



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
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

«Ο Σπиртένιος στη χώρα της Κατανόησης»
Σχεδιασμός και αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού για την
καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών
δεξιοτήτων κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου.

Ελευθερία Μαλαδάκη

A. M. 01018

Επιβλέπων Καθηγητής: **Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής**

Ρέθυμνο, Ιούλιος 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 Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ο Σπиртένιος στη χώρα της Κατανόησης»
Σχεδιασμός και αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού για την
καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών
δεξιοτήτων κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου.**

Ελευθερία Μαλαδάκη

A. M. 01018

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.Δ.Ι.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης»
Σχεδιασμός και αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού για την
καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών
δεξιοτήτων κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου.**

Ελευθερία Μαλαδάκη

A. M. 01018

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας:

Επιβλέπων Καθηγητής: **Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής**

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Βασαρμίδου Δέσποινα, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε.**

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Τσιριωτάκη Ιωάννα, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε.**

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2018

**Το εμπόδιο, για τους πολλούς,
είναι λόγος παραίτησης.
Είναι και κάποιοι λίγοι, που νιώθουν τρελοί από ευτυχία,
όταν το συναντάνε.
Γιατί απλά πατάνε πάνω του
και έτσι ΨΗΛΩΝΟΥΝ.**

Island of man

Πρόλογος

Ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από τη σύνθετη μορφή και τα ιδιαίτερα στοιχεία του, τα οποία έχουν αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος και ερευνών εδώ και πολλές δεκαετίες. Η κατανόηση συνιστά μια καίρια πτυχή του γραπτού λόγου και η καλλιέργειά της μέσω βημάτων και στρατηγικών βρίσκεται στην κορυφή των διδακτικών προτεραιοτήτων σε κάθε δημοτικό σχολείο της χώρας μας. Ωστόσο, το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας παρουσιάζεται κατά τρόπον τινά παραγκωνισμένο από το διδακτικό γίνεσθαι (Βασαρμίδου, 2014, Βασιλειάδης, 2014) παρά το γεγονός πως σε καθημερινή βάση γίνεται λόγος γύρω μας για «επιχειρήματα», «απουσία επιχειρημάτων», «έλλειψη κατανόησης των λεγομένων του συνομιλητή μας», κι άλλα συναφή.

Η κατανόηση ενός επιχειρηματολογικού κειμένου αλλά και η γενικότερη ανάγκη που υπάρχει για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τεκμηριωμένης υποστήριξης της άποψής των σύγχρονων παιδιών, μου προξένησαν ποικίλες ανησυχίες και κινητοποίησαν τη δημιουργικότητά μου. Οι Νέες Τεχνολογίες και οι πολυδιάστατες εφαρμογές τους μου δημιούργησαν ποικίλα ερωτηματικά και με ώθησαν στη σύμπραξη μεταξύ επιχειρηματολογίας και εκπαιδευτικών λογισμικών.

Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν τη σκέψη μου στον δρόμο της καλλιέργειας της επιχειρηματολογίας μέσω ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης. Το περιβάλλον αυτό θα καλλιεργούσε μεθοδικά και συστηματικά τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης των μαθητών της Στ' τάξης Δημοτικού, οι οποίοι ολοκληρώνουν πλέον τον κύκλο τους στον προστατευμένο κύκλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και χρήζουν επιμόρφωσης, ώστε να εφοδιαστούν με τις κατάλληλες ικανότητες για να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τον απαιτητικό στίβο της διαπραγμάτευσης και της ζωής.

Έτσι, η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο πραγματεύεται τις βασικές έννοιες της έρευνάς μας και θέτει ευκρινώς το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο κινηθήκαμε. Έτσι, γίνεται λόγος για τον «Επιχειρηματολογικό λόγο» με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ειδολογικά χαρακτηριστικά του –Κεφάλαιο 1^ο-, την «Ανάγνωση και την Κατανόηση» -Κεφάλαιο 2^ο-, τη «Μεταγνώση» και τα μοντέλα μεταγνώσης –Κεφάλαιο 3^ο-, τις «Στρατηγικές» ανάγνωσης –Κεφάλαιο 4^ο-, και τις «Νέες Τεχνολογίες», με τις έννοιες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της συνδυαστικής μάθησης και των αρχών σχεδιασμού πολυμεσικών εφαρμογών να

κυριαρχούν –Κεφάλαιο 5^ο. Εν συνεχεία, τα επόμενα τρία κεφάλαια πραγματεύονται το «Ερευνητικό πλαίσιο» της δεδομένης έρευνας –Κεφάλαιο 6^ο-, τη «Μεθοδολογία» που ακολουθήθηκε, καθώς και τα «Αποτελέσματα» που προέκυψαν από αυτήν.

Ο δρόμος αυτός, βέβαια, είχε τις δυσκολίες, τις ανηφόρες και τις κατηφόρες του, τα σημεία που η κυκλοφορία και τα εμπόδια φάνταζαν απροσπέλαστα, και η όρεξη και το πάθος για εκπαίδευση και διεύρυνση των προσωπικών οριζόντων πτοούνταν. Ωστόσο, τις στιγμές εκείνες βρισκόταν πάντοτε κάποιος για να σου δείξει τη διέξοδο του τούνελ, την ορθή διαδρομή και την επαναφορά στο σωστό μονοπάτι. Έτσι, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Σπαντιδάκη, αλλά και τη συνεπόπτρια κ. Βασαρμίδου, που στάθηκαν σημείο αναφοράς και αρωγοί στην προσπάθειά μου όλους αυτούς τους μήνες δίνοντας το δικό τους στίγμα στο έργο μου και ωθώντας με «να φτάσω εκεί που δεν μπορώ». Βέβαια, κάθε ταξίδι οδοιπορικό και μη, έχει ανάγκη από συνεπιβάτες, που σε παρωθούν με τον χρόνο και την ψυχολογική τους υποστήριξη να συνεχίσεις και να οδηγηθείς τελικά με γρατζουνιές αλλά και σοφότερος, στο τέλος της διαδρομής. Αυτοί δεν είναι άλλοι από την οικογένειά μου, τους φίλους μου, και όλους εκείνους που συνειδητά ή μη μου έδωσαν μια ώθηση και προκάλεσαν τη σκέψη μου, ώστε να καταφέρει να φτάσει ως εδώ, στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου και την επίτευξη του στόχου.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο Δημοτικό Σχολείο Νέας Αλικαρνασσού αλλά και στον εκπαιδευτικό της τάξης κ. Μπουργουτζιάνη Μάριο, που με εμπιστεύτηκαν και συνέβαλαν στο διδακτικό και ερευνητικό εγχείρημά μου.

Περίληψη

Με την παρούσα μελέτη επιδιώχθηκε η σύζευξη και αλληλεπίδραση των Νέων Τεχνολογιών και των δυνατοτήτων τους με το γνωστικό αντικείμενο της κατανόησης του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας.

Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη διερεύνηση τριών βασικών ερευνητικών ερωτημάτων: σε πρώτο επίπεδο το κατά πόσο το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» ήταν τεχνολογικά και λειτουργικά άρτιο, ώστε να διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών, και εν συνεχεία αν η σαφής διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων από το εκπαιδευτικό λογισμικό και από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, ενισχύει τόσο τις γνωστικές όσο και τις μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης των μαθητών.

Για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας και την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης», με έντονα παιδαγωγικό χαρακτήρα και σύμφωνα με τις αρχές σχεδιασμού των πολυμεσικών περιβαλλόντων μάθησης, με στόχο την ενσωμάτωσή του ως γνωστικού εργαλείου στη σαφή διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, ενταγμένο στη φιλοσοφία της Συνδυαστικής μάθησης και των δυνατοτήτων της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Καινοτομία της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι ασχολείται με ένα κειμενικό είδος, την επιχειρηματολογία, το οποίο δεν έχει συγκεντρώσει ικανοποιητικά μέχρι τις μέρες μας το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, και μάλιστα επιδιώκει την καλλιέργεια γνωστικών αλλά και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μικρούς μαθητές. Επιπλέον, προσφέρει ένα δομημένο πολυμεσικό περιβάλλον, ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, που παρουσιάζει τα βήματα και τις στρατηγικές αποκωδικοποίησης του νοήματος ενός κειμένου με επιχειρήματα, οδηγώντας βαθμιαία και με φθίνουσα καθοδήγηση τον μαθητή στη μαθησιακή αυτονομία. Με την ανάδειξη του πρωταγωνιστή, του Σπιρτένιου, τα παιδιά εμπλέκονται συναισθηματικά στη διαδικασία και αναπτύσσουν μία γνωστικο-συναισθηματική σχέση μαζί του, εργαζόμενα με έντονα καλή διάθεση και έχοντας κίνητρο.

Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό εφαρμόστηκε σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας σε ένα τμήμα της Στ' τάξης Δημοτικού, καθώς αυτή η ηλικιακή ομάδα ανταποκρινόταν στις

ανάγκες και συνάμα τις απαιτήσεις του προς εξέταση θέματος και η ερευνητική διαδικασία έλαβε τη μορφή μιας έρευνας δράσης, μέσα από μια αέναη διαδικασία αναστοχασμού και αναμορφώσεων. Οι διδακτικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας της αντίστοιχης τάξης και διήρκεσαν 4 διδακτικά δίωρα.

Τα ευρήματα της έρευνας υποστήριξαν την αποτελεσματικότητα της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών μέσω της αξιοποίησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου για την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, ενώ τα τεχνικά χαρακτηριστικά και η λειτουργικότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού λογισμικού κρίθηκαν ως επαρκή και κατάλληλα για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου.

Λέξεις – Κλειδιά:

Κατανόηση, Επιχειρηματολογικό κείμενο, Εκπαιδευτικό λογισμικό

Abstract

The aim of the present study was the connection and interaction of New Technologies and the possibilities they offer with the subject area of comprehension of the argumentative textual type.

In particular, the research interest was focused on exploring three key research questions: first, whether the e-learning environment “Spirtenios in the land of comprehension” was technologically and functionally efficient in order to facilitate the development of the students’ comprehension skills, and then whether the explicit teaching of argumentative text comprehension strategies, by providing procedural facilitation from the educational software and the teacher-researcher, enhances both the cognitive and metacognitive comprehension skills of the students.

In order to succeed in the smooth conduct of the research and achieve the research goal an educational software application, named “Spirtenios in the land of comprehension”, was designed and implemented. Having a highly pedagogical character and in accordance with the design principles of the multimedia learning environments, this software was created by the researcher for research purposes. The aim was to incorporate it as a cognitive tool in the explicit teaching of cognitive and metacognitive argumentative text comprehension strategies, integrated into the philosophy of Blended Learning and the possibilities of Distant Learning.

An innovative fact about the present research is that it deals with argumentation, a textual genre which has not received a satisfactory amount of attention by the educational community so far. Moreover, it aims at enabling young students to cultivate cognitive as well as metacognitive skills while providing them with a structured multimedia environment through an educational software application which presents the steps and strategies of decoding the meaning of an argumentative text, leading the student gradually and with decreasing guidance to learning autonomy. At the emergence of the protagonist, Spirtenios, the children are actively involved in the process and develop a cognitive-emotional relationship with him, working with enthusiasm and motivation.

This educational material was applied to real teaching conditions in a sixth grade class, as this age group responded to the needs and requirements of the subject under consideration. The research process took the form of an action research, through a perpetual process of reflection

and reformation. The teaching interventions took place within the framework of the Language class and lasted for 4 two-hour teaching sessions.

The research findings supported the effectiveness of explicit teaching strategies through the utilization of the computer as a cognitive tool for the development of cognitive and metacognitive argumentative text comprehension strategies, while the technical characteristics and functionality of the produced educational software were proved adequate and appropriate for accomplishment of the desired objective.

Keywords:

Comprehension, Argumentative text, Educational software

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	5
Περίληψη.....	7
Abstract.....	9

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο Επιχειρηματολογικός λόγος

1.1	Εισαγωγικά στοιχεία: επιχειρηματολογικό λόγος.....	15
1.2	Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Επιχειρηματολογίας.....	18
1.2.1	Λογική Προσέγγιση.....	18
1.2.1.1.	Τυπική Λογική.....	19
1.2.1.2.	Άτυπη Λογική.....	20
1.2.2	Ρητορική Προσέγγιση.....	22
1.2.3	Διαλεκτική προσέγγιση.....	24
1.3	Τελικός προσδιορισμός της επιχειρηματολογίας.....	26
1.4	Η επιχειρηματολογία ως κειμενικό είδος.....	26
1.5	Ειδολογικά χαρακτηριστικά επιχειρηματολογίας.....	28
1.5.1	Δομή επιχειρηματολογικών κειμένων.....	28
1.5.2	Ύφος και γλώσσα επιχειρηματολογικών κειμένων.....	30

Κεφάλαιο 2^ο Ανάγνωση και Κατανόηση

2.1	Προσδιορισμός εννοιών: Ανάγνωση και Κατανόηση.....	32
2.2	Γνωστικά Μοντέλα κατανόησης.....	34
2.2.1	Κοινωνικογνωστικό μοντέλο κατανόησης.....	36

Κεφάλαιο 3^ο Μεταγνώση

3.1	Προσδιορισμός έννοιας.....	39
3.2	Μεταγνώση και Ανάγνωση.....	41
3.3	Μοντέλα μεταγνώσης.....	42
3.3.1	Μοντέλο του Flavell.....	42
3.3.2	Μοντέλο των Nelson και Narens.....	44

Κεφάλαιο 4^ο Στρατηγικές

4.1	Οριοθέτηση έννοιας: Στρατηγικές	46
4.2	Στρατηγικές ανάγνωσης	48

Κεφάλαιο 5^ο Νέες Τεχνολογίες

5.1	Οριοθέτηση έννοιας: Νέες Τεχνολογίες.....	51
5.2	Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	53
5.3	Συνδυαστική Μάθηση	55
5.4	Αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών εφαρμογών	56
5.5	Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο στην κατανόηση του γραπτού λόγου.....	59

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 6^ο Ερευνητικό Πλαίσιο

6.1	Σκοπός της έρευνας.....	64
6.2	Ερευνητικά ερωτήματα	65
6.3	Εννοιολογικός - Λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών.....	65

Κεφάλαιο 7^ο Μεθοδολογία έρευνας

7.1	Ερευνητική μέθοδος.....	67
7.2	Δείγμα έρευνας.....	69
7.3	Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	69
7.3.1	Ερωτηματολόγιο MARSΙ	71
7.3.2	Ημερολόγιο ερευνήτριας	73
7.4	Μεθοδολογία σχεδιασμού και περιγραφή του εκπαιδευτικού λογισμικού «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης».....	74
7.5	Σχεδιασμός παρέμβασης	77
7.5.1	Πιλοτική εφαρμογή.....	77
7.6	Πρόγραμμα παρέμβασης.....	78
7.7	Συλλογή δεδομένων	83

Κεφάλαιο 8^ο Αποτελέσματα έρευνας

8.1	Ερμηνεία αποτελεσμάτων	105
-----	------------------------------	-----

8.2	Συμπεράσματα	114
8.3	Περιορισμοί της έρευνας.....	114
8.4	Προτάσεις.....	115
 Βιβλιογραφικές αναφορές		
	Ξενόγλωσσες.....	118
	Ελληνόγλωσσες.....	129
 Παράρτημα.....		
		136

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Επιχειρηματολογικός λόγος

Εισαγωγή

Το 1^ο Κεφάλαιο αναφέρεται στον επιχειρηματολογικό λόγο, τη σημασία και τις προεκτάσεις του. Η επιχειρηματολογία, τα επιχειρήματα και η πειθώ υπάρχουν παντού γύρω μας, στην καθημερινότητά μας και τον λόγο μας. Τα χρησιμοποιούμε, αλλά και τα επιζητούμε. Σκοπός του κεφαλαίου είναι να αναδειχθεί η χρησιμότητα και η σημασία της επιχειρηματολογίας, να γίνει μια αναφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις της, και να επισημανθούν τα ειδολογικά και γενικότερα χαρακτηριστικά της ως κειμενικό είδος.

1.1 Εισαγωγικά στοιχεία: επιχειρηματολογικό λόγος

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει έρθει δυναμικά στο προσκήνιο η έννοια της επιχειρηματολογίας και έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες προσέγγισής της, προκύπτοντας ένα είδος προβληματισμού σχετικά με τη θέση αλλά και την αξία της στη ζωή μας. Πολλοί ακαδημαϊκοί, και μαθητικές κοινωνίες έχουν ασχοληθεί με αυτό το θέμα. Η ύπαρξη και ο ρόλος της δεν εντοπίζεται στα στεγανά μιας επιστήμης. Αντίθετα, κυριαρχεί στη φιλοσοφία, τη λογική, τη ρητορική, τη γλωσσολογία, την εκπαίδευση, την κοινωνιολογία και την ψυχολογία και τόσες άλλες επιστήμες και κλάδους (Van Eemeren, Grootendorst, & Henkemaans, 1996). Πρωταγωνιστεί στην προφορική αλλά και τη γραπτή μας επικοινωνία και μεταφορά μηνυμάτων μέσω της τεκμηριωμένης έκφρασης θέσεων και απόψεων, όπως και στις περιστάσεις όπου απαιτείται η αντίδρασή μας στις θέσεις των συνομιλητών μας.

Η πειθώ βρίσκεται στον πυρήνα της ζωής μας, είναι παρούσα σε κάθε πτυχή του λόγου μας. Ο καθένας μας προσπαθεί να πείσει, να ανατρέψει τη θέση του ατόμου που έχει απέναντί του, να βγει νικητής στο παιχνίδι επιρροής που λαμβάνει χώρα με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Προκειμένου να φέρει σε πέρας τον στόχο του, να δημιουργήσει εντυπώσεις, να ικανοποιήσει τις φιλοδοξίες του και να επικρατήσει στο βωμό της καθημερινότητας, δε διστάζει να χρησιμοποιήσει ενίοτε ακόμα και αθέμιτα μέσα. Η επιχειρηματολογία έρχεται στο προσκήνιο προκειμένου να αποτρέψει τον κίνδυνο παραπλανήσεων, να φιλτράρει τις βλέψεις και τις ιδιοτέλειες του ομιλούντος και να προάγει την κριτική σκέψη και αντίληψη του ατόμου, ώστε να είναι σε θέση να συνδιαλέγεται με αποτελεσματικότητα, συστηματικότητα και συνέπεια. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει τη συνύπαρξη μιας σειράς ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: *.Διπλωματική Εργασία*

αξιοσημείωτων ικανοτήτων, καθώς απαιτείται η καλλιέργεια της αναλυτικοσυνθετικής σκέψης, η όξυνση του πνεύματος και ο κριτικός και πολυσύνθετος στοχασμός απόψεων και προκαταλήψεων, ένας τρόπος να σκέφτεσαι φωναχτά και κριτικά (Βέικος, 1988).

Η ύπαρξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας στα άτομα αποτελεί ένα αξιόλογο εφόδιο για την επίλυση των διαφορών τους, την υποστήριξη των θέσεών τους, την ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι και τη δημιουργία διαλόγου, ενώ συνάμα δίνει τη δυνατότητα προστασίας τους από τον άλογο ενστερνισμό απόψεων τρίτων και αντικατοπτρίζει τις προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου (Weinstock, Neuman & Tabak, 2004).

Η έννοια του επιχειρήματος υφίσταται από τα αρχαία χρόνια, και η απαρχή της μπορεί να εντοπιστεί ως βασική έννοια σε ιστορικούς και Έλληνες φιλοσόφους, όπως ο Θουκυδίδης και ο Αριστοτέλης, οι οποίοι πίστευαν ότι η δημιουργία λογικών επιχειρημάτων βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τη σκέψη (Kuhn, 1991, στο Βασιλειάδης, 2014). Ο φιλόσοφος Αριστοτέλης θεωρούσε κορυφαία επιστήμη την αποδεικτική, την επιστήμη δηλαδή που ασχολείται με τη διαδικασία -το πώς- και τον χρόνο -το πότε- ως στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, ώστε μια θέση να γίνει αποδεκτή ως ορθή (Toulmin, 1958). Έτσι, γίνεται μια εμφανής παραπομπή σε αυτό που ονομάζεται *επιχειρηματολογία*. Ωστόσο, σημειώνεται μια ποικιλία ορισμών και προσδιορισμών, που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν συνήθως την ίδια και αυτή έννοια, προκαλώντας πολλές φορές σύγχυση: *επιχείρημα* (argument), *επιχειρηματολογία* (argumentation), *πειθώ* (persuasion), *συλλογισμός*, *αιτιολόγηση* (reasoning), *απόδειξη* (convince) (Βασαρμίδου, 2014).

Η Λογική ορίζει την έννοια του επιχειρήματος –συλλογισμός, συμπερασματικός κανόνας- ως λογικές διαδικασίες μέσω των οποίων καταλήγουμε με τη βοήθεια των προκείμενων σε ένα συμπέρασμα (Πορτίδης, Ψύλλος & Αναπολιτάνος, 2007). Το επιχείρημα δεν είναι οποιαδήποτε ακολουθία προτάσεων, αλλά τίθεται ως προϋπόθεση η δόμησή του με τέτοιο τρόπο, ώστε εκείνη να διακρίνεται σε δύο υποσύνολα, τις προκείμενες και το συμπέρασμα. Το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας προσδιορίζει το επιχείρημα ως *«κάθε λογικό συλλογισμό ή σειρά συλλογισμών, ο οποίος παρουσιάζεται για τη στήριξη ή την ανατροπή μιας θέσης (σε συζητήσεις, διαδικασίες διαλόγου, αντιπαράθεσης) και καταλήγει σε αιτιολογημένο συμπέρασμα»*, ενώ για την επιχειρηματολογία εμμένει στον ορισμό της ως σύνολο επιχειρημάτων, συλλογισμών, που συνδέονται μεταξύ τους λογικά για να αποδείξουν, να στηρίξουν ή ακόμα και να ανατρέψουν μια θέση (Μπαμπινιώτης, 2002).

Ο όρος επιχειρηματολογία προσδιορίζει την προφορική και κοινωνική δραστηριότητα των επιχειρημάτων, που επικεντρώνεται στην ενίσχυση -ή την αποδυνάμωση- μιας θέσης, μιας προσωπικής άποψης χρησιμοποιώντας μια σειρά προτάσεων, ώστε να πεισθεί ο εκάστοτε ακροατής ή αναγνώστης προς μια δεδομένη κατεύθυνση. Κατά τον Παπανούτσο (1985) πρόκειται για την αρτιότερη λογική κατασκευή, όπου το άτομο μέσα από συλλογισμούς οδηγείται σε κρίσεις και συμπεράσματα που αναδεικνύουν την αλήθεια μιας πρότασης. Επιπλέον, το επιχειρηματολογικό είδος του λόγου ορίζεται ως εκείνο που ασχολείται με θέματα που προκαλούν αντιπαραθέσεις μεταξύ ατόμων ή κοινωνικών ομάδων και έχουν ως σημείο αναφοράς τους προτάσεις που αιτιολογούν, με απώτερο στόχο να γίνουν αποδεκτές οι θέσεις τους ακόμα κι από εκείνους που αρχικά ήταν αρνητικά προδιατεθειμένοι απέναντί τους, με βασικό όπλο την ευελιξία και λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά παραγόντων (Bernandi & Antolini, 1996, Feilke, 1996).

Ο Toulmin (1958) αναφέρεται στην επιχειρηματολογία ως τη διαδικασία, όπου διατυπώνονται μια σειρά από ισχυρισμούς, οι οποίοι συνοδεύονται από δικαιολογίες υπέρ ή κατά τους χρησιμοποιώντας ποικίλες ενδείξεις και αποδείξεις. Βασικά στοιχεία αποτελούν οι ισχυρισμοί που εμφανίζονται ως υποθέσεις, συμπεράσματα ή θέσεις -ορθές ή λανθασμένες- και οι ενδείξεις, τα στοιχεία που πλαισιώνουν τον αρχικό ισχυρισμό (Βασιλειάδης, 2014), δημιουργώντας συχνά σύνθετα δίκτυα και εξαρτήσεις. Η επιχειρηματολογία άλλοτε ορίζεται ως το γένος του λόγου που χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της αποδοχής μιας άποψης ως αληθούς -ενίοτε και ψευδούς- από πλευράς του αποδέκτη κι άλλοτε εντοπίζεται ως η αξιολόγηση μιας πεποίθησης ως επιθυμητής ή ανεπιθύμητης (Πολίτης, 2006), αναλόγως τον εκάστοτε επικοινωνιακό σκοπό.

Επομένως, το επίχειρημα συνδέεται με τη διαλογιστική σκέψη όχι μόνο ως προϊόν αλλά και ως διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με ποικίλες κοινωνικογλωσσικές ανταλλαγές (Εγγλέζου, 2015). Προκειμένου να αποσαφηνιστεί η έννοια και το περιεχόμενο της επιχειρηματολογίας, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση των τριών κύριων θεωρητικών προσεγγίσεών της, της Λογικής, της Ρητορικής, και της Διαλεκτικής, καθώς και της επιχειρηματολογικής γραφής μέσα από το πρίσμα της Κειμενογλωσσίας (Βασαρμίδου, 2014).

1.2 Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Επιχειρηματολογίας

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η σφαιρική επισκόπηση των βασικότερων προσεγγίσεων της επιχειρηματολογικής θεωρίας προσδοκώντας την επίτευξη της όσο το δυνατόν σαφέστερης κατανόησης και ερμηνείας των επιχειρηματολογικών διαδικασιών και την αξιοποίησή τους στο διδακτικό γίνεσθαι. Κάθε προσέγγιση συγκεντρώνει μια σειρά στοιχείων, ουσιαστικά θεμάτων και χαρακτηριστικών, που ερμηνεύονται στην εκάστοτε περίπτωση με έναν διαφορετικό, μοναδικό τρόπο (Wenzel, 2006).

1.2.1 Λογική Προσέγγιση

Η απαρχή της Λογικής Προσέγγισης είναι συνυφασμένη με την Παραδοσιακή ή Κλασική Λογική του Αριστοτέλη, όπου το επιχείρημα ταυτίζεται με τον συλλογισμό, που καταλήγει αναγκαστικά στην εξαγωγή ενός συμπεράσματος ως απότοκο των προκείμενων προτάσεων (Εγγλέζου, 2015). Η Λογική τοποθετεί στο επίκεντρο τη νόηση του ανθρώπου και τα στοιχεία που εκείνη συνεπάγεται: τις έννοιες, τις κρίσεις και τους συλλογισμούς (Βασαρμίδου, 2014). Ενδιαφέρεται για την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων, αλλά δεν εμμένει σε αυτό. Αντίθετα, εστιάζει την προσέγγισή της στην αξιολόγηση της λογικής διαδικασίας που οδήγησε στον ισχυρισμό, εξετάζοντας όχι μόνο την ορθότητά του αλλά και τον λόγο, τη λογική αιτία που τον καθιστά ορθό (Λεοντσίνη, 2006). Πρόκειται για μια αποδεικτική νοητική διαδικασία (Πορτίδης, κ.ά., 2007).

Το επιχείρημα-συλλογισμός εκλαμβάνεται ως μια νοητική κατασκευή, ένα νοητικό σχήμα, όπου το άτομο που επιχειρηματολογεί οδηγείται σε ένα λογικό συμπέρασμα μέσω μιας σειράς προτάσεων-προκείμενων, που έχουν δομηθεί λογικά. Διακρίνεται, έτσι, σε δύο μέρη, τις προκείμενες –δεδομένα, πληροφορίες- και το συμπέρασμα, όπου οι πρώτες οδηγούν με λογική αναγκαιότητα στο δεύτερο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα λογικού συλλογισμού είναι το παρακάτω:

Τα έντομα είναι έμψυχα, επειδή είναι ζώα. (μείζων προκείμενη)

Τα μυρμήγκια είναι έντομα. (ελάσσων προκείμενη)

Άρα, τα μυρμήγκια είναι έμψυχα. (συμπέρασμα)

Πέρα από τα απλά, τα επιχειρήματα διακρίνονται και σε διπλά αλλά και σε περίπλοκα. Προκειμένου ο επιχειρηματολόγος να υποστηρίξει τη θέση του και να πείσει τον συνομιλητή του, εμπλουτίζει τις προκείμενες προτάσεις -τη μία ή και τις δύο- δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο το *επιχείρημα*. Ουσιαστικά, το επιχείρημα, είναι πιο σύνθετο κι αναλυτικό, ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

περικλείει μέσα του τον συλλογισμό της λογικής ή και περισσότερους από έναν, που είτε παρουσιάζονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, είτε συνδέονται αποτελώντας ο ένας προκειμένη του άλλου (Λεοντσίνη, 2006). Η ορθότητα του επιχειρήματος μπορεί να ελεγχθεί απομονώνοντας τους επιμέρους συλλογισμούς και εξετάζοντας τα στοιχεία που τους απαρτίζουν, τη λογική δομή και σχέση τους (Πορτίδης, κ.ά., 2007).

Η λογική ορθότητα ενός επιχειρήματος καθορίζεται τόσο από την εγκυρότητα όσο και από την αλήθεια. Η αλήθεια του περιεχομένου του εξαρτάται από το αν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα όχι μόνο οι προκειμένες αλλά και το συμπέρασμα. Βασικό κριτήριο στην πορεία αυτή της σκέψης μας συνιστά το αν και κατά πόσο αυτά που «περιγράφονται» ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Η Λογική, ωστόσο, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην εγκυρότητα των επιχειρημάτων, η οποία επιτυγχάνεται μέσω κάποιων κανόνων, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με τη δομή του επιχειρήματος. Έτσι, γίνεται λόγος για επιχειρηματολογικά σχήματα, δομές, δηλαδή, ή μορφές επιχειρημάτων που εκφράζουν έγκυρους ή σωστούς τρόπους διαλογισμού, καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σχέση μεταξύ των προκειμένων και του συμπεράσματος, της τοποθέτησης και του υποστηρικτικού υλικού που τη συνοδεύει (Walton, 1996, στο Βασαρμίδου, 2014). Τα επιχειρηματολογικά σχήματα βοηθούν τον επιχειρηματολογούντα να εκφράσει τη σκέψη του, ενώ συνάμα μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη των θέσεων του. Άλλοτε, αξιοποιούνται ως εργαλεία εντοπισμού ή και αξιολόγησης ενός επιχειρήματος. Στην περίπτωση αυτή, διαφοροποιούνται με σημείο αναφοράς την Τυπική και την Άτυπη Λογική (Wenzel, 2006).

1.2.1.1 Τυπική Λογική

Η Τυπική Λογική (formal logic) στηρίζεται στη χρήση μιας τεχνητής, συμβολικής και αφηρημένης γλώσσας εξετάζοντας τους κανόνες και τις διαδικασίες του «ορθός διανοείσθαι» (Λεοντσίνη, 2006), τους όρους, τους νόμους και τα είδη του λογικά ορθού συλλογισμού, ώστε να οδηγηθούμε στην Αλήθεια. Εστιάζει στην τυπική ορθότητα των συλλογισμών, στην εγκυρότητά τους με άξονα αναφοράς τους νόμους της νόησης (Βασαρμίδου, 2014). Τα επιχειρήματα στην τυπική λογική παρουσιάζονται με τη μορφή προκειμένων και συμπερασμάτων, λόγων και ακολουθιών, αποκλείοντας κάθε δυνατότητα για ευελιξία στην ιδιαιτερότητα της έκφρασης και του ύφους. Σε κάθε περίπτωση, κύριο στόχο της τυπικής λογικής αποτελεί η διάκριση έγκυρων και μη έγκυρων επιχειρημάτων, η οποία και γίνεται με τη χρήση αντιπαραδειγμάτων (Εγγλέζου, 2015).

1.2.1.2 Άτυπη Λογική

Η Άτυπη Λογική έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή της ως μια εναλλακτική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας στην Αμερική και τον Καναδά στις αρχές του 1970 και εξακολουθεί να εξελίσσεται μέχρι τις μέρες μας. Η Άτυπη Λογική προσδιορίζεται ως η πρακτική λογική ή συλλογιστική (practical reasoning), που εστιάζεται στη μελέτη, την ανάλυση, την ερμηνεία, την αξιολόγηση της εγκυρότητας και την κριτική των επιχειρημάτων στον καθημερινό λόγο (Johnson & Blair, 1987, στο Εγγλέζου, 2015, Λεοντσίνη, 2006). Πολλοί μελετητές έχουν καταλήξει στη σύνδεσή της με τη ρητορική (Tindale, 2004), τη διαλεκτική (Johnson & Blair, 2000), την επιστημολογία και τον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης (Reed & Norman, 2003, στο Εγγλέζου, 2015).

Ουσιαστικά, πρόκειται για την απάντηση στην αδυναμία της τυπικής λογικής να εμπλακεί και να επιλύσει πρακτικά, ουσιαστικά προβλήματα του αληθινού βίου. Η μη τυπική λογική συνίσταται από υποκειμενικές μορφές επιχειρημάτων, που διατυπώνονται κατά την ανταλλαγή απόψεων και θέσεων μεταξύ των ατόμων σε μια συζήτηση οποιασδήποτε μορφής, μια γλωσσική δραστηριότητα, που αξιοποιείται για την αιτιολόγηση προσωπικών γνώμων και την αξιολόγησή τους σε μια σειρά περιστάσεων της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής (Εγγλέζου, 2015), κι επομένως δεν αντιμετωπίζονται ως αδιάσειστα, παραγωγικά ορθά επιχειρήματα (Walton, 1992, στο Βασαρμίδου, 2014). Θεωρείται, όμως, το «απόσταγμα» της πρακτικής του επιχειρηματολογικού φαινομένου (Johnson & Blair, 2000).

Στην άτυπη, βέβαια, λογική κυριαρχεί η χρήση της φυσικής γλώσσας, που πρωταγωνιστεί στην καθημερινή ζωή και επικοινωνία. Βέβαια, λόγω αυτής της δέσμευσης ελλοχεύει ο κίνδυνος αμφισημιών και ασαφειών του επικοινωνιακού, καθημερινού λόγου, κι έτσι η μη τυπική λογική υπολείπεται αυστηρότητας και ακρίβειας, στοιχεία που χαρακτηρίζουν κατά κόρον την τυπική λογική. Πάραυτα, η άτυπη λογική είναι εκείνη που έχει πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά μας, αλλά και στη διδακτική πρακτική, δίνοντάς μας τα εφόδια για να σκεφτόμαστε κριτικά χρησιμοποιώντας φιλοσοφικά επιχειρήματα (Λεοντσίνη, 2006), ενώ συνάμα οι μαθητές δύνανται να καλλιεργήσουν την επιχειρηματολογική δύναμη της σκέψης τους.

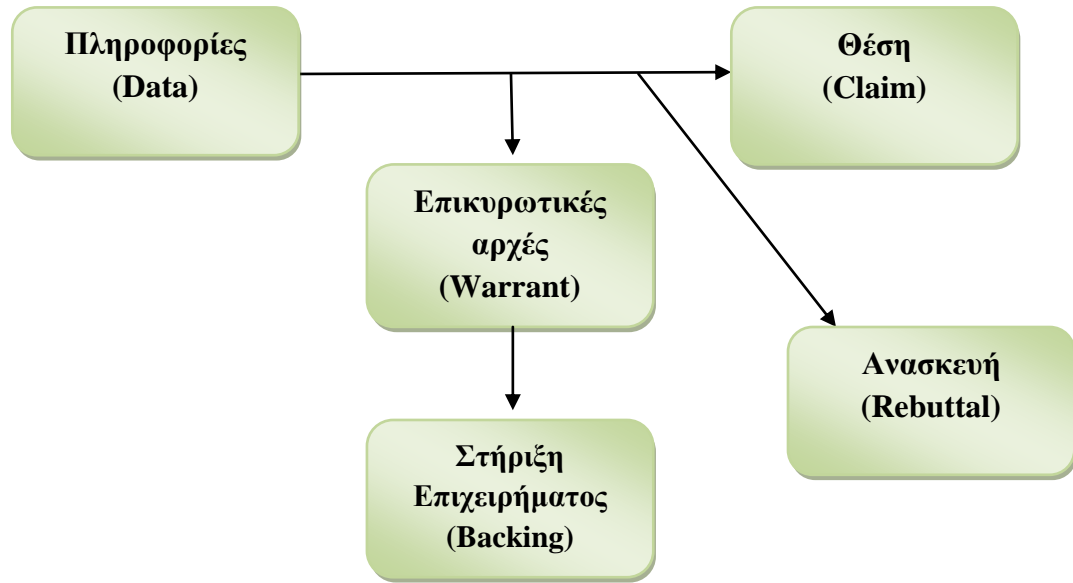
Στα μη τυπικά επιχειρήματα, τα συμπεράσματα -πιθανά ή αληθοφανή- προκύπτουν μέσα από πιθανές ή αληθοφανείς προκείμενες. Η αληθοφάνεια πρωταγωνιστεί σε αυτήν την μορφή επιχειρημάτων, και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο οι Johnson & Blair (1987) προβάλλουν τα κριτήρια της αναφορικότητας –σαφής σχέση μεταξύ προκείμενων και συμπεράσματος-, της επάρκειας -ικανοποιητική ή μη υποστήριξη του συμπεράσματος από τις προκείμενες- και της ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: *.Διπλωματική Εργασία*

αποδεκτότητας -βαθμός αποδοχής του περιεχομένου των προκειμένων από το εκάστοτε ακροατήριο- αναφορικά με την αξιολόγηση της λογικής ορθότητας ενός επιχειρήματος (Βασαρμίδου, 2014).

Το κατά πόσο ή όχι πληρούνται αυτά τα κριτήρια καθορίζεται με σημείο αναφοράς τις απαντήσεις που δίνονται σε μια σειρά κριτικών ερωτήσεων, οι οποίες βέβαια διαφέρουν σε κάθε επιχειρηματολογικό σχήμα, αφού αναπτύσσεται μια μοναδική σχέση ανάμεσα στις προκειμένες και το συμπέρασμα (Wenzel. 2006). Με βάση αυτήν ακριβώς τη σχέση, οι van Eemeren, Grootendorst & Henkemans (2002) κάνουν λόγο για τρεις βασικούς τύπους επιχειρηματολογικών σχημάτων, εκείνα με συμπτωματική σχέση, αυτά με σχέση αναλογίας και αυτά που το επιχείρημα στηρίζεται σε μια αιτιώδη σχέση (στο Βασαρμίδου, 2014).

Στα παραπάνω επιχειρηματολογικά σχήματα ο Zarefsky (2005, στο Βασαρμίδου, 2014) προσθέτει εκείνα του επιχειρήματος από πρόβλεψη, επιχείρημα από αυθεντία, επιχείρημα από τη μορφή και το πολύ γνωστό επιχειρηματολογικό σχήμα του Toulmin (1958). Το μοντέλο του Toulmin, γνωστό και ως διαδικαστικό μοντέλο ανάπτυξης λογικών επιχειρημάτων, επικεντρώνεται στα βήματα που ακολουθεί το άτομο που επιχειρηματολογεί κατά την υπεράσπιση της θέσης του, ένα είδος «λεξιλογίου» που επιτρέπει την αποτελεσματική περιγραφή και αξιολόγηση των επιχειρημάτων (Εγγλέζου, 2015). Τα βασικά δομικά του στοιχεία είναι τα εξής:

- **Η θέση, ο ισχυρισμός (Claim)**, που αποτελεί το διατυπωμένο, το εξαγόμενο συμπέρασμα του επιχειρήματος.
- **Οι πληροφορίες, τα δεδομένα (data)**, στα οποία στηρίζεται ο ισχυρισμός.
- **Οι επικυρωτικές αρχές, οι εγγυητικές μαρτυρίες (warrant)**, που επιτρέπει τη σχέση, τη μετάβαση από τις πληροφορίες στη θέση.
- **Οι λόγοι (backing)**, που υποστηρίζουν με πρόσθετα θεωρητικά ή εμπειρικά δεδομένα τις επικυρωτικές αρχές.
- **Οι τροπικοί προσδιορισμοί (modal qualifiers)**, οι λέξεις-προσδιορισμοί (πιθανά, βέβαια, κ.ά.) που εκφράζουν έναν σχολιασμό των παραπάνω στοιχείων του επιχειρήματος από μέρους του πομπού και συνάμα αναδεικνύουν τη βεβαιότητα ή μη για το επιχείρημά του.
- **Η ανασκευή (Rebuttal)**, οι αναμενόμενες αντιρρήσεις του αποδέκτη, που ανατρέπουν την υποστηριζόμενη θέση εμμένοντας στην ανεπάρκεια των επικυρωτικών αρχών να δικαιολογήσουν τη θέση.



Σχήμα 1: Το διαδικαστικό επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin (Toulmin, 1958)

Το πειστικό αποτέλεσμα της αιτιολογίας και της υποστήριξης του ισχυρισμού οδηγεί στην αποδοχή ή την απόρριψη της αρχικής θέσης, οδηγώντας στο συμπέρασμα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Το παράδειγμα του Toulmin αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια σχηματικής παρουσίασης των γενικών χαρακτηριστικών μιας απλής επιχειρηματολογίας, επηρέασε και εξακολουθεί να επηρεάζει τη διαμόρφωση των επιχειρηματολογικών μοντέλων. Παράλληλα, συνιστά ένα χρήσιμο γνωστικό εργαλείο αξιολόγησης της επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών και μια βοηθητική αναπαράσταση της επιχειρηματολογίας σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (Streitz, et al, 1989, στο Εγγλέζου, 2015).

Ωστόσο, η ευρεία αποδοχή του μοντέλου του Toulmin δεν αποκλείει την ύπαρξη επικριτικών δηλώσεων προς αυτό και θα πρέπει να προσεγγίζεται συνειδητοποιημένα και κριτικά (van Eemeren, et al., 2002).

1.2.2 Ρητορική Προσέγγιση

Η γένεση της ρητορικής εντοπίζεται πολύ μακριά στον χρόνο, τον 5^ο αι. π.Χ. και έκτοτε έχει διανύσει μια μακρά πορεία με τη σχολή των Προσωκρατικών φιλοσόφων και των Σοφιστών, καθώς και τις αναφορές τους σε εκείνη ως «εργάτη της πειθούς» (Παγκουρέλια, 2013).

Η Ρητορική Προσέγγιση μπορεί να προσδιοριστεί ως οποιαδήποτε απόπειρα να επέλθει η πειθώ, χωρίς ωστόσο να δίνονται επαρκείς λόγοι για την άποψη, θέση ή επιθυμία, που εκδηλώνεται. Το κυρίαρχο μέσο που χρησιμοποιείται, ώστε να πείσει, είναι η δύναμη των λόγων που εκφράζονται (Λεοντσίνη, 2006). Η επιχειρηματολογία εκλαμβάνεται ως μια φυσική διαδικασία που με εργαλείο της τη γλώσσα επιδιώκει να παραγάγει αποτελεσματικό λόγο στοχεύοντας στην αλλαγή των πιστεύω, των αξιών και ενεργειών των αποδεκτών του λόγου του (Kennedy, 2007, στο Βασαρμίδου, 2014). Η Ρητορική ερμηνεύει το επιχείρημα ως αναπόσπαστο μέλος του σώματος της ρητορικής δεξιοτήτας ως την κατεξοχήν γλωσσική και επικοινωνιακή τεχνική και ως το ζωτικότερο μέσο πειθούς (Εγγλέζου, 2015).

Ο Αριστοτέλης διαχωρίζει τον ρητορικό λόγο σε τρεις κατηγορίες με σημείο αναφοράς τις περιστάσεις πραγμάτωσής τους, τους δικανικούς –στο δικαστήριο-, τους συμβουλευτικούς -σε πολιτικές περιστάσεις-, και επιδεικτικούς -σε γιορτές και τελετουργίες (Παγκουρέλια, 2013). Το ακροατήριο και τα εκάστοτε χαρακτηριστικά του παρουσιάζονται ως παράγοντας εξέχουσας σημασίας.

Επιπλέον, ο Αριστοτέλης κάνει λόγο για *έντεχνες και άτεχνες πίστεις*, καθώς θεωρεί πως τα πιθανά μέσα που χρησιμοποιούνται για να πείσουν διακρίνονται σε:

- *αποδείξεις, άτεχνα μέσα*, που προϋπάρχουν και δεν εξαρτώνται από την καλλιπέπεια και τη γενικότερη ικανότητα του ομιλητή, και εντοπίζονται κυρίως σε νόμους, μαρτυρίες, κ.ά. Πρόκειται για ένα είδος αξιόπιστων στοιχείων και τεκμηρίων που λειτουργούν συμπληρωματικά ή υποκαθιστούν τα επιχειρήματα.
- *έντεχνα μέσα*, που ο ίδιος ο ρήτορας επινοεί με τη βοήθεια της ρητορικής. Τα έντεχνα μέσα στηρίζονται στο τρίπτυχο Λόγος - Ήθος - Πάθος, αποτυπώνοντας ουσιαστικά τρεις τρόπους πειθούς, την επίκληση στη λογική, την επίκληση στο συναίσθημα και την επίκληση στο ήθος.

Παρά την κριτική που της ασκήθηκε και τις ενστάσεις που εκφράστηκαν στην πορεία των χρόνων, η Ρητορική κατάφερε να επανακάμψει και να επαναδιαπραγματευτεί τον ρόλο της στο χώρο της επιχειρηματολογίας κατά τον 20^ο αιώνα (Zarefsky, 2005, στο Βασαρμίδου, 2014). Σε γενικές γραμμές, η Νέα Ρητορική επιδιώκει την προσέγγιση της επιχειρηματολογίας με σημείο αναφοράς τη δύναμη της πειθούς στην καθημερινότητα, διευρύνοντας τα όρια και στεγανά της Τυπικής Λογικής και δίνοντας έμφαση στην Άτυπη Λογική της συναίνεσης (Βασαρμίδου, 2014). Έτσι, η ρητορική αποτελεί μια δραστηριότητα που βρίσκεται διάχυτη σε μια σειρά εκφάνσεων της ζωής μας -παρά τις επικρίσεις για αποκλεισμό της σημασίας του περικειμένου-, και κατ' επέκταση συνιστά ένα νευραλγικό ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: *.Διπλωματική Εργασία*

κομμάτι στη στοχοθεσία και τη διδασκαλία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ένα ζητούμενο και μια αναγκαιότητα.

