



# Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ  
ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΙΚΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΘΕΟΔΟΥΛΑ ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥ

2015



# Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ  
ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΙΚΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΘΕΟΔΟΥΛΑ ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥ

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου  
σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΜΑΪΟΣ 2015

ΘΕΟΔΟΥΛΑ ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥ

© Θεοδούλα Ερωτοκρίτου Στάυρου, 2015

## ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

**Υποψήφια Διδάκτορας: Θεοδούλα Ερωτοκρίτου Σταύρου**

**Τίτλος Διατριβής:** Διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης και αποτελεσματική διδασκαλία της κατανόησης κειμένου στην Α΄ Λυκείου σε τάξεις μικτής ετοιμότητας

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις 12 Μαΐου 2015 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.*

**Εξεταστική Επιτροπή:**

**Ερευνητική Σύμβουλος: Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη,** .....  
**Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Πρόεδρος Επιτροπής: Λεωνίδας Κυριακίδης,** .....  
**Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Μέλος Επιτροπής: Σταυρούλα Κοντοβούρκη,** .....  
**Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Μέλος Επιτροπής: Ιωάννης Πυργιωτάκης,** .....  
**Ομότιμος Καθηγητής**

**Μέλος Επιτροπής: Μιχαήλινος Ζεμπύλας,** .....  
**Αναπληρωτής Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο**

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Θεοδούλα Ερωτοκρίτου Σταύρου

.....

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έθεσε ως στόχο της τη διερεύνηση των ακόλουθων ερωτημάτων: (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 μικτών ικανοτήτων; (β) Ποια απήχηση έχει η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης στην επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη; (γ) Επιδρά και σε ποιο βαθμό η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, στη γνώση και εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών, στην ανάπτυξη συναισθήματος αυτοεπάρκειας ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και στην αλλαγή των εννοιολογικών κατασκευών που έχουν διαμορφώσει για τη μάθηση, τους/τις εκπαιδευτικούς και τον ρόλο τους ως μαθητών/τριών;

Τα πιο πάνω ερωτήματα εξετάστηκαν μέσω της υιοθέτησης της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης. Οι δύο εκπαιδευτικοί που μετείχαν σε αυτήν ακολούθησαν μια κυκλική, σπειροειδή πορεία από την ανάλυση αναγκών των μαθητών/τριών τους, στον καθορισμό, ανάλυση και ιεράρχηση των στόχων της διδασκαλίας-μάθησης και από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων στην αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό, ρυθμίζοντας αυτόνομα τις ενέργειες τους. Η παρέμβαση που αναπτύχθηκε εντός του πλαισίου της έρευνας δράσης έλαβε τη μορφή διαφοροποιημένων μαθημάτων διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης τα οποία εφαρμόστηκαν σε τέσσερα τμήματα της Α΄ Λυκείου (N=82), στα οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί, από τον Οκτώβριο του 2012 μέχρι και τον Απρίλιο του 2013. Η τελική αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή πειραματικού σχεδιασμού. Χορηγήθηκαν δοκίμια αξιολόγησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε πειραματική και ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν μαθητές/τριες (N=81) τεσσάρων τμημάτων Α΄ Λυκείου, στους οποίους δίδασκαν δύο άλλες εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, συγκεντρώθηκαν και ποιοτικά δεδομένα (ημερολογιακές καταγραφές διδασκουσών, παρατηρήσεις στην τάξη, συνεντεύξεις συμμετεχόντων/ουσών, διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος) για την πολύπλευρη διερεύνηση των ερωτημάτων.

Η έρευνα κατέδειξε ότι οι δυσχέρειες που αντιμετωπίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς στην πορεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους αφορούσαν: (α) στην απουσία ενός αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Γλώσσας, δομημένου με βάση προαπαιτούμενες, πυρηνικές και μετασχηματιστικές γνώσεις/δεξιότητες, οι οποίες να συλλειτουργούν σε κάθε τάξη και από τάξη σε τάξη, (β) στην απειρία των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων για ικανοποίηση των πολυσχιδών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών (ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ, κίνητρα), (γ) στην ανεπαρκή οργάνωση της τάξης από τις εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να απουσιάζει η ευελιξία στον τρόπο εργασίας των μαθητών/τριών, να πυροδοτούνται

έκρυθμες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής εργασίας και να μην αξιοποιείται εποικοδομητικά ο χρόνος από όλους, (δ) στον ανασταλτικό ρόλο παρωχημένων παραδοχών των εκπαιδευτικών, όπως και των φόβων τους για την ικανότητά τους να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις αρχές της διαφοροποίησης.

Οι δράσεις που αναπτύχθηκαν για την άρση των δυσκολιών συνίσταντο (α) στην αξιοποίηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τη διαμόρφωση ενός Προγράμματος για τη διδασκαλία της ανάγνωση-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου, (β) στην εμπειριστατωμένη ανάλυση αναγκών των μαθητών/τριών, την ανάλυση και ιεράρχηση των στόχων της 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, (γ) στην έμφαση στη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών και την 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, (δ) στον σχεδιασμό αυθεντικών δραστηριοτήτων που προϋπέθεταν την ανάγνωση και την παροχή της δυνατότητας στους μαθητές/τριες να επιλέξουν ανάμεσα σε ποικίλες δραστηριότητες με στόχο να ικανοποιηθεί το διαφορετικό μαθησιακό τους προφίλ, (ε) στη δημιουργία ενός μη ανταγωνιστικού κλίματος στην τάξη και (στ) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

Η παρούσα έρευνα τεκμηριώνει την πορεία των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αφού οι λύσεις στα προβλήματα/προκλήσεις που αντιμετώπιζαν δεν προτάθηκαν από κάποιους επαΐοντες ούτε και επιβλήθηκαν από κάποια εξωτερική αρχή, αλλά αναζητήθηκαν και σχεδιάστηκαν από τους/τις ιδίους/ες, με την αυτόνομη ρύθμιση των ενεργειών τους. Στην πορεία προς την επαγγελματική χειραφέτηση και ανάπτυξή τους καταλυτικός υπήρξε ο ρόλος της εννοιολογικής αλλαγής. Τέλος, η έρευνα καταδεικνύει τη θετική συνεισφορά της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και στην τόνωση του συναισθήματος επάρκειας των μαθητών/τριών ως προς τις ικανότητες τους ως αναγνωστών/τριών, όπως και στην αλλαγή των αντιλήψεών τους για τη μάθηση. Τα αποτελέσματα αυτά συζητούνται σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας και υποδεικνύεται πώς αυτά δίδουν απαντήσεις στα ευρύτερα ερωτήματα της εκπαιδευτικής έρευνας σχετικά με το καταλληλότερο πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης, όπως και όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης στη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων σε έφηβους/ες μαθητές/τριες.

## Abstract

The present research poses the following questions: (a) What are the problems/challenges teachers face in their effort to design and implement differentiated lessons in their class and how do they handle them in order to successfully teach in mixed ability classes; (b) What is the effect of teachers' active involvement in action research in their training and further professional development; (c) To what extent can differentiated instruction and learning contribute to the improvement of students' learning skills, their self-efficacy and their attitudes towards learning?

Participatory action research (two Greek teachers participated) was chosen for the investigation of these questions. The action research lasted from October 2012 to April 2013. The procedure followed was a cyclic, spiral procedure. This arose from student needs assessment to definition, analysis and hierarchy of the objectives of learning and teaching, and then to the design and implementation of differentiated lessons, evaluation and redesign depending on the new needs of students. In order to shed light on the singular learning conditions that prevailed in the area of the classroom and to achieve a deeper analysis of the phenomena (rather than a simple sketch) and the concurrent validity of the research, quantitative and qualitative data were used. The quantitative data consisted of pre- and post-tests which were administered to the students in all four classes (first class of Lyceum) in which the differentiated teaching and learning was implemented – to be referred to as the experimental group – and to the students of four other classes in which no differentiation in teaching occurred – the control group. Qualitative data consisted of teachers' journals, class observations, differentiated lessons plans and student and teacher interviews.

A study of the qualitative data indicated that the difficulties teachers face in the beginning of their efforts to differentiate their lessons related to: (a) First and foremost the lack of a structured curriculum based on prerequisites, substantive and transformational knowledge and skills which can function together in every class and from class to class. (b) Secondly teachers' inability to sufficiently ascertain their students' readiness even though they had studied the results of the pretest. A study of teachers' first lessons indicated that the difficulties also related to: (a) Teachers' inexperience in designing appropriate activities in order to address students' readiness, interests, learning style and incentives. (b) Inflexible class organization and weaknesses in the organization of group work which resulted in teachers not being able to manage the class and teaching time being wasted. (c) Teachers' misconceptions such as the idea that the teacher is the source of knowledge and has to transfer it to his or her students and that the teacher has to complete the syllabus



even if the students have knowledge gaps. (d) Teachers' fear and uncertainty about their ability to successfully differentiate their lessons.

During the action research the following actions were implemented to overcome the difficulties: (a) The first thing was the development of a Program in reading and comprehension in the A' class of the Lyceum in which the knowledge and skills a literate person masters are defined and analyzed, according to relevant literature. b) In addition a thorough study of the results of pretest and clarification of which reading skills had been achieved and at which level by each student took place. (c) Moreover there was an analysis and hierarchy of the teaching objectives from the simplest to the most complex, in such a way that the definition of prerequisites, substantive and transformational knowledge and skills are facilitated. (d) Teaching reading strategies and developing metacognitive skills, as well as skills of student autonomy learning. (e) Another action implemented was the selection of texts with graded difficulty, with the active involvement of students, in order that the texts are consistent with their readiness and interests. (f) The design of authentic activities which presupposed reading helped teachers meet the different interests of students. (g) Efforts were made to meet the different student learning profiles (h) A non-competitive class climate was achieved.

In this research the catalytic role of the direct and active involvement of the teachers in the solving of problems which arose in the class is obvious. Solutions to the challenges of teaching in mixed ability classes were not given by the experts nor were they imposed by an external authority. On the contrary, teachers investigate, find and design solutions according to a cyclic, spiral procedure. In such a way teachers become autonomous. The role of conceptual change is crucial.

The positive results of the intervention on students' performance and the improvement of their knowledge about the dimensions of reading and comprehension reveal how successfully the teachers taught, which is in agreement with research data which shows the contribution of differentiation of learning and teaching to students' performance. The better performance of students in the posttest correlates with the development of reading strategies. From interviews conducted the belief of the majority of students that they have improved as readers shows the enhancement of their self-efficacy. Concluding, the results of current research contribute to the wider discussion on the preconditions of effective teaching and learning reading skills among adolescents.

## Ευχαριστίες

Η συμβολή μιας πλειάδας ανθρώπων υπήρξε καθοριστική για την εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Πρωτίστως, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την ερευνητική μου σύμβουλο, Καθηγήτρια κ. Μαίρη Κουτσελίνη, η οποία με την επιστημονική κατάρτισή της, την εμπρίθεια και τον δυναμισμό της μου εμφύσησε από τα πρώτα χρόνια της διδακτικής μου καριέρας την επιθυμία της συνεχούς επιμόρφωσης, ώστε να συμβάλω και εγώ, στο μέτρο των δυνατοτήτων μου, στη δημιουργία ενός πιο ποιοτικού σχολείου. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης, την οποία η ίδια η κ. Κουτσελίνη εφάρμοζε στα μαθήματά της, με συνεπήρε ως μια διδακτική προσέγγιση που στόχευε στη δημιουργία ενός πιο δημοκρατικού σχολείου. Για αυτό και ευχαριστώ την κ. Κουτσελίνη που με εμπιστεύτηκε, με ενθάρρυνε και με καθοδήγησε με υπομονή και σεβασμό σε μια ερευνητική πορεία που συνέβαλε στη βαθύτερη γνώση του εαυτού μου, των μαθητών/τριών μου, των συναδέλφων αλλά και του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου μου, αναπτύσσοντάς μου, παράλληλα, συναίσθημα αυτοεπάρκειας για τις ικανότητες μου να αντεπεξέλθω αποτελεσματικά στις προκλήσεις της ανομοιογένειας των τάξεων μου, σε συνεργασία πάντοτε με τους συναδέλφους μου.

Ευχαριστίες επιθυμώ να εκφράσω και προς τον Αναπληρωτή Καθηγητή, κ. Λεωνίδα Κυριακίδη, για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε στον πειραματικό σχεδιασμό που αναπτύχθηκε εντός της παρούσας έρευνας αλλά και στη στατιστική ανάλυση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ποσοτικών δεδομένων. Ο κ. Κυριακίδης απαντούσε με προθυμία σε κάθε ερώτησή μου, συμβάλλοντας στην εξοικείωσή μου με τη γλώσσα των αριθμών και βοηθώντας με να αντιληφθώ τη σημασία και της ποσοτικής έρευνας στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του έργου του/της εκπαιδευτικού. Πολύτιμη αρωγός στην προσπάθειά μου να καταρτίσω ένα Πρόγραμμα Διδασκαλίας της κατανόησης κειμένου υπήρξε και η Λέκτορας, κ. Σταυρούλα Κοντοβούρκη. Την ευχαριστώ θερμά γιατί μου υπέδειξε μια πλούσια βιβλιογραφία για τη διδασκαλία του εγγραμματισμού, αφιέρωσε αρκετό από τον χρόνο της, για να μελετήσει και να σχολιάσει με τον πιο εύστοχο τρόπο τα γραπτά μου και υπήρξε τόσο φιλική και πρόθυμη να συζητήσει μαζί μου ό, τι με προβλημάτιζε. Επιθυμώ να ευχαριστήσω, επίσης, τον κ. Ιωάννη Πυργιωτάκη, Ομότιμο Καθηγητή, όπως και τον κ. Μιχαήλιο Ζεμπύλα, Αναπληρωτή Καθηγητή, για τις ουσιαστικές και πολύτιμες επισημάνσεις τους, οι οποίες συνέβαλαν στη βελτίωση της παρούσας διατριβής.

Η παρούσα έρευνα δεν θα ήταν εφικτό να υλοποιηθεί χωρίς τη συνεργασία των φιλόλογων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα στην οποία εργαζόμουν, για αυτό και τις ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη τους. Συναισθάνομαι, ακόμη, την ανάγκη να ευχαριστήσω

τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, απαντώντας στα δοκίμια αξιολόγησης και εκφράζοντας τις απόψεις και τις σκέψεις τους στις συνεντεύξεις.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τις δύο κόρες μου, Εύα και Αυγή, που φρόντιζαν να μου τονίζουν πάντα ότι η δική μου έφεση προς τη μάθηση τις παρωθούσε να ενδιατρίβουν με περισσότερη αφοσίωση και επιμονή στις δικές τους σπουδές και τον σύζυγό μου, Γιώργο, για την κατανόηση και την ηθική συμπαράστασή του.

ΘΕΟΔΟΥΛΑ ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥ

**Στη μνήμη του αδελφού μου**

**Ερωτόκριτου**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	xvi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	xvii
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ</b>	
Εισαγωγή .....	1
Διατύπωση προβλήματος .....	2
Σκοπός της έρευνας .....	5
Ερευνητικά ερωτήματα .....	5
Μεθοδολογική προσέγγιση στην παρούσα έρευνα .....	6
Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα έρευνας .....	6
Το επίπεδο εγγραμματισμού των Κύπριων μαθητών/τριών .....	7
Η διδασκαλία σε τάξεις μικτής ετοιμότητας .....	19
Η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	22
Λειτουργικοί ορισμοί .....	31
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας μάθησης .....	31
Κατανόηση κειμένου .....	32
Περίληψη .....	32
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</b>	
Εισαγωγή .....	34
Ορισμός βασικών εννοιών .....	35
Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης .....	35
Εγγραμματισμός .....	36
Ο όρος στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....	36
Ο όρος στην ελληνική βιβλιογραφία .....	39
Ο εγγραμματισμός στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα .....	43
Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας .....	44
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης .....	45
Στόχοι .....	45
Θεωρητικό πλαίσιο .....	48
Χαρακτηριστικά μαθητών/τριών .....	50
Μορφές διαφοροποίησης .....	60
Στρατηγικές διαφοροποίησης .....	63
Αξιολόγηση .....	66
Σχεδιασμός και οργάνωση διαφοροποιημένων μαθημάτων .....	69
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	71
Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ερευνητικά δεδομένα .....	73
Διαφοροποίηση διδασκαλίας και σχολική αποτελεσματικότητα .....	74
Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών .....	77

	Σελίδα
Πρόγραμμα διδασκαλίας ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου .....	83
Λογική βάση: Η κοινωνία ως πηγή πληροφοριών για το Πρόγραμμα .....	84
Η σημασία του εγγραμματισμού στις σύγχρονες κοινωνίες .....	84
Σχολικός εγγραμματισμός και εγγράμματατες πρακτικές .....	85
Λογική βάση: Ο/Η μαθητής/τρια ως πηγή πληροφοριών για το Πρόγραμμα .....	87
Λογική βάση: Ο Σχολικός Εγγραμματισμός ως πηγή πληροφοριών για το Πρόγραμμα .....	90
Η έννοια της κατανόησης .....	90
Ανάπτυξη κριτικού εγγραμματισμού .....	94
Κειμενοκεντρική προσέγγιση .....	98
Λογική βάση: Αποτελεσματική διδασκαλία του Σχολικού Εγγραμματισμού .....	101
Δεξιότητες αποκωδικοποίησης .....	101
Στρατηγικές κατανόησης .....	102
Μέθοδοι διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης .....	110
Παρωθητικοί παράγοντες ανάγνωσης-κατανόησης .....	114
Λογική βάση: Σχολικός Εγγραμματισμός και διαφοροποίηση .....	118
Γνωρίσματα που διαφοροποιούν έφηβους/ες αναγνώστες/τριες .....	119
Μορφές διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία του εγγραμματισμού .....	121
Οργάνωση τάξης .....	123
Φιλοσοφία Προγράμματος .....	125
Γνώσεις/Δεξιότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες .....	129
Μεθοδολογικές προσεγγίσεις .....	140
Αξιολόγηση μαθητών/τριών .....	141
Ανάλυση αναγκών .....	141
Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση .....	145
Περίληψη .....	147
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ III: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	
Εισαγωγή .....	148
Είδος έρευνας και μέθοδοι συλλογής δεδομένων .....	149
Έρευνα δράσης και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων .....	149
Έρευνα δράσης και επαγγελματική ωρίμανση και χειραφέτηση των εκπαιδευτικών .....	152
Έρευνα δράσης και διαφοροποίηση της διδασκαλίας .....	155
Συμμετέχοντες/ουσες .....	160
Μαθητές/τριες .....	160
Εκπαιδευτικοί .....	162

	Σελίδα
Εργαλεία μέτρησης .....	162
Ποσοτικά δεδομένα .....	163
Δοκίμια Αξιολόγησης .....	163
Ποιοτικά δεδομένα .....	165
Συνεντεύξεις μαθητών/τριών .....	165
Συνέντευξη εκπαιδευτικού πειραματικής ομάδας .....	166
Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών ομάδας ελέγχου .....	167
Παρατηρήσεις στις τάξεις .....	168
Ημερολογιακές καταγραφές .....	170
Διαδικασία .....	171
Ανάλυση .....	175
Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων .....	175
Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων .....	176
Συνεντεύξεις .....	176
Παρατηρήσεις στην τάξη .....	179
Ημερολογιακές καταγραφές .....	180
Περιορισμοί έρευνας .....	181
Περίληψη .....	184
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
Εισαγωγή .....	185
Αποτελέσματα Δοκιμίων Αξιολόγησης .....	186
Στατιστική ανάλυση Δοκιμίων Αξιολόγησης .....	186
Μοντέλο Rasch: Αναγνωστική ικανότητα σε συνάρτηση .....	187
με τη δυσκολία των έργων .....	187
Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης: Η συνεισφορά της παρέμβασης .....	193
Έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα .....	200
Ποιοτικός σχολιασμός Δοκιμίων Αξιολόγησης .....	202
Ομαδοποίηση μαθητών/τριών ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες .....	260
Βαθμός δυσκολίας των έργων .....	261
Η συμβολή της παρέμβασης στην κατανόηση κειμένου .....	263
Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των Δοκιμίων Αξιολόγησης και συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα .....	266
Αποτελέσματα συνεντεύξεων μαθητών/τριών .....	270
Ετοιμότητα πριν και μετά την παρέμβαση .....	271
Γνώσεις για τα γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη πριν την παρέμβαση .....	271
Γνώσεις για τα γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη μετά την παρέμβαση .....	277
Σύγκριση γνώσεων για τα γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη πριν και μετά την παρέμβαση .....	280

	Σελίδα
Στρατηγικές ανάγνωσης πριν την παρέμβαση .....	281
Στρατηγικές ανάγνωσης μετά την παρέμβαση .....	287
Σύγκριση στρατηγικών ανάγνωσης πριν και μετά την παρέμβαση .....	293
Προσδιορισμός δυσκολιών στην κατανόηση πριν την παρέμβαση .....	294
Προσδιορισμός δυσκολιών στην κατανόηση μετά την παρέμβαση .....	297
Σύγκριση δυσκολιών στην κατανόηση πριν και μετά την παρέμβαση .....	300
Αίσθημα αυτοεπάρκειας .....	301
Αίσθημα αυτοεπάρκειας πριν την παρέμβαση .....	301
Αίσθημα αυτοεπάρκειας μετά την παρέμβαση .....	309
Σύγκριση αισθήματος αυτοεπάρκειας πριν και μετά την παρέμβαση .....	313
Απόψεις/Στάσεις .....	314
Απόψεις/Στάσεις πριν την παρέμβαση .....	314
Απόψεις/στάσεις μετά την παρέμβαση .....	323
Σύγκριση απόψεων/στάσεων πριν και μετά την παρέμβαση .....	339
Ενδιαφέροντα .....	339
Μαθησιακό προφίλ .....	344
Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων συνεντεύξεων μαθητών/τριών και συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα .....	345
Αποτελέσματα συνεντεύξεων εκπαιδευτικών .....	350
Συνέντευξη εκπαιδευτικού πειραματικής ομάδας .....	351
Δυσκολίες/Προκλήσεις στην πορεία προς τη διαφοροποίηση .....	351
Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη .....	351
Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών ομάδας ελέγχου .....	357
Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα .....	365
Παρατηρήσεις μαθημάτων εκπαιδευτικών πειραματικής ομάδας .....	368
Δυσχέρειες στη διδακτική πράξη .....	368
Ο/Η εκπαιδευτικός ως κύριος φορέας της γνώσης .....	369
Αδυναμία σχεδιασμού κατάλληλων δραστηριοτήτων .....	369
Αδυναμία επιλογής κατάλληλων κειμένων .....	370
Δυσχέρειες στην ευέλικτη οργάνωση της τάξης .....	372
Αίτια δυσχερειών .....	374
Δράσεις για την άρση των δυσχερειών – Επαναπροσδιορισμός της διδακτικής πράξης .....	377
Δημιουργία αυθεντικού πλαισίου μάθησης .....	377
Ιεράρχηση στόχων και δραστηριοτήτων .....	378
Ευέλικτη οργάνωση της τάξης .....	382
Οργάνωση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας .....	383
Διαφοροποίηση της κατ' οίκον εργασίας .....	384
Παρωθητικό κλίμα μάθησης .....	385



	Σελίδα
Αξιολόγηση δράσεων .....	386
Ανταπόκριση στον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών .....	386
Ανταπόκριση στο μαθησιακό προφίλ και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών .....	388
Παρατηρήσεις μαθημάτων εκπαιδευτικών ομάδας ελέγχου .....	389
Αδιαφοροποίητος τρόπο διδασκαλίας .....	389
Μαθήματα εκπαιδευτικού γ' .....	389
Μαθήματα εκπαιδευτικού δ' .....	390
Συνεξέταση συνεντεύξεων και παρατηρήσεων .....	391
Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των παρατηρήσεων των μαθημάτων των εκπαιδευτικών και συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα .....	393
Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών .....	395
Δυσχέρειες στη διδακτική πράξη .....	396
Απουσία αναλυτικού προγράμματος .....	396
Ανομοιογένεια τάξης και συμμετοχή των μαθητών/τριών .....	397
Σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων .....	399
Κατ' οίκον εργασία .....	400
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία .....	400
Αδιαφορία μαθητών/τριών .....	402
Συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας .....	403
Πεποιθήσεις/Παραδοχές εκπαιδευτικών .....	405
Έμφαση στην κάλυψη της ύλης .....	405
Η διεκπεραίωση των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων ως αυτοσκοπός .....	407
Έργο του/της εκπαιδευτικού η μεταβίβαση της γνώσης .....	407
Δράσεις για την άρση των δυσχερειών .....	408
Ανταπόκριση στην ανομοιογένεια της τάξης .....	408
Οργάνωση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας .....	408
Δυναμική αλληλεπίδραση .....	410
Απόψεις για τη συμμετοχή στην έρευνα δράσης .....	411
Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης .....	411
Οφέλη συνεργασίας .....	413
Μετασχηματισμός παραδοχών και επαγγελματική ανάπτυξη .....	413
Ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία .....	415
Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ημερολογιακών καταγραφών των εκπαιδευτικών και συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα .....	416

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εισαγωγή .....	418
Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές .....	419
Από τον εντοπισμό στην αποσαφήνιση του προβλήματος .....	420
Απουσία αναλυτικού προγράμματος .....	421
Προσδιορισμός της ανομοιογένειας των τάξεων .....	423
Ανάπτυξη και εφαρμογή δράσεων .....	429
Σχεδιασμός και εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων .....	429
Αξιολόγηση δράσεων και επανασχεδιασμός .....	435
Οι δυσχέρειες στην πορεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας .....	436
Δράσεις για την άρση των δυσχερειών .....	442
Συνεισφορά της έρευνας δράσης στον εκπαιδευτικό .....	446
Κατάκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων και στρατηγικών .....	446
Επίτευξη της εννοιολογικής αλλαγής .....	446
Ανάπτυξη αισθήματος αυτοεπάρκειας .....	447
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού .....	449
Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης .....	452
Αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών/τριών .....	453
Συνεισφορά στις επιδόσεις των μαθητών/τριών .....	453
Ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων .....	454
Διεύρυνση γνώσεων για την έννοια της κατανόησης .....	456
Γνώση και εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών .....	457
Αίσθημα αυτοεπάρκειας μαθητών/τριών .....	459
Απόψεις και στάσεις μαθητών/τριών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία .....	460
Η συνεισφορά της έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία .....	463
Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών .....	463
Διδασκαλία δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου σε εφήβους .....	465
Οι συνεπαγωγές της έρευνας στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική .....	469
Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών .....	469
Διδασκαλία δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου σε εφήβους .....	471
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	472
Περίληψη .....	474
ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	476
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	508
Α. Δοκίμια Αξιολόγησης .....	508
Β. Διαγράμματα στατιστικής ανάλυσης Δοκιμίων Αξιολόγησης .....	520
Γ. Σχέδια μαθημάτων .....	528
ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ .....	547

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

	Σελίδα
Διάγραμμα 1. Η κυκλική σπειροειδής διαδικασία της έρευνας δράσης .....	172
Διάγραμμα 2. Αρχικό Δοκίμιο Α΄: Κλίμακα μέτρησης της δυσκολίας των έργων (N = 64) και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών (N = 163) .....	520
Διάγραμμα 3. Αρχικό Δοκίμιο Β΄: Κλίμακα μέτρησης της δυσκολίας των έργων (N = 42) και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών (N = 82) .....	521
Διάγραμμα 4. Τελικό Δοκίμιο Α΄: Κλίμακα μέτρησης της δυσκολίας των έργων (N = 58) και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών (N = 245) .....	522
Διάγραμμα 5. Τελικό Δοκίμιο Β΄: Κλίμακα μέτρησης της δυσκολίας των έργων (N = 48) και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών (N = 82) .....	523
Διάγραμμα 6. Scatterplot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τις μεταβλητές που ερμηνεύουν την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 .....	524
Διάγραμμα 7. PP- Plot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τις μεταβλητές που ερμηνεύουν την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 .....	524
Διάγραμμα 8. Scatterplot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη μεταβλητή που ερμηνεύει την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Β2 .....	525
Διάγραμμα 9. PP- Plot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη μεταβλητή που ερμηνεύει την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Β2 .....	525
Διάγραμμα 10. Scatterplot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών α΄ και β΄ στην επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 .....	526
Διάγραμμα 11. PP- Plot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών α΄ και β΄ στην επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 .....	526
Διάγραμμα 12. Scatterplot ιεραρχική παλινδρομικής ανάλυσης για τη συνεισφορά της κάθε εκπαιδευτικού στην ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών/τριών κάθε τμήματος στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 ..	527
Διάγραμμα 13. PP- Plot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη συνεισφορά της κάθε εκπαιδευτικού στην ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών/τριών κάθε τμήματος στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 ..	527

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελίδα
Πίνακας 1: Μοντέλο καλλιέργειας αναγνωστικών στρατηγικών .....	108
Πίνακας 2: Πρόγραμμα διδασκαλίας ανάγνωσης-κατανόησης: Γνώσεις/Δεξιότητες και Ενδεικτικές Δραστηριότητες .....	132
Πίνακας 3: Αναγνωσιμότητα κειμένων .....	143
Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία πειραματικής ομάδας(N=82) και ομάδας ελέγχου (N=81) .....	161
Πίνακας 5: Οι στατιστικές τιμές της κλίμακας δυσκολίας έργων (L = 64) και της κλίμακας επιδόσεων μαθητών/τριών (N = 163) στους οποίους χορηγήθηκε το Αρχικό Δοκίμιο A1 .....	187
Πίνακας 6: Οι στατιστικές τιμές της κλίμακας δυσκολίας έργων (L = 42) και της κλίμακας επιδόσεων μαθητών/τριών (N = 82) στους οποίους χορηγήθηκε το Αρχικό Δοκίμιο B1 .....	189
Πίνακας 7: Οι στατιστικές τιμές της κλίμακας δυσκολίας έργων (L = 58) και της κλίμακας επιδόσεων μαθητών/τριών (N = 245) στους οποίους χορηγήθηκε το Τελικό Δοκίμιο A2 .....	190
Πίνακας 8: Οι στατιστικές τιμές της κλίμακας δυσκολίας έργων (L = 48) και της κλίμακας επιδόσεων μαθητών/τριών (N = 82) στους οποίους χορηγήθηκε το Τελικό Δοκίμιο B2 .....	192
Πίνακας 9: Ιεραρχική παλινδρομική ανάλυση για τις μεταβλητές που ερμηνεύουν την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης A2 .....	193
Πίνακας 10: Ιεραρχική παλινδρομική ανάλυση για τη μεταβλητή που ερμηνεύει την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης B2 .....	195
Πίνακας 11: Ιεραρχική παλινδρομική ανάλυση για τις μεταβλητές που ερμηνεύουν την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης A1 .....	196
Πίνακας 12: Ιεραρχική παλινδρομική ανάλυση για τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών α΄ και β΄ στην επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης A2 .....	198
Πίνακας 13: Ιεραρχική παλινδρομική ανάλυση για τη συνεισφορά της κάθε εκπαιδευτικού στην ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών/τριών κάθε τμήματος στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης A2 .....	199
Πίνακας 14: Αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών/τριών πειραματικής ομάδας εκπαιδευτικού α΄ σύμφωνα με το Αρχικό (A1) και Τελικό (A2) Δοκίμιο Αξιολόγησης (πληροφοριακό κείμενο) .....	204
Πίνακας 15: Αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών/τριών πειραματικής ομάδας εκπαιδευτικού β΄ σύμφωνα με το Αρχικό (A1) και Τελικό (A2) Δοκίμιο Αξιολόγησης (πληροφοριακό κείμενο) .....	217
Πίνακας 16: Αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών/τριών ομάδας ελέγχου εκπαιδευτικού γ΄ σύμφωνα με το Αρχικό (A1) και Τελικό (A2) Δοκίμιο Αξιολόγησης (πληροφοριακό κείμενο) .....	231

Πίνακας 17: Αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών/τριών ομάδας ελέγχου εκπαιδευτικού δ' σύμφωνα με το Αρχικό (A1) και Τελικό (A2) Δοκίμιο Αξιολόγησης (πληροφοριακό κείμενο) .....	244
Πίνακας 18: Επιδόσεις στα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης A1 και B1 και βαθμός στα Νέα Ελληνικά στη Γ' Γυμνασίου μαθητών/τριών πειραματικής ομάδας εκπαιδευτικού α' .....	258
Πίνακας 19: Επιδόσεις στα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης A1 και B1 και βαθμός στα Νέα Ελληνικά στη Γ' Γυμνασίου μαθητών/τριών πειραματικής ομάδας εκπαιδευτικού β' .....	259
Πίνακας 20: Αναμενόμενες γνώσεις/δεξιότητες στην κατανόηση κειμένου κατά βαθμό επάρκειας .....	261
Πίνακας 21: Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη σύμφωνα με τις απαντήσεις μαθητών/τριών από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων πριν την παρέμβαση .....	272
Πίνακας 22: Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη σύμφωνα με τις απαντήσεις αδύνατων ως και πολύ αδύνατων αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση .....	273
Πίνακας 23: Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη σύμφωνα με τις απαντήσεις ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση .....	274
Πίνακας 24: Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη σύμφωνα με τους μαθητές/τριες (N = 82) πριν την παρέμβαση .....	275
Πίνακας 25: Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη σύμφωνα με απαντήσεις μαθητών/τριών από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων μετά την παρέμβαση .....	278
Πίνακας 26: Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη ως κριτήρια για αυτοαξιολόγηση .....	279
Πίνακας 27: Στρατηγικές ανάγνωσης αδύνατων ως και πολύ αδύνατων αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση .....	282
Πίνακας 28: Στρατηγικές ανάγνωσης ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση .....	283
Πίνακας 29: Στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών/τριών (N=82) πριν την παρέμβαση ....	286
Πίνακας 30: Στρατηγικές ανάγνωσης αδύνατων αναγνωστών/τριών μετά την παρέμβαση .....	289
Πίνακας 31: Στρατηγικές ανάγνωσης μέτριων και ικανών αναγνωστών/τριών μετά την παρέμβαση .....	290
Πίνακας 32: Στρατηγικές ανάγνωσης αρκετά ικανών αναγνωστών/τριών μετά την παρέμβαση .....	291
Πίνακας 33: Στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών/τριών (N = 82) μετά την παρέμβαση ..	293
Πίνακας 34: Δυσκολίες στην κατανόηση ενός κειμένου πριν την παρέμβαση .....	296
Πίνακας 35: Δυσκολίες στην κατανόηση ενός κειμένου μετά την παρέμβαση .....	299
Πίνακας 36: Αυτοαξιολόγηση μαθητών/τριών (N = 82) πριν την παρέμβαση .....	302

Πίνακας 37: Δηλώσεις μαθητών/τριών για τις ικανότητες τους ως μαθητών/τριών και αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση .....	303
Πίνακας 38: Αιτίες ακαδημαϊκής επιτυχίας ή αποτυχίας πριν την παρέμβαση .....	307
Πίνακας 39: Απόψεις των μαθητών/τριών για τις αναγνωστικές τους ικανότητες μετά την παρέμβαση .....	310
Πίνακας 40: Απόψεις των μαθητών/τριών, μετά την παρέμβαση, για την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου .....	312
Πίνακας 41: Απόψεις των μαθητών/τριών (N = 82), πριν και μετά την παρέμβαση, για την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου .....	313
Πίνακας 42: Θετικές απόψεις/στάσεις ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση .....	316
Πίνακας 43: Αρνητικές απόψεις/στάσεις μαθητών/τριών, από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων, για το μάθημα των Νέων Ελληνικών και τους εκπαιδευτικούς πριν την παρέμβαση .....	318
Πίνακας 44: Αρνητικές απόψεις/στάσεις μαθητών/τριών, από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων, για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών πριν την παρέμβαση .....	321
Πίνακας 45: Θετικές απόψεις/στάσεις μαθητών/τριών, από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων, για το μάθημα των Νέων Ελληνικών και τις εκπαιδευτικούς μετά την παρέμβαση .....	325
Πίνακας 46: Θετικές απόψεις/στάσεις αδύνατων αναγνωστών/τριών για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών μετά την παρέμβαση .....	330
Πίνακας 47: Θετικές απόψεις/στάσεις ικανών αναγνωστών/τριών για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών μετά την παρέμβαση .....	331
Πίνακας 48: Αρνητικές απόψεις/στάσεις ικανών και αδύνατων αναγνωστών/τριών για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών μετά την παρέμβαση .....	335
Πίνακας 49: Απόψεις μαθητών/τριών για την κατ' οίκον εργασία μετά την παρέμβαση .....	338
Πίνακας 50: Αναγνωστικές συνήθειες μαθητών/τριών (N=82) .....	340
Πίνακας 51: Απόψεις μαθητών/τριών για το έντυπο και για το ηλεκτρονικό βιβλίο ....	342
Πίνακας 52: Απόψεις μαθητών/τριών για την αξία της ανάγνωσης .....	343
Πίνακας 53: Αποσπάσματα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού β' .....	355
Πίνακας 54: Αποσπάσματα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού γ' .....	359
Πίνακας 55: Αποσπάσματα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού δ' .....	363
Πίνακας 56: Ιεραρχημένοι στόχοι και δραστηριότητες 5 <sup>ου</sup> μαθήματος (21 Νοεμβρίου) .....	381

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

## Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίζονται, από τη μια, οι προκλήσεις με τις οποίες βρίσκονταν αντιμέτωποι/ες οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου σε τάξεις μικτής ετοιμότητας και επεξηγείται πώς οι προκλήσεις αυτές παρόθησαν τους/τις εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε έρευνα δράσης για την αντιμετώπισή τους. Από την άλλη, εντάσσονται οι συγκεκριμένες προκλήσεις στο ευρύτερο εκπαιδευτικό συγκείμενο στην Κύπρο και διεθνώς και καταδεικνύεται, με αναφορές σε ερευνητικά δεδομένα, ότι η αποτελεσματική διδασκαλία της κατανόησης κειμένου, έτσι όπως αυτή ορίζεται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί ένα ζητούμενο. Επισημαίνεται ότι η μη αποτελεσματική διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων συσχετίζεται και με την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της διδασκαλίας σε ανομοιογενείς τάξεις (ως προς την ετοιμότητα των μαθητών/τριών, το μαθησιακό τους προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους για μάθηση), αν και τονίζεται ότι υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που να αποδεικνύουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι δυνατόν να συμβάλει στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων έφηβων μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, σταχυολογούνται ερευνητικά δεδομένα που μαρτυρούν την ανεπαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης. Συγχρόνως, καταδεικνύονται οι αδυναμίες προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης και τονίζεται η αναγκαιότητα ανεύρεσης ενός πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης να καταστεί πράξη στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Με τον τρόπο αυτό τεκμηριώνεται η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας η οποία επιδιώκει να διερευνήσει, από τη μια, τα προβλήματα/προκλήσεις με τα οποία βρίσκονται αντιμέτωποι/ες οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν στην τάξη διαφοροποιημένα μαθήματα, τους τρόπους με τους οποίους τα χειρίζονται, έτσι ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά σε τάξεις μικτών ικανοτήτων όπως και την απήχηση της ενεργής εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης στην επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από την άλλη, στοχεύει να εξετάσει την επίδραση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στη βελτίωση της ικανότητας των έφηβων μαθητών/τριών να κατανοούν ένα κείμενο.

## Διατύπωση προβλήματος

Έχει διαπιστωθεί (Unesco Institute of Statistics, 2008) ότι το επίπεδο γνώσης και χρήσης του γραπτού λόγου προσδιορίζει το κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο του ατόμου και καθορίζει, ως έναν βαθμό, την ένταξη και επιτυχία του και στο εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο. Ως εκ τούτου, οι ικανότητες ανάγνωσης και κατανόησης, όπως και παραγωγής συγκροτημένου γραπτού λόγου για την ικανοποίηση ποικίλων επικοινωνιακών αναγκών – ικανότητες οι οποίες αποτελούν πρακτικές *εγγραμματισμού*<sup>1</sup>, που συνεχώς μεταβάλλονται και προσλαμβάνουν πολλαπλές εκφάνσεις ανάλογα με τον σκοπό και το πλαίσιο λειτουργίας τους (Barton, 2009· Baynham, 2002· Ματσαγγούρας, 2007) – αποτελούν μια αδήριτη ανάγκη για το κάθε άτομο στις σύγχρονες κοινωνίες, χαρακτηριστικό γνώρισμα των οποίων είναι η αυξανόμενη παραγωγή και κυκλοφορία εντύπων, η ταχύτατη διάδοση του διαδικτύου, ως μέσου μάθησης και πληροφόρησης, όπως και η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως μάθησης. Για αυτό και η προώθηση της μάθησης της ανάγνωσης-κατανόησης και της γραφής αποτελεί σήμερα, όπως επισημαίνεται και από τους Ματσαγγούρα (2007) και Παπούλια-Τζελέπη, Φτερνιάτη & Θηβαίο (2006), μέριμνα κάθε οργανωμένης κοινωνίας, ενώ, η ελλιπής ή η αποτυχημένη εκμάθησή τους προβληματίζει φορείς της εκπαίδευσης, ειδικούς πολλών επιστημονικών κλάδων, κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμούς.

Οι γνώσεις που αποκομίζουμε από ποικίλους επιστημονικούς χώρους για τον εγγραμματισμό, την κατάκτηση, δηλαδή, του χειρισμού των γραπτών κωδίκων με τη μορφή της ανάγνωσης-κατανόησης και της γραπτής παραγωγής κειμένων, καταδεικνύουν ότι αποτελεί ένα πολύτιμο αγαθό. Οι ανθρωπολόγοι, επισημαίνουν ότι με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου συσχετίζεται και συμβαδίζει η γνωστική ανάπτυξη, η ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης και του ορθού λόγου (Olson, 1994: as cited in Ματσαγγούρας, 2007). Τις διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν και οι ψυχολόγοι (Wells, 2006: as cited in Ματσαγγούρας, 2007), οι οποίοι τονίζουν τη συμβολή του εγγραμματισμού στην πορεία της γνωστικής ανάπτυξης των ατόμων.

Κοινωνιολόγοι, όπως οι Bourdieu & Passeron (1977: as cited in Blackledge & Hunt, 2004), παρατηρούν, από την άλλη, ότι ο εγγραμματισμός αποτελεί το εισιτήριο πρόσβασης των κοινωνικών ομάδων και των ατόμων στην κυρίαρχη γνώση, τον πρότυπο πολιτισμό, τα καταναλωτικά αγαθά και την εξουσία και διαπιστώνουν ότι υπάρχει ο κίνδυνος οι φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος – δάσκαλοι/ες, διοικητικοί και ερευνητές/τριες – να λειτουργούν με βάση το μοντέλο του ελλείμματος, σύμφωνα με το οποίο οι διδασκόμενοι/ες που θεωρούνται ως μη έχοντες/έχουσες τα εκπαιδευτικά εφόδια να παραγκωνίζονται κατά τη διαδικασία της μάθησης από τους έχοντες/έχουσες (Apple,



1986). Μελέτες, όμως, των πρακτικών εγγραμματισμού έξω από την τάξη και σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια καταδεικνύουν τον πλούτο και την ποικιλία των εγγραμματισμών και προσφέρουν επιπλέον τεκμήρια που απορρίπτουν το μοντέλο του ελλείμματος. Για αυτό και επισημαίνεται η αναγκαιότητα να σεβαστεί το σχολείο το ιδιαίτερο πολιτισμικό κεφάλαιο και τις πρακτικές εγγραμματισμού που κουβαλά το κάθε παιδί, να τα εμπλουτίσει και να τα διευρύνει περαιτέρω με νέες πρακτικές που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί στο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Baynham, 2002).

Οι παιδαγωγοί (Macken-Horarik, 2000), με τη σειρά τους, θεωρούν ότι ο εγγραμματισμός πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα όλων των γνωστικών αντικειμένων, γιατί παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να κατανοούν τους γλωσσικούς κώδικες και τις νόρμες που αξιοποιεί ο κάθε επιστημονικός κλάδος, για να εκφέρει επιστημονικό λόγο. Προβάλλουν, επίσης, τον ρόλο του εγγραμματισμού στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, απώτερο σκοπό του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, αφού αποτελεί προϋπόθεση της δια βίου μάθησης (Παπούλια-Τζελέπη κ. ά., 2006).

Επιπρόσθετα, ερευνητικά δεδομένα που σταχυολογούνται σε Έκθεση της Unesco (Unesco Institute of Statistics, 2014) καταδεικνύουν τις πολύπτυχες θετικές συνέπειες των Προγραμμάτων Εγγραμματισμού παγκοσμίως, όταν βέβαια αυτά λειτουργούν μέσα σε ευρύτερα αναπτυξιακά πλαίσια. Διαπιστώνεται ότι στις εγγράμματες κοινωνίες παρατηρείται μια ώθηση προς την οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο, έτσι διευρύνονται οι ευκαιρίες των ατόμων για ανεύρεση εργασίας και μειώνονται τα ποσοστά φτώχειας, ενώ παράλληλα βελτιώνεται η υγιεινή διαβίωση των ατόμων (Castelló-Climent, 2010· Hanushek & Woessmann, 2008). Ο εγγραμματισμός συμβάλλει, επίσης, στην περαιτέρω εκδημοκρατικοποίηση των κοινωνιών (Murtin & Wacziarg, 2011· Walker & Kehoe, 2013), στην προστασία του περιβάλλοντος και στην προσαρμογή στις κλιματικές αλλαγές (Ferrara & Missios, 2011· Lubell, Zahran, & Vedlitz, 2007), όπως και στην ενδυνάμωση των γυναικών, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη θέση τους στην οικονομικο-κοινωνική και πολιτισμική ζωή και να συμβάλλουν στη μείωση της παιδικής θνησιμότητας (Fuchs, Pamuk, & Lutz, 2010).

Είναι φανερό, επομένως, ότι ο εγγραμματισμός έχει κεφαλαιώδη σημασία τόσο για τις κοινωνίες όσο και για τα άτομα. Το επίπεδο εγγραμματισμού των κοινωνιών συνδέεται με τη δυνατότητα προόδου τους στον οικονομικο-κοινωνικό και πολιτικό τομέα (Unesco Institute of Statistics, 2008, 2014), ενώ η ευχέρεια χρήσης του γραπτού λόγου από τα άτομα καθορίζει την πλήρη συμμετοχή τους στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι ή τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίησή τους (Apple, 1986· Barton, 2009). Είναι εμφανές ότι ένα εγγράμματο άτομο μπορεί, μέσω του γραπτού λόγου, να προσλαμβάνει,

να αποκωδικοποιεί, να ερμηνεύει και να αξιολογεί γραπτά μηνύματα, όπως και να κοινοποιεί τα δικά του. Συνάμα, το διάβασμα και το γράψιμο είναι σημαντικά εργαλεία προσωπικής έκφρασης, σκέψης και μάθησης αλλά και αισθητικής καλλιέργειας (Παπούλια-Τζελέπη, 2002).

Το ερώτημα, που εύλογα γεννάται, είναι σε ποιον βαθμό έχει επιτευχθεί η αποτελεσματική ανάπτυξη του εγγραμματισμού, έτσι όπως αυτός ορίζεται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο από το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου όσο και από τα Εκπαιδευτικά Συστήματα άλλων χωρών. Ερευνητικά δεδομένα από την Κύπρο – όπως τα αποτελέσματα της έρευνας Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2001 στο Γλωσσικό Αλφαριθμητισμό (Παπαναστασίου & Κουτσελίνη, 2008), τα πορίσματα έρευνας για τον εντοπισμό μαθητών/τριών της Στ' Δημοτικού με αυξημένες πιθανότητες να παραμείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι (Πετρίδου, Τσουρής, Μιχαηλίδου, & Κυριακίδης, 2009), οι επιδόσεις των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην κατανόηση κειμένου στο Πρόγραμμα PISA 2012, αλλά και οι βαθμολογίες που συγκεντρώνουν οι μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου στις Παγκύπριες Εξετάσεις (Υ.Π.Π., 2013) – μαρτυρούν τη μη αποτελεσματική διδασκαλία των συγκεκριμένων πτυχών εγγραμματισμού, οι οποίες καθορίζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας του Δημόσιου Σχολείου.

Τα δεδομένα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., όπου στις περιοδικές εθνικές αξιολογήσεις, που πραγματοποιούνται από το National Center for Education Statistics, διαπιστώνεται ότι από το 1992 οι επιδόσεις της πλειονότητας των μαθητών/τριών της τετάρτης, ογδόης και 12<sup>ης</sup> τάξης βρίσκονται, στην καλύτερη περίπτωση, κοντά στη βάση (Vacca, Vacca, & Mraz, 2014). Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2013 διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις ενός στους τέσσερις εφήβους στην κατανόηση κειμένου ήταν χαμηλότερες από τη βάση (NAEP, 2013). Ενώ σύμφωνα με το American College Testing του 2012 σχεδόν οι μισοί από τους μαθητές/τριες που αποφοίτησαν από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν είχαν τις απαραίτητες αναγνωστικές δεξιότητες, για να φοιτήσουν σε κολλέγιο (ACT, 2012).

Από την άλλη, είναι ενδεικτικό 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 ικανότητας (Βαλιαντή, 2010· Irvin, Meltzer, & Dukes, 2007· Κουτσελίνη, 2008α, 2010α· Tomlinson, 2009), επιτυγχάνοντας να καθοδηγήσουν όλους τους μαθητές/τριες τους, ανεξάρτητα από τον βαθμό ετοιμότητάς τους, το διαφορετικό μαθησιακό τους προφίλ και τα ποικίλα ενδιαφέροντά τους, στην κατάκτηση της μάθησης (Κουτσελίνη, 2010β· Tomlinson et al., 2003).

Η πρόκληση της διδασκαλίας σε ανομοιογενείς τάξεις αποτελεί μια πραγματικότητα για τον/την κάθε εκπαιδευτικό στις μέρες μας, την οποία αντιμετώπιζαν και οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην παρούσα έρευνα, διδάσκοντας το γλωσσικό μάθημα στην Α΄ Λυκείου. Η καθημερινή παρατήρηση και η αξιολόγηση των παιδιών, κατά την ώρα της διδασκαλίας, αλλά και η αξιολόγηση των κατ' οίκον εργασιών και των διαγωνισμάτων τους, καταδείκνυαν ότι αυτά διαφοροποιούνταν στον βαθμό που: (α) διάβαζαν ένα κείμενο με ακρίβεια και ευχέρεια (υπήρχαν, για παράδειγμα, παιδιά που διάβαζαν αργά, σχεδόν συλλαβιστά, ή/και άχρωμα, χωρίς να κάνουν τους σωστούς επιτονισμούς και να χρωματίζουν κατάλληλα τον λόγο τους), (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.

#### Σκοπός της έρευνας

Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε διττός. Από τη μια, επιδιώχθηκε η διερεύνηση των διαδικασιών μέσω των οποίων ο/η εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός/ή να διδάξει αποτελεσματικά την κατανόηση κειμένου σε τάξεις μικτής ετοιμότητας. Για αυτό και μελετούνται επισταμένα, συστηματικά και εκ των ένδον οι διεργασίες που συντελούνται κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης σε ανομοιογενείς τάξεις, μέσα από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Επισημαίνονται και καταγράφονται οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζονται, αλλά και οι δράσεις που τροχοδρομούνται για την άρση τους, ενώ ο/η εκπαιδευτικός αναδομεί και αναπροσαρμόζει το δοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε αυτό να ανταποκριθεί στον βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών/τριών της Α΄ Λυκείου, κατά τη διδασκαλία των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Από την άλλη, η έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ετοιμότητας.

#### Ερευνητικά ερωτήματα

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα καθορίστηκαν ως εξής:

(α) Με ποια προβλήματα/προκλήσεις βρίσκονται αντιμετώπι/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 μικτών ικανοτήτων;

(β) Ποια απήχηση έχει η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης στην επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη;

(γ) 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;

#### Μεθοδολογική προσέγγιση στην παρούσα έρευνα

Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την έρευνα δράσης, για να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούσαν στην αποτελεσματική διδασκαλία της *κατανόησης κειμένου*<sup>2</sup> σε τάξεις μικτής ετοιμότητας, γνωρίζοντας ότι η έρευνα δράσης, ως μια εφαρμοσμένη έρευνα στην οποία ο/η ερευνητής/τρια είναι συγχρόνως και εκείνος/η που υλοποιεί μια παρέμβαση (Altrichter, Posh, & Someky, 2001· Koutselini, 2008β· Loizidou & Koutselini, 2007), παρέχει μια ευρύτητα δυνατοτήτων στον/στην εκπαιδευτικό, όπως να ερμηνεύει τις πρακτικές του/της, να εντοπίζει τις αδυναμίες του/της, να επιλέγει νέες πρακτικές και να τις υλοποιεί, να αναστοχάζεται, να αξιολογεί τις δράσεις του/της, να επανασχεδιάζει τις ενέργειές του/της και σταδιακά να ενδυναμώνεται και να αποκτά αυτοπεποίθηση (Avgitidou, 2009· Koutselini, 2008β· Koutselini & Patsalidou, 2015· Reason & Bradbury, 2008). Παράλληλα, επιλέγηκε αυτό το είδος έρευνας, γιατί η έρευνα δράσης συντείνει στη σταδιακή αυτονομία του/της εκπαιδευτικού, παρέχοντάς του/της την ικανότητα να αναδομεί το αναλυτικό πρόγραμμα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών του/της, αλλά και να επιλύει αποτελεσματικά ευρύτερα εκπαιδευτικά προβλήματα (Κουτσελίνη, 2010α· Loizidou & Koutselini, 2007· McLaren, 2010). Από την άλλη, τα αποτελέσματα αυτού του είδους έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν και στον ευρύτερο διάλογο για τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας του εγγραμματισμού σε ανομοιογενείς τάξεις, αφού η έρευνα δράσης συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής γνώσης για τα διερευνώμενα θέματα (Carr & Kemmis, 1986· Koutselini, 2008b).

#### Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα έρευνας

Η αναγκαιότητα και σημαντικότητα της συγκεκριμένης έρευνας καταδεικνύεται μέσα από (α) την παρουσίαση τεκμηρίων που αποδεικνύουν την αναποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Εγγραμματισμού που εφαρμόζονται, στις μέρες μας, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο, (β) την επισήμανση

της απουσίας, διεθνώς, επαρκών ερευνητικών δεδομένων, τα οποία να αποδεικνύουν τον ρόλο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας στην αποτελεσματική μάθηση των γνώσεων/ δεξιοτήτων και στρατηγικών που απαιτείται να κατέχει ένα εγγράμματο άτομο και (γ) την καταγραφή ερευνητικών δεδομένων που φανερώνουν την ανάγκη διαμόρφωσης ενός πλαισίου αποτελεσματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων σε τάξεις μικτών ικανοτήτων.

#### *Το επίπεδο εγγραμματισμού των Κύπριων μαθητών/τριών*

Το ερώτημα σε ποιο επίπεδο εγγραμματισμού βρίσκονται σήμερα οι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στο Δημόσιο Σχολείο στο νησί μας είναι ιδιαίτερα δύσκολο να απαντηθεί, αφού απουσιάζουν από το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου δείκτες διδασκαλίας και αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας και του αλφαριθμητισμού (Παπαναστασίου & Κουτσελίνη, 2008). Παρόλα αυτά υπάρχουν κάποια στοιχεία που θα μπορούσαν, ως έναν βαθμό, να βοηθήσουν στη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού.

#### *Έρευνα PIRLS 2001*

Διαφωτιστικά είναι τα ερευνητικά δεδομένα από τη συμμετοχή της Κύπρου στην έρευνα «Γλωσσικός Αλφαριθμητισμός» (Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS), που αναλήφθηκε από το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου το 2001, στα πλαίσια του Διεθνούς Οργανισμού International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Παπαναστασίου & Κουτσελίνη, 2008). Στην έρευνα συμμετείχαν 5578 σχολεία και 146590 μαθητές από 35 χώρες.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα επίπεδα των μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ΄ Δημοτικού) στον λειτουργικό αλφαριθμητισμό. Ως αλφαριθμητισμός ορίστηκε «η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί όλες τις γραπτές μορφές γλώσσας που απαιτούνται από την κοινωνία ή/και έχουν αξία για το άτομο» (Παπαναστασίου & Κουτσελίνη, 2008, σ. ν). Η έρευνα επικεντρώθηκε σε δύο πτυχές του λειτουργικού αλφαριθμητισμού, στην κατανόηση λογοτεχνικών και πληροφοριακών κειμένων και εξέτασε τέσσερα επίπεδα κατανόησης: (α) την επισήμανση πληροφοριών που δηλώνονται με σαφήνεια στο κείμενο, (β) την εύρεση πληροφοριών που δεν δηλώνονται απευθείας στο κείμενο, αλλά υπονοούνται ή εννοούνται και προϋποθέτουν τη συναγωγή συμπερασμάτων, (γ) την ερμηνεία και σύνδεση πληροφοριών και (δ) την αξιολόγηση του περιεχομένου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε κειμένου.

Το δείγμα της έρευνας στην Κύπρο αποτελούσαν 3001 μαθητές/τριες της Δ' Δημοτικού (ποσοστό 29% του συνολικού αριθμού μαθητών/τριών στην τάξη αυτή) από 150 δημοτικά σχολεία. Στην επιλογή των σχολείων χρησιμοποιήθηκε η τυχαία αναλογική δειγματοληψία. Η Κύπρος κατέλαβε την 26<sup>η</sup> θέση ανάμεσα στις 35 χώρες, που μετείχαν στην έρευνα, με μέσο όρο επίδοσης 494, ενώ ο διεθνής μέσος όρος ήταν 500 και η υψηλότερη βαθμολογία, την οποία κατέλαβε η Σουηδία, 561 μονάδες. Η Κύπρος είχε καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων (498) παρά πληροφοριακών (490). Κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Κουτσελίνη, 2008) επισημαίνεται ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Κύπρο φαίνεται να υστερούσε, κατά την περίοδο διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, εξαιτίας: (α) των Αναλυτικών Προγραμμάτων του γλωσσικού μαθήματος, τα οποία δεν έδιναν έμφαση σε δεξιότητες κατανόησης και λειτουργικού αλφαριθμητισμού, όπως αυτός οριζόταν από τους/τις ερευνητές/τριες στη συγκεκριμένη έρευνα, (β) των βιβλίων που κατά κανόνα περιείχαν λογοτεχνικά και παραλογοτεχνικά κείμενα και οδηγούσαν εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες σε δραστηριότητες που σχετίζονταν κατά κανόνα με το περιεχόμενο μόνο, (γ) της ελλιπούς μελέτης των πληροφοριακών κειμένων που βρίσκονταν στα σχολικά εγχειρίδια μη γλωσσικών μαθημάτων και (δ) της απουσίας κατάλληλης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, μέσω των κειμένων, γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

#### *Πρόγραμμα Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού*

Σημαντικές πληροφορίες για το επίπεδο εγγραμματισμού των Κύπριων μαθητών/τριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μάς παρέχουν και τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009, μέσα στο πλαίσιο του Προγράμματος Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ), με σκοπό τον εντοπισμό μαθητών/τριών της Στ' Δημοτικού με αυξημένες πιθανότητες να παραμείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι μέχρι και το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ενταχθούν στο Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμός στο Γυμνάσιο (Πετρίδου, Τσουρή, Μιχαηλίδου, & Κυριακίδης, 2009). Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες Στ' Δημοτικού των δημόσιων σχολείων της Κύπρου, συνολικά 9047 παιδιά από 296 Δημόσια Δημοτικά Σχολεία. Από την έρευνα αποκλείστηκαν μαθητές/τριες που παρακολουθούσαν τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες με σοβαρές ανεπάρκειες στην κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Για τον εντοπισμό των παιδιών με αυξημένες πιθανότητες να παραμείνουν αναλφάβητα στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν δοκίμια τα οποία αξιολογούσαν βασικές γνώσεις και δεξιότητες στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Συγκεκριμένα, στα δοκίμια των Ελληνικών περιλήφθηκαν έργα που αξιολογούσαν τη(ν):

(α) Ικανότητα κατανόησης κειμένου: Διερευνήθηκε αν οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να διαβάζουν και να κατανοούν ποικίλα κειμενικά είδη που κάλυπταν τον αναφορικό λόγο (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση) και τον κατευθυντικό (πρόσκληση, οδηγία, επιχειρηματολογία). Αυτό επιδιώχθηκε μέσα από ερωτήματα που εξέταζαν αν οι μαθητές/τριες:

- Εντοπίζουν και κατανοούν τις βασικές ιδέες και τα επιχειρήματα μιας παραγράφου/ ενός κειμένου.

- Χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο κειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία, για να συμπληρώσουν πληροφορίες και στοιχεία περιεχομένου που υπονοούνται.

- Χρησιμοποιούν τεχνικές αναγνώρισης λέξεων με στόχο την πληρέστερη κατανόηση ενός κειμένου (αντιλαμβάνονται τη σημασία λέξεων από τα συμφραζόμενα και την ετυμολογία, διακρίνουν την κυριολεκτική από τη μεταφορική χρήση των λέξεων, αναγνωρίζουν τις διαδικασίες δημιουργίας σύνθετων λέξεων, αναγνωρίζουν τις σχέσεις συνωνυμίας και αντίθεσης των λέξεων).

- Διαπιστώνουν εάν υπάρχει ή όχι συνεκτικότητα (θεματική συνέχεια) σε ένα κείμενο.

- Αναγνωρίζουν τα στοιχεία εκείνα που αποδίδουν συνοπτικά το περιεχόμενο ενός κειμένου, έτσι ώστε να διαφανεί ο βαθμός αναγνωστικής πρόσληψης.

- Διακρίνουν τη γνώμη ενός/μιας συγγραφέα από το πραγματικό/εξακριβώσιμο γεγονός.

(β) Ικανότητα παραγωγής περιγραφικού κειμένου: Συγκεκριμένα αξιολογήθηκε η συνάφεια του περιεχομένου του κειμένου με τους άξονες που καθορίστηκαν από το θέμα, η ορθή φωνολογική απόδοση των λέξεων, η ορθότητα των καταλήξεων των ρημάτων, των ουσιαστικών και των επιθέτων, όπως επίσης η ορθή χρήση της τελείας και η συμφωνία υποκειμένου ρήματος.

(γ) Γνώση της μορφολογίας της γλώσσας: Συγκεκριμένα εξετάστηκαν οι γνώσεις σχηματισμού της ενεργητικής/παθητικής φωνής των ρημάτων, των χρόνων των ρημάτων (Ενεστώτα, Αορίστου, Παρατατικού και Μέλλοντα), της κλίσης των ουσιαστικών/επιθέτων στον ενικό και πληθυντικό, της μετατροπής από τον ευθύ στον πλάγιο λόγο και της μετατροπής της ενεργητικής σύνταξης σε παθητική και αντίστροφα.

Η έρευνα κατέδειξε ότι το ποσοστό των εν δυνάμει γλωσσικά αναλφάβητων μαθητών/τριών ανερχόταν στο 10%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για το μαθηματικό αλφαριθμητικό ήταν 7%. Αξιοσημείωτο είναι ότι το ποσοστό των μαθητών που ανήκαν

στην ομάδα των εν δυνάμει γλωσσικά αναλφάβητων ήταν 13.6%, ενώ των μαθητριών 5.5%. Διαφάνηκε, επίσης, ότι την ομάδα αυτή αποτελούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές/τριες που δεν μιλούσαν Ελληνικά στο σπίτι, όπως και οι μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Πετρίδου κ. ά., 2009). Το ερευνητικό αυτό δεδομένο εύλογα γεννά ερωτήματα για τον βαθμό στον οποίο η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο μπόρεσε να άρει τις οικονομικο-κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των παιδιών και να αξιοποιήσει αποτελεσματικά το πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε παιδιού, για να το οδηγήσει στην κατάκτηση της πρότυπης γλώσσας (Apple, 1986· Barton, 2009). Αξιοσημείωτο είναι ότι πορίσματα ερευνών που διεξήχθησαν και τα επόμενα χρόνια μέσα στο πλαίσιο του ίδιου Προγράμματος, κατέδειξαν ότι τα ποσοστά των εν δυνάμει λειτουργικά γλωσσικά αναλφάβητων μαθητών/τριών παραμένουν σταθερά από το 2009 μέχρι και το 2012 και κυμαίνονται από 10-12% (ΚΕΕΑ, 2012).

#### *Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού στη Μέση Εκπαίδευση*

Οι μαθητές και μαθήτριες που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, με την είσοδο τους στο Γυμνάσιο, εντάσσονται στο Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμός. Το Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού στη Μέση Εκπαίδευση είναι, σύμφωνα με την «Ετήσια Έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009α), το μεγαλύτερο σε έκταση πρόγραμμα στη Μέση Εκπαίδευση. Εφαρμόστηκε για πρώτη φορά, πιλοτικά, σε δύο Γυμνάσια της επαρχίας Λεμεσού, τη σχολική χρονιά 1989-1990. Στη συνέχεια, επεκτάθηκε σταδιακά και σε άλλα Γυμνάσια της Κύπρου, ώστε κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009 να λειτουργεί σε 65 Γυμνάσια με 172 ομάδες αναλφάβητων μαθητών/τριών, ο συνολικός αριθμός των οποίων ανέρχεται στους 1327 (Υ.Π.Π, 2009α). Την επιστημονική ευθύνη του Προγράμματος έχει αναλάβει η Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, ενώ για τη διεύθυνση θεμάτων διοικητικής φύσεως υπεύθυνη είναι η Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης.

Ως γενικοί σκοποί του Προγράμματος Αλφαριθμητισμού έχουν ορισθεί η διασφάλιση του θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος στην εκπαίδευση των λειτουργικά αναλφάβητων μαθητών, όπως και η πρόληψη του σχολικού και συνακόλουθα κοινωνικού αποκλεισμού με όλες τις αρνητικές για το άτομο και την κοινωνία συνέπειες: περιθωριοποίηση, παραβατικότητα, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, χρήση και κατάχρηση ουσιών, προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας (Υ.Π.Π., 2009α).

Στους παιδαγωγικούς στόχους του Προγράμματος έχουν ενταχθεί η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής, η κατανόηση κειμένου, η διευκόλυνση και ανάπτυξη της ικανότητας για προσωπική



έκφραση, κρίση, δημιουργικότητα, συζήτηση και επικοινωνία, η ενίσχυση της αυτοεικόνας και η συναισθηματική στήριξη των μαθητών/τριών, όπως και η διευκόλυνση και ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Υ.Π.Π., 2009α).

Το περιεχόμενο του Προγράμματος αφορά στη διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής στο επίπεδο των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού, με την αξιοποίηση διδακτικού υλικού και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες και τα βιώματα των εφήβων μαθητών του Γυμνασίου. Όσον αφορά στη μεθοδολογία της διδασκαλίας προτείνονται ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας που εμπλέκουν το μαθητή/τρια στη διαδικασία αναζήτησης και ανεύρεσης της γνώσης. Τονίζεται, επίσης, η αξία της παροχής κινήτρων και της ικανοποίησης των συναισθηματικών αναγκών των εφήβων που παρακολουθούν το Πρόγραμμα (Υ.Π.Π., 2009α).

Σε κάθε ομάδα Αλφαριθμητισμού εντάσσονται από έξι μέχρι και δέκα μαθητές/τριες, οι οποίοι διδάσκονται έξι περιόδους Ελληνικά και τρεις Μαθηματικά για την Α' και Γ' τάξη και πέντε περιόδους Ελληνικά και τρεις Μαθηματικά για τη Β' τάξη. Οι μαθητές/τριες του Προγράμματος Αλφαριθμητισμού αποσύρονται από το τμήμα τους ως εξής:

- Μαθητές/τριες Α' τάξης: 5 περιόδους από Νέα Ελληνικά και 4 από Μαθηματικά.
- Μαθητές/τριες Β' τάξης: 5 περιόδους από Νέα Ελληνικά και 3 από Μαθηματικά
- Μαθητές/τριες Γ' τάξης: 5 περιόδους από Νέα Ελληνικά και 4 από Μαθηματικά

Για να είναι εφικτό αυτό πρέπει οι Φιλολογοί και οι Μαθηματικοί που αναλαμβάνουν να διδάξουν στο Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού να είναι διαφορετικοί από αυτούς που διδάσκουν σε τμήματα στα οποία έχουν ενταχθεί οι μαθητές/τριες του Προγράμματος. Θεωρείται ότι ο θεσμός της απόσυρσης των μαθητών/τριών δεν τους αποκόπτει από τους συμμαθητές και συμμαθήτριες τους, αφού τους παρέχει τη δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα στην κανονική τους τάξη κατά το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου (Υ.Π.Π., 2007α).

Η επιλογή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο Πρόγραμμα γίνεται από τη Διεύθυνση του σχολείου και επικυρώνεται από τον Καθηγητικό Σύλλογο, όπως προνοούν οι κανονισμοί λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων. Επιπρόσθετα, για την επιλογή των καθηγητών/τριών Αλφαριθμητισμού σχετικές εγκύκλιοι (Υ.Π.Π., 2009α) ορίζουν ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, κατά το δυνατόν, το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, για να εργαστούν με μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, η παιδαγωγική τους φιλοσοφία και η πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση μέσα στο γενικό σχολείο και ότι η παιδεία αντισταθμίζει κοινωνικές ανισότητες

και περιβαλλοντικές ανεπάρκειες, η εμπυχωτική τους ικανότητα, η παιδαγωγική τους κατάρτιση, τα ειδικά προσόντα (μετεκπαίδευση) που ίσως διαθέτουν και η αποδοτικότητά τους στη διδασκαλία των αναλφάβητων παιδιών.

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης ανέλαβε, μετά από ανάθεση από το Υ.Π.Π., την αξιολόγηση του Προγράμματος για τρία συνεχή χρόνια με κύριο στόχο να διερευνήσει τον βαθμό επίτευξης των στόχων του Προγράμματος, όσον αφορά τόσο στην απόκτηση από τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, κατανόησης κειμένων, γραφής και αριθμητικής, όσο και στην καλλιέργεια θετικής αυτοεικόνας και θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, στους/στις εκπαιδευτικούς και στους/στις συμμαθητές/τριες. Εδώ παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κατά τον πρώτο χρόνο (Μουγή & Κενδέου, 2009).

Τα ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν τα εξής:

(α) Η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στην αρχική αξιολόγηση στα Ελληνικά και Μαθηματικά, με βάση τα Curriculum-based tests, με τις επιδόσεις τους στην τελική έδειξε στατιστικά σημαντική αύξηση στην επίδοση των μαθητών/τριών στο δοκίμιο των Ελληνικών στις τάξεις Α'  $t(170) = -3.74, p < .001$ , Β'  $t(148) = -4.58, p < .001$  και Γ'  $t(142) = -5.28, p < .001$ . Η βελτίωση, όμως, αυτή θεωρήθηκε αναμενόμενη λόγω της ωρίμανσης των μαθητών/τριών. Καμιά βελτίωση δεν σημειώθηκε στην επίδοση των μαθητών/τριών, μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης, στα Μαθηματικά, ούτε και η αναμενόμενη λόγω ωρίμανσης.

(β) Οι μέσοι όροι της επίδοσης των μαθητών/τριών στην αρχική και τελική αξιολόγηση, τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Μαθηματικά, κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα και στις τρεις τάξεις. Δεν παρατηρήθηκαν, δηλαδή, καλύτερες επιδόσεις στους μαθητές/τριες που παρακολουθούσαν το Πρόγραμμα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

(γ) Η σύγκριση, επίσης, των μέσων όρων της τελικής επίδοσης των μαθητών/τριών στο Πρόγραμμα με την επίδοση τυπικής ομάδας μαθητών στα Curriculum-based tests (την ομάδα αυτή αποτέλεσαν 154 μαθητές/τριες Γυμνασίου της Λευκωσίας) έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών/τριών του Προγράμματος Αλφαριθμητισμού ήταν σημαντικά πιο χαμηλές από αυτές των μη αναλφάβητων μαθητών/τριών τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Μαθηματικά. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις των αναλφάβητων παιδιών βρίσκονταν περίπου στο 7<sup>ο</sup> με 9<sup>ο</sup> εκατοστημόριο της κατανομής της τυπικής ομάδας σε όλες τις τάξεις στα Ελληνικά και στο 9<sup>ο</sup> με 12<sup>ο</sup> εκατοστημόριο σε όλες τις τάξεις στα Μαθηματικά.

(δ) Η ανάλυση ANOVA έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέση επίδοση των μαθητών/τριών των τριών τάξεων στο Δοκίμιο Ελληνικών του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης [ $F(2, 539) = .978, p = .377$ ]. Στο Δοκίμιο

Μαθηματικών, όμως, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέση επίδοση των μαθητών της Γ' και Α' τάξης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης είχαν υψηλότερη επίδοση ( $M.O = 46.53$ ) από τους μαθητές/τριες της Α' τάξης ( $M.O. = 41.84$ ).

(ε) Τέλος, τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο σχολείο, στους/στις εκπαιδευτικούς και στον εαυτό τους ήταν θετική. Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι η στάση των μαθητών/τριών προς τους/τις εκπαιδευτικούς, το σχολείο και τον εαυτό τους, όπως και ο παράγοντας «προσωπικά κίνητρα» ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερα από το κέντρο της κλίμακας και μπορούσαν να χαρακτηριστούν θετικά. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των στάσεων των μαθητών/τριών, καμιάς από τις τρεις τάξεις, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Είναι καταφανές από τα ερευνητικά δεδομένα (Μουγή & Κενδέου, 2009) ότι το Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού έχει αποτύχει στην επίτευξη του πιο ουσιώδους στόχου του, της καλλιέργειας και ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης-κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, όπως και αριθμητικής, στην πολυπληθή ομάδα των μαθητών και μαθητριών που έχουν ενταχθεί σε αυτό. Η μη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών στα Curriculum-based tests Ελληνικών και Μαθηματικών, τόσο μέσα στην ίδια τη σχολική χρονιά όσο και από τάξη σε τάξη, όπως και οι αισθητά χαμηλότερες επιδόσεις τους από τις επιδόσεις των μαθητών/τριών της τυπικής ομάδας φανερώνουν ότι το Πρόγραμμα χωλαίνει στην υλοποίηση των γνωσιολογικών στόχων του. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα επιβεβαιώνουν τις δικαιολογημένες ανησυχίες για την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος, που θα μπορούσε να εκφράσει κάποιος παρατηρώντας ότι οι μαθητές/τριες παραμένουν ενταγμένοι στο παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα για τρία συνεχή χρόνια.

Αναζητώντας τις βαθύτερες αιτίες αποτυχίας επίτευξης των γνωσιολογικών στόχων του Προγράμματος, παρατηρούμε την ύπαρξη ασυνέπειας και αντιφατικότητας μεταξύ των γενικότερων στόχων του Προγράμματος (Υ.Π.Π., 2007α, 2009α) και του τρόπου τελικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών (Υ.Π.Π., 2009α). Ενώ ανάμεσα στους στόχους του Προγράμματος είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικής, όπως και η κατανόηση κειμένου, οι μαθητές/τριες καλούνται να παρακαθίσουν στις τελικές προαγωγικές εξετάσεις στα Ελληνικά και Μαθηματικά, οι οποίες, σε ένα υλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το κυπριακό (Κουτσελίνη, 2001), εξετάζουν τη διδακτέα ύλη των συγκεκριμένων μαθημάτων και όχι δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης κειμένου και αριθμητικής.

Αυτή η ασυνέπεια μεταξύ στόχων και αξιολόγησης προκαλεί μια σύγχυση ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι φανερό, από τα όσα δηλώνουν στις ερευνήτριες, ότι δεν γνωρίζουν με σαφήνεια τους στόχους τους (Μουγή & Κενδέου, 2009). Δηλώνουν ότι καλύπτουν και «μέρος της ύλης» των Ελληνικών και Μαθηματικών, κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών της παρέμβασης. Το ερώτημα που γεννάται είναι αν επιτυγχάνουν, συγχρόνως, να μάθουν οι μαθητές/τριες τους, οι οποίοι έχουν ενταχθεί στο Πρόγραμμα, γιατί δεν κατέχουν ακόμη τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Επιπρόσθετα, συνάγεται το συμπέρασμα από τις συνεντεύξεις ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τόσο το περιεχόμενο και τις ποικίλες εκφάνσεις της έννοιας του εγγραμματισμού, έτσι όπως προσδιορίζονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, όσο και ποιες εκφάνσεις του εγγραμματισμού στοχεύει να καλλιεργήσει το Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού και με ποιους τρόπους, ώστε να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να ενταχθούν στην κανονική τάξη (Μουγή & Κενδέου, 2009).

Ένας, ακόμη, παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στην υλοποίηση των γνωσιολογικών στόχων του Προγράμματος είναι και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην έρευνα του ΚΕΕΑ (Μουγή & Κενδέου, 2009) ζήτησαν την επιμόρφωσή τους και την περαιτέρω στήριξή τους από τους λειτουργούς της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, που έχουν την επιστημονική ευθύνη του Προγράμματος, σε θέματα διάγνωσης των αναγκών των μαθητών/τριών τους, διαμόρφωσης διδακτικών στόχων και οργάνωσης και υλοποίησης θεραπευτικών διδασκαλιών. Ενδεικτικό, επίσης, είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν τη βοήθεια της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας για την παροχή της κατάλληλης ανατροφοδότησης στους μαθητές/τριες τους, με βάση τα δεδομένα της τριμηνιαίας αξιολόγησης του καθενός. Επομένως, είναι φανερό ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αδυναμία στην ανάπτυξη θεραπευτικών παρεμβάσεων στο μικροεπίπεδο της τάξης και των μαθητών/τριών τους και ζητούν να επιμορφωθούν. Είναι κατανοητό ότι η επιμόρφωσή τους πρέπει να επικεντρωθεί στις αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η οποία παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναδομούν το δοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της τάξης τους (Κουτσελίνη, 2008α· Tomlinson, 2003)

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας αριθμός μαθητών/τριών, οι οποίοι μετέχουν στο Πρόγραμμα, συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο Λύκειο, κατανοούμε ότι τα παιδιά αυτά συνεχίζουν να φοιτούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν τους παρέχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν δεξιότητες οικοδόμησης της γνώσης και μεταγνωστικές στρατηγικές, που θα τους επιτρέψουν να ενδιατρίψουν ενεργητικά στο γνωστικό αντικείμενο και σταδιακά να απελευθερωθούν από την άμεση καθοδήγηση-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

(Kamil, Borman, Dole, Kral, & Torgesen, 2008· Κουτσελίνη, 2001, 2007· Loizidou & Koutselini, 2007· Παντελιάδου, 2009). Αυτό συμβαίνει γιατί, από τη μια, το παρεμβατικό Προγράμματα Αλφαριθμητισμού, που παρακολούθησαν στο Γυμνάσιο, στηριζόταν στην αρχή της μεταβίβασης της γνώσης στους παθητικούς δέκτες/τριες-μαθητές/τριες από τους/τις εκπαιδευτικούς, αυθεντίες της επιστημονικής γνώσης και στόχευε στη συσσώρευση γνώσης με τη μορφή ύλης και πληροφοριών (Κουτσελίνη, 2001· Ness, 2008). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και στις τάξεις του Λυκείου σε ένα αδιαφοροποίητο σύνολο μαθητών/τριών, αδυνατώντας να αναπτύξουν προγράμματα στο μικροεπίπεδο της τάξης τους και των συγκεκριμένων μαθητών/τριών τους (Κουτσελίνη, 2006α, 2010β), τα οποία να καθιστούν τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές, αξιολογώντας την πορεία τους προς την κατάκτηση της γνώσης, να παρακολουθούν, να συντονίζουν και να διορθώνουν το σύνολο των στρατηγικών τους, ώστε να επιτύχουν, μέσω της μεταγνώσης, το σκοπό τους πιο αποτελεσματικά (Loizidou & Koutselini, 2007).

#### *Πρόγραμμα PISA 2012*

Ως απόρροια της αναποτελεσματικής διδασκαλίας των αναγνωστικών δεξιοτήτων στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα πρέπει να ειπωθούν και οι χαμηλές επιδόσεις των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην κατανόηση κειμένου στο Πρόγραμμα PISA 2012. Σύμφωνα με το πλαίσιο αξιολόγησης του PISA, εγγραμματισμός στην κατανόηση κειμένου ορίζεται η ικανότητα του/της αναγνώστη/τριας να κατανοεί γραπτά κείμενα, να τα χρησιμοποιεί και να προβληματίζεται πάνω σ' αυτά, έτσι ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του/της, να διευρύνει συνεχώς τις γνώσεις του/της και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή. Στην έρευνα αυτή ο μέσος όρος των επιδόσεων των Κύπριων μαθητών/τριών ήταν 449, 47 δηλαδή μονάδες χαμηλότερος από τον μέσο όρο του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) και αρκετά πιο χαμηλός από τις επιδόσεις των μαθητών/τριών της Σαγκάης, οι οποίοι έλαβαν την πρώτη θέση με μέσο όρο επίδοσης 570 μονάδες (OECD, 2014).

#### *Παγκύπριες Εξετάσεις*

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι οι χαμηλοί μέσοι όροι στις Παγκύπριες Εξετάσεις στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, θεωρούνται από την κοινή γνώμη – έτσι όπως εκφράζεται στα ΜΜΕ (Θρασυβούλου, 2009· Ιακωβίδης, 2009· Ιωάννου, 2009· Χατζηδημητρίου, 2011) – άλλη μια απόδειξη των χαμηλών επιπέδων εγγραμματισμού των μαθητών και μαθητριών. Στις Παγκύπριες Εξετάσεις παρακάθονται όλοι/ες οι τελειόφοιτοι/ες μαθητές/τριες των δημόσιων σχολείων της Κύπρου για σκοπούς απόλυσης

αλλά και πρόσβασης στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Κύπρου και της Ελλάδας. Το 2009 ο μέσος όρος της βαθμολογίας των 9324 μαθητών/τριών που παρακάθισαν στις εξετάσεις των Νέων Ελληνικών ήταν 9.53 με τυπική απόκλιση 4.56 (Υ.Π.Π., 2009γ), το 2008 σε σύνολο 9589 υποψηφίων ο μέσος όρος στο ίδιο μάθημα ήταν 9.76 με τυπική απόκλιση 4.85 (Υ.Π.Π., 2008α), ενώ το 2007 σε σύνολο 9403 ο μέσος όρος ήταν 8.08 με τυπική απόκλιση 4.27 (Υ.Π.Π., 2007β). Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι ο μέσος όρος παραμένει κάτω από τη βάση.

Παρόλο που καμία επιστημονική έρευνα, η οποία να διερευνά τα βαθύτερα αίτια των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών/τριών στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στις Παγκύπριες Εξετάσεις, δεν έχει δει το φως της δημοσιότητας, το γεγονός ότι στις Παγκύπριες Εξετάσεις του 2009 (Υ.Π.Π., 2009γ) 11% των παιδιών πήραν βαθμολογία από 1 μέχρι 3 στα Νέα Ελληνικά επιτείνει την ανησυχία ότι το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου δεν έχει διαμορφώσει τους κατάλληλους μηχανισμούς για τον έγκαιρο εντοπισμό μαθητών/τριών με δυσχέρειες στην ανάγνωση-κατανόηση και την αποτελεσματική θεραπευτική αγωγή τους.

#### *Κριτική θεώρηση Προγραμμάτων Εγγραμματισμού*

Η διεθνής έρευνα στις μέρες μας στρέφεται προς την ενίσχυση του αναδυόμενου εγγραμματισμού, αποδεχόμενη ότι η κατάκτηση του εγγραμματισμού δεν είναι αποκλειστική συνέπεια της σχολικής φοίτησης και της διδασκαλίας, αλλά ακολουθεί μια εξελικτική πορεία που έχει τις ρίζες της στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Αδρικοπούλου, Αποστόλου, Μυλωνά & Στελλάκης, 2006). Μέσω της συμμετοχής του σε αυθεντικές και κοινωνικά νοηματοδοτημένες περιστάσεις που εμπλέκουν τη γραφή και την ανάγνωση, το παιδί εξευρενά, πειραματίζεται, σχηματίζει ιδέες και ανακαλύπτει πού και πώς λειτουργεί ο γραπτός λόγος. Με την πάροδο του χρόνου και τον εμπλουτισμό των εμπειριών οι γνώσεις και οι αντιλήψεις του παιδιού αλλάζουν, εξελίσσονται και το παιδί περνά στην κατάκτηση του συμβατικού εγγραμματισμού (Παπούλια-Τζελέπη, 2002).

Η ενίσχυση του παιδιού από τόσο νεαρή ηλικία συντείνει στην απρόσκοπτη κατάκτηση του γραπτού κώδικα επικοινωνίας, γι' αυτό και σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία και οι ΗΠΑ έχει καθιερωθεί η γενικευμένη αξιολόγηση των μαθητών/τριών από την προσχολική κιόλας ηλικία με σκοπό τον έγκαιρο εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών (Torgesen, 2000: as cited in Μουζάκη, 2008). Παρόλο, βέβαια, που έχει ασκηθεί κριτική στην αξιοπιστία και εγκυρότητα τέτοιων ερευνών που αποσκοπούν να ανιχνεύσουν το επίπεδο εγγραμματισμού στην πρώιμη ηλικία με τη χρήση σταθμισμένων δοκιμίων ή την παρατήρηση και τη συγκέντρωση αρχειακού υλικού (Murphy, 2003), η συνειδητοποίηση

της αναγκαιότητας για πρόωμη διάγνωση και παρέμβαση αποτελεί ένα θετικό οίονό για την έγκαιρη αντιμετώπιση του προβλήματος (Brooks, 2013).

Καθώς, όμως, στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου απουσιάζουν τέτοιοι μηχανισμοί έγκαιρου εντοπισμού παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και σχεδιασμού κατάλληλης θεραπευτικής αγωγής με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, με βάση τα επιστημονικά δεδομένα στο χώρο των σχετικών επιστημών που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού, παρατηρείται το λυπηρό φαινόμενο ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με δυσχέρειες στην ανάγνωση-κατανόηση να φοιτούν στο Γυμνάσιο και στη συνέχεια στο Λύκειο χωρίς και πάλι η ένταξη τους στο Πρόγραμμα Αλφαβητισμού να τους παρέχει τα κατάλληλα εφόδια για εμπλουτισμό των δεξιοτήτων ανάγνωσης-κατανόησης (Μουγή & Κενδέου, 2009). Είναι ενδεικτικό ότι η Επιτροπή για τη Σχολική Βία, σε Έκθεσή της (Υ.Π.Π., 2009β) τονίζει την αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας προληπτικής πολιτικής για τον Αλφαβητισμό και παράλληλα τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση και ενίσχυση του υφιστάμενου Προγράμματος Αλφαβητισμού στο Γυμνάσιο.

Παραμένει, βέβαια, αναπάντητο το ερώτημα αν προγράμματα αλφαβητισμού/εγγραμματισμού που υιοθετούν τον θεσμό της απόσυρσης των μαθητών/τριών είναι και αποτελεσματικά. Είναι ενδεικτικό ότι έχει αναπτυχθεί διεθνώς ένας σκεπτικισμός για τον θεσμό της απόσυρσης. Συγκεκριμένα, ο Lewis (1995) επισημαίνει ότι η τακτική της απόσυρσης μιας ομάδας μαθητών/τριών από την τάξη, για να διδαχθούν συγκεκριμένες δεξιότητες, που ήταν δημοφιλής στη δεκαετία του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980, τώρα βρίσκεται σε δυσμένεια, επειδή τα όσα φαινομενικά επιτυγχάνονται στις συνθήκες της μικρής ομάδας δεν παραμένουν και δεν γενικεύονται στο πλαίσιο της ευρύτερης τάξης. Συγχρόνως, παρατηρεί ότι οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα όσα διαδραματίζονται στην τάξη τους, οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην τάξη της απόσυρσης πιθανόν να συγκρούονται με εκείνες που υιοθετούνται στην τάξη και οι εκπαιδευτικοί της τάξης ενδιαφέρονται λιγότερο να βρουν τρόπους αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους μαθητές/τριες τους.

Συνηγορώντας με τις απόψεις αυτές ο Κωτούλας (2006) αποδίδει τη δυσκολία μεταβίβασης της γνώσης, που κατέκτησαν παιδιά μιας τάξης απόσυρσης, στις διαφορές ανάμεσα στη συνηθισμένη τάξη και στο τμήμα στήριξης. Παρατηρεί ότι στο τμήμα στήριξης υπάρχει συνεργασία και συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, το κάθε παιδί επιλέγει τι θα διαπραγματευτεί, το λάθος αποτελεί πηγή μάθησης, ενώ ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια ακολουθεί το δικό του/της ρυθμό μάθησης. Αντίθετα, στη συνηθισμένη τάξη επικρατεί η ατομικότητα και ο ανταγωνισμός, το πρόγραμμα δεν χωρά παρεκκλίσεις, το λάθος οδηγεί σε απόρριψη, ενώ οι ρυθμοί μάθησης είναι πολύ γρήγοροι.

Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι η απόσυρση των αδύνατων αναγνωστών/στριών από την τάξη τους και η απομάκρυνση τους από τους συμμαθητές/τριες τους, για να παρακολουθήσουν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα έχει αρνητικά επακόλουθα στην αυτοεικόνα τους και τους οδηγεί σε μια αποστροφή προς το διάβασμα, συναίσθημα που μπορεί να τους συνοδεύει σε όλη τη ζωή τους (Worthy, 1996). Συγχρόνως, η τακτική που ακολουθείται οι αναγνώστες/τριες, που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες, να μην παρακολουθούν ένα από τα επιλεγόμενα μαθήματα ή τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, για να ενταχθούν στο παρεμβατικό πρόγραμμα, αποστερεί ακόμη περισσότερο από τα παιδιά αυτά τις ευκαιρίες να επιτύχουν σε άλλους τομείς και τους προκαλεί θυμό (Tompkins, 2002).

Διευρύνοντας περαιτέρω τον διάλογο για την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων που θέτουν εκτός της τάξης τους/τις αναγνώστες/τριες, που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες, οι μελετητές (Allington, 2007· Donalson, 2008) διαπιστώνουν ότι τα παρεμβατικά προγράμματα προσφέρουν στα παιδιά με μειωμένες αναγνωστικές ικανότητες τη δυνατότητα να ασχοληθούν με κείμενα που βρίσκονται στο αναγνωστικό τους επίπεδο για 30-60 λεπτά καθημερινά, δηλαδή το ένα δέκατο του χρόνου που βρίσκονται στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια των υπόλοιπων σχολικών ωρών οι μαθητές/τριες οφείλουν να μελετήσουν δύσκολα κείμενα σε σύγκριση με τις αναγνωστικές τους ικανότητες, με σύνθετους τεχνικούς όρους, που δυσχεραίνουν την κατανόησή τους. Παρατηρούν, επίσης, ότι η διδασκαλία στα παρεμβατικά αυτά προγράμματα περιορίζεται στα χαμηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων σκέψης στην ταξινομία του Bloom, στερώντας από τους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εμπλακούν σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τις δεξιότητες σκέψης σε υψηλότερα επίπεδα (Ivey & Baker, 2004· Klenk & Kibby, 2000).

Για αυτό και τονίζεται η αναγκαιότητα η στήριξη των αδύνατων αναγνωστών/τριών να πραγματοποιείται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα μέσα στην ίδια την τάξη τους με την αξιοποίηση των αρχών της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτών ικανοτήτων (Allington, 2007). Παρόλα αυτά, όμως, η πίεση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν τους μαθητές/τριες τους για εξετάσεις, αλλά και η άρνηση των εκπαιδευτικών των μη γλωσσικών μαθημάτων να διδάξουν και αναγνωστικές δεξιότητες, λόγω της ανεπαρκούς εκπαίδευσής τους στον τομέα αυτό ή/και της παγιωμένης αντίληψης που έχουν ότι η διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων είναι έργο των εκπαιδευτικών του γλωσσικού μαθήματος και μόνο, καθιστά αδύνατο κάτι τέτοιο (Ivey & Broaddus, 2001).

Είναι φανερό ότι ο διάλογος αυτός είναι άρρηκτα συνυφασμένος με το θέμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Εύλογο είναι το ερώτημα



που τίθεται: Κάτω από ποιες προϋποθέσεις μπορεί να επιτευχθεί η αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να καθοδηγήσει προς τη μάθηση τόσο μαθητές/τριες που έχουν ήδη κατακτήσει τις γνώσεις/δεξιότητες που προαπαιτούνται για την απόκτηση της νέας γνώσης, όσο και εκείνους/ες που τις κατέκτησαν εν μέρει ή καθόλου, αλλά και εκείνους/ες που έχουν την ετοιμότητα να προχωρήσουν στην κατάκτηση των μετασχηματιστικών γνώσεων/δεξιοτήτων (Tomlinson et al., 2003);

### *Η διδασκαλία σε τάξεις μικτής ετοιμότητας*

Η αδυναμία του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος να ανταποκριθεί στις ποικίλες ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών και να τους οδηγήσει στη μάθηση, συμβάλλοντας και στην εκδημοκρατικοποίηση της κοινωνίας μας, επισημάνθηκε αρχικά από την Έκθεση της Unesco για το Εκπαιδευτικό μας Σύστημα (Unesco, 1997). Στην Έκθεση αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι απευθύνονται στον/στη μέσο/η μαθητή/τρια, χρησιμοποιούν αδιαφοροποίητο διδακτικό υλικό, που συνήθως προέρχεται από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, διδάσκουν με την αφηγηματική μέθοδο, οργανώνουν τις τάξεις μονολιθικά, προσδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην κάλυψη της ύλης, στο αποτέλεσμα και όχι στις δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης (Κουτσελίνη, 2001).

Αρκετά χρόνια αργότερα η Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, στην Έκθεσή της με τίτλο «Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία - Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού» (2004), τονίζει ότι η σημαντικότερη μεταρρύθμιση που επιβάλλεται στις μέρες μας, ιδιαίτερα μέσα στα πλαίσια του εννιάχρονου σχολείου, είναι η διαφοροποίηση της εργασίας στην τάξη, ώστε να δοθεί έμφαση στις συνεργατικές, ομαδικές, συνεταιριστικές και διερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας, που καλλιεργούν την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα των παιδιών και τις δεξιότητες δια βίου μάθησης που είναι και τα ζητούμενα της σύγχρονης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας εκπαίδευσης. Επισημαίνει ότι για την επίτευξη της δημιουργίας ενός σύγχρονου, δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν άμεσα και να τους παρασχεθούν τα αναγκαία μέσα, ώστε να ξεφύγουν από τη μετωπική δασκαλοκεντρική διδασκαλία και να εισαγάγουν σύγχρονες και πιο αποδοτικές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Τονίζει, ακόμη, ότι πρέπει να επανεξεταστεί η διδασκαλία, ανάμεσα σε άλλα, και του γλωσσικού μαθήματος. Συγκεκριμένα, στην Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, (2004) σημειώνεται:

Επιβάλλεται διαφοροποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων όπως φαίνεται από τα σχόλια των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που συναντούν πολλοί μαθητές του

δημοτικού σχολείου όταν μεταβαίνουν στο γυμνάσιο, αλλά και από τα αποτελέσματα διάφορων διαγωνισμών σε σχέση με τη γλώσσα (π.χ. αναφέρεται ότι ποσοστό μεγαλύτερο από το 20% των μαθητών δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα κείμενο στα ελληνικά). Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία, με την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (σ. 156).

Η αξία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας προβάλλεται και στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, στο οποίο χαρακτηρίζεται ως μια από τις θεμελιώδεις αρχές οργάνωσης και εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος (Υ.Π.Π., 2008β). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους στόχους που αυτή επιτελεί, όπως της ανάπτυξης των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, της κάλυψης των κενών μάθησης, της προώθησης της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών, της διευκόλυνσης της αυτοκατανόησης και της αυτογνωσίας και της ενίσχυσης της ικανότητας συνεργασίας και κοινωνικής μάθησης. Τονίζεται, ακόμη, ότι η επιτυχημένη εφαρμογή των αρχών της οδηγεί στον κατάλληλο χειρισμό της διαφορετικότητας των παιδιών και δημιουργεί τις προϋποθέσεις αποφυγής της σχολικής μειονεξίας που οδηγεί σε σχολική αποτυχία. Σημειώνεται, επίσης, ότι εμπλέκει το σχολείο και την οικογένεια σε έρευνα δράσης, μέσα από την οποία χειραφετούνται και ενδυναμώνονται εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες.

Ανάμεσα, όμως, στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως και στις διακηρυγμένες αρχές της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, οι οποίες προσδιορίζουν τη φιλοσοφία του, και άλλων δομικών στοιχείων των Προγραμμάτων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο υπάρχει ασυνέπεια, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει η Κουτσελίνη (2012). Μια από τις πιο εμφανείς ασυνέπειες είναι ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα, ανάμεσα στα οποία είναι και το Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Γλώσσας, δεν δομούνται με βάση προαπαιτούμενες, πυρηνικές και μετασηματιστικές γνώσεις/δεξιότητες, οι οποίες να συλλειτουργούν σε κάθε τάξη και από τάξη σε τάξη. Έτσι, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι δύσκολο να υλοποιηθεί. Συγχρόνως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, στον χώρο της σχολικής μονάδας, με την ενεργή εμπλοκή τους σε έρευνα δράσης παραμένει, ακόμη, ένα αίτημα (Κουτσελίνη, 2012).

Η έρευνα της Βαλιαντή (2010) φωτίζει, ως έναν βαθμό, τις πραγματικότητες του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος όσον αφορά στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Στη συγκεκριμένη έρευνα μετείχαν 14 έμπειροι εκπαιδευτικοί της Δ' Δημοτικού, οι οποίοι, αν και δήλωναν ότι έκαναν προσπάθειες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους στο γλωσσικό μάθημα, εντούτοις οι δραστηριότητες που σχεδίαζαν διαφάνηκε ότι

συνεισέφεραν στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας τους και αφορούσαν, επίσης, στην αξιοποίηση της τεχνολογίας και των πολυμέσων για εποπτικοποίηση του μαθήματος. Η έρευνα κατέδειξε ότι η βασικότερη προϋπόθεση και θεμέλιος λίθος της αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η συνεχής, συστηματική και μεθοδευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεωρία και πράξη της διαφοροποίησης στον χώρο της σχολικής μονάδας.

Η νευραλγική αξία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για την επίτευξη της αποτελεσματικής μάθησης έχει καταστεί φανερό και από τους Αντωνίου, Κυριακίδη & Creemers (2009), οι οποίοι στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας που προτείνουν, εντάσσουν τη διαφοροποίηση στις πέντε διαστάσεις (συχνότητα, εστίαση, στάδιο, ποιότητα και διαφοροποίηση) με τις οποίες ορίζεται και μετριέται ο κάθε παράγοντας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: ο προσανατολισμός των μαθητών/τριών προς την επίτευξη των στόχων, η δόμηση του μαθήματος, η υποβολή ερωτήσεων, η μοντελοποίηση του μαθήματος, οι ασκήσεις εμπέδωσης, η διαχείριση του διδακτικού χρόνου, η δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος και η αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Σημειώνουν ότι η διάσταση της διαφορετικότητας αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο οι διδακτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές/τριες και σε όλα τα μαθήματα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι εφικτό να επιτευχθεί όταν ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών του/της, όπως αυτές καθορίζονται από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (το φύλο, το οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο, την ικανότητα, το στυλ μάθησης και τον τύπο της προσωπικότητάς τους), και προσαρμόζει ανάλογα τη διδασκαλία.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους ερευνητές (Αντωνίου κ. ά., 2009) σε 52 σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στην Ελληνική Γλώσσα, στα Μαθηματικά και στα Θρησκευτικά, έγινε φανερό ότι οι παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο επίπεδο του/της εκπαιδευτικού σχετίζονται μεταξύ τους και συναποτελούν 42 διδακτικές δεξιότητες, οι οποίες ομαδοποιούνται σε πέντε στάδια, ιεραρχικά δομημένα ως προς τον βαθμό δυσκολίας τους. Διαφάνηκε ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί δεξιότητα με ιδιαίτερα ψηλό δείκτη δυσκολίας, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί επαρκώς μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη αναπτύξει δεξιότητες με μικρότερο δείκτη δυσκολίας, όπως είναι για παράδειγμα η διαχείριση του διδακτικού χρόνου.

Βέβαια, οι Αντωνίου κ. ά. (2009) επισημαίνουν ότι απαιτείται η διερεύνηση της επίδρασης των πέντε σταδίων διδακτικών δεξιοτήτων και σε άλλα μαθησιακά

αποτελέσματα, ώστε να ενισχυθεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων και η περαιτέρω ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου αξιοποίησης του μοντέλου στη βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, παρατηρώντας ότι επιβάλλεται στις μέρες μας να επαναξιολογηθεί η σχέση μεταξύ της έρευνας για τον/την αποτελεσματικό/ή εκπαιδευτικό και της έρευνας για την επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρούμε, πράγματι, ότι απουσιάζουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα, τα οποία να επιβεβαιώνουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως ένας καινοτόμος τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Tomlinson, 2005) με παιδαγωγική, οργανωτική και κοινωνική διάσταση (Κουτσελίνη, 2008α· Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009), είναι αποτελεσματική (Hall, 2002· Little, McCoach & Reis, 2014). Αν και έχει μελετηθεί η αποτελεσματικότητα επιμέρους αρχών της διαφοροποίησης, όπως η διδασκαλία στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών/τριών (Fisher et al., 1980), η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και η ομαδική εργασία (Ellis & Worthington, 1994), τα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε ανομοιογενείς τάξεις είναι συγκεχυμένα ή και ανεπαρκή για τη στέρεα επιστημονική τεκμηρίωσή της (Baumgartner, Lipowski, & Rush, 2003· Connor et al., 2011· Hodge, 1997: as cited in Subban, 2006· McAdamis, 2001· Tobin, 2009) αφήνοντας αναπάντητα αρκετά ερωτήματα (Tomlinson et al., 2003).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στη διδακτική του εγγραμματισμού, 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 (Baumgartner et al., 2003· Connor et al., 2011· Guthrie, 2008· Guthrie & Wigfield, 2000· Harmon, Keehn, & Kenney, 2004· Irvin, et al., 2007· Johnson, Freedman, & Thomas, 2007· Tomlinson, 2009), μελετητές επισημαίνουν ότι υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων των εφήβων μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Biancarosa & Snow, 2004· Cantrell & Carter, 2009· Little et al., 2014).

#### *Η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*

Έχει επισημανθεί ότι, παρόλο που είναι ευρύτερα αποδεκτό (Ruys, Defruyt, Rots, & Aelterman, 2013) ότι το σχολείο οφείλει να αναπροσαρμόσει το αναλυτικό του

πρόγραμμα στις αναπτυξιακές ανάγκες και το επίπεδο κάθε μαθητή/τριας, η πλήρης εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην καθημερινή πρακτική αποτελεί ένα ζητούμενο (Burton, 2003· Humphrey et al., 2006). Δεν μπορούν να αγνοηθούν αποτελέσματα ερευνών που μαρτυρούν ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών υιοθετεί ομοιόμορφη διδακτική προσέγγιση για όλους τους μαθητές/τριες (Guild, 2001· Tomlinson, Moon, & Callahan, 1998), αδυνατώντας να σχεδιάσει μαθήματα τα οποία να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητά τους (Blozowich, 2001: as cited in Subban, 2006· Sizer, 1999).

#### *Ανασταλτικοί παράγοντες για την επίτευξη της διαφοροποίησης διδασκαλίας-μάθησης*

Η βαθύτερη αιτία του προβλήματος αυτού βρίσκεται στην ανεπαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (George, 2005· Hardré & Sullivan, 2008· Ruys et al., 2013· Troxclair, 2000· Watts-Taffe et al., 2012), καθώς η επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εδράζεται τόσο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι μάθηση και πώς αυτή κατακτιέται (Fullan & Stiegelbauer, 1991· Hargreaves, 1998· Moon, Tomlinson & Callahan, 1995), όσο και στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν ορθά τις εξατομικευμένες αλλά και τις κοινές ανάγκες των μαθητών/τριών τους, στη βαθιά γνώση των όσων διδάσκουν, όπως και στη δεξιότητά τους να αναπροσαρμόζουν δημιουργικά και κατάλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές στρατηγικές, τις πηγές, τις μαθησιακές δραστηριότητες, την αξιολόγηση και το μαθησιακό περιβάλλον, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών τους (Affholder, 2003· Βαλιαντή, 2010· Noble, 2004· Santangelo & Tomlinson, 2012· Subban, 2006· Tobin & McInnes, 2008).

Είναι χαρακτηριστικό, για παράδειγμα, ότι ανασταλτικό παράγοντα στην εδραίωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαδραματίζουν τόσο παρανοήσεις για το τι είναι διαφοροποίηση και πώς αυτή υλοποιείται στη διδακτική πράξη (Mills et al., 2014) όσο και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως ότι η εξειδικευμένη στήριξη και η απλοποίηση των διδασκόμενων εννοιών δεν προετοιμάζει τους μαθητές/τριες για τον πραγματικό κόσμο, ο οποίος παρέχει περιορισμένες διευκολύνσεις στα ατομικά προβλήματα του καθενός (Schumm & Vaughn, 1995). Είναι ενδεικτικό ότι σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εθνικό επίπεδο στις ΗΠΑ 50% των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, γιατί δεν θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να το πράξουν (Moon, et al., 1995).

Η κατάρτιση, από την άλλη, με πληρότητα και επάρκεια της ικανότητας διαφοροποίησης της διδασκαλίας συντελείται σταδιακά και προϋποθέτει την ανάπτυξη

πρώτα δεξιότητων με μικρότερο δείκτη δυσκολίας (Αντωνίου κ. ά., 2009). Ο Kwong (2000) παρατηρεί, για παράδειγμα, ότι έμπειροι εκπαιδευτικοί υιοθετούν εκείνες τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που δεν απαιτούν σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο του Α.Π., τη διδακτική μεθοδολογία και τα μαθησιακά υλικά που χρησιμοποιούν. Για παράδειγμα, παρέχουν επιπρόσθετη βοήθεια στους μαθητές/τριες τους, όταν τη χρειάζονται, υποβάλλουν ερωτήσεις κλιμακωτής δυσκολίας και τους επαινούν και τους παροτρύνουν, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι Deschenes, Ebeling & Sprague (1999) παρατηρούν ότι η προσαρμογή αυτή είναι εφικτή, επειδή είναι ανεπαίσθητη και απαιτεί λίγο επιπρόσθετο χρόνο για σχεδιασμό. Είναι γνωστό, εξάλλου, ότι η αλλαγή επιτυγχάνεται ευκολότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν μικρά βήματα, παρά γιγαντιαία άλματα και όταν αυτή στηρίζεται στις τρέχουσες πρακτικές τους (Fullan & Stiegelbauer, 1991· Hargreaves, 1998).

Ανάμεσα στις πολυσχιδείς δυσχέρειες με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους είναι ο σχεδιασμός των κατάλληλων δραστηριοτήτων, ώστε να κινητοποιηθούν όλοι/ες οι μαθητές/τριες προς την κατάκτηση της γνώσης. Υπάρχει ο κίνδυνος να δοθούν πιο απλές και λιγότερες σε αριθμό δραστηριότητες στα παιδιά με μικρότερο βαθμό ετοιμότητας ή ο/η εκπαιδευτικός να έχει πιο λίγες προσδοκίες από αυτούς, πρακτικές που θα οδηγήσουν στο βάθεμα των ανισοτήτων και στις «κατά Ματθαίον συνέπειες» (Westwood, 2001). Μια ακόμη πτυχή στην οποία πρέπει να τύχουν ενδεδειγμένης επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί είναι αυτή της οργάνωσης της τάξης, καθώς είναι ιδιαίτερα δύσκολη η οργάνωση της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές/τριες να λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα και παράλληλα να αποφεύγονται προβλήματα διαχείρισης της τάξης και πειθαρχίας (Latz, Neumeister, Adams, & Pierce, 2008· Schumm, & Vaughn, 1995).

Δυσκολίες παρουσιάζει και ο σχεδιασμός και η ανάθεση στους μαθητές/τριες διαφοροποιημένης κατ' οίκον εργασίας (Βαλιαντή, 2010). Η απόκτηση της δεξιότητας αυτής, η οποία προσδίδει ποιότητα στη διαφοροποίηση, είναι ιδιαίτερα δυσχερής, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Βαλιαντή, 2010· Fisher, Lapp, & Frey, 2011· Hong, 2001· Markow, Kim, & Liebman, 2007· Mills & Stevens, 1998). Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ανιχνεύσουν και να προσδιορίσουν τις ιδιαίτερες προτιμήσεις μελέτης των μαθητών/τριών τους και τα κίνητρά τους για μάθηση, ώστε να τους αναθέσουν τις κατάλληλες κατ' οίκον εργασίες (Campbell, 1990· Hong, Milgram & Rowell, 2004· Mills & Stevens, 1998· Pape, Zimmerman, & Pajares, 2002· Pettigrew & Buell, 1989). Όσο, όμως, οι κατ' οίκον εργασίες δεν έχουν συνάφεια με τις συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών, τόσο και η ποιότητά τους χωλαίνει (Hong, 2001· Hong et al., 2004), ενώ

οι πιεστικές παρεμβάσεις των γονιών για διεκπεραίωση των εργασιών γίνονται εντονότερες με αρνητικά επακόλουθα (Forsberg, 2007· Jayanthi, Nelson, Sawyer, Bursuck, & Epstein, 1995· Pomerantz & Moorman, 2007· Solomon, Warin, & Lewis, 2002).

Αξίζει να αναφερθούν, από την άλλη, οι λόγοι στους οποίους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Αναφέρουν ότι ο σχεδιασμός και η προετοιμασία διαφοροποιημένων μαθημάτων απαιτεί εξαντλητικό χρόνο, τον οποίο δεν διαθέτουν, και κατάλληλα διδακτικά μέσα (George, 2005· McQuarrie & McRae, 2010· Schumm, & Vaughn, 1995· Watts-Taffe et al., 2012). Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη μη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις τους στην απουσία υποστήριξης από τη Διεύθυνση του σχολείου (George, 2005· Latz et al., 2008) και στους φόβους τους μήπως υιοθετώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν έχουν επαρκή χρόνο, για να προετοιμάσουν τους μαθητές/τριες τους για τις εξετάσεις, όπως και στον φόβο μήπως οι γονείς των μαθητών/τριών τους διαφωνήσουν με τις πρακτικές που θα υιοθετήσουν στην τάξη τους. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι διαπιστώσεις των Tomlinson, Callahan, Tomchin, Eiss, Imbeau, & Landrum (1997) ότι ανασταλτικοί παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποίησης αποτελούν η κουλτούρα του σχολείου και οι ρουτίνες που το σχολείο υιοθετεί, όπως η έμφαση στη διδασκαλία της καθορισμένης από το Α.Π. διδακτέας ύλης, η επιτυχία σε εξωτερικές εξετάσεις, αλλά και η αντίληψη ότι οι αδύνατοι, όπως και οι προχωρημένοι μαθητές/τριες είναι προβληματικοί.

Μια επιπρόσθετη δυσκολία στην πορεία προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πώς να αξιοποιήσουν τις φωνές των μαθητών/τριών τους, καθώς η σχετική βιβλιογραφία (Koutselini, 2008c· Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· Leibowitz, 2004· Perez & Holmes, 2010) τονίζει ότι η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την ενδελεχή μελέτη των διαφορετικών βιογραφιών<sup>3</sup> και της βιοθεωρίας<sup>4</sup> κάθε μαθητή/τριας. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι Κουτσελίνη και Αγαθαγγέλου (2009):

Εκτεταμένη έρευνα έχει διεξαχθεί σχετικά με τις βιογραφίες και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών, αλλά όχι αρκετή για τις ιστορίες και τις λανθάνουσες θεωρίες των μαθητών. Θεωρούμε τις σκέψεις των μαθητών σημαντικές για κάθε μαθησιακή κατάσταση, και ιδίως για διαδικασίες που προϋποθέτουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία-μάθηση (σ. 289).

Επισημαίνεται, δηλαδή, η αναγκαιότητα να ακουστούν στην τάξη οι φωνές των μαθητών/τριών και να αξιοποιηθούν κατάλληλα για τον επιτυχή σχεδιασμό των

διαφοροποιημένων μαθημάτων. Με την άποψη αυτή συνηγορούν τόσο ο Olenchak (2001) όσο και η Tomlinson (2003), όταν επισημαίνουν τον ρόλο που διαδραματίζει στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τη μάθησή τους, πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εκφέρουν τις προσωπικές τους απόψεις για ό, τι τους βοηθά να μάθουν καλύτερα, είναι σημαντικό ή όχι για αυτούς, τους ευχαριστεί ή τους δυσαρεστεί, τονίζοντας, συγχρόνως, τη σημασία να ακουστούν οι φωνές αυτές με σεβασμό (Tomlinson, 2003, 2009). Παράλληλα, οι Ruddock & Flutter (2004) σταχυολογούν ερευνητικά δεδομένα που μαρτυρούν ότι οι μαθητές/τριες που συναισθάνονται ότι οι απόψεις τους, ως ατόμων αλλά και ως μελών της τάξης και του σχολείου, γίνονται σεβαστές τείνουν να συνδέονται και να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς τους, αλλά και να εμπλέκονται με μεγαλύτερη θέληση στη μαθησιακή διαδικασία.

Είναι αξιοσημείωτο, εξάλλου, ότι παιδαγωγοί, από το χώρο του οικοδομισμού, της κριτικής παιδαγωγικής, της διαπολιτισμικής αλλά και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, τονίζουν πόσο σημαντικό είναι να ακουστούν οι φωνές των μαθητών/τριών, υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, ακούοντας προσεκτικά τα όσα λένε οι μαθητές/τριες τους για τη μάθησή τους (Cook-Sather, 2006· Schultz, 2003). Υποστηρίζουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί ακούν τους/τις μαθητές/τριες τους και σχεδιάζουν μαθήματα γύρω από θέματα που σχετίζονται και συνδέονται με τις ζωές τους, συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της προσωπικής και πολιτικής ζωής των μαθητών/τριών τους (Freire, 1996· McLaren, 2010), και παράλληλα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις τάσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού στην εκπαίδευση (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· Nieto, 2000· Papastephanou & Koutselini, 2006). Τονίζεται, συγχρόνως, ότι καμιά μεταρρύθμιση στον χώρο της εκπαίδευσης δεν μπορεί να επιτύχει, εάν δεν λάβει υπόψη τις φωνές των μαθητών/τριών (Cook-Sather, 2006), καθώς οι μαθητές/τριες είναι πρόσωπα που σκέφτονται, συναισθάνονται, αναστοχάζονται και διαμορφώνουν ποικίλες και διαφορετικές αναπαραστάσεις των όσων διδάσκονται (Papastephanou & Koutselini, 2006).

Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που καταδεικνύει τη σημασία που πρέπει να δοθεί στις βιογραφίες και βιοθεωρίες των μαθητών/τριών σχετίζεται με τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στο συναίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών, τις αντιλήψεις τους για τις αιτίες της επιτυχίας ή αποτυχίας τους, τους στόχους και τα εξωτερικά και εσωτερικά τους κίνητρα και τον ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στην επιθυμία τους να εμπλακούν ενεργά και σταθερά στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και στη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων (Bandura, 1997· Deci & Ryan, 2002· Ryan & Deci, 2000· Pintrich,



2000· Schunk & Pajares, 2002). Αξιοσημείωτα είναι τα ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι το συναίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών σχετίζεται θετικά με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, επιπρόσθετα με την προηγούμενη επίδοσή τους (Eccles & Wigfield, 2002· Schunk & Zimmerman, 1997· Schunk & Pajares, 2002).

Από την άλλη, η βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία-μάθηση του κριτικού εγγραμματισμού υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σχεδιάζουν τα μαθήματά τους και τα μαθησιακά υλικά, αφού διερευνήσουν και κατανοήσουν το υπάρχον πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών τους, δηλαδή τις πρακτικές εγγραμματισμού που έχουν υιοθετήσει στο πολιτισμικό τους περιβάλλον και τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει (Barton, 2009· Leibowitz, 2004· 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· Φραγκουδάκη, 2003). 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 ανάπτυξης των παιδιών, 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.

Παράλληλα, η έρευνα (Alvermann, 2002· Guthrie & Wigfield, 2000· Ivey & Broaddus, 2001· 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). Διαφάνηκε, για παράδειγμα, ότι οι έφηβοι/ες αναγνώστες/τριες, που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση, παρωθούνται στην ανάγνωση κειμένων, όταν οι ίδιοι/ες έχουν επιλέξει τα κείμενα αυτά. Στρέφουν, δηλαδή, την προσοχή τους, εντείνουν την προσπάθειά τους και επιμένουν περισσότερο στην ανάγνωση κειμένων για θέματα που διεγείρουν το ενδιαφέρον τους και τα θεωρούν σημαντικά (Johnson et al, 2007· Townsend, 1998). Επισημαίνεται ότι η χρήση δύσκολων και ανιαρών κειμένων, η ανάθεση, επίσης, δραστηριοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου που δεν έχουν καμιά σχέση με την πραγματική ζωή, είναι ίσως η χειρότερη προσέγγιση για τα παιδιά που βίωσαν ανεπιτυχείς και επώδυνες εμπειρίες μάθησης (Guthrie & Wigfield, 2000).

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 (Alvermann, 2002· Rasinski & Padak, 2004). 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. Είναι φανερό ότι οι βιογραφίες και βιοθεωρίες των μαθητών/τριών αποτελούν και πάλι νευραλγικό παράγοντα για τον σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, αφού μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί φέρνουν στην επιφάνεια τις εγγράμματες πρακτικές που ήδη κατέχουν οι μαθητές/τριες, τα ενδιαφέροντα και τα όσα τους κινητοποιούν και τους εμπλέκουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Παρόλα αυτά, φαίνεται ανεπαρκής ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδευτικοί και ερευνητές/τριες αντιμετωπίζουν τις φωνές των μαθητών/τριών, ακόμη και στα πλαίσια ερευνών που προωθούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ενδεικτικά στην έρευνα της Βαλιαντή (2010) ένας αριθμός μαθητών/τριών (ποσοστό 6.6% των συμμετεχόντων/ουσών) ανέφερε ότι, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πολλές γραπτές και δύσκολες εργασίες και ότι ο τρόπος διδασκαλίας ήταν κουραστικός, ως εκ τούτου δύο από τους μαθητές δήλωσαν στην ερευνήτρια ότι δεν θα ήθελαν να συνεχίσουν να διδάσκονται με διαφοροποίηση, γιατί ήταν κουραστική και δύσκολη. Ερωτήματα για τα βαθύτερα αίτια αυτών των διαπιστώσεων (π.χ. μη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στον βαθμό ετοιμότητας ή στο μαθησιακό προφίλ ή στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών ή αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη μάθηση και πώς αυτή κατακτιέται κτλ.) και για το πώς αξιοποιούνται οι φωνές των μαθητών/τριών για τη βελτίωση της διδασκαλίας-μάθησης και της δημιουργίας θετικότερων στάσεων απέναντι στη μάθηση παραμένουν αναπάντητα στη συγκεκριμένη έρευνα. Επιπρόσθετα, και διεθνώς φαίνεται να χωλαίνουν παρεμβατικά προγράμματα τα οποία στοχεύουν να ανταποκριθούν τόσο στις ανάγκες μαθητών/τριών με ξεχωριστές επιδόσεις (Olenchak, 2001) όσο και παιδιών με χαμηλές επιδόσεις (Pitcher, Martinez, Dicembre, Fewster, & McCormick, 2010), σχεδιασμένα από ειδικούς για την ανάπτυξη προγραμμάτων που τείνουν, όμως, να αγνοούν τις φωνές των μαθητών/τριών.

#### *Αδυναμίες προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*

Συνεπακόλουθα, προβάλλει το ερώτημα ποιος είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος για την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να επιτευχθεί τόσο η

εννοιολογική αλλαγή, η οποία θα τους παρωθήσει να εμπλακούν συνειδητά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όσο και η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή της. Όσον αφορά στην πτυχή αυτή, η Gould (2004) καταγράφει τα στάδια μιας επιτυχημένης κατάρτισης νέων εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθημάτων. Η εκπαίδευσή τους περιλαμβάνει αρχικά τη μοντελοποίηση του σχεδιασμού διαφοροποιημένων μαθημάτων, κατά την οποία αξιοποιείται η «φωνακτική σκέψη», για να τους υποδειχθεί πώς και πότε επιλέγεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τι διαφοροποιείται, στη συνέχεια ακολουθεί πρακτική εξάσκηση. Έπειτα, οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τη διερεύνηση του επιπέδου ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/τριών. Η εκπαίδευσή τους στοχεύει, επίσης, στη βαθιά γνώση του γνωστικού τους αντικειμένου και στην εξοικείωση με ποικίλες διδακτικές μεθόδους.

Η επιμόρφωση ολοκληρώνεται με τη μαθητεία τους κοντά σε ένα μέντορα, ο οποίος τους παρέχει ανατροφοδότηση και τους βοηθά να αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές που υιοθετούν και την αποτελεσματικότητά τους (Gould, 2004· Gould, Brimijoin, Alouf, & Mayhew, 2010). Ο ατομικός αλλά και συλλογικός αναστοχασμός θεωρούνται ουσιώδεις για την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας, καθώς μέσα από τη διαδικασία αυτή υποβάλλονται σε συνεχή έλεγχο οι αξίες, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που κουβαλά ο/η κάθε εκπαιδευτικός. Για αυτό και συνίσταται ο/η κάθε εκπαιδευτικός να θέτει ερωτήματα για τις αντιλήψεις που έχει διαμορφώσει για το τι είναι διδασκαλία και πώς πραγματώνεται, τι είναι μάθηση και πώς συνίσταται να μαθαίνουν και να συμπεριφέρονται οι μαθητές/τριες. Συγχρόνως, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να διερευνά σε βάθος το γνωσιολογικό και συναισθηματικό φορτίο του/της κάθε μαθητή/τριας, να μελετά πολύπλευρα τα προβλήματα που αναφέρονται στην τάξη και να συζητά τις πιθανές λύσεις (O'Brien & Guiney, 2001).

Τις αλλαγές στη σκέψη και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι οποίες τους καθλώνουν σε παρωχημένους τρόπους διδασκαλίας, τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, την ενεργή εμπλοκή στο σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθημάτων και τον αναστοχασμό θεωρούν και οι Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου (2009) ως ουσιώδεις παιδαγωγικές προϋποθέσεις για την επιτυχημένη διαφοροποίηση. Παράλληλα, η Βαλιαντή (2010) υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο σε μια στατική, κεντρική επιμόρφωση, αλλά επιβάλλεται η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση στον χώρο της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του/της ερευνητή/τριας και των εκπαιδευτικών, όπως και η ανατροφοδότηση.

Εντούτοις, τα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι ολότελα θετικά. Για παράδειγμα, αν και ενθαρρυντικά υπήρξαν τα αποτελέσματα μικρής κλίμακας ερευνητικού Προγράμματος, στο οποίο μετείχαν έξι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης σε μια περιοχή των ΗΠΑ, το οποίο στόχευε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθημάτων, παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούσαν να χρησιμοποιούν ένα αδιαφοροποίητο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/τριών τους, αδυνατώντας να αντιληφθούν την άρρηκτη σχέση της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Boudah, Lenz, Schumaker, & Deshler, 2008).

Σε έρευνα (Latz et al., 2008), επίσης, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του CLUE Project (Clustering Learners Unlocks Equity) στην Ινδιανάπολη, με στόχο να εξεταστεί σε ποιον βαθμό η σχέση μέντορα και εκπαιδευόμενου μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων να διαφοροποιούν με επιτυχία το μάθημα τους, διαπιστώθηκε, αρχικά, ότι το βαρυφορτωμένο πρόγραμμα των διδασκόντων τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα στην εξεύρεση χρόνου, για να δεχτούν στην τάξη τους τον μέντορά τους και να έχουν έναν εποικοδομητικό διάλογο για το μάθημά τους. Ως εκ τούτου οι ερευνήτριες (Latz et al., 2008) εισηγούνται ότι για την ύπαρξη ενός επιτυχημένου μεντορικού προγράμματος απαιτείται να δοθεί άφθονος χρόνος για παρατηρήσεις στην τάξη και εποικοδομητικό διάλογο ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και το μέντορα. Επιβάλλεται, επίσης, το μεντορικό πρόγραμμα να βρίσκεται στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης του σχολείου, έτσι ώστε να μην αναλώνονται οι εκπαιδευτικοί σε έργα τα οποία να τους απομακρύνουν από την πεμπουσία των διδακτικών τους στόχων.

Ένα άλλο παράδειγμα επιμορφωτικού προγράμματος με αδυναμίες αναφέρεται από τους Ruys et al. (2013), οι οποίοι διερεύνησαν, με τη διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης, πώς διδάσκεται στην πράξη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μέσω της *παράλληλης διδασκαλίας (congruent)*. Ως *παράλληλη διδασκαλία* προσδιόρισαν τη μοντελοποίηση των παιδαγωγικών αρχών τις οποίες διδάσκει ο εκπαιδευτικός στο/η μαθητευόμενο/η εκπαιδευτικό, με τον παράλληλο σχολιασμό τους, έτσι ώστε να διαφανεί η άμεση σχέση θεωρίας και πράξης και να γίνει κατανοητό στον/η διδασκόμενο/η γιατί επιλέγονται συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και πώς υλοποιούνται στην τάξη. Η μελέτη κατέδειξε την αδυναμία της ίδιας της εκπαιδευτριας να εφαρμόσει ποικίλες μορφές διαφοροποίησης, όπως και την απουσία πλούσιου σχολιασμού των διδακτικών επιλογών της. Οι ερευνητές (Ruys et al., 2013) επισημαίνουν την ανάγκη περαιτέρω ερευνών που να εξετάζουν σε

μεγαλύτερο βάθος πώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, εμπλέκονται και ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των τάξεων τους (Humphrey et al., 2006).

Αδυναμία των ίδιων των εκπαιδευτών να διδάξουν με επάρκεια στρατηγικές υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους εκπαιδευόμενους διαπιστώνουν και οι Santangelo & Tomlinson (2012). Συγκεκριμένα παρατηρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προσέδωσαν την απαραίτητη σημασία στο μαθησιακό προφίλ των εκπαιδευόμενων για τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους, δεν ομαδοποίησαν τους εκπαιδευόμενους με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ, έδωσαν δυσανάλογα μεγαλύτερη προσοχή στους εκπαιδευόμενους που αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε σύγκριση με αυτούς που αποζητούσαν περισσότερες προκλήσεις και δεν μπόρεσαν να υποδείξουν στους εκπαιδευόμενους πώς να αξιοποιούν τη συστηματική και συχνή διαμορφωτική αξιολόγηση, για να κρίνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Επομένως, προβάλλει επιτακτικά το ερώτημα πώς μπορεί να επιτευχθεί η αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Καταληκτικά, θα μπορούσε να επισημανθεί ότι, παρά την ύπαρξη ερευνητικών δεδομένων για τις γνώσεις/δεξιότητες που απαιτείται να αναπτύξει ο/η εκπαιδευτικός, για να καταστεί ικανός/ή να υλοποιήσει τη διαφοροποίηση στην πράξη (Βαλιαντή, 2010· Noble, 2004· Tobin & McInnes, 2008), τις στάσεις, ακόμη, που πρέπει να υιοθετήσει απέναντι στη διδασκαλία και μάθηση (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· O'Brien & Guiney, 2001), αλλά και τη μεθοδολογία που συνίσταται να ακολουθηθεί για την επιμόρφωσή του/της (Βαλιαντή, 2010· Gould, 2004), εντούτοις απαιτείται περαιτέρω τεκμηρίωση για το ποιες γνώσεις/δεξιότητες και στρατηγικές, και μέσα σε ποια πλαίσια, πρέπει να αναπτύξει ο/η εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των προκλήσεων που παρουσιάζονται στις τάξεις μικτής ικανότητας και να διδάξει αποτελεσματικά αναγνωστικές δεξιότητες. Κάτω από το φως των δεδομένων αυτών τα πορίσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς δίνουν απαντήσεις στο ερώτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσω της συμμετοχής τους σε έρευνα δράσης, με απώτερο σκοπό της αποτελεσματικής διδασκαλία ανάγνωσης-κατανόησης σε μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου.

#### Λειτουργικοί ορισμοί

Καταγράφονται πιο κάτω οι λειτουργικοί ορισμοί των εννοιών *διαφοροποίηση της διδασκαλίας μάθησης* και *κατανόηση κειμένου*, έτσι όπως προσδιορίστηκαν στην παρούσα έρευνα. Εκτενής αναφορά για το εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων γίνεται στο κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Επισκόπησης.

*Διαφοροποίηση της διδασκαλίας μάθησης*

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης ορίζεται στην παρούσα έρευνα η προσέγγιση εκείνη η οποία λαμβάνει συστηματικά υπόψη τις διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών κατά τον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων που τους εμπλέκουν ενεργά στην κατάκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης. Η διαφοροποίηση επιτρέπει τη δημιουργία πλαισίων μάθησης στα οποία τυγχάνουν σεβασμού το επίπεδο ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα για μάθηση του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας τόσο όσον αφορά στην επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας (content) και στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας (process) όσον και στον προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων (products) (Tomlinson, 2005, 2009).

*Κατανόηση κειμένου*

Στην παρούσα εργασία ο όρος κατανόηση κειμένου περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως (α) την αναγνώριση και ανάκληση με ακρίβεια πληροφοριών που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο, (β) την 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) τον εντοπισμό και σχολιασμό 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) την 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 και (ε) την 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.

*Περίληψη*

Στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίστηκαν αρχικά οι προκλήσεις με τις οποίες βρέθηκαν αντιμέτωπες οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διδάξουν αναγνωστικές δεξιότητες σε τάξεις μικτής ετοιμότητας. Τονίστηκε ότι οι προκλήσεις αυτές τις παρώθησαν να συμμετάσχουν σε έρευνα δράσης, ώστε να ανταποκριθούν στις ποικίλες ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών τους και να τους διδάξουν αποτελεσματικά. Ακολούθως, το

συγκεκριμένο πρόβλημα ειδώθηκε εντός του ευρύτερου εκπαιδευτικού συγκείμενου στην Κύπρο και διεθνώς, ώστε να διαφανεί ότι η αποτελεσματική διδασκαλία των αναγνωστικών δεξιοτήτων, που απαιτείται να κατέχει ένα εγγράμματο άτομο στις μέρες μας, δεν έχει επιτευχθεί για ένα σημαντικό αριθμό παιδιών, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα. Παράλληλα, έγινε αναφορά σε ερευνητικά δεδομένα που συσχετίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία του εγγραμματισμού με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ετοιμότητας και επισημάνθηκε ότι αυτά είναι περιορισμένα και χρήζουν περαιτέρω ενίσχυσης. Στη συνέχεια, σταχυολογήθηκαν τα αποτελέσματα ερευνών σχετικών με τις γνώσεις/δεξιότητες που απαιτείται να αναπτύξει ο/η εκπαιδευτικός, τις στάσεις που συνίσταται να υιοθετήσει απέναντι στη διδασκαλία και μάθηση, ώστε να καταρτιστεί και να επιμορφωθεί κατάλληλα στη διαφοροποίηση και τονίστηκε εμφαντικά ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα για το πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι εφικτό να επιτευχθεί η πληρέστερη επιμόρφωση του/της. Με τον τρόπο αυτό καταδείχθηκε η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας, η οποία επιδίωξε να μελετήσει, από τη μια, ενδελεχώς και εμπειριστατωμένα την πορεία των εκπαιδευτικών προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καταγράφοντας τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν και τους τρόπους με τους οποίους θέλησαν να τα υπερβούν, και από την άλλη, να συγκεντρώσει στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης στη διδασκαλία-μάθηση αναγνωστικών δεξιοτήτων σε έφηβους μαθητές/τριες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

## Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίζεται, αρχικά, η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ετοιμότητας, όπως και εκείνη του εγγραμματισμού (πτυχή του οποίου αποτελεί η κατανόηση κειμένου), με την παρουσίαση των ποικίλων εκφάνσεών του. Αποσαφηνίζεται, παράλληλα, η έννοια του εγγραμματισμού, έτσι όπως αυτή οριοθετήθηκε στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, το θεσμικό πλαίσιο που καθόριζε τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Γυμνάσιο, κατά την περίοδο υλοποίησης της παρούσας έρευνας δράσης.

Ακολούθως, γίνεται εκτενής αναφορά στους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εδράζεται η διαφοροποίηση, στα χαρακτηριστικά που συνήθως διαφοροποιούν τους μαθητές/τριες μεταξύ τους και στα συστατικά στοιχεία της διδασκαλίας που μπορούν να διαφοροποιηθούν, ώστε να καταστεί εφικτό να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις προκλήσεις της ανομοιογένειας των τάξεων τους, όπως και στις στρατηγικές διαφοροποίησης που μπορούν να υιοθετήσουν. Παρουσιάζονται, επίσης, οι τρόποι με τους οποίους πραγματοποιείται η αξιολόγηση εντός της διαφοροποίησης, αλλά και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο/η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης. Στη συνέχεια, σταχυολογούνται ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και καταδεικνύεται η αναγκαιότητα για περαιτέρω τεκμηρίωση της θετικής συνεισφοράς της στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Σχολιάζονται, επίσης, ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανεύρεσης του καταλληλότερου πλαισίου επιμόρφωσής τους.

Τέλος, παρουσιάζεται εκτενώς η λογική βάση στην οποία στηρίχθηκε το Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου, η φιλοσοφία που το διαπνέει, όπως και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών/τριών που προτείνει. Το Πρόγραμμα αυτό διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, για να καλύψει το κενό της απουσίας ενός αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων στο Λύκειο και υπήρξε χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στην παρούσα έρευνα δράσης.



## Ορισμός βασικών εννοιών

*Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης*

Η διαφοροποίηση αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία-μάθηση που επιτρέπει σε μαθητές/τριες οι οποίοι/ες διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τον βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό τους προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους για μάθηση να εργάζονται εποικοδομητικά μέσα στην ίδια τάξη για την κατάκτηση της γνώσης (Huebner, 2010). Κατά την εφαρμογή της προσέγγισης αυτής τα γνωστικά αντικείμενα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές και οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών (Hall, 2002· Tomlinson, 2005), με στόχο την επίτευξη της μάθησης, καθώς γίνεται αποδεκτή η άποψη ότι, όταν η διδασκαλία ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα των μαθητών/τριών, η μάθηση είναι αποτελεσματική (Beecher & Sweeny, 2008).

Η διαφοροποίηση συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να αναπτύσσει το αναλυτικό πρόγραμμα σε μικροεπίπεδο και να δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες που παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών (Dixon, Yssel, McConnell & Hardin, 2014). Για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι απαραίτητη η επισήμανση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών και η προσαρμογή των γενικών και αφηρημένων στόχων του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες αυτές (Κουτσελίνη, 2006β). Η διαφοροποίηση, επομένως, στηρίζεται στην αναδόμηση και προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος (σκοπών και στόχων, περιεχομένου, διαδικασιών, αποτελεσμάτων και αξιολόγησης) με βάση ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποίηση στοχεύει στην αποτελεσματική διδασκαλία-μάθηση, μέσω πέντε θεμελιωδών, άρρηκτα συνυφασμένων μεταξύ τους στοιχείων της διδασκαλίας: του δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος, του αναλυτικού προγράμματος με σαφείς στόχους, της διαμορφωτικής αξιολόγησης που λειτουργεί παρωθητικά για τους/τις μαθητές/τριες, της μαθησιακής διαδικασίας που εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/τριες, όπως και της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης (Tomlinson & Moon, 2013). Η Κουτσελίνη, υιοθετώντας τη θέση αυτή (2001, 2006α), τονίζει ότι η διαφοροποίηση είναι τόσο οργανωτική στρατηγική, όσο και παιδαγωγική και επιτρέπει στην ίδια τάξη σε κάθε μαθητή/τρια να εργάζεται επιτυγχάνοντας στόχους που έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες του/της ανάγκες. Η παιδαγωγική διάσταση αφορά κυρίως στο έργο του/της εκπαιδευτικού, στις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγει, στον τρόπο διαχείρισης του μαθησιακού αντικειμένου και στην ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών

αλλά και του/της κάθε μαθητή/τριας με τον/την εκπαιδευτικό. Η οργανωτική διάσταση αφορά, κυρίως, στον τρόπο οργάνωσης της τάξης, στον αριθμό και στην έκταση των υλικών-μέσων διδασκαλίας και στους εναλλακτικούς τρόπους μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, μια διαφοροποιημένη τάξη διδασκαλίας προσφέρει ποικίλες οδούς στους μαθητές/τριες για την κατάκτηση της μάθησης, την παραγωγή νέων γνώσεων και τη νοηματοδότηση νέων εννοιών (Tomlinson, 2001).

Βέβαια, επισημαίνεται ότι η διαφοροποίηση δεν αποτελεί μια στρατηγική διδασκαλίας αλλά έναν καινοτόμο τρόπο σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Tomlinson, 2005· Tomlinson & Imbeau, 2010). Για αυτό και η Koutselini (2008c) παρατηρεί ότι η διδασκαλία στην τάξη, ακόμη και ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος, δεν επαρκεί για τη διαφοροποίηση της μάθησης, καθώς ο κάθε μαθητής/τρια είναι μέλος μιας οικογένειας και μιας κοινωνίας, που διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο το οποίο δεν μπορεί να αγνοηθεί. Η επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται και στην καλλιέργεια της ικανότητας κάθε μαθητή/τριας να κατανοεί την πολυπλοκότητα των οικονομικο-κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών και πώς αυτές διαμορφώνουν την ταυτότητά του/της, ώστε να βελτιώνει την ταυτότητα αυτή. Επομένως, η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται μια αναστοχαστική δράση «παιδαγωγικής φροντίδας» αλλά και μια κοινωνικο-πολιτιστική κατασκευή της χρήσιμης γνώσης (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009) και προϋποθέτει την ενδελεχή μελέτη των διαφορετικών βιογραφιών και της βιοθεωρίας κάθε μαθητή/τριας.

#### Εγγραμματισμός

*Ο όρος στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία*

Ο όρος *literate* στα Αγγλικά σήμαινε αρχικά να είσαι εξοικειωμένος με τη λογοτεχνία ή γενικότερα καλά μορφωμένος. Μόλις στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε να χρησιμοποιείται, για να δηλώσει και την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής κειμένων, ενώ διατηρούσε και την ευρύτερη αρχική σημασία του (Barton, 2009). Στα Γαλλικά χρησιμοποιούνταν οι όροι *alphabétisme* και *analphabétisme*, για να αποδοθούν οι αγγλικοί όροι *literacy* και *illiteracy*. Πρόσφατα, υιοθετήθηκε ο όρος *littérisme*, για να αποδοθεί η ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης ενός απλού κειμένου και αξιοποίησης και μετάδοσης γραπτών πληροφοριών στην καθημερινή ζωή (Limage, 2005: as cited in Unesco Institute of Statistics, 2008).

Η Unesco χρησιμοποίησε τον όρο *basic literacy*, για να προσδιορίσει την απόκτηση δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης γραπτών κειμένων και συγγραφής απλών κειμένων στην καθημερινή ζωή (Unesco Institute of Statistics, 2008). Με τον όρο

*functional literacy* απέδωσε την απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής, ώστε το άτομο να μπορεί να εκπαιδευτεί στον επαγγελματικό τομέα και να ασκήσει ένα επάγγελμα. Παρόλα αυτά, όπως υποδεικνύει ο Rassool (1999), η διάκριση ανάμεσα στις δύο μορφές αλφαριθμητισμού δεν είναι τόσο ξεκάθαρη. Η έννοια του *βασικού αλφαριθμητισμού* (*basic literacy*) ξεφεύγει από την απόκτηση απλών τεχνικών δεξιοτήτων, για να περιλάβει την απόκτηση ευρύτερων κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να συνδεθεί και να αλληλεπιδράσει με την κοινότητα. Αυτός ο ορισμός συμπίπτει με τον ορισμό του *λειτουργικού αλφαριθμητισμού* (*functional literacy*), ο οποίος προσδίδει έμφαση σε δεξιότητες που καθιστούν το άτομο πιο παραγωγικό στο χώρο της εργασίας του.

Οι πιο πάνω ορισμοί δίνουν την αίσθηση ότι ό, τι αρχικά αποκλήθηκε *literacy* στα Αγγλικά υπήρξε ένα σύνολο δεξιοτήτων, που δεν επηρεάζονται από κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις. Οι ορισμοί αυτοί αντίκριζαν την έννοια του γραμματισμού (*literacy*) ως ουδέτερη, καθώς επισήμαιναν ότι αποτελεί ένα σύνολο γενικών τεχνικών δεξιοτήτων που υπάρχουν ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον όπου διδάσκονται. Μέσα σε αυτά τα δεδομένα η απόκτηση του γραμματισμού (*literacy*) αποτελεί κυρίως θέμα εκμάθησης μιας τεχνικής και εφαρμογής της. Κάθε εμπόδιο θεωρούνταν εμπόδιο που αντιμετωπίζει το άτομο στην κατάκτηση των τεχνικών ανάγνωσης και γραφής (Barton, 2009· Van Enk et al., 2005).

Σταδιακά, όμως, ο γραμματισμός (*literacy*) αναγνωρίστηκε ως μια σύνθετη διαδικασία η οποία αποτελεί μέρος ενός δυναμικού συμβολικού συστήματος, που σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται (*cultural literacy*). Παρατηρήθηκε ότι στα εθνικά προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας, η επικράτηση μιας κυρίαρχης γλώσσας και η προνομιακή θέση κάποιων μορφών γραμματισμού και παραδόσεων εγγραμματισμού έναντι άλλων οδηγεί στο συστηματικό αποκλεισμό μορφών γραμματισμού διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών. Αυτή η κυρίαρχη παράδοση καθορίζει τις επιλογές της επίσημης εκπαίδευσης, όσον αφορά στις αξίες, τις γνώσεις και το περιεχόμενο που πρέπει να μεταφερθεί στις μελλοντικές γενιές. Οδηγεί, επομένως, στον υποβιβασμό σημαντικών προφορικών και γραπτών παραδόσεων, της ιστορίας και των πρακτικών άλλων ομάδων και εθνικών πολιτισμών (Soler & Smith, 2000).

Από την άλλη, στην αγγλική βιβλιογραφία συναντάται ο όρος *critical literacy* που θεωρείται ως μια ουσιώδης παράμετρος στην ανάπτυξη και στο μετασχηματισμό της κοινωνίας, όπως και στη συμμετοχή του ατόμου σε αυτή, αλλά και ένα νευραλγικό στοιχείο στην καλλιέργεια της πολιτισμικής και πολιτικής ενημερότητας (Misulis, 2009). Οι μελετητές που υιοθετούν αυτό τον όρο αναφέρονται συχνά στο έργο του Freire (1996),

ο οποίος αποδοκιμάζει την άποψη της ουδετερότητας του λόγου και αντιτίθεται στις παραδοσιακές προσεγγίσεις που προωθούν το βασικό και λειτουργικό αλφαριθμητισμό. Θεωρεί ότι αυτές οι προσεγγίσεις αυξάνουν τα εμπόδια για την κατάκτηση του γραμματισμού, ιδιαίτερα για όσους δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Τονίζει, συγχρόνως, τη σημασία ανάπτυξης προγραμμάτων literacy που αναγνωρίζουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Με τον τρόπο αυτό ό, τι αποκαλείται literacy αξιοποιείται ως ένα εργαλείο για τον μετασχηματισμό της ατομικής ταυτότητας και προωθεί τον πολιτισμικό μετασχηματισμό, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη και την κοινωνική κριτική.

Αλληλένδετη με την έννοια του critical literacy είναι η αντίληψη ότι ό, τι αποκαλείται critical literacy μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή του ατόμου στη δημοκρατική πολιτότητα, με την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων που ευρύνονται πέρα από την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Μέσα από αυτή την οπτική γωνία η εκπαίδευση οφείλει να καταστήσει ικανά τα άτομα να εμπλακούν ενεργά στο διάλογο και την κοινωνική κριτική με την καλλιέργεια της ικανότητας να επιχειρηματολογούν, να διαμορφώνουν και να εκφράζουν απόψεις, όπως και με την απόκτηση της ικανότητας αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων (Wearmouth, Soler, & Reid, 2003).

Η διαπίστωση ότι οι διάλογοι και τα μέσα επικοινωνίας δεν περιορίζονται πια στα έντυπα, αλλά επεκτείνονται στα ηλεκτρονικά, ακουστικά, εξωλεκτικά, συνδυαστικά μέσα, οδήγησε στη διατύπωση του όρου *multiliteracies*. Ο όρος αυτός διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1994, από ομάδα διεθνώς αναγνωρισμένων ειδικών στην έρευνα και στην εφαρμογή του εγγραμματισμού, που συνήλθε στο Νέο Λονδίνο, μικρή πόλη της Αυστραλίας, με στόχο να διατυπώσει προβληματισμούς και προτάσεις σχετικά με την παιδαγωγική του γλωσσικού μαθήματος. Ανάμεσα στα άλλα, οι ειδικοί επισήμαναν ότι: (α) ο γλωσσικός γραμματισμός αφορά στην ικανότητα χειρισμού ποικίλων και διαφορετικών ειδών κειμένων, που αντανακλούν διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, (β) η ικανότητα επικοινωνίας με βάση την τεχνολογία αποτελεί σημαντικό στοιχείο του γλωσσικού γραμματισμού, (γ) ο γλωσσικός γραμματισμός και η οικονομική επιβίωση είναι δυο παράμετροι που συναρτώνται απόλυτα (Ματσαγγούρας, 2007).

Με βάση τα παραπάνω οι ειδικοί κατέληξαν ότι δεν υπάρχει μόνο ένα είδος γλωσσικού γραμματισμού, αλλά πολλοί (*multiliteracies*), οι οποίοι έχουν ως βασικές παραδοχές την πολιτισμική πολυμορφία και τα πολυτροπικά κείμενα (Cope & Kalantzis, 2000). Σύμφωνα με τη νέα αυτή θεώρηση, τόσο οι τοπικές (*local literacies*) όσο και οι μη επίσημες (*vernacular literacies*) μορφές γραμματισμού όχι μόνο δεν αμφισβητούνται

ως περιορισμένης αξίας αλλά αναδεικνύονται ως αντικείμενο έρευνας εξίσου σημαντικό με τις περισσότερο επίσημες μορφές γραμματισμού (που αφορούν στη χρήση του γραπτού λόγου στο σχολείο ή σε άλλους επίσημους οργανισμούς), μια και όλες συντείνουν στο να καταδείξουν την ποικιλότητα φύση της γραμματισμού, όπως διαμορφώνεται σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο (Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000).

Σύμφωνα με τη θεωρία των multiliteracies, η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και μέσα από τη μελέτη και την κριτική ανάλυση αυτών των κειμένων με κριτήριο το ιστορικό και πολιτισμικό συγκείμενο, στο οποίο έχουν διαμορφωθεί (Cope & Kalantzis, 2000). Στην εφαρμοσμένη εκδοχή της, η θεωρία αυτή προτείνει συνδυαστική αξιοποίηση τεσσάρων διδακτικών προσεγγίσεων: (α) αυθεντικά πλαίσια μάθησης (situated practice), (β) άμεση διδασκαλία δεξιοτήτων ανάλυσης και κατανόησης κειμένων (overt instruction), (γ) κριτική ανάλυση κειμένων (critical framing) όσον αφορά στα: «ποιος», «για ποιο λόγο», «σε ποιο ιστορικό και πολιτισμικό συγκείμενο» παράγει λόγο και (δ) μεταφορά γνώσης σε διαφορετικά περιβάλλοντα και άλλες καταστάσεις (transformed practice) με στόχο να διασφαλισθεί η κατανόηση (Ματσαγγούρας, 2007).

#### *Ο όρος στην ελληνική βιβλιογραφία*

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο αγγλικός όρος literacy έχει αποδοθεί ως *αλφαβητισμός* (Χατζηγεωργίου, 2006), *γραμματισμός* (Παπούλια-Τζελέπη, 2002) και *εγγραμματισμός* (Τσελφές, 2004). Η μελέτη της χρήσης αυτών των όρων οδηγεί στη διαπίστωση ότι από τον όρο *αναλφάβητος* προέκυψε ο όρος *αναλφαβητισμός*, που δηλώνει την έλλειψη των στοιχειωδών γνώσεων που επιτρέπουν σε κάποιο άτομο να διαβάζει και να γράφει τη μητρική του γλώσσα, ενώ με τον όρο *λειτουργικός αναλφαβητισμός* δηλώθηκε η αδυναμία ατόμων να διαβάζουν και να γράφουν, αν και έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη, 1998).

Η έννοια του αναλφαβητισμού έχει διακριθεί (Πόρποδας, 2002) σε δύο επιμέρους έννοιες: τον οργανικό αναλφαβητισμό και τον λειτουργικό αναλφαβητισμό. Ως οργανικά αναλφάβητοι θεωρούνται όλοι εκείνοι που για διάφορους λόγους (οφειλόμενους κυρίως στις οικονομικές, κοινωνικές και οικογενειακές συνθήκες) δεν διδάχθηκαν και κατά συνέπεια δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή. Ενώ λειτουργικά αναλφάβητοι θεωρούνται όλοι εκείνοι που, αν και έχουν φοιτήσει στο σχολείο και έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή, ωστόσο δεν έχουν αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό αυτές τις δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζουν με επάρκεια τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν και δραστηριοποιούνται.

Ο Ματσαγούρας (2007), από την άλλη, επισημαίνει ότι ο όρος αλφαβητισμός παραπέμπει κυρίως στον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, ελάχιστα στην ικανότητα κατανόησης και καθόλου στην ικανότητα ερμηνείας και κριτικής του γραπτού λόγου. Γι' αυτό και προτείνει τη χρήση των όρων γραμματισμός και εγγραμματισμός, για να δηλωθεί η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις (μετα-) γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες του ευέλικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσιδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους που αφορούν: (α) στις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου και (β) στην κατανόηση, χρήση, κριτική, αλλά και την παραγωγή κειμένων ποικίλης σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, διαφορετικού περιεχομένου μορφής, δομής και λεξικο-γραμματικών και υφολογικών χαρακτηριστικών.

Παρόλα αυτά συναντούμε τον όρο λειτουργικός γραμματισμός, αντί του όρου λειτουργικός αλφαβητισμός, ο οποίος αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα, για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας (Μητσικοπούλου, 2008). Ενώ, στο πλαίσιο του Προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ, η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί, να χρησιμοποιεί, να προβληματίζεται πάνω σε γραπτά κείμενα και να ενεργεί ανάλογα, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διευρύνει συνεχώς τις γνώσεις του και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή, προσδιορίζεται στα Ελληνικά με τους όρους *αλφαβητισμός-γλωσσικός γραμματισμός* (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007).

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε, επίσης, τον όρο *σχολικός γραμματισμός*, που έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων (Μητσικοπούλου, 2008). Πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι η ίδια η μορφή του σχολικού γραμματισμού μεταβάλλεται, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες αλλάζουν με γρήγορο ρυθμό. Για παράδειγμα, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας απαιτεί πλέον την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στις νέες τεχνολογίες. Όπως επισημαίνουν οι Aronowitz & DiFazio (1994), η εισαγωγή των νέων αυτών μορφών γραμματισμού έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην ίδια την κατανόηση του σχολικού γραμματισμού, όπως αυτή είχε προσεγγιστεί μέχρι πρόσφατα, καθώς και στις παραδοσιακές απόψεις για τις μορφές του.

Με τον όρο *κριτικός εγγραμματισμός* αποδίδεται στην ελληνική βιβλιογραφία ο αγγλικός όρος *critical literacy*. Με τον όρο αυτό προσδιορίζεται τόσο η γνωστική

ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το γραπτό λόγο σε τέτοιο βάθος, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζει τις υπόρρητες παραδοχές του κειμένου, τις προθέσεις του συγγραφέα και να αναδεικνύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στο περιεχόμενο του κειμένου, όσο και η ικανότητα του αναγνώστη-πολίτη να αναλύει και να αναδομεί κριτικά το κείμενο σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις λειτουργίες του, για να αναδειχθεί ποιες αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές προβάλλονται, ποιες διαβάλλονται και ποιες παραθεωρούνται (Ματσαγγούρας, 2007).

Ο όρος *multiliteracies* αποδίδεται στην ελληνική βιβλιογραφία με τον όρο *πολυγραμματισμοί* ή *πολυεγγραμματισμοί*, με τον οποίο επιδιώκεται να δηλωθεί τόσο η ποικιλία των μορφών του κειμένου που προέκυψε ως αποτέλεσμα της εξέλιξης της εκτυπωτικής και, κυρίως, της ψηφιακής τεχνολογίας, όσο και η ποικιλία των μορφών κειμένου που προκύπτει από την ποικιλία των γλωσσικών και πολιτιστικών κοινοτήτων (Ματσαγγούρας, 2007). Οι πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση στην οποία κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Η τριβή αυτή οδηγεί τους/τις διδασκόμενοι/ες στην ανάπτυξη μιας κριτικής μεταγλώσσας, για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis & Cope, 2008).

Συμπερασματικά, στις μέρες μας ο γραμματισμός δεν αφορά μόνο στις γνωστικο-γλωσσικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης των λέξεων, αφορά κυρίως στη συνειδητοποίηση ότι μέσα από τις επιλογές της γλώσσας διαμορφώνονται στα κείμενα εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Για αυτό και σκοπός του κριτικού εγγραμματισμού, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007), είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή αναπαραστάσεων της κοινωνίας, να αντιληφθούν ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι ύπαρξης και θεώρησης των πραγμάτων και να χρησιμοποιήσουν το λόγο ως μέσο, για να δημιουργήσουν έναν εναλλακτικό κόσμο, που θα διασφαλίζει την ατομική χειραφέτηση και τη διαρκή κοινωνική ανασυγκρότηση προς δικαιότερα σχήματα.

Χαρακτηριστικός είναι και ο ορισμός του γραμματισμού, που δόθηκε πρόσφατα από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων (Baynham, 2002), με τον οποίο επιχειρείται να γίνει σύζευξη της λειτουργικής και της κριτικής διάστασής του, αλλά παράλληλα να δοθεί το εύρος που έχει η έννοια στις προηγμένες τεχνολογικά χώρες.

Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει, επίσης, και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή,

συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα, όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία (σ. 21).

Από την άλλη αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση του Barton (2009), ο οποίος παρατηρεί ότι οι αποκαλούμενες απλές και σύνθετες μορφές γραμματισμού είναι στην πραγματικότητα διαφορετικοί γραμματισμοί που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. Σημειώνει ότι οι γραμματισμοί δεν βρίσκονται πάνω σε κάποια κλίμακα που αρχίζει από τις βασικές ή απλές μορφές και προχωρεί προς τις σύνθετες ή ανώτερες μορφές. Δεν οδηγούν ο ένας στον άλλο με κάποιο αυτονόητο τρόπο. Τονίζει ότι οι γραμματισμοί διακρίνονται πολιτισμικά. Διαφορετικοί γραμματισμοί σχετίζονται με διαφορετικές σφαίρες της ζωής, όπως το σπίτι, το σχολείο, η εκκλησία, η εργασία. Κάθε γραμματισμός αποτελεί ένα σταθερό, συνεκτικό, αναγνωρίσιμο σύνολο πρακτικών (ενός αποθέματος γενικών πολιτισμικών τρόπων αξιοποίησης του γραμματισμού). Έχοντας αυτή την αφετηρία ο Barton (2009) παρατηρεί ότι είναι σημαντικό να ξεπεραστεί η ιδέα που συχνά ενυπάρχει στα προγράμματα εγγραμματισμού για παιδιά και ενήλικες, ότι δηλαδή υπάρχει μια απλή διάσταση εγγραμματισμού, που ξεκινά από τις απλές και καταλήγει στις σύνθετες.

Η παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώνει την αλήθεια των όσων επισημαίνουν οι Vacca, et al. (2014), οι οποίοι σημειώνουν ότι για πολλά χρόνια η έννοια του γραμματισμού ταυτιζόταν με την ικανότητα της ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου. Σήμερα, όμως, ο γραμματισμός, περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από την ανάγνωση και γραφή «μαύρων σημείων σε ένα τυπωμένο χαρτί» (σ. 12). Ο γραμματισμός ταυτίζεται με ένα σύνολο γλωσσικών και μη κωδίκων, σκέψεων και συμφραζομένων μέσω των οποίων οι άνθρωποι δημιουργούν μηνύματα και τα κοινοποιούν. Όσον αφορά στον σχολικό γραμματισμό, εύστοχα οι Ivey & Fisher (2006) παρατηρούν ότι η έννοια του γραμματισμού είναι αλληλένδετη με τις απαντήσεις που οι εκπαιδευτικοί δίνουν στα ακόλουθα ερωτήματα: Τι χρειάζεται να γνωρίζουν οι μαθητές/τριες για: (α) να μετέχουν ενεργά στο τεχνολογικά προηγμένο κόσμο μας, (β) να δρουν ως ενεργοί πολίτες, (γ) να αξιοποιούν κριτικά τις πληροφορίες, (δ) να ζουν μια ποιοτική ζωή;

Για αυτό και ενδείκνυται να διερευνηθεί πώς οριοθετούνταν κατά τη χρονική στιγμή υλοποίησης της παρούσας έρευνας δράσης η έννοια του γραμματισμού στο



Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου, το οποίο διήγε μια μεταβατική περίοδο κατά την οποία κυοφορούνταν αλλαγές που στόχευαν στον εκσυγχρονισμό της δομής και του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο.

*Ο εγγραμματισμός στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα*

Η μελέτη του Προγράμματος Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (2010) οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτό υιοθετεί τις αρχές της παιδαγωγικής του *κριτικού εγγραμματισμού*, καθώς αποσκοπεί στη συστηματική καλλιέργεια της γλωσσικής και μεταγλωσσικής ενημερότητας ως προς τη λειτουργία της γλώσσας για τη δόμηση ποικίλων νοημάτων, ιδεολογιών, ταυτοτήτων και ποικίλων μορφών *γραμματισμού*. Σε αυτό τονίζεται ότι επιδιώκεται η καλλιέργεια της συνειδητής επίγνωσης του τρόπου που η γλώσσα (ανεξάρτητα αλλά και σε αλληλεπίδραση με άλλους σημειωτικούς κώδικες, όπως της εικόνας) λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα χρήσης. Συγκεκριμένα, ορίζεται ότι η διδασκαλία της Γλώσσας στοχεύει στη(ν):

- ανάπτυξη από μέρους των μαθητών/τριών ποικίλων αναγνωστικών πρακτικών που οδηγούν στην κριτική επίγνωση του κόσμου
- κατανόηση του τρόπου που γλωσσικές και κειμενικές επιλογές παραπέμπουν σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογικά μορφώματα
- διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών μέσα από την εμβάπτισή τους σε ποικίλες συγγραφικές πρακτικές
- καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού μέσω της γραφής, του τρόπου με τον οποίο τα άτομα μέσα από το γραπτό τους λόγο μπορούν να ελέγχουν το περιβάλλον τους και να παρεμβαίνουν σε αυτό, διερευνώντας πώς οι κειμενικές τους επιλογές συμβάλλουν στην παραγωγή ή αποδόμηση των ισχυουσών κοινωνικών ανισοτήτων και ηγεμονικών σχέσεων.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας αποσαφηνίζεται ότι η επεξεργασία ενός κειμένου νοείται πλέον ως μια κοινωνικά προσανατολισμένη διαδικασία που αποσκοπεί όχι μόνο στην κατανόηση των πληροφοριών που παρέχονται στα κείμενα αυτά (λειτουργικός εγγραμματισμός) αλλά και στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης απέναντι σε αυτά (κριτικός εγγραμματισμός). Μέσα στο πλαίσιο αυτό στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει ο μαθητής/τρια να εντοπίζει τον ρόλο που τα διάφορα γλωσσικά αλλά και μη γλωσσικά στοιχεία επιτελούν στην ανάδειξη της δομής και πληροφοριακής οργάνωσης του

κειμένου (μια και ένα κείμενο μπορεί να συνιστά είτε τυπική έκφραση ή απόκλιση από το δομικό σχήμα που προσδιορίζει ένα τύπο κειμένου).

Τονίζεται σε αυτό ότι ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η διαδικασία να κατανοεί ο μαθητής/τρια τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα διαμορφώνει ιδεολογία. Για αυτό και η επεξεργασία των κειμένων δεν περιορίζεται στο επίπεδο των νοημάτων που παρέχονται στις επιμέρους προτάσεις, αλλά συμπεριλαμβάνει μελέτη του (άμεσου ή έμμεσου) τρόπου με τον οποίο ποικίλα είδη πληροφοριών (βασικές και λιγότερο σημαντικές για την πλοκή της ιστορίας ή τη διάρθρωση ενός μηνύματος) μπορούν να δηλωθούν αλλά και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στα γλωσσικά μέσα (λεξιλογικές, γραμματικές αλλά και κειμενικές δομές) που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη διάφορων επικοινωνιακών στόχων.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη χρονική περίοδο εφαρμογής της παρούσας έρευνας δράσης το προαναφερθέν Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Γλώσσας εφαρμοζόταν πιλοτικά στο Γυμνάσιο μόνον. Καθώς το Πρόγραμμα αυτό δεν είχε εισαχθεί στα Λύκεια, επίσημο έγγραφο για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Λύκειο υπήρξε ο Προγραμματισμός Διδασκαλίας των Φιλολογικών Μαθημάτων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012). Στο έγγραφο αυτό αναγράφονταν τα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου που έπρεπε να διδαχθούν και ο διδακτικός χρόνος που έπρεπε να διατεθεί για τη διδασκαλία τους. Η απουσία ενός αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Λύκειο ώθησε τις εκπαιδευτικούς που μετείχαν στην έρευνα δράσης στη μελέτη των παραμέτρων του Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Γλώσσας (2010), γνωρίζοντας ότι πιθανότατα σε μικρό χρονικό διάστημα θα αποτελούσε το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και για το Λύκειο. Η εκπαιδευτικός α΄ συμμετείχε σε δύο επιμορφωτικά Σεμινάρια που στόχο είχαν την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διδακτικές στρατηγικές για την υλοποίησή του Νέου Προγράμματος Διδασκαλίας της Γλώσσας.

#### Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Εντός της παρούσας έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν και εφάρμοσαν στις τάξεις τους διαφοροποιημένα μαθήματα για τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου, ανταποκρινόμενες στην ανομοιογένεια των τάξεων τους (ως προς την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα για μάθηση). Τα διαφοροποιημένα αυτά μαθήματα στηρίχθηκαν στο θεωρητικό υπόβαθρο που παρουσιάζεται αναλυτικά στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί και περιλαμβάνει βιβλιογραφικές αναφορές για τα γνωρίσματα των μαθητών/τριών που

συνήθως τους διαφοροποιούν, για τα στοιχεία της διδασκαλίας που είναι εφικτό να διαφοροποιηθούν και για τις στρατηγικές μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης.

Παράλληλα, στο υποκεφάλαιο αυτό σταχυολογούνται ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και καταδεικνύεται η αναγκαιότητα για περαιτέρω τεκμηρίωση της θετικής συνεισφορά της στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Σχολιάζονται, επίσης, ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανεύρεσης του καταλληλότερου πλαισίου επιμόρφωσής τους.

### *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης*

#### *Στόχοι*

Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει σύνθετα ζητήματα, όπως η συνεχιζόμενη εισροή μεταναστών στα σχολεία, η εγκατάλειψη του σχολείου από σημαντικό αριθμό μαθητών, ο αναλφαβητισμός, η ενσωμάτωση σε τάξεις μικτής ικανότητας των παιδιών με ειδικές ανάγκες-μαθησιακές δυσκολίες, η ανάγκη για ενδυνάμωση των πολύ ικανών-χαρισματικών παιδιών και η αναγκαιότητα ανταπόκρισης στις μαθησιακές ανάγκες, στο μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας (Tomlinson & McTighe, 2006). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης αποσκοπεί να αντιμετωπίσει τις σύνθετες αυτές προκλήσεις, υλοποιώντας συγκεκριμένους επιμέρους στόχους, οι οποίοι παρουσιάζονται αναλυτικά πιο κάτω.

*Δημιουργία ευνοϊκών προϋποθέσεων για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης.* Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας θεωρείται επιβεβλημένη, γιατί οδηγεί στην εκδημοκρατικοποίηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, με την ουσιαστική ένταξη όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στο σχολείο (Κουτσελίνη, 2006α). Μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση παιδιών με διαφορετική φυλετική, εθνική και ταξική προέλευση, ενώ παράλληλα αποφεύγεται ο στιγματισμός και περιθωριοποίηση των παιδιών, με τον διαχωρισμό τους σε τάξεις ικανών και μη μαθητών/τριών, διαχωρισμός ο οποίος, πολλές φορές, δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στις δυνατότητες τους (George, 2005). Από την άλλη, καθώς τα παραδοσιακά Προγράμματα εκπαίδευσης των ταλαντούχων, αλλά και των μαθητών/τριών με μαθησιακές ανάγκες σε ξεχωριστές τάξεις εγκαταλείπονται, επιβάλλεται η κατάρτιση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να

παρέχουν σε όλους/ες τις καταλληλότερες ευκαιρίες μάθησης (Landrum, 2001). Με τον τρόπο αυτό η διαφοροποιημένη διδασκαλία-μάθηση αποσκοπεί να καταστήσει την εκπαίδευση ένα αγαθό προσιτό σε όλους (O'Brien & Guiney, 2001).

*Μεγιστοποίηση της απόδοσης των μαθητών/τριών.* Σε μια τάξη όπου υλοποιούνται οι αρχές της διαφοροποίησης οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ευαίσθητοι στον εντοπισμό των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών, όσον αφορά στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ τους και έτσι τους προσφέρουν πιο πλούσιες ευκαιρίες μάθησης. Οι μαθητές/τριες αποκτούν αξία για τις ιδιαίτερές τους ικανότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί τους παρέχουν ευκαιρίες να καλλιεργήσουν και να προβάλουν τις δεξιότητές τους με ποικίλους τρόπους, όπως την ευέλικτη ομαδοποίηση, τις κατάλληλες δραστηριότητες που κινητοποιούν το κάθε άτομο, την έμφαση στην προσωπική βελτίωση ως κριτήριο επιτυχίας (Tomlinson, 2005).

*Ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης.* Απώτερος στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι και η απόκτηση από τους/τις μαθητές/τριες πυρηνικών γνώσεων/δεξιοτήτων και στρατηγικών και η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών, που θα τους βοηθήσουν στην αυτόνομη αναζήτηση και κατάκτηση της νέας γνώσης (Κουτσελίνη, 2008α). Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων και ενός διευρυμένου συναισθήματος προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης, γνωρισμάτων που απαιτείται να κατέχει το άτομο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Kohn, 2004).

*Ενεργή εμπλοκή.* Η διαφοροποιημένη διδασκαλία-μάθηση διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για την ενεργή εμπλοκή του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριάς στον προσδιορισμό και τη λύση προβληματικών καταστάσεων και στην κριτική προσέγγιση δοσμένων απαντήσεων. Καθώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία εδράζεται στην παροχή της δυνατότητας στον κάθε μαθητή και στην κάθε μαθήτριά να επιλέξει, επιτυγχάνει, επίσης, την απομάκρυνσή του/της από κάθε μορφή ελέγχου ή χειραγώγησης (O'Brien & Guiney, 2001). Παράλληλα, το πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει σε όλους/ες κινητοποιεί τόσο τα ταλαντούχα όσο και τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, παρωθώντας τα στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους (Reis, & McCoach, 2000). Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται προβλήματα που τυχόν να δημιουργηθούν, όταν τα ταλαντούχα, για παράδειγμα, παιδιά παραγκωνίζονται από τον/την εκπαιδευτικό, γιατί εργάζονται συνήθως συστηματικά, έχουν υψηλές επιδόσεις και προκαλούν τα λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας. Παρόλα αυτά η απουσία προκλήσεων πιθανόν να οδηγήσει τα παιδιά αυτά στην ανία, την πλήξη και την απογοήτευση, συναισθήματα που μπορεί να τα οδηγήσουν στην απειθαρχία. Από την άλλη, όταν δεν τους δίνεται ιδιαίτερη σημασία

συνηθίζουν να αποκτούν, χωρίς μεγάλους κόπους, υψηλές βαθμολογίες και δεν ασκούνται ικανοποιητικά στην απόκτηση δεξιοτήτων μελέτης ανάλογων των ικανοτήτων τους (George, 2005).

*Εποικοδόμηση της γνώσης.* Κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εμπλακούν σε δραστηριότητες ανταλλαγής απόψεων, επεξήγησης του τρόπου σκέψης τους, ελέγχου των απόψεων/θέσεων των μελών της ομάδας τους και διερεύνησης ενός θέματος από ποικίλες πτυχές (Webb & Farivar, 1994). Είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι η γνώση οικοδομείται βαθύτερα, όταν το άτομο επεξηγεί τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις απόψεις του και δέχεται τον έλεγχο των άλλων. Η ευέλικτη, επομένως, ομαδοποίηση προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να λάβουν άλλοτε τον ρόλο εκείνου που επεξηγεί, αναλύει και αναπτύσσει τις απόψεις του και άλλοτε εκείνου που υποβοηθείται να κατανοήσει πληρέστερα κάποιες έννοιες (Serafino & Cicchelli, 2003). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η εποικοδόμηση της γνώσης, δηλαδή της μάθησης ως διαδικασίας οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, που εξαρτάται από τα προηγούμενα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, τον τρόπο δραστηριοποίησης, αλλαγής ή/και εμπλουτισμού τους (Κουτσελίνη, 2006α· Tomlinson, 2005).

*Ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση.* Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενθαρρύνονται οι μαθητές/τριες να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να δημιουργήσουν θετική στάση απέναντί της, με επακόλουθο τη δημιουργία συνθηκών επιτυχίας, ώστε να επιτευχθεί η χαρά της μάθησης (Hamilton & Chatala, 1994· Subban, 2006· Tomlinson, 2003). Όταν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών τους, συναισθάνονται μεγαλύτερη παρώθηση να εργαστούν (Tomlinson & McTighe, 2006).

*Καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης.* Οι έφηβοι, ιδιαίτερα, παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα σωματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και νοητικών διαφορών, αναζητούν την ταυτότητά τους, είναι υπερευαίσθητοι και ανασφαλείς, γι' αυτό και απαιτείται ο/η εκπαιδευτικός να τους παρέχει τις ευκαιρίες να νιώσουν ικανοί και άξιοι (Tomlinson, 2005). Μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής, όπου αναπτύσσεται η συνεργασία και το συναίσθημα ευθύνης για τη συλλογική πρόοδο και όπου το άτομο σταδιακά αυτονομείται οι έφηβοι αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, με τις επιτυχίες αλλά και τις αποτυχίες της, ως μια πορεία προς την προσωπική τους ωρίμανση (Tomlinson & McTighe, 2006).

*Θεωρητικό πλαίσιο*

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εδράζεται αφ' ενός στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky και εφ' ετέρου στην εποικοδόμηση της γνώσης (Κουτσελίνη, 2008α). Η θεωρία του Vygotsky στηρίζεται στην αρχή ότι το άτομο μαθαίνει μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (MacGillivray & Rueda, 2001). Αυτή η συνθήκη είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν και να καλλιεργηθούν μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι, επομένως, ουσιώδης για την ανάπτυξη της νόησης (Scherba de Valenzuela, 2002). Επιπρόσθετα, η θεωρία του Vygotsky, σε αντίθεση με άλλες θεωρίες σχετικές με τη νόηση, θεωρεί την εκπαίδευση ως μια διαδικασία και όχι ένα προϊόν (MacGillivray & Rueda, 2001).

Θεμελιώδες στοιχείο της θεωρίας αυτής είναι η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, η περιοχή ανάμεσα στο επίπεδο ανάπτυξης που έχει επιτευχθεί από το άτομο και αυτό που εν δυνάμει μπορεί να κατακτηθεί (O'Brien & Guiney 2001). Συνεπακόλουθα, κατάλληλη θεωρείται η διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη τις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη έχουν αποκτηθεί από το άτομο και συνάμα ενθαρρύνει και καθοδηγεί το άτομο να οδηγηθεί σε περιοχές που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη πρόκληση (Blanton, 1998). Για να επιτύχει το άτομο την κατάκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων, που βρίσκονται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής του, πρέπει να αλληλεπιδράσει δυναμικά με ένα ειδήμονα ενήλικα ή με συνομήλικούς του, οι οποίοι γνωρίζουν. Το περιεχόμενο του μαθήματος πρέπει, επίσης, να έχει νόημα για το άτομο και να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά του. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η διαφοροποιημένη διδασκαλία καθίσταται ένα παιδαγωγικό εργαλείο που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία (Subban, 2006).

Ταυτόχρονα, η θεωρία του Vygotsky προσδιορίζει και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι εκείνος/η που έχει κατάλληλα εκπαιδευτεί, για να καταστεί ο/η μέντορας που θα οδηγήσει τους μαθητές/τριες στην ανακάλυψη της γνώσης, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές. Έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τον χρόνο και τις πηγές με ευελιξία και δημιουργικότητα, ώστε να μάθουν οι μαθητές/τριες σε μια ατμόσφαιρα συνεργασίας και παρώθησης (Κουτσελίνη, 2001, 2006β· Tomlinson, 2001, 2003). Παράλληλα, οι μαθητές/τριες λειτουργούν σταδιακά αυτόνομα και ανεξάρτητα, αναζητώντας τη διεύρυνση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των ιδεών τους. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απελευθερώνει τους μαθητές/τριες από τον παραδοσιακό ρόλο των παθητικών αποδεκτών της γνώσης, παρέχοντάς τους τις ευκαιρίες να θέσουν ερωτήματα, να οργανώσουν την πορεία τους προς τη μάθηση, να την αξιολογήσουν και να την

επανασχεδιάσουν, ενώ παράλληλα ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες του/της υπάρχει αμοιβαία συνεργασία (Tomlinson, 2003).

Από την άλλη, η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης θεμελιώνεται και στη θεωρία της εποικοδόμησης της μάθησης (constructivism) η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, νοηματοδότησης δηλαδή που εξαρτάται από τα προηγούμενα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα του/της κάθε μαθητή/τριας, τον τρόπο δραστηριοποίησης, αλλαγής ή/και εμπλουτισμού τους (Κουτσελίνη, 2001). Η εποικοδόμηση της γνώσης βασίζεται στα στάδια και τις λειτουργίες της *Γνωστικής Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Ο όρος Γνωστική Επεξεργασία Πληροφοριών αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η ροή των πληροφοριών που δέχεται το άτομο στο γνωστικό του σύστημα και στις διαδικασίες που συντελούνται για την επεξεργασία τους. Συγκεκριμένα, οι πληροφορίες του περιβάλλοντος εισάγονται στο γνωστικό σύστημα του ατόμου μέσω των αισθήσεων και καταχωρούνται στην αισθητηριακή μνήμη. Η δυνατότητα συγκράτησης της αισθητηριακής μνήμης είναι πολύ περιορισμένη και γίνεται με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος. Οι πληροφορίες που έχουν κάποιο νόημα για το άτομο προωθούνται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη μέσω των διαδικασιών της προσοχής και της αντίληψης, ενώ οι υπόλοιπες χάνονται. Στη βραχυπρόθεσμη μνήμη βρίσκεται οτιδήποτε σκέφτεται το άτομο συνειδητά ανά πάσα στιγμή. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη έχει περιορισμένη χωρητικότητα ( $7 \pm 2$  πληροφοριακές μονάδες) και διάρκεια συγκράτησης περίπου 30''. Η χωρητικότητά της αυξάνεται, όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται ομαδοποιημένα και η διάρκεια της επεκτείνεται με την επανάληψη συντήρησης ή εμπάθυνσης (Hamilton & Chatala, 2001· Κουτσελίνη, 2008α).

Στη συνέχεια, από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη οι πληροφορίες προωθούνται στη μακροπρόθεσμη μνήμη μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης. Κωδικοποίηση είναι η διαδικασία που συνδέει τις νέες πληροφορίες με τις γνώσεις που προϋπάρχουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη, ούτως ώστε να δοθεί νόημα στις νέες πληροφορίες. Στη μακροπρόθεσμη μνήμη οι γνώσεις οργανώνονται κατά έννοιες και σε σημασιολογικά δίκτυα, δηλαδή σε σύνολα εννοιών που συνδέονται μεταξύ τους (Hamilton & Chatala, 2001). Ο τρόπος οργάνωσης των πληροφοριών στα σημασιολογικά δίκτυα εξαρτάται πολύ από τις προϋπάρχουσες γνώσεις/εμπειρίες του ατόμου και επομένως δε δημιουργούν όλα τα άτομα τα ίδια σημασιολογικά δίκτυα. Πολλές φορές οι πληροφορίες που είναι ήδη καταχωρημένες στο μυαλό έρχονται σε σύγκρουση με τις νέες πληροφορίες, οπότε χρειάζεται αναδιοργάνωσή τους, είτε μερική είτε ολική (Κουτσελίνη, 2008α· Tomlinson, 2003).

Απαραίτητες προϋποθέσεις, σύμφωνα με την Tomlinson (2003), για την εποικοδόμηση της γνώσης είναι πρώτον η δημιουργία ενός ασφαλούς, μη απειλητικού και παρωθητικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Δεύτερον, το περιεχόμενο της μάθησης πρέπει να βρίσκεται στο επίπεδο της επικείμενης ανάπτυξης του παιδιού, ώστε να αποτελεί πρόκληση η κατάκτησή του, αλλά συνάμα να μην υπερβαίνει κατά πολύ τις δυνατότητες του παιδιού. Τρίτον, οι δραστηριότητες πρέπει να εμπλέκουν τα παιδιά σε δράσεις με νόημα.

#### *Χαρακτηριστικά μαθητών/τριών*

Ο/Η εκπαιδευτικός που επιθυμεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του επιβάλλεται να αναζητήσει και να επισημάνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών και μαθητριών του/της, έχοντας υπόψη του/της ότι ο σημερινός μαθητικός πληθυσμός διαφοροποιείται ολοένα και περισσότερο (Guild, 2001· Hall, 2002· Tomlinson, 2001). Η συμφοίτηση στην ίδια τάξη παιδιών με μαθησιακές ανάγκες, μαθητών που η πρώτη τους γλώσσα δεν είναι η κυρίαρχη και προικισμένων μαθητών αντανακλά την αυξανόμενη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού (Κουτσελίνη, 2006β· Tomlinson, 2001, 2004). Η μάθηση επηρεάζεται ακόμη από το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις διδακτικές προσεγγίσεις (Guild, 2001· Tomlinson & Imbeau, 2010). Παράλληλα, είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι όλα τα παιδιά έχουν την ανάγκη αποδοχής και σεβασμού των ιδιαιτεροτήτων τους, ως προϋποθέσεων για τη δημιουργία συνθηκών επιτυχίας (Κουτσελίνη, 2001· Tomlinson, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, οφείλουν να λειτουργήσουν στις σύγχρονες τάξεις αποδεχόμενοι την αρχή ότι οι μαθητές/τριες είναι διαφορετικοί (Guild, 2001· Tomlinson, 2001). Η υιοθέτηση ενός αναλυτικού προγράμματος που ταιριάζει σε όλους δεν είναι εφικτό να ανταποκριθεί πια στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το διαφορετικό τρόπο μάθησης της πλειοψηφίας των μαθητών/τριών (Κουτσελίνη, 2001, 2006α· Tomlinson, 2001).

Ειδικότερα, η Tomlinson (2004) τονίζει ότι οι μαθητές/τριες διαφέρουν ως προς τρία χαρακτηριστικά τουλάχιστον και ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηριχθούν σ' αυτά, για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους: την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ. Συγχρόνως, οι Sternberg & Zbang (2005) παρατηρούν ότι μια άλλη παράμετρος που διαφοροποιεί τα άτομα είναι το στυλ σκέψης, το οποίο οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί, για να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών/τριών τους. Από την άλλη, οι O'Brien & Guiney (2001) επισημαίνουν ότι οι μαθητές/τριες διαφέρουν και ως προς τις αντιλήψεις που



έχουν διαμορφώσει για τον εαυτό τους και για τις ικανότητες ή και τις δυσκολίες που καθορίζουν την πορεία τους προς τη μάθηση. Διαφοροποιούνται, επίσης, και ως προς τις αντιλήψεις που έχουν για τους εκπαιδευτικούς τους και για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, γι' αυτό και πρέπει ο εκπαιδευτικός να αντικρίζει τον κάθε μαθητή/τρια του ως μια αυθύπαρκτη προσωπικότητα (βιογραφία) (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009).

*Ετοιμότητα.* Η ετοιμότητα, ένα από τα γνωρίσματα που διαφοροποιούν τους μαθητές/τριες, σχετίζεται με την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις γνώσεις, έννοιες και δεξιότητες που περιλαμβάνονται στο προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Tomlinson & Moon, 2013). Είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες, αφού ο μαθητών/η μαθητών/η κατανοεί την ουσία των πραγμάτων, όταν κωδικοποιεί, δηλαδή συνδέει τις νέες πληροφορίες με τις γνώσεις που προϋπάρχουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη, ώστε να δοθεί νόημα στις νέες πληροφορίες (Alexander, Kulikowich & Schulze, 1991· McKeown, Beck, Sinatra & Loxterman, 1992). Συνδέεται, επίσης, με τη γνώση στρατηγικών αυτοκατεύθυνσης της γνώσης και ελέγχου της μελέτης, δηλ. με τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Κουτσελίνη, 2001).

Νοούμενου ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μόνο όταν οι δραστηριότητες που ανατίθενται στους/στις μαθητές/τριες βρίσκονται εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης τους (Kragler, 1996), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαγνώσουν τον βαθμό ετοιμότητας κάθε μαθητή/τριας τους και να σχεδιάσουν τις κατάλληλες δραστηριότητες (Tomlinson & McTighe, 2006). Όταν οι δραστηριότητες είναι πολύ δύσκολες για τους μαθητές/τριες, τους προκαλούν φόβο και λειτουργούν απωθητικά. Συγχρόνως, όταν είναι πολύ απλές, προκαλούν ανία και βαριεστιμάρια και δεν οδηγούν σε αποτελεσματική μάθηση. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από δραστηριότητες που βρίσκονται λίγο πιο πάνω από το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή/τριας και τις οποίες αναλαμβάνει να επιτελέσει μέσα σε μια διαδικασία καθοδηγούμενης αυτενέργειας (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι Tomlinson & Moon (2013) υποδεικνύουν μια σειρά ενδεικτικών προσεγγίσεων για την ικανοποίηση των διαφορετικών βαθμών ετοιμότητας των μαθητών/τριών, όπως τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες, τη χρήση κειμένων διαβαθμισμένης δυσκολίας, τα συμβόλαια μάθησης, τα κέντρα μάθησης, τη σύμπτυξη του περιεχομένου της μάθησης, την παροχή του αναγκαίου χρόνου σε κάθε μαθητή/τρια για την ολοκλήρωση ενός έργου, όπως και τη χρήση της τεχνολογίας.

*Ενδιαφέροντα.* Τα ποικίλα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (π.χ. το ενδιαφέρον για ένα θέμα ή μια δραστηριότητα που συνάδει με τις ικανότητες, τα ταλέντα ή τις εμπειρίες ή τις προσδοκίες και τα όνειρα τους) αποτελούν σημαντικό κίνητρο μάθησης, για αυτό και κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης επιβάλλεται η σύνδεσή

τους με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, για να επιτευχθεί η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών με τη διαδικασία της μάθησης (Tomlinson, 2006· Tomlinson & Imbeau, 2013). Ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανακαλύπτει και ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του, με απώτερο στόχο να μεγιστοποιήσει τη συμμετοχή τους στο μάθημα και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Tomlinson & McTighe, 2006). Ανάμεσα στις διδακτικές προσεγγίσεις που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να συνδέσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντά τους είναι η ανεξάρτητη μελέτη, τα κέντρα ενδιαφέροντος, οι ομάδες ειδικών και οι δραστηριότητες που σχετίζονται με αυθεντικά προβλήματα της καθημερινής ζωής (Tomlinson & Moon 2013).

*Μαθησιακό προφίλ.* Το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής/η μαθήτρια μαθαίνει καλύτερα. Αποτελεί συνάρτηση του μαθησιακού στυλ, του τύπου νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο, του φύλου (παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στον προτιμητέο τρόπο μάθησης ανάμεσα στα δύο φύλα λόγω κυρίως του τρόπου ανατροφής τους) και του πολιτισμικού υπόβαθρου, καθώς το πολιτισμικό περιβάλλον (κοινές παραδόσεις, συνήθειες, τρόπος σκέψης κτλ.) είναι δυνατόν να επηρεάσει τον τρόπο που το άτομο μαθαίνει καλύτερα (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Όσον αφορά στο μαθησιακό στυλ, αυτό αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο μαθαίνει, δηλαδή συλλέγει, επεξεργάζεται και οργανώνει τις πληροφορίες (Lauria, 2010). Θεωρείται πολυδιάστατη έννοια, η οποία είναι συνάρτηση των γνωστικών διαδικασιών (τρόπος αντίληψης και επεξεργασίας πληροφοριών), της προσωπικότητας, του κοινωνικού πλαισίου και φυσιολογικών παραμέτρων (εγκεφαλική λειτουργία) (Κουτσελίνη, 2008α). Έχουν διατυπωθεί τριάντα περίπου διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις μαθησιακών στυλ, οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες, ανάλογα με το πού δίνουν έμφαση (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006):

(α) Μοντέλα προτίμησης μαθησιακών περιβαλλόντων: π.χ. προτιμήσεις σχετικά με το φως και τον ήχο στο χώρο μάθησης, προτίμηση για ατομική ή ομαδική μάθηση, για δομημένες ή μη δομημένες δραστηριότητες

(β) Μοντέλα προσωπικότητας: επικεντρώνονται στο πώς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν τον τρόπο απόκτησης και επεξεργασίας των πληροφοριών, π.χ. εσωστρεφής ή εξωστρεφής, διαισθητική ή αισθητηριακή αντιληπτική λειτουργία, κριτική ικανότητα λογικο-αναλυτική/απρόσωπη ή βασισμένη σε συναισθηματικά κριτήρια

(γ) Μοντέλα κοινωνικής αλληλεπίδρασης: π.χ. ανεξάρτητος-εξαρτημένος, συνεργατικός/συμμετοχικός-ανταγωνιστικός

(δ) Μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών: π.χ. συγκλίνον-αποκλίνον

Πέρα από το γνωστικό στυλ έχει διερευνηθεί το φυσιολογικό στυλ μάθησης, που αναφέρεται στα κανάλια πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Κάθε άτομο έχει το δικό του κανάλι μάθησης, τη δική του προτίμηση επεξεργασίας πληροφοριών κατά τη διαδικασία της μάθησης. Έτσι υπάρχουν οι ακουστικοί, οι οπτικοί και οι κιναισθητικοί τύποι (Κουσελίνη, 2006).

Οι Felder και Silverman (as cited in: Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006) διαμόρφωσαν ένα μοντέλο μαθησιακού στυλ, αφού διερεύνησαν τα ερωτήματα: ποιο είδος πληροφοριών αντιλαμβάνεται ευκολότερα το άτομο, μέσω ποιου αισθητήριου καναλιού οι εξωτερικές πληροφορίες γίνονται αποτελεσματικότερα αντιληπτές, με ποίο τρόπο το άτομο οργανώνει και συστηματοποιεί τις πληροφορίες πιο άνετα, πώς το άτομο προτιμά να επεξεργαστεί τις πληροφορίες και πώς προχωρεί προς την κατανόηση και κατάκτηση της γνώσης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό διακρίνονται οι ακόλουθοι τύποι:

(α) Αισθητηριακός: βασίζεται σε γεγονότα και παρατηρήσεις, χρησιμοποιεί προκαθορισμένες διαδικασίες για τη λύση προβλημάτων, λειτουργεί προσεκτικά αλλά αργά καθώς δίνει έμφαση στις λεπτομέρειες

Διαισθητικός: προτιμά τις έννοιες και ερμηνείες, την ποικιλία και την πολυπλοκότητα, κουράζεται με τις λεπτομέρειες και την επανάληψη, λειτουργεί γρήγορα αλλά απρόσεκτα

(β) Οπτικός: προσλαμβάνει τις πληροφορίες μέσω εικόνων, θυμάται καλύτερα αυτό που βλέπει (π.χ. εικόνες, διαγράμματα, πίνακες, ταινίες κτλ.)

Λεκτικός: προσλαμβάνει τις πληροφορίες μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου

(γ) Ενεργητικός: κατανοεί καλύτερα την πληροφορία εμπλεκόμενος ενεργητικά στην κατάκτησή της, μαθαίνει καλύτερα μέσα από την επίλυση προβλημάτων, τις συζητήσεις μικρής ομάδας, τις ομάδες μελέτης

Στοχαστικός: κατανοεί την πληροφορία αφού τη σκεφτεί, προτιμά την ατομική μάθηση, μαθαίνει καλύτερα σε συνθήκες όπου του παρέχεται ο χρόνος να συλλέξει, να ακούσει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες, προτού αναλάβει δράση

(δ) Σειριακός: ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα για την κατανόηση των πληροφοριών και την εύρεση λύσεων, διαθέτει αυξημένη αναλυτική ικανότητα

Σφαιρικός: προσλαμβάνει τις πληροφορίες με ολιστικό τρόπο, προσεγγίζοντας το μαθησιακό υλικό με σχεδόν τυχαίο τρόπο και συλλαμβάνοντας το ξαφνικά

Όσον αφορά στη νοημοσύνη, έναν ακόμη παράγοντα που καθορίζει το μαθησιακό προφίλ, τόσο ο Gardner (1999) όσο και ο Sternberg (1997) προτείνουν ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι μεταβλητή παρά σταθερή, και ότι τα ανθρώπινα όντα λειτουργούν σε περισσότερες της μιας σφαίρας νοημοσύνης, ενώ έχουν δυνάμεις και προτιμήσεις σε μια

ή περισσότερες. Ο Gardner (1999, 2006), για παράδειγμα, προτείνει εννέα δυνητικούς τύπους νοημοσύνης, παρωθώντας τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, προτείνει τους ακόλουθους τύπους νοημοσύνης:

(α) Γλωσσική: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τον λόγο με ευχέρεια, για να επεξηγεί έννοιες και ιδέες, να συζητά και να πείθει, να απομνημονεύει και να ανακαλεί λεπτομερείς ή σύνθετες πληροφορίες, να διηγείται και να πλάθει νέες λέξεις, όπως και να παράγει γραπτό λόγο.

