

Κριτήριο και δείκτες αξιολόγησης της διδασκαλίας της ανάγνωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The purpose of this study was the development of a performance standard for the teacher of reading in the Greek secondary education. Performance standards are the job responsibilities or duties performed by a teacher and form the basis for job evaluation including performance indicators. They are typical behaviors observed or documented to determine the degree to which a teacher is fulfilling a given performance standard. By qualitatively analyzing and codifying elements of effective reading comprehension instruction, reported in the literature, we propose a performance standard and its indicators in the domain of reading instruction, useful for improving reading instruction to adolescent students.

Εισαγωγή

Το αίτημα για βελτίωση της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στον διεθνή χώρο η αξιολόγηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας θεωρείται απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητάς της (Κατσαρού & Δεδούλη 2008, 127). Κατά συνέπεια, την τελευταία πενήνταετία η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο και εξελίχθηκε σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας και εφαρμογών. Έτσι προέκυψε ένα αυτοδύναμο επιστημονικό πεδίο με σαφή μεθοδολογία, με εκτενέστατη βιβλιογραφία για την αξιολόγηση κάθε πτυχής της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος 2004, 41–44).

Στη χώρα μας η εξέλιξη των ζητημάτων αξιολόγησης δεν ήταν ανάλογη. Λίγοι ερευνητές ασχολήθηκαν επιστημονικά με τα θέματα αυτά,¹ ενώ κάθε πρόθεση αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εγείρει τις (δικαιολογημένες) επιφυλάξεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για τους σκοπούς και τις διαδικασίες της, όταν αυτή ενδέχεται να λειτουργήσει ως μηχανισμός κομματικού ελέγχου και πίεσης σε ένα έντονα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία δίνεται έμφαση στην αξιοποίησή της για την ανατροφο-

¹ Ενδεικτικά αναφέρουμε τις διδακτορικές διατριβές του Ε. Δημητρόπουλου (1982), *Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και έρευνα: μια διερεύνηση της 'διάθεσης' των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης*, του Π. Πασιαρδή (1996), *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, του Χ. Δούκα (1997), *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982–1994)*, στις οποίες το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

δότηση και συνεπώς την προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία – μάλλον τη χρησιμότερη λειτουργία της για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Smith 2005, 96· Peterson 2000, 36–38· Κατσαρού & Δεδούλη 2008, 115).

Ανεξάρτητα από τη επιλογή του μοντέλου και τον ορισμό των σκοπών και των μεθόδων αξιολόγησης του διδάσκοντος, βασική προϋπόθεση συστηματικής αξιολόγησης αποτελεί η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων. Αλλιώς, δεν είναι εφικτή οποιασδήποτε μορφής και σκοπιμότητας αποτίμηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος 2004, 130· Κατσαρού & Δεδούλη 2008, 116).

Τα *κριτήρια απόδοσης* (performance standards) είναι οι ευθύνες ή τα καθήκοντα που πρέπει να επιτελούνται από τον εκπαιδευτικό και αποτελούν τη βάση για την περιγραφή της δουλειάς του και, κατά συνέπεια, για την αξιολόγησή της. Τα κριτήρια περιγράφονται από *δείκτες απόδοσης* (performance indicators), συμπεριφορές και πρακτικές του διδάσκοντα που είναι δυνατό παρατηρηθούν και να καταγραφούν, προκειμένου να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο αυτός εκπληρώνει κάποιο κριτήριο απόδοσης (Stronge & Tucker 2003, 31).

