ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ανάπτυξη δεξιοτήτων κι αξιολόγηση του γραπτού λόγου μέσω της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

Μελέτη περίπτωσης με μαθητές 10-12 ετών

Διδακτορική Διατριβή

Γκούμας Σταμάτιος

Ιωάννινα, 2025

Ευχαριστίες

Η παρούσα διδακτορική διατριβή συνιστά το αποτέλεσμα μιας ειλικρινούς, κοπιώδους και συστηματικής προσπάθειας για την οποία απαιτήθηκαν πολλές προσωπικές κι οικογενειακές θυσίες. Στον Λύσιππο, τον αρχαίο γλύπτη με καταγωγή από τη Σικυώνα, που αποτελεί και δική μου γενέτειρα αποδίδεται η φράση «*ένα έργο αξίζει όχι για το μέγεθός του, αλλά για την ψυχή που του εμφυσά ο δημιουργός*». Αυτή η σκέψη με συνόδευε στωικά στις αμέτρητες ώρες της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Με βαθιά συγκίνηση και σεβασμό, καταθέτω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσοι στάθηκαν συνοδοιπόροι σε αυτό το μακρύ και ταυτόχρονα απαιτητικό ταξίδι της διδακτορικής μου διατριβής.

Αρχικά, εκφράζω την απεριόριστη ευγνωμοσύνη μου στην Επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου, κυρία Σμαράγδα Παπαδοπούλου - Μανταδάκη, της οποίας η εμπιστοσύνη, η ακαδημαϊκή κατάρτιση κι ηθική ακεραιότητα αποτέλεσαν φάρο συνετής καθοδήγησης. Με τις συμβουλές της, όχι μόνο προόδευσα επιστημονικά, αλλά καλλιέργησα κι αρετές, όπως η αντοχή κι η επιμονή, ώστε να υπερβώ τις εκάστοτε δυσκολίες που αναδύονταν. Άλλωστε, όπως επισημαίνει κι ο Αριστοτέλης «η αριστεία δεν είναι πράξη, αλλά συνήθεια». Επίσης, με βαθιά εκτίμηση θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές κ. Σπαντιδάκη και κ. Καμαρούδη για την πολύτιμη επίβλεψη και καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτορικής μου διατριβής.

Έπειτα, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου - τη μητέρα μου, Θεοδώρα, τον πατέρα μου, Περικλή, και την αδελφή μου, Αθανασία - που υπήρξαν και παραμένουν το ακλόνητο θεμέλιο της ύπαρξής μου. Η αγάπη, η υποστήριξη κι η αδιάκοπη πίστη τους στις δυνατότητές μου αποτελούν την αστείρευτη πηγή δύναμης που με ώθησε να φτάσω ως εδώ κι οφείλω την ατέρμονη αγάπη για την ηθική, υλική και συναισθηματική υποστήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια, μα πάνω από όλα είμαι υπόχρεος για τις αξίες που μου μετέδωσε, καθώς αυτές αποτελούν την πυξίδα της ζωής μου. Όπως ο Προμηθέας – κατά τον Ησίοδο - πρόσφερε στους ανθρώπους τη φωτιά στον τόπο που μεγάλωσα, έτσι κι οι γονείς μου με εφοδίασαν με την εσωτερική φλόγα που πυροδότησε την επαγγελματική κι ακαδημαϊκή μου πορεία.

Θα ήταν παράλειψη να μην εκφράσω την εκτίμησή μου στους μαθητές μου κατά την περίοδο 2020-2024, που με την αφοπλιστική τους περιέργεια και τον ενθουσιασμό τους με δίδαξαν ότι η γνώση αποκτά αληθινή αξία μόνο όταν μοιράζεται. Στα λόγια του Καζαντζάκη, «*φτάσε όπου δεν μπορείς*» και «*συντηρώ το μυαλό μου ακοίμητο, λαγαρό, ανήλεο*», βρίσκω την πεμπτουσία της αφοσίωσης που αντλώ από εκείνους κι αποτυπώνεται σε ομαδικές εργασίες που φέρουν τη δημιουργία, το μεράκι, τη ζέση, το φιλότιμο αλλά και πολλά χαμόγελα.

Τέλος, είμαι ευγνώμων σε ανθρώπους που μοιράστηκα - κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της πολυσέλιδης εργασίας - τις καθημερινές μου ανησυχίες, τους προβληματισμούς, τις χαρές, τις απορίες, όπως ο Θοδωρής, ο Κωνσταντίνος, ο Χάρης, η Κατερίνα, ο Βαγγέλης, η Αθανασία, ο Παύλος, η Ευγενία κι η Ηρώ, αλλά κι οι συνάδελφοί μου… Εύχομαι να έχουν υγεία, ψυχική και σωματική κι ευτυχία στη ζωή τους, όπως κι οι οικογένειές τους.

Είθε, η παρούσα διατριβή αυτή να αντανακλά όχι μόνο το αποτέλεσμα μιας ανιδιοτελούς κι έντιμης προσωπικής προσπάθειας, αλλά και την υποστήριξη, τη σοφία και την αγάπη που έλαβα απλόχερα από όλους τους συνανθρώπους!

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος (πρώην Καθηγήτρια του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Καμαρούδης Σταύρος, Τέως Καθηγητής Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Αγωγής του Πανεπιστημίου της Κρήτης

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος (Επιβλέπουσα).

Καμαρούδης Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Γλωσσολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Συνεπιβλέπων).

Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Αγωγής του Πανεπιστημίου της Κρήτης (Συνεπιβλέπων).

Γκαραβέλας Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Μέλος).

Καραχάλιου Ουρανία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Μέλος).

Μάντζιος Πανταζής, Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Μέλος).

Σακελλαριάδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Μέλος).

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες ... 2

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή ... 4

Περιεχόμενα ... 5

Περίληψη ... 8

Abstract ... 9

Θεωρητικό Μέρος ... 10

Εισαγωγή ... 11

1. Γλώσσα ... 11

1.1 Γλωσσική ανάπτυξη – Θεωρητικές προσεγγίσεις ... 13

1.2 Ο Συμπεριφορισμός: θεωρητικές ρίζες, εξέλιξη κι εκπαιδευτικές εφαρμογές ... 19

1.3 Το Βιολογικό – Γενετικό μοντέλο της Γλωσσικής Απόκτησης: Θεωρίες και Προσεγγίσεις ... 27

1.4 Το μοντέλο της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης στη Γλωσσική Ανάπτυξη και τη Μάθηση ... 33

1.5 Τα επίπεδα της γλώσσας ... 39

1.6. Ο τομέας της μορφολογίας ... 45

1.7 Ο τομέας της σύνταξης ... 50

1.8 Ο τομέας της φωνολογίας ... 55

1.9 Ο τομέας της σημασιολογίας ... 58

1.9.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός και βασικοί εκπρόσωποι της σημειωτικής ... 60

1.9.2 Σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων ... 67

1.9.3 Η περίπτωση της πολυσημίας ... 68

1.9.4 Η περίπτωση της συνωνυμίας ... 69

1.9.5 Η περίπτωση της υπωνυμίας ... 69

1.9.6 Η περίπτωση της μετωνυμίας ... 70

1.9.7 Η περίπτωση των αντωνύμων ... 70

1.9.8 Σημασιολογικές σχέσεις των προτάσεων ... 71

1.9.9 Η συσχέτιση του περιεχομένου με την πραγματικότητα ... 71

1.9.10 Η περίπτωση της παράφρασης ... 72

1.9.11 Η περίπτωση της συνεπαγωγής ... 73

1.9.12 Η περίπτωση της αρνητικής συνεπαγωγής ... 74

1.9.13 Η περίπτωση της μη κυριολεκτικής σημασίας ... 75

1.10 Ο τομέας της πραγματολογίας ... 76

2. Ανάγνωση και παράγοντες επίδρασης ... 79

2.1 Μοντέλα ανάγνωσης ... 79
2.2 Παράγοντες επίδρασης στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης ... 89
2.3 Ο ρόλος της φωνολογικής επεξεργασίας ... 96
2.4 Αποκωδικοποίηση κι αναγνωστική ευχέρεια ... 100
2.5 Ο ρόλος του κινήτρου στον τομέα της ανάγνωσης ... 106
2.6 Ο ρόλος της προϋπάρχουσας γνώσης ... 117
2.7 Η μνήμη ... 125
2.8 Στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου ... 133
2.9 Κειμενικές παράμετροι ... 142
2.10 Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ... 147
2.11 Η γονική εμπλοκή ... 153
3. Πολυτροπικότητα και γραμματισμός ... 162
3.1 Γραμματισμός ... 162
3.2 Πολυτροπικά κείμενα ... 166
3.3 Διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων ... 174
Ερευνητικό Μέρος ... 180
4. Μεθοδολογία ... 181
4.1 Πληθυσμός, τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ... 181
4.2 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας ... 183
4.3 Τρόπος και μέθοδος επιλογής του δείγματος ... 184
4.4 Σημασία, πρωτοτυπία και συνεισφορά στην εφαρμοσμένη επιστημονική γνώση ... 186
4.5 Μέθοδος έρευνας ... 187
4.6 Μέσα συλλογής δεδομένων ... 189
4.7 Έλεγχος Αξιοπιστίας κι Εγκυρότητας ... 190
4.8 Ερευνητικά Ερωτήματα ... 192
4.9 Διαδικασία ... 193
5. Αποτελέσματα ... 208
5.1 Ερωτηματολόγιο - Περιγραφική στατιστική ανά τρίμηνο - Α΄ τρίμηνο ... 208
5.2 Ερωτηματολόγιο - Περιγραφική στατιστική ανά τρίμηνο - Β΄ τρίμηνο ... 221
5.3 Ερωτηματολόγιο - Περιγραφική στατιστική ανά τρίμηνο – Γ΄ τρίμηνο ... 234
5.4 Μέσοι όροι των ερωτήσεων ανά τρίμηνο ... 248
5.5 Μέσοι όροι των απαντήσεων των φύλων ως προς τα ερωτήματα ... 254
5.6 Περιγραφική στατιστική – Μέσοι Όροι βαθμολογίας των φύλων ανά τρίμηνο ... 266
5.7 Αξιολόγηση ανά κλίμακα των γραπτών λόγων ... 272
5.8 Ταξινόμηση με βάση τη βαθμολογία των γραπτών λόγων ... 275

5.9 Ανάλυση συσχέτισης 280
5.10 Σύγκριση μέσων όρων των δύο φύλων 293
5.11 Εύρεση διαφορών μεταξύ των μέσων όρων βαθμολογίας ανά τρίμηνο 299
6. Ποιοτική ανάλυση 302
6.1 Α΄ τρίμηνο: Διατροφή 302
6.2 Β΄ τρίμηνο: Συσκευές 316
6.3 Β΄ τρίμηνο:Συγγενικές Σχέσεις 327
6.4 Γ΄ τρίμηνο: Ειρήνη - Πόλεμος 339
7. Συζήτηση 355
8. Περιορισμοί 380
9. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση 381
Βιβλογραφία 384
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία 384
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία 448
Νομοθεσία 454
Παραρτήματα 455
Παράρτημα 1 - Απαντήσεις των μαθητών στο ποιοτικό σκέλος 455
Παράρτημα 2 - Γραπτοί λόγοι μαθητών 474
..... 536

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εξετάζει την καλλιέργεια του γραπτού λόγου των μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων, αναλύοντας θεωρητικές και πρακτικές πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης και διδασκαλίας. Στο θεωρητικό σκέλος παρουσιάζονται οι βασικές προσεγγίσεις στη γλωσσική ανάπτυξη, όπως ο συμπεριφορισμός, το βιολογικό-γενετικό μοντέλο κι η κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, εξετάζονται τα επίπεδα της γλώσσας (μορφολογία, συντακτική επίγνωση, φωνολογία, σημασιολογία, πραγματολογία) και δίδεται έμφαση στις σημασιολογικές σχέσεις (π.χ. πολυσημία, συνωνυμία). Στη συνέχεια, αναλύονται τα μοντέλα ανάγνωσης κι οι παράγοντες επίδρασης, ενώ ο γραμματισμός συνδέεται με τη διδακτική χρήση των πολυτροπικών κειμένων, που συνδυάζουν λεκτικά κι οπτικά στοιχεία. Το ερευνητικό σκέλος υπογραμμίζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, επισημαίνοντας τη θετική τους επίδραση στην κατανόηση, στην παραγωγή και στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών καλλιεργώντας το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα, ενισχύοντας το περιεχόμενο, το λεξιλόγιο, τη συνοχή και τη δομή των γραπτών τους. Ακόμη, η επιλογή θεμάτων (διατροφή, συσκευές, οικογένεια, ειρήνη-πόλεμος) που ενδιαφέρουν τους μαθητές επιτείνει την απόδοσή τους, αφού το προσωπικό ενδιαφέρον να λειτουργεί ως κίνητρο. Τέλος, διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των φύλων - υπέρ των κοριτσιών - αλλά και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριμήνων, ενώ διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση της επίδοσης με πέντε δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Λέξεις κλειδιά: πολυτροπικά κείμενα, ανάγνωση, γραπτός λόγος, γραμματισμός, δημοτική εκπαίδευση

Abstract

This doctoral dissertation examines the cultivation of elementary school students' writing skills through the teaching of multimodal texts, analyzing theoretical and practical aspects of language development and instruction. The theoretical part presents key approaches to language development, including behaviorism, the biological-genetic model and social interaction. Additionally, it explores linguistic levels (morphology, syntactic awareness, phonology, semantics, pragmatics) with emphasis on semantic relations (e.g., polysemy, synonymy). It further analyzes reading models and influencing factors, linking literacy to the pedagogical use of multimodal texts that integrate verbal and visual elements. The research highlights the effectiveness of teaching multimodal texts in the educational process, emphasizing their positive impact on comprehension, production, and the development of students' writing skills by fostering interest and creativity, enhancing content, vocabulary, coherence, and structure. Moreover, the selection of topics (nutrition, devices, family, peace-war) that resonate with students amplifies their performance, as personal interest acts as motivation. Finally, differences between genders—in favor of girls—and statistically significant variations across terms were observed, along with a positive correlation between performance and five questionnaire statements.

