



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ
ΚΑΙ e-MΟΡΦΕΣ)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι πολιτικές και πρακτικές του γλωσσικού γραμματισμού
στην Ελλάδα, όπως αποτυπώνονται στα Προγράμματα
Σπουδών και στα κείμενα των μαθητών της Δευτεροβάθμιας
Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Σμυρνή Αγγελική

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

κ. Τσατσαρόνη Άννα, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

κ. Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

κ. Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2012

Αφιερώνεται στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτέλεσε για μένα την πρώτη ουσιαστική εμπειρία μου στην έρευνα. Ήταν ένα μεγάλο αλλά και δύσκολο, ταυτόχρονα, εγχείρημα με πολλές ώρες μελέτης, συστηματικής δουλειάς αλλά μεγάλης ανταμοιβής ως προς την εμπειρία και τη γνώση. Συνοδοιπόρος μου ήταν η Επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Άννα Τσατσαρώνη, η οποία μου έδωσε όλες τις κατευθυντήριες γραμμές για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Την ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά της και την υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους τρεις φιλολόγους των σχολείων ,κ. Αλέφαντο Νίκο, κ. Ταρνάρη Αλεξάνδρα και κ. Λούτα Αικατερίνη, οι οποίοι με βοήθησαν στη συλλογή των δεδομένων και χωρίς τη συμβολή των οποίων δεν θα μπορούσε να γίνει πράξη η παρούσα διπλωματική εργασία.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συμφοιτήτριά μου, καθηγήτρια πληροφορικής Κάντζαρη Βασιλική, η οποία με βοήθησε στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Το μεγαλύτερο, όμως, 'ευχαριστώ' το χρωστάω στην οικογένειά μου και στους ανθρώπους που ήταν και είναι δίπλα μου σε κάθε μου βήμα. Τους ευχαριστώ που με στήριξαν ψυχολογικά, με βοήθησαν οικονομικά και που πάνω απ' όλα με ανέχτηκαν.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδες
Πίνακες	6
Διαγράμματα	7
Συντομογραφίες	9
Περίληψη – Λέξεις-Κλειδιά	10
Abstract – Key Words	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PISA	
1.1. Εισαγωγή	15
1.2. Οι διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική	15
1.3. Ο διαγωνισμός PISA	18
1.3.1. Τι είναι ο διαγωνισμός PISA και ποιος ο λόγος δημιουργίας του	18
1.3.2. Αναμένοντας το PISA 2012	20
1.3.3. Παράδειγμα θεμάτων στην Κατανόηση Κειμένου	20
1.3.4. Η θέση των Ελλήνων μαθητών με βάση τα αποτελέσματα του διαγωνισμού	25
1.3.5. Εθνικές και διεθνείς κριτικές του Προγράμματος PISA	29
1.4. Σύνοψη	34
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	
2.1. Εισαγωγή	36
2.2. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών	36
2.2.1. Ο εκσυγχρονισμός στην εκπαιδευτική πραγματικότητα	36
2.2.2. Ανάλυση της έννοιας ‘Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών’	37
2.2.3. Περιεχόμενα και στόχοι του Δ.Ε.Π.Π.Σ.	38
2.3. Η μετάβαση από «τη γραμματική και το συντακτικό» στην επικοινωνιακή προσέγγιση της Νεοελληνικής Γλώσσας	40
2.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα νέα διδακτικά βιβλία του Γυμνασίου	42
2.5. Παράμετροι που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια	48
2.6. Σύνοψη	51

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ	
3.1. Εισαγωγή	52
3.2. Επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για το γραμματισμό	52
3.3. Σύνοψη	64
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
4.1. Εισαγωγή	66
4.2. Θεωρητικές έννοιες του Bernstein	66
4.3. Ανασκόπηση εμπειρικών μελετών στα προγράμματα και τις πρακτικές του Bernstein	76
4.4. Σύνοψη	79
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
5.1. Εισαγωγή	80
5.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης	81
5.3. Το προς ανάλυση ερευνητικό υλικό	82
5.4. Το ερευνητικό εργαλείο ανάλυσης	83
5.5. Παράδειγμα ανάλυσης δραστηριοτήτων	86
5.6. Σύνοψη	90
6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
6.1. Εισαγωγή	91
6.2. Ανάλυση δραστηριοτήτων με βάση την περιγραφή τους στο βιβλίο του Μαθητή	91
6.3. Οι εργασίες των μαθητών: παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων	109
6.3.1. Παρουσίαση των δεδομένων	109
6.3.1.1. Ανάλυση των δεδομένων ως προς το σύνολο των δραστηριοτήτων	110
6.3.1.2. Ανάλυση των δεδομένων με βάση την περιοχή φοίτησης των μαθητών	114
6.3.2. Περαιτέρω ανάλυση και συζήτηση	121
7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	135
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	150

Πίνακες

Τίτλος Πίνακα	Σελίδα
Πίνακας 1: Ερευνητικό εργαλείο για την ανάλυση των δραστηριοτήτων	84
Πίνακας 2: Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 61	87
Πίνακας 3: Ανάλυση εργασίας μαθητή Αρ. 9	88
Πίνακας 4: Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 61	93
Πίνακας 5: Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 61	97
Πίνακας 6: κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 61	99
Πίνακας 7: κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 85	101
Πίνακας 8: κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 85	103
Πίνακας 9: κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 103	105
Πίνακας 10: κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 103	106
Πίνακας 11: αριθμός απαντήσεων μαθητών στις δραστηριότητες του βιβλίου	110
Πίνακας 12: Ανάλυση της 2ης και της 3ης Δραστηριότητας, Γ' κεφαλαίου, σελ 61 βιβλίο μαθητή	132

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Τίτλος	Σελίδα
Διάγραμμα 1: Πεδίο αναφοράς στα κείμενα των μαθητών	111
Διάγραμμα 2: Σύνδεση μαθημάτων στα κείμενα των μαθητών	112
Διάγραμμα 3: Βαθμός εξειδίκευσης στα κείμενα των μαθητών	112
Διάγραμμα 4: Οριοθέτηση μαθητικού έργου και καθοδήγηση στα κείμενα των μαθητών	112
Διάγραμμα 5: Κριτήρια αξιολόγησης και βαθύτερες απαιτήσεις για την εκπόνηση της δραστηριότητας στα κείμενα των μαθητών	113
Διάγραμμα 6: Νοηματικός Προσανατολισμός στα κείμενα των μαθητών	114
Διάγραμμα 7: Πεδίο αναφοράς των κειμένων ανά περιοχή	115
Διάγραμμα 8: Σύνδεση μαθημάτων στα κείμενα ανά περιοχή	115
Διάγραμμα 9: Βαθμός Εξειδίκευσης των κειμένων ανά περιοχή	116
Διάγραμμα 10: Παρουσία ή μη επιστημονικών όρων στα κείμενα ανά περιοχή	117
Διάγραμμα 11: Οριοθέτηση του μαθητικού έργου στα κείμενα ανά περιοχή	118
Διάγραμμα 12: Καθοδήγηση στα κείμενα ανά περιοχή	118
Διάγραμμα 13: Κριτήρια αξιολόγησης στα κείμενα ανά περιοχή	120
Διάγραμμα 14: Βαθύτερες απαιτήσεις στα κείμενα ανά περιοχή	120
Διάγραμμα 15: Κανόνες αναγνώρισης στα κείμενα των μαθητών	121
Διάγραμμα 16: Κανόνες πραγμάτωσης στα κείμενα των μαθητών	121
Διάγραμμα 17: Σύνδεση μαθημάτων σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	125
Διάγραμμα 18: Βαθμός εξειδίκευσης σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	125
Διάγραμμα 19: Οριοθέτηση μαθητικού έργου σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	126
Διάγραμμα 20: Καθοδήγηση σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	126
Διάγραμμα 21: Κριτήρια αξιολόγησης και βαθύτερες απαιτήσεις σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	127
Διάγραμμα 22: Κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	128

Διάγραμμα 23: Οριοθέτηση μαθητικού έργου σε δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	130
Διάγραμμα 24: Καθοδήγηση σε δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	130
Διάγραμμα 25: Κριτήρια αξιολόγησης και βαθύτερες απαιτήσεις σε δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	131
Διάγραμμα 26: Κανόνες αναγνώρισης σε δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	132
Διάγραμμα 27: Κανόνες πραγμάτωσης σε δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	132

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

A.Π.Σ. : Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΒΜ : Βιβλίο Μαθητή

Δ.Ε.Π.Π.Σ. : Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Ε.Ε. : Ευρωπαϊκή Ένωση

Ο.Ο.Σ.Α. : Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΥΠ.Ε.Π.Θ. : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Π.Ι. : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

N.A.E.P. : National Assessment of Educational Progress

P.I.S.A. : Programme for International Student Assessment

Περίληψη

Στη παρούσα εργασία μελετάται ο τρόπος που η εκπαιδευτική πολιτική του Γραμματισμού προωθείται στα διδακτικά βιβλία της Γλώσσας του Γυμνασίου, σύμφωνα με τις αλλαγές που προέκυψαν από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε στην ελληνική υποχρεωτική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το σχολικό έτος 2003, και αφορά στα Προγράμματα Σπουδών. Η έρευνα, βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein και αξιοποιώντας τις έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού, υλοποιήθηκε, για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, μέσα από την περιγραφή και ανάλυση ορισμένων δραστηριοτήτων από το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης του Γυμνασίου και μέσα από την ανάλυση των εργασιών των μαθητών από τρία σχολεία διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών. Τα κύρια ευρήματα της μελέτης είναι τα εξής: πρώτον, οι μαθητές από τα μη προνομιούχα στρώματα δεν ανταποκρίνονται σε καμία από τις μορφές πρακτικής που προβάλλονται στα διδακτικά βιβλία, με βάση το δείγμα των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκε. Δεύτερον, παρατηρείται μια υπεροχή των μαθητών από την αστική περιοχή σε δραστηριότητες που φαινομενικά προβάλλουν πρακτικές χαρακτηριζόμενες από Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό. Τρίτον, οι μαθητές από την ημιαστική περιοχή αναγνωρίζουν τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων αλλά δεν μπορούν και να τις πραγματώσουν. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των επιπτώσεων που ενδέχεται να έχουν οι πρακτικές του γραμματισμού που προωθούνται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στις επιδόσεις των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης.

Λέξεις- κλειδιά: γλωσσικός γραμματισμός, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μορφές πρακτικής, κανόνες αναγνώρισης και κανόνες πραγμάτωσης, Επεξεργασμένος και Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός, κοινωνική προέλευση των μαθητών

Abstract

This dissertation explores the way the educational policy of literacy is promoted through the text books of Greek Language, according to the changes resulting from the curricular reform, introduced during the school year 2003-2004 in Greek secondary education at the compulsory level. The study, based on Basil Bernstein's theoretical framework, especially his concepts of Classification, Framing and Orientation to meanings, examined the form of practice projected by the activities used in Greek Language text book, which is addressed to students of the last year of Lower Secondary Education, given that this is a very important year in students' educational trajectories and also that text-books are activity oriented. The empirical part of the research focuses on students' texts, analyzing their performances, using a sample from three schools in different geographic areas. Among the findings of the study are the following: First, the students from the underprivileged geographical area produce 'illegitimate' texts, indicating difficulties with the forms of practice that are dominant in textbook activities. Second, there is an over-representation of students from the urban area, compared to the other areas, that produce "legitimate" texts in activities that construct practices characterized by a restricted Orientation to meanings. Third, the students from the sub-urban area recognize the demands of the dominant forms of practice but they do not display realization rules. The study concludes with a discussion of the potential implications that literacy practices, as recontextualised in the Greek textbooks for secondary education, have for the performance of students from differing socio-cultural backgrounds.

Key-words: Language literacy, Greek curricular reforms, forms of practice, rules of recognition, realization rules, elaborate and restricted Orientation to meanings, social-origins of students

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας μελετάται η αλλαγή στα Προγράμματα Σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2003-2004 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η οποία ενσωματώνει την πολιτική του Γραμματισμού στα διδακτικά βιβλία.

Ο όρος 'γραμματισμός' είναι σχετικά νέος στο ελληνικό λεξιλόγιο και αποτελεί μετάφραση μιας έννοιας που στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται ως literacy. Σύμφωνα με τον Αγγελόπουλο (χ.χ.) «ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές». Επίσης, σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία, αλλά και τα διεθνή πρότυπα, ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει πολλά είδη λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό και προφορικό λόγο.

Η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης του Γυμνασίου, στο οποίο επήλθαν σημαντικές αλλαγές με τη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών την περίοδο που προαναφέρθηκε. Αλλάζει ο λόγος για τη γλώσσα, εφόσον ο μαθητής δεν γράφει μόνο απλώς για να εκφραστεί, αλλά «τοποθετείται» σε ειδική περίσταση επικοινωνίας (φυσική ή υποθετική), η οποία απαιτεί από αυτόν να φέρει αποτέλεσμα με τον λόγο του ανάλογα με τον σκοπό που ο ίδιος ή η περίσταση θέτει. Δηλαδή, εισάγεται η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής λόγου.

Στη παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η περιγραφή και η ανάλυση ορισμένων δραστηριοτήτων από το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου και η ανάλυση των εργασιών των μαθητών από τρία σχολεία διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών, αξιοποιώντας το εννοιολογικό πλαίσιο που παρέχει η θεωρία του Basil Bernstein.

Σκοπός της μελέτης ήταν να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα: κατά πόσο οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές κατέχουν το γλωσσικό γραμματισμό, όπως αποτυπώνεται στις δραστηριότητες του βιβλίου της Γλώσσας; Σε ποιο βαθμό οι μαθητές αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας; Μπορούν να

αναγνωρίζουν τη μορφή της πρακτικής που προβάλλεται στις δραστηριότητες; Είναι ικανοί να επιτύχουν τη θεμιτή παραγωγή γραπτού λόγου; Η κοινωνική-πολιτισμική προέλευση των μαθητών, όπως συνάγεται αδρά από τη γεωγραφική θέση του σχολείου, επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών;

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διαρθρώνεται ως εξής:

Στο 1^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται οι διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και πώς αυτές δημιούργησαν την ανάγκη μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα με βάση το είδος της γνώσης που «πρέπει» να αποκτούν οι μαθητές. Εστιάζουμε, ιδιαίτερα, στο διαγωνισμό PISA, που εξετάζει τις επιδόσεις των δεκαπεντάχρονων μαθητών, σε διεθνές επίπεδο, στον Αναγνωστικό, στο Μαθηματικό και στον Επιστημονικό Εγγραμματισμό, και ο οποίος λειτουργεί με εργαλείο τη συγκρισιμότητα και το επιχείρημα ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ανάγκη βελτίωσης, ώστε οι μαθητές να επιτυγχάνουν ανώτερες επιδόσεις. Ακόμα, παρουσιάζονται οι απόψεις ερευνητών και εκπαιδευτικών για τον συγκεκριμένο διαγωνισμό.

Στο 2^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τη γλώσσα στο Γυμνάσιο και οι αλλαγές που έχουν προκύψει σε αυτό με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 και την ενσωμάτωση της πολιτικής του Γραμματισμού στα νέα σχολικά βιβλία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια συνοπτική αναφορά στην κριτική που έχουν ασκήσει εκπαιδευτικοί και πανεπιστημιακοί καθηγητές και ερευνητές για τα νέα διδακτικά βιβλία των φιλολογικών μαθημάτων.

Στο 3^ο Κεφάλαιο πραγματοποιείται η επισκόπηση της σχετικής με το υπό μελέτη θέμα βιβλιογραφίας. Μέσα από την παρουσίαση ορισμένων μελετών και εμπειρικών ερευνών γίνεται προσπάθεια να φανεί η άποψη των ερευνητών για τις πολιτικές του γραμματισμού οι οποίες προωθούνται διεθνώς, καθώς και να αναδειχθούν τα διαφορετικά νοήματα που έχουν αποδοθεί στην έννοια αυτή διαχρονικά.

Στο 4^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η παρούσα μελέτη, ενώ στο 5ο Κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, αναλύθηκαν έννοιες του Basil Bernstein πάνω στις οποίες βασίστηκε η μεθοδολογία, όπως οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού. Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας

μελέτης, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο βάσει του οποίου αναλύθηκαν οι δραστηριότητες του δείγματος, αποσαφηνίζεται ο τρόπος συστηματικής περιγραφής του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και επιλογής των δραστηριοτήτων και των εργασιών που αναλύθηκαν, καθώς επίσης παρατίθεται ενδεικτικό παράδειγμα ανάλυσης των δραστηριοτήτων και των μαθητικών εργασιών.

Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται οι επιλεγμένες δραστηριότητες από το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης του Γυμνασίου και οι εργασίες τις οποίες παράγαγαν οι μαθητές από τις τρεις περιοχές. Στη συνέχεια, σε μια περαιτέρω ανάλυση και συζήτηση, αναλύονται δυο δραστηριότητες, η κάθε μια από τις οποίες ενσωματώνει διαφορετική μορφή πρακτικής και παρατηρούνται οι επιδόσεις των μαθητών μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις στατιστικές αναλύσεις και γίνεται προσπάθεια ερμηνείας τους, όπου γίνεται φανερή η αδυναμία των μαθητών από τα λαϊκά στρώματα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων ανεξάρτητα από τη μορφή πρακτικής που συγκροτεί η οργάνωσή τους και, αντίστοιχα, η υπεροχή των μαθητών από την αστική περιοχή σε δραστηριότητες με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό.

Στο 7^ο Κεφάλαιο ολοκληρώνονται και παρουσιάζονται τα συνολικά συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PISA

1.1.Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και πώς αυτές δημιούργησαν την ανάγκη μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα με βάση το είδος της γνώσης που πρέπει να αποκτούν οι μαθητές. Επιδιώκοντας να καταστεί εμφανές το είδος της γνώσης που θεωρείται θεμιτό μέσα από τη συγκρισιμότητα και την ανάγκη βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, παρουσιάζουμε επίσης σε αυτό το κεφάλαιο τον διαγωνισμό PISA που πραγματοποιείται σε πολλές ευρωπαϊκές και μη χώρες κάθε τρία χρόνια αξιολογώντας τις γνώσεις δεκαπεντάχρονων μαθητών.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου αναλύεται ο τρόπος διεξαγωγής και ο στόχος του διαγωνισμού PISA και παρουσιάζονται τα στατιστικά δεδομένα των Ελλήνων μαθητών για το διαγωνισμό του 2009 και συγκεκριμένα τις επιδόσεις τους στον Αναγνωστικό Εγγραμματισμό¹.

Τέλος, γίνεται κριτικός σχολιασμός του Διαγωνισμού PISA σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

1.2. Οι διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική

Η εκπαίδευση ήταν και εξακολουθεί να είναι ένα θέμα μεγίστης σημασίας για τις κυβερνήσεις σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, η οποία συνδέεται άμεσα τόσο με την εθνική κουλτούρα όσο και με την εθνική αγορά που συνέχεια εκσυγχρονίζεται.

Η έννοια του εκσυγχρονισμού της κοινωνίας παρουσιάστηκε τη δεκαετία του '90 που, σύμφωνα με τους Σταμέλο & Βασιλόπουλο (2004), χαρακτηρίζεται από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και τη μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης». Αυτές οι εξελίξεις επηρέασαν τις σχέσεις παραγωγής και την αντίληψη για τις θέσεις

¹ Ο διαγωνισμός PISA εξετάζει τρία βασικά αντικείμενα: τον αναγνωστικό, τον μαθηματικό και τον επιστημονικό εγγραμματισμό. Κάθε φορά που πραγματοποιείται ο διαγωνισμός, επιλέγεται ένα από τα τρία αντικείμενα που θεωρείται βασικό και τα άλλα δυο εξετάζονται συνοπτικά. Το 2009 αντικείμενο βαρύτητας ήταν η κατανόηση κειμένου (αναγνωστικός εγγραμματισμός).

εργασίας καθώς δημιούργησαν την ανάγκη για περισσότερη εκπαίδευση και κατάρτιση του εργατικού δυναμικού. Επιπλέον, η μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης» προώθησε την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και την αλλαγή στις συνθήκες εργασίας.

Σύμφωνα με τους Σταμέλο & Βασιλόπουλο (2004), το διάστημα εκείνο ο αριθμός των νέων στην αγορά εργασίας ήταν μικρότερος από τον αριθμό των συνταξιοδοτούμενων και σε συνδυασμό με το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα των ατόμων με χαμηλό επίπεδο εξειδίκευσης και την τεχνολογική έκρηξη που ήταν παρούσα, αναδείχθηκε το πρόβλημα της εκπαίδευσης και της επανεκπαίδευσης μεγάλου πληθυσμού σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες.

Απόρροια των παραπάνω ήταν η Συνθήκη του Μάαστριχ της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1992, η οποία μαζί με τα Λευκά και τα Πράσινα Βιβλία² παρουσίαζαν τις κατευθυντήριες γραμμές της εφαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών. Οι δράσεις αυτών, σύμφωνα με τους Σταμέλο & Βασιλόπουλο, αφορούσαν τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και του ευρωπαϊκού χώρου εργασίας με αναγνώριση των πτυχίων και τίτλων σπουδών, η διασφάλιση της ποιότητας και η προώθηση της συνεργασίας με χώρες εκτός Ε.Ε.

Πλησιάζοντας στη δεκαετία του 2000 πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στα προγράμματα σπουδών βασιζόμενα στις ευρωπαϊκές εξελίξεις της Λισαβόνας (2000). Στο Ευρωπαϊκό συμβούλιο που πραγματοποιήθηκε στη Λισαβόνα το 2000 με τη συμμετοχή 30 ευρωπαϊκών χωρών προσδιορίστηκαν οι προσδοκίες και οι κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα στόχος της νέας στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης ορίστηκε η ενίσχυση της απασχόλησης, της οικονομικής μεταρρύθμισης και της κοινωνικής συνοχής στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασιζόμενης στη γνώση.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία των νέων προγραμμάτων σπουδών ήταν η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Σταμέλο & Βασιλόπουλο (2004) το 1999 και το 2000 τρεις ανακοινώσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επικεντρώνονταν στις νέες τεχνολογίες αναδεικνύοντας τη σημασία που αποδίδει η Επιτροπή στην ανάπτυξη, χρήση και διάδοση των Νέων

² Λευκά Βιβλία: Οικονομία (1993), Κοινωνική πολιτική (1994) και Εκπαίδευση (1995)

Πράσινα Βιβλία: Ευρωπαϊκή διάσταση (1993), Καινοτομία (1995), Απασχόληση (1996) και Κινητικότητα (1996)

Τεχνολογιών και τοποθετούν αυτό το πεδίο στις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μελλοντική δράση. Στους άξονες δράσης αναφέρουν α) την προσπάθεια για καλύτερο εξοπλισμό, β) την προσπάθεια για κατάρτιση σε όλα τα επίπεδα, γ) την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας υπηρεσιών και περιεχομένου πολυμέσων και δ) την ανάπτυξη κέντρων απόκτησης γνώσεων και δικτύωσή τους. Σύμφωνα με τις Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη (2010) «ο τομέας των τεχνολογιών φαίνεται να ενισχύεται και να καθιερώνεται ως βασικό πεδίο άντλησης εφαρμοσμένων γνωστικών πόρων για την ανάπτυξη του ευρύτερου πεδίου της εκπαίδευσης» (σελ. 198).

Έτσι λοιπόν μέσα από τις νέες κατευθύνσεις για την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών γίνεται φανερή η κυριαρχία της έννοιας του εκσυγχρονισμού που αποτελεί στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι αλλαγές που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών συνδέονται άμεσα με τις συνέπειες που επιφέρουν οι τάσεις της παγκοσμιοποίησης και του εκσυγχρονισμού στις κοινωνίες και τους θεσμούς. Ο Ball (2008) αναφέρει ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση οικονομικής παραγωγικότητας και ανταγωνισμού στο πλαίσιο του καπιταλισμού.

Σύμφωνα με τη Γκόφα (2010), στην ίδια άποψη καταλήγουν και οι Risvi & Lingard (2010) οι οποίοι αναφέρουν ότι «ο λόγος που πλαισιώνει τα κείμενα πολιτικής δεν τοποθετείται πλέον στον εθνικό χώρο, αλλά απορρέει από διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως τον ΟΟΣΑ, τη Διεθνή Τράπεζα και την Ευρωπαϊκή Ένωση». Ακόμα, οι Risvi & Lingard (2010) αναφέρονται στην μετάβαση της διαχείρισης από τη διακυβέρνηση (government) στη διοίκηση (governance), δηλαδή παρουσιάζουν μια τάση άσκησης πολιτικής όχι με επίκεντρο το κράτος άλλα μέσω της σύνδεσης πολλών φορέων και υπηρεσιών από το δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα.

Η τάση αυτή επικράτησης και διαχείρισης από τους υπερεθνικούς οργανισμούς δημιουργεί τον ανταγωνισμό των κρατών και σε αυτό το σημείο η εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει έναν πολύ σημαντικό ρόλο. Σύμφωνα με τους Yates & Young (2010) τα σχολικά προγράμματα έχουν διαμορφωθεί για να προετοιμάζουν τους μαθητές να συμβάλλουν σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη παγκόσμια οικονομία. Πολλές χώρες έχουν κάνει αλλαγές στο θεσμικό, οργανωτικό και επιστημολογικό τομέα της πολιτικής των προγραμμάτων σπουδών για να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν σε ένα ολοένα και πιο ανταγωνιστικό οικονομικό περιβάλλον. Οι πιέσεις δεν έχουν να κάνουν μόνο με το πρόγραμμα σπουδών αλλά και με τους

σχεδιαστές αυτών και τους εκπαιδευτές ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στις συγκριτικές αξιολογήσεις όπως είναι ο διαγωνισμός PISA, ο ΟΟΣΑ και άλλοι.

1.3. Ο διαγωνισμός PISA

Για να γίνει κατανοητό αυτό που επιλέγεται ως ‘θεμιτή γνώση’ και αυτό που προωθείται μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών μπορούμε να πάρουμε ως παράδειγμα τον διαγωνισμό PISA (Programme for International Student Assessment), στο πλαίσιο του οποίου προωθείται η απαίτηση για σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα του μαθητή. Ο διαγωνισμός αυτός, σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), αξιολογεί κατά πόσο οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει για να αντιμετωπίσουν ζητήματα της καθημερινής ζωής τους. Έτσι έχουν επιλεγεί τρία αντικείμενα που θεωρούνται βασικά ώστε μέσα από την εξέταση αυτών να γίνει αντιληπτό αν οι μαθητές κατέχουν αυτές τις γνώσεις και δεξιότητες. Σημαντικό στοιχείο είναι η γλωσσική επάρκεια των μαθητών(literacy).

1.3.1.Τι είναι ο Διαγωνισμός PISA και ποιος ο λόγος δημιουργίας του

Όπως προαναφέρθηκε, συμπεράσματα για το επίπεδο των μαθητών όσον αφορά τη γλωσσική επάρκεια εξάγονται αν λάβουμε υπόψιν μας τους διαγωνισμούς του PISA (Programme for International Student Assessment). Είναι ένα Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των μαθητών που διεξάγεται μέσω του Ο.Ο.Σ.Α. Ξεκίνησε το 2000 και πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια σε μαθητές που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (ηλικία 15 ετών), οι οποίοι εξετάζονται στα μαθηματικά, στην κατανόηση κειμένου και στις φυσικές επιστήμες. Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., ο λόγος δημιουργίας του διαγωνισμού είναι η απόκτηση αξιόπιστων στοιχείων για τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών αλλά και το ρόλο των εκπαιδευτικών. Επικεντρώνεται στο γλωσσικό εγγραμματισμό, στο εγγραμματισμό των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Ειδικότερα, το PISA ενδιαφέρεται να αξιολογήσει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν όσα έχουν διδαχθεί στην καθημερινή κοινωνική, οικονομική ζωή τους και τη ζωή τους ως πολίτες. Σύμφωνα με τα ενημερωτικά φυλλάδια του PISA, στόχος του προγράμματος είναι να αξιολογήσει τις δεξιότητες των δεκαπεντάχρονων μαθητών, οι οποίες κατά την κοινή

αντίληψη είναι σημαντικές για την επιτυχία των ατόμων και των κοινωνιών στο σύγχρονο κόσμο. Παρατηρείται, λοιπόν, μια στροφή των υπερεθνικών οργανισμών προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών.

Ας σημειωθεί ότι οι χώρες που παίρνουν μέρος στο διαγωνισμό παράγουν τα 9/10 της παγκόσμιας οικονομίας. Το 2000 συμμετείχαν 32 χώρες ενώ το 2009 ο αριθμός των χωρών αυξήθηκε στις 65. Το 2012 αναμένεται να συμμετάσχουν 67.

Το πρόγραμμα PISA τονίζει ότι στοχεύει να παράσχει καθοδήγηση στις κυβερνήσεις καθώς, στο πλαίσιο του προγράμματος PISA, οι χώρες μπορούν να λάβουν στοιχεία η μια από την άλλη βελτιώνοντας την εκπαιδευτική πολιτική τους.

Ο Πράμας (2007) αναφέρει ότι το πρόγραμμα PISA απαντάει στα εξής ερωτήματα : 1) Οι μαθητές είναι ικανοί να βρίσκουν τις πληροφορίες που χρειάζονται από τις πολλαπλές πηγές πληροφόρησης; 2) Μπορούν να διακρίνουν την άποψη από το γεγονός; και 3) Μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ευρεία επιστημονική γνώση (κατανόηση) για να δικαιολογήσουν και να αντιμετωπίσουν ζητήματα που έχουν επιπτώσεις στη ζωή τους, για παράδειγμα θέματα σχετικά με την ανεργία, την υγεία, το περιβάλλον και άλλα. (βλ. και OECD 1999,2000,2006).

Κάθε φορά που πραγματοποιείται ο διαγωνισμός PISA επιλέγεται ένα από τα τρία αντικείμενα που θεωρείται *αντικείμενο κύριας εστίασης* και εξετάζεται λεπτομερώς, ενώ τα άλλα δυο δεν έχουν την ίδια βαρύτητα και εξετάζονται συνοπτικά.

Κατά την εξέταση του *Αναγνωστικού Εγγραμματισμού* (Κατανόηση Κειμένου), ειδικότερα, που αποτελεί το ιδιαίτερο αντικείμενο αυτής της εργασίας, αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τα γραπτά κείμενα, να τα επεξεργάζονται και να αναστοχάζονται σε σχέση με αυτά για να πετυχαίνουν τους στόχους τους, να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν θέματα της καθημερινότητάς τους.

Στο πεδίο του *Μαθηματικού Εγγραμματισμού* αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται το ρόλο που διαδραματίζουν τα μαθηματικά στη ζωή μας, να μπορούν να αναπτύσσουν «τεκμηριωμένες κρίσεις» και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει μέσω των μαθηματικών για να αντιμετωπίσουν ζητήματα της καθημερινότητας. Το PISA 2003 εστιαζόταν στο αντικείμενο των Μαθηματικών από το οποίο συλλέχθηκαν στοιχεία για τις γνώσεις και τις δεξιότητες των δεκαπεντάχρονων μαθητών.

Στην εξέταση των Φυσικών Επιστημών (*Επιστημονικός Εγγραμματισμός*) αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν την επιστημονική γνώση

για να εξηγούν φαινόμενα, να αποκτούν νέες γνώσεις, να οδηγούνται σε συμπεράσματα που θα βασίζονται σε τεκμήρια των φυσικών επιστημών. Τέλος, εξετάζεται «η κατανόηση της επιστήμης ως μιας μορφής ανθρώπινης γνώσης και διερεύνησης, η επίγνωση του πώς η επιστήμη και η τεχνολογία διαμορφώνουν το υλικό, πνευματικό και πολιτισμικό περιβάλλον και η προθυμία για ενασχόληση και συμμετοχή ως ενεργού πολίτη σε ζητήματα που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες»(Ομάδα PISA του ΚΕΕ,2011).

1.3.2.Αναμένοντας το PISA 2012

Το χρονικό διάστημα 2011-2012 βρίσκεται σε εξέλιξη ο τέταρτος διεθνής διαγωνισμός PISA. Οι χώρες που συμμετέχουν είναι 67 από τις οποίες οι 34 ανήκουν στον Ο.Ο.Σ.Α.

Το κεντρικό αντικείμενο εξέτασης είναι τα Μαθηματικά ενώ συνοπτικά εξετάζονται οι Φυσικές Επιστήμες και η Κατανόηση Κειμένου.

Ο διαγωνισμός χωρίζεται σε δυο φάσεις: α) στην *πilotική φάση* που πραγματοποιήθηκε το εαρινό εξάμηνο του 2011 και β) στην *κύρια έρευνα* που θα έχει πραγματοποιηθεί από τις 7 Μαρτίου έως τις 6 Απριλίου 2012. Από την Ελλάδα θα συμμετάσχουν περίπου 200 σχολεία και περίπου 4.500 μαθητές.

Όπως και με τους προηγούμενους διαγωνισμούς, τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει κάθε χώρα είναι το φυλλάδιο θεμάτων του μαθητή, το ερωτηματολόγιο του μαθητή και το ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσει ο διευθυντής του σχολείου.

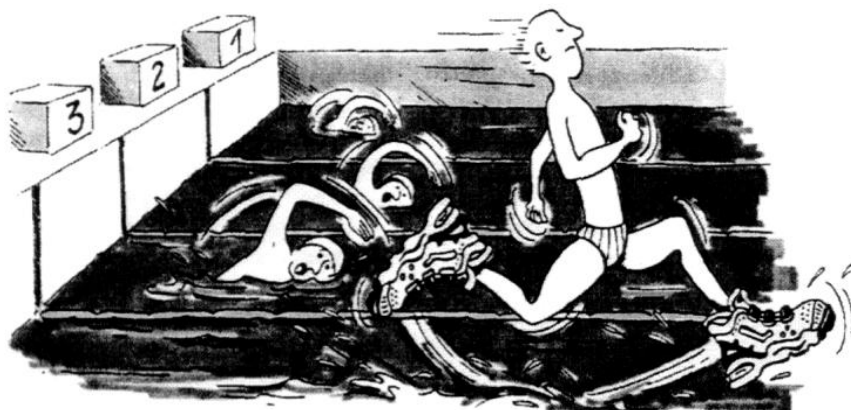
1.3.3. Παράδειγμα θεμάτων στη Κατανόηση Κειμένου

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να παρουσιάσουμε ένα παράδειγμα από τα θέματα που υπήρχαν στο φυλλάδιο εξέτασης στην Κατανόηση Κειμένου του διαγωνισμού που πραγματοποιήθηκε το 2009. Το παράδειγμα βρίσκεται αναρτημένο στην ιστοσελίδα του PISA³.

Ο τίτλος της άσκησης είναι «Αθλητικά παπούτσια»

³ <http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/2012-03-13-10-41-15/2012-03-13-10-42-06>

ΑΘΛΗΤΙΚΑ ΠΑΠΟΥΤΣΙΑ



Επί 14 χρόνια το Αθλητικό Ιατρικό Κέντρο της Λυόν (Γαλλία) μελέτησε τις κακώσεις των νεαρών αθλητών και των επαγγελματιών αθλητών. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο καλύτερος δρόμος είναι η πρόληψη... και τα σωστά παπούτσια.

Χτυπήματα, πεσίματα φθορές...

18% των παικτών, ηλικίας 8 έως 12 ετών, έχουν ήδη τραύματα στις φτέρνες. Οι χόνδροι στον αστράγαλο του ποδοσφαιριστή δεν απορροφούν καλά τους κραδασμούς. Το 25% των επαγγελματιών έχουν αντιληφθεί ότι αυτό είναι ένα ευαίσθητο σημείο. Μπορεί επίσης να τραυματιστεί ανεπανόρθωτα ο χόνδρος της ευαίσθητης άρθρωσης του γονάτου και, αν δεν ληφθεί μέριμνα από την παιδική ηλικία (10-12 χρόνων), μπορεί να δημιουργηθεί πρόωμη οστεοαρθρίτιδα. Και οι αρθρώσεις της λεκάνης διατρέχουν τον ίδιο κίνδυνο και με την επιβάρυνση της κούρασης, οι παίκτες κινδυνεύουν από κατάγματα, αποτέλεσμα πτώσεων ή συγκρούσεων.

Επίσης, συμφωνά με την ίδια μελέτη, οι ποδοσφαιριστές που εξακολουθούν να παίζουν για περισ-

σότερο από δέκα χρόνια, παρουσιάζουν οστεώδεις αποφύσεις στην κνήμη ή στη φτέρνα. Πρόκειται για το ονομαζόμενο «πέλημα του

ποδοσφαιριστή», που παραμόρφωση προέρχεται από παπούτσια με σόλες και στηρίγματα των αστραγάλων που είναι πολύ μαλακά.

Τα αθλητικά παπούτσια προστατεύουν, στηρίζουν, σταθεροποιούν, απορροφούν τους κραδασμούς

Αν το παπούτσι είναι πολύ σκληρό, εμποδίζει την κίνηση. Αν είναι πολύ μαλακό, αυξάνει τον κίνδυνο για τραυματισμούς και για στραμπουλήγματα. Ένα καλό αθλητικό παπούτσι πρέπει να πληροί τέσσερις προϋποθέσεις:

Πρώτον, πρέπει να παρέχει εξωτερική προστασία: να προσφέρει αντίσταση στα χτυπήματα της μπάλας ή άλλου

παίχτη, να αντιμετωπίζει την ανωμαλία του εδάφους και να διατηρεί το πέλημα ζεστό και στεγνό, ακόμη και όταν έχει παγωνιά ή βρέχει.

Πρέπει να υποστηρίζει το πέλημα και ιδιαίτερα την άρθρωση του αστράγαλου, για να αποφευχθούν διαστρέμματα, πρήξιμο και άλλα προβλήματα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν ακόμη και το γόνατο.

Πρέπει επίσης να παρέχει στον παίχτη ευστάθεια. Ο παίχτης δεν πρέπει να γλιστράει σε βρεγμένο έδαφος ή να παραπατάει σε επιφάνεια που είναι πάρα πολύ σκληρή.

Τέλος, πρέπει να απορροφά τους κραδασμούς, ιδιαίτερα εκείνους που δέχονται οι παίκτες του μπάσκετ και του βόλεϊ που πηδούν συνεχώς.

Στεγνά πόδια

Για να αποφευχθούν μικρά αλλά οδυνηρά προβλήματα, όπως

φουσκάλες ή σκασίματα ή «πόδι του αθλητή» (μυκητιάσεις), το παπούτσι πρέπει να επιτρέπει την εξαίτηση του ιδρώτα και να εμποδίζει την είσοδο της εξωτερικής υγρασίας. Το ιδανικό υλικό γι' αυτόν τον σκοπό είναι το δέρμα, που πρέπει επίσης να είναι αδιαβροχοποιημένο, ώστε να εμποδίζει το παπούτσι να μουσκέψει με την πρώτη βροχή.

Χρησιμοποιήστε το άρθρο που προηγήθηκε, για να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Ερώτηση 1: ΑΘΛΗΤΙΚΑ ΠΑΠΟΥΤΣΙΑ

Τι θέλει να δείξει ο συγγραφέας σ' αυτό το κείμενο;

Α. Ότι η ποιότητα πολλών αθλητικών παπουτσιών έχει βελτιωθεί πολύ.

Β. Ότι είναι καλύτερα να μην παίζει κανείς ποδόσφαιρο, αν έχει ηλικία μικρότερη των 12 ετών.

Γ. Ότι οι νέοι υποφέρουν όλο και περισσότερο από τραυματισμούς, λόγω της κακής φυσικής τους κατάστασης.

Δ. Ότι είναι πολύ σημαντικό για τους νεαρούς αθλητές να φορούν καλά αθλητικά παπούτσια.

Ερώτηση 2: ΑΘΛΗΤΙΚΑ ΠΑΠΟΥΤΣΙΑ

Σύμφωνα με το άρθρο, γιατί πρέπει τα αθλητικά παπούτσια να μην είναι πολύ σκληρά;

.....

Ερώτηση 3: ΑΘΛΗΤΙΚΑ ΠΑΠΟΥΤΣΙΑ

Μια φράση του άρθρου λέει «Ένα καλό αθλητικό παπούτσι πρέπει να πληροί τέσσερις προϋποθέσεις».

Ποιες είναι οι προϋποθέσεις αυτές;

.....

.....

.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 4: ΑΘΛΗΤΙΚΑ ΠΑΠΟΥΤΣΙΑ

Η πρόταση που ακολουθεί βρίσκεται προς το τέλος του παραπάνω άρθρου και εδώ παρουσιάζεται σε δύο μέρη:

«Για να αποφευχθούν μικρά αλλά οδυνηρά προβλήματα, όπως (πρώτο μέρος) φουσκάλες ή σκασίματα ή «πόδι του αθλητή» (μυκητιάσεις)».

«...το παπούτσι πρέπει να επιτρέπει την εξάτμιση του ιδρώτα και (δεύτερο μέρος) να εμποδίζει την είσοδο εξωτερικής υγρασίας».

Ποια είναι η σχέση μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου μέρους της φράσης;

Το δεύτερο μέρος

Α. αντιτίθεται στο πρώτο μέρος.

Β. επαναλαμβάνει το πρώτο μέρος.

Γ. διευκρινίζει το πρόβλημα που περιγράφεται στο πρώτο μέρος.

Δ. δίνει λύση στο πρόβλημα που περιγράφεται στο πρώτο μέρος.

ΑΘΛΗΤΙΚΑ ΠΑΠΟΥΤΣΙΑ

ΟΔΗΓΙΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΕΡΩΤΗΣΗ 1

Αποδεκτή απάντηση

Δ. Ότι είναι πολύ σημαντικό για τους νεαρούς αθλητές να φορούν καλά αθλητικά παπούτσια.

Μη αποδεκτή απάντηση

Άλλες απαντήσεις.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2

Αποδεκτή απάντηση

Αναφέρεται στο γεγονός ότι αυτό περιορίζει τις κινήσεις.

- Περιορίζουν τις κινήσεις.
- Εμποδίζουν το τρέξιμο

Μη αποδεκτή απάντηση

Απάντηση που αποδεικνύει λανθασμένη κατανόηση του κειμένου ή απάντηση εκτός θέματος.

- Για να αποφευχθούν οι τραυματισμοί.
- Δεν μπορούν να στηρίζουν το πόδι.
- Γιατί πρέπει να στηρίζεται το πόδι και ο αστράγαλος.

Δίνει ανεπαρκή ή αόριστη απάντηση.

- Διαφορετικά δεν είναι κατάλληλα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3

Αποδεκτή απάντηση

Αναφέρεται στις τέσσερις προϋποθέσεις που αναγράφονται με πλάγια γράμματα στο κείμενο. Η απάντηση θεωρείται σωστή εάν παραθέτει τα λόγια του κειμένου, παραφράζει ή αναπτύσσει τις προϋποθέσεις, οι οποίες μπορεί να αναφέρονται με οποιαδήποτε σειρά. Οι τέσσερις προϋποθέσεις είναι:

- (1) Να παρέχουν εξωτερική προστασία
- (2) Να υποστηρίζουν το πέλμα
- (3) Να παρέχουν ευστάθεια
- (4) Να απορροφούν τους κραδασμούς

- *Εξωτερική προστασία (1)*

Να υποστηρίζουν το πόδι (2)

Καλή ευστάθεια (3)

Να απορροφούν τους κραδασμούς (4)

- Πρέπει να παρέχουν εξωτερική προστασία, να υποστηρίζουν το πόδι, να παρέχουν καλή ευστάθεια στον παίκτη, και να απορροφούν τα κτυπήματα.

- Προστατεύουν, υποστηρίζουν, παρέχουν ευστάθεια, απορροφούν κραδασμούς.

Μη αποδεκτή απάντηση

Οποιαδήποτε άλλη απάντηση.

1. Να προστατεύουν από τα χτυπήματα της μπάλας ή των ποδιών.
2. Να ανθίστανται στις ανομοιομορφίες του εδάφους.
3. Να κρατούν το πόδι ζεστό και στεγνό.
4. Να υποστηρίζουν το πόδι.

[Σε αυτή την απάντηση τα τρία πρώτα σημεία είναι όλο τμήματα της προϋπόθεσης 1 (Να παρέχουν εξωτερική προστασία).]

ΕΡΩΤΗΣΗ 4

Αποδεκτή απάντηση

Δ. δίνει λύση στο πρόβλημα που περιγράφεται στο πρώτο μέρος.

Μη αποδεκτή απάντηση

Άλλες απαντήσεις.

1.3.4. Η θέση των Ελλήνων μαθητών με βάση τα αποτελέσματα του διαγωνισμού

Το 2009 αντικείμενο κύριας βαρύτητας στο διαγωνισμό PISA ήταν η Κατανόηση Κειμένου.

Η Ελλάδα έλαβε μέρος στο διαγωνισμό από την έναρξή του και υπεύθυνο διεξαγωγής του είναι το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζει στην ανακοίνωσή της η ομάδα PISA του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας σχετικά με τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA το 2009, στο διαγωνισμό συμμετείχαν 65 χώρες και αξιολογήθηκαν 470.000 μαθητές. Από την Ελλάδα έλαβαν μέρος 4.969 μαθητές από 184 σχολεία της χώρας. Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και μαθητριών είναι σχετικά χαμηλές σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες.

Ειδικότερα, η Ελλάδα κατατάσσεται στατιστικά στις χώρες με τις χαμηλότερες επιδόσεις και στα τρία αντικείμενα που εξετάστηκαν. Η ομάδα PISA του ΚΕΕ(2011) ανακοινώνει ότι:

- Στην Κατανόηση Κειμένου η χώρα μας βρίσκεται στην 25^η θέση μεταξύ των 34 χωρών του ΟΟΣΑ και στην 32^η θέση ανάμεσα στις 65 χώρες που πήραν μέρος στο διαγωνισμό με μέση βαθμολογία 483 μονάδες (1^η στη κατάταξη είναι η Κορέα με βαθμολογία 539 μονάδες και την τελευταία θέση έχει το Μεξικό με 425 μονάδες). Τα στατιστικά της Ελλάδας είναι όμοια με τα δεδομένα άλλων ευρωπαϊκών χωρών όπως της Πορτογαλίας, της Ισπανίας και της Ιταλίας.
- Στα Μαθηματικά, η Ελλάδα κατατάσσεται στην 30^η θέση στις χώρες του ΟΟΣΑ και στην 39^η θέση στο σύνολο των 65 χωρών με μέση βαθμολογία 466 μονάδες. Και σ' αυτό το γνωστικό αντικείμενο την υψηλότερη βαθμολογία έχει η Κορέα με 546 μονάδες και την 34^η θέση το Μεξικό με 419 μονάδες. Η Ελλάδα βρίσκεται κοντά στο βαθμολογικό πίνακα με τη Ρωσία και την Κροατία.
- Στις Φυσικές Επιστήμες, η χώρα μας με 470 μονάδες κατατάσσεται στην 30^η θέση ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ και στην 40^η θέση με βάση το σύνολο των χωρών που έλαβαν μέρος στο διαγωνισμό. Εδώ την πρωτιά κατέχει η Φιλανδία με 554 μονάδες και την 34^η θέση το Μεξικό με βαθμολογία 416 μονάδες. Τα δεδομένα της Ελλάδας συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της Ρωσίας και του Ντουμπάι.