Ζητούμενο στην παρούσα εργασία ήταν η δημιουργία ενός κριτηρίου αξιολόγησης και των δεικτών του, που να αφορά τη διδασκαλία της ανάγνωσης (αλλιώς: πρόσληψης) του γραπτού λόγου από εφήβους. Η επιλογή του διδακτικού αυτού πεδίου βασίστηκε στο ότι, ενώ η ανάγνωση συνιστά βασικό συστατικό του εφηβικού γραμματισμού (National Council of Teachers of English 2004), συχνά παραγκωνίζεται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, καθώς θεωρείται ότι έχει κατακτηθεί ως δεξιότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στην παραγωγή του γραπτού λόγου (αλλιώς: γραπτή έκφραση), βασικό ζητούμενο μέχρι τώρα των αξιολογικών εξετάσεων των μαθητών και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους αλλά και κατά τις εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο. Ένα νέο δεδομένο που λάβαμε υπόψη είναι οι Οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΥΠΔΒΜΘ 2011α) σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Α' Λυκείου (ΥΠΔΒΜΘ 2011β), όπου ένα μέρος της εξέτασης των μαθητών είναι οι ερωτήσεις κατανόησης δοθέντων κειμένων διαφορετικών τύπων. Προβλέπεται, δηλαδή, η αξιολόγηση της δεξιότητας πρόσληψης γραπτού λόγου από τους μαθητές, πράγμα που προϋποθέτει αντίστοιχη διδασκαλία με στόχο την καλλιέργεια και κατάκτηση αυτής της δεξιότητας. Επομένως, θεωρούμε ότι προκύπτει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους φιλόλογους για τα σημεία-κλειδιά που πρέπει να λάβουν υπόψη, προκειμένου να αναπτύξουν τις στρατηγικές τους, για να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Επιπλέον, επιχειρούμε να καταθέσουμε έναν οδηγό αξιολόγησης ενός διδακτικού πεδίου για το οποίο δεν υπάρχουν εργαλεία και ερευνητικά δεδομένα από τον ελληνικό χώρο.

Ακολουθούν η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για τη δημιουργία του κρι-

τηρίου, τα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης που αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και, τέλος, το κριτήριο και οι δείκτες απόδοσης της διδασκαλίας της ανάγνωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μεθοδολογία

Για τη δημιουργία του κριτηρίου και των δεικτών του αναζητήθηκαν τα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί η σύγχρονη γνώση περί αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, γιατί έτσι το κριτήριο και οι δείκτες του αποκτούν ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ συγχρόνως εξυπηρετούν μια γλώσσα πρακτικής εφαρμογής, που όχι μόνο περιγράφει πώς χρησιμοποιείται η γνώση στην πράξη αλλά αποτελεί και όχημα για τον έλεγχο και την επεξεργασία των συστατικών της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, μετατρέπονται οι θεωρητικές και διάσπαρτες γνώσεις σε συγκεκριμένες απαιτήσεις της πρακτικής εφαρμογής και σε οδηγούς για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας (Yinger & Hendricks-Lee 2000, 94–95). Αναζητήθηκαν τα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως προκύπτουν από ερευνητές για το γλωσσικό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με χρήση ερωτηματολογίων, παρατήρησης και συνεντεύξεων (π.χ. Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz 1999· Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009· Mokhtari & Reichard 2002· Willingham 2007). Επίσης, καταγράφηκαν τα στοιχεία που συγκέντρωσαν από έρευνες μετα-ανάλυσης επίσημοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (π.χ. το National Council of Teachers of English στην Αμερική, το International Reading Association, το Carnegie Corporation of New York σε συνεργασία με το Alliance for Excellent Education)² και τα παρουσιάζουν ως οδηγούς βελτίωσης της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα ευρήματα, ειδικά για τη διδασκαλία της πρόσληψης του γραπτού λόγου, προέκυψαν από την ανασκόπηση έντεκα βιβλιογραφικών πηγών. Ευλόγως αποκλείστηκαν ερευνητικά δεδομένα για τη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και για τη γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας 1998, 263–80) των ευρημάτων, τα δεδομένα αναλύθηκαν και ομαδοποιήθηκαν. Χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση περιεχομένου ποιοτικού τύπου, βασιστήκαμε δηλαδή στην παρουσία στοιχείων αποτελεσματικής διδασκαλίας στα αναλυόμενα τεκμήρια και όχι στη συχνότητα εμφάνισής τους, καθώς σκοπός της έρευνας ήταν αυτά να εντοπιστούν και να αξιοποιηθούν για την αξιολόγηση του διδάσκοντα. Για την τελική μορφή και διατύπωση του κριτηρίου και των δεικτών αξιολόγησης της διδασκαλίας της ανάγνωσης υιοθετήθηκε το σχήμα που προτείνεται από τους ειδικούς στη δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης στην εκπαίδευση, Stronge & Tucker (2003).

