PiSA 4U

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ



v.2

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Εθνικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης 2021-2025

Τομεακό Πρόγραμμα Ανάπτυξης 2021 - 2025

Ο Οδηγός δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Έργου «Δημιουργία Ερευνητικών Υποδομών, Επεξεργασία Ερευνητικού Υλικού και Επικοινωνία Αποτελεσμάτων Διεθνών Εκπαιδευτικών Ερευνών» με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Αναστάσιο Εμβαλωτή. Χρηματοδοτήθηκε βάσει της Προγραμματικής Σύμβασης του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, μέσω του Τομεακού Προγράμματος Ανάπτυξης 2021-2025.

Επιστημονικός Υπεύθυνος:
Αναστάσιος Εμβαλωτής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Διευθυντής Εργαστηρίου Διδακτικής & Σχολικής Παιδαγωγικής

Επιστημονικοί Συνεργάτες:
Πηνελόπη Παπαστράτου, Σύμβουλος ΙΕΠ, ΠΕ05
Λένια Τζαλλήλα, Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Παύλος Βελιτζέλος, Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Το υλικό PISA4U διατίθεται με άδεια 'Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0'. [ελεύθερη χρήση, αναπαραγωγή, αναδιανομή, παρουσίαση και αξιοποίηση, με την προϋπόθεση να μην υπάρχει πρόθεση εμπορικής εκμετάλλευσης. Απαιτείται αναφορά του δημιουργού ή του δικαιούχου της άδειας. Οποιοδήποτε παράγωγο έργο μπορεί να διανεμηθεί μόνο με την ίδια ή παρόμοια άδεια] https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/



Περιεχόμενα

Εισαγωγή: Σκοπός και δομή του οδηγού 6
Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ στο PISA 8
1.1 Τι είναι το PISA; 8
1.2 Κύκλοι και φάσεις του PISA 9
1.3 Ποιος είναι ο στόχος του PISA 11
1.4 Μεθοδολογία της έρευνας 12
Κεφάλαιο 2: Το πλαίσιο αξιολόγησης του PISA για την Κατανόηση Κειμένου 16
2.1 Η έννοια του αναγνωστικού εγγραμματισμού 16
2.2 Οι κατηγορίες κειμένων οι οποίες αξιοποιούνται στην Κατανόηση Κειμένου 18
α) Είδη κειμένων 18
β) Μορφή κειμένων 20
γ) Οργανωτική δομή των κειμένων 21
δ) Προέλευση των κειμένων 22
2.3 Ποιες νοητικές διαδικασίες αξιολογούνται στο πεδίο της Κατανόησης Κειμένου; 22
α) Εντοπισμός πληροφορίας 22
β) Κατανόηση κειμένου 24
γ) Προβληματισμός και αξιολόγηση 25
2.4 Ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων ανά νοητική διαδικασία 27
Εντοπισμός πληροφορίας 27
Κατανόηση κειμένου 28
Προβληματισμός και αξιολόγηση 31
2.5 Επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας μαθητών 34
ΕΠΙΠΕΔΟ 6 36
ΕΠΙΠΕΔΟ 5 36
ΕΠΙΠΕΔΟ 4 37
ΕΠΙΠΕΔΟ 3 38
ΕΠΙΠΕΔΟ 2 39
ΕΠΙΠΕΔΟ 1Α 40
ΕΠΙΠΕΔΟ 1Β 40
ΕΠΙΠΕΔΟ 1Γ 41
2.6 Παραδείγματα ερωτήσεων ανά επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας/βαθμό δυσκολίας 41
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 6 41
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 5 44

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 4 46
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 3 49
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 2 51
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 1Α 53
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 1Β 54
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 1Γ 55

Κεφάλαιο 3. Οι αδυναμίες των μαθητών στην Ελλάδα στην Κατανόηση Κειμένου όπως καταγράφονται από την έρευνα PISA 56

3.1 Κατάταξη μαθητών στην Ελλάδα στα επίπεδα εγγραμματισμού της ενιαίας κλίμακας για την Κατανόηση Κειμένου – PISA 2018 56

3.2 Οι επιδόσεις των μαθητών στην Ελλάδα στις επί μέρους κλίμακες του αναγνωστικού εγγραμματισμού 58

3.3 Πώς διαφέρουν οι επιδόσεις ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια; 59

3.4 Πως επιδρά το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας στις επιδόσεις των μαθητών; 63

3.5 Πως διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το εάν είναι μετανάστες ή μη; 65

3.6 Ποιοι άλλοι παράγοντες επιδρούν στις επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου; 67

Α. Σχολικός εκφοβισμός 67

Β. Κλίμα πειθαρχίας στην τάξη 69

3.7 Ανάδειξη αδυναμιών των μαθητών της Ελλάδας στο PISA 71

Κεφάλαιο 4. Προτάσεις προσαρμογής της διδασκαλίας με βάση τη λογική PISA 83

4.1 Η έννοια του αναγνωστικού εγγραμματισμού στα Προγράμματα Σπουδών 83

4.2 Βασικές αρχές διδασκαλίας με στόχο την ενίσχυση του αναγνωστικού εγγραμματισμού 86

4.3 Παραδείγματα πάνω στις προτάσεις διδασκαλίας 102

Παράδειγμα 1 102

Παράδειγμα 2 105

Παράδειγμα 3 106

Παράδειγμα 4 108

Παράδειγμα 5 109

Παράδειγμα 6 110

Παράδειγμα 7 111

Παράδειγμα 8 112

Παράδειγμα 9 113

Παράδειγμα 10 115

Παράδειγμα 11 117

4.3 Στρατηγικές ανάγνωσης με στόχο την προώθηση του αναγνωστικού εγγραμματισμού 125

Στρατηγικές για την ανιχνευτική ανάγνωση και τον εντοπισμό πληροφορίας 126

Στρατηγικές για την κατανόηση κειμένου 126

Στρατηγικές για τον προβληματισμό και την αξιολόγηση 127

Κεφάλαιο 5: Δύο βασικά εργαλεία για την υποστήριξη της διδασκαλίας με στόχο τον αναγνωστικό εγγραμματισμό 129

Εισαγωγή 129

5.1 Τι είναι η Τράπεζα Θεμάτων skills4life; 129

5.2 Τι είναι το περιβάλλον προσομοίωσης skills4life; 134

Βιβλιογραφικές Αναφορές 140

Εισαγωγή: Σκοπός και δομή του οδηγού

Ο οδηγός αυτός αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς[1] να αξιοποιήσουν τον σχεδιασμό, τη θεωρητική πλαισίωση και τα αποτελέσματα της έρευνας PISA προς την κατεύθυνση του σχεδιασμού και της εφαρμογής αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών για την ενίσχυση του επιπέδου της αναγνωστικής επάρκειας των μαθητών τους.

Ειδικότερα, επιδιώκει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την έννοια του **εγγραμματισμού**, όπως ορίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του PISA. Ο βαθμός κατάκτησής του από τους μαθητές αποτελεί ένα από τα βασικότερα κριτήρια αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο εγγραμματισμός διέπει, επίσης, σε μεγάλο βαθμό τα νέα Προγράμματα Σπουδών στο ελληνικό σχολείο. Επιπλέον, στόχος του Οδηγού είναι η εξοικείωση με την ίδια την έρευνα, τα αποτελέσματά της και τις δυνατότητες αξιοποίησής τους στο ελληνικό σχολείο κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, του συναφέστερου με το πεδίο της Κατανόησης Κειμένου, στο οποίο αξιολογούνται οι μαθητές στο πλαίσιο της έρευνας PISA.

Εξ ου και η δομή του οδηγού:

Στο **1ο κεφάλαιο** αναλύεται το «**Τι είναι το PISA;**»: πού, πότε, για ποιον σκοπό και πώς διεξάγεται η έρευνα PISA.

Στο **2ο κεφάλαιο** ο οδηγός επικεντρώνεται στον αναγνωστικό εγγραμματισμό, όπως αυτός προσδιορίζεται εννοιολογικά στο πλαίσιο της έρευνας PISA, καθώς και στο πλαίσιο με βάση το οποίο αξιολογείται αυτό το είδος εγγραμματισμού.

Στο **3ο κεφάλαιο** ακολουθεί μια **παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας**, διαχρονικά αλλά και με χρονικές εστιάσεις, κυρίως δε με έμφαση στις επιδόσεις των μαθητών στην Ελλάδα και με εστίαση στα στοιχεία υστέρησής τους έναντι των διεθνών μέσων όρων.

[1] Για λόγους απλοποίησης του κειμένου εφεξής, όπου δεν απαιτείται διαφοροποίηση λόγω φύλου, ο όρος «εκπαιδευτικός» αναφέρεται στους/στις εκπαιδευτικούς, ο όρος «διευθυντής» στους διευθυντές και στις διευθύντριες, ο όρος «καθηγητής» στους καθηγητές και στις καθηγήτριες, ο όρος «μαθητής» στους μαθητές και στις μαθήτριες.

Με βάση αυτά, αλλά και ευρύτερα ερευνητικά δεδομένα, παρουσιάζονται στη συνέχεια, στο **4ο κεφάλαιο**, και περιγραφικά οι **αδυναμίες των μαθητών στην Ελλάδα ως προς το επίπεδο εγγραμματισμού** τους στο πεδίο της Κατανόησης Κειμένου.

Στο **5ο κεφάλαιο** ο οδηγός καταλήγει σε **διατύπωση προτάσεων για τη διδασκαλία**, ώστε να **ενσωματωθεί** κατά το δυνατόν, και πάντοτε σύμφωνα με το πνεύμα των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, η λογική της καλλιέργειας του αναγνωστικού εγγραμματισμού στο ελληνικό σχολείο. Οι προτάσεις αυτές δεν περιορίζονται σε επίπεδο γενικών αρχών, αλλά αποτελούν **συγκεκριμένες και πρακτικά εφαρμόσιμες** διδακτικές προτάσεις.

Στο **6ο κεφάλαιο**, τέλος, παρουσιάζονται **συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία** τα οποία έχουν αναπτυχθεί με χρηματοδότηση του Υπουργείου Παιδείας και τα οποία υποστηρίζουν τις προτάσεις διδασκαλίας που παρουσιάζονται στο 5ο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ στο PISA

1.1 Τι είναι το PISA;

Το **PISA – Programme for International Student Assessment –**, το οποίο αποδίδεται στα Ελληνικά ως **Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών,** είναι η ευρύτερη διεθνής έρευνα στον χώρο της Εκπαίδευσης.

Ξεκίνησε το 2000 και συνεχίστηκε σε τριετείς κύκλους έως και το 2025. Ο επόμενος κύκλος θα διεξαχθεί το 2029, διευρυμένος κατά ένα έτος, κι εφεξής θα πραγματοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια. Η έρευνα υλοποιείται υπό την αιγίδα του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) και ένα consortium ερευνητικών ιδρυμάτων και οργανισμών από διάφορες χώρες του κόσμου. Σε κάθε συμμετέχουσα χώρα υπάρχει ένα Εθνικό Κέντρο, το οποίο είναι υπεύθυνο για την υλοποίηση της έρευνας στη συγκεκριμένη χώρα. Στην Ελλάδα την ευθύνη για τη διεξαγωγή της έρευνας είχε το ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας) από το 2000 έως το 2011 και στη συνέχεια τον ρόλο αυτόν ανέλαβε το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Στην έρευνα λαμβάνουν μέρος χώρες του ΟΟΣΑ και πολλές ακόμα χώρες/οικονομίες από όλον τον κόσμο. Σε κάθε κύκλο της έρευνας προστίθενται νέες χώρες/οικονομίες, καθιστώντας την έρευνα μια πολύτιμη πηγή για την παροχή έγκυρων και αξιόπιστων διεθνών συγκρίσιμων στοιχείων.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο **PISA 2009** συμμετείχαν 65 χώρες/οικονομίες, ενώ στο **PISA 2022** (πρόκειται για τα τελευταία διαθέσιμα αποτελέσματα) πήραν μέρος 81 χώρες/οικονομίες με 690.000 δεκαπεντάχρονους μαθητές, που εκπροσωπούν περίπου 29.000.000 δεκαπεντάχρονων μαθητών από τις 81 συμμετέχουσες χώρες (βλ. Εικόνα 1).

Την Ελλάδα εκπροσώπησαν στην κύρια έρευνα του **PISA 2022 6578** μαθητές γεννημένοι το 2006 (15 χρονών), από **242** σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ) όλης της χώρας.



Εικόνα 1: Γεωγραφική κάλυψη – PISA 2022
*(Με **γκρι** χρώμα οι χώρες/οικονομίες-μέλη του ΟΟΣΑ, με **μπλε** χρώμα οι συνεργαζόμενες χώρες)*

1.2 Κύκλοι και φάσεις του PISA

Κάθε κύκλος του PISA υλοποιείται σε τρεις φάσεις. Η κάθε φάση διεξάγεται κάθε τρία χρόνια (εφεξής κάθε τέσσερα χρόνια). Σε κάθε φάση αξιολογούνται και τα τρία βασικά γνωστικά αντικείμενα: **Κατανόηση Κειμένου, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες.** Όμως, ένα από αυτά θεωρείται κάθε φορά το κύριο αντικείμενο της έρευνας, πράγμα που σημαίνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων προέρχεται από αυτό το αντικείμενο. Κάθε κύκλος του PISA περιλαμβάνει τρεις φάσεις, οπότε έχει ολοκληρωθεί η αξιολόγηση όλων των αντικειμένων ως κύριων από μία φορά.

Επίσης, συχνά εμφανίζεται σε μια *ad hoc* βάση και ένα τέταρτο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο αξιολογείται μόνο μία φορά. Για παράδειγμα, το 2019 οι μαθητές αξιολογήθηκαν στο νέο αντικείμενο «Γνώσεις και Δεξιότητες του Πολίτη του Κόσμου», όπου διερευνήθηκαν οι γνώσεις τους σε παγκόσμια ζητήματα, όπως οι επιπτώσεις της ατμοσφαιρικής ρύπανσης στην καθημερινότητα των ανθρώπων, οι επιπτώσεις της μαζικής παραγωγής ρούχων καθώς και οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί αναπαρίστανται οι κύκλοι και οι φάσεις του PISA από την αρχή της εφαρμογής του, το 2000. Σε κάθε φάση, με το πράσινο χρώμα εμφανίζεται το κύριο αντικείμενο, αυτό στο οποίο δίνεται κάθε φορά έμφαση.

1ος Κύκλος	2000	Κατανόηση Κειμένου			
	2003	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Επίλυση Προβλήματος
	2006	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	
2ος κύκλος	2009	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	
	2012	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	
	2015	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος
3ος κύκλος	2018	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Γνώσεις και Δεξιότητες του Πολίτη του Κόσμου
	2022	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Δημιουργική Σκέψη
	2025	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	• Μαθαίνοντας για έναν ψηφιακό κόσμο • Η αξιολόγηση στην Ξένη Γλώσσα - Αγγλικά

Πίνακας 1: Τα κύρια αντικείμενα ανά φάση και κύκλο της έρευνας PISA (2000-2022)

Η Ελλάδα έχει λάβει μέρος σε όλες τις εφαρμογές της έρευνας, από το 2000. Για όλες τις φάσεις έχουν συλλεγεί έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα, τα οποία περιλαμβάνονται στις επίσημες δημοσιεύσεις του ΟΟΣΑ για τα αποτελέσματα του PISA.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, το αντικείμενο της Κατανόησης Κειμένου έχει αποτελέσει κύριο αντικείμενο μέχρι σήμερα τρεις φορές, το 2000, το 2009, και το 2018. Θα αποτελέσει δε αντικείμενο εστίασης και στον επόμενο κύκλο του 2029.

1.3 Ποιος είναι ο στόχος του PISA

Κύριος στόχος του προγράμματος PISA είναι η αξιολόγηση των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης[2] σε γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προϋπόθεση για την ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή τους στις σύγχρονες κοινωνίες. Με άλλα λόγια, οι εν λόγω γνώσεις και δεξιότητες προσδιορίζουν στις σημερινές συνθήκες εάν ένας μαθητής στο τέλος της υποχρεωτικής του εκπαίδευσης είναι **λειτουργικά εγγράμματος** ή μη.

Ξεκινώντας από ένα κοινά καθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο, εξειδικευμένο για κάθε γνωστικό αντικείμενο της αξιολόγησης, το πρόγραμμα PISA συλλέγει πληροφορίες για τις γνώσεις και δεξιότητες των 15χρονων μαθητών, συνολικά ανά χώρα κ**αι όχι ατομικά**, στα γνωστικά αντικείμενα της Κατανόησης Κειμένου, των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών (καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, και ενός πρόσθετου γνωστικού αντικειμένου σε συγκεκριμένες εφαρμογές της έρευνας), ενώ παράλληλα μέσω ερωτηματολογίων προς τους μαθητές και τους διευθυντές των σχολείων συλλέγει στοιχεία, τα οποία αξιοποιεί προκειμένου να ερμηνεύσει την επίδραση διαφόρων ατομικών και σχολικών παραγόντων στις επιδόσεις των μαθητών. Με τον τρόπο αυτόν αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει επιτύχει να εφοδιάσει τους μαθητές με κρίσιμες και χρήσιμες δεξιότητες για τη ζωή, προωθώντας παράλληλα την κοινωνική δικαιοσύνη, αφού ταυτόχρονα αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο το κάθε σύστημα καταφέρνει να μειώσει τα χάσματα ανάμεσα σε επιμέρους ομάδες μαθητών (αγόρια – κορίτσια, μαθητές από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, μετανάστες – γηγενείς , μαθητές από αγροτικές ή αστικές περιοχές, κλπ.).

Έτσι, κάθε συμμετέχουσα χώρα έχει τη δυνατότητα να αντλεί από το PISA χρήσιμα στοιχεία για το εκπαιδευτικό της σύστημα, να κατανοεί τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού της σχεδιασμού και, εντέλει, να

[2] Στις περισσότερες χώρες μέλη του ΟΟΣΑ, το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συμπίπτει με το τέλος της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμπίπτει με το τέλος του Γυμνασίου. Ωστόσο το κριτήριο συμμετοχής των μαθητών στην έρευνα PISA δεν είναι η φοίτησή τους σε συγκεκριμένη τάξη αλλά η ηλικία τους, το να είναι δηλαδή 15 χρόνων ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία φοιτούν. Βέβαια, στην Ελλάδα η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών αυτής της ηλικίας φοιτά στην Α’ Λυκείου και δευτερευόντως στη Γ΄ Γυμνασίου.

ανατροφοδοτείται σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, μελετώντας ταυτόχρονα καλές εκπαιδευτικές πρακτικές των άλλων συμμετεχουσών χωρών. Η περιοδική δε επανάληψη της έρευνας παρέχει τη δυνατότητα να αντλούνται συμπεράσματα σχετικά με τη **διαχρονική εξέλιξη** των επιμέρους εκπαιδευτικών συστημάτων.

Επίσης, το PISA, όπως ήδη αναφέρθηκε, προσφέρει τη δυνατότητα συσχετίσεων ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα και στους δείκτες που συγκροτεί το PISA. Οι δείκτες προέρχονται από τα ερωτηματολόγια που συνοδεύουν το γνωστικό τεστ και οι τιμές τους διαμορφώνονται ανάλογα με τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις. Έτσι, για παράδειγμα, τα δεδομένα του PISA μάς πληροφορούν για τη διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, για την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου της οικογένειας, αλλά και πολλών άλλων παραγόντων στις επιδόσεις των μαθητών .

Επίσης, οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος συμπληρώνουν και αυτοί ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συλλέγει πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση του σχολείου, τα βασικά χαρακτηριστικά του και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτό. Το PISA προτείνει επίσης ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του δείγματος, καθώς και για τους γονείς των μαθητών που παίρνουν μέρος στην έρευνα, αλλά η Ελλάδα δεν συμμετέχει σε αυτά τα δύο προαιρετικά ερωτηματολόγια.

1.4 Μεθοδολογία της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας βασίζεται σε ένα σύνολο ερωτήσεων που καλούνται να απαντήσουν (ανώνυμα) 15χρονοι μαθητές. Οι ερωτήσεις μοιράζονται σε δύο σκέλη: το πρώτο αφορά τα τρία γνωστικά αντικείμενα (Κατανόηση Κειμένου, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες) και το δεύτερο αφορά το σχολικό – οικογενειακό – κοινωνικό προφίλ των μαθητών. Η συμμετοχή των μαθητών γίνεται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών που διαθέτει το σχολείο τους, καθώς τα σχετικά ερωτηματολόγια τους παρέχονται σε ψηφιακό-διαδικτυακό περιβάλλον, μέσω ειδικών κωδικών.

Στο σκέλος της αξιολόγησης των τριών γνωστικών αντικειμένων (γνωστικό τεστ), οι μαθητές του δείγματος απαντούν σε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, οι οποίες βασίζονται σε ένα ή περισσότερα εισαγωγικά κείμενα (εν συνεχεία παρουσιάζονται πολλά παραδείγματα σχετικών ερωτήσεων). Η συνολική διάρκεια του γνωστικού αυτού μέρους της έρευνας είναι δύο ώρες και οι ερωτήσεις αφορούν όλα τα αξιολογούμενα γνωστικά αντικείμενα, με έμφαση στο κύριο αντικείμενο για τη συγκεκριμένη χρονιά. Από το PISA 2018 και μετά αξιοποιείται η τεχνική της προσαρμοσμένης αξιολόγησης (adaptive testing design) για κάθε μαθητή. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, κάθε μαθητής καλείται να απαντήσει σε διαφορετικό «πακέτο» ερωτήσεων ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων του. Έτσι το τεστ ξεκινάει για όλους τους μαθητές με μεσαίας δυσκολίας ερωτήσεις και, ανάλογα με το πώς ανταποκρίνονται σε αυτές οι μαθητές, συνεχίζει με πιο εύκολες ή πιο δύσκολες ερωτήσεις. Με βάση ειδικά στατιστικά μοντέλα και τεχνικές οι τελικές επιδόσεις των μαθητών είναι τελικά συγκρίσιμες, ακόμα και αν αυτοί απάντησαν διαφορετικές ερωτήσεις.[3]

Στη συνέχεια, οι μαθητές απαντούν σε ερωτηματολόγια σχετικά με την οικογένεια και τις οικιακές τους συνθήκες, τις μαθησιακές τους συνήθειες, τις στάσεις τους απέναντι στο κύριο αντικείμενο της αξιολόγησης, καθώς και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα κίνητρά τους για τη μάθηση. Αυτά τα ερωτηματολόγια είναι, φυσικά, ίδια για όλους τους μαθητές.

Ένα αντίστοιχο ερωτηματολόγιο συμπληρώνουν και οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος με ερωτήσεις που αφορούν – μεταξύ άλλων – το μέγεθος και τον τύπο του σχολείου, την πολιτική υποδοχής και κατάταξης των μαθητών, τις διοικητικές δομές, τις συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο, καθώς και τους οικονομικούς και εκπαιδευτικούς πόρους που διαθέτει το σχολείο.

Όλες οι ερωτήσεις, και στα δύο σκέλη, είναι μεταφρασμένες στη γλώσσα κάθε χώρας. Η μετάφραση γίνεται με συνεργασία ανάμεσα στον κεντρικό (διεθνή) φορέα

[3] Η αναφορά στις εν λόγω στατιστικές διαδικασίες και τεχνικές εκφεύγει του σκοπού του παρόντος οδηγού. Ωστόσο οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να ανατρέξουν στα Τεχνικά Εγχειρίδια της Έρευνας (PISA Technical Reports) τα οποία βρίσκονται αναρτημένα στην ιστοσελίδα το προγράμματος (https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html)

PISA και στο Εθνικό Κέντρο κάθε συμμετέχουσας χώρας, μέσα από μια διαδικασία αλλεπάλληλων παρατηρήσεων/διορθώσεων και με ιδιαίτερη μέριμνα για την ορθή απόδοση νοημάτων και όρων σε κάθε γλώσσα, ώστε να αποφεύγεται οποιαδήποτε παρανόηση σε οποιονδήποτε όρο, λόγω ειδικών σημασιολογικών φορτίων των λέξεων ανά γλώσσα, αλλά και οποιαδήποτε διαφορά στην πρόσληψη των νοημάτων λόγω πολιτισμικής ταυτότητας. Αυτονόητα, είναι εξασφαλισμένο ότι οι ερωτήσεις στα γνωστικά αντικείμενα βασίζονται σε ύλη που έχουν διδαχτεί οι μαθητές σε όλες τις χώρες.

Σε κάθε φάση του PISA, η ανωτέρω διαδικασία επαναλαμβάνεται δύο φορές: κατά την Πιλοτική εφαρμογή της έρευνας (Field Trial), της οποίας ο στόχος είναι να δοκιμαστούν τα εργαλεία της έρευνας χωρίς να ανακοινώνονται αποτελέσματα, και την Κύρια Έρευνα (Main Study). Τα σχολεία τα οποία συμμετέχουν στην Κύρια Έρευνα είναι **αντιπροσωπευτικά του συνόλου των σχολείων της χώρας στα οποία φοιτούν 15χρονοι μαθητές**.

Η επιλογή των σχολείων γίνεται κεντρικά από την επιτελική ομάδα PISA σε επίπεδο ΟΟΣΑ, με κριτήριο να αντιπροσωπεύεται σωστά η γεωγραφική κατανομή και η κοινωνική διαστρωμάτωση του μαθητικού πληθυσμού κάθε χώρας. Σε κάθε σχολείο του δείγματος συμμετέχουν όλοι οι 15χρονοι μαθητές, εκτός αν υπερβαίνουν τους 57. Σε αυτήν την περίπτωση επιλέγονται τυχαία (μέσω αλγορίθμου) οι 57 δεκαπεντάχρονοι μαθητές που θα συμμετάσχουν στην έρευνα.

Η αξιολόγηση των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές στο γνωστικό σκέλος του τεστ γίνεται με δύο τρόπους: στις μεν ερωτήσεις κλειστού τύπου γίνεται αυτόματα, από την πλατφόρμα PISA, κεντρικά, από τον διεθνή φορέα δηλαδή, χωρίς μεσολάβηση του κάθε εθνικού φορέα PISA. Στις δε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, η αξιολόγηση γίνεται από πιστοποιημένους βαθμολογητές σε κάθε εθνικό φορέα. Οι βαθμολογητές σε αυτήν την κατηγορία ερωτήσεων προβαίνουν στις αξιολογήσεις τους βάσει ειδικού οδηγού βαθμολόγησης, που εκδίδεται από τον διεθνή φορέα PISA και επικαιροποιείται με βάση την εμπειρία και τις αναφορές/παρατηρήσεις των βαθμολογητών στους εθνικούς φορείς PISA. Ο οδηγός βαθμολόγησης περιλαμβάνει τα κριτήρια ώστε μια απάντηση σε ερώτηση ανοικτού τύπου να αξιολογείται ως «Αποδεκτή» (εφόσον πληροί όλα τα κριτήρια) ή «Μη αποδεκτή» (εφόσον δεν πληροί τα κριτήρια). Σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει και η επιλογή «Μερικώς αποδεκτή»

(εφόσον η απάντηση περιλαμβάνει ορισμένα αποδεκτά στοιχεία, αλλά δεν είναι πλήρης).

Κάθε ερώτηση αξιολογείται ταυτόχρονα από πολλούς βαθμολογητές και, προκειμένου να καταχωριστεί η αξιολόγηση της κάθε ερώτησης στην ψηφιακή πλατφόρμα, θα πρέπει να υπάρχει σύγκλιση ανάμεσα στις αξιολογήσεις των επιμέρους βαθμολογητών σε ποσοστά που μεσοσταθμικά ορίζονται στο 90%.

Κεφάλαιο 2: Το πλαίσιο αξιολόγησης του PISA για την Κατανόηση Κειμένου

2.1 Η έννοια του αναγνωστικού εγγραμματισμού

Ο στόχος του PISA στην Κατανόηση Κειμένου είναι η αποτίμηση του **αναγνωστικού εγγραμματισμού** των 15χρονων μαθητών. Η έννοια του αναγνωστικού εγγραμματισμού στο PISA αναθεωρείται και εμπλουτίζεται σε κάθε νέο κύκλο της έρευνας. Η τελευταία φορά όπου η Κατανόηση Κειμένου αποτέλεσε το κύριο αντικείμενο της αξιολόγησης ήταν το PISA 2018.

Κάθε φορά που ένα από τα τρία γνωστικά αντικείμενα αποτελεί το κύριο αντικείμενο της έρευνας, το θεωρητικό του πλαίσιο επικαιροποιείται, δημιουργούνται νέα θέματα τα οποία εντάσσονται στην αξιολόγηση και μέρος των ερωτηματολογίων προσανατολίζεται προς το συγκεκριμένο αντικείμενο και τις στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών απέναντι σε αυτό.

Για το 2018, πιο συγκεκριμένα, ο ορισμός του εγγραμματισμού στην Κατανόηση Κειμένου επιχειρεί να αποτυπώσει το γεγονός ότι σήμερα βρισκόμαστε αντιμέτωποι με *πληθώρα και μεγάλη ποικιλία αναγνωστικού υλικού, το οποίο ο μέσος αναγνώστης καλείται να διαχειριστεί με νέους και πιο πολύπλοκους τρόπους*. Η απόκτηση της γνώσης δεν σχετίζεται πλέον με συσσώρευση και απομνημόνευση πληροφοριών αλλά με την ικανότητα χρήσης της γνώσης για την επίλυση προβλημάτων, με την ικανότητα προσαρμογής και παροχής καινοτόμων λύσεων σε νέες απαιτήσεις και συνθήκες, που συνεχώς αλλάζουν.

Σε αυτό το πλαίσιο ο ορισμός του εγγραμματισμού στην Κατανόηση Κειμένου ορίζεται ως:

*Η ικανότητα του αναγνώστη να **κατανοεί** γραπτά κείμενα, να τα **χρησιμοποιεί,** να τα **αξιολογεί,** να **προβληματίζεται** πάνω σε αυτά και να **καλλιεργεί τη φιλαναγνωσία** προκειμένου να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύσσει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή.*

Κάθε τμήμα του παραπάνω ορισμού αναλύεται **ως η ικανότητα του αναγνώστη...**

να κατανοεί τα κείμενα....

Ο αναγνώστης θα πρέπει να είναι σε θέση να δομεί νόημα με βάση το κείμενο. Μπορεί να ξεκινά από τη βασική κατανόηση του νοήματος των λέξεων και τον εντοπισμό μιας συγκεκριμένης πληροφορίας, και να φτάνει μέχρι την κατανόηση μιας ιδέας η οποία δεν εκφράζεται ρητά σε ένα σύνθετο κείμενο επιχειρημάτων ή ένα αφηγηματικό κείμενο.

να χρησιμοποιεί τα κείμενα....

Αναφέρεται στον σκοπό για τον οποίο ο αναγνώστης προσεγγίζει ένα κείμενο: την αξιοποίηση πληροφοριών και ιδεών του κειμένου για την υλοποίηση είτε ενός στόχου ή μιας εργασίας, είτε την ενδυνάμωση ή την αλλαγή πεποιθήσεων.

να αξιολογεί τα κείμενα ...

Ο αναγνώστης ο οποίος βρίσκεται αντιμέτωπος με πληθώρα κειμένων – κυρίως ηλεκτρονικών – πρέπει να διαθέτει τα κριτήρια ώστε να είναι σε θέση να αξιολογεί την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους, τον στόχο που εξυπηρετούν, το αν είναι σχετικά και χρήσιμα για τον λόγο για τον οποίο τα προσεγγίζει.

να προβληματίζεται πάνω στα κείμενα....

Ο αναγνώστης συνδέει όσα διαβάζει με δικές του σκέψεις και εμπειρίες. Ενδέχεται να χρησιμοποιεί ένα κείμενο για να δει από άλλη οπτική γωνία κάτι από τη δική του ζωή ή να κρίνει το ίδιο το κείμενο βασιζόμενος σε εξωκειμενικές γνώσεις.

να καλλιεργεί τη φιλαναγνωσία.....

Πολλοί άνθρωποι έχουν μάθει να διαβάζουν κείμενα μόνο όταν αυτό απαιτείται για να φέρουν εις πέρας κάποια εργασία ή όταν τους ζητείται από τους εκπαιδευτικούς, τους εργοδότες ή τις διοικητικές αρχές. Η έννοια της φιλαναγνωσίας ξεπερνά αυτό το υποχρεωτικό πλαίσιο και αναφέρεται στην καλλιέργεια κινήτρων για την ανάγνωση (εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου), στην ευχαρίστηση που νιώθει ο αναγνώστης καθώς και στην αίσθηση ελέγχου που έχει πάνω στο ανάγνωσμα.

Επίσης, προϋποθέτει ότι ο αναγνώστης είναι σε θέση να υιοθετεί συγκεκριμένες αναγνωστικές συνήθειες, οι οποίες αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς του, καθώς και ότι είναι εξοικειωμένος με την κοινωνική διάσταση της ανάγνωσης.

προκειμένου να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύσσει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή…

Ο ορισμός του εγγραμματισμού στην Κατανόηση Κειμένου αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων όπου αυτή μπορεί να παίξει ρόλο: στις σπουδές, στην εργασία, στην καλλιέργεια ενδιαφερόντων, στη διεύρυνση των οριζόντων καθώς και στην ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

Η έρευνα PISA, προκειμένου να αξιολογήσει τον βαθμό αναγνωστικού εγγραμματισμού των 15χρονων μαθητών, αξιοποιεί πολλές κατηγορίες κειμένων, τα οποία διακρίνονται ως προς το *είδος* (genre), τη *μορφή,* την *οργανωτική τους δομή* και την *προέλευσή* τους. Εν συνεχεία παρουσιάζονται οι εν λόγω κατηγορίες, όπως αυτές καταγράφονται στο πλαίσιο αξιολόγησης του αντικειμένου της Κατανόησης Κειμένου.

2.2 Οι κατηγορίες κειμένων οι οποίες αξιοποιούνται στην Κατανόηση Κειμένου

α) Είδη κειμένων

Το PISA έχει εντάξει στην αξιολόγηση των μαθητών μια ευρύτατη γκάμα κειμένων ως προς το **είδος** τους. Οι κατηγορίες των ειδών των κειμένων που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της έρευνας PISA είναι οι εξής:

- **Τα περιγραφικά κείμενα**: π.χ. ταξιδιωτικά κείμενα, ημερολόγια, γεωγραφικοί χάρτες, περιγραφή μιας διαδικασίας σε ένα τεχνικό εγχειρίδιο. Παράδειγμα, ο χάρτης από το θέμα «ΤΟ ΝΕΟ ΜΕΤΡΟ», από την ενότητα 4.3 «Παραδείγματα πάνω στις προτάσεις διδασκαλίας» (εναλλακτικά, πατήστε εδώ και δείτε την ερώτηση 4 του θέματος).

SCAN ME

- **Τα αφηγηματικά κείμενα**: αφηγήσεις, (μυθιστορήματα, νουβέλες, θεατρικά έργα, κόμικς), αναφορές (π.χ. βιογραφίες), πληροφοριακά άρθρα (ειδησεογραφία στις **εφημερίδες ή στον περιοδικό τύπο)**. Παράδειγμα, η αφήγηση από το θέμα «Ο ΠΑΤΕΡΑΣ ΤΟΥ», από την ενότητα 4.3 «Παραδείγματα πάνω στις προτάσεις διδασκαλίας» (εναλλακτικά πατήστε εδώ και δείτε την ερώτηση 3 του θέματος).



- **Τα πραγματολογικά κείμενα**: δοκίμια, ορισμοί, επεξηγήσεις (π.χ. λήμματα των εγκυκλοπαιδειών ή επιστημονικές θέσεις), περιλήψεις (π.χ. το κείμενο στο οπισθόφυλλο ενός βιβλίου), πρακτικά συνεδρίων, ερμηνείες κειμένων (π.χ. ένας εννοιολογικός χάρτης). Παράδειγμα, το κείμενο «ΟΛΟΙ ΔΙΕΚΡΙΝΑΝ ΤΟ ΒΛΕΜΜΑ, ΚΑΝΕΙΣ ΤΗ ΜΟΝΑΞΙΑ», από την ενότητα 4.3 «Παραδείγματα πάνω στις προτάσεις διδασκαλίας».

- **Τα κατευθυντικά κείμενα**: οδηγίες (π.χ. συνταγές μαγειρικής, οδηγίες για τη λειτουργία ενός λογισμικού), κανόνες ή κανονισμοί (π.χ. οι όροι συμμετοχής στην προκήρυξη ενός διαγωνισμού ή οι απαραίτητες ενέργειες για την απόκτηση άδειας οδήγησης ή άδειας οικοδομής). Παράδειγμα, τα κείμενα στο θέμα «ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΨΑΡΕΜΑ», από την ενότητα 4.3 «Παραδείγματα πάνω στις προτάσεις διδασκαλίας» (εναλλακτικά, πατήστε εδώ και δείτε την ερώτηση 3 του θέματος).



- **Τα κείμενα επιχειρημάτων**: κείμενα πειθούς (π.χ. ένα διαφημιστικό κείμενο), σχολιασμοί (π.χ. κριτική ενός βιβλίου ή ενός έργου), επιστημονική επιχειρηματολογία (π.χ. άρθρο σε επιστημονικό περιοδικό). Παράδειγμα, το κείμενο «ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΕΥΚΟΛΟ ΝΑ ΜΑΘΩ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ;», από την ενότητα 4.3 «Παραδείγματα πάνω στις προτάσεις διδασκαλίας».

- **Τα κείμενα αλληλεπίδρασης:** γράμματα και προσκλήσεις, δημοσκοπήσεις, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Παράδειγμα, το κείμενο από το θέμα «ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ», από την ενότητα 4.3 «Παραδείγματα πάνω στις προτάσεις διδασκαλίας» (εναλλακτικά, πατήστε εδώ).



β) Μορφή κειμένων

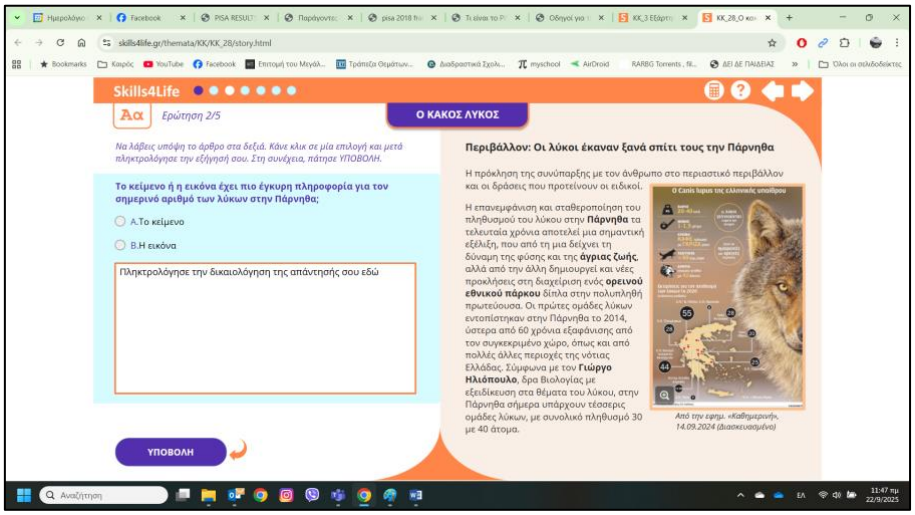
Ως προς τη **μορφή** τους, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του PISA μπορεί να έχουν την παρακάτω μορφή:

- **Συνεχή κείμενα**: αποτελούνται από προτάσεις – η μικρότερη οργανωτική δομή – οι οποίες οργανώνονται σε παραγράφους. Παράδειγμα, το κείμενο «ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΕΥΚΟΛΟ ΝΑ ΜΑΘΩ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ;», από την ενότητα 4.3 «Παραδείγματα πάνω στις προτάσεις διδασκαλίας».

- **Μη συνεχή κείμενα:** οργανώνονται σε μορφή πλέγματος το οποίο συνθέτουν στοιχεία που παρατίθενται (π.χ. πίνακες, διαγράμματα, προγράμματα, κατάλογοι κλπ.). Βλέπε σχετικό παράδειγμα «κειμένου» θέματος στην εικόνα που ακολουθεί.



- **Μεικτά κείμενα:** ενιαία κείμενα που αποτελούνται από συνεχή και μη συνεχή τμήματα. Βλέπε σχετικό παράδειγμα θέματος στην εικόνα που ακολουθεί (εναλλακτικά, πατήστε εδώ και δείτε την ερώτηση 2).



γ) Οργανωτική δομή των κειμένων

Ο όρος «κείμενα» για το PISA 2018 περιλαμβάνει μία ευρύτατη γκάμα έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού. Ειδικά τα ηλεκτρονικά κείμενα χαρακτηρίζονται ως δυναμικά, διότι δίνουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα τα προσεγγίσει και θα πλοηγηθεί σε αυτά. Κατά συνέπεια, ως προς την οργανωτική τους δομή τα «κείμενα» διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- **Στατικά κείμενα:** μία ή περισσότερες σελίδες σε απλή παράθεση και με εύκολη δυνατότητα μετάβασης από το ένα στο άλλο. Παράδειγμα αποτελεί το κείμενο της ερώτησης 4 από το «ΤΟ ΝΗΣΙ ΤΟΥ ΠΑΣΧΑ», από την ενότητα 2.5 που αφορά τα επίπεδα αναγνωστικού εγγραμματισμού (εναλλακτικά, πατήστε εδώ και δείτε την ερώτηση 4).

- **Δυναμικά κείμενα:** η οργάνωσή τους είναι πιο πολύπλοκη και η μετάβαση από το ένα στο άλλο δεν είναι απαραίτητα γραμμική (π.χ. ιστότοποι με πολλαπλές καρτέλες και ένθετοι υπερσύνδεσμοι), όπως το κείμενο της ερώτησης 6 από το «ΤΟ ΝΗΣΙ ΤΟΥ ΠΑΣΧΑ», από την ενότητα 2.5 που αφορά τα επίπεδα αναγνωστικού εγγραμματισμού (εναλλακτικά, πατήστε εδώ και δείτε την ερώτηση 6).

SCAN ME

δ) Προέλευση των κειμένων

Ως προς την προέλευσή τους τα κείμενα ανήκουν σε μία από τις εξής δυο κατηγορίες:

- **Από μία πηγή:** έναν συγκεκριμένο συντάκτη ή ομάδα συντακτών, με συγκεκριμένη ημερομηνία έκδοσης ή αποσπάσματα από ένα βιβλίο/άρθρο
- **Από πολλαπλές πηγές:** διαφορετικοί συντάκτες/συγγραφείς ή αποσπάσματα από διαφορετικά βιβλία/άρθρα.

2.3 Ποιες νοητικές διαδικασίες αξιολογούνται στο πεδίο της Κατανόησης Κειμένου;

Η προσέγγιση των κειμένων (π.χ. στο πλαίσιο της απάντησης σε μία ερώτηση), απαιτεί την **ενεργοποίηση συγκεκριμένων νοητικών διαδικασιών**, τις οποίες οι επαρκείς αναγνώστες χρησιμοποιούν προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Ο ορισμός στόχων και η επίτευξή τους κατευθύνουν την απόφαση των αναγνωστών να επιλέξουν κάποια κείμενα ή αποσπάσματά τους, επίσης να απορρίψουν κάποια άλλα, να κάνουν συγκρίσεις και να καταλήξουν σε συμπεράσματα βασιζόμενοι σε πολλαπλά κείμενα, να αξιολογήσουν κείμενα ή να προβληματιστούν πάνω στο περιεχόμενο ή τη μορφή τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι νοητικές διαδικασίες, τις οποίες πρέπει να ενεργοποιήσουν οι μαθητές στο πλαίσιο της ευρύτερης αξιολόγησης του επιπέδου του αναγνωστικού εγγραμματισμού τους. Οι νοητικές αυτές διαδικασίες είναι οι εξής:

α) Εντοπισμός πληροφορίας

β) Κατανόηση κειμένου

γ) Προβληματισμός και αξιολόγηση.

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των τριών αυτών νοητικών διαδικασιών.

α) Εντοπισμός πληροφορίας

Ανιχνευτική ανάγνωση και εντοπισμός πληροφορίας

Στο πλαίσιο του PISA 2018 οι ερωτήσεις ανιχνευτικής ανάγνωσης και εντοπισμού πληροφορίας απαιτούν από τον αναγνώστη να **διατρέξει** ένα μόνο κείμενο προκειμένου **να εντοπίσει τη ζητούμενη πληροφορία,** η οποία μπορεί να

βρίσκεται σε κάποιες μεμονωμένες λέξεις, σε μια πρόταση ή σε αριθμούς. Δεν απαιτείται πλήρης κατανόηση του κειμένου πέρα από την κατανόηση του νοήματος του συγκεκριμένου σημείου όπου βρίσκεται η ζητούμενη πληροφορία.

Οι ερωτήσεις αυτές δεν είναι απαραιτήτως εύκολες. Για παράδειγμα, μερικές φορές ζητούνται περισσότερες από μία πληροφορίες, η ζητούμενη πληροφορία πρέπει να εντοπιστεί ανάμεσα σε άλλες παρεμφερείς ή η ζητούμενη πληροφορία βρίσκεται εκτός του κυρίως σώματος του κειμένου, π.χ. σε μια υποσημείωση.

Παραδείγματα

- Τρόποι επικοινωνίας με επιχείρηση/οργανισμό (τηλέφωνο, e-mail)
- Απαραίτητες πληροφορίες/δικαιολογητικά για μια αίτηση
- Εντοπισμός συγκεκριμένης πληροφορίας (λέξεις-κλειδιά, αριθμός, ώρα, τίτλος, αριθμός τηλεφώνου, ηλεκτρονική διεύθυνση, το θέμα ενός e-mail)

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα τέτοιου θέματος εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 1).

Αναζήτηση και επιλογή σχετικών κειμένων

Οι επαρκείς αναγνώστες είναι σε θέση να εντοπίζουν και να επιλέγουν πληροφορίες **όχι μόνο από ένα κείμενο αλλά από περισσότερα.** Σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, το πλήθος των διαθέσιμων κειμένων ξεπερνά την ικανότητα του μέσου αναγνώστη να τα επεξεργαστεί αναλυτικά. Σε αυτό λοιπόν το περιβάλλον, ο αναγνώστης καλείται με μια διαγώνια ανάγνωση να αποφασίσει σε ποιο/α από τα διαθέσιμα κείμενα είναι πιθανότερο να εντοπίσει τη ζητούμενη πληροφορία. Επίσης, πρέπει **να είναι σε θέση να διακρίνει ποιο ή ποια από τα κείμενα είναι πιο αξιόπιστο, πιο ακριβές ή πιο σημαντικό σε σχέση με το ζητούμενο.** Σε αυτήν την αναζήτηση σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν οι τίτλοι των κειμένων, η σύντομη περιγραφή κάτω από τον σύνδεσμο στα αποτελέσματα της αναζήτησης κλπ.

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα τέτοιου θέματος εδώ, η εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 5).

β) Κατανόηση κειμένου

Απόδοση της πληροφορίας με τη συγκεκριμένη σημασία που έχει στο κείμενο

Η διαδικασία κατανόησης του κειμένου μπορεί να αφορά είτε την κατανόηση μεμονωμένων προτάσεων ή παραγράφων ενός κειμένου είτε μια ευρύτερη διαδικασία, όπως η κατανόηση της κεντρικής ιδέας ενός ή περισσότερων κειμένων, την περιληπτική τους απόδοση ή την επιλογή ενός κατάλληλου τίτλου. Στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για τη διαδικασία **της απόδοσης της πληροφορίας με τη συγκεκριμένη σημασία που έχει στο κείμενο.**

Παραδείγματα

- Κατάλογος με μειονεκτήματα/πλεονεκτήματα
- Λόγοι για τους οποίους συμβαίνει ή αναμένεται ότι θα συμβεί κάτι
- Λόγοι για τη χρήση συγκεκριμένου προϊόντος για κάποια εργασία/χρήση
- Βήματα/τρόποι για την ολοκλήρωση μιας διαδικασίας
- Εντοπισμός πληροφοριών μέσα από το κείμενο που αιτιολογούν τα συναισθήματα κάποιου προσώπου (ανησυχία, αισιοδοξία)
- Αιτιολόγηση συναισθήματος που νιώθει κάποιος ύστερα από συγκεκριμένο συμβάν

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα τέτοιου θέματος εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 1).

Κατανόηση και εξαγωγή συμπερασμάτων

Στην περίπτωση όπου απαιτείται η κατανόηση ολόκληρου του κειμένου, πρόκειται για τη διαδικασία της κατανόησης και εξαγωγής συμπερασμάτων. Οι ερωτήσεις κατανόησης απαιτούν από τον αναγνώστη να αντιληφθεί το νόημα, κατανοώντας τις σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά τμήματα του κειμένου. Αυτές οι σχέσεις μπορεί να είναι του τύπου: πρόβλημα – λύση, αιτία – αποτέλεσμα, γενική κατηγορία – παράδειγμα, σύγκριση – αντίθεση, όλο – μέρος. Μπορεί να αναφέρονται ρητά ή μπορεί ο αναγνώστης να πρέπει να συναγάγει αυτό το συμπέρασμα. Τα μέρη του κειμένου που έχουν μια σχέση μεταξύ τους μπορεί να βρίσκονται κοντά το ένα στο άλλο ή σε διαφορετικές παραγράφους ή ακόμα και σε διαφορετικά κείμενα.

