



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ  
(e-Learning)».

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του  
αφηγηματικού κειμένου με τίτλο:  
«Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»**

**ΚΑΡΑΜΙΧΑΛΗΣ ΣΑΒΒΑΣ**

Επιβλέπων καθηγητής: Ιωάννης Σπαντιδάκης

Ρέθυμνο, «Δεκέμβριος» «2018»

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ  
(e-Learning)».  
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

### **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΑΦΗΓΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΜΕ ΤΙΤΛΟ «ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΟ ΑΦΗΓΜΑΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ»**

ΚΑΡΑΜΙΧΑΛΗΣ ΣΑΒΒΑΣ

#### **Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:**

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του  
αφηγηματικού κειμένου με τίτλο:

«Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»

Σάββας Καραμιχάλης

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Ιωάννης Σπαντιδάκης

Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Ηλίας Κουρκούτας

Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δέσποινα Βασαρμίδου

Διδάσκουσα, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ρέθυμνο, Δεκέμβριος 2018



*Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»*

*«Αφιερωμένο στην οικογένειά μου,  
για όλες εκείνες τις στιγμές που δεν ήμουν μαζί τους»*



*Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»*

## **Πρόλογος**

Η αναγνωστική κατανόηση είναι ένα αντικείμενο το οποίο με απασχόλησε σε όλη την μέχρι τώρα πορεία μου ως εκπαιδευτικός. Είναι ένας τομέας στον οποίο δυσκολεύεται ένας πολύ μεγάλος αριθμός μαθητών. Είναι, επίσης, ένα αντικείμενο το οποίο θεωρείται δεδομένο στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών με αποτέλεσμα να μην διδάσκεται συστηματικά. Από την άλλη πλευρά, το αφηγηματικό κείμενο αποτελεί ένα βασικό είδος κειμένου προς διδασκαλία για τις τάξεις του δημοτικού. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» προσπαθεί να δράσει συμπληρωματικά στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών και να διδάξει στους μαθητές την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου.

Η παρούσα εργασία αποτελεί τη διπλωματική μου εργασία και εδώ μέσα θα προσπαθήσω να αποκρυσταλλώσω αυτά τα οποία διδάχθηκα τα δύο χρόνια σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο. Είναι το τέλος μιας διαδρομής η οποία, μολονότι δεν ήταν εύκολη, πέρασε ευχάριστα. Σε αυτό το σημείο αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Σπαντιδάκη Ιωάννη, που είναι και ο επόπτης της παρούσας εργασίας, όχι μόνο για την επιστημονική καθοδήγηση που μου προσέφερε ως προς το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και για την γενικότερη καθοδήγηση στην πορεία αυτής της συνεργασίας μας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Βασαρμίδου Δέσποινα διδάσκουσα στο ΠΤΔΕ, για τις πολύτιμες συμβουλές της και την υποστήριξή της όποτε ζήτησα τη βοήθειά της. Τέλος, θα ήταν παράληψη να μην ευχαριστήσω τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα και χωρίς την συμμετοχή τους θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωσή της.



*Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»*

## **Περίληψη**

Η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης σαν κοινωνιο-γνωσιακή δεξιότητα αποτελεί έναν από τους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης. Κύριο χαρακτηριστικό της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η εισαγωγή των ΤΠΕ ως εργαλείο το οποίο βελτιώνει την ποιότητά της. Η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της. Στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζεται η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία έχει υποστηρικτικό ρόλο ως προς τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα σπουδών. Ο σύγχρονος μαθητής, εκτός από το ότι υποστηρίζεται από νέα εκπαιδευτικά πλαίσια, τεχνολογικά αναβαθμισμένα, πρέπει να εφοδιαστεί με νέες δεξιότητες. Απαραίτητες δεξιότητες θεωρούνται οι μεταγνωστικές, οι οποίες θ' αυξήσουν την αποτελεσματικότητά του στην κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων.

Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε διδασκαλία σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, με σκοπό τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης του μαθητή και την απόκτηση μεταγνωστικών στρατηγικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στον συγκεκριμένο πληθυσμό που εφαρμόστηκε, το περιβάλλον φαίνεται να είχε θετικά αποτελέσματα.

### **Λέξεις – Κλειδιά**

Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, Αναγνωστική Κατανόηση, Συμπληρωματική Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση



*Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»*

## **Abstract**

Developing reading comprehension as a social – cognitive skill, claims to be a target for contemporary education systems. The introduction of ICT as a proofing tool, is a key characteristic of these systems. The Distance Learning method is an additional characteristic of these systems as well. Complementary Distance Learning, is applied to school education supporting already existing curricula. Contemporary student, despite the fact of being supported by new technologically updated educational contexts, has to be equipped with new skills. Meta – cognitive skills are necessary, because they are going to improve students' efficacy, in acquiring cognitive objects process.

Taking above factors under consideration, we designed and applied instruction to reading comprehension through an educational environment. There were two main targets for this instruction: students' reading comprehension improvement and the acquisition of meta-cognitive skills. There's been applied an action research regarding the acquisition of main targets. The results lead us to the conclusion, that instruction to the given individuals seems to have positive impact.

## **Keywords**

Educational Environment, Reading Comprehension, Complementary Distance Learning

## Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	v
Περίληψη.....	vi
Abstract .....	vii
Περιεχόμενα .....	viii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων .....	x
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xi
Εισαγωγή.....	1
Προβληματική της έρευνας.....	1
Σκοπός της εργασίας .....	1
Διάρθρωση της εργασίας.....	2
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	4
1. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) .....	4
1.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	4
1.2 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	6
1.3 Το εκπαιδευτικό υλικό στην Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	6
1.4 Συμπεράσματα.....	7
2. Ανάγνωση και Αφηγηματικό κείμενο .....	8
2.1 Αναγνωστική αποκωδικοποίηση και Αναγνωστική κατανόηση.....	8
2.2 Το κείμενο .....	9
2.2.1 Ο αφηγηματικός λόγος και το αφηγηματικό κείμενο .....	10
2.2.2 Η διδασκαλία κατανόησης αφηγηματικών κειμένων .....	11
2.2.3 Το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας και η εφαρμογή του στο πεδίο της αναγνωστικής κατανόησης.....	15
2.3 Συμπεράσματα.....	17
3. Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και εκπαίδευση .....	18
3.1 Ορισμός του όρου ΤΠΕ.....	18
3.2 ΤΠΕ στην Εκπαίδευση .....	18
3.3 Αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων .....	20
3.4 Η θεωρία του γνωστικού φορτίου και οι διαδικαστικές διευκολύνσεις.....	20
3.5 Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) .....	21
3.6 Συμπεράσματα.....	22
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	23
4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	23
4.1 Το ερευνητικό πλαίσιο .....	23
4.2 Οι υποθέσεις μας και τα ερευνητικά ερωτήματα .....	23
4.3 Ορισμός μεταβλητών.....	23
4.4 Το δείγμα .....	24
4.5 Η έρευνα δράσης .....	24
4.6 Τρόπος συλλογής δεδομένων .....	25
4.7 Διαδικασία έρευνας .....	25
5. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον «Κατανοώντας το αφηγηματικό Κείμενο» .....	27
5.1 Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με βάση το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης.....	27
5.2 Ακολουθώντας «το μονοπάτι της γνώσης».....	28
5.3 Το εκπαιδευτικό υλικό.....	30
5.4 Δραστηριότητες.....	33

5.4.1	Δραστηριότητα συμπλήρωσης Γραφικού Οργανωτή .....	33
5.4.2	1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> και 3 <sup>η</sup> Δραστηριότητα κατανόησης κειμένου .....	33
5.5	Επιπλέον βήματα στο «μονοπάτι της γνώσης» .....	34
5.6	Συμπεράσματα.....	34
6.	Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	35
6.1	Η πρώτη διδασκαλία.....	35
6.1.1	Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού.....	35
6.1.2	Από την συνέντευξη των μαθητών .....	36
6.2	Η δεύτερη διδασκαλία .....	39
6.2.1	Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού.....	39
6.2.2	Από την συνέντευξη των μαθητών .....	41
6.3	Η τρίτη διδασκαλία.....	45
6.3.1	Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού.....	45
6.3.2	Από την συνέντευξη των μαθητών .....	45
6.4	Η τέταρτη διδασκαλία .....	49
6.4.1	Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού.....	49
6.4.2	Από την συνέντευξη των μαθητών .....	50
6.5	Η πέμπτη διδασκαλία .....	53
6.5.1	Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού.....	53
6.5.2	Από την συνέντευξη των μαθητών .....	54
7.	Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις.....	59
7.1	Συμπεράσματα.....	59
7.1.1	Ερευνητικό ερώτημα 1: «Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα – αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο»;» .....	59
7.1.2	Ερευνητικό ερώτημα 2: «Είναι το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» αποτελεσματικό ως προς την κατάκτηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης;» .....	59
7.1.3	Ερευνητικό ερώτημα 3: «Συμβάλλει το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;».....	59
7.2	Περιορισμοί της έρευνας.....	60
7.3	Προτάσεις για περεταίρω έρευνα.....	60
	Βιβλιογραφία.....	61
	Παράρτημα Α: «Ερωτήσεις Συνεντεύξεων».....	65
	Παράρτημα Β: «Ενδεικτικές ερωτήσεις των δραστηριοτήτων του Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» .....	71



Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»

## Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1 Μοντέλο για σκέψη σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση.....	12
Εικόνα 2 Τα τρία στάδια της Γνωστικής Μαθητείας.....	17
Εικόνα 4 Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Μάθησης .....	22
Εικόνα 5 Το μοντέλο των Kemmis & Wilkinson για την έρευνα δράσης.....	26
Εικόνα 6 Εισαγωγική οθόνη του "Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο" .....	28
Εικόνα 7 Οθόνη Διδακτικών ενοτήτων του "Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο" ....	29
Εικόνα 8 Διάρθρωση οθόνης στο "Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο" .....	29
Εικόνα 9 Ο Βοηθός του "Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο" .....	30
Εικόνα 10 Διαδικαστικές διευκολύνσεις του "Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο"..	31
Εικόνα 11 Αναδυόμενο παράθυρο με τις στρατηγικές πριν, κατά και μετά την ανάγνωση .....	32



Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

CALL	Computer – assisted language learning
H5P	Html 5 Package
ICT	Information and Communication Technology
LMS	Learning Management System
RAND	Research and Development
RRSG	RAND Reading Study Group
ΓΜΥΥ	Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή
ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ	Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών
ΕΞΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΕΔΔΥ	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε
ΣΔΜΓΜ	Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης
ΤΠΕ	Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας

## Εισαγωγή

### Προβληματική της έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει δύο κυρίως πόλους. Ο πρώτος πόλος είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ο δεύτερος είναι η αναγνωστική κατανόηση.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια μεθοδολογία η οποία εισέρχεται όλο και με εντονότερη παρουσία στην εκπαίδευση, όχι μόνο των ενηλίκων στα πλαίσια της δια-βίου μάθησης αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της σχολικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μορφή της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ένα εργαλείο εφαρμογής της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν οι ΤΠΕ και συγκεκριμένα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η αναγνωστική κατανόηση είναι ένας τομέας ο οποίος αποτελεί πεδίο εκτεταμένων ερευνών. Εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και νευροεπιστήμονες, από τη δική τους σκοπιά ο καθένας, εξετάζουν το φαινόμενο και καταλήγουν σε θεωρίες και μοντέλα σχετικά με το πώς λειτουργεί η αναγνωστική κατανόηση. Στο Σίδνεϋ ο γλωσσολόγος M. Halliday με τη βοήθεια της διεπιστημονικής του ομάδας εισάγει τα κειμενικά είδη και με βάση τη θεωρία του Vygotsky, τονίζει την αλληλεπίδραση του συγγραφέα με τον αναγνώστη μέσω του κειμένου. Αυτή η αλληλεπίδραση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο το οποίο εμπεριέχει γνωστικά και μεταγνωστικά στοιχεία.

Η Βασαμίδου (2014) διαπιστώνει την αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν και να παράξουν γραπτό λόγο ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και το αν εμπίπτουν ή όχι σε κάποια κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να ενισχύσει την άποψη της Κρόκου (2011) πως πολλά παιδιά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες οι οποίες τα ακολουθούν και στην ενήλικη ζωή τους. Οι Axford, Harders και Wise (2009) είχαν τονίσει την ανάγκη για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης στα οποία, τα κείμενα θα είναι τόσο μια πρακτική όσο ένας συνεχής διάλογος σχετικά με τα μηνύματα και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για να εκφραστούν.

### Σκοπός της εργασίας

Ο Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί καταπόσο ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την επίδοση του μαθητή στην κατάκτηση του γνωστικού αντικείμενου και αν μέσα από αυτό το περιβάλλον μπορούν ν' αποκτηθούν ή να αναδυθούν

μεταγνωστικές δεξιότητες στους συμμετέχοντες μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει να δούμε αν το εκπαιδευτικό περιβάλλον βοήθησε τους μαθητές να κατακτήσουν τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου και αν τους βοήθησε να αναπτύξουν μεταγνωστικές στρατηγικές πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Όσον αφορά τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου, αυτά συνοψίζονται στον κανόνα των «6π, 2τι και 1γιατί» όπως τα αναφέρει ο Σπαντιδάκης (2011). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές «πριν, κατά και μετά την ανάγνωση», είναι στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση αποσκοπώντας στη σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών μετατρέποντάς τους σε έμπειρους αναγνώστες. (Σπαντιδάκης Ι. & Βασαρμίδου Δ., 2014) Γι' αυτό το σκοπό υλοποιήθηκε το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» που έχει σαν στόχο την κατανόηση αφηγηματικού κειμένου και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων για την βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Στη συνέχεια, διερευνήθηκε έρευνα δράσης της οποίας θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα.

### **Διάρθρωση της εργασίας**

Η παρούσα εργασία έχει την εξής δομή: Στην εισαγωγή παρουσιάζονται η προβληματική της έρευνας, ο σκοπός της εργασίας καθώς επίσης και η δομή της. Ακολουθεί το κυρίως σώμα της εργασίας, το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη (α) το θεωρητικό, που αποτελείται από 3 κεφάλαια και (β) το ερευνητικό, που αποτελείται από 4 κεφάλαια.

Αναλυτικότερα για το θεωρητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Δίνεται ο ορισμός της και στη συνέχεια, προχωράμε στην σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και στο Εκπαιδευτικό της υλικό. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο εξετάζουμε την Ανάγνωση και το Αφηγηματικό κείμενο. Δίνονται ορισμοί για τα δύο σκέλη της ανάγνωσης, την Αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την Αναγνωστική κατανόηση. Στη συνέχεια, εξετάζουμε το κείμενο. Εστιάζουμε αρχικά στον αφηγηματικό λόγο και το αφηγηματικό κείμενο, έπειτα προχωράμε στη διδασκαλία κατανόησης αφηγηματικών κειμένων, το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας και την εφαρμογή του στο πεδίο της αναγνωστικής κατανόησης. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους ασχολούμαστε με τις Τεχνολογίες Πληροφοριών στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ). Αρχικά, γίνεται μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί ο όρος ΤΠΕ κι έπειτα παρακολουθούμε την πορεία τους στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, γίνεται μια αναφορά στις αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων. Έπειτα, περνάμε στη θεωρία του γνωστικού φορτίου και τις διαδικαστικές διευκολύνσεις για να καταλήξουμε στο



*Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»*

Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γνωστικής Μάθησης πάνω στις αρχές του οποίου στηρίχθηκε ο σχεδιασμός του «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο».

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, στο οποίο περιλαμβάνονται τα κεφάλαια 4 ως 7. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά, δίνονται το ερευνητικό πλαίσιο, οι υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα και ο ορισμός των βασικών μεταβλητών. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στο δείγμα και την έρευνα δράσης και κλείνουμε την αναφορά μας στη μεθοδολογία της έρευνάς μας, με τον τρόπο συλλογής δεδομένων και τη διαδικασία της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που δημιουργήσαμε. Ξεκινάμε με την αναφορά στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και συνεχίζουμε με τον οδηγό του εκπαιδευτικού υλικού, τα τεχνικά χαρακτηριστικά, τις δραστηριότητες καθώς επίσης και τις επιπλέον δυνατότητες που παρέχει. Στο έκτο κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά διδασκαλία. Στο έβδομο κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση των συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και κατατίθενται οι προτάσεις μας για περαιτέρω έρευνα.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕΞΑΕ)

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας θα ασχοληθούμε με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που αποτελεί μια από της προϋποθέσεις για την παρούσα εργασία. Αρχικά θ' ασχοληθούμε με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στη σχολική ΕΞΑΕ και στο εκπαιδευτικό υλικό· τομείς στους οποίους εντάσσεται και το υλικό μας.

#### 1.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας όρος που ακούμε όλο και συχνότερα. Στο Lexicon of OnLine and Distance Learning της αποδίδεται ο παρακάτω ορισμός: «Ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει το εύρος των στρατηγικών διδασκαλίας / μάθησης που χρησιμοποιούνται από κολέγια δι' αλληλογραφίας, ανοικτά πανεπιστήμια, τμήματα εξ αποστάσεως, συμβατικών κολεγίων ή πανεπιστημίων και μονάδες παρόχων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (Tomei L., 2010). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία εκπαιδευτική μεθοδολογία (Μαυροειδής Η. Γκικόσος Ι. & Κουτσούμπα Μ., 2016). Ο Holmberg (1995) την αναφέρει ως ένα σύστημα εκπαίδευσης που εφαρμόζεται σε όλα τα μέρη του κόσμου. Ο Keegan (Keegan, 2001 όπως αναφέρεται στο Σοφός, Α. Κώστας Α. & Παράσχου Β., 2015) ταξινόμησε τις θεωρίες της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στις εξής τρεις κατηγορίες.

1. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας, σύμφωνα με την οποία οι σπουδαστές βρίσκονται σε περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο του σχολείου, εκπονούν δραστηριότητες σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.
2. Η δεύτερη κατηγορία είναι της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας και έχει ως παραδοχή ότι η βιομηχανική παραγωγή παρουσιάζει ομοιότητες με τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
3. Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, σύμφωνα με την οποία το συναίσθημα, η συνεργασία και η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να ορίσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο Keegan (όπως αναφέρεται στο Λιοναράκης Α., 2005) εντοπίζει 5 βασικά χαρακτηριστικά.

1. Ο σχεδόν απόλυτος διαχωρισμός μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας (αυτό τη διαφοροποιεί από τη συμβατική εκπαίδευση).
2. Ο επηρεασμός ενός εκπαιδευτικού φορέα στο σχεδιασμό και στην προετοιμασία του μαθησιακού υλικού καθώς και οι παροχές υπηρεσιών υποστήριξης των σπουδαστών (αυτό το διαφοροποιεί από την ιδιωτική εκπαίδευση και τα προγράμματα «άνευ διδασκάλου»).
3. Η χρήση έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού προκειμένου να συνενώσει τον διδάσκοντα με τον διδασκόμενο και να μεταφέρει το περιεχόμενο του μαθήματος
4. Η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας έτσι ώστε ο σπουδαστής να μπορέσει να ωφεληθεί ένα διάλογο (αυτό τη διαφοροποιεί από διαφορετικές χρήσεις της τεχνολογίας στην εκπαίδευση).
5. Ο σχεδόν απόλυτος διαχωρισμός της ομάδας του σπουδαστών κατά διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας έτσι ώστε ο κάθε σπουδαστής να διδάσκεται ως μονάδα και όχι σε ομάδες με την πιθανότητα πραγματοποίησης ορισμένου αριθμού συναντήσεων για λόγους τακτικής και κοινωνικοποίησης.

Στην βιβλιογραφία συναντήσαμε διαφορετικούς ακόμα όρους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Την συναντήσαμε ως “μάθηση από απόσταση”, “ηλεκτρονική μάθηση”, “ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση” κλπ. Ο Λιοναράκης (2005) μας αναφέρει ότι οι προσεγγίσεις αντανακλούν κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς της εποχής που εκφράστηκαν. Προτείνει λοιπόν “να εντοπιστούν τα κριτήρια και οι παράγοντες για μία αναλυτική ερμηνεία ή ακόμα και ένα ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης” και αφού εντοπίζει δέκα βασικά κριτήρια και χαρακτηριστικά (το μαθητή και τη μάθηση, το δάσκαλο και τη διδασκαλία, την επικοινωνία, το εκπαιδευτικό υλικό, τον τόπο, τον χρόνο, τον εκπαιδευτικό φορέα και την αξιολόγηση) καταλήγει στο ότι «η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση είναι αυτή που διδάσκει και ενεργοποιεί το σπουδαστή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης, χρησιμοποιώντας δημιουργικά όλα τα διαθέσιμα εργαλεία και μέσα μεταφοράς της πληροφορίας, με παιδαγωγικούς όρους».

## 1.2 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Οι Καραγιάννη & Αναστασιάδης (2009), μας αναφέρουν ότι η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδεικνύεται ως σημαντική παράμετρος στην εφαρμογή προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Βασάλα (2005), σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (στο εξής σχολική ΕΞΑΕ) είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόζεται σε επίπεδο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας, αφορά παιδιά και ενήλικες και γίνεται μέσω πολυμορφικού υλικού. Η σχολική ΕΞΑΕ δεν είναι διαδεδομένη στην Ελλάδα, ωστόσο, υπάρχουν χώρες όπου πολλοί μαθητές ολοκληρώνουν τις σπουδές τους τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας όσο και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αυτή τη μέθοδο (Αναστασιάδης Π, 2014). Η σχολική ΕΞΑΕ χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες:

1. Στην Αυτοδύναμη σχολική ΕΞΑΕ, η οποία παρέχει ολοκληρωμένα προγράμματα ταυτόσημα με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης.
2. Στη Συμπληρωματική σχολική ΕΞΑΕ, η οποία λειτουργεί όμως ενισχυτικά και παράλληλα με το συμβατικό σχολείο.
3. Στη Μεικτή/ Πολυμορφική /Συνδυαστική εκπαίδευση, η οποία είναι συνδυασμός συμβατικών και εξ αποστάσεως μεθόδων με στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση. (Μίμινου Α. & Σπανακά Α., 2013)

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στην εφαρμογή μιας διδασκαλίας, η οποία θα κατατάσσεται στην κατηγορία της συμπληρωματικής σχολικής ΕΞΑΕ.