² Τα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας από τη συνεργασία των Carnegie Corporation of New York και Alliance for Excellent Education παρουσιάζουν οι Biancarosa & Snow (2004).

Στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης

Τα National Council of Teachers of English & International Reading Association (1996) προσδιόρισαν ως στόχο για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να μπορούν να ερμηνεύουν το κείμενο, να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των κειμένων, να εφαρμόζουν ό,τι έχουν μάθει από το κείμενο και να το εξετάζουν κριτικά. Έτσι, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα στις ΗΠΑ αλλά και αλλού άρχισαν να θεωρούν την πρόσληψη γραπτού λόγου ως αναπόσπαστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος και οι καθηγητές έκαναν μαθητοκεντρικές δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων ανάγνωσης και κατανόησης. Και η επιστημονική έρευνα εστίασε στο πεδίο της πρόσληψης του γραπτού κειμένου, οπότε αναδείχθηκαν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Κάποιες από αυτές, που αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατίθενται στη συνέχεια (η παράθεση δεν είναι ιεραρχική-αξιολογική και λόγω της ενιαίας φύσης της διδασκαλίας υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις):

- *Διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης*: ο καθηγητής διδάσκει στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν μια μεγάλη ποικιλία κειμένων – από διαφορετικά κειμενικά είδη και διαφορετικές περιοχές γνώσης (Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz 1999· Biancarosa & Snow 2004· Moore, Bean, Birdyshaw & Ryucik 1999· Langer 2001· Willingham 2007). Μάλιστα, οι Mokhtari & Reichard (2002) αναγνώρισαν τρεις κατηγορίες μεταγνωστικών στρατηγικών: ολικές, επίλυσης προβλημάτων και υποστηρικτικές. Οι ολικές, όπως η πρόβλεψη, το γρήγορο διάβασμα και η χρήση συμφραστικών ενδείξεων, ορίζουν τη φάση της ανάγνωσης. Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, όπως η οπτικοποίηση και το μάντεμα άγνωστων λέξεων, δίνουν στον μαθητή τον έλεγχο του κειμένου, όταν συναντά δυσκολίες πρόσληψης. Τέλος, οι υποστηρικτικές, όπως η καταγραφή σημειώσεων, η υποβολή ερωτήσεων και η χρήση βοηθητικών παραπομπών, ενισχύουν την κατανόηση κατά την ανάγνωση του κειμένου. Η Επιτροπή Ανάγνωσης του National Council of Teachers of English (2004· 2006) δίνει έμφαση σε αποτελεσματικές στρατηγικές ανάγνωσης, όπως η αυτοεπίβλεψη (self-monitoring) για την απόδοση του νοήματος ή η αυτοδιόρθωση (self-correcting) στην περίπτωση μη απόδοσης. Ειδικά για την προσπέλαση άγνωστων λέξεων, τονίζεται η διδασκαλία στρατηγικών αναγνώρισης της σημασίας μεμονωμένων άγνωστων λέξεων μέσω συνδέσεων με λέξεις που ήδη γνώριζαν οι μαθητές πριν την ανάγνωση του κειμένου και η διδασκαλία στρατηγικών αναγνώρισης της σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση του κειμένου (Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009). Για τη διδασκαλία των στρατηγικών παίζει ρόλο η *προτυποποίηση* (modeling) του καθηγητή ή αλλιώς *έκφωνη σκέψη*: ο καθηγητής διαβάζει δυνατά τα κείμενα δείχνοντας τις δικές του στρατηγικές και πρακτικές (Biancarosa & Snow 2004).
- *Διδασκαλία με ‘σκαλωσιά’* (scaffolding): ο καθηγητής προσφέρει υποστήριξη

ενώ οι μαθητές εξασκούν νέες δεξιότητες και μειώνει σιγά σιγά την υποστήριξη, για να αυξήσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοδυναμία τους (Biancarosa & Snow 2004· National Council of Teachers of English 2004).