Παραδείγματα

- Αιτιολόγηση δήλωσης του συγγραφέα με βάση τα στοιχεία του κειμένου
- Ποια χαρακτηριστικά/ιδιότητες κάποιου αντικειμένου το καθιστούν κατάλληλο/ασφαλές ή ακατάλληλο για συγκεκριμένη χρήση
- Ποιες πληροφορίες/στοιχεία λείπουν ώστε να καταλήξουμε σε κάποιο συμπέρασμα
- Ποια συμπεριφορά θεωρείται αποδεκτή/μη αποδεκτή σε συγκεκριμένο πλαίσιο (σύμφωνα με τα δεδομένα του κειμένου)
- Πρόταση κατάλληλου τίτλου για ένα κείμενο/αξιολόγηση της καταλληλότητας ενός τίτλου
- Αξιολόγηση πρότασης/ιδέας με βάση στοιχεία του κειμένου

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα τέτοιου θέματος εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 7).

γ) Προβληματισμός και αξιολόγηση

Αξιολόγηση της ποιότητας και της αξιοπιστίας του κειμένου

Η δυνατότητα αξιολόγησης των κειμένων αποτελούσε πάντα μια σημαντική δεξιότητα των αναγνωστών, όμως στο **ηλεκτρονικό περιβάλλον**, ο αναγνώστης βρίσκεται αντιμέτωπος με **πληθώρα κειμένων,** και πριν τα επεξεργαστεί, πριν αντλήσει πληροφορίες και γνώσεις από αυτά, είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να αξιολογήσει την ποιότητα και αξιοπιστία τους.

Παραδείγματα

- Αξιολόγηση της αξιοπιστίας /εγκυρότητας του κειμένου ή των πηγών του
- Κατά πόσο το κείμενο αποτελεί ουδέτερη ή μεροληπτική (biased) πηγή πληροφόρησης
- Κατά πόσο το κείμενο παρουσιάζει επίκαιρες ή ξεπερασμένες πληροφορίες
- Ποιος είναι ο ρόλος αναφορών που γίνονται στο κείμενο (π.χ. αναφορά σε επιστημονικά ιδρύματα)

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα τέτοιου θέματος εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 2).

Προβληματισμός επί του περιεχομένου και της μορφής

Ο αναγνώστης πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογεί την καταλληλότητα του ύφους ενός κειμένου και τον τρόπο με τον οποίο το ύφος συνδέεται με το περιεχόμενο, για να επιτυγχάνεται ο στόχος του κειμένου. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει ότι ο αναγνώστης ανατρέχει σε εξωκειμενικές γνώσεις, απόψεις ή στάσεις, ώστε να συσχετίζει τις πληροφορίες του κειμένου με το δικό του εμπειρικό ή νοητικό πλαίσιο αναφοράς.

Παραδείγματα

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στον βαθμό κατά τον οποίο ο συγγραφέας κατόρθωσε να επιτύχει τον στόχο του/να μεταδώσει συγκεκριμένο μήνυμα και ειδικότερα:

- να πείσει τους αναγνώστες να αγοράσουν κάποιο προϊόν
- να δημιουργήσει θετική/αρνητική εικόνα για κάποια προσωπικότητα
- να πείσει για τα κίνητρα κάποιου
- να προωθήσει μια ιδέα
- να δημιουργήσει ένα συναίσθημα στους αναγνώστες (π.χ. φόβο).

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα τέτοιου θέματος εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (όλες οι ερωτήσεις).

Εντοπισμός και διαχείριση αντικρουόμενων δηλώσεων

Όταν ο αναγνώστης έχει μπροστά του πολλά κείμενα τα οποία περιέχουν αντιφατικές/διαφορετικές πληροφορίες για το ίδιο θέμα, πρέπει, εκτός από το να εντοπίσει την αντίφαση, να είναι σε θέση να κρίνει την ορθότητα και την αξιοπιστία τους.

Παραδείγματα

- Εντοπισμός της διαφορετικής άποψης για το ίδιο θέμα
- Επιλογή του πιο κατάλληλου/αξιόπιστου κειμένου για μια εργασία
- Εντοπισμός πληροφοριών από δύο ή περισσότερα κείμενα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους συνέβη κάτι (διαφορετικές – συμπληρωματικές – αντικρουόμενες πληροφορίες)
- Διατύπωση προσωπικής άποψης (με ποιον συμφωνείς; ποιος έχει δίκιο;)

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα τέτοιου θέματος εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 3).

2.4 Ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων ανά νοητική διαδικασία

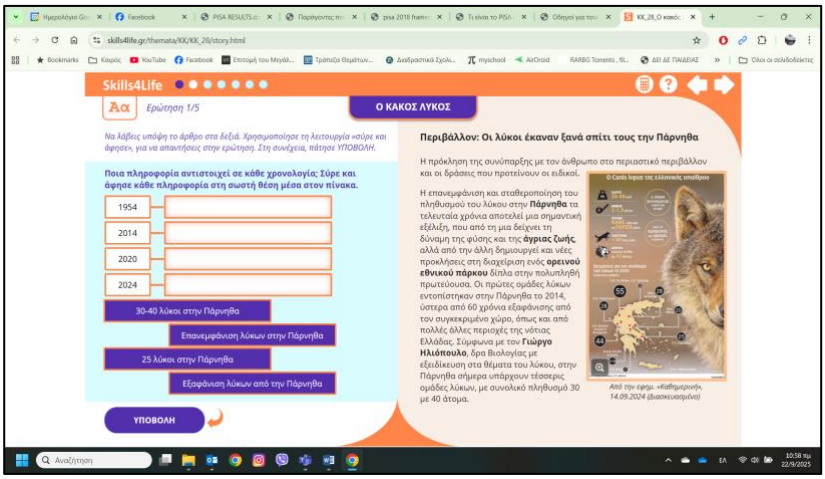
Στην πλατφόρμα skills4life, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο προγραμματικής συμφωνίας του Υπουργείου Παιδείας και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μπορεί κανείς να δει το αποθετήριο θεμάτων τύπου PISA, στα οποία έχουν ενσωματωθεί κείμενα που απαιτούν τις παραπάνω νοητικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα:

SCAN ME

Εντοπισμός πληροφορίας

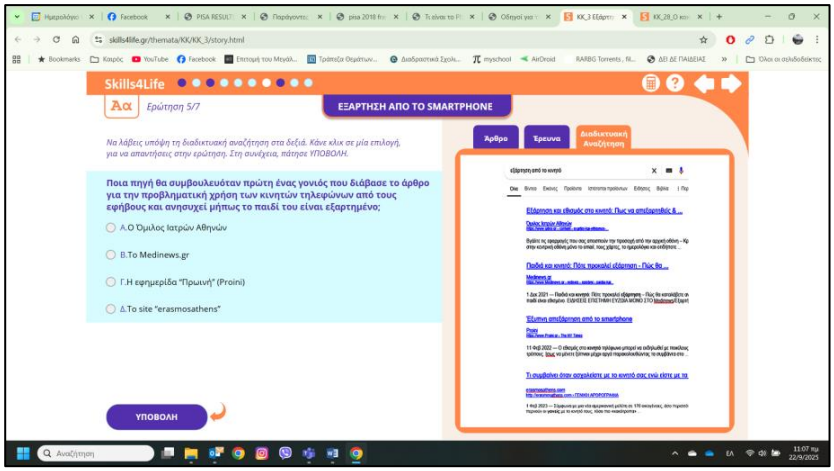
Ανιχνευτική ανάγνωση και εντοπισμός πληροφορίας

Θέμα «Ο ΚΑΚΟΣ ΛΥΚΟΣ», ερώτηση 1/5: αφορά τον εντοπισμό πληροφοριών που βρίσκονται αυτούσιες/αυτολεξεί στη δοσμένη πηγή, κείμενο και εικόνα.



Αναζήτηση και επιλογή σχετικών κειμένων

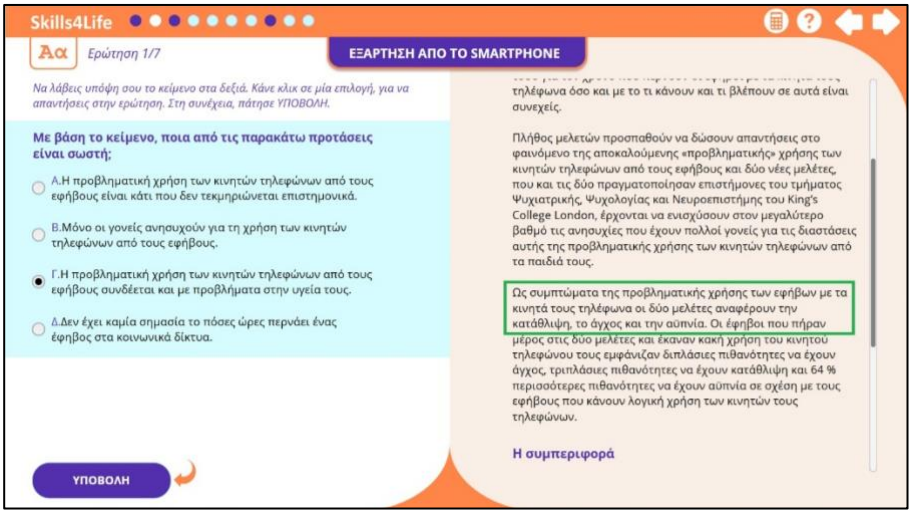
Θέμα «ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ SMARTPHONE», ερώτηση 5/7: αφορά την επιλογή του καταλληλότερου από τα αποτελέσματα μιας αναζήτησης στο διαδίκτυο, βάσει του τίτλου και της σύντομης περιγραφής που εμφανίζεται για κάθε αποτέλεσμα.



Κατανόηση κειμένου

Απόδοση της πληροφορίας με την κυριολεκτική σημασία που έχει στο κείμενο

Θέμα «ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ SMARTPHONE», ερώτηση 1/7: αφορά την κατανόηση προτάσεων/σύντομων αποσπασμάτων από το κείμενο και την αντιστοίχιση των σχετικών πληροφοριών με παραφρασμένη εκδοχή τους στην εκφώνηση.



Κατανόηση και εξαγωγή συμπερασμάτων

Θέμα «ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ SMARTPHONE», ερώτηση 7/7 (αφορά την εξαγωγή συμπεράσματος από τη μελέτη/συνεξέταση πολλών πηγών):

> ***Προτροπή**: Να λάβεις υπόψη όλες τις πηγές στα δεξιά. **Κάνε** κλικ σε **μία επιλογή και μετά αιτιολόγησε την απάντησή σου.***
>
> *Ερώτηση: Οδηγούν οι τρεις πηγές στο συμπέρασμα ότι τα dumbphone είναι η λύση στο πρόβλημα της εξάρτησης από τα κινητά τηλέφωνα και τα κοινωνικά δίκτυα; Κάνε κλικ στο «Ναι» ή το «Όχι» και δικαιολόγησε την απάντησή σου αξιοποιώντας όλες τις πηγές.*

Πηγή 1

Έφηβοι: Η «προβληματική» χρήση των κινητών τηλεφώνων τους

Τι δείχνουν οι νέες μελέτες.

Η πλειονότητα των οικογενειών όπου υπάρχουν παιδιά εφηβικής ηλικίας αντιμετωπίζουν μικρότερα ή μεγαλύτερα προβλήματα με τη χρήση των κινητών τηλεφώνων. Οι καβγάδες τόσο για τον χρόνο που περνούν οι έφηβοι με τα κινητά τους τηλέφωνα όσο και με το τι κάνουν και τι βλέπουν σε αυτά είναι συνεχείς.

Πλήθος μελετών προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στο φαινόμενο της αποκαλούμενης «προβληματικής» χρήσης των κινητών τηλεφώνων από τους εφήβους και δύο νέες μελέτες, που και τις δύο πραγματοποίησαν επιστήμονες του τμήματος Ψυχιατρικής,

Ψυχολογίας και Νευροεπιστήμης του King's College London, έρχονται να ενισχύσουν στον μεγαλύτερο βαθμό τις ανησυχίες που έχουν πολλοί γονείς για τις διαστάσεις αυτής της προβληματικής χρήσης των κινητών τηλεφώνων από τα παιδιά τους.

Ως συμπτώματα της προβληματικής χρήσης των εφήβων με τα κινητά τους τηλέφωνα οι δύο μελέτες αναφέρουν την κατάθλιψη, το άγχος και την αϋπνία. Οι έφηβοι που πήραν μέρος στις δύο μελέτες και έκαναν κακή χρήση του κινητού τηλεφώνου τους εμφάνιζαν διπλάσιες πιθανότητες να έχουν άγχος, τριπλάσιες πιθανότητες να έχουν κατάθλιψη και 64% περισσότερες πιθανότητες να έχουν αϋπνία σε σχέση με τους εφήβους που κάνουν λογική χρήση των κινητών τους τηλεφώνων.

Η συμπεριφορά

Η προβληματική χρήση των κινητών τηλεφώνων από τους εφήβους στη μελέτη συνδέεται άμεσα με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι ερευνητές λένε ότι τα ευρήματά τους υποδεικνύουν συμπεριφορά εξάρτησης των εφήβων με τα κινητά τους τηλέφωνα με ό,τι αυτό σημαίνει για τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπιστεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον και από τους ίδιους.

Πολλές χώρες έχουν αρχίσει να ασχολούνται συστηματικά με το ζήτημα αυτό και αρχίζουν να θεσπίζουν κανονισμούς περιορισμού της χρήσης των κινητών τηλεφώνων από τους εφήβους, όπου αυτό είναι εφικτό, όπως για παράδειγμα, στα σχολεία.

(Από την εφημερίδα «Ναυτεμπορική», διασκευασμένο)

Πηγή 2



Πηγή 3

Είναι τα «χαζά» κινητά το αντίδοτο στην εξάρτησή μας από την ψηφιακή τεχνολογία;

FOMO, Doomscrolling, ψηφιακό burnout: ακρωνύμια και αγγλισμοί μπήκαν στην καθομιλουμένη και των Ελλήνων – ειδικά των νεότερων ηλικιών – που περνάνε πολλές περισσότερες ώρες κολλημένοι στις οθόνες των smartphone, από όσες θα ήθελαν να παραδεχθούν. Για κάποιους τα dumbphone (χαζά κινητά) είναι το αντίδοτο στο άσκοπο χάσιμο χρόνου. Μπορεί στις σχετικές δημοσκοπήσεις οι κάτοικοι της Ελλάδας να απαντάνε ότι περνάνε κατά μέσο όρο δύο ώρες την ημέρα συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο μέσω κινητού, και περίπου τρεις ώρες οι ηλικίες 16-24 ετών, όμως αυτή είναι η μισή αλήθεια. Όπως προκύπτει από έρευνα της Focus Dari οι ώρες που «σκρολάρουν» χωρίς να το συνειδητοποιούν μπορεί να είναι ως και διπλάσιες. Σχεδόν οι 2 στους 3 (63%) παραδέχονται ότι «χαζεύουν άσκοπα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης», ποσοστό που ανεβαίνει στο 69% για τις γυναίκες και στο 66% για τις ηλικίες 25-34.

Σύμφωνα με τη Datistica, οι Έλληνες περνάνε κατά μέσο όρο online στο κινητό τους πάνω από τρεισήμισι ώρες. Ο χρόνος αυτός είναι κοντά στον παγκόσμιο μέσο όρο, όπως τον υπολογίζει η ετήσια έκθεση Digital 2024 Global Overview Data, της υπηρεσίας Data Overview.

Υπάρχει αντίδοτο σε αυτό το άσκοπο χάσιμο χρόνου, που μας στερεί (με τη συναίνεσή μας) ώρες που θα μπορούσαμε να περνάμε δημιουργικά με τους δικούς μας ανθρώπους ή απλώς με τον εαυτό μας, απολαμβάνοντας τη ζωή εκεί έξω αντί να περιοριζόμαστε στα 7 επί 15 εκατοστά των διαστάσεων μιας τυπικής οθόνης smartphone; Μια κάποια λύση, που επιλέγουν όσοι θέλουν να κόψουν «μαχαίρι» την εξάρτησή τους από τα smartphone, είναι η επιστροφή στα «dumbphone» – τα «χαζά κινητά», όπως αποκαλούνται οι συσκευές παλιότερης τεχνολογίας, που απλώς έκαναν τη δουλειά τους, χωρίς πολλά-πολλά. Στην ουσία πρόκειται για μια ρετουσαρισμένη εκδοχή των παλιών flip phone (ναι, αυτά με το πορτάκι), χωρίς έξτρα εφαρμογές πέρα από μια κάμερα χαμηλής ανάλυσης, ραδιόφωνο και το γνωστο παιχνίδι-φιδάκι.

Οι δημιουργοί του Dull Phone (βαρετό τηλέφωνο) ισχυρίζονται ότι «βοηθάνε τον κόσμο να ανακαλύψει ότι όσο λιγότερα έχουν στο κινητό τους, τόσο περισσότερο μπορούν να απολαύσουν την κοινωνική τους ζωή». Λαμβάνοντας υπ'όψιν ότι το Dull phone της TreatPhone κυκλοφορεί προς το παρόν σε μόλις 5.000 κομμάτια, πρόκειται μάλλον για μια καλοστημένη καμπάνια μάρκετινγκ, παρά για προϊόν με εμπορικές αξιώσεις. «Παρακολουθώντας έρευνες που δείχνουν ότι το 90% των ανθρώπων παραδέχονται ότι «σκρολάρουν» από συνήθεια στις νυχτερινές τους εξόδους, απαντήσαμε στο κάλεσμα των

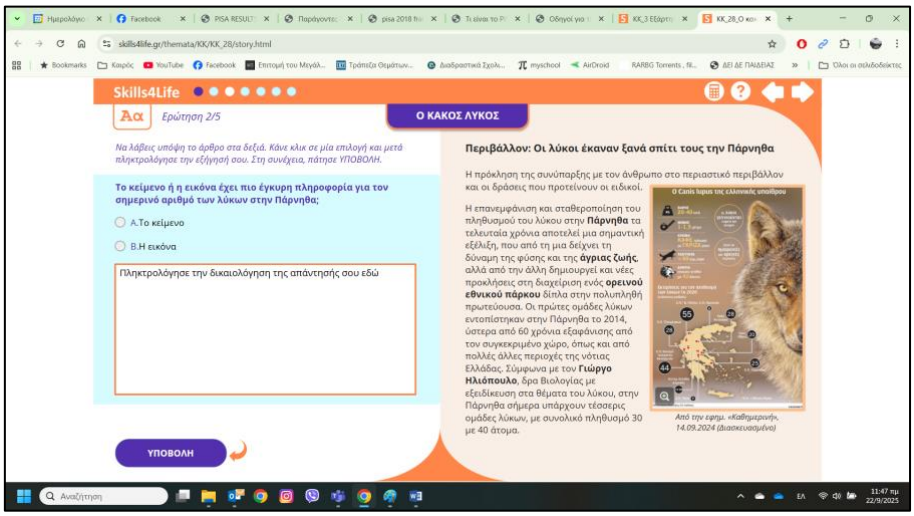
νεαρών ενηλίκων που θέλουν να αποσυνδεθούν από την τεχνολογία», σημειώνουν οι εμπνευστές του Dull phone.

(Από το site parallaxi, διασκευασμένο)

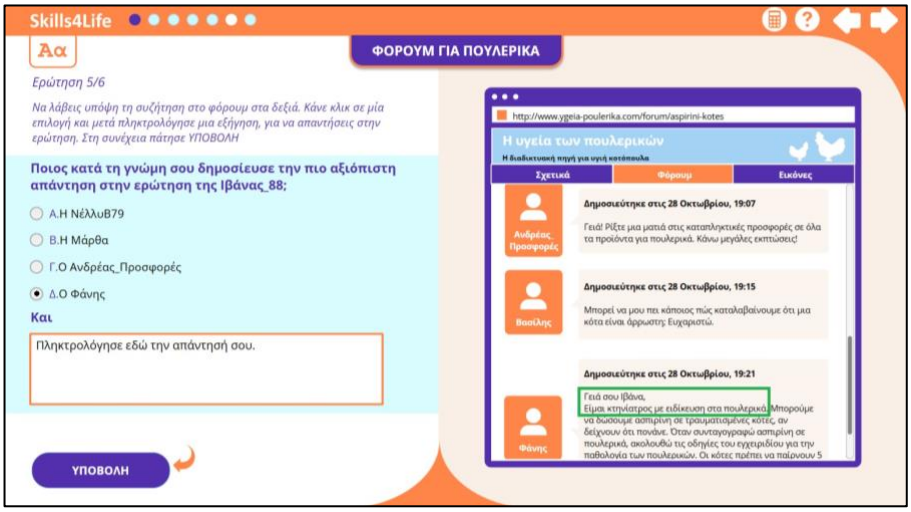
Προβληματισμός και αξιολόγηση

Αξιολόγηση της ποιότητας και της αξιοπιστίας κειμένου

Θέμα «Ο ΚΑΚΟΣ ΛΥΚΟΣ», ερώτηση 2/5: αφορά τη συγκριτική αξιολόγηση της εγκυρότητας/επικαιρότητας των πληροφοριών σε δύο πηγές, βάσει συγκεκριμένου και διακριτού κριτηρίου (κείμενο και εικόνα έχουν την ίδια προέλευση, αλλά το κείμενο περιέχει πιο πρόσφατη πληροφορία).

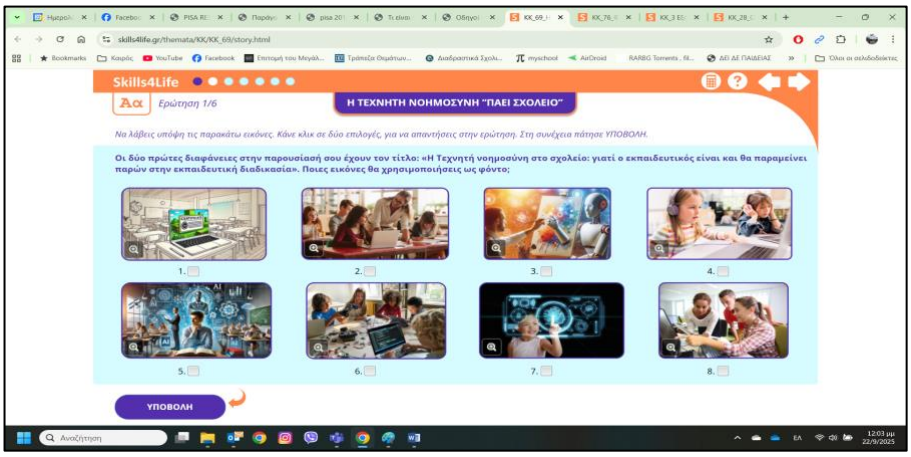


και Θέμα «ΦΟΡΟΥΜ ΓΙΑ ΠΟΥΛΕΡΙΚΑ», ερώτηση 5/6: αφορά τον έλεγχο της αξιοπιστίας απόψεων (από όσους απαντούν στο συγκεκριμένο φόρουμ ο πιο αξιόπιστος είναι ο ειδικός, ο κτηνίατρος).

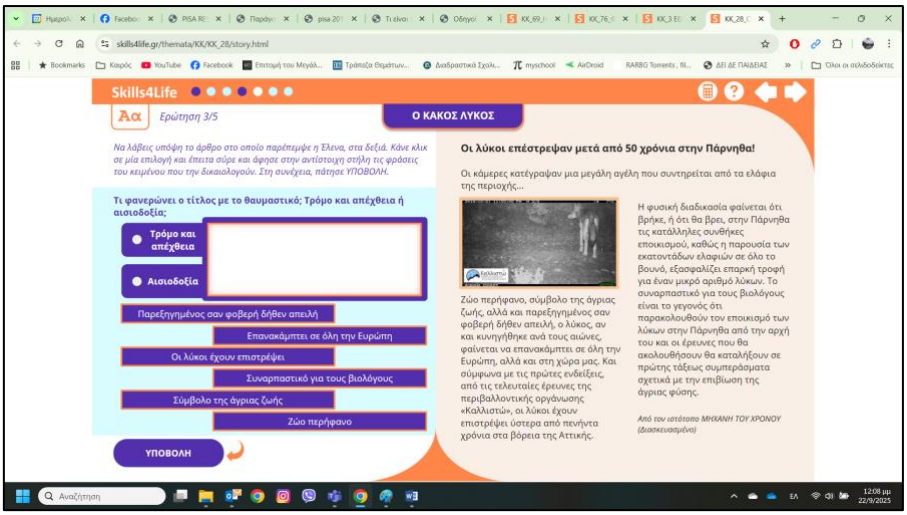


Προβληματισμός επί του περιεχομένου και της μορφής

Θέμα «Η ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΠΑΕΙ ΣΧΟΛΕΙΟ», όπου όλες οι ερωτήσεις κινητοποιούν διαδικασίες προβληματισμού και αξιολόγησης της δοσμένης πληροφορίας αλλά και του τρόπου με τον οποίο αυτή εκφράζεται, βάσει και εξωκειμενικών γνώσεων.

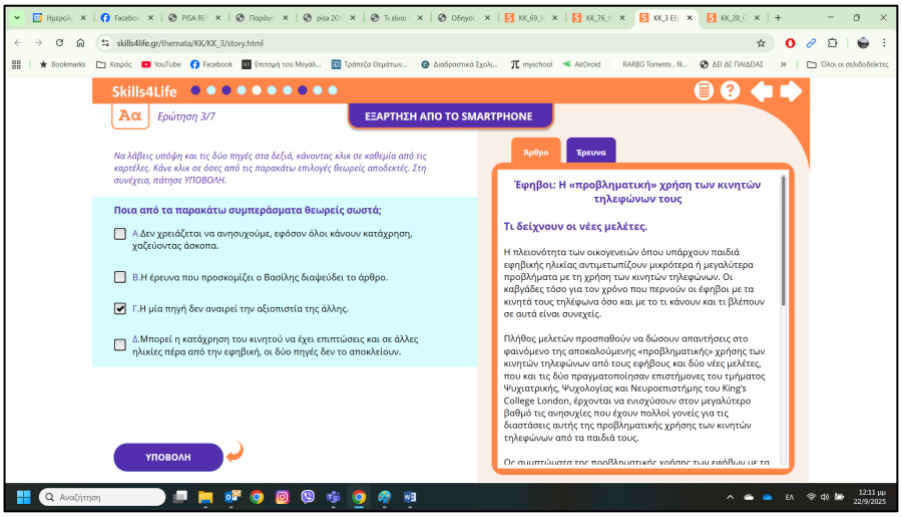


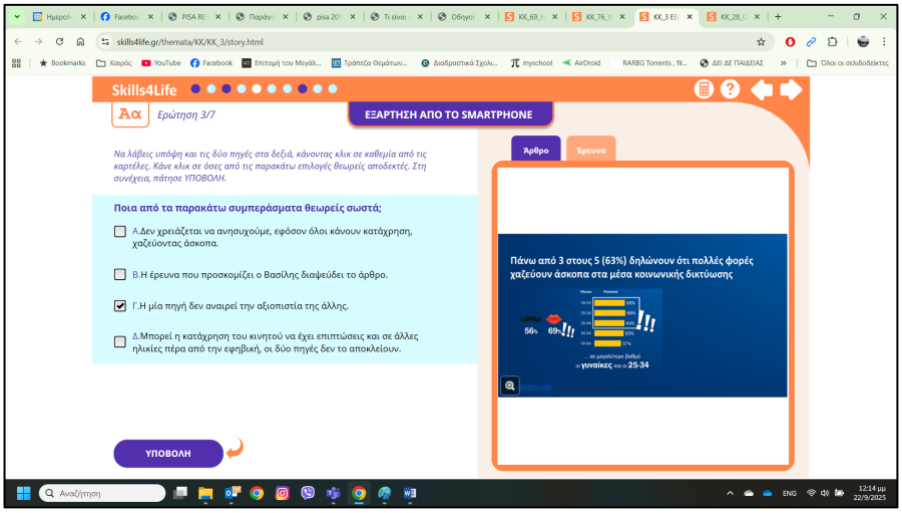
Θέμα «Ο ΚΑΚΟΣ ΛΥΚΟΣ», ερώτηση 3/5: αφορά την αξιολόγηση και ερμηνεία του ύφους, σε συνάρτηση και με το περιεχόμενο του κειμένου.



Εντοπισμός και διαχείριση αντικρουόμενων δηλώσεων

Θέμα «ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ SMARTPHONE», ερώτηση 3/7: αφορά την «επίλυση» διένεξης μεταξύ κειμένων που αντιπαρατίθενται· η μία πηγή αφορά μόνο τους εφήβους, ενώ η άλλη γενικότερα τους χρήστες των smartphone.





Μετασχηματισμός των ορισμών και δεξιοτήτων σε **μαθησιακούς στόχους** (learning outcomes).

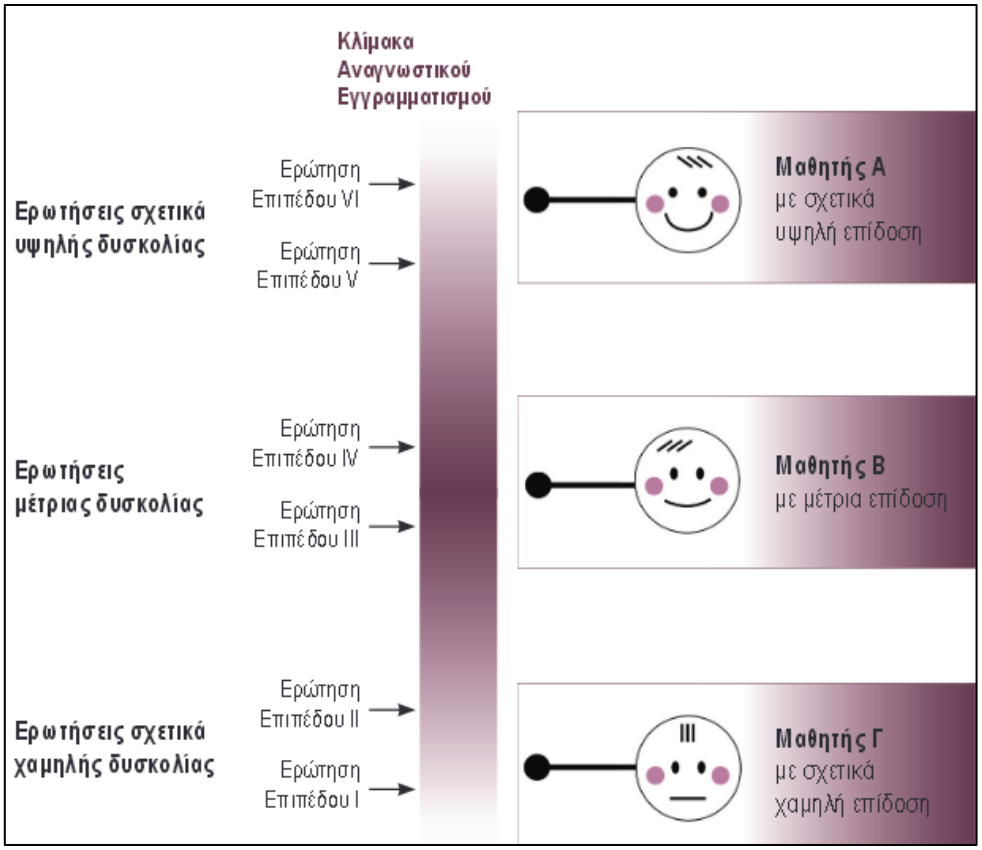
Βλ. ενδεικτικά:

Νοητική διαδικασία PISA	**Αντίστοιχη διδακτική δεξιότητα**	**Ενδεικτική δραστηριότητα**
Εντοπισμός πληροφορίας	Ανάγνωση με σκοπό	«Βρες στο άρθρο τις πληροφορίες που...»
Κατανόηση κειμένου	Ερμηνεία/Σύνοψη	«Ποια από τις παρακάτω τέσσερις προτάσεις (Α-Β-Γ-Δ) αποδίδει καλύτερα τον βασικό σκοπό του κειμένου;»
Προβληματισμός και αξιολόγηση	Κριτική ανάγνωση	«Ποια από τις πηγές θεωρείς πιο αξιόπιστη; Γιατί;»

2.5 Επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας μαθητών

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του PISA 2009 και 2018, όπου η Κατανόηση Κειμένου ήταν το κύριο αντικείμενο αξιολόγησης, διαμορφώθηκε αρχικά μία ενιαία κλίμακα αναγνωστικού εγγραμματισμού. Η κλίμακα αυτή συνδυάζει τον βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων και τον βαθμό ικανότητας των αξιολογούμενων μαθητών να τις απαντήσουν. Η μεν δυσκολία των ερωτήσεων μπορεί να εκτιμηθεί από το ποσοστό των μαθητών που τις απαντούν με επιτυχία, η δε ικανότητα των μαθητών μπορεί να εκτιμηθεί από το ποσοστό των ερωτήσεων που απαντούν με επιτυχία.

Για την κατασκευή αυτής της κλίμακας το PISA βασίζεται σε προηγμένες στατιστικές αναλύσεις των επιδόσεων των μαθητών στα διάφορα θέματα (Item Response Theory). Η ενιαία κλίμακα του αναγνωστικού εγγραμματισμού η οποία διαμορφώνεται με αυτόν τον τρόπο χωρίζεται σε επίπεδα, σε καθένα από τα οποία αντιστοιχεί συγκεκριμένος αριθμός ερωτήσεων και συγκεκριμένο ποσοστό μαθητών (βλ. Πίνακα 2).



Πίνακας 2: Κλίμακα αναγνωστικού εγγραμματισμού (PISA 2009, Πλαίσιο Αξιολόγησης και Αποτελέσματα, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα 2012)

Στο PISA 2018 καθορίστηκαν 8 επίπεδα αναγνωστικού εγγραμματισμού: το Επίπεδο 1γ είναι το χαμηλότερο και μετά ακολουθούν τα Επίπεδα 1β, 1α, 2, 3, 4, 5 και 6, το οποίο είναι το υψηλότερο.

Τα επίπεδα 5, 6 χαρακτηρίζουν μαθητές με υψηλές αναγνωστικές ικανότητες, ενώ το Επίπεδο 2 θεωρείται από το PISA το βασικό επίπεδο (baseline level) για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό. Το επίπεδο αυτό αντιστοιχεί στο **ελάχιστο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας/επάρκειας** το οποίο πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές για να μπορούν στο μέλλον να συμμετέχουν αποτελεσματικά και δημιουργικά στην κοινωνική ζωή.

Τα αποτελέσματα του PISA 2018 για την Κατανόηση Κειμένου ανακοινώθηκαν, εκτός από την ενιαία κλίμακα, και σε πέντε επιμέρους κλίμακες, για καθεμία από τις τρεις νοητικές διαδικασίες που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα (εντοπισμός και κατανόηση κειμένου, προβληματισμός και αξιολόγηση και για τα απλά και πολλαπλά κείμενα).

Με τον τρόπο αυτόν, εκτός από τη γενική αποτίμηση του αναγνωστικού εγγραμματισμού των 15χρονων μαθητών, το PISA δίνει τη δυνατότητα για μια πιο εστιασμένη μελέτη των αποτελεσμάτων, αναδεικνύοντας τυχόν αδυναμίες ή ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων ή συγκεκριμένων ομάδων μαθητών σε επιμέρους άξονες του πλαισίου αξιολόγησης.

Επίσης, χάρη στα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από τα ερωτηματολόγια, το PISA προχωρά σε συσχετίσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο και σε διάφορους παράγοντες πλαισίου, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να μελετηθούν χαρακτηριστικά των μαθητών από διαφορετικές ομάδες και πώς αυτά επιδρούν στις επιδόσεις τους. Για παράδειγμα, μεταξύ άλλων, μπορούν να συγκριθούν οι επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στην Κατανόηση Κειμένου, των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έναντι των γηγενών, των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο με αυτούς από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο.

Πριν παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα των μαθητών στην Ελλάδα στο αντικείμενο της Κατανόησης Κειμένου, θα πρέπει αρχικά να εξηγήσουμε σε τι συνίστανται τα επιμέρους επίπεδα με βάση τα οποία το PISA περιγράφει το επίπεδο

αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, ξεκινώντας από το υψηλότερο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας (επίπεδο 6) και καταλήγοντας στο χαμηλότερο (επίπεδο 1γ).

ΕΠΙΠΕΔΟ 6

Στο επίπεδο 6 οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοούν εκτενή κείμενα με αφηρημένο περιεχόμενο, όπου οι ζητούμενες πληροφορίες δεν βρίσκονται σε εμφανές σημείο και συνδέονται μόνο έμμεσα με την ερώτηση. Είναι σε θέση να συγκρίνουν πληροφορίες στις οποίες συνυπάρχουν πολλές και συχνά αντιφατικές απόψεις, να τις αντιπαραθέτουν και να τις κατανοούν εφαρμόζοντας πολλαπλά κριτήρια, καθώς και να καταλήγουν σε συμπεράσματα με βάση απομονωμένα τμήματα κειμένου.

Οι αναγνώστες του Επιπέδου 6 μπορούν να προβληματίζονται για την πηγή του κειμένου με βάση το περιεχόμενό του, ανατρέχοντας σε εξωκειμενικά κριτήρια. Είναι σε θέση να συγκρίνουν και να αντιπαραθέτουν πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικά κείμενα, να εντοπίζουν αποκλίσεις και αντιφάσεις ανάλογα με το ποιος είναι ο συντάκτης τους ή ο σκοπός που αυτά εξυπηρετούν, και να αναγνωρίζουν κριτήρια τα οποία προσδίδουν ή όχι εγκυρότητα στις πληροφορίες. Σε αυτό το επίπεδο, οι αναγνώστες πρέπει να είναι γενικά σε θέση να συγκρίνουν πολλαπλά κριτήρια και να καταλήγουν σε συγκροτημένα συμπεράσματα, προκειμένου να συνδέουν την ερώτηση με το κείμενο ή τα κείμενα.

Τα εισαγωγικά κείμενα σε αυτό το επίπεδο αποτελούνται συχνά από πολλά κείμενα με αφηρημένο και δυσνόητο περιεχόμενο, τα οποία παρουσιάζουν πολλές απόψεις, συχνά αντιφατικές μεταξύ τους. Οι ζητούμενες πληροφορίες βρίσκονται σε κάποιες λεπτομέρειες, όχι σε εμφανές σημείο και συχνά επισκιάζονται από παρόμοιες ανταγωνιστικές πληροφορίες.

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα ερώτησης αυτού του επιπέδου εδώ.

ΕΠΙΠΕΔΟ 5

Στο επίπεδο 5 οι αναγνώστες είναι σε θέση να κατανοούν εκτενή κείμενα και να συμπεραίνουν ποια είναι τα ζητούμενα, ακόμα και αν δεν είναι ιδιαίτερα εμφανή. Μπορούν να αναγνωρίζουν αιτιακές ή άλλου τύπου σχέσεις χάρη στην κατανόηση σύνθετων αποσπασμάτων. Είναι επίσης σε θέση να απαντούν σε έμμεσες ερωτήσεις,

εντοπίζοντας τη σχέση ανάμεσα στην ερώτηση και μία ή περισσότερες πληροφορίες, οι οποίες βρίσκονται διάσπαρτες σε διαφορετικά κείμενα ή πηγές.

Οι ερωτήσεις προβληματισμού απαιτούν αξιολογικές κρίσεις ή διατύπωση υποθέσεων βασισμένων σε συγκεκριμένες γνώσεις.

Οι αναγνώστες μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στο περιεχόμενο και τον στόχο του κειμένου και ανάμεσα σε γνώμες και αντικειμενικά στοιχεία μέσα σε σύνθετα και με αφηρημένο περιεχόμενο κείμενα. Είναι σε θέση να κρίνουν εάν ένα κείμενο είναι ουδέτερο ή μεροληπτικό, με βάση στοιχεία – τα οποία αναφέρονται ρητά ή υπονοούνται – σχετικά με τον συγγραφέα ή το περιεχόμενο του κειμένου. Επίσης, είναι σε θέση να καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με την αξιοπιστία ισχυρισμών ή συμπερασμάτων που αναφέρονται σε κάποιο κείμενο.

Σε όλες τις νοητικές διαδικασίες της Κατανόησης Κειμένου, οι ερωτήσεις του επιπέδου 5 ζητούν συνήθως από τους αναγνώστες να προσεγγίσουν αφηρημένες ή ασυνήθιστες έννοιες και να περάσουν από διάφορα στάδια πριν φτάσουν στον στόχο. Τέλος, απαιτούν από τον αναγνώστη να διαβάσει αρκετά εκτενή κείμενα, περνώντας από το ένα στο άλλο, προκειμένου να συγκρίνει ή να αντιπαραβάλει πληροφορίες.

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα ερώτησης αυτού του επιπέδου εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 4).

ΕΠΙΠΕΔΟ 4

Στο επίπεδο 4 οι αναγνώστες είναι σε θέση να κατανοούν αποσπάσματα ενός ή περισσότερων κειμένων. Ερμηνεύουν διαφορετικές γλωσσικές αποχρώσεις σε ένα απόσπασμα κειμένου λαμβάνοντας υπόψη και το κείμενο στο σύνολό του. Σε άλλες ερωτήσεις ερμηνείας, κατανοούν και εφαρμόζουν λογικές κατηγορίες, συγκρίνουν διαφορετικές απόψεις και καταλήγουν σε συμπεράσματα βασιζόμενοι σε περισσότερες από μία πηγές.

Είναι σε θέση να εντοπίζουν και να κατανοούν πολλές αποσπασματικές πληροφορίες, οι οποίες συνυπάρχουν με άλλες ανταγωνιστικές προς αυτές. Καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με την καταλληλότητα των ζητούμενων πληροφοριών. Μπορούν να φέρουν σε πέρας εργασίες για τις οποίες πρέπει αρχικά να απομνημονεύσουν το πλαίσιο.

Επίσης, μπορούν να αξιολογήσουν τη σχέση ανάμεσα σε συγκεκριμένες δηλώσεις πάνω σε ένα θέμα και τη γενική άποψη κάποιου για το ίδιο θέμα. Είναι σε θέση να προβληματιστούν σχετικά με τις στρατηγικές που υιοθετούν οι συντάκτες των κειμένων για να μεταφέρουν το μήνυμά τους με βάση χαρακτηριστικά των κειμένων (π.χ. τίτλοι, εικόνες). Είναι επίσης σε θέση να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν ισχυρισμούς που διατυπώνονται ρητά σε διαφορετικά κείμενα και να αξιολογήσουν την αξιοπιστία μιας πηγής με βάση εμφανή κριτήρια.

Οι ερωτήσεις του επιπέδου 4 είναι συχνά μακροσκελείς ή σύνθετες και τα κείμενα μπορεί να προέρχονται από διαφορετικές πηγές και να είναι ασυνήθιστα ως προς τη μορφή. Τόσο τα κείμενα όσο και οι ερωτήσεις περιέχουν στοιχεία τα οποία εννοούνται χωρίς να αναφέρονται ρητά.

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα ερώτησης αυτού του επιπέδου εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 6).

ΕΠΙΠΕΔΟ 3

Στο επίπεδο 3 οι αναγνώστες είναι σε θέση να κατανοούν το κυριολεκτικό νόημα ενός ή περισσότερων κειμένων χωρίς να υπάρχουν εμφανή οργανωτικά στοιχεία της δομής ή του περιεχομένου τους. Κατανοούν το περιεχόμενο και καταλήγουν σε απλά ή πιο σύνθετα συμπεράσματα. Είναι, επίσης, σε θέση να κατανοούν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου ή τη σχέση ανάμεσα σε διάφορα μέρη του κειμένου ή να ανακαλύπτουν το νόημα ενός όρου ή μιας φράσης.

Οι αναγνώστες μπορούν να αναζητούν και να εντοπίζουν πληροφορίες που δεν είναι εμφανείς, και συνυπάρχουν με άλλες ανταγωνιστικές προς αυτές. Σε κάποιες περιπτώσεις καλούνται να αναγνωρίσουν τη σχέση ανάμεσα σε διάφορα σκέλη μιας πληροφορίας με βάση πολλαπλά κριτήρια.

Οι αναγνώστες που κατατάσσονται στο επίπεδο 3 είναι σε θέση να προβληματιστούν πάνω σε ένα ή περισσότερα κείμενα, να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν τις απόψεις των συντακτών τους, οι οποίες διατυπώνονται με σαφήνεια στα κείμενα. Στις ερωτήσεις προβληματισμού σε αυτό το επίπεδο, μπορεί να χρειαστεί να κάνουν συγκρίσεις, να δώσουν εξηγήσεις ή να αξιολογήσουν συγκεκριμένα στοιχεία ενός κειμένου. Σε κάποιες περιπτώσεις πρέπει να κατανοήσουν σε βάθος ένα απόσπασμα κειμένου, εάν είναι εξοικειωμένοι με το

θέμα του, ή να το κατανοήσουν μόνο σε γενικές γραμμές, εάν το θέμα του είναι ασυνήθιστο.

Στις ερωτήσεις αυτού του επιπέδου, οι αναγνώστες λαμβάνουν υπόψη διαφορετικά στοιχεία, όταν πρέπει να συγκρίνουν, να αντιπαραβάλουν ή να ταξινομήσουν πληροφορίες. Οι ζητούμενες πληροφορίες δεν είναι ιδιαίτερα εμφανείς μέσα στο κείμενο και ενδέχεται να συνυπάρχουν με ανταγωνιστικές πληροφορίες. Σε αυτό το επίπεδο τα κείμενα έχουν κάποιες φορές και άλλα εμπόδια, για παράδειγμα ασυνήθιστες ιδέες ή διατυπωμένες με προτάσεις που περιέχουν άρνηση.

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα ερώτησης αυτού του επιπέδου εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 2).

ΕΠΙΠΕΔΟ 2

Στο επίπεδο 2 οι αναγνώστες είναι σε θέση να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου μέτριας έκτασης. Κατανοούν τις σχέσεις ή μπορούν να βρουν το νόημα ενός περιορισμένου αποσπάσματος, στο οποίο υπάρχουν κάποιες ανταγωνιστικές πληροφορίες ή οι ζητούμενες πληροφορίες δεν είναι εμφανείς και επομένως πρέπει να συναγάγουν κάποια απλά συμπεράσματα.

Οι αναγνώστες που κατατάσσονται στο επίπεδο 2 είναι σε θέση να επιλέξουν μία σελίδα ανάμεσα σε άλλες, να ανατρέξουν σε αυτήν εάν υπάρχει σαφής οδηγία για αυτό, και να εντοπίσουν σε αυτή μία ή περισσότερες συνιστώσες μιας πληροφορίας με βάση διαφορετικά κριτήρια, τα οποία μπορεί να είναι εν μέρει έμμεσα.

Είναι επίσης σε θέση να προβληματιστούν πάνω στο θέμα ενός σχετικά σύντομου κειμένου ή ορισμένων μερών του, με βάση συγκεκριμένα στοιχεία. Μπορεί να προβληματιστούν σχετικά με απλά τυπογραφικά στοιχεία ή στοιχεία της μορφής. Μπορούν επίσης να συγκρίνουν διάφορους ισχυρισμούς και να αξιολογήσουν τα επιχειρήματα που τους υποστηρίζουν με βάση σύντομες και ξεκάθαρες δηλώσεις.

Οι ερωτήσεις του επιπέδου 2 μπορεί να ζητούν να γίνονται συγκρίσεις ή αντιπαραβολή απλών στοιχείων του κειμένου. Οι αναγνώστες μπορεί να καλούνται να κάνουν μια σύγκριση ή να συνδέσουν το περιεχόμενο του κειμένου με εξωκειμενικές γνώσεις, με βάση προσωπικές στάσεις ή εμπειρίες τους.

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα ερώτησης αυτού του επιπέδου εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 3).

ΕΠΙΠΕΔΟ 1Α

Στο επίπεδο 1α οι αναγνώστες είναι σε θέση να κατανοούν το κυριολεκτικό νόημα προτάσεων ή σύντομων αποσπασμάτων. Επίσης, αναγνωρίζουν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου του οποίου το θέμα είναι συνηθισμένο ή την πρόθεση του συγγραφέα του, και κάνουν απλές συνδέσεις ανάμεσα σε πληροφορίες που βρίσκονται κοντά η μία στην άλλην ή ανάμεσα σε πληροφορία που δίνεται στο κείμενο και εξωκειμενικές γνώσεις.

Μπορούν να επιλέγουν τη σωστή σελίδα, εάν καλούνται να εντοπίσουν απλώς μία ή περισσότερες πληροφορίες σε σύντομα κείμενα.

Οι αναγνώστες που κατατάσσονται στο επίπεδο 1α μπορούν να προβληματιστούν σχετικά με το κεντρικό θέμα απλών κειμένων, όπου οι πληροφορίες αναφέρονται ρητά, ή σχετικά με τη σημασία συγκεκριμένων πληροφοριών (για παράδειγμα, να διακρίνουν την κεντρική ιδέα από δευτερεύουσες λεπτομέρειες).

