ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γραμματισμός στην ελληνική ως δεύτερη ή/και ως ξένη γλώσσα.

Νομική Κοντομανώλη

Α.Μ. 6949

Επόπτης: **Σπαντιδάκης Ιωάννης**

Συνεπόπτρια: **Βασαρμίδου Δέσποινα**

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2019

Στον κ. Σπαντιδάκη, στην κ. Γάκη και στην κ. Βασαρμίδου που με ενέπνευσαν και με υποστήριξαν σχετικά με το θέμα της εργασίας μου,

Στους γονείς μου που με στηρίζουν συνεχώς ακόμα και εάν είναι μακριά μου,

Στην αγαπημένη μου Εύη που είναι πάντα δίπλα μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία βασίστηκε σε ένα συνδυαστικό μοντέλο κατανόησης γραπτού λόγου που ενσωματώνει τις βασικές κοινές θεωρητικές παραδοχές των κοινωνικο-γνωστικών και των κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων, καθώς και των προσεγγίσεων γραμματισμού σκοπεύοντας να σχεδιάσει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει μια διδακτική παρέμβαση που σχετίζεται με την μάθηση και την διδασκαλία της κατανόησης του γραπτού λόγου και των πληροφοριακών κειμένων σε δίγλωσσους μαθητές.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα υποστηρικτικό και παροτρυντικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας της κατανόησης του γραπτού λόγου σε παιδιά που έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερή ή και ξένη γλώσσα με την παροχή και τη χρήση κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, προκειμένου να βοηθήσει μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Η παρούσα πτυχιακή εργασία στόχευε να διερευνήσει την επίδραση της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης σε δίγλωσσους μαθητές-αναγνώστες στην βελτίωση της ποιότητας της κατανόησης του γραπτού λόγου κατά την επεξεργασία πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης, στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης αναφορικά με την αναγνωστική διαδικασία και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης κατά την διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης.

Η έρευνα διήρκησε περίπου δύο μήνες και πραγματοποιήθηκε σε κατάλληλες, υποστηρικτικές και αυθεντικές συνθήκες διδασκαλίας στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου, σε μαθητές Ε΄ τάξης δημοτικού, οι οποίοι έχουν την ελληνική ως δεύτερη ή και ξένη γλώσσα, με προβλήματα κατανόησης του γραπτού λόγου. Η διδακτική παρέμβαση για την κατανόηση του γραπτού λόγου με την παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων εφαρμόστηκε στους δίγλωσσους μαθητές στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι αυτή της ποιοτικής έρευνας με στοιχεία έρευνας δράσης, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν σημαντική επίδραση στο γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών-αναγνωστών.

Λέξεις-Κλειδιά: κατανόηση του γραπτού λόγου, γραμματισμός, προβλήματα κατανόησης γραπτού λόγου, διγλωσσία, διαδοχική διγλωσσία, πληροφοριακά κείμενα, κείμενα σύγκρισης, γνωσιακή μαθητεία, μεταγνώση, μεταγνωσιακές στρατηγικές κατανόησης, κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις, ποιοτική έρευνα, στοιχεία έρευνας δράσης.

ABSTRACT

This study was based on a hybrid model of reading comprehension that incorporates the basic theoretical knowledge of social-cognitive and social-cultural theories as well as the approach of literacy intending to plan, to implement and to evaluate an educational intervention that associated with the teaching and learning process of reading comprehension and understanding of informational texts to bilinguals students.

The aim of this research was to design and to implement a supportive and encouraging environment of learning and teaching the reading comprehension to children who have the Greek language as second or foreign language with the provision and use of social-procedural facilitations, in order to help fifth-graders students who have problems in reading comprehension. This current graduate thesis aimed to investigate the effect of this educational intervention on bilinguals' students-readers in improving the quality of reading comprehension during processing informational comparing texts, in developing of metacognitive knowledge regarding to reading process and in developing metacognitive strategies in reading comprehension during the reading process.

The research lasted almost two months and it took place in appropriate, supportive and original educational conditions at the 9th Primary School of Rethymno. The teaching procedure was implemented in two fifth grade students, who have the Greek language as second or foreign language with reading comprehension's problems. The educational intervention of reading comprehension through the provision of social-procedural facilitations was implemented to bilinguals' students in the context of cognitive apprenticeship and fading scaffolding. The method that was used to this research was the qualitative research with action research elements, the result of which affected significantly the cognitive and metacognitive level of bilingual students-readers.

Key Words: reading comprehension, literacy, problems of reading comprehension, bilingualism, successive bilingualism, informational texts, comparing texts, cognitive apprenticeship, metacognition, metacognitive strategies of reading comprehension, social-procedural facilitations, qualitative research, action research elements.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο γραπτός λόγος έχει αποδειχθεί ότι είναι μια δύσκολη, πολύπλοκη και επίπονη διαδικασία. Η μάθηση και η διδασκαλία του στους μαθητές αποδεικνύει έμπρακτα την πολυπλοκότητα του και το βαθμό δυσκολίας του. Όμως η αναγκαιότητά του στην ζωή των μαθητών και γενικότερα των ανθρώπων είναι αδιαμφισβήτητη. Με τον γραπτό λόγο, οι άνθρωποι επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν, σκέφτονται, μαθαίνουν, εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, μεταβιβάζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν, καλλιεργούν νοοτροπίες και ιδεολογίες, επεμβαίνουν στα κοινωνικά δρώμενα και, γενικά, αναπτύσσεται ο πολιτισμός. Με άλλα λόγια, ο γραπτός λόγος είναι το κύριο μέσο για να αναπτυχθούν οι άνθρωποι ως γνωσιακά, νοητικά και κοινωνικά όντα. Έτσι, διαφαίνεται ότι είναι πολύ σημαντικό να διδαχθεί στο έσχατο βαθμό η παραγωγή και η κατανόηση του γραπτού λόγου στα παιδιά, με σκοπό να μπορούν κυρίως να επικοινωνούν και να σκέφτονται μέσα στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν.

Όμως, λόγω των λίγων ωρών που δίνονται στα εκπαιδευτικά συστήματα για να διδαχθεί ο γραπτός λόγος, η διδασκαλία του φαίνεται ελλιπής, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση κυρίως στη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου απ' ότι της κατανόησης του γραπτού λόγου, εφόσον πιέζονται από τον χρόνο. Αλλά, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές υστερούν σε ένα μεγάλο ποσοστό στην κατανόηση του γραπτού λόγου λόγω της έλλειψης στρατηγικών. Η ελλιπής διδασκαλία της κατανόησης του γραπτού λόγου έχει ως αποτέλεσμα να μην φτάνουν σε ικανοποιητικό επίπεδο μάθησης του γραπτού λόγου, διότι τα παιδιά εάν δεν κατανοούν το νόημα των κειμένων, ανεξαρτήτου είδους, δεν θα είναι ικανά να γράψουν ένα καλό κείμενο που να είναι σε αξιοπρεπές επίπεδο, καθώς η γραφή και η ανάγνωση αλληλοσυνδέονται.

Βλέποντας τη δυσκολία που υπάρχει σε αυτό το επίπεδο του γραπτού λόγου στα μονόγλωσσα παιδιά, μια παραπάνω δυσκολία υπάρχει σε παιδιά, τα οποία προσπαθούν να διαχειριστούν δύο ή και περισσότερες γλώσσες. Τα δίγλωσσα παιδιά είναι ικανά να κατανοούν σε κάποιο βαθμό και τις δύο γλώσσες που γνωρίζουν. Η κατανόηση της δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται έμμεσα και άμεσα από την πρώτη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι το γνωσιακό τους φορτίο είναι περισσότερο κατά την κατανόηση, ιδιαίτερα στην γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους. Στην Ελλάδα υπάρχουν πολλά παιδιά, τα οποία προήλθαν από διαφορετική χώρα και εθνικότητα και η μητρική του γλώσσα είναι διαφορετική από την ντόπια ομιλούμενη. Τα παιδιά που

έχουν ως δεύτερη ή και ξένη γλώσσα την ελληνική είναι δύσκολο να διαχειριστούν τις νοητικές διεργασίες της κατανόησης στην συγκεκριμένη γλώσσα και γι' αυτό το λόγο χρειάζονται περισσότερα εργαλεία για να χειρίζονται σε επαρκές επίπεδο όλο το εύρος του γραπτού λόγου.

Διακρίνεται λοιπόν η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της κατανόησης στους μαθητές, δίγλωσσων ή μη, μέσω στρατηγικών για να μπορούν να διαχειρίζονται τον γραπτό λόγο με μεγαλύτερη άνεση. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες είναι οι γνωστικές, οι κοινωνικο-πολιτισμικές και οι κοινωνικο-γνωστικές, έχουν αναπτύξει μέσα σε αυτά τα χρόνια έχοντας ως βάση τον γραπτό λόγο ένα πλήθος γνωστικών και αναπτυξιακών μοντέλων διδασκαλίας της κατανόησης, στα οποία μπορούν να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί. Αναλυτικότερα, δημιουργήθηκαν θεωρίες με βάση τις οποίες αναπτύχθηκαν στρατηγικές και τεχνικές που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην διαχείριση του γνωστικού τους φορτίου κατά την διαδικασία της ανάγνωσης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηριχθούν σε αυτές τις θεωρίες για να σχεδιάσουν αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα προσεγγίζοντας την διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης για τους μαθητές με την παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων που θα είναι τεχνικές, μέσα, εργαλεία και στρατηγικές για την αποδοτικότερη διευθέτηση των νοητικών διεργασιών τους.

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια σχεδίασε, εφάρμοσε και αξιοποίησε ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο στηρίχθηκε στο συνδυασμό των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων παρέχοντας σε δίγλωσσους μαθητές της Ε΄ δημοτικού τεχνικές και στρατηγικές κατανόησης, με σκοπό να τους κάνει ρητές τις νοητικές διεργασίες που γίνονται κατά την διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης και να τους αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες και γνώσεις. Διερεύνησε λοιπόν τον βαθμό επιρροής των εργαλείων που τους παρείχε στη κατανόηση του γραπτού λόγου σε μεταγνωστικό επίπεδο και την εξέλιξή τους στη κατανόηση του γραπτού λόγου της δεύτερης του γλώσσας, της ελληνικής, σύμφωνα με αυτές τις διευκολύνσεις.

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή μου εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν και με στήριξαν για την υλοποίηση της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη μου, Ι. Σπαντιδάκη, ο οποίος μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα και με καθοδήγησε με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να είμαι έτοιμη με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για να κάνω την παρέμβαση στα παιδιά. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Γάκη, η οποία με βοηθούσε συνεχώς με τις συμβουλές και τις υποδείξεις της για την υλοποίηση της εργασίας μου και της

διδασκαλίας μου και με ενθάρρυνε και με στήριζε όταν μου φαίνονταν δύσκολα τα πράγματα. Ακόμα ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να πω στην κ. Βασαρμίδου, η οποία ήταν η έμπνευσή μου για να ασχοληθώ με τον γραμματισμό των δίγλωσσων παιδιών λόγω ενός μαθήματός της που παρακολούθησα στα πλαίσια των προπτυχιακών μου σπουδών το προηγούμενο έτος και με έκανε να προσδιορίσω το θέμα που θα ήθελα να διερευνήσω.

Επίσης, ευχαριστώ τον διευθυντή του 9ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου, ο οποίος ήταν από την αρχή πρόθυμος να με βοηθήσει να πραγματοποιήσω την έρευνα μου στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς και τον δάσκαλο της Ε' τάξης του σχολείου που με βοήθησε να βρω ώρες για να κάνω την παρέμβαση στα παιδιά. Ξεχωριστό και μεγάλο ευχαριστώ θα πω στα δύο παιδιά που με βοήθησαν και με διευκόλυναν να πραγματοποιήσω την παρέμβασή μου δίνοντας μου περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες μέσα από την συναναστροφή μαζί τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την υπομονή που έδειξαν, καθώς με στερήθηκαν αρκετό διάστημα για να μπορώ να πραγματοποιήσω την έρευνά μου, αλλά και τους φίλους και τις φίλες μου, που με στήριζαν όλο αυτό το διάστημα έτσι ώστε να προχωράω παρακάτω.

ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία δομείται από δύο μέρη και πέντε κεφάλαια. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο βασίστηκε η παρούσα έρευνα και περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια, ενώ το δεύτερο κεφάλαιο αφορά το ερευνητικό πλαίσιο που παρουσιάζει την μεθοδολογία της έρευνας και αποτελείται από ένα κεφάλαιο. Σε κάθε κεφάλαιο υπάρχει μια μικρή εισαγωγή σχετικά με αυτά που έχουν να αναφερθούν στις αντίστοιχες υποενότητες, ενώ ολοκληρώνεται με τα αντίστοιχα συμπεράσματα που παρουσιάζουν σύντομα όσα έχουν προηγηθεί αλλά και όσα θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου αναφέρεται στο γραπτό λόγο και, λόγω του ότι η εργασία είναι βασισμένη στην κατανόηση του γραπτού λόγου, παρουσιάζεται ο ορισμός της ανάγνωσης, οι βασικές της λειτουργίες και τα μοντέλα αναγνωστικής ικανότητας που δημιουργήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, αναλύεται η σημασία της αναγνωστικής κατανόησης, οι παράγοντες που την επηρεάζουν, οι στρατηγικές κατανόησης και η σχέση της με την μεταγνώση. Επειδή στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν Τ.Π.Ε., γίνεται αναφορά σε αυτό το κεφάλαιο στην χρήση των Τ.Π.Ε. σχετικά με την κατανόηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου γίνεται λόγος για τον όρο «γραμματισμός» και τους διάφορους ορισμούς που του έχουν δώσει οι ερευνητές. Έπειτα, αναφέρονται οι αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού αλλά και οι έννοιες «πολυγραμματισμοί» και «πολυτροπικότητα», η εξέλιξη της έννοιας του γραμματισμού, δίνοντας έμφαση στην αναγκαιότητα αυτών των εννοιών για την κοινωνία. Αφού έχουν αναλυθεί αυτά, παρουσιάζονται κάποια από τα είδη του γραμματισμού και αναλύεται εκτενέστερα ο κριτικός γραμματισμός στον οποίο βασίστηκε η διδακτική παρέμβαση.

Στο επόμενο κεφάλαιο διευκρινίζεται ο όρος «διγλωσσία» και η διαφορά της πρώτης, της δεύτερης και της ξένης γλώσσας, στοιχεία που αποτέλεσαν βασική μεταβλητή στην παρούσα εργασία. Στην συνέχεια, αναφέρονται, σύμφωνα με κάποιους παράγοντες, οι μορφές της διγλωσσίας και η σημασία της κάθε μιας.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου περιγράφονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις, οι γνωστικές, οι κοινωνικο-πολιτισμικές και οι κοινωνικο-γνωστικές, στις οποίες βασίστηκε η έρευνα. Έχοντας ως βάση αυτές τις προσεγγίσεις, στο κεφάλαιο αναλύονται μερικές από τις βασικές αρχές αυτών των θεωρητικών

προσεγγίσεων στις οποίες σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα υποστηρικτικό και παροτρυντικό μαθησιακό περιβάλλον διδασκαλίας για την διδακτική παρέμβαση.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην έρευνα και περιέχει ένα κεφάλαιο που περιγράφει όλο το ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο σχεδιάστηκε σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που στηρίχτηκε η εργασία. Στο ερευνητικό πλαίσιο αναφέρεται αρχικά ο σκοπός της έρευνας, τα διερευνητικά ερωτήματα στα οποία θεμελιώθηκε η ερευνητική διαδικασία και το πλαίσιο και το δείγμα της έρευνας. Παρουσιάζονται αναλυτικά ο σχεδιασμός και ο τρόπος διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης χρησιμοποιώντας και αποσπάσματα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, καθώς και τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία. Υπάρχουν επίσης ενδεικτικές προτάσεις για να συνεχιστεί η σχετική έρευνα που μπορούν να βοηθήσουν μελλοντικούς ερευνητές και δασκάλους.

Στο τέλος της εργασίας υπάρχει το παράρτημα, στο οποίο περιλαμβάνονται με φωτογραφίες το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε και δημιουργήθηκε κατά την διάρκεια της παρέμβασης και η σχετική βιβλιογραφία που στηρίχθηκε το θεωρητικό πλαίσιο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο γραπτός λόγος είναι ένα δύσκολο, επίπονο και σύνθετο έργο, το οποίο αποτελεί για τους ανθρώπους ένα εργαλείο σκέψης και επικοινωνίας. Με τον γραπτό λόγο, οι άνθρωποι έχουν την δυνατότητα να επικοινωνούν, εκφέροντας την άποψή τους, τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους και τους προβληματισμούς τους αλλά ταυτόχρονα μπορούν να σκέφτονται και να προβληματίζονται πάνω στα διαφορετικά είδη κειμένων που έρχονται αντιμέτωποι καθημερινώς (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Σπαντιδάκης, 2011).

Εστιάζοντας στην κατανόηση του γραπτού λόγου διακρίνεται ότι είναι εξίσου μια δύσκολη και σύνθετη διαδικασία, στην οποία οι μαθητές χρειάζεται να επεξεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με τα κείμενα έτσι ώστε να δομήσουν το νόημα τους. Όπως είναι διακριτό, είναι ένα δύσκολο έργο που καλούνται οι μαθητές από μικρή ηλικία να αντιμετωπίσουν σε κάθε κείμενο που διαβάζουν. Είναι φανερό πως οι μαθητές που έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα δυσκολεύονται στην κατανόηση κειμένων αλλά πολύ περισσότερο δυσκολεύονται οι μαθητές που έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή και ξένη γλώσσα. Οι δίγλωσσοι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση της ελληνική γλώσσας, επειδή δεν έχουν αυτοματοποιήσει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για την επεξεργασία των κειμένων και την δόμηση του νοήματος, με αποτέλεσμα να υπερφορτώνεται το γνωσιακό τους φορτίο και να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στον επικοινωνιακό ρόλο της κατανόησης των κειμένων.

Η κατανόηση του γραπτού λόγου είναι αποδεδειγμένα μια διδάξιμη διαδικασία, την οποία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εξελίξουν σταδιακά τις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών στοχεύοντας στην καλύτερα διαχείριση του γνωστικό τους φορτίου κατά την διαδικασία κατανόησης. Στη σύγχρονη εποχή, οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αυθεντικά και υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης και διδασκαλίας της κατανόησης του γραπτού λόγου στηριζόμενοι στις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου, με σκοπό να διδάξουν στους μαθητές την σπουδαιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου αλλά και στρατηγικές με τις οποίες μπορούν να διαχειριστούν το γνωστικό τους φορτίο κατά την διάρκεια της αναγνωστική διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής, σύμβουλος και υποστηρικτής μέσα σε αυθεντικά πλαίσια διδασκαλίας και μάθησης βοηθάει τα παιδιά με την παροχή διευκολύνσεων να

εξοικειωθούν με τις στρατηγικές κατανόησης των κειμένων σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο, με σκοπό οι μαθητές να είναι επιλύνουν τα προβλήματα που έρχονται αντιμέτωποι στην διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης και να μπορούν να αλληλεπιδρούν με το κείμενο.

Ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης συνδυάζει τις κοινωνικο-γνωστικές και τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες μαζί με τις προσεγγίσεις του γραμματισμού. Δίνοντας δηλαδή έμφαση στις νοητικές λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα κατά την διάρκεια δόμησης του νοήματος και στην αλληλεπίδραση τους αλλά παράλληλα και στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και με κατάλληλες θεωρίες μάθησης, το παιδί μπορεί να διδαχθεί τις απαραίτητες γνώσεις και στρατηγικές που χρειάζεται για την αναγνωστική διαδικασία.

Έχοντας λάβει υπόψη όλα τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης που συνδυάζει τις θεωρητικές προσεγγίσεις των κοινωνικο-γνωστικών και των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών, καθώς και τις προσεγγίσεις του γραμματισμού, με σκοπό να διερευνήσει την ανάπτυξη γνώσεων και στρατηγικών κατανόησης του γραπτού λόγου μεταγνωστικό επίπεδο με την παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων σε μαθητές Ε΄ δημοτικού, οι οποίοι έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή και ξένη γλώσσα και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη……..…….. ii

Abstract…….……. iii

Πρόλογος…… iv

Δομή Εργασίας…….. vii

Εισαγωγή…… ix

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{Ο}- ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

1.1. Γραπτός Λόγος ..... - 2 -

1.2. Ανάγνωση..... - 3 -

1.2.1. Βασικές Λειτουργίες της Αναγνωστικής Ικανότητας..... - 3 -

1.2.2. Μοντέλα Αναγνωστικής Ικανότητας ..... - 4 -

1.3. Αναγνωστική Κατανόηση ..... - 6 -

1.3.1. Παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση ..... - 8 -

1.3.2. Στρατηγικές Αναγνωστικής Κατανόησης..... - 10 -

1.3.3. Κατανόηση και Μεταγνώση ..... - 13 -

1.3.4. Κατανόηση και Τ.Π.Ε..... - 15 -

1.4. Κειμενικά Είδη..... - 16 -

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{Ο}

2.1. Οι ορισμοί του γραμματισμού..... - 19 -

2.1.1. Παιδαγωγική του Γραμματισμού..... - 22 -

2.2. Πολυγραμματισμοί..... - 23 -

2.2.1. Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών..... - 24 -

2.3. Πολυτροπικότητα ..... **- 24 -**

2.4. Είδη του Γραμματισμού ..... **- 25 -**

2.4.1. Γλωσσικός Γραμματισμός ..... - 26 -

2.4.2 Σχολικός Γραμματισμός ..... - 26 -

2.4.3 Λειτουργικός Γραμματισμός ..... - 27 -

2.4.4. Κριτικός Γραμματισμός ..... - 27 -

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{Ο} - ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

3.1 Γλώσσα ..... **- 30 -**

3.1.1 Μητρική Γλώσσα ..... - 30 -

3.1.2 Δεύτερη Γλώσσα ..... - 31 -

3.1.3 Ξένη Γλώσσα ..... - 31 -

3.2 Διγλωσσία ..... **- 32 -**

3.2.1 Βασικές Συνιστώσες της Διγλωσσίας ..... - 33 -

3.2.2 Μορφές της διγλωσσίας ..... - 33 -

3.2.2.1 Χρόνος, τρόπος και επίπεδο εκμάθησης των γλωσσών ..... *- 34 -*

3.2.2.2. Κοινωνικοί και ιδεολογικοί παράγοντες ..... *- 36 -*

3.3. Διγλωσσία και Κατανόηση ..... **- 37 -**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^{Ο} - ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

4.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις ..... **- 38 -**

4.1.1 Γνωστική Θεωρία ..... - 38 -

4.1.2 Κοινωνικο-πολιτισμική Θεωρία ..... - 39 -

4.1.3 Κοινωνικο-γνωστική Θεωρία ..... - 40 -

4.2 Βασικές Αρχές Σχεδιασμού Μαθησιακών Περιβαλλόντων ..... **- 40 -**

4.2.1 Αρχή της Μεταγνώσης και της Κριτικής Σκέψης ..... - 41 -

4.2.2 Αρχή της Παροχής Διαδικαστικών Διευκολύνσεων ..... - 42 -

4.2.3 Αρχή της Δυναμικής Αλληλεπίδρασης ..... - 42 -

4.2.3.1 Συνεργατική Μάθηση ..... *- 43 -*

4.2.3.2 Γνωστική Μαθητεία ..... *- 43 -*

4.2.4. Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) των μαθητών ..... - 45 -

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ- Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^{Ο} - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

5.1 Σκοπός της Έρευνας ..... - 48 -

5.2 (Δι)ερευνητικά ερωτήματα ..... - 49 -

5.3 Ερευνητική Μέθοδος ..... - 49 -

5.4 Πλαίσιο και Δείγμα της Έρευνας ..... - 50 -

5.5 Ερευνητικά Εργαλεία ..... - 51 -

5.5.1 Παρατήρηση ..... - 52 -

5.5.2 Ημερολόγιο Ερευνήτριας ..... - 53 -

5.5.3 Στοχαστικό Ημερολόγιο Μαθητών ..... - 54 -

5.5.4 Συνέντευξη ..... - 56 -

5.5.5 Διερεύνηση της Αναγνωστικής Κατανόησης μέσω κειμένων ..... - 60 -

5.5.5.1 Κείμενα Κατανόησης Συμπλήρωσης Κενών και Απάντησης Ερωτήσεων ... - 61 -

5.5.5.2 Γραπτά Κείμενα Μαθητών για Οδηγίες σε ένα φίλο/η τους για την επιτυχημένη κατανόηση κειμένων ..... - 61 -

5.5.6 Χρήση Φακέλου (Portfolio) ..... - 62 -

5.6 Διεξαγωγή της Έρευνας ..... - 62 -

5.7 Αποσπάσματα ημερολογίου ..... - 63 -

5.8 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων – Σχολιασμός διερευνητικών ερωτημάτων - 83 -

5.8.1 Κατανομή των μαθητών ως αναγνωστών και ως δίγλωσσων ..... - 83 -

5.8.2 Σχολιασμός Διερευνητικών Ερωτημάτων ..... - 84 -

5.8.3 Ανακατανομή μαθητών ως αναγνωστών ..... - 95 -

5.9 Συμπεράσματα - Προτάσεις ..... - 95 -

5.10 Περιορισμοί της Έρευνας..... - 98 -

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ..... - 101 -

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ……...……...……...- 111 -

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιάσω το γραπτό λόγο και, πιο συγκεκριμένα, τη κατανόηση του γραπτού λόγου. Θα κάνω μια περιληπτική αναφορά στη σημασία του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης, στις βασικές λειτουργίες που την θεμελιώνουν και θα παρουσιαστούν τα μοντέλα της αναγνωστικής ικανότητας. Έπειτα, θα αναλύσω τη κύρια μεταβλητή που διερευνάται στην έρευνα, την αναγνωστική κατανόηση, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τις στρατηγικές της αναγνωστικής κατανόησης και τη σχέση της κατανόησης με την μεταγνώση. Επειδή, όμως, στην έρευνα οι μαθητές επεξεργάζονται κείμενα μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του κινητού τηλεφώνου, θα αναφέρω τη σχέση των Τ.Π.Ε. με την κατανόηση. Τέλος, θα παρουσιάσω ακόμη τα κειμενικά είδη και θα περιγράψω εκτενέστερα το συγκεκριμένο κειμενικό είδος που βασίστηκε η παρέμβασή μου, τα πληροφοριακά κείμενα.

1.1. Γραπτός Λόγος

Ο γραπτός λόγος είναι σημαντικό ανθρώπινο δημιούργημα, καθώς είναι μια από τις κύριες πηγές άντλησης πληροφοριών και αλληλεπίδρασης. Μέσω του γραπτού λόγου, ο άνθρωπος έχει την δυνατότητα να αναπαριστάνει την πραγματικότητα με γραπτά σύμβολα και, σύμφωνα με αυτήν την αναπαράσταση, να αντλεί πληροφορίες και γνώσεις (Πόρποδας, 2002). Με λίγα λόγια, είναι μια συμβολική αναπαράσταση του προφορικού λόγου που διαμορφώνει και εκφράζει οπτικοποιημένη την σκέψη του ανθρώπου μέσω της γλώσσας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Πόρποδας, 2002).

Ο γραπτός λόγος χαρακτηρίστηκε ως μέσο επικοινωνίας, αυτό-έκφρασης και διαμόρφωσης της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Σπαντιδάκης, 2011). Αυτό αναδεικνύει την συνθετότητά του και ως επακόλουθο έρχεται η μάθηση του γραπτού λόγου, η οποία είναι μια εξαιρετικά δύσκολη, επίπονη και απαιτητική δραστηριότητα που συνιστά μια γλωσσική και ουσιαστικά μια κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία (Κωστούλη, 2009, Σπαντιδάκης, 2010).

Αναλυτικότερα, η δυσκολία του απορρέει από τα βασικά χαρακτηριστικά του, τα οποία αποτελούν τα δύο θεμέλια της μόρφωσης όλων των μαθητών (Κουμπιάς, 2004), δηλαδή η κατανόηση και η παραγωγή του γραπτού λόγου. Αυτό είναι θεμιτό, διότι το άτομο για να κατανοήσει, να ερμηνεύσει και να γράψει ένα επικοινωνιακό κείμενο χρειάζεται να καλλιεργήσει δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές σε ένα επαρκή βαθμό. Έτσι συμπεραίνεται ότι η ανάγνωση και η παραγωγή ενός επικοινωνιακού κειμένου είναι δύσκολες, πολύπλοκες και σύνθετες διαδικασίες, αλλά και ταυτοχρόνως διδάξιμες δραστηριότητες (Σπαντιδάκης, 2011).

1.2. Ανάγνωση

Στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στην κατανόηση των επικοινωνιακών κειμένων. Η κατανόηση εμπλέκεται άμεσα στην ανάγνωση των κειμένων, η οποία είναι μια δύσκολη, πολυεπίπεδη, γνωστική διαδικασία, κατά την οποία ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει το νόημα του κειμένου (Γκλαβέρης, 2017) και η ανάπτυξή της έχει γίνει ένας βασικός στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς, μέσα από ερευνητικά δεδομένα, διεξάγεται το συμπέρασμα ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών στην Ευρώπη δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ικανότητες κατανόησης (European Commision, 2011 στο Αϊδίνης, 2012).

Η ανάγνωση μπορεί να οριστεί, σε πρώτο στάδιο, η αναγνώριση και η μεταφορά ενός γραπτού κώδικα συμβόλων (γραφημάτων) σε κώδικα ήχων (φωνημάτων) (Τσιβινίκου Σ., 2015, Πόρποδας, 2002) και, έπειτα, η δόμηση του νοήματος του κειμένου. Η αναγνωστική διαδικασία είναι ουσιαστική για τον αναγνώστη, όταν συνδέεται με τις προγενέστερες γνώσεις του, καθώς αφορά τα συναισθήματα, την γνώση και την εμπειρία (Smith, 2006). Για να κατανοηθεί η διαδικασία της ανάγνωσης είναι αναγκαία η λεπτομερής διερεύνηση των πολύπλοκων γνωστικών λειτουργιών που την συνθέτουν και, μέσω αυτών, η μάθηση της από τα παιδιά και η ολοκλήρωση της από τους ώριμους αναγνώστες γίνεται προσιτή (Πόρποδας, 2002). Οι βασικές λειτουργίες της ανάγνωσης αναλύονται παρακάτω.

1.2.1. Βασικές Λειτουργίες της Αναγνωστικής Ικανότητας

Η ανάγνωση είναι το γινόμενο δυο βασικών, ανεξάρτητων αλλά και αλληλοσχετιζόμενων γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες είναι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση. Εξετάζοντας τις δύο αυτές λειτουργίες γίνεται κατανοητή όλη η

διαδικασία που διεκπεραιώνεται κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, καθώς, εάν ένας από τους δύο παράγοντες δεν λειτουργεί, η ανάγνωση δεν θα είναι ολοκληρωμένη και επιτυχής (Πόρποδας, 2002).

Η αποκωδικοποίηση είναι η πρώτη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης, η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση και την μετάφραση του γραπτού κώδικα σε φωνολογική αναπαράσταση (Γκλαβέρης, 2017, Πόρποδας, 2002, Τσιβινίκου, 2015). Για να ολοκληρωθεί η διαδικασία της αποκωδικοποίησης, χρειάζονται συγκεκριμένες προϋποθέσεις όπως είναι η γνώση του ορθογραφικού συστήματος που είναι γραμμένη η λέξη, η επίγνωση ότι τα γραπτά σύμβολα αναπαριστούν φωνημικές μονάδες, οι οποίες συγκροτούν την αντίστοιχη προφορική λέξη και η σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολικών πληροφοριών (Κουμπιάς, 2004). Όπως παρουσιάζεται, η αποκωδικοποίηση είναι μια αναγκαία γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης, η οποία δεν επηρεάζεται από την κατανόηση (Κουτσουράκη, 2005).

Η κατανόηση αποτελεί την κύρια μεταβλητή της παρούσας εργασίας και θα αναλυθεί περισσότερο στο επόμενο υποκεφάλαιο. Γενικότερα, είναι μια διαδικασία, στην οποία ο αναγνώστης προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, συγκρατεί και αξιοποιεί την έννοια ή την σημασία της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου που διαβάζει (Πόρποδας, 2002). Δηλαδή, είναι ένας τρόπος σύνδεσης του γραπτού κώδικα με τις προγενέστερες αναπαραστάσεις και τις προσδοκίες του ατόμου και εμπεριέχει την δημιουργία αναπαραστάσεων του κειμένου, με σκοπό την εξαγωγή του νοήματος (Smith, 2006).

Έτσι, λοιπόν, η ανάγνωση συντελείται από δύο βασικές λειτουργίες και στην παρούσα εργασία θα δοθεί περισσότερη έμφαση στην αναγνωστική κατανόηση, η οποία θα αναλυθεί μετέπειτα.

1.2.2. Μοντέλα Αναγνωστικής Ικανότητας

Μέσα σε αυτά τα χρόνια που μελετάται η αναγνωστική διαδικασία, ένα πλήθος ερευνητών ανέπτυξαν ποικίλα μοντέλα αναγνωστικής ικανότητας, τα οποία προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η αναγνωστική διαδικασία. Σύμφωνα με τις διαδικασίες που βασίζονται τα μοντέλα, έχει γίνει ο διαχωρισμός σε **γνωστικά** και **αναπτυξιακά** μοντέλα (Κουμπιάς, 2004).

i. Γνωστικά Μοντέλα

Τα γνωστικά μοντέλα είναι διαχωρισμένα σε δύο κατηγορίες: α) στα μοντέλα που υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της αναγνωστικής ικανότητας ακολουθεί μια ιεραρχική πορεία, ξεκινώντας από τις χαμηλότερου επιπέδου διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών μέχρι να οδηγηθούν στις ανωτέρου επιπέδου διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών («από κάτω προς τα πάνω» κατεύθυνση) και β) στα μοντέλα που υποστηρίζουν ότι εμπλέκονται κυρίως οι ανωτέρου επιπέδου διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες καθοδηγούν τις χαμηλότερου επιπέδου διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών («από πάνω προς τα κάτω» κατεύθυνση) (Κουμπιάς, 2004).

Τα γνωστικά μοντέλα ονομαστικά, σύμφωνα με τον Κουμπιά (2004), είναι τα εξής:

1. ***Μοντέλα Επεξεργασίας Πληροφοριών***
2. ***Μοντέλα Δραστηριοποιημένης Αλληλεπίδρασης***
3. ***Μοντέλα Διττής Επεξεργασίας***
4. ***Θεωρία των Τριών Μοντέλων***
5. ***Θεωρία των «Σχημάτων»***
6. ***Μοντέλα Παράλληλα Κατανεμημένης Γνωστικής Επεξεργασίας***
7. ***Φωνολογικό Μοντέλο***

ii. Αναπτυξιακά Μοντέλα

Τα αναπτυξιακά μοντέλα έχουν βασιστεί στις ιδέες και τα πειράματα του Piaget, ο οποίος ασχολήθηκε με την έννοια και το περιεχόμενο των αναπτυξιακών σταδίων των παιδιών. Η κεντρική ιδέα, στην οποία θεμελιώθηκαν οι αναπτυξιακές θεωρίες, είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν ότι:

- ✓ Οι τυπωμένες λέξεις έχουν νόημα
- ✓ Τα γραφήματα των τυπωμένων λέξεων αναδεικνύουν τις μικρές και σημαντικές μονάδες του λόγου σε φθογγικό και φωνητικό επίπεδο
- ✓ Όλα αυτά γίνονται σταδιακά και εμπρόθετα.

Δηλαδή, κατά την αναγνωστική διαδικασία, το άτομο επεξεργάζεται γνωστικά σε επίπεδο γραφημικό, φωνημικό, σημασιολογικό και συστατικό και είναι μια ικανότητα που κατακτιέται σταδιακά (Κουμπιάς, 2004).

Έχοντας ως βάση την αναπτυξιακή λογική, αναπτύχθηκαν οι θεωρίες σταδιακής ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, πάνω στις οποίες το παιδί

αναπτύσσεται σταδιακά περνώντας από μια σειρά σταδίων ή φάσεων για να γίνει «ολοκληρωμένο εγγράμματο». Συνοπτικά, ξεκινούν από το πρώτο στάδιο της όραση, συνεχίζουν στο δεύτερο στάδιο της αποκωδικοποίησης και της ορθογραφίας (δηλαδή της αντιστοιχίας του ήχου με το γράμμα) και φτάνουν στο τελικό στάδιο της γραφής, στο οποίο αυτοματοποιούνται οι διαδικασίες στο φωνημικό επίπεδο (Κουμπιάς, 2004).

Ο Κουμπιάς (2004) παραθέτει τις θεωρίες σταδιακής ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας που είναι οι ακόλουθες:

1. ***Θεωρία των Πέντε Σταδίων του Harris και του Sipay***

i. Αναγνωστική ετοιμότητα
ii. Αρχικά στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης
iii. Στάδιο της γρήγορης ανάπτυξης των αναγνωστικών δεξιοτήτων
iv. Το κύριο στάδιο της ανάγνωσης
v. Στάδιο της τελειοποίησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων

2. ***Θεωρία των Τεσσάρων Σταδίων του March***

i. Στάδιο της γλωσσικής εικασίας
ii. Στάδιο της γραφημικής εικασίας
iii. Στάδιο της απόκτησης απλής γραφημικής αντιστοιχίας
iv. Στάδιο της πλήρους ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας

3. ***Θεωρία των Τριών Σταδίων***

i. Λογογραφική Φάση
ii. Αλφαβητική Φάση
iii. Ορθογραφική Φάση

1.3. Αναγνωστική Κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι μια διαδικασία, η οποία συμβάλει στην ανάγνωση, καθώς μπορεί να θεωρηθεί και ως ένας από τους κύριους στόχους της ανάγνωση. Μάλιστα, σύμφωνα με την Clay, η ανάγνωση και η αναγνωστική κατανόηση συνδέονται τόσο άμεσα, που, εάν δεν υπάρχει η μία τότε δεν μπορεί να υπάρξει η άλλη (Αϊδίνης, 2012). Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2007) και τη Στάμου (2018), η αναγνωστική κατανόηση είναι απόρροια μιας γνωστικής διαδικασίας υψηλού επιπέδου κατά την οποία ο αναγνώστης αλληλεπιδρά

με το κείμενο και δημιουργεί νόημα σ' αυτό. Έτσι, θεωρείται ότι η κατανόηση γίνεται σε πολλαπλά επίπεδα, κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, όπως στο επίπεδο της λέξης, της φράσης, της πρότασης, του κείμενου ή και της ιστορίας (Καρατζά, 2016).

Αναλύοντας την έννοια της αναγνωστικής κατανόησης είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι είναι μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία και σύνθετη δεξιότητα, αφού εξαρτάται από την αναγνώριση της κεντρικής ιδέας εξετάζοντας το συγκείμενο, την γνώση του λεξιλογίου και των μορφοσυντακτικών δομών, αλλά και την δυνατότητα επικέντρωσης της προσοχής του αναγνώστη στη δραστηριότητα αυτή (Καρατζά, 2016, Πόρποδας, 2002). Κατά συνέπεια, ενεργοποιούνται και αλληλεπιδρούν πολλές επιμέρους και συσχετιζόμενες διαδικασίες (Αϊδίνης, 2012, Πόρποδας, 2002), οι οποίες είναι οι ακόλουθες (Smith, 2006):

- ✓ Η εξαγωγή και η σύνδεση των σημασιών των λέξεων, των προτάσεων και των παραγράφων σε σχέση με το συνολικό κείμενο
- ✓ Η εξαγωγή των κύριων ιδεών ή θεμάτων, οι οποίες διεξάγονται από το κείμενο
- ✓ Η εξαγωγή συμπερασμάτων για την συμπλήρωση πληροφοριών που εννοούνταν στο κείμενο.

Επιπρόσθετα, ο Αϊδίνης (2012) επισημαίνει ότι η αναγνωστική κατανόηση διακρίνεται σε δύο ειδών κατηγορίες κατανόησης, οι οποίες είναι, πρώτον, η κατανόηση σε σχέση με αυτά που διαβάζει ο αναγνώστης, και, δεύτερον, η κατανόηση σε σχέση με την ιεράρχηση των διαδικασιών κατανόησης, ήτοι της ερμηνείας, της αξιολόγησης και της αντίδρασης του αναγνώστη με έναν εποικοδομητικό τρόπο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, βγαίνει ως συμπέρασμα ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι μια διαδραστική διαδικασία, η οποία εξαρτάται άμεσα από τον αναγνώστη, εφόσον εμπλέκεται και αλληλοεπιδρά άμεσα ο ίδιος με το κείμενο για να επιβεβαιώσει και να δημιουργήσει νόημα (Καρατζά, 2016).

Εφόσον έχουν αναλυθεί τα σημεία αναφοράς της αναγνωστικής κατανόησης, τα οποία είναι οι γλωσσικές και οι προγενέστερες γνώσεις και η προσοχή του αναγνώστη, η Καρατζά(2016) παρουσιάζει τρία βασικά είδη αναγνωστικής κατανόησης και είναι τα ακόλουθα:

Α. <u>Παθητική Αναγνωστική Κατανόηση</u>: Ο αναγνώστης δεν εμβαθύνει στο περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή, διαβάζει το κείμενο παθητικά

Β. <u>Κατανόηση για Μάθηση</u>: Ο αναγνώστης εστιάζει στις λεπτομέρειες και στο νόημα που θέλει το κείμενο να του διαπεράσει

Γ. Αυτορυθμιστική Κατανόηση: Ο αναγνώστης διαβάζει το κείμενο για να επιτύχει τους προσωπικούς στόχους και κίνητρα, που έχει θέσει.

Πάνω σε αυτά τα είδη της αναγνωστικής κατανόησης στηρίχθηκαν τα τέσσερα κύρια προφίλ κατανόησης, τα οποία δημιουργήθηκαν με βάση το βαθμό δυσκολίας του κειμένου και τις εφαρμογές που χρησιμοποίησε ο αναγνώστης, και, κατά τον Αϊδίνη (2012), είναι τα παρακάτω:

1ο Προφίλ Κατανόησης: Η κατανόηση είναι η καλύτερη δυνατή, καθώς το κείμενο είναι εύκολο και ο αναγνώστης χρησιμοποιεί στρατηγικές κατανόησης.

2ο Προφίλ Κατανόησης: Η κατανόηση είναι θεματική και επιφανειακή, καθώς το κείμενο είναι εύκολο αλλά ο αναγνώστης δεν χρησιμοποιεί καμία στρατηγική κατανόησης.

3ο Προφίλ Κατανόησης: Η κατανόηση βασίζεται κυρίως στο κείμενο, γιατί το κείμενο είναι δύσκολο και ο αναγνώστης χρησιμοποιεί στρατηγικές κατανόησης.

4ο Προφίλ Κατανόησης: Η κατανόηση είναι η χειρότερη δυνατή, γιατί το κείμενο είναι δύσκολο και ο αναγνώστης δεν χρησιμοποιεί καμία στρατηγική κατανόησης.

1.3.1. Παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση

Ο Αϊδίνης (2012) παρουσίασε ένα σύνολο παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα την διαδικασία της κατανόησης ενός επικοινωνιακού κειμένου. Οι παράγοντες αυτοί παρατίθενται στη συνέχεια:

i. Η **μνήμη** και οι λειτουργίες της είναι καθοριστικοί παράγοντες για την διαδικασία της κατανόησης, γιατί εμπλέκονται σε ένα πλήθος διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης. Για παράδειγμα, κάποιες νοητικές διαδικασίες μπορεί να είναι η αναγνώριση, η απόσπαση και η αποθήκευση των πληροφοριών του κειμένου αλλά και η ανάκλησή τους.

ii. Η **ακουστική κατανόηση** είναι μια διαδικασία, η οποία είναι κύρια για την αναγνωστική κατανόηση, και αναφέρεται στην ικανότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου και στην αυτοματοποιημένη μεταφορά αυτής της ικανότητας στον γραπτό λόγο μέσω της αποκωδικοποίησης. Με λίγα λόγια, το άτομο κατανοεί αυτό που ακούει και μπορεί να μεταφράσει τις τυπωμένες λέξεις σε προφορικό λόγο (Τζιβινίκου, 2015).

iii. Η **αναγνώριση λέξεων** είναι η διαδικασία που διαχωρίζει την ακουστική κατανόηση από την αναγνωστική κατανόηση, καθώς σ' αυτή τη διαδικασία γίνεται

η ενεργοποίηση του ορθογραφικού επεξεργαστή που τροφοδοτείται από τα σύμβολα του γραπτού κώδικα και η αναγνώριση της σημασίας των λέξεων.

iv. Το **λεξιλόγιο** είναι κύριος προβλεπτικός παράγοντας για την αναγνωστική κατανόηση, γιατί, εάν υπάρχει έλλειμα στο λεξιλόγιο, τότε η κατανόηση ενός κειμένου γίνεται με δυσκολία, καθώς επηρεάζει και την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του κειμένου.

v. Η **μορφοσυντακτική ενημερότητα**, που είναι η συνειδητή γνώση και ο συνειδητός χειρισμός των μορφοσυντακτικών γνώσεων (μεταγνωστική διαδικασία),και η **κατανόηση προτάσεων** συνδέονται με την αναγνωστική κατανόηση μέσω της αναγνώρισης λέξεων χρησιμοποιώντας στοιχεία από την δομή της πρότασης, μέσω της ταχύτατης πρόσβασης στη σημασία των λέξεων με την γνώση των μορφημάτων και μέσω της αναγνώρισης και διόρθωσης των λαθών κατά την διάρκεια της ανάγνωσης.

vi. Το **κειμενικό είδος** αποτελεί βασικό παράγοντα στην κατανόηση, καθώς η γνώση του ενδυναμώνει την ικανότητα κατανόησης των κεντρικών ιδεών αλλά και της αναγνώρισης σημαντικών ή μη ιδεών, την γνώση για την ιεραρχική δομή των ιδεών και, επιπρόσθετα, την ικανότητα της κατανόησης της λογικής δομής του κειμένου.

vii. Η **συναγωγή συμπερασμάτων και η προηγούμενη γνώση** βοηθά τον αναγνώστη να έχει μια ολοκληρωμένη άποψη και κριτική προσέγγιση για το νόημα του κειμένου που θέλει να εννοηθεί από τον συγγραφέα, αφού γίνονται κατανοητές οι άδηλες πληροφορίες του κειμένου και της επικοινωνιακής πρόθεσης που είχε ο συγγραφέας. Οι προγενέστερες γνώσεις, οι αξίες, οι εμπειρίες, οι στόχοι, τα κίνητρα και τα αισθήματα συνδέονται με την ανάγνωση, γιατί επηρεάζουν τον αναγνώστη στην προσπάθεια να συνθέσει το νόημα του κειμένου που διαβάζει (Σπαντιδάκης, 2011).

viii. Η **καθοδήγηση της διαδικασίας της κατανόησης και οι στρατηγικές κατανόησης** δρουν ενεργά στην κατανόηση του κειμένου, καθώς κατά την διάρκεια της ανάγνωσης δημιουργούνται ερωτήματα που προσπαθούν να απαντηθούν μέσα από μια δεύτερη ανάγνωση του κειμένου ή των παραγράφων, ή την αναζήτηση πληροφοριών σε άλλες πηγές με την χρήση κάποιων στρατηγικών, με σκοπό την κάλυψη των «νοητικών πληροφοριακών κενών» που έχουν δημιουργηθεί. Μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μεταγνωστική ικανότητα.

ix. Ο **αναγνώστης**, το κείμενο και το πλαίσιο είναι οι κύριοι παράγοντες για την κατανόηση του κειμένου, διότι το νόημα εξάγεται σύμφωνα με τους στόχους που

έχει θέσει ο αναγνώστης, την ενεργό συμμετοχή του, το κίνητρο του για να διαβάσει και το πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζεται η ανάγνωση και επιδρά στην κατανόηση και την αναγνωστική εμπειρία.

1.3.2. Στρατηγικές Αναγνωστικής Κατανόησης

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που δημιουργούνται κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, τα οποία σχετίζονται με την δόμηση του νοήματος του κειμένου. Οι στρατηγικές βοηθούν τον μαθητή να αποκτήσει αυτοέλεγχο, να κατακτήσει μόνος του τη γνώση και να αυτοαξιολογηθεί στην αναγνωστική διαδικασία. Με λίγα λόγια, συνδέονται με την μεταγνώση και η χρήση τους υποδηλώνει ότι το άτομο έχει μάθει τον τρόπο που μαθαίνει ο ίδιος (Χαρίτου, 2007).

Στην αναγνωστική κατανόηση γίνεται αλληλεπίδραση δύο επιπέδων, του γνωστικού και του μεταγνωστικού, και, σύμφωνα με αυτά τα επίπεδα, διαχωρίστηκαν οι διάφορες στρατηγικές σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τις **γνωστικές**, τις **μεταγνωστικές** και τις **στρατηγικές αυτορρύθμισης**, οι οποίες θα αναλυθούν στη συνέχεια (Αρσενίδου, 2017, Παντελιάδου & Μπότσας, 2003, Χαρίτου, 2007).

Α. Γνωστικές Στρατηγικές Κατανόησης

Οι γνωστικές στρατηγικές κατανόησης είναι εργαλεία που βοηθούν τους μαθητές να επεξεργαστούν βαθύτερα και να διαχειριστούν τις πληροφορίες του κειμένου, καθώς διαφοροποιούνται σύμφωνα με τα ειδικά γνωστικά έργα, τα οποία επεξεργάζονται οι ίδιοι (Αρσενίδου, 2017, Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011, Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Δηλαδή, είναι στρατηγικές με τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να κατανοήσουν μόνοι τους ένα κείμενο με την βοήθεια της συσχέτισης των πληροφοριών με την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία του έτσι ώστε να ολοκληρώσουν το γνωστικό τους έργο (Αντωνίου, Πολυχρόνη & Κοτρώνη, 2012, Αρσενίδου, 2017, Χαρίτου, 2007). Η Χαρίτου (2007) παρουσιάζει τις ακόλουθες γνωστικές στρατηγικές:

- ***Χρήση δομικών στοιχείων του κειμένου:*** ο μαθητής χρησιμοποιεί τα δομικά στοιχεία κάθε είδους κειμένου για την ανάπτυξη και την προσοχή του σε σημαντικές πληροφορίες. Χρησιμοποιώντας την οργάνωση, το σκελετό και το πλαίσιο του κειμένου γίνεται γνώστης του τρόπου σκέψης του συγγραφέα και μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου.

- ***Απαντήσεις σε ερωτήσεις:*** ο αναγνώστης απαντάει σε ερωτήσεις κατά την αναγνωστική διαδικασία, τις οποίες θέτει ο ίδιος στον εαυτό του ή κάποιος άλλος σε αυτόν. Με αυτό τον τρόπο, ο αναγνώστης εμπλέκεται ενεργά στην διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν το κείμενο και να αλληλεπιδράσουν με αυτό προκειμένου να δομήσουν το νόημα του.
- ***Διαμόρφωση περίληψης:*** Η δημιουργία μιας περίληψης ενός επικοινωνιακού κειμένου είναι ένα βοηθητικό εργαλείο για να εντοπίσει ο αναγνώστης τα πιο κρίσιμα σημεία του κειμένου και να τα παρουσιάσει με την μορφή κειμένου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κατανοήσει καλύτερα ο αναγνώστης τις ιδέες και τις πληροφορίες που μεταδίδει μέσα από το γραπτό κείμενο ο συγγραφέας αυτού του κειμένου. Εκτός από αυτά, ο αναγνώστης γίνεται συγγραφέας, με σκοπό να παρουσιάσει το νόημα που θέλει να διαπεράσει ο συγγραφέας του αρχικού κειμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).
- ***Χρήση γραφικού οργανωτή ή εννοιολογικού χάρτη με τις πληροφορίες του κειμένου:*** Οι μαθητές δημιουργούν οπτικές αναπαραστάσεις και οργανωμένα σχήματα που αναπαριστούν τις βασικές πληροφορίες και έννοιες του κειμένου. Μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως γνωστικοί χάρτες, στους οποίους ανατρέχουν τα παιδιά για να ανακαλέσουν πληροφορίες σχετικά με το κείμενο και να κατανοήσουν τις διασυνδέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις πληροφορίες αυτές. Είναι εργαλεία που υποστηρίζουν το γνωστικό σύστημα, καθώς η γνώση οπτικοποιείται και η επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται με λιγότερο κόπο, γιατί είναι σε μια δομή και ο νους μπορεί να τα επεξεργαστεί ευκολότερα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).
- ***Νοητικές Εικόνες:*** Η δημιουργία των νοητικών εικόνων κατά την διάρκεια της ανάγνωσης βοηθούν τους μαθητές να φτιάξουν στο νου ένα σύστημα αναπαραστάσεων του νοήματος του κειμένου, το οποίο ενισχύει την αναγνωστική του κατανόηση. Αναλυτικότερα, ο αναγνώστης δημιουργεί «εικόνες» στο μυαλό του, οι οποίες παρουσιάζουν το νόημα των λέξεων, των φράσεων, των προτάσεων ή των παραγράφων του κειμένου (Χαρίτου, 2007).

Ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τις γνωστικές στρατηγικές για να αλληλεπιδράσει με το κείμενο, όμως, είναι αναγκαία και η χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης για να ολοκληρωθεί με επιτυχία η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης.