Keywords: multimodal texts, reading, writing, literacy, elementary education

Θεωρητικό

Μέρος

Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους της σχολικής γλωσσικής εκπαίδευσης, καθώς σχετίζεται άμεσα με την έκφραση της σκέψης, τη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή και τη δυνατότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας στο κοινωνικό και γνωστικό του περιβάλλον. Ο γραπτός λόγος δεν αποτελεί απλώς μια τεχνική διαδικασία, αλλά ένα σύνθετο, πολυπαραγοντικό και συστηματικό φαινόμενο που προϋποθέτει την ενεργοποίηση πολλαπλών γνωστικών, κοινωνικών και γλωσσικών μηχανισμών. Παρά τη σημασία της, η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου παραμένει μια από τις πιο δύσκολες προκλήσεις για μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ειδικά στο κρίσιμο ηλικιακό στάδιο των 10 έως 12 ετών, όπου η αφαιρετική σκέψη αρχίζει να ωριμάζει και ο μαθητής καλείται να οργανώσει λογικά και γλωσσικά σύνθετα κείμενα.

Στην εποχή της πληροφορίας και της ψηφιακής μετάβασης, η παραδοσιακή προσέγγιση στη διδασκαλία του γραπτού λόγου δέχεται προκλήσεις από νέες παιδαγωγικές θεωρίες που προάγουν τον πολυγραμματισμό και την πολυτροπικότητα. Η θεωρία της πολυτροπικότητας, σύμφωνα με τη σύγχρονη σημειωτική και τη θεωρία του κοινωνικού γραμματισμού, αναγνωρίζει ότι η νοηματοδότηση δεν γίνεται πλέον αποκλειστικά μέσω του λόγου, αλλά μέσα από τη συνύπαρξη πολλών τρόπων έκφρασης: εικόνα, ήχος, κίνηση, διάταξη, γραφικά, ακόμη και τεχνολογία. Στο πλαίσιο αυτό, τα πολυτροπικά κείμενα αναδεικνύονται ως αναγκαία εργαλεία στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, αντανακλώντας τα νέα περιβάλλοντα επικοινωνίας και μάθησης των μαθητών.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού. Εστιάζει στην έννοια της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής και υποστηρίζει ότι η ενεργή συμμετοχή του μαθητή σε πολυτροπικές δραστηριότητες γραμματισμού ενισχύει όχι μόνο τις γλωσσικές του δεξιότητες, αλλά και τη δημιουργική και κριτική του σκέψη.

Η διατριβή είναι δομημένη σε δύο βασικά μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος (Κεφάλαια 1 έως 3), αναλύεται η γλωσσική ανάπτυξη μέσα από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις (συμπεριφοριστική, γενετική, κοινωνική), παρουσιάζονται τα επιμέρους επίπεδα της γλώσσας (μορφολογικό, συντακτικό, φωνολογικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό), ενώ εξετάζονται και κρίσιμοι γνωστικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική και γραπτή επίδοση των μαθητών (όπως η φωνολογική επίγνωση, η μνήμη εργασίας, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση κι η γονική εμπλοκή).

Έμφαση δίνεται στον γραμματισμό, στην έννοια της πολυτροπικότητας και στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων.

Το ερευνητικό μέρος (Κεφάλαια 4 έως 9) παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας, η οποία βασίστηκε σε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, τόσο ποσοτική ανάλυση με χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS όσο και ποιοτική διερεύνηση μέσα από αυθεντικά δείγματα γραπτών μαθητών. Το δείγμα αποτελείται από μαθητές ιδιωτικού σχολείου επαρχιακής πόλης της ηπειρωτικής Ελλάδας και επιλέχθηκε με βάση τη βολική δειγματοληψία, λόγω πρακτικών και δεοντολογικών περιορισμών. Η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σταδιακά σε τρία τρίμηνα, με έμφαση σε διαφορετικούς θεματικούς άξονες, και αξιολογήθηκε ως προς την εξέλιξη της ποιότητας του γραπτού λόγου των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Σε ποιο βαθμό είναι χρήσιμα τα πολυτροπικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται από τους μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου;
2. Παρατηρείται διαφορά μεταξύ των τριμήνων κι αν ναι, είναι στατιστικά σημαντική;
3. Παρατηρείται διαφορά μεταξύ των δύο φύλων κι αν ναι, είναι στατιστικά σημαντική;
4. Ο βαθμός που προκύπτει από την αξιολόγηση των γραπτών λόγων σε ποιο βαθμό και με ποιες παραμέτρους του ερωτηματολογίου σχετίζεται;

Η διατριβή ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, την ερμηνεία τους υπό το φως της διεθνούς βιβλιογραφίας, την αναγνώριση των περιορισμών της έρευνας και τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντική μελέτη. Η συμβολή της παρούσας εργασίας έγκειται στην προσπάθεια ενσωμάτωσης σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και στην ανάδειξη της πολυτροπικότητας ως εργαλείου ενίσχυσης της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών του Δημοτικού.

1. Γλώσσα

1.1 Γλωσσική ανάπτυξη – Θεωρητικές προσεγγίσεις

Μια θεωρία είναι ένα επιστημονικά αποδεκτό σύνολο αρχών που αξιοποιούνται για να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν ένα φαινόμενο. Οι θεωρίες παρέχουν το αντίστοιχο πλαίσιο για την ερμηνεία των περιβαλλοντικών παρατηρήσεων και χρησιμεύουν ως γέφυρες μεταξύ της έρευνας και της εκπαίδευσης (Suppes, 1974). Με τον όρο *γλώσσα* καλείται η συστημική και συμβατική χρήση ήχων (σημείων ή γραπτών συμβόλων) με σκοπό την επικοινωνία ή την αυτοέκφραση (Crystal, 1995). Πρόκειται για έναν κώδικα που αποτελείται από ένα σύστημα συμβόλων που ονομάζονται μορφήματα. Τα μορφήματα είναι οι μικρότερες γλωσσικές μονάδες που, εφόσον συνδυαστούν επί τη βάσει ενός κανονιστικού πλαισίου, για να δημιουργηθούν οι λέξεις, αποσκοπούν στην παραγωγή ενός νοήματος. Το φώνημα (phoneme) είναι η μικρότερη φωνολογική μονάδα της γλώσσας που, αν και δεν έχει νόημα από μόνη της, είναι ικανή να διαφοροποιήσει το νόημα μεταξύ λέξεων. Πρόκειται για μια αφηρημένη κατηγορία ήχου που λειτουργεί διακριτικά μέσα στο γλωσσικό σύστημα. Για παράδειγμα, στα ελληνικά, η εναλλαγή /π/ και /β/ στις λέξεις μένω και δένω οδηγεί σε αλλαγή νοήματος – άρα τα /μ/ και /δ/ θεωρούνται διαφορετικά φωνήματα (Crystal, 2008; Roach, 2009).

Η μάθηση – ως διαδικασία - περιλαμβάνει τόσο την απόκτηση όσο και την τροποποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών. Οι άνθρωποι αποκτούν γνωστικές, γλωσσικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες κι αυτές μπορεί να λάβουν πολλές μορφές (Schunk, 2012). Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ακολουθεί μια κοινή πορεία στην κατάκτηση των βασικών γλωσσικών περιόδων. Συνεπάγεται ότι τα παιδιά περνούν από κάποια γενικά γλωσσικά «στάδια» (αναπτυξιακές περιόδους με κάποια κοινά βασικά χαρακτηριστικά), κάποια από τα οποία μπορεί να έχουν σύντομη διάρκεια και κάποια άλλα μεγαλύτερη (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2014). Κατά τον Bloomfield (1933), η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας συνιστά το σημαντικότερο διανοητικό κατόρθωμα του ανθρώπου, διότι η ικανότητα για γλωσσική επικοινωνία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της διανοητικής και κοινωνικής εξέλιξης.

Επισημαίνεται πως οι δεξιότητες γραμματισμού είναι μείζονος σημασίας για τον άνθρωπο, καθώς μέσω αυτών επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο και το περιβάλλον εν γένει. Καθίσταται σαφές πως η ανάγνωση κι η γραφή συνιστούν δύο σημαντικούς τομείς μάθησης και ταυτόχρονα αποτελούν γλωσσικές δεξιότητες βαρύνουσας σημασίας (Ehri, 2005; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Graham & Harris, 2005; Graham & Perin, 2007). Στο σκέλος αυτό, παράγοντες, όπως η νοημοσύνη, το περιβάλλον, οι ατομικές διαφορές κι η ετοιμότητα για μάθηση συνυπολογίζονται στην απόκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων.

Από τη δεκαετία του 1960, η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης μεταβλήθηκε άρδην λόγω της δημοσίευσης του έργου με τίτλο *Συντακτικές Δομές*, από τον Noam Chomsky το 1957. Ο Chomsky μέσω του έργου του, επιδιώκει τον επαναπροσδιορισμό και τη διόρθωση της σοσσιρικής διάκρισης[1] στο πλαίσιο της γενετικής γραμματικής. Η εισαγωγή της διάκρισης *γλωσσική ικανότητα-γλωσσική τέλεση* (competence-performance) συνοδεύεται από ανάλογη εκ νέου ανάγνωση του γλωσσικού *συστήματος σημείων*. Για τον ιδρυτή της γενετικής γραμματικής, η δημιουργικότητα δεν αφορά πια τόσο το επίπεδο της ομιλίας (ή της τέλεσης, σύμφωνα με την ορολογία της γενετικής γραμματικής) αλλά και της γλωσσικής ικανότητας, δηλαδή του έμφυτου, προδεδομένου για τα ανθρώπινα όντα *συστήματος κανόνων* που ταυτίζεται με την ενορατική γνώση τους για τη γλώσσα (Γραμματικάκης και συν., 1995: 177).

Κατά τον Chomsky (1993:519), «*η γλωσσική εκμάθηση στην πραγματικότητα δεν είναι κάτι που κάνει το παιδί· είναι κάτι που συμβαίνει στο παιδί το οποίο τοποθετείται σε κατάλληλο περιβάλλον, όπως το σώμα του παιδιού μεγαλώνει και ωριμάζει με έναν προκαθορισμένο τρόπο, όταν του παρέχεται η κατάλληλη διατροφή και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα».* Η θέση αυτή αναφορικά με τη γλωσσική εκμάθηση αντικατοπτρίζει την κεντρική ιδέα της θεωρίας του για την εγγενή φύση της γλώσσας και τη λειτουργία του ανθρώπινου νου, καθώς υποστηρίζει ότι η γλωσσική ικανότητα είναι γενετικά προκαθορισμένη και δε μαθαίνεται με τον ίδιο τρόπο που κατακτώνται άλλες δεξιότητες.