Οι περισσότερες ερωτήσεις αυτού του επιπέδου περιλαμβάνουν ξεκάθαρες οδηγίες όσον αφορά το ζητούμενο αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές, προσδιορίζοντας με ακρίβεια τα αποσπάσματα ή τα κείμενα στα οποία θα επικεντρωθούν για να απαντήσουν.

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα ερώτησης αυτού του επιπέδου εδώ, ή εναλλακτικά εδώ (ερώτηση 4).

ΕΠΙΠΕΔΟ 1Β

Στο επίπεδο 1β οι αναγνώστες είναι σε θέση να κατανοούν την κυριολεκτική σημασία απλών φράσεων. Μπορούν επίσης να ερμηνεύουν την κυριολεκτική σημασία του νοήματος του κειμένου κάνοντας απλούς συσχετισμούς ανάμεσα σε πληροφορίες που βρίσκονται κοντά η μία στην άλλη στην ερώτηση ή στο κείμενο.

Είναι σε θέση να εντοπίζουν πληροφορίες που αναφέρονται ρητά σε μια φράση, σε ένα σύντομο κείμενο ή σε μια λίστα. Μπορούν επίσης να επιλέξουν τη σωστή σελίδα με τη βοήθεια συγκεκριμένων και απλών οδηγιών.

Στις ερωτήσεις του επιπέδου 1β οι αναγνώστες καθοδηγούνται με πολύ συγκεκριμένο τρόπο στα κατάλληλα σημεία του κειμένου. Τα κείμενα σε αυτό το επίπεδο είναι σύντομα και γενικά είναι βοηθητικά προς τον αναγνώστη, διότι περιλαμβάνουν πολλές επαναλήψεις, εικόνες ή γνώριμα σύμβολα. Συνήθως δεν υπάρχουν ανταγωνιστικές προς τη ζητούμενη πληροφορίες ή, εάν περιλαμβάνουν, αυτές είναι πολύ λίγες.

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα ερώτησης αυτού του επιπέδου εδώ.

ΕΠΙΠΕΔΟ 1Γ

Στο επίπεδο 1γ οι αναγνώστες διακρίνουν αν σύντομες και απλές ως προς το λεξιλόγιο και τη σύνταξη φράσεις παρέχουν λογικό νόημα ή όχι.

Μπορείτε να δείτε παράδειγμα ερώτησης αυτού του επιπέδου εδώ.

2.6 Παραδείγματα ερωτήσεων ανά επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας/βαθμό δυσκολίας

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 6

ΤΙΤΛΟΣ: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΠΑΝΩ ΑΠ' ΟΛΑ

ΜΟΡΦΗ: *Συνεχές κείμενο*

ΕΙΔΟΣ: *Αφηγηματικό κείμενο*

ΝΟΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: *Κατανόηση και ερμηνεία κειμένου*

ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ*: Επίπεδο 6*

ΕΡΩΤΗΣΗ: *Τι έκαναν οι ήρωες ακριβώς πριν να σηκωθεί η αυλαία;*

Πηγή

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΠΑΝΩ ΑΠ' ΟΛΑ

Το έργο διαδραματίζεται σ' ένα κάστρο κοντά στη θάλασσα στην Ιταλία.

ΠΡΑΞΗ ΠΡΩΤΗ

Περίτεχνα διακοσμημένη αίθουσα υποδοχής σε ένα πολύ όμορφο παραθαλάσσιο κάστρο. Πόρτες δεξιά και αριστερά. Το σαλόνι στη μέση της σκηνής: καναπές, τραπέζι, και δυο πολυθρόνες. Στο πίσω μέρος, μεγάλα παράθυρα. Η νύχτα ξάστερη. Στη σκηνή σκοτάδι. Όταν σηκώνεται η αυλαία ακούμε ανθρώπους να κουβεντιάζουν δυνατά πίσω από την πόρτα στα αριστερά. Η πόρτα ανοίγει και μπαίνουν τρεις άντρες με σμόκιν στη σκηνή. Ο ένας ανάβει αμέσως το φως. Προχωρούν σιωπηλοί προς το κέντρο και στέκονται γύρω από το τραπέζι. Κάθονται όλοι, ο Γκαλ στην πολυθρόνα αριστερά, ο Τουράι δεξιά στην άλλη, ο Άνταμ στον

καναπέ στη μέση. Μεγάλη, άβολη σχεδόν σιωπή. Τεντώνονται για μεγαλύτερη άνεση. Σιωπή.

Ύστερα:

ΓΚΑΛ

Γιατί είστε σε τέτοια βαθιά περισυλλογή;

ΤΟΥΡΑΪ

Σκέφτομαι πόσο δύσκολο είναι να αρχίσεις ένα θεατρικό έργο. Να παρουσιάσεις όλους τους ήρωες στην αρχή, με το πρώτο ξεκίνημα.

ΑΝΤΑΜ

Πράγματι πρέπει να είναι δύσκολο.

ΤΟΥΡΑΪ

Είναι – διαολεμένα δύσκολο. Αρχίζει το έργο. Το κοινό κάνει ησυχία. Οι ηθοποιοί βγαίνουν στη σκηνή και το μαρτύριο αρχίζει. Περνάει μια αιωνιότητα, μερικές φορές κι ένα τέταρτο της ώρας προτού το κοινό καταλάβει ποιος είναι ποιος και τι ακριβώς κάνουν.

ΓΚΑΛ

Περίεργα που δουλεύει το μυαλό σου. Μα δεν μπορείς ούτε για ένα λεπτό να ξεχάσεις το επάγγελμά σου;

ΤΟΥΡΑΪ

Αδύνατον.

ΓΚΑΛ

Δεν μπορεί να περάσει ούτε μισή ώρα χωρίς να μιλήσεις για θέατρο, ηθοποιούς, παραστάσεις. Υπάρχουν κι άλλα πράγματα σ' αυτό τον κόσμο.

ΤΟΥΡΑΪ

Δεν υπάρχουν. Είμαι θεατρικός συγγραφέας. Αυτή είναι η κατάρα μου.

ΓΚΑΛ

Δεν πρέπει να γίνεσαι σκλάβος της δουλειάς σου.

ΤΟΥΡΑΪ

Αν δεν την ελέγχεις, τότε γίνεσαι σκλάβος της. Δεν υπάρχει μέση λύση. Πιστέψτε με, δεν είναι εύκολο να αρχίζεις σωστά ένα θεατρικό έργο. Αυτό αποτελεί ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα της τεχνικής μιας παράστασης. Να παρουσιάζεις τους ήρωές σου εγκαίρως. Ας πάρουμε αυτή τη σκηνή εδώ, εμάς τους τρεις. Τρεις άνδρες με σμόκιν. Ας υποθέσουμε ότι δεν μπαίνουν σε τούτο εδώ το δωμάτιο μέσα σ' αυτό το αρχοντικό κάστρο, αλλά ότι εμφανίζονται στη σκηνή, τη στιγμή ακριβώς που αρχίζει το έργο. Θα έπρεπε να μιλάνε για ένα σωρό βαρετά θέματα μέχρι να φανεί ποιοι είμαστε. Δεν θα 'ταν ευκολότερο να αρχίζει όλο τούτο με το να σηκωθούμε και να πούμε ποιος είναι ο καθένας μας; Σηκώνεται όρθιος.

Καλησπέρα σας. Εμείς οι τρεις είμαστε επισκέπτες σ' αυτό το κάστρο. Έχουμε μόλις έρθει από την τραπεζαρία όπου φάγαμε ένα εξαιρετικό δείπνο και ήπιαμε δυο μπουκάλια σαμπάνια. Λέγομαι Σαντόρ Τουράι, είμαι θεατρικός συγγραφέας και γράφω θεατρικά έργα εδώ και τριάντα χρόνια, αυτό είναι το επάγγελμά μου. Τελεία και παύλα. Η σειρά σας.

ΓΚΑΛ

Σηκώνεται όρθιος. Λέγομαι Γκαλ, είμαι κι εγώ θεατρικός συγγραφέας. Γράφω κι εγώ θεατρικά έργα, τα πάντα μαζί με τον κύριο από εδώ. Είμαστε ένα διάσημο δίδυμο θεατρικών συγγραφέων. Σε όλα τα προγράμματα στις καλές κωμωδίες και τις οπερέτες γράφει: έργο των Γκαλ και Τουράι. Φυσικά, αυτή είναι κι εμένα η δουλειά μου.

ΓΚΑΛ και ΤΟΥΡΑΪ

Μαζί. Κι αυτός εδώ ο νέος …

ΑΝΤΑΜ

Σηκώνεται όρθιος. Αυτός εδώ ο νέος είναι, αν μου επιτρέπετε, ο Άλμπερτ Άνταμ, εικοσιπέντε ετών, συνθέτης. Εγώ έγραψα τη μουσική γι' αυτούς τους ευγενικούς κυρίους από εδώ, για την τελευταία τους οπερέτα. Τούτη είναι η πρώτη μου δουλειά για το θέατρο. Αυτοί οι δύο ηλικιωμένοι άγγελοι με έχουν ανακαλύψει και τώρα, με τη βοήθειά τους, θα ήθελα να γίνω διάσημος. Με προσκάλεσαν σ' αυτό εδώ το κάστρο. Παρήγγειλαν για λογαριασμό μου να ραφτεί το σμόκιν και το βραδινό κοστούμι. Με άλλα λόγια, είμαι φτωχός και άσημος, επί του παρόντος. Κι εκτός όλων των άλλων, είμαι ορφανός και με μεγάλωσε η γιαγιά μου. Η γιαγιά μου έχει πεθάνει. Είμαι ολομόναχος στον κόσμο. Δεν έχω όνομα, δεν έχω χρήματα.

ΤΟΥΡΑΪ

Έχεις όμως τα νιάτα σου.

ΓΚΑΛ

Και χαρίσματα.

ΑΝΤΑΜ

Κι είμαι ερωτευμένος με τη σολίστα.

ΤΟΥΡΑΪ

Αυτό δε χρειαζόταν να το προσθέσεις. Το κοινό θα το αντιλαμβάνονταν έτσι κι αλλιώς.

Κάθονται όλοι κάτω.

ΤΟΥΡΑΪ

Πείτε μου τώρα, δεν θα ήταν αυτός ο πιο εύκολος τρόπος για να ξεκινάει ένα έργο;

ΓΚΑΛ

Αν μπορούσαμε να το κάνουμε αυτό, θα ήταν εύκολο να γράφουμε θεατρικά έργα.

ΤΟΥΡΑΪ

Πιστέψτε με, δεν είναι τόσο δύσκολο. Σκεφτείτε απλώς την όλη διαδικασία σαν κάτι …

ΓΚΑΛ

Καλά, καλά, καλά, μη ξαναρχίσεις να μιλάς πάλι για θέατρο. Βαρέθηκα. Μιλάμε ξανά αύριο, αν θέλεις.

ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Οι αποδεκτές απαντήσεις κάνουν αναφορά στο δείπνο ή την κατανάλωση σαμπάνιας. Ο μαθητής μπορεί να παραφράσει ή να παραθέσει το σχετικό απόσπασμα από το κείμενο.

Η ερώτηση αυτή είναι μία ερώτηση του επιπέδου 6 και μία από τις πιο δύσκολες που έχει συμπεριλάβει το PISA στην αξιολόγηση στο αντικείμενο της Κατανόησης Κειμένου.

Το κείμενο στο οποίο αναφέρεται είναι η αρχή ενός θεατρικού έργου (Το θέατρο πάνω απ' όλα του Ούγγρου συγγραφέα Ferenc Molnár). Η πρώτη αυτή σκηνή διαδραματίζεται σε ένα κάστρο, όπου οι ήρωες συζητούν – χρησιμοποιώντας σχετικά απλό λεξιλόγιο αλλά κάπως εξεζητημένο ύφος – για θέματα με τα οποία οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι, δηλαδή τη σχέση ανάμεσα στη ζωή και την τέχνη, καθώς και τις προκλήσεις της συγγραφής ενός θεατρικού έργου.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση ο αναγνώστης πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει τη διαφορά ανάμεσα στους ήρωες του έργου και στους ηθοποιούς. Προκειμένου να απαντήσει στην ερώτηση, πρέπει να αναγνωρίσει την εναλλαγή ανάμεσα στον αληθινό κόσμο της σκηνής του θεάτρου (ο οποίος συμπεριλαμβάνει και την αυλαία) και τον φανταστικό κόσμο των τριών πρωταγωνιστών, οι οποίοι δειπνούσαν στην τραπεζαρία του κάστρου πριν περάσουν στην αίθουσα υποδοχής (το σκηνικό). Η δυσκολία να διακρίνουν οι μαθητές τη διαφορά ανάμεσα στον πραγματικό και τον φανταστικό κόσμο αυξάνει επίσης από το ίδιο το κείμενο, το οποίο πραγματεύεται ακριβώς αυτό το θέμα. Μια επιπλέον δυσκολία έγκειται στο ότι η ζητούμενη πληροφορία βρίσκεται στη μέση περίπου του κειμένου, όπου ένας από τους πρωταγωνιστές αποκαλύπτει ότι «μόλις έφτασαν από την τραπεζαρία».

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 5

Βλέπε τη σχετική ερώτηση 4 στο θέμα που βρίσκεται εδώ.

ΤΙΤΛΟΣ: ΤΟ ΝΗΣΙ ΤΟΥ ΠΑΣΧΑ (ερώτηση 4)

ΜΟΡΦΗ: *Συνεχές κείμενο*

ΕΙΔΟΣ: *Αφηγηματικό κείμενο*

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ: *Στατικό κείμενο*

ΝΟΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: *Κατανόηση και ερμηνεία κειμένου*

ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ*: Επίπεδο 5*

ΠΡΟΤΡΟΠΗ: *Να λάβεις υπόψη το άρθρο στα δεξιά, που περιλαμβάνεται στην καρτέλα ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΝΕΑ. Κάνε κλικ σε μία από τις παρακάτω επιλογές, για να απαντήσεις στην ερώτηση.*

ΕΡΩΤΗΣΗ*: Σε ποιο σημείο συμφωνούν οι επιστήμονες που αναφέρονται στο άρθρο και ο Τζάρεντ Ντάιαμοντ;*

Α. Οι άνθρωποι αποίκησαν το Νησί του Πάσχα πριν από εκατοντάδες χρόνια.

Β. Τα μεγάλα δέντρα εξαφανίστηκαν από το Νησί του Πάσχα.

Γ. Αρουραίοι της Πολυνησίας έφαγαν τους σπόρους των μεγάλων δέντρων στο Νησί του Πάσχα.

Δ. Οι Ευρωπαίοι έφτασαν στο Νησί του Πάσχα τον 18ο αιώνα.

Πηγή

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΝΕΑ

Αρουραίοι της Πολυνησίας κατέστρεψαν τα δέντρα του Νησιού του Πάσχα;

Από τον Μ. Κοντό, δημοσιογράφο για επιστημονικά θέματα

Το 2005, ο Τζάρεντ Ντάιαμοντ δημοσίευσε το «Κατάρρευση». Στο βιβλίο αυτό, περιγράφει την αποίκηση του Ράπα Νούι (ονομάζεται επίσης Νησί του Πάσχα).

Το βιβλίο προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων λίγο μετά τη δημοσίευσή του. Πολλοί επιστήμονες αμφισβήτησαν τη θεωρία του Ντάιαμοντ σχετικά με το τι συνέβη στο Νησί του Πάσχα. Ενώ όλοι συμφωνούσαν ότι τα τεράστια δέντρα είχαν εξαφανιστεί όταν οι Ευρωπαίοι έφτασαν στο νησί τον 18ο αιώνα, δεν συμφωνούσαν όμως με τη θεωρία του Τζάρεντ Ντάιαμοντ σχετικά με τα αίτια της εξαφάνισής τους.

Δύο επιστήμονες, ο Καρλ Λίπο και ο Τέρυ Χαντ, δημοσίευσαν πρόσφατα μια νέα θεωρία. Πιστεύουν ότι οι αρουραίοι της Πολυνησίας έφαγαν τους σπόρους των δέντρων, εμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη νέων δέντρων. Κατά τη γνώμη τους, αυτό το είδος αρουραίου μεταφέρθηκε στο νησί, κατά λάθος ή σκόπιμα, μέσα στα κανό των πρώτων αποίκων του Νησιού του Πάσχα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο πληθυσμός των αρουραίων μπορεί να διπλασιάζεται κάθε 47 ημέρες. Αυτό σημαίνει ότι ένας τεράστιος αριθμός αρουραίων πρέπει να βρει τροφή. Για να υποστηρίξουν τη θεωρία τους, ο Λίπο και ο Χαντ παρουσιάζουν υπολείμματα σπόρων

φοίνικα όπου φαίνονται τα σημάδια από το ροκάνισμα των αρουραίων. Βέβαια, αναγνωρίζουν ότι ο άνθρωπος έπαιξε ρόλο στην καταστροφή των δασών του Νησιού του Πάσχα, αλλά πιστεύουν ότι – μεταξύ των διαφόρων παραγόντων – ο αρουραίος της Πολυνησίας ευθύνεται περισσότερο.

ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Β. Τα μεγάλα δέντρα εξαφανίστηκαν από το Νησί του Πάσχα.

Η ερώτηση προέρχεται από θέμα του PISA 2018 και βαθμονομήθηκε στο επίπεδο δυσκολίας 5. Η δυσκολία της ερώτησης έγκειται στο ότι οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν σχέσεις ομοιότητας ανάμεσα σε πληροφορίες όχι εμφανείς, ενώ παράλληλα υπάρχουν αρκετές λανθασμένες «ανταγωνιστικές» πληροφορίες, που παραπλανούν.

Το άρθρο δίνει το βάρος και κατευθύνει τον αναγνώστη στη διαφωνία μεταξύ των επιστημόνων σε ό,τι αφορά τις αιτίες εξαφάνισης των δέντρων, σε σημείο που η μεταξύ τους συμφωνία περιορίζεται στη διαπίστωση ότι τα δέντρα εξαφανίστηκαν, πράγμα το οποίο στο κείμενο σχεδόν είναι κρυμμένο.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 4

Βλέπε τη σχετική ερώτηση 6 στο θέμα που βρίσκεται εδώ.

ΤΙΤΛΟΣ: ΤΟ ΝΗΣΙ ΤΟΥ ΠΑΣΧΑ (ερώτηση 6)

ΜΟΡΦΗ: *Συνεχές κείμενο*

ΕΙΔΟΣ: *Αφηγηματικό κείμενο*

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ: *Δυναμικό κείμενο*

ΝΟΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: *Κατανόηση και ερμηνεία κειμένου*

ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ*: Επίπεδο 4*

ΠΡΟΤΡΟΠΗ: *Να λάβεις υπόψη και τις τρεις πηγές στα δεξιά κάνοντας κλικ σε καθεμία από τις καρτέλες. Πληκτρολόγησε την απάντησή σου στην ερώτηση.*

ΕΡΩΤΗΣΗ*: Έχοντας διαβάσει τις τρεις πηγές, τι νομίζεις ότι προκάλεσε την εξαφάνιση των μεγάλων δέντρων από το Νησί του Πάσχα; Να δώσεις συγκεκριμένες πληροφορίες από τις πηγές για να αιτιολογήσεις την απάντησή σου.*

Πηγή 1

Το Blog της καθηγήτριας

Δημοσιεύτηκε στις 23 Μαΐου, 11:22 π.μ.

Κοιτώντας έξω από το παράθυρό μου σήμερα το πρωί, βλέπω το τοπίο που έμαθα να αγαπώ εδώ στο Ράπα Νούι, που ονομάζεται επίσης Νησί του Πάσχα. Το γρασίδι και οι θάμνοι είναι πράσινα, ο ουρανός γαλανός, και τα πανάρχαια ηφαίστεια, ανενεργά πια, υψώνονται στον ορίζοντα.

Στενοχωριέμαι λίγο στην ιδέα ότι είναι η τελευταία μου εβδομάδα στο νησί. Έχω τελειώσει την επιτόπια έρευνα και επιστρέφω σπίτι. Αργότερα, θα πάω μια βόλτα στους λόφους για να χαιρετήσω τα Μοάι τα οποία μελετώ τους τελευταίους εννέα μήνες. Να μια φωτογραφία με κάποια από αυτά τα επιβλητικά αγάλματα.

Εάν παρακολουθούσατε το blog μου φέτος, θα γνωρίζετε ότι οι κάτοικοι του Νησιού του Πάσχα λάξευσαν αυτά τα Μοάι πριν από εκατοντάδες χρόνια. Αυτά τα εντυπωσιακά Μοάι λαξεύτηκαν σε ένα μόνο λατομείο, στην ανατολική πλευρά του νησιού. Κάποια από αυτά ζυγίζουν τόνους, όμως οι άνθρωποι του Νησιού του Πάσχα κατάφεραν να τα μετακινήσουν σε μέρη πολύ απομακρυσμένα από το λατομείο χωρίς γερανούς ή άλλο βαρύ εξοπλισμό.

Για πολλά χρόνια, οι αρχαιολόγοι δεν γνώριζαν πώς μετακινήθηκαν αυτά τα πελώρια αγάλματα. Το μυστήριο παρέμεινε μέχρι τη δεκαετία του '90, όταν μια ομάδα αρχαιολόγων και κατοίκων του Νησιού του Πάσχα απέδειξαν ότι τα Μοάι μεταφέρθηκαν και στήθηκαν όρθια με σχοινιά από φυτά, ξύλινους κυλίνδρους και ράμπες κατασκευασμένες από μεγάλα δέντρα, που παλαιότερα αφθονούσαν στο νησί. Έτσι λύθηκε το μυστήριο των Μοάι.

Ωστόσο, ένα άλλο μυστήριο παραμένει. Τι συνέβη σε αυτά τα φυτά και τα μεγάλα δέντρα που χρησιμοποιήθηκαν για να μετακινηθούν τα Μοάι; Όπως είπα πριν, κοιτώντας έξω από το παράθυρό μου, βλέπω γρασίδι, θάμνους και κάνα δυο μικρά δέντρα, αλλά τίποτα που θα μπορούσε να χρησιμεύσει για να μετακινηθούν αυτά τα τεράστια αγάλματα. Είναι ένα συναρπαστικό αίνιγμα, το οποίο θα διερευνήσω σε μελλοντικά άρθρα και διαλέξεις. Μέχρι τότε, μπορείτε να κάνετε την δική σας έρευνα για αυτό το μυστήριο. Προτείνω να ξεκινήσετε με το βιβλίο του Τζάρεντ Ντάιαμοντ με τίτλο "Κατάρρευση". Αυτή η κριτική για το "Κατάρρευση" είναι μια καλή αφετηρία.

Ταξιδιώτης _14 24 Μαΐου, 4:31 μ.μ.

Γεια σας! Μου αρέσει πολύ να παρακολουθώ τη δουλειά σας στο Νησί του Πάσχα. Δεν βλέπω την ώρα να διαβάσω το "Κατάρρευση"!

ΚΒ_Νησί 25 Μαΐου, 9:07 π.μ.

Κι εμένα μου αρέσει πολύ να διαβάζω για τα πειράματά σας στο Νησί του Πάσχα, όμως, νομίζω ότι υπάρχει και άλλη μια θεωρία που πρέπει να λάβουμε υπόψη. Δείτε αυτό το άρθρο: www.epistimonikanea.com/Polynisioi_arouraioi_Rapa_Nui

Πηγή 2

Κριτική για το βιβλίο Κατάρρευση

Το καινούργιο βιβλίο του Τζάρεντ Ντάιαμοντ, Κατάρρευση, είναι μια ξεκάθαρη προειδοποίηση σχετικά με τις συνέπειες των καταστροφών που προκαλούνται στο περιβάλλον μας. Στο βιβλίο, ο συγγραφέας περιγράφει αρκετούς πολιτισμούς που κατέρρευσαν εξαιτίας των επιπτώσεων που είχαν στο περιβάλλον κάποιες επιλογές που έκαναν. Ένα από τα πιο ανησυχητικά παραδείγματα στο βιβλίο είναι αυτό που συνέβη στο Νησί του Πάσχα.

Σύμφωνα με τον συγγραφέα, το Νησί του Πάσχα αποικήθηκε από Πολυνήσιους λίγο μετά το 700 μ.Χ. Ανέπτυξαν μια ακμάζουσα κοινότητα όπου ζούσαν περίπου 15.000 άνθρωποι. Λάξευσαν τα Μοάι, αυτά τα γιγάντια αγάλματα που γνωρίζουν όλοι, και χρησιμοποίησαν τους φυσικούς πόρους που είχαν στη διάθεσή τους για να τα μετακινήσουν σε διάφορα σημεία του νησιού. Όταν οι πρώτοι Ευρωπαίοι έφθασαν στο Νησί του Πάσχα το 1722, τα Μοάι ήταν ακόμη εκεί, τα δέντρα όμως είχαν εξαφανιστεί. Στο νησί είχαν απομείνει μόνο μερικές χιλιάδες κάτοικοι που αγωνίζονταν να επιβιώσουν. Ο κ. Ντάιαμοντ γράφει ότι οι κάτοικοι του Νησιού του Πάσχα εκχέρσωσαν τη γη για γεωργικούς και άλλους σκοπούς, και ότι κυνήγησαν σε υπερβολικό βαθμό τα πολυάριθμα είδη θαλάσσιων και χερσαίων πτηνών που έφτιαχναν τις φωλιές τους στο νησί. Η υπόθεση που κάνει είναι ότι η μείωση των φυσικών πόρων πιθανόν να προκάλεσε εμφύλιους πολέμους και την κατάρρευση της κοινωνίας του Νησιού του Πάσχα.

Η κεντρική ιδέα αυτού του τόσο ωραίου και συνάμα τρομακτικού βιβλίου είναι ότι, στο παρελθόν, οι άνθρωποι επέλεξαν να καταστρέψουν το περιβάλλον κόβοντας όλα τα δέντρα και κυνηγώντας κάποια είδη ζώων μέχρις αφανισμού. Ο συγγραφέας επισημαίνει με αισιοδοξία ότι μπορούμε να επιλέξουμε να ***μην*** *ξανακάνουμε τα ίδια λάθη σήμερα. Το βιβλίο είναι καλογραμμένο και αξίζει να το διαβάσουν όλοι όσοι ανησυχούν για το περιβάλλον.*

Πηγή 3

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΝΕΑ

Αρουραίοι της Πολυνησίας κατέστρεψαν τα δέντρα του Νησιού του Πάσχα;

Από τον Μ. Κοντό, δημοσιογράφο για επιστημονικά θέματα

Το 2005, ο Τζάρεντ Ντάιαμοντ δημοσίευσε το «Κατάρρευση». Στο βιβλίο αυτό, περιγράφει την αποίκηση του Ράπα Νούι (ονομάζεται επίσης Νησί του Πάσχα).

Το βιβλίο προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων λίγο μετά τη δημοσίευσή του. Πολλοί επιστήμονες αμφισβήτησαν τη θεωρία του Ντάιαμοντ σχετικά με το τι συνέβη στο Νησί του Πάσχα. Ενώ

όλοι συμφωνούσαν ότι τα τεράστια δέντρα είχαν εξαφανιστεί όταν οι Ευρωπαίοι έφτασαν στο νησί τον 18ο αιώνα, δεν συμφωνούσαν όμως με τη θεωρία του Τζάρεντ Ντάιαμοντ σχετικά με τα αίτια της εξαφάνισής τους.

Δύο επιστήμονες, ο Καρλ Λίπο και ο Τέρυ Χαντ, δημοσίευσαν πρόσφατα μια νέα θεωρία. Πιστεύουν ότι οι αρουραίοι της Πολυνησίας έφαγαν τους σπόρους των δέντρων, εμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη νέων δέντρων. Κατά τη γνώμη τους, αυτό το είδος αρουραίου μεταφέρθηκε στο νησί, κατά λάθος ή σκόπιμα, μέσα στα κανό των πρώτων αποίκων του Νησιού του Πάσχα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο πληθυσμός των αρουραίων μπορεί να διπλασιάζεται κάθε 47 ημέρες. Αυτό σημαίνει ότι ένας τεράστιος αριθμός αρουραίων πρέπει να βρει τροφή. Για να υποστηρίξουν τη θεωρία τους, ο Λίπο και ο Χαντ παρουσιάζουν υπολείμματα σπόρων φοίνικα όπου φαίνονται τα σημάδια από το ροκάνισμα των αρουραίων. Βέβαια, αναγνωρίζουν ότι ο άνθρωπος έπαιξε ρόλο στην καταστροφή των δασών του Νησιού του Πάσχα, αλλά πιστεύουν ότι – μεταξύ των διαφόρων παραγόντων – ο αρουραίος της Πολυνησίας ευθύνεται περισσότερο.

ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Αναφέρει ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω:

- *Οι άνθρωποι έκοψαν ή χρησιμοποίησαν τα δένδρα για να μετακινήσουν τα Μοάι και/ή εκχέρσωσαν τη γη για γεωργικούς σκοπούς.*
- *Οι αρουραίοι έφαγαν τους σπόρους των δένδρων και έτσι δεν μπορούσαν να φυτρώσουν καινούρια δένδρα.*
- *Δεν μπορούμε να πούμε τι ακριβώς συνέβη στα μεγάλα δένδρα. Είναι απαραίτητο να γίνουν και άλλες έρευνες.*

Η ερώτηση προέρχεται από θέμα του PISA 2018 και βαθμονομήθηκε στο επίπεδο δυσκολίας 4. Η δυσκολία της ερώτησης έγκειται στην ανάγκη συνεξέτασης τριών διαφορετικών πηγών, αξιολόγησης και σύγκρισης απόψεων που διατυπώνονται σε αυτά και εν τέλει εξαγωγής συμπεράσματος, βάσει επιλογής ή/και σύνθεσης των απόψεων αυτών.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 3

Βλέπε τη σχετική ερώτηση 2 στο θέμα που βρίσκεται εδώ.

ΤΙΤΛΟΣ: ΤΟ ΝΗΣΙ ΤΟΥ ΠΑΣΧΑ (ερώτηση 2)

ΜΟΡΦΗ: *Συνεχές κείμενο*

ΕΙΔΟΣ: *Αφηγηματικό κείμενο*

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ: *Στατικό κείμενο*

ΝΟΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: *Κατανόηση και ερμηνεία κειμένου*

ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ*: Επίπεδο 3*

ΠΡΟΤΡΟΠΗ: *Να λάβεις υπόψη το Blog της καθηγήτριας στα δεξιά. Πληκτρολόγησε την απάντησή σου στην ερώτηση.*

ΕΡΩΤΗΣΗ*: Στην τελευταία παράγραφο του blog, η καθηγήτρια γράφει: «ένα άλλο μυστήριο παραμένει... »*

Σε ποιο μυστήριο αναφέρεται;

Πηγή

Το Blog της καθηγήτριας

Δημοσιεύτηκε στις 23 Μαϊου, 11:22 π.μ.

Κοιτώντας έξω από το παράθυρό μου σήμερα το πρωί, βλέπω το τοπίο που έμαθα να αγαπώ εδώ στο Ράπα Νούι, που ονομάζεται επίσης Νησί του Πάσχα. Το γρασίδι και οι θάμνοι είναι πράσινα, ο ουρανός γαλανός, και τα πανάρχαια ηφαίστεια, ανενεργά πια, υψώνονται στον ορίζοντα.

Στενοχωριέμαι λίγο στην ιδέα ότι είναι η τελευταία μου εβδομάδα στο νησί. Έχω τελειώσει την επιτόπια έρευνα και επιστρέφω σπίτι. Αργότερα, θα πάω μια βόλτα στους λόφους για να χαιρετήσω τα Μοάι τα οποία μελετώ τους τελευταίους εννέα μήνες. Να μια φωτογραφία με κάποια από αυτά τα επιβλητικά αγάλματα.

Εάν παρακολουθούσατε το blog μου φέτος, θα γνωρίζετε ότι οι κάτοικοι του Νησιού του Πάσχα λάξευσαν αυτά τα Μοάι πριν από εκατοντάδες χρόνια. Αυτά τα εντυπωσιακά Μοάι λαξεύτηκαν σε ένα μόνο λατομείο, στην ανατολική πλευρά του νησιού. Κάποια από αυτά ζυγίζουν τόνους, όμως οι άνθρωποι του Νησιού του Πάσχα κατάφεραν να τα μετακινήσουν σε μέρη πολύ απομακρυσμένα από το λατομείο χωρίς γερανούς ή άλλο βαρύ εξοπλισμό.

Για πολλά χρόνια, οι αρχαιολόγοι δεν γνώριζαν πώς μετακινήθηκαν αυτά τα πελώρια αγάλματα. Το μυστήριο παρέμεινε μέχρι τη δεκαετία του '90, όταν μια ομάδα αρχαιολόγων και κατοίκων του Νησιού του Πάσχα απέδειξαν ότι τα Μοάι μεταφέρθηκαν και στήθηκαν όρθια με σχοινιά από φυτά, ξύλινους κυλίνδρους και ράμπες κατασκευασμένες από μεγάλα δέντρα, που παλαιότερα αφθονούσαν στο νησί. Έτσι λύθηκε το μυστήριο των Μοάι.

Ωστόσο, ένα άλλο μυστήριο παραμένει. Τι συνέβη σε αυτά τα φυτά και τα μεγάλα δέντρα που χρησιμοποιήθηκαν για να μετακινηθούν τα Μοάι; Όπως είπα πριν, κοιτώντας έξω από το παράθυρό μου, βλέπω γρασίδι, θάμνους και κάνα δυο μικρά δέντρα, αλλά τίποτα που θα μπορούσε να χρησιμεύσει για να μετακινηθούν αυτά τα τεράστια αγάλματα. Είναι ένα

συναρπαστικό αίνιγμα, το οποίο θα διερευνήσω σε μελλοντικά άρθρα και διαλέξεις. Μέχρι τότε, μπορείτε να κάνετε την δική σας έρευνα για αυτό το μυστήριο. Προτείνω να ξεκινήσετε με το βιβλίο του Τζάρεντ Ντάιαμοντ με τίτλο "Κατάρρευση". Αυτή η κριτική για το "Κατάρρευση" είναι μια καλή αφετηρία.

Ταξιδιώτης _14 24 Μαϊου, 4:31 μ.μ.

Γεια σας! Μου αρέσει πολύ να παρακολουθώ τη δουλειά σας στο Νησί του Πάσχα. Δεν βλέπω την ώρα να διαβάσω το "Κατάρρευση"!

ΚΒ_Νησί 25 Μαϊου, 9:07 π.μ.

Κι εμένα μου αρέσει πολύ να διαβάζω για τα πειράματά σας στο Νησί του Πάσχα, όμως, νομίζω ότι υπάρχει και άλλη μια θεωρία που πρέπει να λάβουμε υπόψη. Δείτε αυτό το άρθρο: www.epistimonikanea.com/Polynisioi_arouraioi_Rapa_Nui

ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Αναφέρει την εξαφάνιση των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν για να μετακινηθούν τα αγάλματα (Μοάι).

Η ερώτηση προέρχεται από θέμα του PISA 2018 και βαθμονομήθηκε στο επίπεδο δυσκολίας 3. Το επίπεδο δυσκολίας της ερώτησης αφορά την κατανόηση συνολικά του κειμένου, καθώς και την ερμηνεία της πληροφορίας που δίνει η εκφώνηση της ερώτησης (ότι δηλαδή παραμένει ακόμα ένα μυστήριο), ύστερα από σύγκρισή της με όλα τα μέρη του κειμένου.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 2

Βλέπε τη σχετική ερώτηση 3 στο θέμα που βρίσκεται εδώ.

ΤΙΤΛΟΣ: ΦΟΡΟΥΜ ΓΙΑ ΠΟΥΛΕΡΙΚΑ (ερώτηση 3)

ΜΟΡΦΗ: *Συνεχές κείμενο*

ΕΙΔΟΣ: *Κείμενο αλληλεπίδρασης*

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ: *Στατικό κείμενο*

ΝΟΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: *Κατανόηση και ερμηνεία κειμένου*

ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ*: Επίπεδο 2*

ΠΡΟΤΡΟΠΗ: *Να λάβεις υπόψη τη συζήτηση στο φόρουμ στα δεξιά. Κάνε κλικ στο Ναι ή στο Όχι, για να απαντήσεις στην ερώτηση.*

***ΕΡΩΤΗΣΗ**: Κάποιες απαντήσεις σε ένα φόρουμ μπορεί να είναι σχετικές με το θέμα συζήτησης, ενώ άλλες όχι. Επίλεξε το Ναι για όποια απάντηση είναι σχετική με το ερώτημα της Ιβάνας_88, και Όχι για όποια δεν είναι.*

Είναι σχετική με το πρόβλημα της Ιβάνας_88 η απάντηση:	**Ναι**	**Όχι**
Α. Της ΝέλλυΒ79		
Β. Της Μάρθας		
Γ. Του Ανδρέα_Προσφορές		
Δ. Του Βασίλη		
Ε. Του Φάνη		

Πηγή

Χορήγηση Ασπιρίνης σε Κοτόπουλα

Ιβάνα_88 ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ ΘΕΜΑΤΟΣ Αναρτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 18:12

Γεια σας!

Είναι εντάξει να δώσω ασπιρίνη στην κότα μου; Είναι 2 χρονών και νομίζω χτύπησε το πόδι της. Δεν μπορώ να πάω στον κτηνίατρο μέχρι τη Δευτέρα και ο κτηνίατρος δεν απαντά στο τηλέφωνο. Η κότα μου φαίνεται να πονάει πολύ. Θα ήθελα να της δώσω κάτι, για να νιώσει καλύτερα μέχρι να καταφέρω να πάω στον κτηνίατρο. Ευχαριστώ για τη βοήθειά σας.

ΝέλλυΒ79 Αναρτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 18:36

Δεν ξέρω αν η ασπιρίνη είναι ασφαλής ή όχι για τις κότες. Πάντα ρωτώ τον κτηνίατρό μου, πριν δώσω φάρμακα στα πτηνά μου. Ξέρω ότι μερικά φάρμακα, που είναι ακίνδυνα για τους ανθρώπους, μπορεί να είναι πολύ επικίνδυνα για τα πτηνά.

Μάρθα Αναρτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 18:52

Εγώ έδωσα ασπιρίνη σε μια από τις κότες μου, όταν αυτή πληγώθηκε. Δεν υπήρχε πρόβλημα. Την επόμενη μέρα την πήρα στον κτηνίατρο, αλλά ένιωθε ήδη καλύτερα. Νομίζω ότι μπορεί να είναι επικίνδυνο, αν της δώσεις μεγάλη ποσότητα, γι' αυτό να μην υπερβείς την κανονική δόση! Ελπίζω να γίνει καλύτερα!

Ανδρέας_Προσφορές Αναρτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 19:07

Γεια σας! Μην ξεχάσετε να δείτε τις υπερπροσφορές μου σε όλα τα προϊόντα για πτηνά. Έχω φοβερές εκπτώσεις αυτή τη στιγμή!

Βασίλης Αναρτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 19:15

Μπορεί κάποιος να μου πει πώς μπορώ να καταλάβω αν μια κότα είναι άρρωστη; Ευχαριστώ.

Φάνης Αναρτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 19:21

Γειά σου Ιβάνα,

Είμαι κτηνίατρος και ειδικεύομαι στα πτηνά. Μπορείς να δώσεις ασπιρίνη σε πληγωμένα κοτόπουλα, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι πονάνε. Όταν συνταγογραφώ ασπιρίνη για πτηνά, ακολουθώ τις κατευθυντήριες γραμμές που δημοσιεύονται στην Κλινική Κτηνιατρική για Πτηνά. Τα κοτόπουλα πρέπει να λαμβάνουν 5mg ασπιρίνης ανά κιλό σωματικής μάζας. Μπορείς να χορηγήσεις αυτή τη δόση 3-4 φορές την ημέρα, μέχρι να καταφέρεις να δεις τον κτηνίατρό σου. Είναι πολύ σημαντικό να συμβουλευτείς τον κτηνίατρό σου. Καλή τύχη!

ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Είναι σχετική με το πρόβλημα της Ιβάνας_88 η απάντηση:	**Ναι**	**Όχι**
Α. Της ΝέλλυΒ79	v	
Β. Της Μάρθας	v	
Γ. Του Ανδρέα_Προσφορές		v
Δ. Του Βασίλη		v
Ε. Του Φάνη	v	

Η ερώτηση προέρχεται από θέμα του PISA 2018 και βαθμονομήθηκε στο επίπεδο δυσκολίας 2. Το επίπεδο δυσκολίας της ερώτησης αφορά τον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας ενός σύντομου αποσπάσματος (καταλληλότητα της ασπιρίνης για τα κοτόπουλα) και τη σύγκρισή της με το θέμα των υπόλοιπων αποσπασμάτων.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 1Α

Βλέπε τη σχετική ερώτηση 4 στο θέμα που βρίσκεται εδώ.

ΤΙΤΛΟΣ: ΦΟΡΟΥΜ ΓΙΑ ΠΟΥΛΕΡΙΚΑ (ερώτηση 4)

ΜΟΡΦΗ: *Συνεχές κείμενο*

ΕΙΔΟΣ: *Κείμενο αλληλεπίδρασης*

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ: *Στατικό κείμενο*

ΝΟΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: *Κατανόηση και ερμηνεία κειμένου*

ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ*: Επίπεδο 1Α*

ΠΡΟΤΡΟΠΗ: *Να λάβεις υπόψη τη συζήτηση στο φόρουμ στα δεξιά. Κάνε κλικ σε μία επιλογή, για να απαντήσεις στην ερώτηση.*

ΕΡΩΤΗΣΗ*: Γιατί ο Ανδρέας_Προσφορές απαντά στο ερώτημα της Ιβάνας_88;*

Α. Για να προωθήσει την επιχείρησή του.

Β. Για να απαντήσει στο ερώτημα της Ιβάνας_88.

Γ. Για να συμπληρώσει τη συμβουλή της Μάρθας.

Δ. Για να δείξει τις γνώσεις του για τα πουλερικά.

Πηγή

Χορήγηση Ασπιρίνης σε Κοτόπουλα (η ίδια με το προηγούμενο παράδειγμα)

ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Α. Για να προωθήσει την επιχείρησή του.

Η ερώτηση προέρχεται από θέμα του PISA 2018 και βαθμονομήθηκε στο επίπεδο δυσκολίας 1Α. Το επίπεδο δυσκολίας της ερώτησης αφορά την κατανόηση κυριολεκτικού νοήματος σε σύντομο απόσπασμα και την αναγνώριση της πρόθεσης του συντάκτη σε αυτό (η προώθηση της επιχείρησής του).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 1Β

ΤΙΤΛΟΣ: ΦΟΡΟΥΜ ΓΙΑ ΠΟΥΛΕΡΙΚΑ

ΜΟΡΦΗ: *Συνεχές κείμενο*

ΕΙΔΟΣ: *Κείμενο αλληλεπίδρασης*

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ: *Στατικό κείμενο*

ΝΟΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: *Κατανόηση κειμένου (απόδοση της πληροφορίας με τη συγκεκριμένη σημασία που έχει στο κείμενο.*

ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ*: Επίπεδο 1Β*

ΠΡΟΤΡΟΠΗ: *Να ανατρέξεις στο φόρουμ «Τα Κοτόπουλα και η Υγεία τους» στα δεξιά. Κάνε κλικ σε μία επιλογή, για να απαντήσεις στην ερώτηση, .*

ΕΡΩΤΗΣΗ*: Ποιος είχε θετικές εμπειρίες χορηγώντας ασπιρίνη σε μια πληγωμένη κότα;*

Α. Η Ιβάνα_88

Β. Η ΝέλλυΒ79

Γ. Η Μάρθα

Δ. Ο Βασίλης.

ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Γ. Η Μάρθα

Η ερώτηση προέρχεται από θέμα του PISA 2018 και βαθμονομήθηκε στο επίπεδο δυσκολίας 1Β. Το επίπεδο δυσκολίας καθορίζεται από το ότι η ερώτηση αφορά τον εντοπισμό πληροφορίας σε σύντομο κείμενο, αφού πρώτα γίνει κατανοητό το νόημά του.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 1Γ

***ΠΡΟΤΡΟΠΗ**: Να διακρίνεις αν οι παρακάτω προτάσεις έχουν λογικό νόημα ή όχι.*

Ο καλλιτέχνης ζωγράφισε το τοπίο.

Το άσπρο μπαλόνι κράτησε το μυστικό του.

Κεφάλαιο 3. Οι αδυναμίες των μαθητών στην Ελλάδα στην Κατανόηση Κειμένου όπως καταγράφονται από την έρευνα PISA

3.1 Κατάταξη μαθητών στην Ελλάδα στα επίπεδα εγγραμματισμού της ενιαίας κλίμακας για την Κατανόηση Κειμένου – PISA 2018

Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί φαίνεται η ποσοστιαία κατανομή των μαθητών από την Ελλάδα στα έξι επίπεδα εγγραμματισμού της ενιαίας κλίμακας στην Κατανόηση Κειμένου, με βάση τα πλέον πρόσφατα αποτελέσματα του 2018. Επίσης, παρουσιάζεται η αντίστοιχη κατανομή για τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ.

Επίπεδα δυσκολίας	1Γ	1Β	1Α	2	3	4	5	6
ΕΛΛΑΔΑ	2,1	9,3	19,0	27,3	25,2	13,3	3,3	0,3
ΟΟΣΑ	1,4	6,2	15,0	23,7	26,0	18,9	7,4	1,3

Πίνακας 3: κατανομή των μαθητών από την Ελλάδα στα επίπεδα εγγραμματισμού - PISA 2018

Με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα, στην Ελλάδα κατά μέσο όρο το 3,6% των μαθητών κατορθώνει να απαντήσει με επιτυχία σε ερωτήσεις που προϋποθέτουν υψηλού επιπέδου αναγνωστικές δεξιότητες και κατατάσσονται στα δύο υψηλότερα επίπεδα, το 5 και το 6. (Το αντίστοιχο ποσοστό για τις χώρες του ΟΟΣΑ είναι υψηλότερο, καθώς στα δύο αυτά επίπεδα κατατάσσεται το 8,7% των μαθητών.)

Θα πρέπει να σημειωθεί ,επίσης, ότι το αντίστοιχο ποσοστό για την Ελλάδα, με βάση τα αποτελέσματα του 2009, όπου η Κατανόηση Κειμένου αποτελούσε πάλι το κύριο αντικείμενο της αξιολόγησης ήταν 5,6%. Κατά συνέπεια **ανάμεσα στο 2009 και το 2018 μειώθηκε το ποσοστό των μαθητών που επιδεικνύουν υψηλού επιπέδου αναγνωστικές ικανότητες, ενώ αντίθετα ο αντίστοιχος μέσος όρος αυξήθηκε στις χώρες του ΟΟΣΑ**.

Οι μαθητές που επιδεικνύουν αναγνωστική ικανότητα υψηλού επιπέδου (5 & 6) είναι σε θέση να κατανοούν πλήρως εκτενή κείμενα με θέματα που δεν τους είναι οικεία, και παράλληλα να υιοθετούν κριτική στάση απέναντί τους. Η δυνατότητα κατανόησης του «νέου» και η αποδοχή ή απόρριψή του κατόπιν κριτικής σκέψης

αποτελεί απαραίτητο εργαλείο στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες βασίζονται στην καινοτομία και τη λήψη αποφάσεων με βάση ένα πλήθος διαθέσιμων στοιχείων.Το ποσοστό των μαθητών που επιτυγχάνουν τόσο υψηλές αναγνωστικές επιδόσεις είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός δείκτης, διότι είναι ενδεικτικός για την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού της κάθε χώρας στο μέλλον.

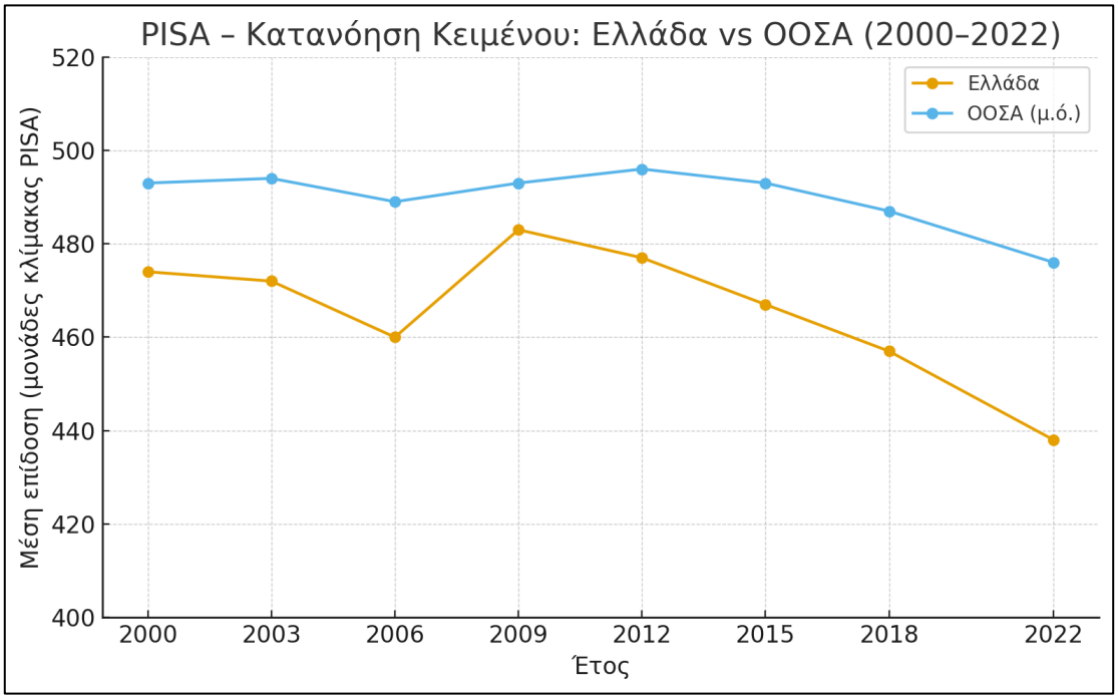
Παράλληλα, στην Ελλάδα κατά μέσο όρο το 38,5% των μαθητών (περίπου 1 στους 3) κατορθώνει να απαντήσει με επιτυχία σε ερωτήσεις μεσαίου επιπέδου δυσκολίας (επιπέδων 3 και 4). Στις χώρες του ΟΟΣΑ το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 44,9%. Το αντίστοιχο ποσοστό για την Ελλάδα στο PISA 2009, όταν η Κατανόηση Κειμένου αποτελούσε πάλι το κύριο αντικείμενο της αξιολόγησης, ήταν και σε αυτό επίπεδο σημαντικά υψηλότερο(47,5%).