(β) Λογικο-μαθηματική: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα, να εντοπίζει λογικές σχέσεις, να χειρίζεται με ευχέρεια σύμβολα και αριθμούς, να επισημαίνει/ κωδικοποιεί σημεία και να πλάθει συλλογισμούς.

(γ) Οπτική-χωροταξική: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να βλέπει νοερά και να χειρίζεται νοητικές εικόνες, η οποία του επιτρέπει να διακρίνεται στη ζωγραφική, στις πρακτικές τέχνες, στην εποπτικοποίηση, στον προσανατολισμό και στη χαρτογράφηση.

(δ) Σωματική-κινησιαισθητική: σχετίζεται με τη ζωνρή επίγνωση του σώματος και των κινήσεών του, στην επιδέξια χρησιμοποίηση και έλεγχο του σώματος για την επίτευξη διαφόρων σκοπών και παρέχει τη δυνατότητα διάκρισης στον χορό, στην υπόδυση ρόλων και στις αθλητικές δραστηριότητες.

(ε) Μουσική-ρυθμική: αναφέρεται στην ικανότητα σύλληψης των ήχων και του ρυθμού, η οποία επιτρέπει στο άτομο να συνθέτει μουσική και να τραγουδά με ευχέρεια.

(στ) Διαπροσωπική: αναφέρεται στη συνεργατικότητα, στην αλληλοβοήθεια, στην πρόσωπο με πρόσωπο ανατροφοδότηση, στην ενσυναίσθηση, στην ενασχόληση με κίνητρα και χαρακτήρες και στην ικανότητα ομαδικής εργασίας.

(ζ) Ενδοπροσωπική: παρέχει την ικανότητα στο άτομο να εργάζεται σιωπηρά, να αναστοχάζεται, να έχει συναίσθηση του προσωπικού τρόπου σκέψης και να αυτοσυγκεντρώνεται.

(η) Φυσιογνωστική: αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης, κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης φυτών, ορυκτών και ζώων και όλης της ποικιλίας της χλωρίδας και πανίδας, όπως και στην αξιοποίηση στοιχείων του περιβάλλοντος για την επίλυση προβλημάτων.

(θ) Υπαρξιακή: αναφέρεται στην τάση του ανθρώπου να στοχάζεται πάνω στα πιο θεμελιώδη ζητήματα της ύπαρξης, τα οποία αφορούν θέματα που είναι είτε πολύ μεγάλα είτε πολύ μικρά, για να γίνουν αντιληπτά από τις αισθήσεις.

*Στυλ σκέψης.* Ο Sternberg (1997), από την άλλη, παρατηρεί ότι το στυλ σκέψης, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο το άτομο επιλέγει να χρησιμοποιήσει τις ικανότητές του, διαφοροποιεί επίσης τα άτομα. Το στυλ σκέψης διαφέρει από το μαθησιακό στυλ,

καθώς το μαθησιακό στυλ σχετίζεται γενικότερα με τους προτιμότερους τρόπους μάθησης των πληροφοριών (π.χ. ακουστικό, οπτικό, κιναισθητικό), ενώ το στυλ σκέψεως αφορά στους προτιμότερους τρόπους σκέψης για τις πληροφορίες. Τα στυλ σκέψεως αν και επηρεάζουν τη μάθηση, δεν ταυτίζονται με τα στυλ μάθησης (Sternberg & Zbang, 2005).

Σύμφωνα με τον Sternberg (1997) τα στυλ σκέψεως μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσα από όρους που αφορούν στην οργάνωση ενός κράτους. Έτσι:

- (α) Ο νομοθετικός τύπος προτιμά τον αυτοσχεδιασμό, έχει αποκλίνουσα σκέψη και δημιουργικότητα, αναπτύσσει θεωρίες, ανευρίσκει νομοτέλειες και ακολουθίες. Αρέσκεται, επίσης, να αποφασίζει για το τι και πώς θα κάνει κάτι.
- (β) Ο εκτελεστικός προτιμά ξεκάθαρη και δομημένη πορεία εργασίας, ακολουθεί οδηγίες, προτιμά κλειστού τύπου ερωτήσεις και προβλήματα και έχει συγκλίνουσα σκέψη.
- (γ) Ο δικαστικός προτιμά ανάλυση και αξιολόγηση, κριτική και συζήτηση, συλλογισμούς και συναγωγή συμπερασμάτων. Αρέσκεται, ακόμη, να ασχολείται με έργα στα οποία καλείται να σχολιάσει τις ιδέες των άλλων, να αξιολογήσει τα ισχυρά και τα αδύναμα σημεία των άλλων.

Η θεωρία αυτή (Sternberg & Zbang, 2005) προεβεί ότι υπάρχουν τέσσερις διαφορετικοί τρόποι (forms) σκέψεως: ο μοναρχικός (το άτομο επικεντρώνεται σε μια πτυχή κάθε φορά μέχρι να την ολοκληρώσει), ο ιεραρχικός (ιεραρχεί τα έργα τα οποία θα επιτελέσει ανάλογα με συγκεκριμένες παραμέτρους), ο ολιγαρχικός (επικεντρώνεται παράλληλα σε περισσότερες πτυχές ή στόχους τα οποία θεωρεί εξίσου σημαντικά) και ο αναρχικός (δεικνύει μεγάλη ευελιξία προσεγγίσεων και επικεντρώνεται σε οτιδήποτε, οποτεδήποτε και με όποιο τρόπο τον ευχαριστεί).

Συγχρόνως, οι Sternberg & Zbang (2005) επισημαίνουν την λειτουργία δύο επιπέδων (levels) σκέψεως: του τοπικού (όπου το άτομο στρέφει την προσοχή του σε εξειδικευμένες λεπτομέρειες και αδυνατεί να συλλάβει τη λειτουργική σχέση μεταξύ τους) και του σφαιρικού (όπου το άτομο συλλαμβάνει σφαιρικά μεγάλες, αφηρημένες ιδέες αλλά αδυνατεί να προσδιορίσει τα επιμέρους στοιχεία). Παράλληλα, παρατηρείται η ύπαρξη δύο κύκλων (scopes): του ενδοστρεφούς (το άτομο εργάζεται μόνο του) και του εξωστρεφούς (το άτομο εργάζεται αλληλεπιδρώντας με τους άλλους). Επισημαίνεται, ακόμη, η ύπαρξη δύο κλίσεων: της φιλελεύθερης (το άτομο προτιμά τα έργα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένο, πορεύεται πέρα από τους υπάρχοντες κανόνες και διαδικασίες και αγαπά τις αλλαγές) και της συντηρητικής (το άτομο αγαπά να ακολουθεί τον πεπατημένο δρόμο και να ελαχιστοποιεί τις αλλαγές) (Sternberg & Zbang, 2005).

Οι Sternberg & Zbang (2005) παρατηρούν ότι, όταν η διδασκαλία και η αξιολόγηση των μαθητών/τριών λαμβάνουν, ως ένα βαθμό, υπόψη τα διαφορετικά στυλ σκέψης τους, τότε τους παρέχονται μεγαλύτερες ευκαιρίες επιτυχίας. Διασαφηνίζουν ότι δεν υποστηρίζουν μια απόλυτη ταύτιση της διδασκαλίας με τον τρόπο σκέψης του/της κάθε μαθητή/τριας, γιατί ούτε και στην κοινωνία θα κληθούν τα παιδιά να επιτελέσουν έργα με τον προτιμότερο γι' αυτούς τρόπο σκέψης. Παρόλα, αυτά, τονίζουν ότι, αν ο/η εκπαιδευτικός επιθυμεί να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να δείξουν τι πράγματι μπορούν να επιτύχουν, πρέπει να λάβει υπόψη στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τα διαφορετικά στυλ σκέψης.

Σημειώνουν (Sternberg & Zbang, 2005) ότι η διάλεξη, για παράδειγμα, αρμόζει στους εκτελεστικούς/ιεραρχικούς τύπους, οι ερωτήσεις που ασκούν την κριτική ικανότητα στους δικαστικούς, η συνεργατική μάθηση στους εξωστρεφείς, η επίλυση προβλημάτων στους εκτελεστικούς, η εκπόνηση μικρών συνθετικών εργασιών στους νομοθετικούς, ο διάλογος σε μικρές ομάδες στους εξωστρεφείς/δικαστικούς, η ανάγνωση στους ενδοστρεφείς/ιεραρχικούς, η ανάγνωση για τον εντοπισμό λεπτομερειών στους τοπικούς/εκτελεστικούς, η ανάγνωση για τον εντοπισμό των κύριων ιδεών στους σφαιρικούς/εκτελεστικούς, η ερμηνεία κειμένων στους δικαστικούς, ενώ η απομνημόνευση στους εκτελεστικούς/τοπικούς/συντηρητικούς.

Ταυτόχρονα, παρατηρούν (Sternberg & Zbang, 2005) ότι η αξιολόγηση που στηρίζεται σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σύντομης απάντησης συνάδει με τον τρόπο σκέψης των εκτελεστικών/τοπικών, όπως και όταν προϋποθέτει τη μνήμη. Αντίθετα, απευθύνεται στους δικαστικούς/τοπικούς, όταν απαιτεί ανάλυση, στους ιεραρχικούς, όταν απαιτεί επίλυση σε συγκεκριμένο χρόνο και στους ενδοστρεφείς, όταν προϋποθέτει την ατομική εργασία. Οι μικρές συνθετικές εργασίες, αν απαιτούν ανάλυση, απευθύνονται στους δικαστικούς, ενώ αν ζητούν δημιουργικότητα, στους νομοθετικούς.

Η εκτενής αυτή αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών καταδεικνύει το εύρος των διαφορών που εν δυνάμει υπάρχουν μεταξύ των μαθητών/τριών σε μια ανομοιογενή τάξη. Πρέπει να επισημανθεί, όμως, ότι δεν συνίσταται η ανάθεση δραστηριοτήτων στους/στις μαθητές/τριες που να τους/τις παρωθούν να εργαστούν σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ που, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, περισσότερο προσάδει σε αυτούς/ές, αλλά στόχος των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι να παρέχουν τις δυνατότητες στους/στις μαθητές/τριες να αναζητήσουν, να διερευνήσουν και να κατακτήσουν τη νέα γνώση με ποικίλους τρόπους και συγχρόνως να ανακαλύψουν με ποιους τρόπους μαθαίνουν καλύτερα και κάτω από ποιες

προϋποθέσεις και να τους/τις καθοδηγήσουν στην υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Tomlinson & Moon, 2013).

*Αντιλήψεις μαθητών/τριών για τον εαυτό τους και τη μάθηση.* Μια ακόμη παράμετρος που διαφοροποιεί μεταξύ τους τους/τις μαθητές/τριες είναι η βιοθεωρία τους, δηλαδή το σύνολο των αντιλήψεων που έχουν διαμορφώσει για τον εαυτό τους και για τις ικανότητες ή και τις δυσκολίες που καθορίζουν την πορεία τους προς τη μάθηση, αλλά και των αντιλήψεων που έχουν για τους εκπαιδευτικούς τους και για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· O'Brien & Guiney 2001). Η σχετική βιβλιογραφία (Κουτσελίνη, 2010β· Koutselini, & Agathangelou, 2009· Leibowitz, 2004· Perez & Holmes, 2010· Tomlinson, 2004) τονίζει ότι η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την ενδελεχή μελέτη της βιοθεωρίας κάθε μαθητή/τριας και την κατάλληλη αξιοποίησή της για τον επιτυχή σχεδιασμό των διαφοροποιημένων μαθημάτων.

Η εικόνα που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές πτυχές, περικλείει το άτομο και τους στόχους του, τις πράξεις του στο παρελθόν, την αξιολόγηση των πράξεων από το ίδιο το άτομο αλλά και τους άλλους, τους μελλοντικούς στόχους, την εκτίμηση των δυνατοτήτων επίτευξης των στόχων, τις εναλλακτικές δυνατότητες δράσης μέσα σε διάφορες συνθήκες και τον ιδανικό εαυτό, όπως τον προσδιορίζει το ίδιο το άτομο αλλά και οι άλλοι. Η εικόνα του εαυτού έχει δύο βασικές συνιστώσες: την αυτοαντίληψη, η οποία αφορά στη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αποτελεί μια δήλωση, μια περιγραφή ή πεποίθηση του ατόμου, και την αυτοεκτίμηση, που αφορά στη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη κάποιου για την αξία του ως ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με την κοινωνική-γνωστική θεωρία (Bandura, 2001) τόσο οι εσωτερικές διαθέσεις του ατόμου, οι οποίες σχετίζονται με την εικόνα του εαυτού, όσο και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις διαμορφώνουν και ελέγχουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την τριαδική αμοιβαία αιτιοκρατία (reciprocal triadic causation) κάθε εξωτερικός καθοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς (όπως οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες) και κάθε εσωτερικός καθοριστικός παράγοντας (όπως οι πεποιθήσεις, οι σκέψεις και οι προσδοκίες) είναι μέρος ενός συστήματος επιρροών που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Συνάμα, όμως και η συμπεριφορά ασκεί επίδραση στο περιβάλλον. Επισημαίνεται, επίσης, ότι σημαντικός αριθμός συμπεριφορών εκδηλώνονται ως απόρροια των εσωτερικών διεργασιών της αυτορύθμισης (self-regulation), οι οποίες αναπτύσσονται μέσω της μελέτης της

συμπεριφοράς των άλλων και της αποθήκευσης των πληροφοριών αυτών στη μνήμη από όπου ανακαλούνται σε νέες καταστάσεις (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Hoeksema, 2004)

Άμεσα συνδεδεμένη με την εικόνα του εαυτού και περισσότερο με την έννοια της αυτοαντίληψης είναι η αυτοεπάρκεια (self-efficacy), η οποία ορίζεται ως το σύνολο των κρίσεων που έχουν διαμορφώσει τα άτομα για τις ικανότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν σειρές δράσεων που απαιτούν την επίτευξη προσδιορισμένων μορφών επίδοσης και αναφέρονται σε συγκριμένους τομείς της ανθρώπινης δράσης (Bandura, 1997· Schunk & Pajares, 2002). Οι αξιολογικές κρίσεις για την αυτοεπάρκεια του ατόμου επηρεάζουν τις διαδικασίες της σκέψης του (αντίληψη, μνήμη, λήψη αποφάσεων κτλ.) και καθορίζουν το επίπεδο της παρώθησης και της κινητοποίησής του για δράση, που απεικονίζονται στο μέγεθος των προσπαθειών που καταβάλλει για την επίτευξη των στόχων του και τον χρόνο που αφιερώνει για την υπέρβαση των δυσκολιών και εμποδίων. Οι πεποιθήσεις επάρκειας επηρεάζουν, επίσης, τις αιτίες απόδοσης (causal attribution), δηλαδή το πού αποδίδει το άτομο την αποτυχία ή επιτυχία του σε μία δράση, τις προσδοκίες του αποτελέσματος, δηλαδή τι αναμένει ότι θα επιτύχει σε μια δραστηριότητα και τους γνωστικούς του στόχους (cognized goals), δηλαδή πόσο ψηλούς στόχους θέτει. Η αυτοεπάρκεια επηρεάζει, ακόμη, τις συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου, όταν οι προσπάθειές του δεν ευοδώνονται, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη διέγερση του άγχους. Αποτελεί, ακόμη, καθοριστικό παράγοντα στην επιλογή των δραστηριοτήτων με τις οποίες το άτομο αποφασίζει να καταπιαστεί (Κολιάδης, 2006).

Περαιτέρω, αξίζει να επισημανθεί ότι ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν ότι το συναίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών, οι αντιλήψεις τους για τις αιτίες της επιτυχίας ή αποτυχίας τους, οι στόχοι και τα εξωτερικά και εσωτερικά τους κίνητρα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιθυμία τους να εμπλακούν ενεργά και σταθερά στη μαθησιακή διαδικασία και σχετίζονται με τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων (Bandura, 1997· Deci & Ryan, 2002· Pintrich, 2000· Ryan & Deci, 2000· Schunk & Pajares, 2002). Για αυτό και έχει διατυπωθεί η άποψη (Κουτσελίνη, 2012) ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά σε μία ανομοιογενή τάξη, εάν δεν εφαρμόσουν ταυτόχρονα με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διαδικασίες οικοδόμησης αυτοεικόνας και χειραφέτησης, οι οποίες μπορούν να ισορροπήσουν τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών/τριών.

Οι μαθητές/τριες με υψηλό συναίσθημα αυτοεπάρκειας, δηλαδή εκείνοι/ες που έχουν την πεποίθηση ότι έχουν την ικανότητα να αποπερατώσουν ένα έργο (Bandura, 1997· Schunk & Pajares, 2002), έχουν τη θέληση να αντιμετωπίσουν πιο μεγάλες



προκλήσεις, επιμένουν περισσότερο όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με δυσκολίες και πιστεύουν ότι θα επιτύχουν στο μέλλον. Η αντίληψη των μαθητών/τριών ότι ελέγχουν την πορεία τους προς τη μάθηση και έχουν την ευθύνη τουλάχιστον για κάποιες πτυχές της μάθησής τους τους/τις ωθεί να εμπλακούν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία (Ryan & Deci, 2000).

Από την άλλη, όταν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την επιτυχία ως αποτέλεσμα των ικανοτήτων και της προσπάθειας τους, διαπνέονται από θετικά κίνητρα (Weiner, 2005). Παράλληλα, όταν θέτουν ως στόχο τους την βελτίωση των ακαδημαϊκών τους αποτελεσμάτων (Pintrich, 2000), και την κοινωνικοποίησή τους μέσω της δημιουργίας φιλικών σχέσεων με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και τους/τις εκπαιδευτικούς τους, διακατέχονται από μεγαλύτερη παρόρμηση να εργαστούν και να μάθουν (Wigfield & Wentzel, 2007). Οι ενδιαφέρουσες μαθησιακές δραστηριότητες, όπως και η εμπλοκή τους σε μια μαθησιακή διαδικασία που οδηγεί στην κατάκτηση αξιόλογων γνώσεων/δεξιοτήτων αποτελούν, επίσης, κινητήριες δυνάμεις (Eccles & Wigfield, 2002). Έχει επισημανθεί, ακόμη, ότι τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν σε μια βαθύτερη εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της μάθησης (Deci & Ryan, 2002).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό και καθώς ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι το συναίσθημα αυτοεπάρκειας και τα κίνητρα των μαθητών/τριών σχετίζονται θετικά με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, πέρα από την προηγούμενη επίδοσή τους (Eccles & Wigfield, 2002· Schunk & Pajares, 2002· Schunk & Zimmerman, 1997), θεωρείται επάναγκες ο/η εκπαιδευτικός να αναπτύξει και να ενδυναμώσει το συναίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών του/της, να τους/τις κινητοποιεί και να τους/τις παρωθεί με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, ώστε να διασφαλίσει την επιμονή τους στην επίτευξη υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Έχει διαπιστωθεί, για παράδειγμα, ότι το συναίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών ενδυναμώνεται, όταν γέονται την επιτυχία σε διάφορους τομείς και λαμβάνουν ανατροφοδότηση η οποία τους/τις βοηθά να αντιληφθούν ότι η επιτυχία απορρέει από τις δικές τους προσπάθειες (Schunk & Pajares, 2002). Όταν οι εκπαιδευτικοί καθιστούν φανερό στους μαθητές/τριες τους ότι η σκληρή δουλειά και η επιμονή και όχι η έμφυτη ικανότητα αποτελούν πηγές επιτυχίας, η συμβολή των ίδιων των μαθητών/τριών στην πρόοδό τους είναι πιο ουσιαστική (Dweck, 2002). Δραστηριότητες, επίσης, που ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, απαιτούν πιο υψηλές γνωστικές δεξιότητες και έχουν νόημα επαυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα και την πίστη των μαθητών/τριών για την αξία της μάθησης. Όταν, ακόμη, παρωθούνται οι

μαθητές/τριες να συνεργαστούν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους για την επίτευξη κοινών στόχων, όπως και όταν δημιουργείται ένα μαθησιακό κλίμα όπου υπάρχει η συνεργασία, τότε ενισχύονται τα κίνητρό τους για υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Wigfield & Wentzel, 2007).

Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το τι είναι μάθηση, ποια η αξία της και πώς αυτή κατακτιέται μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζουν τα κίνητρό τους για μάθηση και τους τρόπους με τους οποίους επιλέγουν να εμπλακούν σε διαδικασίες για την κατάκτηση νέων γνώσεων/δεξιοτήτων (Konings, Brand-Gruwel, & Merriënboer, 2005). Οι αντιλήψεις, για παράδειγμα, ότι η μάθηση αποτελεί την πρόσληψη και αποθήκευση έτοιμων γνώσεων και πληροφοριών ή την απομνημόνευση και αναπαραγωγή των γνώσεων αυτών ή ακόμη τη μηχανική εφαρμογή τους σε δοσμένα περιβάλλοντα καθιστούν τον μαθητή/τη μαθήτριά του έναν/μία παθητικό/η δέκτη και καταναλωτή/τρια γνώσεων/πληροφοριών και δημιουργούν μειωμένα κίνητρα για μάθηση.

Αντίθετα, η αντίληψη ότι η μάθηση δεν είναι το αποτέλεσμα της παθητικής ανταπόκρισης του οργανισμού σε ερεθίσματα και ενισχύσεις, (όπως ισχυρίζονταν οι συμπεριφοριστές), αλλά μια ενεργητική προσπάθεια ερμηνείας των εμπειριών του ατόμου που εξαρτάται από τις προηγούμενες γνώσεις, τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί, τις αντιλήψεις για τη διαδικασία της μάθησης και το κοινωνικό περιβάλλον, καθιστά το άτομο παραγωγό της γνώσης και παρωθεί στην ενεργητική εμπλοκή του σε μια δημιουργική διαδικασία που συχνά οδηγεί στην άρση παρανοήσεων και στον μετασχηματισμό αλλά και εμπλουτισμό των προϋπαρχουσών γνώσεων και πληροφοριών όταν είναι εσφαλμένες ή ελλιπείς αντίστοιχα (Konings et al., 2005). Για αυτό και ο/η εκπαιδευτικός οφείλει, αφού διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών του για τη μάθηση, να ενδυναμώσει εκείνες τις αντιλήψεις που τους κινητοποιούν και να τροποποιήσει τις άλλες που λειτουργούν ανασταλτικά.

### *Μορφές διαφοροποίησης*

Οι μελετητές, επισημαίνοντας ποια συστατικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας είναι εφικτό να διαφοροποιηθούν (Κουτσελίνη, 2001· Stradling & Saunders, 1993· Tomlinson & Moon, 2013), αναφέρονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (τις γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές που απαιτείται να κατακτήσει ο μαθητής/η μαθήτριά), στην πορεία (τη διαδικασία που ακολουθείται για την κατάκτηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών), στο αποτέλεσμα (πώς ο/η μαθητής/τρια επιδεικνύει τη μόνιμη γνώση που έχει αποκτήσει), στο κλίμα μέσα στο οποίο συντελείται

η μάθηση (το οποίο προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού και καθορίζει τις αντιλήψεις και στάσεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές/τριες για τη μάθηση και την προσωπική ικανότητά τους να μαθαίνουν), και στο μαθησιακό περιβάλλον (το φυσικό και συναισθηματικό συγκείμενο εντός του οποίου συντελείται η μάθηση). Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις ακόλουθες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας οι οποίες μπορούν να διαφοροποιηθούν (Κουτσελίνη, 2008β· Tomlinson & Moon, 2013):

*Διαφοροποίηση ως προς το στόχο-καθήκον.* Οι μαθητές/τριες καλύπτουν το ίδιο περιεχόμενο σε διαφορετικά επίπεδα. Ο/Η εκπαιδευτικός ιεραρχεί τους μαθησιακούς στόχους από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους. Οι κοινοί στόχοι προορίζονται για όλους τους μαθητές/τριες και στοχεύουν στην απόκτηση πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι συμπληρωματικοί διαφοροποιούνται κατά ποσότητα και ποιότητα και προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας.

*Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα.* Οι μαθητές/τριες καλύπτουν το ίδιο περιεχόμενο και εκτελούν την ίδια εργασία στο ίδιο επίπεδο, αλλά με διαφορετικούς τρόπους, εφαρμόζοντας διαφορετικό γνωστικό τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών (ακουστικοί, οπτικοί, απτικοί/κιναισθητικοί τύποι) ή/και ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης τους (γλωσσική, λογικομαθηματική, οπτική/χωρική, κιναισθητική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, νατουραλιστική).

*Διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα.* Οι μαθητές/τριες καλούνται να διεκπεραιώσουν τις ίδιες γενικές εργασίες-καθήκοντα, αλλά υπάρχει η ευελιξία ο καθένας/η καθεμιά να δουλέψει στο επίπεδό του/της με βάση προαπαιτούμενες γνώσεις, βασικές-πυρηνικές του συγκεκριμένου μαθήματος και μετασχηματιστικές (δηλ. αυτές που επιτρέπουν το μετασχηματισμό της βασικής γνώσης).

*Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο.* Η διαφοροποίηση του περιεχομένου είναι δυνατόν να εκλάβει τρεις μορφές (Κουτσελίνη, 2008α):

- (α) Ως προς την ποσότητα, ανατίθενται κοινές εργασίες σε όλους τους μαθητές/τριες και συμπληρωματικές, του ίδιου όμως επιπέδου, σε όσους τελειώνουν γρήγορα
- (β) Ως προς την ποιότητα, δηλαδή δίνονται συμπληρωματικές εργασίες με διαβαθμισμένη δυσκολία
- (γ) Ως προς τη δυνατότητα επιλογής των περιεχομένων, δηλαδή συνδυάζονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών με την επιλογή περιεχομένου (π.χ. αν στόχος του/της εκπαιδευτικού είναι να εντοπίσουν οι μαθητές τα γνωρίσματα της παραδοσιακής ποίησης μέσα από διερεύνηση, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τα ποιήματα που θα μελετήσουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους)

*Διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών.* Π.χ. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τον βαθμό δυσκολίας κειμένων ή οπτικοακουστικών μέσων που δίνει στα παιδιά, για να διερευνήσουν ένα θέμα.

*Διαφοροποίηση ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας.* Οι διαδικασίες μάθησης συνίσταται να βασίζονται στις παιδαγωγικές αρχές της ενεργοποίησης των μαθητών, της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού, του σεβασμού της διαφορετικότητας και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Οι παιδαγωγικές αυτές αρχές μπορούν να υλοποιηθούν μέσα από (α) τη συνεργατική μάθηση (συστατικά στοιχεία της οποίας είναι ο κοινός στόχος, η αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση, οι κοινωνικές δεξιότητες και η προσωπική ευθύνη), (β) τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας (διερεύνηση- λύση προβλήματος- λήψη απόφασης), (γ) την εξατομικευμένη εργασία και (δ) τη μέθοδο των ερευνητικών μελετών (project) (Χαραλάμπους, 1999).

*Διαφοροποίηση ως προς τη διαρρύθμιση του χώρου-οργάνωση της τάξης.* Η διαρρύθμιση του χώρου ποικίλει, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ομαδική, συνεταιριστική και ατομική εργασία. Απαιτείται ευελιξία στην οργάνωση της τάξης, έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στη φύση της δραστηριότητας στην οποία εμπλέκεται κάθε μαθητής/τρια και στις ιδιαίτερες ανάγκες του (Hall, 2002).

*Διαφοροποίηση ως προς τον ρυθμό στην τάξη και την ανατροφοδότηση.* Παρέχεται η δυνατότητα στο κάθε παιδί να εργαστεί με τον δικό του ρυθμό για την επίτευξη κοινών στόχων και την κάλυψη του ίδιου περιεχομένου. Παράλληλα, η ανατροφοδότηση που δίνεται στα παιδιά είναι ανάλογη με τις προσωπικές τους ανάγκες και την πρόοδο που επιτυγχάνουν.

*Διαφοροποίηση ως προς τη συμμετοχή των μαθητών/τριών.* Π.χ. Ο/Η εκπαιδευτικός προτείνει εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης της ομαδικής εργασίας των παιδιών (ανακοίνωση από έναν εκπρόσωπο της ομάδας ή ανακοίνωση από όλα τα μέλη της ομάδας ή ανακοίνωση με την προβολή διαφανειών κτλ.)

*Διαφοροποίηση ως προς την αξιολόγηση.* Η αξιολόγηση γίνεται πάντα σε σχέση με την προηγούμενη επίδοση του κάθε μαθητή/τριας (προσωπική/ ενδοατομική αξιολόγηση και όχι συγκριτική), είναι περιγραφική και διαμορφωτική, καθώς παρέχει πληροφορίες για το σχεδιασμό των διαφοροποιημένων μαθημάτων με βάση τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών και παράλληλα πληροφορεί για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, ώστε τα μαθήματα να ανασχεδιάζονται για την αντιμετώπιση αναφυόμενων προβλημάτων (Cobb, 2003, 2005· Donalson,

2008· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009). Ως προς τη μορφή ποικίλλει, ανάλογα με τους στόχους και τα καθήκοντα κάθε μαθητή, π.χ. project, έκθεση, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (Hall, 2002· Tomlinson & Moon, 2013).

*Κάθετη και οριζόντια διαφοροποίηση.* Ενδιαφέρον παρουσιάζει το μοντέλο κάθετης και οριζόντιας διαφοροποίησης της διδασκαλίας που προτείνει ο Noble (2004). Συγκεκριμένα, στοχεύοντας στην κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους, δημιούργησε μια σχάρα στον κάθετο άξονα της οποίας τοποθέτησε την αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom (Ανάκληση – Κατανόηση – Εφαρμογή – Ανάλυση – Αξιολόγηση – Δημιουργία), ενώ στον οριζόντιο τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner (Γλωσσική – Λογικομαθηματική – Χωροταξική – Μουσική – Κινησθητική – Ενδοπροσωπική – Διαπροσωπική – Φυσιοκρατική). Με αυτό τον τρόπο γίνεται εφικτός ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που καλύπτουν το ευρύ φάσμα των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, ενώ παράλληλα ιεραρχούνται από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες, ανταποκρινόμενες στις νοητικές λειτουργίες της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom.

#### *Στρατηγικές διαφοροποίησης*

Με βάση τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης στους τρεις άξονες που αφορούν στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα της, καθώς, και με βάση τους άξονες διαφοροποίησης που αναφέρονται στον/στη μαθητή/τρια (ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ, ενδιαφέροντα, κίνητρα για μάθηση) η Tomlinson (2001, 2003) εισηγείται τις στρατηγικές διαφοροποίησης που παρουσιάζονται πιο κάτω.

*Συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος (compacting).* Ως συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος ορίζεται η προσαρμογή και ο εμπλουτισμός ή/και η επιτάχυνση της μάθησης, η οποία επιβάλλεται στις περιπτώσεις των χαρισματικών μαθητών/τριών, γιατί κατέχουν ήδη γνώσεις και δεξιότητες που περιλαμβάνονται σε αυτό (Toxclair, 2000). Η συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος περιλαμβάνει τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο ο/η εκπαιδευτικός εντοπίζει τους/τις μαθητές/τριες που είναι υποψήφιοι/ες για συμπύκνωση και αξιολογεί τις προηγούμενες γνώσεις τους για το θέμα που θα διδαχθεί. Στο δεύτερο στάδιο ο/η εκπαιδευτικός σημειώνει οποιεσδήποτε γνώσεις ή δεξιότητες φαίνεται να μην έχει κατακτήσει με πληρότητα ο/η μαθητής/τρια. Στο τρίτο στάδιο ο/η εκπαιδευτικός και ο/η προχωρημένος/η μαθητής/τρια σχεδιάζουν μια έρευνα ή μελέτη με την οποία θα ασχοληθεί ο/η μαθητής/τρια, καθώς οι άλλοι εργάζονται με άλλες δραστηριότητες (Tomlinson 2001, 2003).

*Συμβόλαια μάθησης (learning contracts).* Ανταποκρίνονται στην ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών. Στην περίπτωση αυτή ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος που χρειάζεται να καλυφθούν και οργανώνει τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Καθορίζεται, έπειτα, από κοινού με τον/τη μαθητή/τρια ο χρόνος εκπλήρωσης και το είδος των δραστηριοτήτων που θα αναληφθούν από τον/την κάθε μαθητή/τρια. Στη συνέχεια, ο/η μαθητής/τρια εργάζεται με τον δικό του/της ρυθμό, για να ολοκληρώσει τις εργασίες (Tomlinson, 2001).

Τα συμβόλαια μάθησης είναι μια γραπτή συμφωνία ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/τη μαθητή/τρια, στην οποία ο/η μαθητής/τρια συμφωνεί να ολοκληρώσει μια σειρά δραστηριοτήτων σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα με δική του/της πρωτοβουλία (Greenwood, 2003). Ο/Η εκπαιδευτικός αποσαφηνίζει πώς αναμένει να εργαστεί ο/η μαθητής/τρια και ποιες είναι οι προσδοκίες του/της ως προς την ποιότητα της εργασίας που θα επιτελεστεί, παρουσιάζοντας δείγματα εργασιών. Επιτρέπει, συγχρόνως, στο/στη μαθητή/τρια να εργαστεί μόνος/η ή με έναν/μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές/τριες του/της. Καθοδηγεί, επίσης, και παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση στο/στη μαθητή/τρια, κατά τη διεκπεραίωση της εργασίας του/της, ανάλογα με τις ανάγκες του/της. Όσο ο/η μαθητής/τρια εξοικειώνεται με αυτό τον τρόπο εργασίας, του/της παρέχεται η δυνατότητα να αναλάβει μεγαλύτερη πρωτοβουλία στον καθορισμό της φύσης των δραστηριοτήτων που θα αναλάβει να αποπερατώσει. Για αυτό και επισημαίνεται ότι αυτός ο τρόπος εργασίας παρέχει τη δυνατότητα στον/στη μαθητή/τρια να εργαστεί σε ένα περιβάλλον που του/της προσφέρει τόσο καθοδήγηση και ασφάλεια όσο και ανεξαρτησία, στοιχεία ιδιαίτερα αναγκαία στις περιπτώσεις των έφηβων μαθητών/τριών (Duncan, 2013). Συνάμα, ενδυναμώνει τον διάλογο ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/τη μαθητή/τρια, του/της επιτρέπει να επιλέξει δραστηριότητες με νόημα, οι οποίες τον/την παρωθούν να εργαστεί με ευσυνειδησία και να επιτύχει υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Greenwood, 2003).

*Κέντρα ενδιαφέροντος.* Ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών/τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός, στην περίπτωση αυτή, διαφοροποιεί ένα θέμα του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα του/της κάθε μαθητή/τριας. Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν από μια ποικιλία δραστηριοτήτων εκείνες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στη μαθησιακή τους ετοιμότητα, να εργαστούν μόνοι/ες ή μαζί με ένα/μία συμμαθητή/τρια τους ή σε μικρές ομάδες (Tomlinson, 2001). Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η ευκαιρία σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από το επίπεδο μαθησιακών ικανοτήτων τους, να ασχοληθούν με δραστηριότητες που βρίσκονται εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης

τους (Arquette, 2007), να διερευνήσουν θέματα πέρα από αυτά που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο και να ενδυναμώσουν τις δεξιότητες τους για ανεξάρτητη έρευνα (Troclair, 2000).

Η Arquette (2007) συνιστά τρόπους οργάνωσης τέτοιων κέντρων για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Έτσι, επισημαίνει ότι στο κέντρο ανάγνωσης μπορούν να τοποθετηθούν λογοτεχνικά, επιστημονικά βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες και κωμικογραφήματα, τα οποία να ανταποκρίνονται τόσο στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, όσο και στο διαφορετικό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητάς τους. Ο χώρος μπορεί, επίσης, να διαρρυθμιστεί ανάλογα, ώστε οι μαθητές/τριες να απολαμβάνουν την ανάγνωση σ' ένα άνετο και ευχάριστο περιβάλλον. Προτείνει, επίσης, στο κέντρο ακρόασης τα υλικά αλλά και οι σχετικές δραστηριότητες, να ποικίλλουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών. Στο κέντρο παραγωγής γραπτού λόγου εισηγείται να υπάρχουν δραστηριότητες παραγωγής διάφορων κειμενικών ειδών εντός όσον το δυνατόν πιο αυθεντικών επικοινωνιακών πλαισίων. Ένα τέτοιο επικοινωνιακό πλαίσιο μπορεί να είναι η διασκευή ενός κειμένου σε σενάριο θεατρικής ή κινηματογραφικής παράστασης. Επισημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να περιλάβει σε κάθε κέντρο δραστηριότητες με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές/τριες του/της και να προτάξει σε κάθε δραστηριότητα γραπτές, απλές και σαφείς οδηγίες, ώστε να διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες να εργαστούν από μόνοι/ες τους, ενώ ο ίδιος/η ίδια θα έχει τον χρόνο να διδάξει σε μικρές ομάδες παιδιών (Arquette, 2007).

*Έρευνες-project.* Ανταποκρίνονται στην ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών: Οι έρευνες-project είναι χρήσιμες για τη διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών/τριών σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος για το θέμα είναι οι ίδιοι αλλά υπάρχει διαφοροποίηση στο περιεχόμενο. Για παράδειγμα, μαθητές/τριες μέτριας ικανότητας αναλαμβάνουν να γράψουν ένα άρθρο, ενώ οι ικανοί/ές μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να διεξαγάγουν μια πιο σύνθετη έρευνα (Tomlinson 2003).

*Ομαδική εργασία.* Η ομαδική εργασία καθιστά εφικτή την ανταπόκριση στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών. Η ομάδα μπορεί να συσταθεί ανάλογα με την ετοιμότητα του/της κάθε μαθητή/τριας ή τα ενδιαφέροντά του/της (Tomlinson 2003). Συγχρόνως, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη της συνοχής στην τάξη και στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίας αποδοχής. Με τον τρόπο αυτό όλα τα παιδιά συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, το ένα στηρίζει το άλλο και έχουν

εξίσου την ευθύνη για το αποτέλεσμα σε ένα μη ανταγωνιστικό περιβάλλον. Οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται, παράλληλα, με τη διαφορετικότητά τους και η τροποποίηση των καθηκόντων ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός/ της καθεμιάς καθίσταται μια φυσική καθημερινή διαδικασία (Vehkakoski, 2012).

*Ανεξάρτητη μελέτη.* Παρέχει τη δυνατότητα ανταπόκρισης στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής/τρια από κοινού διερευνούν ένα θέμα που ενδιαφέρει τον/τη μαθητή/τρια. Μαζί καθορίζουν την πορεία της διερεύνησης και τα αποτελέσματα, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται και η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας (Troclair, 2000).

*Χρήση πολλαπλών επιπέδων ερωτήσεων.* Δίνεται η δυνατότητα ανταπόκρισης στην ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τον τύπο των ερωτήσεων (κλειστού τύπου και ανοικτού τύπου), καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο υποβάλλονται. Έτσι επιτυγχάνεται η αναβάθμιση των ερωτήσεων που υποβάλλονται από τον/την εκπαιδευτικό, με την εισαγωγή, για παράδειγμα, ερωτήσεων που καλούν τους/τις μαθητές/τριες να υποθέσουν τι θα συνέβαινε αν μια παράμετρος διαφοροποιούνταν. Παρωθούνται, επίσης, οι μαθητές/τριες να διευρύνουν τη σκέψη τους, να αναζητήσουν νέες σχέσεις, να ανακαλύψουν κενά και ελλείψεις στις γνώσεις τους, όπως και να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή να εμπλακούν σε νέες δραστηριότητες (Troclair, 2000).

*Πίνακας επιλογών (choice board).* Ο/Η εκπαιδευτικός με τη στρατηγική αυτή μπορεί να ανταποκριθεί στην ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών του. Οι πίνακες περιλαμβάνουν διάφορες δραστηριότητες. Οι μαθητές/τριες κατά τη διαδικασία μάθησης επιλέγουν τις δραστηριότητες που θέλουν (Tomlinson 2003).

### *Αξιολόγηση*

*Άρση παρανοήσεων.* Οι μελετητές (Κουτσελίνη, 2008α· Tomlinson, 2005· Tomlinson & Moon, 2013) επισημαίνουν τον νευραλγικό ρόλο της αξιολόγησης στην επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τονίζουν, όμως, ότι μια σειρά παρανοήσεων δυσχεραίνει την ουσιαστική αξιοποίηση της αξιολόγησης κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης από τους/τις εκπαιδευτικούς (Tomlinson, 2005). Μια από τις παρανοήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς σχετίζεται με τους στόχους της αξιολόγησης. Παρατηρούν (Tomlinson & Moon, 2013) ότι ο/η εκπαιδευτικός σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αξιολογεί τους/τις



μαθητές/τριες ως προς τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτύχει διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους, όπως λανθασμένα πιστεύεται, αλλά μεριμνά ώστε η διαμορφωτική αξιολόγηση που παρέχει να δίνει ανατροφοδότηση για τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες έχουν επιτύχει να κάνουν κτήμα τους τις ίδιες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές. Καθώς ο διαφοροποιημένος τρόπος διδασκαλίας αποσκοπεί να παρέχει ποικίλες οδούς για την επίτευξη των ίδιων μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αξιολόγηση η οποία οφείλει να είναι περιγραφική και διαμορφωτική στηρίζει και καθοδηγεί την πορεία των μαθητών/τριών στην επίτευξη των στόχων αυτών.

Παρανόηση αποτελεί, επίσης, σύμφωνα με την Tomlinson (2005), η αντίληψη ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ασυμβίβαστη με τη βαθμολόγηση των μαθητών/τριών. Η συγγραφέας, αποπειρώμενη να ανασκευάσει τη λανθασμένη αυτή αντίληψη, προσδιορίζει, αρχικά, τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής διαφοροποίησης, επισημαίνοντας ότι κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας το μαθησιακό περιβάλλον είναι ασφαλές και κινητοποιεί τον/την κάθε μαθητή/τρια να εμπλακεί ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, υπάρχει ευελιξία στην οργάνωση της τάξης, οι μαθησιακοί στόχοι είναι σαφείς και επικεντρώνονται στη μάθηση των ουσιωδών γνώσεων και δεξιοτήτων σε κάθε θέμα. Η αξιολόγηση είναι συνεχής (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της διδασκαλίας) και σε αυτή στηρίζεται ο σχεδιασμός κάθε ενότητας. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, χρησιμοποιούν με ευελιξία τον χρόνο, τον χώρο, τα μαθησιακά υλικά και τις διδακτικές στρατηγικές, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Έτσι οι τάξεις καθίστανται κοινότητες μάθησης, όπου μαθητές και μαθήτριες αναλαμβάνουν μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς τους την ευθύνη για τη μέγιστη ατομική τους ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, η Tomlinson (2005) παρατηρεί ότι η επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας πρέπει να αποτελεί ουσιώδη σκοπό του αναλυτικού προγράμματος και όχι μια ευκαιριακή και απρογραμματίστη επιδίωξη. Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να προσδιορίζει κάθε φορά ποιες είναι οι ουσιώδεις έννοιες/γνώσεις/δεξιότητες στο θέμα που καλείται να διδάξει, να αξιολογεί τις γνώσεις/δεξιότητες που ήδη έχει αποκτήσει ο/η κάθε μαθητής/τρια του, να παρέχει ανατροφοδότηση και να διδάσκει με τρόπο που να βοηθά κάθε μαθητή/τρια να κατακτήσει τις πυρηνικές γνώσεις/δεξιότητες, να αξιολογεί τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας και να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του/της εκεί όπου πρέπει. Τονίζει, επίσης, ότι η επιτυχία της διαφοροποίησης εδράζεται στις θετικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη μάθηση και τη θετική αυτοεικόνα τους.

Στη συνέχεια, η Tomlinson (2005), επισημαίνει ότι η έννοια της αξιολόγησης (assessment) δεν ταυτίζεται με εκείνη της βαθμολόγησης (grading). Η αξιολόγηση στοχεύει στη συγκέντρωση πληροφοριών για τα μαθησιακά επιτεύγματα, ώστε να βοηθηθεί ο/η εκπαιδευτικός στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του/της, ενώ η βαθμολόγηση αποσκοπεί στην τελική αποτίμηση των όσων έχει μάθει ο/η μαθητής/τρια. Παρατηρεί, αντίθετα, ότι η βαθμολόγηση, στηριζόμενη σε αντικειμενικά και αξιόπιστα μαθησιακά κριτήρια, πληροφορεί για τον βαθμό στον οποίο ο/η κάθε μαθητής/τρια έχει κατακτήσει τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα και έχει βελτιωθεί σε σύγκριση με την αρχική του/της επίδοση.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό η Tomlinson (2005) διατυπώνει την άποψη ότι οι αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση ευθυγραμμίζονται, καθώς ο αποτελεσματικός σχεδιασμός διαφοροποιημένων μαθημάτων στηρίζεται στην αντικειμενική και αξιόπιστη αποτίμηση της ετοιμότητας του κάθε μαθητή/τριας. Από την άλλη, τόσο η διαφοροποιημένη διδασκαλία όσο και η βαθμολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων προϋποθέτουν τη συνεχή και συστηματική παροχή σε κάθε μαθητή/τρια της στήριξης που χρειάζεται, ώστε να επιτύχει και συγχρόνως απαιτούν αξιοποίηση ποικίλων τρόπων μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά στο θέμα της παροχής κινήτρων προς τους μαθητές/τριες η Tomlinson (2005) τονίζει ότι η βαθμολόγηση δεν πρέπει να θεωρείται τροχοπέδη στην παρώθηση των μαθητών/τριών προς τη γνώση. Διευκρινίζει ότι η βαθμολογία η οποία πληροφορεί για το επίπεδο επίτευξης των μαθησιακών στόχων, την πρόοδο που έχει επιτύχει ο/η κάθε μαθητής/τρια συγκρινόμενος/η με το σημείο εκκίνησής του/της και τις συγκεκριμένες αδυναμίες του/της μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην παρώθηση προς τη γνώση. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων μάθησης, η καλλιέργεια της αντίληψης ότι η επιτυχία στηρίζεται στη συνεχή και συστηματική προσπάθεια. Νευραλγικής σημασίας προς την κατεύθυνση αυτή είναι η επίδοση στους μαθητές/τριες μιας περιγραφικής αναφοράς των επιτευγμάτων τους, όπου θα αναγράφονται τα κριτήρια αξιολόγησης, θα παρουσιάζεται η πορεία τους προς την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων και η προσπάθεια τους.

*Αρχές αξιολόγησης.* Η ανασκευή των παρανοήσεων σχετικά με τον ρόλο της αξιολόγησης κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης συμβάλλει και στον προσδιορισμό των αρχών που συνίσταται να διέπουν την αξιολόγηση (Tomlinson & Moon, 2013). Η αξιολόγηση πρέπει να αποσκοπεί στην παροχή σαφών και συγκεκριμένων πληροφοριών για τον βαθμό που έχουν επιτευχθεί οι στόχοι της

διδασκαλίας από κάθε μαθητή/τρια. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα δεδομένα της αξιολόγησης για τον σχεδιασμό των επόμενων μαθημάτων, ενώ οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τι έχουν επιτύχει και σε ποιους τομείς απαιτείται ακόμη να εντείνουν τις προσπάθειες τους. Η αξιολόγηση, παράλληλα, δίνει πληροφορίες για την πρόοδο που έχει συντελεστεί από κάθε μαθητή/τρια, καθώς του/της επιτρέπει να συγκρίνει τα τωρινά επιτεύγματά του/της με τα προγενέστερα καθ' όλη τη σχολική χρονιά. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται το ανταγωνιστικό κλίμα που αναπτύσσεται, όταν η αξιολόγηση είναι συγκριτική, υποδεικνύοντας στον/στη μαθητή/τρια πού βρίσκεται σε συνάρτηση με τους/τις συμμαθητές/τριες του/της.

Η αξιολόγηση οφείλει, επίσης, να είναι περιγραφική, για να δηλώνει με σαφήνεια τους τομείς τους οποίους αξιολογεί και να μην υποκύπτει στον κίνδυνο συμπερίληψη σε έναν και μόνο βαθμό πολλών ανομοιογενών παραμέτρων των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να προσδιορίζει με σαφήνεια ποιες είναι οι επιδόσεις του/της μαθητή/τριας, δηλαδή ποιες γνώσεις/δεξιότητες έχει κατακτήσει, σε ποιο βαθμό έχει εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία και ποια πρόοδο έχει επιτύχει σε σύγκριση με τις προηγούμενες του/της επιδόσεις (Tomlinson & Moon, 2013).

Εν κατακλείδι, ο/η εκπαιδευτικός συνεισφέρει περισσότερο στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών, όταν με ειλικρίνεια τους παρέχει πληροφορίες για τα όσα έχουν επιτύχει και για τα όσα θα έπρεπε να είχαν επιτύχει σε κάθε δεδομένη στιγμή, ώστε να κατακτήσουν τους απώτερους στόχους τους. Συγχρόνως, οφείλει να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις αντιλήψεις, τον κατάλληλο τρόπο εργασίας και τις στρατηγικές που απαιτούνται για την κατάκτηση των στόχων τους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες αποκτούν την αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να μάθουν, αν προσπαθήσουν να εφαρμόσουν τις στρατηγικές μάθησης, μια αυτοπεποίθηση που αντιδιαστέλλεται προς εκείνη που δημιουργεί ένας τυποποιημένος τρόπος αξιολόγησης που τους παρέχει την ψευδαίσθηση ότι είναι οι καλύτεροι/ες ή ότι είναι καλύτεροι από τους/τις άλλους/ες (Tomlinson & Imbeau, 2010).

#### *Σχεδιασμός και οργάνωση διαφοροποιημένων μαθημάτων*

*Σχεδιασμός διαφοροποιημένων μαθημάτων.* Επισημαίνεται (Tomlinson & McTighe, 2006) ότι ο σχεδιασμός ενός διαφοροποιημένου μαθήματος διέρχεται μέσα από τρία στάδια. Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός προσδιορίζει με σαφήνεια και ακρίβεια τους στόχους της διδασκαλίας-μάθησης, αφού διερευνήσει το ερώτημα ποιες ουσιαστικές γνώσεις/δεξιότητες, στρατηγικές μάθησης και στάσεις ζωής προσδοκείται να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες. Στο στάδιο αυτό ο/η εκπαιδευτικός οφείλει συχνά να αποσαφηνίσει τι

αποτελεί πυρηνική, ουσιαστική γνώση/δεξιότητα και στρατηγική (big ideas) και να θέσει προτεραιότητες, ιδιαίτερα όταν τα αναλυτικά προγράμματα είναι βαρυφορτωμένα και περιλαμβάνουν περισσότερη διδακτέα ύλη από όση είναι εφικτό να διδαχθεί σε καθορισμένο χρόνο. Προϋπόθεση για τον επιτυχή προσδιορισμό των πυρηνικών, προαπαιτούμενων και μετασχηματιστικών γνώσεων/δεξιοτήτων αποτελεί η προσεκτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών, με την αξιοποίηση ποικίλων εργαλείων διαμορφωτικής αξιολόγησης, η ανάλυση των δεδομένων και ο προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών/τριών (Moon, 2005· Watts-Taffe et al., 2012). Ο καθορισμός των ουσιαστικών, νευραλγικών γνώσεων/δεξιοτήτων επιτρέπει τη διάθρωση της ύλης γύρω από τα ουσιαστικά, νοηματοδοτεί τη μάθηση και αποτελεί εφαλτήριο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Tomlinson & McTighe, 2006).

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει τους τρόπους με τους οποίους θα διερευνήσει αν επιτεύχθηκαν και σε ποιον βαθμό τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, η μαθησιακή διδασκαλία επικεντρώνεται με σταθερότητα στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις κατάλληλες δραστηριότητες και επιλέγει τα ανάλογα μέσα και υλικά για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (Tomlinson & McTighe, 2006).

*Οργάνωση τάξης.* Η οργάνωση της τάξης αποτελεί εκείνη την παράμετρο που συμβάλλει στη μετάβαση από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η παράμετρος αυτή θεωρείται ιδιαίτερα βαρύνουσα, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και αποδέχονται την αναγκαιότητα για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και γνωρίζουν πώς να σχεδιάζουν διαφοροποιημένα μαθήματα δεν προχωρούν στην εφαρμογή τους, αν δεν συναισθανθούν ικανοί να διαχειριστούν την ευέλικτη οργάνωση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να εφαρμόζουν ποικίλες στρατηγικές, για να επιτύχουν οι μαθητές/τριες να εργάζονται εποικοδομητικά τόσο μόνι, όσο και σε δυάδες ή εντός ευρύτερων ομάδων ή ακόμη και στην ολομέλεια της τάξης. Κυρίως, όμως, οφείλουν να εμπνεύσουν τους/τις μαθητές/τριες τους και ως ηγέτες να τους βοηθήσουν να κατανικήσουν τους φόβους τους, να πιστέψουν στην επιτυχία τους και να συμβάλουν στην εγκαθίδρυση και εδραίωση των ρουτινών που απαιτούνται σε μια τάξη που εργάζεται (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Ο φόβος των εκπαιδευτικών για τα όσα μπορούν να συμβούν, όταν οι μαθητές/τριες τους εργάζονται ανεξάρτητα ή σε μικρές ομάδες, διερευνώντας ένα θέμα ή εμπλεκόμενοι/ες στη λύση μιας προβληματικής κατάστασης, τους ωθεί να επιλέγουν περισσότερο παθητικούς τρόπους μάθησης και έτσι συρρικνώνουν το αναλυτικό

πρόγραμμα, καθιστώντας τους μαθητές/τριες τους παθητικούς δέκτες των νέων πληροφοριών. Ο φόβος αυτός ενισχύεται και από τη διαιωνιζόμενη παρανόηση ότι οι μαθητές/τριες εργάζονται με ωριμότητα μόνο σε ένα αυστηρά οργανωμένο περιβάλλον. Συχνά, όμως, η απειθαρχία των μαθητών/τριών οφείλεται είτε στις πολύ εύκολες, σε σχέση με τον βαθμό ετοιμότητάς τους, δραστηριότητες που τους δίνονται, έτσι που αυτές δεν αποτελούν πρόκληση είτε στις πολύ δύσκολες δραστηριότητες, οι οποίες προκαλούν φόβο και ανησυχία στους μαθητές/τριες. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, όμως, οι δραστηριότητες πρέπει να ανταποκρίνονται στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους μάθησης των μαθητών/τριών, ώστε να τους προκαλούν και να τους προσκαλούν σε ένα ταξίδι προς τη μάθηση. Η βαθιά γνώση των μαθητών/τριών, η οικοδόμηση μιας κοινότητας μάθησης στην οποία όλοι/ες τυγχάνουν σεβασμού και γίνονται αποδεκτοί/ές, ενώ παράλληλα στηρίζονται στην πορεία προς τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων, μέσα σε ένα ελκυστικό φυσικό περιβάλλον μάθησης αποτελούν προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη διεξαγωγή του μαθήματος (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Καθιερωμένες διαδικασίες/ρουτίνες διευκολύνουν την επιτέλεση της εργασίας στην τάξη με δομημένο, αναμενόμενο και αποτελεσματικό τρόπο. Αυτές οι ρουτίνες ρυθμίζουν διαδικασίες που είναι ουσιώδεις για την απρόσκοπτη λειτουργία της τάξης και την αποτελεσματική εργασία των μαθητών/τριών, όπως η έγκαιρη προσέλευση τους στην τάξη και η έναρξη του μαθήματος, η διάθεση των μέσων και υλικών της διδασκαλίας προς όλους/ες και η εργασία σε ένα χώρο που ο θόρυβος δεν είναι απαγορευτικός. Η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών/τριών στον καθορισμό και την αποσαφήνισή τους συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς τους και στην υιοθέτησή τους. Η συστηματική και σταθερή χρήση τους, η επιμονή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή τους, η υπενθύμιση και εκ νέου διδασκαλία τους, όταν αυτές τείνουν να ατονούν συμβάλλει στη σταδιακή αυτοματοποίηση και εδραίωσή τους (Tomlinson & Imbeau, 2010).

#### *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*

Μελετητές (Tomlinson & Imbeau, 2010· Tomlinson & McTighe, 2006) υπογραμμίζουν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην προώθηση της διαφοροποίησης. Επισημαίνουν ότι δύο στοιχεία καθορίζουν την αποτελεσματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, οι οποίες διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο: η φιλοσοφία που διέπει τις πράξεις των εκπαιδευτικών και η ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να σχεδιάζει και να υλοποιεί

διαφοροποιημένα μαθήματα. Τονίζουν ότι ο/η εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί πως όσο καλύτερα γνωρίζει τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια τόσο πιο αποτελεσματική καθίσταται η διδασκαλία του/της, γιατί εκείνο που προέχει δεν είναι η οργάνωση «ωραίων μαθημάτων» και η μεταβίβαση της γνώσης στους/στις μαθητές/τριες, αλλά η επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Για αυτό και τροχοδρομεί την πορεία των μαθητών/τριών στην κατάκτηση ουσιαστών μαθησιακών αποτελεσμάτων, αναζητώντας και ανακαλύπτοντας καινούριους τρόπους διδασκαλίας και εναλλακτικές οδούς προς τη μάθηση, ώστε να διασφαλίσει τη συνεχή ωρίμανση κάθε μαθητή/τριας. Φροντίζει, παράλληλα, να ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες, δίνοντάς τους το μήνυμα ότι αν δεν κατανόησαν κάτι τη μια μέρα, θα επανέλθει την επόμενη μέχρι να επιτευχθεί η πλήρης κατανόηση.

Ζωτικής σημασίας είναι η συμβολή του/της εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού και αποδοχής στην τάξη, όπου οι μαθητές/τριες συναισθάνονται ασφαλείς (κανείς δεν τους αντιμετωπίζει ως παρίες, αποτυχημένους ή μονόχνοτους, προσκολλημένους στα βιβλία) και παράλληλα θεωρούν ότι τους παρέχονται οι προκλήσεις, για να βελτιωθούν, καθώς ο/η εκπαιδευτικός έχει υψηλές προσδοκίες από όλους (Tomlinson & McTighe, 2006). Η δημιουργία του κλίματος αυτού επιτυγχάνεται αν οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται ανταποκρίνονται στον διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, επιτρέπουν ποικίλους τρόπους πρόσληψης, κωδικοποίησης και αξιοποίησης των νέων πληροφοριών, ενθαρρύνουν την ισότιμη συμμετοχή όλων, παρωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές όλων και προωθούν τη συνεργασία (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Ο/Η εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευέλικτη οργάνωση της τάξης, ώστε οι μαθητές/τριες να εργάζονται μόνοι/ες, σε δυάδες και σε ευρύτερες ομάδες. Οφείλει να αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας στους μαθητές/τριες, να διαμορφώσει ένα κώδικα ορθής συμπεριφοράς στην τάξη, με την ενεργή συμβολή των μαθητών/τριών και να καθιερώσει ρουτίνες που διευκολύνουν την ομαλή και απρόσκοπτη εργασία στην τάξη (Tomlinson & McTighe, 2006).

Πέραν τούτου ο/η εκπαιδευτικός μεριμνά να διδάξει ποικίλες στρατηγικές μάθησης στους μαθητές/τριες, βοηθώντας τους έτσι να μάθουν πώς να μαθαίνουν και καθιστώντας τους αυτόνομους/ες στην πορεία προς τη μάθηση. Παράλληλα, σχεδιάζει δραστηριότητες που προϋποθέτουν την εφαρμογή των νέων γνώσεων/πληροφοριών σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής, έτσι ώστε να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών του. Φροντίζει, επίσης, να παρέχει ανατροφοδότηση έγκαιρα,

σχολιάζοντας με κατανοητό τρόπο συγκεκριμένα σημεία της εργασίας των μαθητών/τριών και δίνοντάς τους παραδείγματα των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, όπως και τη δυνατότητα να επιστρέψουν την εργασία τους διορθωμένη (Tomlinson & McTighe, 2006). Επιβάλλεται, ακόμη, η διαμορφωτική αλλά και η τελική αξιολόγησή του/της να μην περιλαμβάνει έναν βαθμό, αλλά να είναι αναλυτική και περιγραφική και να σταθμίζει την πρόοδο των μαθητών/τριών σε ποικίλες παραμέτρους, όπως η προσοχή στην τάξη, η συμμετοχή στο μάθημα, η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, επίδοση στις γραπτές δοκιμασίες (Tomlinson & Moon, 2013).

Συνεπακόλουθα, τονίζεται (Tomlinson & Imbeau, 2010) ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει το μήνυμα προς τους μαθητές/τριες ότι είναι ευτυχής για την παρουσία τους στην τάξη, γνωρίζει ότι έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ότι φέρνουν στην τάξη ένα πλήθος από πολύτιμες εμπειρίες που τους καθιστούν μοναδικούς. Επιπρόσθετα, οφείλει να τονίσει ότι θα εργαστεί σκληρά, για να βοηθήσει κάθε μαθητή/τρια να προοδεύσει, αλλά συνάμα θα ζητήσει και από τους/τις ιδίους/ες να παλέψουν σκληρά για την πρόδός τους, αφού η εργατικότητα σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση. Σημαντικό είναι, επίσης, να βεβαιώσει τους/τις μαθητές/τριες ότι είναι φυσικό κάποιες φορές οι προσπάθειες για μάθηση να μην έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όμως ο/η ίδιος/α θα εργαστεί μαζί τους, για να αμβλυνθούν οι δυσκολίες και να ευοδωθούν οι προσπάθειες, παρέχοντάς τους πολλές ευκαιρίες μάθησης. Προέχει, ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός να τους διαβεβαιώσει ότι οι απόψεις τους έχουν νευραλγική σημασία για την αξιολόγηση των μαθημάτων και θα γίνονται σεβαστές.

Ο/Η εκπαιδευτικός αποτελεί, επομένως, την ηγετική φυσιογνωμία που θα μετατρέψει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης από μια αφηρημένη ιδέα σε τρόπο ζωής μέσα στην τάξη, λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαφοροποίηση είναι μια μαθητοκεντρική διαδικασία, η οποία στηρίζεται στην αποτελεσματική και συνεχή αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών/τριών, αξιοποιεί την ευέλικτη οργάνωση της τάξης, εξασφαλίζει στους/στις μαθητές/τριες πρόσβαση σε διαφορετικές μαθησιακές ευκαιρίες και τρόπους εργασίας, τους παρέχει τις δυνατότητες να εργαστούν με αξιόλογες δραστηριότητες και καθιστά μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς συνέταιρους στη μάθηση (Dixon et al., 2014· Tomlinson, 2003).

#### *Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ερευνητικά δεδομένα*

Το υποκεφάλαιο αυτό διαχωρίζεται σε δύο επιμέρους ενότητες. Στη μια καταγράφονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στα μαθησιακά αποτελέσματα των

μαθητών/τριών, ενώ στη δεύτερη σταχυολογούνται τα κυριότερα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

#### *Διαφοροποίηση διδασκαλίας και σχολική αποτελεσματικότητα*

*Αποτελεσματικότητα ορισμένων πτυχών της διαφοροποίησης.* Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν σε ποιον βαθμό η διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματική από τη διδασκαλία σε ομοιογενείς τάξεις. Η Linchevksi (1995), για παράδειγμα, σε μια σειρά ερευνών που διεξήγαγε σε σχολεία του Ισραήλ, έδειξε ότι οι μαθητές/τριες μέσης και χαμηλής ικανότητας σημείωσαν ψηλότερες επιδόσεις στις ομάδες μικτής ικανότητας παρά οι μαθητές/τριες που ήταν σε ομοιογενείς ομάδες. Οι υψηλής ικανότητας μαθητές/τριες δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα είναι αλληλένδετα με τη διαπίστωση του Terwel (2005) ότι όλοι οι μαθητές/τριες, και κυρίως οι μαθητές/τριες με χαμηλότερα επιτεύγματα, είναι ευαίσθητοι στην ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος. Πλήττονται περισσότερο σε ένα αποδυναμωμένο μαθησιακό περιβάλλον, όπου η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και των εμπειριών είναι φτωχή.

Με τις διαπιστώσεις αυτές συνηγορούν και τα αποτελέσματα έρευνας στο Ηνωμένο Βασίλειο (Boaler, 1997) που σύγκρινε τις ατομικές επιδόσεις μαθητών/τριών που εργάστηκαν στα Μαθηματικά σε περιβάλλον μικτής ικανότητας με τις επιδόσεις μαθητών που εργάστηκαν σε περιβάλλον αυστηρής κατηγοριοποίησης. Φάνηκε από τη έρευνα ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών υψηλής ικανότητας είχε σημειώσει σημαντική πτώση στις επιδόσεις του στο περιβάλλον της ομοιογενούς ομάδας. Η χαμηλή επίδοση αυτών των μαθητών/τριών συσχετίστηκε με τις αρνητικές στάσεις που ανέπτυξαν για τη μάθηση ένεκα της πίεσης, των υψηλών προσδοκιών και του γρήγορου ρυθμού των μαθημάτων. Παράλληλα, σύμφωνα με τη δεύτερη διεθνή έρευνα για τα Μαθηματικά σε οκτώ χώρες, διαπιστώθηκε ότι τις ψηλότερες επιδόσεις είχαν οι χώρες που χρησιμοποιούσαν ομάδες μικτής ικανότητας, παρά οι χώρες με ομοιογενείς ομάδες (Burstein, 1993).

Υπάρχουν, επίσης, έρευνες που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα επιμέρους αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως της διδασκαλίας σε ένα επίπεδο που να βρίσκεται λίγο πιο πάνω από το τωρινό επίπεδο γνώσεων/δεξιοτήτων και στρατηγικών που έχει κατακτήσει το παιδί, σύμφωνα με τον Vygotsky (Fisher et al., 1980). Έχει, επίσης, διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα πρακτικών που υιοθετεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως η αποτελεσματική διαχείριση τάξης, η ομαδική εργασία, η ενεργή



εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία (Ellis & Worthington, 1994), όπως και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών (Farkas, 2003).

*Ερευνητικά δεδομένα από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Παρόλα αυτά, τα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης, έτσι όπως αυτή οριοθετείται επιστημονικά, είναι λιγοστά, γεγονός που αποδεικνύει ότι απαιτείται περαιτέρω ερευνητική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητάς της (Hall, 2002· Little et al., 2014). Στο σύνολο αυτών των περιορισμένων ερευνών εντάσσεται η έρευνα του Hodge (1997) που εξέτασε την επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα αποτελέσματα των μαθητών/τριών σε σταθμισμένα δοκίμια και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες που προετοιμάστηκαν για τα δοκίμια με την αξιοποίηση διαφοροποιημένων στρατηγικών μάθησης βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στα Μαθηματικά, αλλά δεν είχαν αντίστοιχα αποτελέσματα στην Ανάγνωση. Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους δεν φάνηκε να επηρεάζονται από τη χρήση παραδοσιακών ή διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών (Hodge, 1997).

Πιο ενθαρρυντικά φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα έρευνας του McAdamis (2001), στην οποία διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση στα αποτελέσματα εξετάσεων μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο με χαμηλές επιδόσεις όσο και με υψηλές επιδόσεις, στο Rockwood School District (Missouri), ως επακόλουθο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, επισήμαναν ότι οι μαθητές/τριες έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και ήταν πιο ενθουσιώδεις. Αντίθετα με την έρευνα του Hodge (1997), η έρευνα αυτή κατέδειξε την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα σε ένα πλαίσιο που ενίσχυε τη μεντορική σχέση και τον από κοινού σχεδιασμό των μαθημάτων. Αν και οι εκπαιδευτικοί αρχικά αντιστάθηκαν στην αλλαγή, στη συνέχεια πείσθηκαν για τα θετικά αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για την επιμόρφωσή τους στο χώρο της σχολικής μονάδας αξιοποιήθηκαν στρατηγικές, όπως η έρευνα δράσης, η στήριξη από μνημένους συναδέλφους, η εργασία σε εργαστήρια συνεχούς ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης. Είναι αξιοσημείωτο ότι η επιμορφωτική δράση στην έρευνα αυτή διήρκεσε πέντε χρόνια και σ' αυτή ενεπλάκησαν τόσο οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση του σχολείου όσο και οι επιμορφωτές της περιφέρειας, αποδεικνύοντας ότι απαιτούνται ευρύτερες αλλαγές για την επιτυχία (McAdamis, 2001).

Θετικά υπήρξαν, επίσης, τα αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις επιδόσεις μαθητών/τριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε έρευνα της Tieso (2005). Χρησιμοποιώντας δοκίμια, στηριγμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα, πριν και μετά την παρέμβαση, για να αξιολογήσει τις επιδόσεις των μαθητών/τριών, διαπίστωσε ότι οι μαθητές/τριες με διαφορετικές ικανότητες, που παρακολούθησαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είχαν σημαντικά πιο υψηλές επιδόσεις από τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου. Παράλληλα, οι Beecher & Sweeny (2008) καταγράφουν τη θετική συνεισφορά ενός παρεμβατικού Προγράμματος βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα Μαθηματικά και την Ανάγνωση σε σχολείο των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, στο τέλος της οκτάχρονης εφαρμογής του. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, ακόμη, τα ερευνητικά πορίσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στη Δ' τάξη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα των Ελληνικών με δείγμα 280 μαθητές/τριες (Βαλιαντή, 2010). Στην έρευνα αυτή διαφάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών/τριών που διδάχθηκαν με διαφοροποίηση έναντι των μαθητών/τριών που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου.

Επιπρόσθετα, εξάμηνη έρευνα δράσης στα Μαθηματικά της Α' Γυμνασίου, στην οποία μετείχαν δεκαπέντε μαθητές/τριες και τέσσερις εκπαιδευτικοί, και στην οποία επιδιώχθηκε η προσαρμογή των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων και των πηγών στις ατομικές ανάγκες, το στυλ μάθησης, τον ρυθμό μάθησης, το ιστορικό μάθησης και τη συνολική βιογραφία του κάθε μαθητή/τριας (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009), έδειξε ότι οι μαθητές/τριες βελτίωσαν την επίδοσή τους μέσα στην κατηγορία στην οποία εντάχθηκαν στην αρχή του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, βελτίωσαν την ικανότητά τους να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και ένιωσαν αυτοπεποίθηση για τις δεξιότητες σχεδιασμού διαφοροποιημένων μαθημάτων που απέκτησαν.

Θετική υπήρξε, επίσης, η εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου τρόπου διδασκαλίας στη διδασκαλία ανάγνωσης-κατανόησης, που περιλάμβανε την αξιοποίηση ποικίλων κειμένων, τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης, την εξατομικευμένη διδασκαλία και την εκπόνηση μικρών ερευνητικών εργασιών (project). Το Πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε για μια σχολική χρονιά σε τέσσερα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. και έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ανάγνωση με επάρκεια και στην κατανόηση κειμένου βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο με τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου, η οποία διδάχθηκε με τον παραδοσιακό τρόπο που περιλάμβανε την άμεση διδασκαλία (Little et al., 2014).

Είναι φανερό, από την παραπάνω παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων, ότι η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας είναι αλληλένδετη με την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να υλοποιήσουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης που βασίζεται στην παραδοχή ότι η αποτυχία του μαθητή/τριας αντικατοπτρίζει την αποτυχία του σχολείου να δώσει διαφορετικές ευκαιρίες σε διαφορετικούς μαθητές/τριες, ευκαιρίες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά προς τις οικονομικο-κοινωνικές ανισότητες των μαθητών/τριών (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009) και να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας πιο δημοκρατικής κοινωνίας (Giroux, 2010). Εύλογα είναι τα ερωτήματα που προβάλλουν: Ποια εφόδια (γνώσεις/δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση) πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί και πώς πρέπει αυτά να αναπτυχθούν, ώστε να επιτύχουν την ποιοτική διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους; Στα ερωτήματα αυτά επιδιώκει να απαντήσει το επόμενο κεφάλαιο.

#### *Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*

*Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης ως ζητούμενο.* Μελετητές παρατηρούν ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι όλοι οι μαθητές/τριες δεν είναι οι ίδιοι/ες και ότι οι μαθησιακές τους ανάγκες, το προφίλ μάθησης και τα ενδιαφέροντά τους είναι διαφορετικά, λίγοι ανταποκρίνονται σε αυτές τις διαφορές στην τάξη τους (Guild, 2001). Η ομοιομορφία αποτελεί κυρίαρχο γνώρισμα της διδασκαλίας σε πολλές σημερινές τάξεις (Guild, 2001· Sizer, 1999).

Οι Tomlinson et al. (1998) διερεύνησαν, για παράδειγμα, τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνταν σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, εξετάζοντας τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονταν κατάλληλα στις ακαδημαϊκές διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών τους, χρησιμοποιώντας τη διαφοροποίηση. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι λίγοι εκπαιδευτικοί λάμβαναν υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, το μαθησιακό τους προφίλ ή τις πολιτισμικές τους διαφορές, όταν σχεδίαζαν τα μαθήματά τους. Οι πλείστοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις ποικίλες διαφορές των μαθητών/τριών, ενώ πολλοί υιοθετούσαν μια ομοιόμορφη διδακτική προσέγγιση για όλους. Ως επακόλουθο τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους ήταν φτωχά τόσο για τους προχωρημένους όσο και για τους αδύνατους μαθητές/τριες. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι εκείνοι από τους εκπαιδευτικούς που αξιοποιούσαν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές διαμόρφωναν πιο ευέλικτες προσεγγίσεις, που τους επέτρεπαν να

ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Tomlinson et al., 1998).

Διαπιστώθηκε, από την άλλη, ότι παρανοήσεις ως προς την έννοια και τις διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οδηγούν στον διαχωρισμό των μαθητών/τριών ανάλογα με τις ικανότητές τους, καθώς μερικοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν με τον τρόπο αυτό να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των σύγχρονων τάξεων (Blozowich, 2001). Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Blozowich (2001), διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν μια ποικιλία διδακτικών τεχνικών, αλλά εξακολουθούσαν να σχεδιάζουν τα μαθήματά τους απευθυνόμενοι/ες σε ομοιογενείς ομάδες μαθητών/τριών. Γι' αυτό και η έρευνα επισημαίνει ότι απαιτείται η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει να στηρίζεται στον διάλογο και την καθοδήγηση για τους τρόπους εφαρμογής των τεχνικών διαφοροποίησης στην τάξη. Ο Robison (2004: as cited in Subban, 2006) επιβεβαιώνει την ανάγκη για επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών, αφού οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά του ζητούν υποστηρικτικές δομές στη σχολική μονάδα και μια ομάδα στήριξης η οποία να τους καθοδηγεί, καθώς προετοιμάζουν διαφοροποιημένα μαθήματα.

Ιδιαίτερα δυσχερής, για παράδειγμα, φαίνεται να είναι για τους/τις εκπαιδευτικούς η ανάθεση στους μαθητές/τριες διαφοροποιημένης κατ' οίκον εργασίας (Βαλιαντή, 2010· Fisher et al., 2011· Markow et al., 2007). Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανιχνεύσουν και να προσδιορίσουν τις ιδιαίτερες προτιμήσεις μελέτης των μαθητών/τριών τους και η δυσχέρειά τους να ταιριάζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας και την κατ' οίκον εργασία που αναθέτουν με τις προτιμήσεις αυτές (Mills & Stevens, 1998; Campbell, 1990; Pettigrew & Buell, 1989) έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες σπάνια να έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν πότε, πού και με ποιον θα μελετήσουν (Pape et al., 2002). Γενικά, έχουν μικρή ή καμιά επιλογή για τον τύπο των projects που καλούνται να εκπονήσουν είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι ή τη μέθοδο που θα ακολουθήσουν, για να τα φέρουν σε πέρας. Διαπιστώθηκε, όμως, ότι όσο η διάσταση ανάμεσα στις συνθήκες στις οποίες προτιμούν οι μαθητές/τριες να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους και τις πραγματικές συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται είναι μικρή τόσο και οι εργασίες που διεκπεραιώνουν στο σπίτι είναι καλύτερες (Hong, 2001· Hong & Milgram, 1999). Παράλληλα, έχει επισημανθεί ότι, όταν η κατ' οίκον εργασία είναι προσαρμοσμένη στο μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών, αυτοί/ές καθίστανται περισσότερο ικανοί/ές στην επιτυχή διεκπεραίωσή της (Lauria, 2010). Συγχρόνως, αναπτύσσουν πιο θετική αντίληψη για την κατ' οίκον εργασία (Hong, Tomoff, Wozniak, Carter, & Topham, 2000).

Είναι, επομένως, αναγκαίο να καταστούν ικανοί/ές οι εκπαιδευτικοί να ανικρίσουν τους/τις μαθητές/τριες ως βιογραφίες (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009) και να διερευνήσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, τις ιδιαίτερες προτιμήσεις μελέτης τους, το μαθησιακό τους προφίλ, τα ενδιαφέροντά τους, τις απόψεις τους για τη μάθηση και το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας, έτσι ώστε να επιτύχουν η ενασχόληση των μαθητών/τριών με την κατ' οίκον εργασία να πηγάζει από τις προσωπικές τους εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τους προβληματισμούς και τις επιλογές και να οδηγεί στην ανάπτυξη της προσωπικής ευθύνης και δέσμευσης (Πηγιάκη, 2010).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία υιοθετείται από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, που είναι εξοικειωμένοι με το αναλυτικό πρόγραμμα και που έχουν τύχει εντατικής επιμόρφωσης (Affholder, 2003· Beecher & Sweeny, 2008). Με τη διαπίστωση ότι απαιτείται εμπειρογνωμοσύνη για την υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμφωνούν και οι Αντωνίου κ. ά. (2009), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η διαφοροποίηση αποτελεί δεξιότητα με ιδιαίτερα ψηλό δείκτη δυσκολίας, που είναι εφικτό να αποκτηθεί, αφού οι εκπαιδευτικοί αναπτύξουν πρώτα δεξιότητες με μικρότερο δείκτη δυσκολίας. Είναι ενδεικτικό, εξάλλου, ότι, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Affholder, 2003), οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πιο συστηματικά είναι και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι για την ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν αυξημένο συναίσθημα αυτοεπάρκειας και δεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία να δοκιμάσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις (Dixon et al., 2014).

*Περιεχόμενο και προϋποθέσεις επαρκούς κατάρτισης και επιμόρφωσης.* Στο ερώτημα ποιες γνώσεις/δεξιότητες και στρατηγικές πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να επιτύχουν την ποιοτική διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, οι Tobin & McInnes (2008) απαντούν ότι πρέπει να καταρτιστούν στο σχεδιασμό έργων/δραστηριοτήτων με νόημα για τους μαθητές/τριες τους, στην ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών/τριών τους, στην αξιοποίηση ποικίλων κειμένων στη διδασκαλία τους, στην καθοδηγούμενη διδασκαλία αναγνωστικών πρακτικών και στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Συγχρόνως, η Βαλιαντή (2010), διαμορφώνοντας μια κλειδα παρατήρησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με κριτήρια τα οποία εγκυροποιεί μέσα από την έρευνά της, επισημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάζει δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα επίπεδα ετοιμότητας όλων των μαθητών/τριών, να παρέχει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να ασχοληθούν με ποικίλες δραστηριότητες ανάλογα με το μαθησιακό τους προφίλ και τα ενδιαφέροντά τους, να παρέχει εξατομικευμένη βοήθεια, να ιεραρχεί τις δραστηριότητες του μαθήματος, να

επαναφέρει τις προαπαιτούμενες και βασικές γνώσεις, να αξιολογεί την επίτευξη των στόχων του μαθήματος και να διαφοροποιεί την κατ' οίκον εργασία.

Στοχεύοντας, επίσης, στην κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους ο Noble (2004) προτείνει ένα μοντέλο κάθετης και οριζόντιας διαφοροποίησης της διδασκαλίας, δημιουργώντας μια σχάρα στον κάθετο άξονα της οποίας τοποθετεί την αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom (Ανάκληση – Κατανόηση – Εφαρμογή – Ανάλυση – Αξιολόγηση – Δημιουργία), ενώ στον οριζόντιο τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner (Γλωσσική – Λογικομαθηματική – Χωροταξική – Μουσική – Κινησθητική – Ενδοπροσωπική – Διαπροσωπική – Φυσιολογική). Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που καλύπτουν το ευρύ φάσμα των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, οι οποίες παράλληλα ιεραρχούνται από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες, ανταποκρινόμενες στις νοητικές λειτουργίες της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom. Τα αποτελέσματα υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά.

Συγκεκριμένα, ο Noble (2004) σημειώνει ότι το 91% εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνά του, σε δύο σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπίστωσαν ότι η αξιοποίηση της σχάρας διεύρυνε τις γνώσεις τους για τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες μπορούν να επιτύχουν, ενώ ένας σημαντικός αριθμός (73%) δήλωσαν ότι με την αξιοποίηση της σχάρας μπόρεσαν να σχεδιάσουν δραστηριότητες που ήταν ενδιαφέρουσες και αποτελούσαν πρόκληση για τους μαθητές/τριες τους, γιατί βρίσκονταν στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης τους και ανταποκρίνονταν στον τύπο νοημοσύνης τους. Συγχρόνως 55% των εκπαιδευτικών παρατήρησαν ότι οι μαθητές/τριες τους συνειδητοποίησαν τις δυνατότητες και αδυναμίες τους και με ποιους τρόπους μαθαίνουν καλύτερα, ενώ 36% παρατήρησαν ότι οι μαθητές/τριες τους εκτίμησαν τις ικανότητες και τα δυνατά σημεία των συμμαθητών τους. Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η συμμετοχή τους στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα τους κατέστησε πιο ικανούς στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Η Gould (2004), από την άλλη, καταγράφει τα στάδια μιας επιτυχημένης κατάρτισης νέων εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθημάτων. Η εκπαίδευσή τους περιλαμβάνει αρχικά τη μοντελοποίηση του σχεδιασμού διαφοροποιημένων μαθημάτων, κατά την οποία αξιοποιείται η «φωνακτική σκέψη», για να τους υποδειχθεί πώς και πότε επιλέγεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τι διαφοροποιείται, στη συνέχεια ακολουθεί πρακτική εξάσκηση. Έπειτα, οι εκπαιδευόμενοι/ες εξοικειώνονται με τη διερεύνηση του επιπέδου ετοιμότητας, των

ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/τριών. Η εκπαίδευσή τους στοχεύει, επίσης, στη βαθιά γνώση του περιεχομένου του γνωστικού τους αντικειμένου και στην εξοικείωση με ποικίλες διδακτικές μεθόδους.

Η επιμόρφωση ολοκληρώνεται με τη μαθητεία τους κοντά σε ένα μέντορα, ο οποίος τους παρέχει ανατροφοδότηση και τους βοηθά να αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές που υιοθετούν και την αποτελεσματικότητά τους (Gould, 2004). Ο ατομικός αλλά και συλλογικός αναστοχασμός θεωρούνται ουσιώδεις για την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας, καθώς μέσα από τη διαδικασία αυτή υποβάλλονται σε συνεχή έλεγχο οι αξίες, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που κουβαλά ο/η κάθε εκπαιδευτικός. Γι' αυτό και συνίσταται ο/η κάθε εκπαιδευτικός να θέτει ερωτήματα για τις αντιλήψεις που έχει διαμορφώσει για το τι είναι διδασκαλία και πώς πραγματώνεται, τι είναι μάθηση και πώς συνίσταται να μαθαίνουν και να συμπεριφέρονται οι μαθητές/ουσες. Συγχρόνως, πρέπει να διερευνά σε βάθος το γνωσιολογικό και συναισθηματικό φορτίο του/της κάθε μαθητή/τριας του, να μελετά πολύπλευρα τα προβλήματα που αναφέρονται στην τάξη και να συζητά τις πιθανές λύσεις (O'Brien & Guiney, 2001).

Τις αλλαγές στη σκέψη και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι οποίες τους καθιλώνουν σε παρωχημένους τρόπους διδασκαλίας, τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, την ενεργή εμπλοκή στο σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθημάτων και τον αναστοχασμό θεωρούν και οι Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου (2009) ως ουσιώδεις παιδαγωγικές προϋποθέσεις για την επιτυχημένη διαφοροποίηση. Παράλληλα, η Βαλιαντή (2010) υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο σε μια στατική, κεντρική επιμόρφωση, αλλά επιβάλλεται η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση στον χώρο της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του/της ερευνητή/τριας και των εκπαιδευτικών, όπως και η ανατροφοδότηση.

*Αδυναμίες προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης.* Υπάρχουν, εντούτοις, ερευνητικά δεδομένα που μαρτυρούν αδυναμίες εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ακόμη και στις περιπτώσεις που αυτά σχεδιάζονται με βάση τα πορίσματα σχετικών ερευνών (Latz et al., 2008· Ruys et al., 2013· Santangelo & Tomlinson, 2012). Σε έρευνα, για παράδειγμα, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Clustering Learners Unlocks Equity (CLUE Project) στην Ινδιανάπολη, με στόχο να εξεταστεί σε ποιο βαθμό η σχέση μέντορα και εκπαιδευόμενου μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων να διαφοροποιούν με επιτυχία το μάθημα τους, διαπιστώθηκε, αρχικά, ότι το βαρυφορτωμένο πρόγραμμα των διδασκόντων τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα στην εξεύρεση χρόνου, για να δεχτούν στην τάξη τους τον/τη μέντορά και να έχουν έναν

επικοινωνιακό διάλογο μαζί του/της για το μάθημά τους. Διαφάνηκε, ακόμη, ότι αν η σχέση μέντορα-εκπαιδευμένου δεν απεκδυθεί οποιοδήποτε αξιολογικό χαρακτήρα, θα προκαλεί άγχος, φόβο και τάσεις φυγής στον εκπαιδευόμενο. Η επιτυχία, επομένως, του μεντορικού προγράμματος επιβάλλει να βρίσκεται στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης του σχολείου, έτσι ώστε να μην αναλώνονται οι εκπαιδευτικοί σε έργα τα οποία τους απομακρύνουν από την πεμπουσία των διδακτικών τους στόχων (Latz et al., 2008). Το ερώτημα είναι μέσα σε ποιο πλαίσιο είναι δυνατόν να επιτευχθεί αυτό.

Συγχρόνως, οι Ruys et al. (2013) διερεύνησαν, με τη διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης, πώς διδάσκεται στην πράξη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μέσω της *παράλληλης διδασκαλίας (congruent)*. Ως παράλληλη διδασκαλία προσδιόρισαν τη μοντελοποίηση των παιδαγωγικών αρχών τις οποίες διδάσκει ο εκπαιδευτικός στον/η μαθητευόμενο/η εκπαιδευτικό, με τον παράλληλο σχολιασμό τους, έτσι ώστε να διαφανεί η άμεση σχέση θεωρίας και πράξης και να γίνει κατανοητό στον/η διδασκόμενο/η γιατί επιλέγονται συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και πώς υλοποιούνται στην τάξη. Η έρευνα κατέδειξε την αδυναμία της ίδιας της εκπαιδευτριας να εφαρμόσει ποικίλες μορφές διαφοροποίησης, όπως και την απουσία πλούσιου σχολιασμού των διδακτικών επιλογών της. Για αυτό και οι ερευνητές (Ruys et al., 2013) επισημαίνουν την ανάγκη περαιτέρω ερευνών που να διερευνούν σε μεγαλύτερο βάθος πώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, εμπλέκονται και ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των τάξεων τους (Humphrey et al., 2006).

Αδυναμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να διδάξουν με επάρκεια στρατηγικές υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους εκπαιδευμένους διαπιστώνουν και οι Santangelo & Tomlinson (2012). Συγκεκριμένα παρατηρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προσέδωσαν την απαραίτητη σημασία στο μαθησιακό προφίλ των εκπαιδευμένων για τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους, δεν ομαδοποίησαν τους εκπαιδευμένους με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ, έδωσαν δυσανάλογα μεγαλύτερη προσοχή στους εκπαιδευμένους που αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε σύγκριση με αυτούς που αποζητούσαν περισσότερες προκλήσεις και δεν μπόρεσαν να υποδείξουν στους εκπαιδευμένους πώς να αξιοποιούν τη συστηματική και συχνή διαμορφωτική αξιολόγηση, για να κρίνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Είναι φανερό ότι τα ερευνητικά αυτά δεδομένα, προβάλλουν επιτακτικά το ερώτημα μέσα σε ποιο πλαίσιο είναι εφικτή η αποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καταδεικνύοντας έτσι την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας η οποία



στοχεύει να μελετήσει εκ των ένδον την πορεία των εκπαιδευτικών προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ετοιμότητας.

#### Πρόγραμμα διδασκαλίας ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου

Οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην παρούσα έρευνα, αναζητώντας τις αιτίες των δυσχερειών που αντιμετώπιζαν κατά τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων στις τάξεις τους, διαπίστωσαν ότι μια από τις αιτίες σχετιζόταν άρρηκτα με την απουσία ενός αναλυτικού προγράμματος στο οποίο να ορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια οι γνώσεις/δεξιότητες και οι στρατηγικές που έπρεπε να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες τους, ώστε να καταστούν επαρκείς αναγνώστες/τριες. Συνειδητοποίησαν τον ουσιώδη ρόλο ενός Προγράμματος που θα διευκόλυνε τη διδασκαλία και τη μάθηση, αφού θα προσδιορίζονταν σε αυτό οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας, τα υλικά και τα μέσα διδασκαλίας, όπως και οι τρόποι διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης (McKernan, 2008).

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν ως ερευνητές/τριες και θέλησαν, μέσα από την έρευνα και τον αναστοχασμό, να ορίσουν τι αποτελούσε αξιόλογη γνώση και πώς αυτή ήταν εφικτό να κατακτηθεί. Καθώς, σύμφωνα με τον Stenhouse (1975: as cited in McKernan, 2008), το πρόγραμμα σπουδών είναι μια απόπειρα κοινοποίησης των ουσιωδών αρχών και χαρακτηριστικών μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε τέτοια μορφή, ώστε να είναι ανοικτή στον κριτικό έλεγχο και ικανή να μετατραπεί σε πράξη, το πρόγραμμα σπουδών που διαμορφώθηκε υπήρξε ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός για την ανάπτυξη κοινωνικά αξιόλογης γνώσης, μέσα από μια ποικιλία εκπαιδευτικών εμπειριών. Επιδιώχθηκε, παράλληλα, να αποφευχθεί ο σχεδιασμός ενός γραμμικού, μη ευέλικτου Προγράμματος, με αυστηρά ιεραρχημένους στόχους που θα οδηγούσε στον κατακερματισμό της γνώσης και θα καθιστούσε τον/την εκπαιδευτικό παθητικό εκτελεστή μιας προδιαγεγραμμένης πορείας (Κουτσελίνη, 2001).

Συγκεκριμένα, εντός της παρούσας έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν ένα Πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης, θέλοντας να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ετοιμότητας, αφού διερεύνησαν ενδελεχώς την κοινωνία, τον/τη μαθητή/τρια και το γνωστικό αντικείμενο. Υιοθέτησαν, έτσι, τις υποδείξεις του Tyler (1950: όπως αναφέρουν οι Φλουρής, 1999· Κουτσελίνη, 2001), ο οποίος θέλοντας να συμβιβάσει τον κοινωνικό, μαθητοκεντρικό και γνωστικό προσανατολισμό διαμόρφωσης προγραμμάτων σπουδών σε ένα μοντέλο, τονίζει ότι κρηπίδωμα του αναλυτικού προγράμματος είναι οι σκοποί και οι στόχοι του, οι οποίοι ως θεμελιακά στοιχεία κάθε προγράμματος, πρέπει να απορρέουν

από τρεις κυρίως πηγές: την κοινωνία, τον/τη μαθητή/τρια και τον κλάδο ή τομέα της επιστήμης, που αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας. Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο οι σκοποί και οι στόχοι εξετάζονται κάτω από το πρίσμα της φιλοσοφίας της παιδείας και της ψυχολογίας της μάθησης, ώστε να καταρτιστούν προγράμματα που χαρακτηρίζονται από πληρότητα και αρτιότητα και να είναι σύμφωνα με τις ικανότητες των μαθητών/τριών και τις επιστημονικές αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Χατζηγεωργίου, 2000).

*Λογική βάση: Η κοινωνία ως πηγή πληροφοριών για το Πρόγραμμα*

*Η σημασία του εγγραμματισμού στις σύγχρονες κοινωνίες*

Στις μέρες μας, που ο άνθρωπος δέχεται κάθε στιγμή έναν καταγισμό πληροφοριών μέσα από τα έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα που τον κατακλύζουν, η ανάγνωση-κατανόηση και κριτική θεώρηση του γραπτού λόγου, ως εκφάνσεις του εγγραμματισμού, αποτελούν τον κυριότερο τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών και απόκτησης των γνώσεων. Γι' αυτό και στις σύγχρονες κοινωνίες θεωρείται επιβεβλημένη η κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης-κατανόησης και γραφής, καθώς οι δεξιότητες αυτές αποτελούν βασικό κριτήριο εκπαιδευτικής, εργασιακής και ευρύτερα κοινωνικής ένταξης (Ματσαγγούρας, 2007· Πόρποδας, 2002· Unesco, 2008).

Ο εγγραμματισμός, η κατάκτηση, δηλαδή, του χειρισμού των γραπτών κωδίκων με τη μορφή της ανάγνωσης-κατανόησης και της γραπτής παραγωγής κειμένων (Ματσαγγούρας, 2007), θεωρείται βασική προτεραιότητα όλων των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στον χώρο του σχολείου, καθώς καθιστά τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να κατανοούν τους γλωσσικούς κώδικες και τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών κάθε επιστήμης. Ως εκ τούτου αποκτά ολοένα και περισσότερους θιασώτες η άποψη ότι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω του εγγραμματισμού (Macken-Horatic, 2000) του οποίου η ανάπτυξη ορίζεται ως οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων (literacy across the curriculum) (Ivey & Fisher, 2006· Vacca et al., 2014). Νευραλγική σημασία προσδίδεται, επίσης, στον ρόλο του εγγραμματισμού στην αυτόνομη μάθηση, καθώς η δυνατότητα του ατόμου να ρυθμίζει και να κατευθύνει την πορεία του προς την κατάκτηση της γνώσης τού επιτρέπει να αντεπεξέρχεται στις ανάγκες των μεταβαλλόμενων κοινωνιών μας και να αποτελεί ενεργό παράγοντα στο πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Burchfield, Hua, Saxo, & Rocha, 2002· Carron, Mwiria, & Righa, 1989· Παπούλια-Τζελέπη, 2002).

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η Unesco (2008) χαρακτηρίζει τον εγγραμματισμό ως ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα. Επισημαίνει, συγχρόνως, ότι απορρέουν από αυτόν ένα σύνολο από ωφελήματα για τον άνθρωπο, όπως η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, η

ενεργή συμμετοχή στα πολιτικά δρώμενα, η φροντίδα για την υγεία, το ενδιαφέρον και η φροντίδα για τη μόρφωση των παιδιών του, η διεκδίκηση της ισότητας των δύο φύλων, όπως και η οικονομική πρόοδος. Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2002), από την άλλη, ενθαρρύνει την εξάπλωση των προγραμμάτων εγγραμματισμού, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα: (α) ετήσιας αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των κοινοτικών και εθνικών πολιτικών σε ό, τι αφορά τον αναλφαβητισμό και την κοινωνική πολιτική σε συνεργασία με τα ενδιαφερόμενα πρόσωπα, (β) ενεργής συμμετοχής για τον καθορισμό των κοινοτικών πολιτικών καταπολέμησης του αναλφαβητισμού για όλους τους ενδιαφερόμενους κοινωνικούς φορείς, ιδίως για τα πλέον οικονομικά ευάλωτα άτομα, (γ) δημιουργίας ενός δικτύου ανταλλαγών των άριστων πρακτικών, στο οποίο θα έχουν πρόσβαση όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς, και την καθιέρωση μιας βάσης στατιστικών δεδομένων για τον αναλφαβητισμό στην Ένωση και τις υποψήφιες προς ένταξη χώρες, (δ) ειδικής στήριξης των περιφερειών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που πλήττονται περισσότερο από αυτήν τη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και των υποψήφιων προς ένταξη χωρών, για την κατάρτιση συντονισμένων προγραμμάτων καταπολέμησης του αναλφαβητισμού με την παροχή αναγνωρισμένης εκπαίδευσης και (ε) βοήθειας προς τις υποψήφιες χώρες για την ανάλυση των αναγκών και την πραγματοποίηση προγραμμάτων καταπολέμησης του αναλφαβητισμού.

#### *Σχολικός εγγραμματισμός και εγγράμματες πρακτικές*

Στον αντίποδα της εικόνας του απομονωμένου, περιθωριακού και πνευματικά ανάπηρου αναλφάβητου που έχει διαμορφώσει η σύγχρονη κοινωνία για τα άτομα που δεν έχουν αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και γραφής, βρίσκεται η εικόνα του ατόμου που ζει και ευημερεί σ' ένα κόσμο στον οποίο έχει δημιουργήσει κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης (Barton, 2009· Baynham, 2002). Η ύπαρξή αυτών των δικτύων λειτουργεί ανασταλτικά στη δημιουργία προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής στο άτομο. Για αυτό και τονίζεται ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τους περιθωριοποιημένους εγγραμματισμούς και τις εγγράμματες πρακτικές έξω από τη σφαίρα της εκπαίδευσης, τότε κατανοούν καλύτερα τα παιδιά που απορρίπτουν το σχολικό εγγραμματισμό (Barton, 2009).

Οι τοποθετήσεις του Barton (2009) εμπλουτίζουν τον/τη μελετητή/τρια με ένα σύνολο προτάσεων για τον καταρτισμό ενός αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες καταγράφονται εδώ. Ο Barton (2009), υιοθετώντας τις εισηγήσεις των Ivanic & Hamilton (1989) για τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει νέες απόψεις για τον εγγραμματισμό, επισημαίνει αρχικά ότι υπάρχουν κοινωνικοί σκοποί της

ανάγνωσης και της γραφής, αφού στην καθημερινή ζωή οι άνθρωποι διαβάζουν και γράφουν για κάποιο σκοπό. Αυτό ενισχύει την ιδέα της ανάγνωσης και της γραφής μέσα στο σχολείο για πραγματικούς σκοπούς. Ασκήσεις, υλικά και δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν την ανάγνωση και τη γραφή ως αυτοσκοπό πρέπει να αποφεύγονται.

Τονίζει (Barton, 2009), ακόμη, ότι ο εγγραμματισμός στην καθημερινή ζωή συνεπάγεται συνεργασία και χρήση δικτύων υποστήριξης. Για αυτό και συνίσταται η ανάπτυξη της συνεργατικής ανάγνωσης και γραφής μέσα στην τάξη. Συμβουλεύει, επίσης, τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι επιφυλακτικοί/ές απέναντι στις σταθμισμένες δοκιμασίες που απομονώνουν τον εγγραμματισμό από οποιοδήποτε πλαίσιο και να στηρίζονται κυρίως στις δικές τους αξιολογήσεις και τις αυτοαξιολογήσεις των μαθητών/τριών. Προσθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί συνίσταται να αντλούν πληροφορίες από τα ίδια τα παιδιά για τις βαθύτερες αιτίες των λαθών τους στη γλώσσα. Τέλος, παροτρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να διερευνούν ποιες εγγράμματες πρακτικές υιοθετούν οι μαθητές/τριες τους στο σπίτι και στην ευρύτερη κοινότητα, να τις αναγνωρίζουν και να τις συμπεριλαμβάνουν στην τάξη, γιατί όταν το σχολείο αγνοεί τις πρακτικές αυτές τα παιδιά νιώθουν αποκλεισμένα και περιθωριοποιημένα.

Οι εισηγήσεις του Barton (2009) υποδεικνύουν ότι εκείνο που προέχει είναι να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να ενταχθούν λειτουργικά στον σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο κατακτώντας τη γλώσσα του σχολείου με τρόπο, όμως, που δεν θα υποβιβάζει και δεν θα στιγματίζει τις γλωσσικές πρακτικές που ήδη έχουν υιοθετήσει στον χώρο του σπιτιού. Επομένως, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στις γλωσσικές γνώσεις που ήδη έχουν κατακτήσει τα παιδιά, να καλλιεργεί αυτές τις κατακτημένες γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες και να τις διευρύνει με νέες επικοινωνιακές ανάγκες που απαιτούν καινούριες γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003).

Με τον τρόπο αυτό η γλώσσα και οι εγγράμματες πρακτικές των παιδιών θα αποτελέσουν 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 et al., 2005· Φραγκουδάκη, 2003). Όπως υποδεικνύουν και οι Au & Raphael (2000), η γνώση των εγγράμματων πρακτικών που κουβαλούν τα παιδιά στο σχολείο βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των παιδιών, σύμφωνα με τους θεωρητικούς του κοινωνικού οικοδομισμού, και καθιστούν, συγχρόνως, τη διδασκαλία του εγγραμματισμού μια ενδιαφέρουσα διαδικασία για τα παιδιά, αφού έχει άμεση συνάφεια με τα βιώματά τους.

Οι εισηγήσεις, επομένως, του Barton (2009) υποδεικνύουν ότι η διαμόρφωση ενός αυθεντικού πλαισίου επικοινωνίας που μοιάζει ή μπορεί να μετατραπεί σε συνθήκες επίλυσης ενός προβλήματος δημιουργεί κίνητρα στα παιδιά να αντλήσουν και να κατανοήσουν πληροφορίες, να τις επεξεργαστούν και να επικοινωνήσουν. Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες είναι επιτρεπτή κάθε μορφή αυθόρμητης επικοινωνίας (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003· Van Enk et al., 2005).

Είναι φανερό ότι οι εγγράμματες πρακτικές που έχουν διαμορφώσει τα άτομα, αλλά και οι αυξανόμενες απαιτήσεις που δημιουργεί η κοινωνία για επαρκή και αποτελεσματικό χειρισμό του γραπτού, ώστε τα άτομα να μετέχουν δυναμικά στην κοινωνία της πληροφορίας και της επικοινωνίας και να επηρεάζουν το κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι, απαιτείται να καθορίσουν σε σημαντικό βαθμό τους σκοπούς και τους στόχους του κάθε προγράμματος διδασκαλίας της Γλώσσας.

*Λογική Βάση: Ο/Η μαθητής/τρια ως πηγή πληροφοριών για το Πρόγραμμα*

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι κυριότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση των πληροφοριών ενός κειμένου είναι η φύση του κειμένου αλλά και η γνωστική υποδομή και ικανότητα του/της αναγνώστη/τριας, γίνεται κατανοητή η νευραλγική σημασία που προσέδωσε ο Stanovich (1986: όπως αναφέρει ο Πόρποδας, 2002) στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των αναγνωστών/τριών, στις οποίες εντάσσονται και οι εγγράμματες πρακτικές που ήδη έχουν αναπτύξει οι αναγνώστες/τριες πριν από τον ερχομό τους στο σχολείο (Au & Raphael, 2000· Luke, 2000· Van Enk et al., 2005· Φραγκουδάκη, 2003). Ο Stanovich (1986: όπως αναφέρει ο Πόρποδας, 2002) παρατήρησε ότι οι μαθητές/τριες, που είναι καλοί/ές στην κατανόηση, τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων, γίνονται καλύτεροι/ες, ενώ εκείνοι που είναι αδύνατοι/ες γίνονται πιο αδύνατοι/ες. Αποκάλεσε την κατάσταση αυτή «οι κατά Ματθαίον συνέπειες», αφορμούμενος από μια περικοπή του κατά Ματθαίον Ευαγγελίου σύμφωνα με την οποία στον/στην καθένα/μιά που έχει και αύξησε με επιμέλεια και ζήλο εκείνο που του/της δόθηκε, θα δοθούν και άλλα και θα περισσεύουν. Από εκείνον/η όμως, που του/της δόθηκαν μεν χαρίσματα, αλλά τα παραμέλησε, και αυτό το λίγο που του/της δόθηκε και το άφησε ακαλλιέργητο θα του/της το πάρουν.

«Οι κατά Ματθαίον συνέπειες» επέβαλλαν στις εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας δράσης τη σταχυολόγηση των αποτελεσμάτων ερευνών τόσο στον ελλαδικό όσο και στον ευρύτερο διεθνή χώρο σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μαθητών/τριών με μειωμένες ικανότητες ανάγνωσης-κατανόησης και δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίοι/ες φοιτούν στις κανονικές τάξεις. Έτσι, έγινε εφικτός ο σχεδιασμός ενός

ευέλικτου Προγράμματος που επέτρεπε την αναδόμησή του, με την υλοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων με στόχο τη θεραπεία των συγκεκριμένων προβλημάτων του/της κάθε μαθητή/τριας, μεγιστοποιώντας, με τον τρόπο αυτό, τις απολαβές του/της κάθε διδασκόμενου/ης (Rasinski & Padak, 2004).

*Φωνολογική και μορφολογική επίγνωση.* Διαπιστώθηκε ότι η εμφάνιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο έχει συνδεθεί ερευνητικά και θεωρητικά με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο των αδύνατων αναγνωστών/τριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Έχει επισημανθεί, συγκεκριμένα, ότι το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης<sup>5</sup> αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά των αδύνατων αναγνωστών/τριών, ενώ το υψηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης χαρακτηρίζει τους καλούς/ές αναγνώστες/τριες (Malmgre & Trezek, 2009). Η φωνολογική επίγνωση στην προσχολική ηλικία είναι ισχυρός προγνωστικός δείκτης της ευκολίας με την οποία ένα παιδί θα μάθει να διαβάζει, καθώς και της μετέπειτα αναγνωστικής του επίδοσης, τουλάχιστον στα πρώτα χρόνια του δημοτικού. Η παρέμβαση με ειδικές ασκήσεις στον τομέα αυτό, για τα παιδιά που δυσκολεύονται στη φωνολογική επίγνωση, φαίνεται ότι διευκολύνει τα αρχικά στάδια της κατάκτησης του γραπτού λόγου, με σημαντικά αποτελέσματα για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Πόρποδας, 2002· Πρωτόπαπας, 2007) για αυτό και η συμπερίληψη της φωνολογικής επίγνωσης στους στόχους ενός Αναλυτικού Προγράμματος θεωρείται ότι το καθιστά επιτυχημένο (Brooks, 2013).

Δεν είναι, όμως, μόνο η φωνολογική επίγνωση που επηρεάζει την ικανότητα χειρισμού του γραπτού λόγου των φτωχών αναγνωστών/τριών αλλά και η επίγνωση της μορφολογίας (Αρχάκης, 2005). Ο ρόλος της επίγνωσης της μορφολογίας στην αναγνωστική επίδοση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά και ερμηνευτεί με βάση τη δυνατότητα που παρέχει στη διεύρυνση του λεξιλογίου, αλλά και με βάση τη συμμετοχή της στην ορθογραφία (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Παράλληλα, η ικανότητα χειρισμού της σύνταξης στον προφορικό λόγο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση. Έχει διαπιστωθεί ότι αναγνώστες/τριες, που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση, μέχρι και τις τάξεις του γυμνασίου εμποδίζονται να διαβάσουν αποτελεσματικά εξαιτίας των γλωσσικών τους δυσκολιών είτε συντακτικής είτε μορφολογικής φύσης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

*Γνώση λεξιλογίου.* Συγχρόνως, παρόλο που η αναγνωστική κατανόηση φαίνεται σταθερά και σημαντικά συνδεδεμένη με τις επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες της ακρίβειας και ευχέρειας στην ανάγνωση λέξεων, του κατάλληλου επιτονισμού, όπως και της ορθογραφίας, ο ιδιαίτερος ρόλος αυτών των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων στην πρόβλεψη της κατανόησης είναι όλο και μικρότερος όσο ανεβαίνουμε τις τάξεις (Malmgre

& Trezek, 2009). Αυτό που είναι πιο στενά συνδεδεμένο με την κατανόηση του κειμένου και το οποίο αποσπά σταδιακά την προβλεπτική ισχύ είναι το λεξιλόγιο, το οποίο απορρέει από την αναγνωστική εμπειρία και συσχετίζεται με την αναγνωστική ευχέρεια και την ικανότητα ανάγνωσης λέξεων (Πρωτόπαπας, 2007). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Πρωτόπαπα (2007) σχετίζεται με την ευχέρεια ενεργοποίησης και διαχείρισης των νοημάτων των λέξεων. Το φτωχό προφορικό λεξιλόγιο, τόσο στην πρόσληψη όσο και στην παραγωγή, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην κατανόηση του γραπτού λόγου ιδιαίτερα στο γυμνάσιο, όπου τα κείμενα που καλείται να κατανοήσει ο μαθητής/τρια περιέχουν συνθετότερες λέξεις από εκείνες του καθημερινού λεξιλογίου (Biemiller, 2003· Foil & Alber, 2002). Για αυτό και προτείνεται η συστηματική καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης των μαθητών/τριών και η διεύρυνση του λεξιλογίου τους για την υπερπήδηση των δυσκολιών κατανόησης (Malmgre & Trezek, 2009· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007), καθώς είναι φανερό ότι οι δυσκολίες αυτές απορρέουν από το γεγονός ότι μια ομάδα παιδιών δεν έχει εξοικειωθεί, λόγω του οικονομικο-κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου της, με τη γλώσσα των κειμένων που επιλέγονται να διδαχθούν στο σχολείο (Apple, 1986· Barton 2009).

*Αναγνωστικές στρατηγικές.* 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· Παντελιάδου, 2009). 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 κύριες πληροφορίες του αλλά ούτε και πώς να αποδώσουν περιληπτικά το κείμενο (Donalson, 2008· Ivey & Fisher, 2006· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009· Παντελιάδου, 2009· 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 ανάγνωσης 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.

*Λογική βάση: Ο Σχολικός Εγγραμματισμός ως πηγή πληροφοριών για το Πρόγραμμα*

Ο προσδιορισμός της έννοιας του εγγραμματισμού, που πραγματοποιήθηκε στην εργασία αυτή (βλ. σ. 36-43), καταδεικνύει πόσο πολύπλοκη και πολυσύνθετη έννοια είναι (Randi, Grigorenko, & Sternberg, 2005) και ότι στις μέρες μας γίνεται αναφορά σε διαφορετικούς εγγραμματισμούς που σχετίζονται με διαφορετικές σφαίρες της ζωής (Barton, 2009). Το παρόν Πρόγραμμα επικεντρώθηκε στον σχολικό εγγραμματισμό, έτσι όπως αυτός προσδιορίζεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Υ.Π.Π., 2010).

Η επισταμένη μελέτη του Προγράμματος Σπουδών<sup>6</sup>, οδηγεί στη διαπίστωση ότι σκοπός της διδασκαλίας είναι να ασκηθεί ο/η μαθητής/τρια στην κριτική προσέγγιση των κειμένων, δηλαδή στη συνειδητή επίγνωση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα (ανεξάρτητα αλλά και σε αλληλεπίδραση με άλλους σημειωτικούς κώδικες, όπως της εικόνας) λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα χρήσης και κοινότητες πρακτικής. Η κριτική επίγνωση θεωρείται αλληλένδετη με την επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας της γλώσσας σε όλα της τα επίπεδα (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, κειμενικά είδη και τρόποι οργάνωσής τους, υφολογικές επιλογές, γλωσσική ποικιλότητα, πολυγλωσσικές και πολυτροπικές δομές). Τα γλωσσικά στοιχεία, από την άλλη, αντιμετωπίζονται ως φορείς έκφρασης νοημάτων που είναι κοινωνικά εντοπισμένα και πολιτισμικά, πολιτικά φορτισμένα (Υ.Π.Π., 2010).

*Η έννοια της κατανόησης*

Πρέπει να επισημανθεί, όμως, ότι η καλλιέργεια της κριτικής θεώρησης των κειμένων προϋποθέτει την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του γραπτού λόγου, δεξιότητες τις οποίες πρέπει να καλλιεργεί κάθε Πρόγραμμα, για να είναι εφικτή η επιτυχία των μαθητών/τριών στη σχολική μονάδα (Ivey & Fisher, 2006· Robb, 2000· Vacca, Vacca & Gove, 1995). Η κατανόηση είναι μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από το γραπτό κείμενο, που προϋποθέτει ότι ο/η αναγνώστης/τρια διαθέτει ένα πλούσιο υπόβαθρο γνώσεων σχετικών με το θέμα του κειμένου (Alexander et al., 1991)



και τους τρόπους δόμησης του κειμένου και σύνδεσης των γλωσσικών (συνοχή) και νοηματικών μονάδων του (συνεκτικότητα) (Αρχάκης, 2005).

Η κατανόηση, δηλαδή, είναι αποτέλεσμα της δυναμικής συνάντησης του κειμένου με τις γνωστικές και γνωσιακές δυνατότητες του/της αναγνώστη/τριας, καθώς το νόημα του κειμένου προκύπτει, όταν το κείμενο ενεργοποιήσει νοητικά σχήματα που προϋπάρχουν στο γνωσιακό κεκτημένο του/της αναγνώστη/τριας και γίνεται συσχέτιση των μηνυμάτων του κειμένου με πρόσφορα νοητικά σχήματα του/της αναγνώστη/τριας (Malmgre & Trezek, 2009· Ματσαγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009). Στην περίπτωση των φτωχών αναγνωστών/τριών επιβάλλεται ο εμπλουτισμός των γνώσεων τους σε θέματα περιεχομένου και δομής των κειμένων αλλά και σε γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Κωσταρίδου-Ευκλείδου, 2005· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009· Παντελιάδου, 2009· Sulkunen, 2013).

Ο Βάμβουκας (1992) παρατηρεί ότι η αναγνωστική κατανόηση εκδηλώνεται με τρεις μορφές συμπεριφοράς του/της αναγνώστη/τριας: τη μετάφραση, την ερμηνεία και την επέκταση ή γενίκευση. Η μετάφραση ορίζεται ως η ικανότητα του/της αναγνώστη/τριας να ταυτίζει τη νοηματική ομοιότητα, ισοδυναμία ή παραλληλία δύο λέξεων, φράσεων, παραγράφων του κειμένου, να διατυπώνει με δικά του λόγια μια ιδέα ή πληροφορία που εμπεριέχεται στο κείμενο που διάβασε και να μετασχηματίζει το εννοιολογικό περιεχόμενο ενός μηνύματος από γλωσσική σε άλλη μορφή επικοινωνίας (κινητική, γραφική, εικονική). Η ερμηνεία είναι η ικανότητα του/της αναγνώστη/τριας να συλλαμβάνει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων μερών-ιδεών του μηνύματος, να τις αναδιοργανώνει σε μια νέα σειρά-δομή η οποία δίνει ολική εικόνα του σημασιολογικού περιεχομένου. Η εξαγωγή συμπερασμάτων από το κείμενο, η διατύπωση της κεντρικής ιδέας και η περιληπτική απόδοση του περιεχομένου του κειμένου αποτελούν εκφάνσεις της ερμηνείας. Η επέκταση ή γενίκευση ορίζεται ως η ικανότητα του/της αναγνώστη/τριας να προχωρεί πέρα από τα όρια του κειμένου. Ο/Η αναγνώστης/τρια μη παραμένοντας δέσμιος/α των σκέψεων και ιδεών του/της συγγραφέα προχωρεί σε γενικεύσεις, προβλέπει τις επιπτώσεις των ιδεών του κειμένου σε άλλες καταστάσεις και σε άλλα πεδία δραστηριότητας. Συμπληρώνει τα κενά και συλλαμβάνει τα υπονοούμενα και τα όσα αποσιωπούνται.

Ο Ματσαγούρας (2007), από την άλλη, προσδιορίζει τέσσερα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης, αναδιοργανώνοντας διαφορετικά τις λειτουργίες που πραγματοποιούνται κατά το στάδιο της κατανόησης ενός κειμένου. Συγκεκριμένα αναφέρει τα ακόλουθα επίπεδα κατανόησης:

(α) Εντοπισμός πληροφοριακών στοιχείων στο κείμενο: Ο/Η αναγνώστης/τρια εντοπίζει μεμονωμένες πληροφορίες στο κείμενο, χωρίς να συσχετίζει τις επιμέρους πληροφορίες που είναι διάσπαρτες στο κείμενο.

(β) Ανάπτυξη γενικότερης κατανόησης: Ο/Η αναγνώστης/τρια αντικρίζει το κείμενο ως σύνολο και συσχετίζει μεταξύ τους τα δεδομένα που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου, τοποθετώντας τα στο κοινωνικό, ιστορικό, γεωγραφικό κτλ. πλαίσιο τους. Βοηθείται σε αυτή τη διαδικασία από τα νοητικά σχήματα που έχει όσον αφορά στο θέμα του κειμένου ή/και στην εσωτερική οργάνωση του κειμένου. Είναι, επομένως, σε θέση να εντοπίσει τα κύρια θέματα που πραγματεύεται το κείμενο, να διατυπώσει την κεντρική ιδέα, να εντοπίσει τα βασικά δομικά στοιχεία μέσα στο κείμενο και να αναφέρει το περιεχόμενο του κειμένου.

(γ) Ανάπτυξη ερμηνευτικής κατανόησης: Ο/Η αναγνώστης/τρια είναι σε θέση να εντοπίσει τις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο, αλλά και να αποδώσει το περιεχόμενο του κειμένου με διαφορετικές μορφές, όπως περιληπτικά ή με ένα εννοιολογικό χάρτη.

(δ) Ανάπτυξη κριτικής κατανόησης: Ο/Η αναγνώστης/τρια προβαίνει στην αξιολογική αποτίμηση ιδεών, πράξεων και χαρακτήρων του κειμένου, όπως και στη σύγκριση στοιχείων του κειμένου με στοιχεία άλλων κειμένων.

Παράλληλα, η Παντελιάδου (2009), στηριζόμενη στο έργο των Hammill & Bartel (1995) και Idol (1997), επισημαίνει ότι η κατανόηση κειμένου περιλαμβάνει την κατανόηση λεξιλογίου, την κυριολεκτική κατανόηση, την ερμηνευτική κατανόηση, την κριτική κατανόηση και την αντανάκλαση-αποτίμηση. Η μελέτη του περιεχομένου κάθε επιμέρους λειτουργίας οδηγεί στη διαπίστωση ότι υπάρχουν αντιστοιχίες με τα επίπεδα κατανόησης που προσδιορίζει ο Ματσαγγούρας (2007), αφού η κυριολεκτική κατανόηση αντιστοιχεί με το επίπεδο γενικότερης κατανόησης του Ματσαγγούρα, η ερμηνευτική κατανόηση με το επίπεδο ερμηνευτικής κατανόησης και η κριτική κατανόηση αντιστοιχεί προς το επίπεδο ανάπτυξης κριτικής κατανόησης. Συγκεκριμένα, η Παντελιάδου (2009) παρατηρεί ότι η κατανόηση κειμένου εμπερικλείει τα εξής:

(α) Κατανόηση λεξιλογίου: Ο/Η ικανός αναγνώστης/τρια προφέρει τις λέξεις (αποκωδικοποίηση) και κατανοεί το νόημά τους (χρήση σημασιολογικού κώδικα).

(β) Κυριολεκτική κατανόηση: Ο/Η αναγνώστης/τρια αναγνωρίζει και ανακαλεί με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται με σαφήνεια μέσα στο κείμενο.

(γ) Ερμηνευτική κατανόηση: Ο/Η αναγνώστης/τρια, συσχετίζοντας ό, τι διαβάζει με τις προϋπάρχουσες πληροφορίες και εμπειρίες του/της, οδηγείται στην εξαγωγή

συμπερασμάτων από το κείμενο, εντοπίζει σχέσεις αιτίου-αιτιατού στο κείμενο και διατυπώνει την προσωπική του γνώμη για τις ιδέες του κειμένου.

(δ) Κριτική κατανόηση: Ο/Η αναγνώστης/τρια εκφέρει απόψεις για τις προθέσεις του/της συγγραφέα/έως, διατυπώνει κρίσεις για τις ιδέες του κειμένου και αποτιμά τις ικανότητες του/της συγγραφέα/έως.

(ε) Αντανάκλαση-Αποτίμηση: Ο/Η αναγνώστης/τρια διατυπώνει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ερμηνείες που γεννήθηκαν εντός του/της από την επαφή του/της με το κείμενο.

Το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA: Programme for International Student Assessment), επίσης, το οποίο στοχεύει στην αξιολόγηση εκείνων των δεξιοτήτων των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών, οι οποίες, κατά την κοινή αντίληψη, είναι σημαντικές για την επιτυχία των ατόμων και των κοινωνιών στον σύγχρονο κόσμο, διακρίνει για λόγους μεθοδολογικούς και αποτιμά τις πέντε ακόλουθες διεργασίες κατανόησης κειμένων (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007): (α) ανάκληση πληροφοριών, (β) γενική (αδρομερής) κατανόηση του κειμένου, (γ) ερμηνεία του κειμένου (δ) προβληματισμός επί του περιεχομένου του κειμένου και αξιολόγησή του και (ε) προβληματισμός επί της μορφής του κειμένου και αξιολόγησή του.

Διαφάνηκε ότι ανάμεσα στις τέσσερις προαναφερθείσες αναλύσεις της έννοιας της κατανόησης υπήρχαν συγκλίσεις, ιδιαίτερα χρήσιμες στην προσπάθεια αναδόμησης και προσαρμογής του υπάρχοντος Προγράμματος Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Υ.Π.Π., 2010) στον βαθμό ετοιμότητας του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας. Η αναδόμηση αυτή επιτεύχθηκε με τον καθορισμό σαφών στόχων και την ιεράρχησή τους από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους (Κουτσελίνη, 2001, 2008α). Έτσι, αξιοποιώντας τη σχετική βιβλιογραφία (Βάμβουκας, 1992· Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007· Ματσαγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009), οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην παρούσα έρευνα καθόρισαν στόχους που αφορούσαν στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, στην αναγνώριση και ανάκληση με ακρίβεια πληροφοριών που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο, στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στον σχολιασμό των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας που πηγάζουν από το κείμενο, με εστίαση στις προθέσεις του/της συγγραφέα/έως και στις υπόρρητες παραδοχές του/της και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες/τριες του, με την παραγωγή και αξιοποίηση κριτηρίων αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του.

Ο εντοπισμός και σχολιασμός των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας που πηγάζουν από το κείμενο, με εστίαση στις ιδέες που υποφώσκουν στο κείμενο και η

κριτική αξιολόγηση του κειμένου, οι οποίες προϋποθέτουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Βάμβουκας, 1992· Ματσαγγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009), συνδέονται άρρηκτα με τον κριτικό εγγραμματισμό. Παρόλο, βέβαια, που ο Luke (2000) έχει ασκήσει δριμεία κριτική στην ταύτιση του κριτικού εγγραμματισμού με τα ανώτερα στάδια κατανόησης, υποστηρίζοντας ότι η κριτική ανάγνωση συντελείται εντός κοινωνικών πλαισίων, μέσα από τα οποία τα άτομα αντλούν τους σημειωτικούς τρόπους με τους οποίους αποκωδικοποιούν τις αναπαραστάσεις του κόσμου που διατυπώνονται στα κείμενα, εντούτοις δεν αναιρεί πειστικά τη θέση ότι η κριτική ανάγνωση, ακόμη και με τις διαστάσεις που τις προσδίδει ο ίδιος, προϋποθέτει σύνθετες νοητικές λειτουργίες (ανάλυση – σύνθεση – αξιολόγηση).

Είναι, επομένως, φανερό ότι η κριτική ανάγνωση ενός κειμένου απορρέει μέσα από μια ενεργητική γνωστική διαδικασία και εξασφαλίζεται, όταν ο αναγνώστης εμπλακεί στην αναζήτηση ιδεών μεταξύ των λέξεων και των γραμμών του κειμένου, αλλά και πέρα από αυτές, στον κόσμο που γέννησε το κείμενο, στον κόσμο που αναφέρεται το κείμενο και στον κόσμο που φέρει μέσα του ο ίδιος ο/η αναγνώστης/τρια (Ματσαγγούρας, 2007), ως απόκοτο των πολιτισμικών, κοινωνικών, φυλετικών και άλλων επιδράσεων που δέχθηκε από την κοινωνία (Luke, 2000).

#### *Ανάπτυξη κριτικού εγγραμματισμού*

Σε μια τάξη μικτών ικανοτήτων είναι βέβαιο ότι μια ομάδα μαθητών/τριών έχει ήδη κατακτήσει τις αναγνωστικές δεξιότητες που της επιτρέπουν να εντοπίζει με ευχέρεια πληροφορίες που διατυπώνονται με ακρίβεια και σαφήνεια στο κείμενο και συγχρόνως είναι ικανή να συνάγει συμπεράσματα, συνδέοντας πληροφορίες που βρίσκονται σε όλο το κείμενο ή/και υπονοούνται. Στόχος, επομένως, των εκπαιδευτικών είναι να αναπτύξουν σε αυτά τα παιδιά δεξιότητες κριτικής προσέγγισης του κειμένου. Αυτός είναι, βέβαια, και ο απώτερος στόχος της διδασκαλίας για όλους ανεξαιρέτα τους/τις μαθητές/τριες, αφού οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν την εργασία τους έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες τους. Γνωρίζουν, όμως, πώς να συντονίζουν τη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών τους από την επίτευξη των πιο απλών στην επίτευξη των πιο σύνθετων μαθησιακών στόχων (Κουτσελίνη, 2006α, 2008α).

Ο/Η κριτικός/ή αναγνώστης/τρια, σύμφωνα με την Aukerman (2012), συνειδητοποιεί ότι τα κείμενα είναι φορείς ιδεολογίας, ότι, ακόμη, η πρόσληψη ενός κειμένου είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις ιστορίες του/της κάθε αναγνώστη/τριας και το κοινωνικό και πολιτισμικό του/της υπόβαθρο, για αυτό και υπάρχουν πολλαπλές αναγνώσεις του ίδιου κειμένου. Η κριτική προσέγγιση των κειμένων προϋποθέτει,

επομένως, την αξιοποίηση των γλωσσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών του/της, τον διάλογο με τα ίδια τα κείμενα, την αλληλεπίδραση μεταξύ των συναναγνωστών/τριών και τη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα οικοδομούν εικόνες της πραγματικότητας, αλλά συνάμα και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν για την εκ νέου οικοδόμηση του κόσμου (Iyer, 2007· Stevens & Bean, 2007). Συνάμα, συντελείται μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου ο/η εκπαιδευτικός αποποιείται τον ρόλο του/της παντογνώστη/τριας, ποδηγετώντας τη μαθησιακή διαδικασία, επιτρέπει την ελεύθερη σκέψη, τον προβληματισμό, τη διατύπωση ερωτημάτων και καθίσταται ισότιμος/η αναγνώστης/τρια με τους μαθητές/τριες του/της (Aukerman, 2012· Pandya, 2012)

Επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι, καθώς ο κριτικός εγγραμματισμός έχει τις ρίζες του στην κριτική παιδαγωγική και κατεπέκταση στις προσεγγίσεις του Freire και των νεομαρξιστών για τα κοινωνικά θέματα, κατά την προσέγγιση των κειμένων, επικεντρώνεται σε ερωτήσεις που αφορούν στη δύναμη της άρχουσας τάξης, στα προνόμια που καρπώνεται και στην καταπίεση που ασκεί στις άλλες τάξεις (Stevens & Bean, 2007). Παράλληλα, επειδή ο κριτικός εγγραμματισμός έχει επηρεαστεί έντονα και από άλλα κινήματα, όπως το φεμινιστικό, το αντιρατσιστικό κτλ., επιδιώκει να καταστήσει ικανό/η τον/την αναγνώστη/τρια να ανακαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο προβάλλονται στα κείμενα τα δύο φύλα (Janks, 2000), τα άτομα διαφορετικών εθνικών καταβολών ή και τα άτομα διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (Luke, 2012). Έτσι ο/η αναγνώστης/τρια κοιτάζει πάντοτε πίσω από τις γραμμές του κειμένου, για να εντοπίσει κρυμμένα νοήματα, όπως και την ιδεολογία των κυρίαρχων ομάδων (κοινωνικο-οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών, φυλετικών κτλ.), αφού πιστεύεται ότι τα κείμενα έχουν ένα ιδεολογικό υπόβαθρο (Janks, 2000· Luke, 2000). Στη διερευνητική αυτή πορεία του ο/η αναγνώστης/τρια συναντά και συζητά, βέβαια, πολλαπλές πιθανές ερμηνείες του κειμένου (Stevens & Bean, 2007), κατανοώντας ότι η πολυσημία αποτελεί βασικό γνώρισμα του κειμένου (Aukerman, 2012· Luke, 2000).

Η σχετική βιβλιογραφία (Aukerman, 2012· Δημόπουλος, 2007· Luke, 2000) υποδεικνύει ότι η ανάπτυξη της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων είναι εφικτό να επιτευχθεί με την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που απαιτούν τη σύνδεση των πληροφοριών ενός κειμένου με γνώσεις από άλλες πηγές, την εκτίμηση απόψεων που διατυπώνονται στο κείμενο σε αντιπαραβολή με τις δικές τους γνώσεις για τον κόσμο, τη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με ασαφείς πληροφορίες του κειμένου, όπως και τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για τη λειτουργία των μορφικών στοιχείων του κειμένου, μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης που επιτρέπει τις πολλαπλές αναγνώσεις.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό η Janks (2000) τονίζει την αξία της ανάπτυξης στους/στις μαθητές/τριες της κριτικής επίγνωσης της γλώσσας, δηλαδή της συνειδητοποίησης ότι τα κείμενα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές που δομούνται με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών τρόπων, για την προβολή κυρίαρχων ιδεών και τον έλεγχο των αναγνωστών. Η αποδόμηση των κειμένων βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν την πληθώρα των επιλογών που είχε ο/η συγγραφέας ή ο/η ομιλητής/τρια και να θέσουν κριτικά ερωτήματα όσον αφορά στις βαθύτερες αιτίες που οδήγησαν στην πραγματοποίηση των συγκεκριμένων επιλογών (Janks, 2000). Η κριτική ανάλυση λόγου (Gee, 2011) παρέχει τις δυνατότητες επίγνωσης του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η γλώσσα. Συγκεκριμένα επισημαίνεται (Luke, 2000· Χατζησαββίδης, 2009) ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να ασκηθούν στη διερεύνηση του βαθμού που επιτελούνται συγκεκριμένες λειτουργίες, μέσω των αντίστοιχων γλωσσικών επιλογών και τεχνικών, όπως αυτές που καταγράφονται πιο κάτω.

*Γλωσσικές επιλογές.* (α) Ομοιογενοποίηση ομάδων – Γενίκευση: Με τη χρήση αντωνυμιών α΄ προσώπου πληθυντικού και άλλες γλωσσικές επιλογές δεν γίνεται διάκριση των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων σκοπίμως, ώστε να μην υπάρχει ανάγκη προβολής των απόψεών τους.

(β) Τοποθέτηση – Ταύτιση του/της αναγνώστη/τριας με το κείμενο: Με τη χρήση αδιαμφισβήτητου και γενικού κύρους εκφράσεων επιχειρείται ο επηρεασμός του/της αναγνώστη/τριας, ώστε να υιοθετήσει την επικρατούσα ή προτιμητέα ανάγνωση.

(γ) Αντικειμενικοποίηση: Μέσα από απρόσωπες εκφράσεις για υποτιθέμενες καθολικές αλήθειες, βεβαιότητες και ωραιοποιήσεις προωθείται η ταύτιση του/της αναγνώστη/τριας με το κείμενο.

(δ) Μεταφορική χρήση της γλώσσας: Η χρήση μεταφορών διευκολύνει την προσέγγιση της ρεαλιστικής όψης της ζωής πραγματικότητας με ελκυστικό ή υπαινικτικό τρόπο.

(ε) Ονοματοποιήσεις-Χρήση της παθητικής φωνής: Η χρήση ουσιαστικών ονομάτων στη θέση ρημάτων δράσης, καθώς και η χρήση της Παθητικής Φωνής αντί της Ενεργητικής, δεν παραπέμπουν άμεσα σε δρώντα πρόσωπα και έτσι καθιστούν τον λόγο ουδέτερο και απονευρωμένο.

(στ) Προσωπικός τόνος – Χροιά: Με ρήματα α΄ προσώπου ενικού ή πληθυντικού προκαλείται συναισθηματική φόρτιση, η οποία έχει σκοπό να πείσει τον/την αναγνώστη/τρια.

*Γλωσσικές Τεχνικές.* (α) Κενά – Απουσία – Απόκρυψη – Περιορισμοποίηση – Αποσιώπηση προσώπων: Τα κενά συμπληρώνονται νοηματικά από τον/την αναγνώστη/τρια. Οι αποσιωπήσεις αφορούν τον αποκλεισμό των απόψεων ορισμένων

κοινωνικών ομάδων. Η απόκρυψη των αρνητικών επιπτώσεων προωθεί την ωραιοποίηση καταστάσεων σε βάρος της κριτικής σκέψης.

(β) Η αναπαράσταση – παραλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας: Ο/Η συγγραφέας προβάλλει μια συγκεκριμένη όψη της πραγματικότητας, αποκρύβοντας τις υπόλοιπες. Έτσι, προβάλλεται η πολιτική, κοινωνική, οικονομική όψη της και σπάνια ο συνδυασμός όλων αυτών.

(γ) Υποστήριξη – Πλειοδότηση – Υπερτίμηση: Μέσα από το κείμενο δίδεται ιδιαίτερο βάρος σε συγκεκριμένες ιδέες, σε ορισμένους ήρωες, κ.ά.

Ο Lankshear (1998: as cited in Endres, 2002), για παράδειγμα, παρατηρεί ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν να προσεγγίζουν κριτικά τα κείμενα θέτοντας ερωτήσεις, όπως «Γιατί γράφτηκε το κείμενο αυτό;», «Ποια μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία επέλεξε να χρησιμοποιήσει ο/η συγγραφέας στη σύνταξη του κειμένου;», «Με ποιους άλλους τρόπους θα μπορούσε να προσεγγιστεί το συγκεκριμένο θέμα;». Η κριτική αυτή προσέγγιση υποβοηθά στη βαθύτερη κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες του κοινωνικού και πολιτικού συγκείμενου και της κυρίαρχης ιδεολογίας που εκφράζεται μέσω του κειμένου. Ο Luke (2000), από την άλλη, εισηγείται να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες πρακτικές αποκωδικοποίησης (αναζήτησης των μοτίβων και των συμβάσεων που χρησιμοποιούνται στα κείμενα), εντοπισμού των μηνυμάτων του κειμένου (των ιδεών που διατυπώνονται στα κείμενα, του τρόπου με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους και των ιδεολογιών που τις έχουν διαμορφώσει), πραγματολογικές πρακτικές (εντοπισμού των μορφολογικών, συντακτικών, λεξιλογικών και άλλων σημειωτικών επιλογών του/της συγγραφέα/έως για την επίτευξη του στόχου του/της και αναζήτησης εναλλακτικών επιλογών) και πρακτικές κριτικής προσέγγισης (προσδιορισμού των χαρακτηριστικών των ατόμων των οποίων οι απόψεις προβάλλονται, επισήμανσης των όσων αποσιωπούνται και παραμερίζονται).

Ο Endres (2002), όμως, επισημαίνει ότι μια τέτοια προσέγγιση των κειμένων είναι μονοδιάστατη, γιατί οι λειτουργίες των κειμένων είναι ποικίλες. Υπάρχουν κείμενα που πληροφορούν και ενημερώνουν, άλλα που εκφράζουν προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα, άλλα που επιδιώκουν την αισθητική απόλαυση. Υπάρχουν, δηλαδή, κείμενα στα οποία δεν επιδιώκεται αποκλειστικά και μόνο η προβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Για αυτό και ο/η μαθητής/τρια πρέπει να αποκτήσει τις δεξιότητες να διαλέγεται με τα κείμενα και να ερμηνεύει τις ποικίλες θεωρήσεις της πραγματικότητας που απορρέουν μέσα από τα κείμενα. Ο Endres (2002) υποδεικνύει ότι εμβριθής αναγνώστης/τρια δεν είναι μόνο εκείνος/η που αντιστέκεται στην υποφώσκουσα επιβολή μηνυμάτων μέσω των κειμένων, αλλά και εκείνος/η που αντικρίζει θετικά τα κείμενα,

επιτρέποντας τους να αποκαλύψουν τη δική τους θεώρηση των πραγμάτων και συναισθάνεται την ηθική υποχρέωση να σεβαστεί και να προσπαθήσει να κατανοήσει τη θεώρηση αυτή, αναθεωρώντας, αν χρειαστεί, τις δικές του προσωπικές προκαταλήψεις.

Όσον αφορά στις τεχνικές διδασκαλίας του κριτικού εγγραμματισμού, είναι αξιοπρόσεκτη η επισήμανση ότι η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε αυθεντικές δραστηριότητες, όπου τα ποιητικά έργα απαγγέλλονται σε ένα θεατρικό αναλόγιο ή μελοποιούνται, οι ιστορίες δραματοποιούνται, τα επιχειρηματολογικά κείμενα γενούν προβληματισμό και πυροδοτούν συζητήσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού, δημιουργεί παράλληλα ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την ανάπτυξη του/της κριτικού/ής αναγνώστη/τριας, που συνδιαλέγεται με τα κείμενα και με τους συναναγνώστρες/τριες του/της, αξιολογώντας τον τρόπο που αυτοί/ές προσλαμβάνουν τα κείμενα (Aukerman, 2012· Rasinski, 2007).

Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι ο Rasinski (2007) παρατηρεί πως η αισθητική απόλαυση ενός κειμένου πρέπει να αποτελεί στόχο της διδασκαλίας, εάν ο/η εκπαιδευτικός επιθυμεί να δημιουργήσει μια διαλεκτική, άρρηκτη και διαρκή επαφή των νέων με το βιβλίο. Μέσα στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η προσπάθεια των Rozansky & Aagesen (2010) να καλλιεργήσουν την ικανότητα κριτικής ανάγνωσης των κειμένων σε μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Οι ερευνητές, θέλοντας να εξετάσουν την άποψη ότι τα παιδιά με χαμηλές αναγνωστικές επιδόσεις θα μπορούσαν να επιτύχουν την κριτική θεώρηση των κειμένων με την κατάλληλη διδασκαλία, αξιοποίησαν την τεχνική της *παγωμένης εικόνας*. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες διάβασαν το κείμενο μαζί με τον/την εκπαιδευτικό τους, συζήτησαν μεταξύ του τις βασικές ιδέες του κειμένου, μοιράστηκαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους για τους χαρακτήρες του κειμένου και στη συνέχεια δημιούργησαν σε μικρές ομάδες θεατρικές εικόνες που απέρρεαν μέσα από τα κείμενα. Κάθε ομάδα παρουσίασε τη θεατρική της εικόνα στις υπόλοιπες, καλώντας τις να κάνουν υποθέσεις για το τι παρουσίαζε η εικόνα. Στη συνέχεια κάθε ομάδα επεξήγησε τη δική της στατική θεατρική εικόνα. Η διαδικασία αυτή βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να επιτύχουν μια διεισδυτικότερη μελέτη του κειμένου που αποσκοπούσε στην κριτική θεώρησή του, εμπλουτίζοντας περαιτέρω τις δραστηριότητες που η βιβλιογραφία υποδεικνύει προς τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη της κριτικής ματιάς των μαθητών/τριών για τα κείμενα.

#### *Κειμενοκεντρική προσέγγιση*

Έχει ήδη λεχθεί ότι ο/η αναγνώστης/τρια, για να οδηγηθεί στην κατανόηση ενός κειμένου πρέπει να έχει γνώσεις σχετικές με το θέμα του κειμένου αλλά και τους τρόπους



δόμησης του κειμένου και σύνδεσης των γλωσσικών (συνοχή) και νοηματικών μονάδων (συνεκτικότητα) του (Αρχάκης, 2005). Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας φωτίζει, ανάμεσα στα άλλα και την πτυχή της δόμησης των κειμένων. Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση αντικρίζει τη γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο και τη χρήση της ως κοινωνική δραστηριότητα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό το κειμενικό είδος ορίζεται ως μια κοινωνική διαδικασία με κειμενική δομή πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένη, που χρησιμοποιείται για διάφορους σκοπούς σε διάφορα συγκεκριμένα πλαίσια (Core & Kalantzis, 1993· Halliday & Martin, 1993· Kress & Knapp, 1992). Το κάθε κειμενικό είδος αποτελεί ένα ειδικής μορφής πεδίο γνώσης και δράσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, δομή και ύφος. Η σύνταξη των φράσεων, το λεξιλόγιο και η δομή του παραγόμενου κειμένου προσδιορίζουν το επίπεδο ύφους του κειμένου. Τρία στοιχεία του άμεσου συγκεκριμένου πλαισίου καθορίζουν το επίπεδο ύφους: *το πεδίο* (το οποίο αφορά στον σκοπό της εκφοράς λόγου ως κοινωνικής-επικοινωνιακής πράξης και προσδιορίζει το περιεχόμενο του κειμένου), *ο συνομιλιακός ρόλος* (οι κοινωνικές σχέσεις εκείνων που μετέχουν σε μια περίπτωση επικοινωνίας) και *ο τρόπος εκφοράς του λόγου* (σχετίζεται με το κανάλι επικοινωνίας) (Μητσικοπούλου, 2006).

Επομένως, για να λειτουργήσει κανείς επικοδομητικά στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας δεν αρκεί να γνωρίζει μόνον τους κανόνες γραμματικής, να έχει πλούσιο λεξιλόγιο και ικανότητες ανάγνωσης και γραφής. Πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης διαφορετικών κειμενικών ειδών, τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας (Luke, 2000), ώστε να έχει τη δυνατότητα πρόσβασης και συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα (Janks, 2000). Πρέπει, δηλαδή, να κατανοήσει το συστηματικό τρόπο με τον οποίο αλληλοσυσχετίζονται η οργανωτική δομή, τα γραμματικο-υφολογικά στοιχεία, ο σκοπός και το κοινωνικό πλαίσιο της παραγωγής και πρόσληψης του κειμένου (Ματσαγούρας, 2007· Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2006), δεξιότητες που δεν έχουν κατακτηθεί από τους αναγνώστες/τριες που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες και η άγνοια τους αποτελεί τροχοπέδη στην πληρέστερη κατανόηση του κειμένου από αυτούς (Malmgre & Trezek, 2009· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Καθώς κάθε γνωστικό αντικείμενο αξιοποιεί διαφορετικά κειμενικά είδη, προωθείται διεθνώς η διδασκαλία του εγγραμματος μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Berman & Biancarosa, 2005· Donalson, 2008 Ivey & Fisher, 2006· May & Wright, 2007). Η βαθιά γνώση των συμβάσεων που χρησιμοποιούνται στα κείμενα που αξιοποιούνται στον χώρο της επιστήμης του/της βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να καλλιεργήσει τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών στους/στις μαθητές/τριες του/της. Παράλληλα, η ενδεδειγμένη γνώση της επιστήμης

του/της τον/την καθιστά ικανό/ή να προσδιορίσει ποιες θεμελιώδεις έννοιες απαιτείται να διδαχθούν, πώς οι έννοιες συνδέονται μεταξύ τους, ποιοι διδακτικοί στόχοι πρέπει να τεθούν, μέσω ποιων δραστηριοτήτων να υλοποιηθούν και ποιοι στόχοι πρέπει να τεθούν κατά την ανάγνωση των κειμένων (Irvin et al., 2007).

Εδώ είναι απαραίτητο, βέβαια, να επισημανθεί ότι η διάκριση των κειμενικών ειδών δεν είναι απόλυτη, αφού τα κριτήρια για τον καθορισμό κάθε κειμενικού είδους δεν είναι εφικτό να καθοριστούν με αυστηρότητα (Αγγελάκος, 2005). Συναντάμε συχνά κείμενα που δεν ανήκουν αυστηρά σε ένα είδος ή γένος, καθώς συχνά τα κείμενα συνδυάζουν διάφορα κειμενικά είδη και γένη λόγου (υβριδικά) ή/και είναι πολυτροπικά, εμπεριέχουν, δηλαδή, και εικόνα, βίντεο, ήχο και υπερσυνδέσεις, ως αποτέλεσμα της εξέλιξης της εκτυπωτικής και κυρίως της ψηφιακής τεχνολογίας (Kress, 2000). Παρόλα αυτά στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η άποψη ότι τα κειμενικά είδη είναι αναγνωρίσιμα, σε κάποιο βαθμό, λόγω της υπεροχής ορισμένων ορατών συμβάσεών τους αν και, ταυτόχρονα, είναι ανοικτά και διαπερατά τόσο που να μπορεί να ανατραπούν και να μετατραπούν σε όποια άλλη μεικτή ή υβριδική κειμενική πραγμάτωση ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες μίας συγκεκριμένης κειμενικής κοινότητας (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009).

Όσον αφορά στην πολυτροπικότητα των κειμένων, έχει, ακριβώς, καταδειχθεί από την ομάδα γλωσσολόγων του Νέου Λονδίνου (Cope & Kalantzis, 2000) ότι οι πληροφορίες που μεταδίδει κάθε κείμενο δεν ανάγονται αποκλειστικά στο γλωσσικό περιεχόμενό του αλλά προκύπτουν από τη συμβολή και άλλων σημειωτικών πόρων: εικονικών, τυπογραφικών ή χρωματικών κτλ. Με αυτήν την έννοια το γραπτό μήνυμα είναι πολυτροπικό και επομένως για την κατανόηση και παραγωγή γραπτών μηνυμάτων δεν επαρκεί απλώς η κατοχή της ανάγνωσης και της γραφής, όπως αυτή νοείται στο πλαίσιο του κλασικού εγγραμματισμού. Η ανάγκη διαχείρισης πολυτροπικών κειμένων επιβάλλει μια παιδαγωγική πολυγραμματισμού (Cope & Kalantzis, 2000· Kress, 2005) η οποία περιλαμβάνει, παράλληλα με την ανάλυση του λόγου, και αναλύσεις πραγματολογικές, κοινωνιολογικές και ευρύτερα σημειωτικές που διαμορφώνουν την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης εικόνων, σχεδίων, διαγραμμάτων, πινάκων κτλ. (Kress & Leeuwen, 2010).

Η μελέτη των κειμένων που προτείνονται για διδασκαλία στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελλάδας (2001) και ειδικότερα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα στο Λύκειο (2001), οδηγεί στη διαπίστωση ότι αυτά είναι κυρίως αφηγηματικά, περιγραφικά και επιχειρηματολογικά, ενώ υπάρχουν και κείμενα που χαρακτηρίζονται από υβριδικότητα, από συνένωση, δηλαδή, και μείξη των

διακριτών/σταθερών συμβάσεων περισσότερων του ενός κειμενικών ειδών (Αγγελάκος, 2005· Ματσαγγούρας, 2007). Καθώς στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα αξιοποιούνται στο Λύκειο τα ελλαδικά σχολικά εγχειρίδια, το Πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου, που διαμορφώθηκε από τις εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα, αξιοποιεί και τα συγκεκριμένα κειμενικά είδη, παρέχοντας την ευελιξία αξιοποίησης και κειμενικών ειδών που οι μαθητές/τριες επέλεξαν.

#### *Λογική βάση: Αποτελεσματική διδασκαλία του Σχολικού Εγγραμματος*

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας που έχει προηγηθεί κατέδειξε πόσο άρρηκτα συνυφασμένες είναι οι πηγές από τις οποίες απορρέουν οι στόχοι ενός προγράμματος σπουδών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαφάνηκε η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κοινωνία και τις ανάγκες που δημιουργεί στον/η μαθητή/τρια για την πλήρη ένταξή του/της στο κοινωνικό γίνεσθαι, τον/τη μαθητή/τρια και τον οπλισμό που φέρει ή στερείται (για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σχολικού εγγραμματος), όπως και το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, το κείμενο, ως ένα κοινωνικό δημιούργημα. Τα ερευνητικά δεδομένα που σταχυολογούνται στη συνέχεια αποσαφηνίζουν περαιτέρω τι (γνώσεις/δεξιότητες και στρατηγικές) αλλά και πώς (μέσω ποιων μεθοδολογικών προσεγγίσεων αλλά και εντός ποιου μαθησιακού πλαισίου) απαιτείται να διδαχθούν τα παιδιά, ώστε να καταστούν επαρκείς αναγνώστες.

#### *Δεξιότητες αποκωδικοποίησης*

Όσον αφορά στο θέμα της φωνολογικής ενημερότητας, σε γλώσσες όπως η Αγγλική, στις οποίες δεν συναντάται απόλυτη αντιστοιχία ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά για τους/τις έφηβους/ες αναγνώστες/τριες με αναγνωστικές δυσκολίες, γιατί η ευχέρεια αποκωδικοποίησης τους επιτρέπει να στρέψουν τις νοητικές τους λειτουργίες στην κατανόηση του κειμένου (Malmgre & Trezek, 2009· Oakley, 2005). Οι Bhattacharya & Ehri (2004), για παράδειγμα, διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία σε εφήβους/ες με αναγνωστικές δυσκολίες του διαχωρισμού των λέξεων σε συλλαβές και η αντιστοίχιση της ορθογραφίας αυτών των συλλαβών με την προφορά τους είχε θετικά αποτελέσματα στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, στην κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές και στον εντοπισμό ανορθόγραφων κοινών λέξεων, τα ανορθόγραφα γράμματα των οποίων βρίσκονταν στο μέσο των λέξεων. Οι Holsgrove & Garton (2006), επίσης, παρατήρησαν ότι η φωνολογική και συντακτική ενημερότητα συμβάλλουν εξίσου στην κατανόηση του κειμένου από τους/τις έφηβους/ες αναγνώστες/τριες.

Από την άλλη, σε μια σύνοψη των ερευνητικών δεδομένων για το θέμα οι Roberts, Torgeson, Boardman, & Scammacca (2008) επισημαίνουν ότι οι έφηβοι/ες αναγνώστες/τριες, που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην κατανόηση κειμένων, μπορούν να αποκωδικοποιούν απλές λέξεις, γι' αυτό και εισηγούνται τη διδασκαλία ανάλυσης πολυσύλλαβων λέξεων (π. χ. σε προθήματα, επιθήματα, ρίζα κτλ.) και τη διάσπαση των δύσκολων λέξεων σε μικρές, πιο οικείες μονάδες. Παρόλο, όμως, που οι Roberts et al. (2008) διαπιστώνουν ότι αυτό οδηγεί στη βελτίωση των ικανοτήτων των εφήβων στην αποκωδικοποίηση, δεν εντοπίζουν και μια ξεκάθαρη σχέση με την ικανότητα κατανόησης.

Εύλογα συνάγεται, επομένως, το συμπέρασμα ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη για την κατανόηση ενός κειμένου. Για τους λόγους αυτούς, αν και η φωνολογική και φωνητική ενημερότητα είναι δύο από τα συστατικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας προς την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (National Reading Panel, 2000), αυτές οι θεμελιώδεις δεξιότητες καλλιεργούνται παράλληλα με τις δεξιότητες κατανόησης στα παρεμβατικά προγράμματα εγγραμματοςμού στη Μέση Εκπαίδευση (Ivey & Baker, 2004· Townsend, 1998). Οι Rasinski & Padak (2004) επισημαίνουν μάλιστα ότι σε ένα ισορροπημένο πρόγραμμα εγγραμματοςμού στη Μέση Εκπαίδευση απαιτείται να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης και λιγότερος σε δραστηριότητες φωνολογικής, φωνητικής ενημερότητα και αποκωδικοποίησης.

Αξίζει, επίσης, να προσεχθεί η διαπίστωση ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι κάτι που κατανοούν ήδη οι έφηβοι/ες, ιδιαίτερα σε γλώσσες όπως η ελληνική, στις οποίες υπάρχει άμεση αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος. Επομένως, η διδασκαλία των φωνημάτων, που επικεντρώνεται στην αντιστοιχία γράμματος-φθόγγου στην ανάγνωση και γραφή, φαίνεται να έχει μειωμένη αποτελεσματικότητα πέρα από το επίπεδο της πρώτης τάξης του δημοτικού (Πόρποδας, 2002). Γι' αυτό και, ως απόρροια των ερευνητικών δεδομένων που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, στο Πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης, που διαμορφώθηκε από τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, προσδόθηκε πρωτίστως έμφαση στη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης.

#### *Στρατηγικές κατανόησης*

Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν καταστήσει φανερό ότι οι αναγνώστες/τριες, με δυσχέρειες στην κατανόηση κειμένων, δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στρατηγικές κατανόησης των κειμένων και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθήσουν τον βαθμό στον οποίο κατανοούν ένα κείμενο, καθώς το διαβάζουν (Donalson, 2008· Ivey & Fisher,

2006· Ματσαγγούρας, 2007). Θεωρείται επιβεβλημένη από τα ερευνητικά δεδομένα η διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης<sup>7</sup> μέσα σε αυθεντικά πλαίσια μάθησης (Pearson, David, Roehler, Dole, & Duffy, 1992· Reutzel & Smith, 2004· Robb, 2000· Vacca, et. al., 2014). Για αυτό και σταχυολογούνται, στη συνέχεια, οι αναγνωστικές στρατηγικές που προτείνονται από τη βιβλιογραφία.

*Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης.* Οι αναγνώστες/τριες ενώ διαβάζουν, οικοδομούν το νόημα του κειμένου, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις, για να συμπληρώσουν τις πληροφορίες του κειμένου. Οι ικανοί/ές αναγνώστες/τριες θεωρούν αυτή τη διαδικασία τόσο φυσική, που δεν συνειδητοποιούν ότι συμπληρώνουν τις πληροφορίες με δεδομένα που ποτέ δεν αναφέρθηκαν στο κείμενο. Όπως επισημαίνει ο Kornienko (2000: as cited in Ambe, 2007) κάθε πράξη επικοινωνίας εμπερικλείει τη γνώση που έχουμε για τον κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, επομένως, να προσφέρουν πλούσιες και συχνές ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες τους να ενεργοποιήσουν, να εμπλουτίσουν και να αξιοποιήσουν αυτή την προϋπάρχουσα γνώση (Ambe, 2007).

Έχει αποδειχθεί ότι η εμβάπτιση των μαθητών/τριων σε ένα κείμενο, χωρίς την ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων, την αξιολόγησή τους για τον εντοπισμό των παρανοήσεων και των ελλείψεων και τη διόρθωση και τον εμπλουτισμό τους έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση δυσκολιών στην κατανόηση του κειμένου και ως επακόλουθο τον περιορισμό της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009· Pearson et al., 1992· Πόρποδας, 2002). Αντίθετα, η ενεργοποίηση των σχετιζόμενων γνωστικών σχημάτων, όσο μικρά και αν είναι, εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία και βοηθά στη σύνδεση της νέας με την προϋπάρχουσα γνώση (Ambe, 2007· Griffith & Ruan, 2005· Mckeown et al., 1992), καθώς, σύμφωνα με τους γνωστικούς ψυχολόγους (Hamilton & Chatala, 1994), τα άτομα οργανώνουν και αποθηκεύουν τις πληροφορίες που ήδη κατέχουν σε σχήματα, τα οποία αξιοποιούν, για να νοηματοδοτήσουν νέα ερεθίσματα, γεγονότα και καταστάσεις.

Οι Fielding, Anderson & Pearson (1990: as cited in Duke & Pearson, 2002) επισημαίνουν περαιτέρω ότι οι δραστηριότητες ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης συντείνουν στην κατανόηση του κειμένου μόνο αν συνδεθούν άμεσα στη συνέχεια με τις δραστηριότητες επεξεργασίας του κειμένου. Αυτό συμβαίνει γιατί αρχικά τα γνωστικά σχήματα παρέχουν ένα πλαίσιο που επιτρέπει στους/στις αναγνώστες/τριες να αναζητήσουν και να επιλέξουν πληροφορίες που σχετίζονται με τον σκοπό της ανάγνωσης. Στη συνέχεια, τα σχήματα συμβάλουν στην οργάνωση των πληροφοριών του κειμένου. Η διαδικασία της οργάνωσης και ενσωμάτωσης των νέων πληροφοριών στις προϋπάρχουσες

συντείνει στη συγκράτηση στη μνήμη των πληροφοριών του κειμένου. Τέλος, τα σχήματα βοηθούν στην επεξεργασία των νέων πληροφοριών, με την εμπλοκή των αναγνωστών/τριών σε μια γνωστική διαδικασία βαθύτερης ερμηνείας και αξιολόγησης (Vacca et al., 2014).

Η ενεργοποίηση και ο εμπλουτισμός των προϋπαρχουσών γνώσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ιδεοθύελλας, της πρόβλεψης, της υποβολής ερωτήσεων σχετικά με το τι ήδη γνωρίζουν οι αναγνώστες/τριες για το θέμα και το τι θα επιθυμούσαν επιπρόσθετα να μάθουν (Know-Want-Learned) ή της διαμόρφωσης ενός εννοιολογικού χάρτη και σχετίζεται τόσο με γνώσεις σχετικά με το θέμα όσο και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κειμενικού είδους (Erickson, 2009· Ματσαγγούρας, 2007· Santa, 2006· Slavin, Chamberlain, Daniels, & Madden, 2009). Η στρατηγική της πρόβλεψης, για παράδειγμα, μπορεί να εφαρμοστεί, όταν κληθούν οι μαθητές/τριες να προβλέψουν το περιεχόμενο του κειμένου στηριγμένοι/ες στον τίτλο ή και σε κειμενικές ενδείξεις τις οποίες εντοπίζουν διατρέχοντας με μια ματιά το κείμενο. Οι προβλέψεις τους απορρέουν από τις συνδέσεις που πραγματοποιούν ανάμεσα στις κειμενικές ενδείξεις και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Cummins, Stewart, & Block, 2005).

*Τεχνικές κατανόησης του λεξιλογίου.* Η γνώση του λεξιλογίου συντείνει θετικά στην πληρέστερη κατανόηση του κειμένου, αφού έχει διαπιστωθεί ότι η άγνοια του λεξιλογίου αποτελεί για τους/τις έφηβους/ες αναγνώστες/τριες, με δυσκολίες στην κατανόηση, ανασταλτικό παράγοντα κατανόησης (Ambe, 2007· Malmgre & Trezek, 2009). Προτείνεται η διδασκαλία του λεξιλογίου να πραγματοποιείται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση (Robb, 2000). Η αξιοποίηση από τον/την εκπαιδευτικό ποικίλων στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου, η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διδασκαλία, η παροχή στους/στις μαθητές/τριες ευκαιριών χρήσης των νέων λέξεων σε ποικίλες δραστηριότητες θεωρούνται παράγοντες που συμβάλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου (Foil & Alber, 2002). Συνίσταται, επίσης, η άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου, η οποία περιλαμβάνει πέρα από τον ορισμό των νέων λέξεων, την παρουσίαση προτάσεων όπου χρησιμοποιούνται οι συγκεκριμένες λέξεις, την επισήμανση των συνωνύμων και των αντωνύμων των λέξεων, όπως επίσης και την παροχή στους/στις μαθητές/τριες ευκαιριών να ασκηθούν με ποικίλες ασκήσεις στη χρήση του λεξιλογίου. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση των προϋπαρχόντων γνωστικών σχημάτων και η βαθιά κωδικοποίηση των νέων λέξεων (Greenwood, 2010· Mckeown, Beck, & Blake, 2009).

Πέρα, όμως, από την άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου, οι μαθητές/τριες πρέπει να ασκηθούν στην αυτόνομη υιοθέτηση των κατάλληλων στρατηγικών κατανόησης των

λέξεων (Vacca et al., 2014). Τέτοιες στρατηγικές είναι η μελέτη των προθημάτων, των παραγωγικών καταλήξεων και της ρίζας των λέξεων, η αναζήτηση της σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα ή σε ένα λεξικό, η ενεργοποίηση, επίσης, των προϋπαρχουσών γνώσεων ή η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών (Ambe, 2007· Kamil et al., 2008· Malmgre & Trezek, 2009· Misulis, 2009). Οι Ebbers & Denton (2008) τονίζουν, επίσης, τη σημασία της καλλιέργειας της λεξιλογικής επίγνωσης, που επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εντοπίζουν την ετυμολογική και σημασιολογική συγγένεια λέξεων που χρησιμοποιούν καθημερινά με πιο ασυνήθιστες λέξεις που συναντούν στα κείμενά τους.

*Αναζήτηση των σημαντικών πληροφοριών στο κείμενο.* Είναι ουσιώδες να καθοριστεί ο σκοπός της ανάγνωσης, γιατί από τη μια κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες να εγκύψουν στην ανάγνωση του κειμένου, από την άλλη η ανάγνωση καθίσταται μια σκόπιμη διαδικασία, επικεντρωμένη στην αναζήτηση των σημαντικών δεδομένων του κειμένου (Santa, 2006). Η επισήμανση των βασικών πληροφοριών επικουρείται από τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων του κειμενικού είδους και των δεικτών συνοχής και συνεκτικότητας του κειμένου (Erickson, 2009· Malmgre & Trezek, 2009· Ματσαγγούρας, 2003).

*Σύνθεση πληροφοριών.* Συνίσταται οι μαθητές/τριες να ασκούνται στην απάλειψη άσχετων και επαναλαμβανόμενων πληροφοριών, στην κατηγοριοποίηση των πληροφοριών, στον εντοπισμό της θεματικής πρότασης κάθε παραγράφου ή στη δημιουργία θεματικής πρότασης, όταν δεν υπάρχει στο κείμενο (Santa, 2006). Η αξιοποίηση της οπτικής οδού πρόσληψης πληροφοριών με τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με τις πληροφορίες του κειμένου και τις μεταξύ τους σχέσεις συντείνει, επίσης, στην πληρέστερη κατανόηση (Martin, 2010· Misulis, 2009· Robb, 2000).

Η άσκηση των μαθητών/τριών σε αυτές τις δεξιότητες τους/τις καθιστά ικανούς/ές να προχωρήσουν στην περιληπτική απόδοση του κειμένου, μια στρατηγική που χρησιμοποιείται αυτόματα από τους/τις ικανούς/ές αναγνώστες/τριες (Ness, 2008). Ο ρόλος της περίληψης στην κατανόηση είναι σημαντικός, καθώς βασίζεται στην κριτική επιλογή των κύριων πληροφοριών του κειμένου (Duke & Pearson, 2002· Ivey & Fisher, 2006· Ματσαγγούρας, 2007· Ness, 2008), στην καταγραφή τους με συνοπτικό λόγο, ο οποίος δεν αντιγράφει το κείμενο, και με τρόπο που ακολουθεί την πορεία οργάνωσης και δόμησης του αρχικού κειμένου (Vacca et al. 2014).

*Εξαγωγή συμπερασμάτων.* Τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι τα άτομα που είναι λιγότερο ικανοί αναγνώστες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εξαγωγή συμπερασμάτων όχι μόνο στον γραπτό αλλά και στον προφορικό λόγο (Robb, 2000). Επιπρόσθετα δεν έχουν μια σαφή εικόνα της δομής των κειμένων, δυσκολεύονται ακόμη

και στη δόμηση των δικών τους κειμένων (Oakhill & Yuill, 1995). Για αυτό και ενδείκνυται να ασκούνται οι μαθητές/τριες στην εξαγωγή συμπερασμάτων από τα όσα αναγράφονται στο κείμενο με την αξιοποίηση κειμενικών, περικειμενικών και διακειμενικών στοιχείων<sup>8</sup>, που βοηθούν στην ανεύρεση των βαθύτερων σχέσεων των πληροφοριών του κειμένου (Holsgrove & Garton, 2006· Robb, 2000).

*Υποβολή ερωτήσεων.* Η άσκηση των μαθητών/τριών στην υποβολή ερωτήσεων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου βοηθά στην αλληλεπίδραση με το κείμενο και στην ενεργοποίηση και δημιουργική εμπλοκή τους στη διαδικασία της νοηματοδότησης του κειμένου (Guthrie & Wigfield, 2000· Ματσαγγούρας, 2007· Ness, 2008· Παντελιάδου, 2009). Οι Oakhill & Yuill (1995), για παράδειγμα, επισημαίνουν ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να διδάχτουν να θέτουν ερωτήματα, ενώ διαβάζουν. Πρέπει να διερωτώνται κατά πόσο τα όσα διαβάζουν συνάδουν με τα όσα ήδη γνωρίζουν, σε ποιο βαθμό τα κατανοούν, τι μπορούν να συμπεράνουν για το μήνυμα ολόκληρης της πρότασης ή της ιστορίας από συγκεκριμένες λέξεις, ποιες ερωτήσεις μπορούν να υποβάλουν στους εαυτούς τους για τα μηνύματα του κειμένου.

Η υποβολή ερωτήσεων θεωρείται μια από τις πιο διεισδυτικές δραστηριότητες κατανόησης, γιατί παρέχει στους/στις μαθητές/τριες έναν σκοπό για την ανάγνωση, εστιάζει την προσοχή τους στην επισήμανση των σημαντικών πληροφοριών του κειμένου, τους/τις βοηθά να ρυθμίσουν την πορεία τους προς την κατανόηση του κειμένου, να επαναλάβουν τα όσα κατανόησαν και να συνδέσουν τα όσα μαθαίνουν με τα όσα ήδη γνωρίζουν, καθώς η υποβολή ερωτήσεων αποτελεί ένα όχημα για τη σύνδεση του κειμένου με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Blanton et al., 2007). Τους/Τις παρωθεί, επίσης, να αναστοχαστούν σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε ο σκοπός της ανάγνωσης (Irvin et al., 2007).

*Αυτορρύθμιση και επανασχεδιασμός της πορείας προς την κατανόηση.* Επιβεβλημένη θεωρείται η επίτευξη της συνειδητής τροποποίησης της συμπεριφοράς από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες για την επίτευξη του στόχου τους (Afflerbach & Meuwissen, 2005). Ασφαλώς, βασική προϋπόθεση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι η χρήση της μεταγνώσης από τους/τις μαθητές/τριες. Η μεταγνώση περιλαμβάνει την επίγνωση των στόχων της ανάγνωσης, καθώς και των δυνατοτήτων των ατόμων ως αναγνωστών, τον σχεδιασμό των ενεργειών που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων και τον συντονισμό των στρατηγικών που επιλέγηκαν για την υλοποίηση των στόχων της ανάγνωσης (Griffith & Ruan, 2005· Irvin et al., 2007).

Σημαντικός, ακόμη, παράγοντας στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι τα κίνητρα των μαθητών/τριών, γιατί συνδέουν την αυτοαντίληψη με την αυτορρύθμιση



(Κωσταρίδου-Ευκλείδου, 2005· Παντελιάδου, 2009· Santa, 2006). Οι Afflerbach & Meuwissen (2005) επισημαίνουν χαρακτηριστικά ότι η μεταγνώση, ως ένα μέσο γνώσης του εαυτού, μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να διαμορφώσουν μια θετική αυτοεικόνα ως αναγνώστες/τριες και να επαυξήσουν την αυτοαντίληψή τους, αφού συνειδητοποιούν τον νευραλγικό ρόλο της αυτοαξιολόγησης στη διαδικασία της επιτυχούς ανάγνωσης ενός κειμένου.

Η οικοδόμηση της μεταγνώσης απορρέει πρώτον από τη βαθιά γνώση των συγκεκριμένων αναγνωστικών στρατηγικών που θα αξιοποιούνται (δηλωτική γνώση), δεύτερον από τη γνώση των διαδικασιών εφαρμογής κάθε στρατηγικής (διαδικαστική γνώση) και τρίτον από την ικανότητα επιλογής των καταλληλότερων στρατηγικών για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων της ανάγνωσης σε συνάρτηση με τη δυσκολία του κειμένου (conditional knowledge) (Vacca et al., 2014). Για αυτό και τα προγράμματα επιτυχημένης μεταγνωστικής διδασκαλίας μεριμνούν για την καλλιέργεια των ακόλουθων δεξιοτήτων (Erickson, 2009· Robb, 2000): (α) προσεκτική ανάλυση του έργου, (β) αναγνώριση των στρατηγικών που θα προωθήσουν την επιτυχή επίτευξη του έργου, (γ) ειδική διδασκαλία των στρατηγικών η οποία συνοδεύεται από μεταγνωστικές πληροφορίες για την εφαρμογή τους, (δ) παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τη χρησιμότητα των στρατηγικών και την επιτυχή χρησιμοποίησή τους και (ε) διδασκαλία σχετικά με τη γενικευμένη χρήση των τεχνικών.

Η Robb (2000, σ. 35), αξιοποιώντας τα ερευνητικά δεδομένα, προτείνει ένα μοντέλο διδασκαλίας των στρατηγικών ανάγνωσης, το οποίο παρατίθεται πιο κάτω, γιατί εποπτικοποιεί τις αποτελεσματικές πρακτικές για τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

## Πίνακας 1

*Μοντέλο καλλιέργειας αναγνωστικών στρατηγικών*

Πριν την ανάγνωση	Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	Μετά την ανάγνωση
Στρατηγικές που ενεργοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες	Στρατηγικές που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να κάνουν συσχετίσεις, να διαμορφώσουν καθαρή εικόνα, να αποσαφηνίσουν συγκεχυμένες πληροφορίες, να κατευθύνουν την κατανόηση και να ανακαλούν πληροφορίες.	Στρατηγικές που διευρύνουν την προϋπάρχουσα γνώση, βαθαίνουν την κατανόηση και την ενασχόληση με το κείμενο και μπορούν να δημιουργήσουν διασυνδέσεις με άλλα κείμενα.
Καταιγισμός ιδεών/Κατηγοριοποίηση	Προσωπικές συσχετίσεις	Γρήγορη ανάγνωση
Πρόβλεψη	Αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης	Εκ νέου ανάγνωση
Γρήγορη ανάγνωση (Skim)/ Προεπισκόπηση (Preview)	Πρόβλεψη/ Αναπροσαρμογή/ Επιβεβαίωση	Υποβολή ερωτήσεων
Υποβολή ερωτήσεων	Υποβολή ερωτήσεων	Εποπτικοποίηση
Διδασκαλία λεξιλογίου	Αποσαφήνιση συγκεχυμένων αποσπασμάτων	Αξιολόγηση και αναπροσαρμογή προβλέψεων
Τι γνωρίζω/ Τι είναι καινούργιο	Εποπτικοποίηση	Αναστοχασμός μέσω συζήτησης, γραφής, σχεδίου
Εποπτικοποίηση/ Ανάκληση άλλων αισθητηριακών εμπειριών	Αυτορρύθμιση	Εξαγωγή συμπερασμάτων: σύγκριση/αντιπαράθεση, αιτία/αποτέλεσμα, συμπέρασμα, θέμα
	Απόδοση περιληπτικά	Καταγραφή σημειώσεων
	Σύνθεση	Περίληψη
	Εκ νέου ανάγνωση	Σύνθεση
	Αξιοποίηση κειμενικών ενδείξεων	
	Εξαγωγή συμπερασμάτων	

*Κριτική θεώρηση της διδασκαλίας αναγνωστικών στρατηγικών.* Ενδιαφέροντα είναι τα ερευνητικά δεδομένα, που καταγράφουν οι McKeown et al. (2009), όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα δύο διδακτικών προσεγγίσεων στην κατανόηση κειμένων: της διδασκαλίας στρατηγικών και της διδασκαλίας που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του κειμένου. Στη διδασκαλία στρατηγικών (strategies instruction) οι μαθητές/τριες, που ανήκαν στη μια πειραματική ομάδα, διδάχτηκαν τις στρατηγικές της περίληψης, της πρόβλεψης, της εξαγωγής συμπερασμάτων, της υποβολής ερωτήσεων και της αυτορρύθμισης, τις οποίες εφάρμοζαν κατά την ανάγνωση του κειμένου. Στη δεύτερη πειραματική ομάδα η προσοχή των μαθητών/τριών επικεντρώθηκε στο περιεχόμενο του κειμένου με την υποβολή ερωτήσεων που αποσκοπούσαν στην αποσαφήνιση συγκεκριμένων σημείων, στον εντοπισμό κύριων σημείων ή/και στη σκιαγράφηση του χαρακτήρα βασικών ηρώων του κειμένου (content approach in instruction). Στην έρευνα, που εφαρμόστηκε για δύο χρόνια, μετείχαν μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης με χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα, προερχόμενοι/ες από μια αστική περιοχή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και τις δύο χρονιές δεν υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών/τριών, που ανήκαν στις δύο πειραματικές ομάδες, στο δοκίμιο αναγνώρισης πληροφοριών του κειμένου. Υπήρχαν, όμως διαφορές στην ανάκληση πληροφοριών από τα αφηγηματικά κείμενα, τόσο τη μια όσο και την άλλη χρονιά. Η ομάδα των μαθητών/τριών που επικεντρώθηκε στο περιεχόμενο του κειμένου ανακαλούσε και περισσότερες και πιο ποιοτικές πληροφορίες από το κείμενο, σε σύγκριση με την ομάδα που διδάχτηκε τις στρατηγικές ανάγνωσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάκληση πληροφοριών προϋποθέτει μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης από ότι η αναγνώριση πληροφοριών. Οι ερευνήτριες (McKeown et al., 2009), ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα, επισημαίνουν ότι η παρότρυνση προς τους μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές μπορεί να τους οδηγήσει σε μια έμμεση προσέγγιση του περιεχομένου του κειμένου, ενώ το κύριο ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στην εφαρμογή της στρατηγικής. Αντίθετα, η διδακτική προσέγγιση, που δίνει έμφαση άμεσα στο περιεχόμενο, θέτει σε εγρήγορση τους διδασκόμενους, ώστε να εντοπίσουν τα σημαντικά σημεία του κειμένου και να τα συνδέσουν, για να το κατανοήσουν πληρέστερα.

Η έρευνα αυτή υποδεικνύει, επομένως, ότι η διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για την πληρέστερη κατανόηση του κειμένου. Η υπόδειξη αυτή καταβλήθηκε προσπάθεια να εφαρμοστεί κατά τον σχεδιασμό των διαφοροποιημένων μαθημάτων σε τάξεις μικτής ικανότητας από τις εκπαιδευτικούς, που μετείχαν στην παρούσα έρευνα δράσης.

*Μέθοδοι διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης*

Όσον αφορά στις μεθόδους που συνίσταται να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός, για να διδάξει πιο αποτελεσματικά στρατηγικές ανάγνωσης προτείνονται από τη βιβλιογραφία (Guthrie, & Davis, 2003· Misulis, 2009· Palincsar, Winn, David, Snyder, & Stevens, 1993· Παντελιάδου, 2009· Robb, 2000) η τεχνική της προφορικής ανάγνωσης, η άμεση διδασκαλία, η γνωστική τροποποίηση συμπεριφοράς, η αμφίδρομη ή αμοιβαία διδασκαλία και τα μοντέλα καθοδήγησης (tutoring models).

*Τεχνική της προφορικής ανάγνωσης (read-aloud).* Οι Malmgre & Trezek (2009) αναφερόμενοι στα ερευνητικά πορίσματα που συγκέντρωσε το National Reading Panel, μελετώντας περισσότερες από 100.000 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το 1966 στην Αμερική, επισημαίνουν τη σημασία της ανάγνωσης με ευχέρεια για την κατανόηση του κειμένου. Με τον όρο ευχέρεια (fluent reading) ορίζεται η ανάγνωση ενός συνεχούς κειμένου, με ακρίβεια, με τον κατάλληλο επιτονισμό, την απόδοση των παύσεων και των σημείων στίξης, ώστε το κείμενο να έχει νόημα. Τονίζουν, συγχρόνως, ότι τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η σιωπηλή ανάγνωση από μόνης της δεν έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια της ευχέρειας στην ανάγνωση. Αντίθετα, η καθοδηγούμενη από τον/την εκπαιδευτικό προφορική ανάγνωση συνεισφέρει θετικά στην καλλιέργεια της ανάγνωσης με ευχέρεια.

Η δυσκολία στην ανάγνωση οδηγεί σε ένα αργό ρυθμό ανάγνωσης που καθιστά επίμοχθη την προσπάθεια κατανόησης ιδιαίτερα των εκτενών και σύνθετων κειμένων, γεγονός που αποθαρρύνει των μαθητές/τριες και τους απωθεί από την ανάγνωση (Irvin et al., 2007). Βέβαια, ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η θετική σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση με ευχέρεια και στην κατανόηση του κειμένου μειώνεται καθώς οι μαθητές/τριες μεταβαίνουν στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Edmonds et al., 2009). Ένας πιθανός λόγος είναι το γεγονός ότι τα κείμενα που καλούνται να μελετήσουν οι μαθητές/τριες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πιο σύνθετα στη δομή, με λεξιλόγιο που δεν συναντούν τα παιδιά στον καθημερινό προφορικό λόγο (Valleley & Shriver, 2003). Για αυτό και οι μελετητές επισημαίνουν ότι οι δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ανάγνωση με ευχέρεια πρέπει να συνυπάρχουν με εκείνες που στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης του κειμένου (Donalson, 2008· Edmonds et al., 2009· Poole, 2008).

Οι Fisher, Flood, Lapp, & Frey (2004) συνηγορούν με τη θέση αυτή, όταν προσδιορίζουν επτά παράγοντες που καθιστούν αποτελεσματική την τεχνική της προφορικής ανάγνωσης, διασφαλίζοντας την απομάκρυνση από μια δραστηριότητα που

καθλώνει τους μαθητές/τριες σε μια δραστηριότητα που τους εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι:

- (α) Τα κείμενα πρέπει να επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών.
- (β) Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να κρίνει τις επιλογές με γνώμονα την αναγνωσιμότητά τους.
- (γ) Πρέπει να ορίζεται ένας σαφής σκοπός για την ανάγνωση, ο οποίος θα προσδιορίζει και τον τρόπο ανάγνωσης (π.χ. γρήγορη ανάγνωση για τον εντοπισμό πληροφοριών που δηλώνονται με σαφήνεια στο κείμενο ή ανάγνωση που αποσκοπεί στην αισθητική απόλαυση του κειμένου)
- (δ) Ο/Η εκπαιδευτικός γίνεται μοντέλο της άνετης ανάγνωσης, υποδεικνύοντας σε ποια σημεία θα πρέπει να γίνουν μικρές ή μεγαλύτερες παύσεις, θα εκφραστεί απορία, θαυμασμός ή αποδοκιμασία κτλ.. Παράλληλα, δείχνει ποιες λέξεις θα διαβαστούν ως μια αδιάσπαστη ενότητα με βάση το μήνυμά τους, πού θα πρέπει να υψωθεί και πού να χαμηλώσει ο τόνος της φωνής.
- (ε) Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει ζωντάνια και εκφραστικότητα στην προφορική ανάγνωση.
- (στ) Οι μαθητές/τριες συζητούν το κείμενο κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της ανάγνωσης.
- (ζ) Η προφορική ανάγνωση συνδέεται με άλλες αναγνώσεις και δραστηριότητες στην τάξη.

Με αυτό τον τρόπο η προφορική ανάγνωση ασκεί τους/τις μαθητές/τριες στην ακρόαση, παρέχει ένα μοντέλο ανάγνωσης με ευχέρεια, προσφέρει αισθητική απόλαυση και συγχρόνως, μέσα από τον διάλογο για το κείμενο, ασκούνται οι μαθητές/τριες στην κατανόησή του (Donalson, 2008· Fisher et al., 2004). Η εξάσκηση των μαθητών/τριών στην ανάγνωση μπορεί να επιτευχθεί με την εν χορώ ανάγνωση, τη μαγνητοφώνηση της ανάγνωσης και την ακρόασή της, την από κοινού ανάγνωση με τον/την εκπαιδευτικό ή ένα συμμαθητή/μία συμμαθήτρια και το θεατρικό αναλόγιο (Oakley, 2005).

*Άμεση διδασκαλία.* Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της άμεσης διδασκαλίας στην κατάκτηση στρατηγικών ανάγνωσης-κατανόησης, ώστε οι μαθητές/τριες να καταστούν επαρκείς αναγνώστες (Biancarosa & Snow, 2004· National Reading Panel, 2000). Κατά την άμεση διδασκαλία μιας στρατηγικής (Ness, 2008· Robb, 2000) δίνονται αρχικά επεξηγηματικές πληροφορίες για τη συνεισφορά της εφαρμογής της συγκεκριμένης στρατηγικής και για το πότε μπορεί να χρησιμοποιείται. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός επιδεικνύει (παρουσιάζει ως μοντέλο) τη χρήση της στρατηγικής δίνοντας έμφαση στον τρόπο σκέψης που ακολουθείται. Έπειτα, οι μαθητές/τριες καλούνται να εφαρμόσουν τη στρατηγική, καθοδηγούμενοι στην αρχή

από τον/την εκπαιδευτικό και στη συνέχεια εκτίθενται σε ανεξάρτητη εξάσκηση. Κατά τη διάρκεια της εξάσκησης τούς παρέχεται εξατομικευμένη, άμεση, θετική και διορθωτική ανατροφοδότηση. Τέλος, δίνονται στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες για επαναλαμβανόμενη εφαρμογή της στρατηγικής και για γενίκευσή της.

*Γνωστική τροποποίηση συμπεριφοράς.* Σε αυτή τη στρατηγική οι μαθητές/τριες καλούνται να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους για την ολοκλήρωση ενός έργου μέσα από εσωτερικευμένες, προαποφασισμένες προτάσεις παρακολούθησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αποπεράτωση του έργου. Τα στάδια εφαρμογής της στρατηγικής ορίζονται ως εξής (Παντελιάδου, 2009): (α) ο/η εκπαιδευτικός επιδεικνύει τη στρατηγική, ενώ σκέφτεται δυνατά, (β) το παιδί εφαρμόζει την ίδια στρατηγική καθοδηγούμενο από τον/την εκπαιδευτικό, (γ) ενώ το παιδί εφαρμόζει την στρατηγική, αυτοκαθοδηγείται, μιλώντας δυνατά, (δ) ενώ το παιδί εφαρμόζει τη στρατηγική, ψιθυρίζει τις οδηγίες προς τον εαυτό του και (ε) ενώ το παιδί υλοποιεί τη στρατηγική, χρησιμοποιεί προσωπικό εσωτερικευμένο λόγο.

*Αμφίδρομη ή αμοιβαία διδασκαλία.* Χρησιμοποιώντας το πλαίσιο του κοινωνικού οικοδομισμού οι Palincsar et al. (1993) παρουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα της επιτυχημένης εφαρμογής της αμοιβαίας διδασκαλίας (reciprocal teaching) για την ενίσχυση των αναγνωστικών ικανοτήτων παιδιών που αντιμετώπιζαν προβλήματα στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού. Αυτή η τεχνική επικεντρώνεται σε τέσσερις στρατηγικές: (α) τη διατύπωση ερωτήσεων που απορρέουν από το κείμενο, (β) την περιληπτική απόδοση του περιεχομένου, (γ) την αποσαφήνιση συγκεχυμένων σημείων και (δ) την πρόβλεψη της συνέχειας του κειμένου με βάση το περιεχόμενο και τη δομή του αποσπάσματος που διαβάστηκε.

Η κάθε στρατηγική διδάσκεται με άμεση διδασκαλία πριν από την εφαρμογή της. Η τεχνική αυτή δίνει έμφαση στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α αποτελεί το μοντέλο του/της έμπειρου/ης αναγνώστη/τριας που εφαρμόζει κάθε στρατηγική, όπως και στον ρόλο του/της μαθητή/τριας που μετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Slater & Horstman, 2002). Η αξιολόγηση είναι συνεχής και κρίνεται μέσα από τη σταδιακή βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στη συζήτηση για τα κείμενα (Palincsar et al., 1993). Μια μεταανάλυση δεκαέξι ερευνών αποκάλυψε ότι η αμοιβαία διδασκαλία είναι μια προσέγγιση με υψηλή επίδραση στους/στις μαθητές/τριες, καθώς τους επιτρέπει να κατακτήσουν τη μεταγλώσσα που αξιοποιείται στην ανάγνωση και κατανόηση των κειμένων (Rosenshine & Meister, 1994: as cited in Blanton et al., 2007).

*Μοντέλα καθοδήγησης (tutoring models).* Οι Tavmams et al. (2009) επισημαίνουν ότι τα μοντέλα καθοδήγησης που ενσωματώνουν τα γνωρίσματα της άμεσης διδασκαλίας

έχουν θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια αναγνωστικών στρατηγικών στους μαθητές/τριες. Σε ένα πρώτο στάδιο ο/η καθοδηγητής/τρια διερευνά τις στρατηγικές που ήδη χρησιμοποιεί ο/η μαθητής/τρια, θέτοντας ερωτήσεις. Στη συνέχεια, μέσα από τον διάλογο, πείθει τον/τη μαθητή/τρια να μάθει πιο αποτελεσματικές στρατηγικές. Σε ένα δεύτερο στάδιο οικοδομεί μαζί με τον/τη μαθητή/τρια μια στρατηγική που ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες αναγνωστικές του/της δυσκολίες και διδάσκει κάθε βήμα αυτής της στρατηγικής, ελέγχοντας αν ο/η μαθητής/τρια το κατανόησε. Στην τρίτη φάση επιδεικνύει τον τρόπο εφαρμογής της στρατηγικής, επεξηγώντας δυνατά την πορεία της σκέψης του/της. Έπειτα δίνει τη δυνατότητα στον/η μαθητή/τρια να εφαρμόσει τη στρατηγική, παρέχοντας του/της θετική και διορθωτική ανατροφοδότηση, αποσκοπώντας να τον/την καταστήσει σταδιακά ικανό/ή να εφαρμόσει τη στρατηγική από μόνος/η του/της. Στην τελευταία φάση ο/η καθοδηγητής/τρια παρέχει τη δυνατότητα μεταφοράς της στρατηγικής.

*Καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης.* Ο Topping (2002), επίσης, εισηγείται την καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Επισημαίνει ότι υπάρχει μια ασαφής διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις δεξιότητες σκέψης και τις ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες. Η μέθοδος σκέψης σε ζευγάρια (paired thinking) αποσκοπεί να συνδέσει τις δεξιότητες σκέψης με τις ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες. Τα ζευγάρια μπορεί να είναι συμμαθητές/τριες της ίδιας ή διαφορετικής ηλικίας, γονείς που εργάζονται με τα παιδιά τους στο σπίτι ή ενήλικες εθελοντές που εργάζονται με τα παιδιά στο σχολείο. Η μέθοδος αυτή προωθεί την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, την κοινωνική ένταξη και είναι ευέλικτη. Αυτή η προσέγγιση είναι κυρίως συμπεριφοριστική, γιατί αντικρίζει την ανάγνωση και τη σκέψη ως συμπεριφορές που μπορούν να διευκολυνθούν από τους συμμετέχοντες. Ανάγνωση και σκέψη θεωρούνται μια ενιαία δραστηριότητα.

Πρέπει να επισημανθεί ότι, ανεξάρτητα από τα συγκεκριμένα βήματα ή την εσωτερική οργάνωση κάθε μεθόδου, όλες έχουν σχεδιαστεί, για να διδάξουν τους/τις μαθητές/τριες πώς να αποκτούν, να χρησιμοποιούν, να οργανώνουν, να ανακαλούν και να γενικεύουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους. Όλες οι μέθοδοι αναγνωρίζουν ότι η παρουσίαση και η επεξήγηση μιας στρατηγικής δεν είναι αρκετή. Οι στρατηγικές που πρέπει κάθε φορά να αξιοποιεί ο/η αναγνώστης/τρια για τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου είναι αλληλένδετες με το σκοπό της ανάγνωσης και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του ίδιου του κειμένου (Randi et al., 2005). Για να γίνει κατορθωτή η εκμάθηση κάθε στρατηγικής απαιτείται η εξάσκηση των μαθητών/τριών στη χρήση της στρατηγικής, η άμεση ανατροφοδότησή τους και η επαναλαμβανόμενη εφαρμογή της (Duke & Pearson, 2002).

Οι προτεινόμενες μέθοδοι στηρίζονται, επίσης, στην άποψη ότι η γνωστική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας διευκολύνεται μέσα από διαδικασίες γνωστικής μαθητείας (scaffolding). Οι διαδικασίες αυτές επιτρέπουν την οικοδόμηση της μάθησης σε περιβάλλον κοινωνικής επικοινωνίας με την υποστήριξη του/της μαθητευόμενου/ης από τον/την έμπειρο/η εκπαιδευτικό. Αρχικά ο μαθητής/τρια παρατηρεί και παρακολουθεί τον/την ειδικό/ή την ώρα που σκέφτεται δυνατά κατά τη λύση του προβλήματος. Στη συνέχεια ο/η μαθητευόμενος/η υποβάλλει ερωτήσεις και συγκρίνει τις ενέργειες του/της με αυτές του/της ειδικού/ής, προβαίνοντας σε αυτοδιόρθωση. Ο/Η εκπαιδευτικός τον/τη βοηθά ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και αποσύρεται σταδιακά. Έτσι η διαδικασία της γνωστικής μαθητείας παρέχει τη δυνατότητα εξατομικευμένης στήριξης προς τον/την κάθε μαθητή/τρια (Κουτσελίνη, 2001· Ματσαγγούρας, 2004).