1.2.3 Διαλεκτική προσέγγιση

Οι δύο βασικοί άξονες στήριξης της διαλεκτικής θεώρησης της επιχειρηματολογίας είναι ο λόγος και ο διάλογος. Η επιχειρηματολογία ως απότοκο του λόγου και της ανθρώπινης σκέψης, δημιουργείται μέσα σε ένα πεδίο «σύγκρουσης» που προκύπτει από την αμφίδρομη ανταλλαγή απόψεων κατά το «διαλέγεσθαι» (Εγγλέζου, 2015). Η Διαλεκτική προσδιορίζει το επιχείρημα ως μια διαδικασία που εστιάζεται στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων κατά την προσπάθειά τους να διαχειριστούν το ότι διαφωνούν. Ακόμα και στην περίπτωση που το επιχειρηματολογικό κείμενο έχει τη μορφή μονολόγου, η διαλεκτική φύση της επιχειρηματολογίας εξακολουθεί να υφίσταται, αφού η ύπαρξη της διαφορετικής γνώμης λανθάνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να καθορίζεται η θέση και η αντίθεση οδηγώντας εν τέλει στη σύνθεσή τους.

Η διαλεκτική, παρά την υποτίμηση που δέχτηκε στο παρελθόν, έχει έρθει στο προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως μετά την κριτική που ασκήθηκε στους «οπαδούς» της Λογικής ότι εμμένουν σε μεμονωμένα επιχειρήματα αμελώντας το περιεχόμενο και τη σπουδαιότητά του (van Eemeren, et al., 2002). Οι σύγχρονες διαλεκτικές προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται την επιχειρηματολογία ως συστατικό στοιχείο για την επίλυση των αντιπαράθεσεων μεταξύ των συνομιλούντων ατόμων, στο πλαίσιο μιας συζήτησης που χαρακτηρίζεται από κανόνες συμβατικά έγκυρους, αποδεκτούς δηλαδή από τα μέλη της αντιπαράθεσης (Βασαρμίδου, 2014).

Οι μοντέρνες διαλεκτικές προσεγγίσεις είναι κυρίως δύο:

- **Τυπική διαλεκτική προσέγγιση (Formal Dialectics Approach):** η επιχειρηματολογία εκλαμβάνεται ως ένα «δομικό διαλογικό παιχνίδι» μεταξύ του πρωταγωνιστή ομιλητή και του αντιπάλου του (Kamlah & Lorenzen, 1973, στο Εγγλέζου, 2015), όπου στόχο αποτελεί η νικηφόρα επικράτηση του υποστηρικτή της προτεινόμενης θέσης έναντι του κριτικού ακρατή του, που καλείται να αποδεχθεί και να ενστερνιστεί τα λεγόμενα του συνομιλητή του παρά τις όποιες αρχικές αντιρρήσεις του. Ο όρος «τυπική» αναφέρεται στον αυστηρά οργανωμένο χαρακτήρα αυτού του διαλογικού παιχνιδιού με τη χρήση της ορθογλώσσας, προσπαθώντας να επέλθει η αναδιάρθρωση της καθομιλουμένης μέσα από αυστηρούς διαλογικούς κανόνες. Αυτή η σχηματοποίηση φαίνεται να αγνοεί την κοινωνική διάσταση της καθημερινής

γλώσσας και τη δυσκολία της αντικειμενικής παρουσίασης του κόσμου λόγω ακριβώς της πολυσημίας της.

• **Πραγματολογική-διαλεκτική προσέγγιση (Pragma-Dialectics Approach):** Η Πραγματο-Διαλεκτική αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Άμστερνταμ από τους van Eemeren και Grootendorst και αποτελεί ένα δίπολο γλωσσολογικών-πραγματολογικών και διαλεκτικών προσεγγίσεων του επιχειρηματολογικού λόγου. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας η επιχειρηματολογία αντιμετωπίζεται ως ένα επικοινωνιακό φαινόμενο με κύριο χαρακτηριστικό τη χρήση της γλώσσας για την επίλυση διαφωνιών, την ενίσχυση ή τη μείωση της αποδοχής μιας αμφιλεγόμενης τοποθέτησης μέσω μιας σειράς προτάσεων ενώπιον ενός έλλογου κριτή (van Eemeren, et al., 1996).

Πρόκειται για μια δραστηριότητα τόσο γλωσσική και κοινωνική όσο και λογική, αφού γίνεται χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου κατά τον επιχειρηματολογικό «διάλογο» επιδιώκοντας την απόδοση μιας λογικής εξήγησης (van Eemeren, et al., 1996). Η αποτελεσματικότητα της επιχειρηματολογίας καθορίζεται όχι μόνο με σημείο αναφοράς μια σειρά από λογικο-κεντρικά κριτήρια ανάλυσης της παραγωγικής ή επαγωγικής Λογικής, αλλά ταυτόχρονα εξετάζοντας την πραγματολογική συνέπεια των επιχειρημάτων που εκφράζονται κάτω από το πλαίσιο των καθισταμένων κανόνων της συζήτησης (van Eemeren, et al., 2002).

Γίνεται, λοιπόν, εμφανές πως τα δύο διαλεκτικά μοντέλα διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους. Στο πραγματολογικό μοντέλο οι κανόνες κυριαρχούν έχοντας τον ρόλο των αναγκαίων προϋποθέσεων που κυριαρχούν καθ' όλη τη διαδικασία της πραγματοποίησης διαλόγου και της επίλυσης των όποιων διαφορών, ενώ στο τυπικό-διαλεκτικό οι κανόνες έχουν έναν διεκπεραιωτικό ρόλο, ώστε να είναι δυνατή η παραγωγή λογικών επιχειρημάτων σε ένα επίπεδο χρήσης των αναγκαίων λογικών σταθερών (Βασαρμίδου, 2014). Προκύπτει, έτσι, το συμπέρασμα πως το πραγματολογικό-διαλεκτικό μοντέλο χρησιμοποιείται ευρέως, με μεγάλη συχνότητα σε κοινές, καθημερινές συζητήσεις στην καθομιλουμένη γλώσσα από ότι το τυπικό διαλεκτικό, που δεν είθισται. Η Πραγματο-Διαλεκτική επιχειρηματολογική θεωρία προσφέρεται για την ανάδειξη των επιχειρηματολογικών σχημάτων, αλλά και των δυνατών και αδύναμων στοιχείων του «επιχειρηματολογείν», χωρίς ωστόσο να εγγυάται την εξαγωγή ακριβών κρίσεων και συμπερασμάτων (Παγκουρέλια, 2013).

1.3 Τελικός προσδιορισμός της επιχειρηματολογίας

Προσεγγίζοντας το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία των τριών προσεγγίσεων της επιχειρηματολογίας, αυτό που ουσιαστικά αποδεικνύεται είναι πως η μία δεν αποκλείει την άλλη, αλλά στην πραγματικότητα υιοθετείται μια συναινετική, από κοινού κατεύθυνση, όπου μέσω αυτής γίνεται εφικτή η παραγωγή επιχειρημάτων, η επικοινωνία, η αντιπαράθεση, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Zarefsky, 2005, στο Βασαρμίδου, 2014, Wenzel, 2006).

Καθεμία από αυτές αναδεικνύει μια διαφορετική διάσταση και πτυχή της επιχειρηματολογίας. Η Λογική προσέγγιση χαρακτηρίζει ως επιτυχημένο το επιχείρημα που η θέση πλαισιώνεται από αποδεκτές, επαρκείς και τεκμηριωμένες αποδείξεις με τη βοήθεια της οξυδέρκειας και των γνώσεων του επιχειρηματολογούντος. Από την άλλη πλευρά, η Διαλεκτική δίνει έμφαση στην επιμελή οργάνωση της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα, προκειμένου να προκύπτουν οι καλύτερες δυνατές αποφάσεις μέσα από την αντιπαράθεση και την κριτική. Τέλος, η Ρητορική προσδιορίζει ως στόχο της επιχειρηματολογίας τη διεξαγωγή μιας συζήτησης για την επίλυση προβλημάτων και πιθανών διενέξεων, δίνοντας έμφαση στο ακροατήριο και στα μέσα παρουσίασης, που οδηγούν στον αποτελεσματικό λόγο, είτε αυτός είναι προφορικός είτε γραπτός (Wenzel, 2006, Βασαρμίδου, 2014).

Η επιχειρηματολογία αποτελεί κομβικό σημείο στην ανθρώπινη σκέψη ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας, και βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με το μορφωτικό, εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου (Kuhn, 1992). Σύμφωνα μάλιστα με τους ερευνητές, οι δεξιότητες επιχειρηματολογίας, έκφρασης και διαλόγου συνεπάγονται μια σειρά από οφέλη, καθώς συμβάλλουν στη μάθηση και την εννοιολογική αλλαγή στην επιστήμη (Alexoroulou & Driver, 1997) και την κατανόηση μαθηματικών εννοιών (Lampert, Rittenhouse & Crumbaugh, 1996) προσφέροντας συνάμα τα κατάλληλα εφόδια για την επιτυχή δράση του ατόμου στον δημόσιο βίο. Είναι πολύ σημαντικό για κάθε ευαισθητοποιημένο πολίτη του 21^{ου} αιώνα να έχει δεξιότητες επιχειρηματολογίας, και είναι υποχρέωση αλλά και καθήκον της εκπαίδευσης, και κάθε εκπαιδευτικού ως οντότητα και μονάδα να βοηθήσει τους μαθητές του να τις αναπτύξουν (Kuhn, 1991, στο Βασιλειάδης, 2014, Larson, et al., 2004).

1.4 Η επιχειρηματολογία ως κειμενικό είδος

Πολλοί ήταν οι μελετητές που εξέφρασαν την αναγκαιότητα της ύπαρξης τυπολογικών κατατάξεων των κειμένων, τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζονται από μια σχετική

σταθερότητα, παρότι αυτό αρχικά φαινόταν μια χαοτική και ασαφής διαδικασία (Bakhtin, 1984). Οι Halliday και Hasan (1989) έκαναν λόγο για την έννοια των μακροδομών και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα που προσδίδουν στο εκάστοτε κείμενο, οι οποίες αργότερα διαδόθηκαν ως υπερδομές. Η κατηγοριοποίηση των κειμένων συγκαταλέγεται στις εσωτερικές γνωστικές δραστηριότητες, που πρωταγωνιστούν στην οργάνωση των ανθρώπινων εμπειριών, και ιδιαίτερα αναφορικά με την επικοινωνία τους, και επιτρέπει την ύπαρξη αναπαραστάσεων σχετικών με τις υπερδομικές ιδιότητές τους στο άτομο.

Είτε με κριτήριο τη στοχοθεσία και τις λειτουργίες που επιτελεί το κείμενο (Beaugrande & Dressler, 1981) είτε με σημείο αναφοράς τις γνωστικές διεργασίες που πραγματοποιούνται (Werlich, 1976), η επιχειρηματολογία εκλαμβάνεται ως ένας τύπος κειμένου που επιχειρεί να πείσει, να αποδείξει, να αξιολογήσει (στο Βασαρμίδου, 2014). Ενίοτε, σημειώνεται κατηγοριοποίηση του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας ως προς την οργανωτική δομή των κειμένων (επιχείρημα και αξία θέσης, ύπαρξη θεμελιωδών στοιχείων) (Pringle & Freedman, 1985), κι άλλοτε πάλι με άξονα αναφοράς τον σκοπό και τη δομή τους.

Επιχειρηματολογικό είναι εκείνο το είδος του λόγου που ασχολείται με θέματα που εγείρουν αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε άτομα ή ολόκληρες κοινωνικές ομάδες, αξιοποιώντας προτάσεις που στηρίζονται στην αιτιολόγηση, με τέτοιον τρόπο που να είναι πιθανή η αποδοχή τους ακόμα και από εκείνους, οι οποίοι είχαν αρχικά αντίθετη με την αρχική άποψη (Bernardi & Antolini, 1996, Feilke, 1996). Έτσι, οι ποικίλες λεκτικές εκφορές που κυριαρχούν, αποκτούν τις λειτουργικές ιδιότητές τους αναλόγως τον ρόλο που επιτελούν, με σημείο αναφοράς τα επιμέρους συστατικά του και τους τιθέμενους επικοινωνιακούς στόχους (Παγκουρέλια, 2013).

Στη γενικότερη κατηγορία επιχειρηματολογικών κειμένων ανήκει η εξήγηση και η επιχειρηματολογία (Knapp & Watkins, 2005, στο Παγκουρέλια, 2013), όπου η πρώτη χρησιμοποιείται για την κατανόηση και την ερμηνεία του φυσικού και κοινωνικού γίνεσθαι μέσα από ένα ευρύ φάσμα κειμένων και τεχνικών. Σημαντικότερο, λόγω της καθημερινής αλλά και σχολικής εφαρμογής του, θεωρείται το κειμενικό είδος του επιχειρήματος, που στηρίζεται στην αιτιολόγηση, την πειθώ και την αξιολόγηση (Knapp & Watkins, 2005).

Οι θεωρητικοί των κειμενικών ειδών διακρίνουν τις κοινωνικές διαδικασίες που περιγράφουν, εξηγούν, καθοδηγούν, αφηγούνται και επιχειρηματολογούν και ακολούθως τα κειμενικά είδη της περιγραφής, της εξήγησης, της οδηγίας, της αφήγησης και της επιχειρηματολογίας (Knapp & Watkins, 2005, στο Παγκουρέλια, 2013). Κάποτε, βέβαια, το

επιχειρηματολογικό κείμενο παρουσιάζεται ως υποκατηγορία ενός ευρύτερου είδους (Martin, 1985, στο Παγκουρέλια, 2013).

Σύγχρονες θεωρήσεις κάνουν λόγο μόνο για δύο ξεχωριστά, ευδιάκριτα γένη, τα «εκθετικά», που εστιάζουν στο ίδιο το προς εξέταση θέμα και την πλαισίωσή του με επιχειρήματα και θέσεις, και τα «αφηγηματικά», που προσεγγίζουν τις σκέψεις και τις δράσεις των ατόμων σε ένα δεδομένο χωροχρονικό πλαίσιο, αντιμετωπίζοντας ουσιαστικά με αυτή τη διάκριση τα επιχειρηματολογικά κείμενα ως μια υποκατηγορία των εκθετικών κειμένων (Grimshaw, 2003).

Οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999) θεωρούν ότι τα επιχειρηματολογικά κείμενα συνιστούν μέρος της ευρύτερης κατηγορίας «μη αφηγηματικών» κειμένων προωθώντας τη γνώση και την ανταλλαγή και οργάνωση γλωσσικών πληροφοριών χωρίς να βασίζονται στην αφήγηση. Κατά τον Ματσαγγούρα (2004), συγκαταλέγονται στα «μονοσημικά», υπό την έννοια ότι εδράζονται στη μονοσημία, την αντικειμενική πραγματικότητα και προσδιορίζονται ως το είδος του λόγου που ασχολείται με θέματα που δημιουργούν αντιπαραθέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαλογική διαδικασία και εκφράζουν θέσεις και απόψεις, τις οποίες αιτιολογούν επαρκώς, ώστε να τις ενστερνιστούν ακόμα και εκείνοι που στην αρχή είχαν τοποθετηθεί διαφορετικά.

Προσπαθώντας να καταλήξουμε σε μία συγκεντρωτική θέση αναφορικά με τη διάκριση του επιχειρηματολογικού κειμένου από το κείμενο πειθούς και τις άλλες αναφορές και συσχετισμούς που αναφέρθηκαν, αξίζει να σημειωθεί πως στο επιχειρηματολογικό είδος το κέντρο βάρους συγκεντρώνεται στη «διαχείριση κατάστασης», δηλαδή στο να γίνει εφικτή η υλοποίηση των τιθέμενων στόχων του δημιουργού του κειμένου (Βασαρμίδου, 2014). Τέλος, η ύπαρξή του είναι συνυφασμένη με την απόδειξη της ορθότητας μιας άποψης ή υπόθεσης ως προς το εξεταζόμενο θέμα.

1.5 Ειδολογικά χαρακτηριστικά επιχειρηματολογίας

1.5.1 Δομή επιχειρηματολογικών κειμένων

Η διατύπωση της προσωπικής γνώμης και η έκθεση των λόγων για τους οποίους εκείνη ισχύει, αποτελεί πρωτογενή μορφή επιχειρηματολογίας (Knapp & Watkins, 2005, στο Παγκουρέλια, 2013). Είναι, άλλωστε, γνωστό ότι η έκφραση απλών, πρωτογενών επιχειρημάτων κάνει την εμφάνισή της από πολύ πρώιμες ηλικίες στον λόγο των παιδιών.

Όμως, η δομή του κειμενικού είδους του επιχειρήματος διαφοροποιείται με βάση τον τιθέμενο σκοπό και το περιεχόμενο. Διακριτικό χαρακτηριστικό του επιχειρήματος σε οποιαδήποτε μορφή του αποτελεί η ύπαρξη μιας άποψης ή πρότασης που συνοδεύεται από ικανοποιητική, πειστική ανάπτυξη (Παγκουρέλια, 2013).

Ωστόσο, ένα επιτυχημένο επιχειρηματολογικό κείμενο αξιολογείται όχι μόνο από τον αριθμό των επιχειρημάτων που χρησιμοποιεί αλλά και από τον τρόπο που εκείνα παρουσιάζονται, δηλαδή τον τρόπο που συνδέονται και το κατά πόσο προκύπτει ένα συνεκτικό κείμενο. Ιδιαίτερη σημασία έχει η γλώσσα και η κατάλληλη χρήση της. Όλα αυτά είναι εξαιρετικά σημαντικά, καθώς αφήνουν να αναδυθεί η συλλογιστική πορεία του συγγραφέα, οι σημασιολογικές σχέσεις των ιδεών και τα κεντρικά σημεία της επιχειρηματολογίας (Coirier, Andriessen & Chanquoy, 1999).

Η μορφή των επιχειρηματολογικών δομών βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση αφενός με το επίπεδο ανάλυσης που υιοθετεί ο εκάστοτε μελετητής και αφετέρου με τη θεωρητική προοπτική, την οποία επιλέγει να ακολουθήσει. Αναφορικά με το επίπεδο ανάλυσης, η δομή εξετάζεται σε προτασιακό επίπεδο -επιφανειακή δομή- ελέγχοντας τις νοηματικές συνδέσεις και σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του κειμένου, είτε σε επίπεδο συνεκτικότητας των επιμέρους ενοτήτων του κειμένου και τη σύνδεσή τους με το περικείμενο -μακροδομή-, είτε σε επίπεδο δομικών χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους δίνοντας έμφαση στις επικοινωνιακές συνθήκες απ' τις οποίες και προκύπτουν-υπερδομή (Σαμαρά, 2009).

Όσον αφορά τη θεωρητική προοπτική, οι δομές των επιχειρημάτων αποτελούν απότοκο των τριών βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων της επιχειρηματολογίας, δηλαδή της Ρητορικής, της Λογικής και της Διαλεκτικής.

Η Ρητορική προσέγγιση στηρίζεται στη μονολογική οργάνωση του λόγου μέσω της οποίας αναδεικνύεται η πρόθεση του συγγραφέα να επηρεάσει το ακροατήριο (Βασαριμίδου, 2014). Η οργανωτική δομή που ακολουθείται είναι *εισαγωγή-αφήγηση*, όπου γίνεται η έκθεση του προς εξέταση θέματος ή η παράθεση πληροφοριών γι' αυτό, *η βεβαίωση*, που παρατίθενται επιχειρήματα και τεκμήρια υποστήριξης της θέσης, *η ανασκευή* των αντεπιχειρημάτων της αντίπαλης άποψης και *ο επίλογος*, με τον οποίο ακολουθείται μια κυκλική πορεία επαληθεύοντας ουσιαστικά την αρχική δήλωση (Πολίτης, 1999). Η Λογική, που εν πολλοίς πρωταγωνιστεί στην επιχειρηματολογική διαδικασία, εξετάζει το επιχείρημα στη μικροδομή του, μεμονωμένα, ένα ένα, ως προϊόν, μια διανοητική διαδικασία που στηρίζεται στη

διατύπωση ενός ισχυρισμού και την υποστήριξή του μέσω τυπικών και άτυπων επιχειρηματολογικών σχημάτων (Weston, 2000, στο Βασαρμίδου, 2014).

Η Διαλεκτική από την άλλη πλευρά εκλαμβάνει το είδος της επιχειρηματολογίας σαν μια διμερή διαδικασία που πραγματοποιείται αλληλεπιδραστικά μεταξύ του συγγραφέα και του αναγνώστη εκφραζόμενο ως μια νοερή συνδιαλλαγή τους στο διαλεκτικό κείμενο (Wenzel, 2006). Για τους van Eemeren, et al. (2002) είναι αναγκαίο οι δομές ανάμεσα στον συγγραφέα και στον αναγνώστη να βρίσκονται σε σύμπνοια με τα στάδια της αντιπαράθεσης των δύο συνομιλητών. Εκείνα αποτυπώνονται στις φάσεις της γραπτής επιχειρηματολογίας, δηλαδή εκείνες της αντιπαράθεσης, την εναρκτική, τη φάση επιχειρηματολογίας και την καταληκτική (Βασαρμίδου, 2014), που συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους και έχουν ως βάση τους την έκθεση και ανάπτυξη επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων δίνοντας έμφαση στον τρόπο που οργανώνονται μέσα στα πλαίσια ενός κειμένου, δηλαδή τη μακροδομή τους.

Στην Πραγματο-Διαλεκτική τόσο οι θέσεις όσο και τα επιχειρήματα γίνονται αντιληπτά ως γλωσσικές μονάδες, που επιδιώκουν την επίλυση κάποιας διάστασης απόψεων με σημείο αναφοράς την πραγματοποίηση της λειτουργίας της πειθούς. Η δομή των επιχειρημάτων μπορεί να ποικίλει, καθώς η δημιουργία τους προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση μιας σειράς παραγόντων και συνθηκών, όπως οι προσωπικές αντιλήψεις των συνδιαλεγόμενων, το ίδιο το θέμα, και οι περιστάσεις ανάπτυξης της «διαλεκτικής» διαδικασίας (Βασαρμίδου, 2014).

1.5.2 Ύφος και γλώσσα επιχειρηματολογικών κειμένων

Κάθε είδος λόγου συνοδεύεται από μια σειρά υφολογικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών και επιλογών, που το ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα και του προσδίδουν έναν δεδομένο χαρακτήρα. Ωστόσο, η δημιουργία ενός επιχειρηματολογικού κειμένου δε συνοδεύεται από συγκεκριμένες επιλογές στον τρόπο εκφοράς των επιχειρημάτων σχετικά με το ύφος και τον τρόπο χειρισμού της γλώσσας. Ο λόγος είναι σαφής και απορρέει από την ίδια τη φύση της επιχειρηματολογίας. Το εκάστοτε επιχειρηματολογικό κείμενο επιτελεί κάθε φορά μια συγκεκριμένη λειτουργία, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και καλείται να ανταποκριθεί σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις, που ενίοτε επιτρέπουν την πιο ευέλικτη και χαλαρή μορφή του κι άλλοτε απαιτούν από τους συνδιαλεγόμενους λόγους με μεγάλο βαθμό συμβατικότητας (Πολίτης, 1999). Το είδος, δηλαδή, της επιχειρηματολογίας προσδιορίζει και το ύφος.

Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, τα επιχειρηματολογικά κείμενα διακρίνονται για τη σαφήνεια, την ακρίβεια, την ευπρέπεια, την ορθότητα και την καταλληλότητα των γλωσσικών και υφολογικών επιλογών του συγγραφέα/ομιλητή (Πολίτης, 1999). Είθισται, ακόμα, να γίνεται χρήση ρητορικών ερωτήσεων –κυρίως κατά τη συνομιλιακή διαπραγμάτευση μιας θέσης-, ιδιαίτερων σχημάτων λόγου, παραλληλισμών, απρόσωπης ή παθητικής σύνταξης, και η ονοματοποίηση, δίνοντας γενικά έναν έντονα αντικειμενικό και ουδέτερο χαρακτήρα στο περιεχόμενο του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Επιπλέον, σε αυτό το είδος κειμένου δεσπόζει η εξήγηση και η ερμηνεία, ενώ τα βασικά γραμματικά χαρακτηριστικά του εντοπίζονται στη χρήση διανοητικών ρημάτων (πιστεύω, νομίζω, θεωρώ) για την εξωτερίκευση των θέσεων του ομιλούντα, συνδετικών λέξεων και εκφράσεων για τη σύνδεση των απόψεων και των επιχειρημάτων, καθώς και αντίστοιχων λέξεων που δηλώνουν αντίθεση ή σύγκριση για την ανάδειξη των αντεπιχειρημάτων (όμως, ωστόσο, κτλ.).

Το επιχειρηματολογικό κείμενο συνιστά, επομένως, ένα πολύ ενδιαφέρον και πολυμορφικό κειμενικό είδος, η διδασκαλία του οποίου στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από επιτακτική.

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό διαφάνηκε η ακρογωνιαία σημασία του επιχειρηματολογικού λόγου στον καθημερινό αλλά και σχολικό βίο του ατόμου και τονίστηκαν οι υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις –λογική, ρητορική και διαλεκτική. Παρουσιάστηκε το γνωστό διαδικαστικό μοντέλο ανάπτυξης λογικών επιχειρημάτων του Toulmin (1958) και διαφάνηκε η ανάγκη συνύπαρξης των τριών διαφορετικών θεωριών – προσεγγίσεων, ώστε να προκύπτουν αποτελεσματικά συμπεράσματα, να αναπτύσσεται ουσιαστικός διάλογος και να καλλιεργείται η κριτική σκέψη. Τέλος, το επιχειρηματολογικό είδος και κείμενο έχει κάποια βασικά ειδολογικά χαρακτηριστικά ως προς τη δομή, το ύφος και τη γλώσσα. Σε αυτά θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη φροντίδα, προκειμένου να γίνεται λόγος για ουσιαστική και ποιοτική επιχειρηματολογία.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την ανάγνωση και την κατανόηση του γραπτού λόγου, μια θεματική με ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες προεκτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Ανάγνωση και Κατανόηση του γραπτού λόγου

Εισαγωγή

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εν λόγω εργασίας γίνεται λόγος για την ανάγνωση και την κατανόηση του γραπτού λόγου. Μέσω της ενότητας αυτής επιδιώκεται να αναδειχθεί ο ρόλος και η σύνθετη φύση τόσο της ανάγνωσης όσο και της κατανόησης, που συνιστά αναπόσπαστη πτυχή της αναγνωστικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης του νοήματος ενός κειμένου αποφασιστικής σημασίας είναι οι επιρροές που ασκούν τα βιώματα και η προγενέστερη γνώση του αναγνώστη, αλλά και το επικοινωνιακό τρίγωνο «αναγνώστης-κείμενο-πλαίσιο ανάγνωσης» του κειμένου, ως μια αέναη και κυκλική διαδικασία. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα μοντέλα κατανόησης του γραπτού λόγου και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο παρουσιάζονται οι τρεις βασικές κατηγορίες από τις οποίες έχουν «γεννηθεί» μια σειρά από θεωρητικά μοντέλα. Βέβαια, αξίζει να υπογραμμιστεί και ο ρόλος του εκάστοτε εκπαιδευτικού ως προς τη διεξαγωγή μιας επιτυχημένης διδακτικής προσέγγισης αναφορικά με τον κεντρικό πυλώνα της κατανόησης.

Το πεδίο που σχετίζεται με την ανάγνωση και την κατανόηση είναι πολύ ευρύ και σύνθετο και αξίζει να προσεγγιστεί με προσοχή και κριτική σκέψη.

2.1 Προσδιορισμός εννοιών: Ανάγνωση και Κατανόηση

Η ανάγνωση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Manguel (1997) ο καθένας από εμάς διαβάζει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, ώστε να προσδιορίσει την ύπαρξή του. Διαβάζει, με στόχο να καταλάβει ή να μπει στη διαδικασία του να καταλαβαίνει, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως το διάβασμα είναι η ουσιαστικότερη λειτουργία, μετά από εκείνη της αναπνοής.

Η ανάγνωση συνιστά πέρα από κάθε αμφιβολία μια δυναμική διαδικασία, την οποία συναπαρτίζουν ο αναγνώστης, το κείμενο, ο συγγραφέας του κειμένου και το ίδιο το αναγνωστικό περιβάλλον (Coiro, 2003). Στις μέρες μας, ωστόσο, η αναγνωστική δεξιότητα προσλαμβάνεται πλέον ως μια ολιστική, ενιαία διαδικασία, κι όχι ως το απότοκο μεμονωμένων δεξιοτήτων (Giasson, 2014). Αυτό, βέβαια, δεν καταρρίπτει την αναγκαιότητα

του παρελθόντος για διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης, αλλά φέρνει στο προσκήνιο την αποτελεσματικότητά της, εφόσον υφίσταται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κι όχι μεμονωμένα.

Ο Πόρποδας (2002) αναφέρει ότι η ανάγνωση είναι μια δομημένη σύνθεση δύο βασικών λειτουργιών, της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, κάνοντας εμφανή τη διττή θεώρησή της ως γνωστικής λειτουργίας και συνάμα ως διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών. Η αποκωδικοποίηση αποτελεί το πρώτο στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας, την «εξωτερική» όψη της ανάγνωσης. Πρόκειται για μια γνωστική λειτουργία με εφαλτήριο την αρχική αναγνώριση των οπτικών συμβόλων του γραπτού κώδικα και εν συνεχεία τη μετάφρασή τους στον φωνολογικό κώδικα, κάνοντας εφικτή την πρόσβαση στην πραγματική σημασία της λέξης. Η κατανόηση σε ένα δεύτερο στάδιο επιδιώκει τη σύλληψη του σημασιολογικού περιεχομένου του μηνύματος, την ουσία του κειμένου (Βάμβουκας, 1984), αλλά και τη διερεύνηση και ανακάλυψη των νοημάτων του. Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της κατανόησης συνιστά η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη απ' όπου και ανασύρεται η σημασία των χρησιμοποιούμενων λέξεων (Πόρποδας, 2002).

Οι θεωρίες του σχήματος, του εποικοδομισμού και της συναλλαγής του αναγνώστη με το κείμενο διαδραμάτισαν αποφασιστικό ρόλο στον προσδιορισμό της κατανόησης και αποτυπώθηκαν και στους σύγχρονους ορισμούς της (Gill, 2008). Η προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη, οι εμπειρίες και τα βιώματά του, που βρίσκονται αποθηκευμένα με τη μορφή σχημάτων, έχουν βαρύνουσα σημασία κατά τη διαδικασία δόμησης του νοήματος ενός κειμένου και κατευθύνουν τον τρόπο σκέψης και δράσης του, τις επιλογές του, αλλά και την ευρύτερη διαδικασία της κατανόησης. Έτσι, ο αναγνώστης δίνει το στίγμα του, την προσωπική του ερμηνεία απέναντι στο κείμενο και σταδιακά κατασκευάζει την νοητική αναπαράστασή του (Gill, 2008) φτάνοντας σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης και διεργασιών.

Το RAND Reading Study Group (2002), σημειώνει ότι η κατανόηση κειμένου είναι μια διαδικασία δόμησης νοήματος που βασίζεται στον συντονισμό μιας σειράς συσχετιζόμενων πηγών πληροφορίας, μέσα από την εμπρόθετη διαδικασία σκέψης για την επίλυση ενός προβλήματος. Οι Randi, Grigorenko & Sternberg (2005), στο Ράλλη, 2011, ορίζουν την κατανόηση «ως μια διαδικασία που ο αναγνώστης εξάγει και συνάμα οικοδομεί το νόημα του κειμένου, μέσα από την αλληλεπίδραση και την προσωπική εμπλοκή του».

Κατά την PISA η κατανόηση προσδιορίζεται ως η εμπρόθετη ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο το κειμένου, να το χρησιμοποιεί και να αλληλεπιδρά με αυτό, προκειμένου να φέρει σε πέρας προσωπικούς σκοπούς και στόχους (Ράλλη, 2011).

Σύμφωνα με τους Σπαντιδάκη & Βασαρμίδου (2009) πρόκειται για μια γνωστική διαδικασία κατασκευής νοήματος και επικοινωνιακής κειμενοκεντρικής προσέγγισης του γραπτού λόγου, που εστιάζει στο επικοινωνιακό τρίγωνο αναγνώστης-κείμενο-δραστηριότητα.

Μέσα από την ενεργό διαδικασία της ανάγνωσης, ο αναγνώστης κατασκευάζει το νόημα του κειμένου που διαβάζει, με σημείο αναφοράς το περιεχόμενό του αλλά και την προγενέστερη γνώση του για τη γλώσσα και τη δομή του, αφήνοντας να αναδυθούν ταυτόχρονα οι προσδοκίες του και οι κοινωνικοπολιτισμικές αρχές του (Knott, 1986).

Είναι κοινά αποδεκτό στους επιστημονικούς κύκλους ότι η κατανόηση συνιστά μια αλληλοδραστική διαδικασία (Mosenhal, 1987) και αποτελεί το συνονθύλευμα τριών σημαντικών συνιστωσών, του κειμένου, του αναγνώστη και του συγκεκριμένου (Langer, 1986). Αυτή η θέση δεσπόζει σε κάθε σύγχρονη προσπάθεια ερευνητικής προσέγγισης του αντικείμενου της ανάγνωσης (Giasson, 2014).

Συνεπώς, γίνεται εμφανής η πολυσύνθετη, δυναμική και πολύπλευρη πτυχή της αναγνωστικής δεξιότητας ως μια ιδιαίτερα σημαντική νοητική λειτουργία του ατόμου (Πόρποδας, 2002), που απαιτεί σύνθετες λειτουργίες σκέψης, κάτω από τον διαρκή έλεγχο και την παρακολούθησή τους. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί η βαρύνουσα σημασία της κατανόησης ως μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου (Ράλλη, 2011). Η διαδικασία της επεξεργασίας πραγματώνεται σε ποικίλα επίπεδα με εναρκτήριο σημείο την αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων, και καταληκτικό εκείνο της προσωπικής ερμηνείας του αναγνώστη με την εξαγωγή των συνακόλουθων συμπερασμάτων (Μπερκούτη, 2009).

2.2 Γνωστικά Μοντέλα κατανόησης

Για τα μοντέλα κατανόησης έχουν γίνει ατελείωτες μνείες και αναφορές στη βιβλιογραφία. Έτσι, θα γίνει μια επιλεκτική αναφορά των αντιπροσωπευτικότερων αυτών, με βασικό κριτήριο την ευρύτερη αποδοχή τους στον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο και το άμεσο αντίκτυπο που είχαν και εξακολουθούν να έχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Με σημείο αναφοράς τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται εκείνη, γίνεται λόγος για τρεις βασικές κατηγορίες από τις οποίες έχουν προκύψει ποικίλα θεωρητικά μοντέλα (Σφυρόερα, 1998, στο Βασαρμίδου, 2007).

Η πρώτη κατηγορία αντιμετωπίζει την κατανόηση ως μια **καθοδική διεργασία** (top-down ή conceptual-driven process). Τα καθοδικά μοντέλα δίνουν έμφαση στη σημασία της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας του αναγνώστη κατά τη διαδικασία της κατανόησης. Ο αναγνώστης κατασκευάζει το νόημα του κειμένου έχοντας ως σημείο αναφοράς αφενός την προσωπική του αντίληψη για τον κόσμο κι αφετέρου τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του κειμένου. Η διεργασία αυτή ακολουθεί μια πορεία που ξεκινά από τον αναγνώστη και καταλήγει στο κείμενο, ενώ η ουσία, το νόημα αποτυπώνεται πρώτα αναφορικά με τη δομή του εκάστοτε κειμένου και στη συνέχεια με βάση τα χαμηλότερα επίπεδα της πρότασης και της λέξης (Ράλλη, 2011). Σύμφωνα με τη Σφυρόερα (1998, στο Βασαρμίδου, 2007) οι κατωφερείς διεργασίες υφίστανται έναν εσωτερικό διαχωρισμό σε θεωρίες που συσχετίζουν τις κειμενικές με τις νοητικές δομές, και θεωρίες που συνδέουν το κείμενο με τα γνωστικά σχήματα.

Η δεύτερη διεργασία, γνωστή ως **ανοδική** (bottom-up data-driven process), στηρίζεται στο ότι η κατανόηση πραγματοποιείται με έναν μηχανιστικό τρόπο οδηγούμενη από τα επιμέρους στοιχεία προς ολόκληρο το κείμενο (Μπασέτας, 2011), ξεκινά δηλαδή από τη μικρότερη, αρχική μονάδα, τη λέξη και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ πολλών λέξεων μέσα σε μια πρόταση, και σταδιακά οδηγείται στο κείμενο μέσω της διαμόρφωσης προτασιακών ενοτήτων. Η ροή των πληροφοριών, επομένως, ακολουθεί μια πορεία από το κείμενο προς τον αναγνώστη.

Κατά τους *Kinsch* και *van Dijk* (1978) και το *προτασιακό τους μοντέλο*, ο αναγνώστης επικεντρώνεται σε μικρές ενότητες του κειμένου δημιουργώντας προτασιακές αναπαραστάσεις. Οι αναπαραστάσεις αυτές είναι οργανωμένες ιεραρχικά και το άτομο επιλέγει ποιες από αυτές θα επιλέξει να διατηρήσει στη μνήμη του συνδέοντάς τις μεταξύ τους στο ιεραρχικό δίκτυο με μια κοινή βάση, ένα «κοινό επιχείρημα» (Βασαρμίδου, 2007) αξιοποιώντας τις προσωπικές του γνώσεις σε μια διαδικασία όχι μόνο από το επιμέρους στο γενικό, αλλά και το αντίστροφο.

Τέλος, γίνεται λόγος για την κατανόηση ως μια **αλληλεπιδραστική διεργασία** (*interactive*), που ουσιαστικά είναι μια ταυτόχρονα καθοδική και ανοδική νοητική διεργασία. Κατά καιρούς έχει γίνει λόγος για διάφορα αλληλεπιδραστικά μοντέλα. Ένα από τα πρώτα είναι εκείνο του *Rumelhart* (στο Βασαρμίδου, 2007), σύμφωνα με το οποίο ο αναγνώστης αξιοποιεί πληροφορίες που εντοπίζονται τόσο στο χαμηλότερο όσο και στο ανώτερο επίπεδο διάδρασης, προκειμένου να φτάσει στο ζητούμενο, την κατανόηση.

Το γνωστότερο, ωστόσο, μοντέλο αλληλεπίδρασης είναι εκείνο της συγκυρίας (situation model) των *Kintsch & van Dijk*, που θέλησαν να δώσουν μια νέα προέκταση στο αρχικό, προτασιακό τους μοντέλο, κάνοντας λόγο για τους μηχανισμούς της οργάνωσης των στοιχείων σε ένα ενιαίο σύνολο, εκείνο της συμπύκνωσης του νοήματος, και τον μηχανισμό αναπαραγωγής νέων κειμένων. Η επεξεργασία των πληροφοριών του κειμένου γίνεται με έναν δυναμικό τρόπο, μια διαρκή αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση μεταξύ του αναγνώστη και των λιγότερο ή περισσότερο σύνθετων μονάδων (Βασαρμίδου, 2007). Αναλυτικότερα, σε μια πρώτη φάση, ο αναγνώστης οδηγείται στην αναπαράσταση ενός κειμένου με σημείο αναφοράς την επιφανειακή μορφή του, τη μικροδομή του. Έπειτα, η αναπαράσταση αυτή εμπλουτίζεται από τα συντακτικά και σημασιολογικά συστατικά του κειμένου φτάνοντας στο σημείο να είναι προτασιακή, εμμένοντας στις λέξεις και τα στοιχεία που οδηγούν στη ρητή διατύπωση του νοήματος (Μπασέτας, 2011). Στο ανώτερο επίπεδο αναπαραστάσεων, αυτό που ουσιαστικά συμβαίνει είναι ότι οι αναπαραστάσεις που προκύπτουν είναι εμπλουτισμένες από τις εμπειρίες και το γνωστικό υπόβαθρο του αναγνώστη, γεγονός που δημιουργεί εντελώς διαφορετικό αποτέλεσμα ως προς το «προϊόν» της κατανόησης, ιδιαίτερα στην περίπτωση που εξετάζεται ένα σύνθετο κείμενο (Βασαρμίδου, 2007).

2.2.1 Κοινωνικογνωστικό μοντέλο κατανόησης

Οι Ruddle και Unrau (1994) παρουσίασαν το κοινωνικογνωστικό μοντέλο κατανόησης, κάνοντας εμφανή τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τριών βασικών παραγόντων, του αναγνώστη, του κειμένου και του πλαισίου, προκειμένου να οικοδομηθεί το νόημα του κειμένου. Πρόκειται για μια αέναη και δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, που λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός κειμένου.

Αναγνώστης

Το πρώτο στοιχείο αυτού του μοντέλου, ο αναγνώστης, αποτελεί ουσιαστικά το συνονθύλευμα των προϋπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών του ατόμου, των πεποιθήσεων και επιλογών του. Εξίσου μεγάλη σημασία έχουν άλλα δύο αλληλοσυνδεδεμένα μέρη, οι συναισθηματικές και οι γνωστικές συνθήκες, καταστάσεις του ατόμου (Ruddle & Unrau, 2004). Ο συναισθηματικός παράγοντας αντιπροσωπεύει το κίνητρο του ατόμου να διαβάσει, αλλά και τις προσωπικές κοινωνικοπολιτισμικές του αξίες και πεποιθήσεις για την πράξη της

ανάγνωσης. Τα κίνητρα πρωταγωνιστούν και σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν την ένταση της επιθυμίας του ατόμου να εμπλακεί (Bandura, 1999).

Το γνωστικό κομμάτι αφορά τις ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες του αναγνώστη, τις βασικές γνώσεις του σχετικά με τη γλώσσα, τις στρατηγικές ανάλυσης και επεξεργασίας του κειμένου. Επιπλέον, σχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει το άτομο, προκειμένου να είναι σε θέση να αλληλεπιδρά με επιτυχία στις ομαδοσυνεργατικές εργασίες της τάξης (Van Keer, 2004). Σημαντικό στοιχείο αναφορικά με τον αναγνώστη αποτελεί όχι μόνο η γνώση και η αξιοποίηση των γνώσεών του, αλλά και ο έλεγχος των διαδικασιών επεξεργασίας, παρακολούθησης και οικοδόμησης νοήματος.

Κείμενο και μαθησιακό περιβάλλον

Το δεύτερο βασικό στοιχείο του κοινωνικογνωστικού μοντέλου είναι το κείμενο και το ευρύτερο περιβάλλον της τάξης, που προσδιορίζεται ως το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία διαπραγμάτευσης του νοήματος (Reyna-Barron, 2016). Μέσω αυτού αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της πραγματοποίησης της διαδικασίας της ανάγνωσης ως απότοκο της «επαφής» μαθητή και εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της τάξης ή του γενικότερου περιβάλλοντος μάθησης.

Η μάθηση είναι μια δυναμική διαδικασία, στην οποία πρωταγωνιστεί ο μαθητής και η σχέση που αναπτύσσει εκείνος με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (Bos & Vaughn, 2002). Το μαθησιακό περιβάλλον είναι σημαντικό να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε ο μαθητής να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση του και ταυτόχρονα να ευνοεί την αλληλεπίδραση και εφαρμογή στρατηγικών από μέρους του αναγνώστη με το κείμενο. Πρέπει παράλληλα να απορρέει από τον σκοπό του κειμένου και να αποτυπώνει τις αρχές του εποικοδομισμού, ανοίγοντας τον δρόμο για τη σταδιακή δημιουργία αυτόνομων αναγνωστών με αυξημένη μεταγνώση, πράγμα ιδιαιτέρως σημαντικό (Blumenfeld, 1992).

Βέβαια, δεν πρέπει να παραλειφθεί η σημασία της επιλογής του υπό διαπραγμάτευση κειμένου στη διαδικασία της κατανόησης. Αξίζει να σημειωθεί πως στη σημερινή πλέον εποχή το επιλεγόμενο κείμενο μπορεί να μην έχει τη συνήθη συμβατική μορφή, αλλά να είναι ένα πολυμεσικό ή ηλεκτρονικό κείμενο, οπότε και είναι σημαντικό να προσεγγίζεται με διαφοροποιημένα μέτρα και σταθμά (Coiro, 2003).

Πλαίσιο και εκπαιδευτικός

Τέλος, αναφορικά με το γενικότερο πλαίσιο της κατανόησης, σημαντική μεταβλητή για την ικανοποιητική κατανόηση της ανάγνωσης αποτελεί ο εκπαιδευτικός, του οποίου οι απόψεις και οι γνώσεις συνθέτουν τους συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες που αποτυπώνουν τις προσωπικές του εμπειρίες ζωής (Reyna-Barron, 2016). Οι γνώσεις του μεταφράζονται σε εκπαιδευτικές αποφάσεις και πράξεις και διαδραματίζουν τον δικό τους ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση.

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης διδακτικής προσέγγισης. Οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το μαθησιακό περιβάλλον μέσω των διδακτικών προσεγγίσεων αλλά και των μέσων που χρησιμοποιούνται (Johnson & Blair, 2000). Ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να επιλέξει τα σωστά μέσα και εργαλεία για να βοηθήσει τους μαθητές του, αλλά και να τους δημιουργήσει κίνητρα για την ενεργό εμπλοκή τους σε νοηματοδοτούμενες διαδικασίες κατανόησης κειμένων (Blair, Rupley & Dee Nichols, 2007). Ο εκπαιδευτικός ελέγχει και παρακολουθεί ανελλιπώς τη διαδικασία της κατανόησης και δρα αναλόγως τις υπάρχουσες μαθησιακές ανάγκες. Είναι, δηλαδή, παροτρυντικός, υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός (Σπαντιδάκης, 2004) μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε προσδιορίστηκαν οι έννοιες της ανάγνωσης και της κατανόησης του γραπτού λόγου, και αποτυπώθηκε η σπουδαιότητα αλλά και η σημασία αυτών των διαδικασιών. Έγινε μια αναφορά στα κυρίαρχα μοντέλα κατανόησης ενός κειμένου και τονίστηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ τριών βασικών παραγόντων, του αναγνώστη, του κειμένου και του πλαισίου, προκειμένου να οικοδομηθεί το νόημα του κειμένου κάνοντας μια ιδιαίτερη μνεία στο κοινωνικογνωστικό μοντέλο κατανόησης.