Η διαχρονική πτώση του επιπέδου της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών στην Ελλάδα επιβεβαιώνεται περαιτέρω με βάση το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του 2009, η μεγαλύτερη συγκέντρωση μαθητών παρουσιάζεται στο τρίτο επίπεδο, με ποσοστό 29,3%, ενώ σύμφωνα με τα αποτελέσματα του 2018, η μεγαλύτερη συγκέντρωση μαθητών παρουσιάζεται στο δεύτερο επίπεδο, με ποσοστό 27,3%.

Κατά συνέπεια, **μεταξύ του 2009 και του 2018 παρατηρείται για την Ελλάδα μια σημαντική μείωση των μαθητών που επιδεικνύουν υψηλά και μεσαία επίπεδα αναγνωστικών δεξιοτήτων**. Αντίθετα, έχουν **αυξηθεί εξίσου σημαντικά οι μαθητές που δεν καταφέρνουν να επιτύχουν ούτε το ελάχιστο επίπεδο αναγνωστικού εγγραμματισμού** (επίπεδα 1 και 2), ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα η πλειοψηφία των μαθητών (57,7%) σημειώνει επιδόσεις οι οποίες τους κατατάσσουν στα δύο χαμηλότερα επίπεδα, το 1 και το 2. Αυτό σημαίνει πως πάνω από τους μισούς μαθητές στη χώρα μας δεν έχουν τη στοιχειώδη αναγνωστική επάρκεια ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ζωής σε μια σύγχρονη κοινωνία. Το αντίστοιχο ποσοστό για τις χώρες του ΟΟΣΑ είναι σημαντικά χαμηλότερο (46,3%). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του 2009, το ποσοστό των μαθητών από την Ελλάδα με επιδόσεις των επιπέδων 1 και 2 ήταν 46,9%, σημαντικά χαμηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό του 2018.

Τέλος, εξετάζοντας κανείς τις διαχρονικές επιδόσεις των μαθητών στην Ελλάδα στο αντικείμενο της Κατανόησης Κειμένου (βλ. Γράφημα 1), σε όλους τους μέχρι σήμερα κύκλους της έρευνας (ανεξάρτητα εάν η Κατανόηση Κειμένου αποτελούσε αντικείμενο εστίασης ή όχι), διαπιστώνει μια διαρκή μετά το 2009 πτωτική τάση και μάλιστα με διαρκώς αυξανόμενη απόσταση από τις μέσες επιδόσεις των μαθητών στις άλλες χώρες μέλη του ΟΟΣΑ.



Γράφημα 1: Διαχρονικές επιδόσεις της Ελλάδας στην Κατανόηση Κειμένου, σε σύγκριση με τον ΟΟΣΑ

3.2 Οι επιδόσεις των μαθητών στην Ελλάδα στις επί μέρους κλίμακες του αναγνωστικού εγγραμματισμού

Για το PISA 2018, εκτός από τα αποτελέσματα της γενικής επίδοσης στην Κατανόηση Κειμένου, που ήταν το κύριο αντικείμενο της αξιολόγησης, ανακοινώθηκαν, επίσης, και τα αποτελέσματα επιμέρους επιδόσεων σε πέντε συμπληρωματικές κλίμακες, οι οποίες αντιστοιχούν σε πτυχές του πλαισίου της αξιολόγησης, όπως αυτό παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 2 του παρόντος Οδηγού.

Οι πέντε επιμέρους κλίμακες για το PISA 2018 για τις οποίες παρουσιάστηκαν οι αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών ήταν:

- η κλίμακα για τα **απλά κείμενα** (ένα κείμενο που προέρχεται από μία πηγή),
- η κλίμακα για τα **πολλαπλά κείμενα** (κείμενα που προέρχονται από διαφορετικές πηγές, αναφέρονται σε ένα κοινό θέμα το οποίο μπορεί να εξετάζουν από διαφορετική σκοπιά και έχουν τοποθετηθεί το ένα δίπλα στο άλλο, ή με τη μορφή διαφορετικών καρτελών σε έναν ιστότοπο, για τις ανάγκες της αξιολόγησης)

και οι κλίμακες οι οποίες αντιστοιχούν στις τρεις νοητικές διαδικασίες που, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο για την Κατανόηση Κειμένου του 2018, είναι

- ο **Εντοπισμός πληροφορίας**,
- η **Κατανόηση κειμένου** και
- ο **Προβληματισμός και Αξιολόγηση**.

Στον Πίνακα 4, που ακολουθεί, φαίνονται τα αποτελέσματα της Ελλάδας και των χωρών του ΟΟΣΑ στην ενιαία κλίμακα και στις επιμέρους κλίμακες στην Κατανόηση Κειμένου. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι διαφορές στην βαθμολογία των μαθητών της Ελλάδας σε καθεμία από τις κλίμακες δεν **παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά** από τη γενική βαθμολογία την οποία επιτυγχάνουν οι μαθητές από τη χώρα μας στην ενιαία κλίμακα. Αυτό σημαίνει ότι σε όλες τις επιμέρους κλίμακες οι μαθητές της Ελλάδας υστερούν σχεδόν εξίσου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.

	ΕΝΙΑΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑ	ΑΠΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΠΟΛΛΑΠΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΕΛΛΑΔΑ	457	459	458	458	457	462
ΜΟ ΟΟΣΑ	487	485	490	487	486	489
Απόκλιση	-30	-26	-32	-29	-29	-27

Πίνακας 4: Αποτελέσματα της Ελλάδας και του ΟΟΣΑ στην ενιαία κλίμακα και στις επιμέρους κλίμακες στην Κατανόηση Κειμένου

3.3 Πώς διαφέρουν οι επιδόσεις ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;

Σε όλες τις χώρες/οικονομίες που πήραν μέρος στο PISA 2018, **τα κορίτσια σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου**. Το αποτέλεσμα αυτό καταγράφεται διαχρονικά σε όλους τους κύκλους του PISA σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο και αποτελεί ένα ανησυχητικό φαινόμενο, διότι

μακροπρόθεσμα μπορεί να έχει επιπτώσεις στην προσωπική ζωή και την επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2018, κατά μέσο όρο, στις χώρες του ΟΟΣΑ το 28% των αγοριών δεν κατόρθωσε να επιτύχει επιδόσεις στο βασικό επίπεδο αναγνωστικού εγγραμματισμού (Επιπέδου 2). Επίσης, **κατά μέσο όρο, στις χώρες του ΟΟΣΑ τα κορίτσια σημείωσαν επιδόσεις περίπου κατά 30 μονάδες υψηλότερες από τα αγόρια**. Να σημειωθεί ότι αυτή η διαφορά αντιστοιχεί σε ένα έτος φοίτησης στο σχολείο.

Η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες με το μεγαλύτερο χάσμα στις επιδόσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια (42 μονάδες). Συγκεκριμένα, η χώρα μας βρίσκεται στη δέκατη θέση όσον αφορά τη διαφορά στη βαθμολογία υπέρ των κοριτσιών.

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ και την Ελλάδα. Να σημειωθεί, επίσης, ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα του 2009 το χάσμα στη βαθμολογία ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στην Ελλάδα ήταν το δεύτερο υψηλότερο ανάμεσα σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες/οικονομίες και έφτανε τις 58 μονάδες. Η μείωσή του στις 42 μονάδες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του 2018, αποτελεί μια σημαντική μείωση της διαφοράς αυτής, όμως συνοδεύεται από μια γενικότερη πτώση των επιδόσεων τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια από την Ελλάδα.

PISA 2018	ΕΝΙΑΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΔΙΑΦΟΡΑ
ΕΛΛΑΔΑ	457	479	437	42 μονάδες
ΜΟ ΟΟΣΑ	487	502	472	30 μονάδες

Πίνακας 5: Διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ και την Ελλάδα - PISA 2018

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, καταγράφεται ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου και την ευχαρίστηση που νιώθουν οι μαθητές όταν διαβάζουν κείμενα. Οι μαθητές που απολαμβάνουν την ανάγνωση και την έχουν εντάξει στις καθημερινές τους συνήθειες επιτυγχάνουν καλύτερες

επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου (Guthrie, Schafer & Huange, 2001; OECD, 2010; Mol & Jolles, 2014).

Στους κύκλους του PISA το 2009 και το 2018, όπου η Κατανόηση Κειμένου ήταν το κύριο αντικείμενο της αξιολόγησης, το ερωτηματολόγιο που συνόδευε το γνωστικό τεστ περιείχε ερωτήσεις σχετικά με το πόσο οι μαθητές απολαμβάνουν την ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, στο PISA 2018, οι μαθητές που συμμετείχαν από όλες τις χώρες κλήθηκαν να απαντήσουν εάν «Διαφωνούν απόλυτα», «Διαφωνούν», «Συμφωνούν» ή «Συμφωνούν απόλυτα» με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με την ανάγνωση κειμένων:

- Διαβάζω μόνο όταν πρέπει.
- Το διάβασμα είναι μια από τις αγαπημένες μου ασχολίες.
- Μου αρέσει να συζητώ με άλλους για βιβλία.
- Κατά τη γνώμη μου το διάβασμα είναι χάσιμο χρόνου.
- Διαβάζω μόνο για να βρω πληροφορίες που χρειάζομαι.

Σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες και οικονομίες στο PISA 2018, τα κορίτσια δήλωσαν ότι απολαμβάνουν την ανάγνωση σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια. Κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, το 24% των δεκαπεντάχρονων αγοριών και το 44% των κοριτσιών συμφωνούν με τη φράση «Το διάβασμα είναι μια από τις αγαπημένες μου ασχολίες», ενώ το 60% των αγοριών αλλά μόνο το 39% των κοριτσιών συμφωνούν ότι «Διαβάζω μόνο για να βρω πληροφορίες που χρειάζομαι». Σε άλλη ερώτηση σχετικά με την ώρα που περνούν διαβάζοντας για ευχαρίστηση στον ελεύθερο χρόνο τους, περισσότερο από το 75% των αγοριών κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ δήλωσαν είτε ότι δεν διαβάζουν καθόλου είτε ότι διαβάζουν λιγότερο από 30 λεπτά την ημέρα. Αντίθετα, μόνο το 43% των κοριτσιών δήλωσαν το ίδιο, ενώ ένα ποσοστό 8% των κοριτσιών δήλωσαν ότι διαβάζουν περισσότερες από δύο ώρες την ημέρα στον ελεύθερο χρόνο τους (βλ. Πίνακα 6).

Μεταβλητή	Δεν διαβάζω καθόλου (%)	<30 λεπτά την ημέρα (n)	>30 λεπτά και <60 λεπτά την ημέρα(n)	1-2 ώρες την ημέρα (n)	>2 ώρες την ημέρα (%)
Αγόρια	39.3	24.0	16.6	9.8	5.1
Κορίτσια	23.3	23.6	21.0	17.2	11.6

Πίνακας 6: Πόσο διαβάζουν για ευχαρίστηση στον ελεύθερο χρόνο τους αγόρια και κορίτσια στις χώρες του ΟΟΣΑ

Τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν επίσης μεταξύ τους ως προς τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τις ψηφιακές συσκευές. Κατά μέσο όρο, στις χώρες του ΟΟΣΑ, το ποσοστό των κοριτσιών που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα, για να συμμετέχουν σε κοινωνικά δίκτυα, ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών κατά 10 μονάδες. Όμως, το μεγαλύτερο χάσμα ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια έχει να κάνει με την ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια. Κατά μέσο όρο, στις χώρες του ΟΟΣΑ το 53% των δεκαπεντάχρονων αγοριών δηλώνουν ότι παίζουν βιντεοπαιχνίδια online κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι μόλις 10%.

Μια επιπλέον σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στο 2009 και στο 2018, η οποία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη προκειμένου να κατανοήσει κανείς τη γενική υποχώρηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, ήταν **η γενίκευση της χρήσης του διαδικτύου και η επίδρασή του στις αναγνωστικές συνήθειες**.

Από το 2009 έως το 2018, το ποσοστό των μαθητών που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο στο σπίτι αυξήθηκε κατά 24,3% στην Ελλάδα. Αυτό επηρέασε επίσης τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών στη χώρα μας. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών που δήλωσαν ότι διαβάζουν αρκετές φορές τον μήνα περιοδικά, κόμικς και εφημερίδες μειώθηκε κατά 47,6%, 12% και 30,7% αντίστοιχα. Αντίθετα, το ποσοστό των μαθητών που δήλωσαν ότι συμμετέχουν αρκετές φορές τον μήνα σε online chat, διαβάζουν τα νέα online ή ψάχνουν για συγκεκριμένες πληροφορίες online αυξήθηκε κατά 21,9%, 23,6% και 12,4% αντίστοιχα. Εξαίρεση στη στροφή των μαθητών προς τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες φαίνεται πως είναι η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η οποία μειώθηκε σχεδόν σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες/οικονομίες. Στην Ελλάδα, σε αυτό το διάστημα, η χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μειώθηκε κατά 8,6%.

Η στροφή αυτή του αναγνωστικού κοινού, και ιδιαίτερα των μαθητών, προς την ανάγνωση ηλεκτρονικών κειμένων και την πλοήγηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δημιουργεί νέες ανάγκες, και πλέον γίνεται επιτακτική η εισαγωγή ηλεκτρονικών κειμένων στη διδασκαλία της Γλώσσας, διότι οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με τους μηχανισμούς πλοήγησης και αναζήτησης της πληροφορίας στο

διαδίκτυο και κυρίως πρέπει να είναι ενημερωμένοι για θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των διαδικτυακών πηγών.

3.4 Πως επιδρά το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας στις επιδόσεις των μαθητών;

Όλες οι έρευνες, διαχρονικά, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο πιο αξιόπιστος προγνωστικός παράγοντας για την επιτυχή πορεία των μαθητών στο σχολείο είναι η οικογένειά τους. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συνήθως αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στο σχολείο. Η έλλειψη οικονομικής άνεσης συνήθως μεταφράζεται σε περιορισμένους εκπαιδευτικούς πόρους στο σπίτι. Αντίθετα, οι γονείς από υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα παρέχουν, από τα πρώτα βήματα των παιδιών τους, περισσότερους εκπαιδευτικούς πόρους για την υποστήριξη της εκπαίδευσής τους. Καθώς διαθέτουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, είναι πιθανότερο να παρέχουν ένα περιβάλλον στο σπίτι που να ευνοεί τη μάθηση και την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτοί οι γονείς είναι σε θέση να διδάξουν οι ίδιοι συγκεκριμένες συμπεριφορές σχετικές με πολιτισμικές αξίες που είναι αποδεκτές στο περιβάλλον του σχολείου. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν μεγαλύτερη υποστήριξη, ώστε τα παιδιά τους να ενταχθούν σε περιβάλλοντα ευνοϊκά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη σχολική επιτυχία (Sirin, 2005; Evans et al., 2010; Thomson, 2018).

Όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA, διαφαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν τη δυνατότητα, εφόσον λειτουργούν με αποτελεσματικό τρόπο, να συμβάλουν στον περιορισμό της επίδρασης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στα σχολικά αποτελέσματα. Τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να διοχετεύσουν πόρους προς τους μαθητές από μη ευνοϊκό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον και να συμβάλουν σε περισσότερο ισότιμη κατανομή μαθησιακών ευκαιριών (Downey & Condoron, 2016).

Στο PISA, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών εκτιμάται με βάση τον κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό δείκτη (δείκτης ΟΠΚΕ), ο οποίος είναι ένας σύνθετος δείκτης που συνδυάζει το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές από τις οικογένειές τους. Στην πράξη, ο

δείκτης αυτός προέρχεται από διάφορες μεταβλητές του ερωτηματολογίου που απευθύνεται στους μαθητές, και αφορούν το οικογενειακό τους υπόβαθρο. Οι μεταβλητές ομαδοποιούνται σε τρεις ομάδες:

α) το μορφωτικό επίπεδο των γονέων,

β) το επάγγελμα των γονέων και

γ) τον βαθμό κατοχής κάποιων οικιακών αντικειμένων/πόρων που αποτελούν δείκτες για τον πλούτο και το μορφωτικό επίπεδο κάθε οικογένειας (για παράδειγμα, αυτοκίνητο-α, ήσυχο δωμάτιο για μελέτη, πρόσβαση στο διαδίκτυο, αριθμό βιβλίων και άλλων εκπαιδευτικών πόρων που είναι διαθέσιμοι στο σπίτι).

Σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες/οικονομίες, κατά μέσο όρο, οι μαθητές που προέρχονται από ευνοϊκό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις από τους συμμαθητές τους από μη ευνοϊκό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, όμως το χάσμα στις επιδόσεις που οφείλεται σε αυτή τη διαφορά διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα.

Στον Πίνακα 7, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου ανάλογα με το τεταρτημόριο του δείκτη ΟΚΠΕ.

PISA 2018	ΜΕΣΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΟ ΤΕΤΑΡΤΗΜΟΡΙΟ	ΔΕΥΤΕΡΟ ΤΕΤΑΡΤΗΜΟΡΙΟ	ΤΡΙΤΟ ΤΕΤΑΡΤΗΜΟΡΙΟ	ΥΨΗΛΟΤΕΡΟ ΤΕΤΑΡΤΗΜΟΡΙΟ	ΔΙΑΦΟΡΑ ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΟΥ-ΥΨΗΛΟΤΕΡΟΥ ΤΕΤΑΡΤΗΜΟΡΙΟΥ
ΕΛΛΑΔΑ	457	417	444	468	502	84,3
ΜΟ ΟΟΣΑ	487	445	475	500	533	88,4

Πίνακας 7: Επιδόσεις των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου ανάλογα με το τεταρτημόριο του δείκτη ΟΚΠΕ

Παρατηρούμε ότι, τόσο στις χώρες του ΟΟΣΑ όσο και στην Ελλάδα, οι επιδόσεις των μαθητών διαφέρουν ανάλογα με την τιμή του δείκτη ΟΚΠΕ: όσο υψηλότερη είναι η τιμή του δείκτη, τόσο υψηλότερη η βαθμολογία που επιτυγχάνουν οι μαθητές. Το χάσμα είναι ιδιαίτερα μεγάλο ανάμεσα στις ακραίες τιμές του δείκτη. Για την Ελλάδα, η διαφορά αυτή ανέρχεται στις 84,3 μονάδες, οι οποίες αντιστοιχούν σε περίπου τρία χρόνια φοίτησης στο σχολείο.

Το χάσμα στη βαθμολογία που σχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο είναι ακόμα πιο μεγάλο, όταν συγκρίνουμε τους μαθητές που

επιτυγχάνουν τις υψηλότερες επιδόσεις (επιπέδου 5 και 6). Είναι χαρακτηριστικό ότι, κατά μέσο όρο, στις χώρες του ΟΟΣΑ το 17,4% των μαθητών από ευνοϊκό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον επιτυγχάνουν επιδόσεις που τους κατατάσσουν στα πιο υψηλά επίπεδα εγγραμματισμού, το 5 και το 6, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών από μη ευνοϊκό κοινωνικό οικονομικό περιβάλλον είναι μόλις το 2,9%.

Η μεγάλη πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι να μειώσουν την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών στις επιδόσεις τους, διατηρώντας ταυτόχρονα έναν υψηλό μέσο όρο επιδόσεων. Σε 11 από τις 25 χώρες /οικονομίες που πήραν μέρος στο PISA 2018 και πέτυχαν επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου υψηλότερες από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ, η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των μαθητών /τριών είναι πιο περιορισμένη από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ και αυτό σημαίνει ότι αυτές οι χώρες κατόρθωσαν να αντισταθμίσουν σε έναν βαθμό την αρνητική επίδραση του χαμηλού μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου της οικογένειας, παρέχοντας εφόδια και κίνητρα σε αυτούς τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Παραδείγματα τέτοιων χωρών είναι – μεταξύ άλλων – η Εσθονία, ο Καναδάς, η Φινλανδία και η Κορέα.

Η Ελλάδα ανήκει στην ομάδα των χωρών με χαμηλότερη επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ, αλλά όπως ήδη αναφέρθηκε, επίσης με χαμηλή μέση βαθμολογία στην Κατανόηση Κειμένου, πιο χαμηλή από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ με στατιστικά σημαντική διαφορά. Αυτό μειώνει την αξία της χαμηλότερης από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ επίδρασης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, καθώς αυτή δεν συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα εκπαιδευτικής ισότητας αλλά με μικρότερη διαφοροποίηση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών (λιγότεροι μαθητές με υψηλές και περισσότεροι με χαμηλές επιδόσεις).

3.5 Πως διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το εάν είναι μετανάστες ή μη;

Κατά μέσο όρο, στις χώρες του ΟΟΣΑ το 13% του μαθητικού πληθυσμού έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στις περισσότερες χώρες, ανάμεσά τους και στην Ελλάδα, οι μαθητές αυτοί προέρχονται σε μεγάλο ποσοστό από μη ευνοϊκό κοινωνικο-

οικονομικό περιβάλλον. Στις χώρες του ΟΟΣΑ η διαφορά στις επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών μεταναστών πρώτης γενιάς ανέρχεται σε 41 μονάδες, κατά μέσο όρο, υπέρ των γηγενών μαθητών. Η διαφορά αυτή περιορίζεται σε μόλις 24 μονάδες, αφού συνυπολογιστεί η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Στον Πίνακα 8, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι επιδόσεις των γηγενών μαθητών και αυτών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Κατανόηση Κειμένου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2018.

PISA 2018	ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ
ΕΛΛΑΔΑ	465	414	51
ΜΟ ΟΟΣΑ	494	452	42

Πίνακας 8: Επιδόσεις των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Κατανόηση Κειμένου

Η διαφορά υπέρ των γηγενών για την Ελλάδα είναι μεγαλύτερη από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ και ανέρχεται σε 51 μονάδες. Όμως, όταν συνυπολογιστεί η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, η διαφορά αυτή περιορίζεται σε μόλις 22 μονάδες, χαμηλότερη από την αντίστοιχη διαφορά (24 μονάδες) για τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ.

Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου, όχι μόνο, όπως άλλωστε είναι φυσικό, των μαθητών μεταναστών πρώτης γενιάς αλλά ακόμα και των μεταναστών δεύτερης γενιάς, αναδεικνύοντας το πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η γλώσσα που μιλιέται κυρίως στα σπίτια αυτής της ομάδας μαθητών.

Συνολικά, όταν λαμβάνονται υπόψη η κύρια γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (σε επίπεδο μαθητή και σχολείου) και το φύλο των μαθητών, οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ γηγενών και μεταναστών στην Κατανόηση Κειμένου δεν είναι στατιστικά σημαντικές για τον κύκλο του 2022 και τον κύκλο του 2015, ενώ παραμένουν στατιστικά σημαντικές για τον κύκλο του 2018. Με άλλα λόγια οι διαφορές μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών δεν προκύπτουν

τόσο από αυτή καθαυτήν τη μεταναστευτική ιδιότητα, αλλά από το γεγονός ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, ενώ παράλληλα στα σπίτια τους δεν εξασκούνται στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

3.6 Ποιοι άλλοι παράγοντες επιδρούν στις επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου;

Α. Σχολικός εκφοβισμός

Στο ερωτηματολόγιο του μαθητή, το οποίο συμπληρώνεται μετά το γνωστικό τεστ, οι μαθητές ρωτήθηκαν πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω στο σχολείο τους:

Α. Οι συμμαθητές μου με χτυπάνε ή με σπρώχνουν.

Β. Οι συμμαθητές μου με απειλούν.

Γ. Οι συμμαθητές μου διαδίδουν άσχημες φήμες για μένα.

Δ. Οι συμμαθητές μου μου παίρνουν ή μου καταστρέφουν τα πράγματά μου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2018, κατά μέσο όρο, στις χώρες του ΟΟΣΑ ένα ποσοστό 23% των μαθητών δήλωσε ότι υπήρξε θύμα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον κάποιες φορές τον μήνα. Με βάση τον Πίνακα 9, που ακολουθεί, προκύπτει ότι οι επιμέρους συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται σε παραπλήσιο επίπεδο κατά μέσο όρο στην Ελλάδα και στις άλλες χώρες του ΟΟΣΑ.

PISA 2018	Χτυπάνε/σπρώχνουν	Απειλούν	Άσχημες φήμες	Παίρνουν/ καταστρέφουν πράγματα
ΕΛΛΑΔΑ	9,1	7,5	11,2	9,2
ΜΟ ΟΟΣΑ	7	6,2	10,5	6,6

Πίνακας 9: Ποσοστό μαθητών που δήλωσαν ότι τα παραπάνω συμβαίνουν τουλάχιστον μερικές φορές τον μήνα

Τα αγόρια και οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου είχαν περισσότερες πιθανότητες να δηλώσουν ότι υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον κάποιες φορές τον μήνα.

Σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, οι μαθητές που δήλωσαν ότι πέφτουν συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού, δήλωσαν επίσης ότι νιώθουν θλιμμένοι, φοβισμένοι και λιγότερο ικανοποιημένοι με τη ζωή τους σε σύγκριση με τους μαθητές που δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία όπου ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο είναι πιθανότερο να δηλώνουν ότι νιώθουν ότι δεν «ανήκουν» στο σχολείο και ότι δεν επικρατεί κλίμα πειθαρχίας στο σχολείο τους, σε αντίθεση με αυτό που δηλώνουν οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με χαμηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού. Γενικά, η έκθεση των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μειώνει σημαντικά τις επιδόσεις τους (σε όλα τα αντικείμενα), όπως φαίνεται στον Πίνακα 10.

PISA 2018	Χτυπάνε/σπρώχνουν	Απειλούν	Άσχημες φήμες	Παίρνουν/ καταστρέφουν πράγματα
ΜΟ ΟΟΣΑ	63	71	47	64
ΕΛΛΑΔΑ	68	92	61	71

Πίνακας 10: Διαφορά στη βαθμολογία (μονάδες) ανάμεσα στους μαθητές που δήλωσαν ότι τα παραπάνω συμβαίνουν τουλάχιστον μερικές φορές τον μήνα και όσους δήλωσαν ότι δεν συμβαίνουν ποτέ

Τα δεδομένα μάλιστα του παραπάνω Πίνακα φανερώνουν ότι η βία στα σχολεία έχει μεγαλύτερες επιπτώσεις στις επιδόσεις των μαθητών στην Ελλάδα από ό,τι στον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Για παράδειγμα, στη χώρα μας οι μαθητές που δηλώνουν ότι μερικές φορές τον μήνα δέχονται απειλές από συμμαθητές τους υστερούν κατά 92 μονάδες από τους συμμαθητές τους που δηλώνουν ότι αυτό δεν συμβαίνει ποτέ. Πρόκειται για ένα τεράστιο χάσμα, το οποίο αντιστοιχεί περίπου σε τρία έτη φοίτησης στο σχολείο.

Επιπλέον, κάθε αύξηση κατά μία τυπική απόκλιση στη μεταβλητή του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα σχετίζεται με αύξηση (5 μονάδων το 2018 και 3 μονάδων το 2015) στην επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου.

PISA 2018	Χτυπάνε/σπρώχνουν	Απειλούν	Άσχημες φήμες	Παίρνουν/ καταστρέφουν πράγματα
ΜΟ ΟΟΣΑ	50	56	37	51
ΕΛΛΑΔΑ	56	74	48	56

Πίνακας 11: Διαφορά στη βαθμολογία (μονάδες) ανάμεσα στους μαθητές που δήλωσαν ότι τα παραπάνω συμβαίνουν τουλάχιστον μερικές φορές τον μήνα και σε όσους δήλωσαν ότι δεν συμβαίνουν ποτέ, αφού συνυπολογιστεί η επίδραση του κοινωνικο οικονομικού επιπέδου

Με βάση τα δεδομένα του παραπάνω Πίνακα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το χάσμα στη βαθμολογία μεταξύ των μαθητών που δηλώνουν ότι τα παραπάνω περιστατικά βίας εις βάρος τους συμβαίνουν τουλάχιστον μερικές φορές τον μήνα και όσων δηλώνουν ότι δεν συμβαίνουν ποτέ συνεχίζει να παραμένει μεγάλο ανεξαρτήτως του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται. Η ίδια τάση παρατηρείται και στο ειδικότερο πεδίο της Κατανόησης Κειμένου, όπου οι μαθητές που δήλωσαν ότι υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον κάποιες φορές τον μήνα σημείωσαν επιδόσεις χαμηλότερες κατά 21 μονάδες στην Κατανόηση Κειμένου από ό,τι οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού. Η διαφορά αυτή προέκυψε και μετά τον συνυπολογισμό της επίδρασης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Β. Κλίμα πειθαρχίας στην τάξη

Για το PISA 2018 ο δείκτης του κλίματος πειθαρχίας συγκροτήθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών ως προς τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν τα παρακάτω:

Α. Οι μαθητές δεν ακούνε τον καθηγητή.

Β. Επικρατεί θόρυβος και αταξία στην τάξη.

Γ. Ο καθηγητής πρέπει να περιμένει πολλή ώρα μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές.

Δ. Οι μαθητές δεν μπορούν να εργαστούν καλά.

Ε. Οι μαθητές αρχίζουν να δουλεύουν πολλή ώρα μετά την έναρξη του μαθήματος.

Κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, περίπου ένας στους τρεις μαθητές ανέφερε ότι σε κάθε μάθημα ή στα περισσότερα μαθήματα οι μαθητές δεν ακούνε τον καθηγητή ή επικρατεί θόρυβος και αταξία (βλ. Πίνακα 12).

PISA 2018	Δεν ακούνε τον καθηγητή	Θόρυβος και αταξία στην τάξη	Καθυστέρηση μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές	Οι μαθητές δεν μπορούν να εργαστούν καλά	Αρχίζουν να δουλεύουν πολλή ώρα μετά την έναρξη
ΕΛΛΑΔΑ	38,4	39,2	30,6	28,1	31,3
ΜΟ ΟΟΣΑ	29,5	31,5	26,5	18,5	24,5

Πίνακας 12: Ποσοστό μαθητών που δήλωσαν ότι τα παραπάνω συμβαίνουν στα περισσότερα μαθήματα ή σε κάθε μάθημα

Ωστόσο, με βάση τα στοιχεία του Πίνακα, προκύπτει ότι το κλίμα πειθαρχίας που δηλώνουν οι μαθητές στην Ελλάδα ότι επικρατεί στις τάξεις τους είναι σε όλες τις περιπτώσεις πολύ χειρότερο από ό,τι ισχύει για τις υπόλοιπες χώρες του ΟΟΣΑ. Η συνθήκη αυτή επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου, καθώς σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες/οικονομίες, οι μαθητές που επιτυγχάνουν υψηλή βαθμολογία στο αντικείμενο αυτό τείνουν να αναφέρουν ότι στην τάξη τους επικρατεί περισσότερη πειθαρχία. Ακόμα και προβλήματα πειθαρχίας που εμφανίζονται περιστασιακά έχουν αρνητική συσχέτιση με τις επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου (βλ. Πίνακα 13).

PISA 2018	Δεν ακούνε τον καθηγητή	Θόρυβος και αταξία στην τάξη	Καθυστέρηση μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές	Οι μαθητές δεν μπορούν να εργαστούν καλά	Αρχίζουν να δουλεύουν πολλή ώρα μετά την έναρξη
ΕΛΛΑΔΑ	18	28	31	30	27
ΜΟ ΟΟΣΑ	20	22	28	34	27

Πίνακας 13: Διαφορά στη βαθμολογία (μονάδες) ανάμεσα στους μαθητές που δήλωσαν ότι τα παραπάνω συμβαίνουν στα περισσότερα μαθήματα ή σε κάθε μάθημα και όσους δήλωσαν ότι δεν συμβαίνουν ποτέ

Εντούτοις, από τα δεδομένα του παραπάνω Πίνακα, προκύπτει ότι, αν και το κλίμα πειθαρχίας που επικρατεί στις τάξεις των σχολείων στην Ελλάδα, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι χειρότερο από ό,τι κατά μέσο όρο στον ΟΟΣΑ, η επίδραση αυτού

του παράγοντα στις επιδόσεις των μαθητών, δεν διαφοροποιείται σημαντικά από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ.

Παρατηρείται ακόμα ότι η διαφορά στη βαθμολογία ανάμεσα στους μαθητές που δηλώνουν ότι τα παραπάνω συμβαίνουν στα περισσότερα μαθήματα ή σε κάθε μάθημα και σε όσους δηλώνουν ότι δεν συμβαίνουν ποτέ δεν διαφοροποιείται σημαντικά – τόσο στην Ελλάδα όσο και στις υπόλοιπες χώρες του ΟΟΣΑ – σε σχέση με το κοινωνικο οικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές.

PISA 2018	Δεν ακούνε τον καθηγητή	Θόρυβος και αταξία στην τάξη	Καθυστέρηση μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές	Οι μαθητές δεν μπορούν να εργαστούν καλά	Αρχίζουν να δουλεύουν πολλή ώρα μετά την έναρξη
ΕΛΛΑΔΑ	14	22	24	22	19
ΜΟ ΟΟΣΑ	16	16	20	25	20

Πίνακας 14: Διαφορά στη βαθμολογία (μονάδες) ανάμεσα στους μαθητές που δήλωσαν ότι τα παραπάνω συμβαίνουν στα περισσότερα μαθήματα ή σε κάθε μάθημα και όσους δήλωσαν ότι δεν συμβαίνουν ποτέ, αφού συνυπολογιστεί η επίδραση του κοινωνικο οικονομικού επιπέδου

3.7 Ανάδειξη αδυναμιών των μαθητών της Ελλάδας στο PISA

Τα ποσοτικά δεδομένα που προηγήθηκαν αντικατοπτρίζουν ασφαλώς διαχρονικές αδυναμίες των μαθητών του ελληνικού σχολείου, οι οποίες οφείλονται σε ένα πλήθος παραγόντων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθούν οι εν λόγω παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν περισσότερο σε αυτές τις αδυναμίες, ούτως ώστε να σχεδιαστούν αντίστοιχες παρεμβάσεις για την άμβλυνσή τους.

Η ομάδα PISA του ΙΕΠ σε συνεργασία με επιστημονική ομάδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αναλύοντας με προηγμένες στατιστικές αναλύσεις τα στοιχεία από τα επίσημα αποτελέσματα της έρευνας για την Ελλάδα αλλά και παρατηρήσεις έμπειρων βαθμολογητών, οι οποίοι επί πολλούς κύκλους έχουν συμμετάσχει στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών στο πλαίσιο της έρευνας PISA, έχει καταλήξει σε κάποια βασικά συμπεράσματα, που αποκαλύπτουν σαφείς δυσκολίες των μαθητών σε διάφορες πτυχές της Κατανόησης Κειμένου.

Οι κυριότερες από αυτές τις δυσκολίες είναι οι εξής:

1. Μεγαλύτερη πρόκληση για τους μαθητές αποτελούν τα **κείμενα αλληλεπίδρασης** κι ακολουθούν τα αντίστοιχα **κατευθυντικά και επιχειρηματολογικά**, κείμενα δηλαδή που απαιτούν ανώτερου επιπέδου νοητική επεξεργασία, κατανόηση των προθέσεων του συγγραφέα και σύνδεση ιδεών. Οι δυσκολίες περιορίζονται κάπως, όταν οι μαθητές επεξεργάζονται κείμενα πραγματολογικά, περιγραφικά ή αφηγηματικά.

2. Σοβαρά προβλήματα εντοπίζονται και στην **αποκωδικοποίηση και ερμηνεία οπτικών πληροφοριών** που περιέχονται σε γραφήματα, πίνακες, τεχνικά σχεδιαγράμματα, χάρτες, και είτε συνοδεύουν ένα κείμενο είτε αποτελούν τα ίδια το προς διερεύνηση κείμενο. Όσο πιο τεχνικού χαρακτήρα είναι η εικονογράφηση, τόσο περισσότερο δυσκολεύονται οι μαθητές, ενώ οι επιδόσεις τους είναι καλύτερες, όταν επεξεργάζονται πληροφορίες που προέρχονται από ρεαλιστικές εικόνες.

3. Οι μαθητές του ελληνικού σχολείου καταγράφουν κατά κανόνα μειωμένες επιδόσεις σε όσες δραστηριότητες της Κατανόησης Κειμένου απαιτούν **προβληματισμό επί του περιεχομένου κι αξιολόγηση πληροφοριών ή/και απόψεων**. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα δυσκολεύονται ακόμη και στον εντοπισμό των ίδιων των πληροφοριών.

4. Τέλος, όπως είναι και θεωρητικά αναμενόμενο, οι επιδόσεις είναι αντιστρόφως ανάλογες προς **τον βαθμό συνάφειας του περιεχομένου των θεμάτων που δίνονται στο PISA με το πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια για την Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία**. Δηλαδή, φαίνεται πως η κατανόηση διευκολύνεται όταν το περιεχόμενο ή/και η μορφή των κειμένων ανταποκρίνεται στα γνωστικά σχήματα των μαθητών, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί από την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, ενώ αντίθετα η χαμηλή συνάφεια εντείνει τη δυσκολία ανταπόκρισης, καθώς φαίνεται πως οι μαθητές δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε ανοίκεια γι' αυτούς συμφραζόμενα.

Πέρα από τα ανωτέρω αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν με βάση στατιστικές αναλύσεις, από την εμπειρία των βαθμολογητών που επί πολλούς κύκλους έχουν διορθώσει τις απαντήσεις των μαθητών στην Ελλάδα στα γνωστικά τεστ της έρευνας PISA στο αντικείμενο της Κατανόησης Κειμένου καταγράφονται ορισμένες επιπρόσθετες αδυναμίες με κυριότερες τις εξής:

- Αρχικά, πρόβλημα φαίνεται να αποτελεί ευθύς εξαρχής **το μέγεθος των κειμένων**. Οι ερωτήσεις για την προσπέλαση των οποίων οι μαθητές οφείλουν να ανατρέξουν σε **πιο εκτεταμένα κείμενα** μπορεί να εγκαταλείπονται ή να απαντιούνται πρόχειρα, χωρίς πραγματική προσπάθεια κατανόησης. **Εξαίρεση** αποτελούν εκτεταμένα κείμενα που επιτυγχάνουν την εμπλοκή των μαθητών χάρη στην **πρωτοτυπία** των θεμάτων τους ή στο ότι η θεματολογία τους αγγίζει τα **βιώματα**, τα **ενδιαφέροντα** και τις **ανησυχίες** των εφήβων.
- Καθώς **οι μαθητές είναι συνηθισμένοι στην απομνημόνευση και την αναπαραγωγή** γνώσεων/πληροφοριών κυρίως από τα σχολικά εγχειρίδια, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες, όταν χρειάζεται να προχωρήσουν σε **ανάλυση ή/και σε σύνθεση πληροφοριών** που προέρχονται από τα κείμενα τα οποία προσφέρονται στο πλαίσιο της έρευνας PISA. Έτσι, ενώ ίσως δεν δυσκολεύονται τόσο να εντοπίσουν μια πληροφορία σε ένα κείμενο και να την επαναλάβουν, σε ερωτήσεις **όπου καλούνται να αιτιολογήσουν** κάποια επιλογή τους ερμηνεύοντας/αξιολογώντας πληροφορίες του κειμένου, δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται τι σημαίνει αιτιολόγηση βασισμένη στο κείμενο· αντίθετα, συχνά απαντούν αναπαράγοντας **στερεοτυπική «γνώση»**, εκτός του πλαισίου της ερώτησης, είτε απλώς **αναδιατυπώνοντας την εκφώνηση** είτε σύμφωνα με την προσωπική τους γνώμη, χωρίς αυτή να έχει καμία σχέση με τα κειμενικά δεδομένα. Με άλλα λόγια, αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα η έλλειψη καλλιέργειας της λογικής σκέψης και της κριτικής ανάγνωσης.
- Οι δυσκολίες αυξάνονται σημαντικά όταν τα προς επεξεργασία **κείμενα** είναι **μη τυπικά** για τα ελληνικά δεδομένα, δηλαδή **δυναμικά**, **μη συνεχή ή μεικτά**, συνεπώς δεν προσφέρονται για γραμμική ανάγνωση, με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές: τέτοια μπορεί να είναι **πίνακες** ή **γραφήματα**,

φόρμες που πρέπει να συμπληρωθούν με βάση κάποια δεδομένα, **ηλεκτρονικά μηνύματα** κλπ. Σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να ενταχθεί κι η παρατήρηση ότι οι μαθητές συνήθως αποτυγχάνουν να εντοπίσουν μια πληροφορία, αν ο εντοπισμός προϋποθέτει την πλοήγηση σε έναν ιστότοπο ή σε μία ή περισσότερες ιστοσελίδες.

- Περαιτέρω αδυναμία παρατηρείται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες απαιτείται από τους μαθητές **να διακρίνουν ανάμεσα στο περιεχόμενο και στη μορφή** ενός κειμένου. Συγκεκριμένα, συχνά συγχέουν τις πληροφορίες που περιέχονται σε ένα κείμενο με τις εκφραστικές επιλογές του συντάκτη του (λεξιλογικές, συντακτικές, γραμματικές, αφηγηματικές κλπ.), παρά το γεγονός ότι βάσει της νομοθεσίας για την αξιολόγηση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα ελέγχεται η ικανότητά τους σε ζητήματα οργάνωσης και μορφοσυντακτικών δομών των κειμένων. Επίσης, δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν **πώς συνδέονται** με το περιεχόμενο του κειμένου μη λεκτικές πληροφορίες, οι οποίες εμπίπτουν στον οπτικό γραμματισμό (π.χ. εικόνες, χρώματα, γραμματοσειρά, επιλογές μορφοποίησης του κειμένου).
- Εντονότερες εμφανίζονται οι αδυναμίες, όταν πρόκειται για την **αξιολόγηση** ενός ή περισσότερων κειμένων ως προς την **ουδετερότητα**, την **καταλληλότητα** ή την **αξιοπιστία** του περιεχομένου. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο μιας έρευνας στο διαδίκτυο με κάποια μηχανή αναζήτησης οι μαθητές δεν εντοπίζουν εύκολα το καταλληλότερο από τα αποτελέσματα βάσει του τίτλου και της σύντομης περιγραφής του, όπως εμφανίζονται στην οθόνη (βλ. Θέμα «ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ SMARTPHONE», ερώτηση 5/7). Αντίστοιχα, τείνουν να συγχέουν την αξιοπιστία ενός κειμένου με το πλήθος των πληροφοριών που παρέχει για το θέμα, τείνουν δηλαδή να απαντούν πως ένα κείμενο είναι αξιόπιστο «γιατί λέει πιο πολλά/δίνει πιο πολλές πληροφορίες για το θέμα». Διαπιστώνεται, με άλλα λόγια, ότι δεν είναι ασκημένοι να σκέφτονται κριτικά ή και να αμφισβητούν τα κείμενα που διαβάζουν, ότι στερούνται σε μεγάλο βαθμό μεταγνωστικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων, ίσως επειδή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τα κείμενα συνήθως ζητείται κυρίως ο εντοπισμός και η αναπαραγωγή πληροφοριών.

- Εξίσου αυξημένη ή και μεγαλύτερη είναι η **δυσχέρεια** που καταγράφεται **στην εκτέλεση εργασιών που προϋποθέτουν σύνθετη σκέψη**, όπως η **σύνθεση** πληροφοριών από διάφορες πηγές ή η **σύγκριση** και **αξιολόγηση** διαφορετικών θέσεων, και μάλιστα όχι γενικά και αόριστα αλλά επί τη βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων κάθε φορά.

Τέλος, μια προσπάθεια συστηματικής καταγραφής των παραγόντων που συμβάλλουν στα χαμηλά επίπεδα αναγνωστικού εγγραμματισμού των μαθητών στην Ελλάδα επιχείρησε και η διδακτορική διατριβή της Φαφίτη-Βλαχοδήμου (2021).

Η έρευνα ξεκίνησε με Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Π.Α.Π) των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνοντας σύγκριση με το φινλανδικό αναλυτικό πρόγραμμα. Στη συνέχεια, έγινε Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, με εστίαση στον τύπο των ασκήσεων/δραστηριοτήτων τα οποία αυτά περιλαμβάνουν. Στο τελικό στάδιο της έρευνας, πραγματοποιήθηκε μια πειραματική διαδικασία με προ-τεστ και μετά-τεστ σε ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου, με την ομάδα παρέμβασης να λαμβάνει διδασκαλία βασισμένη σε στρατηγικές κατανόησης κειμένου και τις διαδικασίες του αναγνωστικού γραμματισμού, όπως αυτές προβλέπονται στο πλαίσιο αξιολόγησης της έρευνας PISA.

Ειδικά η δεύτερη φάση της έρευνας αφορούσε την ποσοτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας (Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού και Α', Β', Γ' Γυμνασίου), ώστε να αξιολογηθούν τα κείμενα και οι ασκήσεις ως προς τη συμβολή τους στην κατανόηση κειμένου και τον αναγνωστικό γραμματισμό.

Με βάση τα αποτελέσματα της εν λόγω ανάλυσης προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι ερωτήσεις οι οποίες περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια εμπίπτουν στις εξής κατηγορίες:

- **Γενικές Ερωτήσεις (Γραμματική/Συντακτικό):** Οι γενικές ερωτήσεις είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό (67% στο Δημοτικό, 73% στο Γυμνάσιο). Από αυτές, οι ερωτήσεις **γραμματικής και συντακτικού** καταλάμβαναν το μεγαλύτερο μέρος (συνολικά 50% στο Δημοτικό, 66% στο Γυμνάσιο).

- **Ερωτήσεις Κειμένου (Κατανόηση):** Οι ερωτήσεις κατανόησης (που αντιστοιχούν κυρίως στην 1η διαδικασία του PISA - εντοπισμός πληροφορίας) είχαν πολύ υψηλό ποσοστό (95% στο Δημοτικό, 93% στο Γυμνάσιο).
- **Κριτική Ανάπτυξη:** Οι ερωτήσεις που αφορούν την **κριτική ανάπτυξη** (που σχετίζονται με την 3η διαδικασία του PISA - προβληματισμός και αξιολόγηση) είχαν **πολύ μικρό ποσοστό** (10% στο Δημοτικό, 6% στο Γυμνάσιο).

Κατά συνέπεια, η χαμηλή παρουσία ερωτήσεων κριτικής ανάπτυξης στα σχολικά εγχειρίδια, παρά το γεγονός ότι τα μέχρι πρόσφατα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών τη συμπεριελάμβαναν στους σκοπούς τους, δείχνει ότι οι μαθητές στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με αυτή τη δεξιότητα, και άρα ίσως σε κάποιο βαθμό να εξηγεί τα χαμηλά αποτελέσματα των μαθητών στην έρευνα PISA.

Η τρίτη φάση της έρευνας, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν μια πειραματική διαδικασία με προ-τεστ, παρέμβαση (διδασκαλία βασισμένη σε στρατηγικές κατανόησης κειμένου και τις διαδικασίες του PISA) και μετά-τεστ, σε ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) και ομάδα ελέγχου (ΟΕ).

Τα αποτελέσματα Προ-τεστ ήταν τα εξής:

- Η **συνολική εικόνα** ήταν αρνητική: το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (34,4%) κατατάχθηκε στην κλίμακα **«Ανεπαρκώς»** ως προς την αναγνωστική του επάρκεια.
- Οι μαθητές είχαν **καλύτερη επίδοση** στην **1η διαδικασία (Εντοπισμός και Εξαγωγή Πληροφορίας)**, με το 83,8% να λαμβάνει υψηλή βαθμολογία στις σχετικές δοκιμασίες.[4]
- Οι μαθητές, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, δυσκολεύτηκαν σημαντικά στις ερωτήσεις που αφορούσαν την **3η διαδικασία (Προβληματισμός και Αξιολόγηση)**.

