



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού

Η περίπτωση του ελληνικού δημοτικού σχολείου

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γκούμας Σταμάτιος

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παπαδοπούλου Σμαράγδα

Αναπληρώτρια καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα

Επίκουρη καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα

2017

Περί γλώσσας....

«Τα όρια του κόσμου μου είναι τα όρια της γλώσσας μου».

L. Wittgenstein (1889-1951)

«Έχω συνειδητοποιήσει ότι όλα μας τα προβλήματα, προκύπτουν από την αποτυχία μας, να χρησιμοποιήσουμε μία απλή και ξεκάθαρη γλώσσα».

Jean Paul Sartre (1905-1980)

«κρεῖττον τοῖς ποσὶν ὀλισθεῖν ἢ τῇ γλώσσῃ» Προτιμότερο το να ολισθαίνει κανείς με τα πόδια του, παρά με τη γλώσσα του.

Ζήνων ο Κιτιεύς (334-262)

«Η γλώσσα πριν να σημαίνει κάτι, σημαίνει για κάποιον».

Jacques Lacan, (1901-1981)

Περί ελληνικής γλώσσας...

“Γυμνάζω σαν άλογο πολεμικό το σώμα μου, το συντηρώ λιτό, γερό, πρόθυμο. Το σκληραγωγώ και το σπλαχνίζομαι. Άλλο άλογο δεν έχω. Συντηρώ το μυαλό μου ακοίμητο, λαγαρό, ανήλεο. Το αμολώ να παλεύει ακατάλυτα και να κατατρώει, φως αυτό, το σκοτάδι της σάρκας. Άλλο εργαστήριο να κάνω το σκοτάδι φως δεν έχω. Συντηρώ την καρδιά μου φλεγόμενη, γενναία, ανήσυχη. Νιώθω στην καρδιά μου όλες τις ταραχές και τις αντινομίες, τις χαρές και τις πίκρες της ζωής. Να αγωνίζομαι να τις υποτάξω σ’ ένα ρυθμό ανώτερο από το νου, σκληρότερο από την καρδιά μου στο ρυθμό του σύμπαντος που ανηφορίζει. Η κραυγή κηρύττει μέσα μου επιστράτευση. Φωνάζει: [...] Αγάπα τον κίνδυνο. Τι είναι το πιο δύσκολο; Αυτό θέλω! Ποιο δρόμο να πάρεις; Τον πιο κακοτράχηλο ανήφορο.”

N. Καζαντζάκης-Η Ασκητική, [Σκαλοπάτι: Εγώ]

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Η παρούσα διατριβή είναι ο καρπός μιας συστηματικής και κοπιώδους προσπάθειας, η οποία αποτελεί το βέλτιστο δυνατό επισφράγισμα μιας αποτελεσματικής, εποικοδομητικής και παραγωγικής δίχρονης περιόδου τριβής στους τομείς της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό δεν θα ήταν ηθικά πρόπον, να παραβλέψω τα άτομα εκείνα που συνεισέφεραν άμεσα και έμμεσα σε αυτή την προσπάθεια.

Αρχικά, οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της ερευνητικής μου προσπάθειας, κ. Παπαδοπούλου Σμαράγδα, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων και υπεύθυνη της κατεύθυνσης *Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία* του μεταπτυχιακού προγράμματος. Οι πολύτιμες συμβουλές, η διαρκής ανατροφοδότηση και η συνεχής υποστήριξή της στάθηκαν αρωγοί για την εκπόνηση της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε και υπεύθυνο της κατεύθυνσης *Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης* του μεταπτυχιακού προγράμματος αφενός για τις κατευθυντήριες γραμμές και τη σημαντική βοήθειά του στον τομέα της αξιολόγησης αφετέρου για την συμμετοχή του ως μέλος της τριμελούς επιτροπής. Ακόμη, ευχαριστώ ιδιαίτερα, την κ. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα, επίκουρη καθηγήτρια στον τομέα της Γλωσσολογίας και της Ελληνικής Γλώσσας του Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων για τη συμμετοχή της στην τριμελή επιτροπή. Τέλος, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων τόσο για την παραχώρηση των τάξεων όσο και για την άψογη συνεργασία και ειδικότερα στους μαθητές που με μεγάλο ενδιαφέρον συμμετείχαν στην έρευνα.

Επιπλέον, αφιερώνω το αποτέλεσμα της παρούσας προσπάθειας στην οικογένειά μου για τη συνεχή συναισθηματική και υλική στήριξη καθόλη τη διάρκεια της ζωής μου και σε μία σειρά εκλεκτών φίλων. Πρόκειται για τα άτομα των οποίων οι συμβουλές και οι συζητήσεις μαζί τους έπαιξαν μείζονα ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα μου και ο καθείς τους, ελέω της υπάρχουσας οικονομικής κατάστασης της χώρας πορεύεται με τον προσωπικό του ρυθμό για να βρει τη δική του Ιθάκη, έντιμα και ποικιλοτρόπως στο αντικείμενό του. Θέλω από αυτές τις λίγες γραμμές να τους ευχαριστήσω θερμά και τους προτρέπω να συνεχίσουν να κυνηγούν με σθένος και αυταπάρνηση τα υγιή όνειρά τους είτε ζουν στο εξωτερικό, όπως στο μακρινό Ορλάντο των Η.Π.Α, στο Λονδίνο, τη Γερμανία και το Ένσχεντε της Ολλανδίας είτε στο εσωτερικό της χώρας, όπως στην Αθήνα, στην Κω, στα Ιωάννινα και την ευρύτερη περιοχή της Κορινθίας παλεύοντας με την καφκική κοινωνία που έχτισαν για εμάς δίχως εμάς...

Περιεχόμενα

Περίληψη	8
Εισαγωγή.....	9
Θεωρητικό Μέρος.....	10
1. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων και έρευνες στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού	11
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του γραμματισμού	11
1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός του αναγνωστικού γραμματισμού.....	12
1.3 Λόγοι διερεύνησης του τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού.....	13
1.4 Η αξιολόγηση του αναγνωστικού γραμματισμού στην πρώτη έρευνα της Ι.Ε.Α.....	15
1.5 Η αξιολόγηση του αναγνωστικού γραμματισμού στις έρευνες PIRLS	17
1.6 Η αξιολόγηση του αναγνωστικού γραμματισμού στις έρευνες PISA.....	21
1.7 Η αξιολόγηση του αναγνωστικού γραμματισμού σε ελληνικές έρευνες.....	26
2. Ο ρόλος της σημασιολογίας.....	29
2.1 Ιστορικό υπόβαθρο και εννοιολογικός προσδιορισμός της σημασιολογίας	29
2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός και βασικοί εκπρόσωποι της σημειωτικής.....	30
2.3 Εννοιολογικός προσδιορισμός της πραγματολογίας	37
2.4 Σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων	40
2.4.1 Η περίπτωση της ομωνυμίας	40
2.4.2 Η περίπτωση της πολυσημίας.....	40
2.4.3 Η περίπτωση της συνωνυμίας	41
2.4.4 Η περίπτωση της υπωνυμίας	41
2.4.5 Η περίπτωση της μετωνυμίας.....	42
2.4.6 Η περίπτωση των αντωνύμων	42
2.5 Σημασιολογικές σχέσεις των προτάσεων	43
2.5.1 Η συσχέτιση του περιεχομένου με την πραγματικότητα.....	44
2.5.2 Η περίπτωση της παράφρασης	45
2.5.3 Η περίπτωση της συνεπαγωγής.....	46
2.5.4 Η περίπτωση της αρνητικής συνεπαγωγής.....	46
2.5.5 Η περίπτωση της μη κυριολεκτικής σημασίας	47
3. Παράγοντες που επιδρούν στον αναγνωστικό γραμματισμό	48
3.1 Η μνήμη.....	48
3.2 Οι στρατηγικές ανάγνωσης.....	50
3.3 Το κίνητρο.....	56

3.4 Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών.....	58
3.5 Τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες του αναγνώστη	61
3.6 Το είδος και τα χαρακτηριστικά του κειμένου.....	63
3.7 Ο ρόλος του κράτους.....	64
4. Ο ρόλος της αξιολόγησης.....	67
4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης.....	67
4.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	67
4.3 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη	70
4.4 Μορφές αξιολόγησης	72
4.5 Οι θεμελιώδεις αρχές της αξιολόγησης.....	73
4.6 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του αναγνωστικού γραμματισμού υπό το πρίσμα των σκοπών και των στόχων του Α.Π.Σ.	75
4.7 Το τεστ ως τεχνική και εργαλείο υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης	76
Ερευνητικό μέρος.....	78
5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	79
5.1 Σκοπός και λόγοι διεξαγωγής της έρευνας.....	79
5.2 Επιλογή μεθόδου συλλογής δεδομένων.....	79
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα	82
5.4 Επιλογή του δείγματος	82
5.5 Πιλοτική έρευνα.....	83
5.6 Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και του τεστ	83
6. Διεξαγωγή κύριας έρευνας	88
6.1 Η ανθρωπογεωγραφία του δείγματος.....	88
6.2 Αποτελέσματα στο τεστ αξιολόγησης με βάση το φύλο	89
6.3 Αποτελέσματα στο τεστ αξιολόγησης με βάση την περιοχή	92
6.4 Αποτελέσματα στο τεστ αξιολόγησης με βάση την τάξη.....	96
6.5 Έλεγχος συσχέτισης.....	100
6.6 Περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου	102
6.6.1 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων για ψυχαγωγία;.....	102
6.6.2 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Η ανάγνωση είναι μια από τις αγαπημένες σου δραστηριότητες;	105
6.6.3 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία γνώσεων κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;.....	107

6.6.4 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;	109
6.6.5 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Αισθάνεσαι χαρούμενος, όταν λαμβάνεις ένα βιβλίο ως δώρο;	111
6.6.6 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πόσο συχνά πηγαίνεις στη βιβλιοθήκη της περιοχής σου για να δανειστείς βιβλία κατά τη διάρκεια ενός μήνα;	113
6.6.7 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πόσο συχνά επισκέπτεσαι έναν χώρο με βιβλία για να δανειστείς ή να αγοράσεις βιβλία κατά τη διάρκεια ενός έτους;	116
6.6.8 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Ανταλλάζεις βιβλία με τους συμμαθητές σου;.....	118
6.6.9 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Ερμηνεύεις το κείμενο με δικά σου λόγια;	120
6.6.10 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου;	122
6.6.11 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Διαβάζεις το κείμενο όσο πιο πολλές φορές μπορείς;.....	125
6.6.12 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα;	127
6.6.13 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου;.....	129
6.6.14 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Όταν διαβάζεις ένα κείμενο ελέγχεις, εάν κατάλαβες το περιεχόμενο;.....	131
6.6.15 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς;	133
6.6.16 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Αφού διαβάσεις ένα κείμενο, χρησιμοποιείς τις πληροφορίες του στην καθημερινότητά σου;.....	135
6.6.17 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες;.....	137
6.6.18 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;	139
6.6.19 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Το σχολείο σε προετοιμάζει για την καθημερινή ζωή;.....	142
6.6.20 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για την πρόδό σου;.....	144
6.6.21 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Εάν χρειάζεσαι επιπλέον βοήθεια στο μάθημα της Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί σου την παρέχουν;	146
6.6.22 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Είσαι ικανοποιημένος/η από το χρόνο συμμετοχής που σου δίνεται καθημερινά στο μάθημα της Γλώσσας;	148

6.6.23 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Είσαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας;.....	150
6.6.24 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Οι εκπαιδευτικοί σας βοηθούν με τις ερωτήσεις που θέτουν στο μάθημα της Γλώσσας;	153
6.6.25 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στο σχολείο σου;	155
6.6.26 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στην τάξη σου;	157
6.6.27 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πιστεύεις ότι το σχολείο σε βοηθά να αγαπήσεις την ανάγνωση;	159
6.7 Περιγραφική ανάλυση της επίδοσης στο τεστ	161
6.7.1 Ποσοστά θετικών απαντήσεων των μαθητών στο τεστ.....	161
6.7.2 Μέσοι όροι τάξεων ανά κατηγορία ερωτήσεων	178
6.7.3 Μέσοι όροι τάξεων ανά κατηγορία κειμένων.....	180
6.7.4 Ταξινόμηση των επιδόσεων των μαθητών με βάση την επίδοση στο τεστ.	182
6.8 Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων	183
6.9 Περιορισμοί.....	192
6.10 Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.....	192
Βιβλιογραφικές Αναφορές	194
Ελληνόγλωσσες	194
Ξενόγλωσσες	196
Μεταφρασμένες.....	204
Νομοθεσία	204
Παράρτημα	205

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 155 μαθητές ηλικίας 11 και 12 ετών, εκ των οποίων 77 αγόρια και 78 κορίτσια. Η συλλογή του δείγματος έγινε από ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών ως προς το φύλο και την τάξη, ενώ στατιστικά ασήμαντη είναι η διαφορά σε επίπεδο περιοχών. Ένα σημαντικό τμήμα των μαθητών (28.4%) αδυνατεί να προσεγγίσει τη βάση της επίδοσης παρουσιάζοντας σοβαρές δυσκολίες στον τομέα της ανάκτησης μιας πληροφορίας και ειδικότερα στην ερμηνεία και στη συσχέτιση πληροφοριών για τη λήψη μιας απόφασης. Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση, οι στρατηγικές ανάγνωσης και οι απόψεις τους για το ρόλο του σχολείου ως προς την καλλιέργεια του αναγνωστικού γραμματισμού σχετίζονται θετικά, ωστόσο η επίδοση δε σχετίζεται με τους προαναφερθέντες παράγοντες.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστικός γραμματισμός, σημασιολογία, αξιολόγηση, επίδοση, σχολείο.

Abstract

The aim of this study was the assessment of students' performance in the field of reading literacy. In total, 155 students, aged 11 and 12 years old participated, of whom 77 were boys and 78 girls. The collection of the sample was carried out at Greek public primary schools of urban and suburban areas. According to the results, significant statistical differences exist in students' performance with regard to sex and class, however, statistically insignificant was the difference between students of different areas. An important number of students' (28.4%) fails to reach the benchmark level performance displaying serious difficulties in the field of information retrieval and especially in the interpretation and reflection on the information. Based on the results of the statistical analysis, students' attitudes towards reading, reading strategies and their views about the role of school in the cultivation of reading literacy have a positive correlation, though students' performance is not related to the aforementioned factors.

Key words: reading literacy, semantics, assessment, performance, school.

Εισαγωγή

Η γλώσσα είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες μέσω του οποίου αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες. Η ιεράρχηση της κοινωνικής δομής αντανakλάται στη γλώσσα με πολλαπλούς τρόπους: η γεωγραφική, κοινωνική και εθνοτική προέλευση, το φύλο, η ηλικία των ομιλητών επηρεάζουν με διάφορους τρόπους τις γλωσσικές τους συμπεριφορές (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 153).

Η ανάγνωση με τη σειρά της είναι μία από τις πρωτεύουσες διαδικασίες στην εκπαιδευτική πράξη. Η κατάκτηση της συνεπάγεται την ομαλή ένταξη του μαθητή στη σχολική μονάδα, ενώ παράλληλα τον καταστεί ικανό να αποκωδικοποιήσει, ανάλογα με τις δυνατότητές του το γραπτό λόγο στα σχολικά εγχειρίδια του εκάστοτε μαθήματος. Είναι κοινά παραδεκτό ότι η φύση της γραφής σκοπό έχει να εξυπηρετήσει και να παρουσιάσει με το δικό της τρόπο τις ανθρώπινες εκδηλώσεις και τις καθημερινές ανάγκες, ενώ αποτελεί ζωτικό στοιχείο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Παπαδοπούλου, 2005: 18). Σκοπός της ανάγνωσης πέραν της αποκωδικοποίησης είναι η εξαγωγή νοήματος με σκοπό τη χρήση του στο πραγματικό περιβάλλον. Συνεπώς, καθίσταται σαφές πως από το πλαίσιο του αλφαριθμητισμού γίνεται μετάβαση στην έννοια του γραμματισμού και ειδικότερα του αναγνωστικού γραμματισμού.

Η παρούσα εργασία διερευνά το φαινόμενο του αναγνωστικού γραμματισμού σε μαθητές 5^{ης} και 6^{ης} δημοτικού και διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει αρχικά τον εννοιολογικό προσδιορισμό του αναγνωστικού γραμματισμού και τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί γύρω από αυτό το πεδίο. Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο εξηγείται ο ρόλος της σημασιολογίας για το ερμηνευτικό επίπεδο, μέσω της θεωρίας της πραγματολογίας και των σημασιολογικών σχέσεων των λέξεων και των προτάσεων. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι παράγοντες που επιδρούν στον αναγνωστικό γραμματισμό, ενώ στο τέταρτο ερμηνεύεται ο ρόλος της αξιολόγησης στη μελέτη του φαινομένου. Στο ερευνητικό μέρος που έπεται αναφέρεται ο τρόπος εργασίας, η μέθοδος, τα ερευνητικά εργαλεία, η ανθρωπογεωγραφία του δείγματος και τα αποτελέσματα των μέσων όρων σε επίπεδο τάξεων, περιοχών και φύλων αλλά και της συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων του ερωτηματολογίου.

Παράλληλα, στη διατριβή αυτή παρουσιάζονται χρήσιμα δεδομένα μέσω της περιγραφικής στατιστικής για τις αναγνωστικές τάσεις και συνήθειες των μαθητών καθώς και για τις στρατηγικές και τις πρακτικές ανάγνωσης που υιοθετούν και προτιμούν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Επίσης, παρατίθενται στοιχεία για τη γνώμη των μαθητών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου ως προς την καλλιέργεια του αναγνωστικού γραμματισμού.

Θεωρητικό Μέρος

1. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων και έρευνες στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του γραμματισμού

Ο αναγνωστικός γραμματισμός αποτελεί μια υποκατηγορία μιας γενικότερης έννοιας, αυτή του γραμματισμού, ανάμεσα στις οποίες διαπιστώνεται μια σχέση γένους-είδους. Επί παραδείγματι, υπάρχουν διάφορες μορφές γραμματισμού, όπως η γλωσσική, η κοινωνική, η ιδεολογική, η γνωστική, η εκπαιδευτική, η τεχνολογική κλπ. (Χαραλαμπίδης, 2006). Κατά τον Χατζησαββίδη (2003: 189), ο όρος γραμματισμός

δεν σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του δια του γραπτού λόγου. Με την ευρύτερη έννοια ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές.

Πρόκειται συνεπώς, για μια διαδικασία που δεν εστιάζει μονάχα στην απλή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, αλλά και στην προσαρμογή του ατόμου στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η αξία του ορισμού σε πρώτη φάση, εντοπίζεται στην αναφορά της λέξης *άτομο*. Αναφέρεται πως η πρώιμη μορφή του γραμματισμού, ο αλφαριθμητισμός, δεν αποτελούσε ανέκαθεν προσόν και των δύο φύλων, καθώς κατά την περίοδο της ρωμαϊκής εποχής το δικαίωμα της μάθησης της ανάγνωσης ανήκε μονάχα στα αγόρια (van Kleeck & Schuele, 2010). Η κατάσταση, ωστόσο, μεταβλήθηκε ριζικά σε μετέπειτα εποχές, όπου οι ιδεολογικές και οικονομικές περιστάσεις καθόρισαν το περιεχόμενο και το ρόλο του γραμματισμού. Σε μεταγενέστερο χρονικό επίπεδο, μεταξύ της δύσης του 19^{ου} αιώνα και του μεγαλύτερου διαστήματος του 20^{ου} αιώνα, οι αντιλήψεις για την ανάπτυξη του γραμματισμού επηρεάστηκαν από τις επιρροές της ρομαντικής φιλοσοφίας και των προοδευτικών ιδεών της για τον τομέα της εκπαίδευσης (van Kleeck & Schuele, 2010).

Πέρα από την αναφορά του φύλου, ιδιαίτερη αξία αποκτά και η ηλικία του ατόμου ως μια επιπρόσθετη μεταβλητή στην μελέτη του φαινομένου. Έχει υποστηριχθεί ότι οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στους ενήλικες και τις μορφές του γραπτού λόγου, μέσω του πλαισίου της χρήσης των βιβλίων και των αναζητήσεων στη γραφή, ωθούν τα παιδιά στην αντίληψη της αξίας και της σοβαρότητας της γραφής, την οποία κρίνουν ως ωφέλιμη και εποικοδομητική (van Kleeck & Schuele, 2010). Η νοοτροπία αυτή, λόγω της υιοθέτη-

σης των παραπάνω στάσεων δημιουργούν τις απαραίτητες βάσεις για την οριστική μετάβαση των παιδιών στη συμβατική ανάγνωση και γραφή. Επομένως, ο γραμματισμός, ως στοιχείο της ταυτότητας του μαθητή, είναι μια κοινωνική διαδικασία στηριζόμενη στην αναζήτηση ενός νοήματος εκ μέρους του (van Kleeck & Schuele, 2010).

1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός του αναγνωστικού γραμματισμού

Ο αναγνωστικός γραμματισμός, με τη σειρά του ορίζεται ως

μια συνολική ικανότητα κατανόησης, χρήσης και προβληματισμού πάνω σε γραπτές μορφές γλώσσας με σκοπό την επίτευξη προσωπικής και κοινωνικής καταξίωσης. Ως έννοια εστιάζει βαθύτερα από τις γνωστικές συνιστώσες της ανάγνωσης, δηλαδή την αποκωδικοποίηση των λέξεων και την αντίληψη της σημασίας του κειμένου. Επιδιώκεται επομένως, η προσέγγιση ζητημάτων που ασχολούνται με τα κίνητρα και τη συμμετοχή στο γραπτό υλικό (Eurydice, 2011: 7).

Με λίγα λόγια, η κατανόηση του κειμένου (αναγνωστικός γραμματισμός) είναι «...η ικανότητα εξαγωγής νοήματος από το γραπτό κείμενο για κάποιο σκοπό», (Vellutino, 2003: 51). Συνεπώς, οι μαθητές για να κατανοήσουν επιτυχώς το υλικό που διαβάζουν, αρχικά προσδιορίζουν και αποκωδικοποιούν μια σειρά γραμμάτων. Έπειτα, αφού μεταβούν στην έννοια της λέξης από το λεξικό τους ή το ψυχικό λεξικό, ενσωματώνουν μεμονωμένες έννοιες λέξεων σε μια συνεκτική αναπαράσταση σε επίπεδο προτάσεων (Best, Floyd, & McNamara, 2008). Τέλος, πέραν της κατανόησης, επιδιώκεται ο προβληματισμός και η χρήση των πληροφοριών που γίνονται κτήμα του ατόμου στο ανάλογο πλαίσιο, το οποίο οριοθετείται από τη δράση του ατόμου με επίκεντρο είτε τον ίδιο είτε την κοινωνία.

Οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του αναγνωστικού γραμματισμού είναι τρεις (Kintsch & Kintsch, 2005). Κατά την πρώτη φάση πραγματοποιείται η διαδικασία αποκωδικοποίησης. Ειδικότερα, οι αντιληπτικές και εννοιολογικές διαδικασίες έχουν ως σκοπό τη μεταφορά των πληροφοριών στον εγκέφαλο, ώστε από το επίπεδο των λέξεων, όπως αυτές είναι αποτυπωμένες στην ύλη να λάβουν τη μορφή σημασίας-νοήματος σε επίπεδο λέξης ή πρότασης. Η νοητική απεικόνιση αποτελείται από μονάδες ιδεών σειριακά συνδεδεμένων μεταξύ τους και ως σημασιολογικές προτάσεις αναπαριστούν μια σειρά ιδεών που περιγράφονται στο κείμενο και αποτελούν τη βάση της επεξεργασίας (Kintch & Kintsch, 2005).

Στη δεύτερη φάση, ακολουθεί η σύνδεση των σημασιολογικών προτάσεων μεταξύ τους με σκοπό τη δόμηση της μικροδομής του κειμένου. Πρόκειται για τις σημασιολογικές μονάδες που αποτελούν παράγωγα της ανάλυσης τόσο των συντακτικών όσο και των σχέσεων συνεκτικότητας που αναδύονται μέσω των σημασιολογικών προτάσεων (Kintch & Kintsch, 2005).

Η σύνδεση αυτή γίνεται φανερή συνήθως με την ύπαρξη δεικτών συνοχής. Η δημιουργία μιας συνεκτικής μικροδομής απαιτεί την ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων για την κάλυψη ενδεχόμενων κενών συνοχής μεταξύ των σημασιολογικών προτάσεων. Ακολουθώντας, με τη γνώση της ύπαρξης των ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ των διάφορων χωρίων του κειμένου προκύπτει η μακροδομή (γενική δομή) του κειμένου. Η μικροδομή και η μακροδομή, από κοινού δημιουργούν τη βάση του κειμένου, δηλαδή τη νοητική αναπαράσταση που βασίζεται στις πληροφορίες του κειμένου (Kintch & Kintsch, 2005).

Στην τελευταία φάση των διαδικασιών, οι πληροφορίες του κειμένου που αποτελούν και τη βάση του, συνδέονται μέσω της συναγωγής των συμπερασμάτων, με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου με σκοπό την επίτευξη ενός καταστασιακού μοντέλου. Το άτομο που βρίσκεται σε κατάσταση κατανόησης δεν επηρεάζεται μόνο από τη βάση του κειμένου, αλλά και από τις προηγούμενες γνώσεις και τους σκοπούς του. Μάλιστα, οι γνώσεις συνίστανται τόσο σε λεκτικά συστατικά μέρη όσο και σε μη λεκτικά, όπως για παράδειγμα τα συναισθήματα (Kintsch & Kintsch, 2005).

1.3 Λόγοι διερεύνησης του τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού

Η αξία της ερευνητικής προσέγγισης του αναγνωστικού γραμματισμού πηγάζει κυρίως από την περιορισμένη ερευνητική προσοχή που έχει δοθεί τα πρόσφατα χρόνια στους τομείς της κατανόησης και της έκφρασης, όπως υποστηρίζουν οι Berninger και Abbott (2010). Η αντίληψη αυτή προέρχεται από το γεγονός πως η εκπαίδευση, επιδιώκοντας υψηλές επιδόσεις, μέσω της τακτικής εξέτασης δε δίνει έμφαση στην μηχανική μάθηση και την επικοινωνία των σκέψεων του μαθητή (Jenkins, Johnson, & Hileman, 2004).

Επίσης, η σημασία της ερευνητικής προσέγγισης του όρου κρίνεται απαραίτητη από τις διεθνείς επιδόσεις των μαθητών τον 21^ο αιώνα στον τομέα αυτό, την ανάπτυξη της τεχνολογίας, άρα και των περιβαλλόντων ανάγνωσης, αλλά και από την πολυχρηστικότητα των μορφών και των ειδών του γραπτού λόγου. Ως προς τις επιδόσεις των μαθητών αναφέρεται ότι το 2009 περίπου το 20% των μαθητών στην Ε.Ε. των 27 κρατών-μελών, ηλικίας 15 ετών παρουσίαζε δυσκολίες στην αξιοποίηση της ανάγνωσης με σκοπό την κατανόηση και τη μάθηση. Οι μόνες χώρες στις οποίες δεν εμφανίστηκε το συγκεκριμένο ποσοστό ήταν το Βέλγιο, η Δανία, η Εσθονία, η Πολωνία, η Φινλανδία και η Νορβηγία, όπου το ποσοστό προσέγγιζε το 15% ή και λιγότερο, που αποτελεί και τον ευρωπαϊκό στόχο του 2020 (Eurydice, 2011: 3).

Στην αντίπερα όχθη, το ποσοστό των αναγνωστών που παρουσίαζαν σοβαρά προβλήματα στον αναγνωστικό γραμματισμό ήταν ιδιαίτερα υψηλό στη Βουλγαρία και τη Ρουμανία (περίπου 40%), (Eurydice, 2011: 13). Επισημαίνεται πως τις τελευταίες δύο δεκαετίες, τα επίπε-

δα του αναγνωστικού γραμματισμού στις χώρες αξιολογούνται παγκοσμίως από δυο μεγάλες διεθνείς έρευνες, τις PIRLS και PISA, αφού η ανάπτυξη του αναγνωστικού γραμματισμού αποτελεί σημαντικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς, όπως διαπιστώνεται και παραπάνω ένας σημαντικός αριθμός μαθητών στην Ευρώπη δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ικανότητες κατανόησης (European Commision, 2011).

Επιπροσθέτως, το πλαίσιο ανάγνωσης, όπως αυτό καθορίζεται από τα είδη και τις μορφές του κειμένου, δημιουργεί έναν επιπλέον λόγο ερευνητικής μελέτης. Η ανάγνωση εφημερίδων, περιοδικών, μικρών διηγημάτων ή μυθιστορημάτων οδηγεί τον αναγνώστη στην ενσωμάτωση πληροφοριών για ένα πλήθος προτάσεων, παραγράφων ή σελίδων και πολλαπλών πρωταγωνιστών ή γεγονότων. Οι πληροφορίες αυτές, αναπόφευκτα, μέσω της ανάγνωσης που ενέχει στους κόλπους της τις πρακτικές βασικών δεξιοτήτων κατανόησης, οδηγούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Cain & Oakhill, 2011). Στο πλαίσιο της κατανόησης κειμένου, η εξαγωγή συμπερασμάτων είναι η διαδικασία σύνδεσης των πληροφοριών εντός του κειμένου ή ανάμεσα στο κείμενο και τη βάση των γνώσεων του ατόμου (McNamara & Kendeou, 2011). Επομένως, η μελέτη της επίδοσης των ατόμων σε διαφορετικά είδη κειμένου επιτρέπει τη διαπίστωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και την εύρεση λύσεων για την ομαλή προσαρμογή τους στις απαιτήσεις και τα ζητούμενα του εκάστοτε κειμένου.

Ως προς τον παράγοντα της τεχνολογίας, αναφέρεται ότι η ανάγνωση ηλεκτρονικού υλικού αποτελεί κοινή διαπίστωση της καθημερινότητας, ενώ η χρήση του αυξάνεται ολοένα και περισσότερο στο σύγχρονο κόσμο. Ειδικότερα, το διαδίκτυο και συγκεκριμένα είδη των τεχνολογιών της πληροφορίας, όπως ηλεκτρονικά μηνύματα, ιστοσελίδες κλπ έχουν διευρύνει τη φύση και το πεδίο της ανάγνωσης. Αναμφίβολα, η ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν ηλεκτρονικά κείμενα περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων από εκείνες που απαιτούνται για τα αντίστοιχα γραπτά (Coiro & Dobler, 2007). Κοντολογίς, οι ραγδαίες μεταβολές επιτάσσουν τόσο στο επιστημονικό, όσο και στο οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο μια διαρκή και συστηματική μελέτη και ενασχόληση με την εξέταση των επιρροών και των επιπτώσεών τους στους μαθητές (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011: 25).

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του παρόντος χωροχρόνου, ο αναγνωστικός γραμματισμός αποτελεί ένα σημαντικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως. Η δυνατότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να συσχετίζει την πληροφορία σε επίπεδα λέξης, πρότασης, παραγράφου ή κειμένου είτε σε γραπτή είτε σε ηλεκτρονική μορφή τον μεταβιβάζει από εν δυνάμει προσαρμοστικό σε εν ενεργεία προσαρμοσμένο ον των απαιτήσεων της κοινωνίας για την ομαλή ανταπόκριση του με στόχο την εύρυθμη λειτουργικότητα αμφοτέρων.

1.4 Η αξιολόγηση του αναγνωστικού γραμματισμού στην πρώτη έρευνα της I.E.A.

Το 1988, αποφασίστηκε από τη γενική συνέλευση της I.E.A., η μελέτη του φαινομένου του αναγνωστικού γραμματισμού. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, ο αναγνωστικός γραμματισμός ορίζεται ως «...η ικανότητα να καταλαβαίνει (το άτομο) και να χρησιμοποιεί εκείνες τις γραπτές μορφές γλώσσας που απαιτούνται από την κοινωνία και/ή αποτιμώνται από το ίδιο το άτομο», (Elley, 1992: 17). Συνεπώς, η ανάγνωση προσδιορίζεται ως μια ερμηνευτική δεξιότητα των μαθητών που τους επιτρέπει να αξιοποιούν πρακτικά το γραπτό λόγο, ο οποίος κρίνεται ως ωφέλιμος είτε από τους ίδιους είτε από το γενικό σύνολο.

Την επόμενη διετία, την περίοδο 1990-1991 πραγματοποιήθηκε η διεθνής συγκριτική έρευνα και αξιολογήθηκαν 210.059 μαθητές ηλικίας 9 και 14 ετών αντίστοιχα, σε 32 εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, ανάμεσα στα οποία και το ελληνικό (Elley, 1992: 1). Το δείγμα περιελάμβανε επίσης, 9.073 σχολεία και 10.518 εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, για τον πληθυσμό των μαθητών ηλικίας 9 ετών, αξιοποιήθηκαν 4.353 σχολεία, 4.992 εκπαιδευτικοί και 93.039 μαθητές. Αντίστοιχα, για το δείγμα των μαθητών ηλικίας 14 ετών, αξιοποιήθηκαν 4.720 σχολεία, 5.526 εκπαιδευτικοί και 117.020 μαθητές. Η συνολική διάρκεια εξέτασης ήταν 75-80 λεπτά (Elley, 1992: 4).

Οι μαθητές εξετάστηκαν και αξιολογήθηκαν μέσω μιας γραπτής δοκιμασίας που περιελάμβανε τρία είδη κειμένων. Η πρώτη κατηγορία περιείχε αφηγηματικά κείμενα, δηλαδή, συνεχή κείμενα στα οποία ο σκοπός του αφηγητή είναι η διήγηση μιας ιστορίας είτε πραγματικής είτε επιστημονικής φαντασίας. Η επόμενη κατηγορία ήταν τα πληροφοριακά κείμενα πεζού λόγου, δηλαδή συνεχή κείμενα σχεδιασμένα για την περιγραφή, την εξήγηση ή τη μεταφορά πραγματικών στοιχείων στον αναγνώστη. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία ήταν τα έγγραφα, όπου παρέχονται πληροφορίες που παρουσιάζονται με τη μορφή διαγραμμάτων, πινάκων, χαρτών, γραφημάτων ή οδηγιών. Στο μεθοδολογικό κομμάτι των τεστ που χορηγήθηκαν αναφέρεται ότι χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής καθώς είναι πιο δημοφιλείς στους ερωτηθέντες, ενώ εκτελούνται σε λιγότερο χρόνο και με λιγότερο κόστος (Elley & Mangubhai, 1992, όπ. ανάφ. στο Elley, 1992: 19).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα, στις περισσότερες χώρες τα επίπεδα κατανόησης κειμένου ήταν στενά συνδεδεμένα με τους εθνικούς δείκτες της οικονομικής ανάπτυξης, της υγείας και του γραμματισμού των ενηλίκων. Οι Φινλανδοί μαθητές παρουσίασαν τα υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας, τόσο στην ηλικία των 9 ετών όσο και στην αντίστοιχη των 14 ετών, σε όλους σχεδόν τους τομείς. Οι μαθητές των Η.Π.Α προσέγγισαν επίσης, σχετικά υψηλές βαθμολογίες στην ηλικία των 9 ετών, όπως και οι Σουηδία, Γαλλία και Νέα Ζηλανδία

στην ηλικία των 14 (Elley, 1992). Αξιοσημείωτο είναι πως οι μαθητές από τη Σιγκαπούρη πέτυχαν υψηλά επίπεδα γραμματισμού, παρά το γεγονός ότι δόθηκαν οδηγίες σε μία μη-μητρική γλώσσα, την οποία διδάσκονται από την αρχή της σχολικής τους εκπαίδευσης. Αυτό το εύρημα ήταν απροσδόκητο και δυνητικά σημαντικό (Elley, 1992: 12).

Όσον αφορά την Ελλάδα, ο μέσος όρος βαθμολογίας για την ηλικία των 9 ετών ήταν 504 βαθμοί, πάνω δηλαδή από το μέσο όρο (500). Ειδικότερα, οι μαθητές παρουσίασαν την καλύτερη επίδοση στο αφηγηματικό κείμενο (514), αρκετά καλή στο πληροφοριακό (511), ενώ υστέρησαν στον τομέα της συσχέτισης πληροφοριών στα έγγραφα (διαγράμματα και πίνακες). Αντίστοιχα, ο μέσος όρος για την Ελλάδα στην ηλικία των 14 ετών ήταν 509 βαθμοί. Η μεγαλύτερη επίδοση σημειώθηκε στο αφηγηματικό κείμενο (526), επόταν το πληροφοριακό με επίδοση 508 βαθμών, ενώ και σε αυτή την περίπτωση η χειρότερη επίδοση σημειώθηκε στη συσχέτιση πληροφοριών από διαγράμματα και πίνακες. Συνολικά η Ελλάδα κατέλαβε την 21^η θέση ανάμεσα στις 32 συμμετέχουσες χώρες (Elley, 1992).

Ως προς την επίδοση των δύο φύλων, οι μαθήτριες υπερέτησαν κατά 11 μονάδες, καθώς σημείωσαν επίδοση 510 βαθμών έναντι 499 των μαθητών. Γενικότερα, τα κορίτσια πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τα αγόρια σε όλες τις χώρες, στον πληθυσμό των μαθητών ηλικίας 9 ετών. Το ίδιο συνέβη και στις περισσότερες χώρες στον πληθυσμό των μαθητών ηλικίας 14 ετών. Επίσης, τα κορίτσια σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στο αφηγηματικό κείμενο και χειρότερες στα έγγραφα. Αξίζει να αναφερθεί επιπλέον, ότι οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών παρατηρήθηκαν στα αφηγηματικά κείμενα, σχεδόν σε κάθε χώρα (Elley, 1992).

Σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας είναι το επίπεδο της επίδοσης των μαθητών με διαφορετική γλώσσα ομιλίας. Οι μαθητές των οποίων, η γλώσσα ομιλίας στο οικογενειακό τους περιβάλλον είναι διαφορετική από εκείνη του σχολείου παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα αναγνωστικού γραμματισμού σε όλες τις χώρες και στις δύο ηλικιακές ομάδες (Elley, 1992: 80-83). Ακόμη, μια σημαντική διαπίστωση είναι πως τα παιδιά που προέρχονται από αστικά κέντρα πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τα παιδιά των αγροτικών περιοχών στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, σε μερικές υψηλά ανεπτυγμένες χώρες, οι μαθητές από αγροτικές περιοχές πετυχαίνουν το ίδιο καλές ή και καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές των αστικών περιοχών (Elley, 1992: 84-85).

Τέλος, οι μαθητές, οι οποίοι ήταν αποτελεσματικοί αναγνώστες στις χώρες με υψηλές επιδόσεις θεωρούσαν ότι κάποιος γίνεται καλός αναγνώστης, με την επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων. Τέτοιοι παράγοντες για παράδειγμα, είναι η ύπαρξη πολλών καλών βιβλίων, η ζωηρή φαντασία, η μάθηση πολλών νέων λέξεων και η εξάσκηση σε πολλές γραπτές ασκή-

σεις, καθώς κατά τη γνώμη τους συνδράμουν στη βελτίωση του αναγνωστικού γραμματισμού (Elley, 1992: 97).

1.5 Η αξιολόγηση του αναγνωστικού γραμματισμού στις έρευνες PIRLS

Από την ίδρυσή της το 1959, η International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) ή αλλιώς Παγκόσμια Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επιτυχίας έχει πραγματοποιήσει μια σειρά από διεθνείς συγκριτικές μελέτες. Οι συγκεκριμένες έρευνες έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν πληροφορίες στους φορείς χάραξης πολιτικής, στους εκπαιδευτικούς, στους ερευνητές και στους επαγγελματίες, για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις και τα εκάστοτε μαθησιακά περιβάλλοντα. Ανάμεσα σε αυτές τις ερευνητικές προσπάθειες ανήκουν και οι έρευνες PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), όπου αξιολογείται σε παγκόσμιο επίπεδο, ο αναγνωστικός γραμματισμός σε μαθητές 4^{ης} τάξης δημοτικού (Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003). Σύμφωνα με την έρευνα PIRLS (Mullis και συν., 2003: 33), ο αναγνωστικός γραμματισμός ορίζεται ως

η ικανότητα κατανόησης και χρήσης εκείνων των γραπτών μορφών γλώσσας που απαιτούνται από την κοινωνία ή/και αποτιμώνται από το άτομο. Οι νέοι αναγνώστες μπορούν να κατασκευάσουν νόημα από μια ποικιλία κειμένων. Διαβάζουν, ώστε να μαθαίνουν, να συμμετέχουν στις αναγνωστικές κοινότητες και για απόλαυση.

Η πρώτη έρευνα PIRLS πραγματοποιήθηκε το 2001 και συμμετείχαν 35 χώρες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, η οποία εκπροσωπήθηκε από 145 σχολεία και 2.494 μαθητές. Τα κράτη που κατέλαβαν τις πρώτες θέσεις ήταν η Σουηδία, η Ολλανδία, η Αγγλία και η Βουλγαρία. Η μέγιστη επίδοση ήταν 561 βαθμοί (Σουηδία) και η ελάχιστη 327 για το Μπελίζ, με την Ελλάδα να καταλαμβάνει τη 19^η θέση με 524 βαθμούς (Mullis και συν., 2003: 25).

Η κλίμακα βαθμολόγησης περιλαμβάνει μία ταξινόμηση από το 0 έως το 1000 με μέσο όρο επίδοσης το 500. Η συγκριτική έρευνα PIRLS 2001 σχεδιάστηκε, έτσι ώστε το μισό τμήμα του να αξιολογεί τον αναγνωστικό γραμματισμό μέσω ερωτήσεων για λογοτεχνικά κείμενα και το υπόλοιπο μισό να ελέγχεται από ερωτήσεις για ενημερωτικά-πληροφοριακά κείμενα. Η έρευνα βασίστηκε σε οκτώ διαφορετικά κείμενα, 4 από την εκάστοτε κατηγορία που αποτελούνταν από 400 (ελάχιστο) έως 700 λέξεις (μέγιστο), (Mullis και συν., 2003: 49).

Σε κάθε χώρα, οι μαθητές που έρχονταν σε επαφή με πολλά παιδικά βιβλία στην κατοικία τους (πάνω από 100) πετύχαιναν υψηλότερες επιδόσεις στον αναγνωστικό γραμματισμό από τους αντίστοιχους συμμαθητές τους με λίγα παιδικά βιβλία (10 ή λιγότερα). Σε διεθνές επίπεδο, κατά μέσο όρο, η πλειοψηφία των μαθητών (58%) είχε βιβλιοθήκες που περιελάμβαναν περισσότερα από 25 βιβλία. Το 63% των μαθητών ανέφερε ότι διαβάζει ιστορίες ή μυθιστο-

ρήματα, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Μάλιστα, ως προς το φύλο, οι μαθήτριες διαβάζουν περισσότερο (70%) συγκριτικά με τα αγόρια (55%), (Mullis και συν., 2003: 266). Το παραπάνω εύρημα αναφέρεται, διότι σε όλες τις χώρες, οι μαθήτριες είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές. Η Ιταλία είχε μια διαφορά 8 βαθμών μεταξύ των φύλων και όλες οι άλλες χώρες παρουσίασαν διαφορές των 11 ή περισσότερων βαθμών. Ο διεθνής μέσος όρος διαφοράς μεταξύ των φύλων ήταν 20 βαθμοί με την Ελλάδα να εμφανίζει διαφορά 21 βαθμών (Mullis και συν., 2003: 30).

Ως προς τις αναγνωστικές συνήθειες παρουσιάζονται χρήσιμα δεδομένα τόσο για το οικογενειακό υπόβαθρο όσο και για τους ίδιους τους μαθητές. Στην Ελλάδα, οι γονείς διαβάζουν βιβλία με τα παιδιά τους, πριν εκείνα αρχίσουν το δημοτικό σχολείο, με τη συχνότητα να έχει τις ακόλουθες τάσεις: *συχνά* 49%, *μερικές φορές* 39%, *ποτέ* 12%. Ως προς τις στάσεις και τη διάθεση απέναντι στην ανάγνωση αυτή χαρακτηρίστηκε από το 64% ως υψηλή, από το 31% ως μεσαία και το 6% ως χαμηλή, όταν ο μέσος όρος διεθνώς ήταν αντίστοιχα 53%, 42% και 5%. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός πως η Ελλάδα κατέλαβε την 4^η θέση, ως προς τη συμπεριφορά απέναντι στο διάβασμα, όπου τα ποσοστά στην κατηγορία *υψηλή* ήταν 10% πάνω από το μέσο όρο (61% > 51%), ενώ με βάση το φύλο, οι μαθήτριες υπερτέρησαν κατά 13 μονάδες έναντι των μαθητών (68% > 55%). Επιπλέον, ως προς την ανάγνωση για ψυχαγωγία, το 46% των μαθητών του ελληνικού δείγματος δήλωσε πως διαβάζει κάθε μέρα, το 34% μια φορά την εβδομάδα, το 14% μια φορά το μήνα, ενώ το 6% ποτέ, όταν ο μέσος όρος διεθνώς για τις παραπάνω κλίμακες ήταν 40%, 29%, 12% και 18% αντίστοιχα (Mullis και συν., 2003). Συνεπώς, η στάση των Ελλήνων μαθητών απέναντι στην ανάγνωση ήταν πολύ θετική συγκρινόμενη με τους διεθνείς μέσους όρους.

Παράλληλα, ενδιαφέροντα δεδομένα παρουσιάζονται για τη συσχέτιση της επίδοσης στον αναγνωστικό γραμματισμό με τη φοίτηση στην προ-δημοτική εκπαίδευση. Διεθνώς, η επίδοση στην κατανόηση κειμένου ήταν χαμηλότερη μεταξύ των μαθητών που δεν φοίτησαν στο νηπιαγωγείο (491 βαθμοί), ενώ η μεγαλύτερη επίδοση σημειώθηκε στην κατηγορία των μαθητών που είχε φοιτήσει στο νηπιαγωγείο για περισσότερο από δύο χρόνια (523 βαθμοί). Στην Ελλάδα, το 5% δεν συμμετείχε σε προσχολική εκπαίδευση, το 25% παρακολούθησε μαθήματα για ένα 1 χρόνο, το 50% συμμετείχε μεταξύ 1-2 χρόνων και το 21% φοίτησε για πάνω από 2 έτη. Τέλος, ως προς την καταγωγή των γονέων των μαθητών, το 81% των ερωτηθέντων είχε γονείς που και οι δύο είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, το 10% είχε έναν από τους δύο γεννημένους στο εξωτερικό, και το 9% είχε και τους δύο γονείς γεννημένους στο εξωτερικό (Mullis και συν., 2003).

Το 2006 πραγματοποιήθηκε η δεύτερη έρευνα με τη συμμετοχή 40 χωρών. Στην έρευνα αυτή δεν έλαβε μέρος η Ελλάδα. Τις πρώτες θέσεις κατέλαβαν η Ρωσία, το Χονγκ Κονγκ, η Σιγκαπούρη, το Λουξεμβούργο και η Ιταλία. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε 2 κείμενα από ένα σύνολο 10 επιλεγόμενων κειμένων, 5 λογοτεχνικών και 5 πληροφοριακών. Κάθε κείμενο περιείχε ένα εύρος 495 έως 872 λέξεων, με μέσο όρο τις 760 λέξεις και συνοδευόταν από περίπου 12 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι μισές είχαν τη μορφή πολλαπλής επιλογής και οι υπόλοιπες τη μορφή δομημένων απαντήσεων. Ο χρόνος της δοκιμασίας περιελάμβανε 80 λεπτά για την αξιολόγηση στα δύο κείμενα και επιπλέον 15-30 λεπτά για τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007: 76).

Για άλλη μια φορά, οι μαθήτριες είχαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση από τους μαθητές σε όλες τις χώρες, με εξαίρεση το Λουξεμβούργο και την Ισπανία, όπου οι επιδόσεις ήταν ισοδύναμες μεταξύ των δύο φύλων. Συνολικά, ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητριών ήταν 509 βαθμοί έναντι 492 βαθμών των αγοριών (Mullis και συν., 2007: 47). Ως προς τις αναγνωστικές συνήθειες, η διαφορά μεταξύ των μαθητών που προέρχονταν από ένα οικογενειακό περιβάλλον με πολλά παιδικά βιβλία (πάνω από 100) συγκριτικά με εκείνων που προέρχονταν από ένα περιβάλλον με λίγα παιδικά βιβλία (10 ή λιγότερα) ήταν πολύ μεγάλη (91 βαθμοί διαφοράς, σχεδόν 1 τυπική απόκλιση). Το 37% των μαθητών είχαν γονείς που διάβαζαν περισσότερο από 5 ώρες την εβδομάδα, το 43% 1-5 ώρες την εβδομάδα και το 20% λιγότερο από 1 ώρα την εβδομάδα. Η βαθμολογία για τους μαθητές, των οποίων οι γονείς διάβαζαν πάνω από 5 ώρες την εβδομάδα ήταν 516 βαθμοί, 502 βαθμοί για τα παιδιά εκείνων που διάβαζαν 1-5 ώρες την εβδομάδα και 477 βαθμοί για τους μαθητές των γονιών που διάβαζαν λιγότερο από μια ώρα (Mullis και συν., 2007:).

Επιπλέον, τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης των γονέων συσχετίστηκαν με καλύτερες επιδόσεις στον αναγνωστικό γραμματισμό, σχεδόν σε κάθε χώρα. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών με τουλάχιστον ένα γονέα πανεπιστημιακής μόρφωσης ήταν 543 βαθμοί και ήταν 120 μονάδες μεγαλύτερος, από το μέσο όρο των μαθητών που οι γονείς τους δεν είχαν καταφέρει να ολοκληρώσουν την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, οι επιδόσεις στον αναγνωστικό γραμματισμό ήταν υψηλότερες μεταξύ των μαθητών εκείνων, που οι γονείς τους διάβαζαν συχνά για απόλαυση. Ειδικότερα, 512 βαθμούς συγκέντρωσαν οι μαθητές, όπου οι γονείς τους διάβαζαν κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα, 498 βαθμούς οι μαθητές των οποίων οι γονείς διάβαζαν μία ή δύο φορές την εβδομάδα και 487 βαθμούς συγκέντρωσαν οι μαθητές των οποίων οι γονείς διάβαζαν δύο φορές το μήνα ή λιγότερο. Σε όλες τις χώρες οι μαθητές που δήλωσαν ότι διαβάζουν για ψυχαγωγία κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα είχαν μέσο όρο επίδοσης 516 βαθμούς. Αντίστοιχα, 503 βαθμοί ήταν ο μέσος όρος επίδοσης για εκεί-

νους που διάβαζαν μία ή δύο φορές την εβδομάδα και 484 βαθμοί για εκείνους που διάβαζαν δύο φορές το μήνα ή πιο λίγο (Mullis και συν., 2007).

Τέλος, ως προς τη χώρα γέννησης των γονέων, το 76% είχε γεννηθεί εντός της χώρας δοκιμής, το 14% αντιπροσώπευε τη γέννηση ενός εκ των δύο γονέων εκτός της χώρας δοκιμής και το 10% αντιπροσώπευε τη γέννηση και των δύο εκτός της χώρας δοκιμασίας. Οι μαθητές που οι γονείς τους ενέπιπταν στην πρώτη κατηγορία εμφάνιζαν τη μεγαλύτερη επίδοση (508) και ακολουθούνταν από εκείνους που ο ένας γονέας ήταν γηγενής (492 πόντους). Οι μαθητές με τους δύο γονείς γεννημένους στο εξωτερικό παρουσίασαν τη χαμηλότερη επίδοση (477 βαθμοί), (Mullis και συν., 2007).

Το 2011, εθνικά αντιπροσωπευτικά δείγματα από μαθητές 49 χωρών συμμετείχαν στην έρευνα PIRLS και συνολικά, περίπου 325.000 μαθητές πήραν μέρος. Οι κορυφαίες - σε επιδόσεις - χώρες για το 2011 ήταν το Χονγκ Κονγκ, η Ρωσία, η Φινλανδία και η Σιγκαπούρη. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές πέτυχαν υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Από τις 45 χώρες που συμμετείχαν με δείγμα στην 4^η τάξη, μόνο δώδεκα χώρες είχαν μέσο όρο επίδοσης κάτω από το κεντρικό σημείο των 500 βαθμών, ενώ για ακόμη μια έρευνα, οι μαθήτριες ξεπέρασαν τους μαθητές (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012: 6).

Αναφορικά με τους τύπους των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν το 20% στόχευε στην εστίαση και την ανάκτηση ρητών πληροφοριών, το 30% στην εξαγωγή συμπερασμάτων, το 30% στην ερμηνεία και την ενσωμάτωση των ιδεών - πληροφοριών και το υπόλοιπο 20% στην αξιολόγηση της γλώσσας και των στοιχείων του κειμένου. Από κάθε χώρα, συμμετείχαν 150-200 σχολεία με εθνικά αντιπροσωπευτικά δείγματα περίπου 4.000 μαθητών. Επίσης, έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί ότι, κατά τη στιγμή της δοκιμής, οι μαθητές δεν θα ανήκαν στην ελάχιστη μέση ηλικία των 9,5 ετών (Mullis και συν., 2012: 62).

Οι μαθητές των οποίων οι γονείς αρέσκονταν να διαβάζουν (32%) είχαν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης στον αναγνωστικό γραμματισμό (535 βαθμοί) από το 11% των μαθητών, των οποίων οι γονείς ανέφεραν ότι δεν τους αρέσει η ανάγνωση (487 βαθμοί). Επίσης, ως προς τις πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού το 37% των μαθητών, των οποίων οι γονείς ασχολούνταν συχνά μαζί τους πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες (529 βαθμοί) από το 60% των οποίων οι γονείς ασχολούνταν μόνο μερικές φορές (506 βαθμοί), ενώ το μικρότερο ποσοστό των μαθητών των οποίων οι γονείς δεν πραγματοποιούσαν σχεδόν ποτέ οποιαδήποτε δραστηριότητα μαζί τους (3%) είχαν το χαμηλότερο μέσο όρο επίδοσης (430 βαθμοί), (Mullis και συν., 2012). Παράλληλα, όσοι μαθητές εκτιμούσαν ιδιαίτερα την δραστηριότητα της ανάγνωσης (28%) πέτυχαν καλύτερη επίδοση (542 βαθμοί) συγκριτικά με το 15% εκείνων που δεν τους αρέσει η ανάγνωση (448 βαθμοί). Η πλειοψηφία των μαθητών που αμφιταλαντευό-

ταν ανάμεσα σε αυτές τις δυο τάσεις (57%) πέτυχε επίδοση 506 βαθμών (Mullis και συν., 2012).

Ως προς το οικονομικό σκέλος, κατά μέσο όρο, το 18% των μαθητών που η οικογένεια τους κατείχε πολλούς πόρους είχαν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας (571 βαθμοί) από το 9% που κατείχε λίγους πόρους (448 βαθμοί), δηλαδή μια διαφορά 123 βαθμών. Ωστόσο, το 73% των μαθητών της 4^{ης} τάξης που ταξινομήθηκε μεταξύ των δύο παραπάνω κατηγοριών πέτυχε επίδοση που σχεδόν ισαπέχει από τις επιδόσεις των μαθητών των άλλων δύο κατηγοριών (510 βαθμοί), (Mullis και συν., 2012).

Αναφορικά με το ψυχολογικό κομμάτι το 74% των μαθητών υποστήριξε ότι χαρακτηρίζονταν από μεγάλο κίνητρο, ενώ μόλις το 5% ανέφερε έλλειψη κινήτρων. Μεταξύ αυτών των δύο ομάδων σημειώθηκε διαφορά 44 βαθμών, καθώς 518 βαθμοί ήταν ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών του 74% και 474 βαθμοί για το 5% των μαθητών με την απουσία κινήτρου. Το 21% που δήλωσε ότι είχε μέτριο κίνητρο πέτυχε επίδοση 503. Τέλος, το 36% των μαθητών με μεγάλη αυτο-αποτελεσματικότητα ή υψηλή αυτοεκτίμηση για τις αναγνωστικές τους ικανότητες παρουσίασαν καλύτερη επίδοση (547 βαθμοί) συγκριτικά με το 53% εκείνων που είχαν μέτρια επίδοση (502 βαθμοί) ή το 11% με κακή αυτοεκτίμηση (456 βαθμοί), (Mullis και συν., 2012: 19).

1.6 Η αξιολόγηση του αναγνωστικού γραμματισμού στις έρευνες PISA

Το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) αποτελεί μια παγκόσμια εκπαιδευτική έρευνα, η οποία αξιολογεί τους μαθητές στον τομέα του γραμματισμού. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της εν λόγω αξιολογικής έκθεσης αποβλέπουν στην παροχή πληροφοριών για την απόδοση των μαθητών, ηλικίας 15 ετών, στους τομείς του αναγνωστικού (reading literacy), του μαθηματικού (mathematic literacy) και του επιστημονικού γραμματισμού (scientific literacy), (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003). Επιπλέον, παρουσιάζονται χρήσιμα δεδομένα για τις σχολικές μονάδες, τις συμμετέχουσες χώρες, καθώς και πληροφορίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών στο μικροεπίπεδο (οικία) και στο μακροεπίπεδο (σχολείο), αλλά και αποτελέσματα για τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν αυτοί οι παράγοντες (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003). Η αξιολόγηση πραγματοποιείται ανά τριετία στις χώρες-μέλη του Ο.Ο.Σ.Α και μια ομάδα χωρών-εταίρων, οι οποίες από κοινού συναπαρτίζουν σχεδόν το 90% της παγκόσμιας οικονομίας, ενώ κάθε φορά δίδεται έμφαση σε έναν από τους τρεις γνωστικούς τομείς (OECD, 2007).

Η έρευνα PISA αποβλέπει στην εξέταση εκείνων των γνωστικών αντικειμένων που είναι ωφέλιμα για το μέλλον των μαθητών και επιδιώκεται η εκτίμηση του εύρους των δυνατοτήτων τους αναφορικά με την αξιοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης. Ακόμη, εξετάζεται η ικανότητά προβληματισμού σχετικά με τη γνώση και την ικανότητα εφαρμογής της σε ζητήματα της καθημερινότητας. Επί παραδείγματι, προκειμένου ένας ενήλικας να κατανοήσει και να αξιολογήσει τις επιστημονικές συμβουλές σχετικά με τη διατροφή, θα πρέπει να γνωρίζει κάποιες βασικές πληροφορίες για τη σύσταση και τη σύνθεση των θρεπτικών συστατικών (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003). Επίσης, οφείλει να είναι σε θέση να αξιοποιεί αυτές τις γνώσεις σε πρακτικό επίπεδο μέσω της εφαρμογής τους στην καθημερινότητα. Επομένως, εάν ο οργανισμός ενός ατόμου χρειάζεται επιπρόσθετη ποσότητα πρωτεΐνης, λόγω πιθανής διατροφικής έλλειψης-παράλειψης ή εμφάνισης ενός προβλήματος υγείας (ζητήματα καθημερινότητας), το άτομο οφείλει να τις καλύψει μέσω της κατανάλωσης κρέατος ή οσπρίων, μια πληροφορία-πρακτική που είναι δυνατόν να γνωρίζει κανείς από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά με τα υποκείμενα της μελέτης, επιλέγεται κατά κανόνα ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από 4.500 έως 10.000 μαθητές σε κάθε συμμετέχουσα χώρα. Πρόκειται για μαθητές, η ηλικία των οποίων κυμαίνεται μεταξύ 15 ετών και 3 μηνών και 16 ετών και 2 μηνών κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Επιπλέον, δε λαμβάνεται υπόψη η κατηγορία ή το είδος του σχολείου, όπου είναι εγγεγραμμένοι. Συνεπώς, εξετάζονται μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής μονάδας (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003: 14-16).

Ιδιαίτερη αξία για τη δομή της έρευνας εμπεριέχει ο εννοιολογικός προσδιορισμός του αναγνωστικού γραμματισμού. Η έννοια αυτή ορίζεται ως «...η ικανότητα κάποιου ατόμου να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να προβληματίζεται πάνω στα γραπτά κείμενα με σκοπό να πετύχει τους σκοπούς του, να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δυνατότητες του και να συμμετέχει αποτελεσματικά στην κοινωνία», (OECD, 2010: 37). Σύμφωνα με τον ορισμό, το άτομο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου, δεν αποκωδικοποιεί απλά το γραπτό λόγο. Εντούτοις, μέσω της αποκωδικοποίησης της πληροφορίας επιδιώκει να ερμηνεύσει το περιεχόμενο, να προβληματιστεί και εντέλει να το κατανοήσει με απώτερο στόχο να το αξιοποιήσει σε ένα πραγματιστικό και όχι θεωρητικό υπόβαθρο. Οι σκοποί αυτοί αναφέρονται τόσο στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου ως μονάδα όσο και ως μέλους της κοινωνίας. Παραδείγματος χάριν, βάσει του ορισμού, η αξιοποίηση ενός κειμένου εκ μέρους του αναγνώστη για το φαινόμενο του θερμοκηπίου ή για μια μη μεταδιδόμενη ασθένεια αντίστοιχα, αποσκοπεί στην πρώτη περίπτωση στη συλλογική προσπάθεια επίλυσης ή άμβλυνσης ενός κοινωνικού θέματος (δημό-

σια χρήση), ενώ στη δεύτερη περίπτωση στην ατομική πρωτοβουλία για ενημέρωση, προβληματισμό και προστασία (ιδιωτική χρήση).

Ο πραγματισμός του γραμματισμού εν γένει, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα που απορρέουν από τον ορισμό, είναι θεμελιώδους σημασίας για την προσαρμογή και την ανταπόκριση του ατόμου στις απαιτήσεις της σύγχρονης, γραφειοκρατικής κοινωνίας. Άλλωστε, η νομοθεσία, το εμπόριο και οι επιστήμες, χρησιμοποιούν γραπτά ή ηλεκτρονικά έγγραφα και διαδικασίες, όπως οι συμβάσεις και οι δημοσιεύσεις (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003: 36). Υπό το πρίσμα της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, οι εργαζόμενοι οφείλουν να κατανοούν το γραπτό υλικό προκειμένου να καταστούν λειτουργικοί σε τομείς, όπως οι ανωτέρω. Παράλληλα, το προσωπικό ενδιαφέρον, οι στάσεις και οι ικανότητες πρόσβασης, διαχείρισης, ενσωμάτωσης, αξιολόγησης και προβληματισμού σχετικά με τις γραπτές πληροφορίες είναι ζητήματα κεντρικής σημασίας για την ομαλή και ολοκληρωμένη συμμετοχή των ατόμων στην καθημερινότητα.

Στο πρακτικό κομμάτι της έρευνας, οι μαθητές αξιολογούνται μέσω μιας γραπτής δοκιμής συνολικής διάρκειας δύο ωρών. Επιπλέον, οι μαθητές απαντούν σε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο διαρκεί 20-30 λεπτά, ώστε να εκτιμηθεί το ατομικό και οικογενειακό υπόβαθρό τους. Ακόμη, παρέχεται ένα ερωτηματολόγιο στους διευθυντές των σχολείων διάρκειας 20 λεπτών για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003: 14).

Η εξέταση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου περιλαμβάνει συνεχή κείμενα, όπως δοκίμια, αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά, επιστημονικά και μη συνεχή γραπτό λόγο, όπως πίνακες, γραφήματα και διαγράμματα. Τα ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει το δείγμα υπάγονται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει ερωτήσεις ανάκτησης της πληροφορίας, όπου οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν μια πληροφορία στο κείμενο. Η δεύτερη, περιέχει ερωτήσεις ερμηνείας, όπου αξιολογείται η ικανότητα κατασκευής ή εξαγωγής ενός νοήματος ή συμπεράσματος από τις γραπτές πληροφορίες και η τελευταία κατηγορία απαρτίζεται από ερωτήσεις προβληματισμού ή αξιολόγησης, όπου ζητείται η συσχέτιση του κειμένου με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ιδέες και εμπειρίες. Τέλος, μια κλίμακα βαθμολόγησης του αναγνωστικού γραμματισμού, αποτελούμενη από 6 επίπεδα, όπου το καθένα απέχει 72 βαθμούς από το προηγούμενο, συνοψίζει τα αποτελέσματα από τις τρεις αυτές υποκλίμακες-κατηγορίες (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003: 37).

Ως προς τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνας του 2000, στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού, η Ελλάδα με επίδοση 474 βαθμών κατετάγη 25^η ανάμεσα στις 28 χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. και 28^η στις 43 συνολικά (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003). Στις πρώ-

τες θέσεις βρέθηκαν κατά σειρά η Φινλανδία (546), ο Καναδάς (534), η Νέα Ζηλανδία (529), η Αυστραλία (528) και η Ιρλανδία (527). Αξίζει να αναφερθεί, ότι η διαφορά μεταξύ της πρώτης χώρας, εν προκειμένω της Φινλανδίας, με την τελευταία, το Περού, προσέγγισε τους 219 βαθμούς διαφοράς, δηλαδή 3 επίπεδα (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003: 84). Ανάμεσα στα σημαντικότερα αποτελέσματα ανήκει το εύρημα πως τα υψηλότερα επίπεδα εισοδηματικής ανισότητας σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα μέσου όρου απόδοσης των μαθητών. Ειδικότερα, οι μαθητές από οικογένειες καλύτερης κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης στην αθροιστική-συνδυαστική κλίμακα αναγνωστικού γραμματισμού (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003).

Το αποτέλεσμα αυτό εντοπίζεται και σε πληθώρα μελετών με αντικείμενο διερεύνησης τη σχέση της επίδοσης των μαθητών με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Ειδικότερα, σε μια μετα-ανάλυση πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, ο Sirin (2005), μελετώντας άρθρα περιοδικών που δημοσιεύτηκαν την περίοδο 1990-2000 σε ένα αθροιστικό δείγμα 101.157 υποκειμένων, 6.871 σχολείων και 128 σχολικών περιοχών ανέδειξε μέσω των αποτελεσμάτων μία μέτρια έως και ισχυρή σχέση μεταξύ της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Το γενικό συμπέρασμα αυτής της μετα-ανάλυσης είναι ότι η θέση των γονέων στην κοινωνικοοικονομική δομή έχει μια ισχυρή επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά, όπως το είδος μέτρησης του κοινωνικο-οικονομικού παράγοντα, τα χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως ο βαθμός, η καταγωγή και η θέση του σχολείου μετριάζουν το μέγεθος της συσχέτισης μεταξύ των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών (Sirin, 2005).

Ακόμη, το ενδιαφέρον των μαθητών για συγκεκριμένα θέματα επηρεάζει τόσο το βαθμό όσο και τη συνέχεια της εμπλοκής στη μάθηση, αλλά και το μέγεθος της κατανόησης που επιτυγχάνεται. Μάλιστα, η επίδραση αυτή είναι σε σημαντικό βαθμό ανεξάρτητη από τα γενικά κίνητρα των μαθητών για μάθηση. Αναφορικά, με τη μεταβλητή του φύλου, σε κάθε χώρα οι μαθήτριες, κατά μέσο όρο, προσέγγισαν υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων στην ανάγνωση από το αντίστοιχο των μαθητών. Στην Ελλάδα το ποσοστό της ψαλίδας αυτής προσέγγισε το 37% (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003). Επισημαίνεται ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη ενασχόληση με αναγνωστικές δραστηριότητες, συγκριτικά με τα αγόρια, κατά τον ελεύθερο χρόνο. Μάλιστα το 48% των τελευταίων δήλωσε πως διαβάζει πάνω από μισή ώρα την ημέρα για λόγους ευχαρίστησης και ψυχαγωγίας με το γυναικείο φύλο να υπερτερεί με ποσοστό δήλωσης 54% (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003).

Στην έρευνα του 2003, συμμετείχαν 41 χώρες, εκ των οποίων οι 30 του Ο.Ο.Σ.Α., συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, η οποία είχε επίδοση 472 βαθμούς (OECD, 2004). Αναφορικά

με τα επίπεδα, το 10.2% βρέθηκε κάτω από το επίπεδο 1, το 15.0% πάνω από το επίπεδο 1, το 25% στο επίπεδο 2, το 27.3% στο επίπεδο 3, το 16.8% στο επίπεδο 4 και το 5.7 % στο επίπεδο 5. Συνολικά, 4.627 μαθητές αξιολογήθηκαν από την Ελλάδα (OECD, 2004).

Στην έρευνα του 2006 η Ελλάδα, μαζί με το Μεξικό, την Τουρκία και την Ισπανία κατατάχθηκε στις χώρες που οι μαθητές της δεν προσέγγιζαν ποσοτικά το 20% των μαθητών, των άλλων χωρών του Ο.Ο.Σ.Α που βρίσκονται τουλάχιστον στο επίπεδο 4 (OECD, 2007). Πιο συγκεκριμένα, συγκέντρωσε 492 βαθμούς και βρέθηκε ανάμεσα στις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α, όπου τουλάχιστον το 25% των μαθητών της βρισκόταν κάτω από το επίπεδο 1. Στις πρώτες 3 θέσεις βρέθηκαν οι Φινλανδία (547), Καναδάς (527), Νέα Ζηλανδία (521). Αξίζει να αναφερθεί πως μεταξύ των ερευνών του 2000 και του 2006, 9 χώρες του Ο.Ο.Σ.Α, οι Ισπανία, Ιαπωνία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ιταλία, Γαλλία, Αυστραλία, Μεξικό, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, εμφάνισαν μια πτώση στην επίδοση. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι πως η Ελλάδα παρουσίασε τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων με τις Φινλανδία (51 πόντους) και Ισλανδία (48 πόντους) να έπονται. Συνολικά, αξιολογήθηκαν 4.873 μαθητές ελληνικών σχολείων (OECD, 2007).

Στο PISA 2009 συμμετείχαν 65 χώρες, από τις οποίες, 34 χώρες ανήκουν στον Ο.Ο.Σ.Α και οι υπόλοιπες 31 αποτελούν τις συνεργαζόμενες χώρες/οικονομίες, ενώ το 2010 συμμετείχαν επιπλέον 10 χώρες στην ίδια έρευνα (OECD, 2010). Συνολικά αξιολογήθηκαν περίπου 470.000 μαθητές, ανάμεσα στους οποίους και 4.969 μαθητές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η Ελλάδα, πέτυχε βαθμολογία 483 και κατετάγη 33^η.

Ως προς το φύλο και τη διακύμανση των επιδόσεων σημειώθηκαν αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Οι μαθητές σημείωσαν επίδοση 459 βαθμών, ενώ οι μαθήτριες πέτυχαν επίδοση 506 βαθμών (OECD, 2010). Το 5.6% των μαθητών προσέγγισε το επίπεδο 5 και άνω, επιδεικνύοντας υψηλές αναγνωστικές ικανότητες. Ωστόσο, το 21.3% των μαθητών δεν κατάφερε να φτάσει το βασικό επίπεδο 2. Η πλειονότητα των κοριτσιών (32.4%) κατατάσσεται στο επίπεδο 3, ενώ το υψηλότερο επίπεδο που επιτυγχάνει η πλειονότητα των αγοριών (27.3%) είναι το επίπεδο 2. Σε ό,τι αφορά τους μαθητές με υψηλές αναγνωστικές ικανότητες, το 7.7% των κοριτσιών κατατάσσεται στα επίπεδα 5 και άνω, ενώ μόλις το 3.4% των αγοριών επιτυγχάνει τα ίδια επίπεδα. Επιπλέον, το 29.7% των αγοριών παρουσίασε περιορισμένες αναγνωστικές ικανότητες και αδυνατούσε να φτάσει το επίπεδο 2, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών με περιορισμένες αναγνωστικές ικανότητες ήταν 13.2% (OECD, 2010).

Στην αξιολόγηση PISA τρία χρόνια μετά, δεν μεταβλήθηκε σημαντικά το αποτέλεσμα της Ελλάδας στην κατανόηση κειμένου. Συνολικά συμμετείχαν 65 χώρες και περίπου 510.000 μαθητές στην έρευνα του 2012 (OECD, 2014a). Η Ελλάδα με επίδοση 477 βαθμών εκπροσω-

πήθηκε από 5.125 μαθητές συνολικά. Σημείο αναφοράς αποτελεί το γεγονός πως η Ελλάδα ανήκει στις χώρες εκείνες, όπου παρατηρήθηκαν σημαντικές μειώσεις στο ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις συγκριτικά με το PISA 2006, όπως αντίστοιχα στην Τσεχία, το Μαυροβούνιο και τη Νορβηγία. Τέλος, οι μαθήτριες επέδειξαν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές, με τη διαφορά να είναι της τάξης των 45 βαθμών, δηλαδή πάνω από το μέσο όρο του Ο.Ο.Σ.Α (διαφορά 38 βαθμών), (OECD, 2014a).