Επιπλέον, ο Chomsky (1965; 1980) συγκρίνει τη γλωσσική ανάπτυξη με τη σωματική ανάπτυξη, υπονοώντας ότι, όπως το σώμα ενός παιδιού μεγαλώνει φυσιολογικά με την παροχή της κατάλληλης διατροφής, έτσι κι η γλωσσική ικανότητα εξελίσσεται, όταν το παιδί εκτεθεί σε κατάλληλα γλωσσικά ερεθίσματα. Αυτή η αναλογία αναδεικνύει την κεντρική του ιδέα ότι το περιβάλλον παρέχει το έναυσμα, αλλά η ουσία της διαδικασίας βρίσκεται στη βιολογική βάση του ανθρώπου και το πλαίσιο αυτό στηρίζεται στη θεωρία της Καθολικής Γραμματικής (Universal Grammar).

Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως η θέση του Chomsky δείχνει να υποβαθμίζει την πολυπλοκότητα των πολιτισμικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως είναι η ένδεια του γλωσσικού ερεθίσματος (poverty of the stimulus) κι οι γλωσσικές διαφορές μεταξύ των εκάστοτε πολιτισμών. Αν και το βιολογικό υπόβαθρο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, οι

[1] Ο Noam Chomsky, μέσα από τη θεωρία της γενετικής γραμματικής, επιχείρησε τον επαναπροσδιορισμό της διάκρισης μεταξύ γλώσσας και ομιλίας που είχε θεσπίσει ο Ferdinand de Saussure. Συγκεκριμένα, ο Chomsky πρότεινε τη διάκριση ανάμεσα στην ικανότητα (competence) και στην επιδόση (performance), επαναπροσδιορίζοντας το πώς πρέπει να νοείται η εσωτερική γνώση της γλώσσας, πέρα από τις παρατηρήσιμες εκφάνσεις της (Chomsky, 1965).

πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κι η δυναμική της κοινωνικής μάθησης συχνά επηρεάζουν καθοριστικά τη γλωσσική ανάπτυξη.

Συνοψίζοντας, η θεώρηση του Chomsky υπογραμμίζει τη σημασία της βιολογικής προκαθοριστικότητας, συμβάλλοντας καθοριστικά στη θεωρητική κατανόηση της γλώσσας. Μολοταύτα, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση θα έπρεπε να συμπεριλάβει τον συνδυασμό των εγγενών παραγόντων με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και περιβαλλοντικές μεταβλητές που επηρεάζουν τη γλωσσική εκμάθηση. Άλλωστε, όπως σημείωσε ο Rogoff (2003:368), η ανάπτυξη (ή μάθηση) είναι «*μεταβαλλόμενη συμμετοχή στις κοινωνικοπολιτιστικές δραστηριότητες μιας κοινότητας, οι οποίες αλλάζουν*». Επίσης, η γλώσσα εμφανίστηκε στην κοινότητα ως ένας τύπος συμπεριφοράς αλλά κι ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για τον διαμοιρασμό των χρήσιμων πληροφοριών εντός της γλωσσικής κοινότητας (Christiansen & Kirby, 2003).

Κατά τον Τσολάκη (1995) στο έργο *Γλώσσα και Σκέψη*, η χρήση της γλώσσας προϋποθέτει τη σκέψη, πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορεί κανείς να αναπτύξει εσωτερικό ή φωνούμενο λόγο χωρίς να συλλογιστεί. Χρειάζεται, επίσης να σημειωθεί, ότι υπάρχει ουσιώδης σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη, επομένως ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στη γλωσσική παιδεία και την «εν γένει» πνευματική ανάπτυξη του παιδιού είναι πρωταρχικός. Κάθε διδασκαλία, είναι ανάγκη να αρχίζει και να ολοκληρώνεται με τη μητρική γλώσσα, αφού στους γνώριμους ήχους της ριζώνει η σκέψη του παιδιού. Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μη γίνει λόγος και για τη συνεισφορά της, στην επένδυση και στην κωδικοποίηση του στοχασμού, στη χάραξη της ψυχικής και κοινωνικής ζωής του μαθητή, όπου χρωματίζει τη φαντασία, ενώ εδράζεται η ενεργητικότητα και τροχίζεται η βούληση. Στη γλωσσική παιδεία την πρωταρχία οφείλει να την έχει η μητρική γλώσσα, αφού μ' αυτήν είναι ζυμωμένη η σκέψη και το αίσθημα του παιδιού (Τσολάκης, 1995).

Ταυτόχρονα, ο γλωσσικός κώδικας είναι κοινός για όλα τα μέλη της ίδιας γλωσσικής κοινότητας, εντούτοις κάθε μέλος, για να σκεφτεί και να επικοινωνήσει τον χρησιμοποιεί με το δικό του τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι συνδυάζει τα γλωσσικά στοιχεία που του προσφέρει ο κώδικας, με προσωπικό τρόπο μέσα στο πλαίσιο βέβαια, των νόμων, των συνταγματικών και παραδειγματικών σχέσεων που επιβάλλει το γλωσσικό σύστημα της συγκεκριμένης γλώσσας. Αυτός, ακριβώς, ο προσωπικός τρόπος με τον οποίο εκφράζεται και επικοινωνεί κάθε άτομο της γλωσσικής κοινότητας, καλείται *ιδιόλεκτος* και πρόκειται για την εξατομικευμένη γλώσσα, το ιδιαίτερο γλωσσικό ύφος κάθε μέλους της γλωσσικής κοινότητας (Τσολάκης, 1995: 135 & 337).

Σύμφωνα με τον Brown (1973) η γλώσσα βασίζεται σε τρία αξιώματα. Η γλώσσα χαρακτηρίζεται από την *παραγωγικότητα* με την έννοια ότι οι ομιλητές μπορούν να παράξουν πολλές νέες εκφράσεις και να ανασυνδυάσουν ή να επεκτείνουν τις μορφές που ήδη γνωρίζουν για να εκφράσουν στοιχεία και γνώσεις που δεν έχουν ξανακούσει. Επιπλέον, η γλώσσα σχετίζεται άμεσα με τη *σημασιολογία* (ή συμβολισμό), δηλαδή, η γλώσσα αντιπροσωπεύει ιδέες, γεγονότα και αντικείμενα συμβολικά, καθώς μια λέξη είναι ένα σύμβολο που αντιπροσωπεύει κάτι άλλο. Τέλος, η γλώσσα προσφέρει τη δυνατότητα κοινοποίησης μηνυμάτων και δε χρειάζεται να συνδέεται με το άμεσο πλαίσιο.

Το παιδί μαθαίνοντας μια γλώσσα είναι σε θέση να αναγνωρίζει επίσης τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους δύναται ή όχι ο συνδυασμός τμημάτων της γλώσσας, να σχηματίσει λέξεις και προτάσεις. Το παιδί που μαθαίνει μια γλώσσα γνωρίζει ακόμα πώς να συνδυάζει προτάσεις σε μεγαλύτερες ενότητες λόγου – να διηγηθεί μια ιστορία ή να συνομιλήσει (Hoff, 2013). Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν μια γλώσσα, προσπαθούν να τη χρησιμοποιούν, για να επικοινωνούν με κοινωνικά κατάλληλους τρόπους. Ακόμη, αποκτούν τα μέσα για τον διαμοιρασμό των σκέψεων και των συναισθημάτων με άλλους. Σε μια κοινωνία εγγράμματων, τα παιδιά μαθαίνουν επιπλέον να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στη γραπτή της μορφή. Κατακτούν τόσο ένα σύνθετο σύνολο αντιστοιχιών μεταξύ γραπτών συμβόλων και νοημάτων όσο κι ένα εγγράμματο προσωπικό ύφος χρήσης της γλώσσας (Hoff, 2013).

Είναι χρήσιμο - αναφορικά με την εκμάθηση της γλώσσας αλλά και για μεθοδολογικούς λόγους - να γίνει ένας διαχωρισμός ως προς τα επίπεδα της γλώσσας. Ειδικότερα, η φωνητική ασχολείται με τον ήχο ως φυσικό φαινόμενο, ενώ η φωνολογία με τον ήχο ως μέρος της γλωσσικής δομής. Οι λέξεις και η γνώση σχετικά με αυτές αποτελούν το σκέλος του λεξιλογίου. Το σύστημα συνδυασμού των μορφημάτων (λέξεις και μέρη λέξεων όπως το *–ed* για την αγγλική και το – *αν* σε ελληνικούς ρηματικούς τύπους, π.χ. «*άνοιξαν*») συναποτελούν τη *μορφολογία*. Επιπλέον, το σύστημα συνδυασμού λέξεων σε προτάσεις συγκροτεί τον τομέα της *σύνταξης*. Τέλος, η γνώση της ανάγνωσης και της γραφής καλείται *γραμματισμός* (Hoff, 2013)[2].

Ο όρος *κώδικας* αναφέρεται στη μετάφραση ενός τύπου πληροφοριών σε άλλο τύπο πληροφοριών. Αυτό περιλαμβάνει τη χρήση συμβόλων. Για να αναπτύξουν οι άνθρωποι την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα πριν από χιλιάδες χρόνια, ίσως η πιο σημαντική προϋπόθεση ήταν να αξιοποιηθούν σύμβολα, όπως η αναπαράσταση μιας συγκεκριμένης

[2] (Λεπτομερής αναφορά σε όλα τα παραπάνω πραγματοποιείται στα επόμενα κεφάλαια).

έννοιας με έναν συγκεκριμένο ήχο (Christianson & Kirby, 2003). Παράλληλα, πέρα από τους βιολογικούς παράγοντες, που είναι κρίσιμοι για την κατάκτηση της γλώσσας, αντίστοιχα, απαραίτητοι είναι η διδασκαλία κι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους που ασκούν ισχυρή επιρροή στη γλωσσική πρόοδο των μαθητών (Mashburn, Justice, Downer, & Pianta, 2009).

Κατά τον Hjelmslev (1954:176-177), η γλωσσική θεωρία έχει ως στόχο της, να κατανοήσει όχι μόνο το γλωσσικό σύστημα ως προς τη δομή και τη χρήση του, αλλά τόσο τον ίδιο τον άνθρωπο όσο και την κοινωνία που βρίσκεται πίσω από τη γλώσσα, όπως επίσης ολόκληρο το φάσμα της ανθρώπινης γνώσης που κατακτάται μέσω της γλώσσας (Γραμματικάκης και συν., 1995: 100). Ο Δανός γλωσσολόγος επιχειρηματολογεί, για να τεκμηριώσει τη θέση του, αξιοποιώντας το παράδειγμα της λέξης «*ελέφαντας*» αναφέροντας πως παρά το γεγονός ότι σε κάθε γλώσσα υπάρχει μια αντιπροσωπευτική λέξη, όπως η ρωσική *slon*, εντούτοις η θέση του συγκεκριμένου ζώου διαφοροποιείται στην εκάστοτε κοινωνία. Οι Ινδουιστές ή οι Αφρικανοί το χρησιμοποιούν στις καλλιέργειές τους ή αποτελεί θρησκευτικό σύμβολο, ενώ στην Ευρώπη συνιστά αντικείμενο έρευνας και περιέργειας λόγω της ύπαρξής του σε ζωολογικούς κήπους ή εγχειρίδια.

Από τη δική του σκοπιά, ο Saussure (1916; 1959) προβάλλει την αναγκαιότητα της *εσωτερικής γλωσσολογίας* έναντι της *εξωτερικής*. Διατυπώνει αξιωματικά τη διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα (*Langue*), που συνιστά το κοινωνικό μέρος του λόγου και την ομιλία (*Parole*), το ατομικό μέρος του λόγου, οι οποίες απαρτίζουν τον αρθρωμένο λόγο (*Langage*). Μέσα από τη διάκριση της γλώσσας, δηλαδή του ομοιογενούς συστήματος σημείων, από την ομιλία, ή αλλιώς την ατομική πράξη, διαχωρίζονται το ατομικό από το κοινωνικό και το ουσιαστικό από το δευτερεύον (Γραμματικάκης και συν., 1995: 175; Caplan, 1989:271). Επί τη βάσει της παραπάνω θεωρητικής προσέγγισης έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένες θεωρίες για την ανάπτυξη της γλώσσας, όπως το μοντέλο του συμπεριφορισμού, το βιολογικό – γενετικό μοντέλο και το μοντέλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η *συμπεριφοριστική προσέγγιση* εδραιώθηκε μέσα από τη θεώρηση και το έργο του J. B. Watson, ο οποίος βασίστηκε τόσο στη φιλοσοφική αντίληψη του J. Locke, όσο και στον τομέα της ψυχολογίας μέσω του έργου των Pavlov, Thorndike, Skinner, Hull και Bernard. Οι θεωρίες του συμπεριφορισμού ορίζουν τη μάθηση ως μια διαδικασία μεταβολής μέσω της συχνότητας εμφάνισης μιας μορφής συμπεριφοράς ή αντίδρασης, η οποία εμφανίζεται κυρίως ως αποτέλεσμα των περιβαλλοντικών παραγόντων κι υποστηρίζουν ότι η μάθηση περιλαμβάνει τον σχηματισμό συσχετισμών μεταξύ ερεθισμάτων και αποκρίσεων. Οι υποστηρικτές του συμπεριφορισμού θεωρούν ότι οι εξηγήσεις για τη μάθηση δε χρειάζεται να περιλαμβάνουν

εσωτερικά γεγονότα (π.χ. σκέψεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα), όχι επειδή αυτές οι διαδικασίες δεν υπάρχουν, αλλά επειδή οι αιτίες μάθησης είναι τα παρατηρήσιμα περιβαλλοντικά γεγονότα (Schunk, 2012).