- *Ποικιλία κειμένων*: Ο καθηγητής παρέχει κείμενα από ένα ευρύ πεδίο επιπέδων δυσκολίας και ένα ευρύ πεδίο θεμάτων. Έτσι δίνονται κείμενα κυμαινόμενης δυσκολίας στο ίδιο θέμα ή σε διαφορετικά θέματα ανάλογα με τις εμπειρίες ή τις επιθυμίες των μαθητών, ώστε να αποφεύγεται η απογοήτευση από πολύ δύσκολα ή πολύ εύκολα κείμενα και να διατηρείται το ενδιαφέρον τους (Biancarosa & Snow 2004· Moore, Bean, Birdyshaw & Ryucik 1999). Η ποικιλία των κειμένων στην ίδια θεματική βοηθά τους μαθητές να διαβάσουν τις διαφορετικές οπτικές για ένα ζήτημα, πράγμα που συμβάλλει στην κριτική σκέψη, ιδιαίτερα αν γίνεται συσχέτιση των οπτικών με σύγχρονες καταστάσεις (Langer 2001). Ιδιαίτερη σημασία έχει η αυθεντικότητα των κειμένων (National Council of Teachers of English 2004).
- *Δημιουργία κινήτρων και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*: ο καθηγητής παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να επιλέξουν μόνοι τους το υλικό που θα διαβάσουν και τα θέματα που θα διερευνήσουν (Biancarosa & Snow 2004· National Council of Teachers of English 2004· 2006). Για την αυτορρύθμιση των μαθητών απαιτείται, παράλληλα με την ευκαιρία επιλογής, υποστήριξη και βοήθεια από τον καθηγητή, προκειμένου να πετύχουν στις επιλεγμένες δραστηριότητες και μέριμνα για τη συνάφεια ανάμεσα στη ζωή των μαθητών και σε ό,τι αυτοί διαβάζουν. Μπορεί να επιτευχθεί, αν ο καθηγητής ενδιαφερθεί να καταλάβει τι και γιατί ενδιαφέρει τους μαθητές και στη συνέχεια επανασχεδιάσει τη διδασκαλία του, ώστε να είναι συναφής με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους (Willingham 2007· Biancarosa & Snow 2004· Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz 1999· Lawrence, Rabinowitz, & Perna 2009· Langer 2001).
- *Δημιουργία αναγνωστικής κοινότητας και κειμενοκεντρική συνεργατική μάθηση*: ο καθηγητής σχεδιάζει μαθησιακές ευκαιρίες για ζευγάρια ή μικρές ομάδες μαθητών, παρόμοιες με τη λέσχη βιβλίου ή τους λογοτεχνικούς κύκλους που εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όταν οι μαθητές δουλεύουν σε μικρές ομάδες, μπορούν να συζητήσουν για ένα θέμα και να αναπτύξουν αλληλόδραση γύρω από το κείμενο. Το προς ανάγνωση κείμενο μπορεί να είναι προκαθορισμένο ή δικής τους επιλογής ή δικό τους γραπτό κείμενο. Έτσι η μάθηση αποκεντρώνεται, αφού το νόημα που αντλείται από το/τα κείμενο/α αποτελεί αντικείμενο διαπραγματεύσεως σε μια ομαδική διαδικασία (Biancarosa & Snow 2004· Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz 1999· Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009· Langer 2001). Έτσι δημιουργείται ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την κοινωνική διάδραση, τις ανοιχτές συζητήσεις και τις διαφορετικές απόψεις (National Council of Teachers of English 2004).
- *Ενδυνάμωση της γνώσης περιεχομένου* (content enhancement): ο καθηγητής συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου διαφόρων επιστημονικών αντικειμένων και της γνώσης ειδικού επιστημονικού λεξιλογίου. Δημιουργεί

γεί στους μαθητές γνωστικό υπόβαθρο για τα θέματα και τη γλώσσα των κειμένων, για να τους καταστήσει ικανούς να καταλαβαίνουν αυτά που διαβάζουν (Biancarosa & Snow 2004· Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz 1999· National Council of Teachers of English 2006). Εστιάζει στις ιδέες παρά στις λέξεις (National Council of Teachers of English 2004).