## 1.3 Το εκπαιδευτικό υλικό στην Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Όπως και στην παραδοσιακή εκπαίδευση έτσι και στην ΕΞΑΕ το εκπαιδευτικό υλικό έχει βαρύνουσα σημασία. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), το υλικό στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί κύριο μοχλό της διαδικασίας της διδασκαλίας. Ο Rowntree (1994), το παρομοιάζει με έναν δάσκαλο ο οποίος ξεκινάει να διδάσκει μόλις εκείνο ανοιχτεί. Κατά τον Holmberg (2002), το υλικό πρέπει να είναι αλληλεπιδραστικό έτσι ώστε ο μαθητής να αποκτά μία ενεργή στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την Μανούσου (όπως αναφέρεται στο Καραγιάννη Αναστασιάδης, 2009) «Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού πολυμορφικού υλικού για συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ιδιαίτερα σε περιβάλλον δημοτικού σχολείου απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια καθώς η έμφαση



*Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»*

*θα πρέπει να δοθεί στην επιλογή της ομάδας στόχου, στις θεωρίες μάθησης με βάση τις οποίες θα δομηθεί, στους μαθησιακούς στόχους, τα μέσα και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν».*

#### **1.4 Συμπεράσματα**

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας είδαμε ότι η ΕΞΑΕ είναι μια εκπαιδευτική μεθοδολογία η οποία έχει ως πόλους τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, οι οποίοι βρίσκονται σε μια απόσταση, όχι κατ' ανάγκη γεωγραφική, και έχουν σαν σημείο επαφής, το εκπαιδευτικό υλικό. Η σχολική ΕΞΑΕ φαίνεται ότι θ' αρχίσει να απασχολεί όλο και πιο έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς προκύπτει ως ανάγκη. Το εκπαιδευτικό υλικό της ΕΞΑΕ πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στην ομάδα στόχο προκειμένου να είναι λειτουργικό και να μπορέσει να εξυπηρετήσει τον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε.

## 2. Ανάγνωση και Αφηγηματικό κείμενο

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, αφού δούμε τη διαδικασία της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης, θα συνεχίσουμε με το κείμενο και συγκεκριμένα με το αφηγηματικό κείμενο και τον αφηγηματικό λόγο. Στη συνέχεια, θα περάσουμε σε διδακτικές στρατηγικές, γνωστικού και μεταγνωστικού τύπου, και θα αναφερθούμε στη χρήση των γραφικών οργανωτών. Στο τέλος, θα αναφερθούμε στο μοντέλο της γνωστικής μαθητείας καθώς και στην εφαρμογή του στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.

### 2.1 Αναγνωστική αποκωδικοποίηση και Αναγνωστική κατανόηση

Η ανάγνωση σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) είναι μια διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών που συνθέτουν τον γραπτό λόγο. Σύμφωνα με τους Cole M & Cole S. (2002), η ανάγνωση είναι η ερμηνεία του κόσμου μέσω του έντυπου υλικού. Η ανάγνωση δεν αφορά μόνο μια δεξιότητα, είναι ένα σύστημα δεξιοτήτων (Cole & Cole, 2002). Ο Πόρποδας αναφέρει ότι για την διεκπαιραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται δύο διεργασίες αυτές της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. (Πόρποδας Κ., 2002)

Οι αρχικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης είχαν ως βάση την μετάφραση- αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου σε φωνολογικό κώδικα. (ibid) Οι κύριες προσεγγίσεις είναι

- η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, η οποία έχει διαμορφωθεί από τον Elkonin (ibid) όπου η ανάγνωση αναφέρεται ως γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία η φωνολογική ταυτότητα μιας λέξης αναδημιουργείται από τη γραπτή της αναπαράσταση.
- η ψυχογλωσσολογική προσέγγιση, η οποία σύμφωνα με τους Chomsky & Halle (ibid) είναι μια παραγωγή φωνητικών παραστάσεων η οποία έχει ως βάση τον γραπτό λόγο και τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου και συντελείται με τους ίδιους κανόνες που χρησιμοποιούμε στην παραγωγή και την κατανόηση της ομιλίας.
- η γνωστική προσέγγιση, κατά την οποία, σύμφωνα με την Hayes (1994), η ανάγνωση περνά κατά περιόδους από το στάδιο ερέθισμα-αντίδραση στο στάδιο της μετάφρασης και τέλος στο στάδιο της επιλεκτικής αναζήτησης, η οποία γίνεται με βάση την προϋπάρχουσα γνώση. Σύμφωνα με τον Kennedy (όπως αναφέρεται στο Hayes N., 1994), η προϋπάρχουσα γνώση χωρίζεται στις συμβάσεις (αποδεκτές

αρχές για τη χρήση της γλώσσας), την ικανότητα που αναφέρεται στην γνώση του αντικειμένου που έχει ο αναγνώστης (το τι ξέρουμε ήδη σχετικά με αυτό που διαβάζουμε) και τέλος το πλαίσιο αναφοράς που έχει να κάνει με τον στόχο του αναγνώστη (γιατί διαβάζω αυτό που διαβάζω).

Οι βασικές θεωρίες ανάγνωσης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε θεωρίες α) «από κάτω προς τα πάνω / bottom – up», από τις χαμηλότερες αναγνωστικές λειτουργίες (αναγνώριση γράμματος- συλλαβής) προς τις πιο σύνθετες(ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης) β) «από πάνω προς τα κάτω / up – down» όπου ακολουθείται η αντίστροφη πορεία και γ) στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactive model) το οποίο σύμφωνα με τον Stanovich (όπως αναφέρεται στο Τζιβνίκου Σ., 2015) «υιοθετεί στοιχεία και από τις δύο αυτές κυρίαρχες προσεγγίσεις, συνοψίζοντας σε ένα πρότυπο ανάγνωσης που συντίθεται από πληροφορίες που προέρχονται ταυτόχρονα από διάφορες πηγές» (Τζιβνίκου Σ., 2015)

Η αλληλεπίδραση του αναγνώστη και του κειμένου διαφαίνεται στην αναφορά του National Reading Panel (2000), που ορίζει την κατανόηση ως «την εξαγωγή νοήματος μέσα από την εμπρόθετη διαδικασία σκέψης για την επίλυση προβλήματος» (Ράλλη Μ., 2011). Οι Γάκης, Καμπυλαυκά και Πολυχρόνη (2014), επισημαίνουν πως η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών δεν είναι μόνο βασική σχολική δεξιότητα αλλά και απαραίτητη για την καθημερινή τους ζωή.

## 2.2 Το κείμενο

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004) «κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα αναπτύχθηκαν οι σύγχρονες θεωρίες μακροανάλυσης αρχικά στα πλαίσια της λογοτεχνίας και στη συνέχεια στα πλαίσια της κειμενογλωσσολογίας». Οι θεωρίες αυτές είναι: η φιλολογική - ερμηνευτική, η φορμαλιστική, η δομιστική, η νεοκριτική, η θεωρία πρόσληψης ανταπόκρισης, η κειμενογλωσσική, η μαρξιστική (Γενετικός Δομισμός) και η ψυχαναλυτική.

Από τις προαναφερθείσες θεωρίες η κειμενογλωσσική θεωρία προβαίνει σε εξωκειμενικά στοιχεία όπως είναι οι παραστάσεις του αναγνώστη. Επίσης, προβαίνει σε συσχετίσεις των δομικών στοιχείων του κειμένου με στοιχεία του περικειμένου. Αυτό την καθιστά και ενδοκειμενική που τη σχετίζει με τις λογοτεχνικές θεωρίες αλλά και κειμενο-κεντρική που τη σχετίζει και με τις θεωρίες της γλωσσολογίας. (Ματσαγγούρας Η., 2004). Ο γλωσσολόγος Μ. Halliday ανέπτυξε με την ομάδα του στην Αυστραλία την κειμενοκεντρική θεωρία με άμεσες αναφορές στην εκπαίδευση (Reid, 1987; Cope and Kalantzis 1993; Bishop and

Ostrom 1997 όπως αναφέρονται στο Ματσαγγούρας Η., 2004). Παρόμοιες εργασίες εκπονήθηκαν επίσης στην Ευρώπη και στην Αμερική. Στα πλαίσια της κειμενοκεντρικής προσέγγισης συντελέστηκε έρευνα και διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν πέντε είδη γραπτών κειμένων «που αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και παραγωγής σε όλο το φάσμα του προγράμματος διδασκαλίας της σχολικής εκπαίδευσης: το είδος της περιγραφής (*the genre of describing*), το είδος της καθοδήγησης (*the genre of instructing*), το είδος της επεξήγησης (*the genre of explaining*), το είδος της επιχειρημα-τολογίας (*the genre of arguing*) και το είδος της αφήγησης (*the genre of narrating*).» (Κέκια Α., 2017). Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με το αφηγηματικό κείμενο.

### 2.2.1 Ο αφηγηματικός λόγος και το αφηγηματικό κείμενο

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004) «ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί κυρίαρχη μορφή λόγου σε όλους τους πολιτισμούς ενώ κατέχει πρωταρχική θέση σε όλες τις κειμενοταξινομίες σχολικής χρήσης». Η Κέκια (2017), επεκτείνεται προς το αφηγηματικό κείμενο χαρακτηρίζοντάς το ως το πλέον κυρίαρχο διαχρονικά στην κειμενική οικογένεια. Ο Ματσαγγούρας (2004) ορίζει τον αφηγηματικό λόγο ως «κάθε μορφή λόγου που διατάσσει ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να διαφαίνεται η αιτιοκρατική τους σχέση (casualty) και η χρονική τους εξέλιξη. Ο Boudreau (2008) θέτει μια επιπλέον διάσταση σύμφωνα με την οποία ο αφηγηματικός λόγος, εκτός από τον υπολογισμό της διαδοχής των γεγονότων, προϋποθέτει εφαρμογή της γνώσης για τον κόσμο (Boudreau, 2008 όπως αναφέρεται στο Κανέλλου, Μ., Κορβέση Ε., Ράλλη Α., Μουζάκη Α., Αντωνίου Φ., Διαμαντή Β., & Παπαϊωάννου Σ., 2016). Ο Η. Corvellec (2006) αναφορικά με τον σκοπό της αφήγησης μας αναφέρει ότι δεν είναι μόνο η ψυχαγωγία των αναγνωστών/ακροατών. Η αφήγηση έχει επίσης ισχυρό κοινωνικό ρόλο καθώς αποτελεί μέσο ανάλυσης και κατανόησης της κοινωνίας.

Σε ό,τι αφορά την τυπική της δομή, η αφήγηση προσανατολίζει καταρχάς τον αναγνώστη προς τους ανθρώπινους χαρακτήρες, τον χρόνο και τον τόπο της ιστορίας και κατά δεύτερον, αναπτύσσει διαδοχικά τα γεγονότα της (Κέκια Α., 2017). Κατά τον Ματσαγγούρα (2004), ένα αφηγηματικό κείμενο αποτελείται από τα εξής δομικά στοιχεία:

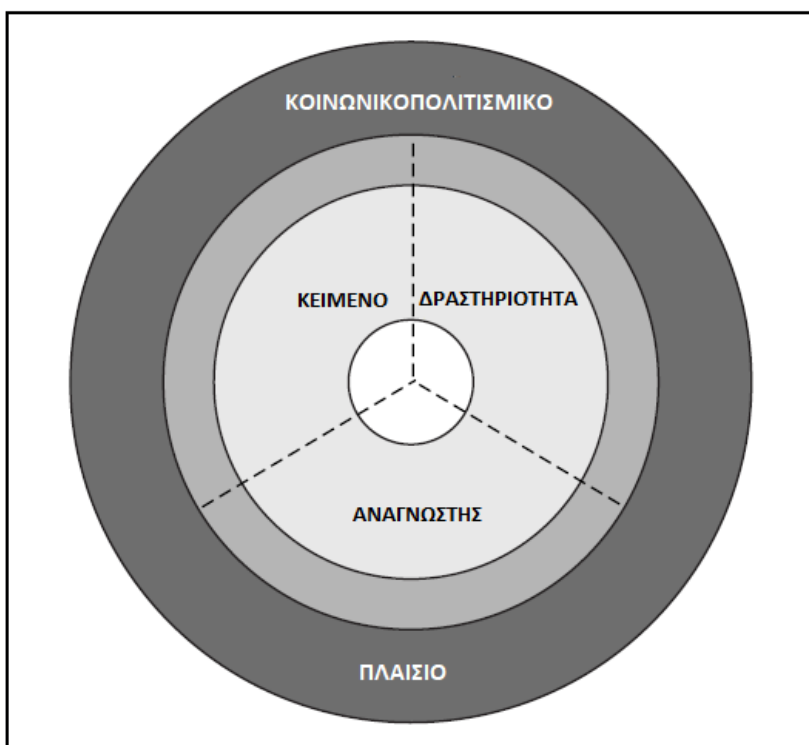
1. Το χωροχρονικό πλαίσιο.
2. Τους ήρωες.
3. Την περιγραφή αρχικής κατάστασης και την εμφάνιση του προβλήματος που ανατρέπει την αρχική κατάσταση.

4. Τα εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος.
5. Την εσωτερική αντίδραση των ηρώων στα προβλήματα.
6. Την εξωτερική δράση των ηρώων για την επίλυση του προβλήματος.
7. Τα αποτελέσματα των προσπαθειών.
8. Την κορύφωση της δράσης.
9. Άλλα τυχαία και απρόσμενα γεγονότα.
10. Τη λύση του προβλήματος.
11. Την αποτίμηση γεγονότων και Ηρώων.
12. Το επιμύθιο που συσχετίζει τα γεγονότα της ιστορίας με τα δεδομένα του χρόνου του αναγνώστη .

Αυτά τα στοιχεία είναι στοιχεία που συναντάει κάποιος στα αφηγηματικά κείμενα συνολικά και όχι κατ' ανάγκη στο κάθε ένα ξεχωριστά. Όσο περισσότερα από αυτά τα στοιχεία έχει τόσο πληρέστερο είναι. (ibid)

### **2.2.2 Η διδασκαλία κατανόησης αφηγηματικών κειμένων**

Το RAND Reading Study Group (RRSG) (Snow C., 2002; Coiro J., 2003), καθόρισε τον όρο αναγνωστική κατανόηση ως μια διαδικασία ταυτόχρονης εξαγωγής και κατασκευής νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής με τη γραπτή γλώσσα, που αποτελείται από τρία στοιχεία: τον αναγνώστη, το κείμενο και τη δραστηριότητα. Αυτά τα τρία στοιχεία συνυπάρχουν μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται και διαμορφώνει τον αναγνώστη και το οποίο αλληλοεπιδρά επαναλαμβανόμενα με το κάθε στοιχείο κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. (Snow C., 2002).



Εικόνα 1 Μοντέλο για σκέψη σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση (Πηγή: Snow, 2002)

### *Διδακτικές στρατηγικές για την κατανόηση*

Σύμφωνα με την Snow (2002), οι στρατηγικές διδασκαλίας της κατανόησης υπό μια ευρεία έννοια μπορούν να οριστούν ως οι στρατηγικές εκείνες που αναδεικνύουν την ικανότητα κάποιου να αποκτήσει γνώση από ένα κείμενο στο πλαίσιο κατανόησης που προτείνει το RRSQ. Η Coiro (2003) αναφερόμενη στην προσέγγιση του RAND επισημαίνει ότι η αναγνωστική διαδικασία έχει τα εξής χαρακτηριστικά: τον σκοπό, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα. Επίσης, επισημαίνει για τον αναγνώστη ότι έχει γνωστικές δυνατότητες, πρόθεση, κίνητρο και αυτοαποτελεσματικότητα. Η Oxford (Oxford, 1990 όπως αναφέρεται στο Μανώλη Π., 2011) επισημαίνει κάποια βασικά χαρακτηριστικά τους συνοψίζοντας στο ότι οι στρατηγικές:

- Αναπτύσσονται συνειδητά από τους μαθητές.
- Εφαρμόζονται για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου ή την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος.
- Διδάσκονται.
- Υποστηρίζουν τη μάθηση είτε άμεσα είτε έμμεσα.
- Συμβάλλουν στην αυτονομία των μαθητών.

### **Γνωστικές στρατηγικές**

Σύμφωνα με την τυπολογία των Chamot και O'Malley (1990), γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies), είναι αυτές με τις οποίες ο μαθητής αλληλεπιδρά με το αντικείμενο μάθησης συνδέοντας, για παράδειγμα, τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες, κρατώντας σημειώσεις ή κάνοντας περιλήψεις των σημαντικών πληροφοριών. (Chamot και O'Malley, 1990 όπως αναφέρεται στο Μανώλη Π., 2011)

Η Κέκια (2017) προτείνει στρατηγικές που θα στοχεύουν, μέσω πολλαπλών αναγνώσεων και την εξέταση διαφορετικών κοινωνικών – κειμενικών διαστάσεων (όπως ο Σκοπός τους, το Μήνυμα που μας δίνουν, ο Οπτικός Σχεδιασμός Δομή και Οργάνωση τους και η Γραμματική τους), στο να αποκαλύψουν όλα τα ιδεολογικά και δομικά στοιχεία των κειμένων. Αυτά μπορούν να εξεταστούν με τους εξής τρόπους:

- *Σκοπός του κειμένου:* Γιατί το κείμενο είναι γραμμένο έτσι όπως είναι; Ποιος είναι ο αποδέκτης του; Από ποιον γράφτηκε; Ποια είναι η μεταξύ τους σχέση; Ποιον τρόπο/κανάλι επικοινωνίας χρησιμοποιεί;
- *Μήνυμα:* Σε τι αναφέρεται το κείμενο; Ποια είναι τα κύρια θέματά του;
- *Οπτικός σχεδιασμός, Δομή και Οργάνωση:* Ποιο είναι το οπτικό σχέδιο του κειμένου; Διαφορετικά τμήματα/στοιχεία του κειμένου επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες; Χρησιμοποιείται διαφορετικό είδος γλώσσας σε διαφορετικά στάδια του κειμένου; Ποιο άλλο θα μπορούσε να έχει χρησιμοποιηθεί και γιατί;
- *Γραμματική:* Ποιος λεξικογραμματικός τύπος χρησιμοποιείται για την επιτέλεση της κάθε λειτουργίας; Για παράδειγμα, ποιες λέξεις χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν στο συγκεκριμένο σημείο; Τι ακριβώς περιγράφουν; Σε ποιον γραμματικό τύπο λέξεων ανήκουν; κ.ο.κ.

### **Γραφικοί οργανωτές**

Σύμφωνα με την έκθεση σχετικά με προγράμματα παρέμβασης για τη ενίσχυση μαθητών με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης του National Reading Panel (2002), η χρήση γνωστικών και σημασιολογικών οργανωτών θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος καθώς η γραφική αναπαράσταση των πληροφοριών τις καθιστά πιο εύληπτες για τον μαθητή. Αυτή τη θέση έρχεται να ενισχύσει η Κέκια (2017) που προτείνει ενισχυτικά προς την προτεινόμενη διαδικασία, την «εκμάθηση στρατηγικών διερεύνησης, ταξινόμησης και καταγραφής συγκεκριμένου είδους πληροφοριών σε επιλεγμένα είδη και τύπους κειμένων με τη βοήθεια κατάλληλα σχεδιασμένων εννοιολογικών χαρτών. Οι χάρτες αυτοί αποτυπώνουν τις οργανωτικές δομές των ποικίλων ειδών και τύπων που τα παιδιά μελετούν στην εκάστοτε

ενότητα και έτσι υποβοηθούν την εξαγωγή νοήματος μέσω διαφοροποιημένων ανά είδος και τύπο κειμένου αναγνωστικών διαδρομών» (Κέκια Α., 2017) .

### **Μεταγνωστικές στρατηγικές**

Ο Flavell (Flavell, 1976 όπως αναφέρεται στο Βασαρμιδου Δ., 2014) ορίζει τη μεταγνώση ως τη γνώση του ατόμου σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες και τα προϊόντα της, καθώς και οτιδήποτε σχετίζεται με αυτά. Με αυτόν τον τρόπο τη χωρίζει σε μεταγνωστική γνώση και σε μεταγνωστικές εμπειρίες Ο Hacker (Hacker, 1998 όπως αναφέρεται στο Ράλλη Μ., 2011) θεωρεί τη μεταγνώση ως: α) την επίγνωση των γνωστικών και συναισθηματικών καταστάσεων στις οποίες βρίσκεται το άτομο, β) την ικανότητά του να τις παρακολουθεί συνειδητά και σκόπιμα και, τέλος, γ) να τις ρυθμίζει. Τον συναισθηματικό παράγοντα συμπεριλαμβάνει και η Koriat (Koriat, 1994 όπως αναφέρεται στο Σπαντιδάκης, 2010; Βασαρμιδου Δ., 2014) καθώς ορίζει τη μεταγνώση ως μια «νοητική-συναισθηματική διαδικασία, η οποία εμπλέκει τη νοητική επεξεργασία και τα συναισθήματα του ατόμου σχετικά με τη γνωσιακή του κατάσταση και τις γνωσιακές του διαδικασίες και δραστηριότητες». Ένας πιο συνοπτικός ορισμός δίνεται από τους Cole & Cole (2002) σύμφωνα με τους οποίους «μεταγνώση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να περιγράψει τις δικές του νοητικές δραστηριότητες τη λογική των προσπαθειών του να να επιλύσει προβλήματα». Η μεταγνώση με τον τρόπο που ορίζεται, φαίνεται να έχει δύο σκέλη. Το πρώτο αφορά τη γνώση για τη γνώση, δηλαδή τι πιστεύει το ίδιο το άτομο ότι γνωρίζει, και τη γνώση που έχει για τη ρύθμιση της γνώσης.

Σύμφωνα και με την Ντάβου (2000), η μεταγνώση έχει τρεις βασικές διαδικασίες. Τον Σχεδιασμό, τον Αυτοέλεγχο και την Αξιολόγηση.