Στην έρευνα του 2015 παρουσιάζονται στοιχεία για 72 χώρες. Συμπεριλαμβάνονται 35 χώρες του Ο.Ο.Σ.Α και 37 άλλα κράτη (OECD, 2016). Οι 5 πρώτες θέσεις καταλήφθηκαν κατά σειρά από τη Σιγκαπούρη, το Χονγκ Κονγκ, τον Καναδά, τη Φινλανδία και την Ιρλανδία. Η Ελλάδα κατετάγη 41^η με επίδοση 483 πόντων και βρέθηκε ανάμεσα στις 7 χώρες του Ο.Ο.Σ.Α μαζί με τις Χιλή, Ουγγαρία, Ισραήλ, Λουξεμβούργο, Σλοβακία και Τουρκία, όπου τα ποσοστά των μαθητών κάτω από τη βάση του επιπέδου 2 και ήταν μεταξύ 25% και 50%. Επίσης, το γυναικείο φύλο υπερέτρησε του ανδρικού στην συνολική κλίμακα αξιολόγησης του αναγνωστικού γραμματισμού. Από την Ελλάδα αξιολογήθηκαν συνολικά, 5.532 μαθητές (OECD, 2016). Η επόμενη έρευνα PISA θα πραγματοποιηθεί το 2018 με κύριο θέμα τον αναγνωστικό γραμματισμό.

1.7 Η αξιολόγηση του αναγνωστικού γραμματισμού σε ελληνικές έρευνες

Οι ερευνητικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα για το ζήτημα του αναγνωστικού γραμματισμού είναι πολύ περιορισμένες αριθμητικά και δεν είναι αυστηρά δομημένες πάνω στο σύνολο των προεκτάσεων του θεματικού πυρήνα του όρου. Επιπλέον, έχουν πραγματοποιηθεί σε χρονικές περιόδους, όπου οι στόχοι των ερευνών ήταν πολύ διαφορετικοί από τις απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες του 21^{ου} αιώνα.

Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Χ. Φράγκο (1972: 11-14), ο οποίος επεδίωξε να εντοπίσει και να ερμηνεύσει τις σχέσεις μεταξύ της γλωσσικής μορφής ενός κειμένου με την ταχύτητα και την ποιότητα ανάγνωσης, την ορθή απόδοση των λέξεων και την κατανόηση. Το δείγμα των ερευνών, περιελάμβανε μαθητές της 5^{ης}, της 6^{ης} δημοτικού και των τριών πρώτων τάξεων του γυμνασίου. Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δυο, όμοια ως προς το περιεχόμενο, αλλά διαφορετικά ως προς το γλωσσικό κώδικα, επειδή στη μία περίπτωση αξιοποιήθηκε η καθαρεύουσα και στην άλλη η δημοτική. Τα κείμενα πάρθηκαν από το *Γεροστάθη* του Λ. Μελά. Συνολικά, αξιολογήθηκαν 885 παιδιά, εκ των οποίων 420 αγόρια και 465 κορίτσια.

Αναφορικά με την κατανόηση κειμένου, σύμφωνα με το Χ. Φράγκο (1972: 11-14) σημαντικό ρόλο εκτός από τη δεξιότητα ανάγνωσης διαδραματίζουν συγκεκριμένες ικανότητες, όπως η ικανότητα σύνδεσης της έννοιας με τη γραφική παράσταση. Επιπρόσθετες δεξιότητες είναι η δυνατότητα αντίληψης των λέξεων σε σχέση με άλλες λέξεις, η επιλογή της έννοιας που αρμόζει ανά περίπτωση, η ικανότητα επιλογής και κατανόησης των κύριων ιδεών, η δυνατότητα πραγμάτωσης συσχετισμών, η αποθήκευση των ιδεών, η διάκριση των κύριων μερών από τις λεπτομέρειες και η ικανότητα αναγνώρισης και οργάνωσης των ιδεών και των συναισθημάτων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η γλωσσική μορφή αποτελεί έναν παράγοντα που επενεργεί ανεξάρτητα από τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών, καθώς μέσω της δημοτικής γλώσσας οι μαθητές διαβάζουν ταχύτερα. Ακόμη, σε όλες τις τάξεις, η κατανόηση του κειμένου είναι καλύτερη, όταν ο γλωσσικός κώδικας είναι η δημοτική. Επιπλέον, οι μαθήτριες σε όλο το φάσμα των σχολικών τάξεων παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στους χρόνους και την απόδοση φωνητικών συλλαβών σε σχέση με τους μαθητές, με εξαίρεση την τρίτη γυμνασίου. Ειδικότερα, για την αξιολόγηση, χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα βαθμολόγησης 10 επιπέδων από το 0 έως το 100. Η κατανομή των επιδόσεων της πέμπτης δημοτικού με αύξουσα σειρά στις δέκα κατηγορίες της κλίμακας ήταν 6.76%, 9.02%, 11.27%, 13.53%, 17.78%, 14.28%, 17.78%, 11.27%, 2.25%, 0%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για την έκτη δημοτικού ήταν 0.69%, 1.39%, 4.89%, 6.99%, 9.79%, 25.87%, 26.57%, 18.18%, 5.59%, 0%, (Φράγκος, 1972: 92). Μεταξύ των δύο τάξεων υπάρχει μια σημαντική διαφορά, καθώς στις 4 πρώτες κατηγορίες το ποσοστό των μαθητών της 5^{ης} δημοτικού (40.56%) είναι υπερδιπλάσιο του ποσοστού των μαθητών της 6^{ης} (13.96%). Ως προς το φύλο, οι μαθήτριες υπερτέρησαν ελαφρώς με ποσοστό 53.52% έναντι 52.4% των μαθητών. Με την προσθήκη της διαφοράς των τάξεων του γυμνασίου, ο μέσος όρος διαφοράς που προκύπτει είναι 4.76% υπέρ των μαθητριών, (57.19% < 61.95%). Τέλος, ως προς τη γλωσσική μορφή του κειμένου για την καθαρεύουσα, ο μέσος όρος του 1^{ου} τεταρτημορίου σε όλες τις τάξεις (52.94) ήταν πιο χαμηλός από το μέσο όρο του 3^{ου} τεταρτημορίου στη δημοτική (55.07), δηλαδή, η επίδοση των πολύ καλών μαθητών, που διαβάζουν ένα κείμενο στην καθαρεύουσα, μετά βίας προσεγγίζει την επίδοση των μαθητών, που διαβάζουν στη δημοτική (Φράγκος, 1972: 93-101).

Η επόμενη έρευνα πραγματοποιήθηκε δυο δεκαετίες αργότερα από τον Μ. Βάμβουκα, και βρίσκεται πλησιέστερα στον όρο του αναγνωστικού γραμματισμού, καθώς υπάρχει η πρόβλεψη για τη χρήση της γραπτής πληροφορίας στην καθημερινότητα. Πιο συγκεκριμένα στον πρόλογο αναφέρεται ότι «το σχολείο οφείλει να μορφώνει αναγνώστες «πολυδύναμους», ικανούς να υιοθετούν ποικίλες τακτικές ανάγνωσης, πρόσφορες στην ποικιλία των περιστάσεων

ανάγνωσης, τις οποίες καθημερινά το άτομο συναντά στην κοινωνική και επαγγελματική του ζωή» (Βάμβουκας, 1994).

Το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο εδράζεται η ερευνητική προσπάθεια είναι τα πορίσματα της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας για την κατανόηση των κειμένων, σύμφωνα με τα οποία εννέα παράγοντες διαδραματίζουν ρόλο μείζονος σημασίας (Harris & Malmquist, 1976. Dubois & Wirthner, 1990. όπ. ανάφ. στο Βάμβουκας, 1994: 5) και πρόκειται για τη γνώση της σημασίας των λέξεων, την αναγνώριση της κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα, τη συνειδητοποίηση του τρόπου οργάνωσης ενός αποσπάσματος και την ταύτιση μεταξύ ενός αντικειμένου ή μιας πληροφορίας που αναφέρεται στο απόσπασμα και που έχει ειπωθεί προηγουμένως σε άλλο περιβάλλον. Άλλοι παράγοντες που έπονται είναι η αναγνώριση της κεντρικής ιδέας του αποσπάσματος, η απάντηση σε ερωτήσεις άμεσης ανάκτησης της πληροφορίας εντός του περιεχομένου του αναγνωστικού αποσπάσματος, η ανταπόκριση σε ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις εντοπίζονται έμμεσα στο περιεχόμενο του κειμένου, η εξαγωγή συμπερασμάτων από το περιεχόμενο ενός αποσπάσματος, η αναγνώριση των τεχνοτροπιών και των σχημάτων λόγου που αξιοποιεί ο συγγραφέας και τέλος, η αναγνώριση του σκοπού και των απόψεων του συγγραφέα (Βάμβουκας, 1994: 5).

Το δείγμα των υποκειμένων που αξιολογήθηκε και στις δύο γραπτές δοκιμασίες της έρευνας ήταν 369 μαθητές της 5^{ης}, της 6^{ης} δημοτικού και μιας ομαδοποιημένης κατηγορίας απαρτιζόμενης από μαθητές που φοιτούσαν στην 1^η και 2^α γυμνασίου. Ανάμεσα στα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε μια σχετική υπεροχή των μαθητριών έναντι των μαθητών, η οποία, ωστόσο ήταν στατιστικά ασήμαντη. Επιπλέον, βρέθηκε μια ισχυρή σχέση μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών, όπως αυτή προσδιορίζεται από τη επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και την επίδοση στην κατανόηση των παροιμιών (Βάμβουκας, 1994: 29 & 36). Η αυξομείωση του επιπέδου κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας ήταν ευθέως ανάλογη της επίδοσης των μαθητών. Επιπροσθέτως, όσο καλύτερο ήταν το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, τόσο καλύτερη ήταν και η επίδοση των μαθητών στην κατανόηση της μεταφορικής σημασίας και των αλληγορικών νοημάτων του παροιμιακού λόγου. Οι μαθητές και των τριών τάξεων, που είχαν γονείς των οποίων το επίπεδο μόρφωσης ήταν πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πέτυχαν χαμηλότερο μέσο όρο επίδοσης και στις δύο μορφές τεστ κατανόησης παροιμιών από τους συμμαθητές τους, που οι γονείς τους είχαν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, ο βαθμός αναγνώρισης των σημασιακών σχέσεων των λέξεων εκ μέρους των μαθητών και των τριών τάξεων ήταν ανάλογος με τη βαθμίδα της επαγγελματικής κατηγορίας του πατέρα (Βάμβουκας, 1994: 36-37).

2. Ο ρόλος της σημασιολογίας

2.1 Ιστορικό υπόβαθρο και εννοιολογικός προσδιορισμός της σημασιολογίας

Ο όρος *σημασιολογία* χρησιμοποιήθηκε αρχικά, από τον Γερμανό λατινιστή C.K. Reisig (1772-1848) το 1839, ώστε να δηλωθεί ο κλάδος της επιστήμης που εξετάζει τις σημασίες των λέξεων (Μπαμπινιώτης, 1985. Συμεωνίδου-Χρηστίδου, 1998: 22). Σύμφωνα με αρκετούς γλωσσολόγους, τα αρχικά ψήγματα εύρεσης μιας γενικότερης θέσης ή σχολής για την τεκμρίωση της σχέσης μεταξύ ενός ονόματος και του αντίστοιχου πράγματος, αν και κατά πόσο δηλαδή, μια πιθανή συσχέτισή τους είναι *φύσει* ή *θέσει*, αιτιολογική ή συμβατική τοποθετούνται στον *Κρατύλο* του Πλάτωνα (Breal, 1982: 179-180). Ο Σωκράτης πρέσβευε ότι αφενός για κάθε αντικείμενο αντιστοιχεί ένα όνομα που έχει δοθεί εκ φύσεως και αφετέρου ότι η ιδιότητα του ονόματος εντοπίζεται στην ανθρώπινη συναίνεση. Η αξία της χρονικής αυτής αναφοράς έγκειται στο γεγονός πως στο πλατωνικό αυτό διάλογο, ο Ερμογένης διατυπώνει την άποψη ότι οι ονομασίες δίνονται κατά συνθήκη, με τρόπο αυθαίρετο, που λόγω της συνήθειας (έθος) αξιοποιούνται με συνέπεια στο διάβα του χρόνου. Πρόκειται για μια αντίληψη που εκφράστηκε πολλούς αιώνες αργότερα από τον Saussure.

Παράλληλα με τον όρο *σημασιολογία* αξιοποιήθηκε και ο όρος *σηματολογία*, καθώς αμφότερες αποτελούν παράγωγες λέξεις της ελληνικής λέξης *σήμα* (Συμεωνίδου-Χρηστίδου, 1998: 22). Ακολούθως, ο Γάλλος σημασιολόγος M. Breal (1832-1915) χρησιμοποίησε για το ίδιο αντικείμενο τον όρο *semantique* (αγγλ. semantics, γερμ. semantic) που προέρχεται από το ελληνικό επίθετο σημαντικός-η-ο («ο σημαίνων» ή «ο έχων σημασία») (Μπαμπινιώτης, 1985: 6). Ο χαρακτήρας της σημασιολογίας εκείνης της περιόδου (1883-1931) ήταν αμιγώς εξελικτικός. Ως αντικείμενο της συγκεκριμένης γλωσσικής επιστήμης, κατά το παραπάνω χρονικό διάστημα καθορίστηκε η επιστημονική μελέτη των λέξεων και του ιστορικού τους υποβάθρου. Ωστόσο, μέσω αυτού του ορισμού του πεδίου μελέτης δεν ελέγχεται απόλυτα με ποιο τρόπο οι σημασιολογικές αλλαγές εξαρτώνται από εξωτερικές επιδράσεις προς τη γλώσσα, οι οποίες δεν είναι δυνατό να αποδοθούν με καθαρά γλωσσολογικές υποθέσεις (Meillet, 1982: 266).

Η σημασιολογία μπορεί να οριστεί διττώς, είτε μέσω μιας γενικότερης οπτικής του όρου είτε μέσω μιας ειδικότερης έννοιας της σημασιολογίας (Μπαμπινιώτης, 1985: 6). Η πρώτη οπτική προσδιορίζει εννοιολογικά εκείνο τον κλάδο της γλωσσικής επιστήμης που εξετάζει τη σημασιολογική δομή μιας γλώσσας. Στην αντίπερα όχθη, η δεύτερη οπτική προσδιορίζει τον τομέα της γραμματικής ο οποίος, ταυτόχρονα με τη μορφοσύνταξη, τη φωνητική και τη φωνολογία, από τη μία πλευρά αναλύει την σημασία των λέξεων, από την άλλη ερμηνεύει

(ερμηνευτική σημασιολογία) τη σημασιολογική δομή των προτάσεων ή παράγει (γενετική σημασιολογία) εξ' ολοκλήρου τις προτάσεις βάσει αρχικών καθολικών σημασιολογικών σχημάτων (Μπαμπινιώτης, 1985: 6). Συνοπτικά, η σημασιολογία αποτελεί τον όρο που εκφράζει τη μελέτη της γλωσσικής σημασίας των μορφημάτων, των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2013: 238). Κλάδοι της σημασιολογίας είναι η *λεξική* σημασιολογία, η οποία ασχολείται με τη σημασία των λέξεων και τις σημασιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους και η *φραστική* ή *προτασιακή* σημασιολογία, όπου διερευνάται η σημασία των συντακτικών μονάδων που είναι ευρύτεροι των λέξεων (Fromkin και συν., 2013: 238).

Η μελέτη της σημασίας επιδιώχθηκε κατά καιρούς από ένα πολυπρισματικό περιβάλλον αποτελούμενο από πολλές σχολές και επιστήμες. Ειδικότερα, έχει μελετηθεί από ένα σύνολο φιλολόγων, γλωσσολόγων, ψυχολόγων, φιλοσόφων, ανθρωπολόγων και κοινωνιολόγων (Συμεωνίδου-Χρηστίδου, 1998). Εξετάζοντας το ζήτημα από διαφορετική σκοπιά μπορεί να θιγεί ο όρος της σημασιολογίας από τρεις διαφορετικές θεωρήσεις. Η ψυχολογική τάση εστιάζει την προσοχή της στην υπόσταση και τον ψυχολογικό μηχανισμό, μέσω του οποίου ο άνθρωπος, πραγματώνει την επικοινωνία. Το ερώτημα που τίθεται είναι ο προσδιορισμός του σημείου και των νοητικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την επικοινωνιακή πράξη. Η λογική τάση επικεντρώνεται στον ορισμό της φύσης των σχέσεων μεταξύ πραγματικότητας και σημείου και διερωτάται για το ζήτημα των προϋποθέσεων μέσω των οποίων ένα σημείο δύναται να αναφερθεί σ' ένα αντικείμενο ή σε μια περίπτωση αλλά και των νόμων που διέπουν αυτές τις σχέσεις και τη σημασία. Η τρίτη θεώρηση, εκείνη της γλωσσικής άποψης εστιάζει την προσοχή της στην έρευνα του περιεχομένου και της λειτουργικότητας των λέξεων στη γλώσσα, δηλαδή την προσέγγιση και οριοθέτηση των κανόνων που διέπουν τα σημειακά συστήματα της γλώσσας (Συμεωνίδου-Χρηστίδου, 1998: 28-29).

2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός και βασικοί εκπρόσωποι της σημειωτικής

Η *σημειολογία* ή *σημειωτική* πρόκειται για την επιστήμη που ερευνά το σύνολο των σημείων και τα συστήματα σημασίας και παρουσιάζεται ως θεμελιωμένη συστηματική επιστημονική θεωρία της σημασίας την πρώιμη περίοδο του 20^{ου} αιώνα (Χαλεβελάκη, 2010: 12-13). Η συγκεκριμένη επιστήμη, κατά τον Λαγόπουλο (2005: 7), δεν εμφανίστηκε εκ του μηδενός στις αρχές του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα, αλλά υπήρξε το αποτέλεσμα μιας μακράς εκκόλαψης, με αφετηρία το τέλος του 19^{ου} αιώνα. Μεταξύ των κύριων θεμελιωτών της είναι οι Ferdinand de Saussure, C.S. Peirce, R. Barthes, A.J. Greimas, L.T. Hjelmslev, U. Eco, και C.W.

Morris. Ειδικότερα, η θεμελίωση της σημειωτικής επιτεύχθηκε έναν αιώνα μετά το έργο του Franz Bopp (1791-1867), *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache*, το οποίο πρόκειται για το πρώτο επιστημονικό έργο συγκριτικής γλωσσολογίας (Μπαμπινιώτης, 1998: 22).

Η μελέτη του σημείου δύναται να εντοπιστεί χρονολογικά στους αρχαίους χρόνους και ιδιαίτερα στις ερμηνευτικές προσπάθειες των Στωικών (Arens, 1969, όπ. ανάφ. στο Μπαμπινιώτης, 1998: 88). Οι Στωικοί πρώτοι επιτυγχάνουν τον διαχωρισμό ανάμεσα στο *τυγχάνον*, όπου πρόκειται για το αντικείμενο αναφοράς, και της έννοιας, της ιδέας δηλαδή, που ανακαλεί η μνημονική λειτουργία μέσω του *τυγχάνοντος*. Την παρούσα αυτή διάκριση υιοθέτησε μετέπειτα και ο ιερός Αυγουστίνος (Simone, 1969 όπ. ανάφ. στο Μπαμπινιώτης, 1998: 88), ο οποίος αξιολόγησε το σημείο (*signum*) σε *σημαινόμενο* (*signatum*) και *σημαίνον* (*signans*), ώστε εν συνεχεία να λάβουν από το Saussure τη σημερινή τους σημασία, οι όροι *signifie* (*signatum*) και *significant* (*signans*).

Έτσι, το 1916 εκδόθηκε το έργο του Γάλλου γλωσσολόγου Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique generale*, μέσω του οποίου η γλώσσα θεωρήθηκε κάτω από τη συγχρονική της λειτουργία. Πραγματοποιήθηκε με αυτόν τον τρόπο η μετατόπιση της επιστημονικής έρευνας από τη μελέτη του *γίνεσθαι* και της εξέλιξης στην εστίαση της προσοχής στο δεδομένο του *είναι*. Η πρωτοτυπία της προσφοράς του Saussure στη σημειωτική, κατά το Μπαμπινιώτη (1998), έγκειται στο γεγονός πως αν και η μελέτη των σημείων ήταν από παλιά γνωστή (Σχολαστικοί, ιερός Αυγουστίνος, Στωικοί), στην εποχή του καθιερώθηκε η έννοια του γλωσσικού σημείου ως μονάδα επικοινωνίας με ιδιαίτερη δομή, η γλωσσολογική θεμελίωση της συμβατικής του ιδιότητας, που χαρακτηρίζει τα μέρη του και ο ρόλος του στο συνολικό σύστημα της γλώσσας.

Όπως υποστήριξε ο Saussure, η δημιουργία μιας επιστήμης σκοπός της οποίας θα είναι η ερμηνεία των σημείων καθίσταται εφικτή εντός της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, η οποία θα μπορούσε να ονομαστεί *σημειολογία* από τις ελληνικές λέξεις *σημείον* και *λόγος* (Saussure, 1979: 45-46). Η επανάσταση που έφερε ο Saussure στο χώρο της γλωσσολογίας εδράζεται στο γεγονός ότι προκάλεσε την κατάρρευση της υπάρχουσας και διαδεδομένης απλοϊκής αντίληψης της ονοματοθεσίας που υποστήριζε πως η γλώσσα αποτελεί έναν απλό κατάλογο σύνδεσης μεταξύ αντικειμένων και λέξεων. Επινόησε και αξιοποίησε μια πιο σύνθετη και εσωτερική διαδικασία. Από τη γλωσσοκεντρική σκοπιά, όρισε τη γλώσσα ως ένα αυτόνομο οργανωμένο κώδικα σημείων και υποστήριξε ότι τα σημεία δεν αναφέρονται στα αντικείμενα του κόσμου, αλλά στις σχέσεις σημαινόμενου-σημαίνοντος, που βρίσκονται εσωτερικά στο

γλωσσικό σύστημα και διαθέτουν τη δική τους υπόσταση και οργάνωση (Χαλεβελάκη, 2010: 23).

Το γλωσσικό σημείο δεν αποτελεί την ένωση ενός αντικειμένου και ενός ονόματος, αλλά πρόκειται για τη σύνδεση μεταξύ μιας ιδέας και μιας ακουστικής εικόνας. Η ακουστική εικόνα δεν ταυτίζεται με το ηχητικό ερέθισμα, αλλά με το συνειρμό που δημιουργείται ή διαφορετικά με το ψυχικό αποτύπωμα του ήχου, που με τη σειρά του δημιουργεί μια αναπαράσταση (Saussure, 1979). Όπως υποστηρίζει ο Μπαμπινιώτης (1998: 91), η θεώρηση αυτή πρόκειται για ένα σημαντικό βήμα στην πρόοδο της γλωσσικής θεωρίας. Από τη μία πλευρά τοποθετείται η υφή του γλωσσικού σημείου στη σωστή διάσταση, αφού αποτελεί καθαρά μια ψυχική οντότητα και μια συσχέτιση μεταξύ δύο εσωτερικών στοιχείων (έννοιας-ακουστικής εικόνας. Από την άλλη πλευρά, καθοδηγείται το έργο της γλωσσολογικής επιστήμης στην έρευνα των εσωτερικών σχέσεων της γλώσσας, δηλαδή των σχέσεων σημασίας και μορφής, στο χώρο της σήμανσης (significatio) και όχι μεταξύ των σχέσεων ανάμεσα στα γλωσσικά σημεία και τα αντικείμενα.

Επιπλέον, οι λέξεις διαθέτουν τη δική τους δομή καθώς έχουν συγκεκριμένη εσωτερική υπόσταση και οργάνωση. Πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός πως η σημειακή λειτουργία της γλώσσας αποτελεί έναν πολύπλοκο μηχανισμό που διαθέτει σημαντικές διαφορές συγκριτικά με το γλωσσολογικό ύφος της ονοματοθεσίας, η οποία με τη σειρά της χαρακτηρίζεται κατά κύριο λόγο από ιστορικό-ετυμολογικό ενδιαφέρον. Επιπροσθέτως, το περιεχόμενο της γλώσσας είναι αμιγώς και ρητώς σημασιολογικό ζήτημα, το οποίο έχει σχέση με τις παραδειγματικές και συνταγματικές σημασιολογικές σχέσεις του εκάστοτε λεξιλογικού στοιχείου στη γλώσσα που εξετάζεται βρίσκεται μακριά από μια απλή ονοματοθετική διαδικασία (Μπαμπινιώτης, 1998).

Μια βασική ιδιότητα που χαρακτηρίζει το γλωσσικό σημείο είναι το αυθαίρετο της υπόστασής του, μέσω του οποίου ερμηνεύεται τόσο η μεταβλητή όσο και η αμετάβλητη φύση του. Το αμετάβλητο του γλωσσικού σημείου εξηγείται από το γεγονός πως η γλώσσα μέσα στο χρόνο, χαρακτηρίζεται από διάρκεια και σταθερότητα. Συνεπάγεται ότι ο γλωσσικός κώδικας μεταβιβάζεται στις μεταγενέστερες γενεές δίχως μεταβολές. Μολοταύτα, λόγω της συσχέτισης του γλωσσικού σημείου με το χρόνο, εμφανίζεται μια αντίφαση. Ενώ, οι ομιλητές δεν είναι σε θέση να αλλάξουν ριζικά τη γλώσσα, εκείνη με τη σειρά της εξελίσσεται σταδιακά, λόγω των βαθμιαίων αλλαγών, που αποτελούν προϊόν της παρόδου του χρόνου (μεταβλητό του σημείου). Η γλώσσα, συνεπώς, εντοπίζεται συγχρόνως και στα δύο επίπεδα, με τη μορφή ενός αμετάβλητου νόμου που υιοθετείται από τη γλωσσική κοινότητα και την προστατεύει από κάθε αυθαίρετη απόπειρα μεταβολής, αλλά και με τη μορφή της εξέλιξης, ή της με-

ταβλητής δυναμικής, διότι υπόκειται στις συνέπειες που υφίσταται κάθε κοινωνικό φαινόμενο, μεταβάλλεται δηλαδή, λιγότερο ή περισσότερο με το πέρασ του χρόνου (Χαλεβελάκη, 2010). Όπως υποστηρίζει ο Saussure (1979) ο χρόνος, αν και διασφαλίζει το συνεχές της γλώσσας, επιφέρει ταυτόχρονα και ένα επιπρόσθετο και αντίθετο διαμετρικά αποτέλεσμα σε σύγκριση με το αρχικό. Το σημείο επομένως, εκ των πραγμάτων μεταβάλλεται, λόγω της συνέχειάς του και ό,τι υπερισχύει σε κάθε μεταβολή είναι ο χαρακτήρας και η αντίσταση του παλιού υλικού.

Η αξία του γλωσσικού σημείου έγκειται στη λειτουργία που επιτελεί, τη θέση που κατέχει και το ρόλο του στο συνολικό σύστημα της γλώσσας. Για παράδειγμα, στο σκάκι η εκάστοτε μετατόπιση των πιονιών επιφέρει ετερόκλητες συνέπειες στα υπόλοιπα πόνια και μεταβάλλει συνολικά τη δυναμική του συστήματος. Κατ' αντιστοιχία μια ανάλογη πραγματικότητα διαμορφώνεται στο γλωσσικό σύστημα. Η εκάστοτε λέξη κατακτά μια συγκεκριμένη φυσιογνωμία μόνο εντός του εσωτερικού της γλώσσας. Εξαιτίας των πολύμορφων σχέσεων και δυναμικών που εντοπίζονται στο εσωτερικό του συστήματος, η λέξη φορτίζεται και αποκτά την αξία της. Σε ετερογενή περιβάλλοντα, η ίδια λέξη λαμβάνει αναπόφευκτα διαφορετική αξία (Χαλεβελάκη, 2010: 40).

Επιπλέον, άλλο ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του γλωσσικού σημείου είναι η πολυσημία. Όταν ένα σημείο διαθέτει πολλά σημαινόμενα, τότε ερμηνεύει με ποιον τρόπο το σύστημα (πρόταση) στο οποίο υπάρχει το γλωσσικό σημείο θα προσδιορίσει και την αξία-σημασία του. Συνεπώς, είναι εφικτό μέσω των συμφραζομένων, δηλαδή του γλωσσικού περιβάλλοντος, να ελεγχθεί ποια σημασία θα αποδοθεί στο σημείο σε κάθε περίπτωση (Χαλεβελάκη, 2010: 42).

Γενικότερα, η προσφορά του Saussure έγκειται στο ότι έθεσε πρώτος τις παραπάνω ιδέες σε ένα σαφώς οριοθετημένο και διευκρινισμένο θεωρητικό πλαίσιο, επιτυγχάνοντας έτσι τον ριζικό επαναπροσδιορισμό του αντικειμένου της γλωσσολογίας. Οι ιδέες του επηρέασαν την εξέλιξη της γλωσσολογίας και οδήγησαν στην εμφάνιση διάφορων στρουκτουραλιστικών σχολών, οι σπουδαιότερες από τις οποίες είναι η Σχολή της Πράγας, η Σχολή της Κοπεγχάγης, η Σχολή του Λονδίνου και ο αμερικανικός δομισμός (Χαραλαμπίκης, 1998: 115).

Η πιο άμεση συνέχεια της προσέγγισης των εννοιών του Saussure και ταυτόχρονα η πιο συνειδητή απομάκρυνση από το έργο του Κύκλου της Πράγας και του Jacobson απαντάται στο έργο του Hjelmslev (Λαγόπουλος, 2005: 128). Η γλωσσηματική του θεωρία ευθυγραμμίζεται με την έννοια της δομής, η οποία αποτελεί ένα δίκτυο σχέσεων, οι τομείς των οποίων είναι υπεύθυνοι για την παραγωγή των μονάδων τους. Η γλωσσική δομή είναι οργανωμένη ιεραρχικά και αναλύεται σε οργανωμένα μέρη, που σχετίζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με

το σύνολό της. Οι γλωσσικές μονάδες αυτής της δομής είναι ανώνυμες οντότητες χωρίς φυσική κατάδειξη, που διαθέτουν μια καθαρά σχεσιακή, αντιθετική και αρνητική φύση. Ο Hjelmslev εντόπισε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις της συστημικής γλώσσας. Για την πρώτη προσέγγιση, την προηγούμενη και πιο αφηρημένη από τις τρεις η συστημική γλώσσα αποτελεί ένα σχήμα και ορίζεται ως μια καθαρή μορφή ανεξάρτητα από την πραγμάτωσή της. Για τη δεύτερη προσέγγιση η γλώσσα αποτελεί μια νόρμα και ορίζεται ως μια κοινωνική πραγμάτωση, ανεξάρτητη όμως, από τις λεπτομέρειες της εκδήλωσής της, με τις μονάδες της να αποκτούν θετικές ιδιότητες. Τέλος, για την τρίτη προσέγγιση, η συστημική γλώσσα είναι μια χρήση ή ένα σύνολο συνηθειών (Λαγόπουλος, 2005: 128).

Σύμφωνα με τον Eco, η σημασία συνεπάγεται ένα σύστημα, το οποίο διέπεται από έναν κανόνα, τον κώδικα. Ο κώδικας θέτει ως προαπαιτούμενο τον συσχετισμό ανάμεσα σε τουλάχιστον δύο επίπεδα, καθένα από τα οποία αποτελεί ένα επιπρόσθετο σύστημα ή δομή, ενώ ο κώδικας αντιστοιχεί παρούσες οντότητες σε απύσες μονάδες (Λαγόπουλος, 2005: 66). Η επικοινωνία, από την άλλη, σχετίζεται με τη διαδικασία χρήσης του συστήματος, γεγονός που αναπόφευκτα σχετίζεται με μια λειτουργική προσέγγιση. Όπως ο Greimas, έτσι και ο Eco, γενίκευσαν στις σημειωτικές θεωρίες τους την έννοια της γλώσσας ως σύστημα, σύμφωνα με το πρότυπο του Saussure, αλλά τη συνέδεσαν με μία δυναμική διάσταση. Κατά τον Eco, αν και ο πολιτισμός διαθέτει αναντίρρητα μια υλική υπόσταση, η στρατηγικής σημασίας προσέγγιση για την κατανόηση του είναι η σημειωτική (Λαγόπουλος, 2005: 66). Με αυτόν τον τρόπο κάθε όψη του πολιτισμού μεταβάλλεται σε μια σημασιολογική ή πολιτισμική μονάδα, ενώ ο ίδιος ο πολιτισμός μετατρέπεται σ' ένα σύστημα συστημάτων σημείων. Ο Saussure πίστευε πως η σημειολογία του αποτελούσε τμήμα της κοινωνικής ψυχολογίας, ωστόσο σύμφωνα με τον Eco αυτή ισοδυναμεί με την πολιτισμική ανθρωπολογία (Λαγόπουλος, 2005: 66). Επιπλέον, κατέστησε σαφές ότι είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός μεταξύ της επικοινωνίας και τη φυσικής πληροφορίας και προσδιόρισε την τελευταία με όρους μετάδοσης, όχι σημείων, αλλά σημάτων (signals), που αποτελούν μια κατηγορία ερεθισμών (stimuli) και εντάσσονται σε μια μηχανική σχέση αιτίας-αιτιατού, χωρίς καμία ανάμειξη ενός δεύτερου επιπέδου σημασίας στη διαδικασία αυτή.

Ένας άλλος σημαντικός εκπρόσωπος της σημειολογίας υπήρξε ο Αμερικανός μαθηματικός και φιλόσοφος Peirce, ο οποίος θεμελίωσε τη σημειωτική στην Αμερική. Το σημείο αφετηρίας των απόψεων του Peirce είναι ο Kant και οι κατηγορίες του, που αποτελούν τις καθολικές αρχές κατανόησης και που προϋποτίθενται προκειμένου να σχηματίσει κανείς λογικές κρίσεις (Λαγόπουλος, 2005: 105). Κατ' αναλογία με το Saussure, διερεύνησε τη δομή των σημείων. Ο Peirce ανέπτυξε μια πιο πραγματιστική διάσταση στο συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς εισή-

γήθηκε τη λέξη-όρο *αντικείμενο* (για την αναφορά στο σημείο), που δε βρισκόταν στη θεωρία του Saussure (Χαλεβελάκη, 2010: 68). Το *ερμηνεύον* στη θεωρία του Peirce απολαμβάνει μια περισσότερο κοινωνιολογική διάσταση του σημείου, επειδή ορίζει ότι η σημασία δεν υφίσταται δίχως την ύπαρξη ενός αναγνώστη. Αντιθέτως, ο Saussure όριζε τη σημειολογία ως την επιστήμη των σημείων μέσα στην κοινωνική ζωή, ωστόσο δεν περιελάμβανε το αντικείμενο αναφοράς στη θεωρία του και τόνιζε περισσότερο την ψυχολογική διάσταση (πνευματική εικόνα) της σημασίας (Χαλεβελάκη, 2010: 68).

Μια άλλη διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ των δύο γλωσσολόγων σχετικά με την προσέγγιση του σημείου είναι πως ο Saussure ασχολήθηκε με τη φύση των σημείων αποκλειστικά στον τομέα της γλώσσας, σε αντιδιαστολή με τον Peirce, ο οποίος ενδιαφέρθηκε για το ρόλο που κατέχει το σημείο στο σύνολο των εκφάνσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία του Peirce, τα σημεία δύνανται να λάβουν τη μορφή λέξεων, εικόνων, ήχων, πράξεων με την προϋπόθεση να υπάρχει κάποιος, ώστε να τα ερμηνεύει με σκοπό να αποδίδει τη σημασία τους σε μεταγενέστερο στάδιο (Χαλεβελάκη, 2010: 68).

Στο δυαδικό σύστημα του Saussure που αποτελείται από το *σημαίνον* και το *σημαινόμενο*, ο Peirce αντιπαρέβαλε ένα τριαδικό μοντέλο, εντός του οποίου περιλαμβάνονται οι έννοιες του αντιπροσωπεύοντος, του αντικειμένου και του ερμηνεύοντος. Το *αντιπροσωπεύον* αποτελεί τη μορφή που διαθέτει το εκάστοτε σημείο. Το *ερμηνεύον* είναι η έννοια που αποδίδεται στο αντίστοιχο σημείο και το αντικείμενο είναι εκείνο στο οποίο αναφέρεται το σημείο (Χαλεβελάκη, 2010: 69). Αυτή η τριαδική σχέση αποτελεί μια αναπαράσταση (representation) και η σχέση μεταξύ των όρων της δομής του σημείου δεν είναι άλλη από την επιστημολογική προσέγγιση της γνώσης, κατά τη σημειωτική του Peirce (Λαγόπουλος, 2005: 105).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Peirce υπάρχουν τρεις κατηγορίες σημείων ανάλογα με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ερμηνεύοντος και του αντικειμένου. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα εικονικά σημεία, η δεύτερη τα ενδεικτικά και η τρίτη τα συμβολικά (Χαλεβελάκη, 2010: 72). Τα εικονικά σημεία είναι εκείνα στα οποία η σχέση ερμηνεύοντος και αντικειμένου αποτελεί σχέση ομοιότητας. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται τα πορτραίτα, οι πίνακες που αναπαριστούν τη φύση, τα καρτούν, οι χάρτες και τα διαγράμματα. Ενδεικτικά είναι τα σημεία εκείνα στα οποία η σχέση ερμηνεύοντος και αντικειμένου δεν είναι αυθαίρετη, αλλά διαπιστώνεται μεταξύ τους ένα είδος σύνδεσης είτε φυσικό είτε αιτιατό. Ως ενδεικτικά θεωρούνται τα ιατρικά συμπτώματα, τα αντικείμενα μέτρησης, οι ταμπέλες που αναπαριστούν κατεύθυνση, οι μετωνυμίες κλπ.. Συμβολικά ονομάζονται τα σημεία στα οποία η

σχέση ανάμεσα στο ερμηνεύον και στο αντικείμενο είναι αυθαίρετη και αποτελεί προϊόν κοινωνικής ή πολιτισμικής σύμβασης (Χαλεβελάκη, 2010: 72).

Το έργο του Peirce συνέχισε και επέκτεινε ο Morris, ο οποίος με αφετηρία την τριαδική δομή του σημείου του Peirce και ακολουθώντας τη διαδοχή των όρων που εκείνος πρότεινε, αξιοποίησε την ορολογία *σημείο-φορέας*, *υποδεικνυόμενο* και *ερμηνεύον*, προτείνοντας τον ερμηνευτή ως τέταρτο όρο (Λαγόπουλος, 2005: 111). Εστίασε σε τρεις δυαδικές σχέσεις. Με αυτή τη βάση καθόρισε τρεις κλάδους για τον τομέα της σημειωτικής. Ο πρώτος κλάδος είναι η σημασιολογία, δηλαδή η μελέτη της σχέσης μεταξύ των σημείων και των αντικειμένων. Ο δεύτερος κλάδος είναι η πραγματολογία, δηλαδή η μελέτη των σχέσεων μεταξύ των σημείων και των ερμηνευτών, ενώ ο τρίτος περιλαμβάνει τη συντακτική και προσδιορίζει τη μελέτη της τυπικής σχέσης μεταξύ των σημείων (Λαγόπουλος, 2005: 111).

Τα σημεία στη θεωρία του Morris μπορούν να ομαδοποιηθούν, σύμφωνα με τρεις διαστάσεις σημασίας ανάλογα με την κυρίαρχη σημασία τους (Λαγόπουλος, 2005: 111). Αυτοί οι τρόποι είναι ο *καταδεικτικός*, που αφορά τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, ο *αποτιμητικός*, ο οποίος αναφέρεται στις επιπτώσεις του περιβάλλοντος στις ανάγκες του οργανισμού και ο *προδιαγραφικός* που προσδιορίζει τις κατευθύνσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο οργανισμός οφείλει να αντιδράσει και να δράσει στο περιβάλλον του, ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Στα σημεία, που ταξινομούνται ως *καταδεικνύοντα*, *αξιολογούντα* και *προδιαγράφοντα*, ο Morris προσέθεσε τα *ταυτίζοντα* που αναφέρονται στην τοποθεσία και τα *μορφοποιούντα*, που περιγράφουν τον τρόπο κατά τον οποίο τα παραπάνω σημεία λαμβάνουν αντίστοιχη σημασία σε συγκεκριμένους συνδυασμούς (Λαγόπουλος, 2005).

Ο Morris καθόρισε επίσης, τέσσερις βασικούς τρόπους χρήσης των σημείων, την πληροφοριακή, την αξιολογική, την παροτρυντική και τη συστημική χρήση, οι οποίοι συνδέονται στενά με τους τρόπους σημασίας, τον καταδεικτικό, τον αποτιμητικό, τον προδιαγραφικό και τον μορφοποιητικό, αντίστοιχα. Ο συνδυασμός σε δυνάδες όλων αυτών των διαστάσεων οδήγησε τον Morris σε δεκαέξι βασικούς τύπους λόγου, ανάμεσα στους οποίους βρίσκονται ο επιστημονικός, ο μυθικός, ο ποιητικός και ο μεταφυσικός, όπου θεώρησε ότι εφαρμόζονται σε κάθε σημειωτικό σύστημα (Λαγόπουλος, 2005: 111).

Όπως υποστηρίζει τέλος, ο Barthes, η μελέτη των σημείων δεν αφορά μονάχα τον τρόπο κατασκευής και αναπαράστασης των λέξεων, αλλά το πεδίο επεκτείνεται σε κάθε δυνατό σύστημα σημείων. Κατά τη θεωρία του το αντικείμενο της σημειολογίας είναι η αποκρυπτογράφηση των σημείων που περιβάλλουν το άτομο και διερεύνησε τη δομή τους από τη σκοπιά της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας της περιόδου που έζησε (Χαλεβελάκη, 2010: 112-113). Θεώρησε πως το κείμενο είναι σε θέση από μόνο του, να καθοδηγήσει το

αναγνώστη κατά τη διαδικασία της ερμηνείας και επομένως, δεν σχετίζεται με εξωγενείς πληροφορίες, όπως για παράδειγμα είναι η πρόθεση του δημιουργού του. Ο αναγνώστης δεν θεωρείται παθητικός καταναλωτής κειμένων, αλλά μεταβάλλεται ο ίδιος σε προαγωγό της σημασίας του. Αν και ο Barthes ασχολήθηκε κατά κύριο λόγο με την ανάλυση της εικόνας και την εφαρμογή της σημειολογίας σε μη λεκτικά συστήματα σημείων, αναφέρει πως δεν είναι δυνατή η ύπαρξη σημασίας, εάν αυτή δεν ειπωθεί με λεκτικό τρόπο, διότι κάθε σημασία, άρα και της εικόνας, διέρχεται από το φίλτρο της γλώσσας (Χαλεβελάκη, 2010: 152).

2.3 Εννοιολογικός προσδιορισμός της πραγματολογίας

Ο όρος *πραγματολογία* χρησιμοποιήθηκε αρχικά, από το φιλόσοφο Charles Morris το 1938, αλλά ο κλάδος αυτός οφείλει την πρόοδό του στο ερευνητικό έργο των Άγγλων φιλοσόφων John Austin (*How to do things with words*, 1962), Paul Grice (*Logic and conversation*, 1965) και του Αμερικάνου John Searle (*Expression and meaning*, 1979). Όπως υποστηρίζουν αρκετοί γλωσσολόγοι, η πραγματολογία δε θεωρείται ξεχωριστή κατηγορία περιγραφής της γλώσσας, αλλά αποτελεί τμήμα της σημασιολογίας. Ωστόσο, ο διαχωρισμός που συχνά πραγματοποιείται είναι συμβατικός και προτιμάται καθαρά για μεθοδολογικούς λόγους (Φιλίππακη-Warburton, 1992: 295).

Σύμφωνα με το Morris, ενώ η σημασιολογία ορίζεται ως η μελέτη «των σχέσεων μεταξύ των (γλωσσικών) σημείων και των αντικειμένων αναφοράς τους, για τα οποία, τα (γλωσσικά) σημεία μπορούν να εφαρμοστούν», δηλαδή, να τα αναπαραστήσουν γραπτώς ή προφορικώς, η πραγματολογία μελετά «τις σχέσεις των σημείων για την ερμηνεία τους εκ μέρους των αναγνωστών», (Morris, 1938: 9-10). Με άλλα λόγια, αποστολή της πραγματολογίας είναι η μελέτη και η αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο το περιβάλλον, είτε γλωσσικό είτε εξωγλωσσικό επιδρά στην ερμηνεία μιας πρότασης, όπως αυτή πραγματώνεται με τη μορφή εκφωνήματος, ενταγμένη σε ένα δεδομένο χωροχρόνο και εντός οριοθετημένων συμφραζομένων. Κατά την πραγματολογική προσέγγιση, το εκφώνημα αποτελεί το στάδιο ενός εν εξελίξει λόγου, ο οποίος λαμβάνει χώρα εντός ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος μέρος του οποίου είναι το συγκεκριμένο ή κειμενικό περιβάλλον (Μπαμπινιώτης, 1985: 82). Για κάθε εκφώνημα, το περιβάλλον απαρτίζεται αφενός από τους επικοινωνούντες, τον χώρο, τον χρόνο και αφετέρου, ό,τι προηγείται στον λόγο, ενώ το συγκεκριμένο εκφώνημα είναι το περιβάλλον για τα επόμενα εκφωνήματα. Επισημαίνεται ότι, ενώ η σημασιολογία μελετά τις σημασίες των λέξεων, όπως προσδιορίζονται αμοιβαία εντός των ορίων της πρότασης, η πραγματολογία μελετά την κατά συμπερασμόν ερμηνεία των λόγων στο πλαίσιο της επικοινωνίας (Ντάλτας, 2005: 35). Σκοπός της πραγματολογίας είναι η ερμηνευτική απόδοση της γλωσσικής σημασίας του περι-

κείμενου (Fromkin και συν., 2013: 279). Το περικείμενο με τη σειρά του, ως σύνθετη λέξη, απαρτιζόμενη από την αρχαιοελληνική λέξη *πέριζ*, που σημαίνει *γύρω από* και τη λέξη κείμενο που προέρχεται από το ρήμα *κείμαι*, το οποίο σημαίνει *βρίσκομαι* δηλώνει ό,τι βρίσκεται γύρω από το κείμενο και υποδιαιρείται σε δύο κατηγορίες. Το πρώτο είδος αποτελεί το γλωσσικό περικείμενο, ή διαφορετικά πρόκειται για το γραπτό λόγο που προηγείται μιας φράσης ή πρότασης που πρέπει να ερμηνευθεί. Το δεύτερο είδος είναι το περιστασιακό, το οποίο περιλαμβάνει τη γνώση του ατόμου για τον κόσμο που τον περιβάλλει (Fromkin και συν., 2013: 279). Συνολικά, η ερμηνεία μιας πρότασης απαιτεί από τον αναγνώστη τη γνώση του περιβάλλοντος του. Επί παραδείγματι, ένας υπαρκτός παράγοντας του περιβάλλοντος είναι η κοινωνική διαστρωμάτωση όπου λειτουργεί η γλώσσα, γι' αυτό και στην ευρύτερη στοχοπροσήλωση της πραγματολογίας υπάγεται η ενασχόληση με τη χρήση της γλώσσας υπό τη θεώρηση του περιβάλλοντος (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

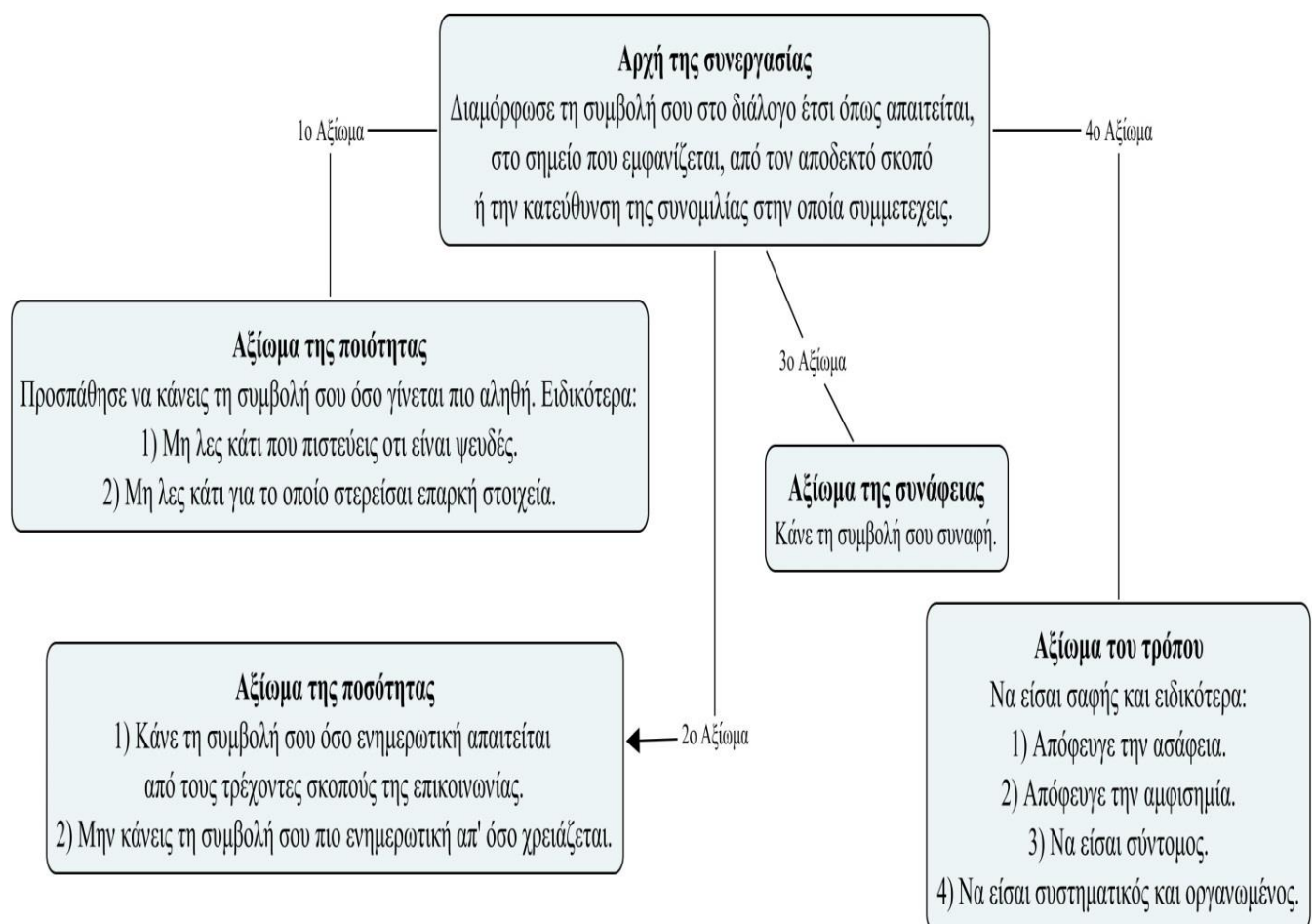
Όπως υποστηρίζει ο Wittgenstein στις *Φιλοσοφικές Αναζητήσεις* (1953), η γλώσσα αποτελεί μια δραστηριότητα (Ντάλτας, 2005: 37). Τα μέλη μια γλωσσικής κοινότητας συμμετέχουν διαρκώς σε γλωσσικές παιδιές, δηλαδή σε κοινωνιολογικές δραστηριότητες που, κατ'αντιστοιχία με τα παιχνίδια, διέπονται από κανόνες, στο πλαίσιο κοινωνικών μορφών ζωής ή τρόπων διαβίωσης στην κοινωνία. Για να έχει αποτέλεσμα μια προσταγή θα πρέπει να γνωρίζει ο ομιλητής τον τρόπο μεταβίβασης και ο συνομιλητής του τον τρόπο υπακοής. Τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης οφείλουν να γνωρίζουν και να αποδέχονται τους κανόνες της γλωσσικής παιδιάς «εντέλεσθαι» στη συγκεκριμένη μορφή ζωής, π.χ. σχολείο, στρατός, ποδοσφαιρικό παιχνίδι. Όπως στο σκάκι ένα κουμπί μπορεί κάλλιστα να αντικαταστήσει οποιοδήποτε πιόνι, το ίδιο και ένα εκφώνημα δύναται να λειτουργήσει τελείως διαφορετικά, ανάλογα με τους κανόνες του εκάστοτε γλωσσικού παιχνιδιού (Ντάλτας, 2005: 37).

Πραγματολογία	
Περικείμενο	Εκφώνημα
-Πότε θέλεις να σου δανείσω το βιβλίο; -Θα ήταν καλή ιδέα να πάω διακοπές φέτος; -Σκέπτομαι να πάω γυμναστήριο σύντομα.	-Πράξε το, όποτε βρεις χρόνο και μπορείς.
-Σκέπτομαι να αγοράσω ένα κόσμημα. -Πόσα χρήματα θα ήταν καλό να προσφέρω στο φιλανθρωπικό ίδρυμα;	Χρειάζεται να δώσεις ένα σεβαστό ποσό χρημάτων για το σκοπό αυτό.
-Πού βρέθηκε ο Κολόμβος αναπάντεχα; -Πού μεταναστεύουν συνήθως οι Έλληνες; -Σε ποιο μέρος γυρίστηκε η ταινία;	-Στην Αμερική.

Συμπεράσματα: Στα παραδείγματα που εμφανίζονται παραπάνω παρουσιάζεται στην αριστερή στήλη το περιεχόμενο, η πρόταση δηλαδή, που προηγείται της πρότασης-εκφωνήματος, όπως εμφανίζεται αντίστοιχα στη δεξιά στήλη. Παρατηρείται ότι ο ρόλος του εκφωνήματος εξαρτάται και ταυτόχρονα διαφοροποιείται από το περιβάλλον της πρότασης που προηγείται. Στην τελευταία περίπτωση για παράδειγμα, η φράση *-Πράξε το, όποτε βρεις χρόνο και μπορείς* σημασιολογικά είναι αποδεκτή, καθώς πληρούνται οι συντακτικοί και γραμματικοί κανόνες, ενώ πραγματολογικά ανταποκρίνεται σε περιεχόμενο τριών διαφορετικών περιπτώσεων,

Επιπροσθέτως, η σύνδεση ενός εκφωνήματος με μια γλωσσική πράξη δεν προκαλείται στην τύχη, ούτε προκύπτει συμπτωματικά εξ αρχής κάθε φορά που απαντά το εκφώνημα. Αντίθετα, διαθέτει έναν συμβατικό χαρακτήρα, ο οποίος προκύπτει από γενικές αρχές που ισχύουν για κάθε είδος αλληλεπίδρασης στο λόγο. Ο Grice (1975), ο οποίος μελετώντας τα είδη σημασιών πέρα από τις συνθήκες αλήθειας μιας πρότασης, κατηγοριοποίησε μια σειρά στρατηγικών που διέπουν την επικοινωνία, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011: 46):

Σχεδιάγραμμα



2.4 Σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων

2.4.1 Η περίπτωση της ομωνυμίας

Τα *ομώνυμα* είναι διαφορετικές λέξεις που προφέρονται με τον ίδιο τρόπο, αλλά πολύ πιθανό είναι να διαφέρουν ως προς την ορθογραφία (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 272). Περιπτώσεις λέξεων που εμπίπτουν στην παραπάνω κατηγορία εμπεριέχονται στον κάτωθι πίνακα.

Γραφική αναπαράσταση λέξης	Σημασία	Γραφική αναπαράσταση λέξης	Σημασία
όμως	Αντιθετικός σύνδεσμος	(ο) όμως	Τμήμα του ανθρώπινου σώματος κοντά στην πλάτη
(η) σκηνή	Τμήμα ταινίας ή θεατρικής παράστασης	(το) σκοινί	Κατασκευή από ίνες για το δέσιμο ενός αντικειμένου
(το) κόμμα	Σημείο στίξης ή πολιτική παράταξη	(το) κώμα	Κατάσταση αδράνειας του ανθρώπινου σώματος
πάλι	Χρονικό επίρρημα	(η) πάλη	Άθλημα
κλείνω	Πράξη εμπόδισης μιας μετάβασης Αντίθετο του <i>ανοίγω</i>	κλίνω	Η εξέταση των μορφών ενός μη άκλιτου μέλους του λόγου

2.4.2 Η περίπτωση της πολυσημίας

Όταν μια λέξη διαθέτει πολλαπλές σημασίες, οι οποίες σχετίζονται μεταξύ τους είτε εννοιολογικά είτε ιστορικά, τότε αυτή ονομάζεται *πολύσημη* (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 273. Χαλεβελάκη, 2010: 42). Οι πολύσημες λέξεις διακρίνονται στα *ετερώνυμα* και στα *ομόγραφα*. Τα ετερώνυμα εμφανίζονται με την ίδια ορθογραφία, αλλά προφέρονται διαφορετικά και έχουν διαφορετική σημασία, όπως *άγια-αγία*. Τα ομόγραφα αποτελούν λέξεις που διαθέτουν την ίδια ορθογραφία, αλλά διαφορετική σημασία, όπως οι λέξεις *γη-πλανήτης*, *γη-έδαφος*.

Κατά τον Hebdige (1979: 117), η πολυσημία επίσης, «αποτελεί την ιδιότητα κάθε κειμένου να παράγει ένα δυννητικά απεριόριστο πεδίο σημασιών». Συνεπώς, ο όρος της πολυσημίας περιλαμβάνει τις λέξεις ή το περιεχόμενο ενός κειμένου, όπως φράσεις, περιόδους κλπ., όπου οι σημασίες διαφοροποιούνται. Συγκριτικά με τα ομώνυμα, που η φωνολογική απεικόνιση των λέξεων είναι ίδια παρά τη διαφορετική ετυμολογική αφετηρία, τα πολύσημα έχουν κοινή ετυμολογία. Επομένως, είναι απαραίτητες οι διαδικασίες της ορθής αποκωδικοποίησης της λέξης, η κατανόηση του περικειμένου και η συσχέτιση με την προϋπάρχουσα γνώση.

Παράδειγμα:

Η κυβέρνηση δέχθηκε ένα γράμμα (επιστολή) από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Το ε είναι το πέμπτο γράμμα (τμήμα του αλφάβητου) του ελληνικού αλφάβητου.

Γραφική αναπαράσταση λέξης	Σημασία	Γραφική αναπαράσταση λέξης	Σημασία
γράμμα	Τμήμα του αλφάβητου	γράμμα	Γραπτή επιστολή
μέτρο	Μονάδα μέτρησης	μέτρο	Μέσο μέτρησης
φύλλο	Στοιχείο ενός δέντρου	φύλλο	Υλικό για κατανάλωση
αδύνατος	Το άτομο που στερείται δύναμης	αδύνατος	Αυτός που χαρακτηρίζεται από έλλειψη μάζας
χρυσός	Χημικό στοιχείο	χρυσός	(ο) πολύτιμος

2.4.3 Η περίπτωση της συνωνυμίας

Συνώνυμες είναι οι λέξεις που διαφέρουν τόσο ως προς τη μορφολογική όσο και ως προς τη φωνολογική απεικόνιση τους, ωστόσο η σημασία τους εκφράζει την ίδια ακουστική εικόνα ή την ίδια ιδέα (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 274). Πρόκειται για μία ταύτιση των ιδιοτήτων δύο διαφορετικών ή παραπάνω όρων εντός του ίδιου πλαισίου, όπου ο εκάστοτε όρος μπορεί να αντικατασταθεί από το σημασιολογικά όμοιό του.

Γραφική αναπαράσταση λέξης	Σημασία	Γραφική αναπαράσταση λέξης
ίδιος	ταύτιση των όρων	όμοιος
διάσημος	ταύτιση των όρων	γνωστός
οικία	ταύτιση των όρων	σπίτι
κόκκαλο	ταύτιση των όρων	οστό

Παράδειγμα: Η αστυνομία εντόπισε το δράστη στην *οικία* του.

Η αστυνομία εντόπισε το δράστη στο *σπίτι* του.

2.4.4 Η περίπτωση της υπωνυμίας

Η σχέση *υπωνυμίας* υφίσταται ανάμεσα σε έναν γενικό όρο και σε πιο ειδικές κατηγορίες. Μια λέξη επομένως, συνδέεται με κάποια άλλη με την οποία δε διαθέτει απαραίτητα κάποια

μορφολογική ή φωνολογική ταύτιση ή άλλη ομοιότητα, αλλά μονάχα σχέση γένους-είδους. Άρα, η σημασία μιας λέξης εμπεριέχεται αναπόφευκτα στη σημασία μιας άλλης λέξης (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 279. Fromkin και συν., 2013: 250).

Γενικός όρος	Ειδικοί όροι
δέντρο	Πορτοκαλιά, μηλιά, ελιά, αμυγδαλιά
γιατρός	Οφθαλμίατρος, οδοντίατρος, κτηνίατρος
ρούχο	Παντελόνι, μπλούζα, πουκάμισο, ζακέτα

2.4.5 Η περίπτωση της μετωνυμίας

Η περίπτωση της μετωνυμίας υφίσταται, όταν μια λέξη ή έκφραση αντικαθιστά μία άλλη λέξη ή έκφραση αντίστοιχα με διαφορετική σημασία. Ωστόσο, διαπιστώνεται ένα είδος σχέσης ως προς τη σημασία των χαρακτηριστικών ή των ιδιοτήτων των όρων και για το λόγο αυτό είναι δυνατή η αντικατάσταση (Fromkin και συν., 2013: 251).

Εκπόνησε διατριβή στο Σολωμό .	Εκπόνησε διατριβή στο έργο του Σολωμού.
Οι πολίτες οφείλουν να υπακούουν στο νόμο .	Οι πολίτες οφείλουν να υπακούουν στις προτροπές του νόμου.
Η Αθήνα δεν ενέδωσε στις προκλήσεις του Βερολίνου .	Η κυβέρνηση της Ελλάδας δεν ενέδωσε στις προκλήσεις της κυβέρνησης της Γερμανίας .
Ο παίκτης γνώρισε την αποθέωση απ' όλο το γήπεδο .	Ο παίκτης γνώρισε την αποθέωση απ' όλους τους θεατές του γηπέδου.
Ο δολοφόνος καταδικάστηκε σε ισόβια κάθειρξη από τη δικαιοσύνη .	Ο δολοφόνος καταδικάστηκε σε ισόβια κάθειρξη από τους δικαστές .

2.4.6 Η περίπτωση των αντωνύμων

Τα αντώνυμα αποτελούν ζεύγη λέξεων. Διαφέρουν μεταξύ τους με τρόπο διαμετρικό, ως προς μία κοινή ιδιότητα, όπου είτε ανάμεσα στις δύο λέξεις δεν παρεμβάλλονται άλλες αντίθετα σημασιολογικά λέξεις (συμπληρωματικά ζεύγη λέξεων) είτε παρεμβάλλονται άλλες λέξεις ανάμεσά τους (διαβαθμισμένα ζεύγη), (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 279). Ιδιαίτερα στη δεύτερη κατηγορία ρόλο μείζονος σημασίας διαθέτει το αντικείμενο αναφοράς.

<u>Συμπληρωματικά ζεύγη</u>		<u>Διαβαθμισμένα ζεύγη</u>	
βαθμολογημένος	αβαθμολόγητος	ζεστό	κρύο
βαπτισμένος	αβάπτιστος	πλούσιος	φτωχός
ζωντανός	νεκρός	ηλικιωμένος	νεαρός
αγωγός	μονωτής	μαύρο	λευκό

Παράδειγμα 1:

1^α) Ο σίδηρος είναι **αγωγός** του ηλεκτρισμού.

1^β) Το ξύλο είναι **μονωτής**, διότι δεν επιτρέπει τη διέλευση του ηλεκτρισμού.

Συμπέρασμα: Οι δύο λέξεις, σημασιολογικά, ως προς την κοινή ιδιότητα, δηλαδή τη διέλευση του ηλεκτρικού ρεύματος είτε την επιτρέπουν είτε όχι και συνεπώς πρόκειται για συμπληρωματικό ζεύγος.

Παράδειγμα 2:

1^α) Ο **ηλικιωμένος** γείτονας, όταν είδε το εγγόνι του, θυμήθηκε τα χρόνια που ήταν **νεαρό** παιδί.

1^β) Ο **ηλικιωμένος** γείτονας, όταν είδε τα παιδιά του, θυμήθηκε τα χρόνια που ήταν **μεσήλικας**.

Συμπέρασμα: Οι λέξεις *ηλικιωμένος* και *νεαρός*, ως επίθετα προσδιορίζουν ουσιαστικά ή βρίσκονται ως αυτοτελή στο λόγο. Αν και είναι αντώνυμες λέξεις μεταξύ τους παρεμβάλλονται αρκετές λέξεις που προσδιορίζουν τη χρονική διαβάθμιση της ηλικίας. Άλλες λέξεις που θα ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθούν αντί της λέξης *νεαρός* είναι οι νήπιο, έφηβος κλπ.

2.5 Σημασιολογικές σχέσεις των προτάσεων

Σύμφωνα με τον Αμερικανό δομιστή L. Bloomfield (1933: 170), η πρόταση ορίζεται ως «*μια ανεξάρτητη γλωσσική μορφή, που δεν δύναται να περιλαμβάνεται σε κάποια γραμματική κατασκευή κάποιας μεγαλύτερης γλωσσικής μορφής*». Η πρόταση λοιπόν, είναι ένα σύνολο λέξεων που χαρακτηρίζεται από δομική και νοηματική αυτοτέλεια.

Η σημασία μιας πρότασης βασίζεται κατά κανόνα στην ορθή σύνταξη και γραμματική των όρων μεταξύ τους ως προς τη δομή και ως προς το περιεχόμενο σε σχέση με την πραγματικότητα του περιβάλλοντος ή στη βάση των συνθηκών αληθείας. Σύμφωνα με την αρχή της συνθετικότητας, η σημασία μιας πρότασης βασίζεται τόσο στη σημασία των λέξεων που την α-

ποτελούν, όσο και από τον τρόπο που οι λέξεις αυτές συνδυάζονται δομικά. Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι σημασίες των λέξεων συνδυάζονται σε σημασίες προτάσεων και οι σχέσεις σημασίας μεταξύ αυτών των μεγαλύτερων μονάδων, καλείται *προτασιακή σημασιολογία* (Fromkin και συν., 2013: 255).

2.5.1 Η συσχέτιση του περιεχομένου με την πραγματικότητα

Η σωστή αποκωδικοποίηση μιας πρότασης συνδράμει σε μεταγενέστερο στάδιο στην κατανόηση του νοήματός της. Αν το περιεχόμενο είναι αληθές ή ψευδές, αυτό είναι δυνατό να ανευρεθεί στις συνθήκες της πραγματικότητας του κόσμου σε σχέση με το γραπτό περιεχόμενο, το οποίο οφείλει να πληροί τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες σε αρχική φάση (Fromkin και συν., 2013: 268).

Παράδειγμα:

1^α) Ο Ελύτης τιμήθηκε με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1979.

1^β) Ο Ελύτης τιμήθηκε με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1879.

1^γ) Ο Ελύτης με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1979.

Συμπέρασμα: Η πρόταση 1^α είναι γραμματικά, συντακτικά και σημασιολογικά αποδεκτή, διότι πληροί τα παραπάνω κριτήρια, καθώς και τις συνθήκες αληθείας σε σχέση με την πραγματικότητα, διότι το 1979 ο Ελύτης τιμήθηκε με το βραβείο Νόμπελ.

Η πρόταση 1^β είναι γραμματικά και συντακτικά αποδεκτή, ωστόσο δεν είναι σημασιολογικά αποδεκτή, διότι δεν πληροί το κριτήριο της συνθήκης αληθείας σε σχέση με την πραγματικότητα, διότι το 1879 αφενός δεν υπήρχε ο συγκεκριμένος θεσμός βράβευσης αφετέρου δεν είχε γεννηθεί ο Έλληνας συγγραφέας.

Η πρόταση 1^γ δεν είναι συντακτικά ορθή, διότι λείπει το ρήμα που αποτελεί τον πυρήνα/κεφαλή της ρηματικής φράσης και ως εκ τούτου δε χρειάζεται περαιτέρω σημασιολογική ανάλυση.

Η αλήθεια μιας πρότασης ωστόσο, είναι δυνατό να εμπεριέχει και ψήγματα ψεύδους σε ένα συγκεκριμένο τμήμα της χωρίς, όμως, να μεταβάλλεται το αληθές του συνόλου.

Παράδειγμα:

1^α) Η Δέσποινα είναι σίγουρη ότι ο Ελύτης τιμήθηκε με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1979.

1^β) Ο Δημήτρης έχει την αίσθηση πως ο Ελύτης τιμήθηκε με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1879.

Συμπέρασμα: Οι προτάσεις 1^α και 1^β είναι σημασιολογικά ορθές. Στην πρώτη περίπτωση το υποκείμενο της ονοματικής φράσης *Η Δέσποινα* εκφράζει τη βεβαιότητα για ένα γεγονός που οι συνθήκες της πραγματικότητας το καθιστούν αληθές και είναι σε θέση να το γνωρίζει.

Στη δεύτερη περίπτωση το υποκείμενο της ονοματικής φράσης εκφράζει μία πεποίθηση και όχι μια σιγουριά για το αληθές μιας ψευδούς σημασιολογικά πρότασης. Μολοταύτα, η πρόταση είναι αληθής, καθώς μια ψευδής πεποίθηση είναι μια αληθής συνθήκη της πραγματικότητας.

2.5.2 Η περίπτωση της παραφράσης

Δύο προτάσεις με διαφορετικά γραμματικά και συντακτικά στοιχεία είναι δυνατό να περιγράφουν το ίδιο περιστατικό και να εμφανίζουν τις ίδιες συνθήκες αληθείας. Πρόκειται για την περίπτωση των παραφράσεων. Τα ζεύγη αναπόφευκτα πρέπει να είναι είτε αληθή είτε ψευδή (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

Παραφράσεις	
Ο Νίκος δάνεισε χρήματα στον Άγγελο.	Ο Άγγελος δανείστηκε χρήματα από τον Νίκο.
Ο Γιάννης είναι πιο ψηλός από τον Αναστάση.	Ο Αναστάσης είναι πιο κοντός από τον Γιάννη.
Η Μαρία μαθαίνει αγγλικά.	Η Μαρία διδάσκεται την αγγλική γλώσσα.
Ο Χρήστος είναι ο πατέρας του Γιώργου.	Ο Γιώργος είναι ο γιος του Χρήστου.
Ο Παύλος είναι ποδοσφαιριστής.	Ο Παύλος αγωνίζεται στη δεύτερη ποδοσφαιρική κατηγορία με την ομάδα της Κορίνθου.

Συμπεράσματα: Στην πρώτη περίπτωση τα υποκείμενα και τα αντικείμενα των προτάσεων καθώς και η φωνή του ρήματος μεταβάλλονται. Η σημασία όμως, δεν αλλάζει, ενώ το αληθές ή ψευδές των προτάσεων εξαρτάται από την πραγματικότητα.

Στη δεύτερη περίπτωση η σύγκριση μεταξύ των δύο προσώπων επιτυγχάνεται με τη χρήση αντώνυμων λέξεων και είναι σημασιολογικά όμοιες. Στο τρίτο ζεύγος προτάσεων υπάρχει αντικατάσταση όρων από σημασιολογικά εγγενείς λέξεις ή φράσεις. Το αντικείμενο της πρώτης πρότασης *αγγλικά* και το ενεργητικό ρήμα *μαθαίνει* αντικαθίστανται από το παθητικό *διδάσκεται* και την ονοματική φράση *την αγγλική γλώσσα*. Στο τέταρτο ζεύγος προτάσεων υπάρχει αντικατάσταση λέξης και αντιμετάθεση των υποκειμένων, ενώ η σημασία δεν αλλάζει. Στην τελευταία περίπτωση, η ιδιότητα του υποκειμένου, δηλαδή η λέξη *ποδοσφαιριστής* εκφράζεται έμμεσα και περιφραστικά με τη χρήση άλλων όρων, όπως *αγωνίζεται*, *δεύτερη ποδοσφαιρική κατηγορία* και *ομάδα*. Η σημασία επομένως, παραμένει η ίδια σε όλες τις περιπτώσεις.