#### *Παρωθητικοί παράγοντες ανάγνωσης-κατανόησης*

*Ενδιαφέροντα κείμενα και δραστηριότητες.* Η έρευνα (Alvermann, 2002· Guthrie & Wigfield, 2000· Ivey & Broaddus, 2001· 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). Διαφάνηκε, για παράδειγμα, ότι οι έφηβοι/ες αναγνώστες/τριες, που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση, παρωθούνται στην ανάγνωση κειμένων, όταν οι ίδιοι/ες έχουν επιλέξει τα κείμενα αυτά (Beecher & Sweeny, 2008). Στρέφουν, δηλαδή, την προσοχή τους, εντείνουν την προσπάθεια τους και επιμένουν περισσότερο στην ανάγνωση κειμένων για θέματα που διεγείρουν το ενδιαφέρον τους και τα θεωρούν σημαντικά (Johnson et al., 2007· Townsend, 1998). Επισημαίνεται ότι η χρήση δύσκολων και ανιαρών κειμένων, η ανάθεση, επίσης, δραστηριοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου που δεν έχουν καμιά σχέση με την πραγματική ζωή, είναι ίσως η χειρότερη προσέγγιση για τα παιδιά που βίωσαν ανεπιτυχείς και επώδυνες εμπειρίες (Guthrie & Wigfield, 2000). Η αποτελεσματική διδασκαλία για όλους 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 (Alvermann, 2002· Rasinski & Padak, 2004). Οι Ivey & Broaddus (2001), για παράδειγμα, διερευνώντας ποια αναγνώσματα ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης στη Μέση Εκπαίδευση, διαπίστωσαν ότι θεωρούσαν ενδιαφέροντα τα κείμενα για αθλητικά θέματα, για τη μαγειρική και την αεροπορία. Τα μυθιστορήματα δεν φάνηκε να προκαλούν το ενδιαφέρον τους.



*Κείμενα εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης αναγνωστών/τριών.* Όσον αφορά στην καταλληλότητα των κειμένων που επιλέγονται για τη διδασκαλία των αναγνωστικών δεξιοτήτων, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το 90%-95% των λέξεων και να κατανοούν το 70%-89% των πληροφοριών που εμπερικλείονται σε αυτά (Margolis & McCabe, 2006· Tompkins, 2006). Τα κείμενα, δηλαδή, πρέπει να είναι αρκετά απαιτητικά, ώστε να κρατήσουν την προσοχή των αναγνωστών/τριών αλλά όχι τόσο δύσκολα, που να καθίσταται ανέφικτη η επιτυχής ανάγνωσή τους. Τονίζεται η αναγκαιότητα διδασκαλίας των λιγότερο ικανών αναγνωστών/τριών στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής τους, με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας λίγο πιο πάνω από το επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητάς τους (Ambe, 2007· Kragler, 1996).

Επισημαίνεται ότι οι παράγοντες που καθορίζουν τη δυσκολία του κειμένου είναι και η τυπογραφική παρουσίασή του, δηλαδή το μέγεθος και η μορφή των στοιχείων, το μήκος των σειρών, το χρώμα του μελανιού και του χαρτιού, η εικονογράφηση (Βάμβουκας, 1992). Ουσιώδεις παράγοντες είναι, επίσης, το λεξιλόγιο του κειμένου, η δομή των προτάσεων και η συνοχή και συνεκτικότητά του, σε συνάρτηση πάντοτε με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του/της αναγνώστη/τριας όσον αφορά στο λεξιλόγιο και τα δομικά στοιχεία του κειμένου (Donalson, 2008· Ματσαγγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009).

*Αυθεντικές δραστηριότητες.* 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 κερδίσεις τους/τις μαθητές/τριες που δεν έχουν κίνητρα για ανάγνωση πρέπει να μεταφέρεις τις συνθήκες της πραγματικής ζωής, που παρωθούν τα παιδιά αυτά για διάβασμα, στον χώρο του σχολείου. Υπέρ της άποψης αυτής συνηγορούν και οι διαπιστώσεις ότι παρεμβατικά προγράμματα που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων εκτός πλαισίου επιβραδύνουν την αναγνωστική πρόοδο. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, ότι, παρόλο που οι έφηβοι/ες παρακολουθούσαν παρεμβατικά προγράμματα αλφαριθμητισμού, εξακολουθούσαν να αντιμετωπίζουν προβλήματα. Μια από τις αιτίες της παρατηρούμενης στασιμότητας ήταν και η επιλογή από το σχολείο κειμένων που δεν ήταν αυθεντικά, βρίσκονταν πάνω από τις δυνατότητες των μαθητών/τριών και τις περισσότερες φορές δεν ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντά τους. Από την άλλη, η ανάγνωση των κειμένων αυτών δεν εντασσόταν στα πλαίσια αυθεντικών δραστηριοτήτων (Johnston & Allington, 1991: as cited in Ivey & Fisher, 2006).

Αναφορικά με το θέμα των αυθεντικών δραστηριοτήτων οι Blanton et al. (2007) παρατηρούν, επίσης, ότι η διοργάνωση λογοτεχνικών κύκλων παρωθεί τους/τις μαθητές/τριες να διαβάσουν τα κείμενα και να οικοδομήσουν μηνύματα από κοινού με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Μέσα από τον διάλογο που αναπτύσσεται σε τέτοιους λογοτεχνικούς κύκλους επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών και η ανταλλαγή απόψεων για δύσκολα ή ασαφή σημεία του κειμένου, για τη σημασία λέξεων, όπως και για τα βαθύτερα μηνύματα του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό γίνεται κατορθωτή η μάθηση μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων και συγχρόνως τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι η ανάγνωση αποτελεί ένα μέσο, για να εισαχθούν στον κόσμο του καλού βιβλίου και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αισθητικής απόλαυσης (Rasinski & Padak, 2004).

Αυθεντικές θεωρούνται, επίσης, οι δραστηριότητες που καλούν τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν σε ερευνητικές εργασίες, που περιλαμβάνουν συγκέντρωση δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίων και αφορούν φλέγοντα θέματα, όπως τη μόλυνση του περιβάλλοντος στην περιοχή τους, εφηβικά προβλήματα ή αποφάσεις που υλοποιούνται στον χώρο του σχολείου ή της κοινότητάς τους και επηρεάζουν τους/τις ιδίους/ες ή τις οικογένειες τους (Irvin et al., 2007). Οι O'Brien, Beach, & Scharber (2007) διαπιστώνουν, επίσης, ότι οι συνεργατικές δραστηριότητες με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και η αξιοποίηση των πολυμέσων για την παραγωγή και παρουσίαση των εργασιών των μαθητών/τριών κινητοποιεί περισσότερο τους/τις αναγνώστες/τριες, που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση, παρά οι παραδοσιακές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση κειμένων και η απάντηση σε ερωτήσεις. Για αρκετούς/ές, ακόμη, εφήβους/ες η κριτική ανάγνωση κειμένων είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και παρωθητική και οδηγεί σε μεγαλύτερη εμπλοκή με τις διαδικασίες πληρέστερης κατανόησης του οικονομικού, ιστορικού και πολιτικού συγκείμενου μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε το κείμενο, των αναπαραστάσεων, δηλαδή, της πραγματικότητας που προβάλλει ο/η δημιουργός του κειμένου (Irvin et al., 2007).

*Πρακτικές καλλιέργειας κινήτρων.* Ενδιαφέρουσες είναι οι πρακτικές καλλιέργειας κινήτρων που προτείνει στον/στην κάθε εκπαιδευτικό η Robb (2000, σ. 156), στηριγμένη σε ερευνητικά δεδομένα, και οι οποίες παρατίθενται πιο κάτω. Οι πρακτικές αυτές καθιστούν φανερό τον ουσιώδη ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην παρώθηση των μαθητών/τριών του/της με τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου ο/η κάθε μαθητής/τρια, ανεξάρτητα από τον βαθμό μαθησιακής του/της ετοιμότητας, (τις αναγνωστικές πρακτικές που έχει υιοθετήσει στον χώρο όπου μεγάλωσε, τις

στρατηγικές ανάγνωσης που έχει κατακτήσει κτλ.), τον ρυθμό εργασίας του/της, γίνεται δεκτός/ή και τυγχάνει σεβασμού:

- (α) Να είσαι θετικός. Δώσε έμφαση στα όσα οι μαθητές/τριες μπορούν να επιτύχουν. Αποδέξου τους/τις μαθητές/τριες από το σημείο που βρίσκονται και βρες τρόπους να τους βοηθήσεις να προχωρήσουν.
- (β) Θέσε λογικούς και επιτεύξιμους στόχους με τα παιδιά. Συνέχισε να τους αναθεωρείς, καθώς οι μαθητές/τριες βελτιώνονται.
- (γ) Δώσε στους μαθητές/τριες κείμενα που μπορούν να διαβάσουν ανεξάρτητα. Τα παιδιά διαβάζοντας βελτιώνονται.
- (δ) Μεριμνά για την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Χρησιμοποίησε στρατηγικές που καλούν τους/τις μαθητές/τριες να κάνουν κάτι και όχι να ακούν παθητικά.
- (ε) Βοήθησε τα παιδιά να μάθουν μια στρατηγική ή πληροφορία με ένα διαφορετικό τρόπο, αν η μέθοδος που χρησιμοποιούν είναι αναποτελεσματική.
- (στ) Κάθισε κοντά σε ένα/μια μαθητή/τρια και εξήγησέ του/της ένα θέμα που δεν κατανόησε. Γεφύρωσε το χάσμα μεταξύ των μαθητών/τριών.
- (ζ) Δώσε στους/στις μαθητές/τριες επιπρόσθετο χρόνο να κατανοήσουν μια πληροφορία, να τελειώσουν μια εργασία στην τάξη ή ένα διαγώνισμα.
- (η) Ζήτησε από τους/τις μαθητές/τριες να αναδιηγηθούν μιαν πληροφορία στο/η διπλανό/ή τους ή σε μια μικρή ομάδα. Η ομιλία βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να θυμούνται και να αποσαφηνίσουν μια γνώση.
- (θ) Βεβαιώσου ότι οι μαθητές/τριες σου κατανοούν τις οδηγίες.
- (ι) Βοήθη τους/τις μαθητές/τριες σου να αντιληφθούν την πρόοδο που έχουν επιτύχει.

Οι ερευνητές/τριες (Donalson, 2008· Ivey & Fisher, 2006· O'Brien et al., 2007· Tavmans et al., 2009· Townsend, 1998) παροτρύνουν, επομένως, τους/τις εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν κυρίως τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών τους, τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους με τον σχεδιασμό ενδιαφερουσών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι εφικτό να ολοκληρωθούν στο πλαίσιο του διδακτικού χρόνου και με την παροχή ανατροφοδότησης, μέσω της προβολής των θετικών σημείων της εργασίας τους. Τονίζουν, επίσης, ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες καλλιεργούν την περηφάνια των μαθητών/τριών για το τελικό αποτέλεσμα (Parsons, 2008). Προτείνουν, ακόμη, την αξιοποίηση μοντέλων μάθησης, την καλλιέργεια στρατηγικών αυτοαξιολόγησης, όπως και τη χρησιμοποίηση ευχάριστων και απλών κειμένων (Ivey & Fisher, 2006· Townsend, 1998).

Είναι φανερό ότι ο/η εκπαιδευτικός, που επιθυμεί να παρέχει κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες για ενεργή εμπλοκή στη διαδικασία της ανάγνωσης, οφείλει να συνδέσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις καθημερινές εμπειρίες τους με τα κείμενα, να δημιουργήσει ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες τυγχάνουν αναγνώρισης και σεβασμού και έχουν τη δυνατότητα επιλογής των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθούν. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών με τα κείμενα και με τον/την κάθε συμμαθητή/τρια τους, ασκώντας τους να θέτουν ερωτήματα, να προβλέπουν, να εποπτικοποιούν, να αποδίδουν περιληπτικά και να αποσαφηνίζουν συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες (δραστηριότητες με προσωπικό νόημα) (Irvin et al., 2007).

Είναι ευνόητο ότι σε μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου η διδασκαλία σχεδιάζεται, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποίησης, με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκριθεί στο διαφορετικό οικονομικο-κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους και το μαθησιακό τους στυλ, σέβεται την ανάγκη των εφήβων για επιλογή και ευελιξία και συνάμα καθιστά σαφές τι αναμένεται από αυτούς και τους στηρίζει για υψηλότερα επιτεύγματα, υπάρχουν οι προϋποθέσεις για κινητοποίηση των μαθητών/τριών και ενεργή εμπλοκή τους στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Irvin et al., 2007).

#### *Λογική βάση-Σχολικός Εγγραμματισμός και διαφοροποίηση*

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. Ο/Η εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει Γλώσσα οφείλει να σεβαστεί το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες μεταφέρουν ποικίλες πρακτικές εγγραμματισμού και αναγνωστικές δεξιότητες στην τάξη. 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 έχουν ήδη αναπτύξει ισχυρές δεξιότητες ή οι αναγνωστικές τους δεξιότητες είναι φτωχές (Connor et al., 2011). Ό, τι αποτελεί αποτελεσματική και υψηλής ποιότητας διδασκαλία για έναν/μία μαθητή/τρια μπορεί να είναι αναποτελεσματική και φτωχή για έναν/μία άλλο/η με διαφορετικές δεξιότητες. 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).

Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκοντας ανάγνωση οφείλει να ανταποκριθεί στο μεγάλο εύρος των αναγκών που αναμφίβολα έχουν οι μαθητές/τριες (Κουτσελίνη, 2008α). Για αυτό και επιβάλλεται να διερευνήσει συστηματικά και σε βάθος τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του/της, για να μπορέσει να επιλέξει τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις. Μπορεί να αξιοποιήσει μια μεγάλη ποικιλία στρατηγικών, για να πραγματοποιήσει αυτή την ανάλυση αναγκών: την παρατήρηση, τη συνέντευξη, τη «φωνακτική σκέψη», τον φάκελο επιτευγμάτων του/της μαθητή/τριας, στηριζόμενος/η σε συγκεκριμένα τεκμήρια για την αξία και τις ικανότητες του/της κάθε μαθητή/τριας του/της (Tomlinson, 2009). Συγχρόνως, είναι νευραλγικής σημασίας ο/η εκπαιδευτικός να έχει υψηλές προσδοκίες από κάθε μαθητή/τρια του/της, διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες για την επιτυχία του/της. Απαιτείται, δηλαδή, να τον/τη στηρίζει στην κατάκτηση των ουσιωδών γνώσεων και δεξιοτήτων, αναπτύσσοντάς του/της την αυτοπεποίθηση και παρέχοντάς του/της σταδιακά τη δυνατότητα να αυτονομηθεί (Tomlinson, 2009).

Η διαμόρφωση, βέβαια, των κατάλληλων συνθηκών κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας προϋποθέτει βαθιά γνώση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τους παράγοντες που διαφοροποιούν τους/τις μαθητές/τριες και τους αποτελεσματικούς τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στη Γλώσσα. Εντούτοις, ερευνητές (Biancoarosa & Snow, 2004· Cantrell & Carter, 2009) επισημαίνουν ότι υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων των εφήβων στην Αμερική, παρόλο που οι επιδόσεις ενός στους τέσσερις εφήβους βρίσκονται χαμηλότερα από τη βάση (NAEP, 2005) και σχεδόν το ένα τρίτο των μαθητών/τριών που αποφοιτούν από τη Μέση Εκπαίδευση δεν έχουν τις απαραίτητες αναγνωστικές δεξιότητες, για να φοιτήσουν σε κολλέγιο (ACT, 2005).

#### *Γνωρίσματα που διαφοροποιούν έφηβους/ες αναγνώστες/τριες*

Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου ερευνητικά δεδομένα, που απορρέουν από την εργασία των Chambers & Carter (2009) για τις στρατηγικές ανάγνωσης που υιοθετούν οι έφηβοι σε συνάρτηση με τις αναγνωστικές τους ικανότητες, την ηλικία και το φύλο αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα οι ερευνητές (Cantrell & Carter, 2009) διερεύνησαν σε ποιο βαθμό αναγνώστες, οι οποίοι διαφοροποιούνταν ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες που είχαν ήδη αποκτήσει, την ηλικία (το δείγμα αποτελούνταν από 216 μαθητές/τριες της έκτης τάξης και 816 της ενάτης στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2004-2005 και 334 μαθητές/τριες της έκτης και 754 της ενάτης στην αρχή του σχολικού έτους 2005-2006) και το φύλο (1019 αγόρια και 1011 κορίτσια), χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένες στρατηγικές ανάγνωσης. Ως στρατηγικές όρισαν τις

νοητικές διαδικασίες που συνειδητά ακολουθούν οι αναγνώστες, για να ενισχύσουν την κατανόηση των κειμένων που μελετούν. Υιοθετώντας το εργαλείο που διαμόρφωσαν οι Mokhtari & Reichard (2002) για τη διερεύνηση της μεταγνωστικής ενημερότητας για τις στρατηγικές ανάγνωσης, εστίασαν το ενδιαφέρον τους στον βαθμό που οι συμμετέχοντες στην έρευνά τους χρησιμοποιούσαν γενικές στρατηγικές, στρατηγικές λύσης προβλήματος και υποστηρικτικές στρατηγικές ανάγνωσης.

Στις γενικές στρατηγικές εντάχθηκαν ο προσδιορισμός ενός σκοπού πριν την ανάγνωση, η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η διατύπωση προβλέψεων, η συνοπτική θεώρηση του περιεχομένου του κειμένου, η χρήση κειμενικών ενδείξεων και η αξιοποίηση της δομής του κειμένου. Ως στρατηγικές λύσης προβλήματος θεωρήθηκαν η αργή και προσεκτική μελέτη του κειμένου, η προσαρμογή του ρυθμού ανάγνωσης, οι παύσεις και ο αναστοχασμός για τα όσα μελετήθηκαν, η επανειλημμένη ανάγνωση, η νοητική αναπαράσταση των ιδεών του κειμένου, η φωνακτή ανάγνωση και η ανακάλυψη του νοήματος άγνωστων λέξεων. Στις υποστηρικτικές στρατηγικές ανάγνωσης εντάχθηκαν η καταγραφή σημειώσεων, η παράφραση του κειμένου, η εκ νέου ανάγνωση πληροφοριών που μελετήθηκαν πριν, η υποβολή ερωτήσεων, η αξιοποίηση σχετικών βοηθημάτων, οι υπογραμμίσεις στο κείμενο και ο σχολιασμός του κειμένου με άλλους (Mokhtari & Reichard, 2002).

Η έρευνα των Cantrell & Carter (2009) κατέδειξε ότι, σύμφωνα με τα όσα δήλωναν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, οι στρατηγικές που συμβάλλουν σε μια σφαιρική ανάλυση του κειμένου και εκείνες που βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων κατά την ανάγνωση χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους/τις ικανούς/ές έφηβους/ες αναγνώστες/τριες, ενώ οι υποστηρικτικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους/τις λιγότερο ικανούς/ές αναγνώστες/τριες. Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε ότι τα κορίτσια δήλωναν ότι χρησιμοποιούσαν όλους τους τύπους στρατηγικών σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό, τι τα αγόρια, αποτέλεσμα που οι ερευνητές (Cantrell & Carter, 2009) το απέδωσαν στο γεγονός ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην ανάγνωση από ότι τα κορίτσια (NAEP, 2005), επομένως υστερούν στη γνώση και χρήση στρατηγικών. Παράλληλα, οι Cantrell & Carter (2009) επισήμαναν την ανάγκη διερεύνησης της σχέσης φύλου και στρατηγικών ανάγνωσης σε συνάρτηση με την αυτοεικόνα και τα κίνητρα.

Η έρευνα των Cantrell & Carter (2009) δεν έδειξε την ύπαρξη ξεκάθαρων διαφορών ανάμεσα στις στρατηγικές που υιοθετούν οι μικρότεροι/ες και μεγαλύτεροι/ες αναγνώστες/τριες. Παρόλα αυτά οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ της ηλικίας και της αναγνωστικής ικανότητας όσον αφορά στην αξιοποίηση των

υποστηρικτικών στρατηγικών ανάγνωσης ενισχύουν την άποψη ότι η ηλικία μαζί με την αναγνωστική ικανότητα συνδέονται με τις στρατηγικές αυτές. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι αναγνώστες χρησιμοποιούν πιο σύνθετες στρατηγικές όσο μεγαλώνουν και βελτιώνουν την αναγνωστική τους ικανότητα (Alexander, 2006).

Παρόλο που τα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα στηρίζονται στα όσα οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν για τις στρατηγικές ανάγνωσης που υιοθετούν και όχι σε παρατηρήσεις για το είδος των στρατηγικών που έμπρακτα εφαρμόζουν, η έρευνα αυτή αποπειράται να φωτίσει τον βαθμό στον οποίο οι αναγνωστικές δεξιότητες, το φύλο και η ηλικία των έφηβων αναγνωστών συσχετίζονται με τις στρατηγικές που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν για την κατανόηση ενός κειμένου. Τέτοιες πληροφορίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, γιατί η έρευνα υποδεικνύει ότι όταν οι λιγότερο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες διδαχθούν τις στρατηγικές που υιοθετούν οι καλοί/ες αναγνώστες/τριες, τότε η αναγνωστική τους ικανότητα βελτιώνεται (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Συγχρόνως, τα δεδομένα αυτά είναι ουσιώδη για τον/την εκπαιδευτικό που επιθυμεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του/της, γιατί τον/τη βοηθούν να προσδιορίσει με μεγαλύτερη σαφήνεια τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών του/της και να σχεδιάσει το μάθημά του με στόχο να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές.

#### *Μορφές διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία του εγγραμματοςμού*

Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του/της, επίσης, ο/η εκπαιδευτικός συνίσταται να διαφοροποιεί τα κείμενα, δίνοντας στον/στην κάθε μαθητή/τρια κείμενα που βρίσκονται εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξής του/της, τα οποία συνάδουν, επίσης, με τα ενδιαφέροντά του/της (Guthrie, 2008· Guthrie & Wigfield, 2000· Harmon et al., 2004· Johnson et al., 2007· Townsend, 1998). Παράλληλα, επιβάλλεται 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.)

Μέσα στα πλαίσια αυτά, οι Baumgartner et al. (2003) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα βελτίωσης των αναγνωστικών δεξιοτήτων μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες συμπεριλάμβαναν ευέλικτη ομαδοποίηση, αυτόνομη επιλογή ώρας ανάγνωσης, επιλογή των μαθησιακών έργων από τους μαθητές/τριες και πρόσβαση σε ποικίλα κείμενα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες είχαν πρόσβαση σε κείμενα ποικίλων επιπέδων αναγνωσιμότητας, τα οποία ανταποκρίνονταν σε ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα. Συνάμα, είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν το κείμενο με το οποίο θα ασχολούνταν, αφού διδάχθηκαν πώς να επιλέγουν τα βιβλία που ανταποκρίνονταν στις μαθησιακές τους ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Διδάχθηκαν, επίσης, δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και κατανόησης κειμένου. Οι απόψεις, επίσης, των μαθητών/τριών για την ανάγνωση και τις αναγνωστικές τους ικανότητες βελτιώθηκαν.

Η Tobin (2009), παράλληλα, παρατηρεί ότι η διαφοροποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος περιλαμβάνει αξιοποίηση κειμένων ποικίλων επιπέδων αναγνωσιμότητας, οργάνωση κέντρων εγγραμματος με ποικίλες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, το επίπεδο ετοιμότητας και τον τρόπο μάθησης των μαθητών και δημιουργία μικρών ομάδων για την εκ νέου διδασκαλία μιας έννοιας ή δεξιότητας. Τονίζει, ακόμη, ότι η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται στην κατάκτηση πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως της φωνολογικής ενημερότητας και αποκωδικοποίησης, της ανάγνωσης με ευχέρεια και της κατανόησης του γραπτού λόγου. Ιδιαίτερη έμφαση προσδίδει στο γεγονός ότι η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης κειμένου (π.χ. σειροθέτηση εικόνων, η υποβολή ερωτήσεων κτλ.) δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά να συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου. Επισημαίνει, ακόμη, τον νευραλγικό ρόλο της θετικής ανατροφοδότησης για την παροχή κινήτρων και της περιγραφικής αξιολόγησης, ώστε να παρέχονται πληροφορίες για τα μαθησιακά επιτεύγματα του μαθητή/τριας με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και την προσπάθεια και την πρόοδο που έχει σημειώσει. Τέλος, παρατηρεί ότι απαιτείται ευελιξία στην οργάνωση της τάξης.

Η σταχυολόγηση των συγκεκριμένων ερευνητικών δεδομένων, σχετικά με τα γνωρίσματα που διαφοροποιούν τους μαθητές/τριες μεταξύ τους αλλά και τις μορφές αποτελεσματικής διαφοροποίησης καταδεικνύει τα στοιχεία που αποτέλεσαν πλοηγό για



τη διαμόρφωση του Προγράμματος διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης μέσα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

### *Οργάνωση τάξης*

Αναφορικά με την οργάνωση της τάξης η βιβλιογραφία προτείνει ένα ευέλικτο τρόπο οργάνωσης της τάξης: διδασκαλία στην ολομέλεια, σε μικρές ομάδες, δύο-δύο και εξατομικευμένα (Donalson, 2008· Tavmans et al., 2009). Ο Routman (1990) και ο Holdaway (1980: as cited in Robb, 2000), για παράδειγμα, παρουσιάζουν σχέδια μαθήματος που περιλαμβάνουν δραστηριότητες στην ολομέλεια, όπως ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό ή ανάγνωση από τους/τις μαθητές/τριες, συζητήσεις, παρουσίαση μικρών συνθετικών εργασιών από τους/τις μαθητές/τριες, σχολιασμό βιβλίων και μικροδιδασκαλίες.

Η Robb (2000) τονίζει, από την άλλη, πόσο αποτελεσματικές είναι οι δραστηριότητες σε μικρές ομάδες, όπως οι συζητήσεις για ένα βιβλίο και οι δραματοποιήσεις, ώστε οι μαθητές/τριες να ευεργετηθούν από την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους/ες ικανότερους/ες στην ανάγνωση και γραφή συμμαθητές/τριές τους ή/και με τον/την εκπαιδευτικό ο/η οποίος/α γίνεται συμμετοχος/η στη μαθησιακή διαδικασία. Συγχρόνως, ο Westwood (2001) επισημαίνει πόσο ευεργετική είναι η αλληλεπίδραση για την εξάσκηση σε αναγνωστικές τεχνικές, όταν τα παιδιά εργάζονται δύο-δύο. Η εξατομικευμένη εργασία, κατά την οποία τα παιδιά ασχολούνται με σιωπηλή ανάγνωση, ημερολογιακές καταγραφές, αυτοαξιολόγηση και ανάγνωση επιλεγμένων κειμένων (Routman, 1990) συμπεριλαμβάνονται, επίσης, στους αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας.

Είναι αξιοπρόσεκτο ότι ο ευέλικτος τρόπος οργάνωσης της τάξης δεν ταυτίζεται πάντοτε με τον σχηματισμό ομάδων μικτής ικανότητας. Οι μαθητές/τριες είναι θεμιτό να ομαδοποιηθούν ανάλογα με τις μαθησιακές τους ανάγκες οι οποίες ποικίλουν και διαφοροποιούνται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ή/ και θεματική ενότητα (Poole, 2008). Το κάθε μέλος διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη διεκπεραίωση του έργου που έχει αναλάβει η ομάδα του, καθώς εργάζεται στην ομάδα (Slavin, Cheung, Groff, & Lake, 2008).

Η έρευνα, επίσης, έχει δείξει ότι η συνεργατική μάθηση έχει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών, στις αντιλήψεις και στις κοινωνικές τους σχέσεις, ιδιαίτερα όταν τα μέλη της ομάδας δεσμεύονται να υλοποιήσουν κοινούς στόχους, όσο και όταν λογοδοτούν για τη συνεισφορά τους στην επίτευξη των κοινών στόχων (Johnson, 2002· Slavin, 1995). Η συνεργατική μάθηση καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία πιο ενεργητική, καθώς οι μαθητές/τριες συζητούν, δίνουν

ανατροφοδότηση ο/η ένας/μία στον/στην άλλο/η και επεξηγούν τις στρατηγικές που εφαρμόζουν για την οικοδόμηση νοήματος (Palincsar & Brown, 1984: as cited in Stevens, 2003). Η δυναμική που διαμορφώνεται εντός της μικρής ομάδας λειτουργεί παρωθητικά για τους μαθητές/τριες οι οποίοι, αποδεδειγμένοι από συναισθήματα φόβου και αμφιβολίας, ξεθαρρεύουν και διατυπώνουν τις απόψεις τους στη συζήτηση που αναπτύσσεται γύρω από ένα κείμενο (Vacca, et. al., 2014).

Επιπρόσθετα, η Robb (2000) επισημαίνει 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, η καθοδηγούμενη εξάσκηση μαζί με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού βοηθά τους/τις αναγνώστες/τριες να δημιουργήσουν τις δικές τους στρατηγικές (Donalson, 2008).

Από την άλλη, οι Houge, Geier & Peyton (2008) εισηγούνται την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων σε έφηβους/ες αναγνώστες/τριες που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες. Οι έφηβοι/ες στη συγκεκριμένη έρευνα συνδέονται μέσω του διαδικτύου με το εκπαιδευτικό κέντρο, όπου ο/η εκπαιδευτής/τρια τους εμπλέκει σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η διάρκεια κάθε μαθήματος είναι εξήντα λεπτά και περιλαμβάνει διδασκαλία λεξιλογίου, καθοδηγούμενη ανάγνωση με την άμεση διδασκαλία τεχνικών κατανόησης (π.χ. προσδιορισμός του σκοπού της ανάγνωσης, εντοπισμός κύριων πληροφοριών, περίληψη, αυτοαξιολόγηση της πορείας τους προς την κατανόηση, σύνδεση περιεχομένου με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους), δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου και προφορική ανάγνωση. Τα σχέδια διδασκαλίας καταρτίζονται από εξειδικευμένο προσωπικό με τη συνεργασία ειδικών και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή/τριας. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η τεχνολογία, στην περίπτωση αυτή, βοηθά στην παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας σε εφήβους στον χώρο του σπιτιού τους, σε χρόνο που οι ίδιοι επιλέγουν.

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι υποδείξεις για την οργάνωση της τάξης, ώστε να διαμορφωθεί γόνιμο μαθησιακό περιβάλλον για την επίτευξη των στόχων της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης, εμπλούτισαν περαιτέρω το θεωρητικό οπλισμό των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην παρούσα έρευνα δράσης και τις κατέστησαν

περισσότερο ικανές στην επιλογή του καταλληλότερου τρόπου οργάνωσης της τάξης κατά τη διδασκαλία ανάγνωσης-κατανόησης μέσα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης.

### *Φιλοσοφία Προγράμματος*

Η βιβλιογραφική επισκόπηση καταδεικνύει ότι οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας για εγγραμματισμό, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των μαθητών/τριών όσον αφορά στις αναγνωστικές τους ικανότητες και η φύση του γνωστικού αντικειμένου υπαγορεύουν τον σεβασμό των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που έχουν ήδη κατακτήσει οι μαθητές/τριες, την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων που κινητοποιούν, με απώτερο στόχο να καταστούν ικανοί ως αναγνώστες/τριες-πολίτες να αναλύουν και να αναδομούν κριτικά το κείμενο σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις λειτουργίες του, αντιλαμβανόμενοι/ες ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι ύπαρξης και θεώρησης των πραγμάτων (Barton, 2009· Ivanic & Hamilton, 1989). Συγχρόνως, γίνεται φανερό ότι στόχος της διδασκαλίας είναι η χρησιμοποίηση του λόγου ως μέσου, για τη δημιουργία ενός κόσμου, που θα διασφαλίζει την ατομική χειραφέτηση και τη δικαιότερη κοινωνική ανασυγκρότηση (McLaren, 2010).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ακαδημαϊκή/σχολική γνώση καθίσταται συναφής με την πραγματικότητα, αφού έχει ως αφετηρία τις εμπειρίες που φέρουν μαζί τους οι μαθητές/τριες από την περιρρέουσα κουλτούρα, γίνεται κριτική, αφού καταδεικνύει τον προβληματικό χαρακτήρα των εμπειριών αυτών και είναι μετασχηματιστική, όταν οι μαθητές/τριες τη χρησιμοποιούν, για να συμβάλουν στη βελτίωση της κοινωνίας (McLaren, 2010). Ταυτόχρονα, παύει να είναι στείρα, άτεγκτη και αποπροσωποποιημένη, καθώς αποκτά προσωπική αξία (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003· Van Enk et al., 2005). Παράλληλα, ο/η μαθητής/τρια αντικρίζεται ως ιδιαίτερο και μοναδικό πρόσωπο, που τυγχάνει σεβασμού (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009). Τα στοιχεία αυτά αποτελούν θεμελιακά γνωρίσματα της ανθρωπιστικής-προοδευτικής φιλοσοφίας (Κουτσελίνη, 2001), στην οποία στηρίχθηκε το Πρόγραμμα διδασκαλίας ανάγνωσης-κατανόησης στην Α' Λυκείου.

Η ανθρωπιστική-προοδευτική φιλοσοφία, επίκεντρο των αναζητήσεων του Μετανεοτερισμού, αντικρίζει την εκπαίδευση ως μια γόνιμη και δημιουργική διαδικασία που συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή. Για αυτό και προσδίδει έμφαση στην ανάπτυξη των γνωστικών σχημάτων των μαθητών/τριών, με τον καθορισμό βασικών γνώσεων-δεξιοτήτων-στρατηγικών που θα επιτρέπουν την οικοδόμηση της νέας γνώσης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Κουτσελίνη, 2008α). Όπως εύστοχα σημειώνει η

Κουτσελίνη (2001) η καλλιέργεια του κριτικού Λόγου διασφαλίζει την ακεραιότητα και ελευθερία του προσώπου στις σύγχρονες κοινωνίες:

Η μεγαλύτερη ανάγκη που έχει σήμερα η κοινωνία μας είναι η ανάπτυξη του κριτικού Λόγου, η ικανότητα να εκφέρουμε λόγο πειστικό, θεμελιακό, απορριπτικό, διαλεκτικό σε θέματα που η εξουσία και οι δομές συνθλίβουν τη θέληση του προσώπου μέσα από επιχειρήματα εργαλειακής ή στυγνά οικονομικίστικης αξίας (σ. 44).

Συνάμα, η ανθρωπιστική-προοδευτική φιλοσοφία οδηγεί στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, που έχοντας ως επίκεντρο των δράσεων του το ίδιο το παιδί, δημιουργεί ένα περιβάλλον αμοιβαιότητας, αλληλοαποδοχής και συνεργασίας και στοχεύει στην πνευματική, ηθική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού ως μιας πολυδιάστατης και δημιουργικής προσωπικότητας (Hargreaves & Fullan, 1998). Για αυτό και ένα πρόγραμμα σπουδών, στηριγμένο στη φιλοσοφία αυτή, προσκαλεί τους/τις νέους/ες να αποβάλουν τον παθητικό τους ρόλο ως καταναλωτές/τριες γνώσης και να αποκτήσουν έναν ενεργητικό ρόλο ως δημιουργοί νοήματος. Αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι αποκτούν γνώση όχι μόνο μελετώντας εξωτερικές πηγές, αλλά και συμμετέχοντας σε σύνθετες δραστηριότητες που τους ωθούν να δημιουργήσουν τη δική τους γνώση (Apple, 2010).

Το δημοκρατικό σχολείο οφείλει, επομένως να επιτύχει την παροχή προς όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες του ίσων ευκαιριών μάθησης, αυτονομίας, συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και δυνατοτήτων καλλιέργειας κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων, όπως: της συνεργασίας, της κοινωνικότητας, της αλληλοκατανόησης, της ενσυναίσθησης, της ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Απαραίτητη, όμως, προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων αυτών είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, που επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών του/της και να άρει τις οικονομικο-κοινωνικές ανισότητες, καθιστώντας την μάθηση εφικτή και επιτεύξιμη για όλους/ες (Κουτσελίνη, 2006α· Townsend, 1998).

Η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης θεμελιώνεται στη θεωρία της εποικοδόμησης της μάθησης (constructivism), που αναπτύχθηκε μέσα στα πλαίσια της Γνωστικής Ψυχολογίας. Όπως επισημαίνει η Κουτσελίνη (2001) τόσο ο Μετανεοτερισμός όσο και η Γνωστική Θεωρία της μάθησης σέβονται και αναδεικνύουν το πρόσωπο ως σκεπτόμενο, το οποίο οικοδομεί τη γνώση και το οποίο αναπτύσσεται πολύπλευρα. Μέσα σε αυτό το πλέγμα σχέσεων η μάθηση είναι μια διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, νοηματοδότησης δηλαδή που εξαρτάται από τα προηγούμενα γνωστικά και

συναισθηματικά σχήματα του/της κάθε μαθητή/τριας, τα οποία απορρέουν από τη διαλεκτική σχέση του ατόμου με την κοινωνία (Au & Raphael, 2000· Luke, 2000· Van Enk et. al., 2005· Φραγκουδάκη, 2003), τον τρόπο δραστηριοποίησης, αλλαγής ή/και εμπλουτισμού τους. Συνάμα στοχεύει στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης (Tomlinson, 2001, 2003).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, από την άλλη, επιδιώκει να δημιουργήσει ευνοϊκές προϋποθέσεις για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, αφού σε ένα διαφοροποιημένο μάθημα το κάθε παιδί παίρνει στήριξη και βοήθεια ανάλογη με τις ανάγκες και τις δυνατότητές του (Κουτσελίνη, 2008α). Επιδιώκει ακόμη την αποφυγή των συνεπειών της *αυτοεκπληρούμενης προφητείας*, αφού μέσα σε μια ομάδα μικτής ικανότητας υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και είναι εφικτή η μεγιστοποίηση της απόδοσης των μαθητών/τριών, μια που ο/η εκπαιδευτικός έχει υψηλές προσδοκίες από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες του/της (Tomlinson, 2003). Επιζητεί, επίσης, την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών/τριών, με ευεργετικά αποτελέσματα για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ψυχικής υγείας του ατόμου, όπως και τη διαμόρφωση συνθηκών επιτυχίας, ώστε να επιτευχθεί η χαρά της μάθησης (Hamilton & Chatala, 1994).

Σύμφωνα, επομένως, με τις αρχές που απορρέουν από την ανθρωπιστική-προοδευτική φιλοσοφία ένα πρόγραμμα σπουδών οφείλει πρωτίστως να είναι ευέλικτο, ώστε να επιτρέπει και να διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό να επιτύχει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του/της, διαμορφώνοντας ένα σύνθετο, πολυεπίπεδο και δυναμικό πλαίσιο ανάπτυξης προσώπων μέσα στην κοινωνία. Ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν μπορεί να είναι ένας κατάλογος διδακτέας ύλης ούτε και τα κεφάλαια και υποκεφάλαια ενός διδακτικού εγχειριδίου, καθώς το διδακτικό εγχειρίδιο δεν είναι αναλυτικό πρόγραμμα ούτε μπορεί να το αντικαταστήσει (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Ορθό είναι, επομένως, το πρόγραμμα να καθορίζει τα πλαίσια ανάπτυξης των μαθητών/τριών, επιτρέποντας να συλλειτουργούν τέσσερα ως πέντε επίπεδα διαφορετικής ανάπτυξης και να προνοεί τη διάγνωση και βελτίωση-πέραςμα των μαθητών/τριών από το ένα επίπεδο στο άλλο. Για αυτό και επιβάλλεται να επικεντρώνεται σε πυρηνικές γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης, για να διευκολύνει τον καθορισμό προηγούμενης και προϋπάρχουσας γνώσης (Κουτσελίνη, 2001).

Αυτό το πρόγραμμα επιτρέπει, την ίδια ώρα, στον/στην εκπαιδευτικό τον αναστοχασμό και την περίσκεψη, τον ωθεί στη διερεύνηση των πραγματικών αναγκών των μαθητών/τριών του, στο καθορισμό μαθησιακών στόχων και στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που να εμπλέκουν ενεργά τους/τις μαθητές/τριες του στη μαθησιακή

διαδικασία, καθιστώντας τον/την αυτόνομο/η. Η αυτονομία του/της εκπαιδευτικού είναι, εξάλλου, επιβεβλημένη, αφού στο πεδίο της διδασκαλίας η διαφοροποίηση συνδέθηκε άμεσα με την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να αναπτύσσει το αναλυτικό πρόγραμμα σε μικροεπίπεδο και να δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες που παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών (Young, 1998). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι απαραίτητη η διάγνωση του βαθμού ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ του/της κάθε μαθητή/τριας, όπως και η αξιοποίηση των ποικίλων εμπειριών τους. Μόνο έτσι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα φιλικό περιβάλλον, στο οποίο προσαρμόζουν με ευελιξία τον ρυθμό, τις προσεγγίσεις μάθησης και τα κανάλια έκφρασης της μάθησης, έτσι που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Κουτσελίνη, 2006α).

Η δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος επιτρέπει την επίτευξη των στόχων της μάθησης. Γνώρισμα ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι η καλλιέργεια πυρηνικών γνώσεων/δεξιοτήτων, στρατηγικών μάθησης και μεταγνωστικών στρατηγικών, που υποβοηθούν την εποικοδόμηση της νέας γνώσης, μέσα σ' ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης, που κινητοποιεί και παρέχει εμπειρίες επιτυχίας σε όλους τους μαθητές/τριες (Κουτσελίνη, 2001). Γνώρισμα, ακόμη, αποτελεί η ποικιλία και ο πλούτος των μαθησιακών υλικών και δραστηριοτήτων, έτσι που να ικανοποιούνται τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και το διαφορετικό μαθησιακό τους προφίλ (Κουτσελίνη, 2006α). Όσον αφορά στις μεθόδους-διαδικασίες μάθησης υιοθετείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι διερευνητικές μέθοδοι, η εξατομικευμένη διδασκαλία, όπως και η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης μέσα από διαδικασίες γνωστικής μαθητείας (Κουτσελίνη, 2008α). Η αξιολόγηση είναι συνεχής, διαμορφωτική, μελετά την πρόοδο σε σχέση με τον εαυτό του κάθε μαθητή/τριας, παρέχοντας ευκαιρίες διόρθωσης και ενίσχυσης των προσπαθειών του/της κάθε μαθητή/τριας (Κουτσελίνη, 2001· Κωσταρίδου-Ευκλείδου, 2005· Tomlinson & Moon, 2013).

Το μετανεότερικό παράδειγμα ανάπτυξης προγραμμάτων παρόθησε και τις εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα στον καθορισμό ενός πλαισίου πυρηνικών γνώσεων-εννοιών, δεξιοτήτων και στρατηγικών ιεραρχημένων, έτσι ώστε να καθοδηγηθούν στη λειτουργική ανάλυση των αναγκών του/της κάθε μαθητή/τριας και στον σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθημάτων με στόχο τη θεραπεία συγκεκριμένων αδυναμιών αλλά και την περαιτέρω ανάπτυξη (Κουτσελίνη, 2001, 2006α). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται με σαφήνεια το πλαίσιο αυτό.

*Γνώσεις/Δεξιότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες*

Ο προσδιορισμός των γνώσεων/δεξιοτήτων που περιλήφθηκαν στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου επιτεύχθηκε, αφού συνυπολογίστηκαν οι σκοποί και οι στόχοι του επίσημου Προγράμματος Σπουδών (2010), στο οποίο επισημαίνεται ότι η επεξεργασία ενός κειμένου νοείται πλέον ως μια κοινωνικά προσανατολισμένη διαδικασία που αποσκοπεί όχι μόνο στην κατανόηση των πληροφοριών που παρέχονται στο κείμενο αυτό (λειτουργικός εγγραμματισμός) αλλά και στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης απέναντι σ' αυτό (κριτικός εγγραμματισμός). Λήφθηκαν, συγχρόνως, υπόψη και τα όσα η βιβλιογραφική επισκόπηση υποδείκνυε αναφορικά με τις προσδοκίες της σύγχρονης κοινωνίας για εγγραμματισμό, τα γνωρίσματα του/της μαθητή/τριας και το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή τον σχολικό εγγραμματισμό (Κουτσελίνη, 2001· Χατζηγεωργίου, 2000).

Στόχος υπήρξε η διαμόρφωση ενός ευέλικτου προγράμματος, στο οποίο να προσδιορίζονται με ακρίβεια δείκτες επάρκειας στην κατανόηση του γραπτού λόγου, έτσι ώστε να καθίσταται εφικτός ο σχεδιασμός των μαθημάτων με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών/τριών σε μια τάξη μικτών ικανοτήτων. Για αυτό και το Πρόγραμμα επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να αποφανθεί, σε συνάρτηση και με τη διάγνωση αναγκών των μαθητών/τριών του/της, ποιες γνώσεις/δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης αποτελούν κάθε φορά προαπαιτούμενες, ποιες είναι πυρηνικές και ποιες μετασχηματιστικές (Κουτσελίνη, 2008α, 2006α).

Ακρογωνιαίος λίθος στο Πρόγραμμα αυτό υπήρξε η διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών, όπως και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, γιατί η επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε 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 (Donalson, 2008· Ivey & Fisher, 2006· Ματσαγγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009· Pearson et al., 1992· Reutzel & Smith, 2004· Robb, 2000· Vacca, et al., 2014). Μέσα στο πλαίσιο αυτό προσδόθηκε έμφαση στη στρατηγική της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών, αφού η αναγνώριση και συμπερίληψη στην τάξη των εγγράμματων πρακτικών που υιοθετούν οι μαθητές/τριες στο σπίτι και στην ευρύτερη κοινότητα βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να προσδιορίσει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των παιδιών και καθιστά τη διδασκαλία του εγγραμματισμού μια ενδιαφέρουσα διαδικασία για τα παιδιά, μια που έχει άμεση συνάφεια με τα βιώματά τους (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003· Van Enk et al., 2005).

Παράλληλα, σημαίνοντα ρόλο κατέχει και η διδασκαλία-μάθηση των στρατηγικών κατανόησης άγνωστων λέξεων, αφού η ευχέρεια ενεργοποίησης και διαχείρισης των νοημάτων των λέξεων συμβάλλει στην κατανόηση του γραπτού λόγου, σε όλες τις διαστάσεις του, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όπου τα κείμενα που καλούνται να μελετήσουν οι μαθητές/τριες περιέχουν σύνθετες λέξεις (Biemiller, 2003· Foil & Alber, 2002· Πρωτόπαπας, 2007), οι οποίες δυσχεραίνουν ιδιαίτερα τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά οικονομικο-κοινωνικά στρώματα τα οποία δεν έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση τους στο πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο έχουν μεγαλώσει (Apple, 1986· Barton 2009).

Όσον αφορά στις γνώσεις/δεξιότητες που συμπεριλήφθηκαν στο Πρόγραμμα, καθορίζεται, αρχικά, ότι «οι μαθητές/τριες διαβάζουν με ακρίβεια, ευχέρεια και εκφραστικότητα, αξιοποιώντας την φωνολογική και μορφολογική ενημερότητά τους». Η συγκεκριμένη γνώση/δεξιότητα καθορίστηκε, αφού λήφθηκε υπόψη ότι η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση (Αϊδίνης & Δαλακλής, 2006· Αρχάκης, 2005· Brooks, 2013· Malmgre & Trezek, 2009· Πόρποδας, 2002· Πρωτόπαπας, 2007), όπως και η συντακτική ενημερότητα (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007) διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων της ακρίβειας και ευχέρειας στην ανάγνωση του κειμένου και του κατάλληλου επιτονισμού (Malmgre & Trezek, 2009). Βέβαια, οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται αναγκαίες αλλά όχι επαρκείς συνθήκες για την κατανόηση ενός κειμένου (Roberts et al., 2008), γι' αυτό και καλλιεργούνται παράλληλα με τις δεξιότητες κατανόησης σε παρεμβατικά προγράμματα εγγραμματισμού στη Μέση Εκπαίδευση (Ivey & Baker, 2004· Townsend, 1998). Συγχρόνως, όπως επισημαίνει ο Πόρποδας (2002) η φωνολογική ενημερότητα είναι κατανοητή στους εφήβους σε γλώσσες όπως η ελληνική, στις οποίες υπάρχει αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος. Από την άλλη, η ανάπτυξη της φωνολογικής και μορφολογικής ενημερότητας αποτελεί πρωταρχικό στόχο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Brooks, 2013· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007· Rasinski & Padak, 2004). Για τους πιο πάνω λόγους η συγκεκριμένη γνώση/δεξιότητα θεωρήθηκε ως προϋπάρχουσα για τους μαθητές/τριες της Α' Λυκείου.

Οι γνώσεις/δεξιότητες που καθορίστηκαν, στη συνέχεια, διαμορφώθηκαν με γνώμονα το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Υ.Π.Π., 2010), όπως και τη βιβλιογραφία σχετικά με τις διαστάσεις της κατανόησης (Βάμβουκας, 1992· Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007· Ματσαγγούρας, 2007· Vacca et al., 2014) και του κριτικού εγγραμματισμού (Cope & Kalantzis, 1993· Δημόπουλος, 2007· Endres, 2002· Halliday & Martin, 1993· Janks, 2000· Kress & Knapp, 1992· Luke, 2000, 2012· Ματσαγγούρας, 2007· Stevens & Bean, 2007· Χατζησαββίδης, 2009).



Επιδιώχθηκε ο προσδιορισμός δεικτών επάρκειας στην κατανόηση και η ιεράρχησή τους από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους, με την επιφύλαξη ότι κάθε δείκτης μπορεί 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) Εντοπισμός 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.

## Πίνακας 2

*Πρόγραμμα διδασκαλίας ανάγνωσης-κατανόησης: Γνώσεις/Δεξιότητες και Ενδεικτικές Δραστηριότητες*

Γνώσεις/Δεξιότητες	Ανάλυση Γνώσεων/Δεξιοτήτων	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Οι μαθητές/τριες:	Οι μαθητές/τριες:	Οι μαθητές/τριες:
1. Διαβάζουν με ακρίβεια, ευχέρεια και εκφραστικότητα, αξιοποιώντας τη φωνολογική και μορφοσυντακτική ενημερότητά τους.	1.1. Οι μαθητές/τριες: <ul style="list-style-type: none"> <li>- αναγνωρίζουν τα φωνήματα</li> <li>- αναλύουν λέξεις σε συλλαβές</li> <li>- διακρίνουν την αρχική και τελική συλλαβή</li> <li>- αναλύουν τη λέξη στα φωνήματά της</li> <li>- διακρίνουν το αρχικό και τελικό φώνημα</li> <li>- συνθέτουν μια λέξη με φωνήματα</li> <li>- αφαιρούν το αρχικό, τελικό και μέσο φώνημα</li> <li>- αντιστρέφουν τα φωνήματα.</li> </ul> 1.2. Οι μαθητές/τριες: <ul style="list-style-type: none"> <li>- αναγνωρίζουν τις μορφολογικές καταλήξεις των λέξεων και τη λειτουργική τους διάσταση</li> <li>- αναγνωρίζουν βασικές συντακτικές κατηγορίες (ρήμα, υποκείμενο, αντικείμενο) με βάση το σημασιολογικό τους ρόλο (δράστης, δράση, αντικείμενο της δράσης), και τη λειτουργική τους διάσταση.</li> </ul>	1.1.1. Οι μαθητές/τριες: <ul style="list-style-type: none"> <li>- αντικαθιστούν φωνήματα σε μια λέξη με σκοπό την αναγνώριση της διαφοροποιητικής τους αξίας</li> <li>- διασπών μια λέξη στα μορφήματά της.</li> </ul> 1.1.2. Οι μαθητές/τριες: <ul style="list-style-type: none"> <li>- εντοπίζουν και διορθώνουν αντιγραμματικές προτάσεις (π.χ. <i>χθες μακαρόνια</i>)</li> <li>- συνθέτουν προτάσεις με λέξεις σε λανθασμένη σειρά (π.χ. <i>Ο πατέρας, σε, δουλεύει, αυτοκινήτων, συνεργείο</i>)</li> <li>- μετατρέπουν το χρόνο, τον αριθμό του ρήματος ή του ουσιαστικού ή τη φωνή του ρήματος σε μια πρόταση.</li> </ul>

Γνώσεις/ Δεξιότητες	Ανάλυση Γνώσεων/Δεξιοτήτων	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Οι μαθητές/τριες:	Οι μαθητές/τριες:	Οι μαθητές/τριες:
2. Αναγνωρίζουν και ανακαλούν με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	<p>2.1. Εντοπίζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου (ποιος μιλά, σε ποιον απευθύνεται, ποιος ο σκοπός του συγγραφέα).</p> <p>2.2. Επισημαίνουν το θέμα του κειμένου.</p> <p>2.3. Βρίσκουν τις βασικές πληροφορίες του κειμένου, διακρίνοντάς τις από τις επουσιώδεις.</p>	<p>Επιλέγουν και υιοθετούν την καταλληλότερη από τις πιο κάτω αναγνωστικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της ανάγνωσης, λαμβάνοντας υπόψη τις αναγνωστικές τους δυνατότητες όπως και τις ιδιαιτερότητες του κειμενικού είδους που μελετούν:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Αποφαινόμενοι για ποιο σκοπό διαβάζουν ένα κείμενο (π.χ. για να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα του περιεχομένου ή για να αντλήσουν συγκεκριμένες πληροφορίες για την επίλυση προβλημάτων κτλ.) και χρησιμοποιούν την κατάλληλη στρατηγική ανάγνωσης: π.χ. διαβάζουν γρήγορα για να συλλάβουν αδρομερώς το περιεχόμενο (<i>Skimming</i>) ή αργά, προσεκτικά και επικεντρωμένα, για να ανιχνεύσουν συγκεκριμένες πληροφορίες (<i>Scanning</i>).</li> <li>- Ανακαλούν ελεύθερα στη μνήμη πληροφορίες σχετικές με το θέμα, το κειμενικό είδος και τη δομή του κειμένου/ιδεοθύελλα.</li> <li>- Διατυπώνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο και τις αναμενόμενες θέσεις του κειμένου, τη γλώσσα και τη δομή του με βάση τον τίτλο ή/και τον υπότιτλο ή/και τα σχέδια ή/και τις εικόνες/πρόβλεψη.</li> <li>- Αναφέρουν τι γνωρίζουν, τι δεν γνωρίζουν και θα ήθελαν να μάθουν μέσα από την ανάγνωση του κειμένου και τέλος τι έμαθαν μετά την ανάγνωση του κειμένου.</li> <li>- Αντιλαμβάνονται ποιες είναι οι κύριες πληροφορίες του κειμένου και οι μεταξύ τους σχέσεις, μελετώντας τους προοργανωτές.</li> <li>- Επικεντρώνουν την προσοχή τους στην αναζήτηση των πληροφοριών του κειμένου που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στο στόχο της ανάγνωσης.</li> </ul>

Γνώσεις/Δεξιότητες	Ανάλυση Γνώσεων/Δεξιοτήτων	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p>Οι μαθητές/τριες:</p> <p>3. Εξάγουν συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου, όπως και με τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα που έχουν (όσο αφορά στο θέμα ή και στην εσωτερική οργάνωση και τη δόμηση του κειμένου ή και το κοινωνικό, ιστορικό, γεωγραφικό κτλ. πλαίσιο του).</p>	<p>Οι μαθητές/τριες:</p> <p>3.1. Συνάγουν συμπεράσματα για τον επιδιωκόμενο στόχο του συγγραφέα.</p> <p>3.2. Αποφαίνονται για το τι εννοεί ο συγγραφέας σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, συσχετίζοντας δοσμένες πληροφορίες σε διάφορα σημεία του κειμένου ή και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.</p>	<p>Οι μαθητές/τριες:</p> <p>Επιλέγουν και υιοθετούν την καταλληλότερη από τις πιο κάτω αναγνωστικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της ανάγνωσης, λαμβάνοντας υπόψη τις αναγνωστικές τους δυνατότητες όπως και τις ιδιαιτερότητες του κειμενικού είδους που μελετούν:</p> <p>Αντιλαμβάνονται τη σημασία άγνωστων λέξεων με τη(ν):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- αξιοποίηση κειμενικών ενδείξεων (όπως ορισμών λέξεων εντός του κειμένου, συνωνύμων, αντωνύμων, παραδειγμάτων, γενικών ενδείξεων)</li> <li>- αξιοποίηση των συμφραζομένων</li> <li>- μορφολογική ανάλυση λέξεων (ρίζα, πρόθεμα, επίθημα, παραγωγική κατάληξη)</li> <li>- χρήση λεξικών</li> </ul> <p>Εντοπίζουν τα ποικίλα γλωσσικά μέσα (γραμματικά, λεξικολογικά, φωνολογικά) με τα οποία συνδέονται μεταξύ τους οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις του κειμένου, για να συγκροτήσουν μεγαλύτερες ενότητες λόγου/ γλωσσική συνοχή. Π. χ. Εντοπίζουν και κατανοούν το ρόλο των λεξικών επαναλήψεων, των μερικών επαναλήψεων, των αντωνυμικών αναφορών, των συνδέσμων, των ελλείψεων, των εκφράσεων αντικατάστασης, των ρηματικών καταλήξεων, χρήσεων συνωνυμίας, υπερωνυμίας και υπωνυμίας.</p>

Γνώσεις/ Δεξιότητες	Ανάλυση Γνώσεων/ Δεξιοτήτων	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
		<p>Εντοπίζουν τα στοιχεία που προσδίδουν νοηματική αλληλουχία στο κείμενο/ γλωσσικής συνεκτικότητας. Π. χ. Αξιοποιούν τα συμφραζόμενα, το πλαίσιο της περίπτωσης επικοινωνίας (το οποίο και καθορίζει ποιες έννοιες και σχέσεις είναι συναφείς με τη συγκεκριμένη περίπτωση και επομένως θα ενεργοποιηθούν από τον πομπό και τον δέκτη, ώστε να δομηθεί ο κοινός τους κειμενικός κόσμος), τα στοιχεία δομής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους που εντοπίζουν στο κείμενο και τους δείκτες σύζευξης, για να αντιληφθούν τη νοηματική συνέχεια του κειμένου.</p>
	<p>3.3. Αποδίδουν τις κύριες ιδέες του κειμένου και τις υποστηρικτικές τους με ένα εννοιολογικό χάρτη ή και περιληπτικά.</p>	<p>Απαλείφουν άσχετες και επαναλαμβανόμενες πληροφορίες, κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες, εντοπίζουν τη θεματική πρόταση κάθε παραγράφου ή δημιουργούν θεματική πρόταση, όταν δεν υπάρχει στο κείμενο.</p> <p>Δημιουργούν εννοιολογικό χάρτη με τις πληροφορίες του κειμένου και τις μεταξύ τους σχέσεις.</p> <p>Οι μαθητές/τριες ασκούνται στη περιληπτική απόδοση του κειμένου, μέσα από την ακόλουθη διαδικασία:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- διακρίνουν τις βασικές από τις συμπληρωματικές πληροφορίες σε επίπεδο πρότασης, παραγράφου και κειμένου</li> <li>- αποφασίζουν ποιες βασικές πληροφορίες χρειάζεται να συνοψίσουν, ποιες από τις συμπληρωματικές πληροφορίες θα απαλείψουν και ποιες θα διατηρήσουν ανάλογα με τη συμβολή τους στη συγκρότηση του νοήματος καθώς και στην υλοποίηση του επικοινωνιακού σκοπού του κειμένου</li> <li>- κρατούν σημειώσεις, χρησιμοποιώντας τη γνώση τους για την υπερδομή του κειμένου, για να οργανώσουν πιο «οικονομικά» τη συνοπτική απόδοσή του</li> <li>- αναπαριστούν το περιεχόμενο και την οργάνωση του αρχικού κειμένου με διάγραμμα</li> <li>- συμπυκνώνουν τη διατύπωσή τους</li> <li>- συνδέουν με τις κατάλληλες διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις τα στοιχεία-πληροφορίες που περιέχονται στο διάγραμμα του αρχικού κειμένου, ώστε το περιληπτικό κείμενο να είναι ρέον και συνεκτικό.</li> </ul>

Γνώσεις/Δεξιότητες	Ανάλυση Γνώσεων/Δεξιοτήτων	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Οι μαθητές/τριες:	Οι μαθητές/τριες:	Οι μαθητές/τριες:
<p>4. Εντοπίζουν και σχολιάζουν τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο, εστιάζοντας την προσοχή στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο.</p>	<p>4.1. Αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τον λειτουργικό ρόλο της οργάνωσης και της δομής του κειμένου, όπως και των λεξιλογικών, γραμματικο-συντακτικών και άλλων σημειωτικών επιλογών του/της συγγραφέα, για:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- να εντοπίσουν την κοινωνική θέση (ίση/ άνιση) και το είδος της επαφής (άμεση/ έμμεση) των συμμετεχόντων/ουσών σε μια γλωσσική επικοινωνία</li> <li>- να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα/ιδέες που υποβόσκουν στο κείμενο, εντάσσοντας το κείμενο χωροχρονικά</li> <li>- να σχολιάσουν την οπτική γωνία του συγγραφέα</li> <li>- να επεξηγήσουν πώς αυτά υπηρετούν το σκοπό του συγγραφέα ή και συμβάλλουν στην προβολή των ιδεών του κειμένου.</li> </ul> <p>4.2. Ερμηνεύουν πτυχές του κειμένου συσχετίζοντας κειμενικές πληροφορίες με πληροφορίες που αφορούν στο κοινωνικό, ιστορικό, γεωγραφικό κτλ. πλαίσιο του κειμένου.</p>	<p>Οδηγούνται επαγωγικά στην επισήμανση και το σχολιασμό του ρόλου:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- των δομικών συμβάσεων κάθε κειμενικού είδους</li> <li>- της διαπλοκής με ποικίλους τρόπους των διαφόρων δομικών στοιχείων (πρόβλημα-λύση, σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, θέση-αντίθεση) σε διάφορα κειμενικά είδη</li> <li>- της προβολής μιας συγκεκριμένης όψης της πραγματικότητας ή της απόκρυψης των επιπτώσεων μιας κατάστασης και της προώθησης της ωραιοποίησης καταστάσεων ή του αποκλεισμού των απόψεων ορισμένων κοινωνικών ομάδων</li> </ul> <p>Σχολιάζουν τη λειτουργική χρήση γραμματικο-συντακτικών φαινομένων: υποτακτικής και παρατακτικής σύνταξης, απρόσωπης σύνταξης, ενεργητικής και παθητικής φωνής, σειράς των όρων της πρότασης, χρόνων του ρήματος, τροπικότητας κτλ.</p>

Γνώσεις/Δεξιότητες	Ανάλυση Γνώσεων/Δεξιοτήτων	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Οι μαθητές/τριες:	Οι μαθητές/τριες:	Οι μαθητές/τριες:
5. Αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του, παράγοντας και αξιοποιώντας κριτήρια αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του.	<p>5.1. Αποτιμούν την ικανότητα του συγγραφέα να επιτύχει το σκοπό του, λαμβάνοντας υπόψη τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου του.</p> <p>5.2. Διατυπώνουν κρίσεις, στηριγμένοι σε εσωτερικά (ακρίβεια, αλήθεια, πληρότητα, αλληλουχία, συνοχή) και εξωτερικά κριτήρια (αποτελεσματικότητα), για:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- τις ιδέες του κειμένου</li> <li>- τους χαρακτήρες του κειμένου</li> <li>- τη δομή, την οργάνωση, τις λεξιλογικές, γραμματο-συντακτικές και άλλες σημειωτικές επιλογές (π.χ. εικόνες, διαγράμματα, υπερσυνδέσμους κτλ.) του/της συγγραφέα</li> </ul> <p>5.3. Αξιολογούν τις πολλαπλές προσλήψεις/ερμηνείες του κειμένου από τα άτομα.</p> <p>5.4. Αξιολογούν τις απόψεις του συγγραφέα σε κοινωνικά/πολιτικά/πολιτισμικά ζητήματα.</p>	<p>Συγκρίνουν διάφορα συγκρίσιμα κείμενα και αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους ως προς επίτευξη του σκοπού της συγγραφής τους.</p> <p>Διατυπώνουν τεκμηριωμένα τις απόψεις τους για:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- την πειστικότητα των επιχειρημάτων σ' ένα επιχειρηματικό κείμενο</li> <li>- το ρόλο που διαδραματίζουν γλωσσικές επιλογές (π.χ. η γενίκευση, η ταύτιση, η αντικειμενικοποίηση, η μεταφορική χρήση της γλώσσας κτλ.) και γλωσσικές τεχνικές (π.χ. η απόκρυψη, η παραλλαγή, η υπερτίμηση της κοινωνικής πραγματικότητας κτλ.) για την επίτευξη των στόχων του/της συγγραφέα.</li> </ul> <p>Συζητούν κριτικά τις απόψεις του/της συγγραφέα.</p>

Γνώσεις/Δεξιότητες	Ανάλυση Γνώσεων/Δεξιοτήτων	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p>Οι μαθητές/τριες:</p> <p>6. Αξιολογώντας τη δική τους πορεία προς την κατανόηση του κειμένου, παρακολουθούν, συντονίζουν και διορθώνουν το σύνολο των αναγνωστικών τους στρατηγικών, ώστε να επιτύχουν το σκοπό τους πιο αποτελεσματικά.</p>	<p>Οι μαθητές/τριες:</p> <p>Έχοντας επίγνωση των αναγνωστικών στρατηγικών που κατέχουν και των απαιτήσεων του στόχου της ανάγνωσης:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- επιλέγουν την κατάλληλη αναγνωστική στρατηγική</li> <li>- ελέγχουν την πορεία τους προς την υλοποίηση του στόχου τους</li> <li>- ρυθμίζουν ανάλογα τη δράση τους και</li> <li>- υιοθετούν διορθωτικές στρατηγικές όταν χρειάζεται.</li> </ul>	<p>Οι μαθητές/τριες ασκούνται να θέτουν συνειδητά τα ακόλουθα ερωτήματα:</p> <p><i>Προ-αναγνωστικό στάδιο</i></p> <p>Τι υποθέσεις μπορώ να κάνω για το θέμα του κειμένου, διαβάζοντας τον τίτλο ή/και παρατηρώντας τις εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο;</p> <p>Τι γνωρίζω ήδη για το θέμα; Τι δε γνωρίζω; Τι θα ήθελα να μάθω;</p> <p>Υπάρχουν στοιχεία που με βοηθούν να κατανοήσω το είδος του κειμένου που θα διαβάσω; Είναι ποίημα ή πεζό κείμενο; Είναι περιγραφή, αφήγηση, επιστολή, άρθρο, δοκίμιο; Τι γνωρίζω για τη δομή του συγκεκριμένου κειμενικού είδους;</p> <p>Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό για τον οποίο διαβάζω το κείμενο, ποιο ρυθμό ανάγνωσης θα πρέπει να επιλέξω; Θέλω να συλλάβω αδρομερώς το περιεχόμενο, επομένως να διαβάσω γρήγορα το κείμενο; Σκοπός μου είναι να αντλήσω πληροφορίες, επομένως να διαβάσω το κείμενο αργά και προσεκτικά;</p> <p><i>Αναγνωστικό στάδιο</i></p> <p>Είμαι συγκεντρωμένος σ' αυτό που διαβάζω;</p> <p>Ποιες πληροφορίες από αυτές που ήδη γνωρίζω συσχετίζονται με τα όσα διαβάζω; Πώς συνδέονται;</p> <p>Υπάρχει άγνωστη λέξη. Τι πρέπει να κάνω; (Μήπως τα συμφραζόμενα με βοηθούν να κατανοήσω τη σημασία της άγνωστης λέξης; Μήπως θα κατανοήσω καλύτερα το νόημα της λέξης, αν την αναλύσω στα συνθετικά της; Μήπως η λέξη αυτή μου θυμίζει κάποια άλλη που ανήκει στην ίδια οικογένεια λέξεων; Είναι καλύτερα να κοιτάξω τη σημασία της στο λεξικό ή να ρωτήσω κάποιον; Μήπως χρειάζεται να κάνω όλα αυτά μαζί;)</p>



Γνώσεις/Δεξιότητες	Ανάλυση Γνώσεων/Δεξιοτήτων	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
		<p>Κατανοώ τις κύριες ιδέες του κειμένου και τα υποστηρικτικά τους στοιχεία; Τι με δυσκολεύει; Τι πρέπει να κάνω;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Να διαβάσω ξανά την πρόταση/την παράγραφο πιο αργά;</li> <li>- Να προσπαθήσω να παραφράσω τα όσα διαβάζω;</li> <li>- Να αναζητήσω τα βαθύτερα μηνύματα πίσω από τις λέξεις; Δηλαδή, μπορώ να εξαγάγω κάποια συμπεράσματα από τα όσα διαβάζω;</li> <li>- Να κάνω ένα διάγραμμα με τις πληροφορίες που κατανόησα ως τώρα, δείχνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις;</li> <li>- Να ανταλλάξω απόψεις με το διπλανό μου για το τι ακριβώς εννοεί ο συγγραφέας στο σημείο αυτό;</li> </ul>
		<p>Ο χρόνος που μου απομένει είναι αρκετός, για να διαβάσω και να κατανοήσω το κείμενο; Τι πρέπει να κάνω, για να μην ξεφύγω από τα συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια που έχω στη διάθεσή μου;</p>
		<p><i>Μετα-αναγνωστικό στάδιο</i> Πόσο καλά έχω κατανοήσει το κείμενο;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Μπορώ να απαντήσω στις ερωτήσεις κατανόησης; Ποιες με δυσκολεύουν; Τι πρέπει να κάνω;</li> <li>- Μπορώ να αποδώσω γραπτώς ή/και προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου;</li> </ul>

*Μεθοδολογικές προσεγγίσεις*

Είναι εμφανές ότι το Πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου εδράζεται στην απόκτηση ενός στέρεου πυρήνα γνώσεων/δεξιοτήτων και κυρίως στρατηγικών ανάγνωσης, που στοχεύουν να καταστήσουν τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ες να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού εγγραμματισμού. Για να επιτύχει ο/η εκπαιδευτικός να διδάξει αποτελεσματικά αυτές τις πυρηνικές γνώσεις/δεξιότητες και στρατηγικές, απαιτείται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Η ενεργή αυτή συμμετοχή γίνεται εφικτή μόνο όταν ο/η εκπαιδευτικός προωθήσει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθεί στον διαγνωσμένο βαθμό ετοιμότητας, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ του/της κάθε μαθητή/τριας, επιτρέποντάς του/της να οικοδομήσει τη νέα γνώση στις προϋπάρχουσες (Κουτσελίνη, 2008α· Rasinski & Padak, 2004).

Τα ερευνητικά δεδομένα (Donalson, 2008· Palincsar et al., 1993· Παντελιάδου, 2009· Robb, 2000· Tavmans et al., 2009) υποδεικνύουν ότι οι μέθοδοι που συνίσταται να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός, για να διδάξει πιο αποτελεσματικά στρατηγικές ανάγνωσης είναι: η τεχνική της προφορικής ανάγνωσης, η άμεση διδασκαλία, η γνωστική τροποποίηση συμπεριφοράς, η αμφίδρομη ή αμοιβαία διδασκαλία και τα μοντέλα καθοδήγησης (tutoring models). Πρέπει να επισημανθεί ότι ανεξάρτητα από τα συγκεκριμένα βήματα ή την εσωτερική οργάνωση κάθε μεθόδου<sup>9</sup>, όλες έχουν σχεδιαστεί, για να διδάξουν τους/τις μαθητές/τριες πώς να αποκτούν, να χρησιμοποιούν, να οργανώνουν, να ανακαλούν και να γενικεύουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους. Όλες οι μέθοδοι αναγνωρίζουν ότι η παρουσίαση και η επεξήγηση μιας στρατηγικής δεν είναι αρκετή. Για να γίνει κατορθωτή η εκμάθηση της στρατηγικής απαιτείται η εξάσκηση των μαθητών/τριών στη χρήση της στρατηγικής, η άμεση ανατροφοδότησή τους και η επαναλαμβανόμενη εφαρμογή της στρατηγικής.

Οι προτεινόμενες μέθοδοι στηρίζονται, επίσης, στην άποψη ότι η γνωστική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας διευκολύνεται μέσα από διαδικασίες γνωστικής μαθητείας (scaffolding). Οι διαδικασίες αυτές επιτρέπουν την οικοδόμηση της μάθησης σε περιβάλλον κοινωνικής επικοινωνίας με την υποστήριξη του/της μαθητευόμενου/ης από τον/την έμπειρο εκπαιδευτικό. Αρχικά ο/η μαθητής/τρια παρατηρεί και παρακολουθεί τον ειδικό την ώρα που σκέφτεται δυνατά κατά τη λύση του προβλήματος. Στη συνέχεια, ο/η μαθητευόμενος/η υποβάλλει ερωτήσεις και συγκρίνει τις ενέργειες του/της με αυτές του/της ειδικού/ής, προβαίνοντας σε αυτοδιόρθωση. Ο/Η εκπαιδευτικός τον/τη βοηθά ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και αποσύρεται σταδιακά. Έτσι η διαδικασία

της γνωστικής μαθητείας παρέχει τη δυνατότητα εξατομικευμένης στήριξης προς τον/την κάθε μαθητή/τρια (Κουτσελίνη, 2001· Ματσαγγούρας, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η επιτυχής διδασκαλία του εγγραμματισμού στηρίζεται και στην παροχή κινήτρων (Donalson, 2008· Ivey & Fisher, 2006· Tavmans et al., 2009), πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα η ενεργή συμμετοχή των ίδιων των μαθητών/τριών στην επιλογή των κειμένων που θα διδαχθούν, ώστε να προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Τα κείμενα αυτά πρέπει να είναι αρκετά απαιτητικά, ώστε να κρατήσουν την προσοχή των αναγνωστών/τριών αλλά όχι τόσο δύσκολα, ώστε η επιτυχής ανάγνωσή τους να είναι ανέφικτη. Τονίζεται η αναγκαιότητα διδασκαλίας των μαθητών/τριών στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής τους, με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας λίγο πιο πάνω από το επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητάς τους (Kragler, 1996). Επιβεβλημένη είναι, επίσης, η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, που θα τους κινητοποιήσουν να μελετήσουν κείμενα ή να παραγάγουν δικά τους, για την επίτευξη στόχων που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινότητά τους (Barton, 2009· Ivanic & Hamilton, 1989). Αυτό εξάλλου επιβάλλουν και οι αρχές της Κειμενοκεντρικής Διδασκαλίας (Αρχάκης, 2005· Ματσαγγούρας, 2007).

Όσον αφορά στο θέμα της οργάνωσης της τάξης η βιβλιογραφική επισκόπηση υποδεικνύει την επιλογή ενός ευέλικτου τρόπου οργάνωσης της τάξης: διδασκαλία στην ολομέλεια, σε μικρές ομάδες, δύο-δύο και εξατομικευμένα (Donalson, 2008· Tavmans et al., 2009), ώστε οι μαθητές/τριες να ευεργετηθούν από την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους ικανότερους στην ανάγνωση και γραφή συμμαθητές/τριές τους ή/και με τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α γίνεται συμμετοχός της μαθησιακής διαδικασίας (Robb, 2000), αλλά και να μπορέσουν να εργαστούν και μόνοι, όταν αυτό απαιτείται. Η συνεργατική ανάγνωση και γραφή μέσα στην τάξη συνίσταται, επίσης, και για ένα ακόμη λόγο, γιατί ο εγγραμματισμός στην καθημερινή ζωή στηρίζεται στη συνεργασία και τη χρήση δικτύων στήριξης (Barton, 2009· Ivanic & Hamilton, 1989).

### *Αξιολόγηση μαθητών/τριών*

#### *Ανάλυση αναγκών*

Οι προτεινόμενοι δείκτες επάρκειας του Προγράμματος εδράζονται στην αρχή ότι στο μετανεοτεरिकό παράδειγμα ανάπτυξης προγραμμάτων ενδείκνυται ο καθορισμός ενός πλαισίου πυρηνικών γνώσεων-εννοιών, δεξιοτήτων και στρατηγικών ιεραρχημένων, έτσι ώστε να καθοδηγούν τον/την εκπαιδευτικό στη λειτουργική ανάλυση των αναγκών του/της κάθε μαθητή/τριας του/της και στον σχεδιασμό παρεμβάσεων με στόχο τη θεραπεία συγκεκριμένων αδυναμιών ή/και την περαιτέρω ανάπτυξη των γνώσεων/δεξιοτήτων

του/της (Κουτσελίνη, 2006α). Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να προβεί αρχικά στην ανάλυση αναγκών των μαθητών/τριών και στη συνέχεια να σχεδιάσει διαφοροποιημένα μαθήματα, ώστε να επιτύχει να ανταποκριθεί στον διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας των μαθητών του και να συνδράμει στην απόκτηση των νέων γνώσεων/δεξιοτήτων (Cobb, 2003· Donalson, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα δεδομένα μιας και μόνο μέτρησης δεν δίνουν πλήρη εικόνα για ένα άτομο (Donalson, 2008· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007· Vacca et al., 1995), απαιτείται να συνυπολογιστούν οι πληροφορίες, που συγκεντρώνονται από πολλαπλές πηγές για τις γνώσεις και δεξιότητες που κατέχουν οι μαθητές/τριες, τις στρατηγικές που υιοθετούν, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους, όπως επίσης την κοινωνικο-πολιτισμική τους κατάσταση, ώστε να προσδιοριστούν οι πραγματικές ανάγκες και ικανότητές τους. Μια από τις παραμέτρους που απαιτείται να ληφθεί υπόψη αφορά στις αξιολογικές κρίσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, αφού έχει διαπιστωθεί ότι συγκριτικά με άλλα εργαλεία ανίχνευσης, οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ αποτελεσματικοί στην πρόγνωση της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών/τριών τους, καθώς οι εκτιμήσεις τους προκύπτουν από τη συνεχή παρακολούθηση των μαθητών/τριών τους και την αλληλεπίδραση μαζί τους (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007· Τρίγκα, 2006). Είναι αξιοσημείωτο, εξάλλου, ότι σημαντικός αριθμός σταθμισμένων τεστ, χρησιμοποιούν την ύπαρξη υψηλής στατιστικής συνάφειας με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, για να πιστοποιήσουν τη δική τους εγκυρότητα (Τάφα, 1994· Τρίγκα, 2006).

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει την ανάλυση αναγκών στηριγμένος/η στη συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές (οικογενειακό περιβάλλον μαθητή/τριας και εκπαιδευτικούς) με τη χρήση πολλαπλών μέσων (παρατήρηση, συνέντευξη, δοκίμια). Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει πληροφορίες από τους γονείς του κάθε παιδιού που αφορούν δημογραφικά στοιχεία, στοιχεία σχετικά με την κληρονομικότητα, το σχολικό ιστορικό του παιδιού, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του και την εξέλιξη του στην ανάγνωση και τη γραφή. Μέσα από αυτές τις πληροφορίες είναι δυνατόν να ανιχνευτούν στοιχεία που αφορούν στις αυτοεκπληρούμενες ή μη προσδοκίες των γονιών και που πιθανόν να επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού τους. Σημαντικές πληροφορίες μπορεί να αντλήσει ο/η εκπαιδευτικός, παρατηρώντας το παιδί στην τάξη ή συζητώντας μαζί του, για τα ενδιαφέροντά του και το μαθησιακό του προφίλ (Παντελιάδου, 2009· Tomlison, 2003).

Απαιτείται, επίσης, ο/η εκπαιδευτικός να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο ο/η μαθητής/τρια έχει επιτύχει να κατακτήσει την ικανότητα αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Για να το επιτύχει αυτό μπορεί να τον/την καλέσει να διαβάσει μεγαλόφωνα ένα

κείμενο, με ενδιαφέρον περιεχόμενο, για να αυξήσει τις πιθανότητες να επικεντρώσει την προσοχή του/της περισσότερο σ' αυτό. Η έκτασή του καλό είναι να κυμαίνεται ανάμεσα στις 150-200 περίπου λέξεις, ενώ η αναγνωσιμότητά του πρέπει να είναι υψηλή. Η υψηλή αναγνωσιμότητα του κειμένου μπορεί να διαπιστωθεί με την αξιοποίηση της Διαδικασίας Συμπλήρωσης Ελλιπών Κειμένων (ΔΣΕΚ: CLOSE TESTS). Η διαδικασία αυτή στηρίζεται στη βασική παραδοχή ότι η ανάγνωση αποτελεί εποικοδομιστική διαδικασία, κατά την οποία το νόημα οικοδομείται από την αλληλεπίδραση μεταξύ του περιεχομένου του κειμένου και της προηγούμενης γνώσης, που έχουν οι μαθητές/τριες, για το συγκεκριμένο θέμα που πραγματεύεται το κείμενο και για το λεξιλόγιο (Κουλουμπαρίτση, 2003).

Κατά την εφαρμογή της διαδικασίας αυτής ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί τα πιο κάτω βήματα:

- (α) Επιλέγει ένα κείμενο 200 λέξεων που δεν είχαν διδαχθεί οι μαθητές/τριες.
- (β) Αφήνει ανέπαφη την πρώτη πρόταση. Επιλέγει τυχαία μια από τις πέντε λέξεις της δεύτερης πρότασης. Διαγράφει κάθε πέμπτη λέξη από το σημείο αυτό και κάτω μέχρι να διαγράψει συνολικά 50 λέξεις. Κρατά την πρόταση στην οποία βρίσκεται η τελευταία λέξη που διαγράφει.
- (γ) Δίνει το κείμενο σε ένα τυχαίο δείγμα άνω των 30 ατόμων (Κουλουμπαρίτση, 2003) και τους παρέχει το χρόνο που χρειάζονται, για να συμπληρώσουν το κείμενο.
- (δ) Μετρά ως ορθή την ακριβή λέξη ή συνώνυμής της, οι οποίες κρίνονται συνεπείς προς τους κανόνες της σύνταξης και της σημασιολογίας της γλώσσας.
- (ε) Πολλαπλασιάζει το συνολικό αριθμό των ορθών λέξεων με το 2, για να βρει το ποσοστό επιτυχίας κάθε μαθητή/τριας.
- (στ) Αξιολογεί την αναγνωσιμότητα του κειμένου σύμφωνα με τον πίνακα αναγνωσιμότητας κειμένων που εισηγείται ο Hartley (1988).

### Πίνακας 3

#### *Αναγνωσιμότητα κειμένων*

Επίπεδο Ανάγνωσης	Αποτελέσματα CLOZE TEST
Ανεξάρτητη ανάγνωση	58% - 100%
Ανάγνωση με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού	44% - 57%
Το κείμενο είναι πολύ δύσκολο και προκαλεί φόβο στο μαθητή/τρια	< 44%

Ο/Η εκπαιδευτικός, αφού επιλέξει με την πιο πάνω διαδικασία ένα κατάλληλο κείμενο, καλεί κάθε μαθητή/τρια να το διαβάσει. Ηχογραφεί την ανάγνωση τους και στη συνέχεια μελετά, αποκωδικοποιεί και ερμηνεύει τα λάθη του κάθε παιδιού. Κατά την επισήμανση των λαθών πρέπει να καταγραφούν οι παραλείψεις, οι προσθέσεις, οι αντικαταστάσεις, οι αντιστροφές φωνημάτων, οι επαναλήψεις φωνημάτων ή/και λέξεων, η παράβλεψη της στίξης, η ανάγνωση μέρους μιας λέξης, δισταγμοί και οι παρατονισμοί. Κατά την ανάλυση των λαθών ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να διερωτηθεί αν τα λάθη οφείλονται στη διάλεκτο του παιδιού, αν υπάρχει οπτική ή/ και ηχητική ομοιότητα του λάθους με το ορθό, αν η γραμματική λειτουργία του λάθους είναι ίδια με του ορθού, αν το λάθος παραβιάζει τη γραμματική ή/ και τη σημασιολογική ορθότητα της πρότασης, αν το λάθος οδηγεί στην αλλαγή του νοήματος της πρότασης και αν το παιδί επιστρέφει και διορθώνει το λάθος του (Clay, 2005· Ediger, 2005· Κωτούλας, 2006).

Αναγκαίο θεωρείται, επίσης, να εξεταστεί ο βαθμός κατανόησης του κειμένου από το παιδί. Στη βιβλιογραφία προτείνονται ποικίλοι τρόποι ελέγχου της κατανόησης ενός κειμένου: συμπλήρωση ελλιπούς πρότασης, αναδιήγηση του περιεχομένου ενός κειμένου, συμπλήρωση παραλειφθέντων στοιχείων ενός κειμένου, αναγνώριση εννοιών, απάντηση ερωτήσεων για το περιεχόμενο ενός κειμένου, περίληψη (Βάμβουκας, 1992· Παντελιάδου, 2009· Πόρποδας, 2002· Τρίγκα, 2006). Η δημιουργία ενός δοκιμίου, με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, επιτρέπει να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο το παιδί μπορεί να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούν στην ανάκληση πληροφοριών που εκφράζονται με σαφήνεια μέσα στο κείμενο αλλά και στην εξαγωγή συμπερασμάτων από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου, όπως και με τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα που έχει. Επιτρέπει, δηλαδή, να διαπιστωθεί ο βαθμός που το παιδί υστερεί στην επίτευξη των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων του προτεινόμενου Προγράμματος.

Απαραίτητο, ακόμη, είναι να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές/τριες υιοθετούν στρατηγικές ανάγνωσης, καθώς έχει επισημανθεί ότι σε ένα διαγνωστικό δοκίμιο με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών πιθανόν οι ερωτώμενοι/ες να βρουν τις ορθές απαντήσεις, κάνοντας εικασίες, χωρίς να έχουν κατανοήσει πλήρως το κείμενο. Παράλληλα, κάποιοι από τους/τις ερωτώμενους/ες που εργάζονται πιο αργά πιθανόν να μην έχουν το χρόνο που τους χρειάζεται, για να απαντήσουν όλα τα ερωτήματα, ενώ έχουν κατανοήσει το κείμενο (Magliano & Millis, 2003). Για αυτό και συνίσταται και η συγκέντρωση δεδομένων, με την τεχνική της καταγραφής της *φωναχτής σκέψης* (*think aloud*) των παιδιών, ενώ φέρουν σε πέρας τα συγκεκριμένα έργα (Hayes & Flower 1980: as cited in Μπότσας & Παντελιάδου, 2000).

Έχει διατυπωθεί, εξάλλου, η άποψη (Cummins et al., 2005) ότι η τεχνική της *φωναχτής σκέψης* είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την επίτευξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που αξιοποιούνται σχετικά άγνωστα κείμενα, μέσης δυσκολίας. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται το ενδεχόμενο να μην ληφθούν ολοκληρωμένες πληροφορίες για τις γνωστικές διαδικασίες που ελέγχονται από αυτά (Pressley & Afflerbach, 1995), λόγω της αυτοματοποίησης των λειτουργιών κυρίως από τους καλούς αναγνώστες (Ericsson & Simon, 1999) και γίνεται εφικτή η πρόκληση της συνειδητής επεξεργασίας (Afflerbach, 2002· Ericsson & Simon, 1999). Τα κείμενα, δηλαδή, δεν πρέπει να είναι τόσο δύσκολα ώστε να μη δώσουν καθόλου δεδομένα-αντιδράσεις των εξεταζόμενων (White, 1980), ούτε να απαιτούν γρήγορη, άμεση επεξεργασία, αλλά επεξεργασία σε στάδια-βήματα (Taylor & Dionne, 2000). Επειδή, όμως, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ένα φτωχό πρωτόκολλο πιθανόν να φανερώσει και περιορισμένη γλωσσική ικανότητα και όχι μόνο άγνοια στρατηγικών (Lau, 2006· Μπότσας & Παντελιάδου, 2000) οι μαθητές/τριες μπορούν να κληθούν να απαντήσουν και σε σχετικό ερωτηματολόγιο για τις στρατηγικές κατανόησης, που χρησιμοποιούν (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2007).

#### *Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση*

Στη συνέχεια η αξιολόγηση συνίσταται να είναι συνεχής, τόσο διαμορφωτική όσο και τελική. Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στη συγκέντρωση και ερμηνεία δεδομένων για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τις αδυναμίες των μαθητών/τριών, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές τους προτιμήσεις με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Δίνει, δηλαδή, πληροφορίες στον/στην εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, ώστε τα μαθήματα να ανασχεδιάζονται για την αντιμετώπιση αναφυόμενων προβλημάτων (Cobb, 2003· Donalson, 2008· Παντελιάδου, 2009). Η τελική αξιολόγηση δίνει πληροφορίες για τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009), αφού η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί αντανάκλαση της ποιότητας του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας (Moon, 2005). Τόσο η διαμορφωτική όσο και η τελική αξιολόγηση πρέπει να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, γνωρίσματα που επιτυγχάνονται αν ο/η εκπαιδευτικός μεριμνήσει η αξιολόγηση να επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να επιδείξουν τον βαθμό στον οποίο κατέχουν συγκεκριμένες γνώσεις/δεξιότητες, να είναι συνεπής με τις διδακτικές προτεραιότητες και να περιλαμβάνει τέτοιου τύπου δραστηριότητες που να επιτρέπουν σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να δείξουν τις ικανότητές τους (Moon, 2005).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, από την άλλη, συνίσταται να συγκεντρώνει δεδομένα για τα αποτελέσματα κάθε διδακτικής παρέμβασης από ποικίλες πηγές: το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του μαθητή/τριας στην τάξη, οι σκέψεις και τα συναισθήματά του για τη μαθησιακή διαδικασία και για τη δική του εμπλοκή, τα αποτελέσματά του σε δοκίμια αξιολόγησης, σχεδιασμένα για τη διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της διδακτικής παρέμβασης (Moon, 2005). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο απαιτείται η δυναμική επεξεργασία των λαθών των παιδιών. Είναι αναγκαία, επομένως, η αποποινικοποίηση του λάθους, αλλά και η ύπαρξη ενός/μίας εκπαιδευτικού ερευνητή/τριας που παρατηρεί και αναλύει το λάθος, αναζητά κανονικότητες σε αυτό, εντοπίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό εμφανίζεται και μετατρέπει την επεξεργασία του λάθους σε μια ενδιαφέρουσα για το παιδί διαδικασία ανακάλυψης και αυτοδιόρθωσης, η οποία σχετίζεται με τη μεταγνώση και την ικανότητα του «μαθαίνω να μαθαίνω», ώστε να αποτελεί εσωτερικό κίνητρο για μάθηση (Σφυρόερα, 2003).

Συνεπακόλουθα, η αξιολόγηση είναι άρρηκτα δεμένη με μια σειρά αποφάσεων που λαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός τόσο κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού αλλά και της υλοποίησης των μαθημάτων όσο και κατά την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της. Όπως επισημαίνει η Moon (2005) ο σχεδιασμός των μαθημάτων πρέπει να γίνεται με βάση τον διαγνωσμένο βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, έτσι ώστε οι στόχοι της διδασκαλίας, οι δραστηριότητες, τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας να τους παρέχουν τη δυνατότητα να εργαστούν εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξής τους, εμπλεκόμενοι/ες σε δραστηριότητες με νόημα. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί και αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και εκεί όπου επιβάλλεται τροποποιεί τους αρχικούς σχεδιασμούς του/της. Η τελική αποτίμηση της διδασκαλίας του/της οδηγεί στη λήψη μιας σειράς νέων αποφάσεων για τη βελτίωση των επόμενων μαθημάτων του/της. Τρεις ουσιώδεις αρχές της διαφοροποίησης συνίσταται να καθοδηγούν τον/την εκπαιδευτικό τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και κατά την αξιολόγηση: η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, επιτυγχάνεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να έχει υψηλές προσδοκίες για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και να βοηθά στην επίτευξή τους μέσω της καθοδηγούμενης αυτενέργειας.



## Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό αποσαφηνίστηκε η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ετοιμότητας, παρουσιάστηκαν οι στόχοι της, το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο εδράζεται, όπως και οι μορφές που είναι δυνατόν να λάβει, ώστε να ανταποκριθεί στις πολυσχιδείς διαφορές των μαθητών/τριών (διαφορές ως προς την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τον τρόπο σκέψης, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα για μάθηση). Παράλληλα, έγινε αναφορά στις στρατηγικές διαφοροποίησης που είναι δυνατόν να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός. Προσδιορίστηκε, επίσης, η έννοια του εγγραμματισμού και ειδικότερα της κατανόησης και κριτικής προσέγγισης των κειμένων. Τονίστηκε, μέσα από την παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων, ότι η αποτελεσματική διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων σε έφηβους/ες μαθητές/τριες, μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης, χρειάζεται πιο στέρεα τεκμηρίωση. Συγχρόνως, εντοπίστηκαν τα κενά στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης, η οποία δεν αποτελεί απλώς μια στρατηγική διδασκαλίας αλλά ένα καινοτόμο τρόπο σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ακολούθως, παρουσιάστηκε το Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου: η φιλοσοφία του, οι δείκτες επάρκειας στην κατανόηση και κριτική προσέγγιση του γραπτού λόγου, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνει και οι τρόποι αξιολόγησης, αφού προηγουμένως έγινε ενδελεχής διερεύνηση των προσδοκιών της σύγχρονης κοινωνίας για εγγραμματισμό, των γνωρισμάτων των μαθητών/τριών ως αναγνωστών/τριών και των απαιτήσεων του ίδιου του γνωστικού αντικείμενου, αλλά και της διδασκαλίας του σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποίησης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

## Εισαγωγή

Ο/Η κάθε ερευνητής/τρια καλείται, αφού μελετήσει τις διάφορες ερευνητικές παραδόσεις, να πραγματοποιήσει τις κατάλληλες επιλογές για τη μεθοδολογία που θα υιοθετήσει, έχοντας ως γνώμονα τους ερευνητικούς του/της στόχους (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η παρούσα έρευνα έθεσε ως στόχους της, από τη μια, να μελετήσει επιστημονικά και συστηματικά την πορεία των εκπαιδευτικών, ενώ αναδομούν και αναπροσαρμόζουν το δοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα στον βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών/τριών της Α΄ Λυκείου, κατά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ανάγνωσης-κατανόησης, καταγράφοντας τις προκλήσεις/δυσχέρειες που αναφέρονται και τις δράσεις που αναπτύσσονται για την άρση τους και επισημαίνοντας τις συνθήκες μέσα στις οποίες επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, η συγκεκριμένη έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει την επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, στη γνώση και εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών, στην ανάπτυξη συναισθήματος αυτοεπάρκειας ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, όπως και τον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην αλλαγή των εννοιολογικών κατασκευών τους για τη μάθηση, τους/τις εκπαιδευτικούς και τη συμβολή των ιδίων ως μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Ως εκ τούτου κρίθηκε ότι η έρευνα δράσης, ένα εναλλακτικό επιστημολογικό παράδειγμα στον αντίποδα του θετικιστικού, εμπειρο-αναλυτικού παραδείγματος στον χώρο των κοινωνικών επιστημών (Cohen et al., 2008), το οποίο αξιοποιεί ποικίλα ερευνητικά εργαλεία, όπως και την τριγωνοποίηση των δεδομένων και των οπτικών από τις οποίες συλλέγονται (Cohen & Manion, 2000), αποτελούσε το ενδεδειγμένο είδος έρευνας για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων. Εντός του πλαισίου της έρευνας δράσης εφαρμόστηκε και πειραματικός σχεδιασμός (με την αξιοποίηση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου) για την τελική αξιολόγηση της παρέμβασης που αναπτύχθηκε κατά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια ερευνητική διαδικασία που αποσκοπούσε στον σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων για την αποτελεσματική διδασκαλία-μάθηση δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου σε μαθητές/τριες Α΄ Λυκείου σε τάξεις μικτής ετοιμότητας.

Πιο κάτω επεξηγούνται αναλυτικά οι λόγοι για τους οποίους επιλέγηκε η έρευνα δράσης στην παρούσα εργασία, μέσα από την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, την παρουσίαση των ουσιωδών ειδοποιών γνωρισμάτων της, την επισήμανση της σχέσης της με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού, αλλά και της άρρηκτης σχέσης της με την πορεία προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης.

#### Είδος έρευνας και μέθοδοι συλλογής δεδομένων

##### *Έρευνα δράσης και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων*

Αφετηρία για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η πρόκληση της διδασκαλίας αναγνωστικών δεξιοτήτων σε τάξεις μικτής ετοιμότητας στην Α΄ Λυκείου, πρόκληση με την οποία βρίσκονταν καθημερινά αντιμέτωπες οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην έρευνα. Η ανομοιογένεια των τάξεων τους ως προς τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών, το μαθησιακό τους προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους για μάθηση καθιστούσε αναποτελεσματικό ένα μονολιθικό τρόπο διδασκαλίας ο οποίος έτεινε να αγνοεί τις ποικίλες ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών. Η αναζήτηση λύσεων από τις εκπαιδευτικούς τις ενέπλεξε σε μια ερευνητική διαδικασία ταυτόσημη με εκείνη της έρευνας δράσης, όπως καταδεικνύεται στη συνέχεια μέσα από την αποσαφήνιση της έννοιας της έρευνας δράσης, όπως και την επισήμανση των ουσιωδών ειδοποιών γνωρισμάτων της.

Η έρευνα δράσης ανήκει στον χώρο της ποιοτικής προσέγγισης<sup>10</sup>, η οποία αντικρίζει την κοινωνική ζωή ως μια μεταβαλλόμενη, δυναμική πραγματικότητα, γι' αυτό και επιδιώκει να εξετάσει τα ερευνώμενα φαινόμενα «εκ των έσω», μέσα δηλαδή από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων σε αυτά. Συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης ορίστηκε ως «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Halsey, 1972: as cited in Cohen & Manion, 2000, σ. 258). Στο πεδίο της εκπαίδευσης ο Elliot (1991) προσδιόρισε την έρευνα δράσης ως «μια διαδικασία μελέτης μιας κοινωνικής κατάστασης σε μια προσπάθεια να βελτιωθεί η ποιότητα της δράσης μέσα σε αυτή την κοινωνική κατάσταση» (Elliot, 1991, σ. 69). Παράλληλα, ο Kemmis (2009, 2010) όρισε την έρευνα δράσης ως μια μορφή συλλογικής αναστοχαστικής έρευνας, η οποία πραγματοποιείται από τους συμμετέχοντες σε μια κοινωνική κατάσταση με στόχο να καταστήσουν τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές πιο ορθολογιστικές και δίκαιες, όπως και να κατανοήσουν βαθύτερα αυτές τις πρακτικές και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτές εκδηλώνονται. Τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της τόνισε και ο Elliott (1978: as cited in Cohen et al., 2008), όταν παρατήρησε ότι

η έρευνα δράσης συνδυάζει τη διάγνωση με τον αναστοχασμό, καθώς επικεντρώνεται σε πρακτικά ζητήματα που οι συμμετέχοντες έχουν επισημάνει ως προβληματικά αλλά δυνάμει επιλύσιμα. Ενώ ο Stenhouse (1979: as cited in Cohen & Manion, 2000, σ. 259) τονίζει ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία συνεισφέρει όχι μόνο στην πρακτική αλλά και σε «μια θεωρία της παιδείας και της διδασκαλίας, στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση και άλλοι εκπαιδευτικοί».

Οι πιο πάνω ορισμοί καθιστούν φανερό ότι η έρευνα δράσης, ως ερευνητική μέθοδος, αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς της καθημερινής πράξης με σκοπό την άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές καταστάσεις (Δάλκος, 2001). Πρόκειται για μια δυναμική ερευνητική διαδικασία, στην οποία οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να εξετάσουν τις επιδράσεις της παρέμβασης την οποία πραγματοποιούν. Η δυνατότητα άμεσης παρέμβασης και εξέτασης των αποτελεσμάτων, καθιστά την έρευνα δράσης ιδανική ερευνητική μεθοδολογία για μικρόκοσμους, όπως είναι το σχολείο. Παράλληλα, θεραπεύει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, γεφυρώνοντας το κενό που δημιούργησε η κλασική εφαρμοσμένη έρευνα. Σύμφωνα με την Πηγιάκη (2001, σ. 55) «η έρευνα δράσης είναι ένας διαλεκτικός κύκλος ο οποίος συνδέει τη θεωρία με την πράξη και την πράξη με τη θεωρία, όπως συνδέει επίσης τον ρόλο του εκπαιδευτικού με τον ρόλο του ερευνητή σε μια ενότητα».

Περαιτέρω, η έρευνα δράσης περιλαμβάνει τη συστηματική και συνεργατική συλλογή δεδομένων πάνω στα οποία στηρίζεται ο ομαδικός αναστοχασμός και γι' αυτό διαφέρει από τις συνήθειες σκέψεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, όταν οργανώνουν τη διδασκαλία τους. Η έρευνα δράσης δεν είναι μια απλή επίλυση προβλημάτων, αφού περιλαμβάνει τη διατύπωση του προβλήματος, όχι μόνο την επίλυσή του. Δεν αντικρίζει τα προβλήματα ως παθολογία αλλά ως πρόκληση, καθώς κινητοποιείται από μια προσπάθεια βελτίωσης και κατανόησης του κόσμου μέσω της αλλαγής. Είναι έρευνα που πραγματοποιείται από συγκεκριμένα άτομα και σχετίζεται με το έργο τους, με στόχο να βελτιώσουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους, τη συνεργασία τους με άλλα άτομα και τον τρόπο με τον οποίο προσφέρουν τις υπηρεσίες τους (Kemmis & McTaggart, 1992: as cited in Cohen et al., 2008).

Ως εκ τούτου, η ανάληψη έρευνας δράσης από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό α' την οδήγησε στη συνεργασία με μια δεύτερη εκπαιδευτικό στη σχολική της μονάδα και κατεύθυνε τις ενέργειες και των δύο εκπαιδευτικών στην αποσαφήνιση των προκλήσεων-δυσχερειών της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας, στην ανάπτυξη και εφαρμογή δράσεων άρσης των

δυσχερειών, στην αξιολόγηση των δράσεων και τον επανασχεδιασμό τους με απώτερο στόχο την υλοποίηση μιας παρέμβασης που θα επιτύγχανε την αποτελεσματική διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου. Μέσα στο πλαίσιο αυτό αξιοποιήθηκε ο αναστοχασμός, ως ένα μέσο βαθύτερης γνώσης του εαυτού και των επιλογών του στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, ο οποίος συνέβαλε στην επαγγελματική αυτοβελτίωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Altrichter, et al, 2001· Cohen et al., 2008).

Ταυτόχρονα, η επιλογή της έρευνας δράσης επέτρεψε, πέρα από την παραγωγή πρακτικής γνώσης για την επίλυση των προκλήσεων της διδασκαλίας στις τάξεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, και την παραγωγή επιστημονικής γνώσης χρήσιμης σε ζητήματα αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας-μάθησης αναγνωστικών δεξιοτήτων σε τάξεις μικτής ικανότητας, όπως και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στη γνώση αυτή πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί ότι οι λύσεις που ανευρίσκονται στο πλαίσιο κάθε έρευνας δράσης δεν μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία σε κάθε άλλη κατάσταση, αλλά, με τη λεπτομερή, σαφή και τεκμηριωμένη δημοσιοποίησή τους, τίθενται στη διάθεση άλλων μαχόμενων εκπαιδευτικών ως υποθέσεις προς έλεγχο (Altrichter et al., 2001· Cohen et al., 2008).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Kemmis (2009, 2010) η έρευνα δράσης αποσκοπεί να διερευνήσει νέους τρόπους για την επιτέλεση ενός έργου, νέες μορφές σκέψης και νέες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και των ανθρώπων και του κόσμου, έτσι ώστε να ευεργετηθεί το κάθε πρόσωπο αλλά και η ανθρωπότητα και να βοηθηθεί ο καθένας από εμάς να ζήσει ανθρωπινότερα. Μόνον αν γίνει αυτό αντιληπτό η έρευνα δράσης θα ξεφύγει από τα αδιέξοδα στα οποία έχει οδηγηθεί στην προσπάθεια της να δικαιολογήσει την ύπαρξή της ως έρευνας που στοχεύει στην παραγωγή νέας (εξωτερικής) γνώσης, σύμφωνα με το μοντέλο των εμπειρικο-αναλυτικών επιστημών, γιατί εκείνο που προέχει στην έρευνα δράσης είναι να μελετήσει τι συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, ως αποτέλεσμα της έρευνας δράσης. Κατ' επέκταση, η έρευνα δράσης δικαιώνεται, ως είδος έρευνας, από την άμεση συμβολή της στο μετασχηματισμό της πράξης και στην αλλαγή της ίδιας της ιστορίας. Αντικρίζοντας την έρευνα δράσης μέσα από αυτή την οπτική γωνία, καθίσταται φανερό, σύμφωνα πάντα με τον Kemmis (2009, 2010), ότι η συνεισφορά της στην παραγωγή εξωτερικής γνώσης είναι πολύτιμη αλλά δευτερεύουσα, καθώς πρωταρχική μέριμνά της είναι η συμβολή της στην ιστορία και όχι στη θεωρία.

*Έρευνα δράσης και επαγγελματική ανάπτυξη και χειραφέτηση των εκπαιδευτικών*

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας αφορούσε και στις συνθήκες μέσα στις οποίες καθίσταται εφικτή η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης, ώστε αυτοί/ές να την επιλέγουν, για να ανταποκριθούν στις πολυσχιδείς διαφορές των μαθητών/τριών τους. Καθώς η έρευνα δράσης διαμορφώνει κοινότητες ατόμων που συμμετέχουν και συνεργάζονται σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας (στον προσδιορισμό του προβλήματος, στο σχεδιασμό της δράσης, στην αξιολόγησή της και στη βελτίωση του σχεδίου δράσης), στοχεύοντας στη χειραφέτησή τους από τους θεσμικούς και προσωπικούς περιορισμούς προκειμένου να βιώσουν τις δικές τους νόμιμες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες (Kemmis & McTaggart, 1992: as cited in Cohen et al., 2008) και ως εκ τούτου, υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού πρόκειται για «in situ μάθηση», μάθηση στον χώρο εργασίας και για τον χώρο εργασίας (Collins & Duguit, 1989: as cited in Cohen et al., 2008), τα χαρακτηριστικά αυτά γνώρισμά της αποτέλεσαν έναν επιπρόσθετο λόγο για την επιλογή της στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Αξίζει να τονισθεί ότι η έρευνα δράσης είναι συνυφασμένη με την προσωπική βελτίωση, την αλλαγή του τρόπου σκέψης, την αναβάθμιση της προηγούμενης εμπειρίας και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων για αυτό και επικεντρώνεται στον/στην εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, ο οποίος/η οποία διερευνά συστηματικά τη διδασκαλία του/της, ελέγχει τις πρακτικές του/της, τις ιδέες του/της αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική θεωρία, διενεργώντας έρευνα στην τάξη του/της (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η γνώση που αποκτά ο/η εκπαιδευτικός απορρέει από την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβληματικών καταστάσεων εντός ενός συγκεκριμένου συγκείμενου. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός καθίσταται αυτόνομος/η ερευνητής/τρια, ενώ αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εντός της ερευνητικής διαδικασίας και αναστοχάζεται. Αποκτά «πρακτική γνώση» που δεν αποτελεί ένα σύνολο θεωρητικών γνώσεων, αλλά γνώση που απορρέει από την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (Elliot, 1991).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό οι Carr & Kemmis (1986: as cited in Kemmis, 2009) τονίζουν, πρωτίστως, τον κριτικό, χειραφετικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης και τον κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό της. Συγκεκριμένα, κάνουν αναφορά σε τρία είδη έρευνας δράσης, στηριζόμενοι στο έργο του Habermas (1974). Αναφέρονται στην *τεχνική έρευνα δράσης*<sup>11</sup> (η οποία προσδοκεί στη βελτίωση του ελέγχου των αποτελεσμάτων), την

*πρακτική* έρευνα δράσης<sup>12</sup> (η οποία στοχεύει στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εμπλεκομένων, έτσι ώστε να ενεργούν πιο σοφά και φρόνιμα) και την *κριτική* (η οποία επιδιώκει τη χειραφέτηση των προσώπων και των ομάδων και την απομάκρυνσή τους από την καταπίεση, την αδικία, τη δοκιμασία και τα δεινά).

Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκαν τα ειδοποιά γνωρίσματα της *κριτικής* έρευνας δράσης, αφού η έρευνα αναλήφθηκε από δύο εκπαιδευτικούς οι οποίες λειτουργούσαν ως συνεργάτριες. Οι αποφάσεις για το τι θα διερευνηθεί και τι θα αλλάξει λαμβάνονταν από κοινού. Οι αντιλήψεις, οι ενέργειες και οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων αποτελούσαν αντικείμενο επαναδιαπραγμάτευσης και επαναπροσδιορισμού με βάση τις αρχές της δικαιοσύνης και της ηθικής, μέσα στο πλαίσιο μιας ισότιμης, αμφίδρομης σχέσης (Kemmis, 2009).

Είναι εμφανές από τις πιο πάνω αναφορές ότι η έρευνα δράσης ανήκει στο στοχαστικό-κριτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Zeichner, 2003, 2007), ένα μοντέλο που στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική (Giroux, 2010), καθώς οδηγεί στην απελευθέρωση από τις τεχνικές διαδικασίες ρουτίνας του επιστημονικού-θετικιστικού παραδείγματος, το οποίο θεωρούσε ότι τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα ερμηνεύονται ομοιόμορφα με γενικεύσιμους κανόνες, νόμους και επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Κουτσελίνη, 2010α). Στόχος του μοντέλου αυτού δεν είναι η παραγωγή κανόνων και οδηγιών για την εφαρμογή τους στη σχολική πράξη, καθώς τα πλαίσια εφαρμογής αλλά και οι ανάγκες και ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός είναι διαφορετικά, αλλά αυτό που είναι μείζονος σημασίας είναι η ερευνητική μέθοδος, που ενισχύει τον αναστοχασμό για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τα προβλήματα (Κακανά, 2008).

Για αυτό και ο αναστοχασμός αποτελεί ουσιώδες γνώρισμα της έρευνας δράσης (Altrichter, et al, 2001· Cohen et al., 2008), καθώς σε αυτή συνεργάζονται ερευνητές και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δρουν ως ερευνητές και αναστοχαστές της πραγματικότητας που βιώνουν (Κουτσελίνη, 2001). Αρχικά ο αναστοχασμός συνδέθηκε με γνωστικές πρακτικές που σχετίζονται με τη γνώση του *πώς* παρά με τη γνώση του *γύρω από* ή του *τι*. Ο Dewey (1933: as cited in Leitch & Day, 2000) όρισε τον αναστοχασμό ως ένα αριθμό φάσεων της σκέψης, π.χ. αμφιβολία, δισταγμός ή δυσκολία σκέψης, οι οποίες οδηγούν στην αναζήτηση στοιχείων για την άρση τους. Ο Loughran (1996: as cited in Leitch & Day, 2000) επισήμανε ότι ο αναστοχασμός είναι η σκόπιμη σκέψη, η οποία επικεντρώνεται στους τρόπους

αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων, έτσι τον συνέδεσε με τις γνωστικές διαδικασίες του εντοπισμού και της λύσης προβλήματος.

Ο Schön (1983: as cited in Leitch & Day, 2000), από την άλλη, διέκρινε τον αναστοχασμό *κατά την πράξη* από τον αναστοχασμό *για την πράξη*. Ο πρώτος αναφέρεται στις σιωπηλές διαδικασίες της σκέψης που συνοδεύουν την πράξη και οι οποίες διαρκώς αλληλεπιδρούν με την επιτελούμενη πράξη και τη διαμορφώνουν με τέτοιο τρόπο ώστε να συντελείται η μάθηση. Αρκετές από αυτές τις διαδικασίες παραμένουν μη συνειδητές και δεν εκφράζονται. Όταν, όμως, σύμφωνα με τον Loughran (1996: as cited in Leitch & Day, 2000), αντιμετωπίζονται απρόσμενες προβληματικές καταστάσεις, το άτομο αναστοχαζόμενο επαναπροσδιορίζει το πρόβλημα και συνειδητά αναζητά λύσεις. Ο αναστοχασμός *για την πράξη*, από την άλλη, αποτελεί τη στοχαστική εξέταση και την εκ των υστέρων ανάλυση των όσων έχουν υλοποιηθεί και αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων μέσα από την εμπειρία.

Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής έχουν διευρύνει τις μορφές αναστοχασμού του Schön, προσθέτοντας και τον αναστοχασμό *γύρω από την πράξη*, θέλοντας να παρωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν για τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς σκοπούς και τις συνθήκες της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως και το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο βρίσκεται και λειτουργεί το σχολείο και η τάξη τους (Leitch & Day, 2000).

Σύμφωνα με τους Leitch & Day (2000) τρεις είναι οι λόγοι που καθιστούν τον αναστοχασμό ουσιώδες γνώρισμα του/της καλού/ής εκπαιδευτικού: ο πρώτος αφορά στη φύση της διδασκαλίας. Η διδασκαλία και η μάθηση είναι σύνθετες διαδικασίες, γι' αυτό και δεν υπάρχει μια και μόνο ορθή προσέγγιση. Η μελέτη διαφόρων εκδοχών καλής διδασκαλίας, ο προβληματισμός και η συζήτηση, όπως και η επανεξέταση παλιών αντιλήψεων και νέων πρακτικών οδηγεί στη βελτίωση. Χωρίς την ικανότητα αξιολόγησης των αντιλήψεων, οι εκπαιδευτικοί θα παρέμεναν εγκλωβισμένοι στο παρελθόν και θα στερούνταν της ικανότητας να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της εποχής τους. Ο δεύτερος σχετίζεται με την αύξηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να γνωρίσουν βαθύτερα τον εαυτό τους, μέσω του αναστοχασμού, και να επιτύχουν έτσι την προσωπική τους ανάπτυξη, αναλύοντας, για παράδειγμα, τις προσωπικές τους αξίες και θεωρίες οι οποίες εκφράζονται μέσω της διδασκαλίας τους. Ο τρίτος αφορά στη δυνατότητα που παρέχει ο αναστοχασμός στους εκπαιδευτικούς να ωριμάσουν ως ερευνητές/τριες, οι οποίοι/ες εμπλέκονται μαζί με τους συναδέλφους τους σε μια έρευνα που στοχεύει να τους καταστήσει ικανούς/ες να επιλύουν



φλέγοντα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και συνάμα να συμβάλουν στην παραγωγή αξιολογής θεωρητικής γνώσης.

Επιπρόσθετα, οι Altrichter, et al. (2001, σ. 299) τονίζουν εμφαντικά τον ρόλο που διαδραματίζει ο αναστοχασμός στην ποιότητα της δράσης των αναστοχαζόμενων εκπαιδευτικών, καθώς η ερευνητική διαδικασία ελέγχεται αυστηρά. Ο αυστηρός αυτός έλεγχος επιτυγχάνεται από τη στιγμή που στην έρευνα δράσης δεν υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στο στάδιο της παραγωγής της δράσης (αναστοχασμός) και το στάδιο του ελέγχου (δράση). Ο αναστοχασμός συντελείται εν μέρει μέσα στη δράση και ακόμη ο αναστοχασμός πάνω στη δράση δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένα στάδια της έρευνας. Οι μαχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί δίνουν στα ευρήματα της έρευνας τους πρακτική μορφή μέσα από τις δράσεις που η επάρκειά τους δοκιμάζεται στη ζώσα πραγματικότητα της τάξης. Αν διαπιστώσουν ασυμφωνίες ανάμεσα στις προσδοκίες τους (που βασίζονται στις πρακτικές τους θεωρίες) και την πραγματικότητα, αυτό αποτελεί αφετηρία ενός νέου κύκλου ανάπτυξης των θεωριών και της πρακτικής τους. Με τον τρόπο αυτό, η πρακτική ενός/μιας μαχόμενου/ης εκπαιδευτικού ελέγχει την εγκυρότητα της προηγούμενης έρευνάς του/της. Τα αποτελέσματα δηλαδή του αναστοχασμού μετατρέπονται συνεχώς σε πράξη και η πράξη κινητοποιεί συνεχώς για αναστοχασμό και ανάπτυξη αυτών των πρακτικών θεωριών.

Κατανοώντας τον νευραλγικό ρόλο του αναστοχασμού στη βαθύτερη γνώση του εαυτού, στη συνειδητοποίηση από μέρους των εκπαιδευτικών των αξιών και παγιωμένων παραδοχών τους για τη φύση της γνώσης και για τους τρόπους με τους οποίους αυτή κατακτιέται, αλλά και στη διεύρυνση των οριζόντων για συνεργασία και αλληλεπίδραση και κατεπέκταση στη βελτίωση των πρακτικών χειρισμού των εκπαιδευτικών προκλήσεων, μέσω της διαρκούς αξιολόγησης και του επανασχεδιασμού τους, η παρούσα ερευνά προσέδωσε ιδιαίτερη έμφαση σε αυτόν. Οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην έρευνα κατέγραφαν τους στοχασμούς τους στα ημερολόγιά τους σε τακτά χρονικά διαστήματα σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Οι στοχασμοί αυτοί αξιοποιούνταν κατά τη διάρκεια της από κοινού αξιολόγησης των δράσεων τους και συνέβαλαν στη σταδιακή αυτοβελτίωση και ωρίμανσή τους.

#### *Έρευνα δράσης και διαφοροποίηση της διδασκαλίας*

Ένας ακόμη λόγος που συνέβαλε στην επιλογή της έρευνας δράσης στην παρούσα εργασία υπήρξε, όπως καταδεικνύεται αναλυτικά στη συνέχεια, και η συνάφεια των

διαδικασιών που οφείλει να τροχοδρομήσει ο/η εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης στην τάξη του/της με εκείνες που προωθεί ο/η εκπαιδευτικός ερευνητής/τρια στο πλαίσιο της έρευνας δράσης.

Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης προκύπτει μέσα από τη μετα-νεοτερική επιταγή, που καθιστά τον/τη μαθητή/τρια επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, και θεμελιώνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky και της εποικοδόμησης της γνώσης (Koutselini, 2008b· Papastephanou & Koutselini, 2006). Συνεπακόλουθα, λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και το ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικο-πολιτικό συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, δρα ο/η εκπαιδευτικός και ζει ο/η μαθητής/τρια (Koutselini & Agathangelou, 2009· Tomlinson, 2003· Tomlinson & Allan, 2004). Γι' αυτό και ουσιώδης προϋπόθεση για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας είναι η αναδόμηση και αναπροσαρμογή του ιδεατού αναλυτικού προγράμματος στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας (Κουτσελίνη, 2001, 2008α).

Είναι εύλογο ότι καθοριστικός είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ανάλυση αναγκών του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, στον καθορισμό και την ιεράρχηση των στόχων της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται στη μαθησιακή τους ετοιμότητα, στον σχεδιασμό και την υλοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων, στη διαμορφωτική και τελική αξιολόγησή τους, στην αξιολόγηση ακόμη της δράσης του/της ίδιου/ας του/της εκπαιδευτικού, στον επανασχεδιασμό και στην εκ νέου εφαρμογή διαδικασιών μάθησης που να εμπλέκουν ενεργά όλους τους/τις μαθητές/τριες, παρέχοντάς τους τις δυνατότητες να εργαστούν στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξής τους (Κουτσελίνη, 2008α· Tobin, 2009· Tomlinson et al., 2003).

Η διαδικασία, επομένως, της διδασκαλίας και μάθησης καθίσταται μια δημιουργική ενασχόληση για τον/την εκπαιδευτικό, που απαλλαγμένος/η από τους νεοτερικούς μηχανισμούς της αποειδίκευσης και περιθωριοποίησής του/της (Apple, 2007· Koutselini, 2008b· Reason & Bradbury, 2008), διαδραματίζει νευραλγικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων για τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος (Κουτσελίνη, 2010α· Papastephanou & Koutselini, 2006), επανασυνδεόμενος/η έτσι με την πεμπτουσία του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Καθίσταται, με τον τρόπο αυτό, ένας/μία αυτόνομος/η ερευνητής/τρια που συνδιαμορφώνει ή και αναδομεί μαζί με τους μαθητές/τριες του/της και σε συνεργασία με

τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και τους γονείς των μαθητών/τριών του/της το αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα στη δημοκρατική κοινότητα του σχολείου, στην οποία υπάρχει η συμμετοχή, η ισότητα και η συμπερίληψη με στόχο την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων (Hargreaves & Fullan, 1998· Koutselini, 2008b· Young, 1998).

Από τις πιο πάνω αναφορές απορρέει ότι κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ερευνητής/τρια μέσα στο πλαίσιο έρευνας δράσης, καθώς αυτό το είδος έρευνας διευκολύνει, σύμφωνα με το μετα-νεωτερικό φιλοσοφικό πλαίσιο (Koutselini, 2008b· Papastephanou & Koutselini, 2006), τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης που τους επιτρέπουν την κατανόηση του εαυτού τους και της διαδικασίας μάθησης, των ιδιαίτερων κάθε φορά απαιτήσεων του γνωστικού αντικείμενου σε σχέση με τον μανθάνοντα και το περιβάλλον, όπως και την παραγωγή νέας αυθεντικής γνώσης (Κουτσελίνη, 2001· Loizidou & Koutselini, 2007). Καθώς η έρευνα δράσης αντιμετωπίζει καλύτερα το πρόβλημα της μοναδικότητας κάθε σχολικής τάξης, εφαρμόζοντας συγκεκριμένους και ειδικούς χειρισμούς και γεφυρώνοντας, παράλληλα, το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Δάλκος, 2001), διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται ο/η εκπαιδευτικός, για να αντεπεξέλθει στην πρόκληση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτών ικανοτήτων.

Επιπρόσθετα, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι συχνά, οι γνώσεις για τις διαδικασίες που απαιτείται να υλοποιηθούν, ώστε η θεωρία να μετασηματιστεί σε πράξη στον χώρο των σχολικών μονάδων είναι ελλιπείς, όπως παρατηρούν και οι Taylor, Pearson, Petersen, & Rodriguez (2005), οι οποίοι επισημαίνουν ότι αν και υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα για το πώς τόσο τα σχολεία όσο και οι εκπαιδευτικοί προωθούν τη διδασκαλία του γλωσσικού εγγραμματισμού αποτελεσματικά στις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, απουσιάζουν στοιχεία για το τι συντελείται πράγματι στο χώρο των τάξεων. Ο May (2007) παρατηρεί, περαιτέρω, ότι οι έρευνες για τις αποτελεσματικές πρακτικές εγγραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ακόμη λιγότερες λόγω οργανωτικών (τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι μεγάλοι και πολύπλοκοι οργανισμοί) και γραφειοκρατικών περιορισμών. Για αυτό και η παρούσα έρευνα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού επιτυγχάνει να φωτίσει τις διεργασίες που συντελούνται κατά τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου σε τάξεις μικτών ικανοτήτων της Α΄ Λυκείου.

Συνάμα, πρέπει να τονισθεί ότι η έρευνα δράσης, όπως γίνεται φανερό από την παρουσίαση των ειδοποιών χαρακτηριστικών της που πραγματοποιήθηκε πιο πάνω, είναι μεν

σχεδιασμένη, για να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της θεωρητικής έρευνας και της πράξης, προσπαθώντας με τον τρόπο αυτό να υπερβεί την υποτιθέμενη αδυναμία της έρευνας να επιδράσει ή να βελτιώσει την πράξη (Cohen et al., 2008· Koutselini, 2008b· Loizidou & Koutselini, 2007), αλλά, παράλληλα, οδηγεί στην παραγωγή νέας γνώσης, ωφέλιμης για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων στην τάξη, συμβάλλοντας και στην πρόοδο της εκπαιδευτικής έρευνας. Ακολουθείται, δηλαδή, μια πορεία από τα κάτω προς τα πάνω, από τα όσα διαδραματίζονται στην τάξη και στο σχολείο προς τα επιστημονικά κέντρα λήψης αποφάσεων, αφού ο εκπαιδευτικός μεριμνά για τη δημοσιοποίηση της δράσης του, θέτοντάς την κάτω από τον έλεγχο της ευρύτερης επιστημονικής κοινότητας (Altrichter et al., 2001).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στην παρούσα εργασία επιλέγηκε η έρευνα δράσης, για να επιτευχθεί η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βρίσκονταν αντιμέτωποι με την πρόκληση της διδασκαλίας της κατανόησης κειμένου σε τάξεις μικτών ικανοτήτων, αρχικά στον ενδελεχή προσδιορισμό των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών τους και στη συνέχεια στην αναδόμηση του δοσμένου αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου, με βάση τις διαγνωσμένες ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών. Ακολουθώντας, οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε μια διαδικασία συνεχούς αναστοχασμού και επαναξιολόγησης των δράσεων τους, σχεδίαζαν, τροποποιούσαν και επανασχεδίαζαν την παρέμβασή τους, η οποία στόχευε στη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης-κατανόησης των μαθητών/τριών τους σε τάξεις μικτής ετοιμότητας.

Καθώς ένας από τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας υπήρξε να εξετάσει τον βαθμό στον οποίο η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με οδηγό το διαμορφωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης (το οποίο στόχευε στη μάθηση στρατηγικών ανάγνωσης-κατανόησης, στην κριτική προσέγγιση των κειμένων και στην αυτορρύθμιση μέσω της γνώσης αναγνωστικών στρατηγικών), συνέβαλε στη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων όλων των μαθητών/τριών, η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κρίθηκε και με τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων. Τα ποσοτικά αυτά δεδομένα (τα οποία συγκεντρώθηκαν μέσω των δοκιμίων που χορηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση) κατέδειξαν τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που καθορίζονταν στο ίδιο το Πρόγραμμα.

Συγκεκριμένα, εντός της ερευνητικής διαδικασίας αξιοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα πειραματικής έρευνας κατά την οποία χρησιμοποιήθηκαν μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση το

προτεινόμενο Πρόγραμμα διδασκαλίας της κατανόησης αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητή. Με την εφαρμογή προελέγχου και μεταελέγχου επιδιώχθηκε να διερευνηθεί η επίδραση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη βελτίωση των ικανοτήτων ανάγνωσης-κατανόησης των κειμένων από τους/τις διδασκομένους/ες (Βάμβουκας, 2002).

Πρέπει να επισημανθεί ότι τα τελευταία χρόνια, μετά την κριτική που ασκήθηκε στο θετικισμό του κλασικού πειραματισμού, εκφράστηκε η άποψη ότι οι πειραματικές έρευνες, με την κλασική τους έννοια, πρέπει να εμπλουτίσουν τα ερευνητικά τους δεδομένα με τη συγκέντρωση και ποιοτικών στοιχείων (Elliot, 2002). Έτσι, ειδικά στην εκπαιδευτική έρευνα, είναι σύνηθες να υιοθετούνται συνδυαστικά ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές (Βάμβουκας, 2002), για να αποφεύγεται ο κίνδυνος του μεθοδολογικού περιορισμού στη διερεύνηση ενός τόσο σύνθετου φαινομένου, όπως είναι η εκπαίδευση. Η συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές και η ερμηνεία τους μέσω της μεταξύ τους διασταύρωσης (τριγωνοποίηση) αυξάνουν τη βεβαιότητα του ερευνητή, γιατί περιορίζεται ο υποκειμενισμός της αποκλειστικής χρήσης κανονιστικών ή ερμηνευτικών τεχνικών (Cohen & Manion, 1994· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αυτή η τακτική εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα, με τρόπο που παρουσιάζεται και επεξηγείται διεξοδικά αμέσως πιο κάτω.

Η αξία, από την άλλη, μιας παρέμβασης, όπως είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας, δεν μπορεί να υπολογίζεται με τη συγκέντρωση μονοδιάστατων τεκμηρίων αποτελεσματικότητας (Κουτσελίνη, 2001). Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε και η πορεία υλοποίησής της, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναπροσάρμοσαν και αναδιαμόρφωσαν το δοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Γι' αυτό και η συγκέντρωση και ποιοτικών δεδομένων (ημερολογιακές καταγραφές διδασκουσών, παρατηρήσεις στην τάξη, συνεντεύξεις συμμετεχόντων/ουσών, διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος) ήταν επιβεβλημένη, για τον φωτισμό των ιδιαίτερων μαθησιακών συνθηκών που διαμορφώθηκαν στον χώρο της σχολικής τάξης. Επιδιώχθηκε, με τον τρόπο αυτό, η βαθύτερη ανάλυση των φαινομένων και όχι η απλή φωτογράφησή τους (Λάζος, 1998). Η σύγκριση, εξάλλου, των δεδομένων που συγκεντρώνονται από ποικίλες πηγές επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να εξετάσει τη συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity) της έρευνας (Κυριακίδης, 2000).

## Συμμετέχοντες/ουσες

*Μαθητές/τριες*

Τα διαφοροποιημένα μαθήματα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης διδάχθηκαν στους μαθητές/τριες τεσσάρων τμημάτων της Α΄ Λυκείου, από τον Οκτώβριο του 2012 μέχρι και τον Απρίλιο του 2013, στο σχολείο όπου υπηρετούσε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός α΄. Συγκεκριμένα, στην παρέμβαση συμμετείχαν 82 μαθητές/τριες (Α1: N=17, Α2: N=22, Α4: N=22 και Α5: N=21). Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν οι μαθητές/τριες (N=81) που φοιτούσαν στα τέσσερα άλλα τμήματα της Α΄ Λυκείου στο ίδιο σχολείο (Α3: N=22, Α6: N=17, Α7: N=22, Α8: N=20).

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Όπως γίνεται αντιληπτό από τον Πίνακα 4 οι δύο ομάδες είχαν ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών. Παρουσίαζαν, επίσης, ομοιότητες ως προς την καταγωγή τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας, αφού στην συντριπτική τους πλειοψηφία και οι δύο γονείς ήταν κυπριακής ή ελλαδικής καταγωγής (94% και 95% των πατέρων και 87% και 85% των μητέρων στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα). Ως εκ τούτου η πλειονότητα των μαθητών/τριών και στις δύο ομάδες είχαν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των γονιών ήταν απόφοιτοι Λυκείου, τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, 49% των μαθητών/τριών και στις δύο ομάδες είχαν πατέρα απόφοιτο Λυκείου. Παράλληλα, το 57% στην πειραματική και το 42% στην ομάδα ελέγχου είχαν μητέρα απόφοιτη Λυκείου. Μεγαλύτερο, όμως, ήταν το ποσοστό των μητέρων της ομάδας ελέγχου που είχε αποφοιτήσει από Ανώτερο (22%) και Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (14%), σε σύγκριση με τις μητέρες της πειραματικής ομάδας, καθώς το ποσοστό των μητέρων της πειραματικής ομάδας που είχαν φοιτήσει σε Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα ήταν 13% και σε Ανώτατο 7%.

Ομοιομορφία παρατηρήθηκε ανάμεσα στις δύο ομάδες και ως προς το επάγγελμα του πατέρα. Το μεγαλύτερο ποσοστό απασχολούνταν στον τομέα της παροχής υπηρεσιών, τόσο στην πειραματική ομάδα (43%) όσο και στην ομάδα ελέγχου (46%). Ένα σημαντικό ποσοστό πατέρων ήταν ανειδίκευτοι ή ημειδίκευμένοι εργάτες (39% στην πειραματική και 38% στην ομάδα ελέγχου), ενώ μικρότερο ήταν το ποσοστό όσων ασκούσαν επαγγέλματα που απαιτούσαν ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση (11% και 9% αντίστοιχα). Τέλος, 6% των πατέρων και στις δύο ομάδες ήταν άνεργοι.

Διαφοροποίηση υπήρχε ανάμεσα στις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, ως προς το επάγγελμα της μητέρας. Ενώ το ποσοστό των μητέρων που ήταν οικοκυρές ήταν περίπου το ίδιο στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, 34% και 31% αντίστοιχα, μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό των μητέρων της ομάδας ελέγχου που εργοδοτούνταν σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών (47%) και επαγγέλματα που απαιτούσαν ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση (11%) σε σύγκριση με εκείνο της πειραματικής (32% και 6% αντίστοιχα).

Πίνακας 4

Δημογραφικά στοιχεία πειραματικής ομάδας (N=82) και ομάδας ελέγχου (N=81)

	Πειραματική ομάδα	%	Ομάδα ελέγχου	%
<i>Φύλο</i>				
Αγόρια	36	44	35	43
Κορίτσια	46	56	46	57
<i>Καταγωγή</i>				
Πατέρας Κύπριος/ Ελλαδίτης	77	94	77	95
Μητέρα Κύπρια/ Ελλαδίτισσα	71	87	69	85
<i>Μόρφωση πατέρα</i>				
Δημοτικό	6	7	6	7
Γυμνάσιο	18	22	16	20
Λύκειο	40	49	40	49
Τεχνική Σχολή	1	1	-	-
Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	10	12	12	15
Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	6	7	6	7
<i>Μόρφωση μητέρας</i>				
Δημοτικό	4	5	3	4
Γυμνάσιο	13	16	14	17
Λύκειο	47	57	34	42
Τεχνική Σχολή	1	1	-	-
Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	11	13	18	22
Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	6	7	11	14
<i>Επάγγελμα πατέρα</i>				
Άνεργος	5	6	5	6
Ανειδίκευτος/ημειδικευμένος εργάτης	32	39	31	38
Παροχή υπηρεσιών	35	43	37	46
Επαγγέλματα Ανώτερης/Ανώτατης εκπαίδευσης	9	11	8	9
<i>Επάγγελμα μητέρας</i>				
Οικοκυρά	28	34	25	31
Ανειδίκευτη/ημειδικευμένη εργάτρια	23	28	8	10
Παροχή υπηρεσιών	26	32	38	47
Επαγγέλματα Ανώτερης/Ανώτατης εκπαίδευσης	4	6	9	11

*Εκπαιδευτικοί*

Η εκπαιδευτικός α' εργάστηκε στην παρούσα έρευνα δράσης για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων στη διδασκαλία της ανάγνωσης-κατανόησης, μέσα στα πλαίσια των διδακτορικών της σπουδών. Ήταν πτυχιούχος του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και κατείχε Master στις Επιστήμες της Αγωγής από το Πανεπιστήμιο Κύπρου. Είχε υπηρετήσει σε σχολεία της Μέσης Ιδιωτικής και Δημόσιας Εκπαίδευσης της Κύπρου για 21 χρόνια, ενώ για τρία χρόνια εργάστηκε στον Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Κατά τη χρονιά εφαρμογής της παρέμβασης υπηρετούσε στο σχολείο ως Βοηθός Διευθύντρια, επιφορτισμένη τόσο με διδακτικά όσο και διοικητικά καθήκοντα, που αφορούσαν κυρίως τη διοργάνωση των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων του σχολείου.

Η εκπαιδευτικός β' συνεργάστηκε με την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό α' και συμμετείχε στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασης στα δύο τμήματα της Α' Λυκείου, στα οποία δίδασκε κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013. Η εκπαιδευτικός β' ήταν πτυχιούχος του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, επιπέδου Master, στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Είχε υπηρετήσει σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο για 10 χρόνια.

Στη σχολική μονάδα στην οποία υλοποιήθηκε η έρευνα δράσης δύο άλλες εκπαιδευτικοί δίδασκαν στα τμήματα που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η εκπαιδευτικός γ' ήταν πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, με ειδίκευση στα Παιδαγωγικά και είχε προϋπηρεσία 9 χρόνων στη Μέση Εκπαίδευση. Η εκπαιδευτικός δ' κατείχε Πτυχίο Κλασικής Φιλολογίας, Master και προδιδακτορικό τίτλο στις Κλασικές Σπουδές και είχε υπηρετήσει για 8 χρόνια σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο.

*Εργαλεία μέτρησης*

Η επιλογή των εργαλείων μέτρησης πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την αρχή ότι η χρήση ποικιλίας ερευνητικών εργαλείων, όπως ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, παρατηρήσεων, γραπτών αξιολογήσεων και ημερολογιακών καταγραφών, η τριγωνοποίηση των δεδομένων και των οπτικών από τις οποίες συλλέγονται, χαρακτηρίζουν τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας δράσης και κατοχυρώνουν επιστημονικά τα αποτελέσματά της (Cohen, & Manion, 2000· Cohen et al., 2008).



*Ποσοτικά Δεδομένα**Δοκίμια Αξιολόγησης*

Αξιοποιήθηκαν τέσσερα δοκίμια αξιολόγησης (Παράρτημα Α, σ. 508-519) των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών της ομάδας που μετείχε στην παρέμβαση, όπως και της ομάδας ελέγχου. Τα δύο από αυτά, Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1 και Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Β1, χρησιμοποιήθηκαν πριν από την παρέμβαση και τα άλλα δύο, Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 και Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Β2, μετά από την παρέμβαση. Τα Δοκίμια Α1 και Α2 περιλάμβαναν πληροφοριακά κείμενα, ενώ τα Δοκίμια Β1 και Β2 επιχειρηματολογικά κείμενα. Τα έργα που περιλήφθηκαν στο καθένα από τα Δοκίμια αυτά αποσκοπούσαν να διερευνήσουν τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες κατείχαν τις αναγνωστικές δεξιότητες που περιλαμβάνονταν στο Πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου και το οποίο παρουσιάστηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Επισκόπησης. Συγκεκριμένα, διερευνούσαν τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες:

- (α) Αναγνώριζαν και εντόπιζαν πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.
- (β) Ανακαλούσαν με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.
- (γ) Συνδύαζαν πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσουν μια απάντηση.
- (δ) Εξήγαγαν συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.
- (ε) Εντόπιζαν και κατανοούσαν πληροφορίες, συναισθήματα, καταστάσεις οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά αποσιωπούνταν ή υπονοούνταν.
- (στ) Χρησιμοποιούσαν προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσουν πληροφορίες, συναισθήματα και καταστάσεις (όσον αφορούσε στο θέμα ή και στην εσωτερική οργάνωση και τη δόμηση του κειμένου ή και το κοινωνικό, ιστορικό, γεωγραφικό κτλ. πλαίσιο του).
- (ζ) Εντόπιζαν και σχολίαζαν τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που προβάλλονταν στο κείμενο, εστιάζοντας την προσοχή στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πήγαζαν από το κείμενο.
- (η) Αξιολογούσαν την αποτελεσματικότητα του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του, παράγοντας και αξιοποιώντας κριτήρια αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του.

Το Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1 χορηγήθηκε στους μαθητές/τριες τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας του Οκτωβρίου του 2012. Η χορήγηση έγινε σε δύο συνεχόμενες διδακτικές περιόδους στο μάθημα της Γλώσσας (90 λεπτά). Τη χορήγηση του δοκιμίου ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν Νέα Ελληνικά σε κάθε τάξη. Παρούσα ήταν και η ερευνήτρια, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι θα τηρούνταν οι ίδιες ακριβώς συνθήκες χορήγησης (τήρηση των ίδιων χρονικών πλαισίων και της απαιτούμενης ησυχίας σε κάθε τάξη). Το Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Β1 χορηγήθηκε, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, τη δεύτερη εβδομάδα του Οκτωβρίου, μόνο στους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας. Οι μαθητές/τριες κατά τη χορήγηση τόσο του ενός όσο και του άλλου δοκιμίου κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις, για να βοηθήσουν τις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν βαθύτερα το επίπεδο των γνώσεων τους, ώστε να τους/τις βοηθήσουν να επιτύχουν στο μάθημα. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες απάντησαν με προθυμία.

Το Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 χορηγήθηκε στους μαθητές/τριες και των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας του Μαΐου, στο δίωρο μάθημα της Γλώσσας. Η χορήγηση έγινε και πάλι από τις εκπαιδευτικούς που δίδασκαν το μάθημα στα παιδιά στην παρουσία της ερευνήτριας. Το Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Β2 δόθηκε μόνο στους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της δεύτερης εβδομάδας του Μαΐου του 2013. Οι μαθητές/τριες ωθήθηκαν να απαντήσουν με προσοχή στις ερωτήσεις, γιατί η ανατροφοδότηση που θα λάμβαναν από τις εκπαιδευτικούς τους θα τους βοηθούσε να προετοιμαστούν και για τις τελικές τους εξετάσεις στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Δόθηκαν, επίσης, σε όλους/ες μονάδες για τη συμμετοχή τους στην έρευνα στο Πρόγραμμα Δημιουργικότητα Δράση Κοινωνική Προσφορά (ΔΔΚ). Οι παράγοντες αυτοί λειτούργησαν παρωθητικά για τους/τις περισσότερους/ες.

Το Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 δόθηκε στους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας, για να εξεταστεί η μονιμότητα των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, τον Οκτώβριο του 2013 κατά τη διάρκεια του δίωρου μαθήματος της Γλώσσας. Η χορήγηση έγινε από την ερευνήτρια. Οι μαθητές/τριες ανταμείφθηκαν με μονάδες στο ΔΔΚ για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

*Ποιοτικά δεδομένα**Συνεντεύξεις μαθητών/τριών*

Συνεντεύξεις λήφθηκαν και από τους 82 μαθητές και μαθήτριες των τεσσάρων τμημάτων της Α΄ Λυκείου στις οποίες εφαρμόστηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αφού μέσα στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης κάθε μαθητής/τρια αποτελούσε μία μοναδική και ξεχωριστή οντότητα, της οποίας η ετοιμότητα, το αίσθημα αυτοεπάρκειας και οι απόψεις/στάσεις, και αντιλήψεις είχαν βαρύνουσα σημασία (Κουτσελίνη 2010β· 2008α).

Οι συνεντεύξεις πριν την παρέμβαση (Οκτώβριος 2012) πραγματοποιήθηκαν μέσα στα πλαίσια της ανάλυσης αναγκών των μαθητών/τριών και είχαν ως στόχο τη συγκέντρωση πληροφοριών για:

- (α) τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών, δηλαδή την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις γνώσεις, έννοιες και δεξιότητες που περιλαμβάνονταν στο προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως και τη γνώση στρατηγικών αυτοκατεύθυνσης της γνώσης και ελέγχου της μελέτης, δηλ. τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Κουτσελίνη, 2001, 2008α)
- (β) τις αντιλήψεις που είχαν διαμορφώσει για τον εαυτό τους και για τις ικανότητες ή και τις δυσκολίες που καθόριζαν την πορεία τους προς τη μάθηση (Deci & Ryan, 2002· O'Brien & Guiney, 2001· Pintrich, 2000· Ryan & Deci, 2000· Schunk & Pajares, 2002).
- (γ) τις απόψεις και στάσεις τους απέναντι στη μάθηση γενικότερα και ειδικότερα στο μάθημα των Νέων Ελληνικών (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009).
- (δ) τα ενδιαφέροντά τους (Κουτσελίνη, 2008α· Tomlinson, 2006)
- (ε) το μαθησιακό τους προφίλ, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μάθαιναν καλύτερα, ο οποίος αποτελεί συνάρτηση του μαθησιακού στυλ, του τύπου νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο, του φύλου και του πολιτισμικού υπόβαθρου (Κουτσελίνη, 2008α· Tomlinson, 2001)

Οι συνεντεύξεις που λήφθηκαν από τους μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (Μάιος 2013) στόχευαν να εξετάσουν σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε ένας από τους στόχους της διδασκαλίας-μάθησης, αυτός της βελτίωσης της ετοιμότητας των μαθητών/τριών, όπως και της ενίσχυσης του αισθήματος αυτοεπάρκειας τους ως προς τις αναγνωστικές τους ικανότητες. Συγχρόνως, επιδιώχθηκε η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των μαθητών/τριών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία – ως προς τους στόχους της, τις δραστηριότητες, τα μέσα και υλικά που αξιοποιήθηκαν, τον τρόπο οργάνωσης της τάξης και την κατ' οίκον εργασία – και του βαθμού στον οποίο αυτή συνέβαλε στην αλλαγή των

απόψεων των μαθητών/τριών για το τι είναι γνώση, πώς αυτή κατακτιέται και ποιος ο ρόλος των ιδίων στη μαθησιακή διαδικασία.

Την ίδια ώρα, οι συνεντεύξεις στόχευαν στη συγκέντρωση χρήσιμων πληροφοριών για ό, τι δυσχέραινε τους μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και ό, τι τους δυσαρεστούσε και θα ήθελαν να βελτιώσουν. Νοούμενου ότι και η ίδια η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, ακούοντας προσεκτικά τα όσα λένε οι μαθητές/τριες τους για τη μάθησή τους (Cook-Sather, 2006· Schultz, 2003), επιδιώχθηκε οι συνεντεύξεις αυτές να εμπλουτίσουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και να τις καθοδηγήσουν, με τη συνεξέταση και άλλων πληροφοριών (όπως των αποτελεσμάτων στα δοκίμια αξιολόγησης, των παρατηρήσεων στην τάξη, της ανατροφοδότησης που παρείχε η μια εκπαιδευτικός στην άλλη και των όσων κατέγραφαν στο προσωπικό τους ημερολόγιο) στον σχεδιασμό των μαθημάτων τους κατά την παρέμβαση αλλά και μετά το πέρας της παρέμβασης, αφού ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δεν περιορίζει τη δράση του στα στενά χρονικά όρια μιας σχολικής χρονιάς.

Ως εκ τούτου η συλλογή των δεδομένων αυτών επιτεύχθηκε με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες στόχευαν να αποκαλύψουν, από τη μια, τις γνώσεις που κατείχαν οι συμμετέχοντες σχετικά με τις δεξιότητες που κατέχει ένας ικανός αναγνώστης, αλλά και τις αναγνωστικές στρατηγικές που οι ίδιοι κατείχαν και αξιοποιούσαν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Από την άλλη, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποσκοπούσαν να καταγράψουν τα ενδιαφέροντα, τον τρόπο με τον οποίο μάθαιναν καλύτερα, αλλά και τις προσωπικές πεποιθήσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες τους για τη μαθησιακή διαδικασία και για τη δική τους εμπλοκή (Altrichter et al., 2001).

Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν από την ερευνήτρια τόσο πριν (Οκτώβριος 2012) όσο και μετά την παρέμβαση (Μάιος 2013). Ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια κλήθηκαν ξεχωριστά να δώσουν συνέντευξη κατά τη διάρκεια ενός μη εξεταζόμενου μαθήματος τους, μετά από άδεια που παραχωρήθηκε από τον/την εκπαιδευτικό του/της. Η κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια 30 λεπτών. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών/τριών.

#### *Συνέντευξη εκπαιδευτικού πειραματικής ομάδας*

Η συνέντευξη αποσκοπούσε να διερευνήσει τις απόψεις της εκπαιδευτικού β' σχετικά με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισε, συνεργαζόμενη με την ερευνήτρια-

εκπαιδευτικό α' στην εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Γλωσσικό μάθημα. Παράλληλα, εξέταζε τη στάση της εκπαιδευτικού απέναντι στην προσέγγιση αυτή και τον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτικός θεωρούσε ότι η εμπλοκή της στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης συνέβαλε στην επαγγελματική της ανάπτυξη και την κατέστησε πιο ικανή να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών της.

Η συλλογή των δεδομένων αυτών επιτεύχθηκε με τη διεξαγωγή ημιδομημένης συνέντευξης, στην οποία η εκπαιδευτικός κλήθηκε να μιλήσει για τις γνώσεις που είχε πριν την παρέμβαση για την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και για τις πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας που εφαρμόζε. Συγχρόνως, της ζητήθηκε να μιλήσει για τις γνώσεις/δεξιότητες και για τις εμπειρίες που αποκόμισε σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα από τη συμμετοχή της στην έρευνα δράσης. Κλήθηκε, ακόμη, να παρουσιάσει τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετώπισε ως εκπαιδευτικός και σε ποιο βαθμό και πώς τις διαχειρίστηκε. Τέλος, της τέθηκε το ερώτημα αν θα υιοθετούσε και στο μέλλον αυτόν τον τρόπο εργασίας.

Η συνέντευξη λήφθηκε από την ερευνήτρια την τελευταία εβδομάδα του Μαΐου του 2013 στον χώρο του σχολείου, κατά τη διάρκεια κενών περιόδων. Διήρκεσε 1 περίπου ώρα (60 λεπτά). Η συνέντευξη ηχογραφήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη της εκπαιδευτικού.

#### *Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών ομάδας ελέγχου*

Στόχος των συνεντεύξεων που λήφθηκαν από τις εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο κατείχαν και εφαρμόζαν στις τάξεις τους αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό να διερευνηθεί αν όντως στις ομάδες ελέγχου ακολουθήθηκε ένας αδιαφοροποιήτος τρόπος διδασκαλίας που απευθυνόταν στον μέσο μαθητή.

Η συλλογή των δεδομένων επιτεύχθηκε με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων, με στόχο να αναδυθούν οι γνώσεις και δεξιότητες που κατείχαν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας, οι πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που τυχόν εφαρμόζαν στην τάξη τους ή στις περιπτώσεις που δεν εφαρμόζαν τέτοιες πρακτικές οι αιτίες που λειτουργούσαν ανασταλτικά στη μετάβασή τους από ένα αδιαφοροποίητο μάθημα σε ένα μάθημα που να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών τους. Συγχρόνως, εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν στους μαθητές/τριες τους στρατηγικές ανάγνωσης.

Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν την τελευταία εβδομάδα του Μαΐου από κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, κατά τη διάρκεια των κενών τους περιόδων. Η συνέντευξη της εκπαιδευτικού γ' διήρκεσε μία περίπου ώρα και 30 λεπτά, ενώ της εκπαιδευτικού δ' μία ώρα. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών.

#### *Παρατηρήσεις στις τάξεις*

Οι δύο εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην παρέμβαση αντάλλαξαν επισκέψεις στην τάξη σε τακτά χρονικά διαστήματα. Συγκεκριμένα, η κάθε εκπαιδευτικός παρατήρησε έξι δίωρα μαθήματα της συναδέλφου της από τα τέλη Οκτωβρίου του 2012 μέχρι και τον Απρίλιο του 2013. Πραγματοποιούνταν μια παρατήρηση από την καθεμία κάθε μήνα στην τάξη της άλλης. Η κάθε εκπαιδευτικός παρατηρούσε την εφαρμογή των όσων από κοινού σχεδίασαν στην τάξη της άλλης και κατέγραφε στοιχεία για τον βαθμό που επιτυγχανόταν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς και για τη φύση των προβλημάτων που αναφύονταν και δυσχέραιναν την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Μετά από κάθε παρατήρηση ακολουθούσε ένας γόνιμος διάλογος, στον οποίο η καθεμία διατύπωνε τις απόψεις της για τα όσα θετικά παρατήρησε, αλλά και για τα σημεία που έχρηζαν, κατά την άποψή της, βελτίωσης. Ανταλλάσσονταν απόψεις για τις λύσεις που μπορούσαν να δοθούν για την άρση των δυσκολιών, με βάση και τη σχετική βιβλιογραφία.

Οι παρατηρήσεις των μαθημάτων των εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου, από την άλλη, συνέβαλαν στη συγκέντρωση δεδομένων για τις διδακτικές τους πρακτικές από ποικίλες πηγές, καθώς λήφθηκε υπόψη η αντίφαση που συχνά παρατηρείται ανάμεσα στα όσα λέν οι ερωτώμενοι/ες ότι κάνουν και στα όσα πράγματι κάνουν (Robson, 1993). Η σύγκριση των δεδομένων που λήφθηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών με τα όσα παρατηρήθηκαν κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων τους επέτρεψε την εξέταση της συντρέχουσας εγκυρότητας (concurrent validity) (Κυριακίδης, 2000). Έγιναν δύο παρατηρήσεις από την ερευνήτρια στις τάξεις της κάθε εκπαιδευτικού (τέσσερις συνολικά παρατηρήσεις). Οι δύο πρώτες παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν τον Δεκέμβριο του 2012 και οι δύο επόμενες τον Φεβρουάριο του 2013.

Οι παρατηρήσεις στις τάξεις έγιναν με την αξιοποίηση της κλειδας παρατήρησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Βαλιαντή και Κουτσελίνη (Βαλιαντή, 2010). Η κλειδα επιτρέπει την καταγραφή του χρόνου ομιλίας του/της εκπαιδευτικού και του λόγου για τον οποίο μιλά: παράδοση/ερωτήσεις προς τους μαθητές/τριες, οδηγίες,

επεξηγήσεις/παραδείγματα, απάντηση ερωτήσεων μαθητών/τριών, παρατήρηση/επίπληξη.

Συγχρόνως, διερευνάται, με τη χρήση μιας πεντάβαθμης κλίμακας, ο βαθμός στον οποίο:

- (α) Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη μαιευτική μέθοδο.
- (β) Οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές/τριες είναι αρχικά εξατομικευμένες και στη συνέχεια συνεργατικές.
- (γ) Δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές/τριες που βρίσκονται σε όλα τα μαθησιακά επίπεδα να συμμετέχουν στο μάθημα.
- (ε) Χρησιμοποιούνται ιεραρχημένες δραστηριότητες που αντιστοιχούν στα επίπεδα ετοιμότητας όλων των μαθητών/τριών.
- (στ) Γίνονται δραστηριότητες για επαναφορά, εξάσκηση ή και διδασκαλία των προαπαιτούμενων γνώσεων
- (ζ) Δίνεται εξατομικευμένη βοήθεια.
- (η) Ελέγχεται η επίτευξη του σκοπού του μαθήματος.
- (θ) Η κατ' οίκον εργασία είναι διαφοροποιημένη.
- (ι) Αξιολογούνται τα λάθη των μαθητών/τριών για την οικοδόμηση της νέας γνώσης.
- (ια) Επανέρχονται οι βασικές γνώσεις και δεξιότητες από μάθημα σε μάθημα (σπειροειδής διάταξη της ύλης).
- (ιβ) Χρησιμοποιείται ποικιλία δραστηριοτήτων.
- (ιγ) Δίνονται ευκαιρίες εξατομικευμένης εργασίας με βάση τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών.
- (ιδ) Δίνονται ευκαιρίες ομαδικής εργασίας (συνεργατική μάθηση)

Πρέπει να επισημανθεί, όμως, ότι μέσα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η συγκεκριμένη κλείδα συμπληρώθηκε σύμφωνα με τις υποδείξεις των δημιουργών της κατά τις παρατηρήσεις των μαθημάτων των εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου και κατά την πρώτη παρατήρηση των μαθημάτων των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνα δράσης. Κατά τις επόμενες πέντε παρατηρήσεις που πραγματοποίησε κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη της συναδέλφου της οι δηλώσεις της κλείδας υποδείκνυαν στις εκπαιδευτικούς κρίσιμα σημεία στη διδασκαλία στα οποία έστρεφαν την προσοχή τους και για τα οποία κατέγραφαν σύντομα σχόλια. Η κλείδα αξιολογήθηκε με αυτόν τον τρόπο, επειδή οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η σημείωση του βαθμού στον οποίο παρατηρήθηκε κάθε διδακτική πρακτική σε μια πεντάβαθμη κλίμακα, δεν επέτρεπε την αποτύπωση σε βάθος των όσων συντελούνταν στην τάξη (Cohen et al., 2008). Τα σύντομα σχόλια των εκπαιδευτικών συχνά διευρύνονταν και

εμπλουτίζονταν με σκέψεις και προβληματισμούς για τα όσα παρατήρησαν σε αναστοχαστικά σχόλια τους στο ημερολόγιο που τηρούσαν. Τα όσα παρατηρούσαν κάθε φορά συζητούνταν στις συναντήσεις τους (κατά την τακτική εβδομαδιαία συνάντησή τους ή και στις κενές τους περιόδους) με στόχο την αξιολόγηση και βελτίωση των μαθημάτων τους. Σε δύο περιπτώσεις τα μαθήματα της εκπαιδευτικού α' βιντεογραφήθηκαν και έδωσαν τροφή για περαιτέρω συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

### *Ημερολογιακές καταγραφές*

Οι ημερολογιακές καταγραφές των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην παρέμβαση αποσκοπούσαν τόσο στην τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού έργου (περιγραφή προκλήσεων/προβλημάτων που αναφύονταν στη διδακτική πράξη, παρουσίαση του πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνονταν, έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων και αξιολογικών κρίσεων) όσο και στον αναστοχασμό (Altrichter et al., 2001· Κατσαρού & Τσάφος 2003). Οι εκπαιδευτικοί, καθώς παρατηρούσαν συστηματικά τους εαυτούς τους να υλοποιούν τα διαφοροποιημένα μαθήματα που σχεδίαζαν, αλλά και τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών τους και κατέγραφαν και κωδικοποιούσαν τα όσα παρατηρούσαν, διαμόρφωναν μία περισσότερο εμπειριστατωμένη και τεκμηριωμένη εικόνα για το έργο τους και την απήχησή του από ό, τι αν παρέμεναν σε μια γενική, επιφανειακή εντύπωση των όσων συντελούνταν στην τάξη τους (Αυγητίδου, Τσαλαγιώργου, & Μαρσέλου, 2006). Παράλληλα, η διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης και της τήρησης του ημερολογίου, όπως και ο διάλογος που αναπτύχθηκε μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών γύρω από τις ημερολογιακές τους καταγραφές λειτούργησε ενισχυτικά στην πρόκληση του αναστοχασμού (Altrichter et al., 2001).

Οι ημερολογιακές καταγραφές, επομένως, αποτύπωσαν τον αναστοχασμό *κατά την πράξη*, δηλαδή τις σιωπηλές διαδικασίες της σκέψης που συνόδευαν την πράξη και οι οποίες διαρκώς αλληλεπιδρούσαν με την επιτελούμενη πράξη και τη διαμόρφωναν με τέτοιο τρόπο ώστε να συντελείται η μάθηση. Παράλληλα, επέτρεψαν τόσο τον αναστοχασμό για την πράξη, τη στοχαστική εξέταση και την εκ των υστέρων ανάλυση των όσων είχαν υλοποιηθεί, η οποία αποσκοπούσε στην απόκτηση γνώσεων μέσα από την εμπειρία, όσο και τον αναστοχασμό γύρω από την πράξη, δηλαδή τον στοχασμό για τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς σκοπούς και τις συνθήκες της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως και το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο βρισκόταν και λειτουργούσε το σχολείο και η τάξη (Leitch & Day, 2000).

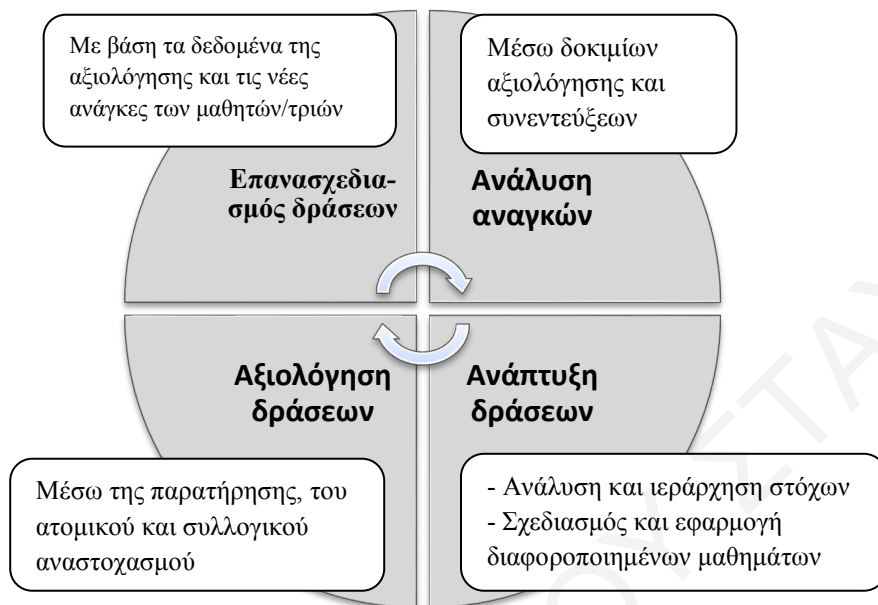


Συνεπακόλουθα, με την αξιοποίηση των ημερολογιακών καταγραφών επιδιώχθηκε η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, για να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της διδασκαλίας σε τάξεις μικτών ικανοτήτων και η αύξηση της ικανότητάς τους να γνωρίσουν βαθύτερα τον εαυτό τους, μέσω του αναστοχασμού, και να επιτύχουν έτσι την προσωπική τους ανάπτυξη, αναλύοντας τις προσωπικές τους αξίες και θεωρίες. Τέλος, τα ημερολόγια αποσκοπούσαν και στην ανάπτυξη τους ως ερευνητριών, οι οποίες εμπλέκηκαν σε μια έρευνα που στόχευε να τις καταστήσει ικανές να επιλύουν φλέγοντα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στην καθημερινότητά τους και συνάμα να συμβάλουν στην παραγωγή αξιολογής θεωρητικής γνώσης (Leitch & Day, 2000).

Στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού α΄ υπήρξαν 30 καταγραφές, οι 24 ήταν καταχωρημένες μετά από καθένα από τα δίωρα μαθήματά της και οι έξι μετά από τις παρατηρήσεις που έκανε στην τάξη της συναδέλφου της. Στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού β΄ καταμετρήθηκαν 28 καταγραφές, οι 23 αφορούσαν στα όσα την προβλημάτιζαν κατά τον σχεδιασμό και εφαρμογή των δικών της μαθημάτων και οι πέντε ήταν καταχωρημένες μετά την παρατήρηση μαθημάτων της εκπαιδευτικού α΄.

#### Διαδικασία

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν τα βήματα που η βιβλιογραφία υποδεικνύει για την υλοποίηση κάθε έρευνας δράσης (Altrichter, et al, 2001· Cohen et al., 2008· McKernan, 2008). Αρχικά, εντοπίστηκε το πρόβλημα (η πρόκληση της διδασκαλίας ανάγνωσης-κατανόησης σε τάξεις μικτής ετοιμότητας) και σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν δράσεις για τον ενδελεχή προσδιορισμό των διαστάσεων του (ανάλυση αναγκών μέσω της χορήγησης αρχικών δοκιμίων αξιολόγησης και της λήψης συνεντεύξεων). Ακολούθως, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν δράσεις για την επίλυσή του (καταρτισμός Προγράμματος διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου, σχεδιασμός διαφοροποιημένων μαθημάτων τα οποία ανταποκρίνονταν στις ποικίλες διαγνωσμένες διαφορές των μαθητών/τριών). Οι δράσεις αξιολογούνταν μέσω του αναστοχασμού και του εποικοδομητικού διαλόγου που αναπτύχθηκε ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς και επανασχεδιάζονταν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Τέλος, λήφθηκαν ποσοτικά (τελικά δοκίμια αξιολόγησης) και ποιοτικά δεδομένα (συνεντεύξεις από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς) για την τελική αξιολόγηση της δράσης.



Διάγραμμα 1. Η κυκλική σπειροειδής διαδικασία της έρευνας δράσης

Μια από τις δράσεις που αναπτύχθηκαν, αρχικά, υπήρξε και η διαμόρφωση από τις εκπαιδευτικούς που μετείχαν στην έρευνα ενός Προγράμματος διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης, στο οποίο προσδιορίστηκαν με σαφήνεια οι γνώσεις/δεξιότητες που η βιβλιογραφία υποδείκνυε ότι απαιτείται να κατέχει το εγγράμματο άτομο (Βάμβουκας, 1992· Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007· Ματσαγγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009· Vacca et al., 1995· Vacca et al., 2014). Αυτές οι γνώσεις/δεξιότητες αναλύθηκαν περαιτέρω και ιεραρχήθηκαν από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες, ενώ παράλληλα σχεδιάστηκαν ενδεικτικές δραστηριότητες για την καθεμιά. Η διαμόρφωση αυτού του Προγράμματος διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης θεωρήθηκε αναγκαία, καθώς, όπως καταδείχθηκε και στο κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Επισκόπησης, κατά την περίοδο εφαρμογής της παρέμβασης τα Αναλυτικά Προγράμματα στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου βρισκόντουσαν υπό διαμόρφωση και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ως οδηγό ένα τέτοιο Πρόγραμμα. Ο προσδιορισμός των γνώσεων/δεξιοτήτων που αναμενόταν να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες, για να καταστούν ικανοί αναγνώστες/τριες, αλλά και ο ενδεδειγμένος προσδιορισμός των βημάτων που έπρεπε να πραγματοποιηθούν για τη σταδιακή κατάκτησή τους επέτρεψε στις εκπαιδευτικούς να επιτύχουν το σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθημάτων.

Ακολούθως, πριν από την έναρξη της παρέμβασης (κατά την πρώτη εβδομάδα του Οκτωβρίου του 2012) χορηγήθηκαν στους μαθητές/τριες και των δύο ομάδων, πειραματικής ( $N = 82$ ) και ελέγχου ( $N = 81$ ), το Αρχικό Δοκίμιο Α1, με στόχο να αξιολογηθεί η ικανότητά τους στην κατανόηση ενός πληροφοριακού κειμένου, ενώ το Αρχικό Δοκίμιο Β1 δόθηκε μόνο στην πειραματική ομάδα (κατά τη δεύτερη εβδομάδα του Οκτωβρίου), για να εξεταστούν οι ικανότητες των μαθητών/τριών στην κατανόηση ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση των όσων έγραψε ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια στα δοκίμια επέτρεψε στις εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τόσο την επίδοσή τους στην κατανόηση των δύο τύπων κειμένου (πληροφοριακού και επιχειρηματολογικού) όσο και τις αναγνωστικές δεξιότητες που ήδη κατείχαν. Επικουρικός για τον προσδιορισμό του βαθμού ετοιμότητας των μαθητών/τριών που μετείχαν στην παρέμβαση αλλά και τη γνώση της προσωπικότητας και των στάσεων τους απέναντι στο μάθημα των Νέων Ελληνικών υπήρξε ο ρόλος των συνεντεύξεων που λήφθηκαν από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό α' από τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια ξεχωριστά, κατά τη διάρκεια του Οκτωβρίου του 2012, πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

Η ανάλυση, επομένως, των γραπτών των μαθητών/τριών, όπως και η μελέτη των αφηγήσεων των μαθητών/τριών στις συνεντεύξεις τους αξιοποιήθηκε για την πραγματοποίηση μιας εμπειριστατωμένης ανάλυσης αναγκών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν τον σχεδιασμό των διαφοροποιημένων μαθημάτων τους και να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες αναγνωστικές ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν στενά στην αξιολόγηση των εργασιών τους και στη βελτίωση των διδακτικών τους προσεγγίσεων. Σε αυτή τη διαδικασία νευραλγικός υπήρξε ο ρόλος των παρατηρήσεων που πραγματοποιούσε η μια εκπαιδευτικός στην τάξη της άλλης. Όπως αναφέρθηκε πραγματοποιήθηκαν έξι συνολικά παρατηρήσεις των μαθημάτων της κάθε εκπαιδευτικού από την άλλη. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε στα τέλη Οκτωβρίου του 2012, όταν άρχισε η παρέμβαση, και η τελευταία τον Απρίλιο του 2013. Οι υπόλοιπες έγιναν κατά τη διάρκεια των έξι μηνών που διάρκεσε η παρέμβαση. Επιδιώχθηκε να γίνονται δύο επισκέψεις κάθε μήνα (μία από κάθε εκπαιδευτικό), ώστε να υπάρχει συνεχής διάλογος και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι παρατηρήσεις έγιναν από κάθε εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των κενών της διδακτικών περιόδων, χωρίς να γίνουν οποιεσδήποτε αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Το γεγονός ότι η

ερευνήτρια-εκπαιδευτικός α' δίδασκε λιγότερες ώρες, λόγω των διοικητικών καθηκόντων που είχε αναλάβει ως Βοηθός Διευθύντρια, συνέβαλε ώστε να ανευρεθεί ο χρόνος για την πραγματοποίηση των παρατηρήσεων.

Οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην έρευνα δράσης τηρούσαν, επίσης, ημερολόγιο έπειτα από κάθε εβδομαδιαίο δίωρο μάθημα. Αποτύπωναν στο χαρτί σημαντικά περιστατικά που είχαν παρατηρήσει στην τάξη (τόσο παρατηρώντας τον εαυτό και τους/τις μαθητές/τριες τους όσο και την εκπαιδευτικό με την οποία συνεργάζονταν και τους/τις δικούς/ές της μαθητές/τριες), φροντίζοντας να τα περιγράψουν, να προσδιορίσουν τις αιτίες τους και να τα ερμηνεύσουν. Πρότειναν λύσεις βασισμένες στην κατανόηση και ερμηνεία των περιστατικών και στη συνέχεια αξιολογούσαν τα αποτελέσματα της δράσης τους (Αυγητίδου κ. ά., 2006). Συγχρόνως, κατέγραφαν σποραδικά σκηνές, εμπειρίες και ιδέες που είχαν σχέση με την έρευνα (Altrichter et al., 2001).

Οι εκπαιδευτικοί καθιέρωσαν μια εβδομαδιαία τακτική συνάντηση (κάθε Δευτέρα, την 5<sup>η</sup> διδακτική περίοδο, κατά τη διάρκεια συντονισμού του έργου των φιλολόγων), ενώ είχαν καθημερινές άτυπες συναντήσεις κατά τη διάρκεια των κενών τους περιόδων. Επικοινωνούσαν, επίσης, διαδικτυακά όποτε αυτό χρειαζόταν. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων τους οι δύο εκπαιδευτικοί συζητούσαν τις προκλήσεις/δυσχέρειες που αντιμετώπιζαν στην τάξη με βάση τόσο τις ημερολογιακές τους καταγραφές όσο και τα δεδομένα των παρατηρήσεων κατά τις επισκέψεις που πραγματοποιούσε η μια στην τάξη της άλλης. Προσδιόριζαν τα προβλήματα και αναζητούσαν τις αιτίες τους. Πρότειναν από κοινού λύσεις και προχωρούσαν στον επανασχεδιασμό των διαφοροποιημένων μαθημάτων τους με στόχο την άμβλυνση των προβλημάτων. Υλοποιούσαν τη δράση, αξιολογούσαν τις προσπάθειες τους με βάση τις ημερολογιακές τους καταγραφές και τις παρατηρήσεις μαθημάτων και επανασχεδίαζαν τα μαθήματά τους, ακολουθώντας μια κυκλική πορεία δράσης.

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός α' παρατήρησε, με τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου, δύο δίωρα μαθήματα Γλώσσας στις τάξεις της κάθε εκπαιδευτικού. Η πρώτη παρατήρηση έγινε τον Δεκέμβριο του 2012 και η δεύτερη τον Φεβρουάριο του 2013. Τα δεδομένα αυτών των παρατηρήσεων επέτρεψαν τη διαμόρφωση μιας πιο εμπειριστατωμένης εικόνας για τους στόχους, τις δραστηριότητες και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας στις τάξεις που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Μετά το πέρας της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μια νέα σειρά συνεντεύξεων από τους μαθητές/τριες που μετείχαν στην παρέμβαση, κατά τη διάρκεια του Μαΐου του 2013. Τον ίδιο μήνα λήφθηκε συνέντευξη από την εκπαιδευτικό που μετείχε στην παρέμβαση. Συνεντεύξεις λήφθηκαν τον ίδιο μήνα και από τις εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στην ομάδα ελέγχου και αποτύπωναν τα όσα οι εκπαιδευτικοί είχαν υλοποιήσει στις τάξεις τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν.

## Ανάλυση

### *Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων*

Η στατιστική επεξεργασία των επιδόσεων των μαθητών/τριών στα δοκίμια αρχικής και τελικής αξιολόγησης έγινε με την αξιοποίηση του λογιστικού μοντέλου της μιας παραμέτρου (one parameter logistic model), μέσω του λογισμικού προγράμματος Quest (Adams & Khoo, 1993). Το μοντέλο αυτό είναι γνωστό και ως μοντέλο Rasch, ονομασία που του δόθηκε προς τιμή του Δανού μαθηματικού-στατιστικολόγου Georg Rasch, ο οποίος εισήγαγε το 1960 την πιθανοθεωρητική προσέγγιση στην ανάλυση ερωτηματολογίων (Van der Linden & Hambleton, 1996). Το μοντέλο Rasch ανήκει στην ευρύτερη οικογένεια των στατιστικών μοντέλων της Σύγχρονης Θεωρίας Μέτρησης (Item Response Theory) (Verhelst, 2010).

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε με το σκεπτικό ότι ένα μη γραμμικό μοντέλο μπορεί να είναι καταλληλότερο για την αξιολόγηση της επίδοσης και της συμπεριφοράς ατόμων αλλά και για τη στάθμιση της δυσκολίας των έργων ενός δοκιμίου (Αντωνίου κ. ά., 2009). Αξιολογεί την πιθανότητα ενός ατόμου να απαντήσει σε κάθε επιμέρους έργο ενός δοκιμίου ως συνάρτηση δύο παραμέτρων: (α) της ικανότητας του ατόμου ( $\theta$ ), όπως μετριέται από τη συνολική του βαθμολογία στο δοκίμιο και (β) της ειδικής δυσκολίας ( $b_i$ ) του συγκεκριμένου έργου (Van der Linden & Hambleton, 1996). Ορίζεται μαθηματικά από την ακόλουθη εξίσωση:

$$P_i(\theta) = \frac{1}{1 + e^{-(\theta - b_i)}}$$

Όπου:

$\theta$ : η ικανότητα του ατόμου

$b_i$ : ο βαθμός δυσκολίας του έργου

$e$ : η βάση του συστήματος των φυσικών λογαρίθμων

Στην παρούσα έρευνα η ανάλυση με το μοντέλο Rasch αποσκοπούσε (α) στη διαπίστωση της ικανότητας κάθε μαθητή/τριας στην κατανόηση κειμένου, (β) στην

εξακρίβωση του βαθμού δυσκολίας των έργων που συνθέταν κάθε δοκίμιο και (γ) στον έλεγχο της εγκυρότητας των εργαλείων μέτρησης που αξιοποιήθηκαν (Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009). Με τη χρήση του μοντέλου αυτού επιτεύχθηκε η διαμόρφωση μιας ισοδιαστημικής κλίμακας για κάθε δοκίμιο πάνω στην οποία τοποθετήθηκαν οι μαθητές/τριες στους οποίους χορηγήθηκε το δοκίμιο, όπως και τα έργα με βάση τον βαθμό ικανότητας και δυσκολίας τους αντίστοιχα.

Ακολούθως, διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Regression analysis) με στόχο να διερευνηθεί ποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (επίδοση στα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης A1 και B1, καταγωγή γονιών, μόρφωση γονιών, οικονομικό-κοινωνικό υπόβαθρο γονιών, συμμετοχή στην παρέμβαση, εκπαιδευτικός) και σε ποιο βαθμό μπορούσαν να ερμηνεύσουν, με τον πιο ικανοποιητικό τρόπο, τη διασπορά στην επίδοση των μαθητών/τριών στα Τελικά Δοκίμια Αξιολόγησης A2 και B2 και ως εκ τούτου να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο η συμμετοχή στην παρέμβαση συνεισέφερε και σε ποιο βαθμό στην επίδοση τους στην τελική αξιολόγηση. Η ανάλυση έγινε με την αξιοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS 19. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές εισήχθηκαν στο μοντέλο ιεραρχικά με τη χρήση της μεθόδου stepwise.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος  $t$  για εξαρτημένα δείγματα, για να διερευνηθεί αν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερες ή χαμηλότερες στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης A2, που χορηγήθηκε τον Μάιο του 2013, από ό, τι στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης A2, που χορηγήθηκε τον Οκτώβριο του ίδιου έτους. Διενεργήθηκε, επίσης, ο έλεγχος  $t$  για εξαρτημένα δείγματα, για να εξεταστεί αν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερες ή χαμηλότερες στο πληροφοριακό κείμενο από ότι στο επιχειρηματολογικό, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Η ανάλυση έγινε, επίσης, με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 19.

#### *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*

##### *Συνεντεύξεις*

*Ανάλυση περιεχομένου.* Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μελετήθηκαν με προσοχή από την ίδια την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό  $\alpha'$  για τον εντοπισμό των βασικών λέξεων/φράσεων κλειδιών και τον προσδιορισμό των ευρύτερων θεματικών ενοτήτων τις οποίες συνθέταν. Για τον σκοπό αυτό, ακολουθήθηκε ο συνδυασμός των δύο ευρύτατα αναγνωρισμένων μεθόδων κωδικοποίησης των δεδομένων, της παραγωγικής και της επαγωγικής μεθόδου. Δηλαδή, αξιοποιήθηκαν οι θεωρητικές γνώσεις που συνδέονταν

άρρηκτα με τις ευρύτερες επιδιώξεις της έρευνας και τους ειδικότερους στόχους των συνεντεύξεων, αλλά παράλληλα υπήρξε και η ετοιμότητα εντοπισμού των εκπλήξεων που πιθανόν να περιείχαν τα δεδομένα (Altrichter et al., 2001). Επιδιώχθηκε η κωδικοποίηση λέξεων/φράσεων να είναι σαφής και εξαντλητική, και να ταιριάζει με το κωδικοποιημένο περιεχόμενο με έναν συνεπή τρόπο, έτσι ώστε να είναι αξιόπιστη (Ιωσηφίδης, 2008· Marshall & Rossman, 2011).

Συγκεκριμένα, μέσα από τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών διαφάνηκε ότι μια θεματική ενότητα που συνέθεταν οι αφηγήσεις τους αφορούσε στον προσδιορισμό της ταυτότητας του ικανού αναγνώστη. Η ταυτότητα αυτή οριζόταν σε συνάρτηση με τις δεξιότητες που θεωρούσαν ότι κατείχε ο ικανός αναγνώστης και τις αναγνωστικές στρατηγικές που υιοθετούσε πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της ανάγνωσης ενός κειμένου. Μια άλλη θεματική ενότητα αφορούσε στον προσδιορισμό της δικής τους ταυτότητας ως αναγνωστών με κριτήρια τις δεξιότητες που κατείχαν, τις αναγνωστικές στρατηγικές που υιοθετούσαν πριν, κατά και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου και τις δυσχέρειες που αντιμετώπιζαν ως αναγνώστες/τριες. Μια τρίτη κατηγορία σχετιζόταν με το αίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών σε συνάρτηση με το πόσο ικανούς/ες μαθητές/τριες και αναγνώστες/τριες θεωρούσαν τους εαυτούς τους, αλλά και την αιτιακή επίδοση των ικανοτήτων τους.

Μια τέταρτη κατηγορία αφορούσε στις αντιλήψεις και στάσεις που είχαν διαμορφώσει οι μαθητές/τριες για το μάθημα των Νέων Ελληνικών ως γνωστικό αντικείμενο, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τον τρόπο διδασκαλίας και τη δική τους θέση εντός της μαθησιακής διαδικασίας. Μια πέμπτη θεματική σχετιζόταν με τα ενδιαφέροντά τους και συγκεκριμένα τις αναγνωστικές τους συνήθειες, τις προτιμήσεις τους προς το έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο και γενικότερα την αξία που κατείχε η ανάγνωση στη ζωή τους, ενώ μια έκτη κατηγορία περιλάμβανε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μάθαιναν καλύτερα.

Όσον αφορούσε στις συνεντεύξεις που λήφθηκαν από τις εκπαιδευτικούς διαφάνηκε ότι μια θεματική που απέρρεε από αυτές σχετιζόταν με τις γνώσεις που κατείχαν σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τις πρακτικές διαφοροποίησης που υλοποιούσαν στην τάξη τους, μια άλλη αφορούσε στις αντιλήψεις που είχαν διαμορφώσει για τις γνώσεις/δεξιότητες που αναμένεται να κατέχει ένας/μια ικανός/ή εκπαιδευτικός, όπως και για τον ρόλο του/της στη μαθησιακή διαδικασία, μια τρίτη σχετιζόταν με το εφικτό της

διαφοροποίησης της διδασκαλίας και τις δυσχέρειες/προκλήσεις που αντιμετώπιζαν ως εκπαιδευτικοί στην επίτευξή της.

Πολύτιμη υπήρξε, κατά τη διαδικασία του ορισμού των θεματικών και των επιμέρους στοιχείων που τις συνέθεταν, η συνεισφορά ενός κριτικού φίλου, γιατί παρόλο που στην έρευνα δράσης (σε αντίθεση με την εμπειρική έρευνα) είναι πλεονέκτημα να κάνει την κωδικοποίηση ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός-ερευνητής/τρια, ώστε να μπορεί να αξιοποιεί και την προηγούμενη γνώση του/της που σχετίζεται με το θέμα και στην οποία δεν έχουν πρόσβαση όσοι/ες δεν μετέχουν στην κατάσταση (Altrichter et al., 2001), συνίσταται η συζήτηση των κατηγοριών με ένα κριτικό φίλο, για να συνειδητοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός-ερευνητής/τρια τυχόν προκαταλήψεις που εμποδίζουν τη βαθύτερη κατανόηση μιας κατάστασης (Altrichter et al., 2001). Ο κριτικός φίλος διερεύνησε τον βαθμό που οι κατηγορίες απέρρεαν όντως από τα δεδομένα, καθώς και τον βαθμό στον οποίο υπήρχε συνάφεια ανάμεσα στις επιμέρους λέξεις/φράσεις και τις ευρύτερες θεματικές-κατηγορίες. Επειδή, κάποια στοιχεία ποσοτικοποίησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης κρίσης (Altrichter, et al., 2001· Τσιώλης, 2006), καταγράφηκε, στη συνέχεια η συχνότητα εμφάνισης λέξεων/φράσεων εκεί που αυτό ήταν χρήσιμο και άξιζε τον κόπο.

*Ανάλυση λόγου.* Καθώς, όμως, η ανάλυση περιεχομένου έχει επικριθεί ότι ασχολείται με αυτό που λέγεται παρά με το πώς λέγεται, δηλαδή με την περιγραφή κειμένων παρά με την ερμηνεία τους, και τοποθετήθηκε σε μία εμπειριοκρατική και θετικιστική παράδοση έρευνας, που ασχολείται με την ανάλυση παρατηρήσιμων χαρακτηριστικών ή γεγονότων, παρά με λιγότερο παρατηρήσιμες – και συχνά υποκειμενικές ερωτήσεις σχετικά με το τί σημαίνουν αυτά τα χαρακτηριστικά και τα γεγονότα (Kohlbacher, 2006) – θεωρήθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί πέρα από την ανάλυση περιεχομένου και ανάλυση λόγου με την αξιοποίηση επιλεγμένων εργαλείων και διαδικασιών της ανάλυσης λόγου (Gee, 2011· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Επιδιώχθηκε, έτσι, ο προσδιορισμός της πλατύτερης και σφαιρικότερης εικόνας των όσων κρύβονταν πίσω από την επιφάνεια των λόγων των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις, με τον καθορισμό των μηνυμάτων που προβάλλονταν, μέσω της ένταξης των όσων διατυπώνονταν εντός του συγκεκριμένου τους και της διερεύνησης των νοημάτων που αποκτούσαν μέσα σε αυτό, όπως και μέσω των εμφάσεων που προσδίδονταν στον λόγο, σε συνάρτηση με τις λεξικολογικές και μορφολογικο-συντακτικές επιλογές, όπως και τον επιτονισμό (Gee, 2011· Phillips & Jorgensen, 2009).



Μέσα στο πλαίσιο της ανάλυσης λόγου η προσοχή εστιάστηκε στα στοιχεία που αποκάλυπταν την ταυτότητα των ερωτωμένων και του συστήματος αξιών τους (I – Statements: Gee, 2011), όπως και τα στοιχεία διακειμενικότητας. Μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στη διάσταση της υποκειμενικότητας (δείκτες τροπικότητας και εξιστόρηση προσωπικών βιωμάτων για ενίσχυση της αξιοπιστίας της γνώσης) και της εμπλοκής (πρωτοπρόσωπες και δευτεροπρόσωπες αντωνυμίες, εστίαση στη δράση, δείκτες επίτασης, λεπτομέρειες ή περίπλοκη σύνταξη, παθητική φωνή, ονοματοποίηση κτλ.) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Συγκεκριμένα, όσον αφορά στους δείκτες τροπικότητας διερευνήθηκε η ύπαρξη επιστημικής τροπικότητας, η οποία φανερώνει τον βαθμό βεβαιότητας του/της ομιλητή/τριας για αυτό που λέει και εκτείνεται από την υπόθεση μέχρι τη ρητά δηλωμένη βεβαιότητα, όπως και η ύπαρξη δεοντικής τροπικότητας, η οποία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα σημασιών σχετικών με την προσδοκία πραγματοποίησης αυτών που λέει ο/η ομιλητής/τρια, που στο ένα άκρο του βρίσκεται η απλή επιθυμία και στο άλλο η υποχρέωση (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 1999· Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2011). Μελετήθηκε, επίσης, η χρήση απρόσωπων εκφράσεων (πρέπει, έπρεπε, φαίνεται να, μπορεί να κτλ.) και ο βαθμός που αυτές εξέφραζαν υποτιθέμενες καθολικές αλήθειες και βεβαιότητες ή πιθανότητες και δυνατότητες, όπως και η χρήση επιρρημάτων (σίγουρα, βέβαια, πάντως, απλώς κτλ.), επιθέτων σε θετικό ή υπερθετικό βαθμό και ουσιαστικών και το σημασιολογικό φορτίο που αυτά κουβαλούσαν (Χατζησαββίδης, 2009).

#### *Παρατηρήσεις στην τάξη*

Κατά την παρατήρηση των μαθημάτων της κάθε εκπαιδευτικού, που μετείχε στην έρευνα δράσης, από τη συνάδελφό της καταγράφονταν σύντομα σχόλια, τα οποία εντάσσονταν συνήθως στις ημερολογιακές της καταγραφές και εμπλουτίζονταν περαιτέρω, στον βαθμό που η κάθε εκπαιδευτικός έκρινε σκόπιμο. Η ανάλυση των παρατηρήσεων αυτών έλαβε τη μορφή ανάλυσης περιεχομένου, καθώς επικεντρώθηκε στον εντοπισμό λέξεων/φράσεων κλειδιών και στην αποσαφήνιση των βασικών κατηγοριών που αναδύονταν μέσα από τα δεδομένα και στις οποίες εντάσσονταν οι λέξεις/φράσεις. Μια κατηγορία αφορούσε στον βαθμό που οι στόχοι κάθε μαθήματος, οι αντίστοιχες δραστηριότητες, τα μέσα και υλικά που αξιοποιήθηκαν και ο τρόπος οργάνωσης της τάξης προωθούσαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Μια δεύτερη κατηγορία αφορούσε, επίσης, τον ρόλο που διαδραμάτιζαν τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή διαδικασία,

μέσα από τον προσδιορισμό του χρόνου ομιλίας και των δράσεων που αναλάμβαναν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Περαιτέρω η διεξοδική ανάλυση των όσων διαδραματιζόνταν στις τάξεις των δύο εκπαιδευτικών που μετείχαν στην παρέμβαση κατέδειξε μια τρίτη κατηγορία, αυτή των δυσχερειών που παρουσιάζονταν κατά την εφαρμογή των διαφοροποιημένων μαθημάτων, ενώ μια τέταρτη σχετιζόταν με τα βαθύτερα αίτια των δυσκολιών αυτών. Συγχρόνως, σε μια άλλη κατηγορία εντάχθηκαν σχόλια σχετικά με τις πτυχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που λειτουργούσαν καλά ή και βελτιώνονταν από μάθημα σε μάθημα.

Κατά την ανάλυση των παρατηρήσεων των μαθημάτων των εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου (δύο παρατηρήσεις στις τάξεις κάθε εκπαιδευτικού) καταγράφηκε ο χρόνος που αφιέρωνε κάθε εκπαιδευτικός για την επίτευξη μιας σειράς έργων που είχαν ως επίκεντρο τον δικό της λόγο. Συγχρόνως, επισημάνθηκε, σε μια πεντάβαθμη κλίμακα, ο βαθμός στον οποίο κάθε εκπαιδευτικός ανέπτυξε δράσεις που συνέβαλαν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας της. Η ανάλυση των δεδομένων των παρατηρήσεων επικεντρώθηκε, με τον τρόπο αυτό, στην τεκμηριωμένη περιγραφή των δράσεων των εκπαιδευτικών και των αντιδράσεων των μαθητών/τριών.

#### *Ημερολογιακές καταγραφές*

Η ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών πραγματοποιούνταν, σε μια πρώτη φάση, από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς οι οποίες κωδικοποιούσαν τις καταγραφές τους πριν από κάθε εβδομαδιαία συνάντησή στις κατηγορίες: πρόβλημα – αιτία – λύση – αξιολόγηση λύσης (Αυγητίδου κ. ά., 2006), έτσι ώστε να είναι εφικτός ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους.

Σε μια δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό α', κατά την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Αξιοποιήθηκε ο συνδυασμός της παραγωγικής και επαγωγικής μεθόδου κωδικοποίησης των δεδομένων, αφού επιλέγηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες με βάση τη θεωρητική γνώση και μετά αναζητήθηκαν οι αντίστοιχες παράγραφοι στα δεδομένα, αλλά υπήρξε και η ετοιμότητα αποδοχής νέων κατηγοριών που αναφύονταν από τα δεδομένα (Altrichter et al., 2001).

Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες κατηγορίες, με βάση τις οποίες αναλύονται διεξοδικά τα ημερολόγια των δύο εκπαιδευτικών στη συνέχεια:

- (α) Δυσχέρειες στη διδακτική πράξη
- (β) Στοχασμοί ως προς την αυτό-επάρκεια
- (γ) Πεποιθήσεις/παραδοχές εκπαιδευτικών
- (δ) Λύσεις
- (ε) Απόψεις για τη συμμετοχή στην έρευνα δράσης

Παράλληλα, επιδιώχθηκε και η ανάλυση λόγου των ημερολογιακών καταγραφών των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που αυτή υλοποιήθηκε στην ανάλυση των συνεντεύξεων και παρουσιάζεται πιο πάνω.

#### Περιορισμοί ερευνητικής μεθοδολογίας

Η ίδια η φύση της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν να εγείρει τις ενστάσεις των ένθερμων υποστηρικτών του θετικιστικού, εμπειρο-αναλυτικού παραδείγματος, στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, όσον αφορά στις περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων της (Cohen et al., 2008). Πρέπει, όμως, να επισημανθεί ότι ο αναστοχαστικός ορθολογισμός στον οποίο εδράζεται η έρευνα δράσης, βασίζεται στην παραδοχή ότι τα πολύπλοκα πρακτικά προβλήματα, όπως είναι και η διδασκαλία-μάθηση αναγνωστικών δεξιοτήτων σε τάξεις μικτής ετοιμότητας, απαιτούν εξειδικευμένες και όχι γενικές λύσεις, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα στο περιβάλλον στο οποίο αναδύονται τα προβλήματα και όπου κρίσιμο και καθοριστικό στοιχείο του είναι ο/η μαχόμενος/η εκπαιδευτικός (Altrichter et al., 2001· Koutselini, 2008b· Loizidou & Koutselini, 2007).