Ο Skinner (1957) ισχυρίζεται ότι όλες οι ανθρώπινες συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών δεξιοτήτων δεν παρουσιάζουν κάποια διαφοροποίηση σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη μορφή συμπεριφοράς. Σε αντίθεση με τον Chomsky που πρεσβεύει πως η γλωσσική ικανότητα είναι εγγενής με τη βιολογική υπόσταση του ανθρώπου κι ότι η γλώσσα αναπτύσσεται φυσικά, όπως κι άλλες βιολογικές διαδικασίες, μέσω της ενεργοποίησης έμφυτων μηχανισμών, όπως η *Καθολική Γραμματική*, ο Skinner θεωρεί ότι η γλώσσα είναι μια λεκτική συμπεριφορά που μαθαίνεται μέσω μίμησης, ενίσχυσης και περιβαλλοντικής προετοιμασίας. Η διαφορά αυτή αντικατοπτρίζει δύο αντίθετες φιλοσοφικές κι επιστημονικές προσεγγίσεις, όπου η μια επικεντρώνεται στις εσωτερικές, νοητικές διαδικασίες και στη βιολογική προδιάθεση του ανθρώπου, ενώ η άλλη υπερθεματίζει τη σημασία του εξωτερικού περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, η γλώσσα εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση μέσω της μίμησης, της προετοιμασίας και της ενίσχυσης. Ως εκ τούτου, η γλώσσα συνιστά μια λεκτική συμπεριφορά που μαθαίνεται μέσα στο πλαίσιο της προετοιμασίας. Οι μαθητές αρχίζουν να χρησιμοποιούν τα φωνήματα που εκτίθενται στο περιβάλλον μιμούμενοί τα. Οι λέξεις κι οι συλλαβές που δεν επαναλαμβάνονται και δε χρησιμοποιούνται ή δεν ενισχύονται επαρκώς τείνουν να χάνονται με την πάροδο του χρόνου. Λέξεις που αποτελούνται από ήχους που ενισχύονται κι επαναλαμβάνονται συχνά με τη βοήθεια ενηλίκων, όπως οι γονείς κι οι εκπαιδευτικοί προστίθενται στο λεξιλόγιο του παιδιού. Αντίθετα, εκείνα που δεν ενισχύονται ή επαναλαμβάνονται τείνουν να περιορίζονται.

Από την άλλη πλευρά, οι γνωστικές θεωρίες τονίζουν τη σημασία της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, τον σχηματισμό νοητικών δομών και την επεξεργασία πληροφοριών και πεποιθήσεων. Από γνωστική άποψη, η μάθηση είναι ένα εσωτερικό νοητικό φαινόμενο που εξηγείται κι ερμηνεύεται από αυτά που λένε και πράττουν οι άνθρωποι. Κεντρικό θέμα είναι η νοητική επεξεργασία των πληροφοριών μέσω της κατασκευής, της απόκτησης, της οργάνωσης, της κωδικοποίησης, της πρόβας, της αποθήκευσης και της ανάκτησης ή μη από τη μνήμη. Αν κι οι γνωστικοί θεωρητικοί τονίζουν τη σημασία των νοητικών διαδικασιών στη μάθηση, διαφωνούν σχετικά με το ποιες διαδικασίες είναι σημαντικές (Schunk, 2012).

Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης περιλαμβάνει την αναπτυξιακή γνωστική θεωρία του Piaget (1971), τη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών αλλά και την κοινωνική – πολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky (1978), με αρκετές εκπαιδευτικές εφαρμογές για την

ενθάρρυνση των αρχικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στους μαθητές. Οι υποστηρικτές του μοντέλου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζουν ότι αρκετοί παράγοντες, όπως κοινωνικά, γλωσσικά, βιολογικά και γνωστικά στοιχεία επηρεάζουν τη διαδικασία ανάπτυξης κι αλληλοενισχύονται, διότι οι γνωστικοί και κοινωνικοί παράγοντες βελτιώνουν την κατάκτηση της γλώσσας, η οποία με τη σειρά της βελτιώνει τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες.

Θα ήταν σοβαρή παράλειψη να μην αναφερθεί ότι σύμφωνα με το εγχειρίδιο *Bloom's (1956) Taxonomy of Educational Objects* το οποίο παραμένει ένα θεμελιώδες κείμενο στη λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας πως η ταξιόμηση στηρίζεται σε έξι βασικά στοιχεία. Πρόκειται για τη *δημιουργία*, δηλαδή τη σύνθεση στοιχείων για τον σχηματισμό ενός συνεκτικού ή λειτουργικού συνόλου και την αναδιοργάνωση των στοιχείων σε ένα νέο μοτίβο ή δομή μέσω της δημιουργίας, του σχεδιασμού ή της παραγωγής. Ακολούθως, είναι η *αξιολόγηση* με την πραγμάτωση κρίσεων βασισμένων σε κριτήρια και πρότυπα μέσω του ελέγχου και της άσκησης κριτικής. Έπεται η *ανάλυση* όπου γίνεται η τμηματοποίηση του υλικού σε συστατικά μέρη κι ο προσδιορισμός του τρόπου συσχέτισης της εξάρτησης του ενός στοιχείου με το άλλο σε μια συνολική δομή ή σκοπό μέσω της διαφοροποίησης, της οργάνωσης και της απόδοσης. Στη συνέχεια ακολουθεί η *εφαρμογή*, δηλαδή η διεξαγωγή ή η χρήση διαδικασίας μέσω της εκτέλεσης ή της υλοποίησης. Ακολούθως, βρίσκεται το στάδιο της *κατανόησης* μέσω της κατασκευής νοήματος από προφορικά, γραπτά και γραφικά μηνύματα με τη χρήση της ερμηνείας, των παραδειγμάτων, της ταξινόμησης, της σύνοψης, της εξαγωγής συμπερασμάτων, της σύγκρισης και της εξήγησης. Στο τέλος, ακολουθεί το στάδιο της *απομνημόνευσης*, δηλαδή η ανάκτηση, η αναγνώριση κι η ανάκληση της σχετικής γνώσης από τη μακροπρόθεσμη μνήμη.

Εν κατακλείδι, η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο κι η ανάπτυξη της αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία που ερμηνεύει τους τρόπους μέσω των οποίων πραγματώνεται η γλωσσική κατάκτηση. Η έρευνα σε αυτό το πνεύμα επικεντρώνεται στις κοινωνικές γνωστικές ικανότητες του παιδιού ως τις σχετικές μαθησιακές ικανότητες (Tomasello, 2009). Στις επόμενες υποενότητες αναλύονται παραστατικά τα μοντέλα που καταγράφηκαν συνοπτικά παραπάνω.

1.2 Ο Συμπεριφορισμός: θεωρητικές ρίζες, εξέλιξη κι εκπαιδευτικές εφαρμογές

Η ανθρώπινη εμπειρία σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο παρουσιάζεται σε τρεις διαστάσεις (Shepard, 1990). Πρόκειται για τα αντικείμενα της ανθρώπινης συνείδησης σε διαφορετικές καταστάσεις, την ερμηνεία της σημασίας αυτών των αντικειμένων και της ανθρώπινης σχέσης

μαζί τους, καθώς και το σύστημα αξιών στο οποίο καθένα από αυτά τα αντικείμενα αποκτά μια ορισμένη αξία. Μία από τις προσεγγίσεις που μελετούν κι ερευνούν τη στάση του ατόμου απέναντι στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος είναι ο συμπεριφορισμός.

Ο συμπεριφορισμός, ως θεωρία μάθησης, μπορεί να αναχθεί στον Αριστοτέλη. Οι ιδέες κι οι αναλύσεις του σχετίζονται με διάφορες εκφάνσεις και τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως η ηθική κι η πολιτική φιλοσοφία. Στα *Ηθικά Νικομάχεια* αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι δύνανται να επιτύχουν την ευδαιμονία μέσω της συμπεριφοράς τους. Ακόμη, στο έργο *Φυσικά* κάνοντας αναφορά στον τομέα της συμπεριφοράς επικεντρώθηκε στους συσχετισμούς που γίνονται μεταξύ των γεγονότων, όπως οι κεραυνοί κι οι βροντές (Mergel, 1998). Άλλοι φιλόσοφοι που ασπάστηκαν τις σκέψεις του Αριστοτέλη είναι οι Hobbs (1650), Hume (1740), Brown (1820), Bain (1855) και Ebbinghause (1885), (Black, 1995). Η θεωρία του συμπεριφορισμού επικεντρώνεται στη μελέτη φανερών συμπεριφορών που μπορούν να παρατηρηθούν και να μετρηθούν (Good & Brophy, 1990).

Ο συμπεριφορισμός εμφανίστηκε ως ξεχωριστό πεδίο επιστημονικής έρευνας στα μέσα του 20ού αιώνα. Σύμφωνα με την παράδοση των Watson, Thorndike και Pavlov, ο B. H. Skinner άρχισε να εξερευνά τα κίνητρα μέσω πειραμάτων σε ζώα, εκπαιδεύοντάς τα, όπως τα περιστέρια, τα οποία εκτελούσαν απλές εργασίες με τη χρήση ενίσχυσης και τιμωρίας. Το 1958, ο Skinner κι άλλοι πρωτοπόροι συμπεριφοριστές ίδρυσαν - δημιούργησαν το πρώτο περιοδικό για τη συμπεριφοριστική έρευνα, *The Journal for the Experimental Analysis of Behavior (JEAB)*. Με την ίδρυση του JAEB το 1958 και του *Journal of Applied Behavioral Analysis* το 1968, το πεδίο του συμπεριφορισμού επεκτάθηκε γρήγορα πέρα από τα πειράματα μικρής κλίμακας σε ζώα για την εξάλειψη των αντιληπτών κοινωνικών ασθενειών μέσω της λειτουργικής προετοιμασίας. Οι πρώτοι συμπεριφοριστές είχαν έναν ανθρωπιστικό ρόλο, ισχυριζόμενοι ότι η νέα τους επιστήμη είχε τεράστιες δυνατότητες να αποκαταστήσει εκείνα που προηγουμένως θεωρούνταν δυσεπίλυτα - αδιόρθωτα και να λύσει σύνθετα κοινωνικά προβλήματα (Roscigno, 2019).

Ο συμπεριφορισμός των Watson και Skinner βασίζεται σε μια θετικιστική προσέγγιση της επιστήμης, δηλαδή σε μια αναγωγική άποψη στην οποία το μόνο που μπορεί να αντιμετωπιστεί είναι «*η σχέση μεταξύ των αισθητηριακών ερεθισμάτων και της μοναδικής αντίστοιχης απόκρισης*» (Webb, 2007: 1086). Μετά την απόκτηση του πρώτου διδακτορικού τίτλου σπουδών - Ph.D. στην ψυχολογία στις ΗΠΑ, ο Watson πρότεινε ένα πεδίο μελέτης βασισμένο στις παραδόσεις της φυσικής επιστήμης του λογικού θετικισμού (Roeckelein, 1998). Το 1913, η θεμελιώδης εργασία του John B. Watson με τίτλο *Psychology as the Behaviorist Views It* διέτεινε ότι η ψυχολογία πρέπει να βασίζεται στη μελέτη ορατών συμπεριφορών αντί να

χρησιμοποιεί την ενδοσκόπηση για την κατανόηση των μη ορατών νοητικών διεργασιών (Hineline, 1992; Watson, 1913). Ο Watson έγινε κύριος υποστηρικτής του Pavlov και πιστώθηκε ότι επινόησε τον *συμπεριφορισμό*. Υποστήριξε ότι το μυαλό κι η συνείδηση δεν είναι σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία κι ότι τα πάντα μπορούν να μελετηθούν με σημεία αναφοράς το ερέθισμα και την απόκριση (Picciano, 2017; Watson, 1913). Αυτό το γνωσιολογικό πλαίσιο τον οδήγησε να επιδιώξει την αναζήτηση νόμιμων σχέσεων μεταξύ της συμπεριφοράς και του παρατηρήσιμου κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος (Jensen, 2006). Ο Skinner είναι ιδιαίτερα γνωστός, κυρίως, επειδή εισήγαγε αυτό που ανέφερε ως *λειτουργική προετοιμασία* δίνοντας έμφαση στη χρήση τόσο θετικής όσο και αρνητικής ενίσχυσης, για να βοηθήσει τα άτομα να μάθουν νέες συμπεριφορές (Picciano, 2017).