Το τρίτο κεφάλαιο που ακολουθεί, επικεντρώνεται στην πολύπτυχη έννοια της μεταγνώσης που κυριαρχεί στον εκπαιδευτικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες και έχει δώσει μια νέα, ενδιαφέρουσα διάσταση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Μεταγνώση

Εισαγωγή

Το τρίτο κεφάλαιο πλέκεται γύρω από την «Μεταγνώση». Ο όρος αυτός έχει έρθει στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια για τα ελληνικά δεδομένα δίνοντας μια νέα πνοή και υπόσταση στην ερμηνεία, καθώς και στην προσέγγιση βασικών σημείων της διδασκαλίας και της μάθησης. Κατά καιρούς έχουν ειπωθεί μια σειρά από ορισμούς και αποσαφηνίσεις, με κυρίαρχο τον ορισμό του Flavell. Σε μεγάλο βαθμό το «μεταγινώσκω» αφορά την ενημερότητα του ατόμου για το ίδιο του το «γινώσκω» και διακρίνεται κατά κόρον σε μεταγνωστικές εμπειρίες και γνώσεις. Ακόμα, παρουσιάζονται κάποια αντιπροσωπευτικά μοντέλα μεταγνώσης και αποσαφηνίζεται η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μεταγνώσης και ανάγνωσης. Μέσα από τη μελέτη του μέρους αυτού επιδιώκεται να ξεκαθαριστεί το περιεχόμενο της εξεταζόμενης έννοιας και συνάμα να υπογραμμιστεί ο ρόλος και η εξέλιξή της κατά την αναγνωστική διαδικασία.

3.1 Προσδιορισμός έννοιας

Ο όρος «μετά» δηλώνει ένα άλλο επίπεδο, βαθιά συνειδητών διεργασιών που αποτυπώνουν την παρατήρηση από το ίδιο το άτομο των συστημάτων του, που αναφέρονται με το δεύτερο συνθετικό –μεταγνώση, μεταμνήμη, κ.ά.-, και τις νοητικές διεργασίες του σε σχέση με αυτά (Σπαντιδάκης, 2010), με αποτέλεσμα τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων ως προς την παρακολούθηση και τον έλεγχο των λειτουργιών και του περιεχομένου της γνώσης.

Η μεταγνώση συνιστά ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και υποσχόμενα ερευνητικά πεδία στον χώρο της ψυχολογίας, των κοινωνικών επιστημών και της εκπαίδευσης (Dalton, et al, 2002, στο Ράλλη, 2011). Στο διάστημα των τελευταίων χρόνων έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί της προς εξέταση έννοιας, και όπως όλα δείχνουν πρόκειται για μια αέναη διαδικασία συζήτησης. Ωστόσο, υπάρχει συμφωνία ως προς τη σπουδαιότητα του ρόλου της εκτελεστικής διαδικασίας στην επίβλεψη και τη ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών (Κουτσουράκη, 2009). Ο Flavell (1979) προσδιόρισε τη «Μεταγνώση» ως τη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του διαδικασίες, τα προϊόντα και τα αποτελέσματά τους, την ενημερότητα, τις εμπειρίες και τα βιώματά του. Ακόμα, συμπεριέλαβε το στοιχείο της επεξεργασίας της γνώσης με ποικίλους τρόπους από το άτομο, αλλά και της ικανότητάς του

να εκτιμά τις απαιτήσεις του εκάστοτε γνωστικού έργου. Το σημαντικότερο ίσως σημείο αναφοράς έγκειται στο ότι πρόκειται για την ενεργό παρακολούθηση και ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Η Brown (1987) ανέδειξε τον εκτελεστικό και αυτορρυθμιστικό χαρακτήρα της, ορίζοντάς την ως την ενημερότητα του ατόμου για τη γνώση που κατέχει και τον διαρκή έλεγχο που πραγματοποιεί κατά τη γνωστική επεξεργασία του έργου εμπλοκής του προβαίνοντας συχνά σε διορθώσεις. Κάνει λόγο ουσιαστικά για δύο αλληλοεξαρτώμενες ομάδες πληροφοριών, εκείνων που σχετίζονται αφενός με την επίγνωση της γνώσης και αφετέρου με τη ρύθμιση της γνώσης. Ο Kluwe (1982, στο Ράλλη, 2015) έκανε χρήση του όρου «διαδικασίες εκτελεστικής διαχείρισης», τις οποίες και καθορίζει μιλώντας για κατανομή των γνωστικών πόρων, καταμερισμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας και εντοπισμό των ενεργειών που απαιτούνται για την επίτευξη του έργου. Οι Schneider και Lock (2002) προβαίνουν σε έναν γενικότερο ορισμό της μεταγνώσης ως «την ενημερότητα του ατόμου για το γνωσιακό του σύστημα και τις αυτορρυθμιστικές διαδικασίες, που έχουν ως αντικείμενό τους τις γνωσιακές».

Ο Ματσαγγούρας (1995) προσθέτει και το στοιχείο του συναισθηματικού παράγοντα, υποστηρίζοντας πως πέρα από τη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, τα κίνητρά του ως προς τις γνωσιακές του δραστηριότητες.

Γενικότερα, οι περισσότεροι προσδιορισμοί της μεταγνώσης επικεντρώνονται στις λειτουργίες της παρακολούθησης και του ελέγχου, και της μεταξύ τους σχέσης και αλληλεπίδρασης. Μέσω της παρακολούθησης το άτομο έχει μια εικόνα των διαδικασιών που εκτελούνται, της επεξεργασίας των πληροφοριών και της παραγωγής της γνώσης, κάνει εκτιμήσεις για τις ενέργειες και τις απαιτήσεις του εκτελούμενου έργου και σχηματίζει σταδιακά μια αναπαράσταση του γνωστικού του επιπέδου στο μεταγνωστικό αξιολογώντας τη γνωστική διαδικασία (Βασαρμίδου, 2014). Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει η μεταγνωστική γνώση, η οποία και τροφοδοτεί τη δεύτερη βασική λειτουργία, τον έλεγχο, όπου πραγματοποιούνται τροποποιήσεις και βελτιώσεις της γνωστικής επεξεργασίας μέσα από την εποπτεία της κατανομής των γνωστικών πόρων.

Έτσι, η λειτουργία της παρακολούθησης αναφέρεται στη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές εμπειρίες, ενώ εκείνη του ελέγχου στις μεταγνωστικές δεξιότητες,

εκτελώντας η καθεμία από αυτές διαφορετικού τύπου διεργασίες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005, Σπαντιδάκης, 2010).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ο κεντρικός ρόλος της μεταγνώσης στην επίλυση προβλημάτων αλλά και στη μάθηση. Αυτός είναι και ο λόγος που πραγματοποιούνται ποικίλες εφαρμογές της στην εκπαίδευση, με το πεδίο της ανάγνωσης να πρωταγωνιστεί (McTavish, 2008).

3.2 Μεταγνώση και Ανάγνωση

Στο πεδίο της ανάγνωσης η έννοια της μεταγνώσης φαίνεται να συνδέεται με την κονστρουκτιβιστική θεωρία. Σύμφωνα με αυτήν, όταν το άτομο μαθαίνει κάποια νέα πληροφορία φέρει μαζί του τις προγενέστερες εμπειρίες και γνώσεις του καθ' όλη τη διαδικασία της μάθησης, κάνοντάς την υποκειμενική και προσωπική, και ταυτόχρονα αέναη και διαπραγματεύσιμη, με σημείο αναφοράς τις νέες συνθήκες και εμπειρίες (Κουτσοουράκη, 2009). Πρόκειται για μια ενεργητική, κατασκευαστική πορεία δοκιμασίας υποθέσεων και δημιουργίας σχημάτων, σχημάτων που έχουν αυτήν την μορφή λόγω της δεδομένης κατάστασης της γνώσης τους (Brown, 1987).

Ο ρόλος των μεταγνωστικών διεργασιών στην ανάγνωση είναι αναμφίβολα από τις σημαντικότερες συνεισφορές των γνωστικών ψυχολόγων στον χώρο της αναγνωστικής διδασκαλίας (Cattell, 1999, Paris, Wasik & Turner, 1991).

Οι επιδέξιοι αναγνώστες κατά τη μεταγνωστική θεωρία εμπλέκονται με διάφορους τρόπους νοητικά με το κείμενο κατά την ανάγνωση και χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές για να αποκωδικοποιήσουν το νόημά του. Βέβαια, η καλή ανάγνωση αποτελεί και απότοκο της αλληλεπίδρασης μικροδιαδικασιών –σε επίπεδο πρότασης- και μακροδιαδικασιών –εργασίες σύνοψης οργάνωσης της δομής- με την προϋπάρχουσα γνώση, κατά τη νοητική αναπαράσταση ενός κειμένου (Kintsch, 1988). Τόσο σε μικροεπίπεδο όσο και σε μακροεπίπεδο ο αναγνώστης καλείται να εξάγει συμπεράσματα και να προβεί σε αλλαγές και ανασυνθέσεις φτάνοντας στην εξαγωγή νοήματος, εφόσον κάνει τη σύνδεση της «νέας με την παλιά γνώση». Διαρκώς καλείται να λάβει πρωτοβουλίες, να αναστοχαστεί πάνω στις επιλογές του και να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στην κατάσταση που αντιμετωπίζει. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαδικασίες αυτές προϋποθέτουν επιλεκτική κατανομή των διαθέσιμων γνωστικών πηγών (Wade, Schraw, Buxton & Hayes, 1993, στο Κουτσοουράκη, 2009).

Κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας εμπλέκονται ποικίλες στρατηγικές σκέψης που προϋποθέτουν εξελιγμένη μεταγνώση και συμπεριφορές αυτορρύθμισης (Κουτσουράκη, 2009), ενώ αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός ο συνδυασμός των κατάλληλων στρατηγικών για την εκάστοτε περίπτωση και φάση της ανάγνωσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει εμφανές πως οι στρατηγικές μεταγνώσης δύνανται να διδαχθούν βελτιώνοντας μάλιστα την κατανόηση και τη συγκράτηση πληροφοριών του κειμένου (Pressley, 2000). Όπως φαίνεται, η μεταγνωστική γνώση και η αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου, καθώς και με την εξάσκηση και τη διδασκαλία (Strassman, 1997). Η Garner (1987), όντας επίκαιρη στις μέρες μας, κάνει λόγο για μια σειρά από χαρακτηριστικά που θα ήταν χρήσιμο να έχει κάθε εκπαιδευτικός, ώστε να κατευθύνει τους μαθητές του προς τον δρόμο της μεταγνώσης.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από τον τομέα και τη σημασία της μεταγνώσης διατηρείται αμείωτο μέχρι τις μέρες μας αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητά της, καθώς προσφέρει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να καθορίζει και να συντονίζει εμπρόθετα τις αναγνωστικές ενέργειές του επεκτείνοντας το εύρος της κατανόησης. Υπό το φως της ανάδειξης του καίριου ρόλου της για τη στρατηγική ανάγνωση, ενδείκνυται η μεταγνωστική διδασκαλία και η ενσωμάτωσή της στο διδακτικό γίγνεσθαι, ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας του γραμματισμού (Griffith & Ruan, 2005).

3.3 Μοντέλα μεταγνώσης

3.3.1 Μοντέλο του Flavell

Ο Flavell (1979) διαμορφώνοντας το μεταγνωστικό του μοντέλο τη δεκαετία του 1970 κατέληξε στη συνύπαρξη τεσσάρων τάξεων φαινομένων, σε τέσσερις μορφές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, τη μεταγνωστική γνώση, τη γνώση των στόχων ή έργων, τη γνώση των ενεργειών-στρατηγικών και τις μεταγνωστικές εμπειρίες.

Οι *μεταγνωστικές εμπειρίες* αφορούν την ενημερότητα του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό και το γνωστικό έργο που πρέπει να εκτελέσει, τη συναισθηματική του κατάσταση και τις προβλέψεις στις οποίες καταφεύγει κατά την ενασχόλησή του με αυτό, τις γνώσεις, τις κρίσεις και τις εκτιμήσεις του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), καθώς παρέχουν μια εικόνα της τρέχουσας πορείας της γνωστικής επεξεργασίας και παρέχουν πληροφόρηση στο άτομο για τις ενέργειες και τα βήματα που καλείται να ακολουθήσει για να επιτύχει το έργο του.

Ουσιαστικά αποτελούν έναν διάυλο επικοινωνίας μεταξύ του έργου και του προσώπου που το εκτελεί, ενημερώνοντας το τελευταίο για την εξέλιξη της γνωστικής επεξεργασίας και το απότοκο της προσπάθειάς του, δίνοντας παράλληλα έμφαση σε συγκεκριμένες πτυχές της μεταγνωστικής διαδικασίας (Κωσταρίδου Ευκλείδη, 2005, Βασαρμίδου, 2014).

Οι *μεταγνωστικές κρίσεις* και τα μεταγνωστικά αισθήματα αποτελούν κομμάτι των μεταγνωστικών εμπειριών και συνυπάρχουν με τις ειδικές για το τρέχον –κάθε φορά– έργο γνώσεις. Ακόμα, η Efklides (2006) προσθέτει στις μεταγνωστικές εμπειρίες το αίσθημα της δυσκολίας και του οικείου, τον προσδιορισμό του απαιτούμενου χρόνου για την υλοποίηση ενός έργου, και την εκτίμηση της προσπάθειας που απαιτείται.

Η *μεταγνωστική γνώση* αναφέρεται σε όλα τα στοιχεία, τους παράγοντες και τις μεταβλητές που εμπλέκονται σε κάθε γνωστικό εγχείρημα επηρεάζοντάς το. Πρόκειται για τις πληροφορίες που χρησιμοποιεί κάποιος κατά την ενασχόλησή του με ένα δεδομένο γνωστικό έργο, το σύνολο των γνώσεων ή των αντιλήψεών του ως προς τις μεταβλητές που επιδρούν σε αυτό (Βασαρμίδου, 2014). Είναι μνημονικά αποθηκευμένη, δηλωτική (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005) γνώση που αφορά τα πρόσωπα, τα γνωστικά έργα και τις στρατηγικές, τις αντίστοιχες με το έργο εμπειρίες και τις ατομικές μεθόδους μάθησης (Κουτσουράκη, 2009).

Αναφορικά με τα πρόσωπα, γίνεται λόγος για γνώσεις και πεποιθήσεις σε ενδοατομικό, διατομικό και γενικότερο επίπεδο (Efklides, 2006). Η μεταγνωστική γνώση για τα έργα σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο αλλά και τις γνωστικές απαιτήσεις των ποικίλων έργων που εκτελούνται, τα οποία και το άτομο αναμορφώνει και με σημείο αναφοράς αυτά τα ταξινομεί (Ράλλη, 2011). Ως προς τις ενέργειες, η μεταγνωστική γνώση εντοπίζεται στους τρόπους προσέγγισης και χειρισμού των γνωστικών έργων, που χαρακτηρίζονται από συνέπεια και συστηματικότητα (Flavell, 1979). Γίνεται λόγος, δηλαδή, για στρατηγικές που επιλέγονται και εφαρμόζονται σε κατάλληλες περιπτώσεις, κάποιες φορές, ωστόσο, χωρίς να υπάρχει ενημερότητα για αυτές, φέρνοντας στο προσκήνιο με αυτόν τον τρόπο την ανάγκη για διδασκαλία τους (Schneider & Lock, 2002).

Κάποιοι ερευνητές, όπως η Brown (1987), διακρίνουν τη μεταγνωστική γνώση σε δηλωτική –τι γνωρίζω για τον εαυτό μου και τους άλλους, τα γνωστικά έργα και τις στρατηγικές-, διαδικαστική –πώς θα κάνω πράξη αυτό που γνωρίζω, ποιες δεξιότητες, τεχνικές και στρατηγικές θα χρειαστώ- και πλαισιοθετημένη –πότε, πού, πώς και γιατί θα εφαρμόσω εκείνο που γνωρίζω, ένα είδος ταξινόμησης των γνωστικών και μεταγνωστικών πηγών που

διαθέτει το άτομο, με στόχο την επιλογή του καταλληλότερου σεναρίου αναφορικά με την εκάστοτε περίπτωση που καλείται να διαχειριστεί.

Τέλος, οι *μεταγνωστικές δεξιότητες* σχετίζονται με τη λειτουργία του εμπρόθετου ελέγχου της διαδικασίας του «γινώσκειν». Στην πραγματικότητα οι μεταγνωστικές δεξιότητες αξιοποιούν τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρωθεί από τις εμπειρίες και τις γνώσεις για το εν λόγω αντικείμενο, ρυθμίζοντας και πραγματοποιώντας έλεγχο στη λειτουργία του «γινώσκειν» (Βασαρμίδου, 2014). Με αυτόν τον τρόπο κατ' ουσίαν αποπερατώνεται η δράση του μεταγινώσκειν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), δίνονται εντολές έναρξης και λήξης στρατηγικών, αποτιμάται η διαχείριση του χρόνου και καθορίζεται η ένταση της καταβαλλόμενης προσπάθειας, ενώ αξιολογείται και το απότοκό της. Η καλλιέργειά τους πραγματοποιείται μέσω της άσκησης, καθώς συνιστούν δεξιότητες, και ασκούν συνειδητό έλεγχο των διαδικασιών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Στη βιβλιογραφία είθισται ο όρος «μεταγνωστικές στρατηγικές» να παρουσιάζεται ως συνώνυμος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ωστόσο ο πρώτος αφορά την βασικότερη έκφανση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ ο δεύτερος συνιστά την ίδια τη συμπεριφορά ελέγχου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

3.3.2 Μοντέλο των Nelson και Narens

Οι Nelson και Narens (Nelson, 1990) παρουσίασαν μια διαφορετική προσέγγιση, ένα εναλλακτικό μοντέλο για τη μεταγνώση, περιγράφοντάς την ως την αλληλεπίδραση μεταξύ δύο επιπέδων, του επιπέδου των αντικειμένων και του επιπέδου «μετά». Οι διαδικασίες της παρακολούθησης και του ελέγχου έχουν κυρίαρχο ρόλο στο μοντέλο αυτό. Το επίπεδο του «μετά», το μεταγνωστικό επίπεδο, ενημερώνεται για το επίπεδο των αντικειμένων, το γνωστικό, καθώς έχει μεσολαβήσει η παρακολούθηση της διαδικασίας (Ράλλη, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, το επίπεδο «μετά» έχει κάτω από τον έλεγχο του το επίπεδο των αντικειμένων και παρεμβαίνει κάνοντας διορθώσεις στην εξέλιξη του έργου, όταν παραστεί ανάγκη. Πραγματοποιείται, δηλαδή, μια διαρκής ανατροφοδότηση και βελτίωση της διαδικασίας και της ροής των πληροφοριών με απώτερο στόχο την επιτυχημένη ολοκλήρωση του έργου.

Αναφορικά με το γνωστικό επίπεδο, ο αναγνώστης και ο συγγραφέας βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το κείμενο με σημείο αναφοράς τις γνωστικές στρατηγικές που γνωρίζουν, την προϋπάρχουσα γνώση τους και μια σειρά από κριτήρια ορθότητας (Ράλλη, 2011). Στο μεταγνωστικό, όμως, επίπεδο η διαδικασία προεκτείνεται, καθότι ο αναγνώστης

και ο συγγραφέας έχουν επίγνωση των γνωστικών διεργασιών και των γνώσεων του γνωστικού επιπέδου, και με εναρκτήριο σημείο αυτήν την επίγνωση θέτουν στόχους και δρουν προς την επίτευξή τους μέσω των διαδικασιών της παρακολούθησης και του ελέγχου του επιπέδου των αντικειμένων, δηλαδή του γνωστικού.

Η γνώση, λοιπόν, δεν είναι κάτι φύσει διαφορετικό από τη μεταγνώση. Τα δύο επίπεδα – γνωστικό και μεταγνωστικό- συνιστούν κομμάτια του ενός και αυτού συστήματος καθορίζοντας τις γνωστικές και μεταγνωστικές του διεργασίες (Μπότσας, 2007), είναι αλληλένδετα και το «μεταγιγνώσκειν» δεν γίνεται να υφίσταται χωρίς το «γιγνώσκειν». Η μεταγνώση ουσιαστικά αποτελεί μια νοητική αναπαράσταση της γνώσης, της εικόνας που έχει το άτομο για τον εαυτό του σχετικά με το τι γνωρίζει, πώς αισθάνεται και τι επιλέγει τελικά να κάνει.

Συμπερασματικά, η μεταγνώση έχει τρεις βασικές εκδοχές, μορφές, τις μεταγνωστικές εμπειρίες, τη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Καθεμιά από αυτές έχει τον δικό της ρόλο και σκοπό, και όλες μαζί λειτουργούν προς την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών διεργασιών, συμβάλλοντας στην υιοθέτηση καθορισμένων και αυτορυθμιζόμενων συμπεριφορών μάθησης.

Σύνοψη

Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώθηκε στη μελέτη της μεταγνώσης και των ενδιαφερουσών πτυχών της και παρουσιάστηκαν με συντομία το μοντέλο του Flavell αλλά και εκείνο των Nelson και Narens. Αναδείχθηκε η σημασία της παρακολούθησης και του ελέγχου των γνωστικών διεργασιών που πραγματοποιούνται κατά την ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου, γεγονός που δικαιολογεί και το διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για αυτήν και την καλλιέργειά της.

Το επόμενο κεφάλαιο πραγματεύεται το περιεχόμενο της έννοιας των στρατηγικών και της αξιοποίησής τους στην προσπάθεια του αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει το νόημα εκείνου που διαβάζει οδηγούμενος σταθερά και μεθοδικά στην ουσία, στον αναγνωστικό στόχο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Στρατηγικές

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται στην εξέταση του όρου «Στρατηγικές» και ό,τι εκείνο συνεπάγεται ως προς τη μάθηση και τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της επίτευξης του αναγνωστικού σκοπού και στόχου. Οι στρατηγικές αποτελούν ουσιαστικά μια σειρά από ενέργειες και δράσεις που συνοδεύονται από τη συνειδητή πρόθεση του ατόμου να παρακολουθήσει, να διαχειριστεί και να ελέγξει τις γνωστικές διαδικασίες διαπραγματευόμενο όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα τις σύνθετες εσωτερικές γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται. Το εύρος των στρατηγικών είναι μεγάλο και μπορεί να διακριθεί σε τρεις φάσεις όσον αφορά τη διαδικασία της ανάγνωσης: τις στρατηγικές Πριν, Κατά και Μετά την ανάγνωση.

4.1 Οριοθέτηση έννοιας: Στρατηγικές

Όπως έγινε εμφανές από τον προσδιορισμό της έννοιας της μεταγνώσης, των συστατικών της στοιχείων και λειτουργιών, η σπουδαιότητα της καλλιέργειας και ανάπτυξης της στο μαθησιακό γίνεσθαι είναι αδιαμφισβήτητη. Με εφόδιο την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, το άτομο είναι σε θέση να παρακολουθεί και να ελέγχει τις γνωστικές του λειτουργίες και τη διαδικασία της μάθησης, μπορεί να μορφοποιεί και να προσαρμόζει τις διαδικασίες σκέψης και δράσης του, να αυτορρυθμίζει τη μάθηση, να οδηγείται σε νοηματοδοτούμενα αποτελέσματα, να καλλιεργεί την κριτική του σκέψη (Ματσαγγούρας, 2000).

Είναι ουσιαστικής σημασίας το άτομο να είναι σε θέση να διαθέτει δηλωτική, διαδικαστική, πλαίσιοθετημένη γνώση και μεταγνωστικές δεξιότητες, ένα σύνολο γνωστικών, βουλευτικών και θυμικών διεργασιών, που θα του δίνουν τη δυνατότητα να διαχειρίζεται με επιτυχία κάθε γνωστικό έργο. Προκειμένου να γίνει αυτό, είναι αναγκαία η καλλιέργεια των αντίστοιχων στρατηγικών από μέρους του ατόμου, του μαθητή.

Ως στρατηγικές προσδιορίζονται οι γνωστικές διαδικασίες που είναι προσανατολισμένες σε έναν στόχο και αντιμετωπίζονται ως μαθημένοι και ελεγχόμενοι τρόποι δράσης (Sinatra, Brown & Reynolds, 2002, στο Ράλλη, 2011). Πρόκειται για ένα σύνολο δράσεων και

επιλογών που κινούνται σε μια δεδομένη κατεύθυνση έχοντας ως βασικά στοιχεία τους τον στόχο, το νοητικό σχέδιο για την πραγματοποίηση του στόχου και την υλοποίηση αυτού του νοητικού σχεδίου (Westhoff, 1991, στο Ράλλη 2011, Μπασέτας, 2011). Πρόκειται για ένα σύνολο διαδοχικών ενεργειών, που έχουν διευκολυντικό και εμπρόθετο ρόλο και προϋποθέτουν την παρακολούθηση, τη διαχείριση και τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών μέσα από σύνθετες εσωτερικές γνωστικές διεργασίες. Αποτελούν, δηλαδή, ένα γνωστικά απαιτητικό έργο, που απαιτεί πολύ κόπο και προσπάθεια. Αντίθετα, οι δεξιότητες αποτελούν μια αυτόματη διαδικασία που πραγματοποιείται ασυνείδητα για πολλούς λόγους, μεταξύ των οποίων είναι η εμπειρία και η επαναλαμβανόμενη πρακτική (Paris, et al, 1991). Έτσι, οι αναγνωστικές στρατηγικές είναι αναγκαίο να μαθαίνονται, ώστε να φτάνουν στο σημείο της αυτοματοποίησης, οπότε και πλέον θα γίνεται λόγος για δεξιότητες. Μεταξύ άλλων εξέχουσα σημασία φαίνεται να έχουν οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές.

Ως γνωστικές θεωρούνται οι στρατηγικές που αποτυπώνουν γενικούς τρόπους διαπραγμάτευσης πληροφοριών δίνοντας ώθηση στο άτομο να φέρει σε πέρας τον στόχο του σε ένα δεδομένο γνωστικό έργο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Επικεντρώνονται στη διευκόλυνση του τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριών, ώστε η νέα γνώση να είναι όσο το δυνατόν πιο εύληπτη από τον μαθητή.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές από την άλλη πλευρά σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση των γνωστικών διεργασιών ουσιαστικά με την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων γνωστικών στρατηγικών (Corno, 1986). Ενεργοποιούν ουσιαστικά τη σκέψη ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, προϋποθέτοντας σχεδιασμό και επιλογή στρατηγικών. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη στοχοθεσία, την ανάδειξη των δεδομένων αναγκών για την εκτέλεση του έργου και την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, αποβλέποντας την επίτευξη του τιθέμενου στόχου. Η δραστηριότητα του ατόμου πρέπει να διαρρέεται από διαρκείς ελέγχους και αναστοχαστικές δράσεις σχετικά με τη διανυόμενη πορεία και τις επιλογές του, προκειμένου να εμμένει στους αρχικούς στόχους του και να μην παρεκκλίνει από αυτούς. Συχνά χρησιμοποιούνται ως μεταγνωστικές στρατηγικές οι αυτοερωτήσεις, η επιβεβαίωση της κατανόησης και ο έλεγχος της προγενέστερης γνώσης.

Καθώς η μεταγνώση και οι στρατηγικές δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα σε όλους τους μαθητές, αλλά διδάσκονται (Rand, 2002 στον Dymock, 2007), ενδείκνυται η καλλιέργειά τους. Σε αυτή τη διαδικασία καίριο ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί (Dymock, 2007), οι οποίοι καλούνται να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις μέσα από ένα υποστηρικτικό ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: *.Διπλωματική Εργασία*

περιβάλλον αποτρέποντας τα προβλήματα των μαθητών, προκειμένου τα παιδιά να ξεκινήσουν να αναπτύσσουν στρατηγικές κατανόησης, προσανατολισμένες σε σαφείς σκοπούς και στόχους. Αυτό θα αποτελέσει το εφαλτήριο με βάση το οποίο το άτομο θα δημιουργεί νοητικές δομές σε σχέση με το εκάστοτε έργο που εκτελεί και θα αυτοματοποιεί σημαντικές λειτουργίες.

4.2 Στρατηγικές ανάγνωσης

Κατά τον Σπαντιδάκη (2004) οι στρατηγικές είναι εμπρόθετες δραστηριότητες για την επίτευξη ενός ειδικού στόχου. Οι έμπειροι αναγνώστες καλούνται να εφαρμόζουν μια σειρά από στρατηγικές σε κάθε επιμέρους φάση της ανάγνωσης ενός κειμένου, πριν δηλαδή την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια αυτής, αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της (Paris, et al, 1991). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης χαρακτηρίζονται από σχετική ευελιξία, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να τις αξιοποιήσει σε πολλαπλά επίπεδα κατά τη διαπραγμάτευση και αλληλεπίδρασή του με το κείμενο (Kintsch & van Dijk, 1978).

ΠΡΙΝ την ανάγνωση ο αναγνώστης προκαλείται να **προσδιορίσει τον σκοπό και τους στόχους** της ανάγνωσης που επιδιώκεται να επιτευχθούν (Johnston & Afflerbach, 1985 στο Paris, et al, 1991, Pressley, 2002), και ταυτόχρονα να κάνει **μια γρήγορη προεπισκόπηση του κειμένου** εντοπίζοντας τα εξωτερικά και συνοδευτικά χαρακτηριστικά του –τίτλος, προσφώνηση, ημερομηνία, εικόνα, κτλ.- δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια σφαιρική αντίληψη του περιεχομένου του κειμένου, με σημείο αναφοράς την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία του κάνοντας υποθέσεις (Kendeou, van den Broek, White & Lynch, 2007).

Παράλληλα, εξέχουσας σημασίας είναι **η ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης** του αναγνώστη σε σχέση με το θέμα του κειμένου και η σύνδεσή της με το εξεταζόμενο περιεχόμενο. Αξιοποιώντας το ήδη υπάρχον γνωστικό του υπόβαθρο το άτομο είναι σε θέση να έχει προσδοκίες, να διευρύνει τις γνώσεις του, να τις θέσει υπό αναθεώρηση, να οδηγηθεί σταδιακά στη δόμηση νοήματος (Ράλλη, 2011). Τέλος, οι έμπειροι αναγνώστες διαβάζοντας γρήγορα την πρώτη, την τελευταία παράγραφο, αλλά και την αρχή των υπολοίπων παραγράφων, μπορούν να κάνουν χρήση της **στρατηγικής της πρόβλεψης** μέσα από ερωτήσεις κατάλληλα διαμορφωμένες ως προς τον τύπο του κειμένου, το περιεχόμενό του και τα δομικά του στοιχεία (Kendeou, et al, 2007). Με το προπαρασκευαστικό αυτό στάδιο, κατά το μοντέλο των κατωφερών διεργασιών, ενεργοποιούνται τα γνωστικά σχήματα του

αναγνώστη και ξεκινά η διαδικασία προετοιμασίας για την αφομοίωση νέων σχημάτων (Σφυρόρα, 1998, στο Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014).

ΚΑΤΑ την ανάγνωση, γίνεται χρήση των στρατηγικών της *αξιοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης, της διεξαγωγής υποθέσεων, της εξαγωγής συμπερασμών*, καθώς και *της παραγωγής ερωτήσεων* (Kendeou, et al, 2007). Ο έμπειρος αναγνώστης αξιοποιεί τα στοιχεία του κειμένου και τα συσχετίζει με αυτά που ήδη γνωρίζει, τα νοητικά και δομικά του σχήματα, και με βάση αυτά προχωρά σε προβλέψεις και υποθέσεις για τη συνέχεια του κειμένου. Έτσι, εντοπίζονται τα κενά ή οι ασάφειες ως προς το νόημα του κειμένου και λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα και ερμηνείες του κειμένου (Kendeou, et al, 2007). Τέλος, η στρατηγική της διατύπωσης ερωτήσεων λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο για τον αναγνώστη, που αλληλεπιδρά ενεργά με το κείμενο, εντοπίζει και συνοψίζει πληροφορίες, εκφράζει τις σκέψεις του μέσω των ερωτήσεων του και λειτουργεί με ανάλογο τρόπο κατά την «επαφή» του με το κείμενο για να δώσει τις κατάλληλες απαντήσεις.

Στη φάση αυτή, άλλωστε, οι αναγνώστες επεξεργάζονται το κείμενο σε ποικίλα επίπεδα την ίδια στιγμή, με τρόπους παραγωγικούς και επαγωγικούς, και μέσα από επανορθωτικές και συμπερασματικές διαδικασίες, δημιουργούν μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014).

ΜΕΤΑ την ανάγνωση, μία από τις συνηθέστερες στρατηγικές που ενδείκνυται να χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναγνώστες είναι *ο εντοπισμός των κεντρικών ιδεών και των βασικών δομικών στοιχείων* του κειμένου. Πρόκειται για μια σημαντική στρατηγική, που με βάση την ενημερότητα του ατόμου για τη δεδομένη δομή του κειμένου, του προσφέρει τη δυνατότητα να διαφοροποιεί το ουσιώδες από το επουσιώδες. Παράλληλα, *η σύνθεση αναπαραστάσεων* –εννοιολογικοί χάρτες, γραφικές αναπαραστάσεις, κ.ά.- είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του ατόμου για να μπορέσει να αποσαφηνίσει τη σχέση μεταξύ των επιμέρους δομικών στοιχείων του κειμένου. Με *την σύνοψη*, μια μορφή περίληψης, αποτυπώνονται τα βασικά μέρη του αντικειμένου της ανάγνωσης και γίνεται ένα είδος ελέγχου της καταλληλότητας των τρόπων σύνδεσης των πληροφοριών. Πρόκειται ουσιαστικά για «σφαιρικές», συνολικές στρατηγικές κατανόησης που συμπυκνώνουν και αποτυπώνουν τη συνολική δομή του κειμένου και τα επιμέρους –βασικά- στοιχεία που την απαρτίζουν (Ριζούλη, 2013) αφήνοντας να διαφανεί η ύπαρξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Paris, et al, 1991). Οι μετα-αναγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης, συνήθως, συνοδεύονται

στο τέλος της διαδικασίας και από μια σειρά ερωτήσεων που διατυπώνει ο ίδιος ο αναγνώστης προς τους συν-αναγνώστες και συμμαθητές του, προκειμένου να εξασφαλιστεί από μέρους τους η ενδεδειγμένη και βαθιά επεξεργασία των δεδομένων (McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996, στο Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014).

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως η κατανόηση δεν είναι απλά μια γνωστική διαδικασία, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα και μια κοινωνική δραστηριότητα, καθότι η δόμηση νοήματος του κειμένου αποτελεί ένα συνονθύλευμα αλληλεπίδρασης μεταξύ του αναγνώστη, του κειμένου και του κοινωνικού πλαισίου. Η καλύτερη και ουσιαστικότερη σχέση αυτών των τριών στοιχείων, έχει ως αποτέλεσμα και την καλύτερη κατανόηση (Giasson, 2014).

Σύνοψη

Οι αναγνωστικές στρατηγικές έχουν εξέχουσα σημασία στην προσπάθεια του ατόμου να διαβάσει ορθά, να αποκωδικοποιήσει καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου, και να φτάσει στην αποτελεσματική και ποιοτική κατανόησή του. Η κατανόηση συνιστά μια πολυποίκιλη και σύνθετη διαδικασία και ο συγκερασμός του παράγοντα αναγνώστης, κείμενο και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να συμβάλλει καίρια στην απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης. Οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές κυριαρχούν στον τομέα της κατανόησης του εκάστοτε κειμενικού είδους και είναι επιτακτικής σημασίας η καλλιέργεια και η σταδιακή αυτοματοποίησή τους.

Το 5^ο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας ασχολείται με τις Νέες Τεχνολογίες, την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση –ΕξΑΕ-, όπως και τη Συνδυαστική Μάθηση και τις μορφές της. Δίνεται έμφαση στις αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών εφαρμογών και γίνεται μια εκτενής αναφορά στις εφαρμογές του υπολογιστή ως γνωστικό εργαλείο στην κατανόηση του γραπτού λόγου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Νέες Τεχνολογίες

Εισαγωγή

Το 5^ο κεφάλαιο αφιερώνεται στο βασικό μέσο, το οποίο και αξιοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, τις Νέες Τεχνολογίες και τις πολυάριθμες εφαρμογές τους. Τα τελευταία χρόνια οι Νέες Τεχνολογίες έχουν έρθει στο προσκήνιο των ζώων μας και έχουν φτάσει να αποτελούν σημείο αναφοράς και για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα. Το Διαδίκτυο και οι εφαρμογές του δίνουν πλέον τη δυνατότητα πρόσβασης και αξιοποίησης σε μια σειρά δραστηριοτήτων και ενεργειών επιτρέποντας συνάμα την υπέρβαση των κυριότερων τρωτών σημείων της Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του παρελθόντος. Η Συνδυαστική Ηλεκτρονική Μάθηση -ΣΗΜ- έχει κάνει την εμφάνισή της δίνοντας δυναμικό παρόν στην προσπάθεια του συνδυασμού της παραδοσιακής διδασκαλίας, της ηλεκτρονικής μάθησης και της αυτοεκμάθησης μέσω ενός συνδυασμού μέσων και διεξόδων. Βέβαια, στο πλαίσιο της ανάγκης για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας έχουν διατυπωθεί κάποιες αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων, έχοντας ως σημείο αναφοράς την αποτελεσματικότερη λειτουργία και εφαρμογή τους. Αξιόλογη είναι η συνεισφορά και χρησιμότητά τους και στον τομέα της κατανόησης του γραπτού λόγου γενικότερα, αλλά και του επιχειρηματολογικού κειμένου ειδικότερα.

5.1 Οριοθέτηση έννοιας: Νέες Τεχνολογίες

Οι Νέες Τεχνολογίες, οι δυνατότητες και οι προοπτικές που προσφέρουν σε μια πληθώρα πτυχών της ανθρώπινης ζωής και δράσης, συνιστούν πλέον ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Η τεχνολογία και η γνώση ακολούθησαν στην πορεία των αιώνων μια παράλληλη πορεία με εκείνη της ύπαρξης του ανθρώπινου είδους και της εξέλιξής του, ένα συν-οδοιοπορικό στην προσπάθεια του ανθρώπινου γένους να επιβιώσει σε ένα πρώτο επίπεδο, και στη συνέχεια να εξελιχθεί και να προοδεύσει. Έτσι, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως η σχέση τεχνολογίας και ανθρώπου είναι εγγενής, η ιστορία της τεχνολογίας, δηλαδή, τρόπον τινά συμβαδίζει με την πορεία της ανθρωπότητας (Γιαννούλας, 2009).

Στο πνεύμα των σημερινών αλλαγών και εξελίξεων, οι Νέες Τεχνολογίες φαίνεται να πρωταγωνιστούν παντού γύρω μας. Είναι φανερό ότι όλοι οι τομείς επιδέχονται διάφορες ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: .Διπλωματική Εργασία

επιρροές από αυτό το νέο κλίμα. Ο τρόπος σκέψης και δράσης του ανθρώπου υφίσταται μια ουσιαστική μεταστροφή. Έτσι, όπως όλα δείχνουν, στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, χωρίς τις νέες τεχνολογίες, χωρίς την πληροφορική και τις ποικίλες εφαρμογές της στην «κοινωνία των πληροφοριών» όπου ζούμε, δε δύναται να γίνεται λόγος ούτε για ανάπτυξη της παιδείας. Έτσι, και ο τομέας της εκπαίδευσης έχει βρεθεί στο επίκεντρο αυτού του νέου κλίματος, του τεχνολογικού κλίματος, επιδιώκοντας να φέρει ένα κύμα αλλαγών προς όφελος τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας (Παγγέ & Κυριαζή, 1998). Η εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1950 δέχεται σταδιακά επιρροές με σημείο αναφοράς τη βελτίωση της διδασκαλίας και τη διασφάλιση μιας αποτελεσματικότερης μάθησης, φτάνοντας στο αποκορύφωμα της ένταξης και των συνακόλουθων αλλαγών τα τελευταία χρόνια.

Οι υπολογιστές, ο Παγκόσμιος Ιστός, το Διαδίκτυο, αυτή η Παγκόσμια κοινότητα που έχει προκύψει, έχουν δημιουργήσει τις προοπτικές για μια ουσιαστική αλλαγή νοοτροπίας και προσέγγισης του διδακτικού γίγνεσθαι, στην οποία ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να ενταχθεί κριτικά κάνοντας επιλογές με σημείο αναφοράς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του (Βοσνιάδου, 2006), ενώ συνάμα φροντίζει για την ομαλή και εποικοδομητική ένταξή τους στους ρυθμούς και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η εισαγωγή της τεχνολογίας στα σχολεία είναι πλέον πραγματικότητα. Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα είναι πια ορατή η παρουσία της (Κόμης, 2004).

Τα οφέλη των Νέων Τεχνολογιών είναι πολλά και σημαντικά. Αρχικά, είναι ένα ισχυρά παροτρυντικό μέσο για τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, καθώς τους κινεί την προσοχή, δίνοντας μια νέα, πιο ενδιαφέρουσα και παιγνιώδη μορφή στην εκπαίδευση, ενώ συνάμα τους δημιουργεί δυναμικές, οπτικές αναπαραστάσεις (Βοσνιάδου, 2006, Γιαννούλας, 2009). Με αυτόν τον τρόπο οι Νέες Τεχνολογίες αυξάνουν την αποδοτικότητά των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν μια ανεξάντλητη πηγή γνώσης, χρηστική και διευκολυντική για τη ζωή τους (Παγγέ & Κυριαζή, 1998). Επιπλέον, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια ανοιχτή προς όλους εκπαίδευση και μάθηση, και προσφέρουν τη δυνατότητα στον καθένα να μάθει στον προσωπικό του χώρο και χρόνο. Ακόμα, δίνεται το έναυσμα στο άτομο να κινητοποιηθεί, να κάνει επιλογές, να πάρει πρωτοβουλίες, να ρυθμίσει τη μάθησή του, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Γιαννούλας, 2009). Καθοδηγούν, εμπνέουν, εκμηδενίζουν τις αποστάσεις και φέρνουν σε επαφή ανθρώπους και τις φιλοσοφίες τους, ενώ βρίσκονται εκατοντάδες χιλιόμετρα μακριά.

Οι Νέες Τεχνολογίες βρίσκονται εδώ, δίπλα μας, γύρω μας και διεκδικούν τη θέση που τους αναλογεί. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως διατίθενται θετικά ως προς την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά δυσκολεύονται στην επιτυχή χρήση και εφαρμογή τους (Becker, 2001, στο Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004) και παρουσιάζονται ανεπαρκώς καταρτισμένοι (Βοσνιάδου, 2006). Η δομή και το περιεχόμενο του σχολείου είναι επιτακτικής σημασίας να αναμορφωθεί και να προσαρμοστεί στις σύγχρονες εκπαιδευτικές, αλλά και ευρύτερες ανάγκες, και σε αυτήν την προσπάθεια η τεχνολογία και τα επιτεύγματά της δε γίνεται να απουσιάζουν (Βοσνιάδου, 2006).

5.2 Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Ο όρος «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» εμφανίστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970, αλλά ουσιαστικά καθιερώθηκε το 1982 με τη μετονομασία του International Council for Correspondence Education σε International Council for Distance Learning (Λιοναράκης, 2006). Στις μέρες μας είναι γνωστό πλέον ως International Council for Open and Distance Education.

Οι διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας για την απόκτηση νέων, γενικών και εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με την αδυναμία των υπάρχοντων, συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να καλύψουν αυτές τις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, έδωσαν την ώθηση για την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων ξεχωρίζει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που στηρίζεται στην αρχή ότι η μόρφωση συνιστά δικαίωμα όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών και ηλικίας (Αναστασιάδης, 2005). Το σύστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν απαρτίζεται απλά και μόνο από ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά ουσιαστικά πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο και εύθραυστο υποσύστημα που τροφοδοτεί θεσμικά, οργανωτικά και λειτουργικά τις εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρέχοντας μια ευρεία γκάμα λειτουργιών και εφαρμογών της (Λιοναράκης, 2006). Αυτό αποτυπώνεται και στην πληθώρα των ορισμών και ερμηνειών της.

Κατά τη Hillary Perraton (1988) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσδιορίζεται ως «η διδασκαλία από κάποιον εκπαιδευτή που βρίσκεται μακριά από τον εκπαιδευόμενο τόσο σε φυσική απόσταση όσο και σε χρόνο». Ο Holmberg (1977, στο Ματραλής, 1998) υποστηρίζει ότι «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορες μορφές σπουδών, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, οι οποίες διεξάγονται χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη εκπαιδευτών και

στηρίζονται στην οργάνωση, καθοδήγηση και διδασκαλία που παρέχεται από κάποιον εκπαιδευτικό οργανισμό».

Σύμφωνα με τον Keegan (1993) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σημειώνει τα εξής χαρακτηριστικά στοιχεία:

- Τη γεωγραφική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου κατά το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων –υπολογιστές, Διαδίκτυο, οπτικοακουστικά και έντυπα μέσα-, προκειμένου να εκμηδενιστεί η απόσταση μεταξύ του τρίπτυχου εκπαιδευτής-εκπαιδευόμενος-εκπαιδευτικό υλικό.
- Την ανάληψη της ευθύνης από κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα για τον σχεδιασμό, την παραγωγή και τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και την ενίσχυση και εξυπηρέτηση του εκπαιδευόμενου μέσα από υπηρεσίες υποστήριξης.
- Την προσπάθεια για αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού ζεύγους, επιδιώκοντας την αξιοποίηση των παιδαγωγικών πλεονεκτημάτων του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων.
- Την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με σημείο αναφοράς την κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού από τον εκπαιδευόμενο σε συνδυασμό με τις ομαδικές συναντήσεις για την εξυπηρέτηση διδακτικών και κοινωνικών σκοπών.

Οι Garrison και Shale (1990) θέλησαν να δώσουν μία νέα διάσταση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδεικνύοντας τις μελλοντικές δυνατότητες και προοπτικές της. Έτσι, σημείωσαν ότι το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας πραγματοποιείται σε διαφορετικούς χώρους για τον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή, ενώ στην αμφίδρομη επικοινωνία και σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους κυριαρχεί η τεχνολογία και τα μέσα της.