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης παρείχε τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να μελετήσουν τις προκλήσεις/προβλήματα στην πορεία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης και να επιτύχουν συντονισμένα και μεθοδικά την άρση τους. Μετείχαν σε μια κυκλική, σπειροειδή διαδικασία δράσεων, η οποία τους/τις οδήγησε από τον εντοπισμό των προβληματικών καταστάσεων, στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και από εκεί στον συνεργατικό σχεδιασμό δράσεων, στην εφαρμογή και αξιολόγησή τους και στη συνέχεια τον επαναπροσδιορισμό των αναφερόμενων προβλημάτων και τον επανασχεδιασμό των αρχικών δράσεων. Ο ατομικός και συλλογικός αναστοχασμός και η συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ τους αποτέλεσαν κινητήριους μοχλούς για τον μετασχηματισμό της δασκαλοκεντρικής, αδιαφοροποίητης διδασκαλίας τους σε μια διδασκαλία που σεβόταν τις ποικίλες ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό η παρούσα έρευνα δράσης συνέβαλε στην αλλαγή της ίδιας της ιστορίας, επιτελώντας ό, τι ο Kemmis (2009· 2010)

χαρακτηρίζει ως τον ουσιαστικότερο σκοπό της. Σύμφωνα με αυτόν η συνεισφορά της έρευνας δράσης στην παραγωγή εξωτερικής γνώσης είναι πολύτιμη αλλά δευτερεύουσα, καθώς πρωταρχική μέριμνά της είναι η συμβολή της στην ιστορία και όχι στη θεωρία.

Η συμβολή, βέβαια, της έρευνας δράσης και κατ' επέκταση και της παρούσας έρευνας στην παραγωγή χρήσιμης γνώσης δεν πρέπει να υποβαθμίζεται (Elliot, 1991). Η γνώση που αποκομίστηκε από αυτήν προήλθε από την επίλυση των συγκεκριμένων προβλημάτων που αντιμετωπίστηκαν στη ζώσα πραγματικότητα της τάξης, κατά την πορεία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης. Οι λύσεις που προτείνει δεν μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία σε κάθε άλλη κατάσταση, αλλά μπορούν να τεθούν στη διάθεση άλλων μαχόμενων εκπαιδευτικών ως υποθέσεις προς έλεγχο (Altrichter et al., 2001· Cohen et al., 2008), αφού η γνώση που παράγεται από την έρευνα δράσης ακολουθεί μια πορεία από τα κάτω προς τα πάνω, από τα όσα διαδραματίζονται στην τάξη και στο σχολείο προς τα επιστημονικά κέντρα λήψης αποφάσεων, συμβάλλοντας έτσι και στην πρόοδο της εκπαιδευτικής έρευνας (Altrichter et al., 2001).

Η δημοσιοποίηση, επομένως, της νέας γνώσης τη θέτει σε δημόσια δοκιμασία, προς επισκόπηση και εξέταση από την ερευνητική κοινότητα, προτού ενσωματωθεί στη γραμματεία της ερευνητικής κοινότητας (Ρουσόπουλος & Τσίγκρα, 2010). Για να είναι εφικτή η διερεύνηση της μεταβιβασιμότητας και της γενικευτικής ισχύς των ευρημάτων μιας ποιοτικής έρευνας θεωρείται επιβεβλημένη η λεπτομερής και σε βάθος περιγραφή των δεδομένων και ευρημάτων της έρευνας κατά τη δημοσιοποίησή τους (Lincoln, 2001), παράγοντας που λήφθηκε υπόψη στην παρούσα έρευνα κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας, συμφυής με την ίδια την υπόστασή της, είναι και ο διττός ρόλος που επωμίσθηκε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός, συμμετοχος στην ερευνητική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε παρατήρηση και μελέτη φαινομένων επηρεάζεται από το υπόβαθρο, τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις, τις στάσεις, την προηγούμενη γνώση και άλλα στοιχεία που αφορούν στο πρόσωπο του/της ερευνητή/τριας (Willing, 2008), θα μπορούσε να αμφισβητηθεί η αντικειμενικότητα της πρόσληψης, καταγραφής και ερμηνείας των όσων διαδραματίστηκαν.

Όπως, όμως, επισημαίνουν οι Ρουσόπουλος και Τσίγκρα (2010) ο κόσμος και η παράστασή του (το νόημα, η ερμηνεία, η γνώση) δομούνται συλλογικά, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας αλληλεπιδρώντων υποκειμένων που επιχειρούν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν

τον κόσμο τους, να οριοθετήσουν τη δράση τους μέσα σε αυτόν και ενδεχομένως να τον αλλάξουν. Έτσι και στην παρούσα έρευνα δράσης η παραγόμενη νέα γνώση είναι αποτέλεσμα αμοιβαίας αλληλεπίδρασης της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού με τη δεύτερη εκπαιδευτικό που μετείχε στην έρευνα και με το αντικείμενο της έρευνας (τους/τις μαθητές/τριες των τεσσάρων σχολικών τάξεων). Μέσω αυτής της τριγωνικής σχέσης συγκροτήθηκαν πολλαπλές και διαφορετικές παραστάσεις του κόσμου, φωτίζοντας τα όσα συντελούνταν στην καθημερινότητα των τάξεων κατά την πορεία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης. Τα όσα αναδύθηκαν στο φως πιθανόν να παρέμεναν αθέατα σε μια έρευνα σύμφωνη με το θετικιστικό μοντέλο (Cohen et. al., 2008).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η εσωτερική εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, δηλαδή η ακρίβεια με την οποία τα αποτελέσματα περιγράφουν τα φαινόμενα που μελετήθηκαν, διασφαλίστηκε μέσω (α) της παρατεταμένης χρονικά εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο (πολυετής πείρα εκπαιδευτικών, συστηματική συγκέντρωση δεδομένων για ένα χρονικό διάστημα επτά μηνών, κατά τους οποίους υλοποιήθηκε η παρέμβαση), (β) της τριγωνοποίησης των μεθόδων (αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων), των πηγών (μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί) και των μέσων άντλησης πληροφοριών (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις μαθημάτων, σχέδια μαθήματος, ημερολογιακές καταγραφές), όπως και (γ) του ελέγχου των συμμετεχουσών, οι οποίες, μέσα στο πλαίσιο του εποικοδομητικού διαλόγου που αναπτύχθηκε ανάμεσά τους, συζητούσαν και αποσαφήνιζαν τα προβλήματα/προκλήσεις στην πορεία της διαφοροποίησής της εργασίας τους, σχεδίαζαν και αξιολογούσαν τις δράσεις τους (Cohen et al., 2008).

Όσον αφορά στη βασιμότητα (dependability) – την περιγραφή της αναδύμενης φύσης της διαδικασίας της έρευνας – και την επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) – της συνάφειας των ερμηνειών με το συγκεκριμένο συγκεκριμένο – υπήρξε μέριμνα να περιγραφεί αναλυτικά η ερευνητική διαδικασία και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, όπως και να καταγραφούν αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, τις παρατηρήσεις στην τάξη, τα σχέδια μαθήματος και τα ημερολόγια, έτσι ώστε οι ο/η αναγνώστης/τρια της έρευνας να κρίνει σε ποιο βαθμό η ερμηνεία των δεδομένων από την ερευνήτρια απέρρεε από τις πραγματικότητες των όσων συμμετείχαν (Cohen et al., 2008· Lincoln, 2001).

## Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν, αρχικά, οι λόγοι που επέβαλαν την επιλογή της έρευνας δράσης ως του ενδεδειγμένου είδους έρευνας για τη διερεύνηση των ερωτημάτων που έθεσε η παρούσα έρευνα. Τονίστηκε ότι η έρευνα δράσης παρέχει τη δυνατότητα στον/στη μάχιμο/η εκπαιδευτικό να μελετά εμπειριστατωμένα και σε βάθος τα αναφύομενα προβλήματα στον χώρο της σχολικής τάξης, να προσδιορίζει τις διαστάσεις τους, να αναζητά τις αιτίες τους, να προτείνει και να θέτει σε εφαρμογή λύσεις, αφού ανατρέξει στη σχετική βιβλιογραφία, σε συνεργασία με τους/τις συναδέλφους του/της. Συγχρόνως, η έρευνα δράσης παρωθεί τον/την εκπαιδευτικό να αξιολογεί τις δράσεις του/της μέσω του αναστοχασμού, να εντοπίζει τις αδυναμίες του/της, να τις επανασχεδιάζει και να τις εφαρμόζει εκ νέου, ακολουθώντας μια κυκλική, σπειροειδή πορεία που τον/την καθιστά αυτόνομο/η ερευνητή/τρια. Επισημάνθηκε, επίσης, ότι ο/η εκπαιδευτικός ακολουθεί τα βήματα της έρευνας δράσης, όταν εργάζεται για την επίτευξη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ετοιμότητας.

Αποσαφηνίστηκε ότι εντός της παρούσας έρευνας δράσης αναπτύχθηκε και πειραματικός σχεδιασμός, για να διερευνηθεί με τη συγκέντρωση και ποσοτικών δεδομένων η συνεισφορά της παρέμβασης που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Ακολούθως δόθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών, παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά εργαλεία και εξηγήθηκε σε τι απέβλεπε η αξιοποίησή τους, περιγράφηκε η διαδικασία που ακολουθήθηκε και επεξηγήθηκε πώς πραγματοποιήθηκε η ανάλυση τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

## Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποσοτικών (Δοκίμια Αξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση) και ποιοτικών δεδομένων (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις στην τάξη και σχέδια μαθημάτων, ημερολογιακές καταγραφές) που αξιοποιήθηκαν για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αποσκοπούσε να διερευνήσει 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 μικτών ικανοτήτων, μελετήθηκε με την αξιοποίηση των δεδομένων που απέρρεαν από τις παρατηρήσεις των μαθημάτων των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνα δράσης, τη μελέτη των σχεδίων των μαθημάτων τους, όπως και των συνεντεύξεων και ημερολογιακών καταγραφών τους. Σημαντικές πληροφορίες για τις διαστάσεις της ανομοιογένειας των τάξεων των εκπαιδευτικών, στοιχείο που συνέθετε μια από τις προκλήσεις με τις οποίες βρίσκονταν αντιμέτωποι, έδωσε η μελέτη των επιδόσεων των μαθητών/τριών στα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης (ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες που κατείχαν), όπως και τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου και της ανάλυσης λόγου των συνεντεύξεων τους (ως προς τις στρατηγικές ανάγνωσης που γνώριζαν και αξιοποιούσαν, το αίσθημα αυτοεπάρκειας και τις εννοιολογικές κατασκευές που είχαν διαμορφώσει για τη μάθηση, τους/τις εκπαιδευτικούς και τον ρόλο τους ως μαθητών/τριών).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που σχετιζόταν με τον ρόλο που διαδραμάτισε η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης στην επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη, εξετάστηκε μέσω των πληροφοριών που παρείχαν τόσο οι παρατηρήσεις των μαθημάτων τους και η μελέτη των σχεδίων μαθημάτων τους, όσο και οι συνεντεύξεις και ημερολογιακές τους καταγραφές. Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε στον βαθμό που η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης συνέβαλε στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, στη γνώση και εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών, στην ανάπτυξη συναισθήματος αυτοεπάρκειας ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και στην αλλαγή των εννοιολογικών κατασκευών που είχαν διαμορφώσει για τη μάθηση, τους/τις εκπαιδευτικούς και τον ρόλο τους ως μαθητών/τριών, διερευνήθηκε μέσω της άντλησης πληροφοριών από τα Δοκίμια Αξιολόγησης που χορηγήθηκαν πριν και μετά την

παρέμβαση (ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες) και από τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών (ως προς τις άλλες παραμέτρους).

### Αποτελέσματα Δοκιμίων Αξιολόγησης

#### Στατιστική ανάλυση Δοκιμίων Αξιολόγησης

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αρχικά τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των Αρχικών Δοκιμίων A1 και B1 και των Τελικών Δοκιμίων A2 και B2, με τη χρήση του μοντέλου Rasch. Το μοντέλο Rasch επέτρεψε τη διαμόρφωση μιας ισοδιαστημικής κλίμακας για κάθε έργο πάνω στην οποία τοποθετήθηκαν οι μαθητές/τριες στους οποίους χορηγήθηκε κάθε δοκίμιο, όπως και τα έργα με βάση τον βαθμό ικανότητας και δυσκολίας τους αντίστοιχα, έτσι εξακριβώθηκε ο βαθμός δυσκολίας των έργων που συνθέταν κάθε δοκίμιο σε συνάρτηση με την ικανότητα των μαθητών/τριών και ελέγχθηκε η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης της κατανόησης κειμένων. Η στατιστική αυτή ανάλυση κατέδειξε την ανομοιογένεια των τάξεων ως προς τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών (τον βαθμό στον οποίο κατείχαν συγκεκριμένες αναγνωστικές δεξιότητες) αλλά και τις χαμηλές επιδόσεις τους, τεκμηριώνοντας έτσι μια από τις προκλήσεις με τις οποίες βρίσκονταν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διδάξουν.

Ακολούθως, καταγράφονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης (Regression analysis), η οποία κατέστησε φανερούς τους παράγοντες που συνέβαλαν στην ερμηνεία της διασποράς της επίδοσης των μαθητών/τριών στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης A2, προβάλλοντας τον ρόλο της παρέμβασης. Πληροφορίες για την απάντηση του τρίτου ερωτήματος έδωσαν και τα αποτελέσματα του ελέγχου  $t$  για εξαρτημένα δείγματα, που αναλύονται στη συνέχεια, και καταδεικνύουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην κατανόηση πληροφοριακού κειμένου εξακολουθούσαν να βρίσκονται στα ίδια επίπεδα πέντε μήνες μετά την παρέμβαση. Στην απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος συνέβαλε και η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην κατανόηση πληροφοριακού και επιχειρηματολογικού κειμένου πριν και μετά την παρέμβαση, η οποία φανέρωσε ότι οι επιδόσεις τους στην κατανόηση του πρώτου είδους κειμένου ήταν υψηλότερες από ό,τι του δεύτερου τόσο πριν όσο και μετά, αν και η διαφορά μεταξύ τους μειώθηκε μετά την παρέμβαση.



*Μοντέλο Rasch: Αναγνωστική ικανότητα σε συνάρτηση με τη δυσκολία των έργων*

*Αρχικό Δοκίμιο Α1: Προσαρμογή μοντέλου.* Το Αρχικό Δοκίμιο Α1 χορηγήθηκε στους μαθητές/τριες και των δύο ομάδων, πειραματικής ( $N=82$ ) και ελέγχου ( $N=81$ ), πριν από την παρέμβαση, με στόχο να αξιολογηθεί η ικανότητά τους να κατανοούν ένα πληροφοριακό κείμενο. Όσον αφορά στο δοκίμιο αυτό, οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, για να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο το μοντέλο Rasch ταίριαζε στα δεδομένα, έδειξαν ότι υπήρχε πολύ καλή εφαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα. Συγκεκριμένα, όπως γίνεται φανερό και στον Πίνακα 5, οι τιμές Infit Mean Square και Outfit Mean Square, τόσο της κλίμακας των έργων (items), όσο και της κλίμακας των προσώπων (persons), προσεγγίζουν το 1 και οι τιμές των *infit t* και *outfit t* πλησιάζουν το 0. Η τιμή της αξιοπιστίας της κλίμακας των έργων είναι ιδιαίτερα υψηλή (0.98), ενώ η τιμή αξιοπιστίας της κλίμακας των προσώπων είναι αρκετά ικανοποιητική (0.79) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

*Οι στατιστικές τιμές της κλίμακας δυσκολίας έργων ( $L=64$ ) και της κλίμακας επιδόσεων μαθητών/τριών ( $N=163$ ) στους οποίους χορηγήθηκε το Αρχικό Δοκίμιο Α1*

Στατιστικοί δείκτες	
Mean (items)	0.00
(persons)	- 0.68
Αξιοπιστία (items)	0.98
(persons)	0.79
Mean Infit mean Square (items)	0.99
(persons)	1.01
Mean Outfit mean Square (items)	0.95
(persons)	0.95
infit t (items)	0.09
(persons)	0.00
outfit t (items)	- 0.02
(persons)	- 0.11

Το Διάγραμμα 2 (Παράρτημα Β, σ. 520) παρουσιάζει τα 64 έργα του Αρχικού Δοκιμίου Α1, κατανομημένα ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας τους σε μια κλίμακα με εύρος από το - 4 μέχρι και το 4. (Πρέπει να επισημανθεί ότι οι μονάδες της κλίμακας αυτής είναι συμβατικές και ονομάζονται logits). Παρουσιάζει, επίσης, την επίδοση των μαθητών/τριών ( $N = 163$ ) σε σχέση με αυτά τα έργα. Τα έργα αναγράφονται με αριθμούς από το 1 μέχρι και το 64, ενώ κάθε X αντιστοιχεί με ένα μαθητή/μία μαθήτρια. Έργα που βρίσκονται στο πάνω μέρος του διαγράμματος παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας, ενώ έργα που

αναγράφονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος παρουσιάζουν μικρό βαθμό δυσκολίας. Όμοια μαθητές/τριες που τοποθετούνται στο πάνω μέρος του διαγράμματος έχουν υψηλές επιδόσεις, ενώ μαθητές/τριες που βρίσκονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος έχουν χαμηλές επιδόσεις.

Το Διάγραμμα 2 καταδεικνύει ότι τα έργα κάλυπταν όλο το εύρος της κλίμακας (από  $-4$  μέχρι  $4$  logits), καθώς ο βαθμός δυσκολίας τους κυμαινόταν από  $-3.30$  logits μέχρι  $3.77$  logits. Το δοκίμιο, δηλαδή, περιλάμβανε τόσο απλά όσο και πιο σύνθετα έργα σε συνάρτηση με την ικανότητα των μαθητών/τριών. Ήταν ένα δοκίμιο διαβαθμισμένης δυσκολίας. Παράλληλα, το Διάγραμμα 2 φανερώνει ότι οι επιδόσεις των πλείστον μαθητών/τριών ήταν χαμηλές, αφού βρίσκονται κάτω από το μέσο της κλίμακας (*Mean persons* =  $-0.68$ ). Συγκεκριμένα, 136 μαθητές/τριες (83.4%) είχαν επιδόσεις από  $-0.01$  logits μέχρι και  $-4$  logits, ενώ 27 μαθητές/τριες (16.5%) είχαν επιδόσεις από  $0.01$  logits μέχρι και  $1.10$  logits. Επομένως, το δοκίμιο ήταν δύσκολο με βάση τις ικανότητες των μαθητών/τριών. Πρέπει να επισημανθεί, επίσης, ότι η κατανομή τόσων των έργων όσο και των μαθητών/τριών κατά μήκος της κλίμακας δεν επέτρεπε την ομαδοποίησή τους.

*Αρχικό Δοκίμιο B1: Προσαρμογή μοντέλου.* Το Αρχικό Δοκίμιο B1, χορηγήθηκε μόνο στους μαθητές/τριες της πειραματικής ( $N=82$ ) ομάδας, πριν από την παρέμβαση, για να διαπιστωθεί η ικανότητα τους και στην κατανόηση επιχειρηματολογικού κειμένου. Όσον αφορά στο συγκεκριμένο δοκίμιο, οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, για να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο το μοντέλο Rasch ταίριαζε στα δεδομένα, έδειξαν και στην περίπτωση αυτή ότι υπήρχε πολύ καλή εφαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα. Συγκεκριμένα, όπως γίνεται φανερό και στον Πίνακα 6, οι τιμές Infit Mean Square και Outfit Mean Square, τόσο της κλίμακας των έργων (items), όσο και της κλίμακας των προσώπων (persons), προσεγγίζουν το 1 και οι τιμές των *infit t* και *outfit t* πλησιάζουν το 0. Η τιμή της αξιοπιστίας της κλίμακας των έργων είναι ιδιαίτερα υψηλή (0.92). Παρόλα αυτά, η τιμή αξιοπιστίας της κλίμακας των προσώπων είναι χαμηλή (0.59). Αυτό φανερώνει ότι η ικανότητα του Δοκιμίου B1 να διακρίνει τους μαθητές/τριες ανάλογα με τις δυνατότητες τους ήταν μικρή (Πίνακας 6).

## Πίνακας 6

Οι στατιστικές τιμές της κλίμακας δυσκολίας έργων ( $L=42$ ) και της κλίμακας επιδόσεων μαθητών/τριών ( $N=82$ ) στους οποίους χορηγήθηκε το Αρχικό Δοκίμιο B1

Στατιστικοί δείκτες	
Mean (items)	0.00
(persons)	- 1.45
Αξιοπιστία (items)	0.92
(persons)	0.59
Mean Infit mean Square (items)	1.00
(persons)	0.99
Mean Outfit mean Square (items)	0.98
(persons)	0.97
infit t (items)	0.06
(persons)	0.01
outfit t (items)	0.08
(persons)	0.04

Το Διάγραμμα 3 (Παράρτημα Β, σ. 521) παρουσιάζει τα 42 έργα του Αρχικού Δοκιμίου B1, κατανεμημένα ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας τους σε μια κλίμακα με εύρος από το -5 μέχρι και το 4. Παρουσιάζει, επίσης, την επίδοση των μαθητών/τριών ( $N = 82$ ) σε σχέση με αυτά τα έργα. Τα έργα αναγράφονται με αριθμούς από το 1 μέχρι και το 42, ενώ κάθε X αντιστοιχεί με ένα μαθητή/μία μαθήτρια. Έργα που βρίσκονται στο πάνω μέρος του διαγράμματος παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας, ενώ έργα που αναγράφονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος παρουσιάζουν μικρό βαθμό δυσκολίας. Όμοια μαθητές/τριες που τοποθετούνται στο πάνω μέρος του διαγράμματος έχουν υψηλές επιδόσεις, ενώ μαθητές/τριες που βρίσκονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος έχουν χαμηλές επιδόσεις.

Το Διάγραμμα 3 καταδεικνύει ότι τα έργα δεν καλύπτουν όλο το εύρος της κλίμακας, καθώς ο βαθμός δυσκολίας τους κυμαίνεται από -2.53 logits μέχρι και 3.03 logits. Το δοκίμιο, δηλαδή, δεν περιλάμβανε πολύ εύκολα ούτε και πολύ δύσκολα έργα σε συνάρτηση πάντοτε με τις ικανότητες των μαθητών/τριών. Συγχρόνως, το Διάγραμμα 3 φανερώνει ότι οι επιδόσεις των πλείστων μαθητών/τριών ήταν χαμηλές, αφού βρίσκονται κάτω από το μέσο της κλίμακας ( $Mean\ persons = -1.45$ ). Συγκεκριμένα, 81 μαθητές/τριες έχουν επιδόσεις μικρότερες από 0.00 logits (η χαμηλότερη επίδοση είναι -5 logits) και μόνον ένας μαθητής έχει επίδοση 0.00 logits. Επομένως, το δοκίμιο ήταν ιδιαίτερα δύσκολο για τους μαθητές/τριες. Πρέπει να τονισθεί, επίσης, ότι η κατανομή τόσων των έργων όσο και των μαθητών/τριών κατά μήκος της κλίμακας δεν επέτρεπε την ομαδοποίησή τους.

*Τελικό Δοκίμιο Α2: Προσαρμογή μοντέλου.* Το Τελικό Δοκίμιο Α2, χορηγήθηκε στους μαθητές/τριες και των δύο ομάδων, πειραματικής ( $N=82$ ) και ελέγχου ( $N=81$ ), τον Απρίλιο του 2013, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, για να αξιολογηθεί η ικανότητά τους να κατανοούν ένα πληροφοριακό κείμενο. Το ίδιο δοκίμιο επαναχορηγήθηκε στην πειραματική ομάδα ( $N=82$ ) τον Οκτώβριο του 2013, με στόχο να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό υπήρξε ή όχι μονιμότητα των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, για να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο το μοντέλο Rasch ταίριαζε στα δεδομένα, έδειξαν ότι, για να υπάρξει πολύ καλή εφαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα, θα έπρεπε να αφαιρεθούν τα έργα 39 και 60. Στο έργο 39 οι μαθητές/τριες θα έπρεπε να προσδιορίσουν τις υπόρρητες απόψεις της συγγραφέως, διαπιστώνοντας ότι προβάλλει κυρίως τις απόψεις που υποστηρίζει, ενώ υποβαθμίζει τις απόψεις που η ίδια δεν επικροτεί και το έργο 60 αφορούσε στην ύπαρξη ή όχι συνοχής στην περίληψη του κειμένου που συνέθεσαν οι μαθητές/τριες. Τα δύο αυτά έργα αφαιρέθηκαν και η ανάλυση των δεδομένων επαναλήφθηκε με θετικά αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, όπως γίνεται φανερό και στον Πίνακα 7, οι τιμές Infit Mean Square και Outfit Mean Square, τόσο της κλίμακας των έργων (items), όσο και της κλίμακας των προσώπων (persons), προσεγγίζουν το 1 και οι τιμές των *infit t* και *outfit t* πλησιάζουν το 0. Η τιμή της αξιοπιστίας της κλίμακας των έργων είναι ιδιαίτερα υψηλή (0.99), ενώ η τιμή αξιοπιστίας της κλίμακας των προσώπων είναι πολύ ικανοποιητική (0.88) (Πίνακας 7).

#### Πίνακας 7

*Οι στατιστικές τιμές της κλίμακας δυσκολίας έργων ( $L=58$ ) και της κλίμακας επιδόσεων μαθητών/τριών ( $N=245$ ) στους οποίους χορηγήθηκε το Τελικό Δοκίμιο Α2*

Στατιστικοί δείκτες	
Mean (items)	0.00
(persons)	0.27
Αξιοπιστία (items)	0.99
(persons)	0.88
Mean Infit mean Square (items)	1.00
(persons)	1.00
Mean Outfit mean Square (items)	1.01
(persons)	1.02
infit t (items)	-0.05
(persons)	-0.09
outfit t (items)	0.00
(persons)	0.07

Το Διάγραμμα 4 (Παράρτημα Β, σ. 522) παρουσιάζει τα 58 έργα του Τελικού Δοκιμίου Α', κατανεμημένα ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας τους σε μια κλίμακα με εύρος από το  $-5$  μέχρι  $4$  logits. Παρουσιάζει, επίσης, την επίδοση των μαθητών/τριών ( $N = 245$ ) σε σχέση με αυτά τα έργα. Τα έργα αναγράφονται με αριθμούς από το 1 μέχρι και το 38 και από το 40 μέχρι το 59, ενώ κάθε  $X$  αντιστοιχεί με ένα μαθητή/μια μαθήτρια. Έργα που βρίσκονται στο πάνω μέρος του διαγράμματος παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας, ενώ έργα που αναγράφονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος παρουσιάζουν μικρό βαθμό δυσκολίας. Όμοια μαθητές/τριες που τοποθετούνται στο πάνω μέρος του διαγράμματος έχουν υψηλές επιδόσεις, ενώ μαθητές/τριες που βρίσκονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος έχουν χαμηλές επιδόσεις.

Το Διάγραμμα 4 καταδεικνύει ότι τα έργα ( $L=58$ ) καλύπτουν όλο το εύρος της κλίμακας, καθώς ο βαθμός δυσκολίας τους κυμαίνεται από  $-4.65$  logits μέχρι και  $3.98$  logits. Συγχρόνως, το Διάγραμμα 4 καθιστά φανερό ότι οι επιδόσεις των πλείστων μαθητών/τριών ( $N = 245$ ) βρίσκονται πάνω από το μέσο της κλίμακας. Συγκεκριμένα, 148 μαθητές/τριες (60.4%) έχουν επιδόσεις μεγαλύτερες από  $0.00$  logits και 97 (39.6%) μικρότερες από  $0.00$  logits (*Mean persons* = 0.27). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η υψηλότερη επίδοση ανέρχεται στα  $2.28$  logits και η χαμηλότερη κατέρχεται στα  $-3.27$  logits. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι υπάρχουν εννέα έργα (32, 30, 42, 49, 21, 31, 52, 38, 48) ιδιαίτερα δύσκολα σε συνάρτηση με τις ικανότητες των προσώπων και τέσσερα έργα (1, 2, 9 και 10) ιδιαίτερα εύκολα σε σχέση με τις ικανότητές τους. Πρέπει να επισημανθεί, επίσης, ότι η κατανομή τόσων των έργων όσο και των μαθητών/τριών κατά μήκος της κλίμακας δεν επέτρεπε τη διάκρισή τους σε ομάδες.

*Τελικό Δοκίμιο Β2: Προσαρμογή μοντέλου.* Το Τελικό Δοκίμιο Β2, χορηγήθηκε στους μαθητές/τριες της πειραματικής ( $N=82$ ) ομάδας τον Απρίλιο του 2013, δηλαδή αμέσως μετά την παρέμβαση, με στόχο να διαπιστωθεί αν υπήρξε βελτίωση της ικανότητας τους να κατανοούν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο. Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, για να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο το μοντέλο Rasch ταίριαζε στα δεδομένα, έδειξαν ότι υπήρχε πολύ καλή εφαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα. Συγκεκριμένα, όπως γίνεται φανερό και στον Πίνακα 8, οι τιμές Infit Mean Square και Outfit Mean Square, τόσο της κλίμακας των έργων (items), όσο και της κλίμακας των προσώπων (persons), προσεγγίζουν το 1 και οι τιμές των *infit t* και *outfit t* πλησιάζουν το 0. Η τιμή της αξιοπιστίας της κλίμακας των έργων είναι ιδιαίτερα υψηλή (0.96), ενώ η τιμή αξιοπιστίας της κλίμακας των προσώπων είναι πολύ ικανοποιητική (0.87) (Πίνακας 8).

## Πίνακας 8

Οι στατιστικές τιμές της κλίμακας δυσκολίας έργων ( $L=48$ ) και της κλίμακας επιδόσεων μαθητών/τριών ( $N=82$ ) στους οποίους χορηγήθηκε το Τελικό Δοκίμιο B2

Στατιστικοί δείκτες	
Mean (items)	0.00
(persons)	0.24
Αξιοπιστία (items)	0.96
(persons)	0.87
Mean Infit mean Square (items)	0.99
(persons)	1.00
Mean Outfit mean Square (items)	0.96
(persons)	0.96
infit t (items)	0.10
(persons)	0.01
outfit t (items)	0.02
(persons)	0.06

Το Διάγραμμα 5 (Παράρτημα Β, σ. 523) παρουσιάζει τα 48 έργα του Τελικού Δοκιμίου B2, κατανεμημένα ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας τους σε μια κλίμακα με εύρος από το  $-5$  μέχρι και το  $4$ . Παρουσιάζει, επίσης, την επίδοση των μαθητών/τριών ( $N=82$ ) σε σχέση με αυτά τα έργα. Τα έργα αναγράφονται με αριθμούς από το  $1$  μέχρι και το  $48$ , ενώ κάθε  $X$  αντιστοιχεί με ένα μαθητή/μία μαθήτρια. Έργα που βρίσκονται στο πάνω μέρος του διαγράμματος παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας, ενώ έργα που αναγράφονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος παρουσιάζουν μικρό βαθμό δυσκολίας. Όμοια μαθητές/τριες που τοποθετούνται στο πάνω μέρος του διαγράμματος έχουν υψηλές επιδόσεις, ενώ μαθητές/τριες που βρίσκονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος έχουν χαμηλές επιδόσεις.

Το Διάγραμμα 5 καταδεικνύει ότι τα έργα είναι κατανεμημένα ανάμεσα στις τιμές  $-4.5$  logits μέχρι και  $3.86$  logits. Υπάρχει, επομένως, διαβάθμιση της δυσκολίας των έργων. Συγχρόνως, το Διάγραμμα 5 καταδεικνύει ότι οι επιδόσεις των πλείστων μαθητών/τριών ( $N=82$ ) βρίσκονται πάνω από το μέσο της κλίμακας. Συγκεκριμένα,  $50$  μαθητές/τριες ( $62.5\%$ ) έχουν επιδόσεις μεγαλύτερες από  $0.00$  logits και  $30$  ( $37.5\%$ ) μικρότερες από  $0.00$  logits ( $Mean\ persons = 0.24$ ). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η υψηλότερη επίδοση ανέρχεται στα  $2.18$  logits και η χαμηλότερη κατέρχεται στα  $-2.63$  logits. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι υπάρχουν επτά έργα ( $34, 26, 37, 25, 35, 22, 38$ ) ιδιαίτερα δύσκολα σε συνάρτηση με τις ικανότητες των προσώπων και δύο έργα ( $1, 2$ ) ιδιαίτερα εύκολα σε σχέση με τις ικανότητές τους. Παρατηρείται, επίσης, ότι η κατανομή τόσων των έργων όσο και των μαθητών/τριών κατά μήκος της κλίμακας δεν επέτρεπε τη διάκρισή τους σε ομάδες.

*Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης: Η συνεισφορά της παρέμβασης*

Διενεργήθηκε παλινδρομική ανάλυση (Regression analysis), για να απαντηθεί το ερώτημα αν η ανεξάρτητη μεταβλητή της συμμετοχής στην παρέμβαση μπορούσε να ερμηνεύσει, με τον πιο ικανοποιητικό τρόπο, τη διασπορά στην επίδοση των μαθητών/τριών στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 και σε πιο βαθμό. Πρέπει να επισημανθεί ότι εκτός από τη συμμετοχή στην παρέμβαση, εισήχθηκαν ιεραρχικά στο μοντέλο και οι ανεξάρτητες μεταβλητές της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1, της καταγωγής, της μόρφωσης και του οικονομικο-κοινωνικού υπόβαθρου των γονιών, γιατί η σχετική βιβλιογραφία (Sulkunen, 2013) υποδεικνύει τον σημαντικό ρόλο και αυτών των μεταβλητών στις επιδόσεις των μαθητών/τριών.

Η ανάλυση έδειξε ότι δύο μόνο από τις μεταβλητές μπορούσαν να ερμηνεύσουν με τον πιο ικανοποιητικό τρόπο τη διασπορά της επίδοσης των μαθητών/τριών στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2. Όλες οι άλλες μεταβλητές δεν περιλήφθηκαν στα μοντέλα. Συγκεκριμένα, το αρχικό μοντέλο, που περιλάμβανε τη συμμετοχή στην παρέμβαση, βελτίωσε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την ικανότητα πρόβλεψης της επίδοσης στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2, παρά αν η πρόβλεψη στηριζόταν μόνο στους μέσους όρους της τελικής επίδοσης [ $F_{(1, 157)} = 96.69, p < 0.001$ ] και ερμήνευε το 38% της διασποράς της επίδοσης σε αυτό. Η συμπερίληψη της μεταβλητής της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1 βελτίωσε ακόμα περισσότερο την προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου [ $F_{(2, 156)} = 112.89, p < 0.001$ ]. Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρομικής ανάλυσης που προέκυψαν κατά το δεύτερο βήμα, καθώς και το ποσοστό της ερμηνευόμενης διασποράς.

## Πίνακας 9

*Ιεραρχική Παλινδρομική Ανάλυση για τις μεταβλητές που ερμηνεύουν την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2*

<b>Ανεξάρτητες μεταβλητές</b>	<b><i>B</i> (SE)</b>	<b><i>β</i></b>
<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

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

Ο Πίνακας 9 δείχνει ότι 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 A1. Συγκεκριμένα, με βάση το τελικό μοντέλο που προέκυψε και κρατώντας σταθερή την ανεξάρτητη μεταβλητή της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο A1, οι μαθητές/τριες που μετείχαν στην παρέμβαση είχαν υψηλότερη επίδοσή στο Τελικό Δοκίμιο A2 κατά 1.66 μονάδες, ενώ κρατώντας σταθερή τη μεταβλητή της συμμετοχής στην παρέμβαση, για κάθε επιπρόσθετη μονάδα στην επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο A1, η επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο A2 αυξανόταν κατά 0.68 μονάδες.

Το μοντέλο που προέκυψε δεν παραβίαζε βασικές προϋποθέσεις της ανάλυσης παλινδρόμησης. Οι τιμές του tolerance<sup>13</sup> και VIF<sup>14</sup> και για τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν περίπου 1, γεγονός που υποδηλοί ότι δεν παραβιάζονταν οι προϋποθέσεις της πολυσυγραμμικότητας και της μοναδικότητας. Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 6 (scatterplot) (Παράρτημα Β, σ. 524) η διασπορά των λαθών (residuals) δεν παραβίαζε τις προϋποθέσεις γραμμικότητας και ομοσκεδαστικότητας (Independence of residuals). Το Διάγραμμα 7 (PP- Plot) (Παράρτημα Β, σ. 524) δείχνει ότι η διασπορά των λαθών ακολουθούσε σε μεγάλο βαθμό κανονική κατανομή, ενώ η τιμή του τεστ Durbin-Watson (= 1.78) εισηγείται ότι τα λάθη ήταν σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα μεταξύ τους. Τέλος με βάση την απόσταση Mahalanobis ελάχιστες τιμές ( $N = 3$ ) μπορούσαν να θεωρηθούν ακραίες. Ως εκ τούτου συμπεριλήφθηκαν και αυτές στην ανάλυση που διενεργήθηκε.

Ακολούθως, επειδή θα ήταν δυνατόν να υποτεθεί ότι οι υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με της ομάδας ελέγχου στο Τελικό Δοκίμιο A2 οφείλονταν στο γεγονός ότι διδάχθηκαν από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και επομένως δεν αποτελούσαν απόρροια της ίδιας της παρέμβασης, διενεργήθηκε ιεραρχική παλινδρομική ανάλυση με εξαρτημένη μεταβλητή το Τελικό Δοκίμιο B2 (το οποίο χορηγήθηκε μόνο στους/στις μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας) και ανεξάρτητες μεταβλητές τον εκπαιδευτικό (δημιουργήθηκε μία ψευδομεταβλητή/dummy variable) και την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο B1. Η ανάλυση έδειξε ότι μόνο η μεταβλητή της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο B1 μπορούσε να ερμηνεύσει με τον πιο ικανοποιητικό τρόπο τη διασπορά της επίδοσης των μαθητών/τριών στο Τελικό Δοκίμιο B2. Η ψευδομεταβλητή που αφορούσε στον εκπαιδευτικό δεν περιλήφθηκε στο μοντέλο, αφού δεν είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά. Συγκεκριμένα, το μοντέλο, που περιλάμβανε την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο



B1 βελτίωσε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την ικανότητα πρόβλεψης της επίδοσης στο Τελικό Δοκίμιο B2, παρά αν η πρόβλεψη στηριζόταν μόνο στους μέσους όρους της τελικής επίδοσης [ $F_{(1, 78)} = 45.98, p < 0.001$ ]. Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρομικής ανάλυσης που προέκυψαν, καθώς και το ποσοστό της ερμηνευόμενης διασποράς.

Πίνακας 10

*Ιεραρχική Παλινδρομική Ανάλυση για τη μεταβλητή που ερμηνεύει την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης B2*

<b>Ανεξάρτητη μεταβλητή</b>	<b>B (SE)</b>	<b><math>\beta</math></b>
Επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο B1	0.62 (0.09)	0.61 ***

Σημειώσεις:

$R^2 = 0.36$

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

Ο Πίνακας 10 δείχνει ότι η επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο B1 ερμήνευε το 36% της διασποράς της επίδοσης στο Τελικό Δοκίμιο B2. Από τον πίνακα φαίνεται, ακόμη, ότι, για κάθε επιπρόσθετη μονάδα στην επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο B1, η επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο B2 αυξανόταν κατά 0.62 μονάδες.

Το μοντέλο που προέκυψε δεν παραβίαζε βασικές προϋποθέσεις της ανάλυσης παλινδρόμησης. Οι τιμές του tolerance και VIF και για τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν περίπου 1, γεγονός που υποδηλοί ότι δεν παραβιάζονταν οι προϋποθέσεις της πολυσυγραμμικότητας και της μοναδικότητας. Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 8 (scatterplot) (Παράρτημα Β, σ. 525) η διασπορά των λαθών (residuals) δεν παραβίαζε τις προϋποθέσεις γραμμικότητας και ομοσκεδαστικότητας (Independence of residuals). Το Διάγραμμα 9 (PP- Plot) (Παράρτημα Β, σ. 525) δείχνει ότι η διασπορά των λαθών ακολουθούσε σε μεγάλο βαθμό κανονική κατανομή, ενώ η τιμή του τεστ Durbin-Watson (= 1.83) εισηγείται ότι τα λάθη ήταν σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα μεταξύ τους. Τέλος με βάση την απόσταση Mahalanobis καμιά τιμή (N=3) δεν μπορούσε να θεωρηθεί ακραία.

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 A2. 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 A1 [ $F_{(3, 158)} = 20.73, p < 0.001$ ]. Όλες οι άλλες μεταβλητές που εισήχθησαν στο μοντέλο απορρίφθηκαν (μόρφωση πατέρα, επάγγελμα πατέρα και μητέρας, τμήματα εκπαιδευτικών  $\alpha'$  και  $\gamma'$ ). Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρομικής ανάλυσης, καθώς και το ποσοστό της ερμηνευόμενης διασποράς.

Πίνακας 11

*Παλινδρομική Ανάλυση για τις μεταβλητές που ερμηνεύουν την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1*

<b>Ανεξάρτητες μεταβλητές</b>	<b>B (SE)</b>	<b><math>\beta</math></b>
Αγόρια	- 0.76 (0.11)	- 0.46 ***
Τμήματα εκπαιδευτικού $\beta'$	- 0.38 (0.13)	- 0.2 **
Εκπαίδευση μητέρας (Δημοτικό ή και Γυμνάσιο)	- 0.31 (0.14)	- 0.15 *

Σημειώσεις:

$R^2 = 0.26$

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

Από τον Πίνακα 11 καθίσταται φανερό ότι οι τρεις αυτές μεταβλητές ερμήνευαν το 26% της διασποράς της επίδοσης των μαθητών/τριών στο Αρχικό Δοκίμιο Α1. Συγκεκριμένα, με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο και κρατώντας σταθερές όλες τις άλλες μεταβλητές, τα αγόρια είχαν πιο χαμηλή επίδοση κατά 0.76 μονάδες από τα κορίτσια στο Αρχικό Δοκίμιο Α1. Παράλληλα, κρατώντας σταθερές όλες τις άλλες μεταβλητές, οι μαθητές/τριες της εκπαιδευτικού  $\beta'$  (η οποία δίδαξε σε δύο από τα τέσσερα τμήματα της πειραματικής ομάδας) είχαν χαμηλότερη επίδοση κατά 0.38 μονάδες στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 από τους μαθητές/τριες της εκπαιδευτικού  $\delta'$  (ψευδομεταβλητής που χρησιμοποιήθηκε ως σημείο αναφοράς), ενώ δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών/τριών των εκπαιδευτικών  $\alpha'$  και  $\delta'$  και  $\gamma'$  και  $\delta'$ . Επιπρόσθετα, τηρουμένων σταθερών των υπόλοιπων μεταβλητών οι μαθητές/τριες με μητέρα η οποία είχε φοιτήσει στο Δημοτικό ή και στο Γυμνάσιο είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 κατά 0.31 μονάδες από τους μαθητές/τριες με μητέρα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πρέπει να τονισθεί ότι οι μεταβλητές φύλο και χαμηλή μόρφωση της μητέρας, δεν διαδραμάτισαν, στη συνέχεια, όπως διαφάνηκε από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παλινδρομικής ανάλυσης (βλ. Πίνακα 9, σ. 193), οποιονδήποτε ρόλο στην ερμηνεία της διασποράς της επίδοσης στο Τελικό Δοκίμιο Α2. Αυτό καταδεικνύει ότι η επίδραση της

παρέμβασης ήρε τον αρνητικό ρόλο που διαδραμάτιζαν οι μεταβλητές αυτές στις επιδόσεις των μαθητών/τριών στο Αρχικό Δοκίμιο A1 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', αν και είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στο Αρχικό Δοκίμιο A1, στη συνέχεια είχαν υψηλότερη επίδοσή στο Τελικό Δοκίμιο A2 κατά 1. 66 μονάδες, ως επακόλουθο της συμμετοχής τους στην παρέμβαση, τηρουμένης σταθερής της επίδοσής τους στο Αρχικό Δοκίμιο A1 (βλ. Πίνακα 9, σ. 193).

Αφού διαφάνηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην παρέμβαση υπήρξε καθοριστική, εξετάστηκε η συνεισφορά της κάθε εκπαιδευτικού στην ερμηνεία της διασποράς στην επίδοση των μαθητών/τριών στο Τελικό Δοκίμιο A2. Διενεργήθηκε παλινδρομική ανάλυση, με ταυτόχρονη εισαγωγή των ανεξάρτητων μεταβλητών της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο A1 (αφού η μεταβλητή αυτή διαφάνηκε από την αρχική ανάλυση ότι ερμήνευε μέρος της διασποράς στην τελική επίδοση των μαθητών/τριών) και των εκπαιδευτικών. Όσον αφορούσε τις ανεξάρτητες μεταβλητές που σχετίζονταν με τις εκπαιδευτικούς δημιουργήθηκαν τρεις ψευδομεταβλητές (dummy variable). Οι ψευδομεταβλητές εκπαιδευτικός α' και εκπαιδευτικός β' αναφέρονταν στις εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στην πειραματική ομάδα (στα τμήματα A1, A2 και A4, A5 αντίστοιχα). Οι ψευδομεταβλητές εκπαιδευτικός γ' και δ' αφορούσαν τις εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στην ομάδα ελέγχου (στα τμήματα A6, A7 και A3, A8 αντίστοιχα). Σημείο αναφορά ήταν η ανεξάρτητη ψευδομεταβλητή εκπαιδευτικός δ'.

Η ανάλυση οδήγησε στη διαμόρφωση ενός μοντέλου στο οποίο συμπεριλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί α' και β' (οι οποίες δίδαξαν στην πειραματική ομάδα), όπως και η επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο A1. Το μοντέλο αυτό βελτίωσε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την ικανότητα πρόβλεψης της επίδοσης στο Τελικό Δοκίμιο A2, παρά αν η πρόβλεψη στηριζόταν μόνο στους μέσους όρους της τελικής επίδοσης [ $F_{(3, 155)} = 77.55, p < 0.001$ ]. Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρομικής ανάλυσης που προέκυψαν, καθώς και το ποσοστό της ερμηνευόμενης διασποράς.

## Πίνακας 12

*Παλινδρομική Ανάλυση για τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών α' και β' στην επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2*

<b>Ανεξάρτητες μεταβλητές</b>	<b>B (SE)</b>	<b>β</b>
Εκπαιδευτικός α'	1.81 (0.14)	0.68 ***
Εκπαιδευτικός β'	1.51 (0.14)	0.59 ***
Επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1	0.66 (0.8)	0.46 ***

Σημειώσεις:

$R^2 = 0.59$

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

Ο Πίνακας 12 δείχνει ότι το μοντέλο στο οποίο συμπεριλήφθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι εκπαιδευτικοί α' και β', όπως και η επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 ερμήνευε το 59% της διασποράς της επίδοσης στο Τελικό Δοκίμιο Α2. Ο Πίνακας 12 φανερώνει, επίσης, ότι η συνεισφορά των εκπαιδευτικών α' και β' υπήρξε μεγαλύτερη από τη συνεισφορά της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο Α1. Συγκεκριμένα, με βάση το μοντέλο αυτό και κρατώντας σταθερές τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου, οι μαθητές/τριες της εκπαιδευτικού α' είχαν υψηλότερη επίδοση κατά 1.81 μονάδες από τους μαθητές/τριες της εκπαιδευτικού δ', ενώ οι μαθητές/τριες της εκπαιδευτικού β' είχαν υψηλότερη επίδοση κατά 1.51 μονάδες από εκείνους/ες της εκπαιδευτικού δ'. Από την άλλη, κρατώντας σταθερές τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου, για κάθε επιπρόσθετη μονάδα στην επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 η επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Α2 αυξανόταν κατά 0.66 μονάδες, δηλαδή η αύξηση ήταν μικρότερη από τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών α' και β'.

Συγχρόνως, αξίζει να τονισθεί ότι οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της εκπαιδευτικού γ' δεν παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική διαφορά από τις επιδόσεις των μαθητών/τριών της εκπαιδευτικού δ', για αυτό και η εκπαιδευτικός γ' δεν περιλήφθηκε στο μοντέλο, καταδεικνύοντας και πάλι ότι μόνον οι μαθητές/τριες που μετείχαν στην παρέμβαση βελτίωσαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επίδοσή τους.

Πρέπει να επισημανθεί ότι το μοντέλο που προέκυψε δεν παραβίαζε βασικές προϋποθέσεις της ανάλυσης παλινδρόμησης. Οι τιμές του tolerance και VIF και για τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν περίπου 1, γεγονός που υποδηλοί ότι δεν παραβιάζονταν οι προϋποθέσεις της πολυσυγραμμικότητας και της μοναδικότητας. Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 10 (scatterplot) (Παράρτημα Β, σ. 526) η διασπορά των λαθών (residuals) δεν παραβίαζε τις προϋποθέσεις γραμμικότητας και ομοσκεδαστικότητας (Independence of

residuals). Το Διάγραμμα 11 (PP- Plot) (Παράρτημα Β, σ. 526) δείχνει ότι η διασπορά των λαθών ακολουθούσε σε μεγάλο βαθμό κανονική κατανομή, ενώ η τιμή του τεστ Durbin-Watson (= 1.83) εισηγείται ότι τα λάθη ήταν σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα μεταξύ τους. Τέλος με βάση την απόσταση Mahalanobis ελάχιστες τιμές ( $N=3$ ) μπορούσαν να θεωρηθούν ακραίες. Ως εκ τούτου συμπεριλήφθηκαν και αυτές στην ανάλυση που διενεργήθηκε.

Ένα ακόμη ερώτημα που διερευνήθηκε ήταν αν οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας συνεισέφεραν στον ίδιο βαθμό στην ερμηνεία της διασποράς στην επίδοση των μαθητών/τριών τους στο Τελικό Δοκίμιο Α2 και στα δύο τμήματα στα οποία δίδαξαν. Για να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα πραγματοποιήθηκε παλινδρομική ανάλυση με ανεξάρτητες μεταβλητές την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 και τρεις ψευδομεταβλητές, η καθεμιά από τις οποίες αφορούσε και ένα από τα τμήματα που μετείχαν στην έρευνα. Σημείο αναφοράς ήταν η ψευδομεταβλητή του τμήματος Α2. Η ανάλυση έδειξε ότι το μοντέλο που διαμορφώθηκε και περιλάμβανε τις ψευδομεταβλητές των τμημάτων Α1, Α4 και Α5, όπως και τη μεταβλητή της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 βελτίωσε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την ικανότητα πρόβλεψης της επίδοσης στο Τελικό Δοκίμιο Α2, παρά αν η πρόβλεψη στηριζόταν μόνο στους μέσους όρους της τελικής επίδοσης [ $F_{(4, 75)} = 21.75, p < 0.001$ ]. Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρομικής ανάλυσης που προέκυψαν, καθώς και το ποσοστό της ερμηνευόμενης διασποράς.

Πίνακας 13

*Παλινδρομική Ανάλυση για τη συνεισφορά της κάθε εκπαιδευτικού στην ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών/τριών κάθε τμήματος στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2*

<b>Ανεξάρτητες μεταβλητές</b>	<b><i>B</i> (SE)</b>	<b><i>β</i></b>
Τμήμα Α1	-0.3 (0.2)	-0.14
Τμήμα Α4	-0.27 (0.19)	-0.14
Τμήμα Α5	-0.55 (0.19)	-0.27**
Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1	0.78 (0.09)	0.68***

Σημειώσεις:

$R^2 = 0.51$

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

Ο Πίνακας 13 δείχνει ότι, με βάση το μοντέλο που διαμορφώθηκε και κρατώντας σταθερή την ανεξάρτητη μεταβλητή της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1, οι μαθητές/τριες του τμήματος Α1, στο οποίο δίδαξε η εκπαιδευτικός α', είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στο Τελικό Δοκίμιο Α2 από τους μαθητές/τριες του τμήματος Α2, στο οποίο δίδαξε

η ίδια εκπαιδευτικός, κατά  $-0.3$  μονάδες, χωρίς, όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ( $p > 0.05$ ). Είναι φανερό, επίσης, ότι με βάση το μοντέλο και κρατώντας σταθερή την ανεξάρτητη μεταβλητή της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1, οι μαθητές/τριες του τμήματος Α4, στο οποίο δίδαξε η εκπαιδευτικός β', είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στο Τελικό Δοκίμιο Α2 από τους μαθητές/τριες του τμήματος Α2 κατά  $-0.27$  μονάδες, χωρίς και πάλι η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ( $p > 0.05$ ). Τέλος, τηρουμένων των ίδιων προϋποθέσεων, οι μαθητές/τριες του τμήματος Α5, στο οποίο δίδαξε η εκπαιδευτικός β', είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στην τελική αξιολόγηση από τους μαθητές/τριες του τμήματος Α2 κατά  $0.55$  μονάδες, διαφορά η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ( $p < 0.01$ ). Τα πιο πάνω αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η συνεισφορά της εκπαιδευτικού α' στην ερμηνεία της διασποράς στην επίδοση των μαθητών/τριών στην τελική αξιολόγηση ήταν μεγαλύτερη στο τμήμα Α2 παρά στο τμήμα Α1, αν και μη στατιστικά σημαντική. Η συνεισφορά, επίσης, της εκπαιδευτικού β' ήταν μεγαλύτερη στο τμήμα Α4 παρά στο τμήμα Α5.

Το μοντέλο που προέκυψε δεν παραβίαζε βασικές προϋποθέσεις της ανάλυσης παλινδρόμησης. Οι τιμές του tolerance και VIF και για τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν περίπου 1, γεγονός που υποδηλοί ότι δεν παραβιάζονταν οι προϋποθέσεις της πολυσυγγραμμικότητας και της μοναδικότητας. Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 12 (scatterplot) (Παράρτημα Β, σ. 527) η διασπορά των λαθών (residuals) δεν παραβίαζε τις προϋποθέσεις γραμμικότητας και ομοσκεδαστικότητας (Independence of residuals). Το Διάγραμμα 13 (PP- Plot) (Παράρτημα Β, σ. 527) δείχνει ότι η διασπορά των λαθών ακολουθούσε σε μεγάλο βαθμό κανονική κατανομή, ενώ η τιμή του τεστ Durbin-Watson (= 1.96) εισηγείται ότι τα λάθη ήταν σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα μεταξύ τους. Τέλος με βάση την απόσταση Mahalanobis καμιά τιμή ( $N=3$ ) δεν μπορούσε να θεωρηθεί ακραία.

#### *Έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα*

*Η μονιμότητα των αποτελεσμάτων.* Η διερεύνηση του ερωτήματος αν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην κατανόηση πληροφοριακού κειμένου εξακολουθούσαν να βρίσκονται στα ίδια επίπεδα πέντε μήνες μετά την παρέμβαση, διενεργήθηκε με τη χρήση του ελέγχου t για εξαρτημένα δείγματα. Η ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας είχαν καλύτερες επιδόσεις στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 που δόθηκε τον Οκτώβριο ( $\bar{x} = 0.75$ ,  $SD = 0.76$ ) από ότι στο Τελικό

Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 που δόθηκε τον Απρίλη ( $\bar{x} = 0.71$ ,  $SD = 0.88$ ). Η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $t = -0.49$ ,  $df = 77$ ,  $p > 0.05$ ). Είναι δυνατόν, επομένως, να ειπωθεί ότι παρέμειναν σταθερά τα αποτελέσματα της παρέμβασης και μετά την πάροδο πέντε περίπου μηνών από την ολοκλήρωσή της.

*Ικανότητα κατανόησης πληροφοριακού και επιχειρηματολογικού κειμένου.* Όσον αφορά στις ικανότητες των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην κατανόηση πληροφοριακού κειμένου διαπιστώθηκε ότι αυτές ήταν καλύτερες από ότι οι ικανότητες κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις τους στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 (πληροφοριακό κείμενο) ήταν πιο υψηλές ( $\bar{x} = -0.86$ ,  $SD = 0.8$ ) από ότι οι επιδόσεις τους στο Αρχικό Δοκίμιο Β1 (επιχειρηματολογικό κείμενο) ( $\bar{x} = -1.58$ ,  $SD = 1.04$ ). Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ( $t = 7.7$ ,  $df = 81$ ,  $p < 0.001$ ). Επιπρόσθετα, με βάση το κριτήριο *Cohen's d* η διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στο πληροφοριακό και το επιχειρηματολογικό κείμενο ήταν 0.78 (καλή σημαντικότητα). Οι επιδόσεις τους, επίσης, στο Τελικό Δοκίμιο Α2 (πληροφοριακό κείμενο) ήταν πιο υψηλές ( $\bar{x} = 0.74$ ,  $SD = 0.88$ ) από ότι οι επιδόσεις τους στο Τελικό Δοκίμιο Β2 (επιχειρηματολογικό κείμενο) ( $\bar{x} = 0.24$ ,  $SD = 1.06$ ). Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ( $t = 6.94$ ,  $df = 77$ ,  $p < 0.001$ ). Με βάση το κριτήριο *Cohen's d* η διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στο πληροφοριακό και το επιχειρηματολογικό κείμενο ήταν 0.52 (καλή σημαντικότητα). Διαφάνηκε, δηλαδή, ότι παρόλο που οι μαθητές/τριες εξακολουθούσαν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο πληροφοριακό κείμενο σε σύγκριση με το επιχειρηματολογικό και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, η διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις τους στους δύο τύπους κειμένων μειώθηκε.

*Ποιοτικός σχολιασμός Δοκιμίων Αξιολόγησης*

Η αξιοποίηση του μοντέλου Rasch, το οποίο αξιολογεί την πιθανότητα ενός ατόμου να απαντήσει σε κάθε επιμέρους έργο ενός δοκιμίου ως συνάρτηση δύο παραμέτρων: (α) της ικανότητας του ατόμου ( $\theta$ ), όπως μετριέται από τη συνολική του βαθμολογία στο δοκίμιο και (β) της ειδικής δυσκολίας ( $b_i$ ) του συγκεκριμένου έργου (van der Linden & Hambleton, 1996) δεν επέτρεψε μόνον τον καθορισμό της επίδοσης του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας σε logits αλλά και τον προσδιορισμό των έργων που μπορούσε να φέρει σε πέρας πριν και μετά την παρέμβαση. Όπως προαναφέρθηκε τα έργα αυτά σχεδιάστηκαν, για να διερευνήσουν τον βαθμό που οι μαθητές/τριες κατείχαν τις αναγνωστικές δεξιότητες που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Βάμβουκας, 1992· Cope & Kalantzis, 2000· Hammill & Bartel, 1995· Idol, 1997· Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007· Kress & Leeywen, 2010· Ματσαγγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009· Vacca et al., 2014 ) καθιστούν έναν/μια αναγνώστη/τρια επαρκή.

Στους πίνακες που ακολουθούν (Πίνακες 14-17), παρουσιάζονται αναλυτικά οι επιδόσεις και τα έργα που επιτελούσαν πριν και μετά την παρέμβαση τόσο οι μαθητές/τριες που μετείχαν στην παρέμβαση όσο και οι μαθητές/τριες που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Στην αριστερή στήλη κάθε πίνακα αναγράφονται οι δεξιότητες που αξιολογήθηκαν μέσω των δοκιμίων και δίπλα σημειώνεται σε πιο βαθμό κάθε μαθητής/τρια κατείχε τη συγκεκριμένη δεξιότητα με βάση πρώτα το αρχικό (Δοκίμιο A1) και έπειτα το τελικό δοκίμιο αξιολόγησης (Δοκίμιο A2). Με τον τρόπο αυτό διαφαίνεται η ετοιμότητα, με βάση το Δοκίμιο A1, του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όπως και οι αναγνωστικές δεξιότητες που αυτοί/ές κατείχαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, με βάση το Δοκίμιο A2. Η ενδεδεγμένη μελέτη των πινάκων επιτρέπει την εμπειριστατωμένη διαπίστωση της επίδρασης της παρέμβασης στις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών.

Καθώς, όμως, η άντληση πληροφοριών από πολλαπλές πηγές συμβάλλει στην πιο αντικειμενική αξιολόγηση του βαθμού ετοιμότητας κάθε μαθητή/τριας από ό, τι η αξιοποίηση μιας μόνο πηγής (Cohen & Manion, 1994), στους Πίνακες 18 και 19 σημειώνεται, επίσης, ο βαθμός των μαθητών/τριών στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Γ' Γυμνασίου, ο οποίος λήφθηκε υπόψη από τις εκπαιδευτικούς στο στάδιο της διάγνωσης αναγκών των μαθητών/τριών τους. Πρέπει να επισημανθεί ότι υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών/τριών που ενώ είχαν πολύ υψηλή βαθμολογία στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Γ' Γυμνασίου, συγκέντρωσαν αρκετά χαμηλή βαθμολογία στο Αρχικό Δοκίμιο A1, το οποίο χορηγήθηκε στους μαθητές/τριες στην αρχή της παρέμβασης. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε τις



εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τις αιτίες των χαμηλών επιδόσεων, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό τις γνώσεις τους για τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονταν και λειτουργούσαν οι μαθητές/τριες. Έτσι, συνομιλώντας με τους μαθητές/τριες, εντόπισαν περιπτώσεις παιδιών που: (α) επηρεασμένα από την αντίληψη ότι «όσο πιο πλούσια, κυρία, είναι μια απάντηση τόσο πιο ολοκληρωμένη θεωρείται», περιέλαβαν στις απαντήσεις τους και παρεμφερείς πληροφορίες, με αποτέλεσμα να μην απαντήσουν με ακρίβεια και σαφήνεια στο συγκεκριμένο ερώτημα, (β) μη συνηθισμένα να απαντούν σε ερωτήσεις κρίσεως, ήταν διστακτικά να δώσουν μια απάντηση που απαιτούσε να εξαγάγουν συμπεράσματα και να οδηγηθούν σε ερμηνείες πέρα από τα όσα ήταν αναγραφόμενα στο κείμενο («Είχα κάνει κάποιες σκέψεις, αλλά δεν ήμουν και τόσο σίγουρος. Δεν ήθελα να κάνω λάθος»).

Τα αναλυτικά αυτά δεδομένα καταδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, για να προσδιορίσουν τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να σχεδιάσουν μαθήματα που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητάς τους. Παράλληλα, επιτρέπουν τον εντοπισμό εκείνων των αναγνωστικών δεξιοτήτων που φαίνεται να κατέχουν οι μαθητές/τριες με μεγαλύτερη επάρκεια μετά την παρέμβαση από ό, τι πριν, αφού απαντούν με μεγαλύτερη πληρότητα σε έργα που διερευνούν τον βαθμό κατοχής των δεξιοτήτων αυτών από ό, τι απαντούσαν σε αντίστοιχα έργα του Αρχικού Δοκιμίου Αξιολόγησης.

Πίνακας 14

Αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών/τριών πειραματικής ομάδας εκπαιδευτικού α΄ σύμφωνα με το Αρχικό (Α1 και Τελικό (Α2 Δοκίμιο Αξιολόγησης (πληροφοριακό κείμενο

Δεξιότητες	Μαθήτρια 3		Μαθήτρια 20		Μαθήτρια 36	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	0.67	2.13	0.15	2.13	0.05	2.13
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Πλήρως	Πλήρως	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Πλήρως	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Πλήρως
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 4 από τις 6.	Κατανοεί 5 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 5 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 5 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 7 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφούς, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 6 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 35		Μαθήτρια 15		Μαθήτρια 22	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.01	Τελικό Δοκίμιο 1.48	Αρχικό Δοκίμιο -0.05	Τελικό Δοκίμιο 1	Αρχικό Δοκίμιο -0.05	Τελικό Δοκίμιο 1.73
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 8 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 4 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 24		Μαθήτρια 2		Μαθήτρια 8	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.05	Τελικό Δοκίμιο 1.12	Αρχικό Δοκίμιο -0.16	Τελικό Δοκίμιο 1.73	Αρχικό Δοκίμιο -0.16	Τελικό Δοκίμιο 1.48
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 8 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 4 σημεία.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 7		Μαθητής 16		Μαθητής 1	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.36	Τελικό Δοκίμιο 1	Αρχικό Δοκίμιο -0.41	Τελικό Δοκίμιο 0.52	Αρχικό Δοκίμιο -0.46	Τελικό Δοκίμιο 0.41
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 18		Μαθήτρια 13		Μαθήτρια 28	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.47	-	-0.57	0.64	-0.57	0.52
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.		Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.		Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.		Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.		Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.		Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.		Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.		Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.		Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.		Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 38		Μαθήτρια 4		Μαθήτρια 11	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.57	Τελικό Δοκίμιο 1	Αρχικό Δοκίμιο -0.68	Τελικό Δοκίμιο 0.64	Αρχικό Δοκίμιο -0.68	Τελικό Δοκίμιο 1
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 12		Μαθητής 19		Μαθητής 27	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.68	Τελικό Δοκίμιο 1.24	Αρχικό Δοκίμιο -0.68	Τελικό Δοκίμιο 1.73	Αρχικό Δοκίμιο -0.68	Τελικό Δοκίμιο 2.13
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Πλήρως
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 5 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.



Δεξιότητες	Μαθήτρια 29		Μαθητής 31		Μαθήτρια 32	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.68	Τελικό Δοκίμιο 0.41	Αρχικό Δοκίμιο -0.68	Τελικό Δοκίμιο 1.24	Αρχικό Δοκίμιο -0.68	Τελικό Δοκίμιο 1.36
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 37		Μαθήτρια 39		Μαθητής 5	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.68	1.24	-0.68	1	-0.81	1.38
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 4 σημεία.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 23		Μαθήτρια 10		Μαθητής 9	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.87	Τελικό Δοκίμιο 1.12	Αρχικό Δοκίμιο -0.89	Τελικό Δοκίμιο -0.09	Αρχικό Δοκίμιο -1.09	Τελικό Δοκίμιο -0.45
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 17		Μαθητής 25		Μαθητής 34	
	Αρχικό Δοκίμιο -1.12	Τελικό Δοκίμιο 0.87	Αρχικό Δοκίμιο -1.19	Τελικό Δοκίμιο 1.12	Αρχικό Δοκίμιο -1.27	Τελικό Δοκίμιο 0.17
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 14		Μαθητής 21		Μαθήτρια 26	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-1.34	0.64	-1.34	0.17	-1.46	0.41
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο. Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 6 από τις 12. Καθόλου	Πλήρως Ανακαλεί 2 από τις 3.	Εντοπίζει 6 από τις 12. Καθόλου	Πλήρως Ανακαλεί 1 από τις 3.	Εντοπίζει 6 από τις 12. Καθόλου	Πλήρως Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Καθόλου	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 6		Μαθητής 33		Μαθητής 30	
	Αρχικό Δοκίμιο -2.04	Τελικό Δοκίμιο 0.76	Αρχικό Δοκίμιο -2.21	Τελικό Δοκίμιο 0.29	Αρχικό Δοκίμιο -2.39	Τελικό Δοκίμιο -0.32
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Καθόλου	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Καθόλου	Κατανοεί 3 από τις 8.	Καθόλου	Κατανοεί 2 από τις 8.	Καθόλου	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Καθόλου	Πλήρως	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Καθόλου	Ερμηνεύει 2 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.

*Σημείωση.* Οι αριθμοί δίπλα στο Αρχικό και Τελικό Δοκίμιο αντιστοιχούν με την επίδοσή τους σε logits.

Πίνακας 15

Αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών/τριών πειραματικής ομάδας εκπαιδευτικού β' σύμφωνα με το Αρχικό (A1) και Τελικό (A2) Δοκίμιο Αξιολόγησης (πληροφοριακό κείμενο)

Δεξιότητες	Μαθήτρια 85		Μαθήτρια 64		Μαθήτρια 91	
	Αρχικό Δοκίμιο 0.36	Τελικό Δοκίμιο 1.48	Αρχικό Δοκίμιο 0.15	Τελικό Δοκίμιο 1.73	Αρχικό Δοκίμιο 0.12	Τελικό Δοκίμιο 0.64
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Πλήρως	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 8 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 4 σημεία.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 77		Μαθήτρια 95		Μαθήτρια 87	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.05	Τελικό Δοκίμιο 1	Αρχικό Δοκίμιο -0.06	Τελικό Δοκίμιο 1.61	Αρχικό Δοκίμιο -0.1	Τελικό Δοκίμιο 0.76
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.



Δεξιότητες	Μαθήτρια 73		Μαθήτρια 96		Μαθητής 83	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.16	1.36	-0.26	0.88	-0.35	0.88
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 80		Μαθήτρια 76		Μαθήτρια 86	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.36	Τελικό Δοκίμιο 1.73	Αρχικό Δοκίμιο -0.47	Τελικό Δοκίμιο 0.64	Αρχικό Δοκίμιο -0.47	Τελικό Δοκίμιο 1.48
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περιλήψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 8 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 4 σημεία.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 93		Μαθήτρια 90		Μαθήτρια 66	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.51	-	-0.56	0.47	-0.57	2
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.		Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.		Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.		Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Πλήρως
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.		Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.		Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.		Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.		Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.		Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.		Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 99		Μαθήτρια 98		Μαθητής 101	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.68	Τελικό Δοκίμιο 0.76	Αρχικό Δοκίμιο -0.7	Τελικό Δοκίμιο 1.12	Αρχικό Δοκίμιο -0.75	Τελικό Δοκίμιο 0.76
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 92		Μαθητής 104		Μαθήτρια 67	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.76	0.34	-0.76	-0.08	-0.79	0.41
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 103		Μαθητής 82		Μαθήτρια 63	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.79	1.24	-0.86	0.65	-1	1.73
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 75		Μαθητής 97		Μαθητής 71	
	Αρχικό Δοκίμιο -1	Τελικό Δοκίμιο 0.41	Αρχικό Δοκίμιο -1.02	Τελικό Δοκίμιο -0.45	Αρχικό Δοκίμιο -1.12	Τελικό Δοκίμιο 0.52
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 78		Μαθήτρια 79		Μαθητής 62	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-1.12	-0.37	-1.12	0.52	-1.23	0.39
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφώς, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.



Δεξιότητες	Μαθήτρια 81		Μαθητής 70		Μαθήτρια 65	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-1.23	0.64	-1.26	-0.88	-1.34	1.61
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Καθόλου	Πλήρως
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 1 από τις 4.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 9 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 4 σημεία.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 68		Μαθητής 84		Μαθητής 72	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-1.58	0.17	-1.58	-0.58	-1.72	-0.2
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Καθόλου	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθητής 94		Μαθητής 89		Μαθητής 69	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-1.84	-0.18	-1.91	0.88	-1.97	0.52
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Καθόλου	Κατανοεί 4 από τις 8.	Καθόλου	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Καθόλου	Πλήρως	Καθόλου	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφώς, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 100		Μαθητής 88		Μαθητής 74		Μαθητής 102	
	Αρχικό Δοκίμιο -2	Τελικό Δοκίμιο -1.91	Αρχικό Δοκίμιο -2.42	Τελικό Δοκίμιο -1.94	Αρχικό Δοκίμιο -3.31	Τελικό Δοκίμιο -2.08	Αρχικό Δοκίμιο -3.4	Τελικό Δοκίμιο -0.08
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως	Καθόλου	Πλήρως	Καθόλου	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καταγράφει 2 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

*Σημείωση.* Οι αριθμοί δίπλα στο Αρχικό και Τελικό Δοκίμιο αντιστοιχούν με την επίδοσή τους σε logits.

Πίνακας 16

Αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών/τριών ομάδας ελέγχου εκπαιδευτικού γ' σύμφωνα με το Αρχικό (Α1) και Τελικό (Α2) Δοκίμιο Αξιολόγησης (πληροφοριακό κείμενο)

Δεξιότητες	Μαθήτρια 107		Μαθητής 106		Μαθήτρια 143	
	Αρχικό Δοκίμιο 0.46	Τελικό Δοκίμιο 0.41	Αρχικό Δοκίμιο 0.36	Τελικό Δοκίμιο -0.85	Αρχικό Δοκίμιο 0.25	Τελικό Δοκίμιο -0.32
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Πλήρως	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Πλήρως	Καθόλου	Πλήρως	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 4 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 1 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 7 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 6 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 141		Μαθήτρια 121		Μαθητής 137	
	Αρχικό Δοκίμιο 0.15	Τελικό Δοκίμιο 0.17	Αρχικό Δοκίμιο 0.11	Τελικό Δοκίμιο -0.03	Αρχικό Δοκίμιο 0.05	Τελικό Δοκίμιο -0.58
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 105		Μαθήτρια 116		Μαθήτρια 128	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.05	Τελικό Δοκίμιο 0.52	Αρχικό Δοκίμιο -0.05	Τελικό Δοκίμιο -2.26	Αρχικό Δοκίμιο -0.05	Τελικό Δοκίμιο 0.28
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Καθόλου	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Καθόλου	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 120		Μαθήτρια 112		Μαθητής 117	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.13	-1.58	-0.16	-0.08	-0.16	-1.94
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Καθόλου	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Καθόλου
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Καθόλου	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Καθόλου
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προσπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Καθόλου
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.



Δεξιότητες	Μαθήτρια 122		Μαθήτρια 127		Μαθήτρια 139	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.16	Τελικό Δοκίμιο 0.41	Αρχικό Δοκίμιο -0.16	Τελικό Δοκίμιο -0.16	Αρχικό Δοκίμιο -0.19	Τελικό Δοκίμιο 0.6
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθητής 119		Μαθητής 131		Μαθήτρια 111	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.28	-1.83	-0.37	-1.58	-0.47	-1.16
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Καθόλου	Καθόλου.	Καθόλου	Καθόλου.	Καθόλου
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Καθόλου	Κατανοεί 2 από τις 6.	Καθόλου	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Καθόλου
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 123		Μαθήτρια 108		Μαθητής 130	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.49	-0.45	-0.68	-0.85	-0.68	0.21
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Ερμηνεύει 1 από τις 4.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 132		Μαθητής 134		Μαθητής 115	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.68	-0.08	-0.74	-1.16	-0.78	-0.19
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Καθόλου	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προσπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 138		Μαθήτρια 114		Μαθήτρια 129	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.89	Τελικό Δοκίμιο -0.45	Αρχικό Δοκίμιο -0.9	Τελικό Δοκίμιο -0.71	Αρχικό Δοκίμιο -1	Τελικό Δοκίμιο 0.17
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 1 από τις 4.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.
Στην περίπτωση του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 142		Μαθητής 113		Μαθήτρια 125	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-1	-0.73	-1.04	-2.21	-1.09	-0.22
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Καθόλου	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Καθόλου	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 1 από τις 4.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφώς, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 109		Μαθητής 136		Μαθήτρια 126	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-1.12	-3.11	-1.2	-1.39	-1.23	-0.75
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Εντοπίζει 4 από τις 12.	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Καθόλου	Καθόλου.	Καθόλου	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Καθόλου	Κατανοεί 1 από τις 6.	Καθόλου	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 1 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφώς, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Καθόλου	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 110		Μαθητής 118		Μαθήτρια 133	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-1.29	-0.71	-1.34	-2.18	-1.34	-2.08
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Καθόλου	Καθόλου.	Καθόλου
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Καθόλου	Κατανοεί 1 από τις 6.	Καθόλου
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 1 από τις 4.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Καθόλου
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφώς, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.



Δεξιότητες	Μαθητής 140		Μαθητής 135		Μαθητής 124	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-1.42	-0.99	-2.16	-0.38	-2.54	-2.35
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Εντοπίζει 10 από τις 12.
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Καθόλου	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Καθόλου	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Καθόλου
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Καθόλου	Κατανοεί 1 από τις 8.	Καθόλου	Καθόλου
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Καθόλου	Καθόλου	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Καθόλου	Καθόλου
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.

Σημείωση. Οι αριθμοί δίπλα στο Αρχικό και Τελικό Δοκίμιο αντιστοιχούν με την επίδοσή τους σε logits.

## Πίνακας 17

Αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών/τριών ομάδας ελέγχου εκπαιδευτικού δ' σύμφωνα με το Αρχικό (A1) και Τελικό (A2) Δοκίμιο Αξιολόγησης (πληροφοριακό κείμενο)

Δεξιότητες	Μαθήτρια 156		Μαθήτρια 46		Μαθήτρια 147	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	1.1	-0.08	0.99	0.29	0.9	0.52
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 11 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Πλήρως	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Πλήρως	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Πλήρως	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Πλήρως	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 5 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 5 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 5 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 7 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 7 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 7 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 7 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 7 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 6 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 159		Μαθήτρια 59		Μαθήτρια 155	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	0.67	0.16	0.56	1	0.56	-1.74
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Πλήρως	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Πλήρως	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Πλήρως	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Καθόλου
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 4 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 4 από τις 6.	Κατανοεί 4 από τις 8.	Κατανοεί 4 από τις 6.	Καθόλου
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Καθόλου
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 7 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 7 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 7 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφώς, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Καθόλου
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 6 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 6 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 6 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 157		Μαθήτρια 154		Μαθήτρια 55	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	0.56	-0.03	0.46	-0.2	0.36	0.76
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 2 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Πλήρως	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Πλήρως	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Πλήρως	Συνδυάζει 2 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 4 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 4 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 3 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Πλήρως
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 7 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 7 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 6 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 6 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 50		Μαθήτρια 163		Μαθήτρια 58	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	0.15	0.05	0.14	-0.59	0.05	-1.13
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 1 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Καθόλου
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 6 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθητής 153		Μαθήτρια 149		Μαθήτρια 54	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	0.05	-0.32	0.04	0.3	0.01	-0.32
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 5 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθητής 150		Μαθήτρια 158		Μαθήτρια 162	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.01	Τελικό Δοκίμιο -0.59	Αρχικό Δοκίμιο -0.05	Τελικό Δοκίμιο -1.07	Αρχικό Δοκίμιο -0.05	Τελικό Δοκίμιο -0.71
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 1 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 5 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 4 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 146		Μαθήτρια 47		Μαθήτρια 61	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.12	0.17	-0.16	-0.59	-0.16	-0.08
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 2 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 3 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.



Δεξιότητες	Μαθητής 41		Μαθήτρια 57		Μαθητής 60	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.26	-0.11	-0.26	-0.45	-0.36	-0.65
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 3 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Τεκμηριώνει με 2 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 144		Μαθητής 161		Μαθήτρια 56	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-0.36	-0.87	-0.36	-0.98	-0.46	-0.09
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 1 από τις 4.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 3 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 44		Μαθήτρια 51		Μαθητής 48	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.47	Τελικό Δοκίμιο -0.32	Αρχικό Δοκίμιο -0.79	Τελικό Δοκίμιο -2.88	Αρχικό Δοκίμιο -0.87	Τελικό Δοκίμιο -1.38
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 10 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Εντοπίζει 4 από τις 12.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Καθόλου	Καθόλου.	Καθόλου
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 2 από τις 6.	Καθόλου	Κατανοεί 1 από τις 6.	Καθόλου
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 3 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 2 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Καθόλου
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθήτρια 43		Μαθητής 42		Μαθητής 145	
	Αρχικό Δοκίμιο -0.89	Τελικό Δοκίμιο -1.13	Αρχικό Δοκίμιο -1	Τελικό Δοκίμιο -0.87	Αρχικό Δοκίμιο -1.12	Τελικό Δοκίμιο -0.45
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 1 από τις 4.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθητής 152		Μαθητής 148		Μαθητής 53	
	Αρχικό Δοκίμιο -1.12	Τελικό Δοκίμιο -0.45	Αρχικό Δοκίμιο -1.23	Τελικό Δοκίμιο -0.99	Αρχικό Δοκίμιο -1.34	Τελικό Δοκίμιο -1.42
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 7 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 2 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Αναφέρεται σε 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου.	Καθόλου
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Καθόλου
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Καθόλου	Ερμηνεύει 1 από τις 6.	Καθόλου
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καταγράφει 1 από τις 11.	Καταγράφει 4 από τις 11.	Καθόλου	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Τεκμηριώνει με 1 από τα 8 σημεία.	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.

Δεξιότητες	Μαθητής 49		Μαθητής 52		Μαθητής 40	
	Αρχικό Δοκίμιο -1.46	Τελικό Δοκίμιο -0.35	Αρχικό Δοκίμιο -2.22	Τελικό Δοκίμιο -	Αρχικό Δοκίμιο -2.29	Τελικό Δοκίμιο -3.27
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 6 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 5 από τις 12.		Εντοπίζει 5 από τις 12.	Εντοπίζει 4 από τις 12.
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Καθόλου	Ανακαλεί 1 από τις 3.	Καθόλου		Καθόλου	Καθόλου
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Συνδυάζει 3 από τις 4.	Συνδυάζει 1 από τις 4.	Καθόλου		Καθόλου	Καθόλου
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου		Καθόλου	Καθόλου
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Κατανοεί 1 από τις 6.	Κατανοεί 1 από τις 8.	Καθόλου		Καθόλου	Καθόλου
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Καθόλου	Ερμηνεύει 2 από τις 4.	Καθόλου		Καθόλου	Καθόλου
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.		Καταγράφει 2 από τις 11.	Καθόλου
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.		Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψή του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου		Καθόλου	Καθόλου

Δεξιότητες	Μαθητής 45		Μαθήτρια 151		Μαθητής 160	
	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο	Αρχικό Δοκίμιο	Τελικό Δοκίμιο
	-2.4	0.49	-2.45	-2.26	-4	-
Αναγνωρίζει και εντοπίζει πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως	Εντοπίζει 5 από τις 12.	Πλήρως	Καθόλου	
Ανακαλεί πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Καθόλου	Ανακαλεί 2 από τις 3.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	
Συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσει μια απάντηση.	Καθόλου	Συνδυάζει 2 από τις 4.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	
Εξάγει συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.	Καθόλου	Αναφέρεται σε 3 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	
Εντοπίζει και κατανοεί πληροφορίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά υπονοούνται.	Καθόλου	Κατανοεί 2 από τις 8.	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	
Χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσει πληροφορίες.	Καθόλου	Πλήρως	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	
Στην περίληψη του κειμένου καταγράφει τις σημαντικές πληροφορίες.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καταγράφει 3 από τις 11.	Καταγράφει 2 από τις 11.	Καθόλου	Καθόλου	
Κατανοεί την πρόθεση της συγγραφέως, τεκμηριώνοντας την απάντησή του/της.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Κατανοεί την πρόθεση χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	Καθόλου	
Διατυπώνει την άποψή του/της για την πειστικότητα του κειμένου, τεκμηριώνοντάς την.	Καθόλου	Τεκμηριώνει με 1 από τα 5 σημεία.	Καθόλου	Διατυπώνει την άποψη του χωρίς να τεκμηριώνει.	Καθόλου	

Σημείωση. Οι αριθμοί δίπλα στο Αρχικό και Τελικό Δοκίμιο αντιστοιχούν με την επίδοσή τους σε logits.

## Πίνακας 18

*Επιδόσεις στα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης Α1 και Β1 και βαθμός στα Νέα Ελληνικά στη Γ' Γυμνασίου μαθητών/τριών πειραματικής ομάδας εκπαιδευτικού α'*

Μαθητής/τρια	Επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1	Επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Β1	Βαθμοί στα Νέα Ελληνικά Γ' Γυμνασίου *
3	0.67	-1.19	ΑΑ18
20	0.15	-0.72	ΑΑ19
36	0.05	-0.29	ΑΑ20
35	-0.01	-0.99	ΒΒ15
15	-0.05	-0.87	ΑΑ20
22	-0.05	-0.56	ΑΑ19
24	-0.05	-1.35	ΑΑ16
02	-0.16	-1.35	ΑΑ19
08	-0.16	0	ΑΑ20
07	-0.36	-0.57	ΑΒ15
16	-0.41	-1.12	ΒΔ14
01	-0.46	-0.81	ΕΔ10
18	-0.47	-1.35	ΒΒ17
13	-0.57	-1.19	ΒΒ16
28	-0.57	-1.71	ΒΒ14
38	-0.57	-0.57	ΒΑ19
04	-0.68	-1.71	ΑΑ18
11	-0.68	-0.72	ΒΓ14
12	-0.68	-1.03	ΒΒ16
19	-0.68	-1.19	ΒΒ15
27	-0.68	-0.43	ΑΑ18
29	-0.68	-2.59	ΓΒ12
31	-0.68	-1.3	ΒΓ15
32	-0.68	-2.59	ΑΑ18
37	-0.68	-1.03	ΓΓ14
39	-0.68	-2.09	ΓΓ14
05	-0.81	-2.97	ΕΔ10
23	-0.87	-1.36	ΕΔ10
10	-0.89	-0.31	ΔΔ07
09	-1.09	-1.69	ΓΔ11
17	-1.12	-1.35	ΓΓ14
25	-1.19	-1.34	ΔΓ11
34	-1.27	-2.54	ΓΔ03
14	-1.34	-2.38	ΒΓ14
21	-1.34	-5	ΔΓ11
26	-1.46	-0.87	ΓΓ09
06	-2.04	-1.64	ΒΓ12
33	-2.21	-1.56	ΔΓ10
30	-2.39	-5	ΔΕ11

\* Σημείωση. Ο πρώτος βαθμός είναι ο βαθμός του/της κάθε μαθητή/τριας στο Α' τετράμηνο, ο δεύτερος στο Β' τετράμηνο και ο τρίτος ο βαθμός του/της στις Τελικές Γραπτές Απολυτήριες Εξετάσεις.



## Πίνακας 19

Επιδόσεις στα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης Α1 και Β1 και βαθμός στα Νέα Ελληνικά στη Γ' Γυμνασίου μαθητών/τριών πειραματικής ομάδας εκπαιδευτικού β'

Μαθητής/τρια	Επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1	Επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Β1	Βαθμοί στα Νέα Ελληνικά Γ' Γυμνασίου *
85	0.36	-0.43	ΑΑ19
64	0.15	-0.72	ΑΑ19
91	0.12	-1.03	ΑΑ19
77	-0.05	-1.03	ΑΑ18
95	-0.06	-0.72	ΒΒ18
87	-0.1	-1.52	ΑΑ18
73	-0.16	-1.03	ΒΒ16
96	-0.26	-0.29	ΑΑ19
83	-0.35	-1.35	ΑΑ13
80	-0.36	-0.43	ΑΑ19
76	-0.47	-1.9	ΒΑ19
86	-0.47	-0.29	ΑΑ17
93	-0.51	-1	ΔΔ07
90	-0.56	-1.7	ΓΔ12
66	-0.57	-1.3	ΑΑ20
99	-0.68	-1.7	ΑΑ19
98	-0.7	-2	ΓΓ13
101	-0.75	-0.27	ΒΓ09
92	-0.76	-0.81	ΓΔ12
104	-0.76	-0.29	ΓΓ11
67	-0.79	-2.42	ΔΔ11
103	-0.79	-1.03	ΑΒ17
82	-0.86	-1.18	ΕΔ10
63	-1	-0.43	ΑΑ20
75	-1	-2.89	ΔΓ09
97	-1.02	-1.41	ΓΓ11
71	-1.12	-2.11	ΕΔ10
78	-1.12	-1.54	ΕΔ10
79	-1.12	-1.71	ΑΒ17
62	-1.23	-2.45	ΓΓ13
81	-1.23	-2.59	ΓΓ15
70	-1.26	-2.78	ΔΔ10
65	-1.34	-2.11	ΑΑ15
68	-1.58	-1.94	ΔΓ13
84	-1.58	-2.26	ΕΔ10
72	-1.72	-2.86	ΔΔ06
94	-1.84	-2.4	ΒΓ09
89	-1.91	-1.67	ΓΔ08
69	-1.97	-2.89	ΕΔ10
100	-2	-4.05	ΕΔ10
88	-2.42	-5	ΕΔ10
74	-3.31	-2.59	ΕΔ10
102	-3.4	-1.33	ΒΓ13

\* Σημείωση. Ο πρώτος βαθμός είναι ο βαθμός του/της κάθε μαθητή/τριας στο Α' τετράμηνο, ο δεύτερος στο Β' τετράμηνο και ο τρίτος ο βαθμός του/της στις Τελικές Γραπτές Απολυτήριες Εξετάσεις.

*Ομαδοποίηση μαθητών/τριών ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες*

Οι Πίνακες 14-17 καταδεικνύουν ότι κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια αποτέλεσαν μια ξεχωριστή οντότητα στην παρούσα εργασία, για αυτό και πραγματοποιήθηκε λεπτομερής καταγραφή των αναγνωστικών δεξιοτήτων που κατείχαν πριν την έναρξη της παρέμβασης και αφού αυτή ολοκληρώθηκε. Κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης παρατηρήθηκε, όμως, ότι οι μαθητές/τριες ήταν εφικτό να ομαδοποιηθούν ως προς τον βαθμό κατάκτησης ορισμένων δεξιοτήτων, με βάση τα αρχικά δοκίμια αξιολόγησης, τη βαθμολογία τους στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Γ΄ Γυμνασίου αλλά και την καθημερινή αξιολόγησή τους από τις εκπαιδευτικούς στην τάξη (άντληση πληροφοριών από πολλαπλές πηγές). Η ένταξή τους σε μια ομάδα, π.χ. των ικανών ή των αδύνατων αναγνωστών/τριών, επέτρεπε στις εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν ανομοιογενείς ή και ομοιογενείς ομάδες εργασίας στην τάξη, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας, αλλά και να προσδιορίσουν τι αποτελούσε προαπαιτούμενη, τι πυρηνική και τι μετασχηματιστική γνώση/δεξιότητα για κάθε ομάδα μαθητών/τριών σε κάθε θεματική ενότητα.

Κατά την παρουσίαση, επίσης, των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση γίνεται για πρακτικούς λόγους αναφορά στα όσα λέχθηκαν από κάθε ομάδα μαθητών/τριών. Πρέπει να τονισθεί ότι οι ομάδες αυτές δεν ήταν στατικές καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς στην πειραματική ομάδα, αφού οι μαθητές/τριες, ανάλογα με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, βελτίωναν τις αναγνωστικές τους ικανότητες. Έτσι, για παράδειγμα, μαθητές/τριες που στην αρχή της σχολικής χρονιάς ανήκαν στην ομάδα των αδύνατων αναγνωστών/τριών μετακινήθηκαν στο τέλος της χρονιάς στην ομάδα των ικανών ή μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών.

Αμέσως πιο κάτω παρουσιάζονται οι γνώσεις/δεξιότητες που αναμενόταν να κατέχει κάθε επαρκής αναγνώστης/τρια, σύμφωνα με το Πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης, το οποίο καταρτίστηκε από τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της παρέμβασης. Οι γνώσεις/δεξιότητες ιεραρχούνται κατά βαθμό δυσκολίας με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Βάμβουκας, 1992· Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007· Ματσαγγούρας, 2007· Vacca et al., 2014). Καταγράφονται, επίσης, και οι χαρακτηρισμοί που δόθηκαν σε κάθε ομάδα ανάλογα με τις αναγνωστικές δεξιότητες που κατείχε.

## Πίνακας 20

*Αναμενόμενες γνώσεις/δεξιότητες στην κατανόηση κειμένου κατά βαθμό επάρκειας*

Βαθμός επάρκειας	Γνώσεις/δεξιότητες στην κατανόηση κειμένου
1α	Οι μαθητές/τριες: - Αναγνωρίζουν και εντοπίζουν πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.
1β	- Ανακαλούν με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.
1γ	- Συνδυάζουν πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου για να ολοκληρώσουν μια απάντηση.
2α	- Εξάγουν συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.
2β	- Εντοπίζουν και κατανοούν πληροφορίες, συναισθήματα, καταστάσεις οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά αποσιωπούνται ή υπονοούνται.
2γ	- Χρησιμοποιούν προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα για να ερμηνεύσουν πληροφορίες, συναισθήματα και καταστάσεις (όσο αφορά στο θέμα ή και στην εσωτερική οργάνωση και τη δόμηση του κειμένου ή και το κοινωνικό, ιστορικό, γεωγραφικό κτλ. πλαίσιο του).
3	- Εντοπίζουν και σχολιάζουν τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο, εστιάζοντας την προσοχή στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο.
4	- Αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του, παράγοντας και αξιοποιώντας κριτήρια αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του.

*Σημείωση.* (α) πολύ ικανοί/ές αναγνώστες/τριες: όσοι/ες βρίσκονταν στον 4<sup>ο</sup> βαθμό επάρκειας, (β) αρκετά ικανοί/ές αναγνώστες/τριες: αυτοί/ές που βρίσκονταν στον 3<sup>ο</sup> βαθμό επάρκειας, (γ) ικανοί/ές αναγνώστες/τριες: όσοι/ες βρίσκονταν στον βαθμό επάρκειας 2γ και 2β, (δ) μέτριας ικανότητας αναγνώστες/τριες: όσοι/ες βρίσκονταν στον βαθμό επάρκειας 2α, (ε) αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες: όσοι/ες βρίσκονταν στον βαθμό επάρκειας 1γ, (στ) αρκετά αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες: όσοι/ες βρίσκονταν στον βαθμό επάρκειας 1β, (ζ) πολύ αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες: όσοι/ες βρίσκονταν στον βαθμό επάρκειας 1α

*Βαθμός δυσκολίας των έργων*

Ένα δεδομένο της παρούσας έρευνας που χρήζει σχολιασμού είναι ότι η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων των δοκιμών (τόσο αυτών που δόθηκαν πριν όσο και αυτών που δόθηκαν μετά την παρέμβαση) με τη χρήση του μοντέλου Rasch κατέδειξε ότι όλα τα έργα που σχεδιάστηκαν για τη διερεύνηση του βαθμού που οι συμμετέχοντες/ουσες κατείχαν συγκεκριμένη δεξιότητα (π.χ. να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο ή και να εξάγουν συμπεράσματα από το κείμενο) δεν

είχαν και τον ίδιο βαθμό δυσκολίας. Έτσι, στα αρχικά δοκίμια αξιολόγησης παρατηρήθηκαν περιπτώσεις μαθητών/τριών που φαίνονταν να μην ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν και να εντοπίσουν όλες τις πληροφορίες που αναγράφονταν ρητά μέσα στο κείμενο, δεξιότητα που βιβλιογραφικά θεωρείται απλή, αλλά μπορούσαν να αντιληφθούν την πρόθεση της συγγραφέως και να τεκμηριώσουν εν μέρει την άποψή τους, δεξιότητα που θεωρείται πιο σύνθετη. Η παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο εργαζόνταν οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες στην τάξη κατέδειξε ότι η αδυναμία τους να εντοπίσουν όλες τις πληροφορίες που δηλώνονταν ρητά οφειλόταν στον τρόπο εργασίας τους. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι αρκούσαν να εντοπίσουν τις πληροφορίες που περιέπιπταν αμέσως στην αντίληψή τους χωρίς να διατρέχουν με προσοχή ολόκληρο το κείμενο, για να βρουν ποιες άλλες σχετικές πληροφορίες υπήρχαν.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες μπορούσαν με ευκολία να κατανοήσουν την πρόθεση του/της συγγραφέα/έως ή να διατυπώσουν την άποψή τους για την πειστικότητα του κειμένου τόσο στα αρχικά όσο και στα τελικά δοκίμια αξιολόγησης (τα σχετικά έργα έχουν μικρό δείκτη δυσκολίας στον πίνακα του μοντέλου Rasch), όμως δυσκολεύονταν να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους. Στοιχεία τεκμηρίωσης που απαιτούσαν την εξαγωγή συμπερασμάτων με τη συσχέτιση πληροφοριών, που βρίσκονταν σε διάφορα σημεία του κειμένου, με προϋπάρχουσες γνώσεις γύρω από το κοινωνικό, ιστορικό, γεωγραφικό κτλ. πλαίσιο του κειμένου διαπιστώθηκε ότι ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να γίνουν αντιληπτά και να αξιοποιηθούν από τους μαθητές/τριες (τα σχετικά έργα έχουν μεγάλο δείκτη δυσκολίας στον πίνακα του μοντέλου Rasch).

Ένα δεύτερο δεδομένο αφορά στα έργα που δυσχέραιναν τους μαθητές/τριες στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1. Διαφάνηκε ότι ιδιαίτερα δύσκολο για το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, ήταν το έργο της εξαγωγής συμπερασμάτων με τη συσχέτιση πληροφοριών από διάφορα μέρη του κειμένου μεταξύ τους και με προϋπάρχουσες γνώσεις γύρω από το θέμα. Εντούτοις, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας (94.1%) είχε καλύτερες επιδόσεις στο έργο που διερευνούσε τον βαθμό κατάκτησης της δεξιότητας αυτής στο Τελικό Δοκίμιο Α2 από ό, τι στο αντίστοιχο έργο στο Αρχικό Δοκίμιο Α1. Ένα σημαντικό ποσοστό (75.9%) των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου, μικρότερο όμως από το ποσοστό της πειραματικής ομάδας, είχε, επίσης, καλύτερες επιδόσεις στο έργο που διερευνούσε τον βαθμό κατάκτησης της δεξιότητας αυτής στο Τελικό Δοκίμιο Α1 από ό, τι στο Αρχικό Α2.

*Η συμβολή της παρέμβασης στην κατανόηση κειμένου*

Ένα ακόμη δεδομένο που απορρέει από τη μελέτη των πινάκων με τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών σχετίζεται με το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας είχαν καλύτερες επιδόσεις σε έργα που διερευνούσαν τον βαθμό κατάκτησης ορισμένων αναγνωστικών δεξιοτήτων μετά το πέρας της παρέμβασης από ό, τι πριν την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις επιδόσεις τους στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 (κατανόηση πληροφοριακού κειμένου), είχαν καλύτερες επιδόσεις σε έργα που διερευνούσαν τον βαθμό κατάκτησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων που αναγράφονται πιο κάτω. Δίπλα από κάθε δεξιότητα καταγράφεται το ποσοστό των μαθητών/τριών που απάντησαν πληρέστερα σε έργα του Τελικού Δοκιμίου Αξιολόγησης Α2 από ό, τι σε αντίστοιχα έργα του Αρχικού Δοκιμίου Αξιολόγησης Α1.

- (α) Αναγνώριση και εντοπισμός πληροφοριών που εκφράζονταν ρητά μέσα στο κείμενο (ποσοστό 100% των μαθητών/τριών),
- (β) Ανάκληση με ακρίβεια πληροφοριών που εκφράζονταν ρητά μέσα στο κείμενο (ποσοστό 81.6%),
- (γ) Εξαγωγή συμπερασμάτων από το κείμενο (ποσοστό 94.1%)
- (δ) Χρησιμοποίηση προϋπαρχόντων-προαπαιτούμενων εννοιολογικών και γνωστικών σχημάτων για την ερμηνεία πληροφοριών, συναισθημάτων και καταστάσεων (ποσοστό 97.6%)

Σημαντικός υπήρξε, επίσης, ο αριθμός των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που, σύμφωνα με τις επιδόσεις τους στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2, είχε υψηλότερες επιδόσεις σε έργα που διερευνούσαν τον βαθμό κατάκτησης των πιο κάτω δεξιοτήτων από ό, τι σε αντίστοιχα έργα στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1:

- (α) Εντοπισμός και κατανόηση πληροφοριών, συναισθημάτων, καταστάσεων που δεν δηλώνονταν ρητά στο κείμενο, αλλά αποσιωπούσαν ή υπονοούνταν (51.5%),
- (β) Περιληπτική απόδοση του κειμένου (46.8%) και
- (γ) Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του, με την παραγωγή και αξιοποίηση κριτηρίων αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του (42.35%).

Η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερες επιδόσεις στα έργα που διερευνούσαν τον βαθμό κατοχής των συγκεκριμένων αναγνωστικών δεξιοτήτων στο τέλος της σχολικής χρονιάς από ό, τι στην αρχή, σύμφωνα με

τα αποτελέσματα του Τελικού (A2) και Αρχικού Δοκιμίου Αξιολόγησης (A1), καθιστά φανερό ότι υπήρξε αισθητά μικρότερος ο αριθμός των μαθητών/τριών της ομάδας αυτής που ανταποκρίθηκε πληρέστερα στα έργα αυτά σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου που σημείωσαν υψηλότερη επίδοση σε έργα που εξέταζαν τον βαθμό κατοχής κάθε δεξιότητας ήταν τα ακόλουθα:

- (α) Αναγνώριση και εντοπισμός πληροφοριών που εκφράζονταν ρητά μέσα στο κείμενο (96.2% των μαθητών/τριών),
- (β) Ανάκληση με ακρίβεια πληροφοριών που εκφράζονταν ρητά μέσα στο κείμενο (8.9%),
- (γ) Εξαγωγή συμπερασμάτων από το κείμενο (75.9%)
- (δ) Χρησιμοποίηση προϋπαρχόντων – προαπαιτούμενων εννοιολογικών και γνωστικών σχημάτων για την ερμηνεία πληροφοριών, συναισθημάτων και καταστάσεων (43%)
- (ε) Εντοπισμός και κατανόηση πληροφοριών, συναισθημάτων, καταστάσεων που δεν δηλώνονταν ρητά στο κείμενο, αλλά αποσιωπούσαν ή υπονοούνταν (2.6%),
- (στ) Περιληπτική απόδοση του κειμένου (1.25%)
- (ζ) Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του, με την παραγωγή και αξιοποίηση κριτηρίων αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του (16.5%).

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι μόνο ένα ποσοστό 9.9% των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας είχαν καλύτερες επιδόσεις στο έργο που αξιολογούσε τη δεξιότητα εντοπισμού και σχολιασμού των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο, εστιάζοντας την προσοχή στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο, ενώ κανένας/καμιά από τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις, σύμφωνα με τα δεδομένα των Δοκιμίων A1 και A2.

Καταληκτικά, πρέπει να επισημανθεί ότι, όπως προκύπτει από τα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα, η συμβολή της παρέμβασης ήταν ουσιαστική, για να επιτύχει η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών της πειραματικής ομάδας να έχει υψηλότερες επιδόσεις σε έργα που εξέταζαν τον βαθμό κατάκτησης αναγνωστικών δραστηριοτήτων άρρηκτα δεμένων με τη βαθιά κατανόηση και ερμηνεία των πληροφοριών του κειμένου, αφού παρατηρήθηκε ότι απαντούσαν πληρέστερα σε έργα του Τελικού Δοκιμίου A2 από ό, τι σε αντίστοιχα έργα του Αρχικού Δοκιμίου A1 που αφορούσαν όχι μόνο στην αναγνώριση, εντοπισμό και ανάκλησή πληροφοριών ρητά εκπεφρασμένων στο κείμενο, αλλά και στην

αξιοποίησή τους για την εξαγωγή συμπερασμάτων και πάρα πέρα την ερμηνεία πληροφοριών, συναισθημάτων και καταστάσεων.

Το γεγονός, επίσης, ότι μικρότερος αριθμός παιδιών απάντησε πληρέστερα σε έργα του Τελικού Δοκιμίου Α2 από ό, τι του Αρχικού Δοκιμίου Α1 που αφορούσαν στη δεξιότητα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του, παράγοντας και αξιοποιώντας κριτήρια αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του (42.35%) καταδεικνύει τη δυσκολία αυτής της αναγνωστικής δεξιότητας, η οποία ιεραρχήθηκε πιο ψηλά από όλες τις άλλες στο Πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης που κατάρτισαν οι εκπαιδευτικοί.

Ακόμη, όμως, πιο σύνθετη διαφάνηκε να είναι η δεξιότητα εντοπισμού και σχολιασμού των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο, εστιάζοντας την προσοχή στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο, αφού μόνον 9.9% των παιδιών της πειραματικής ομάδας απάντησαν πληρέστερα στο Τελικό Δοκίμιο Α2 από ό, τι στο Αρχικό Α1. Σύμφωνα, όμως, με το Πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης η δεξιότητα αυτή ιεραρχήθηκε πιο χαμηλά από ό, τι η δεξιότητα αξιολόγησης του κειμένου. Μια πιθανή απάντηση για αυτή την ανατροπή δίνει η προσεκτική μελέτη των έργων αξιολόγησης που περιλήφθηκαν στα Δοκίμια. Τα έργα αυτά επιτρέπουν στους αναγνώστες/τριες να αξιολογήσουν την πειστικότητα των κειμένων με βάση πληροφορίες που διατυπώνονται ρητά σε αυτά, χωρίς να απαιτούν γνώση των υπόρρητων προθέσεων της συγγραφέως (Παράρτημα Α: ερώτηση 8 στη σ. 510, ερώτηση 7 στη σ. 513, ερώτηση 8 στη σ. 516 και ερώτηση 8 στη σ. 519). Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετοί ικανοί αναγνώστες/τριες επισημαίνουν στις συνεντεύξεις τους ότι θεωρούν πιο σύνθετη τη δεξιότητα αυτή παρά εκείνη της αξιολόγησης του κειμένου, γιατί προϋποθέτει ενδελεχή μελέτη του κειμένου, συνδυασμό πληροφοριών που βρίσκονται διάσπαρτες σε αυτό και εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων, ενώ τα έργα αξιολόγησης του κειμένου που τους δίνονται δεν προϋποθέτουν πάντα την αντίληψη των υπόρρητων προθέσεων των συγγραφέων και είναι δυνατό να απαντηθούν με την αξιοποίηση ευρύτερων γνώσεων των μαθητών/τριών γύρω από το θέμα του κειμένου ή τους συγγραφείς.

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των Δοκιμίων Αξιολόγησης και  
 συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα

*Στατιστική ανάλυση Δοκιμίων Αξιολόγησης*

*Η ικανότητα κατανόησης κειμένου (Αρχική ετοιμότητα).* Η στατιστική επεξεργασία των επιδόσεων των μαθητών/τριών, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1 (αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων σε πληροφοριακό κείμενο), με τη χρήση του μοντέλου Rasch, κατέδειξε αρχικά ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών ήταν πολύ χαμηλότερες σε σύγκριση με τη δυσκολία των έργων (βρίσκονταν κάτω από το μέσο της κλίμακας, Mean persons = -0.68). Χαμηλές υπήρξαν, επίσης, οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Β1 (αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων σε επιχειρηματολογικό κείμενο) (Mean persons = -1.45). Παράλληλα, διαφάνηκε η ανομοιογένεια των τάξεων, αφού το εύρος των επιδόσεων των μαθητών/τριών κυμαινόταν από 1.1 logits μέχρι -4 στο πληροφοριακό κείμενο, ενώ στο επιχειρηματολογικό από 0 μέχρι -5.

*Η συνεισφορά της παρέμβασης.* Η στατιστική ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στο Αρχικό (Α1) και Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης (Α2) ανέδειξαν, ακολούθως, τον καταλυτικό ρόλο της παρέμβασης στις επιδόσεις τους στο δοκίμιο που χορηγήθηκε μετά την παρέμβαση. Τη θετική συνεισφορά της παρέμβασης κατέδειξαν τα αποτελέσματα που σταχυολογούνται στη συνέχεια:

(α) Σύμφωνα με την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Regression analysis), η διασπορά της επίδοσης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2, το οποίο αξιολογούσε την ικανότητα κατανόησης πληροφοριακού κειμένου, ερμηνευόταν από τη συμμετοχή στην παρέμβαση και από την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 και μόνο. Η συμμετοχή στην παρέμβαση συνεισέφερε σε μεγαλύτερο βαθμό στην ερμηνεία της διασποράς της επίδοσης (ερμήνευε το 38%) από ό, τι η επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1 (ερμήνευε το 21%).

(β) Με τη διενέργεια ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης με εξαρτημένη μεταβλητή το Τελικό Δοκίμιο Β2 (το οποίο χορηγήθηκε μόνο στους/στις μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας και αξιολογούσε την ικανότητα κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου) και ανεξάρτητες μεταβλητές τον εκπαιδευτικό και την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Β1 αποκλείστηκε η πιθανότητα οι υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής



ομάδας σε σύγκριση με εκείνες της ομάδας ελέγχου στο Τελικό Δοκίμιο Α2 να οφείλονταν στο γεγονός ότι διδάχθηκαν από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και επομένως να μην αποτελούσαν απόρροια της ίδιας της παρέμβασης. Η σχετική ανάλυση κατέδειξε ότι μόνο η μεταβλητή της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο Β1 μπορούσε να ερμηνεύσει με τον πιο ικανοποιητικό τρόπο τη διασπορά της επίδοσης των μαθητών/τριών στο Τελικό Δοκίμιο Β2 (ερμήνευε το 36%), αφού η μεταβλητή εκπαιδευτικός δεν είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά.

(γ) 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 (ερμήνευαν το 26%). Συγκεκριμένα, με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο και κρατώντας σταθερές όλες τις άλλες μεταβλητές, τα αγόρια είχαν πιο χαμηλή επίδοση κατά 0.76 μονάδες από τα κορίτσια στο Αρχικό Δοκίμιο Α1, οι μαθητές/τριες της εκπαιδευτικού β' (η οποία δίδαξε σε δύο από τα τέσσερα τμήματα της πειραματικής ομάδας) είχαν χαμηλότερη επίδοση κατά 0.38 μονάδες στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 από τους μαθητές/τριες των τριών άλλων εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνα και οι μαθητές/τριες με μητέρα η οποία είχε φοιτήσει στο Δημοτικό ή και στο Γυμνάσιο είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 κατά 0.31 μονάδες από τους μαθητές/τριες με μητέρα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. 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', αν και είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στο Αρχικό Δοκίμιο Α1, στη συνέχεια 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.

(δ) Η συνεισφορά των εκπαιδευτικών α' και β' υπήρξε σημαντική στην ερμηνεία των επιδόσεων των μαθητών/τριών στο Τελικό Δοκίμιο αξιολόγησης της κατανόησης πληροφοριακού κειμένου (Α2), αφού οι μαθητές/τριες της εκπαιδευτικού α' και της εκπαιδευτικού β' είχαν υψηλότερη επίδοση κατά 1.81 και 1.51 μονάδες αντίστοιχα από τους μαθητές/τριες των εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου στο μοντέλο που περιλάμβανε τις

εκπαιδευτικούς α' και β' και την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1. Αξιοσημείωτό είναι ότι κρατώντας σταθερές τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου, για κάθε επιπρόσθετη μονάδα στην επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 η επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Α2 αυξανόταν κατά 0.66 μονάδες, δηλαδή η αύξηση ήταν μικρότερη από τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών α' και β'.

(ε) Σύμφωνα με την τον έλεγχο t για εξαρτημένα δείγματα οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην κατανόηση πληροφοριακού κειμένου εξακολουθούσαν να βρίσκονται στα ίδια επίπεδα πέντε μήνες μετά την παρέμβαση, αφού η σχετική ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας είχαν καλύτερες επιδόσεις στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 που δόθηκε τον Οκτώβριο του 2013 ( $\bar{x} = 0.75, SD = 0.76$ ) από ότι στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 που δόθηκε τον Απρίλη του 2013 ( $\bar{x} = 0.71, SD = 0.88$ ) χωρίς η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ( $t = -0.49, df = 77, p > 0.05$ ).

Όσον αφορά στον ρόλο που διαδραμάτισε καθεμιά από τις εκπαιδευτικούς που μετείχαν στην παρέμβαση στην ερμηνεία των επιδόσεων των μαθητών/τριών στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2, σύμφωνα με την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Regression analysis) καταδείχθηκε ότι η συνεισφορά της εκπαιδευτικού α' (ερευνήτρια) στην ερμηνεία της διασποράς στην επίδοση των μαθητών/τριών στην τελική αξιολόγηση υπήρξε μεγαλύτερη στο τμήμα Α2 παρά στο τμήμα Α1, αν και μη στατιστικά σημαντική. Η συνεισφορά, από την άλλη, της εκπαιδευτικού β' στο τμήμα Α4 ήταν μικρότερη από ό, τι η συνεισφορά της εκπαιδευτικού α' στο τμήμα Α2, όμως στατιστικά μη σημαντική, ενώ η συνεισφορά της ίδιας εκπαιδευτικού στο τμήμα Α5 υπήρξε μικρότερη από ό, τι η συνεισφορά της εκπαιδευτικού α' στο τμήμα Α2 αλλά και στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά στις ικανότητες των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην κατανόηση πληροφοριακού κειμένου διαπιστώθηκε ότι αυτές ήταν καλύτερες από ό, τι οι ικανότητες κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, παρόλο που η διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις τους στους δύο τύπους κειμένων μειώθηκε μετά την παρέμβαση.

#### *Ποιοτικός σχολιασμός Δοκιμίων Αξιολόγησης*

Οι πίνακες που παρουσιάζονται στη συνέχεια του κεφαλαίου αποτυπώνουν τον βαθμό που κάθε μαθητής/τρια, τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου, κατείχε συγκεκριμένες αναγνωστικές δεξιότητες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των δοκιμίων

αξιολόγησης που χορηγήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι πίνακες καθιστούν φανερό ότι μετά την παρέμβαση, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ανταποκρίνονταν με μεγαλύτερη πληρότητα σε έργα που εξέταζαν τον βαθμό κατάκτησης ορισμένων αναγνωστικών δεξιοτήτων από ό, τι σε αντίστοιχα έργα στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1 (κατανόηση πληροφοριακού κειμένου). Συγκεκριμένα ποσοστό 100% απάντησε με μεγαλύτερη πληρότητα σε έργα που αφορούσαν στη δεξιότητα αναγνώρισης και εντοπισμού πληροφοριών που εκφράζονταν ρητά μέσα στο κείμενο, ποσοστό 81.6% σε έργα σχετικά με την ικανότητα ανάκλησης με ακρίβεια πληροφοριών που εκφράζονταν ρητά μέσα στο κείμενο, ποσοστό 94.1% σε έργα που αφορούσαν στην ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων από το κείμενο και ποσοστό 97.6% σε έργα που σχετίζονταν με την ικανότητα χρησιμοποίησης προϋπαρχόντων-προαπαιτούμενων εννοιολογικών και γνωστικών σχημάτων για την ερμηνεία πληροφοριών, συναισθημάτων και καταστάσεων.

Ικανοποιητικό υπήρξε το ποσοστό των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη επάρκεια σε έργα σχετικά με τη δεξιότητα εντοπισμού και κατανόησης πληροφοριών, συναισθημάτων, καταστάσεων που δεν δηλώνονταν ρητά στο κείμενο, αλλά αποσιωπούσαν ή υπονοούνταν (51.5%), περιληπτικής απόδοσης του κειμένου (46.8%) και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του, παράγοντας και αξιοποιώντας κριτήρια αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του (42.35%), σύμφωνα με τις επιδόσεις τους στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 σε σύγκριση με το βαθμό που απέδωσαν σε αντίστοιχα έργα στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1. Αντίστοιχα ποσοστά μαθητών/τριών που απάντησαν με μεγαλύτερη πληρότητα σε έργα σχετικά με τις συγκεκριμένες δεξιότητες στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 από ό, τι στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 δεν παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου.

## Αποτελέσματα συνεντεύξεων μαθητών/τριών

Στο υποκεφάλαιο αυτό καταγράφονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου και της ανάλυσης λόγου των συνεντεύξεων που λήφθηκαν από τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Οι συνεντεύξεις αποτυπώνουν τις γνώσεις που κατείχαν οι μαθητές/τριες για τα γνωρίσματα της ταυτότητας του επαρκούς αναγνώστη, τις αναγνωστικές στρατηγικές που γνώριζαν και χρησιμοποιούσαν, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, όπως και την ικανότητα τους να προσδιορίζουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν ως αναγνώστες/τριες και να αξιολογούν τις αναγνωστικές τους ικανότητες, πριν και μετά την παρέμβαση. Οι συνεντεύξεις αποκαλύπτουν, επίσης, τις αντιλήψεις και στάσεις που είχαν διαμορφώσει οι μαθητές/τριες, πριν την παρέμβαση, για το γνωστικό αντικείμενο των Νέων Ελληνικών, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και τον δικό τους στη μαθησιακή διαδικασία και τον βαθμό που αυτές τροποποιούνται και ανασκευάζονται μετά την παρέμβαση. Χρήσιμες πληροφορίες απορρέουν από τις συνεντεύξεις για το αίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών, τα ενδιαφέροντά τους, τις αναγνωστικές τους συνήθειες και το μαθησιακό τους προφίλ.

Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τη βαθύτερη γνώση του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας πριν την παρέμβαση (γνώσεις/δεξιότητες, στρατηγικές, αναγνωστικές συνήθειες, αντιλήψεις για τον εαυτό, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ) αλλά και για τη διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στο γνωσιολογικό και συναισθηματικό τομέα. Συγκεκριμένα, οι πληροφορίες αυτές συμβάλλουν αρχικά στον φωτισμό των βημάτων που πραγματοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς, που μετείχαν στην παρούσα έρευνα δράσης, για τον σαφή προσδιορισμό των γνωρισμάτων που διαφοροποιούσαν τους/τις μαθητές/τριες τους, ενώ η αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από αυτές συντείνει στην επισήμανση της ανομοιογένειας των τάξεων των εκπαιδευτικών και βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση των δράσεων που αναπτύχθηκαν, για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών τους. Επιπρόσθετα, η αντιπαραβολή των όσων δήλωσαν οι μαθητές/τριες πριν και μετά την παρέμβαση, που αναπτύχθηκε εντός της έρευνας δράσης, φωτίζει και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη συμβολή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στον γνωσιολογικό τομέα, στην ενίσχυση του συναισθήματος αυτοεπάρκειας, όπως και της αλλαγής των εννοιολογικών τους σχημάτων για τη γνώση και πώς αυτή κατακτιέται.

*Ετοιμότητα πριν και μετά την παρέμβαση*

Στις συνεντεύξεις που λήφθηκαν πριν την παρέμβαση επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι γνώσεις που είχαν ήδη οι μαθητές/τριες ως προς τα γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη, οι στρατηγικές ανάγνωσης που κατείχαν και εφαρμόζαν, όπως και ο βαθμός στον οποίο μπορούσαν να προσδιορίσουν τις δυσχέρειες που τυχόν αντιμετώπιζαν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Οι πληροφορίες αυτές, μαζί με τα δεδομένα των Αρχικών Δοκιμίων Αξιολόγησης, συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας εμπειριστατωμένης ανάλυσης αναγκών του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας και αποτύπωσαν τα στοιχεία που συνέθεταν την ανομοιογένεια των τάξεων.

Οι συνεντεύξεις που λήφθηκαν από τους μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης βοήθησαν, μέσω της αντιπαραβολής τους με τις συνεντεύξεις πριν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό και σε ποιες περιπτώσεις η συμμετοχή τους στο παρεμβατικό πρόγραμμα συνέβαλε: (α) στον εμπλουτισμό των γνώσεων τους για τις δεξιότητες που κατέχει ένας ικανός αναγνώστης, (β) στην αύξηση και βελτίωση των αναγνωστικών στρατηγικών που υιοθετούσαν, (γ) στη βελτίωση της ικανότητάς τους να ορίζουν με ακρίβεια και σαφήνεια τις δυσχέρειες που αντιμετώπιζαν ως αναγνώστες/τριες, (δ) στην ανάπτυξη του συναισθήματος αυτοεπάρκειας ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και (ε) στην αλλαγή των εννοιολογικών τους σχημάτων σχετικά με τη γνώση και τους τρόπους που αυτή κατακτιέται.

*Γνώσεις για τα γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη πριν την παρέμβαση*

Κατά τον προσδιορισμό των γνωρισμάτων του ικανού αναγνώστη πριν την παρέμβαση, μαθητές και μαθήτριες ( $N=48$ ) που ανήκαν τόσο ανάμεσα στους/στις ικανούς/ές, τους/τις μαθητές/τριες μέτριας ικανότητας, τους/τις αδύνατους/ες ως και πολύ αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες<sup>15</sup>, αναφέρθηκαν αρχικά στην ικανότητα του αναγνώστη να διαβάζει με ακρίβεια, ευχέρεια και εκφραστικότητα. Συγκεκριμένα, επισήμαναν ότι ο ικανός αναγνώστης διαβάζει «χωρίς λάθη» (ακρίβεια), «δεν κολλά στις λέξεις», «δεν σκοντάφτει στις λέξεις» ούτε και τις «συλλαβίζει» (ευχέρεια) και «διαβάζει ωραία», «αποδίδοντας τα σημεία στίξης», «διαβάζει με το κατάλληλο ύφος», «χρωματίζει τη φωνή του κατάλληλα» (εκφραστικότητα). Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται χαρακτηριστικές δηλώσεις τους.

## Πίνακας 21

*Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη σύμφωνα με τις απαντήσεις<sup>16</sup> μαθητών/τριών από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων πριν την παρέμβαση*

---

Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη

---

Ικανός αναγνώστης είναι εκείνος που ξέρει ανάγνωση, που δεν κολλά στις λέξεις, αδυνατώντας να τις διαβάσει. Εκείνος που διαβάζει καλά, ωραία.

(Μαθήτρια 13, A1)

Ο ικανός αναγνώστης διαβάζει χωρίς λάθη, χωρίς να σκοντάφτει στις λέξεις ... δηλαδή, χωρίς να τις συλλαβίζει.

(Μαθήτρια 23, A2)

Ο ικανός αναγνώστης διαβάζει ένα κείμενο, αποδίδοντας τα σημεία στίξης. Αποδίδει την τελεία, το κόμμα, το ερωτηματικό ... όλα τα σημεία στίξης. Έτσι καταλαβαίνουν και εκείνοι που τον ακούν τι λέει το κείμενο.

(Μαθήτρια 3, A1)

Ικανός αναγνώστης είναι κάποιος που μπορεί να διαβάζει χωρίς να κάνει λάθη, να διαβάζει κατανοητά έτσι ώστε οι ακροατές του να καταλαβαίνουν τι λέει.

(Μαθήτρια 2, A1)

Ο ικανός αναγνώστης καταλαβαίνει μεμιάς αν το κείμενο είναι σοβαρό ή κωμωδία, ώστε να το διαβάζει με το κατάλληλο ύφος. ... Να χρωματίζει τη φωνή του κατάλληλα. Κάνει και τους άλλους να ακούν το κείμενο, γιατί διαβάζει δυνατά, χωρίς βαρεμάρα.

(Μαθητής 38, A2)

---

Παρατηρήθηκε, επιπρόσθετα, ότι 64 από τους 82 μαθητές/τριες, ανάμεσα τους και 20 από τους μαθητές/τριες που έδωσαν τον ορισμό που προαναφέρθηκε, όρισαν τον ικανό αναγνώστη και ως το άτομο που «κατανοεί το νόημα των όσων διαβάζει». Όταν τους ζητήθηκε να επεξηγήσουν περαιτέρω πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της κατανόησης, μαθητές/τριες οι οποίοι/ες ανήκαν στους/στις αδύνατους/ες ως πολύ αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες, διαφάνηκε ότι δυσκολεύονταν να αποσαφηνίσουν περισσότερο την έννοια αυτή. Σιωπούσαν, κάνοντας ένα νεύμα στην ερευνήτρια που φανέρωνε ότι δεν γνώριζαν τι περισσότερο να πουν ή/και χαμογελούσαν αμήχανα ή δήλωναν ότι δεν ήξεραν τι άλλο να πουν. Υπήρχαν παιδιά που εξέφρασαν την απορία τους για το ερώτημα που τους τέθηκε, επισημαίνοντας ότι είναι αυτονόητη η σημασία της κατανόησης και έτσι αναρωτιόνταν τι άλλο θα μπορούσαν να πουν. Υπήρχαν, επίσης, παιδιά που όριζαν την έννοια της κατανόησης, ταυτολογικά, χρησιμοποιώντας, δηλαδή, τους ίδιους όρους: «κατανόηση σημαίνει να καταλαβαίνεις». Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις τους που καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί.

## Πίνακας 22

*Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη σύμφωνα με τις απαντήσεις αδύνατων ως και πολύ αδύνατων αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση*

---

 Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη
 

---

Ο ικανός αναγνώστης... ο ικανός αναγνώστης μπορεί να καταλάβει τα όσα διαβάζει. Διαβάζει και καταλαβαίνει τι γράφει στο κείμενο ... Πώς να το πω διαφορετικά; (Κουνά το κεφάλι δεξιά και αριστερά, σηκώνει το ώμους). ... Τι άλλο να πω;

(Μαθητής 9, A1)

Αναγνώστης; Δηλαδή εκείνος που ακούει; Α, όχι εκείνος που διαβάζει. ... Ε, καλός αναγνώστης είναι εκείνος που καταλάβει το νόημα ενός κειμένου ... καταλάβει τι γράφει σε ένα κείμενο. Αυτό νομίζω. Καταλαβαίνει το νόημα. (Χαμογελά με αμηχανία) ... Καταλαβαίνει ... Τι άλλο να εξηγήσω;

(Μαθητής 30, A2)

Ικανός αναγνώστης είναι εκείνος που μπορεί να διαβάσει κάτι και να καταλάβει τι θέλει να πει το κείμενο. Καταλαβαίνει το νόημά του. Δηλαδή, πώς να το εξηγήσω διαφορετικά; ... Δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω διαφορετικά, κυρία. Όλοι κατανοούμε τι σημαίνει η λέξη κατανοώ.

(Μαθήτρια 25, A2)

Ο ικανός αναγνώστης διαβάζει και κατανοεί το νόημα αυτού που διαβάζει. Δεν είναι αφηρημένος και έτσι καταλάβει τι γράφει το κείμενο. Διαβάζει και καταλαβαίνει. ... Δεν μπορώ να πω κάτι άλλο.

(Μαθήτρια 23, A2)

Υπήρξαν, όμως, μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες ανήκαν στις ομάδες των ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών, που στην προσπάθειά τους να συγκεκριμενοποιήσουν την έννοια της κατανόησης έκαναν αναφορά είτε σε δεξιότητες που κατέχει ένας ικανός αναγνώστης είτε σε στρατηγικές που υιοθετεί είτε αναφέρονταν τόσο σε δεξιότητες όσο και σε στρατηγικές. Οι λεξιλογικές επιλογές τους (όπως «πιστεύω», «θεωρώ», «κατά τη γνώμη μου», «ξέρω», «σίγουρα ο ικανός αναγνώστης πρέπει να ...»), αλλά και ο σταθερός τόνος της φωνής τους, προσέδιδαν στο ύφος τους ιδιαίτερη σιγουριά και βεβαιότητα, καθώς τα δοξαστικά ρήματα που χρησιμοποιούσαν, η απρόσωπη έκφραση πρέπει να και το επίρρημα σίγουρα, καθορίζουν ένα ιδιαίτερα ψηλό βαθμό βεβαιότητας (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2011). Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται σχετικές αναφορές από τον λόγο μέτριων και ικανών αναγνωστών/τριών.

## Πίνακας 23

*Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη σύμφωνα με τις απαντήσεις ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση*

Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη	
Δεξιότητες ικανού αναγνώστη	Στρατηγικές ικανού αναγνώστη
<p>Ο καλός αναγνώστης καταλαβαίνει μέσα από το κείμενο το θέμα και ... πώς να το πω ... αντιλαμβάνεται τι θέλει να μας πει ο συγγραφέας. Δηλαδή, πιστεύω, ότι πρέπει να μπορεί να βγάλει συμπεράσματα από το κείμενο.</p> <p style="text-align: right;">(Μαθήτρια 28, A2)</p>	<p>Μια καλή αναγνώστρια, όταν διαβάζει προσπαθεί ο νους της να είναι εκεί ... δεν έχει κάτι άλλο στο νου, είναι προσηλωμένη και δεν αφαιρείται, για να καταλάβει το νόημα όσων διαβάζει.</p> <p style="text-align: right;">(Μαθήτρια 4, A1)</p>
<p>Θεωρώ ότι ο ικανός αναγνώστης καταλαβαίνει ό, τι διαβάζει, συλλαμβάνει τις βασικές πληροφορίες, χωρίς να μπερδεύεται από τις λιγότερο ουσιώδεις, γνωρίζοντας πάντα και το δικό τους ρόλο.</p> <p style="text-align: right;">(Μαθήτρια 8, A1)</p>	<p>Ένας καλός αναγνώστης ρωτά τον εαυτό του αν κατάλαβε τι διαβάζει και όταν δεν καταλαβαίνει δεν προχωρεί, αλλά επιστρέφει και το διαβάζει ξανά.</p> <p style="text-align: right;">(Μαθήτρια 12, A1)</p>
<p>Ο καλός αναγνώστης, κατά τη γνώμη μου, είναι εκείνος που μπορεί, διαβάζοντας το κείμενο, να κατανοήσει το νόημα, να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης, να διατυπώσει τις δικές του απόψεις.</p> <p style="text-align: right;">(Μαθήτρια 22, A2)</p>	<p>Απλώς πιστεύω ότι ένας ικανός αναγνώστης θα πρέπει να έχει και ένα πλούσιο λεξιλόγιο, έτσι ώστε να κατανοεί πιο εύκολα και τη σημασία ενός κειμένου... Για αυτό και ξέρει πώς να καταλάβει τι σημαίνουν κάποιες λέξεις που τον δυσκολεύουν σαν διαβάζει.</p> <p style="text-align: right;">(Μαθήτρια 37, A2)</p>
<p>Ένας ικανός αναγνώστης δεν είναι μόνον εκείνος που διαβάζει ωραία, αλλά εκείνος που καταλαβαίνει τι γράφει το κείμενο και μπορεί να εξηγήσει με δικά του λόγια σε κάποιον άλλον τα όσα διαβάζει.</p> <p style="text-align: right;">(Μαθητής 31, A2)</p>	<p>Ο καλός αναγνώστης, πιστεύω, ότι καθώς διαβάζει ένα κείμενο, επεξεργάζεται στο μυαλό του εκείνα που διαβάζει και τα κατανοεί. Ας πούμε ένας αναγνώστης όταν διαβάζει τη λέξη greeklish καταλαβαίνει τι σημαίνει, αν και δεν τη χρησιμοποιούμε συχνά. Καταλαβαίνει τη σημασία και από το νόημα της πρότασης και όταν τη χωρίσει θα δει ότι αποτελείται από τη λέξη greek, που σημαίνει Ελληνικά, και το lish από το English.</p> <p style="text-align: right;">(Μαθήτρια 7, A1)</p>

Νοομένου ότι τα παιδιά κλήθηκαν να προσδιορίσουν την έννοια του ικανού αναγνώστη, η αναφορά τους στις δεξιότητες και τις στρατηγικές ανάγνωσης που αναμενόταν να κατέχει ο ικανός αναγνώστης υπήρξε αναμενόμενη. Ενδιαφέρον, όμως, παρουσίαζε η



καταγραφή των συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών που αναδύθηκαν μέσα από τον λόγο τους, όπως και ο αριθμός των μαθητών/τριών που αναφέρθηκαν σε κάθε δεξιότητα ή στρατηγική. Τα δεδομένα αυτά καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί.

## Πίνακας 24

*Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη σύμφωνα με τους μαθητές/τριες (N=82) πριν την παρέμβαση*

Δεξιότητες ικανού αναγνώστη	N
Ο ικανός αναγνώστης: Διαβάζει χωρίς να κάνει λάθη, αποδίδει τα σημεία στίξης και χρωματίζει κατάλληλα τη φωνή του.	48
Κατανοεί το νόημα των όσων διαβάζει.	64
Καταλαβαίνει το θέμα του κειμένου.	4
Συλλαμβάνει τις βασικές πληροφορίες, χωρίς να μπερδεύεται από τις λιγότερο ουσιώδεις, γνωρίζοντας πάντα και το δικό τους ρόλο.	2
Συνάγει συμπεράσματα.	2
Μπορεί να εξηγήσει τα όσα διαβάζει.	10
Απαντά με ευκολία, όταν του κάνουν μια συγκεκριμένη ερώτηση, στηριζόμενος στα κύρια σημεία που υπογράμμισε.	10
Διατυπώνει τις δικές του απόψεις για εκείνα που διάβασε.	3
Χρησιμοποιεί έμπρακτα αυτό που διαβάζει, προς όφελός του.	1
Στρατηγικές ικανού αναγνώστη	N
Ο ικανός αναγνώστης: Όταν διαβάζει προσπαθεί να είναι προσηλωμένος και να μην αφαιρείται, για να καταλάβει το νόημα.	8
Ρωτά τον εαυτό του αν κατάλαβε τι διαβάζει.	2
Όταν δεν καταλαβαίνει τι διαβάζει, δεν προχωρεί, αλλά επιστρέφει και το διαβάζει ξανά.	2
Καθώς διαβάζει ένα κείμενο, επεξεργάζεται στο μυαλό του εκείνα που διαβάζει και τα κατανοεί.	2
Υπογραμμίζει, ενώ διαβάζει, τα κύρια σημεία.	10
Βρίσκει τρόπους να κατανοήσει τις άγνωστες λέξεις.	8

Η μελέτη του πιο πάνω πίνακα οδήγησε στη διαπίστωση ότι οι δεξιότητες και στρατηγικές που αναφέρθηκαν στον λόγο των μαθητών/τριών ομαδοποιούνταν με τρόπο που αναδείκνυαν τις παραδοχές τους για την έννοια της ανάγνωσης (Gee, 2011). Έτσι, οι επισημάνσεις των ικανών και μέτριας ικανότητας μαθητών/τριών ότι ο ικανός αναγνώστης «κατανοεί το νόημα των όσων διαβάζει», «καταλαβαίνει το θέμα του κειμένου», «συλλαμβάνει τις βασικές πληροφορίες, χωρίς να μπερδεύεται από τις λιγότερο ουσιώδεις, γνωρίζοντας πάντα και το δικό τους ρόλο», «απαντά με ευκολία, όταν του κάνουν μια συγκεκριμένη ερώτηση, στηριζόμενος στα κύρια σημεία που υπογράμμισε» και «συνάγει

συμπεράσματα» αναδεικνυαν την γνωστική διάσταση της ανάγνωσης. Η κοινωνική της διάσταση προβαλλόταν στις επισημάνσεις των ικανών κυρίως αναγνωστών/τριών ότι ο ικανός αναγνώστης «χρησιμοποιεί έμπρακτα αυτό που διαβάζει, προς όφελός του», ενώ η επισήμανση ικανών αναγνωστών/τριών ότι ο ικανός αναγνώστης «διατυπώνει τις δικές του απόψεις για εκείνα που διάβασε» προσδιόριζε την κριτική διάσταση της ανάγνωσης. Τέλος, τονίζοταν από τους/τις ικανούς/ές και πάλι αναγνώστες/τριες η μεταγνωστική διάσταση της ανάγνωσης στις δηλώσεις «ο ικανός αναγνώστης ρωτά τον εαυτό του αν κατάλαβε τι διαβάζει», «όταν δεν καταλαβαίνει τι διαβάζει, δεν προχωρεί, αλλά επιστρέφει και το διαβάζει ξανά», «καθώς διαβάζει ένα κείμενο, επεξεργάζεται στο μυαλό του εκείνα που διαβάζει και τα κατανοεί», «υπογραμμίζει, ενώ διαβάζει, τα κύρια σημεία» και «βρίσκει τρόπους να κατανοήσει τις άγνωστες λέξεις».

Όσον αφορά στην ευρύτητα και τον πλούτο των γνώσεων των μαθητών/τριών για τα γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη όσο και τη σαφήνεια και ακρίβεια του λόγου με τον οποίο τα γνωρίσματα αυτά διατυπώνονταν, διαπιστώθηκε, σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουν παρουσιαστεί πιο πάνω, ότι οι γνώσεις όχι μόνον των αδύνατων ως και πολύ αδύνατων αναγνωστών/τριών αλλά και μαθητών/τριών με μέτρια αναγνωστική ικανότητα ήταν ελλιπείς, σε σύγκριση με τα όσα αναμενόταν από τις εκπαιδευτικούς να κατέχουν οι μαθητές/τριες τους στην Α΄ Λυκείου. Συγκεκριμένα, έκαναν αναφορά σε ένα ως τρία γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη στον λόγο τους.

Συγχρόνως, έγινε αντιληπτό ότι οι αδύνατοι ως πολύ αδύνατοι αναγνώστες/τριες δυσκολεύονταν, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, να προσδιορίσουν με σαφήνεια την έννοια της κατανόησης. Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι ο λόγος των ικανών αναγνωστών/τριών ήταν σε μικρό βαθμό πιο πλούσιος (αναφέρονταν σε τέσσερα και πέντε γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη) και χαρακτηριζόταν από σχετική σαφήνεια και ακρίβεια, σε σχέση πάντοτε προς τον λόγο των υπολοίπων. Τα στοιχεία αυτά φάνεροναν ότι είχαν περισσότερες γνώσεις για τις δεξιότητες που κατέχει και τις στρατηγικές που υιοθετεί ένας ικανός αναγνώστης, παρόλο που και αυτοί γνώριζαν λιγότερα από ό, τι αναμενόταν από μαθητές/τριες Α΄ Λυκείου. Ενδεικτικό ήταν ότι μικρός αριθμός μαθητών/τριών αναφέρθηκε στην κοινωνική, κριτική και μεταγνωστική διάσταση της ανάγνωσης.

Με την αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών, σχεδιάστηκε το πρώτο διαφοροποιημένο μάθημά, με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τι μπορεί να επιτύχει ο ικανός αναγνώστης και συνάμα να αντιληφθούν την ευρύτητα και το βάθος της έννοιας της κατανόησης (βλ.

Σχέδιο Μαθήματος 1ου, Παράρτημα Γ, σ. 528-533). Επιδιώχθηκε, συνάμα, να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους, ώστε να εμπλακούν ενεργά σε μια μαθησιακή διαδικασία που θα τους καθιστούσε ικανότερους αναγνώστες σε μια κοινωνία στην οποία ο γραπτός λόγος ήταν ό, τι πιο σημαντικό (Barton, 2009· Blackledge & Hunt, 2004· Unesco Institute of Statistics, 2008).

#### *Γνώσεις για τα γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη μετά την παρέμβαση*

Η μελέτη των όσων ανέφεραν οι μαθητές/τριες στις συνεντεύξεις τους, μετά την παρέμβαση, αναφορικά με τα γνωρίσματα ενός ικανού αναγνώστη κατέδειξε ότι μικρός αριθμός ( $N=20$ ) έκανε αναφορά στη δεξιότητα της ανάγνωσης με ακρίβεια, ευχέρεια και εκφραστικότητα και στις περισσότερες περιπτώσεις η αναφορά αυτή γινόταν, για να τονιστεί ότι ικανός αναγνώστης δεν είναι απλώς εκείνος που κατέχει τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες<sup>17</sup> επισήμαναν κυρίως ότι ο ικανός αναγνώστης μπορεί να εντοπίσει σημαντικές πληροφορίες στο κείμενο και να παρουσιάσει με δικά του λόγια τα όσα διαβάζει, όπως και να αποδώσει περιληπτικά ένα κείμενο, τονίζοντας τη γνωστική διάσταση της ανάγνωσης. Μέτριοι/ες και ικανοί/ές αναγνώστες/τριες αναφέρονταν, επιπρόσθετα, στη δεξιότητα του ικανού αναγνώστη να συνδυάζει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να απαντήσει σε μια ερώτηση, να βρίσκει τι κρύβεται πίσω από τα λόγια του συγγραφέα, να διατυπώνει τις προσωπικές του απόψεις για τα όσα γράφει ο συγγραφέας, ασκώντας κριτική στα γραφόμενά του. Επισήμαναν, δηλαδή, πέρα από τη γνωστική και την κριτική διάσταση της ανάγνωσης. Μικρότερος αριθμός παιδιών, τα οποία ανήκαν στην ομάδα των αρκετά ικανών αναγνωστών/τριών, αναφέρονταν ακόμη στη δεξιότητα του ικανού αναγνώστη να αξιολογεί τα γραφόμενα του συγγραφέα ως προς το πόσο πειστικός είναι ο λόγος του, αλλά και να αξιολογεί τον ίδιο τον εαυτό του ως προς τον βαθμό που έχει κατανοήσει κάτι, προβάλλοντας έτσι και τη μεταγνωστική διάσταση της ανάγνωσης. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών.

## Πίνακας 25

*Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη σύμφωνα με τις απαντήσεις μαθητών/τριών από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων μετά την παρέμβαση*

---

 Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη
 

---

Σίγουρα ο ικανός αναγνώστης δεν είναι εκείνος που απλώς διαβάσει σωστά, κάνει τα σημεία στίξης ... τονίζει τις λέξεις εκεί που πρέπει. Πρέπει να μπορεί να καταλαβαίνει και το νόημα των όσων διαβάσει ... Να βρίσκει, για παράδειγμα, τα κύρια σημεία. Να λέει με δικά του λόγια τι κατάλαβε. Να απαντά σε ερωτήσεις.

(Μαθητής 19, A2)

Ο ικανός αναγνώστης καταλαβαίνει τόσο καλά το κείμενο που μπορεί να κάνει μια περίληψη. Να γράψει, δηλαδή, σύντομα τις πιο σημαντικές πληροφορίες, ώστε να καταλάβει και κάποιος που δεν το διάβασε τι γράφει.

(Μαθήτρια 37, A2)

Ο ικανός αναγνώστης ξέρει, κυρία, ότι η απάντηση πιθανόν να μη βρίσκεται σε μία μόνο παράγραφο, αλλά πιθανόν να βρίσκεται σε ολόκληρο το κείμενο.

(Μαθήτρια 3, A1)

Μπορεί ο ικανός αναγνώστης να εντοπίζει τις απόψεις του συγγραφέα και να βρίσκει πού τις στηρίζει. Ιδιαίτερα, όταν στο κείμενο υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις ψάχνει και βρίσκει τη θέση του συγγραφέα και τη ξεχωρίζει από τις άλλες.

(Μαθητής 6, A1)

Ο ικανός αναγνώστης δεν δέχεται όλες τις απόψεις, αλλά έχει δική του άποψη. Δεν αποδέχεται οτιδήποτε διαβάσει, αλλά διερευνά αν στέκει λογικά, ποια είναι τα κίνητρα του συγγραφέα για να πει κάτι. Ανάλογα μπορεί να δεχτεί τα όσα λέει ο συγγραφέας ή να τα απορρίψει με επιχειρήματα πάντα.

(Μαθήτρια 8, A1)

Ο ικανός αναγνώστης παρατηρεί τον εαυτό του, ενώ διαβάσει και τον ρωτά, αν κατάλαβε. Αν διαβάσει αφηρημένα, σταματά και διαβάσει ξανά.

(Μαθήτρια 20, A2)

Αξίζει να επισημανθεί ότι όταν οι μαθητές/τριες κλήθηκαν στην ίδια συνέντευξη να προβούν σε μια αυτοαξιολόγηση και να αναφέρουν πόσο ικανό/ή αναγνώστη/τρια θεωρούσαν τον εαυτό τους, αξιοποίησαν, ανεξάρτητα από το επίπεδο των αναγνωστικών τους ικανοτήτων, τα γνωρίσματα αυτά, για να προσδιορίσουν τις δικές τους ικανότητες ως αναγνωστών/τριών. Αυτό καταδείκνυε ότι η αναφορά στις δεξιότητες του ικανού αναγνώστη δεν απέρρεε από την αποστήθιση ενός καταλόγου δεξιοτήτων, αλλά αποτελούσε μια βαθιά κωδικοποιημένη γνώση.

Πιο κάτω παρουσιάζονται σχετικές αναφορές των μαθητών/τριών, στις οποίες πέρα από το ότι διακρίνεται η σιγουριά και η βεβαιότητα που συναισθάνονταν για τις ικανότητές

τους («πιστεύω ότι...», «νιώθω ότι μπορώ...», «δεν με δυσκολεύει», «τα καταφέρνω»), όπως και η πεποίθησή τους ότι βελτιώθηκαν ως αναγνώστες/τριες («βελτιώθηκα παραπάνω», «κάνω περισσότερα», «είμαι καλύτερη», «υπήρξε εξέλιξη»), ορίζονται με σαφήνεια οι δεξιότητες που θεωρούσαν ότι κατέκτησαν, όπως και εκείνες στις οποίες ακόμη δυσκολεύονταν. Οι μαθητές/τριες παρατηρούσαν, για παράδειγμα, σε ποιο βαθμό ένιωθαν ότι μπορούσαν να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν πληροφορίες στο κείμενο, να αποδώσουν με δικά τους λόγια πληροφορίες που βρίσκονταν διάσπαρτες στο κείμενο, να αποδώσουν περιληπτικά το κείμενο, να αντιληφθούν τη θέση/άποψη του συγγραφέα και να ασκήσουν κριτική στις απόψεις του.

## Πίνακας 26

### *Γνωρίσματα ικανού αναγνώστη ως κριτήρια για την αυτοαξιολόγηση*

Φέτος ειδικά νιώθω ότι βελτιώθηκα παραπάνω από ότι παλιά, στο Γυμνάσιο, στην κατανόηση κειμένου... Μπορώ να κατανοήσω παραπάνω το κείμενο, να βρω κάποια ερωτήματα που μου ζητούν, υπογραμμίζω, κάνω περισσότερα πράγματα... Δεν με δυσκολεύει να υπογραμμίσω πληροφορίες μέσα στο κείμενο. Μπορώ και να εντοπίσω πληροφορίες που βρίσκονται σε όλο το κείμενο και να τις δώσω με δικά μου λόγια. Παραπάνω δυσκολεύομαι στις περιλήψεις, ιδιαίτερα όταν μας ζητά να γράψουμε την περίληψη χρησιμοποιώντας ορισμένο αριθμό λέξεων. ... Με δυσκολεύει πώς θα παρουσιάσω όλες τις πληροφορίες του κειμένου σε συντομία. ...

(Μαθητής 93, Α5: μέτριας ικανότητας αναγνώστης)

Νιώθω ότι φέτος είμαι καλύτερη στην κατανόηση κειμένου. Κοιτάζτε, είναι πολύ εύκολο να υπογραμμίσω πληροφορίες στο κείμενο, όπως και να πω με δικά μου λόγια πληροφορίες που βρίσκονται διάσπαρτες σε όλο το κείμενο. Είναι αρκετά δύσκολο να αντιληφθείς την άποψη, τη θέση του συγγραφέα, όταν αυτή δεν είναι και τόσο φανερή. Είναι πιο εύκολο για μένα να κρίνω τον συγγραφέα και τις απόψεις του, γιατί εξαρτάται πόσο είμαι ενήμερη για το θέμα, πόσο έχω διαβάσει και έχω άποψη πάνω στο θέμα που αναπτύσσει ο συγγραφέας.

(Μαθήτρια 99, Α5: ικανή αναγνώστρια)

Νιώθω ότι μπορώ να καταλάβω τι λέει ένα κείμενο, αλλά νομίζω ότι όταν είναι να σκεφτώ τι βρίσκεται πίσω από τις λέξεις είναι ένα σημείο που με δυσκολεύει ακόμη. Δεν μου είναι πολύ δύσκολο να πω σε ποιο βαθμό με έπεισε ο συγγραφέας ή να σχολιάσω τις απόψεις του συγγραφέα, γιατί τώρα ξέρω πού να στηριχθώ, για να το κάνω. Για να πω πόσο πειστικός είναι ο συγγραφέας, βλέπω αν κάνει αναφορά σε σχετικές έρευνες, αν αναφέρεται σε μια βιβλιογραφία. Όταν είναι να σχολιάσω τις απόψεις του στηρίζομαι στις θέσεις και απόψεις που έχω εγώ για το θέμα που αναπτύσσει... Νιώθω ότι είμαι πιο ικανή στην κατανόηση ... υπήρξε εξέλιξη.

(Μαθήτρια 2, Α1: αρκετά ικανή αναγνώστρια)

Πιστεύω ότι καλύτερευσα στην κατανόηση κειμένου. Και τούτο, γιατί είναι πανεύκολο για μένα να εντοπίσω πληροφορίες στο κείμενο και να τις υπογραμμίσω. Είναι πιο δύσκολο να εντοπίσω πληροφορίες που βρίσκονται σε ολόκληρο το κείμενο και να τις αποδώσω με δικά μου λόγια. Μπορεί να μην βρω με την πρώτη όλες τις πληροφορίες, αλλά όταν το διαβάσω ξανά θα τις εντοπίσω. Ένα βήμα πιο μπροστά είναι να εντοπίσω τη θέση του συγγραφέα σε ένα θέμα, αλλά υπάρχουν κάποιοι τρόποι, για να αντιληφθείς, ας πούμε αν καταγράφει περισσότερες απόψεις κατά αντί υπέρ μιας άποψης είναι εύκολο να κατανοήσω ποια είναι η δική του θέση. Είναι πιο εύκολο να κρίνω τις απόψεις του συγγραφέα, γιατί στη ζωή όλοι ασκούμε κριτική ο ένας στον άλλο. Είναι εύκολο να βρω επιχειρήματα και να στηρίξω την άποψή μου. Τα καταφέρνω.

(Μαθήτρια 63, Α4: αρκετά ικανή αναγνώστρια)

#### *Σύγκριση γνώσεων για τα γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη πριν και μετά την παρέμβαση*

Η αντιπαραβολή των όσων λέχθηκαν από τους μαθητές/τριες πριν την παρέμβαση με τις επισημάνσεις τους μετά την παρέμβαση για τα γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη, οδήγησε στη διαπίστωση ότι ενώ στις αρχικές συνεντεύξεις η πλειονότητα ( $N=48$ ) έδινε έμφαση στη δεξιότητα του ικανού αναγνώστη να διαβάζει με ευχέρεια και εκφραστικότητα, μετά την παρέμβαση ήταν μικρότερος ο αριθμός ( $N=20$ ) όσων αναφέρθηκαν σε αυτή τη δεξιότητα και οι περισσότεροι από αυτούς τους 20 τόνιζαν ότι η δεξιότητα αυτή από μόνη της δεν καθιστούσε κάποιον ικανό αναγνώστη. Διαφάνηκε ότι πιο ουσιώδεις για την πλειονότητα των μαθητών/τριών, μετά την παρέμβαση, ήταν δεξιότητες που κάλυπταν και το υπόλοιπο φάσμα της κατανόησης. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση και αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες ήταν σε θέση να αποσαφηνίσουν την έννοια της κατανόησης, ενώ στις αρχικές τους συνεντεύξεις αδυνατούσαν να το πράξουν.

Συγχρόνως, έγινε φανερό ότι οι μέτριοι/ες, ικανοί/ες και αρκετά ικανοί/ες αναγνώστες/τριες είχαν αντιληφθεί ότι ο ικανός αναγνώστης πρέπει να συνδυάσει συχνά πληροφορίες που βρίσκονται σε ολόκληρο το κείμενο, για να απαντήσει σε ένα ερώτημα, και γνωρίζει, ακόμη, πώς να εντοπίζει τις άδηλες, υπόρρητες απόψεις του συγγραφέα. Οι αρκετά ικανοί/ές αναγνώστες/τριες είχαν συνειδητοποιήσει, επίσης, ότι οι απόψεις του συγγραφέα δεν αποτελούν θέσφατο και ότι ένας ικανός αναγνώστης στέκεται κριτικά απέναντι σε αυτές, αλλά κυρίως είχαν αντιληφθεί ότι κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ο ίδιος ο αναγνώστης αξιολογεί την πορεία του προς την κατανόηση. Τέτοιου είδους αναφορές δεν υπήρχαν στις αρχικές τους συνεντεύξεις.

Οι επισημάνσεις αυτές καταδεικνυαν ότι επιτεύχθηκε, στα πλαίσια της διδασκαλίας της κατανόησης, να αποσαφηνιστούν με πληρότητα οι στόχοι, όσον αφορούσε στις αναγνωστικές δεξιότητες που αναμενόταν από τους μαθητές/τριες να κατακτήσουν, έτσι ώστε

να καταστούν πιο ικανοί αναγνώστες. Συγχρόνως, έγινε κατορθωτό οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να αξιολογούν τους εαυτούς τους ως αναγνώστες/τριες, χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τον βαθμό στον οποίο πέτυχαν να κατακτήσουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες. Οι αναφορές των μαθητών/τριών στις συγκεκριμένες αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές δεν αποτελούσαν, ουσιαστικά, παρά αντανάκλασεις (revoicing) των όσων διδάχθηκαν στο συγκείμενο της τάξης (Lee & Moon, 2013).

#### *Στρατηγικές ανάγνωσης πριν την παρέμβαση*

Οι μαθητές/τριες προσδιόρισαν, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τους, και τις στρατηγικές ανάγνωσης που γνώριζαν και, όπως ανέφεραν, εφαρμόζαν για την πληρέστερη κατανόηση ενός κειμένου. Οι στρατηγικές αυτές αφορούσαν τόσο σε διαδικασίες στις οποίες προέβαιναν πριν την ανάγνωση, όσο και κατά την ανάγνωση, όπως και μετά το τέλος της ανάγνωσης ενός κειμένου. Αξίζει να επισημανθεί ότι η καταμέτρηση του αριθμού των στρατηγικών που αναφέρθηκαν από κάθε μαθητή/τρια κατέδειξε ότι οι αδύνατοι/ες ως πολύ αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες έκαναν μνεία σε μία μέχρι και τέσσερις στρατηγικές, οι μαθητές/τριες με μέτρια αναγνωστική ικανότητα σε πέντε και έξι, ενώ οι ικανοί/ές σε επτά και οκτώ.

Είναι αξιοσημείωτο ότι αδύνατοι/ες ως πολύ αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες δεν εφαρμόζαν οποιαδήποτε στρατηγική πριν την ανάγνωση ενός κειμένου ούτε και αφού διάβαζαν ένα κείμενο, για να ελέγξουν σε ποιο βαθμό το είχαν κατανοήσει. Οι στρατηγικές που ανέφεραν ότι γνώριζαν και εφαρμόζαν σχετίζονταν, κυρίως, με την εκ νέου ανάγνωση ενός κειμένου που δεν κατανοούσαν και με τρόπους ανεύρεσης της σημασίας άγνωστων λέξεων. Παρόλα αυτά, δήλωναν ότι παρατούν ένα κείμενο που τους δυσκολεύει ιδιαίτερα στην κατανόηση, μη γνωρίζοντας τι άλλο να κάνουν.

Ήταν φανερό, μάλιστα, ότι το ερώτημα αν κάνουν κάτι πριν ή μετά την ανάγνωση ενός κειμένου τους προκαλούσε μια αμηχανία και μια απορία, η οποία εκφραζόταν στο λόγο τους με τις ερωτήσεις: «Τι εννοείς, κυρία;», «Τι θέλεις να πεις;». Συγχρόνως, τα λεγόμενα τους φανέρωναν και ένα συναίσθημα απόγνωσης και μια τάση εγκατάλειψης κάθε προσπάθειας μπροστά σε ένα δύσκολο κείμενο, καθώς δεν γνώριζαν πώς να προσπελάσουν τις όποιες δυσκολίες. Η απόγνωση και η παραίτηση εκφραζόταν με τις φράσεις: «... πόση ώρα να βασανίζομαι . . . , τα παρατώ ... φεύγω». Η έκφραση απορίας μέσω ερωτήσεων, η διαπίστωση της αδυναμίας να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες της κατανόησης ενός κειμένου

και η τάση για παραίτηση προσδιόριζαν και την ταυτότητά τους ως αδύνατων αναγνωστών. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:

## Πίνακας 27

*Στρατηγικές ανάγνωσης αδύνατων ως και πολύ αδύνατων αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση*

Πριν την ανάγνωση	Κατά την ανάγνωση	Μετά την ανάγνωση
Πριν αρχίσω να διαβάζω ένα κείμενο δεν κάνω κάτι ιδιαίτερο ... δεν προσέχω κάτι ... Τι να προσέξω; Τι θέλεις να πεις, κυρία; (Μαθήτρια 90, A5)	Αν αντιληφθώ, διαβάζοντας παρακάτω ότι δεν καταλάβω κάτι, τα παρατώ και φεύγω. Πόση ώρα να βασανίζομαι, κυρία! ... Τι να κάμω; (Μαθήτρια 29, A2)	Τι εννοείς, κυρία, άμα διαβάσω ένα κείμενο το διάβασα.... Τι άλλο να κάνω; Αν το κατάλαβα το κατάλαβα. ... Δεν έχω κάτι άλλο να πω. (Μαθητής 30, A2)
	Αν ένα κείμενο είναι πάρα, πάρα πολύ δύσκολο, θα προσπαθήσω να το καταλάβω, αλλά αν δεν μπορώ να το κατανοήσω θα το αφήσω. Θα πω πόση ώρα! Αμάν ... (Μαθητής 34, A2)	

Αντίθετα, οι μέτριας αναγνωστικής ικανότητας και οι ικανοί/ές αναγνώστες/τριες γνώριζαν και αξιοποιούσαν στρατηγικές πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται ενδεικτικές δηλώσεις τους για τις στρατηγικές ανάγνωσης που κατείχαν και αξιοποιούσαν πριν την παρέμβαση.



## Πίνακας 28

*Στρατηγικές ανάγνωσης ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση*

Στρατηγικές ανάγνωσης		
Πριν την ανάγνωση	Κατά την ανάγνωση	Μετά την ανάγνωση
<p>Πριν διαβάσω το κείμενο βλέπω τον τίτλο, την έκταση και τις ερωτήσεις κατανόησης. Ο τίτλος με βοηθά να καταλάβω πάνω κάτω το θέμα. Οι ερωτήσεις με καθοδηγούν, για να βρω τα κύρια σημεία.</p> <p>(Μαθήτρια 64, A4)</p>	<p>Ενώ διαβάζω το μυαλό μου ακολουθεί κάθε φράση, κάθε λέξη. Όταν αντιληφθώ ότι δεν κατανοώ κάτι, το διαβάζω ξανά και ξανά. Υπογραμμίζω συχνά τα κείμενα, ενώ διαβάζω. ... Υπογραμμίζω λέξεις, φράσεις που μου κάνουν εντύπωση ή που δεν καταλαβαίνω, για να ρωτήσω τον καθηγητή μου. Σημειώνω, ακόμα, δίπλα σχόλια σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου. Όταν συναντώ άγνωστες λέξεις, ψάχνω τη σημασία στο λεξικό ή ρωτώ τον διπλανό ή την καθηγήτρια μου.</p> <p>(Μαθητής 80, A4)</p>	<p>Αφού διαβάσω ένα κείμενο, κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου, για να σιγουρευτώ ότι το κατάλαβα. Αν μπορώ να απαντήσω, σημαίνει ότι κατάλαβα τι λέει το κείμενο.</p> <p>(Μαθήτρια 86, A5)</p>
<p>Πριν διαβάσω ένα κείμενο, βλέπω τον τίτλο, για να διαπιστώσω ποιο είναι το θέμα.</p> <p>(Μαθήτρια 73, A4)</p>	<p>Διαβάζω ένα κείμενο μια φορά και έπειτα το διαβάζω και δεύτερη φορά. Κατά τη δεύτερη ανάγνωση υπογραμμίζω τα πιο σημαντικά σημεία ... τα πιο σημαντικά πράγματα που λέει ο συγγραφέας ... πώς να το εξηγήσω διαφορετικά; Δεν συνηθίζω να σημειώνω οτιδήποτε, ενώ διαβάζω. Όταν συναντώ άγνωστες λέξεις προσπαθώ να καταλάβω το νόημα από τα συμφραζόμενα.</p> <p>(Μαθητής 77, A4)</p>	<p>Αφού τελειώσω την ανάγνωση, ελέγχω πόσο κατάλαβα το κείμενο, λέγοντας με δικά μου λόγια τα όσα διάβασα.</p> <p>(Μαθήτρια 95, A5)</p>
<p>Πριν αρχίσω να διαβάζω ένα κείμενο, διαβάζω τον τίτλο και μου περνούν ιδέες από το μυαλό για το ποιο μπορεί να είναι το θέμα του κειμένου.</p> <p>(Μαθήτρια 35, A2)</p>	<p>Ενώ διαβάζω, όταν καταλάβω ότι δεν αντιλήφθηκα κάτι, σταματώ και διαβάζω ξανά το κείμενο. Όταν συναντώ άγνωστες λέξεις, βρίσκω τι σημαίνουν σε λεξικό στο διαδίκτυο ή ρωτώ κάποιον ... τον καθηγητή, ας πούμε. Υπογραμμίζω κάποτε λέξεις – κλειδιά σε ένα κείμενο, κυρίως όταν το κείμενο είναι δύσκολο. ... Δηλαδή κάτι που έχει σημασία. Δεν συνηθίζω να κρατώ σημειώσεις.</p> <p>(Μαθήτρια 96, A5)</p>	<p>Όταν διαβάσω ένα κείμενο, γράφω, τα κύρια σημεία κάτω και έτσι σιγουρεύομαι ότι το κατάλαβα και μπορώ να θυμώμαι τι γράφει.</p> <p>(Μαθήτρια 37, A2)</p>

Πριν διαβάσω ένα κείμενο ρίχνω μια ματιά και βλέπω την έκταση, από πόσα μέρη αποτελείται, τις εικόνες, τις έντονα γραμμένες λέξεις, τις λέξεις που είναι σε εισαγωγικά.... Έτσι ξέρω περίπου τι πρόκειται να διαβάσω. Όλα τούτα έμαθα να τα κάνω από τα ιδιαίτερα μαθήματα μου στα Αγγλικά.

(Μαθήτρια 15, A1)

Ενώ διαβάζω το κείμενο, σταματώ σε λέξεις ή φράσεις κλειδιά και προβληματίζομαι για το τι εννοεί ο συγγραφέας, συνδέοντας τις λέξεις ή φράσεις με γνώσεις που έχω από αλλού ... όπως, άλλα κείμενα που διάβασα. ... Αν πρέπει να καταλάβω το νόημα μιας λέξης, για να απαντήσω σε μια ερώτηση, την αναλύω στα συνθετικά της, βρίσκω συνώνυμά της, διαβάζω τι προηγείται και τι ακολουθεί. ... Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι ξαναδιαβάζω φωνακτά την παράγραφο, συχνά λέξη με λέξη, και φέρνω στο μυαλό μου γνώσεις για πρόσωπα, καταστάσεις που σχετίζονται με τα όσα διαβάζω.

(Μαθήτρια 8, A1)

Αφού διαβάσω ένα κείμενο, είτε γράφω ερωτήσεις και προσπαθώ να τις απαντήσω είτε γράφω μια περίληψη. Συχνά κρατώ σημειώσεις για τα όσα διάβασα σε ένα κείμενο, για να μπορέσω να τα θυμούμαι.

(Μαθήτρια 20, A2)

Πριν διαβάσω ένα κείμενο διαβάζω τις ερωτήσεις κατανόησης, γιατί ενώ διαβάζω το κείμενο, βρίσκω την απάντηση και την υπογραμμίζω.... Όταν δεν υπάρχουν ερωτήσεις στο τέλος του κειμένου, αρχίζω αμέσως το διάβασμα.

(Μαθητής 14, A1)

Ενώ διαβάζω ένα κείμενο υπογραμμίζω τα κύρια σημεία με βάση τις ερωτήσεις κατανόησης που δίνει ο καθηγητής.... Τώρα, αν δεν μας δώσει ερωτήσεις ... μμμ... ε... είναι λίγο δύσκολο να βρω κύρια σημεία. Όταν συναντήσω, τώρα, μια άγνωστη λέξη προσπαθώ να καταλάβω τι σημαίνει από ό, τι προηγήθηκε και ό, τι ακολουθεί. ... Βλέπω, ακόμα, μήπως υπάρχει αστερίσκος και η λέξη εξηγείται στο τέλος του κειμένου. Δεν ανοίγω λεξικό, γιατί ποτέ δεν χρειάστηκε. ... Μερικές φορές η προσοχή μου αποσπάται από φωνές. Ελέγχω τον εαυτό μου, ενώ διαβάζω και όταν μου φανεί ότι δεν κατάλαβα κάτι το διαβάζω ξανά.

(Μαθήτρια 3, A1)

Αφού διαβάσω ένα κείμενο βάζω ερωτήσεις στον εαυτό μου, π. χ. αν κατάλαβα το θέμα του κειμένου, ποιες είναι οι βασικές ιδέες. Αν δεν μπορώ να απαντήσω επιστρέφω πίσω και το διαβάζω ξανά.

(Μαθήτρια 36, A2)

Η μελέτη των δηλώσεων των μαθητών/τριών μέτριας αναγνωστικής ικανότητας και των ικανών αναγνωστών/τριών σχετικά με τις στρατηγικές που υιοθετούσαν πριν την ανάγνωση ενός κειμένου, οδήγησε στη διαπίστωση ότι η δήλωση «διαβάζω τον τίτλο και το όνομα του συγγραφέα» εντοπιζόταν στον λόγο 55 από τους 82, ενώ η δήλωση «διαβάζω τις ερωτήσεις κατανόησης» στον λόγο 13. Στη διευκρινιστική ερώτηση γιατί προέβαιναν στην ανάγνωση του τίτλου και του ονόματος του συγγραφέα απαντούσαν ότι ο τίτλος φανερώνει το

θέμα του κειμένου και ότι ο συγγραφέας πιθανόν να τους είναι γνωστός. Επισημάνθηκε, επίσης, από τους μαθητές/τριες που διάβαζαν αρχικά τις ερωτήσεις κατανόησης ότι έτσι γνώριζαν σε ποια σημεία του κειμένου να εστιάσουν την προσοχή τους.

Όσον αφορά στις στρατηγικές που υιοθετούσαν στο σύνολο τους οι μαθητές/τριες, κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, οι δηλώσεις που συναντιόνταν με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν «διαβάζω ξανά το κείμενο, όταν συνειδητοποιώ ότι δεν το έχω καταλάβει» ( $N=45$ ) και «υπογραμμίζω τα κύρια σημεία» ( $N=32$ ). Στο λόγο αρκετά μικρότερου αριθμού παιδιών εντοπίστηκαν οι δηλώσεις «υπογραμμίζω τα κύρια σημεία με βάση τις ερωτήσεις κατανόησης» ( $N=9$ ), «καταγράφω τα κύρια σημεία» ( $N=8$ ), «διαβάζω αργά και με προσοχή το κείμενο» ( $N=7$ ), «γράφω λέξεις-κλειδιά δίπλα από κάθε παράγραφο» ( $N=6$ ), «παρατηρώ με προσοχή την πρώτη πρόταση κάθε παραγράφου, γιατί συνήθως σε αυτή βρίσκεται το θέμα της παραγράφου» ( $N=3$ ) και «θέτω το ερώτημα στον εαυτό μου αν έχω καταλάβει το κείμενο» ( $N=3$ ). Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι στο ερώτημα τι κάνουν, όταν συναντούν άγνωστες λέξεις η δήλωση «ρωτώ κάποιον (την καθηγήτρια μου/ τον πατέρα/ τη μητέρα/ ένα συμμαθητή μου)» υπήρχε στο λόγο 46 μαθητών/τριών, ενώ οι δηλώσεις «διαβάζω τι προηγείται και τι ακολουθεί και ψάχνω τη σημασία των λέξεων στο λεξικό» στο λόγο 29 και 26 παιδιών αντίστοιχα. Με μικρότερη συχνότητα απαντήθηκαν οι δηλώσεις «αν είναι σύνθετες, τις χωρίζω στα συνθετικά τους» ( $N=6$ ) και «βρίσκω συνώνυμά τους» ( $N=5$ ).

Η διερεύνηση τυχόν στρατηγικών που υιοθετούσαν οι μαθητές/τριες μέτριας αναγνωστικής ικανότητας και οι ικανοί/ές αναγνώστες/τριες μετά την ανάγνωση ενός κειμένου, για να διαπιστώσουν τον βαθμό στον οποίο κατανόησαν το κείμενο, οδήγησε στην επισήμανση της δήλωσης «φέρνω στο μυαλό μου τις κύριες πληροφορίες του κειμένου» στον λόγο 17 παιδιών. Με την ίδια συχνότητα παρουσιάστηκε η δήλωση «απαντώ σε ερωτήσεις πάνω στο κείμενο που θέτω η ίδια στον εαυτό μου», ενώ η δήλωση «απαντώ στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου» υπήρχε στον λόγο 12 μαθητών/τριών. Τέσσερα παιδιά δήλωσαν ότι γράφουν τις ουσιώδεις πληροφορίες σε συνεχές κείμενο.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι στρατηγικές στις οποίες έγινε αναφορά από τους μαθητές/τριες και δίπλα από την καθεμιά αναγράφεται το πλήθος των μαθητριών/τριών που αναφέρθηκε σε αυτή. Καταγράφονται, ιεραρχημένα από τις γνωστές σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/τριών στις λιγότερο γνωστές. Αξιίζει να επισημανθεί ότι στρατηγικές που προϋποθέτουν μεταγνώση, όπως «θέτω το ερώτημα στον εαυτό μου αν έχω καταλάβει το κείμενο» ή «φέρνω στο μυαλό μου τις κύριες πληροφορίες του κειμένου, αφού

διαβάσω το κείμενο, για να σιγουρευτώ ότι το κατάλαβα», ήταν γνωστές σε μικρότερο αριθμό αναγνωστών/τριών οι οποίοι/ες ανήκαν στους ικανούς/ές αναγνώστες/τριες.

## Πίνακας 29

*Στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών/τριών (N=82) πριν την παρέμβαση*

Πριν την ανάγνωση	N
Διαβάζω τον τίτλο και το όνομα του συγγραφέα.	55
Διαβάζω τις ερωτήσεις κατανόησης.	13
Κατά την ανάγνωση	N
Διαβάζω ξανά το κείμενο, όταν συνειδητοποιώ ότι δεν το έχω καταλάβει.	45
Υπογραμμίζω τα κύρια σημεία.	32
Υπογραμμίζω τα κύρια σημεία με βάση τις ερωτήσεις κατανόησης.	9
Καταγράφω τα κύρια σημεία.	8
Διαβάζω αργά και με προσοχή το κείμενο.	7
Γράφω λέξεις-κλειδιά δίπλα από κάθε παράγραφο.	6
Παρατηρώ με προσοχή την πρώτη πρόταση κάθε παραγράφου, γιατί συνήθως σε αυτή βρίσκεται το θέμα της παραγράφου.	3
Θέτω το ερώτημα στον εαυτό μου αν έχω καταλάβει το κείμενο.	3
Όταν συναντώ άγνωστες λέξεις:	N
Ρωτώ κάποιον.	46
Διαβάζω τι προηγείται και τι ακολουθεί.	29
Ψάχνω τη σημασία των άγνωστων λέξεων στο λεξικό.	26
Αν είναι σύνθετες, τις χωρίζω στα συνθετικά τους.	6
Βρίσκω συνώνυμά τους.	5
Μετά την ανάγνωση	N
Φέρνω στο μυαλό μου τις κύριες πληροφορίες του κειμένου.	17
Απαντώ σε ερωτήσεις πάνω στο κείμενο που θέτω η ίδια στον εαυτό μου.	17
Απαντώ στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.	12
Γράφω τις ουσιώδεις πληροφορίες σε συνεχές κείμενο.	4

Είναι αξιοσημείωτο ότι η διεισδυτικότερη μελέτη του λόγου των μαθητών/τριών κατέδειξε ότι οι πλείστοι/ες μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από τις αναγνωστικές τους ικανότητες, γνώριζαν και εφαρμόζαν υποτυπωδώς κάποιες στρατηγικές. Η ανάγνωση του τίτλου και του ονόματος του συγγραφέα πριν από την ανάγνωση του κειμένου, για παράδειγμα, δεν οδηγούσε τους μαθητές/τριες σε μια συνειδητή ανάσυρση από τη μνήμη σχετικών πληροφοριών για το θέμα ή ακόμη τον τρόπο γραφής του συγγραφέα ή πολύ περισσότερο σε μια αναζήτηση των όσων θα ήθελαν να μάθουν επιπρόσθετα για το συγκεκριμένο θέμα. Την

ίδια ώρα, η εκ νέου ανάγνωση ενός κειμένου που δεν κατανόησαν δεν γινόταν στοχευμένα με γνώμονα τον εντοπισμό της θεματικής πρότασης σε κάθε παράγραφο και των υποστηρικτικών της στοιχείων. Δυστοκία υπήρχε, επίσης, από μέρους των παιδιών να προσδιορίσουν τι τους καθοδηγούσε στον εντοπισμό των κύριων πληροφοριών και στη διάκρισή τους από τις δευτερεύουσες πληροφορίες, αποδεικνύοντας τη ρηχότητα της δήλωσής τους «υπογραμμίζω τα κύρια σημεία». Φτώχεια χαρακτήριζε, ακόμη, τις στρατηγικές κατανόησης άγνωστων λέξεων, αφού πέραν από τους μισούς μαθητές/τριες δήλωναν ότι ζητούσαν βοήθεια από κάποιον, για να τους επεξηγήσει τη σημασία άγνωστων λέξεων και μόλις το 1/3 αναζητούσε την ερμηνεία στα συμφραζόμενα ή ανέτρεχε στη χρήση λεξικού.

Η διαπίστωση της περιορισμένης γνώσης στρατηγικών ανάγνωσης από τους μαθητές/τριες υποδείκνυε και τις αιτίες των χαμηλών επιδόσεων τους στα αρχικά δοκίμια αξιολόγησης και συμφωνούσε με τη σχετική βιβλιογραφία (Donalson, 2008· Ivey & Fisher, 2006· Ματσαγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009· Pearson et al., 1992· Reutzel & Smith, 2004· Robb, 2000), η οποία έχει καταστήσει φανερό ότι οι αναγνώστες/τριες με δυσχέρειες στην κατανόηση δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στρατηγικές κατανόησης των κειμένων. Για αυτό και θεωρήθηκε επιβεβλημένη η διδασκαλία αυτών των στρατηγικών, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (βλ. Πρόγραμμα, σ. 132-139). Συγχρόνως, η γνώση των στρατηγικών που ήδη κατείχε και εφάρμοζε ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια ήταν ιδιαίτερα υποβοηθητική για το σχεδιασμό των διαφοροποιημένων μαθημάτων, αφού επέτρεπε στις εκπαιδευτικούς να ενεργοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και στρατηγικές και να διδάξουν νέες, ανταποκρινόμενες πληρέστερα στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού.

#### *Στρατηγικές ανάγνωσης μετά την παρέμβαση*

Όσον αφορά στις στρατηγικές κατανόησης κειμένου που γνώριζαν και εφάρμοζαν οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους στις συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα ( $N=78$ ), ανεξάρτητα από τον βαθμό αναγνωστικών ικανοτήτων, επισήμανε ότι η γνώση στρατηγικών ανάγνωσης υπήρξε ένα από τα θετικά στοιχεία που αποκόμισε από το μάθημα. Συγκεκριμένα, στον λόγο τους οι στρατηγικές αναφέρονταν, κυρίως, ως «τεχνικές» ή «διαδικασίες» ή «τρόποι κατανόησης», στοιχείο που αποδείκνυε ότι ενσωμάτωναν στον λόγο τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (revoicing).

Αξιίζει να προσεχθεί ότι οι αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες παρατήρησαν ότι η γνώση στρατηγικών τους βοήθησε, ώστε να μην απελπίζονται πια μπροστά σε ένα δύσκολο κείμενο, ενώ μέτριοι/ες και ικανοί/ες αναγνώστες/τριες τόνισαν ότι οι στρατηγικές αυτές δεν αποτελούσαν γνώσεις που θα λησμονούσαν στο μέλλον, αλλά πίστευαν ότι θα είχαν μια μονιμότητα και ότι θα τους ήταν πάντοτε ιδιαίτερα χρήσιμες, για να κατανοήσουν πληρέστερα ένα κείμενο, καθώς τους είχαν οπλίσει με μια πιο διεισδυτική ματιά. Τέλος, αρκετά ικανοί/ές αναγνώστες/τριες έκαναν αναφορά σε συνειδητή χρήση στρατηγικών για την πλήρη κατανόηση ενός κειμένου.

Ο λόγος όλων των μαθητών/τριών απέπνεε βεβαιότητα, αφού σε αυτόν χρησιμοποιούνταν ρήματα σε οριστική είτε στο πρώτο ενικό πρόσωπο (για να δηλωθούν οι ενέργειες που πραγματοποιούσε προσωπικά ο κάθε ερωτώμενος, για να κατανοήσει πληρέστερα ένα κείμενο) είτε σε πρώτο πληθυντικό (για να παρουσιαστούν οι τεχνικές κατανόησης ως γενικότερου κύρους πρακτικές που υιοθετούνται από την κοινότητα των αναγνωστών). Η χρήση των ρημάτων: «αναζητώ», «βεβαιώνομαι», «διεισδύω στα κείμενα», «εξάγω συμπεράσματα», «ελέγχω τον εαυτό μου» ή «παρατηρούμε», «κάνουμε υποθέσεις», «υπογραμμίζουμε», «βρίσκουμε», «διαβάζουμε ξανά με προσοχή», «αναλύουμε» φανέρωνε την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία κατανόησης κειμένου.

Οι αναφορές των μαθητών/τριών στις στρατηγικές ανάγνωσης που αξιοποιούσαν διαφοροποιούνταν ως προς τη σαφήνεια και ακρίβεια του λόγου που χρησιμοποιούσαν, για να περιγράψουν κάθε στρατηγική και να επεξηγήσουν τον ρόλο της στην κατανόηση. Πιο σαφής και ακριβής υπήρξε ο λόγος ικανών και αρκετά ικανών αναγνωστών, οι οποίοι είχαν αναπτύξει και μεταγλωσσικό λεξιλόγιο, αφού αναφέρονταν στην προεπισκόπηση και τη συνεισφορά της στην κατανόηση, στο είδος του κειμένου, στα στοιχεία που το καθιστούν έγκυρο και στον ρόλο των συμφραζομένων για την κατανόηση της σημασίας των λέξεων.

Ήταν φανερό, επίσης, ότι ποίκιλε, ανάλογα με τις αναγνωστικές τους ικανότητες, και το πλήθος των στρατηγικών που κάθε μαθητής/τρια αξιοποιούσε. Πιο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες αναφέρθηκαν σε περισσότερες στρατηγικές από τους λιγότερους/ες ικανούς/ές. Αρκετά ικανοί αναγνώστες/τριες δήλωναν ότι γνώριζαν και χρησιμοποιούσαν εννέα και δέκα στρατηγικές. Στους πίνακες που ακολουθούν αποτυπώνονται οι πιο χαρακτηριστικές από τις δηλώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με τις στρατηγικές που αξιοποιούσαν.

## Πίνακας 30

*Στρατηγικές ανάγνωσης αδύνατων αναγνωστών/τριών μετά την παρέμβαση*

---

Στρατηγικές ανάγνωσης

---

Μάθαμε να μην απελπιζόμαστε, όταν δεν κατανοούμε ένα κείμενο. Να χρησιμοποιούμε κάποιες τεχνικές, για να το καταλάβουμε. Μάθαμε να βλέπουμε τον τίτλο, το όνομα του συγγραφέα, να ρίχνουμε μια ματιά στον πρόλογο πριν διαβάσουμε το κείμενο. Αυτά μας βοήθησαν στην κατανόηση... Όταν συναντούμε άγνωστη λέξη, μάθαμε να τη σπάζουμε, για να δούμε από ποιες άλλες λέξεις αποτελείται, να διαβάζουμε ολόκληρη την παράγραφο και να κάνουμε υποθέσεις για τη σημασία της.

(Μαθήτρια 25, A2)

Μάθαμε να βλέπουμε τον τίτλο πριν διαβάσουμε ένα κείμενο. Παρατηρούμε τις φωτογραφίες αν υπάρχουν, πότε γράφτηκε, αν είναι άρθρο. Όλες αυτές οι πληροφορίες μας βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου. Μάθαμε να υπογραμμίζουμε τα κύρια σημεία, ενώ διαβάζουμε. ... Βρίσκουμε συνώνυμες των άγνωστων λέξεων. Ή προχωρούμε πιο κάτω, για να καταλάβουμε από το υπόλοιπο κείμενο τη σημασία της λέξης.

(Μαθητής 34, A2)

Όταν αντιμετωπίζουμε δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου μάθαμε να μην τα παρατούμε, να διαβάζουμε ξανά με προσοχή το κείμενο. Υπογραμμίζουμε τις πιο βασικές πληροφορίες και όταν τελειώσουμε την ανάγνωση φέρνουμε στο μυαλό μας τα κύρια σημεία, για να βεβαιωθούμε ότι καταλάβαμε.

(Μαθήτρια 10, A1)

Ένας τρόπος να καταλάβω καλύτερα το κείμενο είναι να διαβάσω τον τίτλο και να κάνω υποθέσεις για το θέμα του και στη συνέχεια, ενώ διαβάζω, να αναζητώ τη θεματική πρόταση και τις λεπτομέρειες. Όταν πάλι δεν καταλαβαίνω να διαβάσω ξανά το κείμενο με προσοχή.

(Μαθητής 62, A4)

Τώρα, ξέρω κάποιες τεχνικές, για να καταλάβω πιο καλά ένα κείμενο. Κάνω προεπισκόπηση, υπογραμμίζω πληροφορίες, διαβάζω ξανά το κείμενο, εκεί που δυσκολεύομαι. Όταν συναντώ άγνωστες λέξεις και η κατανόησή τους είναι σημαντική, για να απαντήσω σε μια ερώτηση, ρωτώ τη σημασία τους... δεν χρησιμοποιώ κάποιαν άλλη τεχνική... μπορώ να την αφήσω πίσω και να προχωρήσω και από όσα διαβάσω παρακάτω να πω α τούτο πρέπει να σημαίνει έτσι...

(Μαθητής 93, A5)

Έμαθα κάποιες τεχνικές κατανόησης, όπως την προεπισκόπηση. Κοιτώ τον τίτλο, το όνομα του συγγραφέα, πού και πότε δημοσιεύτηκε. Ενώ διαβάζω προσπαθώ, να είμαι συγκεντρωμένη στο κείμενο. Όταν κάτι δεν κατανοώ, διαβάζω ξανά το κείμενο. Όταν βρω άγνωστες λέξεις, αναλύω τη λέξη στα συνθετικά. Αν δεν την καταλάβω, ρωτώ. ... Δεν ξέρω κάποιαν άλλη τεχνική... Κάποιες φορές με βοηθά να υπογραμμίζω σημαντικές πληροφορίες. Τις φέρνω στο μυαλό μου, όταν διαβάσω το κείμενο και βεβαιώνομαι ότι κατάλαβα.

(Μαθήτρια 81, A4)

---

## Πίνακας 31

*Στρατηγικές ανάγνωσης μέτριων και ικανών αναγνωστών/τριών μετά την παρέμβαση*

---

Στρατηγικές ανάγνωσης

---

Οι τεχνικές που μαθαίνουμε τώρα δεν είναι πράγματα που θα ξεχάσεις σε ένα ή δύο χρόνια. Είναι γνώσεις που θα έχεις για πάντα.

(Μαθητής 38, A2)

Παλαιότερα, όταν διαβάζαμε μόνες μας τα κείμενα, δεν ήμασταν τόσο παρατηρητικές, ενώ τώρα μάθαμε να διεισδύουμε στα κείμενα.

(Μαθήτρια 8, A1)

Τις προηγούμενες χρονιές διαβάζαμε ένα κείμενο και απαντούσαμε σε δύο τρεις ερωτήσεις, αλλά δεν δίνουμε τόση έμφαση στους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαμε να πλησιάσουμε ένα κείμενο, για να το καταλάβουμε καλύτερα. Δεν μάθαμε πώς να κάνουμε μια περίληψη ή να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα. Τώρα όλα αυτά τα ξέρουμε.

(Μαθήτρια 22, A2)

Πήραμε πολλά. Παλιά δεν ξέραμε ότι μπορούσαμε να κάνουμε προεπισκόπηση ενός κειμένου και μετά να προχωρήσουμε στη μελέτη του. Τώρα, βλέπουμε τον τίτλο ή και τον υπότιτλο, αν υπάρχει, το είδος του κειμένου και εγώ πολλές φορές αναζητώ και τη βιβλιογραφία. Ποιες ήταν οι πηγές του συγγραφέα. Έτσι καταλαβαίνω αν είναι ή όχι έγκυρο το κείμενο.

(Μαθήτρια 7, A1)

Μια άλλη τεχνική που έμαθα είναι, άμα βλέπω μίαν άγνωστη λέξη να διαβάζω ολόκληρη την παράγραφο και να κατανοώ το νόημα ... και τούτο το πράγμα με βοήθησε να μάθω και περισσότερες λέξεις από μόνη μου.

(Μαθήτρια 103, A5)

Πριν διαβάσουμε ένα κείμενο είναι καλό να δούμε το είδος του κειμένου, π.χ. είναι άρθρο, είναι επιστημονικό, γιατί ανάλογα με το είδος είναι και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί. Μπορώ ακόμη να δω τον τίτλο και να κάνω υποθέσεις για το θέμα. Να σκεφτώ, ακόμη, τι ξέρω για το θέμα αυτό; Τι άλλο θα ήθελα να μάθω; Όταν, πάλι, δεν καταλαβαίνω μια λέξη μπορώ να κοιτάξω στο λεξικό, να την αναλύσω στα συνθετικά της ή να καταλάβω από τα συμφραζόμενα. ... Ενώ διαβάζω, γράφω σε κάθε παράγραφο σύντομα τι είπε, για να μην τα χάνω και αυτό με βοηθά και στην περίληψη...

(Μαθήτρια 86, A5)

Εκείνο που με βοήθησε είναι το ότι δίνουμε έμφαση στη διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου. ... Ξέρουμε ότι πριν διαβάσουμε ένα κείμενο πρέπει να δούμε την έκταση του κειμένου, πότε δημοσιεύτηκε, πού, τον τίτλο και να κάνουμε υποθέσεις για το θέμα του κειμένου. Το όνομα του συγγραφέα μπορεί να μας δώσει πολλές πληροφορίες, αν τον ξέρουμε, βέβαια. Ο χρόνος μας βοηθά να το τοποθετήσουμε στην εποχή του. Μάθαμε, ακόμη, όταν διαβάζουμε ένα κείμενο να σημειώνουμε δίπλα πλαγιότιτλους με βάσει τις κύριες πληροφορίες που βρίσκονται στη θεματική και την κατακλείδα. Ξέρουμε, τώρα πώς να ελέγξουμε τον εαυτό μας αν κατάλαβε κάτι.

(Μαθήτρια 66, A4)

---



## Πίνακας 32

*Στρατηγικές ανάγνωσης αρκετά ικανών αναγνωστών/τριών μετά την παρέμβαση*

---

Στρατηγικές ανάγνωσης

---

Βασικά εφαρμόζουμε κάποια πράγματα που θα θεωρούνταν αυτονόητα, αλλά τώρα καταλάβαμε πόσο σημαντικά είναι. Διαβάζουμε, π.χ. τον τίτλο, το όνομα του συγγραφέα και κάνουμε χρήσιμες υποθέσεις που θα μας βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου. Ας πούμε, μπορεί να ξέρουμε τον τρόπο γραφής του συγγραφέα, τα θέματα που τον απασχολούν. Ενώ διαβάζουμε ... εγώ φέτος κατανόησα ότι θα πρέπει εσύ από μόνος σου, ενώ διαβάζεις θα πρέπει να εντοπίζεις και να υπογραμμίζεις τις πιο σημαντικές πληροφορίες. Αυτό με βοηθά στη συνέχεια να απαντήσω και στις ερωτήσεις κατανόησης. ... Γράφω και δίπλα σημειώσεις. ... Όταν συναντώ άγνωστες λέξεις τις κατανοώ κυρίως από τα συμφραζόμενα.

(Μαθήτρια 63, A4)

Εγώ πιστεύω ότι και πριν ρίχναμε μια βιαστική ματιά στο κείμενο πριν το διαβάσουμε, αλλά δεν κατανοούσαμε τη σημασία αυτού που κάναμε. Τώρα αντιληφθήκαμε πόσο σημαντικό είναι για την πληρέστερη κατανόηση, γιατί μπαίνουμε μέσα στο πνεύμα του κειμένου και αρχίζουμε να σκεφτόμαστε... Η υπογράμμιση των κύριων πληροφοριών είναι ιδιαίτερα σημαντική. ... Εμένα μου αρέσει και να διαβάσω ένα κείμενο ξανά ... δεν μπορώ να ακούω θορύβους την ώρα που διαβάζω... θέλω να διαβάσω κάτι συγκεντρωμένη, για να το καταλάβω. ... Όταν συναντώ άγνωστες λέξεις τις κατανοώ από τα συμφραζόμενα.

(Μαθήτρια 64, A4)

Τώρα εφαρμόζω πιο συνειδητά κάποιες τεχνικές κατανόησης κειμένου, όπως η υπογράμμιση των κύριων σημείων, οι σημειώσεις στο περιθώριο... Βοηθήθηκα και στη σύνθεση των περιλήψεων από το μάθημα. Ξέρω τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσω.

(Μαθητής 80, A4)

Εκείνο που κάνω πιο έντονα φέτος είναι να ελέγχω τον εαυτό μου αν κατάλαβα και τι κατάλαβα. Λέω, δηλαδή, τις πληροφορίες που έχω διαβάσει φωνακτά. Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι, το διαβάζω ξανά και προσπαθώ να το συνδέσω με πράγματα ... πρόσωπα που ξέρω, με κάτι που ήδη ξέρω.

(Μαθήτρια 36, A2)

---

Η μελέτη του λόγου των παιδιών κατέδειξε ποιες αναγνωστικές στρατηγικές υιοθετούσαν μετά την παρέμβαση με μεγαλύτερη συχνότητα. Διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών ( $N=73$ ) πραγματοποιούσαν προεπισκόπηση του κειμένου πριν αρχίσουν την προσεκτική μελέτη του. Δηλαδή, όπως ανέφεραν μελετούσαν τον τίτλο, το όνομα του συγγραφέα, τον χρόνο και τον τόπο δημοσίευσης, παρατηρούσαν τις εικόνες που τυχόν πλαισιώναν το κείμενο και αναζητούσαν να δουν αν το κείμενο στηριζόταν σε κάποιες πηγές. Στο ερώτημα γιατί προέβαιναν στις ενέργειες αυτές εξηγούσαν ότι ο τίτλος του κειμένου, αλλά και οι εικόνες τους οδηγούσαν να κάνουν μια σειρά υποθέσεων για το περιεχόμενο του κειμένου, να φέρουν στη μνήμη τι ήδη γνώριζαν για το συγκεκριμένο θέμα,

όπως και τι αγνοούσαν και θα ήθελαν να μάθουν. Ο συγγραφέας πιθανόν να τους ήταν γνωστός και στην περίπτωση αυτή θα μπορούσαν να κάνουν κάποιες υποθέσεις για το είδος του κειμένου και τον τρόπο γραφής. Ο χρόνος δημοσίευσης τούς τοποθετούσε στο χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γράφτηκε το κείμενο, στοιχείο βοηθητικό για την κατανόηση του περιεχομένου. Η ύπαρξη πηγών, από την άλλη, αποτελούσε στοιχείο εγκυρότητας των πληροφοριών του κειμένου.