Β. Μεταγνωστικές και Αυτορρύθμισης Στρατηγικές Κατανόησης

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης είναι τα εργαλεία που χρησιμοποιεί εμπρόθετα ο μαθητής για να παρακολουθήσει, να ελέγξει και να αξιολογήσει την

κατανόηση του κατά την διάρκεια της ανάγνωσης. Δηλαδή, χρησιμοποιώντας τις γνωστικές διαδικασίες μπορεί ο αναγνώστης να φτάσει στη κατανόηση αλλά, σε συνδυασμό με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, ο αναγνώστης συνειδητοποιεί την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που επιλέγει για να κατανοήσει καλύτερα το κείμενο και τροποποιεί την συμπεριφορά του ανάλογα με το στόχο που έχει θέσει (Αντωνίου, Πολυχρόνη & Κοτρόνη, 2012, Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011). Ακόμη, αναπτύσσοντας τις μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης, ο αναγνώστης αναπτύσσει την ικανότητα αυτορρύθμισης της μάθησης, καθώς με την βοήθεια των μεταγνωστικών στρατηγικών θέτει στόχους, αυτοπαρακολουθείται, αυτοενισχύεται και αυτοδιδάσκεται (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Με λίγα λόγια, ο αναγνώστης γίνεται «δάσκαλος» και καθοδηγητής του εαυτού του φτάνοντας στην αυτονομία.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης και αυτορρύθμισης χωρίζονται στις στρατηγικές, οι οποίες βοηθούν τον αναγνώστη να παρακολουθεί την αναγνωστική διαδικασία, και στις στρατηγικές που ο αναγνώστης τις χρησιμοποιεί για να διορθώσει την αναγνωστική του κατανόηση. Έχοντας ως πηγή την Χαρίτου (2007), οι στρατηγικές αυτές παρατίθενται στην συνέχεια:

- ***Παρακολούθηση της Κατανόησης:*** Οι μεταγνωστικές στρατηγικές για την παρακολούθηση της κατανόησης είναι οι ερωτήσεις που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης κατά την διάρκεια της ανάγνωσης στον εαυτό του. Ο αναγνώστης για να ελέγξει την ποιότητα της αναγνωστικής κατανόησης του κάνει ερωτήσεις στον εαυτό του όπως «Είναι ξεκάθαρο αυτό που διάβασα;», «Ποια σημεία του κειμένου δεν ήταν σαφή;» ή ερωτήσεις που να σχετίζονται με την δομή του κειμένου. Για να αναπτυχθούν οι στρατηγικές αυτές, μπορεί να ξεκινήσει ο εκπαιδευτικός να διερωτάται με τη διαδικασία της «φωναχτής σκέψης» για την ποιότητα της κατανόησης του και έπειτα ο μαθητής μπορεί να ακολουθήσει την ίδια διαδικασία για τον εντοπισμό των στοιχείων που δυσκολεύεται.
- ***Διόρθωση της Κατανόησης:*** Οι μεταγνωστικές στρατηγικές για την διόρθωση της κατανόησης επιτρέπουν στον αναγνώστη, όταν καταλάβει ότι υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση με την βοήθεια των στρατηγικών παρακολούθησης της κατανόησης, τότε σταματάει την ανάγνωση και κάνει χρήση των διορθωτικών στρατηγικών, ρωτώντας τον εαυτό του: «Ποιες στρατηγικές μπορώ να χρησιμοποιήσω για να κατανοήσω καλύτερα το κείμενο;». Σύμφωνα με τον Tovani (2000), κάποιες στρατηγικές διόρθωσης είναι η επανάληψη της ανάγνωσης, ο συλλογισμός των πληροφοριών και η

σύνδεση με την προγενέστερη γνώση, αυτό-ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο, η αναδιήγηση όσων έχει διαβάσει ο αναγνώστης, επιβράδυνση του ρυθμού ή της ταχύτητας της ανάγνωσης και διάφορες άλλες.

Ο συνδυασμός αυτών των δύο κατηγοριών, των γνωστικών και των μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης, έχει ως αποτέλεσμα την ολοκλήρωση της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης (Χαρίτου, 2007), καθώς και μπορούν να διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να καταταχθούν σε στρατηγικές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αναγνωστική διαδικασία.

1.3.3. Κατανόηση και Μεταγνώση

Όπως έγινε διακριτό από τις στρατηγικές που παρατέθηκαν παραπάνω, η μεταγνώση είναι μια βασική μεταβλητή που επηρεάζει την κατανόηση κειμένων. Η μεταγνώση είναι ένας όρος που απασχόλησε πολλούς ερευνητές μέσα στα χρόνια και την έχουν περιγράψει ως την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να ελέγχει εμπρόθετα τις γνωσιακές διεργασίες του νου. Εάν αναλύσουμε την λέξη «μεταγνώση» στα δύο συνθετικά της, το πρώτο συνθετικό «μετά» χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει το δεύτερο συνθετικό και αναφέρεται στην ενημερότητα ή, την επίγνωση του δεύτερου συνθετικού, ήτοι της «γνώσης». Δηλαδή, «μεταγνώση» ορίζεται ως η επίγνωση του ατόμου για τις νοητικές διεργασίες του γνωσιακού του συστήματος, όπως τη μνήμη, τη προσοχή, τη γλώσσα και τη σκέψη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Βασαρμίδου, 2014, Σπαντιδάκης, 2010, Χαρίτου, 2007).

Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2010), οι λειτουργίες της μεταγνώσης είναι η παρακολούθηση και ο έλεγχος των νοητικών διεργασιών του ατόμου, τα οποία χωρίζονται σε επιμέρους κατηγορίες, και οι μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η παρακολούθηση περιλαμβάνει την μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωστικές εμπειρίες και ο έλεγχος περιλαμβάνει τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Τα συστατικά αυτά της μεταγνώσης προσεγγίσουν τον όρο σε δύο κομμάτια, στο θεωρητικό μέρος, το οποίο σχετίζεται με την ενημερότητα του ατόμου σε σχέση με την γνώση που κατέχει, και στο εκτελεστικό μέρος που είναι το πρακτικό κομμάτι της μεταγνώσης, διότι το άτομο μετουσιώνει την επίγνωση των γνωστικών του λειτουργιών σε πράξη, καθώς καθοδηγεί εμπρόθετα τις νοητικές του διαδικασίες. Με λίγα λόγια, την θεωρία που ξέρει την κάνει πράξη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Σπαντιδάκης, 2010).

Συγκεκριμένα, η σημασία της παρακολούθησης στη μεταγνώση είναι ότι το άτομο επεξεργάζεται, στοχάζεται, κρίνει καταστάσεις και δομεί αναπαραστάσεις σχετικά με το γνωστικό του έργο. Η μεταγνωσιακή γνώση είναι τα μοντέλα ή οι απλοϊκές θεωρίες που έχει δημιουργήσει και αποθηκεύσει το άτομο στην μνήμη του σχετικά με τις γνωστικές διεργασίες, τους στόχους, τις δράσεις, τις εμπειρίες, αλλά και τις διαφοροποιήσεις που έχουν οι άνθρωποι ως γνωσιακά όντα. Περιλαμβάνει τρία είδη γνώσεων: α) την δηλωτική γνώση (η γνώση του «τι γνωρίζω»), β) την διαδικαστική γνώση (η γνώση του «πως θα εφαρμόσω τη γνώση που γνωρίζω») και γ) την πλαισιοθετημένη γνώση (η γνώση του «πότε, πού και γιατί θα το εφαρμόσω αυτό που γνωρίζω»). Επίσης, η παρακολούθηση περιλαμβάνει τις μεταγνωσιακές εμπειρίες, οι οποίες αναφέρονται στην επίγνωση του ατόμου για τον εαυτό του και το γνωστικό του έργο, τα συναισθήματά του σχετικά με αυτό και τις κρίσεις ή εκτιμήσεις που κάνει κατά την διάρκεια επεξεργασίας του γνωστικού του έργου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Βασαρμίδου, 2014, Σπαντιδάκης, 2010).

Η άλλη βασική λειτουργία της μεταγνώσης είναι ο έλεγχος, ο οποίος επεξεργάζεται και αξιοποιεί τις γνώσεις της παρακολούθησης προκειμένου το άτομο να πάρει αποφάσεις, συνειδητά ή μη, για να ρυθμίσει, να τροποποιήσει και να βελτιώσει την γνωστική του επεξεργασία και συμπεριφορά σχετικά με κάποιο γνωστικό έργο. Για την διεξαγωγή του ελέγχου στη μεταγνώση χρησιμοποιούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν την επιλογή, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της καταλληλότερης στρατηγικής για την ολοκλήρωση ενός γνωστικού έργου. Δηλαδή, είναι η διαδικαστική γνώση, η οποία παρουσιάζεται όταν το άτομο επεξεργάζεται τις γνωστικές διεργασίες του, τις καθοδηγεί και αυτορρυθμίζει τη γνωστική του επεξεργασία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Efklides &Vlachopoulos, 2012 στο Βασαρμίδου, 2014, Σπαντιδάκης, 2010).

Συμπερασματικά, παρόλο που η παρακολούθηση και ο έλεγχος της μεταγνώσης είναι δύο λειτουργίες ξεχωριστές, με τα δικά τους συστατικά η κάθε μια, η σύνδεση και η αλληλεπίδραση τους επιφέρει την μεταγνώση. Λόγω αυτής της αλληλεπίδρασης η μεταξύ τους σχέση είναι δυναμική, κριτική και προσαρμοστική σύμφωνα με το γνωστικό έργο που έρχεται αντιμέτωπος το άτομο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2005, Σπαντιδάκης, 2010).

Η μεταγνώση συνδέεται άμεσα με την αναγνωστική ικανότητα του ατόμου. Ο Μπότσας και η Παντελιάδου (2003) παρουσίασαν την σχέση της μεταγνώσης και της ανάγνωσης, η οποία διαχωρίστηκε σε τρία μέρη σύμφωνα με τις λειτουργίες της

μεταγνώσης. Κατά την ανάγνωση, παρουσιάζονται η μεταγνωστική επίγνωση που είναι η ενημερότητα σχετικά με την αναγνωστική ικανότητα του αναγνώστη και η αξιολόγηση του αναγνωστικού έργου που θα επεξεργαστεί, οι αυτορρυθμιστικοί μηχανισμοί παρακολούθησης, όπου ο αναγνώστης είναι ικανός να ρυθμίζει ενεργά την κατανόηση του, και οι διορθωτικές στρατηγικές που δρουν για να λύσει ο αναγνώστης τα προβλήματα κατανόησης που δημιουργούνται (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).

Σύμφωνα με τον διαχωρισμό αυτό, η μεταγνωστική παρακολούθηση της κατανόησης γίνεται από τη μεταγνωστική επίγνωση και ο μεταγνωστικός έλεγχος της κατανόησης γίνεται από τους αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς παρακολούθησης της κατανόησης και τις διορθωτικές στρατηγικές. Έτσι, λοιπόν, ο αναγνώστης αξιολογεί αρχικά την ποιότητα της κατανόησης του, η οποία κρίνεται σε όλη την διάρκεια της ανάγνωσης, και ως επακόλουθο έρχεται η ενεργοποίηση και η προσαρμογή των διορθωτικών στρατηγικών του αναγνώστη για την επίλυση των προβλημάτων κατανόησης κατά την αναγνωστική διαδικασία (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).

1.3.4. Κατανόηση και Τ.Π.Ε.

Η αναγνωστική κατανόηση μπορεί να ενδυναμωθεί με την χρήση της τεχνολογίας κατά την μαθησιακή διαδικασία. Η τεχνολογία διαθέτει ένα πλήθος από γνωσιακά εργαλεία για τους μαθητές, με σκοπό να τα διαχειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να φτάσουν στη λύση των πιο σύνθετων και αυθεντικών προβλημάτων (Herrington & Kervin, 2007), καθώς ο κάθε μαθητής μπορεί να επιλύσει μόνος του τα προβλήματα του με την βοήθεια της τεχνολογίας χωρίς να στηρίζεται εξ ολοκλήρου στο δάσκαλο-βοηθό του. Ένα από αυτά τα προβλήματα είναι το πρόβλημα της κατανόησης των κειμένων, το οποίο έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, αλλά η χρήση των Τ.Π.Ε. έρχεται να δώσει την λύση σε αυτό το πρόβλημα.

Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία μπορεί να γίνει μαθησιακό βοήθημα για την επίλυση προβλημάτων κατανόησης, όπως είναι η αδυναμία ενεργοποίησης της προγενέστερης γνώσης και εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης (Μπικάκης, 2015). Αλλά, για να γίνει ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν οι ουσιαστικές μορφές της τεχνολογίας, δηλαδή, η χρήση διδακτικών βίντεο, πολυμέσων, εκπαιδευτικών λογισμικών, έξυπνων πινάκων και διάφορων άλλων διαδραστικών υλικών (Cheung&Slavin, 2012). Χρησιμοποιώντας αυτά τα εργαλεία, οι μαθητές θα μαθαίνουν μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους,

λαμβάνοντας ανατροφοδότηση, με αποτέλεσμα να βελτιώσουν την ποιότητα της αναγνωστικής τους κατανόησης (Μπικάκης,2015).

Μέσα από ποικίλες έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς έχει βγει το συμπέρασμα ότι η διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης μέσα από την χρήση της τεχνολογίας επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Dreyer&Nel, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες των Dreyer&Nel (2003) και των Graves, Sales, Lawrenz, Robelia&Richardson (2010), οι οποίες σχετίζονται με την χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης, κατέληξαν ότι είναι τελέσφορο να χρησιμοποιηθεί η νέα τεχνολογία στη διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης και ότι υπήρχαν βελτιώσεις σε κάθε στρατηγική από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου επιπέδου, καθώς οι ίδιοι ι μαθητές έδιναν έμφαση στις μεταγνωσιακές πλευρές της ανάγνωσης.

1.4. Κειμενικά Είδη

Στη βιβλιογραφία, η έννοια του «κειμενικού είδους» δεν έχει οριστεί με ακρίβεια, καθώς υπάρχουν ποικίλοι όροι που παρουσιάζεται, όπως είναι «τύπος κειμένου», «τύπος λόγου», «γένος λόγου», οι οποίοι σχετίζονται με μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων. Στηριζόμενοι στον ορισμό μέσα στα πλαίσια της Συστηματικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, το κειμενικό είδος είναι μια διαδικασία κοινωνικά στοχοθετημένη και σταδιακή, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της γλώσσας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Βασαρμίδου, 2014).

Αναλύοντας αυτό τον ορισμό, διαδικασία είναι γιατί αποδίδει νοήματα, τα οποία δημιουργούνται κατά την αλληλεπίδραση των ανθρώπων μεταξύ τους σε συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και μέσα σε κοινωνικούς θεσμούς, οι οποίοι καθορίζουν τις αξίες, τις έννοιες, τους κανόνες και τους περιορισμούς της επικοινωνιακής δράσης. Μάλιστα, η αλληλεπίδραση αυτή κάνει δυναμική την διαδικασία λόγω των συνεχόμενων μεταβολών στο κοινωνικο-πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο. Επίσης, η διαδικασία αυτή είναι στοχοθετημένη, γιατί πετυχαίνει την αλληλεπίδραση μέσα από κάποια επικοινωνιακή κατάσταση και τα μέλη μιας πολιτισμικής γλωσσικής ομάδας μπορούν να επιτελέσουν κοινωνικές πράξεις μέσω του κειμενικού είδους. Τέλος, είναι σταδιακή, διότι η επικοινωνία γίνεται μέσω μιας χαρακτηριστικής δομής για κάθε είδος έχοντας αρχή, μέση και τέλος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001), τα κείμενα χωρίζονται σε μεγάλες κατηγορίες κειμένων με εν μέρει κοινά χαρακτηριστικά. Αυτές οι κατηγορίες ταξινομούνται σύμφωνα με τη σχολική χρήση των κειμένων και σύμφωνα με την αναφορική (πληροφοριακή) και συναισθηματική- συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας. Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται για σχολική χρήση κατηγοριοποιούνται σε αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά και πραγματολογικά/πληροφοριακά και τα κείμενα που χρησιμοποιούνται με αναφορική και συναισθηματική-συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας κατηγοριοποιούνται σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά.

Έχοντας ως βάση την κατηγοριοποίηση των κειμένων για την σχολική χρήση, η εργασία αυτή στηρίζεται στα πραγματολογικά/πληροφοριακά κείμενα. Τα πραγματολογικά/πληροφοριακά κείμενα κατατάσσονται στη κατηγορία των μη αφηγηματικών κειμένων (Παπασταθοπούλου, 2017). Στόχος του συγκεκριμένου είδους κειμένου είναι να μεταδώσει πραγματικές πληροφορίες, χωρίς την συσχέτιση των προσωπικών εμπειριών, και να περιγράψει, να πληροφορήσει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει, να αιτιολογήσει και να αξιολογήσει την πραγματικότητα, καθώς καταλήγει σε λύσεις ή συμπεράσματα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Παπασταθοπούλου, 2017, Σπαντιδάκης, 2010). Ο Ματσαγγούρας (2001) τα χωρίζει σε πέντε κατηγορίες κειμένων: α) *σκόπιμης δράσης*, β) *ανάλυσης (προβληματικής ή μη) κατάστασης*, γ) *επεξηγηματικής περιγραφής*, δ) *αιτιοκρατικής επεξήγησης*, ε) *ανάπτυξης εννοιών* και στ) *σύγκρισης*.

Η κατηγορία, στην οποία δόθηκε έμφαση στην παρούσα έρευνα, είναι τα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης. Τα κείμενα σύγκρισης εξετάζουν ταυτόχρονα δύο έννοιες, πρόσωπα, αντικείμενα ή καταστάσεις έτσι ώστε να γίνουν κατανοητές οι μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές. Τα βασικά μέρη που απαρτίζουν αυτά τα κείμενα είναι τα παρακάτω (Ματσαγγούρας, 2001):

- **Καθορισμός των Συγκρινόμενων**: Δηλώνονται με σαφήνεια τα στοιχεία που θα συγκριθούν και επίσης ο σκοπός της μεταξύ τους σύγκρισης.
- **Τομείς Σύγκρισης**: Αναλύονται τα δομικά στοιχεία, στα οποία τα συγκρινόμενα θα συγκριθούν μετέπειτα. Η δήλωση του σκοπού της σύγκρισης βοηθάει στον καθορισμό των τομέων σύγκρισης.
- **Ομοιότητες και Διαφορές**: Ανάλογα με τους τομείς που συγκρίνονται τα δύο συγκρινόμενα, παρουσιάζονται ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα τους.

- **<u>Ανακεφαλαίωση</u>**: Στο τέλος, εφόσον ολοκληρωθεί η σύγκριση, γίνεται μια συμπερασματική αποτίμηση των συγκρινόμενων με βάση τις διαπιστώσεις που έχουν γίνει.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι κύριες γνωστικές διαδικασίες του γραπτού λόγου είναι η παραγωγή και η κατανόηση του. Στην παρούσα εργασία ασχολήθηκα με την κατανόηση του γραπτού λόγου, η οποία είναι βασικό συστατικό και στόχος της ανάγνωσης, και ανέλυσα σε αυτό το κεφάλαιο τη σημασία της, τα διάφορα μοντέλα που αναπτύχθηκαν για την διδασκαλία της και τις στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση κειμένων. Όπως γίνεται αντιληπτό από αυτό το κεφάλαιο, η κατανόηση του γραπτού λόγου είναι μια δύσκολη, σύνθετη και επίμονη διαδικασία, όπως και γενικότερα ο γραπτό λόγος, η οποία όμως είναι διδάξιμη, καθώς ο επαΐοντας εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στους μαθητές του διάφορες στρατηγικές πάνω σε αυτό το θέμα, με σκοπό να φτάσουν στο αναμενόμενο αποτέλεσμα, το οποίο είναι η μεταγνώση σχετικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου.

Σκοπός του επόμενου κεφαλαίου είναι να περιγράψω μέσα από πολλές προσεγγίσεις και ορισμούς που έχουν δοθεί μέσα στα χρόνια για τον όρο «γραμματισμό» αλλά και για την εξέλιξη του ως «πολυγραμματισμοί» και «πολυτροπικότητα». Εύλογο είναι να αναφέρω μερικά από τα είδη του γραμματισμού και να αναλύσω τον κριτικό γραμματισμό, στον οποίο στηρίχθηκα στην διεξαγωγή της διδακτικής μου παρέμβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{Ο}

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «γραμματισμός» είναι ο πρωταγωνιστής αυτού του κεφαλαίου και κύρια μεταβλητή της έρευνας μου. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα αναφέρω τους πολλαπλούς ορισμούς του, καθώς και την παιδαγωγική του προσέγγιση. Θα παρουσιάσω τις έννοιες των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας με τις βασικές αρχές τους στην παιδαγωγική. Τέλος, θα αναπτύξω εν συντομία τις διάφορες όψεις του γραμματισμού και θα περιγράψω περισσότερο μια από αυτές, το κριτικό γραμματισμό, διότι είναι βασικός στόχος που βασίστηκε η έρευνα μου.

2.1. Οι ορισμοί του γραμματισμού

Ο όρος του γραμματισμού είναι δύσκολος να ερμηνευτεί και να διατυπωθεί, διότι τον χαρακτηρίζει μια πολυπλοκότητα. Ο γραμματισμός ως αυτόνομη έννοια ερμηνεύεται από ξενόγλωσσα λεξικά με τον όρο «literacy», σε αντίθεση με τα ελληνόγλωσσα λεξικά, τα οποία αναφέρουν μόνο τις παράγωγες λέξεις του όρου και όχι καθαυτού τον ίδιο.

Σύμφωνα με τα ελληνικά λεξικά του Μπαμπινιώτη και του Τριανταφυλλίδη, οι λέξεις που παρατίθενται ως παράγωγες του γραμματισμού, εφόσον δεν υπάρχει η έννοια από μόνη της για να ερμηνευτεί, είναι οι όροι «εγγράμματος-η-ο» και «γραμματισμένος-η-ο». Δηλαδή, το εγγράμματο άτομο γνωρίζει καλά την γραφή και την ανάγνωση και είναι παράλληλα και μορφωμένο, να έχει πνευματική και ψυχική καλλιέργεια. Έτσι, αναφέρουν, με παρεμφερείς λέξεις, ότι σχετίζεται με την σύνθεση των γνώσεων του αλφαβητισμού και με την ανάπτυξη της πνευματικής και ψυχικής καλλιέργειας. Από την άλλη μεριά, στα λεξικά της αγγλικής γλώσσας από πανεπιστήμιο της Οξφόρδης (Oxford University) και το πανεπιστήμιο του Κέιμπριτζ (University of Cambridge), υπάρχει ξεχωριστή καθορισμένη έννοια για τον γραμματισμό με τον όρο «literacy». Η έννοια ερμηνεύεται με ομοφωνία η ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, ήτοι του αλφαβητισμού, και η γνώση σε μια συγκεκριμένη περιοχή, λόγου χάρη ο τεχνολογικός γραμματισμός (computer literacy).

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτήν την περίπτωση ότι η έννοια της πνευματικής και ψυχικής καλλιέργειας δεν επισημαίνεται σε κανένα από τα λεξικά, αφού επικεντρώνονται περισσότερο στη δηλωτική και διαδικαστική γνώση των πραγμάτων.

Για να γίνει πιο σαφές το πεδίο γύρω από τον γραμματισμό, είναι χρήσιμο να μελετηθούν οι διάφορες απόψεις ερευνητών για τον ορισμό της εγγραμματοσύνης μέσα στην πάροδο του χρόνου. Με αυτό το τρόπο θα γίνει πιο ρητή η έννοια αυτή και θα ξεκαθαρίσει εν μέρη το τι τελικά είναι ο γραμματισμός.

Υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί για την έννοια του γραμματισμού από διάφορους μελετητές, οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με το παρόν θέμα, και έχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους. Κάνοντας την αρχή από ένα διεθνή ορισμό που δίνεται από την UNESCO, ο Baynhan κρίνει ότι, σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, ο γραμματισμός αφορά τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που χρειάζεται το άτομο για να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και να μπορεί, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής, να λειτουργήσει τελέσφορα μέσα στην κοινωνική ομάδα που εντάσσεται αλλά και να κάνει χρήση των συγκεκριμένων γνώσεων για την ατομική και την κοινωνική του εξέλιξη. Από μια άλλη οπτική γωνία της ερμηνείας του γραμματισμού από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Γραμματισμό Ενηλίκων, το άτομο είναι αναγκαίο να κάνει χρήση της κατάλληλης γλώσσας σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, αλλά και να λειτουργεί τη γλώσσα ως μέσο σκέψης, δημιουργίας και αμφισβήτησης, με σκοπό να υπάρχει ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή στην κοινωνία από αυτό (Baynhan, 2002).

Όπως γίνεται ρητό, στην πρώτη ερμηνεία του ορισμού δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κατάκτηση της αυτονομίας των δεξιοτήτων αυτών ασκώντας επιρροή στις κοινωνικο-γνωστικές πρακτικές, ενώ η δεύτερη ερμηνεία του γραμματισμού εστιάζει σε ένα ιδεολογικό μοντέλο, το οποίο έχει χτίσει τα θεμέλια του σε κοινωνικά δομούμενες επιστημολογικές αρχές βασισμένες στην γνώση, την ταυτότητα και την ύπαρξη του ατόμου(Street, 2001 στο Αϊδίνης, 2012). Ο Hannon υποστηρίζει ότι και οι δύο ορισμοί έχουν συμπληρωματικά στοιχεία και δεν γίνεται να επιλέξουμε την μια ερμηνεία χωρίς στοιχεία από την άλλη. Πιο συγκεκριμένα, δεν είναι θεμιτό να αναπτυχθούν μόνο οι δεξιότητες χωρίς την σύνδεσή τους με τις κοινωνικές πρακτικές, καθώς στην μια θα έχουμε τις δεξιότητες που θα αναπτύσσονται συνέχεια χωρίς την συσχέτισή τους με το κοινωνικό περιβάλλον, ενώ στην άλλη θα υπάρχουν οι κοινωνικές πρακτικές εδραιωμένες στο άτομο, χωρίς την κατάκτηση δεξιοτήτων πάνω σε αυτές. Με άλλα λόγια, η συσχέτιση των δύο αυτών θεωριών θα κάνει πιο ρητό τον

γραμματισμό στην κοινωνία, διότι θα συνδυάσει τις δεξιότητες που είναι χρήσιμες για ένα άνθρωπο στα πρώτα στάδια του γραμματισμού και τους τρόπους χρήσης του γραμματισμού μέσα σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα (Αϊδίνης, 2012).

Κάνοντας τον συνδυασμό αυτών των θεωριών πολλοί μεταγενέστεροι μελετητές έχουν δημιουργήσει και αναπτύξει τις δικές τους ερμηνείες για τον εγγραμματισμό. Ξεκινώντας από την ερμηνεία που έχει δώσει η Μητσικοπούλου (2001) διακρίνεται ότι ο γραμματισμός είναι η δυνατότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τον γραπτό και προφορικό λόγο, καθώς και τα μη γλωσσικά κείμενα (πχ. εικόνες, σχεδιαγράμματα κ.α.) με αποτελεσματικό τρόπο σε ποικίλες περιστάσεις και περιβάλλοντα επικοινωνίας. Στο ίδιο μήκος κύματος εκπέμπετε γνωμικά και ο Χαραλαμπόπουλος (2006), ο οποίος μεταφράζει την έννοια ως «την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης αλλά και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, σύμφωνα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές καταστάσεις» (Χαραλαμπόπουλος, 2006).

Από τις παραπάνω ερμηνείες των μελετητών, παρουσιάζεται ο όρος «γραμματισμός» ως συνδυασμός του επικοινωνιακού πλαισίου και της γνωστικής διαδικασίας, εφόσον επιτυγχάνεται όχι μόνο με την εκμάθηση του γραπτού λόγου αλλά και με την σύνδεση του στο κοινωνικό γίγνεσθαι και τις εξελίξεις της κοινωνίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, καθώς η κοινωνία εξελίσσεται, να αλλάζουν οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την κατάκτηση του γραμματισμού (Μητσικοπούλου, 2001). Επιπροσθέτως, συνοδοιπόρος αυτής της άποψης παρουσιάζεται και ο Αμερικάνος συγγραφέας David Barton, που έχει ασχοληθεί εξίσου με την μελέτη του εγγραμματισμού, αφού αναφέρει ότι σχετίζεται με την κοινωνική τάξη, το κοινωνικό πλαίσιο και το λαϊκό πολιτισμό (Barton, 2009).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, διακρίνεται ότι ο γραμματισμός έχει δύο κύρια σημεία αναφοράς: την κοινωνία και τις πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες. Αναλυτικότερα, οι πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες του γραπτού λόγου συνδυάζονται με τις πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για την εμπλοκή σε μια κοινωνική ομάδα, για να συντελέσουν ένα εγγράμματο άνθρωπο. Μάλιστα, κατά τον Χατζησαββίδη (2013), ο γραμματισμός είναι χρήσιμος για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των πολιτών, γιατί τους απομακρύνει από την αναπαραγωγή μοντέλων και ιδεών και τους ωθεί στη παραγωγή και την δημιουργία μοντέλων ανάπτυξης και ιδεών. Δηλαδή, ο άνθρωπος φεύγει από τα στερεότυπα και τα

προκαθορισμένα, που του έχουν δοθεί κατά καιρούς, και αρχίζει να σκέφτεται και να λειτουργεί κριτικά μέσα στην κοινωνία και την κουλτούρα, στις οποίες εντάσσεται.

2.1.1. Παιδαγωγική του Γραμματισμού

Εδώ και πολλές δεκαετίες έχουν δημιουργηθεί διάφορες θεωρίες για την παιδαγωγική του γραμματισμού μέχρι να φτάσουμε στις σημερινές αρχές της παιδαγωγικής, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την σημερινή υπόσταση του γραμματισμού.

Αρχικά, η πρώτη προσέγγιση ονομάζεται «Γραμματοκεντρική» και εστιάζει περισσότερο στο μικροεπίπεδο της γλώσσας (συντακτικό-μορφολογικό-φωνολογικό σύστημα), καθώς την απομακρύνει από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που εντάσσεται. Η δεύτερη προσέγγιση είναι η «Ολιστική και Διαδικαστική», η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του ατόμου μέσα από την γνωστικο-γλωσσική του ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο αναπτύσσεται καλύτερα γλωσσικά και γνωστικά με φυσικό τρόπο από αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Τέλος, η τρίτη προσέγγιση είναι η «Κειμενοκεντρική», που δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις συγκείμενες και τις περικείμενες σχέσεις των σημειωτικών στοιχείων της γλώσσας μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Εμβαθύνει περισσότερο στο νόημα που «κρύβεται» στα κείμενα και στο νόημα που δίνεται στα κείμενα σύμφωνα με τις κοινωνικές περιστάσεις (Ματσαγγούρας, 2007).

Οι αρχές της παιδαγωγικής του εγγραμματισμού σήμερα έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με τα κοινά χαρακτηριστικά των ορισμών που δόθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Στόχος της είναι να συνδέσει την μάθηση με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, που βρίσκονται οι μαθητές και οι μαθήτριες, ώστε να γίνουν αυτόνομοι και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες. Κατά τον Χατζησαββίδη (2005), οι αρχές της παιδαγωγικής είναι οι εξής:

- Σε κάθε κείμενο υπάρχει ένα νόημα, το οποίο είτε διακρίνεται φανερά είτε είναι «κρυμμένο», με αποτέλεσμα όλα τα κείμενα να μπορούν να προσεγγισθούν κριτικά από τους αναγνώστες-αποδέκτες τους.
- Όλα τα κείμενα παίρνουν και ένα άλλο νόημα από τον μαθητή-αποδέκτη ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό του πλαίσιο και την κρίση του πάνω σε αυτό, εφόσον δίνεται έμφαση οι διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι.

- Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία.
- Δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες διαλόγου μέσα στην σχολική τάξη σύμφωνα με τις διαφορετικές οπτικές γωνίες που παρατίθενται.
- Μέσα από τις ποικίλες οπτικές γωνίες και διαφοροποιήσεις των νοημάτων των κειμένων, δημιουργείται ένας καινούριος λόγος που εντάσσεται στο κοινωνικό γίγνεσθαι.
- Γίνεται χρήση ποικίλων πρακτικών γραμματισμού που οι μαθητές και οι μαθήτριες συναντούν ή θα συναντήσουν μέσα στην οικογένεια τους ή ακόμα και στο κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Γίνεται διεξοδική έρευνα για τους τρόπους που μπορούν οι μαθησιακές διαδικασίες να προωθήσουν τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη που ορίζει ο γραμματισμός.
- Ακόμη και ο λόγος του εκπαιδευτικού αμφισβητείται και ελέγχεται κριτικά από τους εκπαιδευόμενους, με αποτέλεσμα να απορρίπτεται η αυταρχικότητα των διδασκόντων και η διδακτική αυθαιρεσία.
- Οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται ενεργά και στην θεωρία αλλά και στην πράξη.

  Με αυτό τον τρόπο, διευκρινίζεται ότι ο γραμματισμός είναι μια ενεργητική διαδικασία για τους εκπαιδευόμενους, η οποία συνδέεται άμεσα με την κοινωνία και το πολιτισμικό τους πλαίσιο.

2.2. Πολυγραμματισμοί

Η έννοια των πολυγραμματισμών σχετίζεται άμεσα με τον όρο «γραμματισμό» απλά προστίθενται κάποια επιπλέον στοιχεία στον ορισμό της. Οι πολυγραμματισμοί είναι μια πιο ανανεωμένη μορφή του γραμματισμού, η οποία δημιουργήθηκε λόγω της συνεχούς εξέλιξης της τεχνολογίας και της εξέλιξης της κοινωνίας σε πολιτισμικό κυρίως επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι πολυγραμματισμοί αναφέρονται σε ένα σύνολο διάφορων μορφών κειμένου, τα οποία σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίες και των πολυμέσων, καθώς και σε ένα σύνολο ποικίλων μοντέλων κειμένου, τα οποία δημιουργούνται μέσα σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Χατζησαββίδης, 2005). Γίνεται ρητό ότι η θεωρία αυτή έχει δύο κύριες μεταβλητές που την συντονίζουν: την τεχνολογία και την γλωσσικο-πολιτισμική πολυμορφία των κοινωνικών περιβαλλόντων.

Μέσω της ανάπτυξης της κοινωνίας με περισσότερες γλώσσες και πολιτισμούς δημιουργούνται καινούρια είδη λόγου, που διαπραγματεύονται ποικίλους τρόπους ζωής πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Στα καινούρια αυτά είδη λόγου εντάσσεται και η εξέλιξη της τεχνολογίας, στην οποία οι πληροφορίες και τα πολυμέσα αυξάνονται ταχύτατα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται επίσης καινούρια είδη λόγου. Αυτά τα εναλλακτικά είδη λόγου, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν να τα αντιμετωπίζουν κριτικά για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας, που συνεχώς αλλάζουν (Χατζησαββίδης, 2005).

2.2.1. Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Παίρνοντας ως θεμέλιο τον ορισμό της έννοιας των πολυγραμματισμών και την έννοια του γραμματισμού, ο Χατζησαββίδης (2005) προσθέτει κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες μαζί με τις αρχές της παιδαγωγικής προσέγγισης του γραμματισμού, διαμορφώνουν την παιδαγωγική υπόσταση των πολυγραμματισμών. Οι αρχές αυτές παρατίθενται στην συνέχεια:

- Γίνεται αναγνώριση και ενίσχυση της ποικιλομορφίας των κειμένων καθώς και των νοημάτων του, με σκοπό να λειτουργεί ως θετικό για την μαθησιακή διαδικασία. Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως πολυτροπικά, πολυεπίπεδα και πολυσήμαντα σημειωτικά προϊόντα.
- Τα κείμενα συνδέονται άμεσα και έμμεσα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, που αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκτούν διαφορετικά νοήματα σύμφωνα με τις κοινωνικές και τις επικοινωνιακές περιστάσεις και οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες με τις οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο μέλλον.
- Ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους εκπαιδευομένους δημιουργείται σχέσεις με βάση την ισοτιμία, την συνεργασία και την αυτονομία, με σκοπό να εξετάσουν και να κατανοήσουν την κοινωνική τους εμπειρία και σύμφωνα με αυτό να παράγουν τα δικά τους νοήματα.

2.3. Πολυτροπικότητα

Η πολυτροπικότητα είναι μια έννοια που δημιουργήθηκε και αυτή, όπως και οι πολυγραμματισμοί, τα τελευταία χρόνια που υπάρχουν ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογίας και των πολυμέσων. Σχετίζεται άμεσα με τους πολυγραμματισμούς,

εφόσον αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής θεώρησης της έννοιας, όπως αναλύθηκε παραπάνω.

Ο όρος δημιουργείται από τα στοιχεία, τα οποία συνθέτουν ένα πολυτροπικό κείμενο. Σαφέστερα, για την παραγωγή ενός πολυτροπικού κειμένου χρειάζεται να συνδεθούν ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, μπορεί να ενσωματωθούν σε ένα κείμενο ο γραπτός λόγος με την εικόνα και τον ήχο, καθώς ταυτόχρονα να αναπαράγονται ένα εύρος νοημάτων από την αλληλεπίδραση όλων αυτών των σημειωτικών τρόπων. Ως επακόλουθο αυτής της αλληλεπίδρασης των στοιχείων είναι η δημιουργία καινοτόμων σημειωτικών περιβαλλόντων, που επηρεάζουν κοινωνικά και ψυχολογικά τα άτομα μιας οποιαδήποτε κοινωνικής ομάδας, εντάσσοντας την έννοια της πολυτροπικότητας (Χατζησαββίδης, 2005).

Συμπερασματικά, η πολυτροπικότητα είναι μια σημειωτική πράξη και, μέσω των κειμένων που την χαρακτηρίζουν, παράγει και αναπαράγει ένα ευρύ φάσμα νοημάτων. Γι' αυτό το λόγο, είναι θεμιτό η θεωρία αυτή να παράγεται κάτω από ειδικές συνθήκες, για να αναπτυχθούν συγκεκριμένες δυνατότητες, που θα στηρίζονται στην καλύτερη κατανόηση των νοημάτων από την οποία δημιουργούνται και των διαδικασιών από των οποίων παράγονται (Χατζησαββίδης, 2005).

2.4. Είδη του Γραμματισμού

Κατά τις ραγδαίες εξελίξεις της κοινωνίας, ο όρος «γραμματισμός» διαμορφώθηκε πολλές φορές για να ενταχθεί μέσα σε αυτές τις αλλαγές, καθώς συνδέει την γλώσσα με τις κοινωνικές πρακτικές. Όμως, με το πέρασμα των χρόνων, ήταν αναγκαίο να κατηγοριοποιηθεί η σύνδεση αυτή, έτσι ώστε να γίνει υιοθέτηση ποικίλων επιθετικών προσδιορισμών δίπλα στην έννοια του γραμματισμού. Για να γίνει πιο κατανοητό, δημιουργήθηκαν όροι όπως «γλωσσικό γραμματισμός», «σχολικός γραμματισμός», «λειτουργικός γραμματισμός» κ.ο.κ. Αυτό σημαίνει ότι κάθε όρος περιέχει μια γενική όψη του γραμματισμού και μια ειδική αναφορά σε μια ιδιαίτερη κοινωνική δραστηριότητα με την οποία σχετίζεται. Οι όροι που θα παρουσιαστούν στην πορεία είναι ο «γλωσσικός γραμματισμός», ο «σχολικός γραμματισμός» , ο «λειτουργικός γραμματισμός» και ο «κριτικός γραμματισμός».

2.4.1. Γλωσσικός Γραμματισμός

Μια από τις διάφορες εκφάνσεις του γραμματισμού είναι ο γλωσσικός γραμματισμός. Ο γλωσσικός γραμματισμός εν μέρη συνδέεται άμεσα με τους ορισμούς του γραμματισμού, καθώς μερικοί μελετητές τους ταυτίζουν τους δύο όρους. Μάλιστα, ο Χατζησαββίδης (2005) παρουσίασε αυτού του είδους τον γραμματισμό να αποτελεί μια ιδιότητα και μια δεξιότητα, όπου ιδιότητα είναι ο έλεγχος της χρήσης της γλώσσας και δεξιότητα είναι ένα σύνολο ικανοτήτων που στηρίζεται στη γλώσσα.

Αρχικά, ξεκίνησε ο όρος αυτός να ισοδυναμεί με τον όρο του αλφαβητισμού, ήτοι να αναφέρεται για την γνώση και τις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Με τα δεδομένα αυτά, το άτομο ήταν γλωσσικά εγγράμματο, όταν γνώριζε την γραφή και την ανάγνωση. Είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι δεν εμπλέκονταν μέσα σε αυτές τις γνώσεις το κοινωνικό περιβάλλον ή η κριτική ανάλυση των πραγμάτων. Λόγω της εξέλιξης της κοινωνίας, σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, η ερμηνεία που έδωσαν για το γλωσσικό γραμματισμό μεταλλάχθηκε για να καλύψει τις ανάγκες που δημιουργήθηκαν, καθώς έπρεπε να συνδεθεί με το κομμάτι της κοινωνίας για να λειτουργήσει αποτελεσματικά πάνω στον άνθρωπο. Έτσι λοιπόν ο γλωσσικός γραμματισμός σήμερα παρουσιάζεται ως την ικανότητα του ατόμου να ξέρει ανάγνωση και γραφή και να μπορεί να χρησιμοποιεί τις γνώσεις αυτές λειτουργικά μέσα σε καθημερινές καταστάσεις, καθώς και να σκέφτεται κριτικά σε σχέση με τα υπόρρητα νοήματα των κειμένων που έρχεται σε επαφή καθημερινώς (Χατζησαββίδης, 2005).

2.4.2 Σχολικός Γραμματισμός

Ο σχολικός γραμματισμός είναι ένα είδος γραμματισμού που αφορά κυρίως την διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής. Γενικότερα δίνει μεγαλύτερη σημασία στην ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων, όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η κατανόηση της γραμματικής και η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων και υποθετικών εννοιών και ερωτήσεων, και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και νοητικών δεξιοτήτων (Μητσικοπούλου, 2001). Είναι μια όψη, η οποία αλλάζει ταχύτατα εξαιτίας της ραγδαίας αλλαγής των κοινωνικών αναγκών.

Ο σχολικός εγγραμματισμός στην επιστήμη εστιάζει πιο ειδικά στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στις φυσικές επιστήμες. Συγκεκριμένα, είναι η σχολική εκδοχή του επιστημονικού γραμματισμού, η οποία συνδέει τρία κύρια αντιπροσωπευτικά στοιχεία. Το πρώτο είναι οι προσωπικές εμπειρίες των

εκπαιδευόμενων θέτοντας ως στόχο τον βιωματικό τρόπο μάθησης των παιδιών. Το δεύτερο στοιχείο είναι η επιστημονική γνώση και μεθοδολογία και ο επιστημονικός λόγος μέσω του αναλυτικού προγράμματος, των γνωστικών αντικειμένων και της διδασκαλίας γίνονται νοητικά προσιτοί για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το τελευταίο στοιχείο είναι οι κοινωνικές, πολιτικές και ηθικές εκφάνσεις της επιστήμης που αναπαράγονται μέσα από την τεχνολογία. Εν τέλει, ο σκοπός είναι η εμπειρική γνώση να γίνει επιστημονική και η επιστημονική γνώση να μετατραπεί σε καθημερινή εμπειρία (Ματσαγγούρας, 2007).

2.4.3 Λειτουργικός Γραμματισμός

Το συγκεκριμένο είδος γραμματισμού έχει ως κεντρική θεωρία την ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων στον άνθρωπο, με σκοπό να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας. Γίνεται ρητό ότι η διάσταση αυτού του γραμματισμού χαρακτηρίζεται από την «ποσότητα» των δεξιοτήτων που θα καλλιεργήσει το άτομο για ένα συγκεκριμένο σκοπό (Μητσικοπούλου, 2001).

Συγκεκριμένα, σε σχέση με τον γραπτό λόγο, ο Ματσαγγούρας (2007) αναφέρει ότι ο λειτουργικός γραμματισμός εστιάζει στην ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα το άτομο να είναι λειτουργικό μέσα στα πλαίσια αρχικά του σχολείου και έπειτα της κοινωνίας. Σκοπός λοιπόν του λειτουργικού γραμματισμού είναι να οδηγήσει τους μαθητές από το στάδιο του αλφαβητισμού, στο οποίο αναγνωρίζουν και μαθαίνουν ένα σύνολο λέξεων, στο στάδιο που θα εμβαθύνουν στη δομή της γλώσσας, όπου επιτυγχάνεται η κατανόηση του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2007).

2.4.4. Κριτικός Γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών είναι μια από τις μεταβλητές που θα στηριχτεί η παρούσα έρευνα. Για να οριστεί το είδος αυτού του γραμματισμού, χρειάζεται να εξεταστεί από δύο προσεγγίσεις, την ατομοκεντρική και την κοινωνιοκεντρική. Ως προς την ατομοκεντρική προσέγγιση, ο κριτικός γραμματισμός παρουσιάζεται ως γνωστική ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το γραπτό λόγο εντοπίζοντας τις υπονοούμενες παραδοχές του κειμένου και τις προθέσεις του συγγραφέα εμφανίζοντας στο προσκήνιο τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που αναδεικνύονται στο περιεχόμενο του κειμένου. Από την πλευρά της κοινωνιοκεντρικής

προσέγγισης, ο κριτικός γραμματισμός είναι η ικανότητα του πολίτη ως αναγνώστη να αποσυνθέτει το κείμενο σε όλα τα επίπεδά και τις λειτουργίες του, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει τις αξίες, τις ιδεολογίες και τις κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες παρατίθεται στο κείμενο, καθώς και τις αλλαγές τους μέσα σε αυτό (Ματσαγγούρας, 2007).

Μελετώντας αυτές τις δύο προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού, γίνεται αντιληπτό ότι το είδος αυτό υποστηρίζει γενικότερα ότι τα κείμενα δεν δημιουργούνται χωρίς κάποιο σκοπό κρατώντας μια ουδέτερη ιδεολογική στάση αλλά πραγματεύονται κατηγορηματικές ή και απερίφραστες αλήθειες και σχέσεις, τις οποίες προσπαθούν να περάσουν μέσα από μια δική τους οπτική γωνία και μέσα από συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014). Έτσι βγαίνει το συμπέρασμα ότι ο κριτικός γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αναλύει τα κείμενα, με σκοπό να προβληθεί η γνώμη του κόσμου που διαμορφώνει, οι κοινωνικές πρακτικές που προβάλλονται μέσα στο κείμενο, οι τρόποι με τους οποίους κατασκευάζεται η «αλήθεια» του κειμένου και την παρουσιάζει με τέτοιο τρόπο στον αναγνώστη που τον προσελκύει θετικά ως προς τις κοινωνικές πρακτικές και κοσμοθεωρίες στις οποίες αναφέρεται (Ματσαγγούρας, 2007).

Εφόσον υπάρχει ως κύριο ζητούμενο αυτού του είδους η ερμηνεία και η κατανόηση του νοήματος αλλά και η αναζήτηση του ρόλου που παίζει ο λόγος στην «πραγματικότητα» που αναδεικνύει ο συγγραφέας, σκοπός του σχολείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναζητούν τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος χρησιμοποιείται για να παρουσιάσει το κείμενο τη δική του «αλήθεια» και από που απορρέει η «αλήθεια» αυτή και τους τρόπους που διαπραγματεύεται την «αλήθεια» έτσι ώστε να συναινέσει και ο αναγνώστης σε αυτή τη θέση. Αν αναπτυχθούν αυτές οι ικανότητες στους μαθητές-αναγνώστες επαρκώς, τότε θα είναι ικανά να κάνουν κριτική στην θέση που τους επιβάλει το κείμενο (Ματσαγγούρας, 2007).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο γραμματισμός των παιδιών είναι ένας από τους κύριους στόχους της εκπαίδευσης, όρος ο οποίος με την πάροδο του χρόνου εξελίχθηκε και στους πολυγραμματισμούς έχοντας προσθέσει καινούριες μεταβλητές σ’ αυτούς. Βασικό μέλημα της μόρφωσης των παιδιών είναι ο κριτικός γραμματισμός, με σκοπό οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να κρίνουν κριτικά τις ιδεολογίες και τις

στάσεις που παρουσιάζει το κάθε κείμενο και να μην επηρεάζονται από τις δήθεν «πραγματικότητες» που αναφέρονται.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα κάνω λόγο για τον για το φαινόμενο της διγλωσσίας, η οποία αποτελεί κύριος παράγοντας στην έρευνά μου, καθώς ασχολήθηκα με παιδιά δίγλωσσα. Θα περιγράψω την διαφορά της πρώτης/μητρικής γλώσσας με την δεύτερη και την ξένη γλώσσα αλλά και τον τρόπο εκμάθησης τους. Τέλος, θα αναλύσω κάποια είδη διγλωσσίας που έχουν ερευνηθεί κατά καιρούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσω το φαινόμενο της διγλωσσίας. Πιο αναλυτικά, σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να αναλύσω τον όρο «διγλωσσία» και να προβάλλω τις μορφές της και τις διαστάσεις της. Επικεντρωνόμαστε τώρα σ' αυτήν, γιατί είναι ένας πολύπλοκος όρος, τον οποίον ερευνούν αρκετά χρόνια διάφοροι μελετητές, και μια βασική μεταβλητή που επηρεάζει την παρούσα έρευνα, που σχετίζεται με δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι διαμένουν στην Ελλάδα.

3.1 Γλώσσα

Η γλώσσα ή οι γλώσσες που γνωρίζει το κάθε άτομο μπορούν να διαχωριστούν, βάση ορισμένων παραγόντων, στην «μητρική γλώσσα», την «δεύτερη γλώσσα» και την «ξένη γλώσσα». Ο διαχωρισμός τους κυρίως γίνεται ανάλογα με την ιεραρχική ακολουθία της εκμάθησης των γλωσσών, δηλαδή ποια γλώσσα μαθαίνει πρώτη και κάτω από ποιες συνθήκες την μαθαίνει. Στην συνέχεια, θα αναλυθούν περισσότερο αυτές οι διακρίσεις της γλώσσας.

3.1.1 Μητρική Γλώσσα

Ο όρος «μητρική γλώσσα» αναφέρεται στην γλώσσα που το παιδί έρχεται σε πρώτη και άμεση επαφή μαζί της από την στιγμή της γέννησης του, καθώς η γλώσσα αυτή χρησιμοποιείται από το καθημερινό του περιβάλλον και την μαθαίνει με φυσικό και αβίαστο τρόπο (Αρβανιτούδη, 2018). Η γλώσσα αυτή αποτελεί «συνδετικό κρίκο» του ατόμου με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας του αλλά και με την καταγωγή του. Σύμφωνα με αυτά, η μητρική γλώσσα αποτελεί στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου, αφού μέσω αυτής δημιουργούνται οι πρώτες αλληλεπιδράσεις με τους ανθρώπους και οι πρώτες διαπροσωπικές σχέσεις (Μήτσης & Μήτση, 2007 στο Αρβανιτούδη, 2018).

Στο παρελθόν αλλά και στο παρόν, έχει ερευνηθεί η έννοια της μητρικής γλώσσας και μερικοί ερευνητές κατέληξαν σε κάποια βασικά κριτήρια, με βάση των οποίων μια γλώσσα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μητρική. Οι Skutnabb-Kangas (1981) και Τσοκαλίδου (2012) έχουν περιγράψει μερικά κριτήρια, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- Μητρική γλώσσα μπορεί να χαρακτηριστεί μια γλώσσα με βάση την προέλευση, δηλαδή η γλώσσα που μαθαίνεται πρώτη από το άτομο
- Επίσης, σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου, ήτοι με το πόσο καλά γνωρίζει και χρησιμοποιεί μια γλώσσα το άτομο
- Χαρακτηρίζεται και με την λειτουργία της γλώσσας, αφού μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται πιο συχνά
- Τέλος, μπορεί να αναφερθεί μια γλώσσα ως μητρική σύμφωνα με την ταύτιση του ατόμου με την γλώσσα αλλά και την ταύτιση του ατόμου με την γλώσσα από τον περίγυρο του.

3.1.2 Δεύτερη Γλώσσα

Όταν το άτομο γνωρίζει δύο γλώσσες, μια από αυτές θα χαρακτηριστεί ως «δεύτερη γλώσσα» εξαιτίας της χρονικής ακολουθίας των γλωσσών. Δηλαδή, η δεύτερη γλώσσα είναι η γλώσσα που το άτομο μαθαίνει μετά την εκμάθηση της πρώτης ή μητρικής του γλώσσας, την οποία έχει ολοκληρώσει ή έχει αναπτύξει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο (Μπέλλα, 2011, Τσοκαλίδου, 2012).

Για την εκμάθηση και την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι αναγκαίο το άτομο να βρίσκεται σε ένα φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ομιλείται η συγκεκριμένη γλώσσα. Χρειάζεται να έρθει σε επαφή με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, έχοντας ως αποτέλεσμα να μάθει με φυσικό τρόπο την γλώσσα, καθώς το άτομο θα εκτεθεί σε ένα εύρος γραπτών και προφορικών στοιχείων, το λεγόμενο γλωσσικό εισαγόμενο. Με αυτό το τρόπο, η δεύτερη γλώσσα θα αποτελέσει τη βασική οδό για επικοινωνία με τους ανθρώπους του περιβάλλοντος αλλά και θα ενισχυθεί ακόμη περισσότερο σε συνδυασμό με την παρακολούθηση αντίστοιχων μαθημάτων (Αγαθοπούλου, 2012 στο Αρβανιτούδη, 2018).

3.1.3 Ξένη Γλώσσα

Ο όρος «ξένη γλώσσα» χρησιμοποιήθηκε για να διαφοροποιηθεί η γλώσσα αυτή από την γλώσσα που αναδεικνύεται με τον όρο «δεύτερη γλώσσα». Όταν μια

γλώσσα αναφέρεται ως «ξένη» γίνεται κατανοητό ότι είναι η γλώσσα που η εκμάθησή της είναι απόρροια της συστηματικής διδασκαλίας της γλώσσας. Είναι αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο και ο στόχος της διδασκαλίας και της κατάκτησης της είναι κυρίως για την επίτευξη επαγγελματικών στόχων (Τσοκαλίδου, 2012).

Επίσης, το συγκεκριμένο είδος της γλώσσας δεν λαμβάνεται από εξωτερικά ερεθίσματα, δηλαδή δεν έρχεται σε καθημερινή επαφή με αυτήν την γλώσσα, μόνο εντός του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Άρα, δεν αποτελεί κύριο φορέα επικοινωνίας με τους υπόλοιπους ανθρώπους που έρχεται σε επαφή καθημερινώς (Τάντση, 2015), αλλά, σύμφωνα με την Σκούρτου (2001), η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να επιφέρει μελλοντική διγλωσσία υπό το πρίσμα συγκεκριμένων συνθηκών και προϋποθέσεων.

3.2 Διγλωσσία

Στην εποχή αυτή, το φαινόμενο της διγλωσσίας έχει αναπτυχθεί θεαματικά μέσα στα κοινωνικά δρώμενα και γι' αυτό πολλοί μελετητές προσπάθησαν να ορίσουν και να προσδιορίσουν σε ικανοποιητικό βαθμό το ερώτημα «τι είναι διγλωσσία;». Ο όρος αυτός εκφράζει μια πολυπλοκότητα ως προς τον ορισμό του και τις συνιστώσες του, γεγονός που έδειξε ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια.