Ο Edwards (1995) ανέφερε την έννοια της ανοιχτής μάθησης για να κάνει λόγο για μια νέα θεώρηση της εκπαίδευσης σε έναν κόσμο ραγδαίως μεταβαλλόμενο στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και των νέων τάσεων, που ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα και την πολυμορφία. Πρόκειται κατ' ουσίαν για δυο ξεχωριστές προσεγγίσεις εκπαίδευσης, όπου η ανοιχτή μάθηση δίνει έμφαση στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις του ατόμου, μέσα από το άνοιγμα των ιδρυμάτων παιδείας, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπουργείων παιδείας (Λιοναράκης, 2001). Αντιπροσωπεύει μια εκπαιδευτική και πολιτική αντίληψη και στάση. Στην πράξη, όμως, ειδικά στις μέρες μας, παρουσιάζονται ως ενιαίο σύνολο, μία και αυτή

μορφή εκπαίδευσης. Προτάσσουν ως φιλοσοφία και στόχο την κατάργηση των περιορισμών της παραδοσιακής εκπαίδευσης αναδεικνύοντας ένα νέο, ανανεωμένο περιβάλλον εκπαίδευσης, που εδράζεται στην ισότητα συμμετοχής όλων όσων επιλέγουν συνειδητά να εμπλακούν στην κοινότητα της γνώσης (Αναστασιάδης, 2005). Πρόκειται για μια «ανοιχτή», συνεχή και προσβάσιμη διαδικασία, που απαντά στις μαθησιακές ανάγκες κάθε τύπου και μορφής για όλους τους πολίτες και με σύμμαχο τις νέες τεχνολογίες μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματική (Λιοναράκης, 2001).

Συμπερασματικά, οι νέες τεχνολογίες και το Διαδίκτυο δίνουν τη δυνατότητα πρόσβασης στις μέρες μας σε τηλεπικοινωνιακούς συνδέσμους υψηλής ποιότητας, και ταυτόχρονα επιτρέπουν την υπέρβαση των βασικότερων μειονεκτημάτων της Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης των παλαιότερων γενεών (Γκελαμέρης, 2015). Με βάση αυτό, δημιουργούνται καινοτόμες εκπαιδευτικές μέθοδοι στην ηλεκτρονική μάθηση, με κυρίαρχη τη Συνδυαστική Ηλεκτρονική Μάθηση-ΣΗΜ (blended e-learning).

5.3 Συνδυαστική Μάθηση

Η Συνδυαστική Ηλεκτρονική Μάθηση είναι ουσιαστικά μια εξ αποστάσεως μέθοδος εκπαίδευσης που συνδυάζει τη χρήση υψηλής τεχνολογίας –τηλεόραση, Διαδίκτυο, κ.ά.- ή χαμηλής –φωνητικό ταχυδρομείο και κλήσεις διασκέψεων- με την παραδοσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση (Smith, 2001, στον Γκελαμέρης, 2015).

Η συνδυαστική ή διαθλώμενη ή εναλλασσόμενη ή υβριδική μάθηση, γνωστή στην ξένη βιβλιογραφία και ως blended learning, στην πραγματικότητα δεν αποτελεί κάτι καινούριο στον κόσμο της τεχνολογίας. Το σύνολο σχεδόν των ειδών μάθησης και διδασκαλίας έχουν ως προϋπόθεση τον συνδυασμό περιβαλλόντων, δραστηριοτήτων αλλά και μέσων. Τα τελευταία, ωστόσο, χρόνια έχουν έρθει στο προσκήνιο διάφορες θέσεις και ορισμοί για εκείνην. Μεταξύ των επικρατέστερων είναι εκείνος του e-Learning Centre (2005) που ορίζει τη συνδυαστική μάθηση ως τη *«μαθησιακή λύση που προέκυψε ως απότοκο του συνδυασμού της παραδοσιακής διδασκαλίας, της ηλεκτρονικής μάθησης και της αυτοεκμάθησης μέσω ενός συνδυασμού μέσων»*.

Κατά την Driscoll (2002) η Συνδυαστική Μάθηση μπορεί να πάρει τέσσερις διαφορετικές μορφές:

- Τον συνδυασμό μεθόδων της διαδικτυακής τεχνολογίας –δια ζώσης, εικονική τάξη, διαδραστικό βίντεο, ήχος, κείμενο, κ.ά.- για την επίτευξη ενός εκπαιδευτικού σκοπού και στόχου.
- Τον συνδυασμό διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων –εποικοδομητισμός, συμπεριφορισμός, κ.ά.-, ώστε να επέλθει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με ή χωρίς τη συνεισφορά της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.
- Τον συνδυασμό κάθε μορφής εκπαιδευτικής τεχνολογίας με την παραδοσιακή, πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και εξάσκηση, και
- Την ανάμειξη ή τον συνδυασμό εκπαιδευτικής τεχνολογίας με πραγματικούς στόχους εργασίας επιδιώκοντας την επίτευξη ενός ισορροπημένου αποτελέσματος μάθησης και εργασίας.

Η συνδυαστική μάθηση, όπως φαίνεται, αποτελεί έναν ευέλικτο όρο με πολλές σημασίες και προσεγγίσεις. Είναι μια μαθητοκεντρική προσέγγιση με μεγάλη ευαισθησία ως προς τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτικού πλαισίου, εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση (Γκελαμέρης, 2015), και υιοθετήθηκε σημαντικά στο πλαίσιο διεξαγωγής την παρούσας έρευνας.

5.4 Αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών εφαρμογών

Οι Νέες Τεχνολογίες και οι πολυμεσικές εφαρμογές, με τις δυνατότητες και τις προοπτικές που δημιουργούν, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για ένα περιβάλλον ενεργούς και δυναμικής εμπλοκής του μαθητή στο διδακτικό και μαθησιακό γίνεσθαι. Η εικόνα, ο ήχος, το βίντεο, ο συνδυασμός πολλών και δυναμικών στοιχείων, φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη για την ελεγχόμενη επιλογή και χρήση τους κατά τη δημιουργία πολυμεσικών εφαρμογών αλλά και εκπαιδευτικού υλικού. Είναι αναγκαία η υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης και συμπεριφοράς, προκειμένου να αποφεύγεται η υπερφόρτωση του ενός ή και των δύο –οπτικού και ακουστικού- καναλιών επεξεργασίας πληροφοριών, προκειμένου ο μαθητής να είναι σε θέση να επεξεργάζεται έγκαιρα και αποτελεσματικά τις πληροφορίες δημιουργώντας τα κατάλληλα νοητικά μοντέλα, χωρίς να επιβαρύνεται η μνήμη εργασίας (Mayer & Moreno, 2002).

Έτσι, ο Mayer (2009) στα πλαίσια της γνωστικής θεωρίας της πολυμεσικής μάθησης κάνει λόγο για μια σειρά αρχών σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων, έχοντας ως σημείο αναφοράς την αποτελεσματικότερη λειτουργία και εφαρμογή τους:

- **Πολυμεσική αρχή** (multimedia principle): εμπλέκει κατά την παρουσίαση των πληροφοριών ταυτόχρονα λέξεις και εικόνες, καθώς θεωρείται πως με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη διαχείριση και επεξεργασία τους. Η αρχή αυτή έχει τις βάσεις της στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης και τα ευεργετικά αποτελέσματά της (Paivio, 1990 στο Mayer, 2009).
- **Αρχή της προσαρμοστικότητας** (modality principle): ενθαρρύνει τον συνδυασμό γραφικών και αφήγησης έναντι εκείνου των γραφικών και του κειμένου, αφού τα δύο πρώτα πηγάζουν από διαφορετικά κανάλια, γεγονός που οδηγεί στην αποφυγή γνωστικής υπερφόρτωσης του ατόμου.
- **Αρχή του πλεονασμού** (redundancy principle): σύμφωνα με την αρχή αυτή οι περιττές πληροφορίες επιβαρύνουν γνωστικά τον μαθητή, κι έτσι είναι καλό να γίνεται η παρουσίαση των πληροφοριών με αφήγηση και κινούμενες εικόνες και όχι με κείμενο, εικόνες και αφήγηση.
- **Αρχή της συνοχής** (coherence principle): αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της απλότητας της παρουσίασης των πληροφοριών απαλλάσσοντας το υλικό από περιττά λεκτικά και οπτικά στοιχεία.
- **Αρχή των διαδικαστικών διευκολύνσεων** (procedural facilitations): παρέχει τις κατάλληλες νύξεις και οδηγίες, οι οποίες προσανατολίζουν την προσοχή του μαθητή στην ουσιαστικότερη επεξεργασία του θέματος που παρουσιάζεται και ωθούν την ενσωμάτωση των υπό ανάπτυξη αυτορρυθμιστικών οδηγιών στο ήδη υπάρχον γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2007). Οι διαδικαστικές διευκολύνσεις ενισχύουν θετικά την καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και επηρεάζουν τόσο την ποιότητα του γραπτού λόγου όσο και την ικανότητα κατανόησής του (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2000, Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2007). Τέλος, παρέχοντας στον μαθητή ένα σχέδιο δράσης, κάνουν εμφανείς και κατ' επέκταση προσβάσιμες στους αδύναμους μαθητές τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες της διαδικασίας σύνθεσης κειμένων (Σπαντιδάκης, 2010) μέσω της εσωτερίκευσης και αυτοματοποίησης στρατηγικών αυτορρύθμισης.
- **Αρχή της συνάφειας ή εγγύτητας** (contiguity principle): υποστηρίζει την αναγκαιότητα της ύπαρξης σχετικότητας μεταξύ οπτικών και ακουστικών πληροφοριών και της ταυτόχρονης χωρικής και χρονικής παρουσιάσής τους. Όταν είναι εφικτό, είναι καλό να προηγείται η εικόνα και να ακολουθεί το κείμενο (Mayer & Moreno, 2003).
- **Αρχή της κατάτμησης** (segmentation principle): εστιάζει στο θετικό αντίκτυπο που έχει η σύντομη και περιεκτική παρουσίαση των δεδομένων στην καλύτερη αποκωδικοποίηση και

ερμηνεία τους από τον μαθητή, και συνάμα στον αποτελεσματικότερο έλεγχο της διαδικασίας επεξεργασίας τους.

- **Αρχή της σηματοδότησης** (signaling principle): υπογραμμίζει την κρισιμότητα της παροχής νύξεων και οδηγιών τη στιγμή που τις χρειάζεται ο μαθητής επιδιώκοντας τη διατήρηση της προσοχής του και τη διευκόλυνσή του κατά την επεξεργασία των πληροφοριών. Σύμφωνα μάλιστα με έρευνες (Mayer, Fennell, Farmer & Campbell, 2004) οι προσωποποιημένες νύξεις ενισχύουν την ουσιαστικότερη μάθηση και ενεργό εμπλοκή του.
- **Αρχή της θετικής αλληλεξάρτησης** (positive interdependence): ενισχύει τις δυνατότητες για συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό.
- **Αρχή της χρησιμότητας-αξιοποίησης** (usefulness): προσφέρει την ευκαιρία για εφαρμογή της νέας γνώσης σε νέες, ποικίλες προβληματικές καταστάσεις.
- **Αρχή της γνωσιακής μαθητείας** (cognitive apprenticeship): η αρχή αυτή στοχεύει στη μαθησιακή αυτονομία του ατόμου μέσω της καλλιέργειας μεταγνωστικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Κατά τον Ghefailli (2003) οι πολυμεσικές εφαρμογές αποτελούν ένα ισχυρό διδακτικό μέσο γνωστικής μαθητείας, αφού επιτρέπουν τη μοντελοποίηση μέσω της χρήσης βίντεο, δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές για να εμπλακούν σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, για να φτάσουν στην επίτευξη του γνωστικού τους στόχου περνώντας από διαδοχικά στάδια, και με σημείο αναφοράς τη διατήρηση του παιδαγωγικού στοιχείου. Επιπλέον, κάνουν ρητές τις εσωτερικές διεργασίες του ατόμου, αποδομούν τη μαθησιακή διαδικασία σε μικρά, κατανοητά και εύκολα διαχειρίσιμα βήματα, και έτσι απλά και μεθοδικά οδηγούν το άτομο στον αναστοχασμό και την προαγωγή της μεταγνώσης (Herrington & Oliver, 2000).

Οι παραπάνω αρχές είναι καλό να γίνονται αντιληπτές ως εκπαιδευτικοί μέθοδοι, οι οποίοι αποβλέπουν κατά κύριο λόγο στην ενθάρρυνση της νοηματοδοτούμενης μάθησης. Δεν ενδείκνυται, ωστόσο, να εκλαμβάνονται ως απόλυτοι κανόνες σε κάθε κατάσταση, αλλά προτείνεται η προσαρμογή και αναμόρφωσή τους με βάση τον εκάστοτε επιδιωκόμενο στόχο και τις επικρατούσες συνθήκες, προκειμένου να επιφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στο διδακτικό γίγνεσθαι.

Κατά τον σχεδιασμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού, πολυμεσικού υλικού που δημιουργήθηκε για την κατανόηση του επιχειρηματολογικού κειμένου για μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού, δόθηκε ιδιαίτερη φροντίδα, ώστε να τηρηθούν οι αρχές αυτές σχεδιασμού στον καλύτερο δυνατό βαθμό.

5.5 Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο στην κατανόηση του γραπτού λόγου

Ως γνωστικά εργαλεία αναφέρονται (cognitive tools) οι τεχνολογίες που υποστηρίζουν γνωστικές διεργασίες, όπως η σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η μάθηση (Μικρόπουλος, 2006). Μεταξύ των χαρακτηριστικότερων τέτοιων εργαλείων είναι και οι Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας –ΤΠΕ. Κατά τον Salomon (1993) μπορούν να υπηρετούν ποικίλους σκοπούς αναλόγως τον τρόπο χρήσης και αξιοποίησής τους, και απαιτούν έναν ικανό χρήστη, προκειμένου να λειτουργούν με αποτελεσματικότητα. Ένα εργαλείο δεν είναι από μόνο του καλό ή κακό. Η ποιότητά του εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά, τις λειτουργίες και το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό λειτουργεί και χρησιμοποιείται.

Η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου αντιπροσωπεύει τη μετάβαση από ένα απλό μέσο μεταφοράς και απόκτησης της γνώσης σε εργαλείο οικοδόμησης της γνώσης (Jonassen, 1996, Μικρόπουλος, 2006). Το άτομο χρησιμοποιεί τον υπολογιστή ως μέσο για να αναπαραστήσει τις γνώσεις του και το ενθαρρύνει να οδηγηθεί σε διεργασίες κριτικής σκέψης ως προς το υπό εξέταση θέμα, λειτουργώντας ως ερμηνευτής, οργανωτής και κατασκευαστής της γνώσης, ένα είδος διανοητικής σκαλωσιάς, με έντονο τον χαρακτήρα ενός παιδαγωγικού εργαλείου (Salomon, 1993).

Για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του γνωστικού φορτίου των μαθητών, καθώς και για την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων έχουν σχεδιαστεί περιβάλλοντα μάθησης, που διδάσκουν την κατανόηση και τη σύνθεση κειμένων ως μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος μέσα σε αυθεντικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα μάθησης (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2009). Τα γνωστά ως εκπαιδευτικά λογισμικά, έρχονται στο προσκήνιο για να συμπληρώσουν τον παραδοσιακό τρόπο παρουσίασης και διδασκαλίας των πληροφοριών, αξιοποιώντας όχι μόνο τα τεχνολογικά και αναπαραστατικά χαρακτηριστικά του, αλλά και τα παιδαγωγικά (Salomon, 1993).

Σε ένα πρώτο επίπεδο, τα εκπαιδευτικά λογισμικά ενισχύουν την προσπάθεια του χρήστη να κατανοήσει βαθύτερα τις σχέσεις που συνδέουν τις πληροφορίες, να διαμορφώσει νέα σχήματα και να εξωτερικεύσει τη γνωστική διαδικασία (Μικρόπουλος, 2006). Δεν περιορίζονται στην απλή ανάδειξη πληροφοριών και στοιχείων, αλλά υποστηρίζουν, κατευθύνουν και ενισχύουν δυναμικά τον μαθητή ως εξωτερικοί ρυθμιστές της γνωστικής λειτουργίας με τη δημιουργία γνωστικών συγκρούσεων, διευκολύνσεων-νύξεων και με διαρκή ανατροφοδότηση, προκειμένου να επικεντρωθεί στα ουσιώδη, να συσχετίσει το υπό

μελέτη αντικείμενο με την προγενέστερη γνώση του, να ερμηνεύσει και να δομήσει τις κατάλληλες νοητικές αναπαραστάσεις (Σπαντιδάκης, Βασαρμίδου, 2009). Σημαντικό ρόλο σε όλη αυτήν τη διαδικασία διαδραματίζει το ίδιο άτομο, με την εσωτερική ανατροφοδότηση, τον αυτοέλεγχο και την αυτοαξιολόγηση της γνωστικής και γενικότερης συμπεριφοράς του, που σταδιακά οδηγεί στην καλλιέργεια της αυτορρύθμισης και της μεταγνώσης μέσα από τη δόμηση γνώσεων με νόημα, προσφέροντας τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε άλλες, αυθεντικές, νέες καταστάσεις (Mayer & Moreno, 2003).

Ως προς το παιδαγωγικό στοιχείο, τα λογισμικά, έχοντας ως σημείο αναφοράς τους διδακτικούς στόχους αλλά και τις γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για εξατομικευμένη μάθηση, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την εφαρμογή και εσωτερίκευση στρατηγικών για την επίτευξη δύσκολων γνωστικών έργων. Παράλληλα, ο υπολογιστής λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο εμπλοκής του ατόμου σε δραστηριότητες κατανόησης και μάθησης δημιουργώντας την αίσθηση ενός προσωπικού περιβάλλοντος μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα πρόσβασης και αποθήκευσης σε έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών, με τις οποίες μπορεί να αλληλεπιδρά και να τις επεξεργάζεται. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και η ποικιλία των διαθέσιμων μέσων, μεθόδων και εργαλείων που διαθέτει ένα λογισμικό εκμηδενίζοντας συνάμα τον φόβο της αποτυχίας (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2009). Τέλος, ο εκπαιδευτικός έχει πλέον χρόνο να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες, να υποστηρίζει με τον καταλληλότερο τρόπο τους μαθητές του, να παρέχει ποιοτική υποστήριξη, και να εμπλουτίζει το υλικό του γρήγορα και εύκολα, ιδιαίτερα όταν γίνεται λόγος για ανοιχτά περιβάλλοντα λογισμικών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία σημειώνονται μια σειρά από γνωστικά εργαλεία ως προς την κατανόηση του γραπτού λόγου. Το i-START λειτουργώντας ως πρότυπο και μέσο εξάσκησης των μαθητών στη δόμηση αυτο-εξηγήσεων (Graesser, McNamara & VanLehn, 2005) και το Thinking Reader (Dalton, Psiha, Eagleton, Coyne, & Deysheer, 2002, στο Ράλλη, 2011) συνιστούν δυο αντιπροσωπευτικά δείγματα πολυμεσικών εφαρμογών, που επιδιώκουν την ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών και την καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την ανάγνωση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις μελέτες που υλοποιήθηκαν, και οι δύο προσπάθειες είχαν ως απότοκο την ενίσχυση της ικανότητας κατανόησης των συμμετεχόντων μαθητών και φαίνεται πως έχουν πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα (Graesser, et al, 2005).

Αντίστοιχες προσπάθειες έχουν γίνει αναφορικά και με την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης σε μαθητές που μάθαιναν την αγγλική ως ξένη γλώσσα, όπου προέκυψε το συμπέρασμα πως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ένα εξαιρετικά ενθαρρυντικό εργαλείο για τους μαθητές προς αυτήν την κατεύθυνση με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα, καθώς είναι σε θέση να επηρεάσει θετικά τις γνωστικές διεργασίες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αναδεικνύοντας τον έντονα αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα του (Carasquillo & Nunez, 1988). Παράλληλα, έχει ερευνηθεί και η αποτελεσματικότητα του ηλεκτρονικού βιβλίου ως προς την ικανότητα κατανόησης και ανάκλησης του περιεχομένου μιας ιστορίας από μαθητές σε μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου, μέσω της μείωσης του φορτίου αποκωδικοποίησης του νοήματος και της κάλυψης ποικίλων ατομικών αναγκών (Doty, Popplewell & Byers, 2001), η οποία εντείνεται αισθητά όταν συντελείται ο συνδυασμός ηχητικών εφέ, κειμένου και κίνησης (Matthew, 1996, στο Doty, et al, 2001).

Στον χώρο της επιχειρηματολογίας, έχουν σημειωθεί αντίστοιχα εγχειρήματα με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές να πρωταγωνιστούν. Οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται συχνά ως γνωστικά εργαλεία κατανόησης αλλά και γραφής επιχειρηματολογικών κειμένων, με τη δημιουργία επιχειρηματολογικών διαγραμμάτων να κυριαρχεί (Εγγλέζου, 2015). Πρόκειται για τα προγράμματα που είναι γνωστά ως προγράμματα Συνεργατικής Μάθησης με την Υποστήριξη Υπολογιστών (Computer Supported Collaborative Learning) (Lund, Molinari, Sejourne & Baker, 2007) ή Οπτικοποίησης Επιχειρήματος με την Υποστήριξη Υπολογιστών (Computer Supported Argument Visualisation), τα οποία, ωστόσο, φαίνεται να συνοδεύονται από κάποιες σημαντικές αδυναμίες –δεν περιλαμβάνουν μια βαθιά ανάλυση του περιεχομένου των επιχειρημάτων και δεν αναδεικνύουν την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα κατά την κατασκευή των γραφημάτων. Μερικά από τα γνωστότερα είναι το Belvedere που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης για την επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιώντας με μια σειρά τρόπων αναπαράστασης, και το Araucaria που ενισχύει την ανάλυση επιχειρημάτων με τη βοήθεια έτοιμων επιχειρηματολογικών σχημάτων που παρέχονται στον χρήστη.

Ωστόσο, τα περισσότερα εργαλεία επιχειρηματολογίας εστιάζουν στα επιχειρήματα ως ολοκληρωμένο «προϊόν» και δεν επικεντρώνονται στην ενθάρρυνση των μαθητών να εμπλακούν στη διαδικασία της ανάγνωσης και της δόμησης επιχειρημάτων. Έτσι, αυξάνεται όλο και περισσότερο η ανάγκη για τη δημιουργία περιβαλλόντων που θα βοηθούν τους μαθητές προς αυτήν την κατεύθυνση (Lu & Zhang, 2013). Έχουν γίνει κάποιες αξιολογες

προσπάθειες, όπως το WebNotes, το SharedCopy, το Marginalia και το CASSIS που δίνουν στον χρήστη τη δυνατότητα να κρατά διαδικτυακά σημειώσεις, να οργανώνει πληροφορίες και να τις διαμοιράζεται με τους άλλους μέσω email ή μέσω κοινωνικής δικτύωση. Ωστόσο, φαίνεται να συγκεντρώνουν αρκετές αστοχίες. Αξίζει να αναφερθεί ότι πολλά από αυτά επικεντρώνονται αρκετά στον τεχνικό σχεδιασμό (Glover, et al, 2007), ενώ συχνά απουσιάζει παντελώς από αυτά τα περιβάλλοντα και εργαλεία ο παιδαγωγικός χαρακτήρας.

Έτσι, στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια δημιουργίας ενός λογισμικού, που βασίζεται στις αρχές σχεδιασμού των πολυμεσικών εφαρμογών, και έχει ως στόχο την κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων στην πληθυσμιακή ομάδα των μαθητών της Στ' Δημοτικού. Πρόκειται για ένα υβριδικό μοντέλο υλικού Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, το οποίο στη δεδομένη περίπτωση εφαρμόστηκε στην Στ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, αλλά παράλληλα συγκεντρώνει όλα εκείνα τα στοιχεία που απαιτούνται, ώστε να χρησιμοποιηθεί ως εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό δόθηκε μια σαφής εικόνα για τις έννοιες και το περιεχόμενο των Νέων Τεχνολογιών και της Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και αποσαφηνίστηκε το «τι συνιστά» η κατά τα άλλα γνωστή εδώ και χρόνια Συνδυαστική μάθηση. Παράλληλα, παρουσιάστηκαν με σαφήνεια οι αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων και δόθηκε έμφαση στο να αναδειχθεί ο ρόλος του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως γνωστικό εργαλείο και μέσο κατανόησης του γραπτού λόγου. Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο να σημειωθούν πληροφορίες σχετικά την αξιοποίηση των υπολογιστών και των δυνατοτήτων τους ως εργαλεία κατανόησης αλλά και γραφής επιχειρηματολογικών κειμένων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το δεύτερο μέρος της εργασίας, που αφορά την περιγραφή του εκπαιδευτικού λογισμικού που δημιουργήθηκε, την έρευνα, την εφαρμογή του στη σχολική τάξη, καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή

Στο 6^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με σημείο αναφοράς το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης», που δημιουργήθηκε αποβλέποντας στην ενίσχυση της κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου. Παρακάτω παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο για την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και ο εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών που κυριάρχησαν στο ερευνητικό γίνεσθαι.

6.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας συνιστά η εξέταση του βαθμού στον οποίο η σαφής διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης μέσω του εκπαιδευτικού λογισμικού «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» και των παρεμβάσεων και διευκολύνσεων του εκπαιδευτικού, είναι σε θέση να ενισχύσει την κατανόηση των μαθητών της Στ' Δημοτικού και να συμβάλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση επιδιώκει: α) την αξιολόγηση της λειτουργικότητας και των τεχνικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος που συστάθηκε με σημείο αναφοράς τον σκοπό δημιουργίας και οργάνωσής του, β) την ενίσχυση της ικανότητας και των δεξιοτήτων κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, και γ) την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατανόησής του.

Η αποτελεσματικότητα της εν λόγω παρέμβασης εξετάζεται με μετρήσεις σχετικά με την κατανόηση, τη γνώση των βασικών δομικών στοιχείων ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα του παρεμβατικού προγράμματος, αλλά και στοιχεία που αναδεικνύουν τη συνεισφορά και την ποιότητα του εκπαιδευτικού λογισμικού που προέκυψε.

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προαναφέρθηκε στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο μέσω ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης, που δημιουργήθηκε και δομήθηκε με βάση τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της Στ' τάξης.

Στο πλαίσιο αυτού του σκοπού αλλά και της γενικότερης προβληματικής της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα προς διερεύνηση:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» ήταν τεχνολογικά και λειτουργικά άρτιο, ώστε να διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών;

2^ο Ερευνητικό ερώτημα:

Η σαφής διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» και από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, ενισχύει τις γνωστικές δεξιότητες κατανόησης των μαθητών;

3^ο Ερευνητικό ερώτημα:

Η σαφής διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» και από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, ενισχύει τις μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης των μαθητών;

6.3 Εννοιολογικός - Λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών

Η έννοια *σαφής διδασκαλία* αναφέρεται στη διδασκαλία σε μικρά, διακριτά βήματα, στην οργανωμένη και βαθμιαία αποσυρόμενη- καθοδήγηση των μαθητών και την ανάδειξη τρόπων και πρακτικών που ενισχύουν τις ανώτερες γνωστικές διεργασίες του ατόμου (Ράλλη, 2011).

Ο όρος διαδικαστικές διευκολύνσεις ουσιαστικά περικλείει μέσα του ένα σύνολο οδηγιών, υποστηρίξεων και νύξεων, που από κοινού οδηγούν σταδιακά στην ενσωμάτωση αυτών των οδηγιών αυτορρύθμισης στο ήδη υπάρχον γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου (Bereiter & Scardamalia, 1987, Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2007).

Με τον όρο *γνωστικές δεξιότητες κατανόησης* προσδιορίζονται εκείνα τα στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη σκέψη και τη δράση του ατόμου κατά την προσπάθειά του να προσεγγίσει και να αποκωδικοποιήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου, όπως η αναγνώριση του σκοπού ανάγνωσης, τα δομικά στοιχεία του κειμένου, κ.ά.

Η μεταβλητή *μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης* αφορά το πώς αξιοποιούν οι μαθητές τη μεταγνωστική γνώση για να παρακολουθούν, να καθοδηγούν, να ελέγχουν και να αξιολογούν το έργο της κατανόησης. Πρόκειται για μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων που εντοπίζονται Πριν, Κατά, και Μετά την ανάγνωση ενός κειμένου, και αναφέρονται στη συνειδητοποίηση των δυσκολιών του έργου με το οποίο εμπλέκονται, στις επιλογές που κάνουν κατά τη διάρκεια προσέγγισής του, την αυτοαξιολόγηση της σκέψης αλλά και της προσπάθειάς τους (Βασαρμίδου, 2014). Αξίζει να σημειωθεί πως οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές κατανόησης συνδέονται στενά, καθώς η μεταγνώση αντλείται από τη γνώση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), και εκείνο που ουσιαστικά μπορεί να οδηγήσει στη μετάβαση στη μεταγνώση είναι η εμπρόθετη επιλογή των δράσεων του ατόμου, μέσα από τη ρύθμιση και τον έλεγχό τους.

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό τέθηκε το ερευνητικό πλαίσιο που στελεχώνει την ερευνητική προσπάθεια, η οποία συντελέστηκε με σημείο αναφοράς το εκπαιδευτικό λογισμικό που δημιουργήθηκε.

Στην επόμενη ενότητα εκτίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, που εμπεριέχει το δείγμα, τα όργανα μέτρησης, τη μεθοδολογία σχεδιασμού του εκπαιδευτικού λογισμικού «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης», τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, τις τεχνικές συλλογής και μέτρησης, και την αξιολόγηση των μετρήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί ένα ουσιαστικής σημασίας κομμάτι για την ερευνητική διαδικασία, το οποίο εμπεριέχει μια σειρά επιλογών του ερευνητή-συγγραφέα της εργασίας ως προς την ερευνητική μέθοδο, το επιλεγόμενο δείγμα της έρευνας, αλλά και τις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν, ώστε να συλλεχθούν και να αξιοποιηθούν με αποτελεσματικότητα τα αναγκαία δεδομένα. Στην εν λόγω έρευνα πρωταγωνίστησε η επιλογή του ερωτηματολογίου MARSΙ, οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού της τάξης, οι συνεντεύξεις με τους μαθητές, αλλά και το ημερολόγιο της ερευνήτριας με τις σημειώσεις και τα σχόλιά της. Επιπλέον, εκτίθεται η Μεθοδολογία σχεδιασμού και η περιγραφή του εκπαιδευτικού λογισμικού «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης», και γίνεται λόγος για τον σχεδιασμό και το πρόγραμμα παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε. Το μεγαλύτερο μέρος, ωστόσο, αφιερώνεται στην εκτενή παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με βάση τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα.

7.1 Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα έρευνα συνιστά μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης, έναν εναλλακτικό τύπο έρευνας, όπου η ίδια η εκπαιδευτικός διενεργεί, με απώτερο στόχο την επιτυχή κατανόηση του επιχειρηματολογικού κειμένου σε μαθητές της Στ' Δημοτικού, με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης, ενός λογισμικού δικής της δημιουργίας, του «Σπιρτένιου στη χώρα της Κατανόησης».

«Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995: 3), ενώ το 1981 στο Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Deakin για την έρευνα δράσης εκφράστηκε η θέση πως «Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: .Διπλωματική Εργασία

δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες» (Grundy & Kemmis, 1988: 322). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως σε μια τέτοιου είδους έρευνα ο εκπαιδευτικός ερευνητής συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον σχεδιασμό μέχρι και την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια αέναη πορεία διαρκών ερευνητικών κύκλων (Κατσαρού, 2016).

Αφετηρία της εν λόγω έρευνας δράσης αποτελεί μια υπάρχουσα προβληματική κατάσταση, το ζήτημα της κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, ενός κειμενικού είδους αρκετά μεγάλης δυσκολίας. Η δυσκολία αυτή έχει ως αποτέλεσμα η διδασκαλία του δεδομένου γνωστικού αντικείμενου να απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καταφεύγουν διαρκώς στην αναζήτηση βελτιωτικών παρεμβάσεων και αποτελεσματικών τακτικών.

Η ανάγκη δημιουργίας ενός τέτοιου περιβάλλοντος προέκυψε στο πλαίσιο των έντονων εκπαιδευτικών προβληματισμών γύρω από αυτό το θέμα, οι οποίοι απορρέουν κυρίως από το γεγονός ότι παρόλο που η επιχειρηματολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας, φαίνεται να αμελείται εντόνως στο διδακτικό κομμάτι του σχολείου. Η διδακτική ύλη εμμένει σε γενικολογίες και αοριστίες, χωρίς να διδάσκει ουσιαστικά και με σαφήνεια τα βήματα κατανόησης αρχικά, και μετέπειτα σύνθεσης και παραγωγής ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Το ηλεκτρονικό περιβάλλον «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» επεδίωξε να αποκαταστήσει το υπάρχον κενό -τουλάχιστον ως προς την κατανόηση-, δομήθηκε και οργανώθηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να διδαχθεί το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο εξαρχής. Με το υλικό αυτό επιδιώκεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με το επιχειρηματολογικό κείμενο, να προσεγγίσουν τα δομικά και ευρύτερα χαρακτηριστικά του και να αντιληφθούν ότι η ανάγνωση και κατανόησή του συνιστά μια περίπλοκη διαδικασία που αποτελείται από τρεις εξίσου σημαντικές φάσεις, το «Πριν», το «Κατά» και το «Μετά» της ανάγνωσης. Επιπλέον, ουσιαστικό στόχο αποτελεί η γνωστοποίηση και η αξιοποίηση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης ενός τέτοιου κειμένου και η υιοθέτηση μιας γενικότερα κριτικής στάσης και προσέγγισης του κειμενικού είδους των επιχειρηματολογικών κειμένων.

Η έρευνα αυτή προέκυψε ως απότοκο πρακτικών ενδιαφερόντων, μια πρακτική έρευνα δράσης, που αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτική πράξη ως μοναδική, περιγράφει τα τεκταινόμενα με επαγωγικό τρόπο, κατά την οποία επιδιώχθηκε να ερμηνευτεί το όποιο πρόβλημα και τα αίτιά του, η διαδικασία της αλλαγής και οι όποιες θετικές ή μη συνέπειές της.

7.2 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 20 μαθητές και μαθήτριες ενός τμήματος της Στ' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Νέας Αλικαρνασσού, του Νομού Ηρακλείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου –εν ώρα εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών- από την ερευνήτρια. Η επιλογή του σχολείου έγινε με σημείο αναφοράς τη διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία, αλλά και γιατί η επιλεγόμενη σχολική δομή διέθετε εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών, κατάλληλο για την πραγματοποίηση της σχεδιαζόμενης παρέμβασης.

Δεν έλαβε χώρα κάποιου είδους διαφοροποίηση του δείγματος ή των μαθητών, και η μόνη αναφορά που έγινε ήταν σχετικά με το ότι 5 από τους 20 μαθητές –ποσοστό 25%- έχουν διάγνωση για κάποια μορφή μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως στην τέταρτη παρέμβαση, στην αξιολόγηση, συμμετείχαν 19 μαθητές, καθώς ένα παιδί έλειπε από το σχολείο λόγω ασθένειας.

7.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Για την επιτυχή συλλογή και αξιοποίηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μια σειρά από μεθόδους, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας – μέθοδος τριγωνοποίησης. Κινούμενη προς την κατεύθυνση αυτή χρησιμοποιήθηκαν τόσο ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές, το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες, που ηχογραφήθηκαν και εν συνεχεία απομαγνητοφωνήθηκαν και ερμηνεύτηκαν, καθώς και κλειδές παρατήρησης του εκπαιδευτικού της τάξης που υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, λειτουργώντας ο ίδιος ως ένα είδος «κριτικού φίλου» με ανατροφοδοτικό ρόλο. Επιπλέον, η τριπλή διασταύρωση των στοιχείων τόσο με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων όσο και με την άντληση των δεδομένων από διαφορετικές οπτικές (εκπαιδευτικός, μαθητές, ερευνήτρια) εξασφαλίζει τον διυποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων (Κατσαρού, 2016).

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού λογισμικού που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας αξιολογήθηκε με τη μέθοδο της παρατήρησης –του εκπαιδευτικού- και της ημιδομημένης συνέντευξης με τους μαθητές (Παράρτημα), αλλά και μέσω αναφορών για το συγκεκριμένο αντικείμενο από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα οποία και ομαδοποιήθηκαν σε μια σειρά αξόνων περιεχομένου με σημείο αναφοράς το είδος των πληροφοριών που απέδιδαν.

Οι γνωστικές δεξιότητες που αφορούν την κατανόηση του περιεχομένου ενός επιχειρηματολογικού κειμένου αξιολογήθηκαν κατά βάση με τη βοήθεια ενός κειμένου (Παράρτημα), το οποίο έπρεπε να διαβάσουν οι μαθητές και να το κατανοήσουν. Το κείμενο αυτό προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας και δόθηκε ιδιαίτερη φροντίδα, ώστε να αναδειχθούν τα δομικά στοιχεία του. Επρόκειτο για ένα κείμενο μέσης δυσκολίας για την κατανόηση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, και αποτελούνταν από ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής, μια ερώτηση που αφορούσε τη συμπλήρωση ενός γραφικού οργανωτή, και μια σειρά από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Στο πρώτο μέρος των ερωτήσεων του κειμένου, επιλέχθηκαν 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου – πολλαπλής επιλογής, όπου οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν τη σωστή επιλογή – απάντηση μέσα από τρεις εναλλακτικές απαντήσεις. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τον σκοπό συγγραφής του κειμένου, ενώ οι υπόλοιπες επικεντρώνονταν στην ικανότητα εντοπισμού των χρησιμοποιούμενων επιχειρημάτων και του συμπεράσματος του συγγραφέα από μέρους των αναγνωστών. Ανάλογα με το ποια επιλογή θα έκαναν οι μαθητές, αναδεικνυόταν αν και κατά πόσο έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου με το οποίο ενεπλάκησαν. Μεταξύ των επιλεγόμενων απαντήσεων, μόνο μία ήταν η σωστή και ουσιαστικά η επιλογή εκείνης επέτρεπε να αναδειχθεί η επιτυχής αποκωδικοποίηση του νοήματος του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Σχετικά με το κομμάτι συμπλήρωσης του σχεδιαγράμματος, οι μαθητές κλήθηκαν να ανιχνεύσουν τη θέση, τα επιχειρήματα και το συμπέρασμα του εξεταζόμενου κειμένου, αναδεικνύοντας τα βασικά δομικά του στοιχεία. Η απάντηση ενός μαθητή θεωρούνταν *ικανοποιητική* στην περίπτωση που αποτύπωνε με ακρίβεια και επάρκεια τις δεδομένες πληροφορίες που ζητούνταν. Όταν ο ερωτώμενος επέλεγε να σημειώσει κάποιες υποτυπώδεις ή ανεπαρκείς πληροφορίες για το κείμενο, η συμπλήρωσή του θεωρούνταν *ελλιπής*, ενώ υπήρξε και μια περίπτωση που η δραστηριότητα έμεινε αναπάντητη.

Στη συνέχεια, κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, όπου υπήρξε κατάταξη των απαντήσεων και των στοιχείων που σημειώθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους. Τα σχόλια των ερωτώμενων ταξινομήθηκαν με σημείο αναφοράς κάποιους βασικούς θεματικούς άξονες περιεχομένου –Δομικά στοιχεία, Φάσεις ανάγνωσης, Στρατηγικές ανάγνωσης, κτλ.- και αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τις γνωστικές αλλά και τις μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των

μετρήσεων λήφθηκαν υπόψη και δηλώσεις από τις συνεντεύξεις με τους μαθητές, σχόλια του εκπαιδευτικού της τάξης και αξιομνημόνευτες πληροφορίες του ημερολογίου της ερευνήτριας.

Η αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης και της εγκυρότητας των μετρήσεων της αποτελεί μία ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, λόγω της πολυδιάστατης φύσης των εκτελούμενων διαδικασιών που απαιτεί (Μπότσας, 2007). Ερευνητικά έχει αποδειχθεί πως ενδείκνυται η χρήση συνεντεύξεων, ερωτηματολογίου, πρωτοκόλλων εύρεσης λάθους και πρωτοκόλλων φωναχτής σκέψης. Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο προσφέρουν σημαντικά στοιχεία για τη γνώση του μαθητή για τον ίδιο του τον εαυτό, τις απαιτήσεις του γνωστικού του έργου και τις στρατηγικές που ο ίδιος κατέχει (Mokhtari & Reichard, 2002).

Στη δεδομένη παρέμβαση, για τον προσδιορισμό των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε κατά βάση ένα αυστηρό, ποσοτικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο MARSΙ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory), που προορίζεται για αυτόν τον σκοπό (Mokhtari & Reichard, 2002), και το οποίο διαμορφώθηκε κατάλληλα, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στον επιδιωκόμενο στόχο του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας (Παράρτημα). Ωστόσο, επειδή έχει αποδειχθεί ότι συχνά οι αναφορές των μαθητών δεν έχουν πραγματικό αντίκρισμα, αξιοποιήθηκαν στοιχεία τόσο από τις συνεντεύξεις με τους μαθητές όσο και από το κείμενο αξιολόγησης που δόθηκε στο τέλος με τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις κατανόησής του, τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού της τάξης και σχετικές αναφορές από το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Όλα αυτά τα στοιχεία και οι αναφορές ομαδοποιήθηκαν θεματικά ως προς το περιεχόμενό τους και συνέτειναν προς την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

7.3.1 Ερωτηματολόγιο MARSΙ

Οι σύγχρονες τάσεις στον χώρο της αναγνωστικής κατανόησης έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος της επίγνωσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και διαδικασιών που πραγματοποιούνται κατά την ανάγνωση ενός κειμένου είναι αξιόλογες και καθοριστικής σε ουσιαστικά σημεία σημασίας (Alexander & Jetton, 2000, Pressley & Afflerbach, 1995, στο Mokhtari & Reichard, 2002). Στην πορεία των χρόνων είναι αρκετές οι εργασίες που έχουν λάβει χώρα ως προς τη δημιουργία κατάλληλων εργαλείων για τον προσδιορισμό και τον έλεγχο των στρατηγικών και των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται κατά την ανάγνωση ενός κειμένου (Mokhtari & Reichard, 2002).

Το ερωτηματολόγιο MARSΙ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) επιλέχθηκε για την αξιολόγηση των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σχεδιαστεί για την αξιολόγηση της επίγνωσης μεταγνωστικών αναγνωστικών δεξιοτήτων τόσο για έφηβους - από την Πέμπτη τάξη- όσο και για ενήλικες αναγνώστες και κάνει αντιληπτή τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης κατά την ανάγνωση ακαδημαϊκού ή σχολικού υλικού (Mokhtari & Reichard, 2002).

Δόθηκε ιδιαίτερη φροντίδα για την όσο το δυνατόν ακριβέστερη απόδοσή του, καθώς προορίζεται για την όμοια αποκωδικοποίηση και ερμηνεία του, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Επιλέχθηκε το εν λόγω εργαλείο, καθώς είναι διακεκριμένο και αναγνωρισμένο στον χώρο της επίγνωσης μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, και είναι εξαιρετικά έγκυρο και αξιόπιστο (Mokhtari & Reichard, 2002). Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει 30 προτάσεις που διακρίνονται σε τρία επίπεδα στρατηγικών ή παραγόντων: *Συνολικές Στρατηγικές Ανάγνωσης* (Global Strategies = 13 προτάσεις), *Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος* (Problem Solving Strategies = 8 προτάσεις) και *Στρατηγικές Υποστήριξης της Ανάγνωσης* (Support Strategies = 9 προτάσεις).

Συνολικές είναι οι αναγνωστικές στρατηγικές, που είναι σκόπιμα και προσεκτικά σχεδιασμένες και με τις οποίες οι μαθητές ελέγχουν την ανάγνωσή τους. Οι υποστηρικτικές στρατηγικές προσδιορίζονται ως οι βασικοί υποστηρικτικοί μηχανισμοί που βοηθούν το μαθητή στην κατανόηση του κειμένου, ενώ οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος είναι αυτές οι ενέργειες και διεργασίες που οι μαθητές επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν, καθώς δουλεύουν απευθείας με το κείμενο, (Mokhtari & Sheorey, 2002).

Στο παρόν ερωτηματολόγιο οι Συνολικές Στρατηγικές Ανάγνωσης αναφέρονται ως *Συνολικές Στρατηγικές Πριν-Μετά* και ουσιαστικά προσανατολίζονται σε έναν κύκλο διαπραγματεύσεων των στρατηγικών που αφορούν τη φάση Πριν την ανάγνωση και τη φάση Μετά την ανάγνωση. Σχετίζονται τόσο με τους τρόπους και τους χειρισμούς του μαθητή πριν διαβάσει ένα κείμενο με επιχειρήματα όσο και εκείνους που αφορούν την επιβεβαίωση των αρχικών προβλέψεων του μαθητή. Οι Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος συναντιούνται στην παρούσα έρευνα ως *Στρατηγικές Επίλυσης Δυσκολιών* και αναφέρονται στους χειρισμούς που κάνει ένας μαθητής για να βρει λύση και διέξοδο σε κάτι που τον δυσκολεύει. Τέλος, οι Υποστηρικτικές Στρατηγικές προσδιορίζονται ως *Στρατηγικές Υποστήριξης* του μαθητή Κατά την ανάγνωση και την προσπάθειά του να αποκωδικοποιήσει το νόημα και την ουσία του κειμένου.

Πριν δοθεί στο δείγμα μας το ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική εφαρμογή του σε μαθητές και μαθήτριες, προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητά του ως προς την ευκολία αντίληψης του περιεχομένου του. Τα σχόλια ήταν θετικά και δεν σημειώθηκαν θέματα με την έκτασή του ή την επιλεγμένη κλίμακα Likert που χρησιμοποιούνταν. Μετά την πιλοτική εφαρμογή, έγιναν κάποιες μικροαλλαγές στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων και το ερωτηματολόγιο πήρε πλέον την τελική του μορφή.

Για αυτήν την έρευνα και την αξιοποίηση του εν λόγω ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert: 1) **Ποτέ** δεν το κάνω αυτό, 2) **Λίγο** το κάνω αυτό, 3) **Αρκετά** το κάνω αυτό, 4) **Πολύ** το κάνω αυτό, 5) **Πάντα** το κάνω αυτό. Όσο υψηλότερη είναι η επίδοση του μαθητή τόσο περισσότερο ο ίδιος έχει επίγνωση των υιοθετούμενων από μέρους του στρατηγικών, και είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσει μια συγκεκριμένη στρατηγική ανάγνωσης κατά την αποκωδικοποίηση του περιεχομένου ενός τέτοιου κειμένου.

Ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) που αναφέρουν οι ερευνητές είναι 0,92 για τις συνολικές αναγνωστικές στρατηγικές, 0,79 για τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και 0,87 για τις υποστηρικτικές στρατηγικές (Mokhtari & Reichard, 2002).