Αντίστοιχα, μετά τη διδακτική παρέμβαση η οποία έγινε με βάση το πνεύμα της έρευνας PISA προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

- Διαπιστώθηκε **στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση** στην απόδοση των μαθητών στο μετά-τεστ μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας

[4] Αυτό δεν επιβεβαιώνεται από το PISA 2018, και μάλιστα στο PISA 2009 αυτή ήταν η διαδικασία που δυσκόλευε περισσότερο τους μαθητές.

Ελέγχου, γεγονός που **επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση της τροποποιημένης διδασκαλίας**. Η Ομάδα Παρέμβασης είχε σαφώς καλύτερη απόδοση. Συγκεκριμένα, το 56,6% της Ομάδας Ελέγχου βαθμολογήθηκε με «Ανεπαρκώς», έναντι μόλις 20% της Ομάδας Παρέμβασης.

- Αναφορικά με τη διαδικασία «Προβληματισμός/Αξιολόγηση» η Ομάδα Ελέγχου συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό χαμηλής βαθμολογίας (67%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Ομάδα Παρέμβασης περιορίστηκε στο 30,5%.
- Το **φύλο** αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τα αποτελέσματα και στα δύο τεστ, με τα **κορίτσια να έχουν καλύτερη απόδοση** από τα αγόρια.

Η ανάδειξη των ανωτέρω αδυναμιών υποδεικνύει διδακτικές παρεμβάσεις προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Μάλιστα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διδακτορικής διατριβής της Φαφίτη-Βλαχοδήμου (2021), εφόσον οι εν λόγω παρεμβάσεις είναι εστιασμένες στις αδυναμίες των μαθητών και υιοθετούν με ουσιαστικό τρόπο τη λογική του αναγνωστικού εγγραμματισμού, όπως αυτός αποτυπώνεται στο πλαίσιο αξιολόγησης της έρευνας PISA, μπορούν να αποβούν και ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την άμβλυνση των αδυναμιών αυτών. Με βάση αυτή την προσέγγιση, το επόμενο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια σειρά συναφών διδακτικών προτάσεων.

Προτού όμως περάσουμε στο τμήμα του Οδηγού που αφορά τη διατύπωση διδακτικών προτάσεων για την άμβλυνση των αδυναμιών των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου, τουλάχιστον όπως αυτές καταγράφονται στην έρευνα PISA, θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιηθούν οι απαντήσεις των μαθητών σε σχετικά ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας PISA 2018, προκειμένου να σκιαγραφηθεί ο τρόπος με τον οποίο, σύμφωνα με τους ίδιους, διδάσκεται το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Ελλάδα.

Τα σχετικά δεδομένα τα οποία προκύπτουν από τις απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι αν και σε γενικές γραμμές **η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στην Ελλάδα δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα από ό,τι κατά μέσο όρο συμβαίνει στις**

χώρες του ΟΟΣΑ εντούτοις, υπάρχουν ορισμένες **κρίσιμες διαφοροποιήσεις** οι οποίες είναι πιθανόν να ερμηνεύουν σε κάποιο βαθμό τις αδυναμίες των μαθητών στην Ελλάδα (βλ. Πίνακες 15, 16, 17, 18).

Ειδικότερα, στον Πίνακα 15 παρουσιάζεται ο βαθμός στον οποίο αξιοποιούνται διάφορα είδη κειμένων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Ελλάδα και κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ. Κατά συνέπεια, μπορούν να εξαχθούν από τα δεδομένα αυτού του πίνακα κάποια συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η διδασκαλία έχει συμβάλει στην εξοικείωση των μαθητών με διάφορα είδη κειμένων που αποτελούν κατά κόρο τη βάση των ερωτήσεων που τίθενται στο πλαίσιο της έρευνας PISA.

Τον προηγούμενο μήνα, πόσες φορές χρειάστηκε να διαβάσεις για το σχολείο παρόμοιου τύπου κείμενα με τα παρακάτω (στην τάξη ή για εργασία στο σπίτι); (Σε παρένθεση τα αντίστοιχα μέσα ποσοστά του ΟΟΣΑ)				
	Πολλές φορές	**Δύο ή τρεις φορές**	**Μια φορά**	**Καθόλου**
Κείμενα που περιέχουν διαγράμματα ή χάρτες	**11,1 (23,5)**	21,2 (31,1)	21,5 (19,5)	**43,8 (23,0)**
Λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. νουβέλες, διηγήματα)	30,5 (28,9)	31,4 (32,1)	17,4 (21,7)	18,3 (14,3)
Κείμενα που περιέχουν πίνακες ή γραφήματα	**13,2 (25,8)**	23,5 (31,0)	21,5 (19,1)	**39,2 (20,9)**
Ηλεκτρονικά κείμενα που περιέχουν συνδέσμους (links)	21,0 (20,3)	21,4 (24,0)	19,4 (19,4)	35,6 (33,1)

Πίνακας 15: Συχνότητα χρήσης διαφόρων ειδών κειμένων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Ελλάδα και τον ΟΟΣΑ

Από τα στοιχεία, λοιπόν, του Πίνακα 15 προκύπτει ότι οι μαθητές στην Ελλάδα έρχονται **πολύ λιγότερο συχνά** σε επαφή με κείμενα που περιλαμβάνουν οπτική ή γραφική πληροφορία (π.χ. διαγράμματα, χάρτες), κάτι που ίσως περιορίζει την εξοικείωσή τους με την επεξεργασία μη λεκτικών δεδομένων. Επιπλέον, υπάρχει **χαμηλή εξοικείωση με κείμενα που απαιτούν ερμηνεία αριθμητικών ή γραφικών δεδομένων**, στοιχείο που συνδέεται με **δυσκολίες στην κατανόηση πληροφοριών**

σε μη λεκτική μορφή — κάτι που επηρεάζει αρνητικά και τις επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες και στα Μαθηματικά. Κατά συνέπεια, οι μαθητές στην Ελλάδα έχουν **περιορισμένη επαφή με μορφές ανάγνωσης που απαιτούν ανάλυση πληροφοριών**, γεγονός που πιθανόν συνδέεται με χαμηλότερες επιδόσεις στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες.

Εκτός όμως από τα είδη των κειμένων με τα οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή, σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το είδος των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούνται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (βλ. Πίνακα 16).

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω; (Σε παρένθεση τα αντίστοιχα μέσα ποσοστά του ΟΟΣΑ)				
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	**Κάποιες ώρες του μαθήματος**	**Τις περισσότερες ώρες του μαθήματος**	**Όλες τις ώρες του μαθήματος**
Ο καθηγητής ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους για ένα κείμενο.	10,3 (10,1)	29,6 (31,4)	34,0 (34,7)	23,7 (20,5)
Ο καθηγητής βοηθάει τους μαθητές να συνδέσουν τις ιστορίες που διαβάζουν με την καθημερινή τους ζωή.	20,2 (22,2)	36,8 (34,8)	29,4 (27,6)	10,9 (11,7)
Ο καθηγητής δείχνει στους μαθητές πώς οι πληροφορίες που βρίσκουν στα κείμενα συνδέονται με πληροφορίες που ήδη γνωρίζουν.	14,3 (11,9)	35,9 (34,0)	35,7 (35,7)	11,1 (14,8)
Ο καθηγητής θέτει ερωτήματα που παρακινούν τους μαθητές να έχουν ενεργό συμμετοχή.	10,1 (11,8)	25,0 (29,7)	35,1 (34,2)	26,8 (20,7)

Πίνακας 16: Συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Ελλάδα και τον ΟΟΣΑ

Ο Πίνακας 16 δείχνει ότι οι μαθητές στην Ελλάδα βιώνουν μια διδασκαλία που ενθαρρύνει σε ικανοποιητικό βαθμό τη **συμμετοχή και την έκφραση γνώμης**. Πάνω από το ένα τέταρτο των μαθητών δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί τους ζητούν **σε κάθε**

μάθημα να εκφράζουν απόψεις ή να συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση, ποσοστό λίγο υψηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Επιπλέον, οι καθηγητές φαίνεται να βοηθούν αρκετά τους μαθητές να **συνδέουν τις πληροφορίες των κειμένων με όσα ήδη γνωρίζουν**, αν και αυτή η πρακτική δεν εφαρμόζεται πάντα με συνέπεια. Αντίθετα, η **σύνδεση των αναγνωσμάτων με την καθημερινή ζωή** των μαθητών πραγματοποιείται σχετικά πιο σπάνια, δείχνοντας ότι η διδασκαλία παραμένει περισσότερο θεωρητική. Συνολικά, το κλίμα στις ελληνικές τάξεις φαίνεται **διαλογικό και συμμετοχικό**, όμως θα μπορούσε να γίνει **πιο βιωματικό και συνδεδεμένο με τις εμπειρίες των μαθητών**, ώστε να ενισχυθεί η ουσιαστική κατανόηση των κειμένων και το ενδιαφέρον για τη μάθηση.

Παράλληλα, σημαντικό στοιχείο για να αντιληφθεί κανείς σε ποιον βαθμό ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα μπορεί να επηρεάζει το επίπεδο του αναγνωστικού εγγραμματισμού των μαθητών είναι και η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων τεχνικών επεξεργασίας των κειμένων στην τάξη (βλ. Πίνακα 17).

Αυτό το σχολικό έτος, όταν πρέπει να διαβάσεις ένα βιβλίο ή ένα κεφάλαιο για τα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, συνήθως ο καθηγητής σού ζητά να κάνεις τα παρακάτω είτε μέσα στην τάξη είτε σαν εργασία στο σπίτι; (Σε παρένθεση τα αντίστοιχα μέσα ποσοστά του ΟΟΣΑ)		
	Ναι	**Όχι**
Να γράψεις μια περίληψη του βιβλίου ή του κεφαλαίου.	67.4 (66.8)	30.2 (29.7)
Να απαριθμήσεις και να γράψεις μια σύντομη περιγραφή των βασικών προσώπων.	70.64(69.1)	26.6 (27.2)
Να συζητήσεις σε μικρές ομάδες με άλλους μαθητές που διάβασαν το ίδιο βιβλίο ή κεφάλαιο.	**40.9 (49.1)**	**56.2 (47.1)**
Να πεις τις σκέψεις σου για το βιβλίο ή το κεφάλαιο (π.χ. αν σου άρεσε και, αν ναι, γιατί).	68.7 (72.6)	28.3 (23.6)
Να απαντήσεις σε ερωτήσεις για το βιβλίο ή το κεφάλαιο.	83.2 (79.1)	13.7 (17.1)
Να συγκρίνεις το περιεχόμενο του βιβλίου ή του κεφαλαίου με δικές σου εμπειρίες.	36.2 (38.6)	60.7 (57.4)
Να συγκρίνεις το βιβλίο με άλλα βιβλία ή κείμενα πάνω στο ίδιο θέμα.	50.2 (47.5)	46.7 (48.5)
Να διαλέξεις ένα απόσπασμα που σου άρεσε ή δεν σου άρεσε και να εξηγήσεις τον λόγο.	49.6 (49.5)	47.1 (46.5)
Να γράψεις ένα κείμενο σχετικά με αυτό που διάβασες.	**64.4 (56.2)**	**32.6 (39.8)**

Πίνακας 17: Συχνότητα εφαρμογής τεχνικών επεξεργασίας κειμένων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Ελλάδα και τον ΟΟΣΑ

Συμπληρώνοντας την εικόνα για το πώς οι μαθητές περιγράφουν τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, ο Πίνακας 17 δείχνει ότι **η διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Ελλάδα βασίζεται κυρίως σε παραδοσιακές δραστηριότητες κατανόησης, όπως η περίληψη και η περιγραφή προσώπων**, οι οποίες εφαρμόζονται σε παρόμοιο βαθμό με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Αντίθετα, **η ομαδοσυνεργατική συζήτηση και η σύνδεση του κειμένου με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών είναι λιγότερο συχνές**. Θετικό στοιχείο αποτελεί το ότι ένα **υψηλό ποσοστό μαθητών ενθαρρύνεται να εκφράσει τη γνώμη του και να γράψει κείμενα που σχετίζονται με τα αναγνώσματά του**, κάτι που ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και τη δημιουργικότητα.

Τέλος, καθώς τα ψηφιακά κείμενα αποτελούν τη βάση ολοένα και περισσότερων ερωτήσεων στο πλαίσιο της έρευνας PISA, έχει ιδιαίτερη σημασία να εξεταστεί επιπλέον και κατά πόσο, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, τέτοια κείμενα μελετώνται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (βλ. Πίνακα 18).

Στο σχολείο, έχεις διδαχθεί τα παρακάτω; (σε παρένθεση τα αντίστοιχα μέσα ποσοστά του ΟΟΣΑ)		
	Ναι	**Όχι**
Πώς να χρησιμοποιείς λέξεις-κλειδιά σε μια μηχανή αναζήτησης, όπως το Google©, το Yahoo©, κλπ.	57.0 (54.2)	40.5 (42.9)
Πώς να κρίνεις αν θα εμπιστευτείς πληροφορίες από το διαδίκτυο.	64.7 (67.1)	32.5 (29.8)
Πώς να συγκρίνεις διαφορετικές ιστοσελίδες και να κρίνεις ποιες πληροφορίες είναι περισσότερο κατάλληλες για τις σχολικές σου εργασίες.	58.5 (60.5)	38.8 (36.2)
Να κατανοείς τις συνέπειες της δημοσιοποίησης πληροφοριών στο διαδίκτυο όπως στο Facebook©, στο Instagram©, κλπ.	69.9 (73.4)	27.4 (23.4)
Πώς να χρησιμοποιείς τη σύντομη περιγραφή κάτω από τους συνδέσμους (links) στη λίστα με τα αποτελέσματα μιας αναζήτησης.	48.2 (46.8)	48.9 (49.7)
Πώς να καταλαβαίνεις εάν οι πληροφορίες είναι υποκειμενικές ή κατευθυνόμενες.	49.7 (52.5)	47.2 (44,0)
Πώς να ξεχωρίζεις το ηλεκτρονικό «ψάρεμα» (phishing) ή την ανεπιθύμητη αλληλογραφία (spam emails).	**46.2 (39.9)**	**50.9 (56.7)**

Πίνακας 18: Συχνότητα εφαρμογής δραστηριοτήτων επεξεργασίας ψηφιακών κειμένων στο σχολείο στην Ελλάδα και τον ΟΟΣΑ

Αναφορικά λοιπόν με την επεξεργασία ψηφιακών κειμένων στο σχολείο η εικόνα που προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 18 δείχνει ότι οι **μαθητές στην Ελλάδα βρίσκονται κοντά στον μέσο όρο του ΟΟΣΑ** ως προς την προσπάθεια καλλιέργειας των δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, με **μεγαλύτερη έκθεσή τους** σε δραστηριότητες που αφορούν σε ζητήματα **ασφάλειας και προστασίας (phishing, spam)** και **λίγο χαμηλότερη** σε δραστηριότητες που αφορούν στην **κριτική αξιολόγηση και σύγκριση πηγών**. Εντούτοις, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών **δεν έχει διδαχθεί επαρκώς** πώς να αναγνωρίζει την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα ή την προέλευση των πληροφοριών στο διαδίκτυο — κάτι κρίσιμο για την ανάπτυξη **κριτικής ψηφιακής σκέψης** στο σχολείο.

Έχοντας πλέον συνοψίσει τις βασικές αδυναμίες των μαθητών στην Ελλάδα στο πεδίο της Κατανόησης Κειμένου και έχοντας σε γενικές γραμμές σκιαγραφήσει τον τρόπο με τον οποίο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία, μπορούμε να προχωρήσουμε σε συγκεκριμένες προτάσεις προσαρμογής της διδασκαλίας με βάση τη λογική PISA, με στόχο πάντοτε την ενίσχυση του επιπέδου του αναγνωστικού εγγραμματισμού των μαθητών μας.

Κεφάλαιο 4. Προτάσεις προσαρμογής της διδασκαλίας με βάση τη λογική PISA

4.1 Η έννοια του αναγνωστικού εγγραμματισμού στα Προγράμματα Σπουδών

Η προσαρμογή της διδασκαλίας στο πνεύμα του PISA είναι στην πραγματικότητα προσαρμογή στο πνεύμα του εγγραμματισμού. Η ουσιωδέστερη παιδαγωγικά αναγκαιότητα δεν επικεντρώνεται στη βελτίωση των ελληνικών επιδόσεων στο PISA, αλλά στο να καλλιεργήσει η διδασκαλία τον εγγραμματισμό, μια ικανότητα λειτουργική και κοινωνική, εξαιρετικά δυναμική και πολυδιάστατη, που μάλιστα έχει ενσωματωθεί σε σημαντικό βαθμό ήδη στα νέα Προγράμματα Σπουδών.

Συγκεκριμένα, η έννοια «κείμενο» έχει πάψει εδώ και χρόνια να σημαίνει απλώς ένα σώμα από λέξεις και προτάσεις, και συμπεριλαμβάνει ήδη (και στη σχολική ύλη) την έννοια του πολυτροπικού κειμένου. Σε μια ακόμα πιο σύγχρονη εκδοχή της, όμως, η έννοια «κείμενο» περιλαμβάνει εικόνες, πίνακες, γραφήματα, ιστότοπους ολόκληρους (όπου «ανάγνωση» πια θεωρείται η «πλοήγηση»), συνδυασμό λεκτικών και οπτικών πληροφοριών και σχεδόν οποιοδήποτε οπτικό σήμα μπορεί να αποκρυπτογραφηθεί σε πληροφορία προς κατανόηση, ερμηνεία, επεξεργασία, αξιολόγηση, αξιοποίηση. Σε αυτήν την πιο σύγχρονη εκδοχή της, λοιπόν, η έννοια του «κειμένου» έχει μερικώς μόνο ενσωματωθεί σε σχολικά βιβλία και στη σχολική πράξη ευρύτερα. Όμως, στην πραγματική ζωή οι μαθητές τέτοιου είδους κείμενα καλούνται να κατανοήσουν και να διαχειριστούν. Κείμενα, δηλαδή, με την πολύ ευρύτερη και δυναμική έννοια, που διαφοροποιούν ανάλογα αυτό που ονομάζουμε «κατανόηση κειμένου», δηλαδή διάκριση της πληροφορίας, ερμηνεία και συλλογιστική αξιοποίησή της, αξιολόγηση και σχολιασμό του περιεχομένου (αξιοπιστία, καταλληλότητα, εγκυρότητα) αλλά και του ύφους της κλπ.

Με τέτοιον τρόπο προσδιορίζεται η έννοια «κείμενο» και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας στο Λύκειο: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΙΣ Α΄, Β΄ ΚΑΙ Γ΄ ΤΑΞΕΙΣ ΛΥΚΕΙΟΥ. Συγκεκριμένα, στην «Ταυτότητα Προγράμματος Σπουδών» αναφέρεται ως μία από τις βασικές αρχές η «Δημιουργική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων (ψηφιακό και πολυτροπικό υλικό, σώματα κειμένων κ.ά.) στη γλωσσική διδασκαλία.» (σελ. 3).

Αντίστοιχα, στην ενότητα «Β. ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ» ως γενικοί σκοποί μεταξύ άλλων αναφέρονται οι εξής:

> «*– ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/-τριών να κατανοούν προφορικά, γραπτά και πολυτροπικά κείμενα ως προς το ρητό και υπόρρητο περιεχόμενό τους,*
>
> *– ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/-τριών να συνθέτουν προφορικά, γραπτά και πολυτροπικά κείμενα σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος και με επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα*»

Σε συνέχεια των ανωτέρω, τέτοιου είδους κείμενα έχουν επιλεγεί ως κείμενα αναφοράς στις δραστηριότητες που προτείνει ο αντίστοιχος ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ στις δραστηριότητες/διδακτικά σενάρια/κριτήρια αξιολόγησης που προτείνει (σελ. 34-114) για την υποστήριξη των αρχών και των στόχων του νέου Προγράμματος Σπουδών.

Η έννοια του γραμματισμού διέπει και τον ΟΔΗΓΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ, καθώς αναφέρεται πάμπολλες φορές, ήδη από την εισαγωγή ως στοιχείο της σκοποθεσίας και των στόχων του μαθήματος (σελ 1-5), αλλά και περαιτέρω, στο θεωρητικό πλαίσιο της διδασκαλίας. Συγκεκριμενοποιείται δε στον τρόπο με τον οποίο το Πρόγραμμα Σπουδών προσδιορίζει την έννοια του κειμένου, με πάμπολλες αναφορές στην έννοια του πολυτροπικού κειμένου και των σημειωτικών του τρόπων (εικόνων, σχημάτων, διαγραμμάτων, γραμματοσειράς κλπ., ενδεικτικά βλ. σσ. 13-37, στις ενότητες που αφορούν «Περιεχόμενο της διδασκαλίας» και «Εξειδίκευση της ύλης»), αλλά και στην έννοια του ψηφιακού κειμένου/σώματος κειμένων (ιστοτόπων π.χ., βλ. ενδεικτικά σσ. 5-6, 14, 43 και 48), το οποίο πρέπει οι μαθητές να μάθουν να προσλαμβάνουν αλλά και να παράγουν, σύμφωνα με το ΠΣ.

Ο εγγραμματισμός στην κατανόηση κειμένου έγκειται ακριβώς σε αυτό, στη διαχείριση όλων αυτών των κειμένων με τρόπους που η πραγματική ζωή, με τα πραγματικά προβλήματα, απαιτεί, δηλαδή διαχείριση που προϋποθέτει δεξιότητες ανάλογες με τις νοητικές διαδικασίες που περιγράφονται στο κεφ. «Θεωρητικό πλαίσιο του εγγραμματισμού στην Κατανόηση Κειμένου», σε επικοινωνιακές

περιστάσεις όπως αυτές της πραγματικής ζωής, και όχι στο περιβάλλον μιας άσκησης βασισμένης σε μεταγλώσσα και τεχνικούς όρους που μόλις διδάχτηκαν. Και ενώ ο εγγραμματισμός ενσωματώνεται προοδευτικά όλο και περισσότερο στα Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, μάλιστα πολύ εμφατικά στα νέα Προγράμματα Σπουδών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (2022), στα υφιστάμενα σχολικά βιβλία δεν έχει ενσωματωθεί παρά ελάχιστα μέχρι στιγμής. Εύλογα, η παρουσία του είναι ακόμα πιο ισχνή στη σχολική πράξη, καθώς αυτή ακολουθεί πάντα με μια σχετική καθυστέρηση την εξέλιξη των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων.

Ενδεικτικά, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου 2022, ήδη από τη σελ. 1, στην ενότητα «Α. ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ», αναφέρεται η «*ανάπτυξη των κειμενικών γραμματισμών*» ως «κύριο στοιχείο του περιεχομένου της γλωσσικής εκπαίδευσης» που επιδιώκεται. Και στη σελ. 2, στην ενότητα «Ταυτότητα Προγράμματος Σπουδών» αναφέρεται «*η καλλιέργεια των πολλαπλών γραμματισμών ως παιδαγωγικός ορίζοντας της σκοποθεσίας*» του νέου Προγράμματος Σπουδών. Στη δε ενότητα «Β. ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ» και στους ειδικούς σκοπούς (σελ. 5 και 6) γίνεται διεξοδικότερη αναφορά στην έννοια του κοινωνικο-λειτουργικού γραμματισμού:

> *«Κοινωνικο-λειτουργικός Γραμματισμός*
>
> *Οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται να είναι σε θέση:*
>
> *– Να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τον κόσμο και για διάφορα εξειδικευμένα θέματα για τη δημιουργία των κειμένων τους.*
>
> *– Να αξιοποιούν τις γλωσσικές ικανότητες και γνώσεις τους για να αναπτύξουν πιθανά ακαδημαϊκά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα σε εξειδικευμένους τομείς.*
>
> *– Να χειρίζονται με άνεση, κριτική ικανότητα και αποτελεσματικότητα παραδοσιακά και σύγχρονα εργαλεία αναζήτησης πληροφοριών και δημιουργίας κειμένων.*
>
> *– Να χρησιμοποιούν με ευχέρεια ένα ευρύ φάσμα αναλογικών και ψηφιακών τεχνολογιών, για να διευρύνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και να ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές τους ανάγκες.*
>
> *– Να διαχειρίζονται το γλωσσικό υλικό και τον χρόνο τους, ώστε να εκφράζονται αποτελεσματικά στον προφορικό και γραπτό λόγο.»*

Τελικός σκοπός αυτού του οδηγού είναι να συμβάλει ακριβώς σε αυτό: να ενισχύσει πρακτικά τις προσπάθειες ενσωμάτωσης του εγγραμματισμού, μέσω στοχευμένων ασκήσεων, στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, μέσα από τις παρακάτω βασικές αρχές και – κυρίως – τα πρακτικά παραδείγματα που ακολουθούν στην επόμενη ενότητα.

4.2 Βασικές αρχές διδασκαλίας με στόχο την ενίσχυση του αναγνωστικού εγγραμματισμού

1. **Πλαισίωση κάθε δραστηριότητας με περικείμενο, με μια επικοινωνιακή συνθήκη υπαρκτή στην πραγματική ζωή των μαθητών**, συνθήκη που να οδηγεί τη σκέψη τους σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά αποτελέσματα, και όχι να υπαγορεύονται αυτά από μια θεωρία με μεταγλωσσικούς όρους, που ο μαθητής χειρίζεται σε «συνθήκες εργαστηρίου» (παράδειγμα 1 και παράδειγμα 2). Το Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου 2022 αναφέρεται σχετικά στην ενότητα «Ταυτότητα Προγράμματος Σπουδών» (σελ. 2 και 3) στις βασικές αρχές:

   α. «Αυθεντική χρήση της γλώσσας μέσω πραγματικών και όχι κατασκευασμένων ή επινοημένων παραδειγμάτων σε κάθε δραστηριότητα γλωσσικής κατανόησης και παραγωγής.

   β. Ρητή διάκριση των γλωσσικών ποικιλιών της ελληνικής στα κοινωνικά και κειμενικά τους περικείμενα και στο πλαίσιο των πολλαπλών γραμματισμών.»

   Επίσης, στους ειδικούς σκοπούς της «ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑΣ» του αναφέρει ως ένα από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα «Γλωσσικής Επίγνωσης» το εξής:

   «Οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται να είναι σε θέση:

   [...]

   – Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία σε σχέση με το περιεχόμενο, τον επικοινωνιακό σκοπό, το κειμενικό είδος και το περικείμενο.»

   Και στο αντίστοιχο πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου, βέβαια, η έννοια του περικειμένου υπάρχει ως βασική παράμετρος της διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος (σσ. 3-7, στο θεωρητικό υπόβαθρο, στους

σκοπούς και στόχους αλλά και στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου κοκ).

2. **Έμφαση στη διάκριση ανάμεσα στο περιεχόμενο και στη μορφή**: στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου αναφέρεται στην ενότητα «Ταυτότητα Προγράμματος Σπουδών» ως αρχή η *«Ρητή διδασκαλία των γλωσσικών μέσων με τα οποία οι ομιλητές/ομιλήτριες και οι συγγραφείς πραγματώνουν τους επικοινωνιακούς τους στόχους στα εκάστοτε περικείμενα...»*, αλλά και στους γενικούς σκοπούς της «ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑΣ» ότι: «*Η λειτουργική διάσταση της γλώσσας συνδέεται με τη γλωσσική χρήση. Από αυτή τη διάσταση πηγάζει ως γενικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο η διεύρυνση της πραγματολογικής ικανότητας των μαθητών/-τριών, η οποία εστιάζει αφενός στη συνειδητοποίηση του τρόπου πραγμάτωσης συγκεκριμένων λειτουργιών μέσω γλωσσικών επιλογών και αφετέρου στις κοινωνικοπολιτισμικές και υφολογικές συνιστώσες κάθε γλωσσικής επιλογής. Εφόσον η γλώσσα πραγματώνεται πάντοτε με τη μορφή γλωσσικών ποικιλιών, μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας επιδιώκεται, επιπλέον, η κατανόηση του ρόλου και της λειτουργίας τους ως μηχανισμών δημιουργίας νοημάτων και ως δεικτών ταυτότητας*». Ενδεικτικά, και το αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου αναφέρει ότι «*Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γραμματικής του κειμένου, οι μαθητές διδάσκονται […] τις υφολογικές διαστάσεις και τις αντίστοιχες συνυποδηλώσεις κάθε γραμματικού τύπου και κάθε μορφολογικής και συντακτικής δομής (π.χ. επίσημο / ανεπίσημο, οικείο / τυπικό / ευγενικό, προσωπικό / απρόσωπο, ειδικευμένο / εκλαϊκευμένο, σύνθετο / πυκνό / απλό / λιτό ύφος)*» (σελ 57-58).

   Ενώ λοιπόν αυτή η διάκριση είναι ενσωματωμένη στη σχολική ύλη (σε κάποιον βαθμό και από παλαιότερα) και παρότι μάλιστα τα τελευταία χρόνια η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας αλλά και η θεματολογία των Πανελλαδικών Εξετάσεων έχουν προωθήσει τέτοιου τύπου ασκησιολογία, η διάκριση και, κυρίως, ο συσχετισμός μορφολογικών στοιχείων (επιλογών του συντάκτη) και περιεχομένου

(προθέσεων/υποδηλώσεών του) είναι κάτι που δεν κατορθώνεται ικανοποιητικά, γίνεται εν τέλει τυποποιημένα, με βάση έτοιμες θεωρίες-κλισέ κλπ. Είναι προφανές ότι δεν σχηματίζονται καθαρά οι έννοιες αυτές στη σκέψη των μαθητών και, κυρίως, δεν αναπτύσσονται οι σχετικές δεξιότητες δημιουργικής αξιοποίησής τους. Και είναι μάλλον φανερό ότι πρέπει να συγκλίνουμε οι διδάσκοντες σε κάποιες σταθερές τελικά. Πρώτον, να είναι καθαρές οι έννοιες: για παράδειγμα, ακόμη και στη λέξη «ύφος» υπάρχει, αν όχι σύγχυση, πάντως τεράστιο **εύρος** ερμηνειών/ σημασιολογήσεων, οπότε και ανάλογο χάος κριτηρίων. Από την άλλη, όποτε είναι σαφείς οι έννοιες που χρησιμοποιούμε για την περιγραφή της μορφής του κειμένου (ύφος, γλωσσικές/εκφραστικές επιλογές, ρηματικά πρόσωπα κλπ.) αλλά και οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις έννοιες και στις έννοιες με τις οποίες περιγράφουμε το περιεχόμενο (σκοπός, πρόθεση, αποτελεσματικότητα κλπ.), οι μαθητές φαίνεται να κατανοούν πιο δημιουργικά και να αποδίδουν καλύτερα. **Συνεπώς**, δεύτερον: ίσως είναι μια καλή ιδέα να προτιμώνται θέματα κλειστού τύπου στη διδασκαλία και την αξιολόγηση που αφορά τη διάκριση αλλά και τη σχέση μορφής και περιεχομένου (παράδειγμα 3 και παράδειγμα 4).

3. **Εξοικείωση των μαθητών με μη τυπικά κείμενα**, πρακτικά και δημιουργικά: μη συνεχή κείμενα, κείμενα που συνδυάζουν οπτική και λεκτική πληροφορία, πίνακες, γραφήματα, φόρμες προς συμπλήρωση, ισοτόπους όπου η ανάγνωση είναι πλοήγηση κλπ. (παράδειγμα 5 και παράδειγμα 6).

4. **Εξάσκηση των μαθητών στην πλοήγηση**, στη **διερευνητική ανάγνωση**, μέσα σε περιβάλλον δυναμικού κειμένου, όπως είναι οι ιστότοποι. Είναι η κατάλληλη συνθήκη για να ασκηθούν οι μαθητές και στη συνεξέταση κειμένων, στην εφαρμογή κριτηρίων αξιολόγησης της πληροφορίας και προβληματισμού (παράδειγμα 7). Πολύ σχετική με αυτήν αλλά και την προηγούμενη αρχή εγγραμματισμού είναι η αναφορά του νέου

Προγράμματος Σπουδών του 2022, που συγκαταλέγει στις βασικές αρχές του στην ενότητα «Ταυτότητα Προγράμματος Σπουδών» τα εξής:

α. «Μαθητοκεντρική προσέγγιση, με έμφαση στην ανακαλυπτική, συνεργατική και δραστηριοκεντρική μάθηση, μέσω της δημιουργίας καταστασιακών περιβαλλόντων για τη διασφάλιση της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στην εκπαιδευτική πράξη.

β. Δημιουργική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων (ψηφιακό και πολυτροπικό υλικό, σώματα κειμένων κ.ά.) στη γλωσσική διδασκαλία.»

Η διάσταση αυτή καλύπτεται και από το αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου, με βάση το περιεχόμενο που δίνει στον όρο «κείμενο», όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα Η έννοια του αναγνωστικού εγγραμματισμού στα προγράμματα σπουδών.

5. **Εξάσκηση των μαθητών στην ερμηνεία, διάκρισή της από την απλή πρόσληψη/απόδοση πληροφοριών**: όχι μόνον τι λέει ένα κείμενο, αλλά τι θέλει να πει, τι σκέψεις/προθέσεις/συναισθήματα διακρίνονται πίσω από τα λεγόμενα στο κείμενο, πίσω από πληροφορίες (παράδειγμα 8) και εκφραστικές επιλογές (παράδειγμα 4 και παράδειγμα 5). Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου υπάρχουν ρητές αναφορές, στην ενότητα «Β2. Αναλυτική Απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών» (στις σελ. 17-21), όπως:

α. (Οι μαθητές) Εντοπίζουν το θέμα του κειμένου, την κατευθυντήρια ιδέα και τις επιμέρους ή/και συγκεκριμένες πληροφορίες.

β. Διακρίνουν τα μέρη του κειμένου και την επικοινωνιακή στόχευση του πομπού.

Πρέπει οι μαθητές να ασκούνται σε δραστηριότητες που δε ζητούν απλώς πρόσληψη της πληροφορίας και απόδοσή της με άλλο λεκτικό, αλλά κατανόηση σκέψεων/προθέσεων/συναισθημάτων του πομπού, που «κρύβονται» κάτω από την αποτυπωμένη πληροφορία.

Φυσικά, η δεξιότητα της ερμηνείας είναι βασικός στόχος του Προγράμματος Σπουδών και στο Γυμνάσιο, καθώς πρόκειται για πολύ βασική γλωσσική δεξιότητα, που διέπει διαχρονικά τα σχετικά Προγράμματα Σπουδών.

6. **Εξάσκηση των μαθητών στον προβληματισμό και την αξιολόγηση** επί της πληροφορίας, στη διατύπωση κρίσεων αιτιολογημένων (ιδίως για την αξιοπιστία μιας πηγής ή την ουδετερότητά της), που βασίζονται και σε στοιχειώδεις εξωκειμενικές γνώσεις. Και εδώ, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει σχετική πρόβλεψη, που για την Α΄ Λυκείου, βέβαια, περιορίζεται σε αφηγηματικά κείμενα: «*[Οι μαθητές] Ασκούν κριτική με επιχειρήματα και στοιχεία σε απόψεις, ιδέες, τοποθετήσεις, ενέργειες των προσώπων αφηγηματικών κειμένων*». Αλλά και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου υπάρχει διαχρονικά η πρόβλεψη εξάσκησης των μαθητών στον σχολιασμό πληροφοριών, απόψεων, εκφραστικών/υφολογικών επιλογών κλπ., καθώς πρόκειται επίσης για βασική δεξιότητα-στόχο στο γλωσσικό μάθημα.

   Εδώ θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη διάκριση όλων των παραπάνω από τον απλό εντοπισμό πληροφοριών στα κείμενα και την αναδιήγηση, είτε αυτή αφορά τα κείμενα είτε την εκφώνηση (παράδειγμα 9 και παράδειγμα 10). Ενδεικτικές προτάσεις οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση του να καλλιεργηθεί η δεξιότητα του «Προβληματισμού γύρω από τις προεκτάσεις του νοήματος» είναι να:

   - γίνονται **συνδέσεις του νοήματος του κειμένου με τις εμπειρίες των μαθητών** (Πώς σχετίζεται αυτό που διάβασες με τη δική σου ζωή;)
   - γίνονται **συνδέσεις του νοήματος του κειμένου με τα νοήματα άλλων κειμένων** που έχουν συναντήσει πρόσφατα οι μαθητές (Ποια σχέση έχει το κείμενο με όσα μάθαμε στη Φυσική/στην Ιστορία;)
   - ζητείται από τους μαθητές να προβούν σε **δημιουργικές επεκτάσεις του νοήματος** (να φανταστούν συνέχειες, εναλλακτικά σενάρια, άλλες χρήσεις της πληροφορίας, κλπ.).

Αντιστοίχως, προς την κατεύθυνση του να καλλιεργηθεί η δεξιότητα της **«Αξιολόγησης του περιεχομένου του κειμένου»** θα μπορούσαν να βοηθήσουν δραστηριότητες στις οποίες:

- καλούνται συχνά οι μαθητές να απαντούν **κριτικές ερωτήσεις** του τύπου «Πόσο αξιόπιστη είναι η πηγή; Πώς μπορείς να τεκμηριώσεις την αξιοπιστία της;», «Συμφωνείς με τα επιχειρήματα; Γιατί/Γιατί όχι;», «Τι στοιχεία λείπουν;»,
- εμπλέκονται σε δραστηριότητες **συγκριτικής ανάγνωσης,** π.χ. δύο κειμένων με διαφορετικές οπτικές για το ίδιο θέμα,
- εμπλέκονται σε δραστηριότητες **αναγνώρισης παραπλανητικών πληροφοριών** (fake news).

7. **Εξάσκηση των μαθητών στη διαχείριση αντικρουόμενων απόψεων:** οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να εστιάζουν και να κατανοούν τα σημεία διαφωνίας, να διακρίνουν γεγονότα από απόψεις και, τελικά, να τοποθετούνται προσωπικά επί της διαφωνίας (παράδειγμα 11). Σε αυτό το σημείο, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου έχει την αντίστοιχη πρόβλεψη στην Γ Λυκείου:

   α. «(Οι μαθητές) Συγκρίνουν και αντιπαραθέτουν κείμενα ως προς το περιεχόμενο και την οργάνωσή τους.

   β. Αξιολογούν την επάρκεια και την καταλληλότητα της επιχειρηματολογίας των κειμένων σε συνάρτηση με το θέμα και τις διαστάσεις που προβάλλονται.

   γ. Ανασκευάζουν επιχειρήματα του κειμένου.

   δ. Συνθέτουν πληροφορίες του κειμένου με σκοπό την ανάπτυξη προσωπικής θέσης.»

   Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου, αντίστοιχα, υπάρχει πρόβλεψη και για δραστηριότητες των μαθητών σχετικά με τη διαχείριση αντικρουόμενων απόψεων (ενδεικτικά στις σσ. 154-155).

8. **Περιεχόμενο κειμένων**: έχει μεγάλη σημασία, όπως αποδεικνύεται ερευνητικά αλλά και εμπειρικά, να αξιοποιούνται στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας **κείμενα που να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών**. Και αυτή η αρχή εγγραμματισμού προβλέπεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου, ως βασική αρχή σχεδιασμού της μάθησης: *«Επιπλέον, το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Λύκειο, αναγνωρίζοντας ότι η συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία προϋποθέτει την εθελούσια κινητοποίηση και την προσωπική δέσμευση των εφήβων μαθητών/-τριών, στηρίζει και επιδιώκει την ελευθερία έκφρασής τους και λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις προτεραιότητες και τη βιογραφία της ατομικότητας και συλλογικότητάς τους.» (σελ 10).* Αλλά και εκεί που περιγράφει τα προτεινόμενα θεματικά πεδία, όπου προτρέπει τους διδάσκοντες *«να επιλέξουν, χωρίς τον περιορισμό των καθορισμένων Θεματικών Ενοτήτων, και να αξιοποιήσουν θέματα και κείμενα που ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών.»* Αντίστοιχα, στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου 2022 αυτή η αρχή εγγραμματισμού έχει φανερά τηρηθεί στην επιλογή των κειμένων πάνω στα οποία βασίζονται οι προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες στις σελίδες 97-177. Ο εμπλουτισμός της θεματολογίας των κειμένων μπορεί επιπλέον να λειτουργήσει και ως εργαλείο μείωσης του χάσματος των επιδόσεων που παρατηρείται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Συγκεκριμένα, προτείνεται η συμπερίληψη στη διδασκαλία κειμένων με θεματικές που έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των αγοριών (π.χ. πληροφοριακά/τεχνικά κείμενα, κείμενα για σπορ). Στόχος είναι η αύξηση της εμπλοκής των αγοριών στην ανάγνωση των σχετικών κειμένων.

   Στο PISA είναι φανερή αυτή η επιδίωξη, στην επιλογή των κειμένων που αξιοποιούνται στα θέματα. Ανάλογη προσπάθεια έχει γίνει και στη δημιουργία της πλατφόρμας skills4life.gr.

9. **Ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού των μαθητών**: πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα «οπτικού γραμματισμού», ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν περισσότερο με διάφορες μορφές τεχνικών αναπαραστάσεων (ειδικά γραφήματα/γραφικές παραστάσεις και πίνακες δεδομένων) και να μάθουν:

α) να τις «διαβάζουν», αποκωδικοποιώντας τις πληροφορίες που αυτές οι μορφές αναπαραστάσεων περιλαμβάνουν, και

β) να «μεταφράζουν» τις σχετικές πληροφορίες από μια μορφή αναπαράστασης σε μια άλλη.

Η εξάσκηση του οπτικού γραμματισμού είναι, επίσης, μέσα στους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών του 2022 στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, όπως έχει φανεί ήδη από τα προαναφερόμενα σχετικά με τα είδη και τα χαρακτηριστικά των κειμένων που προτείνουν προς χρήση.

Η διαδικασία αυτή μπορεί να διευκολυνθεί μέσω της εφαρμογής ποικίλων τεχνικών όπως είναι:

- Η **σύνδεση των απεικονίσεων με πραγματικά δεδομένα** που ενδιαφέρουν τους μαθητές (π.χ. αθλητικά στατιστικά, κοινωνικά δίκτυα, περιβαλλοντικά δεδομένα).
- Η **σταδιακή καθοδήγηση (scaffolding)** μέσω υλοποίησης «βημάτων ανάγνωσης»: τίτλος της τεχνικής αναπαράστασης → άξονες/μεταβλητές → μονάδες μέτρησης → εύρος τιμών → βασικά ευρήματα. Χρήση απλών απεικονίσεων στην αρχή και μετά μετάβαση σε πιο σύνθετες.
- Η **παραγωγή απεικονίσεων από τους ίδιους τους μαθητές**: δημιουργία δικών τους γραφημάτων με βάση δεδομένα που συλλέγουν (π.χ. μικρές έρευνες στην τάξη).
- Η **κριτική ανάγνωση τεχνικών απεικονίσεων**: εξοικείωση με παραπλανητικές απεικονίσεις (π.χ. κομμένοι άξονες, μη αναλογικές κλίμακες), συζήτηση για την αξιοπιστία και το πλαίσιο των δεδομένων.

Στα θέματα της πλατφόρμας skills4life έχει επιχειρηθεί η **ενσωμάτωση** των παραπάνω αρχών, πράγμα που είναι φανερό στην επιλογή των κειμένων-πηγών και στην ύπαρξη σεναρίων (ρεαλιστικών επικοινωνιακών πλαισίων), κυρίως όμως είναι φανερό στη **διαδοχή των ερωτήσεων** σε κάθε θέμα: το ζητούμενο κάθε ερώτησης και η απαιτούμενη δραστηριότητα εκ μέρους των μαθητών είναι ενταγμένα σε μια **διαβάθμιση** από το πιο **απλό** στο πιο **σύνθετο** και από το πιο **οικείο** προς το **λιγότερο οικείο** για τους μαθητές:

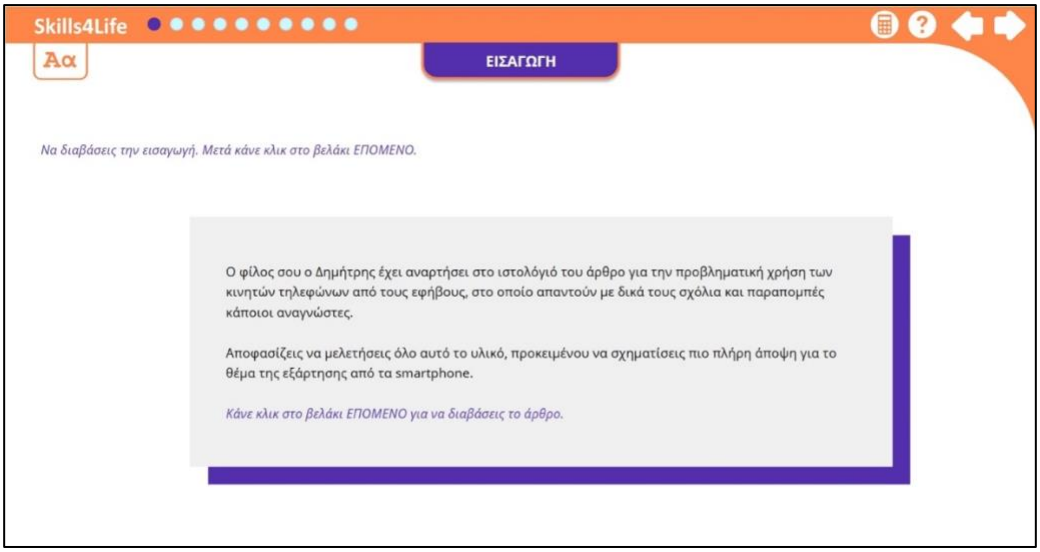
- **ως προς το πλήθος και τις κατηγορίες κειμένων**: από το ένα κείμενο στη συνεξέταση κειμένων (πολλαπλές πηγές), από το συνεχές στο ασυνεχές και στο μικτό, από το στατικό στο δυναμικό (πλοήγηση)·
- **ως προς τη νοητική διαδικασία**: από τον απλό εντοπισμό πληροφοριών στην ερμηνεία, έπειτα στην αξιολόγηση ποιότητας και αξιοπιστίας, στον προβληματισμό επί της μορφής (ύφους/εκφραστικών επιλογών) και, τέλος, στον εντοπισμό και διαχείριση αντικρουόμενων δηλώσεων·
- **ως προς τον βαθμό δυσκολίας**: από το πιο εύκολο στο πιο δύσκολο.

Έτσι μπορούν οι μαθητές να κατακτήσουν σταδιακά το νόημα του κειμένου και να φτάσουν στα υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας. Γι' αυτό και τα θέματα της πλατφόρμας skills4life στην Κατανόηση Κειμένου δεν είναι ακριβώς εξεταστικά δοκίμια, αλλά τείνουν προς τη μορφή του διδακτικού σεναρίου, τουλάχιστον αυτά με τον μεγαλύτερο αριθμό ερωτήσεων (7). Ακόμη όμως και τα θέματα που περιέχουν μικρότερο αριθμό ερωτήσεων, είναι δυνατό μέσω της πλατφόρμας simulation (βλ. αναλυτικότερα στο κεφ. 5) να συγχωνευτούν σε σενάρια διδασκαλίας μαζί με άλλα που θα επιλέξει ο χρήστης-εκπαιδευτικός από την πλατφόρμα skills4life· χρησιμοποιώντας, δηλαδή, την πλατφόρμα simulation κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει τα δικά του «διδακτικά πακέτα», επιλέγοντας θέματα και ερωτήσεις από την Τράπεζα skills4life. Έχει μεγάλη σημασία κάθε σενάριο διδασκαλίας να οδηγεί σταδιακά και κλιμακωτά τους μαθητές στα υψηλότερα επίπεδα κατανόησης, άρα και αναγνωστικής ικανότητας.

Πριν δούμε, λοιπόν, την ενότητα με τα παραδείγματα που υλοποιούν μία προς μία (αλλά χωριστά) τις παραπάνω αρχές, ας δούμε ένα παράδειγμα μιας περισσότερο συνολικής και συνεκτικής υλοποίησής τους, σε ένα θέμα-σενάριο διδασκαλίας που οι ερωτήσεις του έχουν αυτόν τον χαρακτήρα της σταδιακής και κλιμακωτής καθοδήγησης των μαθητών στην κατάκτηση του νοήματος του κειμένου.