Ειδικότερα στην εξέταση του αλφαριθμητικού- γλωσσικού γραμματισμού, ο Γεώργιος Γιαννικόπουλος και η Αλίκη Παναρέτου (2007), μέλη της ομάδας του προγράμματος PISA του Κ.Ε.Ε. αναφέρουν ότι μέσω του διαγωνισμού αυτού θέλουν να εκτιμηθούν οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών πάνω σε κείμενα και να συγκεντρωθούν πληροφορίες που θα βοηθούσαν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Για να εξετασθεί αν οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές κατανοούν τα κείμενα που τους δίνονται το πρόγραμμα PISA έχει ορίσει ορισμένες προϋποθέσεις. Αυτές είναι: 1) Οι περιπτώσεις ανάγνωσης. Ανάλογα με τις ανάγκες μας και με τα πρόσωπα που επικοινωνούμε αντιλαμβανόμαστε διαφορετικά και τα κείμενα. Έτσι στις περιπτώσεις ανάγνωσης μπορεί να είναι α) η ανάγνωση για προσωπική χρήση με κείμενα όπως βιογραφικά, προσωπικές επιστολές, μυθιστορήματα, ψυχαγωγίας και άλλα, β) η ανάγνωση για δημόσια χρήση με επίσημα κείμενα όπως προκηρύξεις διαγωνισμών, κείμενα που προκαλούν κοινό ενδιαφέρον και άλλα, γ) ανάγνωση για επαγγελματική χρήση με κείμενα χρήσιμα για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, δ) ανάγνωση για εκπαιδευτική χρήση με κείμενα που στοχεύουν στη μάθηση. 2) Η κειμενική δομή. Ανάλογα με τον τρόπο σύνθεσης του κειμένου, χαρακτηρίζεται συνεχές ή μη-συνεχές. α) συνεχή είναι τα κείμενα που έχουν κλασική δομή δηλαδή αποτελούνται από νοηματική αρχή- μέση και τέλος και οι προτάσεις τους είναι οργανωμένες σε παραγράφους. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι αφηγήσεις, οι περιγραφές, οι εκθέσεις, τα κείμενα επιχειρημάτων, οι οδηγίες και τα έγγραφα, β) μη-συνεχή είναι τα κείμενα που διαφέρουν από τα συνεχή και εξετάζονται με βάση την εξωτερική τους μορφή και τον τρόπο σύνθεσης τους. Σε αυτά ανήκουν οι σχηματικές παραστάσεις, οι χάρτες, τα ιστογράμματα και διαγράμματα, οι πίνακες, τα ενημερωτικά δελτία, τα καλέσματα και οι αγγελίες, οι έντυπες φόρμες και τα πιστοποιητικά. 3) Τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων. Το πρόγραμμα PISA εξετάζει τις διεργασίες που κάνει το μυαλό του μαθητή για να απαντήσει στις ερωτήσεις του διαγωνισμού. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο τύπο των ερωτήσεων και στους κανόνες βαθμολόγησης. α) Ως προς τις διεργασίες του εγκεφάλου, για την κατανόηση των κειμένων πρέπει οι μαθητές να δείξουν τις ικανότητές τους στην ανάκληση πληροφοριών, στη γενική κατανόηση του κειμένου, στην ερμηνεία του κειμένου, στο προβληματισμό επί του περιεχομένου του κειμένου και αξιολόγησής του,

προβληματισμό για τη μορφή του κειμένου και αξιολόγησή του, β) στους τύπους των ερωτήσεων, ο μαθητής καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου. Στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις η απάντηση ήταν σύντομη ενώ στις κλειστού τύπου ήταν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (απλές ή σύνθετες), γ) στους κανόνες βαθμολόγησης όταν η απάντηση είναι διαζευκτικού τύπου τότε η βαθμολόγηση είναι εύκολη αλλά υπάρχουν κάποια μοντέλα μερικώς σωστών απαντήσεων όπου εκεί απαιτείται σύνθετη βαθμολόγηση.

Η ομάδα PISA στην πρώτη έκθεσή της για τα αποτελέσματα του διαγωνισμού του 2009 αναφέρει ότι στην κατανόηση κειμένου το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών με υψηλές επιδόσεις είναι μικρότερο από αυτό των χωρών του ΟΟΣΑ. Οι ερωτήσεις, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους, αναλύθηκαν σε κλίμακα από 1-6. Στην Ελλάδα, στο επίπεδο 6, το υψηλότερο επίπεδο της κλίμακας συνολικών επιδόσεων στην κατανόηση κειμένου που χαρακτηρίζει τους μαθητές με υψηλές αναγνωστικές ικανότητες, φτάνει μόνο το 0,6% των μαθητών ενώ στις υπόλοιπες χώρες το ποσοστό ανέρχεται από 0.8-2.9%. Στο επίπεδο 5 φτάνει περίπου το 5% των μαθητών. Το 21.3% των Ελλήνων μαθητών δεν ολοκληρώνουν τις ερωτήσεις που ανήκουν στο επίπεδο 2. Δηλαδή οι μαθητές αυτοί μπορούν μόνο να αναγνωρίσουν το θέμα του κειμένου ή να αξιοποιήσουν μια ή περισσότερες σαφείς πληροφορίες ή να κάνουν μια απλή σύνδεση ανάμεσα στην πληροφορία και στις γνώσεις της καθημερινότητας. Το ποσοστό των παιδιών που δεν ολοκληρώνουν το επίπεδο 2 είναι υψηλότερο από το ποσοστό των χωρών του ΟΟΣΑ (19%). Παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί ότι το 2000 το 24.4% του μαθητικού πληθυσμού δεν είχε τις βασικές αναγνωστικές ικανότητες, ποσοστό που μειώθηκε στο διαγωνισμό του 2009.

Αναλυτικότερα, ως προς τον τύπο των ερωτήσεων του διαγωνισμού PISA, η παραπάνω έκθεση αναφέρει ότι το 50% των ερωτήσεων της Κατανόησης Κειμένου αξιολογεί την ικανότητα των μαθητών στη σύνθεση και ερμηνεία κειμένου, το 25% των ερωτήσεων αξιολογεί την ικανότητα που έχουν οι μαθητές να αναστοχάζονται και να αξιολογούν την λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των κειμένων και το άλλο 25% των ερωτήσεων αναφέρονται στον εντοπισμό πληροφοριών μέσα από τα κείμενα. Οι μαθητές στη Ελλάδα, στην αξιολόγηση της ικανότητας να συνθέτουν και να ερμηνεύουν, κατατάσσονται στην ομάδα των χωρών με μέσες επιδόσεις χαμηλότερες από τη μέση επίδοση των χωρών του ΟΟΣΑ (484 μονάδες έναντι 493 μονάδων). Στον αναστοχασμό και στην αξιολόγηση η μέση επίδοση των μαθητών είναι περίπου ίδια με τη μέση επίδοση των χωρών του ΟΟΣΑ, η Ελλάδα

έχει 489 μονάδες και οι χώρες του ΟΟΣΑ 494 μονάδες. Τέλος, όσον αφορά την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν πληροφορίες, η Ελλάδα κατατάσσεται στις χώρες με μέση επίδοση χαμηλότερη από αυτή των χωρών του ΟΟΣΑ. Η διαφορά είναι αρκετά μεγάλη αφού η μέση επίδοση των Ελλήνων μαθητών είναι 468 μονάδων και του ΟΟΣΑ είναι 495 μονάδες.

Με βάση τη σύνθεση των κειμένων στο διαγωνισμό του PISA 2009 το 65% των κειμένων ήταν συνεχή και το υπόλοιπο ποσοστό ήταν ασυνεχή. Στην ανάλυση κειμένων με συνεχή μορφή, η Ελλάδα έχει μέση επίδοση παρόμοια με την μέση επίδοση των χωρών του ΟΟΣΑ ενώ η μέση επίδοση στα ασυνεχή κείμενα είναι χαμηλότερη από αυτή του ΟΟΣΑ. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, στα συνεχή κείμενα, το 29.9% των Ελλήνων μαθητών δεν φτάνει το επίπεδο 2 και στα ασυνεχή κείμενα το επίπεδο 3 επιτυγχάνει το 29.3% του μαθητικού πληθυσμού.

Ορισμένοι συγγραφείς ή ερευνητές εξηγούν τις σχετικά χαμηλές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στη κατάσταση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο είναι «προσκολλημένο» στην πρόσληψη ακαδημαϊκών γνώσεων, στη βαθμοθηρία, την αποστήθιση και τον εγκυκλοπαιδισμό, και όχι στο να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν στα ζητήματα της καθημερινότητας. Ενώ κάποιοι άλλοι, θέλοντας να δικαιολογήσουν την κατάσταση, υποστηρίζουν ότι η αιτία της αποτυχίας των μαθητών είναι το ίδιο το πρόγραμμα PISA, το οποίο εξετάζει, τελικά, τις δεξιότητες των μαθητών και όχι την πραγματική γνώση και σκοπό έχει να επιβάλλει μέτρα που θα δυσκολεύουν το μέλλον τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την ΟΛΜΕ (2010), ο πιο βάσιμος λόγος αποτυχίας από την Πολιτεία είναι ότι οι στόχοι, οι προτεραιότητες και τα κριτήρια αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαφέρουν από αυτά που ισχύουν σε άλλες χώρες που συμμετέχουν στο διαγωνισμό PISA. Επίσης, το πρόγραμμα αυτό έχει διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης του εγγραμματος και δεν βασίζεται στους εθνικούς στόχους, τη διδακτέα ύλη και τα Προγράμματα Σπουδών.

Τα αποτελέσματα των διαγωνισμών στα οποία έχει μέχρι τώρα συμμετάσχει η Ελλάδα δεν παρουσιάζουν αξιόλογες μεταβολές. Παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική βελτίωση στα Μαθηματικά το 2009 σε σχέση με το διαγωνισμό του 2003, αύξηση κατά 14 μονάδες, μια μη σημαντική βελτίωση κατά 9 μονάδες στην Κατανόηση Κειμένου σε σχέση με το 2000 και μια μη σημαντική μείωση της βαθμολογίας κατά 3 μονάδες στις Φυσικές Επιστήμες με βάση το PISA 2006.

Όσον αφορά τις επιδόσεις των δυο φύλων για το αντικείμενο της Κατανόησης Κειμένου, η Βασιλεία Χατζηνικήτα (2011), εθνική διαχειρίστρια του προγράμματος PISA, αναφέρει ότι παρατηρείται μια υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών μαθητών. Τεκμηριώνει την άποψη αυτή αναφερόμενη στο PISA 2009 : τα κορίτσια , στην κλίμακα του αναγνωστικού εγγραμματισμού, έχουν μέση βαθμολογία 506 μονάδες ενώ τα αγόρια 459 μονάδες. Επιπλέον, υψηλές αναγνωστικές ικανότητες παρουσιάζουν το 7.7% των κοριτσιών ενώ το ποσοστό των αγοριών σ' αυτόν τον τομέα βρίσκεται στο 3.4%. Τέλος, περιορισμένες αναγνωστικές ικανότητες και αδυναμία επιτυχίας στο βασικό επίπεδο αναγνωστικού εγγραμματισμού εμφανίζονται στο 29.7% των μαθητών ενώ οι μαθήτριες, που έχουν τα χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας, ανέρχονται στο ποσοστό 13.2%.

1.3.5. Εθνικές και διεθνείς κριτικές του Προγράμματος PISA

Το PISA δέχεται κριτικές από τους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς κύκλους σχετικά με τις προθέσεις της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού και όσον αφορά την αξία του και την εγκυρότητα του.

Στα θετικά χαρακτηριστικά του διεθνούς διαγωνισμού εκτιμάται, αρχικά, η ποιότητα των αποτελεσμάτων. Συμφωνήθηκε από τις χώρες που συμμετέχουν στο διαγωνισμό να ισχύουν αυστηρές διαδικασίες που να εξασφαλίζουν την ποιότητα τόσο του δείγματος όσο και της μετάφρασης των ερωτήσεων και τον καθορισμό των παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία. Επιπλέον, θετικό στοιχείο θεωρείται ότι τα δεδομένα θα συνεχίσουν να συλλέγονται ανά τρία χρόνια. Έτσι θα υπάρχει μια πλήρης εικόνα για τυχόν αλλαγές που μπορούν να προκύψουν ως αποτέλεσμα των πολιτικών πρωτοβουλιών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Τέλος, σημαντική είναι και η προσπάθεια συλλογής των απόψεων των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι απόψεις των μαθητών δίνουν πληροφορίες για την έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο, κριτική της κακής ποιότητας των μαθησιακών διαδικασιών και άλλα.

Ο Rainer Lehmann (2007), καθηγητής της εκπαιδευτικής έρευνας στο Πανεπιστήμιο Humboldt του Βερολίνου, υποστηρίζει ότι ο στόχος του διαγωνισμού PISA είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου μέσα από διαφορετικές επιρροές, χρειάζεται «να μάθουμε από τα άλλα συστήματα» και αυτό γίνεται μέσα από την παρατήρηση. Σε αυτό συμφωνεί και ο Michael Becker-Mrotzcek, καθηγητής

στο τμήμα της γλωσσικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας. Ο ίδιος επισημαίνει ότι οι εκθέσεις του PISA δίνουν πληροφορίες για το σχολικό σύστημα της Γερμανίας. Οι Γερμανοί βλέπουν ότι σε καμία άλλη χώρα το κοινωνικό επίπεδο των γονέων δεν έχει τόσο μεγάλη επίδραση στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, όσο στη δική τους χώρα.

Όμως ο διαγωνισμός PISA δέχεται και σοβαρές αρνητικές κριτικές. Ο Βασίλειος Κουλαϊδής (2003), ο οποίος διετέλεσε αντιπρόεδρος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, αναφέρει ότι υπάρχουν ενστάσεις για το είδος της γνώσης που προωθεί ο διαγωνισμός του PISA καθώς συμφωνεί με το αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι πηγαίνουν καλύτερα οι μαθητές που έχουν μάθει σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τους μαθητές που τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών τους είναι πιο ακαδημαϊκά. «Υπάρχουν ενστάσεις διότι οι μορφές γνώσης των μαθητών οι οποίες εξετάζονται αντιστοιχούν σε ένα μικρό μέρος των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ο μαθητής και κυρίως στην ικανότητά του να αντιμετωπίζει θέματα της καθημερινότητας. Δεν εξετάζεται η κατάκτηση βαθύτερων δομών γνώσης σε κάθε μάθημα και ευρύτερα σε κάθε επιστήμη» (Κουλαϊδής 2003).

Στην ίδια διαπίστωση οδηγούνται κι οι εκπαιδευτικοί φορείς του ΥΠ.Ε.Π.Θ., οι οποίοι σε ανακοίνωσή τους αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα του διαγωνισμού δικαιολογούνται λόγω του ότι οι ερωτήσεις είναι προσαρμοσμένες προς τα αναλυτικά προγράμματα των δυτικών ευρωπαϊκών χωρών και χώρες που αποκλίνουν από αυτά έχουν χαμηλές επιδόσεις στο PISA (ΥΠ.Ε.Π.Θ 2004).

Οι αρμόδιοι του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας σε άρθρο τους υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα του PISA δεν δίνουν την αντικειμενική εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πιστεύουν ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών της χώρας μας οφείλονται στους διαφορετικούς στόχους που έχει το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα σε σχέση με τα Προγράμματα των διακριθεισών χωρών.

Οι Μαυρογιώργου, Γεωργίου, Ιωάννου & Μαρίνη (2011), αναφερόμενοι στην 'υποχρεωτική' συμμετοχή της Κύπρου για πρώτη φορά στον διαγωνισμό, υποστηρίζουν ότι ο διαγωνισμός PISA δεν είναι μια απλή έρευνα που γίνεται κάποια στιγμή και τελειώνει αλλά από τη στιγμή που μια χώρα ξεκινάει τη συμμετοχή του σε αυτόν, εντάσσεται συστηματικά σε μια προοπτική διαρκείας. Επίσης, αναφέρουν για το PISA ότι δεν εστιάζει στις επιδόσεις που έχουν οι μαθητές με βάση τα συγκεκριμένα σχολικά προγράμματα του υποχρεωτικού σχολείου κάθε χώρας. Πράγματι αυτό θεωρούν ότι γίνεται όχι γιατί σέβεται και αναγνωρίζει τα ισχύοντα

σχολικά προγράμματα άλλα γιατί μεθοδολογικά είναι πολύ δύσκολο έως αδύνατο να τα εντάξει σε μια συγκριτική υπερεθνική αξιολόγηση.

Ο Davidsonth (2010) αναφέρει ότι οι εξετάσεις του PISA γίνονται για να βοηθήσουν τους μαθητές να «αντιμετωπίζουν τις ραγδαίες αλλαγές, να βρίσκουν εργασίες που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί, να χρησιμοποιούν τεχνολογίες που δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί, να επιλύουν προβλήματα που δεν έχουν ακόμη προκύψει». Η ΟΛΜΕ(2010) υποστηρίζει ότι η τοποθέτηση του Davidsonth δεν είναι βάσιμη και παράδειγμα είναι η χώρα μας η οποία διανύει περίοδο οικονομικής κρίσης και το εκπαιδευτικό μας σύστημα προωθεί επαγγέλματα που υπήρχαν στο παρελθόν και τώρα έχουν αρχίσει να «εξαφανίζονται». Επίσης, η ΟΛΜΕ αναφέρει ότι με τον διαγωνισμό PISA εξάγουμε συμπεράσματα για τις επιδόσεις μόνο ενός μέρους των μαθητών της χώρας και τα συμπεράσματα αυτά δεν θα πρέπει να γενικεύονται για το σύνολο του σχολικού πληθυσμού. Προσθέτει, στα αρνητικά, ότι αξιολογεί συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες ορισμένων βασικών μαθημάτων και παραμερίζει παράγοντες που αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών, για παράδειγμα τις Καλές Τέχνες, τις φιλολογικές και κοινωνικές επιστήμες και άλλα. «Εμφορείται, συνεπώς, σε μεγάλο βαθμό από μια έντονα τεχνοκρατική προσέγγιση, που στοχεύει έμμεσα στην προσαρμογή των παρεχόμενων από το σχολείο γνώσεων σε μια κοινή κατεύθυνση, που υπαγορεύεται κατά βάση από τις απαιτήσεις της αγοράς.»(ΟΛΜΕ 2010). Ακόμα τονίζει ότι τα αποτελέσματα του PISA δεν θα πρέπει να αποτελούν μέτρο σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, ούτε θα πρέπει να θεωρείται ότι η πολιτική των κρατών με υψηλές επιδόσεις είναι παράδειγμα για εκπαιδευτικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις στις χώρες με χαμηλά ποσοστά επιτυχίας. Επιπλέον, η ΟΛΜΕ υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα αυτό έχει αρχίσει να εξετάζει παράγοντες κοινωνικό-οικονομικούς στις περιοχές που συμμετέχουν αλλά δεν θα πρέπει να αποτελεί «επαρκή συσχετισμό» του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου των μαθητών με τις επιδόσεις τους καθώς στηρίζεται σε πολύ γενικές πληροφορίες. Τέλος, τονίζει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς αλλά δίνεται ειδικό ερωτηματολόγιο στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και στους πολιτικούς παράγοντες. Έτσι φαίνεται ότι παραγκωνίζεται η άποψη ανθρώπων που έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και με τους μαθητές που λαμβάνουν μέρος στο διαγωνισμό.

Γενικότερα, ας σημειωθεί ότι η άποψη της ΟΛΜΕ ως συνδικαλιστικού οργάνου είναι άλλης τάξης από τις επιστημονικές κριτικές και σχόλια. Δεν μπορεί να καλύψει

την ανάγκη για επιστημονική έρευνα πάνω στα κρίσιμα ερωτήματα που αναδεικνύονται μέσα από τον διαγωνισμό PISA, όπως είναι η σύνδεση του κοινωνικο- οικονομικού επιπέδου των μαθητών με τις επιδόσεις τους.

Σε διεθνές επίπεδο, οι Fensham & Harlen (1999), μέλη της ειδικής επιτροπής του PISA, αναφέρονται στο ερώτημα της επιστημονικής ομάδας του PISA εάν οι μαθητές είναι σε θέση να χειριστούν το υλικό αξιολόγησης. Επισημαίνουν ότι οι μαθητές λόγω της ηλικίας τους δεν είναι ώριμοι να απαντήσουν σε ερωτήσεις που χρειάζονται δεξιότητες κριτικής σκέψης και δημιουργικότητα. Ή ακόμα και αν είναι ώριμοι ηλικιακά, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν έχει προωθήσει την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την απάντηση στις ερωτήσεις.

Η πρόεδρος της ειδικής επιστημονικής ομάδας του PISA για τις Φυσικές Επιστήμες Wynne Harlen (2001) υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα PISA μπορεί να ζητάει κάτι που από μερικούς μαθητές είναι «αδύνατο», καθώς οι μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα και τρόπο σκέψης αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις ερωτήσεις. Στα αρνητικά του διαγωνισμού συγκαταλέγει και τις αλλεπάλληλες μεταφράσεις του υλικού το οποίο, μετά την τόση επεξεργασία, χάνει την αυθεντικότητά του.

Επίσης, η Wynne Harlen (2001) υποστηρίζει ότι ο διαγωνισμός PISA μπορεί να έχει δημιουργηθεί όχι μόνο για να αξιολογήσει αυτό που ισχυρίζεται ότι αξιολογεί, αλλά πρόκειται για μια μεγάλης κλίμακας υπογράμμιση των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ατόμων, από την άποψη του κινήτρου και της δυνατότητας εξοικείωσης με το υλικό αξιολόγησης».

Ο σύμβουλος εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ, David Hirsch (2002), αναφέρει ότι υπάρχει μεγάλη διστακτικότητα στην ακαδημαϊκή κοινότητα όσον αφορά την αποδοχή των συγκρίσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων που εξετάζει ο διαγωνισμός PISA. Για παράδειγμα διαφορετικές αντιλήψεις και κοινωνικά πρότυπα προωθούν μορφές οργάνωσης της γνώσης που αντιστοιχούν είτε στα ιαπωνικά είτε στα γερμανικά και ελβετικά σχολεία.

Η Διεθνής των Εκπαιδευτικών (Education International), σε πρόσφατη έκθεσή της, σχετικά με τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA 2009, αναφέρει ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για μια αιτιακή ερμηνεία των φαινομένων της επιτυχίας ή της αποτυχίας. «Το πρόγραμμα PISA δεν προσφέρεται για την εξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η απώτατη μέτρηση της ποιότητας

των εκπαιδευτικών συστημάτων». Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι λαμβάνεται ένα δείγμα των μαθητών, η εξέταση γίνεται σε συγκεκριμένα μαθήματα και σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Στην ίδια έκθεση, η Education International ασκεί κριτική στην άποψη του ΟΟΣΑ που υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να κατευθύνονται προς τη ζήτηση της αγοράς εργασίας, σε μια παγκόσμια αγορά που προωθεί τον ανταγωνισμό. Σύμφωνα με την Education International «η σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από το να μαθαίνουμε πώς να κερδίζουμε».

Οι Hornmann & Brinek (2007), καθηγητές στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης, αναφέρουν ότι ο σχεδιασμός του διαγωνισμού PISA είναι πολιτισμικά προκατειλημμένος και περιορίζεται μεθοδολογικά εφόσον δεν δίνει ακριβείς αναπαραστάσεις για το τι πραγματικά επιτυγχάνει το σχολείο. Ακόμα, οι εθνικοί πίνακες έχουν πολλές αδυναμίες και είναι αναγκαία η κατάργησή τους μιας και αμφισβητείται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους. Στο βιβλίο τους σχετικά με το διαγωνισμό PISA αναφέρουν τις απόψεις πανεπιστημιακών καθηγητών για το διαγωνισμό αυτό. Συγκεκριμένα ο Γάλλος καθηγητής Antoine Bodin υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη σε μια κατανόηση της σχολικής γνώσης που δεν είναι γνωστή σε όλους, το ίδιο υποστηρίζει και ο Wolfram Meyerhöfer, καθηγητής στη Γερμανία. Ο Markus Puchhammer (Βιέννη) δείχνει ότι τα προβλήματα στη μετάφραση μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Ο SJ Prajs, καθηγητής στο Εθνικό Ινστιτούτο Οικονομικής και Κοινωνικής Έρευνας του Λονδίνου, χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της Αγγλίας προσπαθεί να αποδείξει τις ελλείψεις στη δειγματοληψία η οποία οδηγεί σε μονομερή αποτελέσματα που δεν μπορούν να αποτελέσουν γενίκευση. Η Bernadette Hörmann (Βιέννη) τονίζει την περιθωριοποίηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες από το διαγωνισμό PISA και ο Νορβηγός Gjert Langfeldt αμφισβητεί την εγκυρότητα και αξιοπιστία του διαγωνισμού καθώς πιστεύει ότι υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί, προβλήματα στη μεθοδολογία και προκαταλήψεις. Ο Γερμανός Thomas Jahnke υποστηρίζει ότι δεν εξετάζεται ακριβώς τι διδάσκεται στα σχολεία αλλά δίνεται μια φτωχή και ανακριβής εικόνα για τα Προγράμματα Σπουδών.

Σχετική είναι και η μελέτη των Evans & Tsatsaroni (υπό δημοσίευση) η οποία αναφέρεται στο Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων (PIAAC : Project for the International Assessment of Adult Competencies) σε σχέση και με τον Διαγωνισμό PISA. Το PIAAC έχει στόχο να ερευνήσει και να

αξιολογήσει τις δεξιότητες των ενηλίκων σε τομείς που είναι χρήσιμοι για την εργασία και την παγκόσμια οικονομία. Οι τομείς αυτοί είναι οι αναγνωστικές δεξιότητες (Literacy), η ικανότητα μαθηματικού εγγραμματισμού (Numeracy) και η επίλυση προβλημάτων σε θέματα τεχνολογίας. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχουν 25 χώρες, οι 19 από αυτές ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Από κάθε χώρα παίρνουν μέρος περίπου 5000 ενήλικες ηλικίας 16-65 ετών. Η επανάληψη του προγράμματος έχει ως στόχο να προσφέρει πληροφορίες των χωρών αυτών σε βάθος χρόνου και να μπορέσει να μελετηθεί η συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα των δεξιοτήτων και στην «επιτυχία» των ατόμων. Στην έρευνα PIAAC οι ενήλικες απαντούν στις ερωτήσεις μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών και όχι με μολύβι και χαρτί όπως γίνεται στο διαγωνισμό PISA. Επίσης, οι ίδιοι αποφασίζουν αν θα χρησιμοποιήσουν κάποιο μέσο, για παράδειγμα χρήση της αριθμομηχανής και άλλα. Η διαδικασία της μέτρησης και της δειγματοληψίας βασίζεται στη μεθοδολογική εγκυρότητα (εγκυρότητα στους ορισμούς της αριθμητικής, στη μέτρηση των στοιχείων, στον έλεγχο του δείγματος, εξωτερική εγκυρότητα και άλλα).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν κριτικές που παρουσιάζουν οι Evans & Tsatsaroni για το πρόγραμμα PIAAC και το διαγωνισμό PISA. Όσον αφορά το πολιτικό πεδίο, προωθείται η Δια Βίου Μάθηση η οποία είναι κεντρικής σημασίας και λόγος διαμάχης σε διεθνείς συζητήσεις για θέματα πολιτικής. Ο ΟΟΣΑ, από τη μία, προωθεί γνώσεις και ικανότητες που θα βοηθούσαν τους ανθρώπους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας και οικονομίας αλλά, από την άλλη, δίνει έμφαση στη μετατόπιση από αυτό που πρέπει να γνωρίζουν σε αυτό που μπορούν να κάνουν (Moore with Jones 2007) και στην ενσωμάτωση της τυπικής και άτυπης μορφής μάθησης. Η Grek (2010) αναφέρει ότι οι διαγωνισμοί PISA και PIAAC έχουν ως αποτέλεσμα να συμβάλλουν σε μια «συγκριτική στροφή» στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

1.4. Σύνοψη

Οι τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής προωθούν ένα είδος γνώσης που να προσανατολίζεται στην παγκόσμια οικονομία. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε η ανάγκη μεταρρυθμίσεων στα προγράμματα σπουδών ενσωματώνοντας σε αυτά τις Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες αποτελούν τη βάση ανάπτυξης και εξέλιξης των χωρών. Τα σχολικά προγράμματα, λοιπόν, έχουν διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο

προετοιμάζοντας τους μαθητές να συμβάλλουν σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη παγκόσμια οικονομία.

Μέσα από το διαγωνισμό PISA γίνεται εμφανές το είδος της γνώσης που θεωρείται θεμιτό. Τα αποτελέσματα του διαγωνισμού δείχνουν ότι οι Έλληνες δεκαπεντάχρονοι μαθητές δεν κατέχουν, ακόμη, τον γλωσσικό εγγραμματισμό όπως αυτός προωθείται μέσα από την παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική.

Πολλές κριτικές έχουν ασκηθεί προς την ουσία του διαγωνισμού PISA. Ορισμένες από αυτές αναφέρονται στο είδος της γνώσης που εξετάζει ο διαγωνισμός. Αρκετοί πανεπιστημιακοί και κριτικοί πιστεύουν ότι ο διαγωνισμός συμφωνεί με το αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό σύστημα και γι' αυτό δεν έχουν καλές επιδόσεις οι μαθητές που έχουν μάθει σε εκπαιδευτικά συστήματα που είναι πιο ακαδημαϊκά. Άλλες κριτικές αναφέρονται στο υλικό αξιολόγησης το οποίο περιέχει ερωτήσεις στις οποίες οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές μπορεί να μην είναι ώριμοι να απαντήσουν ή να περιέχονται ερωτήσεις τις οποίες αντιλαμβάνονται διαφορετικά οι μαθητές με διαφορετική κουλτούρα και τρόπο σκέψης. Στα αρνητικά του υλικού αναφέρονται και οι αλλεπάλληλες μεταφράσεις που αλλοιώνουν την αυθεντικότητά του.

Τέλος, σημειώνεται ότι ο διαγωνισμός αυτός δεν προσφέρεται για τη διεξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων αφού λαμβάνεται μόνο ένα δείγμα των μαθητών το οποίο εξετάζεται σε συγκεκριμένα μαθήματα και σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τη γλώσσα στο Γυμνάσιο. Πριν από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003, στην Ελλάδα υπήρχαν μόνο τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα αντίστοιχα διδακτικά βιβλία με βάση τα οποία οι εκπαιδευτικοί οργάνωναν τη διδασκαλία τους. Τότε δημιουργήθηκε η ανάγκη εισαγωγής ενός νέου εκπαιδευτικού στοιχείου που θα βασιζόταν περισσότερο στις επιταγές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών, μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και τις νέες απαιτήσεις που προέκυψαν από τις αλλαγές στην κοινωνία. Το κενό αυτό κάλυψε το Δ.Ε.Π.Π.Σ. πάνω στο οποίο, στη συνέχεια, βασίστηκαν τα διδακτικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μετάβαση προς τις νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας και μια σύντομη ανασκόπηση των ζητημάτων που απασχόλησαν τους ερευνητές.

Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια συνοπτική αναφορά στην κριτική που έχουν ασκήσει εκπαιδευτικοί και ακαδημαϊκοί καθηγητές για τα νέα διδακτικά βιβλία των φιλολογικών μαθημάτων.

2.2. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

2.2.1. Ο εκσυγχρονισμός στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Αφετηρία για την αλλαγή στο ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών αποτέλεσαν οι αποφάσεις του ευρωπαϊκού Συμβουλίου που πραγματοποιήθηκε στη Λισαβόνα το 2000. Σύμφωνα με τις αποφάσεις αυτές «τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης».

Η έννοια του εκσυγχρονισμού πρέπει να είναι παρούσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Koustourakis(2007) αναφέρει ότι από το 1996, στην Ελλάδα, εμφανίζεται η ανάγκη για αλλαγές τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση.

Η μεταρρύθμιση του 2003 φέρνει στο προσκήνιο τη εμφάνιση και χρήση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ήδη από το 2001 το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) κατέθεσαν πρόταση για τη σύνταξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών καθώς και νέου διδακτικού υλικού για το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο. Ένα από τα κύρια στοιχεία των προγραμμάτων αυτών είναι η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία.

2.2.2. Ανάλυση της έννοιας ‘Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών’

Η παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2002), έχει κατατάξει τα Προγράμματα Σπουδών σε δυο κατηγορίες. Τα Π.Σ. που διατηρούν τα διακριτά μαθήματα ανήκουν στην κατηγορία της *διεπιστημονικότητας* (inter disciplinarity) ενώ τα Π.Σ. που καταργούν τα διακριτά μαθήματα και τα ενώνουν αποτελώντας μια γνωστική ολότητα ανήκουν στην κατηγορία της *διαθεματικότητας* (cross-thematic integration).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1991) το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσδιορίζεται από τα περιεχόμενα και το είδος της σχέσης μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Όταν αυτά είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους, σε κλειστή σχέση, δηλαδή όταν υπάρχει μια ευδιάκριτη οριοθέτηση ανάμεσά τους, τότε γίνεται λόγος για αναλυτικό πρόγραμμα *τύπου συλλογής* (collection). Όταν όμως τα όρια των περιεχομένων δεν διακρίνονται και έχουν μια ανοιχτή σχέση, τότε μιλάμε για αναλυτικό πρόγραμμα *συγχωνευμένου τύπου* (integrated).

Ο Ματσαγγούρας (2002) αναφέρει ότι στη διεπιστημονικότητα η συσχέτιση του περιεχομένου των μαθημάτων γίνεται με διάφορους τρόπους ενώ στη διαθεματικότητα η γνώση οργανώνεται μέσα από ζητήματα και θέματα της καθημερινότητας που προκαλούν ενδιαφέρον στους μαθητές. Έτσι λοιπόν, το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., που δημοσιεύθηκαν σε δυο τόμους το 2002 και σε ΦΕΚ το 2003 και βρίσκονται σε ισχύ, οργανώθηκαν με βάση τα χαρακτηριστικά της δεύτερης κατηγορίας.

Ο Αλαχιώτης (2003) αναφέρει ότι με τη διαθεματικότητα αναπροσαρμόζονται οι στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας και δομείται το περιεχόμενο των μαθημάτων σύμφωνα με την κατανομή της διδακτέας ύλης. Ακόμα υποστηρίζει ότι αυτή η διαθεματική προσέγγιση που υπάρχει στα νέα προγράμματα σπουδών δίνει την δυνατότητα στο μαθητή «να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη»(σελ. 4).

Όσον αφορά το προβληματισμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το αν θα έπρεπε το νέο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών να έχει τίτλο ‘διεπιστημονικό ή διαθεματικό’, ο Αλαχιώτης (2003) αναφέρει ότι η διεπιστημονικότητα απαιτεί τη συμβολή των επιστημών για την ανάλυση κάποιου θέματος (κάθετος λόγος) ενώ η διαθεματικότητα δείχνει την οργάνωση της διδακτέας ύλης με τρόπο που τα θέματα να εξετάζονται με διάφορες οπτικές γωνίες καθώς και να αναδεικνύεται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα του μαθητή (οριζόντιος λόγος)⁴. Με στόχο αυτή τη σύνδεση, το νέο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών τιτλοδοτήθηκε με το επίθετο ‘διαθεματικό’.

Ο όρος ‘ενιαίο’, σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2002) δηλώνει τη συνοχή και την ομαλή συνέχεια των ενοτήτων του σχολικού βιβλίου με την εξέλιξη των τάξεων και των βαθμίδων εκπαίδευσης.

2.2.3. Περιεχόμενο και στόχοι του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Όσον αφορά την οργανωτική δομή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στους σχετικούς τόμους που εξέδωσε το Π.Ι. υπάρχουν το εισαγωγικό σημείωμα του προέδρου του Π.Ι. και το γενικό μέρος, η εισαγωγή αναφερόμενη στις προκλήσεις και προσδοκίες, οι γενικές αρχές εκπαίδευσης, η δομή των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., οι στόχοι, οι βασικές αρχές, οι τεχνικές και τα μέσα έκφρασης της αξιολόγησης του μαθητή. Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιέχουν α) το σκοπό της διδασκαλίας, β)τους γενικούς στόχους, τους άξονες και τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής

⁴ βλ. Bernstein B.(1999) Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. British Journal of Sociology of Education. London: Koller & MacMillan

προσέγγισης. Τα Α.Π.Σ. περιέχουν α)τους ειδικούς στόχους, β)τους στόχους, τις θεματικές ενότητες καθώς και ενδεικτικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας, γ)αναφορά στη διδακτική μεθοδολογία, δ)αξιολόγηση, ε) διδακτικό υλικό, στ) προδιαγραφές βιβλίων.

Στην εισαγωγή του Γενικού Μέρους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρεται η παρουσία του πολιτιστικού μοντέλου στα σχολεία και η προσπάθεια αποφυγής φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού. Έτσι λοιπόν προωθείται η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή με βάση τη συνεργασία και τη βούληση, η παροχή ίσων ευκαιριών, η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη και η δημιουργία συνεργασίας και συλλογικότητας.

Το Μάιο του 2003 ξεκίνησε η συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων τα οποία θα έπρεπε να βασίζονται στις προσδοκίες και στις κατευθύνσεις του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Τα βιβλία που συντάχθηκαν και αφορούν τη γλώσσα ήταν: η Νεοελληνική Γλώσσα , η Νεοελληνική Λογοτεχνία και η Ιστορία για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου και το βιβλίο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας για την Α' και Β' τάξη. Το Σεπτέμβρη του 2006 δόθηκαν στη κυκλοφορία τα διδακτικά βιβλία του μαθητή, τα τετράδια εργασιών και τα βιβλία του καθηγητή.⁵

Σκοπός της διδασκαλίας μέσω αυτού του υλικού είναι «η κατάκτηση από τους μαθητές του βασικού οργάνου επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά. Να εκτιμήσουν οι μαθητές τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού καθώς επίσης και την πολιτιστική τους παράδοση, της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτισμικές αξίες άλλων λαών. Να κατανοήσουν , τέλος , οι μαθητές ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους»(2002: 61) .

Στο ΑΠΣ γίνεται αναφορά στη διδασκαλία του μαθήματος και πιο συγκεκριμένα δίνονται κάποιες κατευθυντήριες γραμμές ως προς την διδακτική μεθοδολογία με βάση τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Επίσης δίνεται έμφαση στα γλωσσικά βιώματα των μαθητών. «Η εξατομικευμένη διδασκαλία, οι επαναληπτικές ασκήσεις ή άλλες δραστηριότητες για τη θεραπεία προβλημάτων

⁵ Την ευθύνη για την έκδοση είχε ο Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων και για πρώτη φορά η ανάθεση έγινε στον εκδοτικό οίκο Μεταίχμιο.

γραφής και γραπτού λόγου θεωρούνται απαραίτητες. Έτσι, μπορούν να αντιμετωπίσουν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών στο Γυμνάσιο, που έχουν προβλήματα σχετικά με τη χρήση των βασικών δεξιοτήτων. Σε αυτούς πρέπει ακόμα να προστεθούν οι αλλοδαποί μαθητές και οι ομογενείς, που δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γραφή και γλώσσα. Στα πλαίσια των μαθημάτων αυτών οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να είναι χωρισμένες σε επίπεδα ανάλογα με τους μαθητές- και τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετωπίζουν- και το αν αφορούν προβλήματα γραφής και εξοικείωσης με το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης του λόγου»(2002: 78-79).

Ο τρόπος αξιολόγησης, όπως αναφέρεται στο ΑΠΣ, είναι συμπληρωματικός προς τη διδασκαλία και ο βασικός στόχος είναι η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η βελτίωση της γλωσσικής του έκφρασης (2002: 79-81) μέσα από τη συνεργασία του μαθητή με τον εκπαιδευτικό.

Όπως προαναφέρθηκε, στο Συμβούλιο της Λισαβόνας τέθηκε η ανάγκη της παρουσίας του εκσυγχρονισμού στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η έννοια αυτή, σύμφωνα με τους Alahiotis, Karantzia-Stavlioti (2006), εκφράζεται μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αρχικά, εμφανίζεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον γίνεται σύνδεση ανάμεσα στους στόχους, στις ενότητες και στο τρόπο διδασκαλίας, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν διάφορες διδακτικές μεθόδους αποφεύγοντας τις παραδοσιακές. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθιερώνει την παραγωγή σχεδίων εργασίας για όλα τα μαθήματα. Ακόμα, εντάσσεται στο πρόγραμμα η ευέλικτη ζώνη, η οποία βοηθάει στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ζώη και τα βιώματα των μαθητών. Προωθούνται διάφορες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης που συμβαδίζουν με την εκπαιδευτική διδασκαλία. Τέλος, συμβάλει στην ενίσχυση του αναγνωστικού, μαθηματικού και φυσικο-επιστημονικού αλφαριθμητισμού.

2.3. Η μετάβαση από «τη γραμματική και το συντακτικό» στην επικοινωνιακή προσέγγιση της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Αυτή η ενότητα αναφέρεται στη μετάβαση προς τις προσεγγίσεις της γνώσης εστιάζοντας στο γλωσσικό μάθημα.

Από το 1982 άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και πώς θα μπορούσε να εκφραστεί μέσα από τα σχολικά βιβλία δίνοντας τους κοινωνιολογικό χαρακτήρα. Τα εγχειρίδια που εισήχθησαν την περίοδο αυτή προσπάθησαν να εντάξουν μια παρόμοια προσέγγιση αλλά χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία. Σύμφωνα με την Αργυροπούλου(2009), τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας με τίτλους ‘Η γλώσσα μου’ στο δημοτικό (έτος εισαγωγής 1982), ‘Νεοελληνική Γλώσσα για το γυμνάσιο’ στο γυμνάσιο (έτος εισαγωγής 1984) και ‘Έκφραση- Έκθεση’ στο λύκειο (έτος εισαγωγής 1987) άλλαξαν τη γλωσσική διδασκαλία. Τα βιβλία αυτά εστιάζονταν στην επικοινωνιακή προσέγγιση της Γλώσσας και όχι στην αναγνώριση της Γραμματικής και του Συντακτικού ως ξεχωριστά αντικείμενα. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε ότι συνέχιζαν να υπάρχουν ασκήσεις που βασιζόνταν μόνο σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα.

Ο Ξωχέλης (1992) σε έρευνα που πραγματοποίησε σχετική με το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας στο γυμνάσιο παρουσιάζει στα αποτελέσματα τη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά προβλήματα όσον αφορά την επικοινωνιακή μέθοδο και την παρουσία ασκήσεων με παραδοσιακό χαρακτήρα. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα που οργάνωσε ο Χατζησαββίδης (1992). Συγκεκριμένα αναφέρει ότι τα βιβλία και οι ασκήσεις του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας για το γυμνάσιο είχαν παραδοσιακή μορφή.⁶

Τις τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική συζήτηση επικεντρώνεται προς την κατεύθυνση του γραμματισμού. Έτσι στο τέλος της δεκαετίας του ’90 δημιουργήθηκε η ανάγκη συγγραφής νέων διδακτικών βιβλίων που θα βασιζόνταν στην αλλαγή αυτή

⁶ Ο Μπασλής(2006) αναφέρει ότι στο δημοτικό, μέχρι τότε, η μάθηση της γλώσσας επικεντρωνόταν στη διδασκαλία της γραμματικής ως αυτόνομο μαθησιακό αντικείμενο, στη σύνταξη της έκθεσης και στην ανάλυση κειμένων τόσο από την άποψη της γλώσσας όσο και με βάση την ηθική τους υπόσταση. Στο γυμνάσιο, η διδασκαλία αφορούσε τη μάθηση της γραμματικής και του συντακτικού της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Επικρατούσε η αντίληψη ότι η γλωσσική ανάπτυξη συνδεόταν με τη γνώση της γραμματικής. Ας σημειωθεί ότι μέχρι το 1982 στο δημοτικό υπήρχε διδακτική ώρα ξεχωριστή για το μάθημα της Γραμματικής.

καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα νέα διδακτικά βιβλία άρχισαν να γράφονται το 2003 και κυκλοφόρησαν στα ελληνικά σχολεία το Σεπτέμβριο του 2006.

Η Αργυροπούλου (2009) επισημαίνει ότι, με την υιοθέτηση της δημοτικής, με το μονοτονικό σύστημα και με την παραγωγή νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και βιβλίων, γίνεται μια προσπάθεια να ληφθούν υπόψη τομείς της σύγχρονης Γλωσσολογίας όπως Κοινωνιογλωσσολογία, Σημειωτική, Υφολογία, ο γραμματισμός και ο πολυγραμματισμός, στοιχεία από την Ψυχολογία καθώς και να βασίζονται στις αρχές της Διδακτικής με έμφαση στα πολυτροπικά κείμενα και στα κειμενικά είδη(2009, σελ 13). Συνεχίζει αναφέροντας ότι μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μπορεί να λειτουργήσει με επιτυχία αν υπάρχει διάλογος ανάμεσα σε όλους τους φορείς, τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους σχεδιαστές όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα διαμεσολαβήσουν μεταξύ του βιβλίου και του μαθητή για να επιτελεστεί η μάθηση και να βελτιωθεί η απόδοση του μαθητή. Επίσης, επισημαίνει ότι πρέπει να εξετάζονται κι άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη γλωσσική αποτελεσματικότητα.

2.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα νέα διδακτικά βιβλία του Γυμνασίου

Πολλούς ερευνητές και εκπαιδευτικούς τους απασχόλησαν οι νέες αντιλήψεις για τη γλώσσα, πώς έγιναν αντιληπτές από τους συγγραφείς των νέων σχολικών βιβλίων και πώς εκφράστηκαν μέσα από τα βιβλία αυτά.

Αρχικά ως σημειώσουμε ότι το σχολικό βιβλίο είναι το βασικότερο εργαλείο μάθησης του μαθητή και διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Είναι το μέσο που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να οργανώσουν τη διδασκαλία τους, θεωρώντας το έγκυρο και αξιόπιστο, και τις περισσότερες φορές λειτουργούν αποκλειστικά μ' αυτό.

Μέσω του σχολικού εγχειριδίου μετατρέπεται σε εκπαιδευτική πράξη το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.). Έτσι λοιπόν το βιβλίο δίνει υπόσταση στο Π.Σ. και γι' αυτό όταν γίνονται αλλαγές στο Π.Σ. είναι αναγκαίο να συγγραφούν νέα σχολικά εγχειρίδια. Ο Χαραλάμπους (2007) αναφέρει ότι το σχολικό βιβλίο είναι τόσο πιστό στις κατευθύνσεις του Π.Σ. ώστε «η περιεκτικότερη απάντηση στο ερώτημα 'τι είναι σχολικό εγχειρίδιο;' είναι: υλοποιημένο Α.Π.»(2007, σελ 663).

Η Πολυβάκα (2010) αναφέρει ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα σημαντικό εργαλείο που βοηθάει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή καθώς έρχονται σε επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα και αξίες (εργασίες βιβλίου με κοινωνικό χαρακτήρα). Ακόμα ,μέσα από τα ‘μηνύματα’ που δίνουν τα κείμενα, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους πρότυπα, να διαμορφώσουν στάσεις και ιδανικά.

Όσον αφορά την γενικότερη εικόνα του βιβλίου, οι Καψάλης και Χαραλάμπους (1995) τονίζουν ότι ένα επιμελημένο, οργανωμένο και καλαίσθητα εικονογραφημένο εγχειρίδιο μπορεί να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.

Επίσης, λειτουργεί ως μέσο εμπέδωσης και αξιολόγησης. Ο Μπονίδης (2004) αναφέρει ότι οι ασκήσεις εμπέδωσης και επανάληψης βοηθούν τους μαθητές για να αυτό-αξιολογηθούν και να αξιολογήσουν το βαθμό των γνώσεων και ικανοτήτων που θα έπρεπε να έχουν αποκτηθεί.

Το σχολικό έτος 2006-2007 τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας εισήχθησαν στο Γυμνάσιο.⁷ Τα βιβλία αυτά περιλαμβάνουν : πίνακα περιεχομένων, πρόλογο συγγραφικής ομάδας, επιμέρους ενότητες. Η κάθε ενότητα απαρτίζεται από τα εξής μέρη: α)εισαγωγικά κείμενα που ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη(λογοτεχνικά, επεξηγηματικά, πληροφοριακά, κ.α.), β)δυο υποενότητες με τίτλους «Ακούω και μιλώ» και «Διαβάζω και γράφω» με στοιχεία γραμματικής, σύνταξης , ορθογραφίας, ασκήσεις και δραστηριότητες , παραγωγή λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο, γ) διαθεματικές εργασίες, δ) ανακεφαλαιωτικό πίνακα όσων διδάχτηκαν στην ενότητα. Στο τέλος υπάρχει γλωσσάρι και ευρετήριο όρων στο οποίο μπορούν να ανατρέξουν οι μαθητές.

⁷ Η Αργυροπούλου(2009) επισημαίνει οτι σε κάθε αλλαγή ή εισαγωγή νέων βιβλίων, θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια και συνέπεια, οι διδακτικές πρακτικές να ακολουθούν τις αλλαγές που θέτουν τα νέα εγχειρίδια και να πραγματοποιείται επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς με στόχο να μπορούν να ανταποκριθούν στα ζητούμενα της μεταρρύθμισης και να βελτιωθεί η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα(2009, σελ18)

Είναι σημαντικό να αναφερθεί η κριτική που άσκησαν οι εκπαιδευτικοί για την είσοδο των νέων εγχειριδίων. Η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων το Νοέμβριο του 2006 οργάνωσε το ετήσιο συνέδριό της με θέμα «Προγράμματα Σπουδών των Φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία».

Λίγο αργότερα πραγματοποιήθηκε το 8^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο που οργανώθηκε από την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) με θέμα «Σχολικά προγράμματα και βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Μάιο 2008). Στο συνέδριο αυτό παρουσιάστηκε έρευνα που πραγματοποίησε η ΟΛΜΕ και το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ τον Απρίλιο του 2008 η οποία κατέγραφε τις απόψεις 1.475 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα σχολικά προγράμματα, βιβλία και άλλα διδακτικά υλικά που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας προς χρήση στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγια (κλειστές ερωτήσεις).