2.5.3 Η περίπτωση της συνεπαγωγής

Η συνεπαγωγή μεταξύ των προτάσεων ταυτίζεται με τη γνώση της αλήθειας μιας πρότασης, αφού προηγουμένως έχουν εξεταστεί οι συνθήκες αληθείας της πρώτης πρότασης. Η διατύπωση της σημασιολογικής σχέσης εδράζεται στην περίπτωση αυτή στο γεγονός πως εάν ισχύει η αλήθεια ή το ψεύδος της πρώτης, τότε ισχύει κατ' αντιστοιχία και η αλήθεια ή το ψεύδος της δεύτερης πρότασης (Fromkin και συν., 2013).

Συνεπαγωγή	
Η Μαρία και ο Γιάννης βάπτισαν πέρυσι το παιδί τους.	Το παιδί της Μαρίας και του Γιάννη λέγεται Δημήτρης.
Ο παππούς του πέθανε από ανίατη ασθένεια.	Ο παππούς του δε ζει.
Ο Δημήτρης κέρδισε το λαχείο.	Ο Δημήτρης ζει πλουσιοπάροχα.

Συμπεράσματα: Στην πρώτη περίπτωση το γεγονός της βάπτισης σημαίνει ότι το άτομο αποκτά ένα όνομα. Η δεύτερη πρόταση τεκμηριώνει το αληθές γεγονός της πρώτης. Στη δεύτερη περίπτωση ο θάνατος ενός ανθρώπου ταυτίζεται με την μη ύπαρξη του, ενώ στο τρίτο ζεύγος προτάσεων η απόκτηση κέρδους μέσω ενός τυχερού παιχνιδιού συνεπάγεται τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου.

2.5.4 Η περίπτωση της αρνητικής συνεπαγωγής

Η αλήθεια μιας πρότασης συνεπάγεται αναγκαστικά το ψεύδος μιας άλλης. Στην περίπτωση αυτή, εάν η μία πρόταση κάθε ζεύγους είναι αληθής, η δεύτερη είναι αναπόφευκτα ψευδής. Συνεπώς, η αλήθεια της μιας πρότασης διαψεύδει την αλήθεια της δεύτερης, διότι εκ των πραγμάτων δεν είναι δυνατό να ισχύουν και οι δύο (Fromkin και συν., 2013). Στα παραδείγματα που ακολουθούν περιγράφονται καταστάσεις ή ιδιότητες των υποκειμένων που είναι αυτοαναιρέσιμες.

Αρνητική συνεπαγωγή	
Ο Χάρης εργάζεται στο νοσοκομείο κάθε πρωί.	Ο Χάρης είναι δάσκαλος.
Η Βασιλική είναι φοιτήτρια Νομικής.	Η Βασιλική δε γνωρίζει ανάγνωση.
Η Δήμητρα ζει στην Αυστραλία.	Η Δήμητρα ζει στη Θεσσαλονίκη.

Συμπεράσματα: Στο πρώτο ζεύγος προτάσεων το αληθές είναι πως τα δύο εργασιακά επαγγέλματα είναι πρωινά. Συνεπώς, δεν είναι εφικτό το ίδιο πρόσωπο χωροχρονικά να βρί-

σκεται σε δυο διαφορετικές εργασίες και ως εκ τούτου το αληθές της μίας πρότασης συνεπάγεται το ψευδές της άλλης. Στο δεύτερο ζεύγος προτάσεων η Βασιλική, εάν όντως δε γνωρίζει ανάγνωση, δεν μπορεί να είναι φοιτήτρια Νομικής και το αντίστροφο. Στην τελευταία περίπτωση η Δήμητρα δεν είναι εφικτό να ζει ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικές χώρες, εάν δηλαδή, ζει στην Ελλάδα (Θεσσαλονίκη) τότε δεν μπορεί να είναι και στην Αυστραλία.

2.5.5 Η περίπτωση της μη κυριολεκτικής σημασίας

Η κυριολεκτική χρήση της γλώσσας ταυτίζεται με την αναφορική χρήση της, επειδή οι λέξεις που αξιοποιούνται στο λόγο αποδίδουν με άρτιο τρόπο τη σημασία και προσδιορίζουν ευθέως το περιεχόμενο ή σημααινόμενο. Όταν δεν ισχύει η παραπάνω διαπίστωση ως προς τη χρήση του λόγου τότε η σημασία μιας φράσης είναι εφικτό να μην γίνεται άμεσα εμφανής, αλλά να απαιτείται μια ερμηνεία των όρων με σκοπό την ερμηνεία της εάν και εφόσον είναι δυνατή (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

Διακρίνονται 3 περιπτώσεις ασαφούς λόγου είτε προς την κυριολεκτική διάσταση του είτε προς την αληθή σημασία. Πρόκειται για την αντίφαση/ανωμαλία όπου δε συγκροτείται ένα ασφαλές νόημα, διότι εντός της πρότασης υπάρχουν στοιχεία που την καθιστούν ανεπαρκή σημασιολογικά, τον μεταφορικό λόγο όπου υπάρχει μη κυριολεκτική σημασία και τους ιδιωτισμούς, όπου η σημασία δεν εξαρτάται από την επιμέρους σημασία των όρων που αποτελούν τη φράση/πρόταση. Για την τελευταία κατηγορία αναφέρεται ότι τακτικά δεν ισχύουν οι κανόνες συνδυασμού των σημασιακών ιδιοτήτων, ενώ γραμματικά όσο και σημασιολογικά, εξαιτίας κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών οι ομιλητές οφείλουν να μαθαίνουν τους ειδικούς περιορισμούς που διέπουν τη χρήση τους στις προτάσεις (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 268-269).

Η πορτοκαλιά είναι θηλαστικό ζώο	Αντίφαση/ανωμαλία
Ο μαθητής αυτός είναι ξύλο απελέκητο	Μεταφορά
Ο Νίκος έπεσε έξω με το νέο μαγαζί.	Ιδιωματισμός

Συμπεράσματα: Η πρώτη πρόταση υπάγεται στην πρώτη κατηγορία καθώς η πορτοκαλιά είναι δέντρο και όχι ζώο, άρα σημασιολογικά δεν μπορεί να αποδοθεί ορθά. Ακολούθως, η δεύτερη περίπτωση είναι πρόταση μεταφορική, διότι η κυριολεκτική φράση «ξύλο απελέκητο» που συνεπάγεται σημασιολογικά το ακατέργαστο ξύλο, αποδίδεται σε ένα άτομο για να δηλωθεί η ανετοιμότητά του να ανταποκριθεί σε μια μαθησιακή διαδικασία. Στην τελευταία περίπτωση με τη φράση «έπεσε έξω», δηλώνεται η διάψευση σε μία πρόβλεψη κατά βάση οικονομική, η οποία δε σχετίζεται με την κυριολεκτική διάσταση κάποιας πιθανής πτώσης εκτός ενός πιθανού ορίου.

3. Παράγοντες που επιδρούν στον αναγνωστικό γραμματισμό

3.1 Η μνήμη

Κατά τον Πόρποδα (2002: 41), η ανάγνωση αποτελεί μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, όπου γίνεται εφικτή η μετάβαση στη σημασιολογική μνήμη με σκοπό την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Ιδιαίτερα μάλιστα, η ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης φαίνεται ότι θέτει ως προαπαιτούμενες τις δυο βασικές, ανεξάρτητες, αλλά και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης.

Η αποκωδικοποίηση θεωρείται ως μια γνωστική λειτουργία που απαιτεί αρχικά την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων του γραπτού κώδικα εκ μέρους του αναγνώστη, αλλά και τη μετατροπή τους σε φωνολογική παράσταση (Πόρποδας, 2002: 41-45). Η ανάγνωση και η κατανόηση ενός κειμένου αποτελούν μια σύνθετη και απαιτητική λειτουργία, η οποία σχετίζεται με τη δομή του κειμένου, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη για το θέμα του κειμένου και την ικανότητα γνωστικής επεξεργασίας των κειμενικών στοιχείων. Τέλος, η κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου περιλαμβάνει τις διαδικασίες πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου, οι οποίες τελούνται κατά κύριο λόγο στο μνημονικό πεδίο (Πόρποδας, 2002). Σημαντικό ρόλο επομένως, για την τέλεση των παραπάνω διεργασιών εκ μέρους του αναγνώστη διαδραματίζει η μνήμη.

Κατά τη Μπαμπλέκου (2011), η μνήμη διακρίνεται σε τρεις βασικούς τύπους, την αισθητηριακή, την βραχύχρονη και τη μακρόχρονη. Ο άνθρωπος ερχόμενος σε επαφή με το περιβάλλον βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με αυτό, μια κατάσταση που είναι δυνατή εξαιτίας της πρόσληψης των ερεθισμάτων μέσω των αισθήσεων. Επί παραδείγματι, τα ακουστικά ή οπτικά ερεθίσματα κατόπιν της επιτυχούς πρόσκτησής τους από το περιβάλλον μεταβιβάζονται εν συνεχεία στην αισθητηριακή μνήμη, η οποία με τη σειρά της συγκρατεί τις ελάχιστες πληροφορίες για ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Το σύστημα αισθητηριακής συγκράτησης κρατά τις πληροφορίες για ελάχιστο χρονικό διάστημα που εν δυνάμει προσεγγίζει τα 2 δεύτερα (Μπαμπλέκου, 2011). Με την είσοδο των πληροφοριών επιτυγχάνεται η έναρξη της επεξεργασίας τους με σκοπό την αξιολόγηση της φύσης τους, αλλά λόγω της περιορισμένης χωρητικότητας, κατόπιν αρκετών δευτερολέπτων (30 δεύτερα μέγιστο) ένα πολύ σημαντικό τμήμα των πληροφοριών χάνεται (Μπαμπλέκου, 2011). Οι υπόλοιπες πληροφορίες που κρίνονται ως αναγκαίες ακολουθούν το δεύτερο στάδιο μεταβίβασης τους προς ένα άλλο μνημονικό δομικό σύστημα διαφορετικά παραμένουν στη βραχύχρονη μνήμη, η οποία

αποτελεί τμήμα ενός μεγαλύτερου συγκροτήματος, της εργασιακής μνήμης, όπου συνήθως διεξάγονται διεργασίες κωδικοποίησης της πληροφορίας (Μπαμπλέκου, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι απαραίτητη για την προσωρινή διατήρηση των πληροφοριών (για παράδειγμα, λεκτικό ή οπτικό περιεχόμενο), η εργασιακή μνήμη έχει σημαντικό ρόλο κυρίως στη διατήρηση και την αξιοποίηση των πληροφοριών, με τη συμμετοχή πρόσθετων πόρων επεξεργασίας υπερβαίνοντας το ρόλο της απλής αποθήκευσης πληροφοριών (Pettigrew & Hillis, 2014).

Η εργασιακή μνήμη είναι ένας πόρος επεξεργασίας με περιορισμένη χωρητικότητα, που εμπλέκεται στη διατήρηση των πληροφοριών, ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζεται τις πληροφορίες (Just & Carpenter, 1992: 124). Ειδικότερα, πρόκειται για μια γνωστική πηγή, η οποία είναι κατάλληλη για την αποθήκευση των πληροφοριών κατά το στάδιο της επεξεργασίας των εισερχόμενων ή προσφάτως αντλημένων πληροφοριών που χρησιμοποιούνται σε άλλες γνωστικές διεργασίες και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία κατανόησης του κειμένου (de Ribaupierre, 2000).

Επιπλέον, η εργασιακή μνήμη βοηθά στη διαδικασία σύνθεσης των πληροφοριών με σκοπό την μετατροπή τους, ενώ δομικά, το σύστημά της απαρτίζεται από ένα σύστημα ελέγχου και από τρία επιμέρους συστήματα. Το πρώτο σύστημα είναι το σύστημα οπτικοχωρικής αποτύπωσης, όπου αξιολογούνται πληροφορίες για το μέγεθος, το σχήμα κ.λπ. Το δεύτερο σύστημα περιλαμβάνει το διαχειριστή επεισοδίων, ο ρόλος του οποίου είναι η σύνδεση με σκοπό τη συνεργασία μεταξύ εργασιακής μνήμης και μακρόχρονης μνήμης. Το τρίτο σύστημα είναι το φωνολογικό κύκλωμα, εκεί όπου διεξάγεται η επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών (Μπαμπλέκου, 2011). Τέλος, στην μακρόχρονη μνήμη αποθηκεύεται και ταξινομείται το σύνολο των πληροφοριών με στόχο τη μελλοντική του αξιοποίηση και χρήση ανάλογα με το προσφερθέν περιβάλλον. Επισημαίνεται ακόμη, ότι στην μακρόχρονη μνήμη υπάρχουν δυο κύριοι τύποι αποθήκευσης, η δηλωτική μνήμη και η διαδικαστική. Στη δηλωτική μνήμη, εμπεριέχονται τα σημασιολογικά δεδομένα, οι έννοιες, δηλαδή, καθώς και τα γεγονότα. Αντίθετα στη διαδικαστική μνήμη εντοπίζονται πληροφορίες για δεξιότητες και συναισθήματα (Μπαμπλέκου, 2011). Η αναφορά στο δομικό σχήμα της μνήμης και των λειτουργιών που αυτή επιτελεί στα επιμέρους τμήματά της είναι απαραίτητη για την κατανόηση της διαδικασίας της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών η εργασιακή μνήμη συσχετίζεται σημαντικά με το λεξιλόγιο (Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2007. Davidse, de Jong, Bus, Stephan, Huijbregts, & Swaab, 2011). Στην έρευνα του Leseman και των συνεργατών του (2007), σε ένα δείγμα 68 παιδιών ηλικίας 4 ετών στη Δανία, εξετάστηκε η δυνατότητα κατανόησης σε

αφηγηματικά κείμενα, όπου αξιολογήθηκε ο γραμματισμός των παιδιών σε σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το λεξιλόγιο και την εργασιακή μνήμη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με χαμηλή χωρητικότητα εργασιακής μνήμης και υποβαθμισμένο ακαδημαϊκό γλωσσικό υπόβαθρο βρίσκονταν σε πιο μειονεκτική θέση συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που διέθεταν μεγαλύτερη εργασιακή μνήμη. Στην ερευνητική προσπάθεια των Davidse, de Jong, Bus, Stephan, Huijbregts και Swaab (2011) σε δείγμα 228 παιδιών νηπιαγωγείου διαπιστώθηκε ότι η βραχύχρονη μνήμη προέβλεπε την ανάπτυξη του λεξιλογίου.

Στην έρευνα των Borella και de Ribaupierre (2014) παρατηρήθηκε ότι η συνεισφορά της ηλικίας, της εργασιακής μνήμης και της ταχύτητας επεξεργασίας του κειμένου στην απόδοση στον τομέα της κατανόηση εξαρτώνται από τις απαιτήσεις του κειμένου. Ειδικότερα, η εργασιακή μνήμη εξηγεί ένα σημαντικό μέρος της διακύμανσης των επιδόσεων στην κατανόηση του κειμένου ανεξάρτητα από την επιρροή της ηλικίας. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει και επιβεβαιώνει τον καίριο ρόλο της εργασιακής μνήμης στην κατανόηση κειμένου (Borella, & de Ribaupierre, 2014). Επίσης στην έρευνα των Swanson και Berninger (1995) εξήχθη το συμπέρασμα πως η εργασιακή μνήμη επηρεάζει την κατανόηση, επειδή παρέχει τη δυνατότητα αποθήκευσης πληροφοριών για μια ευρεία ποικιλία εργασιών, τουλάχιστον στον λεκτικό τομέα. Επίσης, διαπιστώνεται μια σημαντική σχέση μεταξύ της εργασιακής μνήμης και του αναγνωστικού γραμματισμού στους λιγότερο αποτελεσματικούς αναγνώστες. Στο σύνολό τους, τα ευρήματα δείχνουν ότι τα προβλήματα λιγότερο ειδικευμένων αναγνωστών στην κατανόηση εν μέρει σχετίζονται με την επεξεργασία των λεκτικών πληροφοριών σε εκτελεστικό επίπεδο στο σύστημα της εργασιακής μνήμης (Swanson & Berninger, 1995). Τα παραπάνω συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, διότι η γνώση της δομής της μνήμης είναι απαραίτητη συνιστώσα για την ερμηνεία των επιδράσεών της στην κατανόηση του κειμένου και την κατάκτηση του νοήματος.

3.2 Οι στρατηγικές ανάγνωσης

Οι στρατηγικές ανάγνωσης αναδεικνύουν τόσο τον τρόπο με τον οποίο οι αναγνώστες διαχειρίζονται την αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο όσο και τις δυνητικές ικανότητες κατανόησης του κειμένου. Όπως υποστηρίζεται, οι στρατηγικές ανάγνωσης εξαρτώνται από κάποιες συνισταμένες, οι οποίες δεν είναι άλλες από το περιεχόμενο, το είδος του κειμένου, τη μαθησιακή κατάσταση, αλλά και τα υποκείμενα που συμμετέχουν (Street, 2001). Ο ερευνητικός χώρος που εστιάζει σε ζητήματα ανάγνωσης και μεταγνωστικών διαδικασιών δείχνει ότι όταν

οι αναγνώστες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου, τότε συνηθίζουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές, ώστε να υπερκεράσουν τα εμπόδια που συναντώνται για την ορθή απόδοση της σημασίας (Wen, 2003). Συμπεραίνεται, ότι όταν η εννοιολογική γνώση είναι ανεπαρκής ή σε περιπτώσεις που η εξοικείωση με το κείμενο είναι χαμηλή, οι αναγνωστικές στρατηγικές διαδραματίζουν ρόλο μείζονος σημασίας στον αναγνωστικό γραμματισμό (McNamara, 2004).

Για τον εννοιολογικό προσδιορισμό των αναγνωστικών στρατηγικών με σκοπό την κατανόηση του κειμένου έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς αρκετές προσεγγίσεις ανάλογα με το πεδίο οπτικής. Σύμφωνα με τον Graesser (2007: 6), πρόκειται για *«γνωστικές ή συμπεριφορικές ενέργειες, οι οποίες έχουν θεσπιστεί κάτω από συγκεκριμένες συμφραζόμενες καταστάσεις, με στόχο τη βελτίωση ορισμένων πτυχών της κατανόησης»*. Κατά τους Afflerbach, Pearson και Paris (2008: 368), οι στρατηγικές ανάγνωσης αποτελούν εκείνες τις *συγκεκριμένες, σκόπιμες και στοχοπροσηλωμένες ψυχικές διαδικασίες, οι οποίες ελέγχουν και τροποποιούν τις προσπάθειες του αναγνώστη να αποκωδικοποιήσουν ένα κείμενο, να καταλάβουν τις λέξεις και να κατασκευάσουν το νόημα ενός κειμένου*. Η Oxford (2001: 166) ανέπτυξε έναν ορισμό για τις στρατηγικές κατανόησης ενός κειμένου, σύμφωνα με τον οποίο πρόκειται για *«συγκεκριμένες ενέργειες που χρησιμοποιούνται από το μαθητή, ώστε να επιτύχει την απόκτηση, την αποθήκευση, την ανάκτηση και τη χρήση των πληροφοριών που στόχο έχουν να καταστήσουν τη μάθηση ευκολότερη, ταχύτερη, πιο ευχάριστη, περισσότερο αυτο-κατευθυνόμενη και αποτελεσματικότερη»*. Με βάση τις παραπάνω εννοιολογικές προσεγγίσεις, οι στρατηγικές κατανόησης του κειμένου χαρακτηρίζονται ως συνειδητές ενέργειες, με συγκεκριμένο χαρακτήρα και αποσκοπούν στην καλύτερη δυνατή σημασιολογική απεικόνιση του εκάστοτε κειμένου που αποπειράται να κατανοήσει κάποιος αναγνώστης.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς διατυπώθηκαν διάφορες κατηγορίες στρατηγικών που αναφέρονται είτε σε διαφορετικές λειτουργίες, λόγω του δομικού τους χαρακτήρα ή των σκοπών που επιτελούν είτε σε χρονικές περιόδους χρήσης. Σύμφωνα με τους Chamot και O'Malley (1990), υπάρχουν τρεις κατηγορίες στρατηγικών ανάγνωσης, ταξινομημένες ανάλογα με τις λειτουργίες που επιτελούν. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται από τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη συμπλήρωση γνωστικών ζητουμένων, όπως τα συμπεράσματα και η ανάλυση των λέξεων. Η δεύτερη κατηγορία είναι οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες αξιοποιούνται για τον έλεγχο γνωστικών διαδικασιών, όπως η παρακολούθηση της κατανόησης και οι διορθώσεις. Η τρίτη κατηγορία απαρτίζεται από τις κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους αναγνώστες σε περίπτωση

συνεργατικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές/συνεργάτες κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Μια τέτοια περίπτωση είναι η αναζήτηση βοήθειας.

Οι McNamara, Ozuru, Best και O'Reilly (2007) πρότειναν 4 άξονες στο πλαίσιο της κατανόησης για την ταξινόμηση των στρατηγικών ανάγνωσης. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει εκείνες τις στρατηγικές που σκοπό έχουν την προετοιμασία της ανάγνωσης, συμπεριλαμβανομένων των στόχων της ανάγνωσης. Η δεύτερη κατηγορία ενέχει στο σύνολό της τις στρατηγικές που συνδράμουν στην ερμηνεία των λέξεων, των φράσεων και των ιδεών στο κείμενο και που βοηθούν τον αναγνώστη να αναπτύξει ένα συνεκτικό επίπεδο κατανόησης. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει στρατηγικές, οι οποίες αποσκοπούν στη σύνδεση του περιεχομένου του κειμένου με την προηγούμενη γνώση του αναγνώστη και βοηθούν τον αναγνώστη να αναπτύξει ένα καταστασιακό μοντέλο για το γραπτό υλικό. Η τελευταία κατηγορία στρατηγικών αφορά την οργάνωση, την αναδιάρθρωση και τη σύνθεση των πληροφοριών του κειμένου προκειμένου να διευκολυνθεί η συνολική επεξεργασία.

Οι γνωστικές στρατηγικές χαρακτηρίζονται από την άμεση αλληλεπίδραση με το κείμενο και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της κατανόησης λειτουργώντας με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης. Στις γνωστικές στρατηγικές υπάγονται οι ακόλουθες περιπτώσεις: η υπογράμμιση, η χρήση τίτλων-πλαγιότιτλων, η χρήση λεξικού, η εξαγωγή υποθέσεων από το περιεχόμενο, η εικόνα, η αξιοποίηση της προηγούμενης-προϋπάρχουσας γνώσης, η περίληψη, οι γλωσσικές ενδείξεις, η παράκαμψη των δύσκολων τμημάτων και η επανάληψη λέξεων ή φράσεων. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι υψηλότερου βαθμού δυσκολίας στρατηγικές που συνεπάγονται τον προγραμματισμό για τη μάθηση, την παρακολούθηση, τον εντοπισμό και την αποκατάσταση των αιτιών μιας επιτυχημένης ή αποτυχημένης κατανόησης (Pressley & Afflerbach, 1995).

Με κριτήριο τη χρονική διάρκεια που αξιοποιείται η εκάστοτε στρατηγική παρατηρούνται συγκεκριμένες ενέργειες εκ μέρους των μαθητών (McNamara και συν., 2007). Πριν την ανάγνωση, οι αναγνώστες δυνητικά σκέφτονται τι είδους γνώσεις διαθέτουν για τη θεματική κατηγορία ή τη δομή του κειμένου, ή ακόμη και για το είδος του, ενώ είναι εφικτό να κάνουν προβλέψεις για το υλικό που πρέπει να καλύψουν. Σε μεταγενέστερο στάδιο, δηλαδή κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, οι αναγνώστες μπορούν να ελέγξουν και να εξετάσουν, εάν οι προβλέψεις τους κατά το πρώτο στάδιο και η προηγούμενη γνώση τους είναι συνεπείς με το κείμενο. Ο αναγνώστης οφείλει να εξετάζει διαρκώς, αν αντιλαμβάνεται το κείμενο σε διάφορα επίπεδα, όπως για παράδειγμα στο επίπεδο της κατανόησης των σημασιών των λέξεων, όπου θα πρέπει να εκτελέσει κάποιες ενέργειες εάν του είναι άγνωστες. Το νόημα άλλωστε πρέπει

να αντλείται τόσο από τις προτάσεις όσο και από τις παραγράφους, ώστε να εξαχθεί μια συνεκτική εικόνα για τα ζητούμενα του κειμένου (McNamara και συν., 2007).

Υπάρχουν επίσης, συγκεκριμένες στρατηγικές τις οποίες οι αναγνώστες μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να διευκολύνουν τη διαδικασία της κατανόησης. Ένας κοινός τρόπος για την ορθή παρακολούθηση είναι η υπογράμμιση μερών του κειμένου ή το κράτημα σημειώσεων κατά την ανάγνωση. Η σημείωση, όπου η κατανόηση δεν μπορεί να καταστεί εφικτή, βοηθά τον αναγνώστη να θυμάται σε ποια χρονική διάρκεια και σε ποιο σημείο θα επιστρέψει, ώστε να ξαναδιαβάσει και να μελετήσει το κείμενο. Η γραφή σημειώσεων βοηθά στη διατήρηση της προσοχής, στην κατανόηση του αναγνώστη, και δυνητικά παρέχεται μια σύνοψη των κύριων σημείων από το κείμενο (McNamara και συν., 2007).

Επιπλέον, η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης εξαρτάται σημαντικά από τους στόχους της ανάγνωσης και τη φύση τους. Οι στόχοι της ανάγνωσης ποικίλλουν καθώς δύνανται να χαρακτηριστούν είτε αρκετά γενικοί (π.χ., ψυχαγωγία αντί για μάθηση) έως και πολύ συγκεκριμένοι (όπως, η ετοιμασία για απάντηση σε ερωτήσεις σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή η κατανόηση συγκεκριμένων πληροφοριών σχετικά με τη φύση των χημικών στοιχείων). Η φύση και η σαφήνεια του στόχου εξαρτώνται από την υφή του κειμένου που διαβάζεται, αλλά επηρεάζεται επίσης και από το επίπεδο της προϋπάρχουσας γνώσης του αναγνώστη σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου και τις ικανότητες κατανόησης του (McNamara και συν., 2007).

Η προεπισκόπηση του κειμένου είναι ίσως η πιο γνωστή στρατηγική, που χρησιμοποιείται πριν την ανάγνωση του κειμένου επιδιώκοντας την έρευνα του γραπτού υλικού. Γενικότερα, περιλαμβάνει την ανάγνωση σημείων-κλειδιών του κειμένου, όπως τον τίτλο, τις έντονες ή πλάγιες λέξεις, τους αριθμούς και τους πίνακες, την εισαγωγή και το συμπέρασμα και τις βασικές προτάσεις, όπως τις θεματικές περιόδους (π.χ., η πρώτη πρόταση κάθε παραγράφου). Αρχικά, η προεπισκόπηση εξυπηρετεί τον αναγνώστη στην προσπάθεια εξοικείωσής του με το περιεχόμενο του κειμένου, ώστε να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση (McNamara και συν., 2007). Επιπροσθέτως, η προεπισκόπηση βοηθά στην αναγνώριση της δομής του κειμένου. Η ανάγνωση των βασικών μερών ενός κειμένου, όπως ο τίτλος, και τα έντονα ή πλάγια γράμματα, συνδράμουν στην κατανόηση μερικών εκ των κύριων θεμάτων ή ζητημάτων που σχετίζονται με το κείμενο. Πρέπει να επισημανθεί ότι η προεπισκόπηση είναι ιδιαίτερα επωφελής κατά την ανάγνωση πληροφοριακών κειμένων. Τα κείμενα αυτά διαρθρώνονται και αναπτύσσονται με συγκεκριμένο και ρητό δομικό τρόπο, καθώς συνήθως διαθέτουν εισαγωγή, δικαιολογητικά στοιχεία, όπως τεκμήρια, πειράματα, αποδείξεις και συμπεράσματα, ενώ η χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής βοηθά τους αναγνώστες να εντοπίσουν τους στόχους της ανάγνωσης (McNamara και συν., 2007).

Η επανάληψη της ανάγνωσης είναι μια άλλη στρατηγική που αποτελεί σημαντικό πρώτο βήμα για τη χρήση περισσότερων ενεργητικών στρατηγικών που διευκολύνουν την κατανόηση κειμένου. Στη συνέχεια, αξιοποιείται μια άλλη στρατηγική, η παράφραση του κειμένου, δηλαδή, η αναδιατύπωση συγκεκριμένων τμημάτων του κειμένου με τη χρήση διαφορετικών λέξεων που είναι πιο οικείες ως προς τη χρήση και διατυπώνονται κατά τρόπο πιο συνήθη για τον αναγνώστη. Η παράφραση αποτελεί τη διαδικασία μετάλλαξης των επιφανειακών χαρακτηριστικών της πρότασης με την αντικατάσταση των λέξεων του περιεχομένου ή της συντακτικής δομής της πρότασης (McNamara και συν., 2007).

Μια άλλη στρατηγική που βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει με καλύτερο τρόπο τις προτάσεις είναι ο χωρισμός ή η διανομή των λέξεων σε μια πρόταση ή σε μικρές σημασιολογικές φράσεις (McNamara και συν., 2007). Η λογική της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι ότι με τον τρόπο αυτό ο αναγνώστης επιτυγχάνει τη διάσπαση της πρότασης σε μικρότερα και πιο διαχειρίσιμα τμήματα. Άλλη χρήσιμη στρατηγική, ιδιαίτερα για το σημασιολογικό σκέλος, είναι η γεφύρωση των συμπερασμάτων. Η στρατηγική αυτή απαιτεί συχνά πληροφορίες από το εξωτερικό περιβάλλον του κειμένου και ως εκ τούτου ως επί το πλείστον αφορούν την κατανόηση των πληροφοριών, των ιδεών και των σχέσεών τους που είναι ρητές στο κείμενο. Η γεφύρωση των συμπερασμάτων λαμβάνει μορφές που περιλαμβάνουν διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας, ανάλογα με την ικανότητα του αναγνώστη (McNamara και συν., 2007).

Ένα διαφορετικό είδος στρατηγικής είναι η χρήση των γενικών γνώσεων για τη δομή του κειμένου με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο αναγνώστης επιχειρεί να κάνει συνδέσεις μεταξύ των ιδεών παρακολουθώντας τον σκοπό για τον οποίο ένα κείμενο είναι δομημένο και έχει οργανωθεί. Ο λόγος για τον οποίο, είναι απαραίτητο ο αναγνώστης να κατανοήσει το ρόλο της δομής του κειμένου, είναι διότι η δομή βοηθά τον αναγνώστη να οργανώσει το περιεχόμενο και αυτό με τη σειρά του συμβάλλει στο χτίσιμο της νοητικής αναπαράστασης του περιεχομένου του κειμένου (McNamara και συν., 2007). Επισημαίνεται, ότι ο τρόπος με τον οποίο τα κείμενα είναι δομημένα διαφοροποιούνται ανάλογα με τη λειτουργία του είδους του κειμένου, καθώς σε γενικές γραμμές, τα κείμενα ταξινομούνται σε δύο κύριες κατηγορίες, τα αφηγηματικά ή τα πληροφοριακά. Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια, τα παιδιά διδάσκονται αφηγηματικά κείμενα που ακολουθούν μια γραμμатική δομή ιστορίας (π.χ. περιγραφές, χαρακτήρες, και άλλα χαρακτηριστικά της ιστορίας, η ευθυγράμμιση της αιτιώδους σχέσης και χρονικές σχέσεις).

Μία τελευταία, χρονοβόρα αλλά πολύ σημαντική στρατηγική είναι η περίληψη του περιεχομένου του κειμένου, διότι αναγκάζει τους αναγνώστες να αιτιολογήσουν έμμεσα μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου, εάν το αναγνωστικό υλικό είναι κατανοητό και σε ποια σημεία οι

ίδιοι εντοπίζουν δυσκολίες κατανόησης. Ο εντοπισμός δυσκολιών ως προς την κατανόηση με τη σειρά του οδηγεί σε πιθανές, μετέπειτα διορθωτικές δράσεις για τη βελτίωση της κατανόησης του γραπτού υλικού (π.χ., επανάληψη ανάγνωσης συγκεκριμένων τμημάτων του κειμένου που δεν μπορούν να ανακληθούν από τη μνήμη). Η γραφή μιας περίληψης βοηθά τους αναγνώστες τόσο στο να οργανώσουν το περιεχόμενο του κειμένου στο μακροεπίπεδο όσο και να διακρίνουν ποιες πληροφορίες μπορούν να αξιολογηθούν ως ωφέλιμες και ποιες όχι, ενώ χρησιμεύει ως βάση για πιο σύνθετες, δημιουργικές διαδικασίες (π.χ., κριτικό δοκίμιο, έκθεση, έρευνα), όπου συχνά απαιτούνται σε μετέπειτα στάδια για την εκτέλεση ακαδημαϊκών και επαγγελματικών ρυθμίσεων (McNamara και συν., 2007).

Αναφορικά με το επίπεδο των μαθητών, η χρήση, η διάρκεια και το είδος των στρατηγικών κατανόησης ποικίλει. Οι Chamot και O'Malley (1990) διαπίστωσαν ότι οι καλοί αναγνώστες είναι πιο ικανοί συγκριτικά με τους αδύναμους αναγνώστες στην παρακολούθηση της πορείας της κατανόησης και παράλληλα παρατηρήθηκε πως διαθέτουν καλύτερη επίγνωση και μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη χρήση των στρατηγικών σε σχέση με τους μαθητές με λιγότερες δυνατότητες.

Σε άλλη έρευνα, με δείγμα μαθητών ηλικίας 11 και 12 ετών αντίστοιχα, οι Anastasiou και Griva (2009) παρατήρησαν ότι οι αδύναμοι αναγνώστες χρησιμοποιούσαν γνωστικές στρατηγικές με λιγότερη συχνότητα και αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους καλούς αναγνώστες. Οι αναγνώστες που διέθεταν ευχέρεια, χρησιμοποιούσαν πιο τακτικά ένα είδος ανάγνωσης προσανατολισμένο προς την έννοια, ενώ οι αδύναμοι αναγνώστες υιοθετούσαν ένα μοντέλο ανάγνωσης εστιασμένο στη λέξη, επιδιώκοντας να επεξεργαστούν το νόημα της λέξης παρά να προσπαθήσουν να καταλάβουν και να συγκρατήσουν το νόημα του κειμένου. Επίσης, ανέφεραν περιορισμένες απαιτητικές γνωστικές στρατηγικές, όπως είναι η εξαγωγή υποθέσεων από το περιεχόμενο, η αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η χρήση εικόνας, η συγκράτηση της σημασίας σε νοητικό επίπεδο, ενώ επίσης διαπιστώθηκε έλλειμμα στην αξιοποίηση στρατηγικών βασισμένων στα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (Anastasiou & Griva, 2009).

Αναφορικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, οι αδύναμοι αναγνώστες είχαν επίγνωση ενός μικρότερου ρεπερτορίου μεταγνωστικών στρατηγικών, ενώ όπως φάνηκε τις χρησιμοποιούν λιγότερο σε σχέση με τους καλούς αναγνώστες, οι οποίοι κατανοούσαν ότι τα αναγνωστικά ζητούμενα απαιτούν διαφορετικές προσεγγίσεις και διέθεταν μια πιο συνθετική άποψη. Επίσης, ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι ότι οι αδύναμοι αναγνώστες απαντούσαν σε πολύ πιο χαμηλές αναλυτικές διαδικασίες. Ακόμη, οι αναγνώστες με ευχέρεια είχαν επίγνωση της χρήσης στρατηγικών, ώστε να επιτύχουν την επιδιωκόμενη κατανόηση την ώρα που οι αδύναμοι αναγνώστες συνήθιζαν να χρησιμοποιούν συνθηματικά για τις λέξεις επικεντρώνο-

ντας την προσοχή τους στην αποκωδικοποίηση του κειμένου, ενώ δεν και δεν ήταν σε θέση να ελέγξουν την αναγνωστική κατανόηση σε ικανοποιητικό βαθμό (Anastasiou & Griva, 2009).

Τα αποτελέσματα της ελληνικής μελέτης αποκάλυψαν μέτριες ενδοσυσχετίσεις μεταξύ της γνώσης γνωστικών στρατηγικών, της γνώσης μεταγνωστικών στρατηγικών και τον αναγνωστικό γραμματισμό. Η επίγνωση των γνωστικών στρατηγικών και των μεταγνωστικών στρατηγικών εξηγούσε το 7.7% και το 8.1% της διακύμανσης αντίστοιχα στην κατανόηση γραπτού λόγου πέρα και πάνω από την αναγνωστική ακρίβεια και την αναγνωστική ευχέρεια που εξηγούν από κοινού το 35% της συνολικής διακύμανσης (Anastasiou & Griva, 2009). Επιπλέον, οι καλοί αναγνώστες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές σχεδόν δυο φορές περισσότερο από τους αδύναμους αναγνώστες, οι οποίοι με τη σειρά τους σε ένα σύνολο 13 γνωστικών στρατηγικών, χρησιμοποιούσαν τις στρατηγικές οργάνωσης (η υπογράμμιση, η χρήση λεξιλογίου, η χρήση τίτλων και η σημείωση) συχνότερα (54.28%) συγκριτικά με τους αναγνώστες με προβλήματα κατανόησης. Τέλος, οι αναγνώστες που διέθεταν ευχέρεια ανέφεραν ότι η αξιοποίηση της στρατηγικής των τίτλων ήταν πιο τακτική σε σχέση με τους αντίστοιχους συμμαθητές τους (Anastasiou & Griva, 2009).

3.3 Το κίνητρο

Η λέξη *κίνητρο* προέρχεται ετυμολογικά από το συνηρημένο αρχαιοελληνικό ρήμα κινέω-κινώ. Σημασιολογικά συνεπάγεται τη δημιουργία κίνησης. Τα κίνητρα είναι εξαιρετικά πολύπλοκα, σύνθετα και είναι ευθέως σχετιζόμενα με το πλαίσιο αναφοράς (Slavin, 2007). Εν προκειμένω, αναφορικά με τον άνθρωπο, η λέξη κίνητρο ταυτίζεται με την εγρήγορσή του για την τέλεση ενός έργου. Η δραστηριότητα αυτή χαρακτηρίζεται και από μία κατεύθυνση για την επίτευξη ενός στόχου. Ο στόχος είναι μια τελική κατάσταση που θεωρείται εφικτή, όταν υπάρχει ένα δεδομένο επίπεδο ικανότητας και καταβολής κόπου και προσπάθειας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995). Επισημαίνεται, πως ο βαθμός προσήλωσης στον στόχο περιγράφει πτυχές της σχολικής κουλτούρας που είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία μέσα στο σχολείο (MacNeil, Prater, & Busch, 2009).

Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Το εσωτερικό κίνητρο (intrinsic motivation) προκύπτει από το ατομικό και προσωπικό ενδιαφέρον του καθενός για ένα θέμα ή μια δραστηριότητα που αποφέρει ικανοποίηση και απόλαυση και η συμμετοχή αποτελεί την ανταμοιβή γι' αυτό που συνειδητά πράττουν, δίχως την εξάρτηση από έκδηλες ανταμοιβές ή άλλους πιθανούς εξωτερικούς εξαναγκασμούς (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). Το εγγενές

κίνητρο, βρίσκεται στο επίκεντρο της αυτορυθμιζόμενης μάθησης και της αυτοδιάθεσης και ενσαρκώνει την επιθυμία ενός μαθητή για γνώση, αυθόρμητη περιέργεια και έρευνα (Unrau & Schlackman, 2006).

Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα (extrinsic motivation) είναι τα κίνητρα που ωθούν κάποιον στην ανάληψη μιας δραστηριότητας για την τέλεση ενός σκοπού, επειδή θεωρείται ότι η συμμετοχή θα καταλήξει σε επιθυμητά αποτελέσματα, όπως η λήψη μιας ανταμοιβής ή ενός επαίνου από τον εκπαιδευτικό ή η αποφυγή μιας τιμωρίας (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). Ένας αναγνώστης με εξωγενές κίνητρο που θέλει να λάβει ένα υψηλό βαθμό και να αποφύγει παράλληλα κάποιο είδος μομφής, όπως μια επίπληξη από έναν δάσκαλο ή γονέα διαβάζει, ώστε να επιτύχει τον κοινωνικά αποδεκτό σκοπό (Unrau & Schlackman, 2006). Με άλλα λόγια, όταν οι μαθητές επιθυμούν να αποφύγουν μια ποινή ή να προσεγγίσουν τις προσδοκίες των γονέων ή των εκπαιδευτικών είναι παρωθημένοι εξωγενώς, επειδή η επιθυμία τους να διαβάσουν ελέγχεται, καθορίζεται και οριοθετείται από το εξωτερικό περιβάλλον (Hidi, 2000). Άρα, η ανάγνωση των μαθητών που είναι εξωγενώς κινητοποιημένοι, δεν εξαρτάται από το ενδιαφέρον τους αλλά από την επιθυμία τους να επιτύχουν κοινωνικά αποδεκτά αποτελέσματα (όπως καλοί βαθμοί, αναγνώριση από τους άλλους). Οι μαθητές διαβάζουν, γιατί είναι ένα μέσο για την απόδειξη της αριστείας που τεκμηριώνει την αίσθηση της αυτοαξίας (House, 2007).

Το κίνητρο των μαθητών αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται σημαντικά με την ακαδημαϊκή τους πορεία (House, 2007). Αναφορικά με τον αναγνωστικό γραμματισμό, το κίνητρο αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες στη διαδικασία παραγωγής νοήματος εκ μέρους των μαθητών (Pinnell, 2006). Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί, επειδή οι παρωθημένοι μαθητές είναι πιο πιθανό να διαβάζουν με μεγαλύτερη συχνότητα και συνέπεια. Σύμφωνα με τους Garton και Pratt (2004), όσο περισσότερο διαβάζουν τα παιδιά στο σπίτι, ή στο σχολείο τόσο καλύτερες επιδόσεις παρουσιάζουν στην κατανόηση κειμένου. Στις δυτικές χώρες, η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση συχνά ασκούν περισσότερη προσπάθεια και διαθέτουν μεγαλύτερη επιμονή σε σχέση με τους μαθητές που αξιολογούν την ανάγνωση ως ένα εργαλείο για την επίτευξη εσωτερικών στόχων. Ως εκ τούτου, οι μαθητές που είναι πιο εγγενώς κινητοποιημένοι έχουν συχνά υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από τους μαθητές, οι οποίοι κατά κύριο λόγο παρωθούνται εξωγενώς (Deci & Ryan, 2002).

Επιπλέον, ένα ακόμη χρήσιμο στοιχείο, είναι πως το κίνητρο των μαθητών μειώνεται σταδιακά κατά τη μετάβασή τους από το δημοτικό στο λύκειο (Eccles, Lord, & Buchanan, 1996). Σε μια τριετή διαχρονική μελέτη που εξεταζόταν η μετάβαση των μαθητών από το γυμνάσιο

στο λύκειο οι Otis, Grouzet και Pelletier (2005) βρήκαν ότι τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό κίνητρο μειώνονταν σταδιακά, καθώς οι μαθητές προβιβάζονταν σε επόμενη τάξη. Τέλος, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που συνδέεται με το κίνητρο των μαθητών και με την επιτυχία στην ανάγνωση είναι το οικογενειακό πολιτιστικό κεφάλαιο (Chiu & Chow, 2010).

3.4 Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών

Από τη στιγμή της γέννησης και έπειτα, το άτομο κοινωνικοποιείται σταδιακά και καθίσταται λειτουργικό ως ένα επίπεδο με την πάροδο του χρόνου, ανάλογα με το είδος και το μέτρο της αγωγής που έχει επιλέξει να ακολουθεί το οικογενειακό του περιβάλλον. Σύμφωνα με την οικοσυστημική θεωρία του Brofenbrenner (1979), η πορεία της ανάπτυξης του ατόμου επηρεάζεται από το εκάστοτε πλαίσιο και κυρίως από τις μικροσυστημικές δομές, δηλαδή το σχολείο, την οικογένεια, τη γειτονιά, τους συνομηλίκους του και τις διαρκείς διασυνδέσεις και αλληλεπιδράσεις του με τα παραπάνω. Όπως άλλωστε υποστηρίζουν οι Larson και Marsh (2005: 100), *«το παιδί είναι ένα ενεργό μέλος μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινότητας εκπαιδευομένων, στην οποία η γνώση κατασκευάζεται και κατασκευάζεται από μεγαλύτερα πολιτισμικά συστήματα»*. Η οικογένεια, επομένως, είναι το πρωταρχικό και εξέχον σύστημα επίδρασης, επειδή αποτελεί έναν δια βίου πόρο αλληλεξάρτησης με το παιδί και κατ' αντιστοιχία ο αναγνωστικός γραμματισμός των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά από τον συγκεκριμένο παράγοντα.

Κατά την Epstein (2011), η συμμετοχή της οικογένειας στον τομέα του γραμματισμού γενικότερα, διακρίνεται σε τέσσερις περιπτώσεις, οι οποίες εμπεριέχουν την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους οι γονείς υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών τους. Η πρώτη κατηγορία είναι οι δραστηριότητες μάθησης που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι. Οι δραστηριότητες αυτές παρουσιάζονται σε χώρους, όπου επιτελείται κάποια διαδικασία μάθησης των παιδιών με τους γονείς τους, όπως σε βιβλιοθήκες και μουσεία. Η δεύτερη κατηγορία αφορά την εμπλοκή της οικογένειας στο σχολείο. Πρόκειται για τις ενέργειες και τις αλληλεπιδράσεις των γονέων στο σχολικό περιβάλλον, όπως είναι η συμμετοχή στη συγκέντρωση γονέων, στα συμβούλια και στον εθελοντισμό. Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται οι στρατηγικές και οι πρακτικές των σχολείων και των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της συνεργασίας με την οικογένεια, ενώ στην τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι υποστηρικτικές δραστηριότητες των γονέων με σκοπό την ανάπτυξη των παιδιών και την ευημερία τους, όπως είναι η φύση και η ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού και ο καθορισμός κανόνων.

Πέρα από τα είδη εμπλοκής, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης εκ μέρους του μαθητή διαδραματίζουν οι συμπεριφορές και οι στάσεις των γονέων απέναντι στην ανάγνωση. Κατά τους Bracken και Fishel (2008), οι πρακτικές ανάγνωσης και οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων προβλέπουν τις πρώιμες αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών. Η παραπάνω διαπίστωση τεκμηριώνεται από μια πληθώρα μελετών αναφορικά με την αρωγή της οικογένειας στη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου.

Σε μια μετα-ανάλυση (Sénéchal, 2006) συγκρίθηκαν τρεις τύποι συμμετοχής των γονέων στον τομέα της ανάπτυξης του αναγνωστικού γραμματισμού. Ειδικότερα, μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα και η διαφορά μεταξύ της διδασκαλίας ειδικών δεξιοτήτων γραμματισμού, η εστίαση της προσοχής και της ακοής των γονέων κατά την ανάγνωση των παιδιών τους και η διαδικασία ανάγνωσης εκ μέρους των γονέων προς τα παιδιά. Σύμφωνα με τη γενική αποτίμηση των αποτελεσμάτων, η συμμετοχή των γονέων είχε θετική επίδραση στην αναγνωστική επιτυχία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που διδάσκουν στα παιδιά τους ειδικές δεξιότητες γραμματισμού, όπως είναι το αλφάβητο, η ανάγνωση λέξεων ή γραμμάτων και οι αντιστοιχίες μεταξύ ήχου και λέξεων ακολουθούν μια διαδικασία, η οποία είναι δύο φορές πιο αποτελεσματική από τη μέθοδο της εστίασης προσοχής κατά την ανάγνωση των μαθητών και έξι φορές πιο αποτελεσματική από την ανάγνωση των γονέων με δέκτες τους απογόνους τους. Ακόμη σε μια μελέτη των Olofson και Niedersoe (1999) αναφέρεται ότι οι γονείς των παιδιών που δήλωναν ότι παρουσιάζουν πολύ χαμηλό ενδιαφέρον για τα βιβλία και την ανάγνωση ιστοριών, πριν τα παιδιά τους συμπληρώσουν την ηλικία των 5, εκείνα εν συνεχεία παρουσίαζαν περιορισμένες δεξιότητες ανάγνωσης στην 4^η τάξη.

Σε μια άλλη μετα-ανάλυση, η οποία περιλαμβάνει 50 μελέτες, διαπιστώθηκε πως οι μορφές γονεϊκής συμμετοχής που απαιτούσαν μεγάλη επένδυση χρόνου, όπως η επικοινωνία και η ανάγνωση με το παιδί, καθώς και το είδος ανατροφής των παιδιών σε συνδυασμό με τις προσδοκίες, είχαν μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών σε σχέση με άλλες παραμέτρους, όπως η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο (Jeynes, 2005). Μάλιστα, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων σε γλωσσικές δραστηριότητες, ειδικότερα εκείνες που αφορούν τον γραμματισμό έχουν αναφερθεί και ταξινομηθεί ως σημαντικές στη βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010).

Επιπρόσθετα, το οικογενειακό περιβάλλον είναι ωφέλιμο για τους μαθητές με πολλούς τρόπους και σε τρεις κύριες διαστάσεις (Kirby, 2008). Αρχικά, με την έκθεση των παιδιών σε βιβλία και την ανάγνωση των ενηλίκων, είναι εφικτή η δημιουργία μιας αναγνωστικής κουλτούρας, στην οποία οι δεξιότητες ανάγνωσης κρίνονται ως πολύτιμες και επιθυμητές. Ακο-

λούθως, μέσω του γραμματισμού και των προφορικών δραστηριοτήτων, το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων, όπως της φωνολογικής επεξεργασίας (ικανότητα χειρισμού των ήχων εντός των λέξεων) με την οποία οι μαθητές εισάγονται στο σχολείο. Επίσης, το οικογενειακό περιβάλλον είναι σε θέση να παρέχει στο παιδί στοιχειώδεις δεξιότητες γραμματισμού, όπως τη γνώση των γραμμάτων, την αναγνώριση των λέξεων ή την αποκωδικοποίηση της λέξης. Παράλληλα, αν οι μαθητές εκτίθενται συχνά σε κείμενα και βιώνουν την εμπειρία της από κοινού ανάγνωσης με το γονέα θα έχουν μια ευκολότερη μετάβαση στις σχολικές προσδοκίες συμπεριφοράς (πώς να γυρνούν σελίδα, πού να κοιτάξουν κατά την ανάγνωση), καθώς και ένα γερό θεμέλιο για τον αναγνωστικό γραμματισμό, αφού *«η ανάγνωση βιβλίων θεωρείται ότι εξοικειώνει τα παιδιά με τη δομή των ιστοριών, τα σχήματα και τις συμβάσεις που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατανόηση κειμένων»*, (Kirby, 2008: 115).

Αναφορικά με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας τα παιδιά που ζουν σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στη μαθησιακή διαδικασία και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Duncan & Brooks-Gunn, 2000). Πολύ συχνά, βρίσκονται αντιμέτωποι με μια σειρά προβλημάτων, όπως η σχολική αποτυχία, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η αναπτυξιακή καθυστέρηση και πιθανά προβλήματα υγείας (Duncan & Brooks-Gunn, 2000). Επίσης, οι μαθητές από αυτές τις οικογένειες εισάγονται στο σχολείο με χαμηλά επίπεδα ως προς τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να καταστούν καλοί αναγνώστες και συνεχίζουν να πορεύονται πίσω από τους αντίστοιχους συμμαθητές τους από τα μεσαία και τα ανώτερα οικονομικά στρώματα καθόλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης (Masseti, 2009).

Επιπροσθέτως, ένας άλλος παράγοντας που καθιστά τους μαθητές γλωσσικά ευάλωτους και συχνά σχετίζεται ευθέως με τη μεταβλητή του χαμηλού εισοδήματος είναι τα χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης των γονέων (Raviv, Kessenich, & Morrison, 2004). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, το 62% των παιδιών με ένα γονέα που είχε αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι διάβαζαν κάθε μέρα, σε αντίθεση με το 28% των παιδιών των οποίων οι γονείς δεν είχαν ολοκληρώσει την απαραίτητη προβλεπόμενη φοίτηση (Smart, Sanson, Baxter, Edwards, & Hayes, 2008). Οι παραπάνω αναφορές ενισχύονται από την διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές από οικονομικά περιορισμένο περιβάλλον διαθέτουν λιγότερα υλικά, μέσα γραμματισμού, πόρους και εμπειρίες και όταν αρχίζουν το σχολείο υστερούν συγκριτικά με τους οικονομικά προνομιούχους μαθητές (Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd, & Leung, 2013).

Το οικογενειακό περιβάλλον συνεπώς, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει πολυποίκιλα τη μελλοντική πορεία του μαθητή. Ο αριθμός και η ποιότητα των βιβλίων στο

σπίτι, οι στάσεις των γονέων απέναντι στην ανάγνωση, οι στρατηγικές που υιοθετούν, η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, αλλά και το είδος του επαγγέλματος επηρεάζουν ανάλογα με τις τιμές τους και το επίπεδο του αναγνωστικού γραμματισμού των μαθητών.

3.5 Τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες του αναγνώστη

Η ανάγνωση αποτελεί μια συνεχή και σκόπιμη διαδικασία αποκωδικοποίησης του γραπτού υλικού εκ μέρους του αναγνώστη. Η ταυτότητα του τελευταίου καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την πορεία κατανόησης ενός κειμένου, καθώς η στάση, οι δυνατότητες, η γνώση και οι γενικότερες δεξιότητες οριοθετούν το πεδίο των δυνατοτήτων του. Η αντίληψη της αναγνωστικής κατανόησης, ως μιας διαδικασίας κατασκευής μιας συνεκτικής νοητικής αναπαράστασης του κειμένου, ωστόσο, απαιτεί ένα πολύπλοκο πλαίσιο που λαμβάνει υπόψη τους ρόλους του υπόβαθρου των γνώσεων, των γενικών γλωσσικών δεξιοτήτων με κυριότερο το λεξιλόγιο, τις διαδικασίες συμπερασμάτων-αποφάσεων, τις στρατηγικές κατανόησης, τη γνώση της δομής του κειμένου, την εργασιακή μνήμη, καθώς και τις περίπλοκες σχέσεις μεταξύ τους (McNamara, 2007).

Η αξία των στάσεων απέναντι στην ανάγνωση αποτυπώνεται και σε μια παλαιότερη μελέτη, η οποία διεξήχθη στην Αυστραλία, όπου μελετήθηκε ένα μεγάλο δείγμα μαθητών ($N=5.600$) το ηλικιακό εύρος των οποίων κυμαινόταν μεταξύ 5-14 ετών (Rowe & Rowe, 1992). Οι στάσεις προς την ανάγνωση και την αναγνωστική δραστηριότητα εξήγησε ένα σημαντικό τμήμα της διακύμανσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας για καθεμία από τις τέσσερις ηλικιακές ομάδες (5-6, 7-8, 9-11 και 12-14 ετών), ενώ οι μεταβλητές της οικογένειας και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης αντιπροσώπευαν πολύ μικρότερα τμήματα της διακύμανσης. Επιπλέον, οι αναγνωστικές δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στο σπίτι προέβλεπαν τις αναγνωστικές στάσεις των παιδιών σε κάθε ηλικιακή ομάδα.

Όπως αναφέρεται και παραπάνω ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική κατανόηση ενός κειμένου είναι η γνώση του λεξιλογίου. Σε ένα βασικό επίπεδο, η γνώση του λεξιλογίου επιδρά στην κατανόηση του κειμένου με δύο τρόπους είτε άμεσα είτε έμμεσα. Κατά τον άμεσο τρόπο το λεξιλόγιο βοηθά στη σημασιολογική επεξεργασία του κειμένου, ενώ με τον έμμεσο τρόπο επιδρά στις δεξιότητες ανάγνωσης των λέξεων. Για το λόγο αυτό, το περιορισμένο λεξιλόγιο, σε συνδυασμό με τις λιγοστές ικανότητες κατανόησης του προφορικού λόγου, με συνέπεια χαρακτηρίζει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης (Catts, Hogan, & Fey, 2003). Όπως υποστηρίζει ο Baumann (2009), η διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να ενισχύσει τον αναγνωστικό γραμματισμό, ειδικά όταν η εισαγωγή περιλαμβάνει ορισμούς και συναφείς πληροφορίες και πα-

ρέχει πολλαπλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες με λέξεις, ενώ απαιτείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην επεξεργασία των εννοιών και των λέξεων.

Ένας επιπρόσθετος κρίσιμος παράγοντας που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την κατανόηση του κειμένου είναι η ενασχόληση με την ανάγνωση, όταν αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα του ενδιαφέροντος και της ατομικής ευχαρίστησης. Πρόκειται για δυο στοιχεία της ατομικής ταυτότητας του ατόμου που ερμηνεύουν την προσωπική στάση απέναντι στην ανάγνωση. Το ενδιαφέρον αποτελεί τόσο μια κινητήριο μεταβλητή όσο και μια ψυχολογική κατάσταση, η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπων και αντικειμένων του περιβάλλοντος και χαρακτηρίζεται από αυξημένη προσοχή, συγκέντρωση και επίδραση (Hidi, 2001). Μεταξύ των ερευνητών έχει επικρατήσει η διάκριση ανάμεσα σε δυο τύπους ενδιαφέροντος, το οποίο είναι, το καταστασιακό και το ατομικό. Το καταστασιακό ενδιαφέρον προκαλείται από τους παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την προσοχή και αναπαριστούν μια ενέργεια, η οποία ενδεχομένως ασκεί μια μακροχρόνια επίδραση στη γνώση κάποιου ατόμου και στο σύστημα αξιών του και μετέπειτα συμβάλλει στην ανάπτυξη του ατομικού ενδιαφέροντος (Rotgans & Schmidt, 2011). Ο δεύτερος τύπος ενδιαφέροντος, το ατομικό ή προσωπικό, αναφέρεται σε μία καθαρά ατομική προδιάθεση που παρακολουθεί τα γεγονότα και τα αντικείμενα και προκαλεί την ενασχόληση με τις δραστηριότητες. Αυτή η προδιάθεση αναπτύσσεται αργά, τείνει να είναι μακράς διάρκειας και σχετίζεται με την αυξημένη γνώση και τις προσωπικές αξίες (Krapp, 2002).

Ειδικότερα, με βάση το κριτήριο του φύλου έχει παρατηρηθεί ότι τα κορίτσια δραστηριοποιούνται περισσότερο στον τομέα της ανάγνωσης συγκριτικά με τα αγόρια, τα οποία με τη σειρά τους ενδιαφέρονται για διαφορετικούς τύπους και είδη αναγνωστικού υλικού από τα κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια τείνουν να διαβάζουν βιβλία φαντασίας και περιοδικά, ενώ τα αγόρια διαβάζουν εφημερίδες και κόμικς συχνότερα απ' ό,τι τα κορίτσια (OECD, 2010b). Η μετα-ανάλυση των Clark και Rumbold (2006) έδειξε ότι η ανάγνωση για ευχαρίστηση συνδέεται θετικά με την κατανόηση του κειμένου και τη γραμματική, το εύρος του λεξιλογίου, ενώ προκαλεί μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον αναγνώστη.

Ένας ακόμη παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η ατομική ικανότητα του ατόμου στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης. Η κατανόηση θέτει ως προαπαιτούμενο αρχικό βήμα την ακριβή αποκωδικοποίηση των λέξεων και την αναγνώριση. Για το λόγο αυτό, η ικανότητα αποκωδικοποίησης και οι δεξιότητες αναγνώρισης των λέξεων είναι ιδιαίτερα προγνωστικές της ικανότητας κατανόησης (Perfetti & Hart, 2001). Η έρευνα έχει δείξει ότι ανάμεσα στους νέους αναγνώστες, οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης ερμηνεύουν και εξηγούν ένα μεγάλο μέρος της διακύμανσης στα επίπεδα της κατανόησης κειμένου και όσο η αναγνωστι-

κή ακρίβεια αυξάνεται με την ηλικία, οι γλωσσικές δεξιότητες κατανόησης μεταβάλλονται και γίνονται ο πιο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας (Francis, Fletcher, Catts, & Tomblin, 2005).

Επιπλέον, ρόλο μείζονος σημασίας στην ερμηνεία ενός κειμένου έχει το γνωστικό υπόβαθρο ενός ατόμου και ειδικότερα, οι σχετιζόμενες -με το κείμενο που διαβάζει- γνώσεις τις οποίες ανακαλεί. Μια μελέτη από τους Miller και Keenan (2009) έδειξε ότι οι επιδράσεις της προηγούμενης-προϋπάρχουσας γνώσης στην κατανόηση είναι μεγαλύτερες στους αδύναμους αναγνώστες. Οι αδύναμοι αναγνώστες με προϋπάρχουσες γνώσεις διαβάζουν το κείμενο περισσότερο αποτελεσματικά και πραγματοποιούν λιγότερα λάθη σε σχέση με τους αδύναμους αναγνώστες που δε διαθέτουν προηγούμενες γνώσεις για μια γραπτή πληροφορία. Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο, κατά τη φάση επεξεργασίας του κειμένου είναι το γεγονός πως οι αναγνώστες με περιορισμένες δυνατότητες και δίχως κάποια προϋπάρχουσα γνώση παρουσίαζαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις γραφικές πληροφορίες αντί για τις σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου (Priebe, Keenan, & Miller, 2011).

3.6 Το είδος και τα χαρακτηριστικά του κειμένου

Ο ρόλος του κειμένου στην κατανόηση είναι αυταπόδεικτος. Στοιχεία του κειμένου, όπως το επίπεδο του λεξιλογίου, η συντακτική δομή, το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος, η παρουσία μιας εικόνας που συνοδεύει το κείμενο, καθώς και ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου του συνδράμουν με διαφορετικό τρόπο στην κατανόηση εκ μέρους του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002: 415). Επί παραδείγματι, ο τίτλος του κειμένου, αξιοποιείται ως γνωστικό σχήμα και διευκολύνει τον αναγνώστη στη σύνδεση των επιμέρους πληροφοριών για την οικοδόμηση της γνώσης (Πόρποδας, 2002: 416). Παράλληλα, το αναγνωστικό υλικό μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ενδιαφέρον, νέο ή ευχάριστο και ένας μαθητής μπορεί συναισθηματικά να ανταποκριθεί σε αυτό με διαφορετικούς τρόπους, όταν διαβάζει (Sadoski & Paivio, 2007). Επομένως, το είδος, το περιεχόμενο, η μορφή, ο βαθμός δυσκολίας και η πιθανή πρόκληση ενδιαφέροντος είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό κατανόησης του αναγνώστη.

Αντίθετα, ο τύπος του κειμένου (αφηγηματικό-πληροφοριακό) επηρεάζει το επίπεδο κατανόησης, καθώς τα αφηγηματικά κείμενα θεωρούνται πιο βαθιά σε σχέση με τα πληροφοριακά (Αϊδίνης, 2012). Τα κείμενα είναι δυνατό να ταξινομηθούν σε δύο κύριες κατηγορίες, τα αφηγηματικά και τα πληροφοριακά. Αμφότερα διαφέρουν σε συγκεκριμένα στοιχεία, όπως το περιεχόμενο, τη δομή και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους και αναπόφευκτα χρειάζεται η αξιοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων από τους αναγνώστες. Τα αφηγηματικά κείμενα στο-

χεύουν στην τέρψη του αναγνώστη και περιλαμβάνουν τις ιστορίες, τα μυθιστορήματα και τα ποιήματα (Primor, Pierce, & Katzir, 2011). Αντίθετα, τα πληροφοριακά κείμενα χρησιμοποιούν σύνθετες συντακτικές και μορφολογικές δομές και περιλαμβάνουν μια υψηλή πυκνότητα λέξεων που φέρουν πληροφορίες προκειμένου να είναι περιεκτικά και να εξασφαλίζουν την ακρίβεια της έκφρασης (Snow, 2010). Σκοπός των πληροφοριακών κειμένων είναι η ενημέρωση ενός ατόμου για ένα ζήτημα, το οποίο μπορεί να άπτεται στους τομείς των επιστημών, του αθλητισμού κλπ.

Επιπλέον, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα αφηγηματικά κείμενα είναι συνήθως πιο απλή και πολλές φορές αποτελεί προσομοίωση της προφορικής γλώσσας. Ακόμη, η προϋπάρχουσα γνώση που απαιτείται για την επεξεργασία τους είναι γνώση που συνήθως αποκτάται εύκολα από τους μαθητές. Η δομή τους, επίσης, είναι αρκετές φορές απλή, αφού συνήθως περιλαμβάνουν μια σειρά από γεγονότα που συνδέονται με αιτιώδεις σχέσεις, ενώ το περιεχόμενο των αφηγηματικών κειμένων συνδέεται και ταυτίζεται με βιώματα των παιδιών από την καθημερινότητά τους (Best, Floyd, & McNamara, 2008).

Αντίθετα, στα πληροφοριακά κείμενα πρέπει ο αναγνώστης να συνδέσει τις προηγούμενες γνώσεις του με το κεντρικό θέμα, ώστε να το κατανοήσει ευκολότερα (Best και συν., 2008). Επίσης, το λεξιλόγιο των πληροφοριακών κειμένων είναι συνήθως πιο δύσκολο, επειδή περιλαμβάνει λέξεις με πυκνό νόημα, ενώ η δομή τους είναι πολύπλοκη και περιέχει έννοιες και ιδέες που βασίζονται σε πιο αφηρημένες και λογικές σχέσεις. Συνολικά, το περιεχόμενό τους είναι πιο αφηρημένο και τεχνικό και η προηγούμενη γνώση που πρέπει να ανακληθεί είναι γνώση που συνήθως δεν κατέχουν τα παιδιά (Best και συν., 2008).

3.7 Ο ρόλος του κράτους

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του αναγνωστικού γραμματισμού κατέχει το κράτος, καθώς είναι αυτό που καθορίζει μέσω των πολιτικών του, των σχολικών μονάδων, των αναλυτικών προγραμμάτων και του ειδικά καταρτισμένου προσωπικού του τις επιδόσεις των μαθητών σε σημαντικό βαθμό. Ένα σύνολο απαρτιζόμενο από 800 μετα-αναλύσεις στο χώρο της παιδαγωγικής σε χώρες υψηλού εισοδήματος προσδιόρισαν τις αλληλεπιδραστικές στρατηγικές στην τάξη, όπως είναι η αμοιβαία διδασκαλία, η αλληλοδιδασκτική, ο χρόνος ομιλίας των μαθητών και η ανατροφοδότηση, ως τους καθοριστικούς παράγοντες που είναι πολύ πιθανό να βοηθήσουν τα παιδιά στη μάθηση εν γένει (Hattie, 2012).

Το σχολείο αποτελεί έναν *de facto* κοινωνικοποιητικό μηχανισμό, το οποίο, υιοθετώντας τις επιταγές της εκάστοτε περιόδου, επιχειρεί την ομαλή ένταξη και προσαρμογή του ατόμου

στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Το σχολείο είναι επιφορτισμένο στο να επιτελεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες και ειδικότερα τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της μάθησης, της αγωγής, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Αυτός είναι ο βασικός λόγος για τον οποίο το σχολείο αποκαλείται παιδαγωγικός οργανισμός, ενώ επισημαίνεται ότι οι διαδικασίες αυτές έχουν ως βασικό σημείο του προσανατολισμού τους τον μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 38). Λαμβάνοντας υπόψη και τους ορισμούς που έχουν επισημανθεί για τον αναγνωστικό γραμματισμό, καθίσταται σαφές πως η εκπαίδευση και γενικότερα ο προσανατολισμός και η εθνική στρατηγική του εκάστοτε κράτους διαδραματίζουν ρόλο μείζονος σημασίας στους τομείς της γνώσης και της κοινωνικοποίησης του ατόμου.

Στο πλαίσιο αυτό πολλά κράτη κατέστησαν υποχρεωτική την προσχολική εκπαίδευση. Η Ελλάδα αποτελεί μία από τις 40 χώρες, σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία, η οποία διέθετε υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση (European Commission, 2014). Ειδικότερα, από το 2006, βάσει του νόμου 2525/1997, η φοίτηση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας 5 ετών και ο στόχος είναι *«να προετοιμαστεί ο μαθητής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να υποστηριχθούν οι εργαζόμενοι γονείς και να ενισχυθεί ο ρόλος της κρατικής μέριμνας με στόχο την εξάλειψη κάθε εκπαιδευτικό-κοινωνικών διακρίσεων»*.

Αξίζει να τονιστεί το γεγονός, πως η προσχολική εκπαίδευση έχει επεκταθεί σημαντικά την τελευταία εικοσαετία σε παγκόσμιο επίπεδο, με την εγγραφή των μαθητών να έχει αυξηθεί κατά 64% από το 1999 προσεγγίζοντας τα 184 εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο το 2012 (UNESCO, 2015). Η πρόσβαση σε καλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση έχει τεράστιο αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα στο τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι επιδράσεις συχνά επηρεάζουν τη μετέπειτα ζωή του μαθητή (Berlinski, Galiani, & Gertler, 2009). Σύμφωνα με τους van Kleeck και Schuele (2010), ο αντισταθμιστικός ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης επιδιώκει να ελαχιστοποιήσει την μετέπειτα σχολική αποτυχία ειδικότερα για τα παιδιά, τα οποία προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτικές οικογένειες. Αντίθετα, για τα παιδιά από αυτάρκειες - οικονομικά - οικογένειες, ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται ως εμπλουτιστικός, καθώς ακόμη και δίχως την προσχολική αγωγή, υπάρχει μικρή πιθανότητα αποτυχίας για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών.

Σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Ισπανία, η Γαλλία, η Λιθουανίας η Ουγγαρία, η Πορτογαλία και η Νορβηγία έχουν υιοθετήσει ειδικές στρατηγικές, προγράμματα και σχέδια για τη βελτίωση των επιπέδων του αναγνωστικού γραμματισμού (Eurydice, 2011). Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να στοχεύουν σε ολόκληρο τον πληθυσμό, ή να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες ομάδες που έχουν προσδιοριστεί ότι εμφανίζουν προβλήματα στον αναγνωστικό γραμματισμό. Επί παραδείγματι, το *λιθουανικό Εθνικό*

Πρόγραμμα Προώθησης της Ανάγνωσης (2006-2011), η ουγγρική στρατηγική με τίτλο «*Αναγνωστική χώρα*» (2006-2013) και το πορτογαλικό *Εθνικό Αναγνωστικό σχέδιο* (2006), προωθούν πρωτοβουλίες που καλύπτουν ολόκληρο τον κρατικό πληθυσμό, με το ηλικιακό εύρος να καλύπτει τόσο τα παιδιά όσο και τους ενήλικες (Eurydice, 2011).

Σε άλλες χώρες, οι στρατηγικές δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε συγκεκριμένες ομάδες. Το *Εθνικό πλάνο για την Προώθηση της Ανάγνωσης* (2001) στην Ισπανία στοχεύει στην παροχή ειδικής προσοχής στις ευάλωτες ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες, οι ΑμεΑ και τα φυλακισμένα άτομα (Eurydice, 2011). Αντίθετα, το *γαλλικό πλάνο για την Προώθηση του Γραμματισμού* (2010) επικεντρώνεται στην πρόιμη ανάπτυξη του γραμματισμού, ενώ ο σκοπός του νορβηγικού στρατηγικού πλάνου, «*Δημιούργησε χώρο για Ανάγνωση*» (2003-2007), πραγματοποιήθηκε για τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων και των κινήτρων για την ανάγνωση στην πληθυσμιακή ομάδα των μαθητών και των εφήβων και ειδικότερα των αγοριών (Eurydice, 2011).

Ακόμη, σε άλλες χώρες έχουν συγκροτηθεί ξεχωριστοί φορείς, των οποίων βασικός σκοπός είναι η προώθηση της ανάγνωσης, όπως για παράδειγμα στη Δανία, την Ελλάδα, τη Γαλλία, την Ιταλία, την Ολλανδία, την Πολωνία και τη Νορβηγία (Eurydice, 2011). Αυτοί οι φορείς ιδρύθηκαν από τα αρμόδια υπουργεία, συνήθως ως μέρος των στρατηγικών προώθησης της ανάγνωσης ή ως τμήμα των επιμέρους πολιτικών τους. Για παράδειγμα, το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ.) στην Ελλάδα ιδρύθηκε από το ελληνικό Υπουργείο Πολιτισμού στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης της εθνικής πολιτικής για την προώθηση του βιβλίου και της ανάγνωσης. Οι βασικές προτεραιότητες του Ε.ΚΕ.ΒΙ. ήταν η προώθηση της ανάγνωσης βιβλίων τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, η εμπορία των ελληνικών βιβλίων στις υπόλοιπες χώρες και η καταγραφή των δραστηριοτήτων στον τομέα αυτό (Eurydice, 2011). Συμπερασματικά, το εκάστοτε κράτος ανάλογα με τις κατευθυντήριες γραμμές που θέτει είτε μέσω των θεσμών του, όπως των σχολείων, είτε μέσω των προγραμμάτων που συγκροτεί, επιδιώκει τη βελτίωση των επιπέδων του αναγνωστικού γραμματισμού. Άρα, ανάλογα με την αποτελεσματικότητα της πολιτικής, το κλίμα, τις στρατηγικές και την ποιότητα της σχολικής μονάδας ωφελούνται ανάλογα και οι μαθητές.