- Σχεδιασμός: αναφέρεται στη μεθοδολογία και την ικανότητα σχεδιασμού μιας στοχευμένης έρευνας και παραγωγής των αναγκαίων πληροφοριών.
- Αυτοέλεγχος: αναφέρεται στην επίγνωση των βημάτων που συντελούν στην επιτυχή επίλυση ενός προβλήματος.
- Αξιολόγηση: αναφέρεται στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και της πορείας της σκέψης.(Ντάβου Μπ., 2000 όπως αναφέρεται στο Πολύδωρος Γ., 2015).

Σύμφωνα με την Psaltou-Joycey (2010), οι στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου ανάλογα με τον χρόνο με τον οποίο χρησιμοποιούνται κατά την αλληλεπίδραση με τα κείμενα διακρίνονται σε προ-αναγνωστικές στρατηγικές (pre-reading strategies), σε καθοδηγητικές

στρατηγικές ανάγνωσης (while-reading strategies) και σε μετά-αναγνωστικές στρατηγικές (after-reading strategies). (Psaltou-Joycey, 2010 όπως αναφέρεται στο Μανώλη Π., 2011)

Οι Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου (2014), περιγράφουν τις διαδικασίες Πριν-Κατά-Μετά την ανάγνωση σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές:

Πριν την ανάγνωση προκαλούνται:

- Να εντοπίσουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου (τίτλο, τυχόν διακριτικά σημεία, ημερομηνία, υπογραφή, προσφώνηση, επιφώνηση κ.λπ.).
- Να διαβάσουν πολύ γρήγορα την πρώτη, την τελευταία παράγραφο και την αρχή των υπόλοιπων παραγράφων.
- Να προβλέψουν μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις τον τύπο του κειμένου, το περιεχόμενό του και τα δομικά του στοιχεία.

Κατά την ανάγνωση καθοδηγούνται:

- Να διασαφηνίζουν άγνωστες λέξεις.
- Να εντοπίζουν τις βασικές πληροφορίες του κειμένου, αξιοποιώντας την υπερδομή του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει.
- Να εντοπίζουν τη μακροδομή του και τον τρόπο ανάπτυξης των παραγράφων του και τη μικροδομή (σύνδεση νοημάτων σε επίπεδο πρότασης) .
- Να ανιχνεύουν τους συνεκτικούς μηχανισμούς του κειμένου.

Μετά την ανάγνωση καθοδηγούνται:

- Να γράψουν περίληψη χρησιμοποιώντας (α) τις βασικές πληροφορίες που έχουν εντοπίσει στο προηγούμενο στάδιο και (β) τους κατάλληλους τρόπους σύνδεσης των πληροφοριών μεταξύ τους.
- Να διατυπώσουν ερωτήσεις απευθυνόμενοι στους συμμαθητές τους (ερωτήσεις περιεχομένου, δομικών στοιχείων και κριτικής αποτίμησης). Η διαδικασία της διατύπωσης ερωτήσεων εμπλέκει υποχρεωτικά τους μαθητές σε διαδικασίες βαθύτερης επεξεργασίας των δεδομένων.

### **2.2.3 Το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας και η εφαρμογή του στο πεδίο της αναγνωστικής κατανόησης**

#### **Ορισμός του μοντέλου**

Το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας σύμφωνα με τον Πανουτσόπουλο (2017) αναφέρθηκε πρώτη φορά από τους Collins, Brown και Newman. Αποτελέσει μια παραλλαγή της παραδοσιακής μαθητείας που ενσωματώνει στοιχεία της εκπαίδευσης (Collins, Brown, & Newman, 1989). Σύμφωνα με τους Bransford, Brown & Cocking (2000), η γνωστική μαθητεία είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο βασίζεται στη σύγχρονη κατανόηση του πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Ο Collins (1991), μας αναφέρει ότι η γνωστική μαθητεία αποτελείται από 6 διδακτικές μεθόδους: (α) τη μέθοδο της μοντελοποίησης (modeling), (β) τη μέθοδο της προγύμνασης (coaching), (γ) τη μέθοδο της παροχής ενός πλαισίου στήριξης (scaffolding), (δ) τη μέθοδο της λεκτικοποίησης (articulation), (ε) τη μέθοδο του στοχασμού (reflection) και (στ) τη μέθοδο της διερεύνησης (exploration) (Ghefaili, 2003). Ο Πανουτσόπουλος (2017), αναφέρει ότι αυτές οι μέθοδοι χωρίζονται σε 3 στάδια. Στο πρώτο στάδιο εφαρμόζονται η μοντελοποίηση (modeling), η προγύμναση (coaching) και η παροχή ενός πλαισίου στήριξης (scaffolding). Στο δεύτερο στάδιο εφαρμόζονται η λεκτικοποίηση (articulation) και ο στοχασμός (reflection). Στο τρίτο στάδιο εφαρμόζεται η διερεύνηση (exploration).

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό στο πρώτο στάδιο ο στόχος είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές σταδιακά αποδεσμεύονται από τον εκπαιδευτικό και περνάνε σ' ένα επόμενο στάδιο όπου καταθέτουν παρατηρήσεις για βοήθεια από τους επαΐοντες κ προσπαθούν να ελέγξουν τις στρατηγικές τους. Στο τρίτο στάδιο ο σκοπός είναι οι μαθητές να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους μόνοι τους.

### **Οι μέθοδοι της γνωστικής μαθητείας**

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη Ράλλη (2011), οι μέθοδοι της γνωστικής μαθητείας περιλαμβάνουν τις εξής δραστηριότητες:

#### **Στάδιο 1<sup>ο</sup>**

*Μοντελοποίηση (modeling)*: σε αυτή τη φάση, ο έμπειρος ενήλικος επιδεικνύει τη στρατηγική και αναλύει τη διαδικασία, που ακολουθεί.

*Προγύμναση (coaching)*: σε αυτή τη φάση οι μαθητές εφαρμόζουν τις στρατηγικές που επέδειξε ο ενήλικος, ο οποίος παρέχει εξατομικευμένη βοήθεια και διεξάγει ερωτήματα, που πυροδοτούν τη σκέψη των παιδιών.

*Παροχή ενός πλαισίου στήριξης (scaffolding)*: οι μαθητές διεκπεραιώνουν πιο σύνθετα γνωστικά έργα, με τη βοήθεια και την υποστήριξη του έμπειρου ενήλικου.

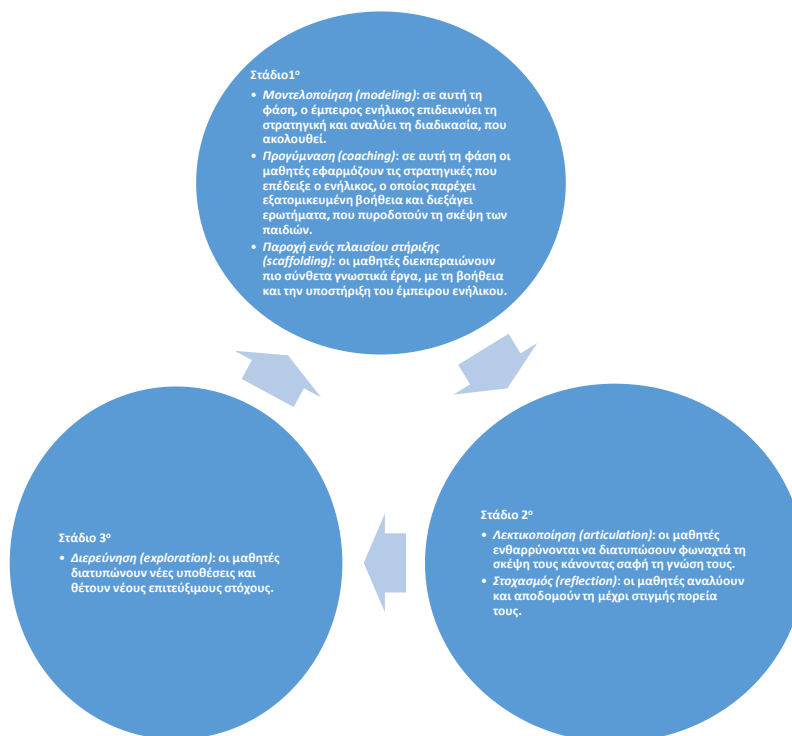
#### **Στάδιο 2<sup>ο</sup>**

**Λεκτικοποίηση (articulation):** οι μαθητές ενθαρρύνονται να διατυπώσουν φωναχτά τη σκέψη τους κάνοντας σαφή τη γνώση τους.

**Στοχασμός (reflection):** οι μαθητές αναλύουν και αποδομούν τη μέχρι στιγμής πορεία τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>

**Διερεύνηση (exploration):** οι μαθητές διατυπώνουν νέες υποθέσεις και θέτουν νέους επιτεύξιμους στόχους.



Εικόνα 2 Τα τρία στάδια της Γνωστικής Μαθητείας

### 2.3 Συμπεράσματα

Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία με δύο πόλους: τον αναγνώστη και το κείμενο. Ο αναγνώστης αρχικά μετατρέπει το κείμενο σε φωνολογικό ερέθισμα. Τα κείμενα όμως σαν υποστάσεις έχουν διαφορετικά είδη. Το κειμενοκεντρικό μοντέλο μας ενημερώνει για τα είδη αυτά αλλά και για την αλληλεπίδραση του κάθε είδους με τον αναγνώστη. Αυτή η αλληλεπίδραση διαμορφώνεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο και αποτελεί πεδίο έρευνας. Η αλληλεπίδραση των κειμένων με τους αναγνώστες καθώς και η κατανόησή τους αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας. Γύρω από αυτό το αντικείμενο έχουν αναπτυχθεί θεωρίες -στρατηγικές και κατ' επέκτασιν μοντέλα τα οποία εφαρμόζονται στη διδασκαλία.

### **3. Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και εκπαίδευση**

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μας, θα αναφερθούμε στον ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Αφού ορίσουμε το τι είναι ΤΠΕ θα δούμε το πεδίο εφαρμογής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια θα δούμε το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο της Γλωσσικής Μάθησης στο οποίο στηρίχθηκε και η δημιουργία του δικού μας εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, θα γίνει αναφορά στις Αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων και στην παροχή των διαδικαστικών διευκολύνσεων.

#### **3.1 Ορισμός του όρου ΤΠΕ**

Σύμφωνα με το Lexicon of OnLine and Distance Learning του Tomei (2010), ο όρος Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) περιγράφεται ως εξής: *«Συνηθέστερα ο όρος χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση (αλλά επίσης σε επιχειρήσεις και αλλού) κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, όταν έγινε διαθέσιμη η πρόσβαση στο Διαδίκτυο (προηγουμένως ονομάζονταν τεχνολογίες των πληροφοριών). Στα σχολεία, ο όρος ΤΠΕ χρησιμοποιείται για να περιγράψει την εφαρμογή ειδικού λογισμικού και εργαλείων παραγωγικότητας για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πρόγραμμα σπουδών. Δεδομένης της θέσης του ως εκπαιδευτικού αντικείμενου από μέρη του προγράμματος σπουδών, κάποιες φορές, αλλά χωρίς αυτό να γίνεται με συνέπεια, (σ.σ. ο όρος ΤΠΕ) χρησιμοποιείται για να διαχωρίσει την τεχνολογία σαν μια προσπάθεια για διδασκαλία και μάθηση και την μελέτη των Η/Υ σαν μάθημα.»* (Tomei L., 2010). Γίνεται λοιπόν σαφές ότι όταν μιλάμε για ΤΠΕ πρόκειται για την εφαρμογή των τεχνολογιών και όχι το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής.

#### **3.2 ΤΠΕ στην Εκπαίδευση**

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2006), *«Ο τομέας της εκπαίδευσης, προσπαθεί να συγχρονίσει τον βηματισμό του με τις απαιτήσεις μιας εποχής, που επιτάσσει ανοιχτά, ευέλικτα, μαθητοκεντρικά συστήματα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλείται να απαντήσει θετικά στις νέες προκλήσεις που αναδύονται»* (Αναστασιάδης Π, 2006 όπως αναφέρεται στο Αναστασιάδης Π. & Σπαντιδάκης Ι., 2016). Σε αυτό το πλαίσιο έγινε πιο ενεργή και η παρουσία των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Δημητριάδη (2015) ο *«στόχος της ενσωμάτωσης και χρήσης των ΤΠΕ είναι πάντοτε η ποιοτική βελτίωση και η αύξηση της αποδοτικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών σε κάθε πεδίο δραστηριότητας»*. Όταν λοιπόν μιλάμε για «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» (ICT in Education) *«εννοούμε την ενσωμάτωση και*

συστηματική χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία που αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών εμπειριών και την επίτευξη υψηλότερου επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων». (Δημητριάδης Σ., 2015). Σύμφωνα με τους Σπαντιδάκη & Βασαρμίδου (2014b) οι ΤΠΕ κατέχουν εξέχουσα θέση ανάμεσα στα υποστηρικτικά εργαλεία του εκπαιδευτικού έργου. Ο λόγος που κατέχουν αυτή τη θέση είναι τα τεχνολογικά τους χαρακτηριστικά που είναι σε θέση να υποστηρίζουν τις καινοτομίες που απαιτεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία και το βασικό της υπόβαθρο:

- την ενεργητική μάθηση και την αυτόνομη συμπεριφορά,
- την προσαρμογή στον ρυθμό μάθησης των μαθητών και τις ιδιαιτερότητές τους,
- τη διερευνητική/ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης,
- τη συνεργασία,
- την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης,
- τη δυναμική και αλληλεπιδραστική παρουσίαση ποικιλίας υλικού με διάφορους σημειωτικούς πόρους,
- την παρακολούθηση και αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας,
- τη δυνατότητα δημιουργίας ποικιλίας προϊόντων, ως έκφραση της μαθησιακής προόδου.

Συνεχίζοντας αναφέρουν ότι «Οι ΤΠΕ, ως εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί επικουρικά προς το έντυπο υλικό, διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει ένα αναλυτικό πρόγραμμα σε μικρό-επίπεδο ή να τροποποιήσει το υπάρχον προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας» (Σπαντιδάκης Ι. & Βασαρμίδου Δ., 2014b). Σύμφωνα με τους Axford, Harders και Wise (2009), τα δυναμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορούν να χτίσουν ανάμεσα σε ένα μαθητή και ένα εκπαιδευτικό ή μια ομάδα μαθητών και έναν εκπαιδευτικό, έναν «σημαντικό άλλο» ο οποίος θα τους βοηθήσει να καταλάβουν ότι το αποτέλεσμα της γραφής και της ανάγνωσης είναι η παραγωγή νοήματος. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, παραγωγή νοήματος είναι η μοναδική εκείνη ανθρώπινη δραστηριότητα που θρέφει τη φαντασία και ανοίγει την πόρτα σε άλλες δυναμικές. Τα πολυμεσικά περιβάλλοντα δρουν συμπληρωματικά στον λεκτικό παραδοσιακό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών αφού τον συνδυάζουν με τον εικονικό-οπτικό. Με το να αξιοποιούν και τα δύο κανάλια, πρόσληψης και επεξεργασίας, των πληροφοριών, διευκολύνουν την πεπερασμένη ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών στη μνήμη εργασίας και επομένως προάγουν με τρόπο αποτελεσματικό την πρόσληψη, την αποθήκευση και την ανάκλησή τους (Mayer, 2005; Schnotz, 2005 όπως αναφέρεται στο

Σπαντιδάκης Ι. & Βασαρμίδου Δ., 2014).«Ταυτόχρονα, όμως, δίνουν την επιλογή της συνεργατικής μάθησης μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών» (Σπαντιδάκης, 2010).

### 3.3 Αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων

Το πολυμεσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να αποδειχθεί πολύ αποτελεσματικό για τη μάθηση των μαθητών. Γι' αυτό τον λόγο, ο σχεδιασμός του πρέπει να τηρεί κάποιες συμβάσεις - αρχές. Η Ράλλη (2011) μας αναφέρει τις αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων:

- Η *πολυμεσική αρχή* επισημαίνει ότι η ταυτόχρονη παρουσίαση των πληροφοριών με λέξεις και εικόνες επιτρέπει την αποτελεσματικότερη διαχείριση και επεξεργασία τους.
- Η *αρχή της προσαρμοστικότητας* επισημαίνει πως ο συνδυασμός γραφικών και αφήγησης είναι πιο αποτελεσματικός από τον συνδυασμό γραφικών και κειμένου.
- Η *αρχή της συνοχής* υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της λιτής παρουσίασης των πληροφοριών.
- Η *αρχή του πλεονασμού* αναφέρει πως οι πλεονάζουσες πληροφορίες επιβαρύνουν γνωστικά το μαθητή.
- Η *αρχή της σηματοδότησης* υποστηρίζει την κρισιμότητα της παροχής των κατάλληλων νύξεων, με στόχο τη διατήρηση της προσοχής του μαθητή και τη διευκόλυνση της επεξεργασίας των πληροφοριών.
- Η *αρχή της κατάτμησης* υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της παρουσίασης των δεδομένων με συντομία και περιεκτικότητα.

Συνοψίζοντας αυτές τις αρχές, επισημαίνεται ότι η πληροφορία πρέπει να παρουσιάζεται τμηματικά και λιτά, με τρόπο όμως που μπορεί να ενεργοποιήσει τόσο τον οπτικό όσο και τον λεκτικό δίαυλο πρόσληψης. Σε αυτό μπορούν να βοηθήσουν διάφορες νύξεις και σηματοδοτήσεις προσέχοντας όμως τον όγκο των πληροφοριών ο οποίος, μπορεί να επιβαρύνει τον μαθητή.

### 3.4 Η θεωρία του γνωστικού φορτίου και οι διαδικαστικές διευκολύνσεις

Η μάθηση συντελείται μέσω της εργαζόμενης μνήμης. Σύμφωνα με το μοντέλο του Hitch (Hitch, 1980 όπως αναφέρεται στο Hayes, 1998), η εργαζόμενη μνήμη είναι ένα είδος κεντρικού επεξεργαστή το οποίο διαχειρίζεται εισερχόμενες πληροφορίες και σε συνδυασμό με αυτά που ήδη ξέρει παράγει νέα γνώση. Το πεπερασμένο εύρος της

εργαζόμενης μνήμης επηρεάζει αρνητικά τη μάθηση. Σε αυτή την υπόθεση στηρίζεται η θεωρία του γνωστικού φορτίου. Ως γνωστικό φορτίο ορίζεται η νοητική προσπάθεια που καταβάλλεται από την εργαζόμενη μνήμη κατά την εκτέλεση μιας νοητικής δραστηριότητας σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Cooper 1980 όπως αναφέρεται στο Βασαρμίδου Δ., 2014). Το γνωστικό φορτίο διακρίνεται σε *εσωτερικό* που έχει να κάνει με την σχετική εμπειρία που έχει ο μαθητής με το διδασκόμενο αντικείμενο, σε *εξωτερικό* που έχει να κάνει με τον σχεδιασμό και την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και σε *συναφές* που αναφέρεται στην προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής για τη δημιουργία γνωστικών σχημάτων. (Βασαρμίδου Δ., 2014) Προκειμένου να μειωθεί το γνωστικό φορτίο, έχουν δημιουργηθεί οι διαδικαστικές διευκολύνσεις. Αυτές περιλαμβάνουν ένα σύνολο βοηθημάτων (γραφήματα, νύξεις οδηγίες) για την υποβοήθηση-διευκόλυνση της δραστηριότητας της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής επιβαρύνεται λιγότερο γνωστικά και η μάθηση του γίνεται λιγότερο επίπονη και πιο αποτελεσματική.

### 3.5 Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ)

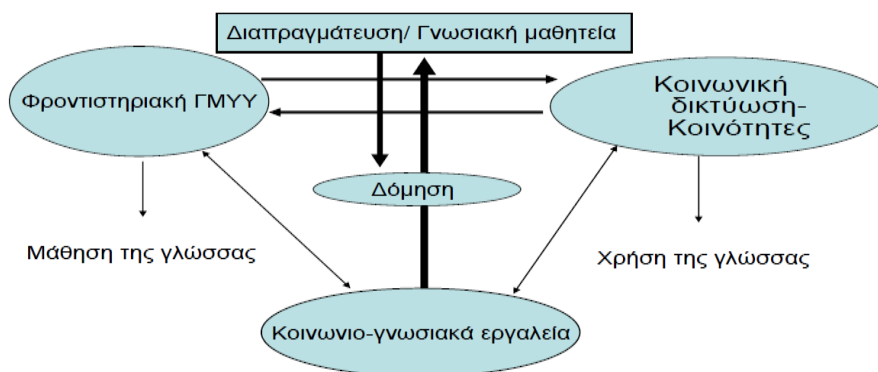
Σύμφωνα με τους Σπαντιδάκη Ι. Αναστασιάδη Π. & Βασαρμίδου Δ. (2013) οι μελέτες και οι εφαρμογές των ΤΠΕ στη μάθηση και διδασκαλία της γλώσσας μελετώνται στο πεδίο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL Computer – assisted language learning). Σε αυτό το πεδίο διακρίνονται τρεις τάσεις.

- Η ΓΜΥΥ/CALL ως φροντιστηριακό εργαλείο. Σύμφωνα με αυτή την τάση οι ΤΠΕ δεν έχουν υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης αλλά παρέχουν τη δυνατότητα στον μαθητή να δομήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του σε λίγο χρόνο.
- Η ΓΜΥΥ/CALL ως κοινωνιο - γνωσιακό εργαλείο. Σύμφωνα με αυτή την τάση οι ΤΠΕ παρέχουν στον μαθητή τις διαδικαστικές εκείνες διευκολύνσεις (scaffolding) και περιβάλλοντα γνωστικής μαθητείας διευκολύνοντας τη συμμετοχή του σε κοινότητες μάθησης.
- Η ΓΜΥΥ/CALL ως επικοινωνιακό - πολιτισμικό εργαλείο. Σύμφωνα με αυτή την τάση οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως εργαλεία ανάδειξης ενός πιο μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος.

Η διεπιστημονική ομάδα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ κατά τον σχεδιασμό της πύλης Ηλεκτρονικής Μάθησης για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης

γλώσσας και της ελληνικής κουλτούρας, εργάστηκε πάνω στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης το οποίο συνδυάζει τις παραπάνω τάσεις.

## Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Μάθησης



Εικόνα 3 Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Μάθησης (Πηγή Σπαντιδάκης, Αναστασιάδης & Βασαρμίδου, 2013)

Το εκπαιδευτικό υλικό που θα διαπραγματευτούμε στην παρούσα εργασία έχει στηριχθεί πάνω στις αρχές του συγκεκριμένου μοντέλου και αναλύεται στην υποενότητα 5.1 .

### 3.6 Συμπεράσματα

Οι εφαρμογές των ΤΠΕ αυξάνονται όλο και περισσότερο στο πεδίο της εκπαίδευσης. Το πλήθος των εφαρμογών, η διαφοροποίησή τους ως προς τη δομή, το αντικείμενο και τη λειτουργία τους καθώς επίσης και ο ταχύς ρυθμός ανάπτυξης τους, συμβάλλουν στη δημιουργία πεδίων εφαρμογής. Πάνω σε αυτά τα πεδία και σε συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες θεωρίες (γνωσιακές κλπ.), αρχές και τάσεις, αναπτύσσονται μοντέλα εφαρμογής. Το ΣΔΜΓΜ μοντέλο είναι ένα από αυτά και συνδυάζει τις τρεις διαστάσεις της ΓΜΥΥ υπό το πρίσμα της γνωστικής μαθητείας.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

### 4. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας μας. Πιο αναλυτικά θα μιλήσουμε για το ερευνητικό πλαίσιο της έρευνάς μας, τις υποθέσεις μας, τα ερευνητικά μας ερωτήματα, το δείγμα και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται. Στη συνέχεια θα μιλήσουμε για τον τρόπο συλλογής των δεδομένων.

#### 4.1 Το ερευνητικό πλαίσιο

Στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με το κατά πόσο ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που βασίζεται στις ΤΠΕ και αποτελεί μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας μπορεί να είναι φιλικό προς τους μαθητές, να είναι αποτελεσματικό ως προς τη διδασκαλία του και να τους βοηθάει στο να αναπτύξουν μεταγνωστικές στρατηγικές. Τα αποτελέσματά της είναι προϊόν έρευνας δράσης.

#### 4.2 Οι υποθέσεις μας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η ερευνητική μας υπόθεση είναι η εξής: «*Αρχική υπόθεση είναι ότι (α) το εκπαιδευτικό περιβάλλον τα βοηθάει αποτελεσματικά στην κατανόηση των δομικών στοιχείων των αφηγηματικών κειμένων και (β) συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.*»

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα – αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο»;
- Είναι το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» αποτελεσματικό ως προς την κατάκτηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης;
- Συμβάλλει το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;

#### 4.3 Ορισμός μεταβλητών

Ως *δομικά στοιχεία της αφήγησης* στην παρούσα εργασία εννοούμε τις πληροφορίες που αποκτώνται απαντώντας τις ερωτήσεις του κανόνα των «6π των 2τί και του 1γιατί». Ποιο συγκεκριμένα, ο στόχος μας ήταν να κατακτήσει τα «6π τα 2τί και το 1γιατί» και να μπορεί να μας τα αναφέρει ως δομικά στοιχεία είτε αναλυτικά είτε μέσω του μνημονικού κανόνα. Ως μεταγνωστικές δεξιότητες εννοούμε την εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών πριν, κατά και μετά την ανάγνωση, καθώς επίσης και να δούμε αν ο μαθητής εκφράζει

άποψη η οποία να εμπίπτει στις μεταγνωστικές λειτουργίες του σχεδιασμού, του αυτοέλεγχου και της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος ήταν να κατακτήσει τις διαδικασίες πριν κατά και μετά την ανάγνωση και να μπορεί να μας τις αναφέρει είτε αναλυτικά είτε ως «Πριν, κατά και μετά» το οποίο λειτούργησε ως μνημονικός κώδικας κατά την διάρκεια των διδασκαλιών.

#### **4.4 Το δείγμα**

Το δείγμα αποτελείται από 7 μαθητές της έκτης τάξης του δημοτικού. Είναι 5 αγόρια και δύο κορίτσια. Και οι 7 είχαν εξετασθεί από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης του Ν. Ηράκλειου (ΚΕΔΔΥ) και είχαν σαν κοινό στοιχείο τις «δυσκολίες κατανόησης του γραπτού λόγου». Η προηγούμενη παρέμβαση ήταν συμβατικού τύπου στα πλαίσια της διδασκαλίας στην γενική τάξη.

#### **4.5 Η έρευνα δράσης**

Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η έρευνα δράσης έχει ως σκοπό να επηρεάσει ή να μεταβάλλει κάποια όψη αυτού που αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας. Κεντρικά σημεία αποτελούν η βελτίωση και η εμπλοκή. Η βελτίωση αναλύεται σε τρεις διαστάσεις (α) η βελτίωση μιας πρακτικής, (β) η βελτίωση της κατανόησης της πρακτικής και (γ) η βελτίωση της κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα η πρακτική αυτή. Η συνεργασία μεταξύ των ερευνητών και εκείνων που αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας και η συμμετοχή τους θεωρούνται βασικά στην έρευνα δράσης. «*Η έρευνα δράσης έχει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά: (α) Ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας. (β) Η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας και η συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης (γ) Η ανοικτή κυκλική-σπειροειδής διαδικασία: οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση. (δ) Η στοχαστική και αναστοχαστική της διάσταση. (ε) Η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.*» (Κατσαρού, 2016).

Σύμφωνα με την Κατσαρού (2006), υπάρχουν πολλά μοντέλα έρευνας δράσης. Ευρέως διαδεδομένα μοντέλα είναι αυτό του K. Lewin κατά το οποίο η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-στοχασμός) και εκείνο των (Kemmis & Wilkinson, 1998) που προσθέτει την επαλληλία των κύκλων της σπείρας. Αυτό σημαίνει ότι το μοντέλο περιλαμβάνει το σχεδιασμό μιας αλλαγής, τη δράση και μετά την παρατήρηση αυτό που συμβαίνει μετά την

αλλαγή, την απεικόνιση αυτών των διαδικασιών και συνεπειών και τέλος το σχεδιασμό περαιτέρω δράσης και την επανάληψη του κύκλου (Creswell, 2016).

#### **4.6 Τρόπος συλλογής δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων έγινε (α) από την παρατήρηση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και (β) μέσω ημιδομημένης συνέντευξης.

Η έρευνα για να ολοκληρωθεί χρειάστηκε να γίνουν πέντε διδασκαλίες. Η πρώτη διδασκαλία αφορούσε στην παρουσίαση μοντελοποίηση του υλικού.

#### **4.7 Διαδικασία έρευνας**

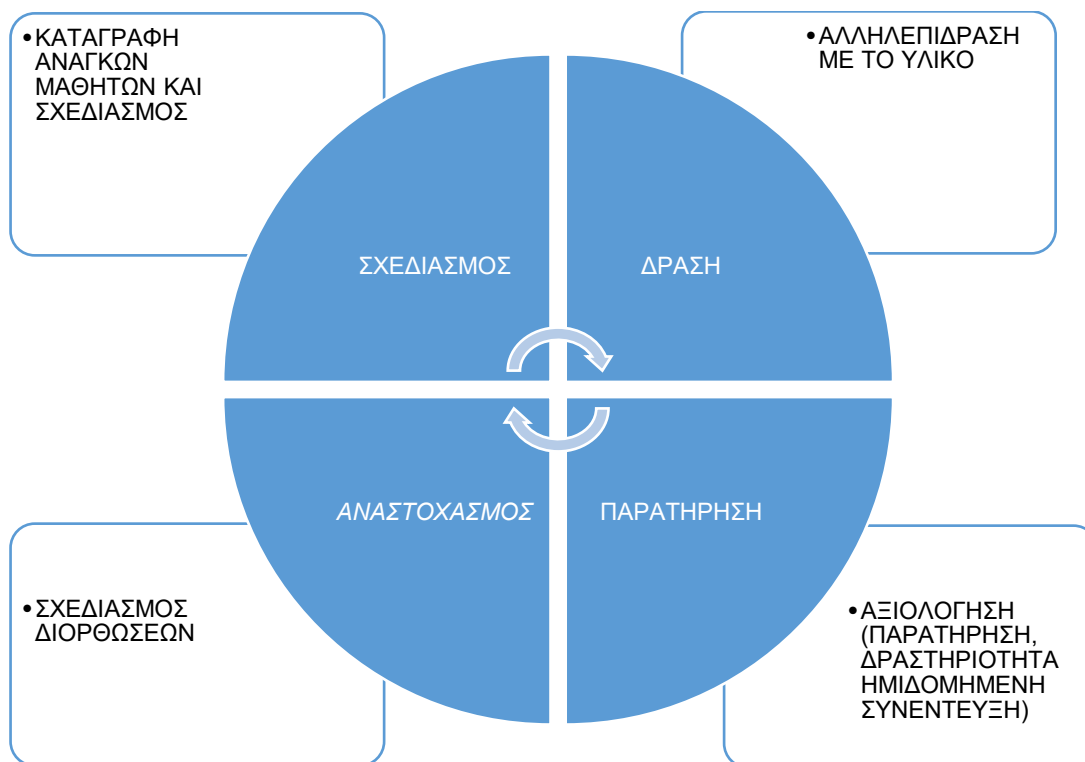
Η διαδικασία ακολουθούσε τα βήματα που περιγράφονται στο μοντέλο των Kemmis & Wilkinson.

«Σχεδιασμός» Καταγράφηκαν οι ανάγκες των μαθητών και έγινε ο αρχικός σχεδιασμός του υλικού.

«Δράση» Έπειτα δινόταν η δυνατότητα στους μαθητές να δουλέψουν με το υλικό.

«Παρατήρηση» Στη συνέχεια αξιολογούνται μέσω ημιδομημένης συνέντευξης.

«Αναστοχασμός» Με το πέρας της διδασκαλίας, ακολουθεί ο αναστοχασμός για τις διορθώσεις που πρέπει να γίνουν. Ο αναστοχασμός έχει ένα διττό ρόλο. Εκτός από τον ερευνητικό του ρόλο, υπάρχει και ο μεταγνωστικός κατά τον οποίο οι μαθητές καλούνται να σταθούν κριτικά απέναντι στο υλικό και τη διδασκαλία.



Εικόνα 4 Το μοντέλο των Kemmis & Wilkinson για την έρευνα δράσης.

Ακολουθεί η παρουσίαση του υλικού το οποίο διαχειρίστηκαν οι μαθητές.

## 5. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον «Κατανοώντας το αφηγηματικό Κείμενο»

Το περιβάλλον του «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» ακολουθώντας τις προδιαγραφές που μας είχαν δοθεί αναπτύχθηκε στην πλατφόρμα learning management system (LMS) του Chamilo. Σαν εκπαιδευτικό περιβάλλον οι προδιαγραφές που έπρεπε με βάση τις οδηγίες του προγράμματος να πληροί ήταν: (α) η μεθοδολογία του υλικού ΕΞΑΕ και (β) η ενσωμάτωση συνδεόμενων μονάδων (plugins) που είναι γραμμένες σε γλώσσα προγραμματισμού html5 και συγκεκριμένα plugins από την πλατφόρμα html5 Package (H5P). Ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος έγινε με βάση το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ και συμμορφώνεται με τις αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων. Ως προς το περιεχόμενό του, η διδασκαλία του υλικού σχεδιάστηκε με βάση το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας.

### 5.1 Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με βάση το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης.

Όπως αναφέρθηκε, ο σχεδιασμός του υλικού έγινε με βάση το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης. Για να πληροί τις προϋποθέσεις του μοντέλου το «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» πρέπει να μπορεί να λειτουργεί (α) ως φροντιστηριακό εργαλείο, (β) ως επικοινωνιακό εργαλείο και (γ) ως κοινωνικογνωσιακό εργαλείο. Αναλυτικότερα ως **φροντιστηριακό** εργαλείο διδάσκει τι είναι αφηγηματικό κείμενο δίνοντας τον ορισμό του και τα δομικά στοιχεία του μέσω του κανόνα των «6π 2τι και 1 γιατί». Επίσης δίνει τη δυνατότητα να γίνει εξάσκηση μέσα από διαβαθμισμένης δυσκολίας κείμενα, να γίνει εξάσκηση στον εντοπισμό των δομικών τους στοιχείων. Ως **επικοινωνιακό** εργαλείο μπορεί να υποστηρίξει ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες. Παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, μέσω αποστολής σύγχρονων (chat) ή ασύγχρονων (email) μηνυμάτων, προκειμένου να μπορέσουν είτε στο σύνολό τους είτε σε μικροομάδες, να διεκπεραιώσουν από κοινού δραστηριότητες και εργασίες. Τέλος, ως **κοινωνικογνωσιακό** εργαλείο, παρέχει τη δυνατότητα υποστήριξης της αναγνωστικής ικανότητας ως εμπρόθετης διαδικασίας. Παρέχει διαδικαστικές διευκολύνσεις οι οποίες αποσκοπούν στο να μειωθεί το γνωστικό φορτίο και να είναι πιο αποτελεσματική η αλληλεπίδραση με το διδακτικό υλικό. Επίσης, ο μαθητής υποστηρίζεται σαν αναγνώστης αφηγηματικών κειμένων, μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών που μπορούν να εφαρμοστούν πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Αυτές οι στρατηγικές τον ωφελούν στην

βαθύτερη ανάλυση του κειμένου και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων διαχείρισης στρατηγικών. Ο σκοπός είναι η αυτονόμηση του μαθητή και η μετάβασή του από το επίπεδο του αρχάριου σε ανώτερο επίπεδο αναγνώστη.

## 5.2 Ακολουθώντας «το μονοπάτι της γνώσης»



Εικόνα 5 Εισαγωγική οθόνη του "Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο"

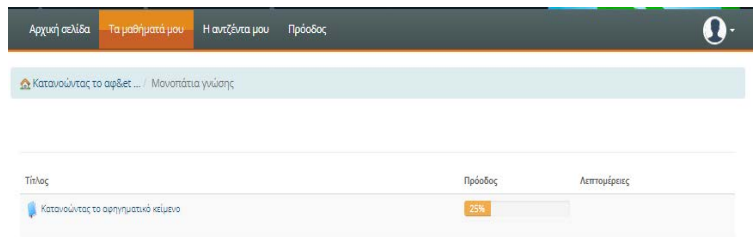
Στην εισαγωγική οθόνη δίνονται οι δυνατότητες στον μαθητή να δει την «Περιγραφή του μαθήματος» όπου εκεί θα πληροφορηθεί για τον σκοπό, το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος - Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η επόμενη επιλογή τον οδηγεί στο «Μονοπάτι της γνώσης» όπου εκεί θα δει την διδακτική ενότητα του μαθήματός μας. Εκεί ο μαθητής θα μπει στη διαδικασία ενός μαθήματος φροντιστηριακού τύπου που στη συνέχεια εξελίσσεται σε ένα κοινωνιο-γνωσιακό εργαλείο που αποσκοπεί στο να δώσει τη δυνατότητα στον μαθητή (α) να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του και (β) να συμμετάσχει σε μικρές κοινότητες μάθησης.

Τρίτη επιλογή που θα συναντήσουμε είναι το «Chat» και αφορά στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς επίσης και μαθητών μεταξύ τους. Αυτή η δυνατότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν δούμε το εκπαιδευτικό μας περιβάλλον και σαν επικοινωνιακό εργαλείο.

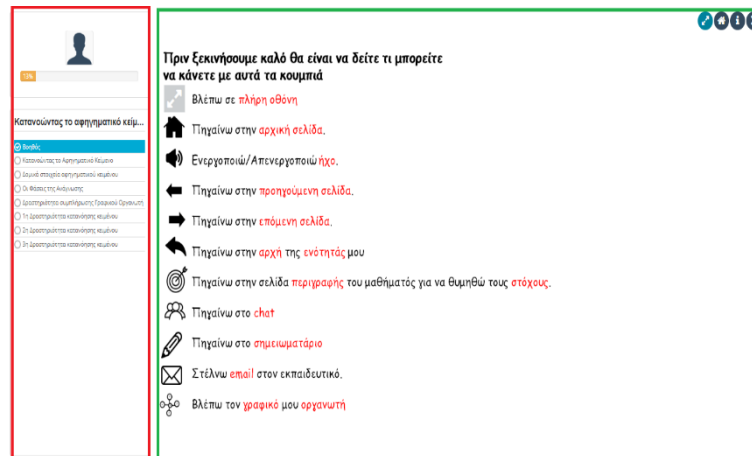
Τελευταία επιλογή είναι το «Σημειωματάριο» όπου βοηθάει τον μαθητή να οργανώσει και να εξατομικεύσει τη μελέτη του.

Επιλέγοντας το μονοπάτι της γνώσης ο μαθητής θα βρεθεί στην λίστα των διδακτικών ενοτήτων. Εκεί ο μαθητής είχε τη δυνατότητα να δει την πρόοδο που είχε μέχρι τώρα μέσω μιας μπάρας στο δεξί τμήμα.



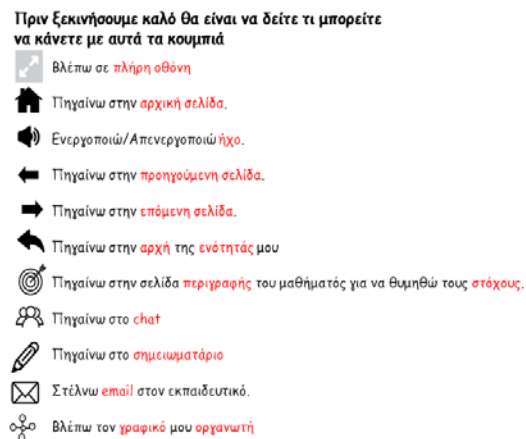
**Εικόνα 6 Οθόνη Διδακτικών ενοτήτων του "Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο"**

Αυτό που παρατηρούμε καθώς μπαίνουμε στην διδακτική ενότητα είναι ότι η οθόνη μας είναι χωρισμένη σε δύο πλαίσια .



**Εικόνα 7 Διάρθρωση οθόνης στο "Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο"**

Το αριστερό (κόκκινο πλαίσιο) καλύπτει το ¼ περίπου της οθόνης και είναι η «διαδρομή» που ακολουθούμε στο μονοπάτι της γνώσης. Το δεξί (πράσινο πλαίσιο) καλύπτει τα ¾ και αποτελεί το παράθυρο παρουσίασης του υλικού. Η πρώτη οθόνη που συναντάμε είναι ο «Βοηθός». Στον βοηθό γίνεται μια αδρομερής παρουσίαση των κουμπιών που θα χρειαστεί να χειριστεί ο μαθητής. Στα δεξιά του κάθε κουμπιού είναι η περιγραφή του με τονισμένη με κόκκινο την σημαντικότερη έννοια της περιγραφής.



Εικόνα 8 Ο Βοηθός του "Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο"

### 5.3 Το εκπαιδευτικό υλικό

Η δεύτερη επιλογή που δίνεται από την διαδρομή του μονοπατιού της γνώσης είναι το εκπαιδευτικό υλικό και έχει στην ετικέτα τον τίτλο του, δηλαδή «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο». Το εκπαιδευτικό υλικό είναι βασισμένο σε ένα σενάριο σύμφωνα με το οποίο ο Φώτης, ένας μαθητής ο οποίος αντιμετώπιζε δυσκολίες κατανόησης αφηγηματικού κειμένου, έχει ξεπεράσει τη δυσκολία του και προσφέρει τη βοήθεια του. Όλο αυτό θα λάβει χώρα σε μια αίθουσα και το υλικό θα παρουσιάζεται στον πίνακα. Το εκπαιδευτικό υλικό έχει υλοποιηθεί με το plugin course presentation της πλατφόρμας H5P. Τεχνικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού

#### **Επιλογή κουμπιών**

Τα κουμπιά που έχουν επιλεγθεί είναι εκείνα που συναντήσαμε συχνότερα ν' αντιστοιχίζονται σε παρόμοιες ενέργειες σε σελίδες που πλοηγηθήκαμε στον ιστό.

#### **Επιλογή γραμματοσειράς**

Η γραμματοσειρά που επιλέχθηκε είναι η «IEP Comic». Σύμφωνα με την ιστοσελίδα «Σχεδι@ζω για όλους» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων οι προ εγκατεστημένες γραμματοσειρές των WINDOWS δεν απεικονίζουν σωστά τους χαρακτήρες (α, β, γ, η, θ, ι, λ, μ, ξ, τ, χ και του αριθμού 7). Το να συνδυαστούν χαρακτήρες από διαφορετικές γραμματοσειρές δημιουργεί προβλήματα στη γενικότερη μορφή του κειμένου, αφού υπάρχουν διαφορές σε χαρακτηριστικά όπως είναι το μέγεθος των χαρακτήρων και το πάχος της γραμμής τους, το διάστιχο κλπ. Γι' αυτό τον λόγο στο πλαίσιο του προγράμματος «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού & εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες»,

δημιουργήθηκαν στο IEP, γραμματοσειρές με σωστή απεικόνιση των παραπάνω χαρακτήρων. Αυτές οι γραμματοσειρές είναι ελεύθερης χρήσης και διαθέσιμες σε όποιον θέλει να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό.

### Επιλογή φόντου

Επιλέξαμε λευκό φόντο με μαύρα στοιχεία (γραμματοσειρά) προκειμένου να επιτύχουμε ισχυρή αντίθεση. Στα κομμάτια της διδασκαλίας πράσινο φόντο με λευκά στοιχεία.

### Άλλες δυνατότητες

Οι επιπλέον δυνατότητες του περιβάλλοντος, οι οποίες έχουν την έννοια των διαδικαστικών διευκολύνσεων, βρίσκονται στο δεξί τμήμα της οθόνης καθώς επίσης και στο κάτω μέρος. Στο δεξί τμήμα εμφανίζονται:

*Οι στόχοι μου:* που οδηγεί τον μαθητή στην σελίδα περιγραφής του μαθήματός για να θυμηθεί τους στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

*Συνεργάζομαι:* που οδηγεί τον μαθητή στο Chat του LMS.

*Σημειώνω:* που οδηγεί τον μαθητή στο σημειωματάριο του LMS .