Σε αυτό που συμφωνούν όλοι οι ερευνητές είναι ότι η διγλωσσία είναι η σύνδεση δύο ή περισσότερων γλωσσών όταν ο άνθρωπος εκτίθεται σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα (Αρβανιτούδη, 2018). Κάθε ερευνητής παραθέτει, σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό και κάποια επιπρόσθετα στοιχεία έτσι ώστε να προσδιοριστεί ακριβέστατα η διγλωσσία. Για παράδειγμα, η Σκούρτου(2011) ορίζει τη διγλωσσία ως την χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών με εναλλακτικούς ή συνδυαστικούς τρόπους, όπου ο ομιλητής «παντρεύει» και συνδέει τις γλώσσες του μεταξύ τους πάνω σε μια συνέχεια. Στο ίδιο μήκος κύματος, η Τριάρχη- Herrmann(2000) την αναφέρει ως φυσιολογικό φαινόμενο, που συνδέει τις δύο γλώσσες του ομιλητή.

Παίρνοντας ως βάση τους παραπάνω ορισμούς μπορεί να αναφερθεί ότι η διγλωσσία οφείλεται στο γεγονός ότι είτε ο ομιλητής θέλει να επικοινωνήσει με κάποιο άλλο άτομο, που μιλάει διαφορετική γλώσσα, είτε ότι είναι αναγκαία η επικοινωνία ομάδων ατόμων, που έχουν αναπτυχθεί μέσα σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα (Τριάρχη- Herrmann, 2000). Τέλος, η Τσοκαλίδου (2012) παρουσιάζει ότι δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα λόγω της μετακίνησης του από χώρα σε χώρα εξαιτίας

προσωπικών, επαγγελματικών, οικονομικών ή πολιτικών αιτιών. Είναι ένα γνώρισμα που είτε αναφέρεται σε ατομικό επίπεδο είτε σε κοινωνικό επίπεδο (Σέλλα-Μαζή, 2001).

3.2.1 Βασικές Συνιστώσες της Διγλωσσίας

Οι βασικές συνιστώσες της διγλωσσίας προσπαθούν να προσδιορίσουν πιο συγκεκριμένα το φαινόμενο και δηλώνουν σε ποια διάσταση είναι το άτομο δίγλωσσο. Σύμφωνα με Σέλλα- Μαζή (2001) και Hamers&Blanc (2000) στο Αρβανιτούδη (2018), αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Η ηλικία κατάκτησης των δύο γλωσσών
- Η γλωσσική επάρκεια
- Η νοητική οργάνωση και η ανάπτυξη του λόγου
- Το γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου
- Το πλαίσιο και οι μέθοδοι εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας
- Οι στάσεις και η αντιμετώπιση των δύο γλωσσών ή των πολιτισμών
- Η αποδοχή ή όχι των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων του δίγλωσσου ατόμου
- Το κοινωνικοπολιτισμικό κύρος των δύο γλωσσών κ.λπ.

3.2.2 Μορφές της διγλωσσίας

Οι μορφές της διγλωσσίας δίνουν την δυνατότητα στο φαινόμενο να γίνει πιο συγκεκριμένο ως προς το περιεχόμενο του, καθώς και αναπτύχθηκαν μέσα από μερικά βασικά κριτήρια για να διαφοροποιηθούν οι μορφές μεταξύ τους ως προς τα στάδια ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης σε όλη την ζωή του δίγλωσσου ατόμου (Σέλλα-Μαζή 2016). Τα κριτήρια αυτά, σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann(2000), είναι τα ακόλουθα:

- Τα κριτήρια εκμάθησης ή κατάκτησης της γλώσσας, τα οποία προκύπτουν από τις συνθήκες εκμάθησης ή κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (ηλικία, τρόποι, μέθοδοι)
- Τα γλωσσολογικά κριτήρια, τα οποία αναφέρονται στον τρόπο σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών, καθώς και στο βαθμό κατάκτησης των γλωσσών του ομιλητή

- Τα ψυχο-κοινωνικογλωσσικά κριτήρια, τα οποία ορίζονται από τις επιπτώσεις της διγλωσσίας στα αναπτυξιακά στάδια του δίγλωσσου ατόμου (γνωστικό, γλωσσικό, κοινωνικό, συναισθηματικό).

Τα κριτήρια αυτά δεν είναι ίδια για κάθε ερευνητή, διότι ο καθένας προσαρμόζει τα κριτήρια, με σκοπό να είναι πιο γενικεύσιμα ως προς τις μορφές της διγλωσσίας. Για παράδειγμα, η Τσοκαλίδου(2012) τοποθετεί τις μορφές σε δύο γενικές κατηγορίες, οι οποίες είναι η πρώτη, που αντιστοιχεί στον χρόνο, τον τρόπο και το επίπεδο κατάκτησης των γλωσσών, και η δεύτερη στις μορφές που προκύπτουν από κοινωνικούς και ιδεολογικούς παράγοντες. Ακολουθώντας αυτές τις δύο γενικές κατηγορίες, θα αναλυθούν οι μορφές, που αναπτύχθηκαν για να οριοθετήσουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας.

3.2.2.1 Χρόνος, τρόπος και επίπεδο εκμάθησης των γλωσσών

Διαχωρίζοντας την διγλωσσία κατά τον χρόνο, το τρόπο και το επίπεδο εκμάθησης των γλωσσών, οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην διάκριση αυτή είναι η ηλικία, οι τρόποι, το τελικό στάδιο και η ικανότητα εκμάθησης και κατάκτησης των γλωσσών του δίγλωσσου ατόμου(Αρβανιτούδη, 2018). Οι μορφές αυτές θα παρατεθούν παρακάτω, κατά την Τσοκαλίδου(2012), και είναι οι εξής:

- Σύμφωνα με την ηλικία εκμάθησης και κατάκτησης των γλωσσών:

Α. <u>Ταυτόχρονη Διγλωσσία</u>: Όταν το άτομο αναπτύσσει συγχρόνως δύο γλώσσες σε πρώιμο στάδιο της ζωής του με φυσικό τρόπο, γιατί είτε αυτές χρησιμοποιούνται και οι δύο από το οικογενειακό περιβάλλον είτε στην οικογένεια υπάρχει ένα γλωσσικό σύστημα, το οποίο είναι διαφορετικό από το γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιείται στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου (π.χ. παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο κ.λπ.).

Β. <u>Διαδοχική Διγλωσσία</u>: Όταν το άτομο έχει κατακτήσει και σταθεροποιήσει την πρώτη γλώσσα και έπειτα γίνεται η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας με φυσικό τρόπο και ανεπίσημες διαδικασίες (π.χ. δρόμο, τηλεόραση, κοινωνικό περιβάλλον) ή με συστηματοποιημένη διδασκαλία (Baker 2001, Goodman 2007 στο Αρβανιτούδη, 2018).

Γ. <u>Πρώιμη Διγλωσσία</u>: Όταν η διγλωσσία αναπτύσσεται και επιτυγχάνεται σε πρώιμη φάση της παιδικής ηλικίας (Meisel, 2011 στο Αρβανιτούδη, 2018) και μπορεί να είναι είτε ταυτόχρονη, αφού θεμελιώνεται μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο ή και το κοινωνικό περίγυρο από την προσχολική ηλικία, είτε διαδοχική.

Δ. Όψιμη ή Μεταγενέστερη Διγλωσσία: Όταν το άτομο γίνεται δίγλωσσο σε μεγαλύτερη ηλικία, δηλαδή στην εφηβεία ή ακόμα και στη πρώτη ενήλικη ζωή του (Baker, 2001). Αυτού του είδους η διγλωσσία είναι μόνο διαδοχική, εφόσον μαθαίνεται και κατακτιέται με συστηματική διδασκαλία στο σχολείο και στα φροντιστηριακά μαθήματα ή και λόγω της μετανάστευσης ή μετακίνησης του ατόμου σε άλλη χώρα με διαφορετικό γλωσσικό σύστημα από το δικό του.

- Σύμφωνα με τον τρόπο εκμάθησης και κατάκτησης των γλωσσών:

Α. Συντονισμένη Διγλωσσία: Όταν το άτομο απομνημονεύει τις λέξεις και την αντίστοιχη εννοιολογική τους σημασία ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Οι δύο γλώσσες συνυπάρχουν αλλά δομούνται ξεχωριστά και ανεξάρτητα η μια από την άλλη γλώσσα, ήτοι αναπτύσσονται δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και το άτομο έχει δυο διαφορετικά νοήματα για κάθε αντικείμενο ή έννοια (Baker, 2001).

Β. Σύνθετη Διγλωσσία: Όταν το δίγλωσσο άτομο αντιστοιχεί τις λέξεις των δυο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων σε ένα κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο. Δηλαδή, συσχετίζει το κάθε νόημα ενός αντικειμένου ή έννοιας με αλλιώτικα γλωσσικά σύμβολα για κάθε γλώσσα που ομιλεί και επιλέγει το κατάλληλο γλωσσικό κώδικα αναλόγως την επικοινωνιακή περίσταση και το ακροατήριο του (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

- Σύμφωνα με το τελικό στάδιο εκμάθησης και κατάκτησης των γλωσσών:

Α. Ισοβαρής ή Αμφίδρομη Διγλωσσία: Όταν η διγλωσσία στο άτομο είναι ισορροπημένη. Συγκεκριμένα, το δίγλωσσο άτομο να κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό εξίσου και τις δύο γλώσσες του και να τις χρησιμοποιεί με ευχέρεια, χωρίς να χρησιμοποιεί βοηθητικά την μία ή την άλλη γλώσσα σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα και περιστάσεις. Η γλωσσική του ικανότητα μπορεί να συγκριθεί με έναν μονόγλωσσο ομιλητή και στα δύο γλωσσικά συστήματα (Χατζηδάκη, 2009 στο Αρβανιτούδη, 2018, Baker 2001).

Β. Κυρίαρχη ή Ανισοβαρής Διγλωσσία: Όταν το άτομο έχει αναπτύξει σε ένα βαθμό και τις δύο γλώσσες που ομιλεί, αλλά την μια γλώσσα την έχει μάθει και κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό από την άλλη γλώσσα. Η γλώσσα που ο ομιλητής έχει την μεγαλύτερη επάρκεια και ικανότητα ονομάζεται «ισχυρή», ενώ η άλλη λιγότερο αναπτυγμένη γλώσσα «ασθενής».

- Σύμφωνα με την ικανότητα των γλωσσών:

Α. Παθητική Διγλωσσία: Όταν το άτομο γνωρίζει πολύ καλά μια γλώσσα αλλά κατανοεί σε προφορικό και γραπτό επίπεδο μια δεύτερη γλώσσα όμως δεν μπορεί να παράγει γραπτό ή προφορικό λόγο σε αυτή.

Β. Ενεργητική ή Δυναμική Διγλωσσία: Όταν το άτομο έχει θεμελιώσει την δεύτερη γλώσσα έχοντας αναπτύξει τις ικανότητες της παραγωγής και της πρόσληψης προφορικού και γραπτού λόγου.

3.2.2.2. Κοινωνικοί και ιδεολογικοί παράγοντες

Ανάλογα με ποικίλους κοινωνικούς και ιδεολογικούς παράγοντες, διαχωρίζεται η διγλωσσία στις ανάλογες μορφές της, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

Α. Προσθετική Διγλωσσία: Όταν άτομο έχει αναπτύξει την δεύτερη γλώσσα, που εμπλουτίζεται και να συμπληρώνεται από την πρώτη γλώσσα (Baetens-Beardsmore, 1982 στο Αρβανιτούδη, 2018). Οι δύο γλώσσες συνυπάρχουν και, επιπλέον, δεν επιβαρύνει και δεν περιορίζει η μια την άλλη στην ανάπτυξη τους. Με αυτό τον τρόπο, θεμελιώνονται και τα δύο γλωσσικά συστήματα με ένα υψηλό επίπεδο επάρκειας.

Β. Αφαιρετική Διγλωσσία: Όταν το άτομο αναγκάζεται να παραμελήσει ή να αντικαταστήσει την πρώτη με την δεύτερη γλώσσα του (Baker, 2001). Το δίγλωσσο άτομο πιέζεται, λόγω συνθηκών, να παρατήσει την πρώτη γλώσσα που έχει κατακτήσει και να μάθει μια δεύτερη γλώσσα που ομιλείται από το κοινωνικό περίγυρο.

Γ. Διγλωσσία της Ελίτ (Skutnabb-Kangas, 1981): Όταν το άτομο επιλέγει εκούσια να μάθει και να κατακτήσει μια δεύτερη γλώσσα για λόγους κυρίως επαγγελματικούς ή και προσωπικούς μέσα από συστηματική διδασκαλία. Η διγλωσσία της ελίτ αναγνωρίζεται σε άτομο υψηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου.

Δ. Λαϊκή Διγλωσσία: Όταν το άτομο αναγκαστικά επιλέγει να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, η οποία ομιλείται άμεσα ή έμμεσα από το κοινωνικό περιβάλλον που περικλείεται και έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις καθημερινές ανάγκες. Η εκμάθηση και η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται με φυσικό και με συστηματικό τρόπο.

Ε. Αφανής Διγλωσσία (Τσοκαλίδου, 2005): Είναι ένα φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί στα ελληνικά σχολεία κυρίως και αναφέρεται στη μονογλωσσία στην ελληνική γλώσσα. Πιο αναλυτικά, η μορφή αυτή παρουσιάζεται όταν στο δίγλωσσο άτομο του επιβάλλεται έμμεσα ή άμεσα μια άλλη γλώσσα, δηλαδή η ελληνική γλώσσα,

η οποία παρουσιάζεται ως κυρίαρχη στα ελληνικά σχολεία και στα μεταναστευτικά πλαίσια της οικογενειακής εστίας (Χατζηδάκη, 2005, Gogonas, 2009).

3.3. Διγλωσσία και Κατανόηση

Το φαινόμενο της διγλωσσίας συνδέεται άμεσα με την αναγνωστική κατανόηση, καθώς είναι ένας από τους παράγοντες που την επηρεάζει (Bayat, 2017, Yeganeh & Malekzadeh, 2015). Πιο συγκεκριμένα, για να υπάρχει επιτυχημένη αναγνωστική κατανόηση των κειμένων από ένα δίγλωσσο παιδί, είναι αναγκαίο η δεύτερη γλώσσα του παιδιού να είναι συνδεδεμένη με την μητρική του, καθώς εάν διαφέρουν η μια γλώσσα από την άλλη συντακτικά, μορφολογικά και φωνολογικά, τότε θα υπάρχει ένα χάσμα, το οποίο επηρεάζει την κατανόηση του γραπτού λόγου (Schwartz & Kroll, 2007). Γι' αυτό το λόγο, τα δίγλωσσα παιδιά και, ιδιαίτερα αυτά που η δεύτερη γλώσσα είναι η κύρια γλώσσα επικοινωνίας, χρειάζονται να διδαχθούν την δεύτερη γλώσσα μέσα από διαφορετικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, καθώς και μεγαλύτερη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς σ' αυτήν την διαδικασία (Bayat, 2017).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο, το οποίο ανέρχεται όλο και πιο πολύ στο προσκήνιο όσο περνούν τα χρόνια από διάφορες αιτίες, γι' αυτό και έχει διερευνηθεί κατατοπιστικά έως τώρα, με σκοπό να γίνει πιο κατανοητή στη κοινωνία και να δοθεί έμφαση στην διδασκαλία των γλωσσών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αφανίζεται η μια γλώσσα από την άλλη και να μπορούμε να εξετάσουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας του κάθε μαθητή και μαθήτριας, καθώς θα αναγνωρίζουμε τα αίτια και την αρχή που δημιουργήθηκε το φαινόμενο σύμφωνα με τις μορφές που ανέλυσα προηγουμένως.

Σκοπό του επόμενου κεφαλαίου είναι να αναλύσω τις κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και να αναφέρω κάποιες από τις βασικές αρχές που έχουν θεμελιωθεί για τον σχεδιασμό τελέσφορων μαθησιακών περιβαλλόντων και που βασίστηκα για να σχεδιάσω τη διδακτική μου παρέμβαση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όλα αυτά που έχουν αναφερθεί προηγουμένως περί διγλωσσίας, γραμματισμού και γραπτού λόγου στηρίζονται σε βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί μέσα στα χρόνια. Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να αναφερθώ σε αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες είναι η γνωστική, η κοινωνικο-πολιτισμική και η κοινωνικο-γνωστική θεωρία. Επίσης, θα παρουσιάσω κάποιες από τις βασικές αρχές σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων που στηρίζονται στις προαναφερθείσες θεωρίες και που βασίστηκα για να σχεδιάσω και να εφαρμόσω την διδακτική μου παρέμβαση. Δηλαδή, θα αναπτύξω τις αρχές της μεταγνώσης και της κριτικής σκέψης, της παροχής διαδικαστικών διευκολύνσεων, της δυναμικής αλληλεπίδρασης, στην οποία εντάσσονται η συνεργατική μάθηση και η γνωστική μαθητεία.

4.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Οι βασικές θεωρίες που θα αναπτυχθούν είναι η ***γνωστική***, η ***κοινωνικο-πολιτισμική*** και η ***κοινωνικο-γνωστική*** θεωρία και θα παρουσιαστεί, υπό το πρίσμα αυτών των θεωριών, η προσέγγιση τους στο γραπτό λόγο.

4.1.1 Γνωστική Θεωρία

Η γνωστική θεωρία στηρίζεται στη μελέτη των γνωστικών συμπεριφορών και των νοητικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την διαδικασία παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Τζιβινίκου, 2015). Δεν επικεντρώνεται όμως μόνο τις νοητικές διεργασίες, όπως είναι η επεξεργασία, η αποθήκευση και η ανάκτηση της γνώσης (Τζιβινίκου, 2015), αλλά και τις προϋποθέσεις που χρειάζονται για να ενεργοποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν, με σκοπό να συγχωνευθούν σε ένα πολύπλοκο σύστημα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Στη μελέτη αυτών των ζητημάτων που δίνει έμφαση η γνωστική προσέγγιση, οι υποστηρικτές της έκριναν ότι είναι αναγκαίο να διδαχθούν οι μαθητές τις νοητικές διεργασίες του γραπτού λόγου, με τη βοήθεια του των κατάλληλων γνωστικών διευκολύνσεων και στρατηγικών έτσι ώστε να αναπτύξουν τις απαιτούμενες μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες. Ως επακόλουθο αυτής της άποψης, ο μαθητής θα μπορεί να παρακολουθεί και να ρυθμίζει εμπρόθετα το γνωσιακό του σύστημα και τη συμπεριφορά του, την οποία θα αξιολογεί και θα στοχάζεται (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Με αλλά λόγια, θα είναι ικανός να διαχειρίζεται το γνωσιακό του φορτίο κατά τις διαδικασίες του γραπτού λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Τζιβινίκου, 2015).

4.1.2 Κοινωνικο-πολιτισμική Θεωρία

Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία αφορά το γενικότερο κοινωνικό και πολιτισμικό περικείμενο, καθώς και τις αξίες, τις ιδεολογίες και τις συμβάσεις του. Θεμέλιο της αποτελεί η θεωρία του Bakhtin που αναφέρθηκε στη φύση της γλώσσας και θεώρησε ότι η γλώσσα και η σκέψη επηρεάζονται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τις οποίες ασχολήθηκε εκτενέστερα μέσα σε ένα ακόμη πιο διευρυμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, ο υποστηρικτής αυτής της θεωρίας διατύπωσε την άποψη ότι η κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των ανθρώπων εμπεριέχεται μέσα στην γλώσσα που μιλούν (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Εάν τοποθετηθεί η άποψη αυτή στο πλαίσιο του γραπτού λόγου, η ανάπτυξη του γραπτού λόγου στο άτομο διαμορφώνεται και αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους και μέσω της διαπραγμάτευσης του με αντίθετες απόψεις, οι οποίες προβάλλονται από τα επιμέρους υποσύνολα του εκτεταμένου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ανήκει. Άλλωστε αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός ότι στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία η κατανόηση θεωρείται ως διαδικασία κοινωνικο-πολιτισμικά προσδιορισμένη, γιατί οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνήσουν και η επικοινωνία τους επιτυγχάνεται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Με αυτές τις προϋποθέσεις συνεπάγεται ότι η γλώσσα αντικατοπτρίζει τις συνθήκες στις οποίες τοποθετείται, τις ιδεολογίες που κρύβονται πίσω από αυτές και ένα εύρος εκδοχών και θεωρήσεων του κόσμου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

4.1.3 Κοινωνικο-γνωστική Θεωρία

Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία αναπτύχθηκε με βάση τον κοινωνικό εποικοδομισμό και συγκεκριμένα τη θεωρία του Vygotsky, ο οποίος βασίστηκε στο ρόλο της κουλτούρας, των κοινωνικών παραγόντων και της γλώσσας. Στη γλώσσα ερεύνησε περισσότερο τον τρόπο εκμάθησης της και τη γνωστική της ανάπτυξη (Brechtel, 2014, McLeod, 2018). Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ο ερευνητής είχε την άποψη ότι οι μαθητές μαθαίνουν ενεργώντας μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που στηρίζονται σε αυθεντικά κοινωνικά πλαίσια. Η μάθηση γίνεται σταδιακά μέσω μια στρατηγικής ονομαζόμενη ως «σκαλωσιά» (scaffolding), με σκοπό ο μαθητής να διερευνήσει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του εαυτού του. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός και το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή τον βοηθά να ξεπεράσει το πραγματικό του επίπεδο μάθησης «σκαλί-σκαλί» και να φτάσει σε ένα δυναμικό επίπεδο μάθησης, το οποίο ήταν σε λανθάνουσα κατάσταση και εν δυνάμει κατάσταση εξέλιξης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Brechtel, 2014).

Συμπερασματικά, ο άνθρωπος για να εξελιχθεί χρειάζεται να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του, να απαντήσει στις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και να εκτελέσει ανάλογες συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να τις εσωτερικεύσει σταδιακά και να ενεργεί ανεξάρτητα. Κατά συνέπεια, η θεωρία αυτή μελετά το γραπτό λόγο ως δραστηριότητα κοινωνικά νοηματοδοτούμενη που διαμορφώνει τη σκέψη. Αυτό που την ξεχωρίζει από την προηγούμενη θεωρία είναι ότι δίνει έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζουν οι εσωτερικές νοητικές διεργασίες κατά την εκτέλεση των διαδικασιών του γραπτού λόγου και τις επιδράσεις του κοινωνικού περίγυρου πάνω σε αυτές. Αυτό σημαίνει ότι η παραγωγή και η κατανόηση του γραπτού λόγου βασίζονται από τις περιστάσεις επικοινωνίας, καθώς και από τους συμμετέχοντες, και αποτελεί μια δοσοληψία του συγγραφέα και του αναγνώστη με το περιβάλλον συγγραφής και ανάγνωσης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

4.2 Βασικές Αρχές Σχεδιασμού Μαθησιακών Περιβαλλόντων

Στηριζόμενοι στις προηγούμενες θεωρίες και συγκεκριμένα στις κοινωνικο-πολιτισμικές και τις κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι ο γραπτός λόγος είναι μια απαιτητική, σύνθετη, επίπονη και εμπρόθετη γνωσιακή

διαδικασία κατασκευής νοήματος που στηρίζεται σε ατομικούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, η σύγχρονη εκπαίδευση στοχεύει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μαθησιακά περιβάλλοντα που αξιοποιούν το γραπτό λόγο κάτω από το πρίσμα των θεωρητικών του προσεγγίσεων. Αυτά τα μαθησιακά περιβάλλοντα στηρίζονται σε ποικίλες αρχές, οι οποίες κάνουν πράξη τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη μαθησιακή διαδικασία και θα παρουσιαστούν, κάποιες από αυτές, στη συνέχεια (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Γάκη, 2015).

4.2.1 Αρχή της Μεταγνώσης και της Κριτικής Σκέψης

Η μεταγνώση είναι ένας όρος που έχει αναλυθεί εκτενέστερα σε προηγούμενο κεφάλαιο (υποενότητα 3.3.3) αλλά είναι ένας βασικός στόχος που είναι αναγκαίο να τεθεί κατά τον σχεδιασμό των μαθησιακών περιβαλλόντων, όπως και η κριτική σκέψη. Η μεταγνώση της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας έχει συσχετιστεί με την κριτική σκέψη της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας και του γραμματισμού. Συγκρίνοντας τους ορισμούς των δύο όρων διακρίνεται ότι έχουν πολλά κοινά γνωρίσματα. Ειδικότερα, μεταγνώση ονομάζεται όταν το άτομο συνειδητά παρακολουθεί, ρυθμίζει, ελέγχει και αξιολογεί τα διάφορα γνωσιακά έργα που εκτελεί και τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει χρησιμοποιώντας εύστοχα μέσα και στρατηγικές. Για τη κριτική σκέψη έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί στη βιβλιογραφία που περιλαμβάνουν τα δεδομένα που ορίζουν την μεταγνώση χωρίς όμως να δίνουν μια άμεση αναφορά για την ενεργή συμμετοχή του ατόμου, καθώς περιορίζεται σε λογικούς συλλογισμούς (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Γάκη, 2015).

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η μεταγνώση και η κριτική σκέψη είναι δύο δεδομένα με κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να αναπτυχθούν μέσα στην μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, που είναι ζητούμενο στη μάθηση (Μπράτιτσης & Κανδρούδη, 2011), τους δίνει την δυνατότητα να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες του κοινωνικού τους πλαισίου αλλά και στην συνέχεια να αναπτυχθούν ως κριτικά σκεπτόμενα ανθρώπινα όντα, τα οποία θα επεμβαίνουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και θα το διαμορφώνουν. Απόρροια όλων αυτών είναι η άποψη ότι η κριτική σκέψη εμπεριέχει τη δράση μέσα της απλά δεν είναι άμεση (Γάκη, 2015, Τσιάμη, 2013).

4.2.2 Αρχή της Παροχής Διαδικαστικών Διευκολύνσεων

Οι υποστηρικτές των γνωστικών και κοινωνικο-γνωστικών προσεγγίσεων πρότειναν δομημένες και υποστηρικτικές διδακτικές παρεμβάσεις με την παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, ήτοι υποστηρικτικά μέσα και εργαλεία, στο μαθητή, με σκοπό να γίνει ικανός να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα το γνωσιακό του φορτίο κατά τις διαδικασίες του γραπτού λόγου. Οι κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις είναι ένα σύνολο πολιτισμικών και διαδικαστικών εργαλείων, οι οποίες ωθούν το μαθητή στον εμπρόθετο έλεγχο, τη συνειδητή παρακολούθηση και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους, με αποτέλεσμα να μειώνουν το γνωσιακό και μεταγνωσιακό φορτίο. Δηλαδή, τον βοηθούν να αναπτύξει την μεταγνώση κάνοντας ορατές, προσβάσιμες και πραγματοποιήσιμες τις αναγκαίες γνωστικές και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Γάκη, 2015, Σπαντιδάκης, 2010).

Σύμφωνα με τη Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015), οι κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις είναι ένα εύρος εργαλείων από νοητικές, γλωσσικές και φυσικές επινοήσεις, νύξεις και οδηγίες που παρατίθενται, μερικές από αυτές, παρακάτω:

- **Φύλλα Οδηγιών**: Βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο μαθητής κατά τη μαθησιακή δραστηριότητα που εκτελεί
- **Κάρτες Ερωτήσεων**: Ερωτήσεις αυτό-αξιολόγησης του μαθητή για το γνωστικό έργο που εκτελεί
- **Γραφικές Αναπαραστάσεις, Διαγράμματα, Νοητικοί Χάρτες**: Οπτικοχωρική αναπαράσταση και επεξεργασία των πληροφοριών
- **Μνημονικοί Κανόνες**: Διευκόλυνση στην αποθήκευση πληροφοριών με στιχάκια, ρίμες, τραγούδια κ.α.

4.2.3 Αρχή της Δυναμικής Αλληλεπίδρασης

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές και οι κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες που έχουν στο επίκεντρό τους την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με την κοινωνία, θεωρούν ότι μέσα στη σχολική τάξη η μάθηση θα είναι επιτυχημένη όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά μέσα σε αυτήν και αλληλεπιδρούν δυναμικά με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους αλλά και με τα διαθέσιμα πολιτισμικά εργαλεία και μέσα. Η αλληλεπίδραση αυτή και ο διάλογος μεταξύ των μελών μιας τάξης εμπεριέχουν και

μεταδίδουν γνώσεις στους μαθητές αλλά και στον εκπαιδευτικό, οι οποίες σχετίζονται με τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες που εκπροσωπούν τα παιδιά και ο επαΐοντας. Εξειδικεύοντας τον συγκεκριμένο τρόπο μάθησης στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, οι μαθητές διευκολύνονται στη διαδικασία της εσωτερίκευσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την επίτευξη των διαδικασιών που συμπεριλαμβάνονται κατά τη διάρκεια του γραπτού λόγου και επιπλέον είναι ωφέλιμη σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου επιπέδου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Γάκη, 2015).

Η δυναμική αλληλεπίδραση μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης επιτυγχάνεται μέσω της συνεργατικής μάθησης και μια διδακτικής προσέγγισης που λέγεται «γνωστική μαθητεία», οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

4.2.3.1 Συνεργατική Μάθηση

Ο σχεδιασμός κοινωνικών μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία θα είναι δυναμικά και αποτελεσματικά για τους μαθητές, εξαρτάται από τις συνθήκες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό που δημιουργούνται όταν όλα τα μέλη της σχολικής τάξης συνεργάζονται. Η συνεργατική μάθηση αφορά τη κοινωνική πλευρά της διδασκαλίας και τη δημιουργία μαθητικών ομάδων για την επίλυση κάποιου προβλήματος (Γάκη, 2015). Έχει αποδειχτεί η πιο αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδος, καθώς λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό περικείμενο και ότι η μάθηση είναι αναγκαίο να λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα αυθεντικό κοινωνικό πλαίσιο (Butler, 2006), πράγμα που η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky στηριζόταν πάνω σε αυτό (Webb, 1989 στο Κακλαμάνης, 2005). Συγκεκριμένα, στη διδασκαλία του γραπτού λόγου η μέθοδος της συνεργατικής μάθησης αποδεικνύει ότι ενδυναμώνει την κατάκτηση και την εξάσκηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, αφού οι μαθητές λειτουργούν ως ομάδα και έχουν καλύτερες επιδόσεις πάνω σε αυτές τις γνωσιακές διαδικασίες (Γάκη, 2015).

4.2.3.2 Γνωστική Μαθητεία

Η γνωστική μαθητεία είναι μια διδακτική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στη κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, ήτοι τη θεωρία του Vygotsky, και στην άμεση διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού σε σχέση με το περιεχόμενο της γνώσης και τη διαδικασία κατά την ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και των αυθεντικών

καταστάσεων της σχολικής τάξης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Αυτό σημαίνει ότι ο επαΐοντας διευκρινίζει τις υπονοούμενες και ασυστηματοποίητες γνώσεις, δεξιότητες και διαδικασίες κάνοντάς τες ρητές. Για να επιτευχθεί αυτό, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν μέσα σε αυθεντικά κοινωνικά πλαίσια προκειμένου να γίνουν μέλη μια συγκεκριμένης κοινότητας, της σχολικής τάξης, και να μάθουν απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές (Γάκη, 2015).

Ο δάσκαλος μεταδίδει τη γνώση σταδιακά στους μαθητευόμενους έτσι ώστε να καταστήσει σαφείς και διαπραγματεύσιμες τις γνώσεις των γνωσιακών και των μεταγνωσιακών γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών (Γάκη, 2015). Η σταδιακή αυτή διαδικασία πραγματώνεται μέσα από πέντε φάσεις, σύμφωνα με τους Παπαχρήστο, Σκούρτου και Σπαντιδάκη (2012), οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- ***Αρχική Σύσκεψη***: Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να στοχαστούν και να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές αναφέροντας τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την επίλυση του και οδηγώντας τους σε «γνωσιακά αδιέξοδα» προκειμένου να γίνει αναγκαία η εκμάθηση μιας νέας στρατηγικής που θα λύνει το πρόβλημα.
- ***Μοντελοποίηση***: Ο επαΐοντας κάνει ρητές τις γνωσιακές και τις μεταγνωσιακές γνώσεις που δεν γνωρίζουν οι μαθητές παρουσιάζοντάς τες μέσω ποικίλων τεχνικών.
- ***Ομαδική Εξάσκηση***: Με τη βοήθεια και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, οι μαθητές φτιάχνουν ανομοιογενείς και ισοδύναμες ομάδες, με σκοπό να επαναλάβουν τη στρατηγική που υπέδειξε ο εκπαιδευτικός στην προηγούμενη φάση σε αντίστοιχα γνωσιακά έργα με την τεχνική της «φωναχτής σκέψης» τροφοδοτώντας ο ένας τον άλλον.
- ***Ατομική Εκτέλεση***: Οι μαθητές ενεργούν ατομικά έτσι ώστε να αυτονομηθεί μέσω της εξάσκησης της νέας στρατηγικής, καθώς ο εκπαιδευτικός ταυτοχρόνως τους παρέχει διαδικαστικές διευκολύνσεις ως βοήθεια για κάθε είδους πρόβλημα που αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής.
- ***Τελική Σύσκεψη***: Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συζητούν για το πρόβλημα που υπήρχε και τη καινούρια στρατηγική που έμαθαν. Συζητούν για τη σημασία της στρατηγικής, την αξία της, τα οφέλη και τη δυνατότητα εφαρμογής της σε άλλα γνωσιακά έργα. Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές μπορούν να

δημιουργήσουν μνημονικούς κανόνες και στρατηγικές, τα οποία θα τους βοηθήσουν στην ανάκληση της νέας στρατηγικής από τη μνήμη τους.

Η διδακτική αυτή μέθοδο έχει στόχο την ανάπτυξη της μεταγνώσης στους μαθητές και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Με άλλα λόγια, οι μαθητές γίνονται ικανοί να ενεργοποιούν αυτόβουλα τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Γάκη, 2015).

4.2.4. Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) των μαθητών

Ο φάκελος υλικού (portfolio) των μαθητών είναι ένας εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης που δημιουργείται από τον μαθητή με την συλλογή εργασιών του και έχει ως στόχο την ποιοτική αποτίμηση των πραγματικών ικανοτήτων του κατά την εκτέλεση διάφορων αυθεντικών δραστηριοτήτων, καθώς συνδέει την διδασκαλία με την αξιολόγηση. Ο μαθητής οργανώνει συνθέτει και περιγράφει τις εργασίες του μέσα στο φάκελο με σαφήνεια, καθώς παρουσιάζει την σταδιακή του εξελικτική πορεία της μαθησιακής του διαδικασίας. Με αυτό το τρόπο, ο ίδιος ο μαθητής εμπλέκεται στη μάθηση, έχει την δυνατότητα να σκεφτεί τρόπους που μπορεί να βελτιωθεί αλλά και να αξιολογήσει την επίδοση του. Επίσης, οι εργασίες του φακέλου μπορούν να αξιολογηθούν εκτός από τον ίδιο τον μαθητή και από τον δάσκαλο ή και από τους συνομήλικους του για να δουν τη πρόοδο του μαθητή (Αρβανίτης, 2007, Βελενίδου, 2016).

Υπάρχουν ποικίλα είδη φακέλων, τα οποία σχεδιάζονται και αναπτύσσονται σύμφωνα με τρεις βασικούς παράγοντες: α) το σκοπό του φακέλου, β) τα κριτήρια του και γ) τα στοιχεία περιεχομένου του. Τα βασικά είδη portfolio που υπάρχουν είναι: α) φάκελος τεκμηρίωσης, β) φάκελος διαδικασίας, γ) φάκελος προσθήκης, δ) φάκελος ανοιχτής μορφής και γ) ψηφιακός φάκελος (e-portfolio/digital portfolio) (Αρβανίτης, 2007, Βελενίδου, 2016).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πέρασμα των χρόνων δημιουργήθηκαν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις για τον γραπτό λόγο από τις οποίες οι κυριότερες είναι οι γνωστικές, οι κοινωνικο-πολιτισμικές και οι κοινωνικο-γνωστικές. Κατά αυτές τις θεωρίες, πολλοί στηρίχθηκαν για να δημιουργήσουν ένα σύνολο αρχών που, στηριζόμενοι σε αυτές, είναι δυνατόν

να δημιουργηθούν αποτελεσματικά και επιτυχημένα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να διδαχθεί ο γραπτός λόγος.

Έχοντας ολοκληρώσει και αναλύσει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η εργασία μου, στο επόμενο μέρος θα παρουσιάσω την έρευνα που πραγματοποίησα, το ερευνητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε και τα αποτελέσματα που διεξάχθηκαν από την ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συγκέντρωσα.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^{Ο}

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλύσω τη έρευνα που πραγματοποίησα και το τρόπο διεξαγωγής της. Θα παρουσιάσω το σκοπό της έρευνας, τα διερευνητικά ερωτήματα, στα οποία στηρίχθηκα για την εκπόνηση της παρέμβασης και τα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί για την ολοκλήρωση της. Επιπλέον, θα αναφέρω τη μέθοδος με την οποία σχεδίασα την έρευνα μου και τον τρόπο που υλοποίησα την διδακτική μου παρέμβαση. Θα περιγράψω ακόμη τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που διεξάχθηκαν από την έρευνα αλλά και τους περιορισμούς της κατά τους οποίους δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Τέλος, θα κάνω μια αναφορά σχετικά με επόμενες έρευνες που μπορούν να διεξαχθούν βασιζόμενες στην ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων.

5.1 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου διδάσκοντας στρατηγικές, τις οποίες θα κατακτήσουν τα δίγλωσσα παιδιά μέσω της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές, που έχουν ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα την ελληνική, θα αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και γνώσεις, για να μπορούν να κατανοούν καλύτερα τα κείμενα και, ιδιαίτερα, τα πληροφοριακά είδη των κειμένων. Αυτό θα γίνει μέσα από τη διδασκαλία στρατηγικών και τεχνικών που θα βοηθήσουν τα δίγλωσσα παιδιά να κατανοούν ένα κείμενο σύμφωνα με το περιεχόμενο του και τη δομή του. Θα γίνει η προσπάθεια να αυτονομηθούν και να εσωτερικεύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες αυτές βασίζοντας αυτή τη διδασκαλία πάνω σε βασικές αρχές, όπως η δυναμική αλληλεπίδραση, η ανάπτυξη της μεταγνώσης και της κριτικής σκέψης και η παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων. Μέσα από την διδακτική παρέμβαση, θα δούμε εάν η ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των

μεταγνωσιακών στρατηγικών των δίγλωσσων μαθητών βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση και την ποιότητα γραπτού λόγου.

5.2 (Δι)ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας ως βάση το γενικό σκοπό της έρευνας και τους στόχους που χρειάζεται να υλοποιηθούν, η παρούσα έρευνα διερευνά τα εξής διερευνητικά ερωτήματα:

1ο διερευνητικό ερώτημα:

Η διδακτική παρέμβαση με χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει στην βελτίωση της κατανόησης των πληροφοριακών κείμενων σύγκρισης των δίγλωσσων μαθητών-αναγνωστών;

2ο διερευνητικό ερώτημα:

Η διδακτική παρέμβαση με χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης που αφορούν στην κατανόηση πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης στους δίγλωσσους μαθητές-αναγνώστες;

3ο διερευνητικό ερώτημα:

Η διδακτική παρέμβαση με χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών που αφορούν στην κατανόηση πληροφοριακών κειμένων στους δίγλωσσους μαθητές-αναγνώστες;

5.3 Ερευνητική Μέθοδος

Η μέθοδος στην οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική έρευνα με στοιχεία έρευνας-δράσης. Αναλυτικότερα, η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή σε πραγματικές συνθήκες παρατήρησης. Μέσω σημειώσεων, συνεντεύξεων, συνομιλιών, παρατηρήσεων σε ημερολόγιο, ο παρατηρητής ερμηνεύει νατουραλιστικά τα γεγονότα και τις δράσεις που πραγματώνονται γύρω του. Η ποιοτική έρευνα δίνει την δυνατότητα στο παρατηρητή να δώσει νόημα στα φαινόμενα, τα οποία συμβαίνουν στο φυσικό τους περιβάλλον (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Όμως, η συγκεκριμένη έρευνα είχε ενσωματώσει ποικίλα στοιχεία από την μέθοδο της έρευνας-δράσης. Η έρευνα-δράση είναι μια συστηματική διαδικασία για την επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικού περιεχομένου και βελτιώσεων, που περιέχει

χαρακτηριστικά από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα (Ιωσηφίδης, 2017, Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Tomal, 2010 στο Γάκη, 2015). Αυτού του είδους η έρευνα δίνει έμφαση στη δράση, στη πράξη και στα δρώντα υποκείμενα και βασίζεται στην συνεργασία των υποκειμένων, με σκοπό να παραχθεί γνώση που θα επηρεάζει και τα υποκείμενα αλλά και θα έχει σημασία στην επιστήμη. Η έρευνα-δράση ξεκινάει από μια προβληματική κατάσταση, η οποία χρειάζεται να παρέμβει ο/η ερευνητής/τρια για την βελτίωση αυτής της κατάστασης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στην έρευνα αυτή δραστηριοποιούνται ως υποκείμενα τα παιδιά και η ερευνήτρια (Κατσαρού, 2016). Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός ερευνά και συμμετέχει ταυτόχρονα σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς έχει έναν κεντρικό ρόλο κατά τον οποίο εκφράζει την άποψή του για την εκπαιδευτική διαδικασία και τα προβλήματα που δημιουργούνται και παρεμβαίνει διαμορφώνοντας την παρέμβαση και συμμετέχοντας ενεργά σε αυτήν. Τέλος, στοιχεία που χαρακτηρίζουν την έρευνα είναι ο κριτικός χαρακτήρας της, ο ρεαλισμός της και η άμεση επίλυση προβλημάτων, η οποία επιφέρει ευρύτερη ή περιορισμένη αλλαγή (Ιωσηφίδης, 2017, Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

5.4 Πλαίσιο και Δείγμα της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξάχθηκε στο 9ο Δημοτικό σχολείο του Ρεθύμνου της Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Ένα από τα κύρια ζητούμενα της εργασίας είναι ότι η παρέμβαση απευθύνεται σε παιδιά που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα και γι' αυτό το λόγο επικεντρώθηκα στα δίγλωσσα παιδιά του σχολείου. Με αυτό το δεδομένο, η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου έγινε λόγω του μεγάλου αριθμού δίγλωσσων παιδιών που φοιτούν σε αυτό.

Επιλέχθηκαν λοιπόν δύο μαθητές της πέμπτης τάξης δημοτικού, οι οποίοι είναι διαφορετικού επιπέδου, όπως αναφέρθηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής του σχολείου επέλεξαν αυτά τα παιδιά για την διδακτική παρέμβαση λόγω ότι, πρώτον, είναι δίγλωσσα και, δεύτερον, έχουν προβλήματα στο γραπτό λόγο, ιδιαίτερα στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Άρα, πληρούσαν όλα τα δεδομένα που χρειάζονταν για να διεξαχθεί η παρέμβαση.

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια με σκοπό να αναπτυχθούν μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου στα συγκεκριμένα υποκείμενα χρησιμοποιώντας

κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις στο πλαίσιο της γνωστικής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης.

Η έρευνα διήρκησε περίπου δύο μήνες, στους οποίους όμως μεσολαβούσαν οι διακοπές του Πάσχα. Η πρώτη επίσκεψη στο σχολείο έγινε στις 10/12/2018, με σκοπό να μιλήσω με τον διευθυντή για το θέμα της έρευνας μου και να πάρω την έγκριση του έτσι ώστε να αρχίσω την παρέμβαση μου τον Μάρτιο του 2019. Επόμενη συνάντηση έγινε στις 5/03/2019 για να διευθετηθούν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που έπρεπε να γίνουν για την άδεια της παρέμβασης από το γραφείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από το σχολείο αλλά και να οριστικοποιήσουμε τους μαθητές και την τάξη που θα αναλάμβανα. Λόγω ότι άργησε να βγει η άδεια για την παρέμβαση, στο σχολείο ξαναπήγα στις 1/4/2019, έχοντας την άδεια και την έγκριση των γονέων, έτσι ώστε να γίνει η πρώτη γνωριμία με τα παιδιά. Εκείνη τη μέρα συμφωνήσαμε με τον εκπαιδευτικό να γίνεται η παρέμβαση κάθε Τρίτη και Πέμπτη από μια ώρα. Έτσι, η παρέμβαση ξεκίνησε στις 11/04/2019 και οι επόμενες πραγματοποιήθηκαν στις 18/04/2019, στις 18/04/2019, στις 7/05/2019, στις 9/05/2019, στις 16/05/2019 και τελείωσε στις 21/05/2019.

5.5 Ερευνητικά Εργαλεία

Για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιηθήκαν ποικίλα εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο προέλεγχο (pretest), στο μεταέλεγχο (posttest) και κατά την διάρκεια της παρέμβασης, είναι τα εξής:

- Το ημερολόγιο για την καθημερινή καταγραφή της διδακτικής παρέμβασης και των παρατηρήσεων της ερευνήτριας
- Η ημι-δομημένη συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για την σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών
- Κριτήρια αξιολόγησης:
    - Τα κείμενα με συμπλήρωση κενών και με ερωτήσεις κατανόησης
    - Γραπτά κείμενα παιδιών για τις οδηγίες που θα έδιναν σε ένα φίλο τους για να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο
- Κλείδα παρατήρησης των παιδιών από την εκπαιδευτικό. Τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών στο τέλος κάθε παρέμβασης για την συνεχή παρατήρηση των μαθητών αλλά και της παρέμβασης
- Η χρήση φακέλου (portfolio) για το υλικό που θα επεξεργάζονται οι μαθητές

5.5.1 Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που βοηθά την ερευνήτρια να συλλέξει με απλό τρόπο και άμεσο πληροφορίες από τις ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές που παρατηρεί, από το κοινωνικό περίγυρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η έρευνα και δίνει την δυνατότητα να πραγματοποιηθεί η έρευνα σε «πραγματικά» περιβάλλοντα (Ιωσηφίδης, 2017). Σε αυτήν την έρευνα, η παρατήρηση χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την διδασκαλία. Έτσι, η ερευνήτρια, μέσω της παρατήρησης, περιγράφει τις πράξεις και τις συμπεριφορές μιας ομάδας παιδιών μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Τα δεδομένα συλλέγονται σε μορφή σημειώσεων σε ένα τετράδιο είτε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας είτε μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, καθώς η ερευνήτρια στηρίζεται στη μνήμη του ή σε οπτικές καταγραφές που έχουν γίνεται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Οι σημειώσεις αυτές μπορεί να δημιουργούνται μέσω της αυτόματης καταγραφής από την ερευνήτρια στηριζόμενη στις πληροφορίες που έλαβε σύμφωνα με την αντιληπτικότητά της ή μέσω μιας δομημένης καταγραφής, η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που έχει καθορίσει η ερευνήτρια (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Στην παρούσα ερευνητική εργασία, η ερευνήτρια κρατούσε τις σημειώσεις της στο τετράδιο μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, έχοντας καταγράψει κάποιες παρατηρήσεις κατά την διάρκεια, και με βάση τις πληροφορίες που αντιλαμβανόταν κατά την διάρκεια της παρέμβασης και όχι μέσω προκαθορισμένων ερωτήσεων.

Όπως προαναφέρθηκε η ερευνήτρια συμμετέχει ενεργά σε όλη την ερευνητική διαδικασία και αλληλεπιδρά συνέχεια με τους συμμετέχοντες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρεί συστηματικά τις συμπεριφορές των παιδιών μέσα σε ένα φυσικό κοινωνικό περιβάλλον και ταυτοχρόνως να συμμετέχει ενεργά μέσα σε αυτό αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές. Κατά αυτό το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση ονομάζεται συμμετοχική, καθώς η παρατηρήτρια είναι συμμετέχουσα στην ερευνητική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2017).

Υπάρχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών της συμμετοχικής παρατήρησης στην συγκεκριμένη έρευνα. Συγκεκριμένα, η παρατήρηση είναι μη ελεγχόμενη, αφού η ερευνήτρια παρατηρεί τους μαθητές, με σκοπό να κατανοήσει τις διαδικασίες και τις συμπεριφορές που προκύπτουν μέσα στο πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η παρέμβαση και

οι οποίες δεν είναι τυποποιημένες και μπορεί να μην είναι οι αναμενόμενες από την ερευνήτρια. Επίσης, είναι μια πρωτογενής παρατήρηση στην οποία η ερευνήτρια παρατηρεί λαμβάνοντας η ίδια μέρος στην διαδικασία και συλλέγοντας άμεσα ποιοτικά δεδομένα, αφού συμμετέχει ενεργά ως παρατηρήτρια και έρχεται σε άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι γνωρίζουν την ταυτότητα της από την αρχή (Ιωσηφίδης, 2017). Τέλος, χαρακτηρίζεται «ελεύθερη», καθώς η ερευνήτρια αναλύει και ερμηνεύει τις πληροφορίες που προσλαμβάνει κατά την δική της βούληση, χωρίς να βασίζεται σε προκαθορισμένες εντολές παρατήρησης (Παπαδοπούλου, 2015).

5.5.2 Ημερολόγιο Ερευνήτριας

Ένα από τα βασικά όργανα παρατήρησης της διδασκαλίας της ερευνήτριας είναι το ημερολόγιο, μέσα στο οποίο περιγράφει την συμπεριφορά των μαθητών της κρατώντας αρχείο με συγκεκριμένες ημερομηνίες (Παπαδοπούλου, 2015). Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια καταγράφει την πορεία της έρευνας, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις σκέψεις της με ημερομηνίες και αναλυτικές περιγραφές (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, Μάγος & Παναγοπούλου, 2008, Χρυσίκου, 2017). Στο πλαίσιο της παρατήρησης της διδασκαλίας, η ερευνήτρια σημειώνει τις δράσεις που πραγματοποιούνται από τους συμμετέχοντες και από εκείνη, τις παρατηρήσεις που κάνει κατά την ερευνητική διαδικασία, καθώς και το στοχασμό που αναπτύσσει πάνω σε όλη τη διαδικασία. Είναι ένα μεθοδολογικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης, που οι σημειώσεις γίνονται λεπτομερειακά είτε μετά την λήξη των μαθημάτων είτε κατά την διάρκεια καταγράφοντας λέξεις-κλειδιά ακολουθώντας μια χρονολογική σειρά (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, Μάγος & Παναγόπουλου, 2008).

Το ερευνητικό ημερολόγιο είναι λοιπόν ένα εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιεί η ερευνήτρια προσπαθώντας να τεκμηριώσει το εκπαιδευτικό-διδακτικό έργο και αναστοχασμό, να σχεδιάσει και να ελέγξει την ερευνητική δραστηριότητα, καθώς και να ανακαλέσει τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν, με σκοπό να βελτιώσει όπου χρειάζεται την έρευνα και την δράση (Γάκη, 2015). Έτσι, στο προσωπικό αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας καταγράφηκαν οι συμπεριφορές και οι αντιδράσεις των μαθητών απέναντι στις δραστηριότητες που βασίστηκαν στην κατανόηση του γραπτού λόγου κατά την διάρκεια των μαθήματων. Πιο συγκεκριμένα, σημειώθηκαν οι στάσεις, οι συμπεριφορές, τα συναισθήματα, τα σχόλια και οι ανταποκρίσεις των μαθητών κατά την διδασκαλία και την επεξεργασία διάφορων

κειμένων. Ο τρόπος διεξαγωγής της παρέμβασης, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας που σχετίζονταν με τις παρεμβάσεις και τους μαθητές δεν παραλείπονται φυσικά από το ερευνητικό ημερολόγιο. Με λίγα λόγια, το ημερολόγιο στηρίχτηκε σε μια κύρια δομή, η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια (Βασαρμίδου, 2014, Γάκη, 2015):

- Περιγραφή παρέμβασης (διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια και τους μαθητές)
- Συμπεριφορές και αντιδράσεις μαθητών
- Κατανόηση και ερμηνεία αντιδράσεων- Αναστοχασμός- Αναζήτηση αιτιών
- Αξιολόγηση δράσης και αποτελεσμάτων

Η χρήση του ημερολογίου για την ερευνήτρια είναι αναγκαία και ωφέλιμη για την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας της. Δηλαδή, με την καταγραφή των γεγονότων στο ημερολόγιο μπορεί να ελέγχει σε κάθε φάση της παρέμβασης τον τρόπο που πραγματοποιείται έχοντας ως αποτέλεσμα την καλύτερη τροποποίηση της έρευνας σύμφωνα με τις ανάγκες που προκύπτουν από τους μαθητές της. Επίσης, μπορεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει καλύτερα τον τρόπο που συμπεριφέρονται και αντιδρούν οι μαθητές της απέναντι στο γραπτό λόγο και στις δραστηριότητες που τον αφορούσαν, με σκοπό να αναστοχαστεί πάνω σε αυτές τις συμπεριφορές, να αξιολογήσει τα επιτυχημένα αποτελέσματα που έχει η παρέμβαση στην συμπεριφορά των μαθητών και να βρει λύσεις στα τυχόν προβλήματα ή δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

5.5.3 Στοχαστικό Ημερολόγιο Μαθητών

Ένα άλλο βασικό εργαλείο της έρευνας είναι τα στοχαστικά ημερολόγια που συμπληρώνουν οι μαθητές στο τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης. Τα στοχαστικά ημερολόγια δίνονται στους μαθητές μετά από κάθε διδακτική ώρα ή στο τέλος κάθε φάσης της γνωστικής μαθητείας που ολοκληρωνόταν, με σκοπό να καταγράψουν τις σκέψεις, τις παρατηρήσεις, τις προτιμήσεις, τις αδυναμίες και τις αιτίες των αδυναμιών τους σε κάθε διδακτική παρέμβαση. Με αυτό το εργαλείο, ο μαθητής στοχάζεται πάνω στη διαδικασία της μάθησης και αναπτύσσει τις μεταγνωστικές του ικανότητες, εφόσον παρουσιάζουν μέσω του ημερολογίου τις δυνατότητες και τα ελλείμματα που έχουν. Αυτό σημαίνει ότι έχουν την δυνατότητα μέσω αυτού του ερευνητικού εργαλείου να αυτό-αξιολογήσουν τον εαυτό τους και να παρακολουθούν την πρόοδο τους (Βασαρμίδου, 2014).