4. Ο ρόλος της αξιολόγησης

4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποτελεί μία σύνθετη λέξη, η οποία ετυμολογικά σημαίνει την απόδοση ή τον προσδιορισμό μιας συγκεκριμένης αξίας ή χαρακτηριστικού σε κάποιο δέκτη, που μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, μια κατάσταση ή μια ιδιότητα. Όπως υποστηρίζει ο Κασσωτάκης (1992: 15), «η αξιολόγηση, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό που δίδεται στην έννοια αυτή, είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως». Ειδικότερα, η αξιολόγηση πρόκειται για

ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, ενώ αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του (Κωνσταντίνου, 2000: 13).

Η αξιολόγηση αποτελεί επίσης, μια σκόπιμη διαδικασία σκοπός της οποίας είναι η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας συστηματικών πρακτικών και άρα σχετίζεται ευθέως με την εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, σε επίπεδο χωροχρόνου, η πρακτική της αξιολόγησης της ατομικής προσπάθειας ήταν έκδηλη από το 2000 π.Χ., όταν οι Κινέζοι ανώτεροι υπάλληλοι διεξήγαγαν εξετάσεις για τις δημόσιες υπηρεσίες για τη μέτρηση της επάρκειας των δημοσίων υπαλλήλων. Τέλος, επίσημες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και εν γένει των κοινωνικών προγραμμάτων ήταν σχεδόν ανύπαρκτες μέχρι τον 19^ο αιώνα (Worthen & Sanders, 1987: 12).

4.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ως προς τη σχέση της αξιολόγησης και του τομέα της εκπαίδευσης, ο Rowntree (1987: 1) αναφέρει ότι «εάν επιθυμούμε να ανακαλύψουμε την αλήθεια για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει πρώτα να κοιτάζουμε στις διαδικασίες αξιολόγησής του». Η ρήση αυτή αιτιολογεί και ερμηνεύει τη σημασία της αξιολόγησης, η οποία πρόκειται για μία σημαντική παράμετρο στη σχολική πραγματικότητα και όχι μόνο. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί έναν συλλογικό όρο και είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα (π.χ. βιβλία), του εκπαιδευτικού, τους μαθητές, τις μεθόδους

διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2000: 14-15). Σε ότι αφορά τους μαθητές, η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα που περιγράφουν τη φύση και το εύρος της μάθησης τους, το βαθμό της ανταπόκρισής τους στους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας και τη σχέση με τα περιβάλλοντα που έχουν σχεδιαστεί για τη διευκόλυνση της μάθησης. Ο γενικός στόχος δεν αρκείται στην περιγραφή (είτε ποιοτική είτε ποσοτική), αλλά στην παροχή πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων (Satterly, 1981: 3-4). Επιπροσθέτως, «*πρόκειται για μια παιδαγωγική διαδικασία και πρακτική που σχετίζεται με το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τις τεχνικές, τις επιδιώξεις της διδασκαλίας και κυρίως με τη θεωρητική πλαισίωση που υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός*», (Παπακωνσταντίνου, 2005: 199).

Υποστηρίζεται πως η ύπαρξη της αξιολόγησης είναι αναπόφευκτη για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Κατά τον Κωνσταντίνου (2015: 163),

ο απώτερος παιδαγωγικός σκοπός της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι οι πληροφορίες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός αντλεί από όλη αυτή την αξιολογική δραστηριότητα, να τον βοηθήσουν να λάβει τα ανάλογα ανατροφοδοτικά, υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, που αφενός ενισχύουν και βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης και αφετέρου κινητοποιούν, ενισχύουν και ενθαρρύνουν γνωστικά, νοητικά και συναισθηματικά τον ίδιο τον μαθητή.

Συνεπώς, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία σκόπιμη και συνειδητή, η οποία στοχεύει στην απόδοση μιας ιδιότητας στο υποκείμενο, στο αντικείμενο ή στη διαδικασία που αξιολογείται, επιδιώκοντας την έκφραση του βαθμού επίτευξης ενός αποτελέσματος και τη συσχέτιση του αποτελέσματος αυτού με τις προϋπάρχουσες προσδοκίες και τον αρχικό σχεδιασμό με τελικό σκοπό τον αναπροσδιορισμό επί τα βελτίω των σχολικών πρακτικών.

Άλλοι όροι πέραν της αξιολόγησης που αναφέρονται συχνά στη σχολική πράξη και σχετίζονται δίχως να ταυτίζονται μεταξύ τους είναι η μέτρηση, η εκτίμηση, η εξέταση και η επίδοση (Αθανασίου, 2000: 31).

Η μέτρηση αποτελεί την ποσοτική περιγραφή της συμπεριφοράς, των πραγμάτων ή των περιστατικών και αποτελεί τη διαδικασία για τη συλλογή των στοιχείων επί των οποίων θα γίνουν οι γενικεύσεις της έρευνας ή οι αξιολογικές κρίσεις (Worthen & Sanders, 1987: 23). Η μέτρηση αναφέρεται στη συστηματική συγκέντρωση, την «ποσοτικοποίηση» και την ταξινόμηση των πληροφοριών. Στη μέτρηση διακρίνονται τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά, που θεωρούνται επιθυμητά, διότι αιτιολογούν την αναγκαιότητά της. Πρόκειται αρχικά, για την περιγραφική ευκαμψία, η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επισημαίνει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του και να περιγράφει τις ατομικές διαφορές τους. Έπειτα, είναι η διευκό-

λυνση στην παροχή εξήγησης σχετικά με τη θέση των μαθητών στην ταξινόμησή τους, η πιστοποίηση και μέτρηση των ατομικών διαφορών με μεγάλο αριθμό συμπεριφορών, οι οποίες μπορεί να βρίσκονται σε αμοιβαία σχέση. Τέλος, το τελευταίο χαρακτηριστικό είναι η μείωση των δεδομένων, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρησιμοποίηση μαθηματικών και στατιστικών διαδικασιών, εφόσον μ' αυτές είναι δυνατό να συνοψίζονται αρκετές παρατηρήσεις (Τρίλιανός, 1998: 106-107). Η μέτρηση, στις επιστήμες της αγωγής, λαμβάνει συνήθως την έννοια της ποσοτικής αξιολόγησης κάποιου ψυχολογικού χαρακτηριστικού ή μιας μορφής συμπεριφοράς και αποσκοπεί στο να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο διαθέτει ή επιδεικνύει αυτό το χαρακτηριστικό ή τη συμπεριφορά. Επισημαίνεται ότι, ο όρος *μέτρηση* δεν είναι ταυτόσημος με εκείνον της αξιολόγησης αλλά αλληλένδετος. Η μέτρηση, που είναι επιστημονική και μπορεί να πραγματοποιηθεί συνήθως με μεγάλη ακρίβεια, προηγείται συνήθως της αξιολόγησης, η οποία εμπεριέχει σε μεγαλύτερο βαθμό το στοιχείο της προσωπικής κρίσης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 22-23).

Η εκτίμηση είναι ένας όρος συνώνυμος με την αξιολόγηση αλλά δεν είναι ταυτόσημος (Αθανασίου, 2000: 38). Η εκτίμηση περιορίζεται, κατά κανόνα, στη συλλογή πληροφοριών για την επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς με εξετάσεις, παρατηρήσεις, εργασίες και επιδιώκει να εκτιμήσει αυτές τις πληροφορίες, με βάση την πρόοδο των μαθητών στο συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα και στο χρόνο που αναφέρονται οι πληροφορίες. Δεν προχωρά σε αξιολογικές κρίσεις, ωστόσο, προετοιμάζει τα δεδομένα που συλλέγει, ώστε να χρησιμοποιηθούν για τη λήψη αποφάσεων και για αξιολογικές κρίσεις (Αθανασίου, 2000: 39).

Ο όρος *εξέταση* αποτελεί μια τεχνική και συνήθως υποδηλώνεται το σύνολο των διαδικασιών, οι οποίες αποσκοπούν στο να ελέγξουν αν κάποιο/α άτομο/α διαθέτει/ουν κάποια ιδιότητα και σε ποιον βαθμό, σε σύγκριση προς άλλα άτομα ή προς ό,τι ορίζεται κάθε φορά ως κριτήριο αναφοράς (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 22). Σχετικά με τον τομέα της εκπαίδευσης λοιπόν, η εξέταση πρόκειται για έναν τρόπο ελέγχου του βαθμού κατάκτησης ενός σημαντικού μέρους της διδακτέας ύλης.

Τέλος, ο όρος *επίδοση* αποτελεί ένα γενικό κριτήριο και χρησιμοποιείται στο σχολείο για να εκφραστεί η ποσότητα και η ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε έναν τομέα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 22). Πρόκειται για μια κατάσταση που αποτελεί τη διαμορφωτική εικόνα της ανταπόκρισης του μαθητή στη διαδικασία της εξέτασης.

4.3 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη

Όπως υποστηρίζεται, «το σχολείο είναι, ίσως όσο κανένας άλλος θεσμός, κοινωνικά εξουσιοδοτημένο και νομιμοποιημένο να σχεδιάζει και να υλοποιεί σκοπούς που αποβλέπουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του μαθητή σε γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο», (Κωνσταντίνου, 2000: 44). Σύμφωνα με το άρθρο 1, παρ. 2 του Π.Δ 8/1995:

Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπάθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

Βάσει του πρώτου ορισμού όπου αξιολογείται ο ρόλος του σχολείου, ως κρατικού θεσμού σε συνδυασμό με τον προσδιορισμό της αξιολόγησης ως «οργανικού στοιχείου» και ως μέσου «συνεχούς βελτίωσης της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου» εκ μέρους του κράτους, μέσω του προεδρικού διατάγματος καθίσταται σαφές σε κοινωνικό επίπεδο, γιατί είναι αναγκαία η εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Άλλοι σημαντικοί κοινωνικοί λόγοι που καθιστούν ωφέλιμη την αξιολόγηση είναι η ενημέρωση των άμεσα ενδιαφερόμενων φορέων, όπως είναι οι γονείς, οι διευθυντές των σχολείων, οι σχολικοί σύμβουλοι και το αρμόδιο υπουργείο (ΥΠΕΠΘ¹). Επίσης, ένας κοινωνικοοικονομικός λόγος είναι η ενημέρωση των «επενδυτών» της εκπαίδευσης, δηλαδή των φορολογούμενων πολιτών. Επιπλέον, διευκολύνεται η επιλογή ατόμων με ειδικές ικανότητες και δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς, ώστε μετέπειτα να εργαστούν και να καταστούν αποτελεσματικοί στον εργασιακό τομέα (Αθανασίου, 2000: 14).

Μια δεύτερη κατηγορία λόγων που ενισχύουν με τη σειρά τους τον οργανικό ρόλο της αξιολόγησης είναι η παιδαγωγική οπτική. Μέσω της αξιολόγησης επιτυγχάνεται η διάγνωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών, ενώ ανατροφοδοτείται η διαδικασία της μάθησης. Ακόμη, η διαδικασία αυτή καθοδηγεί προς τη σωστή κατεύθυνση, διότι βοηθά στη λήψη διδακτικών αποφάσεων, στους τομείς που απαιτείται και έμμεσα συμβάλλει στη βελτί-

¹ Το ακρωνύμιο αναφέρεται, όπως στο αντίστοιχο εγχειρίδιο. Πλέον ονομάζεται Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ).

ωση των προγραμμάτων (Αθανασίου, 2000: 14). Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Κωνσταντίνου (2000: 51-52), οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης αποβλέπουν:

- ✓ στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή,
- ✓ στη διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης,
- ✓ στον εντοπισμό και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων που επισημάνθηκαν τόσο στις διαδικασίες μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών,
- ✓ στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης,
- ✓ στην ενδεδειγμένη κινητοποίηση του μαθητή, με βάση την εντόπιση των ικανοτήτων, των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων του, στις διαδικασίες μάθησης και σύμφωνα με την επισήμανση του βαθμού δυσκολίας για τα επόμενα στάδια μάθησης
- ✓ στην επίδραση στις διαδικασίες μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης.

Τα παραπάνω τεκμηριώνονται και από τη θεωρητική προσέγγιση της αξιολόγησης, σύμφωνα με την παράγραφο 1 του άρθρου 2 του Π.Δ 8/1995, η οποία ελέγχει *«την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων»*.

Ακόμη, από τη σκοπιά της ψυχολογίας προστίθενται επιπρόσθετοι λόγοι που δικαιολογούν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας αυτής. Υποστηρίζεται ότι ενισχύει και ενθαρρύνει τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης. Ένας μαθητής, ο οποίος επιτυγχάνει μια υψηλή βαθμολογία σε ένα διαγώνισμα όχι μόνο παρωθείται εξωγενώς, αλλά αποκτά επιπλέον κίνητρα και διατηρεί μια συνεχή ετοιμότητα για μάθηση, συνεπώς υιοθετεί επιθυμητές και κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς (Αθανασίου, 2000: 15).

Τέλος, διοικητικοί λόγοι καθιστούν υποχρεωτική την αξιολόγηση. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, επιτρέπεται η καλύτερη οργάνωση των τάξεων ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών και βοηθά στην ισόρροπη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού. Επίσης, καθιστά εφικτή τη σύγκριση των επιδόσεων ανάμεσα σε τάξεις, σχολεία, περιοχές με αποτέλεσμα τη συνεχή βελτίωσή τους (Αθανασίου, 2000: 15). Για όλους τους παραπάνω λόγους, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2005: 187), *«...θα ήταν ένας αθεράπευτος κοινωνιολογισμός να απορρίψουμε κάθε αξιολογική διαδικασία περιμένοντας την αλλαγή της κοινωνίας»*.

4.4 Μορφές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. Ανάλογα με τη συχνότητα και το χαρακτήρα, αν είναι δηλαδή τακτική ή έκτακτη, μπορεί να προσδιοριστεί και να κατηγοριοποιηθεί υπό την έννοια του χρόνου. Κατά καιρούς έχουν προταθεί συγκεκριμένες ταξινομήσεις, οι οποίες αποβλέπουν στο διαχωρισμό των μορφών αξιολόγησης, ώστε να αξιοποιηθούν ακόμη καλύτερα από μεθοδολογική σκοπιά.

Στις δυο πιο διευρυμένες κατηγοριοποιήσεις εντάσσονται η συνεχής και η αποσπασματική αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2000: 17). Η συνεχής αξιολόγηση περιλαμβάνει τις ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες, στις οποίες υποβάλλει κατά μικρά χρονικά διαστήματα ο κάθε εκπαιδευτικός τους μαθητές του, σ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η συνεχής αξιολόγηση λαμβάνει χώρα παράλληλα με την εξέλιξη της διδασκαλίας ορισμένου μαθήματος και πραγματοποιείται πάντοτε εντός της σχολικής μονάδας και υπό την άμεση ευθύνη των ίδιων των διδασκόντων (Κασσωτάκης, 1992: 24). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα (Κωνσταντίνου, 2000: 17). Σκοπός της είναι η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, η διαμόρφωση πιο αντικειμενικής γνώμης γι' αυτούς και η επισήμανση των δυσκολιών και των προβλημάτων που παρατηρούνται (Κασσωτάκης, 1992: 24).

Από την άλλη μεριά, η αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση, περιλαμβάνει εκείνες τις δοκιμασίες, οι οποίες πραγματοποιούνται μια μόνο φορά στο τέλος μιας μακράς χρονικής περιόδου (εξάμηνο, έτος) ή σε μια δεδομένη στιγμή που καθορίζεται από την πολιτεία ή από άλλους επιμέρους φορείς. Οι δοκιμασίες αυτές είναι δυνατό να διεξάγονται από τα άτομα, τα οποία δίδαξαν τους εξεταζόμενους, αλλά και από άτομα ξένα προς αυτούς (Κασσωτάκης, 1992).

Μια επιπρόσθετη ταξινόμηση που έχει προταθεί με σημείο αναφοράς τον χρόνο είναι εκείνη από τους Bloom, Hastings και Madaus (1971), οι οποίοι συμβατικά τριχοτόμησαν την αξιολόγηση σε επιμέρους κατηγορίες. Πρόκειται για την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση και τέλος, την τελική ή συνολική αξιολόγηση.

Στην *αρχική ή διαγνωστική* αξιολόγηση αξιοποιούνται ειδικές δοκιμασίες, γνωστές με το όνομα δοκιμασίες επιπέδου, οι οποίες επιτρέπουν την κατάταξη των μαθητών σε ορισμένο επίπεδο ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους γύρω από το προς διδασκαλία θέμα (Κασσωτάκης, 1992: 26). Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης επιδιώκει τον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή και διεξάγεται στην αρχική του σχολικού χρόνου ή μιας συγκεκριμένης σχολικής πε-

ριόδου (Κωνσταντίνου, 2000: 17). Η αξιολόγηση της μορφής αυτής είναι αναγκαία στις φάσεις προσανατολισμού του μαθητή και έχει πάντα συμβουλευτικό χαρακτήρα (Κασσωτάκης, 1992: 26). Συνεπώς, τελικός σκοπός της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι να οδηγηθούν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες, στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2000: 18).

Η δεύτερη μορφή αξιολόγησης στη συγκεκριμένη ταξινόμηση είναι η *σταδιακή* ή *διαμορφωτική*. Το εν λόγω είδος αξιολόγησης διαθέτει κατά βάση πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση ενός συγκεκριμένου και καθορισμένου εκπαιδευτικού στόχου (Κασσωτάκης, 1992: 24). Από τον έλεγχο αυτό επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαιτούμενες πληροφορίες και άλλα σχετικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την τροποποίηση του προγράμματος ή των μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθεί η κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων, αν αυτό δεν έγινε σε ικανοποιητικό βαθμό με το πρόγραμμα και τη μέθοδο που ακολουθήθηκε, προκειμένου να προσαρμοστούν με ανάλογο τρόπο οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες (Κασσωτάκης, 1992: 24).

Η *αθροιστική*, *συνολική* ή *τελική* αξιολόγηση διαμορφώνεται, προκειμένου να εκτιμηθεί ο συνολικός βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε συνάρτηση με το πλαίσιο που είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος (Κασσωτάκης, 1992. Κωνσταντίνου, 2000).

Άλλες μορφές αξιολόγησης κατά τον Κασσωτάκη (1992: 29) διακρίνονται χάρη σε μια σειρά άλλων κριτηρίων και ο χαρακτήρας τους είναι καθαρά συμβατικός. Με βάση λοιπόν τον τρόπο διεξαγωγής, η αξιολόγηση μπορεί να είναι γραπτή και προφορική. Επιπλέον, σύμφωνα με το κριτήριο του χρονικού διαστήματος είναι δυνατή η κατηγοριοποίησή τους σε καθημερινή, διμηνιαία, τριμηνιαία, εξαμηνιαία και ετήσια. Παράλληλα, ως προς τη σκοπιμότητα που εξυπηρετεί η αξιολόγηση, είναι δυνατό να χαρακτηριστεί ως εισαγωγική, τμηματική, κατατακτήρια, κλπ. Ως προς τα πρόσωπα που εξετάζονται συγχρόνως, υπάρχει η διάκριση σε ατομική και ομαδική αξιολόγηση, ενώ ως προς την έκταση διακρίνεται σε δοκιμασία εθνικής κλίμακας, τοπικής ή ενδοσχολικής.

4.5 Οι θεμελιώδεις αρχές της αξιολόγησης

Ο δείκτης ποιότητας ή πληρότητας ενός αξιολογικού εργαλείου (τεχνικής) εξαρτάται από το βαθμό, στον οποίο διαθέτει τα χαρακτηριστικά της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, της αντικειμενικότητας (Αθανασίου, 2000: 126-135. Κασσωτάκης, 1992: 49-50. Κωνσταντίνου, 2000: 110) και της διακριτότητας (Κασσωτάκης, 1992: 51).

Αναφορικά με το κριτήριο της εγκυρότητας, υποστηρίζεται ότι το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας είναι έγκυρο, εάν και εφόσον ελέγχει ακριβώς αυτό, που ο εξεταστής έχει την πρόθεση να ελέγξει (Αθανασίου, 2000: 126. Κασσωτάκης, 1992: 50. Κωνσταντίνου, 2000: 110). Για παράδειγμα μια αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά και ειδικότερα στην πρόσθεση των κλασμάτων, μέσω της χορήγησης ενός τεστ θα πρέπει να περιλαμβάνει προβλήματα με αριθμούς σε θέση αριθμητή και παρανομαστή για την τέλεση της πρόσθεσης ομώνυμων ή ετερόνυμων κλασμάτων.

Ο δεύτερος κρίσιμος και ισότιμος παράγοντας είναι η αξιοπιστία. Μια διαδικασία αξιολόγησης κρίνεται ως αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω φυσικά από τις ίδιες συνθήκες, παρουσιάζει το ίδιο ή παρεμφερές αποτέλεσμα (Αθανασίου, 2000: 131. Κασσωτάκης, 1992: 50. Κωνσταντίνου, 2000: 110). Επί παραδείγματι, ένα τεστ στη γλώσσα που αφορά την αξιολόγηση των γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο θεματικό πυρήνα της 5^{ης} δημοτικού πρέπει να επιφέρει ομοειδή αποτελέσματα με κάποια αποδεκτή τυπική απόκλιση σε διαφορετικά τμήματα αυτής της τάξης.

Ένα τρίτο στοιχείο είναι η αντικειμενικότητα (Αθανασίου, 2000: 135. Κασσωτάκης, 1992: 50. Κωνσταντίνου, 2000: 110). Ως αντικειμενική ορίζεται η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από ποικίλους άσχετους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες, όπως η υποκειμενική αντίληψη ή η ψυχική κατάσταση του κριτή (Κασσωτάκης, 1992: 50). Ένα οικογενειακό πρόβλημα, ένα δυσάρεστο γεγονός, η ιδεολογική τοποθέτηση του εκπαιδευτικού ή μια πιθανή αντιπαράθεση με τους γονείς του μαθητή δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελούν ψήγματα αιτιών που θα προσδιορίσουν υποκειμενικά τη θέση του μαθητή στην αξιολογική κλίμακα.

Ένα τελευταίο στοιχείο μικρότερης δυναμικής συγκριτικά με τις άλλες τρεις προϋποθέσεις, λόγω των περιορισμών που θέτει το πλαίσιο εφαρμογής της (μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων) είναι η διακριτότητα. Όταν μια εξεταστική δοκιμασία διαθέτει την ικανότητα να κατατάσσει τους μαθητές σε διαφορετικές κατηγορίες αξιολόγησης, ανάλογα με την αξία του καθενός τότε αυτή έχει διακριτική ικανότητα. Άριστη είναι η διακριτική ικανότητα μιας δοκιμασίας, όταν παρουσιάζει αποτελέσματα που κατανέμονται σύμφωνα με την κανονική κατανομή, υπό την προϋπόθεση ότι ο αριθμός των ατόμων που εξετάζονται είναι σχετικά μεγάλος (100), (Κασσωτάκης, 1992).

4.6 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του αναγνωστικού γραμματισμού υπό το πρίσμα των σκοπών και των στόχων του Α.Π.Σ.

Αναφορικά με τον τομέα της ανάγνωσης, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σκοπός της διδασκαλίας στις τάξεις Ε και ΣΤ είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να ανταπεξέρχεται σε συγκεκριμένα στοιχεία αυτής της θεματικής. Ιδιαίτερα, ο μαθητής μαθαίνει

...να διαβάζει με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία, να χρησιμοποιεί την αναγνωστική του ικανότητα στα άλλα μαθήματα και στον κοινωνικό του χώρο, να αναζητά, να αξιολογεί, να επιλέγει και να αξιοποιεί την πληροφορία, να χαίρεται και να εκτιμά τη γλωσσική ποικιλία, (Α.Π.Σ.: 24).

Ειδικότερα, σχετικά με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: *Διαβάζει, κατανοώντας συγχρόνως το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου, κατάλληλου για την ηλικία του. Σε σχέση με το είδος των επιλεγμένων κειμένων του παρόντος τεστ, αυτά αναφέρονται στην κατηγορία των ενδεικτικών δραστηριοτήτων, διότι αναγράφονται ρητώς οι κατηγορίες του πληροφοριακού κειμένου (Α.Π.Σ.: 24), ο χάρτης και η αφήγηση (Α.Π.Σ.: 25). Μάλιστα, ως προς το σκέλος του αναγνωστικού γραμματισμού, οι έννοιες της κατανόησης του κειμένου και η κατάκτηση του νοήματος αποτελούν τις πρωτεύουσες στη στήλη με τις θεματικές ενότητες (Α.Π.Σ.: 24).*

Σε σχέση με τις κατηγορίες των ερωτήσεων του τεστ, ως προς τη δεύτερη κατηγορία, αυτή της ερμηνείας πληροφοριών, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αναφέρει πως οι μαθητές των τάξεων αυτών οφείλουν να είναι σε θέση να κάνουν ταξινομήσεις, ομαδοποιήσεις, κατά θεματικές ενότητες και σημασιολογικά πεδία (π.χ. συνώνυμα, αντώνυμα, μορφή, θέμα κτλ), συγκρίσεις, συνθέσεις, αναλύσεις συνθέτων κτλ. Ειδικότερα, ο μαθητής καλείται να κάνει κατάλληλη χρήση λέξεων σε κείμενο, να συνδέει τη χρήση των λέξεων με τα επίπεδα λόγου και τις περιστάσεις επικοινωνίας, να προσεγγίζει το λεξιλόγιο διάφορων θεματικών περιοχών, ξεκινώντας από τις πιο εύχρηστες και γενικού περιεχομένου λέξεις και χρησιμοποιώντας βαθμιαία τις περισσότερο ειδικές και κατάλληλες και να συνειδητοποιεί και να διακρίνει με εμπειρικό τρόπο τη σημασία των λέξεων. Ως προς την κατανόηση και τη διάκριση της σημασίας των λέξεων, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τις κυριότερες σημασιολογικές σχέσεις: κυριολεξία, μεταφορά, συνωνυμία, αντωνυμία (αντίθεση). Επίσης, πρέπει να μπορεί να αντιλαμβάνεται το ρόλο του γλωσσικού και του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος στον προσδιορισμό της σημασίας των λέξεων (Α.Π.Σ.: 34-35).

Ως προς το τρίτο είδος ερωτήσεων, εκείνο της συσχέτισης των πληροφοριών, η χρήση τους κρίνεται απαραίτητη, ιδιαίτερα από τα προαπαιτούμενα της κατηγορίας «*διαχείριση πλη-*

ροφορίας» του Α.Π.Σ. Ο σκοπός είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης, αξιολόγησης, επεξεργασίας, αποκωδικοποίησης πληροφοριών στις διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη. Μάλιστα, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να πραγματοποιούν τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την εκμετάλλευση της πληροφορίας. Ως προς την επιλογή του τρίτου κειμένου του παρόντος τεστ, στον τομέα της διαχείρισης της πληροφορίας το Α.Π.Σ. καταγράφει πιθανές ενδεικτικές πηγές προς αξιοποίηση, ανάμεσα στα οποία αναφέρεται ο μετεωρολογικός χάρτης, ο χάρτης πόλης και ο πίνακας (δρομολογίων και λοιπών πληροφοριών), που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα γραπτή δοκιμασία (Α.Π.Σ.: 39-40).

4.7 Το τεστ ως τεχνική και εργαλείο υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης

Όπως αναφέρθηκε ήδη σε προηγούμενη ενότητα², η παιδαγωγική λειτουργία είναι η σημαντικότερη παράμετρος στη διαδικασία της αξιολόγησης η οποία από παιδαγωγική σκοπιά κατηγοριοποιείται σε πέντε στάδια (Κωνσταντίνου, 2000: 49). Το πρώτο στάδιο είναι ο προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης. Το δεύτερο στάδιο είναι η επιλογή της τεχνικής, ενώ έπονται κατά σειρά τα στάδια της ερμηνείας των πληροφοριών, της έκφρασης-αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης με τη λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων. Στην παρούσα έρευνα αναφορικά με τα στάδια αυτά, επιδιώχθηκε η αξιολόγηση των δυνατοτήτων των μαθητών μέσω της επίδοσής τους στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού (1^ο στάδιο) με την τεχνική του τεστ (2^ο στάδιο) με σκοπό την ανάλυση των πληροφοριών που προκύπτουν από τις βαθμολογίες των μαθητών (3^ο και 4^ο στάδιο) για την παροχή προτάσεων στις πιθανές αδυναμίες (5^ο στάδιο).

Σε ό,τι αφορά την επιλογή του τεστ, ως τεχνική αξιολόγησης, αυτή προκρίθηκε για μεθοδολογικούς λόγους σε σχέση με άλλες τεχνικές (παρατήρηση, συνέντευξη, προφορική εξέταση, ρουμπρίκα, ημερολόγιο, μαγνητοφώνηση, πορτφόλιο κλπ.). Αξίζει να επισημανθεί ότι ιστορικά η έναρξη χρήσης των τεστ προσδιορίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1900, όταν ο Edward Lee Thorndike, που προσδιορίζεται ως ο πατέρας του εκπαιδευτικού κινήματος των τεστ, κατάφερε να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι η μέτρηση της ανθρώπινης αλλαγής αξίζει τον κόπο και έτσι η μέτρηση για τον προσδιορισμό των ανθρώπινων ικανοτήτων άνθισε στις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα με τα τεστ να αναδεικνύονται ως το κύριο μέσο αξιολόγησης των σχολείων (Worthen & Sanders, 1987: 13).

² Βλ. 4.3 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη, σ.σ. 70-71.

Σε σχέση με τα μεθοδολογικά κριτήρια τα τεστ εκλαμβάνονται ως τα εγκυρότερα, αντικειμενικότερα και πιο αξιόπιστα εργαλεία. Υποδιαιρούνται σε σταθμισμένα και μη σταθμισμένα (Κωνσταντίνου, 2000: 102). Τα σταθμισμένα τεστ είναι προσεκτικά σχεδιασμένα από ειδικούς επιστήμονες για να παρέχουν ακριβείς και πλήρεις νοήματος πληροφορίες σχετικά με το βαθμό επίδοσης των μαθητών, και στοχεύουν στη σημαντική μείωση του υποκειμενικού στοιχείου της κρίσης του εκπαιδευτικού. Ό,τι χαρακτηρίζει αυτό το είδος των τεστ είναι οι σαφείς οδηγίες για την εκτέλεσή τους, τα αυστηρά χρονικά πλαίσια μέσα στα οποία πρέπει να δοθούν οι απαντήσεις και ο προσεκτικός σχεδιασμός των διαδικασιών. Το μεγαλύτερο μέρος των σταθμισμένων τεστ έχει σχεδιασθεί για να συγκρίνει την επίδοση ενός μαθητή μ' εκείνη των συνομηλίκων του στην τάξη, σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας και σε εθνικό επίπεδο, ενώ ένας μικρότερος αριθμός σταθμισμένων τεστ έχει κατασκευαστεί με σκοπό την αντιπαράβολή της παρουσίας κάποιου μαθητή προς συγκεκριμένα κριτήρια (Τριλιανός, 1998: 110). Τα μη σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται σε μια μορφή αυτοσχεδιασμού από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τα χρησιμοποιεί, για να διαπιστώσει την επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων από τους μαθητές της τάξης του, κατά κανόνα στο τέλος των διδακτικών διαδικασιών του μαθήματος (Κωνσταντίνου, 2000: 102).

Ως προς το σκέλος των ερωτήσεων, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000: 102-103) το είδος και η ποικιλία των ερωτήσεων των τεστ εξαρτώνται από το αντικείμενο αξιολόγησης, τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, τις ικανότητες και εμπειρίες του κατασκευαστή και τους ευρύτερους και ειδικότερους σκοπούς που επιδιώκονται. Ανάμεσα στις πιο συνηθισμένες αλλά και καθιερωμένες ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου είναι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σύντομης απάντησης (Κωνσταντίνου, 2000: 103, 105-106). Πρόκειται για τους δύο τύπους ερωτήσεων που προτιμήθηκαν στο τεστ της παρούσας έρευνας για συγκεκριμένους λόγους. Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής προσφέρονται για την αξιολόγηση γνωστικών λειτουργιών, που σχετίζονται με την κατανόηση, την ερμηνεία και την εφαρμογή γνώσεων ακόμη και μεγάλης έκτασης διδακτέας ύλης (Κωνσταντίνου, 103-104). Στο παρόν τεστ που αξιολογούνται οι ικανότητες των μαθητών των δημόσιων ελληνικών δημοτικών σχολείων στον τομέα της κατανόησης κειμένου σε επίπεδο ανάκτησης, ερμηνείας και χρήσης των πληροφοριών, ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων ενδείκνυται μεθοδολογικά με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο. Από την άλλη πλευρά οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης χρησιμοποιούνται, όταν επιζητείται μεγαλύτερη αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση και όταν επιδιώκεται να εξακριβωθεί ο έλεγχος της ικανότητας των μαθητών να αντιδιαστέλλουν το ουσιώδες από το επουσιώδες (Κασσωτάκης, 1992: 161).

Ερευνητικό Μέρος

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Σκοπός και λόγοι διεξαγωγής της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών της 5^{ης} και της 6^{ης} δημοτικού στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού. Ειδικότερα, επιδιώκεται τόσο η περιγραφική όσο και η ερμηνευτική προσέγγιση του φαινομένου. Η επιλογή του συγκεκριμένου θεματικού πυρήνα βασίστηκε στο γεγονός πως στην ελληνική βιβλιογραφία η έρευνα για την ανάπτυξη του γραμματισμού γενικότερα ως φαινομένου, αλλά και των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία του γραπτού λόγου παρουσιάζει μικρότερη διάρκεια σε σύγκριση με τη διεθνή βιβλιογραφία (Αϊδίνης, 2012: 30). Το αληθές της πρότασης τεκμηριώνεται εμπειρικά από μια απλή αναζήτηση του συνδυασμού των όρων «αναγνωστικός γραμματισμός» στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών και στους καταλόγους των βιβλιοθηκών των ελληνικών πανεπιστημίων, όπου κανένα συναφές αποτέλεσμα δεν εμφανίζεται.

Επίσης, όπως έχει ήδη σημειωθεί στο θεωρητικό σκέλος της παρούσας εργασίας η αξία της ερευνητικής προσέγγισης του αναγνωστικού γραμματισμού πηγάζει κυρίως από την περιορισμένη ερευνητική προσοχή που έχει δοθεί στους τομείς της κατανόησης και της έκφρασης (Berninger & Abbott, 2010). Επιπλέον, η επιλογή των συγκεκριμένων τάξεων έγινε, διότι οι δύο διεθνείς έρευνες που αξιολογούν περιοδικά το συγκεκριμένο φαινόμενο εστιάζουν σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες. Η έρευνα PISA ελέγχει τις δεξιότητες των μαθητών ηλικίας 15 και 16 ετών, ενώ η έρευνα PIRLS τις αντίστοιχες δεξιότητες των μαθητών ηλικίας 9 ετών. Συνεπώς, πρόκειται για ένα θέμα που εξετάζεται σε μια ηλικιακή ομάδα για την οποία δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία (ηλικίες 11-12), σε μία χώρα όπου δεν έχει μελετηθεί το φαινόμενο με σκοπό την εύρεση των στοιχείων εκείνων που δυσχεραίνουν την αναγνωστική προσπάθεια των μαθητών και την παροχή λύσεων και προτάσεων για τη βελτίωση των συνηθειών, των στάσεων και των στρατηγικών ανάγνωσης.

5.2 Επιλογή μεθόδου συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων και την μετέπειτα αξιολόγηση των μαθητών συστάθηκαν ένα ερωτηματολόγιο και ένα τεστ το οποίο περιλαμβάνει τρία κείμενα και ένα σύνολο 60 ερωτήσεων (βλ. παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εύχρηστο και οικονομικό μέσο συλλογής πληροφοριών, με το οποίο δίνεται η δυνατότητα στα υποκείμενα της έρευνας να εκφραστούν ανώνυμα με ειλικρίνεια, ενώ παράλληλα τα δεδομένα που συλλέγονται με αυτό μπορούν να ταξινομηθούν, να επεξεργαστούν και να αξιοποιηθούν με σχετική ευκολία (Αθανασίου, 2007: 144-145).

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και περιλαμβάνει αρχικά έναν κωδικό, ο οποίος βρίσκεται και στο τεστ, τα ατομικά στοιχεία του μαθητή και τρεις κλίμακες ερωτήσεων. Τα ατομικά στοιχεία περιλαμβάνουν το μήνα και το έτος γέννησης, την τάξη φοίτησης, το φύλο, την περιοχή και την εκπαίδευση πριν το δημοτικό. Στη συνέχεια υπάρχουν τρεις κλίμακες. Η πρώτη αφορά τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση και περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις. Η δεύτερη εξετάζει τις πρακτικές και τις στρατηγικές ανάγνωσης και περιλαμβάνει επίσης δέκα ερωτήσεις, ενώ η τρίτη εξετάζει το ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος στις γλωσσικές δραστηριότητες και περιέχει εννέα ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των ερωτημάτων δίνονται σε μια κλίμακα τύπου Likert των 5 σημείων. Όπως υποστηρίζουν οι McIver και Carmines (1981: 22-23), η κλίμακα Likert είναι ένα

σύνολο στοιχείων, που αποτελείται από περίπου ίσο αριθμό ευνοϊκών και δυσμενών δηλώσεων σχετικά με το αντικείμενο συμπεριφοράς/στάσης, το οποίο δίνεται σε μια ομάδα ατόμων. Τους ζητείται να απαντήσουν σε κάθε δήλωση όσον αφορά τον ατομικό βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας. Συνήθως, ζητείται η επιλογή μίας εκ των πέντε απαντήσεων: Συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, αναποφάσιστος, διαφωνώ, ή διαφωνώ απόλυτα. Οι συγκεκριμένες απαντήσεις στα στοιχεία βρίσκονται σε τέτοιο συνδυασμό, ώστε τα άτομα με τις πιο ευνοϊκές στάσεις να έχουν τις υψηλότερες βαθμολογίες, ενώ τα άτομα με τις λιγότερο ευνοϊκές (ή αρνητικές) στάσεις να έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες.

Αξίζει να επισημανθεί ότι πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες και οι διδάσκοντες για το σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων, ενέργειες δηλαδή που συμβάλλουν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Αθανασίου, 2007: 141-143).

Το τεστ με τη σειρά του, αποτελείται στο αρχικό του τμήμα από ένα πληροφοριακό κείμενο με τίτλο «Ο ρόλος της διατροφής στη ζωή του ατόμου» και συγκεκριμένα πρόκειται για διασκευή του κειμένου που εμπεριέχεται στο βιβλίο «Οικολογικό Αλφαβητάρι». Η επιλογή του έγινε για τρεις λόγους. Αρχικά, ικανοποιείται το κριτήριο του αριθμού των λέξεων βάσει των διεθνών ερευνών PIRLS (400-700 λέξεις), καθώς περιλαμβάνει 507 λέξεις. Δεύτερον, το θέμα του είναι απαραίτητο και χρήσιμο για τη ζωή των μαθητών. Τρίτον, η θεματική του καθώς και οι έννοιες είναι γνωστές στους μαθητές των δυο τάξεων, καθώς υπάρχει συγκεκριμένη ενότητα στο μάθημα της Φυσικής της πέμπτης δημοτικού που διδάσκεται στην αρχή του σχολικού έτους. Το δεύτερο κείμενο είναι αφηγηματικό και αποτελεί, επίσης, διασκευή του αποσπάσματος «Πώς έγινα δάσκαλος» του έργου «Γράμμα σε έναν φίλο» (1921), του Α. Δελμούζου. Η επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου έγινε για τρεις λόγους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ικανοποιείται ξανά το κριτήριο του αριθμού των λέξεων βάσει των διεθνών ερευνών

PIRLS (400-700 λέξεις), καθώς περιλαμβάνει 432 λέξεις. Δεύτερον, το θέμα του είναι πολύ χρήσιμο, διότι παρουσιάζεται η δημοτική εκπαίδευση της εποχής μέσω της οπτικής του συγγραφέα, επομένως οι μαθητές πληροφορούνται και αναπόφευκτα θα συγκρίνουν τα δεδομένα των δύο εποχών. Τρίτον, το κείμενο ενδείκνυται μεθοδολογικά, επειδή είναι έντονο το στοιχείο του μεταφορικού λόγου, απαραίτητο για τις ερμηνευτικές ερωτήσεις.

Το τρίτο κείμενο με τίτλο «*Εκδρομή στην Αθήνα*» είναι ένα μη συνεχές κείμενο, διότι δεν αναπτύσσεται σε γραπτό λόγο. Περιλαμβάνει έναν χάρτη των δρομολογίων και των μέσων μεταφοράς του Νομού Αττικής (Προαστιακός, Μετρό, Ηλεκτρικός), τα ωράρια λειτουργίας τριών μουσείων (*Ακρόπολης, Αυτοκινήτου, Πινακοθήκης-Γλυπτοθήκης*) και ένα δελτίο καιρού για τις τρεις μέρες του Δεκέμβρη που οι μαθητές επισκέπτονται την πρωτεύουσα, σύμφωνα με την υπόθεση εργασίας. Η επιλογή του έγινε για δύο λόγους, έναν μεθοδολογικό και έναν πραγματιστικό. Αρχικά, στις διεθνείς έρευνες αξιοποιούνται έγγραφα και διαγράμματα για την αξιολόγηση του αναγνωστικού γραμματισμού. Δεύτερον, οι μαθητές, λόγω της ολοένα αυξανόμενης χρήσης φορητών συσκευών και μέσων πλοήγησης, θα αναγκαστούν εκ των πραγμάτων να αξιοποιούν τέτοιου είδους πληροφορίες στην καθημερινότητά τους.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις του τεστ αυτές διαρθρώνονται σε τρεις κατηγορίες. Κάθε κατηγορία περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις ανάκτησης της πληροφορίας. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στο κείμενο μια πληροφορία ή ένα ζητούμενο, τα οποία αναφέρονται ρητώς. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις ερμηνείας όπου απαιτείται από τους μαθητές η κατανόηση του νοήματος και η απόδοση του ανάλογα με το ζητούμενο της ερώτησης. Εν προκειμένω, οι μαθητές καλούνται να βρουν μια συνώνυμη ή αντώνυμη λέξη, να ερμηνεύσουν μια μεταφορική φράση ή το απόσπασμα των πληροφοριών ενός τμήματος του κειμένου. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις συσχέτισης των πληροφοριών του κειμένου ή ζητείται η λήψη μιας απόφασης στη βάση της σύνδεσης των πληροφοριών. Οι μαθητές καλούνται είτε να εξάγουν ένα συμπέρασμα από διαφορετικά τμήματα του κειμένου είτε να πάρουν μια απόφαση σε ένα πραγματικό περιβάλλον με βάση τις προσκτηθείσες πληροφορίες του κειμένου ή και της προϋπάρχουσας γνώσης τους.

Το τεστ περιλαμβάνει 37 ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής βάσει των διεθνών προδιαγραφών, όπου ανάμεσα σε τέσσερις επιλογές οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μία σωστή απάντηση και 23 ερωτήσεις ανοικτού τύπου και σύντομης ανάπτυξης. Η συνολική βαθμολογία των μαθητών είναι το ποσοστό που προκύπτει ως ηλίκο από το σύνολο των σωστών απαντήσεων προς το άθροισμα των ερωτήσεων, ενώ για μεθοδολογικούς λόγους εξάγονται ποσοστά επιτυχίας για καθεμιά από τις κατηγορίες των ερωτήσεων. Συνεπώς, δημιουρ-

γούνται τέσσερις κατηγορίες βαθμολογίας για τις ερωτήσεις ανάκτησης της πληροφορίας, ερμηνείας, συσχετισμού πληροφοριών και συνόλου για το τεστ.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες και τα δεδομένα που προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία, διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις εργασίας:

- 1) Η επίδοση των κοριτσιών είναι καλύτερη από την αντίστοιχη των αγοριών, όπως συμβαίνει σε αντίστοιχες έρευνες (Elley, 1992. Mullis και συν., 2003. Mullis και συν., 2007. OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003. OECD, 2007. OECD, 2014. OECD, 2016);
- 2) Οι μαθητές της έκτης δημοτικού έχουν καλύτερη βαθμολογία συγκριτικά με τους αντίστοιχους της πέμπτης, (Φράγκος, 1972);
- 3) Οι μαθητές του αστικού περιβάλλοντος σημειώνουν καλύτερη βαθμολογία από τους αντίστοιχους του ημιαστικού περιβάλλοντος (OECD, 2007. ;
- 4) Οι μαθητές σε ποια από τις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων και ποιο είδος κειμένου αναμένεται να σημειώσουν καλύτερη επίδοση;

5.4 Επιλογή του δείγματος

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας. Σύμφωνα με τον Robson (2010: 310), η συγκεκριμένη μέθοδος «*ενέχει τη διάκριση του πληθυσμού σε έναν αριθμό από ομάδες ή στρώματα, όπου τα μέλη μιας ομάδας μοιράζονται ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ή χαρακτηριστικά*». Στην προκειμένη περίπτωση, το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που επιζητείται για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι μαθητές της 5^{ης} και της 6^{ης} δημοτικού. Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό αναζητήθηκαν σχολικές μονάδες από τους νομούς της Αττικής και των Ιωαννίνων.

Τα σχολεία κωδικοποιήθηκαν βάσει του καταλόγου και με τυχαία κλήρωση έγινε η επιλογή τους. Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν το 4^ο δημοτικό σχολείο Ιωαννίνων «*Βασίλειος Μελάς*», το 1^ο δημοτικό σχολείο Ανατολής και το 2^ο δημοτικό σχολείο Αλίμου. Συνολικά, στην κύρια έρευνα αξιολογήθηκαν 155 μαθητές και μαθήτριες. Για την ομαλή διεξαγωγή της κύριας έρευνας και την διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του υλικού με το οποίο θα γινόταν η έρευνα, διεξήχθη πιλοτική έρευνα στο τμήμα Ε2 του δημοτικού σχολείου της αστικής περιοχής της πόλης των Ιωαννίνων όπου συμμετείχαν 13 μαθητές.

5.5 Πιλοτική έρευνα

Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη το διάστημα 2-3 Μαρτίου 2017 στο τμήμα Ε2 του δημοτικού σχολείου της πόλης των Ιωαννίνων. Συμμετείχαν συνολικά 15 μαθητές, ωστόσο, επειδή δύο μαθητές αντιμετώπιζαν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα, τα γραπτά τους δε λήφθηκαν υπόψη στην τελική αξιολόγηση, όπως συμβαίνει στις αντίστοιχες διεθνείς μελέτες. Από τους 13 μαθητές που αξιολογήθηκαν, με βάση το φύλο, οι 6 ήταν κορίτσια και 7 τα αγόρια. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών κατά το μήνα εξέτασης ήταν ($M = 128$ μηνών) ή διαφορετικά 10 ετών και 8 μηνών, με εύρος τιμών σε μήνες ($R = 123-134$) και τυπική απόκλιση ($S.D. = 3,88$). Ο μέσος όρος των επιδόσεων ήταν 68% με τη διαφορά των δύο φύλων να μην είναι στατιστικά σημαντική ($A = 69\%$, $K = 67\%$). Η τιμή της ελάχιστης επίδοσης ήταν 50% και της μέγιστης 92%, ενώ η τυπική απόκλιση ($S.D.$) ήταν 14%.

Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν η εξαγωγή συμπερασμάτων για τη δυσκολία του τεστ και των τύπων των ερωτήσεων, για την εκτίμηση του χρόνου αλλά και για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Οι μαθητές, πλην ορισμένων διευκρινήσεων για τον τρόπο απάντησης, δεν πραγματοποίησαν ερωτήσεις για τη διατύπωση των ερωτημάτων. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάστηκε 22 λεπτά, χρόνος που είναι απόλυτα αποδεκτός με βάση τα διεθνή πρότυπα των ερευνών PIRLS και PISA. Για τη συμπλήρωση του τεστ, αν και δόθηκαν 120 λεπτά, λόγω των πολλών ερωτήσεων, εκ του αποτελέσματος αποδείχθηκε ότι 90 λεπτά ήταν αρκετά. Συνεπώς, ο χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθορίστηκε για την κύρια έρευνα στα 25 λεπτά και για το τεστ στα 90 λεπτά αντίστοιχα.

5.6 Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και του τεστ

Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα *IBM SPSS v21* και αξιοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha, όπου τιμές μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές/αποδεκτές (Spector, 1992). Η αξιοπιστία αναφέρεται γενικότερα στο μέγεθος, όπου ένα σύνολο μεταβλητών είναι συνεπές με το αντικείμενο που προτίθεται να μετρήσει, σε αυτό που σκοπεύει να μετρήσει (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995). Τα δεδομένα, αφού κωδικοποιήθηκαν, τοποθετήθηκαν για ανάλυση στο στατιστικό πρόγραμμα, ενώ για την αξιοπιστία της διαδικασίας τα δεδομένα ελέγχθηκαν και επαυτοποθετήθηκαν και από δεύτερο άτομο για την αποφυγή πιθανών λαθών. Σχετικά με την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, αυτή εξετάστηκε μέσω της εγκυρότητας περιεχομένου (content validity). Το συγκεκριμένο είδος ενημερώνει για την πληρότητα της κλίμακας μέτρησης, δηλαδή, το επίπεδο που μία κλίμακα μέτρησης υπολογίζει το σύνολο αυτού για το

οποίο σχεδιάστηκε να υπολογίσει. Ο βαθμός στον οποίο ανταποκρίνεται το ερωτηματολόγιο για την μέτρηση του συγκεκριμένου φαινομένου εξετάστηκε από 3 ειδικούς, οι οποίοι έκριναν πως ανταποκρίνεται επαρκώς στα ζητούμενα του φαινομένου.

Στον κάτωθι πίνακα παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της πρώτης κατηγορίας. Στις τρεις στήλες κατά σειρά παρουσιάζονται από δεξιά προς τα αριστερά ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών στην κλίμακα Likert των 5 στοιχείων, η τυπική απόκλιση και στην τελευταία στήλη αναφέρεται ο αριθμός των υποκειμένων που σε όλες τις περιπτώσεις είναι ο ίδιος ($N = 13$). Αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση αυτές ποικίλλουν. Σε καμία ερώτηση ο μέσος όρος της τάξης δεν προσέγγισε το 5^ο σημείο της κλίμακας που ταυτίζεται με την έννοια «πάρα πολύ». Για παράδειγμα η ερώτηση με το μεγαλύτερο μέσο όρο είναι η ένατη, *(Οι στάσεις σας απέναντι στην ανάγνωση ενθαρρύνονται/ενισχύονται από τους δασκάλους σας;)*, όπου με τιμή 3,92 οι μαθητές αποκρίθηκαν κατά την κλίμακα Likert πως η παρώθηση των εκπαιδευτικών προσεγγίζει την τιμή πολύ. Αντίθετα η ερώτηση 6 *(Πόσο συχνά πηγαίνεις στη βιβλιοθήκη της περιοχής σου κατά τη διάρκεια ενός μήνα;)* με τιμή 1,4615 οι απαντήσεις των μαθητών τείνουν προς το «καθόλου».

Ερωτήσεις 1 ^{ης} κλίμακας	Μ.Ο.	Τ.Α	N
Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά στην ανάγνωση ενός εξωσχολικού βιβλίου για ψυχαγωγία;	3,3846	1,041	13
Η ανάγνωση είναι μια από τις αγαπημένες σου δραστηριότητες;	3,1538	1,34450	13
Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία γνώσεων κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;	2,5385	,87706	13
Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;	2,6923	1,31559	13
Αισθάνεσαι χαρούμενος, όταν λαμβάνεις ένα βιβλίο ως δώρο;	3,5385	1,26592	13
Πόσο συχνά πηγαίνεις στη βιβλιοθήκη της περιοχής σου κατά τη διάρκεια ενός μήνα;	1,4615	1,12660	13
Πόσο συχνά επισκέπτεσαι έναν χώρο με βιβλία για να δανειστείς ή να αγοράσεις βιβλία κατά τη διάρκεια ενός έτους;	2,6923	1,03155	13
Ανταλλάζεις βιβλία με τους συμμαθητές σου;	2,3077	,94733	13
Οι στάσεις σας απέναντι στην ανάγνωση ενθαρρύνονται/ενισχύονται από τους δασκάλους σας;	3,9231	1,18754	13
Οι στάσεις σας απέναντι στην ανάγνωση ενθαρρύνονται/ενισχύονται από τους γονείς σας;;	3,5385	1,33012	13

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται αρχικά η αθροιστική βαθμολογία του μέσου όρου της τάξης στην κλίμακα Likert για τις 10 προτάσεις. Στη δεύτερη στήλη, βρίσκεται η διακύμανση, η οποία έχει τιμή 41,192 και έπεται η τυπική απόκλιση, η οποία αποτελεί την τετραγωνική ρίζα της διακύμανσης έχει τιμή 6,41812.

Μέσος όρος	Διακύμανση	T.A	Αριθμός ερωτημάτων
29,2308	41,192	6,41812	10

Στον ακόλουθο πίνακα για την πρώτη κλίμακα, αυτή των στάσεων απέναντι στην ανάγνωση, ο δείκτης Cronbach's alpha παρουσιάζει τιμή 0.75 και είναι αποδεκτός. Στην τρίτη στήλη παρουσιάζεται ο αριθμός των ερωτήσεων.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of items
,749	,752	10

Ερωτήσεις 2 ^{ης} κλίμακας	M.O.	T.A	N
Ερμηνεύεις το κείμενο με δικά σου λόγια;	2,8462	,98710	13
Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου;	2,2308	1,30089	13
Διαβάζεις το κείμενο όσο πιο πολλές φορές μπορείς;	3,1538	1,06819	13
Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα;	3,6923	1,03155	13
Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου;	1,7692	,92681	13
Όταν διαβάζεις ένα κείμενο ελέγχεις, εάν κατάλαβες το περιεχόμενο;	3,0000	1,41421	13
Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς;	3,7692	1,16575	13
Αφού διαβάσεις ένα κείμενο, χρησιμοποιείς τις πληροφορίες του στην καθημερινότητά σου;	2,7692	,72501	13
Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες;	3,6923	,75107	13
Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;	2,5385	1,05003	13

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές ανάγνωσης. Η ερώτηση με το μεγαλύτερο μέσο όρο είναι η έκτη (*Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς;*), όπου με μέσο όρο 3,7692 οι μαθητές τείνουν προς το σημείο 4 της κλίμακας Likert που ταυτίζεται με το *πολύ*. Αντιστρόφως, η ε-

ρώτηση 5 (*Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου;*) με μέσο όρο 1,7692 δείχνει ότι οι μαθητές τείνουν προς το σημείο 2 της κλίμακας που ταυτίζεται με το *λίγο*. Αντίστοιχα, για τη δεύτερη κλίμακα, αυτή των *πρακτικών και στρατηγικών ανάγνωσης*, ο δείκτης Cronbach's alpha παρουσιάζει τιμή 0.65 και είναι οριακά αποδεκτή.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,649	,626	10

Στον τρίτο πίνακα παρουσιάζονται ο μέσος όρος (29,4615), η αθροιστική βαθμολογία της κλίμακας Likert για τις 10 προτάσεις, η διακύμανση, η οποία είναι 27,103 και η τυπική απόκλιση, η οποία αποτελεί την τετραγωνική ρίζα της διακύμανσης και έχει τιμή 5,20601.

Μέσος όρος	Διακύμανση	T.A	Αριθμός ερωτήσεων
29,4615	27,103	5,20601	10

Ερωτήσεις 3^{ης} κλίμακας	M.O.	T.A	N
Το σχολείο σε προετοιμάζει για την καθημερινή ζωή;	4,1538	,68874	13
Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για την πρόοδό σου;	4,1538	,89872	13
Εάν χρειάζεσαι επιπλέον βοήθεια στο μάθημα της Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί σου την παρέχουν;	4,2308	,92681	13
Είσαι ικανοποιημένος/η από το χρόνο συμμετοχής που σου δίνεται καθημερινά στο μάθημα της Γλώσσας;	4,1538	,89872	13
Οι εκπαιδευτικοί σας βοηθούν με τις ερωτήσεις που θέτουν στο μάθημα της Γλώσσας;	3,6154	,96077	13
Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στο σχολείο σου;	4,0000	1,22474	13
Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στην τάξη σου;	4,0000	1,15470	13
Πιστεύεις ότι το σχολείο σε βοηθά να αγαπήσεις την ανάγνωση;	3,6923	1,03155	13
Είσαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας;	4,0769	,86232	13

Στην τρίτη κλίμακα αξιολογείται ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος. Η ερώτηση με το μεγαλύτερο μέσο όρο είναι η τρίτη (*Εάν χρειάζεσαι επιπλέον βοήθεια στο μάθημα της Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί σου την παρέχουν;*), όπου με μέσο όρο 4,2308 οι μαθητές ξεπερνούν το σημείο 4 της κλίμακας Likert που ταυτίζεται με το *πολύ*. Αντιστρόφως, η ερώτηση 5 (*Οι εκ-*

παιδευτικοί σας βοηθούν με τις ερωτήσεις που θέτουν στο μάθημα της Γλώσσας;) με το ελάχιστο μέσο όρο 3,6154 δείχνει ότι οι μαθητές τείνουν προς το σημείο 4 της κλίμακας που ταυτίζεται με το *πολύ*. Σε σχέση με την αξιοπιστία, η κλίμακα του ρόλου του σχολικού περιβάλλοντος στην καλλιέργεια του αναγνωστικού γραμματισμού, ο δείκτης Cronbach's alpha παρουσιάζει τιμή 0.76 και είναι αποδεκτή. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι ερωτήσεις.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,758	,764	9

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η αθροιστική βαθμολογία της κλίμακας Likert για τις 9 προτάσεις, η διακύμανση, η οποία είναι 36,0769 και η τυπική απόκλιση, η οποία αποτελεί την τετραγωνική ρίζα της διακύμανσης και έχει τιμή 5,10656.

Μέσος όρος	Διακύμανση	T.A.	Αριθμός ερωτήσεων
36,0769	26,077	5,10656	9

Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι 0.72³ και είναι αποδεκτός γεγονός που επιτρέπει τη χρήση του για τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας. Ωστόσο, για την αύξηση της αξιοπιστίας στην κύρια έρευνα προκρίθηκε η αφαίρεση δύο ερωτήσεων από την 1^η κλίμακα. Πρόκειται για τις ερωτήσεις 9, 10 όπου εξετάζεται το εξωτερικό κίνητρο μέσω της παρώθησης των γονέων και των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αναφορικά με τη αξιοπιστία και την εγκυρότητα του τεστ, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης point biserial. Ο συγκεκριμένος συντελεστής βοηθά τους ερευνητές-εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν κατά πόσο είναι σωστές οι επιλογές των ερωτήσεων-items (Κατσή, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010: 122-124). Με βάση το αποτέλεσμα του δεύτερου πίνακα διαπιστώνεται ότι και οι εξήντα ερωτήσεις είναι σωστά προσαρμοσμένες, ενώ η τιμή 0.93 δείχνει μία σχεδόν άριστη εφαρμογή. Σύμφωνα με το στατιστικό πρόγραμμα, ακόμη και αν αφαιρούνταν ερωτήσεις, ο δείκτης Cronbach's α θα αυξανόταν απειροελάχιστα. Τέλος, δεν παρατηρούνται περιπτώσεις αποκλεισμένων μαθητών.

Case Processing Summary		N	%
Περιπτώσεις	Έγκυρες	155	100,0
	Απορριπτές	0	,0
	Σύνολο	155	100,0

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,931	60

³ Η συνολική αξιοπιστία από την προσαρμογή του ερωτηματολογίου στο δείγμα της κύριας έρευνας των 155 μαθητών ανήλθε στο 0.77. Η τιμή των κλιμάκων ήταν κατά σειρά: 0.78, 0.77 & 0.77. Βλ. Παράρτημα σελ.218.

6. Διεξαγωγή κύριας έρευνας

6.1 Η ανθρωπογεωγραφία του δείγματος

Η κύρια έρευνα διεξήχθη το διάστημα 13 Μαρτίου - 5 Απριλίου 2017. Συνολικά συμμετείχαν 3 σχολεία, δύο από την αστική και ημιαστική περιοχή του νομού Ιωαννίνων και ένα από την αστική περιοχή του Αλίου Αττικής. Ειδικότερα, έλαβαν συμμετοχή 4 τμήματα πέμπτης δημοτικού και άλλα 4 τμήματα έκτης δημοτικού και αξιολογήθηκε η επίδοση 155 μαθητών αθροιστικά. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών της πέμπτης δημοτικού είναι 128 μήνες ή 10 ετών και 8 μηνών, ενώ της έκτης δημοτικού είναι 140 μηνών ή 11 ετών και 8 μηνών. Το 86,5% ή 134 μαθητές δήλωσαν ότι η προ-δημοτική τους εκπαίδευση είναι 2 ετών και άνω, ενώ το 13,5% ή 21 μαθητές ανέφεραν ότι η προ-δημοτική τους εκπαίδευση είναι ενός έτους.

		Περιοχή		Σύνολο
		Αστική	Ημιαστική	
Φύλο μαθητών	αγόρι	43	34	77
	κορίτσι	45	33	78
Σύνολο		88	67	155

Από το συνολικό δείγμα, τα 77 υποκείμενα ήταν αγόρια και τα 78 κορίτσια. Ειδικότερα, 43 αγόρια αξιολογήθηκαν στις αστικές περιοχές των Ιωαννίνων και της Αττικής και 34 στην ημιαστική περιοχή της Ανατολής Ιωαννίνων. Παράλληλα, 45 κορίτσια αξιολογήθηκαν στο αστικό δείγμα των δύο πόλεων και 33 στο ημιαστικό δείγμα στην περιοχή της Ηπείρου. Παρατηρείται, δηλαδή, μία σχεδόν απόλυτα ίση κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, ωστόσο με βάση το κριτήριο της περιοχής το αστικό δείγμα είναι μεγαλύτερο κατά 21 συμμετέχοντα πρόσωπα.

		Τάξη		Σύνολο
		Πέμπτη δημοτικού	Έκτη δημοτικού	
Φύλο μαθητών	αγόρι	39	38	77
	κορίτσι	38	40	78
Σύνολο		77	78	155

Με βάση την ταξινόμηση των μαθητών σε τάξεις προκύπτει από τα δεδομένα ότι 77 μαθητές φοιτούν στην πέμπτη δημοτικού και 78 στην έκτη δημοτικού. Παρατηρείται επομένως, μία σχεδόν ίση κατανομή του δείγματος και ως προς την τάξη φοίτησης. Πιο συγκεκριμένα, 39 μαθητές και 38 μαθήτριες φοιτούν στην πέμπτη δημοτικού, ενώ 38 μαθητές και 40 μαθήτριες φοιτούν στην έκτη δημοτικού.

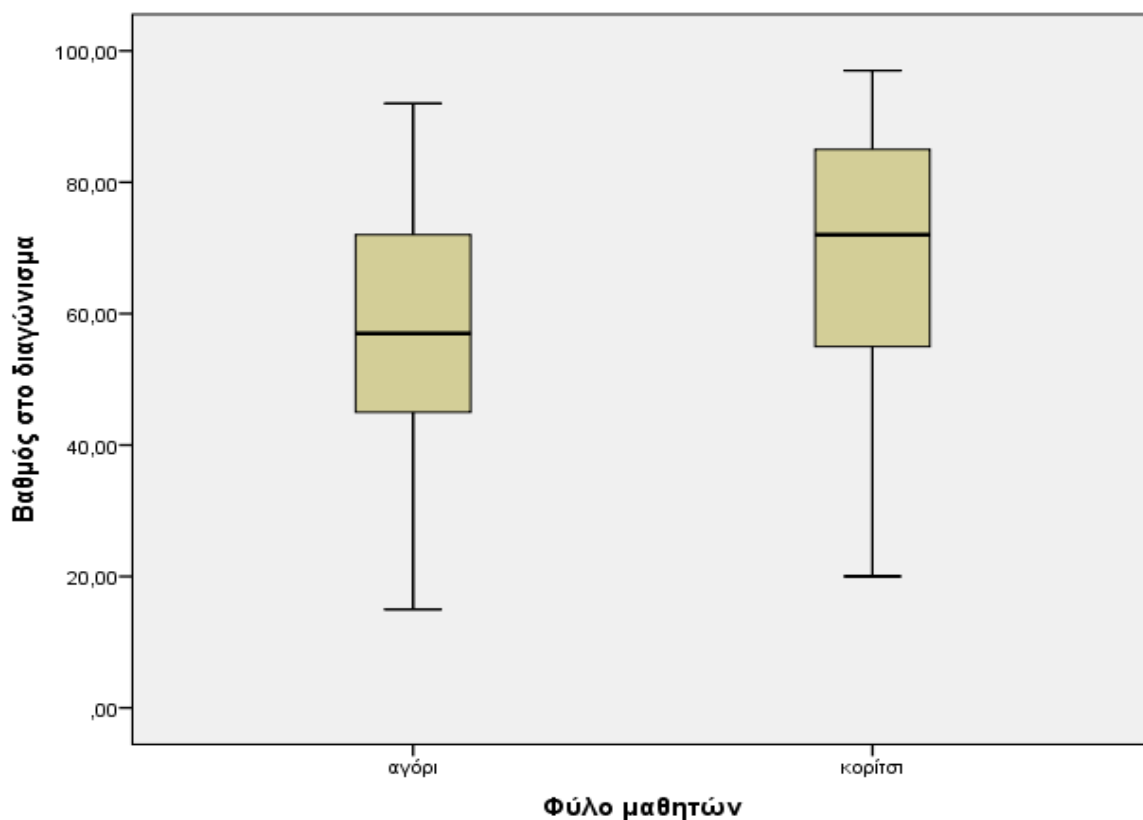
6.2 Αποτελέσματα στο τεστ αξιολόγησης με βάση το φύλο

Για την αξιολόγηση της επίδοσης με βάση το φύλο και την εύρεση πιθανής διαφοράς μεταξύ των δύο κατηγοριών επιδιώχθηκε η αξιοποίηση του t-test για τον έλεγχο και τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο φύλων. Το t-test χρησιμοποιείται για την σύγκριση των μέσων όρων δυο συνόλων τιμών που διαφέρουν ως προς ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (Κατσή και συν., 2010: 92-94). Για τη χρήση του t-test, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι να μην υπάρχουν ακραίες τιμές, η εξαρτημένη μεταβλητή να είναι ποσοτική, ενώ η ανεξάρτητη να είναι ποιοτική και να περιλαμβάνει δύο τιμές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ως ποσοτική μεταβλητή ορίζεται η επίδοση των μαθητών, ενώ ως δίτιμη ποιοτική μεταβλητή ορίζεται το φύλο, όπου με την τιμή 1 έχουν καταχωρηθεί τα αγόρια και με την τιμή 2 τα κορίτσια. Αναφορικά με τις υποθέσεις, αυτές διατυπώνονται ως εξής:

Μηδενική υπόθεση (H_0): Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Για τον έλεγχο ακραίων τιμών κατασκευάστηκαν τα παρακάτω θηκογράμματα. Στο πρώτο θηκογράμμα παρουσιάζεται το εύρος των επιδόσεων των αγοριών και στο δεύτερο των κοριτσιών.



Παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν ακραίες τιμές στο δείγμα ως προς το φύλο. Όσον αφορά τα αγόρια τόσο η μέγιστη επίδοση όσο και η ελάχιστη υστερούν συγκριτικά με εκείνη των κοριτσιών. Το ίδιο ισχύει και για το μέσο όρο όπου παρατηρείται ότι τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών. Ο μέσος όρος συμβολίζεται με την οριζόντια γραμμή που βρίσκεται εντός του ορθογώνιου παραλληλόγραμμου σχήματος, το οποίο με τη σειρά του αντιπροσωπεύει το ενδοτεταρτημοριακό εύρος.

Αφού έγινε ο έλεγχος για την ύπαρξη ακραίων τιμών, ακολούθησε ο έλεγχος της κανονικότητας, όπου εξετάζεται εάν τα δεδομένα από τις δύο ομάδες προέρχονται από πληθυσμούς με κανονικές κατανομές. Σε περίπτωση όπου το p -value βρεθεί να είναι μικρότερο από 0.05 αναγκαστικά θα εφαρμοστεί αντί για t -test ένας μη παραμετρικός έλεγχος με τη χρήση του κριτηρίου Mann-Whitney (Κατσίης και συν., 2010: 92).

Έλεγχος κανονικότητας

	Φύλο μαθη- τών	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Βαθμός στο δια- γώνισμα	αγόρι	,087	77	,200*	,970	77	,063
	κορίτσι	,147	78	,000	,931	78	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Στο τεστ κανονικότητας, αναφορικά με τα αγόρια, ο έλεγχος μέσω του κριτηρίου Shapiro-Wilk υποδεικνύει ότι η υπόθεση της ισότητας δεν μπορεί να απορριφθεί σε επίπεδο 5% (p -value = 0,063 > 0,05). Αντιθέτως, αναφορικά με τα κορίτσια ο έλεγχος υποδεικνύει ότι η υπόθεση της ισότητας πρέπει να απορριφθεί σε επίπεδο 5% (p -value = 0,000 < 0,05). Επομένως, για τον έλεγχο της ύπαρξης κάποιας πιθανής στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των φύλων εφαρμόστηκε μη παραμετρικός έλεγχος.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Βαθμός στο διαγώνισμα is the same across categories of Φύλο μαθητών.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Κατά τον μη-παραμετρικό έλεγχο, θα πρέπει να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση (H_0), σύμφωνα με την οποία οι μέσοι όροι των δυο ομάδων δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί η τιμή του p = ,000 < 0,05. Επομένως, γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση (H_1), σύμφωνα με την οποία, οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

	Περιγραφικά στοιχεία της επίδοσης των μαθη- τών με βάση το φύλο	Statistic	Std. Error
Βαθμός στο τεστ	Mean	56,3247	2,19561
	Lower	51,9517	
	95% Confidence Interval for Bound		
	Mean	60,6976	
	Upper		
	Bound		
	5% Trimmed Mean	56,6962	
	Median	57,0000	
	Αγόρια	Variance	371,196
	Std. Deviation	19,26644	
	Minimum	15,00	
	Maximum	92,00	
	Range	77,00	
	Interquartile Range	28,00	
	Skewness	-,272	,274
	Kurtosis	-,806	,541
	Mean	67,8590	2,24726
	Lower	63,3841	
	95% Confidence Interval for Bound		
	Mean	72,3338	
	Upper		
	Bound		
	5% Trimmed Mean	68,8846	
	Median	72,0000	
	Κορίτσια	Variance	393,915
	Std. Deviation	19,84729	
	Minimum	20,00	
	Maximum	97,00	
	Range	77,00	
	Interquartile Range	30,50	
	Skewness	-,760	,272
	Kurtosis	-,217	,538

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, η οποία προηγουμένως ορίστηκε ως στατιστικά σημαντική, είναι 11,6% υπέρ των κοριτσιών. Ειδικότερα, ο μέσος όρος της επίδοσης των αγοριών είναι 56,3% και των κοριτσιών 67,9%. Οι τυπικές αποκλίσεις (S.D.) είναι 19,26% για τα αγόρια και 19,8% για τα κορίτσια. Ως προς το εύρος των μέσων όρων των επιδόσεων δε διαπιστώνεται κάποια διαφορά, καθώς και για τα δύο φύλα αυτή κυμαίνεται στο 77%. Η μέγιστη επίδοση στα αγόρια είναι 92% και η ελάχιστη 15%, ενώ στα κορίτσια η αντίστοιχη μέγιστη επίδοση είναι 97% και η ελάχιστη 20%. Τέλος, σε ό,τι αφορά το συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι αρνητική και στα δύο φύλα, άρα

υπάρχει αριστερή συμμετρία στη μορφή της κατανομής της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς το συντελεστή κύρτωσης, επίσης διαπιστώνεται αρνητική τιμή, η οποία όντας μικρότερη της τιμής 3, δείχνει ότι η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Επιδόσεις μαθητών με βάση το φύλο ανά τάξη και τμήμα

Τάξη ανά περιοχή	Αγόρια	Κορίτσια	Διαφορά υπέρ κοριτσιών
Ιωάννινα ΣΤ	59%	74%	+15%
Ιωάννινα Ε	54%	68%	+14%
Ανατολή ΣΤ	67%	77%	+10%
Ανατολή Ε2	48%	67%	+19%
Ανατολή Ε3	52%	54%	+2%
Άλιμος ΣΤ1	53%	74%	+21%
Άλιμος ΣΤ2	74%	83%	+9%
Άλιμος Ε	48%	45%	-3%

Η διαφορά των κοριτσιών συγκριτικά με εκείνη των αγοριών στην επίδοση του τεστ αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα των 8 τμημάτων που εξετάστηκαν στην έρευνα. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται τα τμήματα των τάξεων που έλαβαν συμμετοχή. Στις δύο στήλες δεξιά παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων των δύο φύλων και στην τελευταία στήλη καταγράφονται οι διαφορές υπέρ των κοριτσιών με το ανάλογο πρόσημο ανά περίπτωση.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα με εξαίρεση το τμήμα της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίου, στις υπόλοιπες επτά περιπτώσεις τα κορίτσια υπερτερούν. Το εύρος της θετικής διαφοράς είναι 19 ποσοστιαίες μονάδες, καθώς η ελάχιστη διαφορά παρατηρείται στο τμήμα Ε3 της ημιαστικής περιοχής της Ανατολής των Ιωαννίνων και η μέγιστη τιμή της διαφοράς προσεγγίζει το 21% στο τμήμα Στ1 στην αστική περιοχή του Αλίου. Αξίζει να επισημανθεί πως στις πέντε από τις οκτώ περιπτώσεις η διαφορά των επιδόσεων λαμβάνει διψήφια διαφορά, γεγονός που πιστοποιεί την αξιοπιστία της υπεροχής των κοριτσιών στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού στην έρευνα αυτή.