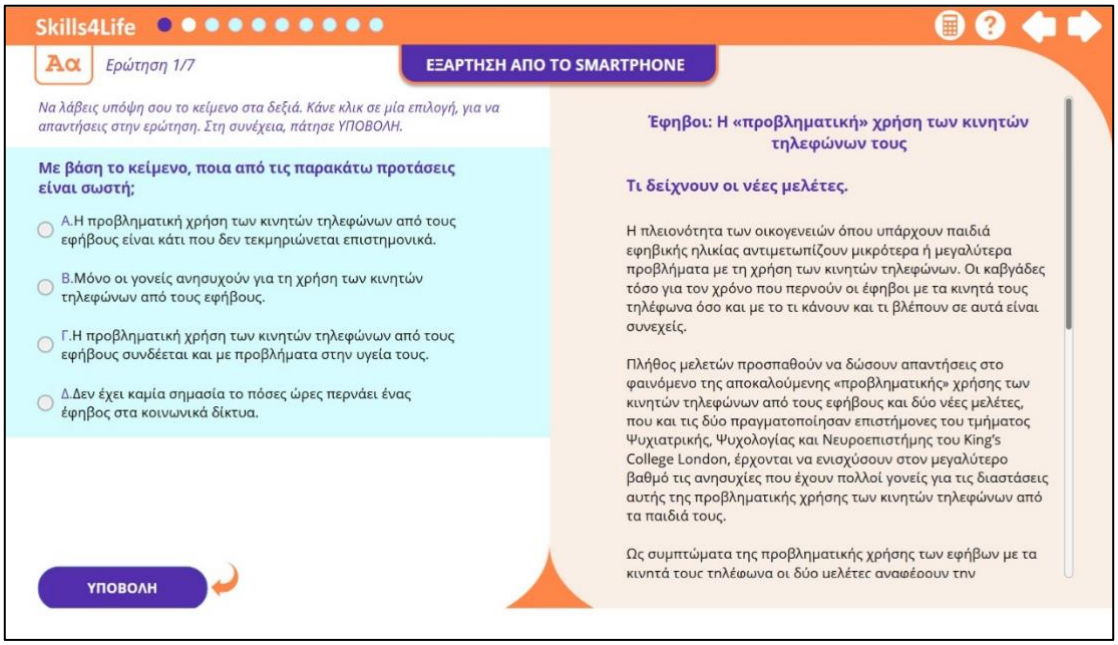
Πρόκειται για το θέμα «ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ SMARTPHONE» από την πλατφόρμα skills4life. Ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση των ερωτήσεών του και του σκεπτικού που υλοποιούν, καθεμία ξεχωριστά αλλά και στο σύνολό τους.

Στην πρώτη οθόνη (Εικόνα 2) οι μαθητές βλέπουν, όπως σε όλα τα θέματα της Κατανόησης Κειμένου, ένα **σενάριο-επικοινωνιακή περίσταση**. Μέσα σε αυτό το περικείμενο, οι ερωτήσεις-δραστηριότητες που ακολουθούν **προσομοιώνουν μια πραγματικότητα** που είναι κοντά στην εμπειρία των παιδιών.



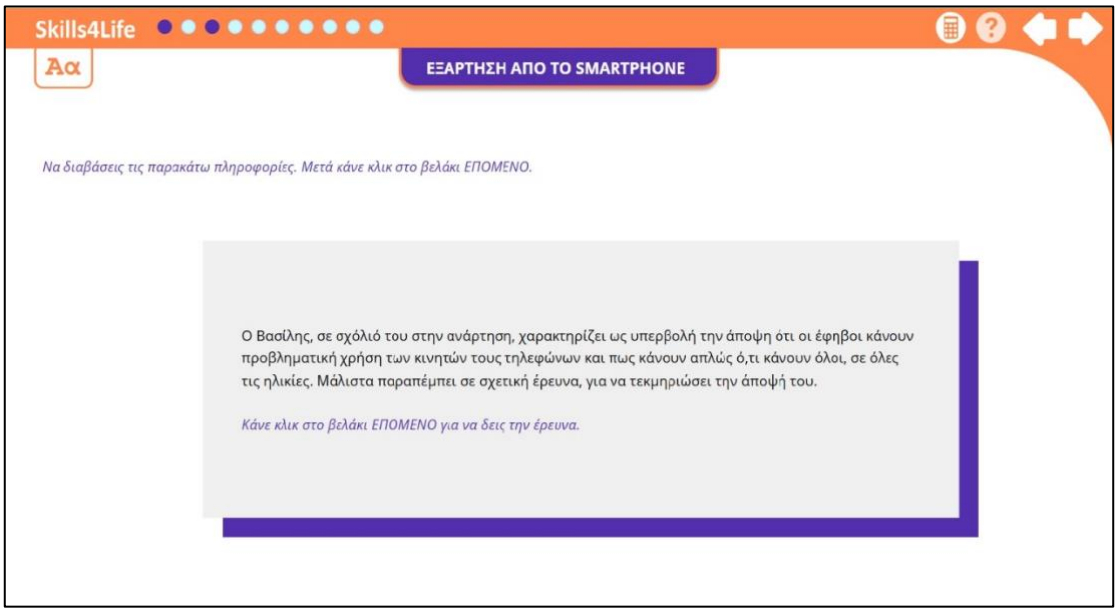
Εικόνα 2: Το σενάριο-επικοινωνιακή περίσταση

Αμέσως μετά (Εικόνα 3), ακολουθεί η **πρώτη ερώτηση**, που προκύπτει βάσει του σεναρίου. Απλή, ως πρώτη ερώτηση, αφορά **εντοπισμό πληροφοριών** στο κείμενο. Εδώ, όμως, οι μαθητές δεν καλούνται να διαβάσουν «γενικά και αόριστα», δηλαδή παθητικά, αλλά με σαφείς κατευθύνσεις για επαλήθευση/διάψευση των προσφερόμενων από την ερώτηση επιλογών, ύστερα από προσεκτική εξέταση σχεδόν όλων των πληροφοριών του κειμένου. Έτσι με **ενεργό ανάγνωση** οδηγούνται στην **πρόσληψη συνολικά των πληροφοριών** του κειμένου.



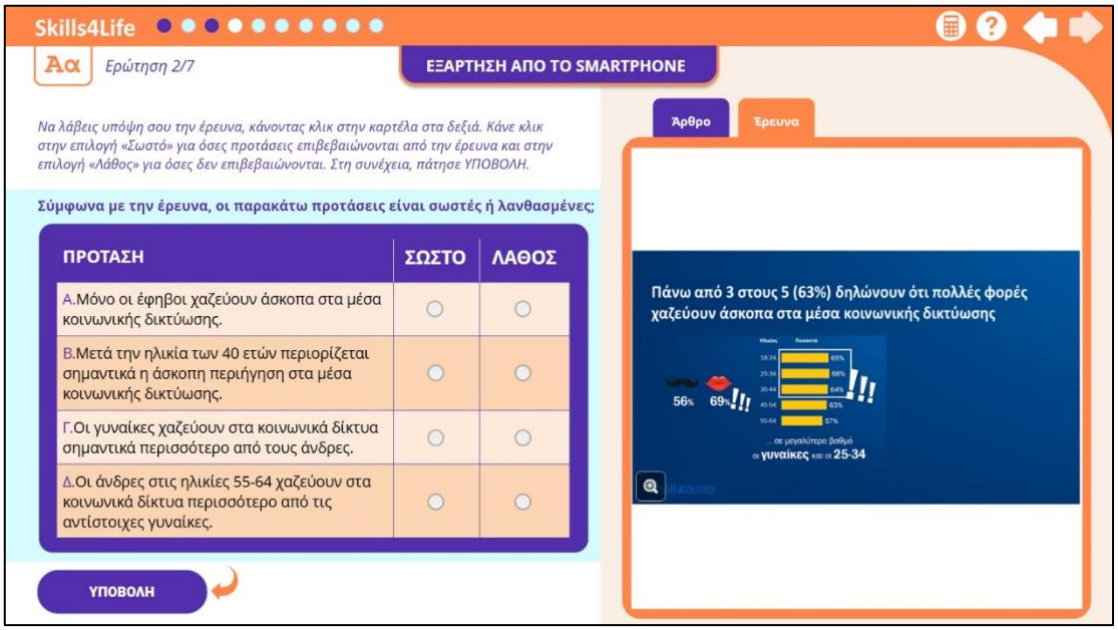
Εικόνα 3: Η πρώτη ερώτηση

Η επόμενη οθόνη (Εικόνα 4) περιέχει **συμπλήρωση-εξέλιξη του σεναρίου** (κατά το οποίο εμφανίζεται μια **διαφωνία** του Βασίλη απέναντι στον Δημήτρη), πράγμα που επίσης συμβαίνει συχνά στα θέματα της Κατανόησης Κειμένου στο skills4life αλλά και στο PISA. Βάσει αυτής της εξέλιξης οι μαθητές θα έρθουν αντιμέτωποι με δεύτερο κείμενο-πηγή, που θα πρέπει να συνεξετάσουν.



Εικόνα 4: Συμπλήρωση του σεναρίου

Η **δεύτερη ερώτηση** (Εικόνα 5), λοιπόν, φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με **δύο κείμενα** πια, που πρέπει να **συνεξετάσουν**. Το δεύτερο, μάλιστα, είναι **μη συνεχές** και περιέχει και **πληροφορία οπτική** (τα σύμβολα που αφορούν τα φύλα) αλλά και **αριθμητική**. Ωστόσο, η νοητική διαδικασία παραμένει βασική: πρόκειται για εντοπισμό πληροφοριών και πάλι, με ένα βήμα ακόμη, τη **σύγκριση** αλλά και **σύνθεση** (στο Α και το Δ) κάποιων από τις πληροφορίες. Έτσι, οι μαθητές οδηγούνται σε πιο σύνθετη διαδικασία, αλλά σταδιακά: από την εξέταση ενός κειμένου στη συνεξέταση κειμένων, στη σύγκριση/σύνθεση πληροφοριών, από το συνεχές στο μη συνεχές κλπ., **αλλά με νοητική διαδικασία βασική ακόμη**, στις πρώτες ερωτήσεις: εντοπισμός και σύνθεση πληροφοριών. Διότι πρώτος στόχος είναι η πρόσληψη των πληροφοριών του κειμένου/των κειμένων, όσο γίνεται πληρέστερα και ακριβέστερα.



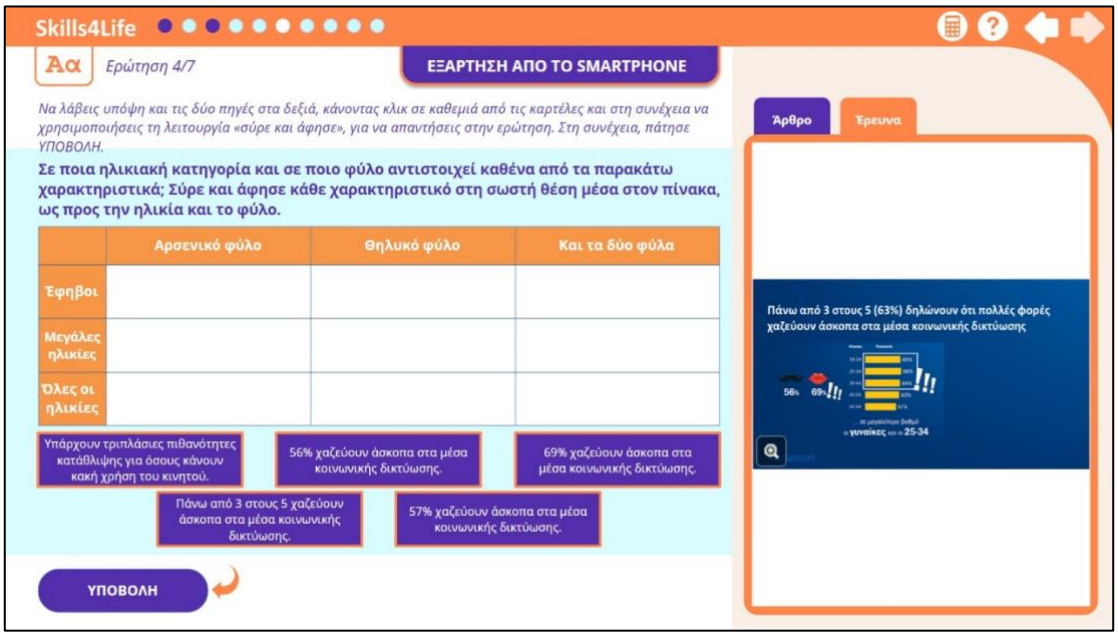
Εικόνα 5: Η δεύτερη ερώτηση

Στην **τρίτη ερώτηση** (Εικόνα 6) οι νοητικές διαδικασίες που οι μαθητές καλούνται να ενεργοποιήσουν είναι **αναβαθμισμένες**. Στα ίδια **δύο κείμενα** (συνεξέταση), βέβαια, αλλά τώρα ζητείται από τους μαθητές να **ελέγξουν την ορθότητα συμπερασμάτων** και να διαχειριστούν **αντικρουόμενες απόψεις**, όπως υπαγορεύει η εξέλιξη του σεναρίου.



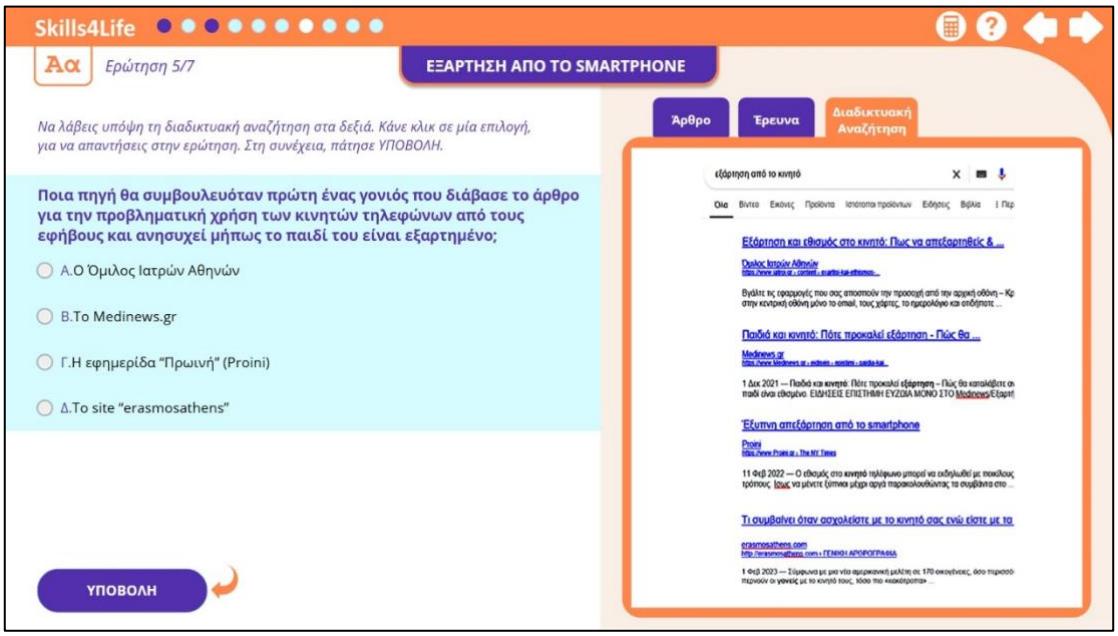
Εικόνα 6: Η τρίτη ερώτηση

Στην **τέταρτη ερώτηση** (Εικόνα 7), ενώ η νοητική διαδικασία είναι και πάλι βασική (εντοπισμός πληροφοριών), η ζητούμενη δραστηριότητα από τους μαθητές είναι σχετικά πιο **σύνθετη**: καλούνται **να δημιουργήσουν**, ουσιαστικά, κάτι σαν **διάγραμμα** με πληροφορίες από τα δύο κείμενα, **οπτικοποιώντας** τώρα οι ίδιοι την πληροφορία.



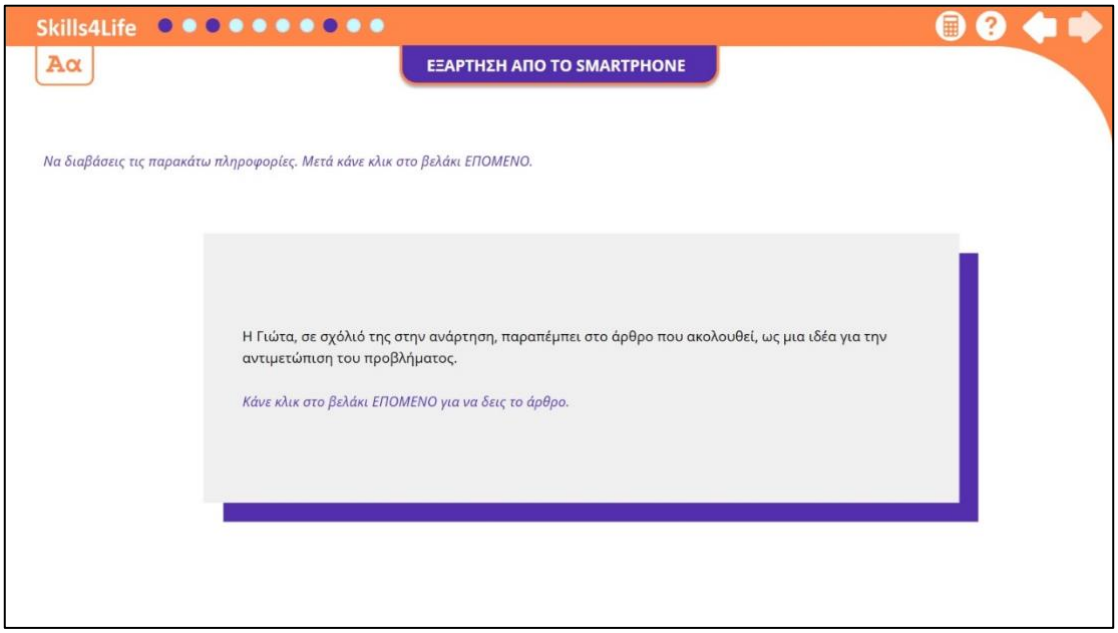
Εικόνα 7: Η τέταρτη ερώτηση

Η **πέμπτη ερώτηση** (Εικόνα 8) εισάγει τους μαθητές σε ελαφρώς διαφορετικές νοητικές διαδικασίες: **απόδοση της πληροφορίας με τη συγκεκριμένη σημασία που έχει στο κείμενο και αναζήτηση και επιλογή σχετικού κειμένου**. Καλούνται να εντοπίσουν το καταλληλότερο από τα αποτελέσματα μιας αναζήτησης στο διαδίκτυο, με κριτήρια κάποιες πληροφορίες από το πρώτο κείμενο, που όμως τις περιέχει η εκφώνηση της ερώτησης. Έχουμε και πάλι συνεξέταση κειμένων, όπου μάλιστα το δεύτερο (αποτελέσματα αναζήτησης) είναι ασυνεχές κείμενο, έχουμε **σύγκριση** πληροφοριών και **αξιολόγησή** τους (σχετικότητα, καταλληλότητα), οπότε η **αναβάθμιση** της νοητικής διαδικασίας γίνεται και πάλι **σταδιακά**.



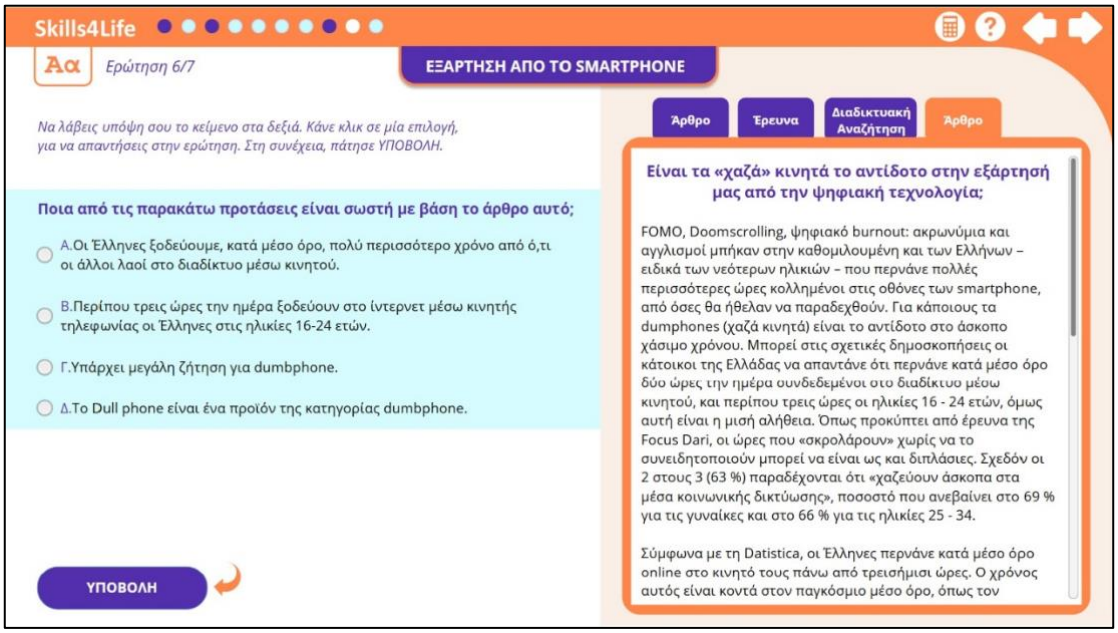
Εικόνα 8: Η πέμπτη ερώτηση

Στην επόμενη οθόνη (Εικόνα 9) το **σενάριο εξελίσσεται**, με την προσθήκη και άλλου συνομιλητή, της Γιώτας, που συνεισφέρει ένα ακόμα κείμενο στη συζήτηση.



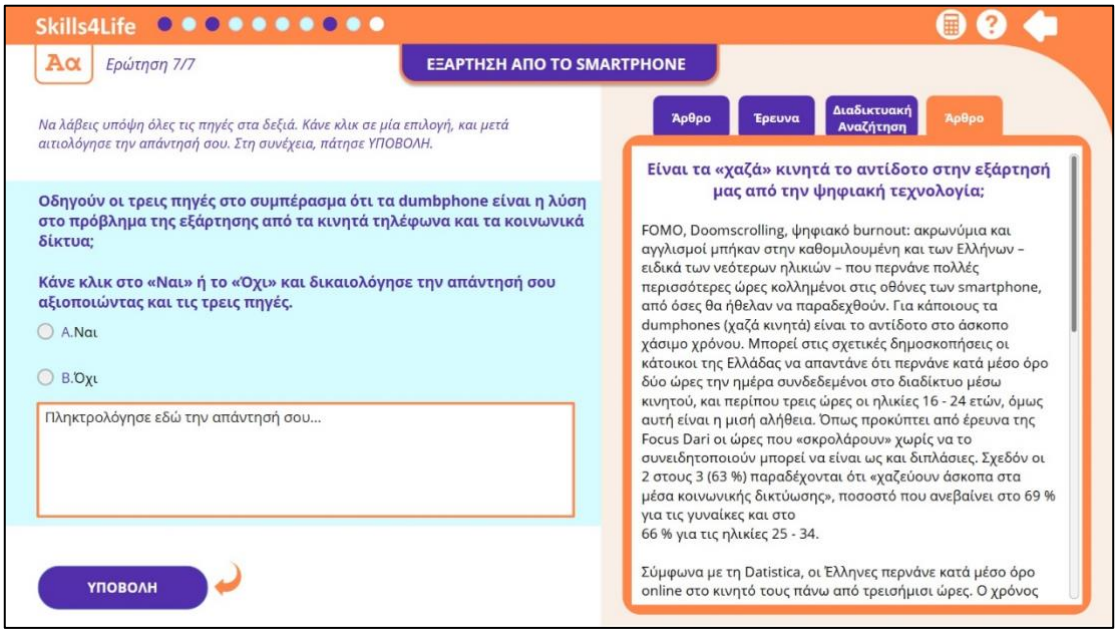
Εικόνα 9: Εξέλιξη του σεναρίου

Στην **έκτη ερώτηση** (Εικόνα 10), οι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με **ένα ακόμη κείμενο-πηγή**. Ήδη έχει διαμορφωθεί έτσι ένα **περιβάλλον** που **προσομοιώνει** τα **ψηφιακά περιβάλλοντα** με τις πολλαπλές πηγές (καρτέλες εδώ), όπου κινούνται οι μαθητές. Ωστόσο, πριν ζητηθεί από τους μαθητές να συνεξετάσουν το νέο κείμενο με προηγούμενα, τους τίθεται μια **ερώτηση «γνωριμίας»** και με αυτό το κείμενο, ερώτηση δηλαδή **εντοπισμού πληροφοριών**, που θα τους οδηγήσει σε διερευνητική/ενεργή ανάγνωση του κειμένου, συνολικά και πάλι, ώστε να προσλάβουν επαρκώς το σύνολο των πληροφοριών του.



Εικόνα 10: Η έκτη ερώτηση

Στην **έβδομη** και τελευταία **ερώτηση** (Εικόνα 11), εύλογα, **κορυφώνεται** η κλιμάκωση: οι μαθητές καλούνται να καταλήξουν σε ένα **γενικό συμπέρασμα**, το οποίο πρέπει και **να υποστηρίξουν**, με σύντομο δικό τους κείμενο, σε ερώτηση ανοιχτού τύπου. Για να το κάνουν, θα πρέπει **να συνεξετάσουν τρία κείμενα** (το ένα ασυνεχές), **να επιλέξουν** τις πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην απάντηση που θα αναπτύξουν ως υποστήριξη του συμπεράσματος, **να** τις **συγκρίνουν** (δεδομένα εξάρτησης στα δύο κείμενα, προτεινόμενη λύση και πληροφορίες για την αξιολόγησή της στο τελευταίο κείμενο), **να προβληματιστούν** και **να αξιολογήσουν** αυτές τις πληροφορίες και να καταλήξουν έτσι σε ένα επαρκώς τεκμηριωμένο συμπέρασμα (αναλυτικότερα μπορεί κανείς να δει την αποδεκτή απάντηση που εμφανίζεται στο θέμα «ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ SMARTPHONE» στην πλατφόρμα skills4life, μετά την καταχώριση απάντησης).



Εικόνα 11: Η έβδομη ερώτηση

4.3 Παραδείγματα πάνω στις προτάσεις διδασκαλίας

Παράδειγμα 1

Το παράδειγμα προέρχεται από την πρόσφατα αναμορφωμένη Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης δυσκολίας της Α' Λυκείου. Αφορά τον μετασχηματισμό (πλαισίωση) ενός ερωτήματος στο πλαίσιο του εγγραμματισμού, σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές:

Γιατί είναι εύκολο να μάθω ξένες γλώσσες;

Άρθρο της Φύλλιδος Γαβριηλίδου που δημοσιεύτηκε στην ηλεκτρονική εφημερίδα Huffpost στις 2/3/2019 (διασκευή).

Γνωρίζετε ότι κάθε επιπλέον ξένη γλώσσα που μιλάμε έχει τη δυνατότητα να αυξήσει το εισόδημά μας κατά τουλάχιστον 2% σε ετήσια βάση; Αυτό το επιχείρημα από μόνο του είναι ικανό να μας πείσει να προσπαθήσουμε να μάθουμε ξένες γλώσσες, έστω κι αν μια ζωή πιστεύαμε πως είναι δύσκολο ή πως δεν μπορούμε να τα καταφέρουμε.

[…] Ο άνθρωπος μαθαίνει ξένες γλώσσες όπως και τη μητρική του γλώσσα. Η κλασική εκπαίδευση, όμως, πηγαίνει ενάντια σε αυτό. Προσπαθούμε να μάθουμε γλωσσικές γνώσεις μέσα από ατελείωτες λίστες λεξιλογίου, αμέτρητες ασκήσεις γραμματικής και κάνουμε ελάχιστη πρακτική εξάσκηση πάνω στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας. Η γλώσσα,

όμως, είναι σαν ζωντανός οργανισμός και οφείλουμε να μάθουμε να τον αντιμετωπίζουμε ως τέτοιον. Το να μαθαίνουμε κανόνες ή απλά λέξεις ασύνδετες μεταξύ τους δεν μπορεί να φέρει αποτελέσματα, γιατί πολύ απλά το μυαλό δε μπορεί να βγάλει νόημα από όλα αυτά. Τουλάχιστον, όχι εύκολα. Αντιθέτως, κάποιος οδηγείται στο να κατακτήσει μια γλώσσα, όταν έχει την ευκαιρία να συνδέσει το παλιό με το καινούργιο, να συλλέξει και να αναγνωρίσει μοτίβα, να εξασκηθεί και να κάνει λάθη, πολλά λάθη, να μάθει από αυτά και να πάει παρακάτω.

[…] Πώς όμως μαθαίνουμε γλώσσες; Κάθε φορά που το μυαλό εκτίθεται στη γλώσσα συγκεντρώνει υλικό, παραδείγματα και μοτίβα. Σιγά σιγά, και με την προϋπόθεση πως δουλεύουμε σωστά, αρχίζει να οργανώνει όλο αυτό το υλικό σε «κουτάκια». Αναγνωρίζει λεξιλογικές, συντακτικές και γραμματικές δομές και τις κατηγοριοποιεί. Έτσι αρχίζει να βγάζει νόημα από το αρχικό χάος. Άλλωστε, ο στόχος του εγκεφάλου είναι η προστασία και η επιβίωσή μας. Προσπαθεί να βγάλει νόημα από οτιδήποτε μπορεί να αντιλαμβάνεται ως ξένο ή ως απειλή, έτσι ώστε να επαναφέρει την τάξη και την ασφάλεια στη ζωή μας. Όταν πια έχει κατηγοριοποιήσει κάτι επαρκώς, το μυαλό είναι σε θέση να το συστηματοποιήσει – πράγμα που πρακτικά σημαίνει να κάνει χρήση αυτού. Από αυτήν τη χρήση, που μπορεί να μην είναι πάντα σωστή, συγκεντρώνει και πάλι όσα λάθη γίνονται και τα ξανακατηγοριοποιεί βρίσκοντας το σωστό. Αυτό σημαίνει συνειδητή εξάσκηση.

Με το να τα κάνετε όλα αυτά συνειδητά και να καλλιεργήσετε έτσι το γλωσσικό σας ένστικτο, μπορείτε μέσα σε λίγους μήνες να καλλιεργήσετε τις δεξιότητες ενός πολύγλωσσου και να αυξήσετε την αξία του βιογραφικού σας, καθώς και τις πιθανότητες να βρείτε εκείνη τη δουλειά που πάντα ονειρευόσασταν ή να κάνετε το μεταπτυχιακό των ονείρων σας.[…]

3ο υποερώτημα (προηγούμενη εκδοχή)

Στη δεύτερη παράγραφο του Κειμένου 1 χρησιμοποιείται το ρήμα «μαθαίνω» με διάφορες σημασίες (λ.χ. διδάσκομαι, αποστηθίζω, συνηθίζω, αποκτώ, αφομοιώνω κ.ά.). Να αντικαταστήσεις τους τύπους του ρήματος που είναι υπογραμμισμένοι [μαθαίνει, να μάθουμε (το 1ο), να μάθουμε (το 2ο), να μαθαίνουμε, να μάθει] με ισοδύναμο νοηματικά ρήμα ή ρηματικό σύνολο στον κατάλληλο τύπο.

3ο υποερώτημα (προσαρμοσμένο στον εγγραμματισμό)

Η συντάκτρια του κειμένου είναι σύμβουλος αυτοβελτίωσης και προσωπικής ενδυνάμωσης, πράγμα που σημαίνει ότι μέσα από το κείμενό της αποσκοπεί στο να προβάλει τις υπηρεσίες που προσφέρει. Να περιγράψεις με συντομία το πώς εξυπηρετούν αυτόν το σκοπό το α΄ και β΄ πληθυντικό πρόσωπο στα ρήματα που χρησιμοποιεί.

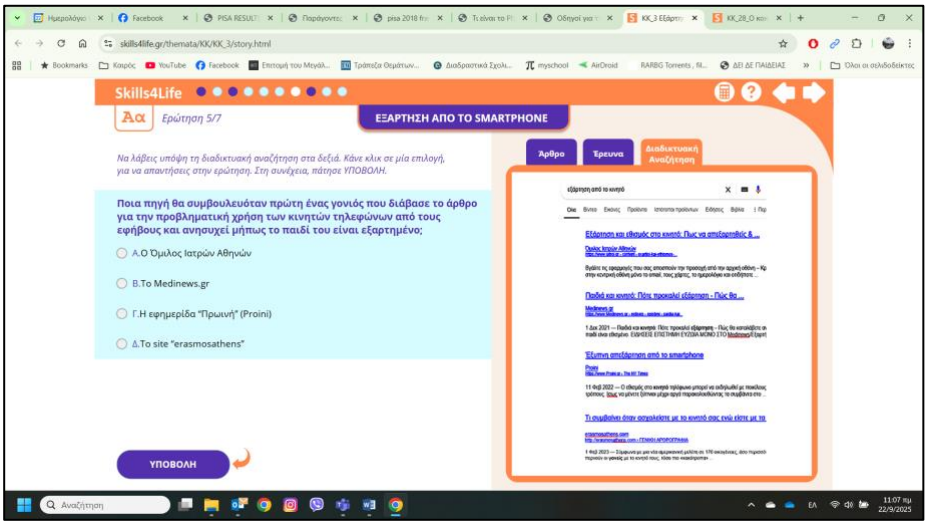
(Απάντηση ενδεικτική: Με το α΄ πληθυντικό πρόσωπο η συντάκτρια επιχειρεί να «πλησιάσει» τους αναγνώστες της, να δημιουργήσει μια οικειότητα μέσα από ένα «εμείς» που δημιουργεί, υποδηλώνοντας ότι όσα αναλύει αφορούν όλους. Εξισώνει έτσι τον εαυτό της με τον αναγνώστη και αποφεύγει τον διδακτισμό. Στο τέλος, όμως, με το β΄ πληθυντικό πρόσωπο σπεύδει να υπενθυμίσει την ιδιότητά της ως «ειδικού», σαν να απευθύνεται σε ακροατήριο, στο οποίο έχει να πει κάτι ως επαγγελματίας και ειδικός. Έτσι προβάλλει τον εαυτό της και τις υπηρεσίες της και με τους δύο τρόπους.)

Πριν από την προσαρμογή του (πλαισίωση με περικείμενο), το ερώτημα είχε ως ζητούμενο τον μετασχηματισμό μιας γλωσσικής επιλογής, λεξιλογικής εν προκειμένω, χωρίς αυτός να συνδέεται με οποιαδήποτε σκοπιμότητα/πρόθεση του συντάκτη που να σχετίζεται με την όποια επικοινωνιακή συνθήκη. Η προσαρμογή έγκειται ακριβώς σε αυτό: τίθεται ως βάση η επικοινωνιακή συνθήκη, η ιδιότητα της συντάκτριας, που προσδιορίζει μια συγκεκριμένη σκοπιμότητα/πρόθεση. Οπότε η γλωσσική επιλογή (ρηματικό πρόσωπο) που ζητείται να εξηγηθεί θα πρέπει να ιδωθεί μέσα από αυτό το πρίσμα, όπως συμβαίνει στην πραγματική ζωή: το τι λέγεται και πώς λέγεται συναρτάται με το ποιος και για ποιον σκοπό το λέει. Το να εξηγήσουν, λοιπόν, οι μαθητές τη λειτουργία του ρηματικού προσώπου δεν πρέπει να εκκινεί (κυρίως) από τη γνώση «θεωρίας» για τη λειτουργία π.χ. των ρηματικών προσώπων στα κείμενα, αλλά από την κατανόηση της επικοινωνιακής συνθήκης: ποιος μιλάει, σε ποιον, για ποιον λόγο, με ποιον σκοπό και σε ποιες συνθήκες. Με βάση αυτά θα πρέπει να ενεργοποιηθεί η κατανόηση/αξιοποίηση/μετασχηματισμός της όποιας γλωσσικής επιλογής από την πλευρά των μαθητών. Η όποια θεωρία, επικοινωνιακή ή μεταγλωσσική, μόνο επικουρικά θα πρέπει να λειτουργεί, ώστε οι μαθητές να την αξιοποιούν δημιουργικά, όχι αναπαράγοντάς την, αλλά κατανοώντας το κείμενο,

ακόμη και στις λεπτές λειτουργικότητες των εκφραστικών επιλογών που περιέχει, είτε είναι το λεξιλόγιο, είτε το ρηματικό πρόσωπο, είτε το ύφος είτε οτιδήποτε άλλο.

Παράδειγμα 2

Το παράδειγμα (Εικόνα 12) προέρχεται από την πλατφόρμα skills4life.gr. Αντί μιας άσκησης του τύπου «Βρείτε τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στα κείμενα 1 και 2 κλπ.», οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν σχέσεις κειμένων σε μια πραγματική περίσταση επικοινωνίας, σε ένα πραγματικό πρόβλημα, που είναι περίπου βέβαιο πως θα αντιμετωπίσουν στην πραγματική ζωή.



Εικόνα 12: Θέμα «ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ SMARTPHONE», ερώτηση 5/7: αφορά την επιλογή του καταλληλότερου από τα αποτελέσματα μιας αναζήτησης στο διαδίκτυο, βάσει του τίτλου και της σύντομης περιγραφής που εμφανίζεται για κάθε αποτέλεσμα.

Η ορθή απάντηση είναι «Β. Το Medinews.gr». Είναι το μόνο από τα αποτελέσματα της αναζήτησης που περιέχει όλες τις «έννοιες-φίλτρα» της ερώτησης: παιδί-κινητό-εξάρτηση. Και σε αυτήν την ερώτηση υπάρχει η πλαισίωση με περικείμενο, μια συνθήκη από την πραγματική ζωή, η οποία μάλιστα ορίζει πολύ σαφέστερα τα κριτήρια. Οι μαθητές δεν έχουν απλώς να εντοπίσουν «κοινά σημεία», αλλά να επιλέξουν το αποτέλεσμα που είναι το πλησιέστερο στο ζητούμενο της αναζήτησης. Επομένως, ασκούνται στην αναζήτηση της κατάλληλης πληροφορίας σε πραγματικές συνθήκες.

Παράδειγμα 3

Το παράδειγμα προέρχεται από την πρόσφατα αναμορφωμένη Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης δυσκολίας της Α' Λυκείου. Αφορά τον μετασχηματισμό ενός ερωτήματος σχετικού με το ύφος, στο πλαίσιο του εγγραμματισμού, σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές.

Όλοι διέκριναν την ομοιότητα στο βλέμμα, κανείς τη μοναξιά

Το παρακάτω κείμενο δημοσιεύτηκε την 27/04/2018 από τον Χρήστο Ασημακόπουλο στον ιστότοπο, https://www.ogdoo.gr/apopseis/xristos-asimakopoulos/oloi-diekrinan-tin-omoiotita-sto-vlemma-kaneis-tin-monaksia (Προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της εξέτασης).

Το γύρο του διαδικτύου έκανε τον προηγούμενο μήνα η εικόνα ενός ηλικιωμένου άνδρα που κρατά στην αγκαλιά τη γάτα του. Ο λόγος, όπως αναφέρουν όλοι, είναι η ομοιότητα που έχουν τα βλέμματα των δύο πλασμάτων.

Διαβάζω και σας μεταφέρω: «Τη φωτογραφία τράβηξε η ερασιτέχνης φωτογράφος Βικτωρία Άλεξ τα ξημερώματα μιας ημέρας του Μαρτίου στη στάση ενός μεταμεσονύκτιου λεωφορείου. Η ομοιότητά τους είναι τόσο αξιοσημείωτη που, εκτός του ότι η φωτογραφία έγινε viral στο Facebook, το στιγμιότυπο έφτασε μέχρι και την ηλεκτρονική έκδοση της ιταλικής Vogue.[5]»

Άρα, ο μόνος λόγος που η εικόνα του ηλικιωμένου κυρίου έφτασε ως τη Vogue είναι αυτή η στιγμιαία ομοιότητα που καθήλωσε ο φακός. Αν ο 93χρονος άνθρωπος δεν είχε γάτα, ή είχε γάτα με λάθος βλέμμα, κανένας δεν θα έμπαινε στον κόπο να ασχοληθεί μαζί του. Η αναπαραγωγή της εικόνας έγινε γιατί η ομοιότητα εντάχθηκε στη σφαίρα του αξιοπερίεργου. Όπως ας πούμε ένας παπαγάλος που τραγουδάει τσάμικα ή ένας σκύλος που ζωγραφίζει κόκκαλα με την ουρά του.

Εξάλλου, οι μεγάλοι άνθρωποι είναι για την κοινωνία της εικόνας αόρατοι, εκτός αν έχουν φάει ξύλο στη διάρκεια μιας συγκέντρωσης διαμαρτυρόμενοι για τις πενιχρές τους συντάξεις ή αν τους έχουν κακοποιήσει αδυσώπητοι ληστές. Κανείς δεν είναι περίεργος για τις ιστορίες τους, κανείς δεν προσπαθεί να επωφεληθεί από την περιφρονημένη εμπειρία τους και τέλος, και κυρίως, κανείς δεν νοιάζεται για την ΜΟΝΑΞΙΑ τους. Την μονάξια, όπως έλεγε ο παππούς μου ο Δημήτρης, για να ξεχωρίσει την μοναξιά που σου επιβάλλεται από τη μοναξιά που επιδιώκεις.

Οι γέροι είναι βάρος, έχουν εμμονές, ξεχνούν, είναι άρρωστοι. Είναι η εικόνα που τρέμουμε, γιατί σε κάποια χρόνια θα την αντικρύσουμε στον καθρέφτη. Είναι η υπενθύμιση της φθοράς που καραδοκεί να μάς κυριεύσει.

Δεν αναρωτήθηκε κανείς τι έκανε ένας άνθρωπος 93 ετών 3.30 τα ξημερώματα στο βραδινό λεωφορείο; Πού πήγαινε, από πού ερχόταν, τον περίμενε κανείς, όταν θα γύριζε, τον αναζητούσε, τον αγαπούσε;

[5] Γυναικείο περιοδικό

Αυτά είναι ψιλά γράμματα, θα μου πείτε, το ακανθώδες ερώτημα είναι αν υιοθέτησε εκείνος το βλέμμα της γάτας ή εκείνη το δικό του.

3ο υποερώτημα (προηγούμενη εκδοχή)

Πώς αντιλαμβάνεσαι ότι λειτουργεί στο Κείμενο 1 η χρήση των ερωτηματικών στην 6η παράγραφο (μονάδες 10) και του ασύνδετου σχήματος στην 4η παράγραφο του Κειμένου 1 (μονάδες 5);

3ο υποερώτημα (προσαρμοσμένο στον εγγραμματισμό)

Να αντιστοιχίσεις καθεμία φράση (κείμενο 1) της πρώτης στήλης με το αντίστοιχο ύφος από την δεύτερη:

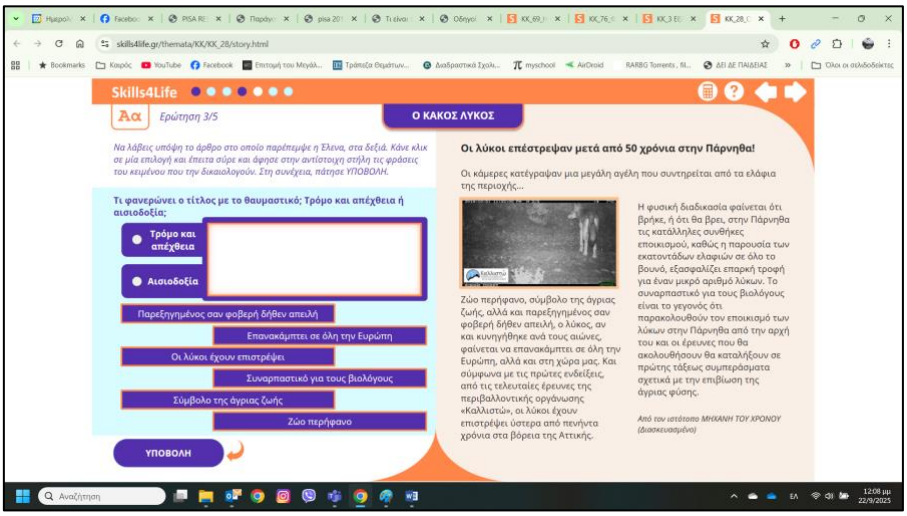
Η φράση	***δείχνει***
Όπως ας πούμε ένας παπαγάλος που τραγουδάει τσάμικα.	*Ειρωνεία*
Οι μεγάλοι άνθρωποι είναι για την κοινωνία της εικόνας αόρατοι, εκτός αν έχουν φάει ξύλο.	*Νοσταλγία*
Την μονάξια, όπως έλεγε ο παππούς μου ο Δημήτρης.	*Χιουμοριστική διάθεση*
Το ακανθώδες ερώτημα είναι αν υιοθέτησε εκείνος το βλέμμα της γάτας ή εκείνη το δικό του.	*Πικρία*

Η ερώτηση, στην προηγούμενη εκδοχή της, βασίζεται στη γνώση μεταγλώσσας: οι όροι «ερωτήματα» και «ασύνδετο σχήμα» είναι μεταγλωσσικοί όροι (ιδίως ο δεύτερος), η χρήση των οποίων σε ερώτηση ανοιχτού τύπου οδηγεί τους μαθητές (σχεδόν αυτόματα, όπως δείχνει η διδακτική εμπειρία) να τους ανακαλέσουν στη μνήμη μαζί με την αντίστοιχη «θεωρία» (πώς λειτουργούν τα ερωτήματα ή το ασύνδετο γενικώς) και να απαντήσουν ανάλογα, συνήθως αναπαράγοντας «θεωρία» που έχουν αποστηθίσει, καθώς τους είναι πολύ δύσκολο να αναγνωρίσουν πραγματικά, κριτικά δηλαδή, τις λεπτές αυτές λειτουργικότητες στο κείμενο. Στην προσαρμοσμένη εκδοχή της η ερώτηση, χωρίς μεταγλωσσικούς όρους, καλεί τους μαθητές να αναγνωρίσουν το ύφος κάποιων αποσπασμάτων που, παρότι οι υφολογικές διαφορές είναι λεπτές, είναι πιο εύκολα αναγνωρίσιμο. Η ερώτηση κλειστού τύπου εδώ διευκολύνει τους μαθητές, όχι επειδή είναι γενικώς ευκολότερος

τύπος, αλλά κυρίως επειδή οι μαθητές αντιλαμβάνονται υφολογικές διαφορές πολύ καλύτερα από ό,τι μπορούν να τις ονοματίσουν.

Παράδειγμα 4

Το παράδειγμα (Εικόνα 13) προέρχεται από την πλατφόρμα skills4life.gr. Αντί μιας ερώτησης του τύπου «Ποιο είναι το ύφος του κειμένου;», οι μαθητές εδώ καλούνται να επιλέξουν ποια περιγραφή του ύφους είναι η ορθή και ποια αποσπάσματα του κειμένου το επιβεβαιώνουν.



Εικόνα 13: Θέμα «Ο ΚΑΚΟΣ ΛΥΚΟΣ», ερώτηση 3/5: αφορά την αξιολόγηση και ερμηνεία του ύφους, σε σχέση και με το περιεχόμενο του κειμένου.

Το ίδιο, σχεδόν, με το παράδειγμα 3: η ερώτηση, χωρίς μεταγλωσσικούς όρους, καλεί τους μαθητές να αναγνωρίσουν το ύφος του κειμένου συνολικά και συνακόλουθα του τίτλου. Και εδώ υπάρχουν φράσεις στις οποίες θα πρέπει οι μαθητές να αναγνωρίσουν το ύφος, αλλά και πάλι σε κλειστού τύπου ερώτηση. Και πάλι: ενώ είναι λεπτές οι υφολογικές διαφορές των αποσπασμάτων, όμως το ύφος εδώ είναι πιο εύκολα αναγνωρίσιμο. Η ερώτηση κλειστού τύπου διευκολύνει τους μαθητές, όχι επειδή είναι γενικώς ευκολότερος τύπος, αλλά κυρίως επειδή οι μαθητές αντιλαμβάνονται υφολογικές διαφορές πολύ καλύτερα από ό,τι μπορούν να τις ονοματίσουν.

Παράδειγμα 5

Το παράδειγμα (Εικόνα 14) προέρχεται από την πλατφόρμα skills4life.gr. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν κυρίως οπτική πληροφορία.



Εικόνα 14: Θέμα «ΠΥΡΚΑΓΙΕΣ», ερώτηση 5/5: αφορά την κατανόηση και ερμηνεία οπτικής πληροφορίας, σε μη τυπικό κείμενο.

Οι μαθητές θα πρέπει να αναφέρουν τουλάχιστον ένα στοιχείο της μορφής της αφίσας το οποίο τονίζει την καταστροφική δύναμη της φωτιάς.

- Χρησιμοποιούνται το κόκκινο και το μαύρο χρώμα.
- Ο χάρτης της Ελλάδας απεικονίζεται με μαύρο χρώμα.
- Τα δεδομένα για τις πυρκαγιές είναι σε κόκκινα πλαίσια-φλόγες.
- Τα ζώα παρουσιάζονται με φόντο την φλόγα.
- Η έκταση των καμένων εκτάσεων για το 2023 είναι με κόκκινα γράμματα μέσα σε μαύρο πλαίσιο.

Είναι πολύ κρίσιμο να ασκούνται οι μαθητές στη διάκριση μορφής και περιεχομένου. Και τα πολυτροπικά κείμενα, ιδίως αυτά που περιέχουν αρκετή οπτική πληροφορία (οπτικός γραμματισμός), είναι ακόμη προσφορότερα σε τέτοια αξιοποίηση. Εδώ γίνεται ευκολότερο για τους μαθητές να διακρίνουν το «τι λέει» ένα κείμενο από το «πώς το λέει». Και γενικότερα, όμως, τέτοιας μορφής κείμενα θα πρέπει να αξιοποιούνται περισσότερο στη διδασκαλία, καθώς είναι μέρος της πραγματικότητας που καθημερινά καλούμαστε να κατανοήσουμε, πολύ περισσότερο από ό,τι στη

διδακτική πρακτική και τα εργαλεία της, όπως η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας κλπ.