- *Διδασκαλία λεξιλογίου και κειμενικών δομών*: ο διδάσκων παρέχει ευκαιρίες για έρευνα και μελέτη της γλώσσας, όπως για το λεξιλόγιο, τις λεκτικές και κειμενικές δομές, την ορθογραφία, μέσα από αυθεντικές αναγνωστικές εμπειρίες. Για την αποκωδικοποίηση των κειμένων προτείνεται ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου (National Council of Teachers of English 2006· 2004· Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz 1999· Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009).
- *Εντατική παραγωγή γραπτού λόγου*: υποστηρίζεται από την έρευνα ότι η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου βελτιώνει και την κατανόησή του. Έχει αποδειχθεί, π.χ., ότι οι μαθητές που έχουν την ευκαιρία να παράγουν γραπτό λόγο με αφορμή ένα κείμενο παρουσιάζουν περισσότερη κριτική σκέψη για την ανάγνωση, ειδικά όταν χρειάζεται να ασκήσουν κριτική στο κείμενο (Langer 2001). Ομοίως, μερικές από τις δεξιότητες που απαιτούνται στο γράψιμο, όπως η γραμματική και η ορθογραφία, ενισχύουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης (Biancarosa & Snow 2004). Σε έρευνα των Lawrence, Rabinowitz & Perna (2009) η καθημερινή παραγωγή γραπτού λόγου με βάση το αναγνωσθέν κείμενο συνέβαλε σημαντικά στην κατανόησή του σε μια τάξη μαθητών με σημαντικά προβλήματα ανάγνωσης.
- *Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία*: η έρευνα υποστηρίζει ότι η τεχνολογία είναι αναγκαία στα προγράμματα γραμματισμού ως διδακτικό εργαλείο και ως διδακτικό θέμα. Ως εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες καθοδηγούμενης εξάσκησης στην αποκωδικοποίηση, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, την κατανόηση. Ως θέμα ανάγνωσης καλλιεργεί νέες δεξιότητες, απαραίτητες για τους πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών (National Council of Teachers of English 2006· Biancarosa & Snow 2004).
- *Αξιολόγηση*, που δείχνει στους εφήβους τις δυνάμεις και τις ανάγκες τους και που κατευθύνει τον καθηγητή στον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Moore, Bean, Birdyshaw & Rycik 1999). Η *διαμορφωτική* (formative) σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση και η *ανεπίσημη* (informal) αξιολόγηση, όπου δεν απαιτείται βαθμολόγηση, προσφέρουν ανατροφοδότηση στον καθηγητή αλλά και στους μαθητές ενισχύοντας το κίνητρο απόδοσης. Η *συγκεντρωτική* (summative) αξιολόγηση παρέχει χρήσιμες ενδείξεις για τη μάθηση (National Council of Teachers of English 2006). Έτσι ο καθηγητής παρατηρεί την πρόσληψη γραπτού λόγου κάθε μαθητή σε διάφορα συμφραζόμενα, γνωρίζει τα ενδιαφέροντά του και παρακολουθεί την πρόοδό του, ώστε να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες (National Council of Teachers of English 2004· Moore, Bean, Birdyshaw & Rycik 1999· Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009).

Κριτήριο ανάγνωσης

Το κριτήριο αξιολόγησης του καθηγητή ως προς τη διδασκαλία της ανάγνωσης έγινε στη βάση των στοιχείων αποτελεσματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης στο πλαίσιο της διδασκαλίας του εφηβικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, το κριτήριο έχει ως εξής:

Ανάγνωση: Ο αποτελεσματικός καθηγητής καλλιεργεί στους μαθητές τις δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης του γραπτού λόγου, ώστε να είναι σε θέση να προσλαμβάνουν και να ερμηνεύουν κριτικά τα νοήματα ποικίλων τύπων κειμένων.