Όλοι οι συμμετέχοντες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, ήταν μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου (11 ετών) και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, αφού προηγουμένως τους δόθηκε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, στο οποίο ελέγχθηκε η γνώση τους ως προς την κατανόηση του συγκεκριμένου είδους κειμένου.

7.3.2 Ημερολόγιο ερευνήτριας

Η έρευνα δράσης εμπλέκει και τη δράση και την έρευνα, συνιστώντας συνάμα μια επαγγελματική πρακτική και μία διαδικασία παραγωγής γνώσης (Αυγητίδου, 2011, στο Βασαρμίδου, 2014). Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής καλείται να ανταποκριθεί σε έναν ιδιαίτερα απαιτητικό και πολυσύνθετο ρόλο, στη διάρκεια του οποίου μπορεί να αποδειχτεί ουσιαστικός αρωγός η αξιοποίηση της ερευνητικής μεθόδου του ημερολογίου.

Η ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων κατέγραφε ό,τι λάμβανε χώρα στη σχολική τάξη και στο εργαστήριο επιδιώκοντας τη συστηματοποίηση της κατανόησης και παρακολούθησης της όλης ερευνητικής αλλά και εκπαιδευτικής πορείας. Επιπλέον, με σημείο αναφοράς το ημερολόγιο, υπήρχε η δυνατότητα αναστοχασμού στοχεύοντας στην αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, τον σχεδιασμό και τη ρύθμιση της

εκπαιδευτικής πράξης μέσα από το πρίσμα της ανατροφοδότησης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, στο Βασαρμίδου, 2014).

Δόθηκε έμφαση, ώστε να καταγράφονται όλα εκείνα τα στοιχεία που θα ήταν χρήσιμα για την απάντηση των τιθέμενων ερευνητικών ερωτημάτων και θα πρόσθεταν αξιόλογες πληροφορίες στο ευρύτερο πλαίσιο της έρευνας.

7.4 Μεθοδολογία σχεδιασμού και περιγραφή του εκπαιδευτικού λογισμικού «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης»

Το λογισμικό «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» δημιουργήθηκε, προκειμένου να ενισχύσει τους μαθητές της Στ' τάξης στην προσπάθειά τους να κατανοούν επιχειρηματολογικά κείμενα. Για τον σχεδιασμό του χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο H5P. Το επιχειρηματολογικό κείμενο, ως η αρτιότερη λογική κατασκευή, θεωρείται ένα εξαιρετικά σύνθετο και δύσκολο γνωσιακά έργο, καθώς απαιτεί γνωστικές, συναισθηματικές δεξιότητες και συνάμα απαιτεί την αξιοποίηση του διαλεκτικού σχήματος «θέση-αντίθεση-σύνθεση» (Παπανούτσος, 1985). Ο μαθητής καλείται να διαπραγματευτεί έννοιες και φιλοσοφίες πιο αφηρημένες και μονολογικές συγκριτικά με τις πιο διαλογικές και συγκεκριμένες μορφές σύνθεσης της αφήγησης ή της περιγραφής. (Golder & Coirier, 1994, στο Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2009).



Σε αυτές τις απαιτήσεις αλλά και στις ειδικότερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, στους οποίους απευθύνθηκε, κλήθηκε να απαντήσει το λογισμικό. Καθορίστηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι και έγινε επιλογή των στρατηγικών και νύξεων, που θα κυριαρχούν στο λογισμικό δίνοντας μια κατεύθυνση στη μάθηση των χρηστών. Πριν την τελική εφαρμογή του, προηγήθηκε η πιλοτική δοκιμή του σε μαθητές της αντίστοιχης ηλικίας, ενώ συνάμα ζητήθηκε η γνώμη εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χρόνια εμπειρία – δάσκαλοι, πληροφορικοί, κ.ά., ώστε να μπορέσει να διασφαλιστεί η λειτουργικότητά του και να γίνουν οι αναγκαίες αλλαγές (Σπαντιδάκης, 2004). Βέβαια, αυτή η φιλοσοφία διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, καθότι πρόκειται για μια έρευνα δράσης.

Το λογισμικό σχεδιάστηκε με σημείο αναφοράς τις βασικότερες αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων, τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά τους ως διδακτικά εργαλεία, και επιδιώχθηκε να διακρίνεται από απλότητα, ελκυστικότητα, σαφήνεια, και να είναι παροτρυντικό και ενισχυτικό, με εύστοχες διαδικαστικές διευκολύνσεις ως υποστηρίγματα για τη δόμηση σύνθετων γνώσεων και δεξιοτήτων κατανόησης. Ουσιαστικά η δομή και οργάνωσή του πηγάζει από την ανάγκη της ερευνήτριας να αποτυπώσει με τον καλύτερο και απλούστερο δυνατό τρόπο τα βήματα και τις στρατηγικές, που πρέπει να υιοθετεί κάθε ικανός αναγνώστης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» στηρίζεται στο μοντέλο μάθησης της γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship): επίδειξη, καθοδήγηση, φθίνουσα καθοδήγηση, έκφραση, αναστοχασμός και εξερεύνηση (Collins, Brown & Holum, 1991). Επιδιώχθηκε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον, όπου θα εξασφαλίζεται στον εκπαιδευόμενο ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης μέσω υποδείξεων και συμβουλών σε καίρια σημεία, και ταυτόχρονα θα υπάρχουν οι κατάλληλοι μηχανισμοί που θα επιτρέπουν τον αναστοχασμό και την εξερεύνηση της γνώσης.

Ουσιαστικά, αποτελεί ένα γνωσιακό εργαλείο, το οποίο πέρα από την αρχική γνωριμία του χρήστη με το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας, επικεντρώνεται στην παροχή όλων εκείνων των νύξεων και υποστηρίξεων που απαιτούνται, ώστε να μεταβεί ο αναγνώστης από την επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου στις βαθύτερες και υποδηλούμενες ιδέες του. Παρουσιάζεται η δομή και τα συνδετικά στοιχεία που συναπαρτίζουν τα συστατικά στοιχεία του, ενώ συνάμα λαμβάνονται υπόψη και αναδεικνύονται οι επικοινωνιακοί παράμετροι που σχετίζονται με το επιχειρηματολογικό κείμενο. Ο στόχος αυτών των καθοδηγήσεων και του τρόπου οργάνωσης του υλικού προσανατολίζεται στην καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από μέρους του χρήστη κατά την αναγνωστική διαδικασία, αλλά

ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: .Διπλωματική Εργασία

και στην ανάπτυξη τρόπων σκέψης για το περιεχόμενο και την οργάνωσή του, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζεται η βραχύχρονη μνήμη. Η κεντρική φιγούρα του λογισμικού, ο Σπιρτένιος, μαζί με τα γυαλιά της κατανόησής του, λειτουργούν ως μοντέλο επεξήγησης και εφαρμογής των στρατηγικών της κατανόησης και της γενικότερης φιλοσοφίας διαπραγμάτευσης με το υλικό. Έχουν εμφανή ή αφανή ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το υλικό, τον κατευθύνουν, τον υποστηρίζουν και τον εμπυχώνουν.

Αρχικά, αναπτύσσεται μια προβληματική κατάσταση που εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους απασχολεί κατά τη διάρκεια της πλοήγησής τους, και εν συνεχεία παρουσιάζονται τα δομικά στοιχεία του διαπραγματευόμενου κειμενικού είδους, οι λέξεις-κλειδιά και οι τρεις φάσεις της διαδικασίας της κατανόησης. Όλα αυτά πλέκονται αρμονικά μεταξύ τους ως μέρη ενός δυναμικού και αυθεντικού συνόλου, με παραδείγματα και καταστάσεις της καθημερινότητάς τους. Έπειτα, ο Σπιρτένιος λειτουργώντας ως μοντέλο επιδεικνύει τις επιμέρους στρατηγικές κάθε φάσης της ανάγνωσης, δίνοντας την επιλογή στον χρήστη να λάβει περαιτέρω πληροφορίες και επεξηγήσεις για αυτές αναλόγως το ήδη υπάρχον γνωστικό του υπόβαθρο και τη διάθεσή του, λειτουργώντας αυτόνομα.

Σε μια δεύτερη φάση, προσφέρεται στους μαθητές ένας κατάλογος 6 κειμένων διαβαθμισμένης δυσκολίας, όπου ο χρήστης καλείται να επιλέξει το κείμενο που θέλει και να περάσει μέσα από τις τρεις φάσεις ανάγνωσης, με την υποστήριξη στρατηγικών Πριν, Κατά και Μετά την ανάγνωση. Αξιοποιώντας τα προϋπάρχοντα γνωστικά του σχήματα για τον κόσμο και την κειμενική δομή καλείται να κάνει υποθέσεις και προβλέψεις για τον σκοπό και το περιεχόμενο Πριν την ανάγνωση, και να εντοπίσει βασικά στοιχεία της δομής του επιχειρηματολογικού κειμένου, να συμπληρώσει γραφικούς προοργανωτές για τη διαγραμματική παρουσίαση και οργάνωση των βασικών πληροφοριών του κειμένου αξιοποιώντας τις προσφερόμενες στρατηγικές Κατά την ανάγνωση. Τέλος, εμπλέκεται στις μεταγνωστικές δραστηριότητες της περίληψης -«Πες τώρα με λίγα λόγια το κείμενο που διάβασες σε έναν φίλο σου.»-, καθώς σε αυτήν αποτυπώνονται οι διαδικασίες ανάλυσης του κειμένου σε σημασιολογικά και δομικά χαρακτηριστικά (Ριζούλη, 2013), της απάντησης σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, αλλά και σε ερωτήσεις που αποτυπώνουν την κριτική του σκέψη και τη βαθύτερη κατανόηση όσων διάβασε. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τον τελικό έλεγχο της κατανόησης, που στοχεύει στον αναστοχασμό του ατόμου σχετικά με τις αρχικές προβλέψεις του, τις επιλογές που έκανε και τις ενδεχόμενες διαφωνίες του με τον συγγραφέα του κειμένου.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως ο μαθητής κατά την πλοήγησή του έχει τη δυνατότητα να αποτυπώσει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του στο Σημειωματάριο, να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του και τον δημιουργό του υλικού, και να εμπλακεί με την διαδικασία κατανόησης κόμικς -ενός είδους γνώριμου και ιδιαίτερα αγαπητού στα παιδιά-, η οποία είναι προσαρμοσμένη στην ευρύτερη φιλοσοφία και στοχοθεσία του υλικού.

7.5 Σχεδιασμός παρέμβασης

Η υλοποίηση της έρευνας αποτέλεσε μία διαδικασία που η προετοιμασία –κυρίως εκείνη- και η πραγματοποίησή της έγινε σε βάθος χρόνου, με διαρκείς αναπροσαρμογές και κάτω από το πρίσμα του συνεχούς αναστοχασμού. Καθώς γίνεται λόγος για μια έρευνα δράσης, στην πορεία των παρεμβάσεων συνέβησαν κάποιες αλλαγές με σημείο αναφοράς τα σχόλια και την ανατροφοδότηση των παιδιών, του εκπαιδευτικού αλλά και μέσω των παρατηρήσεων της ίδιας της ερευνήτριας.

Στη αρχή, βέβαια, της ερευνητικής διαδικασίας έλαβαν χώρα μια σειρά δράσεων, μέσω των οποίων αναδείχθηκαν οι μαθησιακές ανάγκες του δείγματος και προσδιορίστηκαν τα όρια αλλά και οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης. Όπως φάνηκε, τα παιδιά είχαν μια γενική, συχνά ασαφή και απροσδιόριστη εικόνα για το επιχειρηματολογικό είδος κειμένου, καθώς και για το περιεχόμενο και τις ενέργειες του «Κατανοώ».

7.5.1 Πιλοτική εφαρμογή

Πριν την έναρξη της κύριας έρευνας, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή της παρέμβασης σε μαθητές της αντίστοιχης ηλικίας -3 παιδιά-, ώστε να προκύψει μια αρχική εικόνα και εντύπωση σχετικά με την ποιότητα και τη λειτουργικότητα του παραγόμενου υλικού, την παρουσίαση των βημάτων κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου και την σαφήνεια των γενικότερων σημείων κλειδιών του λογισμικού. Τα πρώτα σχόλια των παιδιών ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, και λειτούργησαν ως μια μορφή αρχικής ανατροφοδότησης, καθώς μέσω των παρατηρήσεών τους έγινε δυνατή η αποτελεσματικότερη σύνδεση λειτουργιών και μονοπατιών του υλικού, ενώ αφαιρέθηκαν κάποια στοιχεία που ενδεχομένως θα κούραζαν τον μικρό χρήστη τους.

Επιπλέον, ζητήθηκε και η γνώμη έμπειρων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης τόσο του υλικού όσο και της σχεδιαζόμενης διδασκαλίας. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις τους βρίσκονταν σε γενικές γραμμές σε

σύμπνοια με εκείνα των παιδιών -«Είναι ό,τι πρέπει για παιδιά αυτής της ηλικίας», «Δεν είναι κουραστικό, αλλά εύπεπτο και απλό» «Πολύ συμπαθητικός ο ήρωας, ο Σπιρτένιος».

Μάλιστα, πραγματοποιήθηκε και μια σύντομη, αναγνωριστική συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό της τάξης, για την ανάδειξη του προφίλ των μαθητών και την ανάδειξη των πραγματικών, εμφανών και αφανών μαθησιακών τους αναγκών.

Αφού έγιναν οι αναγκαίες αλλαγές και μορφοποιήσεις, το λογισμικό «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» ήταν πλέον έτοιμο να τεθεί υπό διαπραγμάτευση με τους μαθητές και τις μαθήτριες του επιλεγόμενου δείγματος της Στ' τάξης.

7.6 Πρόγραμμα παρέμβασης

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια τριών εβδομάδων τον μήνα Μάιο του τρέχοντος σχολικού έτους (2017-2018) και καθεμία από αυτές διαρκούσε ένα διδακτικό δίωρο, δηλαδή περίπου μιάμιση ώρα.

Κατά την πρώτη παρέμβαση, έγινε η παρουσίαση του εκπαιδευτικού λογισμικού στους μαθητές και η εξοικείωσή τους με την ευρύτερη φιλοσοφία του. Η ερευνήτρια δημιούργησε στην αρχή μια προβληματική κατάσταση και ανέδειξε τον ρόλο του πρωταγωνιστή του υλικού, του Σπιρτένιου. Στη συνέχεια, οι μαθητές ήρθαν για πρώτη ουσιαστικά φορά σε επαφή με το είδος του επιχειρηματολογικού κειμένου και τα χαρακτηριστικά του, και επικεντρώθηκαν στο ακρωνύμιο ΘΕΣ, που ουσιαστικά συμπυκνώνει και κωδικοποιεί τα βασικά δομικά στοιχεία του εξεταζόμενου κειμένου. Έγινε η παρουσίαση των τριών σταδίων ανάγνωσης, των βασικών επιμέρους στοιχείων τους και έγινε μια γενική αναφορά στις στρατηγικές κατανόησης ενός κειμένου.

Η προϋπάρχουσα επαφή και τριβή των παιδιών με το είδος του επιχειρηματολογικού κειμένου ήταν μικρή, και τα βήματα που φάνηκε να πραγματοποιούνται κατά την πρώτη παρέμβαση ήταν πολύ σημαντικά και ουσιαστικά. Δόθηκε η εντύπωση πως τέθηκε μια αρκετά στέρεη βάση, προκειμένου να οικοδομηθεί περαιτέρω η γνώση γύρω από την κατανόηση ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, αλλά και εν συνεχεία να δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια των μεταγνωστικών γνώσεων και των στρατηγικών που απαιτούνται για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Οι παρατηρήσεις των παιδιών και τα λεγόμενά τους κατά την ημιδομημένη συνέντευξη στο τέλος της διαδικασίας καταγράφηκαν και τέθηκαν υπόψη, προκειμένου να γίνουν οι

απαραίτητες μορφοποιήσεις του υπό διαπραγμάτευση υλικού. Τυχόν αδυναμίες στον ήχο, την πληκτρολόγηση ή στοιχεία της δομής και λειτουργικότητας του υλικού τέθηκαν επί τάπητος και διαφοροποιήθηκαν, προκειμένου να συγκλίνουν στην επίτευξη του διδακτικού στόχου στον καλύτερο δυνατό βαθμό.

Η δεύτερη παρέμβαση είχε διαφορετικό χαρακτήρα. Αρχικά, έγινε η σύνδεση με τα τεκταινόμενα της πρώτης διδασκαλίας, και παρουσιάστηκε ένα νέο βιντεάκι στο οποίο πρωταγωνιστούσε ο Σπиртένιος και καλούσε τους μαθητές να αναλάβουν εκείνοι τον ρόλο του πρωταγωνιστή και να πλοηγηθούν στο εκπαιδευτικό υλικό μαθαίνοντας πώς να



κατανοούν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο. Στη δεδομένη διδασκαλία, οι πρωταγωνιστές και διαχειριστές του λογισμικού ήταν οι μαθητές. Κάθε φορά αναλάμβανε κάποιο παιδί τον έλεγχο των διαδικασιών, ενώ οι υπόλοιποι τον βοηθούσαν –όταν υπήρχε η ανάγκη- και τον ενθάρρυναν. Ουσιαστικά πλοηγούνταν οι ίδιοι αναλαμβάνοντας την πλοήγηση και των υπολοίπων. Φορούσαν τα γυαλιά της κατανόησης –έναν πραγματικό σκελετό γυαλιών- και έμπαιναν στον ρόλο του κριτικού αναγνώστη. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό και το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια των διαδικασιών. Ήρθαν σε άμεση επαφή με τα μονοπάτια του διαδικτυακού περιβάλλοντος, γνώρισαν περαιτέρω τις στρατηγικές κατανόησης και αξιοποίησαν τις

ανανεωμένες –μετά την 1^η παρέμβαση- ενισχύσεις και βοήθειες του Σπирτένιου και των γυαλιών της κατανόησης.

Ενεπλάκησαν με ένα κείμενο αυξημένης δυσκολίας σε σχέση με εκείνο της πρώτης φοράς, και έδωσαν μεγάλη σημασία στη δεδομένη φάση σε όλα εκείνα τα βήματα-στρατηγικές, που πρέπει να σκέφτονται αλλά και να κάνουν, στην προσπάθειά τους να καταλάβουν αυτό που διαβάζουν. Σε κάθε στάδιο σηκωνόταν κάποιος μαθητής/τρια, φορούσε κυριολεκτικά τα γυαλιά της κατανόησης, έκανε ερωτήσεις στους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες του, και αναλάμβανε να συμπληρώνει ό,τι χρειαζόταν στο υλικό και συνάμα να ρυθμίζει τη διδασκαλία. Ο ένας βοηθούσε τον άλλο, και υπήρχε κλίμα σύμπνοιας και συνεργασίας. Οι τρεις φάσεις ολοκληρώθηκαν ομαλά και χωρίς συμπεριφορικά ή άλλης φύσεως προβλήματα –π.χ. τεχνολογικά. Οι παρατηρήσεις και τα σχόλια των μαθητών έκαναν σαφές πως η κατανόησή τους έφτασε σε ένα καλύτερο επίπεδο από την προηγούμενη φορά, αναπτύχθηκε. Πλέον μπορούσαν να προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους σε έναν φίλο τους για να καταλάβει εύκολα και γρήγορα ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, και διακρίνονταν κι από κάποια στοιχεία κριτικής ανάλυσης και προσέγγισης του κειμένου. Είχαν απορίες και τις εξέφραζαν, κάτι που αποδεικνύει πως η σκέψη τους εξελίχθηκε.

Δεν υπήρξε δυσφορία και αρνητικά σχόλια, και όπως ειπώθηκε από τα παιδιά, τους φάνηκε ιδιαίτερα εύκολο «να κινηθούν» μες στο υλικό και να διεκπεραιώσουν τις διαδικασίες ανάγνωσης και κατανόησης. Οι παρατηρήσεις τους αυτήν την φορά συγκεντρώθηκαν σε κάποιες αδυναμίες ήχου που υπήρξαν σε κάποια σημεία, αλλά και στην επιθυμία τους να μη χρειάζεται να καταγράφουν πολλές πληροφορίες. Επομένως, τα σημεία αυτά λήφθηκαν υπόψη και διαφοροποιήθηκαν μέχρι την τελευταία παρέμβαση.

Η τρίτη και τελευταία διδακτική παρέμβαση, υλοποιήθηκε στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου, όπου κλήθηκαν οι ίδιοι οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες των δύο ατόμων, να εμπλακούν ενεργά με το υλικό και να κατανοήσουν ένα συγκεκριμένο επιχειρηματολογικό κείμενο, που υπήρχε στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μας.

Αρχικά, όπως κάθε φορά, πραγματοποιήθηκε μια σύντομη συζήτηση, μια γρήγορη ανασκόπηση όλων εκείνων που έγιναν τις δύο προηγούμενες φορές και είχαμε διαπραγματευτεί. Μάλιστα, αυτήν την φορά παίξαμε και ένα παιχνίδι, το οποίο στόχευε στην αποσαφήνιση των επιμέρους βημάτων και στρατηγικών που είναι καλό να υιοθετεί κάθε επιτυχημένος αναγνώστης στην προσπάθειά του να κατανοήσει ένα κείμενο, πόσο μάλλον ένα κείμενο με επιχειρήματα, το οποίο είναι αυξημένης δυσκολίας. Το παιχνίδι βασιζόταν,

λοιπόν, στην κατανόηση του περιεχομένου των καρτών –από τις οποίες και αποτελούνταν και τον διαχωρισμό τους με βάση το σε ποια φάση πραγματοποιείται η ενέργεια από τον αναγνώστη, την οποία και περιγράφουν. Κάθε παιδί έπαιρνε μία κάρτα, διάβαζε πρώτα μόνο του το περιεχόμενό της, και στη συνέχεια το ανακοίνωνε στους συμμαθητές του, στην ολομέλεια, παράλληλα με την εξωτερική της σκέψη του για «τη φάση στην οποία ανήκει». Οι υπόλοιποι συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν αιτιολογώντας τη διαφορετική τους γνώμη. Με αυτόν τον τρόπο όλες οι στρατηγικές χωρίστηκαν εν τέλει σε τρία πουγκιά, εκείνο του «ΠΡΙΝ», του «ΚΑΤΑ» και του «ΜΕΤΑ».



Συνάμα, έγινε μια γρήγορη ανάδυση της προγενέστερης τους γνώσης και φάνηκε πως το υλικό μας, οι παροτρύνσεις και οι οδηγίες του, έχουν επιτύχει σε μεγάλο βαθμό τον επιδιωκόμενο στόχο, όχι μόνο την κατανόηση των βημάτων που πρέπει να ακολουθεί ένας αναγνώστης για την αποκωδικοποίηση ενός κειμένου, αλλά και την ουσιαστική, εις βάθος, αντίληψη του ρόλου καθεμιάς οδηγίας και στρατηγικής.

Αφού προηγήθηκε η επισήμανση του ρόλου και της χρησιμότητας των βοηθητικών εικονιδίων του υλικού, και δόθηκε έμφαση στη σημασία του καθενός χωριστά, τα παιδιά ήταν πλέον έτοιμα να εμπλακούν δυναμικά, μόνα τους πλέον με το υλικό, προσπαθώντας να κατανοήσουν όλοι το ίδιο κείμενο, που πλέον ήταν αυξημένης δυσκολίας –ανήκε στο τρίτο επίπεδο δυσκολίας του υλικού. Οι μαθητές/τριες έδειξαν από την αρχή να χαροποιούνται με το γεγονός ότι είχαν οι ίδιοι εκείνοι τον έλεγχο των δράσεων και της μάθησής τους. Το ευχάριστο ήταν ότι η ηρεμία και το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού δώρου, δε σημειώθηκαν αξιοσημείωτες προστριβές και φιλονικίες μεταξύ τους, εργάστηκαν ομαδικά με επιτυχία και βοηθώντας ο ένας τον άλλο.



Τα παιδιά ολοκλήρωσαν την εμπλοκή και κατανόησή τους με το εξεταζόμενο κείμενο, περνούσαν διαδοχικά από το ένα στάδιο στο άλλο, έγραφαν τις πληροφορίες που τους ζητούνταν και κινούνταν με μεγάλη ευκολία στο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Κάθε φορά, που είχαν απορίες γινόταν προσπάθεια, ώστε να οδηγούνται σε γνωστικά αδιέξοδα και να ανακαλύπτουν εκείνη τη στρατηγική που θα τους οδηγήσει στην επίτευξη του στόχου τους. Μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών της κατανόησης του κειμένου, τα παιδιά ακολούθησαν την ροή του περιβάλλοντος και οδηγήθηκαν στα κόμικς, που παρατίθενται στο τέλος. Τα παιδιά με έναν εναλλακτικό τρόπο καλούνταν να βρουν τα βασικά δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας, να προβληματιστούν και να αντιληφθούν οι ίδιοι, αν όντως ήταν πια σε θέση να κατανοούν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο μέσα σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης. Τα παιδιά είχαν τη διάθεση να ασχοληθούν για πολλή ώρα, χωρίς να δυσανασχετούν έστω και λίγο, κι αυτό έγινε εμφανές και κατά τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης στο τέλος της διαδικασίας, που τα σχόλια και οι δηλώσεις των παιδιών για το «κομμάτι» με τα κόμικς ήταν διθυραμβικά!

Η πλοήγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Έδειξαν να κινούνται με ευκολία μεταξύ των σελίδων και των επιμέρους στοιχείων του υλικού, ζήτησαν ελάχιστες διευκρινήσεις και ακολούθησαν τη ροή του χωρίς δυσκολία. Το βασικό –ίσως και μοναδικό ουσιαστικό- πρόβλημα που προέκυψε και σημειώθηκε και από τα παιδιά, ήταν ότι κατά τη διάρκεια της πλοήγησης διακόπηκε η σύνδεση των λογαριασμών χωρίς οι χρήστες τους να έχουν προβεί σε κάποια ενέργεια που να δικαιολογεί αυτήν την εξέλιξη. Αυτό

μάλλον απορρέει από την ταυτόχρονη σύνδεση πολλών χρηστών στον ίδιο σύνδεσμο μέσω μιας σύνδεσης δικτύου, που δεν επιτρέπει αντίστοιχες κινήσεις.

Οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να χρησιμοποιήσουν το λογισμικό και από τον προσωπικό τους χώρο, με τους φίλους τους αλλά και μόνοι, γεγονός που υποστηρίζει την άποψη για την αξιοποίησή του ως μέσο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πλέον εκκρεμούσε η αξιολόγηση τόσο της γνώσης όσο και των μεταγνωστικών στρατηγικών-δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν και έχουν υιοθετήσει οι μαθητές/τριες κατά την προσπάθειά τους να κατανοήσουν ένα κείμενο, η οποία και πραγματοποιήθηκε την επόμενη ημέρα για ένα διδακτικό δίωρο.

7.7 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε και προσδιορίστηκε με σημείο αναφοράς τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα. Παρακάτω γίνεται η ανάλυση κάθε επιμέρους ερωτήματος παραθέτοντας τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν με την αξιοποίηση ποικίλων εργαλείων.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης «Ο Σπиртένιος στη χώρα της Κατανόησης» ήταν τεχνολογικά και λειτουργικά άρτιο, ώστε να διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών;

Κατά το σχεδιασμό του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος δόθηκε ιδιαίτερη φροντίδα, ώστε να δομηθεί με βάση κάποιες θεωρητικές αρχές -Γλωσσολογίας, Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής Μεθοδολογίας, Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας- που θα συγκλίνουν στο ίδιο σημείο και θα οδηγούν στοχευμένα και μεθοδικά προς την κατανόηση ενός δύσκολου κειμενικού είδους, του επιχειρηματολογικού κειμένου. Το εκπαιδευτικό λογισμικό έγινε προσπάθεια να είναι ενημερωμένο με τις τελευταίες εξελίξεις του γνωστικού αντικειμένου που πραγματεύεται αποτυπώνοντας σύγχρονες και επίκαιρες γνώσεις (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2003). Ακρογωνιαίας σημασίας στοιχείο στο εγχείρημα αυτό ήταν να προκύψει ένα φιλικό και εύκολα προσβάσιμο υλικό, περιβάλλον, που θα προδιαθέτει θετικά τους μαθητές και θα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εμπλοκή τους με αυτό.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν, το λογισμικό «Ο Σπиртένιος στη χώρα της Κατανόησης» έφερε σε πέρας με αποτελεσματικότητα τον σκοπό δημιουργίας του. Μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους μαθητές μετά το πέρας κάθε

παρέμβασης και αλληλεπίδρασης με το παραγόμενο υλικό, προέκυψε το συμπέρασμα πως πρόκειται για ένα εργαλείο με αξιόλογα τεχνικά χαρακτηριστικά. Τα παιδιά στάθηκαν στο γεγονός ότι η πλοήγηση είναι πολύ εύκολη με σαφείς οδηγίες, κουμπιά και στοιχεία με στοχευμένο ρόλο. Μέσω της καθοδήγησης που τους προσφερόταν είχαν τη δυνατότητα να κινούνται με ευκολία στα μονοπάτια του λογισμικού, να αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο των εύπεπτων πληροφοριών που τους παρέχονταν και να συνεχίζουν την πλοήγησή τους χωρίς ουσιαστικά προβλήματα.

«Μπορούσες να πας από το ένα σημείο στο άλλο χωρίς να μπερδεύεσαι.»

«Δεν ήταν δύσκολο, αφού είχε και κουμπιά στην αρχή που σου εξηγούσαν τι έπρεπε να πατάς για να κάνεις αυτό που θες.»

«Ήταν όμορφο και απλό. Είχε χαρούμενα χρώματα χωρίς να σε κουράζουν, ήχους και κουμπιά που σε βοηθούσαν.»

«Μπορούσαμε να πάμε από το ένα σημείο στο άλλο, να καταλάβουμε πού οδηγεί κάθε κουμπί, να έχουμε βοήθεια.»

«Μου άρεσε πολύ το πρόγραμμα που κάναμε. Ήταν σε όλα προσεγμένο!»

«Πολύ ωραίο το υλικό και όλο το περιβάλλον.»

«Ήταν όλα υπέροχα! Τα χρώματα, η μουσική, αυτά που είχε.»

Τα σχόλια του εκπαιδευτικού τείνουν προς την ίδια κατεύθυνση:

«Τα παιδιά θέλησαν να σχολιάσουν σημεία του γραφικού περιβάλλοντος και να προτείνουν ακόμα και μικρές βελτιώσεις. Το περιβάλλον εργασίας ήταν ευχάριστο και διαφορετικό, ενώ τους άρεσε η ποικιλία των δράσεων που μπορούσαν να κάνουν.»

«Όπου και όταν απαιτούνταν να συμβουλευτούν τα βήματα κατανόησης του κειμένου μπορούσαν να ανατρέξουν στο σχετικό χωρίο του λογισμικού. Πραγματικά χρήσιμο αυτό!»

Η ύπαρξη ήχου σε δεδομένα σημεία ήταν ένα στοιχείο που φάνηκε να τους ενθουσιάζει και να εντείνει την προσοχή και το ενδιαφέρον τους.

«Ήταν ωραίο που είχε ήχο. Με κρατούσε σε εγρήγορση.»

«Με τον ήχο και τις οδηγίες που ακούγονταν μπορούσα να καταλάβω ακόμα καλύτερα τι έπρεπε να κάνω και τι να προσέξω περισσότερο.»

Το υλικό, αν και διαδικτυακό, δε δημιούργησε προβλήματα, αδυναμίες πρόσβασης ή καθυστερήσεις κατά την πλοήγηση. Προβλήματα τεχνολογικής φύσεως δεν προέκυψαν και ολοκληρώθηκε ομαλά ο «κύκλος» του υλικού χωρίς θέματα ή στοιχεία που να ανέτρεπαν τον αρχικό σχεδιασμό και την προγραμματισμένη πορεία. Το μόνο αρνητικό σημείο που θα μπορούσε να αναφερθεί στο σημείο αυτό, είναι η μεμονωμένη αιφνίδια έξοδος από το λογισμικό δύο ομάδων κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας των παιδιών. Το συγκεκριμένο περιστατικό δεν επαναλήφθηκε και μάλλον ερμηνεύεται ως αδυναμία υποστήριξης του σχολικού δικτύου.

«Το μόνο πρόβλημα ήταν ότι εμάς κάποια στιγμή μας έσβησε. Δεν μας πείραζε, όμως, και το ξαναβάλαμε.»

Ο εκπαιδευτικός-παρατηρητής της διαδικασίας μάλιστα σημειώνει:

«Τεχνικά το περιβάλλον μάθησης λειτουργεί άψογα. Σε καμία περίπτωση δε φάνηκε να καθυστερεί ή να κολλάει.»

«Η πλοήγηση είναι σχετικά εύκολη ή σε κάθε περίπτωση ο μαθητής την οικειοποιείται γρήγορα.»

«Το ίδιο το λογισμικό χαρακτηρίζεται ως ένα περιβάλλον που δεν δυσκολεύει ιδιαίτερα τον χρήστη του. Η πλοήγηση μεταξύ των καρτελών είναι απρόσκοπτη, ενώ χρήσιμη είναι και η ενσωματωμένη βοήθεια του λογισμικού, και οι επιπλέον δυνατότητες που παρέχονται στους μαθητές (σημειώσεις, συνομιλία, κόμικς, κ.ά.)

Το λογισμικό τους προσέφερε τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν με διαφορετικό τρόπο το υπό άλλες συνθήκες κοπιαστικό και βαρετό –κατά τα λεγόμενά τους- έργο της κατανόησης, να έρθουν αντιμέτωποι με μια διαφορετική φιλοσοφία διδασκαλίας. Οι μαθητές σύμφωνα με τις δηλώσεις τους το απόλαυσαν. Ήταν κάτι καινούριο, διαφορετικό για εκείνους, με την τεχνολογία και τις δυνατότητές της να πρωταγωνιστούν, και τους ενέτεινε τη διάθεση και την ανάγκη για μάθηση. Η επιλογή του υλικού, των κειμένων και των στοιχείων που επιλέχθηκαν για να στελεχώσουν το υλικό αποδείχθηκε επιτυχημένη και σχολιάστηκε θετικά από τα παιδιά.

«Δεν γράφουμε. Πληκτρολογούμε. Έχει πολύ μεγάλη σημασία αυτό. Και αυτό μόνο όταν πραγματικά χρειάζεται.»

«Ήταν ωραίο που μπορούσαμε να πληκτρολογούμε αντί να κάνουμε τα κλασσικά με μολύβι και χαρτί.»

«Τα γυαλιά της κατανόησης πάντα μας έδιναν οδηγίες για το τι να κάνουμε εκείνη τη στιγμή.»

«Μου άρεσαν τα επιχειρηματολογικά κείμενα. Ήταν ενδιαφέροντα, απλά, από την καθημερινότητά μας, και μπορούσαμε να τα διαβάζουμε ευχάριστα κάνοντας ό,τι χρειαζόταν και ταυτόχρονα να διασκεδάζουμε.»

«Ήταν λειτουργικό και δεν σε μπέρδευε. Είχε ξεκάθαρες οδηγίες.»

«Τα κείμενα είχαν ωραία θέματα και με έβαλαν να σκεφτώ διάφορα για αυτά που έλεγαν.»

«Μου άρεσαν πολύ οι ερωτήσεις, που είχα τον χρόνο να τις δω προσεκτικά και να τις απαντήσω σωστά.»

«Ήταν καλό που τα κείμενα ήταν μικρά και οι ασκήσεις εύκολες.»

«Οι ασκήσεις είχαν ενδιαφέρον. Είχαν και ήχο και αυτό τις έκανε ακόμα καλύτερες. Δεν με φόβιζαν, όπως συνήθως.»

«Ήταν πρωτότυπο το μάθημα που κάναμε στους υπολογιστές.»

Κατά τον εκπαιδευτικό, μάλιστα, της τάξης η λειτουργικότητά του, πάντα παρατηρώντας τους μαθητές και την εργασία τους στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ήταν καλή και συχνά εφευρετική.

Παράλληλα, οι μαθητές φάνηκε να αντιλαμβάνονται πως η κατανόηση του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας δεν είναι ένα εύκολο εγχείρημα. Κατά τα λεγόμενά τους, ωστόσο, η διαδικασία έγινε κατά πολύ απλούστερη εξαιτίας του λογισμικού, των κατευθύνσεων και της βοήθειας που τους προσέφερε.

«Ήταν κάτι καινούριο, διαφορετικό. Ήταν ένας εναλλακτικός τρόπος για να μάθουμε να καταλαβαίνουμε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο.»

«Στην αρχή μου φαινόταν βουνό να κατανοήσω ένα τέτοιο κείμενο, αλλά τώρα τα πράγματα είναι πολύ πιο απλά. Τώρα μπορούμε να κατανοούμε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο.»

«Με τον Σπιρτένιο έγινε εύκολο. Με τα κείμενα που είδαμε και τις βοήθειες του υλικού τα καταφέραμε.»

«Στην αρχή δεν ξέραμε τίποτα. Είχε πολλές δυσκολίες, αλλά βρήκαμε τρόπους να τις ξεπεράσουμε. Το λογισμικό μας τους έδειξε. Μάθαμε ένα σωρό βήματα και πράγματα που κάνοντάς τα μπορούμε να κατανοήσουμε ένα κείμενο με θέσεις και επιχειρήματα.»

«Θα ήθελα να υπάρχει ένα τέτοιο για κάθε μάθημα.»

Η ύπαρξη των κόμικς ως συστατικό στοιχείο του λογισμικού είχε πολύ θετικό αντίκτυπο στους συμμετέχοντες στη διδακτική παρέμβαση. Αντιλήφθηκαν τη χρησιμότητά τους και τον τρόπο σύνδεσής τους με τη γενικότερη φιλοσοφία του υλικού, κι αυτό αναδύεται από τις εύστοχες παρατηρήσεις τους:

«Τα κόμικς ήταν απίστευτα! Κάναμε αυτό που κάναμε γενικά για να καταλάβουμε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, αλλά χρησιμοποιώντας το κόμικ. Δεν ήταν με το συνηθισμένο κείμενο, ήταν πιο ενδιαφέρον, διαφορετικό. Δεν το περιμέναμε!»

«Μου άρεσε πολύ το κόμικ! Ήταν κάτι ιδιαίτερο, και ήξερα και τους ήρωες.»

«Ήταν φοβερά, γιατί το διαβάζαμε με πιο ευχάριστο τρόπο, περισσότερη όρεξη και δεν ήταν δύσκολο.»

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό της τάξης ο ρόλος του λογισμικού, των διευκολύνσεων και των νύξεών του κατά τη διαπραγμάτευσή του με τους μαθητές ήταν καθοριστικής σημασίας. Χαρακτήρισε την προσέγγιση ενδιαφέρουσα και στοχοθετημένη, με ποικιλία και αρκετά σημεία ενδιαφέροντος, ενώ υπογράμμισε τα εξής:

«Στην πορεία διαπραγμάτευσης του υλικού υπάρχουν σημεία που λειτουργούν ως σημεία κλειδιά για την όλη διαδικασία. Αυτό διευκολύνει τους μαθητές, καθώς επιστρέφουν όποτε απαιτείται για να ελέγξουν τι έχουν μάθει.»

«Η διαδικασία κατανόησης ήταν σαφής μέσω του λογισμικού, που από την πρώτη κιόλας παρέμβαση έκανε τη διαδικασία ξεκάθαρη. Παράλληλα, οι συχνές ανατροφοδοτήσεις του υλικού βοηθούσαν, επίσης, την κατανόηση.»

«Η χρήση του λογισμικού δίνει μια νέα διάσταση στη μάθηση των παιδιών, καθώς προσπαθούν να ανακαλύψουν τι κρύβεται σε κάθε κομμάτι του λογισμικού.»

«Σε μεγάλο βαθμό καταφέρνει με άτυπο τρόπο να εισάγει τους μαθητές στην κατανόηση του κειμένου, αλλά με άκρως ουσιαστικό τρόπο.»

«Η όλη διαδικασία ήταν μια θετική προσθήκη στη μαθησιακή διαδικασία.»

«Εντύπωση προκαλεί, πως παρόλο που η επαφή με το λογισμικό έχει κατά βάση ένα δεδομένο, κι αρκετά δύσκολο γνωστικό αντικείμενο, έχει «αβίαστα» θετικά αποτελέσματα και δεν το αντιμετωπίζουν ως συμβατικό μάθημα, κάτι εξαιρετικά θετικό.»

Βέβαια, δεν πρέπει να παραλείψουμε την αναφορά στις στάσεις που καλλιεργήθηκαν και εκφράστηκαν ως προς τη χρησιμότητα και αξιοποίηση του λογισμικού ως εργαλείο της Εξ

Αποστάσεως Εκπαίδευσης, που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να το χρησιμοποιεί μεμονωμένα, στον προσωπικό του χώρο και χρόνο. «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» συνιστά ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης, που προορίζεται τόσο για διαζώσης παρεμβάσεις στον σχολικό χώρο, αλλά και για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διδασκαλία της κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου. Είναι ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης για τα παιδιά, που έδειξαν να αντιλαμβάνονται αυτήν την πτυχή του και να τάσσονται υπέρ της εφαρμογής του και από το σπίτι τους.

«Κανείς μας δεν προτιμά τον κλασσικό τρόπο με το βιβλίο.»

«Θέλω να το χρησιμοποιώ και στο σπίτι. Μόνος ή με κάποιον φίλο. Δεν νομίζω να έχω δυσκολίες. Μπορούμε και από το τάμπλετ, σωστά;»

«Εννοείται πως θα το χρησιμοποιούσαμε και από το σπίτι! Και μπορούμε και θέλουμε!»

«Θέλουμε τη διεύθυνση για να μπαίνουμε κι εμείς!»

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στο σημείο αυτό στον πρωταγωνιστή του υλικού, τον Σπιρτένιο. Από την πρώτη στιγμή φάνηκε να εγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών. Η παρουσία του τα ενθουσίασε, τα κινητοποίησε και τα ώθησε να ενταχθούν γρηγορότερα και ουσιαστικότερα στο κλίμα των παρεμβάσεων. Οι μαθητές τον ανέφεραν διαρκώς, έκαναν εύστοχα σχόλια για τον ίδιο, και συχνά τον αναζητούσαν.

«Ο Σπιρτένιος έμοιαζε με έναν ήρωα από μια ταινία. Κουνιόταν, μας μίλαγε και μας βοηθούσε.»

«Ο Σπιρτένιος ήταν δίπλα μας συνέχεια. Και είχε πολλή πλάκα!»

«Ο Σπιρτένιος έκανε πολύ καλή δουλειά!»

«Μου άρεσαν όλα πάρα πολύ, αλλά το καλύτερο ήταν ο Σπιρτένιος! Θα μου λείψει! Θα τον ήθελα εδώ για βοηθό, συνέχεια!»

«Θα ήθελα να ακούω τον Σπιρτένιο σε περισσότερα σημεία.»

Σε γενικές γραμμές υπήρξαν βάσιμες ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος κατανόησης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φάνηκαν ενθουσιασμένοι, και πέραν των μικρών αλλαγών που πρότειναν κατά την εξέλιξη της έρευνας δράσης -και υλοποιήθηκαν- δήλωσαν πλήρως ευχαριστημένοι, σχεδόν ενθουσιασμένοι από την αλληλεπίδρασή τους με το υλικό. Είχαν διαρκώς τη διάθεση να εμπλακούν και να συμμετέχουν στις διαδικασίες, έκαναν ρητή την επιθυμία τους για την

επανάληψη αντίστοιχων διδακτικών προσεγγίσεων στο μέλλον, αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, δραστηριοποιήθηκαν, πέρασαν καλά, συνεργάστηκαν. Αντιπροσωπευτικές δηλώσεις των παιδιών είναι οι ακόλουθες:

«Μακάρι τα μαθήματά μας στο σχολείο να γίνονταν έτσι!»

«Όλα ήταν υπέροχα! Δε θέλουμε να αλλάξουμε κάτι.»

«Πλέον το έχουμε συνηθίσει και αγαπήσει. Θα μας λείπει όλο αυτό!»

«Ήταν μια μοναδική εμπειρία και περάσαμε πολύ όμορφα!»

«Ήταν το καλύτερο μάθημα! Όχι όπως το συνηθισμένο!»

«Νιώθω ευχαρίστηση που κάναμε ένα άλλο μάθημα, κι όχι αυτό που κάνουμε συνήθως.»

«Εμένα μου άρεσαν τα πάντα. Ήταν τέλεια, οι ασκήσεις, ο υπολογιστής, η παρέα σας. Είναι το καλύτερο μάθημα!»

«Μπορέσαμε να συνεργαστούμε, να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλο και το αποτέλεσμα είναι καλύτερο.»

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού που έκανε λόγο για την εργασία των μαθητών με ευχάριστη διάθεση και ενδιαφέρον. Η εμπλοκή τους φάνηκε να διατηρείται αμείωτη σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, δεν έδειξαν να δυσανασχετούν, αλλά λειτουργούσαν σε ένα αλληλεπιδραστικό κλίμα με τη διάθεσή τους να είναι κλιμακωτά αυξανόμενη.

Κι από το ημερολόγιο της ερευνήτριας προκύπτει το συμπέρασμα πως παρότι το είδος του κειμένου δεν τους ήταν ιδιαίτερα οικείο, τουλάχιστον ως προς το διδακτικό κομμάτι στον χώρο του σχολείου, ήταν θετικά προδιατεθειμένοι και δημιούργησαν την εντύπωση πως ήδη από την πρώτη παρέμβαση τους εντυπώθηκαν τα βασικά σημεία του υλικού. Τα παιδιά δε φάνηκαν υποτονικά, το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε και τα σχόλιά τους ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικά. Κατά τα λεγόμενά τους η πλοήγηση στο υλικό ήταν ιδιαίτερα εύκολη, πραγματοποιήθηκε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, όπως και η διεκπεραίωση των διαδικασιών της ανάγνωσης και της κατανόησης. Έδειξαν να κινούνται με ευκολία μεταξύ των σελίδων και των επιμέρους στοιχείων του υλικού, ζήτησαν ελάχιστες διευκρινήσεις και ακολούθησαν τη ροή του χωρίς δυσκολία.