Ανάμεσα στις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν, κατά την ανάγνωση του κειμένου, ήταν η υπογράμμιση των κύριων σημείων, στρατηγική στην οποία αναφέρθηκαν 66 από τους 82 μαθητές/τριες. Στην ερώτηση πώς εντοπίζουν τις κύριες πληροφορίες και πώς τις διαχωρίζουν από τις δευτερεύουσες επισήμαναν ότι βρίσκουν σε κάθε παράγραφο ή σε κάθε θεματική ενότητα το κύριο θέμα/την κύρια ιδέα και στη συνέχεια αναζητούν τα σημεία που επεξηγούν, αναλύουν ή και στηρίζουν το θέμα/ιδέα. Μια άλλη στρατηγική που αναφέρθηκε από 24 παιδιά ήταν η καταγραφή λέξεων-κλειδιών ή πλαγιότιτλων δίπλα από κάθε παράγραφο, για να βοηθηθούν στην περιληπτική απόδοση του κειμένου. Επιπρόσθετα, 54 παιδιά επισήμαναν ότι, όταν συνειδητοποιούν ότι δεν έχουν κατανοήσει μέρος του κειμένου το οποίο μελετούν το διαβάζουν ξανά με προσοχή, εντοπίζουν λέξεις-κλειδιά, ανασύρουν από τη μνήμη τους σχετικές πληροφορίες και λένε με δικά τους λόγια τι έχουν αντιληφθεί.

Όσον αφορά στις στρατηγικές κατανόησης άγνωστων λέξεων, 61 παιδιά παρατήρησαν ότι διαβάζουν τι προηγείται και τι ακολουθεί, έτσι ώστε να αντιληφθούν τη σημασία μιας λέξης από τα συμφραζόμενά της, 47 ότι ανατρέχουν σε ένα λεξικό, 45 ότι αν η λέξη είναι σύνθετη, τη χωρίζουν στα συνθετικά της ή αν είναι απλή βρίσκουν σε ποια οικογένεια λέξεων ανήκει, 44 ότι βρίσκουν συνώνυμα ή αντίθετά της, 22 ότι παρατηρούν προσεκτικά το κείμενο, για να εντοπίσουν αν υπάρχει σε αυτό ορισμός της λέξης, ενώ 16 είπαν ότι ρωτούν κάποιο μεγαλύτερο για τη σημασία της. Η στρατηγική που αναφέρθηκε από το μεγαλύτερο αριθμό παιδιών όσον αφορά στις στρατηγικές που αξιοποιούσαν μετά το πέρας της ανάγνωσης ενός κειμένου, για να βεβαιωθούν ότι το είχαν κατανοήσει ήταν της φωνακτής ή νοερής επαναφοράς στη μνήμη των κύριων πληροφοριών του κειμένου.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι στρατηγικές στις οποίες έγινε αναφορά από τους μαθητές/τριες και δίπλα από την καθεμιά αναγράφεται το πλήθος των μαθητριών/τριών που αναφέρθηκε σε αυτή. Καταγράφονται, ιεραρχημένα από τις πιο γνωστές στις λιγότερο γνωστές.

## Πίνακας 33

*Στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών/τριών (N=82) μετά την παρέμβαση*

Πριν την ανάγνωση	N
Κάνω προεπισκόπηση (δηλαδή διαβάζω τον τίτλο, τον συγγραφέα, τον χρόνο και τόπο δημοσίευσης, παρατηρώ το είδος του κειμένου, τις εικόνες και αναζητώ τις πηγές και κάνω υποθέσεις).	73
Κατά την ανάγνωση	N
Υπογραμμίζω τα κύρια σημεία, αφού βρω σε κάθε παράγραφο ή σε κάθε θεματική ενότητα το κύριο θέμα/την κύρια ιδέα και στη συνέχεια αναζητώ τα σημεία που επεξηγούν, αναλύουν ή και στηρίζουν το θέμα/ιδέα.	66
Διαβάζω ξανά με προσοχή το κείμενο, όταν συνειδητοποιώ ότι δεν το έχω καταλάβει, εντοπίζω λέξεις-κλειδιά, ανασύρω από τη μνήμη μου σχετικές πληροφορίες και λέω με δικά μου λόγια τι έχω αντιληφθεί.	54
Καταγράφω λέξεις-κλειδιά ή πλαγιότιτλους δίπλα από κάθε παράγραφο, για να βοηθηθώ στην περιληπτική απόδοση του κειμένου.	24
Όταν συναντώ άγνωστες λέξεις:	N
Διαβάζω τι προηγείται και τι ακολουθεί.	61
Ψάχνω τη σημασία των άγνωστων λέξεων στο λεξικό.	47
Αν είναι σύνθετες, τις χωρίζω στα συνθετικά τους.	45
Βρίσκω συνώνυμά τους ή αντίθετά τους.	44
Διαβάζω προσεκτικά το κείμενο, για να εντοπίσω αν υπάρχει σε αυτό ορισμός της λέξης.	22
Ρωτώ κάποιον.	16
Μετά την ανάγνωση	N
Φέρνω στο μυαλό μου τις κύριες πληροφορίες του κειμένου.	45
Απαντώ σε ερωτήσεις πάνω στο κείμενο που θέτω η ίδια στον εαυτό μου.	20
Απαντώ στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.	24
Γράφω τις ουσιώδεις πληροφορίες σε συνεχές κείμενο.	10

*Σύγκριση στρατηγικών ανάγνωσης πριν και μετά την παρέμβαση*

Η σύγκριση των όσων αναφέρθηκαν από τους μαθητές/τριες για τις στρατηγικές που αξιοποιούσαν μετά την παρέμβαση με τα όσα λέχθηκαν πριν οδήγησε σε σημαντικές διαπιστώσεις. Αρχικά, παρατηρήθηκε αύξηση του αριθμού όσων αναφέρονταν σε επτά και οχτώ στρατηγικές, ενώ ένας αριθμός παιδιών (13 συνολικά) δήλωναν ότι κατείχαν και χρησιμοποιούσαν εννέα και δέκα στρατηγικές, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην αρχική συνέντευξη. Συγχρόνως, ήταν φανερό ότι μεγαλύτερος αριθμός παιδιών χρησιμοποιούσε τη στρατηγική της προεπισκόπησης (73 μετά ενώ 55 πριν την παρέμβαση). Ήταν αξιοσημείωτο, επίσης, ότι αντιλαμβάνονταν τον ρόλο που μπορούσαν να διαδραματίσουν ο τίτλος, η εικόνα,

το όνομα του συγγραφέα, ακόμη και οι πηγές που παρατίθενται σε ένα κείμενο στην ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων για το θέμα, το είδος του κειμένου, τον τρόπο γραφής και την εγκυρότητα των πληροφοριών. Περισσότερα, ακόμη, παιδιά αξιοποιούσαν τη στρατηγική της υπογράμμισης των κύριων σημείων, ενώ διάβαζαν (66 μετά ενώ 32 πριν), γνωρίζοντας συνάμα πώς να τα εντοπίσουν. Αρκετά μεγαλύτερος ήταν, επίσης, ο αριθμός εκείνων που κατέγραφαν λέξεις-κλειδιά ή πλαγιότιτλους δίπλα από κάθε παράγραφο (24 μετά ενώ 6 πριν), όπως και εκείνων που διάβαζαν εκ νέου και με προσοχή ένα κείμενο ή και μια παράγραφο που δεν κατανόησαν, εντόπιζαν λέξεις-κλειδιά, συσχέτιζαν με γνωστές πληροφορίες και επαναδιατύπωναν τα όσα είχαν αντιληφθεί (54 μετά ενώ 45 πριν).

Επιπρόσθετα, περισσότερα παιδιά γνώριζαν στρατηγικές κατανόησης λέξεων μετά την παρέμβαση από ό, τι πριν. Συγκεκριμένα, περισσότεροι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι διαβάζουν τι προηγείται και τι ακολουθεί, έτσι ώστε να αντιληφθούν τη σημασία μιας λέξης από τα συμφραζόμενά της (61 έναντι 29), ανατρέχουν σε ένα λεξικό (47 έναντι 26), αν η λέξη είναι σύνθετη, τη χωρίζουν στα συνθετικά της ή αν είναι απλή βρίσκουν σε ποια οικογένεια λέξεων ανήκει (45 έναντι 6), βρίσκουν συνώνυμα ή αντίθετά της (44 έναντι 5) και παρατηρούν προσεκτικά το κείμενο, για να εντοπίσουν αν υπάρχει σε αυτό ορισμός της λέξης (22 έναντι 3). Ενώ ο αριθμός των παιδιών που ρωτούσε κάποιο μεγαλύτερο, για να τους εξηγήσει τη σημασία της λέξης ήταν μικρότερος μετά την παρέμβαση (16 έναντι 46), γεγονός που φανέρωνε ότι τα παιδιά με τη γνώση περισσότερων στρατηγικών αναγνώρισης της σημασίας λέξεων είχαν καταστεί πιο αυτόνομοι αναγνώστες.

Συμπερασματικά, ήταν φανερό ότι ο στόχος, που είχε τεθεί κατά τον σχεδιασμό των διαφοροποιημένων μαθημάτων διδασκαλίας της κατανόησης κειμένων, να εμπλουτισθούν οι στρατηγικές ανάγνωσης που γνώριζαν και αξιοποιούσαν οι μαθητές/τριες επιτεύχθηκε.

#### *Προσδιορισμός δυσκολιών στην κατανόηση πριν την παρέμβαση*

Στο ερώτημα ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις στην κατανόηση ενός κειμένου 56 από τους 82 μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από τις αναγνωστικές τους επιδόσεις, δεν έκαναν μνεία σε καμιά δυσκολία, επισημαίνοντας ότι μπορούν να κατανοήσουν ένα κείμενο χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Στον λόγο τους εντοπίστηκε η χρήση ρημάτων που απέπνεαν είτε βεβαιότητα για τη μη αντιμετώπιση δυσκολιών («πιστεύω ότι», «δεν με δυσκολεύει κάτι ιδιαίτερα») είτε μια απομακρυσμένη δυνατότητα για την ύπαρξη δυσκολιών («μπορώ να πω ότι», «δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι με δυσκολεύει κάτι» κτλ.). Ενδιαφέρον παρουσίαζε η τάση των

παιδιών να ορίζουν τις προϋποθέσεις για τη μη αντιμετώπιση δυσκολιών στην κατανόηση ενός κειμένου: «όταν διαβάζω συγκεντρωμένη», «πρέπει να το διαβάσω δύο και τρεις φορές, να βρω κύρια σημεία, να γράψω περίληψη», «αν όχι από την πρώτη από τη δεύτερη ανάγνωση μπορώ να το κατανοήσω»).

Τέσσερα παιδιά, τα οποία ανήκαν στην ομάδα των αδύνατων ως πολύ αδύνατων αναγνωστών, παρατήρησαν ότι δυσκολεύονταν να αντιληφθούν με πληρότητα τα όσα αναγράφονταν σε ένα κείμενο, αλλά αδυνατούσαν να προσδιορίσουν τι ακριβώς τους δυσκόλευε («δεν ξέρω ... δεν ξέρω να πω τι ακριβώς με δυσκολεύει», «τι ακριβώς με δυσκολεύει δεν μπορώ να πω» κτλ.). Η αδυναμία των αναγνωστών/τριών να αποσαφηνίσουν το είδος των δυσχερειών που αντιμετώπιζαν στην κατανόηση ενός κειμένου υπήρξε ένα ακόμη στοιχείο που προσδιόριζε την ταυτότητά τους ως αδύνατων αναγνωστών/τριών (Ivey & Fisher, 2006).

Στις δηλώσεις των υπολοίπων, που προσδιόρισαν τι τους δυσκόλευε και ανήκαν είτε σε όσους/ες είχαν μέτρια αναγνωστική ικανότητα είτε στους ικανούς/ές αναγνώστες/τριες, καταμετρήθηκαν 14 αναφορές στη δήλωση «οι δυσνόητες λέξεις», 7 αναφορές στη δήλωση «η μεγάλη έκταση του κειμένου», ενώ 6 παιδιά αναφέρθηκαν στην «άγνοια του θέματος του κειμένου» και 5 στις «δύσκολες ιδέες του κειμένου». Έγινε, επίσης, αναφορά στη «σύνθετη σύνταξη του κειμένου» (3 αναφορές), στις «ιδέες που κρύβονται πίσω από τις λέξεις» (3 αναφορές) και στην πολυπλοκότητα των ποιητικών κειμένων (2 αναφορές). Ήταν αξιοσημείωτο ότι οι δυσχέρειες που προσδιόριζαν απέρρεαν είτε από το ίδιο το κείμενο και αφορούσαν το λεξιλόγιο, τη δομή και την οργάνωσή του, την έκτασή του και τα «βαθύτερα νοήματα», «τα μηνύματα που κρύβονταν πίσω από τις λέξεις» είτε τον ίδιο τον αναγνώστη και τις γνώσεις του για το θέμα που πραγματευόταν το κείμενο. Οι επισημάνσεις τους αυτές αποτύπωναν και τις υποσυνείδητες παραδοχές τους για το τι είναι κείμενο και ποιες διεργασίες συντελούνται για την κατανόησή του (Γεωργακοπούλου & Γούτσου, 1999). Στον πίνακα που ακολουθεί σταχυολογούνται αντιπροσωπευτικές απαντήσεις των μαθητών/τριών.

## Πίνακας 34

*Δυσκολίες στην κατανόηση ενός κειμένου πριν την παρέμβαση*

Καμιά αναφορά σε δυσκολίες	Αδυναμία προσδιορισμού των δυσκολιών	Προσδιορισμός δυσκολιών
<p>Θεωρώ τον εαυτό μου μια πολύ καλή αναγνώστρια. Μπορώ να διαβάσω ένα κείμενο και να το κατανοήσω, αλλά εντάξει θα πρέπει να το διαβάσω δύο και τρεις φορές, να βρω τα κύρια σημεία, να γράψω μια περίληψη αν πρέπει. Δεν υπάρχουν κείμενα που θα μπορούσαμε να πούμε ότι με δυσκολεύουν ιδιαίτερα.</p> <p>(Μαθήτρια 20, A2: ικανή αναγνώστρια)</p>	<p>Δυσκολεύομαι στην κατανόηση ενός κειμένου... Ε, δεν τα καταλάβω όλα όσα γράφει. Δεν ξέρω ... δεν ξέρω να πω τι ακριβώς με δυσκολεύει.</p> <p>(Μαθητής 88, A4: πολύ αδύνατος αναγνώστης)</p>	<p>Εγώ δεν είμαι πολύ καλή, γιατί υπάρχουν φορές που δεν διαβάζω σωστά μια λέξη και υπάρχουν πάρα πολλές φορές που όταν διαβάζω ένα μεγάλο κείμενο δεν κατανοώ τι λέει.</p> <p>(Μαθήτρια 29, A2: αδύνατη αναγνώστρια)</p>
<p>Είμαι ικανή αναγνώστρια, γιατί πιστεύω ότι, όταν διαβάσω συγκεντρωμένη ένα κείμενο, μπορώ να καταλάβω το νόημά του. ... Δεν μπορώ να πω ότι με δυσκολεύει κάτι ιδιαίτερα.</p> <p>(Μαθήτρια 35, A2: μέτριας ικανότητας)</p>	<p>Υπάρχουν κείμενα που είναι δύσκολα. Τώρα, τι ακριβώς με δυσκολεύει δεν μπορώ να πω. Ούτε και ποια κείμενα με δυσκολεύουν.</p> <p>(Μαθήτρια 39, A2: αδύνατη αναγνώστρια)</p>	<p>Εγώ νιώθω ότι είμαι μια καλή αναγνώστρια, αλλά κείμενα για θέματα που δεν ξέρω είναι δύσκολα για μένα. Δεν τα καταλάβω και τόσο.</p> <p>(Μαθήτρια 67, A4: αδύνατη αναγνώστρια)</p>
<p>Είμαι ένας καλός αναγνώστης, γιατί καταλαβαίνω τη σημασία των όσων διαβάζω και μπορώ να απαντώ στις ερωτήσεις κατανόησης. Μπορώ να πω, κυρία, ότι δεν με δυσκολεύει κανένα κείμενο στην κατανόηση.</p> <p>(Μαθητής 19, A2: αδύνατος αναγνώστης)</p>	<p>Εγώ δεν θα έλεγα ότι είμαι ένας καλός αναγνώστης. Είμαι ένας μέτριος αναγνώστης, γιατί κάποτε δεν διαβάζω σωστά τις λέξεις, δεν σταματώ εκεί που πρέπει, δεν καταλαβαίνω για ποιο θέμα μιλά το κείμενο. Δεν ξέρω ποια συγκεκριμένα κείμενα με δυσκολεύουν.</p> <p>(Μαθητής 21, A2: αρκετά αδύνατος αναγνώστης)</p>	<p>Κάποια κείμενα σίγουρα με δυσκολεύουν, αλλά εντάξει μπορώ να δω τις λέξεις ... μπορεί να μην το καταλάβω όλο ... αλλά το νόημα το πιάνω. Όταν διαβάζω και με δυσκολεύει το κείμενο ψάχνω να βρω τι με δυσκολεύει. Αν είναι οι λέξεις τρέχω να βρω τι σημαίνουν ...</p> <p>(Μαθήτρια 24, A2: μέτριας ικανότητας)</p>
<p>Δεν έτυχε να διαβάσω ένα κείμενο και να μην το καταλάβω. Αν όχι από την πρώτη από τη δεύτερη ανάγνωση μπορώ να το κατανοήσω και να απαντήσω σε ερωτήσεις.</p> <p>(Μαθητής 38, A2: αδύνατος αναγνώστης)</p>	<p>Δυσκολεύομαι στην κατανόηση. Δεν καταλάβω πάντα τα όσα διαβάζω... Τι ακριβώς με δυσκολεύει ... δεν ξέρω ... δεν καταλάβω τι θέλει να πει το κείμενο.</p> <p>(Μαθητής 30, A2: πολύ αδύνατος αναγνώστης)</p>	<p>Οι λέξεις, τα βαθύτερα νοήματα, τα μηνύματα που θέλει να περάσει ο συγγραφέας μπορεί να με δυσκολέψουν.</p> <p>(Μαθήτρια 36, A2: ικανή αναγνώστρια)</p>

Η αντίφαση που υπήρχε ανάμεσα στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών στο διαγνωστικό δοκίμιο (σύμφωνα με την ανάλυση Rasch οι επιδόσεις τους στο Αρχικό Δοκίμιο A1 δεν υπερέβαιναν την τιμή 1.10 logits και στο Αρχικό Δοκίμιο B1 τη τιμή 0.00 logits, σε μια κλίμακα με εύρος από το -4 μέχρι 4 logits) και στην επισήμανση 56 από αυτών ότι δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση ενός κειμένου, καταδεικνυε την αδυναμία της πλειονότητας των μαθητών/τριών να προβούν σε μια αυτοαξιολόγηση και αποτίμηση των ικανοτήτων τους ως αναγνωστών. Η διαπίστωση αυτή ήταν αναμενόμενη, αφού η σχετική βιβλιογραφία (Ivey & Fisher, 2006· Reutzell & Smith, 2004· Robb, 2000) υποδεικνύει ότι οι αναγνώστες που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθήσουν τον βαθμό στον οποίο κατανοούν ένα κείμενο, καθώς το διαβάζουν και να προσδιορίσουν τι τους δυσκολεύει.

Οι συγκεκριμένες πληροφορίες που συνελέγησαν από τις συνεντεύξεις, αξιοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους με στόχο την καλλιέργεια της μεταγνώσης (βλ. Πρόγραμμα, σ. 132-139), αφού η μεταγνώση περιλαμβάνει την επίγνωση των στόχων της ανάγνωσης, καθώς και των δυνατοτήτων και αδυναμιών των ατόμων ως αναγνωστών/τριών, τον σχεδιασμό των ενεργειών που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων και τον συντονισμό των στρατηγικών που επιλέγονται για την υλοποίηση των στόχων της ανάγνωσης (Irvin et al., 2007· Griffith & Ruan, 2005). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ενέταξαν στα μαθήματά τους τη διδασκαλία στρατηγικών οι οποίες θα καθιστούσαν ικανούς τους μαθητές/τριες να αντεπεξέλθουν σε ό, τι είχαν δηλώσει ότι τους δυσκόλευε, δηλαδή, στην κατανόηση ενός μεγάλου σε έκταση κειμένου, όπως και ενός κειμένου με πολλές δυσνόητες λέξεις και σύνθετη σύνταξη. Συγχρόνως, τέθηκε ως ένας από τους στόχους της διδασκαλίας η άσκηση των μαθητών/τριών στον εντοπισμό υπόρρητων ιδεών σε ένα κείμενο (βλ. Στόχους Μαθήματος 5ου, Παράρτημα Γ, σ. 534). Με τον τρόπο αυτό καταβλήθηκε προσπάθεια να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας.

#### *Προσδιορισμός δυσκολιών στην κατανόηση μετά την παρέμβαση*

Αναφορικά με τις δυσχέρειες που οι ίδιοι οι μαθητές/τριες επισήμαναν ότι αντιμετώπιζαν στην κατανόηση κειμένου, όταν ρωτήθηκαν μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε ότι δεκατρείς ( $N=13$ ), ανεξάρτητα με τις αναγνωστικές τους ικανότητες, δεν έκαναν μνεία σε καμιά δυσκολία. Κανένας/Καμιά από όσους/ες ρωτήθηκαν δεν είπε ότι

δυσκολευόταν να αποσαφηνίσει τι τον/τη δυσκόλευε. Αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες αναφέρθηκαν κυρίως στη μεγάλη έκταση του κειμένου και στην άγνοια του θέματος ως παράγοντες που τους δυσχέραιναν στην κατανόηση ενός κειμένου. Μέτριοι/ες αλλά και ικανοί/ές αναγνώστες/τριες επισήμαναν ότι δυσκολεύονταν να αποφασίσουν ποιες ήταν οι ουσιώδεις πληροφορίες σε ένα κείμενο και να πυκνώσουν το λόγο τους, ώστε να τις αποδώσουν συνοπτικά. Ένας σημαντικός αριθμός ( $N=41$ ), ανεξάρτητα από τις αναγνωστικές τους ικανότητες, δήλωσε ότι θεωρούσε ιδιαίτερα δύσκολο να αποσαφηνίσει την άποψη του συγγραφέα, όταν αυτή δεν δηλωνόταν ρητά, γιατί ήταν δύσκολο να εντοπίσουν τι κρυβόταν πίσω από τις λέξεις. Αναγνώστες/τριες από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων παρατήρησαν, επίσης, ότι τους δυσχέραινε να αξιολογήσουν τα γραφόμενα του συγγραφέα ως προς το πόσο πειστικός ήταν ο λόγος του, αλλά και να αποκρούσουν με επιχειρήματα τις απόψεις του συγγραφέα.

Οι αναφορές τους αυτές αποτύπωναν, όπως και στις συνεντεύξεις τους πριν την παρέμβαση, τις παραδοχές τους σχετικά με τις διεργασίες που συντελούνται για την κατανόηση του κειμένου. Στην περίπτωση που η δυσχέρεια εντοπιζόταν στην έκταση του κειμένου ήταν φανερή η αντίληψη ότι το νόημα οικοδομείται μέσω συνοχικών και συνεκτικών δεσμών, για αυτό και η μεγάλη έκταση του κειμένου δυσχεραίνει τον αναγνώστη να το συλλάβει (Αρχάκης, 2001). Στην περίπτωση που δυσκολία προκαλούσε η άγνοια του θέματος του κειμένου, ήταν φανερή η αντίληψη ότι το νόημα απέρρεε από την ευρύτερη γνώση του ατόμου για τον περιβάλλοντα κόσμο (Γεωργακοπούλου & Γούτσου, 1999). Αξιοσημείωτο υπήρξε, επίσης, ότι μετά το πέρας της παρέμβασης, οι δυσχέρειες προσδιορίζονταν και ως προς τον βαθμό που τα άτομα είχαν επιτύχει να κατακτήσουν συγκεκριμένες αναγνωστικές δεξιότητες, η διδασκαλία των οποίων υπήρξε στόχος της παρέμβασης (περίληψη κειμένου, εντοπισμός της θέσης του συγγραφέα, αξιολόγηση της πειστικότητας του λόγου του συγγραφέα και κριτική θεώρηση των απόψεών του).

Ήταν χαρακτηριστικό, επίσης, ότι αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες δήλωναν ότι αντιμετώπιζαν πάντοτε κάποιες δυσχέρειες (χρησιμοποιούν ρήματα στην οριστική: «μπερδεύομαι», «συγχύζομαι», «με δυσκολεύει»), ενώ ικανοί αναγνώστες/τριες επισήμαναν ότι υπήρχε δυνατότητα να αντιμετωπίσουν κάποιες δυσκολίες κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις («Ίσως να μην το κάνω πάντα με επιτυχία να προσδιορίσω ποια είναι η θέση του συγγραφέα», «Υπογραμμίζω καμιά φορά περισσότερα σημεία από ό, τι θα έπρεπε, δηλαδή από τα σημαντικά, ίσως γιατί σκέφτομαι πώς αν απαντούσα γραπτώς αυτή την



ερώτηση θα περιλάμβανα και άλλα σημεία, για να είναι πιο πλούσια η απάντησή μου»). Στον πίνακα που ακολουθεί σταχυολογούνται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από τα όσα οι μαθητές/τριες ανέφεραν για τις δυσχέρειες που αντιμετώπιζαν.

## Πίνακας 35

*Δυσκολίες στην κατανόηση ενός κειμένου μετά την παρέμβαση*Δυσκολίες στην κατανόηση

Μπερδεύομαι και ιδιαίτερα, όταν το κείμενο είναι τόσο μεγάλο, συγχύζομαι. Διαφορετικά πράγματα καταλαβαίνω από εκείνα που είναι γραμμένα.

(Μαθήτρια 10, A1: αδύνατη αναγνώστρια)

Μπορώ με ευκολία να υπογραμμίσω πληροφορίες που είναι στο κείμενο. Όταν το κείμενο είναι απλό μπορώ και με ευκολία να πω με δικά μου λόγια τι έχω διαβάσει στο κείμενο. ... Παναγία μου, ας τις ερωτήσεις που μας ζητούν να συμπεράνουμε πράγματα από το κείμενο, όπως ποια είναι η άποψη του συγγραφέα. ... Εξαρτάται από το κείμενο πόσο καλά θα απαντούσα.

(Μαθήτρια 23, A2: μέτριας ικανότητας αναγνώστρια)

Με δυσκολεύει κυρίως η περίληψη. Στην περίληψη πρέπει να διαβάσεις κάθε παράγραφο με προσοχή και να εντοπίσεις τα ουσιώδη σημεία. Κάποτε δυσκολεύομαι να βρω τα πιο σημαντικά σημεία.

(Μαθήτρια 4 A1: μέτριας ικανότητας αναγνώστρια)

Είναι λίγο πιο δύσκολο για μένα και ίσως να μην το κάνω πάντα με επιτυχία να προσδιορίσω ποια είναι η θέση του συγγραφέα για ένα θέμα, γιατί συνήθως θα πρέπει να βρω πληροφορίες μέσα από όλο το κείμενο και να τις συνθέσω.

(Μαθήτρια 8, A1: αρκετά ικανή αναγνώστρια)

Θεωρώ ότι μπορώ να διατυπώσω τις απόψεις μου για τα όσα γράφει ο συγγραφέας, αλλά εξαρτάται από το πόσο ισχυρές είναι οι απόψεις αυτές αν θα μπορούσα να τις αποκρούσω.

(Μαθητής 6, A1: μέτριας ικανότητας αναγνώστης)

Υπογραμμίζω καμιά φορά περισσότερα σημεία από ό, τι θα έπρεπε, δηλαδή από τα σημαντικά, ίσως γιατί σκέφτομαι πώς αν απαντούσα γραπτώς αυτή την ερώτηση θα περιλάμβανα και άλλα σημεία, για να είναι πιο πλούσια η απάντησή μου. ... Μπορώ να συνδυάσω πληροφορίες που είναι σκόρπιες μέσα σε ένα κείμενο και να τις καταγράψω με δικά μου λόγια. ... Απαιτεί περισσότερη σκέψη να εξάγω συμπεράσματα από τα όσα διάβασα, αλλά νιώθω ότι μπορώ να απαντήσω. Δεν είμαι πάντα τόσο καλή στο να κατανοώ τι κρύβεται πίσω από τα λόγια του συγγραφέα. ... Όσο για το πόσο ικανή είμαι να κρίνω τα όσα γράφει ο συγγραφέας, πιστεύω ότι είμαι αρκετά ικανή, γιατί έχω δική μου άποψη και μπορώ να σχολιάσω τα όσα λέει ο συγγραφέας και να πω τα δικά μου επιχειρήματα... Νιώθω ότι πιο συνειδητά φέτος παρακολουθώ τον εαυτό μου και τον ελέγχω αν τηρεί κάποιες διαδικασίες που θα με βοηθήσουν στην κατανόηση του κειμένου.

(Μαθήτρια 36, A2: αρκετά ικανή αναγνώστρια)

*Σύγκριση δυσκολιών στην κατανόηση πριν και μετά την παρέμβαση*

Η αντιπαράβολή των όσων παρατήρησαν οι μαθητές/τριες ως προς τις δυσχέρειες που αντιμετώπιζαν στην κατανόηση ενός κειμένου μετά την παρέμβαση με τα όσα επισήμαναν πριν, οδήγησε στη διαπίστωση ότι ήταν μικρότερος ο αριθμός όσων δήλωναν ότι δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες (13 παιδιά έναντι 56). Το γεγονός ότι μεγαλύτερος αριθμός παιδιών δήλωνε ότι αντιμετώπιζε δυσχέρειες μετά την παρέμβαση από ότι πριν, συνεξεταζόμενο με τη θετική συμβολή της παρέμβασης στις επιδόσεις των μαθητών στα Τελικά Δοκίμια Αξιολόγησης δεν πρέπει να προκαλέσει ερωτήματα. Η φαινομενική αυτή αντίφαση πρέπει να ειδωθεί σε συνάρτηση με τη διαπίστωση ότι οι γνώσεις των μαθητών/τριών για τις γνώσεις/δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον ικανό αναγνώστη έχουν διευρυνθεί με το τέλος της παρέμβασης, όπως και με τη διαπίστωση ότι οι ίδιοι/ες γνωρίζουν και δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές ανάγνωσης μετά την παρέμβαση από ότι πριν. Είναι φανερό ότι η αρχική βεβαιότητά τους για την ικανότητα τους να κατανοούν χωρίς δυσχέρειες περιορίζεται από τη στιγμή που συνειδητοποιούν την πολύπτυχη διάσταση της έννοιας της κατανόησης.

Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι οι δυσχέρειες στις οποίες αναφέρθηκαν οι πιο πολλοί/ές, μετά την παρέμβαση, είχαν άρρηκτη σχέση με την πολυεπίπεδη έννοια της κατανόησης έτσι όπως αυτή προσδιορίστηκε από τους μαθητές/τριες στο ερώτημα που αφορούσε στον ορισμό του ικανού αναγνώστη. Γνώριζαν, μετά την παρέμβαση, ότι ο ικανός αναγνώστης έχει αναπτύξει μια σειρά από αναγνωστικές δεξιότητες: αποδίδει συνοπτικά το περιεχόμενο ενός κειμένου, ανακαλύπτει τι κρύβεται πίσω από τα λεγόμενα του συγγραφέα και προσδιορίζει τη θέση του πάνω στο θέμα που πραγματεύεται, αξιολογεί τα γραφόμενα με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, διατυπώνει ακόμη την προσωπική του θέση, αποκρούοντας κάποτε και τις απόψεις του συγγραφέα. Έτσι, προσδιόριζαν με σαφήνεια και ακρίβεια τι τους δυσχέραινε από τα όσα γνώριζαν ότι ένας ικανός αναγνώστης αναμενόταν να επιτύχει, δηλώνοντας παράλληλα και μέσα σε ποιες συνθήκες κατείχαν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μια αναγνωστική δεξιότητα. Τα ίδια τα παιδιά απέδιδαν την ικανότητά τους αυτή στη συμβολή των μαθημάτων της Γλώσσας που παρακολούθησαν τη συγκεκριμένη χρονιά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μαθήτρια 3: «Αυτά που κάναμε φέτος δεν έχουν καμιά σχέση με τα όσα κάναμε τις τρεις προηγούμενες χρονιές. Είναι κάτι καινούριο. Καινούριοι τρόποι να μαθαίνεις».

*Αίσθημα αυτοεπάρκειας*

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι το συναίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών σχετίζεται θετικά με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, επιπρόσθετα με την προηγούμενη επίδοσή τους (Eccles & Wigfield, 2002· Schunk & Pajares, 2002· Schunk & Zimmerman, 1997), όπως και τα ερευνητικά δεδομένα που μαρτυρούν ότι το συναίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών, οι αντιλήψεις τους για τις αιτίες της επιτυχίας ή αποτυχίας τους, οι στόχοι και τα εξωτερικά και εσωτερικά τους κίνητρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιθυμία τους να εμπλακούν ενεργά και σταθερά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων (Bandura, 1997· Deci & Ryan, 2002· Pintrich, 2000· Ryan & Deci, 2000· Schunk & Pajares, 2002) διερευνήθηκε το αίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών, καθώς στόχος της παρούσας έρευνας υπήρξε να φωτίσει τις βιογραφίες και βιοθεωρίες των μαθητών/τριών που μετείχαν στην παρέμβαση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν πληρέστερα στις ιδιαιτερότητες του καθενός/της καθεμίας (Κουτσελίνη, 2010α· Koutselini, & Agathangelou, 2009· Leibowitz, 2004· Perez & Holmes, 2010· Tomlinson, 2004).

*Αίσθημα αυτοεπάρκειας πριν την παρέμβαση*

Για να διερευνηθεί το αίσθημα αυτοεπάρκειας των παιδιών κλήθηκαν αρχικά να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους ως μαθητές/τριες και ως αναγνώστες/τριες, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 μέχρι το 5, στην οποία το 1 αντιπροσώπευε το αδύνατος/ή και το 5 το άριστος/η. Τα παιδιά χαρακτήρισαν τους εαυτούς τους ως μαθητές, στηριζόμενα, όπως ανέφεραν στις επιδόσεις τους στα μαθήματα κατά τις προηγούμενες χρονιές και στη συνέχεια προσδιόρισαν πόσο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες θεωρούσαν ότι ήταν με γνώμονα την ικανότητά τους να κατανοούν το νόημα των όσων διαβάζουν και να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης.

## Πίνακας 36

*Αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών (N=82) πριν την παρέμβαση*

Ως μαθητής/τρια είμαι:	N	Ως αναγνώστης/τρια είμαι:	N
Άριστος/η	7	Άριστος/η	2
Πολύ καλός/ή	14	Πολύ καλός/ή	14
Καλός/ή	24	Καλός/ή	34
Μέτριος/α	35	Μέτριος/α	30
Αδύνατος/η	-	Αδύνατος/η	-
Δεν απαντώ	1	Δεν απαντώ	2

Αξιζει να επισημανθεί ότι κανένας/καμιά από τους μαθητές/τριες δεν αξιολογούσε πολύ χαμηλά τον εαυτό του ως αναγνώστη/τρια. Ακόμη και εκείνοι/ες που ανήκαν στους/στις αδύνατους/ες ως και πολύ αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες και δήλωναν ότι αντιμετώπιζαν δυσχέρειες στην ανάγνωση χαρακτήριζαν τους εαυτούς τους ως μέτριους/ες αναγνώστες/τριες, στοιχείο που καταδείκνυε μια θετική εικόνα για τον εαυτό.

Διαφάνηκε, ακόμη, ότι 5 από τους αδύνατους αναγνώστες/τριες και 15 από τους ικανούς/ες και μέτριας ικανότητας αναγνώστες/τριες θεωρούσαν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς αναγνώστες/τριες από ότι μαθητές/τριες. Αυτό οφειλόταν, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, στη συνειδητοποίηση ότι μπορούσαν να βελτιώσουν περαιτέρω τις αναγνωστικές τους ικανότητες, αφού αντιλαμβάνονταν ότι υπήρχαν σημεία που τους δυσκόλευαν στην κατανόηση κειμένου.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι 20 από τους αδύνατους ως και αρκετά αδύνατους αναγνώστες/τριες (στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1 οι επιδόσεις τους βρίσκονταν κάτω από το μέσο της κλίμακας και κυμαίνονταν ανάμεσα στα  $-0.16$  μέχρι και  $-1.84$  logits) αξιολογούσαν υψηλότερα τις αναγνωστικές τους ικανότητες σε σύγκριση με τις ικανότητες τους ως μαθητών/τριών. Τα παιδιά που υπερτιμούσαν τις αναγνωστικές τους ικανότητες σε συνάρτηση με τις ικανότητες τους ως μαθητών/τριών ανήκαν ανάμεσα σε όσα, κατά τη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν ως αναγνώστες/τριες, είχαν δηλώσει ότι δεν αντιμετώπιζαν καμιά δυσκολία, φανερώνοντας με τον τρόπο αυτό αδυναμία αυτοαξιολόγησης. Οι δηλώσεις που καταγράφονται πιο κάτω μαρτυρούν με τον πιο εύλωτο τρόπο τα όσα επισημάνθηκαν.

## Πίνακας 37

Δηλώσεις μαθητών/τριών για τις ικανότητες τους ως μαθητών/τριών και αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση

Δηλώσεις αδύνατων αναγνωστών/τριών	Δηλώσεις ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών
<p>«Είμαι μια μέτρια μαθήτρια. Διαβάζω για το διαγώνισμα καλά και με ελέγχουν και στο σπίτι τα αδέρφια μου, αλλά όταν δω το διαγώνισμα, μπλοκάρω και ξεχνώ τα. Δεν ξέρω... Τις ερωτήσεις τις ξέρω, αλλά έρχονται μου λέξεις και δεν μπορώ να απαντήσω... Διαβάζω, όμως. . . Γράφω ερωτήσεις σχετικές και τις απαντώ. Την ώρα του διαγωνίσματος, όμως, αγχώνομαι και δεν μπορώ να σκεφτώ. Νιώθω ότι δεν θα γράψω. ... Όμως στην ανάγνωση ενός κειμένου είμαι καλή. Μπορώ να διαβάσω ένα κείμενο και να καταλάβω το νόημα».</p> <p>(Μαθήτρια 29, A2)</p>	<p>Στο Γυμνάσιο ήμουν άριστη μαθήτρια, αλλά δεν μπήκα στο άγημα. Πιστεύω ότι είμαι άριστη μαθήτρια, χωρίς να είμαι και ξεχωριστά άριστη. Η ανατροφή των γονιών μου, η ικανότητά μου να συγκεντρώνομαι με βοήθησαν να γίνω μια άριστη μαθήτρια. Διαβάζω, επίσης, και κάνω τις εργασίες μου. Τούτο μετρά πολύ, για να τα καταφέρεις στα μαθήματα. Νιώθω, όμως, άγχος. Αυτό με σπρώχνει να διαβάζω έγκαιρα. Αυτό είναι καλό. Το άγχος, όμως, μπορεί να μην με βοηθά να αποδώσω στο βαθμό που θα μπορούσα. ... Ως αναγνώστρια είμαι καλή. Διαβάζω καλά κάθε πρόταση, σταματώ εκεί που πρέπει και τονίζω σωστά. Υπάρχουν, όμως, δύσκολα κείμενα, με δύσκολες λέξεις, που με δυσκολεύουν να κατανοήσω το νόημα. Υπάρχουν κείμενα που αναφέρονται σε γεγονότα για τα οποία δεν άκουσα άλλες φορές, γι' αυτό και με δυσκολεύουν.</p> <p>(Μαθήτρια 32, A2)</p>
<p>Θεωρώ τον εαυτό μου καλό αναγνώστη, γιατί καταλαβαίνω τη σημασία των όσων διαβάζω και απαντώ στις ερωτήσεις κατανόησης. Δεν με δυσκολεύει κανένα κείμενο στην κατανόηση... Ως μαθητής τώρα, είμαι ένας μέτριος μαθητής... γράφω μέτριους βαθμούς στα διαγωνίσματα και συμμετέχω στο μάθημα μόνον όταν με ενδιαφέρει.</p> <p>(Μαθητής 19, A2)</p>	<p>Λαμβάνοντας υπόψη ότι υπάρχουν πάντα περιθώρια για βελτίωση, θεωρώ τον εαυτό μου μια μαθήτρια που προσεγγίζει το άριστο. Τα καταφέρνω θέτοντας στόχους, γιατί ήρθαμε για ένα σκοπό εδώ στο σχολείο, διαβάζοντας. Η οικογένεια μου με ενθαρρύνει και μου δίνει τις κατάλληλες συμβουλές. Οι γονείς μου διαβάζουν και αποτελούν για μένα το κατάλληλο πρότυπο. Η μητέρα μου είναι δασκάλα. Το καλοκαίρι τη βλέπω με ένα βιβλίο στο χέρι. ... Τώρα ως αναγνώστρια θεωρώ ότι είμαι πολύ καλή, επειδή πιστεύω ότι πάντα μπορούμε να βελτιωθούμε. Κατανοώ αυτό που διαβάζω και μπορώ να το χρησιμοποιήσω στη ζωή μου. Η γλώσσα, οι λέξεις, τα βαθύτερα νοήματα, τα μηνύματα που θέλει να περάσει ο συγγραφέας μπορούν, όμως, να με δυσκολέψουν σε ένα κείμενο.</p> <p>(Μαθήτρια 36, A2)</p>

Όπως γίνεται φανερό από την παράθεση των πιο πάνω χαρακτηριστικών δηλώσεων τους τα παιδιά χρησιμοποίησαν ρήματα σε πρώτο ενικό πρόσωπο (I – Statements: Gee, 2011), για να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους ως μαθητές/τριες και ως αναγνώστες/τριες. Στον λόγο τους εντοπίστηκαν αναφορές στις πράξεις που επιτελούσαν ως μαθητές/τριες («διαβάζω για το διαγώνισμα», «γράφω ερωτήσεις και τις απαντώ», «θέτω στόχους»), στις ικανότητες που είχαν ως αναγνώστες/τριες («μπορώ να καταλάβω το νόημα», «καταλαβαίνω τη σημασία», «κατανοώ αυτό που διαβάζω», «μπορώ να το χρησιμοποιήσω στη ζωή μου») και στις αδυναμίες τους («δεν μπορώ να σκεφτώ», «μπλοκάρω», «ξεχνώ»), όπως και τα συναισθήματα που τους κυριεύαν («αγχώνομαι», «νιώθω ότι δεν θα γράψω»). Αναφέρθηκαν, επίσης, στις γνώσεις τους («θεωρώ τον εαυτό μου καλό», «γνωρίζω ότι υπάρχουν πάντα περιθώρια βελτίωσης», «πιστεύω ότι πάντα μπορούμε να βελτιωθούμε») και στα επιτεύγματά τους («γράφω μέτριους βαθμούς», «γράφω πολύ καλά στα διαγωνίσματα, τα καταφέρνω ως μαθήτρια»).

Παρατηρήθηκε η χρήση ρημάτων στην οριστική, στοιχείο που μαρτυρούσε υψηλό βαθμό βεβαιότητας (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2011). Τα επίθετα που χρησιμοποίησαν, για να χαρακτηρίσουν τους εαυτούς τους είχαν μεγάλη συνάφεια με τα επίθετα της ερώτησης που τους τέθηκε. Έτσι στον λόγο τους παρατηρήθηκε η χρήση των επιθέτων «μέτριος/α», «καλός/ή», πολύ καλός/ή», «άριστος/η», αλλά και οι φράσεις «ως μαθήτρια προσεγγίζω το άριστα», «δεν είμαι ξεχωριστά άριστη», σε μια προσπάθεια των παιδιών να επισημάνουν είτε ότι βρίσκονται λίγο πιο κάτω από το άριστα είτε ότι είναι μεν άριστα χωρίς όμως να ξεχωρίζουν.

Ένα ακόμη ερώτημα που τέθηκε στους/στις μαθητές/τριες, για να εξεταστεί πόσο συναισθάνονταν επαρκείς αναγνώστες/τριες ήταν σε ποιο βαθμό θα μπορούσαν, κατά τη γνώμη τους, να αντεπεξέλθουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου τεσσάρων περίπου σελίδων, για να εισέλθουν στο Πανεπιστήμιο ή να βρουν μια εργασία. Κανένα/Καμιά δεν δήλωσαν πολύ. Είκοσι δύο δήλωσαν αρκετά καλά, 28 παρατήρησαν ότι θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ 11 δήλωσαν λίγο και 16 καθόλου. Σαράντα συνολικά μαθητές/τριες, ανεξάρτητα με το πόσο ικανό/ή αναγνώστη/τρια θεωρούσαν τον εαυτό τους, παρατήρησαν ότι θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν καλύτερα αν εξετάζονταν σε κάποιο άλλο τομέα, όπως σε ένα αγώνισμα ή στο χορό ή στη Μουσική ( $N=15$ ), στα Μαθηματικά ( $N=12$ ), στη Βιολογία ( $N=4$ ), στα Αγγλικά ( $N=2$ ), στη Φυσική ( $N=2$ ), ενώ τέσσερις δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν το κείμενο να είναι μικρότερο και ένας να

παρακολούθησει ένα βίντεο, αντί να διαβάσει ένα κείμενο. Δηλαδή, το 50% των μαθητών/τριών θεωρούσαν τους εαυτούς τους πολύ πιο ικανούς σε κάποιους άλλους τομείς παρά στην κατανόηση κειμένου.

Επιπρόσθετα, για να επιτευχθεί η βαθύτερη γνώση της βιοθεωρίας κάθε μαθητή/τριας διερευνήθηκαν και οι παράγοντες στους οποίους απέδιδαν την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Η μελέτη του λόγου των ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών κατέδειξε ότι αυτοί/ές αναφέρονταν πρωτίστως στις αιτίες των επιτυχιών τους, όπως στη «συστηματική μελέτη στο σπίτι» ( $N=27$ ), στην «οργάνωση της μελέτης» ( $N=15$ ) και στην «προσοχή στην τάξη» ( $N=17$ ). Έκαναν, επίσης, αναφορά στη «συνεχή προσπάθεια» ( $N=7$ ), στην «επιμονή στους στόχους» ( $N=6$ ), στο «ενδιαφέρον» ( $N=4$ ), στο «πείσμα» ( $N=2$ ), όπως και στην «ορθή καθοδήγηση από τους γονείς» ( $N=6$ ) και στην «εξυπνάδα» ( $N=2$ ). Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι απέδιδαν την επιτυχία τους κυρίως σε εσωτερικές αιτίες (όπως η οργανωμένη και συστηματική μελέτη στο σπίτι, η προσοχή στην τάξη και η συμμετοχή στο μάθημα) ελεγχόμενες από τα άτομα και ως εκ τούτου μεταβαλλόμενες (Weiner, 2000). Καθώς η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες που αποδίδουν σε εσωτερικούς παράγοντες την επιτυχία ή αποτυχία τους έχουν μεγάλη αυτοπεποίθηση, ενεργούν ανεξάρτητα και επιμένουν, και αν ακόμη αποτύχουν, όπως και ότι τείνουν να ενεργοποιούνται από εσωτερικά κίνητρα (Hamilton & Chatala, 1994), έγινε κατορθωτό να εντοπισθούν, με βάση τις απαντήσεις τους, οι μαθητές/τριες με αυτοπεποίθηση και εσωτερικά κίνητρα.

Αντίθετα, αδύνατοι/ες ως πολύ αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες έτειναν να αποδίδουν την αποτυχία τους στους εξής λόγους: «δεν διαβάζω στο σπίτι» ( $N=22$ ), «δεν καταβάλλω μεγάλο κόπο στη μελέτη» ( $N=16$ ), «δεν προσέχω κατά τη διάρκεια του μαθήματος» ( $N=15$ ), «δεν συμμετέχω στο μάθημα» ( $N=10$ ), «βαριέμαι» ( $N=9$ ), «αγχώνομαι, συγχύζομαι» ( $N=7$ ), «δεν ξέρω ακριβώς τι πρέπει να κάνω, για να γίνω καλύτερη» ( $N=7$ ), «δεν μου αρέσουν τα μαθήματα» ( $N=6$ ), «έχω κενά στα μαθήματα» ( $N=2$ ), «έχω περιορισμένες δυνατότητες» ( $N=2$ ), «οι καθηγητές που έτυχε να έχω στο Γυμνάσιο δεν έκαναν καλά το μάθημα, δεν με βοήθησαν να μάθω» ( $N=3$ ). Ανάμεσα στις αιτίες αυτές διαπιστώθηκε η ύπαρξη εσωτερικών αιτιών, όπως η βαριεστημάρα, το άγχος και η σύγχυση, οι περιορισμένες δυνατότητες, τα συσσωρευμένα μαθησιακά κενά, τις οποίες οι μαθητές/τριες συναισθάνονταν ανίσχυροι/ες να υπερβούν και ήταν φανερό ότι χρειάζονταν τη στήριξη των εκπαιδευτικών τους, για να τις χειριστούν. Παράλληλα, εντοπίστηκε η ύπαρξη εξωτερικών, μη ελεγχόμενων αιτιών, όπως η ατυχία να έχει κανείς κακούς καθηγητές.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία οι μαθητές/τριες που αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες την αποτυχία τους έχουν λιγότερη αυτοπεποίθηση και αυτή η έλλειψη αυτοπεποίθησης ή η πεποίθηση ότι η επιτυχία δεν μπορεί να επιτευχθεί είναι συνηθισμένες αιτίες για την αδυναμία προσαρμογής στην τάξη (Schunk & Pajares, 2002). Συγχρόνως, οι μαθητές/τριες που δεν πιστεύουν στις ικανότητες τους, δεν επιδεικνύουν μεγάλη προσπάθεια ή δεν επιμένουν, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, επειδή δεν αναμένουν οι προσπάθειες τους να στεφθούν με επιτυχία (Bandura, 1997).

Τα δεδομένα αυτά συνέβαλαν να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί, που εργάστηκαν στην παρέμβαση, ποια εικόνα είχε διαμορφώσει ο/η κάθε μαθητής/τρια για τον εαυτό του/της γενικότερα ως μαθητή/τριας και ειδικότερα ως αναγνώστη/τρια, όπως και να προσδιορίσουν τον βαθμό στον οποίο ο/η καθένας/μια είχε αυτοπεποίθηση και πίστευε στην ικανότητά του/της να βελτιώσει τις επιδόσεις του/της ή στερούνταν σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό αυτοπεποίθησης και εσωτερικών κινήτρων. Διευρύνθηκαν έτσι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την προσωπικότητα των μαθητών/τριών τους και, παράλληλα, αναζητήθηκαν τρόποι ενίσχυσης της αυτοεικόνας τους στις περιπτώσεις εκείνες που διαπιστώθηκε ότι αυτό ήταν αναγκαίο. Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται σχετικά αποσπάσματα από τον λόγο των μαθητών/τριών ως προς τις αιτίες των επιτυχιών ή αποτυχιών τους.



## Πίνακας 38

*Αιτίες ακαδημαϊκής επιτυχίας ή αποτυχίας πριν την παρέμβαση*

Δηλώσεις αδύνατων ως και πολύ αδύνατων αναγνωστών/τριών	Αιτίες
<p>Τοποθετώ τον εαυτό μου χαμηλά, όσον αφορά στις επιδόσεις μου. Αν και είμαι λίγο καλύτερη στη Γυμναστική και στη Φυσική. Συμμετέχω περισσότερο στα μαθήματα αυτά. Είμαι αδύνατη μαθήτρια, γιατί έχω κενά από το Γυμνάσιο. Στο Γυμνάσιο δεν έπαιρνα βιβλίο, δεν διάβαζα, δεν άνοιγα βάλιτσα, γι' αυτό και έχω πολλά κενά. ... Κουράζομαι και βαριέμαι μέσα στην τάξη... Στα διαγωνίσματα διαβάζω καλά και με ελέγχουν και στο σπίτι τα αδέρφια μου, αλλά όταν δω το διαγώνισμα, μπλοκάρω και ξεχνώ τα. Δεν ξέρω. Τις ερωτήσεις τις ξέρω, αλλά έρχονται μου λέξεις και δεν μπορώ να απαντήσω.</p> <p>(Μαθήτρια 29, A2)</p>	<p>Συσσωρευμένα μαθησιακά κενά Αδιαφορία</p> <p>Κούραση και βαριεστιμάρα</p> <p>Σύγχυση</p>
<p>Νιώθω ότι δεν τα καταφέρνω και όταν δεν καταφέρνω κάτι δεν είμαι ο χαρακτήρας που θα διάβαζε και θα διάβαζε μέχρι να καταλάβει, απελπίζεται και λέει ότι δεν την κόφτει και τα παρατά.</p> <p>(Μαθήτρια 25, A2)</p>	<p>Συναίσθημα απελπισίας</p> <p>Εγκατάλειψη προσπαθειών</p>
<p>Σε κάποια μαθήματα όπως τα Μαθηματικά είμαι πολύ αδύνατη, γιατί οι ρυθμοί στην τάξη είναι γρήγοροι. Στο φροντιστήριο χρειάζεται να μου εξηγήσει κάτι η καθηγήτρια ξανά και ξανά, για να το καταλάβω. ... Κοίτα, κυρία, έχω κενά εξαιτίας των δικών μου λαθών. Έμεινα μια χρονιά στην ίδια τάξη από απουσίες. Άλλαξα σχολείο. Μετέφερα τα Μαθηματικά. Τώρα, όμως, άλλαξα. Έβαλα μυαλό. Προσπαθώ. Μπορώ να βελτιωθώ και το έδειξαν οι βαθμοί μου στο Γυμνάσιο. Από Ε, πήγα στο Δ και μετά στο Γ. Με βοήθησε πολλά και μια συμμαθήτρια μου. ... Με βοήθησε πώς να διαβάζω, πού να δίνω προσοχή...</p> <p>(Μαθήτρια 23, A2)</p>	<p>Γρήγοροι ρυθμοί διδασκαλίας</p> <p>Επιμονή και προσπάθεια</p> <p>Γνώση τρόπων μελέτης</p>

Δηλώσεις ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών	Αιτίες
<p>Θεωρώ τον εαυτό μου μια καλή μαθήτρια, γιατί διαβάζω πολύ και συστηματικά. Στα διαγωνίσματα, όμως, μπορεί να μη γράφω πάντα πολύ ψηλά (19 και 20), γιατί αγχώνομαι, συγχύζομαι και δεν προσέχω τι ζητά ακριβώς η ερώτηση. Στο διαγώνισμα των Αρχαίων, για παράδειγμα, έγραψα 14 (δακρύζει), βαθμός που δεν με αντιπροσωπεύει, όμως θα τα διορθώσω τα πράγματα. Μπορώ να το κάνω. Θα μελετώ πιο επικεντρωμένη στο στόχο μου... Αποδίδω, εν μέρει την αποτυχία μου στο γεγονός ότι οι καθηγητές που έτυχε να έχω στο Γυμνάσιο δεν έκαναν καλά το μάθημα, δεν με βοήθησαν να μάθω... Στη μητέρα μου δεν είπα τι βαθμό πήρα, για να μην την αγχώσω και γιατί ξέρω ότι θα βελτιώσω την επίδοσή μου. Στόχος μου είναι να μάθω και όχι να πάρω ένα καλό βαθμό, γι' αυτό αν αποτύχω σε ένα γραπτό πεισμώνω ακόμη περισσότερο.</p> <p>(Μαθήτρια 8, A1)</p>	<p>Συστηματική μελέτη</p> <p>Άγχος και σύγχυση</p> <p>Επιμονή στους στόχους</p> <p>Αδυναμία εκπαιδευτικών να αναπτύξουν δεξιότητες μελέτης</p> <p>Στόχος η μάθηση</p> <p>Πείσμα</p>
<p>Είμαι καλή μαθήτρια, αλλά έχω άγχος και αυτό δεν μου βγαίνει σε καλό... Μελετώ και προσπαθώ πολύ. Οι γονείς μου με στηρίζουν πολύ. Χωρίς αυτούς δεν θα είχα αυτή την ώθηση και το κίνητρο να πετύχω πράγματα. Με βοηθούν να βάζω πάντα τον πήχη ψηλά. Άθελα μου, κάποιες φορές, μπορεί να αφαιρεθώ και να χάσω όλο το νόημα των όσων γίνονται στην τάξη. Αμα συμβεί αυτό θα πρέπει να διαβάσω πολύ στο σπίτι, για να μη μείνω πίσω.</p> <p>(Μαθήτρια 64, A4)</p>	<p>Άγχος</p> <p>Μελέτη και συνεχής προσπάθεια</p> <p>Στήριξη από γονείς</p> <p>Υψηλές προσδοκίες</p> <p>Αφηρημάδα</p>
<p>Θεωρώ τον εαυτό μου έναν άριστο μαθητή, γιατί διαβάζω, συμμετέχω στην τάξη, λύνω τις απορίες μου με το να ρωτώ τους καθηγητές. ... Όλοι μπορούν να είναι άριστοι, αλλά εξαρτάται πόσο διαβάζεις. Από μικρός έμαθα να μελετώ, με συμβούλευαν οι γονείς μου αλλά και οι καθηγητές μου... Όμως δεν λέω ότι ένας μαθητής που η μητέρα του δεν δουλεύει και ο πατέρας του είναι κτίστης, δεν μπορεί να είναι άριστος. Εξαρτάται από το χαρακτήρα του. Αν έρχεται στο σχολείο και βαριέται το τάδε, βαριέται το άλλο... είναι συνέχεια έξω από το σπίτι... Πώς να γίνει και καλός μαθητής;... Εγώ, κυρία, παίρνω μια ευχαρίστηση από τις επιτυχίες μου στο σχολείο. Να σου λένε 'μπράβο, τέλεια, είναι εξαιρετικό αυτό που έκανες, η εργασία σου είναι τέλεια', σε κάνει και σένα εσωτερικά, ψυχολογικά να είσαι ανεβασμένος. Γι' αυτό προσπαθώ.</p> <p>(Μαθητής 27, A2)</p>	<p>Συστηματική μελέτη</p> <p>Προσοχή και συμμετοχή στο μάθημα</p> <p>Καθοδήγηση από γονείς και εκπαιδευτικούς</p> <p>Παρώθηση από την εσωτερική ευχαρίστηση των επιτυχιών</p> <p>Εμμονή στους στόχους</p> <p>Συνεχής προσπάθεια</p>

*Αίσθημα αυτοεπάρκειας μετά την παρέμβαση*

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο υπήρξε ή όχι βελτίωση της αυτοεικόνας του/της κάθε μαθητή/τριας ως προς τις αναγνωστικές του/της ικανότητες. Για αυτό και αρχικά υποβλήθηκε στους μαθητές/τριες το ερώτημα πόσο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες θα μπορούσαν να πουν ότι ήταν. Απαντώντας, επισήμαναν σε ποιο βαθμό είχαν βελτιωθεί ή όχι κατά τη σχολική χρονιά που πέρασε, συγκρίνοντας τις πράξεις που επιτελούσαν πριν και μετά την παρέμβαση, τις αναγνωστικές ικανότητές που κατείχαν πριν και μετά, τις γνώσεις και τα επιτεύγματά τους ως αναγνωστών/τριών στην αρχή της σχολικής χρονιάς με εκείνα που είχαν επιτύχει μέχρι τη χρονική στιγμή στην οποία ερωτούνταν.

Δεκαοχτώ παιδιά, τα οποία ανήκαν στην αρχή της χρονιάς στους ικανούς και μέτριας ικανότητας αναγνώστες, παρατήρησαν ότι βελτίωσαν πολύ τις αναγνωστικές τους ικανότητες. Σαράντα πέντε, τα οποία ανήκαν τόσο στους αδύνατους όσο και στους μέτριας ικανότητας, αλλά και τους ικανούς αναγνώστες, είπαν ότι βελτιώθηκαν αρκετά. Δεκαέξι παιδιά, τα οποία προέρχονταν από την ομάδα των αδύνατων ως και πολύ αδύνατων αναγνωστών και ένα από την ομάδα των αναγνωστών μέτριας ικανότητας, απάντησαν ότι βελτιώθηκαν λίγο και τέλος ένα παιδί παρατήρησε ότι δεν βελτιώθηκε καθόλου ως αναγνώστης. Η συντριπτική, δηλαδή, πλειοψηφία των παιδιών, ανεξάρτητα από τις αναγνωστικές τους ικανότητες στην αρχή της χρονιάς, θεωρούσε ότι βελτιώθηκε κατά τη χρονιά που πέρασε. Αξίζει να επισημανθεί ότι τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική ανάλυση των Δοκιμίων Αξιολόγησης που τους χορηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση έδειξαν ότι υπήρξε βελτίωση όλων των μαθητών/τριών (βλ. υποκεφάλαιο «Αποτελέσματα Δοκιμίων Αξιολόγησης», σ. 266-269).

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται χαρακτηριστικές δηλώσεις των μαθητών/τριών. Στον λόγο όσων θεωρούσαν ότι βελτιώθηκαν πολύ ή αρκετά εντοπίζονται εκφράσεις όπως «δουλέψαμε καλά», «διαβάσαμε παραπάνω κείμενα, κάναμε παραπάνω ασκήσεις», οι οποίες παραπέμπουν στις πράξεις που επιτελέστηκαν, κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Αναφερόμενοι/ες, επίσης, στις ικανότητές τους μετά το πέρας της παρέμβασης παρατηρούσαν ότι «τώρα κατανοώ καλύτερα λέξεις και το νόημα των κειμένων», «κατανοώ χωρίς να διαβάζω ξανά και ξανά», ενώ στην αρχή της χρονιάς «κατανοούσαμε με δυσκολία και απαντούσαμε και λάθος». Προσδιορίζοντας τα συναισθήματά τους επισήμαναν ότι «νιώθουμε ότι γίναμε πιο δυνατοί, πιο ικανοί», ενώ όσων αφορούσε στις γνώσεις που απέκτησαν σημείωναν ότι «μάθαμε τεχνικές» και ως επακόλουθο τούτου «βελτιωθήκαμε», «κατανοώ περισσότερο το κείμενο, απαντώ σε ερωτήματα, υπογραμμίζω, κάνω περισσότερα

πράγματα». Ενδεικτικά της βεβαιότητας που χαρακτηρίζει τον λόγο τους όσον αφορά στη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας είναι τα επιρρήματα «παραπάνω» και «περισσότερα» που κατακλύζουν τον λόγο τους, όπως και η φράση «καμία σχέση με την αρχή της χρονιάς». Αντίθετα, εκφράσεις όπως: «δεν αντιλήφθηκα να υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τι μπορούσα να κάνω πριν και τώρα», «χρειάζομαι ακόμη δουλειά», μαρτυρούν ότι, αν και υπήρξε βελτίωση, αυτή δεν ήταν και τόσο μεγάλη.

## Πίνακας 39

*Απόψεις των μαθητών/τριών για τις αναγνωστικές τους ικανότητες μετά την παρέμβαση*

Αδύνατου/ες ως πολύ αδύνατου/ες αναγνώστες/τριες	Ικανοί/ες και μέτριας ικανότητας αναγνώστες/τριες
<p>Φέτος σοβαρευτήκαμε και δουλέψαμε καλά, έτσι βελτιώθηκα, αλλά εντάξει χρειάζομαι ακόμη δουλειά.</p> <p>(Μαθητής 84, A5)</p>	<p>Αν συγκρίνουμε με την αρχή της χρονιάς, καμία σχέση ... Ας πούμε, στην αρχή της χρονιάς ούτε ξέραμε με ποιους τρόπους θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε έναν άγνωστο κείμενο και το εκάναμε με δυσκολία και απαντούσαμε και λάθος τις ερωτήσεις.</p> <p>(Μαθήτρια 3, A1)</p>
<p>Φέτος ειδικά νιώθω ότι βελτιώθηκα παραπάνω από ότι παλιά, στο Γυμνάσιο στην κατανόηση κειμένου... Μπορώ να κατανοήσω παραπάνω το κείμενο, να βρω κάποια ερωτήματα που μου ζητούν, υπογραμμίζω, κάνω περισσότερα πράγματα... Με βοήθησε η παραπάνω ανάγνωση, παραπάνω ασκήσεις που μας βάζει η καθηγήτρια ... και έτσι βελτιωνόμαστε...</p> <p>(Μαθητής 93, A5)</p>	<p>Εγώ πάντως δεν είδα μεγάλη διαφορά, και μάθαμε κάποια βήματα, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε ένα κείμενο... αλλά δεν αντιλήφθηκα να υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τι μπορούσα να κάνω πριν και τώρα. ... Ένιωθα ικανή και στην αρχή και τώρα. Σίγουρα όταν υπάρχει ησυχία στην τάξη μπορώ να κατανοήσω ένα κείμενο. ... Απλώς τα βήματα που μάθαμε με βοήθησαν να απαντώ πιο εύκολα στις ερωτήσεις κατανόησης.</p> <p>(Μαθήτρια 85, A5)</p>
<p>Από τη μια κουραστήκαμε να διαβάζουμε όλα τούτα τα κείμενα, από την άλλη νιώθουμε ότι γίναμε πιο δυνατοί, πιο ικανοί. ... Μάθαμε κάποιες τεχνικές για το πώς να προσεγγίζουμε ένα κείμενο.</p> <p>(Μαθητής 88, A4)</p>	<p>Νιώθω ότι το μάθημα με βοήθησε να βελτιωθώ στην κατανόηση του κειμένου. Τώρα μπορώ να διαβάζω ένα βιβλίο και να το κατανοώ, χωρίς να το διαβάζω ξανά και ξανά. .... Τώρα νιώθω ότι κατανοώ καλύτερα λέξεις και το νόημα των κειμένων. ... Με βοήθησαν τα βήματα που διδαχθήκαμε να εφαρμόζομε, π. χ. η προεπισκόπηση [...], η υπογράμμιση κύριων σημείων, η ανάλυση άγνωστων λέξεων.</p> <p>(Μαθήτρια 96, A5)</p>

Τέθηκε, επίσης, στους μαθητές/τριες το ερώτημα σε ποιο βαθμό ένιωθαν τώρα στο τέλος της σχολικής χρονιάς ικανοί/ές να αντεπεξέλθουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου τεσσάρων περίπου σελίδων, για να εισέλθουν στο Πανεπιστήμιο ή να βρουν μια εργασία. Ένα από τα παιδιά, το οποίο ανήκε στους αρκετά ικανούς αναγνώστες, δήλωσε πάρα πολύ, 15, τα οποία ανήκαν στους αρκετά ικανούς και ικανούς, δήλωσαν πολύ, 48, τα οποία ανήκαν στους ικανούς και μέτριας ικανότητας αναγνώστες, είπαν αρκετά, 15 από τους αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες δήλωσαν λίγο και δύο παιδιά από τους αδύνατους αναγνώστες παρατήρησαν ότι καθόλου δεν θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν. Τέσσερα μόνον παιδιά δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν πολύ να εξεταστούν σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο, όπως στη Βιολογία (2 παιδιά), στα Αγγλικά (1 παιδί), στα Μαθηματικά (1 παιδί), ενώ ένα πέμπτο παιδί παρατήρησε ότι θα απέδιδε καλύτερα, αν εξεταζόταν προφορικά στην κατανόηση κειμένου.

Χαρακτηριστικός και πάλι ήταν ο λόγος που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά, για να δηλώσουν είτε την αδυναμία τους να αντεπεξέλθουν σε μια τέτοια εξέταση είτε τη βεβαιότητά τους ότι, μετά το πέρας της παρέμβασης, συναισθάνονταν πιο ικανοί να τα καταφέρουν. Η αδυναμία δηλωνόταν με εκφράσεις που παρέπεμπαν σε συναισθήματα φόβου που κλιμακωνόταν μέχρι τον τρόμο («Θα με τρόμαζε η εξέταση...», «φοβούμαι ότι ... δεν θα έγραφα»), όπως και σε μια διαπίστωση ότι θα χάνονταν, δεν θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν. Αντίθετα, η βεβαιότητα δηλωνόταν με ρήματα όπως «πιστεύω ... θα τα καταφέρουμε», «νιώθω πιο σίγουρος», είμαι πιο θετικός», «τώρα αντιλαμβάνομαι πράγματα που πριν δεν τα έβλεπα σε ένα κείμενο». Ακόμη και στις περιπτώσεις που τα παιδιά διαπίστωναν ότι «σίγουρα» χρειαζόνταν περισσότερη εξάσκηση, ένιωθαν μεγαλύτερη σιγουριά από ότι στην αρχή: «Πιστεύω ότι έχουμε πάρει τις βάσεις. Είναι η πρώτη φορά που αντιμετωπίσαμε με αυτόν τον τρόπο τα κείμενα. Πάντα κάναμε Γραμματική, πιο μικρά κείμενα και ποτέ τέτοιου είδους ερωτήσεις, αλλά νομίζω αν εξασκηθούμε ακόμη με περισσότερα κείμενα και άλλου είδους κείμενα θα τα καταφέρουμε». Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται ενδεικτικές δηλώσεις των μαθητών.

## Πίνακας 40

*Απόψεις των μαθητών/τριών, μετά την παρέμβαση, για την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου*

---

 Αδύνατοι/ες ως πολύ αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες
 

---

Θα προτιμούσα μια πρακτική εξέταση παρά να εξεταστώ στην κατανόηση κειμένου. Θέλω να γίνω φυσιοθεραπεύτρια. Θα με τρώμαζε η εξέταση στο κείμενο, γιατί δεν έχω πολύ πλούσιο λεξιλόγιο και φοβούμαι ότι σε μια εξέταση χωρίς λεξικό, χωρίς τη μητέρα μου να μου εξηγεί τις λέξεις δεν θα καταλάβαινα καλά το κείμενο και δεν θα έγραφα.

(Μαθήτρια 29, A2)

Έκφραση αδυναμίας να αντεπεξέλθουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου τεσσάρων περίπου σελίδων, για να εισέλθουν στο Πανεπιστήμιο ή να βρουν μια εργασία

A ... Παναγιά μου, κυρία, εν να χαθώ... Εν πολλά μεγάλο ένα κείμενο τριών ή και τεσσάρων σελίδων. Ένα κείμενο δύο σελίδων θα το διάβαζα και μπορούσα να απαντήσω σε ερωτήσεις κατανόησης... Τέσσερις σελίδες όμως...

(Μαθητής 84, A2)

---

 Ικανοί/ες και μέτριας ικανότητας αναγνώστες/τριες
 

---

Σίγουρα χρειαζόμαστε ακόμη προσπάθεια, για να γράψουμε τέλεια σε ένα γραπτό κατανόησης κειμένου. Πιστεύω, όμως, ότι έχουμε πάρει τις βάσεις. Είναι η πρώτη φορά που αντιμετωπίσαμε με αυτόν τον τρόπο τα κείμενα. Πάντα κάναμε Γραμματική, πιο μικρά κείμενα και ποτέ τέτοιου είδους ερωτήσεις, αλλά νομίζω αν εξασκηθούμε ακόμη με περισσότερα κείμενα και άλλου είδους κείμενα θα τα καταφέρουμε.

(Μαθήτρια 8, A1)

Έκφραση βεβαιότητας για την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου τεσσάρων περίπου σελίδων, για να εισέλθουν στο Πανεπιστήμιο ή να βρουν μια εργασία.

Τώρα νιώθω πιο σίγουρος για την ικανότητά μου να γράψω σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου. Είμαι πιο θετικός. Δεν είμαι όπως παλιά που θα έλεγα 'Παναγία μου, δεν είμαι εγώ για τέτοια πράγματα'. Τώρα θα προσπαθήσω. Θα καθίσω να διαβάσω το κείμενο. Θα δω, θα προσπαθήσω να απαντήσω. Παλιά η ανάγνωση κειμένου ήταν κάτι βαρετό για μένα. Τώρα αντιλαμβάνομαι πράγματα που πριν δεν τα έβλεπα σε ένα κείμενο.

(Μαθητής 19, A2)

*Σύγκριση αισθήματος αυτοεπάρκειας πριν και μετά την παρέμβαση*

Οι δηλώσεις των μαθητών/τριών, μετά την παρέμβαση, κατέδειξαν ότι στην πλειονότητα τους, ανεξάρτητα από τις αναγνωστικές τους ικανότητες, θεωρούσαν ότι βελτιώθηκαν ως αναγνώστες/τριες, γιατί διαπίστωναν ότι ήταν πιο ικανοί/ές να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης, που τους ζητούσαν να υπογραμμίσουν πληροφορίες στο κείμενο, να παραφράσουν πληροφορίες του κειμένου, να αποδώσουν περιληπτικά το κείμενο ή να συμπεράνουν πληροφορίες από το κείμενο. Συγχρόνως, ήταν φανερό ότι ένιωθαν περισσότερο έτοιμοι/ες να αντεπεξέλθουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου. Στο σχετικό ερώτημα, μετά την παρέμβαση, μειώθηκε αισθητά ο αριθμός των παιδιών που δήλωσαν ότι καθόλου δεν θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν σε μια τέτοια εξέταση (από 16 σε 2), ενώ αυξήθηκαν τα παιδιά που δήλωναν ότι ένιωθαν αρκετά ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας τέτοιας εξέτασης (από 28 σε 48). Είναι, ακόμη, αξιοσημείωτο ότι μόνον πέντε παιδιά πρότειναν μετά την παρέμβαση ένα διαφορετικό τρόπο εξέτασης, ενώ πριν την παρέμβαση ο αριθμός αυτών των παιδιών ανερχόταν σε σαράντα.

## Πίνακας 41

*Απόψεις των μαθητών/τριών (N=82), πριν και μετά την παρέμβαση, για την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου*

Σε ποιο βαθμό θα μπορούσες να αντεπεξέλθεις σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου, για να γίνεις δεκτός/η στο Παν/μιο ή να βρεις μια εργασία;

	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
Πάρα πολύ	-	1
Πολύ	22	15
Αρκετά	28	48
Λίγο	11	15
Καθόλου	16	2

Είναι ενδεικτικό ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που τα παιδιά επισήμαναν ότι δεν ένιωθαν τόσο ικανά να γράψουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου, για την εισδοχή τους στο Πανεπιστήμιο, ένιωθαν ότι είχαν βελτιώσει τις αναγνωστικές τους ικανότητες και απέδιδαν τη βελτίωση αυτή στη γνώση στρατηγικών κατανόησης. Τόνιζαν, συγχρόνως, ότι με τη συνεχή και συστηματική εξάσκηση θα μπορούσαν να γίνουν ικανότεροι. Παράλληλα, συνέδεαν τη βελτίωση των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων με την απόκτηση μιας διεισδυτικής ματιάς που τους παρείχε την ικανότητα να εντοπίσουν και να φέρουν στην

επιφάνεια στοιχεία του κειμένου που πριν παρέμεναν άδηλα. Αυτό τους κινητοποιούσε και τους ενέπλεκε πιο ενεργά σε μια πρωτόγνωρη διαδικασία ανακάλυψης των αληθειών που έκρυβε το κείμενο.

Υπήρχαν, βέβαια, και τα παιδιά που εξακολουθούσαν να νιώθουν αδύναμα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας εξέτασης κατανόησης κειμένου. Ήταν, όμως ενθαρρυντικό το γεγονός ότι προσδιόριζαν τι ακριβώς τους φόβιζε, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς να διαγνώσουν τα σημεία στα οποία υστερούσαν και χρειάζονταν περαιτέρω στήριξη και ενίσχυση. Συγκεκριμένα, αναφέρονταν στη σύγχυση που τους προκαλούσε ένα πολυσέλιδο κείμενο, στη δυσκολία κατανόησης ενός κειμένου με πληθώρα άγνωστων λέξεων, όπως και στη δυσκολία ερωτήσεων που τους καλούσαν να εξαγάγουν συμπεράσματα.

#### *Απόψεις/Στάσεις*

Οι απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, όπως και τον εκπαιδευτικό, αλλά και οι αντιλήψεις που έχουν ήδη διαμορφώσει για το τι είναι μάθηση, πώς αυτή κατακτιέται και ποιος συνίσταται να είναι ο ρόλος τους στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν παράγοντες με καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική διδασκαλία (Altrichter et al., 2001· Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009), για αυτό και επιδιώχθηκε να διερευνηθούν και οι πτυχές αυτές μέσω των ακόλουθων ερωτημάτων: Με ποιο τρόπο γινόταν συνήθως το μάθημα των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο; Να περιγράψεις μια τυπική περίοδο διδασκαλίας. Ποια μέσα και υλικά χρησιμοποιούσατε στο μάθημα; Σε ποιες δραστηριότητες εμπλεκόσαστε; Με ποιο τρόπο εργαζόσουν εσύ προσωπικά; Τι σε ευχαριστούσε/σε δυσαρεστούσε στο μάθημα των Νέων Ελληνικών;

#### *Απόψεις/Στάσεις πριν την παρέμβαση*

Η μελέτη του λόγου των μαθητών/τριών κατέστησε φανερή την ύπαρξη τόσο θετικών όσο και αρνητικών απόψεων/στάσεων απέναντι στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, τους εκπαιδευτικούς (ως προς τον τρόπο που αυτοί διαχειρίζονταν την τάξη, επικοινωνούσαν με τους μαθητές/τριες και επεξηγούσαν το μάθημα) και τη μέθοδο διδασκαλίας. Καταμετρήθηκαν 37 θετικές αναφορές και 48 αρνητικές. Οι θετικές αναφορές προέρχονταν κυρίως από ικανούς/ές και μέτριας ικανότητας αναγνώστες/τριες, ενώ αρνητικά σχόλια



διατυπώθηκαν από αναγνώστες/τριες που ανήκαν σε όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων.

Στα θετικά σχόλια που αφορούσαν στο γνωστικό αντικείμενο εκφραζόταν η ευαρέσκεια των μαθητών/τριών (19 αναφορές) είτε για το μάθημα της Γραμματικής είτε για το μάθημα της Λογοτεχνίας, με τη δήλωση ότι ήταν μαθήματα που άρεσαν στους μαθητές/τριες. Γινόταν, επίσης, μνεία (έξι αναφορές) στη συμβολή του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη βαθύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας, η οποία επιβαλλόταν («πρέπει να τη μάθεις να τη μιλάς, να την εμπλουτίζεις») για την απόκτηση επάρκειας και σε άλλα μαθήματα («έτσι μπορείς να γίνεις καλός και σε άλλα μαθήματα»). Καταγράφηκε, ακόμη, μια αναφορά για τη συνεισφορά του μαθήματος στην καλλιέργεια της αγάπης προς τη λογοτεχνία.

Παράλληλα, τα θετικά σχόλια που αναφέρονταν στους εκπαιδευτικούς (έξι αναφορές) επικεντρώνονταν στις καλές σχέσεις που είχε αναπτύξει ο/η εκπαιδευτικός με όλους τους μαθητές/τριες («η καθηγήτρια είχε καλή επικοινωνία με όλους»), στην ικανότητα του/της να επεξηγεί το μάθημα, να συνδέει τα λογοτεχνικά κείμενα με την καθημερινή ζωή («η καθηγήτρια συνέδεε τα λογοτεχνικά κείμενα με την καθημερινή ζωή») και να δημιουργεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη («Ήταν φορές που σταματούσαμε το μάθημα και με κάποιο περιστατικό που γινόταν στην τάξη γελούσαμε»).

Τέλος, οι αναφορές στις μεθόδους διδασκαλίας αφορούσαν στην ομαδική εργασία (πέντε αναφορές). Τα παιδιά επισήμαναν ότι τους άρεσε «η ανταλλαγή απόψεων στην ομάδα ή η συνεργασία με τους συμμαθητές/τριες τους στην ομάδα» ή δήλωναν απλώς ότι τους άρεσε η ομαδική εργασία, χωρίς να είναι σε θέση να διευκρινίσουν τους λόγους.

Στον πιο κάτω πίνακα συγκεντρώνονται τα θετικά σχόλια ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών για το γνωστικό αντικείμενο, τον εκπαιδευτικό και τη διδακτική μεθοδολογία.

## Πίνακας 42

*Θετικές απόψεις/στάσεις ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών πριν την παρέμβαση*

Θετικές απόψεις για το μάθημα των Νέων Ελληνικών, τους εκπαιδευτικούς και τη διδακτική μεθοδολογία	
<p>Στο Γυμνάσιο μου άρεσε που μας έμαθαν να εκφραζόμαστε πιο εύκολα και δεν ξέρω γιατί άρεσε μου πολλά που μάθαμε τις συνδετικές λέξεις και τις χρησιμοποιούσαμε στα γραπτά μας. Ήταν ένα από τα αγαπημένα μου μαθήματα, γιατί είναι η γλώσσα μας που πρέπει να τη μάθεις να τη μιλάς να την εμπλουτίζεις.</p> <p>(Μαθήτρια 35, A2)</p>	<p>Συμβολή του μαθήματος στη γνώση της μητρικής γλώσσας</p>
<p>Κάτι που μου άρεσε στο Γυμνάσιο ήταν ότι η καθηγήτρια συνέδεε τα λογοτεχνικά κείμενα με την καθημερινή ζωή. Θυμάμαι, κυρία, ένα ποίημα του Καβάφη, που μιλούσε για την προσπάθεια να κάνουμε τη ζωή μας καλύτερη ... για την αξιοπρέπεια. Γενικά μου άρεσε η συζήτηση γύρω από τα θέματα που θίγονταν στα κείμενα.</p> <p>(Μαθητής 19, A2)</p>	<p>Σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή ζωή</p>
<p>Μου αρέσει το μάθημα των Νέων Ελληνικών, γιατί είναι ένα μάθημα που μπορεί να μου προσφέρει γνώσεις σε πολλά άλλα θέματα και μαθήματα.</p> <p>(Μαθήτρια 11, A1)</p>	<p>Διεύρυνση των γνώσεων μέσω του μαθήματος</p>
<p>Στη Γ' Γυμνασίου είχα έναν εξαιρετο καθηγητή, ο οποίος ήθελε να μας βοηθήσει να μάθουμε και δεν έδινε τόση μεγάλη σημασία στα γραπτά. Εργαζόμαστε ομαδικά και ο καθηγητής δεν παρουσιαζόταν ... πώς να το πω ως αυθεντία. Ακούγονταν οι απόψεις όλων μας.</p> <p>(Μαθητής 80, A4)</p>	<p>Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία</p>
<p>Οι καθηγητές ήταν πολύ καλοί, ιδιαίτερα στη Γ' η καθηγήτρια είχε καλή επικοινωνία με όλους. Μας βοηθούσε στην κατανόηση του μαθήματος και ήταν ευχάριστη. Ήταν φορές που σταματούσαμε το μάθημα και με κάποιο περιστατικό που γινόταν στην τάξη γελούσαμε. . . Το μάθημα ήταν εύκολο για μένα, χρειαζόταν μόνο να διαβάζω στη Γραμματική.</p> <p>(Μαθήτρια 3, A1)</p>	<p>Θετική συμβολή της εκπαιδευτικού στην δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος</p>
<p>Στο Γυμνάσιο μου άρεσε η ομαδική εργασία, γιατί αρέσει μου ο διάλογος, η επαφή και η επικοινωνία. ... Αρέσει μου η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων... η συνεργασία στην ομάδα, γενικά η ομαδική δουλειά. Κάτι άλλο που με ευχαριστεί είναι η ανάλυση στίχο με στίχο λογοτεχνικών κειμένων.</p> <p>(Μαθήτρια 24, A2)</p>	<p>Ανάπτυξη συνεργασίας εντός της ομάδας</p>

Τα αρνητικά σχόλια των μαθητών/τριών που σχετίζονταν με το γνωστικό αντικείμενο φανέρωναν απαρésκεια προς το μάθημα των Νέων Ελληνικών, το οποίο χαρακτηριζόταν είτε δύσκολο είτε «βαρετό», «ανιαρό» είτε μάθημα που σχετιζόταν με «πολλά και κουραστικά λόγια» (οκτώ αναφορές). Παράλληλα, γινόταν αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Καταμετρήθηκαν, για παράδειγμα, 13 αναφορές σχετικά με δυσχέρειες στην εκμάθηση γραμματικών φαινομένων, όπως του σχηματισμού των χρόνων («Δυσκολευόμουν πολλά να βάλω τα ρήματα στους διάφορους χρόνους») και της αναγνώρισης των ειδών των δευτερευουσών προτάσεων («συγχυζόμουν πολύ με τα είδη των προτάσεων»). Άλλες πέντε αναφορές σχετίζονταν με την αδυναμία παραγωγής γραπτού λόγου («δεν μπορώ να οργανώσω τις σκέψεις μου, να τις βάλω στη σωστή θέση, για να δώσω το νόημα»).

Τα αρνητικά σχόλια που αφορούσαν στους εκπαιδευτικούς επικεντρώνονταν στην αδυναμία τους να διαχειριστούν την τάξη ή να επεξηγήσουν πληροφορίες του μαθήματος. Συγκεκριμένα, επτά αναφορές αφορούσαν στην αδυναμία του/της εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την τάξη και να επικοινωνήσει με τους μαθητές/τριες του/της («στην τάξη μιλούσαν πολλοί, φώναζαν, δεν υπήρχε ησυχία και στα διαγωνίσματα όλοι αντέγραφαν»). Τα παιδιά αναφέρθηκαν σε εκπαιδευτικούς που αδυνατούσαν να δημιουργήσουν ευνοϊκό κλίμα για τη διεξαγωγή του μαθήματος στην τάξη («Φώναζε και χωρίς λόγο...», «Δεν μου άρεσε τούτη κατάσταση»). Παρατήρησαν, επίσης, ότι συναισθάνονταν παραγκωνισμένα και περιθωριοποιημένα σε μια τάξη όπου ο/η εκπαιδευτικός διέκρινε τους μαθητές/τριες σε ικανούς, ήσυχους, πειθαρχημένους και λιγότερο ικανούς, ταραξίες και απειθάρχητους και τους συμπεριφερόταν ανάλογα, επιπλήττοντας επανειλημμένα τα παιδιά της δεύτερης ομάδας και στερώντας από αυτά μαθησιακές ευκαιρίες («Μαθητές όπως εμένα που δεν ήμαστε άριστοι μας είχε στα τελευταία θρανία, απομονωμένους, όταν ψηλώναμε χέρι δεν μας έδινε τον λόγο»).

Επιπρόσθετα, τέσσερα παιδιά επισήμαναν ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν τους δίδαξε στρατηγικές, για να γίνουν καλοί αναγνώστες ούτε και πώς θα έπρεπε να εργαστούν, για να αποδώσουν περιληπτικά ένα κείμενο ή να παραγάγουν γραπτό λόγο («Δεν μας δίδαξε ποτέ τεχνικές, για να γίνουμε πιο καλοί αναγνώστες»). Τόνισαν πώς τέτοιες στρατηγικές διδάχθηκαν στα ιδιαίτερα μαθήματα των Αγγλικών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών η ικανότητα του εκπαιδευτικού να επεξηγεί το μάθημα και η συμπεριφορά του απέναντί τους υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες για τη δική τους αποτελεσματική μάθηση («Τα κείμενα δεν

ήταν δύσκολα ... αλλά όταν ο καθηγητής δεν μπορεί να κάνει τους μαθητές να αγαπήσουν το μάθημα, τότε είναι άδικος κόπος»). Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται αρνητικά σχόλια των μαθητών/τριών από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων τόσο για το γνωστικό αντικείμενο των Νέων Ελληνικών όσο και για τους εκπαιδευτικούς τους.

## Πίνακας 43

*Αρνητικές απόψεις/στάσεις μαθητών/τριών, από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων, για το μάθημα των Νέων Ελληνικών και τους εκπαιδευτικούς πριν την παρέμβαση*

Αρνητικές απόψεις για το μάθημα των Νέων Ελληνικών	
Τα Νέα Ελληνικά γενικά δεν μου αρέσουν, γιατί δεν μου αρέσουν τα «πολλά λόγια». (Μαθητής 19, Α2)	Το μάθημα των Νέων Ελληνικών χαρακτηρίζεται βαρετό και ανιαρό.
Η Γραμματική ήταν βαρετή. Δεν μου άρεσε. Θυμούμαι ότι συγχυζόμουν πολύ με τα είδη των προτάσεων.... Δεν μπορούσαν να τα αναγνωρίσω εύκολα. Συγχυζόμουν ... (Μαθήτρια 20, Α2)	Οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην εκμάθηση γραμματικών φαινομένων και στην παραγωγή γραπτού λόγου.
Δεν μου αρέσει ιδιαίτερα να γράφω εκθέσεις, γιατί έχω μεν φαντασία, αλλά δεν μπορώ να οργανώσω τις σκέψεις μου, να τιςβάλω στη σωστή θέση, για να δώσω το νόημα. (Μαθήτρια 11, Α1)	
Εγώ, κυρία, στο Γυμνάσιο δεν έδινα και μεγάλη προσοχή στο μάθημα, γιατί κάναμε πολλές ώρες Γραμματική. Η Γραμματική δεν μου αρέσει. Δυσκολευόμουν πολλά ναβάλω τα ρήματα στους διάφορους χρόνους. (Μαθήτρια 37, Α2)	
Τι να πω; Οι απόψεις μου για το μάθημα των Νέων Ελληνικών είναι «μέτριες». Δεν μου αρέσει καθόλου η Γραμματική. Είμαι απογοητευμένος με τους βαθμούς που είχα ως τώρα στο μάθημα. Αρέσουν μου πιο πολλά τα Μαθηματικά, η Τέχνη, η Γυμναστική και τα Αγγλικά. ... Η Γραμματική των Αγγλικών είναι πιο εύκολη από αυτήν των Ελληνικών. Καμιά σύγκριση. (Μαθητής 34, Α2)	

## Αρνητικές απόψεις για τους εκπαιδευτικούς

<p>Η καθηγήτρια ήταν μεγάλη στην ηλικία και δεν έδινε σημασία, έτσι στην τάξη μιλούσαν πολλοί, φώναζαν, δεν υπήρχε ησυχία και στα διαγωνίσματα όλοι αντέγραφαν. (Μαθήτρια 12, Α1)</p>	<p>Αδυναμία εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την τάξη και να επικοινωνήσουν με τους μαθητές/τριες</p>
<p>Η καθηγήτρια πέρσι ξεχώριζε τους μαθητές. Μαθητές όπως εμένα που δεν ήμασταν άριστοι μας είχε στα τελευταία θρανία, απομονωμένους, όταν ψηλώναμε χέρι δεν μας έδινε τον λόγο... Φώναζε και χωρίς λόγο... (Μαθήτρια 17, Α1)</p>	<p>Περιθωριοποίηση μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς</p>
<p>Τα είχε με τα αγόρια. Με το παραμικρό έκανε παρατηρήσεις στα αγόρια. Δεν μας πήγαινε καθόλου. ...Δεν μου άρεσε τούτη κατάσταση. (Μαθητής 14, Α1)</p>	
<p>Δεν μας δίδαξε ποτέ τεχνικές, για να γίνουμε πιο καλοί αναγνώστες... Τις τεχνικές που ξέρω τις έμαθα στα ιδιαίτερα μαθήματα των Αγγλικών... (Μαθήτρια 8, Α1)</p>	<p>Μη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης</p>
<p>Ο καθηγητής θεωρούσε κάποια πράγματα αυτονόητα, όπως η δομή μιας έκθεσης, πώς γίνεται μια περίληψη. Όλα τούτα εγώ τα έμαθα στα ιδιαίτερα μαθήματα των Αγγλικών. (Μαθήτρια 15, Α1)</p>	
<p>Τα κείμενα δεν ήταν δύσκολα ... αλλά όταν ο καθηγητής δεν μπορεί να κάνει τους μαθητές να αγαπήσουν το μάθημα, τότε είναι άδικος κόπος. (Μαθήτρια 10, Α1)</p>	<p>Αδυναμία των εκπαιδευτικών να γεννήσουν την αγάπη για το μάθημα</p>

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι πιο εκτενείς ήταν οι αρνητικές αναφορές των μαθητών/τριών στη μεθοδολογία που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί τους στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Οι αναφορές τους καταδείκνυαν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Ήταν φανερό από τα λεγόμενα των παιδιών ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούσαν τη μοναδική πηγή γνώσης, υιοθετώντας τον ρόλο του φωτισμένου εκπαιδευτικού που παρουσίαζε και επεξηγούσε τη γνώση στους μαθητές/τριες. Οι διαπιστώσεις αυτές απέρρεαν από τις επισημάνσεις των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες τόνιζαν στον λόγο τους ότι «η κυρία εξηγούσε ξανά και ξανά και ξανά», «μιλούσε, εξηγούσε», «έγραφε σελίδες στον πίνακα», και υποδείκνυε «τι ήθελε». Η συχνή χρήση του βουλευτικού ρήματος «ήθελε» καθιστούσε φανερό ότι το μάθημα οργανωνόταν με επίκεντρο τη βούληση

του/της εκπαιδευτικού: «η κυρία ήθελε να της βρούμε», «τα γράφαμε στο τετράδιο, όπως ήθελε», «όπως θα τα ήθελε στο διαγώνισμα», «αν δεν τα γράφαμε όπως τα ήθελε, δεν τα δεχόταν».

Από την άλλη, οι μαθητές/τριες όφειλαν να παρακολουθούν σιωπηλοί, να αντιγράφουν πληροφορίες από τον πίνακα («τα γράφαμε στο τετράδιο, όπως ήθελε»), να απαντούν σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών («μας ζητούσε να τις έχουμε απαντημένες») και να αποστηθίζουν τις πληροφορίες που τους παρέχονταν («έπρεπε να τα μάθουμε όπως μας τα έγραφε»), για να γράψουν στο διαγώνισμα και να έχουν έναν καλό βαθμό («Μας έδινε έτοιμα πράγματα που έπρεπε να μάθουμε για το διαγώνισμα»). Ο τόνος στη φωνή των παιδιών, ένας τόνος άγχους και αγανάκτησης, η συχνή χρήση του ρήματος «έπρεπε» και της αντωνυμίας «μας» («μας ζητούσε», «μας έβαζε») απέπνεαν το κλίμα αυταρχισμού και επιβολής που επικρατούσε στην τάξη (βλ. Πίνακα 44).

Ο λόγος των μαθητών/τριών αποτύπωνε, συγχρόνως, τα επακόλουθα του δασκαλοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας. Η απουσία ποικιλίας, φαντασίας και δημιουργικότητας από τα μαθήματα («Ο καθηγητής δεν παρακινούσε τους μαθητές να προβληματιστούν, να σκεφτούν και να βρουν τις απαντήσεις»), όπως και η επιμονή των εκπαιδευτικών στην παροχή γνώσεων οι οποίες για τους μαθητές/τριες δεν είχαν καμιά συνάφεια με την ίδια τη ζωή («υπήρχε επιμονή σε κάποια πράγματα που ήταν ανούσια»), η επανάληψη των ίδιων και των ίδιων («Συνέχεια, συνέχεια, συνέχεια, έτσι γινόταν το μάθημα») αναπόφευκτα τους κούραζε και προκαλούσε ανία. Οι ίδιοι εξωθούνταν στην παθητικότητα και την αδιαφορία («Συμμετείχαν ένας δύο μαθητές που καθόντουσαν μπροστά»). Συχνά προκαλούσαν φασαρία, αφού ένιωθαν ότι τα όσα έκανε ή έλεγε ο/η εκπαιδευτικός δεν τους αφορούσαν, δεν ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντά τους και τους ήταν βαρετά («Τα έλεγε μόνη της. Δηλαδή, παίζαμε»). Παράλληλα, ο λόγος των μαθητών/τριών καταδείκνυε και την απαρέσκεια τους προς έναν τρόπο διδασκαλίας που τους υποβίβαζε στον παθητικό ρόλο του καταναλωτή της γνώσης, μιας γνώσης που είτε τη θεωρούσαν δύσκολη και δυσνόητη («Τα όσα έγραφε στον πίνακα περιείχαν πολλές δύσκολες λέξεις για μένα. Δεν μπορούσα να τα μάθω ακριβώς έτσι») είτε πίστευαν ότι θα τους ήταν ολότελα άχρηστη στην αρένα της ζωής («Επιμέναμε, επιμέναμε στα κείμενα δίχως ουσία. Βαριέται και ο μαθητής») (βλ. Πίνακα 44).

## Πίνακας 44

*Αρνητικές απόψεις/στάσεις μαθητών/τριών, από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων, για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών πριν την παρέμβαση*

Αρνητικές απόψεις/στάσεις για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών	
<p>Πέρσι διαβάζαμε έναν κείμενο και μετά η κυρία ήθελε να της βρούμε τα κύρια σημεία, μετά αναλύαμε τα κύρια σημεία και ύστερα τα γράφαμε στο τετράδιο όπως τα ήθελε η κυρία πιο ανεπτυγμένα, όπως θα τα ήθελε και στο διαγώνισμα. Τα έγραφε στον πίνακα. Αν κάποιος δεν καταλάβαινε καλά κάτι, όπως το νόμο των τριών στο Δημοτικό τραγούδι, το εξηγούσε ξανά, ξανά, ξανά, μέχρι να το καταλάβουν όλοι.</p> <p>(Μαθήτρια 7, A1)</p>	<p>Δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Έμφαση στο λόγο του/της εκπαιδευτικού</li> <li>- Έμφαση στη μεταφορά της γνώσης</li> </ul>
<p>Μας έγραφε σελίδες (τονίζει τη λέξη) που έπρεπε να τα μάθουμε, για να γράψουμε στο διαγώνισμα και όταν δεν τα γράφαμε ακριβώς όπως τα ήθελε μας τα έβαζε λάθος. Δεν δεχόταν να τα γράψουμε με δικά μας λόγια. Τα όσα έγραφε στον πίνακα περιείχαν πολλές δύσκολες λέξεις για μένα. Δεν μπορούσα να τα μάθω ακριβώς έτσι.</p> <p>(Μαθήτρια 17, A1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Έλεγχος της τάξης</li> <li>- Η διδασκαλία ως μια σειρά πανομοιότυπων διαδικασιών</li> <li>- Μονολιθική οργάνωση της τάξης</li> <li>- Ο/Η μαθητής/τρια παθητικός/ή καταναλωτής/τρια της γνώσης</li> </ul>
<p>Ο καθηγητής έβαζε ένα μαθητή να διαβάσει το κείμενο και μας έδινε μια φωτοτυπία με ερωτήσεις. Μας ζητούσε να τις έχουμε απαντημένες στο επόμενο μάθημα. Έτσι γινόταν το μάθημα. Συνέχεια, συνέχεια, συνέχεια, έτσι γινόταν το μάθημα. ... Ο καθηγητής έβαζε τα ερωτήματα και τα απαντούσε μόνος.</p> <p>(Μαθήτρια 10, A1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ο/Η μαθητής/τρια παθητικός/ή καταναλωτής/τρια της γνώσης</li> </ul>
<p>Ο καθηγητής στη δική μου τάξη μιλούσε και εξηγούσε συνεχώς, εμείς δεν μιλούσαμε.</p> <p>(Μαθητής 77, A4)</p>	
<p>Ο καθηγητής δεν παρακινούσε τους μαθητές/τριες να προβληματιστούν, να σκεφτούν και να βρουν τις απαντήσεις.</p> <p>(Μαθήτρια 8, A1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Έμφαση στη διδασκαλία της ύλης</li> </ul>
<p>Ο καθηγητής ερχόταν με φυλλάδια με έτοιμες γνώσεις που έπρεπε να αποστηθίσουμε.</p> <p>(Μαθήτρια 15, A1)</p>	
<p>Στο Γυμνάσιο η καθηγήτρια έγραφε έγραφε στον πίνακα, έδινε φυλλάδια, ζητούσε να απαντήσουμε σε ερωτήσεις. Συνέχεια γινόταν αυτό το πράγμα. Ούτε εικόνες ούτε κάποια διαφάνεια. Σπάνια υπήρχε συζήτηση. Μας έδινε έτοιμα πράγματα που έπρεπε να μάθουμε.</p> <p>(Μαθήτρια 22, A2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Αδιαφοροποίητα μέσα και υλικά διδασκαλίας</li> </ul>

Μερικές φορές υπήρχε επιμονή σε κάποια πράγματα που ήταν - Απουσία συνάφειας ανούσια. Μαθαίναμε πράγματα που δεν τα χρησιμοποιούμε έμπρακτα με την πραγματική στη ζωή μας. Αυτό θα ήθελα να το διορθώσω. Επιμέναμε, επιμέναμε ζωή στα κείμενα δίχως ουσία. Βαριέται και ο μαθητής.

(Μαθήτρια 36, Α2)

Με την καθηγήτρια που είχαν εγώ πέρσι δεν κάναμε μάθημα. Τα - Απουσία κινήτρων για έλεγε μόνη της. Δηλαδή, παίζαμε. Δεν θυμούμαι να έμαθα κάτι. μάθηση και αδιαφορία Συμμετείχαν ένας δύο μαθητές που καθόντουσαν μπροστά. Εντάξει ... μαθητών/τριών θυμούμαι, μόνον ένα κείμενο που μου άρεσε. 'Της Άρτας το γεφύρι'. Επειδή μου το έλεγε η μάνα μου, όταν ήμουν μικρή. Επειδή μου το έλεγαν οι πιο μεγάλοι, μου άρεσε. Η γιαγιά μου ξέρει πάρα πολλά τραγούδια. Όλα τα άλλα ήταν βαρετά.

(Μαθήτρια 29, Α2)

Μια επιπρόσθετη πτυχή των θεωριών που είχαν αναπτύξει οι μαθητές/τριες για τη μάθηση και πώς αυτή κατακτιέται αφορούσε στις αντιλήψεις τους για την κατ' οίκον εργασία. Στο ερώτημά αν συνήθιζαν να κάνουν την κατ' οίκον εργασία που τους ανέθεταν οι φιλόλογοι τους, κατά την περσινή χρονιά, δέκα μόνο παιδιά απάντησαν ότι την έκαναν πάντοτε, ενώ οι πλείστοι παραδέχθηκαν ότι άλλοτε την έκαναν και άλλοτε όχι. Η διερεύνηση των λόγων για τους οποίους έκαναν την κατ' οίκον εργασία τους, οδήγησε στις ακόλουθες απαντήσεις: θεωρούσαν ότι έπρεπε να την κάνουν (μία αναφορά), γνώριζαν ότι τυχόν αδιαφορία τους θα είχε αντίκτυπο στον βαθμό τους στο μάθημα (μία αναφορά), θα ένιωθαν άσχημα απέναντι στον εκπαιδευτικό τους αν δεν την έκαναν (μία αναφορά), τους βοηθούσε να προετοιμαστούν για το μάθημα της επομένης (δύο αναφορές) και τους βοηθούσε να μάθουν καλύτερα (δύο αναφορές). Τα παιδιά επισήμαναν, ακόμη, ότι έκαναν την κατ' οίκον εργασία τους, όταν ο/η καθηγητής/τρια την εξηγούσε προηγουμένως στην τάξη (δύο αναφορές), ήταν εύκολη (τέσσερις αναφορές) και ήταν ευχάριστη (τρεις αναφορές). Ενώ, οι λόγοι που λειτουργούσαν απωθητικά για τη διεξαγωγή της κατ' οίκον εργασίας ήταν η βαριεστημάρα (πέντε αναφορές), η έλλειψη χρόνου, ιδιαίτερα όταν η εργασία απαιτούσε πολύ χρόνο για να γίνει (τέσσερις αναφορές), η κούραση εξαιτίας των ιδιαίτερων μαθημάτων (τρεις αναφορές). Ένας αριθμός παιδιών δήλωνε ότι πιθανόν να μην έκανε την εργασία, όταν ξεχνούσε (τρεις αναφορές). Ήταν ενδεικτικό, από την άλλη, ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αρκετά παιδιά απέφευγαν να δηλώσουν τους λόγους για τους οποίους δεν εργαζόνταν στο σπίτι, χαμογελώντας.

Η αξιολόγηση των δεδομένων αυτών, οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι η κατ' οίκον εργασία δεν είχε συνδεθεί στη σκέψη των μαθητών/τριών με την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, γι' αυτό και μόλις τέσσερις από τους 82 επισήμαναν την άρρηκτη σχέση ανάμεσα



στην κατ' οίκον εργασία και τη μάθηση. Συνάμα, ήταν φανερό ότι η ίδια η εργασία δεν ελεγχόταν και δεν αξιολογούνταν από τον/την εκπαιδευτικό συστηματικά, γι' αυτό και αρκετά παιδιά μπορούσαν να μην τη φέρουν σε πέρας, χωρίς να υπάρξουν συνέπειες στην αξιολόγηση. Το βαρυφορτωμένο απογευματινό πρόγραμμα των παιδιών, όπως και το γεγονός ότι οι εργασίες που ανατίθεντο δεν ήταν ενδιαφέρουσες, επέτειναν την αδιαφορία των παιδιών για την κατ' οίκον εργασία.

Οι απόψεις και στάσεις που είχαν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές/τριες για το γνωστικό αντικείμενο, τον εκπαιδευτικό και τη μαθησιακή διαδικασία υπήρξαν ιδιαίτερα καθοδηγητικές για τον σχεδιασμό μαθημάτων τα οποία θα ανταποκρίνονταν στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών/τριών, θα σέβονταν τα ενδιαφέροντά τους και θα τους κινητοποιούσαν και θα τους ενέπλεκαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Συγχρόνως, καθιστούσαν σαφές ότι οι μαθητές/τριες, καθώς δεν είχαν βιώματα συμμετοχής στην ενεργητική μάθηση, στερούνταν βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως την ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, υποβολής ερωτήσεων, αναζήτησης ιδεών, συζήτησης και σεβασμού της διαφορετικής άποψης, δημόσιας ομιλίας, παρουσίασης-ανακοίνωσης στην τάξη. Αδυνατούσαν, επίσης, να λάβουν από κοινού μια απόφαση, να διαπραγματευτούν, να δείξουν υποχωρητικότητα. Ήταν φανερό ότι τροχοπέδη για την αποτελεσματική εφαρμογή της παρέμβασης αποτελούσε το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες, μέσα στο περιβάλλον μιας δασκαλοκεντρικά οργανωμένης τάξης, δεν ανέπτυξαν τις κατάλληλες δεξιότητες που θα τους βοηθούσαν να λειτουργήσουν σε ένα περιβάλλον που θα στόχευε στην οικοδόμηση της γνώσης. Επιβαλλόταν, επομένως, η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών, για να καταστεί εφικτή και η οργάνωση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην τάξη, μέσα στα πλαίσια της παρέμβασης.

#### *Απόψεις/στάσεις μετά την παρέμβαση*

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν, μετά το πέρας της παρέμβασης, να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για τα όσα αποκόμισαν από τα μαθήματα, τις δραστηριότητες στις οποίες μετείχαν, τα μέσα και υλικά που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, τον τρόπο οργάνωσης της τάξης και την κατ' οίκον εργασία. Η προσεκτική μελέτη του λόγου τους, κατέδειξε ότι οι αναφορές τους αφορούσαν στη διδακτική μεθοδολογία και τον τρόπο οργάνωσης της τάξης (ατομική εργασία, συνεργασία με τον/τη διπλανό/ή, ομαδική εργασία, εργασία στην ολομέλεια), στις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν, τα μέσα και τα υλικά

διδασκαλίας, το χρόνο διδασκαλίας, αλλά και τις εκπαιδευτικούς και τον τρόπο που αυτές διαχειρίστηκαν την τάξη, επικοινωνήσαν με τους μαθητές/τριες τους και επεξήγησαν το μάθημα.

Καταγράφηκαν τόσο θετικά όσο και αρνητικά σχόλια. Τα θετικά σχόλια παρουσιάζονταν στον λόγο όλων των μαθητών/τριών ( $N=82$ ), ακόμη και εκείνων που πριν την παρέμβαση είχαν επισημάνει ότι το μάθημα των Νέων Ελληνικών δεν τους άρεσε, γιατί ήταν βαρετό και ανιαρό ή δύσκολο. Αρνητικά σχόλια εντοπίστηκαν στον λόγο 34 μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες ανήκαν τόσο στους ικανούς/ές όσο και στους αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες. Τα θετικά σχόλια ήταν περισσότερα σε αριθμό στον λόγο των μαθητών/τριών σε σύγκριση με τον αριθμό των αρνητικών σχολίων.

Συγκεκριμένα, η επισταμένη μελέτη των θετικών σχολίων των μαθητών/τριών αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο κατέστησε φανερό ότι 62 παιδιά αναφέρθηκαν στη συμβολή των μαθημάτων στην απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων («Ξέρω κάποιες τεχνικές για το πώς να βοηθηθώ στην κατανόηση κειμένου», «Μάθαμε ακόμη να εντοπίζουμε τις απόψεις του συγγραφέα και πού τις στηρίζει». «Μάθαμε, ακόμη, να μη δεχόμαστε όλες τις απόψεις, αλλά να έχουμε δική μας άποψη. Να μην αποδεχόμαστε οτιδήποτε διαβάζουμε, αλλά να διερευνούμε αν στέκει λογικά, ποια είναι τα κίνητρα του συγγραφέα για να πει κάτι»). Δέκα παιδιά παρατήρησαν ότι η παρώθηση των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται είτε δύο-δύο είτε μέσα στην ευρύτερη ομάδα συνέτεινε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας σε ένα διάλογο («Μαθαίνεις πράγματα και μπορείς να δικαιολογείς τις απόψεις σου», «Εκείνο που έχει σημασία είναι να βρεις τον τρόπο να τεκμηριώσεις τις απόψεις σου»). Πενήντα έξι παιδιά σχολίασαν θετικά τα μέσα και υλικά που αξιοποιήθηκαν στα μαθήματα. Έκαναν αναφορά τόσο στα θέματα των κειμένων, τα οποία θεωρούσαν ενδιαφέροντα και επίκαιρα, όσο και στην αξιοποίηση βίντεο, εικόνων και γελοιογραφιών («Κρατώ το ότι αναλύαμε το καθετί, βλέπαμε σχετικά βίντεο ... τούτο μας βοήθησε και πιστεύω ότι εγώ επειδή δεν συγκρατώ και τόσο πληροφορίες που διαβάζω, αλλά εικόνες ήταν πολύ βοηθητικό για μένα, για να μάθω»).

Καταγράφηκαν 16, ακόμη, αναφορές που αφορούσαν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την τάξη, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους μαθητές/τριες τους («Η καθηγήτρια μας ήταν ήρεμη και δεν μας φώναζε. ... Δεν μας έκανε παρατηρήσεις», «Μας ενθάρρυνε») και να στηρίζουν τον καθένα/καθεμιά στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να μάθουν («Θετικό ήταν το ότι η καθηγήτρια μας βοηθούσε. Διέφερε από κάποιους άλλους καθηγητές που απλώς έρχονται και λεν το

μάθημα. Ήταν κοντά μας, ήξερε τι βοήθεια θέλαμε και μας την έδινε»). Ιδιαίτερη μνεία έγινε στο προσωπικό ενδιαφέρον που επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί για τον καθένα και την καθεμιά ξεχωριστά («Εντάξει μου άρεσε που η καθηγήτρια έπαιρνε και τον καθένα μόνο του και του μιλούσε για την πρόοδό του ή αν είχε κάποιο παράπονο και ότι άκουε και τα όσα είχαμε εμείς να πούμε») (βλ. Πίνακα 45).

Η θετική αποτίμηση για τις εκπαιδευτικούς ήταν έκδηλη στις επισημάνσεις τους ότι «η καθηγήτρια δεν βιαζόταν να τα πει και να φεύγουμε», «ήταν κοντά μας», «ήξερε τι βοήθεια θέλαμε», «συζητούσε και καθοδηγούσε», «πίστεψε σε μας», «μας ενθάρρυνε», «είχε όρεξη», το μάθημά της «ήταν οργανωμένο, με λογική σειρά», «λίγο πιο εύκολο για μας» και η ίδια «έπαιρνε τον καθένα και μιλούσε για την πρόοδό του ... μας άκουε». Οι επισημάνσεις αυτές καταδεικνύουν ότι τα παιδιά είχαν διαμορφώσει μια θετική εικόνα για τις εκπαιδευτικούς τους, οι οποίες παρουσιάζονταν να γνωρίζουν τις προσωπικές μαθησιακές τους ανάγκες, να έχουν απομακρυνθεί από την έδρα και να βρίσκονται κοντά τους, να συζητούν μαζί τους και να τους καθοδηγούν, καθιστώντας τους έτσι συμμετόχους στη μαθησιακή διαδικασία. Συνάμα, ενέπνεαν μια πίστη στους μαθητές/τριες τους για τις ικανότητές τους. Έτσι τα παιδιά δήλωναν ότι «μπορούσαμε να συμμετέχουμε», «γράφαμε μόνοι μας τις απαντήσεις» και ως εκ τούτου «έμαθα πολλά», «μαθαίνεις πράγματα χωρίς να το καταλάβεις και σου μένουν ύστερα» και «νιώθεις ωραία». Οι δηλώσεις αυτές καταδεικνύουν ότι τα παιδιά διαδραμάτιζαν ένα ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.

#### Πίνακας 45

*Θετικές απόψεις/στάσεις μαθητών/τριών, από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων, για το μάθημα των Νέων Ελληνικών και τις εκπαιδευτικούς μετά την παρέμβαση*

Θετικές απόψεις για το μάθημα των Νέων Ελληνικών	
Νιώθω ότι έμαθα πάρα πολλά πράγματα. Για παράδειγμα, με το διάλογο μπορείς να καταλάβεις πώς σκέφτεται ο άλλος, την ψυχολογία του. Μαθαίνεις πράγματα χωρίς να το καταλάβεις και σου μένουν ύστερα. Όταν μιλούν οι μεγάλοι που, ξέρεις, δεν γνωρίζουν και πολύ από διάλογο και εσύ λες τη γνώμη σου και τη δικαιολογείς και σου λεν "εσύ πού το ξέρεις" και εσύ νιώθεις πολύ ωραία που είπες κάτι σημαντικό και το πρόσεξαν ... Μαθαίνεις πράγματα και μπορείς να δικαιολογείς τις απόψεις σου. Όταν ο άλλος σου πει πού ξέρεις εσύ, εσύ μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψη σου. (Μαθήτρια 3, Α1)	Συμβολή του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στην ανάπτυξη:  - επικοινωνιακών δεξιοτήτων  - δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας

Μάθαμε ότι δεν υπάρχει ένας μόνο τρόπος να βλέπεις τα πράγματα. Δεν υπάρχει μια μόνο ορθή απάντηση. Εκείνο που έχει σημασία είναι να βρεις τον τρόπο να τεκμηριώσεις τις απόψεις σου.

(Μαθήτρια 11, A1)

Τα κείμενα που κάναμε ήταν ευχάριστα, ήταν σχετικά με τα ενδιαφέροντά μας.

(Μαθητής 5, A1)

Αξιοποίηση ποικίλων μέσων και υλικών

Κρατώ το ότι βλέπαμε σχετικά βίντεο ... Τούτο μας βοήθησε και πιστεύω ότι εγώ, επειδή δεν συγκρατώ και τόσο πληροφορίες που διαβάζω, αλλά εικόνες ήταν πολύ βοηθητικό για μένα, για να μάθω».

(Μαθήτρια 7, A1)

Ανταπόκριση στο διαφορετικό μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών

Οι εικόνες που μας δείχνατε βοηθούν πάρα πολλά (το τονίζει), όπως, θα πω ένα παράδειγμα, μαθητές όπως ο Α... που είναι λίγο ζωηρός, επειδή του αρέσουν οι εικόνες ... γιατί σε οποιοδήποτε αρέσουν οι εικόνες και παρατηρεί και σχολιάζει. Έτσι τον κέρδισες και τον βοήθησες να μάθει.

(Μαθήτρια 35, A2)

Κινητοποίηση και πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών/τριών

#### Θετικές απόψεις για τις εκπαιδευτικούς

Θετικό ήταν το ότι η καθηγήτρια μας βοηθούσε. Διέφερε από κάποιους άλλους καθηγητές που απλώς έρχονται και λεν το μάθημα. Ήταν κοντά μας, ήξερε τι βοήθεια θέλαμε και μας την έδινε. Όταν δουλεύαμε ομαδικά, ερχόταν κοντά μας, συζητούσαμε και μας καθοδηγούσε, για να μπορέσουμε να γράψουμε μόνοι μας την απάντηση. Μας ενθάρρυνε.

(Μαθήτρια 98, A5)

Γνώση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών  
Εργασία σε ομάδες  
Καθοδηγούμενη αυτενέργεια

Εντάξει μου άρεσε που η καθηγήτρια έπαιρνε και τον καθένα μόνο του και του μιλούσε για την πρόδό του ή αν είχε κάποιο παράπονο και ότι άκουε και τα όσα είχαμε εμείς να πούμε.

(Μαθήτρια 25, A2. )

Παροχή κινήτρων

Επικοινωνία

Θετικό στα μαθήματά μας θεωρώ το ότι η καθηγήτρια πίστεψε σε μας και μας βοήθησε να καταλάβουμε τούτα που κάνουμε.

(Μαθήτρια 65, A4)

Υψηλές προσδοκίες  
Ενθάρρυνση

Σε άλλα μαθήματα δεν βελτιώθηκα, όπως στα Ελληνικά, γιατί το μάθημα είναι οργανωμένο, το καθετί έχει μια λογική σειρά και η καθηγήτρια δεν βιάζεται να τα πει και να φεύγουμε. Εξαρτάται και από την όρεξη και του καθηγητή πόσο θα μάθεις και όχι μόνον από τη δική σου.

(Μαθήτρια 32, A2)

Οργάνωση μαθήματος

Σεβασμός του ρυθμού μάθησης

Μου άρεσε το γεγονός ότι η καθηγήτρια έκανε το μάθημα λίγο πιο εύκολο για μας και έτσι μπορούσαμε να συμμετέχουμε. Τούτο είναι ένα από τα θετικά στοιχεία του μαθήματος.  
(Μαθητής 62, Α4)

Ανταπόκριση στον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών

Θετικά εκφράστηκαν οι μαθητές/τριες και για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας που ακολουθήθηκε κατά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, επισήμαναν ότι αποκόμισαν πολλά από την οργάνωση της τάξης σε ομάδες των δύο ή και τεσσάρων ατόμων, αφού κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν τις διαφορετικές απόψεις των συμμαθητών/τριών τους γύρω από τα θέματα που συζητήθηκαν στην τάξη (57 αναφορές) («Μαζί με την Α... συζητούσαμε. ... Αυτό μας βοήθησε. Ναι, μεν ήμαστε φίλες, αλλά μας δόθηκε η δυνατότητα να γνωριστούμε ακόμη καλύτερα και να αντιληφθούμε πώς σκέφτεται και τι αντιλήψεις έχει η καθεμιά μας πάνω σε επίκαιρα θέματα»). Παράλληλα, δήλωσαν ότι «βοηθήθηκαν», γιατί εξέφρασαν και οι ίδιοι/ες τις απόψεις τους και αυτές έτυχαν σεβασμού από τους συμμαθητές/τριες τους (56 αναφορές) («Μαθαίνεις να σέβεται τον άλλο και να συνεργάζεσαι με τον άλλο», «Στην ομάδα ο δυνατός και ο αδύνατος σε εισαγωγικά θα πουν τη γνώμη τους και θα κτίσουν μαζί»). Με τον τρόπο αυτό, τόνισαν ότι γνώρισαν βαθύτερα τις απόψεις και τις αντιλήψεις των άλλων (45 αναφορές), προβληματίστηκαν για την ορθότητα ή όχι των δικών τους απόψεων (9 αναφορές) και αποσαφήνισαν τις προσωπικές τους απόψεις, στην προσπάθεια τους να τις γνωστοποιήσουν στους συμμαθητές/τριες τους (7 αναφορές) («Όταν πάλι εξηγώ κάτι στον άλλο, οργανώνω καλύτερα τη σκέψη μου, διερωτώμαι αν το κατάλαβα καλά, αν όντως ισχύει, αν βγάζει νόημα»). Συνάμα, έμαθαν να επιχειρηματολογούν (14 αναφορές) («Όλη τούτη η διαδικασία μας βοήθησε να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις μας και να μπορούμε να τις υποστηρίξουμε», «Μάθαμε ότι δεν υπάρχει ένας μόνο τρόπος να βλέπεις τα πράγματα. Δεν υπάρχει μια μόνο ορθή απάντηση. Εκείνο που έχει σημασία είναι να βρεις τον τρόπο να τεκμηριώσεις τις απόψεις σου»).

Επιπρόσθετα, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών (συγκεκριμένα 47 από τους 82) αναφέρθηκε στη συνεργασία και αλληλεγγύη που αναπτύχθηκε ανάμεσα στους/στις ιδίους/ες και τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Η συνεργασία αναπτύχθηκε ακόμη και ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετική ιδιοσυγκρασία, τα οποία αρχικά ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτικά, όταν κλήθηκαν από την εκπαιδευτικό τους να εργαστούν μαζί στην ίδια ομάδα («Αρχικά δεν ήμουν θετική σε αυτόν τον τρόπο εργασίας, γιατί είμαστε πολύ διαφορετικοί με το Χ... Ζει στον κόσμο του και

είναι δύσκολο να συνεργαστεί. Σιγά-σιγά, όμως, τα βρήκαμε και δουλέψαμε μαζί. Γίναμε ομάδα»).

Συγχρόνως, στον λόγο ικανών αναγνωστών/τριών εντοπίστηκε το βαθύτερο δέσιμο που επιτεύχθηκε ανάμεσα σε αυτούς/ές και τους/τις συμμαθητές/τριες τους («δεθήκαμε φέτος πάρα πολύ»), όπως και η επιθυμία να συμβάλλουν στην πρόοδό τους, είτε δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να ακουστούν είτε με την ενθάρρυνση που τους παρείχαν («Τον Χ... φέτος τον γνώρισα. Πιστεύω ότι συνεργαστήκαμε πολύ καλά και ήταν μια ευχάριστη χρονιά. Ο Χ... έχει δυνατότητες, τις οποίες αρνείται να τις χρησιμοποιήσει και εγώ λυπούμαι που κάνει έτσι. Επειδή δεθήκαμε φέτος πάρα πολύ και είναι κρίμα να παν χαμένες οι δυνατότητες του», «[...] για να εργαστούμε όπως πρέπει είναι απαραίτητο να δίνουμε και εμείς την ευκαιρία στους συμμαθητές μας να μιλήσουν και να συμμετέχουν. Να δίνουμε την ευκαιρία σε όλους να εκφράσουν τις απόψεις τους»). Συχνά η συνεργασία εντός της ομάδας απέρρευε από ένα αίσθημα προσωπικής ευθύνης απέναντι στον Άλλο για την επίτευξη κοινών στόχων. Το αίσθημα προσωπικής ευθύνης ήταν έκδηλο στη χρήση προσωπικών αντωνυμιών σε πρώτο πρόσωπο («εγώ λυπούμαι», «εμείς πρέπει να δίνουμε την ευκαιρία»), όπως και στην επιλογή εκφράσεων δεοντικής τροπικότητας που φανέρωναν ό, τι τα παιδιά συναισθάνονταν ως υποχρέωση να πράξουν («για να εργαστούμε όπως πρέπει», «είναι απαραίτητο να δίνουμε την ευκαιρία»).

Δεκαεπτά, επίσης, παιδιά δήλωσαν ότι πρόσφεραν στους άλλους και ωφελήθηκαν από αυτούς, κατά τη διάρκεια της εργασίας είτε με τον/τη διπλανό/η είτε μέσα στην ευρύτερη ομάδα. Από τη μια, ικανοί αναγνώστες/τριες παρατήρησαν ότι υπήρχαν περιπτώσεις που απαιτήθηκε να επεξηγήσουν στους/στις συμμαθητές/τριες τους πώς σκέφτηκαν, για να δώσουν μια απάντηση, άλλοτε χρειάστηκε να διατυπώσουν τις απόψεις τους με σαφήνεια, ώστε να γίνουν αντιληπτές από τους συμμαθητές/τριες τους και άλλοτε να πείσουν με τα επιχειρήματά τους για την ορθότητα των απόψεων τους, έτσι επωφελήθηκαν και οι ίδιοι/ες, γιατί συνειδητοποίησαν βαθύτερα τον τρόπο σκέψης τους, αποσαφήνισαν τις σκέψεις τους και καλλιέργησαν τον λόγο τους («Μας βοήθησε το ότι συζητούσαμε πρώτα μεταξύ μας και μετά στην ολομέλεια της τάξης, γιατί μέσα από την αρχική συζήτηση οι απόψεις μας καταστάλαζαν. Ξέραμε ότι δεν υπήρχε μια μόνο άποψη και ήμαστε πιο έτοιμοι να υποστηρίξουμε τη δική μας άποψη μπροστά στους πολλούς»).

Μαθητές/τριες, από την άλλη, που αντιμετώπιζαν δυσχέρειες στην κατανόηση κειμένου, σύμφωνα με τις επιδόσεις τους στα αρχικά δοκίμια, επισήμαναν ότι η συνεργασία

τους με πιο ικανούς/ές αναγνώστες/τριες ήταν ευεργετική, γιατί τους βοήθησε να μην αφαιρούνται στο μάθημα ή συνέβαλε στο να διατυπώνουν χωρίς φόβο τις σκέψεις τους στην ομάδα, αλλά και να μάθουν από τους συμμαθητές/τριες τους. Επιπρόσθετα, παιδιά που ομολογούσαν ότι πριν την παρέμβαση παρέμεναν συνήθως αμέτοχα στο μάθημα, δήλωσαν ότι εμπλάκηκαν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, γιατί οι συνθήκες εργασίας ήταν πιο παρωθητικές από ό, τι σε ένα οποιοδήποτε άλλο μάθημα («[...] αν δεν υπήρχε η Μ... εγώ θα καθόμουν στο θρανίο μου και θα βαριόμουν, ενώ τώρα που μας βάζεις να συνεργαστούμε βρίσκω ότι μου δίνει πιο πολλά κίνητρα, για να δουλέψω»).

Επισημάνθηκε, επίσης, από τους μαθητές/τριες ότι ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας τους βοήθησε να κατακτήσουν τη γνώση με ενεργητικό, βιωματικό τρόπο, καλλιεργώντας το σεβασμό προς τον Άλλο με τον οποίο καλούνταν να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων («Είναι πιο ωραία που εργαστήκαμε σε ομάδες, γιατί έτσι βγάλαμε πράγματα που πιθανόν να μη σου έλεγε ο καθηγητής. Άλλο να ακούς την άποψη του καθηγητή μόνον και άλλο τόσων συμμαθητών σου», «Το μάθημα έβγαινε από εμάς. Δεν έγραφε συνέχεια στον πίνακα και να μας λέει μάθετέ τα, αλλά μιλούσαμε εμείς και σημείωνε ότι εμείς λέγαμε στον πίνακα»). Συνάμα, εντοπίστηκε στον λόγο τους το κέφι που γεννά ένας τέτοιος τρόπος εργασίας, όπου κανείς/καμιά δεν θεωρείται σοφός/ή και όπου ο καθένας/η καθεμιά οφείλει να καταθέσει τις προσωπικές του/της γνώσεις, να πείσει αλλά να έχει και την εντιμότητα να αποδεχθεί τα πειστικά επιχειρήματά του/της συνομιλητή/τριας του/της («Ήταν ένα μάθημα πιο ενδιαφέρον από άλλες χρονιές, γιατί σίγουρα όταν ερχόντουσαν κείμενα, άλλαζες τις θέσεις σου, δεν έμενες προσκολλημένος στις ίδιες θέσεις ... άλλαζες εσύ ... άλλαζες και τις απόψεις του διπλανού σου ... (γελά) για μένα είχε φάση, είχε πλάκα πάντως ... να συνεργαστώ με το διπλανό μου»).

Δεκατέσσερα παιδιά αναφέρθηκαν, επίσης, στην ευχαρίστηση που ένιωσαν εργαζόμενα στην ομάδα, χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως: «μου άρεσε», «είχε φάση», «είχε πλάκα», «ήταν ενδιαφέρον», «ήταν πιο ευχάριστο από πέρσι», «δεν κοιμόμουν πάνω στο θρανίο, όπως πέρσι», «μια χαρά εργαστήκαμε». Δεκατρία παιδιά έκαναν μνεία στην ευκολία που χαρακτήριζε την ομαδική εργασία, αφού τώρα υπήρχε καταμερισμός εργασίας και ο ένας στήριζε τον άλλο στη διεκπεραίωση μιας κοινής δραστηριότητας («Ο τρόπος εργασίας μου αρέσει, γιατί εργαζόμαστε από κοινού και όταν κάποιος συναντήσει δυσκολίες δεν θα τα παρατήσει, γιατί η ομάδα μπορεί να τον στηρίξει και να τον βοηθήσει να προχωρήσει»). Πέντε παιδιά τόνισαν ότι εργαζόμενα στην ομάδα ξεθάρρεψαν και έτσι στη συνέχεια

συμμετείχαν και στη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης («Μιλούσα ελεύθερα με τη Μ..., χωρίς να φοβούμαι ότι θα πω κάτι λάθος», «[...] έτσι ήμαστε πιο έτοιμοι να υποστηρίξουμε τη δική μας άποψη μπροστά στους πολλούς»), ενώ επτά παιδιά παρατήρησαν ότι εργαζόνταν στην ομάδα και τα παιδιά που ήταν απρόθυμα σε άλλα μαθήματα («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»).

Εκφράστηκε, επίσης, η επιθυμία αυτός ο τρόπος εργασίας να υιοθετηθεί και σε άλλα μαθήματα, γιατί έτσι θα απομακρύνονταν από στείρους τρόπους μάθησης, στους οποίους αξιοποιούνταν το σχολικό εγχειρίδιο ως το μοναδικό μέσο μάθησης και εξωθούνταν τα παιδιά στην αποστήθιση πληροφοριών («Θα θέλαμε να δουλέψουμε έτσι και στα άλλα μαθήματα, γιατί στα παραπάνω μαθήματα είμαστε με ένα βιβλίο μπροστά μας και γράφουμε συνέχεια», «Μέσα από τη συζήτησή, όμως, θα τα μαθαίναμε καλύτερα, όχι παπαγαλία και θα μας έμεναν, δεν θα τα ξεχνούσαμε»). Στους πίνακες που ακολουθούν καταγράφονται οι πιο χαρακτηριστικές από τις απόψεις τόσο των αδύνατων όσο και των ικανών αναγνωστών/τριών.

#### Πίνακας 46

*Θετικές απόψεις/στάσεις αδύνατων αναγνωστών/τριών για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών μετά την παρέμβαση*

<i>Απόψεις αδύνατων αναγνωστών/τριών</i>	
<p>Με βοήθησε και το γεγονός ότι συνεργάζομαι με τη Μ.... Συχνά μου εξηγεί το κείμενο. ... Δεν είναι χάσιμο χρόνου η συνεργασία στο μάθημα, γιατί αν δεν υπήρχε εγώ θα καθόμουν στο θρανίο μου και θα βαριόμουν, ενώ τώρα βρίσκω ότι μου δίνει πιο πολλά κίνητρα, για να δουλέψω. ... Μιλούσα ελεύθερα με τη Μ..., χωρίς να φοβούμαι ότι θα πω κάτι λάθος ... Μου δόθηκαν ευκαιρίες να μιλήσω. Ακόμη και όταν δεν ήθελα και τόσο να το κάνω μου δίνετε το λόγο, για να εκπροσωπήσω την ομάδα... Να πω κάτι; Η αλήθεια είναι ότι πέρσι που μας έλεγαν φέρτε το βιβλίο σας και διαβάζαμε και διαβάζαμε και υπογραμμίζαμε, και ελέγαμε τα, αλήθεια εγώ δεν έμαθα ποτέ τίποτε. Έγραφα 1 ή 2, 3 το πολύ. Φέτος έμαθα κάτι παραπάνω. Ήταν ενδιαφέρον. Δεν κοιμόμουν πάνω στο θρανίο.</p> <p>(Μαθήτρια 29, Α2)</p>	<p>Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνέβαλε στην:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- παροχή κινήτρων για μάθηση</li> <li>- ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία</li> <li>- κατάκτηση της γνώσης</li> </ul>
<p>Ο τρόπος εργασίας μου αρέσει, γιατί εργαζόμαστε από κοινού και όταν κάποιος συναντήσει δυσκολίες δεν θα τα παρατήσει, γιατί η ομάδα μπορεί να τον στηρίξει και να τον βοηθήσει να προχωρήσει.</p> <p>(Μαθήτρια 17, Α1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης</li> </ul>



Μια χαρά συνεργάστηκα με τη Χ... Κάποιες φορές ήμουν απρόσεκτος και με βοηθούσε να μπω στο κλίμα του μαθήματος.  
(Μαθητής 30, Α2)

Από τη δική μου την πλευρά το να διαβάσω το κείμενο και να απαντήσω σε ερωτήσεις είναι κάτι που μπορεί να βαρεθώ να το κάνω. Μέσα στην ομάδα όμως, επειδή είναι πολλοί και έχουν όλοι τις δικές τους απόψεις και είναι περισσότερη η ενέργεια, γίνεσαι και εσύ πιο δραστήριος.  
(Μαθητής 38, Α2)

- παρώθηση για μάθηση

Νιώσαμε ίσοι μεταξύ μας, γιατί μπορέσαμε όλοι να πούμε την άποψή μας και να ακουστούμε.  
(Μαθήτρια 26, Α2)

- ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων

#### Πίνακας 47

*Θετικές απόψεις/στάσεις ικανών αναγνωστών/τριών για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών μετά την παρέμβαση*

##### Απόψεις ικανών αναγνωστών/τριών

Ο φετινός τρόπος εργασίας μου άρεσε, γιατί μπορούσαμε να δούμε πού είχαμε κοινά σημεία με τους άλλους. [...] Μαζί με την Α... συζητούσαμε. ... Αυτό μας βοήθησε. Ναι, μεν ήμαστε φίλες, αλλά μας δόθηκε η δυνατότητα να γνωριστούμε ακόμη καλύτερα και να αντιληφθούμε πώς σκέφτεται και τι αντιλήψεις έχει η καθεμιά μας πάνω σε επίκαιρα θέματα. ... Μάθαμε να παρουσιάζουμε επιχειρήματα και να αποφεύγουμε την επιμονή σε θέσεις που δεν μπορούσαμε να υποστηρίξουμε. Δεν τσακωθήκαμε καμιά φορά.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνέβαλε στην:

- ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλογνωριμίας και των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας

(Μαθήτρια 2, Α1)

Προβληματιστήκαμε και αποφασίζαμε ποιες απόψεις ήταν ορθότερες. ... Όσο καλός και αν είναι κάποιος στο μάθημα μπορεί κάποια ερώτηση να μην τη γνωρίζει, έτσι η συζήτηση, ακόμη και με μαθητές που δεν θεωρούνται και τόσο καλοί, μπορεί να τον βοηθήσει. Ήταν καλό το ότι μας δόθηκε η δυνατότητα να ανταλλάξουμε απόψεις.

- αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών

(Μαθήτρια 22, Α2)

Στην ομάδα ο δυνατός και ο αδύνατος σε εισαγωγικά θα πουν τη γνώμη τους και θα κτίσουν μαζί.... Όταν πάλι εξηγώ κάτι στον άλλο, οργανώνω καλύτερα τη σκέψη μου, διερωτώμαι αν το κατάλαβα καλά, αν όντως ισχύει, αν βγάζει νόημα.

- αυτοαξιολόγηση, τον έλεγχο και τον μετασχηματισμό εννοιών- παρανοήσεων

(Μαθήτρια 64, Α4)

Μας βοήθησε το ότι συζητούσαμε πρώτα μεταξύ μας και μετά στην ολομέλεια της τάξης, γιατί μέσα από την αρχική συζήτηση οι απόψεις μας καταστάλαζαν. Ξέραμε ότι δεν υπήρχε μια μόνο άποψη και ήμαστε πιο έτοιμοι να υποστηρίξουμε τη δική μας άποψη μπροστά στους πολλούς.

(Μαθήτρια 24, A2)

Αρχικά δεν ήμουν θετική σε αυτόν τον τρόπο εργασίας, γιατί είμαστε πολύ διαφορετικοί με το Χάρη. Ζει στον κόσμο του και είναι δύσκολο να συνεργαστεί. Σιγά-σιγά, όμως, τα βρήκαμε και δουλέψαμε μαζί. Γίναμε ομάδα. ... Είναι πιο ωραία που εργαστήκαμε σε ομάδες, γιατί έτσι βγάλαμε πράγματα που πιθανόν να μη σου έλεγε ο καθηγητής. Άλλο να ακούς την άποψη του καθηγητή μόνον και άλλο τόσων συμμαθητών σου.

(Μαθήτρια 96, A5)

- από κοινού αναζήτηση και οικοδόμηση της νέας γνώσης

Στην ομάδα μου δουλέψαμε σωστά. Αλλά για να εργαστούμε όπως πρέπει είναι απαραίτητο να δίνουμε και εμείς την ευκαιρία στους συμμαθητές μας να μιλήσουν και να συμμετέχουν. Να δίνουμε την ευκαιρία σε όλους να εκφράσουν τις απόψεις τους.

(Μαθήτρια 66, A4)

- αμοιβαία αποδοχή και σεβασμό του Άλλου

Στην ομάδα ήμαστε άτομα που βρισκόμαστε σε διαφορετικά επίπεδα, έτσι ακούγοντας τον έναν, τον άλλο κάτι αποκομίζεις πάντα από τη συζήτηση. Κυρίως δεν πιστεύεις ότι εγώ είμαι και κανένας άλλος... Αναπτύχθηκε πολύ ο διάλογος μεταξύ συμμαθητών/τριών που δεν γνωρίζονταν προηγουμένως, δεν παρέμεινε κανένας με τα άτομα που ήξερε. Ακούσαμε τόσες διαφορετικές απόψεις και γνωρίσαμε τόσους διαφορετικούς τρόπους σκέψης που άξιζε. Είδαμε στην πράξη πώς λειτουργεί ο διάλογος που ήταν και ένα από τα θέματα που μελετήσαμε φέτος.

(Μαθήτρια 76, A4)

- καλλιέργεια δεξιοτήτων διαλόγου

Κυρία, ο Χ... μου λέει τις απαντήσεις και του λέω 'ψήλωσε χέρι, ρε' και λέει μου 'ου ... όχι'. Μπορεί να του το ψηλώνω και ύστερα τα βάζει μαζί μου. Δεν θέλει να μιλά στην τάξη, ενώ ξέρει. Ξέρει πολλά. Βασικά σε τούτο τον τομέα δεν έχει αυτοπεποίθηση. Ας πούμε... είναι φορές που μου λέει ότι είναι άχρηστος στα μαθήματα και εγώ του λέω 'μα δεν προσπάθησες, για να δεις τις ικανότητές σου'. Αλλά ντρέπεται. Τι να πω. [...]. Του είπα 'Ρε, τι είναι τούτα που λαλείς'. Εγώ που κάθομαι δίπλα του ... σίγουρα δεν είναι άχρηστος. Έχει δυνατότητες και δεν τις αξιοποιεί. ... Πιστεύω ότι συνεργαστήκαμε πολύ καλά και ήταν μια ευχάριστη χρονιά... Ο Χ... έχει δυνατότητες, τις οποίες αρνείται να τις χρησιμοποιήσει και εγώ λυπούμαι που κάνει έτσι. Επειδή δεθήκαμε φέτος πάρα πολύ και είναι κρίμα να παν χαμένες οι δυνατότητες του».

(Μαθήτρια 28, A2)

- ανάπτυξη ενσυναίσθησης και συναισθήματος ευθύνης για την πρόοδο των μελών της ομάδας

Ήταν ένα μάθημα πιο ενδιαφέρον από άλλες χρονιές, γιατί σίγουρα όταν ερχόντουσαν κείμενα, άλλαζες τις θέσεις σου, δεν έμενες προσκολλημένος στις ίδιες θέσεις ... άλλαζες εσύ ... άλλαζες και τις απόψεις του διπλανού σου ... (γελά) για μένα είχε φάση, είχε πλάκα πάντως ... να συνεργαστώ με το διπλανό μου. Και επίσης οι προβολές έκαναν πολύ πιο ζωντανό και ενδιαφέρον το μάθημα. Το μάθημα έβγαινε από εμάς. Δεν έγραφε συνέχεια στον πίνακα και να μας λέει μάθετέ τα, αλλά μιλούσαμε εμείς και σημείωνε ότι εμείς λέγαμε στον πίνακα. Όλα αυτά τα θεωρώ θετικά. ... 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.

(Μαθητής 77, A4)

- αξιολόγηση και μετασχηματισμό παγιωμένων αντιλήψεων
- πρόκληση της χαράς της μάθησης
- κινητοποίηση των μαθητών/τριών

Ήταν η πρώτη φορά που εργαστήκαμε έτσι. Νιώθουμε ότι μας ωφέλησε. Θα θέλαμε να δουλέψουμε έτσι και στα άλλα μαθήματα, γιατί στα παραπάνω μαθήματα είμαστε με ένα βιβλίο μπροστά μας και γράφουμε συνέχεια. Στην Ιστορία, για παράδειγμα, αν συζητούσαμε, θα μπορούσαμε να βρούμε εμείς τις πληροφορίες. Έτσι θα τις μαθαίναμε και καλύτερα.

(Μαθήτρια 8, A1)

- επιθυμία εφαρμογής αυτού του τρόπου εργασίας και σε άλλα μαθήματα

Θα θέλαμε να δουλέψουμε έτσι και στα άλλα μαθήματα, γιατί στα παραπάνω μαθήματα είμαστε με ένα βιβλίο μπροστά μας και γράφουμε συνέχεια. Μέσα από τη συζήτησή, όμως, θα τα μαθαίναμε καλύτερα, όχι παπαγαλία και θα μας έμεναν, δε θα τα ξεχνούσαμε.

(Μαθήτρια 15, A1)

- απόκτηση μονιμότερων γνώσεων

Ενδεικτικό της θετικής στάσης προς τον τρόπο εργασίας που υιοθετήθηκε κατά την παρέμβαση υπήρξε και το σχόλιο ενός μαθητή ο οποίος χαρακτηριζόταν, από όλους τους διδάσκοντες καθηγητές του, ως ένας από τους ιδιαίτερα απειθάρχητους και φασαριώδεις μαθητές. Στα άλλα μαθήματα, όταν δεν παρενοχλούσε τη διεξαγωγή των μαθημάτων, συνήθιζε να κρύβει το κεφάλι μέσα στα χέρια του και να παριστάνει τον κοιμισμένο. Εντούτοις, ο μαθητής αυτός έδειχνε ενδιαφέρον στο μάθημα των Νέων Ελληνικών και είχε καλύτερη επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης A2 (1.73 logits) από ό, τι στο Αρχικό A1 (-0.68 logits). Ο συγκεκριμένος μαθητής (Μαθητής 19, A2) παρατήρησε για τη συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών της ομάδας στο μάθημα των Νέων Ελληνικών και τα όσα τον κινητοποίησαν να εργαστεί:

Μαθαίνεις να σέβεσαι τον άλλο και να συνεργάζεσαι με τον άλλο. Αυτό είναι το καλύτερο και για την ζωή σου έξω από το χώρο του σχολείου... Επίσης μαθαίνεις καλύτερα, γιατί έχεις πιο πολλά κίνητρα. Ήταν σημαντικό για μένα να πείσω τους συμμαθητές μου και να βοηθήσω την ομάδα να προχωρήσει.

Τα αρνητικά σχόλια των μαθητών/τριών αφορούσαν στην κούραση που συναισθάνονταν κατά το συνεχόμενο δίωρο (7 αναφορές κυρίως από αδύνατους αναγνώστες/τριες), στο πλήθος των ερωτήσεων που έπρεπε να απαντήσουν γραπτώς (11 αναφορές τόσο από ικανούς/ές όσο και από αδύνατους αναγνώστες/τριες) και στα μη ενδιαφέροντα θέματα κάποιων κειμένων (3 αναφορές από αδύνατους αναγνώστες). Ενδεικτικά των αρνητικών αυτών επισημάνσεων είναι τα όσα αναφέρει η Τ..., μαθήτρια στο τμήμα Α5: «Θα διέγραφα κάποιες ερωτήσεις που ... δεν είναι τόσο σημαντικές, ας πούμε η περίληψη είναι σημαντική, να εντοπίσουμε τη γνώμη του συγγραφέα είναι σημαντικό... το να υπογραμμίσουμε μέσα στο κείμενο ... (γελά) δεν είναι. Είναι χάσιμο χρόνου».

Αρνητικά σχόλια διατυπώθηκαν και για τη λειτουργία των ομάδων από 16 μαθητές/τριες. Επτά, οι οποίοι ανήκαν τόσο στους ικανούς/ές αναγνώστες/τριες όσο και στους αδύνατους/ες, επισήμαναν ότι δεν αξιοποιούνταν πλήρως ο χρόνος στην ομάδα, γιατί κάποιοι συμμαθητές/τριες τους ή οι ίδιοι/ες κουβέντιαζαν για άσχετα θέματα («Βέβαια, κάποτε συζητούσαμε και για άλλα θέματα, για να ξεφύγουμε λίγο από τη μονοτονία»). Έξι παιδιά παρατήρησαν ότι κάποια από τα μέλη της ομάδας τους έδειχναν αδιαφορία («Στην ομάδα μας βρίσκονταν δύο αγόρια που δεν είχαν και πολύ ενδιαφέρον»), τέσσερα ότι υπήρχαν μέλη της ομάδας τους που τους ζητούσαν να αντιγράψουν τις απαντήσεις στις εργασίες που αναλάμβανε να φέρει σε πέρας η ομάδα, τέσσερα παιδιά σχολίασαν την απουσία ουσιαστικού διαλόγου στην ομάδα τους, γιατί κάποια από τα μέλη της ομάδας ήταν αδιάφορα, ενώ δύο άλλα παιδιά παρατήρησαν ότι η απουσία διαλόγου οφειλόταν στην τάση κάποιων καλών στις επιδόσεις συμμαθητών τους να επιβάλουν τη δική τους άποψη. Χαρακτηριστικές είναι σχετικές δηλώσεις που καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί.

## Πίνακας 48

*Αρνητικές απόψεις/στάσεις ικανών και αδύνατων αναγνωστών/τριών για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών μετά την παρέμβαση*

Απόψεις ικανών αναγνωστών/τριών	
<p>Στην ομάδα μας βρίσκονταν δύο αγόρια που δεν έδειχναν και πολύ ενδιαφέρον. Μας ζητούσαν να αντιγράψουν τις εργασίες ... Στην αρχή τους επηρεάσαμε προς το καλύτερο. Μετά βαριόνταν. Δεν υπήρχε πράγματι διάλογος μαζί τους. (Μαθήτρια 2, Α1)</p>	<p>Αδυναμίες στη λειτουργία των ομάδων: - μη ενεργή εμπλοκή όλων των μελών</p>
<p>Δε λειτούργησε καθόλου η συνεργασία στην ομάδα μου, γιατί τα αγόρια με τα οποία κάθομαι (Π..., Σ...) δεν ενδιαφέρονται. Όταν ήμουν στην ομάδα της Ε..., της Ε... και της Ρ..., κατάλαβα τη διαφορά. Εκείνες θέλουν να μάθουν και εργάζονται, ενώ τα αγόρια της ομάδας μου δεν ενδιαφέρονται. Ήμουν μόνη μου. Καθόλου δεν με βοηθούσαν. Απαντούσα μόνη μου τις εργασίες. Όταν έπρεπε να συνεργαστούμε, δεν υπήρχε ανταπόκριση, δεν υπήρχε διάλογος. Δεν άκουαν.... Θα ήταν καλύτερο για μένα να εργαστώ με μια άλλη ομάδα. (Μαθήτρια 3, Α1)</p>	<p>- απουσία διαλόγου και συνεργασίας</p>
<p>Μόνο στα Νέα εργαστήκαμε με τον τρόπο αυτό και μόνο φέτος. Στην αρχή υπήρχαν δυσκολίες μέχρι να συνηθίσεις το διπλανό σου και μέχρι να μάθεις να εργάζεσαι με τον τρόπο αυτό. ... Μερικές φορές ο διπλανός δεν είχε τη διάθεση συνεργασίας, βαριόταν και έπρεπε όλη η δουλειά να γίνει από μένα. Αυτό το θεωρώ αρνητικό. ... Όμως τον έσπρωχνα να δουλέψει, λέγοντάς του ότι και εγώ βαριέμαι. Έτσι καταλάβαινε ότι έπρεπε να δουλέψει.... Στο σχολείο δεν ερχόμαστε, για να μας δίνουν κάτι οι καθηγητές και να μας λένε μάθετέ το. Το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία και μας προετοιμάζει, για να ζήσουμε σε μια μεγαλύτερη κοινωνία. Στο μάθημα των Ελληνικών εκτός από τις γνώσεις μας έμαθε και να συνεργαζόμαστε. (Μαθητής 77, Α4)</p>	<p>- απουσία κινήτρων για μάθηση</p>

---

 Απόψεις αδύνατων αναγνωστών/τριών
 

---

Επειδή είμαστε φίλοι και παρέες όσο να' ναι λέμε και τα δικά μας την ώρα της ομαδικής εργασίας. Σίγουρα και το ότι δεν δουλεύουμε έτσι και στα άλλα μαθήματα, δεν μας βοήθησε. Προτιμώ, όμως, την εργασία στην ομάδα, παρά να μιλά συνέχεια ο καθηγητής, γιατί κάμναμε και τη δουλειά μας...  
(Μαθητής 97, Α5)

- μη επικέντρωση στο στόχο

Κάποτε στη δική μου την ομάδα μιλούσαμε για άσχετα πράγματα και ένιωθα ότι ήταν χάσιμο χρόνου. Κάναμε την εργασία μας και μετά λέγαμε τα δικά μας... Δεν θα εισηγούμουν αυτόν τον τρόπο εργασίας, γιατί οι μισοί εργάζονται και οι υπόλοιποι αντιγράφουν τις απαντήσεις.  
(Μαθήτρια 75, Α4)

- απώλεια διδακτικού χρόνου  
- μη εμπλοκή όλων στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων

Αρνητικό είναι όταν ο άλλος δεν συνεργάζεται, κάνει φασαρία. Τότε δεν μπορούμε να τελειώσουμε την εργασία που μας αναθέτει η καθηγήτρια... Επειδή κάθομαι με αγόρι, πώς να το πούμε το αγόρι δεν είναι όπως τα κορίτσια που θα δουλέψει, αλλά εγώ είμαι ευχαριστημένη, γιατί μετά που γινόμαστε τέσσερις οι κορούες συνεργάζονταν και δουλεύαμε. Είμαστε καλή ομάδα... Εγώ προτιμώ να δουλεύουμε όπως δουλεύαμε, γιατί όταν μιλά συνέχεια ο καθηγητής δεν θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε κάτι, να εξασκηθούμε και να μάθουμε. Τη δασκάλα μπορούμε να τη ρωτούμε μόνο, όταν έχουμε απορίες. Όταν μιλά συνέχεια η δασκάλα, εμείς δεν κατανοούμε τόσο όπως τώρα.  
(Μαθήτρια 92, Α5)

- πρόκληση φασαρίας

Αξίζει να ειπωθεί με ιδιαίτερη προσοχή το πιο κάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη μιας μαθήτριας, με δυσχέρειες αρχικά στην κατανόηση κειμένου, στο οποίο αποτυπώνεται πολύ παραστατικά ο κυριότερος λόγος για τον οποίο η δική της ομάδα δεν λειτούργησε με τον πιο ιδανικό τρόπο, κατά την άποψή της.

Στις ομάδες δεν μου άρεσε και τόσο, γιατί μπαίναμε με άτομα που ήταν ... πώς να το πούμε ... πιο ψηλού επιπέδου από εμάς και τα έλεγαν όλα μόνοι τους. Εγώ προτιμώ να είμαι με τη διπλανή μου. Θα πω την άποψη μου, θα πει την άποψή της. Δεν θα μιλά συνέχεια εγώ ή εκείνη. Για παράδειγμα, κυρία, όταν ήρθε στην ομάδα μας η Α... μιλούσε συνέχεια με την Κ... και δεν μας άφηναν να μιλήσουμε εμείς... Λέγαμε τη γνώμη μας, ας πούμε, πολλές φορές συνέβηκε να λέει κάτι η Έ... που ακουγόταν πολλά σωστά στα αυτιά τα δικά μου, αλλά το έπαιρναν και το άλλαζαν και το έκαναν όπως ήθελαν οι ίδιες... Προτιμώ να δουλεύω με την Έ... που είμαστε του ίδιου, ας πούμε, επιπέδου και ποτέ δεν θα της πω σίωπα να μιλήσω εγώ. Τα βρίσκουμε. Δεν θα

της πω να τα γράψει όπως θα τα πω εγώ.... Θα προτιμούσαμε να δουλέψουμε με τον Σ... και τον Κ..., που είναι και εκείνοι κάτω, είμαστε και εμείς κάτω ... καλά δεν εννοώ ότι είμαστε τόσο κάτω ούτε και εκείνοι είναι τόσο κάτω. Είναι διαφορετικό να συνεργαστείς με την Α..., η Α..., συγγνώμη θα το πω έτσι και δεν έχω πρόβλημα να το πω και μπροστά της, θέλει να μετρά μόνον η δική της άποψη και δεν αφήνει και κανένα άλλο να έχει άποψη. Και με την Μ... είναι διαφορετικό. Εντάξει ξέρει ότι ξέρει, αλλά μας αφήνει να έχουμε την άποψή μας (Μαθήτρια 23, Α2).

Η μαθήτρια ένιωσε ιδιαίτερα πικραμένη γιατί παραγκωνίστηκε, όπως πίστευε, από τις πιο καλές σε επιδόσεις συμμαθήτριες της. Κυρίως μια από τις συμμαθήτριες της αγνόησε τόσο τις δικές της απόψεις όσο και της φίλης της, παρόλο που οι απόψεις αυτές ήταν, κατά τη γνώμη της, αξιόλογες. Τόνισε ότι αυτό δεν συνέβαινε με όλες τις καλύτερες σε επιδόσεις συμμαθήτριες της. Ανέφερε μίαν τουλάχιστον η οποία της συμπεριφερόταν με τον ανάλογο σεβασμό. Παρόλα αυτά δήλωσε ότι θα προτιμούσε να εργάζεται σε μια ομοιογενή ομάδα στην οποία όλα τα μέλη θα είχαν τις ίδιες πάνω κάτω ικανότητες. Αν και παρόμοια σχόλια εντοπίστηκαν στο λόγο δύο μόνον παιδιών, υποδείκνυαν την ανάγκη περαιτέρω καλλιέργειας δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, κυρίως της ικανότητας να ακούν με σεβασμό τη διαφορετική άποψη και να μην την περιθωριοποιούν ή να την υποσκελίζουν. Συνάμα, ήταν φανερό ότι η μαθήτρια χρειαζόταν ενίσχυση και ενθάρρυνση.

Μια ακόμη αρνητική άποψη προερχόταν από έναν ικανό αναγνώστη, ο οποίος τόνισε ότι εντός της ομάδας ήταν πολύ πιθανόν τα υπόλοιπα μέλη να κλέψουν τις ιδέες σου και να τις παρουσιάσουν ως δικές τους στον/στην καθηγητή/τρια. Ο ίδιος χαρακτήρισε άδικο ένα τέτοιο συμβάν, γιατί ο/η καθηγητής/τρια, σε μια τέτοια περίπτωση, θα αντάμειβε εκείνον που «έκλεψε» την ιδέα και όχι εκείνον που την παρήγαγε αρχικά. Ανέφερε χαρακτηριστικά: «Συμφωνώ εν μέρει με την άποψη ότι είναι εποικοδομητικό να συνεργαζόμαστε. Δηλαδή, ας πούμε, αν κάποια ιδέα που έχεις εσύ μπορεί να σου την κλέψει ο διπλανός σου, χωρίς να σκεφτεί ο ίδιος και να την πει, εγώ το νιώθω σαν αδικία (Μαθητής 27, Α2).

Στον λόγο του μαθητή ήταν έκδηλος ένας έντονα ανταγωνιστικός τρόπος σκέψης, απότοκο του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας (Κουτσελίνη, 2001) από την επήρεια του οποίου ο μαθητής δυσκολευόταν να ξεφύγει. Στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας επιβραβεύεται ο/η μαθητής/τρια για τις γνώσεις που κατέχει, τις ιδέες και απόψεις που διατυπώνει και δεν προωθείται ο διάλογος, η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία, για αυτό και ο μαθητής θεωρεί «κλεψιά» το μοίρασμα των απόψεων και την από κοινού συμβολή στην

επίτευξη κοινών στόχων. Βέβαια, και αυτό το σχόλιο, όπως και οι αρνητικές επισημάνσεις των δεκαέξι μαθητών/τριών υποδείκνυαν στις εκπαιδευτικούς τους τομείς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που έχρηζαν βελτίωσης.

Τέλος, η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών για την κατ' οίκον εργασία κατέδειξε θετική στάση από 64 (σε σύνολο 82), οι οποίοι δήλωσαν ότι την έκαναν πάντοτε, γιατί ήταν ευχάριστη ( $N=24$ ), τους βοηθούσε να μάθουν ( $N=14$ ), τους βοηθούσε να προετοιμαστούν για το μάθημα της επομένης ( $N=14$ ), όφειλαν να την κάνουν ( $N=5$ ), ήταν εύκολη ( $N=4$ ) και αν δεν την έκαναν αυτό θα είχε αντίκτυπο στο βαθμό τους ( $N=1$ ). Οι 64 αυτοί μαθητές/τριες ανήκαν κυρίως ανάμεσα στους ικανούς/ές αναγνώστες/τριες. Αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες απέδιδαν το γεγονός ότι δεν έκαναν συστηματικά την εργασία τους στο σπίτι στη βαριεστημάρα ( $N=8$ ), στον πολύ χρόνο που έπρεπε να αφιερώσουν ( $N=7$ ), στην κούραση από τα ιδιαίτερα μαθήματα ( $N=3$ ) και στο ότι ξεχνούσαν ( $N=3$ ). Πιο κάτω σταχυολογούνται ενδεικτικά σχόλια τους.

#### Πίνακας 49

##### *Απόψεις μαθητών/τριών για την κατ' οίκον εργασία μετά την παρέμβαση*

<i>Απόψεις αδύνατων αναγλωστών/τριών</i>	<i>Απόψεις ικανών αναγλωστών/τριών</i>
<p>Λόγω αθλητισμού δεν έχω τόσο χρόνο, για να κάνω την κατ' οίκον εργασία. Όταν όμως είναι μια σημαντική εργασία και θα αξιολογηθεί θα την κάνω, αν όχι το πιο πιθανόν είναι να μην την κάνω. Υπήρχαν και ενδιαφέρουσες εργασίες, αλλά κατά τη γνώμη του, ήταν ελάχιστες.</p> <p>(Μαθητής 93, A5)</p>	<p>Υπήρχε ποικιλία στις εργασίες (να ζωγραφίσουμε, να κάνουμε κόμικς ή να γράψουμε κάτι δικό μας...) μπορούσαμε να εκφραστούμε ο καθένας με τον τρόπο που ήθελε, γιατί και ο καθένας έχει το δικό του τρόπο έκφρασης. Έτσι δεν πήγαμε καμιά φορά σπίτι και να πούμε βαριέμαι να κάνω τις ασκήσεις μου, γιατί ήταν ασκήσεις δημιουργικές.</p> <p>(Μαθήτρια 76, A4)</p>
<p>Υπήρχαν φορές που δεν έκανα τις εργασίες μου, γιατί ξεχνούσα. Δεν είχε να κάνει με το μάθημα, αλλά ήταν πρόβλημα δικής μου οργάνωσης.</p> <p>(Μαθητής 68, A5)</p>	<p>Οι κατ' οίκον εργασίες είχαν κάτι το καλλιτεχνικό και ήταν ευχάριστο για μας να πάμε σπίτι και να τις κάνουμε. Μπορούσαμε να αφιερώσουμε και όλο μας το απόγευμα, για να δημιουργήσουμε κάτι πρωτότυπο.</p> <p>(Μαθήτρια 64, A4)</p>
<p>Έχει πολύ γράψιμο, γι' αυτό και δεν την κάνω. Προτιμώ κάτι που να μη χρειάζεται τόσο γράψιμο. Να την κάνεις την εργασία στον Η. Υ.</p> <p>(Μαθητής 94, A5)</p>	<p>Όταν σκεφτείς κάτι και το γράψεις μαθαίνεις πολύ περισσότερα από ό, τι, όταν πας στην τάξη και ακούσεις τα όσα θα πουν οι άλλοι.</p> <p>(Μαθήτρια 8, A1)</p>



*Σύγκριση απόψεων/στάσεων πριν και μετά την παρέμβαση*

Η σύγκριση των απόψεων που εξέφρασαν οι μαθητές/τριες για τα όσα αποκόμισαν από το μάθημα των Νέων Ελληνικών, τους εκπαιδευτικούς τους και τον τρόπο διδασκαλίας πριν και μετά την παρέμβαση κατέδειξε τη θετική απήχηση της παρέμβασης. Μετά την παρέμβαση τα θετικά σχόλια κατέκλυζαν τον λόγο τους και επικεντρώνονταν στα εξής:

- (α) Μέσα από το μάθημα απόκτησαν αναγνωστικές δεξιότητες και έμαθαν να διατυπώνουν με επιχειρήματα τις απόψεις τους.
- (β) Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν ήταν ενδιαφέροντα.
- (γ) Η χρήση εικόνων, βίντεο και σχεδιαγραμμάτων τους κίνησε το ενδιαφέρον και τους βοήθησε να μάθουν καλύτερα.
- (δ) Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ενδιαφέρον και μέριμνα για αυτούς και τους καθοδήγησαν στην πορεία προς τη μάθηση.
- (ε) Η καθιέρωση της εργασίας με τον διπλανό και με την ευρύτερη ομάδα τους παρείχε τη δυνατότητα έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων, καλλιέργησε τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ τους, παρώθησε και τους/τις πιο αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες να συμμετάσχουν και τους ενέπλεξε ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με την κατ' οίκον εργασία διαπιστώθηκε αύξηση του αριθμού όσων δήλωσαν ότι έκαναν πάντοτε την εργασία τους (64 μετά έναντι 10 πριν). Αυξημένος ήταν και ο αριθμός όσων αναφέρθηκαν στην ευχαρίστηση που τους προκαλούσε η ενασχόληση με την κατ' οίκον εργασία, όπως και όσων τη συνέδεσαν με την προετοιμασία στο μάθημα της επομένης και με την ίδια τη μάθηση.

Τα αρνητικά σχόλια των μαθητών/τριών, μετά την παρέμβαση, ήταν περιορισμένα σε αριθμό και δεν υποβίβαζαν τη θετική στάση απέναντι στο Παρεμβατικό Πρόγραμμα. Αφορούσαν στην κούραση που προκαλούσε το συνεχόμενο δίωρο διδασκαλίας, το πλήθος των γραπτών εργασιών, τα θέματα των κειμένων που δεν ήταν ενδιαφέροντα για όλους και την οργάνωση της ομαδικής εργασίας. Υποδείκνυαν στις εκπαιδευτικούς τους τομείς που έχρηζαν περαιτέρω βελτίωσης.

*Ενδιαφέροντα*

Ένας από τους στόχους των συνεντεύξεων πριν την παρέμβαση ήταν και η συγκέντρωση πληροφοριών για τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών/τριών, τη σχέση που είχαν αναπτύξει με το έντυπο και ηλεκτρονικό βιβλίο, όπως και τις απόψεις που είχαν

διαμορφώσει για την αξία της ανάγνωσης στη ζωή. Παράλληλα, επιδιώχθηκε να διερευνηθούν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και οι ενασχολήσεις τους κατά τον ελεύθερο τους χρόνο. Απώτερος στόχος ήταν να φωτιστεί το υπάρχον πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών, δηλαδή οι πρακτικές εγγραμματοσμού που είχαν υιοθετήσει στο πολιτισμικό τους περιβάλλον και οι δεξιότητες που είχαν αναπτύξει (Barton, 2009· Leibowitz, 2004· Perez & Holmes, 2010), αλλά και να αναζητηθούν εσωτερικά κίνητρα, για να επιτευχθεί η εμπλοκή τους στη διαδικασία ανάγνωσης-κατανόησης του κειμένου (Johnson et al, 2007· Townsend, 1998). Στον πιο κάτω πίνακα αποτυπώνονται οι αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών/τριών.

Πίνακας 50

*Αναγνωστικές συνήθειες μαθητών/τριών (N=82)*

	Λογοτεχνικά βιβλία	Εφημερίδα	Περιοδικά	Ηλεκτρονικά κείμενα
Καθόλου	52	53	47	65
Σπάνια	12	18	21	3
Κάποτε	12	8	13	8
Συχνά	4	3	1	5
Πολύ συχνά	2	-	-	-

Όσοι/ες δήλωναν ότι διάβαζαν λογοτεχνικά βιβλία πολύ συχνά, συχνά ή κάποτε ανήκαν ανάμεσα στους ικανούς/ές αναγνώστες/τριες. Όσοι/ες από αυτούς/ες επισήμαναν ότι κάποτε διάβαζαν παρατηρούσαν ότι αγαπούν τη λογοτεχνία, αλλά το πιεστικό πρόγραμμα του σχολείου και των απογευματινών φροντιστηριακών μαθημάτων δεν τους επέτρεπε να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Ανάμεσα σε εκείνους/ες που δήλωναν ότι διάβαζαν εφημερίδα συχνά ή κάποτε υπήρχαν τόσο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες όσο και μέτριας ικανότητας και αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες.

Από τους 29 μαθητές/τριες που δήλωναν ότι διάβαζαν εφημερίδα οι 14 διάβαζαν τις αθλητικές ειδήσεις, έξι ειδήσεις που αφορούσαν στην κοινωνία, τέσσερις θέματα σχετικά με την οικονομία και ένας μαθητής τους τίτλους των ειδήσεων. Αναφορικά με τις αναγνωστικές επιλογές των 35 παιδιών που διάβαζαν περιοδικά αυτές αφορούσαν στη ζωή και τη δράση τραγουδιστών, ηθοποιών και αθλητών (N=23), στις περιλήψεις των τηλεοπτικών σειρών ή και κινηματογραφικών έργων (N=8), σε αθλητικά νέα (N=6), σε θέματα υγείας (N=5), στη μόδα (N=4), στο ωροσκόπιο (N=4) και στις λεζάντες των φωτογραφιών (N=3). Τα ηλεκτρονικά κείμενα που επέλεξαν ήταν σχετικά με τα project που είχαν να ετοιμάσουν (N=8),

ενδιαφέροντα περιστατικά της καθημερινής ζωής ( $N=4$ ), τη ζωή και τη δράση τραγουδιστών, ηθοποιών και αθλητών ( $N=3$ ) ή συνθετών ( $N=3$ ).

Στο ερώτημα αν προτιμούσαν το έντυπο ή το ηλεκτρονικό βιβλίο και γιατί, μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών απέφυγε να τοποθετηθεί, παρατηρώντας ότι δεν έβλεπε αισθητές διαφορές μεταξύ έντυπου και ηλεκτρονικού βιβλίου. Εντοπίστηκαν 17 θετικές αναφορές για το έντυπο βιβλίο και μια αρνητική. Καταμετρήθηκαν, επίσης, 14 θετικές αναφορές για το ηλεκτρονικό βιβλίο και 18 αρνητικές. Απόψεις θετικές ή αρνητικές τόσο για το έντυπο όσο και για το ηλεκτρονικό βιβλίο διατυπώθηκαν και από ικανούς/ές και από αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες.

Οι θετικές δηλώσεις για το έντυπο βιβλίο αφορούσαν κυρίως στη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσει ο αναγνώστης/η αναγνώστρια με αυτό («το έντυπο βιβλίο θα το ανοίξεις, θα το μετροφυλλίσεις, θα δεις τις εικόνες του», έτσι «μπορείς να δεθείς με το έντυπο βιβλίο») την πρακτική χρήση του και την εγκυρότητα των πληροφοριών του, ενώ οι αρνητικές αναφορές για το ηλεκτρονικό βιβλίο σχετίζονταν με τα δυσμενή επακόλουθα της πολύωρης χρήσης του Η.Υ. για την σωματική υγεία, τον πειρασμό της παρέκκλισης από τον αρχικό σκοπό και την καταφυγή σε ιστοσελίδες ηλεκτρονικών παιχνιδιών, την καθήλωση στον Η.Υ. και την αποξένωση από τους άλλους («Αν επικρατήσει το ηλεκτρονικό βιβλίο, οι άνθρωποι θα παλαβώσουν εντελώς, γιατί θα προσκολληθούν στον Η.Υ., δεν θα έχουν προσωπική ζωή»), όπως και τον κίνδυνο οι πληροφορίες να μην είναι πάντοτε έγκυρες. Τέλος, ως θετικό του ηλεκτρονικού βιβλίου αναφέρθηκε η δυνατότητα που παρέχει να «έρθουμε γρήγορα και άμεσα σε επαφή με πλήθος πληροφοριών, που θα χρειαζόμαστε πολύ χρόνο να τις εντοπίσουμε σε ένα έντυπο», όπως επίσης «η ευκολία να διαβάσει κανείς μέσω του ηλεκτρονικού βιβλίου, γιατί ένα ηλεκτρονικό βιβλίο συνοδεύεται από εικόνες και βίντεο και είναι πιο εύκολο να το καταλάβεις». Επισημάνθηκε, επίσης, ότι το ηλεκτρονικό βιβλίο θα εκτοπίσει το έντυπο ως φυσικό επακόλουθο της τεχνολογικής εξέλιξης και της προόδου. Ενδεικτικές απόψεις τους καταγράφονται στον Πίνακα 51.

## Πίνακας 51

*Απόψεις μαθητών/τριών για το έντυπο και για το ηλεκτρονικό βιβλίο*

Απόψεις για το έντυπο βιβλίο	Απόψεις για το ηλεκτρονικό βιβλίο
<p>Δεν μου αρέσει η ιδέα της επικράτησης του ηλεκτρονικού βιβλίου, αν και διαβάζω αρκετά και από τον Η.Υ. και περνώ και ώρες μπροστά στον Η.Υ., αλλά δεν μου αρέσει η ιδέα να μην έχω βιβλία στη σχολική μου τσάντα... Ίσως γιατί συνηθίσαμε, αλλά είναι ωραίο να μπορείς να μετροφυλλίσεις, να αγγίζεις ένα βιβλίο. Νομίζω ότι το θέμα είναι αισθητικό. Μπορείς να γράφεις μέσα στο βιβλίο, ενώ το ηλεκτρονικό είναι ξένο.</p> <p>(Μαθήτρια 24, A2)</p>	<p>Αν επικρατήσει το ηλεκτρονικό βιβλίο, οι άνθρωποι θα παλαβώσουν εντελώς, γιατί θα προσκολληθούν στον Η.Υ., δεν θα έχουν προσωπική ζωή. Όταν στραφούμε στον υπολογιστή δεν βλέπουμε έξω, που έξω είναι η αληθινή ζωή. Αν χαθούν όλα αυτά τι νόημα έχει; Στον Η. Υ. αφαιρείσαι και μπορεί να μη διαβάζεις, να βλέπεις διάφορα στο διαδίκτυο.</p> <p>(Μαθήτρια 28, A2)</p>
<p>Το έντυπο βιβλίο θα το ανοίξεις, θα το μετροφυλλίσεις, θα δεις τις εικόνες του ... έχει την ομορφιά του το βιβλίο. Μπορείς να γράφεις πάνω, να κρατάς σημειώσεις, να το τσαλακώνεις.</p> <p>(Μαθήτρια 15, A1)</p>	<p>Με ένα κλικ στο διαδίκτυο τελειώνουν όλα, ενώ από την εγκυκλοπαίδεια σου παίρνει χρόνο, μπορεί και μέρες, για να βρεις τις πληροφορίες που θέλεις.</p> <p>(Μαθήτρια 32, A2)</p>
<p>Διαφωνώ με την άποψη ότι θα εξαφανιστεί το έντυπο βιβλίο, γιατί το έντυπο βιβλίο όλοι το έχουν ανάγκη, γιατί έχει διαφορετική χάρη από το ηλεκτρονικό. Δηλαδή μπορείς να το πάρεις στα χέρια σου, να το πάρεις κάπου μαζί σου, είναι διαφορετικό. Πιστεύω ότι είναι πολύ πιο κουραστικό να είσαι ώρες μπροστά από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενώ το βιβλίο το έχεις στα χέρια σου, μπορείς να υπογραμμίζεις ... είναι πολύ πιο ενδιαφέρον</p> <p>(Μαθήτρια 37, A2)</p>	<p>Αν και δεν συμφωνώ στον εκτοπισμό του έντυπου βιβλίου, θεωρώ ότι είναι πιο εύκολο να διαβάζει κανείς μέσω του internet, γιατί ένα ηλεκτρονικό κείμενο συνοδεύεται από εικόνες και βίντεο και είναι πιο εύκολο να το καταλάβεις... Από την άλλη στο βιβλίο μπορείς να κρατήσεις σημειώσεις, να σημειώσεις π. χ. τα κύρια σημεία, ενώ στο ηλεκτρονικό κείμενο δεν έχεις αυτή την δυνατότητα.</p> <p>(Μαθήτρια 20, A2)</p>
<p>Προτιμώ το έντυπο βιβλίο, αν και χιλιάδες πληροφορίες μπορεί να βρει κάποιος στο διαδίκτυο. Δεν μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου χωρίς το έντυπο βιβλίο. Είναι διαφορετική η σχέση που δημιουργείται, όταν σου αρέσει και το διάβασμα.</p> <p>(Μαθήτρια 36, A2)</p>	<p>Η τεχνολογία προοδεύει και πρέπει και εμείς να την ακολουθούμε. Είναι πιο εύκολο να χρησιμοποιούμε ηλεκτρονικά βιβλία, αντί να κουβαλούμε τόσα βιβλία στο σχολείο κάθε μέρα.</p> <p>(Μαθήτρια 12, A1)</p>

Οι απόψεις που διατύπωσαν οι μαθητές/τριες για την αξία που προσέδιδαν στην ανάγνωση φώτισαν περαιτέρω τη σχέση που είχαν αναπτύξει με αυτήν. Πενήντα από τους 82 μαθητές/τριες παρατήρησαν ότι η ανάγνωση ήταν σημαντική στη ζωή, χωρίς όμως να

επεξηγούν και να τεκμηριώνουν την άποψή τους. Δώδεκα μαθητές/τριες, οι οποίοι ανήκαν ανάμεσα στους αδύνατους ως και πολύ αδύνατους αναγνώστες/τριες, είπαν ότι η ανάγνωση τους κούραζε ή δεν τους άρεσε ιδιαίτερα ή τους προκαλούσε μέτρια ικανοποίηση («Το ξέρω ότι η ανάγνωση είναι κάτι σημαντικό, αλλά έμενα δεν μου αρέσει»).

Είκοσι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες ήταν ικανοί/ες και μέτριας ικανότητας αναγνώστες/τριες, εξέφρασαν τεκμηριωμένες απόψεις για την αξία της ανάγνωσης. Παρατήρησαν ότι η ανάγνωση προσφέρει γνώσεις και συντείνει στην ευρύτερη εκπαίδευση του ατόμου, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, καλλιεργεί τη φαντασία και πλαταίνει τους ορίζοντες, βοηθά να αντικρίσουμε ένα θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες, συμβάλλει στην επικοινωνία με τους γύρω μας, αλλά και στη βαθύτερη γνώση του εαυτού («έχει διαπλάσει το χαρακτήρα μου, γιατί τα κείμενα σε βοηθούν να δεις τα πράγματα»). Ένας, επίσης, αδύνατος αναγνώστης, ο οποίος μιλούσε τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και διέμενε στην Κύπρο τα τέσσερα τελευταία χρόνια τόνισε τη σημασία της ανάγνωσης για την ένταξή του στην κυπριακή κοινωνία («Η ανάγνωση είναι σημαντική για μένα, γιατί μόνον έτσι θα μπορέσω να έχω φίλους, να γίνω καλός μαθητής, να σπουδάσω και να βρω δουλειά στην Κύπρο»). Σχετικές δηλώσεις των μαθητών/τριών καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί.

## Πίνακας 52

### Απόψεις μαθητών/τριών για την αξία της ανάγνωσης

Απόψεις αδύνατων ως και πολύ αδύνατων αναγνωστών/τριών	Απόψεις ικανών και μέτριας ικανότητας αναγνωστών/τριών
<p>Το ξέρω ότι η ανάγνωση είναι κάτι σημαντικό, αλλά έμενα δεν μου αρέσει. Μου αρέσει η φασαρία. Στην ανάγνωση πρέπει να είσαι ήσυχος, συγκεντρωμένος και να είσαι «τζιαμαί». Εμένα εν μου αρέσκει να είναι «τζιαμαί». Εν μπορώ να συγκεντρωθώ για πολλή ώρα. Βαριούμαι.</p> <p>(Μαθήτρια 29, A2)</p>	<p>Η ανάγνωση είναι η αρχή όλων, γιατί αν δεν ξέρω ανάγνωση πώς θα διαβάσω, πώς θα μάθω, να εμπλουτίσω το λεξιλόγιο μου, να επικοινωνήσω με τον άλλο</p> <p>(Μαθήτρια 15, A1)</p>
<p>Από μόνος μου διαβάζω βιβλία για πλανήτες ή ιστορικά βιβλία. Η ανάγνωση είναι σημαντική για μένα, γιατί μόνον έτσι θα μπορέσω να έχω φίλους, να γίνω καλός μαθητής, να σπουδάσω και να βρω δουλειά στην Κύπρο.</p> <p>(Μαθητής 69 A4)</p>	<p>Διαβάζω πολύ λογοτεχνία. Τώρα διαβάζω τους «Άθλιους» του Ουγκό. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και ποίησης έχει διαπλάσει το χαρακτήρα μου, γιατί τα κείμενα σε βοηθούν να δεις τα πράγματα.</p> <p>(Μαθητής 80, A4)</p>

Ασχολούμαι με το ψάρεμα. Ψαρεύω με ψαροτούφεκο. Πιο παλιά ασχολήθηκα με το κολύμπι, την ποδηλασία, την πυγμαχία. Δεν μπορώ να μείνω κλεισμένος στο σπίτι. Στον ελεύθερο μου χρόνο κάνω βόλτες με τους φίλους μου. Δεν μου αρέσει καθόλου να διαβάζω. Εν καλά να διαβάζουμε, για να μάθουμε τη γλώσσα μας, όμως εμένα δεν μου αρέσει.

(Μαθητής 5, Α1)

Η ανάγνωση είναι κάτι σημαντικό για μένα, γιατί χωρίς την ανάγνωση δεν μπορείς να καταλάβεις τον εαυτό σου. Ας πούμε, διαβάζεις κάτι, χαίρεσαι όταν μπορείς να το καταλάβεις. Ενώ, άμα δεν ξέρεις ανάγνωση δεν μπορείς να συνομιλήσεις, δεν μπορείς να επικοινωνήσεις. Ας πούμε όταν διαβάζεις ένα λογοτεχνικό βιβλίο βρίσκεις μια λέξη και τη χρησιμοποιείς στο δικό σου διάλογο. Εκείνος που δεν ξέρει ανάγνωση δεν θα μάθει τούτη τη λέξη. Έστω και κάτι μικρό.

(Μαθητής 27, Α2)

Οι αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών/τριών, οι απόψεις τους για το έντυπο και ηλεκτρονικό βιβλίο, όπως και οι επισημάνσεις τους για την αξία της ανάγνωσης στη ζωή τους κατέδειξαν ότι η πλειονότητά των μαθητών/τριών δεν είχε καλλιεργήσει μια στενή σχέση με το βιβλίο, έντυπο ή ηλεκτρονικό. Υπήρχαν, βέβαια, οι μαθητές/τριες (κυρίως ικανοί/ές αναγνώστες/τριες) που είχαν οικοδομήσει μια πιο στενή σχέση με το λογοτεχνικό βιβλίο και γενικότερα την ανάγνωση, την οποία συνέδεαν με την ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά και τη διάπλαση της προσωπικότητάς τους.

#### *Μαθησιακό προφίλ*

Το μαθησιακό προφίλ αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών στα οποία επιβάλλεται να ανταποκριθεί ο/η εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί το μάθημα του/της (Tomlinson, 2001, 2003). Γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε να διερευνηθεί. Το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα. Αποτελεί συνάρτηση του μαθησιακού στυλ, του τύπου νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο, του φύλου και του πολιτισμικού υπόβαθρου: π.χ. Μάθηση από το επιμέρους στο όλο ή από το όλο στα επιμέρους, συγκεκριμένος τρόπος σκέψης / αφηρημένος, ακουστικός / οπτικός / κιναισθητικός, ενδοπροσωπικός / διαπροσωπικός, λογικό-αναλυτικός / δημιουργικός (Tomlinson, 2001). Όσον αφορά στο μαθησιακό στυλ, αυτό αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, δηλαδή συλλέγουμε, επεξεργαζόμαστε και οργανώνουμε τις πληροφορίες (Lauria, 2010). Θεωρείται πολυδιάστατη έννοια, η οποία είναι συνάρτηση των γνωστικών διαδικασιών (τρόπος αντίληψης και επεξεργασίας πληροφοριών), της προσωπικότητας, του

κοινωνικού πλαισίου και φυσιολογικών παραμέτρων (εγκεφαλική λειτουργία) (Κουτσελίνη, 2008α).

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναφέρουν περιπτώσεις μέσα στην τάξη ή εκτός κατά τις οποίες μπόρεσαν να μάθουν εύκολα και γρήγορα. Και αντίθετα, τους ζητήθηκε να αναφέρουν εμπειρίες στις οποίες δυσκολεύτηκαν να μάθουν. Ζητήθηκε, ακόμη, από τα παιδιά να σημειώσουν σε μια κλίμακα από το 1-5 (το 1 αντιστοιχούσε με το καθόλου και το 5 με το πολύ) σε ποιο βαθμό μαθαίνουν καλύτερα, όταν εργάζονται μόνοι/ες, όταν συνεργάζονται με τα μέλη μιας ομάδας, όταν υπάρχει απόλυτη ησυχία στο χώρο όπου μελετούν, όταν ακολουθούν βήμα προς βήμα οδηγίες ή όταν διαμορφώνουν μόνοι τους τον τρόπο εργασίας τους. Ρωτήθηκαν, επίσης, σε ποιο βαθμό μαθαίνουν καλύτερα, όταν ακούν τις πληροφορίες, όταν βλέπουν τις πληροφορίες, όταν υπογραμμίζουν τις πληροφορίες σε ένα κείμενο ή όταν δημιουργούν διάγραμμα με τις κύριες πληροφορίες του κειμένου.

Η μελέτη των απαντήσεων του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, οδήγησε στη διαμόρφωση μιας πιο πλήρους εικόνας για τον βαθμό στον οποίο ο καθένας και η καθεμία μάθαιναν καλύτερα ως προς το περιβάλλον εργασίας, τον τρόπο εργασίας και τον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Έτσι, κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων επιδιώχθηκε να σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο οι δραστηριότητες, ώστε να παρέχουν τη δυνατότητα σε όλους να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να οδηγηθούν στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (βλ. Δραστηριότητες Μαθημάτων 18-20, Παράρτημα Γ, σ. 540-546).

#### Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων των μαθητών/τριών και συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Στο υποκεφάλαιο αυτό καταγράφονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου και της ανάλυσης λόγου των συνεντεύξεων των μαθητών/τριών που μετείχαν στην παρέμβαση και επισημαίνεται ο τρόπος με τον οποίο οι πληροφορίες αυτές αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας δράσης, αλλά και κατέδειξαν τη συνεισφορά της παρέμβασης στο γνωσιολογικό και συναισθηματικό τομέα. Μια πρώτη πληροφορία αφορούσε στις γνώσεις που κατείχαν οι μαθητές/τριες, πριν και μετά την παρέμβαση, για τα γνωρίσματα του ικανού αναγνώστη. Διαπιστώθηκε ότι, πριν την παρέμβαση, αναγνώστες/τριες από όλο το φάσμα των αναγνωστικών δεξιοτήτων έκαναν αναφορά στην ικανότητα του αναγνώστη να διαβάζει με ευχέρεια, ακρίβεια και εκφραστικότητα (48 αναφορές) και να κατανοεί το νόημα των όσων διαβάζει (64 αναφορές). Οι αδύνατοι/ες ως και πολύ αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες

αδυνατούσαν, όμως, να αποσαφηνίσουν περαιτέρω την έννοια της κατανόησης, ενώ αναγνώστες/τριες μέτριας αναγνωστικής ικανότητας και ικανοί/ές αναφέρονταν κυρίως στη γνωστική διάσταση της ανάγνωσης. Οι αναφορές στην κοινωνική, κριτική και μεταγνωστική διάσταση της ανάγνωσης-κατανόησης υπήρξαν ελάχιστες.

Μετά την παρέμβαση αναγνώστες/τριες, από όλο το φάσμα των αναγνωστικών δεξιοτήτων, τόνιζαν ότι η ανάγνωση-κατανόηση υπήρξε κάτι πέρα από την ικανότητα ανάγνωσης με ευχέρεια, ακρίβεια και εκφραστικότητα. Αδύνατοι αναγνώστες/τριες αναφέρονταν στην ικανότητα εντοπισμού σημαντικών πληροφοριών στο κείμενο, παρουσίας του περιεχομένου ενός κειμένου και περιληπτικής απόδοσής του, τονίζοντας τη γνωστική διάσταση της ανάγνωσης. Μέτριοι/ες και ικανοί/ές αναγνώστες/τριες αναφέρονταν, επιπρόσθετα, στη δεξιότητα συνδυασμού πληροφοριών από διαφορετικά μέρη του κειμένου για την απάντηση σε μια ερώτηση, ανεύρεσης των όσων κρύβονταν πίσω από τα λόγια του συγγραφέα, διατύπωσης προσωπικών απόψεων για τα όσα γράφει ο συγγραφέας και άσκησης κριτικής στα γραφόμενά του. Επισήμαιναν, δηλαδή, πέρα από τη γνωστική και την κριτική διάσταση της ανάγνωσης. Μικρότερος αριθμός παιδιών, τα οποία ανήκαν στην ομάδα των αρκετά ικανών αναγνωστών/τριών, αναφέρθηκαν ακόμη στη δεξιότητα αξιολόγησης των γραφομένων του συγγραφέα ως προς το πόσο πειστικός είναι ο λόγος του, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση του αναγνώστη ως προς τον βαθμό που έχει κατανοήσει κάτι, προβάλλοντας έτσι και τη μεταγνωστική διάσταση της ανάγνωσης. Αξιοσημείωτο υπήρξε ότι οι μαθητές/τριες αξιοποιούσαν τις διευρυμένες γνώσεις τους για την έννοια και τις διαστάσεις της ανάγνωσης-κατανόησης, για να αυτοαξιολογηθούν και να προσδιορίσουν σε ποιο βαθμό ήταν ικανοί/ές να επιτύχουν ό, τι και ένας επαρκής αναγνώστης, όπως και τι ακριβώς τους δυσχέραινε στην κατανόηση κειμένου, ενώ πριν την παρέμβαση ένας σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών (56 από τους 82) δήλωνε ότι τίποτε δεν τους δυσκόλευε.

Ένα δεύτερο δεδομένο που απέρρεε από τη μελέτη του λόγου των μαθητών/τριών ήταν η αύξηση του αριθμού των αναγνωστικών στρατηγικών που γνώριζαν και αξιοποιούσαν μετά την παρέμβαση. Μεγαλύτερος υπήρξε ο αριθμός των μαθητών/τριών που χρησιμοποιούσε τις στρατηγικές της προεπισκόπησης (73 μετά ενώ 55 πριν), της υπογράμμισης των κύριων σημείων κατά την ανάγνωση (66 μετά ενώ 32 πριν), της καταγραφής λέξεων-κλειδιών ή πλαγιότιτλων δίπλα από κάθε παράγραφο (24 μετά ενώ 6 πριν), της ανάγνωσης εκ νέου και με προσοχή ενός κειμένου ή και μιας παραγράφου που δεν κατανοούν, του εντοπισμού λέξεων-κλειδιών, της συσχέτισης με γνωστές πληροφορίες και



επαναδιατύπωσης των όσων αντιλαμβάνονται (54 μετά ενώ 45 πριν). Αυξημένος υπήρξε, επίσης, ο αριθμός των μαθητών/τριών που δήλωναν ότι χρησιμοποιούσαν τις στρατηγικές της κατανόησης άγνωστων λέξεων, όπως της αξιοποίησης των συμφραζομένων (61 έναντι 29), της χρήσης λεξικού (47 έναντι 26), της ανάλυσης της λέξης στα συνθετικά της ή της αναζήτησης της οικογένειας λέξεων στην οποία ανήκει (45 έναντι 6), της ανεύρεσης συνωνύμων ή αντιθέτων της (44 έναντι 5) και του εντοπισμού μέσα στο κείμενο ορισμού της λέξης (22 έναντι 3). Χαρακτηριστικό υπήρξε ότι όσον αφορούσε στη στρατηγική της προεπισκόπησης, την οποία και πριν την παρέμβαση ένας σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών δήλωνε ότι τη χρησιμοποιούσε, η αναφορά σε αυτή μετά την παρέμβαση φάνερωνε μια βαθύτερη γνώση της, αφού όσοι/ες τη χρησιμοποιούσαν αντιλαμβάνονταν τον ρόλο του τίτλου, της εικόνας, του ονόματος του συγγραφέα, ακόμη και των πηγών που παρατίθενται σε ένα κείμενο στην ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων για το θέμα, το είδος του κειμένου, τον τρόπο γραφής και την εγκυρότητα των πληροφοριών. Αξίζει, ακόμη, να επισημανθεί ότι οι αναφορές των μαθητών/τριών στις συγκεκριμένες αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές δεν αποτελούν, ουσιαστικά, παρά αντανάκλασεις (revoicing) των όσων διδάχθηκαν στο συγκεκριμένο της τάξης (Lee & Moon, 2013).

Ένα τρίτο δεδομένο σχετιζόταν με την πεποίθηση της πλειονότητας των μαθητών/τριών ότι είχαν βελτιωθεί ως αναγνώστες/τριες, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σύμφωνα με τα όσα δήλωναν στις συνεντεύξεις τους μετά την παρέμβαση, αλλά και όπως απορρέει και από το γεγονός ότι μειώθηκε (από 16 σε 2) ο αριθμός όσων πίστευαν ότι καθόλου δεν θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας εξέτασης κατανόησης κειμένου για την εισδοχή τους στο Πανεπιστήμιο ή για την ανεύρεση εργασίας, ενώ αυξήθηκε ο αριθμός όσων θεωρούσαν τους εαυτούς τους αρκετά ικανούς (από 28 σε 48). Παράλληλα, μόνον πέντε παιδιά πρότειναν μετά την παρέμβαση ένα διαφορετικό τρόπο εξέτασης, ενώ πριν την παρέμβαση ο αριθμός αυτών των παιδιών ανερχόταν σε 40. Ακόμη και οι μαθητές/τριες που δεν ένιωθαν αρκετά ικανοί να γράψουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου, πίστευαν ότι είχαν βελτιώσει τις αναγνωστικές τους ικανότητες και απέδιδαν τη βελτίωση αυτή στη γνώση στρατηγικών κατανόησης. Τόνιζαν, συγχρόνως, ότι με τη συνεχή και συστηματική εξάσκηση θα μπορέσουν να γίνουν ικανότεροι. Οι μαθητές/τριες, από την άλλη, που εξακολουθούσαν να συναισθάνονται αδύναμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας τέτοιας εξέτασης ήταν σε θέση να προσδιορίσουν ακριβώς τι τους δυσχέραινε, ενώ στις συνεντεύξεις

τους πριν την παρέμβαση δήλωναν αδυναμία να αποσαφηνίσουν τι τους δυσκόλευε στην κατανόηση ενός κειμένου.