Δείκτες απόδοσης του κριτηρίου: Η καταγραφή και ανάλυση των στοιχείων αποτελεσματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης, όπως αναδείχθηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία των 15 δεικτών απόδοσης. Ο αποτελεσματικός καθηγητής της ανάγνωσης:

- (1) διδάσκει στρατηγικές κατανόησης της ανάγνωσης (αυτοπαρακολούθηση, αυτοδιόρθωση, υποβολή ερωτήσεων, αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, οπτικοποίηση, πρόβλεψη, γρήγορη ανάγνωση, σημειώσεις, συμφραστικές ενδείξεις)·
- (2) διαβάζει δυνατά το κείμενο δείχνοντας τις δικές του στρατηγικές ανάγνωσης·
- (3) υποστηρίζει τους μαθητές και σταδιακά αποσύρει την υποστήριξή του·
- (4) αξιοποιεί ποικιλία αυθεντικών κειμένων, κειμενικών ειδών και επιπέδου δυσκολίας και/ή διαφορετικών οπτικών για ένα θέμα·
- (5) παρέχει κείμενα ευρέος πεδίου θεμάτων από διάφορα επιστημονικά αντικείμενα·
- (6) επιλέγει κείμενα που συνδέονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών·
- (7) δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν κείμενα οι ίδιοι να διαβάσουν·
- (8) δημιουργεί ομάδες μαθητών για την εκπόνηση συνεργατικών δραστηριοτήτων·
- (9) ενθαρρύνει τις συζητήσεις και την έκφραση της προσωπικής πρόσληψης του κειμένου·
- (10) αναθέτει γραπτές εργασίες κατανόησης και/ή άσκησης κριτικής στο κείμενο·
- (11) παρέχει ευκαιρίες για έρευνα και μελέτη του λεξιλογίου·
- (12) εξηγεί τις κειμενικές δομές·
- (13) αξιοποιεί τις ΤΠΕ στη διδασκαλία·
- (14) χρησιμοποιεί διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και συγκεντρωτική στο τέλος·
- (15) χρησιμοποιεί τα δεδομένα της αξιολόγησης, για να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία.

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του διδάσκοντα είναι επίμαχο θέμα και συχνά εγείρει αμφισβητήσεις, καχυποψία, διαφωνίες και σφοδρή πολεμική, αποτελεί όμως ενδιαφέρον επιστημονικό πεδίο που αναπτύσσεται διαρκώς παντού ως επενδυτική κίνηση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Στην εργασία περιοριστήκαμε στην παρουσίαση των παραγόντων που αντλήθηκαν από ερευνητικά δεδομένα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Η κωδικοποίηση και η σύνθεση των στοιχείων οδήγησε στη δημιουργία ενός κριτηρίου αξιολόγησης του καθηγητή, το οποίο αντανακλά σε μικρό βαθμό αρχές της παραδοσιακής διδακτικής (συμβατική διδασκαλία λεξιλογίου ή κειμενικών δομών) αλλά πολύ περισσότερο τις αρχές του εποικοδομισμού (constructivism) και άλλων σύγχρονων προσεγγίσεων στη γλωσσική διδασκαλία.

Για τον κονστρουκτιβισμό (Piaget 1964· Vygotsky 1978) βασική αρχή είναι ότι η μάθηση συμβαίνει, όταν οι μαθητές ερμηνεύουν τη νέα πληροφορία μέσα από τους συνομηλίκους ή το περιβάλλον και επιλύουν τις αντιφάσεις με τις πρότερες αντιλήψεις, για να κατασκευάσουν τη νέα γνώση. Έτσι προκύπτει ο ρόλος του δασκάλου ως δημιουργού μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιου σε ευκαιρίες για μαθητοκεντρική μάθηση και ομαδοσυνεργατική επίλυση προβλημάτων. Μια άλλη αρχή είναι η σημασία των αυθεντικών δραστηριοτήτων. Στη βάση αυτών των αρχών βρίσκονται στοιχεία όπως η οικοδόμηση της γνώσης πάνω στην εμπειρία και μέσω της αλληλεπίδρασης σε συνεργατικές δραστηριότητες, η προσαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η οικοδόμηση της γνώσης πάνω στην εμπειρία των μαθητών και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους προϋποθέτουν από την πλευρά του καθηγητή διαρκή εξακρίβωση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας μέσω αξιολόγησης. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί στα βιβλιογραφικά δεδομένα αναπόσπαστο μέρος της μάθησης. Δίνεται έμφαση στη διαφοροποιητική αξιολόγηση μέσα από συνδυασμούς μεθόδων χωρίς να παραλείπεται η διαγνωστική/αρχική και βέβαια η τελική. Η αξιολόγηση θεωρείται μια δυναμική διαδικασία με κύρια χαρακτηριστικά τη συνέχεια, την ευελιξία, την εξατομίκευση, την εμπλοκή του μαθητή και με σκοπό τη διαρκή ανατροφοδότηση του καθηγητή για την αναπροσαρμογή της διδασκαλίας του αλλά και την ανατροφοδότηση του ίδιου του μαθητή για τη βελτίωσή του.