Ζητήθηκε από ένα δείγμα, που περιλάμβανε εκπαιδευτικούς όλων των γεωγραφικών διαμερισμάτων της χώρας, να αξιολογήσουν τα νέα βιβλία με βάση τη συμβολή τους στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, την προαγωγή της κριτικής σκέψης, τη δημιουργική προσέγγιση της γνώσης, το βαθμό δυσκολίας τους, την επιστημονική εγκυρότητα, την κάλυψη των μορφωτικών αναγκών, τη δυνατότητα κάλυψης της ύλης, τη συμβολή της μορφής των βιβλίων στην πρόσληψη της γνώσης, τη συμβολή των διαθεματικών εργασιών στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος και τη χρησιμότητά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών ασκούν αρνητική κριτική στα βιβλία αυτά αλλά και στο πρόγραμμα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, περίπου το 60% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι το πρόγραμμα σπουδών συμβάλει 'λίγο' στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αυτενέργειας και των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών και μαθητριών. Σχετικά με τα νέα διδακτικά βιβλία αναφέρουν ότι είναι λειτουργικότερα και αρτιότερα από τα προηγούμενα, έχουν ποικιλία κειμένων και δραστηριοτήτων και είναι ελκυστικότερα στους μαθητές λόγω της εικονογράφησης. Όμως τονίζουν την ατυχή επιλογή των κειμένων, τη λανθασμένη φιλολογική επιμέλεια, τη δυσκολία στην οργάνωση της ύλης, την ασυνέχεια στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Επίσης, στα αρνητικά τοποθετούν και την εισαγωγή όρων και φαινομένων που δεν είναι εύκολοι στην κατανόηση τόσο από τους μαθητές όσο και εν μέρει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ο πρόεδρος της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων, Αναστάσιος Στέφος, στο άρθρο του (2002) «Τα νέα διδακτικά βιβλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο» αναφέρεται στην ποιότητα των βιβλίων αυτών.

Αρχικά επισημαίνει ότι την τελευταία 20ετία έγιναν σημαντικές αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα παλαιότερα διδακτικά βιβλία ως το 1974 παρόλο που ήταν «αυστηρά δομημένα ως προς τη μορφή», ήταν δύσκολα να διδαχθούν ως προς τη γλώσσα και τη μέθοδο και είχαν το «πνεύμα του εγκυκλοπαιδισμού και της διδακτικής μονομέρειας».

Αναφερόμενος στα νέα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, ο Στέφος (2007) θεωρεί 'πλημμελή' τη φιλολογική επιμέλεια με παρουσία πολλών αδικαιολόγητων λαθών στίξης, ορθογραφικά, συντακτικά, έκφρασης και διατύπωσης. Φαίνεται σαν να μην έχει γίνει ο κατάλληλος συντονισμός από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Παρόλα αυτά θεωρεί ότι τα νέα διδακτικά βιβλία είναι πληρέστερα και εμπεριέχουν την επιστημονικότητα αλλά έχουν «ανομοιόμορφη γλωσσική έκφραση». Για να μπορέσουν να υποστηριχθούν σωστά υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενημέρωσή τους για τη διδακτική μεθοδολογία, τον τρόπο αξιολόγησης και γενικότερα τη χρήση του βιβλίου ως ένα σημαντικό εργαλείο της δουλειάς τους.

Στο ίδιο άρθρο του, ο Στέφος (2007), σχολιάζει τα εγχειρίδια της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση στα οποία λόγω της μείωσης των ωρών, γίνεται αποσπασματική διδασκαλία των ομηρικών επών και έτσι οι μαθητές έχουν ελλιπή γνώση πάνω σ' αυτά. Το ίδιο γίνεται και με το βιβλίο του Ηροδότου. Στα αρνητικά του διδακτικού βιβλίου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας συγκαταλέγει το ευρύ φάσμα διαφορετικών κειμένων από τον 6^ο π.Χ. μέχρι τον 6^ο μ.Χ. αιώνα από συγγραφείς που μπορεί αν είναι άγνωστοι ακόμα και στους φιλόλογους. Όσον αφορά τα βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αναφέρει στα σημαντικότερα προβλήματα τη δομή τους, την οργάνωση της ύλης και την απουσία λεξιλογικών ασκήσεων. Επίσης η ύλη είναι συμπυκνωμένη με αποτέλεσμα να μην λειτουργεί διδακτικά. Τέλος, αναφέρεται στην επέκταση της ύλης και στη δυσκολία ολοκλήρωσή της.

Η πρόεδρος του Συνδέσμου Φιλολόγων Κοζάνης, Θεοδώρα Μουστάκα, στο άρθρο της (2008) «Παρατηρήσεις για τα νέα σχολικά βιβλία Γυμνασίου» αναφέρει ότι τα νέα σχολικά βιβλία έχουν αρκετά πλεονεκτήματα αλλά δεν απουσιάζουν και τα

μειονεκτήματά τους. Πιο συγκεκριμένα ,πιστεύει ότι το βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση δεν παρουσιάζει δυσκολίες, το ίδιο ισχύει και για το βιβλίο του Ευριπίδη, παρόλο που θεωρεί αρνητικό στοιχείο την απουσία της εισαγωγής για τη δραματική ποίηση και το θέατρο.

Για το βιβλίο της *Νεοελληνικής Γλώσσας* αναφέρει στα θετικά την πλούσια εικονογράφηση, τις δραστηριότητες που δημιουργούν ενδιαφέρον στους μαθητές, τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης και την ποικιλία των κειμένων. Στα αρνητικά συγκαταλέγει το μεγάλο αριθμό των κειμένων που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Ο αριθμός αυτός καθώς και η διαδικασία στην οποία οι μαθητές θα πρέπει να βρουν τα φαινόμενα αυτά γίνεται βαρετή γι' αυτούς. Επίσης ο χρόνος δεν είναι αρκετός για να ολοκληρωθεί η ύλη. Όμως το σημαντικότερο πρόβλημα το εντοπίζει στην «υιοθέτηση νεόκοπων ορισμών γραμματικής και συντακτικού» η οποία έρχεται σε αντίθεση με τις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και με όσα θα διδαχθούν στο Λύκειο. Στο άρθρο της δίνει το παράδειγμα της λέξης «ά-κακος» που στη Α' Γυμνασίου λαμβάνεται ως παράγωγη ενώ στο Λύκειο ως σύνθετη.

Το βιβλίο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Α' και Β' Γυμνασίου είναι δυσκολότερα από τα προηγούμενα μιας και έχουν κείμενα μεγαλύτερα με απαιτητικό λεξιλόγιο και σύνταξη και πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Όσον αφορά τα βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τα χαρακτηρίζει θετικά, σημειώνοντας ότι έχουν αρκετό ενδιαφέρον λόγω της επιλογής των κειμένων. Ταυτόχρονα εκφράζεται μια απογοήτευση γιατί απουσιάζουν κείμενα καταξιωμένων λογοτεχνών.

Στο άρθρο της η Θεοδώρα Μουστάκα δίνει ως προτάσεις διόρθωσης τη μείωση του αριθμού των κειμένων στη Νεοελληνική Γλώσσα και «αποσυμφόρηση» της ύλης στα Αρχαία Ελληνικά.

Ο Αρχάκης (2005) θεωρεί ότι τα νέα διδακτικά βιβλία παρόλο που προσπαθούν να εντάξουν τις επικοινωνιακές μορφές διδασκαλίας, δεν καταφέρνουν να ενσωματώσουν τις γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας. Έτσι, λοιπόν, δεν βελτιώνεται η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί πως από τις παραπάνω έρευνες γίνεται φανερό αυτό που τονίζουν οι Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής (2001) ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση είτε σε γνωστικές είτε σε ιδεολογικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά όχι συγχρόνως και στις δυο και στο πώς αυτές συγκροτούν το όλον.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με επιστημονικά υπεύθυνη τη Χριστίνα Αργυροπούλου, τα έτη 2003-2006 διοργάνωσε έρευνα με θέμα: «Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο γυμνάσιο και στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού». Στην έρευνα αυτή η οποία αποτελείται από τρεις υποέρευνες, συμπληρώθηκαν και μελετήθηκαν 34.922 ερωτηματολόγια (3.298 ερωτηματολόγια δασκάλων, 3.069 ερωτηματολόγια καθηγητών και 28.555 ερωτηματολόγια μαθητών γυμνασίου) με στόχο να υπάρχει εγκυρότητα αναδεικνύοντας τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στη Νεοελληνική Γλώσσα μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας και τη χρήση των σχολικών βιβλίων.

Η συλλογή των δεδομένων στην έρευνα έγινε από το 2003-2006. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, που είχαν υπηρετήσει στην Α' και στην Γ' γυμνασίου, περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν τον τομέα της γραμματικής, του λεξιλογίου, της συγκρότησης ενός κειμένου και μια ερώτηση σχετική με την αξιολόγηση.

Τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα λόγια στοιχεία της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι ανεπαρκείς στη μεγάλη πλειονότητα των περιπτώσεων. Ακόμα πιστεύουν ότι οι μαθητές δε χειρίζονται ικανοποιητικά τις επιρρηματικές και τις αναφορικές προτάσεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι μόνο ένα μέρος από το μαθητικό πληθυσμό μπορεί να χειριστεί τα συντακτικά φαινόμενα, όπως τη σύνταξη επιθέτων και ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς, τον υποτακτικό λόγο, τα απρόσωπα ρήματα και εκφράσεις και άλλα. Όσον αφορά τη χρήση της παθητικής σύνταξης, οι απαντήσεις είναι περισσότερο θετικές για τη Γ' γυμνασίου. Το ίδιο ισχύει και στην ερώτηση για την ορθογράφιση των λέξεων καθώς οι εκπαιδευτικοί κατά 58,4% πιστεύουν ότι οι μαθητές της Γ' γυμνασίου έχουν ορθογραφική επάρκεια ενώ το ποσοστό για τους μαθητές της Α' γυμνασίου στην ίδια κατηγορία είναι 51%.

Για τον τομέα του λεξιλογίου, λιγότερο από το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές έχουν την απαραίτητη λεξιλογική επάρκεια στην Α' γυμνασίου. Για τους μαθητές της Γ' γυμνασίου, οι θετικές απαντήσεις ανέρχονται λίγο πάνω από το 1/3 δείχνοντας ότι δεν έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος. Ακόμα θεωρείται ότι το πιο περιορισμένο λεξιλόγιο παρατηρείται στα ρήματα, που αποτελούν την 'πολυπληθέστερη λεξιλογική τάξη της ελληνικής', και ακολουθούν τα επιρρήματα, οι προθέσεις και τέλος τα επίθετα και τα ουσιαστικά.

Όσον αφορά τον τομέα της συγκρότησης ενός κειμένου, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές μπορούν με ικανοποιητικό τρόπο να δημιουργούν παραγράφους στις δικές τους εργασίες. Το ίδιο ισχύει και στην ερώτηση 'αν μπορούν οι μαθητές να συμπύσσουν παραγράφους και κείμενα και να τους δίνουν τίτλους'. Επίσης, οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι οι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής κειμένου που είναι χρήσιμες για να οργανώσουν τις γραπτές ή τις προφορικές εργασίες. Επιπλέον, πιστεύουν ότι μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να διακρίνει τα επίπεδα του επίσημου και του οικείου λόγου καθώς και τα διαφορετικά είδη του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η καλύτερη μέθοδος εναλλακτικής αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, ακολουθεί η αυτό-αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομαδική και η ετερο-αξιολόγηση.

Η Νεοελληνική Γλώσσα, με την εισαγωγή των νέων εγχειριδίων, δεν διδάσκεται μέσα από τα βιβλία της Γραμματικής και του Συντακτικού όπως γινόταν παλαιά (διαχωρισμός μορφής και τρόπου δόμησης της γλώσσας) αλλά όλα τα βιβλία βρίσκονται σε αντιστοιχία με τη γλωσσολογική θεωρία ότι η Γλώσσα διδάσκεται μέσα από τα κείμενα και τη λειτουργία της σε αυτά. Επομένως τα νέα βιβλία δεν τονίζουν τη γραμματική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο αλλά αυτή εμπεριέχεται στα στοιχεία της πρότασης με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση.

2.5. Παράμετροι που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια

Στην ελληνική βιβλιογραφία, έρευνες μελέτησαν τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια. Τέτοιες παράμετροι είναι το φύλο, το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών, η κοινωνική προέλευση, η ηλικία και άλλες.

Όσον αφορά το φύλο των μαθητών, οι έρευνες του Κασσωτάκη και Φλουρή (1981) καθώς και του Χατζησαββίδη (1993), όπως αναφέρονται στην Αργυροπούλου (2009) δείχνουν την υπεροχή των γυναικών στα γλωσσικά μαθήματα. Αναλυτικότερα, ο Χατζησαββίδης, σε έρευνα με δείγμα μαθητές της Γ' Γυμνασίου,

παρατηρεί μεγαλύτερη πρόοδο των μαθητριών στο προφορικό λόγο, στο γραπτό λόγο και στη γλωσσική επίδοση. Την πρόοδο αυτή τη συνδέει με βιολογικούς παράγοντες καθώς τα κορίτσια αναπτύσσονται βιολογικά πιο γρήγορα από τα αγόρια αλλά και με κοινωνικούς παράγοντες εφόσον τα κορίτσια αποδέχονται πιο εύκολα αυτά που επιβάλλει ο θεσμός του σχολείου. Επίσης τονίζεται η ικανότητα των κοριτσιών να χρησιμοποιούν τύπους της γλώσσας (Παϊζη και Καβουκόπουλος 2001)

Επίσης, η έρευνα της Καλούση (1999) υποστηρίζει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες υπάρχει μεγαλύτερη λεκτική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη και οι μαθητές έχουν υψηλότερη συχνότητα ομιλίας.

Η γλωσσική επίδοση επηρεάζεται τόσο από την ηλικία των μαθητών όσο και από τη σειρά των παιδιών στην οικογένεια. Ο Χατζησαββίδης(1993), όπως αναφέρει η Αργυροπούλου(2009) επισημαίνει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούν καλύτερα/ορθότερα το γραπτό λόγο από τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Ακόμα εμφανίζεται υπεροχή των πρωτότοκων παιδιών στην ίδια οικογένεια. Αυτό αιτιολογείται λόγω της επικοινωνίας και του τρόπου κοινωνικοποίησης που προσφέρουν οι γονείς προς αυτά και που διαφέρει από αυτή που δέχονται το δεύτερο, τρίτο, και τα υπόλοιπα παιδιά.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση είναι η κοινωνική προέλευση των μαθητών. Ο Χατζησαββίδης (1993), με βάση την έρευνά του σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα επηρεάζει σε μικρό ποσοστό τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών ενώ το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας έχει μεγάλη σημασία για τη πρόοδο τους. Έτσι τονίζεται ο ρόλος της μητέρας στην επικοινωνιακή τεχνική και ανάπτυξη των παιδιών. Το ίδιο συμβαίνει και όσον αφορά το επάγγελμα των δυο γονέων. Το επάγγελμα του πατέρα δεν επηρεάζει τη γλωσσική πρόοδο ενώ το επάγγελμα της μητέρας την επηρεάζει θετικά.

Συμπερασματικά, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο σχολείο σε σχέση με τους μαθητές από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Στην ίδια διατύπωση έρχεται και η έρευνα των Παϊζη και Καβουκόπουλου (2001) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Χανίων. Οι μαθητές χωρίστηκαν ανάλογα με την προέλευση τους σε μεσοαστική, εργατική και αγροτική τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ταξική προέλευση επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη. Έτσι τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης βρίσκονται

σε πιο πλεονεκτική θέση σε σχέση με τα παιδιά που ανήκουν στην εργατική. Για τη κατώτερη βαθμίδα- την αγροτική- αναφέρει ότι τα παιδιά που ανήκουν σ' αυτήν χαρακτηρίζονται από σχολική αποτυχία, κυρίως επειδή πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τα γλωσσικά τους ιδιώματα.

Κάποιες από τις παραπάνω έρευνες αντλούν ιδέες από τη Φραγκουδάκη η οποία έχει αναπτύξει το θέμα της γλώσσας διεξοδικά και με κοινωνιολογικούς όρους. Η βασική της θέση, όπως διατυπώνεται στο Φραγκουδάκη (1987), είναι ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που εμφανίζουν στο σχολείο και το οποίο προωθεί την ανάπτυξη ανισοτήτων είναι η «γλωσσική σύγκρουση». Άλλη γλώσσα έχει μάθει ο μαθητής στο περιβάλλον του και άλλη είναι η γλώσσα του σχολείου. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν ξέρει να μιλάει αλλά ο μαθητής δυσκολεύεται να καταλάβει ότι εκτός από τη δική του γλώσσα, υπάρχει και η «παραλλαγή» του σχολείου. Το φαινόμενο της γλωσσικής σύγκρουσης όμως ισχύει και από τη μεριά του σχολείου καθώς αυτό αρνείται να δεχθεί τις παραλλαγές της εθνικής γλώσσας πιστεύοντας σε μια μυθική ποιότητα. Έτσι η διδασκαλία της γλώσσας είναι μια μυθολογία. «Το σχολείο δεν πρέπει να έχει στόχο να εξαφανίσει τις ιδιαιτερότητες των μητρικών παραλλαγών αλλά να προσθέσει τη γνώση της τυποποιημένης ρυθμισμένης κοινής και να τους εξοικειώσει με άλλα κοινωνικά επίσημα ιδιώματα...Οι μαθητές ντρέπονται για τη μητρική τους γλώσσα και αυτό αποτελεί βιαιότατο κοινωνικό ρατσισμό» (Φραγκουδάκη,1987).

Όσον αφορά την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, η έρευνα της Αδαλόγλου (2001), όπως αναφέρεται στο Αργυροπούλου (2009), έδειξε ότι τα κείμενα που είναι γραμμένα σε καθημερινό ύφος και με βιωματικά στοιχεία μπορούν να τα επεξεργαστούν όλοι οι μαθητές ενώ τα κείμενα που είναι γραμμένα σε επίσημο ύφος και χρειάζονται επιχειρηματολογία μπορούν να τα αναλύσουν και να τα κατανοήσουν μόνο οι μαθητές από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα.

Η διδακτική μεθοδολογία είναι μια από τις βασικές παραμέτρους που εμποδίζει τη πρόοδο των μαθητών. Η έρευνα των Ντίνα, Ξανθόπουλου και Τσακίριδου (2006) επικεντρώνεται στις διδακτικές τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι βελτιώνεται η διδασκαλία με την παρουσία των οπτικοακουστικών μέσων, παρόλα αυτά λίγοι τα εφαρμόζουν στη πράξη. Το ίδιο ισχύει και στη χρήση του λεξικού επί καθημερινής βάσης.

Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων στο δημοτικό, η έρευνα της Μούσιου- Μυλωνά (2006:317-328) δείχνει ότι οι περισσότεροι δίνουν έμφαση στο νόημα, στους πλαγιότιτλους, στα γλωσσικά στοιχεία και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ενώ λίγοι ασχολούνται με το είδος του κειμένου, το ύφος, το λόγο δημιουργίας του κειμένου, και άλλα.

2.6. Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε η περιγραφή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων πάνω στα οποία βασίζονται τα νέα σχολικά εγχειρίδια. Η συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων ήταν μια άμεση ανάγκη προσαρμογής στα ευρωπαϊκά πρότυπα και στην απόκτηση θεμιτών γνώσεων καθοδηγούμενων από την παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική. Στόχος ήταν ο εκσυγχρονισμός στα εκπαιδευτικά συστήματα και η εισαγωγή της επικοινωνιακής διάστασης της γνώσης στα γλωσσικά μαθήματα.

Στη συνέχεια αναφέρθηκε η ανάγκη μετάβασης από «τη γραμματική και το συντακτικό» προς αυτήν την επικοινωνιακή προσέγγιση της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών και παρουσιάστηκαν οι γνώμες ορισμένων εκπαιδευτικών και ερευνητών για τα νέα διδακτικά βιβλία του Γυμνασίου. Έγινε φανερό μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια είναι λειτουργικότερα, αρτιότερα και πιο ελκυστικά από τα προηγούμενα αλλά υστερούν στην επιλογή των κειμένων, στην φιλολογική επιμέλεια, στην μεγάλη έκταση της ύλης και άλλα.

Τέλος, αναφερόμενη στις παραμέτρους που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια, υπογραμμίζεται ότι από τους σημαντικότερους παράγοντες είναι η κοινωνική προέλευση των μαθητών καθώς και το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδό τους.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

3.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το θέμα της πολιτικής του γραμματισμού. Μέσα από την παρουσίαση ορισμένων μελετών και εμπειρικών ερευνών γίνεται προσπάθεια να φανεί η άποψη των ερευνητών για το γραμματισμό καθώς και η αλλαγή των νοημάτων που αποδίδονται στην έννοια αυτή διαχρονικά.

3.2. Επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για το γραμματισμό

Οι ορισμοί που αποδίδονταν στην έννοια του γραμματισμού (literacy) καθώς και οι στόχοι των πολιτικών για την εκπαιδευτική πολιτική άλλαζαν με το πέρασμα των χρόνων. Στην αρχή η συζήτηση για τον γραμματισμό περιοριζόταν στα όρια του κράτους και οι πολιτικές αφορούσαν κυρίως ομάδες ατόμων που είχαν περιορισμένες γλωσσικές ικανότητες, όπως οι μετανάστες, οι αγράμματοι ενήλικες, τα παιδιά που έμεναν πίσω στο σχολείο και άλλες, ενώ τώρα η πολιτική του γραμματισμού έχει μπει στα σχολεία και αφορά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ενώ γίνεται παγκόσμιος διαγωνισμός αναφορικά με τα αποτελέσματα της εφαρμογής των πολιτικών του γραμματισμού στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Τέτοιο παράδειγμα του ανταγωνισμού των χωρών είναι ο διαγωνισμός PISA ο οποίος εξετάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Μια σειρά από μελέτες οι οποίες είχαν στόχο να τροφοδοτήσουν την ανάπτυξη των πολιτικών επικεντρώνονταν στο ερώτημα κατά πόσον τα άτομα κατέχουν το γλωσσικό αλφαριθμητισμό.

Η Kathleen Rockhill (1987) ασχολήθηκε με την πολιτική του γραμματισμού σε ενήλικες γυναίκες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Επικεντρώθηκε σε αυτή την ομάδα πληθυσμού γιατί μέσα σ' αυτήν εμφανιζόταν διόγκωση του αριθμού των αναλφάβητων η οποία θεωρούνταν απειλή για την ανάπτυξη της χώρας. Η Rockhill στο συγκεκριμένο άρθρο της παρουσιάζει μια έρευνα η οποία ξεκίνησε το 1972 και χρηματοδοτήθηκε από το Αμερικανικό Υπουργείο Παιδείας για να μελετηθεί το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Σύμφωνα με την Rockhill, το πλαίσιο της έρευνας ήταν η συζήτηση ότι οι Αμερικάνοι είναι «όμηροι σε ένα πρόβλημα με τρομακτικές διαστάσεις», πρώτον γιατί ο αναλφαβητισμός των ενηλίκων κοστίζει δισεκατομμύρια δολάρια κάθε χρόνο, δεύτερον γιατί ο αναλφαβητισμός είναι ενσωματωμένος στη κοινωνία μέσα από την εγκληματικότητα, χρήση ναρκωτικών, απελπισία και τέλος, γιατί επιδρά στα ιδανικά της ιδιότητας του πολίτη και της ελευθερίας. Η Rockhill αναφέρεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε και δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα New York Times, η οποία έδειξε ότι 1 στους 5 ενηλίκους δεν μπορούν να διαβάσουν μια εφημερίδα με επάρκεια.

Η έρευνα της Rockhill βασίζεται σε συνεντεύξεις από 50 ισπανόφωνους ενηλίκους της εργατικής τάξης που είχαν εγκατασταθεί στη δυτική πλευρά του Λος Άντζελες. Οι συνεντεύξεις περιλαμβάνουν λεπτομερή απογραφή των καταστάσεων στις οποίες το άτομο ήρθε αντιμέτωπο με την αγγλική γλώσσα και περιγραφή του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν αυτές οι καταστάσεις.

Όπως ισχυρίζεται η Rockhill, οι Λευκοί Αμερικάνοι θυμώνουν γιατί θεωρούν ότι όσοι μεταναστεύουν είναι απρόθυμοι να μάθουν Αγγλικά. Τα αποτελέσματα όμως της έρευνας έδειξαν ότι όλοι έκαναν προσπάθειες μάθησης της γλώσσας αμέσως μετά την άφιξή τους στην Αμερική. Βέβαια η παρακολούθηση των μαθημάτων ήταν εξαιρετικά δύσκολη και πολύπλοκη ιδιαίτερα για τις γυναίκες.

Σύμφωνα με την Rockhill, οι μετανάστες μπορούσαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα 'ευκαιρίες'(opportunities). Θεωρήθηκε ότι με την παροχή του προγράμματος η επιτυχία των μαθητευόμενων θα εξαρτιόταν μόνο από την ατομική ικανότητα και το κίνητρο.

Αναφερόμενη στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, η συγγραφέας σημειώνει ότι υπάρχουν πολλές διεθνείς δηλώσεις σχετικά με το δικαίωμα να μάθεις, δικαίωμα να διαβάζεις, δικαίωμα στον εγγραμματοισμό (UNESCO 1985). Ο γραμματισμός μπορεί να «εμφανίζεται» μέσω της συλλογικής δράσης και βοηθάει την ενίσχυση των ατομικών ικανοτήτων όμως δεν ήταν ποτέ επίσημα κατοχυρωμένο ανθρώπινο δικαίωμα.

Όσοι ρωτήθηκαν στην έρευνα που παρουσιάζεται στο άρθρο της Rockhill υποστήριξαν ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στα Αγγλικά ήταν ζωτικής σημασίας. Οι γυναίκες ειδικά εκφράζουν την μεγάλη τους επιθυμία να μάθουν τη γλώσσα. Η Rockhill υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός «ζει» στη δουλειά των γυναικών αλλά δεν είναι τόσο δικαίωμα των γυναικών. Οι γυναίκες έχουν έντονη

επιθυμία να μορφωθούν, να πάνε σχολείο αλλά περιορίζονται στο σπίτι. Μέσα από συνεντεύξεις Ισπανόφωνων μεταναστών γυναικών στο Λος Αντζελες, φαίνεται ότι ο ρόλος τους είναι να βρίσκονται στο σπίτι σαν οικονόμες και να μην τους επιτρέπεται να μάθουν γράμματα αν και κάποιες από αυτές το θέλουν.

Στη χρήση του γραπτού ή του προφορικού λόγου, στο πλαίσιο της κατανόησης του γραμματισμού ως μιας επικοινωνιακής πρακτικής, η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο το γραπτό λόγο, ενώ οι άνδρες το προφορικό λόγο. Αυτό εξηγείται λόγω του ότι οι γυναίκες μένουν εγκλειστές στο οικιακό χώρο και δεν βγαίνουν χωρίς την έγκριση των συζύγων τους, ενώ οι άνδρες αισθάνονται άνετα να μιλούν «μπροστά σε κοινό». Ακόμα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε γραφειοκρατικές εργασίες οι ισπανόφωνες γυναίκες προτιμούν να πηγαίνουν με κάποιον που θα ξέρει Αγγλικά γιατί φοβούνται ότι δεν θα μπορέσουν να συνεννοηθούν. Τέλος οι γυναίκες που είναι αναλφάβητες αισθάνονται τη βία των ανδρών τους, και όλες οι γυναίκες αυτής της κατηγορίας που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι έχουν αντιμετωπίσει βίαιες καταστάσεις, ενώ οι γυναίκες που είναι μορφωμένες αισθάνονται ότι έχουν κάποιο κύρος και κάποιο επίπεδο στην οικογένεια.

Η Rockhill αναφέρει ότι η πολιτική του γραμματισμού είναι αναπόσπαστο τμήμα της προσπάθειας αποφυγής της πολιτιστικής γενοκτονίας ενός λαού. Η δημιουργία του γραμματισμού είναι ενσωματωμένη στις πρακτικές λόγου και στις σχέσεις δύναμης και εξουσίας στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Για τις φυλετικά και σεξουαλικά καταπιεσμένες γυναίκες αποτελεί μια ελπίδα απόδρασης . Η απουσία παροχής εκπαίδευσης στις γυναίκες σχετίζεται άμεσα με τον αποκλεισμό τους από τις μορφές εργασίας ή άλλες δραστηριότητες.

Από την περιγραφή της παραπάνω έρευνας διαπιστώνουμε ότι μέχρι τότε δεν υπήρχε η επικοινωνιακή αντίληψη για τη γλώσσα, όπως διατυπώθηκε αργότερα, η αντίληψη δηλαδή ότι η επάρκεια στη γλώσσα ταυτίζεται με την επάρκεια στη χρήση της σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Με άλλους όρους η έννοια του γραμματισμού είχε ένα περιορισμένο νόημα, με τη γλώσσα να θεωρείται βασικό μέσον αναπαράστασης της πραγματικότητας και εργαλείο έκφρασης ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου στην επικοινωνία του με τους άλλους.

Για την κοινωνιολογικά προσανατολισμένη έρευνα, τα στατιστικά στοιχεία του γραμματισμού αποτελούν δείκτες της κοινωνικής ανισότητας και συνεπώς είναι αναγκαία για τη πολιτική όσον αφορά τη βελτίωση των δικαιωμάτων, των σχολικών επιτεύξεων και άλλα.

Ο Street (2003) αναφέρει την ιστορία της χελώνας και του ψαριού που αντλείται από τους Βουδιστές για να συνειδητοποιήσουμε τη σημασία της εθνογραφικής προσέγγισης στην εξέταση της έννοιας του γραμματισμού.

Η ιστορία αυτή λέει ότι ήταν κάποτε μια χελώνα που ζούσε σε μια λίμνη με μια ομάδα ψαριών. Μια μέρα η χελώνα πήγε μια βόλτα στη στεριά. Ήταν μακριά από τη λίμνη για μερικές εβδομάδες. Όταν επέστρεψε συνάντησε κάποιο από τα ψάρια. Το ψάρι την ρώτησε «πώς είσαι; Δεν σε είχαμε δει για μερικές εβδομάδες, πού ήσουν;». Η χελώνα απάντησε «Ήμουν πάνω στη γη, αφιέρωσα λίγο χρόνο σε στεγνή γη». Το ψάρι ήταν λίγο μπερδεμένο και είπε: «Πάνω στη στεριά; Τι είναι η στεριά; Είναι υγρή; Είναι δροσερή και αναζωογονητική; Έχει κυματισμούς; Μπορείς να κολυμπήσεις σε αυτήν;». Η χελώνα απάντησε: «Όχι δεν έχει τίποτα από όσα είπες». Τότε το ψάρι δήλωσε «δεν είναι υγρή, δεν είναι δροσερή, δεν υπάρχουν κύματα, δεν μπορείς να κολυμπήσεις σε αυτή. Έτσι η στεριά σου πρέπει να είναι τελείως ανύπαρκτη, απλά ένα φανταστικό πράγμα, πραγματικά τίποτα». Η χελώνα του απάντησε: «Καλά, μπορεί να είναι κι έτσι...» και άφησε τα ψάρια και πήγε μια άλλη βόλτα στη στεριά.

Σύμφωνα με τον Street (2003), η διεθνής πολιτική που ασχολείται με τον γραμματισμό λειτουργεί όπως το ψάρι που είναι κολλημένο στο εσωτερικό. Οι φορείς χάραξης της πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί από τις 'εγγράμματες' κοινωνίες, βλέπουν τις πρακτικές των άλλων σαν «ψεύτικο» γραμματισμό. Ο τρόπος που το εξετάζουν τους εμποδίζει να δουν τι οι άλλοι άνθρωποι πραγματικά αποκαλούν αναλφαβητισμό. Είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα, όπως η χελώνα συνειδητοποίησε ότι υπήρχε πρόβλημα- το πρόβλημα της περιγραφής- και έτσι πήγε πάλι πίσω, άρχισε να εξετάζει τι εμπειρίες είχαν οι άνθρωποι, χρησιμοποίησε τη φαντασία για να μπορέσει να αναπτύξει τη γλώσσα της περιγραφής.

Συγκεκριμένα ο Street (2003) αναφερόμενος στον τόπο που μπορεί να λειτουργήσει και να αποκτηθεί ο γραμματισμός, υπογραμμίζει ότι ο γραμματισμός δεν σχετίζεται απόλυτα με την μάθηση στο σχολείο. Εγγράμματος θεωρείται κάποιος που μπορεί να ανταποκριθεί σε καταστάσεις επικοινωνίας και να μπορεί να μάθει τους άλλους σχετικά με αυτό που ξέρει.

Για να καταλάβουμε την έννοια του γραμματισμού πρέπει να προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα όπως τι ορισμοί δίδονται, κάτω από ποιες συνθήκες και για ποιους λόγους.

Όταν τα Ηνωμένα Έθνη σηματοδότησαν την αρχή του 21^{ου} αιώνα με την καθιέρωση των αναπτυξιακών στόχων της χιλιετίας για την εξάλειψη της φτώχειας, δεν ήταν καθόλου έκπληξη ότι ένας από τους κεντρικούς στόχους ήταν η ενίσχυση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων ανάγνωσης και αριθμητικής από όλους τους μαθητές. Ο γραμματισμός, όπως ονομάζεται σήμερα η πολιτική της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων, θα αποτελούσε έναν τρόπο πρόσβασης στην αυτονομία και στην χειραφέτηση. Όμως ο λόγος αυτός δεν ήταν κάτι καινούργιο.

Όπως αναφέρει η Debra Myhill (2009), ο Freire το 1972 μίλησε για την «απελευθέρωση στις γνώσεις» και την καθιέρωση ενός προγράμματος αλφαριθμητισμού στους φτωχότερους ενήλικους της Βραζιλίας. Ο Freire πίστευε ότι ο γραμματισμός είναι μια βάση για την πολιτιστική δράση υπέρ της ελευθερίας.

Σύμφωνα με την Debra Myhill (2009) οι ορισμοί του γραμματισμού είναι λιγότερο σαφείς από το τι τελικά είναι. Το κείμενο για την Εθνική Στρατηγική Αλφαριθμητισμού στην Αγγλία (National Literacy Strategy in England) αναφέρει ότι «ο γραμματισμός ενώνει τις σημαντικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής και επίσης περιλαμβάνει την ομιλία και την ακρόαση» (όπως αναφέρεται στο Myhill, 2009). Σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα η UNESCO διατυπώνει την άποψη ότι «ο γραμματισμός είναι η ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν, να κατανοούν, να ερμηνεύουν, να δημιουργούν, να επικοινωνούν, να υπολογίζουν και να χρησιμοποιούν έντυπα και γραπτά υλικά που συνδέονται με διαφορετικό πλαίσιο. Η απόκτηση του γραμματισμού περιλαμβάνει συνεχή εκπαίδευση ώστε να μπορέσει το άτομο να επιτύχει τους στόχους του, να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες και να συμμετέχει στην ευρύτερη κοινωνία (UNESCO, 2004)».

Οι Davenport and Jones (2005) αναφέρονται στην επίδραση της πολιτικής του γραμματισμού στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, διατυπώνοντας την άποψη ότι ο μετασχηματισμός του γραμματισμού από ένα εκπαιδευτικό σε ένα εθνικό και πολιτικό ζήτημα ήταν άμεσος και σημαντικός καθώς δεν αποτελούσε ένα πρόβλημα της εποχής αλλά μάλλον μια κρίση.

Συγκεκριμένα, στο άρθρο τους «The Politics of Literacy», οι Davenport and Jones (2005) αναφέρουν ότι στην Αμερική, στο τέλος της δεκαετίας του '80, ο Bill Honig (πολιτικός- έφορος της παιδείας) αποφάσισε να ξεκινήσει μια μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση με επίκεντρο την ανάγνωση. Συνέδεσε τις πολιτικές του μ' ένα εκπαιδευτικό-πολιτικό κίνημα που ονομάστηκε «ολιστική προσέγγιση στη γλώσσα»(whole language). Η ουσία του κινήματος είναι να μη διασπά τις λέξεις σε μέρη , όπως συλλαβές και ήχους, αλλά τα παιδιά να καλούνται να μάθουν μέσα από την επαφή τους με τον κόσμο δηλαδή να ακούν, να ερμηνεύουν και να ενσωματώνουν τη γλώσσα με φυσικό τρόπο.

Το 1994, τα αποτελέσματα των δοκιμασιών αυτών δεν ήταν ικανοποιητικά. Οι επιδόσεις στις εξετάσεις στην Καλιφόρνια σημείωσαν πτώση ως προς την ανάγνωση. Ένα χρόνο μετά τη γλωσσική μεταρρύθμιση εκδόθηκαν στο Σαν Ντιέγκο κάποια φοιτητικά αποτελέσματα τα οποία έδειξαν ότι το ποσοστό επιτυχίας μειώθηκε από 51% σε 25%.

Η χρήση δοκιμασιών με στόχο τη βελτίωση της παιδείας είχε και τους επικριτές της. Κάποιοι υποστήριζαν ότι η τεχνική αυτή δεν θα βελτίωνε την εκπαίδευση αλλά ότι θα αποκάλυπτε μια ανισότητα ιδίως για τα παιδιά των φτωχών στρωμάτων.

Επίσης οι Davenport and Jones (2005) επισημαίνουν ότι το πλέον πολιτικοποιημένο θέμα στο τομέα της εκπαίδευσης στην Αμερική είναι το «πώς διδάσκεται ο γραμματισμός». Έτσι λοιπόν αναπτύχθηκαν δυο διαφορετικές μεθοδολογίες για τη διδασκαλία του γραμματισμού. Η *πρώτη* αναφέρεται στα 'ΦΩΝΗΜΑΤΑ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ' σε σχέση με μια συγκεκριμένη έννοια. Η διαδικασία της προσέγγισης των δεξιοτήτων ξεκινούσε όταν οι μαθητές άρχιζαν να καταλαβαίνουν τις συνδέσεις μεταξύ των ήχων και των συμβόλων. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60 , διδασκαλία σήμαινε “word” (λέξη) or “look-say”(κοίτα-πες). Με τη μέθοδο αυτή τα παιδιά μάθαιναν μεμονωμένες λέξεις ξεχωριστά σε προτάσεις και σε ιστορίες. Η *δεύτερη* μέθοδος ήταν η λεγόμενη “whole language” (ολιστική προσέγγιση στη γλώσσα), με την οποία οι μαθητές διάβαζαν ολόκληρα κείμενα δίνοντας προσοχή στο περιεχόμενο. Έτσι δόθηκε νόημα σε κείμενα που προηγουμένως ήταν ανούσια για τους μαθητές. Η μέθοδος “whole language” απέκτησε σημαντική έλξη στα τέλη της δεκαετίας του ' 80 και στις αρχές της δεκαετίας του ' 90 και οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν σε μια νέα προσέγγιση που συνδεόταν με τις παιδαγωγικές μεθόδους και άμεσα με τη σχολική ψυχολογία.

Ο έλεγχος του γραμματισμού στις ΗΠΑ γίνεται σήμερα μέσω της «Εθνικής Αξιολόγησης της Εκπαιδευτικής Προόδου» (National Assessment of Educational Progress), της «Μελέτης Προόδου στον Διεθνή Γλωσσικό Γραμματισμό» (Progress in International Reading Literacy Study) και το «Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών» (Programme for International Student Assessment). Κάποια από τα αποτελέσματα του NAEP και PISA δείχνουν ότι μόνο 3 στους 10 μαθητές στις ΗΠΑ είναι ικανοί αναγνώστες. Τέλος επισημαίνονται σοβαρές διαφορές στην ανάγνωση οι οποίες βασίζονται στη διαφορετικότητα των εθνικοτήτων.

Η σημαντικότερη αλλαγή στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα προς την κατεύθυνση του γραμματισμού έγινε με την Εθνική Στρατηγική Αλφαριθμητισμού, η οποία υλοποιήθηκε από την κυβέρνηση του Νέου Εργατικού κόμματος το 1997 με στόχο την αύξηση των προτύπων στην παιδεία.

Η Moss (2009) αναφερόμενη στην εξέλιξη της πολιτικής αυτής στην Αγγλία εξηγεί ότι η πολιτική έδωσε έμφαση σε 'αυτό που λειτουργεί' και όχι σε αυτό που βασίζεται σε ιδεολογικές ή δογματικές πεποιθήσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η Εθνική Στρατηγική Αλφαριθμητισμού ήταν το κύριο όχημα για την εκπαιδευτική αλλαγή, θα έδειχνε την επιτυχία της κυβέρνησης στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τέλος θα αποτελούσε ένα δείγμα για το τι τελικά κάνουν οι κυβερνήσεις.

Στο άρθρο «The politics of literacy in the context of large-scale education reform» η Moss (2009) μελετάει το ρόλο που διαδραμάτισε η Εθνική Στρατηγική Αλφαριθμητισμού στην Αγγλία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η ίδια περιγράφει την έρευνα που διεξήγαγε με την χρηματοδότηση του Οικονομικού και Κοινωνικού Συμβουλίου Έρευνας. Ο σχεδιασμός της έρευνας επικεντρώθηκε σε δεδομένα που συλλέχθηκαν από τέσσερα δημοτικά σχολεία δυο διαφορετικών τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Παράλληλα με την παρατήρηση στην τάξη, συλλέχθηκαν δεδομένα από συνεντεύξεις από διάφορους παράγοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επίσης, μία δεύτερη μελέτη επικεντρώθηκε στην εξέλιξη της πολιτικής του γραμματισμού από το 1996-2004. Σε αυτήν την φάση συγκεντρώθηκαν συνεντεύξεις από παράγοντες που συμμετείχαν στην ομάδα συντονισμού της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς και επίσημα έγγραφα όπως εκθέσεις παραγόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής και έγγραφα δημοσιευμένα στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

Η Moss (2009) αναφέρει ότι εάν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής βασίζονται στη μεταφορά της υπάρχουσας γνώσης από το ένα πλαίσιο σε άλλο ως ένα βασικό μηχανισμό για την αύξηση της αποδοτικότητας του συστήματος τότε θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι η γνώση αυτή χρησιμοποιείται σωστά καθώς και να καθοριστεί το μαθησιακό επίπεδο το οποίο πρέπει να φτάσουν οι μαθητές.

Σύμφωνα με την Εθνική Στρατηγική Αλφαριθμητισμού, ο αρχικός στόχος ήταν να μπορέσει το 80% των μαθητών να φτάσει στο Επίπεδο 4, το οποίο θα μπορούσε να βελτιώσει τις προοπτικές του μαθητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τις ευκαιρίες της ζωής του στο μέλλον. Αυτός ο στόχος θεωρήθηκε λογικός αλλά δεν μπορούσε να απαντήσει στις επικρίσεις των πολιτικών φορέων για την αποτυχία του υπόλοιπου 20% των μαθητών που δεν θα έφταναν στο αναμενόμενο επίπεδο γνώσεων. Η πολιτική του γραμματισμού θα αποτελούσε, επίσης, μια ευκαιρία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μια βοήθεια για τη μεταφορά βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στους μαθητές.

Όμως τα στοιχεία της αγγλικής κυβέρνησης έδειξαν ότι οι στόχοι του προγράμματος δεν είχαν επιτευχθεί, όπως αναμενόταν, αλλά παρόλα αυτά υπήρχαν περιθώρια επιπλέον βελτίωσης μιας και υπήρχε πολιτική υποστήριξη.

Σύμφωνα με την έρευνα της Moss, που ολοκληρώθηκε το Μάιο του 2004 με τη συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων, η Εθνική Στρατηγική Αλφαριθμητισμού δεν κατόρθωσε να πετύχει το στόχο της γιατί, παρόλο που ο σχεδιασμός της αγγλικής πολιτικής προσανατολιζόταν στις ανάγκες της κοινωνίας, η ύπαρξη ανταγωνιστικών τάσεων και η απροθυμία των πολιτικών φορέων να ασχοληθούν με την εξέταση των λόγων της αποτυχίας των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών δημιούργησαν εμπόδια για την πραγματική ανάπτυξη μιας πολιτικής του γραμματισμού που θα ανταποκρινόταν στις ανθρώπινες ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων έδειξαν ότι η αποτυχία του προγράμματος οφειλόταν στο ότι το περιεχόμενό του ήταν λάθος (υιοθέτηση λανθασμένου είδους παιδαγωγικής του γραμματισμού και λανθασμένη προσέγγιση στη διαχείριση της αλλαγής), πολλά στοιχεία ήταν κακής ποιότητας και υπήρχαν κενά στις απαιτούμενες τεχνολογικές γνώσεις, δεν είχαν χρησιμοποιηθεί οι σωστοί άνθρωποι στο σωστό χρόνο και τέλος, η προσοχή των πολιτικών φορέων ήταν προς άλλες κατευθύνσεις και όχι προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Η πολιτική του γραμματισμού που εφαρμόστηκε στη Μεγάλη Βρετανία επηρέασε σε σημαντικό βαθμό το εκπαιδευτικό σύστημα της Νέας Ζηλανδίας. Το Υπουργείο Παιδείας της χώρας αυτής είχε στόχο τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα εξόπλιζε όλους τους μαθητές της Νέας Ζηλανδίας με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που θα τους καθιστούσαν επιτυχημένους πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Οι λόγοι αλλαγής της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Timperley & Parr (2009), ήταν από την μια η επιβολή ενός ενιαίου, παγκοσμίως, συστήματος στην παιδεία και από την άλλη η σοβαρή ανησυχία για τα αποτελέσματα των μαθητών σε έρευνες όπως το PISA και PIRLS, οι οποίες έδειχναν ότι οι Νεοζηλανδοί σπουδαστές βρίσκονται σε μέτριο επίπεδο γνώσεων σε σχέση με τους μαθητές των υπόλοιπων χωρών που συμμετείχαν στις έρευνες αυτές.

Πρωταρχικό μέλημα θεωρήθηκε η εστίαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι επιμορφώσεις ανατέθηκαν στα ίδια τα σχολεία με αποτέλεσμα σε πολλά από αυτά το πρόγραμμα να μη υλοποιηθεί λόγω προβλημάτων στη διαχείριση και στα οικονομικά.

Οι Timperley & Parr (2009) αναφέρουν ότι το Υπουργείο Παιδείας της Νέας Ζηλανδίας καθιέρωσε το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών που δίνει την κατεύθυνση και το πλαίσιο εφαρμογής, αλλά και την ευελιξία και τη πρωτοβουλία στα σχολεία να διαμορφώσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Όμως προσδιορίζεται η Πρόοδος στην Εκμάθηση του Γραμματισμού (Literacy Learning Progressions) η οποία λειτουργεί ως εργαλείο περιγράφοντας τις ικανότητες της ανάγνωσης και των μαθηματικών που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών.

Ακόμα, οι Honglin Chen & Beverly Derewianka (2009) στο άρθρο τους εξηγούν το πεδίο της παραγωγής της γνώσης χρησιμοποιώντας την έννοια του Παιδαγωγικού Μηχανισμού (pedagogic device) του B. Bernstein. Ο Bernstein, για να εξηγήσει τις σχέσεις μεταξύ των βασικών τομέων των δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση, αναπτύσσει την έννοια του παιδαγωγικού μηχανισμού, τον οποίο ο ίδιος περιγράφει ως ένα σύστημα κανόνων που ρυθμίζει τις διαδικασίες με τις οποίες η εξειδικευμένη γνώση μετατρέπεται ή «παιδαγωγικοποιείται» (is pedagogised) για να αποτελέσει τον παιδαγωγικό λόγο.

Σύμφωνα με τους Honglin Chen & Beverly Derewianka (2009) , το πεδίο αναπλαισίωσης, όπως το αναφέρει ο Bernstein, μπορεί να διαιρεθεί στο 'έπισημο

πεδίο(official)’ και στο ‘παιδαγωγικό πεδίο(pedagogic)’. Το ‘επίσημο’ ρυθμίζεται από το κράτος (υπουργεία και φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής) ενώ το ‘παιδαγωγικό’ ασχολείται με την παραγωγή και την πρόσβαση στην εξειδικευμένη γνώση και ρυθμίζεται από θεσμούς και παράγοντες που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ανάμεσα στα πεδία δημιουργούνται συγκρούσεις κατά την κατανομή της εξουσίας και των κοινωνικών σχέσεων. Οι σχέσεις εξουσίας δεν είναι ποτέ σταθερές. Η κατανομή της εξουσίας δημιουργεί πιθανά σημεία προκλήσεων, αμφισβήτησης, διαπραγμάτευσης και ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων που επιθυμούν να ελέγξουν τον ‘παιδαγωγικό μηχανισμό’. Ο ‘παιδαγωγικός μηχανισμός’ λειτουργεί μέσω τριών εσωτερικών κανόνων. Πρώτον, οι κανόνες κατανομής (distributive rules) οι οποίοι διέπουν την παραγωγή διαφόρων μορφών της πνευματικής γνώσης και την κατανομή σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, δηλαδή μέσω αυτών παρουσιάζεται το ποιος μπορεί να μεταδίδει τη γνώση, σε ποιον και κάτω από ποιες μαθησιακές συνθήκες. Δεύτερον, οι κανόνες αναπλαισίωσης (recontextualising rules) οι οποίοι συγκροτούν επιλεκτικά τα παιδαγωγικά υποκείμενα και τρίτον, οι κανόνες αξιολόγησης (evaluative rules) οι οποίοι αποτελούν τις ειδικές παιδαγωγικές πρακτικές και παρέχουν τα κριτήρια για την νομιμοποίηση των μορφών της γνώσης.