Η προσέγγιση του Skinner στην εκπαιδευτική ψυχολογία αναζήτησε λειτουργικές σχέσεις μεταξύ των περιβαλλοντικών μεταβλητών και της συμπεριφοράς (Skinner, 1971). Η εργασία του Skinner (1953), η οποία αναφέρεται σε ένα σύστημα ανταμοιβών και τιμωριών αντιπροσωπεύει μια καίρια συμβολή στη συμπεριφοριστική θεωρία κι οδήγησε σε πρακτικές εφαρμογές για τους μαθητές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Υποστήριξε ότι η συμπεριφορά μπορούσε να γίνει κατανοητή με όρους περιβαλλοντικών ενδείξεων και αποτελεσμάτων. Δηλαδή, είναι δυνατό να παρατηρηθεί η συμπεριφορά και να χειριστεί κάποιος τις περιβαλλοντικές μεταβλητές που την περιβάλλουν προκειμένου να αλλάξει τη συμπεριφορά. Τόνισε τη σημασία του συνδέσμου ερεθίσματος-απόκρισης (S→R): δηλαδή, μια συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι πιο πιθανό να επαναληφθεί, εάν ανταμείβεται ή ενισχύεται. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σημειώσει μια αλλαγή στη συμπεριφορά και να εξετάσει το περιβάλλον, για να δει τι ήταν υπεύθυνο για την αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του δασκάλου είναι ιδιαίτερα σημαντικός ως προς τον έλεγχο του περιβάλλοντος, τον σχεδιασμό - εύρεση ερεθισμάτων και τον εντοπισμό των κατάλληλων ανταμοιβών για την ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών και τη μετέπειτα μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών ή αντιδράσεων (Shuell, 1986).

Η ανθρώπινη κοινωνία, σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό, μπορεί να θεωρηθεί ως μια συλλογή από διάφορα ερεθίσματα τυχαία διασκορπισμένα στο περιβάλλον· οι απαντήσεις ενός ατόμου σε αυτά τα ερεθίσματα προκύπτουν από τη μάθηση με αντανακλαστικό τρόπο, ώστε να υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα μεταξύ των μελών των συνολικών ερεθισμάτων με αποτέλεσμα οι συμπεριφορές κι οι απαντήσεις των μαθητών να τροποποιούνται σε μια πολιτισμικά καθορισμένη κατεύθυνση, για να διαμορφωθούν ισχυρές συσχετίσεις ερεθίσματος-απόκρισης (Rawat, Wasim & Shams, 2012). Τα ερεθίσματα μπορεί να είναι αντιληπτικά στοιχεία, αισθήσεις ή ιδέες, έτσι ώστε η γνώση ενός ατόμου να μπορεί να θεωρηθεί

ως ένα σύνολο οργανωμένων συσχετισμών μεταξύ αυτών των ερεθισμάτων και των αποκρίσεων. Κοντολογίς, η μάθηση εξελίσσεται, όταν υπάρχει ενίσχυση μεταξύ αυτών των συσχετισμών (Greeno, Collins, & Resnick, 1996).

Παράλληλα, η θεωρία αυτή απέρριψε «*τη συνείδηση ως αντικείμενο της ψυχολογίας και την αντικατέστησε με τη συμπεριφορά*» (Leahey, 2000: 686). Οι συμπεριφοριστές πίστευαν ότι «*μόνο η παρατηρήσιμη, μετρήσιμη, εξωτερική συμπεριφορά είναι άξια επιστημονικής έρευνας*» (Bush, 2006: 14). Στη θεωρία αυτή, η ανθρώπινη νόηση λογίζεται ως ένα «*μαύρο κουτί*» με την έννοια ότι η απάντηση στο ερέθισμα μπορεί να παρατηρηθεί ποσοτικά, αγνοώντας εντελώς την πιθανότητα να συμβούν διεργασίες σκέψης στον νου. Οι συμπεριφοριστές πιστεύουν ότι η μάθηση παρέχεται από μια αλλαγή στις πράξεις μέσω μιας διερευνητικής διαδικασίας. Εκθέτει τα άτομα σε εξωτερικά ερεθίσματα μέχρι να ληφθεί μια επιθυμητή απάντηση. Στα σχολεία, η γνώση μεταφέρεται από τον εκπαιδευτικό, ενώ ο μαθητής είναι παθητικός συμμετέχων. Έτσι, η γνώση θεωρείται αντικειμενική, πραγματική και απόλυτη (Akinsanmi, 2008).

Σύμφωνα με την άποψη των συμπεριφοριστών, ο μαθητής ως παθητικό άτομο ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα. Θεωρούν το μυαλό του μαθητή ως *tabula rasa* (το μυαλό ενός ατόμου είναι σαν ένας άγραφος σχιστόλιθος) κι η συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα της ενίσχυσης. Μέσω της διαδικασίας ενίσχυσης (είτε θετικής είτε αρνητικής) αυξάνεται η πιθανότητα επανάληψης της συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, η μάθηση μπορεί να οριστεί ως μια θετική αλλαγή στη συμπεριφορά ενός ατόμου που προκαλείται από τις δικές του εμπειρίες. Οι συμπεριφοριστές πιστεύουν στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά, αντί για τις εσωτερικές νοητικές κατανοήσεις και την ατομική προσπάθεια του ατόμου να μάθει μέσω του περιβάλλοντός του. Αυτή η θεωρία επομένως εδράζεται στην άποψη της δόμησης συσχέτισης (Ahmad, Sultana, & Jamil, 2020). Άλλωστε, ο συμπεριφορισμός εστιάζει στην παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται σε ορισμένα ερεθίσματα που, όταν επαναλαμβάνονται, μπορούν να αξιολογηθούν, να ποσοτικοποιηθούν και τελικά να ελεγχθούν για κάθε άτομο. Η έμφαση στον συμπεριφορισμό βασίζεται σε αυτό που είναι παρατηρήσιμο κι όχι στον νου ή στις γνωστικές διαδικασίες. Εν ολίγοις, αν δεν είναι εφικτή η παρατήρηση, δεν μπορεί να μελετηθεί (Picciano, 2017). Με άλλα λόγια, ο ευρέως ορισμένος συμπεριφορισμός, υποστηρίζει ότι ένα άτομο αναπτύσσει όλες τις πτυχές της συμπεριφοράς μέσω εμπειριών που σχετίζονται με τη σύνδεση μεταξύ περιβαλλοντικών ερεθισμάτων κι αποκρίσεων σε αυτά τα ερεθίσματα (Tomporowski, 2003).

Κατά τον Schunk (1991: 2) «*Η μάθηση είναι μια διαρκής αλλαγή στη συμπεριφορά ή στην ικανότητα να συμπεριφέρεται (κάποιος) με έναν δεδομένο τρόπο, που προκύπτει από την πρακτική ή άλλες μορφές εμπειρίας*». Η έρευνα της συμπεριφοράς συνέβαλε στην κατανόηση

για το πώς διαμορφώνεται η συμπεριφορά τόσο των ζώων όσο και των ανθρώπων μέσω της χρήσης στρατηγικών προετοιμασίας, όπως η θετική ενίσχυση, η αρνητική ενίσχυση κι η τιμωρία (Wood & Bandura, 1989). Επίσης, όπως υποστηρίζουν οι Burton, Moore, & Magliaro (1996: 9) «*η μάθηση ορίζεται συχνά ως η αλλαγή της συμπεριφοράς λόγω της εμπειρίας. Είναι μια συνάρτηση οικοδόμησης συσχετισμών μεταξύ της περίστασης κατά την οποία εμφανίζεται η συμπεριφορά (γεγονότα διέγερσης), της ίδιας της συμπεριφοράς (γεγονότα απόκρισης) και του αποτελέσματος (συνέπειες)».* Η συμπεριφοριστική ψυχολογία έχει παράσχει τρεις κύριες υποθέσεις που σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση. Αρχικά, ο ρόλος του μαθητή δε συνιστά απλώς μια παθητική οντότητα, αλλά είναι ένας ενεργός συμμετέχων που αντιδρά στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Έπειτα, η φύση της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να προκαλέσει αλλαγή στη συμπεριφορά λόγω της εμπειρίας και τέλος δύνανται να συμβάλλουν η γενικότητα των αρχών μάθησης, όπως η μάθηση των ερωτώμενων, η συνθήκη των συντελεστών κι οι προγενέστερες εμπειρίες ή τα περιβαλλοντικά στοιχεία (Burton, Moore, & Magliaro, 1996).

Με την υπόσχεση να φέρει μια επιστημονική προοπτική στο ζήτημα της ανάγνωσης, ο συμπεριφορισμός φαινόταν κατάλληλος για το έργο που εκτελούσε (Glaser, 1978). Στην πραγματικότητα, ωστόσο, ήταν καιρός για επαναπροσδιορισμό της προσπάθειας της ερευνητικής κοινότητας στο θεμελιώδες καθήκον της εκμάθησης της ανάγνωσης και της εφαρμογής των ίδιων αρχών ανάλυσης που εξηγούσαν κι έλεγχαν τη συμπεριφορά των ζώων στο εργαστήριο στην αντίστοιχη εκμάθηση της γλώσσας εκ μέρους των παιδιών. Μια τέτοια ανάλυση θα κατέληγε πιθανώς σε παιδαγωγικές τεχνικές που βασίζονται στην κατανόηση των φυσιολογικών και περιβαλλοντικών θεμελίων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η οποία στηρίζεται στην ανάλυση της ανάπτυξης του παιδιού ως πηγής απαντήσεων στα ερεθίσματα, του περιβάλλοντος του παιδιού (εσωτερικό και εξωτερικό) και της συνεχούς κι αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος (Bijou & Baer, 1961; Glaser, 1978; Skinner, 1954).

Απέναντι στη συγκεκριμένη θεώρηση διατυπώθηκαν ενστάσεις και διαφωνίες, καθώς κρίθηκε από πολλούς μελετητές πως ο συμπεριφορισμός δεν μπορεί να ερμηνεύσει και να εξηγήσει επαρκώς τη δημιουργικότητα και τη δομή της ανθρώπινης γλώσσας, αμφισβητώντας την εφαρμογή του στην εκμάθηση της ανάγνωσης αλλά κι ορισμένες διαδικασίες (Bandura, 1977; Chomsky, 1959; Goodman, 1967; Piaget, 1952).

Αναφορικά με τη μάθηση υποστηρίζεται ότι οι εξαρτημένες απαντήσεις ενισχύονται από τους γονείς, με τις οποίες τα παιδιά παρακινούνται να αναπτύξουν λειτουργικές γλωσσικές δεξιότητες. Γίνεται κατανοητό ότι η διόρθωση των σφαλμάτων είναι αναπόσπαστο τμήμα

αυτής της έννοιας (Hopkins, 2017). Σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό, η κατάκτηση της γλώσσας είναι μια διαδικασία μίμησης κι ενίσχυσης. Τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν αντιγράφοντας τις εκφράσεις που ακούγονται γύρω τους κι ενισχύοντας τις απαντήσεις τους με την επανάληψη (Warastuti, 2011).

Ο Ingram (1989:17) καταγράφει τέσσερα στάδια στη θεώρηση για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Το πρώτο στάδιο είναι η *προγλωσσική περίοδος* που ξεκινά από τη γέννηση έως την ηλικία του ενός έτους. Το δεύτερο στάδιο είναι εκείνο της *παραγωγής μιας λέξης* και ξεκινά από την ηλικία του ενός έτους έως τους 18 μήνες. Το τρίτο στάδιο αφορά στην *παραγωγή βασικών λέξεων* από τους 18 μήνες έως και τα 2 έτη και το τέταρτο αναφέρεται στην *παραγωγή απλών και σύνθετων προτάσεων* από την ηλικία των 3 ετών έως τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Έχοντας περάσει τα προαναφερθέντα στάδια, το παιδί κατακτά τους κοινωνικούς ρόλους της γλώσσας και μαθαίνει πώς να εκφράζεται σε διαφορετικές καταστάσεις.