Ένα τέταρτο ερευνητικό δεδομένο αφορούσε στην εννοιολογική κατασκευή που μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων τους, είχαν διαμορφώσει, πριν την παρέμβαση, για το τι είναι γνώση, πώς αυτή κατακτιέται, όπως και ποιος ο δικός τους ρόλος στην πορεία προς την κατάκτησή της και το γεγονός ότι αυτή τροποποιήθηκε και ανασκευάστηκε μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση, γνώση για αυτούς αποτελούσε ένα πλήθος γνώσεων δυσνόητων και «ανούσιων» που παρουσίαζε, επεξηγούσε και κατέγραφε στον πίνακα ή σε φυλλάδια ο/η εκπαιδευτικός και αυτοί όφειλαν να ακούν, να διαβάζουν ή να αντιγράφουν στα τετράδιά τους, για να τις μάθουν όπως ακριβώς ήθελε ο/η εκπαιδευτικός τους. Αντίθετα, μετά την παρέμβαση, αναφέρονταν στις δεξιότητες και στρατηγικές που έμαθαν, οι οποίες συνέτειναν στο να μην «απελπίζονται» μπροστά σε ένα δύσκολο κείμενο, γιατί τους παρείχαν τα εφόδια, για να προσπελάσουν τις δυσκολίες. Παρατηρούσαν ότι οι στρατηγικές που είχαν κατακτήσει δεν θα λησμονηθούν, αποτελούσαν μια μόνιμη χρήσιμη γνώση που τους όπλιζε με μια διεισδυτική ματιά, για να εντοπίζουν και να ανασύρουν στοιχεία του κειμένου που πρωτύτερα παρέμεναν αθέατα.

Από τα σχόλια των μαθητών/τριών, μετά την παρέμβαση, ήταν φανερό ότι οι δεξιότητες και στρατηγικές είχαν αποκτηθεί μέσω υλικών και μέσων που τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον και την προσοχή, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον αποδοχής, ενθάρρυνσης και έκφρασης προσωπικού ενδιαφέροντος και μέριμνας από μέρους των εκπαιδευτικών, όπου τους προσφέρθηκαν οι ευκαιρίες να εργαστούν μόνοι, εντός της ομάδας και στην ολομέλεια της τάξης. Το μαθησιακό περιβάλλον επέτρεψε την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων, τον διάλογο και την αμφισβήτηση. Παράλληλα, πρόβαλε την αξία της συνεργασίας και λειτούργησε παρωθητικά τόσο για τους πιο ικανούς/ές αναγνώστες/τριες όσο και για τους λιγότερο ικανούς/ές. Το μαθησιακό αυτό περιβάλλον διαφέρει ριζικά από το ανταγωνιστικό και ατομικιστικό κλίμα, το κλίμα αυταρχισμού και επιβολής που βίωσαν οι πλείστοι μαθητές/τριες στα προηγούμενα χρόνια της φοίτησής του στο σχολείο. Αναφορικά με την κατ' οίκον εργασία διαπιστώθηκε αύξηση του αριθμού όσων δήλωσαν ότι έκαναν πάντοτε την εργασία τους (64 μετά έναντι 10 πριν). Αυξημένος ήταν και ο αριθμός όσων αναφέρθηκαν στην ευχαρίστηση που τους προκαλούσε η ενασχόληση με την κατ' οίκον εργασία, όπως και όσων τη συνέδεσαν με την προετοιμασία στο μάθημα της επομένης και με την ίδια τη μάθηση.

Παρόλα αυτά μικρός αριθμός μαθητών/τριών διατύπωσε και αρνητικά σχόλια, μετά την παρέμβαση, που αφορούσαν στην κούραση που προκαλούσε το συνεχόμενο δίωρο διδασκαλίας (7 αναφορές κυρίως από αδύνατους αναγνώστες/τριες), το πλήθος των γραπτών εργασιών (11 αναφορές τόσο από ικανούς/ές όσο και από αδύνατους αναγνώστες/τριες), τα θέματα των κειμένων που δεν ήταν ενδιαφέροντα για όλους (3 αναφορές από αδύνατους αναγνώστες) και την οργάνωση της ομαδικής εργασίας (16 μαθητές/τριες). Τα αρνητικά αυτά σχόλια υποδείκνυαν στις εκπαιδευτικούς τους τομείς που έχρηζαν περαιτέρω βελτίωσης.

Ένα πέμπτο ερευνητικό δεδομένο αφορούσε στα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών που μετείχαν στην παρέμβαση. Οι αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών/τριών, οι απόψεις τους για το έντυπο και ηλεκτρονικό βιβλίο, όπως και οι επισημάνσεις τους για την αξία της ανάγνωσης στη ζωή τους κατέδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν είχε καλλιεργήσει μια στενή σχέση με το βιβλίο, έντυπο ή ηλεκτρονικό. Υπήρχαν, βέβαια, οι μαθητές/τριες (κυρίως ικανοί/ές αναγνώστες/τριες) που είχαν οικοδομήσει μια πιο στενή σχέση με το λογοτεχνικό βιβλίο και γενικότερα την ανάγνωση, την οποία συνέδεαν με την ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά και τη διάπλαση της προσωπικότητάς τους. Συγχρόνως, οι συνεντεύξεις παρείχαν τη δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν μια πιο πλήρη εικόνα για τον βαθμό στον οποίο ο καθένας και η καθεμιά μάθαιναν καλύτερα ως προς το περιβάλλον εργασίας, τον τρόπο εργασίας και τον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Οι πληροφορίες αυτές αξιοποιήθηκαν κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων και επιδιώχθηκε να σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο οι δραστηριότητες, ώστε να παρέχουν τη δυνατότητα σε όλους να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να οδηγηθούν στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

## Αποτελέσματα συνεντεύξεων εκπαιδευτικών

Σε αυτό το υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου και της ανάλυσης λόγου των συνεντεύξεων που λήφθηκαν από την εκπαιδευτικό β' (η οποία συνεργάστηκε με την εκπαιδευτικό α'-ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα δράσης), όπως και από τις εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στην ομάδα ελέγχου. Όσον αφορά στην εκπαιδευτικό β' γίνεται αναφορά, αρχικά, στις δηλώσεις της σχετικά με τις δυσκολίες-προκλήσεις που αντιμετώπισε στην τάξη της κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα πλαίσια της παρέμβασης. Καταγράφονται, ακολούθως, οι γνώσεις που κατείχε για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι δράσεις που είχε αναπτύξει για την εφαρμογή της στις τάξεις της πριν από την εμπλοκή της στην παρούσα έρευνα δράσης. Στη συνέχεια επισημαίνονται τα όσα η εκπαιδευτικός δήλωσε ότι αποκόμισε από τη συνεργασία της με την άλλη εκπαιδευτικό. Τέλος, καταγράφονται στοιχεία που αφορούν στις αντιλήψεις και τη στάση της εκπαιδευτικού απέναντι στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αλλά και τη συμμετοχή της στην έρευνα δράσης. Οι πληροφορίες αυτές (μαζί με τα δεδομένα των παρατηρήσεων στην τάξη των δύο εκπαιδευτικών και τις ημερολογιακές τους καταγραφές) συνέβαλαν στη διερεύνηση τόσο των προκλήσεων που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην πορεία τους προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης και των δράσεων που ανέπτυξαν για την αντιμετώπισή τους (πρώτο ερευνητικό ερώτημα) όσο και του ρόλου που διαδραμάτισε η εμπλοκή τους σε έρευνα δράσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα).

Όσον αφορά στις εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου η ανάλυση λόγου των ημιδομημένων συνεντεύξεων που λήφθηκαν από αυτές αποσαφηνίζει τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και εφαρμόζαν στις τάξεις τους τις πρακτικές της. Παράλληλα, καταδεικνύει και τις αντιλήψεις τους για τη μαθησιακή διαδικασία και τον δικό τους ρόλο ως εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα δεδομένα, σε συνάρτηση με τις παρατηρήσεις των μαθημάτων τους, αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν και δεν εφαρμόζαν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις τους. Τα δεδομένα επιβεβαιώνουν, δηλαδή, ότι πράγματι στην ομάδα ελέγχου η διδασκαλία παρέμεινε αδιαφοροποίητη και έτσι συμβάλλουν στη διερεύνηση του τρίτου ερωτήματος, που αφορά στον ρόλο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη μάθηση.

*Συνέντευξη εκπαιδευτικού πειραματικής ομάδας**Δυσκολίες/Προκλήσεις στην πορεία προς τη διαφοροποίηση*

Ως προς τις δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετώπισε, η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στους αρχικούς ενδοιασμούς («είχα τις επιφυλάξεις μου») και τους φόβους της μήπως δεν μπορέσει να οργανώσει την τάξη της με τρόπο που ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια να εργάζονται επικεντρωμένοι στο στόχο τους είτε μόνοι είτε δύο-δύο είτε στην ευρύτερη ομάδα, ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες («αν εγώ μπορούσα να ομαδοποιήσω τους μαθητές και να τους κάνω έτσι ώστε να μπορούν να συνεργαστούν»). Η μετακίνησή της από ένα μονολιθικό τρόπο οργάνωσης της τάξης σε ποικίλους τρόπους τη φόβιζε. Ήταν έκδηλο στον λόγο της ότι οι φόβοι της απέρρεαν από την αντίληψη που είχε ότι «συνήθως οι μαθητές είναι φλύαροι, δεν συνεργάζονται» και ότι απαιτούνταν πολλή δουλειά, για να επιτευχθεί ένα καλό αποτέλεσμα («για να μπορέσεις να κάνεις ομάδες θέλει πολλή δουλειά»). Οι φόβοι αυτοί γίνονταν πιο έντονοι, καθώς η ίδια συναισθανόταν την πίεση να διδάξει συγκεκριμένη ύλη (κάνει αναφορά στην «πίεση της ύλης»). Προβληματιζόταν, ακόμη, για το πώς θα διαχειριζόταν τον διδακτικό χρόνο έτσι ώστε να αφηθεί ο απαιτούμενος χρόνος στους μαθητές/τριες να εργαστούν μόνοι, αλλά και στη συνέχεια να συζητήσουν στην ομάδα και έπειτα να ανακοινώσουν στην ολομέλεια της τάξης τις εργασίες τους. Κατά τη διάρκεια των πρώτων μαθημάτων την κατέτρυχε, ακόμη, η αγωνία μήπως δεν ολοκληρωθούν όλες οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν. Όπως παρατήρησε, όμως, μετά τον πρώτο μήνα αντιλήφθηκε ότι όλα αυτά που συναισθανόταν αρχικά ήταν «φοβίες» (παράλογοι φόβοι).

*Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη*

*Προϋπάρχουσες γνώσεις και πρακτικές διαφοροποίησης.* Όσον αφορούσε στις γνώσεις που είχε η εκπαιδευτικός β' για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, πριν τη συμμετοχή της στην παρέμβαση, παρατήρησε ότι αρχικά είχε διδαχθεί «κάποια πράγματα» στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κατά την προϋπηρεσιακή της κατάρτιση, όμως «είχε ξεχάσει» τα όσα διδάχθηκε τότε. Στη συνέχεια, μελέτησε πώς να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες μαθητών/τριών με συγκεκριμένα μαθησιακά προβλήματα, μέσα στα πλαίσια των μεταπτυχιακών της σπουδών. Σχεδίασε και εφάρμοσε, μάλιστα, στην τάξη της «ένα διαφοροποιημένο μάθημα», κάτω από την εποπτεία της καθηγήτριας της στο Πανεπιστήμιο, κατά τη χρονιά που πέρασε. Τα στοιχεία διαφοροποίησης που εισήγαγε στο μάθημά της ήταν κυρίως η ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων με την αξιοποίηση μιας σύντομης ταινίας, η χρήση εικόνων βοηθητικών για την

κατανόηση του νοήματος ενός ποιήματος και η χορήγηση ειδικά διαμορφωμένου φύλλου εργασίας σε δύο μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες.

Πέρα, όμως, από αυτή τη μεμονωμένη εργασία που απευθυνόταν σε παιδιά με διαγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αποτελούσε μια επιλογή της εκπαιδευτικού. Η ίδια αντιλαμβανόταν ότι αδυνατούσε να ανταποκριθεί στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών/τριών της, όπως και στα ποικίλα ενδιαφέροντά τους, αλλά δεν γνώριζε με ποιους τρόπους να το επιτύχει («Παρόλα αυτά παλαιότερα δεν ανταποκρινόμουν στις ανάγκες των διαφορετικών επιπέδων των μαθητών μου στην τάξη. Δίδασκα στον μέσο μαθητή»). Αυτός υπήρξε και ο κυριότερος λόγος που την ώθησε να συνεργαστεί με την ερευνήτρια, για να αναζητήσουν και να εφαρμόσουν μαζί τρόπους αποτελεσματικής μάθησης στο Γλωσσικό μάθημα. Αντίκρισε την εμπλοκή της στην έρευνα δράσης ως «μια πρόκληση», αφού η ίδια πίστευε ότι «είναι καλό να μαθαίνουμε και να εφαρμόζουμε νέες προσεγγίσεις, να αλλάζουμε τις μεθόδους μας».

Αξίζει, επομένως, να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτικός είχε μια πρώτη επαφή με την έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσιακής της κατάρτισης. Η αναφορά της, όμως, σε «κάποια πράγματα» που είχε ακούσει τότε (ας προσεχθεί εδώ η χρήση της αόριστης αντωνυμίας) και η ομολογία της ότι τα είχε ξεχάσει, καθιστούσε φανερό ότι αυτή η πρώτη επαφή της με την έννοια της διαφοροποίησης δεν ήταν αρκετή, για να την εμπλέξει στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής διαφοροποιημένων μαθημάτων στην τάξη της. Από την άλλη, οι περαιτέρω γνώσεις που απέκτησε, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών της σπουδών, για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορούσαν στην εισαγωγή στο μάθημα στοιχείων (όπως εικόνων, ήχου, βίντεο, απλοποιημένου κειμένου και ερωτήσεων), ώστε και τα παιδιά με διαγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα να μπορούν να παρακολουθούν και να μετέχουν. Αξίζει και πάλι να προσεχθεί ότι η εκπαιδευτικός σχεδίασε ένα και μόνο τέτοιο μάθημα στα πλαίσια των υποχρεώσεων της σε ένα μεταπτυχιακό μάθημα. Ομολογούσε ότι εξακολουθούσε να μην μπορεί να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/τριών της και ότι δίδασκε στον «μέσο μαθητή». Παρόλα αυτά η πεποίθησή της (δηλώνεται με το ρήμα «πιστεύω») για την αξία («είναι καλό») της μάθησης («να μαθαίνουμε») και της αλλαγής («νέες προσεγγίσεις», «να αλλάζουμε»), όπως και η ετοιμότητά της να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις την ώθησε να εμπλακεί στην έρευνα δράσης.

*Η επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού ως απόρροια της συμμετοχής της σε έρευνα δράσης.* Η εκπαιδευτικός επισήμανε ότι βοηθήθηκε από τη συνεργασία της με την

ερευνήτρια-εκπαιδευτικό *α'* σε πολλούς τομείς και τόνισε ότι θεωρούσε αυτή τη συνεργασία «*ό, τι πιο σημαντικό*». Αρχικά, συνεργαζόμενη με την άλλη εκπαιδευτικό, αποσαφήνισε ποιες αναγνωστικές δεξιότητες αναμενόταν να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες και έτσι ένιωθε να βαδίζει πιο σταθερά από κάθε άλλη φορά στην επίτευξή τους. Έπειτα, έθεσε, για πρώτη φορά, ως στόχο της διδασκαλίας της την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης και συνειδητοποίησε στην πορεία πόσο αυτές ενδυνάμωσαν τους/τις μαθητές/τριες της, ακόμη και τους/τις πιο αδύνατους/ες, στην κατανόηση κειμένου. Τόνισε, ακόμη, ότι η συνεργασία της με την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό *α'* συνέτεινε στην επιλογή κειμένων που ενδιέφεραν τους μαθητές/τριες και στον σχεδιασμό των κατάλληλων σε αριθμό και περιεχόμενο δραστηριοτήτων. Η ανταλλαγή επισκέψεων στην τάξη και η συζήτηση με την άλλη εκπαιδευτικό των θετικών σημείων της διδασκαλίας, αλλά και των σημείων που χρειαζόνταν βελτίωση συνέβαλε στη μείωση και σταδιακή εξάλειψη του αρχικού άγχους της.

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός τόνισε ότι κανείς δεν είναι τέλειος και ότι ήταν φυσικό να νιώθει ανασφαλής, αφού εργαζόταν για πρώτη φορά με ένα διαφορετικό τρόπο. Παρατήρησε ότι αποκόμισε αρκετά παρατηρώντας την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό *α'*, κυρίως σε θέματα οργάνωσης του χρόνου, ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών στις ομάδες και καθοδήγησής τους, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να οδηγηθούν μόνοι τους στη γνώση. Επικοινωνητικές υπήρξαν, επίσης, και οι συναντήσεις με την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου, η οποία λειτούργησε ως μέντορας και εισήγαγε τις εκπαιδευτικούς στην έννοια της διαφοροποίησης σε τάξεις μικτών ικανοτήτων.

Αξίζει να επισημανθεί ότι προσδιορίζοντας το στίγμα της συνεργασίας της με την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό *α'* παρατήρησε: «*Ηξερα ότι άκουε τη γνώμη μου, ότι δεν ήμουν μια μηχανή που έπρεπε να εκτελώ κάτι που μου δόθηκε. Η γνώμη μου, οι απόψεις μου βάραιναν στις αποφάσεις μας*». Το σχόλιο αυτό καταδείκνυε την ισοτιμία των σχέσεων ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικούς. Η επιλογή του ρήματος «*βάραιναν*», όταν η εκπαιδευτικός προσδιόρισε τον τρόπο λήψης αποφάσεων, φανέρωνε ότι οι απόψεις της είχαν βαρύνουσα σημασία και αυτό, όπως, επίσης, επισήμανε το ήξερε («*ήξερα ότι άκουε τη γνώμη μου*»). Μια τέτοιου είδους ισότιμη σχέση για την αναδόμηση του Αναλυτικού Προγράμματος στο μικροεπίπεδο της τάξης, αντιδιαστέλλεται από την εκπαιδευτικό από μια εκ των άνωθεν επιβαλλόμενη διαδικασία, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός συναισθάνεται ότι επιτελεί το ρόλο «*μιας μηχανής*» που έχει υποχρέωση να φέρνει σε πέρας ό, τι κάποιοι άλλοι αποφασίζουν («*μια μηχανή που έπρεπε να εκτελώ*»), δηλαδή να εφαρμόζει αδιαμαρτύρητα, στερούμενος όλες εκείνες τις

ιδιότητες που θα τον καθιστούσαν ένα ανθρώπινο ον (ουσιαστικά την ελεύθερη βούλησή του και την κριτική του σκέψη).

Ως επιστέγασμα αυτής της συνεργασίας υπήρξε η ενδυνάμωση της εκπαιδευτικού, η οποία επισήμανε ότι ένιωθε ότι συνεργάστηκε ισότιμα με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε ένα φιλικό και ασφαλές περιβάλλον («το ότι μου έλεγε ‘μην αγχώνεσαι, θα τα καταφέρουμε’ ... τούτα για μένα ήταν πολλά σημαντικά»), για να σχεδιάσει και να εφαρμόσει στην τάξη της διαφοροποιημένα μαθήματα στην κατανόηση κειμένου. Τόνισε ότι στο τέλος της χρονιάς ένιωθε δυνατή και ενθουσιασμένη («νιώθω πιο δυνατή», «τώρα που ολοκληρώσαμε αυτή την προσπάθεια είμαι ενθουσιασμένη»), γιατί και η ίδια έμαθε να εργάζεται με καινούριους τρόπους, και οι μαθητές/τριες της βελτίωσαν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, πράγμα που και οι ίδιοι το επισήμαναν συχνά, συγκρίνοντας τους εαυτούς τους με συμμαθητές/τριες τους άλλων τμημάτων.

Από την άλλη, παρατήρησε ότι βρέθηκε πιο κοντά στους μαθητές/τριες τους, άκουσε καλύτερα τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, τους καθοδήγησε και τους ενθάρρυνε και εκείνοι, επειδή συναισθάνθηκαν ότι τους δόθηκε σημασία και ότι έγιναν σεβαστές οι απόψεις και τα ενδιαφέροντά τους, έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και κινητοποιήθηκαν («Βρεθήκαμε πιο κοντά στους μαθητές μας, γίναμε συνοδοιπόροι, αντί να στεκόμαστε μακριά και να θέτουμε ερωτήματα. Κατεβαίνεις κάτω και μαθαίνεις πράγματα από τους μαθητές, π.χ. σκέψεις, απόψεις για σύγχρονα θέματα και συζητάς»).

Θέλησε, ακόμη, να συγκρίνει αυτή τη μορφή επιμόρφωσης με τις μορφές επιμόρφωσης σε κεντρικό επίπεδο που γνώρισε μέχρι τότε. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι όταν ακούς μόνον κάποιον να μιλά («κάθεσαι εκεί και ακούεις ... ακούεις») και να λέει τι θα μπορούσε να γίνει, για να αντιμετωπιστούν κάποια προβλήματα, τις περισσότερες φορές, σκέφτεσαι ότι σου μεταφέρει θεωρίες που διάβασε στη βιβλιογραφία. Καθώς τα άτομα που εμπλέκονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκονται μακριά από την εκπαιδευτική πράξη, ο/η εκπαιδευόμενος/η θεωρεί ότι τα όσα λεν είναι αδύνατον να υλοποιηθούν στην πράξη («η βιβλιογραφία σε οδηγεί άλλου και ξεχνάς τις πραγματικότητες της τάξης»). Αντίθετα, μέσα από τη συμμετοχή της στην παρέμβαση συναισθανόταν ότι οδηγήθηκε από τη θεωρία στην πράξη.

*Απόψεις/στάσεις απέναντι στη διαφοροποίηση.* Τέλος, τόνισε ότι θα ήθελε να συνεχίσει να εργάζεται με τον τρόπο αυτό και την επόμενη σχολική χρονιά και ότι θα ήταν ευχής έργο αν επιτυγχανόταν η συνεργασία όλων των φιλολόγων της Α' Λυκείου. Ανέφερε ότι η ίδια με



την πείρα που αποκόμισε θα μπορούσε να συνεισφέρει πολύ περισσότερα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των διαφοροποιημένων μαθημάτων. Όπως παρατήρησε η εμπλοκή της στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης τη βοήθησε να αντιληφθεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αφορά μόνον στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, αλλά τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια, αφού οι μαθητές/τριες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την ετοιμότητα, τον τρόπο πρόσληψης και κωδικοποίησης των νέων πληροφοριών, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα. Πιο κάτω παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τον λόγο της εκπαιδευτικού.

### Πίνακας 53

*Αποσπάσματα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού β'*

---

#### Δυσκολίες/προκλήσεις κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

---

Αποδέχτηκα να συμμετάσχω, γιατί ήταν μια πρόκληση. Πιστεύω ότι είναι καλό να μαθαίνουμε και να εφαρμόζουμε νέες προσεγγίσεις, να αλλάζουμε τις μεθόδους μας, όμως είχα τις επιφυλάξεις μου όταν διάβασα και κατάλαβα πώς έπρεπε να εφαρμόσουμε τη διαφοροποίηση, αν εγώ μπορούσα να ομαδοποιήσω τους μαθητές και να του κάνω έτσι ώστε να μπορούν να συνεργαστούν. Επειδή συνήθως οι μαθητές είναι φλύαροι, δεν συνεργάζονται ... για να μπορέσεις να κάνεις ομάδες θέλει πολλή δουλειά. Και επειδή ήταν κα το θέμα της πίεσης της ύλης κάποιες φορές αγχωνόμουν ότι δεν θα τα κατάφερα να τα φτάσω όλα. Προβληματιζόμουν πολύ αν έδινα τον απαιτούμενο χρόνο στην ομάδα να εργαστεί ή αν βιαζόμουν επηρεασμένη από τον τρόπο που δούλευα παλαιότερα. Το άγχος υπήρχε στην αρχή. Δηλαδή, όταν πέρασε ο πρώτος μήνας και κατάλαβα πώς πρέπει να γίνεται το μάθημα, νομίζω ότι ξεπέρασα τις φοβίες μου.

---

#### Γνώσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας πριν τη συμμετοχή στην έρευνα δράσης

---

Γνώριζα ότι διαφοροποίηση σήμαινε την παρουσίαση του μαθήματος ανάλογα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες των μαθητών μου. [...] Παρόλο που έκαμα κάποια πράγματα για τη διαφοροποίηση στο Π.Ι. τα είχα ξεχάσει. Πέρσι, στα πλαίσια των εργασιών που ανέλαβα για το μεταπτυχιακό, ετοίμασα και ένα διαφοροποιημένο μάθημα το οποίο παρακολούθησε και η καθηγήτρια μου. Δίδαξα την «Ιθάκη». Για να καταλάβουν το μάθημα στηρίχθηκα στην αφορμή. Παρουσίασα ένα C.D. Rom που έδειχνε τις περιπέτειες του Οδυσσέα, έβαλα απαγγελία της Λαμπέτη, έβαλα εικόνες στους στίχους ... ε, ... βασικά για τους μαθητές που ήταν οι μαθητές με προβλήματα ήταν πιο απλό το φύλλο εργασίας. ... Τα φύλλα εργασίας των δύο παιδιών που είχαν προβλήματα διέφεραν και μεταξύ τους, γιατί το ένα παιδί είχε περισσότερες ικανότητες από το άλλο. Η τάξη εργάστηκε ενιαία. Τα παιδιά εργάστηκαν μόνα τους για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας. Οι ερωτήσεις στα φύλλα των δύο παιδιών ήταν εντελώς, εντελώς διαφορετικές από τους άλλους.[...] Παρόλα αυτά παλαιότερα δεν ανταποκρινόμουν στις ανάγκες των διαφορετικών επιπέδων των μαθητών μου στην τάξη. Δίδασκα στο μέσο μαθητή.

---

---

 Απόψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού
 

---

Εγώ ξεπέρασα τις φοβίες μου, γιατί ένιωθα ασφάλεια δίπλα στην εκπαιδευτικό με την οποία συνεργάστηκα. Η συνεργασία ήταν ό, τι πιο σημαντικό σε αυτή τη δουλειά... μαζί επιλέγαμε τα κείμενα και σχεδιάζαμε και τροποποιούσαμε τις δραστηριότητες. Ήξερα ότι άκουε τη γνώμη μου ότι δεν ήμουν μια μηχανή που έπρεπε να εκτελώ κάτι που μου δόθηκε. Η γνώμη μου, οι απόψεις μου βάραιναν στις αποφάσεις μας. Το ότι μου έλεγε 'μην αγχώνεσαι, θα τα καταφέρουμε' ... τούτα για μένα ήταν πολλά σημαντικά. ... Ήταν για μένα μια ουσιαστική επιμόρφωση μέσα στο σχολείο, γιατί ένιωσα ότι πήρα πάρα πολλά πράγματα και τα κατανόησα εφαρμόζοντάς τα στην πράξη. Ενώ στο Π.Ι. κάθεται εκεί και ακούεις ... ακούεις και πολλές φορές οι άνθρωποι που σου τα λεν μπορεί παλιά να ήταν στο σχολείο, αλλά απομακρύνθηκαν και ξέχασαν πώς είναι να είσαι μέσα στην τάξη ... η βιβλιογραφία σε οδηγεί άλλου και ξεχνάς τις πραγματικότητες της τάξης.[...].

Νιώθω πιο δυνατή. Οι μαθητές δούλεψαν, έμαθαν και η ύλη καλύφθηκε. Τώρα που ολοκληρώσαμε αυτή την προσπάθεια είμαι ενθουσιασμένη, γιατί έμαθα και εγώ καινούργιους τρόπους διδασκαλίας και από την άλλη ένιωθα ότι και οι μαθητές μου ανταποκρίνονταν.

---

 Απόψεις για τα όσα αποκόμισαν οι μαθητές/τριες
 

---

Στην αρχή οι μαθητές εργάζονταν πιο αργά, χάνονταν μέσα στο κείμενο, ήταν αδύνατοι δεν μπορούσαν να καταλάβουν πώς διαβάζεις ένα κείμενο, τι εξετάζεις ... μετά πρόσεξα ότι εφαρμόζαν από μόνοι τους τη στρατηγική της προεπισκόπησης και αυθόρμητα σχολίαζαν τον τίτλο, τις εικόνες και έκαναν υποθέσεις για το περιεχόμενο. Ανταποκρίθηκαν θετικά και γιατί τα θέματα των κειμένων ήταν ενδιαφέροντα ... το χάσμα των γενεών ... ο ελεύθερος χρόνος ...[...]. Η οργάνωση της τάξης σε ομάδες μας επέτρεψε να παρέχουμε εξατομικευμένη ανατροφοδότηση. Όταν η τάξη είναι ενιαία πώς να μπορέσεις. Βρεθήκαμε πιο κοντά στους μαθητές μας, γίναμε συνοδοιπόροι, αντί να στεκόμαστε μακριά και να θέτουμε ερωτήματα. Κατεβαίνεις κάτω και μαθαίνεις πράγματα από τους μαθητές, π.χ. σκέψεις, απόψεις για σύγχρονα θέματα και συζητάς. Επηρεάζεις και επηρεάζεσαι. Πολλές φορές με βοήθησαν σε θέματα τεχνολογίας. Θεωρώ ότι έδωσαν το καλύτερο τους εαυτό, γιατί ένιωθαν ότι μετείχαν σε κάτι σημαντικό. Ένιωσαν ότι τους δόθηκε σημασία, τους πλησίασαμε, τους ενθαρρύνσαμε, απαντήσαμε σε απορίες, τους είπαμε μπράβο. ... Όταν τους κινήσεις το ενδιαφέρον, δείχνουν τον καλύτερο τους εαυτό.

---

 Στάση απέναντι στο διαφοροποιημένο τρόπο διδασκαλίας
 

---

Θα ήταν μια πρόκληση να συνεχίσουμε να εργαζόμαστε έτσι και του χρόνου... και νομίζω θα είναι πιο εύκολο για μας, γιατί θα έχουμε τη φετινή πείρα. Εγώ θα έλεγα να το εφαρμόζαμε και του χρόνου και να εντάξουμε και άλλες συναδέλφους. Ήδη ξέρουμε ποια κείμενα ενδιαφέρουν τους μαθητές, ποιες δραστηριότητες λειτουργούν θετικά και ποιες όχι. Εγώ πιστεύω ότι δεν θα νιώθω το άγχος που ένιωθα φέτος στην αρχή, γιατί ήδη το εφαρμόσα και πέτυχε.

---

*Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών ομάδας ελέγχου**Εκπαιδευτικός γ'*

*Γνώσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.* Η εκπαιδευτικός γ' ανέφερε ότι οι γνώσεις που είχε για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας προέρχονταν, κυρίως, από τα μαθήματα που παρακολούθησε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα πλαίσια της Προϋπηρεσιακής της Κατάρτισης. Τα όσα διδάχθηκε, τότε, της φάνηκαν ενδιαφέροντα, αλλά παρέμειναν σε ένα θεωρητικό επίπεδο («Πιο πολύ μιλήσαμε θεωρητικά. Δεν εργαστήκαμε στην εφαρμογή της στην τάξη»). Εξέφρασε την επιθυμία να διδαχθεί από έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό τρόπους για την υλοποίηση της διαφοροποίησης στην τάξη της και να καθοδηγηθεί περαιτέρω για την εφαρμογή της.

*Πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην τάξη.* Στο ερώτημα με ποιους τρόπους η ίδια επιχειρούσε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών της απάντησε ότι δοκίμαζε διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, για να κερδίσει το ενδιαφέρον όλων. Θέλοντας να προσδιορίσει περαιτέρω τι εννοούσε, αναφέρθηκε στη διοργάνωση διαλογικών συζητήσεων στην τάξη, στην εργασία σε ομάδες, στην προβολή ταινιών, στην εποπτικοποίηση του μαθήματος με τη χρήση παρουσίασης σε power-point και στην αξιοποίηση φύλλων εργασίας με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

*Αντιλήψεις για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.* Ακολουθώντας, επικεντρώθηκε στα προβλήματα που αντιμετώπιζε στην οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Παρατήρησε ότι προβλήματα υπήρχαν στη σύνθεση της ομάδας, καθώς ορισμένοι μαθητές ήθελαν να βρίσκονται στην ίδια ομάδα με τους φίλους τους. Από την άλλη, δεν εργάζονταν όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό. Τροχοπέδη αποτελούσε, κατά τη γνώμη της, και ο χρόνος που απαιτούνταν να αφιερωθεί, για να μάθουν να συνεργάζονται τα παιδιά μέσα στην ομάδα. Συγχρόνως, άφησε να διαφανεί ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας δεν επιτελούνταν ουσιαστική μάθηση, αφού «πρέπει να κάνεις και άλλα επιπρόσθετα πράγματα, για να καλυφθεί το θέμα στην ολότητά». Καταλήγοντας, επικεντρώθηκε στον ασφυκτικά περιορισμένο διδακτικό χρόνο και στον φόβο των εκπαιδευτικών μήπως δεν καλύψουν την ύλη τους, σε δυο παράγοντες που οδηγούσαν αναπόφευκτα, κατά τη γνώμη της, στην αποφυγή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Σε μια αποστροφή του λόγου της παρατήρησε: «Είναι πολύ πιεστικός ο χρόνος ... υπάρχουν προβλήματα πειθαρχίας. Είναι δύσκολο να συνεχίσεις να εργάζεσαι έτσι».

*Απόψεις για τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών.* Όσον αφορά στον διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών της, κατά τη σχολική χρονιά που πέρασε, παρατήρησε ότι μια ομάδα αντιμετώπιζε ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία, στη σύνταξη και την έκφραση. Το λεξιλόγιο, επίσης, των μαθητών/τριών της ήταν φτωχό. Οι αδυναμίες αυτές τους παρεμπόδιζαν να παραγάγουν νοηματικά πλούσιο και γλωσσικά συγκροτημένο γραπτό λόγο, παρόλο που στην τάξη υποδείκνυε πώς έπρεπε να αναπτυχθεί ένα θέμα και έδινε σχετικό υλικό, για να μελετήσουν. Επισήμανε την ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία, ώστε να βοηθηθεί ο/η κάθε μαθητής/τρια να βελτιωθεί: («Ξόδεψα πολύ χρόνο για τη διόρθωση των εκθέσεων, ώρες ατέλειωτες. Θα ήθελα πολύ να καταγράφω τα λάθη του καθενός σε μια καρτέλα και να του εισηγούμαι τι πρέπει να κάνει, για να βελτιωθεί»). Παρατήρησε, όμως, ότι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος σε σύγκριση με την καθορισμένη ύλη που έπρεπε να διδαχθεί ήταν η κυριότερη αιτία που την παρεμπόδιζε να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών της («Χρόνος δεν υπάρχει. Υπάρχουν στιγμές στο σχολείο που νιώθεις ότι δεν αναπνέεις, ιδιαίτερα όταν είναι να δοθούν οι βαθμοί και πρέπει να έχεις διορθωμένα τόσα γραπτά και να αξιολογήσεις τόσους μαθητές»).

Αναφορικά με τις αδυναμίες των μαθητών/τριών να κατανοήσουν ένα κείμενο που μελετούν, παρατήρησε ότι αυτές ήταν αρκετές, αλλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προνοούσε τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης. Ως εκ τούτου δεν υπήρχε χρόνος, για να επικεντρωθεί ο/η εκπαιδευτικός στην πτυχή αυτή, αν και η διδασκαλία της δομής της παραγράφου στην Α΄ Λυκείου βοηθούσε τους μαθητές/τριες, ως ένα βαθμό, να κατανοήσουν ένα κείμενο: «Χρειάζεται να τους μάθουμε πώς να κατανοούν ένα κείμενο, αλλά χρειάζεται να έχουμε και πιο πολλές ώρες διδασκαλίας ή να αφιερώνονται συγκεκριμένα μαθήματα ... έχουμε για τη δομή της παραγράφου στην Έκφραση- Έκθεση, αλλά θα ήταν καλό να υπάρχει πρόνοια στο Α.Π. για τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου». Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τον λόγο της εκπαιδευτικού.

## Πίνακας 54

*Αποσπάσματα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού γ'*

---

 Γνώσεις για την έννοια της διαφοροποίησης
 

---

Τον όρο διαφοροποίηση της διδασκαλίας τον άκουσα για πρώτη φορά στα μαθήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Πιο πολύ μιλήσαμε θεωρητικά. Δεν εργαστήκαμε στην εφαρμογή της στην τάξη. Θα μου άρεσε να μάθω περισσότερα και να συνεργαστώ με κάποιον πιο έμπειρο, για να εφαρμόσω τη διαφοροποίηση στην τάξη μου.

---

 Απόψεις για τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών
 

---

Μιλήσαμε για τον αθλητισμό. Διδάξαμε, αναπτύξαμε το θέμα, είπαμε πάρα πολλά θέματα μέσα στην τάξη. Μόνο οι καλοί μαθητές, εκείνοι που ήταν ήσυχοι στην τάξη, προσπαθούσαν, άκουαν έγραψαν όσα είπαμε στην τάξη. Σημείωσε ότι αφιερώσαμε πολλές περιόδους, για να τα πούμε. Περισσότερες περιόδους από όσες εισηγείται το Α.Π. Πρόσεξα ότι μόνον οι καλοί μαθητές έγραψαν, χρησιμοποίησαν όσα είπαμε μέσα στην τάξη. Οι άλλοι έγραψαν ελάχιστα. Και τους είπα 'καλά δεν εκάμαμε τίποτε μέσα στην τάξη, δηλαδή πώς γίνεται να μην μπορέσουν να τα χρησιμοποιήσουν όλα εκείνα που είπαμε. Καλά μα πόσες περιόδους (ακούγεται αγανακτισμένη)! Τους έδωσα την ευκαιρία να πουν τις απόψεις τους, τους έδωσα φυλλάδια, γράψαμε στον πίνακα ... ε ..ε ...ε ... χρησιμοποιήσαμε και power-point μερικές φορές... η ίδια κατάσταση και στην ενότητα για το χάσμα γενεών. [...]

Στο ερώτημα αν διαφοροποιούνται οι μαθητές στην κατανόηση κειμένου πρέπει να πω ότι αυτό φαίνεται στα γραπτά τους, όταν δεν έχουν μια οποιαδήποτε βοήθεια από μένα. Οι μαθητές δυσκολεύονται, αν και είχα προσπαθήσει τις δύσκολες λέξεις να τις απλοποιήσω. Έβρισκα συνώνυμες, πιο απλές λέξεις, παρόλα αυτά οι μαθητές με ρωτούσαν 'κυρία δεν βρήκες πιο δύσκολο κείμενο να μας βάλεις'. [...] Χρειάζεται να τους μάθουμε πώς να κατανοούν ένα κείμενο, αλλά χρειάζεται να έχουμε και πιο πολλές ώρες διδασκαλίας ή να αφιερώνονται συγκεκριμένα μαθήματα ... έχουμε για τη δομή της παραγράφου στην Έκφραση- Έκθεση, αλλά θα ήταν καλό να υπάρχει πρόνοια στο Α.Π. για τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου... Εκείνο που μας εμποδίζει να δουλέψουμε είναι η ύλη που πρέπει να καλύψουμε. Δεν μας δίνει την ευκαιρία να εργαστούμε με τον τρόπο που θα θέλαμε, γιατί πρέπει να διδάξουμε συγκεκριμένα πράγματα σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Πρέπει να διδαχθούν συγκεκριμένα κείμενα. Δεν προλαβαίνουμε. Είναι πολύ μεγάλη η πίεση του χρόνου.

---

 Πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην τάξη
 

---

Δοκίμαζα διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, για να κερδίζω το ενδιαφέρον όλων. Δοκίμασα διάφορους τρόπους. Δοκιμάσαμε το debate να μιλούν, δοκιμάσαμε ομάδες ανά σειρές στην τάξη, για να αναπτύξουν διάφορα θέματα. Βέβαια, τούτο προσφέρεται στην Έκφραση- Έκθεση. Δοκιμάσαμε projector... ε ... power-point, ταινίες ή ερωτηματολόγιο όπου έγραφαν. Έτυχε φορές που τους έβαλα ανά δύο. Συνεργατική μάθηση ή κυρίως ανά δύο ή η κάθε σειρά στην τάξη εργαζόταν πάνω σε ένα θέμα, αλλά τους επέτρεπα να καθίσουν και σε τετράδες. Σε τετράδες μπορούσαν να συνεργαστούν κάποιιοι και μπορούσε κάποιος να αλλάξει σειρά, αν ήθελα τόσο πολύ να ακούσει την άποψη κάποιου φίλου του, να συνεργαστεί μαζί του ... το επέτρεπα αν ήταν συνεργάσιμος και δεν προκαλούσε φασαρία στην τάξη. Μετά ανακοινώνονταν τούτα στην τάξη. Τους άρεσε πάρα πολλά. ... Βέβαια, χρησιμοποιώ και την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, μιλώ και εξηγώ, αλλά πάντα έκανα ερωτήσεις, για να τους σπρώξω να σκεφτούν, να τους ενεργοποιήσω να τους σπρώξω να πουν τη δική τους την

άποψη. Άλλες φορές κάναμε συμπλήρωση, στην Ιστορία, για παράδειγμα, τους έγγραφα τις προτάσεις, έλειπαν λέξεις και διαβάζαμε το κείμενο, για να εντοπίσουμε τη λέξη που έλειπε. Κάποιοι ενθουσιάστηκαν, ήταν καλοί μαθητές και μου είπαν ‘κυρία έτσι να μας τα κάνεις’. Η πρόταση δεν ήταν αντιγραφή της πρότασης του βιβλίου, περιείχε κάποιο γενικό συμπέρασμα, αλλά ... υπήρχε μαθητής που ήθελε να του πω ακριβώς σε ποια σελίδα ήταν η απάντηση.... Εντάξει, είχα και συμπλήρωση, είχα και ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στην επανάληψη τους έδινα έτοιμη την απάντηση που έπρεπε να διαβάσουν, για να ετοιμαστούν για το διαγώνισμα. Ήμουν πολύ δεκτική. Ό, τι ζητούσαν οι μαθητές τους το έδινα.

### Αντιλήψεις για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Υπάρχουν προβλήματα στη λειτουργία των ομάδων, γιατί υπήρχαν μαθητές που λειτουργούσαν πολύ καλά, έγραφαν τις απόψεις τους, υπήρχαν μαθητές που ήθελαν να καταγράψουν τα προσωπικά τους βιώματα, ιδιαίτερα όταν έπρεπε ο ένας να ανακοινώσει την απάντηση του στην ολομέλεια, στο σύνολο της τάξης, έβγαινε εκείνος που είχε πάθος που ήθελε να πει τη δική του την άποψη, άρεσε τους ... όμως υπήρχε πρόβλημα στον τρόπο σύνθεσης της ομάδας. Δηλαδή, προσπαθούσα να βάλω ένα καλό μαθητή και ήσυχο μαθητή, όμως υπήρχαν μαθητές που ήθελαν να κάτσουν όλοι μαζί, οι φίλοι. Βέβαια, δεν ήθελα να αρνηθώ και να δημιουργήσω εντάσεις ... Μπορεί να τους έβαζα και άλλο μαθητή μέσα, αλλά έπρεπε να είμαι από πάνω τους ... αλλά το έριχναν στην κουβέντα μετά ... συζητούσαν για τα δικά τους θέματα. Τι να πω χρειάζονται συνεχή εξάσκηση, για να μάθουν να λειτουργούν στην ομάδα, αλλά από την άλλη φοβάται ο εκπαιδευτικός να το κάνει, κατά την άποψή μου, για να μη χάσει πολύτιμο χρόνο και μήπως δεν προλάβει να καλύψει την ύλη του. Βέβαια, δεν μπορείς να κάνεις ομαδική εργασία από την πρώτη μέρα ή την πρώτη εβδομάδα. Πρέπει πρώτα να βάλεις κάποια πειθαρχία. Πρέπει να κυλήσει ο χρόνος, μετά πιέζεις, δοκιμάζεις το, βλέπεις, παίρνεις κάποια συμπεράσματα, αν δεις ότι ‘έχασα αρκετό χρόνο για να μπουν σε κάποια ομάδα, για να οδηγηθούμε σε κάποια αποτελέσματα’, ότι έχασες αρκετές ώρες για να καλύψεις το θέμα, ότι πρέπει να κάνεις και άλλα επιπρόσθετα πράγματα, για να καλυφθεί το θέμα στην ολότητά του τότε δεν ξέρω ... Είναι πολύ πειστικός ο χρόνος ... υπάρχουν προβλήματα πειθαρχίας. Είναι δύσκολο να συνεχίσεις να εργάζεσαι έτσι.

Η ενδελεχής μελέτη του λόγου της εκπαιδευτικού γ’ κατέδειξε ότι οι γνώσεις της εκπαιδευτικού για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ήταν περιορισμένες και ότι, όπως και η ίδια ομολογούσε, περιορίζονταν στα όσα άκουσε κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσιακής της κατάρτισης, σε μια σειρά διαλέξεων που πραγματοποιήθηκαν σε κεντρικό επίπεδο, χωρίς να της δοθεί η δυνατότητα εφαρμογής των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη της. Η ελλιπής κατάρτισή της αιτιολογούσε και την αδυναμία της να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών της.

Από τη μια, ταύτιζε την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών με την υιοθέτηση διαφορετικών τρόπων οργάνωσης της τάξης (ομαδική εργασία) και την αξιοποίηση διαφορετικών μέσων διδασκαλίας (ταινία, power-point, φύλλο εργασίας), τακτικές που λανθασμένα ενέταξε κάτω από τον όρο μέθοδοι διδασκαλίας (Χαραλαμπίδης, 1987). Από

την άλλη, παρουσίαζε μια σειρά προβλημάτων που αντιμετώπιζε στην οργάνωση της τάξης σε ομάδες και φαινόταν να ασφυκτιά κάτω από την πίεση να καλύψει συγκεκριμένη ύλη, δεδομένα που την οδηγούσαν να ακολουθεί τελικά ένα μονολιθικό τρόπο οργάνωσης της τάξης. Συχνά στον λόγο της ακούστηκαν οι φράσεις «μιλώ και εξηγώ», «φωτώ και απαντούν οι μαθητές», «τόσες και τόσες φορές που τα είπαμε», «έδινα έτοιμη την απάντηση, για να διαβάσουν στο διαγώνισμα». Ακόμη και όταν χρησιμοποιούσε το ρήμα στον πληθυντικό, όπως στις περιπτώσεις που ανέφερε ότι «μιλήσαμε για τον αθλητισμό», «αναπτύξαμε το θέμα», «όλα εκείνα που είπαμε», ήταν φανερό ότι δεν αναφερόταν σε πράξεις που επιτελέστηκαν στην τάξη με συμμετόχους τους μαθητές/τριες, αφού στην ίδια πρόταση η χρήση του πληθυντικού με συγκεκριμένα ρήματα απέκλειε τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, όπως «διδάξαμε το θέμα», «τόσος χρόνος που αφιερώσαμε να τα πούμε». Τα στοιχεία αυτά παρέπεμπαν σε ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας. Θεωρούσε, ακόμη ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσω της εξατομικευμένης εργασίας και επισήμανε ότι τα στενά χρονικά πλαίσια ενός μαθήματος δεν της επέτρεπαν να το επιτύχει.

Στον λόγο της εκπαιδευτικού γ' ήταν έκδηλη η αδυναμία της να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών/τριών της και εξαιτίας της αντίληψης που πρόσβευε ότι θα έπρεπε, πρωτίστως, να καλυφθεί η ύλη, ερήμην των ίδιων των μαθητών/τριών. Ήταν φανερό ότι προτεραιότητα για αυτήν ήταν να δοθούν στους μαθητές/τριες γνώσεις και να υποδειχθούν τρόποι οργάνωσης του λόγου, για να γράψουν μια έκθεση ιδεών και όχι να καλλιεργηθούν στρατηγικές παραγωγής λόγου. Για τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους για ένα θέμα έφερνε στην τάξη πρότυπα κείμενα, αλλά παρόλο που αντιλαμβανόταν ότι οι μαθητές/τριες της δυσκολεύονταν να τα κατανοήσουν, δεν δίδασκε στρατηγικές κατανόησης, αφού θεωρούσε ότι η διδασκαλία στρατηγικών δεν ενέπιπτε στην ύλη της και δεν υπήρχε χρόνος για αυτό. Συγχρόνως, ήταν φανερό ότι αδυνατούσε να προσδιορίσει την έννοια της κατανόησης κειμένου και να συγκεκριμενοποιήσει τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές/τριες της.

#### *Εκπαιδευτικός δ'*

*Γνώσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.* Η εκπαιδευτικός δ' επισήμανε ότι οι γνώσεις που είχε για το θέμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας προέρχονταν από σχετικά μαθήματα που παρακολούθησε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα πλαίσια της

προϋπηρεσιακής της κατάρτισης. Παρατήρησε ότι, η διαφοροποίηση στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών του κάθε μαθητή/τριας σε μίαν τάξη μικτών ικανοτήτων. Επεξηγώντας πώς επιτυγχάνεται η ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας, είπε ότι, από τη μια, απλοποιείται το μάθημα, για να κατανοήσουν και οι πιο αδύνατοι μαθητές και, από την άλλη, δίνεται η δυνατότητα στους πιο δυνατούς μαθητές να εμπλακούν σε δυσκολότερες δραστηριότητες («Κατεβάζεις το μάθημα, για να καταλάβουν και οι αδύνατοι. Εξηγείς ξανά και ξανά και ξανά κάτι, για να το καταλάβουν και οι αδύνατοι.[...] Δίνεις πιο δύσκολα προβλήματα στους δυνατούς»). Ως τρόπους απλοποίησης υπέδειξε τις πιο απλές ερωτήσεις και την κατ' επανάληψη επεξήγηση των νέων εννοιών/πληροφοριών μέχρι να τις κατανοήσουν και οι πιο αδύνατοι μαθητές («Εξηγείς ξανά και ξανά»). Ως συνθετότερες δραστηριότητες προσδιόρισε όσες απαιτούν, για παράδειγμα, τη δεξιότητα σύγκρισης και εντοπισμού ομοιοτήτων και διαφορών και όσες προϋποθέτουν την αξιοποίηση πιο σύνθετου και εμπλουτισμένου υλικού.

*Πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην τάξη.* Ανέφερε, επίσης, ότι η ίδια επιδίωκε να εφαρμόζει στην τάξη της τα όσα προανέφερε ότι συνθέτουν τα γνωρίσματα μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εργαζόμενη πάντοτε σε μια ενιαία τάξη. Παρατήρησε ότι δεν χωρίζει τους μαθητές/τριες της σε ομοιογενείς ομάδες, αλλά απευθύνεται στον μέσο μαθητή («Ναι, η τάξη είναι ενιαία. Δεν διαχωρίζω τους μαθητές σε ομοιογενείς ομάδες. Απευθύνομαι στον μέσο μαθητή»). Στη διδασκαλία της, πρόσθεσε, υπάρχει το μέρος που αφορά τον αδύνατο και το μέρος που αφορά τον δυνατό μαθητή («Υπάρχει το μέρος που αφορά τον αδύνατο και το μέρος που αφορά τον πιο δυνατό»). Σε διευκρινιστική ερώτηση αν οργανώνει την τάξη της σε ομάδες διερωτήθηκε αν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σχετίζεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας («Οι ομάδες αποσκοπούν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας; Δεν ξέρω κατά πόσο λειτουργεί...»). Πιο κάτω παρατίθενται αποσπάσματα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού.



## Πίνακας 55

*Αποσπάσματα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού δ΄*

---

 Γνώσεις για την έννοια της διαφοροποίησης
 

---

Όπως έχω μάθει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η διαφοροποίηση προσφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών μιας τάξης μικτών ικανοτήτων. Το μάθημα γίνεται και για τους πιο δυνατούς και για τους πιο αδύνατους. Στους πιο αδύνατους εξηγούμε απλά, δίνουμε πιο απλό υλικό. [...] Είναι εφικτή η διαφοροποίηση. Κατεβάζεις το μάθημα, για να καταλάβουν και οι αδύνατοι. Εξηγείς ξανά και ξανά και ξανά κάτι, για να το καταλάβουν και οι αδύνατοι. Σχηματοποιείς. Δίνεις απλές ερωτήσεις στους αδύνατους και πιο σύνθετες στους δυνατούς. Δίνεις πιο δύσκολα προβλήματα στους δυνατούς. Π.χ. να συγκρίνουν το παρελθόν με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Δίνεις επιπρόσθετο υλικό στους πιο δυνατούς. Παρόλο που η ύλη είναι δεδομένη, μπορείς να κάνεις πράγματα.

---

 Απόψεις για τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών
 

---

Δεν πιστεύω στον πνευματικό φασισμό. Δηλαδή, κάθε μαθητής μπορεί να αναπτυχθεί. Βέβαια, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν τον βοηθούν να φθάσει στο 20, όμως έχω ως αρχή μου να δουλεύω τους μαθητές, να μην παρατώ κανένα. Βλέπω την πρόοδο του ίδιου του ατόμου σε σύγκριση με τον εαυτό του. Βλέπω την κλίση, τα ενδιαφέροντά του. Βέβαια, στα πλαίσια που μπορώ, που μου επιτρέπεται.

---

 Πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην τάξη
 

---

[...] Ναι, η τάξη είναι ενιαία. Δεν διαχωρίζω τους μαθητές σε ομοιογενείς ομάδες. Απευθύνομαι στο μέσο μαθητή. Υπάρχει το μέρος που αφορά τον αδύνατο και το μέρος που αφορά τον πιο δυνατό. [...] Χρειάζεται η επανάληψη για τους δυνατούς και οι πιο αδύνατοι μπορούν να κάνουν κάτι. Δεν υπάρχουν προβλήματα εγγραμματισμού στο Λύκειο, όπως υπήρχαν στο Γυμνάσιο. Οι πολύ αδύνατοι φεύγουν για τις Τεχνικές Σχολές. Με τον εγγραμματισμό εννοώ ότι μπορούν να καταλάβουν βασικές έννοιες, το περιεχόμενο, τις ιδέες, τα μηνύματα σε ένα κείμενο. Η Μαρία, για παράδειγμα, που βρίσκεται στο Πρόγραμμα Στήριξης, καταλαβαίνει το περιεχόμενο ενός κειμένου. Επομένως, όλοι παρακολουθούν και επωφελούνται. [...] Είναι πολλοί οι μαθητές. Δεν μπορείς να ασχοληθείς με όλους. Η Έκθεση Ιδεών μου προσφέρει τη δυνατότητα να δώσω εξατομικευμένη βοήθεια στον καθένα. Γράφω σχόλια και υποδεικνύω πού μπορεί να βελτιωθεί ο καθένας. Αν ενδιαφέρεται πραγματικά, θα προσπαθήσει να βελτιωθεί.

---

 Αντιλήψεις για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
 

---

[...] Οι ομάδες αποσκοπούν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας; Δεν ξέρω κατά πόσο λειτουργεί... Στην επιθεωρήτρια δούλεψα με ομάδες. [...] Κυρίως τις εφαρμόζω στην Πολιτική Αγωγή, σε ένα μάθημα στο οποίο μπορεί να υπάρχει συζήτηση. Οι ομάδες είναι ανομοιογενείς και συζητούν πάνω σε ένα θέμα.

---

Η μελέτη των λεχθέντων της εκπαιδευτικού δ' κατέδειξε ότι η εκπαιδευτικός εξέφρασε μια σειρά παρανοήσεων, που υπήρχαν ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, για την έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Κουτσελίνη, 2001· Tomlinson, 2001). Θεωρούσε ότι η διαφοροποίηση ταυτιζόταν με τον περιορισμό και απλοποίηση της ύλης, με τη συνεχή επανάληψη και επεξήγηση των νέων εννοιών/πληροφοριών στους λιγότερο ικανούς μαθητές/τριες, όπως και με την προσφορά πιο πλούσιου και σύνθετου υλικού στους πιο ικανούς μαθητές/τριες, αλλά και περισσότερων ευκαιριών να εμπλακούν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν την καλλιέργεια υψηλών νοητικών δεξιοτήτων. Καμιά αναφορά δεν έγινε στον λόγο της για περαιτέρω ανάπτυξη τόσο των λιγότερο ικανών μαθητών/τριών όσο και των ικανών και για υψηλές προσδοκίες που είχε για όλους τους μαθητές/τριες της. Αντίθετα, αναφέρθηκε σε μια πρακτική που συνοψιζόταν σε απλές δραστηριότητες για τους αδύνατους και σύνθετες για τους δυνατούς που έτεινε να βαθαινει τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών/τριών της (Κουτσελίνη, 2001).

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός δεν γνώριζε ότι η διαφοροποίηση προϋποθέτει τόσο παιδαγωγικές όσο και οργανωτικές αλλαγές, καθώς οι οργανωτικές αλλαγές (στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και οι ποικίλοι τρόποι οργάνωσης της τάξης) υποστηρίζουν και υποστηρίζονται από τις παιδαγωγικές (Κουτσελίνη, 2008α). Είχε την αντίληψη ότι η οργάνωση της τάξης σε ομάδες είχε μικρή συνάφεια με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και αναρωτιόταν πώς μέσω των ομάδων θα μπορούσε να επιτευχθεί η ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών της. Παράλληλα, διαφάνηκε ότι θεωρούσε ένα μη εξεταζόμενο μάθημα, όπως την Αγωγή του Πολίτη, πρόσφορο για ομαδική εργασία, αφού στο συγκεκριμένο μάθημα δεν υπήρχε η πίεση της κάλυψης της ύλης. Ήταν φανερό ότι πίσω από την επισήμανση αυτή υπέφωσκε η αντίληψη ότι η κατάκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων μπορούσε να επιτευχθεί μόνον αν η τάξη εργαζόταν ενιαία.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός δ', παρόλο που υποστήριζε ότι διαφοροποιούσε το μάθημά της, εξακολουθούσε να αναφέρει ότι το μάθημά της απευθυνόταν στον μέσο μαθητή. Όταν της επισημάνθηκε η αντίφαση των λόγων της, παρατήρησε ότι στο Λύκειο δεν υπήρχαν αναλφάβητοι μαθητές. Όλοι οι μαθητές μπορούσαν να κατανοήσουν ένα κείμενο, επομένως όλοι μπορούσαν να επωφεληθούν από ένα μάθημα που απευθυνόταν στον μέσο μαθητή. Ήταν φανερό ότι στην πραγματικότητα αντίκριζε τους μαθητές/τριες της ως ένα αδιαφοροποίητο ομοιογενή πληθυσμό, αδυνατώντας να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες τους, που καθορίζονταν από το διαφορετικό μορφωτικό τους κεφάλαιο, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντά

τους, τις προϋπάρχουσες γνώσεις/δεξιότητες που κατείχαν και τις στρατηγικές κατάκτησής τους (Κουτσελίνη, 2008). Η διαπίστωση ότι στην πραγματικότητα η εκπαιδευτικός δεν διαφοροποιούσε τη διδασκαλία της επιβεβαιωνόταν και από την επισήμανσή της ότι οι μαθητές ήταν πολλοί σε κάθε τάξη και ανέφικτο να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός με όλους («Είναι πολλοί οι μαθητές. Δεν μπορείς να ασχοληθείς με όλους»).

Τα λεχθέντα από την εκπαιδευτικό μαρτυρούσαν και την αδυναμία σχεδιασμού θεραπευτικής εργασίας για τους λιγότερο ικανούς/ές μαθητές/τριες. Καμιά αναφορά δεν έγινε στον λόγο της για τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης, αντίθετα διαφάνηκε ότι υιοθετούσε την πρακτική της επαναλαμβανόμενης επεξήγησης του μαθήματος στους μαθητές/τριες που υστερούσαν. Δεν αναφέρθηκε καθόλου σε διάγνωση αναγκών, στον εντοπισμό των προϋπαρχουσών γνώσεων και στην οργάνωση του μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να οικοδομηθεί η νέα γνώση σε αυτές, αν και ορίζοντας τον επαρκή εκπαιδευτικό είπε ότι είναι αυτός που μπορεί να εργαστεί με όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Αντίφαση υπήρχε και ανάμεσα στην επισήμανση ότι ο κάθε μαθητής/τρια μπορούσε να αναπτυχθεί, για αυτό και η ίδια δεν παρατούσε κανένα μαθητή και την ταυτόχρονη παραδοχή ότι αυτό το έπραττε στα πλαίσια που μπορούσε και της επιτρεπόταν από ένα βαρυφορτωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα: «Βλέπω την κλίση, τα ενδιαφέροντά του. Βέβαια, στα πλαίσια που μπορώ, που μου επιτρέπεται».

#### Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Η συνέντευξη της εκπαιδευτικού β' παρέχει πληροφορίες για τη διερεύνηση τόσο του ερωτήματος σχετικά με τις προκλήσεις-προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (πρώτο ερώτημα), όσο και του ερωτήματος που αφορά στον ρόλο που διαδραμάτισε η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Στη συνέντευξη αποτυπώνονται, αρχικά, οι φόβοι που διακατείχαν την εκπαιδευτικό κατά την πορεία μετάβασής της από ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας στη διαφοροποίηση. Οι φόβοι της φαίνεται να σχετίζονται με την ελλιπή κατάρτισή της. Οι γνώσεις της εκπαιδευτικού β' για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, πριν από την παρέμβαση, απέρρεαν από τα όσα είχε ακούσει στο στάδιο της προϋπηρεσιακής της κατάρτισης και των Μεταπτυχιακών της Σπουδών. Ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια είχε σχεδιάσει και εφαρμόσει ένα διαφοροποιημένο

μάθημα που αποσκοπούσε, κυρίως, στην ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες δύο μαθητών της με μαθησιακά προβλήματα. Παρόλα αυτά, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αποτελούσε μια επιλογή της εκπαιδευτικού πριν από τη συμμετοχή της στην παρέμβαση, γιατί δεν γνώριζε πώς να υλοποιήσει τις αρχές της στις τάξεις της. Αντίκρισε την εμπλοκή της στην έρευνα δράσης ως μια πρόκληση, αν και αρχικά διακατεχόταν από φόβους και ενδοιασμούς. Φοβόταν μήπως δεν μπορέσει να επιτύχει ένα ευέλικτο τρόπο οργάνωσης της τάξης της και κατάλληλης διαχείρισης του χρόνου. Αγωνιούσε, επίσης, μήπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν της επέτρεπε να καλύψει τη διδακτέα ύλη.

Ακολούθως, τα δεδομένα της συνέντευξής της αποκαλύπτουν την επαγγελματική της ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, επισήμανε ότι η συνεργασία της με την άλλη εκπαιδευτικό υπήρξε ουσιαστική, γιατί μέσα από τον διάλογο που αναπτύχθηκε μεταξύ τους μπόρεσε να αποσαφηνίσει τους διδακτικούς της στόχους, οδηγήθηκε στη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών, σχεδίασε τις κατάλληλες δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων, επέλεξε κατάλληλα μέσα και υλικά για τη διδασκαλία, έγινε πιο ικανή στην παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές/τριες και σταδιακά απέβαλε τους φόβους και τους ενδοιασμούς της. Τόνισε την ισοτιμία των σχέσεων που αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε αυτή και τη συνάδελφό της και την αντιδιάστειλε με μια εκ των άνωθεν επιβολή, όπου ο εκπαιδευτικός συναισθάνεται ως «μια μηχανή που πρέπει να εκτελεί» ό, τι κάποιιο άλλοι αποφασίζουν.

Η εκπαιδευτικός τόνισε ότι στο τέλος της χρονιάς ένιωθε «δυνατή και ενθουσιασμένη», γιατί από τη μια η ίδια έμαθε να εργάζεται με καινούριους τρόπους, βρέθηκε κοντά στους μαθητές/τριες της και τους/τις γνώρισε καλύτερα και, από την άλλη, οι μαθητές/τριες της βελτίωσαν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες. Για αυτούς τους λόγους θα επιθυμούσε να συνεχίσει να διαφοροποιεί την εργασία της και στο μέλλον. Οι εμπειρίες, επίσης, που αποκόμισε από τη συμμετοχή της στην έρευνα δράσης υπήρξαν θετικές, καθώς της παρείχε τη δυνατότητα να μάθει μέσα από την πράξη, σε αντίθεση με προγράμματα επιμόρφωσης στα οποία μετείχε μέχρι τώρα όπου άκουε γενικές θεωρίες.

Η αντιπαραβολή, στο επόμενο κεφάλαιο, των όσων λέχθηκαν κατά τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού με τα όσα καταγράφηκαν στα ημερολόγια και των δύο συμμετεχουσών, όπως και με τα όσα παρατηρήθηκαν στην τάξη τους συμβάλλει στην πληρέστερη απάντηση στα υπό διερεύνηση ερωτήματα.

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στην ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε ότι τόσο οι περιορισμένες γνώσεις τους για τη διαφοροποίηση όσο και οι αντιλήψεις τους για το

τι είναι αξιόλογη γνώση (ταυτίζεται με τη διδακτέα ύλη) και πώς κατακτιέται (μονολιθική οργάνωση τάξης, ερώτηση-απάντηση) αποτελούσαν τροχοπέδη για την εφαρμογή της διαφοροποίησης στις τάξεις τους. Συγκεκριμένα, οι γνώσεις τους για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας απέρρεαν από τα όσα είχαν ακούσει σε θεωρητικό επίπεδο στο πλαίσιο της προϋπηρεσιακής τους κατάρτισης. Διαφάνηκε, όμως, ότι είχαν αρκετές παρανοήσεις για την έννοια της διαφοροποίησης, όπως ότι ο/η εκπαιδευτικός παρέχει τη δυνατότητα στους/στις ικανούς/ες μαθητές/τριες να ασχοληθούν με σύνθετες δραστηριότητες και στους/στις αδύνατους/ες με απλές, όπως και ότι η διαφοροποίηση ταυτίζεται με την εξατομικευμένη και μόνο εργασία.

Όσο και αν αρχικά υποστήριξαν ότι υιοθετούσαν πρακτικές διαφοροποίησης στην τάξη τους, όπως η ανταπόκριση στο διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους ή ένα ευέλικτο τρόπο οργάνωσης της τάξης, η προσεκτικότερη μελέτη του λόγου τους κατέδειξε ότι σπάνια υιοθετούσαν αυτές τις πρακτικές. Η εκπαιδευτικός γ', για παράδειγμα, αναφέρθηκε εκτενώς στις δυσκολίες οργάνωσης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι οποίες την απωθούσαν από την επιλογή της ως ενός τρόπου οργάνωσης της τάξης, ενώ η εκπαιδευτικός δ' είπε ότι οργάνωνε με αυτόν τον τρόπο την τάξη της σε μαθήματα όπως η Αγωγή του Πολίτη, στα οποία δεν υπήρχε η πίεση της κάλυψης της ύλης. Ήταν φανερό ότι οι δύο εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν έναν μονολιθικό, κυρίως, τρόπο οργάνωσης της τάξης. Η εκπαιδευτικός δ' υποστήριζε μάλιστα ότι η μονολιθικότητα της τάξης δεν αποτελούσε εμπόδιο, για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών της.

Προτεραιότητα και των δύο αποτελούσε η διδασκαλία της καθορισμένης διδακτέας ύλης, για αυτό και οι δύο επισήμαναν ότι δεν υπήρχε χρόνος για τη θεραπεία συγκεκριμένων προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι μαθητές/τριες τους. Έτσι η εκπαιδευτικός γ' τόνισε ότι, παρόλο που ορισμένοι μαθητές/τριες της δυσκολεύονταν να κατανοήσουν κείμενα που αξιοποιούσε στο μάθημα, η εκμάθηση αναγνωστικών στρατηγικών δεν περιλαμβανόταν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και ως εκ τούτου δεν υπήρχε χρόνος για τη διδασκαλία τους.

Η συνεξέταση των όσων λέχθηκαν κατά τις συνεντεύξεις με τα όσα παρατηρήθηκαν στις τάξεις τους, που πραγματώνεται στο επόμενο υποκεφάλαιο, επιβεβαιώνει ότι ο τρόπος διδασκαλίας στις τάξεις της ομάδας ελέγχου παρέμεινε αδιαφοροποίητος και ενισχύει τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων των Δοκιμίων Αξιολόγησης όσον αφορά στη συμβολή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης.

## Παρατηρήσεις μαθημάτων εκπαιδευτικών πειραματικής ομάδας

Σταχυολογούνται εδώ οι δυσχέρειες που αντιμετωπίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς που μετείχαν στην έρευνα δράσης κατά την εφαρμογή των διαφοροποιημένων μαθημάτων και αναζητούνται οι βαθύτερες αιτίες των δυσχερειών με βάση τα όσα παρατηρήθηκαν στην τάξη. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι δράσεις που αναπτύχθηκαν για την άρση των δυσχερειών. Τόσο οι δυσχέρειες όσο και οι δράσεις για την άρση τους τεκμηριώνονται μέσα από τις επιστημονικές που κατέγραφαν οι εκπαιδευτικοί, ενώ παρατηρούσαν τα μαθήματα της συναδέλφου τους, αλλά και τα αναστοχαστικά σχόλια που σημείωναν την ίδια μέρα μετά το πέρας της παρατήρησης. Οι επιστημονικές και τα αναστοχαστικά σχόλια υπήρξαν ιδιαίτερα βοηθητικά στην αξιολόγηση των μαθημάτων των εκπαιδευτικών κατά τις συναντήσεις τους και στον μετέπειτα επανασχεδιασμό τους. Σε αυτά οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν ποιες μορφές διαφοροποίησης υιοθετήθηκαν σε κάθε μάθημα (διαφοροποίηση στόχων, δραστηριοτήτων, μέσων και υλικών, τελικού αποτελέσματος, οργάνωσης της τάξης, ρυθμού εργασίας και ανατροφοδότησης) και με ποιους τρόπους υλοποιήθηκαν, ποιες δυσχέρειες παρουσιάζονταν κατά την εφαρμογή των μαθημάτων στην τάξη και ποιες αποφάσεις λαμβάνονταν για την αντιμετώπιση των δυσχερειών αυτών κατά τον επόμενο σχεδιασμό των μαθημάτων.

Τα δεδομένα αυτά (σε συνάρτηση με τις συνεντεύξεις και τις ημερολογιακές καταγραφές) φωτίζουν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τις δυσχέρειες-προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην πορεία προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους και τις δράσεις που σχεδίασαν για την άρση τους. Παράλληλα, τεκμηριώνουν την πορεία προς την επαγγελματική ανάπτυξή τους (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα).

*Δυσχέρειες στη διδακτική πράξη*

Οι παρατηρήσεις των αρχικών μαθημάτων τόσο της μιας όσο και της άλλης εκπαιδευτικού κατέδειξαν την ύπαρξη κοινών δυσχερειών, που σχετίζονταν κυρίως με τη δυσκολία μετάβασης από ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός αποτελούσε την κύρια πηγή της γνώσης, σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών/τριών που διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ως προς την ετοιμότητα, τον προτιμητέο τρόπο μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα για μάθηση και επιτυχία.

*Ο/Η εκπαιδευτικός ως κύριος φορέας της γνώσης*

Μια δυσκολία που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί απέρρεε από το γεγονός ότι εξακολουθούσαν να λειτουργούν στην τάξη ως η κύρια πηγή της γνώσης. Παρατηρήθηκε ότι ανάλωναν αρκετό χρόνο του μαθήματος είτε σε επεξηγήσεις είτε σε οδηγίες. Η εκπαιδευτικός α΄ συνήθιζε να σχολιάζει εκτενώς τις απαντήσεις των μαθητών/τριών, να εντοπίζει τους συνεκτικούς δεσμούς ανάμεσα σε ιδέες που διατυπώνονταν, να καλεί τους μαθητές/τριες να ανακαλέσουν προϋπάρχουσες γνώσεις τους και να συνοψίζει τα λεχθέντα από τους μαθητές/τριες, όπως παρατηρεί και η εκπαιδευτικός β΄: «Παρατήρησα σήμερα ότι σε δύο περιπτώσεις η καθηγήτρια συνόψισε τα όσα είπαν οι μαθητές της, ενώ μπορούσε να ζητήσει από τους ίδιους να το κάνουν» (25 Οκτωβρίου 2012).

Η εκπαιδευτικός β΄, όταν την καλούσαν τα παιδιά στις ομάδες, να τους επιλύσει απορίες τούς έδινε την απάντηση, χωρίς να τους υποδεικνύει τρόπους να σκεφτούν από μόνοι τους. Όταν, για παράδειγμα, της ζητούσαν να τους πει τη σημασία μιας λέξης τούς έδινε την απάντηση, ενώ θα μπορούσε να τους καλέσει να εφαρμόσουν διάφορους τρόπους αναζήτησης της σημασίας της λέξης (μελέτη των συμφραζομένων, ανάλυση της λέξης στα συνθετικά της, ανεύρεση αντωνύμων ή συνωνύμων, χρήση λεξικού) (Παρατήρηση εκπαιδευτικού α΄, 24 Οκτωβρίου 2012).

*Αδυναμία σχεδιασμού κατάλληλων δραστηριοτήτων*

Στα πρώτα μαθήματα παρατηρήθηκε, επίσης, ότι οι στόχοι της διδασκαλίας ήταν μεν σαφείς, ακριβείς και ιεραρχημένοι από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους, οι δραστηριότητες όμως ήταν πολλές και ήταν αδύνατον να ολοκληρωθούν στο χρονικό διάστημα ενός δίωρου μαθήματος. Από την άλλη, διαφάνηκε ότι οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν δεν είχαν ένα βαθύτερο νόημα για τους μαθητές/τριες, γιατί δεν εντάχθηκαν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αυθεντικής μάθησης. Ως επακόλουθο παρέμειναν αδιάφοροι και δεν κινητοποιήθηκαν στον αναμενόμενο βαθμό για την αποπεράτωσή τους. Η εκπαιδευτικός α΄ σημειώνει, για παράδειγμα, παρατητώντας το πρώτο μάθημα της εκπαιδευτικού β΄ ότι «Οι δραστηριότητες δεν ήταν τόσο ενδιαφέρουσες για τα παιδιά όσο αναμέναμε. Ήταν και πολλές. Μικρός αριθμός παιδιών μπόρεσε να τις ολοκληρώσει» (Παρατήρηση εκπαιδευτικού α΄, 24 Οκτωβρίου 2012).

Διαφάνηκε, επίσης, ότι οι δραστηριότητες δυσκόλεψαν τους/τις μαθητές/τριες. Εκείνες μάλιστα που αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη της δεξιότητας εξαγωγής συμπερασμάτων μέσα από το κείμενο ήταν ιδιαίτερα σύνθετες για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Ενδεικτικά είναι τα όσα σημειώνει η εκπαιδευτικός α΄ στα αναστοχαστικά σχόλια για το πρώτο μάθημα της εκπαιδευτικού β΄:

Στην πρώτη δραστηριότητα, στην οποία ζητήθηκε από τα παιδιά να προσδιορίσουν την αξία της ανάγνωσης, εκείνα επισήμαναν ότι η ανάγνωση είναι απαραίτητη για την απόκτηση γνώσεων, για την επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή, αλλά πέρα από αυτές τις διαπιστώσεις αδυνατούσαν να πουν κάτι περισσότερο. Έτσι τους υποδείχθηκε από τη συνάδελφο ότι μπορούσαν να σκεφτούν σε ποιους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων ήταν χρήσιμη η ανάγνωση. Απαιτήθηκε αρκετή συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι μπορούσαν να αναζητήσουν τις ωφέλειες της ανάγνωσης στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική πτυχή της ζωής ενός ατόμου και μιας πολιτείας. Ενώ η πρώτη αυτή δραστηριότητα σχεδιάστηκε, για να παρωθήσει τα παιδιά να καταθέσουν αυθόρμητα τις εμπειρίες τους σχετικά με το πόσο αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου είναι η ανάγνωση, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν γιατί στερούνταν ανάλογων εμπειριών (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού α΄, 24 Οκτωβρίου 2012).

Οι δύο αυτές δυσχέρειες ωθούσαν τις εκπαιδευτικούς να παροτρύνουν, από τη μια, τους μαθητές/τριες να εργαστούν πιο γρήγορα, για να ολοκληρώσουν όλες τις δραστηριότητες και, από την άλλη, να παίρνουν οι ίδιες τον λόγο και να δίνουν τις απαντήσεις σε δραστηριότητες εξαγωγής συμπερασμάτων, αφού οι μαθητές/τριες δεν ανταποκρίνονταν. Έτσι, όμως, καταστρατηγούσαν δύο βασικές αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Δεν επέτρεπαν στους μαθητές/τριες να εργαστούν με τον δικό τους ρυθμό και παρείχαν έτοιμη τη γνώση, χωρίς να αναζητούν τρόπους οικοδόμησής της στα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα των μαθητών/τριών τους.

#### *Αδυναμία επιλογής κατάλληλων κειμένων*

Παράπονα εκφράστηκαν από τους μαθητές/τριες κατά την επεξεργασία της πρώτης θεματικής ενότητας για τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν. Τόσο ικανοί/ές όσο και λιγότερο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες θεωρούσαν τα κείμενα βαρετά, ενώ λιγότερο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες τα χαρακτήριζαν δύσκολα και εκτενή. Όπως παρατηρεί η εκπαιδευτικός β΄:



«Το κείμενο του Τσολάκη δυσκόλεψε τους μαθητές. Κάποιοι μάλιστα σχολίασαν ότι ήταν δύσκολο και το βαρέθηκαν»(Παρατήρηση εκπαιδευτικού β', 15 Νοεμβρίου 2012).

Σύμφωνα με όσα καταγράφει η εκπαιδευτικός α' (Αναστοχαστικά σχόλια στο δεύτερο μάθημα, 16 Νοεμβρίου 2012), οι εκπαιδευτικοί αποτιμώντας το μάθημα, με βάση τα όσα παρατήρησαν στην τάξη, επισήμαναν ότι το κείμενο του Τσολάκη που δόθηκε στους μαθητές/τριες από το σχολικό εγχειρίδιο της Έκφρασης-Έκθεσης της Α' Λυκείου (βλ. Παράρτημα Γ, σ. 531-2) τους δυσκόλεψε. Εντόπισαν, επίσης, τι δυσκόλεψε τους/τις μαθητές/τριες και πώς έδρασαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες.

Συγκεκριμένα, παρατήρησαν ότι διαφάνηκε ότι η έννοια του πολιτισμού, δεν ήταν γνωστή με πληρότητα στους/στις πιο αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες, επομένως ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να τη συνδέσουν με τη γλώσσα. Έτσι, κατά το στάδιο της προεπισκόπησης κρίθηκε αναγκαίο από τις εκπαιδευτικούς να οριστεί, με την αξιοποίηση της τεχνικής της ιδεοθέλλας, το εύρος της έννοιας πολιτισμός. Ακολούθως, ήταν φανερό ότι οι πιο αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν ανάμεσα στις πληροφορίες του κειμένου το πρόβλημα, να το διαχωρίσουν από τις αιτίες του και να βρουν τις συνέπειές του. Αντιμετώπισαν, επίσης, δυσκολίες και στον εντοπισμό των λύσεων που πρότεινε ο αρθρογράφος. Οι εκπαιδευτικοί, παρέχοντας ανατροφοδότηση, τους κάλεσαν να διαβάσουν ξανά το κείμενο, να εντοπίσουν λέξεις-κλειδιά και να προσδιορίσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, έτσι ώστε να αποσαφηνίσουν τις έννοιες του αιτίου και του αιτιατού και να αντιληφθούν ότι οι λύσεις αποσκοπούν στην άρση των αιτιών ενός προβλήματος.

Οι ικανοί/ές αναγνώστες/τριες δυσκολεύτηκαν, επίσης, να αντιληφθούν ποιες ήταν οι βαθύτερες προθέσεις του συγγραφέα, όταν χρησιμοποιούσε συγκεκριμένα εκφραστικά μέσα (λεξιλόγιο, σύνταξη, σχήματα λόγου), για να παρουσιάσει τις συνέπειες της αδιαφορίας για τη γλώσσα. Η δραστηριότητα αυτή προϋπέθετε τη δεξιότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και παρόλο που οι εκπαιδευτικοί, κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος, θεώρησαν ότι οι μαθητές/τριες τους είχαν την ετοιμότητα να ασχοληθούν με αυτή, διαμεινίστηκαν.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι το νόημα ορισμένων λέξεων, των οποίων η σημασία ήταν νευραλγική για την κατανόηση βασικών πληροφοριών του κειμένου, δυσκόλεψε τους/τις πιο αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες. Οι λέξεις αυτές (όπως συρρίκνωση, αλλοτρίωση, αφομοιώνω) είχαν συγκεχυμένο νόημα για αυτούς/ες, ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί υπέδειξαν τρόπους κατανόησής τους με βάση τα συμφραζόμενα (π.χ. η λέξη συρρίκνωση

φαίνεται από τα συμφραζόμενα ότι αντιτίθεται προς τη λέξη ψήλωμα). Το κείμενο, δηλαδή, υπήρξε δύσκολο για τους/τις αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες και δεν κίνησε το ενδιαφέρον τους. Ακόμη και ο παραλληλισμός της γλωσσικής ομογενοποίησης με την κυριαρχία του μονότονου κρωξίματος του γκιόνη δεν συνέβαλε στην αποσαφήνιση των ιδεών του κειμένου, αφού τα παιδιά δεν γνώριζαν τον γκιόνη (είδος κουκουβάγιας) και δεν τον είχαν ακούσει ποτέ να κράζει.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι το θέμα του κειμένου (η άρρηκτη σχέση της γλώσσας με τον πολιτισμό) και η αξιοποίηση λόγιων λέξεων, σε συνάρτηση με τις περιορισμένες προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του συνόλου των μαθητών/τριών σε τέτοιου είδους θέματα και σε τέτοιο λεξιλόγιο, καθιστούσαν το κείμενο που επιλέγηκε δύσκολο αλλά και μη ενδιαφέρον, καθώς δεν έδινε απαντήσεις σε προβληματισμούς και ερωτήματα των παιδιών γύρω από τη γλώσσα. Από την άλλη, οι δυσκολίες που παρουσίαζε το ίδιο το κείμενο καθιστούσαν δύσκολες και τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν, αν και αυτές ζητούσαν από τα παιδιά να εντοπίσουν και να αποδώσουν με δικά τους λόγια τις βασικές πληροφορίες του κειμένου (βλ. Παράρτημα Γ, σ. 532: Δραστηριότητες 2α, 2β και 2γ) και δύο από αυτές να εξαγάγουν συμπεράσματα (Παράρτημα Γ, σ. 533: Δραστηριότητα 3α και 3β).

#### *Δυσχέρειες στην ευέλικτη οργάνωση της τάξης*

Ιδιαίτερες δυσκολίες υπήρχαν και κατά την οργάνωση της ομαδικής εργασίας. Αν και οι εκπαιδευτικοί θέλησαν να εισαγάγουν σταδιακά δραστηριότητες ομαδικής εργασίας, παρέχοντας αρχικά στους μαθητές/τριες τους χρόνο, για να εργαστούν με τον/τη διπλανό/ή τους, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας, οι ομάδες δεν λειτουργούσαν με τον ιδανικότερο τρόπο. Στα σχόλια της εκπαιδευτικού β' (15 Νοεμβρίου 2012) καταγράφονται τα εξής:

Πρόσεξα ότι σε μια ομάδα τα παιδιά μιλούσαν για άσχετα θέματα. Κάποια παιδιά εργάζονταν μόνα, αρνούμενα να μοιραστούν τις σκέψεις και την πορεία εργασίας τους με τους συμμαθητές τους. Ορισμένοι αντέγραφαν τις απαντήσεις από τα φύλλα εργασίας των συμμαθητών τους χωρίς να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια να βρουν τις απαντήσεις από μόνοι τους. Μικρός αριθμός μαθητών/τριών εργάστηκαν αρχικά μόνοι και στη συνέχεια συνεργάστηκαν με τους διπλανούς τους.

Παρατηρήθηκε ότι λιγότερο ικανοί αναγνώστες/τριες παρέμεναν απαθείς μέσα στην ομάδα, περισσότερο ικανοί αναγνώστες ή ζωηροί μαθητές/τριες μιλούσαν κατά κόρον μέσα στην ομάδα και συχνά επέμεναν για την ορθότητα της δικής τους και μόνον άποψης. Ο διάλογος εντός των ομάδων κατέληγε συχνά σε φωνασκίες και εντάσεις που δυσχέραινε την εργασία στην τάξη. Υπήρχαν περιπτώσεις, ακόμη, που οι μαθητές/τριες δεν ήταν επικεντρωμένοι/ες στη δραστηριότητα που ανέλαβαν και συζητούσαν για άλλα θέματα, λέγοντας ότι κουράστηκαν ή ότι είχαν ήδη ολοκληρώσει τη δραστηριότητα.

Στα πρώτα μαθήματα, διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι μαθητές/τριες έδιναν έμφαση στο τελικό προϊόν, στα όσα, δηλαδή, θεωρούσαν επιβεβλημένο να γράψουν στο φύλλο εργασίας που τους δινόταν και αγχώνονταν για την ορθή απάντηση. Αυτό οδηγούσε λιγότερο ικανούς/ες αναγνώστες/τριες να αντιγράφουν τις απαντήσεις από τον/τη διπλανό/η τους ή να μην σημειώνουν τίποτα, φοβούμενοι/ες μήπως γράψουν λάθος απάντηση. Ανέμεναν να ανακοινωθούν οι απαντήσεις στην ολομέλεια, για να γράψουν την ορθή απάντηση. Πιο ικανοί/ες αναγνώστες/τριες κατέγραφαν με προσοχή τις απαντήσεις, χωρίς προηγουμένως να ανταλλάσσουν απόψεις με τους διπλανούς τους ή τα μέλη της ομάδας τους. Αυτή η νοοτροπία, όμως, αποτελούσε τροχοπέδη για την προαγωγή της συνεργασίας εντός της ομάδας, αφού εκείνο που ενδιέφερε ήταν η ορθή απάντηση και όχι η διαδικασία για την αναζήτηση και ανεύρεση της απάντησης.

Ένας, ακόμη, παράγοντας που δυσκόλευε, στα πρώτα μαθήματα, την εργασία σε δυάδες ή ομάδες υπήρξε και το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες καλούσαν επανειλημμένα τις εκπαιδευτικούς, για να τους βοηθήσουν. Ζητούσαν τη βοήθεια τους είτε για να τους επιβεβαιώσουν ότι ορθά κατανόησαν μια ερώτηση είτε για να ελέγξουν την ορθότητα της απάντησή τους είτε για να κοινοποιήσουν στις εκπαιδευτικούς τους ότι διαφωνούσαν μεταξύ τους και ως εκ τούτου αδυνατούσαν να δώσουν μια κοινή απάντηση. Καθώς οι εκπαιδευτικοί ήταν αδύνατον να δίνουν ανατροφοδότηση σε όλους/ες και οι μαθητές/τριες ανέμεναν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, για να προχωρήσουν, ο χρόνος κυλούσε ανεκμετάλλετος (Παρατήρηση εκπαιδευτικού β', 15 Νοεμβρίου 2012). Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι υπήρχαν ικανοί/ες αναγνώστες/τριες που εξέφρασαν φανερά την επιθυμία τους να συνεργαστούν με τους φίλους/ες τους και αρνιόνταν να δουλέψουν μαζί με τα άτομα της ομάδας τους.

*Αίτια δυσχερειών*

Οι δυσχέρειες που παρατηρήθηκαν στα πρώτα μαθήματα οφείλονταν σε μια σειρά παραγόντων που σχετίζονταν τόσο με τις εκπαιδευτικούς που μετείχαν στην παρέμβαση (τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και την ικανότητά τους να διαγιγνώσκουν τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους, να σχεδιάζουν ανάλογα διαφοροποιημένα μαθήματα και να επιτυγχάνουν έναν δυναμικό τρόπο οργάνωσης της τάξης) όσο και με τους μαθητές/τριες (τις αντιλήψεις που πρόσβευαν σχετικά με τον δικό τους ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και την απουσία δεξιοτήτων συνεργασίας). Οι αιτίες των δυσχερειών παρουσιάζονται αναλυτικότερα πιο κάτω, έτσι όπως προσδιορίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς, κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθημάτων τους.

*Παρωχημένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών.* Οι εκπαιδευτικοί, σχολιάζοντας τα μαθήματά τους και αναζητώντας τις βαθύτερες αιτίες των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν, συνειδητοποίησαν ότι οι δυσχέρειες που παρατηρήθηκαν οφείλονταν πρωτίστως σε αντιλήψεις που είχαν ενστερνιστεί και οι ίδιες, μέσα από τα βιώματά τους ως μαθήτριες και στη συνέχεια ως εκπαιδευτικοί, για τον ρόλο του ικανού εκπαιδευτικού. Οι αντιλήψεις αυτές αποτελούσαν τροχοπέδη στη μετάβασή τους από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας στο παιδοκεντρικό. Θεωρούσαν ότι ο/η ικανός/ή εκπαιδευτικός αποτελούσε την κύρια πηγή της γνώσης, και ως εκ τούτου επεξηγούσε, ανέλυε τις σκέψεις του/της, καθοδηγούσε βήμα με βήμα και κατεύθυνε τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτές οι αντιλήψεις τις παρωθούσαν υποσυνείδητα να μονοπωλούν τον λόγο, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους, ενώ θα μπορούσαν να αναθέσουν στους μαθητές/τριες να ανακαλέσουν προϋπάρχουσες γνώσεις, να προβούν σε συνδέσεις με ό, τι είχαν διδαχθεί παλαιότερα ή με άλλα γνωστικά αντικείμενα, να ανακεφαλαιώσουν ή ακόμη να βρουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις που αντιμετώπιζαν.

Το γεγονός ότι υιοθετούσαν συνήθως ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας της αποψίλωνε από μια σειρά δεξιοτήτων που ήταν απαραίτητο να κατέχουν, για να εφαρμόσουν με επιτυχία τα διαφοροποιημένα μαθήματα που σχεδίασαν. Οι δεξιότητες αυτές αφορούσαν στη διάγνωση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών, στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό τους προφίλ και τα ενδιαφέροντα, στην ευέλικτη οργάνωση της τάξης. Η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων αποτελούσε μια ακόμη γενεσιουργό αιτία των δυσχερειών που αντιμετώπιζαν στην εφαρμογή των διαφοροποιημένων μαθημάτων.

*Μη επαρκής διάγνωση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών.* Η μη επαρκής, για παράδειγμα, διάγνωση του επιπέδου αναγνωστικών δεξιοτήτων του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας οδήγησε τις εκπαιδευτικούς να θέσουν στόχους που βρίσκονταν πάνω από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών/τριών τους και να σχεδιάσουν πολλές αλλά και σύνθετες δραστηριότητες. Για αυτό και απαιτούνταν οι εκπαιδευτικοί να επανέλθουν στα διαγνωστικά δοκίμια που είχαν χορηγήσει πριν την έναρξη της παρέμβασης και να προβούν σε μια ενδελεχή μελέτη των αποτελεσμάτων, ώστε να προσδιορίσουν με σαφήνεια και ακρίβεια σε ποιο βαθμό ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια κατείχαν κάθε αναγνωστική δεξιότητα: αναγνώριση, εντοπισμός και ανάκληση πληροφοριών που εκφράζονταν ρητά μέσα στο κείμενο, συνδυασμός πληροφοριών από διαφορετικά μέρη του κειμένου, εξαγωγή συμπερασμάτων, εντοπισμός πληροφοριών, συναισθημάτων τα οποία δεν δηλώνονταν ρητά στο κείμενο, αλλά αποσιωπούσαν ή υπονοούνταν, ερμηνεία πληροφοριών, σχολιασμός της πρόθεσης του συγγραφέα και των υπόρρητων πληροφοριών που πήγαζαν από το κείμενο και αξιολόγηση μορφής και περιεχομένου.

*Μη ανταπόκριση στο μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.* Η απουσία δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης αλλά και στα ποικίλα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών οδηγούσε στην αδιαφορία και την κόπωσή τους. Απαιτούνταν, επομένως, να ληφθούν υπόψη και οι παράγοντες αυτοί στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Η αξιοποίηση κειμένων, που προέρχονταν κυρίως από το σχολικό εγχειρίδιο και προσέγγιζαν το θέμα της αλληλένδετης σχέσης της γλώσσας με τον πολιτισμό, κινούνταν σε θεωρητικό επίπεδο και δυσχέραιναν τους μαθητές/τριες στην κατανόηση, ενώ παράλληλα δεν τους γεννούσαν το ενδιαφέρον. Για αυτό και απαιτούνταν η εμπλοκή των μαθητών/τριών στην επιλογή των κειμένων, όπως και η αξιοποίηση πολλαπλών κειμένων διαφορετικού βαθμού δυσκολίας.

*Απειρία στην ευέλικτη οργάνωση της τάξης.* Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να οργανώσουν με τον δέοντα τρόπο την εργασία στην τάξη και να διαχειριστούν κατάλληλα τον χρόνο γενούσε, επίσης, προβληματικές καταστάσεις στην τάξη. Η μη ευέλικτη οργάνωση της τάξης δεν επέτρεπε τη δημιουργία ευκαιριών για ατομική εργασία, ανταλλαγή απόψεων με τον/την διπλανό/η και συζήτηση στην ευρύτερη ομάδα, ώστε να ωφεληθούν όλοι/ες από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτή η αδυναμία μπορούσε να αρθεί με τη συνεχή εξοικείωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών με τον νέο τρόπο οργάνωσης της τάξης.

*Ανταγωνιστικό κλίμα μάθησης.* Ως απόρροια του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας που είχαν γνωρίσει μέχρι τότε οι μαθητές/τριες λειτουργούσαν με τρόπο που δυσχέραινε την εργασία σε ομάδες. Συγκεκριμένα, το ιδιαίτερα ανταγωνιστικό κλίμα που είχαν βιώσει, ως τώρα, οι πλείστοι μαθητές/τριες στον χώρο του σχολείου διαδραμάτιζε ανασταλτικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Το ανταγωνιστικό αυτό κλίμα εδραζόταν στην έμφαση που δινόταν πάντοτε από τους εκπαιδευτικούς στις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις του/της κάθε μαθητή/τριας στα διαγωνίσματα και στις τελικές εξετάσεις, στις αμοιβές, ηθικές και υλικές, που παρέχονταν για την ατομική προσπάθεια και πρόοδο και στη μη εμπλοκή των περισσότερων μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που να προϋποθέτουν, αλλά και να ανταμείβουν τη συνεργασία. Συνεπακόλουθα, τα παιδιά δεν εμπιστεύονταν το ένα το άλλο και δεν είχαν αποκτήσει δεξιότητες επικοινωνίας, όπως την ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, υποβολής ερωτήσεων, αναζήτησης ιδεών, συζήτησης και σεβασμού της διαφορετικής άποψης, δημόσιας ομιλίας ή και παρουσίασης-ανακοίνωσης στην τάξη. Αδυνατούσαν, επίσης, να λάβουν από κοινού μια απόφαση, να διαπραγματευτούν, να δείξουν υποχωρητικότητα. Η απουσία των δεξιοτήτων επικοινωνίας και το έντονα ανταγωνιστικό κλίμα δυσχέραινε και τη συνεργασία μεταξύ τους. Ήταν απαραίτητο, επομένως, να αναζητηθούν τρόποι να αναπτυχθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας στους μαθητές/τριες σε ένα μη ανταγωνιστικό περιβάλλον, όπου επιβραβευόταν η συμβολή στην επίτευξη κοινών στόχων.

*Έμφαση στο τελικό προϊόν της μάθησης.* Η έμφαση που προσέδιδαν οι μαθητές/τριες στην ανεύρεση της μιας και μοναδικής ορθής απάντησης τούς παρεμπόδιζε από την ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και σε ένα γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο με τους/τις συμμαθητές/τριες τους που υποστήριζαν διαφορετικές απόψεις. Σύμφωνα με όσα καταγράφει η εκπαιδευτικός α' (Αναστοχαστικά σχόλια στο δεύτερο μάθημα, 16 Νοεμβρίου 2012) οι μαθητές/τριες ήταν σημαντικό να αντιληφθούν ότι βαρύνουσα σημασία είχε η διαδικασία προς την ανεύρεση της γνώσης και όχι το αποτέλεσμα.

Ουσιαστικά προείχε η συνειδητή απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, όπου οι ίδιοι/ες ήταν το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα τρόπο διδασκαλίας που θα καθιστούσε τον/τη μαθητή/τρια τον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό μπορούσε να επιτευχθεί με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που σέβονταν τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, προωθούσαν την αυτενέργεια και την ενεργή εμπλοκή όλων στα τεκτενόμενα στην τάξη. Ούτως ή άλλως η

διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης θεμελιώνεται στη θεωρία της εποικοδόμησης της μάθησης (constructivism), που αναπτύχθηκε μέσα στα πλαίσια της Γνωστικής Ψυχολογίας (Κουτσελίνη, 2001), η οποία σέβεται και αναδεικνύει το πρόσωπο ως σκεπτόμενο ον που οικοδομεί τη γνώση στα προηγούμενα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματά του τα οποία απορρέουν από τη διαλεκτική σχέση του με την κοινωνία (Au & Raphael, 2000· Luke, 2000· Van Enk et. al., 2005· Φραγκουδάκη, 2003).

#### *Δράσεις για την άρση των δυσχερειών – Επαναπροσδιορισμός της διδακτικής πράξης*

Αφού οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν τις βαθύτερες αιτίες των δυσχερειών, προέβηκαν, αρχικά, σε έναν πιο εμπειριστατωμένο προσδιορισμό των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών τους, στη συνέχεια, ενέπλεξαν τους μαθητές/τριες στην επιλογή των κειμένων, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, επανασχεδιάσαν τις δραστηριότητες και οργάνωσαν τη συνεργατική εργασία. Ως επακόλουθο των δράσεων αυτών παρατηρήθηκε ότι οι αδυναμίες περιορίζονταν από μάθημα σε μάθημα (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικών α' και β', 16 και 17 Ιανουαρίου 2013 αντίστοιχα). Οι δράσεις που αναπτύχθηκαν απέρρεαν από τον αναστοχασμό που αναπτύχθηκε ως απόκοτο των παρατηρήσεων των μαθημάτων της μιας εκπαιδευτικού από την άλλη και της συζήτησης που ακολουθούσε. Ακολουθώντας, σταχυολογούνται οι δράσεις αυτές, έτσι όπως παρατηρήθηκε να αναπτύσσονται στις τάξεις.

#### *Δημιουργία αυθεντικού πλαισίου μάθησης*

Παρατηρήθηκε ότι οι δραστηριότητες που αποσκοπούσαν στη σταδιακή κατάκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων εντάχθηκαν από τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο μιας ευρύτερης αυθεντικής δραστηριότητας, όπως ήταν η άντληση πληροφοριών και κατ' επέκταση ο εμπλουτισμός των γνώσεων και του λεξιλογίου για την παραγωγή κειμένων που θα δημοσιεύονταν στο σχολικό περιοδικό ή θα παρουσιάζονταν σε μια διαλογική συζήτηση στην τάξη ή στο Μαθητικό Συνέδριο του σχολείου. Ένα ακόμη αυθεντικό πλαίσιο εργασίας που διαμορφώθηκε αφορούσε στην άντληση πληροφοριών από τα κείμενα για την αντιμετώπιση πρακτικών δυσκολιών που αναφύονταν στην επικοινωνία με τους γονείς, τους/τις εκπαιδευτικούς ή και τους/τις συμμαθητές/τριες. Τα κείμενα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, αποτέλεσαν πηγή άντλησης πληροφοριών για την επίτευξη ενός εποικοδομητικού διαλόγου μεταξύ των μελών των ομάδων στην τάξη ή παρείχαν πληροφορίες για αποφυγή

συγκρούσεων με τους γονείς ή ακόμη για αναζήτηση και ανεύρεση τρόπων υγιούς ψυχαγωγίας. Οι δραστηριότητες που καταγράφονται πιο κάτω αποτελούν παραδείγματα της ένταξης της ανάγνωσης-κατανόησης κειμένων εντός ενός αυθεντικού πλαισίου μάθησης.

Στο corpus κειμένων που σας δίνεται υπάρχουν κείμενα με αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις για το μέγεθος των κινδύνων που εγκυμονεί η χρήση των greeklish. Αφού τα διαβάσετε, ετοιμάστε το λόγο σας, για να συμμετάσχετε σε μια διαλογική συζήτηση που θα διεξαχθεί στην τάξη, υποστηρίζοντας είτε ότι η χρήση των greeklish είναι μια καταστροφική συνήθεια και πρέπει να ληφθούν αμέσως μέτρα για την εξάλειψή της είτε ότι η συνήθεια αυτή δεν περικλείει ιδιαίτερους κινδύνους και δε δικαιολογείται οποιαδήποτε ανησυχία (Δραστηριότητα από το 5<sup>ο</sup> σχέδιο μαθήματος, 21 Νοεμβρίου 2012).

Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν τη φράση «Αξιοποιώ τον ελεύθερο μου χρόνο ...», καταγράφοντας ό, τι συνηθίζουν να κάνουν, για να περάσουν δημιουργικά και γόνιμα το χρόνο τους. Ακολούθως, συγκεντρώνει ό, τι έχουν καταγράψει και ζητά από ένα παιδί να τα διαβάσει μεγαλόφωνα στην τάξη, ενώ καλεί τα υπόλοιπα να σημειώνουν σε μια στήλη κάθε ενασχόληση η οποία συμβάλλει στην αξιοποίηση του χρόνου και σε μια άλλη κάθε ασχολία που οδηγεί στη σπατάλη χρόνου. Κατά την ανακοίνωση των όσων καταγράφηκαν αναμένεται ότι θα υπάρξει διαφωνία μεταξύ τους για το τι αποτελεί αξιοποίηση και τι σπατάλη χρόνου. Έτσι, θα παρουσιαστεί η ανάγκη να οριστούν κοινά κριτήρια αξιολόγησης των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου. Ποια θα μπορούσαν να είναι αυτά; Η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να ορίσουν τα κριτήρια αυτά, αφού μελετήσουν σχετικό κείμενο και διευρύνουν τις γνώσεις τους για το θέμα (Δραστηριότητα από το 18<sup>ο</sup> σχέδιο μαθήματος, 21 Μαρτίου 2013).

#### *Ιεράρχηση στόχων και δραστηριοτήτων*

Οι πρώτες δραστηριότητες σε κάθε μάθημα αποσκοπούσαν στην ενεργοποίηση των προαπαιτούμενων γνώσεων/δεξιοτήτων. Περιλάμβαναν είτε την προβολή ενός σύντομου βίντεο και τον προσδιορισμό του προβλήματος που έθιγε και των παραμέτρων του είτε την ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων μέσω της μεθόδου της ιδεοθύελλας είτε, άλλοτε, την εφαρμογή της αναγνωστικής στρατηγικής της προεπισκόπησης ενός κειμένου (μελέτη τίτλου, εικόνων, ονόματος συγγραφέα, χρόνου και τόπου έκδοσης και διατύπωση υποθέσεων για το



θέμα, το είδος του κειμένου και τα γνωρίσματά του). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες παρωθούνταν να ανασύρουν από τη μνήμη τους γνώσεις που κατείχαν σχετικά με ένα θέμα, αλλά και να προσδιορίσουν ακόμα τι αγνοούσαν και θα ήθελαν να μάθουν σχετικά με το θέμα αυτό. Οι μαθητές/τριες εργάζονταν αρχικά μόνοι και στη συνέχεια μοιράζονταν τις απαντήσεις τους με τον/τη διπλανό/ή τους προτού να τις ανακοινώσουν στην ομάδα (Think-Pair-Share). Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων αποτελούν και οι δραστηριότητες που καταγράφονται πιο κάτω.

Αρχικά η εκπαιδευτικός αξιοποιεί ένα σύντομο βίντεο από την εκπομπή Ράδιο Αρβύλα (<http://www.youtube.com/watch?v=fyUEDkgs2qc>), ως αφορμή, για να συζητηθεί το θέμα των κινδύνων που πιθανόν να εγκυμονεί η διευρυμένη χρήση των greeklish για την ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, η προσοχή των μαθητών/τριών επικεντρώνεται στις λέξεις/φράσεις που χρησιμοποιούνται από τους παρουσιαστές για τον χαρακτηρισμό αυτής της συνήθειας και τους ζητείται να εντοπίσουν στον λόγο των ομιλητών επιχειρήματα που να τεκμηριώνουν τους χαρακτηρισμούς τους. Οι μαθητές/τριες εργάζονται αρχικά μόνοι και στη συνέχεια με τον διπλανό/ τη διπλανή τους. Οι μαθητές/τριες, ανακοινώνοντας τις επισημάνσεις τους, παρατηρούν ότι οι παρουσιαστές χαρακτηρίζουν τη χρήση των greeklish συνήθεια μιας ολόκληρης γενιάς ανθρώπων, πρόβλημα, έγκλημα, καταστροφική συνήθεια και αιτιολογούν τους χαρακτηρισμούς τους λέγοντας ότι οδήγησε μια ολόκληρη γενιά να έχει ξεχάσει να γράφει Ελληνικά και ότι οδηγεί στην κατάργηση του γραπτού λόγου και όχι μόνον. Η εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα στην ολομέλεια της τάξης αν ο χαρακτηρισμός της συνήθειας αυτής ως εγκλήματος τους βρίσκει σύμφωνους ή όχι. Ακούγονται ποικίλες και αντικρουόμενες απόψεις. Αρκετές ατεκμηριώτες. Η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι η μελέτη κειμένων στα οποία το θέμα παρουσιάζεται μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες θα βοηθούσε στη διαμόρφωση μιας περισσότερο τεκμηριωμένης άποψης για το θέμα και έτσι γίνεται η μετάβαση στην επόμενη δραστηριότητα (Δραστηριότητα από το 5<sup>ο</sup> σχέδιο μαθήματος, 21 Νοεμβρίου 2012).

Η εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα τι εννοούμε με τον όρο ελεύθερος χρόνος και εφαρμόζει την τεχνική της ιδεοθύελλας, για να λάβει απαντήσεις. Προβάλλει, στη συνέχεια σχετικές φωτογραφίες (φωτογραφίες από ευημερούσες χώρες όπου τα παιδιά ασχολούνται με τον αθλητισμό, τον χορό, τη μουσική, την ορειβασία, το διάβασμα βιβλίων, όπως και φωτογραφίες από χώρες του Τρίτου Κόσμου όπου τα παιδιά

εργάζονται) και ρωτά τα παιδιά αν ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί ένα αγαθό για όλους τους ανθρώπους στις μέρες μας. Μέσα από τον διάλογο που αναπτύσσεται, προσδιορίζεται περαιτέρω η έννοια του ελεύθερου χρόνου και αποσαφηνίζεται σε ποιες κοινωνίες αποτελεί ένα κοινωνικό αγαθό (Δραστηριότητα από το 20<sup>ο</sup> σχέδιο μαθήματος, 21 Μαρτίου 2013).

Εφαρμόζω τη στρατηγική της προεπισκόπησης (τίτλος, φωτογραφία, κειμενικές ενδείξεις), για να υποθέσω το θέμα του κειμένου (Μία από τις συνήθειες δραστηριότητες).

Μετά από τις δραστηριότητες ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων ακολουθούσε η ανάγνωση του κειμένου. Όταν όλη η τάξη επεξεργαζόταν το ίδιο κείμενο, η ανάγνωση γινόταν φωνακτά από διάφορους μαθητές/τριες και δινόταν έμφαση στην ανάγνωση με ακρίβεια, ευχέρεια και εκφραστικότητα. Όταν κάθε ομάδα μαθητών/τριών επεξεργαζόταν διαφορετικό κείμενο, η ανάγνωση του κειμένου γινόταν από τον κάθε μαθητή/τρια προς τον/τη διπλανό/ή του/της, με γνώμονα πάντοτε την ακριβή και εκφραστική απόδοσή του κειμένου. Αξιοποιήθηκαν κείμενα διαφορετικής δυσκολίας, ώστε να ικανοποιηθεί ο διαφορετικός βαθμός αναγνωστικής ετοιμότητας των μαθητών/τριών, όπως και κείμενα διαφορετικού περιεχόμενου, ώστε να ικανοποιηθούν τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Κατά την ανάγνωση των κειμένων εφαρμόστηκαν αρχικά από τις εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια από τους μαθητές/τριες διάφορες αναγνωστικές στρατηγικές, όπως της υποβολής ερωτήσεων, της πρόβλεψης και της παράφρασης των ουσιωδών πληροφοριών, της ανεύρεσης της σημασίας λέξεων.

Παράλληλα, οι δραστηριότητες αποσκοπούσαν στην κατάκτηση στόχων, οι οποίοι ιεραρχούνταν ως προς τη δυσκολία τους σε συνάρτηση με το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή και μαθήτριας. Έτσι δραστηριότητες που καλούσαν τους/τις μαθητές/τριες να εξαγάγουν συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου ή ακόμη να εντοπίσουν και να κατανοήσουν πληροφορίες, συναισθήματα, καταστάσεις οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά αποσιωπούνται ή υπονοούνται, δίνονταν αφού οι μαθητές/τριες είχαν εμπλακεί σε δραστηριότητες με μικρότερο δείκτη δυσκολίας, όπως τον εντοπισμό και την υπογράμμιση πληροφοριών που διατυπώνονταν ρητά στο κείμενο ή την ανάκληση με ακρίβεια αυτών των πληροφοριών ή ακόμη τον συνδυασμό πληροφοριών από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για

να ολοκληρώσουν μια απάντηση. Παραδείγματα ιεραρχημένων στόχων και των αντίστοιχών τους δραστηριοτήτων δίνονται πιο κάτω.

## Πίνακας 56

*Ιεραρχημένοι στόχοι και δραστηριότητες στο 5<sup>ο</sup> μάθημα (21 Νοεμβρίου 2012)*

Στόχοι μαθήματος	Δραστηριότητες
<i>Προαπαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες</i>	
Οι μαθητές/τριες: να αναγνωρίζουν και να ανακαλούν με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.	Καταγράφω λέξεις ή και φράσεις που χρησιμοποιεί ο ομιλητής του δημοσιεύματος, για να ορίσει την έννοια της γλώσσας.  Καταγράφω τις συνέπειες από τη χρήση των greeklish, έτσι όπως αυτές επισημαίνονται από τον ομιλητή.  Σημειώνω τις λύσεις που προτείνει ο ομιλητής, έτσι ώστε να αρθεί το πρόβλημα.
<i>Πυρηνικές γνώσεις/δεξιότητες</i>	
Οι μαθητές/τριες: (α) να ασκηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το τι εννοεί ο συγγραφέας σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, συσχετίζοντας δοσμένες πληροφορίες σε περισσότερα από ένα σημεία του κειμένου μεταξύ τους ή και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.	Σε τι αποσκοπεί, κατά τη γνώμη μου η χρήση της κτητικής αντωνυμίας <i>μας</i> , στις φράσεις που χρησιμοποιεί ο ομιλητής, για να ορίσει την έννοια της γλώσσας;  Ανατρέχω σε γνώσεις-πληροφορίες που αποκόμισα από κείμενα που διάβασα στο παρελθόν, για να εξηγήσω τι εννοεί ο ομιλητής, όταν λέει ότι η <i>γλώσσα δεν είναι εργαλείο</i> , αλλά <i>είναι σκέψη, ιστορία, πολιτισμός, ταυτότητα</i> και γιατί κρίνει αναγκαίο να δώσει αυτούς τους χαρακτηρισμούς στη γλώσσα στο σημείο αυτό της ομιλίας του.
(β) να αποδίδουν τις κύριες ιδέες του κειμένου και τις υποστηρικτικές τους με ένα εννοιολογικό χάρτη ή και περιληπτικά.	Καταγράφω με τη μορφή ενός εννοιογράμματος τις κύριες πληροφορίες του κειμένου.

*Μετασχηματιστικές γνώσεις/δεξιότητες*

Οι μαθητές/τριες:

(α) να εντοπίζουν και να σχολιάζουν τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο, με εστίαση στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο.

(β) να αξιολογούν την πειστικότητα αλληλοσυγκρουόμενων επιχειρημάτων, τα οποία εντοπίζουν σε διάφορα κείμενα, και να τα αξιοποιούν για την υποστήριξη των δικών τους απόψεων.

Γιατί ο ομιλητής υποστηρίζει ότι οι νέοι και μόνο θα πληρώσουν για τη χρήση των greeklish;

Ποιος από τους δύο συγγραφείς των οποίων έχετε μελετήσει τις απόψεις για τα greeklish σας έχει πείσει; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

*Ευέλικτη οργάνωση της τάξης*

Μια ακόμη δράση που αναπτύχθηκε αφορούσε στην οργάνωση της τάξης με τρόπο που αυτή να επιτρέπει τόσο την εξατομικευμένη εργασία, όσο και τη συνεργατική μάθηση. Κατά τις παρατηρήσεις στην τάξη (Παρατηρήσεις μαθημάτων από τον Δεκέμβριο του 2012 μέχρι τον Απρίλιο 2013) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες εργάζονταν αρχικά μόνοι και στη συνέχεια με τον/τη διπλανό/ή τους σε ιεραρχημένης δυσκολίας δραστηριότητες. Ενώ οι μαθητές/τριες εργάζονταν, οι εκπαιδευτικοί πρόσφεραν εξατομικευμένη βοήθεια σε όσους/ες ζητούσαν καθοδήγηση και βοήθεια. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρότρυναν τους μαθητές/τριες να αναζητήσουν και να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη στρατηγική, για να κατανοήσουν είτε τι ακριβώς τους ζητούσε μια δραστηριότητα είτε ποιο ήταν το νόημα άγνωστων τους λέξεων είτε τι υπαινισσόταν ο/η συγγραφέας με τα λεγόμενα του/της. (Παρατήρηση εκπαιδευτικού β': 17 Ιανουαρίου 2013). Συγχρόνως, καθώς οι δυνάδες των μαθητών/τριών αποτελούνταν από έναν/μιαν ικανό/η αναγνώστη/τρια και έναν/μία λιγότερο ικανό/ή οι εκπαιδευτικοί καλούσαν τον/την ένα/μία να επεξηγήσει τον τρόπο σκέψης του στον/στην άλλο/η (Παρατήρηση εκπαιδευτικού α': 16 Ιανουαρίου 2013).

Αφού δινόταν χρόνος στους/στις μαθητές/τριες να εργαστούν για την επίλυση των δραστηριοτήτων που στόχευαν στην κατάκτηση των πυρηνικών γνώσεων/δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί καλούσαν τους μαθητές/τριες να ανακοινώσουν στην ολομέλεια τις απαντήσεις τους. Οι μαθητές/τριες ανακοίνωναν τις απαντήσεις τους συμπληρώνοντας ο/η ένας/μία τα όσα λέχθηκαν από τον/την άλλο/η. Παρατηρήθηκε ότι σταδιακά περισσότερα παιδιά

προθυμοποιούνταν να απαντήσουν, να σχολιάσουν τις απαντήσεις των συμμαθητών/τριών τους ή και να διατυπώσουν τις διαφωνίες τους (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού β', 17 Ιανουαρίου 2013). Στις περιπτώσεις που μία δραστηριότητα δυσκόλευε ιδιαίτερα την πλειονότητα των μαθητών/τριών οι εκπαιδευτικοί επεξηγούσαν στην ολομέλεια της τάξης τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιες θα ενεργούσαν για την επίλυσή της (think aloud).

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι σταδιακά εισήχθησαν και ομαδικές εργασίες. Οι δραστηριότητες αυτές είχαν άλλοτε τη μορφή ενός προβλήματος που η επίλυσή του απαιτούσε την αξιοποίηση πληροφοριών του κειμένου, άλλοτε καλούσαν τα παιδιά να λάβουν μια απόφαση με βάση πληροφορίες που έπρεπε να αντληθούν από το κείμενο, άλλοτε ζητούσαν από τα παιδιά να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις για την εγκυρότητα ή την πειστικότητα των ιδεών/απόψεων που εκφράζονταν στο κείμενο (βλ. Παράρτημα Γ, σ. 540, 541, 543: Δραστηριότητες 18<sup>ο</sup>, 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> μαθήματος). Ήταν δραστηριότητες, δηλαδή, που προϋπέθεταν την ανταλλαγή απόψεων/θέσεων, τη θεώρηση μιας κατάστασης από ποικίλες πτυχές, την ανάπτυξη πειστικών επιχειρημάτων ή την παρουσίαση επαρκών τεκμηρίων για την υποστήριξη μιας άποψης.

#### *Οργάνωση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας*

Επιπρόσθετα, η ανάθεση ρόλων στην ομάδα (του/της συντονιστή/τριας, του/ της υπεύθυνου/ης τήρησης της τάξης, του/της διαχειριστή/τριας του χρόνου, του/της αξιολογητή/τριας της ομάδα) συνέβαλε θετικά στη βελτίωση του έργου που επιτελούνταν εντός των ομάδων. Ο χρόνος αξιοποιήθηκε περισσότερο από ό, τι στα πρώτα μαθήματα, οι εντάσεις εντός των ομάδων περιορίστηκαν αισθητά και περισσότερα παιδιά εμπλάκηκαν στη συζήτηση. Η επιβράβευση των θετικών συμπεριφορών εντός της ομάδας από τις εκπαιδευτικούς, όπως και η επισήμανση των σημείων στα οποία μπορούσαν τα μέλη των ομάδων να βελτιωθούν περαιτέρω συνέτεινε, επίσης, στην παραγωγή αξιόλογου έργου από τις ομάδες (Παρατηρήσεις εκπαιδευτικού α', 6 Μαρτίου 2013).

Διαπιστώθηκε ότι οι ομάδες είχαν, στα πλείστα μαθήματα, ανομοιογενή σύνθεση. Σε δύο περιπτώσεις η σύνθεση των ομάδων ήταν αρχικά ομοιογενής και έτσι κάθε ομάδα επεξεργάστηκε διαφορετικής δυσκολίας κείμενο, ενώ στη συνέχεια συστάθηκαν ανομοιογενείς ομάδες ειδικών (Παρατηρήσεις εκπαιδευτικού β', 7 Μαρτίου 2013). Το γεγονός ότι όλα τα μέλη της ομάδας καλούνταν να ανακοινώσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους παρωθούσε όλους/ες να εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία.

*Διαφοροποίηση της κατ' οίκον εργασίας*

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι αφιερωνόταν πάντοτε χρόνος στην αρχή κάθε μαθήματος για τη διόρθωση της κατ' οίκον εργασίας, γεγονός που καταδείκνυε στους μαθητές/τριες τη σημασία που προσέδιδαν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία που ανέθεταν στο σπίτι. Σε κάποια μαθήματα ζητούνταν από κάθε μαθητή/τρια να αξιολογήσει την εργασία του/της διπλανού/ής του/της (ετεροαξιολόγηση) με βάση κριτήρια που καθορίζονταν εξαρχής ή οι μαθητές/τριες καλούνταν να ανταλλάξουν απόψεις και να εμπλουτίσουν τις απαντήσεις τους (Παρατηρήσεις εκπαιδευτικού α' και β', 6 και 7 Μαρτίου αντίστοιχα). Οι εργασίες που δίνονταν για το σπίτι ήταν ποικίλες και ανταποκρίνονταν στο διαφορετικό μαθησιακό στυλ και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Υπήρχαν ατομικές αλλά και ομαδικές εργασίες, εργασίες περισσότερο ή λιγότερο κατευθυντικές, δημιουργικές εργασίες (παραγωγή διαφόρων μορφών λόγου, όπως επιστολής, ομιλίας, ημερολογίου, κωμικογραφήματος, παρουσίασης σε power-point). Παράλληλα, οι κατ' οίκον εργασίες διαφοροποιούνταν ως προς τον βαθμό δυσκολίας τους. Δείγματα αυτών των εργασιών παρουσιάζονται πιο κάτω.

Παρατηρώ τον εαυτό μου για μια μέρα και ηχογραφώ τις συνομιλίες μου. Ακούω τις συνδιαλέξεις μου και σημειώνω: τα χωροχρονικά πλαίσια του διαλόγου – το ρόλο το δικό μου και του συνομιλητή μου – το σκοπό της επικοινωνίας – χαρακτηριστικές λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν κατά την επικοινωνία (Δραστηριότητα από το 2<sup>ο</sup> σχέδιο μαθήματος, 7 Νοεμβρίου 2012).

Παίρνοντας αφορμή από τις γελοιογραφίες που μελετήσαμε στην τάξη, δημιουργώ τη δική μου γελοιογραφία με θέμα τις ποικίλες σημασίες της λέξης γλώσσα στον καθημερινό λόγο (Δραστηριότητα από το 3<sup>ο</sup> σχέδιο μαθήματος, 14 Νοεμβρίου 2012).

«Μαθαίνω παίζοντας»: Αναζητώ τις απαντήσεις στις πιο κάτω ερωτήσεις μέσω του γλωσσικού κουίζ στη σελίδα: [http://ec.europa.eu/languages/quiz/index\\_el.htm](http://ec.europa.eu/languages/quiz/index_el.htm)

1. Μέσω ποιας γλώσσας εισήχθη η λέξη παράδεισος στην Ευρώπη; Εξηγήστε.
2. Από ποια γλώσσα προέρχεται η λέξη «ρομπότ»; Εξηγήστε.
3. Ποια είναι η προέλευση του δανέζικου εθίμου να κοιτά ο ένας στα μάτια του άλλου πριν και κατά τη διάρκεια μιας πρόποσης;
4. Ποια γλώσσα διαθέτει μια γραμματική μορφή ιδανική για να εκφράζει κανείς την αγάπη του; (Δραστηριότητα από το 4<sup>ο</sup> σχέδιο μαθήματος, 21 Νοεμβρίου 2012).

Να εργαστείς μόνος ή σε μικρές ομάδες, για να δημιουργήσεις το δικό σου παιχνίδι με λέξεις, χρησιμοποιώντας λέξεις που μελετήσαμε ήδη στην τάξη. Μπορείς, για

παράδειγμα, αξιοποιώντας το Πρόγραμμα hot potatoes, να δημιουργήσεις παιχνίδια αντιστοίχισης λέξεων με τη σημασία τους, αντιστοίχισης συνώνυμων ή και αντίθετων, σταυρόλεξων κτλ. (Δραστηριότητα από το 6<sup>ο</sup> σχέδιο μαθήματος, 16 Ιανουαρίου 2013).

### *Παρωθητικό κλίμα μάθησης*

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν έναν περιβάλλον μάθησης, στο οποίο ήταν εμφανής η προσδοκία ότι όλα τα παιδιά μπορούσαν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και τους παρέχονταν οι ευκαιρίες να το επιτύχουν. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων εκδηλώθηκαν μέσω της έμφασης που δόθηκε στην κατάκτηση αναγνωστικών στρατηγικών, στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και στη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών/τριών ότι ήταν νευραλγικής σημασίας η πορεία του μανθάνοντος/της μανθάνουσας προς την επιτέλεση μιας δραστηριότητας και όχι του προϊόντος.

Η μελέτη των σχεδίων μαθημάτων και η παρατήρηση της εφαρμογής τους στην τάξη κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδίωξαν την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης που κάποιοι μαθητές/τριες δεν κατείχαν με επάρκεια και κάποιοι άλλοι καθόλου. Τέτοιες στρατηγικές ήταν η προεπισκόπηση, οι τεχνικές κατανόησης άγνωστων λέξεων, η υποβολή ερωτήσεων, ο εντοπισμός και η υπογράμμιση σημαντικών πληροφοριών στο κείμενο, η σύνθεση των πληροφοριών, η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με τις κύριες πληροφορίες και τις μεταξύ τους σχέσεις, η παράφραση του κειμένου και η αυτορρύθμιση και ο επανασχεδιασμός της πορείας προς την κατανόηση (βλ. Παράρτημα Γ, σ. 536-537: Φύλλο εργασίας 5<sup>ου</sup> μαθήματος). Η σταδιακή ανάπτυξη αναγνωστικών στρατηγικών καθιστούσε τους μαθητές/τριες πιο ικανούς/ες αναγνώστες/τριες και λειτουργούσε παρωθητικά για την περαιτέρω ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού α', 21 Μαρτίου 2013).

Όσον αφορά στη σημασία που δόθηκε στην πορεία προς τη μάθηση και όχι στο τελικό προϊόν εύγλωττο είναι το πιο κάτω σχόλιο της εκπαιδευτικού β', το οποίο αναφέρεται στα όσα παρατήρησε στο μάθημα της εκπαιδευτικού α' στις 22 Μαρτίου 2013. Το σχόλιο αφορά στον τρόπο που αντιμετωπίστηκε από την εκπαιδευτικό μια λανθασμένη απάντηση και καταδεικνύει ότι το λάθος παρέχει αφορμή για διάλογο εντός της ομάδας και αναζήτηση των παρανοήσεων και παραρμηνείων. Μέσα σε αυτό το κλίμα όλοι/ες έχουν τη δυνατότητα να προσπαθήσουν ξανά, να βελτιωθούν και να μάθουν: «Η απάντηση που έδωσε η μαθήτρια

ήταν λανθασμένη. Η εκπαιδευτικός είπε: "Ενδιαφέρον είναι να ακούσουμε πώς σκέφτηκες". Αναπτύχθηκε διάλογος μέσα στην ομάδα γύρω από τον τρόπο σκέψης της. Το λάθος εντοπίστηκε και διορθώθηκε με τη συμβολή και της μαθήτριας. Η εκπαιδευτικός επαίνεσε όλους».

#### *Αξιολόγηση δράσεων*

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζαν τα μαθήματά τους με στόχο να ανταποκριθούν στις διαγνωσμένες ανάγκες των μαθητών/τριών τους, τα εφαρμόζαν, παρατηρούσαν τη συνάδελφό τους αλλά και τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προέβαιναν σε αξιολόγηση των μαθημάτων και τα επανασχεδιάζαν, ακολουθώντας μια σπειροειδή πορεία δράσης, καθόλη την χρονική περίοδο εφαρμογής της παρέμβασης (Οκτώβριος 2012-Απρίλιος 2013). Η μελέτη των αναστοχαστικών σχολίων τους στα μαθήματα που παρατηρούσαν επιτρέπει τον εναργέστερο εντοπισμό των όσων επιτεύχθηκαν σταδιακά αλλά και όσων έχρηζαν περαιτέρω βελτίωσης.

#### *Ανταπόκριση στον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών*

Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι οι μαθητές/τριες κατακτούσαν σταδιακά τις διδασκόμενες αναγνωστικές στρατηγικές και εκδήλωναν την επάρκειά τους σε αναγνωστικές δεξιότητες, όπως η δεξιότητα εντοπισμού ρητά εκπεφρασμένων πληροφοριών στο κείμενο, ανάκλησης των πληροφοριών αυτών και εξαγωγής συμπερασμάτων.

Κατά την ανακοίνωση των υποθέσεων για το πρώτο ερώτημα στην ολομέλεια, οι μαθητές/τριες έκαναν ενδιαφέροντα σχόλια που καταδείκνυαν την εξοικειώσή τους με τη στρατηγική της προεπισκόπησης. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τόσο οι ικανοί/ές αναγνώστες/τριες όσο και οι αναγνώστες/τριες μέτριας ικανότητας, όπως και οι αδύνατοι/ές απάντησαν στις ερωτήσεις που ζητούσαν τον εντοπισμό πληροφοριών που διατυπώνονταν ρητά μέσα στο κείμενο (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού α', 21 Νοεμβρίου 2013).

Η δραστηριότητα αυτή λειτούργησε θετικά στην ενεργοποίηση, για μια ομάδα παιδιών, προϋπαρχουσών γνώσεων για το θέμα του ελεύθερου χρόνου, ενώ, για μια άλλη ομάδα, παρείχε το κατάλληλο πλαίσιο για τη διδασκαλία σχετικών με το θέμα γνώσεων, αλλά και για την εξάσκησή τους στη συναγωγή συμπερασμάτων μέσα από



τη συσχέτιση των πληροφοριών του κειμένου (στη συγκεκριμένη περίπτωση κείμενο αποτέλεσαν οι φωτογραφίες). Με τον τρόπο αυτό όλοι οι μαθητές/τριες ήταν έτοιμοι, για να προχωρήσουν στην επόμενη δραστηριότητα που στόχευε στην κατάκτηση των πυρηνικών γνώσεων/δεξιοτήτων (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού α΄, 21 Μαρτίου 2013).

Επιπρόσθετα, στα αναστοχαστικά σχόλια των εκπαιδευτικών επισημαίνονται σχόλια που μαρτυρούν ότι η διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών συνέβαλε θετικά στην άρση των δυσκολιών κατανόησης που αντιμετώπιζονταν από τους/τις μαθητές/τριες, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν και να μάθουν. Ενδεικτικό είναι το σχόλιο που ακολουθεί.

Τέλος, κατά την επεξεργασία του κειμένου των Κούτρα και Ζουρούδη διαφάνηκε, αρχικά, η δυσχέρεια αδύνατων αναγνωστών/τριών να κατηγοριοποιήσουν τους παράγοντες αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου σε υποκειμενικούς και αντικειμενικούς. Η δυσκολία αυτή οφειλόταν σε άγνοια των εννοιών «υποκειμενικός» και «αντικειμενικός», έτσι η εκπαιδευτικός παρέχοντας ανατροφοδότηση στις ομάδες, παρώθησε τους/τις μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν διάφορες τεχνικές κατανόησης άγνωστων λέξεων.το αποτέλεσμα ήταν θετικό (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού α΄, 4 Απριλίου 2013).

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, επισήμαναν στα αναστοχαστικά σχόλια τους στα τελευταία τους μαθήματα ότι σύνθετες δραστηριότητες, όπως η συνανάγνωση κειμένων, που στόχευαν στην ερμηνεία θέσεων και απόψεων που υπέφωσκαν στο κείμενο αλλά και η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, αποτελούσαν ακόμη ιδιαίτερα σύνθετες δραστηριότητες για τους/τις πιο αδύνατους/ες αναγνώστες/τριες. Επομένως, αποτελούσε πρόκληση για αυτές να βρουν τους τρόπους να αναλύσουν τους στόχους της ερμηνείας και αξιολόγησης του κειμένου σε επιμέρους βήματα και να στηρίξουν, μέσα στο πλαίσιο της καθοδηγούμενης αυτενέργειας, τους/τις μαθητές/τριες στην κατάκτηση των στόχων αυτών.

Οι δυσκολίες που παρατηρήθηκαν κατά την επεξεργασία της πέμπτης ερώτησης, μας υποδείκνυαν την ανάγκη για περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες συνανάγνωσης κειμένων, με άξονα το περιεχόμενο αλλά και τη μορφή, αντιπαραβολής και σύγκρισης στοιχείων περιεχομένου και μορφής, όπως και διατύπωσης αξιολογικών κρίσεων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Αποτελούσε πρόκληση ο σχεδιασμός μιας τόσο σύνθετης δραστηριότητας με τρόπο που θα παρείχε

σε όλους τους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εργαστούν και να μάθουν (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού α΄, 4 Απριλίου 2013).

*Ανταπόκριση στο μαθησιακό προφίλ και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών*

Τα αναστοχαστικά σχόλια των εκπαιδευτικών μαρτυρούν, επίσης, θετικά βήματα στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών αλλά και στον διαφορετικό τρόπο μάθησής τους. Η αξιοποίηση, για παράδειγμα, οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων και ποικίλων κωδίκων (γλώσσας, εικόνων, διαγραμμαμάτων, σχεδιαγραμμάτων), η σύνδεση των νέων γνώσεων/πληροφοριών με προϋπάρχουσες και η υπόδειξη τρόπων οργάνωσης τους, όπως και οι δραστηριότητες που επέτρεπαν στους μαθητές/τριες να εργαστούν μόνοι (π.χ. παραγωγή κειμένου με την αξιοποίηση πληροφοριών από τα κείμενα που μελετήθηκαν στην τάξη), αλλά και ομαδικά (π.χ. διαγωνισμός διαλογικής συζήτησης για ένα θέμα που αναφερόταν μέσα από τα κείμενα) σέβονταν το διαφορετικό τρόπο πρόσληψης, επεξεργασίας και κωδικοποίησης των πληροφοριών. Τα αναστοχαστικά σχόλια που ακολουθούν μαρτυρούν τη θετική απήχηση των δραστηριοτήτων αυτών.

Οι κατ' οίκον εργασίες παρείχαν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εργαστούν ομαδικά ή ατομικά, να ακολουθήσουν οδηγίες βήμα προς βήμα ή να λειτουργήσουν πιο δημιουργικά, αυτοσχεδιάζοντας. Ανταποκρίνονταν, δηλαδή, σε ένα ευρύ φάσμα τρόπων μάθησης και παρείχαν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να επιλέξουν ό, τι τους ταίριαζε (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού εκπαιδευτικού α΄, 21 Μαρτίου 2013).

Η τέταρτη ερώτηση αποτέλεσε πηγή συζητήσεων μεταξύ των μελών των ομάδων, καθώς οι μαθητές/τριες προσπαθούσαν να ανιχνεύσουν ποιες ήταν οι προθέσεις της συγγραφέας (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού α΄, 2 Απριλίου 2013).

Η κατ' οίκον εργασία κέρδισε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, αφού τους παρείχε τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τα ενδιαφέροντά τους με τη διαμόρφωση ενός πολυτροπικού κειμένου (λόγος, ήχος, εικόνα) ή να επεξεργαστούν τα μηνύματα ζωής που δίνονταν από ένα αριθμό βίντεο (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού β΄, 3 Απριλίου 2013).

Εντούτοις, παρατηρώντας οι εκπαιδευτικοί τα μαθήματά τους διαπίστωσαν, ακόμη και στα μαθήματα του Μαρτίου και Απριλίου, ότι υπήρχαν περιπτώσεις που μαθητές/τριες δεν ήταν επικεντρωμένοι/ες στην εργασία τους είτε γιατί η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν

κέρδισε το ενδιαφέρον τους είτε γιατί ένιωθαν κούραση. Οι εκπαιδευτικοί, ασκημένες στην παρατήρηση, εντοπίζουν αυτή την αδιαφορία και την κούραση και αναζητούν τις αιτίες, επισημαίνοντας τι συνίσταται να αλλάξει. Ενδεικτικά είναι τα σχόλια που ακολουθούν, τα οποία επιβεβαιώνουν ότι η ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να διαφοροποιεί την εργασία στην τάξη απαιτεί την ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών και τη συνεχή εγρήγορσή του/της.

Σήμερα, αν και με ευκολία απάντησαν στα πρώτα ερωτήματα (υπογράμμιση, εντοπισμός σαφών πληροφοριών, αναζήτηση των βαθύτερων προθέσεων) και συζήτησαν την ερώτηση κριτικής τοποθέτησης, φαίνονται βαριεστημένοι. Η Ε... παραπονιόταν, ενώ οι άλλοι χαμογελούσαν, ότι βαρέθηκαν. Απαιτείται μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού β', 7 Μαρτίου 2013). Τα αγόρια στη δεύτερη ομάδα δεν ήταν επικεντρωμένα στη δουλειά τους. Κουβέντιαζαν κάποιες στιγμές τα δικά τους (Αναστοχαστικά σχόλια εκπαιδευτικού β', 3 Απριλίου 2013).

#### Παρατηρήσεις μαθημάτων εκπαιδευτικών ομάδας ελέγχου

##### *Αδιαφοροποίητος τρόπο διδασκαλίας*

Καταγράφονται στο υποκεφάλαιο αυτό οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τις παρατηρήσεις των μαθημάτων των εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου. Τα δεδομένα αυτά, σε συνάρτηση με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, τεκμηριώνουν τον αδιαφοροποίητο τρόπο διδασκαλίας στην ομάδα ελέγχου.

##### *Μαθήματα εκπαιδευτικού γ'*

Παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός γ', τόσο στο πρώτο όσο και στο δεύτερο δίωρο μάθημα, μιλούσε η ίδια στο μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος (60 λεπτά στο πρώτο 90λεπτο μάθημα και 65 στο δεύτερο). Συγκεκριμένα, αφιέρωσε τον περισσότερο χρόνο της (30 λεπτά στο πρώτο μάθημα και 25 στο δεύτερο), για να διδάξει στην ολομέλεια της τάξης τις νέες πληροφορίες/γνώσεις και να θέσει ερωτήσεις στους μαθητές/τριες. Για 10 λεπτά στο πρώτο μάθημα και για οκτώ στο δεύτερο έδινε οδηγίες. Χρησιμοποίησε, επίσης, 10 λεπτά στο πρώτο μάθημα και 15 στο δεύτερο, για να δώσει επεξηγήσεις και παραδείγματα. Αφιέρωσε πέντε και εννέα λεπτά σε κάθε μάθημα, για να απαντήσει σε ερωτήσεις των μαθητών/τριών, ενώ για πέντε λεπτά στο πρώτο και οκτώ στο δεύτερο μάθημα έκανε παρατηρήσεις και επέπληττε

τους μαθητές/τριες για συμπεριφορές τους που παρεμπόδιζαν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

Η παρατήρηση, κατέδειξε, επίσης ότι χρησιμοποιούσε κατά κόρον τη μαιευτική μέθοδο, δηλαδή έθετε ερωτήσεις τις οποίες απαντούσε ένας μικρός αριθμός παιδιών, τα ίδια κάθε φορά. Η εκπαιδευτικός σε μικρό βαθμό θέλησε να ελέγξει αν επιτεύχθηκε ο σκοπός του μαθήματος, θέτοντας δύο ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης στο τέλος του μαθήματος. Σε μικρό βαθμό θέλησε, επίσης, να αξιοποιήσει προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών της, φέρνοντας τους στη μνήμη τα όσα διδάχθηκαν σε προηγούμενά μαθήματα για τη δομή της παραγράφου. Συγχρόνως, αν και η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να εργαστούν μόνα τους, για να απαντήσουν στα ερωτήματα κατανόησης του κειμένου που τους έθετε, δεν παρείχε τον απαιτούμενο χρόνο στο καθένα να εργαστεί, καθώς έδινε το λόγο στα πιο γρήγορα να απαντήσουν. Η εκπαιδευτικός, δηλαδή, δεν υιοθέτησε οποιαδήποτε στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας της, καθώς εργάστηκε σε μια ενιαία τάξη και απεύθυνε τις ερωτήσεις της στην ολομέλεια της τάξης.

Καμιά προσπάθεια δεν έγινε από την εκπαιδευτικό να διδάξει στρατηγικές κατανόησης του κειμένου, αν και παρατηρήθηκε ότι και στα δύο μαθήματα υπήρχαν παιδιά που δεν συμμετείχαν. Κάποια από αυτά ήταν ιδιαίτερα αδιάφορα και μιλούσαν ψιθυριστά ή παρενοχλούσαν εκείνους/ες που κάθονταν δίπλα τους. Κάποια αντέγραφαν παθητικά τα όσα σημείωνε η εκπαιδευτικός στον πίνακα. Ένας μικρός αριθμός έξι παιδιών απαντούσαν στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις αυτές επικεντρώνονταν κυρίως στο περιεχόμενο του κειμένου που αναγνώστηκε στην τάξη με σκοπό να συγκεντρωθούν ιδέες για την παραγωγή γραπτού λόγου.

#### *Μαθήματα εκπαιδευτικού δ΄*

Η εκπαιδευτικός δ΄ αφιέρωσε ένα σημαντικό μέρος του 90λεπτου μαθήματος, τόσο στο πρώτο όσο και στο δεύτερο μάθημα, στην παράδοση των νέων γνώσεων και στην υποβολή ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μάθημα αφιέρωσε 25 λεπτά και στο δεύτερο 20. Στο μεγαλύτερο μέρος και των δύο μαθημάτων της μονοπώλησε το λόγο, καθώς αφιέρωσε 13 και 16 λεπτά αντίστοιχα, για να δώσει οδηγίες, 10 και 15 λεπτά, για να επεξηγήσει και να δώσει παραδείγματα, πέντε και οκτώ λεπτά, για να απαντήσει σε διευκρινιστικές ερωτήσεις των μαθητών/τριών και έξι λεπτά στο πρώτο μάθημα και οκτώ στο δεύτερο, για να κάνει παρατηρήσεις και να επιπλήξει τους μαθητές/τριες.

Ο λόγος των μαθητών/τριών, στο πρώτο μάθημα, περιορίστηκε σε απαντήσεις στα ερωτήματα που έθετε η εκπαιδευτικός σε μια προσπάθεια της να συζητήσει στην ολομέλεια της τάξης την αξία του διαλόγου στη σύγχρονη ζωή. Μικρός αριθμός μαθητών/τριών απαντούσαν. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες κατέγραφαν τα όσα σημείωνε η εκπαιδευτικός στον πίνακα. Παρόλο που η εκπαιδευτικός τους καλούσε να σκεφτούν σε ποιες πτυχές της καθημερινής ζωής είναι χρήσιμος ο διάλογος ή να πουν μέσα από τις εμπειρίες τους ποιες οι προϋποθέσεις για την ύπαρξη γόνιμου διαλόγου, τα πλείστα παιδιά δεν ανταποκρίνονταν. Στο δεύτερο μάθημα η εκπαιδευτικός θέλησε να επεξεργαστεί ένα κείμενο που σχετιζόταν με το χάσμα των γενεών. Η προσέγγιση έγινε και πάλι με τη μέθοδο των ερωτήσεων που απευθύνονταν στην ολομέλεια της τάξης και αφορούσαν κυρίως το περιεχόμενο του κειμένου. Ένας μικρός αριθμός μαθητών/τριών απαντούσε στα ερωτήματα.

Τόσο στο πρώτο όσο και στο δεύτερο μάθημα δεν παρατηρήθηκαν στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός, και στα δύο μαθήματα, απευθυνόταν στην ολομέλεια της τάξης, θέτοντας ερωτήματα και δίνοντας τον λόγο στους μαθητές/τριες που πρώτοι ζητούσαν να μιλήσουν. Οι πληροφορίες καταγράφονταν στον πίνακα με την υπόδειξη της εκπαιδευτικού να αντιγραφούν στο τετράδιο και να μελετηθούν στο σπίτι, για να αξιοποιηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

#### *Συνεξέταση συνεντεύξεων και παρατηρήσεων*

*Δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας.* Η συνεξέταση τόσων των πληροφοριών που απέρρεαν από τις συνεντεύξεις των δύο εκπαιδευτικών όσο και των όσων παρατηρήθηκαν στις τάξεις τους οδήγησε στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν έναν δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και ουδόλως διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία τους. Διαπιστώθηκε ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί δίδασκαν από καθέδρας, παρουσιάζοντας και επεξηγώντας νέες πληροφορίες/γνώσεις στους μαθητές/τριες τους, δίνοντας παραδείγματα και οδηγίες και απαντώντας στις ερωτήσεις τους. Ο λόγος των μαθητών/τριών περιοριζόταν σε απαντήσεις στα ερωτήματα που έθεταν οι εκπαιδευτικοί ή στην υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, κωδικοποιούσαν και κατέγραφαν στον πίνακα χρήσιμες πληροφορίες, ενώ ο ρόλος των μαθητών/τριών περιοριζόταν στην αντιγραφή των πληροφοριών αυτών, με στόχο να τις μελετήσουν και να τις αξιοποιήσουν κατόπιν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ο/Η εκπαιδευτικός, δηλαδή, αποτελούσε το επίκεντρο της

μαθησιακής διαδικασίας και κατεύθυνε τα όσα συντελούνταν, στοιχείο που προσέδιδε στο μάθημα ένα απόλυτα δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα (Κουτσελίνη, 2008α, Tomlinson, 2003).

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν στην ολομέλεια της τάξης, η οποία παρέμενε ενιαία σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Σε μικρό βαθμό υπήρξε προσπάθεια από τις εκπαιδευτικούς να ενεργοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις ή δεξιότητες των μαθητών/τριών τους ή ακόμη να συνδέσουν τη νέα γνώση με προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα και σημασιολογικά δίκτυα, έτσι ώστε να επιτευχθεί βαθιά κωδικοποίησή της (Κουτσελίνη, 2008). Η διδασκαλία οδηγούσε σε μια παθητική αποδοχή ιδεών και πληροφοριών, καθώς ήταν επικεντρωμένη στο τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή, στη συσσώρευση πληροφοριών για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Αυτές οι πρακτικές ήταν φανερό ότι οδηγούσαν σε αδιέξοδα. Αυτά τα αδιέξοδα εκφράστηκαν και στον λόγο της εκπαιδευτικού γ', όταν με αγανάκτηση στη φωνή παρατήρησε:

Μόνο οι καλοί μαθητές, εκείνοι που ήταν ήσυχοι στην τάξη, προσπαθούσαν, άκουαν έγραψαν όσα είπαμε στην τάξη. Σημείωσε ότι αφιερώσαμε πολλές περιόδους, για να τα πούμε. Περισσότερες περιόδους από όσες εισηγείται το Α.Π. Πρόσεξα ότι μόνον οι καλοί μαθητές έγραψαν, χρησιμοποίησαν όσα είπαμε μέσα στην τάξη. Οι άλλοι έγραψαν ελάχιστα. Και τους είπα 'καλά δεν εκάμαμε τίποτε μέσα στην τάξη', δηλαδή πώς γίνεται να μην μπορέσουν να τα χρησιμοποιήσουν όλα εκείνα που είπαμε. Καλά μα πόσες περιόδους! Τους έδωσα την ευκαιρία να πουν τις απόψεις τους, τους έδωσα φυλλάδια, γράψαμε στον πίνακα ... ε . . ε ...ε ... χρησιμοποίησαμε και power-point μερικές φορές... η ίδια κατάσταση και στην ενότητα για το χάσμα γενεών.

*Μη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών.* Αξίζει να επισημανθεί, ακόμη, ότι η διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών δεν αποτελούσε προτεραιότητα για τις δύο εκπαιδευτικούς. Από τη μια, η εκπαιδευτικός δ' θεωρούσε ότι στην Α' Λυκείου όλοι κατανοούσαν ένα κείμενο, επομένως αυτό της επέτρεπε να θέτει ερωτήσεις κατανόησης στην ολομέλεια της τάξης και να αναμένει ότι όλοι μπορούσαν να απαντήσουν. Από την άλλη, η εκπαιδευτικός γ' διαπίστωνε ότι δεν μπορούσαν όλοι οι μαθητές/τριες της να κατανοήσουν ένα κείμενο στον ίδιο βαθμό, όμως αδυνατούσε να προσδιορίσει τι τους δυσκόλευε, καθώς δεν ήταν σε θέση να συγκεκριμενοποιήσει τι ανέμενε να φέρουν σε πέρας οι μαθητές/τριες που κατανοούσαν ένα κείμενο (δείκτες επάρκειας). Ήταν ενδεικτικό της αδυναμίας της να προσδιορίσει τις δεξιότητες που αναμενόταν να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες της στην

κατανόηση κειμένου, το γεγονός ότι, αν και αναφέρθηκε σε συγκεκριμένες αδυναμίες των μαθητών/τριών της στο γραπτό λόγο, σε κανένα σημείο της συνέντευξης της δεν προσδιόρισε τις αντίστοιχες αδυναμίες τους στην κατανόηση κειμένου.

*Παρωχημένες αντιλήψεις και παρανοήσεις εκπαιδευτικών.* Οι πρακτικές που εφάρμοζαν και οι δύο εκπαιδευτικοί στην τάξη τους ήταν αλληλένδετες τόσο με την ελλιπή κατάρτισή τους σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας όσο και με τις αντιλήψεις που είχαν διαμορφώσει για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Η εκπαιδευτικός γ' ομολόγησε ότι οι γνώσεις της σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας περιορίζονταν σε όσα άκουσε στα μαθήματα Προϋπηρεσιακής της Κατάρτισης και ανέφερε ότι θα επιθυμούσε να καθοδηγηθεί στην εφαρμογή των αρχών της διαφοροποίησης στην τάξη της. Η εκπαιδευτικός δ' δήλωσε ότι γνωρίζει τι είναι διαφοροποίηση και την εφαρμόζει στην τάξη της. Έγινε αντιληπτό, όμως, ότι πρέσβευε αρκετές παρανοήσεις σχετικά με την έννοια της διαφοροποίησης. Θεωρούσε ότι αυτή συνίστατο στην ενασχόληση των αδύνατων μαθητών/τριών με πιο απλές δραστηριότητες και των δυνατών με πιο σύνθετες, όπως και ότι απαιτούνταν συνεχής επανάληψη των όσων δεν κατανοούσαν οι αδύνατοι μαθητές/τριες μέχρι να τα μάθουν.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που λειτουργούσαν ως τροχοπέδη στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους αυτές σχετίζονταν με την πεποίθησή τους ότι όφειλαν να διδάξουν ό, τι προνοούσε το Αναλυτικό τους Πρόγραμμα ερήμην ακόμη και των ίδιων των μαθητών τους, αφού συχνά τόνιζαν στο λόγο τους ότι η οργάνωση της τάξης σε ομάδες οδηγεί στην απώλεια χρόνου ή η ανταπόκριση στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών/τριών είναι χρονοβόρα διαδικασία. Η εκπαιδευτικός γ' επισήμανε, για παράδειγμα, ότι «πρέπει να διδάξουμε συγκεκριμένα πράγματα σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Πρέπει να διδαχθούν συγκεκριμένα κείμενα. Δεν προλαβαίνουμε. Είναι πολύ μεγάλη η πίεση του χρόνου». Ενώ η εκπαιδευτικός δ' παρατήρησε ότι: «Είναι πολλοί οι μαθητές. Δεν μπορείς να ασχοληθείς με όλους».

#### Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των παρατηρήσεων των μαθημάτων των εκπαιδευτικών και συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Οι παρατηρήσεις των πρώτων μαθημάτων των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην παρέμβαση κατέδειξαν την ύπαρξη δυσχερειών στην επίτευξη μιας εμπειρισταωμένης ανάλυσης αναγκών των μαθητών/τριών, στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται τόσο στο επίπεδο ετοιμότητας όσο και στο μαθησιακό προφίλ και τα

ενδιαφέροντά τους, ώστε να τους κινούν το ενδιαφέρον και να λειτουργούν παρωθητικά και κυρίως παρατηρήθηκαν δυσχέρειες στην ευέλικτη οργάνωση της τάξης (ατομική εργασία, εργασία με τον/τη διπλανό/ή και στην ευρύτερη ομάδα, εργασία στην ολομέλεια) και στη διαχείριση του χρόνου. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί έπαιρναν συχνά τον λόγο, για να επεξηγήσουν, να αναλύσουν, να συνοψίσουν ή να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις με προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών, αδυνατώντας να μεταβούν από ένα δασκαλοκεντρικό σε ένα παιδοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί, συζητώντας τα όσα παρατήρησαν η μια στην τάξη της άλλης, διαπίστωσαν ότι οι δυσχέρειες που παρατηρήθηκαν στα πρώτα μαθήματά τους οφείλονταν σε μια σειρά παραγόντων που σχετίζονταν τόσο με τις ίδιες (τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία, την ικανότητά τους να διαγιγνώσκουν τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους και να σχεδιάζουν ανάλογα διαφοροποιημένα μαθήματα, όπως και να επιτυγχάνουν ένα δυναμικό τρόπο οργάνωσης της τάξης) όσο και με τους/τις μαθητές/τριες (τις αντιλήψεις που πρόσβευαν σχετικά με το τι αποτελεί γνώση και τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και την απουσία δεξιοτήτων συνεργασίας).

Η παρατήρηση των επόμενων μαθημάτων κατέδειξε την εισαγωγή μιας σειράς δράσεων για την άρση των δυσκολιών, όπως η εκ νέου μελέτη των αποτελεσμάτων των αρχικών δοκιμίων αξιολόγησης και ο σαφής προσδιορισμός των αναγνωστικών δεξιοτήτων που ήδη κατείχε κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια, η ένταξη των αναγνωστικών δραστηριοτήτων σε ένα ευρύτερο αυθεντικό πλαίσιο μάθησης, η αποσαφήνιση των διδακτικών στόχων κάθε θεματικής ενότητας και η ιεράρχησή τους από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους, ο σχεδιασμός αντίστοιχων δραστηριοτήτων οι οποίες να ανταποκρίνονται και στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Η διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών αποσκοπούσε, επίσης, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης και στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών. Επιτεύχθηκε, επίσης, σταδιακά η καλύτερη οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη διδασκαλία δεξιοτήτων επικοινωνίας, την ανάθεση ρόλων στην ομάδα, την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της κάθε ομάδας και με τη θετική ενίσχυση των καλών συμπεριφορών εντός της ομάδας από τις εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη, η παρατήρηση των μαθημάτων των εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και ουδόλως διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούσαν το επίκεντρο



της μαθησιακής διαδικασίας και κατεύθυναν τα όσα συντελούνταν στην τάξη, χωρίς να παρέχουν δυνατότητες στους μαθητές/τριες τους να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η τάξη διατηρούσε ένα μονολιθικό τρόπο οργάνωσης, λειτουργούσε ενιαία καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος και η διδασκαλία οδηγούσε σε μια παθητική αποδοχή ιδεών και πληροφοριών, καθώς ήταν επικεντρωμένη στο τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή, στη συσσώρευση πληροφοριών για την παραγωγή γραπτού λόγου. Αξίζει να επισημανθεί, ακόμη, ότι η διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών δεν αποτελούσε προτεραιότητα για τις δύο εκπαιδευτικούς. Σε συνάρτηση και με τις συνεντεύξεις τους καταδεικνύεται ότι στις τάξεις που μετείχαν στην ομάδα ελέγχου δεν υιοθετήθηκε οποιαδήποτε μορφή διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης.

#### Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών

Σε αυτό το μέρος αναλύονται διεξοδικά οι ημερολογιακές καταγραφές των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην παρέμβαση, οι οποίες αποσκοπούσαν τόσο στην τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού έργου (περιγραφή προκλήσεων/προβλημάτων που αναφύονταν στη διδακτική πράξη, παρουσίαση του πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνονταν, έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων και αξιολογικών κρίσεων) όσο και στην ανάπτυξη του αναστοχασμού και της νέας δράσης. Συγκεκριμένα, οι ημερολογιακές καταγραφές φωτίζουν τις δυσχέρειες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων στις τάξεις τους, προβάλλουν τους στοχασμούς των δύο εκπαιδευτικών ως προς την αυτοεπάρκεια τους, τις πεποιθήσεις/παραδοχές τους, τις λύσεις που βρήκαν για την άρση των δυσκολιών και τέλος τις απόψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης.

Τα δεδομένα αυτά, σε συνάρτηση και με τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις των μαθημάτων τους, συμβάλλουν στην εμπειριστατωμένη μελέτη της πορείας τους προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους (πρώτο ερευνητικό ερώτημα) και την επαγγελματική τους ωρίμανση (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα).

*Δυσχέρειες στη διδακτική πράξη**Απουσία αναλυτικού προγράμματος*

Μια από τις πρωταρχικές δυσχέρειες που επισημάνθηκαν από την εκπαιδευτικό α΄ υπήρξε και η απουσία ενός αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Α΄ Λυκείου. Η διδασκαλία του Γλωσσικού μαθήματος γινόταν με βάση τον Προγραμματισμό διδασκαλίας του μαθήματος, στον οποίο αναγράφονταν τα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου που έπρεπε να διδαχθούν και ο διδακτικός χρόνος που έπρεπε να αφιερωθεί για τη διδασκαλία κάθε κεφαλαίου. Όπως διαπίστωνε η εκπαιδευτικός η απουσία ενός αναλυτικού προγράμματος στο οποίο να καθορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια οι γνώσεις και δεξιότητες που αναμενόταν να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου, «αποπροσανατόλιζε» την ίδια αλλά και τους συναδέλφους της και τους οδηγούσε στη διδασκαλία του περιεχομένου των συγκεκριμένων κειμένων που περιλαμβάνονταν στο σχολικό εγχειρίδιο και όχι στη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων. Δηλαδή, ο Προγραμματισμός διδακτέας ύλης, ως το μόνο επίσημο έγγραφο για τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Α΄ Λυκείου, ενίσχυε τις παραδοχές των εκπαιδευτικών ότι εκείνο που προείχε κατά τη διδασκαλία ήταν η κάλυψη συγκεκριμένης ύλης μέσα σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια. Η παρότρυνση που απηύθυναν οι Επιθεωρητές των Φιλολογικών Μαθημάτων, κατά τη διάρκεια των Σεμιναρίων που γίνονταν στην αρχή κάθε τετραμήνου και κατά τις επισκέψεις τους στις σχολικές μονάδες, προς τους/τις εκπαιδευτικούς να μεριμνούν για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, ενδυνάμωνε ακόμη περισσότερο τον ασφυκτικό κλοιό που συναισθάνονταν οι εκπαιδευτικοί, φανερώνοντας έκδηλα τους μηχανισμούς άσκησης εξουσίας και ελέγχου από τους εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής προς τους/τις εκπαιδευτικούς (Giroux, 2010).

Παρόλα αυτά, η εκπαιδευτικός τόνιζε σε μια από τις πρώτες της καταγραφές: «Πρέπει να προσδιορίσουμε ποιες γνώσεις και ποιες δεξιότητες πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μας, ώστε να θεωρηθούν επαρκείς αναγνώστες/τριες» (24 Οκτωβρίου 2012). Η επισήμανσή της αυτή καταδείκνυε την ετοιμότητά της να αναζητήσει τρόπους να ξεφύγει από αυτό το δεσμευτικό θεσμικό πλαίσιο που οδηγούσε την ίδια και τους συναδέλφους της μακριά από τον προφανή στόχο της διδασκαλίας, αυτόν της μάθησης. Προέβαλλε έτσι μια μορφή αντίστασης, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Foucault (1991) ότι δεν υπάρχει καμιά σχέση χωρίς αντίσταση, χωρίς προσπάθεια διαφυγής από αυτήν, χωρίς την ενδεχόμενη αντιστροφή της. Η αντίσταση συνυπάρχει με την εξουσία, όντας σύγχρονή της.

Εντούτοις, στις πρώτες ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού α΄ επανέρχεται ο προβληματισμός αν το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο για τη διδασκαλία του μαθήματος τής παρείχε τις δυνατότητες να απομακρυνθεί από την κατά γράμμα συμμόρφωση με τον Προγραμματισμό διδασκαλίας του μαθήματος, ο οποίος εξέφραζε την επίσημη θέση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Χαρακτηριστικό είναι το ερώτημα που έθεσε στον εαυτό της: «Τι θα πω στον Επιθεωρητή ότι διδάσκω στην τάξη μου, αν έρθει να με επιθεωρήσει;» (24 Οκτωβρίου 2012). Μέσα από τον στοχασμό, όμως, συνειδητοποιούσε ότι η δράση που θα ανέπτυξε συμβάδιζε απόλυτα με έναν από τους ουσιώδεις στόχους του μαθήματος της Γλώσσας, αυτόν της κατανόησης κειμένου, επομένως, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι παρέκκλινε από το πλαίσιο που όριζε το Υ.Π.Π. Όσον αφορούσε τα μέσα και υλικά που θα αξιοποιούσε στα μαθήματά της, διερευνώντας περαιτέρω το θέμα, διαπίστωσε ότι σε οδηγίες των Επιθεωρητών Φιλολογικών Μαθημάτων για τη διδασκαλία του μαθήματος θεωρούνταν θεμιτό οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν για τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου και επίκαιρα κείμενα που δεν περιλαμβάνονταν στο σχολικό εγχειρίδιο. Έτσι το θεσμικό πλαίσιο δεν φαινόταν, όπως διαπίστωνε «και τόσο απαγορευτικό για την υλοποίηση της έρευνας δράσης» (11 Νοεμβρίου 2012).

#### *Ανομοιογένεια τάξης και συμμετοχή των μαθητών/τριών*

Η εκπαιδευτικός α΄ επισήμανε συχνά στις ημερολογιακές της καταγραφές τις δυσχέρειες που προκαλούσε η ανομοιογένεια της τάξης της, όπως και η δυσκολία που αντιμετώπιζαν ακόμη και οι πιο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες να εργαστούν σε δραστηριότητες που στόχευαν στην κατάκτηση σύνθετων αναγνωστικών δεξιοτήτων όπως της περιληπτικής απόδοσης του κειμένου, της ανεύρεσης της πρόθεσης του/της συγγραφέα και των υπόρρητων παραδοχών του/της και της κριτικής θεώρησης των απόψεων του/της. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές από το ημερολόγιο της που παρατίθενται πιο κάτω.

Θα πρέπει να προσέξω πολύ περισσότερο την ιεράρχηση των δραστηριοτήτων που τους αναθέτω. Το σημείο αυτό είναι ό, τι πιο σημαντικό στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ομολογώ ότι υπερτίμησα τις ικανότητες των μέτριων και αδύνατων μαθητών μου, δίνοντάς τους μια εργασία που απαιτούσε κατηγοριοποίηση των πληροφοριών κάτω από σύνθετες έννοιες (στόχος - τρόποι επίτευξης - αποτελέσματα). Προσοχή, λοιπόν, στη συνέχεια (24 Οκτωβρίου 2012).

[...] Στις δραστηριότητες που αφορούσαν στο ποια είναι η στάση του κάθε συγγραφέα απέναντι στους Έλληνες και μέσα από ποιους τρόπους αυτή δηλώνεται, φάνηκαν να μπερδεύονται (11 Νοεμβρίου 2012).

[...] μόνο η Σοφία, και από τα δύο τμήματα, φάνηκε να κατανόησε το ερώτημα που αφορούσε στη διατύπωση της δικής τους θέσης απέναντι στην άποψη του συγγραφέα ότι, δηλαδή, ο δογματισμός χαρακτηρίζει τα άτομα που ανήκουν σε μια κομματική παράταξη. Χρειάζονται πολλή δουλειά. Ακόμη και οι πιο ικανοί φαίνεται να μην ασχολήθηκαν ποτέ με ερωτήματα που τους καλούν να τοποθετηθούν απέναντι στην άποψη του συγγραφέα. Πρέπει να βρω τρόπους να αντιληφθούν ότι δεν υπάρχει μόνο μια άποψη απέναντι σε κάθε θέμα (29 Νοεμβρίου 2012).

Το θέμα της ανομοιογένειας των τάξεών της και ο συνεπακόλουθος προβληματισμός της για την επιτυχή διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών κυριαρχούν και στις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού β'. Η εκπαιδευτικός β' κατέγραψε στο ημερολόγιο της ότι το επίπεδο αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών της, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ήταν πολύ πιο χαμηλό από ότι ανέμενε. Παρατήρησε ότι κατά τη χορήγηση του διαγνωστικού δοκιμίου αρκετά παιδιά δεν κατανοούσαν πλήρως τις ερωτήσεις, ζητούσαν επανειλημμένα διευκρινίσεις και αγχώνονταν μήπως ο χρόνος δεν τους επαρκέσει, για να απαντήσουν. Τα αποτελέσματα του διαγνωστικού δοκιμίου επιβεβαίωσαν τις αρχικές εκτιμήσεις της. Διαφάνηκε ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών βρισκόταν στις πρώτες βαθμίδες της κλίμακας της κατανόησης ενός κειμένου. Οι μαθητές/τριες μπορούσαν, δηλαδή, να εντοπίσουν, να υπογραμμίσουν και να ανακαλέσουν πληροφορίες που δηλώνονταν ρητά στο κείμενο, αλλά δυσκολεύονταν να συνδυάσουν πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσουν μια απάντηση. Λίγοι ήταν οι μαθητές/τριες που είχαν την ικανότητα να εξαγάγουν συμπεράσματα, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονταν στα επιμέρους τμήματα του κειμένου.

Η διαπίστωση της απόστασης που χώριζε την πλειονότητα των μαθητών/τριών από την κατάκτηση της ικανότητας κριτικής θεώρησης ενός κειμένου, που αποτελούσε την υψηλότερη βαθμίδα κατανόησης, προκαλούσε έναν έντονο προβληματισμό στην εκπαιδευτικό β' για τις δυνατότητες αποτελεσματικής διδασκαλίας της αναγνωστικής ικανότητας σε όλους τους μαθητές/τριες. Ο προβληματισμός αυτός αποτυπώνεται σε ερωτήματα, όπως, «πώς θα μπορούσαμε να διδάξουμε τη δεξιότητα της συναγωγής συμπερασμάτων, της ερμηνείας της άποψης του συγγραφέα, της αξιολόγησης της πειστικότητας ενός κειμένου ή της κριτικής

θεώρησης των απόψεων που διατυπώνονταν σε ένα κείμενο σε παιδιά που με δυσκολία μπορούσαν να εντοπίσουν βασικές πληροφορίες στο κείμενο; Και πώς την ίδια ώρα θα διδάσκουμε τους λιγότερο και περισσότερο ικανούς αναγνώστες, ώστε όλοι να μάθουν;» (10 Οκτωβρίου 2012).

### *Σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων*

Άμεσα συνδεδεμένος με την ανομοιογένεια της τάξης και τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών υπήρξε και ο έντονος προβληματισμός (κυριαρχεί στις πρώτες ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού α') για τον σχεδιασμό των πιο κατάλληλων δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε όλους/ες να εμπλακούν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαιδευτικός α' αναρωτιόταν σε ποιον βαθμό οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για την ενεργοποίηση των προαπαιτούμενων γνώσεων/δεξιοτήτων αλλά και για τη διδασκαλία των πυρηνικών ήταν οι καταλληλότερες για την επίτευξη του στόχου για τον οποίο σχεδιάστηκαν και παράλληλα αν σέβονταν το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ των παιδιών αλλά και τα ενδιαφέροντά τους. Παρατηρούσε ότι η επιλογή κειμένων που να ανταποκρίνονται στον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών και να παρακινούν το ενδιαφέρον τους ήταν νευραλγικής σημασίας για τον σχεδιασμό και των κατάλληλων δραστηριοτήτων. Οι προβληματισμοί αυτοί αποτυπώθηκαν στις καταγραφές από το ημερολόγιό της που ακολουθούν:

Παρατήρησα ότι το γεγονός ότι τους καλώ να καταγράψουν όσα επισημαίνουν σε κάθε δραστηριότητα τούς κουράζει. Αργοπορούν, τα παιδιά που δεν αγαπούν ιδιαίτερα το γράψιμο και δεν είναι οπτικοί τύποι βαριούνται και το μάθημα προχωρεί αργά. Προσωπικά, νιώθω μια κούραση, αλλά και ότι λείπει η ζωντάνια που θα ήθελα να υπάρχει, τόσο εγώ όσο και τα παιδιά, στο μάθημα. Από την άλλη δεν υπάρχει χρόνος για πιο παιγνιώδεις δραστηριότητες. Γιατί τους ζητώ να καταγράψουν; Γιατί είναι βαθιά ριζωμένο μέσα μου εκείνο το *scripta manet*. Ορθότερο, τελικά, είναι να σημειώνουν σημεία και όχι να συνθέτουν μικρά κειμενάκια σε κάθε δραστηριότητα (24 Οκτωβρίου 2012).

[...] Οι δραστηριότητες μας που αποσκοπούν στην επίτευξη των μετασχηματιστικών στόχων θα πρέπει να είναι πιο δημιουργικές, έτσι πιστεύω ότι θα προκαλούν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών μας. Παρατήρησα ότι οι πιο ικανοί/ες αναγνώστες/τριες μου αρνιούνται να συνεχίσουν να εργάζονται και λένε ότι ήδη

έκαναν πολλά, περισσότερα από τους άλλους. Πρέπει να σχεδιάσουμε δραστηριότητες που πραγματικά να τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον (11 Νοεμβρίου 2012).

#### *Κατ' οίκον εργασία*

Το γεγονός ότι ορισμένοι/ες μαθητές/τριες δεν ασχολούνταν με την εργασία που τους ανατίθετο στο σπίτι προβλημάτισε, επίσης, την εκπαιδευτικό α'. Αν και οι εργασίες αυτές διαφοροποιούνταν ως προς τον βαθμό δυσκολίας, ήσαν λίγες σε αριθμό και δινόταν η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να επιλέξουν εκείνη ή εκείνες που ήθελαν, υπήρχαν κάποιοι/ες που συστηματικά δεν τις έκαναν. Πιο κάτω καταγράφεται ο προβληματισμός της εκπαιδευτικού:

Με προβληματίζει πολύ το θέμα της κατ' οίκον εργασίας. Παρατηρώ ότι οι πιο αδύνατοι αναγνώστες συστηματικά δεν την κάνουν. Θεωρούν ότι αυτή δεν θα ληφθεί υπόψη στην αξιολόγησή τους. Κάποτε μου λεν ότι ξέχασαν να την κάνουν, κάποτε ότι δεν είχαν χρόνο. Ακόμη και ο Θ..., πολύ πιο ικανός, έρχεται χωρίς να κάνει τίποτε. “Θα γράψω στο διαγώνισμα. Μην ανησυχείς, κυρία”, μου είπε σήμερα. Οπωσδήποτε θα πρέπει να κατανοήσουν την αξία της κατ' οίκον εργασίας για τη βελτίωσή τους και την καλύτερη προετοιμασία τους για το διαγώνισμα, για αυτό θα συνεχίζω να την ελέγχο πάντα και να τη συνδέω με το επόμενο μάθημα. Πρέπει, όμως, να σχεδιάσω και δραστηριότητες πιο δημιουργικές. Ίσως οι μικρές συνθετικές εργασίες να προσφέρονται (29 Νοεμβρίου 2012).

#### *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*

Ένα ακόμη πρόβλημα που καταγράφηκε στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού β' αφορούσε στην οργάνωση της ομαδικής εργασίας. Διαπίστωνε ότι υπήρχε αναστάτωση και φασαρία, όταν καλούσε τους μαθητές/τριες να εργαστούν με τα μέλη της ομάδας τους. Παρατήρησε ότι «μιλούσαν έντονα, ο ένας ήθελε να επιβάλει τη γνώμη του στον άλλο. Υπήρχε τόση φασαρία που κανένας δεν μπορούσε να σκεφτεί και να απαντήσει. Ήταν φανερό ότι τα παιδιά δεν ήξερα πώς να συνεργαστούν. Πώς να επιτύχω τη συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να επιτύχουν την παραγωγή αξιόλογου έργου στην ομάδα;» (30 Οκτωβρίου 2012).

Έντονο προβληματισμό προκαλούσε και στην εκπαιδευτικό α' η αναστάτωση που προκαλούνταν, ενώ προσπαθούσε να επιτύχει μια ευέλικτη οργάνωση της τάξης, έτσι ώστε να παρέχει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εργαστούν μόνοι, δύο-δύο και σε ομάδες των

τεσσάρων. Η παράθεση ενός αποσπάσματος από το ημερολόγιό της επιτρέπει την πληρέστερη κατανόηση των επιμέρους πτυχών του προβλήματος, αλλά και του τρόπου με τον οποίο εργάστηκε η εκπαιδευτικός, για να προσδιορίσει τις αιτίες της προβληματικής κατάστασης.

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός α΄ παρατηρούσε ότι ορισμένοι/ες μαθητές/τριές της δεν ήταν επικεντρωμένοι/ες στην επιτέλεση του έργου εντός των ομάδων, φλυαρούσαν, έδειχναν σημάδια κόπωσης ή και αδιαφορίας. Άλλοι/ές ένιωθαν ανασφάλεια και αβεβαιότητα για την ορθότητα των απαντήσεών τους, για αυτό και ζητούσαν επίμονα και επανειλημμένα βοήθεια από την εκπαιδευτικό. Υπήρχαν μαθητές/τριες, επίσης, που αντέγραφαν τις απαντήσεις από τα φυλλάδια των συμμαθητών/τριών τους, χωρίς να προβληματίζονται και να συμβάλλουν εποικοδομητικά στην από κοινού αναζήτηση και ανακάλυψη των απαντήσεων.

Η εκπαιδευτικός α΄ σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό β΄, η οποία αντιμετώπιζε παρόμοιας φύσης προβλήματα στις δικές της τάξεις, αναζήτησαν τις βαθύτερες αιτίες αυτών των συμπεριφορών, συζητώντας με τα ίδια τα παιδιά. Διαπίστωσαν ότι τα βιώματα που είχαν τα παιδιά από τη μέχρι τώρα φοίτησή τους σε τάξεις δασκαλοκεντρικά οργανωμένες οδήγησαν στη διαμόρφωση παραδοχών για τη φύση της γνώσης και τους τρόπους κατάκτησής της που λειτουργούσαν ανασταλτικά. Θεωρούσαν ότι η γνώση είναι μονοδιάστατη και καθολική, ο/η εκπαιδευτικός αποτελούσε τη μοναδική πηγή γνώσης, την οποία όφειλε να μεταβιβάσει σε αυτούς/ές. Ο δικός τους ρόλος συνίστατο στην αποστήθιση της έτοιμης γνώσης, για να επιτύχουν σε μια γραπτή εξέταση και να ανταμειφθούν από τον/την εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου, η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που τους καλούσαν να αναζητήσουν και να ανακαλύψουν μια πολυδιάστατη γνώση, μέσω της οικοδόμησής της στις προϋπάρχουσες, ήταν μια νέα εμπειρία που τους γεννούσε συναισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας. Τους ήταν δύσκολο, ακόμη, να αντιληφθούν ότι η πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης είχε μεγαλύτερη σημασία από ό, τι το τελικό αποτέλεσμα. Οι διαπιστώσεις αυτές καταγράφηκαν στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού α΄.

Επειδή και η συνάδελφός μου αντιμετωπίζει παρόμοιες δυσκολίες και επειδή θεωρήσαμε κουραστικό και απώλεια διδακτικού χρόνου να υποδεικνύουμε συνεχώς στα παιδιά πώς πρέπει να εργάζονται, αποφασίσαμε να τα καλούμε το διάλειμμα και να συζητούμε το θέμα αυτό. Από τις συζητήσεις μας διαφάνηκε ότι: (α) σε κανένα άλλο μάθημα δεν εργάζονται με τον τρόπο αυτό ούτε και θυμούνται να έχουν εργαστεί στο Γυμνάσιο, (β) έχουν συνηθίσει να μιλά ο καθηγητής/η καθηγήτρια, να εξηγά ή να ρωτά, (γ) ορισμένα από αυτά κάνουν κάποιες σκέψεις για τις πιθανές απαντήσεις στα

ερωτήματα του φυλλαδίου, αλλά προτιμούν να μη γράψουν τίποτε μήπως και είναι λάθος, (δ) κάποια παιδιά προτιμούν να καθαρογράψουν ολοκληρωμένη την απάντηση που θα τους δώσει ο καθηγητής/η καθηγήτρια στον πίνακα στο τέλος, γιατί αυτό έχουν συνηθίσει, (ε) άλλα δεν είναι σίγουρα για την απάντηση, δεν θέλουν να κάνουν λάθος, έτσι προτιμούν να αντιγράψουν από τον διπλανό/τη διπλανή τους που είναι καλοί/ες μαθητές/τριες, (στ) κάποια άλλα λένε ότι βαριούνται, δεν έχουν όρεξη, είναι κουρασμένα, αλλά υπόσχονται ότι θα προσπαθήσουν [...], (ζ) άλλα μας θέτουν το ερώτημα και «έτσι που εργαζόμαστε πώς θα ξέρετε εσείς ποιος βρήκε τη σωστή απάντηση, ποιος είναι ο καλός μαθητής και ποιος όσο και να σκεφτεί δεν μπορεί να βρει και τίποτε σπουδαίο;» (η) τέλος, κάποια παιδιά λένε ότι πάντα μιλούν λίγο στην τάξη, μπορεί και να φαίνεται ότι δεν προσέχουν, όμως πάντα διαβάζουν στο σπίτι και γράφουν στα διαγωνίσματα. «Θα δεις ότι θα σου γράψουμε καλά στο τέλος» (11 Νοεμβρίου 2012).

#### *Αδιαφορία μαθητών/τριών*

Ένα άλλο θέμα που επανερχόταν συχνά στις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού α΄ ήταν και η αδιαφορία ορισμένων μαθητών της και η άρνησή τους να εμπλακούν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα. Πέρα από την περιγραφή των συμπεριφορών τους, στοχάζεται και για τα πιθανά αίτια της αδιαφορίας τους.

Ο Αλ..., ο Αν... και ο Π... δεν εργάστηκαν σχεδόν καθόλου σήμερα. Ο Αλ... προτίμησε και πάλι να αντιγράψει τις απαντήσεις από τη διπλανή του. Πιστεύω ότι θα πρέπει να ενισχύσω περισσότερο την αυτοπεποίθησή του και να τον πείσω ότι εκείνο που προέχει είναι η προσπάθεια και όχι η ορθή απάντηση. Ο Αν... και ο Αλ... φαίνονται να βαριούνται. Πρέπει να βρω τρόπους να τους κινητοποιήσω. Σκέφτομαι ότι οι χαμηλές επιδόσεις τους στο Γυμνάσιο τους οδήγησαν να μην πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλουν στο μάθημα και συγχρόνως τους έσπρωξαν σε μια αδιαφορία. 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 (22 Νοεμβρίου 2012).

Ήταν αξιοσημείωτο ότι η εκπαιδευτικός δεν απέδιδε τη φαινομενική αδιαφορία των μαθητών σε μια ατομική παθογένεια, αλλά αντιλαμβανόμενη, μέσα στο πλαίσιο του μετα-νεωτερικού τρόπου σκέψης, ότι ο κάθε μαθητής/τρια αποτελούσε μια ξεχωριστή βιογραφία,



αναζητούσε τρόπους, για να σχεδιάσει δραστηριότητες οι οποίες να ανταποκρίνονται καλύτερα και στο επίπεδο ετοιμότητας του/της και να τον/την κινητοποιούν (Κουτσελίνη 2001, 2008).

#### *Συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας*

Οι στοχασμοί των εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν στα ημερολόγιά τους εξέφραζαν κυρίως τους φόβους τους για την ικανότητά τους να εφαρμόσουν στις τάξεις τους αυτόν τον καινοτόμο για αυτές τρόπο διδασκαλίας, εγκαταλείποντας τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Μέσω του αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τους ενδόμυχους φόβους τους και τους χειρίζονται, ώστε να παύσουν να διαδραματίζουν ανασταλτικό ρόλο στη μετάβασή τους από ένα αδιαφοροποίητο τρόπο διδασκαλίας σε μια διδασκαλία που σεβόταν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών τους.

#### *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*

Οι ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού Α' απεκάλυψαν τον φόβο που την κατέτρυχε αρχικά, όταν οι μαθητές/τριες της κατά τη συνεργατική εργασία παρεκτρέπονταν («η αναστάτωση που προέκυπτε κάποιες φορές με φόβιζε»). Φοβόταν μήπως φαινόταν αδύναμη στα μάτια τους να διαχειριστεί τις προβληματικές καταστάσεις και να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους («με κυριεύε ο φόβος ότι τα ίδια τα παιδιά θα θεωρούσαν ότι μπορούν να κάνουν ό, τι θέλουν σε ένα απόλυτα επιτρεπτικό περιβάλλον»). Θεωρούσε ότι ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα καταρράκωνε το κύρος της ως εκπαιδευτικού στην ίδια τη σχολική μονάδα («Και δεν το κρύβω ότι με φόβιζε το τι θα έλεγε κάποιος που θα άκουε αυτόν το θόρυβο. Πιθανόν ότι δεν μπορούσα να ελέγξω την τάξη μου. Αυτό θα έπληττε σίγουρα το κύρος μου ως εκπαιδευτικού και Β.Δ. στο σχολείο»). Παρατίθεται πιο κάτω η περιγραφή μιας έκρυθμης κατάστασης στην τάξη της και οι αντίστοιχοι στοχασμοί της, έτσι όπως καταγράφηκαν στο ημερολόγιό της.

Σήμερα έγινε κάτι που με αναστάτωσε πολύ. Ο Α... και η Κ... τσακόνονταν την ώρα που συζητούσαν ένα ερώτημα. Αρχικά τους κάλεσα ήρεμα να συζητήσουν χαμηλόφωνα και χωρίς τσακωμούς. Στη συνέχεια, ενώ ένα άλλο παιδί μιλούσε και παρουσίαζε τις σκέψεις του, ο Α... και η Κ... δέρνονταν μπροστά μου, στο πρώτο θρανίο, μπροστά σε όλους τους συμμαθητές τους και φώναζαν. Ο Α... ούτε καν με άκουε, όταν τους ζητούσα ήρεμα να σταματήσουν, γιατί τέτοιες συμπεριφορές δεν

αρμόζουν σε μια τάξη στην οποία όλοι είμαστε συνεργάτες και οφείλουμε σεβασμό. Οπότε ύψωσα τη φωνή μου και είπα: «Επιτέλους περιμένω ωριμότητα και σεβασμό. Τέτοιες συμπεριφορές είναι απαράδεκτες και είμαι αναγκασμένη να επιβάλω ποινές», τονίζοντας κάθε λέξη. Η τάξη πάγωσε και ο τσακωμός σταμάτησε. [...]

Φέρνοντας στο νου μου τα όσα συνέβηκαν σκέφτομαι πως ήταν μεγάλο απόπημα εκ μέρους μου να μιλήσω για επιβολή ποινών. Κατανοώ ότι ένας τέτοιος τρόπος συμπεριφοράς δηλώνει αυταρχισμό και τσιπλίζει ό, τι προσπαθώ να οικοδομήσω. Οπωσδήποτε, όμως, πρέπει να ομολογήσω ότι η αναστάτωση που προέκυπτε κάποιες φορές με φόβιζε. [...]

Σκέφτομαι, βέβαια, ότι από τη μια, πρέπει να καλλιεργήσω δεξιότητες επικοινωνίας σε όλους και από την άλλη, να βρω τρόπους να κινητοποιήσω και τους μαθητές όπως τον Ανδρέα που δηλώνουν ότι βαριούνται. Δεν πρέπει να απογοητευτώ από τέτοια περιστατικά ούτε και να επιτρέψω στους φόβους μου να με οδηγήσουν προς δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, για να νιώσω τη σιγουριά ότι έχω τον απόλυτο έλεγχο της τάξης» (18 Ιανουαρίου 2013).

Αξίζει να προσεχθεί ότι στο συγκεκριμένο παράδειγμα η εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε ότι οι φόβοι της, μήπως θεωρηθεί ανεπαρκής ως εκπαιδευτικός, την οδήγησαν να επισύρει τον φόβο της επιβολής ποινών στους μαθητές της που παρεκτράπηκαν. Συνειδητοποίησε, αναστοχαζόμενη για την πράξη της, ότι τα λεχθέντα της απηχούσαν τη νεωτερική κουλτούρα της επιβολής και του ελέγχου, η οποία καταστρατηγούσε κάθε προσπάθεια της για οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση εντός συνεργατικών νοηματοδοτημένων περιβαλλόντων (Κουτσελίνη, 2008) («Ήταν μεγάλο απόπημα εκ μέρους μου να μιλήσω για επιβολή ποινών. Κατανοώ ότι ένας τέτοιος τρόπος συμπεριφοράς δηλώνει αυταρχισμό και τσιπλίζει ό, τι προσπαθώ να οικοδομήσω»). Ταυτόχρονα, είδε τον κίνδυνο που υπήρχε να επανέλθει σε ένα μονολιθικό τρόπο οργάνωσης της τάξης, αποζητώντας την ασφάλεια που της παρείχε μια πεπατημένη οδός διδασκαλίας και με σιγουριά και βεβαιότητα αποφαινεται ότι δεν θα διολισθήσει στον κίνδυνο αυτό («Δεν πρέπει να απογοητευτώ από τέτοια περιστατικά ούτε και να επιτρέψω στους φόβους μου να με οδηγήσουν προς δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, για να νιώσω τη σιγουριά ότι έχω τον απόλυτο έλεγχο της τάξης»).

Ενδοιασμούς ως προς την ικανότητά της να οργανώσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξέφρασε και η εκπαιδευτικός β' σε μια από τις πρώτες ημερολογιακές

καταγραφές της, όπου επισήμανε ότι «πολύ λίγες ήταν οι φορές που οργάνωσα την τάξη μου σε ομάδες των δύο ή και περισσότερων μαθητών. Αναρωτήθηκα κατά πόσο θα μπορούσα να επιλέξω τα σωστά ζευγάρια και τα κατάλληλα άτομα στην ομάδα, ώστε να μπορούν να συνεργάζονται, να συζητούν, να κρίνουν και να αποφασίζουν για την τελική απάντηση» (10 Οκτωβρίου 2012).

#### *Οργάνωση μαθήματος*

Ένα άλλο θέμα που επανερχόταν συχνά στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού β' ήταν η αδυναμία της, όπως διαπίστωνε, να οργανώσει αποτελεσματικά τον διδακτικό χρόνο. «Προβληματίζομαι για τον χρόνο που πρέπει να τους δίνω για να εργάζονται μόνοι τους και μετά με το διπλανό τους. Πόσος χρόνος απαιτείται σε κάθε φάση του μαθήματος; Πάντως, σήμερα, δεν ολοκληρώσαμε όλες τις δραστηριότητες που σχεδιάσαμε» (6 Νοεμβρίου 2012). Σε άλλη ημερολογιακή καταγραφή επισήμανε τα εξής: «Οι μαθητές ήθελαν να εκφράσουν την άποψη τους και αναγκάστηκα να τους δώσω χρόνο από τον πολύτιμο χρόνο! Έγραψα τις απαντήσεις των ερωτήσεων στον πίνακα και πάλι έχασα πολύτιμο χρόνο. Ελπίζω να έρθει η ώρα που θα μπορέσω να οργανώνω καλύτερα τον χρόνο» (7 Νοεμβρίου 2012).

Η εκπαιδευτικός β' εξέφρασε, επίσης, σε αρχικές ημερολογιακές καταγραφές της αμφιβολία για την ικανότητά της να παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους μαθητές/τριες. Προβληματιζόταν για το πώς όφειλε να τους καθοδηγήσει, επιτρέποντάς τους παράλληλα να αυτενεργήσουν και να αναζητήσουν τις απαντήσεις, χωρίς η ίδια να τους παρέχει έτοιμη τη γνώση. «Διερωτώμαι πώς πρέπει να τους στηρίξω, χωρίς να τους δώσω έτοιμη την απάντηση. Στο σημερινό μάθημα χρειάστηκε αρκετές φορές να τους καθοδηγήσω πέρα από αυτό που νομίζω ότι θα έπρεπε» (30 Οκτωβρίου 2012).

#### *Πεποιθήσεις/Παραδοχές εκπαιδευτικών*

##### *Έμφαση στην κάλυψη της ύλης*

Μια από τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού α' (με ημερομηνία καταγραφής 6 Δεκεμβρίου 2013) αποτυπώνει με παραστατικό τρόπο πώς παραδοχές της που σχετίζονταν με την αναγκαιότητα κάλυψης της ύλης επενέργησαν υποσυνείδητα στις διδακτικές επιλογές της τη συγκεκριμένη μέρα. Καταγράφοντας, στη συνέχεια, τους στοχασμούς της αντιλαμβάνεται ότι η εσφαλμένη αυτή παραδοχή της την οδήγησε σε ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας που καταστρατηγούσε κάθε αρχή της διαφοροποίησης

της διδασκαλίας («Ένα είναι σίγουρο ότι αυτό το άγχος να καλύψω την ύλη πρέπει να το αποβάλω πέρα για πέρα»). Η ύλη καλύφθηκε, αλλά ερήμην των μαθητών/τριών της, αφού επέλεξε να θέσει ερωτήματα στο σύνολο της τάξης και στη συνέχεια να δώσει τον λόγο στα παιδιά που είχαν την ετοιμότητα και την προθυμία να απαντήσουν. Οι λιγότερο ικανοί μαθητές/τριες της παρέμειναν αμέτοχοι, ενώ η ίδια δεν είχε τη δυνατότητα να αντιληφθεί τι πράγματι τους δυσκόλευε, αφού η τάξη παρέμεινε ενιαία καθ' όλη τη διάρκεια του 45λεπτου μαθήματος.

Τα ερωτήματα που θέτει στον εαυτό της, αξιολογώντας τη διδασκαλία της και διερωτώμενη γιατί ενέργησε με τον συγκεκριμένο τρόπο και ποιος θα ήταν ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος να λειτουργήσει στις δεδομένες συνθήκες, φανερώνουν, από την άλλη, μια διάθεση για αλλαγή και βελτίωση. («Σκέφτομαι, όμως, ότι είναι εντελώς λάθος να θεωρώ ότι οι μαθητές ευθύνονται. Κάποιοι είχαν εργαστεί στο σπίτι. Μήπως έπρεπε να τους αξιοποιήσω ως συντονιστές της ομαδικής εργασίας; Εκείνοι που δεν εργάστηκαν αδιαφόρησαν όλοι ή υπήρχαν και παιδιά που δεν κατανόησαν την εργασία; Αυτό δεν το γνωρίζω, γιατί έτσι όπως κράτησα ενιαία την τάξη δεν μπόρεσα να βρεθώ κοντά στους λιγότερο ικανούς αναγνώστες μου»).