Σύμφωνα με τους Honglin Chen & Beverly Derewianka, στο πεδίο της παραγωγής της γνώσης, ο Bernstein αναγνωρίζει δυο μορφές που χαρακτηρίζουν την εσωτερική διάρθρωση των εξειδικευμένων πεδίων, την ‘ιεραρχική’ (hierarchical) και την ‘οριζόντια’ (horizontal). Στην ‘οριζόντια δομή’ η γνώση είναι εννοιολογικά ολοκληρωμένη και ιεραρχικά οργανωμένη. Η ‘οριζόντια δομή της γνώσης’ χαρακτηρίζεται από τις κοινωνικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες.

Κατά τη διαδικασία της αναπλαισίωσης της γνώσης, ο Bernstein χρησιμοποιεί τις έννοιες της ‘ταξινόμησης (classification)’ και της ‘περιχάραξης (framing)’. Η ταξινόμηση αναφέρεται στο βαθμό που χωρίζονται τα γνωστικά αντικείμενα. Όταν υπάρχει ισχυρή ταξινόμηση τα όρια μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων είναι ‘άκαμπτα’ ενώ όταν η ταξινόμηση είναι χαλαρή τότε τα όρια είναι ‘διαπερατά’. Η περιχάραξη αναφέρεται στον έλεγχο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η ισχυρή περιχάραξη δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας ενώ η χαλαρή περιχάραξη δίνει μεγαλύτερη αυτονομία στους μαθητές.

Στο πεδίο της παραγωγής της γνώσης τομείς, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η γλωσσολογία και οι φιλολογικές μελέτες, συμβάλλουν στην κατανόηση της

γλώσσας και του γραμματισμού. Για παράδειγμα, η επιστήμη της Ψυχολογίας αντιμετωπίζει την ανάγνωση και γραφή ως ένα σύνολο αυτόνομων γνωστικών δεξιοτήτων που εύκολα μεταφέρονται από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Αυτή η αντίληψη βρίσκεται σε αντίθεση με την άποψη της επιστήμης της Κοινωνιολογίας η οποία ορίζει τον γραμματισμό ως «μια κοινωνική πρακτική που διαμορφώνεται από το κοινωνικο- πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο θεσπίστηκε» (Moss, 2002).

Οι Honglin Chen & Beverly Derewianka (2009) αναφέρουν ότι στο πεδίο της πολιτικής, το 'επίσημο πεδίο αναπλαισίωσης έχει αμφίσημες σχέσεις με το 'παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης' όσο και με τον τομέα παραγωγής της γνώσης. Αυτό φαίνεται μέσα από τις πολιτικές εξελίξεις που αφορούσαν την εκπαίδευση και συνέβησαν τις τελευταίες δυο δεκαετίες. Το 1960-1970 η εκπαίδευση του γραμματισμού πέρασε μια περίοδο ενθάρρυνσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Επίσης, η ανησυχία της ανάπτυξης των προγραμμάτων σπουδών είχε υποβαθμιστεί και έμφαση δινόταν στην ίδια την διαδικασία της μάθησης έχοντας στο επίκεντρο το ρόλο του δασκάλου και το σχολείο και όχι κάποια εξωτερική αρχή. Ο έλεγχος ήταν αποκεντρωτικός και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν σε τοπικό επίπεδο βασισμένοι στις ειδικές ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές, από την άλλη, ενθαρρύνονταν να εκφράσουν την προσωπικότητάς τους, διάβαζαν αυτό-επιλεγόμενα κείμενα λογοτεχνών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν διαμεσολαβητικός. Η αξιολόγηση των μαθητών γινόταν μέσα στην τάξη και είχε τη μορφή μιας θετικής ανατροφοδότησης και όχι τη μορφή ενός αυστηρού βαθμού. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1980, έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1978 από τους 'Επιθεωρητές των Σχολείων' έδειξε ότι δεν υπήρχε εξέλιξη στους μαθητές λόγω ότι οι εκπαιδευτικοί αποφάσιζαν μόνοι τους γι' αυτό που θα δίδασκαν στους μαθητές. Έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη για αλλαγή η οποία προερχόταν από δυο κατευθύνσεις: η πρώτη ήταν γλωσσολογική, καθώς οι φοιτητές είχαν πολλές ανακρίβειες στην ορθογραφία, στη γραμματική και στη στίξη, και η δεύτερη προερχόταν από τον τομέα της κοινωνιολογίας όπου σύμφωνα με τον Bernstein, μια Αόρατη παιδαγωγική πρακτική θα ευνοούσε μόνο τους μαθητές που ανήκαν στην μεσαία εργατική τάξη και είχαν κάποιο οικογενειακό υπόβαθρο.

Τέλος στο πεδίο της πολιτικής, οι Honglin Chen & Beverly Derewianka (2009) υποστηρίζουν ότι ισχυρή καθοδήγηση και υποστήριξη μπορεί να παρέχεται από τους επίσημους κρατικούς φορείς αλλά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν ρόλο

έγκυρο μέσα από τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις λεπτομέρειες του περιεχομένου, τις δραστηριότητες και το χρονοδιάγραμμα της μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τους Honglin Chen & Beverly Derewianka (2009) ο γραμματισμός θεωρείται ένα πολύτιμο οικονομικό αγαθό και συνδέεται με την απασχόληση και την παραγωγικότητα στο χώρο της εργασίας. Έτσι δημιουργήθηκαν διεθνείς διαγωνισμοί, όπως ο PISA, που εξετάζουν την ποιότητα της ανάγνωσης και γραφής ως μια επικοινωνιακή πρακτική, και φορείς, όπως ο ΟΟΣΑ⁸, οι οποίοι παρέχουν συγκριτικά στατιστικά στοιχεία όσον αφορά τα επίπεδα της επίτευξης λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Τέλος, η Moss (2002) στο άρθρο της «Literacy and pedagogy in flux: Constructing the object of study from a Bernsteinian perspective» αναφέρεται στις θεωρητικές έννοιες του Bernstein θέλοντας να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στη θεωρητική του εργασία και το έργο του σχετικά με το γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική. Σύμφωνα με τη Moss, στην εκπαίδευση, ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική έχει απασχολήσει τους κλάδους της ψυχολογίας και της ψυχολογολογίας, οι οποίοι επεξεργάζονται την ανάγνωση και τη γραφή ως ένα σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτηθούν. Η άποψη του Street, η οποία αναφέρεται στο ίδιο άρθρο, είναι ότι ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική θεωρεί ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι βασικές πολιτιστικές δραστηριότητες που διαμορφώνονται ανάλογα με τα κοινωνικά περιβάλλοντα που βρίσκεται το άτομο.

Σύμφωνα με τη Moss(2002), ο Bernstein στη θεωρητική του ανάλυση χρησιμοποιεί έννοιες όπως Παιδαγωγικός/ Διδακτικός/ Ρυθμιστικός Λόγος, Ορατές και Αόρατες Παιδαγωγικές Πρακτικές, Οριζόντιος και Κάθετος Λόγος⁹. Η Moss αναφέρεται στην άποψη της J. Solsken με βάση την οποία το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να βασίζεται στην Αόρατη Παιδαγωγική. Σύμφωνα με αυτή την παιδαγωγική πρακτική η ανάγνωση και η γραφή είχαν ενσωματωθεί σε δραστηριότητες που έμοιαζαν με παιχνίδι. Επίσης, τα παιδιά ήταν ελεύθερα να επιλέξουν ποιες δραστηριότητες ήθελαν να κάνουν κατά τη διάρκεια της ημέρας και η αξιολόγηση έπαιρνε τη μορφή μιας απλής αναφοράς των δραστηριοτήτων. Αυτός ο τύπος πρακτικής φαινόταν ότι εξυπηρετούσε περισσότερο τους μαθητές που ανήκαν στη μεσαία εργατική τάξη.

⁸ Οργανισμός Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας

⁹ Οι έννοιες αυτές θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Βέβαια, κάποιοι γονείς και εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να καταλάβουν το ρόλο του παιχνιδιού στην τάξη εφόσον δεν έβλεπαν πρόοδο στους μαθητές και έτσι ήθελαν έναν πιο οργανωμένο και αυστηρό τρόπο πρακτικής που εκφραζόταν μέσα από την Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική. Με βάση αυτή ο έλεγχος θα ήταν στα χέρια των εκπαιδευτικών και θα υπήρχαν ρητοί κανόνες.

Η Moss (2002) αναφέρεται στο σύστημα της Αγγλίας και πιο συγκεκριμένα στο Αγγλικό εκπαιδευτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (English Curriculum in School) και στην Αρχική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών (Initial Teaching Training), όπου γίνεται φανερός ο ρόλος που θα διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Σκοπός είναι οι μαθητές να γίνουν 'περισσότερο' γνώστες, να διευρύνουν το 'ρεπερτόριό' τους και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ενθαρρυντικός προς τους μαθητές, θα πρέπει να γνωρίζουν καλά το έργο τους και να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές. Το πιο σημαντικό όμως που αποτυπώνεται στην εγκύκλιο 4/98 του Αγγλικού εκπαιδευτικού Προγράμματος ήταν ο τρόπος που θα αξιολογούνταν τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτές. Η αξιολόγηση τονίζεται με τις εξής φράσεις της εγκυκλίου : «ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αποδείξει...», «οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διδάξουν τους μαθητές να...», «οι φορείς θα πρέπει να εξασφαλίσουν...» και άλλα.

Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής κοινότητας υπάρχει μεγάλος βαθμός ανησυχίας για την απώλεια της αυτονομίας του δασκάλου και πως ο ρόλος του θα είναι δημιουργικός αν απουσιάζει το προσωπικό του στοιχείο στη διδασκαλία.

3.3. Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε η επισκόπηση σχετικής με το υπό έρευνα θέμα βιβλιογραφίας, στην οποία περιλαμβάνονται πηγές από τον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο. Όπως έγινε αντιληπτό μέσα από αυτές, η έννοια του γραμματισμού μεταβλήθηκε από μια πολιτική που ασχολούνταν με τις αγράμματες ομάδες πληθυσμού σε μια πολιτική που επηρέασε τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και δημιούργησε την ανάγκη βελτίωσης μέσα από τους παγκόσμιους διαγωνισμούς. Σε αυτό το πλαίσιο, που εκλαμβάνεται ως γλωσσικός γραμματισμός, εξετάζεται αν οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν γλωσσικά όταν βρεθούν σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια.

Σύμφωνα με το λόγο δημιουργίας του διαγωνισμού PISA, εξετάζεται το κατά πόσο οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να αντιμετωπίσουν ζητήματα της καθημερινής ζωής τους.

Έτσι, στην εξέλιξη διατυπώθηκαν ορισμοί και κατανοήσεις για το τι είναι ο γραμματισμός που στην ουσία συνιστούσαν διαφορετικές μορφές πρακτικής για την κατοχή της γλώσσας. Διαφορετική ήταν η άποψη της UNESCO και διαφορετική του PISA. Σιγά σιγά οδηγούμαστε από τον σχετικισμό που θα υπονοούσε ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί ανάλογα με το εκπαιδευτικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, στο ερώτημα της ανάδειξης των διαφορετικών αρχών οργάνωσης της εκπαιδευτικής γνώσης και της μορφής της πρακτικής που περιλαμβάνει μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημασία που έχει το να κατανοούμε ποια μορφή πρακτικής ενσωματώνεται σε μια οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας.

Επίσης, ενώ μέχρι τότε ο γραμματισμός ήταν ένα εκπαιδευτικό ζήτημα, τώρα γίνεται μετατόπιση προς το επίσημο πεδίο της αναπλαισίωσης δηλαδή αύξηση του κρατικού ελέγχου και του ελέγχου που άρχισαν να ασκούν οι υπερεθνικοί οργανισμοί για το πώς θα διδάσκεται η γλώσσα και ο γραμματισμός. Άρα έγινε κεντρικό πολιτικό θέμα έξω από τα όρια του σχολείου και τους παιδαγωγούς.

Τέλος, όπως φάνηκε στην περίπτωση της Νέας Ζηλανδίας, εφαρμόζεται μεγαλύτερος κρατικός έλεγχος εφόσον ορίζεται το πλαίσιο και το εργαλείο αξιολόγησης.

4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4.1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εξετάζει ως κεντρικό ζήτημα την αλλαγή που πραγματοποιήθηκε στο Πρόγραμμα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα το είδος των αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά το Γυμνάσιο και τις συνέπειες των αλλαγών αυτών προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Επίσης η συγκεκριμένη μελέτη ασχολείται με το κατά πόσο οι μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα έχουν πρόσβαση στη γνώση και αν οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στις παιδαγωγικές πρακτικές αμβλύνουν το ζήτημα της άνιση πρόσβασης στην εκπαιδευτική γνώση.

Για την μελέτη των παραπάνω ερωτημάτων είναι αναγκαία μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Η θεωρία του Basil Bernstein, θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής, συνδέει την κοινωνική ανισότητα με την πρόοδο των μαθητών στο σχολείο και τη δυνατότητα πρόσκτησης της παιδαγωγικής γνώσης από μαθητές που ανήκουν σε διάφορα κοινωνικά στρώματα.

Επίσης, σύμφωνα με τους Κουλαϊδή & Τσατσαρώνη (2010), «η θεωρία του Bernstein περιλαμβάνει μια εσωτερική γλώσσα για τη συστηματική περιγραφή του πεδίου της εκπαίδευσης, δηλαδή ένα σύνολο θεωρητικών εννοιών και των σχέσεων που υφίστανται μεταξύ τους» (σελ 18) που διαφέρει από άλλες κοινωνιολογικές θεωρίες όπως του Bourdieu και του Foucault.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου προσεγγίζονται οι θεωρητικές έννοιες του Bernstein πάνω στις οποίες βασίζεται η συγκεκριμένη μελέτη.

4.2. Θεωρητικές έννοιες του Bernstein

Σύμφωνα με τον Bernstein (1991) «η εκπαιδευτική γνώση είναι ένας ζωτικός ρυθμιστής της δομής της εμπειρίας. Η επίσημη εκπαιδευτική γνώση μπορεί να θεωρηθεί ότι πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων: το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη

μετάδοση γνώσης και η αξιολόγηση ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά των διδασκομένων (σελ 63-64)».

Με την αλλαγή στο Πρόγραμμα Σπουδών και στο Αναλυτικό πρόγραμμα δημιουργείται η ανάγκη να εξεταστεί με ποιον τρόπο συγκροτείται η γνώση μέσα στα σχολικά βιβλία, ποια γνώση επιλέγεται και ποιες μορφές πρακτικής ενσωματώνονται στα βιβλία αυτά.

Καταρχάς η γνώση που βρίσκεται στα σχολικά βιβλία δεν είναι αυτή καθαυτή επιστημονική αλλά πρόκειται για έναν μετασχηματισμό της γνώσης από επιστημονική σε παιδαγωγική που επηρεάζεται από τις επιστημολογικές αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης, από τις παιδαγωγικές θέσεις που είναι κυρίαρχες και από τις αντίστοιχες κοινωνικές επιλογές (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2001). Η μετατροπή αυτής της γνώσης από επιστημονική σε σχολική περιγράφεται μέσα από τον Bernstein με την έννοια της αναπλαισίωσης.

Ο Bernstein συνδέει την έννοια της αναπλαισίωσης με τον *παιδαγωγικό μηχανισμό* (*pedagogic device*) ο οποίος συγκροτεί την εσωτερική λογική του παιδαγωγικού λόγου και των πρακτικών, καθώς δομεί και οργανώνει τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα και την κατανομή τους (Bernstein, 2000).

Οι Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη (2010) αναφέρουν ότι ο παιδαγωγικός μηχανισμός «παράγει τον συμβολικό έλεγχο και τις τροπές του και καθιστά διαθέσιμες τις αρχές μέσω των οποίων διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται οι συνειδήσεις.[...]προκαλεί διαμάχες στην εξουσία πάνω στις πραγματώσεις του συμβολικού ελέγχου» (σελ. 26).

Σύμφωνα με την Singh (2002) ο παιδαγωγικός μηχανισμός όπως περιγράφεται στη θεωρία του Bernstein είναι ένα σύνολο κανόνων ή διαδικασιών μέσω των οποίων η γνώση παίρνει μορφή μέσα από τα προγράμματα σπουδών και μετατρέπεται σε επικοινωνία μέσα στην τάξη.

Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), ο παιδαγωγικός μηχανισμός αποτελείται από τριών ειδών κανόνες: κατανομής (*distributive rules*), αναπλαισίωσης (*recontextualising rules*), αξιολόγησης (*evaluative rules*). Αντίστοιχα διαμορφώνονται τρία πεδία λόγου και πρακτικών: παραγωγής, αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής.

Ως ιεραρχικά ανώτεροι, οι *κανόνες κατανομής* εξειδικεύουν την παραγωγή του διανοητικού λόγου σε ένα εξειδικευμένο πεδίο, δηλαδή τη διαμόρφωση ενός δεύτερου πεδίου το οποίο ρυθμίζεται από τους κανόνες αναπλαισίωσης. Οι κανόνες αυτοί κατανέμουν άνισα τη γνώση σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Δηλαδή άλλη

γνώση θα παρέχεται σε αυτούς που επιτελούν διανοητική εργασία και άλλη σε αυτούς που θα κάνουν κάποια χειρωνακτική εργασία. Ακόμα, οι κανόνες κατανομής κατανέμουν την γνώση άνισα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, για παράδειγμα άλλη γνώση θα δοθεί σε αυτούς που φοιτούν σε πρακτικά λύκεια και άλλη σε αυτούς που πηγαίνουν στο Ενιαίο Λύκειο. Τέλος, οι κανόνες κατανομής προσδιορίζουν ποιος μπορεί να μεταδίδει τι και έτσι διακρίνουν ανάμεσα στους παραγωγούς της γνώσης και στους αναπαραγωγούς αυτής.

Οι κανόνες της κατανομής ρυθμίζουν το ποιος μπορεί να μεταδίδει τι, σε ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες και οι αρχές της αναπλαισίωσης ρυθμίζουν τον μετασχηματισμό του λόγου κατά τη μεταφορά του από το πεδίο της παραγωγής στο πεδίο της αναπαραγωγής.

Οι κανόνες αξιολόγησης των παιδαγωγικών πρακτικών ρυθμίζουν τη διαδικασία μετάδοσης και πρόσκτησης της εκπαιδευτικής γνώσης.

Σύμφωνα με τους Chen & Derewianka (2009) οι κανόνες κατανομής διέπουν την παραγωγή διαφόρων μορφών της πνευματικής γνώσης και την κατανομή σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Οι κανόνες αναπλαισίωσης συγκροτούν επιλεκτικά τα παιδαγωγικά υποκείμενα και οι κανόνες αξιολόγησης αποτελούν τις ειδικές παιδαγωγικές πρακτικές και παρέχουν τα κριτήρια για την νομιμοποίηση των μορφών της γνώσης.

Η αναπλαισίωση ενός εξειδικευμένου λόγου συνεπάγεται τον μετασχηματισμό του. Το πεδίο της αναπλαισίωσης ρυθμίζει την επιλογή, την οργάνωση, τη διαδοχή του επιστημονικού λόγου που μετασχηματίζεται σε παιδαγωγικό λόγο, τα κριτήρια πρόσληψης της νέας γνώσης και τις σχέσεις ενός εξειδικευμένου αντικειμένου με άλλα γνωστικά αντικείμενα που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα σπουδών.

Σύμφωνα με τους Κουλαϊδή & Τσατσαρώνη (2010) η μετακίνηση των κειμένων από το πεδίο της παραγωγής στο πεδίο της αναπαραγωγής έχει διαμορφώσει το πεδίο της αναπλαισίωσης. Το πεδίο αυτό δομείται σε δυο υπο- πεδία τα οποία έχουν τους δικούς τους φορείς, παράγοντες, θέσεις και πρακτικές. Ο Bernstein (2003) διακρίνει το επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης και το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης.

Το *επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης* (official pedagogic recontextualising field) αναφέρεται στους επίσημους κρατικούς θεσμούς και φορείς σε κεντρικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Έχει την ευθύνη της δημιουργίας, διατήρησης και αλλαγής του επίσημου παιδαγωγικού λόγου και περιέχει τους κανόνες με τους

οποίους ρυθμίζονται η παραγωγή, η κατανομή, η αναπαραγωγή και η αλλαγή του θεμιτού παιδαγωγικού κειμένου, οι κοινωνικές σχέσεις μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης και η διαμόρφωση των οργανωτικών πεδίων. Σύμφωνα με την Singh (2002), το επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης περιλαμβάνει τα εξειδικευμένα τμήματα και υπό-φορείς του κράτους και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές μαζί με την έρευνα και το σύστημα των επιθεωρητών.

Το *παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης* (pedagogic recontextualising field) αναφέρεται στους φορείς και παράγοντες που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τη Singh (2002), το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης αποτελείται από τα πανεπιστημιακά τμήματα της εκπαίδευσης και από τα εξειδικευμένα μέσα της εκπαίδευσης, περιοδικά, εκδοτικούς οίκους κ.α.

Η διαφορά των δυο επιπέδων αναπλαισίωσης είναι ότι το πρώτο ρυθμίζεται από το κράτος (υπουργεία και φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής).

Όπως προαναφέρθηκε, η επίσημη εκπαιδευτική γνώση πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων : το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ορίζει ποια θεωρείται έγκυρη γνώση, μπορεί να διακριθεί σε δυο κύριους τύπους. Αν τα περιεχόμενα είναι ευδιακρίτως οριοθετημένα και μονωμένα το ένα από το άλλο, τότε δημιουργεί έναν *τύπο συλλογής*. Ενώ αν τα περιεχόμενα βρίσκονται σε μια ανοιχτή σχέση μεταξύ τους τότε ο τύπος του αναλυτικού προγράμματος ορίζεται ως *συγχωνευμένος*.

Ο Bernstein εισάγει τις έννοιες της *Ταξινόμησης* και της *Περιχάραξης* τις οποίες χρησιμοποιεί για να αναλύσει τη θεμελιώδη δομή του αναλυτικού προγράμματος, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν τις πραγματώσεις του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης.

Η *Ταξινόμηση* (classification) δεν κάνει αναφορά στο τι ταξινομείται αλλά στις σχέσεις μεταξύ των περιεχομένων. Προσδιορίζει την ισχύ των συνόρων μεταξύ κατηγοριών, όπως περιεχομένων, δράσεων, πρακτικών κ.α. Χαρακτηρίζεται από τα επίθετα ισχυρή και ασθενής. Όταν η Ταξινόμηση είναι ισχυρή τότε τα περιεχόμενα είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα. Όταν η Ταξινόμηση είναι ασθενής τότε υπάρχει μειωμένη μόνωση των περιεχομένων. Κάθε αλλαγή στο βαθμό μόνωσης των περιεχομένων συνεπάγεται αλλαγή του περιεχομένου άρα αλλαγή των ταυτοτήτων που αυτά συγκροτούν (Bernstein, 2000).

Η *Περιχάραξη* (framing) αναφέρεται στο βαθμό του ελέγχου που έχουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι αναφορικά με το τι συνιστά θεμιτή γνώση εντός του παιδαγωγικού πλαισίου. Σύμφωνα με τον Bernstein (1991) η περιχάραξη δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση. Η Περιχάραξη αναφέρεται στη συγκεκριμένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου. Ακόμα υπογραμμίζει «την ισχύ του συνόρου μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί στην παιδαγωγική σχέση» (σελ 68). Όπου η Περιχάραξη είναι ισχυρή, υπάρχει ένα ευδιάκριτο σύνορο, όπου είναι ασθενής υπάρχει ένα θολό σύνορο. Επίσης, καθώς αναφέρεται στο φάσμα των επιλογών όσον αφορά τον έλεγχο, η ισχυρή περιχάραξη δηλώνει μειωμένες επιλογές ενώ η ασθενής συνεπάγεται ένα φάσμα επιλογών. Σύμφωνα με τους Κουλαϊδή & Τσατσαρώνη (2010) η περιχάραξη αφορά την επιλογή, τη διαδοχή, τον βηματισμό και τα κριτήρια της μετάδοσης σε μια παιδαγωγική σχέση και έτσι ορίζεται το εύρος των επιλογών που έχουν οι εμπλεκόμενοι σε κάθε παιδαγωγική σχέση και σχετίζεται έμμεσα με το βαθμό μόνωσης που υπάρχει μεταξύ της εκπαιδευτικής και της καθημερινής γνώσης.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι όταν η Ταξινόμηση είναι ισχυρή τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων διαγράφονται με σαφήνεια και αυτό προϋποθέτει ισχυρούς φύλακες συνόρων. Επίσης, δημιουργεί μια αίσθηση του ανήκειν σε μια ιδιαίτερη τάξη με μια συγκεκριμένη ταυτότητα. Όσον αφορά το θέμα του ελέγχου, οι ισχυρές περιχαράξεις μειώνουν την εξουσία του μαθητή πάνω στο ποια γνώση, πότε και πώς την προσλαμβάνει, και οι ισχυρές ταξινομήσεις μειώνουν την εξουσία του διδάσκοντος πάνω στο τι μεταδίδεται καθώς δεν του επιτρέπεται να ξεπεράσει το σύνορο των περιεχομένων (Bernstein, 1991).

Σύμφωνα με το Moore (2004) η ταξινόμηση προσδίδει στο πλαίσιο τα διακριτικά γνωρίσματά του. Κάποια παιδιά όταν πρωτοέρχονται στο σχολείο αδυνατούν να καταλάβουν τι προσδοκείται από αυτά με αποτέλεσμα η αποτυχία αυτή στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών, που προσδίδουν στοιχεία ιδιαιτερότητας στο σχολείο, να οδηγεί σε μη αποδεκτές συμπεριφορές. Κάποια άλλα παιδιά λόγω της προετοιμασίας τους από το κοινωνικό τους περιβάλλον είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας και κατανοούν τα διακριτικά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης. Τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση από τα υπόλοιπα παιδιά της πρώτης κατηγορίας. Η βάση της αναγνώρισης των ιδιαίτερων γνωρισμάτων βρίσκεται στην

ισχυρή ταξινόμηση ανάμεσα στη οικογένεια και στο σχολείο. Η ισχυρή ταξινόμηση είναι προϊόν της συμβολικής εξουσίας της οικογένειας της μεσαίας τάξης. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η αρχή της ταξινόμησης συνδέεται με τους κανόνες *αναγνώρισης* με βάση τους οποίους το παιδί πιστοποιεί την ιδιαιτερότητα ή την ομοιότητα των πλαισίων. Επιπλέον οι μαθητές πρέπει να κατέχουν και τους κανόνες *πραγμάτωσης* που θα τους επιτρέπουν να πραγματώνουν τις επιτελέσεις που θα ανταποκρίνονται στα κριτήρια κάθε πλαισίου.

Ο Bernstein (1991) χρησιμοποιεί δυο τύπους παιδαγωγικής πρακτικής: την Ορατή και την Αόρατη Παιδαγωγική.

Στην *Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική* οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου είναι ρητοί. Η έμφαση δίνεται στην επιτέλεση (performance) του παιδιού, δηλαδή στο κείμενο που θα δημιουργήσει και στο βαθμό που το κείμενο αυτό θα έχει τα κριτήρια της αξιολόγησης.

Στην *Αόρατη Παιδαγωγική Πρακτική* οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου είναι άρρητοι. Οι Αόρατη Παιδαγωγική δίνει έμφαση στις διαδικασίες/ικανότητες (competences) που όλοι οι δέκτες φέρνουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο.

Οι διαφορές στην έμφαση των δυο τύπων παιδαγωγικών πρακτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την επιλογή και την οργάνωση αυτού που πρόκειται να προσληφθεί (αρχή αναπλαισίωσης) όσο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα προσληφθεί η νέα γνώση.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1991) οι Ορατές και οι Αόρατες Παιδαγωγικές φέρουν ταξικές παραδοχές ανάλογα με τον παιδαγωγικό τύπο και μπορούν να ληφθούν υπόψη για τα παιδιά που είναι σε θέση να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που δίνουν οι πρακτικές αυτές. Στις παραδοχές μιας Ορατής Παιδαγωγικής μπορεί να ανταποκριθεί το τμήμα της μεσαίας τάξης που έχει άμεση σχέση με την οικονομία και τα ελεύθερα επαγγέλματα. Ενώ στις παραδοχές μιας Αόρατης Παιδαγωγικής ανταποκρίνεται το τμήμα της μεσαίας τάξης που έχει άμεση σχέση με το συμβολικό έλεγχο (σελ 126-127).

Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), κάποιες από τις βασικές διαφορές των δυο αυτών παιδαγωγικών πρακτικών αφορούν το χρόνο, το χώρο και το κόστος που απαιτείται για να προσληφθεί η γνώση. Στην Ορατή παιδαγωγική ο χώρος είναι τα όρια μιας σχολικής τάξης, ο χρόνος είναι καθορισμένος καθώς ο μαθητής θα πρέπει σε συγκεκριμένο χρόνο να έχει αποκτήσει συγκεκριμένες γνώσεις και τέλος, δεν απαιτείται μεγάλη οικονομική άνεση. Αντίθετα, στην Αόρατη Παιδαγωγική ο τόπος

δεν είναι μόνο η σχολική τάξη αλλά σημαντικό ρόλο παίζουν οι εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού και άρα οι δυνατότητες της οικογένειας. Η Αόρατη παιδαγωγική χαρακτηρίζεται από το χαλαρό ρυθμό της και χρειάζεται μεγαλύτερη οικονομική άνεση για να καλυφθούν οι παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών.

Ο Early Bernstein εστιάζεται στα άτομα/ παιδιά και τη γλώσσα που μιλούν ανάλογα με την κοινωνική τάξη που ανήκουν. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985) οι διάφορες κοινωνικές τάξεις μιλούν διαφορετική γλώσσα, όσο τόσο ως προς το λεξιλόγιο άλλα ως προς τη δομή της και τη σχέση των ατόμων με τη γλώσσα. Επίσης το σχολείο διδάσκει τις γνώσεις που ευνοούν περισσότερο τα παιδιά που ανήκουν στα μεσαία ή στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα με αποτέλεσμα τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων να βρίσκονται σε ένα ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον και να αποτυγχάνουν.

Έτσι λοιπόν, ο Bernstein ορίζει δυο γλώσσες :την κοινή και την επίσημη. Η κοινή ομιλείται κυρίως από τα άτομα των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων καθώς χαρακτηρίζεται από περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Επίσης, δεν επιτρέπει εύκολα τη γενίκευση, χρησιμοποιείται μεταξύ ίσων και ομοίων και είναι άμεση και εκφράζει σχέσεις οικειότητας. Από την άλλη, η επίσημη γλώσσα ομιλείται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα και χαρακτηρίζεται από επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα. Περιλαμβάνει περίπλοκη συντακτική δομή, άρτιους συλλογισμούς και εκφράζει σχέσεις κοινωνικά άνισες και επίσημες.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), τα δυο παραπάνω γλωσσικά συστήματα διαμορφώνουν διαφορετικές σχέσεις των παιδιών με τη γλώσσα. Έτσι τα παιδιά που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν την αίσθηση δυσκολίας να επικοινωνήσουν και νιώθουν έλλειψη άνεσης. Επίσης, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να κινδυνεύουν από τις συνέπειες των παρανοήσεων λόγω της άγνοιας της επίσημης γλώσσας. Ακόμα είναι λιγότερα δεκτικά ως προς τους κανόνες και τις αξίες που κυριαρχούν στο σχολείο και τέλος έχουν χαμηλές επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα και καταφεύγουν στη μηχανιστική μάθηση. Αντίθετα, τα παιδιά από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα μαθαίνουν την επίσημη γλώσσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον και χρησιμοποιούν το λόγο περισσότερο. Γνωρίζουν την κοινωνική χρήση της κάθε γλώσσας και αποκτούν από πολύ νωρίς τη προδιάθεση να κατατάσσουν τις συμβολικές σχέσεις. Τέλος, μαθαίνουν από πολύ νωρίς να μετατρέπουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους σε λόγο.

Μια ακόμα σημαντική έννοια για την παρούσα εργασία είναι η έννοια του *Προσανατολισμού σε Νοήματα*. Για να γίνει κατανοητή γίνεται αναφορά στους κώδικες.

Σύμφωνα με τον Bernstein οι κώδικες είναι οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι επικοινωνούν και ρυθμίζουν τις συμπεριφορές τους. Η διαφορετικότητα των κωδίκων συνεπάγεται την διαφορετικότητα των προσανατολισμών σε νοήματα, τοποθετώντας άνισα τους μαθητές στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης, εφόσον οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες αφητηρίες και έτσι δεν μπορούν να ανταποκριθούν με τον ίδιο τρόπο στις απαιτήσεις του σχολείου.

Ο Bernstein αναφέρει ότι διαμορφώνονται δυο διαφορετικοί τύποι οικογενειακής οργάνωσης, η *οικογενειακή οργάνωση κατά πρόσωπο* που συνδέεται με τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, και η *οικογενειακή οργάνωση κατά θέση* που αντιστοιχεί στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Οι δυο αυτές μορφές των κοινωνικών σχέσεων δημιουργούν διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες.

Σύμφωνα με τον Λάμνια, αναφερόμενος στον Bernstein, στην οικογενειακή οργάνωση κατά πρόσωπο οι ιεραρχίες είναι χαλαρές και τα άτομα επικοινωνούν ελεύθερα μεταξύ τους, οι προθέσεις του κάθε μέλους δεν είναι αυτονόητες, τα μέλη μπορούν να κάνουν επιλογές και μπορούν να κρίνουν, να διαπραγματεύονται και να εκφράζουν υπεύθυνα την γνώμη τους. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται ο *Επεξεργασμένος Κώδικας Επικοινωνίας*. Ο Λάμνιας (2002) αναφέρει ότι «στην περίπτωση του επεξεργασμένου κώδικα επικοινωνίας 1) είναι δύσκολο να προβλέψουμε τις νοηματικές και τις συντακτικές επιλογές του ομιλητή γιατί χρησιμοποιεί σύνθετους νοηματικούς και συντακτικούς συνδυασμούς, 2) ο μαθητής μπορεί να περιγράψει με λεπτομέρειες ένα περιστατικό και να αναδεικνύει τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα στα αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα, 3) ο μαθητής χρησιμοποιεί αυστηρή συντακτική και γραμματική δομή, μεγάλες και ολοκληρωμένες προτάσεις στις οποίες παρεμβάλλονται και δευτερεύουσες και 4) αναλύονται με λογική και γλωσσική πληρότητα τα ποικίλα γεγονότα και περιστατικά, τα οποία ο ακροατής μπορεί να κατανοήσει χωρίς να έχει προηγούμενη γνώση γι' αυτά» (σελ 14).

Σύμφωνα με τον Λάμνια, στην οικογενειακή οργάνωση κατά θέση κυριαρχούν οι ιεραρχίες και τα παιδιά δεν μπορούν να εκφράσουν την επιλογή τους. Οι αντιδράσεις των μελών της οικογένειας είναι μηχανιστικές και οι επιλογές γίνονται από το μέλος

που έχει την υψηλότερη θέση στην ιεραρχία. Τα παιδιά σε αυτή την οικογένεια μαθαίνουν περισσότερο να πειθαρχούν παρά να εκφράζουν την γνώμη τους. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται ο *Περιορισμένος Κώδικας Επικοινωνίας*. Ο Λάμνιαν (2002) αναφέρει ότι «στην περίπτωση του Περιορισμένου Κώδικα Επικοινωνίας 1) είναι εύκολο να προβλέψουμε τις νοηματικές και τις συντακτικές επιλογές του ομιλητή, αφού δεν κάνει σύνθετους συνδυασμούς, 2) ο μαθητής δεν διατυπώνει με σαφήνεια και με ολοκληρωμένο τρόπο τα νοήματα, 3) ο μαθητής συνδέει τα νοήματα με συγκεκριμένα πλαίσια και η συζήτηση είναι προσκολλημένη σε αντικείμενα ή γεγονότα, με τα οποία είναι εξοικειωμένος, 4) υπονοεί ότι πολλά στοιχεία του πλαισίου είναι γνωστά στον ακροατή και έτσι τα παραλείπει, 5) ο ακροατής πρέπει να έχει προηγούμενη γνώση των περιστατικών, 6) ο περιορισμένος κώδικας έχει ανοργάνωτη σύνταξη και μικρές και ατελείς προτάσεις, 7) από τις προτάσεις απουσιάζουν τα επίθετα και τα επιρρήματα, ενώ κυριαρχούν τα ουσιαστικά καθώς και η οριστική και η προστακτική και 8) ο κώδικας αυτός δίνει έμφαση στο συναίσθημα και όχι στη λογική» (σελ 15).

Ο Bernstein (2003) αναφέρεται στη εσωτερική λογική κάθε παιδαγωγικής πρακτικής. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι «μια παιδαγωγική πρακτική μπορεί να κατανοηθεί ως ένας αναμεταδότης, ένας πολιτισμικός αναμεταδότης, μια ανθρώπινη επινόηση τόσο για την αναπαραγωγή όσο και για την παραγωγή πολιτισμού»(σελ 112). Για να γίνει διάκριση ανάμεσα στο τι μεταδίδεται, στο πως και ποια είναι τα περιεχόμενα, ο Bernstein αναφέρει μια ενότητα κανόνων οι οποίοι προηγούνται από το περιεχόμενο που θα αναμεταδοθεί. Οι κανόνες αυτοί είναι τρεις, από τους οποίους ο πρώτος θεωρείται ο κυριότερος. Οι κανόνες είναι : ο ιεραρχικός (Hierarchical rule), οι κανόνες Διαδοχής (sequencing rules) και οι κανόνες Κριτηρίων.

Ο *ιεραρχικός κανόνας* δείχνει τη θέση που θα πρέπει να πάρει ο μεταδότης και ο δέκτης της γνώσης. Ο δέκτης πρέπει να μάθει να είναι δέκτης και ο μεταδότης πρέπει να μάθει να είναι μεταδότης. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να γνωρίζουν τους κανόνες της κοινωνικής τάξης, του ήθους και της διαγωγής οι οποίοι θα ορίζουν τη συμπεριφορά που θα υπάρχει στην παιδαγωγική σχέση των δυο προσώπων.

Οι *κανόνες διαδοχής* αναφέρονται στη διάρκεια της μετάδοσης. Σύμφωνα με τον Bernstein (1991) « αν κάτι προηγείται και κάτι έπεται τότε υπάρχει μια πρόοδος. Αν υπάρχει πρόοδος τότε υπάρχουν κανόνες διαδοχής» (σελ 115). Όταν υπάρχουν

κανόνες διαδοχής τότε συνεπάγεται η εφαρμογή των κανόνων βηματισμού (pacing) που θα ορίζουν τον ρυθμό που θα προσληφθούν οι παραπάνω κανόνες.

Οι κανόνες κριτηρίων παρουσιάζουν τα κριτήρια που θα εφαρμόσει ο δέκτης στις δικές του παιδαγωγικές πρακτικές ή στις πρακτικές των άλλων. Έτσι θα γίνει κατανοητό «τι θεωρείται θεμιτή ή αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση» (Bernstein, 1991, σελ 116).

Μέσα από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για το γραμματισμό, που απασχόλησε το προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, γίνεται αντιληπτό ότι οι ερευνητές έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στις βασικές μορφές πρακτικής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της μετάδοσης της γνώσης.

Ο Bernstein συνδέει τους τύπους πρακτικής (ορατή και αόρατη παιδαγωγική πρακτική) με τα δυο αντιθετικά παιδαγωγικά μοντέλα : το μοντέλο της ικανότητας και το μοντέλο της επιτέλεσης.

Σύμφωνα με το Bernstein (2000), το *μοντέλο της ικανότητας* εστιάζει στο μαθητή και όχι στη γνώση, δίνοντας έμφαση στις ομοιότητες των διδασκομένων. Όλα τα άτομα είναι εγγενώς ικανά να κατακτήσουν τη γνώση και να ακολουθούν κοινές διαδικασίες. Ο Bernstein διακρίνει τρεις εκφάνσεις του μοντέλου οι οποίες επισημαίνουν τις σχέσεις ομοιότητας, υπογραμμίζουν τη διαφορά μεταξύ των διδασκομένων, ασκούν κριτική στις στρωματίζουσες εκπαιδευτικές διαδικασίες και αναγγέλλουν μια μορφή απελευθέρωσης.

Σύμφωνα με το Bernstein (2000), το *μοντέλο της επιτέλεσης* δίνει έμφαση στο προϊόν του διδασκομένου , στις δεξιότητες και στη γνώση του. Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει τις διαφορές των διδασκομένων και όχι τις ομοιότητές τους. Ο Bernstein εντοπίζει τρεις εκφάνσεις του μοντέλου: α) τις *μονάδες* που δημιουργούν προγράμματα σπουδών με διαφορετικά γνωστικά περιεχόμενα τα οποία οριοθετούνται με αυστηρά σύνορα και αυστηρές σχέσεις, β) τις *γνωστικές περιοχές* που αποτελούν αναπλαισιωμένες εκδοχές των μονάδων που οργανώνονται σε ευρύτερα σύνολα και γ) το *γενικισμό* με βάση τον οποίο τα προγράμματα σπουδών πρέπει να αναπτύσσουν γενικές και ευέλικτες ικανότητες ώστε τα άτομα να διευκολύνονται στην εργασία και στην κοινωνική ζωή. Κυριαρχεί ένας προσανατολισμός στις 'εμπειρίες της ζωής και της εργασίας εκτός σχολείου'.

Ακόμα, ο Bernstein αναφέρεται στα δυο είδη λόγου, οι οποίοι συνδέουν διαφορετικές μορφές γνώσης : τον Οριζόντιο Λόγο και τον Κάθετο Λόγο.

Με τον *Οριζόντιο Λόγο* συνδέεται η καθημερινή γνώση. Σε αυτή τη μορφή γνώσης μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι καθώς σχετίζεται με τις καθημερινές καταστάσεις και προβλήματα των ατόμων. Σύμφωνα με τον Bernstein (1999), τμήματα του

Οριζόντιου Λόγου αναπλασιάζονται και ενσωματώνονται στα σχολικά μαθήματα, όμως αυτό δεν προϋποθέτει ότι οι μαθητές θα επιτύχουν την αναμενόμενη απόκτηση γνώσεων.

Ο *Κάθετος Λόγος*, όπως αναφέρει ο Bernstein (2000) «παίρνει είτε τη μορφή μιας συνεπούς, σαφούς και με συστηματικές αρχές δομής, ιεραρχικά οργανωμένης όπως στις επιστήμες, είτε αποκτά τη μορφή μιας σειράς εξειδικευμένων γλωσσών με εξειδικευμένους τρόπους επερώτησης και εξειδικευμένα κριτήρια για την παραγωγή και κυκλοφορία κειμένων» (σελ 160).

4.3. Ανασκόπηση εμπειρικών μελετών στα προγράμματα και τις πρακτικές του Bernstein

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν ορισμένες εμπειρικές μελέτες που δείχνουν τη σύνδεση των μορφών πρακτικής με τα κοινωνικά στρώματα που ανήκουν οι μαθητές.

Η έρευνα της Holland (βλ. Bernstein, 1991) πραγματοποιήθηκε το 1980 και είχε στόχο να δημιουργηθεί ένα μέσο με το οποίο θα ήταν δυνατόν να ανακαλυφθεί ο προσανατολισμός των παιδιών σε αρχές Ταξινόμησης και τα μέσα αλλαγής τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 αγόρια και κορίτσια μεσαίας τάξης και 30 αγόρια και κορίτσια εργατικής τάξης, ηλικίας 8 έως 11 ετών.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν υλικά που ήταν οικεία για τους μαθητές. Παρουσιάστηκαν σε αυτούς χρωματιστές εικόνες από τρόφιμα και τους ζητήθηκε να τα τοποθετήσουν σε ομάδες εξηγώντας το λόγο που δημιούργησαν αυτές τις ομάδες. Τα παιδιά μπορούσαν να δώσουν δυο τουλάχιστον γενικές αρχές για τις ομάδες που είχαν φτιάξει. Μπορούσαν να δώσουν μια αρχή που να είχε σχέση με ένα συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο της ζωής τους και μια αρχή που να μην είχε άμεση σχέση με κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ταξινομητικές αρχές των παιδιών της μεσαίας τάξης ήταν σχετικά ανεξάρτητη από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ενώ η αρχή ταξινόμησης των παιδιών της εργατικής τάξης ήταν σχετική με κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Όταν ξαναζητήθηκε στους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν τις εικόνες αλλά με διαφορετικό τρόπο, τότε ένας σημαντικός αριθμός των μαθητών της μεσαίας τάξης

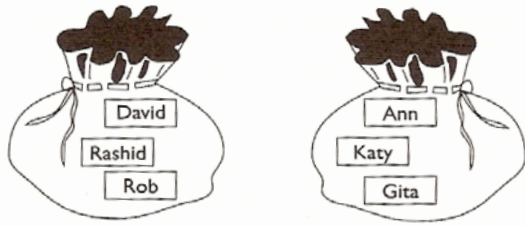
χρησιμοποίησε την αρχή ταξινόμησης της κατώτερης τάξης ενώ τα παιδιά της κατώτερων στρωμάτων συνέχισαν να χρησιμοποιούν την αρχή που είχαν χρησιμοποιήσει προηγουμένως.

Μέσα από την έρευνα της Holland γίνεται φανερό ότι ο τρόπος οργάνωσης της εκπαιδευτικής γνώσης και η μορφή της εκπαιδευτικής πρακτικής που προωθείται, τοποθετεί με διαφορετικό τρόπο τους μαθητές απέναντι στη γνώση ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Παρόλο που σύμφωνα με τους όρους του Bernstein η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα χαρακτηριζόταν περισσότερο καθημερινή παρά σχολική αφήνοντας περιθώρια ελευθερίας στους μαθητές, οι μαθητές από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα την αντιλαμβάνονται ως μια δραστηριότητα με Ισχυρή Ταξινόμηση και Ισχυρή Περιχάραξη ενώ οι μαθητές της μεσαίας τάξης την χαρακτηρίζουν με Ασθενής Ταξινόμηση και Ασθενής Περιχάραξη. Αυτό δικαιολογείται λόγω της έλλειψης κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης από τους μαθητές της κατώτερης κοινωνικά τάξης.

Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα των Cooper & Dunne που πραγματοποιήθηκε το 1994 σε δημοτικό σχολείο στη Δυτική Αγγλία. Στην έρευνα πήραν μέρος 15 μαθητές ηλικίας 10-11 ετών, στους οποίους δόθηκαν δραστηριότητες από θέματα εθνικών εξετάσεων. Μια από τις ασκήσεις που τους δόθηκαν ήταν η παρακάτω:

David and Gita's group organize a mixed doubles tennis competition. They need to pair a boy with a girl.

They put the three boys' names into one bag and all the three girls' names into another bag.



Find all the possible ways that boys and girls can be paired. Write the pairs below. One pair is already shown.

Rob and Katy

Figure 4.5 The tennis tournament item (SEAC 1993b)

Δραστηριότητα στην έρευνα των Cooper & Dunne (2000)

Ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν εννέα ζευγάρια με βάση τα ονόματα που υπάρχουν μέσα στα σακουλάκια. Δίνονται οι απαντήσεις δυο μαθητών: του Mike και της Diane. Η Diane απάντησε σωστά αναφέροντας στην αρχή ότι το κάθε αγόρι θα πρέπει να γίνει ζευγάρι με κάθε ένα από τα τρία κορίτσια, ενώ ο Mike δημιούργησε μόνο τρία ζευγάρια: David- Ann, Rashid- Katy και Rob- Gita.