Με την επικοινωνιακή προσέγγιση (Χαραλαμπίδης 1999) εισήχθησαν η ποικιλία και η αυθεντικότητα των κειμένων, η διδασκαλία των κειμενικών συμβάσεων, οι μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης του λόγου, η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, η δυνατότητα επιλογής των θεμάτων και/ή του τρόπου διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Αναδείχθηκε η μεγάλη σημασία δραστηριοτήτων γραπτής έκφρασης και συζητήσεων για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, που αποδεικνύουν το συνεχές της γλωσσικής διδασκαλίας.

Η μετατόπιση της διδακτικής προσέγγισης στην επικοινωνιακή και κοινωνική διάσταση του γλωσσικού μαθήματος έφερε την αλλαγή και στην αντίληψη για την παιδαγωγική αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ενώ παλαιότερα αναζητήθηκε σε αυτόν ο ιδανικός δάσκαλος (πβ. συμπεριφορισμός), η νέα προσέγγιση τον θέλει περιβάλλον εργασίας και μέσο πρακτικής γραμματισμού, είτε με την αξιοποίηση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου, των τοπικών δικτύων επικοινωνίας και του υπερκειμένου (hypertext), είτε με την αξιοποίηση των υπηρεσιών του διαδικτύου (internet). Μάλιστα το διαδικτυο αναδεικνύεται σε πολύτιμο αρωγό του διδάσκοντα, αφού παρέχει πολλές δυνατότητες για τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας και για την εύρεση ποικίλου αυθεντικού γλωσσικού υλικού (Κουτσογιάννης 1999, 1).

Τέλος, αναχνεύθηκε η κριτική προσέγγιση της πρόσληψης του γραπτού λόγου – η ανάγνωση του κειμένου και του κόσμου (Freire & Macedo 1987) – στις διδακτικές πρακτικές που φέρνουν τους μαθητές σε επαφή όχι απλώς με ποικίλα κείμενα και κειμενικά είδη αλλά και με ποικίλες οπτικές σε ένα θέμα σε σχέση και με το κοινωνικοπολιτικό συμφραζόμενο τους. Ένα ακόμη στοιχείο αποτελεσματικής διδασκαλίας της κριτικής ανάγνωσης είναι η παραγωγή κειμένου που να περιέχει την κριτική του μαθητή απέναντι στο αναγνωσθέν κείμενο.

Εν κατακλείδι...