Παράδειγμα 6

Το παράδειγμα (Εικόνα 15) προέρχεται από την πλατφόρμα skills4life.gr. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να χειριστούν κυρίως οπτική πληροφορία.

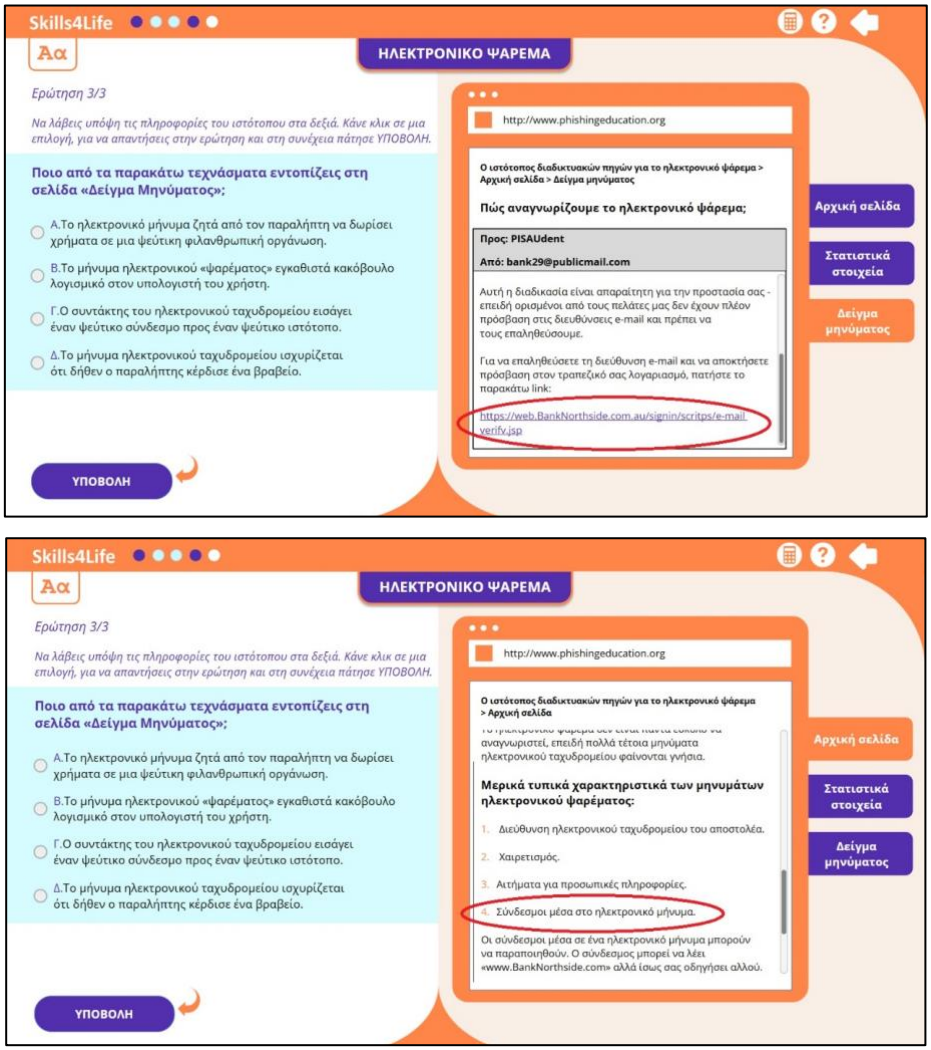


Εικόνα 15: Θέμα «ΝΕΟ ΜΕΤΡΟ», ερώτηση 4/4: αφορά την κατανόηση, ερμηνεία και διαχείριση οπτικής πληροφορίας, σε μη τυπικό κείμενο. Οι μαθητές θα πρέπει να σχεδιάσουν πάνω σε διαδραστικό χάρτη τη σωστή διαδρομή.

Σε αυτήν την ερώτηση, το κείμενο αγγίζει τα διευρυμένα από τον γραμματισμό όρια τους έννοιας «κείμενο». Είναι, βέβαια, κάτι που συναντάται καθημερινά στην πραγματική ζωή, σε εφαρμογές, πλατφόρμες κλπ. Πρόκειται ουσιαστικά για διαδραστικό περιβάλλον, όπου τους υπάρχει πληροφορία, λεκτική και οπτική, την οποία θα πρέπει οι μαθητές να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα, κριτήριο για να επιλεγεί η συντομότερη διαδρομή στον χάρτη είναι το σχήμα που έχουν οι γραμμές/διαδρομές, και όχι τόσο ο αριθμός των σταθμών ενδιάμεσα. Ο δε διαδραστικός χαρακτήρας του χάρτη εισάγει μια ακόμη λειτουργικότητα στην έννοια του πολυτροπικού κειμένου, που για τους μαθητές, κατά κοινή ομολογία, αποτελεί ελατήριο κινητοποίησης, καθώς γεφυρώνει το μάθημα με το παιχνίδι.

Παράδειγμα 7

Το παράδειγμα (Εικόνα 16) προέρχεται από την πλατφόρμα skills4life.gr. Οι μαθητές καλούνται να πλοηγηθούν σε εικονικό ιστότοπο και να εξετάσουν συγκριτικά πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του.



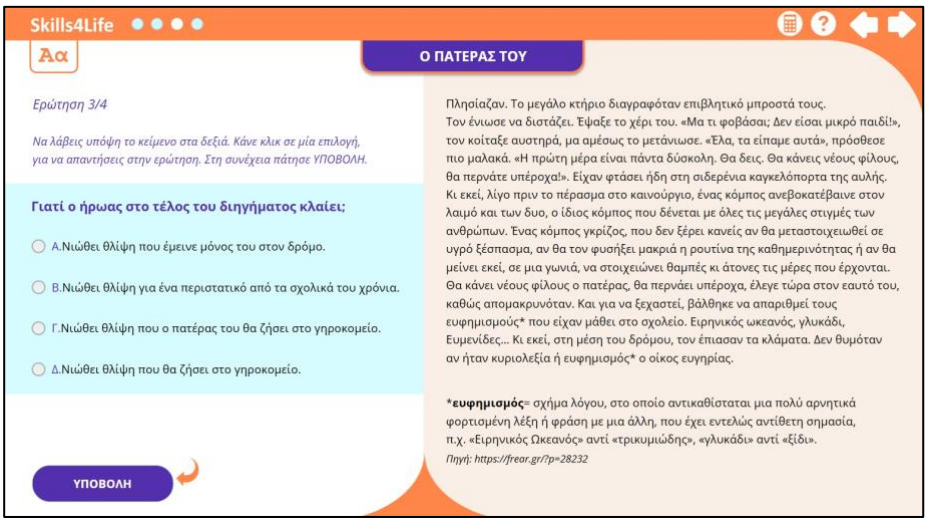
Εικόνα 16: Θέμα «ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΨΑΡΕΜΑ», ερώτηση 3/3: αφορά τον εντοπισμό πληροφορίας σε εικονικό ιστότοπο. Οι μαθητές θα πρέπει να εντοπίσουν τη ζητούμενη πληροφορία σε συγκεκριμένο σημείο του ιστοτόπου, βάσει κριτηρίων που τίθενται σε άλλο σημείο (ιστοσελίδα) του.

Εδώ οι μαθητές καλούνται να κάνουν μια προσομοίωση πλοήγησης στον εικονικό ιστότοπο που αποτελεί το περικείμενο της ερώτησης. Έτσι, διερευνητικά και δημιουργικά, θα πρέπει να συνεξετάσουν κείμενα («Αρχική σελίδα» και «Δείγμα μηνύματος»), να εντοπίσουν και να συσχετίσουν το κριτήριο («Σύνδεσμοι μέσα στο ηλεκτρονικό μήνυμα», στην αρχική σελίδα) με την πληροφορία που εμπίπτει σε αυτό (τον σύνδεσμο στο τέλος, στο «Δείγμα μηνύματος»). Οι μαθητές, λοιπόν, θα είναι τα

υποκείμενα της δράσης και η δράση το εργαλείο της μάθησης. Και όλα αυτά, μέσα σε ένα ρεαλιστικό ψηφιακό περιβάλλον, και μάλιστα με θεματολογία που παραμένει επίκαιρη και χρήσιμη.

Παράδειγμα 8

Το παράδειγμα (Εικόνα 17) προέρχεται από την πλατφόρμα skills4life.gr. Οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν σκέψεις και συναισθήματα πίσω/κάτω από τις πληροφορίες που δίνει το κείμενο.



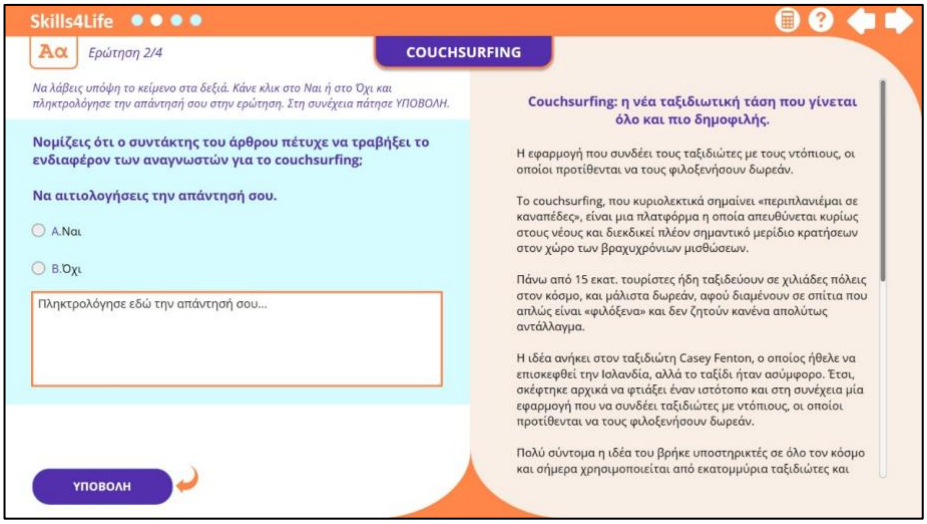
Εικόνα 17: Θέμα «Ο ΠΑΤΕΡΑΣ ΤΟΥ», ερώτηση3/4: αφορά την ερμηνεία συναισθημάτων του κεντρικού ήρωα μιας αφήγησης, βάσει πληροφοριών που μας δίνει γι' αυτόν ο αφηγητής.

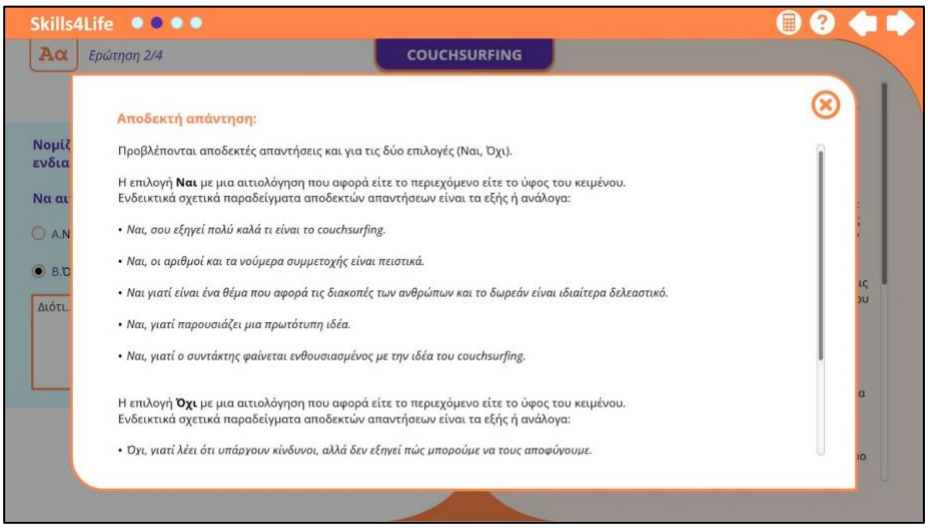
Η άσκηση των μαθητών στην ερμηνεία προϋποθέτει τόσο τη θεωρητική διάκριση της ερμηνείας από την απλή πρόσληψη των πληροφοριών (και τη συνακόλουθη αναδιήγηση του κειμένου) όσο και την πρακτική καθοδήγησή της με ερωτήσεις που να «υποχρεώνουν» τους μαθητές σε ερμηνευτική προσέγγιση και να αποκλείουν την αναδιήγηση του κειμένου, όπως ένα «γιατί;» πάνω σε ένα γεγονός που περιέχεται στο κείμενο. Οι μαθητές δεν οδηγούνται σε ερμηνευτική σκέψη με ερωτήσεις του τύπου «Να ερμηνεύσετε...» ή «Τι θέλει να πει εδώ ο συγγραφέας;», αλλά με ερωτήσεις που τροχιοδρομούν την ερμηνεία, χωρίς να την προδίδουν. Στην ερώτηση αυτήν, λοιπόν, το «γιατί;» πάνω στο συμβάν του κειμένου (κλαίει), προσανατολίζει τη σκέψη των μαθητών προς την ερμηνεία, καθώς στο κείμενο δεν υπάρχει ρητή αναφορά στους λόγους για τους οποίους κλαίει, ενώ υπάρχει πλήθος

πληροφοριών, πίσω από τις οποίες διαφαίνεται ο λόγος. Εκεί είναι και η ουσία της ερμηνείας: να δουν οι μαθητές πίσω και κάτω από πληροφορίες του κειμένου τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προθέσεις των προσώπων που αναφέρονται ή του συντάκτη.

Παράδειγμα 9

Το παράδειγμα (Εικόνα 18) προέρχεται από την πλατφόρμα skills4life.gr. Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την πληροφορία, ως περιεχόμενο και ύφος, να προβληματιστούν και να εκφέρουν κρίση.





Εικόνα 18: Θέμα «COUCHSURFING», ερώτηση 2/4: αφορά την αξιολόγηση και προβληματισμό επί του κειμένου και την εκφορά αξιολογικής κρίσης, που θα βασιστεί εν μέρει και σε εξωκειμενικές γνώσεις και κριτήρια των μαθητών.

Αποδεκτή απάντηση

Ο μαθητής επιλέγει «Ναι» και δίνει μια απάντηση είτε σχετικά με το περιεχόμενο είτε με τη μορφή του κειμένου:

- *Ναι, σου εξηγεί πολύ καλά τι είναι το couchsurfing.*
- *Ναι, οι αριθμοί και τα νούμερα συμμετοχής είναι πειστικά.*
- *Ναι, γιατί είναι ένα θέμα που αφορά τις διακοπές των ανθρώπων και το δωρεάν είναι ιδιαίτερα δελεαστικό.*
- *Ναι, γιατί παρουσιάζει μια πρωτότυπη ιδέα.*
- *Ναι, γιατί ο συντάκτης φαίνεται ενθουσιασμένος από την ιδέα του couchsurfing.*

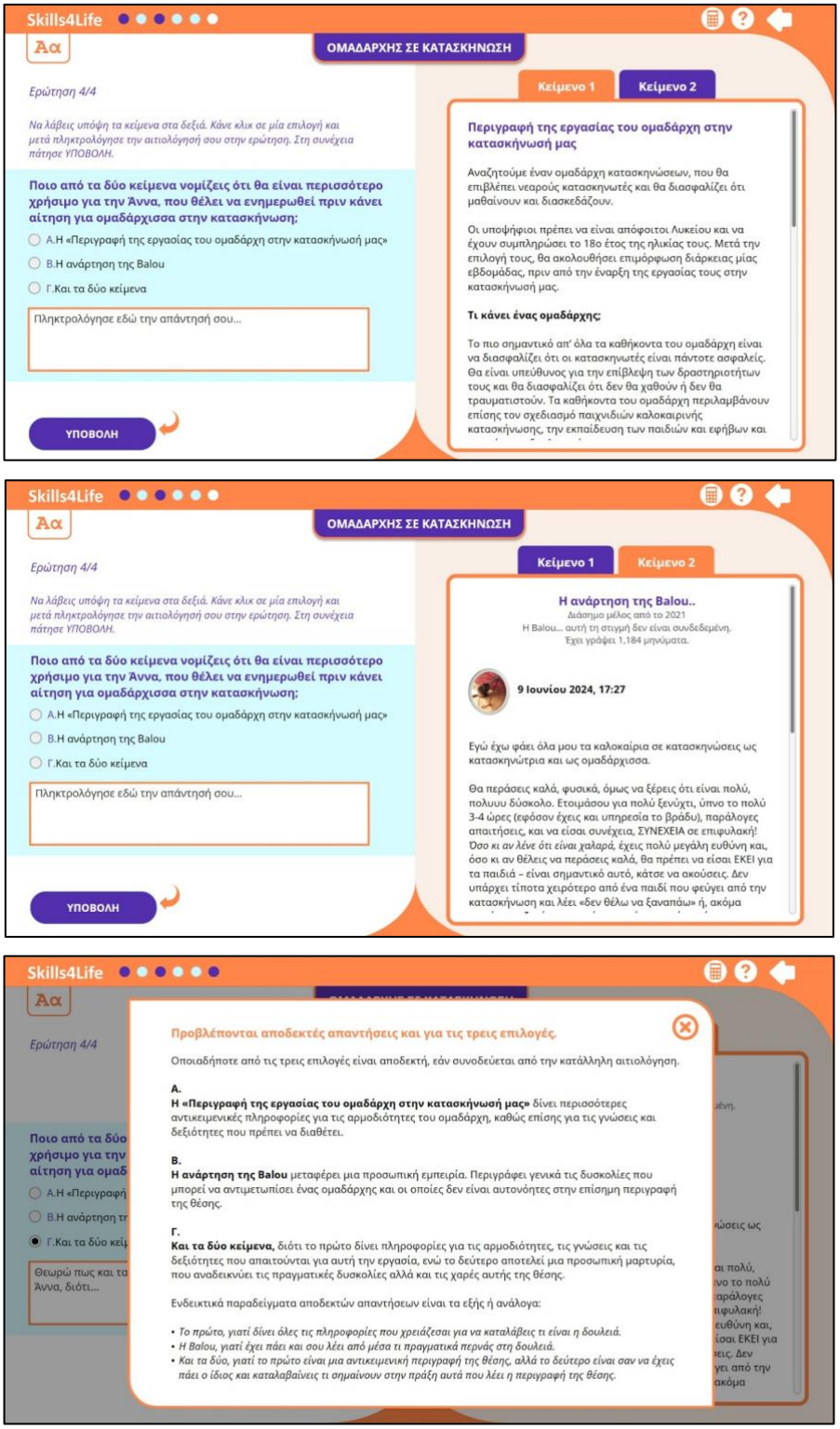
Ο μαθητής επιλέγει «Όχι» και δίνει μια απάντηση είτε σχετικά με το περιεχόμενο είτε με τη μορφή του κειμένου:

- *Όχι, γιατί λέει ότι υπάρχουν κίνδυνοι, αλλά δεν εξηγεί πώς μπορούμε να τους αποφύγουμε.*
- *Όχι, γιατί κρύβει κινδύνους, δεν είναι εύκολο να μένεις σε ξένα σπίτια ούτε να ανοίγεις το σπίτι σου σε ξένους.*
- *Όχι, γιατί δεν εξηγεί ποια είναι η διαδικασία ούτε τις προϋποθέσεις για να πάρεις μέρος στο couchsurfing.*
- *Όχι, γιατί μας κρύβει τους κινδύνους.*
- *Όχι, γιατί αναφέρει μόνο τα πλεονεκτήματα.*

Πρόκειται για ερώτηση προβληματισμού και αξιολόγησης επί του περιεχομένου και/ή της μορφής του κειμένου. Προβλέπονται αποδεκτές απαντήσεις και για τις δύο επιλογές: «Ναι» - «Όχι». Ο μαθητής καλείται να ανατρέξει σε εξωκειμενικές γνώσεις, για να κρίνει κατά πόσο το κείμενο επιτυγχάνει να τραβήξει το ενδιαφέρον των αναγνωστών για το θέμα αυτό. Η λέξη-κλειδί είναι το ρήμα «κρίνει». Αυτό προϋποθέτει διατύπωση αξιολογικών κρίσεων, που είτε περιέχονται σε χαρακτηρισμούς (όπως στην εξήγηση/υποστήριξη του ΝΑΙ) είτε σε περιφραστικό σχολιασμό (όπως στην εξήγηση/υποστήριξη του ΟΧΙ). Σε κάθε περίπτωση, μια τέτοια ερώτηση θα πρέπει να οδηγεί τους μαθητές στη διατύπωση σχολίου, με την αυστηρή σημασία που έχει η λέξη «σχόλιο»: σκέψεις των μαθητών, με κριτήρια εξωκειμενικά, οι οποίες αξιολογούν τη μορφή ή το περιεχόμενο του κειμένου.

Παράδειγμα 10

Το παράδειγμα (Εικόνα 19) προέρχεται από την πλατφόρμα skills4life.gr. Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την αξιοπιστία και ουδετερότητα διαφορετικών πηγών.



Εικόνα 19: Θέμα «ΟΜΑΔΑΡΧΗΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ», ερώτηση 4/4: αφορά τον προβληματισμό και αξιολόγηση πληροφοριών, συγκριτικά μάλιστα, για την επιλογή της πιο αξιόπιστης/χρήσιμης.

Προβλέπονται αποδεκτές απαντήσεις και για τις τρεις επιλογές.

Α.

Η «Περιγραφή της εργασίας του ομαδάρχη στην κατασκήνωσή μας» δίνει περισσότερες αντικειμενικές πληροφορίες για τις αρμοδιότητες του ομαδάρχη, καθώς επίσης για τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει.

Β.

Η ανάρτηση της Balou μεταφέρει μια προσωπική εμπειρία και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας ομαδάρχης και οι οποίες δεν είναι αυτονόητες στην επίσημη περιγραφή της θέσης.

Γ.

Και τα δύο κείμενα, διότι το πρώτο δίνει πληροφορίες για τις αρμοδιότητες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για αυτή την εργασία, ενώ το δεύτερο αποτελεί μια προσωπική μαρτυρία, που σου επιτρέπει να καταλάβεις στην πράξη τις πραγματικές δυσκολίες αλλά και τις χαρές αυτής της θέσης.

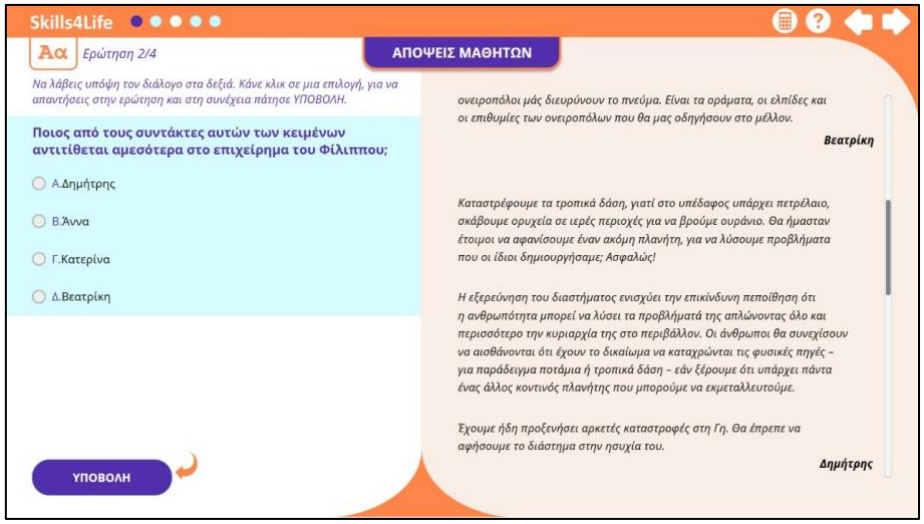
- *Το πρώτο, γιατί δίνει όλες τις πληροφορίες που χρειάζεσαι για να καταλάβεις τι είναι η δουλειά.*
- *Την Balou γιατί έχει πάει και σου λέει από μέσα τι πραγματικά περνάς στη δουλειά.*
- *Και τα δύο, γιατί το πρώτο είναι μια αντικειμενική περιγραφή της θέσης, αλλά το δεύτερο είναι σαν να έχεις πάει ο ίδιος και καταλαβαίνεις τι σημαίνουν στην πράξη αυτά που λέει η περιγραφή της θέσης.*

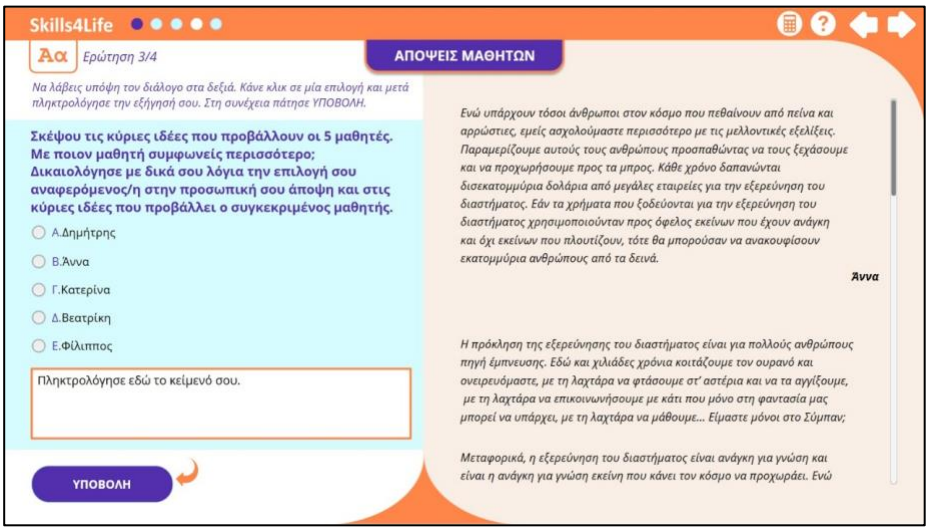
Εδώ ο προβληματισμός και η αξιολόγηση έχουν πιο ειδικά χαρακτηριστικά. Αφενός η αξιολόγηση γίνεται συγκριτικά, οι μαθητές, δηλαδή, καλούνται να επιλέξουν ένα από τα δύο κείμενα ως χρησιμότερο για τον συγκεκριμένο δέκτη της πληροφορίας (Άννα, υποψήφια ομαδάρχης σε κατασκήνωση). Αφετέρου, πρέπει να γίνει με συγκεκριμένα κριτήρια: η χρησιμότητα μπορεί να αφορά είτε το τι ενδιαφέρει περισσότερο την Άννα (οι απαιτήσεις της κατασκήνωσης ή η εμπειρία της Balou;) είτε την αξιοπιστία και ουδετερότητα του πομπού (ποιο από τα δύο πρέπει να λάβει περισσότερο υπόψη η Άννα). Σε ό,τι αφορά τις «ποιότητες» της

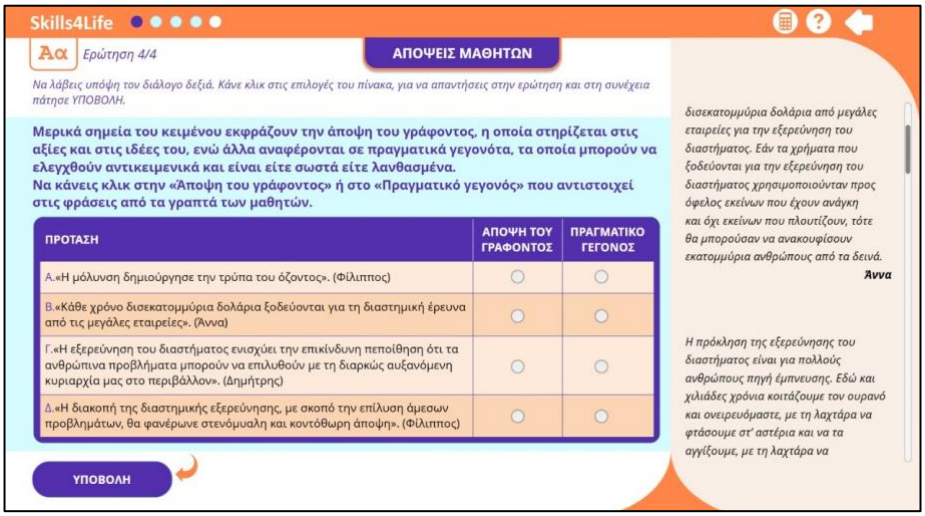
πληροφορίας, βάσει των οποίων καλούνται οι μαθητές να τις αξιολογήσουν, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερο βάρος στις λέξεις-κλειδιά των ερωτήσεων. Άλλο πράγμα, π.χ., η αξιοπιστία μιας πληροφορίας που έχει να κάνει με τα εφόδια/εχέγγυα του πομπού της και άλλο η ουδετερότητα, που έχει να κάνει με τις προθέσεις του και τις αποστάσεις του από τις τρέχουσες απόψεις.

Παράδειγμα 11

Το παράδειγμα προέρχεται από την πλατφόρμα skills4life.gr. Οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν αντικρουόμενες απόψεις.







Εικόνα 20: Θέμα «ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ», ερωτήσεις 2, 3 και 4: αφορούν στη διαχείριση αντικρουόμενων απόψεων, συγκεκριμένα στον εντοπισμό (εστίαση) των διαφορών, στη διάκριση γεγονότων από απόψεις και στη διαμόρφωση άποψης εκ μέρους του μαθητή.

Ο διάλογος των μαθητών στο θέμα του παραδείγματος 11

Ενώ υπάρχουν τόσοι άνθρωποι στον κόσμο που πεθαίνουν από πείνα και αρρώστιες, εμείς ασχολούμαστε περισσότερο με τις μελλοντικές εξελίξεις. Παραμερίζουμε αυτούς τους ανθρώπους προσπαθώντας να τους ξεχάσουμε και να προχωρήσουμε προς τα μπρος. Κάθε χρόνο δαπανώνται δισεκατομμύρια δολάρια από μεγάλες εταιρείες για την εξερεύνηση του διαστήματος. Εάν τα χρήματα που ξοδεύονται για την εξερεύνηση του διαστήματος χρησιμοποιούνταν προς όφελος εκείνων που έχουν ανάγκη και όχι εκείνων που πλουτίζουν, τότε θα μπορούσαν να ανακουφίσουν εκατομμύρια ανθρώπους από τα δεινά.

Άννα

Η πρόκληση της εξερεύνησης του διαστήματος είναι για πολλούς ανθρώπους πηγή έμπνευσης. Εδώ και χιλιάδες χρόνια κοιτάζουμε τον ουρανό και ονειρευόμαστε, με τη λαχτάρα να φτάσουμε στ' αστέρια και να τα αγγίξουμε, με τη λαχτάρα να επικοινωνήσουμε με κάτι που μόνο στη φαντασία μας μπορεί να υπάρχει, με τη λαχτάρα να μάθουμε... Είμαστε μόνοι στο Σύμπαν;

Μεταφορικά, η εξερεύνηση του διαστήματος είναι ανάγκη για γνώση και είναι η ανάγκη για γνώση εκείνη που κάνει τον κόσμο να προχωράει. Ενώ οι ρεαλιστές μάς θυμίζουν αδιάκοπα τα προβλήματα του παρόντος, οι ονειροπόλοι μάς διευρύνουν το πνεύμα. Είναι τα οράματα, οι ελπίδες και οι επιθυμίες των ονειροπόλων που θα μας οδηγήσουν στο μέλλον.

Βεατρίκη

Καταστρέφουμε τα τροπικά δάση, γιατί στο υπέδαφος υπάρχει πετρέλαιο, σκάβουμε ορυχεία σε ιερές περιοχές για να βρούμε ουράνιο. Θα ήμασταν έτοιμοι να αφανίσουμε έναν ακόμη πλανήτη, για να λύσουμε προβλήματα που οι ίδιοι δημιουργήσαμε; Ασφαλώς!

Η εξερεύνηση του διαστήματος ενισχύει την επικίνδυνη πεποίθηση ότι η ανθρωπότητα μπορεί να λύσει τα προβλήματά της απλώνοντας όλο και περισσότερο την κυριαρχία της στο περιβάλλον. Οι άνθρωποι θα συνεχίσουν να αισθάνονται ότι έχουν το δικαίωμα να καταχρώνται τις φυσικές πηγές – για παράδειγμα ποτάμια ή τροπικά δάση – εάν ξέρουμε ότι υπάρχει πάντα ένας άλλος κοντινός πλανήτης που μπορούμε να εκμεταλλευτούμε.

Έχουμε ήδη προξενήσει αρκετές καταστροφές στη Γη. Θα έπρεπε να αφήσουμε το διάστημα στην ησυχία του.

Δημήτρης

Οι πόροι της γης εξαντλούνται πολύ γρήγορα. Ο πληθυσμός της γης αυξάνεται με τρομαχτική ταχύτητα. Η ζωή δεν θα μπορέσει να διατηρηθεί, εάν συνεχίσουμε να ζούμε μ' αυτόν τον τρόπο. Η ρύπανση δημιούργησε την τρύπα του όζοντος. Τα γόνιμα εδάφη αρχίζουν να χάνονται και σε σύντομο διάστημα οι διατροφικοί πόροι θα ελαττωθούν. Ο υπερπληθυσμός έχει ήδη προκαλέσει λιμούς και ασθένειες.

Το διάστημα είναι μια απέραντη κενή περιοχή που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε προς όφελός μας. Ενθαρρύνοντας την εξερεύνηση του διαστήματος ίσως κάποια μέρα βρούμε έναν πλανήτη, όπου θα μπορέσουμε να ζήσουμε. Επί του παρόντος αυτό φαίνεται αδιανόητο, αλλά και μόνο η ιδέα της δυνατότητας ενός ανθρώπου να ταξιδέψει στο διάστημα, είχε θεωρηθεί άλλοτε απίθανη. Η διακοπή της εξερεύνησης του διαστήματος προκειμένου να επιλυθούν άμεσα προβλήματα, θα φανέρωνε στενόμυαλη και κοντόθωρη άποψη. Οφείλουμε να μάθουμε να νοιαζόμαστε όχι μόνο γι' αυτή τη γενιά, αλλά και για τις γενιές που θα ακολουθήσουν.

Φίλιππος

Το να αγνοήσουμε τι μπορεί να προσφέρει η εξερεύνηση του διαστήματος, θα ήταν μεγάλη απώλεια για την ανθρωπότητα. Η δυνατότητα να προχωρήσουμε σε πληρέστερη κατανόηση του Σύμπαντος και της προέλευσής του είναι εξαιρετικά πολύτιμη και δεν πρέπει να παραμεληθεί. Η μελέτη άλλων ουράνιων σωμάτων μάς έχει ήδη κάνει να συνειδητοποιήσουμε τα περιβαλλοντικά προβλήματα που θα μπορούσαν να απειλήσουν τη Γη, εάν δεν μάθουμε να ρυθμίζουμε σωστά τις δραστηριότητές μας.

Ας σκεφτούμε τις έμμεσες επιπτώσεις της έρευνας των διαστημικών ταξιδιών. Η τελειοποίηση της τεχνολογίας των ακτίνων λέιζερ ή μίας σειράς άλλων ιατρικών θεραπειών μπορούν να αποδοθούν στη διαστημική έρευνα. Ύλες όπως το τεφλόν είναι καρπός της κατάκτησης του διαστήματος από την ανθρωπότητα. Οι νέες τεχνολογίες που δημιουργήθηκαν για τη διαστημική έρευνα μπορούν συνεπώς να έχουν άμεσα οφέλη για όλους.

Κατερίνα

Αποδεκτές απαντήσεις

Στην ερώτηση 2: *Α. Ο Δημήτρης*

Στην ερώτηση 3: *Η απάντηση φανερώνει σωστή κατανόηση της άποψης που επέλεξε ο εξεταζόμενος μαθητής όσον αφορά την εξερεύνηση του διαστήματος, ΚΑΙ εξηγεί τους λόγους της επιλογής του. Πρέπει να αναφέρει ένα επιχείρημα ή ένα σύνολο επιχειρημάτων που προτείνεται ειδικά από τον μαθητή που επέλεξε ο εξεταζόμενος· για παράδειγμα, η απάντηση δεν μπορεί να περιορίζεται στο να δείχνει ότι ο επιλεγμένος μαθητής είναι υπέρ ή κατά της διαστημικής έρευνας, αλλά και να αναφέρεται με τρόπο σαφή ή έμμεσο σε ένα από τα βασικά επιχειρήματά του:*

- *με την παρουσίαση ενός επιχειρήματος (σ' αυτήν την περίπτωση η απάντηση μπορεί επίσης να περιέχει παράθεση τμήματος του κειμένου ή παράφραση του κειμένου) ΚΑΙ / Ή*
- *με την ερμηνεία ή σύνοψη της επιχειρηματολογίας του επιλεγέντος μαθητή (σε αυτήν την περίπτωση ο εξεταζόμενος απαντά με δικές του λέξεις, με δικά του λόγια.*

Ακολουθούν περιλήψεις των κυριότερων επιχειρημάτων κάθε μαθητή:

<u>Άννα</u>: Η απάντηση πρέπει να δείχνει ή να συμπεραίνει ότι η Άννα είναι κατά της εξερεύνησης του διαστήματος και να αναφέρεται με τρόπο σαφή ή έμμεσο στο επιχείρημα που η Άννα αναπτύσσει, ότι δηλαδή θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε τους οικονομικούς πόρους μας για να βοηθήσουμε τους ανθρώπους (που βρίσκονται σε ανάγκη) παρά για τη διαστημική έρευνα.

<u>Βεατρίκη</u>: Η απάντηση πρέπει να δείχνει ή να συμπεραίνει ότι η Βεατρίκη είναι υπέρ της εξερεύνησης του διαστήματος και να αναφέρεται με τρόπο σαφή ή συμπερασματικά στο επιχείρημα που αναπτύσσει ότι η διαστημική έρευνα εκφράζει την επιθυμία της ανθρωπότητας για τελειοποίηση. Μπορεί να αναφερθεί στην προσπάθεια της Βεατρίκης να δώσει ένα μακροπρόθεσμο όραμα, αλλά πρέπει να διαχωρίσει με τρόπο σαφή ή έμμεσο την τοποθέτησή της από αυτήν του Φίλιππου.

<u>Δημήτρης</u>: Η απάντηση πρέπει να δείχνει ή να συμπεραίνει ότι ο Δημήτρης είναι κατά της εξερεύνησης του διαστήματος και να αναφέρεται με τρόπο σαφή ή έμμεσο στο επιχείρημά του ότι η διαστημική έρευνα είναι συνδεδεμένη με την καταστροφή του περιβάλλοντος (Ή ότι οι άνθρωποι θα προκαλέσουν βλάβες στο διάστημα αν τους δοθεί ευκαιρία Ή ότι η εξερεύνηση του διαστήματος μας ενθαρρύνει να καταστρέψουμε ακόμα περισσότερο τη Γη). Να γίνουν δεκτές οι απαντήσεις που δείχνουν ότι η προτεραιότητα του Δημήτρη είναι η προστασία του περιβάλλοντος στη Γη Ή ότι χρειάζεται να αλλάξουμε τους εαυτούς μας ή τη νοοτροπία μας.

<u>Φίλιππος</u>: Η απάντηση πρέπει να δείχνει ή να συμπεραίνει ότι ο Φίλιππος είναι υπέρ της εξερεύνησης του διαστήματος και να αναφέρεται με τρόπο σαφή ή έμμεσο στο επιχείρημά του ότι η ανθρωπότητα έχει ανάγκη να βρει έναν άλλο πλανήτη για να ζήσει εκεί ΚΑΙ / Ή ότι η ζωή δεν μπορεί πλέον να συντηρηθεί στη Γη. Μπορεί να αναφερθεί στη μέριμνα του Φίλιππου για προστασία του περιβάλλοντος, αλλά πρέπει να διακρίνει με τρόπο σαφή ή έμμεσο την τοποθέτησή του από αυτήν του Δημήτρη. Μπορεί να αναφέρεται στο ενδιαφέρον του να δώσει ένα μακροπρόθεσμο όραμα, αλλά πρέπει να διακρίνει με τρόπο σαφή ή έμμεσο τη διαφορετική του άποψη από της Βεατρίκης.

<u>Κατερίνα</u>: Η απάντηση πρέπει να δείχνει άμεσα ή έμμεσα ότι η Κατερίνα είναι υπέρ της εξερεύνησης του διαστήματος και να αναφέρεται με τρόπο σαφή ή έμμεσο στο επιχείρημα που αναπτύσσει ότι η εξερεύνηση του διαστήματος προωθεί τις γνώσεις ΚΑΙ / Ή πως ό,τι μαθαίνουμε χάρη στη διαστημική έρευνα, μπορεί να εφαρμοσθεί σε άλλους τομείς.

Στην ερώτηση 4:

Α. ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ

Β. ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ

Γ. ΑΠΟΨΗ

Δ. ΑΠΟΨΗ

Οι τρεις ερωτήσεις πάνω στη διαχείριση των αντικρουόμενων απόψεων μπορούν να αποτελέσουν και έναν οδηγό για την παραγωγή ασκήσεων στην κατανόηση κειμένου:

- Ο εντοπισμός των διαφορών σε όσο γίνεται πιο σχηματική μορφή, επιγραμματικά.
- Η διάκριση γεγονότων από απόψεις, όσο γίνεται πιο αντικειμενικά, χωρίς να εμπλέκονται οι προσωπικές πεποιθήσεις.
- Η μορφοποίηση και διατύπωση άποψης εκ μέρους των μαθητών, με βάση εξωκειμενικά στοιχεία-κριτήρια και όχι με αναδιατύπωση του κειμένου ή με αόριστα κριτήρια («λέει πιο πολλά», «τα λέει πιο καλά» κλπ.).

Στον πίνακα 19, που ακολουθεί, αποδίδονται σχηματικά τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των παραπάνω παραδειγμάτων/προτάσεων, η αντιστοιχία τους με το πλαίσιο του PISA και ο τρόπος αξιολόγησής τους.

	Τι μαθαίνει ο μαθητής	Πώς συνδέεται με το πλαίσιο του PISA	Πώς αξιολογείται
Παράδειγμα 1	Αυθεντική χρήση της γλώσσας, με βάση τον σκοπό του συντάκτη μέσα σε συγκεκριμένο περικείμενο: δεξιότητα κριτικής σκέψης	Η άσκηση γλωσσικών δεξιοτήτων σε ρεαλιστικό περιβάλλον εμπίπτει στον ορισμό του εγγραμματισμού κατά PISA	Δίνονται στους μαθητές η ιδιότητα του συντάκτη και η πρόθεσή του στο κείμενο και ζητείται βάσει αυτών των στοιχείων να εξηγηθεί η επιλογή ρηματικών προσώπων εκ μέρους του.
Παράδειγμα 2	Αυθεντική χρήση της γλώσσας, με βάση τον σκοπό του συντάκτη μέσα σε συγκεκριμένο περικείμενο: δεξιότητα κριτικής σκέψης	Η άσκηση γλωσσικών δεξιοτήτων σε ρεαλιστικό περιβάλλον εμπίπτει στον ορισμό του εγγραμματισμού κατά PISA	Δημιουργείται ένα ρεαλιστικό πλαίσιο: αναζήτηση πληροφορίας στο διαδίκτυο με συγκεκριμένα κριτήρια. Ζητείται από τους μαθητές να επιλέξουν το καταλληλότερο αποτέλεσμα της αναζήτησης.
Παράδειγμα 3	Διάκριση ανάμεσα σε περιεχόμενο και μορφή: δεξιότητα κριτικής σκέψης	Νοητικές διαδικασίες PISA: Προβληματισμός επί του περιεχομένου και της μορφής	Δίνονται στους μαθητές σύντομα αποσπάσματα, με έντονη υφολογική φόρτιση, και ζητείται να τα αντιστοιχίσουν με χαρακτηρισμούς ύφους, σε κλειστού τύπου ερώτηση.
Παράδειγμα 4	• Διάκριση ανάμεσα σε περιεχόμενο και μορφή: δεξιότητα κριτικής σκέψης • Ερμηνεία πρόθεσης του συντάκτη βάσει στοιχείων μορφής	Νοητικές διαδικασίες PISA: Προβληματισμός επί του περιεχομένου και της μορφής	Ζητείται από τους μαθητές να διαγνώσουν το ύφος του τίτλου (βάσει του κειμένου), σε κλειστού τύπου ερώτηση, και έπειτα να επιλέξουν τέσσερις από έξι δοσμένες φράσεις του κειμένου οι οποίες υπηρετούν αυτό το ύφος
Παράδειγμα 5	• Εξοικείωση με μη τυπικά κείμενα: δεξιότητα οπτικού γραμματισμού • Ερμηνεία πρόθεσης του συντάκτη βάσει στοιχείων μορφής	• Μορφή και Οργανωτική δομή κειμένων κατά PISA • Νοητικές διαδικασίες PISA: Προβληματισμός επί του περιεχομένου και της μορφής	Δίνεται στους μαθητές αφίσα με έντονο το στοιχείο της οπτικής πληροφορίας (χρώματα, σύμβολα) και ζητείται από τους μαθητές να τα διακρίνουν/απομονώσουν από τις λεκτικές πληροφορίες και να τα ερμηνεύσουν με βάση την πρόθεση του συντάκτη.

Παράδειγμα 6	Εξοικείωση με μη τυπικά κείμενα: δεξιότητα οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού	Μορφή και Οργανωτική δομή κειμένων κατά PISA	Δίνεται στους μαθητές διαδραστικός χάρτης και ζητείται να σχηματίσουν πάνω του μία συγκεκριμένη διαδρομή, με κριτήριο το να είναι η συντομότερη δυνατή.
Παράδειγμα 7	Κριτική σκέψη και ψηφιακός εγγραμματισμός • Πλοήγηση • Διερευνητική ανάγνωση • Περιβάλλον δυναμικού κειμένου (ιστότοπος) • Συνεξέταση κειμένων: εφαρμογή κριτηρίων αξιολόγησης της πληροφορίας και προβληματισμού	• Οργανωτική δομή κειμένων κατά PISA • Νοητική διαδικασία Προβληματισμού και αξιολόγησης • Προέλευση κειμένων- πολλαπλές πηγές	Δίνεται στους μαθητές ένα περιβάλλον που προσομοιάζει σε ιστότοπο και τους ζητείται να πλοηγηθούν ώστε να εντοπίσουν σε ένα σημείο και να τις αξιοποιήσουν ως κριτήρια για να αξιολογήσουν πληροφορίες σε άλλο σημείο.
Παράδειγμα 8	Εξάσκηση των μαθητών στην ερμηνεία, διάκρισή της από την απλή πρόσληψη/απόδοση πληροφοριών	Νοητική διαδικασία Κατανόησης και εξαγωγής συμπερασμάτων	Δίνεται στους μαθητές κείμενο όπου αναφέρεται η συναισθηματική αντίδραση του ήρωα («τον έπιασαν τα κλάματα»), καθώς και άλλες πληροφορίες, και ζητείται να δια-γνώσουν την αιτία, η οποία δεν αναφέρεται στο κείμενο, αλλά προκύπτει μόνο ερμηνευτικά.
Παράδειγμα 9	Κριτική σκέψη, με διαμόρφωση/διατύπωση αξιολογικών κρίσεων επί του κειμένου (αξιοπιστία, ουδετερότητα, καταλληλότητα), βάσει και εξωκειμενικών γνώσεων	Νοητική διαδικασία Αξιολόγησης της ποιότητας και της αξιοπιστίας του κειμένου	Δίνεται στους μαθητές κείμενο με λεκτική μόνο πληροφορία και ζητείται η αξιολόγησή του (αποτελεσματικότητα) με συγκεκριμένο κριτήριο (ενδιαφέρον των αναγνωστών) σε ανοιχτού τύπου ερώτηση, όπου κρίσιμο στοιχείο της απάντησης είναι η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων και η υποστήριξή τους μέσω

			και εξωκειμενικών γνώσεων.
Παράδειγμα 10	Κριτική σκέψη, με διαμόρφωση/διατύπωση αξιολογικών κρίσεων επί του κειμένου (αξιοπιστία, ουδετερότητα, καταλληλότητα), βάσει και εξωκειμενικών γνώσεων	Νοητική διαδικασία Αξιολόγησης της ποιότητας και της αξιοπιστίας του κειμένου	Δίνονται στους μαθητές δύο κείμενα για να τα συγκρίνουν ως προς την χρησιμότητα, χρησιμοποιώντας ως κριτήρια πληροφορίες που πρέπει να αντλήσουν από το συνολικό σενάριο του θέματος. Ερώτηση ανοιχτού τύπου, όπου κρίσιμο στοιχείο της απάντησης είναι η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων και η υποστήριξή τους μέσω και εξωκειμενικών γνώσεων.
Παράδειγμα 11	Σύγκριση και αξιολόγηση διαφορετικών/αντικρουόμενων απόψεων, προς διαμόρφωση άποψης/συμπεράσματος	Νοητική διαδικασία Εντοπισμός και διαχείριση αντικρουόμενων απόψεων	Δίνεται στους μαθητές ένα περιβάλλον προσομοίωσης φόρουμ, όπου μαθητές συζητούν μεταξύ τους. Ζητούνται: • Εντοπισμός της εντονότερης διαφωνίας (κλειστού τύπου) • Διατύπωση προσωπικής άποψης από τους μαθητές επί της διαφωνίας (μικτού τύπου), με βάση και εξωκειμενικές γνώσεις και κριτήρια • Διάκριση γεγονότων από απόψεις σε δοσμένα αποσπάσματα (κλειστού τύπου)

Πίνακας 19: Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των παραδειγμάτων/προτάσεων, σύνδεσή τους με το πλαίσιο του PISA και τρόπος αξιολόγησής τους

4.3 Στρατηγικές ανάγνωσης με στόχο την προώθηση του αναγνωστικού εγγραμματισμού

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το πρόγραμμα PISA αναθεωρεί κι εμπλουτίζει τακτικά το περιεχόμενο του αναγνωστικού εγγραμματισμού σε μια προσπάθεια να ενσωματωθούν στην έρευνα νέοι παράγοντες που αναδύονται στον ραγδαία εξελισσόμενο κόσμο. Έτσι, ενώ ο εγγραμματισμός κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αιώνα σήμαινε για τους μαθητές να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να επεξεργάζονται προσεκτικά φιλτραρισμένες πληροφορίες που προέρχονταν από μία πηγή, σήμερα χάρη στην τεχνολογία των μηχανών αναζήτησης και της τεχνητής νοημοσύνης έχουν πρόσβαση σε πολλαπλές απαντήσεις, χωρίς κανείς να τους λέει τι είναι σωστό / αληθές ή λανθασμένο / ψευδές. Συνεπώς, όσο τα όρια της αναζήτησης και της πρόσβασης σε γνώσεις και πληροφορίες διευρύνονται, όσο τα κείμενα από στατικά μετατρέπονται σε δυναμικά, τόσο η έννοια του γραμματισμού αλλάζει και, συνακόλουθα με αυτήν, θα πρέπει να προσαρμοστούν και οι στρατηγικές ανάγνωσης στις οποίες εκπαιδεύονται οι μαθητές.