Το στοχαστικό ημερολόγιο του κάθε μαθητή είναι σημαντικό εργαλείο στην έρευνα, διότι, εκτός ότι ο μαθητής γίνεται περισσότερο μεταγνωστικός, η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια έχει την ευκαιρία να παρακολουθήσει την διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιεί από την οπτική γωνία του κάθε μαθητή, πράγμα που είναι ωφέλιμο για να έχει αποτελέσματα η παρέμβαση στα παιδιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να δημιουργείται ένας διάλογος ανάμεσα στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τα παιδιά, η ερευνήτρια μπορεί να αλληλεπιδράσει και να βοηθήσει τους μαθητές της τροποποιώντας την παρέμβαση πάνω στα ζητήματα που προκύπτουν από την καταγραφή των σκέψεων και των παρατηρήσεων των παιδιών και να αξιολογήσει με μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα την παρέμβαση της, καθώς και να την ανατροφοδοτήσει. Συμπεραίνεται από αυτά ότι οι μαθητές με την χρήση των στοχαστικών ημερολογίων γίνονται «συν-ερευνητές» της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στην προσπάθειά της να δημιουργήσει μια αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση (Βασαρμίδου, 2014).

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια έδωσε στα παιδιά δομημένα στοχαστικά ημερολόγια, γιατί οι μαθητές δεν είχαν ξαναχρησιμοποιήσει τέτοιου είδους ημερολόγιο ή κάτι παρόμοιο. Τα δομημένα αυτά ημερολόγια έχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούσαν τη διδακτική παρέμβαση και στόχευαν στον στοχασμό των μαθητών σχετικά με την διδασκαλία και την επίδοσή τους και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών γνώσεων που έχει να κάνει με την κατανόηση του γραπτού λόγου αλλά και του εαυτού τους (Βασαρμίδου, 2014). Το περιεχόμενο των ερωτήσεων βασιζόταν:

- Στο περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης
- Στις προτιμήσεις των μαθητών
- Στις δυσκολίες που δημιουργήθηκαν κατά την διδακτική παρέμβαση
- Τους λόγους των δυσκολιών
- Τις προσδοκίες που έχουν για την επόμενη διδακτική παρέμβαση

Η ερευνήτρια με αυτό το ημερολόγιο και τις ερωτήσεις τις οποίες έφτιαξε σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών προσπαθούσε να βοηθήσει τους μαθητές της να αναπτύξουν την μεταγνώση, διότι, όπως της είχε πει στο πλαίσιο της συνέντευξης και ο εκπαιδευτικός της τάξης αλλά και όπως είχε καταλάβει και εκείνη από την συνέντευξη των μαθητών πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις, είχαν ελάχιστες μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά το γραπτό λόγο. Παράλληλα, παρακολουθούσε και αξιολογούσε την πορεία της εκπαιδευτικής-ερευνητικής της

παρέμβασης από την πλευρά των μαθητών έχοντας μια πιο σφαιρική άποψη για την διδασκαλία της. Σε κάθε δυσκολία που έβλεπε ότι υπήρχε, εάν υπήρχε, προσπαθούσε στην επόμενη παρέμβασή της να την αντιμετωπίσει και να γίνει κατανοητό ότι δεν είχαν καταλάβει τα παιδιά από την προηγούμενη διδακτική παρέμβαση. Τέλος, η σελίδα του ημερολογίου σε κάθε παρέμβαση τοποθετούνταν στο portfolio του κάθε μαθητή.

Το στοχαστικό ημερολόγιο δινόταν έντυπα στους μαθητές σε αυτή την μορφή:

Ημερομηνία:

Στο μάθημα σήμερα …

- Τι έμαθα και για ποιο λόγο το έμαθα αυτό;

Έμαθα_____

- Τι μου άρεσε και γιατί μου άρεσε;

Μου άρεσε_____

- Τι δεν κατάλαβα καθόλου;

Δεν κατάλαβα_____

- Τι δυσκολεύτηκα να καταλάβω αλλά στο τέλος το κατάλαβα;

Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο να καταλάβω είναι_____

- Γιατί δυσκολεύτηκα να το καταλάβω;

Δυσκολεύτηκα να το καταλάβω, γιατί_____

- Τι περιμένω να μάθω στο επόμενο μάθημα;

Περιμένω να μάθω_____

ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΟΥ

ΟΝΟΜΑ:_____

ΕΠΩΝΥΜΟ:_____

5.5.4 Συνέντευξη

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2017), η συνέντευξη είναι ο πιο διαδεδομένος τρόπος συλλογής ή και παραγωγής ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Είναι ένα βασικό ερευνητικό εργαλείο, στο οποίο η ερευνήτρια ρωτά τους συμμετέχοντες στην έρευνα ένα σύνολο ερωτήσεων σχετικές με το θέμα που έχει να πραγματευτεί, με σκοπό να μαζέψει πληροφορίες ανάλογα με την γνώμη των συμμετεχόντων πάνω στο θέμα και να τις συγκρίνει (Δουλκέρη, 2015, Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015, Τσιώλης, 2014). Οι ερωτήσεις αυτές είναι προσαρμοσμένες κατάλληλα για τους ερωτώμενους, με αποτέλεσμα να αποσπάσει η

ερευνήτρια προσωπικές και εμπεριστατωμένες πληροφορίες (Δουλκέρη, 2015). Μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όπως πρόσωπο με πρόσωπο, τηλεφωνική συνέντευξη κ.α. (Ιωσηφίδης, 2017).

Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιείται στη παρούσα έρευνα είναι η συνέντευξη σε βάθος, δηλαδή η ερευνήτρια αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα στηρίζοντας τις ερωτήσεις της πάνω σε ένα συγκεκριμένο θεματικό πεδίο και οι ερωτώμενοι αναπτύσσουν τις σκέψεις και τις αντιλήψεις τους ελεύθερα (Ιωσηφίδης, 2017). Επίσης, είναι ημι-δομημένη, γιατί οι ερωτήσεις που είναι φτιαγμένες σχετικά με μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή είναι εν μέρει προκαθορισμένες αλλά η ερευνήτρια έχει την δυνατότητα να τροποποιήσει τη σειρά των ερωτήσεων και τις ίδιες τις ερωτήσεις ανάλογα με τον ερωτώμενο αλλά και να προσθέσει ή και να αφαιρέσει κάποιες από αυτές (Δουλκέρη, 2015, Ιωσηφίδης, 2017). Τέλος, το είδος των ερωτήσεων ήταν μεικτό, καθώς χρησιμοποιήθηκαν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις για την καταγραφή ατομικών/κοινωνικών στοιχείων (π.χ. φύλο, ηλικία, τάξη κ.α.) και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις για την ελεύθερη ανάπτυξη τους από τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2017).

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε την συνέντευξη για να αποσπάσει πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό της τάξης και από τους μαθητές τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών και γενικότερα την σχέση τους με το γραπτό λόγο, καθώς και ειδικότερα με τα πληροφοριακά κείμενα. Εκτός από τις πληροφορίες του γραπτού λόγου, η συζήτηση βασίστηκε και στην επιρροή της διγλωσσίας στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών. Σύμφωνα με όλα αυτά τα δεδομένα, η ερευνήτρια ήταν σε θέση να σκιαγραφήσει το προφίλ των δίγλωσσων μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο σκοπεύοντας να διαμορφώσει την παρέμβασή της πάνω στις ανάγκες των μαθητών. Είναι εύλογο να αναφερθεί ότι οι συνεντεύξεις με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές έγιναν πρόσωπο με πρόσωπο και είχαν την μορφή μιας δομημένης συζήτησης που είχαν την ευκαιρία οι συμμετέχοντες να προσθέσουν κι άλλες πληροφορίες, εκτός από αυτές που χρειάζονταν η ερευνήτρια.

Η πρώτη ημι-δομημένη συνέντευξη έγινε με τον εκπαιδευτικό της Ε΄ τάξης, ο οποίος απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις της ερευνήτριας αλλά της έδωσε και επιπρόσθετες πληροφορίες. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων σχετίζονταν με:

- Την χώρα προέλευσης των δύο παιδιών
- Τα χρόνια που κατοικούν στην Ελλάδα και φοιτούν σε ελληνικό σχολείο τα παιδιά

- Την σχέση των παιδιών με την Ελληνική γλώσσα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο
- Το επίπεδο των μαθητών στο γραπτό λόγο
- Τις δυνατότητες ή δυσκολίες που έχουν στην κατανόηση του γραπτού λόγου
- Την σχέση των παιδιών με τα πληροφοριακά κείμενα
- Το βαθμό επιρροής της διγλωσσίας στις μαθησιακές τους επιδόσεις

Αναλυτικότερα, μέσα από την συζήτηση, η ερευνήτρια έμαθε ότι οι γονείς του αγοριού είναι από την Ουγγαρία και του κοριτσιού από την Ρουμανία, όμως και τα δύο παιδιά γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Φοιτούν σε ελληνικό σχολείο από την πρώτη δημοτικού και μιλούν την ελληνική γλώσσα άπταιστα. Τα παιδιά μιλούν μόνο ελληνικά στο περιβάλλον τους, ακόμα και εάν ξέρουν την γλώσσα που μιλάνε οι γονείς τους. Όμως, έχουν πολλά προβλήματα στο γραπτό λόγο. Ο εκπαιδευτικός πρόσθεσε ότι όλη η τάξη είναι σε μέτριο επίπεδο σχετικά με το γραπτό λόγο, οπότε ίσως να μην επηρεάζει η διγλωσσία στα ελλείματα των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός περιέγραψε την μαθησιακή επίδοση των παιδιών, ξεχωριστά για το καθένα. Αρχικά, το αγόρι βρίσκεται στο μέσο όρο της τάξης και ο εκπαιδευτικός το κατάταξε σε βαθμό 8 με 9. Είναι έξυπνος και πολύ καλός μαθητής σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά δεν προσπαθεί να δώσει το 100% των δυνατοτήτων του, καθώς ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι βαριέται να προσπαθήσει να φτάσει εκεί. Επιπλέον, ανέφερε ότι υπάρχουν προβλήματα στο γραπτό λόγο, και στην παραγωγή και στην κατανόηση, αλλά είναι σε καλό επίπεδο. Εκεί που έχει λίγο περισσότερο δυσκολία είναι στην κατανόηση των κειμένων, ό,τι είδος κειμένου και εάν είναι αυτό, αλλά περισσότερο στα πληροφοριακά κείμενα της Ιστορίας, της Φυσικής κ.λπ.

Από την άλλη πλευρά, το κορίτσι είναι κάτω από το μέσο όρο της τάξης και ίσως να έχει τη πιο χαμηλή μαθησιακή επίδοση. Δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τα μαθήματα, καθώς βαριέται να διαβάσει και να προσπαθεί έστω ελάχιστα. Έχει πολλά προβλήματα στο γραπτό λόγο, καθώς κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη αλλά και δεν κατανοεί αυτά που διαβάζει. Αυτό που παρατήρησε ο εκπαιδευτικός αλλά διευκρίνισε ότι μπορεί να είναι σύμπτωση είναι ότι σε 2 με 3 διαγωνίσματα της Γλώσσας, το κορίτσι έκανε ότι ήταν άρρωστο και δεν ερχόταν όλη μέρα στο σχολείο. Τέλος, αντιμετωπίζει προβλήματα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, μηδενός εξαιρουμένου.

Η δεύτερη ημι-δομημένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με κάθε παιδί ξεχωριστά, διότι την μέρα που πήγε στο σχολείο για να γίνουν τα pre-test ήταν μόνο το αγόρι και γι' αυτό ξαναπήγε μια άλλη μέρα για να κάνει τα pre-test με το κορίτσι. Η συζήτηση της ερευνήτριας με τα παιδιά επιτελέστηκε πάνω σε ένα πλήθος ερωτήσεων, οι οποίες βασίστηκαν:

- Στο πλήθος των γλωσσών που γνωρίζουν και μιλούν
- Στην κύρια γλώσσα επικοινωνίας τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον
- Στη σχέση τους με το γραπτό λόγο στην ελληνική γλώσσα
- Στις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν στο γραπτό λόγο
- Στις αιτίες των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο γραπτό λόγο
- Στα κείμενα που δυσκολεύονται περισσότερο

Έχοντας ως βάση το συγκεκριμένο περιεχόμενο των ερωτήσεων, τα παιδιά με τις απαντήσεις τους βοήθησαν την ερευνήτρια να σχηματίσει μια πλήρη εικόνα για το προφίλ των μαθητών. Αρχικά, το αγόρι ανέφερε ότι γνωρίζει λίγα ουγγρικά, από αυτά που έχει ακούσει από τους γονείς του, όμως γενικά μιλάει μόνο ελληνικά και στο σχολείο αλλά και μέσα στην οικογένεια του, καθώς είναι και η γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα. Στην ελληνική γλώσσα θεωρεί ότι ξέρει καλύτερα να γράφει και να διαβάζει. Του αρέσει το διάβασμα, αφού στον ελεύθερο χρόνο του και τουλάχιστον 2-3 φορές την βδομάδα διαβάζει αστεία κόμικς. Παρόλ' αυτά, δυσκολεύεται να κατανοήσει τα κείμενα που είναι στα σχολικά βιβλία και μεγαλύτερη δυσκολία βρίσκει στα κείμενα της Ιστορίας. Στα κείμενα αυτά δεν δυσκολεύεται, επειδή είναι μεγάλα σε έκταση, αλλά επειδή έχουν πολλές άγνωστες λέξεις και δεν καταλαβαίνει το περιεχόμενο του κειμένου. Θεωρεί ότι για εκείνον είναι πιο εύκολο να γράφει κείμενα παρά να τα διαβάζει. Τέλος, η ερευνήτρια έκανε μια ερώτηση σχετικά με το ποιο είδος κειμένου τον δυσκολεύει περισσότερο (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, πληροφοριακά) και το παιδί δυσκολεύτηκε να απαντήσει, ακόμα και εάν του έδωσε κάποια παραδείγματα σε κάθε είδος για να καταλάβει το τι τον ρώτησε, γιατί δεν ξεκαθαρίσει ποια είναι τα είδη των κειμένων, και στο τέλος απάντησε ότι τα επιχειρηματολογικά δεν τα γνωρίζει καθόλου και τα πληροφοριακά κείμενα τον δυσκολεύουν πολύ.

Οι ίδιες ερωτήσεις τέθηκαν και στο κορίτσι, το οποίο απάντησε με μεγάλη προθυμία σε όλες. Το κορίτσι είπε στην ερευνήτρια ότι γνωρίζει σε καλό επίπεδο ρουμάνικα, όπως γνωρίζει και τα ελληνικά. Στο σπίτι της στην Ελλάδα μιλάνε μόνο

ελληνικά αλλά όταν ταξιδεύει στην Ρουμανία, μιλάνε μόνο ρουμάνικα. Η γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα σε προφορικό και σε γραπτό λόγο είναι τα ελληνικά. Η ίδια διευκρίνισε ότι είναι μέτρια η επίδοση της στα μαθήματα και ότι την δυσκολεύουν. Δεν της αρέσει καθόλου να διαβάζει, γιατί βαριέται και πιστεύει ότι το διάβασμα είναι δύσκολο, καθώς και πιο εύκολο για εκείνην είναι να γράφει κείμενα. Στα μαθήματα που δυσκολεύεται, κατά την γνώμη της, περισσότερο είναι η Ιστορία και η Φυσική γιατί είναι δύσκολα τα κείμενα, αφού έχουν πολλές άγνωστες λέξεις και είναι μεγάλα κείμενα. Ειδικά, στην Ιστορία έχει μεγάλο πρόβλημα να καταλάβει το περιεχόμενο των κειμένων και να το μάθει απέξω. Στην ίδια ερώτηση που έκανε η ερευνήτρια σχετικά με τα είδη των κειμένων στο αγόρι, το κορίτσι δεν είχε καμία ιδέα για τα κειμενικά είδη που υπάρχουν, τα επιχειρηματολογικά κείμενα δεν τα γνώριζε καθόλου, και τα πληροφοριακά κείμενα έγιναν κάπως κατανοητά, όταν η ερευνήτρια της εξήγησε ότι είναι τα κείμενα της Ιστορίας και της Φυσικής, και εκείνη αποκρίθηκε ότι αυτά είναι τα πιο δύσκολα κείμενα για εκείνη.

5.5.5 Διερεύνηση της Αναγνωστικής Κατανόησης μέσω κειμένων

Ένα δεύτερο εργαλείο για την διερεύνηση της ποιότητας του γραπτού λόγου στο πεδίο την κατανόησης που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια είναι η διεξαγωγή test με κείμενα που διερευνήθηκαν για το επίπεδο της κατανόησης των παιδιών, πριν και μετά την παρέμβαση (τα pre-test και τα post-test), με σκοπό να αναδειχθούν μέσα από την σύγκρισή τους τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στην κατανόηση του γραπτού λόγου των παιδιών. Τα κείμενα αυτά ήταν πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης, στα οποία έλειπαν λέξεις και έπρεπε τα παιδιά να κυκλώσουν την σωστή απάντηση και να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης. Επίσης, για να εξεταστούν οι μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών σχετικά με το γραπτό λόγο, τους ζητήθηκαν να γράψουν συμβουλές σε ένα πρόσωπο, με σκοπό να τον/την βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο.

Μέσα από την χορήγηση και τη σύγκριση των pre-test και των post-test, η ερευνήτρια διακρίνει τα αποτελέσματα που είχε η παρέμβαση στην ποιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου με την παροχή οπτικο-λεκτικών διευκολύνσεων και στην πιθανή βελτίωση των δίγλωσσων μαθητών ως αναγνώστες. Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και το αναγνωστικό προφίλ των δίγλωσσων μαθητών μετά την παρέμβαση περιγράφονται λεπτομερώς σε ακόλουθη υποενότητα του κεφαλαίου (υποενότητα 1.8).

5.5.5.1 Κείμενα Κατανόησης Συμπλήρωσης Κενών και Απάντησης Ερωτήσεων

Η ερευνήτρια πριν και μετά την διεξαγωγή των διδακτικών παρεμβάσεων δημιούργησε πληροφοριακά κείμενα, τα οποία έδωσε στους μαθητές να συμπληρώσουν, έτσι ώστε να δει την βελτίωση, εάν υπήρχε, μέσα από τα γραπτά τους. Έτσι λοιπόν πριν την παρέμβαση, έφτιαξε δύο πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης, με τα οποία θα ασχοληθούν και θα επεξεργαστούν κατά την διάρκεια της παρέμβασης η ερευνήτρια και οι μαθητές. Στο ένα κείμενο σύγκρισης υπήρχαν κενά, στα οποία οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν την σωστή λέξη από τις προτεινόμενες που είχε ως επιλογή μέσα στην παρένθεση, η οποία βρισκόταν δίπλα από τα κενά. Με βάση αυτό το κείμενο και τις απαντήσεις των μαθητών, η ερευνήτρια διερεύνησε το βαθμό κατανόησης των μαθητών σε επίπεδο πρότασης ή παραγράφου. Το επόμενο κείμενο σύγκρισης χρησιμοποιήθηκε για να απαντήσουν οι μαθητές σε ερωτήσεις κατανόησης που αφορούσαν τα δομικά στοιχεία του κειμένου, έτσι ώστε να κριθεί η κυριολεκτική κατανόηση του κειμένου, δηλαδή ο εντοπισμός και η ανάκληση από την μνήμη του περιεχομένου του κειμένου με σαφή τρόπο. Έτσι οι μαθητές αξιολογούνται για την κατανόηση ολόκληρου του κειμένου (Χαρίτου, 2007).

Το ίδιο στυλ κειμένων και ερωτήσεων δόθηκαν και μετά τη διδακτική παρέμβαση (post-test), με σκοπό να αναδειχθεί η επιρροή της διδακτικής παρέμβασης στην κατανόηση τους γραπτού λόγου των μαθητών έχοντας αναπτύξει περισσότερες στρατηγικές κατανόησης, οι οποίες τους βοηθούν να κατανοούν όλες τις πληροφορίες του κειμένου. Έτσι, μπορεί να ελέγξει η ερευνήτρια την βελτίωση της κυριολεκτικής κατανόησης των μαθητών σε σχέση με την αρχική τους επίδοση.

5.5.5.2 Γραπτά Κείμενα Μαθητών για Οδηγίες σε ένα φίλο/η τους για την επιτυχημένη κατανόηση κειμένων

Η ερευνήτρια μέσω της διδακτικής της παρέμβασης ήθελε να αναπτύξει τις μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών της. Έτσι, ήταν αναγκαίο να γνωρίζει το βαθμό κατοχής μεταγνωστικών στρατηγικών των δίγλωσσων μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Γι’ αυτό το λόγο, στα πλαίσια των pre-test και των post-test πριν και μετά την παρέμβαση, ζήτησε από τους μαθητές να γράψουν με την μορφή συμβουλών τις στρατηγικές που χρειάζεται να ακολουθήσει κάποιος για να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο που διαπραγματεύεται. Κατ’ αυτό τον τρόπο, η ερευνήτρια πληροφορήθηκε, πριν την διδακτική της παρέμβαση, για τις μεταγνωστικές

στρατηγικές της κατανόησης του γραπτού λόγου που κατείχαν οι μαθητές και μπορούσε να στηριχθεί σε αυτές για να τροποποιήσει και να εμπλουτίσει με μεταγνωστικές στρατηγικές την παρέμβασή της βασισμένη πάνω στις ανάγκες των μαθητών. Την ίδια ερώτηση καλούνταν να απαντήσουν οι μαθητές και στα post-test για να αξιολογήσει η ερευνήτρια την ανάπτυξη της μεταγνώσης των μαθητών μετά την διδασκαλία των στρατηγικών μέσω της παρέμβασης.

5.5.6 Χρήση Φακέλου (Portfolio)

Η χρήση του φακέλου υλικού (portfolio) για τους μαθητές είναι ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο, το οποίο έχει αναλυθεί σε προηγούμενη υποενότητα του κεφαλαίου 4 (υποενότητα 4.2.4). Τα παιδιά, εκτός από το portfolio που είχε έντυπο υλικό, είχαν στον υπολογιστή της ερευνήτριας ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolio) με το ψηφιακό υλικό τους. Πιο συγκεκριμένα, μέσα στο portfolio, οι μαθητές είχαν «αποθηκεύσει» όλες τις εργασίες τους, δηλαδή όλα τα κείμενα που επεξεργάζονταν κατά την διάρκεια της παρέμβασης, τις διαδικαστικές διευκολύνσεις που τους χορήγησε η ερευνήτρια ως βοήθειες για την κατανόηση του κειμένου και τα pre-test και post-test που διεξάχθηκαν πριν και μετά την διδασκαλία. Με άλλα λόγια, οι μαθητές μπορούσαν να ανατρέξουν στις εργασίες που έχουν κάνει, να χρησιμοποιήσουν τις διαδικαστικές διευκολύνσεις που τους έχουν δοθεί και να δουν την συνολική τους πρόοδο στο τέλος της παρέμβασης.

5.6 Διεξαγωγή της Έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα διήρκησε δύο μήνες συνολικά στοχεύοντας στη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης του γραπτού λόγου πάνω σε πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης στηριζόμενοι σε αυθεντικές συνθήκες διδασκαλίας. Σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης, οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν δύο φορές την βδομάδα, Τρίτη και Πέμπτη, από μια διδακτική ώρα την φορά. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις.

Στην πρώτη φάση της έρευνας, η ερευνήτρια έπρεπε να σκιαγραφήσει τα προφίλ των δίγλωσσων μαθητών ως αναγνώστες. Γι’ αυτό το λόγο, διεξάχθηκαν pre-test στα παιδιά, τα οποία περιλάμβαναν την ημι-δομημένη συνέντευξη, τα κείμενα με την συμπλήρωση των κενών και των ερωτήσεων και τα γραπτά κείμενα με τις

συμβουλές των μαθητών για την κατανόηση των κειμένων, και μια ημι-δομημένη συνέντευξη του εκπαιδευτικού της τάξης. Εφόσον εξετάστηκαν οι μαθησιακές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών και οι ανάγκες που υπήρχαν σχετικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου, η ερευνήτρια πέρασε στην δεύτερη φάση της παρέμβασης, τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης πάνω σε πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης μέσω της παροχής κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων.

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης. Αρχικά, η ερευνήτρια προσδιόρισε το πρόβλημα που υπήρχε με τις ανεπαρκείς στρατηγικές κατανόησης που κατείχαν τα παιδιά και τις μηδαμινές γνώσεις τους σχετικά με τα κειμενικά είδη και τους οδήγησε σε γνωσιακά αδιέξοδα. Έκανε μια εισαγωγή σε όλα τα κειμενικά είδη και στηρίχθηκε στην σημασία και την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των πληροφοριακών κειμένων. Αφού έγινε κατανοητή η αναγκαιότητα των πληροφοριακών κειμένων στα παιδιά, συνέχισε στη μοντελοποίηση των δομικών στοιχείων των πληροφοριακών κειμένων και, πιο συγκεκριμένα, της κατηγορίας των κειμένων σύγκρισης, και των στρατηγικών κατανόησης μέσω διαδικαστικών διευκολύνσεων παρουσιάζοντάς τα σε φορητό υπολογιστή (laptop). Επιπλέον, τα παιδιά με την καθοδήγηση της ερευνήτριας επεξεργάστηκαν συνεργατικά στον φορητό υπολογιστή της ερευνήτριας αλλά και σε έντυπη μορφή πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης με στρατηγικές κατανόησης μέσω διαδικαστικών διευκολύνσεων. Στο τέλος, τα παιδιά δούλεψαν δύο φορές ατομικά πάνω στα κείμενα σύγκρισης χρησιμοποιώντας στρατηγικές κατανόησης και τις διαδικαστικές διευκολύνσεις που τους παρείχε η ερευνήτρια. Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας των κειμένων σύγκρισης και των στρατηγικών κατανόησης, έγινε παρουσίαση των λύσεων που βρήκαμε για να αντιμετωπίσουμε τα αρχικά προβλήματα. Η φάση αυτή παρουσιάζεται αναλυτικότερα στην υποενότητα 5.7.

Η τρίτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας είναι η διεξαγωγή των post-test, έτσι ώστε να ελέγξει και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της παρέμβασης και την ίδια την παρέμβαση σε σύγκριση με τα pre-test των μαθητών. Η συγκεκριμένη φάση διευκρινίζεται λεπτομερώς στην υποενότητα 5.8.

5.7 Αποσπάσματα ημερολογίου

Σε αυτή την υποενότητα θα παρουσιαστούν κάποια αποσπάσματα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, στο οποίο κατέγραφε κάθε επίσκεψη που έκανε στο

σχολείο και τη διδακτική της παρέμβαση. Επίσης, κατέγραφε πως αντιδρούσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης προσπαθώντας να ερμηνεύσει αυτές τις συμπεριφορές. Μετά από κάθε διδακτική παρέμβαση, η ερευνήτρια σημείωνε ό,τι παρατηρούσε έτσι ώστε να έχει γραπτό υλικό δίνοντας της την δυνατότητα να το επεξεργάζεται και να αξιολογεί την παρέμβαση και τους συμμετέχοντες μαθητές. Γι' αυτούς τους λόγους, το ερευνητικό ημερολόγιο ήταν πολύ χρήσιμο και ωφέλιμο για την διδασκαλία της.

Στη συνέχεια λοιπόν αποτυπώνονται κάποια αποσπάσματα από τις επισκέψεις και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας.

1η Επίσκεψη- Γνωριμία

Δευτέρα 1 Απριλίου 2019

Σήμερα πήγα στο σχολείο, με σκοπό να γνωρίσω τους μαθητές και να μιλήσω σχετικά με την παρέμβαση με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Αφού μίλησα με τον διευθυντή και σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό οριστικοποιήσαμε τα δύο παιδιά που θα πάρουν μέρος στην παρέμβαση και τις δύο μέρες που θα πηγαίνω την βδομάδα, πήγα να γνωρίσω τους δύο δίγλωσσους μαθητές, ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Όταν γνώρισα τα παιδιά και τους εξήγησα το περιεχόμενο της διδακτικής μου παρέμβασης και με το τι θα ασχοληθούμε, ενθουσιάστηκαν και μου έλεγαν ότι θέλουν να ξεκινήσουν την παρέμβαση.

2η Επίσκεψη- Διεξαγωγή Pre-test

Τρίτη 2 Απριλίου 2019

Σήμερα πήγα στο σχολείο για να πραγματοποιήσω τα pre-test με τους μαθητές και την συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό, με σκοπό να σκιαγραφήσω το προφίλ των παιδιών.

Πριν συναντήσω τα παιδιά, μίλησα με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος μου απάντησε στις ερωτήσεις που είχα προετοιμάσει για να τον ρωτήσω δίνοντας μου επιπρόσθετες πληροφορίες για τους μαθητές. Στη συζήτηση που είχα ο εκπαιδευτικός μου έδωσε πληροφορίες σχετικά με το δίγλωσσο περιβάλλον των παιδιών και μου μίλησε για το επίπεδο των μαθητών σε σχέση με τον μέσο όρο της τάξης αλλά και για την προσωπική επίδοση του καθενός. Για το αγόρι μου είπε ότι γεννήθηκε στην Ελλάδα αλλά οι γονείς του είναι από Ουκρανία. Έχει κάνει κανονική φοίτηση στο ελληνικό σχολείο από την

πρώτη δημοτικού και είναι ένας μαθητής πολύ έξυπνος και πολύ καλός στα γνωστικά αντικείμενα. Μάλιστα, μου πρόσθεσε ότι θα τον κατάτασσε βαθμολογικά του 8 με 9 μαθητή και ότι βρίσκεται στο μέσο όρο της τάξης. Αυτό που μου επισήμανε είναι ότι αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες στο γραπτό λόγο και, ιδιαίτερα, στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Υπάρχουν και δυσκολίες και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, μου ανέφερε ότι είναι πολύ καλός μαθητής σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και ότι δυσκολεύεται λίγο περισσότερο στα Μαθηματικά. Αξιοσημείωτο είναι ότι μου τόνισε ότι είναι ένας μαθητής που έχει πολλές ικανότητες στα γνωστικά αντικείμενα αλλά βαριέται να προσπαθήσει και να δουλέψει για να φτάσει στο καλύτερο δυνατό επίπεδο. Από την άλλη μεριά, μου μίλησε για το κορίτσι, το οποίο αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες σε σχέση με το μέσο όρο της τάξης, καθώς βρίσκεται στο χαμηλότερο επίπεδο από τα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Το κορίτσι και αυτό γεννήθηκε στην Ελλάδα και οι γονείς της είναι από Ρουμανία. Όμως, είναι ένα παιδί που δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τα μαθήματα και ούτε δείχνει διάθεση να προσπαθήσει. Έχει πάρα πολλές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, καθώς δεν κατανοεί τα κείμενα αλλά ούτε τα πάει καλά με τη παραγωγή του γραπτού λόγου. Ακόμη, μου εξήγησε ότι το πρόβλημα δεν είναι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας αλλά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, εφόσον είναι αδιάφορη προς τη μάθηση και δεν θέλει να συμμετέχει στις διαδικασίες που σχετίζονται με το μάθημα. Κάτι που μου επισήμανε ο εκπαιδευτικός, που μπορεί να είναι και σύμπτωση όπως μου είπε, είναι ότι σήμερα το κορίτσι δεν ήρθε και θεώρησε εκείνος ότι ο λόγος μπορεί να ήταν ένα τεστ γλώσσας που ήταν για να γράψουν σήμερα τα παιδιά. Το είχε ξανακάνει ακόμα μία φορά σε τεστ να απουσιάζει αλλά μπορεί να έτυχε και όντως να ήταν άρρωστη. Τα γενικά σχόλια του εκπαιδευτικού για τα δύο παιδιά είναι ότι χρησιμοποιούν άριστα την ελληνική γλώσσα στο προφορικό λόγο και δεν αντιμετωπίζουν εκεί κανένα πρόβλημα. Δεν πηγαίνουν σε τάξη υποδοχής, αφού δεν υπάρχουν σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας ανάμεσα σε παιδιά και εκπαιδευτικό.

Σήμερα όμως, επειδή έλειπε το κορίτσι, συναντήθηκα μόνο με το αγόρι προκειμένου να πραγματοποιήσει τα pre-test, καθώς θα πάω άλλη ώρα μέσα στη βδομάδα μετά από συνεννόηση του εκπαιδευτικού, για να βρω το κορίτσι και να κάνει τα απαιτούμενα pre-test. Αρχικά, στο πλαίσιο της συνέντευξης με το αγόρι, μου είπε ότι μιλάει με την οικογένεια του κυρίως τα Ελληνικά και πολύ σπάνια τα Ουκρανικά, τα οποία γνωρίζει πολύ λίγο. Μου ανέφερε ότι του αρέσει να διαβάζει και ότι συχνά διαβάζει σπίτι αστεία κώμικ. Εκεί που δυσκολεύεται είναι περισσότερο στην κατανόηση του κειμένου, όπως μου είπε, καθώς πολλές φορές μπερδεύεται. Το γνωστικό αντικείμενο που

τον δυσκολεύει περισσότερο από τα άλλα είναι η Ιστορία και, όταν του ζήτησα να μου πει το λόγο, μου είπε ότι τα κείμενα είναι δύσκολα λόγω των περίεργων λέξεων που έχει και δεν μπορεί να βγάλει νόημα. Το μάθημα όμως που του αρέσει περισσότερο είναι η Γλώσσα.

Μετά από την συζήτηση, του έδωσα να κάνει αρχικά το κείμενο με την συμπλήρωση των κενών. Στην αρχή το διάβασε προσεκτικά όλο το κείμενο, χωρίς να συμπληρώσει κάτι στα κενά. Εφόσον το διάβασε, μου είπε ότι τελείωσε και του εξήγησα ότι τώρα χρειάζεται να συμπληρώσει τα κενά. Ίσως να μην κατάλαβε ότι έπρεπε να τα συμπληρώσει γραπτά και ότι έπρεπε να μου τα πει προφορικά. Την δεύτερη φορά που το ξαναδιάβασε, συμπλήρωσε τα κενά με ιδιαίτερη ευκολία, εκτός από 2-3, τα οποία μάλλον δεν καταλάβαινε το τι λέει η πρόταση και παρατήρησα ότι ξαναδιάβαζε την πρόταση για να συμπληρώσει το κενό. Το κείμενο αυτό το τελείωσε γρήγορα. Του πήρε γύρω στα 6 λεπτά για να διαβάσει 2 φορές το κείμενο και να το συμπληρώσει.

Στην συνέχεια, του έδωσα το κείμενο με τις ερωτήσεις και την άσκηση που έλεγε να δώσει συμβουλές σε ένα φίλο του για να διαβάσει καλύτερα το κείμενο και να το κατανοήσει. Ξεκίνησε με το κείμενο διαβάζοντας το με προσοχή και έπειτα πήγε στις ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση με ρώτησε τι εννοώ με την ερώτηση «τι μέσα είναι το αυτοκίνητο και το ποδήλατο» και του εξήγησα ότι την απάντηση την λέει στο κείμενο. Έπειτα ανέτρεξε σ' αυτό και μου απάντησε προφορικά ενώ ταυτόχρονα έγραφε, «μεταφοράς». Συνεχίζοντας την ίδια ερώτηση, διάβαζε προφορικά την ερώτηση «από ποιόν είναι κατασκευασμένα;» και μου απάντησε μόνος του, καθώς το έγραφε, χωρίς να δει το κείμενο, «από τον άνθρωπο». Στην δεύτερη ερώτηση, με ρώτησε να του εξηγήσω τι εννοώ με την λέξη «τομείς» και του διευκρίνισα ότι εννοώ σε ποια πράγματα συγκρίνονται τα δύο μεταφορικά μέσα. Μου έκανε νόημα ότι κατάλαβε και ανέτρεξε στο κείμενο κοιτάζοντας τις κεντρικές παραγράφους για να βρει την απάντηση. Τις επόμενες ερωτήσεις τις έκανε χωρίς να με ρωτήσει κάτι, απλά τις διάβαζε και πήγαινε στο κείμενο να βρει τις απαντήσεις. Σε αυτές τις παραγράφους που κυρίως επικεντρώθηκε το παιδί είναι στην 2η, 3η και 4η παράγραφο, καθώς εκεί υπήρχαν και οι απαντήσεις για τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Μάλιστα, στις 2 ερωτήσεις που έλεγε να καταγράψει τις ομοιότητες και τις διαφορές, το παιδί πήγαινε πιο συχνά στο κείμενο για να βρει την απάντηση. Στην τελευταία ερώτηση, στην οποία ζητήθηκε η γνώμη του, έγραψε χωρίς να του πάρει χρόνο να σκεφτεί. Επίσης, στην ερώτηση με τις συμβουλές που θα έδινε στο φίλο του, το παιδί έγραψε τις συμβουλές σε κουκίδες. Στις δύο πρώτες συμβουλές τις έγραψε, χωρίς να σταματήσει να σκεφτεί, ενώ την τρίτη κουκίδα σταμάτησε να σκεφτεί

για λίγα δευτερόλεπτα και έπειτα την έγραψε. Για το κείμενο με τις ερωτήσεις και τις συμβουλές έκανε λιγότερο από 16 λεπτά.

Αυτό που παρατήρησα είναι ότι, όταν τελείωσε το γράψιμο από όλες τις ερωτήσεις που του είχαν τεθεί, μου έδωσε κατευθείαν και πολύ γρήγορα το χαρτί.

3η Επίσκεψη- Διεξαγωγή Pre-test

Παρασκευή 5 Απριλίου 2019

Σήμερα επισκέφτηκα το σχολείο έτσι ώστε να πραγματοποιήσω τα pre-test και με το κορίτσι για να μπορώ να έχω μια άποψη σχετικά με το αναγνωστικό προφίλ της μαθήτριας.

Όταν βρεθήκαμε, της υπενθύμισα το τι θα κάνουμε κατά την διάρκεια της παρέμβασης και της εξήγησα ότι τα κείμενα που θα επεξεργαστεί τώρα δεν θα αξιολογηθούν και θα την κρίνει κανένας για τις απαντήσεις της. Της έδωσα λοιπόν το πρώτο κείμενο με τα κενά. Το κορίτσι ξεκίνησε να διαβάζει το κείμενο με σιγανή φωνή. Η ταχύτητα της ανάγνωσης ήταν μέτρια ή και λίγο πιο κάτω από μέτρια, καθώς κάποιες λέξεις τις έλεγε συλλαβιστά. Επίσης, όταν τέθηκε να συμπληρώσει τα κενά, σταματούσε να σκεφτεί και έπειτα τα συμπλήρωνε. Σε κάποια μάλιστα δυσκολευόταν πολύ για να επιλέξει την σωστή λέξη που θα αντιστοιχούσε στην πρόταση. Για παράδειγμα, στο πρώτο κενό, έγραψε την απάντηση που πίστευε, ξαναδιάβασε την πρόταση και μετά έγραψε μια άλλη που της ταίριαζε καλύτερα. Στις προτάσεις που δυσκολευόταν τις ξαναδιάβαζε για να την καταλάβει καλύτερα. Μετά από ένα σημείο, το κορίτσι συμπλήρωνε τα κενά χωρίς να διαβάσει ξανά την πρόταση. Ακόμη, είχε μια άγνωστη λέξη, την οποία με ρώτησε να της εξηγήσω και, όταν της εξήγησα, μου έδειξε ότι κατάλαβε το τι σημαίνει. Έκανε μια ανάγνωση του κειμένου, καθώς δεν το ξαναδιάβασε για να ελέγξει τις απαντήσεις της. Απ' ότι παρατήρησα, έκανε κάποια λάθη στη συμπλήρωση των κενών, όμως κατά την διάρκεια της ανάγνωσης ήταν επικεντρωμένη στο γνωστικό έργο. Το πρώτο κείμενο το τελείωσε μέσα σε 9 λεπτά.

Εφόσον τελείωσε το πρώτο κείμενο, της έδωσα το δεύτερο κείμενο με τις ερωτήσεις. Έκανε ανάγνωση μια φορά το κείμενο σιωπηρά και συνέχισε στη συμπλήρωση των ερωτήσεων. Ξεκινώντας με την πρώτη ερώτηση, μου ζήτησε να της εξηγήσω το τι ζητούσε η ερώτηση. Εφόσον της εξήγησα, της αποκρίθηκα ότι η απάντηση βρίσκεται στο κείμενο και χρειάζεται να ψάξει για να την βρει. Έριξε μια ματιά στο κείμενο αλλά δυσκολεύτηκε, καθώς δεν έβρισκε την σωστή απάντηση. Έτσι την βοήθησα

δίνοντάς της παραδείγματα και ρωτώντας την ερωτήσεις, με σκοπό να οδηγηθεί το κορίτσι στη σωστή απάντηση. Πάλι δεν μπόρεσε να βρει την απάντηση στο κείμενο και απάντησε σύμφωνα με το τι ξέρει η ίδια για τα μέσα μεταφοράς που αναφερόταν το κείμενο. Την δεύτερη υπο-ερώτηση την προσπέρασε και δεν την απάντησε.

Πηγαίνοντας στην δεύτερη ερώτηση, μου ζήτησε πάλι να της εξηγήσω, γιατί δεν καταλαβαίνει την ερώτηση. Όταν της περιέγραψα το τι ζητάει, εκείνη με ρώτησε εάν θέλω να μου γράψει τις ομοιότητες και τις διαφορές. Της εξήγησα ξανά το τι ζητάω και της τόνισα να κοιτάξει το κείμενο και το κορίτσι, χωρίς να κοιτάξει το κείμενο, απάντησε αυτό που θυμόταν από το κείμενο. Συνεχίζοντας στην επόμενη ερώτηση, μου είπε ότι δεν καταλαβαίνει τις λέξεις «συνοπτικά» και «απόσπασμα» και της εξήγησα τη σημασία τους. Έπειτα, το κορίτσι μου είπε αυτά που θυμόταν από το κείμενο, χωρίς όμως να ψάξει να βρει την απάντηση μέσα σε αυτό. Εγώ την βοήθησα λέγοντάς της να ψάξει στο κείμενο, γιατί με ρώτησε εάν είναι όντως αυτά που είπε. Είδε το κείμενο γρήγορα και πρόσθεσε ακόμη ένα στοιχείο. Παρατήρησα ότι έγραφε και πράγματα, τα οποία το κείμενο δεν τα έλεγε αλλά τα έγραφε επειδή τα ήξερε εκείνη εμπειρικά. Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις απάντησε πάλι εμπειρικά και απ' ό,τι θυμόταν από το κείμενο, χωρίς να ανατρέξει σε αυτό. Γενικά, όλες τις ερωτήσεις του κειμένου μου της απαντούσε πρώτα προφορικά σε έμενα και μετά γραπτά. Οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις ήταν μικρές και βασίστηκε στην μνήμη της, καθώς πρόσεξα κάποια νευρικότητα στις κινήσεις της όταν διάβαζε το δεύτερο κείμενο. Στο τέλος ήταν η ερώτηση για να εξετάσω την μεταγνώση. Το κορίτσι δεν είχε καταλάβει το τι ζητάω και χρειάστηκε να της εξηγήσω δύο φορές το τι ζητούσα, έτσι ώστε να απαντήσει.

Έχοντας τώρα μια γενική εικόνα από τους δίγλωσσους μαθητές ως αναγνώστες, αυτό που πρόσεξα και στα δύο παιδιά ήταν ότι κρατούσαν λάθος το μολύβι, έδιναν μονολεκτικές και μικρές απαντήσεις, ήταν και οι δύο συγκεντρωμένοι στο έργο τους, το αγόρι είχε λιγότερο άγχος από το κορίτσι, το αγόρι επεξεργάστηκε τα κείμενα με μεγαλύτερη ευκολία απ' ότι το κορίτσι και ότι στην ερώτηση για να εξετάσω τη μεταγνώση κατάλαβα ότι και τα δύο παιδιά είχαν τις ίδιες και ελλιπείς στρατηγικές κατανόησης. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, θεωρώ ότι η παρέμβαση θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν στρατηγικές κατανόησης, να ψάχνουν καλύτερα τις απαντήσεις στα κείμενα και να γράφουν πιο διευρυμένες απαντήσεις.

4η Επίσκεψη- 1η Διδακτική Παρέμβαση

Πέμπτη 11 Απριλίου 2019

Σκοπός της σημερινής παρέμβασης είναι να εστιάσουμε μαζί με τα παιδιά στο πρόβλημα που υπάρχει, δηλαδή στην αδυναμία τους για κατανόηση των κειμένων, και να τους κάνω μια εισαγωγή στα κειμενικά είδη δίνοντας περισσότερη προσοχή στα πληροφοριακά κείμενα και ιδιαίτερα στα κείμενα σύγκρισης και τα δομικά τους στοιχεία.

Σήμερα ήταν και τα δύο παιδιά παρόντα στην συνάντηση μας, με αποτέλεσμα να διεξαχθεί κανονικά η διδακτική παρέμβαση και είχα την δυνατότητα να έχω τα παιδιά μόνο για αυτήν την φορά ένα δίωρο. Ξεκίνησα να τους ρωτάω σχετικά με τις στρατηγικές που ακολουθούν όταν διαβάζουν ένα κείμενο. Το αγόρι μου είπε ότι ξαναδιαβάζει αυτό που δεν έχει καταλάβει και ότι το λέει σε κάποιο πρόσωπο της οικογένειας του έτσι ώστε να δει εάν το καταλαβαίνει. Προφανώς θα μιλούσε για κείμενα Ιστορίας ή Θρησκευτικών, τα οποία πρέπει να μάθουν να τα λένε απέξω. Το κορίτσι μου απάντησε ακριβώς τα ίδια, μόνο που πρόσθεσε ότι το ξαναδιαβάζει αργά και καθαρά για να το κατανοήσει. Τους ρώτησα εάν μετά από όλα αυτά που κάνουν όντως κατανοούν όλα τα κείμενα και δεν έχουν καμία απορία και τα παιδιά, αφού το σκέφτηκαν, μου απάντησαν ότι έχουν απορίες ακόμα και εάν κάνουν όλα αυτά. Έτσι τους εξήγησα ότι θα μάθουμε να κάνουμε πράγματα, με σκοπό να καταλαβαίνουν εντελώς τα κείμενα χωρίς να έχουν απορίες στο τέλος και με αυτό το τρόπο θα τους μένουν οι πληροφορίες. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με αυτό, με ρώτησαν το τι θα μάθουμε και τους αποκρίθηκα ότι θα είναι κάποιες τεχνικές (tips) που θα τους βοηθούν.

Στη συνέχεια, άρχισα να τους ρωτάω ποια είδη γνωρίζουν για να δω την προγενέστερη γνώση τους πάνω στα κειμενικά είδη. Τα παιδιά με κοιτούσαν με απορία, έκατσαν και σκέφτηκαν αρχικά, είδα ότι δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν αυτό που τους ρώτησα και, έπειτα, το αγόρι μου είπε ότι υπάρχουν αστεία, λυπητερά και το κορίτσι πρόσθεσε ότι υπάρχουν και κείμενα αγάπης. Τους είπα ότι αυτά τα κείμενα είναι διαφορετικά το ένα από το άλλο αλλά δεν είναι είδη των κειμένων. Τους έδωσα γραπτά κάποια παραδείγματα κειμένων και τους ζήτησα να μου πουν τι είναι αυτά τα κείμενα. Ξεκίνησα με μια ιστορία και τα παιδιά μου απάντησαν ότι είναι παραμύθι. Τότε τους είπα ότι τα παραμύθια, τις ιστορίες και οι αφηγήσεις που έχουν ήρωες, τόπο, χρόνο, γεγονότα λέγονται αφηγηματικά κείμενα. Τα παιδιά δεν είχαν ξανακούσει τον όρο αυτό. Το ίδιο έκανα και στα περιγραφικά κείμενα, τα οποία γνώριζαν κάπως καλύτερα σαν κείμενα, όχι όμως ότι τα ονομάζουμε περιγραφικά κείμενα. Όταν τους έδωσα ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, δεν γνώριζαν τίποτα γι' αυτά τα κείμενα, και τους εξήγησα

με λίγα λόγια το τι περιέχουν αυτά τα κείμενα. Τελευταίο είδος άφησα τα πληροφοριακά, τα οποία δεν τα γνώριζαν με τον όρο «πληροφοριακά» και ούτε ήξεραν αυτό το είδος καθόλου, όμως κατάλαβαν ποια είναι όταν τους έδειξα ένα κείμενο από την Ιστορία και τους διευκρίνισα ότι είναι τα κείμενα που διαβάζουν στην Ιστορία, στην Γεωγραφία, στη Φυσικά αλλά και σε εγκυκλοπαίδειες ή στο διαδίκτυο. Όταν είδαν το κείμενο της Ιστορίας, αντέδρασαν και τα δύο παιδιά αρνητικά με μορφασμούς προς το κείμενο. Μέσα από την συζήτηση και τη σύγκριση των κειμένων, τα παιδιά κατάλαβαν τη διαφορά που υπάρχει στα πληροφοριακά κείμενα από τα άλλα είδη κειμένων.

Θεώρησα ότι έπρεπε να γίνει αυτό το ξεκαθάρισμα των κειμενικών ειδών γιατί τα παιδιά δεν γνώριζαν καθόλου ότι υπήρχαν είδη και γνώριζαν εμπειρικά τα αφηγηματικά και τις περιγραφές, όχι όμως ουσιαστικά το τι είναι το καθένα. Για την επιχειρηματολογία και τα πληροφοριακά ήταν κείμενα άγνωστα ως είδη εντελώς για εκείνα.

Έπειτα, τους ρώτησα εάν γνωρίζουν τι σημαίνει δομικά στοιχεία του κειμένου. Τα παιδιά δεν γνώριζαν τον όρο και τους εξήγησα ότι τα κείμενα έχουν μια συγκεκριμένη δομή, δηλαδή αρχή-μέση-τέλος, στα οποία βρίσκουμε κάποια στοιχεία που είναι σχεδόν σε όλα τα κείμενα που αναφέρονται στο συγκεκριμένο είδος και τύπο ίδια. Έτσι, τους ανέφερα ότι και τα πληροφοριακά κείμενα έχουν συγκεκριμένα δομικά στοιχεία ανάλογα με τις κατηγορίες που έχουν. Εφόσον τους είπα ότι θα ασχοληθούμε με μια κατηγορία των πληροφοριακών κειμένων που είναι τα κείμενα σύγκρισης και τους έκανα κατανοητό το τι είναι αυτά τα κείμενα και γιατί τα μαθαίνουμε (δείχνοντας στο παράδειγμα των πληροφοριακών κειμένων στην Ιστορία την ερώτηση που ήθελε να συγκρίνει τους δύο πολιτισμούς), τότε τους παρουσίασα στο laptop *τον γραφικό οργανωτή με τα δομικά στοιχεία των κειμένων σύγκρισης που είχα φτιάξει μέσω του* Prezi*(διαδικτυακό εργαλείο παρουσίασης).*

Έχοντας μπροστά τον γραφικό οργανωτή, βασίστηκα στο κείμενο που είχαν επεξεργαστεί στα pre-test *(αυτοκίνητο* vs *ποδήλατο) και τους έκανα μοντελοποίηση των δομικών στοιχείων πάνω στο κείμενο. Με την βοήθεια της παρουσίασης που είχα την ευκαιρία να εναλλάσσονται παραστατικά τα δομικά στοιχεία του κειμένου, ένα-ένα δομικό στοιχείο το διάβαζα, ρωτούσα τα παιδιά εάν το καταλαβαίνουν και μετά διάβαζα το κείμενο μαζί με τα παιδιά και το βρίσκαμε μαζί σημειώνοντάς το πάνω στο κείμενο. Αφού τα βρήκαμε όλα τα δομικά στοιχεία, τα οποία στην παρουσίαση ήταν σε μορφή ερωτήσεων, καθίσαμε με τα παιδιά να βγάλουμε ένα κανόνα των κειμένων σύγκρισης. Τους παρότρυνα να προσέξουν τα αρχικά γράμματα των ερωτήσεων για να βγάλουμε τον*

κανόνα. Στην αρχή τους δυσκόλεψε καθώς οι αρχές των ερωτήσεων έβγαζαν τα αρχικά Π-Π-Τ-Τ-Τ. Τους έδωσα μια διευκόλυνση πάνω σε αυτό λέγοντάς τους πως στην δεύτερη ερώτηση να χρησιμοποιήσουν από το «σε ποια..» το Π για τον κανόνα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να βγάλουμε μαζί με τα παιδιά τον κανόνα «2Π(«Ποια στοιχεία συγκρίνονται;», «Σε ποια σημεία συγκρίνονται;») και 3Τ(«Τι ομοιότητες έχουν;», «Τι διαφορές έχουν;», «Τι γράφτηκε γενικά;») συγκρίνω δύο στοιχεία στο πι και φι». Τον κανόνα αυτό τον έγραψαν πάνω στο γραφικό οργανωτή με τα δομικά στοιχεία των κειμένων σύγκρισης που τους έδωσα έντυπα. Στο τέλος τους έδωσα να συμπληρώσουν το αναστοχαστικό ημερολόγιο. Το αγόρι το συμπλήρωσε πολύ γρήγορα ενώ το κορίτσι ήθελε χρόνο για να σκεφτεί.

Παρατηρώντας τα δύο παιδιά κατάλαβα ότι το αγόρι επεξεργαζόταν γρήγορα τις πληροφορίες και αντιλαμβανόταν αυτό που κάνουμε εκείνη τη στιγμή, ενώ το κορίτσι δεν καταλάβαινε πολλά πράγματα, τα οποία με την βοήθεια του αγοριού της δίναμε παραδείγματα για να τα κατανοήσει καλύτερα. Με την βοήθεια των παραδειγμάτων της γινόταν κατανοητό αυτό που δεν καταλάβαινε. Έχουν πολλές άγνωστες λέξεις τα παιδιά και ειδικά το κορίτσια έχει θέμα στην κατανόηση όχι μόνο του γραπτού λόγου αλλά και του προφορικού.

5η Επίσκεψη- 2η Διδακτική Παρέμβαση

Πέμπτη 16 Απριλίου 2019

Ο σημερινός στόχος της παρέμβασης είναι να κατανοήσουν τα παιδιά μέσα από κείμενο σύγκρισης τα δομικά στοιχεία και να μοντελοποιήσω τις στρατηγικές κατανόησης που θέλω να τους διδάξω μέσα σε μια διδακτική ώρα.