Κατά τον Ultanir (2012: 208) «*Από μια σκοπιά της συμπεριφοράς, πιστεύεται ότι το κατάλληλο καθήκον ενός δασκάλου στην ανάπτυξη αντιδράσεων συμπεριφοράς είναι να παρέχει διέγερση και ενίσχυση*». Οι Halpern και Donaghey (2002: 1462) σημειώνουν ότι, «*οι αρχές της ενίσχυσης συνεχίζουν να είναι σημαντικές για όλους τους δασκάλους, ιδιαίτερα στη διαχείριση της τάξης και στις αποφάσεις σχετικά με τη βαθμολογία και τα κίνητρα για μάθηση*». Οι Hense και Mandl (2012: 21) υποστηρίζουν, ότι «*οι συμπεριφοριστικοί μηχανισμοί μάθησης αναμένεται να είναι πιο αποτελεσματικοί όσον αφορά στην εξάσκηση και την επανάληψη ρουτινών, κυρίως στους τομείς της αντίληψης και των κινητικών δεξιοτήτων, αλλά μπορεί επίσης να είναι χρήσιμοι για την απόκτηση της πραγματολογικής γνώσης*».

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που βασίζεται στον συμπεριφορισμό, περιγράφεται ως μια άκαμπτη διαδικαστική προσέγγιση, που στοχεύει στη χρήση σταθερών ερεθισμάτων κι ενισχύσεων για την προώθηση ενός σταθερού κόσμου αντικειμενικής γνώσης, που μετριέται κυρίως με όρους παρατηρήσιμης συμπεριφοράς (Skinner 1974; Caprio, 1994). Ακόμη, εστιάζει σε διακριτές και τμηματοποιημένες γνώσεις και δεξιότητες παρά στην ενοποίηση της γνώσης και στην εννοιολογική κατανόηση. Ο συμπεριφορισμός επικεντρώνεται στη μετάδοση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή (παθητικός μαθητής και μια προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω ή με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό), (Hassad, 2011).

Στην εκπαίδευση, χρησιμοποιούνται στρατηγικές ανταλλαγής μηνυμάτων κι επικοινωνίας για την υποκίνηση και την ενθάρρυνση συγκεκριμένων συμπεριφορών, πολλές εκ των οποίων μπορεί να είναι γνωστικές συμπεριφορές, συναισθήματα, στάσεις και προθέσεις. Από αυτό το σημείο και κατόπιν, αυτή η διεργασία χρησιμοποιεί τον όρο *συμπεριφορά* με την ευρύτερη έννοια, προκειμένου να ενσωματώσει σημαντικά μαθήματα από το ευρύ φάσμα των

συμπεριφοριστικών θεωριών (Heimlich & Ardoin, 2008). Οι εφαρμογές της συμπεριφοριστικής θεωρίας περιλαμβάνουν την ευθύνη του εκπαιδευτικού για τον σχεδιασμό και την κατεύθυνση της διδασκαλίας της ανάγνωσης από κάτω προς τα πάνω και την παροχή ενός διαδοχικού σχεδίου ανάπτυξης δεξιοτήτων που μετατοπίζεται από την εκμάθηση μεμονωμένων ήχων ως προς την κατανόηση των κειμένων. Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης και των δοκιμασιών, οι δάσκαλοι έχουν στη συνέχεια παρατηρήσιμα στοιχεία της απόδοσης των μαθητών. Η μέτρηση περιλαμβάνει τα ακόλουθα κριτήρια κι είναι: 1. *η δοκιμή δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης*, 2. *η τμηματοποίηση κι ο χειρισμός γλωσσικών ήχων*, 3. *η διδασκαλία σχέσεων γραμμάτων-ήχων*, 4. *η ευχέρεια*, 5. *οι στρατηγικές κατανόησης*, 6. *η γραμματική*, 7. *η ορθογραφία*, 8. *η γραφή* (Robinson, 2018). Τα τελευταία πέντε κριτήρια περιλαμβάνονται στην παρούσα διατριβή κι αποτελούν βασικά στοιχεία επί τη βάσει των οποίων θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση των γραπτών λόγων των μαθητών.

Επίσης, ο Atkins (1993) έχει προτείνει τέσσερα διαφορετικά χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για τον σχεδιασμό οδηγιών, σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική σχολή. Αρχικά, το πρώτο στάδιο είναι η κατανομή του εκπαιδευτικού υλικού σε μικρά εκπαιδευτικά τμήματα. Έπειτα, είναι ο καθορισμός των διάφορων σταδίων της διδακτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια, έπεται το στάδιο της αντιγραφής των οδηγιών υπό το πρίσμα των αποτελεσμάτων που λαμβάνονται μέσω διαγνωστικών εξετάσεων και στο τέλος ακολουθεί η επίδειξη της κατάλληλης περιγραφής, όπου οι μαθητές αρχίζουν να αντιγράφουν την επιδιωκόμενη συμπεριφορά.

Ταυτόχρονα, ο συμπεριφορισμός οδήγησε στην ανάπτυξη ταξινομήσεων της μάθησης, επειδή επικεντρωνόταν στη μελέτη και στην αξιολόγηση πολλαπλών σταδίων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συμπεριφοριστές μελετούσαν επανειλημμένα τις μαθησιακές δραστηριότητες για την αποδόμηση και τον καθορισμό των στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Benjamin Bloom (1956) ήταν μεταξύ των πρώτων ψυχολόγων που καθιέρωσαν μια ταξινόμηση της μάθησης που σχετίζεται με την ανάπτυξη των διανοητικών δεξιοτήτων και τόνισε τη σημασία της επίλυσης προβλημάτων ως δεξιότητα ανώτερης τάξης (Picciano, 2017).

Για έναν συμπεριφοριστή, ο μαθητής θεωρείται ως ένας μη αντανακλαστικός ανταποκριτής που είναι πολύ επιδεκτικός στους περιβαλλοντικούς ελέγχους. Το πρωταρχικό καθήκον του μαθητή είναι να ανταποκρίνεται κατάλληλα στα περιβαλλοντικά στοιχεία κι ερεθίσματα, εν ολίγοις, οφείλουν να είναι σε θέση να κάνουν αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να κάνουν, όταν πρέπει και στη συνέχεια να καρπωθούν τις σκόπιμες ή ακούσιες ανταμοιβές.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο συμπεριφορισμός ήταν η πρώτη θεωρία μάθησης που εξήγησε επιστημονικά τόσο τη ζωική όσο και την ανθρώπινη μάθηση. Ο συμπεριφοριστής

εστιάζει σε μετρήσιμες αλλαγές (αύξηση, μείωση ή διατήρηση) στη συμπεριφορά που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις ενός οργανισμού με το περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν μια συμπεριφοριστική προσέγγιση ενδιαφέρονται για το τι κάνουν οι μαθητές (απαντήσεις) ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών ενδείξεων (προηγούμενων ή ερεθισμάτων) και συνεπειών, ενώ δεν υπάρχει καμία ανησυχία για το τι ή πώς σκέφτονται ή αισθάνονται οι μαθητές (Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000; Wood & Bandura, 1989).

Ο συμπεριφορισμός, θεωρία που αναπτύχθηκε κυρίως από τον B.F. Skinner και άλλους, εδράζεται στην άποψη ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την εγκαθίδρυση σχέσεων μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης, οι αρχές του εφαρμόστηκαν μέσω της *audio-lingual* μεθόδου, μιας διδακτικής πρακτικής που έδινε έμφαση στη συστηματική επανάληψη, τη μιμητική αναπαραγωγή και την απομνημόνευση τυποποιημένων εκφράσεων. Αυτή η προσέγγιση αντιλαμβανόταν τη γλώσσα ως σύνολο επίκτητων συνηθειών, οι οποίες εμπεδώνονταν μέσω της ενίσχυσης, είτε θετικής (επιβράβευση), είτε αρνητικής (διόρθωση). Χαρακτηριστικό διδακτικό μέσο του συμπεριφορισμού αποτελούν οι δομημένες ασκήσεις επανάληψης (drills), οι οποίες στόχευαν στη δημιουργία αυτόματων γλωσσικών αποκρίσεων (Richards & Rodgers, 2001).

Παράλληλα, ο δομισμός (structuralism), όπως διαμορφώθηκε μέσα από τη γλωσσολογική εργασία του Bloomfield (1933), προσέγγισε τη γλώσσα ως ένα ιεραρχικά οργανωμένο σύστημα μονάδων. Οι γλωσσικές μονάδες (ήχοι, λέξεις, προτάσεις) εξετάζονται σε σχέση με τη λειτουργία και τη θέση τους στο συνολικό γλωσσικό οικοδόμημα. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, η δομιστική θεώρηση προώθησε τη συστηματική ανάλυση της γραμματικής και την παρουσίαση των δομών με αύξουσα πολυπλοκότητα. Η διδακτική πρακτική στηριζόταν στην αυστηρή ιεράρχηση και εμπλουτιζόταν με ασκήσεις εσωτερίκευσης που στόχευαν στην εμπέδωση των μορφοσυντακτικών κανόνων.

Η παράλληλη εφαρμογή αυτών των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός γλωσσοδιδακτικού μοντέλου, στο οποίο η μορφή και η λειτουργικότητα της γλώσσας καταλάμβαναν κεντρική θέση. Ο συμπεριφορισμός πρόσφερε τις τεχνικές πειθαρχίας και εμπέδωσης, ενώ ο δομισμός παρείχε το εννοιολογικό πλαίσιο για την παρουσίαση της γλώσσας ως δομικά οργανωμένου συνόλου. Ο συνδυασμός τους κατέληξε σε ένα μηχανιστικό αλλά συστηματοποιημένο σχήμα διδασκαλίας, το οποίο κυριάρχησε στις σχολικές τάξεις ξένων γλωσσών κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960.

Παρά την αρχική του επίδραση, το μοντέλο αυτό υπέστη κριτική λόγω της παραμέλησης της σημασιολογικής και επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας. Η εμμονή στη σωστή χρήση δομών σε αυστηρά προκαθορισμένα πλαίσια περιορίσε την αυθόρμητη και δημιουργική

γλωσσική έκφραση των μαθητών. Ο Noam Chomsky (1959) υπήρξε από τους κύριους επικριτές αυτής της κατεύθυνσης, υποστηρίζοντας ότι η γλωσσική ικανότητα δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά ως εξωτερική συμπεριφορά, καθώς ενσωματώνει ενδογενείς γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες σχετίζονται με την αφηρημένη κατανόηση και την παραγωγή νοήματος.

Παρότι το συμπεριφοριστικό-δομιστικό παράδειγμα αντικαταστάθηκε σταδιακά από πιο επικοινωνιακές και γνωσιακές προσεγγίσεις, η συμβολή του στη θεμελίωση της διδακτικής της γλώσσας παραμένει σημαντική. Η έμφαση στη δομή, την ακρίβεια και την πειθαρχημένη εξάσκηση έθεσε τις βάσεις για συστηματική γλωσσική εκπαίδευση και συνέβαλε στην τυποποίηση διδακτικών πρακτικών με καθολική εφαρμογή.

Εν κατακλείδι, σε σχέση με το θέμα της παρούσας διδακτορικής διατριβής, ο τομέας του συμπεριφορισμού, με την έμφαση που δίνει στη συσχέτιση ερεθίσματος-απόκρισης και στη χρήση της ενίσχυσης για την καλλιέργεια των συμπεριφορών, συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων και την καλλιέργεια του γραπτού λόγου. Οι αρχές του, όπως η παρατήρηση, η επανάληψη κι η ενίσχυση, προσφέρουν μια μεθοδολογική βάση για την ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου μέσω της σταδιακής ενίσχυσης. Συμπερασματικά, η παραπάνω θεωρία υποστηρίζει την ενεργή συμμετοχή του μαθητή μέσα από περιβαλλοντικά ερεθίσματα που προκαλούν συγκεκριμένες αποκρίσεις, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζει τη σημασία της διαχείρισης του περιβάλλοντος από τον εκπαιδευτικό για τη συστηματική καλλιέργεια της έκφρασης μέσω γραπτού λόγου.