Όλα αυτά τα στοιχεία, οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού και οι δηλώσεις των μαθητών, σε συνδυασμό με την ανάκληση σχετικών πληροφοριών από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού

συγκλίνουν στο γεγονός ότι «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» είναι ένα λογισμικό άρτια δομημένο, λειτουργικό και φιλικό προς τον χρήστη του. Συγκεντρώνει πολλές αρετές για την ομαλή πλοήγηση και χρήση του από τους μαθητές και επιτελεί με αποτελεσματικότητα τους αρχικούς του στόχους διευκολύνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα

Η σαφής διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» και από την εκπαιδευτικό-ερευνητή, ενισχύει τις γνωστικές δεξιότητες κατανόησης των μαθητών;

Ένας από τους βασικότερους στόχους δημιουργίας του εκπαιδευτικού λογισμικού υπήρξε η καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου, ένα έργο δύσκολο, καθότι οι προϋπάρχουσες παραστάσεις και εμπειρίες των παιδιών για αυτό ήταν μηδαμινές. Προκειμένου να αξιολογηθεί ο παράγοντας αυτός και τα αποτελέσματα που προέκυψαν, λήφθηκαν υπόψη μια σειρά από δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν από ποικίλα εργαλεία.

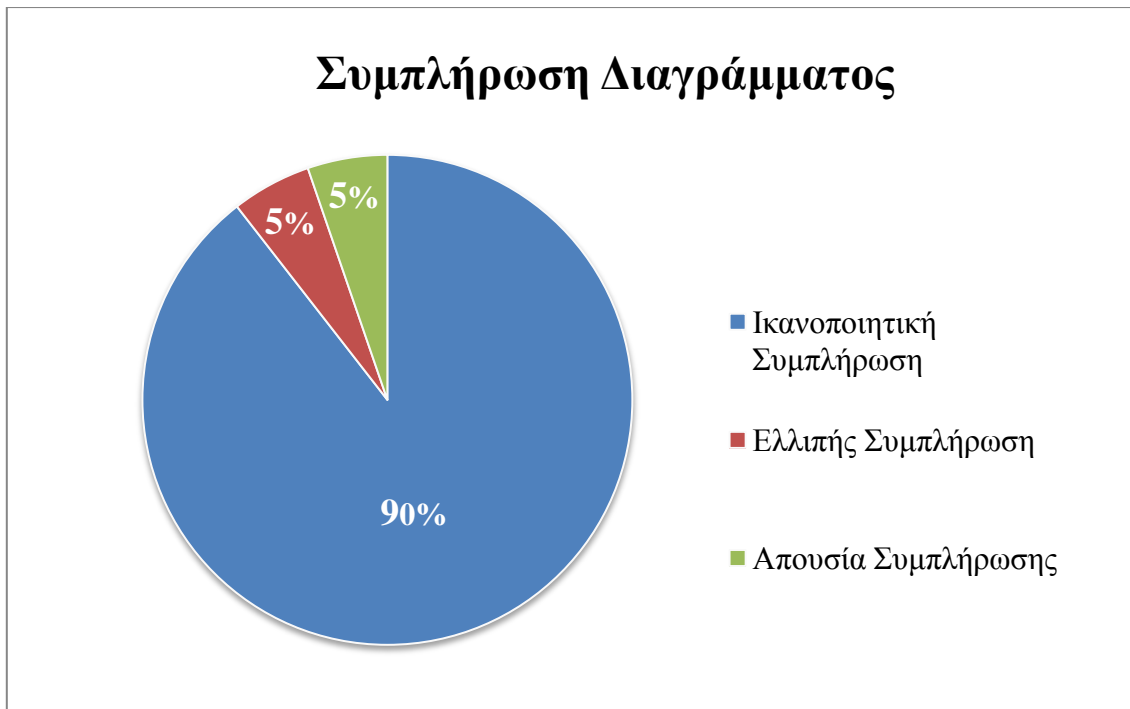
Βασικότερος και αντιπροσωπευτικότερος δείκτης των γνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης του κειμένου, υπήρξε η απόδοση των μαθητών σε ένα βατό κείμενο (*Παράρτημα*), μέτριου βαθμού δυσκολίας, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει ο μέσος μαθητής. Το κείμενο απαρτιζόταν από 4 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για την κατανόηση του περιεχομένου του, ερωτήσεις δηλαδή σχετικές με την ανίχνευση του σκοπού του συγγραφέα και των δομικών στοιχείων του κειμένου –θέση, επιχειρήματα και συμπέρασμα.

Η διαδικασία εργασίας και αποκωδικοποίησης των στοιχείων που προέκυψαν από το επιχειρηματολογικό κείμενο αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε, όπως περιγράφηκε παραπάνω στην ενότητα 7.3 .



Όπως φαίνεται και από το σχεδιάγραμμα, η πλειονότητα των μαθητών φάνηκε να κατανοεί σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό το νόημα του κειμένου. Στην 1^η ερώτηση που σχετιζόταν με τον σκοπό συγγραφής του κειμένου, σε σύνολο 19 μαθητών, οι 17 απάντησαν σωστά, αφήνοντας να διαφανεί πως εντόπισαν με επιτυχία τη θέση/ άποψη του συγγραφέα. Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις αφορούσαν την ικανότητα εντοπισμού των επιμέρους επιχειρημάτων και του συμπεράσματος του συγγραφέα. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν σωστές στην πλειονότητά τους -14, 11 και 18 αντίστοιχα ορθές απαντήσεις. Η ερώτηση με το μικρότερο ποσοστό επιτυχίας των μαθητών αφορούσε το συμπέρασμα που προκύπτει διαβάζοντας το κείμενο.

Επιπλέον, οι μαθητές κλήθηκαν να ανιχνεύσουν τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου και να τα αποτυπώσουν επιγραμματικά σε ένα σχεδιάγραμμα. Ευχάριστη εντύπωση προκάλεσε το γεγονός, ότι όλα τα παιδιά κατάφεραν να συμπληρώσουν με επιτυχία τον γραφικό οργανωτή του κειμένου, πλην δύο περιπτώσεων, όπου ο ένας μαθητής επέλεξε να τον αφήσει εντελώς κενό –πιθανότατα λόγω σκηνηρίας από μέρος του, καθότι η απόκρισή του σε όλες τις άλλες δραστηριότητες στέφθηκε με πλήρη επιτυχία-, κι ο άλλος τον συμπλήρωσε μερικώς, αλλά με αρκετές ελλείψεις. Η συμπλήρωση του διαγράμματος είναι ένας σημαντικός δείκτης της ποιότητας κατανόησης των βασικών στοιχείων ενός επιχειρηματολογικού κειμένου και αποτυπώνει συνάμα μεταγνωστικές δεξιότητες του ατόμου, οι οποίες και θα αναφερθούν παρακάτω.



Επιπλέον, το κείμενο αξιολόγησης στελεχώθηκε και από μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, όπου οι μαθητές καλούνταν να δώσουν συμβουλές σε κάποιον φίλο τους για να καταλάβει ένα κείμενο με επιχειρήματα, αναλαμβάνοντας ουσιαστικά οι ίδιοι τον ρόλο του Σπирτένιου. Εκεί διαφάνηκε, επίσης, η αντίληψή τους για τις γνωστικές στρατηγικές που είναι ανάγκη να αξιοποιήσει κάποιος, προκειμένου να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει ένα επιχειρηματολογικό κείμενο. Μεταξύ άλλων κυριάρχησε η συχνή αναφορά τους στις τρεις φάσεις ανάγνωσης -Πριν, Κατά, Μετά- και στην ανάδειξη των στοιχείων που συναπαρτίζουν τη δομή ενός τέτοιου κειμένου, δηλαδή τη Θέση, τα Επιχειρήματα και το Συμπέρασμα. Ιδιαίτερη μνεία έκαναν στα επιμέρους βήματα και τις στρατηγικές που υιοθετεί ένας ικανός αναγνώστης, αλλά εκείνα θα αναλυθούν παρακάτω, στο επόμενο ερώτημα, που σχετίζεται με τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Παράλληλα, αντιλαμβάνονταν τα βήματα και τις φάσεις από τις οποίες έπρεπε να περνούν, ώστε να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν, και κωδικοποίησαν μέσω του αρκτικόλεξου Θ.Ε.Σ. του λογισμικού, τα βασικά δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους, δηλαδή τη Θέση, τα Επιχειρήματα και το Συμπέρασμα. Αντιπροσωπευτικό δείγμα των δηλώσεων των παιδιών, που αναδεικνύουν ακριβώς αυτά τα στοιχεία, είναι αυτό που παρατίθεται παρακάτω:

«Έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και για να καταλάβεις το κείμενο πρέπει να τα βρεις.»

«Μάθαμε να βρίσκουμε το Θ.Ε.Σ., δηλαδή Θέση, Επιχειρήματα και Συμπέρασμα.»

«Να ακολουθείς τα βήματα και να βρίσκεις το Θ.Ε.Σ. Έτσι, θα έχεις εύκολη δουλειά.»

«Ο Σπирτένιος μας έδειξε τα τρία στάδια. Είδαμε το Πριν, το Κατά και το Μετά το διάβασμα.»

«Πρώτα είναι η φάση του Πριν. Αφού το διαβάσουμε πάμε στο Κατά. Στο τέλος είναι το Μετά.»

«Θυμάμαι το Σκανάρω και Ξαφρίζω, Κατανοώ και Καταγράφω και Αξιολογώ.»

Βέβαια, ιδιαίτερη μνεία έγινε στις λέξεις-κλειδιά, που βοηθούν στη σύνδεση των επιμέρους επιχειρημάτων, και λειτούργησαν βοηθητικά για την ανίχνευση των βασικών δομικών στοιχείων του είδους.

«Ο Σπирτένιος είπε λέξεις που μας βοηθάνε: δεύτερον, τρίτον, τέλος, για όλους αυτούς τους λόγους, έπειτα.»

«Γνωρίσαμε τις λέξεις κλειδιά που πρέπει να βρίσκω για να καταλάβω καλύτερα ένα κείμενο.»

«Θέλει συγκέντρωση και προσοχή!»

Κατ' αντιστοιχία και τα σχόλια του εκπαιδευτικού-παρατηρητή κινήθηκαν προς την ίδια κατεύθυνση. Ως αντικειμενικός κριτής των διαδικασιών που έλαβαν χώρα κατά την παρέμβαση, σημείωσε τη σημασία του αρκτικόλεξου στην κωδικοποίηση των δομικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού κειμένου, καθώς και των βημάτων-φάσεων της κατανόησής του. Με σημείο αναφοράς εκείνα και τη λειτουργία τους, κατόρθωσαν να προσεγγίσουν την κατανόηση του επιχειρηματολογικού είδους κειμένου.

«Σημεία-κλειδιά του υλικού θεωρώ πως είναι το Αρκτικόλεξο για το επιχειρηματολογικό κείμενο, και τα βήματα για την κατανόηση.»

«Ήταν αρκετά ικανοποιημένα τα παιδιά από το γεγονός πως κατέκτησαν και πλέον γνωρίζουν αρκετά για την κατανόηση ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.»

«Η διαδικασία κατανόησης του κειμένου είναι σαφής.»

«Όλοι οι μαθητές είχαν τη διάθεση στην παρούσα φάση να διαλέξουν ένα δύσκολο κείμενο, γεγονός που δείχνει πως από τις προηγούμενες κιόλας παρεμβάσεις έχουν καταλάβει τη διαδικασία και τα βήματα, και ήταν διατεθειμένοι να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε κάτι πιο απαιτητικό.»

«Η ελεύθερη πλοήγηση των μαθητών με το κειμενικό είδος του κόμικ, φάνηκε να τους αρέσει αρκετά, ενώ συνάμα άφησε να διαφανεί η κατανόησή τους ως προς τα βασικά δομικά στοιχεία ενός εναλλακτικού επιχειρηματολογικού κειμένου.»

«Η αξιολόγηση στο τέλος είχε θετικό πρόσημο, γεγονός που ενισχύει πως υπήρξε κατανόηση.»

Τέλος, υπάρχουν χωρία από το ημερολόγιο της ερευνήτριας που αφήνουν να διαφανεί η σταδιακή καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό λογισμικό και τη διεξαγωγή των διδακτικών παρεμβάσεων. Από την πρώτη κιόλας παρέμβαση έγινε εμφανές πως τα παιδιά διέκριναν τα βασικά δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου και τα κωδικοποίησαν μέσω του ακρωνύμιου Θ.Ε.Σ. Συνάμα, αντιλήφθηκαν το νόημα και τα βήματα κάθε φάσης ανάγνωσης και υιοθέτησαν στρατηγικές βοηθητικές στην προσπάθειά κατανόησης του νοήματος του κειμένου. Αξιοσημείωτα αποσπάσματα είναι αυτά που ακολουθούν:

«Όλοι ήταν σε θέση να μιλούν για το Θ.Ε.Σ. και τη σημασία του, για λέξεις κλειδιά αλλά και για βήματα που πρέπει να ακολουθούν σε κάθε φάση της ανάγνωσης, προκειμένου να βοηθούν τον ίδιο τους τον εαυτό να Σκανάρει το κείμενο, να το Κατανοεί και να Καταγράφει ό,τι χρειάζεται, και εν τέλει να φτάσει στο να το Αξιολογήσει.»

«Το αρκτικόλεξο των δομικών στοιχείων ενός επιχειρηματολογικού κειμένου –Θ.Ε.Σ.–, καθώς και οι τρεις φάσεις κατανόησης ενός κειμένου –Πριν, Κατά, Μετά- είχαν εντυπωθεί στη μνήμη όλων των παιδιών, και η πλειονότητά τους ήταν σε θέση να τα αναλύσουν σε επαρκή βαθμό.»

Η δόμηση και η καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων μέσω του λογισμικού «Ο Σπирτένιος στη χώρα της Κατανόησης» φαίνεται πως απέδωσε καρπούς. Ο στόχος προσεγγίστηκε με επιτυχία και τα αποτελέσματα των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν το αποδεικνύουν με αρκετά ευκρινή τρόπο.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Η σαφής διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ο Σπирτένιος στη χώρα της Κατανόησης» και από την εκπαιδευτικό-ερευνητή, ενισχύει τις μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης των μαθητών;

Κατά τον σχεδιασμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού λογισμικού δόθηκε ιδιαίτερη φροντίδα, προκειμένου να καλλιεργηθούν όχι μόνο οι γνωστικές αλλά και οι μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου. Η ουσιαστική κατανόηση και αντίληψη της χρησιμότητάς τους είναι μια κοπιώδης και απαιτητική διαδικασία, που απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς από μέρους του εκάστοτε μαθητή.

Έτσι, για τον προσδιορισμό του κατά πόσο ενισχύθηκαν οι μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης των μαθητών έγινε χρήση ποικίλων εργαλείων, ώστε να προκύψει μια όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτική εικόνα της δεδομένης κατάστασης. Για αυτόν τον σκοπό συνυπολογίστηκαν δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο MARSΙ, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των μαθητών, την παρατήρηση του εκπαιδευτικού και τις αντίστοιχες σημειώσεις από το ημερολόγιο της ερευνήτριας.

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί πως η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων συνιστά μια δαιδαλώδη διαδικασία και αέναη προσπάθεια από μέρους του μαθητή, η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη μεταγνωστικής γνώσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι διαδικαστική γνώση, ενώ η μεταγνωστική γνώση είναι δηλωτική, ουσιαστικά εκείνη που γίνεται πράξη και μετουσιώνεται σε μεταγνωστικές δεξιότητες. Τα παιδιά μέσα από τις αδόμητες συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, φάνηκε να εφαρμόζουν διαδικασίες και να προσπαθούν να στοχαστούν πάνω στο τι επιλογές θα κάνουν και ως προς τι θα βοηθηθούν, αλλά και να οδηγούνται σε συμπεράσματα για το επιχειρηματολογικό είδος, αναδεικνύοντας ακριβώς αυτήν τη δόμηση μεταγνωστικών γνώσεων και τη σταδιακή μετάβασή τους σε δεξιότητες.

«Θέλει πολλή σκέψη το επιχειρηματολογικό κείμενο! Είναι πιο δύσκολο από άλλα κείμενα, π.χ. ένα παραμύθι.»

«Πρέπει να σκέφτεσαι πώς να δικαιολογείς αυτό που θες. Δεν είναι εύκολο να πείθεις!»

«Τώρα πια μου φαίνεται εύκολο να καταλάβω ένα επιχειρηματολογικό κείμενο.»

Σημείο αναφοράς για το εν λόγω ερευνητικό ερώτημα αποτελούν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από το μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στο εν λόγω κειμενικό είδος ερωτηματολόγιο MARSΙ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) (Mokhtari & Reichard, 2002).

Οι *Συνολικές Στρατηγικές Πριν-Μετά* αφορούν τις στρατηγικές που υιοθετεί ο μαθητής Πριν αλλά και Μετά την ανάγνωση ενός κειμένου με επιχειρήματα.

Συνολικές Στρατηγικές Πριν-Μετά	M.O.	S.D.
1. Πριν αρχίσω το διάβασμα, έχω έναν σκοπό στο μυαλό μου.	3,74	0,933
3. Σκέφτομαι τι ξέρω ήδη για το θέμα μου, για να με βοηθήσει να καταλάβω αυτό που διαβάζω.	3,63	1,257
4. Ρίχνω μια γρήγορη ματιά στο κείμενο για να πάρω μια ιδέα, πριν το διαβάσω.	3,63	1,257
7. Σκέφτομαι αν το περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζω ταιριάζει με τον σκοπό του επιχειρηματολογικού κειμένου.	2,68	1,108
10. Διαβάζω στην αρχή γρήγορα το κείμενο σημειώνοντας βασικά χαρακτηριστικά του (λέξεις-κλειδιά, θέση, επιχειρήματα, συμπεράσμα, κ.ά.)	3,74	1,147
14. Αποφασίζω σε τι θα δώσω προσοχή και τι θα αγνοήσω, ενώ διαβάζω.	2,47	1,504
17. Χρησιμοποιώ τον τίτλο, πίνακες και εικόνες του κειμένου για να καταλάβω καλύτερα τι διαβάζω.	3,84	1,214
19. Χρησιμοποιώ τις λέξεις-κλειδιά του κειμένου για να με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω.	4,21	0,918
22. Προσέχω στοιχεία, όπως την έντονη γραφή ή τα πλάγια γράμματα, για να αναγνωρίσω τις βασικές πληροφορίες.	3,53	1,219
23. Αφού διαβάσω ένα κείμενο, σκέφτομαι αν με έπεισε αυτό που διάβασα.	2,79	1,398
25. Ελέγχω τι κατάλαβα, όταν συναντώ πληροφορίες με αντίθετη μεταξύ τους σημασία.	2,74	1,147
26. Προσπαθώ να μαντέψω με τι έχει να κάνει το κείμενο, πριν το διαβάσω.	3,89	1,197
29. Μετά την ανάγνωση, ελέγχω να δω αν οι προβλέψεις που έκανα στην αρχή για το κείμενο είναι σωστές ή λάθος.	3,05	1,433
Συνολικός M.O.	3,38	1,210

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, οι μαθητές φαίνεται πως χρησιμοποιούν τις Συνολικές Στρατηγικές σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, καθώς ο συνολικός Μέσος Όρος προσδιορίστηκε στο 3,38, δηλαδή τις χρησιμοποιούν από Αρκετά - 3- έως Πολύ -4. Οι υψηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν στη μεταγνωστική στρατηγική της χρήσης των λέξεων-κλειδιών του κειμένου για την καλύτερη αντίληψη του περιεχομένου του με M.O. 4,21, όπως επίσης και σε εκείνη του εντοπισμού του τίτλου, των πινάκων και των εικόνων του κειμένου με M.O. 3,84. Από την άλλη πλευρά, ο χαμηλότερος M.O.

εντοπίστηκε στη στρατηγική επιλογής των σημείων που θα δώσουν προσοχή και εκείνων που θα αγνοήσουν, που φαίνεται να γίνεται χρήση της Λίγο έως Αρκετά –Μ.Ο. 2,47- , όπως και στη στρατηγική σύνδεσης του περιεχομένου του κειμένου με τον σκοπό του είδους του κειμένου –Μ.Ο. 2,68. Οι υπόλοιπες στρατηγικές κινήθηκαν στα επίπεδα μεταξύ του 2,74-3,74.

Οι Υποστηρικτικές Στρατηγικές προσδιορίζονται ως *Στρατηγικές Υποστήριξης* του μαθητή κατά την ανάγνωση και την προσπάθειά του να αποκωδικοποιήσει το νόημα και την ουσία του κειμένου.

Στρατηγικές Υποστήριξης	M.O.	S.D.
2. Κρατώ σημειώσεις ενώ διαβάζω, για να με βοηθήσουν να καταλάβω αυτό που διαβάζω.	3,26	1,195
5. Όταν με δυσκολεύει κάτι, σκέφτομαι τι θα κάνω για να βοηθηθώ.	3,42	1,261
6. Γράφω με λίγα λόγια το κείμενο για να εκφράσω τις βασικές πληροφορίες του.	3,21	1,273
9. Συζητώ αυτό που διαβάζω με τους άλλους, για να ελέγξω αν το έχω καταλάβει σωστά.	2,95	1,433
12. Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες στο κείμενο για να μπορώ να τις θυμάμαι καλύτερα.	3,95	1,026
15. Χρησιμοποιώ τρόπους που με βοηθούν να καταλάβω τι διαβάζω.	3,26	1,284
20. Λέω με δικά μου λόγια το κείμενο, για να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω.	3,84	1,259
24. Πηγαίνω μπρος πίσω στο κείμενο για να βρω πώς συνδέονται οι πληροφορίες του κειμένου.	3,58	1,346
28. Αφού διαβάσω το κείμενο, κάνω στον εαυτό μου ερωτήσεις για το αν θα ήθελα κάτι ακόμα για να πειστώ για τον σκοπό του.	2,16	1,214
Συνολικός M.O.	3,29	1,254

Ο γενικός Μέσος Όρος που προέκυψε από τη χρήση των Στρατηγικών Υποστήριξης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κινήθηκε στα ίδια επίπεδα περίπου με τις Συνολικές Στρατηγικές φτάνοντας στο 3,29 , δηλαδή μεταξύ της επιλογής «Αρκετά» και «Πολύ». Τα παιδιά φάνηκε να αξιοποιούν περισσότερο τις στρατηγικές της υπογράμμισης/ κυκλώματος των βασικών πληροφοριών του κειμένου –Μ.Ο. 3,95- και της απόδοσης του νοήματος με δικά τους λόγια για να το αντιληφθούν καλύτερα με Μ.Ο. 3,84. Βέβαια, λιγότερο αξιοποιούν την στρατηγική των αυτοερωτήσεων ως προς το αν χρειαζόνταν ακόμα κάτι για να πειστούν με Μ.Ο. 2,16 , ενώ συνάμα μάλλον χρησιμοποιούν Αρκετά –Μ.Ο. 2,95- τη στρατηγική του να συζητούν

αυτό που διαβάζουν με τους άλλους για να ελέγξουν την κατανόησή τους. Ενδιάμεσες τιμές σημειώνονται στις υπόλοιπες στρατηγικές (Μ.Ο. 3,21-3,58).

Οι Στρατηγικές Επίλυσης Δυσκολιών αναφέρονται στους χειρισμούς που κάνει ένας μαθητής για να βρει λύση και διέξοδο σε κάτι που τον δυσκολεύει.

Στρατηγικές Επίλυσης Δυσκολιών	M.O.	S.D.
8. Διαβάζω αργά και προσεκτικά για να σιγουρευτώ ότι καταλαβαίνω αυτό που διαβάζω.	4,21	0,787
11. Προσπαθώ να ξανασυγκεντρωθώ στο κείμενο, όταν για κάποιον λόγο αφαιρεθώ ή ξεχαστώ.	4,00	1,247
13. Επιλέγω αν θα διαβάσω αργά ή γρήγορα ένα κείμενο, ανάλογα με το πόσο δύσκολο είναι αυτό που διαβάζω.	3,16	1,500
16. Όταν το κείμενο δυσκολεύει, δίνω περισσότερη προσοχή στο τι διαβάζω.	4,00	1,000
18. Καθώς διαβάζω, σταματώ και σκέφτομαι τον σκοπό για τον οποίο διαβάζω.	2,89	0,875
21. Προσπαθώ να κάνω κάποιο σχεδιάγραμμα για να με βοηθήσει να θυμάμαι αυτό που διαβάζω.	2,74	1,408
27. Όταν το κείμενο δυσκολεύει, το ξαναδιαβάζω για να το καταλάβω καλύτερα.	3,95	1,268
30. Προσπαθώ να μαντέψω το νόημα άγνωστων λέξεων ή φράσεων.	3,32	1,003
Συνολικός Μ.Ο.	3,53	1,136

Οι Στρατηγικές Επίλυσης Δυσκολιών συγκέντρωσαν τον μεγαλύτερο γενικό Μέσο Όρο 3,53 από το σύνολο όλων των μεταγνωστικών στρατηγικών. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν, όλοι οι Μέσοι Όροι κινήθηκαν από το 2,74 («Προσπαθώ να κάνω κάποιο σχεδιάγραμμα για να με βοηθήσει να θυμάμαι αυτό που διαβάζω») μέχρι το 4,21 («Διαβάζω αργά και προσεκτικά για να σιγουρευτώ ότι καταλαβαίνω αυτό που διαβάζω»). Πολύ υψηλοί Μέσοι Όροι -4,00- σημειώθηκαν ως προς τη στρατηγική επανασυγκέντρωσης στο κείμενο όταν αφαιρούνται, αλλά και τη στρατηγική όπου το άτομο δίνει περισσότερη προσοχή στο τι διαβάζει όταν το κείμενο δυσκολεύει. Οι χαμηλότερες τιμές εντοπίζονται στη στρατηγική της πραγματοποίησης σχεδιαγράμματος κατά την ανάγνωση -Μ.Ο. 2,74- , όπως και εκείνης που κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο μαθητής σταματά και σκέφτεται τον σκοπό για τον οποίο διαβάζει -Μ.Ο. 2,89. Και σε αυτές τις περιπτώσεις, όμως, ο Μέσος Όρος δεν παύει να είναι

υψηλός προσεγγίζοντας το επίπεδο 3 στην κλίμακα επιλογών, που σηματοδοτεί την αρκετά συχνή χρήση τους.

Αναφορικά με το διάγραμμα που ζητήθηκε να συμπληρωθεί από τους μαθητές κατά την αξιολόγηση της κατανόησής τους στο επιχειρηματολογικό κείμενο πέρα από την ανάδειξη των γνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών, οι οποίες και αναφέρθηκαν προηγουμένως, λειτούργησε και ως ένδειξη αναφορικά με την επίγνωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών που αξιοποιούν τα παιδιά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα συμπλήρωσαν ικανοποιητικά -90%- τις πληροφορίες που τους ζητήθηκαν -Θέση, Επιχειρήματα και Συμπέρασμα- πραγματοποιώντας ουσιαστικά έναν μετασχηματισμό του κειμένου μέσω της εύρεσης και της εκ νέου απόδοσης των βασικών στοιχείων του.

Παράλληλα, στο τέλος του κειμένου αξιολόγησης που δόθηκε στους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία, τέθηκαν τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που αφορούν την κριτική σκέψη και κατανόησή τους, τη μεταγνώση τους. Ουσιαστικά, κάνει εμφανή τη στάση που τηρούν ως αναγνώστες σε κάτι που διαβάζουν, αποτυπώνοντας ενδιαφέρουσες πτυχές της προσέγγισής τους. Στην 1^η Ερώτηση «*Σε έπεισε εμένα η καθηγήτρια; Ναι ή όχι, και γιατί;*» η πλειονότητα των μαθητών απάντησε πως πείστηκε από τα επιχειρήματα της καθηγήτριας πάντοτε απαντώντας ολοκληρωμένα και τεκμηριωμένα. Εξέφραζαν τις προσωπικές τους θέσεις και απόψεις, τοποθετήθηκαν κριτικά για το κατά πόσο πείστηκαν, και διατύπωσαν αντιλήψεις που προέκυψαν ως απότοκο αλληλεπίδρασης της νέας με την πρότερή τους γνώση. Αντιπροσωπευτικά δείγματα είναι τα εξής: «Με έπεισε, γιατί χρησιμοποιεί αρκετά επιχειρήματα, τα οποία τη βοηθούν να μας πείσει. Επίσης, η άποψή της είναι σωστή, γιατί όλοι στις μέρες μας πρέπει να γνωρίζουμε την αγγλική γλώσσα.», «Με έπεισε, γιατί κι εγώ προσωπικά θέλω να μαθαίνω γλώσσες, 4-5 περίπου, για να πηγαίνω σε άλλες χώρες.» και «Με έπεισε, γιατί αυτά που είπε ήταν πολύ σωστά, πραγματικά και πειστικά.»

Στη 2^η Ερώτηση «*Θα πρόσθετες εσύ κάποιο άλλο επιχειρήμα, ώστε να γίνει ακόμα πιο πειστική η καθηγήτρια;*», η πλειονότητα των μαθητών είχε να προσθέσει έστω ένα επιπλέον επιχειρήμα, για να ενισχύσει την πειστικότητα του λόγου της ομιλήτριας. Όλα τα παιδιά τεκμηρίωσαν την πρόθεσή τους είτε να επισημάνουν κάτι ακόμα είτε όχι, πάντοτε όμως υποστηρίζοντας και τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους. Πολλοί επεσήμαναν ως ένα ακόμα επιχειρήμα την ανάγκη ικανοποίησης πρακτικών, αντικειμενικών αναγκών δίνοντας στην επιχειρηματολογία και τις εφαρμογές της έναν αυθεντικό χαρακτήρα. Έτσι, ανέφεραν πως

μαθαίνοντας κανείς ξένες γλώσσες μπορεί να συνεννοείται εύκολα στα ταξίδια που πηγαίνει, είναι σε θέση να βοηθήσει κάποιον αλλόγλωσσο στον δρόμο δίνοντάς του οδηγίες, και γενικότερα αποτελεί προσόν στην επικοινωνία του με τους άλλους. Μάλιστα, δημιούργησαν την εντύπωση ότι αντιλαμβάνονται τότε πράγματι κάποιος επιχειρηματολογεί ικανοποιητικά υποστηρίζοντας με σθένος τη θέση του. Τέλος, ελάχιστα -2- είναι τα άτομα που περιορίστηκαν σε μονολεκτικές δηλώσεις (Ναι, Όχι) σχετικά με το ερώτημα.

Στην τρίτη και τελευταία ερώτηση οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να μπουν στον ρόλο του Σπιρτένιου και να προτείνουν οι ίδιοι σε έναν φίλο τους τι να κάνει για να καταλάβει ένα κείμενο με επιχειρήματα. Στο ερώτημα αυτό, πέραν των τριών γενικότερων φάσεων ανάγνωσης που ειπώθηκαν με αρκετά μεγάλη συχνότητα από τα παιδιά, κυριάρχησε η αναφορά σε μια ευρεία γκάμα προτεινόμενων μεταγνωστικών ουσιαστικά στρατηγικών προς τον υποτιθέμενο αναγνώστη. Έτσι, κάνουν λόγο για στρατηγικές Πριν, Κατά αλλά και Μετά την ανάγνωση.

«Πριν αρχίσει, να δει με μια γρήγορη ματιά το κείμενο. Μετά καθώς το διαβάσει να βρει λέξεις κλειδιά και το Θ.Ε.Σ. Πρέπει να αφοσιωθεί στο κείμενο. Και τέλος να εξηγήσει με λίγα λόγια τι διάβασε και να ζητήσει από κάποιον συμμαθητή του να του κάνει ερωτήσεις.»

«Αν ήμουν ο Σπιρτένιος, θα πρότεινα στον φίλο μου να θυμάται πριν την ανάγνωση να κοιτάει τον τίτλο, τον συγγραφέα και τις εικόνες, να κοιτάει την πρώτη και την τελευταία πρόταση του κειμένου και να κάνει προβλέψεις. Κατά την ανάγνωση να είναι αφοσιωμένος, να υπογραμμίζει άγνωστες λέξεις και μετά να τις βλέπει από το λεξικό. Μετά την ανάγνωση να γράψει το κείμενο που διάβασε σε μια μικρή περίληψη, να θυμηθεί αν οι προβλέψεις του ήταν σωστές και να δει αν τον έπεισε το κείμενο.»

«Αμα δεν το έχει καταλάβει το κείμενο, θα του πρότεινα να το ξαναδιαβάσει, να είναι συγκεντρωμένος και να υπογραμμίζει τα βασικά.»

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές κατά τη διαπραγμάτευσή τους με το κείμενο παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούσαν στην πράξη αρκετές από τις στρατηγικές και τους τρόπους διευκόλυνσής τους, όταν δυσκολεύονταν. Μεταξύ των συνηθέστερων ήταν η υπογράμμιση και το κύκλωμα βασικών πληροφοριών, ο εντοπισμός των βασικών δομικών στοιχείων του κειμένου και των λέξεων κλειδιών, η αυξημένη συγκέντρωσή τους και η προσπάθειά τους να αποκωδικοποιήσουν το περιεχόμενο άγνωστων προς εκείνους λέξεων. Μάλιστα, τα περισσότερα παιδιά δεν ξεκίνησαν αμέσως την ανάγνωση, αλλά φάνηκε πως

ακολούθησαν τις προαναγνωστικές διαδικασίες που τους γνωστοποιήθηκαν μέσα από το εκπαιδευτικό λογισμικό, ενώ όταν δυσκολεύονταν σε κάποιο σημείο επανέρχονταν στο κείμενο και το ξαναδιάβαζαν.

Επιπλέον, ενδιαφέρουσες πληροφορίες αντλούνται και από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που έλαβαν χωρά μετά το πέρας των παρεμβάσεων με τους μαθητές. Από τα λόγια, τη στάση και τις απαντήσεις τους, αναδείχθηκε ο τρόπος διαπλοκής και διαπραγμάτευσης τους με το κείμενο, καθώς και η επίγνωσή τους σχετικά με τις στρατηγικές που αξιοποιούν σε κάθε φάση της ανάγνωσης αλλά και όταν προκύπτουν δυσκολίες.

«Στην αρχή ρίχνω μια γρήγορη ματιά, βρίσκω λέξεις κλειδιά, σκανάρω το κείμενο.»

«Είναι βασικό να βρίσκουμε τον σκοπό αυτού που διαβάζουμε.»

«Πρέπει πάντα να είμαι συγκεντρωμένος στο κείμενο.»

«Κάνω υποθέσεις και προσπαθώ να φανταστώ τι θα διαβάσω.»

«Θα με βοηθήσει να κοιτάω τι υπάρχει πριν και τι μετά από αυτό που διαβάζω για να καταλαβαίνω καλύτερα. Να πηγαίνω μπρος πίσω δηλαδή.»

«Αααα να μην ξεχάσω να δω και τις λέξεις κλειδιά!»

«Κυκλώνω και υπογραμμίζω τα σημαντικά.»

«Βλέπω τον τίτλο, τον συγγραφέα και την εικόνα. Καλό είναι να δω την αρχή και το τέλος. Όλο και κάποια πληροφορία θα μου δώσουν. Και να κάνω και προβλέψεις.»

«Μετά διαβάζουμε προσεκτικά. Πρέπει να είμαστε συγκεντρωμένοι και να μην ξεχνάμε τον σκοπό. Αχ αυτός ο σκοπός!»

«Ακόμα θα μας βοηθήσει ναμαντέψουμε ή να βρούμε τι σημαίνουν οι λέξεις που δεν καταλαβαίνουμε.»

«Υπογραμμίζω τα βασικά, βρίσκω το Θ.Ε.Σ., πώς ξεκινούν οι παράγραφοι.»

«Απαντώ στις ερωτήσεις για να αποδείξω ότι κατάλαβα.»

«Γράφω την περίληψη αυτού που διάβασα.»

«Σκέφτομαι αν οι προβλέψεις που έκανα στην αρχή βγήκαν αληθινές.»

«Σκέφτομαι αν είχε δίκιο το άτομο που είπε τη γνώμη του. Δηλαδή αν με έπεισε εμένα.»

Οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού συνέβαλαν στη διαμόρφωση της άποψης πως τα παιδιά βαθμιαία οικοδόμησαν μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης για την κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Μέσα από τις διδακτικές παρεμβάσεις και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λογισμικού υιοθέτησαν βαθμιαία στρατηγικές μεταγνώσης, που είναι ιδιαίτερα χρήσιμες κατά την αποκωδικοποίηση του νοήματος του κειμένου. Σταδιακά έμαθαν να σκέφτονται και να εσωτερικεύουν διαδικασίες κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων, να ακολουθούν βήματα και κομβικά σημεία στον τρόπο σκέψης τους. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις του εκπαιδευτικού της τάξης.

«Φαίνεται πως οι μαθητές ξέρουν αρκετά γύρω από το πώς να προσεγγίζουν, να μελετούν και τελικά να κατανοούν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο.»

«Πλέον, έχουν αρχίσει να σκέφτονται πριν κατανοήσουν σε βάθος. Μιλάνε για το ότι σκανάρουν στα γρήγορα το κείμενο, προσπαθούν να μαντέψουν τι σημαίνουν άγνωστες λέξεις, βλέπουν τον τίτλο, λέξεις κλειδιά και εικόνες. Σε κάθε φάση της ανάγνωσης κάνουν και κάποια βήματα και σταδιακά φαίνεται πως εσωτερικεύουν αυτές τις διαδικασίες.»

«Από τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους κατά την τρίτη παρέμβαση και κατά την άμεση πλέον εμπλοκή τους με το υλικό, έγινε εμφανές πως ακολουθούν μια σειρά από βήματα κατανόησης του κειμένου. Σε κάθε φάση επιλέγουν να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα και να αναζητούν λύσεις στις όποιες δυσκολίες τους προκύπτουν κατά την αποκωδικοποίηση του περιεχομένου του κειμένου.»

Εν κατακλείδι, προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργούν κάποια σχόλια και παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας του ημερολογίου της από τις διδακτικές παρεμβάσεις που έλαβαν χώρα. Με βάση αυτά, μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, προέκυψε το συμπέρασμα πως τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να αναστοχάζονται πάνω στην αναγνωστική διαδικασία, να έχουν προσωπική γνώμη και στυλ ανάγνωσης, και συνάμα να αξιοποιούν ποικίλες στρατηγικές από το ευρύ φάσμα εκείνων που τους παρουσιάστηκαν, προκειμένου να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο με τον καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο.

«Έγινε διαχωρισμός των στρατηγικών που πρέπει να επιλέγονται σε κάθε φάση της ανάγνωσης και δόθηκαν σημεία-κλειδιά τόσο για την κατανόησή τους όσο και για την εύκολη ανάσυρση από τη μνήμη τους και τη συνακόλουθη εφαρμογή τους.»

«Η γνώση για το επιχειρηματολογικό κείμενο έγινε βαθύτερη και αναδείχθηκαν οι μεταγνωστικές στρατηγικές, που είναι καλό να υιοθετηθούν και μακροπρόθεσμα από τα παιδιά στη μετέπειτα αναγνωστική τους πορεία.»

«Κάθε φορά, ωστόσο, γινόταν προσπάθεια, ώστε να οδηγούνται σε γνωστικά αδιέξοδα και να ανακαλύπτουν εκείνη τη στρατηγική που θα τους οδηγήσει στον στόχο τους.»

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» σε συνδυασμό με τις διδακτικές παρεμβάσεις δημιούργησαν την εντύπωση πως κατάφεραν να καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου στους μικρούς μαθητές. Οι αναγνώστες πλέον μπορούν να αποκωδικοποιούν τις έννοιες και το ουσιαστικότερο νόημα του, να βρίσκουν διεξόδους όταν δυσκολεύονται, να επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές Πριν, Κατά αλλά και Μετά την ανάγνωση, να κάνουν προβλέψεις, να υιοθετούν κριτικές συμπεριφορές. Η συνεισφορά αυτή είναι ιδιαίτερος σημαντική και καθοριστικής σημασίας για την πορεία κάθε έμπειρου αλλά και αρχάριου αναγνώστη.

Σύνοψη

Το 7^ο Κεφάλαιο ασχολήθηκε με τη Μεθοδολογία της έρευνας και όλα εκείνα τα αναγκαία στοιχεία που τη συναπαρτίζουν. Δόθηκε μεγάλη έμφαση στον τρόπο συλλογής των δεδομένων, καθώς και στο περιεχόμενο των ίδιων των δεδομένων, με σημείο αναφοράς τα οποία προέκυψαν και τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

Η παρουσίαση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας ως προς κάθε ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην απαρχή της διαδικασίας ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο με κάθε λεπτομέρεια, ενώ συνάμα αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, όπως και οι προτάσεις που ενδείκνυνται να ληφθούν υπόψη σε μια πιθανή μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Με την παρούσα ερευνητική μελέτη επιδιώχθηκε η διερεύνηση της συμβολής της σαφούς, άμεσης, αλλά και ενίοτε έμμεσης διδασκαλίας της κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων τόσο σε γνωστικό όσο και μεταγνωστικό επίπεδο μέσω της αξιοποίησης ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης, ενός εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με σημείο αναφοράς τις υπάρχουσες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών της Στ' Δημοτικού. Στο πλαίσιο αυτό, το ενδιαφέρον της ερευνήτριας προσανατολίστηκε στην εξέταση τριών επιμέρους πτυχών-στοιχείων: 1) της συμβολής του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης στους μαθητές και τον έλεγχο των τεχνικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών του, 2) της καλλιέργειας γνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών μέσω των διαδικαστικών διευκολύνσεων του εκπαιδευτικού λογισμικού και των διδακτικών παρεμβάσεων που έλαβαν χώρα, και 3) της ενίσχυσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών μέσω των διαδικαστικών διευκολύνσεων του εκπαιδευτικού λογισμικού και των διδακτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν.

Η διδασκαλία των στρατηγικών και η συνακόλουθη απόκτηση δεξιοτήτων έγινε μέσω του εκπαιδευτικού υλικού που δημιουργήθηκε, στο οποίο πρωταγωνιστούσε ο Σπιρτένιος και τα γυαλιά της κατανόησής του με τις κατάλληλες νύξεις και διευκολύνσεις του, καθώς και γενικότερα οι διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν με την αξιοποίηση πάντοτε του προαναφερόμενου υλικού και στηρίχθηκαν –όπως έχει προαναφερθεί– στις αρχές της γνωστικής μαθητείας. Οι μαθητές αναμενόταν στο τέλος των παρεμβάσεων να έχουν κατανοήσει σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας και τις στοχευόμενες διαδικασίες που απαιτούνται για την αποσαφήνιση των βασικών νοημάτων του, καθώς και να έχουν εσωτερικεύσει τόσο τις γνωστικές διεργασίες που αναδείχθηκαν μέσα από το λογισμικό όσο και τις διαδικασίες που απαιτούνται για την παρακολούθηση και τον έλεγχο της κατανόησής τους κατά την ανάγνωση –μεταγνώση.

Στη συνέχεια, δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην αρχή της έρευνας, παρουσιάζοντας την ερμηνεία και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την

ανάλυση των δεδομένων-αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

8.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

E1: *Το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης «Ο Σπиртένιος στη χώρα της Κατανόησης» ήταν τεχνολογικά και λειτουργικά άρτιο, ώστε να διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών;*

Από τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, προέκυψε το συμπέρασμα πως «Ο Σπиртένιος στη χώρα της Κατανόησης» συνιστά ένα εκπαιδευτικό λογισμικό άρτιο τεχνολογικά και ιδιαίτερα λειτουργικό για την πληθυσμιακά ομάδα, στην οποία απευθυνόταν. Κατά τη δημιουργία του δόθηκε ιδιαίτερη φροντίδα, ώστε να οδηγεί σταδιακά και μεθοδικά στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων, μέσα από μια ενδιαφέρουσα, ελκυστική και αλληλεπιδραστική διαδρομή. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα δεδομένα ο στόχος επετεύχθη.

Το υλικό που προέκυψε ήταν φιλικό, εύκολα προσβάσιμο και δημιουργούσε τις κατάλληλες προϋποθέσεις, προκειμένου ο χρήστης του να έχει τη διάθεση να το εξερευνήσει, να μάθει, να αναστοχαστεί και να προβληματιστεί πάνω στην ίδια τη μάθησή του. Ο πρωταγωνιστής του, ο Σπиртένιος, κέρδισε την προσοχή των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία από την πρώτη στιγμή και τους κινητοποίησε το ενδιαφέρον. Οι δηλώσεις των μαθητών κατά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα μετά το πέρας κάθε διδακτικής παρέμβασης, οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού της τάξης, αλλά και οι μνείες της ίδιας της ερευνήτριας μέσω της ανάκλησης στοιχείων από το ημερολόγιό της τείνουν προς την ίδια, θετική κατεύθυνση. Το εκπαιδευτικό λογισμικό συγκέντρωσε πολλά καλά στοιχεία, που του επιτρέπουν τον χαρακτηρισμό του επιτυχημένου.

Η πλοήγηση των μαθητών ήταν εύκολη, σαφής, χωρίς ιδιαίτερες τεχνικές ή άλλης φύσεως δυσκολίες, κατευθυνόμενη όταν χρειαζόταν, και το περιεχόμενο των παρεχόμενων πληροφοριών απλό και εύπεπτο. Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της διεπιφάνειας χρήστη του εκπαιδευτικού λογισμικού είναι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης αυτής και του χρήστη (Παναγιωτακόπουλος, κ.ά., 2003). Το γραφικό περιβάλλον κέρδισε θετικές εντυπώσεις, ήταν ευχάριστο, διαφορετικό και περιελάμβανε ένα ευρύ φάσμα στοχευμένων δράσεων και επιλογών. Οι νύξεις και οι παροτρύνσεις σταδιακά περιορίζονταν και αποσύρονταν, όταν δεν υπήρχε πλέον ανάγκη. Τα χρησιμοποιούμενα μηνύματα, εικονίδια και σύμβολα αποδείχτηκαν σαφή, κατανοητά και κατάλληλα τοποθετημένα, προκειμένου να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση και η αποτελεσματικότητά του. Κατά τα λόγια

και τις επισημάνσεις των παιδιών πέρασαν πολύ όμορφα, διασκέδασαν και έμαθαν τα βήματα που απαιτούνται για την κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων.