Στο σημερινό μάθημα, το πρώτο 45λεπτο, δυστυχώς, λειτούργησα δασκαλοκεντρικά. Βέβαια, αυτή δεν ήταν η αρχική μου πρόθεση. [...] Είμαι θυμωμένη πιο πολύ με τον εαυτό μου. Από την άλλη μήπως ευθύνεται και ο ωχαδερφισμός τους; Μέχρι να ανοίξουν το τετράδιο τους, να θυμηθούν τι κάναμε σε προηγούμενο μάθημα, να σκεφτούν ο χρόνος κυλά. Νιώθω ότι κάθε Πέμπτη αρχίζω και πάλι από το μηδέν. Ιδέες που συναντήσαμε σε προηγούμενα κείμενά μας αδυνατούν να τις ανασύρουν και να τις αξιοποιήσουν για την πληρέστερη κατανόηση των νέων κειμένων. Αρκούνται σε μονολεκτικές απαντήσεις. Σκέφτομαι, όμως, ότι είναι εντελώς λάθος να θεωρώ ότι οι μαθητές ευθύνονται. Κάποιοι είχαν εργαστεί στο σπίτι. Μήπως έπρεπε να τους αξιοποιήσω ως συντονιστές της ομαδικής εργασίας; Εκείνοι που δεν εργάστηκαν αδιαφόρησαν όλοι ή υπήρχαν και παιδιά που δεν κατανόησαν την εργασία; Αυτό δεν το γνωρίζω, γιατί έτσι όπως κράτησα ενιαία την τάξη δεν μπόρεσα να βρεθώ κοντά στους λιγότερο ικανούς αναγνώστες μου. Ένα είναι σίγουρο ότι αυτό το άγχος να καλύψω την ύλη πρέπει να το αποβάλω πέρα για πέρα. Αν δεν τους δώσω τις ευκαιρίες να προβληματιστούν και να μάθουν, θα παραμείνουν πάντα φαινομενικά απαθείς και αδιάφοροι. Σίγουρα, όταν κτίσω γερά θεμέλια θα μπορέσουμε να προχωρήσουμε.

*Η διεκπεραίωση των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων ως αυτοσκοπός*

Οι πεποϊθήσεις της εκπαιδευτικού β', που συνδέονταν άρρηκτα με τις δυσχέρειες που αντιμετώπιζε στην τάξη, σχετίζονταν με την αντίληψή της ότι εκείνο που προείχε στη μαθησιακή διαδικασία ήταν η ολοκλήρωση των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων, γι' αυτό και κάθε φορά που οι μαθητές/τριες της επιθυμούσαν να διατυπώσουν απόψεις και σκέψεις τους ή να σχολιάσουν ένα ενδιαφέρον θέμα θεωρούσε ότι παρέκκλινε από την πορεία της, με αποτέλεσμα να αγχώνεται και να πιστεύει ότι αδυνατούσε να διαχειριστεί κατάλληλα τον διδακτικό χρόνο. Ενδεικτική είναι η ακόλουθη καταγραφή:

Το βίντεο για τις προϋποθέσεις του εποικοδομητικού διαλόγου, τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία στον διάλογο άρεσε πάρα πολύ στους μαθητές και αποτέλεσε ευκαιρία για να μου πουν για τηλεοπτικές εκπομπές που παρακολούθησαν στις οποίες οι ομιλητές δεν τήρησαν τις προϋποθέσεις του διαλόγου. Όλοι είχαν να πουν κάτι. Πόσο τελικά επιδρά η τηλεόραση στα παιδιά! Αυτό, βέβαια, με άγχωσε. Νόμισα ότι δεν θα προλαβαίναμε να κάνουμε όλες τις δραστηριότητες που σχεδιάσαμε. Ευτυχώς που παρά τη συζήτηση καταφέραμε να ολοκληρώσουμε το μάθημα (8 Ιανουαρίου 2013).

*Έργο του/της εκπαιδευτικού η μεταβίβαση της γνώσης*

Η εκπαιδευτικός β' συνήθιζε, επίσης, να καταγράφει στον πίνακα, με τη μορφή κύριων σημείων, τις απαντήσεις στα ερωτήματα όλων των δραστηριοτήτων, για να μελετήσουν οι μαθητές/τριες στο σπίτι τις ορθές απαντήσεις. Μετά από διάλογο με τη συνάδελφό της διαπίστωσε ότι πίσω από αυτή τη συνήθειά της κρυβόταν η πεποίθηση ότι οι μαθητές/τριες αδυνατούσαν να κρατήσουν ολοκληρωμένες σημειώσεις. Όσο, όμως, διατηρούσε αυτή την πεποίθηση παρείχε περιορισμένες ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να ασκηθούν στη δεξιότητα αυτή, αφού έσπευδε να κωδικοποιεί τις απαντήσεις η ίδια στον πίνακα. Από την άλλη, συνειδητοποίησε ότι από τη στιγμή που η διδασκαλία, μέσα στα πλαίσια της παρέμβασης, εστιαζόταν στην ανάπτυξη στρατηγικών, ουσιαστικότερη σημασία είχε να δοθεί στα παιδιά χρόνος να ασκηθούν στην αποτελεσματική χρήση στρατηγικών και στη συνέχεια, όταν θα αποκτούσαν μια γκάμα αναγνωστικών στρατηγικών, στην αναζήτηση και εφαρμογή της στρατηγικής που απαιτούνταν κάθε φορά για την επίλυση συγκεκριμένου έργου, παρά στην αντιγραφή μιας ορθής απάντησης.

*Δράσεις για την άρση των δυσχερειών*

Στις ημερολογιακές καταγραφές των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν και αναφορές στις λύσεις των δυσχερειών που αντιμετώπιζαν. Στις λύσεις αυτές κατέληξαν από κοινού τόσο αφού συνεξέτασαν τα όσα κατέγραψαν στα ημερολόγια τους και τα όσα η καθεμιά παρατήρησε στην τάξη της άλλης όσο και αφού μελέτησαν τη σχετική βιβλιογραφία. Μέσα από τον επικοινωνιακό διάλογο που αναπτύχθηκε μεταξύ τους αποσαφήνισαν τα προβλήματα, προσδιόρισαν τις αιτίες τους και αξιοποίησαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για το σχεδιασμό λύσεων.

*Ανταπόκριση στην ανομοιογένεια της τάξης*

Η ανομοιογένεια της τάξης ως προς τις αναγνωστικές ικανότητες αντιμετωπίστηκε με την ενδελεχή διάγνωση των αναγκών των μαθητών/τριών που οδήγησε σε μια λεπτομερή καταγραφή των όσων ήταν σε θέση να επιτύχει ο/η κάθε μαθητής/τρια και των σημείων εκείνων που υστερούσε. Αυτό επέτρεψε στις εκπαιδευτικούς να θέτουν εφικτούς στόχους, κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους, οι οποίοι ιεραρχούνταν σε εκείνους που αφορούσαν προϋπάρχουσες γνώσεις/δεξιότητες, εκείνους που σχετίζονταν με την κατάκτηση πυρηνικών γνώσεων/δεξιοτήτων και σε μετασχηματιστικούς που απευθύνονταν σε παιδιά που κατείχαν σε βάθος τις προαπαιτούμενες και μπορούσαν να κατακτήσουν με σχετική ευκολία τις πυρηνικές.

Υπήρξε, συγχρόνως, προσπάθεια να σχεδιαστούν δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων, οι οποίες να σέβονται και τον διαφορετικό τρόπο μάθησης των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους και να είναι τόσες σε αριθμό που να είναι εφικτό να ολοκληρωθούν στα 90 λεπτά που διαρκούσε το κάθε μάθημα. Η αξιοποίηση ποικίλων κειμένων (έντυπων και ηλεκτρονικών, γελοιογραφιών και σύντομων βίντεο), κάποια από τα οποία πρότειναν τα ίδια τα παιδιά, συνέβαλε στην επίτευξη του στόχου αυτού. Παράλληλα, σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο η οργάνωση της τάξης ώστε να δίνεται κάθε φορά η δυνατότητα στα παιδιά να εργαστούν μόνα, δύο-δύο και σε ευρύτερες ομάδες, όταν η φύση των δραστηριοτήτων το απαιτούσε.

*Οργάνωση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας*

Οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να επιλύσουν αποτελεσματικά και τα προβλήματα που παρουσιάζονταν κατά την εργασία σε ομάδες. Αρχικά, αξιοποίησαν τα όσα αποκόμισαν από

την ανάλυση αναγκών, τη γνώση των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων των μαθητών/τριών, για να συνθέσουν ανομοιογενείς ή και ομοιογενείς ομάδες, όταν οι στόχοι της διδασκαλίας το απαιτούσαν, έπειτα ανέδειξαν μέσα από τον διάλογο με τους μαθητές/τριες τους την αξία της ομαδικής εργασίας αλλά και της δεξιότητας της επικοινωνίας για τον σύγχρονο άνθρωπο. Ανέθεσαν ρόλους στα μέλη της κάθε ομάδας και εισήγαγαν την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση με βάση κριτήρια που διαμόρφωσαν τα ίδια τα παιδιά κατά την επεξεργασία της θεματικής ενότητας για την αξία του διαλόγου στις ποικίλες εκφάνσεις της σύγχρονης ζωής. Επιβράβευσαν, επίσης, το ομαδικό πνεύμα και τη συλλογικότητα. Συζήτησαν, ακόμη, κατ' ιδίαν με τα παιδιά που φαίνονταν να μη συνεργάζονται και τους κατέστησαν φανερό ότι είχαν υψηλές προσδοκίες από αυτά, όπως και ότι πίστευαν πως μπορούσαν να εργαστούν και να μάθουν. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες καταγραφές από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού β΄:

Λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές τους ικανότητες και δεξιότητες αλλά και τη φιλική σχέση που είχαν αναπτύξει μεταξύ τους πρότεινα να εργάζονται ανά δύο στην αρχή και μετά σε ομάδες των τεσσάρων και πέντε μαθητών. Ευτυχώς όλοι αποδέχτηκαν τον διπλανό τους χωρίς να διαμαρτυρηθούν και μάλιστα από την αρχή, αφού πρώτα τους ενημέρωσα για τον στόχο του μαθήματος και για τον τρόπο με τον οποίο θα εργαζόμαστε στο μάθημα. Επιπλέον, προσπαθούσα να τους τονίσω ότι εκείνο το οποίο έχει μεγαλύτερη σημασία είναι ο τρόπος σκέψης, η συνεργασία και όχι η σωστή απάντηση, έτσι ώστε να τους ενθαρρύνω να προσπαθήσουν περισσότερο και να μην φοβούνται να εκφράσουν την άποψή τους μέσα στην ομάδα.[...] Με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές έδειξαν ότι μπορούσαν να συνεργαστούν (31 Ιανουαρίου 2013).

Η καλύτερη γνώση του βαθμού ετοιμότητας του/της κάθε μαθητή/τριας, η εμπειρία που απέκτησαν σταδιακά οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας στους μαθητές/τριες τούς επέτρεψαν να διαχειριστούν καλύτερα τον διδακτικό χρόνο, ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές/τριες τους να εργαστούν με το δικό τους ρυθμό, να συνεργαστούν με τον/τη διπλανό/ή τους, αλλά και να παραγάγουν έργο και εντός της ευρύτερης ομάδας. Η εκπαιδευτικός α΄ σημείωσε τα πιο κάτω για τον τρόπο που εργάστηκαν, ώστε να επιτύχουν την καλύτερη οργάνωση της τάξης, τονίζοντας την εμπλοκή των μαθητών/τριών στον καθορισμό κανόνων λειτουργίας των ομάδων, αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας:

Τα παιδιά δεν ήταν συνηθισμένα να εργάζονται με τον τρόπο που τα καλούσαμε να εργαστούν. Έτσι απαιτήθηκε επεξήγηση και καθορισμός κανόνων. Θελήσαμε να το επιτύχουμε μέσω του διαλόγου και της πειθούς και της εμπλοκής τους στον καθορισμό των κανόνων λειτουργίας της ομαδικής εργασίας. Σε αυτό μας βοήθησε και η θεματική ενότητα για την αξία του διαλόγου που μελετούσαμε στο μάθημα. Βέβαια, όλα αυτά έγιναν σταδιακά. Πρώτα έμαθαν να εργάζονται μόνοι και δύο-δύο και μετά στην ομάδα. Χρειάστηκε επιμονή και συχνά επαφή και συζήτηση με ορισμένα παιδιά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, για να μη φωνάζουν την απάντηση, για να σκύψουν στο κείμενό τους και αφού ολοκληρώσουν τη μια δραστηριότητα να προχωρήσουν στην επόμενη, χωρίς να έχουν αμέσως την ανατροφοδότηση μας. Το ενδιαφέρον που επιδείξαμε είχε θετικά αποτελέσματα. Σιγά-σιγά έμαθαν να διασταυρώνουν τις απαντήσεις τους με αυτές του/της διπλανού/ής τους ή και να γίνονται από μόνοι τους τέσσερις, όταν διαφωνούσαν μεταξύ τους, για να ακούσουν περισσότερες απόψεις (14 Φεβρουαρίου 2013).

#### *Δυναμική αλληλεπίδραση*

Με μεγαλύτερη ευελιξία αντιμετώπισαν, επίσης, οι εκπαιδευτικοί τις περιπτώσεις όπου οι μαθητές/τριες επιθυμούσαν να καταθέσουν απόψεις και σκέψεις τους ή να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους. Συνειδητοποίησαν ότι η βούληση των μαθητών/τριών για ελεύθερη έκφραση και διατύπωση απόψεων με αφορμή το κείμενο συνέβαλλε στην ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης με το κείμενο και αποτελούσε την πεμπτούσια της αναγνωστικής δεξιότητας. Η επιτέλεση των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων δεν θα έπρεπε να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για την επίτευξη των στόχων της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων. Αν η δυναμική αλληλεπίδραση και η ζώσα πραγματικότητα της τάξης οδηγούσαν στην επίτευξη των στόχων μέσα από διαφορετικές οδούς, τότε «άξιζε τον κόπο» και θα ήταν λάθος να επαναφέρει ο/η εκπαιδευτικός τα παιδιά σε μια προσχεδιασμένη πορεία. Όπως επισήμανε η εκπαιδευτικός β' σε καταγραφή της για ένα από τα τελευταία μαθήματα:

Όλοι οι μαθητές ήθελαν να διαβάσουν στην τάξη μια από τις εργασίες που έκαναν στο σπίτι. Μάλιστα κάποιοι έφεραν το σχετικό με το μάθημά μας βίντεο και ζητούσαν να το δούμε όλοι στην τάξη και μετά να διαβάσουν τα γραπτά τους σχόλια. Αυτό μας έβγαλε εκτός χρόνου. Αλλά ο ενθουσιασμός των μαθητών για την εργασία τους ήταν πράγματι μεγάλος και το όφελος που αποκόμισαν όλοι από το διάλογο που



αναπτύχθηκε γύρω από τα βίντεο τόσο μεγάλο που άξιζε τον κόπο (16 Ιανουαρίου 2013).

*Απόψεις για τη συμμετοχή στην έρευνα δράσης*

*Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης*

Η εκπαιδευτικός α' αναστοχαζόμενη γύρω από τα όσα της προσέφερε η συμμετοχή της στην παρέμβαση, ανέφερε ότι θεωρούσε όφελος το γεγονός ότι μπόρεσε να διαγνώσει εμπειριστατώμενα τον βαθμό ετοιμότητας κάθε μαθητή/τριας της. Αυτό παρατήρησε ότι έγινε εφικτό με τον σαφή και ακριβή προσδιορισμό των αναβαθμών κατανόησης (εντοπισμός και υπογράμμιση ρητών πληροφοριών στο κείμενο, ανάκληση πληροφοριών, εξαγωγή συμπερασμάτων, ερμηνεία υπόρρητων παραδοχών, κριτική θεώρηση κειμένου). Έτσι, η λεπτομερής ανάλυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων και ο συνακόλουθος προσδιορισμός προαπαιτούμενων, πυρηνικών και μετασχηματιστικών δεξιοτήτων, κατά τον σχεδιασμό κάθε μαθήματος, την κατέστησε ικανή να πετύχει την κάθετη διαφοροποίηση των μαθημάτων της και να ανταποκριθεί στον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών της. Επιπρόσθετα, διαπίστωσε ότι η συμμετοχή της στην παρέμβαση της έδωσε κάποια μεθοδολογικά εργαλεία, για να γνωρίσει καλύτερα και το γνωστικό προφίλ των μαθητών/τριών της αλλά και τα ενδιαφέροντά τους.

Ανάμεσα στα οφέλη καταλόγισε, επίσης, η εκπαιδευτικός την ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής διαφοροποιημένων μαθημάτων, όπου ο λόγος ο/η εκπαιδευτικός έπαψε να αποτελεί το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς το κέντρο βάρους μετατοπίστηκε από τις ενέργειες του/της εκπαιδευτικού στις ενέργειες των μαθητών/τριών. Μέσα στο πλαίσιο αυτό δόθηκε έμφαση στην πορεία προς την κατάκτηση των γνώσεων/δεξιοτήτων, στην αναζήτηση και τον προσδιορισμό του τρόπου σκέψης, επομένως και στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και στην οικοδόμηση της γνώσης σε προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα.

Το απόσπασμα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, με ημερομηνία 25 Απριλίου 2013, που ακολουθεί, προβάλλει ό, τι η εκπαιδευτικός χαρακτήρισε ως επιτεύγματα κατά τη σχολική χρονιά της παρέμβασης. Στην ημερολογιακή αυτή καταγραφή τονίζεται η συμβολή του διαγνωστικού δοκιμίου που δόθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς και των συνεντεύξεων που λήφθηκαν από τους μαθητές/τριες για την πληρέστερη γνώση του βαθμού ετοιμότητας, της αυτοεικόνας του κάθε μαθητή/τριας, των ενδιαφερόντων τους, των απόψεων και στάσεων τους απέναντι στο μάθημα των Νέων Ελληνικών και του ρόλου της ανάγνωσης

στη ζωή τους. Οι πληροφορίες αυτές συνέβαλαν ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντικρίσουν τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτριά τους ως μια ξεχωριστή και αυθύπαρκτη προσωπικότητα και να θελήσουν να ανταποκριθούν στις προσωπικές τους ανάγκες, χωρίς να διολισθήσουν σε διδακτικές επιλογές που τείνουν να θεωρούν την τάξη ένα αδιαφοροποίητο σύνολο. Προβάλλεται, επίσης, η εστίαση της διδασκαλίας-μάθησης στην ανάπτυξη αναγνωστικών στρατηγικών, αλλά και η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία συνέβαλε στην επίτευξη ενός διαφοροποιημένου τρόπου εργασίας.

Οπωσδήποτε τόσο εγώ όσο και η Μ... αρχίσαμε να διδάσκουμε στα τμήματά μας, γνωρίζοντας βαθύτερα το επίπεδο ετοιμότητας του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριάς μας. Το διαγνωστικό δοκίμιο που δώσαμε πριν την έναρξη της παρέμβασης μας βοήθησε να έχουμε μια εμπειριστατωμένη εικόνα [...]. Παράλληλα, οι προσωπικές συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες πέρα από το ότι ευχαρίστησαν τους ίδιους, γιατί θεώρησαν ότι τους δώσαμε περισσή σημασία που ποτέ άλλοτε δεν τους είχε δοθεί, μας βοήθησαν να αντλήσουμε χρήσιμες πληροφορίες για την αυτό-εικόνα του κάθε μαθητή/τριας, για τα ενδιαφέροντά τους, για τις απόψεις και στάσεις τους απέναντι στο μάθημα των Νέων Ελληνικών και για το ρόλο της ανάγνωσης στη ζωή τους. Έτσι μας είναι πιο εύκολο να ερμηνεύσουμε τη συμπεριφορά τους στη τάξη, αλλά και να σχεδιάσουμε μαθήματα με στόχο την ενίσχυση των κινήτρων τους. Επικεντρωθήκαμε, ακόμη στη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης, καθώς οι προσωπικές συνεντεύξεις των μαθητών/τριών και οι αντιδράσεις τους στο μάθημα κατέδειξαν ότι δεν κατείχαν τέτοιες στρατηγικές, ιδιαίτερα εκείνα τα παιδιά που βρίσκονταν στα χαμηλότερα επίπεδα κατανόησης κειμένου. Ως εκπαιδευτικοί δεν συνηθίζαμε να εμμένουμε στη διδασκαλία στρατηγικών, προτού μελετήσουμε τη σχετική βιβλιογραφία για τους εφήβους με δυσχέρειες στην κατανόηση κειμένων. [...] Αν και πάντα επιδιώκαμε έναν πιο παιδοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, γρήγορα απογοητευόμαστε από το γεγονός ότι τα παιδιά, ασυνήθιστα να εργάζονται μόνα, δύο-δύο, στην ομάδα, έτειναν να συζητούν μεταξύ τους για άλλα θέματα ή να ζητούν συνεχώς τη βοήθεια μας ή ακόμη να αντιγράφουν τις απαντήσεις από τους πιο εργατικούς. Φέτος, όμως, αντιλαμβανόμενες ότι ο τρόπος εργασίας, που παρέχει χρόνο στο μαθητή/τρια να εργαστεί μόνος και να συνεργαστεί, είναι η ό, τι πιο ουσιαστικό για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αναζητήσαμε τρόπους καλύτερης οργάνωσης.

*Οφέλη συνεργασίας*

Οι αναφορές στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού β' για τα όσα αποκόμισε από τη συμμετοχή της στην έρευνα δράσης επικεντρώθηκαν στα οφέλη της συνεργασίας της με τη συνάδελφό της. Χαρακτήρισε ευεργετικές τις εβδομαδιαίες συναντήσεις της με τη συνεργάτιδά της, γιατί της δόθηκε η δυνατότητα να αποσαφηνίσει και να συγκεκριμενοποιήσει τα επίπεδα αναγνωστικής δεξιότητας, να καθορίσει με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους και να σχεδιάσει δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις ικανότητες των μαθητών/τριών της. Συγχρόνως, η αλληλεπίδραση με τη συνάδελφό της τη βοήθησε να διδάξει για πρώτη φορά αναγνωστικές στρατηγικές και έμαθε πώς να διδάσκει την ίδια ώρα σε μαθητές/τριες με διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας.

Τόνισε ότι αισθανόταν ότι υπήρξε ισότιμο μέλος της ομάδας και συνέβαλε και αυτή εξίσου με την άλλη εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασης. Ποτέ δεν ένιωσε να παραγκωνίζεται, αν και η συνάδελφό της είχε περισσότερα χρόνια διδακτικής πείρας και είχε μελετήσει σε μεγαλύτερο βάθος το θέμα, μέσα στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής. Ένιωσε άνετα να επισκεφθεί τη συνάδελφό της στην τάξη της και να τη δεχτεί στη δική της. Παρατηρώντας τη συνάδελφό της να διδάσκει και συζητώντας τα μαθήματα μαζί της, βοηθήθηκε στην καλύτερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, όπως και στην περαιτέρω αξιοποίηση του πίνακα. Γενικότερα η συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ τους την βοήθησε να νιώσει σιγουριά και αυτοπεποίθηση για τις διδακτικές της ικανότητες, να μειώσει το άγχος που της προκάλεσε αρχικά η εμπλοκή της σε ένα ολότελα καινούργιο τρόπο σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας και οργάνωσης της τάξης, που στηριζόταν σε μια διαφορετική φιλοσοφία για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και του μαθητή/τριας.

*Μετασχηματισμός παραδοχών και επαγγελματική ανάπτυξη*

Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν, επίσης ότι ο αναστοχασμός συνέβαλε στην επανεξέταση κάποιων παραδοχών τους που λειτουργούσαν ανασταλτικά στην εφαρμογή των διαφοροποιημένων μαθημάτων, όπως υπήρξαν η αντίληψη τους για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως μεταλαμπαδευτή της γνώσης και η επιμονή τους στην κάλυψη της προκαθορισμένης από το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδακτέας ύλης. Η εκπαιδευτικός β' παρατηρεί χαρακτηριστικά:

Πριν θεωρούσα ότι μόνον όταν επεξηγούσα εγώ το μάθημα, έδινα παραδείγματα, σημείωνα τα κύρια σημεία στον πίνακα οι μαθητές/τριες μου μάθαιναν.

Απογοητευόμουν όταν διαπίστωνα ότι λίγα πράγματα συγκράτησαν από τα όσα είπα. Η συμμετοχή μου στην παρέμβαση με βοήθησε να αντιληφθώ πολλές αλήθειες. Πρέπει να πω ότι μου άρεσε πολύ που το μάθημα δεν ήταν δασκαλοκεντρικό, που οι μαθητές μέσα από τις ιεραρχημένες δραστηριότητες, μόνοι τους και στη συνέχεια με τους συμμαθητές τους, εντόπιζαν και συζητούσαν τις απαντήσεις. Πολλές φορές μου προκαλούσε εντύπωση η ωριμότητα των απαντήσεων τους (Απρίλιος 2013).

Η εκπαιδευτικός α΄, από την άλλη, σε μια από τις τελευταίες καταγραφές της, με ημερομηνία 30 Απριλίου 2013, παρατήρησε ότι λειτούργησε με αυτοπεποίθηση και επιμονή για την επίλυση των αναφουμένων προβλημάτων που γέννησε η ανομοιογένεια της τάξης της, αντλώντας κουράγιο μέσα από τη συνεργασία, τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων, αλλά και ενδυναμωμένη από τη σχετική θεωρία, που αποτέλεσε το θεμέλιο στο οποίο στηρίχθηκε η διδασκαλία. Οι επισημάνσεις της αυτές μαρτυρούν την επαγγελματική της ωρίμανση, ως απόκοτο της συμμετοχής της στην παρέμβαση.

Τα προβλήματα υπήρξαν σύνθετα, όμως, τα αντίκρισα με μεγαλύτερο κουράγιο και θέληση να τα επιλύσω. Άντλησα δύναμη από τη συνεργάτρια μου, από το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Δεν βιάστηκα να εγκαταλείψω την προσπάθεια, όπως ίσως άλλες φορές και να υιοθετήσω πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Το καθετί τώρα γινόταν μετά από μελέτη και επίμοχθο σχεδιασμό. Διερευνούσαμε τις αιτίες των προβλημάτων και αναζητούσαμε και βρίσκαμε λύσεις. Δεν λειτουργούσαμε διαισθητικά ή κατά το δοκούν, όπως ίσως έπραττα πριν.

Η εκπαιδευτικός β΄ τόνισε ότι η συμμετοχή της στην παρέμβαση «ήταν μια μεγάλη πρόκληση. Επίσης, το είδα ως μια πολύ καλή ευκαιρία για να βελτιωθώ η ίδια, αφού μέσα απ' όλη αυτή τη διαδικασία μπόρεσα να εντοπίσω τις αδυναμίες μου και να βελτιώσω τη μέθοδο διδασκαλίας μου. Κάθε φορά που αντιμετώπιζα μια δυσκολία πεισμάτωνα και έλεγα πως θα προσπαθήσω και θα μάθω, πώς και οι μαθητές μου θα μάθουν να λειτουργούν διαφορετικά μέσα στην τάξη όπως και εγώ» (Μάιος 2013). Αναστοχαζόμενη, δηλαδή, γύρω από την πράξη επισημαίνει ότι διένυσε μαζί με τους μαθητές/τριες της μια πορεία από την άγνοια στη γνώση και ότι πορεύτηκε με επιμονή και θάρρος, για να αντιμετωπίσει την πρόκληση της διδασκαλίας σε ανομοιογενείς τάξεις. Η αυτοπεποίθηση με την οποία μιλά (αναφέρει δύο φορές τη λέξη βελτίωση, τονίζει το πείσμα που τη διακατείχε και προβάλλει το όραμα της για μάθηση) φανερώνει και την προσωπική της ωρίμανση.

*Ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία*

Θετικές υπήρξαν οι διαπιστώσεις της εκπαιδευτικού α΄ και για τα όσα αποκόμισαν οι μαθητές/τριες, μέσα από την παρέμβαση, σύμφωνα με τα όσα κατέγραψε στις ημερολογιακές καταγραφές της. Αφορμή για αυτές τις διαπιστώσεις έδωσαν τα σχόλια άλλων εκπαιδευτικών για τη στάση και συμπεριφορά μαθητών/τριών που μετείχαν στην παρέμβαση, κατά τη διάρκεια των δικών τους μαθημάτων. Η εκπαιδευτικός αξιολογώντας τους μαθητές/τριες, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι ίδιοι μαθητές/τριες συμπεριφέρθηκαν πολύ διαφορετικά στο δικό της μάθημα και απέδωσε τα αίτια στον διαφοροποιημένο τρόπο διδασκαλίας ο οποίος τη βοήθησε να αντικρύσει τον/την κάθε μαθητή/τρια ως ένα μοναδικό και ξεχωριστό πρόσωπο και τον/την καταστήσει συνεργάτη/τρια στη μαθησιακή διαδικασία.

Συγκεκριμένα, αναστοχαζόμενη, διαπιστώνει ότι συναισθάνεται ικανοποιημένη για τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών/τριών της στη μαθησιακή διαδικασία και διερευνά τις αιτίες που οδήγησαν στην ικανοποιητική αυτή συμμετοχή τους. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η κινητοποίηση των μαθητών/τριών της οφειλόταν στο γεγονός ότι απομακρύνθηκε από ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, γνωρίσματα του οποίου παρατήρησε στα μαθήματα συναδέλφων της που εξέφραζαν παράπονα για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των ίδιων μαθητών/τριών. Τέτοια γνωρίσματα υπήρξαν η από καθέδρας διδασκαλία, η μετάδοση γνώσεων σε ένα αδιαφοροποίητο σύνολο μαθητών/τριών, ο έλεγχος και η επιβολή. Αντίθετα, η υιοθέτηση ενός παιδοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας, που σεβόταν τις ιδιαιτερότητες του/της κάθε μαθητή/τριας, με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονταν στο επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ, όπως και η προώθηση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών αλλά και με τον εκπαιδευτικό συνέβαλαν στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

[...] έφερα στη θύμησή μου και τα σχόλια της καθηγήτριας της Ιστορίας για το ίδιο τμήμα. Και αυτή ήταν δυσαρεστημένη με τα παιδιά αυτά, τα οποία δεν απαντούσαν στις ερωτήσεις της παρά μονολεκτικά, δεν μπορούσαν να διαβάσουν μια πηγή και να τη σχολιάσουν, ήταν «βαριοί και ασήκωτοι». Έθεσα στον εαυτό μου το ερώτημα πόσο εγώ ήμουν ευχαριστημένη από τα παιδιά αυτά. Θα μπορούσα να πω ότι ο τρόπος με τον οποίο εργάστηκα φέτος βοήθησε, ώστε να μην αντιμετωπίσω το πάγωμα που προκαλεί η αδυναμία των μαθητών/τριών να απαντήσουν στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Καθώς τους έδινα τη δυνατότητα να σκεφτούν, να συζητήσουν με

τον/τη διπλανό/η και από τη στιγμή που είχα το χρόνο να πλησιάσω τους πιο αδύνατους και να συζητήσω μαζί τους, στην ολομέλεια είχα μια μεγαλύτερη ανταπόκριση. Υπήρξαν αρκετές φορές που ο Στ..., για παράδειγμα, έδωσε ιδιαίτερα εύστοχες απαντήσεις, καθώς είναι ένα παιδί με αντίληψη και κρίση, αν και εύκολα μέσα στο σύνολο αφήνεται και του αρέσει να γίνεται το πειραχτήρι της τάξης. Ο Σ... και ο Ν..., από την άλλη, αν και παιδιά με φτωχή αυτοεικόνα, τόλμησαν και άρθρωσαν λόγο ή συχνά τους παρότρυνα να πουν δυνατά τα όσα συζητήσαμε κατά την ώρα την ατομικής ανατροφοδότησης. Μου φαίνεται ότι καλά τα καταφέραμε και κινηθήκαμε προς τα εμπρός. Πόσα βήματα άραγε; Θα φανεί (2 Απριλίου 2013).

#### Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ημερολογιακών καταγραφών των εκπαιδευτικών και συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Οι ημερολογιακές καταγραφές των δύο εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνα δράσης παρέχουν πληροφορίες για τις δυσχέρειες που αντιμετώπισαν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων στις τάξεις τους. Αποτυπώνουν, ακόμη, τους φόβους τους για την ικανότητα τους να εφαρμόσουν με επιτυχία στην τάξη τους διαφοροποιημένα μαθήματα, όπως και τις πεποιθήσεις/παραδοχές τους για τη μαθησιακή διαδικασία και τις λύσεις που υιοθέτησαν για την άρση των δυσκολιών (πρώτο ερευνητικό ερώτημα). Τέλος, προβάλλουν τις απόψεις τους σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως απόκοτο της συμμετοχής τους στην έρευνα δράσης (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα).

Όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην εφαρμογή των πρώτων διαφοροποιημένων μαθημάτων τους αναφέρονταν στην απουσία ενός αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα, έκαναν μνεία στην αδυναμία των μαθητών/τριών τους να φέρουν σε πέρας δραστηριότητες που απαιτούσαν σύνθετες νοητικές διεργασίες, όπως και στο γεγονός ότι δραστηριότητες, οι οποίες δίνονταν στην τάξη αλλά και ανατίθεντο ως κατ' οίκον εργασία, δεν κινητοποιούσαν στον αναμενόμενο βαθμό όλους τους/τις μαθητές/τριες, αφού δεν ανταποκρίνονταν πλήρως στα ενδιαφέροντά τους και στο μαθησιακό τους προφίλ. Δυσχέρειες αντιμετώπιζαν, επίσης, και οι δύο εκπαιδευτικοί στην ευέλικτη οργάνωση της τάξης, ενώ η εκπαιδευτικός β' αναζητούσε τρόπους καλύτερης διαχείρισης του χρόνου και παροχής της κατάλληλης ανατροφοδότησης. Πρόκληση αποτελούσε, επίσης, για τις εκπαιδευτικούς η εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και των πιο αδύνατων αναγνωστών οι οποίοι είχαν και μειωμένα κίνητρα μάθησης.

Στοχαζόμενη για τις δράσεις της η εκπαιδευτικός α' εξέφρασε τους φόβους της μήπως πληγεί το κύρος της ως εκπαιδευτικού στη σχολική της μονάδα, εξαιτίας έκρυθμων συμπεριφορών των μαθητών/τριών της κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας στην τάξη. Η εκπαιδευτικός β' προβληματιζόταν, επίσης, έντονα για την ικανότητα της να οργανώσει την ομαδοσυνεργατική εργασία στην τάξη της με τον καταλληλότερο τρόπο, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες της να επωφεληθούν. Συναισθανόταν, ακόμη, ανεπαρκής να διαχειριστεί κατάλληλα τον διδακτικό χρόνο, αλλά και να προσφέρει την ανατροφοδότηση που απαιτούνταν σε κάθε μαθητή/τρια της.

Όσον αφορά στις παραδοχές των δύο εκπαιδευτικών που διαδραμάτιζαν ανασταλτικό ρόλο στην εφαρμογή των αρχών της διαφοροποίησης στην τάξη τους, αυτές αφορούσαν στην αντίληψη ότι προέχει η κάλυψη της διδακτέας ύλης αλλά και στην άποψη (την πρεσβεύει κυρίως η εκπαιδευτικός β') ότι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν η εκπαιδευτικός κωδικοποιεί και καταγράφει στον πίνακα τα κύρια σημεία του μαθήματος, ζητώντας τους να τα αντιγράψουν στο τετράδιό τους. Οι παραδοχές αυτές οδηγούσαν τις εκπαιδευτικούς να τείνουν προς ένα μονολιθικό τρόπο οργάνωσης της τάξης και προς έναν δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, παρεκκλίνοντας από τους αρχικούς τους σχεδιασμούς. Η συνειδητοποίηση, μέσα από τον αναστοχασμό και τον διάλογο μεταξύ τους, αυτών των λανθασμένων παραδοχών, αποτέλεσε για τις εκπαιδευτικούς την απαρχή για την αναζήτηση τρόπων άρσης των δυσχερειών που αντιμετώπιζαν στην τάξη. Οι λύσεις ανευρέθηκαν μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, τη βαθύτερη γνώση των ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών/τριών τους και την καλλιέργεια της αυτενέργειας των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν στα ημερολόγια τους ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης τις κατέστησε ικανές στον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων, στη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών και στην οργάνωση της τάξης με ευέλικτο τρόπο, ώστε οι μαθητές/τριες να εργάζονται μόνοι/ες, σε дуάδες αλλά και σε ευρύτερες ομάδες. Παράλληλα, επισήμαναν ότι εργάστηκαν με αυτοπεποίθηση και επιμονή για την επίλυση των αναφουομένων προβλημάτων που γέννησε η ανομοιογένεια της τάξης τους, αντλώντας κουράγιο μέσα από τη συνεργασία, τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων, αλλά και ενδυναμωμένες από τη σχετική θεωρία, που αποτέλεσε το θεμέλιο στο οποίο στηρίχθηκε η διδασκαλία. Παρατήρησαν, επιπρόσθετα, τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

## Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό συζητούνται τα κυριότερα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά μελετάται η πορεία των εκπαιδευτικών, που μετείχαν στην έρευνα δράσης, από το αρχικό μέχρι και το τελικό στάδιο: εντοπισμός του προβλήματος, αποσαφήνισή του, ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης, δυσχέρειες κατά την εφαρμογή της δράσης, αναστοχασμός και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο τον σχεδιασμό νέων δράσεων για την άρση των δυσκολιών, επαναξιολόγηση και επανασχεδιασμός. Προσδίδεται, ιδιαίτερη έμφαση στη λειτουργία του αναστοχασμού, όπως αυτός αποτυπώνεται στις ημερολογιακές καταγραφές των εκπαιδευτικών, ως μέσου για τη συνειδητοποίηση παγιωμένων παραδοχών τους που αποτέλεσαν τροχοπέδη στην εφαρμογή των διαφοροποιημένων μαθημάτων (πρώτο ερευνητικό ερώτημα). Παράλληλα, διαπιστώνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς η εμπλοκή τους στην έρευνα δράσης τους/τις καθιστά ικανούς/ές να προβαίνουν σε μια σειρά ενεργειών για την αναδόμηση του δοσμένου Αναλυτικού Προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο μάθησης των μαθητών/τριών τους (εμπεριστατωμένη διάγνωση αναγκών των μαθητών/τριών, σαφής και ακριβής ορισμός μαθησιακών στόχων, ιεράρχησή τους και ανάπτυξη αντίστοιχων δραστηριοτήτων, ευέλικτος τρόπος οργάνωσης της τάξης), λειτουργώντας αυτόνομα και με αυτοπεποίθηση (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα).

Ακολούθως, αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της έρευνας δράσης (τρίτο ερευνητικό ερώτημα). Συγκεκριμένα, διερευνάται η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στα Δοκίμια Αξιολόγησης, όπως και στη γνώση στρατηγικών ανάγνωσης, σύμφωνα με τα όσα λένε στις συνεντεύξεις τους. Σταθμίζεται, επίσης, ο ρόλος που διαδραμάτισε η παρέμβαση στην οικοδόμηση του συναισθήματος αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών. Παράλληλα, μελετούνται οι εννοιολογικές κατασκευές που είχαν διαμορφώσει οι μαθητές/τριες πριν την παρέμβαση για το τι είναι γνώση, πώς αυτή κατακτιέται και ποιος ο δικός τους ρόλος στην πορεία προς την κατάκτησή της και πώς αυτές τροποποιούνται και ανασκευάζονται με το τέλος της παρέμβασης.



## Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ετοιμότητας αποτελεί, όπως έχει γίνει φανερό στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, ένα αίτημα τόσο στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Κουτσελίνη, 2012· UNESCO, 1997· Υ.Π.Π., 2008β) όσο και διεθνώς (Blozowich, 2001· Burton, 2003· Guild, 2001· Humphrey et al., 2006· Sizer, 1999· Tomlinson et al., 1998). Ένας από τους κυριότερους ανασταλτικούς παράγοντες στην ευρύτερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θεωρείται η μη επαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (George, 2005· Hardré & Sullivan, 2008· Ruys et al., 2013· Troxclair, 2000· Watts-Taffe et al., 2012), με αποτέλεσμα αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι μάθηση και πώς αυτή κατακτιέται να αποτελούν τροχοπέδη για την μετακίνησή τους από ένα μονολιθικό τρόπο διδασκαλίας προς μια ευέλικτη διδασκαλία, που να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας σε μια ανομοιογενή τάξη (Fullan & Stiegelbauer, 1991· Hargreaves, 1998· Koutselini & Patsalidou, 2014· Moon, Tomlinson & Callahan, 1995: as cited in Santangelo & Tomlinson, 2012).

Από την άλλη, η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αδυναμία τους να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν ορθά τις εξατομικευμένες αλλά και τις κοινές ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Santangelo & Tomlinson, 2012). Έχει, ακόμη, άρρηκτη σχέση με την αδυναμία τους να αναπροσαρμόζουν δημιουργικά και κατάλληλα το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις διδακτικές στρατηγικές, τις πηγές, τις μαθησιακές δραστηριότητες, την αξιολόγηση και το μαθησιακό περιβάλλον, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών τους (Affholder, 2003· Βαλιαντή, 2010· Noble, 2004· Subban, 2006· Tobin & McInnes, 2008). Συνεπακόλουθα, τίθεται το ερώτημα με ποιους τρόπους θα μπορούσε να καταστεί εφικτή η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού αποσκοπεί να αποτυπώσει βήμα προς βήμα τις διεργασίες που συντελούνται κατά τη διάρκεια μιας συμμετοχικής έρευνας δράσης, από τον Οκτώβριο του 2012 μέχρι και τον Απρίλιο του 2013, με στόχο τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων σε τέσσερα ανομοιογενή τμήματα της Α΄ Λυκείου (πρώτο ερευνητικό ερώτημα). Η έρευνα παρατηρεί, καταγράφει και σχολιάζει τα βήματα των εκπαιδευτικών από το στάδιο του εντοπισμού των προβλημάτων/προκλήσεων

που αναφέρονται κατά τη διδασκαλία σε τάξεις μικτής ετοιμότητας, στο στάδιο της αποσαφήνισής τους και έπειτα σε εκείνο της ανάπτυξης και εφαρμογής στρατηγικών δράσης, στον αναστοχασμό, την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό των δράσεων. Παράλληλα, προβάλλει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που καθίστανται σταδιακά πιο ικανοί/ές στον σχεδιασμό και την εφαρμογή στην τάξη τους διαφοροποιημένων μαθημάτων (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Αποπειράται, έτσι, να απαντήσει στο ερώτημα πώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, εμπλέκονται και ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των τάξεων τους (Humphrey et al., 2006· Ruys et al., 2013), η απάντηση του οποίου είναι ουσιώδης για την κατάρτιση και επιμόρφωσή τους (Κουτσελίνη, 2001· Koutselini & Patsalidou, 2014).

Η λεπτομερής, σαφής και τεκμηριωμένη παρουσίαση των βημάτων προς μια αποτελεσματική διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου που πραγματοποιείται πιο κάτω, απορρέει από την αποδοχή της θέσης ότι η ανομοιογένεια των σύγχρονων τάξεων απαιτεί εξειδικευμένες λύσεις, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα στο περιβάλλον στο οποίο αναδύονται τα προβλήματα και όπου κρίσιμο και καθοριστικό στοιχείο του είναι ο/η μαχόμενος/η εκπαιδευτικός. Οι διαδικασίες προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης που ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης αποτελούν ένα παράδειγμα που τίθεται στη διάθεση άλλων μαχόμενων εκπαιδευτικών και της επιστημονικής κοινότητας ως υπόθεση προς έλεγχο (Altrichter et al., 2001· Cohen et al., 2008).

#### *Από τον εντοπισμό στην αποσαφήνιση του προβλήματος*

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης διαδραματίζει αρχικά καθοριστικό ρόλο στην ενεργή εμπλοκή τους σε μια διαδικασία περαιτέρω αποσαφήνισης του προβλήματος, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιασδήποτε δράσης για την άρση του προβλήματος (Altrichter et al., 2001). Η δυναμική αυτή εμπλοκή τους συμβάλει δραστικά στην απομάκρυνσή τους από την παθητική και ενίοτε μοιρολατρική στάση του/της εκπαιδευτικού που διαπιστώνει την ύπαρξη προβληματικών καταστάσεων στην τάξη του/της, αλλά αδυνατεί να τις χειριστεί, αναμένοντας την επίλυσή τους από κάποιους ειδικούς (Κουτσελίνη, 2001).

*Απουσία αναλυτικού προγράμματος*

Μέσα στο πλαίσιο της αποσαφήνισης του προβλήματος απαιτείται να επισημανθεί σε τι και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι μαθητές/τριες ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες. Διαπιστώνεται ότι αυτοί/ές διαφοροποιούνται στον βαθμό που: (α) διαβάζουν ένα κείμενο με ακρίβεια και ευχέρεια, (β) αναγνωρίζουν και ανακαλούν με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο, (γ) εξάγουν συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου ή/και με τα συμφραζόμενα και (δ) προσεγγίζουν κριτικά ένα κείμενο. Παρατηρώντας τις δυσχέρειες που δημιουργεί αυτή η ανομοιογένεια της τάξης στη διδασκαλία-μάθηση, οι εκπαιδευτικοί ανατρέχουν στη σχετική βιβλιογραφία για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτών ικανοτήτων. Η εντύπωση στη μελέτη της βιβλιογραφίας συντείνει στη βαθύτερη γνώση της έννοιας της διαφοροποίησης, του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο εδράζεται, των ειδών διαφοροποίησης και των στρατηγικών υλοποίησής της.

Παράλληλα, η μελέτη των διαδικασιών που ακολουθούνται για την επίτευξη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας φέρνει στο προσκήνιο τη νευραλγική σημασία ενός αναλυτικού προγράμματος που λειτουργεί ως πλοηγός του εκπαιδευτικού στο σύνθετο έργο της διαφοροποίησης (Κουτσελίνη, 2001, 2008α). Ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα απουσιάζει, όμως, από το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου, αφού το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας του 2010 εφαρμόζεται πιλοτικά μόνο στις Γυμνασιακές τάξεις, ενώ στο Λύκειο ακολουθείται ο Προγραμματισμός για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών. Ο Προγραμματισμός υποδεικνύει μόνον μέσα σε ποια χρονικά πλαίσια πρέπει να διδαχθούν συγκεκριμένα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου (Υ.Π.Π., 2012), δηλαδή είναι ένα έγγραφο που πόρρω απέχει από ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κουτσελίνη, 2001). Ακόμη, όμως, και στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, ανάμεσα στα οποία είναι και το Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Γλώσσας, έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη μιας εμφανούς ασυνέπειας. Τα Προγράμματα αυτά δεν δομούνται με βάση προαπαιτούμενες, πυρηνικές και μετασχηματιστικές γνώσεις/δεξιότητες, οι οποίες να συλλειτουργούν σε κάθε τάξη και από τάξη σε τάξη (Κουτσελίνη, 2012). Επιπρόσθετα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα στη Γλώσσα (Υ.Π.Π., 2010) αποδεικνύεται ανεπαρκές για διαφοροποιημένη διδασκαλία λόγω του ότι δεν αναφέρεται στις γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες ο/η μαθητής/τρια πρέπει να κατακτήσει, για να είναι επαρκής στην ανάγνωση-κατανόηση κατά τάξη και στο τέλος κάθε

κύκλου εκπαίδευσης (Κουτσελίνη, 2012). Έτσι, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι δύσκολο να υλοποιηθεί.

Η απουσία ενός αναλυτικού προγράμματος, στο οποίο να καθορίζονται οι γενικοί σκοποί και οι ειδικοί στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι τρόποι, τα μέσα και οι δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων, οι μέθοδοι και τα εργαλεία για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης (Κουτσελίνη, 2001), εκλαμβάνεται ως μέρος του προβλήματος, αφού αποψιλώνει τους/τις εκπαιδευτικούς από ένα οδηγό στην πορεία του σχεδιασμού και της υλοποίησης διαφοροποιημένων μαθημάτων που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Κουτσελίνη, 2008α). Γίνεται κατανοητό ότι η αποτελεσματική διδασκαλία της ανάγνωσης-κατανόησης απαιτεί να απαντηθούν τα ερωτήματα: Ποιες γνώσεις/δεξιότητες πρέπει να κατέχει ένας ικανός αναγνώστης; Ποιες στρατηγικές ανάγνωσης πρέπει να αναπτύξει, για να καταστεί ένας αυτόνομος αναγνώστης; Ποιο είναι το σημείο εκκίνησης κάθε μαθητή/τριας; Πώς μπορούν αυτές οι γνώσεις/δεξιότητες και στρατηγικές να μετατραπούν σε στόχους και να αναλυθούν από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους; Μέσω ποιων ιεραρχημένων δραστηριοτήτων θα επιτευχθεί η κατάρκτηση των γνώσεων/δεξιοτήτων και στρατηγικών; Ποια μέσα και υλικά θα αξιοποιηθούν; Με ποιους τρόπους θα οργανωθεί η τάξη; Με ποια μέσα θα επιτευχθεί η διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση; (Κουτσελίνη 2001, 2008α· Tomlinson & Imbeau, 2010· Tomlinson & Moon, 2013).

Η διαπίστωση της απουσίας ενός αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου κινητοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση ενός Προγράμματος για τη διδασκαλία της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου στο οποίο προσδιορίζονται και αναλύονται με σαφήνεια οι γνώσεις/δεξιότητες που αναμένεται να κατέχει ένα εγγράμματο άτομο, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Βάμβουκας, 1992· Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007· Ματσαγγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009· Vacca et al., 1995· Vacca, et. al., 2014). Καθορίζονται, δηλαδή, δείκτες επάρκειας στην ανάγνωση-κατανόηση και διαμορφώνεται, παράλληλα, ένα φιλόδοξο Πρόγραμμα που στοχεύει να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες κριτικούς/ές αναγνώστες/τριες, προϋπόθεση για την αποτελεσματική ανάπτυξη του εγγραμματισμού, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Sulkunen, 2013).

Η ιεράρχηση αυτών των γνώσεων/δεξιοτήτων από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να αποφαινούνται κάθε φορά που σχεδιάζουν ένα μάθημα

ποιες γνώσεις/δεξιότητες θεωρούνται ως πυρηνικές, ποιες προαπαιτούμενες και ποιες μετασηματιστικές. Αναλύοντας το σύνθετο στα απλά και καλλιεργώντας δεξιότητες για οικοδόμηση της γνώσης, επιτυγχάνουν ποιοτικές αλλαγές στη διδασκαλία, μια που η θεραπευτική εργασία που παρέχεται στα πλαίσια της διαφοροποιημένης εργασίας δεν πρέπει να στηρίζεται στη συνεχή επανάληψη των ίδιων και των ίδιων ούτε και στη συσσώρευση γνώσεων (Κουτσελίνη, 2001· Tomlinson & Moon, 2013).

Με γνώμονα το συγκεκριμένο Πρόγραμμα επιτυγχάνεται και ο καταρτισμός δοκιμίων αξιολόγησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, που αξιοποιούνται για την ανάλυση αναγκών των μαθητών/τριών πριν την παρέμβαση αλλά και για την αξιολόγησή τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και αφού αυτή ολοκληρωθεί. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν μια εμπειριστατωμένη ανάλυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων που έχουν ήδη κατακτήσει οι μαθητές/τριες τους και αντιλαμβάνονται με σαφήνεια σε ποιο βαθμό ετοιμότητας βρίσκεται ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια τους πριν από την έναρξη της παρέμβασης, αλλά και όταν τους αξιολογούν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η γνώση αυτή είναι πολύτιμη για τον σχεδιασμό μαθημάτων που ανταποκρίνονται στο διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή/τριας και τους παρέχουν τη δυνατότητα να μάθουν (Κουτσελίνη, 2001, 2008· Tomlinson & Moon, 2013). Έν κατακλείδι, με βάση τους συγκεκριμένους Δείκτες Επάρκειας διευκολύνεται η λειτουργική προσέγγιση της έννοιας της διαφοροποίησης, διαδικασία απαραίτητη, για να καταστεί η θεωρία πράξη.

#### *Προσδιορισμός της ανομοιογένειας των τάξεων*

*Ετοιμότητα μαθητών/τριών.* Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην απάντηση του επόμενου νευραλγικού ερωτήματος στο οποίο απαιτείται να απαντήσουν, για να μπορέσουν να οδηγηθούν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης. Διερευνούν ποιες γνώσεις/δεξιότητες και στρατηγικές κατέχει ήδη ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια τους (Hall, 2002· Κουτσελίνη, 2008· Tomlinson & Imbeau, 2010), και συγκεντρώνουν, συγχρόνως, πληροφορίες για τη βιογραφία και βιοθεωρία του καθενός και της καθεμιάς (Guild, 2001· Κουτσελίνη, 2010β· Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· Leibowitz, 2004· Perez & Holmes, 2010). Στην αποσαφήνιση των πραγματικών αναγκών των μαθητών/τριών σε όλους του τομείς ανάπτυξης συμβάλουν τόσο τα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης, τα οποία χορηγούνται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όσο και οι συνεντεύξεις των μαθητών/τριών, όπως και το αρχειακό υλικό (βαθμοί στη Γ΄ Γυμνασίου, πληροφορίες για το οικονομικο-κοινωνικό

υπόβαθρο των μαθητών/τριών). Έτσι, επιτυγχάνεται η συγκέντρωση πληροφοριών από πολλαπλές πηγές και αποφεύγονται οι κίνδυνοι που εμπερικλείει η πραγματοποίηση μιας παρέμβασης με βάση τα δεδομένα μιας και μόνο μέτρησης (Donalson, 2008· Vacca et al., 1995).

Συγκεκριμένα, αξιοποιούνται τα δεδομένα που παρέχουν τα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης για τη συγκεκριμενοποίηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων που κατέχουν οι μαθητές/τριες και, παράλληλα, συγκεντρώνονται πληροφορίες από τις συνεντεύξεις τους για τις αναγνωστικές στρατηγικές που αυτοί/ές γνωρίζουν και αξιοποιούν, για το αίσθημα αυτοεπάρκειας τους, για τις απόψεις/στάσεις τους απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, τους/τις εκπαιδευτικούς και τη μαθησιακή διαδικασία, όπως και για τα ενδιαφέροντά τους και το μαθησιακό τους προφίλ. Η βαθύτερη γνώση των στοιχείων που συνθέτουν την προσωπικότητα των μαθητών/τριών (τη βιογραφία και βιοθεωρία τους), μέσω της ακρόασης των φωνών τους, καθιστά ικανούς/ές τους/τις εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν μαθήματα που κινητοποιούν και εμπλέκουν τους μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία, όπως υποδεικνύει και η σχετική βιβλιογραφία (Koutselini, 2008c· Koutselini & Agathangelou, 2009· Leibowitz, 2004· Perez & Holmes, 2010· Tomlinson, 2004).

Όσον αφορά στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα διαπιστώνουν ότι οι χαμηλές επιδόσεις της πλειονότητας των μαθητών/τριών στα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης (σύμφωνα με την ανάλυση Rasch οι επιδόσεις τους στο Αρχικό Δοκίμιο A1 δεν υπερβαίνουν την τιμή 1.10 logits και στο Αρχικό Δοκίμιο B1 τη τιμή 0.00 logits, σε μια κλίμακα με εύρος από το -4 μέχρι 4 logits) συμβαδίζουν με μια αδυναμία των λιγότερο ικανών αναγνωστών/τριών να προσδιορίσουν την έννοια της κατανόησης, όπως και με τη γνώση περιορισμένων στρατηγικών ανάγνωσης από το σύνολο των αναγνωστών/τριών, όπως πηγάζει από τις συνεντεύξεις. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία (Donalson, 2008· Ivey & Fisher, 2006· Ματσαγγούρας, 2007· Παντελιάδου, 2009· Pearson et al., 1992· Reutzell & Smith, 2004· Robb, 2000), η οποία υποδεικνύει ότι οι αναγνώστες/τριες με δυσχέρειες στην κατανόηση δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στρατηγικές κατανόησης των κειμένων. Συγχρόνως, γίνεται αντιληπτό ότι, με βάση τα αποτελέσματα των αρχικών δοκιμίων αξιολόγησης, οι επιδόσεις όλων των μαθητών/τριών είναι χαμηλότερες στο επιχειρηματολογικό κείμενο (αποτελέσματα Αρχικού Δοκιμίου B1) σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους στο πληροφοριακό κείμενο (αποτελέσματα Αρχικού Δοκιμίου A1). Οι πληροφορίες αυτές συμβάλλουν ώστε οι εκπαιδευτικοί να

προσδιορίσουν με σαφήνεια ποιες αναγνωστικές δεξιότητες κατέχει κάθε μαθητής/τρια με πληρότητα, ποιες λιγότερο επαρκώς και ποιες καθόλου, γνωρίζουν δηλαδή το σημείο εκκίνησης κάθε μαθητή/τριας (βλ. Ποιοτικό Σχολιασμό Δοκιμίων Αξιολόγησης, σ. 204-230).

*Βιοθεωρία μαθητών/τριών.* Η γνώση, επίσης, της εικόνας που έχει διαμορφώσει ο κάθε μαθητής/τρια για τον εαυτό του/της γενικότερα ως μαθητή/τριας και ειδικότερα ως προς τις αναγνωστικές του/της ικανότητες, όπως και του βαθμού στον οποίο ο κάθε μαθητής/τρια έχει αυτοπεποίθηση και πιστεύει στην ικανότητά του/της να βελτιώσει τις επιδόσεις του/της ή στερείται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό αυτοπεποίθησης και εσωτερικών κινήτρων εμπλουτίζει περαιτέρω τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Οι πληροφορίες αυτές τους/τις καθιστούν περισσότερο ικανούς/ές να ανταποκριθούν στην πρόκληση της διδασκαλίας σε μια ανομοιογενή τάξη, καθώς το συναίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών, οι αντιλήψεις τους για τις αιτίες της επιτυχίας ή αποτυχίας τους, οι στόχοι και τα εξωτερικά και εσωτερικά τους κίνητρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιθυμία τους να εμπλακούν ενεργά και σταθερά στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και στη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων (Bandura, 1997· Deci & Ryan, 2002· Pintrich, 2000· Schunk & Pajares, 2002).

Στην παρούσα έρευνα, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν μια ομάδα αδύνατων και αρκετά αδύνατων αναγνωστών/τριών οι οποίοι υπερτιμούν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, όταν καλούνται να τις αξιολογήσουν σε μια κλίμακα από το 1 μέχρι το 5, και δηλώνουν συγχρόνως ότι δεν αντιμετωπίζουν καμιά δυσχέρεια στην κατανόηση κειμένου. Η διαπίστωση της αδυναμίας αυτών των μαθητών/τριών να προβούν σε αυτοαξιολόγηση, απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτοκατεύθυνση της μάθησης, είναι αναμενόμενη σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Afflerbach, & Meuwissen, 2005· Irvin, et al., 2007· Κωσταρίδου-Ευκλείδου, 2005), για αυτό και παρωθεί τους/τις εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Κουτσελίνη, 2008α).

Συνάμα, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι αδύνατοι/ες ως πολύ αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες αποδίδουν τις χαμηλές επιδόσεις τους, από τη μια, σε εσωτερικές αιτίες, όπως η βαριεστημάρα, το άγχος και η σύγχυση, οι περιορισμένες δυνατότητες και τα συσσωρευμένα μαθησιακά κενά, τις οποίες θεωρούν ανυπέρβλητες. Από την άλλη, αναφέρονται σε εξωτερικές, μη ελεγχόμενες αιτίες, όπως η ατυχία να έχει κανείς κακούς καθηγητές. Αντίθετα, ικανοί/ες και μέτριας ικανότητας αναγνώστες/τριες αποδίδουν την επιτυχία τους κυρίως σε εσωτερικές αιτίες (όπως η οργανωμένη και συστηματική μελέτη στο

σπίτι, η προσοχή στην τάξη και η συμμετοχή στο μάθημα), ελεγχόμενες από τα άτομα και μεταβαλλόμενες (Weiner, 2005). Ως εκ τούτου, προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη να ανευρεθούν οι τρόποι να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες με χαμηλή αυτοεικόνα να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ώστε να ενεργούν ανεξάρτητα και να επιμένουν, και αν ακόμη αποτύχουν, όπως και να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα (Hamilton & Chatala, 1994).

Μια ακόμη παράμετρος που βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν βαθύτερα τους/τις μαθητές/τριες τους αφορά στις απόψεις και τις στάσεις που έχουν διαμορφώσει απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο των Νέων Ελληνικών, τους/τις εκπαιδευτικούς τους και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησής τους στο σχολείο, αφού οι σκέψεις των μαθητών/τριών θεωρούνται σημαντικές για τη μάθηση και ιδιαίτερα για την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009). Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα επισημαίνουν ότι μαθητές/τριες από όλο το φάσμα των αναγνωστικών δεξιοτήτων διατυπώνουν αρνητικά σχόλια που αφορούν τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, μαθητές/τριες χαρακτηρίζουν το μάθημα των Νέων Ελληνικών δύσκολο, βαρετό και ανιαρό, επιτιμούν τους/τις εκπαιδευτικούς για την αδυναμία τους να διαχειριστούν την τάξη και να δημιουργήσουν ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να νιώθουν παραγκωνισμένοι/ες και περιθωριοποιημένοι/ες. Παρατηρούν, ακόμη, ότι δεν έχουν διδαχθεί στρατηγικές κατανόησης κειμένου.

Οι μαθητές/τριες εκφράζουν, επίσης, δυσαρέσκεια για το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τους, αφού μέσα στο κλίμα αυταρχισμού και επιβολής που επικρατεί στην τάξη νιώθουν να ασφυκτιούν. Η λειτουργία του/της εκπαιδευτικού ως της μοναδικής πηγής γνώσης που παρουσιάζει και επεξηγεί ό, τι αυτός/ή θεωρεί χρήσιμη γνώση στους μαθητές/τριες, γράφει τις νέες πληροφορίες στον πίνακα, επαναλαμβάνει ξανά και ξανά ό, τι δυσχεραίνει τους/τις μαθητές/τριες και απαιτεί από αυτούς/ές να παρακολουθούν σιωπηλοί/ές, να αντιγράφουν στο τετράδιό τους, να απαντούν στις ερωτήσεις του/της και να αποστηθίζουν τις πληροφορίες, για να γράψουν στο διαγώνισμα καταδεικνύει στις εκπαιδευτικούς την εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές/τριες για τον/την εκπαιδευτικό και τη γνώση.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, συγχρόνως, σε ποια αδιέξοδα οδηγεί ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες ομολογούν ότι νιώθουν ανία και βαριεστιμάρα, κάποιιοι τείνουν να παίζουν στην τάξη, γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν τους



παρωθούν «να προβληματιστούν, να σκεφτούν, να βρουν απαντήσεις», τους βομβαρδίζουν με γνώσεις που θεωρούν «ανούσιες» και επανέρχονται στα ίδια και τα ίδια, υποβιβάζοντάς τους στον παθητικό ρόλο του καταναλωτή της γνώσης. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν απόλυτα με τη σχετική βιβλιογραφία που προβάλλει την αναγκαιότητα απομάκρυνσης από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, σύνδεσης του σχολείου με τις πραγματικές συνθήκες ζωής και εστίασης στην κατανόηση και τη σκέψη παρά στην απομνημόνευση και τη συνεχή εξάσκηση (Κουτσελίνη, 2008α· Ματσαγγούρας, 2004)

Οι πληροφορίες αυτές θεωρούνται πολλαπλά χρήσιμες, γιατί από τη μια κινητοποιούν τους/τις εκπαιδευτικούς για την αναζήτηση τρόπων ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε η μάθηση να αποκτήσει νόημα για αυτούς/ές και από την άλλη, συνειδητοποιώντας ότι οι μαθητές/τριες τους στερούνται των εφοδίων που απαιτούνται για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης, παρωθούνται στη διδασκαλία δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως της ικανότητας ενεργητικής ακρόασης, υποβολής ερωτήσεων, αναζήτησης ιδεών, συζήτησης και σεβασμού της διαφορετικής άποψης, δημόσιας ομιλίας, παρουσίασης-ανακοίνωσης στην τάξη, λήψης από κοινού μιας απόφασης, διαπραγμάτευσης και υποχωρητικότητας (Carpenter & Pease, 2013· Ματσαγγούρας, 2004).

*Ενδιαφέροντα μαθητών/τριών.* Οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν, μέσω των συνεντεύξεων, αξιολογες, επίσης, πληροφορίες για τις πρακτικές εγγραμματοσύμης που έχουν υιοθετήσει οι μαθητές/τριες στο πολιτισμικό τους περιβάλλον και για τις αναγνωστικές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει (Barton, 2009· Leibowitz, 2004· Perez & Holmes, 2010), διερευνώντας τις αναγνωστικές συνήθειες τους, τη σχέση που έχουν αναπτύξει με το έντυπο και ηλεκτρονικό βιβλίο, όπως και τις απόψεις που έχουν διαμορφώσει για την αξία της ανάγνωσης στη ζωή. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν πληροφορίες για τα προσωπικά ενδιαφέροντά των μαθητών/τριών και τις ενασχολήσεις τους κατά τον ελεύθερο τους χρόνο, με στόχο την αναζήτηση εσωτερικών κινήτρων για την επίτευξη της εμπλοκής τους στη διαδικασία ανάγνωσης-κατανόησης του κειμένου (Johnson et al, 2007· Townsend, 1998).

Κατά την πορεία αυτής της διερεύνησης διαπιστώνουν, για παράδειγμα, ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν έχουν αναπτύξει στενή σχέση με το βιβλίο έντυπο ή και ηλεκτρονικό (52 από τους 82 μαθητές/τριες δηλώνουν ότι δεν διαβάζουν καθόλου λογοτεχνικά βιβλία, 53 καθόλου εφημερίδα, 47 καθόλου περιοδικά και 65 καθόλου

ηλεκτρονικά βιβλία). Ένας μικρός αριθμός ικανών αναγνωστών/τριών διαβάζει σπάνια (12), κάποτε (12), συχνά (4) και πολύ συχνά (2) λογοτεχνικά βιβλία. Το ενδιαφέρον όσων διαβάζουν εφημερίδες ή και περιοδικά επικεντρώνεται στις αθλητικές κυρίως ειδήσεις και ειδήσεις που αφορούν στη ζωή και τη δράση τραγουδιστών, ηθοποιών και αθλητών. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών αποφεύγει να τοποθετηθεί στο ερώτημα αν προτιμά το έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο, επισημαίνοντας ότι δεν βλέπει αισθητές διαφορές ανάμεσά τους. Από όσους/ες τοποθετούνται καταγράφονται περισσότερες αρνητικές απόψεις για το ηλεκτρονικό βιβλίο (18) από ό, τι για το έντυπο (1) και λιγότερες θετικές (14) για το ηλεκτρονικό από ό, τι για το έντυπο (17). Επομένως, τα δεδομένα αυτά οδηγούν τις εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν ότι οι μαθητές/τριες τους έχουν περιορισμένη επαφή με την ανάγνωση γενικότερα, διαπίστωση που συμφωνεί με ερευνητικά πορίσματα που μαρτυρούν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το διάβασμα και η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν την ανάγνωση ακολουθεί μια φθίνουσα πορεία (Unrau & Schlackman, 2006: as cited in Little et al., 2014).

Το γεγονός ότι 50 από τους 82 μαθητές/τριες παρατηρούν ότι η ανάγνωση είναι σημαντική στη ζωή, χωρίς όμως να επεξηγούν και να τεκμηριώνουν την άποψή τους, ενώ 12 από τους αδύνατους ως και πολύ αδύνατους αναγνώστες/τριες, ομολογούν ότι η ανάγνωση τους κουράζει ή δεν τους αρέσει ιδιαίτερα ή τους προκαλεί μέτρια ικανοποίηση («Το ξέρω ότι η ανάγνωση είναι κάτι σημαντικό, αλλά έμενα δεν μου αρέσει») καθιστά κατανοητό στις εκπαιδευτικούς ότι η ανάγνωση δεν αποτελεί πηγή ευχαρίστησης ή και μάθησης για την πλειονότητα των μαθητών/τριών. Βέβαια, εντοπίζουν ανάμεσα στους μαθητές/τριες τους και εκείνους/ες που θεωρούν ότι η ανάγνωση προσφέρει γνώσεις και συντείνει στην ευρύτερη εκπαίδευση του ατόμου, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, καλλιεργεί τη φαντασία και πλαταίνει τους ορίζοντες, βοηθά στην προσέγγιση ενός θέματος μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες, συμβάλλει στην επικοινωνία με τους γύρω μας, αλλά και στη βαθύτερη γνώση του εαυτού, αποτελεί, ακόμη, απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη του ατόμου στην κυπριακή κοινωνία.

Συνεπακόλουθα, προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη να ανευρεθούν τρόποι ώστε να καταστεί η ανάγνωση μια ενδιαφέρουσα, γόνιμη και παραγωγική εμπειρία για μια μεγάλη μερίδα μαθητών/τριών και συνάμα να διευρυνθεί περαιτέρω ο δεσμός που έχουν ήδη καλλιεργήσει ικανοί/ές αναγνώστες/τριες με το έντυπο και ηλεκτρονικό βιβλίο, για αυτό και οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα δεδομένα που έχουν συγκεντρώσει σχετικά με τις ασχολίες

των μαθητών/τριών τους κατά τις ελεύθερες τους ώρες, επιδιώκοντας να συζεύξουν τα ενδιαφέροντά τους με δραστηριότητες που προϋποθέτουν την ανάγνωση (Guthrie & Wigfield, 2000· Johnson et al, 2007· Townsend, 1998).

*Μαθησιακό προφίλ μαθητών/τριών.* Μια ακόμη ψηφίδα που συμπληρώνει το πολυδιάστατο πορτραίτο του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας αφορά στις πληροφορίες που σχετίζονται με το μαθησιακό τους προφίλ. Οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν δεδομένα για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές/τριες τους ως προς το περιβάλλον εργασίας, τον τρόπο εργασίας και τον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Οι πληροφορίες αυτές τους/τις καθιστούν περισσότερο ευαίσθητους/ες κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των μαθημάτων τους, ώστε να χρησιμοποιούν πολλαπλά μέσα αναπαράστασης της νέας γνώσης σε επίπεδο πρόσληψης (οπτικές, ακουστικές εικόνες κτλ.) και κατανόησης (ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων, εντοπισμός μοτίβων και σχέσεων, υπογράμμιση ουσιωδών πληροφοριών κτλ.) και να παρέχουν πολλαπλά μέσα έκφρασης (γραπτός, προφορικός λόγος, παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών κτλ.) και εμπλοκής των μαθητών/τριών τους στη μαθησιακή διαδικασία (ατομική, ομαδική εργασία, καθοδηγούμενη, αυτόνομη μάθηση κτλ) (Gardner, 1999· Felder & Silverman, 1988<sup>ο</sup> as cited in: Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006· Sternberg, 1997).

#### *Ανάπτυξη και εφαρμογή δράσεων*

Η ενδεδειγμένη μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η διαμόρφωση ενός Προγράμματος για τη διδασκαλία της ανάγνωσης-κατανόησης, η παράλληλη συγκέντρωση δεδομένων για τις αναγνωστικές δεξιότητες που έχει κατακτήσει ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια πριν την παρέμβαση, όπως και τις στρατηγικές ανάγνωσης που γνωρίζει και εφαρμόζει, η γνώση της βιοθεωρίας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/τριών παρέχουν τα εφόδια στους/στις εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν στο επόμενο βήμα, εκείνο του σχεδιασμού και της εφαρμογής διαφοροποιημένων μαθημάτων.

#### *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων*

Οι εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας μέσα στα πλαίσια της αυτονομίας που τους παρέχει η εμπλοκή τους σε έρευνα δράσης (Altrichter et al., 2001· Koutselini, 2007), οδηγούνται στη λήψη μιας σειράς αποφάσεων κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των διαφοροποιημένων

μαθημάτων, έτσι ώστε να ικανοποιήσουν τον διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους, τα ποικίλα ενδιαφέροντά τους, το διαφορετικό μαθησιακό τους προφίλ και τους ποικίλους τρόπους παρώθησής τους. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιούν τη σχετική βιβλιογραφία που υποδεικνύει 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 (Baumgartner et al., 2003· Connor et al., 2011· Guthrie, 2008· Guthrie & Wigfield, 2000· Irvin, et al., 2007· Johnson et al., 2007· Tomlinson, 2009).

*Ανταπόκριση στον διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών.* Οι εκπαιδευτικοί, μελετώντας τις πληροφορίες που συγκεντρώνουν από τα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης για τον βαθμό στον οποίο ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια τους κατέχουν συγκεκριμένες αναγνωστικές δεξιότητες, όπως και τις πληροφορίες που απορρέουν από τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών για την ικανότητά τους να προσδιορίζουν τις διαστάσεις της κατανόησης κειμένου και να χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης, προσδιορίζουν με σαφήνεια τον βαθμό ετοιμότητάς τους και τους/τις διακρίνουν σε ομάδες αδύνατων, μέτριας ικανότητας και ικανών αναγνωστών/τριών. Μεριμνούν, κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των μαθημάτων, να ανταποκρίνονται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης κάθε ομάδας μαθητών/τριών τους, παρέχοντας σε όλους/ες τη δυνατότητα να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα με τον βαθμό ετοιμότητάς τους (Κουτσελίνη, 2008α· Tomlinson, et al., 2003).

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση το Πρόγραμμα που έχουν διαμορφώσει για τη διδασκαλία της ανάγνωσης-κατανόησης και τις διαγνωσμένες ανάγκες των μαθητών/τριών τους, ορίζουν ποιες γνώσεις/δεξιότητες αποτελούν τις πυρηνικές, οι οποίες αναμένεται να κατακτηθούν από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ποιες θεωρούνται ως προαπαιτούμενες, πάνω στις οποίες θα οικοδομηθούν οι νέες γνώσεις/δεξιότητες, και ποιες συνιστούν τις μετασηματιστικές, οι οποίες αποτελούν πρόκληση για τους αναγνώστες/τριες που κατέχουν ήδη τις προαπαιτούμενες και μπορούν με ευκολία να κατακτήσουν τις πυρηνικές (Κουτσελίνη, 2008α). Για παράδειγμα, η γενικότερη δεξιότητα της ανάκλησης και αξιοποίησης πληροφοριών που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο αναλύεται στις επιμέρους δεξιότητες της αναγνώρισης και του εντοπισμού πληροφοριών που εκφράζονται ρητά στο κείμενο, της ανάκλησης με ακρίβεια των πληροφοριών αυτών και του συνδυασμού πληροφοριών από

διαφορετικά μέρη του κειμένου για την ολοκλήρωση μιας απάντησης. Με βάση το διαγνωσμένο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/τριών στην αρχή της χρονιάς η πρώτη δεξιότητα ορίζεται ως προαπαιτούμενη, ενώ η δεύτερη και τρίτη ως πυρηνικές. Ως μετασηματιστική καθορίζεται η ανεύρεση των ουσιωδών πληροφοριών του κειμένου και η διάκρισή τους από τις επουσιώδεις που προϋποθέτει ικανότητα σύγκρισης και εξαγωγής συμπερασμάτων. Ακολούθως σχεδιάζονται δραστηριότητες για την κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών και παρέχεται ο χρόνος και η δυνατότητα στον/στην κάθε μαθητή/τρια να εργαστεί στο επίπεδο που αυτός/ή μπορεί (Au & Raphael, 2000· Tomlinson, 2009· Tomlinson & Moon, 2013).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη την περιορισμένη γνώση αναγνωστικών στρατηγικών από το σύνολο των αναγνωστών/τριών αποφασίζουν τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Καθώς, όμως, παρατηρούν ότι ο βαθμός γνώσης τέτοιων στρατηγικών από τους μαθητές/τριες τους ποικίλει ανάλογα με τις αναγνωστικές τους ικανότητες, αφού αυτοί/ές δεν αποτελούν ένα αδιαφοροποίητο σύνολο, σχεδιάζουν τα μαθήματά με τρόπο που επιτρέπει στους πιο ικανούς/ές αναγνώστες/τριες να ενεργοποιήσουν αρχικά προϋπάρχουσες αναγνωστικές στρατηγικές και στους/στις λιγότερο ικανούς/ές να τις διδαχθούν εκ νέου και στη συνέχεια εμπλέκουν τους μαθητές/τριες σε δραστηριότητες οικοδόμησης νέων στρατηγικών στις ήδη κατακτημένες (Κουτσελίνη, 2008α· Tomlinson & Imbeau, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, ενώ διδάσκουν, παρατηρούν και αξιολογούν την ικανότητα των μαθητών/τριών τους να ανταποκρίνονται στους στόχους κάθε μαθήματος. Με βάση τη συνεχή αυτή αξιολόγηση σχεδιάζουν τα επόμενα μαθήματα, επιδιώκοντας πάντοτε να διδάσκουν τους/τις μαθητές/τριες τους, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ετοιμότητάς τους, έτσι όπως αυτό αναδιαμορφώνεται από μάθημα σε μάθημα. Ο σχεδιασμός των μαθημάτων καθίσταται με τον τρόπο αυτό η λύση ενός σύνθετου προβλήματος που ενεργοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις παρωθεί να συνεργαστούν και συνάμα οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, σύμφωνα και με τα όσα οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας διαπιστώνουν στις ημερολογιακές τους καταγραφές. Η διαπίστωση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών για την επίλυση των προκλήσεων της διδασκαλίας, ως επακόλουθο της εμπλοκής σε έρευνα δράσης επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Altrichter et al., 2001· Avgitidou, 2009· Cohen et al., 2008· Loisidou & Koutselini, 2007).

*Ανταπόκριση στη διαφορετική βιοθεωρία των μαθητών/τριών.* Οι πληροφορίες για τη βιοθεωρία του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας – δηλαδή για τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για τον εαυτό τους και για τις ικανότητες ή και τις δυσκολίες που καθορίζουν την πορεία τους προς τη μάθηση, όπως και για τις αντιλήψεις που έχουν για τους εκπαιδευτικούς τους και για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· O'Brien & Guiney 2001) – όπως και για τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς σε μια σειρά αποφάσεων κατά τον σχεδιασμό και εφαρμογή των μαθημάτων, έτσι ώστε να αξιοποιήσουν τις ιδιαιτερότητες αυτές προς όφελος των μαθητών/τριών τους (Guthrie & Wigfield, 2000· Ivey & Broaddus, 2001· Johnson et al., 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τη χαμηλή αυτοεικόνα των αδύνατων αναγνωστών/τριών, φροντίζουν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους με τρεις τρόπους. Πρώτον, σχεδιάζουν μαθήματα μέσα στα πλαίσια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξής τους (Au & Raphael, 2000), έτσι ώστε να παρέχουν σε όλους/ες τις δυνατότητες για επιτυχία και τόνωση του συναισθήματος αυτοεπάρκειας, αφού το συναίσθημα αυτοεπάρκειας σχετίζεται θετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, επιπρόσθετα με την προηγούμενη επίδοση (Eccles & Wigfield, 2002· Schunk & Pajares, 2002· Schunk & Zimmerman, 1997). Δεύτερον, αξιοποιούν ποικίλα κείμενα (έντυπα και ηλεκτρονικά, κωμικογραφήματα, φωτογραφίες, σύντομα βίντεο), διαβαθμισμένης δυσκολίας, εμπλέκοντας και τα ίδια τα παιδιά στην επιλογή τους, ώστε αυτά να συνάδουν με το επίπεδο ικανότητων τους και τα ενδιαφέροντά τους (Alvermann, 2002· Guthrie & Wigfield, 2000· Johnson et al, 2007· Rasinski & Padak, 2004· Townsend, 1998) και παράλληλα σχεδιάζουν αυθεντικές δραστηριότητες που προϋποθέτουν την ανάγνωση (αρθρογραφία στο σχολικό περιοδικό, διαλογική συζήτηση μεταξύ δύο ομάδων με αντίθετες απόψεις, αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες με τους γονείς ή και τους εκπαιδευτικούς τους κτλ.) (Lenters, 2006· Reutzel & Clark, 2011). Τρίτον, δημιουργούν ένα μη ανταγωνιστικό κλίμα στην τάξη, παρωθώντας τα παιδιά να συνεργαστούν με τον/τη διπλανό/ή τους, αλλά και τα μέλη μιας ευρύτερης ομάδας, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία επιτέλεσης κάθε δραστηριότητας αντί στο τελικό προϊόν και παρέχοντας εξατομικευμένη ανατροφοδότηση ή και ανατροφοδότηση εντός της ομάδας (Κουτσελίνη, 2008α· Tomlinson & Imbeau, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, συνειδητοποιώντας, από την άλλη, ότι η εννοιολογική κατασκευή που έχουν διαμορφώσει μαθητές/τριες τους από όλο το φάσμα των αναγνωστικών δεξιοτήτων,

για τον/την εκπαιδευτικό ως τον πομπό της γνώσης και για τον εαυτό τους ως τον παθητικό αποδέκτη και καταναλωτή της, αποτελεί τροχοπέδη για την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, πραγματοποιούν μια σειρά ρυθμίσεων, για να ανατρέψουν αυτές τις κατασκευές. Πρώτον, σχεδιάζουν δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας που εμπλέκουν τους μαθητές/τριες σε μια διαδικασία αναζήτησης και ανακάλυψης της γνώσης. Οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες καλούνται, για παράδειγμα, να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν πληροφορίες που διατυπώνονται ρητά στο κείμενο, να ανακαλέσουν με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται ρητά, να συνδυάσουν πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να ολοκληρώσουν μια απάντηση, να εξαγάγουν συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου, να εντοπίσουν και να κατανοήσουν πληροφορίες, συναισθήματα, καταστάσεις οι οποίες δεν δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά αποσιωπούνται ή υπονοούνται, να χρησιμοποιήσουν προϋπάρχοντα-προαπαιτούμενα εννοιολογικά και γνωστικά σχήματα, για να ερμηνεύσουν πληροφορίες, συναισθήματα και καταστάσεις (όσο αφορά στο θέμα ή και στην εσωτερική οργάνωση και τη δόμηση του κειμένου ή και το κοινωνικό, ιστορικό, γεωγραφικό κτλ. πλαίσιο του), να εντοπίσουν και σχολιάσουν τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο, εστιάζοντας την προσοχή στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του, παράγοντας και αξιοποιώντας κριτήρια αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του.

Παρέχεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εργαστούν αρχικά μόνοι/ες και στη συνέχεια να συνεργαστούν με τον/τη διπλανό/ή τους ή με τα μέλη της ευρύτερης ομάδας τους, για να φέρουν σε πέρας τις δραστηριότητες αυτές. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται από την έδρα, για να βρεθούν ανάμεσα στους μαθητές/τριες. Κάθονται δίπλα τους, για να παρακολουθήσουν την πορεία της εργασίας τους, να ακούσουν τις απορίες και τους προβληματισμούς τους και να παρέχουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση, που θα κατευθύνει τα παιδιά στην ανακάλυψη της γνώσης, αποφεύγοντας την προσφορά έτοιμων γνώσεων που θα αναπαράγουν οι μαθητές/τριες και ανταμείβοντας την πορεία προς τη γνώση και όχι το τελικό αποτέλεσμα.

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη από τους μαθητές/τριες δεξιοτήτων συνεργασίας. Αξιοποιώντας τις ιδέες που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από τα κείμενα της θεματικής ενότητας για την αξία του

διαλόγου, τους καλούν να διαμορφώσουν ένα κώδικα συμπεριφοράς που να προάγει τη συνεργασία εντός της ομάδας τους και να συντάξουν ένα έντυπο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης της συμπεριφοράς. Παράλληλα, επιβραβεύουν και ενισχύουν τους μαθητές/τριες και τις ομάδες που συνεργάζονται, σεβόμενοι/ες τη διαφορετική άποψη, λαμβάνοντας από κοινού αποφάσεις, διαπραγματευόμενοι/ες και δείχνοντας υποχωρητικότητα (Carpenter & Pease, 2013).

*Ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.* Όσον αφορά στα ποικίλα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν να εμπλέξουν τους μαθητές/τριες τους στην επιλογή των κειμένων σε κάθε θεματική ενότητα, προτρέποντάς τους να φέρουν στην τάξη κείμενα που οι ίδιοι/ες μελέτησαν και τους έκαναν εντύπωση. Δημιουργείται, έτσι, μια τράπεζα ποικίλων κειμένων (έντυπων και ηλεκτρονικών, πολυτροπικών κειμένων, φωτογραφιών, σύντομων βίντεο κτλ.), διαβαθμισμένης δυσκολίας για κάθε θεματική ενότητα, την οποία αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για να αντλήσουν κείμενα για επεξεργασία στην τάξη.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν δραστηριότητες που προϋποθέτουν την ανάγνωση και σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά των μαθητών/τριών τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες παρωθούνται να παρουσιάσουν στην τάξη, κατά την επεξεργασία της θεματικής ενότητας για τον ελεύθερο χρόνο, έναν από τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούν τον ελεύθερο τους χρόνο, επεξηγώντας τι τους ελκύει σε αυτό που κάνουν και γιατί θεωρούν ότι η ασχολία τους αυτή συμβάλει στην αξιοποίηση του χρόνου τους. Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά προϋποθέτει αξιοποίηση λεξιλογίου αλλά και ιδεών από τα κείμενα που μελετήθηκαν στην τάξη. Ένα ακόμη παράδειγμα αφορά στη σύνδεση πληροφοριών που εμπεριέχονται σε κείμενα που πραγματεύονται τις σχέσεις γονιών και εφήβων με ερωτήματα και προβληματισμούς των ίδιων των παιδιών για τους τρόπους αποκλιμάκωσης της έντασης στις σχέσεις τους με τους δικούς τους γονείς. Στην περίπτωση αυτή οι πληροφορίες που καταγράφονται στα κείμενα δίνουν τροφή για περαιτέρω συζήτηση μεταξύ των μελών των ομάδων, συζήτηση που προϋποθέτει τον εντοπισμό, την ανάκληση, την ερμηνεία αλλά και την αξιολόγηση των πληροφοριών/ιδεών του κειμένου. Η αρθρογραφία στο σχολικό περιοδικό ή και στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου, η συμμετοχή σε διαγωνισμό διαλογικής συζήτησης στην τάξη είναι δραστηριότητες που στοχεύουν, επίσης, στην ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και επιλέγονται από τις εκπαιδευτικούς, μέσα στο ευρύτερο



πλαίσιο του σχεδιασμού αυθεντικών δραστηριοτήτων (Irvin et al., 2007· Ivey & Fisher, 2006· Reutzler & Clark, 2011).

*Ανταπόκριση στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών.* Οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν, επίσης, ενώ σχεδιάζουν τα μαθήματα να ανταποκριθούν στο διαφορετικό μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών τους, λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα ερευνών που καταδεικνύουν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όταν η διδασκαλία σέβεται το μαθησιακό προφίλ των ατόμων (Farkas, 2003). Όσον αφορά στο επίπεδο πρόσληψης, επεξεργασίας και κωδικοποίησης των πληροφοριών φροντίζουν να χρησιμοποιούνται τόσο οπτικά όσο και ακουστικά ερεθίσματα, ποικίλοι κώδικες (γλώσσα, εικόνες, διαγράμματα, σχεδιαγράμματα), να πραγματοποιούνται συνδέσεις των νέων γνώσεων/πληροφοριών με προϋπάρχουσες και να υποδεικνύονται τρόποι οργάνωσης των νέων γνώσεων/πληροφοριών. Παράλληλα, σχεδιάζονται δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να εργαστούν μόνοι (π.χ. παραγωγή κειμένου με την αξιοποίηση πληροφοριών από τα κείμενα που μελετήθηκαν στην τάξη), αλλά και ομαδικά (π.χ. διαγωνισμός διαλογικής συζήτησης για ένα θέμα που αναφέρεται μέσα από τα κείμενα), όπως και καθοδηγούμενες δραστηριότητες που προϋποθέτουν την ακολουθία μιας σειράς βημάτων (π.χ. η διεξαγωγή μιας έρευνας για τις απόψεις των συμμαθητών/τριών τους για τη χρήση των greeklish) αλλά και δημιουργικών δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να εργαστούν ελεύθερα, αποφασίζοντας οι ίδιοι/ες για την πορεία της εργασίας τους (π.χ. έκφραση της διαμαρτυρίας τους για ένα θέμα με την παραγωγή οποιασδήποτε μορφής κειμένου).

#### *Αξιολόγηση δράσεων και επανασχεδιασμός*

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα διαφοροποιημένα μαθήματα διδασκαλίας αναγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου, έτσι όπως αυτά εφαρμόζονται στα τμήματα που διδάσκουν, με κριτήρια τον βαθμό που τα εφαρμοσμένα αυτά μαθήματα επιτυγχάνουν να ανταποκριθούν στο διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, στα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και τα κίνητρα των μαθητών/τριών τους, όπως και τον βαθμό που επιτυγχάνουν να εμπλέξουν όλους/ες τους μαθητές/τριες στην αναζήτηση και απόκτηση των γνώσεων/δεξιοτήτων και στρατηγικών που κάθε φορά στοχεύουν. Πηγές πληροφόρησής τους στην παρούσα έρευνα αποτελούν οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί που μετέχουν στην έρευνα δράσης, οι οποίες παρατηρούν σε τακτά χρονικά διαστήματα τα μαθήματα στην τάξη της συνεργατιδίας τους, αξιοποιώντας την Κλείδα της Βαλιαντή & Κουτσελίνη

(Βαλιαντή, 2010), καταγράφουν τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους στο αναστοχαστικό ημερολόγιό τους και τα συζητούν μεταξύ τους κατά τις εβδομαδιαίες συναντήσεις τους, όπως και οι μαθητές/τριες τους με τους οποίους έχουν έναν ανοικτό διάλογο επικοινωνίας.

Οι παρατηρήσεις στην τάξη παρέχουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να αντικρίσουν τα αναφερόμενα προβλήματα μέσα από την οπτική γωνία των συνεργατών τους και έτσι να αντιληφθούν πώς αυτοί/ές ορίζουν το πρόβλημα, ποιες θεωρούν γενεσιουργές αιτίες του και ποιες λύσεις εισηγούνται. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί έχουν μία πληρέστερη εικόνα για τα όσα συντελούνται κατά τη διδασκαλία, αφού η/ο δεύτερος/η εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει πληροφορίες για το πώς λειτουργεί κάθε παιδί (π.χ. τι το δυσκολεύει και γιατί, τι του παρακινεί το ενδιαφέρον και το κινητοποιεί κτλ.) σε όλο το χρονικό διάστημα που διαρκεί κάθε μάθημα (Borich, 1999).

Τα αναστοχαστικά ημερολόγια των εκπαιδευτικών αποτυπώνουν τη ζώσα πραγματικότητα της τάξης, μέσα από τον φακό του/της κάθε εκπαιδευτικού που στοχάζεται και καταγράφει τις σκέψεις του/της πριν, κατά τη διάρκεια και αφού ολοκληρώσει κάθε μάθημα. Εκεί καταγράφονται από τους/τις εκπαιδευτικούς σκέψεις και προβληματισμοί για τα όσα τους/τις δυσχεραίνουν και αποτελούν εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων τους. Στα ημερολόγια βρίσκονται καταγραμμένα, επίσης, καθημερινά περιστατικά από τα μαθήματα που χαροποιούν ή προκαλούν προβληματισμό ή ακόμα και άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς. Η μελέτη των ημερολογίων συμβάλλει στον εντοπισμό εκπεφρασμένων απόψεων, αλλά και υπόρρητων πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη μάθηση, τον μαθητή και τη μαθησιακή διαδικασία. Οι παραδοχές αυτές διαπιστώνεται ότι αποτελούν τροχοπέδη για τη μετάβαση των ίδιων των εκπαιδευτικών από ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας σε ένα παιδοκεντρικό, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτών ικανοτήτων (Κουτσελίνη, 2001· Santangelo & Tomlinson, 2012).

Στην πορεία της αξιολόγησης και του επανασχεδιασμού των δράσεων τους οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν και συγκεκριμενοποιούν τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν, διερευνούν τις αιτίες και προτείνουν λύσεις. Πιο κάτω παρουσιάζονται οι τρεις αυτές πτυχές της δράσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης.

#### *Οι δυσχέρειες στην πορεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας*

*Ανομοιογένεια τάξης και σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων.* Μία από τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας στα πρώτα μαθήματα,

όπως μαρτυρούν οι παρατηρήσεις των μαθημάτων τους και οι ημερολογιακές τους καταγραφές, αφορά στον σχεδιασμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων για την ικανοποίηση των πολυσχιδών διαφορών ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες τους (ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ, κίνητρα). Παρατηρείται ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων για την επίτευξη στόχων που βρίσκονται πέρα από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης ακόμη και όσων έχουν θεωρηθεί, με βάση τις επιδόσεις τους στα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης, ως ικανοί/ές αναγνώστες/τριες. Για παράδειγμα, επισημαίνεται ότι ακόμη και ικανοί/ές αναγνώστες/τριες δυσκολεύονται σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν τη δεξιότητα εξαγωγής συμπερασμάτων όσον αφορά στον σκοπό του συγγραφέα. Παράλληλα, η επιλογή κειμένων από το σχολικό εγχειρίδιο δυσχεραίνει τους λιγότερο ικανούς/ές αναγνώστες/τριες να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν ακόμη και τις ουσιώδεις πληροφορίες του κειμένου (το πρόβλημα, τις αιτίες και τις συνέπειες του), καθώς έχουν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με το θέμα του κειμένου αλλά και στερούνται δεξιοτήτων κατανόησης του νοήματος άγνωστων λέξεων.

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων χωλαίνει και στον βαθμό που αυτές προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και ανταποκρίνονται στον διαφορετικό τρόπο μάθησής τους. Αυτή είναι μια από τις αιτίες για τις οποίες οι μαθητές/τριες δεν είναι επικεντρωμένοι/ες στο έργο τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τείνουν να κουβεντιάζουν μεταξύ τους, αδιαφορούν για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και δηλώνουν ότι βαριούνται. Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες είναι πολλές σε αριθμό, για να είναι εφικτή η ολοκλήρωσή τους μέσα στα χρονικά πλαίσια του μαθήματος.

Η δυσχέρεια των εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν τις καταλληλότερες δραστηριότητες απορρέει αφενός από την αδυναμία τους να διαγνώσουν επαρκώς το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους, παρόλο που έχουν μελετήσει τα αποτελέσματα των Αρχικών Δοκιμίων Αξιολόγησης, και αφετέρου από την απειρία τους να σχεδιάζουν δραστηριότητες που να προωθούν τόσο την κάθετη διαφοροποίηση (διαφοροποίηση ως προς τη δυσκολία των στόχων) όσο και την οριζόντια διαφοροποίηση (διαφοροποίηση δραστηριοτήτων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ) (Κουτσελίνη, 2008α· Noble, 2004). Ο προσδιορισμός του τι αποτελεί πυρηνική, προϋπάρχουσα και μετασχηματιστική γνώση/δεξιότητα για τους/τις αδύνατους/ες, τους/τις μέτριας ικανότητας και τους/τις ικανούς/ές αναγνώστες/τριες και ο σχεδιασμός αντίστοιχων δραστηριοτήτων, έτσι ώστε

όλοι/ες οι μαθητές/τριες να εργάζονται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής τους (Reutzel & Clark, 2011), αποτελούν δεξιότητες που δεν κατέχουν με επάρκεια οι εκπαιδευτικοί.

Στην παρούσα έρευνα η εκπαιδευτικός β΄, όπως δηλώνει στη συνέντευξή της, είχε ταυτίσει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με τη στήριξη μαθητών/τριών με μαθησιακά προβλήματα μόνο και εφάρμοσε μία μόνο φορά τη διαφοροποίηση, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες δύο μαθητών της με μαθησιακά προβλήματα. Η εκπαιδευτικός α΄, από την άλλη, όπως φαίνεται από τις ημερολογιακές της καταγραφές, θέλησε και στο παρελθόν να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία της, οι δυσκολίες, όμως, που συναντούσε την οδηγούσαν στην εγκατάλειψη της προσπάθειας. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν ερευνητικά δεδομένα που μαρτυρούν ότι απαιτείται περαιτέρω αποσαφήνιση και επεξήγηση των διαστάσεων της διαφοροποίησης στους εκπαιδευτικούς (Mcgarvey, et al., 1997), αλλά και στήριξη τους στο επίπεδο της τάξης, για να καταστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία πραγματικότητα (Jager, 2013· Mills et al., 2014).

Ως επί τω πλείστω, επομένως, και οι δύο εκπαιδευτικοί, στο παρελθόν, σχεδίαζαν και εφάρμοζαν μαθήματα που απευθύνονταν σε μια ενιαία, αδιαφοροποίητη τάξη, για αυτό και δυσκολεύονται στον σχεδιασμό μαθημάτων τα οποία να απευθύνονται σε τρία τουλάχιστον διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών/τριών, αλλά και να ανταποκρίνονται στα ποικίλα ενδιαφέροντά τους και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης τους. Η δυσκολία αυτή και βιβλιογραφικά φαίνεται να ταλανίζει τους/τις εκπαιδευτικούς (Affholder, 2003· Βαλιαντή, 2010· Jager, 2013· Noble, 2004· Reutzel & Clark, 2011· Santangelo & Tomlinson, 2012· Subban, 2006· Tobin & McInnes, 2008), αφού όπως υποστηρίζεται και από τους Kyriakides, Greemers & Antoniou (2009) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί δεξιότητα με ιδιαίτερα ψηλό δείκτη δυσκολίας, η οποία είναι εφικτό να αναπτυχθεί επαρκώς μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη αναπτύξει δεξιότητες με μικρότερο δείκτη δυσκολίας.

*Κατ' οίκον εργασία.* Μια άλλη δυσχέρεια που αντιμετωπίζεται από τις εκπαιδευτικούς αφορά στην αδιαφορία τόσο των λιγότερο ικανών όσο και των ικανών αναγνωστών/τριών στην επιτέλεση της κατ' οίκον εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις αιτίες αυτού του προβλήματος τόσο στο είδος και τον αριθμό των δραστηριοτήτων που δίνουν για το σπίτι όσο και στον βαθμό που έχουν επιτύχει να καταστήσουν σαφές ότι η συνέπεια στη διεκπεραίωσή των εργασιών που ανατίθενται για το σπίτι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση και κατεπέκταση στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Είναι αξιοσημείωτο ότι και η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι η δεξιότητα σχεδιασμού διαφοροποιημένης κατ'

οίκον εργασίας είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς η κατάκτησή της προϋποθέτει την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις μελέτης των μαθητών/τριών (Βαλιαντή, 2010· Fisher et al., 2011· Hong, 2001· Markow et al., 2007· Pape et al., 2002· Πηγιάκη, 2010).

Οι δυσχέρειες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα στον σχεδιασμό των καταλληλότερων δραστηριοτήτων για την κατ' οίκον εργασία, τις ωθούν να εξετάσουν αν οι κατ' οίκον εργασίες ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητας όλων των μαθητών/τριών, επιτρέποντάς τους να εργαστούν χωρίς την αναζήτηση βοήθειας από μεγαλύτερους τους. Παράλληλα, διερευνούν αν οι κατ' οίκον δραστηριότητες συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ όλων, έτσι ώστε να παρωθηθούν να ασχοληθούν με αυτές. Ελέγχουν, ακόμη, αν ο αριθμός των εργασιών και ο χρόνος που παρέχεται στους μαθητές/τριες να τις αποπερατώσουν τους επιτρέπουν να ασχοληθούν με αυτές χωρίς άγχος και ένταση. Συγχρόνως, διερευνούν τον βαθμό στον οποίο οι εργασίες αυτές συνδέονται με τους στόχους και τις δραστηριότητες του καθημερινού μαθήματος και η διόρθωση ή η παρουσίασή τους αποτελεί μέρος του μαθήματος, έτσι που να γίνεται φανερή στα παιδιά η αξία τους για τη μάθηση, αλλά και το ότι η αξιολόγησή τους στο μάθημα στηρίζεται και σε αυτές.

*Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.* Ιδιαίτερες δυσχέρειες αντιμετωπίζονται και από τις δύο εκπαιδευτικούς στην ευέλικτη οργάνωση της τάξης. Η εκπαιδευτικός β', για παράδειγμα, διερωτάται πώς θα κατανείμει τον χρόνο της ώστε να παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εργαστούν μόνοι/ες, να ανταλλάξουν απόψεις με τον/τη διπλανό/ή της και να εμπλουτίσουν τις απαντήσεις τους, αλλά και να εργαστούν εντός της ομάδας. Την προβληματίζει, επίσης, η σύνθεση των ομάδων και συγκεκριμένα πώς θα επιτύχει τη διαμόρφωση ανομοιογενών ομάδων με άτομα που να συνεργάζονται μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός α' καταγράφει έκρυθμες καταστάσεις που πυροδοτούνται στην τάξη της εξαιτίας της αδυναμίας των παιδιών να συνεργαστούν.

Στα τμήματα και των δύο εκπαιδευτικών αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες παραμένουν αμέτοχοι/ες στην ομάδα ή τείνουν να αντιγράφουν την ορθή απάντηση από τους/τις διπλανούς/ές τους. Πιο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες μονοπωλούν τον λόγο, θέλοντας να επιβάλουν τις δικές τους απόψεις, ή εργάζονται μόνοι αδιαφορώντας για τα μέλη της ομάδας τους. Υπάρχουν κάποιοι/ες μαθητές/τριες που ζητούν επανειλημμένα τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, ενώ άλλοι/ες δεν είναι επικεντρωμένοι/ες στον στόχο τους και κουβεντιάζουν

για άσχετα θέματα. Τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση της τάξης τους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές/τριες τους να εργάζονται εποικοδομητικά σε διαφορετικά επίπεδα και παράλληλα να αποφεύγονται προβλήματα διαχείρισης της τάξης και πειθαρχίας επισημαίνει και η σχετική βιβλιογραφία (Latz et al., 2008· Mcgarver, Marriott, Morgan, & Abbott, 1997· Schumm & Vaughn, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί εγκύπτουν περαιτέρω στη μελέτη της βιβλιογραφίας για την οργάνωση της συνεργατικής διδασκαλίας και μεριμνούν για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας στους/στις μαθητές/τριες τους. Παράλληλα, κατανοούν ότι εννοιολογικές κατασκευές που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές/τριες τους για το τι αποτελεί μάθηση και πώς αυτή κατακτιέται, ποιος ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και ποιος ο δικός τους ρόλος στη μαθησιακή διαδικασία λειτουργούν αρνητικά για την ένταξή τους στην ομάδα. Παρατηρούν, για παράδειγμα, ότι οι μαθητές/τριες που στην παρούσα έρευνα εργάζονται ατομικά και δίνουν έμφαση στη μία και μοναδική ορθή απάντηση, αρνούνται τη συνεργασία και την αναζήτηση πολλών πιθανών απαντήσεων, συνήθισαν να εργάζονται έτσι σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον μάθησης που αντάμειβε πάντοτε το αποτέλεσμα και όχι την πορεία προς την επίτευξη ενός στόχου. Μαθητές/τριες, από την άλλη, που θορυβούν και συζητούν για άσχετα θέματα στην ομάδα τους, θεωρούν ότι μάθημα γίνεται μόνο σε μια τάξη που λειτουργεί ενιαία και μονολιθικά, όπου ο/η εκπαιδευτικός μεταδίδει τη γνώση. Επομένως, προέχει για τις εκπαιδευτικούς η ανάπτυξη μιας μη ανταγωνιστικής κουλτούρας στην τάξη που να ευνοεί τον διάλογο και τη συνεργασία, όπως και η ανασκευή της αντίληψης ότι η μάθηση αποτελεί μεταβίβαση.

*Πεποιθήσεις/παραδοχές εκπαιδευτικών.* Δυσχέρειες αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν με τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο μέσα στην τάξη, ώστε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας να μην παραμείνει ένα σχέδιο εργασίας. Τα δεδομένα μαρτυρούν ότι στην παρούσα έρευνα και οι δύο εκπαιδευτικοί, στα πρώτα μαθήματα, παρωθούν τους/τις μαθητές/τριες τους να εργαστούν πιο γρήγορα για την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων και τείνουν να δίνουν οι ίδιες τις απαντήσεις σε ερωτήσεις που τους δυσκολεύουν αντί να εντοπίζουν τις δυσκολίες και να υποδεικνύουν τρόπους προσπέλασής τους. Το θέμα της ολοκλήρωσης όλων των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτικό β' και στα επόμενα μαθήματα, έτσι όταν οι μαθητές/τριες επιθυμούν να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να συζητήσουν περαιτέρω ένα θέμα που αναφέρεται από τα κείμενα που μελετούνται, το θεωρεί παρέκκλιση από τους

στόχους του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν, επίσης, να προβαίνουν σε ενέργειες που υιοθετούνται περισσότερο σε ένα δασκαλοκεντρικό μάθημα. Παραδείγματος χάριν, η εκπαιδευτικός α΄ παίρνει τον λόγο, για να συνοψίσει τα λεχθέντα των μαθητών/τριών, να ανακαλέσει προαπαιτούμενες γνώσεις και να εντοπίσει συνεκτικούς δεσμούς ανάμεσα σε νέες και προϋπάρχουσες γνώσεις. Η εκπαιδευτικός β΄ καταγράφει στον πίνακα τα κύρια σημεία του μαθήματος, για να τα αντιγράψουν οι μαθητές/τριες στα τετράδιά τους.

Οι συμπεριφορές αυτές απορρέουν αφενός από μία σειρά παραδοχών, που έχουν ενστερνιστεί οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προηγούμενη δική τους σχολική εμπειρία και τις πολιτισμικές τους αξίες (Κουτσελίνη, 2010α· Koutselini & Persianis, 2000), για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας στη μαθησιακή διαδικασία και για τις μεταξύ τους σχέσεις και αφετέρου από τα συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας που δημιουργεί η εισαγωγή ενός διαφορετικού και καινούργιου για αυτές τρόπου εργασίας (Fullan & Miles, 1992). Μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών φαίνεται, για παράδειγμα, ότι έχουν οικοδομήσει την εικόνα ενός εκπαιδευτικού που αποφασίζει για το τι και το πώς της διδασκαλίας, έτσι που η θέληση των μαθητών/τριών του να εκλαμβάνεται ως παρέκκλιση. Μια άλλη αντίληψή τους συνδέεται με το πρότυπο του εκπαιδευτικού ως φορέα και μεταβιβαστή της γνώσης, που μεριμνά ώστε η παρουσία του να είναι κυρίαρχη σε όλα τα στάδια του μαθήματος. Υποσυνείδητα ο/η μαθητής/τρια κρίνεται ανίκανος/η να επιτελέσει δραστηριότητες που προϋποθέτουν υψηλότερο βαθμό αφαίρεσης και νοητικών διεργασιών, αφού για αυτές φροντίζει ο/η εκπαιδευτικός. Η κάλυψη της ύλης είναι ακόμη μια αντίληψη βαθιά εδραιωμένη στη σκέψη των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στα συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί αυτά αποτυπώνονται στον λόγο και των δύο εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτικός β΄ προβληματίζεται, στην αρχή της χρονιάς, για την ικανότητά της να διδάξει σε μια τόσο ανομοιογενή τάξη αναγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες διαπιστώνει ότι βρίσκονται πολύ πιο πέρα από το σημείο εκκίνησης των πλείστων μαθητών/τριών της. Παράλληλα, την αγχώνει η κατάλληλη οργάνωση της τάξης, η διαχείριση του χρόνου και η παροχή της δέουσας κάθε φορά ανατροφοδότησης στον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτριά. Η εκπαιδευτικός α΄ αγωνιά κυρίως για το κύρος της, το οποίο φοβάται ότι θα τρωθεί, αν δεν επιτύχει να οργανώσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη της, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να συνεργάζονται αρμονικά χωρίς να παρενοχλούν τις διπλανές τάξεις.

Ο ανασταλτικός ρόλος παραδοχών των εκπαιδευτικών, οι οποίες τους/τις παρωθούν σε δασκαλοκεντρικούς τρόπους διδασκαλίας, έχει μελετηθεί διεξοδικά από τη βιβλιογραφία (Brighton, Hertberg, Moon, Tomlinson, & Callahan, 2005· Carpenter & Pease, 2013· Koutselini & Persianis, 2000· Santangelo & Tomlinson, 2012). Έχει ακόμη καταδειχθεί ο αρνητικός ρόλος των συναισθημάτων φόβου και ανασφάλειας για την εισαγωγή μιας καινοτομίας (Fullan & Miles, 1992· Van der Vegt, Smyth, & Vandenberghe, 2000). Εκείνο που ενδιαφέρει στην παρούσα έρευνα είναι πώς οι εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν στην εννοιολογική αλλαγή αλλά και στον χειρισμό των αρνητικών συναισθημάτων τους απέναντι στην αλλαγή.

#### *Δράσεις για την άρση των δυσχερειών*

*Ανομοιογένεια τάξης και σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων.* Οι εκπαιδευτικοί, για να καταστούν πιο ικανοί/ές στον σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθημάτων που να εμπλέκουν όλα τα παιδιά ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, μελετούν εκ νέου τα δεδομένα των αρχικών δοκιμίων αξιολόγησης και αποσαφηνίζουν περαιτέρω ποιες αναγνωστικές δεξιότητες έχει κατακτήσει κάθε μαθητής/τρια και σε ποιο βαθμό και από την άλλη ανατρέχουν ξανά στη βιβλιογραφία, για να αντλήσουν παραδείγματα κάθετης και οριζόντιας διαφοροποίησης δραστηριοτήτων, συζητούν και σχεδιάζουν από κοινού δραστηριότητες, εστιάζοντας περισσότερο την προσοχή τους στην ανταπόκριση στο διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους, στα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους και τους ποικίλους τρόπους μάθησης.

Αρχικά, μελετούν ξανά με προσοχή τα αποτελέσματα των αρχικών δοκιμίων αξιολόγησης και διαμορφώνουν έναν πίνακα στον οποίο σημειώνουν ποιες αναγνωστικές δεξιότητες και σε ποιον βαθμό έχουν κατακτηθεί από κάθε μαθητή/τρια. Με τον τρόπο αυτό ορίζουν με μεγαλύτερη σαφήνεια το σημείο εκκίνησης του/της καθενός/μιάς, όπως και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής του/της. Επισημαίνουν, συγχρόνως, ποιου/ες μαθητές/τριες κατέχουν τις ίδιες δεξιότητες, διαδικασία που τους/τις βοηθά να εντοπίσουν την ύπαρξη αδύνατων, μέτριας ικανότητας και ικανών αναγνωστών/τριών στο ίδιο τμήμα. Στη συνέχεια, ορίζουν κατάλληλους στόχους για κάθε ομάδα μαθητών/τριών και σχεδιάζουν αντίστοιχες δραστηριότητες, αναμένοντας βέβαια ότι, καθώς οι μαθητές/τριες τους θα βελτιώνονται από μάθημα σε μάθημα, οι αναγνωστικές τους δεξιότητες θα εμπλουτίζονται και οι δικοί τους διδακτικοί στόχοι θα τροποποιούνται.



Ο προσδιορισμός διδακτικών στόχων που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητας του/της κάθε μαθητή/τριας προϋποθέτει, βέβαια, την προσεκτικότερη ανάλυση και ιεράρχηση των στόχων από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους, έτσι ώστε να είναι εφικτός ο ορισμός πυρηνικών, προαπαιτούμενων και μετασηματιστικών γνώσεων/δεξιοτήτων με βάση την ετοιμότητα των μαθητών/τριών τους. Έτσι, για παράδειγμα, ο στόχος της εξαγωγής συμπερασμάτων από το κείμενο, που διαφάνηκε από τα πρώτα μαθήματα ότι δυσκόλευε τους μαθητές/τριες, αναλύεται σε πιο απλά βήματα, όπως ο εντοπισμός και η υπογράμμιση σχετικών με το ερώτημα πληροφοριών από όλο το κείμενο, η συσχέτιση των πληροφοριών αυτών μεταξύ τους, όπως και με σχετικές προϋπάρχουσες γνώσεις, η ανεύρεση σχέσεων (ομοιότητας, αντίθεσης, αιτίας-αιτιατού, κτλ.) και η διατύπωση συλλογισμών με βάση τις πληροφορίες. Με τον σχεδιασμό αντίστοιχων δραστηριοτήτων κάθε παιδί ατομικά ή και συνεργατικά εργάζεται στο επίπεδο που του επιτρέπει η ετοιμότητά του. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν να χειριστούν μια από τις πιο απαιτητικές προκλήσεις της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης, αυτήν της διάγνωσης των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών και του σχεδιασμού δραστηριοτήτων που να παρέχουν σε κάθε παιδί τη δυνατότητα να μάθει (Mcgarver et al., 1997· Roe, 2010· Tomlinson & Moon, 2013).

Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί εισάγουν στα μαθήματά τους τη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών (όπως της προεπισκόπησης, τεχνικών για την κατανόηση άγνωστων λέξεων, της υποβολή ερωτήσεων, του εντοπισμού και υπογράμμισης σημαντικών πληροφοριών στο κείμενο, της σύνθεσης των πληροφοριών, της δημιουργίας εννοιολογικού χάρτη με τις κύριες πληροφορίες και τις μεταξύ τους σχέσεις, της παράφρασης του κειμένου, της αυτορρύθμιση και του επανασχεδιασμού της πορείας προς την κατανόηση κτλ.), έτσι ώστε να αναπτύξουν τη μεταγνώση (Ambe, 2007· Erickson, 2009· Griffith & Ruan, 2005· Ivey & Fisher, 2006· Malmgre & Trezek, 2009) αλλά και δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση και κινητοποίησή των μαθητών/τριών (Afflerbach & Meuwissen, 2005· Irvin et al., 2007· Κωσταρίδου-Ευκλείδου, 2005).

Μέσα στο πλαίσιο της ανταπόκρισης τόσο στον διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας όσο και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών εντάσσεται και η περαιτέρω αξιοποίηση από τους/τις εκπαιδευτικούς ποικίλων κειμένων (έντυπων και ηλεκτρονικών, κωμικογραφημάτων, φωτογραφιών, σύντομων βίντεο), κάποια από τα οποία αντλούν από τράπεζα κειμένων που διαμορφώνουν με τη συνεργασία των μαθητών/τριών, ξεφεύγοντας από τα κείμενα που

περιλαμβάνονται μόνο στο ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Αυτό υποδεικνύει και η σχετική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία για την αποτελεσματική διδασκαλία των αναγνωστικών δεξιοτήτων συνίσταται η αξιοποίηση ποικίλων κειμένων σχετικών με τα ενδιαφέροντα των εφήβων, τα οποία επιλέγουν από μόνοι τους (Alvermann, 2002· Rasinnski & Padak, 2004· Watts-Taffe et al., 2012).

*Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.* Όσον αφορά στις δυσχέρειες που αντιμετωπίζονται στην οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν βήμα βήμα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές/τριες τους. Συγκεκριμένα, δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, σεβασμού στη διαφορετική άποψη, διαλόγου με τη χρήση επιχειρημάτων και συνεργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων, παρωθώντας τους/τις μαθητές/τριες τους να εργαστούν αρχικά μαζί με τον/τη διπλανό/ή τους και στη συνέχεια τους εντάσσουν στην ευρύτερη ομάδα των τεσσάρων-πέντε μελών. Με τον τρόπο αυτό υλοποιούν ό, τι και η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει για την αποτελεσματική εισαγωγή μιας νέας προσέγγισης. Εξοικειώνουν τους μαθητές/τριες τους και συνάμα εξοικειώνονται και οι ίδιοι/ες στην εφαρμογή απλών αλλαγών προτού οδηγηθούν στις πιο σύνθετες (Carpenter & Pease, 2013· Kagan, 2005· Tomlinson, 2001).

Εμμένουν, επίσης, στις αρχικές τους πρακτικές, όπως η τήρηση ενός κώδικα συμπεριφοράς που έχει διαμορφωθεί από κοινού με τους μαθητές/τριες, η προώθηση της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των μαθητών/τριών, η σύνθεση των ομάδων με τρόπο που να είναι εφικτή η συνεργασία και η επιβράβευση των θετικών συμπεριφορών εντός της ομάδας. Παράλληλα, αναθέτουν ρόλους στα μέλη της κάθε ομάδας, σε μια προσπάθεια να καλλιεργήσουν στους μαθητές/τριες συναίσθημα ευθύνης, ενώ συναποφασίζουν με τους μαθητές/τριες ότι όλα τα μέλη διατηρούν το καθήκον της ανακοίνωσης της εργασίας που επιτελείται. Φροντίζουν, ακόμη, να συνομιλούν ιδιαίτερα με τα παιδιά που δυσκολεύονται να εργαστούν στην ομάδα, εντοπίζοντας κάθε φορά τις αιτίες και τροχοδρομώντας από κοινού λύσεις (Johnson, 2002· Ματσαγούρας, 2004· Stevens, 2003). Η επιμονή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία δεξιοτήτων συνεργασίας, όταν οι μαθητές/τριες τους αδυνατούν να εργαστούν μέσα στην ομάδα, αντί της απογοήτευσης και της σταδιακής εγκατάλειψης της συνεργατικής μάθησης, θεωρείται και βιβλιογραφικά η πιο ενδεδειγμένη πρακτική (Carpenter & Pease, 2013· Reutzell & Clark, 2011).

*Πεποιθήσεις/παραδοχές εκπαιδευτικών.* Οι παραδοχές, τέλος, των εκπαιδευτικών που λειτουργούν ανασταλτικά στο να καταστεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης ένας καινοτόμος τρόπος σκέψης (Tomlinson, 2005), ενώ αρχικά είναι υποσυνείδητες, ασαφείς και απροσδιόριστες, σιγά σιγά γίνονται συνειδητές, αποσαφηνίζονται και αξιολογούνται, καθώς οι εκπαιδευτικοί μελετούν το περιεχόμενο των αναστοχαστικών τους ημερολογίων και συζητούν μεταξύ τους. Η συνειδητοποίηση του αρνητικού ρόλου που αυτές διαδραματίζουν οδηγεί στη σταδιακή αλλαγή τους. Έτσι, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η ενδόμυχη αντίληψη ότι οφείλουν να καλύψουν την ύλη αντιτίθεται με τη βασική παιδαγωγική αρχή ότι οφείλουν πρωτίστως να διδάξουν τους/τις μαθητές/τριες τους (Κουτσελίνη, 2008α). Γίνεται αντιληπτό, επίσης, πόσο λανθασμένη είναι η αντίληψη, ότι μόνον όταν οι εκπαιδευτικοί επεξηγούν, συνοψίζουν και καταγράφουν στον πίνακα τις κύριες πληροφορίες του μαθήματος, οι μαθητές/τριες τους μαθαίνουν, αφού οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι έτσι στερούν από τους/τις μαθητές/τριες τους ευκαιρίες να ασκηθούν σε πιο σύνθετες δραστηριότητες και να μάθουν (Carpenter & Pease, 2013). Καθώς η εννοιολογική αλλαγή των εκπαιδευτικών, αποτελεί την προϋπόθεση για κάθε αλλαγή (Hargreaves, 1989, 1998), αποτελεί κύριο θέμα και στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

Επομένως, η παρατήρηση των μαθημάτων και των μαθητών/τριών ενώ εργάζονται, η βαθύτερη γνωριμία των μαθητών/τριών, ο διάλογος και η αναστοχαστική περίσκεψη βοηθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να καταστούν σταδιακά περισσότερο ικανές στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που σέβονται τα ενδιαφέροντα και τον διαφορετικό τρόπο μάθησης των παιδιών. Ακολουθούν μια πορεία δράσης που συνάδει με το μοντέλο που οι Straham, Kronenberg, Burgner, Doherty, & Hedt (2012) εισηγούνται, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους, αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών τους, για να σχεδιάσουν μαθήματα που να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες αυτές, καθοδηγώντας τους σε μια μαθησιακή διαδικασία που θεμελιώνεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις/δεξιότητές τους και επιτυγχάνεται μέσω της συνεργατικής μάθησης. Έτσι η αρχική ανασφάλεια και ο έντονος προβληματισμός για τον βαθμό στον οποίο υλοποιούν τις αρχές της διαφοροποίησης, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας δραστηριότητες στην τάξη ή και στην κατ' οίκον εργασία, υποχωρούν, αφού η εμπειρία που αποκτούν τους/τις καθιστά πιο ικανούς/ές (Koutselini & Patsalidou, 2014· Manning, Stanford, & Reeves, 2010).

*Η συνεισφορά της έρευνας δράσης στον εκπαιδευτικό**Κατάκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων και στρατηγικών*

Η μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι αντικρίζουν την εμπλοκή τους στην έρευνα δράσης ως πρόκληση, που τους/τις καθιστά πιο ικανούς/ές στη διδασκαλία των μαθητών/τριών τους σε ανομοιογενείς τάξεις. Η ικανότητά τους αυτή είναι έκδηλη στις γνώσεις/δεξιότητες που αποκτούν όσον αφορά στον σχεδιασμό και εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων, συνδέεται άμεσα με την αλλαγή του τρόπου σκέψης τους και έχει ως απότοκο την αυτοπεποίθηση και τον ενθουσιασμό που συναισθάνονται με τα επιτεύγματά τους.

Οι γνώσεις/δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί αποκτούν σχετίζονται αρχικά με την ικανότητά τους να διαγιγνώσκουν το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους σε κάθε μάθημα. Η ικανότητα διάγνωσης αναγκών επιτυγχάνεται μέσα από την ανάλυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων και την ιεράρχησή τους από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες, όπως και τον σχεδιασμό αντίστοιχων έργων για τη διερεύνηση του βαθμού που οι μαθητές/τριες κατέχουν τις δεξιότητες αυτές. Οι γνώσεις/δεξιότητες που αναπτύσσουν ευρύνονται και στον σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθημάτων που ανταποκρίνονται τόσο στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους όσο και στα ενδιαφέροντά τους και στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και παρωθούνται για την κατάκτηση της μάθησης.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται πιο ικανοί/ές στην ευέλικτη οργάνωση της τάξης, έτσι ώστε να παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες τους να εργαστούν μόνοι, δύο-δύο αλλά και σε μια ευρύτερη ομάδα. Συγχρόνως, βελτιώνονται στη διαχείριση του χρόνου, αλλά και στην ποιότητα της ανατροφοδότησης που παρέχουν στον κάθε μαθητή και στην κάθε μαθήτρια ατομικά ή και εντός της ομάδας. Μαθαίνουν, επίσης, να αξιολογούν την πορεία των μαθητών/τριών τους προς την επίτευξη των στόχων του μαθήματος, εντοπίζουν τι τους δυσχεραίνει και προσδιορίζουν τις αιτίες των δυσχερειών τους, έτσι ώστε να βελτιώσουν τα επόμενα μαθήματά τους.

*Επίτευξη της εννοιολογικής αλλαγής*

Οι γνώσεις/δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί είναι άρρηκτα δεμένες με ένα νέο τρόπο σκέψης που επιτυγχάνεται μέσω της εννοιολογικής τους αλλαγής, επιβεβαιώνοντας την επισήμανση της Tomlinson (2005) ότι η διαφοροποίηση δεν αποτελεί μια στρατηγική

διδασκαλίας αλλά ένα καινοτόμο τρόπο σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Περιορίζουν τον δικό τους λόγο, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους του μαθήματος από τις δικές τους ενέργειες στις ενέργειες των μαθητών/τριών. Οι επισημάνσεις της εκπαιδευτικού β' στη συνέντευξή της ότι «βρεθήκαμε πιο κοντά στους μαθητές μας, γίναμε συνοδοιπόροι, αντί να στεκόμαστε μακριά και να θέτουμε ερωτήματα» και «κατεβαίνεις κάτω και μαθαίνεις πράγματα από τους μαθητές», όπως και η καταγραφή στο ημερολόγιό της ότι «πολλές φορές μου προκαλούσε εντύπωση η ωριμότητα των απαντήσεων τους» καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτικός ενστερνίζεται απόψεις που ευνοούν μια παιδοκεντρική μεθοδολογία διδασκαλίας.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό είναι αναπόφευκτη και επιθυμητή η μετατόπιση των εκπαιδευτικών από την εμμονή της διδασκαλίας της ύλης, ερήμην των μαθητών/τριών τους, στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης στους μαθητές/τριες τους, ώστε να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να μεταπηδήσουν από την παθητική κατάσταση των καταναλωτών της γνώσης στην ενεργητική θέση αυτών που αναζητούν και γνωρίζουν πώς να ανακαλύψουν και να παραγάγουν τη γνώση (Griffith & Ruan, 2005· Ivey & Fisher, 2006· Κουτσελίνη, 2008α· Malmgre & Trezek, 2009). Η έμφαση πια δίδεται στην πορεία για την κατάκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων και στρατηγικών και όχι στην εύρεση της μιας και μοναδικής ορθής απάντησης, αφού μέσα στη νέα δυναμική που αναπτύσσεται στην προσέγγιση των κειμένων δεν υπάρχει μια και μοναδική απάντηση, αλλά πολλές διαφορετικές οπτικές που η ασκημένη ματιά του/της επαρκούς αναγνώστη/τριας αποκαλύπτει και σχολιάζει (πολυσημία κειμένων) (Endres, 2002· Stevens & Bean, 2007).

#### *Ανάπτυξη αισθήματος αυτοεπάρκειας*

Η τάξη καθίσταται σταδιακά ένα πολύβουο μελίσσι, όπου, σύμφωνα με μια ημερολογιακή καταγραφή της εκπαιδευτικού β' «ο ενθουσιασμός των μαθητών για την εργασία τους ήταν πράγματι μεγάλος και το όφελος που αποκόμισαν όλοι από τον διάλογο που αναπτύχθηκε γύρω από τα βίντεο τόσο μεγάλο που άξιζε τον κόπο». Η συμμετοχή και ο ενθουσιασμός των μαθητών/τριών λειτουργούν ευεργετικά για τις εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, οι οποίες τονίζουν ότι όσο προχωρεί ο καιρός το άγχος και το συναίσθημα ανασφάλειας, που ένιωθαν στη αρχή, μειώνονται και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Συναισθάνονται, δηλαδή, περισσότερο ικανές να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν στην τάξη τους διαφοροποιημένα μαθήματα και να συμβάλουν στη βελτίωση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών τους, δεδομένο που συμφωνεί με ερευνητικά πορίσματα που επισημαίνουν ότι όσο οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται στην εφαρμογή των αρχών της διαφοροποίησης στην τάξη τους τόσο το συναίσθημα αυτοεπάρκειας τους αυξάνεται (Dixon et al., 2014). Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί, εντός ενός αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης, οδηγούνται στην κατανόηση του εαυτού και των Άλλων, στον μετασχηματισμό παρωχημένων αντιλήψεων για τη διαδικασία μάθησης, όπως και στη συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων απαιτήσεων του γνωστικού αντικείμενου σε σχέση με τον/τη μαθητόντα/ουσα και το περιβάλλον και επιτυγχάνουν, μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία, την παραγωγή γνώσης και τη βελτίωση τόσο των ιδίων όσο και των μαθητών/τριών τους (Adler, 2003· Κουτσελίνη, 2010α· Koutselini & Patsalidou, 2015).

Ουσιαστικός υπήρξε ο ρόλος που διαδραμάτισε η συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του συναισθήματος επάρκειας. Η εκπαιδευτικός β', εκπαιδευτικός με λιγότερα χρόνια πείρας, αναφέρεται εμφαντικά στην ισότιμη σχέση που υπήρχε ανάμεσα σε αυτή και τη συνεργάτιδά της, στις δυνατότητες που της δόθηκαν να συμβάλει ισάξια, ως ελεύθερα σκεπτόμενος άνθρωπος, στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των μαθημάτων και επισημαίνει ότι ουδέποτε περιήλθε στη θέση «μιας μηχανής που έπρεπε να εκτελεί» ό, τι κάποιοι άλλοι προαποφάσιζαν. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός α' αναφέρεται στον ρόλο που διαδραματίζει η εμπλοκή της στην έρευνα δράσης για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής της, γιατί εκ των πραγμάτων ανατρέχει στη σχετική βιβλιογραφία στην οποία μπορεί να βρει απαντήσεις σε αναφερόμενα προβλήματα στην τάξη της και παράλληλα παρατηρεί, καταγράφει, αναστοχάζεται και συζητεί με τη συνάδελφό της τα όσα διαδραματίζονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από κάθε μάθημά της. Οι ενέργειες αυτές της επιτρέπουν να χειρίζεται τα προβλήματα με τον ενδεδειγμένο τρόπο, όπως επισημαίνει, και όχι κατά το δοκούν.

Ο ρόλος της συνεργασίας των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων θεωρείται καταλυτικός και από άλλα ερευνητικά δεδομένα (Βαλιαντή, 2010· Mcgarvey, et al., 1997· Roe, 2010), καθώς οι εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα καθοδηγούνται από το κοινό τους όραμα και συνεργάζονται, για να αναλύσουν τα δεδομένα τους, να προσδιορίσουν τις περιοχές στις οποίες απαιτείται να βελτιωθούν και στηρίζουν ο ένας τον άλλο στην πορεία του σχεδιασμού, της εφαρμογής και του αναστοχασμού, έχοντας πάντοτε μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας (Gould, et al., 2010· McKernan, 2008). Καθίσταται, παράλληλα, φανερό ότι η έρευνα δράσης επιτυγχάνει τη

συνεργατική διαδραστική απεικόνιση και καταγραφή των αναγκών και προβλημάτων καθώς και την επίλυσή τους με τη συμμετοχή των ερευνητών/τριών, οι οποίοι/ες διαμορφώνουν μαζί με τους άλλους/ες συμμετέχοντες/ουσες εναλλακτικούς τρόπους δράσης (Hedges, 2010· Κουτσελίνη, 2010α· Somekh & Zeichner, 2009).

#### *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού*

Στην παρούσα έρευνα είναι, επομένως, έκδηλος ο καταλυτικός ρόλος της άμεσης και ενεργής εμπλοκής των ίδιων των εκπαιδευτικών στην επίλυση των προβλημάτων που αναφύονται στη διδακτική πράξη με την αξιοποίηση της βιβλιογραφίας, την επικοινωνιακή συνεργασία μεταξύ τους, τον κριτικό αναστοχασμό, την αξιολόγηση των δράσεων τους και τον επανασχεδιασμό τους. Οι λύσεις στα προβλήματα/προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις δεν προτείνονται από κάποιους επαΐοντες ούτε και επιβάλλονται από κάποια εξωτερική αρχή, αλλά αναζητούνται και σχεδιάζονται από τις/τους ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες ακολουθούν μια κυκλική, σπειροειδή πορεία από την ανάλυση αναγκών των μαθητών/τριών τους, στον καθορισμό, ανάλυση και ιεράρχηση των στόχων της διδασκαλίας-μάθησης, και από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων στην αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό, ρυθμίζοντας αυτόνομα τις ενέργειες τους (Koutselini, 2001, 2007· Tricarico & Yendol-Horpey, 2012). Αποφεύγονται, έτσι, τα αρνητικά επακόλουθα επίσημων ρητρών προς τους/τις εκπαιδευτικούς που τους/τις καλούν να διαφοροποιούν τα μαθήματά τους, εντείνοντας τον έλεγχο και την επιτήρηση, αφού οι εκπαιδευτικοί, χωρίς καμιά επιμορφωτική στήριξη, αδυνατούν να αντιληφθούν με σαφήνεια τι είναι η διαφοροποίηση και πώς αυτή υλοποιείται, σύμφωνα με τους Mills et al. (2014).

Οι εκπαιδευτικοί αποδεσμεύονται, ως απότοκο της εμπλοκής τους σε έρευνα δράσης, από τις θετικιστικές, αλγοριθμικές προσεγγίσεις ανάπτυξης προγραμμάτων, προϊόντων της νεωτερικότητας, μέσω των οποίων επιδιώκεται η μετάδοση και η αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας (Giroux, 2010· McKernan, 2008). Αντίθετα, γίνονται συμμετοχοί/ες σε μια κυκλική, σπειροειδή και ευρηματική διαδικασία, μέσα από την οποία οι ανάγκες, όπως και τα εμπόδια που επιβάλλονται από τις κοινωνικές δομές και την αλληλεπίδραση των προσώπων συνειδητοποιούνται από τους/τις ίδιους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι/ες αναλαμβάνουν δράση για την επίλυσή τους, επιτυγχάνοντας την επαγγελματική χειραφέτησή τους (Koutselini, 2001, 2007· Somekh & Zeichner, 2009).

Στην πορεία προς την επαγγελματική χειραφέτηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καταλυτικός είναι ο ρόλος της εννοιολογικής αλλαγής μέσω της ενεργής εμπλοκής τους στην αναδόμηση και αναπροσαρμογή του δοσμένου Αναλυτικού Προγράμματος στο μικροεπίπεδο της τάξης τους, όπως και μέσω του αναστοχασμού και της συνεργασίας μεταξύ τους, επιβεβαιώνοντας ερευνητικά δεδομένα που επισημαίνουν ότι για να βοηθήσουμε τους/τις εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τις ασύνειδες αντιλήψεις τους και πιθανές παρανοήσεις σχετικά με τη διδασκαλία-μάθηση, πρέπει να τους δώσουμε την ευκαιρία να αποκαλύψουν τις λανθάνουσες αντιλήψεις τους και να καταλάβουν τα πιστεύω που κουβαλούν, καθώς και το πώς αυτά επηρεάζουν τον μετασχηματισμό της θεωρητικής τους γνώσης σε διδακτική πράξη (Giroux, 2010· Hargreaves, 1998· Hedge, 2010· Koutselini, 2007).

Το όφελος για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι έκδηλο, αφού ενδυναμώνονται με δεξιότητες σχεδιασμού και εφαρμογής διαφοροποιημένων μαθημάτων και νιώθουν αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό για τις επιτυχίες των μαθητών/τριών τους. Επιβεβαιώνεται, έτσι, η άποψη του Kemmis (2010) ο οποίος παρατηρεί ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δράσης δεν οδηγούνται απλώς στη λήψη των πιο αποτελεσματικών αποφάσεων, αλλά παράλληλα σε μια βαθύτερη γνώση του εαυτού τους και σε ένα εκ νέου πλάσιμό του. Παράλληλα, εργάζονται συλλογικά για την επίλυση απτών προβλημάτων που συναντούν καθημερινά στη σχολική τάξη και για την παραγωγή χρήσιμης θεωρητικής γνώσης, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλύτερου, ευτυχέστερου κόσμου, αφού σύμφωνα με τον Kemmis (2009, 2010), μέσα από τον ατομικό και συλλογικό αναστοχασμό γύρω από τις πράξεις των συμμετεχόντων σε μια έρευνα δράσης απορρέει η σφροσύνη, μια μορφή σοφίας και συνάμα αυτογνωσίας, η οποία ενδυναμώνει την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με σύνεση απρόβλεπτες καταστάσεις.

Από την άλλη, η σύγκριση που πραγματοποιεί στην παρούσα έρευνα η εκπαιδευτικός β' ανάμεσα στα όσα έχει αποκομίσει από την εμπλοκή της στην έρευνα δράσης και στα όσα αποκομίζει κανείς από την παρακολούθηση σεμιναρίων σε κεντρικό επίπεδο φανερώνει την πεποίθησή της για τη θετική συμβολή της έρευνας δράσης στην προσωπική της κατάρτιση. Παρατηρεί ότι κατά τις επιμορφώσεις σε κεντρικό επίπεδο γίνεσαι παθητικός δέκτης θεωριών, διατυπωμένων από ανθρώπους που γνωρίζουν πολύ λίγο τις πραγματικότητες των σημερινών σχολείων, έτσι επιστρέφοντας στο σχολείο αναρωτιέσαι με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να υλοποιηθούν τα όσα έχεις ακούσει. Αντίθετα, η συμμετοχή της στην έρευνα δράσης την έχει ενδυναμώσει τόσο που παρατηρεί ότι «τώρα που ολοκληρώσαμε αυτή την προσπάθεια είμαι



ενθουσιασμένη, γιατί έμαθα και εγώ καινούργιους τρόπους διδασκαλίας και από την άλλη ένοιωθα ότι και οι μαθητές μου ανταποκρίνονταν». Το συναίσθημα επάρκειας και ο ενθουσιασμός που τη διακατέχει την παρωθεί να προτείνει τη συνεργασία με περισσότερους εκπαιδευτικούς την επόμενη σχολική χρονιά για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, επισημαίνοντας ότι η ίδια θα εργαζόταν χωρίς άγχος σε αυτή την προσπάθεια μοιραζόμενη τις γνώσεις και εμπειρίες της.

Ευεργετική υπήρξε η συμβολή της έρευνας δράσης και για την εκπαιδευτικό α΄, η οποία, σύμφωνα με τις ημερολογιακές της καταγραφές, νιώθει πιο επαρκής να αντεπεξέλθει στην πολυπλοκότητα των σημερινών τάξεων, καθώς, ενδυναμωμένη από τη θεωρία αλλά και τη συνεργασία της με την εκπαιδευτικό β΄, μπόρεσε εργαζόμενη συστηματικά και οργανωμένα και αναστοχαζόμενη για τις πράξεις της να επιτύχει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας της. Από την άλλη, η ανεπάρκεια των γνώσεων για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης, όπως και η αδυναμία εφαρμογής της διαφοροποίησης στην πράξη, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου, αποδεικνύουν και στη συγκεκριμένη περίπτωση ότι μια σειρά διαλέξεων δεν είναι αρκετή για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας έτσι και άλλα ερευνητικά δεδομένα (Hedge, 2010· Helderbran & Fennimore, 2004). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία υποδεικνύει και έναν τρόπο επιτυχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των αρχών της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη, απαντώντας στο ερώτημα που προβάλλεται μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση για τους τρόπους αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων (Boudah et al., 2008· Latz et al., 2008· Santangelo & Tomlinson, 2012).

Είναι άξιο προσοχής ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προϋποθέτει την κατάκτηση από τον/την εκπαιδευτικό σύνθετων δεξιοτήτων: ανάλυση αναγκών των μαθητών/τριών, καθορισμός διδακτικών στόχων που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή/τριας, σχεδιασμός δραστηριοτήτων που να συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών/τριών, διαφοροποίηση της κατ' οίκον εργασίας, ευέλικτος τρόπος οργάνωσης της τάξης, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση κτλ. (Roe, 2010· Watts-Taffe, et al., 2012), οι οποίες είναι εφικτό να αποκτηθούν εντός αυθεντικών πλαισίων μάθησης, όπως είναι ο χώρος της τάξης (Manning, et al, 2010· Santangelo & Tomlinson, 2012). Παράλληλα, βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη ότι η μετα-νεωτερική αντίληψη (meta-modern) αντικρίζει τα εκπαιδευτικά φαινόμενα ως ιδιαίτερα και

μοναδικά, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προϋποθέτει δημιουργικά σκεπτόμενους/ες εκπαιδευτικούς που αναζητούν και βρίσκουν τις καταλληλότερες κάθε φορά λύσεις στις προκλήσεις που γεννά η πολυμορφία των τάξεων τους (Κουτσελίνη, 2008α· Tomlinson, 2005), κατανοώντας ότι οι προδιαγραμμένες και αυστηρά προκαθορισμένες διαδικασίες δεν λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα κάθε φορά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/ουσας, του/της εκπαιδευτικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο (Koutselini & Patsalidou, 2014). Η έρευνα δράσης εμπλέκει ενεργά τους/τις εκπαιδευτικούς στην αποσαφήνιση και αντιμετώπιση των προκλήσεων της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας και επιτρέπει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, όπως κατέδειξαν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Από την άλλη, πέρα από την κατοχή μιας σειράς δεξιοτήτων, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης, ως ένας καινοτόμος τρόπος σκέψης (Tomlinson, 2005) προϋποθέτει την εννοιολογική αλλαγή των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση, επομένως, με την παρακολούθηση μιας σειράς μαθημάτων (Gould, 2004· Santangelo & Tomlinson, 2012) ακόμη και με τη μαθητεία κοντά σε ένα μέντορα, ο οποίος δεν διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο για διάλογο με τον/τη μαθητευόμενο/η (Latz et al., 2008), δεν αποτελούν τις ιδανικότερες επιλογές. Αντίθετα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης παρέχει το πλαίσιο για τη συνειδητοποίηση παραδοχών που λειτουργούν ανασταλτικά στη μετάβαση από ένα αδιαφοροποίητο τρόπο διδασκαλίας σε μια διδασκαλία που ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα της κάθε τάξης και διαμορφώνει, παράλληλα, τις συνθήκες για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων συνθηκών που διαμορφώνονται στις τάξεις μικτών ικανοτήτων (Brighton, et al., 2005· Koutselini, 2008), επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Sulkunen, 2013).

#### Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης

Μέσα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, στην οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την ανταπόκριση στις προκλήσεις της διδασκαλίας αναγνωστικών δεξιοτήτων σε ανομοιογενείς τάξεις, έγινε εφικτή και η αξιολόγηση της παρέμβασης που αναλήφθηκε, αφού η αξιολόγηση των δράσεων αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε έρευνας δράσης. Η επίδραση της παρέμβασης στο επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, όπως και στη γνώση και εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών καταδεικνύει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνέβαλε στη μεγιστοποίηση της απόδοσης τους, επιτυγχάνοντας έναν από

τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Κουτσελίνη, 2008α· Tomlinson, 2005). Συγχρόνως, παρουσιάζεται η συμβολή της παρέμβασης στην τόνωση του συναισθήματος αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών, αλλά και στη διαμόρφωση θετικής εικόνας απέναντι στις εκπαιδευτικούς, το γνωστικό αντικείμενο και στο νέο τρόπο μάθησης.

#### *Αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών/τριών*

##### *Συνεισφορά στις επιδόσεις των μαθητών/τριών*

Η στατιστική ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στο Αρχικό (A1) και Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης (A2) κατέδειξε τον καταλυτικό ρόλο της παρέμβασης στις επιδόσεις τους στο δοκίμιο που χορηγήθηκε μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, ενώ, σύμφωνα με 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 A1 (ερμήνευαν το 26%), με τα αγόρια να έχουν πιο χαμηλή επίδοση κατά 0.76 μονάδες από τα κορίτσια στο Αρχικό Δοκίμιο A1, τους/τις μαθητές/τριες της εκπαιδευτικού β' (η οποία δίδαξε σε δύο από τα τέσσερα τμήματα της πειραματικής ομάδας) να έχουν χαμηλότερη επίδοση κατά 0.38 μονάδες στο Αρχικό Δοκίμιο A1 από τους μαθητές/τριες των τριών άλλων εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνα και τους/τις μαθητές/τριες με μητέρα η οποία είχε φοιτήσει στο Δημοτικό ή και στο Γυμνάσιο να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο Αρχικό Δοκίμιο A1 κατά 0.31 μονάδες από τους μαθητές/τριες με μητέρα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη συνέχεια οι μεταβλητές αυτές δεν διαδραμάτισαν οποιονδήποτε ρόλο στην ερμηνεία της διασποράς της επίδοσης στο Τελικό Δοκίμιο A2.

Η διασπορά της επίδοσης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης A2, το οποίο αξιολογούσε την ικανότητα κατανόησης πληροφοριακού κειμένου, ερμηνευόταν από τη συμμετοχή στην παρέμβαση και από την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο A1 και μόνο. Συγκεκριμένα, με βάση το τελικό μοντέλο που προέκυψε και κρατώντας σταθερή την ανεξάρτητη μεταβλητή της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο A1, οι μαθητές/τριες που μετείχαν στην παρέμβαση είχαν υψηλότερη επίδοσή στο Τελικό Δοκίμιο A2 κατά 1.66 μονάδες, ενώ κρατώντας σταθερή τη μεταβλητή της συμμετοχής στην παρέμβαση, για κάθε επιπρόσθετη μονάδα στην επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο A1, η επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο A2 αυξανόταν κατά 0.68 μονάδες. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν τον δραστικό ρόλο της παρέμβασης, αφού, από τη μια, η

συνεισφορά της παρέμβασης στην ερμηνεία της διασποράς της επίδοσης των μαθητών/τριών στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 υπήρξε υψηλότερη από ό, τι εκείνη της αρχικής επίδοσης και, από την άλλη, η παρέμβαση ήρε τον αρνητικό ρόλο που διαδραμάτιζαν οι μεταβλητές αγόρι, μητέρα χαμηλής μόρφωσης και τμήματα της εκπαιδευτικού β' στις επιδόσεις των μαθητών/τριών.

#### *Ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων*

Παράλληλα, πρέπει να επισημανθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας έχουν καλύτερες επιδόσεις στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 από ό, τι στο Αρχικό Α1 σε έργα που αξιολογούν τις δεξιότητες αναγνώρισης, εντοπισμού (100%) και ανάκλησης με ακρίβεια πληροφοριών που εκφράζονταν ρητά μέσα στο κείμενο (81.6%), εξαγωγής συμπερασμάτων από το κείμενο (94.1%) και χρησιμοποίησης προϋπαρχόντων-προαπαιτούμενων εννοιολογικών και γνωστικών σχημάτων για την ερμηνεία πληροφοριών, συναισθημάτων και καταστάσεων (97.6%). Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το ποσοστό των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που έχουν καλύτερες επιδόσεις σε έργα που αξιολογούν πιο σύνθετες δεξιότητες, όπως εντοπισμού και κατανόησης πληροφοριών, συναισθημάτων, καταστάσεων που δεν δηλώνονταν ρητά στο κείμενο, αλλά αποσιωπούσαν ή υπονοούσαν (51.5%), περιληπτικής απόδοσης του κειμένου (46.8%) και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του, παράγοντας και αξιοποιώντας κριτήρια αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του (42.35%).

Η συμβολή, επομένως, της παρέμβασης υπήρξε ουσιαστική, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών της πειραματικής ομάδας έχει υψηλότερες επιδόσεις σε έργα που σχετίζονται με αναγνωστικές δραστηριότητες άρρηκτα δεμένες με τη βαθιά κατανόηση και ερμηνεία των πληροφοριών του κειμένου, καθώς παρατηρήθηκε ότι οι επιδόσεις τους είναι καλύτερες όχι μόνο σε έργα αναγνώρισης, εντοπισμού και ανάκλησης πληροφοριών ρητά εκπεφρασμένων στο κείμενο, αλλά και σε έργα που απαιτούν αξιοποίηση των πληροφοριών για την εξαγωγή συμπερασμάτων και πάρα πέρα για την ερμηνεία πληροφοριών, συναισθημάτων και καταστάσεων. Από την άλλη, το γεγονός ότι μικρότερος αριθμός μαθητών/τριών (42.35%) έχει πιο υψηλές επιδόσεις σε έργα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του υπήρξε ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα, αφού η αναγνωστική αυτή δεξιότητα, ιεραρχήθηκε πιο ψηλά από όλες τις άλλες

στο Πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης-κατανόησης που κατάρτισαν οι εκπαιδευτικοί με βάση τη σχετική βιβλιογραφία.

Μη αναμενόμενο, όμως, υπήρξε το μικρό ποσοστό παιδιών (9.9%) που ανταποκρίθηκε καλύτερα σε έργα που απαιτούσαν εντοπισμό και σχολιασμό των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο, εστιάζοντας την προσοχή στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο, καθώς η δεξιότητα αυτή αρχικά θεωρήθηκε από τις εκπαιδευτικούς λιγότερο απαιτητική από αυτήν της αξιολόγησης του κειμένου. Για την ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος αποκαλυπτικά είναι τα σχόλια ικανών αναγνωστών/τριών, οι οποίοι/ες στις συνεντεύξεις τους θεωρούν τη δεξιότητα αυτήν πιο σύνθετη από εκείνη της αξιολόγησης, γιατί προϋποθέτει ενδελεχή μελέτη του κειμένου, συνδυασμό πληροφοριών που βρίσκονται διάσπαρτες σε αυτό και εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων, ενώ τα έργα αξιολόγησης του κειμένου που τους δίνονται δεν προϋποθέτουν πάντα την αντίληψη των υπόρρητων προθέσεων των συγγραφέων και είναι δυνατό να απαντηθούν με την αξιοποίηση ευρύτερων γνώσεων των μαθητών/τριών γύρω από το θέμα του κειμένου ή τους συγγραφείς. Τα δεδομένα αυτά δεν μειώνουν το μέγεθος της θετικής συνεισφοράς της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Υποδεικνύουν περισσότερο στις εκπαιδευτικούς τους τομείς στους οποίους οφείλουν να εστιάσουν τη διδασκαλία τους στο μέλλον, έτσι ώστε και οι λιγότερο ικανοί/ες αναγνώστες/τριες να βελτιωθούν και στους τομείς αυτούς.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε, εξάλλου, ότι η ικανότητα του/της αναγνώστη/τριας να εντοπίζει και να σχολιάζει τις υπόρρητες παραδοχές και τις υποφώσκουσες προθέσεις του/της συγγραφέα/εως προϋποθέτει την αξιοποίηση των γλωσσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων του/της, τον διάλογο με τα ίδια τα κείμενα, την αλληλεπίδραση μεταξύ των συναναγνωστών/τριών και τη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα οικοδομούν εικόνες της πραγματικότητας, αλλά συνάμα και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν για την εκ νέου οικοδόμηση του κόσμου (Iyer, 2007· Stevens & Bean, 2007). Καθίσταται, επομένως, ιδιαίτερα δύσκολη για έναν/μία νεαρό/η αναγνώστη/τρια η αποδόμηση των κειμένων και η συνειδητοποίηση των κοινωνικών κατασκευών που αυτά δομούν μέσω ποικίλων σημειωτικών τρόπων (Janks, 2000).

Η θετική απήχηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα που μαρτυρούν τη θετική συνεισφορά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις επιδόσεις μαθητών/τριών (Αντωνίου κ.

ά., 2009· Βαλιαντή, 2010· Farkas, 2003· Hodge, 1997: as cited in Subban, 2006· Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· Little et al., 2014· McAdamis, 2001) και συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης δεν είναι ασυμβίβαστη με την προετοιμασία των μαθητών/τριών σε απαιτητικές εξετάσεις (Mills et al., 2014· Tomlinson, 2005), αφού οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της αξιολόγησης δεν συγκρούονται (Tomlinson, 2005· Tomlinson & Moon, 2013). Παράλληλα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δράσης εντάσσονται ανάμεσα στις λιγότερες αποτελεσματικές παρεμβάσεις στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των εφήβων (Brooks, 2013), συνεισφέροντας στην ευρύτερη συζήτηση για τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας-μάθησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων στους εφήβους (Biancoarosa & Snow, 2004· Cantrell & Carter, 2009· May, 2007).

#### *Διεύρυνση γνώσεων για την έννοια της κατανόησης*

Οι υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών/τριών που μετείχαν στην παρέμβαση στα Τελικά Δοκίμια Αξιολόγησης Α2 και Β2 από ό, τι στα Αρχικά Α1 και Β1 συμβαδίζουν και με την επαύξηση των γνώσεων τόσο των ικανών όσο και των λιγότερο ικανών αναγνωστών/τριών για την έννοια της ανάγνωσης-κατανόησης, όπως εξάγεται από τις συνεντεύξεις τους. Πριν από την παρέμβαση αναγνώστες/τριες από όλο το φάσμα των αναγνωστικών δεξιοτήτων αναφέρουν ότι ο ικανός αναγνώστης διαβάζει με ευχέρεια, ακρίβεια και εκφραστικότητα (48 αναφορές) και κατανοεί το νόημα των όσων διαβάζει (64 αναφορές). Οι αδύνατοι/ες ως και πολύ αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες αδυνατούν, όμως, να αποσαφηνίσουν περαιτέρω την έννοια της κατανόησης, ενώ αναγνώστες/τριες μέτριας αναγνωστικής ικανότητας και ικανοί/ές αναφέρονται κυρίως στη γνωστική διάσταση της ανάγνωσης, με τις επισημάνσεις τους ότι ο ικανός αναγνώστης «μπορεί να εξηγήσει τα όσα διαβάζει» και «απαντά με ευκολία, όταν του κάνουν μια συγκεκριμένη ερώτηση, στηριζόμενος στα κύρια σημεία που υπογράμμισε». Οι αναφορές στην κοινωνική, κριτική και μεταγνωστική διάσταση της ανάγνωσης – κατανόησης είναι ελάχιστες (βλ. Πίνακα 24, σ. 275).

Μετά την παρέμβαση αναγνώστες/τριες, από όλο το φάσμα των αναγνωστικών δεξιοτήτων, τονίζουν ότι η ανάγνωση-κατανόηση είναι κάτι πέρα από την ικανότητα ανάγνωσης με ευχέρεια, ακρίβεια και εκφραστικότητα. Αδύνατοι αναγνώστες/τριες αναφέρονται στην ικανότητα εντοπισμού σημαντικών πληροφοριών στο κείμενο, παρουσίασης του περιεχομένου ενός κειμένου και περιληπτικής απόδοσής του, τονίζοντας τη

γνωστική διάσταση της ανάγνωσης. Μέτριου/ες και ικανοί/ές αναγνώστες/τριες αναφέρονται, επιπρόσθετα, στη δεξιότητα συνδυασμού πληροφοριών από διαφορετικά μέρη του κειμένου για την απάντηση σε μια ερώτηση, ανεύρεσης των όσων κρύβονται πίσω από τα λόγια του συγγραφέα, διατύπωσης προσωπικών απόψεων για τα όσα γράφει ο συγγραφέας και άσκησης κριτικής στα γραφόμενά του. Επισημαίνουν, δηλαδή, πέρα από τη γνωστική και την κριτική διάσταση της ανάγνωσης. Μικρότερος αριθμός παιδιών, τα οποία ανήκουν στην ομάδα των αρκετά ικανών αναγνωστών/τριών, αναφέρονται ακόμη στη δεξιότητα αξιολόγησης των γραφομένων του συγγραφέα ως προς το πόσο πειστικός είναι ο λόγος του, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση του αναγνώστη ως προς τον βαθμό που έχει κατανοήσει κάτι, προβάλλοντας έτσι και τη μεταγνωστική διάσταση της ανάγνωσης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τις διευρυμένες γνώσεις τους για την έννοια και τις διαστάσεις της ανάγνωσης-κατανόησης, για να αυτοαξιολογηθούν και να προσδιορίσουν σε ποιο βαθμό είναι ικανοί/ές να επιτύχουν ό, τι και ένας ικανός αναγνώστης. Είναι, επομένως, φανερό ότι οι γνώσεις των μαθητών/τριών για τις διαστάσεις της κατανόησης αποτελούν ουσιαστικές και αξιόλογες γνώσεις, οι οποίες τυγχάνουν μιας βαθιάς κωδικοποίησης στα προϋπάρχοντα γνωστικά τους σχήματα, έτσι ώστε να είναι εφικτή η ανάσυρση και η αξιοποίησή τους για την αυτοαξιολόγηση. Νοούμενου ότι ένας από τους στόχους της παρέμβασης υπήρξε να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τις διαστάσεις της ανάγνωσης-κατανόησης και να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες για την κατάκτησή τους, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε.

Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα συνδέονται άρρηκτα και με την ανάπτυξη αναγνωστικών στρατηγικών, στην οποία στόχευε, επίσης, η παρέμβαση, αφού η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει τον ουσιαστικό ρόλο τους στη διαμόρφωση επαρκών αναγνωστών (Kamil, et al., 2008· Κουτσελίνη, 2001· Loizidou & Koutselini, 2007· Παντελιάδου, 2009· Sulkunen, 2013). Εκτενής αναφορά στην ανάπτυξη αναγνωστικών στρατηγικών γίνεται στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

#### *Γνώση και εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών*

Η μελέτη του λόγου των μαθητών/τριών από όλο το φάσμα των αναγνωστικών ικανοτήτων καταδεικνύει, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ότι αυξάνεται ο αριθμός των στρατηγικών που γνωρίζουν και αξιοποιούν μετά την παρέμβαση. Μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών/τριών που χρησιμοποιούν τις στρατηγικές της προεπισκόπησης (73

μετά ενώ 55 πριν), της υπογράμμισης των κύριων σημείων, ενώ διαβάζουν (66 μετά ενώ 32 πριν), της καταγραφής λέξεων-κλειδιών ή πλαγιότιτλων δίπλα από κάθε παράγραφο (24 μετά ενώ 6 πριν), της ανάγνωσης εκ νέου και με προσοχή ενός κειμένου ή και μιας παραγράφου που δεν κατανοούν, του εντοπισμού λέξεων-κλειδιών, της συσχέτισης με γνωστές πληροφορίες και της επαναδιατύπωσης των όσων αντιλαμβάνονται (54 μετά ενώ 45 πριν). Αυξημένος είναι, επίσης, ο αριθμός των μαθητών/τριών που χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης άγνωστων λέξεων, όπως της αξιοποίησης των συμφραζομένων (61 έναντι 29), της χρήσης λεξικού (47 έναντι 26), της ανάλυσης της λέξης στα συνθετικά της ή της αναζήτησης της οικογένειας λέξεων στην οποία ανήκει (45 έναντι 6), της ανεύρεσης συνωνύμων ή αντιθέτων της (44 έναντι 5) και του εντοπισμού μέσα στο κείμενο ορισμού της λέξης (22 έναντι 3).

Όσον αφορά στη στρατηγική της προεπισκόπησης παρατηρείται ότι πέρα από την αξιοποίησή της από περισσότερους μαθητές/τριες μετά την παρέμβαση, όσοι/ες τη χρησιμοποιούν αντιλαμβάνονται τον ρόλο του τίτλου, της εικόνας, του ονόματος του συγγραφέα, ακόμη και των πηγών που παρατίθενται σε ένα κείμενο στην ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων για το θέμα, το είδος του κειμένου, τον τρόπο γραφής και την εγκυρότητα των πληροφοριών. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, έχουν μετά την παρέμβαση μια βαθύτερη γνώση της στρατηγικής αυτής από ό, τι πριν την παρέμβαση.

Αξίζει, ακόμη, να επισημανθεί ότι οι αναφορές των μαθητών/τριών στις συγκεκριμένες αναγνωστικές στρατηγικές δεν αποτελούν, ουσιαστικά, παρά αντανάκλασεις (revoicing) των όσων διδάχθηκαν στο συγκεκριμένο της τάξης (Lee & Moon, 2013). Για αυτό και η αξιοποίηση ορισμένων στρατηγικών από περισσότερους μαθητές/τριες από ό, τι άλλων μαρτυρεί και τις εμφάσεις που δόθηκαν κατά τη διδασκαλία ανάλογα με τον βαθμό ετοιμότητας κάθε μαθητή/τριας.

Οι υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών/τριών στα Τελικά Δοκίμια Αξιολόγησης Α2 και Β2 από ό, τι στα Αρχικά Α1 και Β1, σε συνάρτηση με την αύξηση των αναγνωστικών στρατηγικών που γνωρίζουν και αξιοποιούν συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα που τονίζουν ότι η αποτελεσματική χρησιμοποίηση στρατηγικών κατανόησης κειμένων διακρίνει τους επαρκείς από τους μη επαρκείς αναγνώστες (Donalson, 2008· Ivey & Fisher, 2006· Kamil et al., 2008· Κωσταρίδου-Ευκλείδου, 2005· Ματσαγγούρας, 2007· Reutzel & Smith, 2004· Sulkunen, 2013).



*Αίσθημα αυτοεπάρκειας μαθητών/τριών*

Η μελέτη των όσων δηλώνουν οι μαθητές/τριες καταδεικνύει ότι στην πλειονότητά τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων τους, θεωρούν ότι έχουν βελτιωθεί ως αναγνώστες/τριες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Είναι μάλιστα σε θέση να προβούν από μόνοι τους σε μια αξιολόγηση των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων, θέτοντας ως κριτήρια τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτύχει να κατακτήσουν τις δεξιότητες ενός ικανού αναγνώστη.

Η πεποίθηση της πλειονότητας των μαθητών/τριών ότι έχουν βελτιωθεί ως αναγνώστες/τριες απορρέει και από το γεγονός ότι μειώνεται ο αριθμός όσων πιστεύουν ότι καθόλου (από 16 σε 2) δεν θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας εξέτασης στην κατανόηση κειμένου για την εισδοχή τους στο Πανεπιστήμιο ή για την ανεύρεση εργασίας, ενώ αυξάνεται ο αριθμός όσων πιστεύουν ότι νιώθουν αρκετά ικανοί (από 28 σε 48). Παράλληλα, μόνον πέντε παιδιά προτείνουν μετά την παρέμβαση ένα διαφορετικό τρόπο εξέτασης, ενώ πριν την παρέμβαση ο αριθμός αυτών των παιδιών ανερχόταν σε 40. Ακόμη και οι μαθητές/τριες που δεν νιώθουν αρκετά ικανοί να γράψουν σε μια εξέταση κατανόησης κειμένου, πιστεύουν ότι έχουν βελτιώσει τις αναγνωστικές τους ικανότητες και αποδίδουν τη βελτίωση αυτή στη γνώση στρατηγικών κατανόησης. Τονίζουν, συγχρόνως, ότι με τη συνεχή και συστηματική εξάσκηση θα μπορέσουν να γίνουν ικανότεροι. Οι μαθητές/τριες, από την άλλη, που εξακολουθούν να συναισθάνονται αδύναμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας τέτοιας εξέτασης είναι σε θέση να προσδιορίσουν ακριβώς τι τους δυσκολεύει, ενώ στις συνεντεύξεις τους πριν την παρέμβαση δήλωναν αδυναμία να αποσαφηνίσουν τι τους δυσκόλευε στην κατανόηση ενός κειμένου.

Η παρέμβαση, επομένως, συνέβαλε στη βελτίωση του αισθήματος αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών ως αναγνωστών/τριών, όπως και στη διαμόρφωση από τους ίδιους/ες κριτηρίων για την αυτοαξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων τους. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν ποιες δεξιότητες ενός ικανού αναγνώστη έχουν κατακτήσει με μεγαλύτερη ή μικρότερη επάρκεια και ποιες καθόλου. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ενίσχυση του αισθήματος αυτοεπάρκειας των εφήβων επιτυγχάνεται μέσω μιας διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητάς τους, της διδασκαλίας στρατηγικών μάθησης, της παροχής ουσιαστικής ανατροφοδότησης με στόχο τη βελτίωση των γνωστικών τους δεξιοτήτων (Carpenter & Pease, 2013) αλλά και του ειλικρινούς ενδιαφέροντος, της αποδοχής και της ενθάρρυνσής τους (Hamilton & Chatala, 1994· Subban, 2006· Tomlinson, 2005), πρακτικές που υιοθετήθηκαν

από τις εκπαιδευτικούς που μετείχαν στη συγκεκριμένη παρέμβαση και έγιναν αισθητές από τους μαθητές/τριες, σύμφωνα με τα όσα σχολιάζουν στις συνεντεύξεις τους, γίνεται φανερή μια ακόμη θετική συνεισφορά της παρέμβασης. Συγχρόνως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι το αίσθημα αυτοεπάρκειας των μαθητών/τριών σχετίζεται θετικά με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, επιπρόσθετα με την προηγούμενη επίδοσή τους (Eccles & Wigfield, 2002· Schunk & Pajares, 2002· Sulkunen, 2013).

*Απόψεις και στάσεις μαθητών/τριών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία*

Ο λόγος, επίσης, των μαθητών/τριών καταδεικνύει τη θετική τους στάση, μετά την παρέμβαση, απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, τις εκπαιδευτικούς και τη μέθοδο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, σχολιάζουν θετικά τη συμβολή του μαθήματος στην απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων (62 μαθητές/τριες από τους 82), δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας (10 μαθητές/τριες) και κυρίως αναγνωστικών στρατηγικών (78 μαθητές/τριες). Επισημαίνουν (56 μαθητές/τριες) ότι τα έντυπα και ηλεκτρονικά κείμενα, οι γελοιογραφίες, οι φωτογραφίες και τα βίντεο που αξιοποιήθηκαν στο μάθημα κίνησαν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Θετικά σχόλια διατυπώνονται, επίσης, για τις εκπαιδευτικούς (16 μαθητές/τριες) και την ικανότητά τους να διαχειριστούν την τάξη, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους μαθητές/τριες και να τους/τις στηρίξουν στη μαθησιακή διαδικασία. Σχολιάζουν ευνοϊκά το ενδιαφέρον που δεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για τον καθένα και την καθεμιά, την ενθάρρυνση που τους παρέχουν και την πίστη που τις διαπνέει για τις ικανότητες των μαθητών/τριών τους.

Πυκνές είναι οι θετικές αναφορές των μαθητών/τριών στον τρόπο οργάνωσης της τάξης και στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Παρατηρούν ότι η εργασία σε δυάδες και στη συνέχεια στην ευρύτερη ομάδα τους ευχαρίστησε, γιατί είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν ποικίλες απόψεις (57 μαθητές/τριες), να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και αυτές να γίνουν σεβαστές (56 μαθητές/τριες), να γνωρίσουν βαθύτερα τις απόψεις των συμμαθητών τους (45 μαθητές/τριες) και έτσι να προβληματιστούν για την ορθότητα ή όχι των δικών τους απόψεων (9 μαθητές/τριες), να αποσαφηνίσουν περαιτέρω τις απόψεις τους (7 μαθητές/τριες) και να μάθουν να επιχειρηματολογούν (14 μαθητές/τριες). Τονίζουν, δηλαδή, τα οφέλη αυτού του τρόπου εργασίας σε γνωσιολογικό επίπεδο.

Παράλληλα, αναφερόμενοι/ες στα οφέλη σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, επισημαίνουν ότι αυτός ο τρόπος εργασίας συνέβαλε στην καλλιέργεια της συνεργασίας και

του δεσίματος με τα μέλη της ομάδας (47 μαθητές/τριες), καθώς προσέφεραν στους/στις συμμαθητές/τριες τους και έλαβαν από αυτούς/ές (17 μαθητές/τριες). Αδύνατοι/ες αναγνώστες/τριες σημειώνουν ότι δεν αφαιρούνται πια στο μάθημα, συζητούν άφοβα και παρωθούνται να μάθουν, απόψεις που θέτουν σε περαιτέρω αμφισβήτηση αντιλήψεις για συναισθήματα κατωτερότητας των λιγότερο ικανών μαθητών/τριών, όταν φοιτούν στην ίδια τάξη με τους ικανούς/ές (Asnalone, 2010). Αναφορά γίνεται και στην ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία διευκολύνει τον καθένα και την καθεμιά να εργαστεί (13 μαθητές/τριες), προκαλεί ευχαρίστηση (14 μαθητές/τριες) και απομακρύνει από τη στείρα αποστήθιση, για αυτό και εκφράζεται η επιθυμία να υιοθετηθεί και σε άλλα μαθήματα.

Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, αποτιμούν θετικά τη συμβολή της παρέμβασης στη μάθηση. Μέσα από τη θετική αυτή αποτίμηση είναι φανερή η τροποποίηση και η ανασκευή της αρχικής εννοιολογικής κατασκευής που είχαν διαμορφώσει για το τι είναι γνώση, πώς αυτή κατακτιέται και ποιος ο δικός τους ρόλος στην πορεία προς την κατάκτησή της. Ενώ πριν την παρέμβαση αναφέρονται σε ένα πλήθος γνώσεων δυσνόητων και «*ανούσιων*» που παρουσίαζε, επεξηγούσε και κατέγραφε στον πίνακα ή σε φυλλάδια ο/η εκπαιδευτικός και αυτοί/ές όφειλαν να ακούν, να διαβάζουν ή να αντιγράφουν στα τετράδιά τους, για να τις μάθουν όπως ακριβώς ήθελε ο/η εκπαιδευτικός τους, μετά την παρέμβαση αναφέρονται στις δεξιότητες και στρατηγικές που έμαθαν, οι οποίες συντείνουν στο να μην «*απελπίζονται*» μπροστά σε ένα δύσκολο κείμενο, γιατί τους παρέχουν τα εφόδια, για να προσπελάσουν τις δυσκολίες. Παρατηρούν ότι οι στρατηγικές που έχουν κατακτήσει δεν θα λησμονηθούν, αποτελούν μόνιμη και χρήσιμη γνώση που τους οπλίζει με μια διεισδυτική ματιά, για να εντοπίσουν και να ανασύρουν στοιχεία του κειμένου που πρωτύτερα παρέμεναν αθέατα.

Οι δεξιότητες και στρατηγικές έχουν αποκτηθεί μέσω υλικών και μέσων που τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον και την προσοχή, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον αποδοχής, ενθάρρυνσης και έκφρασης προσωπικού ενδιαφέροντος και μέριμνας από μέρους των εκπαιδευτικών, όπου τους προσφέρθηκαν οι ευκαιρίες να εργαστούν μόνοι, εντός της ομάδας και στην ολομέλεια της τάξης. Το μαθησιακό περιβάλλον επέτρεψε την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων, τον διάλογο και την αμφισβήτηση. Παράλληλα, πρόβαλε την αξία της συνεργασίας και λειτούργησε παρωθητικά τόσο για τους/τις πιο ικανούς/ές αναγνώστες/τριες όσο και για τους/τις λιγότερο ικανούς/ές. Το μαθησιακό αυτό περιβάλλον διαφέρει ριζικά από το ανταγωνιστικό και ατομικιστικό κλίμα, το κλίμα αυταρχισμού και επιβολής που βίωσαν οι πλείστοι/ες μαθητές/τριες στα προηγούμενα χρόνια της φοίτησής του στο σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ανάμεσα στους στόχους της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη λύση προβληματικών καταστάσεων και στην κριτική προσέγγιση δοσμένων απαντήσεων (O'Brien & Guiney, 2001), η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας (Carpenter & Pease, 2013), όπως και στάσεων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (self-regulation) και αυτόνομης μάθησης (Κουτσελίνη, 2008· Tomlinson, 2005), εντός ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Κουτσελίνη, 2001· Straham et al., 2012), αξίζει προσοχής το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες που μετείχαν στην παρούσα παρέμβαση επισημαίνουν την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων.

Συγχρόνως, η αναφορά των μαθητών/τριών στις ευκαιρίες που τους δόθηκαν να κατακτήσουν τη γνώση συνεργαζόμενοι/ες με τους συμμαθητές/τριες τους, να εμπλακούν σε ένα εποικοδομητικό διάλογο, σε ένα ευχάριστο παιχνίδι λόγου και αντιλόγου («[...] για μένα είχε φάση, είχε πλάκα πάντως ... να συνεργαστώ με το διπλανό μου») και να λάβουν ανατροφοδότηση σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες, συνάδει με δεδομένα παρόμοιων ερευνών, οι οποίες προβάλλοντας τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τον διαφοροποιημένο τρόπο διδασκαλίας, επισημαίνουν τη σημασία που προσδίδουν οι μαθητές/τριες στη συνεργατική μάθηση, στην ευχαρίστηση που προκαλεί το μάθημα και στην κατάλληλη ανατροφοδότηση (Roe, 2009) και τονίζουν ότι η γνώση οικοδομείται σε περιβάλλοντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου οι μαθητές/τριες μοιράζονται κοινούς στόχους και αξίες (Koutselini, 2008b).

Αξίζει, επίσης, να τονισθεί ότι οι εκπαιδευτικοί άκουσαν με προσοχή τις φωνές των μαθητών/τριών τους, κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δράσης, αφουγκράστηκαν την απarέσκεια τους για τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος τους καθιστούσε παθητικούς καταναλωτές της γνώσης, και θέλησαν να τους εμπλέξουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, σεβόμενες τα ενδιαφέροντά τους, τον ιδιαίτερο τρόπο μάθησής τους αλλά και τη μαθησιακή ετοιμότητά τους. Οι απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών, μετά το πέρας της παρέμβασης, απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, τις εκπαιδευτικούς και τη μέθοδο διδασκαλίας φανερώνουν τους θετικούς καρπούς αυτής της προσπάθειας. Συγχρόνως, επιβεβαιώνουν τις απόψεις των μελετητών/τριών της φαινομενολογικής παράδοσης, οι οποίοι/ες αποδίδουν πρωτεύουσα σημασία στο νόημα που προσδίδουν οι κοινωνικά δρώντες στη δράση και στη συμπεριφορά τόσο τη δική τους όσο και των άλλων για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και του τρόπου εμφάνισης και αναπαραγωγής τους (Πουρκός, 2010) και τονίζουν την αναγκαιότητα να ακουστούν και να αξιοποιηθούν οι φωνές των

μαθητών/τριών για την επιτυχία της διαφοροποίησης (Koutselini, 2008c· Olenchak, 2001· Ruddock & Flutter, 2004· Tomlinson, 2011), αφού οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις τους απέναντι στο σχολείο επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις συμπεριφορές και κατεπέκταση τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Farrington et al., 2012).

Βέβαια, δεν μπορούν να αγνοηθούν τα αρνητικά σχόλια μαθητών/τριών για την παρέμβαση που σχετίζονται με την κούραση που τους προκάλεσε το συνεχόμενο δίωρο διδασκαλίας (7 αναφορές κυρίως από αδύνατους αναγνώστες/τριες), το πλήθος των γραπτών εργασιών (11 αναφορές τόσο από ικανούς/ές όσο και από αδύνατους αναγνώστες/τριες), τα θέματα των κειμένων που δεν ήταν ενδιαφέροντα για αυτούς/ές (3 αναφορές από αδύνατους αναγνώστες) και την οργάνωση της ομαδικής εργασίας (16 μαθητές/τριες), η οποία χώλαινε ως προς τον βαθμό που πέτυχε την ουσιαστική και ενεργή εμπλοκή τους. Τα αρνητικά αυτά σχόλια, αν και δεν μειώνουν τη θετική στάση του συνόλου των μαθητών/τριών προς την παρέμβαση, μαρτυρούν ότι η ανταπόκριση προς τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας αποτελεί μια διαρκή πρόκληση, για αυτό και ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση για την επιτυχία του στόχου αυτού, αφού η μάθηση απορρέει από μια ποιοτική διδασκαλία που δεν στηρίζεται στα όσα κάνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά στο πώς και σε τι εργάζονται οι μαθητές/τριες, αλλά και πώς νιώθουν (Koutselini, 2008c).

#### Η συνεισφορά της έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία

Η παρούσα έρευνα συμβάλει στην απάντηση δύο καίριων ερωτημάτων που προβληματίζουν τη διεθνή ερευνητική κοινότητα. Το ένα ερώτημα αφορά στην αναζήτηση του πλαισίου εντός του οποίου είναι εφικτή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης και το άλλο σχετίζεται με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου σε εφήβους.

#### *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*

Η αναλυτική και τεκμηριωμένη παρουσίαση της πορείας των εκπαιδευτικών της παρούσας συμμετοχικής έρευνας δράσης από ένα αδιαφοροποίητο, μονολιθικό τρόπο διδασκαλίας σε έναν τρόπο διδασκαλίας που σέβεται τις ποικίλες ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών (ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ, ενδιαφέροντα, κίνητρα για μάθηση) καταδεικνύει ότι εντός του πλαισίου της έρευνας δράσης διαμορφώνεται εκείνο το γόνιμο

μαθησιακό περιβάλλον που οδηγεί και τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό στην επιτυχημένη εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Είναι ενδεικτικό ότι προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε κεντρικό επίπεδο (Ruys et al., 2013 · Santangelo & Tomlinson, 2012) ή μέσω ενός μέντορα (Latz et al., 2008) φαίνεται να χωλαίνουν. Στην πρώτη περίπτωση η θεωρητική και μόνο κατάρτιση δεν είναι επαρκής προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς ο διαφοροποιημένος τρόπος διδασκαλίας-μάθησης εδράζεται πρωτίστως στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι μάθηση και πώς κατακτιέται (Tomlinson, 2009), αλλά και στην ικανότητά τους να διαγιγνώσκουν με επάρκεια τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους, στη βαθιά γνώση του γνωστικού τους αντικείμενου και στη δεξιότητα να αναπροσαρμόζουν το δοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους (Subban, 2006· Tobin & McInnes, 2008). Η παρακολούθηση μιας σειράς διαλέξεων για τη διαφοροποίηση ή η συμμετοχή σε εργαστηριακά μαθήματα δεν αποτελούν τις ενδεδειγμένες πρακτικές για την ικανοποίηση αυτών των προϋποθέσεων (Mills et al., 2014· Moon et al., 1995). Όσον αφορά στην επιμόρφωση μέσω ενός μέντορα, παρατηρείται ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ανευρεθεί ο απαραίτητος χρόνος για την ανάπτυξη μιας επικοινωνιακής μεντορικής σχέσης που να ενδυναμώνει τον/την εκπαιδευόμενο/η (Latz et al., 2008).

Αντίθετα, όπως καθιστά φανερό η παρούσα συμμετοχή έρευνα δράσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί από εσωτερική παρόρμηση εμπλέκονται ενεργά στην αναζήτηση και ανεύρεση λύσεων στα σύνθετα προβλήματα που δημιουργεί η ανομοιογένεια των τάξεων τους, παρατηρώντας τον εαυτό τους, τους/τις συναδέλφους τους αλλά και τους/τις μαθητές/τριες τους, ενώ εργάζονται, περιγράφουν και ερμηνεύουν τις πράξεις τους, αναστοχάζονται ατομικά και συλλογικά και γνωρίζουν σταδιακά βαθύτερα τον εαυτό τους, τους Άλλους αλλά και το γνωστικό αντικείμενό τους (Koutselini & Patsalidou, 2015). Η γνώση του εαυτού συμβάλλει στη συνειδητοποίηση παραδοχών που αποτελούν τροχοπέδη στη μετάβαση από ένα αδιαφοροποίητο τρόπο διδασκαλίας σε μια διδασκαλία που ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα της κάθε τάξης (Κουτσελίνη, 2010α) και σχετίζονται κυρίως με το εννοιολογικό περιεχόμενο που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της μάθησης, τους τρόπους μέσω των οποίων θεωρούν ότι αυτή κατακτιέται, όπως και τον ρόλο που πρεσβεύουν ότι κατέχει ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί ανασύροντας στο φως τις ασύνειδες αντιλήψεις τους, οδηγούνται στην αναπλαισίωση προβληματικών καταστάσεων στην τάξη τους, όπως της αδιαφορίας ή της βαριεστιμάρας των μαθητών/τριών τους. Δεν θεωρούν τις συμπεριφορές αυτές εκφάνσεις της παθογένειας των μαθητών/τριών, αλλά προκλήσεις τις οποίες μπορούν να αντιμετωπίσουν σχεδιάζοντας δράσεις για την ποιοτική αναβάθμιση των μαθημάτων τους. Εντός του πλαισίου της έρευνας δράσης ενδυναμώνονται με θεωρητική γνώση, ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, ενώ παράλληλα αφουγκράζονται τις φωνές των μαθητών/τριών τους, παρατηρούν με διεισδυτική και κριτική ματιά τα όσα διαδραματίζονται στην τάξη τους και συνδιαλέγονται με τους συναδέλφους τους. Αναπτύσσουν από κοινού δράσεις, τις αξιολογούν και τις επανασχεδιάζουν με βάση τις νέες ανάγκες των μαθητών/τριών τους, ακολουθώντας μια κυκλική, σπειροειδή πορεία που τους/τις καθιστά αυτόνομους ερευνητές/τριες (Altrichter et al., 2001· Kemmis, 2010). Οι γνώσεις/δεξιότητες που αποκτούν δεν αποτελούν ένα σύνολο θεωρητικών γνώσεων/δεξιοτήτων και στρατηγικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης, αλλά βιωμένη γνώση (situated learning) που απορρέει από την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (Elliot, 1991· Koutselini & Patsalidou, 2015· Watts-Taffe, et al., 2012).

Πορευόμενοι/ες οι εκπαιδευτικοί από την άγνοια στη γνώση, από την αδυναμία αντιμετώπισης των προκλήσεων της ανομοιογένειας των τάξεων τους στην αποτελεσματική δράση, αποδεδεσμένοι και χειραφετούνται, παράλληλα, από νεωτερικούς μηχανισμούς αποειδίκευσης και περιθωριοποίησής τους, επιτήρησης και ελέγχου τους (Apple, 2007· Papastefanou & Koutselini, 2006), διαδραματίζοντας αποφασιστικό ρόλο στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος αποδοχής, ενθάρρυνσης και έκφρασης προσωπικού ενδιαφέροντος και μέριμνας για όλους/ες του/τις μαθητές/τριες (Subban, 2006· Tomlinson, 2003).

#### *Διδασκαλία δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου σε εφήβους*

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 καθοριστική συμβολή των διαφοροποιημένων μαθημάτων στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών της Α΄ Λυκείου (δεκαπεντάχρονους/ες μαθητές/τριες) στην παρούσα έρευνα φανερώνει ότι μία διδασκαλία που ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητας των αναγνωστών/τριών και σέβεται τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και τα ποικίλα ενδιαφέροντά τους, δημιουργώντας παράλληλα και ένα παρωθητικό πλαίσιο μάθησης, διαμορφώνει τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας αναγνωστικών δεξιοτήτων.

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 σε μια εμπειριστατωμένη 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, 2008α). 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 εγγράμματα 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, 2008α), 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 (Σφυρόερα, 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 (Beecher & Sweeny, 2008· 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, επιπρόσθετα, δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στο διαφορετικό μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων. Στο επίπεδο πρόσληψης, επεξεργασίας και κωδικοποίησης των πληροφοριών ευεργετική αποδεικνύεται στην παρούσα έρευνα η αξιοποίηση οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, όπως και ποικίλων κωδίκων (γλώσσας, εικόνων, διαγραμμάτων, σχεδιαγραμμάτων), αλλά και η σύνδεση των νέων γνώσεων/πληροφοριών με προϋπάρχουσες και η υπόδειξη τρόπων οργάνωσής τους. Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που επιτρέπουν

στους μαθητές/τριες να εργαστούν μόνοι (π.χ. παραγωγή κειμένου με την αξιοποίηση πληροφοριών από τα κείμενα που μελετήθηκαν στην τάξη), αλλά και ομαδικά (π.χ. διαγωνισμός διαλογικής συζήτησης για ένα θέμα που αναφεύταν μέσα από τα κείμενα), όπως και καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων που προϋποθέτουν την ακολουθία μιας σειράς βημάτων (π.χ. διεξαγωγή μιας έρευνας για τις απόψεις των συμμαθητών/τριών τους για τη χρήση των greeklish) αλλά και δημιουργικών δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να επιλέγουν την πορεία της εργασίας τους (π.χ. έκφραση διαμαρτυρίας με την παραγωγή οποιασδήποτε μορφής κειμένου) τους παρέχει τις δυνατότητες να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες μαθαίνουν καλύτερα.

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· Δημόπουλος, 2007).

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.

Οι συνεπαγωγές της έρευνας στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική

Μέσα από την παρούσα έρευνα απορρέουν χρήσιμες συνεπαγωγές για την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική τόσο όσον αφορά στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μάθησης όσο και σχετικά με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου σε εφήβους.

*Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*

Η θετική συμβολή της παρούσας συμμετοχικής έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που μετείχαν σε αυτήν υποδεικνύει στους φορείς λήψης αποφάσεων για την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ότι εντός του πλαισίου της έρευνας δράσης είναι εφικτό οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν αντιλήψεις και στάσεις που ευνοούν τη μετάβασή τους από ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας σε ένα τρόπο διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στην πολυμορφία των τάξεων τους.

Η επιμόρφωση σε ένα επιμορφωτικό κέντρο, με την παρακολούθηση μιας σειράς διαλέξεων για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μάθησης, μοντέλο που ακολουθείται κυρίως στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου, παρουσιάζει εγγενείς αδυναμίες όπως αποδεικνύουν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν στην ομάδα ελέγχου, όπως και η μία από τις εκπαιδευτικούς που μετείχαν στην έρευνα δράσης (εκπαιδευτικός β΄) δεν είχαν αποσαφηνίσει πλήρως την έννοια και τις διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την επιμόρφωση που έλαβαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η ανάλυση λόγου κατέδειξε ότι μία από τις παρανοήσεις που είχε, για παράδειγμα η εκπαιδευτικός δ΄, ήταν ότι η διαφοροποίηση συνίστατο στην ενασχόληση των αδύνατων μαθητών/τριών με πιο απλές δραστηριότητες και των δυνατών με πιο σύνθετες, όπως και ότι απαιτούνταν συνεχής επανάληψη των όσων δεν κατανοούσαν οι αδύνατοι μαθητές/τριες μέχρι να τα μάθουν. Η εκπαιδευτικός β΄ θεωρούσε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία-μάθηση αφορούσε μόνο τα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες, παρανόηση που συνειδητοποιεί εργαζόμενη εντός του πλαισίου της έρευνας δράσης. Συγχρόνως, η εκπαιδευτικός α΄ είχε μεν πληρέστερη γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου της διαφοροποίησης, των αρχών και των διαδικασιών επίτευξής της, καθώς είχε μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία στο πλαίσιο των διδακτορικών σπουδών της, όμως κατόρθωσε να μετουσιώσει τη θεωρητική γνώση της σε πράξη μόνο μέσα από την εμπλοκή της σε έρευνα δράσης.

Συνεπακόλουθα, οι εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής συνίσταται να παρωθούν και να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να μετέχουν σε έρευνα δράσης. Ως κριτικοί φίλοι είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι ή άλλοι φορείς εντεταγμένοι στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (π.χ. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Η συνδρομή τους είναι πολύτιμη στην αποσαφήνιση των διαδικασιών της έρευνας δράσης και κυρίως στην παρόθηση των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν και να εδραιώσουν τη συνεργασία μεταξύ τους, τον ατομικό και συλλογικό αναστοχασμό για την από κοινού αναζήτηση και ανεύρεση λύσεων στις προκλήσεις της διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ετοιμότητας. Ο ρόλος τους, όμως, πρέπει να παραμείνει μακριά από οποιαδήποτε μορφή χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.

Στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου είναι εφικτό να αξιοποιηθεί ο εβδομαδιαίος χρόνος που παρέχεται για τον συντονισμό των διδασκόντων/ουσών για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αντί ο χρόνος αυτός να αναλώνεται, για να ενημερωθεί ο συντονιστής του γνωστικού αντικείμενου σε ποιο σημείο της διδακτέας ύλης βρίσκεται ο/η κάθε εκπαιδευτικός, θα ήταν προτιμητέο να αξιοποιείται για την ανάπτυξη δράσεων για αποτελεσματική διδασκαλία των ίδιων των μαθητών/τριών. Η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ενεργής εμπλοκής των ίδιων των εκπαιδευτικών στην επίλυση των προβλημάτων που αναφύονται στη διδακτική πράξη προϋποθέτει και έναν/μία εκπαιδευτικό που παύει να είναι πειθήνιος/α διεκπεραιωτής/τρια των όσων αποφασίζονται ερήμην του/της από ένα απρόσωπο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το οποίο συχνά λαμβάνει αποφάσεις, αγνοώντας τις πραγματικότητες των σημερινών τάξεων.

Ως εκ τούτου, η διάπλαση ενός/μίας εκπαιδευτικού που ερευνά τον εαυτό του/της και τους άλλους, αξιολογεί τις δράσεις του/της και τις επανασχεδιάζει, χειραφετημένος/η από μηχανισμούς ελέγχου και επιβολής προϋποθέτει και την αλλαγή του ρόλου των Επιθεωρητών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Ο σημερινός ρόλος αποτελεί κατάλοιπο ενός νεωτερικού μοντέλου διοίκησης των σχολικών μονάδων. Είναι επιβεβλημένο οι Επιθεωρητές να μετεξελιχθούν σε Συμβούλους οι οποίοι θα συμβάλουν στη δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων μάθησης. Παράλληλα, αν στη θέση του Βοηθού Διευθυντή που επιτελεί καθήκοντα Παιδαγωγικού Συμβούλου σε κάθε σχολική μονάδα τοποθετηθούν εκπαιδευτικοί που έχουν τη βούληση αλλά και την παιδαγωγική επιστημονική κατάρτιση για την προώθηση της έρευνας δράσης, θα ήταν εφικτή η επίλυση προβλημάτων που αναφύονται στον χώρο της τάξης και όπου καθοριστική είναι η παρουσία του μαχόμενου εκπαιδευτικού.

*Διδασκαλία δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου σε εφήβους*

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι ένα πρόγραμμα σπουδών οφείλει πρωτίστως να είναι ευέλικτο, ώστε να επιτρέπει και να διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό να επιτύχει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του/της. Ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν μπορεί να είναι ένας κατάλογος διδακτέας ύλης ούτε και τα κεφάλαια και υποκεφάλαια ενός διδακτικού εγχειριδίου, καθώς το διδακτικό εγχειρίδιο δεν είναι αναλυτικό πρόγραμμα ούτε μπορεί να το αντικαταστήσει (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Ορθό είναι, επομένως, το πρόγραμμα να καθορίζει τα πλαίσια ανάπτυξης των μαθητών/τριών, επιτρέποντας να συλλειτουργούν τέσσερα ως πέντε επίπεδα διαφορετικής ανάπτυξης και να προνοεί τη διάγνωση και βελτίωση-πέραςμα των μαθητών/τριών από το ένα επίπεδο στο άλλο. Για αυτό και επιβάλλεται να επικεντρώνεται σε πυρηνικές γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης, για να διευκολύνει τον καθορισμό προηγούμενης και προϋπάρχουσας γνώσης (Κουτσελίνη, 2001).

Το πρόγραμμα που αναπτύχθηκε εντός των δράσεων που προωθήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης έχει αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και η αξιοποίησή του συνέβαλε στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Επιβεβαιώνονται, έτσι, και ερευνητικά οι επισημάνσεις της Κουτσελίνης (2012) για την ανάγκη τα Αναλυτικά Προγράμματα να δομούνται με βάση προαπαιτούμενες, πυρηνικές και μετασηματιστικές γνώσεις/δεξιότητες, οι οποίες να συλλειτουργούν σε κάθε τάξη και από τάξη σε τάξη, ώστε να επιτρέπουν διάγνωση των αναγκών των μαθητών/τριών, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση των διδακτικών στόχων και των δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου, επιβάλλεται η άρση των αντιφάσεων που υπάρχουν ανάμεσα σε επίσημα έγγραφα, μέσω των οποίων κοινοποιούνται στους/στις εκπαιδευτικούς οι επίσημες θέσεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σε θέματα διδασκαλίας της Γλώσσας. Συγκεκριμένα, είναι εμφανής η ασυνέπεια που υπάρχει ανάμεσα στις διακηρύξεις του Προοιμίου των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΝΑΠ) για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας (2010) και τους Προγραμματισμούς Διδασκαλίας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών (Υ.Π.Π., 2012) στις τάξεις του Λυκείου. Ενώ στο Προοίμιο των ΝΑΠ (2010) τονίζεται ο θεμελιώδης ρόλος της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στην οργάνωση και εφαρμογή των Προγραμμάτων, οι Προγραμματισμοί Διδασκαλίας δίνουν έμφαση στην κάλυψη της διδακτέας ύλης μέσα σε καθορισμένα και ασφυκτικά χρονικά πλαίσια. Συγχρόνως, οι Επιθεωρητές ως εκφραστές της

εκπαιδευτικής πολιτικής, αδυνατούν να συνδράμουν στην επίλυση των προβλημάτων που πηγάζουν από την πολυμορφία των σύγχρονων τάξεων.