1.3 Το Βιολογικό – Γενετικό μοντέλο της Γλωσσικής Απόκτησης: Θεωρίες και Προσεγγίσεις

Η γλώσσα αποτελεί μία νοητική διαδικασία η οποία στηρίζεται σε συγκεκριμένες βιολογικές λειτουργίες. Η ομιλία είναι το απότοκο της συνεργασίας των μηχανισμών του εγκεφάλου και πραγματώνεται μέσω της συντονισμένης συμμετοχής των οργάνων. Η παραγωγή της ανθρώπινης ομιλίας εδράζεται κατά βάση στον μείζονα ρόλο της παρουσίας του εγκεφάλου, που διευθύνει τη συνεργασία μεταξύ του αναπνευστικού, του λαρυγγικού και του φωνητικού συστήματος. Το ανθρώπινο φωνητικό σύστημα απαρτίζεται από τη ρινική και τη στοματική κοιλότητα, τις φωνητικές χορδές, τον λάρυγγα, την τραχεία και τους πνεύμονες. Λόγω της ανάγκης εξώθησης του αέρα η φωνητική οδός παράγει τον απαιτούμενο ήχο μέσω του συντονισμού του λάρυγγα και της ρινικής και στοματικής κοιλότητας (Μποτίνης, 2011; Ladefoged, 2006).

Το περιβάλλον συμβάλλει στην κατάκτηση της γλώσσας τόσο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όσο κι από τα δεδομένα της γλωσσικής ανάλυσης υποδηλώνοντας ότι οι

μηχανισμοί της γλωσσικής κατάκτησης είναι κοινωνικοί και γλωσσολογικοί (Hoff, 2006). Το κοινωνικό πλαίσιο είναι ένα σύνολο συστημάτων που περιβάλλουν το παιδί και περιλαμβάνουν τα σχολεία, τους χώρους φροντίδας των παιδιών και τις ομάδες συνομηλίκων κι αποτελούν την πηγή των άμεσων αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τον κόσμο (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 996).

Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση περί κατάκτησης της γλώσσας, της οποίας κύριοι εκπρόσωποι είναι ο N. Chomsky (1957), ο Lenneberg (1967) κι ο J. Piaget (1969), η ικανότητα της γλωσσικής κατάκτησης είναι βιολογικά-γενετικά προκαθορισμένη στον άνθρωπο. Πρόκειται για μία θεωρία που εδράζεται αφενός στις επιρροές του ορθολογιστικού φιλοσοφικού ρεύματος όπου καταγράφεται η συμβολή του έμφυτης βιολογικής γνωστικής ωριμότητας του ατόμου στην εκμάθηση της γλώσσας αφετέρου στην πρόταση του N. Chomsky για τη σύνταξη τη δεκαετία του 1950, σύμφωνα με την οποία «*τα παιδιά γεννιούνται με τον μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας*» (Language Acquisition Device – LAD) που λειτουργεί ως ειδικός επεξεργαστής γλώσσας μέσα στον εγκέφαλο και περιέχει όλους τους κανόνες της γλώσσας (Πόρποδας, 1999: 31).

Πιο συγκεκριμένα, ο Piaget (1936) ήταν ο πρώτος ψυχολόγος που έκανε μια ενδελεχή μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης, αφού ανέπτυξε τη θεωρία των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών παρέχοντας λεπτομερείς μελέτες της γνωστικής τους λειτουργίας. Τα *σχήματα* είναι τα βασικά δομικά στοιχεία τέτοιων γνωστικών μοντέλων και παρέχουν τη δυνατότητα σχηματισμού της νοητικής αναπαράστασης του κόσμου. Ο Piaget (1952: 7) όρισε το *σχήμα* ως: «*μια συνεκτική, επαναλαμβανόμενη ακολουθία ενεργειών που διαθέτει συνιστώσες δράσεις που είναι στενά αλληλένδετες και διέπονται από ένα βασικό νόημα*».

Το σχήμα είναι στην πραγματικότητα ο διαφορετικός αισθητηριακός κινητικός χάρτης που κατασκευάζει ο μαθητής σχετικά με τον κόσμο του αναφορικά με την ανάπτυξη της γνώσης του (Piaget, 1983). Σταδιακά, ο μαθητής αναπτύσσει την ικανότητα να αναπαριστά τον εξωτερικό κόσμο στις εσωτερικές εικόνες και σκέψεις. Τα σχήματα ενός παιδιού κατασκευάζονται μέσω της διαδικασίας αφομοίωσης και προσαρμογής και περιγράφουν τόσο τις νοητικές όσο και τις σωματικές ενέργειες που εμπλέκονται στην κατανόηση και στη γνώση. Πρόκειται για κατηγορίες γνώσης που βοηθούν τους μαθητές να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο. Κατά την άποψη του Piaget, ένα σχήμα περιλαμβάνει τόσο μια κατηγορία γνώσης όσο και τη διαδικασία απόκτησης αυτής της γνώσης. Καθώς το παιδί αποκτά εμπειρίες, αυτές οι νέες πληροφορίες χρησιμοποιούνται για την τροποποίηση, την προσθήκη ή την αλλαγή των προηγούμενων υπαρχουσών πληροφοριών ή σχημάτων (Piaget, 1983).

Η διαδικασία προσαρμογής είναι η εγγενής τάση για προσαρμογή περισσότερο εναρμονισμένη στις συνθήκες που επιβάλλονται από το περιβάλλον. Ο Piaget βλέπει τον μαθητή ως τον ενεργά εμπλεκόμενο σε μια συνεχή διαδικασία προσαρμογής ή μεταμόρφωσης. Οι μαθητές προσαρμόζονται οργανώνοντας κι αναδιοργανώνοντας συνεχώς τις πληροφορίες και τις εμπειρίες που λαμβάνουν στην καθημερινή τους ζωή. Ισορροπία καλείται, όταν ο μαθητής κινείται προς έναν πιο σύνθετο ή αποτελεσματικό τρόπο οργάνωσης κι αντιμετώπισης του κόσμου. Η *ισορροπία* σύμφωνα με τον Piaget (1983) θεωρείται ως η μηχανή που οδηγεί την ανάπτυξη ενός μαθητή. Στην πραγματικότητα είναι οι γνωστικές δομές που φιλοξενούν τις γνωστές πληροφορίες αντί για τη νέα γνώση κι άρα, ο μαθητής εξισορροπεί (Piaget, 1983).

Σύμφωνα με τον Piaget, η αφομοίωση είναι το σύνολο των συστατικών της προσαρμογής, όταν οι πληροφορίες που προκύπτουν μπορούν να τοποθετηθούν στην υπάρχουσα γνώση του εκπαιδευόμενου και προστίθεται στις γνωστικές δομές των μαθητών (Piaget, 1983). Αυτή η πληροφορία επεκτείνει τις δομές του νου των μαθητών ή τις γνωστικές δομές. Στη συνέχεια, οι γνωστικές δομές του μαθητή επεκτείνονται «*που σημαίνει ότι η νέα γνώση προστίθεται σε αυτό που ήδη γνωρίζει ο μαθητής*».

Ο Piaget (1977) όρισε ότι κύριος σκοπός του νου είναι η συνεχής έρευνα των βιολογικών μηχανισμών της προσαρμογής. Αυτές οι επιστημολογικές ερμηνείες κι η ανάλυση υψηλότερης μορφής της προσαρμογής διακρίνονται στον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Παρά το γεγονός ότι ακολούθησε μια εντελώς βιολογική προσέγγιση, ο Piaget ήταν ο επικεφαλής σε αυτή τη θεωρία γνώσης που ήταν απολύτως συμβατή με τους φυσικούς. Σύμφωνα με τον ίδιο, «*οι ουσιώδεις λειτουργίες του νου σχηματίζονται από την ανάπτυξη ενός θεμελίου που αποτελείται από την κατανόηση και την καινοτομία κατασκευάζοντας την πραγματικότητα*» (Piaget, 1971: 27).

Αναφορικά με τον Noam Chomsky είναι εκείνος που εισήγαγε τη *Βιολογική – Γενετική* θεωρία τη δεκαετία του ΄50. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση τα παιδιά γεννιούνται με τον μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας (Language Acquisition Device – LAD) που λειτουργεί ως ειδικός επεξεργαστής γλώσσας εντός του εγκεφάλου και περιέχει όλους τους βασικούς κανόνες της γλώσσας (Πόρποδας, 1999: 31).

Ο Chomsky (1965) υποστήριξε στη θεώρησή του ότι η γλωσσική ανάπτυξη συνιστά μια διαδικασία ανακάλυψης των μετασχηματιστικών κανόνων οι οποίοι επιτυγχάνουν τη σύνδεση μεταξύ της επιφανειακής δομής της εκάστοτε γλώσσας με τα υποκείμενα καθολικά δομικά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας. Με την προϋπόθεση ότι τα παιδιά είναι σε θέση να επικοινωνούν γλωσσικά με τους ενηλίκους, οι οποίοι γνωρίζουν ήδη τις μετασχηματιστικές δομές, καθίσταται σαφές ότι κι οι μαθητές είναι σε θέση να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν έμπρακτα την υποκείμενη δομή της γλώσσας τους.

Επιπλέον, είναι αδύνατο να ερμηνευτεί η δυνατότητα απόκτησης γλώσσας (ενός φαινομένου τόσο σύνθετου και πολύπλοκου) από το παιδί με βάση την περιορισμένη και μερική γλωσσική επίδραση που δέχεται από το γλωσσικό περιβάλλον του, χωρίς να υπάρχει σε αυτό έμφυτο πρόγραμμα. Το παιδί συντάσσει τις λέξεις τη μία μετά την άλλη με βάση κάποιους δομικούς κανόνες. Αυτή η ικανότητα του παιδιού δεν υφίσταται χάρη στην έκθεσή του στον γλωσσικό περίγυρο, αλλά εμπεριέχει μια βιολογική βάση. Συμπερασματικά, θα πρέπει, αφενός, τα θεμελιακά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας να είναι ίδια σε όλες τις γλώσσες (γεγονός που αποδεικνύει η δυνατότητα απόκτησης οποιασδήποτε γλώσσας από το παιδί) αφετέρου, η λειτουργία της γενετικά προγραμματισμένης ικανότητας του παιδιού να του επιτρέπει να ανακαλύπτει τη βαθιά δομή της γλώσσας του.

Εμβαθύνοντας στην παραπάνω ανάλυση ο Chomsky υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επιφανειακή δομή, αλλά αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής, την οποία το παιδί οφείλει να ανακαλύψει. Η εσωτερική δομή αυτού του έμφυτου μηχανισμού συμπεριλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες.

Για παράδειγμα, το γεγονός ότι σε όλες τις γλώσσες οι λέξεις διακρίνονται σε κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα κ.ο.κ) κι έχουν διαφορετικό λειτουργικό χαρακτήρα (υποκείμενο, δράση – ενέργεια, αντικείμενο, προσδιορισμός) συνεπάγεται ότι οι βασικές συντακτικές δομές είναι κοινές σε όλες τις γλώσσες του κόσμου. Επομένως, αφού το παιδί διαθέτει αυτή την έμφυτη ικανότητα για τη μάθηση των καθολικών δομών της γλώσσας, δεν πρέπει να αντιμετωπίζει προβλήματα στην απόκτησή της (Πήτα, 1998).

Ο Lenneberg (1967) υποστηρίζει στη δική του θεωρητική προσέγγιση ότι η κατάκτηση της γλώσσας διαθέτει μια βιολογική βάση και συνιστά μια εκδήλωση των έμφυτων γνωστικών τάσεων που σχετίζονται με το είδος. Μάλιστα, η ικανότητα αυτή αντιπαρατίθεται με άλλες δεξιότητες όπως η γραφή, η οποία προκύπτει μέσω της εξάσκησης, της συνεχούς επανάληψης, δηλαδή, αλλά και των ευρύτερων κοινωνικο-πολιτιστικών επιδράσεων. Κεντρικός πυρήνας της θεωρίας του είναι η *Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου* (*Critical Period Hypothesis*). Κατά την *ΥΚΠ*, διαπιστώνεται ένα σαφώς προσδιορισμένο χρονικό διάστημα εντός του οποίου πραγματοποιείται η βιολογική ανάπτυξη ενός υποκειμένου. Στο επίπεδο της γλώσσας αυτό σημαίνει ότι μέσα στο πλαίσιο της κρίσιμης περιόδου ολοκληρώνεται δομικά η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, παρά το γεγονός ότι η τελευταία συνεχίζει να εμπλουτίζεται στους τομείς του λεξιλογίου και των εκφραστικών μέσων. Η γνωστική λειτουργία που βασίζεται στη γλώσσα είναι μια προσαρμογή της ικανότητας εξαγωγής κατηγοριών κι ομοιοτήτων (Lenneberg, 1967: 374).