*Επικοινωνώ:* που δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή μέσω διαδικασίας «mail to» να αποστείλει email στον εκπαιδευτικό.

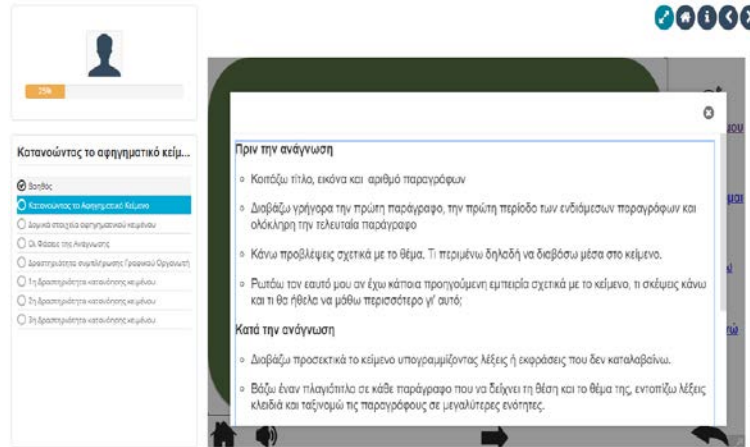
Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο κατά τη επεξεργασία των κειμένων εμφανίζεται μια επιπλέον δυνατότητα η οποία ονομάζεται «Βλέπω τον γραφικό μου οργανωτή» και δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να δει μια λίστα με τα «6π τα 2τί και το 1γιατί» και να την εκτυπώσει προκειμένου να μπορέσει να την συμπληρώσει.

Στο κάτω μέρος της οθόνης ο μαθητής μπορεί να ενεργοποιήσει ήχο που είτε του διαβάξει οδηγίες , είτε κείμενα.



Εικόνα 9 Διαδικαστικές διευκολύνσεις του "Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο"

Τέλος, στην ενότητα της επεξεργασίας κειμένου, υπάρχει κουμπί (το οποίο και αυτό έχει την έννοια της διαδικαστικής διευκόλυνσης) που δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να δει επιγραμματικά τις φάσεις της ανάγνωσης σε αναδυόμενο παράθυρο.



Εικόνα 10 Αναδυόμενο παράθυρο με τις στρατηγικές πριν, κατά και μετά την ανάγνωση

### **Υπερσύνδεσμοι**

Οι υπερσύνδεσμοι (hyperlinks) σύμφωνα με την Coiro (2003) είναι τα κομμάτια εκείνα του κειμένου που το μετατρέπουν σε μη γραμμικό. Η πλοήγηση είτε σε μια ιστοσελίδα, είτε σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πολύ συχνά περιλαμβάνει τη χρήση των υπερσυνδέσμων. Η άσκοπη χρήση τους όμως μπορεί να οδηγήσει τον χρήστη σε γνωστική υπερφόρτωση. Εμείς σαν σχεδιαστές του εκπαιδευτικού υλικού προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε σαφείς υπερσυνδέσεις έτσι ώστε ο χρήστης να αντιλαμβάνεται εύκολα τη χρήση τους πριν καν τους χρησιμοποιήσει. Έτσι έχουμε μπλε υπερσυνδέσμους για τις διαδικαστικές διευκολύνσεις, κίτρινους για επανάληψη διδασκαλίας, κόκκινους για πλοήγηση σε σελίδα αριθμημένου βήματος (χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των φάσεων πριν κατά και μετά την ανάγνωση).

### **Διδακτικό υλικό**

Το διδακτικό υλικό είναι βασισμένο στο μοντέλο της γνωστικής μαθητείας και λειτουργεί στις φάσεις της μοντελοποίησης (modeling) και προγύμνασης – καθοδήγησης (coaching). Στη φάση της μοντελοποίησης δίδεται η προβληματική κατάσταση, τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου και οι στρατηγικές πριν, κατά και μετά την ανάγνωση μέσω video προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν μια νοητική αναπαράσταση του τι πρέπει να γίνεται εάν θέλουν να κατανοήσουν ένα αφηγηματικό κείμενο. Στη συνέχεια, περνάμε στο επόμενο στάδιο, αυτό της προγύμνασης - καθοδήγησης όπου δίνονται κείμενα και ζητείται από τους μαθητές να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν. Το περιβάλλον μπορεί και λειτουργεί σαν

έμπειρος ενήλικας παρέχοντας νύξεις (αλλά και δυνατότητα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό) προκειμένου να περατωθεί η διαδικασία. Σε περίπτωση που ο μαθητής δεν μπορεί ν' ανταπεξέλθει δίνεται η δυνατότητα επανάληψης της μοντελοποίησης.

## 5.4 Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες είχαν υλοποιηθεί με το plugin «Documentation Tool» της πλατφόρμας H5P και επιλέχθηκε επειδή έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να εξάγουν τις απαντήσεις τους σε αρχείο MS-Word.

Οι δραστηριότητες θα αποτελέσουν το τρίτο στάδιο της γνωστικής μαθητείας, το πλαίσιο στήριξης (scaffolding) όπου οι μαθητές θα κληθούν να δουλέψουν σε πιο σύνθετες και σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας δραστηριότητες. Η παρουσία του εκπαιδευτικού μειώνεται σταδιακά καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν στρατηγικές έμπειρου αναγνώστη.

### 5.4.1 Δραστηριότητα συμπλήρωσης Γραφικού Οργανωτή

Η πρώτη δραστηριότητα ονομάζεται «Δραστηριότητα συμπλήρωσης Γραφικού Οργανωτή» και αφορά τη συμπλήρωση γραφικού οργανωτή κειμένου της Ε' Δημοτικού. Στην πρώτη σελίδα βρίσκεται το κείμενο, ακολουθεί η δεύτερη σελίδα με τα πεδία συμπλήρωσης των ερωτήσεων και τέλος η τρίτη σελίδα όπου είναι προγραμματισμένη από το plugin να οδηγεί στην εξαγωγή εγγράφου

### Διαδικαστικές διευκολύνσεις

Στη σελίδα του κειμένου δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή μέσω υπερσυνδέσμου που οδηγεί σε αναδυόμενο παράθυρο να θυμηθεί τις στρατηγικές των φάσεων πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Στη δεύτερη σελίδα δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να επικοινωνήσει μέσω Chat με τους συμμαθητές του προκειμένου να εργαστούν από κοινού ή να ανταλλάξουν απόψεις.

### 5.4.2 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα κατανόησης κειμένου

Οι ακόλουθες δραστηριότητες αφορούν στη συμπλήρωση γραφικού οργανωτή και την απάντηση ερωτήσεων κατανόησης αναφορικά με το ποιος είναι ο σκοπός του συγγραφέα και με ποιο τρόπο το πετυχαίνει, κειμένου επιπέδου των Γ'- Δ' Δημοτικού. Όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα, στην πρώτη σελίδα βρίσκεται το κείμενο και ακολουθεί η

δεύτερη σελίδα με τα πεδία συμπλήρωσης των ερωτήσεων. Στο τέλος, η τρίτη σελίδα όπου είναι προγραμματισμένη από το plugin να οδηγεί στην εξαγωγή εγγράφου

#### **Διαδικαστικές διευκολύνσεις**

Στη σελίδα του κειμένου δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή μέσω υπερσυνδέσμου που οδηγεί σε αναδυόμενο παράθυρο να θυμηθεί τις στρατηγικές των φάσεων πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Επίσης δίνεται η δυνατότητα μέσω δεύτερου υπερσυνδέσμου, ν' ακούσουν το κείμενο αντί να το διαβάσουν. Στη δεύτερη σελίδα δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή μέσω υπερσυνδέσμου που οδηγεί σε αναδυόμενο παράθυρο να βοηθηθεί στο ν' απαντήσει τις ερωτήσεις μέσω νύξεων (hints) και να επικοινωνήσει μέσω Chat με τους συμμαθητές του.

### **5.5 Επιπλέον βήματα στο «μονοπάτι της γνώσης»**

Με την πορεία της διαδικασίας και σε συνδυασμό με τον περιορισμό της πλατφόρμας να μπορεί κάποιο plugin να ενσωματώνει άλλα plugins της πλατφόρμας, έπειτα από αίτημα των μαθητών, προέκυψαν άλλες δύο σελίδες οι οποίες ενσωματώθηκαν στο υλικό πριν τις δραστηριότητες και αφορούν στην επιγραμματική παρουσίαση των δύο στόχων (δομικά στοιχεία και φάσεις της ανάγνωσης). Αυτές υλοποιήθηκαν με το plugin Accordion το οποίο δίνει στη δυνατότητα στο μαθητή να περιηγηθεί με αναδυόμενα menu.

### **5.6 Συμπεράσματα**

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» διαπραγματεύεται τη διδασκαλία της κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου προσαρμοσμένη για μαθητές της Στ' Δημοτικού. Ο σκοπός του είναι οι μαθητές του να κατανοήσουν τα στοιχεία του δομικού κειμένου και να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Σε θεωρητικό επίπεδο βασίζεται στο ΣΔΜΓΜ και η διδασκαλία του εφαρμόστηκε με βάση την αρχή της γνωστικής μαθητείας. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον ακολουθεί βασικές αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων και ενισχύει τη μάθηση μέσω διαδικαστικών διευκολύνσεων.

## 6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 5 διδασκαλίες. Τα ερωτήματά μας τα διερευνήσαμε με τον εξής τρόπο:

- Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα – αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο»; Μέσω ημερολογίου εκπαιδευτικού και ερωτήσεων ημιδομημένης συνέντευξης.
- Είναι το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» αποτελεσματικό ως προς την κατάκτηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης; Μέσω ημερολογίου εκπαιδευτικού και ερωτήσεων ημιδομημένης συνέντευξης.
- Συμβάλλει το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων; Μέσω ημερολογίου εκπαιδευτικού και ερωτήσεων ημιδομημένης συνέντευξης.

Ακολουθεί παρουσίαση για κάθε διδασκαλία ξεκινώντας με τις παρατηρήσεις από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού και ακολουθούν οι απαντήσεις των μαθητών.

### 6.1 Η πρώτη διδασκαλία

#### 6.1.1 Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού

Σε αυτή τη διδασκαλία, μας ενδιέφερε πάρα πολύ να αξιολογήσουν οι μαθητές την ποιότητα του υλικού και να κάνουμε τις τυχόν διορθώσεις που χρειάζονται. Στην πρώτη διδασκαλία έγινε επίδειξη της χρήσης του υλικού. Οι μαθητές εργάστηκαν μαζί με τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός έκανε την πλοήγηση στο περιβάλλον στη συνέχεια τους δόθηκε φύλλο εργασίας το οποίο είχε έναν οργανωτή δομής αφηγηματικού κειμένου, το οποίο δούλεψαν χωρισμένοι σε ομάδες. Το φύλλο εργασίας αφορούσε τη συμπλήρωση γραφικού οργανωτή (που θα μπορούσε να έχει και την έννοια του pre-test) ενός κειμένου από το ανθολόγιο της Α' και Β' δημοτικού. Οι μαθητές βρήκαν δύσκολο το να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου παρόλα αυτά τους άρεσε η διαδικασία του να δουλέψουν σε ομάδες. Στη συνέχεια, ρωτήθηκαν τι πίστευαν για την ποιότητα και τη λειτουργικότητα του υλικού και μας είπαν τις παρατηρήσεις τους. Με εξαίρεση μία μαθήτρια η οποία ανέφερε ότι ήταν λίγο βαρετό το υλικό, οι υπόλοιποι μαθητές φαίνεται να είχαν θετική γνώμη. Τα σημεία του υλικού που τους άρεσαν περισσότερο ήταν αυτά που αφορούσαν στη μεθοδολογία της κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου, το γεγονός ότι δούλεψαν με υπολογιστή, ότι δούλεψαν ομαδικά και το βίντεο σαν νέος τρόπος παρουσίασης υλικού. Όσον αφορά τα αρνητικά σημεία του μαθήματος, τρεις μαθητές ανέφεραν ότι υπήρχαν

σημεία που τους κούρασαν και αυτά αφορούσαν το φύλλο εργασίας και συγκεκριμένα τη συμπλήρωσή του, το ότι δυσκολεύτηκαν να πλοηγηθούν στις τρεις φάσεις της ανάγνωσης και στο ότι το κείμενο ήταν μεγάλο. Τέσσερις μαθητές ανέφεραν ότι δεν τους κούρασε κάτι στο υλικό. Συγκρίνοντας το υλικό που δούλεψαν με το μάθημα της παραδοσιακής διδασκαλίας, εστίασαν στο ότι υπάρχουν περισσότερα πράγματα από τα οποία μπορούν να βοηθηθούν, στο ήταν πιο εύπεπτο και στο ότι δούλεψαν σε ομάδες. Ένας μαθητής ανέφερε ότι η δασκάλα τους κάνει την παράδοση στον πίνακα ενώ αυτοί δούλεψαν στον υπολογιστή πράγμα που κάνει το υλικό πιο «εκπαιδευτικό» άρα και πιο κατανοητό γι' αυτόν. Οι μαθητές μέσα από τις συνεντεύξεις τους δείχνουν να προσδίδουν μία επιπλέον αξία στο υλικό και αναγνωρίζουν το γεγονός ότι μπορεί να τους βοηθήσει μετέπειτα. Ακόμα μας λένε ότι έχουν θετικά συναισθήματα και εκφράζουν την επιθυμία τους να συνεχίσουν με παρόμοιο υλικό.

### 6.1.2 Από την συνέντευξη των μαθητών

*Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα – αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο»;*

Η πλειοψηφία των απόψεων είναι θετικές:

*[σ.σ. Μου άρεσαν] οι λέξεις κλειδιά και... το πως τότε και γιατί. M1*

*[σ.σ. Ιδιαίτερα μου άρεσαν] οι λέξεις κλειδιά που θα σε βοηθήσουν για να βρεις το επόμενο κενό πως αισθάνεται και πως τελειώνει M1*

*Δεν θα άλλαζα κάτι θα έβαζα περισσότερα επίθετα στα κείμενα M1*

*[σ.σ. σκέφτομαι] ότι θα με βοηθήσει. M1*

*[σ.σ. Θα ήθελα να ξανακάνουμε] ένα άλλο πιο μικρό M1*

*Μου άρεσε πάρα πολύ M2*

*[σ.σ. Μου άρεσαν περισσότερο] Τα 6π και τα 2 τι M2*

*Όχι ,όχι, όχι δεν θα πρότεινα αλλαγές M2*

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο] M2*

*Μου φάνηκε πολύ ωραίο πιο εύκολο το καταλαβαίνω πιο πολύ M3*

*[σ.σ. περισσότερο μου άρεσε που δούλεψα]Το φύλλο εργασίας M3*

*[σ.σ. Μου άρεσε] η δουλειά στον υπολογιστή M3*

*Δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι στο πρόγραμμα ...ούτε θα προσθετά ούτε θα αφαιρούσα M3*

Ναι [σ.σ. θα ήθελα να το επαναλάβω] ήταν πολύ ωραίο **M3**

[σ.σ. το υλικό ήταν ]ωραίο **M4**

[σ.σ. πιο πολύ μου άρεσαν]Ο τρόπος ο οποίος τον φτιάξατε τα βίντεο γενικώς ο τρόπος που μας δείξατε να μαθαίνουμε αυτό το κείμενο. Ήταν βοηθητικό **M4**

[σ.σ. ιδιαίτερα μου άρεσαν]Τα βίντεο **M4**

Όχι, δεν με κούρασε κάτι **M4**

ναι [σ.σ. θα ήθελα να κάνουμε κάτι παρόμοιο ]**M4**

Ότι ήταν πάρα πολύ ωραίο μάθημα μας βοήθησε κάποιους πιο πολύ κάποιους πιο λίγο ήταν ενδιαφέρον γιατί ήρθε και το άλλο τμήμα και κάναμε ομαδική δουλειά και τέτοια **M4**

[σ.σ. Το υλικό ήταν]πολύ εύκολο. **M5**

όχι δεν με κούρασε κάποιο [σ.σ. σημείο ] **M5**

όχι δεν θα πρότεινα [σ.σ. να γίνουν αλλαγές ]**M5**

[σ.σ. για το υλικό σκέφτομαι] Ότι θα με βοηθήσει πολύ **M5**

[σ.σ. για το υλικό νιώθω ]Να ξέρω κάτι περισσότερο **M5**

ναι [σ.σ. θα ήθελα να το επαναλάβω] **M5**

Ωραίο μου φάνηκε... τέλειο **M6**

[σ.σ. μου άρεσαν ] Όλα αυτά που κάναμε **M6**

Δεν με κούρασε κάτι **M6**

Όχι μου αρέσει έτσι όπως είναι δεν θα προσθετά και δεν θα αφαιρούσα τίποτα **M6**

Ναι [σ.σ. θα ήθελα να το επαναλάβω] γιατί μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά **M6**

[σ.σ. το υλικό ήταν ]καλό **M7**

[σ.σ. περισσότερο μου άρεσε ] Να δουλεύω με τον υπολογιστή **M7**

Όλα αυτά που κάναμε [σ.σ. μου άρεσαν ιδιαίτερα]. Να διαβάσουμε τα κείμενα και να κάνουμε διαφορά πράγματα **M7**

Δεν με κούρασε κανένα σημείο **M7**

[σ.σ. Σκέφτομαι ] ότι πρέπει να το κάνουμε πολλές φορές και να βάλουμε κι άλλες δραστηριότητες **M7**

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να ξανακάνω κάτι παρόμοιο] και αν υπάρχει η  
δυνατότητα, να μιλάμε ο ένας με τον άλλο ομαδικά σαν το viber M7*

Αρνητικές:

*Το υλικό λίγο βαρετό γιατί ήταν μεγάλες οι ιστορίες. M1*

*[σ.σ. Με κούρασε] εκεί που γράφαμε που ρώτησε τι έκανε ο ήρωας (σ.σ.  
φύλλο εργασίας) με κούρασε να διαβάσω όλο το κείμενο. Το κουμπί δεν  
με βοήθησε θα κουραζόμουν λιγότερο αν το δούλευα μόνη μου. M1*

*[σ.σ. Με κούρασαν] Οι τρεις φάσεις γιατί δεν τα κατάλαβα και τόσο καλά  
και βαριόμουν το μπροστά και το πίσω και λίγο δεν το κατάφερα M2*

*[σ.σ. θα άλλαζα] Ένα μπλε [σ.σ. κουμπί] θα ήθελα να εμφανιζόταν κάτι  
σαν συννεφάκι και να μην χρειαστεί να αλλάζω σελίδα M4*

*Όχι, θα έβαζα πιο πολλές δραστηριότητες αλλά δεν θα έβγαζα κάτι M7*

***Είναι το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» αποτελεσματικό ως προς  
την κατάκτηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης;***

Σε αυτή τη διδασκαλία δεν ρωτήθηκαν στη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα όμως του φύλλου  
εργασίας που τους δόθηκε έδειξαν ότι στον κανόνα «6π 2τί και 1 γιατί» κατά μέσο όρο  
έβρισκαν 5 από τα 9 στοιχεία.

***Συμβάλλει το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» στην ανάπτυξη  
μεταγνωστικών δεξιοτήτων;***

Ως προς το κομμάτι των μεταγνωστικών στρατηγικών οι μαθητές φαίνεται να εκφράζουν  
θέση τόσο για τη γνώση τους όσο και για τις στρατηγικές.