Το ζητούμενο λοιπόν σήμερα είναι όχι απλώς η ανάγνωση αλλά η **ενεργός ανάγνωση ενός κειμένου**. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την εκπόνηση σύνθετων νοητικών λειτουργιών από την πλευρά του αναγνώστη ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με το κείμενο. Σύμφωνα με τους Davies & Greene, (1984) η ενεργητική ανάγνωση περιλαμβάνει οπωσδήποτε καθένα από τα παρακάτω τρία στοιχεία:

- **Σκοπό**: Η ενεργητική ανάγνωση γίνεται προκειμένου να εκπληρωθεί ένας ή περισσότεροι σκοποί του αναγνώστη.
- **Καθοδήγηση**: Η ενεργητική ανάγνωση υποστηρίζεται από την καθοδήγηση και τις υποδείξεις ενός ειδικού στο περιεχόμενο του κειμένου ατόμου, εν προκειμένω του εκπαιδευτικού.
- **Διάλογο**: Η ενεργητική ανάγνωση αποτελεί μια κοινωνικού τύπου διαδικασία, στην οποία ο αναγνώστης βρίσκεται σε έναν συνεχή διάλογο τόσο με το ίδιο το κείμενο (ή άλλα παραπλήσια κείμενα) όσο και με άλλους αναγνώστες, υποτιθέμενους ή πραγματικούς.

Έτσι, πέρα από τις διδακτικές προτάσεις που ήδη έχουν διατυπωθεί παραπάνω, πιο κάτω παρατίθενται ορισμένες από τις πιο χρήσιμες στρατηγικές προκειμένου να καταστήσουμε τους μαθητές ενεργητικούς αναγνώστες και παράλληλα να καλλιεργήσουμε τις δεξιότητες που απαιτείται να επιδείξουν στο πλαίσιο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών αλλά και της έρευνας PISA. Για αυτόν τον λόγο οι αντίστοιχες στρατηγικές παρουσιάζονται σε συνάρτηση με καθεμία από τις νοητικές διαδικασίες που αξιολογούνται σύμφωνα στο πλαίσιο της έρευνας PISA.

Στρατηγικές για την ανιχνευτική ανάγνωση και τον εντοπισμό πληροφορίας

Οι μαθητές διατρέχουν μικρότερα ή μεγαλύτερα κείμενα για να εντοπίσουν τις απαιτούμενες πληροφορίες. Συνεπώς, πρέπει να είναι σε θέση να ρυθμίζουν την ταχύτητα ανάγνωσής τους, προσπερνώντας τμήματα άσχετα με το ερώτημα, μέχρι να φτάσουν σε ένα απόσπασμα που φαίνεται σχετικό, το οποίο και θα διαβάσουν πιο προσεκτικά. Για να το επιτύχουν απαιτείται εξάσκηση:

- στη **Σάρωση (scanning):** γρήγορη ματιά στο κείμενο για τον εντοπισμό λέξεων-κλειδιών σχετικών με τη ζητούμενη πληροφορία χωρίς απαραίτητη κατανόηση ολόκληρου του κειμένου·
- στην **αναζήτηση και** στον **εντοπισμό σχετικού κειμένου:** καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν την απάντηση σε ένα εκτεταμένο κείμενο ή μέσα σε πολλαπλές πηγές (π.χ. διαφορετικές ιστοσελίδες, αρκετές ανοιχτές καρτέλες σε μία οθόνη), οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να εκμεταλλεύονται στρατηγικά στοιχεία **κειμενικής οργάνωσης**, όπως τίτλους, υπότιτλους, λέξεις-κλειδιά, πληροφορίες για την πηγή (π.χ. συγγραφέας, μέσο και ημερομηνία δημοσίευσης) υπερσυνδέσμους (σε ψηφιακά κείμενα), αλλά και πίνακες, γραφήματα, λέξεις που εμφανίζονται με έντονους ή πλάγιους χαρακτήρες, για να επιλέγουν ταχύτερα το **πλέον σχετικό** κείμενο ή ενότητα.

Στρατηγικές για την κατανόηση κειμένου

Στην ενότητα 1 παρουσιάστηκαν οι δύο γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες εμπλέκονται στην κατανόηση στο πλαίσιο της έρευνας PISA για τον αναγνωστικό

γραμματισμό: πρόκειται για την απόδοση πληροφορίας με τη συγκεκριμένη σημασία που έχει στο κείμενο, και την κατανόηση κι εξαγωγή συμπερασμάτων. Ως επί το πλείστον διακρίνονται από την έκταση του κειμένου που πρέπει να κατανοηθεί.

Ακολουθούν οι αντίστοιχες στρατηγικές που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των ερωτήσεων.

- Η άσκηση στη **σύνοψη** και στην **παράφραση** κειμένων, ώστε να καθίσταται δυνατή η κυριολεκτική απόδοση προτάσεων ή αποσπασμάτων που παρέχουν τις ζητούμενες πληροφορίες, αλλά και η **εκμετάλλευση των συμφραζομένων** για την ερμηνεία άγνωστων λέξεων.
- Για την κατανόηση κι εξαγωγή συμπερασμάτων από ένα ή περισσότερα κείμενα βοηθούν: η εργασία πάνω στην αναγνώριση των δομικών μερών ενός κειμένου, των εκτιθέμενων επιχειρημάτων, των αλληλοσυγκρουόμενων απόψεων, των συμπερασμάτων και όχι η απλή αναπαραγωγή τους· ο μη περιορισμός σε όσα λέγονται ρητά αλλά ο εντοπισμός υπόρρητων ενδείξεων· η σύνδεση (τοπική, χρονική, αιτιώδης) διαφόρων αποσπασμάτων ή κειμένων και η σύνθεση διαφορετικών σημείων.

Στρατηγικές για τον προβληματισμό και την αξιολόγηση

Αυτές είναι οι πιο σύνθετες νοητικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν τα υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικού εγγραμματισμού της έρευνας PISA, ειδικά όσον αφορά την ψηφιακή ανάγνωση.

Στρατηγικές που οδηγούν στην κατάκτησή τους είναι:

- ο **κριτικός έλεγχος της αξιοπιστίας του κειμένου** (ιδιότητα του συντάκτη, σκοπός συγγραφής του κειμένου, μέσο δημοσίευσης) και της εγκυρότητας των πληροφοριών του πριν αυτές υιοθετηθούν,
- η **άσκηση στη διάκριση μεταξύ γεγονότος και γνώμης** τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά τη σύνταξη της απάντησης,
- η **σύγκριση δεδομένων από διαφορετικές πηγές**, ο εντοπισμός διαφορών ή αντιφάσεων,
- η **παρατήρηση των υφολογικών ή μορφολογικών επιλογών του συντάκτη** του κειμένου σε συνάρτηση με τον στόχο του.

Σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω περιπτώσεις, είναι απαραίτητες στους μαθητές μεταγνωστικές στρατηγικές με την εφαρμογή των οποίων εξασφαλίζεται ότι το κείμενο γίνεται κατανοητό. Έτσι, οι μαθητές θέτουν στόχους πριν από την ανάγνωση ανάλογα με το ζητούμενο της ερώτησης, αυτο-ελέγχουν την κατανόησή τους, καθώς διαβάζουν, επιστρέφουν για επαλήθευση σε περίπτωση που δεν είναι βέβαιοι για την κατανόηση, προσαρμόζουν την ταχύτητα της ανάγνωσης κατά την κρίση τους. Παράλληλα, μεγάλης σημασίας αποδεικνύονται οι στρατηγικές αυτές και για την ψηφιακή μάθηση, αφού οι μαθητές μπορούν να τις εκμεταλλευτούν για να περιηγηθούν με επιτυχία στις διάφορες σελίδες και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τους διάφορους συνδέσμους. Ουσιαστικά, οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι αυτές που μετατρέπουν τους μαθητές από παθητικούς δέκτες ενός κειμένου σε **ενεργούς αναγνώστες**.

Συμπερασματικά, οι πιο κατάλληλες στρατηγικές είναι αυτές της μη γραμμικής ανάγνωσης, όσες δεν εστιάζουν στην απλή ανάκληση κι αναπαραγωγή πληροφοριών ή στη στείρα χρήση μιας γραμματικής μεταγλώσσας, αλλά στοχεύουν στην καλλιέργεια μιας ενεργής και, κατά συνέπεια, κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα.

Προκειμένου να υποστηριχθεί με πρακτικό τρόπο η εφαρμογή των διδακτικών προτάσεων που παρουσιάστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο του Οδηγού, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο πλαίσιο σχετικής προγραμματικής συμφωνίας με το Υπουργείο Παιδείας, και σε συνεργασία με την ομάδα PISA του ΙΕΠ ανέπτυξε δύο βασικά εργαλεία: την πλατφόρμα skills4life και την πλατφόρμα simulation. Παρά το γεγονός ότι ήδη έχουν γίνει ήδη σχετικές αναφορές πιο πάνω, στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο του Οδηγού παρουσιάζονται περιληπτικά τα δύο αυτά εργαλεία, με έμφαση στο πώς μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία στο πλαίσιο της καθημερινής τους εργασίας.

Κεφάλαιο 5: Δύο βασικά εργαλεία για την υποστήριξη της διδασκαλίας με στόχο τον αναγνωστικό εγγραμματισμό

Εισαγωγή

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο του παρόντος Οδηγού θα παρουσιαστούν δύο βασικά εργαλεία, τα οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχουν αναπτυχθεί με στόχο να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία, ώστε να εφαρμόσουν διδακτικές στρατηγικές που προωθούν τον στόχο της ενίσχυσης του επιπέδου του αναγνωστικού εγγραμματισμού, όπως αυτός υπαγορεύεται τόσο από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών όσο και από το πλαίσιο αξιολόγησης της έρευνας PISA. Τα δυο αυτά εργαλεία είναι:

α) η Τράπεζα Θεμάτων skills4life και

β) η πλατφόρμα προσομοίωσης διαδικασιών αξιολόγησης του επιπέδου του εγγραμματισμού των μαθητών (https://simulation.pisa4u.gr/)

5.1 Τι είναι η Τράπεζα Θεμάτων skills4life;

SCAN ME

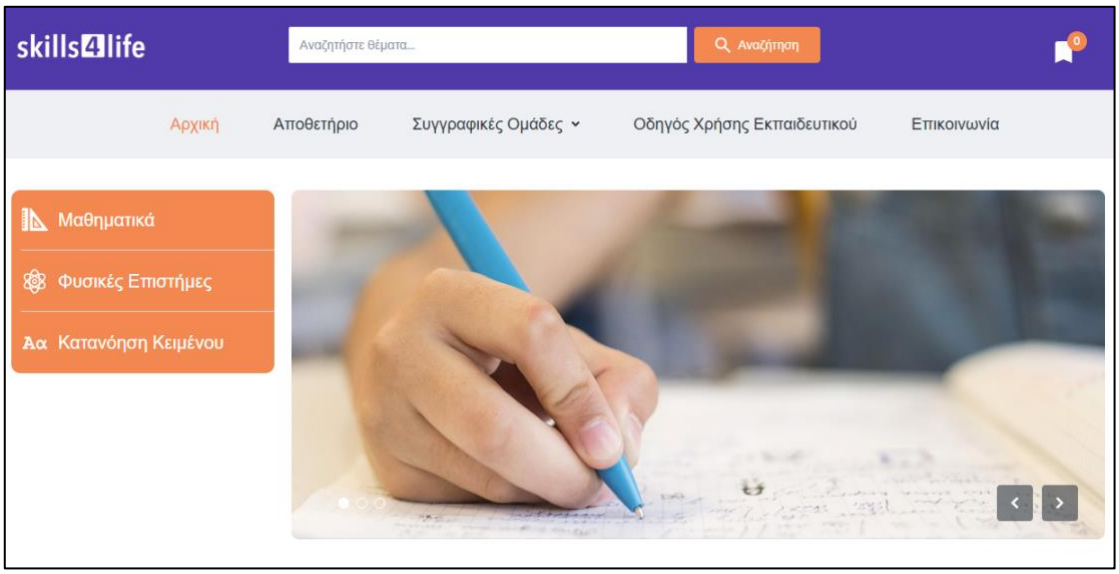
Το skills4life είναι μια ανοιχτή τράπεζα θεμάτων και διδακτικών πόρων σε τρία γνωστικά αντικείμενα: **Φυσικές Επιστήμες**, **Μαθηματικά**, **Κατανόηση Κειμένου**. Κάθε «Θέμα» συνοδεύεται από περιγραφή, μεταδεδομένα (επίπεδο δυσκολίας, τύπο ερωτήσεων, δεξιότητες, πλαίσιο εφαρμογής, κ.ά.) και συνδέσμους σε υλικό ή/και προσομοιώσεις. Συνολικά υπάρχουν 240 θέματα, 80 σε κάθε αντικείμενο. Όλα τα θέματα έχουν υλοποιηθεί σε ένα περιβάλλον πολύ φιλικό προς τον χρήστη, που θα προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, χωρίς παράλληλα να τους δυσκολεύει.

Υπάρχει σημαντικός αριθμός διαδραστικών θεμάτων και προσομοιώσεων που βοηθούν όταν θέλουμε οι μαθητές να καταλάβουν «πώς δουλεύει κάτι» ή «πώς εξελίσσεται ένα φαινόμενο», «παίζοντας» με διάφορες παραμέτρους και βλέποντας αμέσως τι αλλάζει. Τέτοιο παράδειγμα στην Κατανόηση Κειμένου είναι το θέμα «ΝΕΟ ΜΕΤΡΟ», που παρατέθηκε στο κεφάλαιο 4 και που μπορεί κανείς να το δει στη διαδραστική του μορφή στην πλατφόρμα (https://skills4life.gr/themata/νέο-μετρό/) Τα σχετικά θέματα είναι χρήσιμα στην αρχή ενός μαθήματος, για να δούμε τι ήδη γνωρίζουν οι μαθητές, αλλά και στη διάρκειά του, για να κρατήσει ο εκπαιδευτικός

το ενδιαφέρον των μαθητών και να παρέχει γρήγορη ανατροφοδότηση, καθώς οι μαθητές μπορούν να δοκιμάζουν σενάρια και να εξηγούν τα αποτελέσματα με απλά λόγια.

Η δομή της αρχικής σελίδας της Τράπεζας έχει τρεις βασικές περιοχές:

- Το Κύριο οριζόντιο μενού, από όπου μπορεί κανείς να περιηγηθεί στην Αρχική σελίδα, το Αποθετήριο, να δει τις Συγγραφικές Ομάδες, τον Οδηγό Χρήσης και τους τρόπους Επικοινωνίας με τους διαχειριστές της πλατφόρμας.
- Η δεύτερη βασική περιοχή βρίσκεται στο κέντρο της σελίδας, από όπου μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση σε δημοφιλή ή νέα θέματα (θέματα δηλαδή που έχουν πρόσφατα αναρτηθεί).
- Τέλος, από το μενού αριστερά μπορεί κανείς να επιλέξει γνωστικό αντικείμενο και να δει όλα τα θέματα που εμπίπτουν σε αυτό (βλ. εικόνα 21).

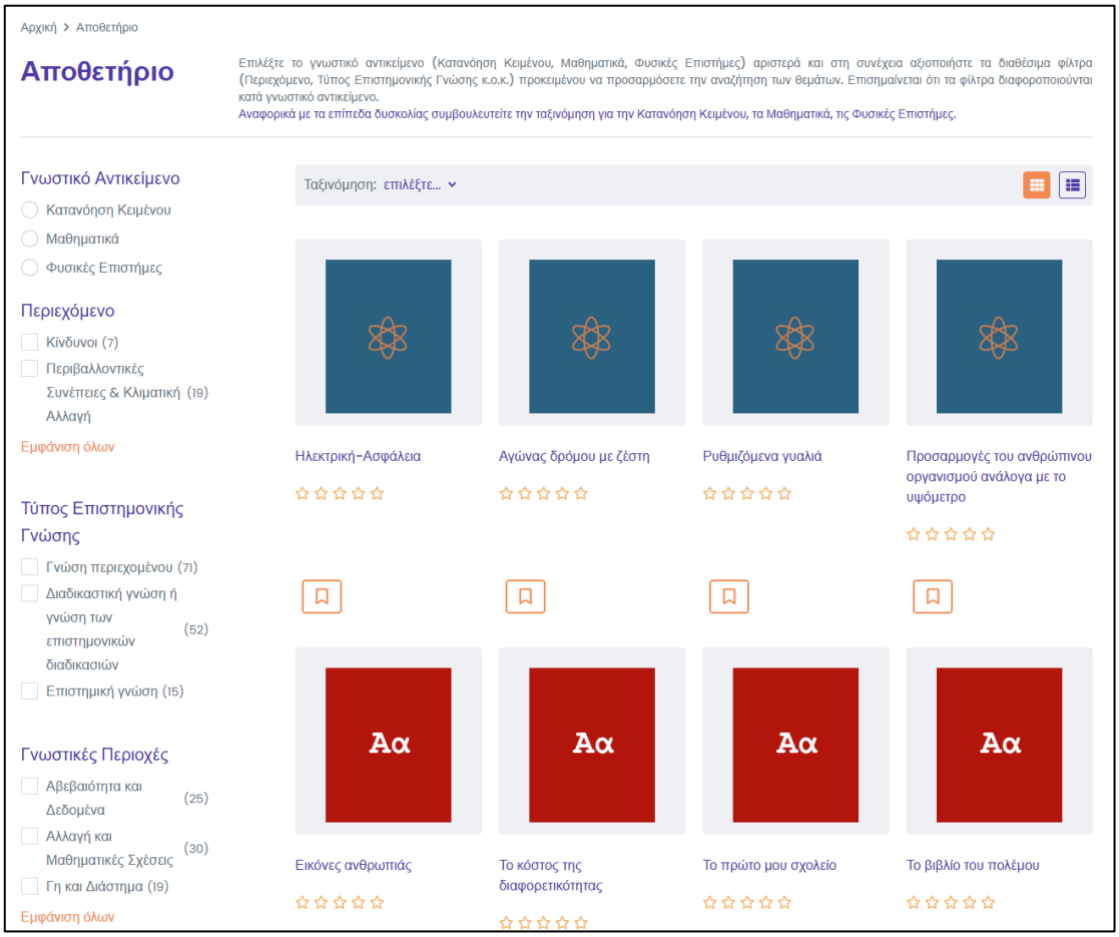


Εικόνα 21: Η αρχική σελίδα του skills4life

Η πιο σύντομη διαδρομή που μπορεί να ακολουθήσει κανείς προκειμένου να επιλέξει θέματα της αρεσκείας του είναι η ακόλουθη:

1. Ανοίγει το Αποθετήριο.
2. Επιλέγει Γνωστικό Αντικείμενο (π.χ. Κατανόηση Κειμένου).
3. Χρησιμοποιεί 1–2 φίλτρα (π.χ. «Τύπος Θέματος → Προσομοίωση»).
4. Πατάει σε ένα Θέμα, για να δει την περιγραφή και το κουμπί «Δείτε το Θέμα» (βλ. εικόνα 22).

Συμβουλή: Ξεκινήστε με λίγα φίλτρα. Αν έχετε πολλά, μειώστε τα, για να δείτε περισσότερα αποτελέσματα.



Εικόνα 22: Αποθετήριο skills4life με φίλτρα

Προκειμένου να εντοπίσει κανείς το κατάλληλο θέμα το οποίο ανταποκρίνεται στις εκάστοτε διδακτικές ανάγκες του, θα πρέπει πρώτα να λάβει υπόψη του τον στόχο του μαθήματος: με άλλα λόγια, θα πρέπει να σκεφθεί «Τι θέλω να πετύχουν οι μαθητές; » (π.χ. «Προβληματισμός και αξιολόγηση»). Στη συνέχεια, θα πρέπει, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης, να ρυθμίσει το επίπεδο δυσκολίας των θεμάτων. Καλό είναι να ξεκινήσει κανείς με θέματα βαθμού δυσκολίας 2–4, και ανάλογα με τα αποτελέσματα μπορεί εν συνεχεία να αυξήσει τον βαθμό δυσκολίας. Τέλος, μπορεί να επιλέξει το κατάλληλο θέμα ανάλογα με τον τύπο του (θέμα που περιλαμβάνει απλό κείμενο, με στοιχεία διαδραστικότητας ή θέμα προσομοίωσης). Τα διαθέσιμα φίλτρα διαφέρουν ανά γνωστικό αντικείμενο.

Συγκεκριμένα, για την Κατανόηση Κειμένου η επιλογή των θεμάτων μπορεί να γίνει με βάση τα ακόλουθα φίλτρα ή επιμέρους συνδυασμούς τους:

- **Γνωστικό Αντικείμενο**: Κατανόηση Κειμένου, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες
- **Τύπος Θέματος**: Κείμενο, Διαδραστικό, Προσομοίωση
- **Επίπεδο Δυσκολίας**: 1–6. Η κλίμακα 1–6 περιγράφει την πολυπλοκότητα κατανόησης/δεξιοτήτων που απαιτούνται με το 1 να αντιπροσωπεύει τα λιγότερο πολύπλοκα και το 6 τα πιο πολύπλοκα θέματα (βλ. παραπάνω την ενότητα 2.5).
- **Τύπος Απάντησης**: Ανάπτυξης, Απλή/Σύνθετη πολλαπλής επιλογής, Σύντομης απάντησης
- **Οργανωτική Δομή**: Στατικό/Δυναμικό κείμενο
- **Πλαίσιο Εφαρμογής**: Δημόσιο, Εκπαιδευτικό, Επαγγελματικό, Προσωπικό
- **Μορφή Κειμένου:** Μεικτό, Μη συνεχές, Συνεχές
- **Είδος Κειμένου**: Αφηγηματικό, Κατευθυντικό, Αλληλεπίδρασης, Επιχειρημάτων, Περιγραφικό, Πραγματολογικό
- **Νοητική Διαδικασία**: Εντοπισμός πληροφοριών, Κατανόηση κειμένου, Προβληματισμός και αξιολόγηση.

Αφού ο εκπαιδευτικός επιλέξει το κατάλληλο για τις εκάστοτε διδακτικές ανάγκες θέμα, πατώντας πάνω σε αυτό βλέπει τη σελίδα του, η οποία περιλαμβάνει:

- **Τίτλο & Περιγραφή**: το εκπαιδευτικό σενάριο/δραστηριότητα και τους στόχους·
- **Μεταδεδομένα**: τύπους ερωτήσεων (π.χ. Κείμενο, Προσομοίωση), αριθμό ερωτήσεων, επίπεδα δυσκολίας για τις επιμέρους ερωτήσεις που περιλαμβάνει το θέμα (π.χ. 3–4), νοητική διαδικασία, είδος κειμένου, πλαίσιο εφαρμογής, οργανωτική δομή, τύπος απάντησης, πηγή, έκδοση.

Εν συνεχεία πατώντας το κουμπί **«Δείτε το Θέμα»** μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση στο υλικό/δραστηριότητα. Μπορεί, επίσης, να **αξιολογήσει** το θέμα και να παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με την αρτιότητά του εισάγοντας τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του.

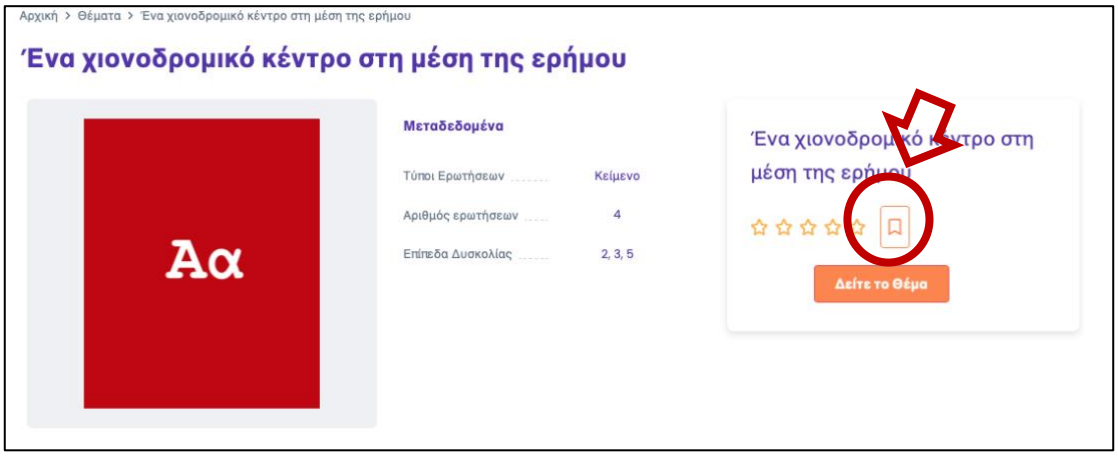
Η εμφάνιση όλων των θεμάτων (βλ. εικόνα 23), τα οποία περιλαμβάνουν επιμέρους ερωτήσεις, ακολουθεί μια κοινή λογική. Ειδικότερα, η οθόνη είναι χωρισμένη στη μέση: αριστερά υπάρχει η ερώτηση και στα δεξιά βρίσκεται το κείμενο ή η εικόνα ή η προσομοίωση με βάση τα οποία πρέπει να απαντηθεί η ερώτηση.[6] Το πλήθος των ερωτήσεων κάθε θέματος φαίνεται από τις κουκίδες πάνω αριστερά και μπορεί κανείς να περιηγηθεί ανάμεσα στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τα βελάκια προς τα εμπρός ή προς τα πίσω. Όταν υποβάλλεται η απάντηση σε μια ερώτηση, υπάρχει πάντα μια ανατροφοδότηση, είτε η απάντηση είναι αποδεκτή είτε μη αποδεκτή. Στη συνέχεια, πατώντας το αντίστοιχο κουμπί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει επιπλέον ανατροφοδότηση, όπου παρέχονται περισσότερες πληροφορίες (π.χ. αναλύονται και οι περιπτώσεις μερικώς αποδεκτών απαντήσεων εκ μέρους των μαθητών, γίνεται αναλυτικότερη αναφορά στα κριτήρια της αξιολόγησης της κάθε απάντησης, ενώ συχνά αναλύεται το τι υποδεικνύουν οι διάφορες απαντήσεις για τα γνωστικά κενά και τις ελλείψεις των μαθητών που τις δίνουν).



Εικόνα 23: Το συνηθισμένο περιβάλλον μιας ερώτησης σε ένα θέμα του skills4life

[6] Ο τρόπος παρουσίασης των θεμάτων στην πλατφόρμα skills4life ακολουθεί σε σημαντικό βαθμό το πρότυπο (interface) με το οποίο εμφανίζονται τα θέματα του γνωστικού test της έρευνας PISA.

Τέλος, έχει κανείς τη δυνατότητα να προσθέσει το θέμα στα **Αγαπημένα** για γρήγορη πρόσβαση σε όσα θέματα χρησιμοποιεί συχνά, πατώντας την αντίστοιχη επιλογή, όπως φαίνεται στην εικόνα 24.



Εικόνα 24: η επιλογή «Αγαπημένα» στα θέματα του skills4life

5.2 Τι είναι το περιβάλλον προσομοίωσης skills4life;

SCAN ME

Η εφαρμογή **simulation** [https://simulation.pisa4u.gr/] αναπτύχθηκε με στόχο την εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών με δραστηριότητες καλλιέργειας κρίσιμων δεξιοτήτων. Βασίζεται στο υλικό που είναι διαθέσιμο στην πλατφόρμα skills4life [https://skills4life.gr/] και επιτρέπει τη διδασκαλία αλλά και την αξιολόγηση θεμάτων Κατανόησης Κειμένου, Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών μέσω διερευνητικής μάθησης και κριτικής επίλυσης καθημερινών προβλημάτων.

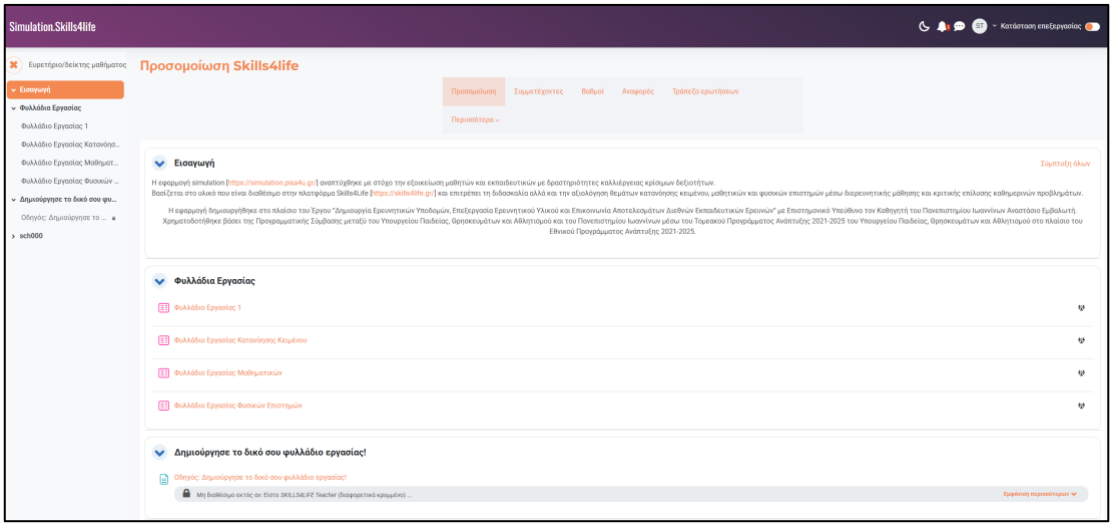
Είναι ουσιαστικά ένα εργαλείο για δημιουργία δραστηριοτήτων αξιολόγησης και τεστ με επιμέρους θέματα διαφόρων τύπων, συμπεριλαμβανομένων και διαδραστικών θεμάτων και προσομοιώσεων. Το πλεονέκτημα στην περίπτωση αυτή είναι ότι, εφόσον πρόκειται για δραστηριότητα κλειστού τύπου, οι μαθητές λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση ύστερα από κάθε τους προσπάθεια. Κατά συνέπεια, η εν λόγω εφαρμογή προσομοίωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί **πριν** από το μάθημα για να διερευνήσει ο κάθε διδάσκων το τι ήδη γνωρίζουν και τι κενά μπορεί να έχουν οι μαθητές του (π.χ. μέσω 3–5 σύντομων ερωτήσεις). **Κατά τη διάρκεια** του μαθήματος, η χρήση της προσομοίωσης επιτρέπει σύντομους ελέγχους κατανόησης ή δραστηριότητες, όπου οι ομάδες δουλεύουν σε προσομοιώσεις και

απαντούν σε ερωτήσεις. **Μετά** το μάθημα ή στο σπίτι, μπορεί να δοθεί ένα μικρό κουίζ, ώστε οι μαθητές να ξαναδούν τις έννοιες με τον δικό τους ρυθμό και να εξασκηθούν σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες.

Οι προσομοιώσεις κάνουν τις έννοιες πιο χειροπιαστές: ο μαθητής αλλάζει μια παράμετρο (όπως δύναμη, θερμοκρασία ή ποσοστό) και βλέπει τι συμβαίνει αμέσως στην οθόνη. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά, όπου συχνά μιλάμε για φαινόμενα που δεν είναι πάντα δυνατόν να τα δούμε ζωντανά στην τάξη. Επίσης, τα σύντομα επαναλαμβανόμενα κουίζ βοηθούν τη μνήμη: με λίγες ερωτήσεις ανά 2 ή 3 ημέρες, οι μαθητές θυμούνται καλύτερα και συνδέουν τις γνώσεις τους από διαφορετικά κεφάλαια.

Τέλος, το εργαλείο διευκολύνει την προσαρμογή στο επίπεδο κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει πιο εύκολες ή πιο απαιτητικές εκδοχές της ίδιας θεματολογίας, να προσθέσει μικρές υποδείξεις, όπου χρειάζεται, και να παρουσιάσει το περιεχόμενο με διαφορετικούς τρόπους (κείμενο, εικόνες, προσομοίωση). Σε περίπτωση χρήσης του εργαλείου για προετοιμασία των μαθητών για εξετάσεις, προσφέρει «δοκιμαστικά» τεστ με χρονόμετρο και τυχαία σειρά ερωτήσεων, ενώ τα αποτελέσματα ανά ερώτηση δείχνουν πού υπάρχουν κενά. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει γρήγορα το επόμενο μάθημα με βάση πραγματικά δεδομένα.

Η αρχική σελίδα της εφαρμογής φαίνεται στην εικόνα 25:

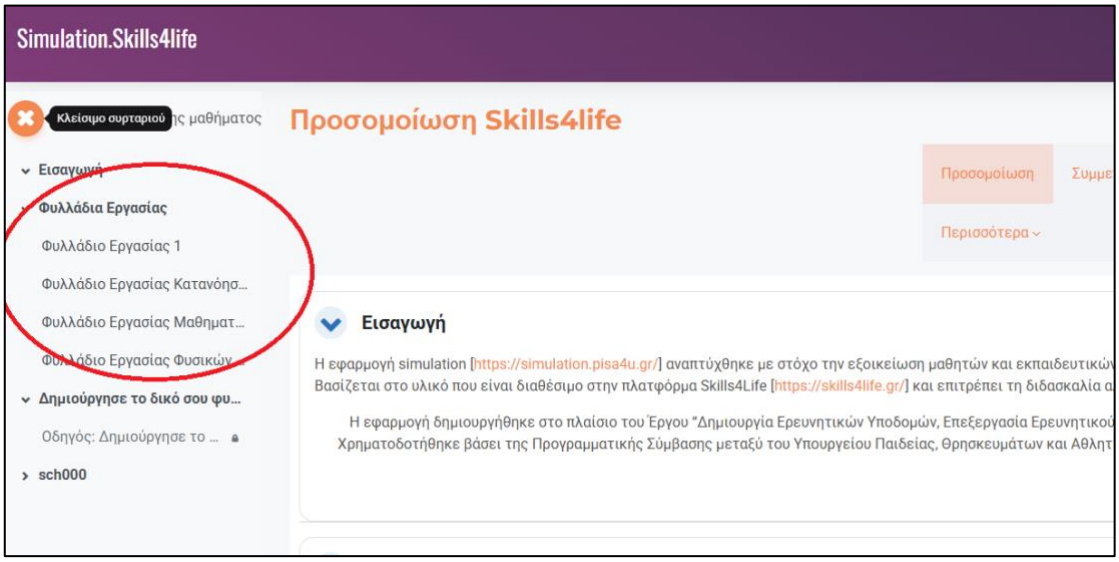


Εικόνα 25: Η αρχική σελίδα του https://simulation.pisa4u.gr/

Οι δυνατότητες που παρέχει η εφαρμογή για την καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών είναι οι εξής:

Χρήση των έτοιμων Φυλλαδίων Εργασίας (κουίζ)

Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να βρει έναν αριθμό έτοιμων φυλλαδίων εργασίας τα οποία αφορούν το μάθημά του, όπως φαίνεται στο μενού πάνω αριστερά (βλ. εικόνα 26). Αν και τα φυλλάδια είναι κοινά για όλα τα σχολεία, **μόνο οι εκπαιδευτικοί του κάθε επιμέρους σχολείου** μπορούν να δουν τις απαντήσεις των μαθητών τους.



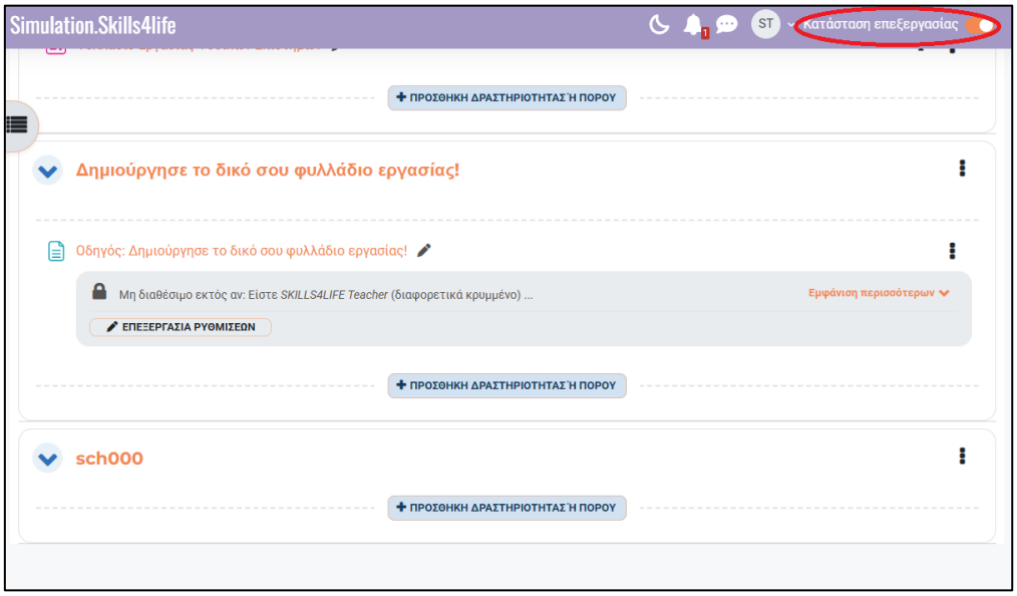
Εικόνα 26: Το μενού για τα φυλλάδια στο https://simulation.pisa4u.gr/

Δημιουργία νέων κουίζ

Οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου μπορούν εκτός από το να αξιοποιούν τα έτοιμα φυλλάδια, τα οποία αναφέρθηκαν ήδη, να δημιουργήσουν δικά τους φυλλάδια εργασίας επιλέγοντας τα θέματα και τις επιμέρους ερωτήσεις από κάθε θέμα τις οποίες θα ήθελα να εντάξουν σε κάθένα από αυτά τα φυλλάδια.

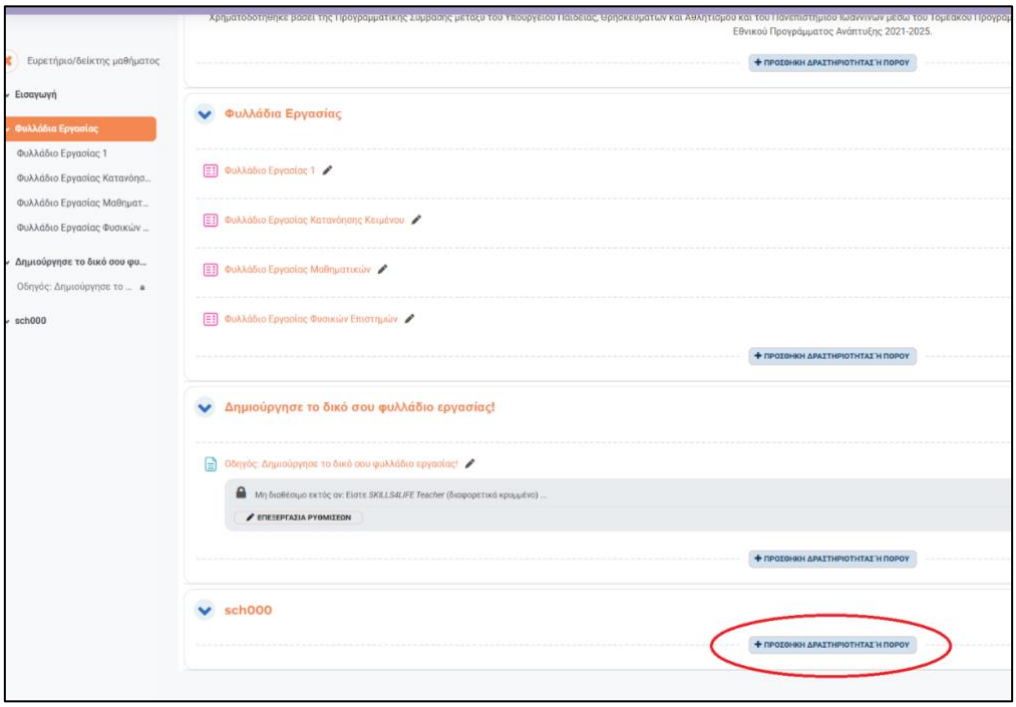
Προκειμένου να φτιάξουν οι εκπαιδευτικοί τα δικά τους φυλλάδια, διαθέσιμα μόνο στους μαθητές του σχολείου τους, θα πρέπει να ακολουθήσουν τα επόμενα βήματα:

1. Ενεργοποιήστε την επεξεργασία (κουμπί πάνω δεξιά).



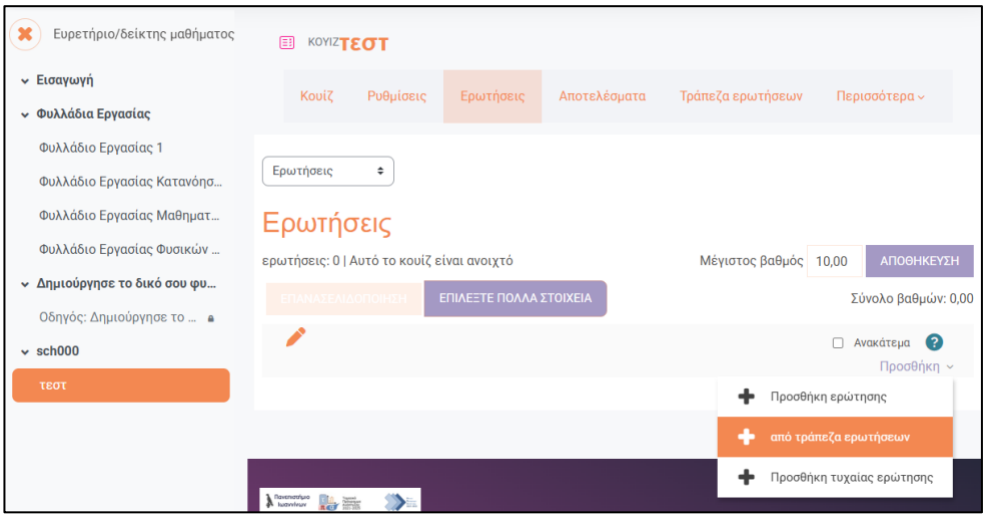
Εικόνα 27: Δημιουργία φυλλαδίων στο https://simulation.pisa4u.gr/

2. Στην ενότητα του σχολείου (px. sch0xx) πατήστε «Προσθήκη δραστηριότητας ή πόρου» και επιλέξτε «Κουίζ» από το αναδιπλούμενο μενού.



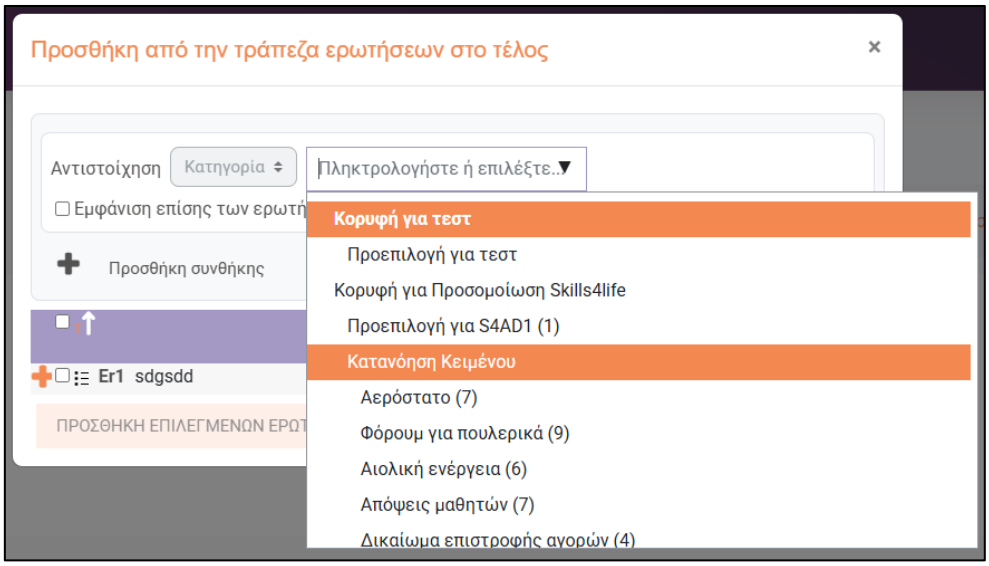
Εικόνα 28: Προσθήκη δραστηριότητας στο https://simulation.pisa4u.gr/

3. Δώστε το όνομα που επιθυμείτε για το κουίζ και πατήστε «Αποθήκευση».
4. Επιλέξτε το κουίζ που δημιουργήσατε και πατήστε «Προσθήκη» → από Τράπεζα ερωτήσεων, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα. Στο σημείο αυτό μπορείτε να επιλέξετε ανάμεσα σε όλα τα θέματα της πλατφόρμας skills4life.



Εικόνα 29: Προσθήκη δραστηριότητας στο https://simulation.pisa4u.gr/

Αν γνωρίζετε το θέμα που θέλετε να προσθέσετε, πληκτρολογήστε το όνομά του στην αναζήτηση, αλλιώς κάντε αναζήτηση στη λίστα με όλα τα θέματα. Ο αριθμός μέσα στην παρένθεση δείχνει τον αριθμό των ερωτήσεων του θέματος.



Εικόνα 30: : Προσθήκη δραστηριότητας στο https://simulation.pisa4u.gr/

5. Πατήστε «Εφαρμογή φίλτρων».
6. Μπορείτε να προσθέσετε ολόκληρο το θέμα ή να τσεκάρετε όσες ερωτήσεις επιθυμείτε με κλικ στο κουτάκι δίπλα σε κάθε ερώτηση. Πατήστε «Προσθήκη» στο κουίζ.

Πέραν των ανωτέρω οδηγιών μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν και σχετικό βίντεο που περιγράφει αναλυτικά τη διαδικασία ακολουθώντας από το μενού αριστερά τον σύνδεσμο: «Οδηγός: Δημιούργησε το δικό σου φυλλάδιο εργασίας!»

Για κάθε σχολείο υπάρχει μια ενότητα με όνομα το ID που έχει δοθεί σε αυτό π.χ sch000, στην οποία έχουν πρόσβαση μόνον οι χρήστες του συγκεκριμένου σχολείου (εκπαιδευτικοί και μαθητές). Η προτροπή είναι να δημιουργείτε εκεί τα φυλλάδια εργασίας, ώστε να μην έχει άλλος πρόσβαση σε αυτά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Davies, F. & Greene, T., (1984). *Reading for Learning in the Sciences*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Downey, D. B., & Condron, D. J. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education*, *89*(3), 207-220.
- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in social stratification and mobility*, *28*(2), 171-197.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C. W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *The Journal of Educational Research*, *94*(3), 145-162.
- Mol, S. E., & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in psychology*, *5*
- OECD, (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices* (Volume III), PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, *75*(3), 417-453.
- Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background—an educational perspective. *npj Science of Learning*, *3*(1), 5.
- Φαφίτη-Βλαχοδήμου, Κ. (2021). *Διερεύνηση των αιτιών χαμηλής επίδοσης των Ελλήνων μαθητών στην κατανόηση κειμένου στο πλαίσιο του διεθνούς διαγωνισμού Pisa* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης).

PiSA 4 U

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Εθνικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης 2021-2025

Τομεακό Πρόγραμμα Ανάπτυξης 2021 - 2025