6.3 Αποτελέσματα στο τεστ αξιολόγησης με βάση την περιοχή

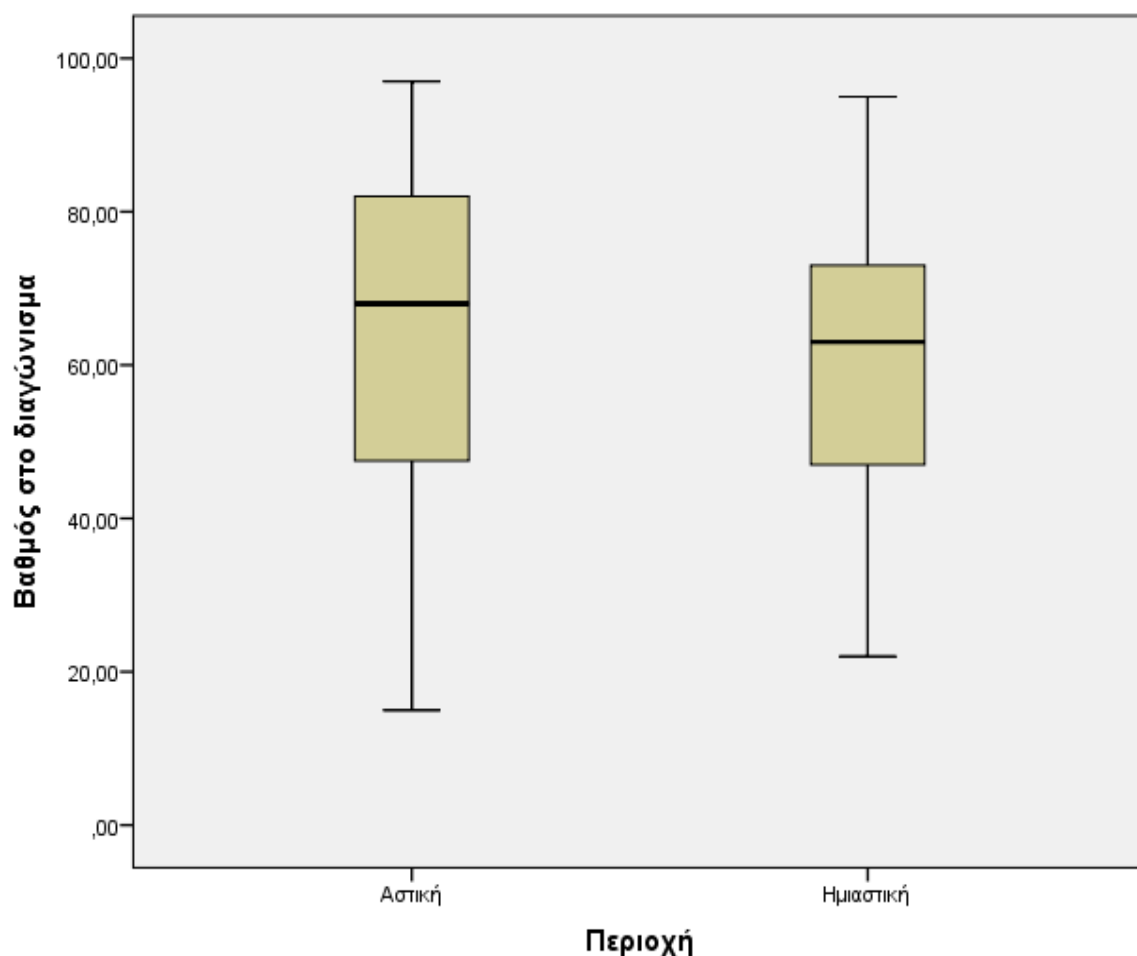
Για την αξιολόγηση της επίδοσης με βάση την περιοχή και την εύρεση πιθανής διαφοράς μεταξύ των δύο κατηγοριών επιδιώχθηκε η αξιοποίηση του t-test για τον έλεγχο και τη σύγκριση των μέσων όρων των περιοχών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ως ποσοτική μεταβλητή

ορίζεται η επίδοση των μαθητών, ενώ ως δίτιμη ποιοτική μεταβλητή ορίζεται η περιοχή, όπου με την τιμή 1 έχουν καταχωρηθεί τα δείγματα των δύο αστικών περιοχών και με την τιμή 2 το δείγμα της ημιαστικής περιοχής. Αναφορικά με τις υποθέσεις, αυτές διατυπώνονται ως εξής:

Μηδενική υπόθεση (H_0): Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των δυο περιοχών δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των δύο περιοχών διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Για τον έλεγχο ακραίων τιμών κατασκευάστηκαν τα παρακάτω θηκογράμματα. Στο πρώτο θηκόγραμμα παρουσιάζεται το εύρος των επιδόσεων του αστικού δείγματος και στο δεύτερο θηκόγραμμα το αντίστοιχο εύρος των επιδόσεων του ημιαστικού δείγματος.



Παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν ακραίες τιμές στο συνολικό δείγμα ως προς το κριτήριο της περιοχής. Όσον αφορά το αστικό δείγμα, διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο της ημιαστικής περιοχής και παράλληλα διαθέτει μεγαλύτερο ενδοτεταρτημοριακό εύρος τιμών. Επίσης, διαθέτει τη μέγιστη και την ελάχιστη επίδοση του συνολικού δείγματος.

Αφού έγινε ο έλεγχος για την ύπαρξη ακραίων τιμών, ακολούθησε ο έλεγχος της κανονικότητας, όπου εξετάζεται εάν τα δεδομένα από τις δύο ομάδες προέρχονται από πληθυσμούς με κανονικές κατανομές. Σε περίπτωση όπου το p -value βρεθεί να είναι μικρότερο από 5% αναγκαστικά θα εφαρμοστεί αντί για t -test ένας μη παραμετρικός έλεγχος με τη χρήση του κριτηρίου Mann-Whitney.

Έλεγχος κανονικότητας

	Περιοχή	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Βαθμός στο διαγώνισμα	Αστική	,132	88	,001	,946	88	,001
	Ημιαστική	,095	67	,200*	,965	67	,059

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Στο τεστ κανονικότητας, αναφορικά με την ημιαστική περιοχή, ο έλεγχος μέσω του κριτηρίου Shapiro-Wilk υποδεικνύει ότι η υπόθεση της ισότητας δεν μπορεί να απορριφθεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (p -value = 0,059 > 0,05). Αντιθέτως, αναφορικά με την αστική περιοχή, ο έλεγχος υποδεικνύει ότι η υπόθεση της ισότητας πρέπει να απορριφθεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (p -value = 0,001 < 0,05). Επομένως, για τον έλεγχο της ύπαρξης κάποιας πιθανής διαφοράς μεταξύ των περιοχών εφαρμόστηκε μη παραμετρικός έλεγχος.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Βαθμός στο διαγώνισμα is the same across categories of Περιοχή.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,500	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Κατά τον μη-παραμετρικό έλεγχο, θα πρέπει να γίνει αποδεκτή η μηδενική υπόθεση (H_0), σύμφωνα με την οποία οι μέσοι όροι των δυο περιοχών δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Αυτό συμβαίνει γιατί η τιμή του p = ,500 > 0,05. Επομένως, γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση και απορρίπτεται η **εναλλακτική υπόθεση (H_1)**, σύμφωνα με την οποία, οι μέσοι όροι των δύο περιοχών διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Όπως φαίνεται και από τον επόμενο πίνακα, η διαφορά μεταξύ των δύο περιοχών, η οποία προηγουμένως ορίστηκε ως στατιστικά ασήμαντη, είναι 1,7% υπέρ του αστικού δείγματος. Ειδικότερα, ο μέσος όρος της επίδοσης για το αστικό δείγμα είναι 62,9% και του ημιαστικού δείγματος 61,2%. Οι τυπικές αποκλίσεις ($S.D.$) είναι 21,2% για την αστική περιοχή και 19,2% για την ημιαστική. Ως προς το εύρος των μέσων όρων των επιδόσεων παρατηρείται μια μικρή

διαφορά καθώς στο αστικό δείγμα το εύρος είναι 82 μονάδες, ενώ στο ημιαστικό δείγμα είναι 73 μονάδες.

	Περιγραφικά στοιχεία της επίδοσης των μαθητών με βάση την περιοχή	Statistic	Std. Error
Βαθμός στο τεστ	Mean	62,8523	2,26518
	Lower Bound	58,3500	
	95% Confidence Interval for Mean		
	Upper Bound	67,3546	
	5% Trimmed Mean	63,5758	
	Median	68,0000	
	Variance	451,530	
	Std. Deviation	21,24923	
	Minimum	15,00	
	Maximum	97,00	
	Range	82,00	
	Interquartile Range	34,75	
	Skewness	-,543	,257
	Kurtosis	-,634	,508
	Mean	61,1791	2,34457
	Lower Bound	56,4980	
	95% Confidence Interval for Mean		
	Upper Bound	65,8602	
	5% Trimmed Mean	61,5879	
	Median	63,0000	
	Variance	368,301	
	Std. Deviation	19,19116	
	Minimum	22,00	
	Maximum	95,00	
	Range	73,00	
	Interquartile Range	26,00	
	Skewness	-,294	,293
	Kurtosis	-,809	,578

Η μέγιστη επίδοση στο αστικό δείγμα είναι 97% και η ελάχιστη 15%, ενώ στο ημιαστικό, η αντίστοιχη μέγιστη επίδοση είναι 95% και η ελάχιστη 22%. Τέλος, σε ό,τι αφορά το συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι αρνητική και στις δύο περιοχές (-,543,-,294), άρα υπάρχει αριστερή συμμετρία στη μορφή της κατανομής της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς το συντελεστή κύρτωσης (Kurtosis), επίσης διαπιστώνονται αρνητικές τιμές (-,634,-,809), οι οποίες αφού είναι μικρότερες της τιμής 3, δείχνουν ότι η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Μέσος όρος επίδοσης μαθητών με βάση την περιοχή

Τάξη ανά περιοχή	Αστική	Ημιαστική περιοχή
Ιωάννινα ΣΤ	69%	
Ιωάννινα Ε	61%	
Ανατολή ΣΤ		71%
Ανατολή Ε2		59%
Ανατολή Ε3		53%
Αλιμος ΣΤ1	63%	
Αλιμος ΣΤ2	78%	
Αλιμος Ε	47%	

Αναφορικά με τον πίνακα υπάρχει μια άνιση κατανομή των τάξεων σε ποσοτικό επίπεδο. Ο μικρότερος μέσος όρος επίδοσης προέρχεται από το τμήμα της πέμπτης δημοτικού του Α-λίμου και είναι 6% μικρότερος σε σχέση με τον μικρότερο μέσο όρο επίδοσης του τμήματος Ε3 της ημιαστικής περιοχής. Αντίστοιχα, η μεγαλύτερη επίδοση σημειώθηκε στο αστικό δείγμα της πόλης των Ιωαννίνων με 61% και είναι οριακά μεγαλύτερος κατά 2% σε σχέση με το τμήμα Ε2 της ημιαστικής περιοχής της Ανατολής. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης σημειώθηκε στο αστικό δείγμα του τμήματος ΣΤ2 της αστικής περιοχής του Αλίμου και υπερέρχει κατά 7% σε σχέση με τον αντίστοιχο μέσο όρο του τμήματος της ΣΤ δημοτικού της περιοχής της Ανατολής, κατά 9% σε σχέση με το δείγμα από το σχολείο του αστικού δείγματος των Ιωαννίνων και κατά 15% συγκριτικά με το αντίστοιχο τμήμα της ίδιας σχολικής μονάδας.

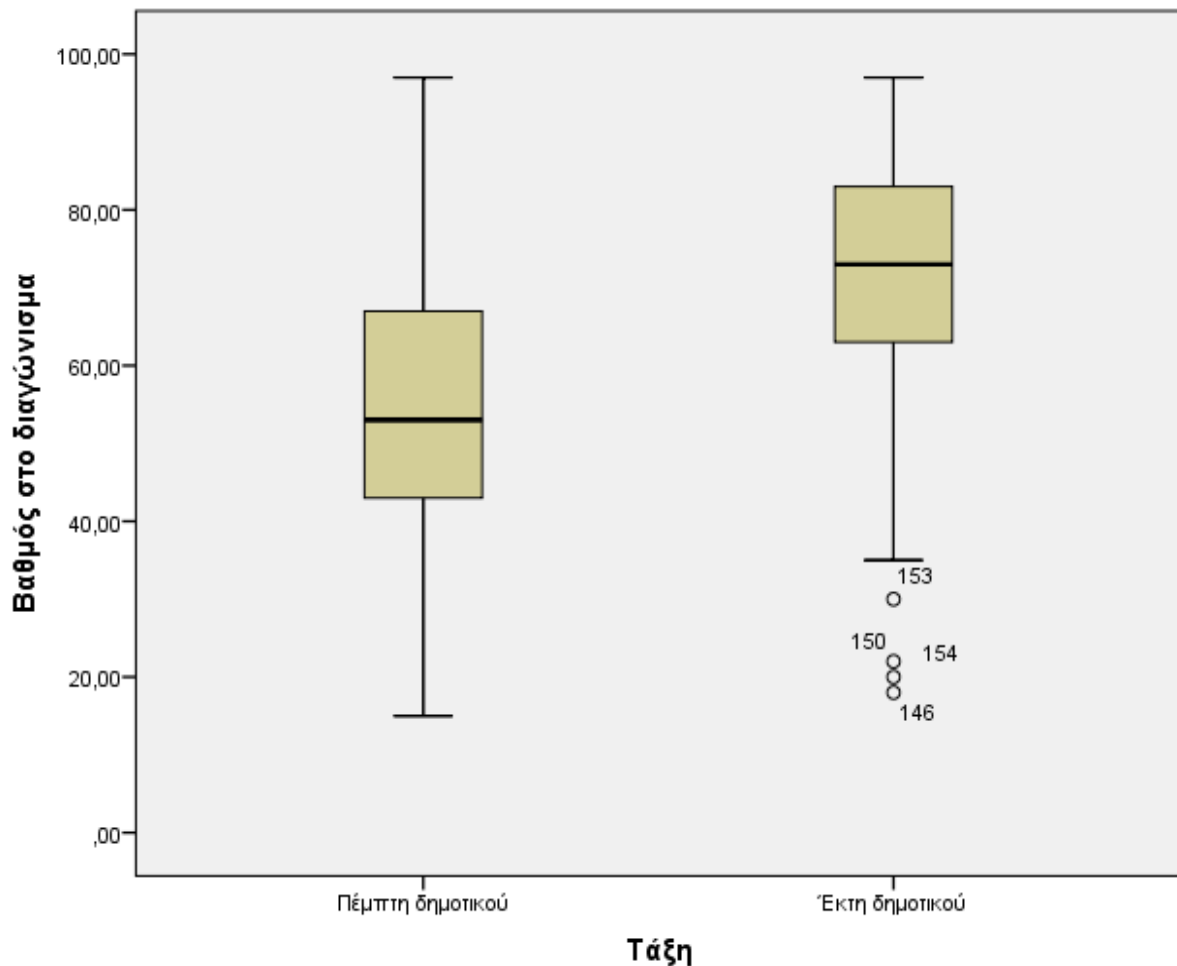
6.4 Αποτελέσματα στο τεστ αξιολόγησης με βάση την τάξη

Για την αξιολόγηση της επίδοσης με βάση την τάξη και την εύρεση μιας πιθανής διαφοράς μεταξύ της πέμπτης και της έκτης δημοτικού επιδιώχθηκε η αξιοποίηση του t-test για τον έλεγχο και τη σύγκριση των μέσων όρων των περιοχών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ως ποσοτική μεταβλητή ορίζεται η επίδοση των μαθητών, ενώ ως δίτιμη ποιοτική μεταβλητή ορίζεται η τάξη, όπου με την τιμή 1 έχουν καταχωρηθεί τα δείγματα της πέμπτης δημοτικού και με την τιμή 2 τα αντίστοιχα δείγματα της έκτης δημοτικού. Αναφορικά με τις υποθέσεις, αυτές διατυπώνονται ως εξής:

Μηδενική υπόθεση (H_0): Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των δυο τάξεων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των δύο τάξεων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Για τον έλεγχο ακραίων τιμών κατασκευάστηκαν τα παρακάτω θηκογράμματα. Στο πρώτο θηκογράμμα παρουσιάζεται το εύρος των επιδόσεων της πέμπτης δημοτικού και στο δεύτερο το αντίστοιχο εύρος των επιδόσεων της έκτης δημοτικού.



Παρατηρείται ότι υπάρχουν τέσσερις ακραίες τιμές στο δείγμα ως προς το φύλο. Πιο συγκεκριμένα στο θηκογράμμα που αντιπροσωπεύει το εύρος των τιμών της έκτης δημοτικού παρατηρείται ότι οι επιδόσεις των μαθητών που έχουν κωδικοποιηθεί με τους αριθμούς 146, 150, 153 και 154 αντιπροσωπεύουν ακραίες τιμές. Λόγω του μικρού αριθμού τους και λόγω του μεγέθους του συνολικού δείγματος είναι δυνατή η απομάκρυνσή τους για τη συνέχιση της διαδικασίας. Όσον αφορά το μέσο όρο της επίδοσης φαίνεται ότι η έκτη δημοτικού υπερτερεί σημαντικά.

Αφού έγινε ο έλεγχος για την ύπαρξη ακραίων τιμών ακολούθησε ο έλεγχος της κανονικότητας, όπου εξετάζεται εάν τα δεδομένα από τις δύο ομάδες προέρχονται από πληθυσμούς με κανονικές κατανομές. Σε περίπτωση όπου το p-value βρεθεί να είναι μικρότερο από 0.05 α-

ναγκαστικά θα εφαρμοστεί αντί για t-test ένας μη παραμετρικός έλεγχος με τη χρήση του κριτηρίου Mann-Whitney.

Έλεγχος κανονικότητας

	Τάξη	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Βαθμός στο διαγώνισμα	Πέμπτη δημοτικού	,063	77	,200*	,980	77	,257
	Έκτη δημοτικού	,147	74	,000	,933	74	,001

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Στο τεστ κανονικότητας, αναφορικά με την πέμπτη δημοτικού, ο έλεγχος μέσω του κριτηρίου Shapiro-Wilk υποδεικνύει ότι η υπόθεση της ισότητας δεν μπορεί να απορριφθεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p\text{-value} = 0,257 > 0,05$). Αντιθέτως, αναφορικά με την έκτη δημοτικού, ο έλεγχος υποδεικνύει ότι η υπόθεση της ισότητας πρέπει να απορριφθεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p\text{-value} = 0,001 < 0,05$). Επομένως, για τον έλεγχο της ύπαρξης κάποιας πιθανής διαφοράς μεταξύ των τάξεων εφαρμόστηκε μη παραμετρικός έλεγχος.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Βαθμός στο διαγώνισμα is the same across categories of Τάξη.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Κατά τον μη-παραμετρικό έλεγχο πρέπει να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση (H_0), σύμφωνα με την οποία, οι μέσοι όροι των δυο τάξεων αναμένεται να μην διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί η τιμή του $p = ,000 < 0,05$. Επομένως, γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση (H_1), σύμφωνα με την οποία, οι μέσοι όροι των δύο τάξεων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα η διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων, η οποία προηγουμένως ορίστηκε ως στατιστικά σημαντική, είναι 18,3% υπέρ της έκτης δημοτικού. Ειδικότερα, ο μέσος όρος της επίδοσης για την έκτη δημοτικού είναι 72,5% και της πέμπτης δημοτικού είναι 54,2%. Οι τυπικές αποκλίσεις (S.D.) είναι 19,94% για την πέμπτη δημοτικού και 13,97% για την ημιαστική.

	Περιγραφικά στοιχεία της επίδοσης των μαθητών με βάση την τάξη	Statistic	Std. Error
Βαθμός στο τεστ	Mean	54,1948	2,27306
	Lower Bound	49,6676	
	95% Confidence Interval for Mean		
	Upper Bound	58,7220	
	5% Trimmed Mean	53,9755	
	Median	53,0000	
	Variance	397,843	
	Std. Deviation	19,94601	
	Minimum	15,00	
	Maximum	97,00	
	Range	82,00	
	Interquartile Range	27,00	
	Skewness	,168	,274
	Kurtosis	-,563	,541
	Mean	72,5270	1,62408
	Lower Bound	69,2902	
	95% Confidence Interval for Mean		
	Upper Bound	75,7638	
	5% Trimmed Mean	73,2508	
	Median	75,0000	
	Variance	195,184	
	Std. Deviation	13,97083	
	Minimum	35,00	
	Maximum	97,00	
	Range	62,00	
	Interquartile Range	18,50	
	Skewness	-,876	,279
	Kurtosis	,301	,552

Ως προς το εύρος των επιδόσεων παρατηρείται μια μεγάλη διαφορά καθώς στο δείγμα της πέμπτης δημοτικού το εύρος είναι 82 μονάδες, ενώ στο δείγμα της έκτης δημοτικού το εύρος είναι 62 μονάδες. Η μέγιστη επίδοση στην πέμπτη δημοτικού είναι 97% και η ελάχιστη 15%,

ενώ στην έκτη δημοτικού, η αντίστοιχη μέγιστη επίδοση είναι επίσης 97% και η ελάχιστη 35%, λόγω της αφαίρεσης των 4 ακραίων τιμών.

Σε ό,τι αφορά το συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι θετική στην περίπτωση της πέμπτης δημοτικού (,168), άρα υπάρχει δεξιά συμμετρία στη μορφή της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ στην περίπτωση της έκτης δημοτικού η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας είναι αρνητική (-,876), άρα υπάρχει αριστερή συμμετρία στη μορφή της κατανομής της συχνότητας των παρατηρήσεων. Ως προς το συντελεστή κύρτωσης (Kurtosis), διαπιστώνεται μία αρνητική τιμή (-,563), στην περίπτωση της πέμπτης δημοτικού, η οποία καθώς είναι μικρότερη της τιμής 3, δείχνει ότι η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Αντιθέτως, στην έκτη δημοτικού ο συντελεστής κύρτωσης λαμβάνει θετική τιμή (.301) και καθώς έχει τιμή μικρότερη του 3, φαίνεται πως η κατανομή είναι επίσης πλατύκυρτη.

Επιδόσεις μαθητών με βάση την τάξη

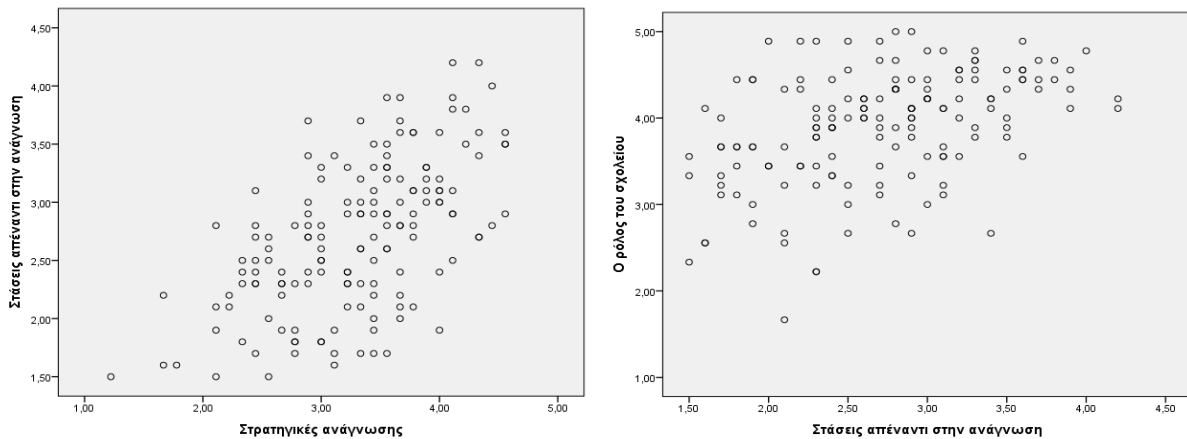
Πέμπτη δημοτικού	47%	53%	59%	61%
Έκτη δημοτικού	63%	69%	71%	78%
Διαφορά υπέρ της έκτης δημοτικού	+16%	+16%	+12%	+17%

Στον πίνακα καταγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών ανά τάξη με αύξουσα σειρά. Στην πρώτη στήλη βρίσκονται οι χαμηλότεροι μέσοι όροι των επιδόσεων που παρατηρήθηκαν και ακολουθούν στις επόμενες στήλες οι μέσοι όροι των άλλων 6 τμημάτων που συγκρίνονται. Όπως φαίνεται, η ποσοστιαία διαφορά σε καμία σύγκριση δε λαμβάνει μικρότερη τιμή από εκείνη του 12% που παρατηρείται στο τρίτη στήλη. Επισημαίνεται ακόμη πως ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης της πέμπτης δημοτικού τείνει οριακά προς τον μικρότερο μέσο όρο επίδοσης της έκτης δημοτικού. Τονίζεται, τέλος πως η διαφορά οφείλεται κυρίως στη μέγιστη τιμή του 78% και της ελάχιστης τιμής του 47% που προέρχονται από κοινού από το αστικό σχολείο της περιοχής του Αλίμου.

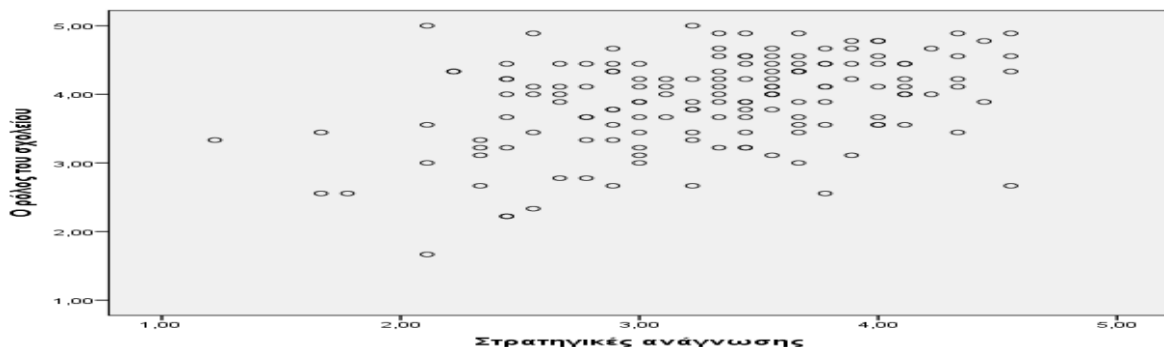
6.5 Έλεγχος συσχέτισης

Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν επιδιώχθηκε η συσχέτιση των κλιμάκων με σκοπό την πιθανή ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο. Αρχικά, έγινε ο έλεγχος των μεταβλητών ως προς την ακολουθία της κανονικής κατανομής και παρατηρήθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις ικανοποιείται το κριτήριο της ακο-

λουθίας⁴. Έπειτα, δημιουργήθηκαν διαγράμματα σκεδασμού για την οπτική απεικόνιση του είδους και του μεγέθους της σχέσης (Κατσής και συν., 2010: 107-110).



Στην πρώτη εικόνα αριστερά παρατηρείται ότι το διάγραμμα σκεδασμού με τις παρατηρήσεις έχει κατεύθυνση από αριστερά και κάτω προς τα δεξιά και πάνω και άρα υπάρχει θετική σχέση. Συνεπώς, όσο πιο θετική στάση έχουν οι μαθητές του δείγματος απέναντι στην ανάγνωση τόσο πιο συχνά αξιοποιούν στρατηγικές ανάγνωσης. Στη δεύτερη εικόνα δεξιά παρατηρείται ότι το διάγραμμα σκεδασμού με τις παρατηρήσεις έχει κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά και πάνω και άρα υπάρχει θετική σχέση. Συνεπώς, όσο πιο θετική γνώμη έχουν οι μαθητές του δείγματος για το ρόλο του σχολείου στην καλλιέργεια του αναγνωστικού γραμματισμού τόσο πιο θετική είναι η στάση τους απέναντι στην ανάγνωση.



Στην τρίτη εικόνα παρατηρείται ότι το διάγραμμα σκεδασμού με τις παρατηρήσεις έχει κατεύθυνση από αριστερά και ελαφρώς κάτω προς τα δεξιά και πάνω και άρα υπάρχει θετική σχέση. Συνεπώς, όσο πιο θετική γνώμη έχουν οι μαθητές του δείγματος για στο ρόλο του σχολείου για την καλλιέργεια του αναγνωστικού γραμματισμού τόσο πιο συχνά αξιοποιούν στρατηγικές ανάγνωσης, γεγονός που ενδεχομένως απορρέει από την ποιότητα διδασκαλίας. Ακολουθώντας, με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS έγινε έλεγχος συσχέτισης με τη χρήση του συντελεστή Pearson. Ο συγκεκριμένος συντελεστής γραμμικής συσχέτισης,

⁴ Βλ. Παράρτημα σελ. 218

συμβολίζεται με το r παίρνει τιμές από -1 έως 1 ($-1 \leq r \leq 1$) και αξιοποιείται για ποσοτικές μεταβλητές. Αφού υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των τριών κλιμάκων πραγματοποιήθηκε έλεγχος για να διαπιστωθεί κάποια πιθανή συσχέτιση της επίδοσης στο τεστ με τις κλίμακες του ερωτηματολογίου και κατόπιν να ακολουθήσει η διαδικασία της πολλαπλής παλινδρόμησης.

Correlations		Βαθμός στο τεστ	Στάσεις απέναντι στην ανάγνωση	Ο ρόλος του σχολείου	Στρατηγικές ανάγνωσης
Βαθμός στο τεστ	Pearson Correlation	1	,149	,067	,108
	Sig. (2-tailed)		,065	,410	,181
	N	155	155	155	155
Στάσεις απέναντι στην ανάγνωση	Pearson Correlation	,149	1	,438**	,586**
	Sig. (2-tailed)	,065		,000	,000
	N	155	155	155	155
Ο ρόλος του σχολείου	Pearson Correlation	,067	,438**	1	,387**
	Sig. (2-tailed)	,410	,000		,000
	N	155	155	155	155
Στρατηγικές ανάγνωσης	Pearson Correlation	,108	,586**	,387**	1
	Sig. (2-tailed)	,181	,000	,000	
	N	155	155	155	155

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα παρατηρείται ότι ανάμεσα στις στάσεις απέναντι στην ανάγνωση και το ρόλο του σχολείου ο συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,438^{**}$) είναι θετικός υποδηλώνοντας μέτρια σχέση⁵ και είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0.01$, ενώ ανάμεσα στις στάσεις απέναντι στην ανάγνωση και τις στρατηγικές ανάγνωσης ο συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,586^{**}$) είναι θετικός υποδηλώνοντας μέτρια σχέση και είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0.01$. Ακόμη, οι στρατηγικές ανάγνωσης συσχετίζονται θετικά με το ρόλο του σχολείου, αφού ο συντελεστής συσχέτισης είναι θετικός ($r = 0,387^{**}$) υποδηλώνοντας μικρή σχέση. Αντίθετα, σε ό,τι αφορά την επίδοση στο τεστ αυτή δεν σχετίζεται με κάποια κλίμακα, αν και ως προς τις στάσεις απέναντι στην ανάγνωση διαφαίνεται μια σαφής τάση προς στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

6.6 Περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου

6.6.1 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων για ψυχαγωγία;

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 27 ερωτήσεις που κατανέμονται σε τρεις κλίμακες. Η πρώτη, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εξετάζει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην α-

⁵Για την αξιολόγηση του βαθμού της σχέσης ακολουθήθηκε η ταξινόμηση που προτείνεται στο σύγγραμμα των Κατσή, Σιδερίδη, & Εμβαλωτή, 2010: 112.

νάγνωση, η δεύτερη τις στρατηγικές ανάγνωσης και η τρίτη το ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του αναγνωστικού γραμματισμού. Το πρώτο ερώτημα αναφέρεται στο χρόνο που αφιερώνουν καθημερινά οι μαθητές για την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων για ψυχαγωγία. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων για ψυχαγωγία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	27	17,4	17,4	17,4
1-30 λεπτά	38	24,5	24,5	41,9
31-59 λεπτά	43	27,7	27,7	69,7
1-2 ώρες	32	20,6	20,6	90,3
πάνω από 2 ώρες	15	9,7	9,7	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πρώτο πίνακα το 17.4% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα επέλεξαν την επιλογή *καθόλου*, δηλαδή δεν διαβάζουν κάποιο βιβλίο για λόγους ψυχαγωγίας στην καθημερινότητά τους. Το 24.5%, δηλαδή περίπου 1 στους 4 μαθητές δηλώνει ότι διαβάζει από 1 λεπτό μέχρι μισή ώρα. Ακόμη, το 27.7% αναφέρει πως διαβάζει 31 με 59 λεπτά, ενώ το 20.6% διαβάζει μεταξύ μίας και δύο ωρών. Παράλληλα, μόλις το 9.7% ή αλλιώς, ένας στους δέκα μαθητές διαβάζει καθημερινά πάνω από δυο ώρες. Με βάση τα στοιχεία της τελευταίας στήλης επτά στους δέκα μαθητές αφιερώνουν λιγότερο από μια ώρα καθημερινά για την ανάγνωση ενός εξωσχολικού βιβλίου. Επίσης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (52.3%) διαπιστώνεται πως αφιερώνει χρόνο μεγαλύτερο του ενός λεπτού και μικρότερο των 59 λεπτών.

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		Αγόρι	Κορίτσι	
Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά στην ανάγνωση ενός εξωσχολικού βιβλίου για ψυχαγωγία;	Καθόλου	16	11	27
	1-30 λεπτά	23	15	38
	31-59 λεπτά	17	26	43
	1-2 ώρες	13	19	32
	πάνω από 2 ώρες	8	7	15
Σύνολο		77	78	155

Στον δεύτερο πίνακα αποτυπώνονται οι απαντήσεις των μαθητών με βάση το φύλο. Όπως φαίνεται, τα αγόρια δαπανούν λιγότερο χρόνο συγκριτικά με τα κορίτσια. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνεται από τις απαντήσεις στις τέσσερις πρώτες επιλογές. Την επιλογή «καθόλου» προτίμησαν 16 αγόρια έναντι 11 κοριτσιών, ενώ την επιλογή «1-30 λεπτά» 23 μαθητές έναντι

15 μαθητριών. Στις επόμενες δύο επιλογές της κλίμακας Likert αποτυπώνεται πιο ξεκάθαρα η υπεροχή των κοριτσιών στον τομέα αυτό, καθώς 26 μαθήτριες έναντι 17 μαθητών αναφέρουν ότι διαβάζουν 31-59 λεπτά, ενώ 19 μαθήτριες έναντι 13 μαθητών ανέφερε ότι διαβάζει 1 με 2 ώρες. Τέλος, πάνω από 2 ώρες διαβάζει η μειοψηφία του δείγματος (9.7%) και εκ των 15 μαθητών που υπάγονται στη συγκεκριμένη κατηγορία τα 8 είναι αγόρια και τα 7 κορίτσια.

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		Αγόρι	Κορίτσι	
Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά στην ανάγνωση ενός εξωσχολικού βιβλίου για ψυχαγωγία;	Καθόλου	16	11	27
	1-30 λεπτά	23	15	38
	31-59 λεπτά	17	26	43
	1-2 ώρες	13	19	32
	πάνω από 2 ώρες	8	7	15
Σύνολο		77	78	155

Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά στην ανάγνωση ενός εξωσχολικού βιβλίου για ψυχαγωγία;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,0556	18	1,30484
		Ημιαστική	2,6667	21	1,31656
		Σύνολο	2,8462	39	1,30864
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,4000	25	1,29099
		Ημιαστική	2,6154	13	1,12090
		Σύνολο	2,4737	38	1,22445
	Σύνολο	Αστική	2,6744	43	1,32235
		Ημιαστική	2,6471	34	1,22802
		Σύνολο	2,6623	77	1,27331
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,1333	15
Ημιαστική			3,3478	23	1,11227
Σύνολο			3,2632	38	1,17828
Έκτη δημοτικού		Αστική	2,4667	30	1,10589
		Ημιαστική	3,2000	10	,91894
		Σύνολο	2,6500	40	1,09895
Σύνολο		Αστική	2,6889	45	1,20269
		Ημιαστική	3,3030	33	1,04537
		Σύνολο	2,9487	78	1,17216
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,0909	33
	Ημιαστική		3,0227	44	1,24804
	Σύνολο		3,0519	77	1,25547
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,4364	55	1,18265
		Ημιαστική	2,8696	23	1,05763
		Σύνολο	2,5641	78	1,15758
	Σύνολο	Αστική	2,6818	88	1,25529
		Ημιαστική	2,9701	67	1,18027
		Σύνολο	2,8065	155	1,22790

Όπως διαπιστώνεται και στον προηγούμενο πίνακα, όπου ταξινομούνται τα φύλα των μαθητών με βάση την τάξη και την περιοχή διαπιστώνεται η υπεροχή των κοριτσιών στη συγκεκριμένη ερώτηση και από το μέσο όρο. Ειδικότερα, 2,9487 είναι ο μέσος όρος των κοριτσιών και 2,6623 είναι ο αντίστοιχος μέσος όρος των αγοριών. Οι δύο μέσοι όροι υποδηλώνουν μια ροπή από τη δεύτερη προς την τρίτη επιλογή της κλίμακας Likert, δηλαδή την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων για 31-59 λεπτά.

Αναφορικά με τις τάξεις, προκαλεί αίσθηση το γεγονός πως ο μέσος όρος των μαθητών της πέμπτης δημοτικού σε όλες τις περιπτώσεις υπερτερεί έναντι εκείνων της έκτης τόσο ως προς την περιοχή όσο και ως προς το φύλο ($3,0556 > 2,400$), ($2,6667 > 2,6154$), ($3,1333 > 2,4667$), ($3,3478 > 3,3030$). Ο μεγαλύτερος μέσος όρος ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων σημειώνεται στα κορίτσια της πέμπτης δημοτικού του ημιαστικού περιβάλλοντος (3,3478) και ο μικρότερος μέσος όρος στα αγόρια της έκτης δημοτικού του αστικού περιβάλλοντος (2,4000).

Αναφορικά με τις τυπικές αποκλίσεις το εύρος τους ποικίλει από το ελάχιστο που παρατηρείται (0,91894) στα κορίτσια της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής στη μέγιστη των αγοριών της αστικής περιοχής. Σημειώνεται, τέλος, ότι σε επίπεδο περιοχής ο μεγαλύτερος μέσος όρος σημειώνεται στην ημιαστική περιοχή (2,9701) έναντι της αστικής περιοχής (2,6818). Συνολικά με μέσο όρο 2,8065, οι μαθητές του δείγματος φαίνεται ότι τείνουν προς την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στην καθημερινότητά τους για 30-59 λεπτά.

6.6.2 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Η ανάγνωση είναι μια από τις αγαπημένες σου δραστηριότητες;

Το δεύτερο ερώτημα αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο η ανάγνωση αποτελεί μια αγαπημένη δραστηριότητα. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να προσδιορίσουν τον βαθμό στο οποίο κατατάσσουν την ανάγνωση ως μια αξιόλογη πρακτική. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Η ανάγνωση είναι μια από τις αγαπημένες σου δραστηριότητες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	18	11,6	11,6
	Λίγο	59	38,1	49,7
	Αρκετά	45	29,0	78,7
	Πολύ	32	20,6	99,4
	Πάρα πολύ	1	,6	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών το 11.6% υποστηρίζει ότι δεν αρέσκεται στην ανάγνωση, ενώ περίπου το 38.1% επέλεξε την τιμή «λίγο» στην κλίμακα Likert. Το 29%, σχεδόν ένας στους τρεις, κρίνει ως μια αρκετά αγαπημένη δραστηριότητα την ανάγνωση, ενώ ως μία πολύ αγαπημένη δραστηριότητα την αξιολόγησε το 20.6% των μαθητών ή ένας στους πέντε. Μονάχα ένας μαθητής (0.6%) κατέταξε την ανάγνωση ως μια πάρα πολύ αγαπημένη δραστηριότητα. Συνεπώς, ένας στους δύο μαθητές (49.7%) έχει αρνητική αντίληψη για τη δραστηριότητα της ανάγνωσης.

Η ανάγνωση είναι μια από τις αγαπημένες σου δραστηριότητες; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Η ανάγνωση είναι μια από τις αγαπημένες σου δραστηριότητες;	Καθόλου	11	7	18
	Λίγο	31	28	59
	Αρκετά	18	27	45
	Πολύ	16	16	32
	Πάρα πολύ	1	0	1
Σύνολο		77	78	155

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι οι μαθήτριες είναι πιο θετικά διακείμενες προς την ανάγνωση συγκριτικά με τους μαθητές. Ειδικότερα 11 μαθητές έναντι 7 μαθητριών δήλωσαν γραπτώς ότι δεν τους αρέσει καθόλου η ανάγνωση. Παράλληλα, 31 μαθητές έναντι 28 μαθητριών επέλεξαν την τιμή λίγο. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως οι επιλογές στις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές ως προς το φύλο, η διαφορά υπέρ των κοριτσιών ενισχύεται από την απάντηση στην επιλογή «αρκετά», η οποία έχει προτιμηθεί από 27 μαθήτριες έναντι 18 μαθητών.

Ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (2,8889), ενώ η ελάχιστη στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (2,2857). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί η πέμπτη δημοτικού (2,6753) έναντι της έκτης (2,5385), ενώ σε επίπεδο περιοχών η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική (2,634>2,5672). Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζουν οι μαθητές της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (1,22882), ενώ τη μικρότερη οι μαθητές της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (0,83235). Σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική περιοχή παρουσιάζει μικρότερη τυπική απόκλιση (0,90828) έναντι της αστικής και η έκτη δημοτικού μεγαλύτερη (1,04063) σε σχέση με την Πέμπτη δημοτικού σε επίπεδο τάξεων (0,88021).

Η ανάγνωση είναι μια από τις αγαπημένες σου δραστηριότητες;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,8889	18	,83235
		Ημιαστική	2,2857	21	,90238
		Σύνολο	2,5641	39	,91176
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,4800	25	1,22882
		Ημιαστική	2,6154	13	,96077
		Σύνολο	2,5263	38	1,13273
	Σύνολο	Αστική	2,6512	43	1,08855
		Ημιαστική	2,4118	34	,92499
		Σύνολο	2,5455	77	1,02013
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,8000	15
Ημιαστική			2,7826	23	,85048
Σύνολο			2,7895	38	,84335
Έκτη δημοτικού		Αστική	2,5333	30	,97320
		Ημιαστική	2,6000	10	,96609
		Σύνολο	2,5500	40	,95943
Σύνολο		Αστική	2,6222	45	,93636
		Ημιαστική	2,7273	33	,87581
		Σύνολο	2,6667	78	,90692
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,8485	33
	Ημιαστική		2,5455	44	,90102
	Σύνολο		2,6753	77	,88021
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,5091	55	1,08649
		Ημιαστική	2,6087	23	,94094
		Σύνολο	2,5385	78	1,04063
	Σύνολο	Αστική	2,6364	88	1,00781
		Ημιαστική	2,5672	67	,90828
		Σύνολο	2,6065	155	,96360

6.6.3 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία γνώσεων κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;

Στην τρίτη ερώτηση οι μαθητές ρωτήθηκαν για τη συχνότητα των αναγνωστικών τους συνθηκών στο τομέα των βιβλίων γνώσεων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ακολούθως.

Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία γνώσεων κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	53	34,2	34,2
	1-2 φορές	54	34,8	69,0
	3 φορές	33	21,3	90,3
	4-5 φορές	9	5,8	96,1
	6-7 φορές	6	3,9	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (69%) ή επτά στους δέκα περίπου, αναφέρουν ότι είτε δε διαβάζουν *καθόλου* βιβλία γνώσεων (34.2%) είτε διαβάζουν 1-2 το πολύ φορές την εβδομάδα (34.8%). Το 21.3% αναφέρει ότι διαβάζει 3 φορές την εβδομάδα ενώ μονοψήφιοι είναι οι αριθμοί των μαθητών που δήλωσαν ότι διαβάζουν 4-5 φορές ανά εβδομάδα (5.8%) και 6-7 φορές ανά εβδομάδα (3.9%).

Αναφορικά με τα φύλα, φαίνεται πως οι μαθητές υπερέχουν οριακά έναντι των μαθητριών. Η διαφορά αυτή προκύπτει κυρίως από την κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές «καθόλου» (22<31) και «4-5 φορές την εβδομάδα» (8>1), ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές, αφού στις υπόλοιπες επιλογές οι απαντήσεις είτε διαφέρουν ελάχιστα πχ 1-2 φορές (-2), 3 φορές (-1) είτε καθόλου 6-7 φορές (0).

Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία γνώσεων κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
	Καθόλου	22	31	53
Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία γνώσεων κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;	1-2 φορές	28	26	54
	3 φορές	16	17	33
	4-5 φορές	8	1	9
	6-7 φορές	3	3	6
Σύνολο		77	78	155

Ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (2,7222), ενώ η ελάχιστη στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,7391). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί οριακά η πέμπτη δημοτικού (2,1688) έναντι της έκτης (2,0385), ενώ σε επίπεδο περιοχών η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική (2,25>1,9104). Στην τελευταία στήλη παρουσιάζονται οι τυπικές αποκλίσεις. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής (1,21381) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,63246).

Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία γνώσεων κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,7222	18	1,12749
		Ημιαστική	2,0476	21	1,02353
		Σύνολο	2,3590	39	1,11183
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,1600	25	1,21381

Κορίτσι	Σύνολο	Ημιαστική	2,0769	13	,86232
		Σύνολο	2,1316	38	1,09473
		Αστική	2,3953	43	1,19800
	Πέμπτη δημοτικού	Ημιαστική	2,0588	34	,95159
		Σύνολο	2,2468	77	1,10210
		Αστική	2,3333	15	1,11270
	Έκτη δημοτικού	Ημιαστική	1,7391	23	,81002
		Σύνολο	1,9737	38	,97223
		Αστική	2,0000	30	1,17444
	Σύνολο	Ημιαστική	1,8000	10	,63246
		Σύνολο	1,9500	40	1,06096
		Αστική	2,1111	45	1,15251
	Πέμπτη δημοτικού	Ημιαστική	1,7576	33	,75126
		Σύνολο	1,9615	78	1,01216
		Αστική	2,5455	33	1,12057
	Σύνολο	Ημιαστική	1,8864	44	,92046
		Σύνολο	2,1688	77	1,05634
		Αστική	2,0727	55	1,18407
Σύνολο	Έκτη δημοτικού	Ημιαστική	1,9565	23	,76742
		Σύνολο	2,0385	78	1,07440
		Αστική	2,2500	88	1,17688
	Σύνολο	Ημιαστική	1,9104	67	,86570
		Σύνολο	2,1032	155	1,06402

6.6.4 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;

Στην τέταρτη ερώτηση οι μαθητές ρωτήθηκαν για τη συχνότητα των αναγνωστικών τους συνηθειών στο τομέα των λογοτεχνικών βιβλίων. Ακολουθούν τα αποτελέσματα.

Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	40	25,8	25,8
	1-2 φορές	50	32,3	58,1
	3 φορές	34	21,9	80,0
	4-5 φορές	23	14,8	94,8
	6-7 φορές	8	5,2	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Η πλειοψηφία των μαθητών (58.1%) αναφέρει ότι είτε δε διαβάζει *καθόλου* λογοτεχνικά βιβλία (25.8%) είτε διαβάζουν *1-2 φορές* την εβδομάδα (32.3%). Το 21.9% αναφέρει ότι διαβάζει *3 φορές την εβδομάδα*, ενώ το 14.8% αναφέρει ότι διαβάζει *4-5 φορές ανά εβδομάδα* και

το 5.2% ότι διαβάζει 6-7 φορές ανά εβδομάδα, δηλαδή, σχεδόν καθημερινά. Συγκριτικά με την ανάγνωση βιβλίων γνώσεων φαίνεται ότι οι μαθητές προτιμούν τα λογοτεχνικά βιβλία. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνεται από τη συχνότητα στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στις κατηγορίες «4-5 φορές» και «6-7 φορές», όπου ένας στους πέντε μαθητές διαβάζει με πολύ μεγάλη συχνότητα μέσα στην εβδομάδα εν αντιθέσει με την αντίστοιχη συχνότητα στα βιβλία γνώσεων όπου το άθροισμα των δύο επιλογών (9.7%) δηλώνει ότι σχεδόν ένας στους 10 διαβάζει πολύ συχνά μέσα στην εβδομάδα. Κατ' αντιστοιχία όμοια ποσοστά προκύπτουν και στις συχνότητες των απαντήσεων «καθόλου» και «1-2 φορές», όπου το ποσοστό στην ανάγνωση βιβλίων γνώσεων είναι 69%, ενώ στα λογοτεχνικά βιβλία 58%

Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;	Καθόλου	16	24	40
	1-2 φορές	31	19	50
	3 φορές	17	17	34
	4-5 φορές	9	14	23
	6-7 φορές	4	4	8
Σύνολο		77	78	155

Αναφορικά με το φύλο, οι μαθήτριες παρατηρείται ότι στην κατηγορία καθόλου υπερτερούν σημαντικά έναντι των μαθητών ($24 > 16$), όπως και στην κατηγορία «4-5 φορές» ($14 > 9$). Αντιθέτως, οι μαθητές υπερτερούν σημαντικά στην κατηγορία «1-2 φορές», ενώ στις κατηγορίες «3 φορές» και «6-7 φορές» δε διαπιστώνεται καμία διαφορά. Αναφορικά με την κατανομή των απαντήσεων στην περίπτωση των μαθητριών παρατηρείται ότι αυτή μειώνεται με συνέπεια από την επιλογή «καθόλου» έως την επιλογή «6-7 φορές».

Ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (3.000), ενώ η ελάχιστη στους μαθητές της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (2.000). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί οριακά η πέμπτη δημοτικού (2,5584) έναντι της έκτης (2,2692), ενώ σε επίπεδο περιοχών η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική ($2,4545 > 2,3582$). Όσον αφορά τα φύλα η διαφορά των μέσων όρων είναι ελάχιστη υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια ($2,4231 > 2,4026$).

Στην τελευταία στήλη παρουσιάζονται οι τυπικές αποκλίσεις. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,35571) και η μικρότερη βρίσκεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού των ημιαστικών περιοχών (0,83205). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μικρότερη στην έκτη δημοτικού έναντι της πέμπτης ($1,12438 < 1,20845$), στους μαθητές έναντι των μαθητριών

(1,10334<1,24336), ενώ σε επίπεδο περιοχών δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές καθώς αμφότερες κυμαίνονται στο 1,17.

Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;					
Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,0000	18	1,08465
		Ημιαστική	2,4762	21	1,16701
		Σύνολο	2,7179	39	1,14590
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,0000	25	1,04083
		Ημιαστική	2,2308	13	,83205
		Σύνολο	2,0789	38	,96930
	Σύνολο	Αστική	2,4186	43	1,15949
		Ημιαστική	2,3824	34	1,04489
		Σύνολο	2,4026	77	1,10334
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,6000	15
Ημιαστική			2,2609	23	1,35571
Σύνολο			2,3947	38	1,26362
Έκτη δημοτικού		Αστική	2,4333	30	1,25075
		Ημιαστική	2,5000	10	1,26930
		Σύνολο	2,4500	40	1,23931
Σύνολο		Αστική	2,4889	45	1,19891
		Ημιαστική	2,3333	33	1,31498
		Σύνολο	2,4231	78	1,24336
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,8182	33
	Ημιαστική		2,3636	44	1,25922
	Σύνολο		2,5584	77	1,20845
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,2364	55	1,17005
		Ημιαστική	2,3478	23	1,02730
		Σύνολο	2,2692	78	1,12438
	Σύνολο	Αστική	2,4545	88	1,17355
		Ημιαστική	2,3582	67	1,17682
		Σύνολο	2,4129	155	1,17212

6.6.5 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Αισθάνεσαι χαρούμενος, όταν λαμβάνεις ένα βιβλίο ως δώρο;

Στην πέμπτη ερώτηση οι μαθητές ρωτήθηκαν για το αν αισθάνονται χαρούμενοι κατά τη λήψη ενός βιβλίου ως δώρο σε κάποια περίπτωση. Μια θετική απόκριση υποδεικνύει και τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό υλικό, γι' αυτό και τέθηκε το συγκεκριμένο ερώτημα στην πρώτη κλίμακα. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.

Αισθάνεσαι χαρούμενος, όταν λαμβάνεις ένα βιβλίο ως δώρο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	20	12,9	12,9
	Λίγο	32	20,6	33,5
	Αρκετά	30	19,4	52,9
	Πολύ	42	27,1	80,0
	Πάρα πολύ	31	20,0	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα με εξαίρεση τις επιλογές «καθόλου» και «πολύ», όπου τα ποσοστά διαφοροποιούνται σημαντικά καθώς λαμβάνουν τιμές 12.9% και 27.1% αντίστοιχα, στις υπόλοιπες περιπτώσεις είτε ακριβώς («πάρα πολύ», 20%) είτε περίπου («λίγο» 20.6%, «αρκετά» 19.4%), ένας στους πέντε μαθητές αυτοπροσδιορίζει τη στάση του στις τρεις συγκεκριμένες κατηγορίες. Συνολικά, ένας στους τρεις μαθητές του δείγματος πιστεύει ότι η λήψη ενός βιβλίου ως δώρο δεν αποτελεί και την καλύτερη δυνατή επιλογή, ενώ σχεδόν ένας μαθητής στους δύο (47.1%) νιώθει πολύ χαρούμενος, εάν του δωριστεί ένα βιβλίο.

Αισθάνεσαι χαρούμενος, όταν λαμβάνεις ένα βιβλίο ως δώρο; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Αισθάνεσαι χαρούμενος, όταν λαμβάνεις ένα βιβλίο ως δώρο;	Καθόλου	13	7	20
	Λίγο	15	17	32
	Αρκετά	18	12	30
	Πολύ	17	25	42
	Πάρα πολύ	14	17	31
Σύνολο		77	78	155

Ως προς το κριτήριο του φύλου, διαπιστώνεται ότι οι μαθήτριες αισθάνονται πιο χαρούμενες συγκριτικά με τους μαθητές κατά τη λήψη ενός βιβλίου ως δώρο, αφού υπερτερούν ποσοτικά στις επιλογές «πολύ» (25>17) και «πάρα πολύ» (17>14). Αντιθέτως, οι μαθητές είναι σχεδόν διπλάσιοι αριθμητικά από τις μαθήτριες που αξιολογούν τη λήψη ενός βιβλίου ως μια κακή επιλογή ως δώρο (13>7). Στην επιλογή «λίγο», η οποία θεωρείται ως μια μάλλον κακή επιλογή δεν διαπιστώνεται μεγάλη διαφορά (15_Α<17_Κ). Η επιλογή «αρκετά» έχει προτιμηθεί από 18 μαθητές και 12 μαθήτριες αντίστοιχα.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση. Ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (4,1739), ενώ η ελάχιστη στους μαθητές της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (2,3077). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί σημαντικά η πέμπτη δημοτικού (3,7013) έναντι της έκτης (2,7179), ενώ σε επίπεδο περιοχών η ημιαστική παρουσιάζει μεγα-

λύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (3,3284>3,1136). Όσον αφορά τα φύλα η διαφορά των μέσων όρων είναι υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια (3,3590>3,0519).

Στην τελευταία στήλη παρουσιάζονται οι τυπικές αποκλίσεις. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής (1,47196) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0.88688). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μικρότερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης (1,07685<1,37602), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (1,34395<1,28906), ενώ σε επίπεδο περιοχών δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές (1,35275_{Ημ.} > 1,30808_{Αστ.}).

Αισθάνεσαι χαρούμενος, όταν λαμβάνεις ένα βιβλίο ως δώρο;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,6667	18	,97014
		Ημιαστική	3,2857	21	1,27055
		Σύνολο	3,4615	39	1,14354
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,8000	25	1,47196
		Ημιαστική	2,3077	13	1,37747
		Σύνολο	2,6316	38	1,44112
	Σύνολο	Αστική	3,1628	43	1,34395
		Ημιαστική	2,9118	34	1,37879
		Σύνολο	3,0519	77	1,35623
	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,6000	15	,98561
		Ημιαστική	4,1739	23	,88688
		Σύνολο	3,9474	38	,95712
Κορίτσι	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,8000	30	1,34933
		Ημιαστική	2,8000	10	1,31656
		Σύνολο	2,8000	40	1,32433
	Σύνολο	Αστική	3,0667	45	1,28629
		Ημιαστική	3,7576	33	1,19975
		Σύνολο	3,3590	78	1,28906
	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,6364	33	,96236
		Ημιαστική	3,7500	44	1,16389
		Σύνολο	3,7013	77	1,07685
	Σύνολο	Αστική	2,8000	55	1,39310
		Ημιαστική	2,5217	23	1,34400
		Σύνολο	2,7179	78	1,37602
Σύνολο	Σύνολο	Αστική	3,1136	88	1,30808
		Ημιαστική	3,3284	67	1,35275
		Σύνολο	3,2065	155	1,32751

6.6.6 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πόσο συχνά πηγαίνεις στη βιβλιοθήκη της περιοχής σου για να δανειστείς βιβλία κατά τη διάρκεια ενός μήνα;

Στην έκτη ερώτηση οι μαθητές ρωτήθηκαν για τη συχνότητα επίσκεψης στη βιβλιοθήκη της περιοχής κατά τη διάρκεια ενός μήνα. Μια θετική απόκριση υποδεικνύει και τη στάση των

μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο, γι' αυτό και τέθηκε το συγκεκριμένο ερώτημα στην πρώτη κλίμακα. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Πόσο συχνά πηγαίνεις στη βιβλιοθήκη της περιοχής σου για να δανειστείς βιβλία κατά τη διάρκεια ενός μήνα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	CumulativePercent
Καθόλου	104	67,1	67,1	67,1
1-2 φορές	27	17,4	17,4	84,5
3 φορές	11	7,1	7,1	91,6
4-5 φορές	7	4,5	4,5	96,1
6-7 φορές	6	3,9	3,9	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δεν επισκέπτεται καθόλου τις βιβλιοθήκες, αφού το 67.1% επέλεξε την τιμή *καθόλου*. Το 17.4% πηγαίνει 1-2 φορές το μήνα στη βιβλιοθήκη, το 7.1% την επισκέπτεται 3 φορές το μήνα, το 4.5% δανείζεται βιβλία 4-5 φορές το μήνα επισκεπτόμενο το συγκεκριμένο χώρο, ενώ 6-7 φορές πηγαίνει το 3.9%. Από την επιλογή «καθόλου» μέχρι και την επιλογή «6-7 φορές» το ποσοστό των μαθητών μειώνεται διαρκώς. Το αρχικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι παρά το γεγονός πως οι περιοχές του δείγματος διαθέτουν μεγάλες δημοτικές βιβλιοθήκες, οι μαθητές, όπως παρατηρείται, τις επισκέπτονται ελάχιστα έως καθόλου.

Πόσο συχνά πηγαίνεις στη βιβλιοθήκη της περιοχής σου για να δανειστείς βιβλία κατά τη διάρκεια ενός μήνα; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Πόσο συχνά πηγαίνεις στη βιβλιοθήκη της περιοχής σου για να δανειστείς βιβλία κατά τη διάρκεια ενός μήνα;	Καθόλου	50	54	104
	1-2 φορές	17	10	27
	3 φορές	6	5	11
	4-5 φορές	2	5	7
	6-7 φορές	2	4	6
Σύνολο		77	78	155

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνονται ελάχιστες διαφορές ως προς το φύλο. Οριακά υπερτερούν οι μαθήτριες στις δυο τελευταίες κατηγορίες, ενώ περισσότεροι είναι οι μαθητές συγκριτικά με τις μαθήτριες που επισκέπτονται 1-2 φορές το μήνα τη βιβλιοθήκη της περιοχής. Γενικότερα, παρατηρείται μια ταύτιση ως προς τη στάση απέναντι στις βιβλιοθήκες εκ μέρους των δυο φύλων.

Όπως διαπιστώνεται στον κάτωθι πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (1,9333), ενώ η ελάχιστη στους μαθητές

της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (1,2778). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί σημαντικά η πέμπτη δημοτικού (1,7532) έναντι της έκτης (1,4615), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (1,7015>1,5341). Όσον αφορά τα φύλα η διαφορά των μέσων όρων είναι ελάχιστη υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια (1,6538>1,5584). Η διαφορά αυτή οφείλεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός πως ο μέσος όρος επηρεάστηκε από τη μικρή ποσοτική υπεροχή των μαθητριών έναντι των μαθητών στις τελευταίες δύο κλίμακες.

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	1,2778	18	,46089
		Ημιαστική	1,9048	21	1,17918
		Σύνολο	1,6154	39	,96287
	Έκτη δημοτικού	Αστική	1,5600	25	,96090
		Ημιαστική	1,3846	13	,86972
		Σύνολο	1,5000	38	,92269
	Σύνολο	Αστική	1,4419	43	,79589
		Ημιαστική	1,7059	34	1,08793
		Σύνολο	1,5584	77	,93883
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	1,9333	15
Ημιαστική			1,8696	23	1,25424
Σύνολο			1,8947	38	1,26895
Έκτη δημοτικού		Αστική	1,4667	30	1,13664
		Ημιαστική	1,3000	10	,67495
		Σύνολο	1,4250	40	1,03497
Σύνολο		Αστική	1,6222	45	1,21148
		Ημιαστική	1,6970	33	1,13150
		Σύνολο	1,6538	78	1,17138
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	1,5758	33
	Ημιαστική		1,8864	44	1,20495
	Σύνολο		1,7532	77	1,12573
	Έκτη δημοτικού	Αστική	1,5091	55	1,05185
		Ημιαστική	1,3478	23	,77511
		Σύνολο	1,4615	78	,97624
	Σύνολο	Αστική	1,5341	88	1,02776
		Ημιαστική	1,7015	67	1,10117
		Σύνολο	1,6065	155	1,05987

Στην τελευταία στήλη παρουσιάζονται οι τυπικές αποκλίσεις. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής (1,47196) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0.88688). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μικρότερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης (1,07685<1,37602), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (1,34395<1,28906), ενώ σε επίπεδο περιοχών δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές (1,35275_{Ημ.}> 1,30808_{Αστ.}). Γενικότερα, η

συνολική αρνητική στάση έναντι των βιβλιοθηκών εξηγεί την ελάχιστη διαφορά που παρατηρείται στις τυπικές αποκλίσεις και την ομοιογένεια στους μέσους όρους.

6.6.7 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πόσο συχνά επισκέπτεσαι έναν χώρο με βιβλία για να δανειστείς ή να αγοράσεις βιβλία κατά τη διάρκεια ενός έτους;

Στην έβδομη ερώτηση οι μαθητές ρωτήθηκαν για τη συχνότητα επίσκεψης σε χώρους που υπάρχουν βιβλία για δανεισμό ή αγορά κατά τη διάρκεια ενός έτους. Μια θετική απόκριση υποδεικνύει και τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο, γι' αυτό και τέθηκε και αυτό το ερώτημα στην πρώτη κλίμακα. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Πόσο συχνά επισκέπτεσαι έναν χώρο με βιβλία για να δανειστείς ή να αγοράσεις βιβλία κατά τη διάρκεια ενός έτους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	33	21,3	21,3	21,3
1-3 φορές	42	27,1	27,1	48,4
4-7 φορές	34	21,9	21,9	70,3
Έγκυρα 8-11 φορές	16	10,3	10,3	80,6
12 ή παραπάνω φορές	30	19,4	19,4	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Με βάση τα αποτελέσματα παρατηρείται μια σχετική ομοιογένεια ως προς τα ποσοστά στις κατηγορίες «καθόλου», «4-7 φορές» και «12 ή παραπάνω φορές», αφού στις τρεις περιπτώσεις υποδηλώνεται η επιλογή ενός στους πέντε μαθητές συνολικά. Σημειώνεται ακόμη, ότι το 27.1% των μαθητών επισκέπτεται 1 έως 3 φορές ένα παζάρι, μια βιβλιοθήκη, ένα βιβλιοπωλείο ή τη σχολική βιβλιοθήκη για την αγορά ή το δανεισμό ενός βιβλίου εν αντιθέσει με το 19.4% που το πράττει 12 ή παραπάνω φορές το χρόνο.

Πόσο συχνά επισκέπτεσαι έναν χώρο με βιβλία για να δανειστείς ή να αγοράσεις βιβλία κατά τη διάρκεια ενός έτους; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Πόσο συχνά επισκέπτεσαι έναν χώρο με βιβλία για να δανειστείς ή να αγοράσεις βιβλία κατά τη διάρκεια ενός έτους;	Καθόλου	19	14	33
	1-3 φορές	24	18	42
	4-7 φορές	16	18	34
	8-11 φορές	8	8	16
	12 ή παραπάνω φορές	10	20	30
Σύνολο		77	78	155

Αναφορικά με το κριτήριο του φύλου, παρατηρείται μια μεγάλη διαφορά υπέρ των μαθητριών ως προς τη συχνότητα επίσκεψης σε χώρους με βιβλία για την αγορά ή το δανεισμό τους σε ετήσια βάση. Ειδικότερα, διπλάσιος είναι ο αριθμός των μαθητριών που επισκέπτονται αυτούς τους χώρους σε σχέση με τα αγόρια ($20 > 10$). Ελάχιστες διαφορές ($16_A < 18_K$) ή μηδαμινές ($8_A = 8_K$) παρατηρούνται στις κατηγορίες «4-7 φορές» και «8-11 φορές». Στην κατηγορία «1-3 φορές» υπερισχύουν οι μαθητές έναντι των μαθητριών. Συνεπώς, οι μαθήτριες υπερτερούν έναντι των μαθητών.

Πόσο συχνά επισκέπτεσαι έναν χώρο με βιβλία για να δανειστείς ή να αγοράσεις βιβλία κατά τη διάρκεια ενός έτους;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,9444	18	1,39209
		Ημιαστική	2,4762	21	1,28915
		Σύνολο	2,6923	39	1,34074
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,1600	25	1,28062
		Ημιαστική	2,9231	13	1,25576
		Σύνολο	2,4211	38	1,30760
	Σύνολο	Αστική	2,4884	43	1,36926
		Ημιαστική	2,6471	34	1,27641
		Σύνολο	2,5584	77	1,32281
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,9333	15
Ημιαστική			3,6957	23	1,55021
Σύνολο			3,3947	38	1,46194
Έκτη δημοτικού		Αστική	2,3667	30	1,32570
		Ημιαστική	3,6000	10	1,07497
		Σύνολο	2,6750	40	1,36603
Σύνολο		Αστική	2,5556	45	1,30655
		Ημιαστική	3,6667	33	1,40683
		Σύνολο	3,0256	78	1,45025
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,9394	33
	Ημιαστική		3,1136	44	1,54342
	Σύνολο		3,0390	77	1,43675
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,2727	55	1,29750
		Ημιαστική	3,2174	23	1,20441
		Σύνολο	2,5513	78	1,33531
	Σύνολο	Αστική	2,5227	88	1,33026
		Ημιαστική	3,1493	67	1,42758
		Σύνολο	2,7935	155	1,40360

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (3,6957), ενώ η ελάχιστη στους μαθητές της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής (2,16). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί σημαντικά η πέμπτη δημοτικού (3,0390) έναντι της έκτης (2,5513), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική

παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική ($3,1493 > 2,5227$). Όσον αφορά τα φύλα η διαφορά των μέσων όρων είναι υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια ($3,0256 > 2,5584$). Η διαφορά αυτή οφείλεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός πως ο μέσος όρος επηρεάστηκε από τη μικρή ποσοτική υπεροχή των μαθητριών έναντι των μαθητών στην τελευταία κλίμακα. Στην τελευταία στήλη παρουσιάζονται οι τυπικές αποκλίσεις. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής ($1,55021$) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής ($1,07497$). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης ($1,43675 > 1,33531$), στις μαθήτριες έναντι των μαθητών ($1,32281 < 1,45025$), ενώ σε επίπεδο περιοχών δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές ($1,40360_{\text{Ημ.}} > 1,33531_{\text{Αστ.}}$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου ($2,7935$) οι μαθητές ρέπουν προς την επιλογή «4-7 φορές» το χρόνο.

6.6.8 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Ανταλλάζεις βιβλία με τους συμμαθητές σου;

Στην όγδοη ερώτηση οι μαθητές ρωτήθηκαν για την πρακτική της ανταλλαγής βιβλίων με τους συμμαθητές τους. Μια θετική απόκριση υποδεικνύει και τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη ανάγνωση, γι' αυτό και τέθηκε και αυτό το ερώτημα στην πρώτη κλίμακα. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τρεις στους τέσσερις μαθητές (74.8%) ανταλλάζουν βιβλία σε βαθμό ελάχιστο έως μηδαμινό. Η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε την επιλογή «καθόλου», καθώς αντιπροσωπεύουν το 47.7% του δείγματος, ενώ εκείνοι που επέλεξαν την τιμή «λίγο» αντιπροσωπεύουν το 27.1% των υποκειμένων.

Ανταλλάζεις βιβλία με τους συμμαθητές σου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	74	47,7	47,7	47,7
Λίγο	42	27,1	27,1	74,8
Αρκετά	17	11,0	11,0	85,8
Πολύ	12	7,7	7,7	93,5
Πάρα πολύ	10	6,5	6,5	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Το 11% δήλωσε πως υιοθετεί σε σημαντικό βαθμό αυτή την πρακτική, ενώ το 7.7% και το 6.5% επέλεξαν αντίστοιχα τις επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ». Το συμπέρασμα που προκύπτει από το συγκεκριμένο πίνακα είναι πως τα ποσοστά μειώνονται από την επιλογή «κα-

θόλου» έως την επιλογή «πάρα πολύ». Σύμφωνα με τα δεδομένα, η ανταλλαγή βιβλίων φαίνεται ότι είναι μια πρακτική που δεν υιοθετείται ιδιαίτερα από τα δύο φύλα. Το γεγονός αυτό διαπιστώνεται τόσο από την επιλογή «καθόλου» όπου υπερτερούν οι μαθητές (41>33), όσο και από την επιλογή «λίγο», η οποία προτιμάται κυρίως από τις μαθήτριες (27>15).