*[σ.σ. Το σημείο στο οποίο διαφέρει από το μάθημα με την κυρία είναι ότι]  
Έχει περισσότερα πράγματα να σε βοηθήσουν M1*

*[σ.σ. Εγώ θα πρότεινα ] το που πότε γιατί να δει το πριν κατά και μετά.  
M1*

*[σ.σ. Σε σχέση με την κυρία ] το κατάλαβα πιο καλά γιατί μιλούσε και  
μετά είδαμε και το παραμύθι M2*

*[Θα πρότεινα ] τις λέξεις κλειδιά να δει την εικόνα και να βάλει τίτλους  
M2*

*[σ.σ. Με κούρασε] το κείμενο αν και με διευκόλυνε το ότι μπορούσα να  
ακούσω το περιεχόμενο του κειμένου και με βοήθησε να είμαι πιο  
συγκεντρωμένος M3*

*Ήταν διαφορετικό γιατί αντί να το διαβάσουμε εμείς ή η δασκάλα το ακούσαμε από τον υπολογιστή και μετρά αντί να ρωτάει η κυρία και να απαντάμε γράψαμε σε συνεργασία με τους υπολοίπους αυτό που καταλάβαμε από το κείμενο **M3***

*[σ.σ. Θα πρότεινα] να ρωτήσει τον εαυτό του τι κατάλαβε μέσα από το κείμενο και αν δεν έχει καταλάβει κάτι να το ξαναδιαβάσει και να το εμπεδώσει καλύτερα **M3***

*[σ.σ. Η διαφορά είναι πως ] μπορέσαμε και δουλέψαμε σε μεγαλύτερη ομάδα, δουλέψαμε ανά τμήμα την περίληψη με τις ερωτήσεις **M4***

*[σ.σ. Θα πρότεινα να δει ]τον τίτλο, το περιεχόμενο και γιατί μιλάει το κείμενο **M4***

*Ότι ήταν πάρα πολύ ωραίο μάθημα μας βοήθησε κάποιους πιο πολύ κάποιους πιο λίγο ήταν ενδιαφέρον γιατί ήρθε και το άλλο τμήμα και κάναμε ομαδική δουλειά και τέτοια **M4***

*Ότι η κυρία μας τα λέει στον πίνακα ενώ στον υπολογιστή είναι πιο εκπαιδευτικό όλο αυτό που γίνεται .... πιο κατανοητό. **M5***

*[σ.σ. Θα πρότεινα ]να το διαβάξει αρκετές φορές να το κατανοήσει, να καταλάβει τα σημεία που πρέπει να τα μάθει...και αυτό **M5***

*Στης κυρίας μας γραφεί το θέμα, ενώ εδώ προσπαθήσαμε να καταλάβουμε ένα κείμενο ενώ με τη δασκάλα σκεφτόμαστε μονοί μας να γράψουμε πως περάσαμε κλπ. **M6***

*[σ.σ. Θα του πρότεινα να δει ] τον τίτλο και το μέσα που αποτελείται από υλικό από εικόνες **M6***

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να το επαναλάβω] γιατί μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά **M6***

*[σ.σ. Σε σχέση με το προηγούμενο μάθημα διαφέρει στο] ότι έχει πιο μεγάλα γράμματα είναι διαφορετικά παραμυθία είναι διαφορετικό και πιο ωραίο **M7***

*[σ.σ. Θα πρότεινα] να ξέρει τον τίτλο και το νόημα **M7***

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να ξανακάνω κάτι παρόμοιο] και αν υπάρχει η δυνατότητα, να μιλάμε ο ένας με τον άλλο ομαδικά σαν το viber **M7***

## **6.2 Η δεύτερη διδασκαλία**

### **6.2.1 Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού**

Στη δεύτερη διδασκαλία μας ενδιέφερε αρχικά να εντοπιστούν τα σημεία όπου έγιναν οι διορθώσεις και μετέπειτα, οι μαθητές ν' αρχίσουν να γνωρίζουν τις διευκολύνσεις που τους

παρείχε το υλικό. Στη συνέχεια, οι μαθητές αλληλεπίδρασαν μόνοι τους με το περιβάλλον και ασχολήθηκαν με μια δραστηριότητα κατά την οποία καλούνται να συμπληρώσουν τον γραφικό οργανωτή ενός κειμένου της Ε'. Στο σημείο αυτό έδειξαν για πρώτη φορά ενδιαφέρον στις διευκολύνσεις και συγκεκριμένα στο Chat. Ωστόσο, δεν κατάφεραν από μόνοι τους να εντοπίσουν τη σωστή χρήση του. Η άποψη των μαθητών για το υλικό δείχνει να είναι θετική. Με εξαίρεση έναν μαθητή, ο οποίος θεώρησε κατώτερου επιπέδου από αυτό της ηλικίας του, όλοι οι υπόλοιποι εκφράστηκαν θετικά. Το σημείο που τους άρεσε περισσότερο ήταν η δραστηριότητα και ότι αυτό έγινε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Επιπλέον, ένας μόνο εστίασε στη δυνατότητα του Chat. Το κομμάτι που τους κούρασε ήταν το να κατανοήσουν το κείμενο και δυσκολεύτηκαν να εφαρμόσουν τις στρατηγικές των φάσεων της ανάγνωσης των διαδικασιών του πριν, του κατά και του μετά την ανάγνωση. Σχετικά με το κομμάτι των διορθώσεων προτάθηκε οι ερωτήσεις να είναι δίπλα από το κείμενο πράγμα όμως το οποίο ήταν αδύνατον γιατί υπήρχε περιορισμός από το λογισμικό που χρησιμοποιούσαμε, να προστεθεί clip ήχου στο κείμενο των δραστηριοτήτων και σε δεύτερη φάση μία μαθήτρια παραπονέθηκε για την ποιότητα του ήχου. Πολύ σημαντική πρόταση ήταν αυτή που έκανε ο μαθητής νούμερο 4 και ζήτησε στην επόμενη διδασκαλία οι δραστηριότητες να απαντηθούν σε ομάδες και όχι από τον καθένα ατομικά. Πρώτη φορά ένας μαθητής σκέφτεται εάν θα μπορούσαν να δουλέψουν σε ομάδα μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Κάτι ακόμα που ζητήθηκε από τους μαθητές ήταν να επεκταθεί το γνωστικό αντικείμενο του υλικού και σε άλλα μαθήματα όπως την ιστορία. Οι μαθητές φαίνεται να εντοπίζουν περισσότερες διαφορές από την παραδοσιακή διδασκαλία και δείχνουν να εστιάζουν στο κομμάτι της αυτονομίας της εργασίας τους. Σχετικά με την προηγούμενη διδασκαλία βρήκαν διαφορά στο γεγονός ότι μπορούσαν να δουλέψουν αυτόνομα μόνοι τους χωρίς να επηρεάζονται από τυχόν παρεμβάσεις των συμμαθητών τους. Σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, βλέπουμε ότι αρχίζουν να βρίσκονται σε μία αναδυόμενη κατάσταση. Οι μαθητές αρχίζουν να εντοπίζουν ότι είναι σημαντικό σημείο και προσπαθούν να τις ανακαλέσουν από μνήμης. Ερωτώμενοι για το τι σκέφτονται για το υλικό, οι μαθητές απαντούν ότι τους αρέσει περισσότερο από τις προηγούμενες φορές και ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας θα ήθελαν να επεκταθεί σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η αναφορά στη χρήση του Chat. Οι μαθητές δείχνουν να προβληματίζονται με το αν θα μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν προκειμένου να έχουν κάποια βοήθεια σχετικά με το πώς θα δουλέψουν τις επόμενες δραστηριότητες. Εκφράζουν την επιθυμία τους να συνεχίσουν.

### 6.2.2 Από την συνέντευξη των μαθητών

**Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα – αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο»;**

Τα θετικά σχόλια των μαθητών είναι περισσότερα από τα αρνητικά:

*[σ.σ. Το υλικό ήταν] ωραίο. M1*

*[σ.σ. Περισσότερο μου άρεσε] η δραστηριότητα που κάναμε. M1*

*Στην αρχή ήταν βαρετό τώρα είναι πιο καλό M1*

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο] M1*

*Ωραίο ήταν [σ.σ. το υλικό] M2*

*Μου άρεσε που ακούγαμε τα παραμύθια που μπορούσαμε να μιλήσουμε με τους άλλους με το chat M2*

*Αισθάνομαι άνετα. M2*

*Ναι θα ήθελα ένα άλλο κείμενο με μια δραστηριότητα M2*

*Το περιβάλλον μου άρεσε. M2*

*Μου φάνηκε πολύ ωραίο δεν έχω ξαναδουλέψει σε τέτοιο υλικό M3*

*Μου άρεσε περισσότερο όταν βάλατε τα κείμενα και τα διαβάζαμε και μετρά γράφαμε τι καταλάβαμε από το κείμενο. M3*

*Με εντυπωσίασε γενικώς το μάθημα M3*

*Όχι ήταν πολύ ωραίο δεν με κούρασε κάτι M3*

*Μου άρεσε όπως ήταν δεν θα ήθελα να αλλάξω κάτι M3*

*Θα ήθελα πολύ να το ξανακάνουμε γιατί μου άρεσε πολύ M3*

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο] M3*

*[σ.σ. Το υλικό ] ήταν τέλειο! M4*

*Μου άρεσε ότι πήγαμε στους η/υ. M4*

*[σ.σ. Μου άρεσε ιδιαίτερα] ότι κάναμε τη δουλεία σε υπολογιστή και όχι γραπτά. M4*

*Δεν θα άλλαζα κάτι. M4*

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να ξανακάνω κάτι παρόμοιο].M4*

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να ξανακάνω κάτι παρόμοιο].M4*

*[σ.σ. Μου άρεσε] αυτό που κάναμε ερωτήσεις και το chat M5*

Ναι [σ.σ. θα ήθελα να ξανακάνω κάτι παρόμοιο] **M5**

Ωραίο ήταν[σ.σ. το υλικό]. **M6**

[σ.σ. Μου άρεσε περισσότερο] που επικοινωνούσαμε μεταξύ μας. **M6**

[σ.σ. Ιδιαίτερα μου άρεσε] το chat. **M6**

Δεν θέλω αλλαγές. **M6**

Ωραία νιώθω [σ.σ. για το υλικό]. **M6**

Ναι [σ.σ. θα ήθελα να ξανακάνω κάτι παρόμοιο]. **M6**

[σ.σ. Το υλικό που δουλέψαμε ήταν] καλό **M7**

[σ.σ. Μου άρεσε περισσότερο] όταν διαβάζαμε τα κείμενα **M7**

Όλο μου άρεσε ιδιαίτερα **M7**

Κανένα [σ.σ. σημείο δεν με κούρασε]. **M7**

[σ.σ. Για το υλικό νιώθω] ότι είναι πάρα πολύ ωραίο **M7**

[σ.σ. Για το υλικό νιώθω] καλά **M7**

Ναι [σ.σ. θα ήθελα να κάνω κάτι παρόμοιο]. **M7**

Αρνητικά:

Όχι [σ.σ. δεν μου άρεσε] κάποιο ιδιαίτερα. **M1**

[σ.σ. Με κούρασε το ότι] Δυσκολεύτηκα να βρω το τι συνέβη. **M1**

Προτιμώ να ακούω τα κείμενα στη δραστηριότητα. **M1**

Όχι [σ.σ. δεν μου άρεσε] κάποιο ιδιαίτερα **M2**

[σ.σ. Με κούρασε] Αυτό με το πριν το κατά και το μετά **M2**

[σ.σ. Θα πρότεινα ν' αλλάξει] αυτό με το πριν το κατά και το μετά **M2**

Ήταν λίγο παιδικίστικο **M5**

[σ.σ. Με κούρασε] λίγο να κατανοήσω το κείμενο. **M5**

Να ήταν δίπλα οι ερωτήσεις και το κείμενο. **M5**

[σ.σ. Με κούρασε] η δραστηριότητα. **M6**

Δεν μου έρχονται σκέψεις[σ.σ. για το υλικό]. **M6**

Δεν διαφέρει [σ.σ. από αυτό της κυρίας]. **M6**

Θα έδινα περισσότερο χρόνο και θα ήθελα να μην στέλνουμε ο ένας στον άλλον **M7**

[σ.σ. Το υλικό διαφέρει στο] ότι είναι στον υπολογιστή **M7**

Να το διαβάσει πολλές φορές. Να διαβάσει την πρώτη παράγραφο γρήγορα και την τελευταία όπως είναι **M7**

Μου άρεσε το περιβάλλον και το chat **M7**

**Είναι το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» αποτελεσματικό ως προς την κατάκτηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης;**

Ούτε σε αυτή τη διδασκαλία δεν ρωτήθηκαν στη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα όμως της δραστηριότητας έδειξαν ότι στον κανόνα «6π 2τί και 1 γιατί» κατά μέσο όρο έβρισκαν πάλι 5 από τα 9 στοιχεία.

**Συμβάλλει το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;**

Σε αυτό το ερώτημα οι μαθητές έχουν να πουν περισσότερα. Αναφέρονται σε στρατηγικές, συγκρίνουν μεθόδους εντοπίζουν διαδικαστικές διευκολύνσεις:

Είμαστε όλοι στον υπολογιστή μας και δουλεύουμε ο καθένας σε διαφορετικά πράγματα και αυτό ήταν καλύτερο. **M1**

[σ.σ. Σε σχέση με το προηγούμενο μάθημα] εδώ με εξυπηρέτησε ο ήχος και τα βιντεάκια που ακούγονταν **M1**

[σ.σ. Θα του πρότεινα] να μετρήσει τις παραγράφους, τον τίτλο και να δει την εικόνα. Και να θυμάται τα που πότε γιατί. Και να ξέρει τα πριν κατά μετά. **M1**

Το chat αν το χρησιμοποιήσουμε σωστά μπορεί να φανεί ενδιαφέρον. **M1**

Είναι πιο διασκεδαστικό και μου άρεσει που είναι στον υπολογιστή και επικοινωνούμε. Αν όλα τα μαθήματα μας περνούσαμε στον υπολογιστή θα ήταν καλύτερα **M2**

[σ.σ. Αυτό που ήταν διαφορετικό από το προηγούμενο μάθημα ήταν] αυτό που ήμουν και μόνη μου. Είναι σημαντικό να είμαι ανεξάρτητη. **M2**

Να διαβάσει πολλές φορές το κείμενο και να το καταλάβει και να απαντήσει στις ερωτήσεις τα 6π τα 2 τι και τα γιατί. **M2**

Ότι ήταν πολύ ωραίο και θα ήθελα να το κάνουμε και σε άλλα μαθήματα. **M2**

Είναι διαφορετικό ότι δουλεύουμε το κείμενο στον υπολογιστή. Ότι γενικώς κάνουμε την εργασία στον υπολογιστή. Διαβάζουμε το κείμενο μόνοι μα μπορούμε να το ξαναδιαβάσουμε να το υπογραμμίσουμε. Και μπορεί να μας το διαβάσει παράλληλα ο υπολογιστής. **M3**

Διαφέρει στο ότι ο καθένας ήταν στον δικό του υπολογιστή, απαντούσε ο καθένας μόνος και δεν συνεργαζόμασταν και γράφαμε όπως όταν ήμασταν όλοι μαζεμένοι **M3**

Θα χρειαστεί να ρωτήσει πρώτα τον εαυτό του πως κατανόησε το κείμενο και να ρωτήσει βασικά τα 6π τα 2τι και το 1 γιατί **M3**

Μου φάνηκαν πολύ ωραία γιατί μπορούμε και να μιλήσουμε και να ανταλλάζουμε τις απόψεις μας **M3**

Είναι πιο διαδραστικό και είμαστε μικρή ομάδα και θα συνεργαζόμαστε πιο καλά. **M4**

Ότι ο καθένας δούλεψε στον δικό του η/υ και αυτό με διευκόλυνε. **M4**

Να διαβάσει τον τίτλο, τις εικόνες δει, να διαβάσει πόσες παράγραφοι είναι, να διαβάσει την πρώτη και την τελευταία και μετά να διαβάσει όλο το μάθημα να πει όλο το μάθημα ρωτώντας τον εαυτό του. Αυτό θα μπορούσα να το κάνω και σε άλλα μαθήματα που με δυσκολεύουν **M4**

Ότι είναι ένα πάρα πολύ ενδιαφέρον και διασκεδαστικό μάθημα στο οποίο μπορούμε να μιλήσουμε μεταξύ μας να ανταλλάζουμε απόψεις και το βρίσκω πολύ ωραίο **M4**

[σ.σ. Το υλικό] είναι καλύτερο από τις προηγούμενες φορές. **M4**

Αυτό που έλεγε το πριν το κατά και το μετά ήταν κάτι που δεν έχω ξαναδεί. **M5**

Είναι πιο ενδιαφέροντα πράγματα. **M5**

Ο καθένας έχει τον δικό του υπολογιστή και μπορεί να το κάνει όπως θέλει. **M5**

Αν μπορεί να γίνει και για την Ιστορία. **M5**

Πρέπει να το διαβάσει αρκετές φορές να το κατανοήσει από μέσα του να το κατανοήσει και να κάνει τις ερωτήσεις στον εαυτό του. **M5**

Ότι θα με βοηθήσει στο μέλλον. **M5**

Μου άρεσε που υπήρχε το chat γιατί αν ήθελα να έχω βοήθεια θα μπορούσα να τη ζητήσω. **M5**

[σ.σ. Στο προηγούμενο μάθημα] δεν αλληλογραφήσαμε και δεν κάναμε τις ίδιες ασκήσεις. **M6**

[σ.σ. Θα ήταν καλύτερο] αν είμαστε πιο συγκεντρωμένοι. **M6**

*Νιώθω ωραία θα ήθελα να δουλέψω περισσότερα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο. M6*

### **6.3 Η τρίτη διδασκαλία**

#### **6.3.1 Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού**

Η δραστηριότητα αφορούσε τη συμπλήρωση ενός γραφικού οργανωτή και την απάντηση δύο ερωτήσεων σχετικά με το σκοπό που θέλει να επιτύχει ο συγγραφέας και με το ποιο τρόπο το καταφέρνει αυτό. Η γνώμη των μαθητών για τη διδασκαλία φαίνεται να είναι πάρα πολύ θετική. Όλοι εστίασαν στο γεγονός ότι δούλεψαν ομαδικά τις ερωτήσεις. Σημεία που φαίνεται να κούρασαν τους μαθητές είναι το να διαβάσουν το κείμενο και να τηρήσουν τις φάσεις της ανάγνωσης. Ένας ανέφερε ότι τον κούρασε το Chat. Αυτό πρέπει να οφείλεται στο γεγονός ότι μάλλον ο συγκεκριμένος μαθητής δεν κατάφερε να επικοινωνήσει (συνεργαστεί) με τους συμμαθητές της ομάδας του. Σχετικά με τα σημεία στα οποία προτείνονται να γίνουν αλλαγές, οι μαθητές θέλουν περισσότερες ερωτήσεις – δραστηριότητες και κάποιοι παραπονιούνται για την ποιότητα του ήχου, ενώ οι υπόλοιποι δεν προτείνουν να γίνουν κάποιες αλλαγές. Στο κομμάτι των μεταγνωστικών στρατηγικών, πέντε από τους επτά μαθητές έχουν εντοπίσει ότι χρειάζεται να ακολουθήσουν τις φάσεις πριν, κατά και μετά την ανάγνωση, ενώ δύο θεωρούν ότι πρέπει να εστιάσουν στο να κατανοήσουν τα δομικά στοιχεία. Η στάση τους απέναντι στο υλικό φαίνεται να είναι θετική και δείχνουν ότι θεωρούν πως θα βοηθηθούν. Σε σχετικό ερώτημα, απαντούν πως θα ήθελαν να συνεχίσουν να κάνουν τις δραστηριότητες και μόνο ένας αναφέρει ότι θα ήθελε να σταματήσουν να ασχολούνται με άσχετες κουβέντες στο Chat. Οι μαθητές δείχνουν να αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του υλικού και θεωρούν ότι θα είναι χρήσιμο για το μέλλον

#### **6.3.2 Από την συνέντευξη των μαθητών**

*Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα – αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο»;*

Μετά και από αυτή τη διδασκαλία είχαμε περισσότερα θετικά σχόλια:

*[σ.σ. Γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα πιστεύω ] ότι ήταν διασκεδαστικό.  
M1*

*[σ.σ. Περισσότερο μου άρεσε] όταν διαβάσαμε το κείμενά και γράψαμε τις ερωτήσεις. M1*

Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσω]. M1*

*[σ.σ. Γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα πιστεύω ] Ότι είναι τέλεια και μ' αρέσει πάρα πολύ. M2*

*[σ.σ. Μου άρεσε] που διαβάσαμε το κείμενο που απαντήσαμε τις ερωτήσεις. M2*

*Ότι είναι τρομερό και θα ήθελα να το κάνω. M2*

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσουμε ]. M2*

*Ότι είναι ωραία και θα ήθελα να κάνω για πάντα τις ασκήσεις. M2*

*[σ.σ. Γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα] είναι καλή η γνώμη μου γιατί μου άρεσε που δούλεψα σε υπολογιστή σε ομάδες πάνω σε ένα κείμενο. M3*

*[σ.σ. Μου άρεσε] που μετά που διαβάσαμε το κείμενο απαντούσαμε τις ερωτήσεις ομαδικά. M3*

*Δεν με κούρασε κάτι όλο το μάθημα ήταν πολύ ωραίο. M3*

*Δεν θα έκανα κάποιες αλλαγές στο μάθημα. M3*

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσω]. M3*

*Το μάθημα ήταν πάρα πολύ ωραίο μου άρεσε και θα ήθελα να το ξανακάνουμε. M3*

*[σ.σ. Γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα πιστεύω ] ότι είναι πολύ ενδιαφέρον. M4*

*[σ.σ. Περισσότερο μου άρεσε το] ότι μπορούσα να μιλάω ομαδικά με τον Μ. και μπορούσαμε έτσι να ανταλλάξουμε τις γραμμές μας για τις ερωτήσεις για το κείμενο που μας είχατε βάλει. M4*

*Ότι είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον και θα ήθελα να συνεχίσω με τέτοια θέματα. M4*

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσουμε]. M4*

*Να μην στέλνουμε βλακείες στο chat. M4*

*[σ.σ. Περισσότερο μου άρεσε] εκεί που έπρεπε να διαβάσουμε το κείμενο και να γράφουμε τις ερωτήσεις στην κατανόηση κειμένου. M5*

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσουμε]. M5*

*[σ.σ. Το περιβάλλον] είναι χρήσιμο. M5*

*[σ.σ. Γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα ] δεν έχω κάποια γνώμη μου φάνηκε ωραίο μου άρεσε. M6*

*[σ.σ. Μου άρεσε] το Chat το ότι μιλάγαμε και συζητάγαμε. M6*

Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»

[σ.σ. Για το υλικό σκέφτομαι] ότι είναι πολύ καλό. **M6**

Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσουμε]. **M6**

Μου άρεσε [σ.σ. αυτό που δουλέψαμε σήμερα]. **M7**

[σ.σ. Περισσότερο μου άρεσε] να διαβάζω κείμενα να γράφουμε. **M7**

Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσουμε]. **M7**

Αρνητικά:

Όλο το κείμενο [σ.σ. με κούρασε] να το διαβάσω. **M1**

Να γίνει λίγο πιο σύντομο το κείμενο και να έχει περισσότερες ερωτήσεις. **M1**

Δεν έχω σχόλιο [σ.σ. για το περιβάλλον]. **M1**

[σ.σ. Θα ήθελα ν' αλλάξει ] ο ήχος. **M2**

[σ.σ. Με κούρασε] ο ήχος. **M4**

[σ.σ. Θα ήθελα] να χρησιμοποιώ ακουστικά. **M4**

[σ.σ. Με κούρασε] το να κατανοήσω το κείμενο. **M5**

[σ.σ. Με κούρασαν] οι ερωτήσεις. **M6**

Να κάναμε περισσότερες δραστηριότητες ερωτήσεις και να μιλάμε λιγότερο [σ.σ. στο chat]. **M6**

Δεν βρήκα διάφορες [σ.σ. από προηγούμενες διδασκαλίες]. **M6**

Να συνεχίσουμε να το κάνουμε χωρίς φωνές. **M6**

[σ.σ. Με κούρασε] το Chat. **M7**

[σ.σ. Θα πρότεινα] να έχει καλύτερο ήχο. **M7**

[σ.σ. Θα ήθελα] να έχουμε περισσότερα πράγματα. **M7**

[σ.σ. Θα ήθελα] να μην στέλνουμε βλακείες. **M7**

**Είναι το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» αποτελεσματικό ως προς την κατάκτηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης;**

Οι μαθητές στη δραστηριότητα επιτυγχάνουν καλύτερα σκορ. Μπορούν μέσω Chat να ανταλλάξουν απόψεις και η ομαδική εργασία τους βοηθά ιδιαίτερα. Εντοπίζουν με ευκολία τα δομικά στοιχεία, τον σκοπό του συγγραφέα και τον τρόπο με τον οποίο το πετυχαίνει.