Η δημιουργία του κριτηρίου που προτείνουμε δεν αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης, αλλά ένα προπαρασκευαστικό στάδιο που μπορεί να αξιοποιηθεί περαιτέρω ως οδηγός για την κατασκευή εργαλείων, όπως είναι τα σχέδια μαθήματος, η παρατήρηση τάξης, οι φάκελοι εργασίας (portfolios), διάφορες εξετάσεις κτλ., για τους σκοπούς είτε μιας διαμορφωτικής είτε μιας τελικής αξιολόγησης. Καθώς δεν ήταν μέσα στο πεδίο εστίασης της παρούσας έρευνας το ζήτημα των αξιολογητών, το κριτήριο και οι δείκτες απόδοσης δεν απευθύνονται σε έναν συγκεκριμένο φορέα αξιολόγησης. Ωστόσο, θα μπορούσε να τροφοδοτήσει τη σκέψη των φιλολόγων σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση της φύσης της δουλειάς τους. Η έρευνα, δηλαδή, φωτίζει τα σημεία-κλειδιά που πρέπει να λάβουν υπόψη οι διδάσκοντες, προκειμένου να αναπτύξουν τις στρατηγικές τους, για να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας της πρόσληψης γραπτού λόγου από τους μαθητές τους και να τους εξασφαλίσουν χρήσιμες εμπειρίες, για να ενισχύσουν την κατανόηση γραπτών κειμένων από αυτούς. Επαφίεται στη βούλησή τους να χρησιμοποιήσουν όλη αυτή τη γνώση, προσαρμοσμένη ασφαλώς στο εκάστοτε ιδιαίτερο διδακτικό περιβάλλον, για να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία με στοιχεία που η διεθνής βιβλιογραφία ανέδειξε ως αποτελεσματικά.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. Ι. 1998. *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Biancarosa, G. & C. Snow. 2004. *Reading Next: A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: A Report to Carnegie Corporation of New York*. Νέα Υόρκη: Alliance for Excellent Education.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. 2004. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, 5η έκδ. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Freire, P. & D. Macedo. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Κατσαρού, Ε. & Μ. Δεδούλη. 2008. *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτσογιάννης, Δ. 1999. “Πληροφοριακή-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή”. [<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>]
- Langer, J. A. 2001. “Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well”, *American Educational Research Journal* 38(4), 837–80.
- Lawrence, S., R. Rabinowitz & H. Perna. 2009. “Reading Instruction in Secondary English Language Arts Classrooms”, *Literacy Research and Instruction* 48, 39–64.
- Moje, E., J. Young, J. Readence & D. Moore. 2002. “Reinventing Adolescent Literacy for New Times: Perennial and Millennial Issues”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43(5), 400–10.
- Mokhtari, K. & C. Reichard. 2002. “Assessing Students’ Metacognitive Awareness of Reading Strategies”, *Journal of Educational Psychology* 94(2), 249–59.
- Moore, D., T. Bean, D. Birdyshaw & J. Ryucik. 1999. *Adolescent Literacy: A Position Statement*. Delaware, N.J.: International Reading Association.
- National Council of Teachers of English. 2004. *On Reading, Learning to Read and Effective Reading Instruction: An Overview of What We Know and How We Know It*. [www.ncte.org/positions/statement/onreading]
- . 2006. *NCTE Principles of Adolescent Literacy Reform: A Policy Research Brief Produced by The National Council of Teachers of English*. Urbana, Il.: National Council of Teachers of English.
- National Council of Teachers of English & International Reading Association. 1996. *Standards for the English Language Arts*. Urbana, Il. & Newark, De.: NCTE & IRA.
- Peterson, K. D. 2000. *Teacher Evaluation. A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.
- Piaget, J. 1964. “Development and Learning”, στο R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (επιμ.), *Piaget Rediscovered*. Ithaca, N.Y.: Cornell University School of Education, 7–20.
- Schoenbach, R., C. Greenleaf, C. Cziko & L. Hurwitz. 1999. *Reading for Understanding: A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms*. Σαν Φραντσίσκο: Jossey-Bass.
- Smith, K. 2005. “New Methods and Perspectives on Teacher Evaluation”, στο D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer & T. Harm (επιμ.), *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Springer, 95–114.
- Stronge, J. H. & P. D. Tucker. 2003. *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*. Larchmont, N.Y.: Eye On Education.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

- Willingham, D. T. 2007. “Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?”, *American Educator* 31(2), 8–19.
- Χαραλαμπίδης, Α. 1999. “Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση”. [<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodikoist/default.htm>]
- Yinger, R. J. & M. S. Hendricks-Lee. 2000. “The Language of Standards and Teacher Education Reform”, *Educational Policy* 14(1), 94–106.
- ΥΠΔΒΜΘ. 2011α. *Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011–2012*.
- . 2011β. “Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Νέα Ελληνική Γλώσσα της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου”, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Β΄)*, 21052–21068.

Λέξεις-κλειδιά: κριτήριο αξιολόγησης της διδασκαλίας, δείκτες αξιολόγησης της διδασκαλίας, αποτελεσματική διδασκαλία της ανάγνωσης, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.