Ανταλλάξεις βιβλία με τους συμμαθητές σου; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Ανταλλάξεις βιβλία με τους συμμαθη- τές σου;	Καθόλου	41	33	74
	Λίγο	15	27	42
	Αρκετά	7	10	17
	Πολύ	6	6	12
	Πάρα πολύ	8	2	10
Σύνολο		77	78	155

Στην επιλογή «αρκετά» προσδιορίζουν τη στάση τους 10 μαθήτριες έναντι 7 μαθητών, ενώ στην επιλογή «πάρα πολύ» κατατάσσουν τους εαυτούς τους 8 μαθητές έναντι 2 μαθητριών, ενώ στην επιλογή «πολύ» δεν παρατηρείται κάποια διαφορά. Στην περίπτωση των κοριτσιών προκύπτει ότι ο αριθμός των μαθητών μειώνεται από την επιλογή «καθόλου» έως την επιλογή «πάρα πολύ».

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (3,7619), ενώ η ελάχιστη στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (1,2778). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί σημαντικά η πέμπτη δημοτικού (2,4935) έναντι της έκτης (1,4744), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (2,5522>1,5455). Όσον αφορά τα φύλα η διαφορά των μέσων όρων είναι υπέρ των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια (2,0260>1,9359).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,37740) και η μικρότερη βρίσκεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της αστικής (0,46089). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης (1,43841> 0,63908), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (1,37625>1,04868), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής (1,46973 > 0,74137). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (1,9806), οι μαθητές ρέπουν προς την επιλογή *λίγο*.

Ανταλλάξεις βιβλία με τους συμμαθητές σου;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	1,2778	18	,46089
		Ημιαστική	3,7619	21	1,33809
		Σύνολο	2,6154	39	1,61596
	Έκτη δημοτικού	Αστική	1,5200	25	,77028
		Ημιαστική	1,2308	13	,43853
		Σύνολο	1,4211	38	,68306
	Σύνολο	Αστική	1,4186	43	,66306
		Ημιαστική	2,7941	34	1,64739
		Σύνολο	2,0260	77	1,37625
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,2000	15
Ημιαστική			2,4783	23	1,37740
Σύνολο			2,3684	38	1,23946
Έκτη δημοτικού		Αστική	1,4000	30	,49827
		Ημιαστική	1,9000	10	,73786
		Σύνολο	1,5250	40	,59861
Σύνολο		Αστική	1,6667	45	,79772
		Ημιαστική	2,3030	33	1,23705
		Σύνολο	1,9359	78	1,04868
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	1,6970	33
	Ημιαστική		3,0909	44	1,49134
	Σύνολο		2,4935	77	1,43841
	Έκτη δημοτικού	Αστική	1,4545	55	,63299
		Ημιαστική	1,5217	23	,66535
		Σύνολο	1,4744	78	,63908
	Σύνολο	Αστική	1,5455	88	,74137
		Ημιαστική	2,5522	67	1,46973
		Σύνολο	1,9806	155	1,21928

6.6.9 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Ερμηνεύεις το κείμενο με δικά σου λόγια;

Στην πρώτη ερώτηση της δεύτερης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για την στρατηγική της ερμηνείας του κειμένου σύμφωνα με τις δυνατότητες τους. Η πρακτική αυτή βοηθά τους μαθητές στο να κατανοήσουν καλύτερα ένα κείμενο που διαβάζουν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένας στους δύο μαθητές χρησιμοποιεί πολύ τακτικά την πρακτική της ερμηνείας του κειμένου με το δικό του λεξιλόγιο. Ειδικότερα το 30.3% των μαθητών το χρησιμοποιεί ευρέως σε βαθμό *πολύ* και το 20% *πάρα πολύ*. Το 25.8% δήλωσε πως χρησιμοποιεί *αρκετά* τη συγκεκριμένη πρακτική. Αντιθέτως, το 23.2% ελάχιστα υιοθετεί την εν λόγω πρακτική, ενώ μο-

νάχα ένας μαθητής δήλωσε πως δε χρησιμοποιεί καθόλου δικά του λόγια, ώστε να ερμηνεύσει το κείμενο που διαβάζει.

Ερμηνεύεις το κείμενο με δικά σου λόγια;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	,6	,6	,6
Λίγο	36	23,2	23,2	23,9
Αρκετά	40	25,8	25,8	49,7
Πολύ	47	30,3	30,3	80,0
Πάρα πολύ	31	20,0	20,0	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα, τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών στην κατηγορία «αρκετά», καθώς 24 δήλωσαν ότι ερμηνεύουν το κείμενο έναντι 16 μαθητών. Αντίστοιχα, τα αγόρια υπερτερούν οριακά στις υπόλοιπες κατηγορίες.

Ερμηνεύεις το κείμενο με δικά σου λόγια; * Φύλο μαθητών		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Ερμηνεύεις το κείμενο με δικά σου λόγια;	Καθόλου	1	0	1
	Λίγο	19	17	36
	Αρκετά	16	24	40
	Πολύ	25	22	47
	Πάρα πολύ	16	15	31
Σύνολο		77	78	155

Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (4,3333), ενώ η ελάχιστη στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (2,9000). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί η πέμπτη δημοτικού (3,7792) έναντι της έκτης (3,1410), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (3,1818<3,8209), ενώ ως προς τα φύλα η διαφορά είναι ελάχιστα υπέρ των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια (3,4675>3,4487).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,12815) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (0,73679). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης (1,10767>0,94970), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (1,37625>1,04868), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής (1,11903>1,04007). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,4581), οι μαθητές τείνουν προς την επιλογή «αρκετά».

Ερμηνεύεις το κείμενο με δικά σου λόγια;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,1667	18	1,09813
		Ημιαστική	4,3333	21	1,01653
		Σύνολο	3,7949	39	1,19603
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,0000	25	,91287
		Ημιαστική	3,3846	13	,96077
		Σύνολο	3,1316	38	,93494
	Σύνολο	Αστική	3,0698	43	,98550
		Ημιαστική	3,9706	34	1,08670
		Σύνολο	3,4675	77	1,11903
Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,4000	15	,73679
		Ημιαστική	4,0000	23	1,12815
		Σύνολο	3,7632	38	1,02494
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,2333	30	,93526
		Ημιαστική	2,9000	10	1,10050
		Σύνολο	3,1500	40	,97534
	Σύνολο	Αστική	3,2889	45	,86923
		Ημιαστική	3,6667	33	1,21621
		Σύνολο	3,4487	78	1,04007
Σύνολο	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,2727	33	,94448
		Ημιαστική	4,1591	44	1,07710
		Σύνολο	3,7792	77	1,10767
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,1273	55	,92405
		Ημιαστική	3,1739	23	1,02922
		Σύνολο	3,1410	78	,94970
	Σύνολο	Αστική	3,1818	88	,92904
		Ημιαστική	3,8209	67	1,15372
		Σύνολο	3,4581	155	1,07654

6.6.10 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου;

Στην δεύτερη ερώτηση της δεύτερης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για την στρατηγική της υπογράμμισης των κύριων σημείων του κειμένου. Η πρακτική αυτή βοηθά τους μαθητές στο να κατανοήσουν καλύτερα τα κύρια γεγονότα και τα σημαντικότερα στοιχεία του κειμένου, το οποίο διαβάζουν. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα

Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	22	14,2	14,2
	Λίγο	30	19,4	33,5
	Αρκετά	29	18,7	52,3
	Πολύ	31	20,0	72,3
	Πάρα πολύ	43	27,7	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται μια σχετική «ισορροπία» στις κατηγορίες «λίγο», «αρκετά» και «πολύ», καθώς τα ποσοστά των μαθητών διαμορφώνονται αντίστοιχα σε 19.4%, 18.7% και 20%. Το ποσοστό των μαθητών που δεν υπογραμμίζουν καθόλου τα κύρια σημεία ενός κειμένου είναι 14.2% και είναι το μικρότερο που παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη ερώτηση. Αντίθετα το μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρείται στην κατηγορία «πάρα πολύ», όπου το 27.7% των μαθητών απάντησε πως χρησιμοποιεί συνεχώς τη συγκεκριμένη στρατηγική.

Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου;	Καθόλου	11	11	22
	Λίγο	11	19	30
	Αρκετά	14	15	29
	Πολύ	17	14	31
	Πάρα πολύ	24	19	43
Σύνολο		77	78	155

Ως προς το φύλο παρατηρούνται μηδενικές διαφορές, όπως στην κατηγορία «καθόλου», ($11_A=11_K$) ή ελάχιστες όπως στην κατηγορία «αρκετά», ($14_A<15_K$) ή «πολύ», ($17_A>14_K$). Τα κορίτσια υπερτερούν στην κατηγορία «λίγο» ($19_K>11_A$), ενώ τα αγόρια στην κατηγορία «πάρα πολύ», ($24_A>19_K$). Γενικότερα, στη συγκεκριμένη κατηγορία διαπιστώνεται μία υπεροχή των αγοριών.

Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (4,5385), ενώ η ελάχιστη στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (2,1739). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί η έκτη δημοτικού (3,6795) έναντι της πέμπτης (2,8701), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική ($3,3864>3,1343$), ενώ ως προς τα φύλα η διαφορά είναι ελάχιστη υπέρ των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια ($3,4156>3,1410$).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής (1,56844) και η μικρότερη βρίσκεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,87706). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι ελάχιστα μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης (1,370277>1,35315), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (1,42672>1,40245), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής (1,53638>1,32684). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,2774), οι μαθητές τείνουν προς την επιλογή «αρκετά».

Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,0556	18	1,16175
		Ημιαστική	3,1905	21	1,47034
		Σύνολο	3,1282	39	1,32147
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,2800	25	1,56844
		Ημιαστική	4,5385	13	,87706
		Σύνολο	3,7105	38	1,48702
	Σύνολο	Αστική	3,1860	43	1,40163
		Ημιαστική	3,7059	34	1,42551
		Σύνολο	3,4156	77	1,42672
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,2667	15
Ημιαστική			2,1739	23	1,43502
Σύνολο			2,6053	38	1,38602
Έκτη δημοτικού		Αστική	3,7333	30	1,28475
		Ημιαστική	3,4000	10	1,07497
		Σύνολο	3,6500	40	1,23101
Σύνολο		Αστική	3,5778	45	1,21522
		Ημιαστική	2,5455	33	1,43812
		Σύνολο	3,1410	78	1,40245
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,1515	33
	Ημιαστική		2,6591	44	1,52412
	Σύνολο		2,8701	77	1,37027
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,5273	55	1,42536
		Ημιαστική	4,0435	23	1,10693
		Σύνολο	3,6795	78	1,35315
	Σύνολο	Αστική	3,3864	88	1,31684
		Ημιαστική	3,1343	67	1,53638
		Σύνολο	3,2774	155	1,41667

6.6.11 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Διαβάζεις το κείμενο όσο πιο πολλές φορές μπορείς;

Στην τρίτη ερώτηση της δεύτερης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για την στρατηγική της πολλαπλής ανάγνωσης του κειμένου. Η πρακτική αυτή βοηθά τους μαθητές στο να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο και να εντοπίσουν στοιχεία που πιθανό έχουν παραλείψει κατά την αρχική ανάγνωση. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 5.8% δε χρησιμοποιεί καθόλου τη συγκεκριμένη πρακτική, εν αντιθέσει με το 12.9% που ισχυρίζεται ότι τη χρησιμοποιεί πάρα πολύ. Περίπου ένας στους πέντε μαθητές αξιοποιεί συχνά τη συγκεκριμένη πρακτική, ενώ το 27.7% επέλεξε την τιμή «λίγο» για τη συχνότητα επανάληψης της ανάγνωσης ενός κειμένου και το 32.9%, δηλαδή ένας στους τρεις, αξιοποιεί «αρκετά» την παραπάνω στρατηγική.

Διαβάζεις το κείμενο όσο πιο πολλές φορές μπορείς;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	9	5,8	5,8	5,8
Λίγο	43	27,7	27,7	33,5
Αρκετά	51	32,9	32,9	66,5
Πολύ	32	20,6	20,6	87,1
Πάρα πολύ	20	12,9	12,9	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Συνολικά, περίπου ένας στους τρεις μαθητές του δείγματος είναι δυνατό να υπάγεται στις κατηγορίες που δηλώνουν ελάχιστη ή μηδαμινή χρήση, στην κατηγορία αρκετά ή στις κατηγορίες μεγάλης συχνότητας, δηλαδή «πολύ» ή «πάρα πολύ».

Αναφορικά με το φύλο, φαίνεται πως οι μαθήτριες αξιοποιούν πολύ περισσότερο τη συγκεκριμένη τεχνική. Είναι ενδεικτικό της παραπάνω διαπίστωσης πως τα αγόρια υπερέχουν στις κατηγορίες «καθόλου», ($5 > 4$) και «λίγο», ($25 > 18$). Αντιθέτως, τα κορίτσια υπερτερούν σημαντικά στις κατηγορίες «αρκετά», ($28 > 23$), «πολύ», ($17 > 15$) και «πάρα πολύ», ($11 > 9$). Συνεπώς, με βάση τα στοιχεία, φαίνεται μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς τη χρήση αυτής της συγκεκριμένης στρατηγικής.

Διαβάζεις το κείμενο όσο πιο πολλές φορές μπορείς; * Φύλο μαθητών

	αγόρι	κορίτσι	Σύνολο
Καθόλου	5	4	9
Λίγο	25	18	43
Αρκετά	23	28	51
Πολύ	15	17	32
Πάρα πολύ	9	11	20
Σύνολο	77	78	155

Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (3,5652), ενώ η ελάχιστη στους μαθητές της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής (2,5600). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί η πέμπτη δημοτικού (3,3117) έναντι της έκτης (2,833), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (3,3582<2,7091), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια (3,1667>2,9740).

Διαβάξεις το κείμενο όσο πιο πολλές φορές μπορείς;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,1667	18	,92355
		Ημιαστική	3,3810	21	1,35927
		Σύνολο	3,2821	39	1,16864
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,5600	25	,96090
		Ημιαστική	2,8462	13	1,06819
		Σύνολο	2,6579	38	,99394
	Σύνολο	Αστική	2,8140	43	,98212
		Ημιαστική	3,1765	34	1,26660
		Σύνολο	2,9740	77	1,12360
	κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,0000	15
Ημιαστική			3,5652	23	1,03687
Σύνολο			3,3421	38	1,16888
Έκτη δημοτικού		Αστική	2,8333	30	1,01992
		Ημιαστική	3,5000	10	,84984
		Σύνολο	3,0000	40	1,01274
Σύνολο		Αστική	2,8889	45	1,11237
		Ημιαστική	3,5455	33	,97118
		Σύνολο	3,1667	78	1,09801
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,0909	33
	Ημιαστική		3,4773	44	1,19083
	Σύνολο		3,3117	77	1,16144
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,7091	55	,99392
		Ημιαστική	3,1304	23	1,01374
		Σύνολο	2,8333	78	1,01183
	Σύνολο	Αστική	2,8523	88	1,04540
		Ημιαστική	3,3582	67	1,13753
		Σύνολο	3,0710	155	1,11139

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,35927) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,84984). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης (1,16144>1,01183), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (1,12360>1,09801), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη

τυπική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής ($1,13753 > 1,04540$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,0710), οι μαθητές τείνουν προς την επιλογή «αρκετά».

6.6.12 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα;

Στην τέταρτη ερώτηση της δεύτερης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για την στρατηγική της υπογράμμισης των λέξεων που δεν είναι κατανοητές, ώστε να γίνουν κτήμα των μαθητών μέσω του περικειμένου, των γλωσσικών στοιχείων δηλαδή, που βρίσκονται γύρω από τη λέξη. Η πρακτική αυτή βοηθά τους μαθητές στο να κατανοήσουν μία λέξη που δε γνωρίζουν και δυσχεραίνει αναπόφευκτα την ομαλή κατανόηση του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	39	25,2	25,2	25,2
Λίγο	38	24,5	24,5	49,7
Αρκετά	29	18,7	18,7	68,4
Πολύ	21	13,5	13,5	81,9
Πάρα πολύ	28	18,1	18,1	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, περίπου ένας στους δύο μαθητές δεν υιοθετεί καθόλου (25.2%) ή έστω ελάχιστα (24.5%) τη στρατηγική της ερμηνείας ενός όρου μέσω των συμφραζομένων. Το 18.7% δήλωσε ότι υιοθετεί αρκετά τη συγκεκριμένη στρατηγική. Πολύ συχνή χρήση αυτής της πρακτικής κάνει το 13.5% και υπερβολική χρήση το 18.1%.

Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα;	Καθόλου	19	20	39
	Λίγο	17	21	38
	Αρκετά	11	18	29
	Πολύ	13	8	21
	Πάρα πολύ	17	11	28
Σύνολο		77	78	155

Αναφορικά με το φύλο, φαίνεται πως οι μαθητές αξιοποιούν ελάχιστα περισσότερο τη συγκεκριμένη τεχνική συγκριτικά με τα κορίτσια. Τα αγόρια υπερέχουν στις κατηγορίες «πάρα πολύ», ($17 > 11$) και «πολύ», ($13 > 8$). Αντιθέτως, τα κορίτσια υπερτερούν σημαντικά στην κα-

τηγορία «αρκετά», (18>11) και υπερέχουν στις τιμές «λίγο», (21>17) και «καθόλου», (20>19). Συνεπώς, με βάση τα στοιχεία, διαφαίνεται μια μικρή διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς τη χρήση αυτής της συγκεκριμένης στρατηγικής.

Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,5556	18	1,38148
		Ημιαστική	3,0000	21	1,48324
		Σύνολο	3,2564	39	1,44583
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,2800	25	1,54164
		Ημιαστική	3,0000	13	1,35401
		Σύνολο	2,5263	38	1,50201
	Σύνολο	Αστική	2,8140	43	1,59248
		Ημιαστική	3,0000	34	1,41421
		Σύνολο	2,8961	77	1,50948
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,4000	15
Ημιαστική			2,3043	23	1,39593
Σύνολο			2,7368	38	1,38884
Έκτη δημοτικού		Αστική	2,1333	30	1,00801
		Ημιαστική	3,5000	10	1,64992
		Σύνολο	2,4750	40	1,32021
Σύνολο		Αστική	2,5556	45	1,19764
		Ημιαστική	2,6667	33	1,55456
		Σύνολο	2,6026	78	1,35167
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,4848	33
	Ημιαστική		2,6364	44	1,46416
	Σύνολο		3,0000	77	1,43270
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,2000	55	1,26784
		Ημιαστική	3,2174	23	1,47576
		Σύνολο	2,5000	78	1,40269
	Σύνολο	Αστική	2,6818	88	1,40234
		Ημιαστική	2,8358	67	1,48321
		Σύνολο	2,7484	155	1,43515

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (3,5556), ενώ η ελάχιστη στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (2,133). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί η πέμπτη δημοτικού (3,0000) έναντι της έκτης (2,500), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (2,8358<2,6818), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι υπέρ των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια (2,8961>2,6026).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,64992) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες

της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (1,00801). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης ($1,43270 > 1,40269$), στους μαθητές έναντι των μαθητριών ($1,50948 > 1,35167$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής ($1,48321 > 1,40234$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (2,7484), οι μαθητές ρέπουν από την τιμή «λίγο» προς την επιλογή «αρκετά».

6.6.13 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου;

Στην πέμπτη ερώτηση της δεύτερης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για την στρατηγική της σημείωσης λέξεων σε κάποια σημεία παραπλεύρως των κειμένων, ώστε να συνοψίσουν τα σημαντικά σημεία που θα τους βοηθήσουν στην κατάκτηση του συνολικού νοήματος. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρο	Καθόλου	52	33,5	33,5
	Λίγο	40	25,8	59,4
	Αρκετά	29	18,7	78,1
	Πολύ	19	12,3	90,3
	Πάρα πολύ	15	9,7	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τουλάχιστον ένας στους τρεις μαθητές δε χρησιμοποιεί καθόλου τη συγκεκριμένη στρατηγική (33.5%). Την τιμή «λίγο» στην κλίμακα την επέλεξε το 25.8% του δείγματος. Αθροιστικά αυτές οι δύο επιλογές δηλώνουν ότι έξι στους δέκα μαθητές δεν χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τη στρατηγική της γραφής λέξεων δίπλα από παραγράφους κλπ. Μάλιστα τα ποσοστά μειώνονται διαρκώς από την τιμή «καθόλου» έως την τιμή «πάρα πολύ», αφού τα ποσοστά για τις επόμενες τρεις κατηγορίες διαμορφώνονται σε 18.7%, 12.3% και 9.7% αντίστοιχα.

Αναφορικά με το φύλο, φαίνεται πως οι μαθητές αξιοποιούν αρκετά περισσότερο τη συγκεκριμένη τεχνική συγκριτικά με τα κορίτσια. Τα αγόρια υπερέχουν σημαντικά στις κατηγορίες «πάρα πολύ», ($11 > 4$) και «πολύ», ($12 > 7$) και ελάχιστα στην κατηγορία «αρκετά», ($15 > 14$). Αντιθέτως, τα κορίτσια υπερτερούν σημαντικά στην κατηγορία «λίγο», ($24 > 16$) και υπερέχουν στην τιμή «καθόλου», ($29 > 23$). Επισημαίνεται ότι ο αριθμός των μαθητριών μειώνεται σταδιακά και με συνέπεια από την τιμή «καθόλου» έως την τιμή «πάρα πολύ». Συνεπώς, με βάση τα στοιχεία, διαφαίνεται μια μικρή διαφορά υπέρ των μαθητών, ως προς τη

χρήση αυτής της συγκεκριμένης στρατηγικής. Η διαφορά αυτή προκύπτει από το υπερδιπλάσιο αριθμό μαθητών έναντι των κοριτσιών που δηλώνει ότι αξιοποιεί αυτή τη στρατηγική με συχνότητα που λαμβάνει τις τιμές «πολύ» ή «πάρα πολύ».

Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου;	Καθόλου	23	29	52
	Λίγο	16	24	40
	Αρκετά	15	14	29
	Πολύ	12	7	19
	Πάρα πολύ	11	4	15
Σύνολο		77	78	155

Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,9444	18	1,25895
		Ημιαστική	3,0952	21	1,57812
		Σύνολο	3,0256	39	1,42325
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,1600	25	1,37477
		Ημιαστική	2,3846	13	1,26085
		Σύνολο	2,2368	38	1,32408
	Σύνολο	Αστική	2,4884	43	1,36926
		Ημιαστική	2,8235	34	1,48672
		Σύνολο	2,6364	77	1,42265
	κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,0667	15
Ημιαστική			2,4348	23	1,16096
Σύνολο			2,2895	38	1,18340
Έκτη δημοτικού		Αστική	2,0667	30	1,25762
		Ημιαστική	1,8000	10	,78881
		Σύνολο	2,0000	40	1,15470
Σύνολο		Αστική	2,0667	45	1,23215
		Ημιαστική	2,2424	33	1,09059
		Σύνολο	2,1410	78	1,17024
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	2,5455	33
	Ημιαστική		2,7500	44	1,39975
	Σύνολο		2,6623	77	1,35346
	Έκτη δημοτικού	Αστική	2,1091	55	1,30061
		Ημιαστική	2,1304	23	1,09977
		Σύνολο	2,1154	78	1,23773
	Σύνολο	Αστική	2,2727	88	1,31067
		Ημιαστική	2,5373	67	1,32948
		Σύνολο	2,3871	155	1,32109

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (3,0952), ενώ η ελάχιστη στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,8000). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί η πέμπτη δημοτικού (2,6623) έναντι της έκτης (2,1154), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (2,5373<2,2727), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι υπέρ των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια (2,6364>2,1410).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού (1,57812) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,78881). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης (1,35346>1,23773), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (1,42265>1,17024), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση, έστω και πολύ οριακή, εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής (1,32948>1,31067). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (2,3871), οι μαθητές ρέπουν από την τιμή «λίγο».

6.6.14 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Όταν διαβάζεις ένα κείμενο ελέγχεις, εάν κατάλαβες το περιεχόμενο;

Στην έκτη ερώτηση της δεύτερης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για την στρατηγική του ελέγχου της κατανόησης του περιεχομένου, αν δηλαδή αντιλήφθηκαν τη θεματική, την κατηγορία και τα στοιχεία που αναφέρονται στο κείμενο. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Όταν διαβάζεις ένα κείμενο ελέγχεις, εάν κατάλαβες το περιεχόμενο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	7	4,5	4,5	4,5
Λίγο	25	16,1	16,1	20,6
Αρκετά	48	31,0	31,0	51,6
Πολύ	41	26,5	26,5	78,1
Πάρα πολύ	34	21,9	21,9	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, το 4.5% δεν ελέγχει-αξιοποιεί καθόλου τον τομέα της κατανόησης του περιεχομένου. Το 16.1% υποστηρίζει ότι σε μικρό βαθμό υιοθετεί τη συγκεκριμένη πρακτική, ενώ το 31% το πραγματοποιεί σε σημαντικό βαθμό. Το 26.5% αναφέρει ότι αξιοποιεί *πολύ* τη συγκεκριμένη πρακτική και το 21.9% αναφέρει ότι το πραγματοποιεί *πάρα πολύ*. Γενικότερα, λογίζεται ως μια προσφιλής τεχνική, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το

γεγονός ότι μόλις ένας στους τέσσερις μαθητές υιοθετεί *λίγο* έως *καθόλου* τη συγκεκριμένη στρατηγική.

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Όταν διαβάζεις ένα κείμενο ελέγχεις, εάν κατάλαβες το περιεχόμενο;	Καθόλου	2	5	7
	Λίγο	15	10	25
	Αρκετά	26	22	48
	Πολύ	15	26	41
	Πάρα πολύ	19	15	34
Σύνολο		77	78	155

Σε ό,τι αφορά το φύλο, παρατηρείται μια σαφής διαφορά υπέρ των μαθητριών στην κατηγορία «πολύ» και μία μικρή διαφορά υπέρ των μαθητών στις κατηγορίες «λίγο» ($15 > 10$), «αρκετά» ($26 > 22$) και «πάρα πολύ» ($19 > 15$). Από τους 7 μαθητές που δήλωσαν ότι δεν υιοθετούν καθόλου τη συγκεκριμένη πρακτική οι δύο είναι μαθήτριες και οι πέντε είναι μαθητές.

Όταν διαβάζεις ένα κείμενο ελέγχεις, εάν κατάλαβες το περιεχόμενο;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,7222	18	1,01782
		Ημιαστική	3,2381	21	1,33809
		Σύνολο	3,4615	39	1,21061
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,4800	25	1,12250
		Ημιαστική	3,3077	13	1,03155
		Σύνολο	3,4211	38	1,08133
	Σύνολο	Αστική	3,5814	43	1,07421
		Ημιαστική	3,2647	34	1,21378
		Σύνολο	3,4416	77	1,14125
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,6000	15
Ημιαστική			3,3478	23	1,19121
Σύνολο			3,4474	38	1,26699
Έκτη δημοτικού		Αστική	3,4333	30	1,04000
		Ημιαστική	3,6000	10	,96609
		Σύνολο	3,4750	40	1,01242
Σύνολο		Αστική	3,4889	45	1,16037
		Ημιαστική	3,4242	33	1,11888
		Σύνολο	3,4615	78	1,13609
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,6667	33
	Ημιαστική		3,2955	44	1,24974
	Σύνολο		3,4545	77	1,23059
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,4545	55	1,06837
		Ημιαστική	3,4348	23	,99206
		Σύνολο	3,4487	78	1,04007
	Σύνολο	Αστική	3,5341	88	1,11364
		Ημιαστική	3,3433	67	1,16192
		Σύνολο	3,4516	155	1,13500

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (3,7222), ενώ η ελάχιστη στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (3,2381). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί πολύ οριακά η πέμπτη δημοτικού (3,4545) έναντι της έκτης (3,4487), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική ($3,5341 < 3,3433$), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι ελάχιστα υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια ($3,4615 > 3,4416$).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού (1,57812) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,78881). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης ($1,35346 > 1,23773$), στους μαθητές έναντι των μαθητριών ($1,42265 > 1,17024$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση, έστω και πολύ οριακή, εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής ($1,32948 > 1,31067$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,4516), οι μαθητές ρέπουν προς την τιμή «αρκετά».

6.6.15 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς;

Στην έβδομη ερώτηση της δεύτερης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για την στρατηγική της απομνημόνευσης των πληροφοριών του περιεχομένου, αν δηλαδή επιδιώκουν να συγκρατούν μνημονικά τα κυριότερα σημεία.

Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	7	4,5	4,5
	Λίγο	22	14,2	18,7
	Αρκετά	38	24,5	43,2
	Πολύ	49	31,6	74,8
	Πάρα πολύ	39	25,2	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα, το 4.5% των μαθητών δεν προσπαθεί να απομνημονεύσει πληροφορίες του κειμένου. Την επιλογή «λίγο» προτίμησε το 14.2% των ερωτηθέντων. Ένας στους πέντε μαθητές περίπου προσδιορίζει το εύρος χρήσης της συγκεκριμένης στρατηγικής στην τιμή «αρκετά». Η πλειοψηφία των μαθητών προσδιορίζει τη θέση της στις τιμές «πολύ» και «πάρα πολύ» του πίνακα των συχνοτήτων, αφού στη μεν πρώτη κατηγορία υπάγεται το 31.6% στη δε δεύτερη το 25.2%. Σε ό,τι αφορά το φύλο, δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες δια-

φορές ως προς την κατανομή των μαθητών στις 5 κατηγορίες. Οι μαθητές υπερέχουν πολύ οριακά έναντι των μαθητριών στις κατηγορίες «πάρα πολύ» (20>19), «πολύ» (25>24) και «καθόλου», ενώ οι μαθήτριες στις τιμές «αρκετά» (20>18) και «λίγο» (13>9).

**Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς; * Φύλο μαθη-
τών**

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απο- μνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφο- ρίες μπορείς;	Καθόλου	5	2	7
	Λίγο	9	13	22
	Αρκετά	18	20	38
	Πολύ	25	24	49
	Πάρα πολύ	20	19	39
Σύνολο		77	78	155

Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,7778	18	1,00326
		Ημιαστική	3,5714	21	1,28730
		Σύνολο	3,6667	39	1,15470
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,4800	25	1,32665
		Ημιαστική	3,6154	13	1,04391
		Σύνολο	3,5263	38	1,22445
	Σύνολο	Αστική	3,6047	43	1,19800
		Ημιαστική	3,5882	34	1,18367
		Σύνολο	3,5974	77	1,18388
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,8000	15
Ημιαστική			3,5217	23	1,23838
Σύνολο			3,6316	38	1,12517
Έκτη δημοτικού		Αστική	3,3333	30	1,06134
		Ημιαστική	4,1000	10	1,10050
		Σύνολο	3,5250	40	1,10911
Σύνολο		Αστική	3,4889	45	1,03621
		Ημιαστική	3,6970	33	1,21153
		Σύνολο	3,5769	78	1,11098
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,7879	33
	Ημιαστική		3,5455	44	1,24741
	Σύνολο		3,6494	77	1,13284
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,4000	55	1,18008
		Ημιαστική	3,8261	23	1,07247
		Σύνολο	3,5256	78	1,15909
	Σύνολο	Αστική	3,5455	88	1,11323
		Ημιαστική	3,6418	67	1,18962
		Σύνολο	3,5871	155	1,14408

Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μα-
θήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (4,1000), ενώ η ελάχιστη στις μαθήτρι-

ες της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής (3,3333). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί οριακά η πέμπτη δημοτικού (3,6494) έναντι της έκτης (3,5256), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει ελάχιστα μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (3,6418<3,5455), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι ελάχιστα υπέρ των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια (3,59745>3,5769).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (1,32665) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (0,94112). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι ελάχιστα μεγαλύτερη στην έκτη δημοτικού έναντι της πέμπτης (1,15909>1,13284), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (1,18388>1,11098), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση, έστω και πολύ οριακή, εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής (1,18962>1,11323). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,5871), οι μαθητές ρέπουν προς την τιμή «πολύ».

6.6.16 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Αφού διαβάσεις ένα κείμενο, χρησιμοποιείς τις πληροφορίες του στην καθημερινότητά σου;

Στην όγδοη ερώτηση της δεύτερης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για την στρατηγική της αξιοποίησης των πληροφοριών του περιεχομένου στο πραγματικό περιβάλλον. Μέσω της συγκεκριμένης ερώτησης επιδιώκεται η εύρεση του βαθμού χρήσης των προσκτηθεισών πληροφοριών. Επισημαίνεται ότι μετά την αποκωδικοποίηση, το δεύτερο σκέλος του αναγνωστικού γραμματισμού εξετάζει τη δυνατότητα χρήσης της πληροφορίας. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Αφού διαβάσεις ένα κείμενο, χρησιμοποιείς τις πληροφορίες του στην καθημερινότητά σου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	6	3,9	3,9	3,9
Λίγο	26	16,8	16,8	20,6
Αρκετά	47	30,3	30,3	51,0
Πολύ	40	25,8	25,8	76,8
Πάρα πολύ	36	23,2	23,2	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, ένας στους πέντε μαθητές χρησιμοποιεί «λίγο» (20.6%) τις πληροφορίες που λαμβάνει μέσω ενός κειμένου, ενώ το 3.9% δηλώνει πως δεν τις αξιοποιεί «καθόλου». Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι τις χρησιμοποιούν *αρκετά* (30.3%). Παράλληλα, σχεδόν ένας στους δύο μαθητές του δείγματος φαίνεται ότι χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που αντλεί από το κείμενο *πολύ συχνά* (25.8%) ή *πάρα πολύ συχνά*

(23.2%). Με βάση τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα, διαπιστώνεται μια μικρή υπεροχή των αγοριών στις κατηγορίες «αρκετά» ($27 > 20$), και «πολύ» ($23 > 17$). Αντιθέτως τα κορίτσια υπερτερούν οριακά στις κατηγορίες «καθόλου» ($4 > 2$), «πάρα πολύ» ($19 > 17$) και σημαντικά στην κατηγορία «λίγο» ($18 > 8$). Παρατηρείται επίσης, μια σχεδόν ίση κατανομή του αριθμού των κοριτσιών στις τιμές «λίγο», «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ». Η μέγιστη τιμή και στα δύο φύλα παρατηρείται στην τιμή «αρκετά». Γενικότερα, διαπιστώνεται μία μικρή αρνητική στάση των μαθητριών απέναντι στη συγκεκριμένη στρατηγική καθώς ο αριθμός εκείνων που επέλεξαν τις τιμές «λίγο» και «καθόλου» είναι υπερδιπλάσιος των αγοριών ($22 > 10$).

Αφού διαβάσεις ένα κείμενο, χρησιμοποιείς τις πληροφορίες του στην καθημερινότητά σου; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Αφού διαβάσεις ένα κείμενο, χρησιμοποιείς τις πληροφορίες του στην καθημερινότητά σου;	Καθόλου	2	4	6
	Λίγο	8	18	26
	Αρκετά	27	20	47
	Πολύ	23	17	40
	Πάρα πολύ	17	19	36
Σύνολο		77	78	155

Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (3,77778), ενώ η ελάχιστη (3,2000) παρατηρείται σε δυο περιπτώσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει τους μαθητές της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών και η δεύτερη τις μαθήτριες της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών. Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί η πέμπτη δημοτικού (3,6104) έναντι της έκτης (3,3462), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει ελάχιστα μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική ($3,6866 < 3,3182$), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι ελάχιστα υπέρ των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια ($3,5844 > 3,3718$).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,33514) και η μικρότερη βρίσκεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,80064). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι ελάχιστα μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης ($1,19380 > 1,06694$), στις μαθήτριες έναντι των μαθητών ($1,22855 > 1,03047$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση, έστω και πολύ οριακή, εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής ($1,13096 > 1,11979$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,4774), οι μαθητές τείνουν προς την τιμή «αρκετά».

Αφού διαβάσεις ένα κείμενο, χρησιμοποιείς τις πληροφορίες του στην καθημερινότητά σου;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,7778	18	1,06027
		Ημιαστική	3,7143	21	1,18924
		Σύνολο	3,7436	39	1,11728
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,2000	25	,91287
		Ημιαστική	3,8462	13	,80064
		Σύνολο	3,4211	38	,91921
	Σύνολο	Αστική	3,4419	43	1,00717
		Ημιαστική	3,7647	34	1,04617
		Σύνολο	3,5844	77	1,03047
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,2000	15
Ημιαστική			3,6522	23	1,33514
Σύνολο			3,4737	38	1,26783
Έκτη δημοτικού		Αστική	3,2000	30	1,27035
		Ημιαστική	3,5000	10	,97183
		Σύνολο	3,2750	40	1,19802
Σύνολο		Αστική	3,2000	45	1,21730
		Ημιαστική	3,6061	33	1,22320
		Σύνολο	3,3718	78	1,22855
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,5152	33
	Ημιαστική		3,6818	44	1,25333
	Σύνολο		3,6104	77	1,19380
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,2000	55	1,11222
		Ημιαστική	3,6957	23	,87567
		Σύνολο	3,3462	78	1,06694
	Σύνολο	Σύνολο	Αστική	3,3182	88
	Ημιαστική	3,6866	67	1,13096	
	Σύνολο	3,4774	155	1,13581	

6.6.17 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες;

Στην ένατη ερώτηση της δεύτερης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για το αν συγκρατούν τις σημαντικότερες πληροφορίες κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Μέσω της συγκεκριμένης ερώτησης επιδιώκεται η εύρεση του βαθμού αξιοποίησης των μνημονικών ικανοτήτων. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, μόλις το 1.9% δεν συγκρατεί τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου. Το 14.2% εφαρμόζει αυτή τη στρατηγική σε βαθμό «λίγο», ενώ το 30.3% δηλώνει ότι αξιοποιεί τη συγκεκριμένη πρακτική. Οι περισσότεροι μαθητές προσδιορίζουν τη στάση τους στην κατηγορία «πολύ» (34.2%), ενώ περίπου ένας στους πέντε (19.4%) υποστηρίζει ότι την εφαρμόζει *πάρα πολύ*.

Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	3	1,9	1,9	1,9
Λίγο	22	14,2	14,2	16,1
Αρκετά	47	30,3	30,3	46,5
Πολύ	53	34,2	34,2	80,6
Πάρα πολύ	30	19,4	19,4	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Αναφορικά με το φύλο, οι μαθήτριες υπερτερούν σημαντικά στις κατηγορίες «αρκετά» (28<19) και «πολύ» (30>23), ενώ οι μαθητές στις κατηγορίες «καθόλου» (2>1), «λίγο» (14>8) και «πάρα πολύ» (19>11). Και στα δύο φύλα σημειώνεται μια συνεχής ανοδική πορεία του αριθμού των μαθητών από την τιμή «καθόλου» έως την τιμή «πολύ». Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα η συγκεκριμένη στρατηγική φαίνεται ότι είναι από τις πλέον δημοφιλείς στις τάξεις των μαθητών, διότι η κατανομή των μαθητών δείχνει ότι τουλάχιστον οι μισοί υιοθετούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη συγκεκριμένη τεχνική, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα την εκάστοτε μορφή γραπτού λόγου.

Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες;	Καθόλου	2	1	3
	Λίγο	14	8	22
	Αρκετά	19	28	47
	Πολύ	23	30	53
	Πάρα πολύ	19	11	30
Σύνολο		77	78	155

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (4,0667), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (3,2667). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί η πέμπτη δημοτικού (3,6753) έναντι της έκτης (3,4231), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η αστική παρουσιάζει ελάχιστα μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική (3,6023>3,4776), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι ελάχιστα υπέρ των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια (3,5584>3,5385).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (1,35647) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,77511). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική από-

κλιση είναι μεγαλύτερη στην έκτη δημοτικού έναντι της πέμπτης ($1,09922 > 0,92397$), στους μαθητές έναντι των μαθητριών ($1,12967 > 0,90729$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η αστική περιοχή έναντι της ημιαστικής ($1,07788 > 0,94321$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,5484), οι μαθητές τείνουν οριακά προς την τιμή «πολύ».

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,0000	18	,84017
		Ημιαστική	3,4762	21	1,03049
		Σύνολο	3,7179	39	,97194
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,4400	25	1,35647
		Ημιαστική	3,3077	13	1,10940
		Σύνολο	3,3947	38	1,26362
	Σύνολο	Αστική	3,6744	43	1,18966
		Ημιαστική	3,4118	34	1,04787
		Σύνολο	3,5584	77	1,12967
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,0667	15
Ημιαστική			3,3478	23	,77511
Σύνολο			3,6316	38	,88290
Έκτη δημοτικού		Αστική	3,2667	30	,90719
		Ημιαστική	4,0000	10	,81650
		Σύνολο	3,4500	40	,93233
Σύνολο		Αστική	3,5333	45	,96766
		Ημιαστική	3,5455	33	,83258
		Σύνολο	3,5385	78	,90729
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,0303	33
	Ημιαστική		3,4091	44	,89749
	Σύνολο		3,6753	77	,92397
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,3455	55	1,12576
		Ημιαστική	3,6087	23	1,03305
		Σύνολο	3,4231	78	1,09922
	Σύνολο	Αστική	3,6023	88	1,07788
		Ημιαστική	3,4776	67	,94321
		Σύνολο	3,5484	155	1,02053

6.6.18 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;

Στη δέκατη ερώτηση της δεύτερης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για την στρατηγική της χρήσης των πληροφοριών του περιεχομένου ενός κειμένου σε συνδυασμό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Μέσω της συγκεκριμένης ερώτησης επιδιώκεται η εύρεση του βαθμού χρήσης των ήδη κατακτημένων πληροφοριών για την καλύτερη κατανόηση ενός νέου υλικού. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται παρακάτω.

Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	11	7,1	7,1	7,1
Λίγο	25	16,1	16,1	23,2
Αρκετά	38	24,5	24,5	47,7
Πολύ	56	36,1	36,1	83,9
Πάρα πολύ	25	16,1	16,1	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα, το 7.1% των μαθητών δεν συσχετίζει καθόλου το περιεχόμενο του κειμένου με την προϋπάρχουσα γνώση, ενώ το 16.1% το πράττει σε μικρό βαθμό. Το 24,5% δήλωσε ότι το επιχειρεί *αρκετά*. Το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος δήλωσε ότι χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική *πολύ* (36.1%), ενώ το 16.1% υποστηρίζει ότι χρησιμοποιεί *πάρα πολύ* τη συγκεκριμένη στρατηγική. Αναφορικά με το φύλο διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές μονάχα στις κατηγορίες «καθόλου», όπου υπερτερούν τα κορίτσια έναντι των αγοριών (9>2) και «λίγο» όπου τα αγόρια έχουν μια υπεροχή (15>10). Στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες διαπιστώνονται πολύ μικρές διαφοροποιήσεις. Επί παραδείγματι, φαίνεται πως τα αγόρια χρησιμοποιούν ελάχιστα παραπάνω αυτή τη στρατηγική στην τιμή «αρκετά» (20>18) και στην τιμή «πάρα πολύ» (13>12), ενώ τα κορίτσια υπερέχουν στην τιμή «πολύ» (29>27).

Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;	Καθόλου	2	9	11
	Λίγο	15	10	25
	Αρκετά	20	18	38
	Πολύ	27	29	56
	Πάρα πολύ	13	12	25
Σύνολο		77	78	155

Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (4,0769), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (2,9667). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί η πέμπτη δημοτικού (3,4805) έναντι της έκτης (3,2821), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (3,6567>3,1705), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι ελάχιστα υπέρ των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια (3,4416>3,3205).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (1,44749) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,67495). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι λίγο μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης ($1,18777 > 1,10368$), στις μαθήτριες έναντι των μαθητών ($1,22202 > 1,06984$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η αστική περιοχή έναντι της ημιαστικής ($1,16680 > 1,06675$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,3806), οι μαθητές τείνουν προς την τιμή «αρκετά».

**Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου
με προηγούμενες γνώσεις σου;**

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,5000	18	1,04319
		Ημιαστική	3,4286	21	1,20712
		Σύνολο	3,4615	39	1,12029
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,0800	25	,95394
		Ημιαστική	4,0769	13	,86232
		Σύνολο	3,4211	38	1,03013
	Σύνολο	Αστική	3,2558	43	1,00221
		Ημιαστική	3,6765	34	1,12062
		Σύνολο	3,4416	77	1,06984
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,3333	15
Ημιαστική			3,6087	23	1,15755
Σύνολο			3,5000	38	1,26811
Έκτη δημοτικού		Αστική	2,9667	30	1,24522
		Ημιαστική	3,7000	10	,67495
		Σύνολο	3,1500	40	1,16685
Σύνολο		Αστική	3,0889	45	1,31118
		Ημιαστική	3,6364	33	1,02525
		Σύνολο	3,3205	78	1,22202
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,4242	33
	Ημιαστική		3,5227	44	1,17114
	Σύνολο		3,4805	77	1,18777
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,0182	55	1,11373
		Ημιαστική	3,9130	23	,79275
		Σύνολο	3,2821	78	1,10368
	Σύνολο	Αστική	3,1705	88	1,16680
		Ημιαστική	3,6567	67	1,06675
		Σύνολο	3,3806	155	1,14682

6.6.19 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Το σχολείο σε προετοιμάζει για την καθημερινή ζωή;

Στην πρώτη ερώτηση της τρίτης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το αν το σχολείο τους προετοιμάζει για την καθημερινή ζωή, δηλαδή εάν οι γνώσεις είναι ωφέλιμες για την ομαλή προσαρμογή τους. Τα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν «καθόλου» ή «λίγο» είναι ιδιαίτερα χαμηλά, καθώς διαμορφώνονται στο 1.9% και 5.8% αντίστοιχα. 23 μαθητές ή διαφορετικά το 14.8% απάντησε πως το σχολείο πράγματι τους προετοιμάζει επαρκώς. Πολύ υψηλά είναι τα ποσοστά στις τιμές «πολύ» και «πάρα πολύ», αφού στην μεν πρώτη περίπτωση το ποσοστό διαμορφώνεται στο 31%, ενώ στη δε δεύτερη στο 46.5%.

Το σχολείο σε προετοιμάζει για την καθημερινή ζωή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	3	1,9	1,9
	Λίγο	9	5,8	7,7
	Αρκετά	23	14,8	22,6
	Πολύ	48	31,0	53,5
	Πάρα πολύ	72	46,5	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Αναφορικά με το φύλο παρατηρείται μία απόλυτη ταύτιση μεταξύ των φύλων στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ», αφού ο αριθμός των μαθητών είναι ίδιος και στις δύο περιπτώσεις. Τα κορίτσια υπερτερούν στην κατηγορία *αρκετά* (14>9), ενώ τα αγόρια έχουν ένα προβάδισμα στις κατηγορίες «καθόλου» (2>1) και «λίγο» (6>3).

Το σχολείο σε προετοιμάζει για την καθημερινή ζωή; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Το σχολείο σε προετοιμάζει για την καθημερινή ζωή;	Καθόλου	2	1	3
	Λίγο	6	3	9
	Αρκετά	9	14	23
	Πολύ	24	24	48
	Πάρα πολύ	36	36	72
Σύνολο		77	78	155

Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (4,7000), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (3,7667). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι απόψεις των μαθητών για το σχολείο της ημιαστικής περιοχής είναι αρκετά υψηλές και στις άλλες τάξεις των μαθητών. Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί η πέμπτη δημοτικού (4,2338)

έναντι της έκτης (4,0513), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (4,2836>4,0341), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι ελάχιστα υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια (4,1667>4,1169).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (1,25895) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,48305). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης (1,03741>0,96561), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (1,06344>0,94548), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η αστική περιοχή έναντι της ημιαστικής (1,04440> 0,93430). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (4,1419), οι μαθητές τείνουν οριακά προς την τιμή «πολύ».

Το σχολείο σε προετοιμάζει για την καθημερινή ζωή:

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,9444	18	1,25895
		Ημιαστική	4,2857	21	1,10195
		Σύνολο	4,1282	39	1,17383
	Έκτη δημοτικού	Αστική	4,0400	25	1,05987
		Ημιαστική	4,2308	13	,72501
		Σύνολο	4,1053	38	,95265
	Σύνολο	Αστική	4,0000	43	1,13389
		Ημιαστική	4,2647	34	,96323
		Σύνολο	4,1169	77	1,06344
	κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,6667	15
Ημιαστική			4,1304	23	1,01374
Σύνολο			4,3421	38	,87846
Έκτη δημοτικού		Αστική	3,7667	30	1,00630
		Ημιαστική	4,7000	10	,48305
		Σύνολο	4,0000	40	,98710
Σύνολο		Αστική	4,0667	45	,96295
		Ημιαστική	4,3030	33	,91804
		Σύνολο	4,1667	78	,94548
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,2727	33
	Ημιαστική		4,2045	44	1,04725
	Σύνολο		4,2338	77	1,03741
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,8909	55	1,03051
		Ημιαστική	4,4348	23	,66237
		Σύνολο	4,0513	78	,96561
	Σύνολο	Αστική	4,0341	88	1,04440
		Ημιαστική	4,2836	67	,93430
		Σύνολο	4,1419	155	1,00284

6.6.20 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για την πρόοδό σου;

Στη δεύτερη ερώτηση της τρίτης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για να εκφράσουν την άποψή τους αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης από το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την πρόοδό τους. Μέσω της συγκεκριμένης ερώτησης επιδιώκεται η εύρεση του βαθμού της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη ενίσχυση της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται παρακάτω.

Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για την πρόοδό σου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	1	,6	,6	,6
Αρκετά	25	16,1	16,1	16,8
Εγκυρα Πολύ	46	29,7	29,7	46,5
Πάρα πολύ	83	53,5	53,5	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει και από τα δεδομένα του πίνακα, οι μαθητές διαθέτουν πολύ θετική γνώμη για την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικό του παραπάνω γεγονότος είναι πως η τιμή «καθόλου» δεν επελέγη από κανέναν, ενώ η τιμή λίγο μόλις από έναν μαθητή. Το 16.1% υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν *αρκετά*, ενώ το 29.7% πιστεύει ότι οι δάσκαλοί τους ενδιαφέρονται *πολύ*. Η πλειοψηφία των μαθητών (53.5%), δηλαδή 1 στους 2 μαθητές υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται «*πάρα πολύ*» για την πρόοδό τους. Συνολικά, τουλάχιστον οκτώ στους δέκα μαθητές έχουν αρκετά θετική άποψη για το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών.

Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για την πρόοδό σου; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για την πρόοδό σου;	Λίγο	1	0	1
	Αρκετά	11	14	25
	Πολύ	22	24	46
	Πάρα πολύ	43	40	83
Σύνολο		77	78	155

Αναφορικά με το φύλο δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ των φύλων των μαθητών. Οι μαθήτριες παρουσιάζουν ένα οριακό προβάδισμα στις κατηγορίες «αρκετά» (14>11) και «πολύ» (24>22), ενώ οι μαθητές στην κατηγορία «πάρα πολύ» (43>40). Αναφέρεται ότι την επιλογή *λίγο* που αντιπροσωπεύει το 0.6% του δείγματος προτίμησε ένας μαθητής. Συνολικά, παρατηρείται μία ταύτιση απόψεων των μαθητών ως προς την αξιολόγηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την καθημερινή τους πρόοδο.

Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για την πρόδοό σου;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,7222	18	,46089
		Ημιαστική	4,0952	21	,88909
		Σύνολο	4,3846	39	,78188
	Έκτη δημοτικού	Αστική	4,5200	25	,77028
		Ημιαστική	4,1538	13	,80064
		Σύνολο	4,3947	38	,78978
	Σύνολο	Αστική	4,6047	43	,65971
		Ημιαστική	4,1176	34	,84440
		Σύνολο	4,3896	77	,78062
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,7333	15
Ημιαστική			4,0870	23	,73318
Σύνολο			4,3421	38	,70811
Έκτη δημοτικού		Αστική	4,3667	30	,76489
		Ημιαστική	4,2000	10	1,03280
		Σύνολο	4,3250	40	,82858
Σύνολο		Αστική	4,4889	45	,69486
		Ημιαστική	4,1212	33	,81997
		Σύνολο	4,3333	78	,76730
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,7273	33
	Ημιαστική		4,0909	44	,80169
	Σύνολο		4,3636	77	,74178
	Έκτη δημοτικού	Αστική	4,4364	55	,76409
		Ημιαστική	4,1739	23	,88688
		Σύνολο	4,3590	78	,80541
	Σύνολο	Αστική	4,5455	88	,67652
		Ημιαστική	4,1194	67	,82613
		Σύνολο	4,3613	155	,77194

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (4,7222), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού των ημιαστικών περιοχών (4,0870). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι απόψεις των μαθητών για το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών υπερβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις την τιμή 4 (πολύ). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί πολύ οριακά η πέμπτη δημοτικού (4,3636) έναντι της έκτης (4,3590), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική (4,5455>4,1194), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι ελάχιστη υπέρ των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια (4,3896>4,3333).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,03280) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (0,45774). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική από-

κλιση είναι μεγαλύτερη στην έκτη δημοτικού έναντι της πέμπτης ($0,80541 > 0,74178$), στους μαθητές έναντι των μαθητριών ($0,78062 > 0,76730$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η αστική περιοχή έναντι της ημιαστικής ($0,82613 > 0,67652$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (4,3613), οι μαθητές τείνουν προς την τιμή «πολύ» και διαπιστώνεται μια πολύ θετική εκτίμηση για τη συνολική προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν το επίπεδο των μαθητών τους.

6.6.21 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Εάν χρειάζεσαι επιπλέον βοήθεια στο μάθημα της Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί σου την παρέχουν;

Στην τρίτη ερώτηση της τρίτης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση στις απορίες τους στο μάθημα της γλώσσας. Ο τομέας της κατανόησης του κειμένου υπάγεται στο συγκεκριμένο μάθημα και επομένως η αρωγή των εκπαιδευτικών είναι αναπόφευκτα σημαντική. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Εάν χρειάζεσαι επιπλέον βοήθεια στο μάθημα της Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί σου την παρέχουν;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	7	4,5	4,5	4,5
Λίγο	8	5,2	5,2	9,7
Αρκετά	22	14,2	14,2	23,9
Πολύ	52	33,5	33,5	57,4
Πάρα πολύ	66	42,6	42,6	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, το 4.5% θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν τους παρέχουν καθόλου τη βοήθεια που προσμένουν, ενώ το 5.2% θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί σε μικρό βαθμό τους βοηθούν. Το 14.2% θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί βοηθούν στο μάθημα της Γλώσσας σε σημαντικό βαθμό. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών αναφέρει ότι οι δάσκαλοί τους παρέχουν πολύ σημαντική βοήθεια. Ειδικότερα, το 33.5% υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν πολύ και το 42.6% αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει σε βαθμό πάρα πολύ. Επισημαίνεται, τέλος, ότι από την τιμή «καθόλου» έως την τιμή «πάρα πολύ» το ποσοστό των μαθητών αυξάνεται συνεχώς.

Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (4,6000), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (3,2381). Σε επίπεδο τάξεων υπερτερεί πολύ οριακά η έκτη δημοτικού (4,0641) έναντι της έκτης (4,0260), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η αστική παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημια-

στική (4,3750>3,6119), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια (4,2179>3,8701).

Εάν χρειάζεσαι επιπλέον βοήθεια στο μάθημα της Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί σου την παρέχουν;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,4444	18	,85559
		Ημιαστική	3,2381	21	1,37495
		Σύνολο	3,7949	39	1,30141
	Έκτη δημοτικού	Αστική	4,1600	25	,85049
		Ημιαστική	3,5385	13	,96742
		Σύνολο	3,9474	38	,92845
	Σύνολο	Αστική	4,2791	43	,85428
		Ημιαστική	3,3529	34	1,22802
		Σύνολο	3,8701	77	1,12800
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,6000	15
Ημιαστική			4,0435	23	1,18622
Σύνολο			4,2632	38	1,03151
Έκτη δημοτικού		Αστική	4,4000	30	,89443
		Ημιαστική	3,5000	10	1,17851
		Σύνολο	4,1750	40	1,03497
Σύνολο		Αστική	4,4667	45	,81464
		Ημιαστική	3,8788	33	1,19262
		Σύνολο	4,2179	78	1,02751
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,5152	33
	Ημιαστική		3,6591	44	1,32846
	Σύνολο		4,0260	77	1,19179
	Έκτη δημοτικού	Αστική	4,2909	55	,87502
		Ημιαστική	3,5217	23	1,03877
		Σύνολο	4,0641	78	,98482
	Σύνολο	Αστική	4,3750	88	,83477
		Ημιαστική	3,6119	67	1,23036
		Σύνολο	4,0452	155	1,08916

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,37495) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (0,63246). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης (1,19179>0,98482), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (1,12800>1,02751), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής (1,23036> 0,83477). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (4,0452), οι μαθητές τείνουν προς την τιμή «πολύ» και διαπιστώνεται μια θετική εκτίμηση για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το φύλο, υπάρχει μια σαφής διαφορά υπέρ των κοριτσιών στην τιμή «πάρα πολύ» ($40 > 26$) καθώς είναι το φύλο που πιστεύει περισσότερο στο ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν στο συγκεκριμένο βαθμό. Τα κορίτσια υπερισχύουν επίσης, στην κατηγορία «λίγο» ($5 > 3$). Αντίθετα, τα αγόρια έχουν ένα σημαντικό προβάδισμα στην κατηγορία «αρκετά» ($15 > 7$) και υπερισχύουν στις κατηγορίες «καθόλου» ($5 > 2$) και «πολύ» ($28 > 24$). Σημειώνεται ότι στην περίπτωση των κοριτσιών, ο αριθμός τους αυξάνεται συνεχώς από την τιμή «καθόλου» έως την τιμή «πάρα πολύ».

Εάν χρειάζεσαι επιπλέον βοήθεια στο μάθημα της Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί σου την παρέχουν; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Εάν χρειάζεσαι επιπλέον βοήθεια στο μάθημα της Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί σου την παρέχουν;	Καθόλου	5	2	7
	Λίγο	3	5	8
	Αρκετά	15	7	22
	Πολύ	28	24	52
	Πάρα πολύ	26	40	66
Σύνολο		77	78	155

6.6.22 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Είσαι ικανοποιημένος/η από το χρόνο συμμετοχής που σου δίνεται καθημερινά στο μάθημα της Γλώσσας;

Στην τέταρτη ερώτηση της τρίτης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για το ικανοποίησής τους από το χρόνο συμμετοχής στο μάθημα της Γλώσσας. Ο τομέας της κατανόησης του κειμένου υπάγεται στο συγκεκριμένο μάθημα και επομένως η συμμετοχή των μαθητών αποτελεί παράγοντα μείζονος σημασίας για την επίδοση στο συνολικό φάσμα του γλωσσικού μαθήματος.

Είσαι ικανοποιημένος/η από το χρόνο συμμετοχής που σου δίνεται καθημερινά στο μάθημα της Γλώσσας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	6	3,9	3,9	3,9
	Λίγο	19	12,3	12,3	16,1
	Αρκετά	37	23,9	23,9	40,0
	Πολύ	50	32,3	32,3	72,3
	Πάρα πολύ	43	27,7	27,7	100,0
	Σύνολο	155	100,0	100,0	

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, το 3.9% δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο από τον κα-

θημερινό χρόνο συμμετοχής στο μάθημα της Γλώσσας και το 12.3% δηλώνει ελάχιστα ικανοποιημένο από την καθημερινή συμμετοχή. Το 23.9% είναι αρκετά ικανοποιημένο. Η πλειοψηφία των μαθητών κατανέμεται ποσοτικά στις δύο κλίμακες «πολύ» και «πάρα πολύ». Ειδικότερα, το 32.3% θεωρεί ότι είναι πολύ ικανοποιητικός ο χρόνος συμμετοχής τους, ενώ το 27.7% θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιητικός. Συνολικά, έξι στους δέκα μαθητές θεωρούν ότι ο χρόνος τους είναι σε πολύ σημαντικό βαθμό ικανοποιητικός.

Είσαι ικανοποιημένος/η από το χρόνο συμμετοχής που σου δίνεται καθημερινά στο μάθημα της Γλώσσας; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Είσαι ικανοποιημένος/η από το χρόνο συμμετοχής που σου δίνεται καθημερινά στο μάθημα της Γλώσσας;	Καθόλου	4	2	6
	Λίγο	12	7	19
	Αρκετά	18	19	37
	Πολύ	21	29	50
	Πάρα πολύ	22	21	43
Σύνολο		77	78	155

Αναφορικά με το φύλο, τα αγόρια είναι λιγότερο ικανοποιημένα από το συνολικό χρόνο συμμετοχής, καθώς στις κατηγορίες «καθόλου» και «λίγο» υπερτερούν έναντι των κοριτσιών ($4 > 2$) και ($12 > 7$) αντίστοιχα. Αντίθετα, τα κορίτσια υπερέχουν αριθμητικά στις τιμές «αρκετά» ($19 > 18$) και «πολύ» ($29 > 21$). Τέλος, τα αγόρια υπερισχύουν ελάχιστα έναντι των κοριτσιών στην κατηγορία «πάρα πολύ» ($22 > 21$). Στην περίπτωση των αγοριών παρατηρείται μια συνεχής αύξηση του αριθμού των μαθητών από την τιμή «καθόλου» έως την τιμή «πάρα πολύ».

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (4,1333), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (3,1905). Σε επίπεδο τάξεων δεν παρατηρείται κάποια διαφορά ($3,6753_{\Pi} < 3,6795_E$), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική ($3,7841 > 3,5373$), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια ($3,7692 > 3,5844$).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (1,35647) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,73786). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης ($1,14065 > 1,11068$), στους μαθητές έναντι των μαθητριών ($1,20690 > 1,03099$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυ-

πική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής ($1,13255 > 1,108471$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,6774), οι μαθητές τείνουν από την τιμή «αρκετά» προς την τιμή «πολύ» και διαπιστώνεται μια θετική εκτίμηση για την ικανοποίηση από το χρόνο συμμετοχής.

Είσαι ικανοποιημένος/η από το χρόνο συμμετοχής που σου δίνεται καθημερινά στο μάθημα της Γλώσσας;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,1111	18	1,02262
		Ημιαστική	3,1905	21	1,07792
		Σύνολο	3,6154	39	1,13822
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,4400	25	1,35647
		Ημιαστική	3,7692	13	1,16575
		Σύνολο	3,5526	38	1,28814
	Σύνολο	Αστική	3,7209	43	1,25974
		Ημιαστική	3,4118	34	1,13131
		Σύνολο	3,5844	77	1,20690
	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,1333	15	,91548
		Ημιαστική	3,4783	23	1,23838
		Σύνολο	3,7368	38	1,15511
Κορίτσι	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,7000	30	,95231
		Ημιαστική	4,1000	10	,73786
		Σύνολο	3,8000	40	,91147
	Σύνολο	Αστική	3,8444	45	,95240
		Ημιαστική	3,6667	33	1,13652
		Σύνολο	3,7692	78	1,03099
	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,1212	33	,96039
		Ημιαστική	3,3409	44	1,16026
		Σύνολο	3,6753	77	1,14065
	Σύνολο	Αστική	3,5818	55	1,14973
		Ημιαστική	3,9130	23	,99604
		Σύνολο	3,6795	78	1,11068
Σύνολο	Σύνολο	Αστική	3,7841	88	1,10847
		Ημιαστική	3,5373	67	1,13255
		Σύνολο	3,6774	155	1,12201

6.6.23 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Είσαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας;

Στην πέμπτη ερώτηση της τρίτης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για το βαθμό ικανοποίησής τους από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας. Ο τομέας της κατανόησης του κειμένου υπάγεται στη διδακτέα ύλη των συγκεκριμένων τάξεων και επομένως ο βαθμός ικανοποίησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Είσαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	,6	,6	,6
Λίγο	2	1,3	1,3	1,9
Αρκετά	26	16,8	16,8	18,7
Πολύ	39	25,2	25,2	43,9
Πάρα πολύ	87	56,1	56,1	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, μόλις το 1.9% δεν είναι ικανοποιημένο από τον τρόπο διδασκαλίας, αφού το 0.6% επέλεξε την τιμή «καθόλου» και το 1,3% επέλεξε την τιμή «λίγο». Το 16.8% δήλωσε την ικανοποίησή του σε βαθμό «αρκετά». Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών προσδιόρισε τη στάση της στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ». Στην τιμή «πολύ» προσδιόρισε τη θέση του το 25.2% και στην τιμή «πάρα πολύ» το 56.1%. Τουλάχιστον οκτώ στους δέκα μαθητές δηλώνουν πολύ ή εξαιρετικά ικανοποιημένοι στο μάθημα της Γλώσσας.

Αναφορικά με το φύλο, οι μαθητές υπερτερούν στις κατηγορίες «αρκετά» (14>12) και «πολύ» (22>17). Οι μαθήτριες με τη σειρά τους έχουν ένα σημαντικό προβάδισμα στην κατηγορία «πάρα πολύ» (47>40). Αναφορικά με τις κατηγορίες «καθόλου» και «λίγο» ένας μαθητής και δύο μαθήτριες αντίστοιχα προσδιόρισαν το βαθμό ικανοποίησής τους από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας. Στην περίπτωση των κοριτσιών, ο αριθμός τους αυξάνεται συνεχώς από την τιμή «καθόλου» έως την τιμή «πάρα πολύ».

**Είσαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας; *
Φύλο μαθητών**

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Είσαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας;	Καθόλου	1	0	1
	Λίγο	0	2	2
	Αρκετά	14	12	26
	Πολύ	22	17	39
	Πάρα πολύ	40	47	87
Σύνολο		77	78	155

Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (4,7778), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (3,9231). Σε επίπεδο τάξεων διαπιστώνεται μια διαφορά υπέρ της πέμπτης δημοτικού σε σχέση με την έκτη (4,4805>4,2179), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε

σχέση με την ημιαστική (4,4205>4,2537), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια (4,3974>4,2987).

**Είσαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο διδασκαλίας
του μαθήματος της Γλώσσας;**

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,7778	18	,42779
		Ημιαστική	4,3333	21	,73030
		Σύνολο	4,5385	39	,64262
	Έκτη δημοτικού	Αστική	4,1200	25	1,05357
		Ημιαστική	3,9231	13	,86232
		Σύνολο	4,0526	38	,98495
	Σύνολο	Αστική	4,3953	43	,90342
		Ημιαστική	4,1765	34	,79661
		Σύνολο	4,2987	77	,85939
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,5333	15
Ημιαστική			4,3478	23	,88465
Σύνολο			4,4211	38	,82631
Έκτη δημοτικού		Αστική	4,4000	30	,89443
		Ημιαστική	4,3000	10	,82327
		Σύνολο	4,3750	40	,86787
Σύνολο		Αστική	4,4444	45	,84087
		Ημιαστική	4,3333	33	,85391
		Σύνολο	4,3974	78	,84269
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,6667	33
	Ημιαστική		4,3409	44	,80531
	Σύνολο		4,4805	77	,73646
	Έκτη δημοτικού	Αστική	4,2727	55	,97096
		Ημιαστική	4,0870	23	,84816
		Σύνολο	4,2179	78	,93486
	Σύνολο	Αστική	4,4205	88	,86731
		Ημιαστική	4,2537	67	,82284
		Σύνολο	4,3484	155	,84970

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (1,05357) και η μικρότερη βρίσκεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (0,42779). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην έκτη δημοτικού έναντι της πέμπτης (0,93486>0,73646), στους μαθητές έναντι των μαθητριών (0,85939>0,84269), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η αστική περιοχή έναντι της ημιαστικής (0,86731>0,82284). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (4,3484), οι μαθητές ρέπουν προς την τιμή «πολύ» και διαπιστώνεται μια πολύ θετική εκτίμηση για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας

6.6.24 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Οι εκπαιδευτικοί σας βοηθούν με τις ερωτήσεις που θέτουν στο μάθημα της Γλώσσας;

Στην έκτη ερώτηση της τρίτης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για το βαθμό ικανοποίησής τους από τις ερωτήσεις που τίθενται κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας. Με την ερώτηση ο εκπαιδευτικός διακρίνει το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο.

Οι εκπαιδευτικοί σας βοηθούν με τις ερωτήσεις που θέτουν στο μάθημα της Γλώσσας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
Λίγο	10	6,5	6,5	7,7
Αρκετά	36	23,2	23,2	31,0
Πολύ	50	32,3	32,3	63,2
Πάρα πολύ	57	36,8	36,8	100,0
Σύνολο	155	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα το 1.3% των μαθητών δηλώνει ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο από τις ερωτήσεις που τίθενται, ενώ το 6.5% είναι ελάχιστα ικανοποιημένο. Το 23.2% δηλώνει ότι είναι αρκετά ικανοποιημένο. Συνολικά επτά στους δέκα μαθητές δηλώνει πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένο, αφού στη μεν πρώτη περίπτωση υπάγεται το 32.3% των μαθητών στη δε δεύτερη το 36.8%. Συνεπώς, διαφαίνεται μία πολύ ικανοποιητική αντίληψη των μαθητών για το επίπεδο και την υφή των ερωτήσεων που τίθενται.

Οι εκπαιδευτικοί σας βοηθούν με τις ερωτήσεις που θέτουν στο μάθημα της Γλώσσας; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Οι εκπαιδευτικοί σας βοηθούν με τις ερωτήσεις που θέτουν στο μάθημα της Γλώσσας;	Καθόλου	1	1	2
	Λίγο	6	4	10
	Αρκετά	17	19	36
	Πολύ	27	23	50
	Πάρα πολύ	26	31	57
Σύνολο		77	78	155

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αναφορικά με το φύλο διαπιστώνεται μια υπεροχή των μαθητριών στις κατηγορίες «πάρα πολύ» (31>26) και «αρκετά» (19>17). Αντιθέτως τα αγόρια διαθέτουν μια ποσοτική υπεροπλία στις κατηγορίες «λίγο» (6>4) και «πολύ» (27>23). Ως προς την κατηγορία «καθόλου» υπάρχει ισοψηφία. Επιπλέον, στην περίπτωση των κοριτσιών παρατηρείται μία αύξηση του αριθμού τους από την τιμή «καθόλου» έως την τιμή «πάρα πολύ».

Οι εκπαιδευτικοί σας βοηθούν με τις ερωτήσεις που θέτουν στο μάθημα της Γλώσσας;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,0000	18	,84017
		Ημιαστική	3,8095	21	1,12335
		Σύνολο	3,8974	39	,99459
	Έκτη δημοτικού	Αστική	4,3200	25	,80208
		Ημιαστική	3,2308	13	1,01274
		Σύνολο	3,9474	38	1,01202
	Σύνολο	Αστική	4,1860	43	,82392
		Ημιαστική	3,5882	34	1,10420
		Σύνολο	3,9221	77	,99692
	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,1333	15	,83381
		Ημιαστική	3,8696	23	1,01374
		Σύνολο	3,9737	38	,94402
Κορίτσι	Έκτη δημοτικού	Αστική	4,1667	30	1,01992
		Ημιαστική	3,7000	10	1,05935
		Σύνολο	4,0500	40	1,03651
	Σύνολο	Αστική	4,1556	45	,95240
		Ημιαστική	3,8182	33	1,01411
		Σύνολο	4,0128	78	,98684
	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,0606	33	,82687
		Ημιαστική	3,8409	44	1,05529
		Σύνολο	3,9351	77	,96433
	Σύνολο	Αστική	4,2364	55	,92223
		Ημιαστική	3,4348	23	1,03687
		Σύνολο	4,0000	78	1,01929
Σύνολο	Σύνολο	Αστική	4,1705	88	,88696
		Ημιαστική	3,7015	67	1,05909
		Σύνολο	3,9677	155	,98968

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (4,3200), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (3,2308). Σε επίπεδο τάξεων διαπιστώνεται μια διαφορά υπέρ της έκτης δημοτικού σε σχέση με την πέμπτη ($4,0000 > 3,9351$), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική ($4,1705 > 3,7015$), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια ($4,0128 > 3,9221$).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,12335) και η μικρότερη βρίσκεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής (0,80208). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην έκτη δημοτικού έναντι της πέμπτης ($1,011929 > 0,96433$), στους

μαθητές έναντι των μαθητριών ($0,99692 > 0,98684$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής ($1,05909 > 0,88696$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου ($3,9677$), οι μαθητές ρέπουν προς την τιμή «πολύ» και διαπιστώνεται μια πολύ θετική εκτίμηση για τις ερωτήσεις που τίθενται στο μάθημα της Γλώσσας.