**Συμβάλλει το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;**

Οι μαθητές κάνουν πιο στοχευμένες παρατηρήσεις και αναφέρονται και σε πιθανές εναλλακτικές χρήσεις του υλικού.

*Ο ήχος ήταν πιο δυνατός και υπήρχαν περισσότερες ερωτήσεις. M1*

*Να ξέρω τι κάνω στο πριν στο κατά και στο μετά. M1*

*[σ.σ. Για το υλικό σκέφτομαι] ότι θα με βοηθήσει. M1*

*[σ.σ. Με κούρασε] το πριν το κατά και το μετά. M2*

*[σ.σ. Διαφέρει στο ότι] είχαν περισσότερες ερωτήσεις και ήταν άλλο τύπου δραστηριότητα. M2*

*Να κατανοήσω το πριν το κατά και το μετά. M2*

*[σ.σ. Είναι διαφορετικό στο] ότι αυτή τη φορά κάναμε ομαδικά την άσκηση και όχι ο καθένας μόνος του και που ανταλλάσαμε τις απόψεις μας μέσω του Chat. M3*

*Να βρω τα 6π τα 2 τι και το γιατί. M3*

*[σ.σ. Για το υλικό σκέφτομαι] ότι είναι πολύ ωραίο και ότι θα ήθελα να συνεχίσουμε να το κάνουμε. M3*

*Σήμερα είχαμε ομαδικές εργασίες ενώ τις προηγούμενες ήταν ατομικές. M4*

*Να κάνω αυτά που βρισκω στο πριν το κατά και το μετά. M4*

*[σ.σ. Γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα πιστεύω ότι] ήταν ενδιαφέρον και θα με βοηθήσει στη συνέχεια. M5*

*[σ.σ. Θα πρότεινα] να έχει βοηθήματα ιστορίας / να μπορώ να το χρησιμοποιήσω σε άλλα μαθήματα γιατί με βοηθάει. M5*

*Με το Chat που ήταν διαθέσιμο και αλλού είχε περισσότερα ηχητικά κομμάτια. M5*

*Να δω το πριν το μετά και το κατά. M5*

*Πως είναι μια καλή δουλειά και θα μας βοηθήσει θα μας διευκολύνει πιο ευκολά στην κατανόηση. M5*

*[σ.σ. Για να κατανοήσω πρέπει] να βρω τα 6π τα 2τι και το 1γιατί. M6*

*[σ.σ. Σε σχέση με προηγούμενες διδασκαλίες διαφέρει] το ότι είμαστε σε υπολογιστή [σ.σ. και] ότι μιλάμε μεταξύ μας. M7*

*Να το διαβάζουμε με την ησυχία μας και να κάνουμε το πριν το κατά και το μετά. M7*

## **6.4 Η τέταρτη διδασκαλία**

### **6.4.1 Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού**

Η 4η Διδασκαλία διεξάγεται αυτόνομα από τους μαθητές στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι μαθητές, αφού μελετήσουν το υλικό, έχουν την υποχρέωση να συμπληρώσουν μία δραστηριότητα κατανόησης κειμένου παρόμοια με αυτή της τρίτης διδασκαλίας σε κείμενό ίδιου επιπέδου. Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες και τους σίνεται η οδηγία να επικοινωνήσουν μόνο μέσω Chat. Ο σκοπός αυτής της διδασκαλίας είναι να εντοπιστούν οι γνωστικοί στόχοι που είναι τα δομικά στοιχεία του κειμένου και να γίνει εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών όπως αυτές περιγράφονται στις φάσεις πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι οι μαθητές είναι σαφώς πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση του υλικού. Έχουν στρατηγικές επικοινωνίας και γρηγορότερης απόκρισης στις ερωτήσεις. Δείχνουν πιο αυτόνομοι και ασχολούνται ελάχιστα με το υλικό. Σε αυτή τη διδασκαλία αμέσως μετά το υλικό, έχουν προστεθεί δύο επιπλέον plugins σε H5P όπου τους δίνονται συνοπτικά οι στόχοι: τα δομικά στοιχεία του κειμένου και οι φάσεις της ανάγνωσης. Όλοι οι μαθητές, με μία μόνη εξαίρεση, αναφέρουν ότι διασκέδασαν με το υλικό που εργάστηκαν και φαίνεται να είχαν θετική άποψη για το γεγονός ότι συνεργάστηκαν και δούλεψαν τη δραστηριότητα που είχαν να κάνουν. Δύο μαθητές αναφέρουν ότι τους κούρασε το κείμενο, ένας μαθητής αναφέρει ότι τον κούρασε η δραστηριότητα και οι υπόλοιποι δεν αναφέρουν ότι κουράστηκαν με κάτι. Πέντε μαθητές ανέφεραν ότι δεν θα έκαναν καμία αλλαγή, μία μαθήτρια ζήτησε να αυξηθεί η γραμματοσειρά των κειμένων και ένας μαθητής ζήτησε να μπουν οι ερωτήσεις παράλληλα με τα κείμενα. Έξι από τους επτά μαθητές εντοπίζουν τις στρατηγικές που θα πρέπει να ακολουθήσουν με βάση το υλικό ενώ επτά στους επτά μπορούν να αναγνωρίσουν τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου. Οι σκέψεις τους για το υλικό δείχνουν να είναι θετικές, εκφράζουν την επιθυμία να συνεχίσουν και υπάρχουν και δύο ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις: η πρώτη παρατήρηση είναι ότι μία μαθήτρια ανέφερε πως εφάρμοσε τις στρατηγικές της ανάγνωσης σε πληροφοριακό κείμενο (στην ιστορία) και αισθάνθηκε ότι βοηθήθηκε και η δεύτερη παρατήρηση είναι ότι ένας παίκτης εξέφρασε την επιθυμία να έχει παρόμοια υλικά και για το γυμνάσιο.

#### 6.4.2 Από την συνέντευξη των μαθητών

*Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα – αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο»;*

Και σε αυτή τη διδασκαλία τα θετικά σχόλια υπερίσχυσαν των αρνητικών:

*[σ.σ. Γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα θεωρώ] ότι με βοήθησαν πολύ και ότι ήταν διασκεδαστικό **M1***

*[σ.σ. Περισσότερο μου άρεσαν] οι ερωτήσεις που συνεργαστήκαμε να τις κάνουμε **M1***

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσω]. **M1***

*Μου άρεσε πολύ [σ.σ. το υλικό]. **M2***

*[σ.σ. Περισσότερο μου άρεσε] που διαβάσαμε το κείμενο και απαντούσαμε στις ερωτήσεις. **M2***

*Δεν με κούρασε κάτι **M2***

*Δεν έχω κάποια αλλαγή **M2***

*[σ.σ. Για το υλικό] σκέφτομαι ότι μου αρέσει **M2***

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσουμε] **M2***

*Η γνώμη μου είναι πάρα πολύ καλή και μου άρεσε πάρα πολύ όλο αυτό που κάναμε **M3***

*Το ότι δουλέψαμε σε ομάδες για να βρούμε τις απαντήσεις και επίσης μου άρεσε που αντί να διαβάσουμε το κείμενο το ακούγαμε **M3***

*Δεν με κούρασε κάτι το μάθημα ήταν πολύ ωραίο **M3***

*Δεν θα πρότεινα κάποιες αλλαγές **M3***

*Ότι το υλικό πολύ ωραίο και θα ήθελα να το ξανακάνω αυτό το μάθημα **M3***

*Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσουμε]. **M3***

*Ήταν πάρα πολύ ενδιαφέροντα μου άρεσαν γενικά ότι δουλέψαμε πάλι σε ομάδες και δεν ήταν ατομικά όπως πριν **M4***

*Όταν έκανα τις ερωτήσεις μαζί με τον Μ. και συνεργαστήκαμε να βρούμε τις απαντήσεις **M4***

*Κανένα [σ.σ. σημείο δεν με κούρασε] **M4***

*Δεν έχω κάποιες αλλαγές **M4***

Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»

Ότι είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον και θα ήθελα να συνεχίσουμε έτσι με τέτοιου είδους αφηγηματικά κείμενα όπως αυτά που κάνουμε. **M4**

Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσουμε]. **M4**

[σ.σ. Το περιβάλλον] είναι χρήσιμο και καλό **M4**

[σ.σ. Γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα πιστεύω] ότι είναι ενδιαφέροντα και θα μας βοηθήσουν στο κείμενο **M5**

[σ.σ. Μου άρεσαν περισσότερο] τα κείμενα που έπρεπε να κατανοήσω και να απαντήσω τις ερωτήσεις. Η δραστηριότητα. **M5**

Ότι είναι χρήσιμο [σ.σ. το υλικό] και θα με βοηθήσει **M5**

Ναι[σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσουμε] **M5**

Δεν με κούρασε κάτι **M6**

Όχι [σ.σ. δεν θα πρότεινα αλλαγές]. **M6**

Μου αρέσει [σ.σ. το υλικό] **M6**

Ναι [σ.σ. θα ήθελα να συνεχίσουμε]. **M6**

Μου άρεσαν [σ.σ. αυτά που δουλέψαμε σήμερα]. **M7**

[σ.σ. Μου άρεσε] η δραστηριότητα με τις ερωτήσεις **M7**

Τίποτα [σ.σ. δεν με κούρασε]. **M7**

Δεν θα άλλαζα κάτι **M7**

Δεν σκέφτομαι κάτι [σ.σ. για το υλικό]. **M7**

Εννοείται [σ.σ. πως θα ήθελα να συνεχίσουμε]. **M7**

Αρνητικά:

[σ.σ. Με κούρασε το] να διαβάσω το κείμενο **M1**

Τα γράμματα να είναι πιο σκούρα και πιο μεγάλα **M1**

Δεν σκέφτομαι κάτι [σ.σ. για το υλικό]. **M1**

[σ.σ. Με κούρασε το] να κατανοήσω το κείμενο. **M5**

[σ.σ. Σαν αλλαγή θα πρότεινα] να είναι μαζί το κείμενο και οι ερωτήσεις και να υπάρχουν βοηθήματα ιστορίας. **M5**

Δεν έχω κάποια γνώμη [σ.σ. για το υλικό] **M6**

Δεν ξεχώρισα κάτι [σ.σ. που να μου αρέσει] **M6**

Θα ήθελα περισσότερες δραστηριότητες **M6**

*Δεν έχω κάποιο σχόλιο [σ.σ. για το περιβάλλον]M7*

***Είναι το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» αποτελεσματικό ως προς την κατάκτηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης;***

Όλοι οι μαθητές σε ερώτηση που τους απευθύναμε απάντησαν για τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου:

*[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] τα 6π τα 2τι και το 1 γιατί. M1*

*[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] Τα 6πι τα 2 τι και το γιατί M2*

*[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] Τα 6πι τα 2τι και το γιατί M3*

*[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] Τα 6π τα 2τι και το ένα γιατί M4*

*[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] Τα 6π τα 2 τι και το γιατί M5*

*[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] Τα 6 πι τα 2 τι και το γιατί M6*

*[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] Τα 6π τα 2 τι και το 1 γιατί. M7*

Όσον αφορά τη δραστηριότητα οι απαντήσεις τους είναι σαφώς πιο βελτιωμένες. Η μεταξύ τους επικοινωνία δείχνει να τους βοηθάει.

***Συμβάλλει το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;***

Οι μαθητές με ευκολία εντοπίζουν τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου:

*[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] το πριν το κατά και το μετά M1*

*Οτι τα 6π τα 2 τι και το γιατί και το πριν το κατά και το μετά με βοήθησαν στην ιστορία. M1*

*[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] Να ξέρω το πριν το κατά και το μετά M2*

*[σ.σ. Αυτό το περιβάλλον] θα ήθελα να το έχω και στο γυμνάσιο. M2*

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] Να βρω το πριν το κατά και το μετά **M3**

Το περιβάλλον είναι πολύ ωραίο εμένα μου αρέσει δεν έχω κάποιο πρόβλημα. **M3**

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] Να κάνω το πριν τα κατά και τα μετά. **M4**

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] Να βρω τα πριν τα κατά και τα μετά **M5**

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] Το πριν το κατά και το μετά **M6**

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] Να διαβάσω την πρώτη παράγραφο και την τελευταία και τον τίτλο. **M7**

## 6.5 Η πέμπτη διδασκαλία

### 6.5.1 Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού

Η πέμπτη διδασκαλία κινήθηκε στο ίδιο μήκος κύματος με αυτό της τέταρτης διδασκαλίας. Ο σκοπός και οι στόχοι είναι ίδιοι με αυτούς της προηγούμενης διδασκαλίας και θέλαμε να δούμε εάν τελικά οι μαθητές έχουν καταφέρει να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους. Τους δίνεται ένα κείμενο παρόμοιας δυσκολίας και έχουν την οδηγία να δουλέψουν σε ομάδες εκμεταλλευόμενοι τις διευκολύνσεις που έχουν. Στη συνέντευξη τους ρωτάμε επιπλέον για το αν κατάφεραν να εντοπίσουν στοιχεία διευκόλυνσης που είχαν να κάνουν με τη χρήση του υλικού και αν εντόπισαν κάποιοι την ανάγκη να υπάρχει εκπαιδευτικός οποίος θα τους βοηθάει ή αν θα μπορούσαν να δουλέψουν αυτόνομα. Οι μαθητές δείχνουν και πάλι να έχουν μία θετική στάση απέναντι στο υλικό. Θεωρούν πολύ δυνατό σημείο του υλικού το γεγονός ότι μπορούσαν να δουλέψουν ομαδικά και αναφέρουν πως δυσκολεύτηκαν λίγο στο κείμενο και συγκεκριμένα στο να εντοπίσουν το σημείο έντασης. Σαν αλλαγές δεν προτείνουν κάτι καινούργιο πλέον πέρα του ότι θα ήθελαν να επεκταθεί και σε άλλο γνωστικό αντικείμενο και συγκεκριμένα στην ιστορία. Δύο μαθητές αναφέρθηκαν σε μία τεχνική δυσκολία που είχαν καθώς έχασαν τις απαντήσεις τους από λάθος χειρισμό του υλικού. Συγκεκριμένα το H5P δεν δίνει τη δυνατότητα να αποθηκεύσουν ή να διατηρήσουν κάποιες απαντήσεις με αποτέλεσμα όταν κλείσουν το παράθυρο αυτές να χάνονται. Όλοι οι μαθητές κατάφεραν να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου. Επίσης, όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι πρέπει να κάνουν τις διαδικασίες πριν, κατά και μετά την ανάγνωση που ήταν ο μεταγνωστικός στόχος του

υλικού. Σε ερώτηση που αφορούσε ποιος ήταν ο σκοπός του περιβάλλοντος, οι μαθητές απάντησαν στην πλειοψηφία τους ότι ήταν να κατανοήσουν το αφηγηματικό κείμενο. Θεωρούν ότι ο δάσκαλος είναι απαραίτητος προκειμένου να τους παράσχει τις διαδικαστικές διευκολύνσεις και να τους εξηγήσει το κείμενο. Δεν είναι όμως απαραίτητος για την εργασία με τις δραστηριότητες. Σε συνέχεια αυτών των ερωτήσεων, οι μαθητές ρωτήθηκαν που θα μπορούσαν να βρουν βοήθεια εάν χρειαζόταν. Η πλειοψηφία των μαθητών είπε ότι μπορεί να βρει βοήθεια στο Chat, μέσα από τους υπόλοιπους συμμαθητές της, να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό μέσω email και στο εικονίδιο “βοηθός”. Οι μαθητές φαίνεται να διατηρούν τη θετική τους στάση σχετικά με το αν θα ήθελαν να συνεχίσουν να εργάζονται σε ένα τέτοιου είδους υλικό. Επιπλέον, θεωρούν ότι μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (εδώ επανέρχεται η ιστορία σαν πρόταση και προστίθενται τα θρησκευτικά και τα μαθηματικά). Επίσης, δύο μαθητές θεωρούν ότι μπορούν να βοηθηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

#### 6.5.2 Από την συνέντευξη των μαθητών

**Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα – αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο»;**

Και σε αυτή την τελευταία συνέντευξη οι θετικές απόψεις ήταν περισσότερες από τις αρνητικές:

*[σ.σ. Για σήμερα πιστεύω] ότι το κείμενο είναι λίγο δύσκολο. M1*

*[σ.σ. Μου άρεσαν περισσότερο] οι ερωτήσεις M1*

*[σ.σ. Βοήθεια μπορούσα να βρω] στο εικονίδιο με τον κύκλο [σ.σ. βοηθός] να βρω τη βοήθεια στη δραστηριότητα να γράψω στο chat και να στείλω email M1*

*[σ.σ. Η γνώμη μου για το περιβάλλον είναι] ότι είναι ωραίο και θα το συνεχίσω. M1*

*[σ.σ. Η σκέψη του να επαναλάβω κάτι τέτοιο είναι] πολύ καλή M1*

*Μου άρεσαν [σ.σ. αυτά που κάναμε σήμερα]. M2*

*Μου άρεσαν οι ερωτήσεις και το κείμενο M2*

*Δεν θα πρότεινα κάποια αλλαγή M2*

*[σ.σ. Βοήθεια μπορούσα να βρω] στο βοηθό στο Chat και στο email M2*

*Ότι [σ.σ. το περιβάλλον] είναι πολύ ωραίο M2*

[Η σκέψη του να επαναλάβω κάτι τέτοιο είναι] πολύ ωραία **M2**

Η γνώμη μου είναι καλή και μου άρεσε γενικώς αυτό που κάναμε σήμερα **M3**

Περισσότερο μου άρεσαν οι ασκήσεις κατανόησης του κειμένου **M3**

Δεν με κούρασε κάτι **M3**

Δεν θα πρότεινα να γίνουν κάποιες αλλαγές **M3**

[σ.σ. Βοήθεια μπορούσα να βρω] στον βοηθό και στο chat. Ο δάσκαλος ήταν απαραίτητος σε κάποια θέματα [σ.σ. διαδικαστικά] και στην πλοήγηση του περιβάλλοντος **M3**

Πιστεύω ότι το περιβάλλον είναι πολύ ωραίο και δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι. **M3**

Θα ήθελα να το επαναλάβω. **M3**

[σ.σ. Γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα πιστεύω] ότι ήταν πάρα πολύ καλά και ότι ήταν ενδιαφέρον **M4**

Το ότι δουλέψαμε ομαδικά **M4**

[σ.σ. Θα πρότεινα να μην αλλάξει] τίποτα. **M4**

[σ.σ. Βοήθεια μπορούσα να βρω] στη βοήθεια και στο chat να μιλήσουμε δια ζώσης και στο email. **M4**

Ότι είναι πάρα πολύ ωραίο [σ.σ. το περιβάλλον] και ότι μπορούμε όλοι μαζί να συνομιλούμε ήσυχα μέσω του chat ότι είναι φιλικό και ήσυχο γιατί στην τάξη όλοι μαζί μιλάμε και με κάποιο τρόπο κουράζομαι να ακούω τόσες φωνές. **M4**

Πολύ ωραίο πολύ θα ήθελα να ξανακάνω κάτι τέτοιο **M4**

[σ.σ. Μου άρεσε] εκεί που έπρεπε να βρούμε τα κείμενα και να απαντήσουμε τις ερωτήσεις και το chat. **M5**

[σ.σ. Δεν με κούρασε] κανένα [σ.σ. σημείο]. **M5**

[σ.σ. Βοήθεια μπορούσα να βρω] από το chat με τους συμμαθητές μου και με σας. **M5**

Ότι ήταν πολύ ενδιαφέρον [σ.σ. το περιβάλλον] και με το υλικό που είχε τις πληροφορίες και τις ασκήσεις θα μας βοηθήσει στο μέλλον. **M5**

Ναι θα 'θελα [σ.σ. να επαναλάβω]. **M5**

[σ.σ. Γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα πιστεύω] ότι είναι πάρα πολύ ωραία. **M6**

[σ.σ. Περισσότερο μου άρεσε] Το chat **M6**

Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»

[σ.σ. Βοήθεια μπορούσα να βρω] στα email και στο chat **M6**

[σ.σ. Αυτό που έκανα σήμερα ήταν] ωραίο και μου άρεσε **M7**

Όλα [σ.σ. τα σημεία μου άρεσαν]. **M7**

Κανένα [σ.σ. σημείο δεν με κούρασε]. **M7**

[σ.σ. Βοήθεια μπορούσα να βρω] στο chat και το email **M7**

Αρνητικές:

[σ.σ. Με κούρασε] η ερώτηση που ζητούσε το σημείο έντασης. **M1**

Να κάνουμε κι άλλες δραστηριότητες εκτός από το κείμενο **M1**

[σ.σ. Με κούρασε] το ότι έσβησα και χρειάστηκε να τα ξαναγράψω **M2**

Με κούρασε λίγο ότι μου σβηστήκαν τα αρχεία μου. **M4**

[σ.σ. Θα πρότεινα] να μπουν βοηθήματα ιστορίας. **M5**

[σ.σ. Με κούρασαν] οι ερωτήσεις **M6**

Θα ήθελα να κάνω περισσότερα πράγματα για να μην κουράζομαι. **M6**

Δεν πιστεύω τίποτα [σ.σ. για το περιβάλλον] **M6**

Δεν μου έρχεται κάποια σκέψη **M6**

Θα ήθελα να προσθέσουμε κάποια δραστηριότητα **M7**

**Είναι το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» αποτελεσματικό ως προς την κατάκτηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης;**

Οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν για τα δομικά στοιχεία του κειμένου απάντησαν όλοι σωστά:

[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] 6π 2τι και 1 γιατί **M1**

[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] τα 6π τα 2 τι και το γιατί **M2**

[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] τα 6π τα 2 τι και το γιατί. **M3**

[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] τα 6π τα 2τι και το ένα γιατί. **M4**

[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] τα 6π τα 2τι και το γιατί **M5**

[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] τα 6π τα 2 τι και το γιατί **M6**

[σ.σ. Τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι] τα 6π τα 2 τι και το γιατί **M7**

Σχετικά με τη δραστηριότητά τους οι μαθητές είχαν πολύ καλές επιδόσεις. Φαίνεται ότι έχουν κατακτήσει τα δομικά στοιχεία και μπορούν και να τα εντοπίσουν στο κείμενο.