Ξεκινήσαμε τη συνάντησή μας με το να αναφέρουμε τα δομικά στοιχεία των κειμένων σύγκρισης. Τα παιδιά θυμόντουσαν τις ομοιότητες, τις διαφορές και τότε τους θύμισα το μνημονικό κανόνα που φτιάξαμε («2Π και 3Τ συγκρίνω 2 στοιχεία στο πι και φι») και τότε θυμήθηκαν τις ερωτήσεις. Δυσκολεύτηκαν να θυμηθούν την ερώτηση που αφορούσε τα σημεία τομείς που συγκρίνονται τα στοιχεία.

Έπειτα, τους έδωσα ένα κείμενο σύγκρισης και ξεκίνησα να μοντελοποιώ με την βοήθεια των παιδιών τις στρατηγικές κατανόησης. Άρχισα, με το να εικάζω με την βοήθεια της διαδικαστικής διευκόλυνσης που είχα φτιάξει για τα παιδιά (Πριν διαβάζω, ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ), φύλλο σκέψης που είχε ερωτήσεις για να ενεργοποιηθεί η προγενέστερη γνώση. Αφού τα απάντησα αυτά τα ερωτήματα φωναχτά, ζήτησα από τα παιδιά να μου

πουν και εκείνα την γνώμη τους. Λόγω ότι είχαν καταλάβει ότι θα μιλήσουμε για κείμενα σύγκρισης από τον τίτλο του κειμένου (Κινηματογράφος και Θέατρο) απάντησαν και οι δύο ότι είναι κείμενο σύγκρισης και ότι θα έχει ομοιότητες και διαφορές. Στον σκοπό του κειμένου με ρώτησαν για να τους το εξηγήσω και, μετά την διευκρίνισή μου, απάντησαν ότι είναι για να συγκρίνει το κινηματογράφο και το θέατρο και συνέχισαν να απαντούν τις επόμενες ερωτήσεις.

Συνέχισα λοιπόν στην πρώτη «φωναχτή» ανάγνωση του κειμένου και στην υπογράμμιση άγνωστων λέξεων. Είπα στα παιδιά να υπογραμμίζουν και τις δικές τους άγνωστες λέξεις. Όταν τελείωσα την ανάγνωση, τους έδειξα πως να βρίσκουν τις άγνωστες λέξεις σε έντυπο αλλά και σε ηλεκτρονικό λεξικό («Λεξικό Τριανταφυλλίδη») μέσω του κινητού μου τηλεφώνου. Από την προηγούμενη συνάντηση μας, τους είχα ζητήσει να φέρουν το δικό τους λεξικό, όμως το ξέχασε το ένα παιδί. Έτσι τους έβαλα να συνεργαστούν για να βρουν τις άγνωστες, πρώτα στο έντυπο λεξικό και μετά στο ηλεκτρονικό λεξικό. Αυτό που παρατήρησα είναι ότι το κορίτσι δυσκολευόταν να βρει τα γράμματα λόγου χάρη έψαχνε το γράμμα Ε και δεν ήξερε την σειρά των γραμμάτων, όμως το αγόρι την βοήθησε λέγοντάς της ποιο γράμμα προηγείται και ποιο γράμμα έπεται. Μαζί βρίσκανε τις σημασίες των λέξεων, καθώς ότι δεν καταλάβαινε το κορίτσι παρότρυνα το αγόρι που το είχε καταλάβει να της το εξηγήσει.

Έπειτα, άρχισα να τους δείχνω τον τρόπο που φτιάχνουμε πλαγιότιτλους και μαζί με τα παιδιά προσπαθούσαμε να βρούμε το τι πλαγιότιτλο θα βάλουμε σε κάθε παράγραφο. Τα παιδιά γνώριζαν ήδη να φτιάχνουν πλαγιότιτλους, οπότε δεν έδωσα τόσο μεγάλη προσοχή σε αυτό. Πρόσεξα ότι το κορίτσι δυσκολεύτηκε να καταλάβει ποιες ήταν οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές, αφού δεν θυμόταν τι σημαίνει «ομοιότητα», παρόλο που το εξήγησα στη προηγούμενη συνάντηση. Όμως πάλι το αγόρι της το εξήγησε όπως το είχε καταλάβει εκείνος και με την βοήθειά μου έγινε ρητή η σημασία της λέξης.

Αφού τελειώσαμε τους πλαγιότιτλους, τους έδειξα πως να χρησιμοποιούν το σχεδιάγραμμα των ερωτήσεων με τα δομικά στοιχεία του κειμένου που τους είχα εκτυπώσει και το συμπληρώσαμε μαζί με τα παιδιά με τη βοήθεια του γραφικού οργανωτή που τους είχα δώσει. Εγώ τους το έδειχνα στον υπολογιστή και εκείνα το συμπλήρωναν στο χαρτί, γιατί είχαμε μόνο έναν υπολογιστή για την παρέμβαση. Σε όλη τη διαδικασία αυτή, το αγόρι συμμετείχε περισσότερο από το κορίτσι, το οποίο για να επεξεργαστεί το κείμενο, ακόμα και δείχνοντας τους, χρειαζόταν κάποιο χρόνο για να απαντήσει. Παρατήρησα ότι οι απαντήσεις τους πάλι ήταν μονολεκτικές, ακόμα και εάν εγώ απαντούσα με περισσότερα λόγια. Γι' αυτό και σκέφτηκα ότι στην επόμενη παρέμβαση

θα τους δώσω ένα δεύτερο σχεδιάγραμμα δομικών στοιχείων, το οποίο θα ζητάει να αναλύσουν περισσότερο τις απαντήσεις τους. Τέλος, τους έδειξα πως να χρησιμοποιούν το φύλλο σκέψης για μετά την ανάγνωση του κειμένου («Μετά που θα διαβάσω, ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ») και τους ζήτησα πάλι να μου απαντήσουν και εκείνα τις ερωτήσεις που είχαν στο χαρτί. Τα παιδιά απάντησαν τα ίδια πράγματα για το είδος κειμένου και το σκοπό όπως έκαναν στην αρχή, αλλά στην ερώτηση «τι δομικά στοιχεία έχει το κείμενο;» τα παιδιά πρόσθεσαν όλα τα στοιχεία, τα οποία δεν είχαν πει. Σε αυτό το σημείο τους είπα να δουν τις απαντήσεις που έδωσαν πριν και μετά την ανάγνωση και να μου πουν εάν διαφέρουν σε κάτι και μου έβρισκαν τις διαφορές αλλά και τις ομοιότητες των γραπτών.

6η Επίσκεψη- 3η Διδακτική Παρέμβαση

Τρίτη 7 Μαΐου 2019

Σημερινός σκοπός της παρέμβασης είναι να επεξεργαστούν κείμενα σύγκρισης με τις στρατηγικές κατανόησης που τους έδειξα στην προηγούμενη συνάντηση με την βοήθεια των διαδικαστικών διευκολύνσεων ομαδικά μέσω του φορητού υπολογιστή σε μια διδακτική ώρα.

Ξεκινήσαμε την συνάντηση μας συζητώντας με τα παιδιά το τι κάναμε την προηγούμενη φορά για να ξαναθυμηθούμε τις διαδικασίες. Είχαν κρατήσει ότι κάναμε κείμενα σύγκρισης αλλά από τα δομικά τους στοιχεία θυμόντουσαν μόνο τις ομοιότητες και τις διαφορές. Τους υπενθύμισα το κανόνα που είχαμε φτιάξει και έχοντας και το γραφικό οργανωτή δίπλα τους θυμήθηκαν και τα υπόλοιπα στοιχεία. Και αφού θυμηθήκαμε μαζί τι κάνουμε πριν, κατά και μετά την διάρκεια της ανάγνωσης, συνεχίσαμε στο καινούριο κείμενο. Τους έδωσα αρχικά 4 κείμενα, τα οποία ήταν το καθένα διαφορετικό είδος κειμένου και τους ζήτησα να μου βρουν ποιο είναι το κείμενο σύγκρισης και να μου πουν το λόγο που νομίζουν ότι είναι αυτό. Τα παιδιά κοιτούσαν ένα-ένα τα κείμενα μαζί και απέρριπταν αυτά που θεωρούσαν ότι δεν είναι. Όταν φτάσανε στο κείμενο, το οποίο ήταν κείμενο σύγκρισης, διαβάζοντας μόνο τον τίτλο, μου είπαν και οι 2 ότι ήταν αυτό, γιατί συγκρίνονται δύο πράγματα, ενώ τα άλλα κείμενα δεν συγκρίνουν κάτι. Έτσι λοιπόν περάσαμε στο κείμενο σύγκρισης.

Τους έβαλα στον υπολογιστή να γράψουν τις ερωτήσεις πριν την ανάγνωση, στοχεύοντας να ενεργοποιήσουν την προγενέστερη γνώση τους. Και τα δύο παιδιά έγραφαν στον υπολογιστή, αφού καθόρισαν τα ίδια να γράφουν εναλλάξ. Διάβαζαν

φωναχτά την ερώτηση, έλεγαν το τι πίστευαν και περίμεναν να τους πω εγώ ότι είναι σωστό για να το γράψουν. Σε αυτή τη φάση τους εξήγησα ότι γράφουν την γνώμη τους οπότε να μην περιμένουν κάποια ανατροφοδότηση από εμένα. Μάλιστα, στις περισσότερες ερωτήσεις απαντούσε πρώτα το αγόρι και το κορίτσι συμφωνούσε, όμως υπήρχαν και ερωτήσεις που απαντούσαν ταυτόχρονα και οι δύο σωστά. Παρατήρησα ότι το κορίτσι σταματούσε και έλεγε πιο σιγά τις απαντήσεις, διότι φαινόταν ότι δεν ήταν σίγουρη και θεωρούσε ότι τα έλεγε λάθος, παρόλο που πολλές απαντήσεις τις έλεγε σωστά.

Εφόσον τελείωσαν αυτή τη φάση, τους ρώτησα για το τι θα κάνουν στην συνέχεια και μου απάντησε το αγόρι ότι διαβάζουμε το κείμενο ενώ το κορίτσι συμπλήρωσε ότι βρίσκουμε άγνωστες λέξεις. Το κείμενο το διάβαζαν συνεργατικά, δηλαδή διάβαζαν «φωνακτά» μια παράγραφο η μια, μια παράγραφο ο άλλος, και ταυτόχρονα υπογράμμιζαν άγνωστες λέξεις. Στην ανάγνωση είχε μεγαλύτερη ευχέρεια το αγόρι, ενώ το κορίτσι σταματούσε, διάβαζε πολλές φορές συλλαβιστά, άλλαζε κάποιες λέξεις και δεν τις τόνιζε σωστά. Το κείμενο τους φάνηκε πολύ δύσκολο, γιατί είχε πολλές άγνωστες λέξεις. Άρα, καταλαβαίνουν ότι οι άγνωστες λέξεις είναι ένα εμπόδιο για αυτά για να κατανοήσουν ένα κείμενο. Μετά, τους ρώτησα που θα βρουν τις ερμηνείες των λέξεων και μου απάντησαν και οι δύο στο λεξικό. Όμως, επειδή δεν είχε φέρει κανένα παιδί το λεξικό τους, χρησιμοποιήσαν το ηλεκτρονικό λεξικό Τριανταφυλλίδη που τους το είχα στο κινητό μου. Και τα δύο παιδιά χειρίστηκαν και έβρισκαν λέξεις στο κινητό πάλι εναλλάξ. Εάν ακόμα και από την ερμηνεία που έδινε το λεξικό δεν καταλάβαιναν κάτι, το εξηγούσε το ένα παιδί στο άλλο ή τους έδινα παραδείγματα για να κατανοήσουν καλύτερα τις λέξεις. Επειδή τα παιδιά είχαν πολλές άγνωστες λέξεις και μέχρι να τις βρουν όλες πέρασε αρκετός χρόνος, η διδακτική ώρα τελείωσε και θα συνεχιστεί η ομαδική εκτέλεση την επόμενη φορά. Δεν τους δίνω το αναστοχαστικό τους ημερολόγιο για να το συμπληρώσουν, γιατί θέλω να το συμπληρώσουν μετά την ολοκλήρωση της φάσης.

7η Επίσκεψη- 4η Διδακτική Παρέμβαση

Πέμπτη 9 Μαΐου 2019

Η σημερινή παρέμβαση έχει ως στόχο να ολοκληρώσουμε τη φάση της ομαδικής εκτέλεσης για τις στρατηγικές κατανόησης στα κείμενα σύγκρισης με την βοήθεια του υπολογιστή και των διαδικαστικών διευκολύνσεων σε μια διδακτική ώρα.

Κάνοντας μια υπενθύμιση για τις ενέργειες που είχαμε κάνει στη προηγούμενη συνάντηση, συνεχίσαμε στην επόμενη στρατηγική, που ήταν οι πλαγιότιτλοι. Τους υπενθύμισα τους πλαγιότιτλους, γιατί δεν θυμόντουσαν αυτή τη στρατηγική και τους σημείωσαν πάνω στο χαρτί, καθώς διάβαζαν μια-μια την παράγραφο και έβγαζαν από κοινού πλαγιότιτλους. Πρόσεξα ότι το κορίτσι είχε πολλά ορθογραφικά λάθη, σχεδόν σε όλες τις λέξεις. Το αγόρι βλέποντας αυτά τα λάθη της έλεγε πως γράφονται σωστά οι λέξεις και την βοηθούσε να βελτιώσει την ορθογραφία της. Στο σημείο που μπερδεύτηκαν ήταν στην εύρεση των ομοιοτήτων, γιατί δεν ήταν ξεκάθαρες στο κείμενο, και τους βοήθησα να τα βρουν με κάποιες συμβουλές μου. Παρατήρησα ότι το αγόρι έψαχνε στο κείμενο να βρει τις ομοιότητες και το κορίτσι, από την άλλη, προσπαθούσε να θυμηθεί τι έλεγε το κείμενο. Την παρότρυνα να κοιτάξει το κείμενο για να βρει την απάντηση και, αφού έψαξε στο κείμενο, άρχισε να διαβάζει μια ομοιότητα και το αγόρι συμφωνούσε μαζί της ότι δηλαδή ήταν αυτή η απάντηση.

Έπειτα, αφού τελείωσαν τους πλαγιότιτλους, τους είχα στον υπολογιστή το σχεδιάγραμμα με τις ερωτήσεις των δομικών στοιχείων του κειμένου, τις οποίες έψαχναν και οι δύο την απάντηση στο κείμενο και απαντούσαν πάλι γραπτώς εναλλάξ. Πάλι, όταν ήταν η σειρά του κοριτσιού να γράψει, το αγόρι την βοηθούσε στην ορθογραφία. Επίσης, το αγόρι βοηθούσε πολλές φορές το κορίτσι να βρει την απάντηση που τους ζητούσε η ερώτηση. Αφού τελείωσαν την καταγραφή των δομικών στοιχείων, τους ρώτησα εάν το κείμενο είχε όλα τα δομικά στοιχεία που έβλεπαν στον γραφικό οργανωτή και, αφού τα ξανακοίταξαν, μου απάντησαν ότι είχαν όντως όλα τα δομικά στοιχεία. Η ώρα όμως είχε τελειώσει λόγω της καθυστέρησης που είχαμε μέχρι να καταγράψουν στον υπολογιστή όλα τα δεδομένα και έπρεπε να σταματήσουμε την φάση ξανά.

8η Επίσκεψη- 5η Διδακτική Παρέμβαση

Πέμπτη 16 Μαΐου 2019

Ο σημερινός στόχος είναι να ολοκληρώσουμε τη φάση της ομαδικής εκτέλεσης για τις στρατηγικές κατανόησης στα κείμενα σύγκρισης με την παροχή και τη χρήση των διαδικαστικών διευκολύνσεων σε μια διδακτική ώρα.

Αρχίσαμε με μια ανακεφαλαίωση των όσα είχαμε κάνει. Το αγόρι είδα ότι θυμόταν αυτά που είχαμε κάνει εν αντιθέσει με το κορίτσι που ήταν σκεφτικό, θυμόταν κάποια πράγματα αλλά την βοηθούσαν πολύ οι απαντήσεις του αγοριού. Αφού

ξαναθυμηθήκαμε μαζί με τα παιδιά τα βήματα που έχουμε κάνει έως τώρα, συνεχίσαμε στην επεξεργασία του κειμένου. Σε αυτή τη φάση, τους έδωσα ένα δεύτερο σχεδιάγραμμα δομικών στοιχείων, αλλά αυτή τη φορά έντυπο, έχοντας φτιάξει περισσότερο χώρο για τις ομοιότητες και τις διαφορές έτσι ώστε να γράψουν περισσότερα και να μην απαντούν μονολεκτικά. Έτσι, τα παιδιά χρησιμοποίησαν το ηλεκτρονικό σχεδιάγραμμα με τις ερωτήσεις των δομικών στοιχείων και το κείμενο για να συμπληρώσουν το δεύτερο σχεδιάγραμμα των δομικών στοιχειών.

Και αυτήν την φορά, τα παιδιά έγραφαν εναλλάξ και ψάχνανε μαζί τις απαντήσεις. Πρόσεξα πως όταν το αγόρι έγραφε έψαχνε το κείμενο το κορίτσι και το αντίστροφο. Όταν έψαχνε το αγόρι και έγραφε το κορίτσι, έβρισκε γρήγορα την πληροφορία που ζητούσε, την έδειχνε στο κορίτσι για να συμφωνήσει και εκείνη και μετά την έγραφε το κορίτσι, καθώς την βοηθούσε το αγόρι στην ορθογραφία. Όμως, όταν έψαχνε το αγόρι την πληροφορία και το κορίτσι έψαχνε στο κείμενο, χρειαζόταν ώρα μέχρι να βρει την πληροφορία και εάν κάπου δυσκολευόταν πολύ να βρει την απάντηση, τότε την βοηθούσε το αγόρι. Πάντα έψαχναν και τα δύο παιδιά στην σωστή παράγραφο χωρίς να χάνονται στις πληροφορίες του κειμένου. Στο σημείο που δυσκολεύτηκαν περισσότερο ήταν στην ερώτηση «ως προς τι συγκρίθηκαν» και τους εξήγησα το τι εννοούσε με βάση το γραφικό οργανωτή που τους έχω δώσει για τα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης. Έπειτα, έψαξαν την απάντηση και μου την είπαν προφορικά αλλά πολύ διστακτικά, καθώς ήθελαν πρώτα την επιβεβαίωση μου για την γράψουν στο χαρτί.

Τελειώνοντας όλο το δεύτερο σχεδιάγραμμα, τους παρότρυνα να απαντήσουν τις ερωτήσεις που πρέπει να κάνουν μετά την ανάγνωση σε ένα φύλλο σκέψης («Μετά που θα διαβάσω, ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ»). Τα παιδιά βρήκαν αμέσως το είδος, το σκοπό και τα δομικά στοιχεία του κειμένου και για το θέμα έγραψε ο καθένας ότι κράτησε. Ακόμη, τους παρότρυνα, όταν τελείωσαν πάλι να συγκρίνουν το τι έγραψαν στην αρχή και τι στο τέλος και να δουν τις διαφορές που υπάρχουν. Τα παιδιά μου απάντησαν ότι αυτό που αλλάζει είναι ότι πρόσθεσαν δομικά στοιχεία και ότι έμαθαν διαφορετικά πράγματα τελικά. Τέλος, τους έδωσα να συμπληρώσουν το αναστοχαστικό τους ημερολόγιο.

9η Επίσκεψη- 6η Διδακτική Παρέμβαση

Τρίτη 21 Μαΐου 2019

Ο σκοπός της σημερινής παρέμβασης είναι να διεξαχθούν δύο ατομικές εκτελέσεις από τους μαθητές για να εξετάσω κατά πόσο έχουν αφομοιώσει τις

στρατηγικές κατανόησης που έχουν διδαχθεί και σε ποιο βαθμό είναι εξοικειωμένα ως προς τα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης και τα δομικά τους στοιχεία. Γι' αυτούς τους λόγους και επειδή δεν ήθελα να διακοπεί καμία διαδικασία και να μείνει ημιτελής, ζήτησα από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον διευθυντή να πάρω δύο διδακτικές ώρες τα παιδιά. Με μεγάλη χαρά μου έδωσαν δύο ώρες για να ολοκληρώσω την παρέμβαση μου.

Όταν συναντήθηκα με τα παιδιά τους εξήγησα το τι θα κάνουμε σήμερα και ότι θα δουλέψουν μόνα τους. Φυσικά, τους εξήγησα ότι όπου υπάρχει πρόβλημα θα το λύνουμε μαζί. Είχαν τα δύο κείμενά τους μπροστά και δίπλα είχαν φωτοτυπημένες τις διαδικαστικές διευκολύνσεις που είχαμε χρησιμοποιήσει όλο αυτό το καιρό (γραφικό οργανωτή κειμένων σύγκρισης, σχεδιαγράμματα δομικών στοιχείων, φύλλα σκέψης πριν και μετά την ανάγνωση και ηλεκτρονικό λεξικό στο κινητό). Ξεκίνησα να τους ρωτάω για τα κείμενα σύγκρισης και τα δομικά τους στοιχεία. Τα παιδιά θυμούνταν τον κανόνα των κειμένων, απλά πάλι στην δεύτερη ερώτηση είχαν ξεχάσει το ερώτημα, το οποίο το θυμήθηκε το αγόρι και το θύμισε στο κορίτσι. Έπειτα τους ρώτησα τι κάνουμε πριν διαβάσουμε το κείμενο και το αγόρι απάντησε ότι απαντάμε τις ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο και συμφώνησε και το κορίτσι. Έψαξαν να βρουν το φύλλο σκέψης πριν την ανάγνωση και το συμπλήρωσαν γρήγορα και εύκολα, χωρίς κάποια ιδιαίτερη σκέψη. Μάλιστα, το κορίτσι διάβασε την πρώτη ερώτηση που ζητούσε το είδος του κειμένου και απάντησε κατευθείαν ότι ήταν σύγκρισης και συνέχισε στις επόμενες.

Αφού το συμπλήρωσαν, πήγαν να επεξεργαστούν το κείμενο. Τους ρώτησα να μου πουν το επόμενο βήμα και μου απάντησε το αγόρι ότι διαβάζουμε το κείμενο και βάζουμε πλαγιότιτλους και το κορίτσι πρόσθεσε ότι υπογραμμίζουμε άγνωστες λέξεις. Έκαναν λοιπόν ατομικά και σιωπηρά την πρώτη ανάγνωση τους και υπογράμμιζαν ταυτόχρονα και τις άγνωστες λέξεις τους. Το αγόρι είχε τελειώσει πρώτο την ανάγνωση και κατευθείαν έπιασε το κινητό για να βρει τις λέξεις. Επειδή όμως υπήρχε μόνο ένα λεξικό, το μοιράστηκαν πάλι για να βρουν και οι δύο τις άγνωστες λέξεις τους, καθώς και όταν ήξερε κάποιο παιδί μια λέξη που δεν ήξερε το άλλο παιδί του το εξηγούσε. Όταν πάλι δεν καταλάβαιναν κάποια ερμηνεία στο λεξικό, τους έδινα παραδείγματα. Παρατήρησα όμως ότι το 80% των λέξεων που είχαν άγνωστες ήταν ίδιες και στους δύο. Εφόσον τελείωσαν την εύρεση των άγνωστων λέξεων, με ρώτησε το αγόρι εάν τώρα κάνουμε τους πλαγιότιτλους και τον επιβεβαίωσα. Το αγόρι έφτιαξε γρήγορα τους πλαγιότιτλους ενώ το κορίτσι ήθελε χρόνο για να τους φτιάξει.

Στην συνέχεια, ξαναρώτησα τα παιδιά να μου πουν το επόμενο βήμα και το αγόρι μου είπε ότι θα βρούμε τα δομικά στοιχεία του κειμένου και το κορίτσι μου είπε ότι θα

βρούμε τις ομοιότητες, τις διαφορές και το συμπέρασμα στο κείμενο. Απ' ότι κατάλαβα, τα παιδιά είχαν καταλάβει το επόμενο βήμα, απλά το κορίτσι είχε συγκρατήσει κάποια από τα δομικά στοιχεία, χωρίς όμως να τα αναφέρει όλα. Βρήκαν το σχεδιάγραμμα των ερωτήσεων των δομικών στοιχείων και το απάντησαν. Διάβαζαν τις ερωτήσεις και έλεγαν τις απαντήσεις τους φωναχτά, καθώς και τα δύο παιδιά χρειάζονταν πρώτα την επιβεβαίωση μου και μετά έγραφαν την απάντηση. Εκεί που δυσκολεύτηκαν να βρουν την απάντηση είναι στα σημεία που συγκρίνονται. Είναι λογικό, γιατί το κείμενο επίτηδες δεν είχε αυτό το δομικό στοιχείο έτσι ώστε να καταλάβουν ότι και χωρίς αυτό βγάζει νόημα το κείμενο και ότι δεν χρειάζεται να έχουν όλα τα δομικά στοιχεία. Όταν μόνα τους κατάλαβαν ότι δεν υπάρχει αυτό το δομικό στοιχείο, τότε μου είπαν ότι δεν υπάρχει στο κείμενο και συνέχισαν τις ερωτήσεις. Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι και τα δύο παιδιά για να βρουν την απάντηση ανέτρεχαν στο κείμενο και έψαχναν σε αυτό, πράγμα που ειδικά το κορίτσι δεν έκανε τόσο καιρό. Επίσης, στις ερωτήσεις των ομοιοτήτων και των διαφορών, δεν έγραψαν μονολεκτικές απαντήσεις και ελλιπείς αλλά ανέλυσαν σε ένα βαθμό και τις δύο κατηγορίες. Το αγόρι, αφού τελείωσε την καταγραφή αυτού του σχεδιαγράμματος, έψαχνε να συμπληρώσει το άλλο σχεδιάγραμμα, το οποίο χρειαζόταν περισσότερες λεπτομέρειες. Επειδή είχαν γράψει τις λεπτομέρειες που χρειάζονταν, τους ρώτησα εάν ήταν απαραίτητο να συμπληρώσουν αυτό το σχεδιάγραμμα και τα παιδιά, αφού κοίταξαν πρώτα τις απαντήσεις τους, μου απάντησαν ότι δεν χρειάζονταν, γιατί θα ξαναέγραφαν τα ίδια.

Πάλι τους ρώτησα να μου πουν ποιο είναι το επόμενο βήμα που κάνουμε και, βλέποντας τα παιδιά να σκέφτονται και να δυσκολεύονται να θυμηθούν το επόμενο βήμα, τους βοήθησα θυμίζοντάς τους το βήμα που έκαναν στην αρχή. Το κορίτσι αμέσως θυμήθηκε και μου απάντησε ότι απαντάμε τις ίδιες ερωτήσεις. Σε αυτό το σημείο, το αγόρι με ρώτησε, γιατί πρέπει να το κάνουν συνέχεια αυτό, και τους εξήγησα ότι με αυτό τον τρόπο θα ελέγξουν τις αρχικές προβλέψεις τους, καθώς υπάρχουν διαφορές πάντα και τους θύμισα τα προηγούμενα κείμενα που είχαμε κάνει μαζί με τις διαφορές του πριν και μετά την ανάγνωση. Αφού συμπλήρωσαν το φύλλο σκέψης μετά την ανάγνωση, τους παρότρυνα να συγκρίνουν το πριν και το μετά και τότε είδαν ότι το μόνο που άλλαζε ήταν τις καινούριες γνώσεις για το θέμα τους, καθώς είχαν βρει όλα τα υπόλοιπα σωστά.

Τελειώνοντας το ένα κείμενο, τους έδωσα ένα φύλλο με τίτλο «τι κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο» και τους είπα ότι με την βοήθειά μου να συμπληρώσουμε το φύλλο με όλα αυτά που κάνουμε πριν, κατά και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου. Μέσω της συζήτησης που κάναμε, τα παιδιά μου είπαν ρήματα που μπορούμε να βάλουμε πριν,

κατά και μετά το διάβασμα ενός κειμένου και συμπλήρωναν τα βήματα που έχουμε ακολουθήσει εμείς αλλά και που ήξεραν και εκείνα πριν την παρέμβαση. Το μόνο που είχαν ξεχάσει να πουν ήταν τους πλαγιότιτλους. Τα ρήματα που βρήκαν ήταν: ***ΠΡΟΒΛΕΠΩ*** *πριν την ανάγνωση,* ***ΠΡΟΣΕΧΩ*** *κατά την διάρκεια της ανάγνωσης και* ***ΣΥΜΠΕΡΑΙΝΩ*** *μετά την ανάγνωση.*

Τους έδωσα ακόμα ένα κείμενο μαζί με τις διαδικαστικές διευκολύνσεις και τους παρότρυνα τώρα να ακολουθήσουν όλα τα βήματα αυτά που γράφουν και να σημειώνουν όταν τα υλοποιούν. Ξεκίνησαν να προβλέπουν νοερά όμως. Δεν χρησιμοποιήσαν το φύλλο σκέψης πριν την ανάγνωση αλλά τις ερωτήσεις που είχαν διατυπώσει στο χαρτί τις επεξεργάζονταν πρώτα και μετά σημείωναν ότι της είχαν απαντήσει. Διάβασαν το κείμενο και υπογράμμισαν άγνωστες λέξεις, τις οποίες μετά την ανάγνωση τις έψαξαν στο ηλεκτρονικό λεξικό, όπως έκαναν και στο προηγούμενο κείμενο. Στις στρατηγικές που είχαν βάλει μετά την ανάγνωση, σημείωσαν ότι έκαναν τις στρατηγικές που ήξεραν πριν την παρέμβαση χωρίς όμως να της έχουν κάνει πράξη. Συνέχισαν στους πλαγιότιτλους που το αγόρι τους δημιούργησε πολύ γρήγορα ενώ το κορίτσι ξεκίνησε να φτιάχνει το ένα και μετά δεν συνέχισε στους άλλους, καθώς μου τους είπε προφορικά. Μετά συνέχισαν στην εύρεση των δομικών στοιχείων με την βοήθεια του σχεδιαγράμματος με τις ερωτήσεις, τις οποίες απάντησαν όλες με τα απαραίτητα στοιχεία. Μόνο ένα στοιχείο από τις διαφορές είχαν ξεχάσει και αυτό τους παρότρυνα να το ψάξουν. Τα παιδιά συνέχισαν στις ερωτήσεις που έφτιαξαν για μετά την ανάγνωση, τις οποίες επεξεργάστηκαν και έπειτα της σημείωναν ότι της απάντησαν.

Καθώς έχουν ολοκληρωθεί όλες οι φάσεις της γνωστικής μαθητείας και ήταν η τελευταία φορά της διδακτικής παρέμβασης, στο τέλος κάναμε μια συζήτηση με τα παιδιά για να θυμηθούμε το πρόβλημα που υπήρχε -αδυναμία κατανόησης κειμένων και ελλιπής γνώση για τα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης- και αναφέραμε τις λύσεις που δώσαμε στα προβλήματα μαθαίνοντας αυτές τις στρατηγικές και επαναλαμβάνοντας τον κανόνα των κειμένων σύγκρισης και τα δομικά τους στοιχεία. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά σε λίγο χρονικό διάστημα, παρόλο που ήταν διαφορετικού επιπέδου, βελτιώθηκαν σε ένα βαθμό ως προς την κατανόηση και τα πληροφοριακά κείμενα και πιστεύω ότι με περισσότερες διδακτικές παρεμβάσεις θα είχαν φτάσει στην αυτοματοποίηση των στρατηγικών και των δομικών στοιχείων των κειμένων σύγκρισης.

10η Επίσκεψη- Διεξαγωγή Post-test

Πέμπτη 23 Μαΐου 2019

Σημερινός στόχος της επίσκεψης ήταν η διεξαγωγή των post-test από τα παιδιά για να δω τι αποτελέσματα είχε η διδακτική μου παρέμβαση στο τρόπο που επεξεργάζονται και κατανοούν τα κείμενα σύγκρισης. Όμως, το αγόρι έλειπε από το σχολείο και έτσι έγινε η διαδικασία αυτή μόνο με το κορίτσι. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι, επειδή πήγα πιο νωρίς στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός της τάξης μου ζήτησε να πάρω το κορίτσι κατευθείαν για να κάνω την δουλεία μου, το οποίο όμως δεν ήθελε, γιατί εκείνη την ώρα έπαιζε με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της. Της εξήγησα ότι μου το είπε ο δάσκαλός της και με στεναχώρια ήρθε μαζί μου, καθώς της είπα ότι θα γίνει όλο αυτό όσο πιο γρήγορα γίνεται. Το αναφέρω αυτό, αφού ήθελε να τελειώνει νωρίς για να πάει να παίξει μαζί με την τάξη της και δεν ήταν εντελώς συγκεντρωμένη στα γραπτά της.

Ξεκίνησε με το κείμενο με την συμπλήρωση των κενών. Το κορίτσι καθώς διάβαζε και έβρισκε μια άγνωστη λέξη, σταματούσε, και, αφού μου ζήτησε το ηλεκτρονικό λεξικό Τριανταφυλλίδη, της το έδωσα και προσπαθούσε να βρει τις λέξεις. Εγώ σε αυτό το κομμάτι την βοήθησα στην ορθογραφημένη πληκτρολόγηση των λέξεων έτσι ώστε να βρει την σημασία της. Παρατήρησα ότι έψαχνε και κάποιες λέξεις που ήταν στην παρένθεση. Το κείμενο αυτό το τελείωσε μέσα σε πέντε λεπτά περίπου.

Της έδωσα το επόμενο κείμενο και με κοίταξε δυσαρεστημένη, αλλά παρόλα' αυτά ξεκίνησε να διαβάζει το κείμενο. Σε αυτό το κείμενο, δεν υπογράμμισε καμία λέξη και ούτε έψαξε στο λεξικό. Αφού το διάβασε όλο συνέχισε στις ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση απάντησε στο πρώτο υποερώτημα κατευθείαν ενώ το δεύτερο υποερώτημα παρατήρησα ότι έγραφε αυτά που ήξερε εμπειρικά και όχι από το κείμενο. Στην δεύτερη ερώτηση μου ζήτησε να της την διευκρινίσω και, αφού της εξήγησα, έγραψε χωρίς να δει το κείμενο αυτό που σκεφτόταν. Στην τρίτη και στην τέταρτη ερώτηση συμβουλευόταν για κάθε ομοιότητα και διαφορά το κείμενο. Δεν έγραψε κάτι από το μυαλό της, αλλά επεξεργαζόταν το κείμενο με προσοχή και πάντα έψαχνε στην παράγραφο που βρισκόταν η απάντηση. Και τις δύο ερωτήσεις τις έγραψε χωρίς να λείπει κάποια πληροφορία. Στην πέμπτη ερώτηση απάντησε γρήγορα, καθώς ζητούσε την γνώμη της.

Η τελευταία ερώτηση ήταν η ερώτηση για την αξιολόγηση της μεταγνώσης των παιδιών πάνω στις στρατηγικές κατανόησης που χρησιμοποιούν. Της εξήγησα δύο φορές το τι εννοούσε η ερώτηση και εκείνη αρχικά έγραψε ότι προτείνει στην φίλη της να

επιλέξει το μπάσκετ. Της εξήγησα και τρίτη φορά το τι ζητούσε, τότε το κατάλαβε και έγραψε τις στρατηγικές που ήξερε πριν την παρέμβαση χωρίς να προσθέσει καμία καινούρια. Κατάλαβα ότι ήθελε να φύγει γι' αυτό έγραψε γρήγορα την απάντηση αλλά μπορεί και να μην είχε ξεκαθαρίσει ακόμα πως όλα αυτά που κάναμε ήταν στρατηγικές για να κατανοήσει ένα κείμενο. Η υπόθεση αυτή απορρίφθηκε στο μυαλό μου, γιατί της έδωσα, όταν τελείωσε τα κείμενα, ένα σελιδοδείκτη με όλες τις στρατηγικές που μάθαμε και ήταν χαρούμενη, καθώς μου είπε ότι όταν βρίσκει κάποιο κείμενο που την δυσκολεύει θα χρησιμοποιεί αυτά τα βήματα.

Στο πλαίσιο της ημι-δομημένης συνέντευξης, μου είπε το κορίτσι ότι στην αρχή δεν ήξερε τι να κάνει με τα κείμενα και ήταν χαμένη αλλά μετά την παρέμβαση ξέρει πως να τα χειριστεί καλύτερα. Μου χαρακτήρισε εύκολα τα κείμενα που κάναμε και ότι δεν την δυσκόλεψε ιδιαίτερα κανένα. Αυτό που την βοήθησε περισσότερο ήταν ότι μάθαμε να βρίσκουμε τις άγνωστες λέξεις στο λεξικό και το να βρίσκουμε τις ομοιότητες, τις διαφορές και το συμπέρασμα στα κείμενα σύγκρισης. Τέλος, θεωρεί ότι πληροφοριακά κείμενα που επεξεργαστήκαμε της φάνηκαν εύκολα και ότι τον σελιδοδείκτη με όλες τις στρατηγικές θα τον βάλει στο βιβλίο της Γλώσσας για να μην τις ξεχάσει και θα το συμβουλεύεται όταν βλέπει δύσκολα κείμενα, καθώς αυτό θα την βοηθάει, όχι μόνο στην Γλώσσα αλλά και στην Ιστορία και σε όλα τα μαθήματα εκτός από τα Μαθηματικά που δεν έχουν κατά την γνώμη της δύσκολα κείμενα.

11η Επίσκεψη- Διεξαγωγή Post-test

Τρίτη 28 Μαΐου 2019

Σκοπός της σημερινής επίσκεψης ήταν η διεξαγωγή του μεταελέγχου (post-test) με το αγόρι, επειδή στην προηγούμενη επίσκεψη μου στο σχολείο έλειπε.

Ξεκίνησε ο μαθητής συμπληρώνοντας το κείμενο που έλειπαν οι λέξεις και έπρεπε να βρει την σωστή από αυτές που ήταν στην παρένθεση και να την συμπληρώσει. Παρατήρησα ότι το αγόρι συμπλήρωνε πολύ εύκολα τις λέξεις που χρειάζονταν και δεν είχε καμία άγνωστη λέξη που να τον εμπόδιζε να βγάλει το νόημα του κειμένου. Συμπλήρωσε όλα τα κενά και πρόσεξα ότι οι λέξεις που είχε επιλέξει ήταν όλες σωστές. Αυτή τη φορά δεν παρατήρησα να δυσκολεύτηκε κάπου ο μαθητής απλά διάβαζε προσεκτικά το κείμενο και έγραφε τις λέξεις. Μέσα σε 4 λεπτά, ο μαθητής είχε συμπληρώσει όλες τις λέξεις.

Έπειτα, συνέχισε στο κείμενο με τις ερωτήσεις κατανόησης. Διάβασε μια φορά το όλο κείμενο και υπογράμμισε μια άγνωστη λέξη για την οποία μου ζήτησε το λεξικό για την βρει. Εφόσον την βρήκε, συνέχισε στις ερωτήσεις. Είδα ότι μπερδεύτηκε στην πρώτη ερώτηση και έγραφε τα σημεία στα οποία συγκρίνονταν το μπάσκετ και το ποδόσφαιρο. Όταν συνέχισε στην επόμενη, μου ζήτησε να του εξηγήσω την ερώτηση και, όταν του εξήγησα το τι ζητάει, ο μαθητής μου απάντησε ότι αυτά τα έγραψε και στην πρώτη ερώτηση. Του εξήγησα το τι ζητάει στην πρώτη ερώτηση και έπειτα απάντησε σωστά και στις δύο ερωτήσεις, αν και στην πρώτη ερώτηση ξέχασε να απαντήσει το ένα υποερώτημα. Για να βρει τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα δομικά στοιχεία του κειμένου σύγκρισης, ο μαθητής έψαχνε συνέχεια μέσα στο κείμενο. Πρόσεξα όμως πως στις ομοιότητες στάθηκε μόνο σε δύο και δεν κατέγραψε όλες όσες υπήρχαν στο κείμενο, ενώ στις διαφορές κατέγραψε όλες τις πληροφορίες του κειμένου. Το παιδί πάντα έψαχνε να βρει τις απαντήσεις στις σωστές παραγράφους και απαντούσε με προτάσεις. Στις διαφορές, όμως, εκτός από την πρώτη διαφορά που κατέγραψε, έπειτα συνέχισε να γράφει λίγο γενικά αυτές τις πληροφορίες που έβρισκε από το κείμενο χωρίς να προσδιορίζει ποια στοιχεία χαρακτήριζαν το μπάσκετ και ποια το ποδόσφαιρο. Στο σημείο που ρωτήθηκε για την γνώμη του, αιτιολόγησε την απάντηση του με επαρκή στοιχεία καταγράφοντας και ένα προσωπικό του βίωμα.

Επίσης, στην ερώτηση που εξετάζει την μεταγνώση δεν ζήτησε καμία εξήγηση καθώς κατάλαβε το τι έπρεπε να γράψει. Έγραψε αρχικά τις δύο στρατηγικές που γνώριζε το παιδί, το σιγανό και καθαρό διάβασμα και το «φωναχτό» διάβασμα, και μετέπειτα πρόσθεσε στρατηγικές που του είχαν αποτυπωθεί από την παρέμβαση. Οι στρατηγικές αυτές ήταν η υπογράμμιση άγνωστων λέξεων, η εύρεση δομικών στοιχείων (μόνο ομοιοτήτων και διαφορών ανέφερε) έχοντας στο μυαλό του τα κείμενα σύγκρισης, η εξαγωγή συμπεράσματος του κειμένου και, μετά την ανάγνωση, στοχασμός πάνω στα καινούρια στοιχεία που έμαθε. Με αυτό το τρόπο, διακρίνω ότι το παιδί έχει αναπτύξει κάποιες στρατηγικές τις οποίες τις χρησιμοποιεί και στην πράξη, όπως φάνηκε και στην επεξεργασία κειμένων, καθώς με περισσότερες διδακτικές παρεμβάσεις θα είχε εξοικειωθεί πάνω σε αυτές και θα τις είχε αυτοματοποιήσει.

Όταν τελείωσε τα κείμενα, αφού του έδωσα και εκείνου τον σελιδοδείκτη που είχα φτιάξει για τα παιδιά με τις στρατηγικές κατανόησης, στο πλαίσιο της ημι-δομημένης συνέντευξης, συζητήσαμε με το αγόρι σχετικά με την παρέμβαση. Ο μαθητής μου είπε ότι έμαθε πολλά καινούρια πράγματα που τον βοήθησαν να κατανοεί τα κείμενα και έμαθε και τα κείμενα σύγκρισης. Ακόμη, τα πληροφοριακά κείμενα του φάνηκαν πολύ εύκολα

και ήταν εύκολο να τα επεξεργαστούν με όλα αυτά που τους είχα δώσει. Μάλιστα, μου ανέφερε ότι τις στρατηγικές αυτές θα τις δοκιμάσει και σε άλλα κείμενα όπως της Ιστορίας αλλά και της Γλώσσας. Ένιωσα μεγάλη χαρά όταν με ευχαρίστησε για όλα αυτά που μάθαμε και επειδή μου ανέφερε ότι θα ήθελε να συνεχίσουμε την παρέμβαση για να μαθαίναμε κι άλλα καινούρια πράγματα.

5.8 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων – Σχολιασμός διερευνητικών ερωτημάτων

Εφόσον ολοκληρώθηκε η διδακτική παρέμβαση σε δύο δίγλωσσα παιδιά της Ε΄ Δημοτικού, η οποία είχε ως στόχο να αναπτύξει στους μαθητές στρατηγικές κατανόησης πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης με την παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων και με την βοήθεια του φορητού υπολογιστή, η ερευνήτρια ανέλυσε τα pre-test και post-test (ημι-δομημένες συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτικού, κείμενα με συμπλήρωση κενών, κείμενα με ερωτήσεις σχετικά με τα δομικά στοιχεία, μεταγνωστικές ερωτήσεις για την κατανόηση κειμένων) και σε συνδυασμό με τις δικές της παρατηρήσεις που κατέγραφε στο ερευνητικό ημερολόγιο, σκιαγράφησε το προφίλ των μαθητών, τους κατηγοριοποίησε ως αναγνώστες και ως δίγλωσσους μαθητές και έπειτα εξέτασε τα αποτελέσματα που είχε η παρέμβαση στους μαθητές.

5.8.1 Κατανομή των μαθητών ως αναγνωστών και ως δίγλωσσων

Με βάση τις πληροφορίες που έλαβε μέσω των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποίησε, η ερευνήτρια κατηγοριοποίησε τους συμμετέχοντες ως αναγνώστες και ως δίγλωσσους μαθητές. Αναλυτικότερα, από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις του εκπαιδευτικού και των μαθητών και τα κείμενα που δόθηκαν στα παιδιά για αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης πριν την παρέμβαση, αλλά και από τις παρατηρήσεις που έκανε η ερευνήτρια κατά την διάρκεια της παρέμβασης έβγαλε το συμπέρασμα ότι το αγόρι και το κορίτσι ανήκουν στο δεύτερο προφίλ κατανόησης σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2012), δηλαδή διαβάζει ένα κείμενο εύκολο αλλά δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης, καθώς και έχουν παθητική αναγνωστική κατανόηση, σύμφωνα με την Καρατζά (2016), αφού διαβάζουν ένα κείμενο επιφανειακά και παθητικά. Σύμφωνα όμως και με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας

και τις πληροφορίες του εκπαιδευτικού για τα παιδιά, το αγόρι είναι καλύτερος αναγνώστης απ' ότι το κορίτσι, αφού διαβάζει τα κείμενα όπως ένας μονόγλωσσος μαθητής στην ηλικία του, σε αντίθεση με το κορίτσι, που διαβάζει τα κείμενα όπως ένα μονόγλωσσο παιδί δευτέρας με τρίτης δημοτικού.

Επίσης, σύμφωνα με τα είδη διγλωσσίας, που έχουν αναλυθεί στην υποενότητα 3.2.2.1, τα παιδιά κατατάσσονται στους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές, καθώς γεννήθηκαν στην Ρουμανία και στην Ουγγαρία αλλά ήρθαν πριν τις πρώτες τάξεις του δημοτικού στην Ελλάδα. Μάλιστα, η διγλωσσία των παιδιών μπορεί να χαρακτηριστεί ως ανισοβαρής, γιατί τα παιδιά γνωρίζουν πιο καλά την ελληνική γλώσσα από την μητρική τους. Τέλος, για το αγόρι θα ήταν εφικτό να χαρακτηριστεί το είδος της διγλωσσίας του ως αφανής, αφού, όπως μου ανέφερε και το ίδιο το παιδί στην ημι-δομημένη συνέντευξη, δεν θυμάται πολλά από την ουγγρική γλώσσα, μόνο λίγες λέξεις από αυτήν.

5.8.2 Σχολιασμός Διερευνητικών Ερωτημάτων

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε τρία διερευνητικά ερωτήματα, τα οποία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που έχει συμπεράνει η ερευνήτρια, θα σχολιαστούν παρακάτω.

- *1ο διερευνητικό ερώτημα:*

Η διδακτική παρέμβαση με χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει στην βελτίωση της κατανόησης των πληροφοριακών κείμενων σύγκρισης των δίγλωσσων μαθητών-αναγνωστών;

Το ζητούμενο αυτού του ερωτήματος είναι η ανάπτυξη της κατανόησης των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης από τους δίγλωσσους μαθητές-αναγνώστες. Βασιζόμενοι στα δεδομένα που σύλλεξε η ερευνήτρια, τα παιδιά πριν την διδακτική παρέμβαση είχαν αναφέρει ότι δυσκολεύονταν στην κατανόηση των κειμένων και ότι δεν γνώριζαν τα είδη των κειμένων και ειδικά τα πληροφοριακά κείμενα, τα οποία δεν είχαν επεξεργαστεί καθόλου. Ήταν τα κείμενα που δυσκόλευαν περισσότερο τα παιδιά, καθώς τα συναντούσαν στην Ιστορία, στην Γεωγραφία και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και όχι μόνο. Τα κείμενα αυτά τα χαρακτήριζαν δύσκολα, γιατί είχαν άγνωστες λέξεις και δεν μπορούσαν να κατανοήσουν το νόημα τους. Κοινό

χαρακτηριστικό των παιδιών ήταν ότι δεν ήξερα τα κείμενα σύγκρισης και τα δομικά τους στοιχεία.

Αναλυτικότερα, από τα δεδομένα που σύλλεξε η ερευνήτρια, το κορίτσι πριν την παρέμβαση δυσκολευόταν στα κείμενα της Ιστορίας, τα οποία είναι πληροφοριακά κείμενα, καθώς όπως ανέφερε και η ίδια ήταν δύσκολο να τα κατανοήσει, διότι είχαν πολλές άγνωστες λέξεις. Όμως, σύμφωνα και με τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός της τάξης, το κορίτσι είχε προβλήματα κατανόησης σε όλα τα κείμενα. Αυτό το εξακρίβωσε η ερευνήτρια, στο προέλεγχο (pre-test) με κείμενα που εξέταζαν την κατανόηση του κειμένου στο μικροεπίπεδο και στο μακροεπίπεδο, στον οποίο η μαθήτρια τέθηκε να επεξεργαστεί κάποια πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης.

Στο κείμενο σύγκρισης με την συμπλήρωση των κενών, το οποίο εξέταζε την κατανόηση στο μικροεπίπεδο του κειμένου, η μαθήτρια έκανε πέντε λάθη στα δεκαπέντε κενά. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι η ταχύτητα της ανάγνωσης του κειμένου της μαθήτριας ήταν κάτω από το μέτριο βαθμό και χρειαζόταν να ξαναδιαβάσει κάποιες προτάσεις για να συμπληρώσει τα κενά. Πρόσεξε ότι το κορίτσι δυσκολεύτηκε να συμπληρώσει τα κενά, γιατί σκεφτόταν ξανά και ξανά την απάντηση που θα συμπλήρωνε, και ακόμη είχε άγνωστες λέξεις, τις οποίες ρώτησε για να τις διευκρινίσει η ερευνήτρια. Από αυτά, βγαίνει το συμπέρασμα ότι το κορίτσι επηρεαζόταν στο επίπεδο της κατανόησης από τον ρυθμό της ανάγνωσης του και από το ελλιπές λεξιλόγιο που κατείχε, παράγοντες που επιδρούν στην αναγνωστική κατανόηση.

Το επόμενο κείμενο που της δόθηκε ήταν ένα κείμενο σύγκρισης με ερωτήσεις σχετικές με τα δομικά του στοιχεία για την εξέταση της κατανόησης του μακροεπιπέδου του κειμένου, το οποίο έκανε μια ανάγνωση το κείμενο και συνέχισε στις ερωτήσεις. Το κορίτσι ζήτησε σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις να της εξηγήσει η ερευνήτρια το τι ζητάνε. Ένα υποερώτημα στην πρώτη ερώτηση το προσπέρασε και δεν το απάντησε, καθώς όλες οι απαντήσεις της ήταν μονολεκτικές και δεν έβγαζαν νόημα. Παρατηρήθηκε ότι το κορίτσι δεν κοίταζε στο κείμενο για να βρει τις απαντήσεις αλλά έγραφε ό,τι θυμόταν από αυτό, καθώς πρόσθετε και στοιχεία που ήξερε η ίδια από τα βιώματά της. Σε καμία ερώτηση δεν απάντησε επαρκώς και δεν έγραψε όλες τις πληροφορίες που υπήρχαν στο κείμενο, αφού από τις ομοιότητες έγραψε την μια από τις τρεις, η οποία δεν ήταν ολοκληρωμένη, και από τις διαφορές δύο από τις έξι που ήταν και αυτές μισές αναφέροντας στοιχεία μόνο για το ένα μεταφορικό μέσο. Γενικότερα, παρατηρήθηκε ότι ήταν άπειρη στην επεξεργασία των

κειμένων, διάβαζε επιφανειακά και ειδικά σε ερωτήσεις κατανόησης απαντούσε σύμφωνα με τα προσωπικά της βιώματα και δύο-τρεις πληροφορίες από το κείμενο που ήταν ανεπαρκείς.

Στην αρχή των παρεμβάσεων πρόσεξε η ερευνήτρια ότι το κορίτσι είχε προβλήματα κατανόησης στον γραπτό αλλά και στο προφορικό λόγο. Μετά από ένα μικρό διάστημα παρεμβάσεων, που η ερευνήτρια ασχολήθηκε μαζί με τα παιδιά με τη συστηματική επεξεργασία των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης και των δομικών τους στοιχείων, παρατήρησε ότι η μαθήτρια επεξεργαζόταν τα συγκεκριμένα κείμενα με μεγαλύτερη ευκολία απ' ότι στην αρχή έχοντας χρησιμοποιήσει τις διευκολύνσεις που είχε δώσει στα παιδιά η ερευνήτρια και ότι τα κατανοούσε περισσότερο. Υπήρχαν βέβαια οι δυσκολίες στην ταχύτητα της ανάγνωσης και στο ελλιπές λεξιλόγιο, αλλά μέσω στρατηγικών, η μαθήτρια άρχισε να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που είχε στην κατανόηση των κειμένων. Επίσης, η ερευνήτρια διέκρινε ότι, μέσω της εξάσκησης αυτού του είδους και με την παροχή των διαδικαστικών διευκολύνσεων για την βελτίωση της κατανόησης, η μαθήτρια εξοικειώθηκε σε ένα βαθμό με τα δομικά στοιχεία των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης, με αποτέλεσμα να βρίσκει τις απαραίτητες πληροφορίες και ταυτόχρονα να γίνονται κατανοητές και στο ίδιο το παιδί. Αυτά τα δεδομένα διαφαίνονται και στα post-test της μαθήτριας.

Στα κείμενα που δόθηκαν στο μεταέλεγχο (post-test) για την επανεξέταση της κατανόησης στο μικροεπίπεδο και στο μακροεπίπεδο του κειμένου, η μαθήτρια είχε βελτιωθεί στην κατανόηση των κειμένων, αφού επεξεργαζόταν με βάση τα δομικά τους στοιχεία τα κείμενα. Ιδιαίτερα, στο κείμενο σύγκρισης για την συμπλήρωση κενών με τις λέξεις στην παρένθεση έκανε δύο λάθη στα 14 κενά που είχε, καθώς παρατηρήθηκε ότι επεξεργαζόταν με περισσότερη προσοχή το κείμενο και στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε στην κατανόηση του κειμένου χρησιμοποιούσε κατάλληλες στρατηγικές χωρίς να τις παραμερίσει, πράγμα που έκανε πριν την παρέμβαση.