6.6.25 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στο σχολείο σου;

Στην έβδομη ερώτηση της τρίτης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για το βαθμό ικανοποίησής τους από το σχολικό περιβάλλον. Ένα φιλικό περιβάλλον βοηθά τους μαθητές να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας, ενώ ένα εχθρικό κλίμα δρα ανασταλτικά στις προσπάθειες των μαθητών. Τα αποτελέσματα των συχνοτήτων παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στο σχολείο σου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	17	11,0	11,0
	Λίγο	12	7,7	18,7
	Αρκετά	24	15,5	34,2
	Πολύ	54	34,8	69,0
	Πάρα πολύ	48	31,0	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία που παρουσιάζονται στον πίνακα το 11% δηλώνει ότι το σχολικό κλίμα δεν είναι καθόλου ευχάριστο, ενώ το 7.7% αισθάνεται ότι είναι ελάχιστα φιλικό. Σχεδόν ένας στους πέντε μαθητές νιώθει ότι το σχολείο είναι ένας χώρος που δεν προσφέρει το καλύτερο δυνατό κλίμα. Το 15.5% θεωρεί ότι σε σημαντικό βαθμό το σχολικό περιβάλλον είναι ευχάριστο. Το 34.8% νιώθει πολύ ικανοποιημένο και το 31% πάρα πολύ ικανοποιημένο.

Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στο σχολείο σου; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στο σχολείο σου;	Καθόλου	12	5	17
	Λίγο	9	3	12
	Αρκετά	10	14	24
	Πολύ	22	32	54
	Πάρα πολύ	24	24	48
Σύνολο		77	78	155

Αναφορικά με το φύλο, διαπιστώνεται ότι κατά κύριο λόγο τα αγόρια εκφράζουν μια δυσανασχέτηση με το σχολικό κλίμα αφού υπερτερούν στην κατηγορία «καθόλου» ($12 > 5$) και

«λίγο» (9>3). Παρατηρείται ότι ποσοτικά είναι υπερδιπλάσιοι από τις μαθήτριες στις κατηγορίες αυτές. Στις κατηγορίες «αρκετά» και «πολύ» υπερέχουν τα κορίτσια. Στην πρώτη περίπτωση έχουν ένα μικρό πλεονέκτημα (14>10), ενώ στη δεύτερη υπερτερούν σημαντικά (32>22). Στην κατηγορία «πάρα πολύ» δεν παρατηρείται κάποια διαφορά

Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στο σχολείο σου;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,8333	18	1,09813
		Ημιαστική	4,1905	21	1,40068
		Σύνολο	4,0256	39	1,26672
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,2800	25	1,42945
		Ημιαστική	2,2308	13	1,09193
		Σύνολο	2,9211	38	1,40235
	Σύνολο	Αστική	3,5116	43	1,31606
		Ημιαστική	3,4412	34	1,59908
		Σύνολο	3,4805	77	1,43830
	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,0667	15	,88372
		Ημιαστική	4,2174	23	,99802
		Σύνολο	4,1579	38	,94515
Κορίτσι	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,5333	30	1,22428
		Ημιαστική	3,7000	10	1,05935
		Σύνολο	3,5750	40	1,17424
	Σύνολο	Αστική	3,7111	45	1,14062
		Ημιαστική	4,0606	33	1,02894
		Σύνολο	3,8590	78	1,10164
	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,9394	33	,99810
		Ημιαστική	4,2045	44	1,19260
		Σύνολο	4,0909	77	1,11428
	Σύνολο	Αστική	3,4182	55	1,31503
		Ημιαστική	2,8696	23	1,28997
		Σύνολο	3,2564	78	1,32347
Σύνολο	Σύνολο	Αστική	3,6136	88	1,22645
		Ημιαστική	3,7463	67	1,37448
		Σύνολο	3,6710	155	1,28987

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (4,2174), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (2,2308). Σε επίπεδο τάξεων διαπιστώνεται μια διαφορά υπέρ της πέμπτης δημοτικού σε σχέση με την έκτη (4,0909>3,2564), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η ημιαστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την αστική (3,7463>3,6136), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια (3,8590>3,4805).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής (1,42945) και η μικρότερη βρίσκεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (0,88372). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην έκτη δημοτικού έναντι της πέμπτης ($1,32347 > 1,11428$), στους μαθητές έναντι των μαθητριών ($1,43830 > 1,10164$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής ($1,37448 > 1,22645$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,6710), οι μαθητές οριακά ρέπουν προς την τιμή «πολύ» και διαπιστώνεται μια αρκετά έως πολύ θετική εκτίμηση για το σχολικό περιβάλλον.

6.6.26 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στην τάξη σου;

Στην έβδομη ερώτηση της τρίτης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για το βαθμό ικανοποίησής τους από το περιβάλλον της τάξης. Ένα φιλικό περιβάλλον στο μικροεπίπεδο της τάξης βοηθά τους μαθητές να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού και του αναλυτικού προγράμματος, ενώ ένα εχθρικό κλίμα δρα ανασταλτικά στις προσπάθειες των μαθητών. Τα αποτελέσματα των συχνοτήτων παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στην τάξη σου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	19	12,3	12,3
	Λίγο	21	13,5	25,8
	Αρκετά	37	23,9	49,7
	Πολύ	36	23,2	72,9
	Πάρα πολύ	42	27,1	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένας στους πέντε μαθητές νιώθει δυσάρεστα, όταν βρίσκεται στην τάξη του. Ειδικότερα, το 12.3% δε νιώθει καθόλου ευχάριστα, ενώ το 13.5 αισθάνεται λίγο ευχάριστα. Το 23.9% νιώθει αρκετά ευχάριστα. Ένας στους δύο μαθητές από την άλλη πλευρά, είτε νιώθει πολύ ευχάριστα (23.2%) είτε αισθάνεται πάρα πολύ ευχάριστα (27.1%). Γενικότερα, παρατηρείται μια ισορροπία στις τρεις τελευταίες τιμές.

Αναφορικά με το φύλο τα αποτελέσματα είναι αρκετά διφορούμενα. Διαπιστώνεται μια υπεροχή των κοριτσιών στις κατηγορίες «λίγο» ($12 > 9$), «αρκετά» ($23 > 14$), και «πολύ» ($22 > 14$). Αντίθετα, τα αγόρια υπερισχύουν στις κατηγορίες «καθόλου» ($14 > 5$) και «πάρα πολύ» ($26 > 16$). Γενικότερα, οι μαθητές εμφανίζουν ακραίες τιμές στις επιλογές «καθόλου» και «πάρα πολύ». Αντίθετα, η μεγαλύτερη συγκέντρωση για τις μαθήτριες είναι στις τιμές «αρκετά» και «πολύ», γεγονός που δείχνει μια συνέπεια στις προτιμήσεις τους.

Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στην τάξη σου; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στην τάξη σου;	Καθόλου	14	5	19
	Λίγο	9	12	21
	Αρκετά	14	23	37
	Πολύ	14	22	36
	Πάρα πολύ	26	16	42
Σύνολο		77	78	155

Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στην τάξη σου;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation	
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,8333	18	1,15045	
		Ημιαστική	3,5714	21	1,66046	
		Σύνολο	3,6923	39	1,43552	
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,2800	25	1,59478	
		Ημιαστική	2,6154	13	1,32530	
		Σύνολο	3,0526	38	1,52364	
	Σύνολο	Αστική	3,5116	43	1,43713	
		Ημιαστική	3,2059	34	1,59125	
		Σύνολο	3,3766	77	1,50472	
	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,6000	15	1,05560	
		Ημιαστική	3,7391	23	1,25109	
		Σύνολο	3,6842	38	1,16492	
Κορίτσι	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,1667	30	1,20583	
		Ημιαστική	3,1000	10	,87560	
		Σύνολο	3,1500	40	1,12204	
	Σύνολο	Αστική	3,3111	45	1,16428	
		Ημιαστική	3,5455	33	1,17502	
		Σύνολο	3,4103	78	1,16704	
	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	3,7273	33	1,09752	
		Ημιαστική	3,6591	44	1,44581	
		Σύνολο	3,6883	77	1,30040	
	Σύνολο	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,2182	55	1,38365
			Ημιαστική	2,8261	23	1,15413
			Σύνολο	3,1026	78	1,32498
Σύνολο		Αστική	3,4091	88	1,30107	
		Ημιαστική	3,3731	67	1,40169	
		Σύνολο	3,3935	155	1,34114	

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού των αστικών περιοχών (3,8333), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (2,6154). Σε επίπεδο τάξεων

διαπιστώνεται μια διαφορά υπέρ της πέμπτης δημοτικού σε σχέση με την έκτη ($3,6883 > 3,1026$), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική ($3,4091 > 3,3731$), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια ($3,4103 > 3,3766$).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,66046) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (0,87560). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην έκτη δημοτικού έναντι της πέμπτης ($1,32498 > 1,30040$), στους μαθητές έναντι των μαθητριών ($1,50472 > 1,17502$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής ($1,40169 > 1,30107$). Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,3935), οι μαθητές οριακά ρέπουν προς την τιμή «αρκετά» και διαπιστώνεται μια αρκετά θετική εκτίμηση για το σχολικό κλίμα της τάξης.

6.6.27 Περιγραφική και στατιστική ανάλυση ερώτησης: Πιστεύεις ότι το σχολείο σε βοηθά να αγαπήσεις την ανάγνωση;

Στην ένατη και τελευταία ερώτηση της τρίτης κλίμακας οι μαθητές ρωτήθηκαν για το αν το σχολείο συνδράμει προς την κατεύθυνση της φιλαναγνωσίας. Οι μαθητές που διαβάζουν περισσότερο αναμένεται να είναι πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στο γραπτό λόγο. Τα αποτελέσματα των συχνοτήτων παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα ένας στους πέντε μαθητές πιστεύει ότι το σχολείο δεν βοηθά προς της κατεύθυνση της φιλαναγνωσίας. Πιο συγκεκριμένα, το 7.7% των μαθητών θεωρεί ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται καθόλου στον παραπάνω σκοπό, ενώ το 12.3% θεωρεί πως αυτό συμβαίνει σε μικρό βαθμό.

Πιστεύεις ότι το σχολείο σε βοηθά να αγαπήσεις την ανάγνωση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Καθόλου	12	7,7	7,7
	Λίγο	19	12,3	20,0
	Αρκετά	38	24,5	44,5
	Πολύ	42	27,1	71,6
	Πάρα πολύ	44	28,4	100,0
	Σύνολο	155	100,0	

Περίπου ένας στους τέσσερις μαθητές (24.5%) θεωρεί πως το σχολείο επιτελεί το ρόλο του σε αυτόν τον τομέα σε σημαντικό βαθμό. Το 27.1% πιστεύει ότι αυτό συμβαίνει σε πολύ

μεγάλο βαθμό και το 28.4% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Όπως προκύπτει από τον πίνακα το ποσοστό αυξάνεται συνεχώς από την τιμή «καθόλου» έως τη τιμή «πάρα πολύ».

Πιστεύεις ότι το σχολείο σε βοηθά να αγαπήσεις την ανάγνωση; * Φύλο μαθητών

		Φύλο μαθητών		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Πιστεύεις ότι το σχολείο σε βοηθά να αγαπήσεις την ανάγνωση;	Καθόλου	9	3	12
	Λίγο	10	9	19
	Αρκετά	21	17	38
	Πολύ	13	29	42
	Πάρα πολύ	24	20	44
Σύνολο		77	78	155

Αναφορικά με το φύλο οι μαθητές υπερτερούν έναντι των μαθητριών στις τιμές «καθόλου» ($9 > 3$), «λίγο» ($10 > 9$), «αρκετά» ($21 > 17$) και «πάρα πολύ» ($24 > 20$). Αντίθετα οι μαθήτριες έχουν μια πολύ σημαντική διαφορά στην τιμή «πολύ», αφού ο αριθμός τους είναι υπερδιπλάσιος ($29 > 13$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα οι μαθητές είναι πιο αρνητικοί στο ζήτημα της αρωγής του σχολείου στην καλλιέργεια της αγάπης προς το γραπτό λόγο και την ανάγνωση ειδικότερα, αντιθέτως με τα κορίτσια που εμφανίζουν μια συσπείρωση στις τιμές «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ».

Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα, ο μέγιστος μέσος όρος σημειώνεται στις μαθήτριες της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών (4,3333), ενώ η ελάχιστη παρατηρείται στους μαθητές της έκτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (2,6923). Σε επίπεδο τάξεων διαπιστώνεται μια διαφορά υπέρ της πέμπτης δημοτικού σε σχέση με την έκτη ($3,9931 > 3,2436$), ενώ σε επίπεδο περιοχών, η αστική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με την ημιαστική ($3,6591 > 3,4328$), ενώ ως προς τα φύλα, η διαφορά είναι υπέρ των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια ($3,6923 > 3,4286$).

Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού της ημιαστικής περιοχής (1,53219) και η μικρότερη βρίσκεται στις μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής (0,72375). Σε επίπεδο τάξεων η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη στην πέμπτη δημοτικού έναντι της έκτης ($1,21367 > 1,18635$), στους μαθητές έναντι των μαθητριών ($1,36139 > 1,09672$), ενώ σε επίπεδο περιοχών μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζει η ημιαστική περιοχή έναντι της αστικής ($1,32829 > 1,16349$) Συνολικά, βάσει του μέσου όρου (3,5613), οι μαθητές πολύ οριακά ρέπουν προς την τιμή «πολύ» και διαπιστώνεται μια αρκετά έως πολύ θετική εκτίμηση για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας εκ μέρους του σχολείου.

Πιστεύεις ότι το σχολείο σε βοηθά να αγαπήσεις την ανάγνωση;

Φύλο	Τάξη	Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,0000	18	1,18818
		Ημιαστική	3,6190	21	1,53219
		Σύνολο	3,7949	39	1,37992
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,2400	25	1,20000
		Ημιαστική	2,6923	13	1,31559
		Σύνολο	3,0526	38	1,25089
	Σύνολο	Αστική	3,5581	43	1,24024
		Ημιαστική	3,2647	34	1,50371
		Σύνολο	3,4286	77	1,36139
	Κορίτσι	Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,3333	15
Ημιαστική			3,7391	23	1,13688
Σύνολο			3,9737	38	1,02632
Έκτη δημοτικού		Αστική	3,4667	30	1,13664
		Ημιαστική	3,3000	10	1,05935
		Σύνολο	3,4250	40	1,10680
Σύνολο		Αστική	3,7556	45	1,09036
		Ημιαστική	3,6061	33	1,11634
		Σύνολο	3,6923	78	1,09672
Σύνολο		Πέμπτη δημοτικού	Αστική	4,1515	33
	Ημιαστική		3,6818	44	1,32547
	Σύνολο		3,8831	77	1,21367
	Έκτη δημοτικού	Αστική	3,3636	55	1,16052
		Ημιαστική	2,9565	23	1,22394
		Σύνολο	3,2436	78	1,18635
	Σύνολο	Αστική	3,6591	88	1,16349
		Ημιαστική	3,4328	67	1,32829
		Σύνολο	3,5613	155	1,23837

6.7. Περιγραφική ανάλυση της επίδοσης στο τεστ

6.7.1 Ποσοστά θετικών απαντήσεων των μαθητών στο τεστ

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων των τμημάτων που έλαβαν συμμετοχή ανά ερώτηση. Στην αρχική γραμμή αναφέρεται το είδος της ερώτησης, στη δεύτερη η διατύπωση της ερώτησης και στην τρίτη γραμμή παρουσιάζονται σε στήλες οι μέσοι όροι. Το πρώτο κελί αφορά την πέμπτη δημοτικού από την αστική περιοχή των Ιωαννίνων, το δεύτερο περιλαμβάνει τους μέσους όρους του τμήματος Ε2 της Ανατολής Ιωαννίνων, το τρίτο το τμήμα Ε3 της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων, το τέταρτο την πέμπτη δημοτικού της περιοχής του Αλίμου, το πέμπτο την έκτη δημοτικού της αστικής περιοχής των

Ιωαννίνων, το έκτο την έκτη δημοτικού της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων, το έβδομο το τμήμα ΣΤ1 της περιοχής του Αλίμου και το όγδοο το τμήμα ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου.

Ανάκτηση πληροφορίας									
1	Πόσες είναι οι πιο σημαντικές θρεπτικές ουσίες;								
%	92	64	73	66	71	87	85	100	M.O. 80

Η πρώτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να βρουν τον αριθμό των πιο σημαντικών θρεπτικών ουσιών. Ο μέγιστος μέσος όρος είναι το 100% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου και ο ελάχιστος το 66% της πέμπτης δημοτικού της ίδιας περιοχής. Το εύρος επομένως είναι 34 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 80%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
2	Σε ποιες από τις παρακάτω τροφές βρίσκονται οι πρωτεΐνες;								
%	75	73	68	71	94	83	71	100	M.O. 79

Η δεύτερη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν σε ποιες τροφές βρίσκονται οι πρωτεΐνες. Ο μέγιστος μέσος όρος είναι το 100% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου και ο ελάχιστος το 68% του τμήματος Ε3 της περιοχής της Ανατολής. Το εύρος επομένως είναι 32 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 79%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
3	Υποθέστε ότι θέλετε να καταναλώσετε μία τροφή πλούσια σε πρωτεΐνη. Ποιο από τα ακόλουθα θα προτιμήσετε;								
%	50	55	41	71	65	74	90	82	M.O. 66

Η τρίτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν ποια τροφή θα επέλεξαν, ώστε να λάβουν πρωτεΐνη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 90% του τμήματος ΣΤ1 της περιοχής του Αλίμου και ο ελάχιστος το 41% του τμήματος Ε3 της περιοχής της Ανατολής. Το εύρος επομένως είναι 49 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 66%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
4	Υποθέστε ότι έχετε έναν τραυματισμό. Ποια από τις ακόλουθες τροφές θα καταναλώσετε;								
%	42	50	27	62	76	48	76	94	M.O. 59

Η τέταρτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν ποια τροφή θα επέλεξαν σε περίπτωση τραυματισμού. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 94% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου και

ο ελάχιστος το 27% του τμήματος E3 της περιοχής της Ανατολής. Το εύρος επομένως είναι 67 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 59%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
5	Ποιο είναι το μεγαλύτερο σε ποσότητα συστατικό του ανθρώπινου οργανισμού;								
%	50	68	55	76	82	74	86	65	M.O. 70

Η πέμπτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το συστατικό με τη μεγαλύτερη ποσότητα στον ανθρώπινο οργανισμό. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 86% του τμήματος ΣΤ1 της περιοχής του Αλίμου και ο ελάχιστος το 50% της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 36 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 70%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
6	Σε ποια τρόφιμα βρίσκονται οι υδατάνθρακες;								
%	83	73	86	76	88	83	86	100	M.O. 84

Η έκτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν σε ποια τρόφιμα βρίσκονται οι υδατάνθρακες. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 100% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου και ο ελάχιστος το 73% του τμήματος E2 της ημιαστικής περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 27 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 84%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
7	Υποθέστε ότι παίζετε σε έναν αγώνα μπάσκετ και χρειάζεστε ενέργεια. Ποιο από τα ακόλουθα θα καταναλώσετε πριν τον αγώνα;								
%	75	86	77	71	35	74	62	65	M.O. 68

Η έβδομη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν ποια τροφή θα καταναλώναν για τη λήψη ενέργειας. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 86% του τμήματος E2 της ημιαστικής περιοχής της Ανατολής και ο ελάχιστος το 35% της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 51 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 68%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
8	Πόσο είναι το ποσοστό του νερού στο ανθρώπινο σώμα;								
%	83	95	95	95	100	100	86	100	M.O. 94

Η όγδοη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το ποσοστό του νερού στον ανθρώπινο σώμα. Ο μέγιστος

μέσος όρος επίδοσης είναι το 100% και εντοπίζεται σε τρεις περιπτώσεις. Πρόκειται για την έκτη δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων, για την έκτη δημοτικού της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων και το τμήμα ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 83% της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 17 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 94%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
9	Γράψτε μια συνώνυμη λέξη για τη λέξη «αλλιώς».								
%	58	64	27	29	65	70	62	82	M.O. 57

Η ένατη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια συνώνυμη λέξη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 82% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 27% του τμήματος Ε3 της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 55 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 57%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
10	Η διατροφή δε σχετίζεται με την/το:								
	50	64	64	53	76	70	48	94	M.O. 65

Η δέκατη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν με ποιο χαρακτηριστικό δε σχετίζεται η διατροφή. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 94% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 50% της πέμπτης δημοτικού της πόλης των Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 44 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 65%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
11	Γράψτε μια συνώνυμη λέξη για τη λέξη «ωφέλιμο».								
	50	23	14	19	41	61	76	94	M.O. 47

Η ενδέκατη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια συνώνυμη λέξη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 94% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 14% του τμήματος Ε2 της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 80 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 47%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
12	Ποια τροφή αναφέρεται ως μεταποιημένο προϊόν στο κείμενο;								
	67	60	59	67	88	78	71	100	M.O. 74

Η δωδέκατη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν την τροφή που αναφέρεται ως μεταποιημένο προϊόν. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 100% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 59% του τμήματος Ε3 της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 41 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 74%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
13	Η σόγια και τα φρούτα ταξιδεύουν χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά. Τι σημαίνει το ρήμα «ταξιδεύουν» στη συγκεκριμένη φράση;								
	67	73	64	67	82	74	90	76	M.O. 74

Η δέκατη τρίτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν μια φράση. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 90% του τμήματος ΣΤ1 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 64% του τμήματος Ε3 της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 26 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 74%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
14	Τι προσφέρουν τα χημικά συστατικά στα τρόφιμα, σύμφωνα με το κείμενο; Να αναφέρετε δύο στοιχεία.								
	67	68	77	52	53	74	57	88	M.O. 67

Η δέκατη τέταρτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τι προσφέρουν τα χημικά συστατικά στα τρόφιμα. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 88% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 52% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 36 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 67%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
15	Πού αναγράφονται όλα τα υλικά ενός προϊόντος;								
	92	73	86	95	82	78	86	82	M.O. 84

Η δέκατη πέμπτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν σε ποιο μέρος αναγράφονται τα υλικά ενός προϊόντος. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 95% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 73% του τμήματος Ε2 της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 22 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 84%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
16	Υποθέστε ότι πρέπει να αγοράσετε ένα προϊόν, στο οποίο δεν αναγράφονται οι πρόσθετες χημικές ουσίες. Με βάση το κείμενο θα το αγοράζατε ή όχι και γιατί;								
	42	68	64	62	76	78	86	94	M.O. 71

Η δέκατη έκτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν εάν θα πρέπει να αγοράσουν ένα προϊόν που δεν αναγράφονται οι πρόσθετες χημικές ουσίες. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 94% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 62% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 32 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 71%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
17	Υποθέστε ότι πρέπει να αγοράσετε έναν χυμό χωρίς χρωστικές ουσίες. Ποιο από τα ακόλουθα θα αγοράζατε;								
	58	45	45	71	76	43	67	59	M.O. 58

Η δέκατη έβδομη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να αγοράσουν έναν χυμό δίχως χημικές ουσίες. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 76% της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 43% της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 33 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 58%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
18	Υποθέστε ότι ζείτε σε κάποια από τις ακόλουθες χώρες. Σε ποια θα υπερκαταναλώνατε τροφές;								
	67	77	83	57	76	65	76	88	M.O. 74

Η δέκατη όγδοη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν σε ποια χώρα θα υπερκαταναλώναν τροφές. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 88% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 57% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 31 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 74%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
19	Η υπερκατανάλωση τροφής προκαλεί προβλήματα. Εντοπίστε στο κείμενο ποια είναι τα δύο προβλήματα.								
	66	77	82	71	88	96	71	88	M.O. 80

Η δέκατη ένατη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα δυο προβλήματα που προκαλεί η υπερκατανάλωση τροφής, σύμφωνα με το κείμενο. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 96% της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 71% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου και του τμήματος ΣΤ1 της ίδια περιοχής. Το εύρος επομένως είναι 25 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 80%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
20	Ποιο είναι το νόημα της τελευταίας παραγράφου;								
	75	55	36	71	71	74	62	88	M.O. 80

Η δέκατη όγδοη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν σε ποια χώρα θα υπερκατανάλωναν τροφές. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 88% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 57% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 31 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 80%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
21	Γράψτε μία συνώνυμη λέξη για τη λέξη «αναγκαίο».								
%	33	41	18	57	59	65	67	88	M.O. 54

Η εικοστή πρώτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια συνώνυμη λέξη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 88% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 18% του τμήματος Ε2 της περιοχής της Ανατολής. Το εύρος επομένως είναι 70 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 54%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
22	Υποθέστε ότι πρέπει να αγοράσετε έναν χυμό χωρίς συντηρητικά. Ποιο από τα ακόλουθα θα αγοράζατε;								
%	75	73	68	81	82	96	67	94	M.O. 80

Η εικοστή δεύτερη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν έναν χυμό δίχως συντηρητικά από αυτά που τους προτείνονται. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 96% της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 67% του τμήματος ΣΤ1 της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 29 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 80%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
23	<i>Τα καθηγητικά λόγια μου ξέφευγαν σαν να ήταν ιερογλυφικά. Ποιο είναι το νόημα της φράσης;</i>								
	50	59	45	57	65	39	24	65	M.O. 51

Η εικοστή τρίτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν το είδος του νοήματος μιας φράσης. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 65% της έκτης δημοτικού των αστικών περιοχών των Ιωαννίνων και του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 24% του τμήματος ΣΤ1 της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 41 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 51%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
24	<i>Συσχετίζοντας τις πληροφορίες της πρώτης παραγράφου, τι από τα παρακάτω ισχύει για την ηλικία του συγγραφέα;</i>								
	50	64	36	14	53	48	57	88	M.O. 51

Η εικοστή τέταρτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να βρουν την ηλικία του συγγραφέα. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 88% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 14% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 74 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 51%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
25	<i>Ποιο χέρι πήρε ένα θεόρατο σφουγγάρι κι έκαμε την ψυχή άγραφο πίνακα; Ερμηνεύστε τη φράση.</i>								
%	42	27	5	24	53	65	24	41	M.O. 35

Η εικοστή πέμπτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν μια μεταφορική φράση. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 65% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 5% του τμήματος Ε3 της περιοχής της Ανατολής. Το εύρος επομένως είναι 60 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 35%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
26	<i>Ποιο είναι το νόημα (κεντρική ιδέα) της πρώτης παραγράφου;</i>								
%	67	77	55	52	88	87	62	82	M.O. 71

Η εικοστή έκτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν το νόημα μιας παραγράφου. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 88% της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Ο ελά-

χιστος μέσος όρος είναι το 52% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 36 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 71%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
27	Πώς χαρακτηρίζει το ελληνικό σχολείο ο συγγραφέας στη 2^η παράγραφο;								
%	67	68	77	52	71	87	62	94	M.O. 72

Η εικοστή έβδομη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τους χαρακτηρισμούς που αποδίδονται στο ελληνικό σχολείο. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 94% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 52% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 42 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 72%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
28	Η φράση «το νησί των νεκρών», τι είδους σημασία έχει στο κείμενο;								
%	83	82	68	81	88	96	81	82	M.O. 83

Η εικοστή όγδοη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να το είδος της σημασίας μιας φράσης. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 96% της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 68% του τμήματος Ε3 της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Το εύρος επομένως είναι 28 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 83%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
29	Το παιδί του Παρνασσού ακούει... Τι είναι ο Παρνασσός;								
%	58	50	32	57	59	78	86	100	M.O. 65

Η εικοστή ένατη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν μια πληροφορία. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 100% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 32% του τμήματος Ε3 της περιοχής της Ανατολής. Το εύρος επομένως είναι 68 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 65%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
30	Πώς αποκαλούσε τους μαθητές του ο δάσκαλος; Γράψτε ένα παράδειγμα.								
%	75	82	68	57	82	87	71	94	M.O. 77

Η τριακοστή ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν χαρακτηρισμούς που απέδιδε ο δάσκαλος στους μαθητές του. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 94% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλί-

μου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 57% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 37 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 77%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
31	<i>Η βέργα έπεφτε βροχή. Τι σημαίνει η φράση;</i>								
%	83	86	86	81	94	100	76	100	M.O. 88

Η τριακοστή πρώτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν μια μεταφορική πρόταση. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 100% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 76% του τμήματος ΣΤ1 της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 24 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 88%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
32	<i>Υποθέστε πως είστε μαθητές εκείνης της τάξης. Αν ξεχνούσατε μια απάντηση πώς θα αντιδρούσε ο δάσκαλος;</i>								
%	67	36	64	19	76	52	43	65	M.O. 53

Η τριακοστή δεύτερη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν την πιθανή αντίδραση των δασκάλων εάν βρίσκονταν στην τάξη του τότε χωροχρόνου. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 67% της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 19% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 48 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 53%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
33	<i>Τι συγκέντρωνε την προσοχή των μαθητών;</i>								
%	33	41	41	29	71	43	33	65	M.O. 45

Η τριακοστή τρίτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το στοιχείο που συγκέντρωνε την προσοχή των μαθητών. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 71% της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 29% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 42 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 45%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
34	<i>Γράψτε μια αντώνυμη λέξη για τη λέξη «θολή».</i>								
%	67	55	50	19	71	91	76	94	M.O. 65

Η τριακοστή τέταρτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται γράψουν μια αντώνυμη λέξη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 94% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 19% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 75 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 65%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
35	Στο κείμενο αναφέρονται κάποια μαθήματα. Αναφέρετε δυο.								
%	75	64	59	52	76	83	67	76	M.O. 69

Η τριακοστή πέμπτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν δυο μαθήματα. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 83% της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 52% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 31 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 69%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
36	Γράψτε μια αντώνυμη λέξη για τη λέξη «παρόμοια».								
%	67	45	45	24	41	70	57	82	M.O. 54

Η τριακοστή έκτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια αντώνυμη λέξη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 82% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 24% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 58 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 54%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
37	Τι από τα κάτω σημαίνει η φράση «μάτι αετίσιο»;								
%	83	77	91	71	94	87	90	88	M.O. 85

Η τριακοστή έβδομη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν μια μεταφορική φράση. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 94% της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 71% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 23 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 85%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
38	Στην τελευταία παράγραφο εντοπίστε 2 χαρακτηριστικά του δασκάλου.								
%	58	64	73	33	82	83	57	88	M.O. 67

Η τριακοστή όγδοη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν δυο χαρακτηριστικά του δασκάλου. Ο μέγιστος

μέσος όρος επίδοσης είναι το 88% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 33% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 55 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 67%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
39	Σ' αυτόν ήμαστε αρνάκια. Τι σημαίνει η φράση;								
%	83	64	77	47	76	100	81	100	M.O. 79

Η τριακοστή ένατη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν μια μεταφορική φράση. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 100% της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής και του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 47% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 53 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 79%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
40	Γράψτε μια αντώνυμη λέξη για τη λέξη «γυρίζαμε».								
%	67	64	45	14	47	61	52	53	M.O. 50

Η τεσσαρακοστή ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια αντώνυμη λέξη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 67% της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 14% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 53 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 50%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
41	Με βάση τα στοιχεία του κειμένου και τη δική σας εμπειρία, ποιο από τα ακόλουθα δεν έχει αλλάξει στο ελληνικό σχολείο;								
%	50	32	36	24	53	61	57	76	M.O. 48

Η τεσσαρακοστή πρώτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν ποιο στοιχείο δεν έχει αλλάξει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 76% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 24% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 52 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 48%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
42	Γράψτε μια συνώνυμη λέξη για τη λέξη «παρόμοια».								
%	83	55	50	38	82	78	76	94	M.O. 70

Η τεσσαρακοστή δεύτερη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια συνώνυμη λέξη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 94% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 38% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 56 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 70%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
43	Πόσες γραμμές μετρό υπάρχουν στο χάρτη, σύμφωνα με το υπόμνημα;								
%	25	36	14	14	35	13	28	17	M.O. 23

Η τεσσαρακοστή τρίτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στο υπόμνημα του χάρτη πόσες γραμμές μετρό υπάρχουν. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 36% του τμήματος Ε2 της περιοχής της Ανατολής. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 13% της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής. Το εύρος επομένως είναι 23 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 23%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
44	Ποιους μήνες περιλαμβάνει η θερινή περίοδος, σύμφωνα με το ωράριο λειτουργίας του μουσείου της Ακρόπολης;								
%	50	45	27	19	35	61	38	76	M.O. 44

Η τεσσαρακοστή τέταρτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν ένα στοιχείο του χάρτη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 76% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 19% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 57 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 44%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
45	Σε ποιο από τα τρία μουσεία δε διαφοροποιείται το ωράριο;								
%	58	55	45	24	71	65	62	88	M.O. 59

Η τεσσαρακοστή πέμπτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν σε ποιο μουσείο δε διαφοροποιείται το ωράριο λειτουργίας. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 88% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 24% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 62 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 59%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
46	Υποθέστε πως θέλετε να μάθετε την ιστορία ενός οχήματος του 20^{ου} αιώνα. Ποιο μουσείο θα επιλέξετε;								
%	75	73	68	52	94	91	76	100	M.O. 79

Η τεσσαρακοστή έκτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν σε ποιο μουσείο θα πήγαιναν, εάν ήθελαν να μάθουν την ιστορία ενός οχήματος. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 100% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 52% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 48 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 59%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
47	Ποιο από τα παρακάτω χρονικά διαστήματα χαρακτηρίζεται από το ίδιο καιρικό φαινόμενο;								
%	50	64	41	33	65	70	76	82	M.O. 60

Η τεσσαρακοστή έβδομη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν σε ποιο μουσείο δε διαφοροποιείται το ωράριο λειτουργίας. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 88% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 24% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 62 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 60%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
48	Το πρωί και το μεσημέρι από ποιο χρονικό διάστημα εκφράζονται;								
%	42	50	36	38	65	56	57	71	M.O. 52

Η τεσσαρακοστή όγδοη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν ένα χρονικό διάστημα. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 71% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 36% του τμήματος Ε3 της περιοχής της Ανατολής. Το εύρος επομένως είναι 35 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 52%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
49	Ποιο καιρικό φαινόμενο είναι πιο συχνά εμφανιζόμενο στον πίνακα;								
%	75	82	82	67	88	96	81	94	M.O. 83

Η τεσσαρακοστή ένατη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν ποιο καιρικό φαινόμενο εμφανίζεται πιο συχνά στο χάρτη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 94% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 67% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 27 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 83%.

Ανάκτηση πληροφορίας									
50	Ποια κοινή μέρα δε λειτουργούν το μουσείο Πινακοθήκης-Γλυπτοθήκης και το μουσείο Αυτοκινήτου;								
%	75	73	68	33	88	91	67	71	M.O. 71

Η πεντηκοστή ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ανάκτησης πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν ποια μέρα δε λειτουργούν τα δυο μουσεία. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 91% της έκτης δημοτικού της περιοχής Ανατολής. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 33% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 58 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 71%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
51	Βρίσκεστε στα Σεπόλια και θέλετε να βρείτε τον κοντινότερο χώρο στάθμευσης προς τον Χολαργό. Ποια από τα παρακάτω μεταφορικά μέσα θα χρησιμοποιήσετε;								
%	58	50	64	29	76	78	57	76	M.O. 61

Η πεντηκοστή πρώτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται αποφασίσουν ποιο μεταφορικό μέσο θα χρησιμοποιήσουν για να βρουν τον κοντινότερο χώρο στάθμευσης προς το Χολαργό. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 78% του τμήματος ΣΤ1 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 29% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 49 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 61%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
52	Η Εθνική Πινακοθήκη-Γλυπτοθήκη βρίσκεται στην Κατεχάκη. Εάν βρίσκεστε με το σχολείο σας στο Μαρούσι, ποια από τις ακόλουθες διαδρομές είναι η συντομότερη;								
%	42	32	36	33	24	35	24	53	M.O. 35

Η πεντηκοστή δεύτερη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τη συντομότερη διαδρομή από το Μαρούσι προς την Κατεχάκη. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 53% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 32% της πέμπτης δημοτικού της περι-

οχής της Ανατολής. Το εύρος επομένως είναι 21 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 35%.

Ερμηνεία πληροφορίας									
53	Είστε στα Άνω Πατήσια και χρησιμοποιείτε τη γραμμή 1, ώστε να βρεθείτε στον Πειραιά. Σε πόσα σημεία διασταυρώνεται η πορεία της γραμμής 1 με άλλες γραμμές;								
%	58	50	50	29	65	70	52	24	M.O. 50

Η πεντηκοστή τρίτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της ερμηνείας πληροφορίας και οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν τα σημεία διασταύρωσης της διαδρομής. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 70% της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 29% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 41 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 50%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
54	Με βάση την πρόγνωση του καιρού, πότε αναμένεται να είναι χαμηλότερη η θερμοκρασία;								
%	50	36	32	33	47	56	43	59	M.O. 45

Η πεντηκοστή τέταρτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν πότε θα είναι χαμηλότερη η θερμοκρασία. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 59% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 32% του τμήματος Ε3 της περιοχής της Ανατολής. Το εύρος επομένως είναι 27 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 45%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
55	Με βάση την πρόγνωση του καιρού, ποια είναι η καλύτερη ώρα για να επισκεφθείτε το ελληνικό μουσείο Αυτοκινήτου;								
%	50	41	32	14	76	83	48	59	M.O. 50

Η πεντηκοστή πέμπτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν ποια είναι η καλύτερη χρονική στιγμή για να επισκεφθούν το ελληνικό μουσείο Αυτοκινήτου. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 83% της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 14% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 69 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 50%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
56	Θέλετε να περάσετε πολύ χρόνο στο Μουσείο της Ακρόπολης. Ποια μέρα σας εξυπηρετεί περισσότερο με βάση τις ώρες λειτουργίας;								
%	50	50	45	14	47	70	48	76	M.O. 50

Η πεντηκοστή έκτη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τη μέρα που θα περάσουν περισσότερο χρόνο στο μουσείο της Ακρόπολης. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 76% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής της Ανατολής. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 14% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 62 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 50%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
57	Με βάση το ωράριο λειτουργίας, σε ποια περίπτωση δεν μπορείτε να επισκεφθείτε το Μουσείο της Ακρόπολης;								
%	42	27	27	10	47	43	29	35	M.O. 33

Η πεντηκοστή έβδομη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν πότε δεν θα μπορέσουν να επισκεφθούν το Μουσείο της Ακρόπολης. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 47% της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 10% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 37 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 33%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
58	Εάν επισκεφθείτε το Θησείο, θα χρειαστεί να περπατήσετε για κάμποση ώρα. Σε ποια από τις ακόλουθες περιπτώσεις θα χρειαστείτε ομπρέλα;								
%	58	50	54	38	53	78	62	76	M.O. 59

Η πεντηκοστή όγδοη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν με βάση τα στοιχεία, πότε θα χρειαστεί να πάρουν ομπρέλα μαζί. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 78% της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 38% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 40 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 59%.

Συσχέτιση πληροφοριών									
59	Θέλετε να επισκεφθείτε όσο το δυνατόν περισσότερες περιοχές με ένα μόνο μέσο μεταφοράς. Ποιο θα χρησιμοποιήσετε;								
%	42	64	27	24	41	61	52	71	M.O. 48

Η πεντηκοστή ένατη ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν ένα μέσο μεταφοράς. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 71% του τμήματος ΣΤ2 της περιοχής του Αλίμου. Ο ελάχιστος μέσος όρος

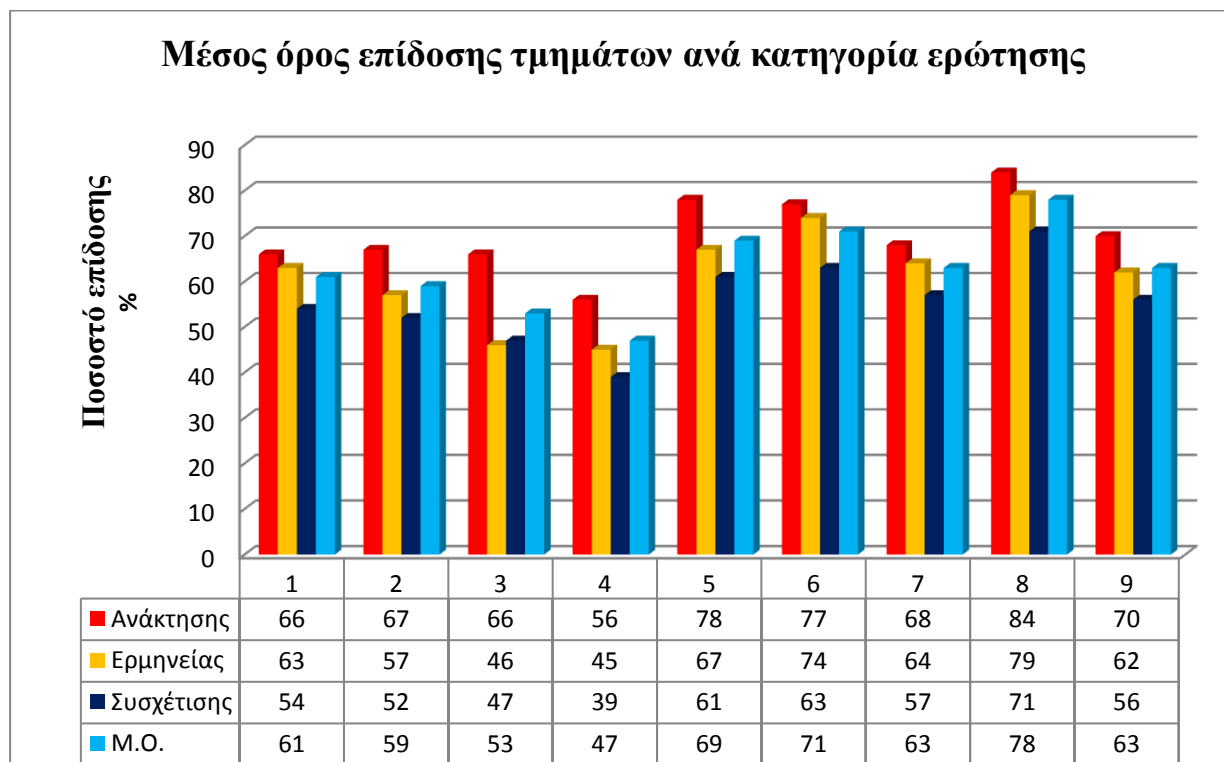
είναι το 24% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος είναι 47 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 48%.

Συσχέτιση πληροφορίας									
60	Θέλετε να επισκεφθείτε όλα τα μουσεία σε μια μέρα, ώστε να αξιοποιήσετε το χρόνο σας τις άλλες μέρες σε διαφορετικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με το πρόγραμμα, θα επισκεφθείτε το μουσείο της Ακρόπολης τις ώρες 18:00-19:30, το ελληνικό μουσείο Αυτοκινήτου το διάστημα 11:00-13:00, την Εθνική Πινακοθήκη-Γλυπτοθήκη το διάστημα 14:00-16:00. Ποια μέρα θα ήταν εφικτό να γίνει αυτό;								
%	25	32	14	10	53	30	10	0	M.O. 22

Η εξηκοστή ερώτηση του τεστ υπάγεται στην κατηγορία της συσχέτισης πληροφοριών και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τη μέρα όπου θα μπορούσαν να επισκεφθούν όλα τα μουσεία με βάση τις συγκεκριμένες ώρες. Ο μέγιστος μέσος όρος επίδοσης είναι το 53% της έκτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων. Ο ελάχιστος μέσος όρος είναι το 0% της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου. Το εύρος επομένως είναι 43 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ ο μέσος όρος των 8 τμημάτων είναι 22%.

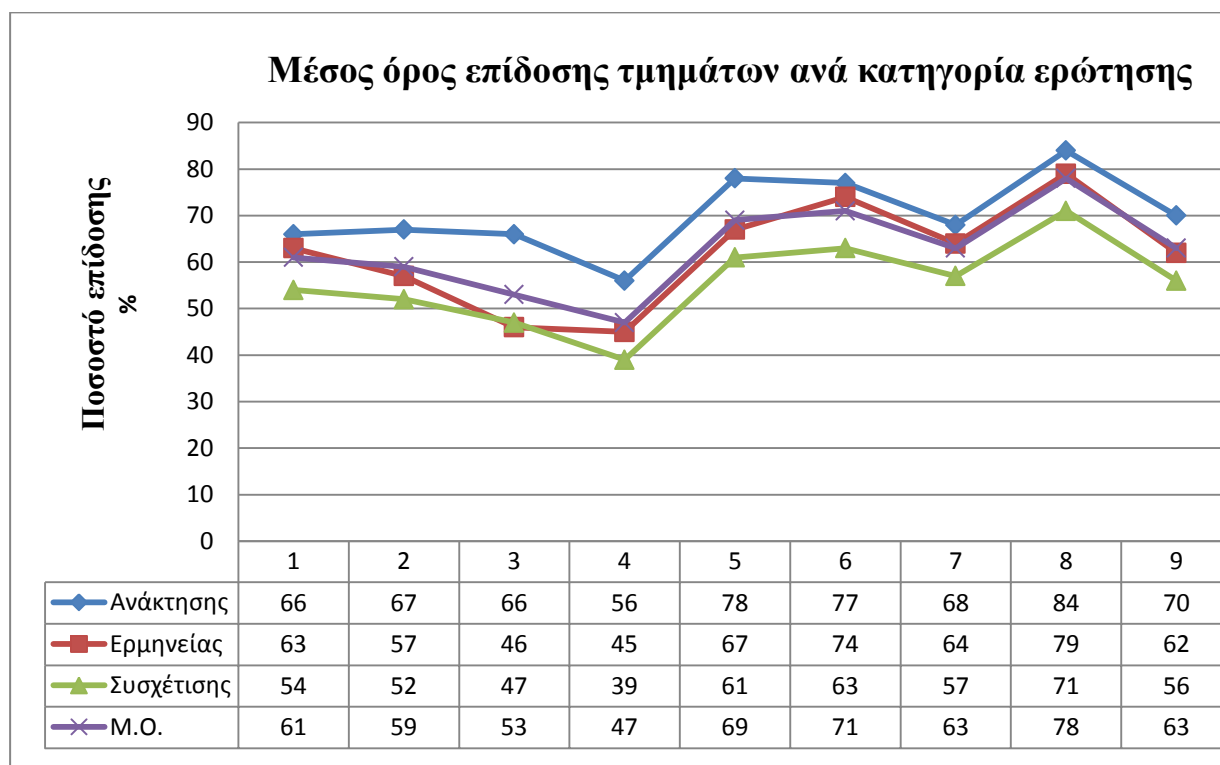
6.7.2 Μέσοι όροι τάξεων ανά κατηγορία ερωτήσεων

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι που σημειώθηκαν στα 8 τμήματα των δύο τάξεων σύμφωνα με το είδος της ερώτησης και στο τέλος οι γενικοί μέσοι όροι.



Με κόκκινο χρώμα αντιπροσωπεύονται οι ερωτήσεις ανάκτησης, με πορτοκαλί οι ερωτήσεις ερμηνείας, με σκούρο μπλε οι ερωτήσεις συσχέτισης και με γαλάζιο ο μέσος όρος. Σύμφωνα με τον πίνακα η απάντηση στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, είναι πως οι μαθητές πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις στις ερωτήσεις ανάκτησης της πληροφορίας. Ο μέσος όρος επίδοσης των 8 τμημάτων που εξετάστηκαν είναι 70% στην κατηγορία της ανάκτησης της πληροφορίας, 62% στις ερωτήσεις ερμηνείας και 56% στις ερωτήσεις συσχέτισης πληροφοριών, ενώ ο γενικός μέσος όρος επίδοσης είναι 63%.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις ανάκτησης παρατηρείται σε όλα τα τμήματα είναι η κατηγορία ερωτήσεων όπου οι μαθητές πετυχαίνουν την καλύτερη επίδοση. Τα τμήματα της έκτης δημοτικού των σχολείων των Ιωαννίνων, της Ανατολής Ιωαννίνων και το τμήμα ΣΤ2 του Αλίμου σημείωσαν τις τρεις καλύτερες επιδόσεις (78%, 77% και 84%, αντίστοιχα). Απειροελάχιστες διαφορές παρουσιάζουν τα τμήματα της πέμπτης δημοτικού των σχολείων των Ιωαννίνων με το τμήμα ΣΤ1 της έκτης δημοτικού του σχολείου του Αλίμου ενώ υστερεί κάπως στον τομέα αυτό το τμήμα της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου, αφού είναι το μόνο που δεν προσεγγίζει το ποσοστό του 60%.



Ως προς τις ερωτήσεις ερμηνείας παρατηρείται ότι σε όλα τα τμήματα πλην του τμήματος Ε3 της Ανατολής Ιωαννίνων, είναι η κατηγορία των ερωτήσεων όπου οι μαθητές φέρνουν τη δεύτερη καλύτερη επίδοση. Τα τμήματα της έκτης δημοτικού των σχολείων των Ιωαννίνων, της Ανατολής Ιωαννίνων και το τμήμα ΣΤ2 του Αλίμου σημείωσαν τις τρεις καλύτερες επι-

δόσεις (67%, 74% και 79%, αντίστοιχα). Πολύ καλή επίδοση σημείωσε και το τμήμα της πέμπτης δημοτικού του σχολείου των Ιωαννίνων και το τμήμα ΣΤ1 της περιοχής του Αλίου. Στη συγκεκριμένη κατηγορία υστέρησαν η πέμπτη δημοτικού του σχολείου του Αλίου και το τμήμα Ε3 του σχολείου της Ανατολής, αφού αμφότερα είχαν όμοιες επιδόσεις (45% και 46% αντίστοιχα).

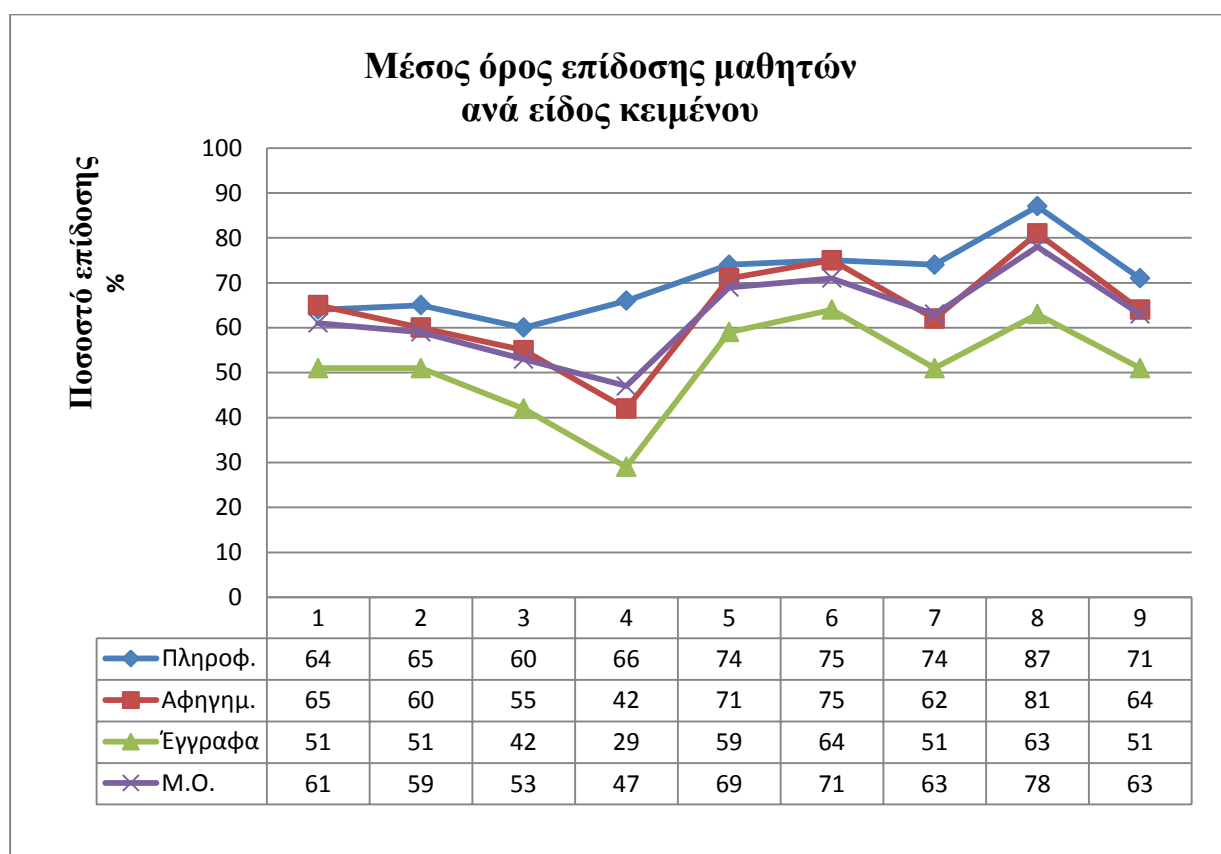
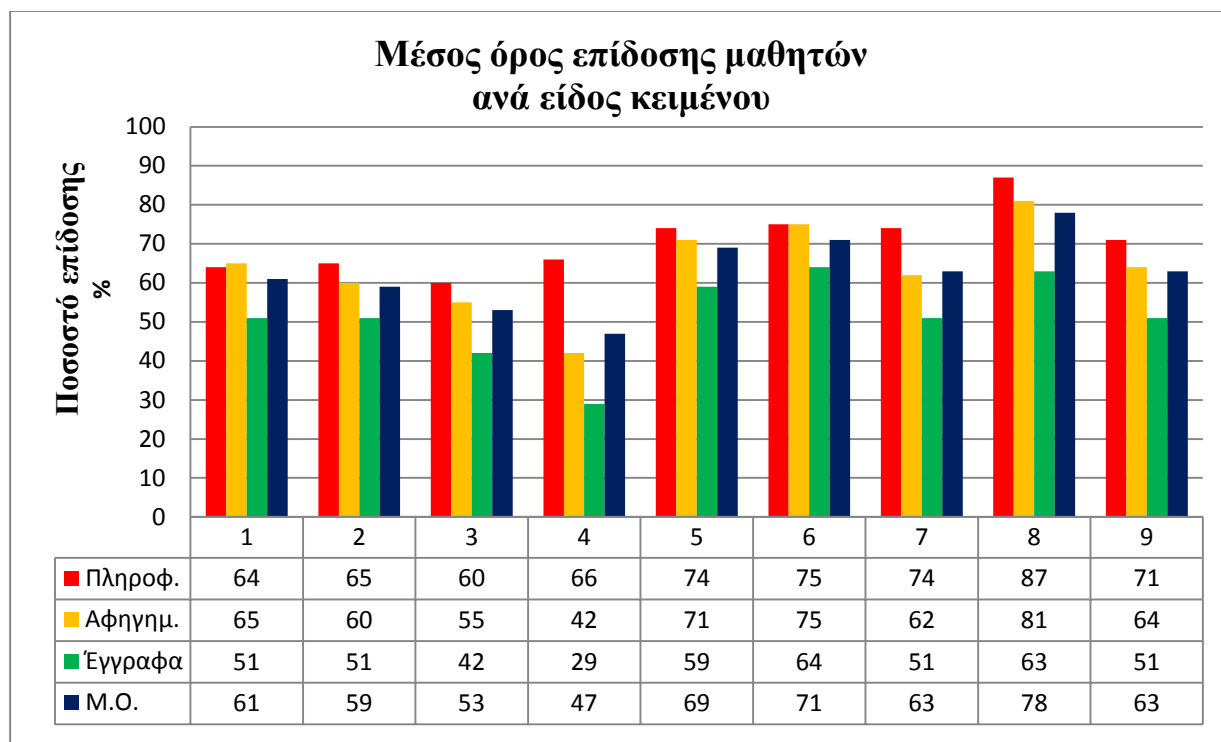
Σχετικά με τις ερωτήσεις συσχέτισης των πληροφοριών παρατηρείται σε όλα τα τμήματα - πλην ενός- ότι είναι η κατηγορία ερωτήσεων όπου οι μαθητές πετυχαίνουν τη χειρότερη επίδοση. Τα τμήματα της έκτης δημοτικού των σχολείων των Ιωαννίνων, της Ανατολής Ιωαννίνων και το τμήμα ΣΤ2 του Αλίου σημείωσαν τις τρεις καλύτερες επιδόσεις (61%, 63% και 71%, αντίστοιχα). Μικρές διαφορές παρουσιάζουν τα τμήματα της πέμπτης δημοτικού του αστικού σχολείου των Ιωαννίνων και το Ε2 της περιοχής της Ανατολής ενώ υστερεί και στον τομέα αυτό το τμήμα της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίου, αφού είναι το μόνο που δεν προσεγγίζει το ποσοστό του 40%. Στον πίνακα που ακολουθεί διαφαίνονται και οι διαφορές μεταξύ των ερωτήσεων

6.7.3 Μέσοι όροι τάξεων ανά κατηγορία κειμένων

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα που παρουσιάζεται παρακάτω οι μαθητές κατά κανόνα παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση στο πληροφοριακό κείμενο με εξαίρεση τους μαθητές της πέμπτης δημοτικού του σχολείου των Ιωαννίνων και της έκτης δημοτικού της περιοχής της Ανατολής Ιωαννίνων. Αντίθετα, το μη συνεχές κείμενο που αποτελείται από τα έγγραφα αποτελεί το είδος του κειμένου που συστηματικά οι μαθητές πετυχαίνουν τη χειρότερη επίδοση σύμφωνα με τους μέσους όρους. Όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα, οι μέσοι όροι των τάξεων είναι 71% στο πληροφοριακό κείμενο, 64% στο αφηγηματικό κείμενο και 51% στο μη συνεχές κείμενο με τα έγγραφα, τους πίνακες και τους χάρτες.

Αναφορικά με το πληροφοριακό κείμενο παρατηρείται ότι σε όλα τα τμήματα- πλην των δύο που αναφέρθηκαν- είναι το είδος κειμένου όπου οι μαθητές πετυχαίνουν την καλύτερη επίδοση. Τα τμήματα της έκτης δημοτικού των σχολείων των Ιωαννίνων, της Ανατολής Ιωαννίνων και τα τμήματα ΣΤ1, ΣΤ2 του Αλίου σημείωσαν τις καλύτερες επιδόσεις (74%, 75%, 74% και 87%, αντίστοιχα). Απειροελάχιστες διαφορές παρουσιάζουν τα τμήματα της πέμπτης δημοτικού. Ως προς το αφηγηματικό κείμενο, παρατηρείται ότι σε όλα τα τμήματα πλην της πέμπτης δημοτικού της αστικής περιοχής των Ιωαννίνων, οι μαθητές σημειώνουν τη δεύτερη καλύτερη επίδοση. Τα τμήματα της έκτης δημοτικού των σχολείων των Ιωαννίνων, της Ανατολής Ιωαννίνων και το τμήμα ΣΤ2 του Αλίου σημείωσαν τις τρεις καλύτερες επι-

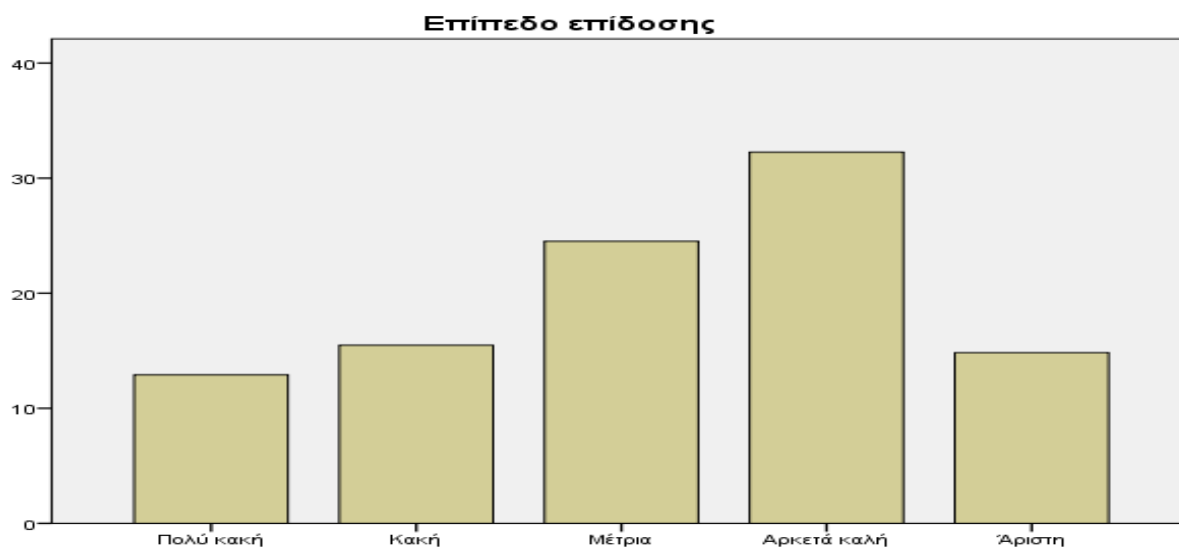
δόσεις (71%, 75% και 81%, αντίστοιχα). Πολύ καλή επίδοση σημείωσε και το τμήμα της πέμπτης δημοτικού του σχολείου των Ιωαννίνων και το τμήμα ΣΤ1 της περιοχής του Αλίμου. Στη συγκεκριμένη κατηγορία υστέρησε η πέμπτη δημοτικού του σχολείου του Αλίμου, αφού η επίδοση δεν προσέγγισε το 50% (42%).



Αναφορικά με το τρίτο κείμενο διαπιστώνεται ότι είναι το είδος κειμένου όπου οι μαθητές πετυχαίνουν τη χειρότερη επίδοση (51%). Τα τμήματα της έκτης δημοτικού των σχολείων των Ιωαννίνων, της Ανατολής Ιωαννίνων και το τμήμα ΣΤ2 του Αλίμου σημείωσαν τις τρεις καλύτερες επιδόσεις (59%, 64% και 63%, αντίστοιχα). Μηδενικές διαφορές παρουσιάζουν τα τμήματα της πέμπτης δημοτικού του αστικού σχολείου των Ιωαννίνων, το Ε2 της περιοχής της Ανατολής και το ΣΤ1 της περιοχής του Αλίμου, ενώ υστερεί στον τομέα αυτό το τμήμα της πέμπτης δημοτικού της περιοχής του Αλίμου, αφού πέτυχε πολύ χαμηλό μέσο όρο (29%).

6.7.4 Ταξινόμηση των επιδόσεων των μαθητών με βάση την επίδοση στο τεστ

Με βάση την επίδοση οι μαθητές ταξινομήθηκαν συμβατικά σε πέντε κατηγορίες. Η τιμή «πολύ κακή» περιλαμβάνει το εύρος τιμών 0-35, η τιμή «κακή» το εύρος 36-49, η τιμή «μέτρια» το εύρος 50-69, η τιμή «αρκετά καλή» το εύρος 70-84 και η επίδοση άριστα το εύρος τιμών 85-100. Σύμφωνα με τον πίνακα που αναπαριστά τις επιδόσεις φαίνεται μία υπεροχή της επίδοσης στην τιμή «αρκετά καλή». Παρατηρούνται ακόμη πολύ μικρές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων που λαμβάνουν τις τιμές «πολύ κακή», «κακή» και «άριστη». Οι επιδόσεις με την τιμή «μέτρια» φαίνεται πως έχουν τη δεύτερη μεγαλύτερη συχνότητα.



Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα συχνοτήτων παρακάτω το 28.4% δεν κατάφερε να προσεγγίσει τη βάση του 50%. Ακόμη, ένας στους τέσσερις μαθητές (24.5%) πέτυχε επίδοση που χαρακτηρίζεται ως *μέτρια*. Το 32.3% ή αλλιώς 50 μαθητές έγραψαν αρκετά καλά, ενώ μόλις το 14.8% έγραψε άριστα. Επισημαίνεται πως η μεγάλη συγκέντρωση των επιδόσεων στην τιμή «αρκετά καλή» οφείλεται στο γεγονός της συμπερίληψης επιδόσεων που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν απλώς ως «καλές».

Επίπεδο επίδοσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγκυρα	Πολύ κακή	20	12,9	12,9
	Κακή	24	15,5	28,4
	Μέτρια	38	24,5	52,9
	Αρκετά καλή	50	32,3	85,2
	Άριστη	23	14,8	100,0
	Σύνολο	155	100,0	100,0

6.8 Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση του επιπέδου του αναγνωστικού γραμματισμού των μαθητών της 5^{ης} και της 6^{ης} δημοτικού. Επιδιώχθηκε επίσης, η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών προς τον τομέα της ανάγνωσης, τις στρατηγικές και πρακτικές ανάγνωσης καθώς και η εκτίμησή τους για το ρόλο του σχολείου στην καλλιέργεια του αναγνωστικού γραμματισμού με σκοπό την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για την εκπαιδευτική κοινότητα. Διαπιστώθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των τριών κλιμάκων του ερωτηματολογίου, οι οποίες, ωστόσο, δεν σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών, αν και φαίνεται πως υπάρχει σαφής τάση για στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ της επίδοσης και της κλίμακας των στάσεων απέναντι στην ανάγνωση. Ειδικότερα, αναφορικά με τις κλίμακες, παρατηρείται πως όσο καλύτερες είναι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάγνωσης. Επιπλέον, όσο καλύτερη γνώμη διαθέτουν για την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην καλλιέργεια του αναγνωστικού γραμματισμού τόσο καλύτερη είναι η στάση τους απέναντι στην ανάγνωση, ενώ χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα στρατηγικές ανάγνωσης.

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της έκτης δημοτικού είχαν καλύτερο μέσο όρο επιδόσεων συγκριτικά με τους μαθητές της πέμπτης δημοτικού, τα κορίτσια σημείωσαν καλύτερη επίδοση από τα αγόρια, ενώ οι περισσότερες επιδόσεις κυμαίνονται στα επίπεδα τιμών «μέτρια» ή «αρκετά καλά». Το 28.4% των μαθητών δεν κατάφερε να προσεγγίσει τη βάση, εμφανίζοντας σοβαρές αδυναμίες σε διαδικασίες ερμηνείας και συσχέτισης των πληροφοριών. Επισημαίνεται ότι το συγκεκριμένο ποσοστό είναι σχεδόν σύμφωνο με αποτελέσματα των ερευνών PISA, καθώς κάτω από το επίπεδο 2 βρέθηκε το 21.3% των Ελλήνων μαθητών του δείγματος το 2009, ενώ το ποσοστό αυτό ξεπέρασε το 25% το 2015 (OECD, 2010a. OECD, 2016).

Σχετικά με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση, οι μαθητές δε διαβάζουν τακτικά εξωσχολικά βιβλία καθώς επτά στους δέκα μαθητές αφιερώνουν λιγότερο από μια ώρα καθημερινά για την ανάγνωση ενός εξωσχολικού βιβλίου. Διαπιστώνεται ακόμη, ότι ένας στους δύο μαθητές (49.7%) θεωρεί την ανάγνωση ως μια δραστηριότητα που δεν του προκαλεί ιδιαίτερη έλξη. Προς επίρρωση των παραπάνω διαπιστώσεων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών το 69% είτε δε διαβάζει καθόλου είτε διαβάζει 1-2 φορές την εβδομάδα βιβλία γνώσεων, ενώ το 58.1% είτε δε διαβάζει καθόλου λογοτεχνικά βιβλία είτε το πράττει 1-2 φορές την εβδομάδα. Οι μέσοι όροι των δύο αυτών ερωτήσεων ρέπουν προς την τιμή «1-2 φορές ανά εβδομάδα», η οποία ταυτίζεται με την τιμή «λίγο». Ως προς τη λήψη ενός βιβλίου ως δώρο σε κάποια περίπτωση, οι μαθητές φαίνεται πως είναι αρκετά ευχαριστημένοι με την πλειοψηφία να το αξιολογεί ως μια πολύ ενδεδειγμένη πρακτική. Σχετικά με τις επισκέψεις στις βιβλιοθήκες της περιοχής, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (67.1%) δήλωσε ότι κατά τη διάρκεια ενός μήνα δεν τις επισκέπτεται καθόλου και οριακά ο μέσος όρος της ερώτησης τείνει προς την επιλογή «1-2 φορές ανά μήνα» που ταυτίζεται με την επιλογή «λίγο». Η αρνητική στάση απέναντι στους χώρους με βιβλία, φαίνεται και από την ετήσια συχνότητα των επισκέψεων σε χώρους με βιβλία για δανεισμό ή αγορά, όπως ένα βιβλιοπωλείο ή ένα παζάρι, αφού το 48.4% τα επισκέπτεται 3 ή λιγότερες φορές το χρόνο, ενώ περίπου ένας στους πέντε μαθητές (19.4%) πηγαίνει τουλάχιστον μια φορά το μήνα. Τέλος, ως προς την πρακτική της ανταλλαγής βιβλίων η πλειοψηφία δήλωσε ότι την υιοθετεί ελάχιστα (27.1%) έως καθόλου (47.7%). Συνολικά, η πλειοψηφία των μαθητών επιδεικνύει μια αρνητική στάση απέναντι στην ανάγνωση. Αίσθηση προκαλεί το γεγονός πως αν και οι περιοχές της παρούσας έρευνας διαθέτουν μεγάλες δημοτικές βιβλιοθήκες, εντούτοις οι μαθητές δεν τις επισκέπτονται συχνά για δωρεάν δανεισμό βιβλίων, ενώ σπάνια ανταλλάζουν βιβλία παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια ιδανική πρακτική υπό την παρούσα οικονομική κατάσταση της χώρας. Ενδεχομένως, άλλοι παράγοντες, όπως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου δεδομένου του γεγονότος ότι το υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου υπερβαίνει κατά 15 ώρες σε ετήσια βάση το μέσο όρο του ευρωπαϊκού, να λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την ανάγνωση (OECD, 2014b: 436). Επίσης, πέρα από τις καθημερινές εργασίες που πρέπει να διεκπεραιώνουν οι μαθητές, πολλές μαθησιακές ανάγκες τους καλύπτονται από εξωσχολικές δομές, όπως τα φροντιστήρια και τα γυμναστήρια με αποτέλεσμα να μειώνεται αισθητά ο ελεύθερος χρόνος τους.

Σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές-πρακτικές ανάγνωσης, οι μαθητές παρατηρείται ότι τις περισσότερες από αυτές τις αξιοποιούν αρκετά, ενώ υπάρχουν άλλες που αξιοποιούνται σε μικρότερο βαθμό. Η πιο δημοφιλής στρατηγική είναι η τεχνική της απομνημόνευσης όσο το

δυνατόν περισσότερων πληροφοριών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (M.O.=3,5871). Έπεται η στρατηγική της μνημονικής συγκράτησης των κυριότερων πληροφοριών ενός κειμένου (M.O.=3,5484). Οι μαθητές την υιοθετούν με μεγάλη συχνότητα, αφού η πλειοψηφία 53.5% προσδιόρισε τη στάση της στις τιμές «πολύ» και «πάρα πολύ». Πρόκειται για τις δύο ερωτήσεις όπου ο μέσος όρος των μαθητών ρέπει προς την τιμή «πολύ» υποδηλώνοντας μια σαφή προτίμηση των μαθητών προς τη αξιοποίηση του τομέα της μνήμης τους για να διευκολυνθούν στην κατανόηση του κειμένου. Ακολουθεί η πρακτική της χρήσης των πληροφοριών ενός κειμένου στην καθημερινότητά ένας στους πέντε μαθητές υιοθετεί ελάχιστα ή καθόλου αυτή την πρακτική, ενώ ένας στους δυο την εφαρμόζει με μεγάλη συχνότητα (M.O.=3,4774). Αρκετά προσφιλή είναι και η αξιοποίηση της πρακτικής της ερμηνείας του κειμένου με το δικό τους λεξιλόγιο (M.O.=3,4581), αφού ένας στους δύο μαθητές διαπιστώνεται ότι την υιοθετεί με μεγάλη συχνότητα (50.3%). Επισημαίνεται ότι η γνώση λέξεων είναι κρίσιμη για την καλή κατανόηση, αφού θεωρείται ότι το λεξιλόγιο είναι ο ενιαία καλύτερος προγνωστικός δείκτης της ικανότητας κατανόησης (Hulme & Snowling, 2011).