Για τα παιδιά ήταν κάτι πρωτότυπο, καινούριο και διαφορετικό, στο οποίο κυριαρχούσαν οι νέες τεχνολογίες και οι εφαρμογές τους λειτουργώντας ενθαρρυντικά και ενισχυτικά σε μεγάλο βαθμό για τη διάθεση και τη μάθησή τους. Η λειτουργικότητά του αναδείχθηκε υψηλή, εξυπηρετούσε τις ανάγκες τους και τον σκοπό δημιουργίας του, κι ευνοούσε την αλληλεπίδραση με τους χρήστες του. Η επιλογή του υλικού, των κειμένων και των στοιχείων που επιλέχθηκαν για να στελεχώσουν το υλικό αποδείχθηκε επιτυχημένη και σχολιάστηκε θετικά από τα παιδιά, γεγονός που πιθανότατα διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στον θετικό απολογισμό δημιουργίας και εφαρμογής του υλικού.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός της τάξης τάχθηκε θερμά υπέρ της χρήσης του και σημείωσε πως η διαδικασία κατανόησης έγινε σαφής μέσα από το λογισμικό, τα μονοπάτια και τις ανατροφοδοτήσεις του. Μάλιστα, η προσθήκη των κόμικς ως συστατικό στοιχείο του υλικού, εξυμνήθηκε από τους χρήστες του και θεωρήθηκε ένα πολύ ενδιαφέρον και καινοτόμο χαρακτηριστικό του. Θεωρήθηκε ένας εναλλακτικός τρόπος για τη διδασκαλία κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, που κατά γενική ομολογία αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, καθώς δεν έχουν φτάσει ακόμα στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης που απαιτείται, (Paparouliá-Tzelepi, 2004) και έτσι συνιστά αίτημα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στο σημείο αυτό, αναδείχθηκε η συνεισφορά αλλά και οι δυνατότητες που προσφέρει η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Το δεδομένο εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε, συγκεντρώνει αρκετά από τα χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ και θα μπορούσε να εφαρμοστεί ως συμπληρωματική αλλά και εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο κατανόησης της επιχειρηματολογίας. Αποκτώντας πρόσβαση σε αυτό, ο χρήστης του είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσει όταν εκείνος ευκαιρεί, στο σπίτι του ή σε οποιονδήποτε άλλο χώρο της επιλογής του, να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, να εκφραστεί, να μάθει και να αναστοχαστεί πάνω στις δικές του σκέψεις και δράσεις. Είναι ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης που κέρδισε το ενδιαφέρον των παιδιών, αποδείχθηκε αποτελεσματικός και ταυτόχρονα τους δημιούργησε την επιθυμία να το χρησιμοποιήσουν και κατ' οίκον. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα, το παραγόμενο λογισμικό φαίνεται να καλλιεργεί τη χρήση κριτικών μεθόδων σκέψης για τη βελτίωση της κατανόησης του περιεχομένου ενός επιχειρηματολογικού κειμένου αλλά και την υποστήριξη εναλλακτικών

μορφών αναπαράστασης της γνώσης με σημείο αναφοράς τις βασικές αρχές αξιολόγησης της διδακτικής και παιδαγωγικής μεθοδολογίας (Παναγιωτακόπουλος, κ.ά., 2003).

Η μοναδική αδυναμία που θα μπορούσε να αναφερθεί, περιορίζεται στην αιφνίδια έξοδο από τον λογαριασμό δύο ομάδων μαθητών κατά την εμπλοκή τους με το υλικό. Το περιστατικό αυτό ενδεχομένως απορρέει από τις περιορισμένες δυνατότητες του σχολικού δικτύου, ωστόσο καλό θα ήταν να υπάρξει η ανάλογη μέριμνα στο μέλλον προκειμένου αντίστοιχες προσπάθειες να υποστηρίζονται σφαιρικότερα και δυναμικότερα από το εργαλείο δημιουργίας τους αλλά και από την πλατφόρμα που θα τις «φιλοξενεί».

Ως κατακλείδα, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως οι ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού λογισμικού είναι πέρα από κάθε αμφιβολία θετικές. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν και διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Τάχθηκαν υπέρ της χρήσης και της μελλοντικής αξιοποίησης του εν λόγω τρόπου μάθησης και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, και απέδωσαν τα εύσημα για τη σαφήνεια και την απλότητά του. Μέσα από την προσεγμένη επιλογή του περιεχομένου που το στελεχώνει, χωρίς πληθώρα πληροφοριών και στοιχείων που προξενούν γνωστική υπερφόρτωση, παρέχει τις αναγκαίες κοινωνικοπολιτισμικές υποστηρίξεις, παροτρύνει το άτομο να συμμετάσχει στο διδακτικό γίγνεσθαι, να μάθει και να κρίνει. Υποστηρίζει τον μαθητή κατά τη διαδικασία της κατανόησης με νύξεις, διευκολύνσεις, παροτρύνσεις και συμβουλές, και ενθαρρύνει τη συναισθηματική του εμπλοκή. Επιτρέπει και ως ένα σημείο προωθεί τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας, και καλλιεργεί μια διαφορετική, πρωτόγνωρη, θετική αίσθηση στους μαθητές για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ουσιαστικά, διαμορφώνει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη γνωριμία, συναναστροφή και μάθηση των βημάτων κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, των στρατηγικών και των τρόπων προσέγγισής τους, και προσφέρει τη δυνατότητα επιλογής και εφαρμογής του τόσο σε μια σχολική τάξη όσο και στο πλαίσιο της σύγχρονης –και συχνά αναγκαίας– ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

E2: *Η σαφής διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ο Σπиртένιος στη χώρα της Κατανόησης» και από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, ενισχύει τις γνωστικές δεξιότητες κατανόησης των μαθητών;*

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία έγινε εφικτή η καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου από τους μαθητές της Στ' τάξης. Το εκπαιδευτικό λογισμικό σε συνδυασμό με την οργάνωση των διδακτικών παρεμβάσεων και την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους έκαναν γνωστά τα βασικά δομικά στοιχεία του εξεταζόμενου κειμενικού είδους, τα βήματα και τις στρατηγικές αποκωδικοποίησης του νοήματος ενός κειμένου και σταδιακά «δημιούργησαν» αναγνώστες με σταθερά σημεία αναφοράς κατά την προσπάθειά τους να κατανοούν.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το διαγνωστικό κείμενο αξιολόγησης της κατανόησης που δόθηκε στους μαθητές μετά το πέρας των παρεμβάσεων, οι απόψεις τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αλλά και τα σχόλια και οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού της τάξης, καθώς και της ίδιας της ερευνήτριας συγκλίνουν προς την ίδια κατεύθυνση. Η πλειοψηφία των μαθητών έδειξε να κατανοεί σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό το νόημα του κειμένου, να απαντά ορθά στις ερωτήσεις κατανόησής του και να είναι σε θέση να αποτυπώνει εύστοχα τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου με τη συμπλήρωση ενός γραφικού οργανωτή. Αναφορικά με τις λανθασμένες απαντήσεις τους, δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι κατά κόρον οφείλονταν στη σύγχυση που τους προκλήθηκε σχετικά με τις νοηματικές διαφορές μεταξύ των επιλογών που είχαν. Με βάση σχόλια των παιδιών κατά την αξιολόγηση, δημιουργήθηκε η αίσθηση πως δεν μπορούσαν να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ των όρων «υποχρεωτική», «περιττή» και «προαιρετική» (Ερώτηση 3). Άλλωστε, σε επόμενες δραστηριότητες έγινε εμφανές πως ήταν σε θέση να ανιχνεύσουν και να επικοινωνήσουν το συμπέρασμα του κειμένου.

Τα παιδιά αντιλήφθηκαν έγκαιρα τη δυσκολία του γνωστικού έργου που ανέλαβαν, κι έτσι φρόντισαν ώστε να καταβάλλουν την ανάλογη προσπάθεια για να προσεγγίσουν τον στόχο, την κατανόηση του επιχειρηματολογικού κειμένου. Κωδικοποίησαν τις πληροφορίες που καλούνται να αναζητούν σε κάθε κείμενο του είδους μέσω του ακρωνύμιου Θ.Ε.Σ. –Θέση, Επιχειρήματα, Συμπέρασμα- και ήταν όλοι σε θέση να κάνουν λόγο για τις 3 φάσεις ανάγνωσης -το *Πριν*, το *Κατά* και το *Μετά* την ανάγνωση-, και τις λέξεις-κλειδιά που τους βοηθούν στην εύρεση των επιχειρημάτων. Εντάχθηκαν από νωρίς στη φιλοσοφία που διαπερνά ένα κείμενο εκφοράς της άποψής τους και είχαν ως μότο τους το «Σκανάρω και Ξαφρίζω, Κατανοώ και Καταγράφω, και Αξιολογώ».

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως το τμήμα, στο οποίο υλοποιήθηκε η παρέμβαση συνιστά ένα τμήμα που σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τρίτων είναι μέσου επιπέδου μαθησιακά, χωρίς ιδιαίτερα αξιοσημείωτες επιδόσεις. Μάλιστα, 5 από τους 20 μαθητές-τριες ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: *.Διπλωματική Εργασία*

είχαν διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ για μαθησιακές δυσκολίες (δυσορθογραφία, δυσγραφία, δυσκολίες στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, κ.ά.). Ωστόσο, όπως φάνηκε η συμμετοχή και η απόδοση του συνόλου της ομάδας ήταν αναμφίβολα ικανοποιητική. Τα παιδιά ενεπλάκησαν με ένα νέο κειμενικό είδος, στην πραγματικότητα για πρώτη φορά με ουσιαστικό τρόπο κατά τα λεγόμενα του δασκάλου τους, δόμησαν γνώσεις και αναπαραστάσεις, εξέφρασαν τη γνώμη τους και μπόρεσαν να εντοπίζουν όλα εκείνα τα στοιχεία που θα τους βοηθούσαν να επιτελέσουν το έργο της κατανόησης. Ακόμα και οι μαθητές που είχαν δυσκολίες, οι αρχάριοι αναγνώστες, προσπάθησαν πολύ. Φάνηκε πως το κίνητρο της μάθησης και οι παροτρύνσεις του Σπιρτένιου τους κινητοποίησαν, με αποτέλεσμα τις καλές επιδόσεις τους κατά την αξιολόγηση, αλλά και την ενεργό και κατ' ουσίαν συμμετοχή τους στις συνεντεύξεις με σχόλια-«κλειδιά» για την προσπάθεια κατανόησης. Βέβαια, συγκριτικά με τους πιο έμπειρους αναγνώστες οι επιδόσεις τους ήταν σε κάποιον βαθμό χαμηλότερες, όχι όμως σημαντικά. Γενικότερα, υπήρξε η αίσθηση πως όταν τους δίνονταν οι αναγκαίες οδηγίες και κατευθύνσεις προφορικά, απέδιδαν καλύτερα, καθώς το έργο της ανάγνωσης και των παρελκόμενων λειτουργιών τους υπερφόρτωνε γνωστικά, με αποτέλεσμα αυτό να αποτυπώνεται και στις απαντήσεις και επιδόσεις τους.

Επομένως, φαίνεται πως βαθμιαία καλλιεργήθηκαν οι γνωστικές δεξιότητες κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου, ως απότοκο της προσπάθειας των μαθητών και της αλληλεπίδρασής τους με το εκπαιδευτικό λογισμικό. Το πρόγραμμα παρέμβασης φάνηκε να ενθάρρυνε την ανάπτυξη των στρατηγικών κατανόησης τόσο στο σύνολο των μαθητών, όσο και στις επιμέρους υποομάδες (αδύναμοι, τυπικοί, έμπειροι μαθητές). Το νόημα και τα βήματα κάθε φάσης ανάγνωσης έγιναν σαφή και υιοθετήθηκαν στρατηγικές που συνέβαλαν στην κατανόηση νοήματος ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.

Ε3: *Η σαφής διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ο Σπιρτένιος στη χώρα της Κατανόησης» και από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, ενισχύει τις μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης των μαθητών;*

Ένα από τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν εκείνο που αφορούσε την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών μετά το πέρας της παρέμβασης. Η καλλιέργεια της μεταγνώσης αποτελεί σε κάθε περίπτωση ένα ιδιαίτερα απαιτητικό και χρονοβόρο έργο, γι' αυτό και δόθηκε μεγάλη προσοχή κατά τη δημιουργία

του εκπαιδευτικού λογισμικού, ώστε να αναδυθεί από τα παιδιά με τον αμεσότερο και καλύτερο δυνατό τρόπο. Παρουσιάστηκαν στρατηγικές και τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που πιθανώς θα αντιμετωπίσουν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου εκφοράς επιχειρημάτων, έγινε εξάσκηση στην εφαρμογή τους με κείμενα διαφοροποιημένης δυσκολίας, και παρατηρήθηκε το κατά πόσο αυτά τους έγιναν βίωμα και ενσωματώθηκαν στον τρόπο σκέψης και δράσης τους, με απώτερο στόχο την αυτοματοποιημένη ανάκληση και χρήση τους μελλοντικά.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης της κατανόησης των μαθητών αλλά και με σημείο αναφοράς τα σχόλια τους, τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού της τάξης που λειτουργούσε σαν κριτικός παρατηρητής, και τις μνείες από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, προέκυψε το συμπέρασμα πως ο στόχος προσεγγίστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα παιδιά κατόρθωσαν να έχουν μια καλή επίγνωση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τις φάσεις ανάγνωσης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, να ελέγχουν και να παρακολουθούν τις διαδικασίες που πραγματοποιούνται Πριν, Κατά αλλά και Μετά την ανάγνωση.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που εξήχθησαν από το ερωτηματολόγιο MARSΙ, οι μαθητές δήλωσαν πως χρησιμοποιούν αρκετά τις Συνολικές Στρατηγικές που αφορούν το Πριν και το Μετά της ανάγνωσης ενός κειμένου, ενώ στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν καλύτερα ένα επιχειρηματολογικό κείμενο αξιοποιούν ιδιαίτερα τις πληροφορίες του τίτλου, τους πίνακες και τις εικόνες του κειμένου, καθώς και τις λέξεις-κλειδιά που εμπεριέχονται σε εκείνο. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει, διότι αυτές τις στρατηγικές τις χρησιμοποιούν οι μαθητές και σε άλλα είδη κειμένου με τα οποία είναι περισσότερο εξοικειωμένοι –αφήγηση, περιγραφή- και τις εξασκούν από τα πρώτα μαθητικά τους χρόνια. Ωστόσο, η πολύ συχνή χρήση της στρατηγικής των υποθέσεων και προβλέψεων πριν την ανάγνωση, αποτυπώνει σε κάθε περίπτωση την εύστοχη λειτουργία του εκπαιδευτικού υλικού, αφού αναδείχθηκε και δουλεύτηκε πολύ μέσα από αυτό.

Κατ' αντιστοιχία, και οι Στρατηγικές Υποστήριξης που αφορούν την κυρίως ανάγνωση του μαθητή και την προσπάθειά του να αντιληφθεί το νόημα του κειμένου, κινήθηκαν στα ίδια επίπεδα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδειξαν να αξιοποιούν την επισήμανση των σημαντικών στοιχείων αυτού που διαβάζουν, όπως και την απόδοση του νοήματος με δικά τους λόγια, τον προβληματισμό τους όταν έρχονταν αντιμέτωποι με αδιέξοδα, και την στρατηγική του «μπρος-πίσω» στο κείμενο για να κάνουν σύνδεση σε επιμέρους πληροφορίες του κειμένου. Προτίμησαν στρατηγικές εύκολες κι απλές στην εφαρμογή τους, ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: .Διπλωματική Εργασία

που ανατροφοδοτούν και προωθούν την κατανόησή τους, αμελώντας ίσως λιγάκι εκείνες που σχετίζονται με τον βαθύτερο αναστοχασμό τους, κάτι που απαιτεί σίγουρα περισσότερη εξάσκηση και επεξεργασία σε βάθος χρόνου.

Αρκετά διευρυμένη φάνηκε να είναι και η χρήση των στρατηγικών Επίλυσης Δυσκολιών, δίνοντας λύσεις στις δυσκολίες και στα αναδυόμενα προβλήματα κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Τα παιδιά αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό την τακτική του να επανασυγκεντρώνονται όταν για κάποιον λόγο αφαιρούνταν η προσοχή τους, επέλεξαν να διαβάζουν πιο αργά, με περισσότερη προσοχή ή και ξανά ένα δύσκολο σημείο ή και ολόκληρο το κείμενο. Ενδεχομένως να χρειαζόταν περισσότερη προσοχή για να αναπτυχθούν στρατηγικές, όπως εκείνη του μαντέματος άγνωστων λέξεων και φράσεων, και η ανάκληση του σκοπού ανάγνωσης σε τακτά χρονικά διαστήματα. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός πως παρότι οι μαθητές δήλωσαν πως δεν προτιμούν ιδιαίτερα να φτιάχνουν σχεδιαγράμματα με τις βασικές πληροφορίες του κειμένου που διαβάζουν, όταν τους ζητήθηκε να το κάνουν η προσπάθειά τους στέφθηκε σχεδόν με απόλυτη επιτυχία.

Όλες αυτές τις στρατηγικές φάνηκε να τις εφαρμόζουν τα παιδιά και πρακτικά κατά την αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο αξιολόγησης, υπογραμμίζοντας τα βασικά, ανιχνεύοντας τη Θέση, τα Επιχειρήματα και το Συμπέρασμα, κάνοντας ανασκόπηση των βημάτων και τακτικών που ακολούθησαν, διαβάζοντας αργά και προσεκτικά. Η αξιοποίησή τους, ενώ προσπαθούσαν να κατανοήσουν το επιχειρηματολογικό κείμενο, έδειξε πως όλη αυτή η προσπάθεια και οι μεταγνωστικές στρατηγικές που αναδείχθηκαν από αυτήν, τους έγιναν σε σημαντικό βαθμό βίωμα και ένα μέσο για να προσεγγίσουν ευκολότερα τον στόχο τους.

Στρατηγικές που φάνηκαν να χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό, όπως η επιλογή του «πού θα δώσω μεγαλύτερη σημασία και πού όχι», «Αφού διαβάσω το κείμενο, κάνω στον εαυτό μου ερωτήσεις για το αν θα ήθελα κάτι ακόμα για να πειστώ για τον σκοπό του» και «Καθώς διαβάζω, σταματώ και σκέφτομαι τον σκοπό για τον οποίο διαβάζω», πιθανότατα να έπρεπε να τονιστούν περισσότερο κατά τη διέλευση των μαθητών από τα μονοπάτια του λογισμικού, ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα. Δεν πρέπει, βέβαια, να ξεχνάμε την περιορισμένη χρονική διάρκεια της παρέμβασης, γεγονός που απορρέει αρκετούς γνωστικούς αλλά και ευρύτερους περιορισμούς.

Επιπλέον, μέσα από την επιτυχή συμπλήρωση των διαγραμμάτων του κειμένου αναδείχθηκε και η επίγνωση των μεταγνωστικών στρατηγικών των ερωτώμενων. Μέσα δηλαδή από έναν επαγωγικό και ταυτόχρονα απαγωγικό τρόπο, χρησιμοποιώντας συμπερασματικές και

επανορθωτικές διαδικασίες μπόρεσαν να μετατρέψουν το κείμενο στο σύνολό του σε μια προσωπική, νοητική αναπαράσταση με συνοχή, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την ύπαρξη και αξιοποίηση μιας σειράς μεταγνωστικών δεξιοτήτων, χάρις των οποίων είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν και να αποδίδουν εύστοχα το νόημα του κειμένου.

Παράλληλα, υπήρξαν ενδείξεις ότι οι συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία απέκτησαν κριτική σκέψη και ήταν σε θέση να κρίνουν και να αξιολογούν την ποιότητα και την πειστικότητα αυτού που διαβάζουν. Η πλειονότητα των βημάτων και των στρατηγικών που ανέφεραν κατά τις συνεντεύξεις τους με την ερευνήτρια εφαρμόστηκαν όταν χρειάστηκε. Φάνηκε πως έχουν ενστερνιστεί αρκετά από τα στοιχεία που αναδείχθηκαν από την παρέμβαση και την εμπλοκή τους με το εκπαιδευτικό υλικό, κι έχουν αντιληφθεί τη σημασία τους στη διαδικασία κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Όπως χαρακτηριστικά σημείωσε ο εκπαιδευτικός της τάξης *«τα παιδιά σε κάθε φάση της ανάγνωσης κάνουν και κάποια βήματα και σταδιακά φαίνεται πως εσωτερικεύουν αυτές τις διαδικασίες. Σε κάθε στάδιο επιλέγουν να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα και να αναζητούν λύσεις στις όποιες δυσκολίες τους προκύπτουν κατά την αποκωδικοποίηση του περιεχομένου του κειμένου.»*

Επομένως, το πρόγραμμα παρέμβασης φαίνεται να ενθάρρυνε την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών της κατανόησης, όπως αυτή εκφράστηκε με ποικίλους τρόπους κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Οι ενδείξεις που σημειώθηκαν είναι σημαντικές, και θα μπορούσαν να αποτελέσουν το εναρκτήριο σημείο και για άλλες, ενδιαφέρουσες και μακροπρόθεσμες διαδικασίες.

8.2 Συμπεράσματα

Η συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων και της ερμηνείας τους, οδηγεί στα εξής γενικότερα συμπεράσματα:

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «ο Σπιρτένιος στη χώρα της κατανόησης» συγκεντρώνει μια σειρά από χαρακτηριστικά και προδιαγραφές, που επιτρέπουν σε κάποιον μαθητή να το χρησιμοποιήσει τόσο με τη βοήθεια ενός φίλου του αλλά και μόνος του από το σπίτι, τον υπολογιστή ή το τάμπλετ του. Υπάρχουν σημαντικές πλέον ενδείξεις ότι τα παιδιά μέσω του διαδικτυακού μας υλικού κατάφεραν να αποκτήσουν τα αναγκαία εφόδια για να αποκωδικοποιούν το περιεχόμενο ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, να αναζητούν τα βασικά δομικά του στοιχεία, να αξιολογούν ικανοποιητικά αυτά που διαβάζουν και να χρησιμοποιούν τρόπους και στρατηγικές για να προσπερνούν τυχόν εμπόδια και να

ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

κατανοούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ένα κείμενο με επιχειρήματα. Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν, ενθαρρύνθηκε η ανάπτυξη στρατηγικών αναγνωστικής συμπεριφοράς μέσω της εμπρόθετης εφαρμογής μιας ευρείας γκάμας στρατηγικών κατανόησης, που αναδείχθηκαν με τη βοήθεια διαδικαστικών διευκολύνσεων και γενικότερων συμπεριφορών. Ιδιαίτερα, οι γραφικοί οργανωτές φάνηκε να ενισχύουν σημαντικά την προσπάθεια των μαθητών να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα βασικά δομικά στοιχεία και το νόημα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Σύμφωνα μάλιστα με έρευνες, η οποιαδήποτε μορφή χαρτογράφησης επιχειρημάτων προσφέρει μια σειρά από γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη, κάνοντας σαφέστερη τη σκέψη, ενισχύοντας την εις βάθος κατανόηση των κειμένων και βελτιώνοντας την κριτική σκέψη, ενώ συνάμα δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη γραπτής επιχειρηματολογίας (Rider & Thomason, 2008, στο Βασιλειάδης, 2014).

Δόθηκε ιδιαίτερη φροντίδα στον επιτυχή και ολοκληρωμένο σχεδιασμό της διεπιφάνειας του εκπαιδευτικού λογισμικού, ώστε να ανταποκρίνεται στον χρήστη, τις ανάγκες του και πώς τελικά εμφανίζεται σε αυτόν συντελώντας τον συνδετικό κρίκο μεταξύ χρήστη και μαθησιακού υλικού (Παναγιωτακόπουλος, κ.ά., 2003), και αυτό αποδείχτηκε και πρακτικά συνεισφέροντας στο τελικό αποτέλεσμα, δραστηριοποιώντας την αυτενέργεια του μαθητή-εκπαιδευόμενου, και κεντρίζοντας διαρκώς το ενδιαφέρον του με το να τον εμπλέκουν στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι και να τον κατευθύνουν στην αυτόνομη μάθηση. Από άποψη τεχνικής αρτιότητας και λειτουργικότητας προέκυψε το συμπέρασμα πως η πρόσβαση και η διαδικασία πλοήγησης υπήρξε κατατοπιστική και καθοδηγητική, και προσέφερε ένα πλαίσιο ασφαλείας στον χρήστη του.

Ουσιαστικά το εκπαιδευτικό λογισμικό απευθύνεται στον τυπικό μαθητή, ικανοποιώντας συνάμα ποικίλες μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες, και παρέχοντας την ευκαιρία για εξατομικευμένη μάθηση και εμπλοκή με δραστηριότητες και κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας. Όπως αναδείχθηκε από την παρούσα ερευνητική παρέμβαση, οι ΤΠΕ ενσωματωμένες σε ένα κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο μπορούν να αποβούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές και να συμβάλλουν στη δημιουργία ιδιαίτερα υποστηρικτικών περιβαλλόντων μάθησης λειτουργώντας ως ένα πολύ χρήσιμο γνωστικό εργαλείο.

Άλλωστε, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα του παρελθόντος, η χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στον εντοπισμό και τη διατύπωση επιχειρημάτων προσφέροντας δυνατότητες για δυναμική και γραφική απεικόνισή τους (Βασιλειάδης, 2014). Γενικότερα, όμως, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στηρίζονται στη ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: *.Διπλωματική Εργασία*

χρήση σύγχρονης και ασύγχρονης τεχνολογίας μέσω διαδικτύου, έχει αποδειχθεί ότι πέρα από το γεγονός ότι υποβοηθείται ο διάλογος και ενισχύεται η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, οι μαθητές έχουν περισσότερο χρόνο για να σκεφτούν και να δομήσουν το επιχειρημά τους, αλλά και να προσεγγίσουν τη διαδικασία κριτικά (Iordanou, 2013) αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο και μεταγνωστικές δεξιότητες (Kuhn, Goh, Iordanou & Shaenfield, 2008).

Παράλληλα, η έρευνα συμβάλλει, με την παραγωγή πρωτότυπων και πρωτογενών ευρημάτων, σε τομείς οι οποίοι έχουν διερευνηθεί πολύ λίγο μέχρι τώρα, όπως είναι η μεταβίβαση της μάθησης, και προσφέρει το έναυσμα και το σημείο αναφοράς για μελλοντικές προσπάθειες αντίστοιχου ή ευρύτερου βεληνεκούς. Επιπλέον, προσφέρονται χρήσιμα στοιχεία που σχετίζονται με τις στρατηγικές προς διδασκαλία της κατανόησης του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας -ανάλογα με τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους και τη σημασία της εστιασμένης διδασκαλίας σε συγκεκριμένες στρατηγικές κατανόησης. Τέλος, η παρούσα ερευνητική εργασία συνεισφέρει στον εκπαιδευτικό χώρο με την παραγωγή πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού διδακτικής παρέμβασης, με δυνατότητες επέκτασης και προσαρμογής.

8.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα στόχο αποτέλεσε η καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, καθώς όπως προέκυψε από την ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών, οι μαθητές είχαν ελάχιστες αναπαραστάσεις σχετικά με το εν λόγω κειμενικό είδος και τις ιδιομορφίες του. Έτσι, δεν ήταν δυνατή η σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν με την αρχική κατάσταση των συμμετεχόντων στη διαδικασία, ώστε να προκύψει ένα πιο ολοκληρωμένο συμπέρασμα.

Ακόμα, το δείγμα στο οποίο εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό λογισμικό και έλαβε χώρα η παρέμβαση ήταν αρκετά μικρό -20 μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης- λόγω των χρονικών και αντικειμενικών περιορισμών, δυσχεραίνοντας την ερμηνεία και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ο χρόνος διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης ήταν αυστηρά προσδιορισμένος λόγω των δεδομένων συνθηκών, γεγονός που στερούσε τη δυνατότητα της μακρόχρονης εφαρμογής και αξιοποίησης του εκπαιδευτικού λογισμικού και της ευρύτερης διδασκαλίας από τους μαθητές. Επομένως, δεν μας επιτρέπεται να υποστηρίξουμε ότι τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας μπορούν να έχουν γενική ισχύ.

Η έρευνα, επίσης, περιορίστηκε στο επιχειρηματολογικό κείμενο και δεν επεκτάθηκε και σε άλλα κειμενικά είδη, -αφήγηση, περιγραφή, κ.ά., ενώ συνάμα εξήγαγε συμπεράσματα που αφορούσαν την μαθητική ομάδα ως σύνολο και όχι εστιάζοντας με αυστηρό τρόπο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών με κάποια μορφή δυσκολίας, π.χ. με δυσγραφία, δυσορθογραφία, κτλ., ή μαθητές με συγκεκριμένο γνωστικό προφίλ –έμπειροι, τυπικοί ή αρχάριοι.

Τέλος, θα μπορούσε να γίνει λόγος για τους τεχνικούς περιορισμούς που τέθηκαν από το ίδιο το εργαλείο σχεδιασμού και οργάνωσης του εκπαιδευτικού λογισμικού, το H5P, το οποίο παρά τις επαρκείς ευκαιρίες που προσφέρει στον χρήστη του για τη δόμηση ενός ελκυστικού και αρκετά αλληλεπιδραστικού υλικού, ταυτόχρονα θέτει κάποιες τεχνικές ασυμβατότητες, που ενίοτε δε συνάδουν με το ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο και τις επιθυμίες του δημιουργού. Θα ήταν πολύ χρήσιμο και ουσιαστικής σημασίας να παρέχει στον χρήστη μια σειρά από ενδιαφέρουσες δυνατότητες, όπως η αποθήκευση και η εκτύπωση, αλλά και ο εμπλουτισμός του περιεχομένου (Παναγιωτακόπουλος, κ.ά., 2003).

8.4 Προτάσεις

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ο Σπирτένιος στη χώρα της Κατανόησης» δημιουργήθηκε για την ικανοποίηση των αναγκών της ερευνητικής διαδικασίας και την ανάδειξη της συνεισφοράς των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, το δείγμα στο οποίο εφαρμόστηκε, όπως και ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας, ήταν αρκετά περιορισμένα, οπότε θα ήταν δόκιμο να επαναληφθεί η διαδικασία σε ένα μεγαλύτερο δείγμα και ίσως σε μεγαλύτερο εύρος χρόνου. Θα μπορούσε να διευρυνθεί και σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου -Δ΄ και Ε΄ τάξη-, εφόσον, όμως, έχει προηγηθεί η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών, αφού η επιχειρηματολογία συνιστά ένα κατεξοχήν δύσκολο κειμενικό είδος, καθώς και να εφαρμοστεί σε πανελλήνιο επίπεδο.

Επίσης, θα ήταν καλό να μπορεί να υπάρχει μια ομάδα ελέγχου κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ή και η δυνατότητα σύγκρισης της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση, ώστε να προκύψουν αντικειμενικότερα και πιο αξιόπιστα συμπεράσματα. Θα μπορούσαν να διερευνηθούν διεξοδικότερα και οι μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης που εφαρμόζονται από τους μαθητές κατά την αποκωδικοποίηση ενός κειμένου με επιχειρήματα, ενδεχομένως μέσω της ενδεδειγμένης παρατήρησης -από μέρους του ερευνητή- των διαδικασιών και ενεργειών που πραγματοποιούν οι μαθητές Πριν,

Κατά και Μετά την ανάγνωση ενός κειμένου. Ο κόσμος της μεταγνώσης παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον και δύναται να λάβει αξιόλογες ερευνητικές προεκτάσεις.

Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη τις βιβλιογραφικές αναφορές που υπάρχουν για τη συσχέτιση της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου, θα ήταν σκόπιμο να ερευνηθεί η σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ τους σχετικά με το επιχειρηματολογικό κείμενο και να σχεδιαστούν αντίστοιχες παρεμβάσεις.

Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμο να μπορεί να δημιουργηθεί εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιώντας κι άλλα αλληλεπιδραστικά και υποστηρικτικά εργαλεία του Διαδικτύου, είτε παρέχοντας τη δυνατότητα ενσωμάτωσής τους στο συγκεκριμένο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, είτε δίνοντας στον δημιουργό την ευχέρεια να χρησιμοποιήσει κάποιο άλλο που θα συνάδει με τους σκοπούς της έρευνας και το παιδαγωγικό πλαίσιο που έχει τεθεί. Όταν, άλλωστε, προσφέρεται στους χρήστες η ευκαιρία για δυναμική επικοινωνία, αποθήκευση των εργασιών τους, και γενικότερα για ουσιαστική και ενεργό εμπλοκή τους, τα αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν μόνο ελπιδοφόρα μπορεί να είναι. Υποστηρικτικό, βέβαια, θα ήταν την προσπάθεια δημιουργίας και δόμησης του εκπαιδευτικού υλικού να στελεχώσει μία ολόκληρη ομάδα προγραμματιστών, τεχνολόγων και παιδαγωγών, ώστε να ελεγχθεί συνολικά η ποιότητα του λογισμικού και το τελικό προϊόν να είναι καθ' όλα πλήρες και αποτελεσματικό (Παναγιωτακόπουλος, κ.ά., 2003).

Τέλος, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ελεγχθεί κατά πόσο το εκπαιδευτικό λογισμικό που δημιουργήθηκε ως μια μορφή συνδυαστικής μάθησης, δύναται να υποστηρίξει μια προσπάθεια εκπαίδευσης εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως, χωρίς δια ζώσης συναντήσεις και ανατροφοδοτήσεις. Οι Νέες Τεχνολογίες προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες και διεξόδους στον χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια και αίρουν εναλλακτικών προσεγγίσεων και εφαρμογών.

Σύνοψη

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας και έγινε ο σχολιασμός και η ερμηνεία τους με σημείο αναφοράς τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, προέκυψε μια σειρά συμπερασμάτων και διαπιστώθηκε η ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η συμβολή του στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.

Παράλληλα, σημειώθηκαν οι περιορισμοί και οι συνακόλουθες προτάσεις, που θα ήταν καλό να ληφθούν υπόψη κατά τη διεξαγωγή μιας αντίστοιχης μελλοντικής έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Alexander, P. A. & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research.*, 3, 285-310. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Alexopoulou, E. & Driver, R. (1997) Gender differences in small group discussion in physics. *International Journal of Science Education*, 19(4), 393-406. Doi: 10.1080/0950069970190403.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. C. Emerson (Ed.). Minneapolis: University of Michigan Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In D. Cervone & Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization*, 185-241. New York: Guilford Press.
- Beaugrande, de, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London & New York: Longman.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernardi, de, B. & Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10, May.
- Blair, T. R., Rupley, W.H., & Dee Nichols, W. (2007). The effective teacher of reading: Considering the “what” and “how” of instruction. *The Reading Teacher*, 60(5), 432-438. Doi: 10.1598/RT.60.5.3
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brown A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding*, 65-116. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Boudreaux, M. K. (2014). Assessment of Middle School Student's Support Reading Strategies. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(10), 16-24.
- Carrasquillo, A., & Nunez, D. (1988). *Computer-assisted metacognitive strategies and the reading comprehension skills of ESL Elementary school students*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 301838.
- Cattell, M. (1999). *A study of the effects of metacognition on reading comprehension*. Master's Thesis, San Diego State University. San Diego.
- Coirier P., Andriessen J. E. B. & Chanquoy L. (1999). From planning to translating: the specificity of argumentative writing. In: P. Coirier & J. E. B. Andriessen (Eds.), *Foundations of argumentative text processing*, 1-29. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the internet. Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56 (5), 458-464.
- Collins, A., Brown, J.S., & Holum, A. (1991). Cognitive Apprenticeship: making thinking visible. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 15(3), 38-46.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- De Jager, B., Jansen, M., & Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 179-196.
- Dalton, B., Pisha, B., Eagleton, M., Coyne, P., & Deysher, S. (2002). *Engaging the text: Reciprocal teaching and questioning strategies in a scaffolded digital learning environment*. Final report to U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. Peabody, MA: CAST.

- Driscoll, M. (2002). Blended Learning: Let's get beyond the hype. *Learning and Training Innovations Newslines*. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2018, από: http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf.
- Doty, D., Popplewell, S. R., & Byers, G.O. (2001). Interactive CD-ROM Storybooks and young readers' reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 374-384. Doi: 10.1080/08886504.2001.10782322.
- Dymock, S. (2007). Comprehension Strategy Instruction: Teaching Narrative Text Structure Awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167. Doi: 10.1598/RT.61.2.6
- Edwards, R. (1995). Different discourses, discourses of difference: Globalisation, distance education, and open learning. *Distance Education*, 16 (2), 241-255.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3-14.
- e-Learning Centre. (2005). *Library: Blended Learning*. Ανακτήθηκε 24 Φεβρουαρίου, 2018, από: <http://www.e-learningcentre.co.uk/eclipse/Resources/blended.htm>.
- Feilke, H. (1996). From syntactical to textual strategies of argumentation. *Argument*, 10, 197-212.
- Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911, Doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1990). A new framework and perspective. In D. R. Garrison & D. Shale (Eds.), *Education at a distance: From issues to practice*, 123–133. Malabar, FL: Robert E. Krieger.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Ghefailli, A. (2003). Cognitive apprenticeship, technology, and the contextualization of learning environments. *Journal of Educational Computing, Design & Online Learning*, 4, 1-27.

- Gill, S. R. (2008). The comprehension matrix: A tool for designing comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 62(2), 106-113. Doi: 10.1598/RT.62.2.2
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: An empirical analysis from the secondary sector. *Learning, Media, & Technology*, 32(1), 5-20
- Golder C. & Coirier P. (1996). The production and recognition of topological and argumentative text markers. *Argumentation*, 10 (2), 271-282.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & VanLehn, K. (2005). Scaffolding deep comprehension strategies through point & query, Auto Tutor, and iSTART. *Educational Psychologist*, 40 (4), 225-234.
- Griffith, P. L. & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction?. In I.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Ed.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*, 3-18, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grimshaw A. D. (2003). Genres, registers, and contexts of discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes*, 25-82., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: The state of the art (an overview). In S. Kemmis & R. McTaggart (Ed.), *The Action Research Reader*, 321-335, Victoria: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Henkemanns, A. F. S. (1994). Complex Argumentation in a Critical Discussion. In van F. H. Eemeren & R. Grootendorst (Ed.), *Studies in Pragma-dialectics*. Vale Press, Newport News.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.

Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2018, από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4939-9856-6.pdf>.

Holmberg, B., (1995). *Theory and practice of distance education* (2nd Ed). New York: Routledge.

Iordanou, K. (2013). Developing face-to-face argumentation skills: Does arguing on the computer help? *Journal of Cognition and Development*, 14 (2), 292-320.

Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Johnston, P. & Afflerbach, P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2, 207-232.

Johnson, R. H. & Blair, J. A. (2000). Informal Logic: An Overview, *Informal Logic*, 20 (2), 93-107. Doi: 10.22329/il.v20i2.2262.

Johnson, R. H., & Blair, J. A. (1987). The current state of informal logic, *Informal Logic*, 9, 147-151.

Johnson, L., Graham, S., & Harris, K.R. (1997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 80-91.

Jonassen, D.H. (1996). *Technology as cognitive tools: Learners as designers*. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2018, από: http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/jonassen_2005_cognitive_tools.pdf.

Kamlah, W. & Lorenzen, P. (1973). *Logische Propädeutik: Vorschule des vernünftigen Redens*. Mannheim: Hochschultaschenbücher-Verlag.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, J. M., & Lynch, J. (2007). Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies*, 27-45. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Keegan, D. (1993). *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model, *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch W. & van Dijk T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 84, 363-394, Doi: 10.1037/0033-295X.85.5.363.
- Kluwe, R .H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. In D. R. Griffin (Ed.), *Animal mind-human mind*, 201-224. New York, NJ: Springer – Verlag.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press Book.
- Knott, G. P. (1986). Literacy in the Secondary School. In J. Orasanu (Eds.) *Reading Comprehension: From Research to Practice*, 203-214. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62, 155-178.
- Kuhn, D., Goh, W., Iordanou, K., & Shaenfield, D. (2008). Arguing on the computer: A microgenetic study of developing argument skills in a computer – supported environment. *Child Development*, 79 (5), 1310-1328.
- Lampert, M., Rittenhouse, P., & Crumbaugh, C. (1996). Agreeing to disagree: Developing sociable mathematical discourse. In Olson, D. & Torrance, N. (Eds.), *Handbook of Education and Human Development*, 731-764. Oxford: Blackwell’s Press.
- Langer, J. (1986). Computer Technology and Reading Instruction: Perspectives and Directions. In J. Orasanu (Eds.) *Reading Comprehension: From Research to Practice*. 189-203. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larson, M., Britt, M. A., & Larson, A. A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology*, 25, 205-224. Doi: 10.1080/02702710490489908.
- Lu, J. & Zhang, Z. (2013). Scaffolding argumentation in intact class: Integrating technology and pedagogy. *Computers & Education*, 69, 189-108.

- Lund, K., Molinari, G., Sejourne, A. & Baker, M. (2007). How do argumentation diagrams compare when students pair use them as a means or as a tool for representing debate, *Computer Supported Collaborative Learning*, 2, 273-295.
- Martin J. (1985). *Factual Writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119.
- Mayer, R. E. & Moreno R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 28, 43-52.
- Mayer, R. E., Fennell, S., Farmer, L. & Campbell, J. (2004). A personalization effect in multimedia learning. When words are in conversational style than formal style. *Journal of Educational Psychology*, 96, 389-395. Doi: 10.1037/0022-0663.96.2.389L.
- McNamara D. S., Kintsch E., Songer N. B. & Kintsch W. (1996). Are good texts always better? Interaction of text coherence, prior knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge.
- McTavish, M. (2008). "What Were You Thinking?": The Use Of Metacognitive Strategy During Engagement With Reading Narrative And Informational Genres. *Canadian Journal of Education* , 31 (2), 405-430.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3). Ανακτήθηκε στις 31 Μαρτίου, 2018, από <https://search.proquest.com/openview/74590051bc7e52598bb4deeb727562cb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030483>.

- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2000). A learner-centered approach to multimedia explanations: Deriving instructional design principles from cognitive theory. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer Enhanced Learning*.
- Mosenthal, J. (1987). The Reader's Affective Response to Narrative Text. In R. Tierney, P. Andres & J. Mithell (Eds), *Understanding Reader's Understanding*, 95-107, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, T. O. (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. *Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-173.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Papoulia-Tzelepi, P. (2004). Scaffolding the argumentative writing via human rights teaching in the Greek elementary school, *Educational Studies in Language and Literature*, 4 (2-3), 241-253. Doi: 10.1016/S0079-7421(08)60053-5.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *The Handbook of Reading Research*, 2, 609-640. New York: Longman.
- Perelman, Ch. & Olbrechts - Tyteca, L. (1969). *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. London: University of Notre Dame Press.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*, 34-45. New York: Routledge.
- Pressley, M. (2000). Metacognition and self-regulated comprehension. In A.E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd Ed.), 291-309. Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 11-27. New York: Guilford Press.

- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pringle I. & Freedman A.(1985). *A contrastive study of writing abilities in two modes at the grade 5, 8, and 12 Levels*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- RAND Study Reading Group (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Office of Education Research and Improvement (OERI).
- Randi, J., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R.J. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension: Just what is reading comprehension anyway? In S. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.) *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, 19-39.
- Reed, C. A. & Norman, T. J. (2003). *Argumentation Machines: New Frontiers in Argument and Computation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Reeves, B., & Nass, C. (2002). *The media equation: How people treat computers, television and new media like real people and places*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reyna-Barron, E. Y. (2016). *An analysis of the comprehension instruction and reading comprehension and vocabulary strategies used by teachers to facilitate students' ability to understand text*, Texas A&M University, Ann Arbor. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2018, από: <http://0search.proquest.com.mylibrary.qu.edu.qa/docview/1826023738?accountid=1330>.
- Rider, Y. & Thomason, N. (2008). *Cognitive and pedagogical benefits of argument mapping: L.A.M.P. guides the way to better thinking. Knowledge cartography, advanced information and knowledge processing*. Springer-Verlag London.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (1994). Reading as a Meaning-Construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 996-1056. Newmark, DE, US: International Reading Association.

- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (Eds.) (2004). *Theoretical model and processes of reading* (5th Ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 864-894. Newark, DE, US: International Reading Association.
- Salomon, G. (1993). On the nature of pedagogic computer tools. The case of the writing partner. In S. J. Derry & S. P. Lajoie, *Computers as Cognitive Tools*, 179-196. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schneider, W. & Lock, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition*. 224 – 257. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sinatra, G. M., Brown, K.J. & Reynolds, R.E. (2002). Implications of cognitive resources. Allocation for comprehension strategies instruction. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction. Research – based best practices*, 62-76. New York, NJ: Guilford.
- Smith, J. M. (2001). *Blended Learning: An Old Friend Gets a New Name*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.gwsae.org/Executiveupdate/2001/March/blended.htm>.
- Strassman, B. K. (1997). Metacognition and Reading in Children Who Are Deaf: A Review of the Research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(3), 140-149.
- Streitz, N. A., Hannemann, J. & Thuring, M. (1989). From ideas and arguments to hyperdocuments: Travelling through activity spaces, In *Proceedings of the Second ACM Conference on Hypertext '89*, 343-364, Pittsburgh, Pennsylvania.
- Tindale, C. W. (2004). *Rhetorical Argumentation: Principles of Theory and Practice*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren F.H., Grootendorst R. & Snoeck Henkemans A.F. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- van Eemeren, F.H., Grootendorst, R. & Henkemans, F.S. (1996). *Fundamentals of Argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.
- Wade, S. E., Schraw, D., Buxton, W.M. & Hayes, M.T. (1993). Seduction of the strategic readers: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 92-114.
- Walton, D. N. (1992). *Plausible Argument in Everyday Conversation*. Albany: State University of New York.
- Walton, D. N. (1996). *Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinstock, M., Neuman, Y. & Tabak, I. (2004). Missing the point or missing the norms? Epistemological norms as predictors of students ability to identify fallacious arguments. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 77-94. Doi: 10.1016/S0361-476X(03)00024-9.
- Wenzel, J. W. (2006). Three perspectives on argument. Rhetoric, Dialectic, Logic. In R. Trapp & J. Schuetz (Eds), *Perspectives on argumentation: Essays in Honor of Wayne Brockriede*, 9-26. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Werlich, E. A., (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- Westhoff, G. J. (1991). Strategies: some tentative definitions. In M. Biddle & P. Malmberg (Eds.), *Learning to Learn: Investigating Learner Strategies and Learner Autonomy. Report of Workshop 2A* (p.44), Uppsala, Sweden, Strasbourg: Council of Europe.
- Weston, A. (2000). *A rulebook for arguments*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Zarefsky, D. (2005). *Argumentation: The Study of Effective Reasoning*. Chantilly VA: The Teaching Company.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του Ψηφιακού Δυϊσμού». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ), Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Πάτρα, 11 - 13 Νοεμβρίου 2005.