Το επόμενο κείμενο που της δόθηκε ήταν κείμενο σύγκρισης και τέθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις των δομικών στοιχείων του κειμένου. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις και τώρα με προτάσεις και με εξηγήσεις. Στις πρώτες δύο ερωτήσεις παρατηρήθηκε ότι απάντησε με βάση τα προσωπικά της βιώματα, ενώ στις επόμενες ερωτήσεις επεξεργαζόταν το κείμενο πρώτα και μετά συνέλεγε τα δεδομένα της σε προτάσεις. Στις ομοιότητες βρήκε τέσσερις από τις πέντε που αναφερόντουσαν στο κείμενο, ενώ βρήκε όλες τις διαφορές του κειμένου, καθώς δεν πρόσθεσε καμία πληροφορία που να γνώριζε από τις εμπειρίες της. Και η ίδια η μαθήτρια ανέφερε στην

ερευνήτρια στο τέλος ότι τα κείμενα που επεξεργάστηκαν ήταν εύκολα τελικά και ότι τα κατανοούσε χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Από όλα αυτά διαφαίνεται ότι μέσα από την διδακτική παρέμβαση, η μαθήτρια βελτιώθηκε στο επίπεδο της κατανόησης των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης, αφού πλέον τα επεξεργάζονταν με μεγαλύτερη ευκολία.

Το αγόρι που συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία είχε και αυτό προβλήματα στην κατανόηση. Ο μαθητής ήταν σε ένα καλό επίπεδο για την τάξη του αλλά αντιμετώπιζε εμπόδια στην κατανόηση των κειμένων και συγκεκριμένα των πληροφοριακών κειμένων, όπως ανέφερε το ίδιο το παιδί δίνοντας παράδειγμα από τα κείμενα της Ιστορίας. Τις πληροφορίες αυτές τις επιβεβαίωσε και ο εκπαιδευτικός της τάξης, δηλώνοντας ότι το πρόβλημα που αντιμετώπιζε το παιδί ήταν στην κατανόηση των κειμένων.

Αυτό φάνηκε και στο προέλεγχο (pre-test) του μαθητή, που όπως έχει προαναφερθεί εξετάζεται η κατανόηση των κειμένων σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο. Ξεκινώντας από το κείμενο σύγκρισης που ήταν για να συμπληρώσει τα κενά, το παιδί διάβασε δύο φορές το κείμενο, που στην δεύτερη φορά συμπλήρωσε τα κενά. Αυτό θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ότι το έκανε, επειδή δεν είχε καταλάβει στην αρχή ότι έπρεπε να συμπληρώσει πάνω στο χαρτί τις απαντήσεις. Δεν δυσκολεύτηκε στην συμπλήρωση κενών συνολικά, ίσως υπήρχαν μόνο δύο-τρία κενά που τον δυσκόλεψαν, τα οποία ξαναδιάβαζε την πρόταση και έπειτα συμπλήρωνε την απάντηση. Έκανε ένα μόνο λάθος στα δεκαπέντε κενά και προσπέρασε ένα κενό, ίσως από βιασύνη. Αυτό σημαίνει ότι ήταν ανεπτυγμένη η αναγνωστική του κατανόηση στο μικροεπίπεδο του κειμένου.

Επόμενο κείμενο που επεξεργάστηκε ήταν το κείμενο σύγκρισης με τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δομικά στοιχεία. Εφόσον έκανε μια πρώτη ανάγνωση το κείμενο, πήγε να απαντήσει τις ερωτήσεις. Χρειάστηκε και το αγόρι διευκρινίσεις σε κάποιες ερωτήσεις, τις οποίες του εξήγησε η ερευνήτρια. Το αγόρι επεξεργάστηκε λίγο παραπάνω από το κορίτσι το κείμενο, καθώς έψαχνε κάποιες απαντήσεις να βρει από το κείμενο. Όμως οι πληροφορίες που έγραφε δεν επαρκούσαν στις ερωτήσεις που ζητούσαν τις ομοιότητες και τις διαφορές. Για παράδειγμα, έγραψε δύο από τις τρεις ομοιότητες που έλεγε το κείμενο, μονολεκτικά, και τέσσερις από τις έξι διαφορές που αναφερόντουσαν στο κείμενο. Όλες οι απαντήσεις, εκτός από την απάντηση με τις διαφορές, ήταν μονολεκτικές και ανεπαρκείς.

Τα ίδια στοιχεία παρατηρήθηκαν και στην αρχή των παρεμβάσεων από το παιδί. Όμως, η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης και τα δομικά τους στοιχεία και έδωσε στα παιδιά διαδικαστικές διευκολύνσεις για να τους βοηθήσουν στην βαθύτερη κατανόηση των κειμένων. Στην αρχή της παρέμβαση, ο μαθητής δυσκολευόταν να διαχειριστεί όλες αυτές τις πληροφορίες ακόμη και με την βοήθεια των διαδικαστικών διευκολύνσεων. Μέσα από συνεχής εξάσκηση πάνω στα κείμενα σύγκρισης, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι ο μαθητής βελτιωνόταν στην κατανόηση των συγκεκριμένων κειμένων και επεξεργαζόταν όλο και περισσότερο τα κείμενα. Δηλαδή, ο μαθητής κατανοούσε με ουσιαστικό τρόπο τα κείμενα αναλύοντας όλες τις πληροφορίες του κειμένου με βάση τα δομικά του στοιχεία με την βοήθεια των διαδικαστικών διευκολύνσεων. Προς το τέλος των παρεμβάσεων, ο μαθητής χειριζόταν με ευκολία τα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης και τις διαδικαστικές διευκολύνσεις που του είχαν δοθεί για να διαχειριστεί τα κείμενα αυτά.

Τα παραπάνω δεδομένα παρουσιάζονται και στο μεταέλεγχο (post-test) για την κατανόηση κειμένων που έκανε η ερευνήτρια στο μαθητή. Στο πληροφοριακό κείμενο σύγκρισης που καλούνταν να συμπληρώσει τα κενά με την σωστή λέξη που θα επέλεγε από την παρέμβαση, το αγόρι διάβαζε το κείμενο και συμπλήρωνε ταυτόχρονα τα κενά. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι το αγόρι συμπλήρωνε τα κενά, διαβάζοντας προσεκτικά τις προτάσεις και επιλέγοντας με ευκολία την κατάλληλη λέξη. Απ' ότι φάνηκε, δεν είχε καμία άγνωστη λέξη στο κείμενο, καθώς συμπλήρωσε σωστά και τα δεκατέσσερα κενά χωρίς να κάνει κανένα λάθος.

Το επόμενο πληροφοριακό κείμενο σύγκρισης που επεξεργάστηκε το παιδί ήταν ένα κείμενο για να απαντήσει ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα δομικά στοιχεία. Αφού το διάβασε, συνέχισε στις ερωτήσεις. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι σε όλες τις ερωτήσεις έψαχνε το κείμενο και απάντησε με τα σωστά στοιχεία, παρόλο που είχε μπερδευτεί στα πρώτα δύο ερωτήματα σχετικά με το τι ζητάει. Στις ερωτήσεις που ζητούσαν να βρει τα σημεία σύγκρισης των συγκρινόμενων και τις ομοιότητές τους, απάντησε με κάποιες πληροφορίες που βρήκε από το κείμενο αλλά όχι με όλες που αναφερόντουσαν. Στα σημεία σύγκρισης ανέφερε μόνο τα στοιχεία που συγκρίνονταν τα αθλήματα στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες ενώ στις ομοιότητες έγραψε μόνο τις δύο από τις πέντε που παρουσιαζόντουσαν στο κείμενο. Παρόλ' αυτά, στις διαφορές ο μαθητής κατέγραψε όλες αυτές που υπήρχαν στο κείμενο, αναφέροντάς τες γενικά, χωρίς να προσδιορίζει ποια στοιχεία χαρακτήριζαν το μπάσκετ και ποια το ποδόσφαιρο (στοιχεία που συγκρίνονταν στο κείμενο). Συμπερασματικά, αυτές οι πληροφορίες

δείχνουν ότι υπάρχει μια βελτίωση στη κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης του μαθητή και στην βαθύτερη επεξεργασία τους.

- *2ο διερευνητικό ερώτημα:*

Η διδακτική παρέμβαση με χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης που αφορούν στην κατανόηση πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης των δίγλωσσων μαθητών-αναγνωστών;

Η ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης στην κατανόηση πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης είναι ένας βασικός στόχος, τον οποίο η ερευνήτρια ήθελε να καταστήσει μέσω της διδακτικής της παρέμβασης δυνατό. Οι δίγλωσσοι μαθητές πριν την παρέμβαση δεν είχαν αναπτύξει την μεταγνώση στην κατανόηση του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στην κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης. Δηλαδή, η ερευνήτρια παρατήρησε μέσα από τον προέλεγχο ότι τα παιδιά είχαν έλλειμα στην μεταγνωσιακή γνώση, καθώς φάνηκε ότι δεν κατείχαν γνώσεις σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία και την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν κατά την διάρκεια αυτής, δεν μπορούσαν να εκτιμήσουν και να κρίνουν το γνωστικό έργο που ήταν να φέρουν εις πέρας και δεν είχαν τις απαραίτητες μεταγνωστικές δεξιότητες για να επιλύσουν και να ελέγξουν την διαδικασία της κατανόησης. Είχαν επίγνωση τα παιδιά πάνω στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση των κειμένων, καθώς είχαν κρίνει ότι δυσκολεύονται σε αυτήν την διαδικασία, όμως δεν γνώριζαν τρόπους αντιμετώπισης των συγκεκριμένων προβλημάτων. Η ερευνήτρια είχε βάλει στόχο της διδακτικής της παρέμβασης να αναπτύξουν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες θα μπορούν εμπρόθετα να παρακολουθούν, να ρυθμίζουν και να ελέγχουν τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης στα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης.

Πιο συγκριμένα, η μαθήτρια που συμμετείχε στη διδακτική παρέμβαση, δεν είχε πριν την παρέμβαση ανεπτυγμένη την μεταγνώση, εφόσον δεν παρακολουθούσε και έλεγχε εμπρόθετα τη διαδικασία της αναγνωστική της κατανόησης σε ό,τι κείμενο καλούνταν να επεξεργαστεί. Μάλιστα, το δεδομένο αυτό παρουσιάστηκε και στον προέλεγχο (pre-test) που έκανε η ερευνήτρια, καθώς η μαθήτρια, εκτός ότι επεξεργαζόταν τα κείμενα ανεπαρκώς και δεν έλεγχε την διαδικασία της δόμησης του νοήματος των κειμένων, δεν φάνηκε να έχει μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες

πάνω σε αυτά, καθώς απαντούσε συνειρμικά τις ερωτήσεις με πληροφορίες που είχε από την εμπειρία της χωρίς να τις αξιολογήσει. Ακόμη, στην ερώτηση που εξέταζε τη μεταγνώση στην αναγνωστική κατανόηση, η μαθήτρια είχε αναφέρει μόνο την στρατηγική της επανάγνωσης, η οποία, όπως φάνηκε και στα κείμενα που επεξεργάστηκε, ήταν μη λειτουργική για εκείνη στην κατανόηση των κειμένων, πράγμα που δεν είχε συνειδητοποιήσει και απλά το εφάρμοζε μηχανικά. Όποτε γίνεται κατανοητό ότι το κορίτσι έχει άγνοια για τις διαδικασίες που πραγματώνονται κατά την διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης και τις δυσκολίες του συγκεκριμένου έργου.

Έτσι, κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων η ερευνήτρια παρείχε διαδικαστικές διευκολύνσεις στους μαθητές, με τις οποίες παρακολουθούσαν και έλεγχαν την αναγνωστική τους κατανόηση πριν, κατά την διάρκεια και μετά την ανάγνωση των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης. Παρατηρήθηκε ότι η μαθήτρια χρησιμοποιώντας τις διαδικαστικές διευκολύνσεις παρακολουθούσε και έλεγχε την διαδικασία της κατανόησης των συγκεκριμένων κειμένων, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει σίγα σιγά την μεταγνώση της σχετικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου. Στο τέλος της παρέμβασης που είχε εξασκηθεί περισσότερο στα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης, διαπιστώθηκε ότι η μαθήτρια διέκρινε τα προβλήματα που αντιμετώπιζε στην κατανόηση αλλά χρησιμοποιούσε εμπρόθετα γνώσεις και δεξιότητες για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που έκρινε η ίδια ότι χρειάζονταν επίλυση, τις οποίες είχε εξασκήσει κατά την διάρκεια της παρέμβασης.

Η ερευνήτρια παρακολούθησε την επεξεργασία των κειμένων της μαθήτρια κατά την διάρκεια του μεταελέγχου (post-test) και είδε ότι το κορίτσι είχε αναπτύξει την μεταγνωστικής γνώσης της σε ένα βαθμό σχετικά με την κατανόηση πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης, καθώς παρακολουθούσε και ρύθμιζε εμπρόθετα την διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, αφού όποτε έβλεπε ότι υπήρχε εμπόδιο στην δημιουργία νοήματος, χρησιμοποιούσε κάποια συγκεκριμένη τεχνική για να το λύσει. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούσε το λεξικό, γιατί διέκρινε ότι δεν καταλάβαινε το νόημα της πρότασης λόγω άγνοιας της σημασίας συγκεκριμένων λέξεων και χρειαζόταν να χρησιμοποιήσει κάποια στρατηγική που της ήταν αποτελεσματική για την επίλυση του προβλήματος. Επίσης, στις ερωτήσεις κατανόησης που σχετίζονταν με τα δομικά στοιχεία και αναλυτικότερα στις ομοιότητες και στις διαφορές, η μαθήτρια ήξερε το σημείο που θα ψάξει μέσα στο κείμενο και έγραφε τις κατάλληλες και σχεδόν όλες πληροφορίες που χρειαζόταν, πράγμα που δεν έκανε πριν την παρέμβαση. Παρόλο που σε ένα βαθμό παρακολουθούσε και έλεγχε την κατανόησή

της σχετικά με τα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης, στην μεταγνωστική ερώτηση απάντησε με στρατηγικές που ήξερε πριν την παρέμβαση, γεγονός που η ερευνήτρια θεώρησε ότι χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για να εξασκηθεί και να κατανοήσει καλύτερα το κορίτσι τις μεταγνωστικές διαδικασίες που πραγματοποιούσε. Μάλιστα, η μαθήτρια, μετά το τέλος της παρέμβασης, ανέφερε ότι όταν δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα κείμενο θα κάνει χρήση των στρατηγικών που έμαθε, πράγμα που δείχνει ότι το κορίτσι έχει αναπτύξει σε ένα βαθμό τις μεταγνωσιακές τις γνώσεις και δεξιότητες.

Στο ίδιο μήκος κύματος βρισκόταν και το αγόρι πριν την παρέμβαση. Η μεταγνώση του στην κατανόηση των κειμένων δεν ήταν ανεπτυγμένη, γεγονός που παρατηρήθηκε στο προέλεγχο (pre-test). Ο μαθητής διάβαζε το κείμενο παθητικά, χωρίς να παρακολουθεί την διαδικασία δόμησης του νοήματος του κειμένου. Ακόμη, και εάν έβρισκε εμπόδια στο να κατανοήσει σημεία του κειμένου, τα προσπερνούσε και δεν τα έλυνε, εφόσον δεν έκρινε ότι ήταν απαραίτητο. Στις ερωτήσεις κατανόησης απαντούσε με στοιχεία του κειμένου που είχε συγκρατήσει και που έψαξε επιφανειακά, τα οποία όμως ήταν ανεπαρκή για την απάντηση της ερώτησης. Έλλειμα στην μεταγνώση της αναγνωστικής κατανόησης διερευνήθηκε και στην μεταγνωστική ερώτηση. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι το αγόρι έγραψε και εκείνο την επανάγνωση του κειμένου, όπως και το κορίτσι. Το αγόρι όμως πρόσθεσε ότι για να κατανοήσει ένα κείμενο χρειάζεται να το πει χωρίς να το διαβάζει σε ένα μέλος της οικογένειας του. Από την απάντηση που έδωσε, η ερευνήτρια θεώρησε ότι το παιδί είχε στο μυαλό του κάποιο κείμενο της Ιστορίας ή άλλο παρόμοιο γνωστικό αντικείμενο. Αυτό κάνει ξεκάθαρο ότι το αγόρι δεν είχε την γνώση και τις εμπειρίες, έτσι ώστε να κατανοήσει ότι οι στρατηγικές αυτές ήταν ατελέσφορες για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετώπιζε κατά την αναγνωστική διαδικασία και για την δόμηση του νοήματος του κειμένου.

Ξεκινώντας την παρέμβαση, η ερευνήτρια πρόσεξε ότι το αγόρι με την βοήθεια των διαδικαστικών διευκολύνσεων πριν, κατά και μετά την ανάγνωση των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης άρχισε να παρακολουθεί εμπρόθετα την διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης των κειμένων, να ρυθμίζει την διαδικασία χρησιμοποιώντας τις διευκολύνσεις για να επεξεργαστεί τα δομικά στοιχεία στοχεύοντας στην πλήρης κατανόηση των κειμένων και να ελέγχει το αποτέλεσμα της κατανόησης και τα σημεία που υπήρχαν τα προβλήματα. Ο μαθητής ξεκινά να κατανοεί τις διαδικασίες που χρειάζεται να γίνουν κατά την αναγνωστική διαδικασία και ότι

αυτές τον βοηθούν να δομήσει το νόημα του κειμένου. Στο τέλος της παρέμβασης, ο μαθητής φάνηκε να έχει εξοικειωθεί με τις διαδικαστικές διευκολύνσεις που τον βοηθούσαν στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης στην κατανόηση πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης και είχε καλύτερα αποτελέσματα στην δόμηση του νοήματος τους.

Αυτό διακρίνεται και στο μεταέλεγχο (post-test) που έγινε από την ερευνήτρια προς τον μαθητή. Ο μαθητής στο ένα κείμενο, το οποίο είχε μια άγνωστη λέξη, κατανόησε ότι η άγνωστη λέξη του ήταν «εμπόδιο» για να δομήσει το νόημα του κειμένου και χρησιμοποίησε την στρατηγική για την εύρεση άγνωστων λέξεων, έτσι ώστε να το αντιμετωπίσει. Επίσης, στην ερώτηση που εξέταζε την μεταγνώση του στην κατανόηση των κειμένων, εκτός από τις στρατηγικές που γνώριζε, πρόσθεσε στρατηγικές που έμαθε μέσω της διδακτικής παρέμβασης και που κατανόησε ότι αυτά τον βοήθησαν για να κατανοεί καλύτερα ένα κείμενο. Έτσι, διακρίνεται ότι ο μαθητής σε μικρό χρονικό διάστημα ανέπτυξε κάποιες μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες δεν είχε προηγουμένως.

- *3ο διερευνητικό ερώτημα:*

Η διδακτική παρέμβαση με χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών που αφορούν στην κατανόηση πληροφοριακών κειμένων στους δίγλωσσους μαθητές-αναγνώστες;

Για την ανάπτυξη της μεταγνώσης, η ερευνήτρια βασίστηκε στην ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών σχετικά με την κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης των δίγλωσσων μαθητών-αναγνωστών. Σύμφωνα με τα δεδομένα που είχε η ερευνήτρια πριν την παρέμβαση, τα παιδιά δεν γνώριζαν καμία μεταγνωστική στρατηγική κατανόησης κειμένων, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές διάβαζαν παθητικά και επιφανειακά τα κείμενα. Στηριζόμενη σε αυτά σχεδίασε και εφάρμοσε την παρέμβαση της έτσι ώστε να αναπτύξει στους μαθητές στρατηγικές που τους βοηθούν να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν την αναγνωστική τους διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, η μαθήτρια πριν την διδακτική παρέμβαση δεν γνώριζε καμία μεταγνωστική στρατηγική, για να επιλύνει τα θέματα που αντιμετώπιζε στην κατανόηση κειμένων. Αυτό φάνηκε και στο προέλεγχο (pre-test), κατά τον οποίο η μαθήτρια εφάρμοζε στρατηγικές όπως είναι το αργό και καθαρό διάβασμα και την

επανάγνωση των προτάσεων. Κατανοούσε ότι είχε εμπόδια στο να δομήσει το νόημα του κειμένου λόγω των άγνωστων λέξεων που είχε, όμως δεν γνώριζε στρατηγικές για να τα αντιμετωπίσει. Τη στρατηγική που έγραψε στην μεταγνωστική ερώτηση είναι η επανάγνωση του κειμένου ή της πρότασης.

Βασιζόμενη σε αυτές τις πληροφορίες που κατείχε η ερευνήτρια πριν την παρέμβαση, σκοπός της ήταν να διδάξει στα παιδιά μεταγνωστικές στρατηγικές μέσω των διαδικαστικών διευκολύνσεων. Έτσι, διέκρινε ότι η μαθήτρια στην αρχή δυσκολευόταν να κάνει χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών μέσω των διευκολύνσεις που της είχαν δοθεί αλλά με συνεχής εξάσκηση πάνω στα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης χρησιμοποιούσε τις διαδικαστικές διευκολύνσεις για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα κατανόησης που είχε αναπτύσσοντας παράλληλα μεταγνωστικές στρατηγικές. Η στρατηγική που αφομοίωσε περισσότερο από όλες είναι η χρήση λεξικού όταν έβρισκε κάποια άγνωστη λέξη. Επίσης, η στρατηγική των δομικών στοιχείων με τη χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων την χρησιμοποίησε εξίσου ικανοποιητικά έτσι ώστε να απαντάει ολοκληρωμένα στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και να εμβαθύνει πάνω σε αυτό.

Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι αυτές τις στρατηγικές τις χρησιμοποίησε το κορίτσι και στο μεταέλεγχο (post-test). Αναλυτικότερα, το κορίτσι παρακολουθούσε την διαδικασία της κατανόησης των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης και, όταν έβλεπε ότι κάποια άγνωστη λέξη της δημιουργούσε πρόβλημα στην κατανόηση, τότε χρησιμοποιούσε το λεξικό για να επιλύσει το πρόβλημα. Επίσης, στις ερωτήσεις κατανόησης, όταν ρωτήθηκε για τις ομοιότητες και τις διαφορές, η μαθήτρια έψαχνε τις απαντήσεις με βάση την δομή του κειμένου χωρίς την βοήθεια διαδικαστικών διευκολύνσεων και αντλούσε σχεδόν όλες τις πληροφορίες και τις κατέγραφε. Παρόλο που χρησιμοποιούσε στρατηγικές, στην μεταγνωστική ερώτηση δεν κατέγραψε καμία καινούρια στρατηγική που χρησιμοποίησε. Αυτό θεώρησε η ερευνήτρια ότι χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για την παρέμβαση, με σκοπό να αντιληφθεί και να αφομοιώσει τις στρατηγικές καλύτερα, διότι στο πλαίσιο της ημι-δομημένης συνέντευξης στο τέλος της παρέμβασης, η μαθήτρια ανέφερε στην ερευνήτρια ότι θα χρησιμοποιεί αυτές τις στρατηγικές όταν δυσκολεύεται στη κατανόηση των κειμένων.

Ελλιπείς μεταγνωστικές στρατηγικές κατείχε και το αγόρι πριν την διδακτική παρέμβαση. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι ο μαθητής δεν χρησιμοποιούσε κατά την διάρκεια του προελέγχου (pre-test) καμία στρατηγική, εκτός από την επανάγνωση των προτάσεων, για να δομήσει το νόημα του κειμένου. Ακόμη και εάν δυσκολευόταν να

καταλάβει το νόημα κάποιου σημείου εφαρμόζοντας την μοναδική στρατηγική που γνώριζε, το παιδί συνέχιζε στην επιφανειακή επεξεργασία του κειμένου χωρίς να επιλύνει το πρόβλημα. Έτσι, κατάλαβε η ερευνήτρια ότι το παιδί δεν κατείχε καμία μεταγνωστική στρατηγική για να λύνει τα προβλήματα της κατανόησης που αντιμετώπιζε και μέσω της διδακτικής παρέμβασης χρειαζόταν να τον βοηθήσει να αναπτύξει μερικές στρατηγικές.

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης, η ερευνήτρια μέσω διαδικαστικών διευκολύνσεων προσπάθησε να αναπτύξει στους μαθητές μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης πριν, κατά και μετά την ανάγνωση των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης. Πρόσεξε ότι ο μαθητής είχε δυσκολευτεί να διαχειριστεί όλες αυτές τις στρατηγικές ακόμα και με την βοήθεια των διαδικαστικών διευκολύνσεων. Έπειτα από συνεχής εξάσκηση των στρατηγικών πάνω στα κείμενα σύγκρισης, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι ο μαθητής χρησιμοποιούσε με μεγαλύτερη ευκολία και με την βοήθεια διαδικαστικών διευκολύνσεων τη στρατηγική με το λεξικό για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που αντιμετώπιζε για τις άγνωστες λέξεις, τη στρατηγική με τα δομικά στοιχεία για να επεξεργαστεί το κείμενο και να αντλήσει όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται και τη στρατηγική με τους πλαγιότιτλους που τον βοηθούσαν για να βρει τα δομικά στοιχεία του κειμένου.

Αυτό παρατηρήθηκε και στο μεταέλεγχο (post-test) του μαθητή. Κατά την διάρκεια της επεξεργασίας των κειμένων, ο μαθητής χρησιμοποιούσε στρατηγικές όπως είναι το λεξικό για την εύρεση άγνωστων λέξεων αλλά και την εύρεση δομικών στοιχείων για να απαντήσει τις ερωτήσεις. Αυτές τις στρατηγικές δεν τις χρησιμοποίησε μόνο αλλά και τις κατέγραψε στην μεταγνωστική ερώτηση για την καλύτερη κατανόηση των κειμένων, πράγμα που αφήνει να εννοηθεί ότι ο μαθητής έχει εξοικειωθεί σ’ αυτές τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Μάλιστα, πρόσθεσε στρατηγικές που γνώριζε και εκείνος όπως το αργό και «φωναχτό» διάβασμα αλλά και μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης που είχε διδαχθεί κατά την διάρκεια της παρέμβασης, οι οποίες είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων για το κείμενο που έκανε ανάγνωση και, μετά την ανάγνωση, στοχασμός στις καινούριες πληροφορίες που έμαθε. Τα δεδομένα αυτά καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής ανέπτυξε μερικές μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης σε μικρό χρονικό διάστημα μέσω της παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων.

5.8.3 Ανακατανομή μαθητών ως αναγνωστών

Μετά από την διδακτική παρέμβαση και σύμφωνα με τη σύγκριση των δεδομένων από το προέλεγχο και το μεταέλεγχο, η ερευνήτρια ανακατάταξε τους δίγλωσσους μαθητές που έλαβαν μέρος ως αναγνώστες. Πιο συγκεκριμένα, η μαθήτρια, η οποία κατατασσόταν πριν την παρέμβαση στους αρχάριους αναγνώστες, πλέον χρησιμοποιεί κάποιες στρατηγικές που διδάχθηκε στην παρέμβαση στην διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης των κειμένων. Έτσι, η ερευνήτρια πρόσεξε βελτίωση στο κορίτσι, το οποίο επεξεργάζεται καλύτερα τα κείμενα και είναι πιο ενεργητική κατά την διαδικασία δόμησης νοήματος. Παρόλ' αυτά, ακόμη κατατάσσεται στους αρχάριους αναγνώστες, καθώς χρειάζεται να βελτιώσει κι άλλες πτυχές της διαδικασίας της ανάγνωσης για να καταταχτεί στους μέτριους αναγνώστες. Επίσης, ο δίγλωσσος μαθητής είχε βελτίωση μετά την παρέμβαση, καθώς διάβαζε και κατανοούσε το κείμενο ενεργητικά πλέον και όχι παθητικά. Ανέπτυξε επιπρόσθετες στρατηγικές κατανόησης, με σκοπό να παρακολουθεί και να ρυθμίζει την διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, πράγμα που τον κατατάσσει στο 1^{ο} προφίλ κατανόησης, σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2012), δηλαδή κατανοεί εύκολα κείμενα με την χρήση στρατηγικών κατανόησης. Όμως, η ερευνήτρια τον θεωρεί μέτριο αναγνώστη, διότι για να «ανεβεί» επίπεδο χρειάζεται να αναπτύξει κι άλλες στρατηγικές κατανόησης και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες.

5.9 Συμπεράσματα - Προτάσεις

Έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης, διεξάχθηκαν ποικίλα συμπεράσματα για την ανάπτυξη της κατανόησης σε μεταγνωστικό επίπεδο στους δίγλωσσους μαθητές-αναγνώστες με την παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων πάνω σε πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης, τα οποία παρουσιάζονται μετέπειτα:

- ✓ Οι διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι αντιμετώπιζαν προβλήματα με την κατανόηση κειμένων όπως είναι προβλήματα στην κατανόηση των λέξεων, στη γνώση λεξιλογίου και στη χρήση χαμηλότερου επιπέδου στρατηγικών για την κατανόηση των προτάσεων ή των κειμένων, προβλήματα διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών-αναγνωστών που έχουν διερευνηθεί και σε άλλες έρευνες λόγου χάρη Πενέκελης και Γρίβα (2013), βοηθήθηκαν από τις κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις που δόθηκαν από την ερευνήτρια, με σκοπό την καλύτερη

διαχείριση του γνωστικού φορτίου κατά την διάρκεια της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης.

- ✓ Οι διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές με την χρήση κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων έγιναν ως ένα βαθμό ικανοί να επεξεργάζονται τα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης και να βρίσκουν τα δομικά τους στοιχεία, κείμενα που πριν την διδακτική παρέμβαση τους ήταν άγνωστα.
- ✓ Με την παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, οι διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές παρακολουθούσαν και έλεγχαν την διαδικασία δόμησης του νοήματος πάνω σε πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης πριν, κατά την διάρκεια και μετά την ανάγνωση αυτών των κειμένων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της μεταγνώσης σχετικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου των δίγλωσσων παιδιών στο συγκεκριμένο είδος κειμένου,
- ✓ Επίσης, οι διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι πριν την παρέμβαση χρησιμοποιούσαν ως στρατηγικές για την καλύτερη κατανόηση των κειμένων την επανάγνωση, την βοήθεια από ένα μέλος της οικογένειας και την διευκρίνηση και επιβεβαίωση από τον εκπαιδευτικό, χαρακτηριστικές στρατηγικές διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών σύμφωνα με έρευνες όπως Πενέκελης και Γρίβα (2013), ανέπτυξαν μεταγνωστικές στρατηγικές με την βοήθεια κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων και ενσωμάτωσαν κάποιες από αυτές, όπως τη στρατηγική για την εύρεση άγνωστων λέξεων και τη στρατηγική των δομικών στοιχείων, για την καλύτερη κατανόηση κειμένων σε μικρό χρονικό διάστημα.
- ✓ Οι διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι ήταν διαφορετικού επιπέδου αναγνώστες (αρχάρια και μέτριος), είχαν και οι δύο μέσω της διδακτικής παρέμβασης βελτίωση στην επεξεργασία και την κατανόηση των κειμένων με την βοήθεια διαδικαστικών διευκολύνσεων, καθώς στην συνεργατική εκτέλεση το ένα παιδί βοηθούσε το άλλο, με αποτέλεσμα να υπάρχει εξέλιξη και στους δύο μαθητές.

Πριν την διδακτική παρέμβαση, οι δίγλωσσοι μαθητές δεν είχαν αναπτύξει μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με την κατανόηση κειμένων και ειδικά των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης και οι στρατηγικές που ήξεραν ήταν ανεπαρκείς για την επίλυση των προβλημάτων κατανόησης που αντιμετώπιζαν. Με αυτό το δεδομένο κατανοούμε ότι τα παιδιά δεν είχαν επαρκείς βάσεις για την

κατανόηση του γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο τους, που είναι η ελληνική γλώσσα. Αυτό το επιβεβαιώνει και η έρευνα των Rahimi, Riazi & Saif (2008), διότι είχαν αναφέρει ότι η επάρκεια στην γλώσσα-στόχο των παιδιών σχετίζεται άμεσα με την επιλογή και την χρήση στρατηγικών, γνωστικών και μεταγνωστικών, πράγμα που οι δίγλωσσοι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα δεν κατείχαν καθόλου.

Έτσι λοιπόν η ερευνήτρια έφτιαξε την παρέμβασή της για την ανάπτυξη μεταγνωστικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε σχέση με την κατανόηση του γραπτού λόγου σε διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές στηριζόμενη στα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης. Την διδακτική παρέμβαση την πραγματοποίησε στα πλαίσια της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης προκειμένου να πετύχει τους στόχους της. Με αυτό το τρόπο, η ερευνήτρια όρισε στους δίγλωσσους μαθητές τα προβλήματα που υπήρχαν, μοντελοποίησε τις μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης μέσω της «φωναχτής σκέψης» πάνω στα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης, έκανε κατανοητή στους μαθητές την σημασία και την αναγκαιότητα αυτών των στρατηγικών και μέσω της ομαδικής και ατομική εκτέλεσης βοήθησε τους δίγλωσσους μαθητές να εξασκηθούν και εν μέρει να εξοικειωθούν με τα πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης και τις μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης που τους είχε διδάξει. Μάλιστα, στην έρευνα των Μαστροθανάση, Γρίβα και Γελαδάρη (2010) είχαν προτείνει ότι με παρόμοιο τρόπο εάν διδάσκονταν στρατηγικές κατανόησης θα αναπτύσσονταν αποτελεσματικά αυτές οι δεξιότητες στους μαθητές. Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είχε αποτελέσματα στους δίγλωσσους συμμετέχοντες σχετικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου της γλώσσας-στόχου τους.

Έχοντας λάβει υπόψη τα θετικά αποτελέσματα που διεξάχθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης παρέμβασης που σχετιζόταν με την ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου με την παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων σε πληροφοριακά κείμενα σύγκρισης, προτείνουμε να συνεχιστεί η σχετική έρευνα για την αποτελεσματικότερη ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου με παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων:

- ✓ στα αφηγηματικά, περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα
- ✓ σε άλλες κατηγορίες πληροφοριακών κειμένων
- ✓ σε πολυτροπικά κείμενα
- ✓ με χρήση Τ.Π.Ε. σε όλες τις φάσεις της γνωστικής μαθητείας
- ✓ σε μικρότερες τάξεις δημοτικού
- ✓ σε μονόγλωσσα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες στην κατανόηση

- ✓ σε σχέση με τα επίπεδα άγχους των μαθητών
- ✓ σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου

5.10 Περιορισμοί της Έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνα δεν γίνεται να γενικευτούν, καθώς υπήρξε ένα πλήθος περιορισμών, οι οποίοι παρατίθενται στη συνέχεια:

- ✓ Το δείγμα που πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση ήταν εξαιρετικά μικρό - δύο δίγλωσσοι μαθητές.
- ✓ Ο χρόνος που διεξάχθηκε η έρευνα ήταν συνολικά ένας μήνας, στο οποίο οι διδακτικές παρεμβάσεις ήταν συνολικά έξι, χωρίς τα pre-test και τα post-test.
- ✓ Η παρέμβαση άργησε να ξεκινήσει, διότι άργησαν να βγουν οι άδειες για την υλοποίηση της έρευνας και να δοθούν οι εγκρίσεις από τους γονείς των μαθητών
- ✓ Η κάθε παρέμβαση διαρκούσε μια διδακτική ώρα (45 λεπτά), εκτός από μια παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε δύο διδακτικές ώρες και ήταν τις τελευταίες ώρες, όπου τα παιδιά ήταν κουρασμένα και ο χρόνος ήταν περιορισμένος.
- ✓ Υπήρχαν δύο βδομάδες κενό τις οποίες δεν συναντήθηκαν η ερευνήτρια με τους μαθητές λόγω των διακοπών του Πάσχα.
- ✓ Κάποιες παρεμβάσεις που ήταν οργανωμένες για να πραγματοποιηθούν δεν διεξάχθηκαν τελικά λόγω εκδρομών της τάξης.
- ✓ Κατά την διάρκεια της παρέμβασης δεν υπήρχε εξωτερικός παρατηρητής για να τροφοδοτήσει την ερευνήτρια με περισσότερες παρατηρήσεις που θα βοηθούσαν την έρευνα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο έκανα αναλυτική περιγραφή της έρευνας που πραγματοποίησα σε δίγλωσσους μαθητές για την ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, έκανα ρητό το σκοπό της έρευνας, ανέφερα το πλαίσιο και το δείγμα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση και ανέλυσα τον τρόπο διεξαγωγής και τα εργαλεία που χειρίστηκα για να σχεδιάσω, να εφαρμόσω και να αξιολογήσω την διδακτική παρέμβαση. Μετέπειτα, παρουσίασα τα

αποτελέσματα που έβγαλα μετά την διδακτική παρέμβαση και τα συμπεράσματα που βγήκαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που καταχωρήθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας. Αυτό που δεν μπορούσε να μην διευκρινιστεί ήταν οι περιορισμοί που είχε η ερευνητική διαδικασία και για τους οποίους δεν είναι εφικτό να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Τέλος, έκρινα αναγκαίο να προτείνω κάποιες ιδέες για περαιτέρω έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η βιβλιογραφία, στην οποία στηρίχθηκα για να παρουσιάσω το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασία, αλλά και τα παραρτήματα, στα οποία έχω αποσπάσματα από το υλικό που χρησιμοποιήθηκε και φτιάχτηκε κατά την διάρκεια της έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

❖ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αϊδίνης Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Αντωνίου Σ., Πολυχρόνη Φ., Κοτρώνη Χ. (2012). Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (53). Ανακτήθηκε στις 31/03/2019 από το δικτυακό τόπο: https://www.academia.edu/2546369/%CE%91%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CE%A3._%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CF%87%CF%81%CF%8C%CE%BD%CE%B7_%CE%A6._and_%CE%9A%CE%BF%CF%84%CF%81%CF%8E%CE%BD%CE%B7_%CE%A7._2012_._%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD_%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CE%BC%CE%B5_%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CE%B5%CF%82._%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%B8%CE%B5%CF%8E%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7_53

Αρβανίτης Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*, 6. Ανακτήθηκε στις 12/05/2019 από το δικτυακό τόπο: https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/an_portfolios.pdf

Αρβανιτούδη Λ. (2018). *Διγλωσσία και ελληνικό σχολείο. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων που προάγουν τη διγλωσσία : Η περίπτωση του δημοτικού σχολείου Ανατολία Θεσσαλονίκης.* Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 19/02/2019 από το δικτυακό τόπο: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39806

Αρσενίδου Χ. (2017). *Μέθοδοι επεξεργασίας και στρατηγικές κατανόησης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 30/03/2019 από το δικτυακό τόπο: http://ikee.lib.auth.gr/record/293194/files/Arsenidou%20Charikleia.pdf

Βασαρμίδου Δ. (2014*). Πολλαπλή νοημοσύνη και παραγωγή γραπτού λόγου. Επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογικού κειμένου) σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε στις 03/04/2019 από το δικτυακό τόπο: http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/40898#page/1/mode/2up

Βασαρμίδου Δ., Σπαντιδάκης Ι. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Baker C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση.* Επιμέλεια: Μ. Δαμανάκης. Μετάφραση: Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Barton D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*. Μετάφραση: Ι. Φ. Βλαχόπουλος. Επιμέλεια: Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα. Αθήνα: Παπαζήσης.

Baynham M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μετάφραση: Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βελενίδου Α. (2016). Το *portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων: Μια πιλοτική εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα. Ανακτήθηκε στις 3/05/2019 από το δικτυακό τόπο: https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/221

Γάκη Ε. (2015). *Η επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στην ποιότητα γραπτού λόγου, στη μεταγνώση και στα επίπεδα άγχους μαθητών-συγγραφέων Γ' τάξης δημοτικού*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρέθυμνο. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 3/12/2018 από το δικτυακό τόπο: https://elocus.lib.uoc.gr/search/?search_type=simple&search_help=&display_mode=overview&wf_step=init&show_hidden=0&number=10&keep_number=&cclterm1=%CE%B3%CE%B1%CE%BA%CE%B7&cclterm2=&cclterm3=&cclterm4=&cclterm5=&cclterm6=&cclterm7=&cclterm8=&cclterm9=&cclfield1=term&cclfield2=&cclfield3=&cclfield4=&cclfield5=&cclfield6=&cclfield7=&cclfield8=&cclfield9=&cclop1=&cclop2=&cclop3=&cclop4=&cclop5=&cclop6=&cclop7=&cclop8=&display_help=0&offset=1&search_coll[metadata]=0&search_coll[dlib]=1&&stored_cclquery=&skin=&rss=0&store_query=1&show_form=&lang=el&clone_file=&export_method=none&display_mode=detail&offset=1&number=1&keep_number=10&old_offset=1&search_help=detail#

Γκλαβέρης Σ. (2017). *Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών δημοτικού με ΕΜΔ και τυπικών συνομηλίκων τους στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων.* Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 29/5/2019 από το δικτυακό τόπο: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20538/4/GklaverisSerafeimMsc2017.pdf

Δουλκέρη Τ. (2015). *Οδηγός μεθοδολογίας για τις κοινωνικές έρευνες*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ίσαρη Φ. & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ηλεκτρονικό Βιβλίο. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε στις 18/5/2019 από το δικτυακό τόπο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Ιωσηφίδης Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Κακλαμάνης Θ. (2005). Συνεργατική Μάθηση και Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σελ. 130-144. Ανακτήθηκε στις 25/04/2019 από το

δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/130-144.pdf

Καρατζά Χ. (2016). *Η σχέση αναγνωστικής ικανότητας και αυτοαντίληψης/ αυτοεκτίμησης: μία διερευνητική μελέτη σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 23/03/2019 από το δικτυακό τόπο: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20193/4/KaratzaChrysoulaMsc2016.pdf

Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία : η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσαρού Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα- δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κουμπιάς Ε. (2004). *Ανάγνωση και προσοχή: ψυχολογικές διαστάσεις: αναγνωστική ικανότητα και προβλήματα προσοχής μαθητών σχολικής ηλικίας- πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Κουτσουράκη Σ. (2005). *Γενετική μελέτη της σχολικής επίδοσης και γνωστικά χαρακτηριστικά πρώιμων αναγνωστών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 23/3/2019 από το δικτυακό τόπο: http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15927#page/1/mode/2up

Κωσταρίδου- Ευκλείδη Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου- Ευκλείδη Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κωστούλη Τ. (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια: κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Λαγουμιντζής Γ. ,Βλαχόπουλος Γ. & Κουτσογιάννης Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας.* Ηλεκτρονικό Βιβλίο. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε στις 17/3/2019 από το δικτυακό τόπο:

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5356/1/00_master_document%20corrected%20links-KOY.pdf

Μάγος Κ. & Παναγοπούλου Γ. (2008). . Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: *«Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»* (CD – ROM). Ανακτήθηκε στις 18/5/2019 από το δικτυακό τόπο: http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena07_%CE%9C%CE%AC%CE%B3%CE%BF%CF%82%2526%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf

Ματσαγγούρας Η. Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας Η. Γ. (2004*). Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου τ.β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας Η. Γ. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μητσικοπούλου Β. (2001). *Γραμματισμός*. Ανακτήθηκε στις 27/11/2018 από το δικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf

Μπαμπινιώτης Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Δεύτερη Έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ. Ανακτήθηκε στις 30/11/2018 από το δικτυακό τόπο: http://5dim-tavrou.att.sch.gr/lexiko_bambinioti.pdf

Μπέλλα Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπικάκης Μ. (2015). *Η κατανόηση κειμένου μέσω της χρήσης τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στη διδασκαλία*. Αθήνα. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Ανακτήθηκε στις 10/04/2019 από το δικτυακό τόπο: https://www.academia.edu/11512440/%CE%97_%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A5_%CE%9C%CE%95%CE

%A3%CE%A9_%CE%A4%CE%97%CE%A3_%CE%A7%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%A9%CE%9D_%CE%A0%CE%9B%CE%97%CE%A1%CE%9F%CE%A6%CE%9F%CE%A1%CE%99%CE%91%CE%A3_%CE%9A%CE%91%CE%99_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%A9%CE%9D_%CE%A3%CE%A4%CE%97_%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91

Μπότσας Γ. & Παντελιάδου Σ. (2003). *Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες*. Ανακτήθηκε στις 30/03/2019 από το δικτυακό τόπο: http://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5720/5594

Μπράτιτσης Θ. & Κανδρούδη Μ. (2011). Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με ΤΠΕ στο δημοτικό και κοινωνικοποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Διεθνείς τάσεις και μία μελέτη περίπτωσης στη Γ' Δημοτικού. *Θέματα εκπαίδευσης και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, 4 (1-3), σελ. 39-60. Ανακτήθηκε στις 26/04/2019 από το δικτυακό τόπο: http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/106/68

Παπαδοπούλου Β. (2015). *Παρατήρηση διδασκαλίας: θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές, Β΄ έκδοση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδης Εκδόσεις Α.Ε.

Παπασταθοπούλου Α. (2017). *Η γνώση της κειμενικής δομής πληροφοριακών κειμένων από μαθητές Δ΄ και ΣΤ΄ δημοτικού*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 11/04/2019 από το δικτυακό τόπο: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/10935/1/%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%98%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5%20%CE%91%CE%98%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F.pdf

Παπαχρήστος Δ., Σκούρτου Ε. & Σπαντιδάκης Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-

πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), σελ. 93-134.

Πενέκελης Κ. & Γρίβα Ε. (2013). Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Άρθρο περιοδικού.* Ανακτήθηκε στις 26/5/2019 από το δικτυακό τόπο: http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5863/1/9.%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%20%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82.pdf

Πόρποδας Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Σελλά- Μάζη Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία: η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας- η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σελλά- Μάζη Ε. (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.

Σκούρτου Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Α΄ (σελ. 167-282), Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη. Πάτρα: ΕΑΠ

Σκούρτου Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Δαρδανός.

Smith F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση: μια ψυχογλωσσολογική ανάλυση της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης*. Επιμέλεια: Αϊδίνης Α.. Μετάφραση: Χατζηαθανασίου Α.. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης Ι. (2011). *Προβλήματα γραπτού λόγου*. Ανακτήθηκε στις 17/03/2019 από το δικτυακό τόπο: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf

Στάμου Α. (2018). *Η Αναγνωστική Κατανόηση και η Ζωντάνια Νοερών Οπτικών Εικόνων ως προβλεπτές της Ικανότητας Εικονικής Αναπαράστασης Κλασμάτων σε μαθητές Ε' τάξης δημοτικού.* Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 20/5/2019 από το δικτυακό τόπο: http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/925/Stamou%20Aikaterini.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Τάντση Α. (2015). *Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Γ3) στη Β/θμια Εκπαίδευση: μαθητές - τριες με μητρική γλώσσα (Γ1) άλλη από την Ελληνική (Γ2). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες εκμάθησης σ' ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον: απόψεις εκπαιδευτικών και συμπεριφορές μαθητών τάξεων ξένης και ελληνικής γλώσσας.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα. Ανακτήθηκε στις 26/01/2019 από το δικτυακό τόπο: http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35264#page/1/mode/2up

Τζιβινίκου Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Ηλεκτρονικό Βιβλίο. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 21/03/2019 από το δικτυακό τόπο: https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5332/12/9827_tzivinikou-KOY.pdf

Τζουριάδου Μ., Αναγνωστοπούλου Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τριανταφυλλίδης Μ. (1998). *Λεξικό της κοινή νεοελληνικής*. Δεύτερη Έκδοση της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα. Ηλεκτρονικό λεξικό διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

Τριάρχη- Herrmann Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μια ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάμη Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Researcher in Education*, (4), σελ. 20-42. Ανακτήθηκε στις 25/04/2019 από το δικτυακό τόπο: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol4/i4p2.pdf

Τσιώλης Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσοκαλίδου Π. (2012). *Χώρος για δύο: θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο : δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής (Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα)*, Θεματικό τεύχος, σελ. 37-50. Ανακτήθηκε στις 01/05/2019 από το δικτυακό τόπο: http://users.auth.gr/users/1/3/043431/public_html/files/epistimes_agogis.pdf

Χαραλαμπόπουλος Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση: (πέντε μελέτες)*. Επιμέλεια: Χαραλαμπόπουλος Α.. Μετάφραση: Αραποπούλου Μ., Κονσούλη Ε., Κορομπόκης Δ., Κουφάκη Λ.. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Χαρίτου Ε. (2007). *Ανάπτυξη υλικού για την καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης κειμένου*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 25/03/2019 από το δικτυακό τόπο: http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14167/P0014167.pdf?sequence=1

Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, (3), σελ. 79-102

Χατζησαββίδης Σ. (2005). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε στις 27/11/2018 από το δικτυακό τόπο: https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf

Χατζησαββίδης Σ. (2013). *Κοινωνία και γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση*. Ανακτήθηκε στις 27/11/2018 από το δικτυακό τόπο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/glossa_koinonia.pdf

Χρυσίκου Β. (2015). Διδασκαλία μαθηματικών σε μαθητές με νοητική αναπηρία: μάθηση σε αυθεντικά περιβάλλοντα με την υποστήριξη δικτύου γονέων και σχολείου. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, (10). Ανακτήθηκε στις 18/5/2019 από το δικτυακό

τόπο:https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enedim/article/view/15224/13689

❖ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bayat S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journal of Education Studies*, (3), τευχ. 6. Ανακτήθηκε στις 29/5/2019 από το δικτυακό τόπο : https://www.researchgate.net/publication/318272079_READING_COMPREHENSION_SKILLS_OF_BILINGUAL_CHILDREN_IN_TURKEY

Brechtel L. (2014). *Educational Theories and their Importance in Education*. Ανακτήθηκε στις 22/04/2019 από το δικτυακό τόπο: https://laurenebrechtel.files.wordpress.com/2014/03/brechtel-final-paper1.pdf

Butler W. (2006). *Writing and Collaborative Learning with The Daedalus Integrated Writing Environment*. Ανακτήθηκε στις 26/04/2019 από το δικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/01.html

Cambridge University Press (2019). *Cambridge Dictionary. English dictionary, translations & thesaurus*. Ηλεκτρονικό λεξικό. Ανακτήθηκε στις 29/11/2018 από το δικτυακό τόπο: https://dictionary.cambridge.org/

Cheung Alan C.K., & Slavin E. Robert. (2012). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis, *Educational Research Review*, 7 (3). Ανακτήθηκε στις 7/4/2019 από το δικτυακό τόπο: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X12000401?via%3Dihub

Dreyer C., & Nel C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31. Ανακτήθηκε στις 7/4/2019 από το δικτυακό τόπο:

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X03000472?via%3Dihub

Gogonas, N. (2009). Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (2), pg. 95-110. Ανακτήθηκε στις 27/2/2019 από το δικτυακό τόπο: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434630802307908?casa_token=5IFhSo4VKtEAAAAA:toVcorO9cQ26eMFWmJ5sGWR3rfueNi1U_n3hOdqQHfbE9L3C5b8IYsRbzJcoPU9PZYEVD9FI4uM

Graves M., Sales C. Gr., Lawrenz Fr., Robelia B., & Richardson W. J. (2010). Effects of Technology-Based Teacher Training and Teacher-Led Classroom Implementation on Learning Reading Comprehension Strategies, *Contemporary Educational Technology*, 1 (2). Ανακτήθηκε στις 7/4/2019 από το δικτυακό τόπο: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/252128

Herrington J., & Kervin L. (2007). Authentic learning supported by technology: 10 suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44 (3). Ανακτήθηκε στις 7/4/2019 από το δικτυακό τόπο: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.657.1044&rep=rep1&type=pdf

McLeod S. (2018). *Lev Vygotsky*. Ανακτήθηκε στις 24/04/2019 από το δικτυακό τόπο: https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html

Oxford University Press (2019). *Oxford English Dictionary*. Ηλεκτρονικό λεξικό. Ανακτήθηκε στις 29/11/2018 από το δικτυακό τόπο: https://en.oxforddictionaries.com/

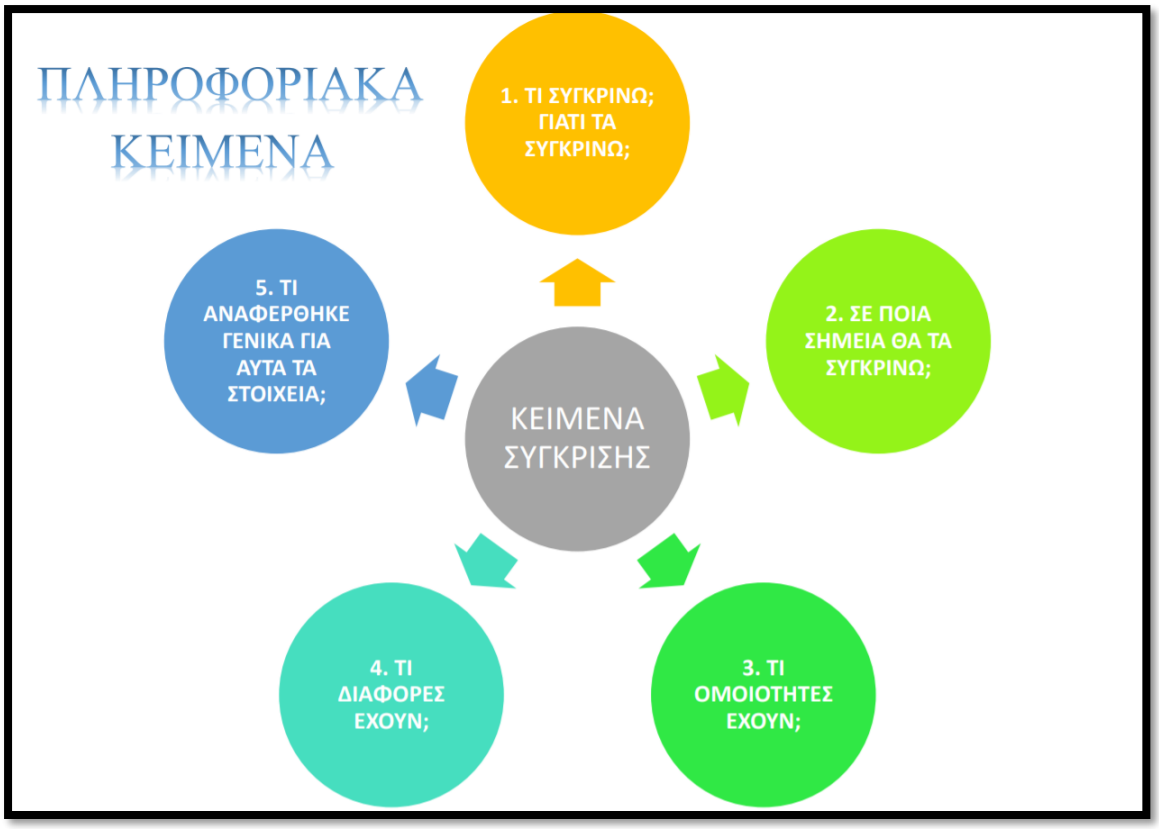
Schwartz I. A. & Kroll F. J. (2007). *Language comprehension in bilingual speakers*. Ανακτήθηκε στις 29/5/2019 από το δικτυακό τόπο: https://works.bepress.com/ana_schwartz/6/download/