Από το παραπάνω φαίνεται ότι ο Mike είχε πρόσβαση στον κατάλληλο κανόνα πραγμάτωσης αλλά δεν είχε αναγνωρίσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται η δραστηριότητα. Σύμφωνα με τους όρους του Bernstein η δραστηριότητα δείχνει πώς μια δραστηριότητα που εντάσσεται σε αόρατες πρακτικές -που χαρακτηριστικά τους αποτελούν η ασθενής Ταξινόμηση και η ασθενής Περιχάραξη- και αποτελεί χαρακτηριστική της διδασκαλίας των Ρεαλιστικών Μαθηματικών, τοποθετεί με διαφορετικό τρόπο τους μαθητές απέναντι στη γνώση ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Έτσι λοιπόν οι μαθητές που ανήκουν στα κατώτερα στρώματα αντιλαμβάνονται τη μαθηματική εργασία ως ένα εμπειρικό πρόβλημα δημιουργώντας τρία ζευγάρια που θα παίξουν τένις ενώ οι μαθητές της μεσαίας τάξης την αντιλαμβάνονται ως μια μαθηματική δραστηριότητα και έτσι δίνουν τη σωστή απάντηση.

Και σε αυτή την εμπειρική μελέτη γίνεται φανερό ο ρόλος που διαδραματίζει η κοινωνική τάξη των μαθητών προς την επίδοσή τους στο σχολείο.

Τέλος αξίζει να αναφερθώ στην έρευνα της Wheelahan (2007) , η οποία, μέσα από το παράδειγμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Αυστραλία και την έμφαση που εκεί αποδίδεται στην απόκτηση από τους μαθητευόμενους συγκεκριμένων δεξιοτήτων, τονίζει πως διαμορφώνονται μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής που ενώ φαίνεται ότι διευκολύνουν τους μαθητευόμενους να ανταποκρίνονται σε έργα που βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, τελικά τους περιορίζουν ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν μόνο σε τέτοιου είδους έργα. Σύμφωνα με τους όρους του Bernstein, στην επαγγελματική εκπαίδευση στην Αυστραλία προωθούνται γνώσεις που είναι κοντά στον Οριζόντιο Λόγο και αποφεύγονται όσες είναι κοντά στον Κάθετο Λόγο.

4.4. Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε η ανάλυση βασικών εννοιών της θεωρίας του Bernstein, όπως η έννοια της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Προσανατολισμού σε Νοήματα, πάνω στις οποίες θα βασιστεί η μεθοδολογία της μελέτης αυτής καθώς και άλλες επίσης σημαντικές όπως η αναπλαισίωση, η έννοιες της Ορατής και Αόρατης Παιδαγωγικής, του Παιδαγωγικού μηχανισμού, των Μοντέλων της επιτέλεσης και της ικανότητας και άλλες.

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση και ερμηνεία του εμπειρικού μέρους.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Εισαγωγή

Το σχολικό βιβλίο είναι το σημαντικότερο εργαλείο του μαθητή για τη μάθηση και του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία. Μέσω αυτού υλοποιείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Από την κοινωνιολογική οπτική, είναι «ένας πολιτισμικός αναμεταδότης» (Bernstein,1991) που παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική αναπαραγωγή και αλλαγή.

Στην Ελλάδα, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που ολοκληρώθηκε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 βασίζεται σε επιρροές που ασκούν οι παγκόσμιοι οργανισμοί, όπως ο OECD, σύμφωνα με τους οποίους προωθούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, για παράδειγμα η πολιτική του γραμματισμού με βάση την οποία οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της ζωής.

Στο κεφάλαιο αυτό, αφού προηγουμένως έγινε η παρουσίαση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και η ανάλυση της θεωρίας και αναδείχθηκαν και διατυπώθηκαν τα βασικά ερωτήματα της μελέτης, θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία με βάση την οποία θα αναλύσουμε το ερευνητικό μας υλικό και θα επεξεργαστούμε τα ευρήματά μας. Η μεθοδολογία στηρίχθηκε στις εμπειρικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο πάνω σε αυτό το θέμα.

Το βασικό εμπειρικό μας υλικό αντλείται από το βιβλίο που χρησιμοποιείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης Γυμνασίου. Ειδικότερα, το εμπειρικό υλικό αποτελείται από τις εργασίες των μαθητών της τάξης αυτής σε θέματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου που αναφέρονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας.

Η επιλογή της Γ' Γυμνασίου δικαιολογείται λόγω του ότι είναι η τάξη που ολοκληρώνει την εννεαετή υποχρεωτική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γιατί θεωρείται ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας (δεκαπέντε ετών) μπορούν να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις για να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν ζητήματα της καθημερινής τους ζωής. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο του

PISA είναι η κατηγορία των δεκαπεντάχρονων μαθητών που εξετάζεται στο διεθνή διαγωνισμό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από τα στατιστικά αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 1.3 της παρούσας εργασίας έγινε φανερό ότι οι Έλληνες μαθητές της Γ' Γυμνασίου κατέχουν την μέση χαμηλή επίδοση στο γλωσσικό γραμματισμό. Το ερώτημά μας είναι πώς αποτυπώνεται αυτό με βάση την ανάλυση των εργασιών των μαθητών που εμπεριέχονται στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης Γυμνασίου; Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές σε ένα πρόγραμμα που βασίζεται στο γραμματισμό;

Η επιλογή του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας προς μελέτη είναι εύλογη καθώς αποτελεί, μαζί με το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών, ένα από τα αντικείμενα εξέτασης του διαγωνισμού PISA, θεωρείται η βάση για όλα τα άλλα μαθήματα και επιπλέον θεωρείται δύσκολο μάθημα ενώ η κατάκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων που προσφέρει είναι αναγκαία για τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ζωή των νέων.

5.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Καταρχάς για την ανάλυση των εργασιών των μαθητών στηριζόμαστε στη μελέτη του Κόλλια (2012) επιφέροντας ορισμένες αναγκαίες τροποποιήσεις στην περιγραφή των δραστηριοτήτων του βιβλίου του μαθητή, και αφού πρώτα έχει γίνει περιγραφή και ανάλυση των δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο βιβλίο της Γ' Γυμνασίου, γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα ερωτήματα: κατά πόσο οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές κατέχουν το γλωσσικό γραμματισμό όπως αυτός αποτυπώνεται μέσα από τις δραστηριότητες του βιβλίου της Γλώσσας; Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας; Μπορούν να αναγνωρίζουν και να πραγματώνουν αυτά που τους ζητούνται από τη περιγραφή των δραστηριοτήτων; Είναι ικανοί να παράξουν τη θεμιτή παραγωγή γραπτού λόγου; Η κοινωνική προέλευση των μαθητών και η γεωγραφική θέση του σχολείου επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών;

5.3. Το προς ανάλυση ερευνητικό υλικό

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης περιγράφονται 206 εργασίες από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μαθητών που φοιτούν σε σχολεία τα οποία βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές του Νομού Κορινθίας. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνονται στο «Διαβάζω και Γράφω» της πέμπτης υποενότητας κάθε κεφαλαίου από το βιβλίο του μαθητή. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε δραστηριότητες του 3^{ου}, 4^{ου} και 5^{ου} Κεφαλαίου.

Κάποιες επιλογές έγιναν με βάση την εργασία του Κόλλια (2012) οι οποίες ως ένα βαθμό προσδιορίζουν και τους ερευνητικούς στόχους της εργασίας αυτής. Βέβαια αυτό μπορεί να μας περιορίσει καθώς θα μπορούσαμε να κάνουμε και άλλες επιλογές.

Επιπλέον, υπήρχε ένας χρονικός περιορισμός και ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Έτσι, η επιλογή των κεφαλαίων έγινε με βάση τη χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα (Νοέμβριος 2011- Μάιος 2012) και ολοκληρώθηκε η ύλη του σχολικού έτους 2011-2012.

Επιπρόσθετα, λόγω του μεγάλου αριθμού των δραστηριοτήτων, έγινε μια επιλογή των πιο σημαντικών από την πλευρά της ανάδειξης των ερωτημάτων της έρευνας. Ακόμα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να μας υποδείξουν ποιες εργασίες θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν να αναπτύξουν οι μαθητές και τέλος, λήφθηκε υπόψη η ανάγκη των εκπαιδευτικών να ολοκληρώνουν την κάθε ενότητα σύμφωνα με το ωρολόγιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Όσον αφορά την επιλογή των δραστηριοτήτων του «Διαβάζω και Γράφω» ως υποενότητας, αυτό συμβαίνει γιατί σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού (2005, σελ 35) τελικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος είναι η παραγωγή λόγου από τους μαθητές σε επικοινωνιακό πλαίσιο και αυτό αναδεικνύεται καλύτερα μέσα από την συγκεκριμένη υποενότητα. Ο μαθητής, μέσα από την διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει από το γλωσσικό μάθημα στην καθημερινότητά του, να αναπτύξει κοινωνικές και κριτικές δεξιότητες και να ανακαλέσει και να διευρύνει τις γνώσεις του.

Στην έρευνα συμμετέχουν οι μαθητές από ένα τμήμα της Γ' Γυμνασίου από τρεις διαφορετικές περιοχές. Η επιλογή του τμήματος έγινε από τους ίδιους τους φιλολόγους χωρίς να ληφθεί υπόψιν κάποιος σημαντικός παράγοντας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα τμήματα των μαθητών που θα συμμετείχαν στην έρευνα θα ήταν τυχαία και πίστευαν ότι οι μαθητές αυτοί θα

μπορούσαν να είναι περισσότερο συνεπείς στην παραγωγή των εργασιών. Όσον αφορά την επιλογή των σχολείων ελήφθη υπόψη η γεωγραφική θέση της περιοχής. Έτσι επιλέχθηκαν: ένα σχολείο που ανήκει σε αστική περιοχή, ένα σε μεσοαστική περιοχή και ένα που βρίσκεται σε ορεινή περιοχή.

5.4. Το ερευνητικό εργαλείο ανάλυσης

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, όπως προαναφέρθηκε, θα πρέπει να αναλυθούν οι εργασίες των δεκαπεντάχρονων μαθητών σε σχέση με τις δραστηριότητες που καλούνται να εκπονήσουν οι μαθητές. Η ανάλυση πραγματοποιείται βάσει του ερευνητικού εργαλείου που ανέπτυξε η Γκόφα (2010) με το οποίο λειτουργικοποιούνται οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Προσανατολισμού σε Νοήματα. Οι βασικές αρχές συγκρότησης του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου αντλούνται από τη διδακτορική διατριβή της Σαρακινιώτη (2012).

Στον πίνακα 5.4.1 που ακολουθεί παρουσιάζεται το προκατασκευασμένο ερευνητικό εργαλείο το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί από την Γκόφα (2010) και τον Κόλλια (2012). Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία υπάρχουν αλλαγές ως προς τον τρόπο εφαρμογής του εργαλείου αυτού που αξιοποιείται για την ανάλυση του εμπειρικού υλικού (βλέπε παρακάτω).

	1.1. Πεδίο Αναφοράς	- ο καθημερινός κόσμος (-) -επιστημονικός κόσμος (+)	Πλαισιωμένος λόγος με αναφορά σε συγκεκριμένα πεδία πρακτικής δραστηριότητας
1. Ταξινόμηση	1.2. Εσωτερικές Ταξινομήσεις	1.2.1. Σύνδεση μαθημάτων (-)	Επιχειρείται σύνδεση μεταξύ μαθημάτων ή αξιοποίηση εννοιών/εργαλείων άλλων μαθημάτων
		1.2.2. Βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου	-Υψηλός: αποπλαισιωμένη δραστηριότητα (+) -Χαμηλός: δραστηριότητα εξειδικευμένης πλαισίωσης (-) -Μηδέν: η δραστηριότητα είναι φαινομενικά αποπλαισιωμένη (0)
		1.2.3. Επιστημονικά στοιχεία (+)	- Ορολογία/ Σύμβολα - Επιστημονικές έννοιες
	2.1. Διδακτικοί Κανόνες	2.1.1. Οριοθέτηση μαθητικού έργου	Προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνει ο μαθητής στα πλαίσια της δραστηριότητας
2. Περιχάραξη		2.1.2. Καθοδήγηση	Ο μαθητής καθοδηγείται στην ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα μέσα από εισαγωγικές

			ερωτήσεις, στόχους, οδηγίες/καθορισμένο τρόπο εργασίας, δοσμένο παράδειγμα, παραπομπή σε κείμενο/υπόδειγμα
		2.1.3.Πραγμάτωση/Αξιολόγηση	Εξετάζεται το εάν δίνονται ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας ή εάν υπονοούνται με βάση την παραπομπή σε διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα
	2.2. Ιεραρχικοί Κανόνες	- Σαφής ο κυρίαρχος ρόλος του Δασκάλου (+) - Ενεργοποίηση Μαθητή (-)	Αυξημένη πρωτοβουλία, ενεργητικότητα μαθητή - Εμφάνιση κανόνων με φιλικό προς το μαθητή τρόπο
3. Νοηματικός Προσανατολισμός	- Επεξεργασμένος - Περιορισμένος	-Παραπέμπει σε Συστήματα Σημασιών, Κανόνες, Γενικές Αρχές (E) -Παραπέμπει σε πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες (Π)	[(Αποτελεί Συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και στοιχείων της Περιχάραξης (καθοδήγηση, πραγμάτωση/αξιολόγηση). Επίσης εκτιμώνται οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα για την επιτυχή υλοποίηση της πρακτικής και οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούνται οι απαιτήσεις στα υλικά που οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους για να υλοποιήσουν την δραστηριότητα

Πίνακας 1: Ερευνητικό εργαλείο για την ανάλυση των δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πλαίσιο που ανέπτυξε η Γκόφα (2010), με την έννοια της Ταξινόμησης μελετώνται:

- εάν το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωση της δραστηριότητας είναι ο καθημερινός κόσμος ή ο επιστημονικός κόσμος.
- εάν υπάρχει σύνδεση της γνώσης που προέρχεται από ένα γνωστικό αντικείμενο με γνώσεις που προέρχονται από άλλα γνωστικά αντικείμενα.
- ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου, δηλαδή εάν η δραστηριότητα βρίσκεται ή όχι σε επικοινωνιακό πλαίσιο, ή αν στη δραστηριότητα δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό το επικοινωνιακό πλαίσιο και παρατηρείται λανθάνον επικοινωνιακό πλαίσιο που όμως γίνεται αντιληπτό με βάση το συγκεκριμένο
- η εμφάνιση επιστημονικών στοιχείων, δηλαδή η ύπαρξη ορολογίας και συμβόλων, αλλά και η ύπαρξη επιστημονικών εννοιών

Με την έννοια της Περιχάραξης μελετώνται:

- α) ζητήματα που συνδέονται με τους διδακτικούς κανόνες και αφορούν τη διαδοχή, το βηματισμό και τα κριτήρια που τίθενται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, μελετώνται:

- ο τρόπος με τον οποίο οριοθετείται το έργο του μαθητή στα πλαίσια κάθε δραστηριότητας
- εάν ο μαθητής καθοδηγείται κατά την ενασχόλησή του με κάθε δραστηριότητα –μέσα από εισαγωγικές ερωτήσεις, στόχους, οδηγίες, καθορισμένο τρόπο εργασίας, δοσμένο παράδειγμα, ή εάν η δραστηριότητα παραπέμπει σε διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα με βάση το οποίο ο μαθητής καθοδηγείται
- η ύπαρξη ρητών κριτηρίων αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας ή η έμμεση ύπαρξή τους με βάση την παραπομπή της δραστηριότητας σε διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα, το οποίο καθοδηγεί τον μαθητή ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης.

β) ζητήματα που συνδέονται με τους ιεραρχικούς κανόνες και αφορούν στη ρύθμιση συμπεριφοράς εκπαιδευτικού-μαθητών. Σε αυτό το στάδιο εξετάζονται τα περιθώρια που δίνονται στους μαθητές για να λειτουργήσουν με ενεργητικό τρόπο στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων και αν τους δίνεται η ευκαιρία να πάρουν πρωτοβουλίες.

Με την έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού μελετώνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα σχολικά βιβλία για να προσανατολίσουν τους μαθητές είτε προς συστήματα σημασιών, κανόνες και γενικές αρχές σκέψης -τη μύηση στην επιστημονική λογική, οπότε και ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Επεξεργασμένος, είτε προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές για τη λειτουργική χρήση εννοιών σε συγκεκριμένα πλαίσια - δραστηριότητες, οπότε ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος. Ο χαρακτηρισμός αποτελεί Συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και στοιχείων της Περιχάραξης (καθοδήγηση, πραγμάτωση/αξιολόγηση).

Κατά την εκ νέου περιγραφή των δραστηριοτήτων εφαρμόσαμε το εργαλείο, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω στον πίνακα 5.4.1., κάνοντας τροποποιήσεις στην συστηματική περιγραφή που επιχείρησε ο Κόλλιας (2012) με την αξιοποίηση της έννοιας της διπλής πλαισίωσης της Γκόφα (2010). Η έννοια αυτή αφορά τα πλαίσια που εμπερικλείουν την κάθε δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τη Γκόφα (2010) «η πλαισίωση χαρακτηρίζεται από δύο άξονες: πρώτον το πεδίο αναφοράς, δηλαδή αν το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος ή ο επιστημονικός κόσμος και δεύτερον ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου, που μπορεί να είναι υψηλός, οπότε η δραστηριότητα δεν εμφανίζεται

σε πλαίσιο ή χαμηλός, οπότε πρόκειται για δραστηριότητα εξειδικευμένης πλαισίωσης. Αυτό το δεύτερο πλαίσιο των δραστηριοτήτων συνδέεται με την κυρίαρχη επιστημολογική προσέγγιση που φαίνεται ότι βρίσκεται στη βάση της οργάνωσης των περιεχομένων» (σελ 79).

Ταυτόχρονα αξιοποιήσαμε την εμπειρία από την ανάλυση του Κόλλια (2012) όσον αφορά την ανάγκη διατύπωσης των απαιτήσεων που θέτει η δραστηριότητα για τη παραγωγή κειμένων εκ μέρους των μαθητών που να είναι θεμιτά στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε δραστηριότητα αναζητήθηκαν οι βαθύτερες απαιτήσεις για την πραγμάτωση της πρακτικής. Οι απαιτήσεις αυτές, από τη μία, μπορεί να είναι ορατές και οι μαθητές να αναγνωρίζουν τι πρέπει να υπάρχει στο θεμιτό παραγόμενο κείμενό τους αλλά, από την άλλη, μπορεί να είναι άρρητες. Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές για να παράξουν το θεμιτό κείμενο θα πρέπει να κατανοήσουν τα πλαίσια που εμπρικλείονται στη δραστηριότητα.

Όσον αφορά τα κείμενα των μαθητών, στην αρχή κωδικοποιήσαμε τις εργασίες (όπως θα φανεί στο επόμενο κεφάλαιο) βλέποντας τις ταξινομήσεις και τις περιχαράξεις, όπως αυτές εγγράφονται στα κείμενα του μαθητή. Συγκεκριμένα τα στοιχεία που θέλουμε να εξετάσουμε στις εργασίες αυτές είναι: το πεδίο αναφοράς, η σύνδεση των μαθημάτων, ο βαθμός εξειδίκευσης, η παρουσία επιστημονικών στοιχείων, η οριοθέτηση του μαθητικού έργου, η καθοδήγηση, τα κριτήρια αξιολόγησης και ο νοηματικός προσανατολισμός. Με άλλα λόγια χρησιμοποιούμε το ίδιο εργαλείο και στις αναλύσεις των εργασιών των μαθητών.

Επιπλέον, όπως φαίνεται και από το παράρτημα εξετάζεται κατά πόσο οι μαθητές ικανοποιούν τα κριτήρια παραγωγής θεμιτού κειμένου όπως αυτά αναδείχθηκαν κατά τη συστηματική περιγραφή των δραστηριοτήτων.

5.5. Παράδειγμα ανάλυσης δραστηριότητας

Η περιγραφή της δομής των δραστηριοτήτων που εξετάζονται στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ως μέρος της επεξεργασίας και της ανάλυσης των δεδομένων στο Κεφάλαιο 6. Ωστόσο κρίνουμε σκόπιμο να δείξουμε με ένα παράδειγμα πώς προχωρήσαμε στην κωδικοποίηση των κειμένων των μαθητών προκειμένου να αναδειχθεί κατά πόσο οι μαθητές κατέχουν κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης, οι οποίοι αποτελούν προϋποθέσεις για την παραγωγή θεμιτών κειμένων στο πλαίσιο του μαθήματος.

Το παράδειγμα είναι από τη 1^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, σελ 61 Βιβλίο Μαθητή και η ανάλυση της εργασίας είναι του μαθητή με Αριθμό 9 (βλέπε παράρτημα).

Περιγραφή της δραστηριότητας:

1. Γράψτε ένα κείμενο στο οποίο θα επιχειρηματολογήσετε, για να μεταπείσετε κάποιους συμμαθητές σας που πιστεύουν ότι η διαφορετικότητα έχει βιολογική βάση. • Στοιχεία για την επιχειρηματολογία σας μπορείτε να αντλήσετε από το κείμενο 8 και από το μάθημα της Βιολογίας που διδάσκεστε.

Κωδικοποίηση:

Γ'κεφ/Δρ	1.	1.2.	1.2.	1.2.	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.2	3	Χαρακτηρισμός
.	1	1	2	3	ς
BM σελ. 61,1	-	-	-	+	+	+	- +	+	E	T --- +. Π ++ - ++. E

Πίνακας 2: Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , σ. 61

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο με επιχειρήματα προκειμένου να αναδείξουν ότι η διαφορετικότητα δεν έχει βιολογική βάση. Ο μαθητής καλείται να τοποθετηθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας, δηλαδή θα πρέπει να μπει στη θέση του μαθητή που πρέπει να δημιουργήσει ένα λόγο κατάλληλο για να μεταπείσει τους συμμαθητές τους. Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος και όχι ο επιστημονικός. Η Ταξινόμηση των περιεχομένων είναι ασθενής καθώς η δραστηριότητα εμπλέκει τουλάχιστον δυο γνωστικά αντικείμενα, τη Γλώσσα και τη Βιολογία. Άρα ο βαθμός εξειδίκευσης χαρακτηρίζεται ως χαμηλός.

Η 'επιχειρηματολογία' και η 'βιολογική βάση', ως λέξεις και έννοιες, παραπέμπουν σε γλωσσική ορολογία των δυο μαθημάτων. Το μαθητικό έργο οριοθετείται, δηλαδή περιγράφεται το περιεχόμενο της δραστηριότητας και αναφέρονται οι πηγές άντλησης πληροφοριών.

Χαρακτηρίζουμε την Περιχάραξη ως ισχυρή γιατί η δραστηριότητα παρέχει στους μαθητές ένα υπόδειγμα το οποίο αν και δεν δίνεται με τη μορφή ρητών κανόνων εντούτοις μπορεί να λειτουργήσει καθοδηγητικά για την εκτέλεση της δραστηριότητας. Δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης αλλά οι μαθητές βασίζόμενοι στο κείμενο/ πρότυπο μπορούν να κατανοήσουν τα στοιχεία που είναι

σημαντικά για την επιτυχή εκτέλεση της δραστηριότητας. Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν ότι ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό.

Όπως προαναφέρθηκε, η περιγραφή της δραστηριότητας στο σχολικό εγχειρίδιο τοποθετεί το μαθητή που πραγματοποιεί τη δραστηριότητα σε δυο πλαίσια. Το πρώτο πλαίσιο είναι το καθημερινό πεδίο αναφοράς και το δεύτερο είναι η επικοινωνιακή κατάσταση, το ότι δηλαδή ο μαθητής καλείται να λάβει τη θέση του ομιλητή και απευθυνόμενος σε συγκεκριμένους συνομιλητές, να δομήσει ανάλογα τον λόγο και τα επιχειρήματά του.

Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα ως προς τα δυο αυτά πλαίσια είναι ρητές ή γίνονται σαφείς μέσω του υποδείγματος που παρέχει η δραστηριότητα στους μαθητές. Συγκεκριμένα, ο μαθητής θα αξιολογηθεί με βάση το κατά πόσο αναγνώρισε (α) ότι έπρεπε να μπει στη θέση του ομιλητή και να επιχειρηματολογήσει, (β) με το αν χρησιμοποίησε στοιχεία από το κείμενο οχτώ και το μάθημα της Βιολογίας και, (γ) αν υπάρχει στο κείμενό του συγκροτημένη επιχειρηματολογία με συνέχεια.

Σημαντικό στοιχείο στην κατανόηση της δόμησης της δραστηριότητας είναι ο Νοηματικός Προσανατολισμός. Παρατηρούμε ότι το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος και η δραστηριότητα τοποθετείται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας. Ωστόσο, παρόλο που η δραστηριότητα παραπέμπει σε ένα καθημερινό πεδίο αναφοράς και ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός, λόγω της ισχυρής καθοδήγησης και της παρουσίας των βασικών κριτηρίων αξιολόγησης που ενσωματώνει το υπόδειγμα, ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος. Αναμένεται λοιπόν οι μαθητές να επιδείξουν επεξεργασμένο νοηματικό προσανατολισμό.

Ανάλυση εργασίας μαθητή Αρ.9

Πεδίο αναφοράς	Σύνδεση μαθημάτων	Βαθμός Εξειδ.	Επιστ. Στοιχ.	Οριοθ. Μαθητ. έργου	Καθοδ.	Κριτήρια Αξιολόγ.	Νοημ. Προσ.	Απαιτήσεις	Κανόν. Αναγν.	Κανόν. Πραγμ.
-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI

Πίνακας 3: Ανάλυση εργασίας μαθητή Αρ. 9

Ως προς την Ταξινόμηση, ο συγκεκριμένος μαθητής έχει τοποθετηθεί στο καθημερινό πεδίο αναφοράς για την παραγωγή του κειμένου του. Ταυτόχρονα αντλεί πληροφορίες από τα δυο γνωστικά αντικείμενα, την Γλώσσα και τη Βιολογία. Αξιοποιεί τη γνώση από το μάθημα της Βιολογίας («όλοι οι άνθρωποι της γης παρουσιάζουμε γενετικές ομοιότητες κατά 99.9%. Το 0.1% είναι αυτό που μας κάνει ξεχωριστούς») και από το κείμενο οχτώ που αποτελεί υπόμνημα («οι περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν μεταλλάσσουν τα χαρακτηριστικά που ελέγχονται από έναν μικρό αριθμό γονιδίων. Όσοι κατοικούν στον Ισημερινό ανέπτυξαν σκούρο χρώμα για την προστασία από την υπεριώδη ακτινοβολία...») και αξιοποιεί τη μορφή κειμένου επιχειρηματολογίας που απαιτεί το μάθημα της γλώσσας. Άρα η Ταξινόμηση ως προς τη σχέση μεταξύ των αντικειμένων και χαμηλή ως προς την εξειδίκευση των περιεχομένων, αφού διατηρεί το επικοινωνιακό πλαίσιο που απαιτεί να τοποθετηθεί ο μαθητής στη θέση του ομιλητή που αναπτύσσει συγκεκριμένη επιχειρηματολογία (διατήρηση της δεύτερης πλαισίωσης). Άρα ως προς τη σύνδεση των μαθημάτων και το βαθμό εξειδίκευσης το κείμενο του μαθητή χαρακτηρίζεται από χαμηλή ταξινόμηση. Η χρήση εξειδικευμένης ορολογίας όπως οι λέξεις: διαφορετικότητα, ταυτόσημοι, βιολογική βάση, γενετικές ομοιότητες, αριθμός γονιδίων και άλλες εντάσσει το περιεχόμενο του κειμένου του μαθητή εντός των ορίων των δυο αντικειμένων.

Επιπλέον, ο συγκεκριμένος μαθητής λειτουργεί με τις αυστηρές περιχαράξεις που θέτει η δραστηριότητα στο σχολικό εγχειρίδιο. Έχει κατανοήσει το είδος του κειμένου που πρέπει να παραχθεί καθοδηγούμενος, όπως προαναφέρθηκε, από το κείμενο της ενότητας που αποτελεί πρότυπο αλλά και από το μάθημα της Βιολογίας. Το κείμενό του παρουσιάζει επεξεργασμένο νοηματικό προσανατολισμό και ικανοποιεί όλα τα κριτήρια αξιολόγησης. Η εργασία του μαθητή αυτού αναπτύσσεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις για την παραγωγή θεμιτού κειμένου, το σημαντικότερο στοιχείο των οποίων είναι η αναγνώριση του επικοινωνιακού πλαισίου (δεύτερη πλαισίωση) και η ανάγκη να αντλήσει πόρους τόσο από τη Βιολογία όσο και από το μάθημα της Γλώσσας (κείμενο επιχειρηματολογίας).

Συμπερασματικά, ο μαθητής κατέχει και τους κανόνες αναγνώρισης και τους κανόνες πραγμάτωσης που τον βοηθούν να αναπτύξει το θεμιτό κείμενο.

5.6. Σύνοψη

Με την ανάλυση του ερευνητικού υλικού αναμένεται να εξετασθεί αν οι μαθητές κατέχουν τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης ώστε να επιλύσουν με τον αποδεκτό/ θεμιτό τρόπο τις δραστηριότητες που τους ζητείται.

Υπενθυμίζουμε ότι οι κανόνες αναγνώρισης αναφέρονται στο 'τι πάει με τι' άρα προσδιορίζουν την παραγωγή θεμιτού νοήματος και οι κανόνες πραγμάτωσης βοηθούν τον μαθητή να αναγνωρίζει την ύπαρξη επικοινωνιακού πλαισίου και του δίνουν την δυνατότητα να πραγματώνει τους κανόνες αναγνώρισης στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

6.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση του εμπειρικού υλικού της εργασίας. Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, το εμπειρικό υλικό βασίζεται στο σύνολο 206 γραπτών από μαθητές της Γ' τάξης Γυμνασίου σε εργασίες της Ε' Ενότητας από το βιβλίο του μαθητή της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναπτύξουν δραστηριότητες που αναφέρονται στο Γ', Δ' και Ε' κεφάλαιο του βιβλίου. Λόγω του μεγάλου αριθμού των εργασιών, έγινε κάποια επιλογή αυτών με βάση τις δυνατότητες των μαθητών και το χρόνο που είχαν να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε ενότητα. Έτσι υπήρχε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για να αποφασιστούν ποιες δραστηριότητες θα ζητηθούν από τους μαθητές. Από τα τρία κεφάλαια επιλέχθηκαν προς υλοποίηση επτά δραστηριότητες (τρεις από το Γ' κεφάλαιο, δυο από το Δ' κεφάλαιο και δυο από το Ε' κεφάλαιο). Την ευθύνη για την ανάθεση των εργασιών καθώς και την συλλογή τους είχαν οι καθηγητές των τμημάτων.

Αναγκαία προϋπόθεση για την εξέταση των εργασιών αποτελεί η ανάλυση των ίδιων των δραστηριοτήτων, με βάση τη διατύπωση όπως αυτή αναφέρεται στο βιβλίο του μαθητή. Αυτή η ανάλυση πραγματοποιείται σύμφωνα με το ερευνητικό εργαλείο, όπως παρουσιάζεται και αιτιολογείται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου παρουσιάζεται η ανάλυση των επτά δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάλυση των 206 γραπτών από τους μαθητές που αποτελεί το βασικό υλικό της παρούσας εργασίας.

6.2. Ανάλυση δραστηριοτήτων με βάση την περιγραφή τους στο βιβλίο του μαθητή

Όπως προαναφέρθηκε, η ανάλυση των επτά δραστηριοτήτων βασίζεται στην εργασία του Κόλλια (2011) με κάποιες τροποποιήσεις στην περιγραφή οι οποίες κρίθηκαν αναγκαίες και αξιοποιούν την έννοια της «διπλής πλαισίωσης» και τη

καταγραφή «των απαιτήσεων που θέτει η κάθε δραστηριότητα για τη παραγωγή θεμιτού κειμένου από τους μαθητές». Αναλυτικότερα, προκειμένου να χαρακτηρίσουμε τη μορφή της πρακτικής που ενσωματώνεται στις δραστηριότητες εξετάζουμε: το πεδίο αναφοράς της δραστηριότητας, την ταξινόμηση με αναφορά στο βαθμό εξειδίκευσης σχέση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων), τη γλωσσική και την επιστημονική ορολογία, τη περιχάραξη με αναφορά στα στοιχεία της καθοδήγησης των μαθητών, των κριτηρίων αξιολόγησης και του ελέγχου της διαδικασίας. Επίσης, χαρακτηρίζουμε τον Νοηματικό Προσανατολισμό της δραστηριότητας, εξετάζοντας τον τρόπο που αναπλαισιώνεται η δραστηριότητα και το αν η δραστηριότητα δομείται στη βάση της διπλής πλαισίωσης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες των κεφαλαίων Γ', Δ' και Ε'.


ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΠΟ ΤΟ Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

1^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, σελ 61 Βιβλίο Μαθητή

Περιγραφή της δραστηριότητας:


1. Γράψτε ένα κείμενο στο οποίο θα επιχειρηματολογήσετε, για να μεταπείσετε κάποιους συμμαθητές σας που πιστεύουν ότι η διαφορετικότητα έχει βιολογική βάση. • Στοιχεία για την επιχειρηματολογία σας μπορείτε να αντλήσετε από το κείμενο 8 και από το μάθημα της Βιολογίας που διδάσκεστε.

Υπόδειγμα:

 **Κείμενο 8 Η γενετική είναι... αντιρατσίστρια**

Η ομοιότητα μεταξύ των ανθρώπων είναι αυταπόδεικτο γεγονός: Όλοι οι άνθρωποι μοιάζουμε σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι ξεκάθαρο ότι ανήκουμε στο ανθρώπινο είδος. Ταυτόχρονα όμως διαφέρουμε σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί κανείς να ξεχωρίσει εύκολα τον έναν από τον άλλον. Αναζητώντας το ποσοστό του γενετικού υλικού μας, το οποίο είναι υπεύθυνο για τις ομοιότητες μεταξύ μας, οι επιστήμονες συνέκριναν τμήματα DNA από ανθρώπους διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών. Η σύγκριση κατέδειξε ότι ο Homo sapiens αποτελεί ένα εξαιρετικά ομοιογενές είδος: Δύο οποιοδήποτε άνθρωποι, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, είναι γενετικά ταυτόσημοι κατά 99,9%. Το υπόλοιπο 0,1% είναι αυτό που κάνει τον καθένα από μας ξεχωριστό.

Ακόμα και μεταξύ ατόμων με εμφανώς διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία κατά παράδοση χρησιμοποιούνται για την κατηγοριοποίησή μας (χρώμα δέρματος, ματιών...) οι ομοιότητες είναι τεράστιες. Οι συγκριτικές μελέτες του DNA κατέδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά ελέγχονται από μικρό αριθμό γονιδίων, τα οποία μεταλλάχθηκαν ως ανταπόκριση στις περιβαλλοντικές συνθήκες. Έτσι, οι πληθυσμοί που κατοικούν γύρω από τον Ισημερινό ανέπτυξαν σκούρο χρώμα, ώστε να προστατεύονται από την αυξημένη, στις περιοχές αυτές, υπεριώδη ακτινοβολία. Αντίθετα, οι πληθυσμοί που εξελίχθηκαν γύρω από τους πόλους ανέπτυξαν διάφανο λευκό δέρμα, προκειμένου να μπορούν να εκμεταλλευτούν το λιγοστό φως για την παραγωγή βιταμίνης D.



Ιωάννα Σουφλερή, ένθετο «BHMASCIENCE», εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 2003

Υπόδειγμα 1 για την ανάπτυξη της δραστηριότητας : ΒΜ, Γ' Κεφάλαιο, σελ. 57

Ανάλυση της δραστηριότητας:

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να παράξουν κείμενο επιχειρηματολογίας βασιζόμενοι στο κείμενο οκτώ του βιβλίου του μαθητή που αποτελεί υπόδειγμα (βλέπε υπόδειγμα 1) και να αναζητήσουν στοιχεία από το μάθημα της Βιολογίας. Στο κείμενό τους καλούνται να μεταπείσουν κάποιους από τους συμμαθητές τους οι οποίοι πιστεύουν ότι η διαφορετικότητα έχει βιολογική βάση. Οι μαθητές δηλαδή μπορούν να παρατηρήσουν πώς έχει αναπτυχθεί η επιχειρηματολογία στο κείμενο οκτώ και να συντάξουν κείμενο δικό τους ακολουθώντας το πρότυπο. Τα κριτήρια αξιολόγησης δεν διατυπώνονται ρητά αλλά υπονοούνται.

Κωδικοποίηση:

Γ' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 61,1	-	-	-	+	+	+	- +	+	E	T - - - +. Π + + - + +. E

Πίνακας 4: Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, E' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , σ. 61

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο με επιχειρήματα προκειμένου να αναδείξουν ότι η διαφορετικότητα δεν έχει βιολογική βάση. Ο μαθητής καλείται να τοποθετηθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας, δηλαδή θα πρέπει να μπει στη θέση του μαθητή που πρέπει να δημιουργήσει ένα λόγο κατάλληλο για να μεταπείσει τους συμμαθητές τους. Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος του σχολείου και όχι ο επιστημονικός. Η Ταξινόμηση των περιεχομένων είναι ασθενής καθώς η δραστηριότητα εμπλέκει τουλάχιστον δυο γνωστικά αντικείμενα, τη Γλώσσα και τη Βιολογία. Άρα αναμένεται χαμηλός βαθμός ταξινόμησης ως προς το στοιχείο αυτό. Ταυτόχρονα η δραστηριότητα απαιτεί από το μαθητή να αναπτύξει ένα κείμενο επιχειρηματολογίας σύμφωνα με τις συμβάσεις του γλωσσικού μαθήματος και άρα η δραστηριότητα τοποθετεί το υποκείμενο μαθητή σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο

(δεύτερη εξειδικευμένη πλαισίωση). Η δεύτερη αυτή πλαισίωση συνιστά χαλάρωση συνόρων και για το λόγο αυτό χαρακτηρίζουμε το 'βαθμό εξειδίκευσης' ως χαμηλό.

Στο σημείο αυτό απαιτείται μια διευκρίνιση. Για το χαρακτηρισμό του 'βαθμού εξειδίκευσης' λάβαμε υπόψη, ερμηνεύοντας τον Bernstein, ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της χαλάρωσης των συνόρων ανάμεσα σε δυο γνωστικά αντικείμενα και τις τυχόν πρόσθετες απαιτήσεις που προστίθενται ως απόρροια αυτού από τη χαλάρωση των συνόρων μεταξύ της επιστημονικής και της καθημερινής γνώσης. Στην πρώτη περίπτωση δεχόμαστε ως σύμβαση ότι η χαλάρωση των συνόρων μεταξύ δυο ή περισσότερων εξειδικευμένων γνωστικών αντικειμένων συνεπάγεται χαμηλή ταξινόμηση ως προς το στοιχείο αυτό.

Η 'επιχειρηματολογία' και η 'βιολογική βάση', ως λέξεις και έννοιες, παραπέμπουν σε γλωσσική ορολογία των δυο μαθημάτων.

Ως προς την Περιχάραξη, υπάρχει ισχυρή περιχάραξη γιατί υπάρχει το υπόδειγμα το οποίο δεν είναι με τη μορφή ισχυρής περιχάραξης με την παρουσία κανόνων αλλά λειτουργεί καθοδηγητικά. Δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης αλλά οι μαθητές θα πρέπει να βασιστούν στο κείμενο/ πρότυπο ώστε να αντλήσουν τα στοιχεία για την επαρκή αξιολόγησή τους. Έτσι γίνεται κατανοητό ότι ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό. Το μαθητικό έργο οριοθετείται, δηλαδή περιγράφεται το περιεχόμενο της δραστηριότητας και αναφέρονται οι πηγές άντλησης πληροφοριών.

Παρατηρούμε κατ' αρχάς ότι προκειμένου οι μαθητές να πραγματοποιήσουν τη δραστηριότητα πρέπει να αναγνωρίσουν την ύπαρξη δυο πλαισίων. Το πρώτο πλαίσιο είναι το καθημερινό πεδίο αναφοράς (ο καθημερινός κόσμος των μαθητών του σχολείου) και το δεύτερο είναι η επικοινωνιακή κατάσταση, το ότι δηλαδή ο μαθητής καλείται να τοποθετηθεί στη θέση του ομιλητή που απευθυνόμενος σε συγκεκριμένους συνομιλητές αξιοποιεί τις συμβάσεις παραγωγής ενός κειμένου επιχειρηματολογίας, ώστε να δομήσει ανάλογα τον λόγο και τα επιχειρήματά του.

Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα για την επιτυχή υλοποίησή της είναι εν μέρει σαφείς. Συγκεκριμένα, ο μαθητής θα αξιολογηθεί με βάση το κατά πόσο αναγνώρισε (α) ότι έπρεπε να μπει στη θέση του ομιλητή μεταξύ των συμμαθητών του και να επιχειρηματολογήσει για το συγκεκριμένο θέμα που αναφέρεται στη δραστηριότητα, (β) ότι έπρεπε να χρησιμοποιήσει στοιχεία από το κείμενο οχτώ και το μάθημα της Βιολογίας και, (γ) αν υπάρχει στο κείμενό του συγκροτημένη επιχειρηματολογία με βάση τις συμβάσεις παραγωγής κειμένων επιχειρηματολογίας.

Σημαντικό στοιχείο στην κατανόηση της δόμησης της δραστηριότητας είναι ο Νοηματικός Προσανατολισμός. Παρατηρούμε ότι επειδή το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, η δραστηριότητα τοποθετείται σε συγκεκριμένο καθημερινό πλαίσιο δράσης (συζήτηση μεταξύ των μαθητών) σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, το υποκείμενο μαθητής πρέπει να πάρει τη θέση του ομιλητή που παράγει ένα κείμενο επιχειρηματολογίας βασισμένο σε συγκεκριμένες συμβάσεις (και αντλώντας επιχειρήματα από το μάθημα της Βιολογίας). Ωστόσο, παρόλο που η δραστηριότητα παραπέμπει σε ένα καθημερινό πεδίο αναφοράς και ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός, λόγω της ισχυρής καθοδήγησης και της παρουσίας των βασικών κριτηρίων αξιολόγησης που ενσωματώνει το υπόδειγμα, ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος.

Τα παραπάνω στοιχεία της ανάλυσης που αφορούν την Ταξινόμηση, την Περιχάραξη, το Νοηματικό Προσανατολισμό και τις απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα ως βασικά κριτήρια για την παραγωγή θεμιτού κειμένου εκ μέρους των μαθητών (άμεσες απαιτήσεις, απορρέουσες από τα στοιχεία της ταξινόμησης και της περιχάραξης, αλλά και από το επιπλέον ερώτημα αν η δραστηριότητα δομείται χωρίς κάποιο πλαίσιο ή στη βάση απλής ή και διπλής πλαισίωσης) θα αξιοποιηθούν στο β' μέρος του κεφαλαίου αυτού, όπου παρουσιάζεται η ανάλυση των κειμένων των μαθητών. Η Ταξινόμηση αφορά στους κανόνες αναγνώρισης, η Περιχάραξη στους κανόνες πραγμάτωσης, σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein, αλλά η ανάλυσή μας δείχνει ότι κρίσιμα για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας είναι ο Νοηματικός Προσανατολισμός, που προσδιορίζεται τόσο από την ταξινόμηση όσο και από τα στοιχεία της περιχάραξης (καθοδήγηση, οριοθέτηση μαθητικού έργου, κριτήρια αξιολόγησης), καθώς επίσης και από το αν οι βαθύτερες απαιτήσεις για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας είναι ρητές (στο παραπάνω παράδειγμα, κείμενο που να υπακούει στους κανόνες κειμένων επιχειρηματολογίας) ή παραμένουν άρρητες και κατά πόσο αναγνωρίζονται από τους μαθητές. Αυτό φαίνεται να σχετίζεται με αυτό που αποκαλέσαμε διπλή πλαισίωση της δραστηριότητας.

2^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, σελ 61 Βιβλίο Μαθητή

Περιγραφή της δραστηριότητας:

2. Θέλετε να κάνετε στο σχολείο σας μια έρευνα σχετικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στις φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις. • Κατασκευάστε ένα ερωτηματολόγιο. (Μπορείτε να συμβουλευτείτε το ερωτηματολόγιο στο κείμενο 7.) • Αν πρόκειται να επεξεργαστείτε στατιστικά τις απαντήσεις, τότε τι είδους ερωτήσεις είναι προτιμότερο να περιλάβετε στο ερωτηματολόγιό σας;

Υπόδειγμα ερωτηματολογίου:



Κείμενο 7 [Οι μαθητές ερευνούν]

Είμαστε μια ομάδα μαθητών/τριών του 4ου Γυμνασίου Αθήνας και στο πλαίσιο ενός προγράμματος μελετούμε θέματα σχετικά με το **ρατσισμό** και τα **ανθρώπινα δικαιώματα**. Σας παρακαλούμε να μας βοηθήσετε σ' αυτή την προσπάθεια, δίνοντας ακριβείς πληροφορίες, καθώς συμπληρώνετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο:

1. ΣΑΣ ΕΝΟΧΛΕΙ ΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΟΤΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΕΧΟΥΝ ΕΡΘΕΙ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ναι, γιατί:
2. ΤΙ ΣΚΕΦΤΕΣΤΕ – ΑΙΣΘΑΝΕΣΤΕ ΓΙΑ ΑΥΤΟΥΣ;
.....
3. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ (ΟΛΟΙ Ή ΚΑΠΟΙΟΙ ΑΠΟ ΑΥΤΟΥΣ);
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ναι, γιατί:
4. ΘΑ ΑΦΗΝΑΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΠΑΡΕΑ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν όχι, γιατί:
5. ΕΧΟΥΝ ΕΡΓΑΣΤΕΙ ΠΟΤΕ ΓΙΑ ΛΟΓΑΡΙΑΣΜΟ ΣΑΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ναι, ποια ήταν η συμπεριφορά τους:
6. ΕΧΑΤΕ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ Ή ΕΧΕΤΕ ΣΗΜΕΡΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΑΣ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ναι, τι είδους αντιμετώπιση είχαν στη χώρα μετανάστευσης:
7. ΑΝ ΔΕ ΒΡΙΣΚΑΤΕ ΔΟΥΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΤΡΙΔΑ ΣΑΣ, ΘΑ ΑΠΟΦΑΣΙΖΑΤΕ ΝΑ ΠΑΤΕ ΝΑ ΔΟΥΛΕΨΕΤΕ ΣΕ ΑΛΛΗ ΧΩΡΑ;
ΝΑΙ ΟΧΙ

Ερευνητικό ερωτηματολόγιο ομάδας μαθητών του 4ου Γυμνασίου Αθηνών.

Υπόδειγμα 2 για την ανάπτυξη της δραστηριότητας: ΒΜ, Γ' Κεφάλαιο, σελ. 54»

Ανάλυση της δραστηριότητας:

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την στάση των μαθητών απέναντι στις φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις. Ειδικότερα, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τις μεθόδους και τα προβλήματα των Κοινωνικών Επιστημών. Καθοδηγητικό προς αυτούς είναι το ερωτηματολόγιο στο κείμενο επτά του σχολικού βιβλίου το οποίο θα λειτουργήσει ως υπόδειγμα (βλέπε υπόδειγμα 2).

Κωδικοποίηση:

Γ' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 61,2	-	-	-	+	+	+	-+	+	E	Γ - - - +. Π + + -+ +. E

Πίνακας 5: Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, E' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , σ. 61

Οι μαθητές πρέπει να φτιάξουν ένα ερωτηματολόγιο που να αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση δηλαδή οι ερωτήσεις θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο πλαίσιο του σχολείου και το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος των μαθητών του σχολείου. Η ταξινόμηση των περιεχομένων είναι χαλαρή εφόσον γίνεται σύνδεση δυο γνωστικών αντικειμένων, της Γλώσσας και της Στατιστικής. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός καθώς οι μαθητές το διαβάζουν ως μια πρακτική ερωταποκρίσεων. Οι λέξεις 'έρευνα', 'ερωτήσεις', 'ερωτηματολόγιο', 'στατιστική επεξεργασία' παραπέμπουν σε γλωσσική ορολογία των δυο μαθημάτων.

Η περιχάραξη χαρακτηρίζεται ισχυρή γιατί υπάρχει το ερωτηματολόγιο/ υπόδειγμα. Οι μαθητές δεν είναι ελεύθεροι να δημιουργήσουν ένα οποιοδήποτε ερωτηματολόγιο αλλά θα πρέπει να καθοδηγηθούν από το ερωτηματολόγιο του κειμένου επτά, άρα ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό ή το υποκατάστατό του (βιβλίο του μαθητή).