Σε ό,τι αφορά τον έλεγχο κατανόησης του περιεχομένου, οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν αρκετά τακτικά τη συγκεκριμένη τεχνική (M.O.=3,4516). Αναφορικά με την τελευταία ερώτηση της κλίμακας, τη συσχέτιση του περιεχομένου του κειμένου με την προϋπάρχουσα γνώση (M.O.=3,3806), ένα σημαντικό τμήμα μαθητών (23.2%) αξιοποιεί ελάχιστα ή καθόλου την εν λόγω πρακτική, ωστόσο είναι υπερδιπλάσιο το ποσοστό εκείνων των μαθητών που χρησιμοποιεί αυτή την πρακτική με μεγάλη συχνότητα (52.3%). Αρκετά χρησιμοποιείται και η στρατηγική της υπογράμμισης των κύριων τμημάτων του κειμένου (M.O.=3,2774), διότι μονάχα ένας στους τρεις μαθητές την υιοθετεί με μικρή ή μηδαμινή συχνότητα. Σχετικά με την εφαρμογή επιπρόσθετων αναγνώσεων του κειμένου οι μαθητές είναι ίσα κατανεμημένοι στις κλίμακες (M.O.=3,0710) και φαίνεται ότι χρησιμοποιείται λιγότερο συγκριτικά με άλλες τεχνικές, λόγω του χρόνου που πρέπει να δαπανηθεί. Το γεγονός αυτό ίσως ερμηνεύει και την πρωτεύουσα θέση των στρατηγικών-πρακτικών ανάγνωσης που σχετίζονται με την αξιοποίηση της μνήμης και ειδικότερα της απομνημόνευσης των πληροφοριών. Πολύ λιγότερο αξιοποιείται η πρακτική της υπογράμμισης άγνωστων λέξεων για την κατανόηση της σημασίας της από τα συμφραζόμενα (M.O.=2,7484), αφού ένας στους δύο μαθητές εφαρμόζει ελάχιστα ή καθόλου τη συγκεκριμένη πρακτική. Τέλος, η στρατηγική με τη λιγότερη χρήση είναι η στρατηγική της σημείωσης λέξεων- κλειδιών στην άκρη του κειμένου (M.O.=2,3871), αφού έξι στους δέκα μαθητές (59.4%) χρησιμοποιούν ελάχιστα ή καθόλου αυτή την πρακτική.

Στην τρίτη κλίμακα, αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις για την αρωγή του σχολείου στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού όπου οι μαθητές εξέφρασαν πολύ θετική γνώμη. Σχετικά με το ενδιαφέρον των δασκάλων για την πρόοδο των μαθητών εκφράζεται μία πολύ θετική άποψη (M.O.= 4,3613), ενώ το 83,2% των μαθητών εξέφρασε πολύ θετική γνώμη. Ιδιαίτερα θετική γνώμη υπάρχει για το μάθημα της διδασκαλίας της Γλώσσας (M.O. = 4,3484), αφού το 81,3% είναι πολύ έως παρα πολύ ικανοποιημένο. Ακόμη, πολύ θετική γνώμη υπάρχει για το ρόλο του σχολείου σχετικά με την προετοιμασία των μαθητών για την καθημερινή ζωή (M.O.= 4,1419) και η συντριπτική πλειοψηφία εξέφρασε πολύ θετική γνώμη (77.4%). Αναφορικά με την παροχή βοήθειας των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Γλώσσας εκφράζεται επίσης μια πολύ θετική γνώμη (M.O.=4,0452), ενώ το 76.1% εκφράζεται πολύ θετικά, ωστόσο δεν πρέπει να παραβλεφθεί το διόλου αμελητέο 9.7% που επισημαίνει ότι η βοήθεια είναι λίγη ή μηδαμινή. Το γεγονός αυτό ίσως έχει να κάνει με το χρόνο συμμετοχής στο γλωσσικό μάθημα (M.O.=3,6774), αφού το 16.1% είναι λίγο έως και καθόλου ικανοποιημένο, ενώ έξι στους δέκα μαθητές είναι πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι. Επίσης, μεγάλη ικανοποίηση υπάρχει για το είδος των ερωτήσεων που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της Γλώσσας (M.O.=3,9677), ενώ επτά στους δέκα μαθητές είναι πολύ ικανοποιημένοι. Σε ό,τι αφορά το βαθμό ικανοποίησης από τη σχολική μονάδα οι μαθητές έχουν κάτι παραπάνω από θετική γνώμη (M.O.=3,6710) με το 65.8% να δηλώνει τουλάχιστον πολύ ικανοποιημένο, ωστόσο, υπάρχει ένα 18.7% που είναι λίγο έως καθόλου ικανοποιημένο. Το ποσοστό των μαθητών αυτών αυξάνεται στην ερώτηση για το κλίμα της τάξης 25.8%, όπου πλέον ένας στους δύο είναι πολύ ικανοποιημένος. Πρόκειται για την ερώτηση όπου οι μαθητές εκφράζουν την πιο αρνητική γνώμη στη συγκεκριμένη κλίμακα (M.O.=3,3935). Στην ερώτηση σχετικά με το αν το σχολείο συνδράμει στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, οι μαθητές αποκρίθηκαν πως αυτό συμβαίνει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό (M.O.=3,5613), ενώ ένας στους πέντε μαθητές εκφράζει αρνητική άποψη, ενώ το 55.5% πολύ θετική.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, κατά το οποίο η επίδοση των κοριτσιών αναμένεται να είναι καλύτερη από την αντίστοιχη των αγοριών αυτή επιβεβαιώθηκε και το εύρημα είναι σύμφωνο με τα πορίσματα των διεθνών ερευνών (Elley, 1992. Mullis και συν., 2003. Mullis και συν., 2007. OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003. OECD, 2007. OECD, 2014. OECD, 2016). Μάλιστα, η συνέπεια της υπεροχής των επιδόσεων των μαθητριών αποτυπώνεται και από το γεγονός πως υπερτέρησαν οι μέσοι όροι τους στα επτά από τα οκτώ εξεταζόμενα τμήματα, με εύρος διαφορών που κυμαίνεται από το 2% έως το 21%, ενώ σε πέντε περιπτώσεις διαπιστώνεται διψήφια διαφορά μεταξύ των μέσων όρων. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της επίδοσης των αγοριών είναι 56.3% και των κοριτσιών 67.9%. Αυ-

τή η διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων μεταξύ των δύο φύλων είναι 11.6% και προσδιορίστηκε ως στατιστικά σημαντική. Ο χαρακτηρισμός της διαφοράς, ως στατιστικά σημαντικής είναι ένα εύρημα, που δεν είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Βάμβουκας, 1994. Βασιλειάδης, Σαββίδης, & Κουτσελίνη, 2006), όπου αν και διαπιστώθηκαν διαφορές υπέρ των μαθητριών, αυτές χαρακτηρίστηκαν, ωστόσο, ως στατιστικά ασήμαντες.

Η διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων ερμηνεύεται από μια σειρά παραγόντων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας PISA (OECD/UNESCO Institute for Statistics, 2003: 181), ο συντελεστής της μεταβλητής που αντιστοιχεί στην ανάγνωση από προσωπική ευχαρίστηση είναι θετικά σχετιζόμενος με την πρόβλεψη της επίδοσης ενός μαθητή στον τομέα της κατανόησης κειμένου. Διαφαίνεται ότι οι μαθητές που περνούν περισσότερο χρόνο διαβάζοντας για ευχαρίστηση, έρχονται σε επαφή με μια μεγαλύτερη ποικιλία ειδών γραπτού λόγου και επιδεικνύουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση. Παρατηρείται ότι αυτοί οι μαθητές τείνουν να έχουν υψηλότερες βαθμολογίες στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού, ακόμη και μετά τη συνεκτίμηση άλλων παραγόντων, όπως του φύλου, του αριθμού των αδελφών, της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής κατάστασης καθώς και του επιπέδου πλούτου της χώρας. Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι μαθήτριες αναφέρουν πιο θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση. Ειδικότερα, οι μαθήτριες διαπιστώνεται ότι είναι πιο φιλικά προσκείμενες στην ανάγνωση, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο καθημερινά στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και αισθάνονται πιο χαρούμενες σε σχέση με τους μαθητές, όταν λαμβάνουν ένα βιβλίο ως δώρο. Παράλληλα, η στάση τους απέναντι στην ανάγνωση διαπιστώνεται και από τη συχνότητα των επισκέψεων σε χώρους με βιβλία. Αν και παρατηρείται ότι το δείγμα των μαθητών της παρούσας έρευνας δεν επισκέπτεται τακτικά χώρους για το δανεισμό ή την αγορά βιβλίων, οι μαθήτριες φαίνεται ότι το πράττουν με μεγαλύτερη συνέπεια, αφού ο μέσος όρος τους είναι μεγαλύτερος στην ερώτηση αναφορικά με τη συχνότητα επίσκεψης στη βιβλιοθήκη της περιοχής και των χώρων όπου διατίθενται βιβλία για δανεισμό ή αγορά. Τέλος, ως προς την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων οι μαθήτριες διαβάζουν με μεγαλύτερη συχνότητα λογοτεχνικά βιβλία αντί βιβλίων γνώσεων, ενώ η αντίστροφη εικόνα ισχύει για τους μαθητές για την ανάγνωση βιβλίων γνώσεων, εύρημα σύμφωνο με τα πορίσματα από τη συμμετοχή της Ελλάδας στην έρευνα PIRLS του 2001 (Mullis και συν., 2003: 268-272). Επιπλέον, ο τύπος του κειμένου επηρεάζει το επίπεδο κατανόησης (Αϊδίνης, 2012) και είναι πολύ πιθανό να είναι ένας σημαντικός παράγοντας επίδρασης στην επίδοση. Τα αφηγηματικά κείμενα, όπως έχει αναφερθεί περιλαμβάνουν τις ιστορίες, τα μυθιστορήματα και τα ποιήματα (Primor και συν., 2011). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε το κείμενο του Α. Δελμούζου, που πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο με έντονα τα αυτοβιογραφικά στοι-

χεία. Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (2005), τα κορίτσια προτιμούν περισσότερο θέματα που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις, το ρομαντισμό, την τέχνη και τις βιογραφίες και πρόκειται για έναν επιπρόσθετο πιθανό λόγο που οι μαθήτριες εμφάνισαν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους μαθητές.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τη διαφορά μεταξύ των τάξεων διαπιστώνεται σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των τμημάτων, η οποία και χαρακτηρίστηκε ως στατιστικά σημαντική. Αναπόφευκτα, οι μαθητές της έκτης δημοτικού, λόγω των περισσότερων ερεθισμάτων και εμπειριών που διαθέτουν παρουσίασαν καλύτερη επίδοση, αν και η μέγιστη επίδοση (97%) είναι ίδια και κοινή για τις δυο τάξεις. Η πέμπτη δημοτικού στην παρούσα έρευνα παρουσίασε μεγαλύτερη συχνότητα επιδόσεων στις τιμές των επιδόσεων «πολύ κακή» και «κακή» σε σχέση με την έκτη, εύρημα που είναι σύμφωνο με προγενέστερη μελέτη (Φράγκος, 1972).

Σε ό,τι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τη διαφορά επίδοσης μεταξύ των μαθητών ως προς τη μεταβλητή της περιοχής δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της επίδοσης για το αστικό δείγμα είναι 62.9% και του ημιαστικού δείγματος 61.2%, ωστόσο η διαφορά αυτή του 1.7%, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το αποτέλεσμα αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός πως το σχολείο της ημιαστικής περιοχής δεν στερείται πόρους και πολιτισμικά αγαθά που υπάρχουν στις αντίστοιχες αστικές περιοχές. Έχει επισημανθεί ότι σε πολλές χώρες το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο ποικίλει σημαντικά μεταξύ των αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών (OECD, 2013). Το παραπάνω συνεπάγεται ότι σημαντικό τμήμα της προσπάθειας των μαθητών και κυρίως των μειονεκτημάτων των μαθητών που παρατηρούνται στα σχολεία των αγροτικών περιοχών σχετίζεται με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες παρά με την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχουν τα σχολεία (OECD, 2004: 260). Επισημαίνεται ότι στη διεθνή βιβλιογραφία, σημειώνονται διαφορές, κυρίως μεταξύ των αγροτικών και των αστικών περιοχών. Σε παλιότερη έρευνα, οι διαφορές των μαθητών ως προς την επίδοση στον τομέα των μαθηματικών μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών ήταν πιο εμφανής, ιδιαίτερα στις απομακρυσμένες περιοχές. Αυτές οι διαφορές εν μέρει ερμηνεύονταν από το υπόβαθρο των μαθητών, το βαθμό και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, αλλά και από το περιβάλλον της τάξης, η συμβολή του οποίου ήταν σημαντική, αλλά αδύναμη (Young, 1998). Στην προκειμένη περίπτωση οι διαφορές των μέσων όρων στην ερώτηση αναφορικά με την ικανοποίηση από το κλίμα της σχολικής μονάδας τόσο στο αστικό περιβάλλον όσο και στο ημιαστικό είναι σχεδόν μηδαμινές (3,6136_{ΑΣΤ}-3,7463_{ΗΜΙ}), αφού οι μαθητές αυτοπροσδιορίζονται ως πολύ ικανοποιημένοι, ενώ σε επίπεδο τάξης, αν και

δεν διαπιστώνονται ιδιαίτερες διαφορές ($3,4091_{\text{ΑΣΤ}}-3,3731_{\text{ΗΜΙ}}$), οι μαθητές είναι λιγότερο ικανοποιημένοι, καθώς δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι. Ευρήματα της έρευνας των Wang και Eccles (2013) παρέχουν στοιχεία σχετικά με την ελαχιστοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στη σχολική πράξη και καταδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το σχολικό περιβάλλον προκαλούν αλλαγές ως προς την ενασχόλησή τους με τα μαθήματα. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές βιώνουν το σχολείο ως μια δομή με βέλτιστες πρακτικές, έχουν ευκαιρίες να κάνουν επιλογές, αξιολογούν αυτό που μαθαίνουν ως συναφές με τα ατομικά χαρακτηριστικά και υποστηρίζονται συναισθηματικά στη μάθηση τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους συμμαθητές τους, είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ενδιαφέρον και να εκτιμούν τις μαθησιακές δραστηριότητες στο σχολείο (Wang & Eccles, 2013).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει την επίδοση των μαθητών σε σχέση με τον τύπο του κειμένου και το είδος των ερωτήσεων. Οι μαθητές παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στο πληροφοριακό κείμενο (71%), με το αφηγηματικό κείμενο να έπεται (64%), ενώ η χειρότερη επίδοση σημειώθηκε στο μη συνεχές κείμενο (51%). Η διαφορά της επίδοσης των μαθητών μεταξύ του πληροφοριακού κειμένου και του αφηγηματικού δεν είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα της έρευνας PIRLS του 2001, όπου συμμετείχε η Ελλάδα (Mullis και συν., 2003). Το εύρημα ότι οι μαθητές πετυχαίνουν καλύτερη επίδοση στα συνεχή από τα μη συνεχή κείμενα έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχη έρευνα στην Κύπρο (Βασιλειάδης και συν., 2006). Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται με βάση το είδος των ερωτήσεων που περιείχε το μη συνεχές κείμενο, αφού αξιοποιήθηκαν κατά βάση ερωτήσεις συσχέτισης της πληροφορίας. Ο μέσος όρος επίδοσης των 8 τμημάτων που εξετάστηκαν είναι 70% στην κατηγορία της ανάκτησης της πληροφορίας, 62% στις ερωτήσεις ερμηνείας και 56% στις ερωτήσεις συσχέτισης πληροφοριών. Έχει υποστηριχθεί ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων τόσο μειώνεται ο βαθμός επιτυχίας των μαθητών (Βασιλειάδης και συν., 2006). Επίσης, είναι αρκετά πιθανό, η διαφορά ως προς τα είδη του κειμένου να οφείλονται στη θεματική τους ή και το βαθμό δυσκολίας τους.

Σε ό,τι αφορά τα είδη των ερωτήσεων οι μαθητές, όπως αναφέρθηκε, καταφέρνουν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό να εντοπίσουν μια πληροφορία στο κείμενο. Η διαδικασία της ανάκτησης προϋποθέτει την ικανότητα αποκωδικοποίησης του κειμένου εκ μέρους του μαθητή. Διαπιστώνονται κάποιες αδυναμίες των μαθητών κυρίως ως προς ερωτήσεις που η απάντησή τους δεν περιλαμβάνει τα στοιχεία που αναφέρονται στο κείμενο, π.χ. *Η διατροφή δε σχετίζεται με την/το*, όπου οι μαθητές έπρεπε να απορρίψουν τις πιθανές απαντήσεις που περιλαμβάνονται στο κείμενο. Ακόμη, παρατηρείται μια αδυναμία των μαθητών να διαχωρίσουν πληροφορίες με βάση τη μορφολογική τους αναπαράσταση σε επίπεδο λέξεων και όχι με τη γρα-

φική τους αναπαράσταση, αφού στην ερώτηση *«Πόσες γραμμές μετρώ υπάρχουν στο χάρτη, σύμφωνα με το υπόμνημα;»* του τρίτου κειμένου, οι μαθητές δεν αποκωδικοποίησαν σωστά την πληροφορία σημειώνοντας τη χαμηλότερη επίδοση συνολικά σε ερώτηση αυτής της κατηγορίας.

Σε σχέση με τις ερωτήσεις ερμηνείας οι μαθητές σημείωσαν αρκετά καλή επίδοση, όμως παρατηρούνται ορισμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς. Οι μαθητές, ιδιαίτερα της πέμπτης δημοτικού, παρατηρείται ότι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην εύρεση συνωνύμων ή αντώνυμων λέξεων, καθώς υπάρχουν ερωτήσεις όπου το ποσοστό των μαθητών είναι κάτω από το μέσο όρο. Ενδεικτικά στις ερωτήσεις που ζητήθηκε η εύρεση συνωνύμων για τις λέξεις *«αλλιώς, αναγκαίο, ωφέλιμο»* τα ποσοστά διαμορφώθηκαν στο 57%, 47% και 54% αντίστοιχα, ενώ για την εύρεση μιας αντώνυμης λέξης για τη λέξη *«γυρίζαμε»* το ποσοστό διαμορφώθηκε στο 50%. Προβλήματα διαπιστώνονται και στην ερμηνεία μεταφορικών φράσεων, όπως φαίνεται από τα παραδείγματα των ερωτήσεων *Τα καθηγητικά λόγια μου ξέφευγαν σαν να ήταν ιερογλυφικά. Ποιο είναι το νόημα της φράσης;* (Μ.Ο.=51%) και *Ποιο χέρι πήρε ένα θεόρατο σφουγγάρι κι έκαμε την ψυχή άγραφο πίνακα;* Ερμηνεύστε τη φράση (Μ.Ο.=35%), παρά το γεγονός πως οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με μορφή πολλαπλής επιλογής. Τέλος, αδυναμίες εντοπίζονται στον τομέα της σημασιολογικής απόδοσης συμβόλων και αριθμητικών δεδομένων. Στις ερωτήσεις, *Ποιους μήνες περιλαμβάνει η θερινή περίοδος, σύμφωνα με το ωράριο λειτουργίας του μουσείου της Ακρόπολης;* (Μ.Ο.=44%), *Το πρωί και το μεσημέρι από ποιο χρονικό διάστημα εκφράζονται;* (Μ.Ο.=52%), όπου στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές κλήθηκαν να ερμηνεύσουν στο ακόλουθο σύμβολο (-) ανάμεσα στους μήνες και στη δεύτερη περίπτωση να ερμηνεύσουν τα χρονικά διαστήματα των επιλογών της ερώτησης για την επιλογή της σωστής απάντησης.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις συσχετισμού των πληροφοριών ή για τη λήψη μιας απόφασης σε πραγματικό περιβάλλον οι μαθητές σημείωσαν τη χειρότερη επίδοση (51%). Οι μαθητές παρουσίασαν δυσκολίες σε ερωτήσεις συσχετισμού των πληροφοριών άλλων χωροχρονικών δεδομένων σε σχέση με το παρόν, όπως ενδεικτικά διαπιστώνεται και στην ερώτηση *Με βάση τα στοιχεία του κειμένου και τη δική σας εμπειρία, ποιο από τα ακόλουθα δεν έχει αλλάξει στο ελληνικό σχολείο;* (Μ.Ο.=48%). Επίσης, σοβαρά προβλήματα παρουσιάζονται στην περίπτωση που οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν να πάρουν μια απόφαση σε μια βάση συνδυαστικών δεδομένων και υποθέσεων εργασίας. Ιδιαίτερα χαμηλοί ήταν οι μέσοι όροι στην ερώτηση *Με βάση το ωράριο λειτουργίας, σε ποια περίπτωση δεν μπορείτε να επισκεφθείτε το Μουσείο της Ακρόπολης;* (Μ.Ο.=33%), όπου οι μαθητές έπρεπε να ελέγξουν το ωράριο λειτουργίας του μουσείου και να αποκλείσουν την απάντηση που δεν ενέπιπτε με τα δεδομένα.

Επίσης, χαμηλός ήταν ο μέσος όρος στην ερώτηση *Θέλετε να επισκεφθείτε όσο το δυνατόν περισσότερες περιοχές με ένα μόνο μέσο μεταφοράς. Ποιο θα χρησιμοποιήσετε;* (Μ.Ο.=48%), όπου οι μαθητές όφειλαν να συσχετίσουν τα στοιχεία του χάρτη, ενώ στην ερώτηση *Με βάση την πρόγνωση του καιρού, πότε αναμένεται να είναι χαμηλότερη η θερμοκρασία;* (Μ.Ο.=45%), πολλοί μαθητές δεν κατάφεραν να ερμηνεύσουν τα σύμβολα του πίνακα, ώστε να βρουν τη σωστή απάντηση. Με βάση την παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε πως ήδη ένας στους πέντε μαθητές δεν συσχετίζει επαρκώς τις πληροφορίες με προϋπάρχουσες γνώσεις ούτε αξιοποιεί τις πληροφορίες στην καθημερινή ζωή. Το εύρημα ότι οι μαθητές υστερούν στη συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Elley, 1992).

Σχετικά με την ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών, δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση με τις κλίμακες του ερωτηματολογίου, αν και υπάρχει σαφής τάση προς στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα της κλίμακας των στάσεων προς την ανάγνωση με την επίδοση στο τεστ. Η σχέση των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση με την επίδοση στην κατανόηση κειμένου, σύμφωνα με τα δεδομένα μιας μετα-ανάλυσης 32 μελετών ήταν ιδιαίτερα ισχυρή για τους μαθητές δημοτικού σχολείου (Petscher, 2010).

Επίσης, οι στρατηγικές ανάγνωσης έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές που τις χρησιμοποιούν επιτυχώς κατά την ανάγνωση επιστημονικών κειμένων σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις (Herman, Perkins, Hansen, & Gomez, 2010). Συνεπώς, για την περίπτωση του δείγματος άλλες παράμετροι πιθανόν να καθόρισαν το επίπεδο της επίδοσης.

Μία σημαντική παράμετρος είναι η συχνότητα και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και γονέων. Το επίπεδο του αναγνωστικού γραμματισμού των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά από την αλληλεπίδραση με τους γονείς τους στην προσχολική ηλικία, αν και η επίδραση αυτή στην ηλικία των 10 και έπειτα δεν κρίνεται τόσο σημαντική, εκτός από τις κοινές και συχνές επισκέψεις τους σε μια βιβλιοθήκη ή ένα βιβλιοπωλείο (Geske & Ozola, 2008). Γενικότερα, ωστόσο, η συνολική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού είναι μεγάλη, αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας έχει βρεθεί να αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα της συνολικής διακύμανσης της μεταξύ τους συσχέτισης (Alivernini, Lucidi, Manganellia, & Di Leoa, 2011).

Επιπλέον, πολύ σημαντικός παράγοντας είναι οι ευκαιρίες για ανάγνωση. Αναπόφευκτα, οι μειωμένες ευκαιρίες για ανάγνωση, δυνητικά οδηγούν σε μειωμένη γλωσσική κατανόηση, λεκτική ικανότητα και χρήση ανώτερων γλωσσικών ικανοτήτων στην κατανόηση γραπτού λόγου με αποτέλεσμα το γνωστικό κεφάλαιο των μαθητών με αυξημένη απόδοση να ενισχύεται και να μειώνεται ταυτόχρονα το αντίστοιχο κεφάλαιο των μαθητών με χαμηλότερη απόδοση (Stanovich, 1986). Τέλος, οι πολιτισμικές πρακτικές και οι δραστηριότητες των γονέων

με τα παιδιά, τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών πόρων, οι επιδράσεις της πολιτισμικής και κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης της οικογένειας και η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση στο συγκεκριμένο τομέα (Anderson & Cheung, 2003. Miller & Keenan, 2009).

6.9 Περιορισμοί

Τα αποτελέσματα του δείγματος της παρούσας έρευνας προσφέρουν χρήσιμα συμπεράσματα για την κατανόηση του φαινομένου του αναγνωστικού γραμματισμού, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών στον τομέα αυτό, ωστόσο τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς είναι ενδεικτικά. Ένας επιπρόσθετος περιορισμός είναι το γεγονός πως στο δείγμα δεν συμπεριλήφθηκε κάποια αγροτική περιοχή, ώστε να υπάρχει πιο ολοκληρωμένη εικόνα σε σχέση με τον γεωγραφικό παράγοντα. Ακόμη στην πιλοτική έρευνα, είχαν διατυπωθεί ερωτήματα για την επαγγελματική βαθμίδα των γονέων, την οικονομική κατάσταση και το επίπεδο σπουδών τους, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους ίδιους, όμως σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι τα στοιχεία δεν ήταν αξιόπιστα και υπήρχαν πολλές ελλείπουσες τιμές στην κατηγορία της οικονομικής κατάστασης, γεγονός που λειτούργησε αποτρεπτικά ως προς τη χρήση αυτών των ερωτημάτων για την κύρια έρευνα. Επί παραδείγματι, πολλοί γονείς, εξαιτίας της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης, δεν απάντησαν στην ερώτηση για την αξιολόγηση της οικονομικής κατάστασης, ενώ ταυτόχρονα δήλωναν κάποιο επάγγελμα και ταυτόχρονα την επιλογή «άνεργος-η», λόγω του περιστασιακού χαρακτήρα της εργασίας τους.

6.10 Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας δύνανται να αποτελέσουν ένα ικανοποιητικό πρώτο βήμα για την τέλεση ερευνητικών προσπαθειών σε τομείς που άπτονται του φαινομένου που διερευνήθηκε. Αναφορικά με τους μαθητές, κρίνεται χρήσιμο να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους δεν επισκέπτονται χώρους με βιβλία και κυρίως τις βιβλιοθήκες, όπου μπορούν δωρεάν να δανειστούν γραπτό υλικό, να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να ψυχαγωγηθούν. Συνεπώς, πρέπει να δημιουργηθούν οι απαραίτητες συνθήκες παρώθησης μέσω του σχολείου και της οικογένειας, ώστε οι μαθητές να αξιοποιούν τις βιβλιοθήκες. Επίσης, θα ήταν ωφέλιμη η διερεύνηση των προτιμήσεων και των δραστηριοτήτων των μαθητών ως προς την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, ιδιαίτερα σε μια εποχή όπου κυριαρχεί η τεχνο-

λογία και η ψηφιοποίηση. Άρα, μέσα από την κατανόηση του τρόπου αξιοποίησης του χρόνου τους είναι δυνατή η τροποποίηση του προγράμματός τους σε περίπτωση μιας πιθανής ανώφελης μαθησιακά και ψυχαγωγικά υπερέκθεσης στο διαδίκτυο, ώστε οι γονείς να αφιερώσουν χρόνο για την περεταίρω πνευματική καλλιέργεια των παιδιών τους.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χρήσιμα συμπεράσματα θα εξάγονταν από μια πιθανή έρευνα για τη γνώμη τους αναφορικά με την ποιότητα και την χρησιμότητα των κειμένων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, ενώ πολύ χρήσιμα συμπεράσματα θα εξάγονταν από μια πιθανή διερεύνηση των απόψεων και των δυνατοτήτων τους σε σχέση με τη διδασκαλία και την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης. Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, οι δάσκαλοι στα δημοτικά σχολεία, στην Αμερική και στην Ευρώπη παραμένουν αβέβαιοι για το πώς θα διδάξουν στρατηγικές κατανόησης κειμένου και συχνά εξετάζουν την κατανόηση ενός κειμένου μέσω ερωτήσεων προς τους μαθητές για το περιεχόμενο μετά την ανάγνωση (Liang & Dole, 2006; van Keer, 2005). Μέσω της διδασκαλίας των στρατηγικών ανάγνωσης, οι μαθητές βελτιώνουν το επίπεδο αποκωδικοποίησης του κειμένου και κρίνεται αναγκαία η διδασκαλία τους. Τέλος, ιδιαίτερα αξιόλογη θα ήταν η διερεύνηση των μεθόδων και των πρακτικών διδασκαλίας και εξέτασης του λεξιλογίου. Στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκαν αδυναμίες στην ερμηνεία του μεταφορικού λόγου καθώς και στην εύρεση και χρήση συνώνυμων και αντώνυμων λέξεων. Επισημαίνεται τέλος, ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να ενισχύσει την αναγνωστική κατανόηση, εφόσον αυτή περιλαμβάνει ορισμούς και συναφείς πληροφορίες, παρέχει πολλαπλές εκπαιδευτικές ευκαιρίες αξιοποίησης των λέξεων και ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην επεξεργασία των εννοιών (Baumann, 2009).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αϊδίνης, Θ. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Ασλανίδης, Α., & Ζαφειρακίδης, Γ. (2003). *Το οικολογικό αλφαβητάρι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βάμβουκας, Μ. (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βασιλειάδης, Γ., Σαββίδης, Γ., & Κουτσελίνη, Μ. (2006). Αναγνωστικός αλφαριθμητισμός: Μελέτη περίπτωσης σε μαθητές Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου σε συνεχόμενα και μη συνεχόμενα κείμενα που περιλαμβάνονται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας. 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. 2-3 Ιουνίου 2006. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Ανανεωμένη έκδοση. Αθήνα: Πατάκης.
- Δελμούζος, Α. (1921). *Γράμμα σε ένα φίλο*. (χ.εκδ).
- Κασσωτάκης, Μ. (1992⁴). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσίης, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη – Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαγόπουλος, Α. (2005). *Επιστημολογίες του νοήματος, δομισμός και σημειωτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. (Πρόλογος: Μ. Ι. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). *Εισαγωγή στη σημασιολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία-Εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2011). *Γνωστική ψυχολογία: Μοντέλα μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Ντάλτας, Π. (2005). *Πραγματολογία και επικοινωνία: θεωρία και εφαρμογή στη μετάφραση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Συμεωνίδου-Χριστίδου, Τ. (1998). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τριλιανός, Θ. (2008³). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. τόμ. Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η Γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Φράγκος, Χ. (1972). *Η επίδραση της γλωσσικής μορφής του κειμένου στην ανάγνωση των μαθητών και στην κατανόηση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Χαλεβελάκη, Μ. (2010). *Μια εισαγωγή στη σημειολογία: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (1995). Γλωσσολογικές θεωρίες για τη γλώσσα. Στο *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης & Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). Πρόλογος του επιμελητή. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της: Αφιερωματικός τόμος*, Παιδαγωγική σχολή Φλώρινας. Φλώρινα: Βιβλιολογεῖον.

Ξενόγλωσσες

Afflerbach, P., Pearson, D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.

Alivernini, F., Lucidi, F., Manganelli, S., & Di Leo, I. (2011). A map of factors influencing reading literacy across european countries: direct, indirect and moderating effects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 15, 3205–3210.

Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297.

Anderson, R., & Cheung, S. (2003). Time to Read: Family Resources and Educational Outcomes in Britain. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(3), 413-433.

Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In: S.E. Israel and G.G. Duffy, eds. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. pp. 323-46.

Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 18-32.

Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93(1-2), 219-34.

Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening Comprehension, Oral Expression, Reading Comprehension, and Written Expression: Related Yet Unique Language Systems in Grades 1, 3, 5, and 7. *J Educ Psychol*, 102(3), 635–651.

Best, M. R., Floyd, R. G., & McNamara, S. D. (2008). Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137-164.

Bloom, B. S., Hasting J. T., & Madaus G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York: McGraw-Hill Book Co.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Co.

Borella, E., & de Ribaupierre, A. (2014). The role of working memory, inhibition, and processing speed in text comprehension in children. *Learning and Individual Differences*, 34, 86-92.

- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19, 45–67.
- Bréal, M. (1982). *Essai de sémantique*. Brionne : Gérard Monfort.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew Effects in Young Readers: Reading Comprehension and Reading Experience Aid Vocabulary Development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431–443.
- Carmines, E. G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing Models with Unobserved Variables: Analysis of Covariance Structures. In G. W. Bohrnstedt, & E. F. Borgatta (Eds.), *Social Measurement: Current Issues* (pp. 65-115). Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Catts, H.W., Hogan, T.P., & Fey, M.E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 151–164.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: high school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, 20, 579–592.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Davidson, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C. J., & Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing*, 24, 395–412.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismicdialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- de Ribaupierre, A. (2000). Working memory and attentional control. In W. J. Perrig, & A. Grob (Eds.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp. 147–164). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). *Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction*. Review of Educational Research, 61(2), 239-264.
- Duncan, G., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Sage.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young children? In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, A. C. Peterson (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 251-284).
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- European Commission (2011). *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- European Commission (2014). *The Structure of the European Education Systems 2013/14: Schematic Diagrams*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2011). *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130it.pdf.
- Francis, D., Fletcher, J., Catts, H., & Tomblin, J. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. In S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 369-394). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Garton, A. F., & Pratt, C. (2004). Reading stories. In P.E. Bryant and T. Nunes (Eds.) *Handbook of literacy* (pp. 323-350). Dordrecht: Kluwer.
- Geske A., & Ozola, A. (2008). Factors influencing reading literacy at the primary school level. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 71-77.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). Mahwah, NJ: LEA.
- Hair, F., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*, 4th Ed, London: Prentice-Hall International.

- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. London: Routledge.
- Herman, P., Perkins, K., Hansen, M., Gomez, L., & Gomez, K. (2010). The effectiveness of reading comprehension strategies in high school science classrooms. *Proceedings of 9th International Conference of the Learning Sciences* (pp. 857-864). Chicago: International Society of the Learning Sciences
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309–339). San Diego, CA: Academic Press.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191-209.
- House, D. J. (2007). Relationships between computer use, instructional strategies, and interest in reading for students in Hong Kong and the United States: Results from the PIRLS 2001 assessment [Electronic version]. *International Journal of Instructional Media*, 34(1), 91-104.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes and treatment. *Current Perspectives in Psychological Science*, 20, 139–142.
- Jenkins, J., Johnson, E., & Hileman, J. (2004). When is reading also writing: Sources of individual differences on the new reading performance assessments. *Scientific Studies in Reading*, 8, 125–151.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Kintch, W., & Kintch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl, *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kirby, J. R., & Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 112–130.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.

- Larson, J., & Marsh, J. (2005). *Making literacy real: Theories and practices for teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 334–355.
- Massetti, G. (2009). Enhancing emergent literacy skills of preschoolers from low-income environments through a classroom-based approach. *School Psychology Review*, 38(4), 554-569.
- McKeown, M., Beck, I., & Blake, R. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-Explanation Reading Training. *Discourse Processes*, 38, 1–30.
- McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. In D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp.465-496). Mahwah, NJ: LEA.
- McNamara, D. S. & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 33-46.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal Leadership in Education*, 12(1), 73–84.
- Meillet, A. (1982). *Linguistique historique et linguistique générale*. Genève: Slatkine; Paris: Champion.
- Miller, A. C., & Keenan, J. M. (2009). How word decoding skill impacts text memory: The centrality deficit and how domain knowledge can compensate. *Annals of Dyslexia*, 59, 99–113.
- Morris, C. H. (1938). Foundation of the theory of signs. In: Neurath, O., Carnap, R., Morris, C., (Eds.), *International Encyclopedia of United Science*, 1(2). Chicago: University of Chicago Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in*

- 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: Boston College, Lynch School of Education, TIMSS & PIRLS International Study Cent.
- OECD/UNESCO Institute for Statistics (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume I: Analysis*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2010b). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD.
- OECD (2014a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014b), “Indicator D1: How much time do students spend in the classroom?”, in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888933119530>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Otis, N., Grouzet, F., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.
- Oxford, R. L. (2001). "Language learning styles and strategies". In M. Celece-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.) (pp. 359-366). Boston: Heinle & Heinle Thompson International.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. In: Gorfien, DS., editor. On the consequences of meaning selection: *Perspectives on resolving lexical ambiguity*. American Psychological Association; Washington, DC: 67-86.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between students, attitude towards reading and achievement in reading. *Journal of research in reading*, 33(4), 335-355.

- Pettigrew, C., & Hillis, A. E. (2014). Role for Memory Capacity in Sentence Comprehension: Evidence from Acute Stroke. *Aphasiology*, 28(10), 1258-1280.
- Pinnell, G. S. (2006). Every child a reader: What one teacher can do. *Reading Teacher*, 60(1), 78-83.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Priebe, J. S., Keenan, J. M., & Miller, C. A. (2011). How Prior Knowledge Affects Word Identification and Comprehension. *Read Writ*, 1(7), 581-586.
- Primor, L., Pierce, M., & Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia*, 61, 242-268.
- Raviv, T., Kessenich, M., & Morrison, F. J. (2004). A meditational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 528-547.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21(1), 58-67.
- Rowe K. J., & Rowe K.S. (1992a). The relationship between inattentiveness in the classroom and reading achievement (Part A): Methodological issues. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(2), 349-356.
- Rowe K. J., & Rowe K.S. (1992b). The relationship between inattentiveness in the classroom and reading achievement (Part B): An explanatory study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(2), 357-368.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students-how shall we know them?* London: Kogan Page.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading*, 11, 337-356.
- Satterly, D. (1981). *Assessment in Schools: Theory and Practice in Education*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schunck, D. H., Pintrich, P., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Επιμ. Μετ. Ν. Μακρή & Δ. Πνευματικός). Αθήνα: Gutenberg.
- Sénéchal, M., (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research* Fall, 75(3), 417-453.

- Smart, D., Sanson, A., Baxter, J., Edwards, B., & Hayes, A. (2008). *Home-to-school Transitions for Financially Disadvantaged Children. Final report*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328, 450–452.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An Introduction, in Quantitative Applications in the Social Sciences*. Beverly Hills CA: Sage.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-407.
- Street, B. (2001). Introduction. In B. Street (eds.), *Literacy and development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge.
- Swanson, H. L., & Berninger, V. (1995). The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. *Intelligence*, 21, 83-108.
- UNESCO (2015). The impact of the EFA agenda: comparing national education plans before and after Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Unrau, N. & Schlackman, J. (2006). Motivation and Its Relationship with Reading Achievement in an Urban Middle School. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.
- van Kleeck, A., & Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *Am J Speech Lang Pathol*, 19(4), 341–355.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., Lloyd, C. M., & Leung, T. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York: MDRC.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51–81). New York: Guilford.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wen, Q. F. (2003). *The successful way of learning English*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.

Young, D. J., 1998. Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 386-418.

Μεταφρασμένες

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2013). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Μτφρ.

Βάζου, Ε., Ξυδόπουλος, Γ.Ι., Παπαδοπούλου, Φ. & Τσαγγαλίδης, Α. Αθήνα: Πατάκης.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς. επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Saussure, F. de. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*, (επιμ.) Κόκκινος, Κ.Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νομοθεσία

ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό

Π.Δ 8/1995

2525/1997

Παράρτημα

Τα κείμενα του τεστ

1^ο κείμενο

Α) Το πληροφοριακό κείμενο

Διασκευή του κειμένου από το βιβλίο «Οικολογικό αλφαβητάρι»

Ο ρόλος της διατροφής στη ζωή του ατόμου

Διατροφή ονομάζεται η διαδικασία που περιλαμβάνει το σύνολο των τροφών που καταναλώνει ένας οργανισμός, τη διαδικασία λήψης και την αφομοίωσή τους. Η τροφή του ανθρώπου αποτελείται από πολλές θρεπτικές ουσίες, από τις οποίες οι πιο σημαντικές είναι οι υδατάνθρακες, τα λίπη, οι βιταμίνες, οι πρωτεΐνες, τα μεταλλικά άλατα και το νερό.

Οι πρωτεΐνες βρίσκονται στα αυγά, το γάλα, τα ψάρια, τα όσπρια, τα δημητριακά, το κρέας και βοηθούν στη σωστή ανάπτυξη και την αποκατάσταση των φθορών και των τραυματισμών. Οι πρωτεΐνες είναι το μεγαλύτερο σε ποσότητα συστατικό του ανθρώπινου οργανισμού μετά το νερό. Ο άνθρωπος, είναι αναγκαίο να λαμβάνει ένα ελάχιστο ποσό πρωτεϊνών με τη διατροφή του, αλλιώς είναι δυνατό να προκληθούν βλάβες στην υγεία του. Οι υδατάνθρακες αντίστοιχα, βρίσκονται στα λαχανικά, τα φρούτα, τα δημητριακά και τα όσπρια και προσφέρουν την αναγκαία ενέργεια. Επίσης, το νερό αποτελεί πολύτιμο συστατικό της διατροφής, αφού αποτελεί το 70% του βάρους του σώματός μας και χωρίς αυτό δεν μπορούμε να αντέξουμε παρά λίγες μόνο μέρες. Οι βιταμίνες, τα μεταλλικά άλατα, τα λίπη καλύπτουν ανάγκες του οργανισμού και είναι απαιτούμενα για τη διατήρηση της υγείας μας.

Η διατροφή σχετίζεται με τις ανάγκες κάθε ανθρώπου και εξαρτάται από την περιοχή του κόσμου που ζει κάποιος, το κλίμα, το φύλο και την ηλικία. Επειδή καμιά τροφή δεν περιέχει όλα τα απαιτούμενα θρεπτικά συστατικά, είναι ωφέλιμο η διατροφή μας να περιλαμβάνει ποικιλία τροφών, καθώς και νερό. Αξίζει, να αναφερθεί πως μεγάλο μέρος των τροφών φτάνουν σε μας μετά από επεξεργασία. Τα τρόφιμα που καθημερινά καταναλώνουμε μπορεί να είναι φρέσκα, όπως τα φρούτα και τα λαχανικά, αλλά μπορεί να είναι και κατεψυγμένα, κονσερβοποιημένα ή μεταποιημένα. Το ψωμί, για παράδειγμα, είναι ένα μεταποιημένο προϊόν, αφού παρασκευάζεται από αλεύρι, νερό, μαγιά. Πρώτες ύλες, όπως το σιτάρι, το γάλα, το κρέας, το βαμβάκι, η σόγια και τα φρούτα ταξιδεύουν χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά από τον τόπο παραγωγής τους για να καταναλωθούν ή να υποστούν κατεργασία. Σε αρκετά τρόφιμα χρησιμοποιούνται πρόσθετα χημικά συστατικά που προσφέρουν άρωμα, γεύση, χρώμα ή βοηθούν τη συντήρησή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Ο σωστός καταναλωτής πρέπει να ενημερώνεται, να ερευνά και να επιλέγει με προσοχή τις τροφές που θα καταναλώσει. Είναι υποχρεωτικό, για την ενημέρωση των καταναλωτών,

να αναγράφονται στη συσκευασία των προϊόντων όλα τα υλικά που εμπεριέχονται σ' αυτά, καθώς και οι πρόσθετες χημικές ουσίες που χρησιμοποιήθηκαν για τη βελτίωσή τους ή τη συντήρησή τους. Για την αναγραφή των πρόσθετων χημικών, χρησιμοποιείται το γράμμα E και 3 αριθμοί. Έτσι, για παράδειγμα, αν μια συσκευασία περιλαμβάνει κωδικούς από το E100 ως το E199, είναι ουσίες χρωστικές, ενώ από το E200 ως το E299 είναι συντηρητικά.

Το ζήτημα της διατροφής είναι από τα σοβαρότερα στον πλανήτη, αφού ο πληθυσμός προσεγγίζει τα 6 δισεκατομμύρια ανθρώπους και οι ανάγκες σε τροφή είναι τεράστιες. Ωστόσο, από τη μια πλευρά οι κάτοικοι των πλούσιων αναπτυγμένων κρατών, όπως της Ευρώπης υπερκαταναλώνουν τροφές, εμφανίζοντας προβλήματα, όπως η παχυσαρκία και οι καρδιοπάθειες, ενώ από την άλλη οι κάτοικοι των φτωχών περιοχών, όπως της Ασίας και της Αφρικής του πλανήτη υποσιτίζονται ή ακόμη χειρότερα, λιμοκτονούν. Συνεπώς, χρειάζεται καλύτερη διαχείριση, ενημέρωση και κατανομή των τροφών.

2^ο κείμενο

B) Το αφηγηματικό κείμενο

Διασκευή αποσπάσματος από το έργο του Α. Δελμούζου, «Γράμμα σε έναν φίλο».

Πώς έγινα δάσκαλος

Κοίταξα τα περασμένα κι έβλεπα ένα παιδί ολοζώντανο με πηγαία ενδιαφέροντα άλλοτε να παίζει τρελά και άλλοτε ανήσυχο και ακούραστο να δοκιμάζει, να σκέπτεται, να συνδυάζει, να επιχειρεί, να συγκεντρώνεται ώρες και μέρες σε δικά του προβλήματα, να διψά τη γνώση και το φως. Και τώρα; Άκουγα φιλοσοφία και άλλα μαθήματα στο ξένο πανεπιστήμιο, και όπου κατόρθωνα να συγκεντρωθώ και να προσέξω, τα καθηγητικά λόγια μου ξέφευγαν σαν να ήταν ιερογλυφικά σημεία. Και όμως, είχα ζήσει παιδί ακόμα στο δικό μου κόσμο και με το δικό μου τρόπο κάτι από αυτά που έφταναν τώρα στα αυτιά μου. Ποιο χέρι πήρε ένα θεόρατο σφουγγάρι κι έκαμε την ίδια ψυχή άγραφο πίνακα, τι της στέρησε κάθε δροσιά;

Κι έβλεπα τότε ξέχωρα από το δικό μου κόσμο ένα πελώριο και άδειο κτίριο, σωστό «νησί των νεκρών», αποκλεισμένο με ψηλά, πυκνά και μαύρα κυπαρίσσια απ' όλη τη ζωή. Ήταν το ελληνικό δημοτικό σχολείο, όπου είχα περάσει έξι χρόνια, πέντε και έξι ώρες την ημέρα. Αν και από το δημοτικό δε μου είχαν απομείνει παρά μια-δυο σκηνές και μια θολή εικόνα, το νησί των νεκρών το ξαναζούσα ολόκληρο:

Το παιδί του Παρνασσού ακούει Γεωγραφία. Ο δάσκαλος, μην μπορώντας να περπατήσει, καθόταν στην έδρα του με μια βέργα μακριά. Ένας χάρτης κρεμόταν κοντά στον πίνακα, κι εκεί φώναζε ένα-ένα τα παιδιά με ονόματα ειδικά το καθένα: «κουτσό άλογο», «μνήμη χρυσόφαρου» και άλλα παρόμοια. Τα φώναζε να ειπούν και να δείξουν το μάθημα. Αλίμονο

αν ξεχνούσαν ένα ποτάμι της Ελλάδας ή τον αριθμό των κατοίκων από κάποια πόλη της. Η βέργα έπεφτε βροχή μαζί με τις βρισιές. Κι αυτό ήταν το μόνο που συγκέντρωνε την προσοχή όλων μας. Μόλις τελείωνε, όμως και φώναζε για μάθημα άλλο παιδί, γυρίζαμε αμέσως στη δουλειά μας. Άλλοι διάβαζαν κλεφτά κάτω από το θρανίο το παρακάτω, άλλοι παίζαμε με κλωτσιές αθόρυβες, ώσπου να συγκεντρωθούμε πάλι με νέο ξύλο και νέες βρισιές. Και συλλογίζομαι τώρα τη Γεωγραφία που την είχα μάθει όλη απ' έξω, κι έβρισκα μονάχα πλήθος αριθμούς και ατελείωτα μπερδεμένα ονόματα και ποταμούς, βουνά και πόλεις...

Το μικρό τακτικό καλλιεργητή του περιβολιού τον έπαιρνε η σχολική Φυτολογία και η διδασκαλία της. Αποστήθιζε πώς αναπτύσσονται και ζουν τα φυτά, διάβαζε για «υπέρους, στήμονας, θρίδακας» και τα παρόμοια, και δεν καταλάβαινε τίποτα, αν και ήταν τα ίδια φυτά και λουλούδια, που τόσο τ' αγαπούσε και τα φρόντιζε στο σπίτι του. Και την άλλη μέρα θα το έλεγε το μάθημα νεράκι, αν τον «έβγαζε έξω» ο δάσκαλος, ένας άνθρωπος αγέλαστος με μεγάλη επιβολή, αλλά και με μάτι αετίσιο. Σ' αυτόν ήμασταν αρνάκια, αρνάκια όμως, που έτρεμαν και παπαγάλιζαν ή μάθαιναν το πολύ ορθογραφία και κάποια σύνταξη.

3^ο κείμενο

Γ) Έγγραφο-Χάρτες

Οι πληροφορίες που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος δεν αναπτύσσονται με τη μορφή ενός συνεχούς κειμένου, όπως τα παραπάνω. Η κατηγορία αυτού του κειμένου είναι η μη συνεχής, όπου οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και να συσχετίσουν πληροφορίες. Η υπόθεση εργασίας είναι ότι οι μαθητές επισκέπτονται την Αθήνα στο πλαίσιο μιας τριήμερης εκδρομής, το μήνα Δεκέμβριο και καλούνται να αποφασίσουν οι ίδιοι για την τέλεση μιας σειράς δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορούν να εκπονηθούν κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως αυτές οριοθετούνται από τις ερωτήσεις που τίθενται. Όπως παρατηρείται και στην επόμενη σελίδα το μη συνεχές κείμενο αποτελείται από το χάρτη με τα δρομολόγια των μέσων μαζικής μεταφοράς, τα ωράρια λειτουργίας των τριών μουσείων και ένα δελτίο καιρού που αποτελείται από χρονικά διαστήματα και εικονίδια που περιγράφουν το είδος των καιρικών συνθηκών που επικρατούν στην πρωτεύουσα.

Ερωτήσεις 1^{ου} κειμένου

1) Πόσες είναι οι πιο σημαντικές θρεπτικές ουσίες;

- i) 3
- ii) 5
- iii) 6
- iv) 7

2) Σε ποιες από τις παρακάτω τροφές βρίσκονται οι πρωτεΐνες;

- i) αυγά, ψάρια, φρούτα
- ii) αυγά, όσπρια, λαχανικά
- iii) όσπρια, ψάρια, κρέας
- iv) όσπρια, ψάρια, φρούτα

3) Υποθέστε ότι θέλετε να καταναλώσετε μία τροφή πλούσια σε πρωτεΐνη. Ποιο από τα ακόλουθα θα προτιμήσετε;

- i) σπανάκι
- ii) φακές
- iii) λάχανο
- iv) μήλο

4) Υποθέστε ότι έχετε έναν τραυματισμό. Ποια από τις ακόλουθες τροφές θα καταναλώσετε;

- i) κρέας ψητό
- ii) πορτοκάλι
- iii) λάχανο
- iv) μαρούλι

5) Ποιο είναι το μεγαλύτερο σε ποσότητα συστατικό του ανθρώπινου οργανισμού;

.....

6) Σε ποια τρόφιμα βρίσκονται οι υδατάνθρακες;

.....

7) Υποθέστε ότι παίζετε σε έναν αγώνα μπάσκετ και χρειάζεστε ενέργεια. Ποιο από τα ακόλουθα θα καταναλώσετε πριν τον αγώνα;

- i) ψητό ψάρι
- ii) μπανάνα
- iii) ψητό κρέας
- iv) βραστό αυγό

8) Πόσο είναι το ποσοστό του νερού στο ανθρώπινο σώμα;

.....

9) Γράψτε μια συνώνυμη λέξη για τη λέξη «αλλιώς».

10) Η διατροφή δε σχετίζεται με την/το:

- i) κλίμα
- ii) φύλο
- iii) ομάδα αίματος
- iv) ηλικία

11) Γράψτε μια συνώνυμη λέξη για τη λέξη «ωφέλιμο».

12) Ποια τροφή αναφέρεται ως μεταποιημένο προϊόν στο κείμενο;

.....

13) Η σόγια και τα φρούτα ταξιδεύουν χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά. Τι σημαίνει το ρήμα «ταξιδεύουν» στη συγκεκριμένη φράση;

- i) πηγαίνουν βόλτα
- ii) παράγονται
- iii) πετούν
- iv) μεταφέρονται

14) Τι προσφέρουν τα χημικά συστατικά στα τρόφιμα, σύμφωνα με το κείμενο; Να αναφέρετε δύο στοιχεία.

.....

15) Πού αναγράφονται τα υλικά ενός προϊόντος;

- i) στην τιμή
- ii) στη συσκευασία
- iii) στην απόδειξη
- iv) σε πίνακα

16) Υποθέστε ότι πρέπει να αγοράσετε ένα προϊόν, στο οποίο δεν αναγράφονται οι πρόσθετες χημικές ουσίες. Με βάση το κείμενο θα το αγοράζατε ή όχι και γιατί;

.....

.....

17) Υποθέστε ότι πρέπει να αγοράσετε έναν χυμό χωρίς χρωστικές ουσίες. Ποιο από τα ακόλουθα θα αγοράζατε;

- i) χυμός με E218
- ii) χυμός με E198
- iii) χυμός με E176
- iv) χυμός με E155

18) Υποθέστε ότι ζείτε σε κάποια από τις ακόλουθες χώρες. Σε ποια θα υπερκαταναλώνατε τροφές;

- i) Ζιμπάμπουε, Αφρική
- ii) Γαλλία, Ευρώπη
- iii) Βενεζουέλα, Νότια Αμερική
- iv) Πακιστάν, Ασία

19) Η υπερκατανάλωση τροφής προκαλεί προβλήματα υγείας. Εντοπίστε στο κείμενο δύο προβλήματα.

.....

20) Ποιο είναι το νόημα της τελευταίας παραγράφου;

- i) Η αναφορά των χωρών που υποσιτίζονται
- ii) Η ανάλυση των θρεπτικών στοιχείων
- iii) Η σοβαρότητα του θέματος της διατροφής
- iv) Η ανάλυση του ζητήματος της φτώχειας

21) Γράψτε μία συνώνυμη λέξη για τη λέξη «αναγκαίο».

.....

22) Υποθέστε ότι πρέπει να αγοράσετε έναν χυμό χωρίς συντηρητικά. Ποιο από τα ακόλουθα θα αγοράζατε;

- i) χυμός με E218
- ii) χυμός με E198
- iii) χυμός με E276
- iv) χυμός με E255

Ερωτήσεις 2^{ου} κειμένου

23) Τα καθηγητικά λόγια μου ξέφευγαν σαν να ήταν ιερογλυφικά. Ποιο είναι το νόημα της φράσης;

- i) τα λόγια ταξίδευαν
- ii) τα λόγια δεν συγκέντρωναν την προσοχή του
- iii) τα λόγια δεν ακούγονταν καλά
- iv) τα λόγια γλιστρούσαν

24) Συσχετίζοντας τις πληροφορίες της πρώτης παραγράφου, τι από τα παρακάτω ισχύει για την ηλικία του συγγραφέα;

- i) Ο συγγραφέας είναι ηλικίας 60 ετών και μιλά για την ηλικία των 20
- ii) Ο συγγραφέας είναι ηλικίας 40 ετών και μιλά για την ηλικία των 20
- iii) Ο συγγραφέας είναι ηλικίας 20 ετών και μιλά για την ηλικία των 12
- iv) Ο συγγραφέας είναι ηλικίας 15 ετών και μιλά για την ηλικία των 12

25) Ποιο χέρι πήρε ένα θεόρατο σφουγγάρι κι έκαμε την ψυχή άγραφο πίνακα; Ερμηνεύστε τη φράση.

- i) κάποιο χέρι μαθητή έσβησε τον σχολικό πίνακα
- ii) μια άγνωστη δύναμη μετέτρεψε την ψυχή σε πίνακα
- iii) κάποιο χέρι μαθητή αφαίρεσε τα πάντα από τη μνήμη του
- iv) μια άγνωστη δύναμη αφαίρεσε τα πάντα από την ψυχή

26) Ποιο είναι το νόημα (κεντρική ιδέα) της πρώτης παραγράφου;

- i) Οι διαφορές της ζωής του συγγραφέα ως παιδιού και ως ενήλικα
- ii) Η παρουσίαση της ζωής του στο εξωτερικό
- iii) Η παρουσίαση της οικογένειάς του
- iv) Η παρουσίαση της ζωής του ξάδερφού του στην παιδική ηλικία

27) Πώς χαρακτηρίζει το ελληνικό σχολείο ο συγγραφέας στη 2^η παράγραφο;

.....
.....

28) Η φράση «το νησί των νεκρών», τι είδους σημασία έχει στο κείμενο;

- i) Κυριολεκτική
- ii) Μεταφορική
- iii) Αντώνυμη
- iv) Τίποτα από τα παραπάνω

29) Το παιδί του Παρνασσού ακούει... Τι είναι ο Παρνασσός;

- i) Βουνό της Μακεδονίας
- ii) Ποτάμι της Θράκης
- iii) Ποτάμι της Ηπείρου
- iv) Βουνό της Στερεάς Ελλάδας

30) Πώς αποκαλούσε τους μαθητές του ο δάσκαλος; Γράψτε ένα παράδειγμα.

.....

31) Η βέργα έπεφτε βροχή. Τι σημαίνει η φράση;

- i) Η βέργα έπεφτε κάτω στο έδαφος
- ii) Η βέργα γινόταν νερό
- iii) Ο δάσκαλος τιμωρούσε πολύ τα παιδιά
- iv) Ο δάσκαλος άφηνε τη βέργα, όταν έβρεχε

32) Υποθέστε ότι είστε μαθητές εκείνης της τάξης. Αν ξεχνούσατε μια απάντηση, πώς θα αντιδρούσε ο δάσκαλος;

.....
.....

33) Τι συγκέντρωνε την προσοχή των μαθητών;

.....
.....

34) Γράψτε μια αντώνυμη λέξη για τη λέξη «θολή».

35) Στο κείμενο αναφέρονται κάποια μαθήματα. Να αναφέρετε δύο.

.....

36) Γράψτε μια αντώνυμη λέξη για τη λέξη «παρόμοια».

37) Τι από τα κάτω σημαίνει η φράση «μάτι αετίσιο»;

- i) Δεν έβλεπε από το ένα μάτι
- ii) Δεν μπορούσε να δει μακριά
- iii) Δεν ξέφευγε τίποτα από το μάτι του
- iv) Δεν μπορούσε να δει κοντά

38) Στην τελευταία παράγραφο του κειμένου εντοπίστε δύο χαρακτηριστικά του δασκάλου.

.....

39) Σ' αυτόν ήμαστε αρνάκια. Τι σημαίνει η φράση;

- i) Τα παιδιά μιλούσαν πολύ
- ii) Τα παιδιά ήταν ήσυχα από φόβο
- iii) Τα παιδιά φώναζαν, όταν ερχόταν ο δάσκαλος
- iv) Τα παιδιά δε μιλούσαν από χαρά

40) Γράψτε μια αντώνυμη λέξη για τη λέξη «γυρίζαμε».

41) Με βάση τα στοιχεία του κειμένου και τη δική σας εμπειρία, ποιο από τα ακόλουθα δεν έχει αλλάξει στο ελληνικό σχολείο;

- i) Η παπαγαλία και η αποστήθιση
- ii) Η Φυτολογία ως μάθημα
- iii) Τα χτυπήματα και οι βρισιές των δασκάλων
- iv) Η χρονική διάρκεια 6 ετών φοίτησης στο δημοτικό

42) Γράψτε μια συνώνυμη λέξη για τη λέξη «παρόμοια».

Ερωτήσεις 3^{ου} κειμένου

43) Πόσες γραμμές του μετρώ υπάρχουν στο χάρτη, σύμφωνα με το υπόμνημα;

- i) 4
- ii) 1
- iii) 2
- iv) 3

44) Ποιους μήνες περιλαμβάνει η θερινή περίοδος, σύμφωνα με το ωράριο λειτουργίας του μουσείου της Ακρόπολης;

.....

.....

45) Σε ποιο από τα τρία μουσεία δε διαφοροποιείται το ωράριο;

.....

46) Υποθέστε πως θέλετε να μάθετε την ιστορία ενός οχήματος του 20^{ου} αιώνα. Ποιο μουσείο θα επιλέξετε;

.....

47) Ποιο από τα παρακάτω χρονικά διαστήματα χαρακτηρίζεται από το ίδιο καιρικό φαινόμενο;

- i) 07:00-11:00
- ii) 11:01-15:00
- iii) 15:01-19:00
- iv) 19:01-23:00

48) Το πρωί και το μεσημέρι από ποιο χρονικό διάστημα μπορούν να εκφραστούν;

- i) 07:00-11:00
- ii) 11:01-15:00
- iii) 15:01-19:00
- iv) 19:01-23:00

49) Ποιο καιρικό φαινόμενο είναι πιο συχνά εμφανιζόμενο στον πίνακα;

- i) ήλιος
- ii) ήλιος με συννεφιά
- iii) βροχή
- iv) χιόνι

50) Ποια κοινή μέρα δε λειτουργούν το μουσείο Πινακοθήκης-Γλυπτοθήκης και το μουσείο Αυτοκινήτου;

- i) Δευτέρα
- ii) Παρασκευή
- iii) Κυριακή
- iv) Πέμπτη

51) Βρίσκεστε στα Σεπόλια και θέλετε να βρείτε τον κοντινότερο χώρο στάθμευσης προς τον Χολαργό. Ποιο/α από τα παρακάτω μεταφορικά μέσα θα χρησιμοποιήσετε;

- i) Γραμμή 2 μετρό
- ii) Γραμμή 2 μετρό και γραμμή 3 μετρό
- iii) Γραμμή 2 μετρό και γραμμή 1 ηλεκτρικός
- iv) Προαστιακός

52) Η Εθνική Πινακοθήκη-Γλυπτοθήκη βρίσκεται στην Κατεχάκη. Εάν βρίσκεστε με το σχολείο σας στο Μαρούσι, ποια από τις ακόλουθες διαδρομές είναι η συντομότερη, ώστε να μεταβείτε στο μουσείο;

- i) Γραμμή 1 ηλεκτρικός, Γραμμή 3 μετρό
- ii) Γραμμή 1 ηλεκτρικός, Προαστιακός
- iii) Γραμμή 1 ηλεκτρικός, Προαστιακός, Γραμμή 3 μετρό
- iv) Γραμμή 1 ηλεκτρικός, Γραμμή 3 μετρό, Προαστιακός

53) Είστε στα Άνω Πατήσια και χρησιμοποιείτε τη γραμμή 1, ώστε να βρεθείτε στον Πειραιά. Σε πόσα σημεία διασταυρώνεται η πορεία της γραμμής 1 με άλλες γραμμές;

- i) 2
- ii) 3
- iii) 1
- iv) 4

54) Με βάση την πρόγνωση του καιρού, πότε αναμένεται να είναι χαμηλότερη η θερμοκρασία;

- i) Παρασκευή, 16:00
- ii) Πέμπτη, 15:00
- iii) Σάββατο, 10:30
- iv) Παρασκευή, 9:00

55) Με βάση την πρόγνωση του καιρού, ποια είναι η καλύτερη ώρα για να επισκεφθείτε το ελληνικό μουσείο Αυτοκινήτου;

- i) Πέμπτη, 16:00
- ii) Σάββατο, 10:00
- iii) Παρασκευή, 12:30

iv) Σάββατο, 15:30

56) Θέλετε να περάσετε πολύ χρόνο στο Μουσείο της Ακρόπολης. Ποια μέρα σας εξυπηρετεί περισσότερο με βάση τις ώρες λειτουργίας;

- i) Παρασκευή
- ii) Σάββατο
- iii) Πέμπτη
- iv) Καμία από τις παραπάνω

57) Με βάση το ωράριο λειτουργίας, σε ποια περίπτωση δεν μπορείτε να επισκεφθείτε το Μουσείο της Ακρόπολης;

- i) Σάββατο, 11:00
- ii) Πέμπτη, 18:00
- iii) Παρασκευή, 14:00
- iv) Πέμπτη, 16:00

58) Εάν επισκεφθείτε το Θησείο, θα χρειαστεί να περπατήσετε για κάμποση ώρα. Σε ποια από τις ακόλουθες περιπτώσεις θα χρειαστείτε ομπρέλα;

- i) Σάββατο, 16:00-18:00
- ii) Παρασκευή, 16:00-18:00
- iii) Πέμπτη, 16:00-18:00
- iv) Σάββατο, 13:00-15:00

59) Θέλετε να επισκεφθείτε όσο το δυνατόν περισσότερες περιοχές με ένα μόνο μέσο μεταφοράς. Ποιο θα χρησιμοποιήσετε;

- i) Γραμμή 1
- ii) Γραμμή 2
- iii) Γραμμή 3
- iv) Προαστιακό

60) Θέλετε να επισκεφθείτε όλα τα μουσεία σε μια μέρα, ώστε να αξιοποιήσετε το χρόνο σας τις άλλες μέρες σε διαφορετικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με το πρόγραμμα, θα επισκεφθείτε το μουσείο της Ακρόπολης τις ώρες 18:00-19:30, το ελληνικό μουσείο Αυτοκινήτου το διάστημα 11:00-13:00, την Εθνική Πινακοθήκη-Γλυπτοθήκη το διάστημα 14:00-16:00. Ποια μέρα θα ήταν εφικτό να γίνει αυτό;

- i) Την Πέμπτη
- ii) Την Παρασκευή
- iii) Το Σάββατο
- iv) Είτε την Πέμπτη είτε το Σάββατο

Τελική βαθμολογία

Κωδικός μαθητή:	Φύλο:
Ερωτήσεις ανάκτησης πληροφορίας /20	Ερωτήσεις ερμηνείας πληροφορίας: /20
Ερωτήσεις συσχετισμού πληροφοριών για τη λήψη απόφασης: /20	
Άθροισμα σωστών απαντήσεων: /60	Συνολικό Ποσοστό: %

Ερωτηματολόγιο
Ατομικά στοιχεία

Έτος και μήνας γέννησης:

Τάξη φοίτησης: 1) 5^η Δημοτικού

2) 6^η Δημοτικού

Φύλο: 1) Αγόρι

2) Κορίτσι

Περιοχή: 1) Αστική

2) Ημιαστική

Εκπαίδευση πριν το δημοτικό: 1) Καμία 2) 1 έτος 3) 2 έτη ή παραπάνω

Οικογενειακή κατάσταση

Εκπαίδευση πατέρα:

1) Γυμνάσιο, 2) Λύκειο, 3) Ανώτατο Εκπαιδευτικό ίδρυμα (Α.Ε.Ι), 4) Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό ίδρυμα (Τ.Ε.Ι), 5) Άλλο

Εκπαίδευση μητέρας:

1) Γυμνάσιο, 2) Λύκειο, 3) Ανώτατο Εκπαιδευτικό ίδρυμα (Α.Ε.Ι), 4) Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό ίδρυμα (Τ.Ε.Ι), 5) Άλλο

Επάγγελμα πατέρα:

1) Δημόσιος υπάλληλος, 2) Ιδιωτικός υπάλληλος, 3) Ελεύθερος επαγγελματίας, 4) Άνεργος

Επάγγελμα μητέρας:

1) Δημόσιος υπάλληλος, 2) Ιδιωτικός υπάλληλος, 3) Ελεύθερος επαγγελματίας, 4) Άνεργος

Είδος εργασιακής σχέσης πατέρα: 1) Πλήρης απασχόληση, 2) Μερική απασχόληση

Είδος εργασιακής σχέσης μητέρας: 1) Πλήρης απασχόληση, 2) Μερική απασχόληση

Αξιολόγηση της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας τα τελευταία 5 χρόνια σε σχέση με τα δεδομένα της εποχής:

1) Πολύ κακή 2) Κακή 3) Μέτρια 4) Καλή 5) Πολύ καλή

Στάσεις απέναντι στην ανάγνωση

Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά στην ανάγνωση ενός εξωσχολικού βιβλίου για ψυχαγωγία;

1. Καθόλου 2. 1-30 λεπτά 3. 31-59 λεπτά 4. 1-2 ώρες 5. Πάνω από 2 ώρες

Η ανάγνωση είναι μια από τις αγαπημένες σου δραστηριότητες;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία γνώσεων κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;

1. Καθόλου 2. 1-2 φορές 3. 3 φορές 4. 4-5 φορές 5. 6-7 φορές

Πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;

1. Καθόλου 2. 1-2 φορές 3. 3 φορές 4. 4-5 φορές 5. 6-7 φορές

Αισθάνεσαι χαρούμενος, όταν λαμβάνεις ένα βιβλίο ως δώρο;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Πόσο συχνά πηγαίνεις στη βιβλιοθήκη της περιοχής σου κατά τη διάρκεια ενός μήνα;

1. Καθόλου 2. 1-2 φορές 3. 3 φορές 4. 4-5 φορές 5. 6-7 φορές

Πόσο συχνά επισκέπτεσαι έναν χώρο με βιβλία για να δανειστείς ή να αγοράσεις βιβλία κατά τη διάρκεια ενός έτους;

1. Καθόλου 2. 1-3 φορές 3. 4-7 φορές 4. 8-11 φορές 5. 12 + φορές

Ανταλλάζεις βιβλία με τους συμμαθητές σου;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Οι στάσεις σας απέναντι στην ανάγνωση ενθαρρύνονται/ενισχύονται από τους δασκάλους σας;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Οι στάσεις σας απέναντι στην ανάγνωση ενθαρρύνονται/ενισχύονται από τους γονείς σας;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Πρακτικές και στρατηγικές ανάγνωσης

Ερμηνεύεις το κείμενο με δικά σου λόγια;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Διαβάζεις το κείμενο όσο πιο πολλές φορές μπορείς;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Όταν διαβάζεις ένα κείμενο ελέγχεις, εάν κατάλαβες το περιεχόμενο;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Αφού διαβάσεις ένα κείμενο, χρησιμοποιείς τις πληροφορίες του στην καθημερινότητά σου;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος

Το σχολείο σε προετοιμάζει για την καθημερινή ζωή;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για την πρόοδό σου;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Εάν χρειάζεσαι επιπλέον βοήθεια στο μάθημα της Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί σου την παρέχουν;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Είσαι ικανοποιημένος/η από το χρόνο συμμετοχής που σου δίνεται καθημερινά στο μάθημα της Γλώσσας;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Είσαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Οι εκπαιδευτικοί σας βοηθούν με τις ερωτήσεις που θέτουν στο μάθημα της Γλώσσας;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στο σχολείο σου;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Νιώθεις ευχάριστα, όταν είσαι στην τάξη σου;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Πιστεύεις ότι το σχολείο σε βοηθά να αγαπήσεις την ανάγνωση;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Reliability Statistics**Στάσεις απέναντι στην ανάγνωση**

Cronbach's Alpha	N of Items
,781	8

Reliability Statistics**Στρατηγικές και πρακτικές ανάγνωσης**

Cronbach's Alpha	N of Items
,769	10

Reliability Statistics**Ο ρόλος του σχολείου στην καλλιέργεια του αναγνωστικού γραμματισμού**

Cronbach's Alpha	N of Items
,774	9

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Στάσεις απέναντι στην ανάγνωση	Στρατηγικές ανάγνωσης	Ο ρόλος του σχολείου
N		155	155	155
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,7116	3,2932	3,9075
	Std. Deviation	,63511	,67001	,65181
	Absolute	,056	,080	,105
Most Extreme Differences	Positive	,056	,039	,053
	Negative	-,046	-,080	-,105
Kolmogorov-Smirnov Z		,696	,991	1,305
Asymp. Sig. (2-tailed)		,718	,279	,066

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της τελευταίας γραμμής [Asymp. Sig. (2-tailed)], οι τρεις κλίμακες ακολουθούν την κανονική κατανομή, αφού $0.718 > 0.05$, $0.279 > 0.05$ & $0.066 > 0.05$. Συνεπώς, είναι δυνατός ο έλεγχος με το συντελεστή συσχέτισης Pearson.

Πίνακας ακρωνυμίων και συντομογραφιών		
A.Π.Σ.		Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Βλ.		Βλέπε
E.E./E.U.	European Union	Ευρωπαϊκή Ένωση
H_0		Μηδενική υπόθεση εργασίας
H_1		Εναλλακτική υπόθεση εργασίας
I.E.A	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επιτυχίας
M./M.O.	Mean	Μέσος Όρος
O.O.Σ.A/OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
παρ.		παράγραφος
Π.Δ.		Προεδρικό Διάταγμα
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study	Πρόγραμμα Προόδου στη Διεθνή Μελέτη του Αναγνωστικού Γραμματισμού
PISA	Program for International Student Assessment	Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των μαθητών
π.Χ.		προ Χριστού
S.D./T.A.	Standard Deviation	Τυπική Απόκλιση
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences	Στατιστικό Πρόγραμμα για τις Κοινωνικές Επιστήμες
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό
ΥΠΕΠΘ		Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