Skutnabb-Kangas T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

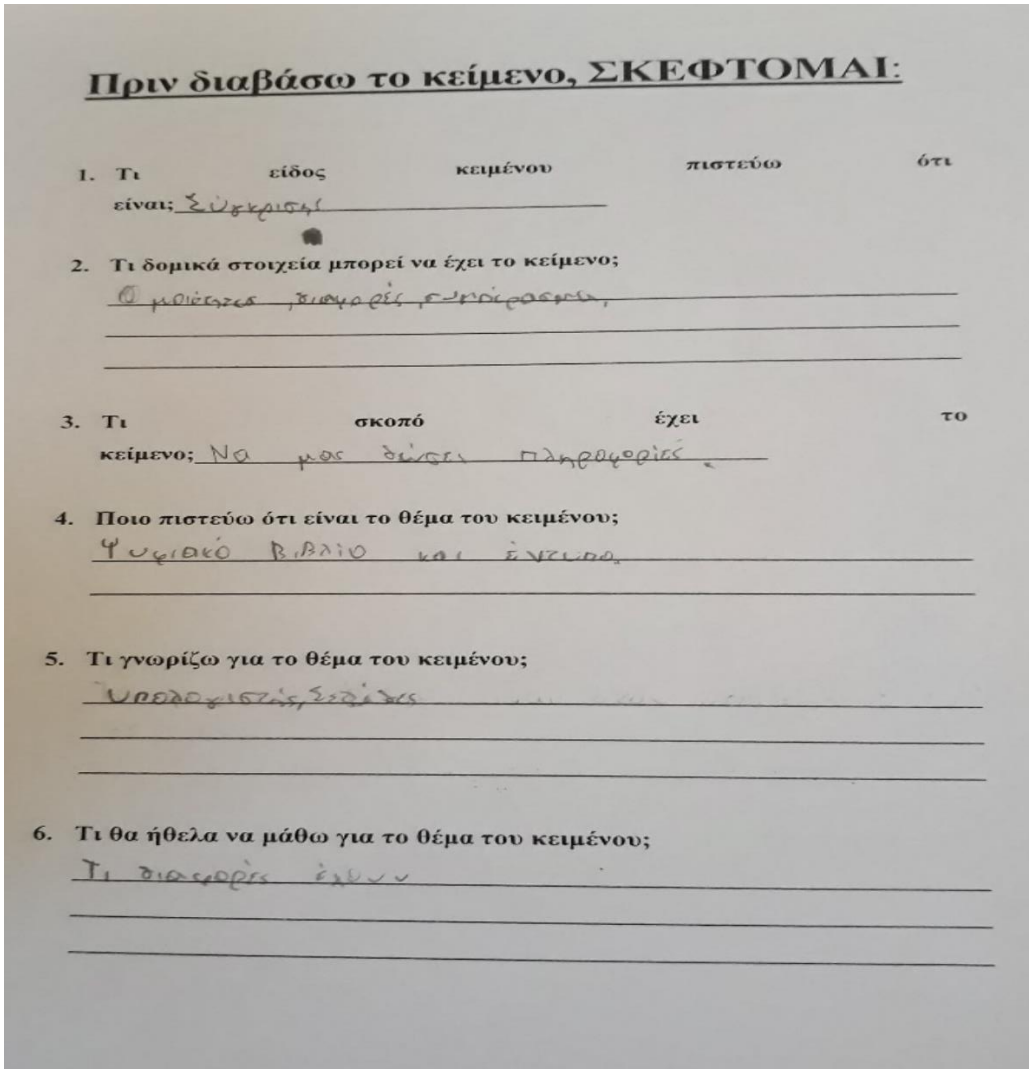
Tovani C. (2000). *I read it, but I don't get it. Comprehension strategies for adolescent readers*. Ηλεκτρονικό βιβλίο. Stenhouse Publishers. Ανακτήθηκε στις 03/04/2019 από το δικτυακό τόπο : https://books.google.gr/books?id=awCIngtgu4oC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Yeganeh M. & Malekzadeh P. (2015). The effect of bilingualism on the developing of English reading skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, σελ. 803 – 810. Ανακτήθηκε στις 29/5/2019 από το δικτυακό τόπο: https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042815035703?token=A194F514E9F7E39D2B92F6FA46D8F5F33029D45E38525CF0806714C095BD102F9F3E7E7534C106C0D740CF2BC7E1F424

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



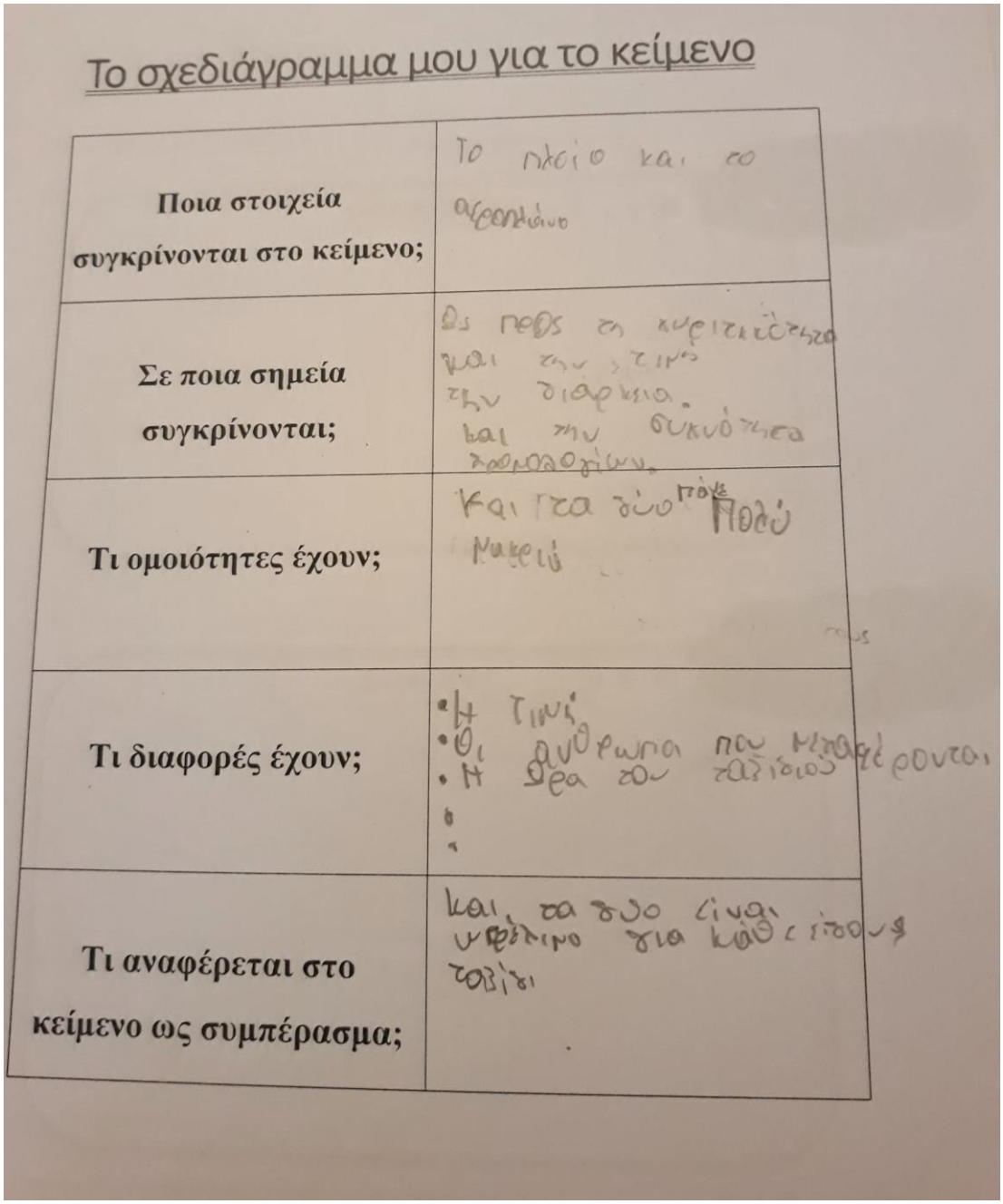
Εικόνα 1: Ο γραφικός οργανωτής των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για να βρίσκουν τα δομικά στοιχεία στα κείμενα.



Πριν διαβάσω το κείμενο, ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ:

1. Τι είδος κειμένου πιστεύω ότι είναι; Σύγκριση
2. Τι δομικά στοιχεία μπορεί να έχει το κείμενο;
   Ο μοιάζει, διαφορές, ομοιότητες,
3. Τι σκοπό έχει το κείμενο; Να μας δώσει πληροφορίες.
4. Ποιο πιστεύω ότι είναι το θέμα του κειμένου;
   Ψυχιατικό βιβλίο και έντυπο.
5. Τι γνωρίζω για το θέμα του κειμένου;
   Υποδοχιστής, Σοδιάδες
6. Τι θα ήθελα να μάθω για το θέμα του κειμένου;
   Τι διαφορές έχουν

Εικόνα 2: Οι ερωτήσεις που συμπλήρωναν τα παιδιά πριν την ανάγνωση του κειμένου για να ενεργοποιήσουν την προγενέστερη γνώση τους.



Το σχεδιάγραμμα μου για το κείμενο

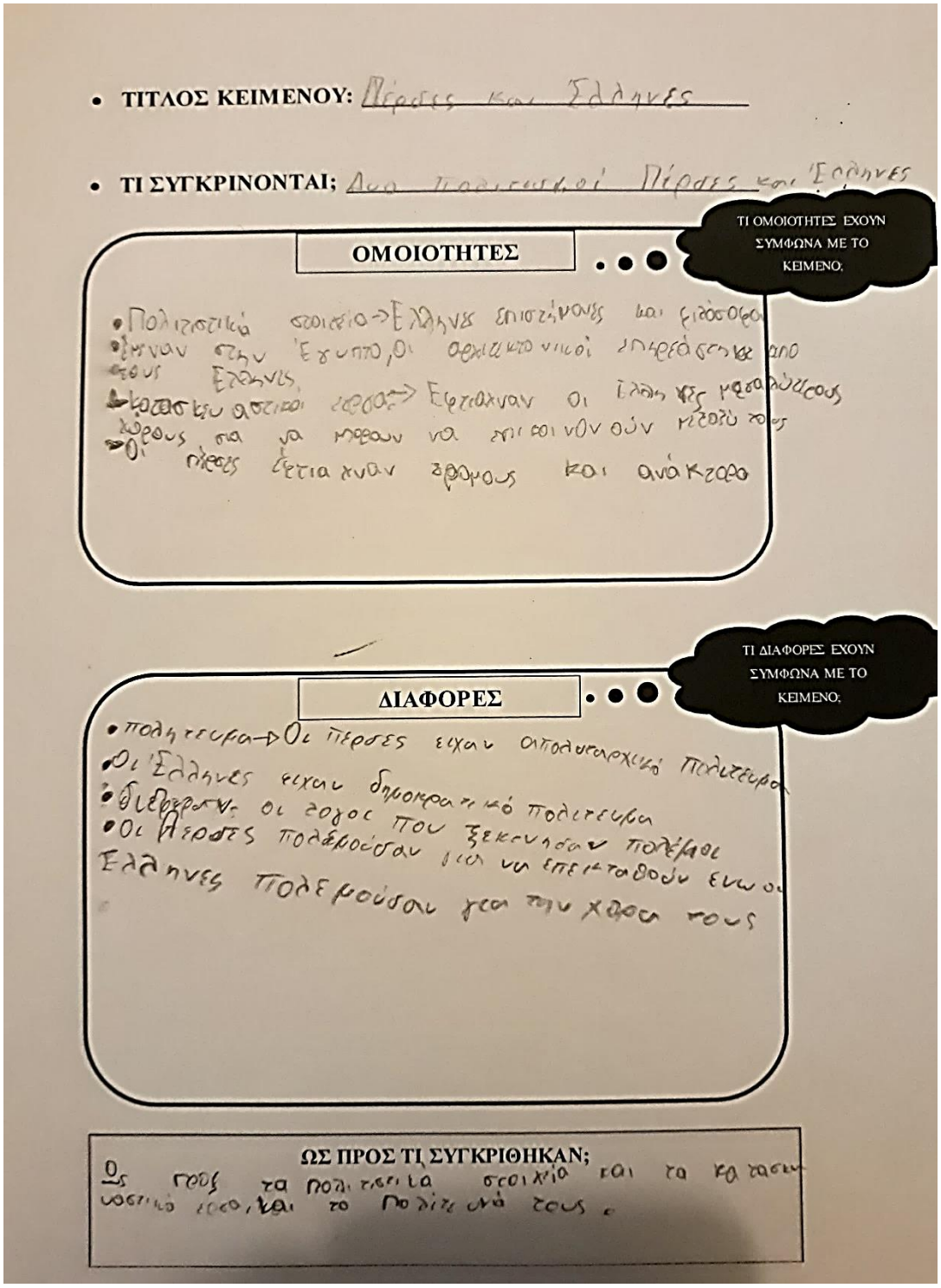
Ποια στοιχεία συγκρίνονται στο κείμενο;	Το πλοίο και το αεροπλάνο
Σε ποια σημεία συγκρίνονται;	Ως προς τη κυριτικότητα και την τιμή την διαρκεια. και την δυκνότητα ταξιδιωτών.
Τι ομοιότητες έχουν;	Και τα δύο πάνε Πολύ Μακριά
Τι διαφορές έχουν;	• Η τιμή • Οι ανθρωποι που μεταφέρονται • Η θεα του ταξιδιού
Τι αναφέρεται στο κείμενο ως συμπέρασμα;	Και τα δυο είναι υφέλιμο για καθε είδους ταξίδι

Εικόνα 3: Το σχεδιάγραμμα με τις ερωτήσεις σχετικά με τα δομικά στοιχεία των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης που συμπλήρωναν τα παιδιά κατά την διάρκεια της επεξεργασίας του κειμένου.

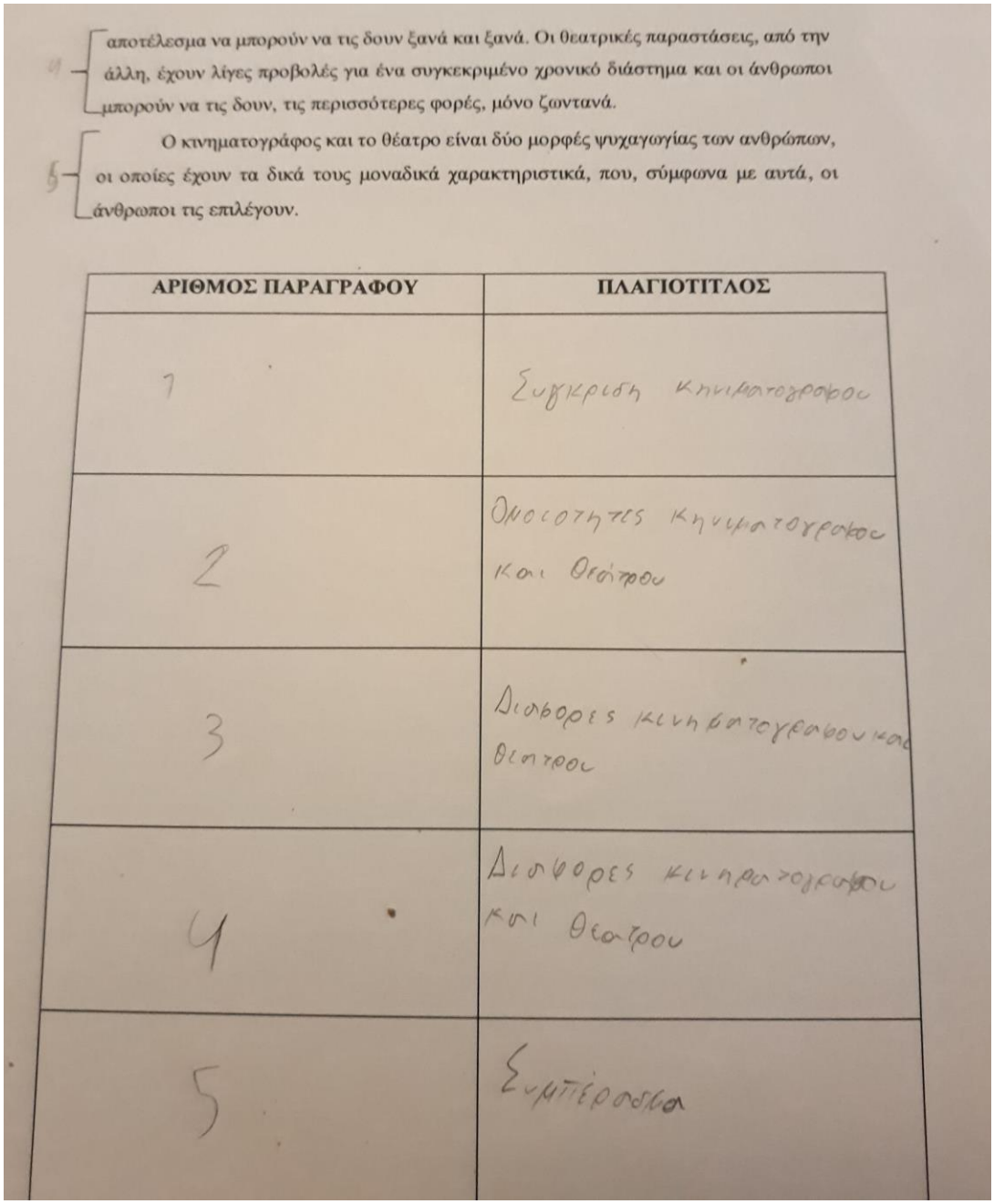
Το σχεδιάγραμμα μου για το κείμενο

Ποια στοιχεία συγκρίνονται στο κείμενο;	Οι περσες και οι ελληνες
Σε ποια σημεία συγκρίνονται;	Κατασκευαστικα εργα πολιτευμα οι λογοι των περσικων πολεμων πολιτιστικα στοιχεια
Τι ομοιότητες έχουν;	Εχουν δανειστει πολιτιστικα στοιχεια στην προσηλωση των περσων και των ελληνων στα κατασκευαστικα εργα
Τι διαφορές έχουν;	Ως προς το πολιτευμα ως προς τους λογους που ξεκινησαν οι περσικοι πολέμοι
Τι αναφέρεται στο κείμενο ως συμπέρασμα;	Όμως οι διαφορες τους ηταν περισοτερες από τις ομοτιτες

Εικόνα 4: Το σχεδιάγραμμα με τις ερωτήσεις των δομικών στοιχείων των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης που συμπλήρωσαν τα παιδιά στη φάση της ομαδικής εκτέλεσης χρησιμοποιώντας τον φορητό υπολογιστή.



Εικόνα 5: Το δεύτερο σχεδιάγραμμα με τα δομικά στοιχεία των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης που συμπλήρωναν οι μαθητές έτσι ώστε να αναλύουν περισσότερο τις απαντήσεις τους.

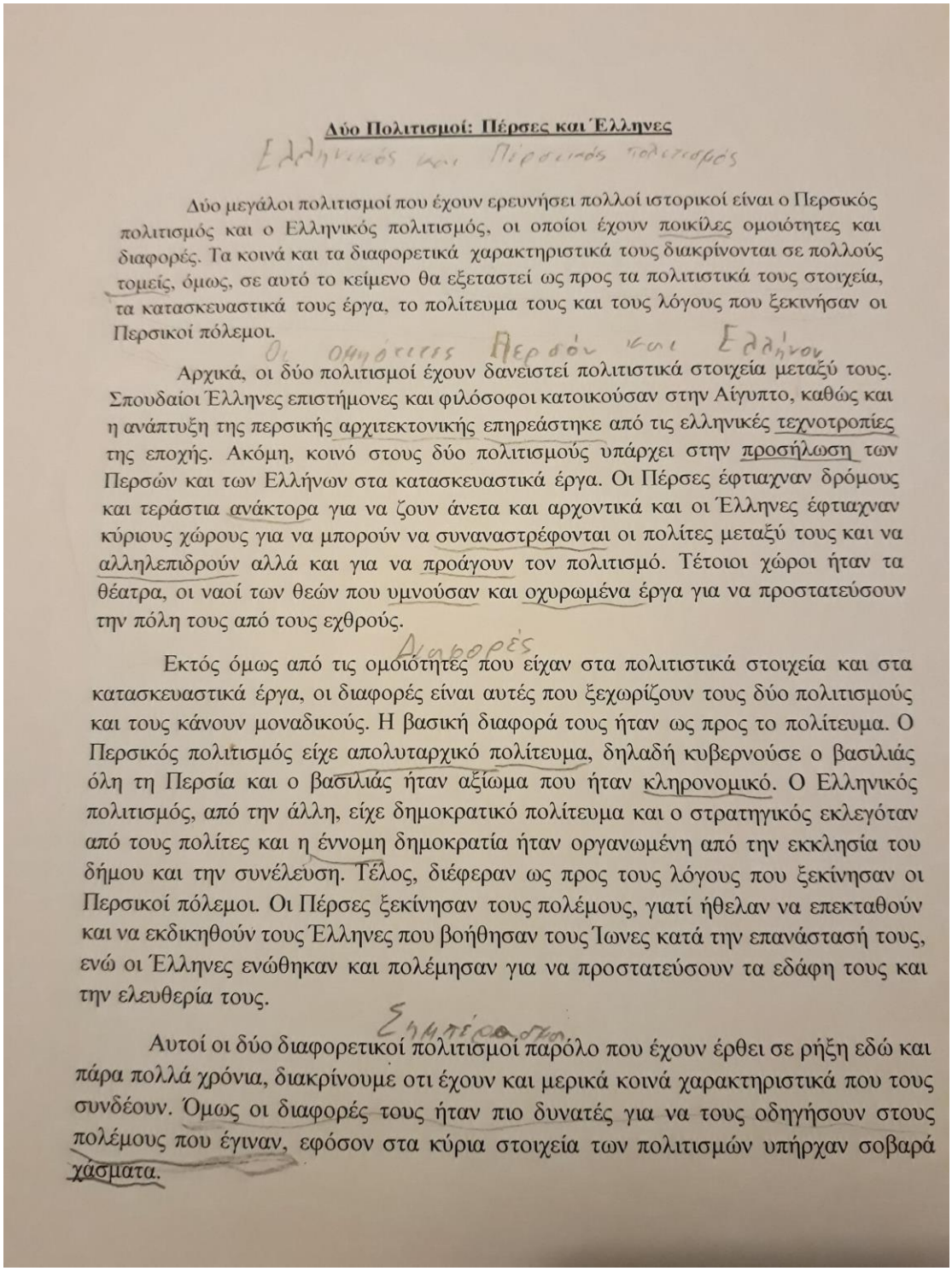


αποτέλεσμα να μπορούν να τις δουν ξανά και ξανά. Οι θεατρικές παραστάσεις, από την άλλη, έχουν λίγες προβολές για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και οι άνθρωποι μπορούν να τις δουν, τις περισσότερες φορές, μόνο ζωντανά.

Ο κινηματογράφος και το θέατρο είναι δύο μορφές ψυχαγωγίας των ανθρώπων, οι οποίες έχουν τα δικά τους μοναδικά χαρακτηριστικά, που, σύμφωνα με αυτά, οι άνθρωποι τις επιλέγουν.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΠΛΑΓΙΟΤΙΤΛΟΣ
1	Συγκριση κινηματογραφου
2	Ομοιοτητες κινηματογραφου και θεατρου
3	Διαφορες κινηματογραφου και θεατρου
4	Διαφορες κινηματογραφου και θεατρου
5	Συμπερασμα

Εικόνα 6: Η αρίθμηση των παραγράφων και η εξαγωγή πλαγιότιτλων από τα παιδιά.



Δύο Πολιτισμοί: Πέρσες και Έλληνες

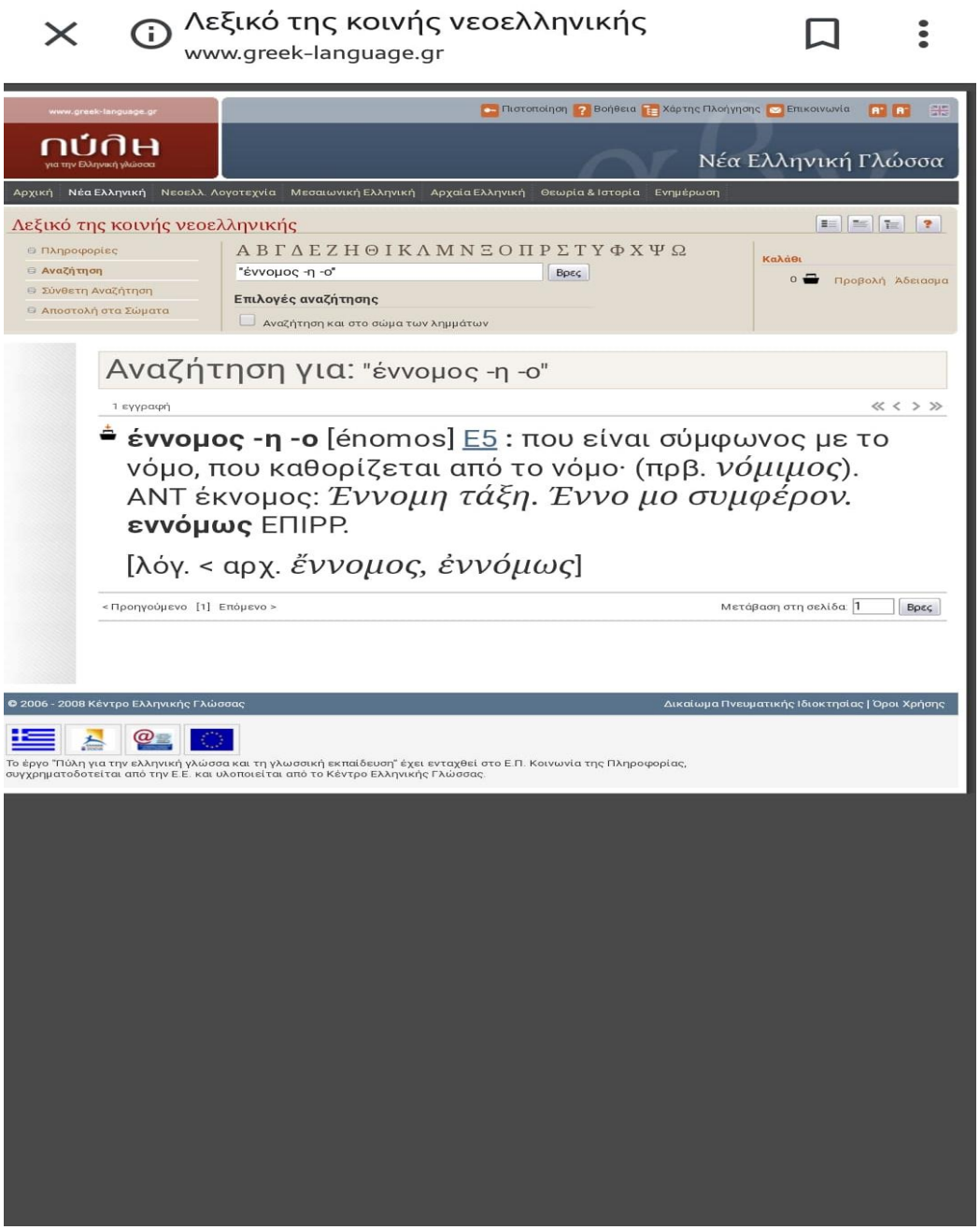
Δύο μεγάλοι πολιτισμοί που έχουν ερευνήσει πολλοί ιστορικοί είναι ο Περσικός πολιτισμός και ο Ελληνικός πολιτισμός, οι οποίοι έχουν ποικίλες ομοιότητες και διαφορές. Τα κοινά και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους διακρίνονται σε πολλούς τομείς, όμως, σε αυτό το κείμενο θα εξεταστεί ως προς τα πολιτιστικά τους στοιχεία, τα κατασκευαστικά τους έργα, το πολίτευμα τους και τους λόγους που ξεκινήσαν οι Περσικοί πόλεμοι.

Αρχικά, οι δύο πολιτισμοί έχουν δανειστεί πολιτιστικά στοιχεία μεταξύ τους. Σπουδαίοι Έλληνες επιστήμονες και φιλόσοφοι κατοικούσαν στην Αίγυπτο, καθώς και η ανάπτυξη της περσικής αρχιτεκτονικής επηρεάστηκε από τις ελληνικές τεχνοτροπίες της εποχής. Ακόμη, κοινό στους δύο πολιτισμούς υπάρχει στην προσήλωση των Περσών και των Ελλήνων στα κατασκευαστικά έργα. Οι Πέρσες έφτιαχναν δρόμους και τεράστια ανάκτορα για να ζουν άνετα και αρχοντικά και οι Έλληνες έφτιαχναν κύριους χώρους για να μπορούν να συναναστρέφονται οι πολίτες μεταξύ τους και να αλληλεπιδρούν αλλά και για να προάγουν τον πολιτισμό. Τέτοιοι χώροι ήταν τα θέατρα, οι ναοί των θεών που υμνούσαν και οχυρωμένα έργα για να προστατεύσουν την πόλη τους από τους εχθρούς.

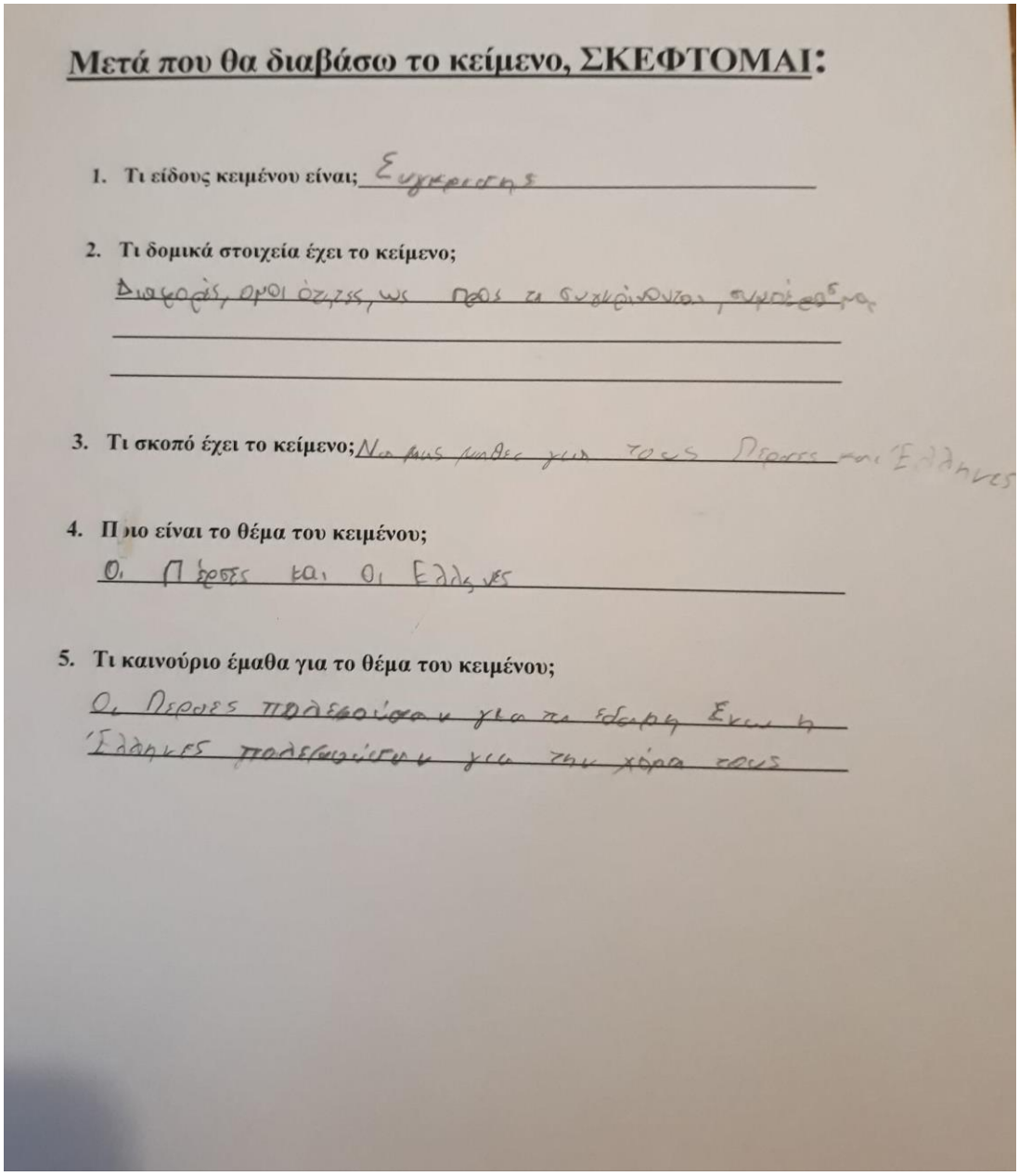
Εκτός όμως από τις ομοιότητες που είχαν στα πολιτιστικά στοιχεία και στα κατασκευαστικά έργα, οι διαφορές είναι αυτές που ξεχωρίζουν τους δύο πολιτισμούς και τους κάνουν μοναδικούς. Η βασική διαφορά τους ήταν ως προς το πολίτευμα. Ο Περσικός πολιτισμός είχε απολυταρχικό πολίτευμα, δηλαδή κυβερνούσε ο βασιλιάς όλη τη Περσία και ο βασιλιάς ήταν αξίωμα που ήταν κληρονομικό. Ο Ελληνικός πολιτισμός, από την άλλη, είχε δημοκρατικό πολίτευμα και ο στρατηγικός εκλεγόταν από τους πολίτες και η έννομη δημοκρατία ήταν οργανωμένη από την εκκλησία του δήμου και την συνέλευση. Τέλος, διέφεραν ως προς τους λόγους που ξεκίνησαν οι Περσικοί πόλεμοι. Οι Πέρσες ξεκίνησαν τους πολέμους, γιατί ήθελαν να επεκταθούν και να εκδικηθούν τους Έλληνες που βοήθησαν τους Ίωνες κατά την επανάστασή τους, ενώ οι Έλληνες ενώθηκαν και πολέμησαν για να προστατεύσουν τα εδάφη τους και την ελευθερία τους.

Αυτοί οι δύο διαφορετικοί πολιτισμοί παρόλο που έχουν έρθει σε ρήξη εδώ και πάρα πολλά χρόνια, διακρίνουμε οτι έχουν και μερικά κοινά χαρακτηριστικά που τους συνδέουν. Όμως οι διαφορές τους ήταν πιο δυνατές για να τους οδηγήσουν στους πολέμους που έγιναν, εφόσον στα κύρια στοιχεία των πολιτισμών υπήρχαν σοβαρά χάσματα.

Εικόνα 7: Η επεξεργασία του πληροφοριακού κειμένου σύγκρισης από τα παιδιά, η υπογράμμιση άγνωστων λέξεων και η εξαγωγή πλαγιότιτλων.



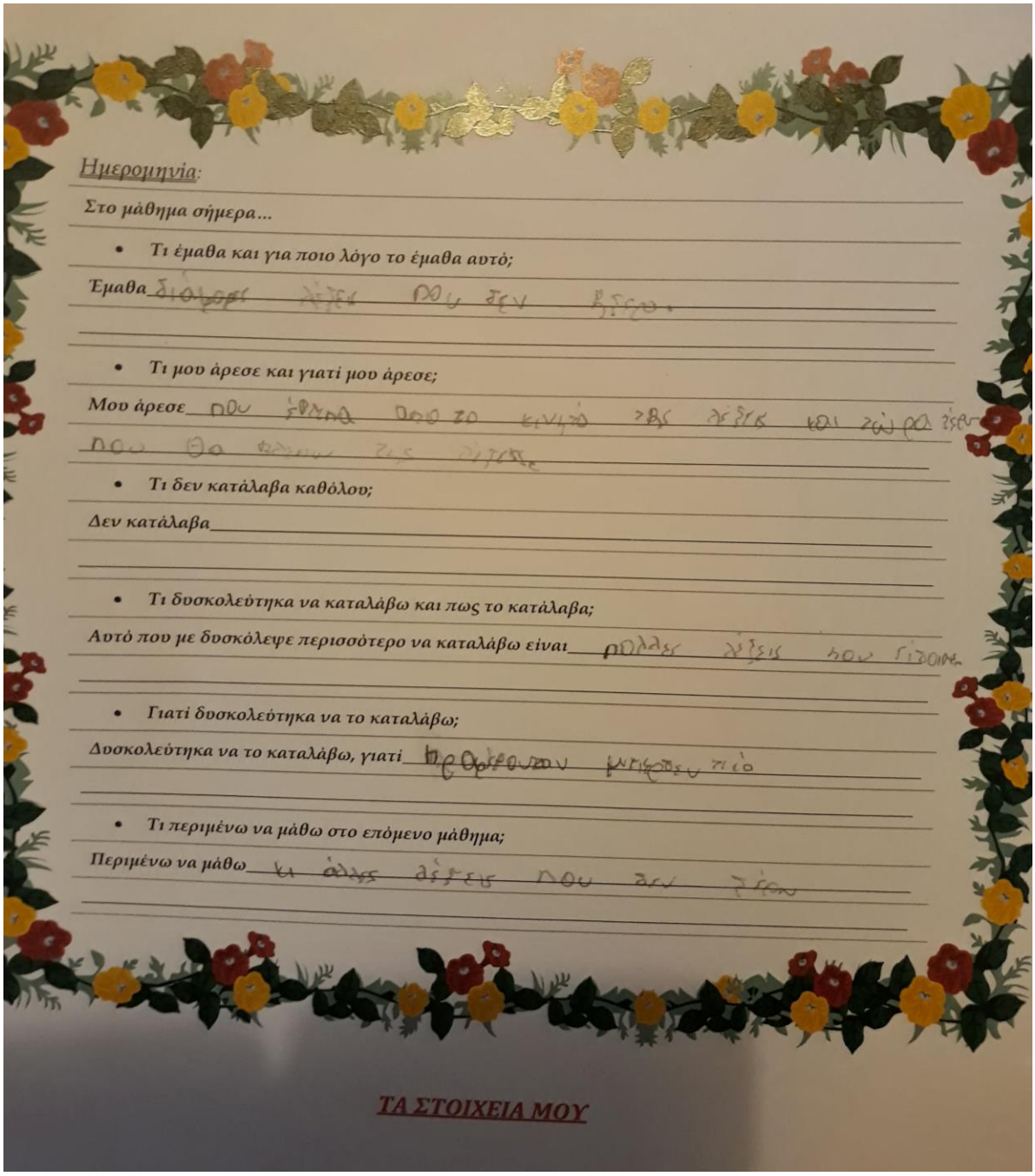
Εικόνα 8: Η εύρεση άγνωστων λέξεων από τα παιδιά με την βοήθεια του ηλεκτρονικού λεξικού Τριανταφυλλίδη από την ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα.



Μετά που θα διαβάσω το κείμενο, ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ:

1. **Τι είδους κειμένου είναι;** Συγκριτικής
2. **Τι δομικά στοιχεία έχει το κείμενο;**
   Διαφορές, ομοιότητες, ως πχ τι συγκρίνουν, συμπέρασμα
3. **Τι σκοπό έχει το κείμενο;** Να μας μάθει για τους Πέρσες και Έλληνες
4. **Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;**
   Οι Πέρσες και οι Έλληνες
5. **Τι καινούριο έμαθα για το θέμα του κειμένου;**
   Οι Πέρσες πολεμούσαν για τα εδάφη ενώ η Έλληνες πολεμούσαν για την χώρα τους

Εικόνα 9: Οι ερωτήσεις που συμπλήρωναν τα παιδιά μετά την επεξεργασία του κειμένου για να καταλήξουν σε συμπεράσματα και να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με τις αρχικές τους προβλέψεις.



Ημερομηνία:

Στο μάθημα σήμερα...

- Τι έμαθα και για ποιο λόγο το έμαθα αυτό;

Έμαθα διάφορες λέξεις που δεν ξέρω.

- Τι μου άρεσε και γιατί μου άρεσε;

Μου άρεσε που έφτιαξα δικό το κινητό μας λέξεις και χώρα λέξεις που θα κάνουν τις λέξεις

- Τι δεν κατάλαβα καθόλου;

Δεν κατάλαβα

- Τι δυσκολεύτηκα να καταλάβω και πως το κατάλαβα;

Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο να καταλάβω είναι πολλές λέξεις που γίνονται.

- Γιατί δυσκολεύτηκα να το καταλάβω;

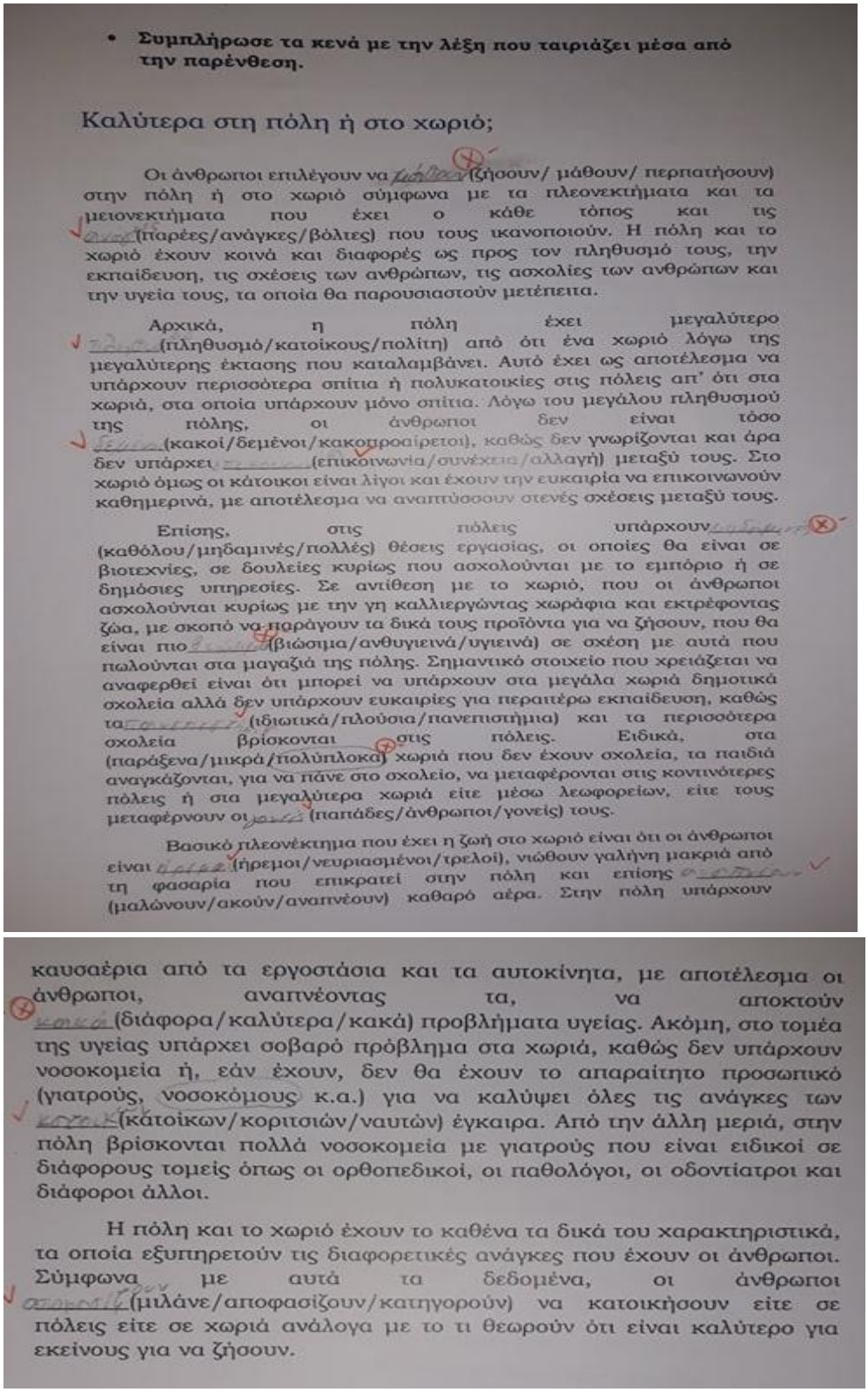
Δυσκολεύτηκα να το καταλάβω, γιατί προφέρονταν κάποιες πιο

- Τι περιμένω να μάθω στο επόμενο μάθημα;

Περιμένω να μάθω κι άλλες λέξεις που δεν ξέρω

ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΟΥ

Εικόνα 10: Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο ενός παιδιού.



- **Συμπλήρωσε τα κενά με την λέξη που ταιριάζει μέσα από την παρένθεση.**

Καλύτερα στη πόλη ή στο χωριό;

Οι άνθρωποι επιλέγουν να _____ (ζήσουν/ μάθουν/ περπατήσουν) στην πόλη ή στο χωριό σύμφωνα με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που έχει ο κάθε τόπος και τις _____ (παρέες/ανάγκες/βόλτες) που τους ικανοποιούν. Η πόλη και το χωριό έχουν κοινά και διαφορές ως προς τον πληθυσμό τους, την εκπαίδευση, τις σχέσεις των ανθρώπων, τις ασχολίες των ανθρώπων και την υγεία τους, τα οποία θα παρουσιαστούν μετέπειτα.

Αρχικά, η πόλη έχει μεγαλύτερο _____ (πληθυσμό/κατοίκους/πολίτη) από ότι ένα χωριό λόγω της μεγαλύτερης έκτασης που καταλαμβάνει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν περισσότερα σπίτια ή πολυκατοικίες στις πόλεις απ' ότι στα χωριά, στα οποία υπάρχουν μόνο σπίτια. Λόγω του μεγάλου πληθυσμού της πόλης, οι άνθρωποι δεν είναι τόσο _____ (κακοί/δεμένοι/κακοπροαίρετοι), καθώς δεν γνωρίζονται και άρα δεν υπάρχει _____ (επικοινωνία/συνέχεια/αλλαγή) μεταξύ τους. Στο χωριό όμως οι κάτοικοι είναι λίγοι και έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν καθημερινά, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν στενές σχέσεις μεταξύ τους.

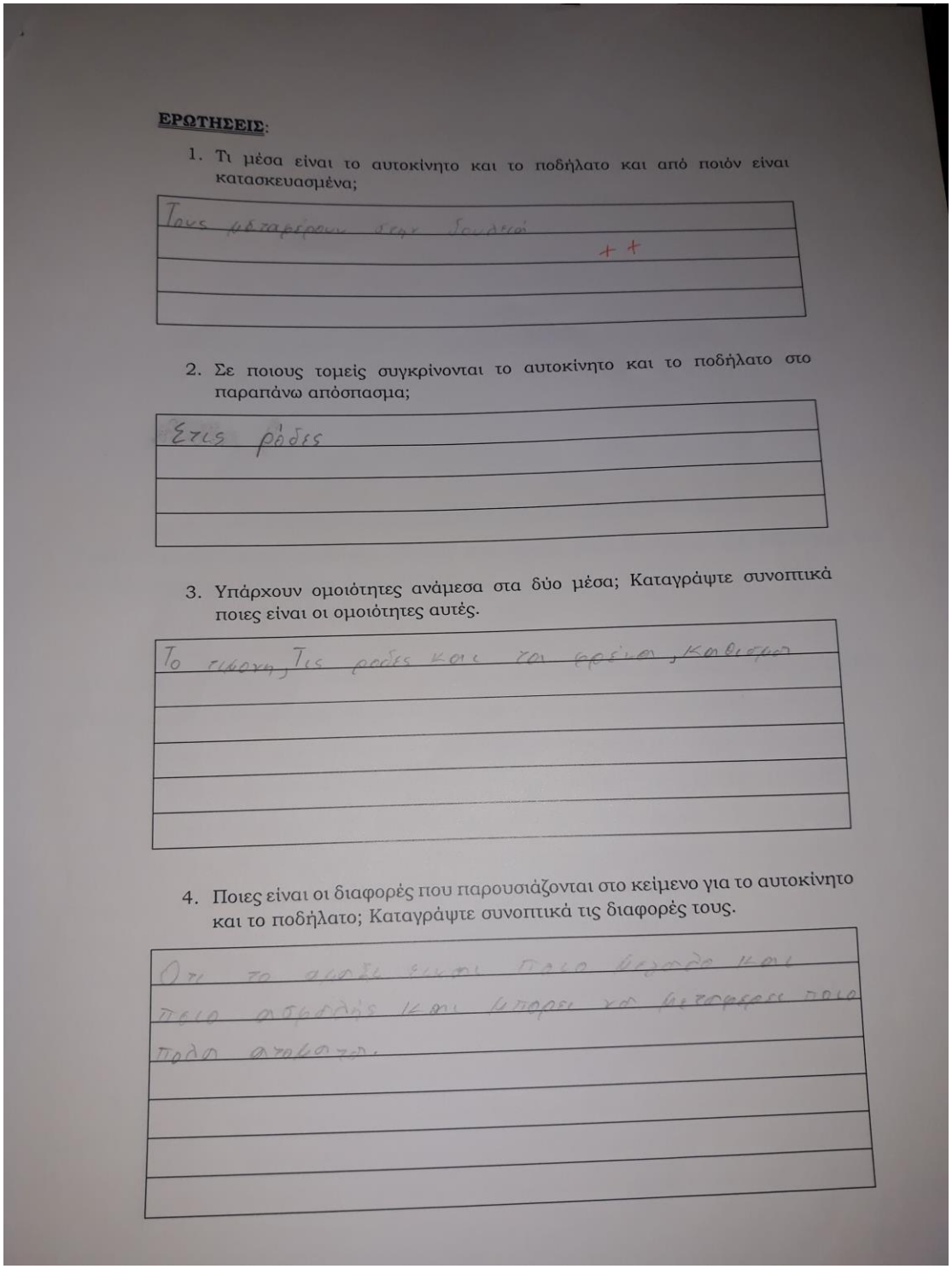
Επίσης, στις πόλεις υπάρχουν _____ (καθόλου/μηδαμινές/πολλές) θέσεις εργασίας, οι οποίες θα είναι σε βιοτεχνίες, σε δουλείες κυρίως που ασχολούνται με το εμπόριο ή σε δημόσιες υπηρεσίες. Σε αντίθεση με το χωριό, που οι άνθρωποι ασχολούνται κυρίως με την γη καλλιεργώντας χωράφια και εκτρέφοντας ζώα, με σκοπό να παράγουν τα δικά τους προϊόντα για να ζήσουν, που θα είναι πιο _____ (βιώσιμα/ανθυγιεινά/υγιεινά) σε σχέση με αυτά που πωλούνται στα μαγαζιά της πόλης. Σημαντικό στοιχείο που χρειάζεται να αναφερθεί είναι ότι μπορεί να υπάρχουν στα μεγάλα χωριά δημοτικά σχολεία αλλά δεν υπάρχουν ευκαιρίες για περαιτέρω εκπαίδευση, καθώς τα _____ (ιδιωτικά/πλούσια/πανεπιστήμια) και τα περισσότερα σχολεία βρίσκονται στις πόλεις. Ειδικά, στα (παράξενα/μικρά/πολύπλοκα) χωριά που δεν έχουν σχολεία, τα παιδιά αναγκάζονται, για να πάνε στο σχολείο, να μεταφέρονται στις κοντινότερες πόλεις ή στα μεγαλύτερα χωριά είτε μέσω λεωφορείων, είτε τους μεταφέρνουν οι _____ (παπάδες/άνθρωποι/γονείς) τους.

Βασικό πλεονέκτημα που έχει η ζωή στο χωριό είναι ότι οι άνθρωποι είναι _____ (ήρεμοι/νευριασμένοι/τρελοί), νιώθουν γαλήνη μακριά από τη φασαρία που επικρατεί στην πόλη και επίσης _____ (μαλώνουν/ακούν/αναπνέουν) καθαρό αέρα. Στην πόλη υπάρχουν

καυσαέρια από τα εργοστάσια και τα αυτοκίνητα, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι, αναπνέοντας τα, να αποκτούν _____ (διάφορα/καλύτερα/κακά) προβλήματα υγείας. Ακόμη, στο τομέα της υγείας υπάρχει σοβαρό πρόβλημα στα χωριά, καθώς δεν υπάρχουν νοσοκομεία ή, εάν έχουν, δεν θα έχουν το απαραίτητο προσωπικό (γιατρούς, νοσοκόμους κ.α.) για να καλύψει όλες τις ανάγκες των _____ (κάτοικων/κοριτσιών/ναυτών) έγκαιρα. Από την άλλη μεριά, στην πόλη βρίσκονται πολλά νοσοκομεία με γιατρούς που είναι ειδικοί σε διάφορους τομείς όπως οι ορθοπεδικοί, οι παθολόγοι, οι οδοντίατροι και διάφοροι άλλοι.

Η πόλη και το χωριό έχουν το καθένα τα δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία εξυπηρετούν τις διαφορετικές ανάγκες που έχουν οι άνθρωποι. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, οι άνθρωποι _____ (μιλάνε/αποφασίζουν/κατηγορούν) να κατοικήσουν είτε σε πόλεις είτε σε χωριά ανάλογα με το τι θεωρούν ότι είναι καλύτερο για εκείνους για να ζήσουν.

Εικόνα 11: Pre-test κοριτσιού.