Το ερωτηματολόγιο είναι μια εξειδικευμένη επικοινωνιακή περίσταση. Το ερώτημα είναι, πρώτον, κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίσει ότι υπάρχουν κανόνες οι οποίοι εδώ δίνονται με τη μορφή προτύπου για την παραγωγή του

κειμένου των μαθητών και, δεύτερον, αν η στατιστική επεξεργασία των απαιτήσεων προσδιορίζει και τον τύπο των ερωτήσεων. Άρα οι απαιτήσεις είναι εν μέρει ορατές μέσω του παραδείγματος και διατυπώνονται ρητά γι' αυτό υποθέτουμε ότι συγκρατούν τις ταξινομήσεις με τρόπο που καθιστά δυνατή η εκδήλωση κανόνων αναγνώρισης από τους μαθητές. Αναλυτικότερα, οι μαθητές θα αξιολογηθούν με βάση το αν έχουν αναγνωρίσει το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν, αν έχουν χρησιμοποιήσει στοιχεία από το υπόδειγμα και τέλος αν έχουν κατασκευάσει τέτοιο ερωτηματολόγιο που να είναι δυνατή η στατιστική ανάλυσή του. Αυτό προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο είδος ερωτήσεων που θα περιέχονται στο ερωτηματολόγιο (κυρίως κλειστού τύπου) καθώς και τη μορφή του, αναμένοντας ένα ερωτηματολόγιο με περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων.

Έτσι λοιπόν ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει τέτοιες ερωτήσεις που όχι απλώς να είναι σχετικές με το θέμα αλλά που να ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να κατανοήσει μεταξύ των άλλων ότι οι ερωτώμενοι είναι οι μαθητές και οι ερωτήσεις που θα πρέπει να θέσει ο 'μαθητής-κατασκευαστής' του ερωτηματολογίου θα πρέπει να μπορούν να απαντηθούν από τους ίδιους τους μαθητές.

Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος καθώς η δραστηριότητα προϋποθέτει τη διδασκαλία κατασκευής ενός ερωτηματολογίου. Ο χαρακτηρισμός αυτός δικαιολογείται λόγω της ισχυρής καθοδήγησης και των κριτηρίων αξιολόγησης που υπονοούνται από το κείμενο επτά.

3^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, σελ 61 Βιβλίο Μαθητή

Περιγραφή της δραστηριότητας:

3. Γράψτε ένα κείμενο επιχειρηματολογίας, όπου θα υποστηρίζετε το δικαίωμα των ανθρώπων στην ισότητα αλλά και τη διαφορετικότητα. • Αξιοποιήστε όσο περισσότερες μπορείτε από τις λέξεις του λεξιλογίου. • Αφού θέσετε τα κριτήρια ποιότητας για το επιχειρηματολογικό αυτό κείμενο, επιλέξτε ύστερα από συζήτηση τα καλύτερα κείμενα. Φτιάξτε κατάλληλα σκίτσα ή βρείτε ταιριαστές φωτογραφίες από εφημερίδες και περιοδικά και δημιουργήστε ένα λεύκωμα της τάξης σας. Ενδεικτικά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κριτήρια ποιότητας όπως αν:
 - α. στο κείμενο περιέχονται επαρκείς πληροφορίες,
 - β. τα επιχειρήματα στηρίζονται με στοιχεία,
 - γ. τα επιχειρήματα έχουν λογική οργάνωση.

Ανάλυση της δραστηριότητας:

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να συντάξουν κείμενο επιχειρηματολογίας όπου θα υποστηρίξουν το δικαίωμα των ανθρώπων στην ισότητα αλλά και στη διαφορετικότητα, αξιοποιώντας το λεξιλόγιο που έχουν διδαχθεί και να φτιάξουν σκίτσα ή να βρουν φωτογραφίες από εφημερίδες ή περιοδικά ώστε το τέλος να κατασκευάσουν ένα λεύκωμα της τάξης τους. Τα κριτήρια ποιότητας που αναφέρονται στη περιγραφή της δραστηριότητας παραπέμπουν σε κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων.

Κωδικοποίηση:

Γ' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 61,3	-	-	-	+	+	-	+	+	Π	Γ - - - +. Π + - + +. Π

Πίνακας 6: κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η , σ. 61

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα κείμενο επιχειρηματολογίας το οποίο να βασίζεται στην υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ισότητα και τη διαφορετικότητα. Από την αρχή καθίσταται σαφές ότι το πρώτο πλαίσιο είναι το καθημερινό πεδίο αναφοράς. Επιπλέον όμως οι μαθητές θα πρέπει να μπου και σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο καθώς θα πρέπει να πάρουν τη θέση του συγγραφέα ενός κειμένου που θα αποτελέσει μέρος ενός σχολικού λευκώματος. Η ταξινόμηση χαρακτηρίζεται χαλαρή καθώς υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με την Αισθητική Αγωγή. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός. Οι λέξεις 'κείμενο επιχειρηματολογίας', 'λέξεις-λεξιλόγιο', 'σκίτσα', 'λεύκωμα' παραπέμπουν σε γλωσσική ορολογία των δυο γνωστικών αντικειμένων.

Έτσι λοιπόν όπως προαναφέρθηκε, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος όμως οι μαθητές πρέπει να δημιουργήσουν τέτοιο κείμενο που να το καθιστά κατάλληλο για το λεύκωμα της τάξης. Οι απαιτήσεις της δραστηριότητας για την επιτυχή υλοποίησή της δεν είναι σαφείς. Υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης της δραστηριότητας τα οποία αναφέρονται ως κριτήρια ποιότητας αλλά ειδικότερα οι μαθητές προκειμένου να παράξουν θεμιτό κείμενο θα αξιολογηθούν με βάση το αν έχουν αναγνωρίσει τη διπλή πλαισίωση της δραστηριότητας δηλαδή αν έχουν

κατανοήσει ότι έπρεπε να μπουν στη θέση του συγγραφέα δημιουργώντας ένα κείμενο επιχειρηματολογίας που να είναι κατάλληλο για λεύκωμα.

Με βάση τα παραπάνω, οι βαθύτερες απαιτήσεις της δραστηριότητας είναι το παραγόμενο κείμενο να έχει τη μορφή κειμένου που να αρμόζει σε ένα λεύκωμα, δηλαδή η έκτασή του να είναι λογική, να υπάρχει τίτλος που να αναφέρεται στο θέμα, να αναφέρεται το όνομα του συγγραφέα (του μαθητή), και τέλος το κείμενο να συμβαδίζει και να συμπληρώνει τις εικόνες που θα παρουσιαστούν στο λεύκωμα. Επίσης, οι μαθητές θα αξιολογηθούν με βάση το αν το παραγόμενο κείμενό τους έχει επαρκή στοιχεία και έχουν χρησιμοποιηθεί όσο περισσότερες λέξεις από το λεξιλόγιο της ενότητας και, τέλος, αν η επιχειρηματολογία είναι συγκροτημένη και οργανωμένη. Οι μαθητές εν μέρει καθοδηγούνται καθώς υπάρχουν γενικές συμβουλές/ οδηγίες και ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Νοηματικός Προσανατολισμός παρουσιάζεται ως Περιορισμένος καθώς συγκαλύπτει τις βαθύτερες απαιτήσεις για την πραγμάτωση της πρακτικής.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΠΟ ΤΟ Δ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

1^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, σελ 85 Βιβλίο Μαθητή

Περιγραφή της δραστηριότητας:

1. Αν το σχολείο σας δε συνεργάζεται με σχολεία από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, προσπαθήστε να έρθετε σε επαφή με κάποια σχολεία ευρωπαϊκών χωρών. • Ετοιμάστε ένα κείμενο, στο οποίο θα παρουσιάσετε το σχολείο και τη χώρα σας και θα εξηγήτε τους λόγους για τους οποίους επιθυμείτε τη συνεργασία μαζί τους. • Αποφασίστε τι είδους κείμενο θα γράψετε (επιστολή, e-mail κ.λπ.) και αξιοποιήστε για το σκοπό αυτό στοιχεία από τα κείμενα της ενότητας.

Ανάλυση της δραστηριότητας:

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να παράξουν κείμενο επιχειρηματολογίας στο οποίο θα παρουσιάσουν το σχολείο και τη χώρα τους σε μαθητές από σχολεία άλλων ευρωπαϊκών χωρών και θα εξηγήσουν τους λόγους που επιθυμούν συνεργασία μεταξύ τους. Οι μαθητές θα αποφασίσουν τι είδους κείμενο θα δημιουργήσουν (επιστολή, e-mail, κτλ) αλλά θα πρέπει να αξιοποιήσουν στοιχεία από τα κείμενα της ενότητας.

Κωδικοποίηση:

Δ'κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 85,1	-	-	-	+	+	-	- +	-	Π	Τ - - - +. Π + - - + -. Π

Πίνακας 7: κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , σ. 85

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές πρέπει να δημιουργήσουν ένα κείμενο στο οποίο να παρουσιάζουν το σχολείο και τη χώρα τους με στόχο τη συνεργασία τους με μαθητές άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Η εργασία εμπεριέχει διπλή πλαισίωση. Το πρώτο πλαίσιο, όπως γίνεται κατανοητό είναι ότι το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος αφού ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα κείμενο που να βασίζεται στις καθημερινές τους εμπειρίες. Το δεύτερο πλαίσιο τοποθετεί τους μαθητές σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση αφού θα πρέπει να μπουν στη θέση του συγγραφέα ενός κειμένου που να απευθύνεται σε μαθητές μιας άλλης χώρας άρα στο πλαίσιο της μαθητικής κοινότητας. Η ταξινόμηση χαρακτηρίζεται ασθενής καθώς επιχειρείται σύνδεση της Γλώσσας με την Πληροφορική. Υπάρχει συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας και συγκεκριμένη ορολογία των δυο μαθημάτων, όπως φαίνεται από τις λέξεις 'είδους κείμενο', 'επιστολή', 'e-mail'. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός αφού παρατηρείται επικοινωνιακό πλαίσιο και συνδέονται δυο γνωστικά αντικείμενα.

Η περιχάραξη είναι χαλαρή καθώς οι μαθητές δεν καθοδηγούνται επαρκώς και τους παρέχεται αυξημένη πρωτοβουλία με περισσότερο ενεργητικό ρόλο. Ο έλεγχος δεν ανήκει στον μεταδότη (εκπαιδευτικό) αλλά στον μαθητή.

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι δεν θα πρέπει απλώς να δημιουργήσουν ένα κείμενο στο οποίο θα παρουσιάζουν το σχολείο τους και τη χώρα τους αλλά ότι στο κείμενο αυτό θα πρέπει να επιχειρηματολογήσουν ώστε να δεχθούν οι μαθητές από σχολεία άλλων ευρωπαϊκών χωρών να συνεργαστούν μαζί τους. Θα πρέπει λοιπόν να καταλάβουν ότι το κείμενό τους θα απευθύνεται σε μαθητικό πληθυσμό.

Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα είναι οι εξής: αρχικά οι μαθητές θα αξιολογηθούν με βάση το αν έχουν τοποθετηθεί στο θεμιτό πλαίσιο επικοινωνίας, δηλαδή αν το παραγόμενο κείμενο απευθύνεται σε μαθητές, αν έχει τα στοιχεία που

αρμόζουν σε ένα κείμενο επίσημης επιστολής ή μηνύματος (εκφώνηση, όνομα παραλήπτη, υπογραφή αποστολέα, σύντομος λόγος και άλλα), αν έχουν επιχειρηματολογήσει χρησιμοποιώντας στοιχεία από τα κείμενα της ενότητας, αν το παραγόμενο κείμενο έχει επαρκή επιχειρηματολογικό λόγο και αν οι μαθητές ξέρουν να περιγράφουν δηλαδή να καλύπτουν το γλωσσικό είδος της περιγραφής μέσα σε ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο. Τα κριτήρια αξιολόγησης όσον αφορά το γλωσσικό είδος της περιγραφής είναι να υπάρχει στο θεμιτό κείμενο πλήρη περιγραφή τόσο του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας όσο και της ίδιας της χώρας, να υπάρχουν εκφραστικά στοιχεία που να κάνουν το λόγο πιο ελκυστικό, για παράδειγμα η παρουσία εικόνων, χρήση επιθέτων και ρημάτων, μεταφορικών εκφράσεων, παρομοιώσεων, υπερβολών και άλλα.

Βάσει όλων των παραπάνω, ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Περιορισμένος καθώς φαινομενικά παραπέμπει σε αξιοποίηση των εμπειριών και των πρακτικών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά στη πραγματικότητα συγκαλύπτει τις βαθύτερες απαιτήσεις για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας.

2^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, σελ 85 Βιβλίο Μαθητή

Περιγραφή της δραστηριότητας:

2. Είστε πολίτες μιας Ευρώπης που σταδιακά ενοποιείται. Τι περισσότερο ελπίζετε και τι κυρίως φοβάστε από την προοπτική αυτή; • Γράψτε ένα κείμενο, το οποίο στη συνέχεια θα διαβάσετε στην τάξη σας προκειμένου να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση.

Χρησιμοποιήστε (ατομικά ή χωρισμένοι σε ομάδες) τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης για να κρίνετε αν στα κείμενα που γράψατε οι ίδιοι ή οι συμμαθητές σας:

- διακρίνονται με σαφήνεια οι θέσεις σας και οι προβληματισμοί σας,
- αιτιολογούνται επαρκώς οι κρίσεις σας,
- ενσωματώνονται συγκεκριμένες γνώσεις που αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση,
- χρησιμοποιείται το κατάλληλο λεξιλόγιο αναφορικά με τα θέματα που τίγονται στο κείμενό σας.

Ανάλυση της δραστηριότητας:

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν κείμενο επιχειρηματολογίας και να μοιραστούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους γραπτώς τις ελπίδες και τους φόβους που νιώθουν από μια Ευρώπη που σταδιακά ενοποιείται. Τα ρητά κριτήρια αξιολόγησης που αναφέρονται στοχεύουν στον προσανατολισμό του κειμένου προς ένα λόγο τεκμηριωμένο και σαφή με επαρκή επιχειρήματα.

Κωδικοποίηση:

Δ'κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 85,2	-	+	0	-	+	+	+	+	E	T - + 0 -. Π + + + +. E

Πίνακας 8: κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , σ. 85

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα κείμενο στο οποίο να αναφέρουν τις προσωπικές τους ελπίδες και φόβους που νιώθουν ως πολίτες μιας Ευρώπης που ενοποιείται. Η δραστηριότητα περιέχει διπλή πλαισίωση. Το πρώτο πλαίσιο δημιουργείται από το ότι το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος και το δεύτερο προκύπτει από το ότι οι μαθητές τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή απαιτείται να μπου στη θέση αυτού που γράφει ένα κείμενο το οποίο θα απευθύνεται σε μαθητές. Μπορούμε να πούμε ότι η ταξινόμηση ως προς το βαθμό εξειδίκευσης είναι ισχυρή εφόσον δεν γίνεται σύνδεση του μαθήματος με κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο, αν και μπορεί να υπονοηθεί μια σύνδεση με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός. Δεν παρατηρείται εξειδικευμένη ορολογία.

Η περιχάραξη χαρακτηρίζεται ισχυρή καθώς οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν ένα κείμενο με συγκεκριμένες ενέργειες, άρα τους παρέχεται καθοδήγηση. Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ρητά και ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό.

Κρίσιμο στοιχείο στη δραστηριότητα αυτή είναι ότι οι μαθητές για να μπορέσουν να αναγνωρίσουν αυτό που τους ζητείται (κανόνες αναγνώρισης) θα πρέπει να αναγνωρίσουν τη διπλή πλαισίωση που αναφέρθηκε παραπάνω. Οι μαθητές θα πρέπει να τοποθετηθούν στο καθημερινό πεδίο αναφοράς και έπειτα να καταλάβουν ότι πρέπει να τοποθετήσουν το λόγο τους στο επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου αφού οι ακροατές θα είναι οι ίδιοι οι μαθητές.

Οι βαθύτερες απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα και οι οποίες είναι σημαντικές για την αξιολόγηση των μαθητών είναι αν στο παραγόμενο κείμενο διατυπώνονται με σαφήνεια οι θέσεις και οι προβληματισμοί τους, αν ενσωματώνονται γνώσεις που αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση, αν χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες λέξεις για αυτό το θέμα και αν αιτιολογούν το λόγο τους. Τέλος, οι

μαθητές θα αξιολογηθούν με το αν χρησιμοποιούν στοιχεία από το μάθημα της Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όπως για παράδειγμα αναφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ιδιαιτερότητα του κάθε λαού, στην ισότητα των ευκαιριών και άλλα.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Επεξεργασμένος, ο οποίος παραπέμπει στην ανάγκη παρουσίας γνώσεων και γενικών αρχών σύνταξης ενός κειμένου επιχειρηματολογίας. Ο χαρακτηρισμός ‘Επεξεργασμένος’ δικαιολογείται λόγω του ασαφούς επικοινωνιακού πλαισίου και της ισχυρής περιχάραξης (διδακτικοί και ιεραρχικοί κανόνες).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΠΟ ΤΟ Ε΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

1^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε΄ Ενότητα, Ε΄ Κεφάλαιο, σελ 103 Βιβλίο Μαθητή

Περιγραφή της δραστηριότητας:

1. Στο μάθημα της Ιστορίας έχετε διδαχτεί πολλούς πολέμους που έχουν γίνει από τα αρχαία χρόνια ως τις μέρες μας. Επιλέξτε έναν από τους πολέμους αυτούς και γράψτε μια ιστορική αφήγηση με έκταση περίπου μιας σελίδας, όπου θα αναφέρετε συνοπτικά τις αιτίες, τις αφορμές, τα κυριότερα γεγονότα και τις συνέπειες του πολέμου αυτού.

Ανάλυση της δραστηριότητας:

Οι μαθητές στη συγκεκριμένη δραστηριότητα θα πρέπει να αναπτύξουν το κειμενικό είδος της αφήγησης σε έκταση μιας σελίδας επιλέγοντας ένα συγκεκριμένο πόλεμο και αναφέροντας συνοπτικά τις αιτίες, αφορμές, τα γεγονότα και τις συνέπειές του. Οι μαθητές θα επιλέξουν έναν από τους πολέμους που έχουν διδαχθεί στο μάθημα της Ιστορίας και έχει γίνει από τα αρχαία χρόνια ως τις μέρες μας. Για να αξιολογηθούν σωστά οι μαθητές θα πρέπει να τηρήσουν τις προϋποθέσεις που αναθέτει η εργασία.

Κωδικοποίηση:

Ε'κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 103,1	+	-	-	+	+	+	+	+	E	Γ + - - +. Π + + + +. E

Πίνακας 9: κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , σ. 103

Το πεδίο αναφοράς της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι ο επιστημονικός κόσμος καθώς οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν έννοιες και ορολογίες που αναφέρονται στο μάθημα της Ιστορίας και χαρακτηρίζονται από επιστημονική βαρύτητα. Επιπλέον οι μαθητές θα πρέπει να τοποθετηθούν στη θέση του συγγραφέα που θα αφηγείται την ιστορία ενός πολέμου με αναφορά στις σημαντικότερες πτυχές του. Η ταξινόμηση είναι χαλαρή αφού συνδέεται το μάθημα της Γλώσσας με το μάθημα της Ιστορίας. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός εφόσον γίνεται σύνδεση δυο γνωστικών αντικειμένων. Οι λέξεις 'πολέμους', 'αιτίες', 'αφορμές', 'γεγονότα', 'συνέπειες' παραπέμπουν σε γλωσσική ορολογία του μαθήματος της Ιστορίας ενώ η λέξη 'αφήγηση' στο μάθημα της Γλώσσας..

Η περιχάραξη χαρακτηρίζεται ισχυρή καθώς το μαθητικό έργο οριοθετείται, παρουσιάζονται στοιχεία καθοδήγησης και κριτήρια αξιολόγησης εφόσον ζητείται ρητά από τους μαθητές να περιλάβουν στο κείμενό τους συγκεκριμένα στοιχεία του πολέμου. Ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό.

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να τοποθετηθούν στο επιστημονικό πεδίο αναφοράς της δραστηριότητας καθώς και να γίνουν οι ίδιοι συγγραφείς μιας αφήγησης ενός πολέμου. Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα είναι βασικά ορατές καθώς ουσιαστικά υπονοούνται στο τέλος της περιγραφής. Οι μαθητές θα αξιολογηθούν με βάση το αν έχουν γράψει με θεμιτό τρόπο την αφήγηση και αν έχουν αναφέρει συνοπτικά τις αιτίες, τις αφορμές, τα κυριότερα γεγονότα και τις συνέπειες του πολέμου που έχουν επιλέξει. Όμως οι βαθύτερες απαιτήσεις της δραστηριότητας δεν αναφέρονται ρητά και αφορούν τον τρόπο παραγωγής μιας ιστορικής αφήγησης. Συγκεκριμένα οι μαθητές θα αξιολογηθούν με το αν το παραγόμενο κείμενό τους περιέχει τον χρόνο και τον τόπο των γεγονότων, τους βασικούς ήρωες του πολέμου, την περιγραφή με ακρίβεια των γεγονότων που ήταν

καταλυτικά για την εξέλιξη της μάχης, την αναφορά σχολίων από τους ίδιους τους ήρωες και τέλος αν υπάρχει το προσωπικό στοιχείο και σχόλιο του μαθητή.

Ο Νοηματικός Προσανατολισμός στη συγκεκριμένη δραστηριότητα χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος αφού οι μαθητές έχουν να δημιουργήσουν ένα κείμενο συγκεκριμένου είδους όπου αναμένεται να αξιοποιηθούν βασικά στοιχεία σύνταξης μιας ιστορικής αφήγησης.

3^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, σελ 103 Βιβλίο Μαθητή

Περιγραφή της δραστηριότητας:

3. Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην υπόθεση της ειρήνης. • Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους νομίζετε ότι μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο; • Η εκπαίδευση, όπως τη γνωρίζετε, κάνει ό,τι είναι δυνατό για να ενισχύσει το πνεύμα της ειρήνης; • Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει; • Γράψτε ένα κείμενο 250-300 λέξεων που να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση με τους καθηγητές και τους συμμαθητές σας.

Χρησιμοποιήστε, ατομικά ή χωρισμένοι σε ομάδες, τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης για να κρίνετε αν τα κείμενα που γράψατε οι ίδιοι ή και οι συμμαθητές σας:

- προβάλλουν συγκεκριμένες ιδέες και προτάσεις,
- οι ιδέες και οι προτάσεις αιτιολογούνται,
- αξιοποιείται ο εκφραστικός πλούτος της γλώσσας στην απόδοση των σημασιών της αιτίας και του σκοπού,
- αξιοποιείται το λεξιλόγιο το σχετικό με την ειρήνη και τον πόλεμο.

Ανάλυση της δραστηριότητας:

Οι μαθητές καλούνται να παράξουν κείμενο επιχειρηματολογίας στο οποίο να αναφέρεται ο σημαντικός ρόλος που υποστηρίζεται ότι παίζει η εκπαίδευση στην υπόθεση της ειρήνης και με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Επίσης οι μαθητές πρέπει να απαντήσουν και στα ερωτήματα όπως: αν η εκπαίδευση προωθεί το πνεύμα της ειρήνης και τι θα μπορούσε περισσότερο να κάνει. Το κείμενο των μαθητών περιορίζεται σε συγκεκριμένο αριθμό λέξεων.

Κωδικοποίηση:

Ε' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 103,3	-	+	+	+	+	+	+	+	Ε	Τ - + + +. Π + + + +. Ε

Πίνακας 10: κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η , σ. 103

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να οργανώσουν ένα κείμενο επιχειρηματολογίας το οποίο να βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην υπόθεση της ειρήνης. Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος καθώς εκ πρώτης όψεως είναι η εμπειρία των μαθητών στο θέμα της ειρήνης και στο ρόλο του σχολείου που αποτελεί αντικείμενο συζήτησης. Επιπλέον, η δραστηριότητα δομείται με τη μορφή συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης εφόσον οι μαθητές τοποθετούνται στη θέση του ομιλητή που πρέπει να δημιουργήσει λόγο κατευθυνόμενο προς τους υπόλοιπους μαθητές και προς τους καθηγητές. Η ταξινόμηση ως προς το βαθμό εξειδίκευσης είναι ισχυρή εφόσον δεν γίνεται σύνδεση της Γλώσσας με κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο, παρόλα αυτά μπορεί να υπονοηθεί σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας όπως αυτό διαφαίνεται μέσα από τις λέξεις της περιγραφής ‘αιτία- σκοπός’. Οι λέξεις ‘κείμενο’, ‘προτάσεις’, ‘λεξιλόγιο’ παραπέμπουν σε γλωσσική ορολογία του μαθήματος της Γλώσσας, ενώ οι λέξεις ‘αιτίας’ και ‘σκοπός’ παραπέμπουν σε εξειδικευμένη ορολογία του μαθήματος της Ιστορίας.

Η περιχάραξη είναι ισχυρή καθώς το μαθητικό έργο οριοθετείται, οι μαθητές καθοδηγούνται και υπάρχουν τα κριτήρια αξιολόγησης. Ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό.

Οι μαθητές για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν αυτό που τους ζητείται θα πρέπει να κατανοήσουν τη διπλή πλαισίωση που υπονοείται στη δραστηριότητα. Αρχικά θα πρέπει να τοποθετηθούν στο καθημερινό πεδίο αναφοράς και έπειτα θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα κείμενο που να ανταποκρίνεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου που σημαίνει ότι οι ακροατές είναι οι ίδιοι οι μαθητές και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του ομιλητή που αναπτύσσει μια σειρά επιχειρημάτων υποστηρίζοντας το ρόλο του σχολείου στην υπόθεση της ειρήνης.

Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα για την επιτυχή υλοποίησή της είναι οι εξής: οι μαθητές θα αξιολογηθούν με το αν στο κείμενό τους προβάλλουν συγκεκριμένες ιδέες και προτάσεις, αν χρησιμοποιούν αιτιολόγηση στο λόγο τους, αν αξιοποιείται ο εκφραστικός πλούτος της γλώσσας στην απόδοση των σημασιών της αιτίας και του σκοπού και αν αξιοποιούνται λέξεις από το λεξιλόγιο που είναι για το θέμα εξέτασης. Οι βαθύτερες απαιτήσεις για την αξιολόγηση των μαθητών είναι η παρουσία στοιχείων στο παραγόμενο κείμενό τους από το μάθημα της Ιστορίας. Δηλαδή θα πρέπει να αντλήσουν στοιχεία από τις ιστορικές τους γνώσεις σχετικά με

τις αιτίες των πολέμων, τους σκοπούς, τις συνέπειες καθώς και τα θετικά της επικράτησης της ειρήνης στους λαούς.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Νοηματικός Προσανατολισμός παρουσιάζεται ως Επεξεργασμένος αφού είναι αναγκαία η καλλιέργεια γενικών αρχών συγγραφής κειμένου επιχειρηματολογίας, ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός και υπάρχει ισχυρή καθοδήγηση. Τέλος αποδίδεται αυτός ο χαρακτηρισμός στο Νοηματικό Προσανατολισμό επειδή παραμένει υπόρρητη η πληροφορία ότι πρέπει οι μαθητές να αντλήσουν στοιχεία από το μάθημα της Ιστορίας.

6.3. Οι εργασίες των μαθητών: Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

Έχοντας σε πρώτη φάση αναλύσει τις δραστηριότητες του Γ', Δ' και Ε' Κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας και σε δεύτερη φάση τις εργασίες των μαθητών με βάση το ίδιο μεθοδολογικό εργαλείο (βλ. μεθοδολογία- παράδειγμα ανάλυσης), προσπαθούμε να απαντήσουμε στα αρχικά ερωτήματα της έρευνας. Τα ερωτήματα αφορούν στο πώς οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές ανταποκρίνονται στην εκδοχή του γλωσσικού γραμματισμού που προβάλλεται μέσω των δραστηριοτήτων του βιβλίου της Γλώσσας, το αν αναγνωρίζουν τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας και αν διαθέτουν τα μέσα πραγμάτωσής τους, σύμφωνα με τη συστηματική περιγραφή την οποία επιχειρήσαμε με βάση τις θεωρητικές έννοιες και το αντίστοιχο μεθοδολογικό εργαλείο. Υπενθυμίζουμε ότι στο εργαλείο αυτό οι θεωρητικές έννοιες αποδόθηκαν λειτουργικά με τις κατηγορίες: πεδίο αναφοράς, σύνδεση μαθημάτων, βαθμός εξειδίκευσης, επιστημονική ορολογία (έννοια της Ταξινόμησης) και οριοθέτηση μαθητικού έργου, καθοδήγηση, κριτήρια αξιολόγησης (έννοια της Περιχάραξης) και βαθύτερες απαιτήσεις (συνδυασμό στοιχείων). Το γενικότερο ερώτημα σε αυτή την ανάλυση αφορά στο κατά πόσο η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει την ανταπόκρισή τους στην προβαλλόμενη εκδοχή του γλωσσικού γραμματισμού, ερώτημα το οποίο στην εργασία αυτή μόνο έμμεσα ήμασταν σε θέση να προσεγγίσουμε, συγκεκριμένα μέσω του ερωτήματος κατά πόσον η γεωγραφική θέση του σχολείου επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών.

Σε αυτό το υποκεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των δεδομένων συνολικά και ανά περιοχή στην οποία φοιτούν οι μαθητές θέλοντας να απαντήσουμε στα ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας όπως διατυπώθηκαν και παραπάνω.

6.3.1. Παρουσίαση των δεδομένων

Στο σημείο αυτό επιχειρείται η παρουσίαση και στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις εργασίες των μαθητών του δείγματος.

Η παρουσίαση των δεδομένων και η στατιστική ανάλυσή τους πραγματοποιείται σε δυο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο πραγματοποιείται η παρουσίαση των στατιστικών αποτελεσμάτων επί του συνόλου των εργασιών και για το σύνολο του μαθητικού δείγματος και στο δεύτερο επίπεδο παρουσιάζονται οι αναλύσεις από τις εργασίες των μαθητών ανά γεωγραφική περιοχή.

6.3.1.1. Ανάλυση των δεδομένων ως προς το σύνολο των δραστηριοτήτων

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε δραστηριότητες του Γ', Δ' και Ε' Κεφαλαίου από το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας.

Αρχικά θα πρέπει να σημειωθεί ότι επειδή η εκπόνηση των εργασιών δεν ήταν υποχρεωτική για τους μαθητές, ο αριθμός των εργασιών που συγκεντρώσαμε δεν είναι ίδιος για όλες τις δραστηριότητες. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει πόσοι μαθητές απάντησαν σε κάθε μια από τις 7 δραστηριότητες και συνολικά:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ				
	ΟΡΕΙΝΗ	ΜΕΣΟΑΣΤΙΚΗ	ΑΣΤΙΚΗ	ΣΥΝΟΛΟ
ΔΡΑΣΤ 1, ΚΕΦ Γ'	(1)	(11)	(15)	(27)
ΔΡΑΣΤ 2, ΚΕΦ Γ'	(2)	(10)	(16)	(28)
ΔΡΑΣΤ 3, ΚΕΦ Γ'	(2)	(9)	(8)	(19)
ΔΡΑΣΤ 1, ΚΕΦ Δ'	(3)	(19)	(0)	(22)
ΔΡΑΣΤ 2, ΚΕΦ Δ'	(3)	(12)	(22)	(37)
ΔΡΑΣΤ 1, ΚΕΦ Ε'	(3)	(13)	(20)	(36)
ΔΡΑΣΤ 3, ΚΕΦ Ε'	(3)	(20)	(14)	(37)
ΣΥΝΟΛΟ	(17)	(94)	(95)	(206)

Πίνακας 11: αριθμός απαντήσεων μαθητών στις δραστηριότητες του βιβλίου

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στην τάξη της ορεινής περιοχής ήταν 3, οι μαθητές από την τάξη της ημιαστικής περιοχής ήταν 22 και της αστικής περιοχής ήταν 22. Δεν συγκεντρώθηκαν όλες οι εργασίες των συγκεκριμένων μαθητών καθώς, παρόλο που θεωρείται ότι η εκπόνηση των δραστηριοτήτων από τους μαθητές ήταν υποχρεωτική, δεν τις ολοκλήρωσαν όλοι. Επίσης, οι εργασίες αυτές έγιναν στο 'σπίτι' και έτσι ο εκπαιδευτικός δεν είχε τον έλεγχο ολοκλήρωσης. Από την άλλη, η δυνατότητα πρόσβασης στο σχολείο από τη δική μας μεριά ήταν σχεδόν αδύνατη, λαμβάνοντας υπόψη, αφενός, τα χρονικά περιθώρια εκπόνησης μιας μεταπτυχιακής εργασίας και, αφετέρου, των εξαιρετικά χρονοβόρων διαδικασιών που απαιτούνται για τη διασφάλιση της άδειας πρόσβασης στο σχολείο. Ταυτόχρονα, ο αριθμός των δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται σε κάθε

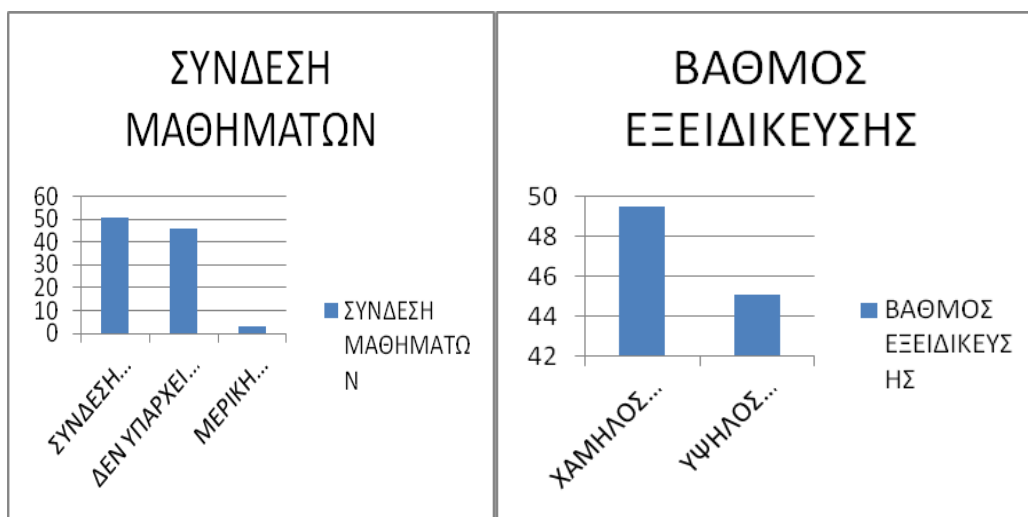
ενότητα του σχολικού βιβλίου είναι τέτοιος, που είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να ολοκληρώσουν τις εργασίες στο σχολικό χρόνο.

Στο σύνολο των μαθητών του δείγματος παρατηρείται ότι περίπου το 82% των μαθητών τοποθετούν το λόγο τους στο καθημερινό πεδίο αναφοράς του σχολείου για την παραγωγή των κειμένων τους και το υπόλοιπο 18% τοποθετείται στο επιστημονικό πεδίο αναφοράς ανεξάρτητα από τη μορφή δόμησης της δραστηριότητας (βλ. Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Πεδίο αναφοράς στα κείμενα των μαθητών

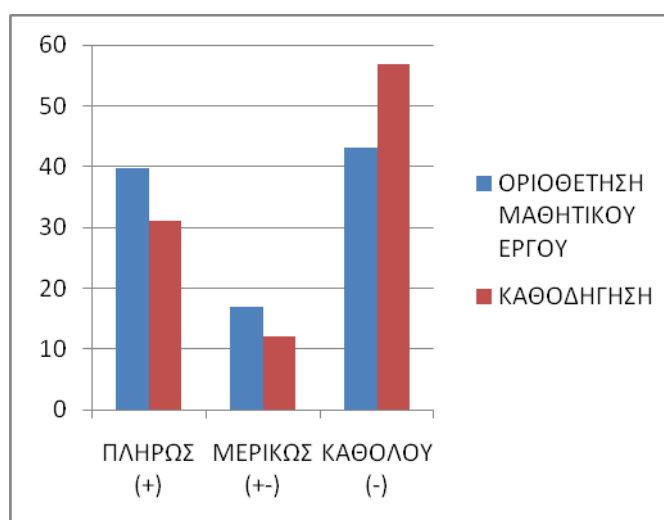
Ο ένας στους δυο μαθητές κατανοεί ότι οι δραστηριότητες συνδέουν το γλωσσικό μάθημα με άλλα εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα και γι' αυτό ο βαθμός εξειδίκευσης περίπου στο 50% των εργασιών χαρακτηρίζεται χαμηλός. Βέβαια είναι σημαντικό ότι το υπόλοιπο των μαθητών δεν μπορεί να αναγνωρίσει ότι οι δραστηριότητες των κεφαλαίων του βιβλίου της Γλώσσας συνδέουν το μάθημα με άλλα γνωστικά αντικείμενα τα οποία οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν και συνεπώς να αντλήσουν στοιχεία έτσι ώστε να προβούν στην παραγωγή θεμιτών κειμένων. Έτσι μόνο το 40% των μαθητών χρησιμοποιεί επιστημονικά στοιχεία και γλωσσική ορολογία στα γραπτά τους κείμενα (βλ. Διάγραμμα 2 και Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 2: Σύνδεση μαθημάτων στα κείμενα των μαθητών

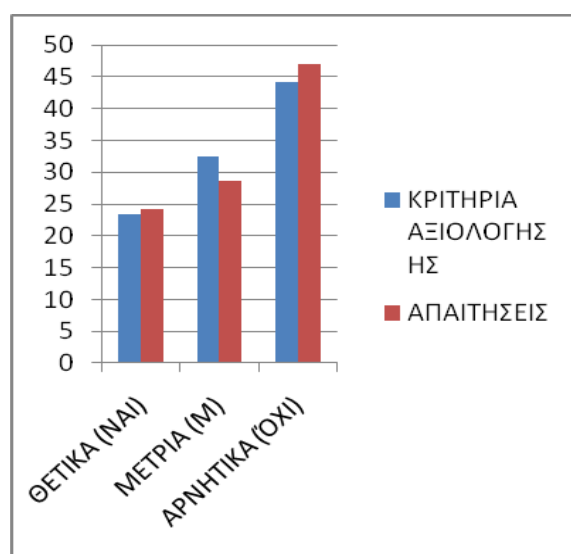
Διάγραμμα 3: Βαθμός εξειδίκευσης στα κείμενα των μαθητών

Ως προς τα στοιχεία της Περιχάραξης, στο 43% των κειμένων των μαθητών δεν φαίνεται ο μαθητής να αντιλαμβάνεται τις οριοθετήσεις του μαθητικού έργου που ρητά ή άρρητα εμπεριέχονται στην περιγραφή των δραστηριοτήτων στο σχολικό εγχειρίδιο ενώ αναγνωρίζονται οι ενέργειες που καλείται να κάνει ο μαθητής στα πλαίσια των δραστηριοτήτων περίπου στο 39% των μαθητών. Στο υπόλοιπο 17% των κειμένων η οριοθέτηση του μαθητικού έργου γίνεται αντιληπτή μερικώς. Το 1/3 των μαθητών καθοδηγείται από τα κείμενα των κεφαλαίων και από τα κείμενα που αποτελούν πρότυπο/ υπόδειγμα για τους μαθητές, όμως αυτό δεν ισχύει για το 56% των μαθητών οι οποίοι στα κείμενά τους δεν παρουσιάζουν στοιχεία που να υποδηλώνουν ότι έχουν καθοδηγηθεί από τα 'υποδείγματα' (βλ. Διάγραμμα 4).



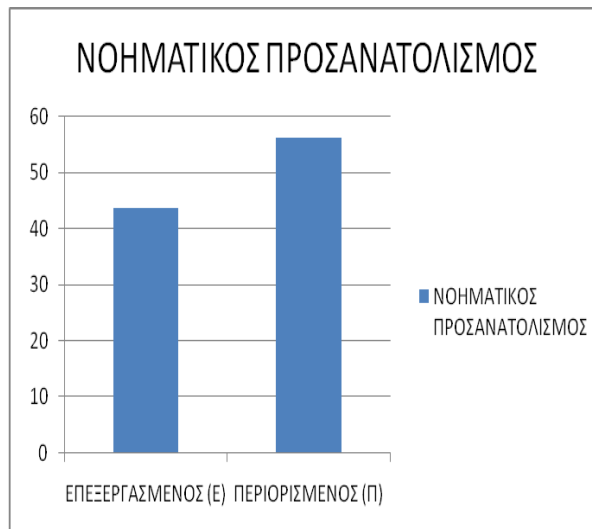
Διάγραμμα 4: Οριοθέτηση μαθητικού έργου και καθοδήγηση στα κείμενα των μαθητών

Μόνο το 1/4 των παραγόμενων κειμένων από το σύνολο των μαθητών μπορούμε να πούμε ότι είναι θεμιτά καθώς πληρούν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης ενώ πάνω από το 44% των κειμένων κρίνονται ως μη θεμιτά αφού απουσιάζουν από αυτά πολλά στοιχεία ποιότητας του περιεχομένου και της μορφής. Το υπόλοιπο 32% των κειμένων θα λέγαμε ότι είναι εν μέρει θεμιτά αφού ικανοποιούν ορισμένα μόνο από τα αξιολογικά κριτήρια. Από τα παραπάνω και με βάση την ανάλυση των εργασιών παρατηρείται ότι περίπου ο ένας στους δυο μαθητές δεν αναγνωρίζει τις βαθύτερες απαιτήσεις των δραστηριοτήτων και γι' αυτό δεν μπορεί να παράξει τα θεμιτά κείμενα. Μόνο το 1/5 των εργασιών αναπτύσσεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις για την παραγωγή θεμιτών κειμένων, το σημαντικό στοιχείο των οποίων είναι η αναγνώριση του επικοινωνιακού πλαισίου (δεύτερη πλαισίωση) και η ανάγκη άντλησης πόρων τόσο από το μάθημα της Γλώσσας όσο και από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα που, σύμφωνα με την ανάλυση που πραγματοποιήσαμε στην προηγούμενη ενότητα, αποτελεί στοιχείο όλων των δραστηριοτήτων (βλ. Διάγραμμα 5).



Διάγραμμα 5: Κριτήρια αξιολόγησης και βαθύτερες απαιτήσεις για την εκπόνηση της δραστηριότητας στα κείμενα των μαθητών

Τέλος, ο Νοηματικός Προσανατολισμός περίπου στο 42% των κειμένων χαρακτηρίζεται ως Επεξεργασμένος ενώ περίπου στο 58% χαρακτηρίζεται ως Περιορισμένος (βλ. Διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 6: Νοηματικός Προσανατολισμός στα κείμενα των μαθητών

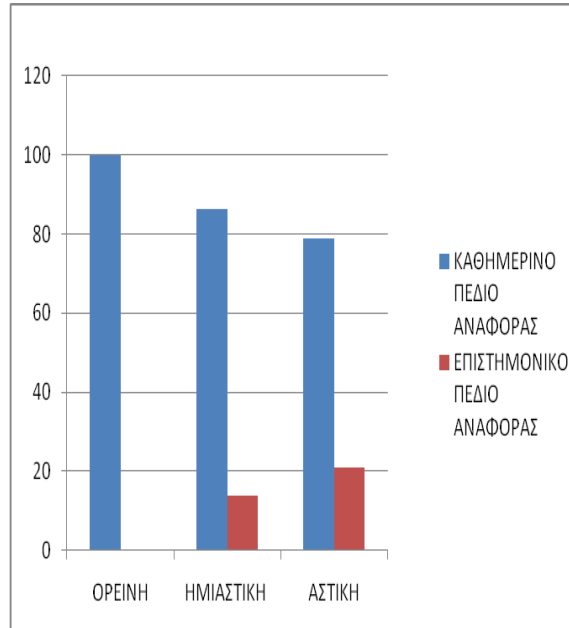
Στο σύνολο των μαθητών που αποτέλεσε το δείγμα της παρούσας έρευνας γίνεται φανερό, μέσα από τις αναλύσεις των εργασιών, ότι περίπου το 57% των μαθητών κατέχουν κανόνες αναγνώρισης ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν αυτά που τους ζητούνται με βάση την περιγραφή των δραστηριοτήτων στο σχολικό βιβλίο αλλά μόνο το 48% κατέχει τους κανόνες πραγμάτωσης ώστε να μπορεί να κάνει πράξει αυτά που έχει κατανοήσει για την παραγωγή θεμιτών κειμένων. Για να καταλήγουμε αν οι μαθητές κατέχουν τους κανόνες αναγνώρισης εξετάσαμε τα στοιχεία της Ταξινόμησης και για τους κανόνες πραγμάτωσης παρατηρήσαμε τα στοιχεία της Περιχάραξης.

6.3.1.2. Ανάλυση των δεδομένων με βάση την περιοχή φοίτησης των μαθητών

Στο σημείο αυτό εξετάζουμε πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές του δείγματος ανά περιοχή στις δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου.

Ως προς το πεδίο αναφοράς, περίπου το 83% των μαθητών από την ορεινή περιοχή τοποθετούνται στο καθημερινό πεδίο αναφοράς για την παραγωγή των κειμένων τους και το υπόλοιπο 17% τοποθετείται στο επιστημονικό πεδίο αναφοράς. Παρόμοια είναι και τα ποσοστά των μαθητών από την ημιαστική περιοχή καθώς το 86% του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού τοποθετούν το λόγο τους στο καθημερινό πεδίο αναφοράς του σχολείου και το 14% στο επιστημονικό. Μικρή διαφορά υπάρχει στους μαθητές της αστικής περιοχής, στους οποίους τα ποσοστά είναι 79% και 21% αντίστοιχα (βλ. Διάγραμμα 7).

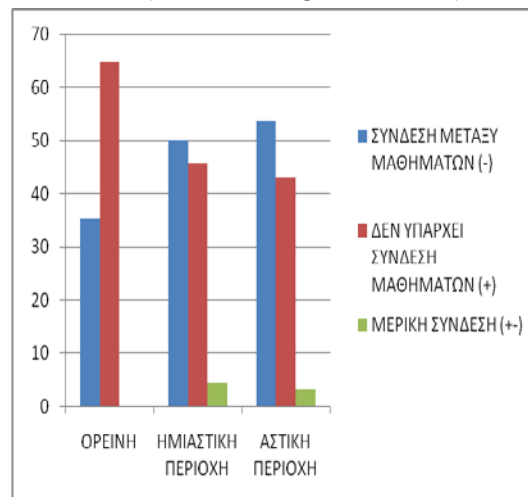
ΠΕΔΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ



Διάγραμμα 7: Πεδίο αναφοράς των κειμένων ανά περιοχή

Περίπου το 65% των μαθητών που φοιτούν σε σχολείο της ορεινής περιοχής δεν αντιλαμβάνεται ότι οι δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου συνδέουν το μάθημα της Γλώσσας με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Μόνο το 35% των συγκεκριμένων μαθητών κατανοεί ότι πρέπει να χρησιμοποιήσει στοιχεία από άλλα εξειδικευμένα γνωστικά μαθήματα. Το αντίστοιχο ποσοστό διαφέρει στους μαθητές της ημιαστικής και της αστικής περιοχής καθώς ο ένας στους δυο από τους μαθητές των περιοχών αυτών αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να συνδέσει το μάθημα της Γλώσσας με άλλα μαθήματα και περίπου το 4% των μαθητών κατανοεί αυτή τη σύνδεση μερικώς. Το υπόλοιπο περίπου 45% του μαθητικού πληθυσμού δεν παρουσιάζει σύνδεση δυο ή περισσότερων γνωστικών αντικειμένων στα παραγόμενα κείμενα (βλ. Διάγραμμα 8).

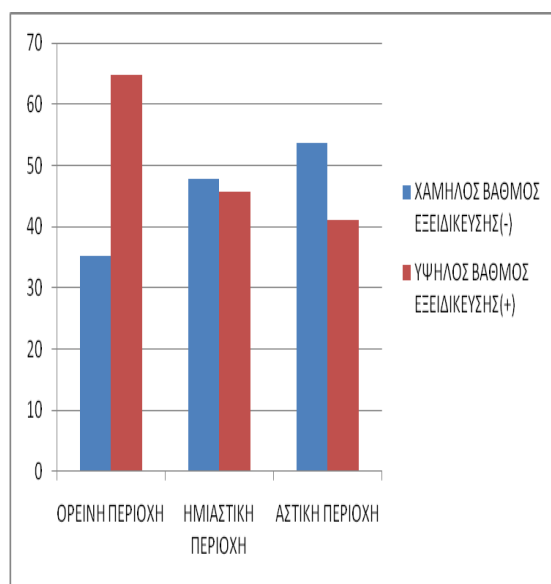
ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ



Διάγραμμα 8: Σύνδεση μαθημάτων στα κείμενα ανά περιοχή

Το 65% των παραγόμενων κειμένων των μαθητών από την ορεινή περιοχή χαρακτηρίζεται με υψηλό βαθμό εξειδίκευσης αφού δεν αντιλαμβάνεται τη χαλάρωση των συνόρων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Στο υπόλοιπο 35% ο βαθμός εξειδίκευσης χαρακτηρίζεται χαμηλός. Στην ημιαστική περιοχή το 48% των μαθητών αναγνωρίζουν τη χαλάρωση των συνόρων μεταξύ της Γλώσσας και άλλων γνωστικών αντικειμένων άρα ο βαθμός εξειδίκευσης στις συγκεκριμένες εργασίες των μαθητών χαρακτηρίζεται χαμηλός και το αντίστοιχο ποσοστό της αστικής περιοχής είναι περίπου 54%. Ενώ υψηλό βαθμό εξειδίκευσης παρουσιάζουν το 46% των κειμένων των μαθητών από την ορεινή περιοχή και το 41% από την αστική (βλ. Διάγραμμα 9).