Αναστασιάδης, Π. & Σπαντιδάκης, Γ. (2013). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα για τους μαθητές της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά: Βασικές αρχές σχεδιασμού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ) Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης *Μεθοδολογίες Μάθησης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Αθήνα, 8-10 Νοεμβρίου 2013.

Adam, J. M. (1999). *Τα κείμενα, τύποι και πρότυπα: Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος* (Μτφρ. Γ. Παρίσης). Αθήνα: Πατάκης.

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα- δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29- 48.

Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάμβουκας, Μ. (2008). Η κατανόηση κειμένων μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. *ΣΚΕΨΥ: Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*. 1, 7-21.

Βασαρμίδου, Δ. (2007). *Η σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Η διερεύνηση της σχέσης μετά από συστηματική διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής του επιχειρηματολογικού κειμένου σε μαθητές Γ' Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παιδαγωγικό Τμήμα, Ρέθυμνο. Διαθέσιμη στον δικτυακό τόπο: https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/1/3/9/metadata-dlib-13ea583b8e924da363fd5b0dbcc288f3_1242629323.tkl.

Βασαρμίδου, Δ. (2014), *Πολλαπλή νοημοσύνη και παραγωγή γραπτού λόγου: επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της*

παραγωγής του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογικού κειμένου) σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2018, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40898>.

Βασιλειάδης, Γ. (2014). *Καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και κριτικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού σχολείου μέσα από τη χαρτογράφηση επιχειρημάτων. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2018, από <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/14209/%CE%92%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%AC%CE%B4%CE%B7%CF%82%20%CE%93%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BD%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82%20PhD.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.*

Βέικος, Θ. Α. (1988). *Εισαγωγή στις φιλοσοφικές σπουδές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γάκης, Καμπυλαυκά, & Πολυχρόνη (2014). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 413-424. Doi: 10.12681/edusc.283.

Γιαννούλας, Α. (2009). *Εκπαιδευτικό λογισμικό: Διδακτική αξιοποίηση στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον*. Αθήνα: Καυκάς.

Γκελαμέρης, Β.Δ. (2015). Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. Στο *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 11 (1), 51-71. Doi: 10.12681/jode.9820.

Εγγλέζου, Φ. Γ. (2015). *Η διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τον Προφορικό στον Γραπτό λόγο. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Giasson, J. (2014). *Η αναγνωστική κατανόηση* (Μτφρ. Μ. Ζ. Φουντοπούλου). Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kennedy, G. (2007). *Ιστορία της κλασικής ρητορικής, αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής*. (Μτφρ. Ν. Νικολούδης,). 7^η Έκδ. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Κόμης, (2004). *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτσουράκη, Σ. (2009). Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: Σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη. *Ψυχολογία*, 16 (3), 205-225.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσίνη, Ε. (2006). Το φιλοσοφικό επιχείρημα και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.) *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.
- 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., (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, 7-41, Αθήνα: Προπομπός.
- Manguel, A., (1997). *Η ιστορία της ανάγνωσης*, (Μτφρ. Λ. Καλοβυρνάς). Αθήνα: Λιβάνη.

- Ματραλής, Χ. (1998). Ύπαρξη-Σχεδιασμός ειδικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ. (Επιμ), *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες*, Τόμος Α', 47-55. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας Η. (1995). Στοχαστοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας. Στο Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ. (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Ματσαγγούρας Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «Για ποιους». Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Επιστημονικό Συμπόσιο *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2018 από <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf>.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή Αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Η σχολική τάξη, Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπασέτας, Κ. (2011). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπερκούτη, Μ.Α. (2009). *Μεταγνωστικές στρατηγικές στην κατανόηση της πρώτης ανάγνωσης. Μια διδακτική παρέμβαση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παιδαγωγικό Τμήμα, Ρέθυμνο.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «μεταγινώσκειν» κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παγγέ, Τ., & Κυριαζή, Μ. (1998). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 4 Μαΐου, 2018, από: <http://www.epyna.eu/modules.php?name=News&file=print&sid=807>.

- Παγκουρέλια, Ε. (2013). *Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου, 2018, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29737>.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπανούτσος, Ε. (1985). *Λογική*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία*, 2, 157-182. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πελεγρίνης, Θ. Ν. (2004). *Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολίτης, Π., (1999). Γένη και είδη Λόγου. Ο Λόγος της πειθούς. Στο Α. Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), *Λόγος και Κείμενο*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/thema.htm.
- Πολίτης, Π., (2006). *Γένη και Είδη του Λόγου – Επιχειρηματολογία*. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε 7 Φεβρουαρίου, 2018, από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_4/index.html.
- Πορτίδης, Δ., Ψύλλος, Σ., Αναπολιτάνος, Δ. (2007). *Λογική: Η δομή του επιχειρήματος*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- 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. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2018, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26981>.

- Ριζούλη, Θ. (2013). *Η συμβολή των γνωστικών στρατηγικών της περίληψης και της γραφικής αναπαράστασης δομής κειμένου στη βελτίωση της κατανόησης και της χρήσης των στρατηγικών: ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε Έλληνες φοιτητές στο μάθημα της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2018, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29853>.
- Σαμαρά Σ. (2009). *Η διδασκαλία του κειμενικού είδους του επιχειρήματος στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού*. Θεωρία και Πράξη. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2006). «Καθώς μεγαλώνουμε στον κόσμο των ελληνικών: Σχεδιασμός και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού λογισμικού». Στο Δ. Ψύλλος & Β. Δαγδιλέλης (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Μηχανισμός Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 876-883.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Αναστασιάδης, Π. (2007). Ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού σε υπερμεσικά περιβάλλοντα μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 4ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση *Ανοικτή πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 556-588. Αθήνα: Προπομπός.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ. (2000). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και της κατανόησης κειμένων. Στο Μ. Βάμβουκα & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρική και ως δεύτερης γλώσσας*, Τόμος Α, 295-309, Αθήνα: Ατραπός.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ. (2007). Γραπτός λόγος, γνωστικό φορτίο και σχεδιασμός μαθησιακών περιβαλλόντων. Στο Δ. Καψάλης & Ν. Κατσίκης (επιμ.). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 563-571. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2018, από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

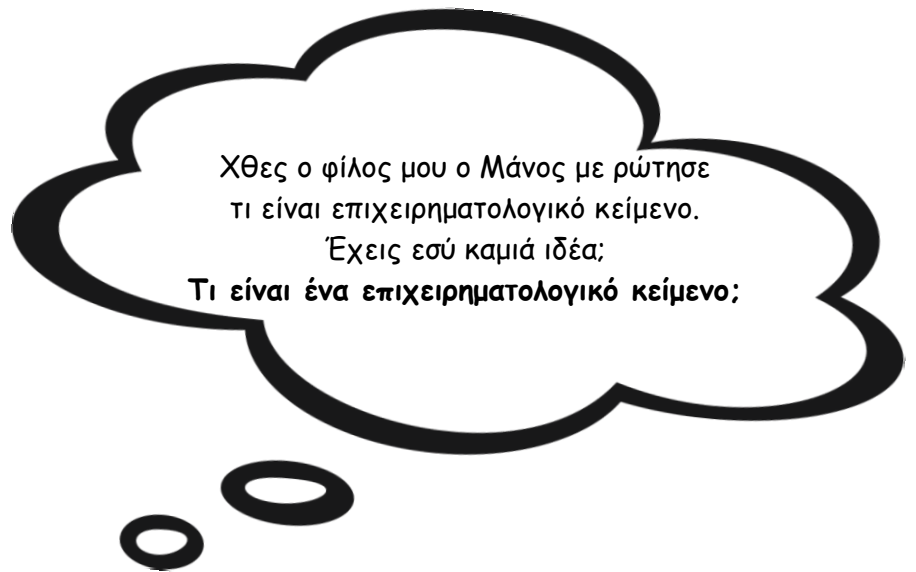
- Σπαντιδάκης, Ι. & Βασαρμίδου, Δ. (2009). Η διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής του επιχειρηματολογικού κειμένου ως παράλληλων και συμπληρωματικών διαδικασιών με τη χρήση του λογισμικού «Βήματα προς το κείμενο». Στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. 116-121, Βόλος.
- 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.), *Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΤΠΕ, Ρέθυμνο, 989-997.
- Σφυρόερα, Μ. (1998). Η μελέτη των γνωστικών σχημάτων κατάκτησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων. Συστημική προσέγγιση και διδακτικές προεκτάσεις. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*, 107-178 (2η Εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.) Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, 165-176, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2018, από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe14.pdf>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλα εργασίας για την ανάδειξη των μαθησιακών αναγκών

Καθημερινά στο σχολείο αλλά και στη ζωή μας,
χρειάζεται να διαβάσουμε ένα κείμενο.
Τι κάνω, όμως, στα αλήθεια για να καταλάβω
σωστά και εύκολα το κείμενο που διαβάζω;





Στιγμιότυπα οθονών του λογισμικού
«Ο Σπиртένιος στη χώρα της Κατανόησης»



Σκανάρω και ξαφρίζω

- Ρίχνω μια γρήγορη ματιά στο κείμενο.
- Προσέχω τον τίτλο, τον συγγραφέα και την εικόνα.
- Διαβάζω την αρχή και το τέλος του κειμένου. Προσέχω πώς ξεκινά κάθε παράγραφος.
- Σκέφτομαι ποιο είναι το θέμα του κειμένου.
- Κάνω υποθέσεις και προβλέψεις για το τι ακολουθεί.

Navigation icons: Home, Back, Forward, Search, Print, List, Glasses, User.

Τι κείμενο να επιλέξω;

Εύκολο	Πού να μείνω;	Εύκολο	Σχολικός εκφοβισμός
Μεσαίας δυσκολίας	Κυκλοφοριακό πρόβλημα	Μεσαίας δυσκολίας	Εκμάθηση ξένων γλωσσών
Δύσκολο	Μόνοι στον κόσμο του Facebook	Δύσκολο	Γκράφιτι: μια μορφή τέχνης

Navigation icons: Home, Back, Forward, Search, Print, List, Glasses, User.

Πριν την Ανάγνωση

Τι κείμενο περιμένεις να είναι;

Ποιος νομίζεις πως είναι ο σκοπός του συγγραφέα;

Τι πιστεύεις ότι θα διαβάσεις;

Σκανάρω,
Ξαφρίζω
και
Προβλέπω...

Navigation icons: home, back, forward, search, list, glasses, user.

Κατά την Ανάγνωση

Ποια είναι η θέση/άποψη του συγγραφέα;

Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί ο συγγραφέας;

Σε ποιο συμπέρασμα καταλήγει;

Ποιες λέξεις-κλειδιά σε βοήθησαν να βρεις τα βασικά στοιχεία του κειμένου;

Τώρα ήρθε η ώρα της ανάγνωσης του κειμένου. Για να δούμε τι πρέπει να κάνεις:

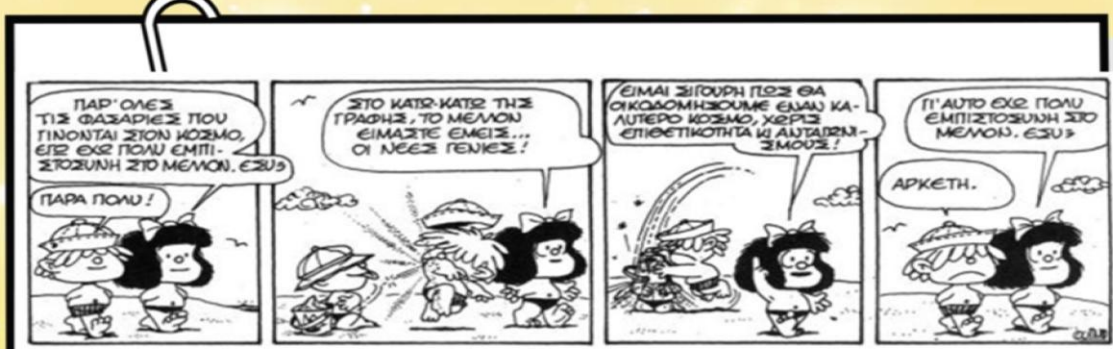
- Διαβάζω αργά και προσεκτικά όλο το κείμενο.
- Βρίσκω τις βασικές πληροφορίες.
- Εντοπίζω τις λέξεις-κλειδιά του κειμένου.
- Φτιάχνω το διάγραμμά του.

Navigation icons: home, back, forward, search, list, glasses, user.

Μετά την Ανάγνωση

Πες τώρα με λίγα λόγια το κείμενο που διάβασες σε έναν φίλο σου.

Θα πάρεις τις βασικές πληροφορίες που έβαλες στο διάγραμμα του κειμένου που έφτιαξες προηγουμένως, και έτσι θα γράψεις με λίγα λόγια το κείμενο.



ΠΑΡ'ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΦΑΞΑΡΙΕΣ ΠΟΥ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ, ΕΓΕΣ ΕΧΕ ΠΟΛΥ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΜΕΜΟΝ. ΕΣΥ!»

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ!

ΣΤΟ ΚΑΤΗ-ΚΑΤΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ, ΤΟ ΜΕΜΟΝ ΕΙΜΑΣΤΕ ΕΜΕΙΣ... ΟΙ ΝΕΕΣ ΓΕΝΙΕΣ!

ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΗ ΠΩΣ ΘΑ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΟΥΜΕ ΕΝΑΝ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΚΟΣΜΟ, ΧΕΡΙΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΑΙΣΙΜΟΥΣ!


Π'ΑΥΤΟ ΕΧΕ ΠΟΛΥ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΜΕΜΟΝ. ΕΣΥ!»

ΑΡΚΕΤΗ.

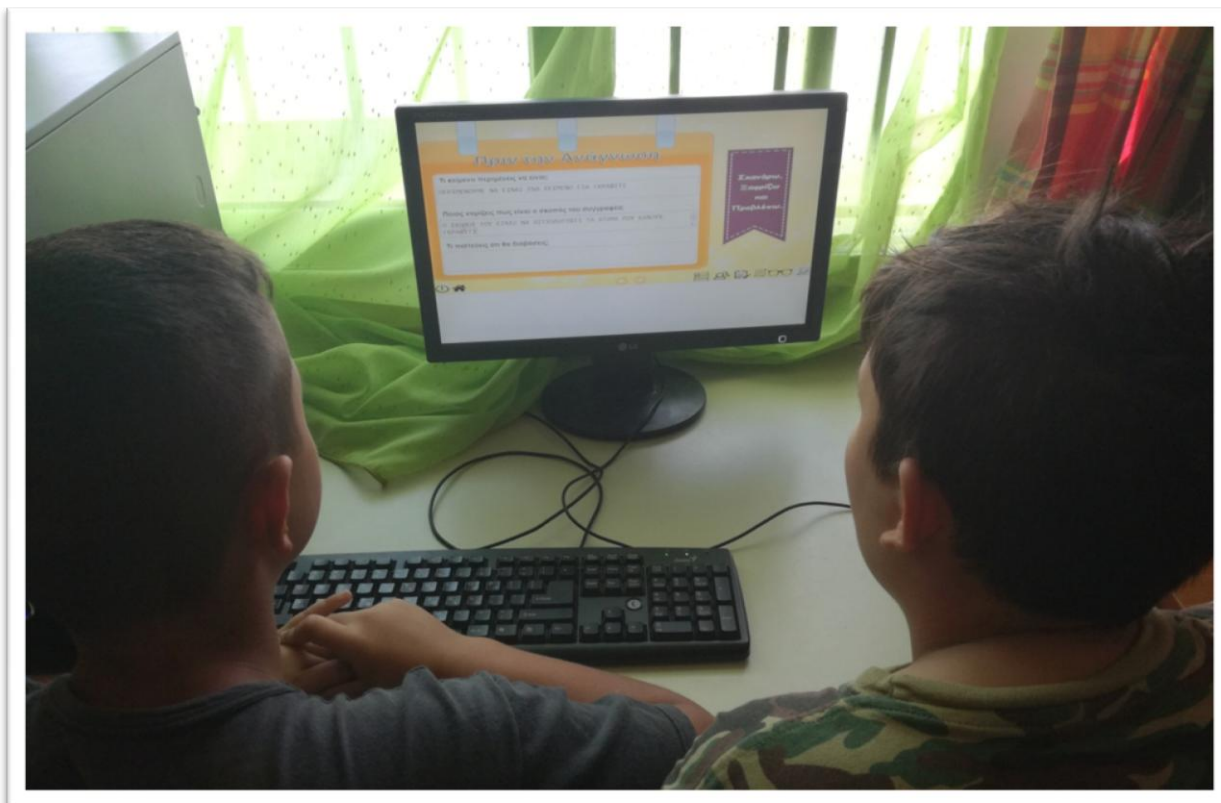
Ποια είναι η άποψη της Μαφάλντα;

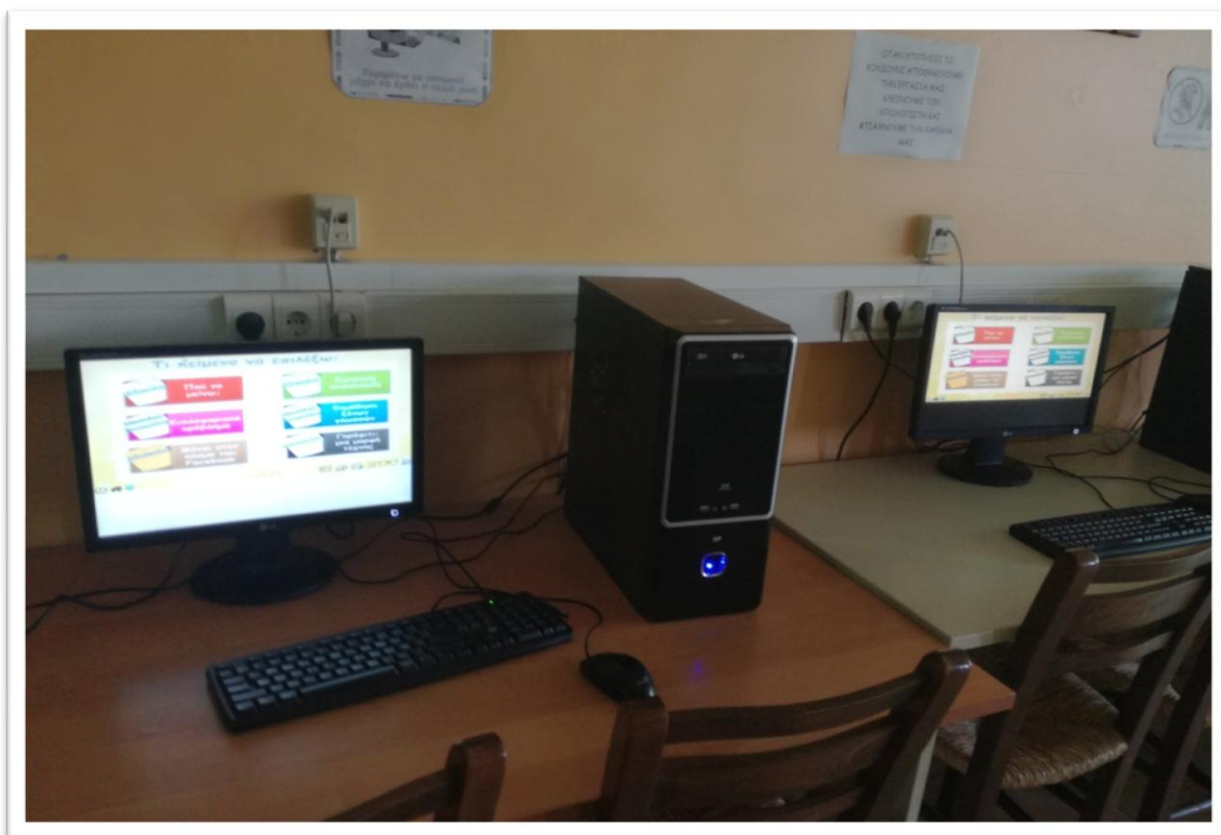
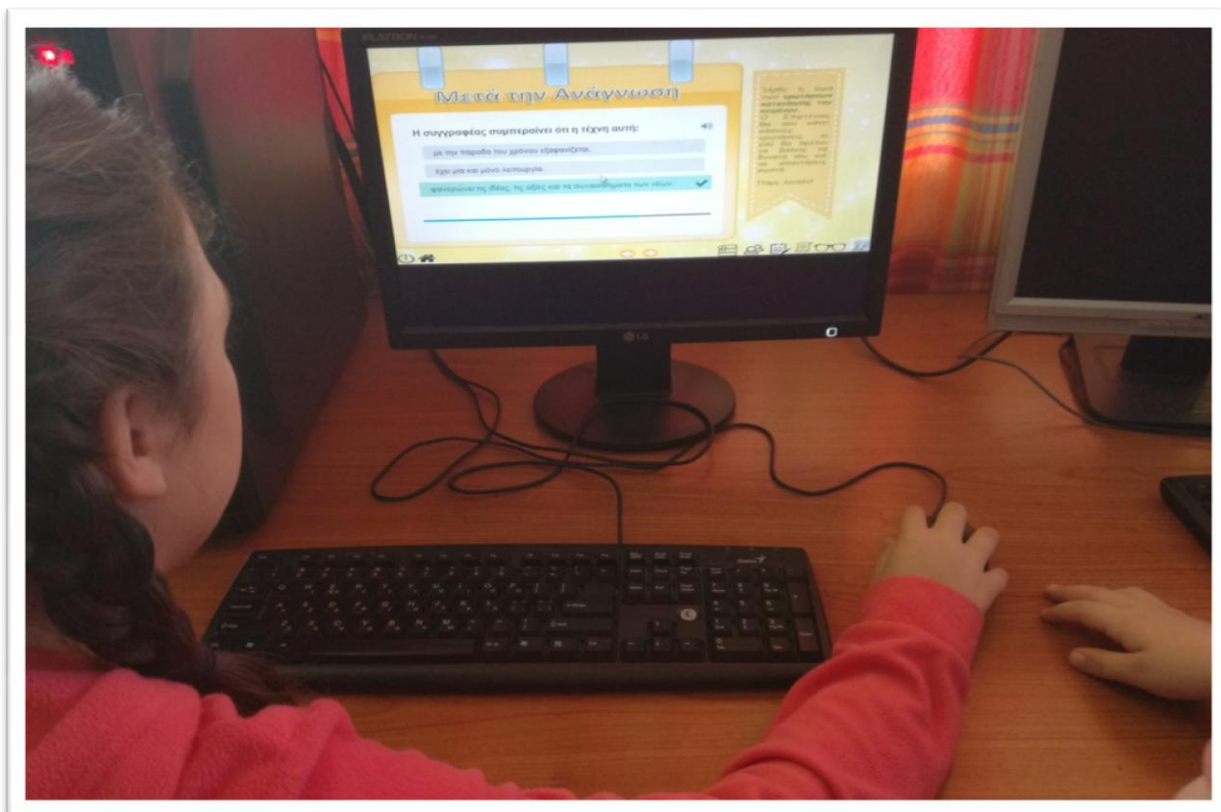
Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί;

Σε ποιο συμπέρασμα καταλήγει η Μαφάλντα;



Στιγμιότυπα δράσεων μαθητών κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις





Ερωτήσεις συνέντευξης με τους μαθητές μετά την ολοκλήρωση της 1^{ης} διδακτικής παρέμβασης

Στόχοι:

- ✓ Ανατροφοδότηση έρευνας δράσης και διδασκαλίας
- ✓ Αξιολόγηση εργαλείου και περιβάλλοντος
- ✓ Έλεγχος του κατά πόσο έχει ξεκινήσει η διαδικασία της επίγνωσης των αναγνωστικών διαδικασιών και εν συνεχεία η απόκτηση μεταγνωστικής γνώσης και των επακόλουθων μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Ερωτήσεις:

- Πώς σας φάνηκε το υλικό;
- Τι σας άρεσε περισσότερο;
- Τι σας εντυπωσίασε;
- Σας κούρασε κάτι;
- Θα αλλάζατε κάτι; Θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε τίποτα;
- Σε τι διέφερε από το καθημερινό σας μάθημα;
- Τι χρειάζεται να κάνει τελικά ένας καλός αναγνώστης, όπως ο φίλος μας ο Μάνος, για να καταλάβει ένα κείμενο;
- Ποιες είναι οι σκέψεις σας; Πώς νιώθετε τώρα;
- Θα θέλατε να το ξανακάνουμε με ένα άλλο κείμενο;

Ερωτήσεις συνέντευξης με τους μαθητές μετά την ολοκλήρωση της 2ης διδακτικής παρέμβασης –χειρισμός από τα παιδιά

Στόχοι:

- ✓ Ανατροφοδότηση έρευνας δράσης και διδασκαλίας
- ✓ Αξιολόγηση εργαλείου και περιβάλλοντος
- ✓ Έλεγχος του πώς εξελίσσεται η διαδικασία της επίγνωσης των αναγνωστικών διαδικασιών και εν συνεχεία η απόκτηση μεταγνωστικής γνώσης και των επακόλουθων μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Ερωτήσεις:

- Πώς σας φάνηκε το υλικό; Τι σας άρεσε περισσότερο;
- Τι σας εντυπωσίασε;
- Σας κούρασε κάτι; Θα αλλάζατε κάτι; Θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε τίποτα;
- Τι χρειάζεται να κάνει τελικά ένας καλός αναγνώστης, όπως ο φίλος μας ο Μάνος, για να καταλάβει ένα κείμενο με επιχειρήματα;
- Τι πρέπει να κάνει ο Μάνος σε κάθε φάση; Τι θα τον βοηθήσει στο Πριν, το Κατά και το Μετά; Τι κάνατε εσείς οι ίδιοι, δηλαδή, σήμερα;
- Τώρα που το χρησιμοποιήσατε εσείς οι ίδιοι πώς σας φάνηκε; Υπήρχαν δυσκολίες;
- Θα μπορούσατε να το χρησιμοποιήσετε μόνοι σας; Θα το χρησιμοποιούσατε σπίτι; Γιατί;
Προτιμάτε στην τάξη; Γιατί;
- Ποιες είναι οι σκέψεις σας; Πώς νιώθετε τώρα;
- Θα θέλατε να το ξανακάνουμε με ένα άλλο κείμενο;
- Πώς πιστεύετε ότι θα είναι αν κατέβουμε στο εργαστήριο και το δουλέψετε μόνοι σας;

Ερωτήσεις συνέντευξης με τους μαθητές μετά την ολοκλήρωση της 3^{ης} διδακτικής παρέμβασης –χειρισμός από τα παιδιά

Στόχοι

- ✓ Ανατροφοδότηση έρευνας δράσης και διδασκαλίας
- ✓ Αξιολόγηση εργαλείου και περιβάλλοντος
- ✓ Έλεγχος του πώς εξελίχθηκε η διαδικασία της επίγνωσης των αναγνωστικών διαδικασιών και εν συνεχεία η απόκτηση μεταγνωστικής γνώσης και των επακόλουθων μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Ερωτήσεις:

- Πώς σας φάνηκε το υλικό; Τι σας άρεσε περισσότερο; Σας κούρασε κάτι; Θα αλλάζατε κάτι;
- Αν έπρεπε να διαλέξετε ένα πράγμα ως το καλύτερο κι ένα ως το χειρότερο από το υλικό μας, ποιο θα επιλέγατε;
- Τώρα που το χρησιμοποιήσατε εσείς οι ίδιοι πώς σας φάνηκε; Υπήρχαν δυσκολίες; Θα προτεινάτε να αλλάξουμε κάτι για να σας βοηθήσει να το χρησιμοποιείτε πιο εύκολα;
- Θα μπορούσατε να το χρησιμοποιήσετε μόνοι σας; Γιατί; Τι πιστεύετε πως θα σας δυσκόλευε;
- Θα θέλατε να το χρησιμοποιείτε στην τάξη ή προτιμάτε να επεξεργάζεστε τα κείμενα όπως κάνατε μέχρι τώρα;
- Τι χρειάζεται να κάνει τελικά ένας καλός αναγνώστης, όπως ο φίλος μας ο Μάνος, για να καταλάβει ένα κείμενο με επιχειρήματα;
- Τι πρέπει να κάνει ο Μάνος σε κάθε φάση; Τι θα τον βοηθήσει στο Πριν, το Κατά και το Μετά; Τι κάνατε εσείς οι ίδιοι, δηλαδή, σήμερα;
- Από όλα αυτά που πρέπει να κάνετε για να καταλάβετε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, ποιο πιστεύετε πως είναι το δυσκολότερο;
- Πιστεύετε πως τώρα μπορείτε να καταλαβαίνετε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο; Γιατί; Τι σας βοήθησε;
- Πώς θα σχολιάζατε τελικά το υλικό που δουλέψαμε;
- Πώς αισθάνεστε μετά από όλες αυτές τις μέρες που περάσαμε παρέα;

Έντυπο παρατήρησης εκπαιδευτικού (1^η Διδ. Παρέμβαση)

Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού:

Ημερομηνία παρέμβασης:

Τάξη:

Διδακτικές ώρες:

Ερωτήσεις

1) Πώς εργάζονται τα παιδιά; Εμπλέκονται στη διαδικασία και διατηρούν την εμπλοκή τους; Έχουν τη διάθεση να συμμετάσχουν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Τα παιδιά δείχνουν να καταλαβαίνουν τη διαδικασία, τα βήματα κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου; Τι ενδείξεις υπάρχουν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

**3) Πώς αντιδρούν τα παιδιά κατά την «επαφή» τους με το διαδικτυακό περιβάλλον;
Τους αρέσει; Δυσανασχετούν;**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**4) Γενικές παρατηρήσεις/σκέψεις.
Σχόλια του εκπαιδευτικού ή σχόλια των μαθητών, τα οποία μεταβιβάζει ο εκπαιδευτικός.**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Έντυπο παρατήρησης εκπαιδευτικού (2^η Διδ. Παρέμβαση)

Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού:

Ημερομηνία παρέμβασης:

Τάξη:

Διδακτικές ώρες:

Ερωτήσεις

1) Πώς εργάζονται τα παιδιά; Εμπλέκονται στη διαδικασία και διατηρούν την εμπλοκή τους; Έχουν τη διάθεση να συμμετάσχουν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Τα παιδιά δείχνουν να καταλαβαίνουν τη διαδικασία, τα βήματα κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου; Τι ενδείξεις υπάρχουν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5) Γενικές παρατηρήσεις/σκέψεις.

Σχόλια του εκπαιδευτικού ή σχόλια των μαθητών, τα οποία μεταβιβάζει ο εκπαιδευτικός.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Έντυπο παρατήρησης εκπαιδευτικού (3^η Διδ. Παρέμβαση)

Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού:

Ημερομηνία παρέμβασης:

Τάξη:

Διδακτικές ώρες:

Ερωτήσεις

1) Πώς εργάζονται τα παιδιά; Εμπλέκονται στη διαδικασία και διατηρούν την εμπλοκή τους; Έχουν τη διάθεση να συμμετάσχουν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Τα παιδιά δείχνουν να καταλαβαίνουν τη διαδικασία, τα βήματα κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου; Τι ενδείξεις υπάρχουν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

**3) Πώς αντιδρούν τα παιδιά κατά την «επαφή» τους με το διαδικτυακό περιβάλλον;
Τους αρέσει; Δυσανασχετούν;**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**4) Ποια είναι η γνώμη σας για το περιβάλλον μάθησης που δημιουργήθηκε, τόσο ως προς
τα τεχνικά χαρακτηριστικά του όσο και ως προς τη λειτουργικότητά του;**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) Γενικές παρατηρήσεις/σκέψεις.

Σχόλια του εκπαιδευτικού ή σχόλια των μαθητών, τα οποία μεταβιβάζει ο εκπαιδευτικός.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Καρτέλες Ανασκόπησης (3^η Παρέμβαση)

Τι περιμένω
να διαβάσω;

Βρίσκω
το Θ.Ε.Σ.

Βρίσκω τη
σημασία των
άγνωστων λέξεων.

Πηγαίνω μπρος
πίσω στο κείμενο.

Συμπληρώνω το
διάγραμμα του
κειμένου.

Διαβάζω το
κείμενο φωναχτά.

Θα πρόσθετα
κάποιο άλλο
επιχείρημα;

Κάνω στον εαυτό
μου ερωτήσεις
αλλά και στους
συμμαθητές μου.

Απαντώ στις
ερωτήσεις
κατανόησης του
κειμένου.

Οι προβλέψεις
που έκανα στην
αρχή ήταν
σωστές;

Σκέφτομαι τον
σκοπό που
διαβάζω το
κείμενο.

Κρατώ
σημειώσεις.

Σκέφτομαι τι
ξέρω ήδη για το
θέμα μου.

Γράφω με λίγα
λόγια το κείμενο.

Σκέφτομαι αν το
κείμενο, ταιριάζει με
τον σκοπό του
επιχειρηματολογικού
κειμένου.
Με έπεισε;

Ρίχνω μια γρήγορη
ματιά στο κείμενο.

Είμαι
συγκεντρωμένος
ενώ διαβάζω.

Χρησιμοποιώ το
λεξικό.

Αξιολογώ

Σκανάρω και
Ξαφρίζω

Κοιτάζω την αρχή και
το τέλος του
κειμένου, τον
συγγραφέα, την
εικόνα και τις λέξεις-
κλειδιά.

Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικών δεξιοτήτων Κατανόησης μαθητών

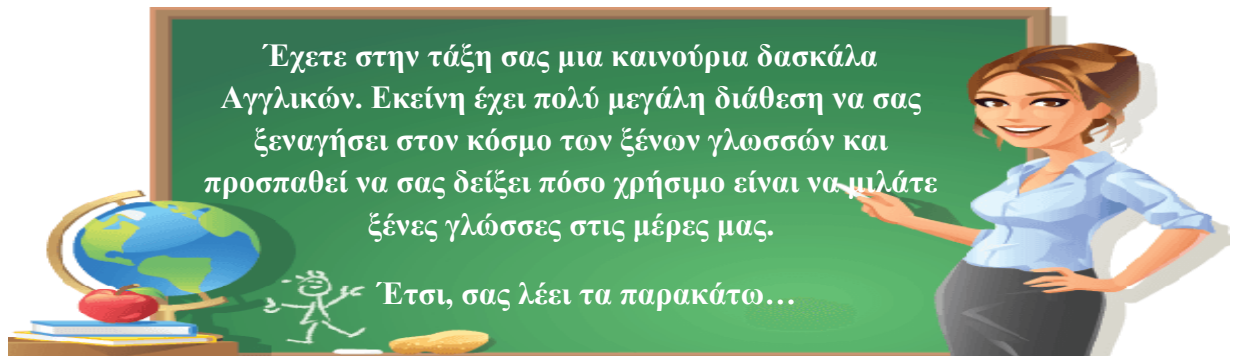
Διαβάζω προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις, σκέφτομαι τι κάνω εγώ όταν διαβάζω ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, και βάζω **X** στο κουτάκι που ταιριάζει.

Ερωτήσεις	Ποτέ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάντα
1. Πριν αρχίσω το διάβασμα, έχω έναν σκοπό στο μυαλό μου.					
2. Κρατώ σημειώσεις ενώ διαβάζω, για να με βοηθήσουν να καταλάβω αυτό που διαβάζω.					
3. Σκέφτομαι τι ξέρω ήδη για το θέμα μου, για να με βοηθήσει να καταλάβω αυτό που διαβάζω.					
4. Ρίχνω μια γρήγορη ματιά στο κείμενο για να πάρω μια ιδέα, πριν το διαβάσω.					
5. Όταν με δυσκολεύει κάτι, σκέφτομαι τι θα κάνω για να βοηθηθώ.					
6. Γράφω με λίγα λόγια το κείμενο για να εκφράσω τις βασικές πληροφορίες του.					
7. Σκέφτομαι αν το περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζω ταιριάζει με τον σκοπό του επιχειρηματολογικού κειμένου.					
8. Διαβάζω αργά και προσεκτικά για να σιγουρευτώ ότι καταλαβαίνω αυτό που διαβάζω.					
9. Συζητώ αυτό που διαβάζω με τους άλλους, για να ελέγξω αν το έχω καταλάβει σωστά.					
10. Διαβάζω στην αρχή γρήγορα το κείμενο σημειώνοντας βασικά χαρακτηριστικά του (λέξεις-κλειδιά, θέση, επιχειρήματα, συμπέρασμα, κ.ά.)					
11. Προσπαθώ να ξανασυγκεντρωθώ στο κείμενο, όταν για κάποιον λόγο αφαιρεθώ ή ξεχαστώ.					
12. Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες στο κείμενο για να μπορώ να τις θυμάμαι καλύτερα.					
13. Επιλέγω αν θα διαβάσω αργά ή γρήγορα ένα κείμενο, ανάλογα με το πόσο δύσκολο είναι αυτό που διαβάζω.					
14. Αποφασίζω σε τι θα δώσω προσοχή και τι θα αγνοήσω, ενώ διαβάζω.					
15. Χρησιμοποιώ τρόπους που με βοηθούν να καταλάβω τι διαβάζω.					
16. Όταν το κείμενο δυσκολεύει, δίνω περισσότερη					

προσοχή στο τι διαβάζω.					
17. Χρησιμοποιώ τον τίτλο, πίνακες και εικόνες του κειμένου για να καταλάβω καλύτερα τι διαβάζω.					
18. Καθώς διαβάζω, σταματώ και σκέφτομαι τον σκοπό για τον οποίο διαβάζω.					
19. Χρησιμοποιώ τις λέξεις-κλειδιά του κειμένου για να με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω.					
20. Λέω με δικά μου λόγια το κείμενο, για να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω.					
21. Προσπαθώ να κάνω κάποιο σχεδιάγραμμα για να με βοηθήσει να θυμάμαι αυτό που διαβάζω.					
22. Προσέχω στοιχεία, όπως την έντονη γραφή ή τα πλάγια γράμματα, για να αναγνωρίσω τις βασικές πληροφορίες.					
23. Αφού διαβάσω ένα κείμενο, σκέφτομαι αν με έπεισε αυτό που διάβασα.					
24. Πηγαίνω μπρος πίσω στο κείμενο για να βρω πώς συνδέονται οι πληροφορίες του κειμένου.					
25. Ελέγχω τι κατάλαβα, όταν συναντώ πληροφορίες με αντίθετη μεταξύ τους σημασία.					
26. Προσπαθώ να μαντέψω με τι έχει να κάνει το κείμενο, πριν το διαβάσω.					
27. Όταν το κείμενο δυσκολεύει, το ξαναδιαβάζω για να το καταλάβω καλύτερα.					
28. Αφού διαβάσω το κείμενο, κάνω στον εαυτό μου ερωτήσεις για το αν θα ήθελα κάτι ακόμα για να πειστώ για τον σκοπό του.					
29. Μετά την ανάγνωση, ελέγχω να δω αν οι προβλέψεις που έκανα στην αρχή για το κείμενο είναι σωστές ή λάθος.					
30. Προσπαθώ να μαντέψω το νόημα άγνωστων λέξεων ή φράσεων.					

Κείμενο Αξιολόγησης

Εκμάθηση ξένων γλωσσών



Σε έναν κόσμο που δεν υπάρχουν πια σύνορα και αποστάσεις, η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν είναι απλά ένα χόμπι, αλλά μια αναγκαιότητα για τους σημερινούς νέους. Αυτό, όπως και εσείς οι ίδιοι φαντάζεστε, συμβαίνει για πολλούς λόγους.

Καταρχήν, μαθαίνοντας ξένες γλώσσες ο νέος αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Εάν βρεθείτε για παράδειγμα σε μια ξένη χώρα, θα καταφέρετε να επικοινωνήσετε με αλλόγλωσσους ανθρώπους, πράγμα που σίγουρα τονώνει την αυτοεκτίμησή σας. Μαθαίνετε νέα πράγματα και αποκτάτε νέους τρόπους σκέψης.

Ακόμα, η γλωσσομάθεια βοηθά τον καθένα από εμάς να ανακαλύψει τον πολιτισμό της χώρας του και να τον συγκρίνει στη συνέχεια και με άλλους πολιτισμούς. Το να μιλάς μια ξένη γλώσσα, σημαίνει πως μπαίνεις σε έναν κόσμο ανθρώπων που σκέφτονται διαφορετικά, ανακαλύπτεις καινούριες ανθρώπινες συμπεριφορές και εκτιμάς τη διαφορετικότητα.

Τέλος, σε επαγγελματικό επίπεδο, το να γνωρίζεις ξένες γλώσσες αποτελεί «κλειδί» για την επαγγελματική επιτυχία. Ειδικά στην Ευρώπη η γνώση και η ευχέρεια σε περισσότερες από δυο γλώσσες αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας. Μάλιστα, η γνώση μόνο της αγγλικής γλώσσας στις μέρες μας δεν αποτελεί πλέον προσόν, μιας και θεωρείται δεδομένη.

Έτσι, η εκμάθηση γλωσσών, είτε για μελέτη, είτε για επαγγελματικές ανάγκες, είτε για απλή προσωπική ευχαρίστηση είναι πλέον επιτακτική.

1) Διαβάζω προσεκτικά τις ερωτήσεις και επιλέγω το σωστό:

+ Σκοπός της καθηγήτριας είναι:

- α) να πείσει τους μαθητές για τη σπουδαιότητα του να γνωρίζουν ξένες γλώσσες.
- β) να αγαπήσουν οι μαθητές της τα Αγγλικά.
- γ) να κάνει στους μαθητές περισσότερες ώρες μάθημα.

+ Η καθηγήτρια Αγγλικών:

- α) υποστηρίζει ότι η γλωσσομάθεια επηρεάζει σε κάποιο βαθμό το να βρει ένας άνθρωπος δουλειά.
- β) πιστεύει πως γνωρίζοντας ο νέος ξένες γλώσσες, έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.
- γ) θεωρεί πως η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν σου αφήνει περιθώρια να γνωρίσεις άλλους πολιτισμούς.

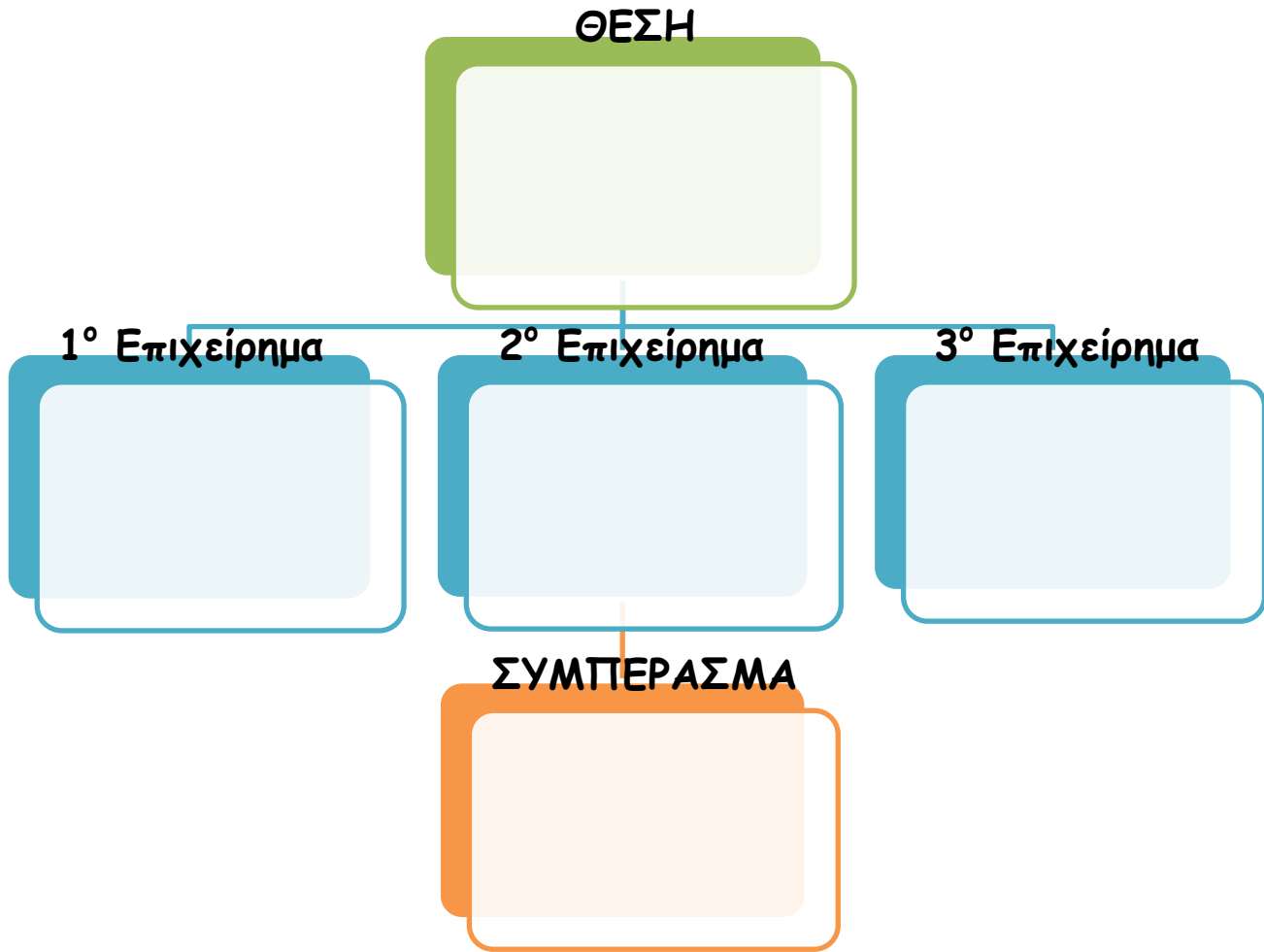
+ Κατά την καθηγήτρια, η γλωσσομάθεια είναι στις μέρες μας:

- α) υποχρεωτική.
- β) περιττή.
- γ) προαιρετική.

+ Σύμφωνα με την καθηγήτρια,

- α) δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζεις ξένες γλώσσες στις μέρες μας.
- β) η γνώση μόνο της αγγλικής γλώσσας είναι αρκετή.
- γ) είναι καλό οι νέοι να μιλούν τουλάχιστον δυο ξένες γλώσσες.

2) Με βάση το κείμενο που διάβασα, συμπληρώνω το παρακάτω διάγραμμα:



3) Σε έπεισε εσένα η καθηγήτρια; Ναι ή όχι, και γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) Θα πρόσθετες εσύ κάποιο άλλο επιχείρημα, ώστε να γίνει ακόμα πιο πειστική η καθηγήτρια;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5) Αν ήσουν εσύ ο Σπιρτένιος, τι θα πρότεινες σε έναν φίλο σου να κάνει για να καταλάβει ένα κείμενο με επιχειρήματα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