**Συμβάλλει το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;**

Οι μαθητές έχουν εντοπίσει πλέον σε τι τους βοηθάει το πριν, κατά και μετά την ανάγνωση και επιπλέον τον βαθμό στον οποίο έχει συνεισφέρει το περιβάλλον και πως αλλιώς θα μπορούσε ν' αξιοποιηθεί.:

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] Το πριν το κατά και το μετά **M1**

[σ.σ. Ο σκοπός του περιβάλλοντος είναι είναι] να κατανοούμε πιο ευκολά το κείμενο ο δάσκαλος είναι απαραίτητος γι' αυτό το κείμενο για άλλα κείμενα ίσως όχι μπορούσα όμως να μελετήσω μόνη το υλικό **M1**

[σ.σ. Το περιβάλλον μπορεί να με βοηθήσει] στην ιστορία και να με βοηθήσει να γράψω πιο σωστά τα κείμενα **M1**

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] Να ξέρω τι πρέπει να κάνω πριν κατά και μετά **M2**

[σ.σ. Ο σκοπός του περιβάλλοντος είναι είναι] για να μπορέσω να μάθω περισσότερα πράγματα **M2**

[σ.σ. Το περιβάλλον μπορεί να με βοηθήσει] στην ιστορία στα μαθηματικά **M2**

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] τα πριν τα κατά και τα μετά **M3**

[σ.σ. Ο σκοπός του περιβάλλοντος είναι είναι] να κατανοήσουμε καλύτερα το αφηγηματικό κείμενο να μπορούμε επίσης να οργανώσουμε γενικώς τα κείμενα και να τα κατανοήσουμε **M3**

[σ.σ. Το περιβάλλον μπορεί να με βοηθήσει] θα μπορούσε να με βοηθήσει στις εκθέσεις μου και στο πως να διαβάσω ένα κείμενο. **M3**

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] τα πριν τα κατά και τα μετά. **M4**

[σ.σ. Ο σκοπός του περιβάλλοντος είναι είναι] η κατανόηση του  
αφηγηματικού κειμένου. **M4**

[σ.σ. Το περιβάλλον μπορεί να με βοηθήσει] σε μια εργασία ... γενικώς  
στην κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου **M4**

[σ.σ. Αυτά που κάναμε σήμερα] θα μας βοηθήσουν στο μέλλον να  
κατανοούμε ένα κείμενο. **M5**

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] Να  
βρω το πριν το κατά και το μετά. **M5**

[σ.σ. Ο σκοπός του περιβάλλοντος είναι είναι] για να μας βοηθήσουν να  
κατανοήσουμε ένα κείμενο χρειαζόταν δάσκαλος αλλά θα μπορούσαμε  
και μόνοι μας. **M5**

[σ.σ. Το περιβάλλον μπορεί να με βοηθήσει] θα μπορούσε να βοηθήσει σε  
αλλά μαθήματα όπως την Ιστορία **M5**

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] να  
κάνω αυτά στο πριν το κατά και το μετρά **M6**

[σ.σ. Ο σκοπός του περιβάλλοντος είναι είναι] για να εξασκηθούμε και να  
προετοιμαστούμε για το γυμνάσιο **M6**

[σ.σ. Το περιβάλλον μπορεί να με βοηθήσει] στα θρησκευτικά **M6**

[σ.σ. Αυτό που πρέπει να κάνω για να κατανοήσω ένα κείμενο είναι] να  
κάνω αυτά που υπάρχουν στο πριν το κατά και το μετά. **M7**

[σ.σ. Ο σκοπός του περιβάλλοντος είναι είναι] να μπορούμε να  
κατανοήσουμε το αφηγηματικό κείμενο **M7**

Ότι [σ.σ. το περιβάλλον] μας βοηθάει να κατανοήσουμε το αφηγηματικό  
κείμενο **M7**

[σ.σ. Το περιβάλλον] θα μπορούσε να μας βοηθήσει στα μαθηματικά **M7**

[σ.σ. Εάν μου ζητήσουν να επαναλάβω κάτι τέτοιο], θα είμαι χαρούμενος  
γιατί έχουμε μάθει πάρα πολλά σε αυτό. **M7**

## 7. Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις

### 7.1 Συμπεράσματα

#### 7.1.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: «Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα – αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο»;»

Οι μαθητές μολονότι ανέφεραν αρκετά θετικά σχόλια, είχαν επικεντρωθεί στο γεγονός ότι έκαναν κάτι νέο. Δεν είχαν συνειδητοποιήσει όλοι τη χρησιμότητα του. Εντόπισαν όμως σημεία που δεν τους φαινόταν λειτουργικά και τα επισήμαναν. Δεν ήταν εξοικειωμένα με τη διδασκαλία αντικειμένου, υποψιάζονται ότι μπορεί να γίνει βοηθητικό. Κάποιος ζήτησε να το επαναλάβουν πολλές φορές. Στη συνέχεια, φαίνεται να διατηρούν την θετική τους στάση και ν' ασκούν πιο εποικοδομητική κριτική. Οι αλλαγές που προτείνουν αφορούν κυρίως τη λειτουργικότητα του περιβάλλοντος και όχι το περιεχόμενό του.

#### 7.1.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: «Είναι το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» αποτελεσματικό ως προς την κατάκτηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης;»

Τα παιδιά αφού ολοκλήρωσαν την επαφή τους με το περιβάλλον, φαίνεται να κατέκτησαν τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου. Στο πέρας της εφαρμογής, οι μαθητές ήταν σε θέση να γνωρίσουν ποια είναι τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου και να τα εντοπίσουν μέσα σε κείμενα. Σε αυτό βοήθησε η διδασκαλία με μορφή ερωτήσεων του μνημοντικού κανόνα «6π, 2τι και 1γιατί». Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Chen, Teng και Lee (2011) σύμφωνα με τα οποία οι ερωτήσεις πλαισίου στήριξης (scaffolded questioning) ενισχύουν σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή ειδικά όταν το κείμενο είναι δύσκολο. Μια επίσης σημαντική παράμετρος ήταν το ότι το πλαίσιο στήριξης προσφέρονταν σε ένα πολυμεσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι Dreyer & Nel (2003) αναφέρουν ότι οι μαθητές που εκπαιδεύονται για την διδασκαλία των στρατηγικών ανάγνωσης σε ένα τεχνολογικά υποβοηθούμενο περιβάλλον οφελούνται. Επίσης, σύμφωνα με τους Mayer και Schnotz (2005), η διδασκαλία είναι πιο αποτελεσματική όπως ήδη αναφέραμε στο τρίτο κεφάλαιο.

#### 7.1.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: «Συμβάλλει το περιβάλλον «Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο» στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;»

Οι μαθητές μέσω της αλληλεπίδρασής τους με το εκπαιδευτικό περιβάλλον φαίνεται να ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Αυτή μας η διαπίστωση έρχεται να συμφωνήσει με

ερευνητικά αποτελέσματα σύμφωνα με τα οποία η διδασκαλία μέσω vινdeo και Η/Υ ενισχύει μεταγνωστικές δεξιότητες όπως ο Αυτοέλεγχος και ο Σχεδιασμός. (Πολύδωρος, 2015, 2017)

Σε αυτό το κομμάτι φαίνεται να υπήρξε η μεγαλύτερη επιρροή. Οι μαθητές εκμεταλλεύτηκαν διαδικαστικές διευκολύνσεις, χρησιμοποίησαν τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και γνώριζαν πως θα εκμεταλλευτούν δυνατότητες που τους παρέιχε το περιβάλλον όπως το email και ο βοηθός. Επίσης, κατέκτησαν τις στρατηγικές πριν, κατά και μετά την ανάγνωση.

Πολύ σημαντικό είναι το ότι μπόρεσαν να σκεφτούν χρήσεις του περιβάλλοντος έξω από το πλαίσιο που τους είχαμε προτείνει (το αφηγηματικό κείμενο). Είναι χαρακτηριστική η δήλωση της μαθήτριας M1 η οποία στο πλαίσιο έναρξης της 4<sup>ης</sup> διδασκαλίας μας ενημέρωσε ότι είχε εφαρμόσει με επιτυχία τις φάσεις πριν, κατά και μετά την ανάγνωση και ότι με αυτόν τον τρόπο πήγε διαβασμένη στο μάθημα της. Είναι, επίσης, σημαντικό ότι οι μαθητές εργάστηκαν στο περιβάλλον και κατάφεραν να αξιοποιήσουν σε μεγάλο βαθμό και τις τρεις πτυχές του ως φροντιστηριακό εργαλείο, ως επικοινωνιακό εργαλείο και ως κοινωνιο-γνωσιακό εργαλείο.

## 7.2 Περιορισμοί της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται στους εξής περιορισμούς. Το δείγμα ήταν δείγμα ευκολίας και δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, το δείγμα ήταν μαθητές του τμήματος ένταξης με δυσκολίες στην ανάγνωση γεγονός που ενδεχομένως να αποτέλεσε τροχοπέδη για τη γρηγορότερη εξαγωγή αποτελεσμάτων. Τέλος, η έρευνα δράσης, εξαιτίας της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, ενέχει τον κίνδυνο αναπαραγωγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

## 7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Από την εφαρμογή του εργαλείου και τη διαδικασία προτείνεται έρευνα (α) στον βαθμό επιρροής του ως προς την κοινωνική συνοχή της τάξης (η επιρροή του ως επικοινωνιακό εργαλείο), (β) η επίδραση που θα είχε ένα περιβάλλον επικεντρωμένο στις μεταγνωστικές στρατηγικές στη συνολικότερη απόδοση των μαθητών και (γ) η εφαρμογή πολυμεσικών περιβαλλόντων σε τμήματα ένταξης ως εργαλεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

## Βιβλιογραφία

- Axford, B., Harders, P., & Wise, F. (2009). *Scaffolding literacy : an integrated and sequential approach to teaching reading, spelling and writing*. Victoria, Australia: ACER Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press. Ανάκτηση από <http://books.nap.edu/catalog/9853.html>
- Chamot, A., & O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, N., Teng, D., & Lee, C. (2011). Augmenting paperbased reading activity with direct access to digital materials and scaffolded questioning. *Computers & Education*, 2(57), σσ. 1705-1715.
- Coiro, J. (2003, February). Exploring Literacy : Reading comprehension on the Internet:Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The reading teacher*, 56(5), σσ. 458-464.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Τόμ. Β'). (Μ. Σόλιμαν, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. Στο L. B. Resnik (Επιμ.), *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (σσ. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*(34), σσ. 510-516.
- Corvellec, H. (2006). *Elements of Narrative Analysis*. Goteborg University.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση : Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Ίωον.
- Dreyer, C., & Nel, C. (2003). reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*(31), σσ. 349-365.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Στο L. B. Resnick (Επιμ.), *The nature of intelligence* (σσ. 231-325). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ghefaili, A. (2003). Cognitive apprenticeship, technology, and the contextualization of learning environments. *Journal of Educational Computing, Design & Online Learning*, 4(1), σσ. 1-27.
- Hacker, D. J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. Στο D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graessser (Επιμ.), *Metacognition in educational theory and practice* (σσ. 165-191). Mahwah, NJ: LEA.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία* (Τόμ. Α'). (Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Επιμ., Κ. Σπανούδης, & Γ. Σύρμαλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hitch, G. J. (1980). Developing the concept of working memory. Στο G. Claxton (Επιμ.), *Cognitive Psychology: New directions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Holmberg B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning*, 10(2), σσ. 47-53.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ αποστάσεως: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Keegan D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. Στο B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Επιμ.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (σσ. 21-36). London: Routledge.
- Kennedy A. (1984). *The psychology of reading*. London: Methuen.
- Koriat A. (1994). Memory's knowledge of its own knowledge: The accessibility account of the feeling of knowing. Στο J. Metcalfe, & A. Shimamura (Επιμ.), *Metacognition: Knowing about knowing* (σσ. 115-135.). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Mayer R. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. Στο R. Mayer (Επιμ.), *The Cambridge Handbook of Multimedia learning* (σσ. 31-48). Cambridge University press.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: Report of the comprehension instruction subgroup to the National Institute of Child Health and Development*. Washington, DC: NICD.
- Oxford R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Psaltou-Joycey A. (2010). *Language learning strategies in the foreign language classroom*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Rowntree, D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. London: Kogan Page.
- Schnotz W. (2005). An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. Στο R. Mayer (Επιμ.), *The Cambridge Handbook of Multimedia learning* (σσ. 49-70). Cambridge University press.
- Snow C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation.
- Stanovich K. E. (1982). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading research quarterly*, σσ. 32-71.
- Tomei L. (2010). *Lexicon of online and distance learning*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Αναστασιάδης Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Αναστασιάδης Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια. *Ανοικτή Εκπαίδευση / Open Education*, 10(1), σσ. 5-31.
- Αναστασιάδης Π. & Σπαντιδάκης Ι. (2016). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα για τους μαθητές της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά: Βασικές αρχές σχεδιασμού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7. Ρέθυμνο.
- Βασάλα Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, *Σπουδές στην Εκπαίδευση για τη Θεματική Ενότητα Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βασαρμιδου 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*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Τημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ.

- Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών της εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής*, 2014. Αθήνα.
- Δημητριάδης Σ. (2015). *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανάκτηση Μαΐου 10, 2018, από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf>
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση Ε., Ράλλη Α., Μουζάκη Α., Αντωνίου Φ., Διαμαντή Β., & Παπαϊωάννου Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), σσ. 35-67. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.207>
- Καραγιάννη Δ. & Αναστασιάδης Π. (2009). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Έντυπου Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξεαε με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, σσ. 97-110. Αθήνα. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.502>
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κέκια Α. (2017). Τα σχολικά γραπτά είδη κειμένων ως κοινωνικές διαδικασίες Θεωρητική ανάλυση και διδακτικές πρακτικές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*(58). Ανάκτηση από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8578>
- Κρόκου, Ζ. (2011). Ανάπτυξη και παραγωγή προκριματικού εργαλείου ανίχνευσης δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών των Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου [Διδακτορική Διατριβή]. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30272>
- Λιοναράκης Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, *Σπουδές στην Εκπαίδευση για τη Θεματική Ενότητα Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μανούσου Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας : [Διδακτορική διατριβή]*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. doi:10.12681/eadd/15961
- Μανώλη Π. (2011). *Η συμβολή των στρατηγικών στην εκμάθηση των γλωσσών*. Ανάκτηση Ιουλίου 2, 2018, από <http://literacy.gr/sites/default/files/symvolh%20strathgikwn%20sthn%20ekma8hsh%20glwsswn.pdf>
- Ματσαγγούρας Η. (2004). *Η Σχολική τάξη* (Τόμ. Β'). Αθήνα.
- Μαυροειδής Η., Γκιόσος Ι. & Κουτσούμπα Μ. (2016). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), σσ. 88-100. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9814>
- Μίμινου Α. & Σπανακά Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, σσ. 78-90. Αθήνα. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>

- Ντάβου Μπ. (2000). *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας: Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας και Επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πανουτσόπουλος, Α. (2017). Πανουτσόπουλος, Α. (2017). *Σχεδιαστική εφαρμογή εκπαιδευτικής πλατφόρμας (XML ELAB) για τη διδασκαλία XML με το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Πολύδωρος, Γ. (2015). Η μεταγνωστική δεξιότητα. Αυτοέλεγχος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω των ΤΠΕ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8, σσ. 184-192. Αθήνα.
- Πολύδωρος, Γ. (2017). Η μεταγνωστική δεξιότητα «Σχεδιασμός» των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 2(13), σσ. 97-106. doi:doi:http://dx.doi.org/10.12681/jode.14580
- Πόρποδας Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Ράλλη Μ. (2011). *Η ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ως γνωστικού εργαλείου, στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού με ή χωρίς δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. [Διδακτορική Διατριβή]*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σοφός, Α., Κώστας Α. & Παράσχου Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/11419/182>
- Σπαντιδάκης Ι. . (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης Ι. & Βασαρμίδου Δ. (2014). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ – Επίπεδο Β2. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης, & Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σπαντιδάκης Ι. & Βασαρμίδου Δ. (2014b). *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Σπαντιδάκης Ι. Αναστασιάδης Π. & Βασαρμίδου Δ. (2013). Διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ). *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου Παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τζιβνίκου Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Υπ. Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής. (χ.χ.). *Σχεδι@ζω για όλους*. Ανάκτηση από Σχεδι@ζω για όλους: <http://prosvasimo.gr/el/>



*Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο: «Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»*

## **Παράρτημα Α: «Ερωτήσεις Συνεντεύξεων»**

## Συνέντευξη 1

- Τι γνώμη έχεις για το υλικό που δουλέψαμε;
- Ποια σημεία του υλικού σου άρεσαν περισσότερο;
- Ποιο σημείο σου άρεσε ιδιαίτερα;
- Ποιο σημείο του υλικού σε κούρασε;
- Τι αλλαγές θα πρότεινες να γίνουν στο υλικό;
- Σε ποια σημεία εντοπίζεις διαφορές από την διδασκαλία του αντίστοιχου μαθήματος όπως το έκανες με την κυρία ή με εμένα;
- Αν ήσουν στη θέση του Φώτη τι θα έκανες για να μπορέσεις να κατανοήσεις καλύτερα ένα κείμενο;
- Τι σκέφτεσαι για το υλικό;
- Πώς νιώθεις για το υλικό;
- Θα ήθελες να κάνουμε ξανά κάτι παρόμοιο;

## Συνέντευξη 2

- Τι γνώμη έχεις για το υλικό που δουλέψαμε;
- Ποια σημεία του υλικού σου άρεσαν περισσότερο;
- Ποιο σημείο σου άρεσε ιδιαίτερα;
- Ποιο σημείο του υλικού σε κούρασε;
- Τι αλλαγές θα πρότεινες να γίνουν στο υλικό;
- Σε ποια σημεία εντοπίζεις διαφορές από την διδασκαλία του αντίστοιχου μαθήματος όπως το έκανες με την κυρία ή με εμένα;
- Σε τι διέφερε από το προηγούμενό μας μάθημα;
- Πως μπορεί να γίνει καλύτερο ;
- Αν ήσουν στη θέση του Φώτη τι θα έκανες για να μπορέσεις να κατανοήσεις καλύτερα ένα κείμενο;
- Τι σκέφτεσαι για το υλικό;
- Πώς νιώθεις για το υλικό;
- Θα ήθελες να κάνουμε ξανά κάτι παρόμοιο;
- Ένα τελευταίο σχόλιο για το περιβάλλον (διευκολύνσεις κλπ.)

### Συνέντευξη 3

- Τι γνώμη έχεις για αυτά που δουλέψαμε σήμερα;
- Ποια σημεία σου άρεσαν περισσότερο;
- Ποια σημεία του σε κούρασαν;
- Τι αλλαγές θα πρότεινες να γίνουν γι' αυτό;
- Σε ποια σημεία εντοπίζεις διαφορές από προηγούμενες διδασκαλίες;
- Τι πρέπει να κάνεις για να μπορέσεις να κατανοήσεις καλύτερα ένα κείμενο;
- Τι σκέφτεσαι για το υλικό;
- Θα ήθελες να συνεχίσουμε;
- Ένα τελευταίο σχόλιο για το περιβάλλον (διευκολύνσεις κλπ.)

#### Συνέντευξη 4

- Τι γνώμη έχεις γι' αυτά που δουλέψαμε σήμερα;
- Ποια σημεία σου άρεσαν περισσότερο;
- Ποια σημεία του σε κούρασαν;
- Τι αλλαγές θα πρότεινες να γίνουν γι' αυτό;
- Ποια είναι τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου;
- Τι πρέπει να κάνεις για να μπορέσεις να κατανοήσεις καλύτερα ένα κείμενο;
- Τι σκέφτεσαι για το υλικό;
- Θα ήθελες να συνεχίσουμε;
- Ένα τελευταίο σχόλιο για το περιβάλλον (διευκολύνσεις κλπ.)

### Συνέντευξη 5

- Τι γνώμη έχεις για αυτά που δουλέψαμε σήμερα;
- Ποια σημεία σου άρεσαν περισσότερο;
- Ποια σημεία του σε κούρασαν;
- Τι αλλαγές θα πρότεινες να γίνουν γι' αυτό;
- Ποια είναι τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου;
- Τι πρέπει να κάνεις για να μπορέσεις να κατανοήσεις καλύτερα ένα κείμενο;
- Ποιος ήταν ο σκοπός του περιβάλλοντος;
- Που μπορούσατε να βρείτε βοήθεια;
- Τι πιστεύεις για το περιβάλλον;
- Πως αλλιώς θα μπορούσε να σε βοηθήσει ένα τέτοιο περιβάλλον;
- Πως σου φαίνεται η σκέψη να επαναλάβεις κάτι τέτοιο;



*Σάββας Καραμιχάλης, Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τίτλο:  
«Κατανοώντας το Αφηγηματικό κείμενο»*

## **Παράρτημα Β: «Ενδεικτικές ερωτήσεις των δραστηριοτήτων του Κατανοώντας το Αφηγηματικό Κείμενο»**

## Δραστηριότητα συμπλήρωσης γραφικού οργανωτή

### Κείμενο - Ο Μάγκας

- Συμπλήρωσε τον κωδικό σου

### Γραφικός Οργανωτής

- Ποιος είναι ο ήρωας;
- Πού εξελίσσονται όλα;
- Πότε συμβαίνουν όλα αυτά;
- Πώς αισθάνεται ο ήρωας;
- Πώς τελειώνει η ιστορία;
- Ποιο είναι το σημείο έντασης;
- Τι συμβαίνει;
- Τι κάνει ο ήρωας;
- Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά;

## Δραστηριότητα κατανόησης κειμένου

### Κείμενο - Η αιμοδοσία

- Συμπλήρωσε τον κωδικό σου

### Ερωτήσεις κατανόησης

- Ερ.1: Ποια δομικά στοιχεία του κειμένου μπόρεσες να εντοπίσεις στο κείμενο αυτό
  
- Ερ.2: Ποιος πιστεύεις ότι είναι ο σκοπός του συγγραφέα;
  
- Ερ.3 Με ποιο τρόπο πιστεύεις ότι μας το δείχνει;