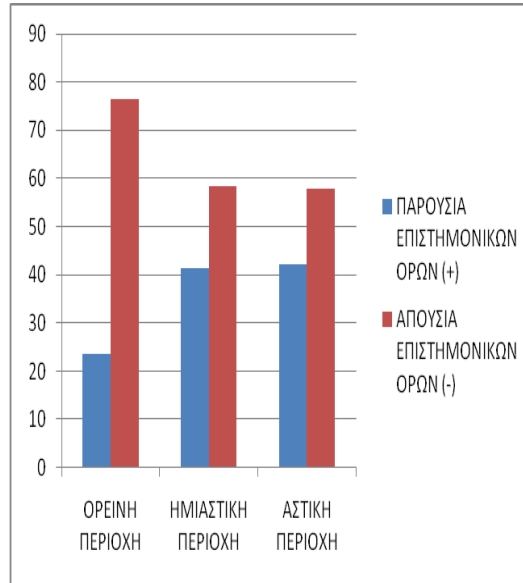
ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ



Διάγραμμα 9: Βαθμός Εξειδίκευσης των κείμενων ανά περιοχή

Μόνο το 1/4 των μαθητών που φοιτούν σε σχολείο της ορεινής περιοχής χρησιμοποιούν επιστημονικά στοιχεία στο παραγόμενο κείμενό τους. Στην ημιαστική περιοχή το ποσοστό των μαθητών που χρησιμοποιούν γλωσσική ορολογία ανέρχεται περίπου στο 40%. Το ίδιο είναι και για την αστική περιοχή (βλ. Διάγραμμα 10).

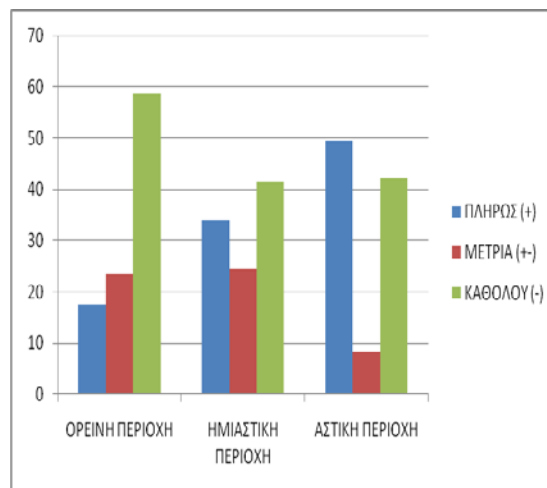
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ



Διάγραμμα 10: Παρουσία ή μη επιστημονικών όρων στα κείμενα ανά περιοχή

Ως προς τα στοιχεία της Περιχάραξης, περίπου στο 59% των κειμένων των μαθητών από την ορεινή περιοχή φαίνεται να μην έχουν γίνει αντιληπτές οι οριοθετήσεις του μαθητικού έργου που εμπεριέχονται στην περιγραφή των δραστηριοτήτων του σχολικού βιβλίου. Μερικώς αντιληπτές γίνονται από το 23% των μαθητών ενώ το υπόλοιπο περίπου 18% μπορεί να αναγνωρίσει τι πρέπει να κάνει μέσα από την περιγραφή των δραστηριοτήτων. Περίπου το 40% των μαθητών από την ημιαστική περιοχή φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται τις οριοθετήσεις του μαθητικού έργου και το ίδιο ποσοστό παρατηρείται και στους μαθητές της αστικής περιοχής. Πλήρως αντιληπτή φαίνεται η οριοθέτηση του μαθητικού έργου στο 34% των κειμένων των μαθητών της ημιαστικής περιοχής και το αντίστοιχο ποσοστό της αστικής περιοχής ανέρχεται στο 50% (βλ. Διάγραμμα 11).

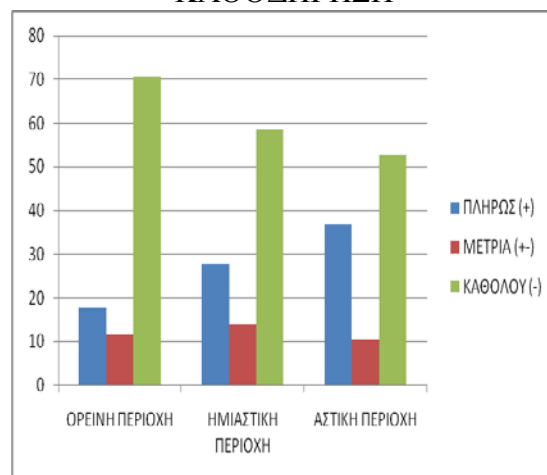
ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ



Διάγραμμα 11: Οριοθέτηση του μαθητικού έργου στα κείμενα ανά περιοχή

Περίπου το 70% των μαθητών της ορεινής περιοχής δεν καθοδηγείται από τα κείμενα των κεφαλαίων ή από τα κείμενα που αποτελούν υπόδειγμα για την παραγωγή θεμιτού κειμένου. Μόνο περίπου το 17% των συγκεκριμένων μαθητών καθοδηγείται πλήρως. Στην ημιαστική περιοχή, περίπου το 58% των μαθητών δεν φαίνεται να χρησιμοποιεί στοιχεία καθοδήγησης στα κείμενά του ενώ πλήρη καθοδήγηση παρουσιάζεται στο 28% των κειμένων των συγκεκριμένων μαθητών. Όσον αφορά τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της αστικής περιοχής, περίπου το 1/2 των μαθητών φαίνεται να μην καθοδηγείται από τα κείμενα/ πρότυπα ενώ το 36% των μαθητών καθοδηγείται πλήρως. Τέλος, το ποσοστό των μαθητών των μαθητών που καθοδηγείται μερικώς από τα κείμενα του βιβλίου και από τα κείμενα που αποτελούν υπόδειγμα είναι περίπου ίδιο και στις τρεις περιοχές και ανέρχεται στο 10% των μαθητών (βλ. Διάγραμμα 12).

ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ

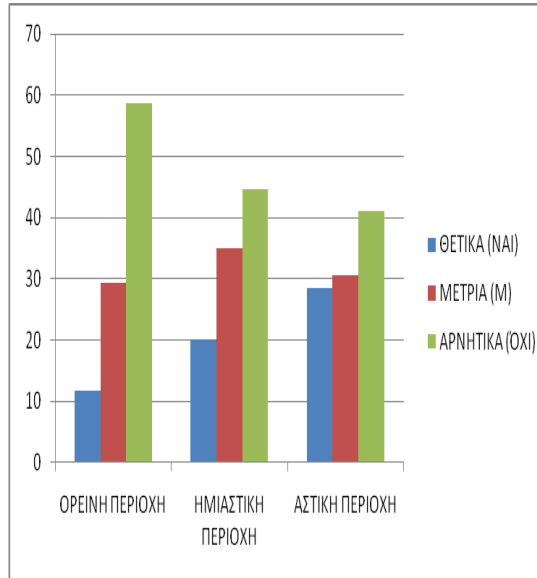


Διάγραμμα 12: Καθοδήγηση στα κείμενα ανά περιοχή

Μόνο το 1/10 των παραγόμενων κειμένων από τους μαθητές της ορεινής περιοχής μπορούμε να πούμε ότι είναι θεμιτά καθώς πληρούν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης όπως αυτά αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας. Όμως περίπου το 60% των κειμένων χαρακτηρίζονται ως μη θεμιτά αφού απουσιάζουν από αυτά τα κριτήρια αξιολόγησης για την παραγωγή θεμιτών κειμένων. Το 20% των κειμένων των μαθητών από την ημιαστική περιοχή μπορούμε να τα περιγράψουμε ως θεμιτά κείμενα καθώς πληρούν τα αξιολογικά κριτήρια ενώ περίπου το 44% των κειμένων χαρακτηρίζονται ως μη θεμιτά. Τα αντίστοιχα ποσοστά των παραγόμενων κειμένων από τους μαθητές της αστικής περιοχής είναι περίπου 28% για τα θεμιτά κείμενα και περίπου 41% για τα κείμενα που θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε ως μη θεμιτά. Τέλος, περίπου το 30% των κειμένων από τις τρεις περιοχές παρουσιάζουν ορισμένα από τα κριτήρια αξιολόγησης χωρίς όμως να μπορούμε να πούμε ότι τα πληρούν απόλυτα (βλ. Διάγραμμα 13).

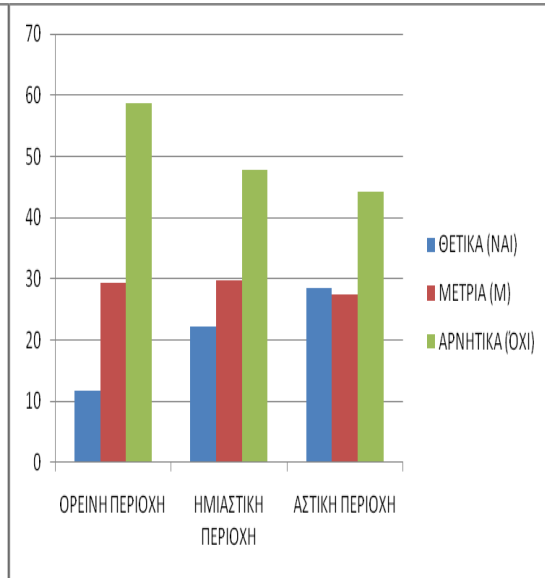
Παρόμοια είναι και τα ποσοστά όσον αφορά την ανάλυση των βαθύτερων απαιτήσεων στις δραστηριότητες των μαθητών, όπως οι απαιτήσεις αυτές αναδείχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Έτσι μόνο το 1/10 των κειμένων από τους μαθητές της ορεινής περιοχής μπορούν να αναγνωρίσουν τις βαθύτερες απαιτήσεις που θέτουν οι δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου. Περίπου το 60% των μαθητών αδυνατεί να τις αναγνωρίσει. Το ποσοστό των μαθητών από την ημιαστική περιοχή που κατανοούν τις βαθύτερες απαιτήσεις για την επιτυχή υλοποίηση των δραστηριοτήτων ανέρχεται περίπου στο 22% και το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της αστικής περιοχής είναι περίπου 28%. Όμως περίπου το 48% των μαθητών της ημιαστικής περιοχής δεν μπορούν να αναγνωρίσουν αυτές τις απαιτήσεις και για την ίδια μεταβλητή το ποσοστό της αστικής περιοχής φτάνει περίπου το 44%. Τέλος, περίπου το 30% των μαθητών από τις τρεις περιοχές αναγνωρίζουν ορισμένες από τις απαιτήσεις που θέτουν οι δραστηριότητες χωρίς βέβαια να μπορούμε να πούμε ότι τα κείμενα των μαθητών αυτών μπορούν να χαρακτηριστούν ως επαρκή (βλ. Διάγραμμα 14).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ



Διάγραμμα 13: Κριτήρια αξιολόγησης στα κείμενα ανά περιοχή

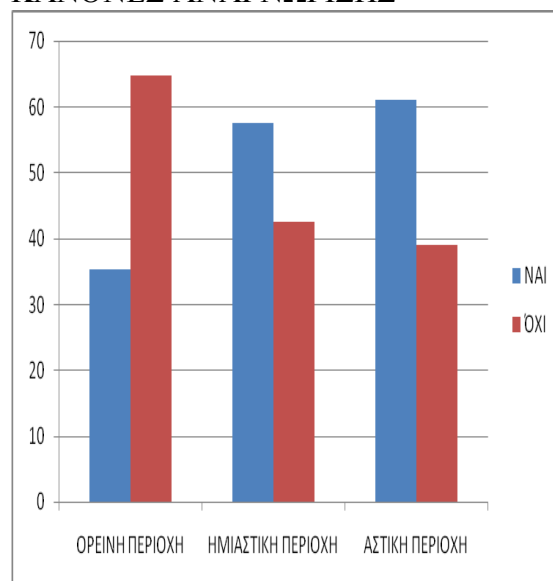
ΒΑΘΥΤΕΡΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ



Διάγραμμα 14: Βαθύτερες απαιτήσεις στα κείμενα ανά περιοχή

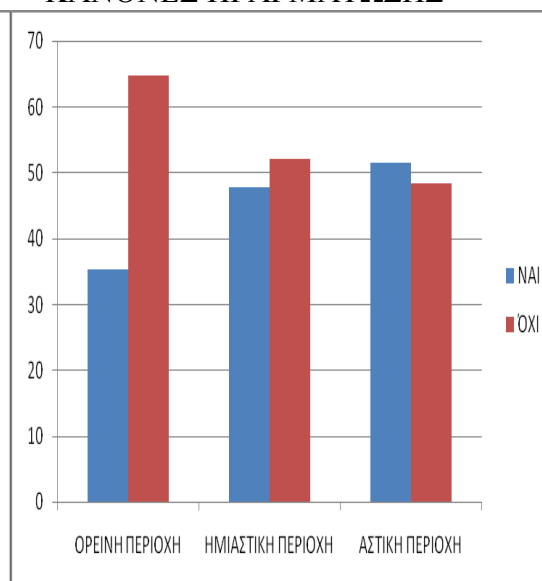
Περίπου το 35% των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της ορεινής περιοχής κατέχουν κανόνες αναγνώρισης και το ίδιο ποσοστό των συγκεκριμένων μαθητών κατέχει και κανόνες πραγμάτωσης για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχολικού βιβλίου. Το υπόλοιπο περίπου 65% των μαθητών δεν μπορεί να αναγνωρίσει τα ζητούμενα των δραστηριοτήτων και άρα δεν μπορεί να παράξει το θεμιτό κείμενο. Περίπου το 57% των μαθητών από την ημιαστική περιοχή κατέχει κανόνες αναγνώρισης αλλά μόνο το 48% μπορεί να πραγματώσει όσα έχει αναγνωρίσει από την περιγραφή των δραστηριοτήτων. Περίπου το 1/2 αυτής της κατηγορίας μαθητών δεν μπορεί να παράξει θεμιτά κείμενα. Το 61% των μαθητών που πηγαίνουν σε σχολεία της αστικής περιοχής αναγνωρίζουν τι ζητείται από την περιγραφή των δραστηριοτήτων αλλά μόνο το 51% των συγκεκριμένων μαθητών μπορούν να πραγματώσει με θεμιτό τρόπο τις δραστηριότητες (βλ. Διάγραμμα 15 & Διάγραμμα 16).

ΚΑΝΟΝΕΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ



Διάγραμμα 15: Κανόνες αναγνώρισης στα κείμενα ανά περιοχή

ΚΑΝΟΝΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ



Διάγραμμα 16: Κανόνες πραγμάτωσης στα κείμενα ανά περιοχή

6.3.2. Περαιτέρω ανάλυση και συζήτηση

Στην παραπάνω παρουσίαση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων επιχειρήθηκε η ανάδειξη της ανταπόκρισης των μαθητών στις απαιτήσεις της δραστηριότητας στο γλωσσικό μάθημα, δηλαδή στην εκδοχή του γραμματισμού που προάγεται στο σχολείο μέσα από τα διδακτικά βιβλία. Επίσης, επιχειρήθηκε η ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών που έχουν οι μαθητές από τις τρεις διαφορετικές περιοχές που εξετάζουμε ως προς τα στοιχεία της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης, του Νοηματικού Προσανατολισμού, των βαθύτερων απαιτήσεων των δραστηριοτήτων και συνεπώς, ως προς τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης για την επιτυχή υλοποίηση των εργασιών του σχολικού βιβλίου.

Αρχικά, παρατηρείται ότι οι μαθητές στο σύνολό τους τοποθετούνται στο καθημερινό πεδίο αναφοράς του σχολείου για την παραγωγή των κειμένων τους. Ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού της ορεινής περιοχής (65%) δεν μπορεί να αναγνωρίσει ότι οι δραστηριότητες ζητούν τη σύνδεση της Γλώσσας με άλλα γνωστικά αντικείμενα και το χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης αυτών των δραστηριοτήτων ενώ ο ένας στους δυο από τους μαθητές της ημιαστικής και της αστικής περιοχής κατανοεί ότι το γλωσσικό μάθημα συνδέεται με άλλα εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα και άρα ότι υπάρχει χαλάρωση των συνόρων των αντικειμένων ως προς την Ταξινόμηση. Έτσι, λοιπόν, τα κείμενα των μαθητών της δεύτερης κατηγορίας

χαρακτηρίζονται με χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης λόγω της ασθενούς ταξινόμησης. Επίσης, μόνο ο ένας από τους τέσσερις μαθητές της ορεινής περιοχής χρησιμοποιεί επιστημονική ορολογία στα κείμενά του ενώ το ποσοστό των μαθητών της ημιαστικής και αστικής περιοχής ως προς αυτήν την μεταβλητή είναι αρκετά υψηλότερο αφού το 40% των μαθητών χρησιμοποιούν επιστημονικούς όρους.

Ως προς τα στοιχεία της Περιχάραξης, παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της ορεινής περιοχής (60%) δεν μπορούν να αντιληφθούν τις οριοθετήσεις του μαθητικού έργου, ενώ γίνονται αντιληπτές περίπου στο $\frac{1}{2}$ των μαθητών της αστικής περιοχής και περίπου στο $\frac{1}{3}$ των μαθητών της ημιαστικής περιοχής.

Αξιοσημείωτη είναι η διαφορά των μαθητών από τις τρεις περιοχές ως προς το αν χρησιμοποιούν τα μέσα καθοδήγησης που τους προσφέρονται στην περιγραφή των δραστηριοτήτων για να παράξουν θεμιτά κείμενα. Παρατηρείται ότι μόνο το $\frac{1}{5}$ των μαθητών της ορεινής περιοχής χρησιμοποιεί στοιχεία καθοδήγησης από τα κείμενα της ενότητας ή από τα κείμενα που προσφέρονται για να λειτουργήσουν καθοδηγητικά για την παραγωγή θεμιτών κειμένων. Το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στους μαθητές της ημιαστικής και της αστικής περιοχής καθώς ο ένας στους τρεις μαθητές αξιοποιεί πλήρως τα μέσα που του προσφέρονται.

Επίσης, διαφορά υπάρχει στις αναλύσεις του μαθητικού δείγματος ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης και την αναγνώριση των βαθύτερων απαιτήσεων που θέτουν οι δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα μόνο το $\frac{1}{10}$ των κειμένων από τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της ορεινής περιοχής μπορούμε να πούμε ότι είναι θεμιτά καθώς πληρούν τα κριτήρια αξιολόγησης ενώ το υπόλοιπο 90% των κειμένων χαρακτηρίζεται ως μη θεμιτά αφού απουσιάζουν από αυτά πολλά στοιχεία ποιότητας του περιεχομένου και της μορφής. Τα κείμενα των μαθητών της ημιαστικής και της αστικής περιοχής τα οποία πληρούν τα αξιολογικά κριτήρια των δραστηριοτήτων είναι αναλογικά περισσότερα. Παρόμοια είναι και τα ποσοστά που αφορούν τις βαθύτερες απαιτήσεις της δραστηριότητας. Σε αυτή τη μεταβλητή οι μαθητές της ημιαστικής και της αστικής περιοχής μπορούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι μαθητές της ορεινής περιοχής να αναγνωρίσουν τις βαθύτερες απαιτήσεις για την επιτυχή παραγωγή των κειμένων. Οι μαθητές αυτοί αναγνωρίζουν ότι πρέπει να τοποθετηθούν σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο ανάλογα με αυτό που τους ζητείται κάθε φορά, ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουν συγκροτημένη επιχειρηματολογία και στοιχεία από τα πρότυπα κείμενα και άλλα.

Ολοκληρώνοντας, από τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στις αναλύσεις γίνεται φανερό ότι μόνο ο ένας στους τρεις μαθητές της ορεινής περιοχής κατέχουν κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης ενώ περισσότεροι μαθητές από την ημιαστική και την αστική περιοχή αναγνωρίζουν τα ζητούμενα από την περιγραφή των δραστηριοτήτων αλλά δεν μπορούν όλοι όσοι τα αναγνωρίζουν να τα πραγματώσουν κιόλας. Έτσι, το 57% των μαθητών της ημιαστικής περιοχής κατέχει κανόνες αναγνώρισης αλλά μόνο το 48% κατέχει και κανόνες πραγμάτωσης. Οι κανόνες αναγνώρισης σχετίζονται με τα στοιχεία της Ταξινόμησης και οι κανόνες πραγμάτωσης με τα στοιχεία της Περιχάραξης. Όπως αναδείχθηκε κρίσιμα σημεία είναι ο Νοηματικός Προσανατολισμός και οι βαθύτερες απαιτήσεις για την πραγμάτωση της δραστηριότητας (ρητές ή υπόρρητες) και κατά πόσο αυτές αναγνωρίζονται από τους μαθητές. Αυτό σχετίζεται με αυτό που αποκαλέσαμε, στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, διπλή πλαισίωση της δραστηριότητας, που όπως και στη μελέτη της Γκόφα (2010) αναδείχθηκε ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό πολλών δραστηριοτήτων των διδακτικών βιβλίων που εισήχθησαν στη σχολική εκπαίδευση με τις αλλαγές της τελευταίας δεκαετίας.

Στη συνέχεια επιχειρείται η ανάδειξη της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην εκδοχή του γραμματισμού που προωθείται στα σχολικά εγχειρίδια, με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και το – σε κάθε περίπτωση πολύ περιορισμένο - δείγμα μαθητών, και στην κοινωνική προέλευση των μαθητών. Γι' αυτό το σκοπό παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα που αφορούν δυο από τις δραστηριότητες που εκπόνησαν οι μαθητές των τριών περιοχών και πραγματοποιείται σύγκριση αυτών. Η επιλογή των δυο αυτών δραστηριοτήτων έγινε με το κριτήριο της διαφοράς στο Νοηματικό Προσανατολισμό που χαρακτηρίζει, σύμφωνα με την ανάλυσή μας στον ενότητα 6.2., τις δυο δραστηριότητες. Στην πρώτη δραστηριότητα (2^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, σελ 61 Βιβλίο Μαθητή) ο Νοηματικός Προσανατολισμός έχει χαρακτηριστεί ως Επεξεργασμένος ενώ στη δεύτερη δραστηριότητα (3^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, σελ 61 Βιβλίο Μαθητή) ως Περιορισμένος.

Δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα ερωτηματολόγιο για να ερευνήσουν τη στάση των μαθητών απέναντι στις φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις. Θα καθοδηγηθούν από το ερωτηματολόγιο του κειμένου 7 (σελ 53 σχολικού βιβλίου). Στη συνέχεια, θα πραγματοποιηθεί στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα τοποθετεί τους μαθητές στο καθημερινό πεδίο αναφοράς του σχολείου για την υλοποίηση της δραστηριότητας. Υπάρχει χαλάρωση των συνόρων ως προς την Ταξινόμηση καθώς επιχειρείται σύνδεση της Γλώσσας με την Στατιστική. Ο βαθμός εξειδίκευσης χαρακτηρίζεται χαμηλός.

Το μαθητικό έργο οριοθετείται καθώς υπάρχει καθοδήγηση των μαθητών μέσω του ερωτηματολογίου/ υποδείγματος και ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό.

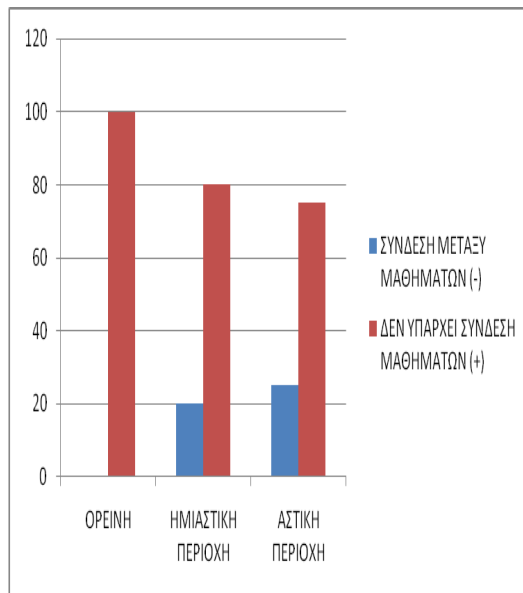
Οι μαθητές για να αξιολογηθούν θετικά θα πρέπει να τοποθετηθούν σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση μιας και η χρήση του ερωτηματολογίου δημιουργεί μια εξειδικευμένη επικοινωνιακή περίσταση. Οι απαιτήσεις είναι εν μέρει ορατές μέσω του παραδείγματος και διατυπώνονται ρητά γι' αυτό υποθέτουμε ότι συγκρατούν τις ταξινομήσεις στο εσωτερικό πεδίο της σχολικής γνώσης, με τρόπο που καθίσταται δυνατή η εκδήλωση κανόνων αναγνώρισης από τους μαθητές. Αναλυτικότερα, οι μαθητές θα αξιολογηθούν με βάση το αν έχουν αναγνωρίσει το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν, αν έχουν χρησιμοποιήσει στοιχεία από το υπόδειγμα και τέλος αν έχουν κατασκευάσει τέτοιο ερωτηματολόγιο που να είναι δυνατή η στατιστική ανάλυσή του. Αυτό προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο είδος ερωτήσεων που θα περιέχονται στο ερωτηματολόγιο (κυρίως κλειστού τύπου) καθώς και τη μορφή του, αναμένοντας ένα ερωτηματολόγιο με περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων.

Ο Νοηματικός Προσανατολισμός στη συγκεκριμένη δραστηριότητα χαρακτηρίζεται ως Επεξεργασμένος καθώς η δραστηριότητα προϋποθέτει τη διδασκαλία κατασκευής ενός ερωτηματολογίου, δηλαδή ενός εργαλείου που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες για τη διεξαγωγή ερευνών. Ο χαρακτηρισμός μας στηρίζεται στο ότι

υπάρχει ισχυρή καθοδήγηση και στο ότι τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να συναχθούν από το κείμενο επτά¹⁰.

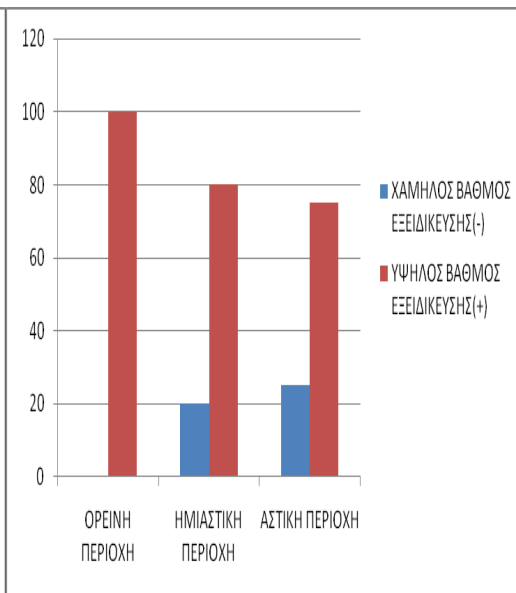
Όλοι οι μαθητές του δείγματος που απάντησαν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τοποθετήθηκαν στο καθημερινό πεδίο αναφοράς του σχολείου για την υλοποίηση της δραστηριότητας. Κανένας από τους μαθητές της ορεινής περιοχής που απάντησαν δεν κατανοούν τη σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με το μάθημα της Στατιστικής. Αύξηση των ποσοστών υπάρχει στους μαθητές της ημιαστικής και της αστικής περιοχής όπου το 1/5 και το 1/4 αντίστοιχα συνδέουν το μάθημα της Γλώσσας με το μάθημα της Στατιστικής (βλ. Διάγραμμα 17). Ίδια είναι και τα ποσοστά όσον αφορά το βαθμό εξειδίκευσης του περιεχομένου (χαμηλός βαθμός εξειδίκευσης) καθώς οι μαθητές της ορεινής περιοχής δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τη χαλάρωση των συνόρων των δυο γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα- Στατιστική) ενώ την αναγνωρίζουν το 20% των μαθητών από την ημιαστική περιοχή και το 25% των μαθητών από την αστική περιοχή (βλ. Διάγραμμα 18).

ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ



Διάγραμμα 17: Σύνδεση μαθημάτων σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοημ. Προσανατ.

ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ



Διάγραμμα 18: Βαθμός εξειδίκευσης σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοημ. Προσ.

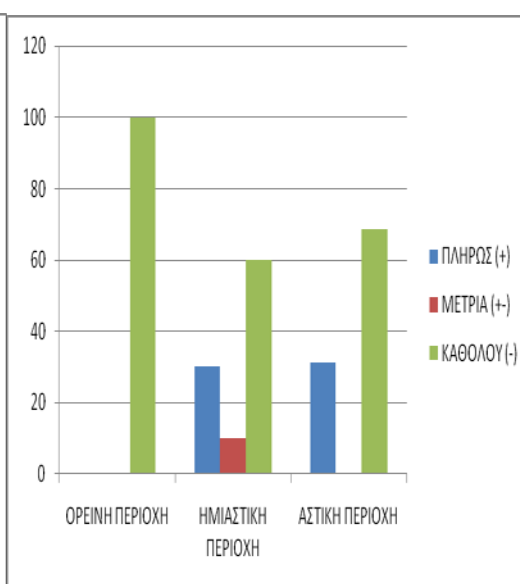
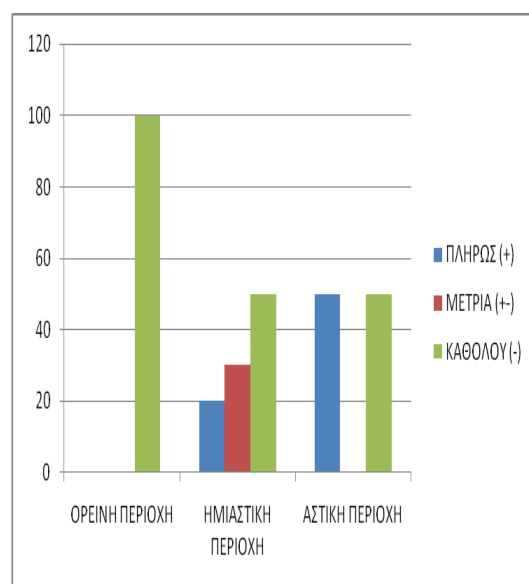
¹⁰ Λεπτομερέστατη ανάλυση της συγκεκριμένης δραστηριότητας πραγματοποιείται στο Κεφάλαιο 6.2. της παρούσας εργασίας

Σε όλα τα κείμενα των μαθητών της ορεινής περιοχής για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν γίνονται αντιληπτές οι οριοθετήσεις του μαθητικού έργου ενώ το μαθητικό έργο οριοθετείται πλήρως στο 20% των μαθητών από την ημιαστική περιοχή. Σημαντικό είναι ότι στο 50% των κειμένων από τους μαθητές που φοιτούν σε σχολείο της αστικής περιοχής και απάντησαν σε αυτήν την δραστηριότητα παρατηρείται ότι το μαθητικό έργο οριοθετείται πλήρως, και αυτό δηλώνει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές κατανοούν τι πρέπει να κάνουν για να παράξουν το θεμιτό κείμενο (βλ. Διάγραμμα 19).

Ως προς την καθοδήγηση, κανένας από τους μαθητές της ορεινής περιοχής δεν χρησιμοποιεί στοιχεία καθοδήγησης στο κείμενό του. Στην ημιαστική και την αστική περιοχή καθοδηγούνται πλήρως από το ερωτηματολόγιο/ υπόδειγμα περίπου το 30% των μαθητών ενώ υπάρχει και ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών από την αστική περιοχή (68%) που δεν καθοδηγείται από το πρότυπο κείμενο. Τα στοιχεία αυτά δηλώνουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν κατανοούν ότι πρέπει να κατευθυνθούν στην παραγωγή του θεμιτού κειμένου μέσα από την καθοδήγηση ενός άλλου κειμένου (βλ. Διάγραμμα 20).

ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ



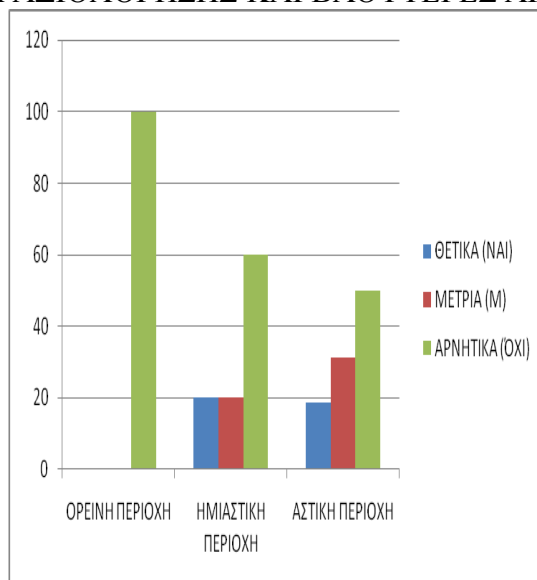
Διάγραμμα 19: Οριοθέτηση μαθητικού έργου σε δραστηριότητα με Επεξ. Νοημ. Προσαν.

Διάγραμμα 20: Καθοδήγηση σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης και τις βαθύτερες απαιτήσεις της συγκεκριμένης δραστηριότητας, το 100% των κειμένων από τους μαθητές της ορεινής περιοχής μπορούμε να πούμε ότι δεν είναι θεμιτά καθώς απουσιάζουν από αυτά βασικά

στοιχεία ποιότητας της μορφής και του περιεχομένου. Το 20% των κειμένων των μαθητών της ημιαστικής περιοχής χαρακτηρίζονται θεμιτά αφού πληρούν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης και για την ίδια μεταβλητή το ποσοστό των κειμένων από τους μαθητές της αστικής περιοχής είναι περίπου 18%. Όμως πάνω από το 1/2 των κειμένων από τις δυο τελευταίες περιοχές χαρακτηρίζονται ως μη θεμιτά καθώς δεν πληρούν τα βασικά αξιολογικά κριτήρια. Παρόμοια είναι τα ποσοστά όσον αφορά την αναγνώριση των βαθύτερων απαιτήσεων της δραστηριότητας. Κανένας από τους μαθητές της ορεινής περιοχής δεν κατάλαβε ότι έπρεπε να τοποθετηθεί σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο για την πραγμάτωση της εργασίας. Η αναγνώριση των βαθύτερων απαιτήσεων φαίνεται μόνο στο 20% των κειμένων μαθητών της ημιαστικής περιοχής και το αντίστοιχο ποσοστό της αστικής περιοχής είναι περίπου 18% (βλ. Διάγραμμα 21).

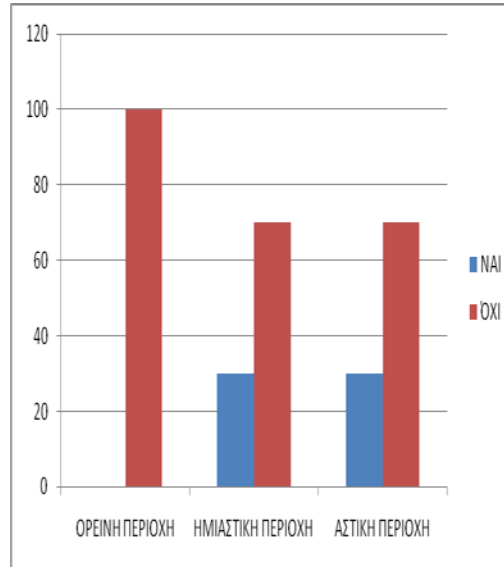
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΒΑΘΥΤΕΡΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ



Διάγραμμα 21: Κριτήρια αξιολόγησης και βαθύτερες απαιτήσεις σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

Το 100% των μαθητών από την ορεινή περιοχή που απάντησαν στην συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν κατέχει κανόνες αναγνώρισης άρα ούτε και κανόνες πραγμάτωσης για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας. Ο ένας στους τρεις από τους μαθητές της ημιαστικής περιοχής αναγνωρίζει τα ζητούμενα της εργασίας και κατέχει τους κανόνες πραγμάτωσης ώστε να μπορέσει και να την υλοποιήσει με θεμιτό τρόπο. Παρόμοια είναι και τα ποσοστά των μαθητών από την αστική περιοχή καθώς περίπου το 31% των μαθητών μπορεί να αναγνωρίσει και να πραγματώσει τα ζητούμενα της δραστηριότητας (βλ. Διάγραμμα 22).

ΚΑΝΟΝΕΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ



Διάγραμμα 22: Κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης σε δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

Δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα κείμενο επιχειρηματολογίας το οποίο να βασίζεται στην υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ισότητα και τη διαφορετικότητα. Από την αρχή καθίσταται σαφές ότι το πρώτο πλαίσιο είναι το καθημερινό πεδίο αναφοράς. Επιπλέον όμως οι μαθητές θα πρέπει να μπου και σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο καθώς θα πρέπει να πάρουν τη θέση του συγγραφέα ενός κειμένου που θα αποτελέσει μέρος ενός σχολικού λευκώματος. Η ταξινόμηση χαρακτηρίζεται χαλαρή καθώς υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με την Αισθητική Αγωγή. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός.

Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται όμως οι μαθητές δεν καθοδηγούνται επαρκώς, παρά μονάχα με πολύ γενικές οδηγίες-συμβουλές. Ο έλεγχος ανήκει στον μεταδότη, δηλαδή στον εκπαιδευτικό.

Οι απαιτήσεις της δραστηριότητας για την επιτυχή υλοποίησή της δεν είναι σαφείς. Υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης της δραστηριότητας τα οποία αναφέρονται ως κριτήρια ποιότητας αλλά ειδικότερα οι μαθητές προκειμένου να παράξουν θεμιτό κείμενο θα πρέπει να έχουν αναγνωρίσει τη διπλή πλαισίωση της δραστηριότητας δηλαδή να έχουν κατανοήσει ότι πρέπει να μπου στη θέση του συγγραφέα δημιουργώντας ένα κείμενο επιχειρηματολογίας, το οποίο όμως να είναι

προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις κατασκευής ενός λευκώματος και να απευθύνεται σε μαθητές.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Νοηματικός Προσανατολισμός παρουσιάζεται ως Περιορισμένος καθώς συγκαλύπτει τις βαθύτερες απαιτήσεις για την πραγμάτωση της πρακτικής¹¹.

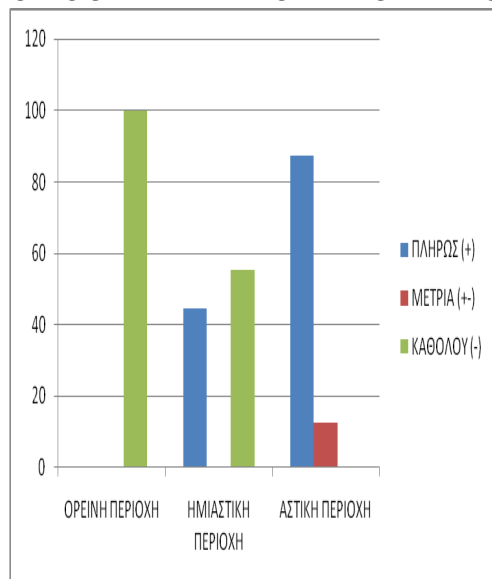
Οι μαθητές από τις τρεις περιοχές που εξετάζουμε κλήθηκαν να απαντήσουν στην συγκεκριμένη δραστηριότητα. Όλος ο μαθητικός πληθυσμός του δείγματος τοποθετήθηκε στο καθημερινό πεδίο αναφοράς για την υλοποίηση της εργασίας. Το 100% των μαθητών από την ορεινή περιοχή δεν αναγνώρισαν ότι για την επιτυχή υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας θα έπρεπε να συνδέσουν το μάθημα της Γλώσσας με το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής κατασκευάζοντας το λεύκωμα της τάξης. Όμως αυτό έγινε αντιληπτό από περίπου το 44% των μαθητών από τη ημιαστική περιοχή και το 37% των μαθητών από την αστική περιοχή. Τα ίδια ποσοστά παρουσιάζονται ως προς το βαθμό εξειδίκευσης καθώς μόνο ορισμένοι από τους μαθητές της ημιαστικής και της αστικής περιοχής αναγνώρισαν την χαλάρωση των συνόρων μεταξύ των δυο γνωστικών αντικειμένων.

Σε όλα τα κείμενα των μαθητών της ορεινής περιοχής που αναλύουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν γίνονται αντιληπτές οι οριοθετήσεις του μαθητικού έργου. Αντίθετα το μαθητικό έργο οριοθετείται περίπου στο 44% των κειμένων των μαθητών από την ημιαστική περιοχή και περίπου στο 87% των κειμένων από τους μαθητές της αστικής περιοχής (βλ. Διάγραμμα 23).

Ως προς την αξιοποίηση των μέσων καθοδήγησης στα κείμενα των μαθητών παρατηρείται ότι οι μαθητές της ορεινής περιοχής δεν λαμβάνουν υπόψιν τους τις συμβουλές/ οδηγίες που τους παρέχονται από την περιγραφή της εργασίας. Από την ημιαστική περιοχή καθοδηγείται μόνο το 1/5 των μαθητών ενώ τα ποσοστά είναι υψηλότερα στους μαθητές της αστικής περιοχής καθώς το 1/2 των συγκεκριμένων μαθητών ακολουθούν τις δοθείσες συμβουλές και οδηγίες και καθοδηγούνται πλήρως (βλ. Διάγραμμα 24).

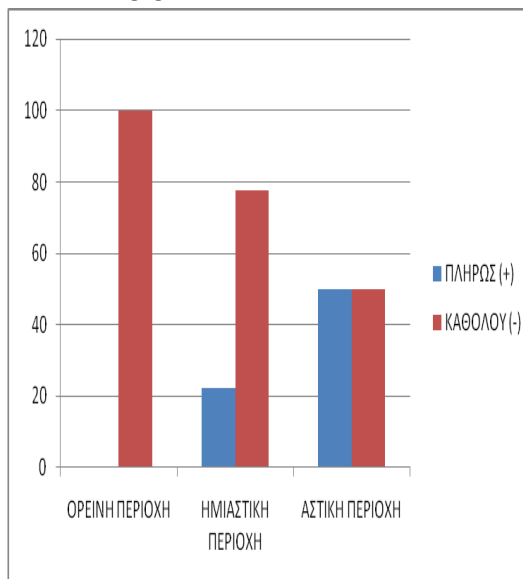
¹¹ Λεπτομερέστατη ανάλυση της συγκεκριμένης δραστηριότητας παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 6.2. της παρούσας εργασίας.

ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ



Διάγραμμα 23: Οριοθέτηση μαθητικού Έργου σε δραστηριότητα με Περ. Νοημ. Π.

ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ

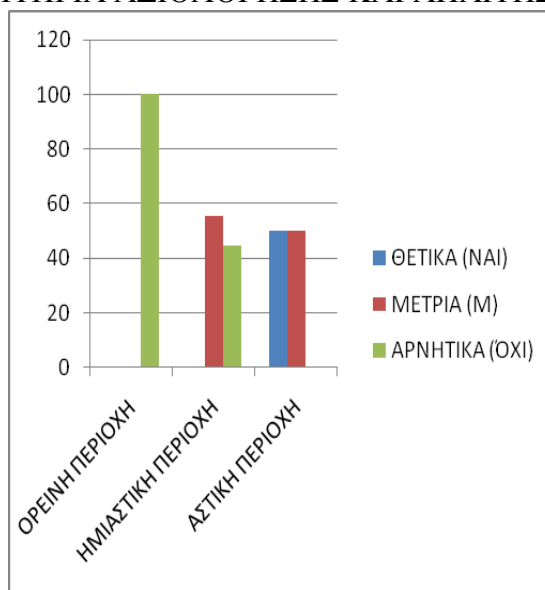


Διάγραμμα 24: Καθοδήγηση σε δραστηριότητα με Περιορ. Νοηματικό. Προσανατ.

Παρατηρούμε ότι κανένα από τα κείμενα των μαθητών από την ορεινή περιοχή δεν είναι θεμιτά καθώς δεν πληρούν τα κριτήρια αξιολόγησης και οι μαθητές αυτοί δεν έχουν αναγνωρίσει τις βαθύτερες, υπόρρητες απαιτήσεις της δραστηριότητας για τη επιτυχή υλοποίησή της. Δηλαδή εκτός ότι δεν καλύπτουν τα ποιοτικά κριτήρια, δεν αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να τοποθετηθούν σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο μπαίνοντας στη θέση του συγγραφέα ενός κειμένου που θα αποτελέσει μέρος του λευκώματος της τάξης και ότι ο λόγος τους θα πρέπει να είναι τέτοιος που να απευθύνεται σε μαθητές. Περίπου το 55% των κειμένων από τους μαθητές της ημιαστικής περιοχής περιλαμβάνουν ορισμένα από τα κριτήρια αξιολόγησης ενώ το υπόλοιπο 45% των κειμένων χαρακτηρίζονται ως μη θεμιτά καθώς απουσιάζουν τα κριτήρια ποιότητας της μορφής και του περιεχομένου. Όμοια είναι και τα ποσοστά ως προς την αναγνώριση των βαθύτερων απαιτήσεων από τους συγκεκριμένους μαθητές. Μόνο το 1/2 των μαθητών αναγνωρίζει ορισμένες από τις απαιτήσεις της δραστηριότητας ενώ το υπόλοιπο ποσοστό δεν μπορεί να τις αναγνωρίσει. Διαφορά παρουσιάζουν τα κείμενα των μαθητών από την αστική περιοχή καθώς το 50% των κειμένων από τους συγκεκριμένους μαθητές χαρακτηρίζονται ως θεμιτά καθώς πληρούν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης και το υπόλοιπο 50% πληροί ορισμένα από αυτά. Έτσι, λοιπόν, το 1/2 των μαθητών αυτής της κατηγορίας αναγνωρίζει τις βαθύτερες απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα για την παραγωγή ενός κειμένου τοποθετημένο σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (το πλαίσιο του σχολείου) και

οργανωμένο με τέτοιο τρόπο που να αποτελέσει μέρος του σχολικού λευκώματος (βλ. Διάγραμμα 25).

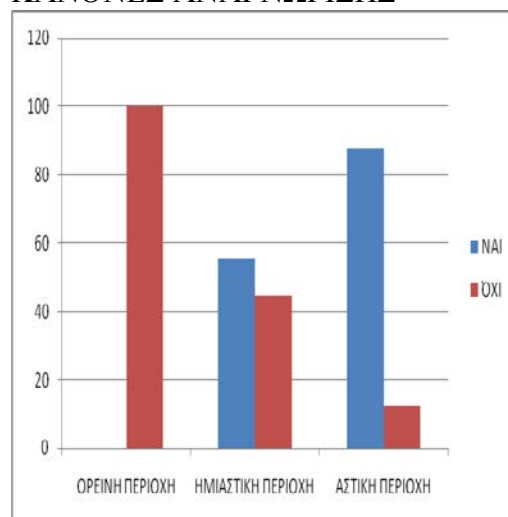
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ



Διάγραμμα 25: Κριτήρια αξιολόγησης και βαθύτερες απαιτήσεις σε δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

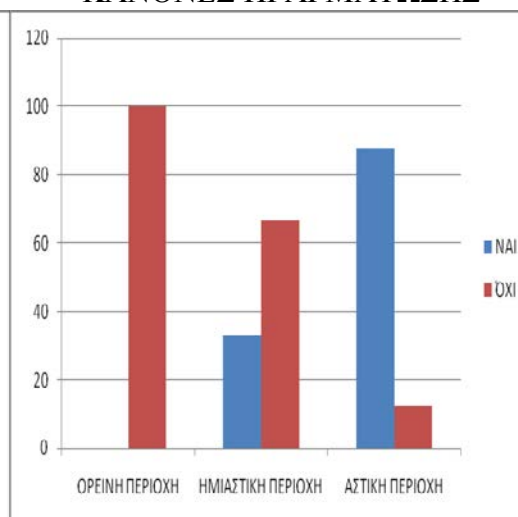
Με βάση τα παραπάνω στοιχεία για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και την ανάλυση των δεδομένων από τις εργασίες των μαθητών προκύπτει ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της ορεινής περιοχής δεν κατέχουν κανόνες αναγνώρισης άρα ούτε και κανόνες πραγμάτωσης. Περίπου το 55% των μαθητών από την ημιαστική περιοχή μπορεί να αναγνωρίσει τα ζητούμενα της εργασίας αλλά μόνο το 1/3 των μαθητών μπορεί να τα πραγματώσει ώστε να παράξει το θεμιτό κείμενο. Τέλος, πάνω από το 85% των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της αστικής περιοχής κατέχουν κανόνες αναγνώρισης και κανόνες πραγμάτωσης για την παραγωγή θεμιτών κειμένων (βλ. Διάγραμμα 26 & Διάγραμμα 27).

ΚΑΝΟΝΕΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ



Διάγραμμα 26: Κανόνες αναγνώρισης σε δραστηριότητα με Περ. Νοημ. Προσαν.

ΚΑΝΟΝΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ



Διάγραμμα 27: Κανόνες πραγμάτωσης σε δραστηριότητα με Περ. Νοημ. Προσαν.

Δραστηριότητα	Πεδίο αναφοράς	Σύνδεση μαθημάτων	Βαθμός Εξειδ.	Επιστ. Στοιχ.	Οριοθ. Μαθητ. έργου	Καθοδ.	Κριτ. Αξιολ.	Νοημ. Προσ.	Απαιτήσεις
2 ^η , Γ' κεφ, σελ 61	-	-	-	+	+	+	+	Ε	ρητές
3 ^η , Γ' κεφ σελ 61	-	-	-	+	+	++	+	Π	Υπόρητες

Πίνακας 12: Ανάλυση της 2ης και της 3ης Δραστηριότητας, Γ' κεφαλαίου, σελ 61 βιβλίο μαθητή

Από τις αναλύσεις των δύο δραστηριοτήτων γίνεται φανερό ότι έχουν ομοιότητες ως προς τα στοιχεία της Ταξινόμησης. Πιο συγκεκριμένα και στις δύο δραστηριότητες το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος του σχολείου. Έχουν χαλαρές Ταξινομήσεις καθώς γίνεται σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Οι δραστηριότητες τοποθετούν το υποκείμενο μαθητή σε ένα συγκεκριμένα επικοινωνιακό πλαίσιο- διπλή πλαισίωση η οποία συνιστά χαλάρωση των συνόρων και γι' αυτόν τον λόγο χαρακτηρίζουμε τον 'βαθμό εξειδίκευσης' ως χαμηλό. Οι διαφορές των δυο παραπάνω δραστηριοτήτων είναι ότι αλλάζουν κάποια από τα στοιχεία της Περιχάραξης. Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές καθοδηγούνται πλήρως από το ερωτηματολόγιο του κειμένου επτά που αποτελεί το υπόδειγμα/πρότυπο ενώ στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές εν μέρει καθοδηγούνται παρέχοντάς τους μόνο ορισμένες γενικές συμβουλές/οδηγίες. Επίσης

οι βαθύτερες απαιτήσεις στην πρώτη δραστηριότητα είναι ρητές μέσω του παραδείγματος και διατυπώνονται ρητά γι' αυτό υποθέτουμε ότι συγκρατούν τις ταξινομήσεις με τρόπο που καθιστά δυνατή η εκδήλωση κανόνων αναγνώρισης από τους μαθητές. Στη δεύτερη δραστηριότητα οι βαθύτερες απαιτήσεις για την επιτυχή υλοποίησή της είναι υπόρρητες. Υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης της δραστηριότητας τα οποία αναφέρονται ως κριτήρια ποιότητας αλλά ειδικότερα οι μαθητές προκειμένου να παράξουν θεμιτό κείμενο θα αξιολογηθούν με βάση το αν έχουν αναγνωρίσει τη διπλή πλαισίωση της δραστηριότητας δηλαδή αν έχουν κατανοήσει ότι έπρεπε να μπουκ στην θέση του συγγραφέα δημιουργώντας ένα κείμενο επιχειρηματολογίας που να είναι κατάλληλο για λεύκωμα. Τέλος, στην πρώτη δραστηριότητα λόγω του καθημερινού πεδίου αναφοράς, της ισχυρής καθοδήγησης και των ρητών κριτηρίων αξιολόγησης και απαιτήσεων της δραστηριότητας, ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται ως Επεξεργασμένος. Ενώ στη δεύτερη δραστηριότητα λόγω της χαλαρής εν μέρει καθοδήγησης και της συγκάλυψης των βαθύτερων απαιτήσεων για την πραγμάτωση της πρακτικής, ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται ως Περιορισμένος.

Ως προς τα συμπεράσματα

1) Το σημαντικότερο εύρημα είναι ότι οι μαθητές από την ορεινή περιοχή δεν φαίνονται να ανταποκρίνονται σε καμία από τις δυο δραστηριότητες. Στις δυο αυτές δραστηριότητες, όπως προαναφέρθηκε, χαλαρώνουν οι ταξινομήσεις άρα δεν είναι ορατή η παιδαγωγική. Στις Αόρατες μορφές παιδαγωγικής δεν πετυχαίνουν τα παιδιά που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να αναγνωρίσουν τις βαθύτερες απαιτήσεις των δραστηριοτήτων είτε αυτές είναι ρητές είτε υπόρρητες.

2) Από τις αναλύσεις των δυο παραπάνω δραστηριοτήτων με διαφορετικό Νοηματικό Προσανατολισμό παρατηρείται κυρίως μια υπεροχή των μαθητών από την αστική περιοχή στη δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό. Οι μαθητές αυτοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις οριοθετήσεις του μαθητικού έργου, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών καθοδηγείται από τα κείμενα και λαμβάνει υπόψιν τις συμβουλές/ οδηγίες που τους παρέχονται. Ακόμα, άξια λόγου είναι τα υψηλά ποσοστά των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της αστικής περιοχής ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης και την αναγνώριση των βαθύτερων απαιτήσεων στη

δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό. Σε αυτές τις δραστηριότητες οι συγκεκριμένοι μαθητές παράγουν κείμενα θεμιτά. Οι μαθητές της περιοχής αυτής αναγνωρίζουν τις βαθύτερες απαιτήσεις της δραστηριότητας που, στην περίπτωση του Περιορισμένου Νοηματικού Προσανατολισμού, συγκαλύπτονται για την πραγμάτωση της πρακτικής.

3) Οι μαθητές της ημιαστικής περιοχής, στη δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό, ανταποκρίνονται θετικά αν και λιγότερο επιτυχώς στη χαλάρωση των ταξινομήσεων αλλά η συγκεκριμένη μορφή που λαμβάνουν τα στοιχεία της Περιχάραξης δεν φαίνεται να τους ευνοεί ιδιαίτερα. Περίπου το 55% των μαθητών μπορεί να αναγνωρίσει τα ζητούμενα της δραστηριότητας αλλά μόνο το 1/3 μπορεί να την πραγματώσει με θεμιτό τρόπο.

4) Συγκρίνοντας τους μαθητές των δύο περιοχών, ημιαστικής και αστικής ως προς τις επιδόσεις τους στις δύο αυτές δραστηριότητες παρατηρούμε ότι ενώ στη δραστηριότητα με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό οι δύο κατηγορίες έχουν παρόμοιες επιδόσεις, στη δραστηριότητα με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό παρουσιάζουν σημαντική διαφορά, με τους μαθητές της αστικής περιοχής να βρίσκονται σε πολύ πλεονεκτικότερη θέση. Βλέπουμε δηλαδή ότι το 85% των μαθητών από την αστική περιοχή αλλά μόνο το 55% των μαθητών από την ημιαστική κατέχει κανόνες αναγνώρισης και επιπλέον 85% των μαθητών και μόνο 33% των μαθητών αντίστοιχα εκδηλώνουν κανόνες πραγμάτωσης. Δηλαδή σαφώς ευνοούνται λιγότερο οι μαθητές της ημιαστικής περιοχής σε αυτή τη μορφή πρακτικής που χαρακτηρίζεται από Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό.

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε να μελετηθούν οι πολιτικές και πρακτικές του γλωσσικού γραμματισμού στην Ελλάδα όπως αποτυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και ειδικότερα όπως εμφανίζονται μέσα από το μάθημα της Γλώσσας της Γ' τάξης του Γυμνασίου.

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου είναι εύλογο καθώς αποτελεί, μαζί με το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών, ένα από τα αντικείμενα εξέτασης του διαγωνισμού PISA, θεωρείται η βάση για όλα τα μαθήματα και η κατάκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων που προσφέρει είναι αναγκαία για τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ζωή των νέων.

Μέσα από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 που πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο Προγράμματος Σπουδών στην Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην Ελλάδα, με τη συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων, παρουσιάστηκε η ανάγκη να λειτουργήσει η ελληνική εκπαίδευση μέσα σ' ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο συνδεδεμένη με την οικονομία και την αγορά εργασίας.

Αφετηρία αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποτέλεσε μια σειρά εκπαιδευτικών εξελίξεων που συντελέστηκαν στη Λισαβόνα το 2000 όπου προσδιορίστηκαν οι προσδοκίες και οι κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ορισμένες από τις νέες τάσεις που θα επικρατούσαν στα Προγράμματα Σπουδών των χωρών ήταν ο εκσυγχρονισμός της Παιδείας ενσωματώνοντας σ' αυτά, μεταξύ άλλων, τις νέες Τεχνολογίες. Οι τάσεις, όμως, αυτές σύμφωνα με τους Risvi & Lingard (2010) δημιουργούν αλλαγή στον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου το επίκεντρο δεν θα ήταν το ίδιο το κράτος αλλά η πολιτική θα ασκούνταν από πολλούς φορείς και οργανισμούς από το δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα (για παράδειγμα τον Ο.Ο.Σ.Α., τη Διεθνή Τράπεζα, την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλους). Η επικράτηση και η διαχείριση των εκπαιδευτικών ζητημάτων από τους υπερεθνικούς αυτούς οργανισμούς δημιούργησαν τον ανταγωνισμό των κρατών που προβάλλεται μέσα από τους διαγωνισμούς και σε αυτό το σημείο η εκπαίδευση διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο.

Ένας από τους διαγωνισμούς αυτούς είναι το PISA ο οποίος διεξάγεται κάθε τρία χρόνια από τον Ο.Ο.Σ.Α. και αξιολογεί κατά πόσο οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές είναι προετοιμασμένοι να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει για να αντιμετωπίσουν ζητήματα της καθημερινής ζωής τους. Επικεντρώνεται σε τρία γνωστικά αντικείμενα, στον Αναγνωστικό εγγραμματισμό, στο γραμματισμό των Μαθηματικών και αυτό των Φυσικών Επιστημών. Η Ελλάδα κατατάσσεται στατιστικά στις χώρες με τις χαμηλότερες επιδόσεις και στα τρία αντικείμενα που εξετάστηκαν. Ειδικότερα, στην κατανόηση κειμένου, η ομάδα PISA στην έκθεσή της για τα αποτελέσματα του διαγωνισμού του 2009, αναφέρει ότι το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών με υψηλές επιδόσεις είναι μικρότερο από αυτό των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α.

Πολλές κριτικές έχουν ασκηθεί προς την ουσία του διαγωνισμού PISA. Ορισμένες από αυτές αναφέρονται στο είδος της γνώσης που εξετάζει ο διαγωνισμός. Αρκετοί πανεπιστημιακοί και κριτικοί ερευνητές πιστεύουν ότι ο διαγωνισμός συμφωνεί με το αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό σύστημα και γι' αυτό δεν έχουν καλές επιδόσεις οι μαθητές που έχουν μάθει σε εκπαιδευτικά συστήματα που είναι πιο «ακαδημαϊκά». Άλλες κριτικές αναφέρονται στο υλικό αξιολόγησης το οποίο περιέχει ερωτήσεις στις οποίες οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές μπορεί να μην είναι ώριμοι να απαντήσουν ή να περιέχονται σε αυτό ερωτήσεις τις οποίες αντιλαμβάνονται διαφορετικά οι μαθητές με διαφορετική κουλτούρα και τρόπο σκέψης. Στα αρνητικά του υλικού αναφέρονται και οι αλλεπάλληλες μεταφράσεις που αλλοιώνουν την αυθεντικότητά του.

Τέλος, σημειώνεται ότι ο διαγωνισμός αυτός δεν προσφέρεται για τη διεξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων αφού λαμβάνεται μόνο ένα δείγμα των μαθητών το οποίο εξετάζεται σε συγκεκριμένα μαθήματα και σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε, επίσης, η περιγραφή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων πάνω στα οποία βασίζονται τα νέα σχολικά εγχειρίδια. Όπως προαναφέρθηκε, η συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων ήταν μια ανάγκη προσαρμογής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα ευρωπαϊκά πρότυπα και στην απόκτηση θεμιτών γνώσεων καθοδηγούμενων από την παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική. Κεντρικά σημεία των νέων βιβλίων ήταν η εισαγωγή των τεχνολογιών και της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας στα γλωσσικά μαθήματα. Μέσα από τις απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών και ερευνητών για τα νέα διδακτικά βιβλία του

Γυμνασίου γίνεται φανερό ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια είναι λειτουργικότερα, αρτιότερα και πιο ελκυστικά από τα προηγούμενα αλλά υστερούν στην επιλογή των κειμένων, στη φιλολογική επιμέλεια, στη μεγάλη έκταση της ύλης και άλλα.

Μεγάλη συζήτηση έγινε πάνω στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας (έννοια του γραμματισμού) όπως εκφράστηκε μέσα από τις απόψεις ερευνητών από το διεθνή εκπαιδευτικό χώρο. Η έννοια του γραμματισμού μεταβλήθηκε από μια πολιτική που ασχολούνταν με τις αναλφάβητες ομάδες πληθυσμού σε μια πολιτική που επηρέασε τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και ορίζει αν οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν γνωστικά όταν βρεθούν σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Η βιβλιογραφική επισκόπηση τεκμηριώνει τη σημασία που έχει το να κατανοούμε ποια μορφή πρακτικής ενσωματώνεται σε μια οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αφορά τα περιεχόμενα των σπουδών και τη διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας.

Επίσης, ο γραμματισμός που μέχρι τότε ήταν ένα εκπαιδευτικό ζήτημα τώρα έγινε ένα κεντρικό πολιτικό θέμα έξω από τα όρια του σχολείου και τους παιδαγωγούς, δηλαδή γίνεται μετατόπιση προς το επίσημο πεδίο της αναπλαισίωσης. Αυτό σημαίνει αύξηση του κρατικού ελέγχου και του ελέγχου που ασκούν οι υπερεθνικοί οργανισμοί για το πώς θα διδάσκεται η γλώσσα και ο γραμματισμός.

Η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται στο κατά πόσο οι μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα έχουν πρόσβαση στις αρχές οργάνωσης της γνώσης και αν οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στις παιδαγωγικές πρακτικές αμβλύνουν το ζήτημα της άνισης πρόσβασης στην εκπαιδευτική γνώση. Τα παραπάνω ερωτήματα μπορούν να απαντηθούν μέσα από τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein, η οποία συνδέει την κοινωνική ανισότητα με την πρόοδο των μαθητών στο σχολείο και τη δυνατότητα πρόσκτησης της εκπαιδευτικής γνώσης από μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Στο 4^ο κεφάλαιο επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός βασικών εννοιών της θεωρίας του Bernstein, όπως η έννοια της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Προσανατολισμού σε Νοήματα, πάνω στις οποίες βασίστηκε η μεθοδολογία της μελέτης, καθώς και άλλων εννοιών, όπως της αναπλαισίωση, της Ορατής και της Αόρατης Παιδαγωγικής, του παιδαγωγικού μηχανισμού, των μοντέλων της επιτέλεσης και της ικανότητας.

Το βασικό εμπειρικό υλικό της παρούσας εργασίας αντλήθηκε από το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης Γυμνασίου. Ειδικότερα, αποτελείται από τις εργασίες 206 μαθητών της τάξης αυτής από σχολεία τριών διαφορετικών περιοχών

(ορεινής, ημιαστικής και αστικής περιοχής) σε δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου οι οποίες περιλαμβάνονται στο διδακτικό βιβλίο της Γλώσσας. Τα ερωτήματα της έρευνας είναι: κατά πόσο οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές κατέχουν το γλωσσικό γραμματισμό όπως αυτός αναπλαισιώνεται στις δραστηριότητες του βιβλίου της Γλώσσας; Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας; Μπορούν να αναγνωρίζουν και να πραγματώνουν τις δραστηριότητες, στηριζόμενοι στη διατύπωσή τους μέσα στα διδακτικά βιβλία; Είναι ικανοί να επιτύχουν τη θεμιτή παραγωγή γραπτού λόγου; Η κοινωνική προέλευση των μαθητών, όπως συνάγεται αδρά από τη γεωγραφική θέση του σχολείου επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών;

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε επτά δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου. Η επιλογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων έγινε με βάση τη χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα και ολοκληρώθηκε η ύλη του σχολικού έτους. Επίσης, λόγω του μεγάλου αριθμού των δραστηριοτήτων, έγινε μια επιλογή των πιο σημαντικών από την πλευρά της ανάδειξης των ερωτημάτων της έρευνας. Ακόμα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να μας υποδείξουν ποιες εργασίες θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν να αναπτύξουν οι μαθητές και τέλος, λήφθηκε υπόψη η ανάγκη των εκπαιδευτικών να ολοκληρώνουν την κάθε ενότητα σύμφωνα με το ωρολόγιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Ως προς τον αριθμό των εργασιών πρέπει να σημειωθεί ότι δεν απάντησαν όλοι οι μαθητές στις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Οι εργασίες αυτές έγιναν στο 'σπίτι' και έτσι ο εκπαιδευτικός δεν είχε τον έλεγχο ολοκλήρωσης. Από την άλλη, η δυνατότητα πρόσβασης στο σχολείο από τη δική μας μεριά ήταν σχεδόν αδύνατη, λαμβάνοντας υπόψη, αφενός, τα χρονικά περιθώρια εκπόνησης μιας μεταπτυχιακής εργασίας και, αφετέρου, τις εξαιρετικά χρονοβόρες διαδικασίες που προϋποθέτει η χορήγηση άδειας πρόσβασης στο σχολείο. Ταυτόχρονα, ο αριθμός των δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται σε κάθε ενότητα του σχολικού βιβλίου είναι τέτοιος, που είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να ολοκληρώσουν τις εργασίες στη διάρκεια του σχολικού χρόνου.

Στην πρώτη φάση αναλύθηκαν οι δραστηριότητες που είχαν επιλεγεί με βάση το ερευνητικό εργαλείο που ανέπτυξε η Γκόφα (2010) με το οποίο λειτουργικοποιούνται οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Προσανατολισμού σε Νοήματα, αλλά αξιοποιώντας ακόμα την εμπειρία από την ανάλυση του Κόλλια (2012) όσον αφορά την ανάγκη διατύπωσης των απαιτήσεων που θέτει η

δραστηριότητα για την παραγωγή κειμένων εκ μέρους των μαθητών που να είναι θεμιτά στο σχολικό πλαίσιο. Σε κάθε δραστηριότητα αναζητήθηκαν, εκτός από τα στοιχεία της ταξινόμησης και της περιχάραξης, οι βαθύτερες απαιτήσεις για την πραγμάτωση της πρακτικής που, από την μία, μπορεί να είναι ρητές και να αναγνωρίζονται εύκολα από τους μαθητές αλλά, από την άλλη, μπορεί να είναι υπόρρητες και οι μαθητές για να παράξουν το θεμιτό κείμενο θα πρέπει να κατανοήσουν τα πλαίσια που εμπερικλείονται στη δραστηριότητα.

Επίσης, αναδείχθηκε η έννοια της «διπλής πλαισίωσης», σύμφωνα με την οποία οι μαθητές θα πρέπει να τοποθετηθούν σε δυο πλαίσια για την παραγωγή των κειμένων τους. Το πρώτο πλαίσιο είναι το καθημερινό πεδίο αναφοράς (καθημερινός κόσμος των μαθητών) και το δεύτερο πλαίσιο είναι η επικοινωνιακή κατάσταση δηλαδή ότι οι μαθητές θα πρέπει να παράξουν ένα κείμενο μπαίνοντας στη θέση του ομιλητή που απευθύνεται σε συγκεκριμένα άτομα.

Στη συνέχεια αναλύθηκαν οι εργασίες των μαθητών χρησιμοποιώντας τα στοιχεία της ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, σύνδεση μαθημάτων, βαθμός εξειδίκευσης, επιστημονική ορολογία), τα στοιχεία της Περιχάραξης (οριοθέτηση μαθητικού έργου, καθοδήγηση, κριτήρια αξιολόγησης), του Νοηματικού Προσανατολισμού (Περιορισμένος/ Επεξεργασμένος) και των βαθύτερων απαιτήσεων που θέτει η προβαλλόμενη μορφή πρακτικής, και με βάση όλα τα παραπάνω έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί αν οι μαθητές κατέχουν τους κανόνες αναγνώρισης και τους κανόνες πραγμάτωσης. Οι κανόνες αναγνώρισης συνδέθηκαν με την Ταξινόμηση και οι κανόνες πραγμάτωσης με την Περιχάραξη. Η ανάλυση έγινε σε δυο επίπεδα: στο πρώτο επίπεδο πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση των στατιστικών αποτελεσμάτων επί του συνόλου των εργασιών και για το σύνολο του μαθητικού δείγματος και στο δεύτερο επίπεδο παρουσιάζονται οι αναλύσεις από τις εργασίες των μαθητών ανά γεωγραφική περιοχή. Σε μια περαιτέρω ανάλυση αναλύθηκαν οι εργασίες των μαθητών ανά περιοχή σε δυο δραστηριότητες που διέφεραν ως προς το Νοηματικό Προσανατολισμό καθώς η μια δραστηριότητα περιείχε Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό και η άλλη Περιορισμένο. Στην πρώτη δραστηριότητα (2^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, σελ 61 Βιβλίο Μαθητή) ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίστηκε ως Επεξεργασμένος λόγω του καθημερινού πεδίου αναφοράς, της ισχυρής καθοδήγησης και των ρητών κριτηρίων αξιολόγησης καθώς και της σαφήνειας ως προς τις απαιτήσεις εκπόνησης της δραστηριότητας ενώ στη δεύτερη δραστηριότητα

(3^η Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και γράφω», Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, σελ 61 Βιβλίο Μαθητή) χαρακτηρίζεται ως Περιορισμένος λόγω της χαλαρής εν μέρει καθοδήγησης και της συγκάλυψης των βαθύτερων απαιτήσεων για την πραγμάτωση της πρακτικής.

Ως προς τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, το σημαντικότερο εύρημα είναι ότι οι μαθητές της ορεινής περιοχής δεν φαίνονται να ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες ανεξάρτητα από τη μορφή πρακτικής της δραστηριότητας. Ακόμα, παρατηρείται κυρίως μια υπεροχή των μαθητών από την αστική περιοχή στην επιτυχή εκπόνηση της δραστηριότητας με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό. Οι μαθητές αυτοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις οριοθετήσεις του μαθητικού έργου, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών καθοδηγείται από τα κείμενα και λαμβάνει υπόψιν τις συμβουλές/ οδηγίες που τους παρέχει η περιγραφή της δραστηριότητας στο διδακτικό βιβλίο. Επίσης, παρατηρείται ότι είναι υψηλά τα ποσοστά των μαθητών από το σχολείο της αστικής περιοχής, οι οποίοι ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης και την αναγνώριση των βαθύτερων απαιτήσεων της δραστηριότητας που χαρακτηρίζεται από Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό. Σε αυτές τις δραστηριότητες οι συγκεκριμένοι μαθητές παράγουν κείμενα θεμιτά. Οι μαθητές της περιοχής αυτής αναγνωρίζουν τις βαθύτερες απαιτήσεις της δραστηριότητας για την πραγμάτωση της πρακτικής που, στην περίπτωση του Περιορισμένου Νοηματικού Προσανατολισμού, είναι συγκαλυμμένες.

Οι μαθητές της ημιαστικής περιοχής, στις δραστηριότητες με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό, ανταποκρίνονται θετικά, αν και λιγότερο επιτυχώς σε σχέση με τους μαθητές της αστικής περιοχής, στη χαλάρωση των ταξινομήσεων αλλά η συγκεκριμένη μορφή που λαμβάνουν τα στοιχεία της Περιχάραξης δεν φαίνεται να τους ευνοεί ιδιαίτερα. Περίπου το 55% των μαθητών μπορεί να αναγνωρίσει τα ζητούμενα της δραστηριότητας αλλά μόνο το 1/3 μπορεί να την πραγματοποιήσει με θεμιτό τρόπο.

Συγκρίνοντας τους μαθητές των δύο περιοχών, ημιαστικής και αστικής, ως προς την κατοχή των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης, παρατηρούνται όμοια ποσοστά στις δραστηριότητες με Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό αλλά υπάρχει μεγάλη διαφορά στην επίδοση υπέρ των μαθητών από την αστική περιοχή σε δραστηριότητες με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό. Στη δεύτερη περίπτωση βλέπουμε δηλαδή ότι το 85% των μαθητών από την αστική περιοχή αλλά μόνο το 55% των μαθητών από την ημιαστική κατέχει κανόνες αναγνώρισης και

επιπλέον 85% των μαθητών και μόνο 33% των μαθητών αντίστοιχα εκδηλώνουν κανόνες πραγμάτωσης. Δηλαδή ευνοούνται λιγότερο οι μαθητές από την ημιαστική περιοχή σε δραστηριότητες όπου ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Περιορισμένος.

Τέλος, οι μορφές της πρακτικής που προάγονται μέσα από τη δράση των υπερεθνικών οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εμφανίζονται ως καινοτόμες, έχουν έναν προσανατολισμό εξωστρεφή (Σαρακινιώτη, 2012), δίνοντας έμφαση στις πρακτικές ικανότητες και τις γνώσεις που είναι χρήσιμες στη ζωή και την μελλοντική εργασία των μαθητών. Ωστόσο, τα κοινωνιολογικά ευρήματα και τα ευρήματα αυτής της εργασίας δείχνουν ότι μολονότι οι πολιτικές αυτές ρητορικά επικαλούνται την ανάγκη συμπερίληψης όλων των μαθητών και εφοδιασμού τους με ικανότητες που θα βοηθήσουν την κοινωνική τους ένταξη, στην πραγματικότητα παραμελούν να λάβουν υπόψη τις κοινωνικές παραμέτρους στη συγκρότηση, μετάδοση και πρόσκτηση της γνώσης και με τον τρόπο αυτό μπορεί να διευρύνουν αντί να αμβλύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Συνοψίζοντας τους περιορισμούς της έρευνας, αρχικά, σημειώθηκε η μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων από όλους τους μαθητές των τάξεων που αποτέλεσαν το δείγμα. Αυτό οφείλεται στην αδυναμία ελέγχου από τους εκπαιδευτικούς αλλά και στην αδυναμία πρόσβασης στο σχολείο από τη δική μας μεριά, λαμβάνοντας υπόψη, αφενός, τα χρονικά περιθώρια εκπόνησης μιας μεταπτυχιακής εργασίας και, αφετέρου, τις εξαιρετικά χρονοβόρες διαδικασίες που προϋποθέτει η χορήγηση άδειας πρόσβασης στο σχολείο. Ακόμα, έγινε μια επιλογή των δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας, καθώς ο συνολικός αριθμός τους είναι πολύ μεγάλος με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να τις ολοκληρώσουν στη διάρκεια του σχολικού έτους. Με βάση τα παραπάνω, δημιουργείται η ανάγκη για διεξοδική, συστηματική και πιο αντιπροσωπευτική μελέτη τόσο ως προς την επιλογή των δραστηριοτήτων όσο και ως προς το δείγμα των μαθητών που θα συμμετάσχουν στην έρευνα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

▪ Ξενόγλωσση

- Alahiotis S., Karatzia-Stavlioti E. (2006), Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute, *Pedagogy, Culture & Society*, 14 (2), 119–147
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, New York, Rowman and Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003). *Social Class and Pedagogic Practice, The Structuring of Pedagogic Discourse, Volume IV: Class, Codes and Control*, London: Routledge.
- Chen H. & Derewianka B. (2009), *Binaries and beyond: a Bernsteinian perspective on change in literacy education. Shaping Futures: Literacy Policy in the Twenty-First Century*, Research Papers in Education Vol. 24, Issue 2, 2009 (p.p.223-245)
- Cooper, B., Dunne, M. (2000). *Assessing Children's Mathematical Knowledge: Social class, sex and problem-solving*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Davenport D. & Jones J. (2005), *The Politics of Literacy*, Policy Review No.130. FEATURES
- Evans J. & Tsatsaroni A. (forthcoming), *Adult Numeracy and Educational Policy : the PIAAC International Survey*. Education Studies in Mathematics (Special Issue)
- Fensham P., Harlen W. (1999), *School science and public understanding of science*, International Journal of Science Education., 1999, Vol. 21, No. 7, (p.p.755 763)
- Harlen W. (2001), *The Assessment of Scientific Literacy in the OECD/PISA Project*, Studies in Science Education, 36 (2001), (p.p.79 – 104)
- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education, *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1&2), 131 - 146.

- Myhill D. (2009): *Shaping futures: literacy policy in the twenty-first century*, Research Papers in Education, 24:2, (p.p.129-133)
- Moore R. (2004) , *Education and Society. Issues and explanations in the Sociology of Education*”, Cambridge, U.K., Polity Press. Απόσπασμα με τίτλο: *Ταξινόμηση και Περιχάραξη, Ορατές και Αόρατες Παιδαγωγικές*, σελ. 136-142, (ελεύθερη απόδοση στην ελληνική γλώσσα από τη Μένη Κούρου, επιμ. Άννα Τσατσαρώνη)
- Moss G. (2002) : *Literacy and Pedagogy in flux: Constructing the object of study from a Bernsteinian perspective*. British Journal of Sociology of Education, 23:4, (p.p.549-558)
- Moss G. (2009) *The politics of literacy in the context of large-scale education reform. Special Issue: Shaping Futures: Literacy Policy in the Twenty-First Century*, Research Papers in Education Vol. 24, Issue 2, 2009
- Risvi, F., Lingard, B. (2010). *Globalizing Educational Policy*. UK: Routledge.
- Rockhill K. (1987), *Gender, Language and the Politics of Literacy*, British Journal of Sociology of Education, Vol.8, No 2
- Singh, P. (2002). *Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device*, British Journal of Sociology of Education, 23 (4), 571 - 582.
- Timperley H. & Parr J. (2009): *Chain of influence from policy to practice in the New Zealand literacy strategy*, Research Papers in Education, 24:2, (p.p.135-154)
- Yates L. & Young M. (2010), *Editorial: Globalisation, knowledge and the Curriculum*, European Journal of Education, Vol. 45, No 1

▪ **Ελληνόγλωσση**

- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. (Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις: Σολομών, Ι.), β' έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu P. & Passeron J.Cl. (1996), *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Νίκος Παναγιωτόπουλος (εισαγωγή), Νίκος Παναγιωτόπουλος και Μαρία Βιδάλη (μετάφραση), Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα.

- Bourdieu P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*, Αθήνα: Καρδαμίτσα,
- Bourdieu P. (2000), *Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης*, Ράνια Τουτουτζή (μετάφραση), Αθήνα: Πλέθρον.
- Γκόφα Π. (2010), *Τύποι γνώσης και μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου με αναφορά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα ισχύοντα διδακτικά βιβλία*, Διπλωματική εργασία, Κόρινθος
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ. (1981), *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Αθανασόπουλος- Παπαδάμης και Σια Ε.Ε.
- Καψάλης Αχ., Χαραλάμπους Δ. (1995), *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόλλιας Στ. (2011), *Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού και η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Διπλωματική εργασία, Κόρινθος
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: Αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων. Στο: Β. Κουλαϊδής, & Α. Τσατσαρώνη, (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Ανάλυση Διαφοροποιημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών*. Αθήνα: Μέντορας.
- Ματσαγγούρας Η. (2002), *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μπασλής Γ. (2006), *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπεκ Ου. (1996). *Η επινόηση του πολιτικού*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης
- Μπονίδης Κ.(2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Ξωχέλλης Π., (χ.χ.) *Αξιολόγηση του Προγράμματος Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Γυμνάσιο: ερευνητικά δεδομένα*. Φιλολόγος, 67 (p.p. 5-29)
- Παΐζη Ε. & Καβουκόπουλος Φ. (2001), *Η γλώσσα στο σχολείο. Κοινωνιογλωσσικές διαφορές και σχολική πρόοδος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη
- Σαρακινιώτη, Α. (2012) *Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των προγραμμάτων σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Σπυρέλλης Ν., Κουλαϊδής Β., Τσατσαρώνη Α. (1999), *Προδιαγραφές Εκπαιδευτικών Βοηθητικών Μέσων*, τόμος III, Γραφείο Προτυποποίησης, Π.Ι., ΥΠΕΠΘ, Αθήνα
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Στέφος Α. (2007) , *Φιλολογική επιμέλεια διδακτικών βιβλίων*. Νέα Παιδεία, 124
- Φραγκουδάκη Α. (1987), *Γλώσσα και ιδεολογία*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Φωτόπουλος Τ. (2006), *Παιδεία ελεγχόμενη από την κοινωνία*. Εφημ. Ελευθεροτυπία. Ημερ Έκδοσης 21/06/2006
- Χατζησαββίδης Σ. (1993), *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Χατζησαββίδης Σ. (1999), *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος*, Αθήνα: Gutenberg

ΠΗΓΕΣ

- ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου, Υπ. Απόφαση, ΦΕΚ τεύχ. Β΄, τόμ. Α΄, αρ. Φύλλου 303/13-03-03, σελ. 3774.

ΚΕΕ, *Θέματα Αλφαριθμητισμού Προγραμματισμού Pisa*. Αθήνα, 2004

Κατσαρού Έ., Μαγγανά Α., κ.α. *Σχολικό βιβλίο Γ' Γυμνασίου, Νεοελληνική Γλώσσα*.

ΟΕΔΒ, Αθήνα: Μεταίχμιο

White Paper on Education and Training. Διαθέσιμο στον ιστότοπο:

<http://www.cec.lu/en/comm/dg22.html> (ημερ. Πρόσβασης 09/03/2012)

ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

▪ Ξενόγλωσσα

Abramsohn J. (2007). *PISA Education Studies Come Under Examination*. Διαθέσιμο

στον ιστότοπο : <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2984512,00.html>

(πρόσβαση στις 10/4/2012)

OECD (1999), *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*, 7-16, 59-72, <http://www.pisa.oecd.org>

OECD, (2000), *Measuring Student Knowledge and Skills, The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, 7-16, 76-96
<http://www.pisa.oecd.org>

OECD, (2001), *Knowledge and Skills for Life, First Results From the OECD Programme for International Student Assessment, (PISA) 2000*, 13-30, 83-94, 137-156, 159-180, 183 210, <http://www.pisa.oecd.org>

OECD, (2004), *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, pp. 90, 281, 294, <http://www.pisa.oecd.org>

OECD, (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*, p. 23, <http://www.pisa.oecd.org>

OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science (volume I)*. Paris: OECD

OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Learning trends. Changes in student performance since 2000 (volume V)*. Paris: OECD

Street Br. (2003), *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο:

<http://www.tc.columbia.edu/CICE/Issues/05.02/52street.pdf> (Πρόσβαση στις 10/4/2012)

▪ **Ελληνόγλωσσα**

Αγγελόπουλος Π. (χ.χ.). Σχολικός εγγραμματισμός, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και νέα σχολικά εγχειρίδια. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/aggelopoulos/aggelopoulos.pdf> (Πρόσβαση στις 2/9/2012)

Αλαχιώτης Στ. (2003). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την Παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.* Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf (Πρόσβαση στις 5/7/2012)

Αργυροπούλου Χρ., Πατούνα Αν., Βαρέση Ε. (2011), *Πανελλαδική Έρευνα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.* Διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.pi-schools.gr (Πρόσβαση στις 10/4/2012)

Βελισσαρίου Σ. (2005). *Η Λευκή Βίβλος: ένα κλασσικό κείμενο.* ΚΥΡΙΑΚΑΤΙΚΗ ΑΥΓΗ. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.syn.gr/gr/keimeno.php?id=5525> (Πρόσβαση στις 10/03/2012)

Διαδικασία της Μπολόνιας (1999). *Δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_el.htm (Πρόσβαση στις 10/03/2012)

ΚΚΕ, Επιμέλεια Χατζηνικήτα Β. (2011). *Συντελεστές του PISA 2009- Πρώτα αποτελέσματα για την Ελλάδα-* Τεύχος 1. Συγγραφή: Κυριακή Αναγνωστοπούλου. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.kee.gr/attachments/file/PISA%202009_Greek_Report_I.pdf

- Λάμνιας, Κ. (χ.χ.) *Κοινωνικές αναφορές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών : προβληματισμοί για δράσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.sed.uth.gr/eef/images/Downloads/Lamnias3.pdf> (Πρόσβαση στις 5/4/2012)
- Μαυρογιώργου Γ., Γεωργίου Γ., Ιωάννου Μ., Μαρίνη Κ. (2011). *Και πάλι για το PISA: Άσκηση εμπέδωσης*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.eduportal.gr/index.php/articles/news-edu/276-pisa> (Πρόσβαση στις 5/7/2012)
- Μπουζάκης Σ. (χ.χ.). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_s_yn/s_nay/b/mpoyzakis.htm (πρόσβαση στις 6/7/2012)
- Μουστάκα Θ. (2008), *Παρατηρήσεις για τα νέα σχολικά βιβλία Γυμνασίου*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: filologos-tpe.blogspot.com/2008/10/blog-post_03.html (Πρόσβαση στις 30/3/2012)
- ΟΛΜΕ (2010). *Η τοποθέτηση της ΟΛΜΕ σχετικά με το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης μαθητών/τριών PISA 2009*. Αθήνα. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.alfavita.gr/artro.php (πρόσβαση στις 12/4/2012)
- Πολυβάκα Ευαγ. (2009), *Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου στην ελληνική πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Μεταπτυχιακή εργασία*. Διαθέσιμη στον ιστότοπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/115150/files/polyvaka.pdf?version=1> (Πρόσβαση στις 5/5/2012)
- Πράμας Χ. (2007). *Το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών(PISA), μύθοι και πραγματικότητες*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://epimorfosis.pblogs.gr/2007/12/to-diethnes-programma-axiologhshs-mathhtwn-pisa.html> (πρόσβαση στις 15/4/2012)
- Στέφος Α. (2008), *Τα νέα διδακτικά βιβλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.alfavita.gr/artra/art13_11_08_0002.php (10/4/2012)
- Χατζηνικήτα Β.(2011). *Πρώτη ανακοίνωση για τα αποτελέσματα του PISA 2009*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο :

http://www.kee.gr/attachments/file/Gr_Hatzinikita_2.pdf (πρόσβαση στις
8/4/2012)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

αρ. μαθ.	Πεδ. αναφ	Σύνδ. Μαθημ.	Βαθμ. Εξειδ.	Επιστ. Στοιχ.	Οριοθ. Μαθ. έργου	καθοδ.	Κριτ. Αξιολ.	Νοημ. Προσ.	Απαιτ.	Καν. Αναγν.	Καν. Πραγμ.
1	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
2	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
3	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
4	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
5	-	+	+	+	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
6	-	-	+-	+	+	+-	+-	Ε	Μ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
7	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
8	-	+	+	+	+	-	+-	Ε	Μ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
9	-	-	-	+	+	+	+	Ε	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
10	-	-	-	+	+	+	+-	Ε	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
11	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
12	-	+-	+-	+	+	+-	+-	Ε	Μ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
13	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
14	-	-	-	+	+	+	+-	Ε	Μ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
15	-	+-	+-	+	-	-	+-	Ε	Μ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
16	-	-	-	+	+	+	+	Ε	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
17	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
18	-	-	-	+	+	+	+	Ε	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
19	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
20	-	+	+	-	+-	-	-	Ε	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
21	-	+	+	-	+-	+-	+-	Ε	Μ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
22	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
23	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
24	-	+	+	-	+-	+	+-	Ε	Μ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
25	-	-	-	+	+	+	+	Ε	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
26	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
27	-	-	-	+	+	-	+-	Π	Μ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
28	-	-	+-	-	-	-	+-	Π	Μ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
29	-	-	-	-	+	-	+-	Π	Μ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
30	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
31	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
32	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
33	-	+	+	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
34	-	-	-	+	+	+	+-	Π	Μ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
35	-	+	+	+	+	+	+-	Π	Μ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
36	-	-	-	+	+	+	+	Ε	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
37	-	+	+-	-	-	-	-	Π	ΟΧΙ	ΌΧΙ	ΌΧΙ

38	-	+-	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
39	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
40	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
41	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
42	-	+-	-	-	+	+-	+-	E	M	NAI	NAI
43	-	-	-	+	+	+-	+-	E	M	NAI	NAI
44	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
45	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
46	-	-	+-	-	+	+	+-	E	M	NAI	NAI
47	-	-	-	-	+	+	+-	E	M	NAI	NAI
48	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
49	-	-	-	+	+	+	+-	E	M	NAI	NAI
50	-	+-	+-	-	+	-	+-	E	M	NAI	NAI
51	-	-	-	-	+	+	+-	E	M	NAI	NAI
52	-	+	+	-	+	-	+-	E	OXI	OXI	OXI
53	-	-	-	-	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
54	-	-	-	-	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
55	-	-	-	-	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
56	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
57	-	+	+	-	+	-	+-	E	OXI	OXI	OXI
58	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
59	-	+	+	-	-	+	-	Π	OXI	OXI	OXI
60	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
61	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
62	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
63	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
64	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
65	-	+	+	-	+	-	+-	Π	OXI	OXI	OXI
66	-	+	+-	-	+	-	+-	E	M	NAI	NAI
67	-	+	+	+	+	+	+	Π	NAI	NAI	NAI
68	-	+	+	+	+	-	+-	Π	M	NAI	NAI
69	-	+	+-	-	+	-	+-	Π	M	NAI	NAI
70	-	-	-	+	+	+	+	Π	NAI	NAI	NAI
71	-	-	-	+	+	+	+	Π	NAI	NAI	NAI
72	-	-	-	+	+	+	+	Π	NAI	NAI	NAI
73	-	+	+	-	+-	-	+-	Π	OXI	OXI	OXI
74	-	+	+	+	+	-	+-	Π	M	NAI	NAI
75	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
76	-	+	+	-	+	-	+-	E	M	OXI	OXI
77	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
78	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
79	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
80	-	-	-	-	+-	-	+-	E	M	NAI	NAI
81	-	-	-	+	+	+	+	Π	NAI	NAI	NAI

82	-	+	+	-	+-	+	+-	П	M	NAI	NAI
83	-	+	+	-	+-	-	+-	П	M	NAI	NAI
84	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
85	-	-	-	-	+-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
86	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
87	-	-	-	+	+	+	+	П	NAI	NAI	NAI
88	-	-	-	+	+-	-	+-	П	M	NAI	NAI
89	-	+	+	-	+-	-	+-	П	OXI	OXI	OXI
90	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
91	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
92	-	+	+	-	+-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
93	-	-	-	+	+	+	+	П	NAI	NAI	NAI
94	-	+	+	+	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
95	-	-	-	+	+	+	+-	П	NAI	NAI	NAI
96	-	-	-	+	+	+	+	П	NAI	NAI	NAI
97	-	-	-	+	+-	-	+-	П	M	NAI	NAI
98	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
99	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
100	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
101	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
102	-	-	-	-	+	+-	+-	E	M	NAI	NAI
103	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
104	-	+	+	-	+-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
105	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
106	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
107	-	-	-	-	+	+-	+-	E	M	NAI	NAI
108	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
109	-	-	-	-	+	+-	+-	E	M	NAI	NAI
110	-	+	+	-	+-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
111	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
112	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
113	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
114	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
115	-	-	-	-	+	+	+-	E	M	NAI	NAI
116	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
117	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
118	-	-	-	-	+	+-	+-	E	M	NAI	NAI
119	-	+	+	-	-	-	-	П	OXI	OXI	OXI
120	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
121	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
122	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
123	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
124	-	-	-	+	+	+	+-	E	M	NAI	NAI
125	-	-	-	+	+	+	+-	E	M	NAI	NAI

126	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
127	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
128	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
129	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
130	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
131	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
132	-	-	-	-	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
133	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
134	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
135	+	-	-	+	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
136	+	-	-	+	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
137	-	-	-	-	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
138	-	-	-	-	+-	+	+-	E	M	NAI	NAI
139	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
140	+	-	-	+	-	-	-	Π	OXI	NAI	OXI
141	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
142	+	-	-	+	-	-	-	Π	OXI	NAI	OXI
143	+	-	-	+	-	-	-	Π	OXI	NAI	OXI
144	+	-	-	+	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
145	+	-	-	+	-	-	-	Π	OXI	NAI	OXI
146	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
147	+	-	-	+	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
148	+	-	-	+	+-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
149	+	-	-	+	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
150	+	-	-	+	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
151	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
152	+	-	-	-	-	-	-	Π	OXI	NAI	OXI
153	-	+	+	-	+-	-	+-	Π	OXI	OXI	OXI
154	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
155	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
156	-	-	-	-	+-	-	+-	E	M	NAI	NAI
157	-	+-	+-	-	+-	-	+-	E	M	NAI	NAI
158	-	-	-	-	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
159	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
160	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
161	-	-	-	-	-	-	+-	Π	OXI	NAI	OXI
162	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
163	-	+-	+-	-	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
164	-	-	-	-	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
165	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
166	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
167	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI
168	-	-	-	-	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
169	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	OXI	OXI

170	-	-	-	-	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
171	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ
172	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ
173	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
174	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
175	+	-	-	+	-	-	-	Π	OXI	NAI	ΌΧΙ
176	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
177	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
178	+	-	-	+	-	-	-	Π	OXI	NAI	ΌΧΙ
179	+	-	-	+	-	-	-	Π	OXI	NAI	ΌΧΙ
180	+	-	-	+	+	+-	+-	E	M	NAI	NAI
181	+	-	-	+	-	-	+-	Π	M	NAI	ΌΧΙ
182	+	-	-	+	-	-	-	Π	M	NAI	ΌΧΙ
183	+	-	-	+	+-	-	+-	E	M	NAI	ΌΧΙ
184	+	-	-	+	+-	-	+-	Π	M	NAI	ΌΧΙ
185	+	-	-	+	-	-	-	Π	OXI	NAI	ΌΧΙ
186	+	-	-	-	-	-	-	Π	OXI	NAI	ΌΧΙ
187	+	-	-	+	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
188	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
189	+	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ
190	+	-	-	+	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
191	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
192	+	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
193	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ
194	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
195	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ
196	-	-	-	-	+	+-	+-	E	M	NAI	NAI
197	-	-	-	+	+	+	+	E	NAI	NAI	NAI
198	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ
199	-	-	-	-	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
200	-	-	-	-	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
201	-	-	-	-	+-	+-	+-	E	M	NAI	NAI
202	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ
203	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ
204	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ
205	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ
206	-	+	+	-	-	-	-	Π	OXI	ΌΧΙ	ΌΧΙ

Συντομογραφίες:

Αρ. μαθ. : Αριθμός μαθητή

Πεδ. Αναφ : Πεδίο αναφοράς

Συνδ. Μαθήμ. : Σύνδεση μαθημάτων

Βαθμ. εξειδ. : Βαθμός εξειδίκευσης
Επιστ. Στοιχ. : Επιστημονικά στοιχεία
Οριοθ. Μαθ. Έργου. : Οριοθέτηση μαθητικού έργου
Καθοδ. : Καθοδήγηση
Κριτ. Αξιολ. : Κριτήρια αξιολόγησης
Νοημ. Προσ. : Νοηματικός Προσανατολισμός
Απαιτ. : Απαιτήσεις
Καν. Αναγν. : Κανόνες αναγνώρισης
Καν. Πραγμ. : Κανόνες Πραγμάτωσης

Αριθμός 1: Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , μαθητές από την ορεινή περιοχή
Αριθμοί 2-3: Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , μαθητές από την ορεινή περιοχή
Αριθμοί 4-5: Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η , μαθητές από την ορεινή περιοχή
Αριθμοί 6-16: Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , μαθητές από την ημιαστική περιοχή
Αριθμοί 17-26: Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , μαθητές από την ημιαστική περιοχή
Αριθμοί 27-35: Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η , μαθητές από την ημιαστική περιοχή
Αριθμοί 36-50: Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , μαθητές από την αστική περιοχή
Αριθμοί 51-66: Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , μαθητές από την αστική περιοχή
Αριθμοί 67-74: Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η , μαθητές από την αστική περιοχή
Αριθμοί 75-77: Δ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , μαθητές από την ορεινή περιοχή
Αριθμοί 78-80: Δ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , μαθητές από την ορεινή περιοχή
Αριθμοί 81-99: Δ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , μαθητές από την ημιαστική περιοχή
Αριθμοί 100-111: Δ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , μαθητές από την ημιαστική περιοχή
Αριθμοί 112-133: Δ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , μαθητές από την αστική περιοχή
Αριθμοί 134-136: Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , μαθητές από την ορεινή περιοχή
Αριθμοί 137-139: Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η , μαθητές από την ορεινή περιοχή
Αριθμοί 140-152: Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η μαθητές από την ημιαστική περιοχή
Αριθμοί 153-172: Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η μαθητές από την ημιαστική περιοχή
Αριθμοί 173-192: Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , μαθητές από την αστική περιοχή
Αριθμοί 193-206: Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η , μαθητές από την αστική περιοχή