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Τι μέσα είναι το αυτοκίνητο και το ποδήλατο και από ποιόν είναι κατασκευασμένα;

Τους μεταφέρουν στον δρόμο

++

2. Σε ποιους τομείς συγκρίνονται το αυτοκίνητο και το ποδήλατο στο παραπάνω απόσπασμα;

Έχει ρόδες

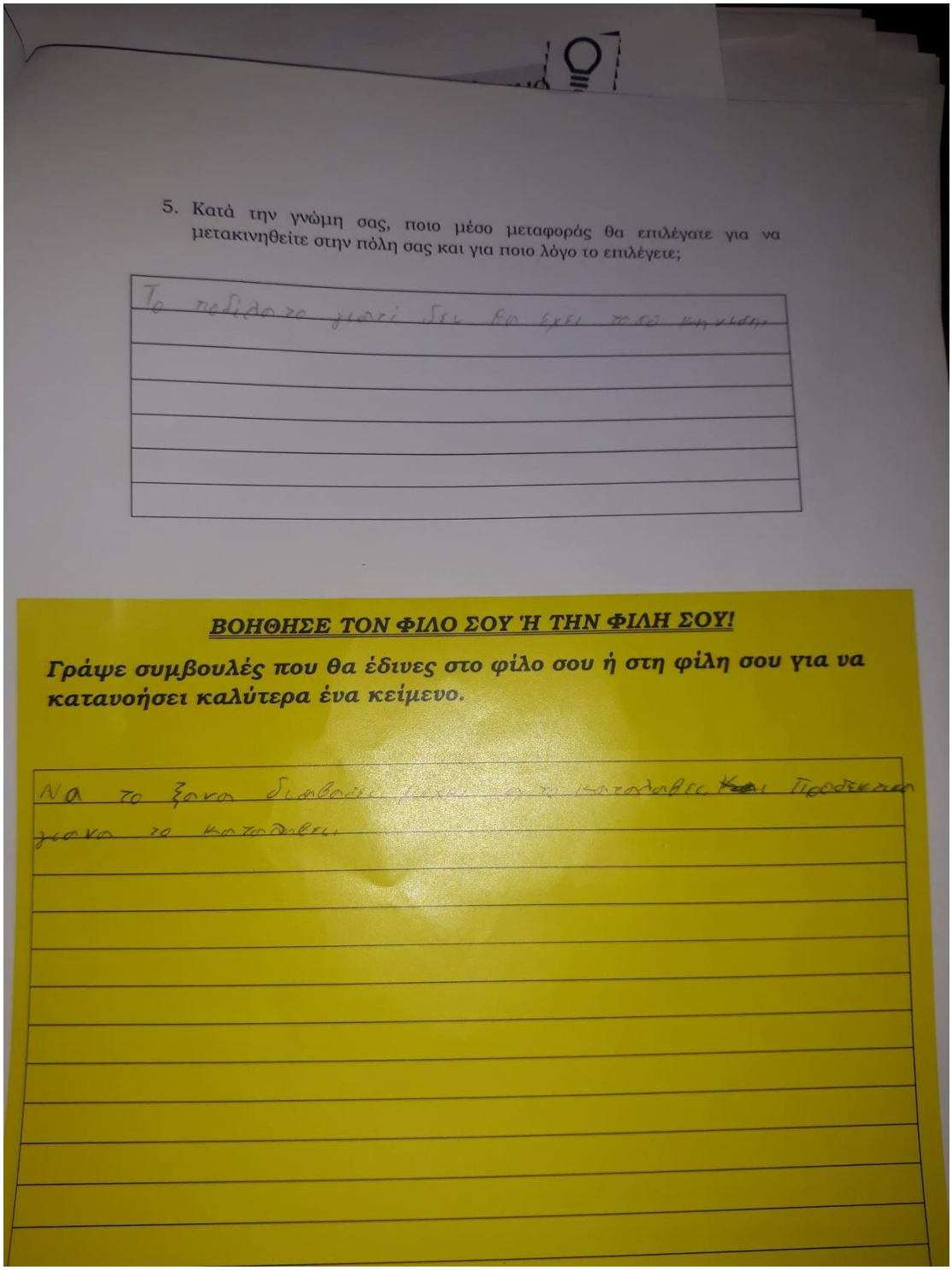
3. Υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στα δύο μέσα; Καταγράψτε συνοπτικά ποιες είναι οι ομοιότητες αυτές.

Το τιμόνι, Τις ρόδες και τα φρένα, καθίσματα

4. Ποιες είναι οι διαφορές που παρουσιάζονται στο κείμενο για το αυτοκίνητο και το ποδήλατο; Καταγράψτε συνοπτικά τις διαφορές τους.

Ότι το αυτοκίνητο είναι πολύ γρήγορο και πολύ δυνατός και μπορεί να μεταφέρει πολύ πολύ ανθρώπους.

Εικόνα 12: Pre-test κοριτσιού.



5. Κατά την γνώμη σας, ποιο μέσο μεταφοράς θα επιλέγατε για να μετακινηθείτε στην πόλη σας και για ποιο λόγο το επιλέγετε;

Το πεδίλο το μετρό δεν θα έχει τόσο κίνηση

ΒΟΗΘΗΣΕ ΤΟΝ ΦΙΛΟ ΣΟΥ Ή ΤΗΝ ΦΙΛΗ ΣΟΥ!

Γράψε συμβουλές που θα έδινες στο φίλο σου ή στη φίλη σου για να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο.

Να το ξανα διαβάσει [illegible] το καταλάβεις και [illegible] ξανα το καταλάβει.

Εικόνα 13: Pre-test κοριτσιού.

- **Συμπλήρωσε τα κενά με την λέξη που ταιριάζει μέσα από την παρένθεση.**

Συγκρίνοντας την «Τεχνολογία»

Η σύγχρονη εποχή έδωσε στους ανθρώπους _____ (περισσότερα/λίγα/τίποτα) υλικά αγαθά, με σκοπό να πραγματοποιήσει τις ανάγκες του. Δύο από αυτά τα «ηλεκτρονικά» αγαθά είναι ο φορητός υπολογιστής (laptop) και το κινητό. Και τα δύο είναι _____(μικρές/ηλεκτρονικές/πολλές) συσκευές που χρησιμοποιούν καθημερινά οι άνθρωποι. Κάνοντας την σύγκριση ανάμεσά τους διακρίνεται ένα σύνολο ομοιοτήτων και διαφορών.

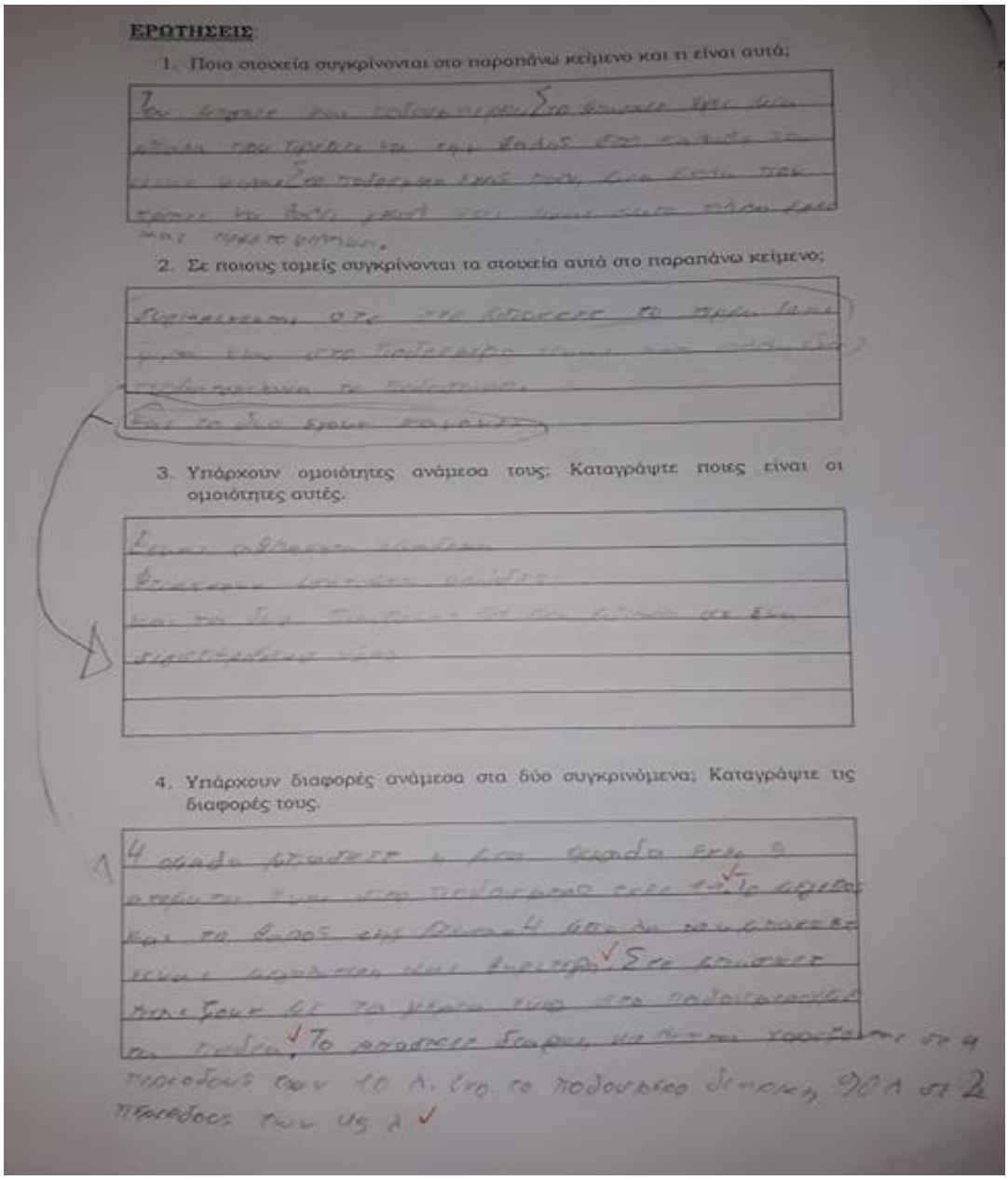
Η πιο χαρακτηριστική ομοιότητα τους είναι ότι ο φορητός υπολογιστής(laptop) και το κινητό είναι _____ (σκεύη/μηχανήματα/συσκευές) ηλεκτρονικές και σύγχρονες. Έχουν την δυνατότητα να μεταφέρονται παντού και να μπορούν οι άνθρωποι να τις χρησιμοποιούν σε _____(μια/κάθε/καμία) δουλειά που τα χρειάζονται. Επίσης, χρειάζονται ανά κάποιο χρονικό διάστημα να τα φορτίσουν, καθώς όταν χρησιμοποιηθούν για πολύ ώρα η _____(μπαταρία/ώρα/ενίσχυση) τους εξαντλείται. _____ (Λίγο/Κοινό/Μακροσκελές) χαρακτηριστικό, που πλέον έχουν όλες οι ηλεκτρονικές συσκευές, είναι ότι το laptop και το κινητό συνδέονται στο «κόσμο» του διαδικτύου (Internet), πράγμα που _____(κάνει/παρακάνει/διαλέγει) τις συσκευές αξιόλογες και ωφέλιμες, καθώς μπορεί κάποιος να ψάξει ό,τι θέλει και να επικοινωνήσει με όποιον θέλει.

Όμως, ο φορητός υπολογιστής (laptop) και το κινητό έχουν διαφορές, οι οποίες χαρακτηρίζουν την μοναδικότητα της κάθε συσκευής. Αρχικά, συγκρίνοντάς τες ως προς το μέγεθος, το κινητό είναι πολύ μικρότερο, αφού _____(μένει/γίνει/μπορεί) να κρατηθεί στο ένα χέρι, από το φορητό υπολογιστή (laptop). Από την άλλη πλευρά, το laptop λόγω του μεγάλου μεγέθους του χρειάζεται να το μεταφέρεις μέσα σε μια τσάντα ή θήκη. Ακόμα, το κινητό δίνει την δυνατότητα να _____(επικοινωνήσουν/φωνάζουν/καταστρέφονται) οι άνθρωποι μεταξύ τους χωρίς απαραίτητα να _____(καταλάβουν/παίρνουν/έχουν) σύνδεση στο internet μέσω των τηλεφωνικών κλήσεων ή μηνυμάτων, ενώ το laptop δέχεται εισερχόμενες κλήσεις και μηνύματα μόνο εάν υπάρχει

_____(διάλειμμα/σύνδεση/παρακίνηση) στο internet και εάν υπάρχει εγγραφή σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το facebook. Τελευταία _____(βιολογική/λατρεμένη/βασική) διαφορά είναι ότι οι άνθρωποι που δουλεύουν πολλές ώρες και χρειάζονται μια ηλεκτρονική συσκευή επιλέγουν το φορητό υπολογιστή (laptop) για να εργαστούν, γιατί έχει _____(μεγαλύτερη/τιποτένια/ευσυγκίνητη) «μνήμη», δηλαδή χώρο αποθήκευσης, για τις εργασίες τους και τις δουλειές τους. Αντίθετα, το κινητό είναι για να το χρησιμοποιεί το άτομο για λίγες ώρες και όχι για να κάνει τις εργασίες του.

Παρόλ' αυτά όμως, οι άνθρωποι επιλέγουν πολύ συχνά και τις δύο συσκευές, γιατί είναι _____(δύσκολες/χρήσιμες/επικίνδυνες) για την επικοινωνία τους και τις καθημερινές τους ανάγκες.

Εικόνα 14: Post-test κοριτσιού.



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

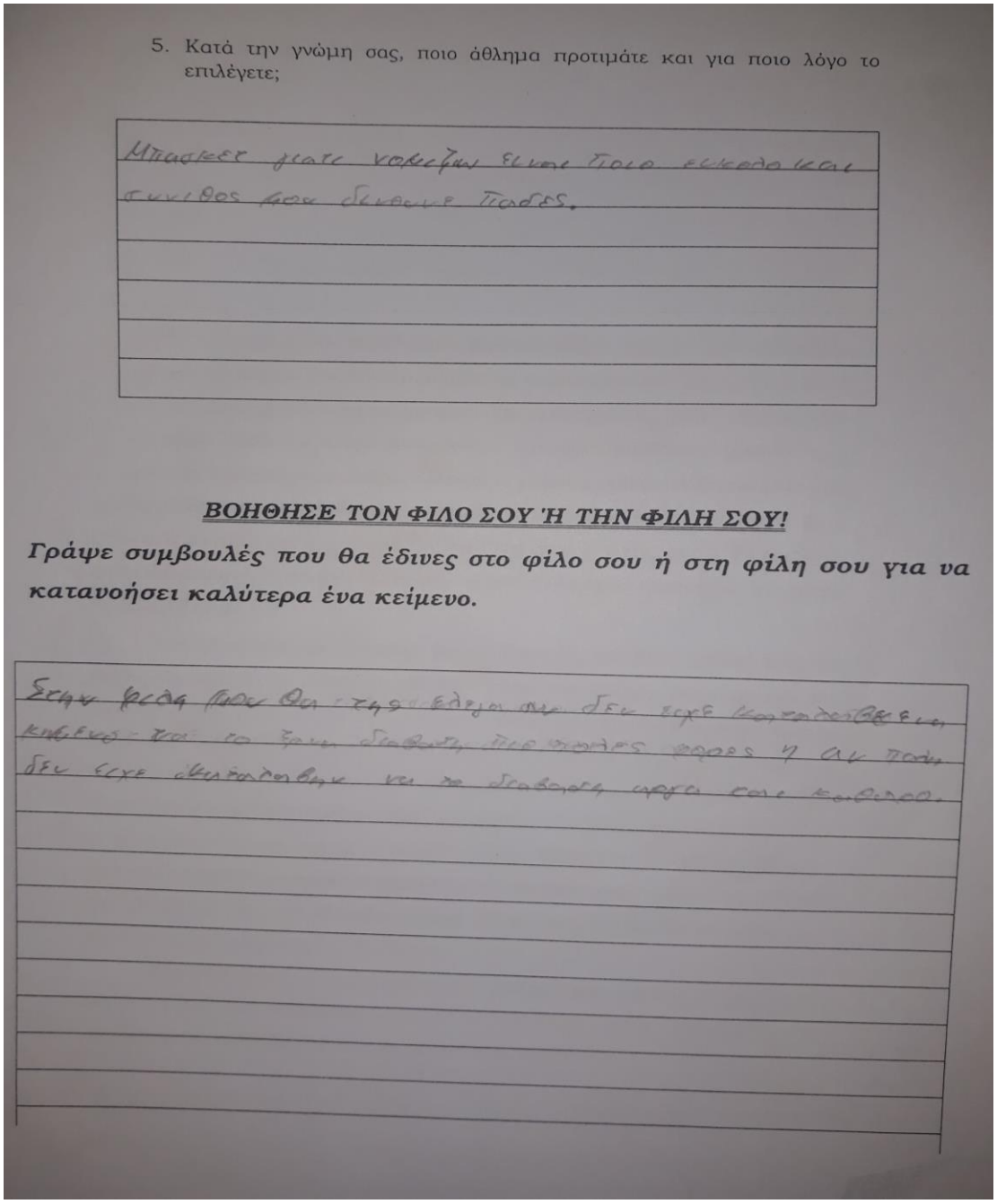
1. Ποια στοιχεία συγκρίνονται στο παραπάνω κείμενο και τι είναι αυτά;

2. Σε ποιους τομείς συγκρίνονται τα στοιχεία αυτά στο παραπάνω κείμενο;

3. Υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα τους; Καταγράψτε ποιες είναι οι ομοιότητες αυτές.

4. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο συγκρινόμενα; Καταγράψτε τις διαφορές τους.

Εικόνα 15: Post-test κοριτσιού.



5. Κατά την γνώμη σας, ποιο άθλημα προτιμάτε και για ποιο λόγο το επιλέγετε;

Μπάσκετ γιατί κοκκίζω είναι πολύ εύκολο και γιατί μου δίνουνε πόντους.

ΒΟΗΘΗΣΕ ΤΟΝ ΦΙΛΟ ΣΟΥ Ή ΤΗΝ ΦΙΛΗ ΣΟΥ!

Γράψε συμβουλές που θα έδινες στο φίλο σου ή στη φίλη σου για να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο.

Στην φράση που θα πω ότι δεν είχε καταλαβεί κάποιος κάποιες λέξεις τότε θα ξαναδιαβάσω πιο πολλές φορές ή αν πάλι δεν είχε καταλαβεί και το διαβάσω μόνος σου καθυστερεί.

Εικόνα 16: Post-test κοριτσιού.

- **Συμπλήρωσε τα κενά με την λέξη που ταιριάζει μέσα από την παρένθεση.**

Καλύτερα στη πόλη ή στο χωριό;

Οι άνθρωποι επιλέγουν να _____(ζήσουν/ μάθουν/ περπατήσουν) στην πόλη ή στο χωριό σύμφωνα με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που έχει ο κάθε τόπος και τις _____(παρέες/ανάγκες/βόλτες) που τους ικανοποιούν. Η πόλη και το χωριό έχουν κοινά και διαφορές ως προς τον πληθυσμό τους, την εκπαίδευση, τις σχέσεις των ανθρώπων, τις ασχολίες των ανθρώπων και την υγεία τους, τα οποία θα παρουσιαστούν μετέπειτα.

Αρχικά, η πόλη έχει μεγαλύτερο _____(πληθυσμό/κατοίκους/πολίτη) από ότι ένα χωριό λόγω της μεγαλύτερης έκτασης που καταλαμβάνει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν περισσότερα σπίτια ή πολυκατοικίες στις πόλεις απ' ότι στα χωριά, στα οποία υπάρχουν μόνο σπίτια. Λόγω του μεγάλου πληθυσμού της πόλης, οι άνθρωποι δεν είναι τόσο _____(κακοί/δεμένοι/κακοπροαίρετοι), καθώς δεν γνωρίζονται και άρα δεν υπάρχει _____(επικοινωνία/συνέχεια/αλλαγή) μεταξύ τους. Στο χωριό όμως οι κάτοικοι είναι λίγοι και έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν καθημερινά, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν στενές σχέσεις μεταξύ τους.

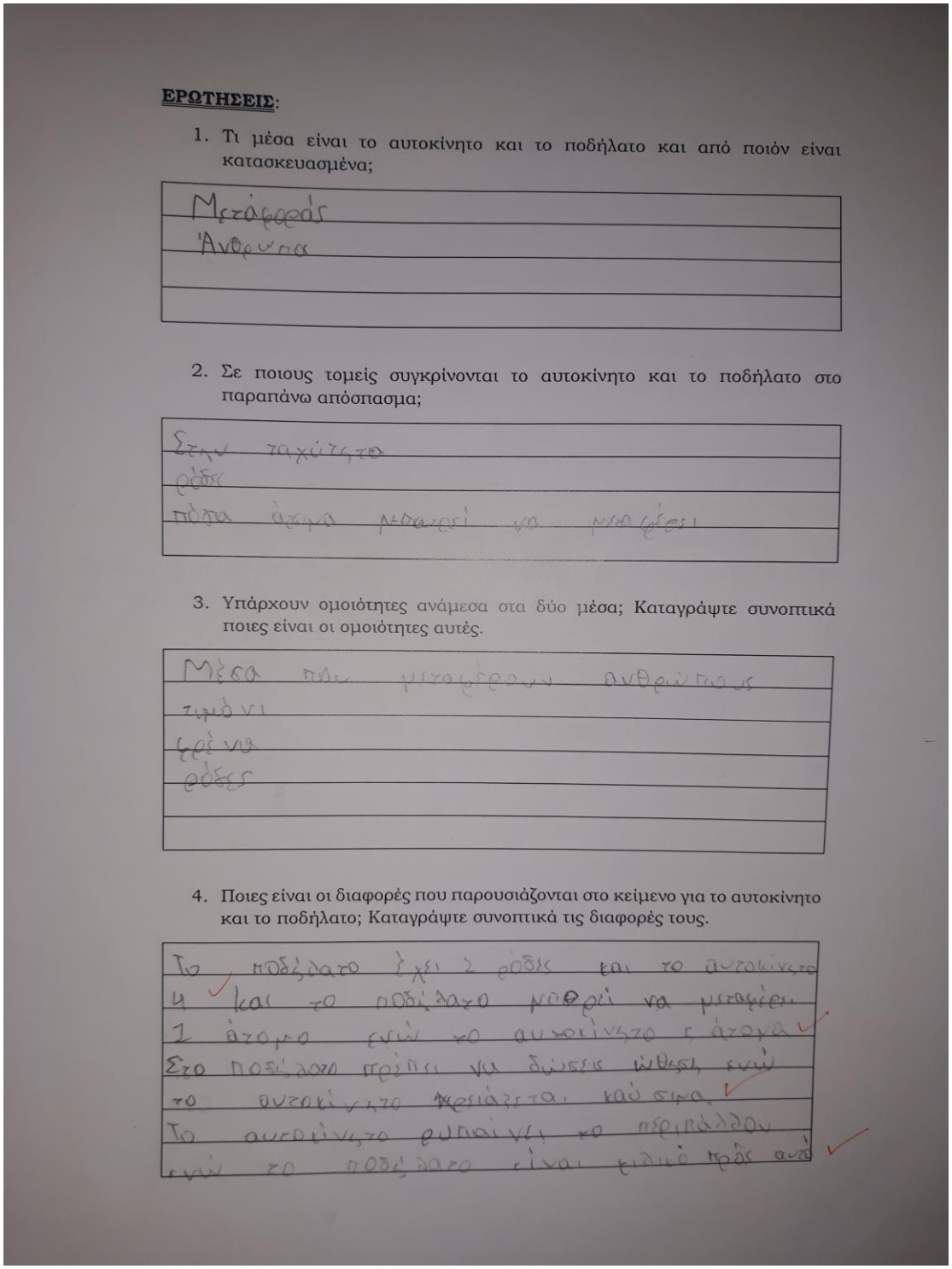
Επίσης, στις πόλεις υπάρχουν_____ (καθόλου/μηδαμινές/πολλές) θέσεις εργασίας, οι οποίες θα είναι σε βιοτεχνίες, σε δουλείες κυρίως που ασχολούνται με το εμπόριο ή σε δημόσιες υπηρεσίες. Σε αντίθεση με το χωριό, που οι άνθρωποι ασχολούνται κυρίως με την γη καλλιεργώντας χωράφια και εκτρέφοντας ζώα, με σκοπό να παράγουν τα δικά τους προϊόντα για να ζήσουν, που θα είναι πιο_____ (βιώσιμα/ανθυγιεινά/υγιεινά) σε σχέση με αυτά που πωλούνται στα μαγαζιά της πόλης. Σημαντικό στοιχείο που χρειάζεται να αναφερθεί είναι ότι μπορεί να υπάρχουν στα μεγάλα χωριά δημοτικά σχολεία αλλά δεν υπάρχουν ευκαιρίες για περαιτέρω εκπαίδευση, καθώς τα_____ (ιδιωτικά/πλούσια/πανεπιστήμια) και τα περισσότερα σχολεία βρίσκονται στις πόλεις. Ειδικά, στα (παράξενα/μικρά/πολύπλοκα) χωριά που δεν έχουν σχολεία, τα παιδιά αναγκάζονται, για να πάνε στο σχολείο, να μεταφέρονται στις κοντινότερες πόλεις ή στα μεγαλύτερα χωριά είτε μέσω λεωφορείων, είτε τους μεταφέρνουν οι _____ (παπάδες/άνθρωποι/γονείς) τους.

Βασικό πλεονέκτημα που έχει η ζωή στο χωριό είναι ότι οι άνθρωποι είναι _____ (ήρεμοι/νευριασμένοι/τρελοί), νιώθουν γαλήνη μακριά από τη φασαρία που επικρατεί στην πόλη και επίσης _____ (μαλώνουν/ακούν/αναπνέουν) καθαρό αέρα. Στην πόλη υπάρχουν

καυσαέρια από τα εργοστάσια και τα αυτοκίνητα, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι, αναπνέοντας τα, να αποκτούν _____(διάφορα/καλύτερα/κακά) προβλήματα υγείας. Ακόμη, στο τομέα της υγείας υπάρχει σοβαρό πρόβλημα στα χωριά, καθώς δεν υπάρχουν νοσοκομεία ή, εάν έχουν, δεν θα έχουν το απαραίτητο προσωπικό (γιατρούς, νοσοκόμους κ.α.) για να καλύψει όλες τις ανάγκες των _____(κατοίκων/κοριτσιών/ναυτών) έγκαιρα. Από την άλλη μεριά, στην πόλη βρίσκονται πολλά νοσοκομεία με γιατρούς που είναι ειδικοί σε διάφορους τομείς όπως οι ορθοπεδικοί, οι παθολόγοι, οι οδοντίατροι και διάφοροι άλλοι.

Η πόλη και το χωριό έχουν το καθένα τα δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία εξυπηρετούν τις διαφορετικές ανάγκες που έχουν οι άνθρωποι. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, οι άνθρωποι _____(μιλάνε/αποφασίζουν/κατηγορούν) να κατοικήσουν είτε σε πόλεις είτε σε χωριά ανάλογα με το τι θεωρούν ότι είναι καλύτερο για εκείνους για να ζήσουν.

Εικόνα 17: Pre-test αγοριού.



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Τι μέσα είναι το αυτοκίνητο και το ποδήλατο και από ποιόν είναι κατασκευασμένα;

Μεταφορέας
Άνθρωπος

2. Σε ποιους τομείς συγκρίνονται το αυτοκίνητο και το ποδήλατο στο παραπάνω απόσπασμα;

Στην ταχύτητα
ρόδες
πόσα άτομα μπορεί να μεταφέρει

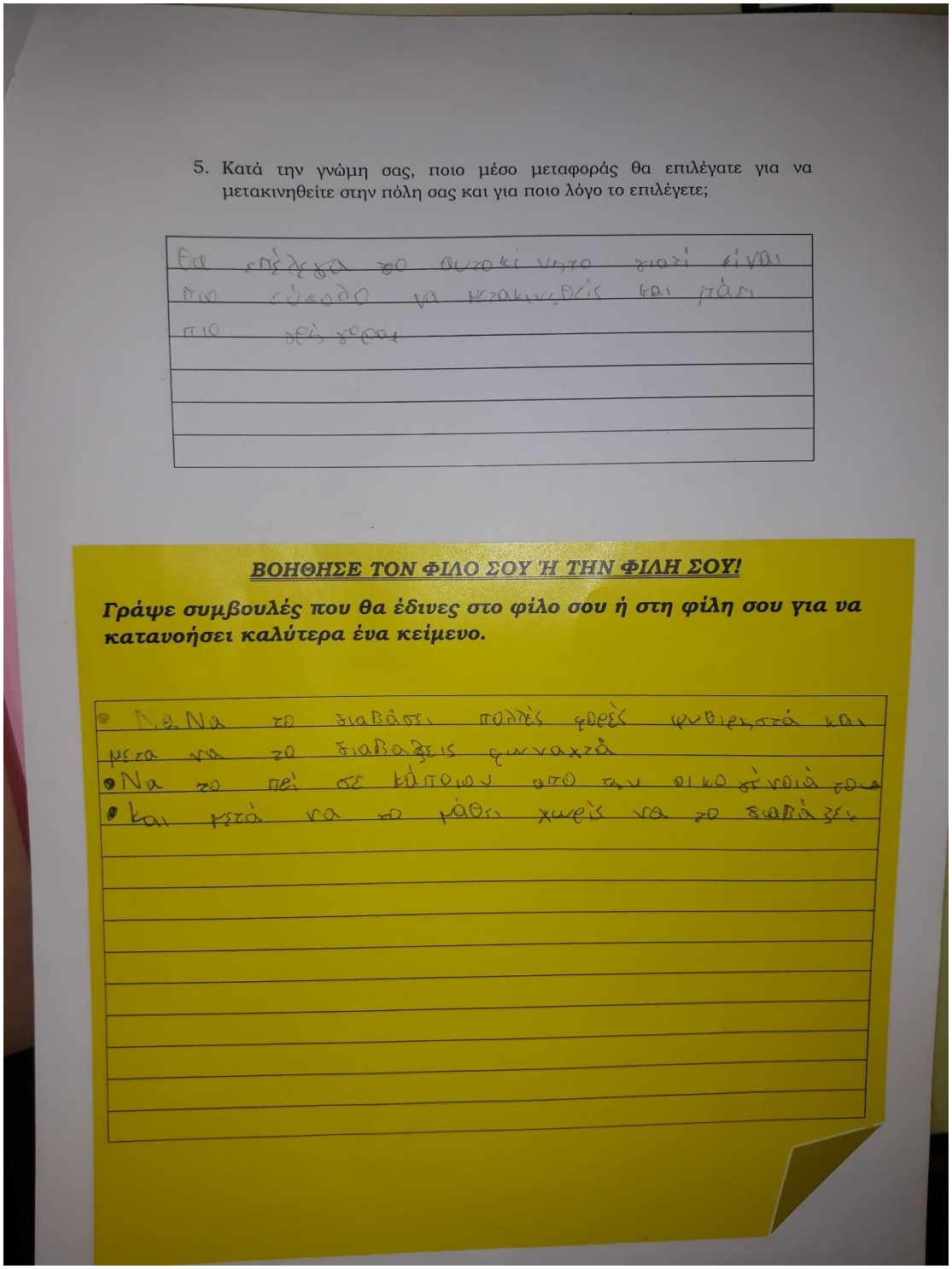
3. Υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στα δύο μέσα; Καταγράψτε συνοπτικά ποιες είναι οι ομοιότητες αυτές.

Μέσα που μεταφέρουν ανθρώπους
τιμόνι
φρένα
ρόδες

4. Ποιες είναι οι διαφορές που παρουσιάζονται στο κείμενο για το αυτοκίνητο και το ποδήλατο; Καταγράψτε συνοπτικά τις διαφορές τους.

Το ποδήλατο έχει 2 ρόδες και το αυτοκίνητο 4 και το ποδήλατο μπορεί να μεταφέρει 1 άτομο ενώ το αυτοκίνητο 5 άτομα. Στο ποδήλατο πρέπει να δώσεις ώθηση ενώ το αυτοκίνητο χρειάζεται καύσιμα. Το αυτοκίνητο ρυπαίνει το περιβάλλον ενώ το ποδήλατο είναι φιλικό προς αυτό.

Εικόνα 18: Pre-test αγοριού.



5. Κατά την γνώμη σας, ποιο μέσο μεταφοράς θα επιλέγατε για να μετακινηθείτε στην πόλη σας και για ποιο λόγο το επιλέγετε;

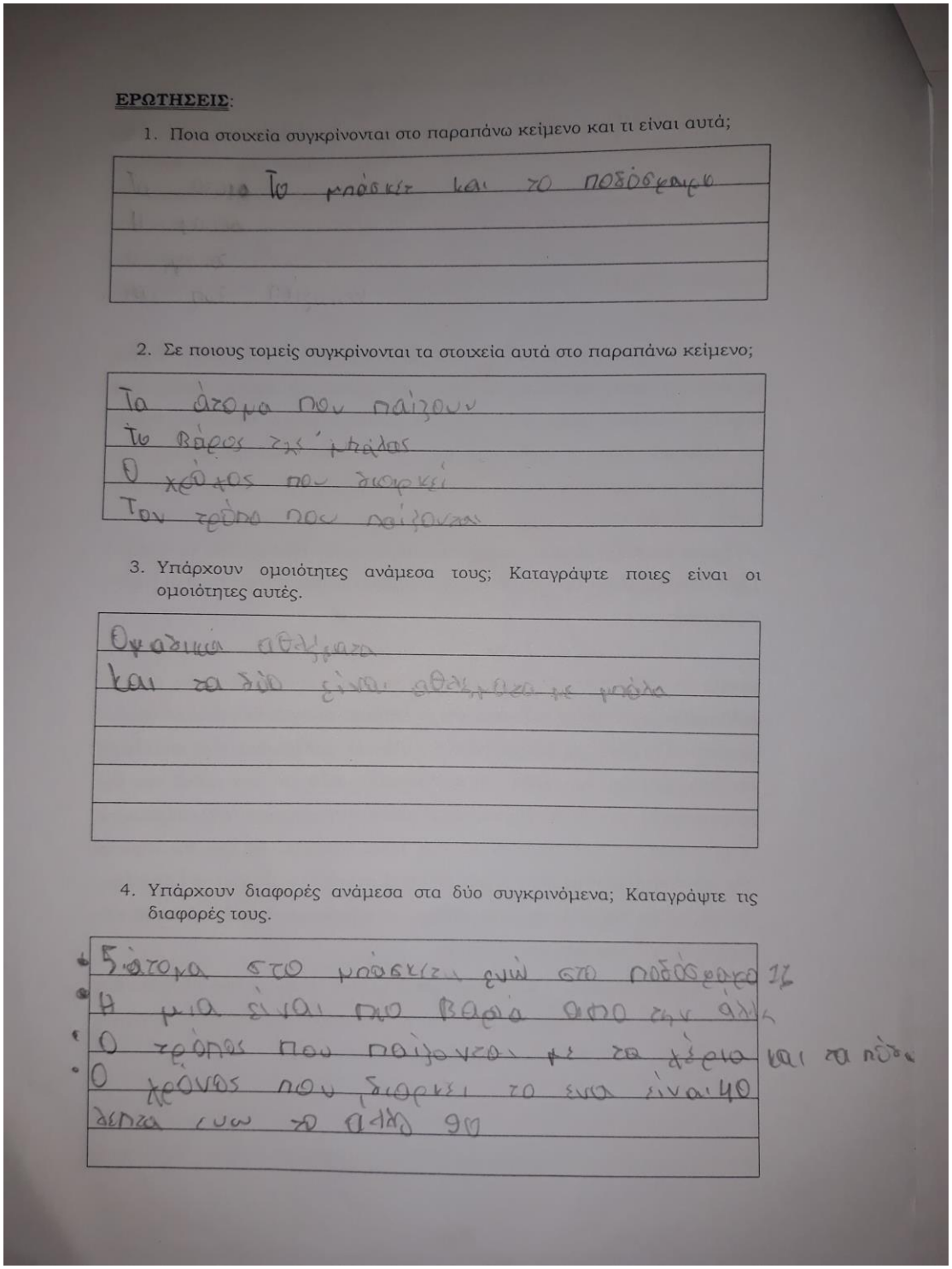
Θα επέλεγα το αυτοκίνητο γιατί είναι πιο εύκολο να μετακινηθείς και πάει πιο γρήγορα

ΒΟΗΘΗΣΕ ΤΟΝ ΦΙΛΟ ΣΟΥ Ή ΤΗΝ ΦΙΛΗ ΣΟΥ!

Γράψε συμβουλές που θα έδινες στο φίλο σου ή στη φίλη σου για να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο.

- Ν.Ν.α το διαβάσει πολλές φορές ψυθιστά και μετα να το διαβάζεις φωναχτά
- Να το πεί σε κάποιον απο την οικογένεια του
- και μετά να το μάθει χωρίς να το διαβάζει

Εικόνα 19: Pre-test αγοριού.



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Ποια στοιχεία συγκρίνονται στο παραπάνω κείμενο και τι είναι αυτά;

Το μπάσκετ και το ποδόσφαιρο

2. Σε ποιους τομείς συγκρίνονται τα στοιχεία αυτά στο παραπάνω κείμενο;

Τα άτομα που παίζουν
Το βάρος της μπάλας
Ο χρόνος που διαρκεί
Τον τρόπο που παίζονται

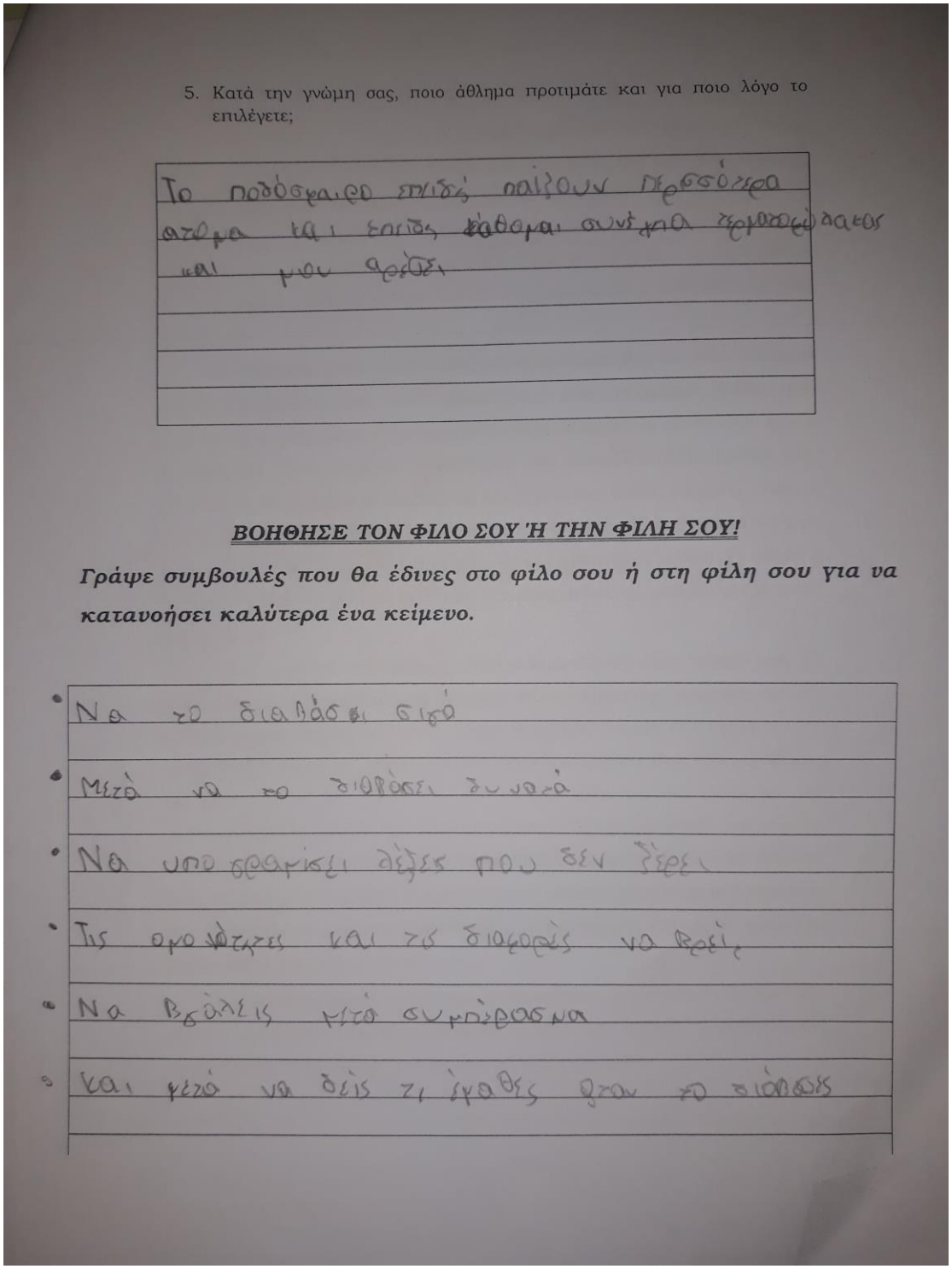
3. Υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα τους; Καταγράψτε ποιες είναι οι ομοιότητες αυτές.

Θυμάσαι αθλήματα
και τα δύο είναι αθλήματα με μπάλα

4. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο συγκρινόμενα; Καταγράψτε τις διαφορές τους.

• 5 άτομα στο μπάσκετ ενώ στο ποδόσφαιρο 11
• Η μπάλα είναι πιο βαριά από την άλλη
• Ο τρόπος που παίζονται με τα χέρια και τα πόδια
• Ο χρόνος που διαρκεί το ένα είναι 40 λεπτά ενώ το άλλο 90

Εικόνα 20: Post-test αγοριού.



5. Κατά την γνώμη σας, ποιο άθλημα προτιμάτε και για ποιο λόγο το επιλέγετε;

Το ποδόσφαιρο επειδή παίζουν περισσότερα άτομα και επειδή μάθαμε συνέχεια τηλεοράσεις και μου αρέσει.

ΒΟΗΘΗΣΕ ΤΟΝ ΦΙΛΟ ΣΟΥ Ή ΤΗΝ ΦΙΛΗ ΣΟΥ!

Γράψε συμβουλές που θα έδινες στο φίλο σου ή στη φίλη σου για να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο.

- Να το διαβάσει εκεί
- Μετά να το διαβάσει δυνατά
- Να υπογραμμίσει λέξεις που δεν ξέρει
- Τις ομοφώνιες και τις διαφορές να βρει.
- Να βάλεις μετά συμπέρασμα
- και μετά να δεις τι έμαθες όταν το διάβασες

Εικόνα 21: Post-test αγοριού.

- **Συμπλήρωσε τα κενά με την λέξη που ταιριάζει μέσα από την παρένθεση.**

Συγκρίνοντας την «Τεχνολογία»

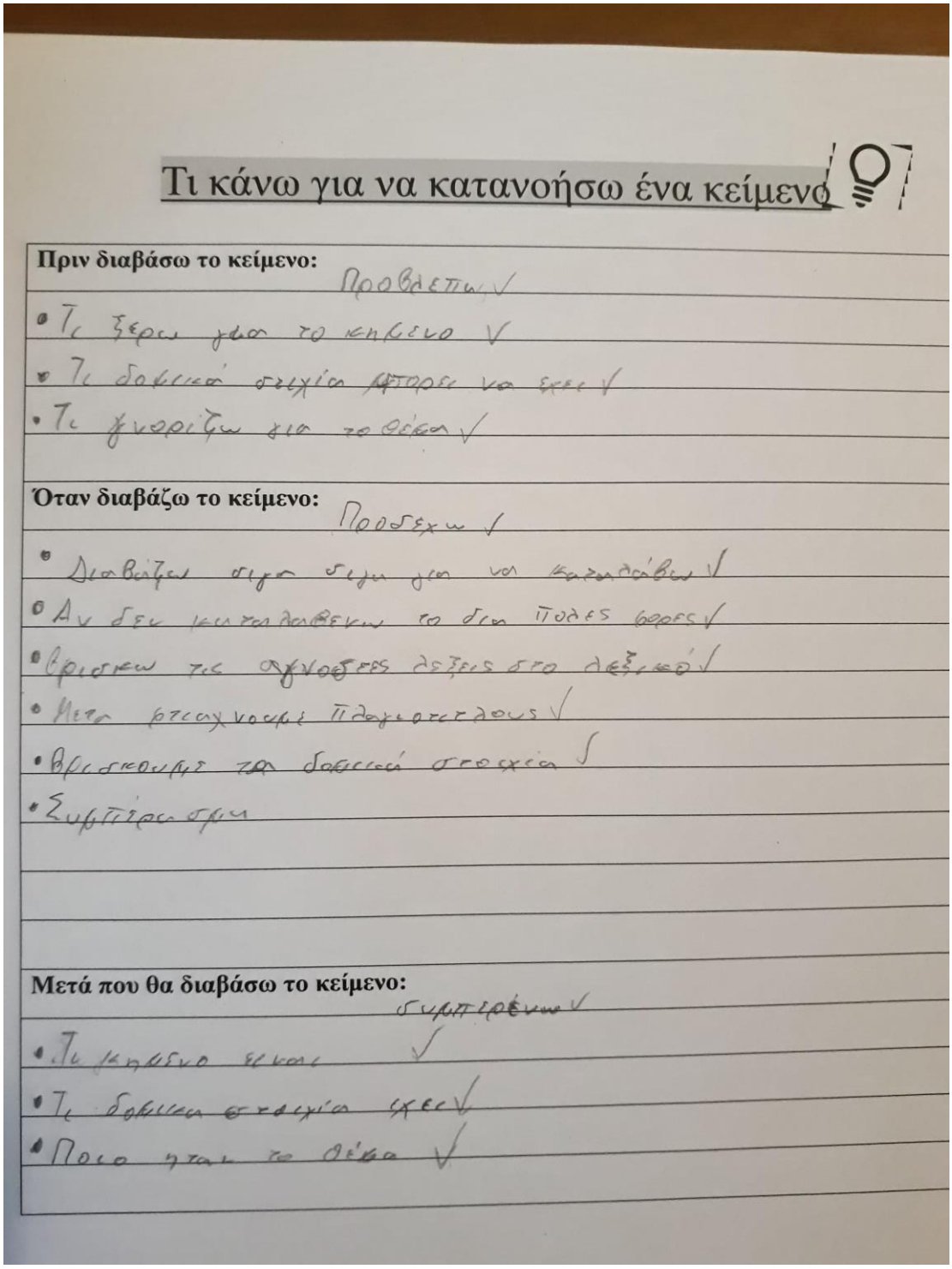
Η σύγχρονη εποχή έδωσε στους ανθρώπους περισσότερα (περισσότερα/λίγα/τίποτα) υλικά αγαθά, με σκοπό να πραγματοποιήσει τις ανάγκες του. Δύο από αυτά τα «ηλεκτρονικά» αγαθά είναι ο φορητός υπολογιστής (laptop) και το κινητό. Και τα δύο είναι ηλεκτρονικές (μικρές/ηλεκτρονικές/πολλές) συσκευές που χρησιμοποιούν καθημερινά οι άνθρωποι. Κάνοντας την σύγκριση ανάμεσά τους διακρίνεται ένα σύνολο ομοιοτήτων και διαφορών.

Η πιο χαρακτηριστική ομοιότητα τους είναι ότι ο φορητός υπολογιστής(laptop) και το κινητό είναι συσκευές (σκεύη/μηχανήματα/συσκευές) ηλεκτρονικές και σύγχρονες. Έχουν την δυνατότητα να μεταφέρονται παντού και να μπορούν οι άνθρωποι να τις χρησιμοποιούν σε κάθε (μια/κάθε/καμία) δουλειά που τα χρειάζονται. Επίσης, χρειάζονται ανά κάποιο χρονικό διάστημα να τα φορτίσουν, καθώς όταν χρησιμοποιηθούν για πολύ ώρα η μπαταρία (μπαταρία/ώρα/ενίσχυση) τους εξαντλείται. Κοινό (Λίγο/Κοινό/Μακροσκελές) χαρακτηριστικό, που πλέον έχουν όλες οι ηλεκτρονικές συσκευές, είναι ότι το laptop και το κινητό συνδέονται στο «κόσμο» του διαδικτύου (Internet), πράγμα που κάνει (κάνει/παρακάνει/διαλέγει) τις συσκευές αξιόλογες και ωφέλιμες, καθώς μπορεί κάποιος να ψάξει ό,τι θέλει και να επικοινωνήσει με όποιον θέλει.

Όμως, ο φορητός υπολογιστής (laptop) και το κινητό έχουν διαφορές, οι οποίες χαρακτηρίζουν την μοναδικότητα της κάθε συσκευής. Αρχικά, συγκρίνοντάς τες ως προς το μέγεθος, το κινητό είναι πολύ μικρότερο, αφού μπορεί (μένει/γίνει/μπορεί) να κρατηθεί στο ένα χέρι, από το φορητό υπολογιστή (laptop). Από την άλλη πλευρά, το laptop λόγω του μεγάλου μεγέθους του χρειάζεται να το μεταφέρεις μέσα σε μια τσάντα ή θήκη. Ακόμα, το κινητό δίνει την δυνατότητα να επικοινωνήσουν (επικοινωνήσουν/φωνάζουν/καταστρέφονται) οι άνθρωποι μεταξύ τους χωρίς απαραίτητα να καταλάβουν (καταλάβουν/παίρνουν/έχουν) σύνδεση στο internet μέσω των τηλεφωνικών κλήσεων ή μηνυμάτων, ενώ το laptop δέχεται εισερχόμενες κλήσεις και μηνύματα μόνο εάν υπάρχει σύνδεση (διάλειμμα/σύνδεση/παρακίνηση) στο internet και εάν υπάρχει εγγραφή σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το facebook. Τελευταία βασική (βιολογική/λατρεμένη/βασική) διαφορά είναι ότι οι άνθρωποι που δουλεύουν πολλές ώρες και χρειάζονται μια ηλεκτρονική συσκευή επιλέγουν το φορητό υπολογιστή (laptop) για να εργαστούν, γιατί έχει μεγαλύτερη (μεγαλύτερη/τιποτένια/ευσυγκίνητη) «μνήμη», δηλαδή χώρο αποθήκευσης, για τις εργασίες τους και τις δουλειές τους. Αντίθετα, το κινητό είναι για να το χρησιμοποιεί το άτομο για λίγες ώρες και όχι για να κάνει τις εργασίες του.

Παρόλ' αυτά όμως, οι άνθρωποι επιλέγουν πολύ συχνά και τις δύο συσκευές, γιατί είναι χρήσιμες (δύσκολες/χρήσιμες/επικίνδυνες) για την επικοινωνία τους και τις καθημερινές τους ανάγκες.

Εικόνα 22: Post-test αγοριού.



Τι κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο

Πριν διαβάσω το κείμενο: Προβλέπω ✓

- Τι ξέρω για το κείμενο ✓
- Τι δομικά στοιχεία μπορεί να έχει ✓
- Τι γνωρίζω για το θέμα ✓

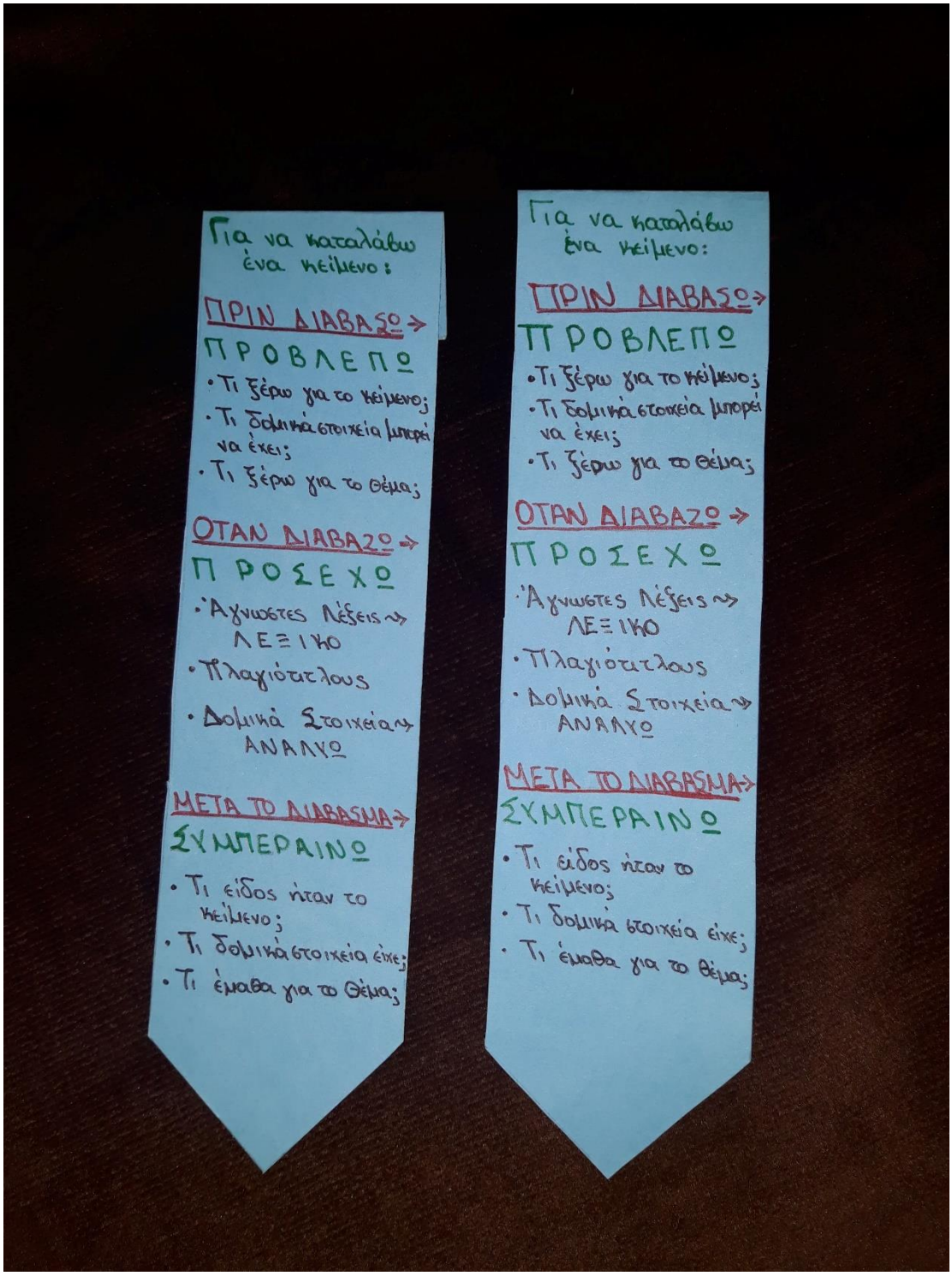
Όταν διαβάζω το κείμενο: Προσέχω ✓

- Διαβάζω σιγά σιγά για να καταλάβω ✓
- Αν δεν καταλαβαίνω το διάβαζω πολλές φορές ✓
- Ψάχνω τις σημαντικές λέξεις στο λεξικό ✓
- Μετά φτιάχνουμε παραγράφους ✓
- Βρίσκουμε τα δομικά στοιχεία ✓
- Συμπέρασμα

Μετά που θα διαβάσω το κείμενο: συμπεραίνω ✓

- Τι κείμενο είναι ✓
- Τι δομικά στοιχεία έχει ✓
- Ποιο ήταν το θέμα ✓

Εικόνα 23: Το φύλλο που συμπλήρωσαν τα παιδιά με τις στρατηγικές κατανόησης που γνώριζαν και με αυτές που έμαθαν.



Εικόνα 24: Οι σελιδοδείκτες των μαθητών με τις στρατηγικές κατανόησης.