Επιβεβλημένη είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τους τρόπους που υποδείχθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, έτσι ώστε να είναι ικανοί/ές να πραγματοποιήσουν τα βήματα που απαιτούνται για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους: διάγνωση των αναγνωστικών αναγκών των μαθητών/τριών τους, προσδιορισμός με σαφήνεια των στόχων των μαθημάτων τους (ώστε να παρέχονται ευκαιρίες μάθησης σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες σε συνάρτηση με τις μαθησιακές τους ανάγκες), σχεδιασμός δραστηριοτήτων που παρωθούν όλους/ες να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, παροχή της κατάλληλης ανατροφοδότησης, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, όπως και διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης. Μέσω αυτών των προσεγγίσεων θα συντελεστεί η ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας και η τάξη θα καταστεί ο χώρος ενεργούντων υποκειμένων που προσεγγίζουν με κριτική ματιά τα κείμενα και ξεκλειδώνουν τις ιδέες και τα μηνύματα που πιθανόν να υποφώσκουν σε αυτά, συνοικοδομώντας τη γνώση.

Εν κατακλείδι, η παρούσα ερευνητική εργασία καινοτομεί σε σχέση με το τοπικό, ιστορικό-θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης, προτείνοντας ένα Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου στο οποίο καθορίζονται με σαφήνεια, αναλύονται και ιεραρχούνται γνώσεις/δεξιότητες και στρατηγικές κατανόησης κειμένου. Το Πρόγραμμα αυτό απομακρύνει τον/την εκπαιδευτικό από τη διδασκαλία του περιεχομένου των κειμένων και τον/την κατευθύνει στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών κατανόησης κειμένου, δηλαδή παρωθεί τον/την εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει ότι αξιόλογη γνώση είναι η γνώση που καθιστά τον/την αναγνώστη/τρια αυτόνομο/η στην πορεία της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων.

#### Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα δράσης θα μπορούσε να καταστεί ο προάγγελος μιας σειράς ερευνών στον χώρο της Μέσης Εκπαίδευσης, όπου τα ερευνητικά δεδομένα, τουλάχιστον, στον χώρο της Κύπρου σπανίζουν. Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί: (α) Αν θα ήταν εφικτή η εμπλοκή και συνεργασία περισσότερων εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης στο ασφυκτικό πλαίσιο λειτουργίας των Προγραμμάτων Σπουδών της Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο και ιδιαίτερα εκπαιδευτικών που διδάσκουν Νέα Ελληνικά στην Γ΄ Λυκείου, σε μία τάξη όπου ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στρέφεται στην προετοιμασία των

μαθητών/τριών για τις Παγκύπριες Εξετάσεις. (β) Αν παραμένουν οι ίδιες οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους ή αν αυτές διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν.

Τα ερωτήματα που μόλις προαναφέρθηκαν είναι δυνατόν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον της ευρύτερης ερευνητικής κοινότητας, καθώς το ερώτημα του εφικτού της έρευνας δράσης σε ιεραρχημένα εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από υπερβολικό συγκεντρωτισμό ή/και προσανατολίζονται στην προετοιμασία των μαθητών/τριών τους σε εξετάσεις εθνικού επιπέδου και όπου ο αυστηρός έλεγχος δεν επιτρέπει τη χειραφέτηση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να προβληματίζει τους ερευνητές/τριες (Moon, 2005· Tomlinson, 2005).

Όσον αφορά στη διδακτική των αναγνωστικών δεξιοτήτων διαφάνηκε από τη μελέτη των αποτελεσμάτων των Δοκιμίων Αξιολόγησης ότι έργα που σχεδιάστηκαν για τη διερεύνηση του βαθμού κατοχής των ίδιων δεξιοτήτων δεν είχαν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας σε συνάρτηση με την ικανότητα των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα, στα αρχικά δοκίμια αξιολόγησης παρατηρήθηκαν περιπτώσεις μαθητών/τριών που φαίνονταν να μην ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν και να εντοπίσουν όλες τις πληροφορίες που αναγράφονταν ρητά μέσα στο κείμενο, δεξιότητα που βιβλιογραφικά θεωρείται απλή, αλλά μπορούσαν να αντιληφθούν την πρόθεση της συγγραφέως και να τεκμηριώσουν εν μέρει την άποψή τους, δεξιότητα που θεωρείται πιο σύνθετη. Η παρούσα έρευνα δεν διερεύνησε σε βάθος τις πιθανές αιτίες αυτού του φαινομένου, όπως πιθανόν να ήταν η αδιαφορία και η βαριεστημάρα των μαθητών/τριών να ανατρέξουν σε όλο το κείμενο για τον εντοπισμό των απαντήσεων, η πρόκληση του ενδιαφέροντος μέσω πιο απαιτητικών ερωτήσεων, η απουσία μιας αυστηρά ιεραρχικής γραμμικής σχέσης ανάμεσα στις δεξιότητες που συνθέτουν την έννοια της κατανόησης. Για αυτό και θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί με ενδελέχεια, σε μια μελλοντική έρευνα, αν υπάρχει μια γραμμική ή πολυεπίπεδη σχέση ανάμεσα στις επιμέρους δεξιότητες που συνθέτουν την κατανόηση κειμένου.

## Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι δυσχέρειες που αντιμετωπίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς στην πορεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους: (α) η απουσία ενός αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Γλώσσας, δομημένου με βάση προαπαιτούμενες, πυρηνικές και μετασχηματιστικές γνώσεις/δεξιότητες, οι οποίες να συλλειτουργούν σε κάθε τάξη και από τάξη σε τάξη, (β) η απειρία στον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων για ικανοποίηση των πολυσχιδών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών (ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ, κίνητρα), (γ) η ανεπαρκής οργάνωση της τάξης, με αποτέλεσμα να απουσιάζει η ευελιξία στον τρόπο εργασίας των μαθητών/τριών, να πυροδοτούνται έκρυθμες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής εργασίας και να μην αξιοποιείται εποικοδομητικά ο χρόνος από όλους, (δ) ο ανασταλτικός ρόλος παρωχημένων παραδοχών των εκπαιδευτικών, όπως και των φόβων τους για την ικανότητά τους να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις αρχές της διαφοροποίησης.

Καταγράφονται, ακολούθως, δράσεις για την άρση των δυσκολιών, όπως (α) η αξιοποίηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τη διαμόρφωση ενός Προγράμματος για τη διδασκαλία της ανάγνωση-κατανόησης στην Α΄ Λυκείου, (β) η εμπειριστατωμένη ανάλυση αναγκών των μαθητών/τριών, η ανάλυση και ιεράρχηση των στόχων της 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, (γ) η έμφαση στη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών, η 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, (δ) ο σχεδιασμός αυθεντικών δραστηριοτήτων που προϋπέθεταν την ανάγνωση, η παροχή της δυνατότητας στους μαθητές/τριες να επιλέξουν ανάμεσα σε ποικίλες δραστηριότητες με στόχο να ικανοποιηθεί το διαφορετικό μαθησιακό τους προφίλ, (ε) η δημιουργία ενός μη ανταγωνιστικού κλίματος στην τάξη και (στ) η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

Μελετάται, με τον τρόπο αυτό, η πορεία των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ωρίμανση, αφού οι λύσεις στα προβλήματα/προκλήσεις που αντιμετώπιζαν δεν προτάθηκαν από κάποιους επαΐοντες ούτε και επιβλήθηκαν από κάποια εξωτερική αρχή, αλλά αναζητήθηκαν και σχεδιάστηκαν από τους ίδιους, με την αυτόνομη ρύθμιση των ενεργειών τους. Στην πορεία προς την επαγγελματική χειραφέτηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καταλυτικός υπήρξε ο ρόλος της εννοιολογικής αλλαγής.



Τέλος, προβάλλεται η θετική συνεισφορά της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και στην τόνωση του συναισθήματος επάρκειας των μαθητών/τριών ως προς τις ικανότητες τους ως αναγνωστών/τριών. Συγχρόνως, συζητούνται οι θετικές αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για τη γνώση και τους τρόπους κατάκτησής της εντός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα αυτά συζητούνται σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας και υποδεικνύεται η συνεισφορά τους στη διεθνή βιβλιογραφία και στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, όσον αφορά στο καταλληλότερο πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης, όπως και σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης στη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων σε έφηβους/ες μαθητές/τριες.

## Αναφορές

- Αγγελάκος, Κ. (2005). Από τη διδασκαλία των θεματικών κύκλων στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος, (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ.195-207). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Adams, R.J. & Khoo, S. (1993). *Quest, the Interactive Test Analysis System*. Melbourne: ACER.
- Adler, S. A. (2003). Dilemmas of Action Research. *Action in Teacher Education*, 25(1), 76-82. doi: 10.1080/01626620.2003.10463295
- Αδρικοπούλου, Ε., Αποστόλου, Σ., Μυλωνά, Θ., & Στελλάκης, Ν. (2002). «Είμαι ο/η ...»: Μια διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της προφορικής επικοινωνίας και την ανάδυση του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Affholder, L. P. (2003). Differentiated Instruction in Inclusive Elementary Classrooms. Dissertation Abstracts International, UMI No: 3107298.
- Afflerbach, P. (2002). Verbal protocols and protocol analysis. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Methods of literacy research* (pp. 87-103). Mahwah, NJ: LEA.
- Afflerbach, P., & Meuwissen, K. (2005). Teaching and Learning Self-Assessment Strategies in Middle School. In S. Israel, C. C. Block, K. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp.141-164). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος, *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Ανάγκες και προοπτικές* (σ. 41-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Alexander, P. A. (2005/2006). A path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37, 413–436.
- Alexander, P., Kulikowich, J. & Schulze, S. (1991). How Subject-Matter Knowledge Affects Recall and Interest. *American Educational Research Journal*, 31, 313-337.
- Allington, R. L. (2007). Intervention all day long: New hope for struggling readers. *Voice from the Middle*, 14, 7-25.
- Altrichter, H., Posh, P., & Someky, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- 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>
- Ambe, E. B. (2007). Inviting Reluctant Adolescent Readers into the Literacy Club: Some Comprehension Strategies to Tutor Individuals or Small Groups of Reluctant Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(8), 632-639.
- 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](http://media.act.org/documents/CCCR12-NationalReadinessRpt.pdf?_ga=1.228800028.1237044287.1421557848).
- American College Testing (ACT). (2006). *Reading between the Lines: What the ACT Reveals about College Readiness*. Retrieved April 28, 2009, from [http://www.act.org/research/policymakers/pdf/reading\\_summary.pdf](http://www.act.org/research/policymakers/pdf/reading_summary.pdf).
- Αντωνίου, Π., Κυριακίδης, Λ., & Creemers B. (2009). Στάδια ανάπτυξης διδακτικών δεξιοτήτων: Εισηγήσεις για την αρχική εκπαίδευση και την επαγγελματική επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο *Τιμής ένεκεν Μιχαλάκη Ι. Μαραθεύτη*. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.
- Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση. Εκπαιδεύοντας τους παιδαγωγούς. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σ. 221-251). Αθήνα: Gutenberg
- Apple, M. (2007). *Επίσημη γνώση*. (Μτφ. Μ. Μπατίλας). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. (Μτφ. Τ. Δαρβέρη). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Aronowitz, S., & Difazio, W. (1994). *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma of Work*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arquette, C. (2007). Multiple Activity Literacy Centres: Promoting Choice and Learning Differentiation. *Illinois Reading Council Journal*, 35(3), 3-9.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης
- Asnalone, G. (2010). Tracking: Educational Differentiation or Defective Strategy. *Educational Research Quarterly*, 34(2), 3-17.
- Atkinson, L., R., Atkinson, C., R., Smith, E., E., Bem, J., D., & Hoeksema, N., S. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Hilgard*. (Μτφ. Γ. Βορριά, Μπ. Ντάβου, & Ζ. Παπαληγούρα) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- 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
- Avgitidou, S. (2009). Participation, Roles and Processes in a Collaborative Action Research Project: a reflective account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17(4), 585-600.
- Αυγητίδου, Σ., Τσαλαγιώργου, Ε., & Μαρσέλου, Β. (2006). Η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην τάξη του νηπιαγωγείου: Έρευνα και παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου, (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Πρακτικά*. (τόμος Α΄, σ. 407-414). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Βαλιαντή, Στ. (2010). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας/διαδικασίες μάθησης και αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βάμβουκας, Μ. (1992). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Media psychology*, 3, 265-299.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Βαρσαμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2007). Σχέση παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, κ.ά. (Επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σ. 377-389). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*. (Μτφ. Ι. Βλαχόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton, R. & Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). *Increasing Reading Achievement of Primary and Middle School Students through Differentiated Instruction* (Master's research). Available from Education Resources Information Centre (ERIC No. ED479203)
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μτφ. Μ. Αραποπόλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Beecher, M. & Sweeny, S. (2008). Closing the Achievement Gap with Curriculum Enrichment and Differentiation: One School's Story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530.
- Berman, H., & Biancarosa, G. (2005). *Reading to Achieve: A Governor's Guide to Adolescent Literacy*. NGA Center for BEST PRACTICES.
- Bhattacharya, A., & Ehri, L. C. (2004). Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 331-348.
- Biancarosa, 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.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blanton, M. L. (1998). Prospective teachers emerging pedagogical content knowledge during the professional semester. (Unpublished Doctoral Dissertation). North Carolina State University. Retrieved November 24, 2003, from [http://www.ncsu.edu/crmse/research\\_papers/blanton.diss.doc](http://www.ncsu.edu/crmse/research_papers/blanton.diss.doc).
- Blanton, W., Wood, K., & Taylor, D. B. (2007). Rethinking Middle School Reading Instruction: A Basic Literacy Activity. *Reading Psychology*, 28, 75-95.
- Blozowich, D. G. (2001). *Differentiated instruction in heterogeneously grouped sixth grade classrooms*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Immaculata College.
- Boaler, J. (1997). Setting, social class and survival of the quickest. *British Educational Research Journal*, 23(5), 575-595.
- Borich, G. (1999). *Observation Skills for Effective Teaching*. New York: Prentice-Hall.
- Boudah, D. J., Lenz, B. K., Schumaker, J. B. & Deshler D. D. (2008). Teaching in the Face of Academic Diversity: Unit Planning and Instruction by Secondary Teachers to Enhance Learning in Inclusive Classes. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 74-91. doi: 10.3776/joci.2008.v2n2p74-91
- Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Moon, T. R., Tomlinson, C. A., Callahan, C. M. (2005). *The Feasibility of High-end Learning in a Diverse Middle School*. RM05210. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

- Brooks, G. (2013). The Prerequisites for Successful Teaching and Learning of Literacy. *European Journal of Education*, 48(4), 557-569. doi: 10.1111/ejed.12049
- Burchfield, S. H., Hua, T., Saxo, & Rocha, V. (2002). *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on Women's Participation in Social and Economic Development in Bolivia*. Washington, D.C: Office of Women in Development, United States Agency for International Development, Retrieved September 3, 2005, from [http://www.dec.org/pdf\\_docs/PNACR860.pdf](http://www.dec.org/pdf_docs/PNACR860.pdf).
- Burton, D. (2003). Differentiation in schooling and pedagogy. In S. Bartlett & D. Burton (Eds.), *Educational Studies: Essential issues* (pp. 42–71). London: SAGE.
- Burstein, L. (1993). *The IEA Study of Mathematics III: Student Growth and Classroom Processes*. Oxford: Pergamum Press.
- Campbell, L.J. (1990). *Using Individual Learning Style Inventories and Group Teaching Methods in a Sixth Grade Classroom*. Practicum report, Nova University, MI. (ERIC Document Reproduction Service No. ED336687)
- Cantrell, C. S., & Carter, J. C. (2009). Relationships among learner characteristics and adolescents' perceptions about reading strategy use. *Reading Psychology*, 30, 195-224.
- Carpenter, J. P., & Pease, J. S. (2013). Preparing Students to Take Responsibility for Learning: The Role of Non-Curricular Learning Strategies. *Journal of Curriculum Instruction*, 7(2), 38-55. doi: 10.3776/joci.2013.v7n2p38-55
- Carr, W., & Kemmis, St. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Carron, G., Mwiria, K., & Righa, G. (1989). *The Functioning and Effects of the Kenyan Literacy Program*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Castelló-Climent, A. (2010). Channels through which human capital inequality influences economic growth. *Journal of Human Capital*, 4(4), 394-450.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Clay, M. (2005). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH. Heinemann.
- Cobb, Ch. (2005). Professional development for literacy - Who's in charge. *The Reading Teacher*, 59(4), 388-390.
- Cobb, Ch. (2004). Turning on a dime: Making change in literacy classrooms. *The Reading Teacher*, 58(1), 104-106.

- Cobb, Ch. (2003). Effective instruction begins with purposeful assessments. *The Reading Teacher*, 57(4), 386-388.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και ανθεωρημένη έκδοση*. (Μτφ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform, *Curriculum Inquiry* 36(4), 359-390.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The beginning of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Features* (pp. 3-8). London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). The power of literacy and the literacy of power. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of literacy: a genre approach to teaching writing* (pp. 63-89). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cummins, C., Stewart, M., & Block, C. C. (2005). Teaching Several Metacognitive Strategies Together Increases Students' Independent Metacognition. In S. Israel, C. C. Block, K. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch, (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 277-298). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η ευέλικτη ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της έρευνας-δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self determination theory research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deschenes. C., Ebeling, D. & Sprague, J. (1999). *Adapting curriculum and instruction in inclusive classrooms*. New York: National Professional Resources Inc.

- Δημόπουλος, Κ. (2007). Κριτική Ανάγνωση Κειμένων. Στο Β. Κουλαΐδης, *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σ. 163-184). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Dixon, F., Yssel, N., McConnell J. & Hardin T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education for the Gifted*, 37(2), 111-127. doi:10.1177/0162353214529042
- 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>.
- Duke, N., & Pearson, D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. E. Farstrup, S. J. & Samuels, (Eds.), *What Research has to Say about Reading Instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duncan, T. A. (2013). Differentiated Contracts: Giving Students Freedom to Learn. *Kappa Delta Pi*, 49, 174-179. doi:10.1080/00228958.2013.845506
- Dweck, C. S. (2002). Beliefs that make smart people dumb. In R. J. Sternberg (Ed.), *Why smart people do stupid things*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ebbers, S. M., & Denton, C. A. (2008). A root awakening: Vocabulary instruction for older students with reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 90-102.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Ediger, M. (2005). Struggling Readers in High School. *Reading Improvement*, 42, 35-39.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., & Tackett, K. K. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79, 262-300.
- Elliott J. (2002). Τι είναι εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ. 23-30). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, Philadelphia: Oxford University Press.
- Ellis, E. S., & Worthington, L. A. (1994). *Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators*. University of Oregon: Technical Report No. 5 National Center to Improve the Tools of Educators.



- Endres, B. (2002). A Critical Read on Critical Literacy: From Critique to Dialogue as an Ideal for Literacy Education. *Educational Theory*, 51(4), 401-413.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία – Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο [http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi\\_epitropis.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf)
- Erickson, E. (2009). A Reading Program to Narrow the Achievement Gap. *Reading Improvement*, 46(1), 170-180.
- Ericsson, A. K., & Simon, H. A. (1999). *Protocol analysis. Verbal report as data*, Cambridge: MIT.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2002). *Έκθεση σχετικά με τον αναλφαβητισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό (2001/2340(INI)*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-2002-0062+0+DOC+XML+V0//EL>.
- Farkas, R. D. (2003). Effects of traditional versus leaning-styles instructional methods on middle school students. *Journal of Educational Research* 97(1), 42-51.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E. A., Nagaoka, J., Johnson, D. W., Keyes, T. S., & Beechum, N. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Academic Performance – A Critical Literature Review*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Ferrara, I., & Missios, P. (2011). A Cross-country Study of Waste Prevention and Recycling. Toronto, Ryerson University. (Department of Economics Working Paper, 28.)
- Fisher, C. S., Berliner, C. D., Filby, N. N., Marliave, R., Cahen, L. S., & Dishaw, M. M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. In C. Denham, & A. Lieberman (Eds.), *Time to Learn* (pp. 7-22). Washington, DC: National Institute of Education.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-aloud: Is there a common set of implementation practices? *Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Fisher, D. Lapp, D. & Frey, N. (2011). Homework in Secondary Classrooms: Making It Relevant and Respectful. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 71-74. doi: 10.1598/JAAL.55.1.8
- Foil, C., & Alber, S. (2002). Effective Ways to Build your Students' Vocabulary. *Intervention in School and Clinic*, 37(3), 131-139.

- Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 209-222.
- Foucault, M. (1991). *Η Μικροφυσική της Εξουσίας* (Μτφ. Α. Τρουλινού). Αθήνα: Ύψιλον.
- Freire, P. (1996). *Letters to Christina: Reflections on My Life and Work*. London: Routledge.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 745-752.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fuchs, R., Pamuk, E., & Lutz, W. (2010). Education or wealth: which matters more for reducing child mortality in developing countries? *Vienna Yearbook of Population Research*, 8, 175-99.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. US: Library of Congress.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind: What all Students Should Understand?* New York: Simon and Schuster.
- Gee, J.P. (2011). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. London: Routledge
- George, P. (2005). A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 185–193.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320.
- Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.
- Gould, H. (2004). Can Novice Teachers Differentiate Instruction? Retrieved December 20, 2004, from <http://www.newhorizons.org/strategies/differentiated/gould.htm>
- Gould, H., Brimijoin, K., Alouf, J. & Mayhew, M. A. (2010). Creating Adult Learning Communities through School-College Partnerships. *Issues in Teacher Education*, 19(1), 59-65.
- Greenwood, S.C. (2010). Content Area Readers: Helping Middle- Level Students Become Word Aware (and Enjoy it). *The Clearing House*, 83, 223-229.
- Greenwood, S.C. (2003). Contracting revisited: Lessons learned in literacy differentiation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46(4), 338-350.

- Griffith, P., & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction. In S. Israel, C. C. Block, K. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch, (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 3-18). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guild, P. B. (2001). Diversity, Learning Style and Culture. *New Horizons for Learning*. Retrieved May 15, 2005, from <http://www.newhorizons.org/strategies/styles.guild.htm>.
- Guthrie, J. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003) Motivating Struggling Readers in Middle School Through an Engagement Model of Classroom Practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 59 -85.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L., Kamil, P. B., Mosenthal, P. D., Pearson, & R., Barr, (Eds.), *Handbook of Reading, III*, (pp. 403-425). New York: Longman.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. (Trans. John Viertel). London: Heinemann.
- Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction. Effective Classroom Practices Report*. National Centre on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs. Retrieved May 15, 2008, from <http://www.cast.org/ncac/classroompractice/cpractice02.doc>
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Hamilton, R., & Chatala E. (1994). *Learning and Instruction*. New York: McGraw Hill.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.
- Hardré, P. L., & Sullivan, D. W. (2008). Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 4 (7), 1-17.
- Hargreaves, A. (1998). *Changing Teachers Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and Assessment Reform*. Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for Out There*. New York and London: Teachers College Press.
- Harmon, J. M., Keehn, S., & Kenney, M. S. (2004). Tutoring struggling adolescent readers: A program investigation. *Reading Research and Instruction*, 44(2), 46-74.

- Hartley, J. (1988). *Designing instructional text*. New York: Kogan Page.
- Hedge, H. (2010). Blurring the boundaries: connecting research, practice and professional learning. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 299-314. doi: 10.1080/0305764X.2010.502884
- Helterbran, V. R., & Fennimore, B. S. (2004). Collaborative early childhood professional development: Building from a base of teacher investigation. *Early Childhood Education Journal*, 3(4), 267-271. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000024118.99085.ff
- Hodge, P. H. (1997). *An analysis of the impact of a prescribed staff development program in differentiated instruction on student achievement and the attitudes of teachers and parents toward that instruction*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alabama: Alabama.
- Holsgrove, J., & Garton, A. F. (2006). Phonological and syntactic processing and the role of working memory in reading comprehension among secondary school students. *Australian Journal of Psychology*, 58(2), 111-118.
- Hong, E. (2001). Homework style, homework environment, and academic achievement. *Learning Environments Research*, 4, 7-23.
- Hong, E., & Milgram, R. M. (1999). Preferred and actual homework style: A cross-cultural examination. *Educational Research*, 41, 251-265.
- Hong, E., Milgram, R. & Rowell, L. (2004): Homework Motivation and Preference: A Learner - Cantered Homework Approach. *Theory into Practice*, 43(3), 197-204.
- Hong, E., Tomoff, J., Wozniak, E., Carter, S., & Topham, A. (2000, April). *Parent and student attitudes toward homework intervention and their effects on homework achievement and attitude*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Houge, T., Geier, C., & Peyton, D. (2008). Targeting adolescents' literacy skills using one-to-one instruction with research-based practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 640-650.
- Huebner, T. (2010). Differentiating Learning. *Educational Leadership*, 67(5), 79-81.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., Wetso, G.M. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- Θρασυβούλου, Α. (2009, 2 Ιουλίου). Απογοητευτική η εικόνα κυρίως στα Νέα Ελληνικά. *Εφημερίδα Σημερινή*.
- Ιακωβίδης, Σ. (2009, 5 Ιουλίου). Η πτωματοποίηση της ελληνικής γλώσσας στη χώρα της αλαλίας. *Εφημερίδα Σημερινή*.

- Ιδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη. (1998). Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictadv/DictAdvSea.htm>.
- Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2003). Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, (Κεim. 18). Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/#>.
- Irvin, J., Meltzer, J., & Dukes, M. (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy. An Implementation Guide for School Leaders*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ivanic, R., & Hamilton, M. (1989). Literacy beyond schooling. In D. Wray, *Emerging Partnerships in Language and Literacy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ivey, G., & Baker, M., (2004). Phonics instruction for older students? Just say no. *Educational Leadership*, 61(6), 35-39.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what make students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36, 350-377.
- Ivey, G., & Fisher, D. (2006). *Grating Literacy - Rich Schools for Adolescents*. Alexandria, VA: ASCD.
- Iyer, R. (2007). Negotiating critical, post critical literacy: the problematic of text analysis. *Literacy*, 41(3), 161-168.
- Ιωάννου, Γ. (2009, 26 Ιουνίου). Χωρίς στόχους τα Νέα Ελληνικά. Εφημερίδα *Σημερινή*.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Jager, T. (2013). Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80-94. doi:10.1080/13603116.2011.580465
- Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186.
- Jayanthi, M., Nelson, J. S., Sawyer, V., Bursuck, W. D., & Epstein, M. H. (1995). Homework-communication problems among parents, general education and special education teachers: An exploratory study. *Remedial and Special Education*, 16(2), 102-116.
- Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with heterogeneous groups. *Gifted Child Today*, 26(3), 5-6.

- Johnson, M. (2002). Multisensory Teaching of Reading in Mainstream Settings. In J. Wearmouth, J. Soler and G. Reid (Eds.), *Addressing Difficulties in Literacy Development: Responses at Family, School, Pupil and Teacher Levels* (pp.269-281). London: Routledge Falmer.
- Johnson, H., Freedman, L. & Thomas, K. (2007). *Building reading confidence in adolescents. Key elements that enhance proficiency*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kagan, S. (2005). Με περισσότερες από 200 συνεργατικές δομές από πού αρχίζω; Στο Πρακτικά του Β' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου του Κυπριακού Συνδέσμου Συνεργατικής Μάθησης (σ. 47-86). Λευκωσία.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ. Μ. Κακανά, Γ. Σταμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. (σ.13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Kamil, M., Borman, G., Dole, J., Kral, C., & Torgesen, J. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance: Institute of Education Sciences.
- Κατσαρού, Σ., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kalantzis, M., & Bill, C. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Kemmis, St. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Kemmis, St. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2007). *Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA (Programme for International Student Assessment)*. Αθήνα.
- 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](http://www.pi.ac.cy/keea/literacy/files/literacy_Info_062012.pdf).
- Κλαίρης Χ., & Μπαμπινιώτης Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

- Klenk, L., & Kibby, M.W. (2000). Re-Mediating reading difficulties: Appraising the past, reconciling the present, constructing the future. In M. L., Kamil, P. B., Mosenthal, P. D., Pearson, & R., Barr, (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. III* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kohlbacher, F. (2006). The use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Qualitative Social Research*, 7(1), 21.
- Kohn, A. (2004). Challenging students and how to have more of them. *Phi Delta Kappan*, 86, 184-194.
- Konings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Merriënboer J. G. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology* 75, 645-660.
- Κολιάδης, Α., Ε. (2006). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη, Μ. (2012). Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Προβλήματα και Προοπτικές. Στο *Τα Προβλήματα του Δημόσιου Σχολείου. Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Συνεδρίου* (25-32). Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2010α). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. *e-Journal Action Research*, 1, 4-9. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο <http://www.actionresearch.gr>
- Κουτσελίνη, Μ. (2010β). Η διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης ως θεωρία και πράξη. Στο *Τιμητικός τόμος στη μνήμη του Ι. Κουτσάκου* (215-224). Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008α). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.
- Koutselini, M. (2008b). Participatory Teacher Development at schools: processes and issues. *Action Research*, 6(1), 29-48.
- Koutselini, M. (2008c). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching*, 1(1), 17-30.
- Koutselini, M. (2007). Participatory teacher development at schools. *Action Research*, 5(4), 443-462.

- Κουτσελίνη, Μ. (2006α). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Φιλοσοφία και έννοια. Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τομ. Α'. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006β). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 9-23.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων: Θεωρία, Έρευνα, Πράξη*. 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.
- Koutselini, M., & Agathangelou, S. (2009). Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. In P. Cunningham (Ed.), *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) Thematic Network: Human Rights and Citizenship Education* (pp. 237 –244) (CD-ROM). London: CiCe Publication
- Koutselini, M. & Patsalidou, Fr. (2015). Engaging School Teachers and School Principals in an Action Research in- Service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2), 124-140.
- Koutselini, M. & Persianis. P. (2000). Theory - practice Divide in Teacher Education at the University of Cyprus and the Role of the Traditional Values. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 501-520.
- Kragler, S. (1996). Vygotsky and at risk readers: Assessment and instructional implications. In L. Dixon-Krauss (Ed.) *Vygotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment* (pp.149-160). White Plains: NY: Longman.
- Kress, G.. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge and learning. *Computers Composition*, 22(1), 5-22. Retrieved, August 15, 2009, from <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.004>
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Features* (pp.182-202). London: Routledge.
- Kress, G., & Knapp, P. (1992). Genre in a social theory of language. *English in Education*, 26(20), 4–15.
- Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. (Μτφ. Γ. Κουρμένταλα – Νταμπαράκη). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κυριακίδης, Λ. (2000). Μορφές Σύζευξης της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Στο Στ. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδη, & Κ. Χρίστου, (Επιμ.), *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.



- Kyriakides, L., Creemers, B., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.
- Kwong, W.K. (2000). Classroom interventions for students with characteristics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in ordinary primary schools. (Unpublished dissertation for BEd degree). University of Hong Kong: Hong Kong.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδου, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτούλας, Β. (2006). Πολεμώντας τον αναλφαβητισμό: βασικές αρχές προγράμματος διδασκαλίας του γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος, (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Ανάγκες και προοπτικές* (σ. 335-356). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Landrum, M. S. (2001). An evaluation of the catalyst program: Consultation and collaboration in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45, 139–151.
- Latz, A., Neumeister, S., K., Adams, Ch., & Pierce, R. (2008): Peer Coaching to Improve Classroom Differentiation: Perspectives from Project CLUE, *Roeper Review*, 31(1), 27-39. doi: 10.1080/02783190802527356.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399.
- Lauria, J. (2010). Differentiation through Learning-Style: Responsive Strategies. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 24-29. doi: 10.1080/00228958.2010.10516556
- Lee, S., & Moon, S. (2013). Teacher Reflection in Literacy Education – Borrowing from Bakhtin. *International Journal of Higher Education* 2,(4), 157-164.
- Leibowitz, B. (2004): Becoming Academically Literate in South Africa: Lessons from Student Accounts for Policymakers and Educators, *Language and Education*, 18(1), 35-52
- Leitch, R., & Day, Ch. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193. doi: 10.1080/09650790000200108
- Lenters, K. (2006). Resistance, struggle, and the adolescent reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 136-146.

- Lewis, A. (1995). *Special Needs Provision in Mainstream Primary Schools*. Stoke: Trentham.
- Lewis, M. & Wray, D. (2001). Implementing Effective Literacy Initiatives in the Secondary School. *Educational Studies*, 27(1), 45-54.
- Linchevksi, L. (1995). Tell me who your classmates are and I will tell you what you learn. *Psychology of Mathematics Education (PME) XIX (3)*, 240-247.
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. In J. Smart, & W. Tierney (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 25-72). New York: Agathon Press.
- 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
- Loizidou, A., & Koutselini, M. (2007). Metacognitive monitoring: an obstacle and a key to effective teaching and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 499-521.
- Lubell, M., Zahran, S., & Vedlitz, A. (2007). Collective action and citizen responses to global warming. *Political Behavior*, 29(3), 391-413.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-460.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51, 4-11.
- MacGillivray, L., & Rueda, R. (2001). Listening to inner city teachers of English language learners: Differentiating literacy instruction. Education Research and Development Centres Program. Retrieved April 12, 2004, from <http://www.ciera.org/library/archive/2001-05/0105McRued.htm>
- Macken-Horarik, M. (2000). Γλωσσική αγωγή στη Β/θμια εκπαίδευση στην Αυστραλία μια συστημική-λειτουργική οπτική, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 73-95.
- Magliano, J. P., & Millis, K. K. (2003). Assessing reading skill with a think-aloud procedure and latent semantic analysis. *Cognition and Instruction*, 21(3), 251-283.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Malmgre, K., & Trezek, B. J. (2009). Literacy Instruction for Secondary Students with Disabilities. *Focus on exceptional children*, 41, 6, 1-12.
- Manning, S., Stanford, B., & Reeves, S. (2010). Valuing the Advanced Learner: Differentiating Up. *The Clearing House*, 83(4), 145-149. doi: 10.1080/00098651003774851

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2009). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic, 41*, 218-227.
- Markow, D., Kim, A., & Liebman, M. (2007). *The MetLife survey of the American teacher: The homework experience*. New York, NY: MetLife, Inc.
- Marshall, C. & Rossman, G. (2011). *Designing Qualitative Research*. (5th ed.) London: Sage Publications, Inc.
- Martin, L. G. (2010). *Urban Adult Literacy Education: Using Concept Mapping to Reach Young Students of Color*. Paper presented at the 29<sup>th</sup> Annual Midwest Research to Practice Conference In Adult, Continuing, Community and Extension Education. Michigan State University, East Lansing, MI, September 26-28.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός – Κριτικός – Επιστημονικός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- May, S. (2007). Sustaining Effective Literacy Practices over Time in Secondary Schools: School Organizational and Change Issues. *Language and Education, 21*(5), 387-405.
- May, S. & Wright, N. (2007). Secondary Literacy across the Curriculum: Challenges and Possibilities. *Language and Education, 21*(5), 370-376.
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development, 22*(2), 1-5.
- Mcgarver, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997). Planning for differentiation: The experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal Curriculum Studies, 29*(3), 351-363. doi: 10.1080/002202797184080
- Mckernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. London & New York: Routledge.
- Mckeown, M.G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly, 44*(3), 218-253.
- Mckeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G., & Loxterman, J. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *International Reading Association, 27*(1), 79-93.

- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων* (σ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- McQuarrie L.M. & McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta Initiative for School Improvement (AIS), *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4), 1–18.
- Μητσοικοπούλου, Β. (2006). Κείμενο και κειμενικό είδος. Ανακτήθηκε στις 19 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos\\_keimeno/1\\_2/thema\\_1\\_2.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm)
- Mills, M., Monk, S. Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., Gowlett. (2014). Differentiated learning: from policy to classroom. *Oxford Review of Education*, doi: 10.1080/03054985.2014.911725
- Mills, M., & Stevens, P. (1998). *Improving writing and problem solving skills of middle school students*. Master's action research project, Saint Xavier University and IRI/Skylight, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429 876).
- Misulis, K. (2009). Promoting Learning through Content Literacy Instruction. *American Secondary Education*, 37(3), 10-19.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249- 259.
- Moon, T. (2005). The Role of Assessment in Differentiation. *Theory into Practice*, 44(3), 226-233.
- Moon, T., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers* (Research Monograph 95124). Charlottesville, VA: National Research Center on the Gifted and Talented.
- 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 Επimόρφωση Εκπαιδευτικών. Πρακτικά Συνεδρίου* (σ. 85-100). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: σύγχρονες προσεγγίσεις πρόληψης και παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chatier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος.

- Μπότσαζ, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Murphy, S. (2003). Finding literacy: A review of research on literacy assessment in early childhood. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 369-378). Los Angeles: Sage Publications.
- Murtin, F., & Wacziarg, R. (2011). The Democratic Transition. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 17432.)
- National Assessment of Educational Progress (2013). *The Nation's Report Card*. Retrieved May 30, 2014, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading>.
- National Assessment of Educational Progress. (2005). *The Nation's Report Card*. Retrieved January 29, 2005, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading>
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.
- Ness, M. (2008). Supporting Secondary Readers: When Teachers Provide the “What” Not the “How”. *American Secondary Education*, 37(1), 80-95.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Longman.
- Noble, T. (2004). Integrating the Revised Bloom's Taxonomy with Multiple Intelligences: A Planning Tool for Curriculum Differentiation. *Teachers College Record* 106(1), 193-211.
- Oakhill, J., & Yuill, J. (1995). Learning to Understand Written Language. In E. Funnell & M. Stuart (Eds.), *Learning to Read: Psychology in the Classroom* (pp. 224-242). Oxford: Blackwell.
- Oakley, G. (2005). Reading Fluency as an Outcome of a Repertoire of Interactive Reading Competencies: How to Teach it to Different Types of Dysfluent Readers (and How ICT Can Help). *The New England Reading Association Journal*, 41(1), 13 - 21.
- O'Brien, T. & Guiney, D. (2001). *Differentiation in Teaching and Learning. Principles and practice*. London & New York: Continuum.
- O'Brien, D., Beach, R., & Scharber, C. (2007). “Struggling” Middle Schoolers: Engagement and Literate Competence in a Reading Writing Intervention Class. *Reading Psychology*, 28, 51-73.

- Olenchak, F. R. (2001). Lessons learned from gifted children about differentiation. *The Teacher Educator*, (36)3, 185-197.
- 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>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας (2001). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα στο Λύκειο. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2008 από τον ιστότοπο <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/>.
- Palincsar, A. S. Winn, J., David, Y. Snyder, B., & Stevens, D. (1993). Approaches to Strategic Reading Instruction Reflecting Different Assumptions Regarding Teaching and Learning. In L. J. Meltzer (Ed), *Strategy Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities* (pp. 247-270). Austin, TX: Pro-Ed.
- Pandya, J. Z. (2012). Mandating and Standardizing the Teaching of Critical Literacy Skills: A Cautionary Tale. *Theory into Practice*, 51, 20–26.
- Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, κ.ά. (Επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σ. 83-97). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπαναστασίου, Κ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *PIRLS-2001. Αποτελέσματα των Μαθητών Δημοτικού Σχολείου στον Αλφαριθμητισμό*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Papastephanou, M., & Koutselini, M., (2006). Reason, Language and Education: Philosophical assumptions for new curricular orientations. *Pedagogy, Culture and Society*, 14(2), 149-169.
- Pape, S.J., Zimmerman, B.J., & Pajares, F. (2002). This issue: Becoming a self-regulated learner. *Theory into Practice*, 41(2), 62-63.
- Παπούλια - Τζελέπη, Π. (2002). Η νέα προοπτική της ανάπτυξης του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη Α., Θηβαίος, Κ. (2006.). Εισαγωγή. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Ανάγκες και προοπτικές* (σ. 13-22). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Parsons, S. (2008). Providing All Students ACCESS to Self-Regulated Literacy Learning. *The Reading Teacher*, 61(18), 628-635.
- Parsons, R. & Brown, K. (2002). *Teacher as Reflective Practioner and Action Researcher*. Australia: Wadsworth.
- Pearson, P., David, P., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1992). Developing Expertise in Reading Comprehension. In J. Samuels, & A. Farstrup (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (2nd ed., pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.
- Perez, D., & Holmes, M. (2010). Ensuring academic literacy for ELL students. *American Secondary Education*, 38(2), 32-43.
- Πετρίδου, Α. Τσουρής, Χ. Μιχαηλίδου, Α. & Κυριακίδης, Λ. (2009). Οι διαστάσεις του Λειτουργικού Αναλφαβητισμού στην Κύπρο. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Πρακτικά Συνεδρίου* (σ. 67-84). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Pettigrew, F., & Buell, C. (1989). Pre-service and experienced teachers' ability to diagnose learning styles. *Journal of Educational Research*, 82, 187-189.
- Πηγιάκη, Κ. (2010). Αναστοχαστική εμπειρία και υπευθυνότητα: Μια δημοκρατική προσέγγιση της σχολικής εργασίας των μαθητών. Στο Λ. Μπόμπας (Επιμ.), *Οι κατ' οίκον εργασίες στο ελληνικό σχολείο σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Phillips, L. & Jorgensen, M. W. (2009). *Ανάλυση λόγου : θεωρία και μέθοδος*. (Μτφ. Α. Κιουπκιολής). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pitcher, S., Martinez, G., Dicembre, E., Fewster, D., & McCormick, M. (2010). The Literacy Needs of Adolescents in their own Words. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53(8), 636-645.
- Πλατσίδου, Μ., & Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό στιλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 160-177.
- Pomerantz, E. M., & Moorman, E. A. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.

- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41, 414–427.
- Poole, D. (2008). International Differentiation in the Mixed-Ability Group: A Situated View of Two Struggling Readers. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 228-250.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Διαμάχη μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). What readers can do when they read: A summary of the results from the on – line self – report studies of reading. In M. Pressley & P. Afflerbach (Eds.), *Verbal protocols of reading* (30-82). Hillsdale, NJ: LEA.
- Πρωτόπαπας, Α. (2007). Διαστάσεις των αναγνωστικών δεξιοτήτων και δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, κ.ά. (Επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σ. 164-179). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- 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. (2007). Whatever Happened to the Art of Teaching Reading? *Journal of Reading Education*, 33(1), 5-8.
- Rasinski, T., & Padak, N. (2004). Beyond Consensus- Beyond Balance: Toward a Comprehensive Literacy Curriculum. *Reading and Writing Quarterly*, 20, 91-102.
- Rassool, N. (1999). Literacy: In Search of a Paradigm. In N. Rassool (Ed.), *Literacy for Sustainable Development in the Age of Information*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction to Groundings. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice* (pp.1-11). London: Sage Publications.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152–170.



- Reutzel, D. R. & Clark, S. (2011). Organizing Literacy Classrooms for Effective Instruction. A Survival Guide. *The Reading Teacher* 65(2), 96-109. doi:10.1002/TRTR.01013
- Reutzel, D. R. & Smith, J. (2004). Accelerating Struggling Readers' Progress: A Comparative Analyse of Expert Opinion and Current Research Recommendations. *Reading and Writing Quarterly*, 20, 63-89.
- Robb, L. (2000). *Teaching Reading in Middle School. A Strategic Approach to Teaching Reading that Improves Comprehension and Thinking*. New York: Scholastic Professional Books.
- Roberts, G., Torgeson, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 63-69.
- Robison, E. M. (2004). *Teacher decision-making in utilising differentiated instruction*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Marywood University: Marywood.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Roe, M. (2010). The Ways Teachers Do the Things They Do. Differentiation in Middle Level Literacy Classes. *Middle Grades Research Journal*, 5(3), 139-152.
- Ρουσόπουλος, Γ. & Τσίγκρα, Μ. (2010). Γνώση, έρευνα και μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 177-201). Αθήνα: Τόπος.
- Routman, R. (1990). *Invitations: Changing as Teachers and Learners K-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rozansky, C. L., Aagesen, C. (2010). Low-Achieving Readers High Expectations: Image Theatre Encourages Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(16), 458- 466.
- Ruddock, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. 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
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Santa, C. (2006). A vision for adolescent literacy: Ours or theirs? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 466-476.

- Santangelo, T., & Tomlinson, C. (2012). Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation. *Action in Teacher Education*, 34, 309-327. doi: 10.1080/01626620.2012.717032
- Scherba de Valenzuela, J. (2002). *Sociocultural Theory*. Retrieved September 9, 2005, from <http://www.unm.edu/~devalenz/handouts/sociocult.html>
- Schultz, K. (2003). *Listening: A Framework for Teaching across Differences*. Columbia: Teachers College Press.
- Schumm, J. & Vaughn, S. (1995). Meaningful professional development in accommodating students with disabilities: lessons learned. *Remedial and Special Education* 16 (6), 344 - 353.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–32). San Diego: Academic.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 34-50). Newark, DE: International Reading Association.
- Serafino, K., & Cicchelli, T. (2003). Cognitive theories, prior knowledge, and anchored instruction on mathematical problem solving and transfer. *Education and Urban Society*, 36(1), 79–93.
- Sizer, T. R. (1999). No two are quite alike. *Educational Leadership*, 57(1), 6-11.
- Slater, W. & Horstman, F. (2002). Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Students: The Case for Reciprocal Teaching. *Preventing School Failure*, 45(4), 163-166.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning and intergroup relations*. ERIC Document ED382730
- Slavin, R., Chamberlain, A., Daniels, C., & Madden, A. N. (2009): *The Reading Edge: a randomized evaluation of a middle school cooperative reading program*. *Effective Education*, 1(1), 13-26.
- Slavin, R., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective Reading Programs for Middle and High Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322

- Soler, J., & Smith, J. (2000). Introduction. In J., Soler, & J. Smith, (Eds.), *Literacy in New Zealand: Practices, Politics and Policy since 1900* (pp. 7-11). Addison Wesley Longman: Auckland. Retrieved May 24, 2005, from: [http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/41795?uc=force\\_uj](http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/41795?uc=force_uj)
- Solomon, Y., Warin, J., & Lewis, C. (2002): Helping with Homework? Homework as a Site of Tension for Parents and Teenagers. *British Educational Research Journal*, 28(4), 603-622.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21. doi: 10.1080/09650790802667402
- Σπαντιδάκης, Γ. & Βάμβουκας, Μ. (2006). Διδασκαλία μεταγνωσιακών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. μια σύγκριση τριών μεθόδων διδασκαλίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος, *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Ανάγκες και προοπτικές* (σ. 357-380). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Zbang, L. F. (2005). Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.
- Stevens, R. J. (2003). Student Team Reading and Writing: A Cooperative Learning Approach to Middle School Literacy Instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9(2), 137-160.
- Stevens, L. P., & Bean, T. (2007). *Critical Literacy. Context, Research, and Practice in the K-12 Classroom*. London: Sage Publication.
- Stradling R. & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137.
- Straham, D., Kronenberg, J., Burgner, R., Doherty, J., & Hedt, M. (2012). Differentiation in Action: Developing a Logic Model for Responding in an Urban Middle School. *Research in Middle Level Education*, 35(8), 1-17.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Sulkunen, S. (2013). Adolescents Literacy in Europe - An Urgent Call for Action. *European Journal of Education*, 48(4), 528-542. doi: 10.1111/ejed.12052

- 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.
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Taylor, K. L., & Dionne, J. P. (2000). Accessing problem-solving strategy knowledge: The complementary use of concurrent verbal protocols and retrospective debriefing. *Journal of Educational Psychology*, 92, 413 - 425.
- 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.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal Curriculum Studies* 37(6), 653-670.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.
- Tobin, R. (2009). Conundrums in the Differentiated Literacy Classroom. *Reading Improvement*, 45(4), 159-169.
- Tobin, R., & McInnes, A. (2008). Accommodating differences: variations in differentiated literacy instruction in Grade 2/3 classrooms. *Literacy*, 42(1), 3-9.
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *The NERA Journal*, 451, 28-33.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (Μτφ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Λευκωσία.
- Tomlinson, C. A. (2001). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας*. (Μτφ. Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Λευκωσία.
- Tomlinson, C. A., & Allan S. D. (2004). *Ηγεσία για διαφοροποίηση της εργασίας σε σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας*. (Μτφ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μέσσιου). Λευκωσία.

- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (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(2/3), 119–145.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63, 269–282.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VU: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Alexandria, VU: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, VU: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R., & Callahan, C. M. (1998). How well are we addressing academic diversity in the middle school? *Middle School Journal*, 29(3), 3-11.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century, a balanced approach*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Topping, K. J. (2002). Paired Thinking: Developing Thinking Skills through Structured Interaction with Peers, Parents and Volunteers. In G. Reid & J. Wearmouth (Eds.), *Dyslexia and Literacy Theory and Practice* (pp. 285-300). Chichester: Wiley.
- Townsend, J. (1998). Caught or taught: Infection or subjection? Struggling readers in secondary schools still need that little bit extra. *Support for Learning*, 13(3), 129-133.
- Tricarico, K. & Yendol-Hoppey, D. (2012). Teacher Learning through Self-Regulation: An Exploratory Study of Alternatively Prepared Teachers' Ability to Plan Differentiated Instruction in an Urban Elementary School. *Teacher Education Quarterly, Winter*, 139-158.
- Τρίγκα, Α. (2006). *Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας. Εκτίμηση της Αναγνωστικής Ικανότητας των Μαθητών Δ' Τάξης Δημοτικού έως και Α' Τάξης Γυμνασίου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Troxclair, D. A. (2000). Differentiating instruction for gifted students in regular education social studies classes. *Roeper Review*, 22(3), 195-198. doi: 10.1080/02783190009554033

- Τσελφές, Β. (2004). Λίγο πριν το 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Στο Β., Τσελφές, Π., Καριότογλου & Μ., Πατσαδάκης (Επιμ.), *Φυσικές Επιστήμες: Διδασκαλία, Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σ. 56-84). Αθήνα: Πεδίο.
- Unesco (1997). *Cyprus educational system appraisal. Report*. Nicosia.
- Unesco Institute for Statistics (2014). *EFA Global Monitoring Report. Teaching and Learning: Achieving Education for All*. Unesco Publishing. Retrieved December 15, 2014, from [http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/gmr\\_2013-4.pdf?download=1](http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/gmr_2013-4.pdf?download=1).
- Unesco Institute for Statistics (2008). *International Literacy Statistics: A Review of Concepts, Methodology and Current Data*. Unesco Publishing.
- 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](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\\_spondon.html](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spondon.html)
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2009α). *Ετήσια Έκθεση 2009*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2009β). Σύνοψη Έκθεσης για τη Σχολική Βία. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2010 από τον ιστότοπο [http://www.paideia.org.cy/upload/1\\_12\\_2009\\_sholiki\\_via.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/1_12_2009_sholiki_via.pdf).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2009γ, Οκτώβρης). *Υπηρεσία Εξετάσεων. Στατιστικά Παγκύπριων Εξετάσεων*. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο <http://www.moec.gov.cy/ypexams/statistika-stoiheia.html#panexams>.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2008α). *Υπηρεσία Εξετάσεων. Στατιστικά Παγκύπριων Εξετάσεων*. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο <http://www.moec.gov.cy/ypexams/statistika-stoiheia.html#panexams>

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2008β). *Πρόταση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο [http://www.paideia.org.cy/upload/1\\_12\\_2009\\_keimeno\\_epitropis\\_analytikon.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/1_12_2009_keimeno_epitropis_analytikon.pdf).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007α). *Ετήσια Έκθεση 2007*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2007β). *Υπηρεσία Εξετάσεων. Στατιστικά Παγκύπριων Εξετάσεων*. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο <http://www.moec.gov.cy/ypexams/statistika-stoiheia.html#panexams>
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., & Gove, M. K. (1995). *Reading and learning to read* (3rd ed.). New York: HarperCollins.
- Vacca, R. T., Vacca, J. L., & Mraz, M. (2014). *Content Area Reading: Literacy and Learning across the Curriculum*. (11<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.
- Valleley, R., & Shriver, M. (2003). An Examination of the Effects of Repeated Readings with Secondary Students. *Journal of Behavioural Education*, 12(1), 55-76.
- Van der Linden, W., & Hambleton, R. K. (1996). Item response theory: Brief history, common models, and extensions. In W. Van der Linden, & R. K. Hambleton, *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer.
- Van der Vegt, R., Smyth, L., & Vandenberghe, R. (2000). Implementing educational policy at the school level: organization dynamics and teacher concerns. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 8-23.
- 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.
- Vehkakoski, T. M. (2012). 'More homework for me, too'. Meanings of differentiation constructed by elementary-aged students in classroom interaction. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 157-170. doi:10.1080/08856257.2011.645586
- Verhelst, N. (2010). Using Item Response Theory to measure outcomes and factors. In B. Creemers, L. Kyriakides, & P. Sammons, (Eds.), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. (pp. 151-182). London & New York: Routledge.
- Walker, L. D., & Kehoe, G. (2013). Regime transition and attitude toward regime: the Latin American gender gap in support for democracy. *Comparative Politics*, 45(2), 187-205.

- Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., Connor, C. M. & Walker-Dalhouse. (2012). Differentiation Instruction. Making informed Teachers Decisions. *The Reading Teacher*, 66, 4, 303-314. doi:10.1002/TRTR.01126
- Wearmouth, J., Soler, J., & Reid, G. (2003). *Meeting Difficulties in Literacy Development. Research, Policy and Practice*. RoutledgeFalmer. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Webb, N., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31, 369–395.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York: Guilford.
- Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6(1), 5-11.
- White, P. (1980). Limitations on verbal reports of internal events: A refutation of Nisbett and Wilson and of Bem. *Psychological Review, Psychological Review*, 87, 105-112.
- Wigfield, A. & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions that Work. *Educational Psychology*, 42(4) 191–196.
- Willing, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method*. Berkshire: Open University Press.
- Worthy, J. (1996). A matter of interest: Literature that hooks reluctant readers and keeps them reading. *The Reading Teacher*, 50(3), 204-212.
- Φλουρής, Γ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (2003). Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου. *Κλειδιά και Ατικλειδιά*, Κεμ. 7. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/#>.
- Χαραλαμπίδης, Β. (1987). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους, Ν. (1999). Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μεικτής ικανότητας. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2006). *Προς μια Επιστημονική Παιδεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.



- Χατζηδημητρίου, Χ. (2011, 24 Ιουλίου). Θα τα βολέψουμε με την αναγωγή. Εφημερίδα *Φιλελεύθερος*, σ.2.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε., & Ιορδανίδου, Α. (2009, Μάιος). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί. Ανακοίνωση στην *30ή Συνάντηση Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά της Συνάντησης).
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Η διδακτική μεθοδολογία στο Γλωσσικό Γραμματισμό: έμφαση στην επικοινωνιακή ικανότητα και το γραμματισμό. Ανακτήθηκε στις 3 Νοεμβρίου 2009 από τον ιστότοπο <http://users.uom.gr/~bsolist/GlossikosGrammatismos/MethodologiaGlwssikouGrammatismou.doc>.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2011). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Ελληνικά Γράμματα.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future. From the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer press.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating Knowledge across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the US. *Educational Action Research* 11(2), 301-325.

Παράρτημα Α  
Δοκίμια Αξιολόγησης

Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1

**«Καταλάβαμε τη σημασία της γλώσσας»**

**Μεταφραστικό Εργαστήρι δημιούργησαν οι μαθητές στο 1ο Γενικό Λύκειο Μαρκοπούλου για να ξεφύγουν από τη σχολική ρουτίνα**

Της Αντζής Σαλαμπάση



**«Το Λύκειο δεν προσφέρεται για δημιουργικές δραστηριότητες. Δεν έχουμε τη δυνατότητα να αφήσουμε τη φαντασία μας ελεύθερη, να απαλλαγούμε από την αγωνία του βαθμού. Στο Μεταφραστικό Εργαστήρι είδαμε τα κείμενα με άλλο μάτι. Καταλάβαμε τη σημασία της γλώσσας, ακόμη και της λέξης»,** λένε οι τελειόφοιτοι στο 1ο Γενικό Λύκειο Μαρκοπούλου που, για πρώτη φορά φέτος, παραβίασαν τα στενά όρια του σχολικού προγράμματος και ασχολήθηκαν με τη μετάφραση.

Αφορμή στάθηκε μία επίσκεψη στο ΕΚΕΒΙ (Ελληνικό Κέντρο Βιβλίου), για να γνωριστούν οι μαθητές με επαγγελματίες μεταφραστές. Όταν η φιλόλογος Αθηνά Πέππα τους πρότεινε να μεταφράσουν και οι ίδιοι κάποια ποιήματα, ενθουσιάστηκαν. Έτσι δημιουργήθηκε το μεταφραστικό τους εργαστήρι. «Η συνάντηση με τις μεταφράστριες (την Έφη Γιαννοπούλου και τη Μαργαρίτα Ζαχαριάδου) μας έκανε μεγάλη εντύπωση. Μιλούσαν με τόση τρυφερότητα για τα βιβλία που έχουν μεταφράσει. Κάπως έτσι νιώθουμε κι εμείς. Όταν τελειώνουμε τη μετάφραση ενός ποιήματος και το διαβάζουμε στους άλλους, μας πλημμυρίζει ένα αίσθημα χαράς, νιώθουμε ότι αυτό το κείμενο είναι δικό μας, αποδεικνύει την προσπάθειά μας. Είναι μια ηθική ικανοποίηση».

### Και τα μεταναστόπουλα

Στο Εργαστήρι συμμετέχουν τριάντα μαθητές, απ' όλες τις κατευθύνσεις. Η επιλογή των κειμένων γίνεται με βάση την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους. «Άλλα παιδιά είναι πιο εγκεφαλικά, άλλα έχουν φλέβα καλλιτεχνική. Έχουμε επιλέξει ποιήματα τού Γουίτμαν, του Νερούδα, του Μπάιρον, δοκίμια, πεζά, τραγούδια», εξηγεί η κυρία Πέππα. Ο Αντρέας, για παράδειγμα, μεταφράζει στίχους των Pink Floyd και του Jim Morrison. Η Ελένη παιδεύεται μ' ένα απόσπασμα από τη Μήδεια του Ευριπίδη. «Ακούω τόσα χρόνια στο σχολείο για τη Μήδεια και ποτέ δεν είχα πιάσει στο χέρι μου το βιβλίο. Μου το έδωσε η φιλόλογος, κι ένιωσα τέτοια χαρά! Το ξεφύλλισα, το διάβασα, μου δόθηκε η ευκαιρία να δω σε βάθος τι είναι τέλος πάντων αυτή η Μήδεια». Μέσα στο Εργαστήρι γεννήθηκε και η ιδέα να ενταχθούν στην ομάδα τα μεταναστόπουλα του σχολείου. Ο Εριόν από την Αλβανία, αριστούχος μαθητής με έφεση στα Αρχαία Ελληνικά, μεταφράζει Ισμαήλ Κανταρέ και ο Γιούρι από την Ουκρανία δηλώνει συγκινημένος που θα καταπιαστεί με τον ποιητή Ταράς Σεφτσένκο: «Καταλάβαμε ότι η μετάφραση συνδέει τους πολιτισμούς και αναδεικνύει τα κοινά στοιχεία, όπως την αγάπη για τη γλώσσα ή την πατρίδα».

Στο ασφυκτικό τους πρόγραμμα η μετάφραση χωράει αναγκαστικά μόνο από το παράθυρο. «Κλέβουμε είκοσι λεπτά από τα Θρησκευτικά, δέκα λεπτά από το διάλειμμα». Συνήθως εργάζονται σε ομάδες και πάντα συμμετέχει κι ένα παιδί, που δεν γνωρίζει το κείμενο, ως αντικειμενικός κριτής. Στην αρχή μεταφράζουν κατά λέξη. Χάνεται όμως «η αρμονία των στίχων» και το δουλεύουν ξανά και ξανά μαζί με τις καθηγήτριές τους μέχρι να το αποδώσουν σε ωραία ελληνικά. «Δεν είχαμε ξαναδιαβάσει λογοτεχνία στο πρωτότυπο. Στο μάθημα των Αγγλικών έχουμε ένα βιβλίο στείρο, που δεν μας συγκινεί καθόλου. Μαθαίνουμε τους χρόνους, ασκήσεις και πάλι ασκήσεις. Ενώ η μετάφραση μάς αγγίζει».

Συζητούν τους μεταφραστικούς τους προβληματισμούς που δεν διαφέρουν και πολύ από αυτούς των έμπειρων μεταφραστών, αγωνιούν για το ειδικό βάρος των λέξεων. «Σ' ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ έχει μια φράση, που κατά λέξη θα τη μεταφράζαμε «μια δέσμη αρνήσεων». Καταλήξαμε στο «ένα μάτσο αρνήσεις» κι ας ακούγεται περίεργα. Ταιριάζει στην εφηβική γλώσσα του πρωτότυπου. Στεκόμαστε όμως και σε εύκολες λέξεις. «Ένα μεγαλείο που πέρασε», γράφει ο Μπάιρον. Μήπως όμως αντί για «πέρασε» να γράψουμε «χάθηκε»;».

Δύο μαθητές, που δεν θέλησαν να μεταφράσουν, θα εικονογραφήσουν τα ποιήματα, ενώ κάποιοι άλλοι θα συνοδεύσουν την απαγγελία με κιθάρα και φλάουτο.

### Καθημερινότητα

Με τον εφηβικό τους αυθορμητισμό περιγράφουν την καθημερινότητά τους. Τις ατελείωτες ώρες διαβάσματος, την άκριτη αποστήθιση, την εκπαιδευτική καταπίεση. «Μας λείπει ο ελεύθερος χρόνος, μας λείπει να κάνουμε κάτι στο οποίο είμαστε πραγματικά καλοί, κάτι που θα μας βοηθήσει να βρούμε τι θέλουμε».

Δεν είναι όμως μόνο τα παιδιά που ανακάλυψαν έναν καινούργιο κόσμο μέσα από την μετάφραση. Οι τρεις καθηγήτριες που μετέχουν στην ομάδα μιλούν για μια εμπειρία ξεχωριστή: «Οι γνώσεις των παιδιών στις ξένες γλώσσες τις περισσότερες φορές μας υπερβαίνουν. Οπότε μπαίνουμε κι εμείς σε μια διαδικασία μαθητείας ιδιαίτερα γοητευτική. Αλλάζουν οι ρόλοι και το σχολείο μεταμορφώνεται σε μια ζωντανή στιγμή. Αυτό δηλαδή που θα έπρεπε να είναι».



Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ

Ημερομηνία : 10-01-2010

Copyright: <http://www.kathimerini.gr>

Να διαβάσεις με προσοχή το κείμενο και να απαντήσεις στις πιο κάτω ερωτήσεις.

1. Να υπογραμμίσεις στο κείμενο τις πληροφορίες που δίνονται για τα εξής (επίπεδο δυσκολίας 1α): (α) Ποιοι συγκεκριμένα συμμετέχουν στο Μεταφραστικό Εργαστήριο; (β) Ποιο περιστατικό έδωσε την αφορμή για τη δημιουργία του Μεταφραστικού Εργαστηρίου; (γ) Σύμφωνα με ποια κριτήρια γίνεται η επιλογή των κειμένων που μεταφράζονται; (δ) Πότε λειτουργεί το Μεταφραστικό Εργαστήριο;
2. Τι προβληματίζει τους συμμετέχοντες στο Εργαστήριο, κατά την ώρα της μετάφρασης ενός κειμένου (επίπεδο δυσκολίας 1β);
3. Να σημειώσεις τέσσερα γνωρίσματα του σημερινού σχολείου, τα οποία οι μαθητές/τριες καταδικάζουν, σύμφωνα με την αρθρογράφο (επίπεδο δυσκολίας 1γ).
4. Πώς θα χαρακτήριζες τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σημερινό σχολείο, σύμφωνα με τα όσα λένε στην αρθρογράφο; Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου (επίπεδο δυσκολίας 2α).
5. Γιατί οι μαθητές/τριες αφιερώνουν με τόση προθυμία μέρος των διαλειμμάτων τους, για να εργαστούν στο Μεταφραστικό Εργαστήριο; Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου με αναφορές στα όσα αντιλαμβάνεσαι από το κείμενο (επίπεδο δυσκολίας 2β).
6. Οι εκπαιδευτικοί λένε: *«Οι γνώσεις των παιδιών στις ξένες γλώσσες τις περισσότερες φορές μας υπερβαίνουν. Οπότε μπαίνουμε κι εμείς σε μια διαδικασία μαθητείας ιδιαίτερα γοητευτική. Αλλάζουν οι ρόλοι και το σχολείο μεταμορφώνεται σε μια ζωντανή στιγμή»*. Τι ακριβώς εννοούν όταν λένε ότι αλλάζουν οι ρόλοι; Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου (επίπεδο δυσκολίας 2γ).
7. Πολλοί διερωτώνται:
  - (α) είναι δυνατόν το σχολείο των ημερών μας να γίνει ένας χώρος δημιουργίας και χαράς;
  - (β) αν ναι, πώς μπορεί να γίνει αυτό πραγματικότητα;
  - (γ) αν όχι, γιατί δεν είναι δυνατόν;Τι θα απαντούσε στις ερωτήσεις αυτές η αρθρογράφος (επίπεδο δυσκολίας 3);
8. Σε ποιον βαθμό η αρθρογράφος σε έχει πείσει ότι το Μεταφραστικό Εργαστήριο βοήθησε τους συμμετέχοντες να ξεφύγουν από τη σχολική ρουτίνα; Δικαιολόγησε την άποψή σου με αναφορές τόσο στα όσα λέει η αρθρογράφος, όσο και στη γλώσσα που χρησιμοποιεί αλλά και τη φωτογραφία, που συνοδεύει το κείμενό της (επίπεδο δυσκολίας 4).
9. Να γράψεις μια περίληψη στην οποία να περιλαμβάνονται όλες οι βασικές πληροφορίες του κειμένου.

**Έντυπο και ηλεκτρονικό βιβλίο**

ΤΟΥ ΓΙΩΡΓΟΥ ΔΑΡΔΑΝΟΥ\*

**Οι τεχνολόγοι, οι παλαιόπληκτοι και η πραγματικότητα**

Πολλές συζητήσεις έχει προκαλέσει το ζήτημα του ηλεκτρονικού βιβλίου και η μελλοντική πορεία του σε σχέση με το παραδοσιακό επί χάρτου βιβλίο. Ο Ουμπέρτο Έκο σε τοποθέτησή του για αυτό το ζήτημα κάνει ένα πολύ πετυχημένο διαχωρισμό: «Υπάρχουν δύο τύποι βιβλίων, εκείνα που πρέπει να τα συμβουλευόμαστε και εκείνα που πρέπει να τα διαβάζουμε. Για τα πρώτα, το αντιπροσωπευτικό δείγμα είναι ο τηλεφωνικός κατάλογος, αλλά και τα λεξικά και οι εγκυκλοπαίδειες. Αυτά θα μπορούν να αντικατασταθούν από δίσκους πολυμέσων, έτσι θα απελευθερωθεί χώρος στο σπίτι και στις δημόσιες βιβλιοθήκες για τα βιβλία που πρέπει να διαβάζουμε (που φτάνουν από τη Θεία Κωμωδία ως το τελευταίο αστυνομικό μυθιστόρημα). Τα βιβλία που πρέπει να διαβάζουμε δεν μπορούν να αντικατασταθούν από κανένα περίεργο ηλεκτρονικό κατασκευάσμα. Έχουν φτιαχτεί για να τα παίρνουμε στα χέρια μας, ακόμη και στο κρεβάτι, ακόμη και μέσα στο πλήθος, ακόμη και εκεί όπου δεν υπάρχουν ηλεκτρικές πρίζες, ακόμη και όπου και όταν οποιαδήποτε μπαταρία έχει αποφορτιστεί, μπορούμε να τα υπογραμμίζουμε, μας επιτρέπουν να διπλώνουμε τις γωνίες των σελίδων τους ή να βάζουμε σελιδοδείκτες, μπορούμε να τα αφήσουμε να πέσουν στη γη ή να τα εγκαταλείψουμε ανοιχτά πάνω στο στήθος ή τα γόνατα όταν μας παίρνει ο ύπνος, μπαίνουν στην τσέπη, φθείρονται».

Σύμφωνα με έρευνα του Υπουργείου Παιδείας το 81,5% των φοιτητών στη χώρα μας προτιμούν το έντυπο βιβλίο σε σχέση με το ηλεκτρονικό. Η άποψή μου είναι ότι το ποσοστό αυτό είναι ακόμα μεγαλύτερο, καθώς διατηρώ επιφυλακτική θέση απέναντι σε αυτές τις κατευθυνόμενες έρευνες που διενεργούνται κατά καιρούς. Σύμφωνα με το Εθνικό Παρατηρητήριο για το ψηφιακό βιβλίο στη Μεγάλη Βρετανία οι φοιτητές συμβουλεύονται την ηλεκτρονική έκδοση, αλλά διαβάζουν από την επί χάρτου. Πεποίθησή μου είναι ότι το ηλεκτρονικό και το έντυπο βιβλίο θα έχουν παράλληλη χρήση και εξέλιξη.

Πάντα όμως υπάρχουν οι *τεχνολόγοι* και οι *παλαιόπληκτοι*. Υπάρχουν πάντα αυτοί που *δαιμονοποιούν* την εξέλιξη, λες και δεν βλέπουν τις σαρωτικές αλλαγές που συντελούνται γύρω μας, και από την άλλη αυτοί που βιάζονται και τη *θεοποιούν*. Και οι δύο θέσεις είναι ακραίες. Διαπιστώνω όμως μετά λύπης, ότι η ομάδα τεχνοκρατών που έχει σήμερα την εξουσία στο Υπουργείο Παιδείας έχει απολύτως ακραία θέση την οποία υποστηρίζει δυστυχώς και το περιβάλλον του Πρωθυπουργού. Όπως διαβάσαμε στο Βήμα online στις 24 Ιανουαρίου 2011 έγινε εξάωρη *μυστική σύσκεψη* στο γραφείο του Πρωθυπουργού για τη μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση. Ανάμεσα σε όσους παρεβρέθησαν δεν υπήρχε *ούτε ένας παιδαγωγός*. Είναι περίεργο να διαβάζει κανείς ότι οι αμερικανοί προσκεκλημένοι δήλωσαν ότι είμαστε η πρώτη χώρα -πάνω και από τις ΗΠΑ- που σχεδιάζει να εφαρμόσει την πολιτική της ψηφιακής εποχής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και να εισαγάγει ως και "ψηφιακά βιβλία" στα ελληνικά σχολεία.

Στις μέρες μας βέβαια η "νέα" παιδαγωγική ορίζει με διαφορετικό τρόπο τη μάθηση και την εκπαίδευση. Κάποιοι καινοτόμοι μηχανικοί ομολογούν ότι η απομνημόνευση είναι χάσιμο χρόνου, αφού η Google είναι ένα κλικ μακριά μας. "Δεν χρειάζεται" λένε "πια να μαθαίνεις". Η γνώση υπάρχει στο ίντερνετ. Μόνο που αυτή δεν είναι "γνώση", είναι χύμα πληροφορίες με αμφίβολη επιστημονική τεκμηρίωση. Ακόμα και στην Αμερική, που είναι μία πολύ πιο εξελιγμένη τεχνολογικά χώρα και με ανάλογη κουλτούρα απέναντι στις καινοτομίες

της τεχνολογίας, το 74% των φοιτητών δήλωσαν σε έρευνα πώς αν μπορούσαν να επιλέξουν οι ίδιοι μεταξύ ηλεκτρονικού και έντυπου βιβλίου, θα επέλεγαν την έντυπη μορφή. Στη Γαλλία, το ποσοστό όσων χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά βιβλία δεν αναμένεται να ξεπεράσει το 2015 το 15%-20%. Κάποιες έρευνες ωστόσο παρουσιάζουν μεγάλη αύξηση στα ποσοστά εκείνων που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά βιβλία και ηλεκτρονικές συσκευές ανάγνωσης. Τα ποσοστά αυτά, βέβαια, και η εικόνα που κάποιες εταιρείες -για τους δικούς τους λόγους- αλλά και ορισμένα παπαγαλάκια θέλουν να παρουσιάσουν, μου θυμίζουν τον Απόστολο Νταή, παλιό δάσκαλο στην Άνδρο και ψηφοφόρο της αριστεράς, που, όταν τον συναντούσα μετά τις εκλογές, στο ερώτημα "Πώς πήγατε, δάσκαλε;", "πολύ καλά, Γιώργη", μου απαντούσε, "να σκεφτείς ότι είχαμε αύξηση 100%, ήμασταν 4 και γίναμε 8".

Άσχετα από το αν η χώρα μας μπορεί και αν είναι έτοιμη ή όχι να δεχτεί τις νέες τεχνολογίες και την ψηφιοποίηση στην εκπαίδευση, το βέβαιο είναι ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές εισέρχονται ανέτοιμοι στο διαδικτυακό πεδίο και είναι ευθύνη της Πολιτείας να προετοιμάσει τις όποιες αλλαγές με σωστά κριτήρια και με μοναδικό γνώμονα τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του πολιτισμού στη χώρα μας. [...] Αυτό, δυστυχώς, δεν έχει ακόμη επιτευχθεί. Ένα παράδειγμα, η διανομή φορητών ηλεκτρονικών υπολογιστών από την προηγούμενη κυβέρνηση -με μεγάλα κέρδη για τις εμπλεκόμενες επιχειρήσεις- στους μαθητές Α' γυμνασίου που τελικά χρησιμοποιούνται μόνο για ηλεκτρονικά παιχνίδια και ανταλλαγή μηνυμάτων.

Το μόνο που θα ήθελα να πω τελειώνοντας είναι ότι το ηλεκτρονικό βιβλίο είναι σαν το σφυρί του Φειδία. Στα χέρια του αποτέλεσε ένα μοναδικό εργαλείο δημιουργίας, στα χέρια κάποιου άλλου μπορεί να γίνει φονικό όπλο. Είναι στο χέρι μας, λοιπόν, να αποφασίσουμε ποια θα είναι η χρήση του ηλεκτρονικού βιβλίου και ποιες αλλαγές θα επιφέρει -προς το καλύτερο, ελπίζω- στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχέση μας με την ανάγνωση.

\*Ο Γιώργος Δαρδανός είναι επίτιμος πρόεδρος της Πανελληνίας Ομοσπονδίας Εκδοτών Βιβλιοπωλών.

## Η ΑΥΓΗ

Ημερομηνία Δημοσίευσης: 22/05/2011

Ο **Ουμπέρτο Έκο** (*Umberto Eco*) είναι σύγχρονος Ιταλός λόγιος, ακαδημαϊκός καθηγητής και συγγραφέας.

«**Η Αυγή**» είναι εφημερίδα που κυκλοφορεί στην Ελλάδα και εκφράζει θέσεις υπέρ της Αριστεράς.

Με τον όρο **ηλεκτρονικό βιβλίο** εννοούμε τόσο την ηλεκτρονική έκδοση ενός βιβλίου, όπως είναι στο χαρτί, αλλά και πιο δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης, με υπερσυνδέσμους, εικόνες, βίντεο, ήχο που παρέχουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης.

**Να διαβάσεις με προσοχή το κείμενο και να απαντήσεις στις πιο κάτω ερωτήσεις.**

1. (α) Ποια απάντηση δίνει ο αρθρογράφος στο ερώτημα αν το ηλεκτρονικό βιβλίο θα εκτοπίσει το έντυπο; Να υπογραμμίσεις την απάντησή του μέσα στο κείμενο. (επίπεδο δυσκολίας 1α)

(β) Να γράψεις πώς (με ποιο τρόπο και ποια μέσα) ο συγγραφέας υποστηρίζει την απάντησή που δίνει στο συγκεκριμένο ερώτημα. (επίπεδο δυσκολίας 1γ)

2. Σε ποιο βαθμό ο αρθρογράφος θεωρεί ότι μπορούμε να εμπιστευόμαστε τις πληροφορίες που αναρτώνται στο διαδίκτυο;(επίπεδο δυσκολίας 1β)

3. Ο αρθρογράφος γράφει: *«Σύμφωνα με έρευνα του Υπουργείου Παιδείας το 81,5% των φοιτητών στη χώρα μας προτιμούν το έντυπο βιβλίο σε σχέση με το ηλεκτρονικό. Η άποψή μου είναι ότι το ποσοστό αυτό είναι ακόμα μεγαλύτερο, καθώς διατηρώ επιφυλακτική θέση απέναντι σε αυτές τις κατευθυνόμενες έρευνες που διενεργούνται κατά καιρούς».*

Να εξηγήσεις, αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο, γιατί διατηρεί επιφυλακτική θέση απέναντι στην έρευνα του Υπουργείου Παιδείας; (επίπεδο δυσκολίας 2α)

4. Ο αρθρογράφος γράφει: *«Κάποιες έρευνες ωστόσο παρουσιάζουν μεγάλη αύξηση στα ποσοστά εκείνων που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά βιβλία και ηλεκτρονικές συσκευές ανάγνωσης. Τα ποσοστά αυτά, βέβαια, και η εικόνα που κάποιες εταιρείες -για τους δικούς τους λόγους- αλλά και ορισμένα παπαγαλάκια θέλουν να παρουσιάσουν, μου θυμίζουν τον Απόστολο Νταή, παλιό δάσκαλο στην Άνδρο και ψηφοφόρο της αριστεράς, που, όταν τον συναντούσα μετά τις εκλογές, στο ερώτημα "Πώς πήγατε, δάσκαλε;", "πολύ καλά, Γιώργη", μου απαντούσε, "να σκεφτείς ότι είχαμε αύξηση 100%, ήμασταν 4 και γίναμε 8"».*

Ποιες εταιρείες υπαινίσσεται ο αρθρογράφος; Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου; (επίπεδο δυσκολίας 2β)

5. Τι εννοεί ο αρθρογράφος, όταν χρησιμοποιεί την ακόλουθη παρομοίωση: *«Το ηλεκτρονικό βιβλίο είναι σαν το σφυρί του Φειδία. Στα χέρια του αποτέλεσε ένα μοναδικό εργαλείο δημιουργίας, στα χέρια κάποιου άλλου μπορεί να γίνει φονικό όπλο».* Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου. (επίπεδο δυσκολίας 2γ)

6.(α) Ποια στάση τηρεί ο αρθρογράφος απέναντι στην ομάδα τεχνοκρατών του Υπουργείου Παιδείας και το περιβάλλον του Πρωθυπουργού;

(β) Να αναφέρεις τις απόψεις που διατυπώνει για αυτούς και τις εκφράσεις που χρησιμοποιεί οι οποίες φανερώνουν τη στάση αυτή. (επίπεδο δυσκολίας 3)

7. Τι πιστεύεις ότι θα απαντούσε ο Πρωθυπουργός και οι τεχνοκράτες του Υπουργείου Παιδείας στον αρθρογράφο, υπερασπιζόμενοι την εισαγωγή του ηλεκτρονικού βιβλίου στην εκπαίδευση; (επίπεδο δυσκολίας 4)

8. Να γράψεις μια περίληψη στην οποία να περιλαμβάνονται όλες οι βασικές πληροφορίες του κειμένου.

## Greeklish: Μόδα ή κίνδυνος για την ελληνική γλώσσα;

της Όλγας Τάντου

**An dyskoleyeste na diabasete... thn eisagwgh sto thema, tote den eiste metaksy aytwn pou xrhsimopoioun ta greeklish sthn kathhmerinh toys epikoinwnia sto diadiktyo. Απόδοση στα ελληνικά: Αν δυσκολεύεστε να διαβάσετε την εισαγωγή στο θέμα, τότε δεν είστε μεταξύ αυτών που χρησιμοποιούν τα greeklish στην καθημερινή τους επικοινωνία στο Διαδίκτυο.**

**Αν πάλι δεν σας δυσκόλεψε καθόλου, τότε, σύμφωνα με διακήρυξη της Ακαδημίας Αθηνών, με τη γλώσσα που χρησιμοποιείτε «επιχειρείται η αντικατάσταση του ελληνικού αλφαβήτου των δύομισι χιλιάδων και πλέον χρόνων με το λατινικό», ενώ οι σαράντα Ακαδημαϊκοί που υπογράφουν τη συγκεκριμένη διακήρυξη δηλώνουν ότι «θεωρούμε ανόσια και ανόητη κάθε προσπάθεια να αντικατασταθεί η ελληνική γραφή στον τόπο γέννησής της».**

### «Υπεύθυνη» η διαφοροποίηση των νέων

Εύλογα προκύπτει το ερώτημα γιατί από τη στιγμή που οι υπολογιστές και τα κινητά τηλέφωνα αναγνωρίζουν εδώ και δεκαπέντε χρόνια την ελληνική γλώσσα, πολλοί κάτοχοί τους δεν τη χρησιμοποιούν.

Ο επίκουρος καθηγητής Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Ευστράτιος Παπάνης δίνει μια εξήγηση για το φαινόμενο «λατινικοποίησης» της γλώσσας στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. «Το ζήτημα ήταν ότι είχε ήδη δημιουργηθεί μια κοινωνική αδράνεια ως προς τη χρησιμοποίηση των greeklish ως μέσου επικοινωνίας. Επίσης, αντικατόπτριζε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, το myspace, το twitter κ.ο.κ.), που χρησιμοποιούνται κατά κόρον από τους νέους, τη γλώσσα της εφηβικής κουλτούρας. Όταν ένα παιδί θέλει να αποκτήσει ταυτότητα, αναζητεί τρόπους να διαφοροποιηθεί από τους ενήλικους. Να δημιουργήσει, δηλαδή, μια κλειστή κοινωνία, συμβολική κατά πάσα πιθανότητα, όπου η ιδιαίτερη γλώσσα δημιουργεί την ιδιαιτερότητα και την ταυτότητα». [...]

### Γραπτά μαθητών και φοιτητών στα greeklish

Μία άλλη διάσταση προσθέτει στη σοβαρότητα του θέματος ο πρόεδρος του Οργανισμού για τη Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας, κ. Κωνσταντίνος Καρκανιάς, λέγοντας ότι «το χειρότερο είναι ότι πολλοί καθηγητές εκφράζουν την άποψη ότι δεν πειράζει εάν οι μαθητές τους στις εργασίες τις οποίες κάνουν γράφουν με greeklish. Δηλαδή, αντί να γράψει ο μαθητής ένα κείμενο στα κανονικά ελληνικά, γράφει ένα κείμενο λατινογραμμμένο, με συντομεύσεις και παραπομπές. Αυτό πλέον δεν είναι μια κακή συνήθεια, η οποία θα περάσει, αλλά είναι εμπέδωση ενός κακού κώδικα επικοινωνίας. Αν αυτή η εμπέδωση γίνει σε αυτές τις ηλικίες είναι δύσκολο μετά να βελτιωθεί».

Και ο κ. Παπάνης, όμως, εντοπίζει με βάση τη διδακτική του εμπειρία την αδυναμία των φοιτητών να γράψουν σε σωστά ελληνικά: «Παρατηρώ και στους φοιτητές μου, οι οποίοι μου δηλώνουν ότι επειδή χρησιμοποιούσαν κατά κόρον greeklish στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο, σήμερα είναι ανίκανοι να γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες, το συντακτικό και την ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας. Δυστυχώς, η επιστροφή στους



ορθογραφικούς και συντακτικούς κανόνες είναι πολύ δύσκολη, από τη στιγμή που δεν διδάχθηκαν καλά στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης».

### **Κινδυνεύει η ελληνική γλώσσα από τα greeklish;**

Εφόσον τα greeklish κερδίζουν συνεχώς έδαφος στο Διαδίκτυο, και ήδη φοιτητές και μαθητές λόγω της συχνής χρήσης τους κάνουν γραμματικά, συντακτικά και ορθογραφικά λάθη, κινδυνεύει η ελληνική γλώσσα από αυτά;

«Δεν νομίζω ότι υπάρχουν κίνδυνοι για την ελληνική γλώσσα από τα greeklish», δηλώνει στα «Επίκαιρα» ο κ. Σάββας Τσοχατζίδης, καθηγητής στο Τμήμα Φιλολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και διευθυντής του Τομέα Γλωσσολογίας. Διευκρινίζει, μάλιστα, ότι η θέση του Τομέα Γλωσσολογίας για το συγκεκριμένο θέμα είναι η ακόλουθη: «Οι γλώσσες κινδυνεύουν όταν χάνουν τους ομιλητές τους. Αφού τα greeklish δεν έχουν ως αποτέλεσμα το να σταματήσουν αυτοί που τα χρησιμοποιούν να μιλούν ελληνικά, δεν κινδυνεύει η ελληνική γλώσσα. Δηλαδή οι γλώσσες παύουν να υπάρχουν όταν δεν έχουν ομιλητές, άσχετα από το τι γραφικό σύστημα χρησιμοποιούν οι ομιλητές». [...]

Σύμφωνα με τον κ. Καρκανιά, όμως, «το δυστύχημα είναι ότι πολλές φορές εκφράζονται γνώμες από δασκάλους της μορφής “Δεν πειράζει. Και τι έγινε; Τα πράγματα θα επανέλθουν στα κανονικά τους έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα”. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτό δεν είναι καθόλου έτσι. Όταν αυτή η τάση έχει εξαπλωθεί και χρησιμοποιείται από πολύ νεαρά άτομα, που αυτή την εποχή μαθαίνουν τη γλώσσα, που θα έπρεπε να εμπλουτίζουν την καθημερινή τους επικοινωνία με νέες λέξεις και εκφράσεις, να βελτιώνουν την ορθογραφία τους, να καταλαβαίνουν την ετυμολογία των λέξεων, τότε είναι πάρα πολύ επικίνδυνη, γιατί είναι δυνατό να δημιουργήσει ύστερα από κάποια χρόνια μια γενιά νέων Ελλήνων, η οποία σε μεγάλο ποσοστό θα εκφράζεται και θα γράφει εντελώς λανθασμένα, ακόμη κι αν υποθέσουμε ότι θα γράφει με ελληνικό αλφάβητο».

Ο κ. Ευστράτιος Παπάνης πιστεύει ότι το πρόβλημα μπορεί να διορθωθεί, αρκεί η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση να κάνουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εξίσου ελκυστική όσο ήταν παλιότερα. «Η έλλειψη έμπνευσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού μας συστήματος –τα βιβλία έχουν χάσει πια το φαντασιακό, το λογοτεχνικό, ό,τι δηλαδή έκανε την ελληνική γλώσσα να ξεχωρίζει– έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να προτιμούν την τυποποιημένη γλώσσα του Διαδικτύου πολλές φορές, παρά την κανονική».

**Δημοσιεύτηκε στο περιοδικό "Επίκαιρα" στις 9/6/2011**

### **Να διαβάσεις με προσοχή το κείμενο και να απαντήσεις στις πιο κάτω ερωτήσεις.**

1. Να υπογραμμίσεις στο κείμενο τις πληροφορίες που δίνονται για τα εξής: (επίπεδο δυσκολίας 1α)

- (α) Πού και πότε δημοσιεύτηκε το συγκεκριμένο άρθρο;
- (β) Για πόσα χρόνια χρησιμοποιείται το ελληνικό αλφάβητο;
- (γ) Πώς χαρακτηρίζει η Ακαδημία Αθηνών την προσπάθεια αντικατάστασης της ελληνικής γραφής με τη λατινική;
- (δ) Πώς ονομάζονται από την αρθρογράφο το facebook, το myspace και το twitter;
- (ε) Με τι ασχολείται ο κ. Σάββας Τσοχατζίδης;

- (στ) Τι πρέπει να κάνουν η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να διορθωθεί το πρόβλημα της χρήσης των greeklish, σύμφωνα με τον κ. Ευστράτιο Παπάνη;
2. Να γράψεις με δικά σου λόγια γιατί, σύμφωνα με τον Ευστράτιο Παπάνη, ενώ οι υπολογιστές και τα κινητά τηλέφωνα αναγνωρίζουν εδώ και δεκαπέντε χρόνια την ελληνική γλώσσα, πολλοί δεν τη χρησιμοποιούν. (επίπεδο δυσκολίας 1β)
3. Με ποιους τρόπους επηρέασε το γραπτό λόγο των μαθητών και φοιτητών η χρήση των greeklish, σύμφωνα με τα όσα αναγράφονται στο κείμενο; (επίπεδο δυσκολίας 1γ)
4. Να χαρακτηρίσεις τη στάση που τηρεί η Ακαδημία Αθηνών απέναντι σε όσους χρησιμοποιούν τα greeklish; Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου με αναφορές στο κείμενο. (επίπεδο δυσκολίας 2α)
5. Γιατί ο κ. Καρκανιάς χρησιμοποιεί τη φράση «το χειρότερο είναι», όταν αναφέρεται στην άποψη πολλών καθηγητών ότι δεν πειράζει εάν οι μαθητές τους γράφουν με greeklish; Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου με αναφορές στο κείμενο (επίπεδο δυσκολίας 2β).
6. Ο καθηγητής Σάββας Τσοχατζίδης υποστηρίζει ότι «Οι γλώσσες κινδυνεύουν όταν χάνουν τους ομιλητές τους». Να εξηγήσεις τι ακριβώς εννοεί και ποια ουσιαστικά είναι η απάντησή του στο ερώτημα αν κινδυνεύει η ελληνική γλώσσα από τα greeklish. (επίπεδο δυσκολίας 2γ)
7. Πολλοί υποστηρίζουν ότι τα Greeklish δεν αποτελούν απειλή για την ελληνική γλώσσα. Ποια φαίνεται να είναι η άποψη της αρθρογράφου για το θέμα αυτό; Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου με συγκεκριμένες αναφορές στο περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου. (επίπεδο δυσκολίας 3)
8. Σε ποιον βαθμό τα όσα έχεις διαβάσει στο άρθρο σε έπεισαν για την επικινδυνότητα των greeklish για την ελληνική γλώσσα; Δικαιολόγησε την άποψή σου με αναφορές τόσο στις απόψεις που καταγράφονται όσο και στο πώς αυτές παρουσιάζονται. (επίπεδο δυσκολίας 4)
9. Γράψε μια περίληψη στην οποία να περιλαμβάνονται όλες οι βασικές πληροφορίες του κειμένου.

## Για τους νέους

**Μανόλη Ανδρόνικου**

[...] Το πρόβλημα μένει πάντα ανοιχτό: τι ζητούν σήμερα οι νέοι και τι μπορούμε να τους προσφέρουμε, όσοι έχουμε πια φτάσει στην ώριμη ηλικία; Είμαι δάσκαλος χρόνια πολλά και έχω, νομίζω, δικαίωμα να πω, για μια ακόμη φορά, τη γνώμη μου. Αφετηρία μου η σοφή άποψη του Σπινόζα πως πρέπει να κατανοούμε και όχι να κατηγορούμε ή να περιγελούμε.

Είναι καιρός που μια μεγάλη μερίδα από τους πιο τίμιους και άξιους ανθρώπους αισθάνονται υπόλογοι απέναντι στους νέους. Ένα βαθύτατο συναίσθημα ενοχής καθορίζει τη στάση τους και τη σκέψη τους απέναντι στη νέα γενιά με την ορμητική αγνότητα και την επαναστατική ειλικρίνεια. Απέναντι στη μακάρια ικανοποίηση όσων κατηγορούν τους νέους για απουσία αρχών και αξιών, στέκονται οι άνθρωποι αυτοί με «συντριβή και ταπεινοσύνη», με την πιο σκληρή διάθεση αυτοκριτικής, πρόθυμοι να δικαιολογήσουν και να δικαιώσουν κάθε πράξη της νέας γενιάς, κάθε λόγο της, κάθε παρεκτροπή της, ακόμη και πράξεις που μπορεί να είναι εγκληματικές. Για όλα αυτά είμαστε υπεύθυνοι εμείς, λένε, οι νέοι αντιδρούν, με όποιο τρόπο μπορούν, σε μια κοινωνία που δεν τους πρόσφερε παρά την υποκρισία και την απάτη, τη βία και τον πόλεμο, τη θεοποίηση του άνομου συμφέροντος.

Φοβούμαι πως και οι κατήγοροι και οι συνήγοροι των νέων αντικρίζουν με πολλή ευκολία το πρόβλημα και κατορθώνουν να απαλλαγούν απ' αυτό χωρίς μεγάλο κόπο. Είτε ρίξουμε την ευθύνη στους νέους είτε τους απαλλάξουμε ολότελα από κάθε ευθύνη, το αποτέλεσμα είναι το ίδιο: δεν αισθανόμαστε την ανάγκη να τους αντιμετωπίσουμε και να τους βοηθήσουμε. Όταν εκμηδενίσουμε τον ένα από τους δύο παράγοντες, τους νέους ή τους ώριμους, παύει να υπάρχει πρόβλημα συνεργασίας των δύο, συναγωνισμού ή όπως αλλιώς θέλουμε να το ονομάσουμε. Αυτό σημαίνει φυγομαχία και αδιαφορία για τους νέους και όχι ενδιαφέρον και κατανόηση, έστω κι αν η στάση αυτών που τους δικαιώνουν απόλυτα ξεκινά από αληθινή αγάπη προς αυτούς.

Πρώτα- πρώτα το σχήμα «νέος - ώριμος» είναι παραπλανητικό. Ύστερα είναι αμφίβολο αν μπορούμε να συλλάβουμε με πληρότητα και ακρίβεια τη στάση των νέων, τα αιτήματά τους και τις αντιδράσεις τους. Είμαι σχεδόν βέβαιος πως σ' αυτό το σημείο δεν μπορούν να μας βοηθήσουν ούτε οι ίδιοι οι νέοι, που αναζητούν τον κόσμο και τον εαυτό τους, καθώς είναι γεμάτοι ερωτηματικά και απορίες. Ένα είναι βέβαιο ότι ο νέος άνθρωπος είναι έτοιμος να ριχτεί στη ζωή με τόλμη και ειλικρίνεια, με γενναιότητα και καθαρές προθέσεις. Συχνά φανταζόμαστε πως οι νέοι είναι ρομαντικοί, ονειροπαρμένοι, απροσγείωτοι. Αν δεν κάνω λάθος, η κρίση οφείλεται σε δική μας παρεξήγηση, σε κακή εκτίμηση των εκδηλώσεών τους. Οι νέοι έχουν, νομίζω, ένα δικό τους ρεαλισμό, κάποτε ωμό κι επικίνδυνο, πάντοτε όμως αγνό και ανεπηρέαστο από την απάτη και το ψέμα.

Προχωρούν ωστόσο με γρήγορο βηματισμό στο δρόμο που θα τους οδηγήσει στην κοινωνία των «ώριμων», στο χώρο όπου ο ανθρώπινος πολιτισμός έχει δημιουργήσει τα θαυμάσια τέρατα που μας συντηρούν και μας πανικοβάλλουν. Η απόλυτη άρνηση του ανθρώπινου πολιτισμού και η επιστροφή στη «φυσική» ζωή αποτελεί απλοϊκή, εύκολη και απραγματοποίητη λύση. Ακόμα και οι «χιπίς», στην πιο ακραία περίπτωση, εγκαταλείποντας

την ανθρώπινη κοινωνία έπαιρναν μαζί τους πολλές από τις κατακτήσεις της, περιορίζομαι να αναφέρω μια μονάχα: την κιθάρα. Είτε το θέλουμε είτε όχι είμαστε υποχρεωμένοι να ζήσουμε – και θα είναι υποχρεωμένα και τα παιδιά μας και τα παιδιά των παιδιών μας να ζήσουν σ’ αυτό τον κόσμο, που τον συγκροτούν και τα μηχανικά και τα ανθρώπινα «τέρατα», με όλες τις αρετές και τις κακίες τους. Τίποτε δε θα κερδίσουν αυτά τα παιδιά από τη δική μας εμπειρία μέσα στον κόσμο, όπου θα ζήσουν;

Προτού δώσω εγώ την απόκριση την έχουν δώσει, τη δίνουν κάθε μέρα οι ίδιοι οι νέοι, που διαβάζουν άπληστα, που πηγαίνουν στο θέατρο, που παρακολουθούν ομιλίες. Τι αναζητούν στα βιβλία και στα θεάματα και στα ακροάματα οι νέοι, αν όχι την εμπειρία των παλιότερων, που τους αναγνωρίζουν τη σοφία και τη γνώση της πλουσιότερης εμπειρίας; Αυτή τη γνώση μπορούν να τους τη μεταδώσουν όχι μονάχα οι τεχνίτες και οι σοφοί, αλλά ο καθένας από μας ο πατέρας, ο φίλος, ο δάσκαλος, με μια προϋπόθεση, καίρια και αποφασιστική: την ειλικρίνεια. Ας ανοίξουμε στα παιδιά την καρδιά μας και τους αποκαλύψουμε γυμνή την αλήθεια για όσα γνωρίσαμε στη ζωή, τις χαρές και τις πίκρες μας, τις κατακτήσεις μας και τις απογοητεύσεις μας, τα όνειρά μας και τα επιτεύγματά μας, τα χτυπήματα και τις πληγές, αλλά και τις πονηριές μας και τις ατιμίες μας, τις αδυναμίες και τις μικρότητες. Ας κάνουμε έναν απολογισμό τίμιο και θαρραλέο, όπου χωρίς καμιά λογοκρισία να έχουν αναγραφεί και οι αρετές και οι κακίες μας και τα φωτεινά και τα σκοτεινά σημεία της δράσης μας [...]. Ίσως, έτσι, να τους γλιτώσουμε από άσκοπες και βασανιστικές περιπλανήσεις στους χώρους, όπου πληγώσαμε και μείς τα νιάτα μας και όπου έχουν απομείνει πολλοί από τους πιο εκλεκτούς συντρόφους μας.

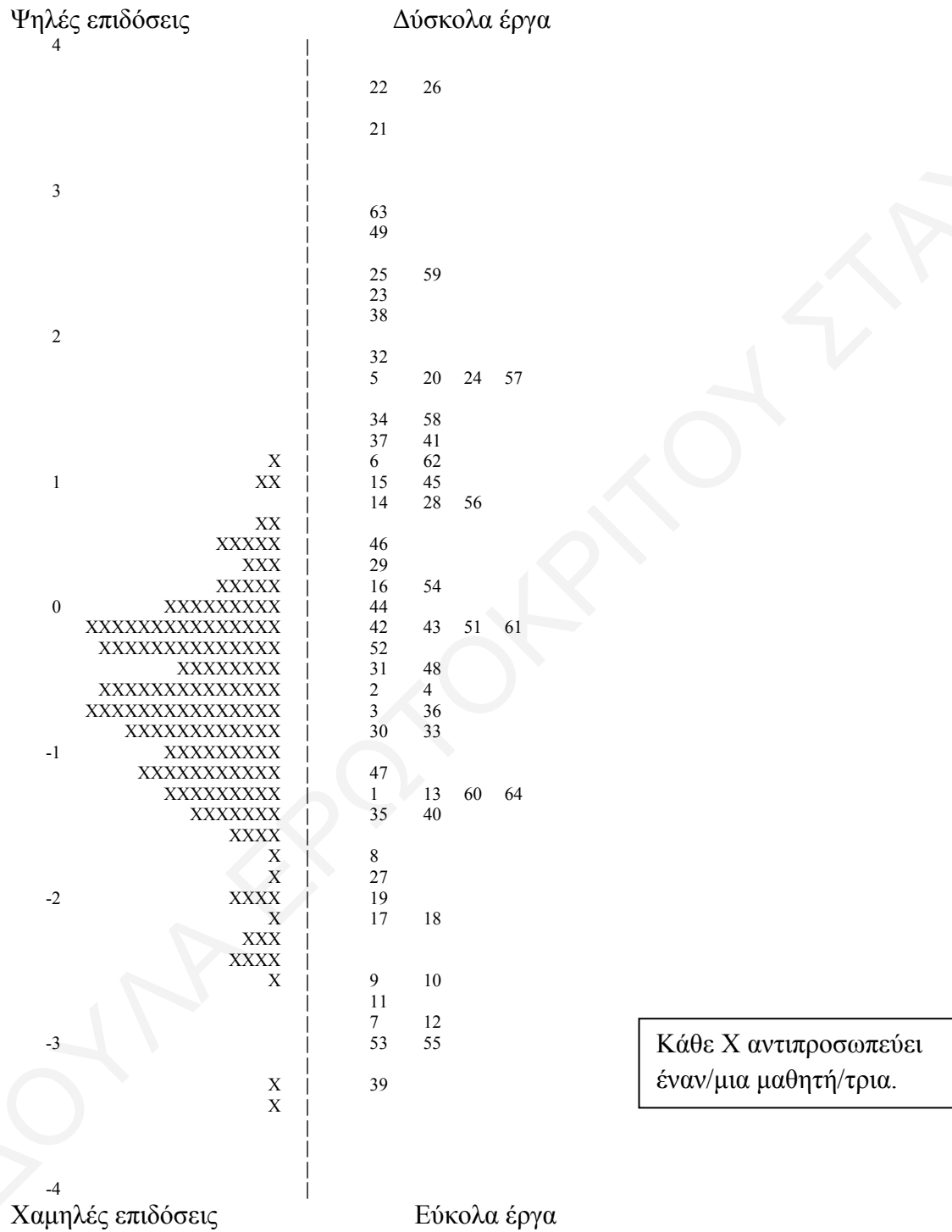
(διασκευή)

**Να διαβάσεις με προσοχή το κείμενο και να απαντήσεις στις πιο κάτω ερωτήσεις.**

1. Να υπογραμμίσεις στο κείμενο ποιο είναι το κύριο ερώτημα που απασχολεί το συγγραφέα. (επίπεδο δυσκολίας 1α)
2. Γιατί, σύμφωνα με το συγγραφέα, όσοι υπερασπίζονται τους νέους είναι έτοιμοι να δικαιολογήσουν και να δικαιώσουν κάθε πράξη της νέας γενιάς; (επίπεδο δυσκολίας 1β)
3. Να βρεις μέσα σε όλο το κείμενο και να γράψεις ποια γνωρίσματα αποδίδει ο ίδιος ο συγγραφέας στους νέους. (επίπεδο δυσκολίας 1γ)
4. Ο συγγραφέας αμφιβάλλει αν οι μεγαλύτεροι στην ηλικία μπορούν να αντιληφθούν με ακρίβεια τη στάση των νέων, τα αιτήματά τους και τις αντιδράσεις τους. Γιατί, σύμφωνα με το κείμενο, ο συγγραφέας έχει αυτές τις αμφιβολίες; (επίπεδο δυσκολίας 2α)
5. Τι θα απαντούσε ο συγγραφέας στους ανθρώπους που πιστεύουν ότι θα έβρισκαν την ευτυχία, αν εγκατέλειπαν τον τεχνολογικά εξελιγμένο κόσμο μας και επέστρεφαν στη φύση; (επίπεδο δυσκολίας 2β)

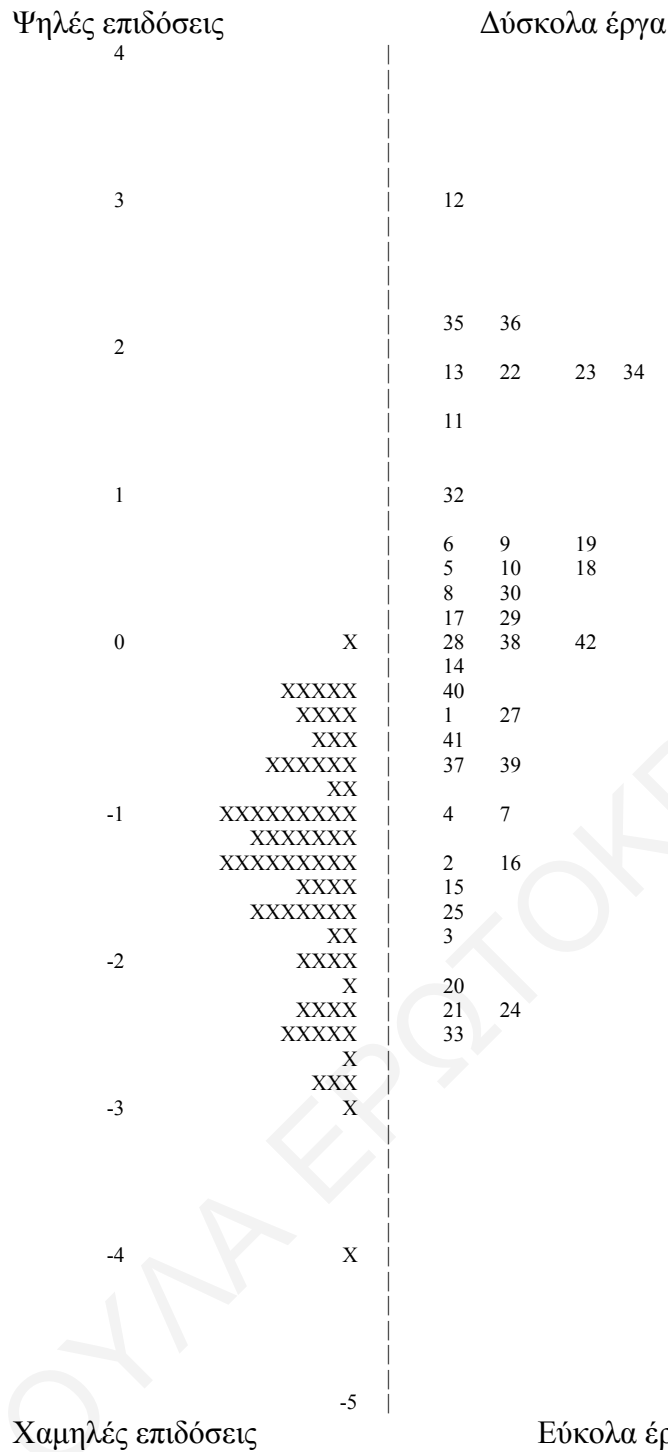
6. Ο συγγραφέας παρατηρεί ότι τον κόσμο μας τον συγκροτούν και μηχανικά και ανθρώπινα «τέρατα», με όλες τις αρετές και τις κακίες τους. Με ποια ή ποιες σημασίες χρησιμοποιεί εδώ τη λέξη «τέρατα»; Δώσε παραδείγματα. (επίπεδο δυσκολίας 2γ)
7. Ποια στάση τηρεί ο συγγραφέας απέναντι στους κατηγορούς και ποια απέναντι στους συνηγόρους των νέων; Να αναφέρεις τις απόψεις που διατυπώνει για αυτούς και τις λέξεις ή και φράσεις που χρησιμοποιεί οι οποίες φανερώνουν τη στάση αυτή; (επίπεδο δυσκολίας 3)
8. Εσύ ως νέος/νέα συμφωνείς με τις απόψεις που διατυπώνει ο συγγραφέας για το τι ζητούν σήμερα οι νέοι και τι μπορούν να τους προσφέρουν οι μεγαλύτεροι στην ηλικία; Να τεκμηριώσεις την απάντησή σου (επίπεδο δυσκολίας 4).
9. Να γράψεις μια περίληψη στην οποία να περιλαμβάνονται όλες οι βασικές πληροφορίες του κειμένου.

Παράρτημα Β  
 Διαγράμματα στατιστικής ανάλυσης Δοκιμίων Αξιολόγησης



Κάθε X αντιπροσωπεύει έναν/μια μαθητή/τρια.

Διάγραμμα 2. Αρχικό Δοκίμιο Α1: Κλίμακα μέτρησης της δυσκολίας των έργων (N = 64) και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών (N = 163)



Κάθε X αντιπροσωπεύει έναν/μια μαθητή/τρια.

Διάγραμμα 3. Αρχικό Δοκίμιο Β1: Κλίμακα μέτρησης της δυσκολίας των έργων (N = 42) και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών (N = 82)

Ψηλές επιδόσεις

4

3

2

1

0

-1

-2

-3

-4

-5

Χαμηλές επιδόσεις

Δύσκολα έργα

48

38

21 31 52

30 32 42 49

17 29 44

16 41 45 53

40 51 57

46 54

13 58

22 59

26

27

15 36

18 56

28 47

35

24 55

14 19 33 50

23 34

20 37

25

XXX

XX

XXX

XX

XXXX

3 4 5 6

7 8

11 12 43

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

Εύκολα έργα

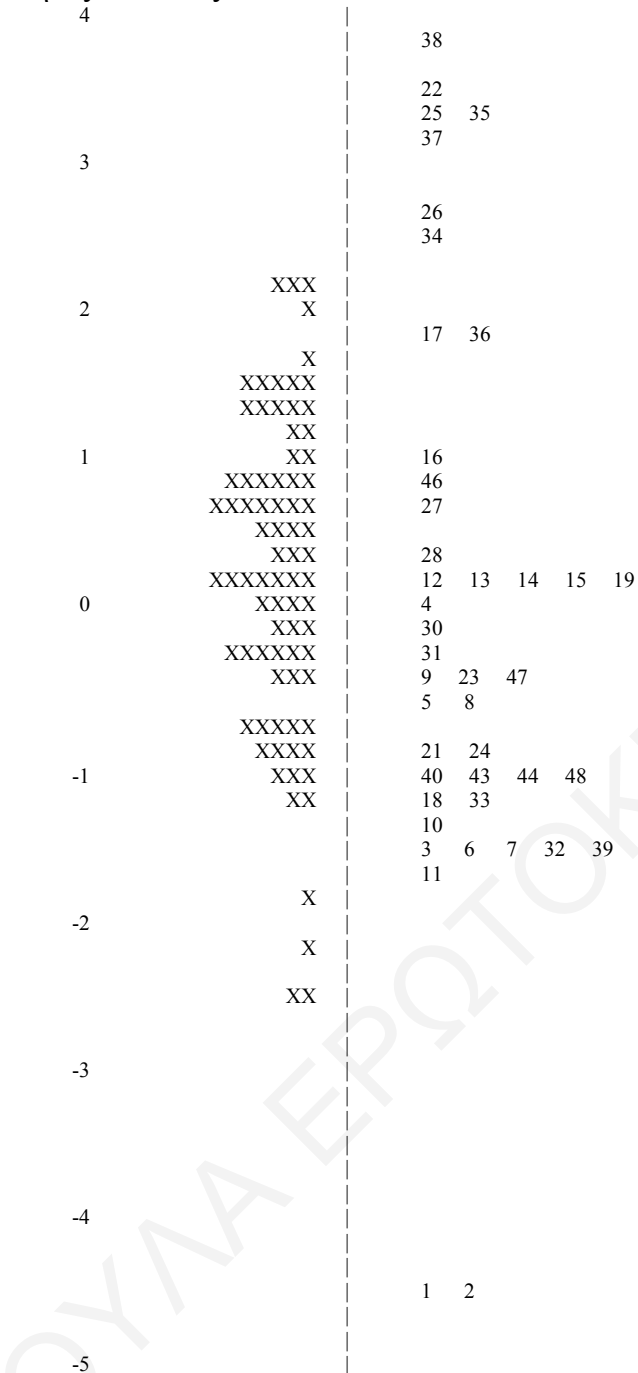
Κάθε X αντιπροσωπεύει έναν/μια μαθητή/τρια.

Διάγραμμα 4. Τελικό Δοκίμιο Α2: Κλίμακα μέτρησης της δυσκολίας των έργων (N = 58) και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών (N = 245)



Ψηλές επιδόσεις

Δύσκολα έργα

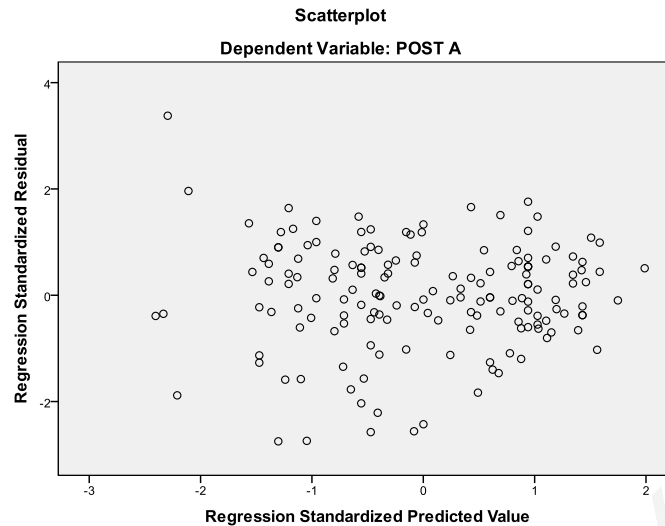


Κάθε X αντιπροσωπεύει έναν/μία μαθητή/τρια.

Χαμηλές επιδόσεις

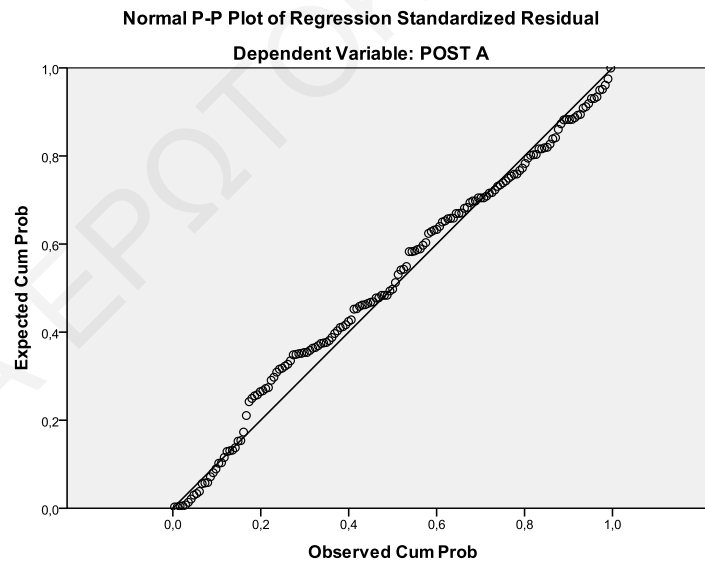
Εύκολα έργα

Διάγραμμα 5. Τελικό Δοκίμιο Β2: Κλίμακα μέτρησης της δυσκολίας των έργων (N = 48) και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών (N = 82)



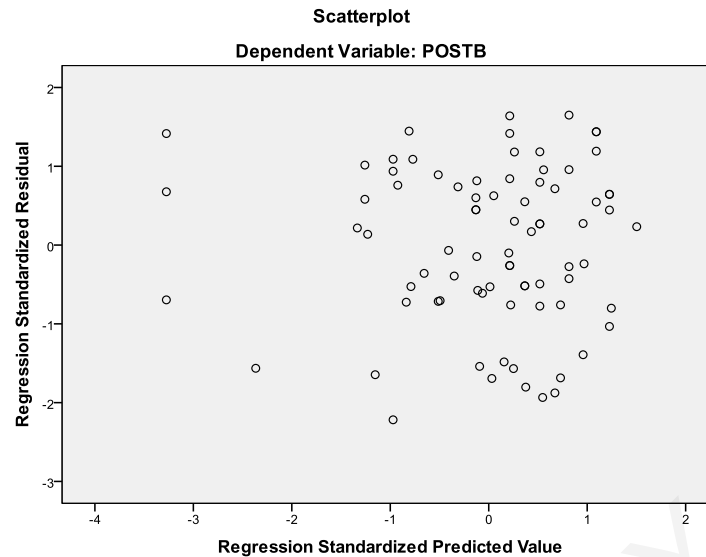
*Διάγραμμα 6.* Scatterplot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τις μεταβλητές που ερμηνεύουν την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2

*Σημείωση.* Τα σημεία συγκεντρώνονται γύρω από το  $\psi=0$  και δεν υπάρχει εμφανές μοτίβο, επομένως η διασπορά των λαθών δεν παραβιάζει τις προϋποθέσεις γραμμικότητας. Η κατανομή των σημείων είναι περίπου η ίδια για όλες τις τιμές του  $\chi$ , επομένως η διασπορά των λαθών δεν παραβιάζει τις προϋποθέσεις ομοσκεδαστικότητας.



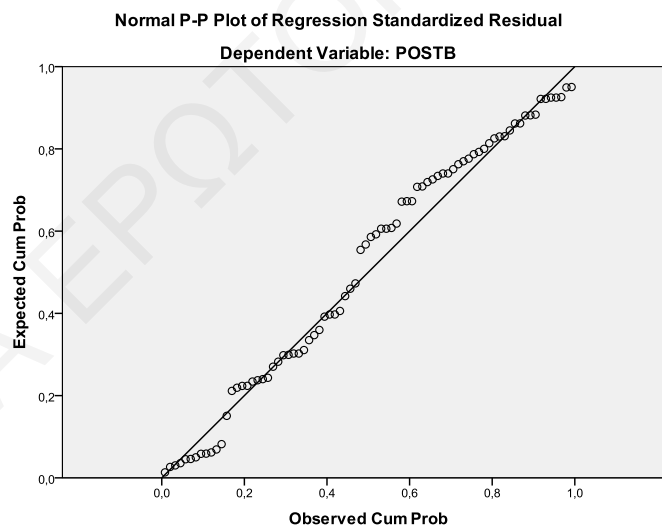
*Διάγραμμα 7.* PP- Plot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τις μεταβλητές που ερμηνεύουν την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2

*Σημείωση.* Διάγραμμα PP- Plot, που φανερώνει ότι η διασπορά των λαθών, στο μοντέλο που προέκυψε από την ανάλυση παλινδρόμησης, ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό κανονική κατανομή.



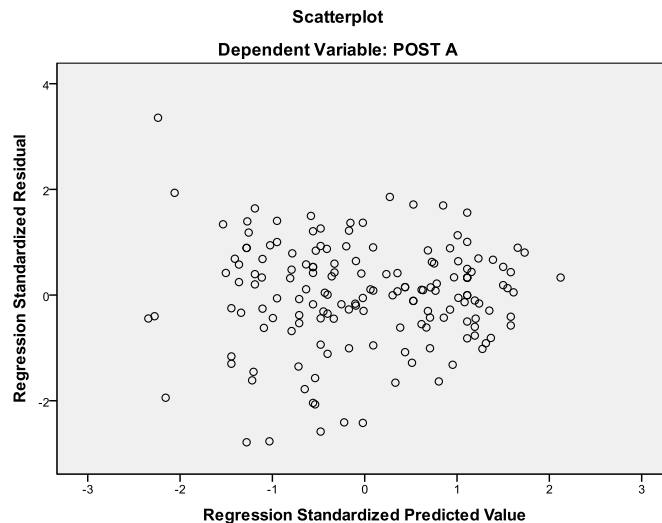
*Διάγραμμα 8.* Scatterplot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη μεταβλητή που ερμηνεύει την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης B2

*Σημείωση.* Τα σημεία συγκεντρώνονται γύρω από το  $\psi=0$  και δεν υπάρχει εμφανές μοτίβο, επομένως η διασπορά των λαθών δεν παραβιάζει τις προϋποθέσεις γραμμικότητας. Η κατανομή των σημείων είναι περίπου η ίδια για όλες τις τιμές του  $\chi$ , επομένως η διασπορά των λαθών δεν παραβιάζει τις προϋποθέσεις ομοσκεδαστικότητας.



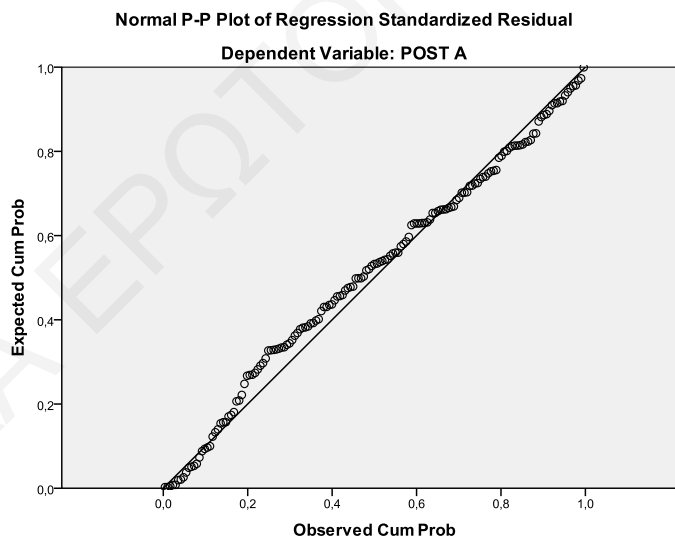
*Διάγραμμα 9.* PP- Plot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη μεταβλητή που ερμηνεύει την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης B2

*Σημείωση.* Διάγραμμα PP- Plot, που φανερώνει ότι η διασπορά των λαθών, στο μοντέλο που προέκυψε από την ανάλυση παλινδρόμησης, ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό κανονική κατανομή.



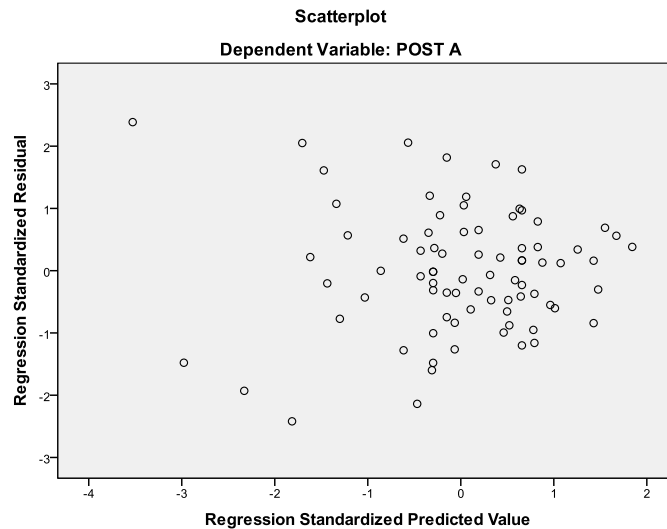
*Διάγραμμα 10.* Scatterplot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών α' και β' στην επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2

*Σημείωση.* Τα σημεία συγκεντρώνονται γύρω από το  $\psi=0$  και δεν υπάρχει εμφανές μοτίβο, επομένως η διασπορά των λαθών δεν παραβιάζει τις προϋποθέσεις γραμμικότητας. Η κατανομή των σημείων είναι περίπου η ίδια για όλες τις τιμές του  $\chi$ , επομένως η διασπορά των λαθών δεν παραβιάζει τις προϋποθέσεις ομοσκεδαστικότητας.



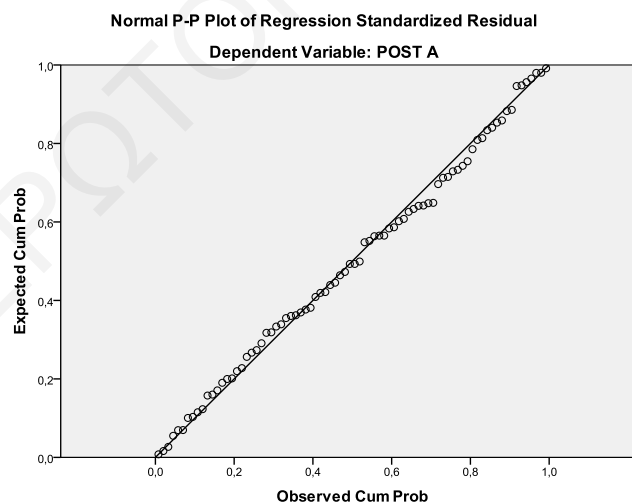
*Διάγραμμα 11.* PP- Plot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών α' και β' στην επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2

*Σημείωση.* Διάγραμμα PP- Plot, που φανερώνει ότι η διασπορά των λαθών, στο μοντέλο που προέκυψε από την ανάλυση παλινδρόμησης, ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό κανονική κατανομή.



*Διάγραμμα 12.* Scatterplot ιεραρχική παλινδρομικής ανάλυσης για τη συνεισφορά της κάθε εκπαιδευτικού στην ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών/τριών κάθε τμήματος στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2

*Σημείωση.* Τα σημεία συγκεντρώνονται γύρω από το  $\psi=0$  και δεν υπάρχει εμφανές μοτίβο, επομένως η διασπορά των λαθών δεν παραβιάζει τις προϋποθέσεις γραμμικότητας. Η κατανομή των σημείων είναι περίπου η ίδια για όλες τις τιμές του  $\chi$ , επομένως η διασπορά των λαθών δεν παραβιάζει τις προϋποθέσεις ομοσκεδαστικότητας.



*Διάγραμμα 13.* PP- Plot ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη συνεισφορά της κάθε εκπαιδευτικού στην ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών/τριών κάθε τμήματος στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2

Διάγραμμα PP- Plot, που φανερώνει ότι η διασπορά των λαθών, στο μοντέλο που προέκυψε από την ανάλυση παλινδρόμησης, ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό κανονική κατανομή.

Παράρτημα Γ  
Σχέδια μαθημάτων

*Μάθημα 1<sup>ο</sup>*

Το συγκεκριμένο μάθημα ήταν το πρώτο μάθημα, που υλοποιήθηκε, μέσα στα πλαίσια της παρέμβασης. Ανήκε στη θεματική ενότητα «Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες»<sup>18</sup> και σχεδιάστηκε, για να εφαρμοστεί μέσα στη χρονική διάρκεια των δύο διδακτικών περιόδων. Οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό του ήταν οι πιο κάτω:

(Α) Στόχοι μαθήματος

Προϋπάρχουσες γνώσεις/δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες:

- να κατανοούν την αξία της ανάγνωσης για τον άνθρωπο.
- να αντιληφθούν ότι βασικά γνωρίσματα μιας ομιλίας είναι οι θέσεις/απόψεις του ομιλητή και η τεκμηρίωσή τους.

Πυρηνικές γνώσεις/δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες:

- να αντιληφθούν την ύπαρξη πολλαπλών επιπέδων ανάγνωσης ενός κειμένου: εντοπισμός πληροφοριών που δηλώνονται ρητά, ανάκληση πληροφοριών που δηλώνονται ρητά, σύνθεση πληροφοριών που διατυπώνονται σε διάφορα σημεία του κειμένου, εξαγωγή συμπερασμάτων με τον συσχετισμό πληροφοριών του κειμένου, ερμηνεία σημείων του κειμένου, όπου το νόημα δεν δηλώνεται με σαφήνεια, προσδιορισμός του σκοπού και των υπόρρητων προθέσεων του συγγραφέα, αξιολόγηση του κειμένου με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.
- να εντοπίζουν και να αποδίδουν με δικά τους λόγια τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου.
- να αναγνωρίζουν τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί ένας ομιλητής, για να διατυπώσει τις απόψεις του και να αντιλαμβάνονται τι επιτυγχάνει με τη χρήση τους.

Μετασχηματιστικές γνώσεις/δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες:

- να θέτουν και να απαντούν ερωτήσεις που στοχεύουν στην αποκάλυψη των όσων υπαινίσσεται ο συγγραφέας αλλά και στην αξιολόγηση του κειμένου με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

## (B) Πορεία Μαθήματος-Δραστηριότητες

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν, όπως και η πορεία εργασίας που ακολουθήθηκε, όπως αυτά καταγράφηκαν στο σχέδιο μαθήματος των εκπαιδευτικών.

Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

Αρχικά, η εκπαιδευτικός καλημερίζει τα παιδιά και προβάλλει την ιστοσελίδα της Επιτρόπου Εκπαίδευσης, Πολιτισμού, Πολυγλωσσίας και Νεολαίας στην Ε.Ε., κυρίας Α. Βασιλείου, στην οποία δίνονται πληροφορίες για μια επίσκεψή της σε Δημοτικό Σχολείο και τη συνομιλία της με τους μαθητές και μαθήτριες για την αξία της ανάγνωσης. Η εκπαιδευτικός εκφράζει τον προβληματισμό της για τους λόγους που ώθησαν την Επίτροπο να αφιερώσει τον χρόνο της, για να συζητήσει με μικρά παιδιά για την αξία της ανάγνωσης. Διερωτάται αν δεν είναι σε όλους αυτονόητη η αξία της ανάγνωσης και καλεί τα παιδιά να σκεφτούν αρχικά μόνα και να καταγράψουν, σε μορφή κύριων σημείων, σε τι βοηθά τον καθένα η ανάγνωση, στη συνέχεια, να εμπλουτίσουν τα όσα θα γράψουν, συζητώντας με τον διπλανό ή τη διπλανή τους.

Ενώ τα παιδιά εργάζονταν, η εκπαιδευτικός τα πλησιάζει και παρακολουθεί την εργασία τους. Εκεί όπου διαπιστώνει ότι δυσκολεύονται παρέχει ανατροφοδότηση. Στη συνέχεια, τους ζητά να ανακοινώσουν τα όσα έχουν καταγράψει, φροντίζοντας να δώσει τον λόγο σε όσο το δυνατό περισσότερα παιδιά. Ενώ οι μαθητές παρουσιάζουν την εργασία τους η εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα λέξεις-κλειδιά από τα όσα διατυπώνονται. Αναμένεται ότι θα διατυπωθούν οι ακόλουθες απόψεις: Μέσω της ανάγνωσης πληροφορούμαστε και ενημερώνομαστε για τα όσα συμβαίνουν στον κόσμο μας, αποκτούμε γνώσεις σε διάφορους επιστημονικούς τομείς, μαθαίνουμε για το παρελθόν, την καταγωγή και τις ρίζες μας, απολαμβάνουμε τη λογοτεχνία, ερχόμαστε σε επαφή με τα έργα σημαντικών προσωπικοτήτων σύγχρονων και παλαιότερων από το χώρο των γραμμάτων, των επιστημών, της πολιτικής κτλ., προβληματιζόμαστε, θέτουμε ερωτήματα, αναζητούμε την αλήθεια, επιτυγχάνουμε ακαδημαϊκά και επαγγελματικά.

Ακολούθως, η εκπαιδευτικός επαναφέρει το αρχικό ερώτημα, γιατί η Επίτροπος να προσδίδει τόση σημασία στην ανάγνωση και διερωτάται μήπως ασχολείται με τα αυτονόητα. Προτρέπει τους μαθητές/τριες να διαβάσουν με προσοχή την ακόλουθη πληροφορία από την ιστοσελίδα της Επιτρόπου, την οποία προβάλλει στον πίνακα και να κάνουν υποθέσεις για τους λόγους που έσπρωξαν την Επίτροπο να ασχοληθεί με το θέμα αυτό: *Στην Ευρωπαϊκή Ένωση,*

ένος στους πέντε νέους ηλικίας 15 ετών δεν μπορεί να διαβάσει σωστά. Πολλοί ενήλικοι καταφέρνουν να κρύψουν τη δυσκολία τους στην ανάγνωση, αλλά αυτή η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων τους δημιουργεί όλο και περισσότερα προβλήματα.

Εφαρμόζει την τεχνική της ιδεοθύελλας και αναμένει ότι τα παιδιά θα διαπιστώσουν ότι η ανάγνωση και ιδιαίτερα η κατανόηση ενός κειμένου δεν αποτελεί μια δεξιότητα που κατακτούν όλοι με την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Ακολουθώντας, ζητά από τα παιδιά να συζητήσουν με τον διπλανό τους πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας την έννοια της κατανόησης ενός κειμένου. Αφού τους δώσει αρκετό χρόνο να εργαστούν, καλεί τα παιδιά να δώσουν τις απαντήσεις τους, τις οποίες σημειώνει στον πίνακα. Αναμένει ότι θα πουν ότι κατανοώ σημαίνει: εντοπίζω τις βασικές πληροφορίες, αποδίδω τις πληροφορίες με δικά μου λόγια, αντιλαμβάνομαι τι θέλει να πει ο συγγραφέας, καταλαβαίνω τι υπονοεί ο συγγραφέας σε σημεία που δεν μιλά ξεκάθαρα, εκφράζω τις προσωπικές μου απόψεις για τα όσα λέει ο συγγραφέας κτλ.

Τους καλεί, έπειτα, να τοποθετήσουν σε μια κλίμακα τα όσα καταγράφηκαν στον πίνακα, αρχίζοντας από το πιο απλό και προχωρώντας στο πιο δύσκολο. Δίνει χρόνο, για να σκεφτούν και τους ζητά να παρουσιάσουν την κλίμακα τους. Μετά από συζήτηση η εκπαιδευτικός και τα παιδιά διαμορφώνουν μια κοινή κλίμακα στον πίνακα και η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι στόχος των μαθημάτων της Γλώσσα θα είναι να αποκτήσουν όλοι την ικανότητα να δίνουν απαντήσεις σε ερωτήσεις που καλύπτουν όλες τις βαθμίδες της κλίμακας. Αναμένεται ότι η κλίμακα θα περιλαμβάνει τα εξής:

8. Παρακολουθώ, αξιολογώ και διορθώνω, αν χρειαστεί, τα βήματα μου προς την κατανόηση του κειμένου.
7. Εκφράζω τις προσωπικές μου κρίσεις για την ορθότητα και πληρότητα των όσων έχω διαβάσει, για την ικανότητα του συγγραφέα να πείσει κτλ.
6. Προσδιορίζω τι επιδιώκει, ποιος ο σκοπός του συγγραφέα και με ποια μέσα τον επιτυγχάνει.
5. Αντιλαμβάνομαι τι εννοεί ο συγγραφέας σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, όπου το νόημα δεν δηλώνεται με σαφήνεια.
4. Εξάγω συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου
3. Συνδυάζω πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του κειμένου, για να απαντήσω σε μια ερώτηση.
2. Αναφέρω με δικά μου λόγια πληροφορίες που αναφέρονται με σαφήνεια στο κείμενο.
1. Εντοπίζω και υπογραμμίζω πληροφορίες που αναφέρονται ρητά μέσα στο κείμενο.



Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να αναμετρήσουν τις ικανότητες τους στην κατανόηση κειμένου, διαβάζοντας το κείμενο του Τσολάκη «Γλώσσα και πολιτισμός». Προτού, το διαβάσουν τους ρωτά, αν συνηθίζουν να κάνουν κάτι πριν διαβάσουν ένα κείμενο. Αναμένει ότι θα πουν, μέσω της τεχνικής της ιδεοθύελλας, ότι ρίχνουν μια βιαστική ματιά, για να δουν την έκταση του κειμένου ή βλέπουν το όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο ή τις εικόνες που τυχόν συνοδεύουν το κείμενο. Πιθανόν να πουν ότι κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου με βάση τον τίτλο. Επισημαίνει ότι οι ενέργειες αυτές εντάσσονται σε μια στρατηγική, που ονομάζεται *προεπισκόπηση*. Τους καλεί να εφαρμόσουν αυτή τη στρατηγική στο κείμενο που έχουν μπροστά τους, σε συνεργασία με τον διπλανό/τη διπλανή τους.

Στη συνέχεια, ζητά από διάφορους μαθητές να ανακοινώσουν δυνατά τα αποτελέσματα της προεπισκόπησης. Στόχος της είναι να ενεργοποιήσουν γνώσεις που αφορούν στο τι αναμένουμε να ακούσουμε σε μια ομιλία (απόψεις/θέσεις και την τεκμηρίωσή τους) αλλά και γνώσεις σχετικές με το περιεχόμενο του συγκεκριμένου κειμένου (τη σχέση γλώσσας και πολιτισμού). Έπειτα γίνεται μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από τους/τις μαθητές/τριες. Ακολούθως, οι μαθητές/τριες εργάζονται μόνοι και έπειτα δύο-δύο για την απάντηση των ερωτήσεων στο ακόλουθο φύλλο εργασίας.

Φύλλο εργασίας***Γλώσσα και πολιτισμός***

[...] Οι γλώσσες, κυρίες και κύριοι, βρίσκονται στα μπόγια των λαών, ψηλώνουν με το ψήλωμα και συρρικνώνονται με τη συρρίκνωση των σκέψεων και των πολιτισμών των ανθρώπων. Δεν είναι δυνατόν οι πολιτισμοί και οι σκέψεις να προάγονται και οι γλώσσες να φθίνουν. Αυτό και το αντίστροφό τους αποκλείονται. Στην τεχνολογία οι λαοί, στην τεχνολογία και οι γλώσσες. Στην ποίηση οι λαοί, στην ποίηση και οι γλώσσες.

Η γλώσσα είναι κοινωνικό προϊόν. Φοβούμαι, λοιπόν, ότι η ανάμειξη των κοινωνιών θα οδηγήσει σε ανάμειξη των γλωσσών με κυρίαρχες τις γλώσσες εκείνες που θα εκφράζουν τις κυρίαρχες κοινωνίες. Η πάλη θα είναι αμείλικτη και το αποτέλεσμα συντριπτικό για τις αδύνατες κοινωνίες και τις αδύνατες γλώσσες. Κι αυτό θα γίνει αργά και σταθερά και ίσως να οδηγήσει, χωρίς να το συνειδητοποιήσουμε, στη γλωσσική και πολιτιστική αλλοτρίωση του Έλληνα. Φοβούμαι πως ήδη ο Έλληνας αισθάνεται έτσι. Αισθάνεται κατώτερη τη γλώσσα του και τον πολιτισμό του, ενώ αισθάνεται ανώτερος, όταν μιλάει τα αγγλικά για παράδειγμα. Αυτή είναι η καρδιά του προβλήματος: ο ξεριζωμός από τα δικά μας. Η νόθευση ύστερα ακολουθεί. Και εδώ είναι που θα στηρίζα την πρότασή μου: Για να αποφύγουμε τη γλωσσική μας παραμόρφωση, είναι ανάγκη να αποφύγουμε την πολιτιστική μας παραμόρφωση. Αν θέλουμε να έχουμε δική μας γλώσσα, είναι ανάγκη να έχουμε δικό μας πολιτισμό, ικανό να ενσωματώνει και να αφομοιώνει τα ξένα γλωσσικά στοιχεία. Δεν είναι, λοιπόν, το πρόβλημά μας πρόβλημα κάποιων λέξεων. Το γλωσσικό πρόβλημα που θέσαμε είναι πρόβλημα των

πολιτιστικών επιλογών μας. Αυτό οφείλουν να κατανοήσουν τόσο ο Έλληνας όσο και ο Ευρωπαίος, ότι είναι κληρονόμοι του ελληνικού πνεύματος, του ελληνικού πολιτισμού και του ελληνικού λόγου.

Είναι αλήθεια πως ύστερα από οδύνες αιώνων «ξυπνήσαμε με ένα κεφάλι βαρύ», όπως λέει ο ποιητής. Και δεν είναι εύκολο να βρούμε τον ήλιο μας. Τον ζητήσαμε εκεί όπου δεν ήταν. Δεν μπορέσαμε να ανακαλύψουμε τις αρετές μας και να ιχνογραφήσουμε τις μορφές της δικής μας ζωής. Όλα αυτά είναι αλήθεια. Όμως αλήθεια επίσης είναι πως δεν έχουμε πια τον χρόνο («οι καιροί ου μενετοί») και την πολυτέλεια για άλλες τέτοιου είδους αλήθειες.

Ας προσέξουμε, λοιπόν. Και προπάντων ας προσέξουμε το λόγο του ποιητή: «Με τα ξόβεργα πιάεις τα πουλιά, δεν πιάεις όμως το κελαηδητό τους». Κι οι γλώσσες είναι τα κελαηδητά των λαών. Να αφήσουμε τα πουλιά να κελαηδούν το καθένα το δικό του κελαηδητό.

Έτσι αναδύονται οι συμφωνίες και οι συναυλίες των πολιτισμών. Αλλιώς θα 'ρθει καιρός που στην Ευρώπη της απαστράπτουσας τεχνολογίας θα ακούγεται ένα μόνο πουλί, ο γκιόνης, που μονότονα θα ζητάει τον χαμένο αδερφό του.

X. Λ. Τσολάκης, ομιλία η οποία εκφωνήθηκε  
στο 17<sup>ο</sup> Βορειοελλαδικό Ιατρικό Συνέδριο  
της Ιατρικής Εταιρίας Θεσσαλονίκης,  
Απρίλιος 2003 (διασκευή)

**Εργάζομαι, αρχικά, μόνος και στη συνέχεια με τον/τη διπλανό/ή μου, για να απαντήσω στις πιο κάτω ερωτήσεις:**

1. Αφού διαβάσω την πρώτη παράγραφο απαντώ στα πιο κάτω:

(α) Ποια είναι η κύρια ιδέα της παραγράφου; (Ποιες λέξεις ή και φράσεις-κλειδιά με βοηθούν να την επισημάνω;)

.....  
(β) Όπως διαπιστώσαμε πιο πάνω η κατάσταση επικοινωνίας και η ιδιότητα του ομιλητή του υπαγορεύουν να χρησιμοποιήσει στον λόγο του λέξεις, οι οποίες δεν χρησιμοποιούνται στην καθημερινή κουβέντα και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως λόγιες. Ποιες λόγιες λέξεις χρησιμοποιεί στην πρώτη παράγραφο;

.....  
(γ) Αφού διαβάσω με προσοχή το περιβάλλον μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται οι λόγιες αυτές λέξεις (τα συμφραζόμενα) σημειώνω πιο κάτω τη σημασία τους.

.....  
2. Διαβάζω, στη συνέχεια, τη δεύτερη παράγραφο και απαντώ:

(α) Ποιο είναι το πρόβλημα το οποίο ο ομιλητής υποστηρίζει ότι θα παρουσιαστεί στην κοινωνία μας;

.....  
(β) Ποια είναι η αιτία του προβλήματος αυτού, σύμφωνα με τα λεγόμενα του ομιλητή;

.....  
(γ) Με ποιον τρόπο πιστεύει ότι θα μπορούσε να επιλυθεί;

.....  
(δ) Υπάρχουν λέξεις ή και φράσεις που χρησιμοποιεί ο ομιλητής, για να τονίσει τη σοβαρότητα του προβλήματος και να ευαισθητοποιήσει τους ακροατές του; Ποιες είναι αυτές;

.....  
3. Διαβάζω και τις δύο τελευταίες παραγράφους και απαντώ στο πιο κάτω ερώτημα:



Μάθημα 5<sup>ο</sup>

Παρουσιάζεται ο σχεδιασμός του πέμπτου μαθήματος, το οποίο ανήκει, επίσης, στη θεματική ενότητα «Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες».

(Α) Στόχοι μαθήματος

Προαπαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες:

(α) να αναγνωρίζουν και να ανακαλούν με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.

Πυρηνικές γνώσεις/δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες:

(α) να ασκηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το τι εννοεί ο συγγραφέας σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, συσχετίζοντας δοσμένες πληροφορίες σε περισσότερα από ένα σημεία του κειμένου μεταξύ τους ή και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

(β) να αποδίδουν τις κύριες ιδέες του κειμένου και τις υποστηρικτικές τους με ένα εννοιολογικό χάρτη ή και περιληπτικά.

Μετασχηματιστικές γνώσεις/δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες:

(δ) να εντοπίζουν και να σχολιάζουν τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο, με εστίαση στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο.

(ε) να αξιολογούν την πειστικότητα αλληλοσυγκρουόμενων επιχειρημάτων, τα οποία εντοπίζουν σε διάφορα κείμενα, και να τα αξιοποιούν για την υποστήριξη των δικών τους απόψεων.

(Β) Πορεία μαθήματος και δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

Αρχικά η εκπαιδευτικός αξιοποιεί ένα σύντομο βίντεο από την εκπομπή *Ράδιο Αρβύλα* (<http://www.youtube.com/watch?v=fyUEDkgs2qc>), ως αφορμή, για να συζητηθεί το θέμα των κινδύνων που πιθανόν να εγκυμονεί η διευρυμένη χρήση των greeklish για την ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, η προσοχή των μαθητών/τριών επικεντρώνεται στις λέξεις/φράσεις που χρησιμοποιούνται από τους παρουσιαστές για τον χαρακτηρισμό αυτής



Τον κίνδυνο της «αποξένωσης» από την εικόνα των ελληνικών λέξεων, λόγω της αυξανόμενης χρήσης των «greeklish», επισήμανε ο καθηγητής της Γλωσσολογίας Γεώργιος Μπαμπινιώτης. Μιλώντας στα Χανιά, σε ημερίδα του Ινστιτούτου Επαρχιακού Τύπου για τη γλώσσα, ο πρώην πρόεδρος του Πανεπιστημίου Αθηνών αναφέρθηκε στην ανάγκη στήριξης της ελληνικής γλώσσας σε ένα επίπεδο ποιότητας.

«Εγώ θα έλεγα στον κόσμο που μας ακούει: “τη γλώσσα και τα μάτια σας”. Θα έλεγα ότι σε ημέρες κρίσης θα πρέπει να σκύψουμε σε ό, τι καλύτερο διαθέτει αυτός ο τόπος, που είναι ο πολιτισμός μας, η παράδοση μας και με τον πιο εύγλωττο τρόπο η γλώσσα μας», ανέφερε ο κ. Μπαμπινιώτης και πρόσθεσε: «Δεν είναι απλό εργαλείο η γλώσσα. Είναι ο πολιτισμός μας, είναι η ιστορία μας, είναι η σκέψη μας, είναι η νοοτροπία μας, είναι η ταυτότητά μας. Πάνω από όλα η γλώσσα είναι αξία».

Αναφερόμενος στην ευρέως διαδεδομένη χρήση των «greeklish» (Ελληνικά με λατινικούς χαρακτήρες) μεταξύ των νέων που στέλνουν γραπτά μηνύματα από τα κινητά τηλέφωνα ή συνομιλούν μέσω του Διαδικτύου, ο Ομότιμος και Επίτιμος Καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής, και πρόεδρος του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού, τόνισε: «Τα greeklish είναι ο καλύτερος δρόμος αποξένωσης από την εικόνα της λέξης. Αυτό μπορεί οι νέοι άνθρωποι να το πληρώσουν ακριβά. Έχουμε ελληνικές γραμματοσειρές και μπορούμε, αξιοποιώντας το Διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά μέσα, να χρησιμοποιούμε τις ελληνικές γραμματοσειρές που έχουν το προτέρημα να δίνουν την εικόνα της λέξης, το οπτικό ίνδαλμα, και να μας συμφιλιώνουν με την ορθογραφία της λέξης και με τη σημασία της».

**Εργάζομαι, αρχικά, μόνος και στη συνέχεια με τον/τη διπλανό/ή μου, για να απαντήσω στις πιο κάτω ερωτήσεις:**

1. Εφαρμόζω τη στρατηγική της προεπισκόπησης (τίτλος, φωτογραφία, κειμενικές ενδείξεις), για να υποθέσω το θέμα του κειμένου.

2. Ποιου τις απόψεις παρουσιάζει το δημοσίευμα;

3. Μέσα σε ποιο επικοινωνιακό πλαίσιο διατυπώθηκαν οι απόψεις που παρουσιάζονται στο δημοσίευμα;

4α. Καταγράφω λέξεις ή και φράσεις που χρησιμοποιεί ο ομιλητής του δημοσιεύματος, για να ορίσει την έννοια της γλώσσας.

4β. Σε τι αποσκοπεί, κατά τη γνώμη μου η χρήση της κτητικής αντωνυμίας μας, στις φράσεις που χρησιμοποιεί ο ομιλητής, για να ορίσει την έννοια της γλώσσας;

5. Ανατρέχω σε γνώσεις-πληροφορίες που αποκόμισα από κείμενα που διάβασα στο παρελθόν, για να εξηγήσω τι εννοεί ο ομιλητής, όταν λέει ότι η γλώσσα δεν είναι εργαλείο, αλλά είναι σκέψη, ιστορία, πολιτισμός, ταυτότητα και γιατί κρίνει αναγκαίο να δώσει αυτούς τους χαρακτηρισμούς στη γλώσσα στο σημείο αυτό της ομιλίας του.

6. Καταγράφω τις συνέπειες από τη χρήση των greeklish, έτσι όπως αυτές επισημαίνονται από τον ομιλητή.

7. Σημειώνω τις λύσεις που προτείνει ο ομιλητής, έτσι ώστε να αρθεί το πρόβλημα.

8. Δίνω ένα παράδειγμα που να τεκμηριώνει την άποψη ότι οι ελληνικές γραμματοσειρές έχουν το προτέρημα να δίνουν την εικόνα της λέξης, το οπτικό ίνδαλμα, και να μας συμφιλιώνουν με την ορθογραφία της λέξης και με τη σημασία της.

9. Καταγράψω με τη μορφή ενός εννοιογράμματος τις κύριες πληροφορίες του κειμένου.

10. Γιατί ο ομιλητής υποστηρίζει ότι θα πληρώσουν οι νέοι; Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δεν χρησιμοποιούν τα greeklish και δεν θα πληρώσουν;

-----  
-----

Όσον αφορά στον τρόπο εργασίας οι μαθητές/τριες καλούνται να εργαστούν αρχικά μόνοι, στη συνέχεια με τον/τη διπλανό/ή τους και έπειτα σε ομάδες μικτής ικανότητας. Σε ικανοποιητικό χρόνο οι μαθητές/τριες καλούνται στην ολομέλεια της τάξης να συζητήσουν και να ελέγξουν την ορθότητα της πρώτης δραστηριότητας που, στο συγκεκριμένο φύλλο εργασίας, στοχεύει στην ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων γύρω από το θέμα των greeklish. Στη συνέχεια, αφού δοθεί ικανοποιητικός χρόνος στους/στις μαθητές/τριες να εργαστούν, θα κληθούν να συζητήσουν τη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη δραστηριότητα (4α), οι οποίες αποσκοπούν να διερευνήσουν τον βαθμό στον οποίο μπορούν να αναγνωρίσουν και να ανακαλέσουν πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο. Θα ακολουθηθεί ο ίδιος τρόπος εργασίας και για τη διόρθωση στην ολομέλεια και των υπόλοιπων δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες 4β και 5 διερευνούν την ικανότητα των μαθητών/τριών να αντιλαμβάνονται τις υπόρρητες παραδοχές του συγγραφέα, ενώ η δέκατη παρωθεί τους μαθητές/τριες σε μια κριτική προσέγγιση των απόψεων του συγγραφέα. Είναι δραστηριότητες που μπορούν να διεκπεραιωθούν εντός της ομάδας, έτσι ώστε να ανταλλάγουν ποικίλες απόψεις.

Ως κατ' οίκον εργασία δίνονται οι πιο κάτω εργασίες από τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν μία. Οι δύο πρώτες είναι ομαδικές, ενώ στην τρίτη μπορούν να εργαστούν είτε ομαδικά είτε μόνοι.

#### Κατ' οίκον εργασία

1. Η άποψη των νέων για τη χρήση των greeklish δεν διατυπώνεται σε κανένα από τα κείμενα που διαβάστηκαν στην τάξη. Μπορείτε να γράψετε ένα δικό σας ρεπορτάζ, το οποίο θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου σας, στο οποίο θα δίνετε φωνή στους νέους. Στο κείμενό σας μπορείτε να φιλοξενείτε τις απόψεις τόσο νέων που χρησιμοποιούν τα greeklish όσο και εκείνων που δεν τα χρησιμοποιούν.

(α) Σημειώστε ποιες ερωτήσεις θα τους υποβάλετε και διαμορφώστε το τελικό ερωτηματολόγιο σας σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό σας.

(β) Αποφασίστε από ποιους θα πάρετε συνέντευξη και διευθετήστε συνάντηση μαζί τους σε ένα ήσυχο μέρος.

(γ) Ζητήστε την άδεια τους, για να ηχογραφήσετε τη συνέντευξη και πραγματοποιήστε τη συνέντευξη, έχοντας ως οδηγό τις ερωτήσεις που ετοιμάσατε. Να γνωρίζετε ότι μπορείτε να τροποποιήσετε τις ερωτήσεις ανάλογα με τα όσα θα λεχθούν.

(δ) Ακούστε τις συνεντεύξεις και αποφασίστε ποια λόγια θα παρουσιάσετε αυτούσια και ποια θα παραφράσετε στο κείμενό σας.

(ε) Γράψτε το κείμενό σας, έχοντας υπόψη ότι πρέπει να είναι φανερό στον αναγνώστη τι σας είπαν οι συμμαθητές/τριες σας και τι αποτελεί προσωπική σας άποψη ή σχόλιο.

2. Στα κείμενα που έχουν αναγνωστεί στην τάξη αφήνεται να διαφανεί ότι η χρήση των greeklish είναι μια συνήθεια των νέων μόνον. Πόσο ευσταθεί η άποψη αυτή; Μπορείτε να τη διερευνήσετε, ως ένα βαθμό, διεξάγοντας μια έρευνα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς τους σχολείου σας.

(α) Να σκεφτείτε και να σημειώσετε ποιο ερώτημα θα τους θέσετε και ποιες άλλες πληροφορίες θα θελήσετε να συγκεντρώσετε για τα υποκείμενα της έρευνάς σας (π.χ. φύλο, ηλικία, ειδικότητα, θέση κτλ. ).

(β) Να διαμορφώσετε, αφού πάρετε ανατροφοδότηση από την καθηγήτρια σας, το ερωτηματολόγιό σας.

(γ) Να χορηγήσετε το ερωτηματολόγιο.

(δ) Να καταγράψετε τα δεδομένα σας στην excel.

(ε) Να παρουσιάσετε τα αποτελέσματα της έρευνάς σας σε πίνακες και σε συνεχή λόγο.

(στ) Να σχολιάσετε τα αποτελέσματα (π. χ. Σε ποιο βαθμό η χρήση των greeklish είναι μια συνήθεια και των καθηγητών/τριών σας; Υπάρχουν συγκεκριμένες ομάδες που χρησιμοποιούν αισθητά περισσότερο ή λιγότερο τα greeklish από άλλες;)

3. Στο corpus κειμένων που σας δίνεται υπάρχουν κείμενα με αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις για το μέγεθος των κινδύνων που εγκυμονεί η χρήση των greeklish. Αφού τα διαβάσετε, ετοιμάστε το λόγο σας, για να συμμετάσχετε σε μια διαλογική συζήτηση που θα διεξαχθεί στην τάξη, υποστηρίζοντας είτε ότι η χρήση των greeklish είναι μια καταστροφική συνήθεια και πρέπει να ληφθούν αμέσως μέτρα για την εξάλειψή της είτε ότι η συνήθεια αυτή δεν περικλείει ιδιαίτερους κινδύνους και δε δικαιολογείται οποιαδήποτε ανησυχία.



*Μαθήματα 18<sup>ο</sup> -20<sup>ο</sup>*

Παρουσιάζονται, στη συνέχεια τρία σχέδια μαθημάτων, τα οποία εντάσσονται στη θεματική ενότητα «*Ελεύθερος χρόνος*». Ως στόχοι στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα τέθηκαν οι ακόλουθοι:

(Α) Στόχοι μαθημάτων

Προαπαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες:

(α) να διαβάζουν με ακρίβεια, ευχέρεια και εκφραστικότητα, αξιοποιώντας τη φωνολογική και μορφοσυντακτική ενημερότητά τους

(β) να αναγνωρίζουν και να ανακαλούν με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο

(γ) να εξάγουν συμπεράσματα για το τι εννοεί ο συγγραφέας σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, συσχετίζοντας δοσμένες πληροφορίες σε περισσότερα από ένα σημεία του κειμένου μεταξύ τους ή και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Πυρηνικές γνώσεις/δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες:

(α) να αποδίδουν τις κύριες ιδέες του κειμένου και τις υποστηρικτικές τους με ένα εννοιολογικό χάρτη ή και περιληπτικά.

(β) να εντοπίζουν και να σχολιάζουν τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο, με εστίαση στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο.

Μετασχηματιστικές γνώσεις/δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες:

Να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του κειμένου σε σχέση με τους αποδέκτες του, παράγοντας και αξιοποιώντας κριτήρια αναφορικά με τη μορφή (λαμβάνοντας υπόψη τις συμβάσεις του κειμενικού είδους) και το περιεχόμενό του (λαμβάνοντας υπόψη το οικονομικο-κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο).

(B) Πορεία μαθημάτων – Δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> (1<sup>ο</sup> δίωρο μάθημα)

Η εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα τι εννοούμε με τον όρο *ελεύθερος χρόνος* και εφαρμόζει την τεχνική της ιδεοθύελλας, για να λάβει απαντήσεις. Προβάλλει, στη συνέχεια σχετικές φωτογραφίες (φωτογραφίες από ευημερούσες χώρες όπου τα παιδιά ασχολούνται με τον αθλητισμό, τον χορό, τη μουσική, την ορειβασία, το διάβασμα βιβλίων, όπως και φωτογραφίες από χώρες του Τρίτου Κόσμου όπου τα παιδιά εργάζονται) και ρωτά τα παιδιά αν ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί ένα αγαθό για όλους τους ανθρώπους στις μέρες μας. Μέσα από το διάλογο που θα αναπτυχθεί, προσδιορίζεται περαιτέρω η έννοια του ελεύθερου χρόνου και αποσαφηνίζεται σε ποιες κοινωνίες αποτελεί ένα κοινωνικό αγαθό.

Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν ένα σύντομο βίντεο της Ελληνικής Τηλεόρασης, το οποίο συγκρίνει το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Φιλανδίας με εκείνο της Ελλάδας, εστιάζοντας κυρίως το ενδιαφέρον του κοινού στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Ζητά από τους μαθητές/τριες να σημειώνουν χαρακτηριστικές λέξεις ή και φράσεις που αποτυπώνουν τα γνωρίσματα κάθε Συστήματος, ενώ παρακολουθούν.

Στη συνέχεια καλεί τους μαθητές/τριες να εργαστούν με τα μέλη της ομάδας τους, για:

- να συμπληρώσουν ένα πίνακα με τα γνωρίσματα κάθε Εκπαιδευτικού Συστήματος (ωρολόγιο πρόγραμμα, υλικοτεχνική υποδομή, μέθοδος διδασκαλίας, εποπτικά μέσα, υποχρεώσεις μαθητών/τριών, σκέψεις και συναισθήματα μαθητών/τριών)
- να ορίσουν κριτήρια αξιολόγησης του κάθε Συστήματος (π. χ. αποτελεσματικότητα ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, συνάφεια με τις ανάγκες των εφήβων για μάθηση, για ψυχαγωγία, για επικοινωνία κτλ. )
- να αξιολογήσουν το κάθε Σύστημα με βάσει τα κριτήρια που όρισαν και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους με αναφορές σε λόγια όσων έδωσαν συνεντεύξεις και στις εικόνες που προβλήθηκαν.

Κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία της στην ολομέλεια. Ακολουθεί συζήτηση, η οποία εστιάζεται στους τρόπους και τα μέσα που αξιοποιήθηκαν από τον δημοσιογράφο για την προβολή των μηνυμάτων του.

Δραστηριότητα 4<sup>η</sup> (2<sup>ο</sup> δίωρο μάθημα)

Με αφορμή το βίντεο που προβλήθηκε στο προηγούμενο μάθημα, η εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα αν είναι αναγκαία ή όχι η ύπαρξη του ελεύθερου χρόνου και παροτρύνει τους μαθητές/τριες στην αναζήτηση απαντήσεων στη συνέντευξη της ψυχολόγου και καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μαρίας Χουρδάκη, η οποία δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα *Ριζοσπάστης* στις 31 Δεκεμβρίου 2000.

Φύλλο εργασίας

**Αξία ζωής και δικαίωμα ο ελεύθερος χρόνος**  
**Συζήτηση με την ψυχολόγο και καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης**  
**Μαρία Χουρδάκη**

**Η έλλειψη ή η ανυπαρξία ελεύθερου χρόνου στους εφήβους δημιουργεί συγχρόνως πολλά προβλήματα. Ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτές ιδιαίτερα για τους νέους ανθρώπους; Ποιος έχει τις ευθύνες ή ποια είναι τα αίτια που γεννούν αυτή την κατάσταση; Για όλα αυτά μας έδωσε απαντήσεις η Μαρία Χουρδάκη, ψυχολόγος και καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.**

«Η ανυπαρξία ή η έλλειψη ελεύθερου χρόνου είναι απαράδεκτη, γιατί υποχρεώνονται ή μάλλον θα χρησιμοποιούσα τη λέξη παγιδεύονται οι μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου να κάθονται το λιγότερο 12 ώρες την ημέρα σε μια καρέκλα στο σπίτι τους, στο σχολείο, στο φροντιστήριο. Οι συνέπειες είναι φανερές. Είναι το γεγονός ότι δεν έχουν ελεύθερο χρόνο και αναγκάζονται να κάνουν μοναχική ζωή. Πρέπει να πω πως ότι και τα δύο αυτά στοιχεία είναι αρνητικά για την εξέλιξη του ατόμου», μας είπε η Μ. Χουρδάκη.

Αξία ζωής χαρακτηρίζει η Μ. Χουρδάκη τον ελεύθερο χρόνο: «Ο ελεύθερος χρόνος είναι αξία ζωής, είναι δικαίωμα και ανάγκη όχι μόνο του ανήλικου, αλλά και του ενήλικου ατόμου. Όπως ξέρουμε, το ενήλικο άτομο της εποχής μας είναι παγιδευμένο και αυτό στην καταναλωτική κοινωνία και εργάζεται όλη την ημέρα». Σε ό, τι αφορά την έλλειψη ελεύθερου χρόνου στην εφηβεία, τόνισε ότι «πρέπει να πούμε ότι στερεί τον έφηβο από μια πολύ μεγάλη ανάγκη. Την ανάγκη της συντροφικότητας, του προβληματισμού, της ανταλλαγής απόψεων με τους συνομηλίκους του και ακόμα του στερεί τη δυνατότητα να εκφορτιστεί, να μιλήσει για τα προσωπικά του προβλήματα, πράγμα που δεν κάνει εύκολα όπως ξέρουμε με τους γονείς του ή στο σχολείο».

Όσο για το ποιοι ευθύνονται γι' αυτή την κατάσταση μας είπε: «Αν ξεκινήσουμε να ερευνούμε τις ευθύνες ή τα αίτια που προσδιορίζουν αυτή την τακτική των εφήβων, θα μπορούσαμε να πούμε πρώτα ότι είναι η όλη κοινωνική δομή. Είχα κάποτε την ευκαιρία να κάνω μια έρευνα, αλλά και σεμινάρια με πρώην χρήστες. Τα περισσότερα παιδιά ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου. Και αφού μιλήσαμε αρκετά και φιλικά, ρώτησα για τους λόγους που κατά τη γνώμη τους είχαν πάρει το δρόμο των ναρκωτικών. Έκαναν μια ωραία κοινωνική ανάλυση και στάθηκαν πέρα από τον πλατύτερο κοινωνικό χώρο στους δύο φορείς αγωγής. Είναι πρώτα η οικογένεια, οι γονείς, τους οποίους όμως δικαιολόγησαν τελικά και είπαν ότι δεν τους φταίνε γιατί από αγάπη κατευθύνονται στην αγωγή του παιδιού τους. Αυτό όμως που δε συγχώρησαν με κανένα τρόπο είναι το σχολείο, που κατά τη γνώμη τους είναι εξεταστικό κέντρο, δεν τους συγκινεί, αλλά και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα».

Εξάλλου, όπως υπογράμμισε, «δεν είναι τυχαίο ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις περιστρέφονται συνέχεια γύρω από εξετάσεις και βαθμομανία. Φτάσαμε ακόμα στο σημείο τα παιδιά με 19,5 μέσο όρο να μην μπαίνουν στο πανεπιστήμιο. Μα μόνο οι εξετάσεις είναι το ζητούμενο σε όλο το φάσμα της παιδείας; Γιατί περιορίζονται εκεί; Θεωρώ ότι στις διεκδικήσεις τους τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς και οι μαθητές πρέπει να ζητούν καθαρά ένα και μόνο πράγμα: Την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος».

Πηγή:

<http://www2.rizospastis.gr/story.do?id=596975&publDate=2000-12-31%2000:00:00>. 0

**Εργάζομαι, αρχικά, μόνος και στη συνέχεια με τον/τη διπλανό/ή μου, για να απαντήσω στις πιο κάτω ερωτήσεις:**

1. Να εντοπίσετε και να υπογραμμίσετε τα ερωτήματα στα οποία θα απαντήσει στη συνέντευξή της η καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μαρία Χουρδάκη.
  
2. Να καταγράψετε σύντομα, γιατί η κ. Μ. Χουρδάκη θεωρεί την ανυπαρξία ελεύθερου χρόνου απαραίδεκτη.
  
3. Σε ποιον απέδωσαν κυρίως την ευθύνη για την απουσία ελεύθερου χρόνου οι νέοι που συμμετείχαν στην έρευνα της κ. Μ. Χουρδάκη και γιατί; (Απαντήστε με σημεία)
  
4. Γιατί, κατά τη γνώμη σας, όταν ο δημοσιογράφος ρωτά την κ. Μ. Χουρδάκη ποιος ευθύνεται για την απουσία ελεύθερου χρόνου, εκείνη απαντά αναφερόμενη σε τι είπαν οι νέοι που συμμετείχαν στην έρευνά της; (Απαντήστε με σημεία)
  
5. Ο Χρήστος Γιανναράς, καθηγητής Φιλοσοφίας και συγγραφέας, σημειώνει:  
 «Ένας μεγάλος σκοπός μέσα στη ζωή είναι ένας δύσκολος σύντροφος. Είναι δύσκολος, γιατί είναι μεγάλος. Τις πιο πολλές φορές το μεγαλείο του ξεπερνάει συντριπτικά τη μικρή ζωή της κάθε μέρας. [...] Δεν μπορεί το καθετί μέσα στη ζωή να μετριέται μ' ένα μέτρο ευκολίας. Μ' ένα τέτοιο ζύγισμα δεν αξίζει η ζωή. [...] Είναι συχνά τόσο απαιτητικός ο μεγάλος σκοπός, που ίσως χρειαστεί να αρνηθείς ό, τι πιο απαραίτητο μέσα στη ζωή».  
 Θα λέγατε ότι οι απόψεις που διατυπώνει βρίσκονται σε αντίθεση με την άποψη της ψυχολόγου και καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μαρίας Χουρδάκη, για την αναγκαιότητα του ελεύθερου χρόνου για τους εφήβους. Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

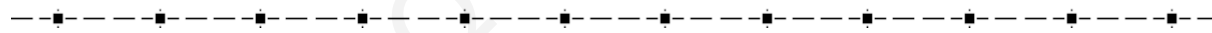


Όσον αφορά στον τρόπο οργάνωσης της τάξης οι μαθητές/τριες καλούνται να εργαστούν αρχικά μόνι και στη συνέχεια σε ομάδες μικτής ικανότητας. Σε ικανοποιητικό

χρόνο η εκπαιδευτικός καλεί την ολομέλεια της τάξης να συζητήσει και να ελέγξει την ορθότητα των τριών πρώτων ερωτήσεων οι οποίες στοχεύουν να διερευνήσουν τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να αναγνωρίσουν και να ανακαλέσουν πληροφορίες που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο. Στη συνέχεια, αφού δοθεί ικανοποιητικός χρόνος στα παιδιά να εργαστούν, θα κληθούν να συζητήσουν τη τέταρτη και πέμπτη ερώτηση, οι οποίες είναι πιο σύνθετες.

### Δραστηριότητα 3<sup>η</sup> (3<sup>ο</sup> δίωρο μάθημα)

Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν τη φράση «Αξιοποιώ τον ελεύθερο μου χρόνο ...», καταγράφοντας ό, τι συνηθίζουν να κάνουν, για να περάσουν δημιουργικά και γόνιμα το χρόνο τους. Ακολούθως, συγκεντρώνει ό, τι έχουν καταγράψει και ζητά από ένα παιδί να τα διαβάσει μεγαλόφωνα στην τάξη, ενώ καλεί τα υπόλοιπα να σημειώνουν σε μια στήλη κάθε ενασχόληση η οποία συμβάλλει στην αξιοποίηση του χρόνου και σε μια άλλη κάθε ασχολία που οδηγεί στη σπατάλη χρόνου. Κατά την ανακοίνωση των όσων καταγράφηκαν αναμένεται ότι θα υπάρξει διαφωνία μεταξύ τους για το τι αποτελεί αξιοποίηση και τι σπατάλη χρόνου. Έτσι, θα παρουσιαστεί η ανάγκη να οριστούν κοινά κριτήρια αξιολόγησης των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου. Ποια θα μπορούσαν να είναι αυτά; Η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να ορίσουν τα κριτήρια αυτά, αφού μελετήσουν το πιο κάτω κείμενο και διευρύνουν τις γνώσεις τους για το θέμα.



### Φύλλο εργασίας

#### **Ελεύθερος χρόνος**

Σπ. Κούτρας και Υπ. Ζουρούδη

Η ύπαρξη ελεύθερου χρόνου, αλλά και η αξιοποίησή του, είναι πράγματα απαραίτητα για το σύγχρονο άνθρωπο, προκειμένου να ζει ποιοτικά. Η αξιοποίησή, ωστόσο, του ελεύθερου χρόνου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Πρώτον από τις ανάγκες του καθενός και από τα ενδιαφέροντα που έχει. Και, επειδή συνήθως τα ενδιαφέροντά του καθορίζονται από την ψυχοσύνθεση και την παιδεία του, οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν και τις επιλογές του κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου του. Σημαντική είναι, εξάλλου, και η επίδραση των συνηθειών που έχει αποκτήσει ο άνθρωπος, ιδιαίτερα σε μικρή ηλικία. Αλλά και το περιβάλλον, το κοινωνικό, το πολιτιστικό και το φυσικό, μέσα στο οποίο ζει και από το οποίο δέχεται επιδράσεις ο άνθρωπος, παίζει ουσιαστικό ρόλο· προβάλλει πρότυπα και αξίες, υπαγορεύει τρόπο ζωής, προσφέρει ή στερεί δυνατότητες. Για να αξιοποιεί όμως, αυτές τις δυνατότητες ο άνθρωπος, πρέπει να έχει την ευχέρεια, κυρίως την οικονομική, από την οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό ο τρόπος με τον οποίο επενδύει ο καθένας τον ελεύθερο χρόνο του. Όπως φαίνεται, λοιπόν, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου είναι συνάρτηση υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων.

Ωστόσο, παρ' όλες τις εύλογες δραστηριότητες, μπορούμε να προτείνουμε ορισμένους ενδεδειγμένους τρόπους αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Καταρχάς, η ανάγνωση και η μελέτη βιβλίων, εφόσον αυτά ανταποκρίνονται στην ψυχική διάθεση και ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του ανθρώπου, είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να περνάει ευχάριστα και ωφέλιμα τον ελεύθερο χρόνο του. Το βιβλίο προσφέρει, και μάλιστα με έντεχνο λόγο, γνώσεις για τον άνθρωπο και τη ζωή, τις αξίες και τα προβλήματά της. Φέρνει τον αναγνώστη σε επικοινωνία με τα υψηλά διανοήματα του επιστήμονα και τον πλούσιο συναισθηματικό κόσμο του λογοτέχνη, τον μεταφέρει νοερά σε κόσμους φανταστικούς και περιπετειώδεις, του υποβάλλει συναισθήματα χαράς ή λύπης, διώχνει την ανία και την πλήξη του και τον εξευγενίζει. Η ανάγνωση βιβλίων δεν ικανοποιεί μόνο την έμφυτη τάση του ανθρώπου για γνώση, αλλά και τον ψυχαγωγεί, είτε με την προσφορά ψυχικής ηρεμίας και γαλήνης είτε με τη μετάδοση έντονων συγκινήσεων.

Με δεδομένη την αποξένωση του σύγχρονου ανθρώπου από το συνάνθρωπό του και των ψυχικών προβλημάτων που αυτή συνεπάγεται, ανασφάλειας, άγχους, επιθετικότητας, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και ιδιαίτερα η φιλία, η παρέα και η συντροφιά με άλλους ανθρώπους έχουν σημαντική αξία για το σύγχρονο άνθρωπο. Του δίνει την ευκαιρία να ανταλλάξει απόψεις, ιδέες και γνώσεις, να συζητήσει, να εκφράσει τα συναισθήματά του, να αστειευτεί, να διασκεδάσει και να χαρεί. Αυτή, λοιπόν, η ψυχική επαφή των προσώπων, την οποία προσφέρει η κοινωνικότητα, είναι ένας σημαντικός τρόπος αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου στην εποχή μας.

Στον ελεύθερο χρόνο του μπορεί, επίσης, να ασχοληθεί κανείς με τον αθλητισμό, που αποτελεί μια πρώτη τάξεως διέξοδο από τις πιεστικές απαιτήσεις της εργασίας και τις καθημερινές υποχρεώσεις και ευκαιρία για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και την απόκτηση σωματικής υγείας και ψυχικής ευεξίας. Γιατί ο αθλητισμός ταυτίζεται με την αναμνηχή, την ξεκούραση, το παιχνίδι και τη διασκέδαση. Επιπροσθέτως, άλλοι ενδεδειγμένοι τρόποι αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου μπορεί να θεωρηθούν τα ταξίδια και η δημιουργική ερασιτεχνική ενασχόληση με κάποιο αντικείμενο, κατασκευές, συλλογές, ανθοκομία, ψάρεμα, συγγραφή κ. ά.

Τα ταξίδια, επειδή προσφέρουν στον άνθρωπο τη δυνατότητα να ξεφύγει από τη μονοτονία της καθημερινότητας, να αλλάξει παραστάσεις, να γνωρίσει άλλους ανθρώπους, ξένους λαούς, τη γλώσσα τους, τον τρόπο ζωής τους, καθώς και τα πολιτιστικά επιτεύγματά τους, σύγχρονα και παρελθόντα. Η δημιουργική ενασχόληση με κάποιο αντικείμενο, επειδή αναπληρώνει, κατά κάποιον τρόπο, την έλλειψη ηθικής ικανοποίησης, το κενό που αφήνει στην ψυχή του η εξειδικευμένη σύγχρονη εργασία.

Αν και οι τρόποι που προτάθηκαν είναι οι ενδεδειγμένοι, ωστόσο πολλοί άνθρωποι προτιμούν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους με άλλους τρόπους, οι οποίοι όχι μόνο δεν τους ανακουφίζουν, αλλά τους επιβαρύνουν με περισσότερη ένταση και άγχος. Γι' αυτό και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου με τρόπο ευχάριστο, δημιουργικό και τελικά ωφέλιμο είναι θέμα παιδείας· επειδή ο μορφωμένος άνθρωπος είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τι πραγματικά χρειάζεται και να επιλέγει, ανάλογα με τις δυνατότητές του, τους κατάλληλους τρόπους διάθεσης του ελεύθερου χρόνου του, αυτής που ικανοποιεί τις πραγματικές, πνευματικές και ψυχικές ανάγκες του.

Σπ. Κούτρας & Υπ. Ζουρούδη, Έκθεση-Έκφραση Β' Λυκείου, τευχ. Α', εκδ. Σαββάλας, Αθήνα, (διασκευή)

**Εργάζομαι, αρχικά, μόνος και στη συνέχεια με τον/τη διπλανό/ή μου, για να απαντήσω στις πιο κάτω ερωτήσεις:**

1. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι: «Όπως φαίνεται, λοιπόν, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου είναι συνάρτηση υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων».

(α) Να εντοπίσετε και να υπογραμμίσετε στο κείμενο τους παράγοντες αυτούς.

(β) Να σημειώσετε πιο κάτω ποιοι από αυτούς είναι υποκειμενικοί και ποιοι αντικειμενικοί.

### ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ

2. Να αναφέρετε τους τρόπους αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου που προτείνουν οι συγγραφείς και να εξηγήσετε για ποιους λόγους θεωρούν τον καθένα ενδεδειγμένο για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. (Απαντήστε με σημεία)

3. Οι συγγραφείς σημειώνουν: «Αν και οι τρόποι που προτάθηκαν είναι οι ενδεδειγμένοι, ωστόσο πολλοί άνθρωποι προτιμούν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους με άλλους τρόπους, οι οποίοι όχι μόνο δεν τους ανακουφίζουν, αλλά τους επιβαρύνουν με περισσότερη ένταση και άγχος».

(α) Σε ποιους άλλους τρόπους υποθέτετε ότι αναφέρονται;

(β) Δώστε συγκεκριμένα παραδείγματα.

4. Να εξηγήσετε τη σχέση παιδείας και ελεύθερου χρόνου, σύμφωνα με τα όσα σημειώνουν οι συγγραφείς.

5. Η συγγραφέας Αιμιλία Καράλη γράφει για τον άνθρωπο της εποχής μας:

«Ο άνθρωπος παγιδεύεται σ' ένα περιβάλλον που του δημιουργεί την ψευδαίσθηση της ελευθερίας επιλογής. Το καθημερινό άγχος, η κούραση, η έλλειψη χρόνου, αλλά και η άγνοια τον οδηγούν στο να επιλέξει μόνο όσα του προσφέρει η βιομηχανία ψυχαγωγίας. Όσο ο άνθρωπος συνειδητοποιεί τη δημιουργική του φύση, όσο αναζητά εξηγήσεις, όσο διευρύνει τα ερωτηματικά του, όσο προσπαθεί να ερμηνεύσει, όσο σκέφτεται κι αλλάζει, τόσο οι δραστηριότητές του και κατά τον ελεύθερο χρόνο του θα ενισχύουν τη δημιουργικότητά του. Τότε πραγματικά θα επιλέγει. Όσο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αντικείμενο που απλώς παράγει για να επιβιώσει, ως άτομο που ζει απλώς για να ζει, τόσο και η κατανάλωση του ελεύθερου χρόνου θα χαρακτηρίζεται από παθητικότητα και υποταγή σ' αυτό που μαζικά παράγει η βιομηχανία ονείρων, ψευδαισθήσεων και ευτελούς κουλτούρας. Τότε ο τρόπος ζωής του θα προεπιλέγεται από άλλους».

Να συγκρίνετε τις απόψεις της Καράλη με εκείνες που διατυπώθηκαν από τους Κούτρας & Ζουρούδη, όσον αφορά τη δυνατότητα του ανθρώπου να επιλέγει με τι θα ασχοληθεί στον ελεύθερο του χρόνο.

6. Αξιοποιώντας τις εμπειρίες σας, αλλά και τα όσα έχετε διαβάσει, ορίστε **κριτήρια αξιολόγησης** των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου. (Απαντήστε με σημεία)

Όσον αφορά στον τρόπο οργάνωσης της τάξης οι μαθητές/τριες εργάζονται αρχικά μόνοι, στη συνέχεια δύο-δύο και έπειτα σε μικρές ομάδες για να συζητήσουν τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις 4, 5 και 6. Η εκπαιδευτικός παρέχει εξατομικευμένη ανατροφοδότηση ή καθοδηγεί την εργασία των μαθητών/τριών εντός της ομάδας. Η ανακοίνωση και διόρθωση των εργασιών στην ολομέλεια γίνεται σταδιακά, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Αναμένεται ότι θα απαιτηθεί η ανακοίνωση και ο σχολιασμός των υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, όπως και η σχέση παιδείας και ελεύθερου χρόνου. Η εργασία σύγκρισης των δύο κειμένων, επίσης, αναμένεται ότι θα δυσκολέψει τα παιδιά και θα πρέπει να υποδειχθεί η πορεία εργασίας στην ολομέλεια. Ο ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης των δράσεων του ελεύθερου χρόνου θα επαναφέρει τη συζήτηση στην αρχική αφορμή, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις δικές τους δράσεις.

Ως κατ' οίκον εργασία θα δοθούν οι ακόλουθες εργασίες:

Κατ' οίκον εργασίες:

Επιλέγω μια από τις πιο κάτω εργασίες.

1. Παρουσιάζω ό, τι με ευχαριστεί να κάνω στον ελεύθερό μου χρόνο. Εξηγώ γιατί το επέλεξα και γιατί μου προκαλεί τόση ευχαρίστηση.
2. Παρακολουθώ τα πιο κάτω βίντεο και σημειώνω ποια πρότυπα ζωής προβάλλονται και με ποιους τρόπους.

<http://www.msf-media.gr/seapostoli/intro.htm>: Μπες στη θέση ενός εθελοντή των Γιατρών Χωρίς Σύνορα

[http://www.arcturos.gr/el/index.php?option=ozo\\_content&perform=view&id=103&Itemid=57](http://www.arcturos.gr/el/index.php?option=ozo_content&perform=view&id=103&Itemid=57)

: Εθελοντική Περιβαλλοντική Οργάνωση ΑΡΚΤΟΥΡΟΣ

<http://www.youtube.com/watch?v=kAPCeNHCQfo>: Η ζωή έχει χρώμα



## Υποσημειώσεις

1. Στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο όρος *εγγραμματισμός* αντί *αλφαριθμητισμός* (όρος που συναντούμε στην ελληνική βιβλιογραφία) γιατί γίνεται αποδεκτή η θέση του Ματσαγγούρα (2007), ότι ο όρος *αλφαριθμητισμός* παραπέμπει κυρίως στον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, λιγότερο στην ικανότητα κατανόησης και καθόλου στην ικανότητα ερμηνείας και κριτικής προσέγγισης του γραπτού λόγου. Από την άλλη επιλέγεται ο όρος *εγγραμματισμός* αντί *γραμματισμός*, γιατί η πρόθεση εν-, ως πρώτο συνθετικό της λέξης, δηλώνει την απόκτηση, την επιπλέον κατοχή ή την εκδήλωση αυτού που δηλώνει το β' συνθετικό (Μπαμπινιώτης, 1998).
2. Στην παρούσα έρευνα η κατανόηση κειμένου ορίστηκε ως η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται ένα ευρύ φάσμα αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως της υπογράμμισης πληροφοριών που δηλώνονται ρητά μέσα στο κείμενο, του εντοπισμού και σχολιασμού των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο (με εστίαση στις προθέσεις του/της συγγραφέα/ως και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο), της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τους/τις αποδέκτες/τριες του (με την παραγωγή και αξιοποίηση κριτηρίων αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενο του), αλλά και της αξιολόγησης της πορείας του/ της αναγνώστη/τριας προς την κατανόηση του κειμένου, μέσα από την παρακολούθηση, τον συντονισμό και τη διόρθωση του συνόλου των αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί, ώστε να επιτύχει το σκοπό του/της πιο αποτελεσματικά.
3. Στις βιογραφίες των μαθητών/τριών εντάσσονται το μαθησιακό και σχολικό ιστορικό, το κοινωνικό-πολιτισμικό και οικογενειακό περιβάλλον τους, οι προσδοκίες των γονέων τους, στοιχεία που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· Perez & Holmes, 2010).
4. Με τον όρο αυτό προσδιορίζονται οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές/τριες για τον εαυτό τους και για τις ικανότητες ή και τις δυσκολίες που καθορίζουν την πορεία τους προς τη μάθηση, οι αντιλήψεις, επίσης, που έχουν για τους εκπαιδευτικούς τους και για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· O'Brien & Guiney 2001).
5. Η φωνολογική επίγνωση περιλαμβάνει την αναγνώριση φωνολογικών μονάδων (π.χ. Ακούς /κα/ στη λέξη <καράβι>, αρχίζουν από την ίδια φωνή οι λέξεις <γάτα> και <γόμα>), την κατάτμηση – απομόνωση φωνολογικών μονάδων (π.χ. Από ποια φωνή αρχίζουν οι λέξεις <καράβι> και <καρότο>; Σε ποια φωνή τελειώνει η λέξη <μήλο>), το χειρισμό φωνολογικών μονάδων (απάλειψη, αντικατάσταση)(π.χ. Ποια λέξη θα μείνει αν δεν πούμε τη φωνή /κα/ από το <καράβι> .....<ράβει>; Ποια λέξη θα έχεις αν στη <θάλασσα> αλλάξεις το /θα/ με το /χα/;) και τη σύνθεση φωνολογικών μονάδων (π.χ. Ποια λέξη φτιάχνουν οι ήχοι /ba/ - /la/;).
6. Παρουσιάζεται στις σ.43-44 της παρούσας εργασίας.
7. Οι Pearson et al. (1992) εντοπίζουν τρεις σημαντικές διαφορές μεταξύ δεξιοτήτων και στρατηγικών. Όταν ένα άτομο γνωρίζει μια στρατηγική ανάγνωσης, εφαρμόζει συνειδητά ένα σχέδιο κατανόησης, ενώ οι δεξιότητες χρησιμοποιούνται χωρίς συνειδητό σχεδιασμό. Καθώς το άτομο χρησιμοποιεί μια στρατηγική γίνεται ολοένα και πιο ενήμερο για την πορεία του προς την νοηματοδότηση του κειμένου, ενώ η εφαρμογή των δεξιοτήτων σπάνια επιτυγχάνει αυτό το είδος αυτό-ενημέρωσης. Επιπρόσθετα, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες τροποποιούνται ανάλογα με το σκοπό της ανάγνωσης και το κειμενικό είδος, ενώ οι δεξιότητες δεν αναπροσαρμόζονται.
8. Το περικείμενο συγκροτείται από τις κοινωνικο-πολιτιστικά προσδιορισμένες καταστάσεις μέσα στις οποίες τα άτομα, ως φορείς εμπειριών, γνώσεων, αξιών, αναγκών και ρόλων επικοινωνούν, για να επιλύσουν προβλήματα και να επιτύχουν ατομικούς και συλλογικούς στόχους. Ενώ η διακειμενικότητα ορίζεται ως η σχέση συνύπαρξης παλιών και νέων κειμένων που συγκροτούν την πολιτιστική παρακαταθήκη του εγγραμματισμού, η οποία αποτελεί αναγκαία υποδομή για συγγραφείς και αναγνώστες (Ματσαγγούρας, 2007, 157, 159).
9. Οι μέθοδοι αποτελεσματικής διδασκαλίας των στρατηγικών ανάγνωσης παρουσιάζονται αναλυτικά στις σ.109-113.
10. Η ποιοτική προσέγγιση μελετά την πολλαπλότητα των κοινωνικών φαινομένων και προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη διαφορετικότητα και την ποικιλία της κοινωνικής ζωής, για αυτό και δεν μελετά μόνον τις αντιπροσωπευτικές, αλλά και τις ιδιαίζουσες περιπτώσεις. Οι περιπτώσεις αυτές εξετάζονται ολιστικά και

ερμηνεύονται εντός του πλαισίου στο οποίο εμφανίζονται (Cohen, et al., 2007) με απώτερο στόχο όχι τον έλεγχο προδιατυπωμένων υποθέσεων, αλλά την ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων του εξεταζόμενου αντικείμενου και τη βαθύτερη κατανόησή του (Τσιώλης, 2011). Στον αντίποδα αυτής της προσέγγισης βρίσκεται η ποσοτική προσέγγιση, η οποία αποσκοπεί στην αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της διερεύνησης των φαινομένων αυτών σε πλήθος περιπτώσεων. Η εξέταση μεγάλου όγκου περιπτώσεων τής επιτρέπει την εξισορρόπηση των ιδιομορφιών των μεμονωμένων περιπτώσεων και την ανεύρεση γενικότερων κανονικοτήτων ή τάσεων. Οι περιπτώσεις, που περιλαμβάνονται στην έρευνα, εξετάζονται μόνον σε σχέση με τις παραμέτρους- μεταβλητές των οποίων η συσχέτιση διερευνάται με τη μορφή υποθέσεων. Στην ποσοτική προσέγγιση τα δεδομένα τυποποιούνται και ως εκ τούτου είναι μετρήσιμα. Οι μεταβλητές λαμβάνουν αριθμητική τιμή και οι συσχετίσεις και οι συνδιακυμάνσεις τους ελέγχονται, μέσω στατιστικών αναλύσεων (Cohen, et al., 2007· Πούρκος, 2010· Τσιώλης, 2011). Επιπρόσθετα, οι ποσοτικές έρευνες ακολουθούν, ως επί το πλείστον, έναν αυστηρό και προκαθορισμένο ερευνητικό σχεδιασμό, έτσι εκείνο που επιδιώκεται είναι ο εμπειρικός έλεγχος προδιατυπωμένων ερευνητικών υποθέσεων, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί παραγωγικά μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με την ποσοτική προσέγγιση κάθε έρευνα οφείλει να πληροί τα κριτήρια της εγκυρότητας, της αντιπροσωπευτικότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας, έτσι ώστε τα ευρήματα να είναι θεμιτό να γενικευτούν (Τσιώλης, 2011).

11. Στην *τεχνική* έρευνα δράσης ο ερευνητής αποσκοπεί στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η παρέμβαση του αντικρίζεται ως ένα μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού, ο οποίος είναι εφικτό να βελτιωθεί. Ο σκοπός είναι ήδη γνωστός, γι' αυτό και το έργο του ερευνητή είναι να βελτιώσει τα μέσα, συχνά τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι άλλοι. Για παράδειγμα, επιδιώκει να βελτιώσει τον τρόπο εργασίας των μαθητών/τριών. Η προσοχή, επομένως, είναι στραμμένη στον ερευνητή, ενώ οι άλλοι αποτελούν τρόπον τινά τα αντικείμενα των ενεργειών του και όχι υποκείμενα, όπως ο ίδιος. Ο ερευνητής αποφασίζει για το τι πρέπει να γίνει, τι πρέπει να αλλάξει και με ποιους τρόπους θα ερμηνευθούν τα όσα παρατηρούνται. Σε αυτό το είδος έρευνας υπάρχει μια μονόδρομη σχέση μεταξύ του ερευνητή και των υπόλοιπων συμμετεχόντων στην έρευνα (Carr & Kemmis, 1986: as cited in Kemmis, 2009).
12. Στην *πρακτική* έρευνα δράσης οι υπόλοιποι συμμετέχοντες έχουν φωνή, όπως και ο ερευνητής. Συμμετέχουν ενεργά στην έρευνα δράσης και έχουν τη δυνατότητα να εκφέρουν θέσεις, απόψεις και προβληματισμούς, οι οποίοι τροφοδοτούν τον διάλογο μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Παράλληλα, τόσο τα μέσα όσο και το απώτερο αποτέλεσμα βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση. Ο ερευνητής εξακολουθεί να αποφασίζει τι θα διερευνηθεί και ποιες αλλαγές θα υλοποιηθούν, αλλά παραμένει ανοικτός στις απόψεις και στις εμπειρίες των άλλων. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων στην έρευνα δράσης (Kemmis, 2009).
13. Δηλαδή, του ποσοστού διασποράς στην ανεξάρτητη μεταβλητή που δεν ερμηνεύεται από άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές.
14. Variance Inflation Factor, δηλαδή του παράγοντα που δείχνει αν υπάρχει ισχυρή γραμμική σχέση μεταξύ μιας ανεξάρτητης μεταβλητής και των υπόλοιπων ανεξάρτητων μεταβλητών.
15. Η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών έγινε με βάση την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των όσων έγραψαν στα Αρχικά Δοκίμια Αξιολόγησης και τη βαθμολογία τους στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Γ' Γυμνασίου.
16. Κατά την παράθεση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις διατηρούνται οι διαλεκτικοί τύποι.
17. Η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών έγινε με βάση την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των όσων έγραψαν στα Τελικά Δοκίμια Αξιολόγησης Α2 και Β2.
18. Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα καθορίζεται από τον Προγραμματισμό του μαθήματος στην Α' Λυκείου (Υ.Π.Π., 2012), ο οποίος ουσιαστικά παραπέμπει στα κεφάλαια του ελλαδικού σχολικού εγχειριδίου (βλ. <http://digitalschool-admin.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A110/246/1820,5865/>)