Η γλώσσα είναι μια ιδιόμορφη ανθρώπινη λειτουργία, γιατί η επικοινωνία στα ζώα δε δείχνει ότι είναι μια σταδιακή προσέγγιση προς τη γλώσσα (Lenneberg, 1964: 237). Ως απόδειξη της έμφυτης βιολογικής βάσης της γλώσσας, ο Lenneberg (1967: 374) επισημαίνει την ύπαρξη καθολικών γλωσσών, τις οποίες αναλύει με μία συγκεκριμένη συλλογιστική πορεία. Αρχικά, όλες οι γλώσσες διαθέτουν φωνητικό σύστημα. Έπειτα, όλοι ασχολούνται με τις ίδιες πτυχές του περιβάλλοντος, ενώ το συντακτικό των γλωσσών είναι κοινό, δηλαδή αποτελείται από λέξεις και μορφώματα που ταιριάζουν σε λειτουργικές κατηγορίες. Ακόμη, όλες οι γλώσσες μπορούν να αξιολογηθούν είτε ως γραμματικά αποδεκτές είτε ως μη αποδεκτές. Τέλος, τα καθολικά γλωσσικά σχήματα καθορίζονται από τους περιορισμούς που τίθενται από τις γνωστικές λειτουργίες οι οποίες αποτελούν στοιχείο του ανθρώπου.

Για να υποστηρίξει περαιτέρω τη θεωρία του, ο Lenneberg ισχυρίστηκε ότι όλα τα στάδια στην απόκτηση του λόγου επιτυγχάνονται με μια σταθερή ακολουθία, σε μια συγκεκριμένη χρονολογική ηλικία. Οι κρίσιμες περίοδοι της βιολογικής, της γλωσσικής και γενικότερα της νοητικής ανάπτυξης ταυτίζονται με τα χρονικά όρια που επιτυγχάνεται η ανάπτυξη/πλευρίωση του εγκεφάλου (brain plasticity), (Obler & Gjerlow, 1999).

Επί παραδείγματι, οι Ervin και Miller (1963) παρατήρησαν ότι τα παιδιά αποκτούν τον αναγκαίο προγλωσσικό έλεγχο άρθρωσης μέχρι την ηλικία των 8-10 μηνών. Επίσης, η έναρξη της εκφώνησης μιας και δύο λέξεων τοποθετείται χρονικά μεταξύ των ηλικιών 1 έως 2 ετών κι η χρήση του πληθυντικού πριν από την ηλικία των 3 ετών. Τα γλωσσικά ορόσημα επιτυγχάνονται σχετικά ανεξάρτητα από παράγοντες, όπως οι δεξιότητες άρθρωσης, η ευφυΐα ή τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Ως απόδειξη, ο Lenneberg (1967: 136-138) επισημαίνει ότι μέχρι την ηλικία των 6 μηνών τα μωρά που γεννιούνται κωφά αλλά και τα βρέφη με ακοή από κωφούς γονείς περνούν από την ίδια σειρά φωνητικών με τα παιδιά που ακούνε. Οι Ervin και Miller (1963) αναφέρουν, επίσης, ότι τα κωφά παιδιά κατά τη διάρκεια της προγλωσσικής περιόδου (0-3 μήνες) κάνουν τους ίδιους ήχους με τα παιδιά που ακούνε. Ο Lenneberg (1962) αναφέρει ένα ιστορικό περιπτώσεων ενός παιδιού που δεν μπόρεσε ποτέ να μιλήσει, αλλά που στα 8 του έτη ήταν ικανό να κατανοήσει πολύπλοκες συντακτικές δομές.

Ο Lenneberg (1967: 138-142) προς επίρρωση των παραπάνω, αναλύει την ομοιότητα των σταδίων ανάπτυξης σε άλλους πολιτισμούς, όπως οι *Zuni* της Νοτιοδυτικής Αμερικής και οι *Bororo* της Κεντρικής Βραζιλίας. Ομοίως, ο McNeill (1966) διαπίστωσε ότι τόσο στην αγγλική όσο και στην ιαπωνική γλώσσα τα παιδιά κατέχουν μια γενετική, μετασχηματιστική γραμματική, σύμφωνα με συγκεκριμένες καθολικές αρχές.

Στην προσπάθειά του να αποδείξει ότι η γλώσσα είναι ανεξάρτητη από τη μεταβλητή της νοημοσύνης, ο Lenneberg (1964) στηριζόμενος σε μελέτες του για παιδιά με νοητική

υστέρηση, όπου το IQ κυμαινόταν στο πεδίο τιμών κοντά στο 50, απέδειξε ότι όλα τα παιδιά κατείχαν τη γλώσσα, παρά το γεγονός πως οι τομείς της άρθρωσης και της γραμματικής ήταν περιορισμένοι και συνέχισαν να αναπτύσσονται μέχρι την πρώιμη εφηβεία, όταν η γλωσσική ανάπτυξη παρέμεινε στάσιμη.

Τα κριτήρια (προϋποθέσεις) στα οποία βασίστηκε συνολικά, η υπόθεση της βιολογικής προσέγγισης της γλώσσας είναι τα εξής (Lenneberg, 1967: 11-25): *Αρχικά, η γλωσσική ικανότητα του παιδιού βρίσκεται σε αιτιώδη κατάσταση με την ιδιαιτερότητα της δομής και της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, η οποία καθιστά δυνατή την αντίληψη, την επεξεργασία, την απομνημόνευση και τη χρήση αφηρημένων και σύνθετων γλωσσικών συμβόλων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της γλώσσας αποτελεί η δομή κι η λειτουργία του εγκεφάλου του ανθρώπου. Έπειτα, η διαδοχική σειρά των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης είναι παρόμοια σε όλα τα παιδιά, ακόμη και σε αυτά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση. Η νοητική κατάσταση δεν ρυθμίζει εν γένει τη σειρά ανάπτυξης των διαφόρων δομικών και λειτουργικών στοιχείων της γλώσσας, αλλά τον βαθμό και τον ρυθμό με τον οποίο αναπτύσσονται*.

Επιπλέον, η γλωσσική ανάπτυξη εντάσσεται μέσα στο πλαίσιο της γενικότερης γνωστικής-νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Στη ζωή του ανθρώπου υπάρχει μια κρίσιμη περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας ο άνθρωπος έχει την ετοιμότητα (ωριμότητα και προδιάθεση) να αποκτήσει τη γλώσσα, ανεξάρτητα από τον βαθμό ή την ποιότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης που δέχεται από το περιβάλλον του, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα «άγρια ή γλωσσικά απομονωμένα παιδιά». Παράλληλα, η ανθρώπινη γλώσσα δεν είναι δυνατόν να διδαχθεί σε άλλους ζωικούς οργανισμούς, ενώ στο παιδί υπάρχουν έμφυτες ικανότητες που του επιτρέπουν την απόκτηση οποιασδήποτε γλώσσας, όσο δύσκολη κι αν είναι αυτή.

Τέλος, η κρίσιμη περίοδος στον τομέα της γλώσσας ξεκινά από την πλευρά του χρόνου στα 2 έτη (τότε συντελείται η πλήρης ανάπτυξη των αρθρωτικών οργάνων) έως την εφηβική ηλικία (ολοκλήρωση της λειτουργικής διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων). Άλλα δύο βασικά κριτήρια ενισχύουν τη θεώρηση αυτή κι είναι αφενός η εκτίμηση ότι τα παιδιά εμφανίζουν καλύτερη αποτελεσματικότητα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών μέχρι την ηλικία των 12-13 ετών σε σχέση με τα χρόνια που έπονται αφετέρου η διαπίστωση ότι η απόκτηση της γλώσσας σε παιδιά που έχουν υποστεί εγκεφαλικά τραύματα στο γλωσσικά κυρίαρχο ημισφαίριο γίνεται φυσιολογικά, εάν κι εφόσον οι εγκεφαλικές βλάβες έχουν προκληθεί σε μικρή ηλικία (πριν τα 12 χρόνια), καθώς το μη κυρίαρχο ημισφαίριο αναλαμβάνει τη γλωσσική επεξεργασία.

Επιπλέον, ο άνθρωπος δύναται να αντιλαμβάνεται τη συστηματική φύση της γλώσσας κι οδεύει σταδιακά στην εσωτερίκευση και την ανασύνθεση του γλωσσικού συστήματος. Κατά τους Naylor και Keogh (1999: 93), «*οι κεντρικές αρχές αυτής της προσέγγισης είναι ότι οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν νόημα από τις νέες καταστάσεις ως προς την υπάρχουσα κατανόησή τους. Η μάθηση περιλαμβάνει μία ενεργή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν νόημα συνδέοντας νέες ιδέες με την υπάρχουσα γνώση τους*».

Εν κατακλείδι, η σχέση μεταξύ της βιολογικής – γενετικής προσέγγισης της γλώσσας και της καλλιέργειας του γραπτού λόγου που επιτυγχάνεται από τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων αναδεικνύεται μέσα από την αντίληψη της γλώσσας ως μιας νοητικής διαδικασίας με βιολογικές βάσεις που ωστόσο εξελίσσεται και διαμορφώνεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση και την εμπειρία. Η έμφυτη ικανότητα για γλωσσική ανάπτυξη, όπως περιγράφεται διεπιστημονικά από θεωρητικούς όπως οι Chomsky, Lenneberg και Piaget διευκολύνει την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, χάρη στην αξιοποίηση των βιολογικά προκαθορισμένων δυνατοτήτων του εγκεφάλου για κατηγοριοποίηση, σύνθεση κι αναπαράσταση, ενώ παράλληλα ενισχύεται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις που προκύπτουν από την έκθεση σε πολυτροπικά περιβάλλοντα.

1.4 Το μοντέλο της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης στη Γλωσσική Ανάπτυξη και τη Μάθηση

Σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, η γνώση δημιουργείται από τα μέλη των κοινοτήτων και χαρακτηρίζονται από τους Mercer και Howe (2012) ως *πολιτιστικά εργαλεία* (όπως ο προφορικός και ο γραπτός λόγος) μέσω των σχέσεων και των θεσμών, όπως είναι τα σχολεία κι επιτελούν έναν συγκεκριμένο σκοπό.

Ο Triplett (2007) περιγράφει τον μαθητή με την ιδιότητα του αναγνώστη ως «*μια κοινωνικά κατασκευασμένη υποκειμενικότητα ή ταυτότητα που ξεκινά από τις πρώτες τάξεις*» (Triplett, 2007: 98). Παράλληλα, πολλά στοιχεία από τα ανθρώπινα βρέφη, τα παιδιά με αυτισμό και τα ζώα υποδηλώνουν τον πολύ ισχυρό ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Lytle & Kuhl, 2017). Επι παραδείγματι, τα βρέφη ενδιαφέρονται έντονα για τα ανθρώπινα πρόσωπα κι υπάρχουν ενδείξεις ότι ο εγκέφαλός τους εμπεριέχει νευρώνες που εξειδικεύονται στην αναγνώριση των ανθρώπινων προσώπων αλλά και των συναισθημάτων στα πρόσωπά τους (Tsang, 2018).

Ο Bandura (1991) αξιοποίησε τον όρο «*κοινωνικογνωστική θεωρία*», για να δηλώσει τόσο τους κοινωνικούς παράγοντες, που διαμορφώνουν το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς και

της δράσης του ανθρώπου, όσο και τους γνωστικούς παράγοντες, δηλαδή τις διαδικασίες της σκέψης, που διαμορφώνουν και καθοδηγούν τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις πράξεις του ανθρώπου. Το αποτέλεσμα είναι η μάθηση να λαμβάνει χαρακτηριστικά ευρείας επεξεργασίας πληροφοριών, κατά την οποία οι τελευταίες μετατρέπονται σε συμβολικές αναπαραστάσεις, που καθοδηγούν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Ουσιαστικά, ο παρατηρητής μέσω της συμπεριφοράς του προτύπου προσλαμβάνει πληροφορίες, τις οποίες επεξεργάζεται και κωδικοποιεί, προσδοκώντας στην κατάλληλη αμοιβή ή στην επιτυχία, προβλέποντας μελλοντικές συνέπειες και ρυθμίζοντας ανάλογα τη συμπεριφορά του.

Το θεωρητικό πλαίσιο των ιδεών του Bandura προσμετρά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των συμμετεχόντων της διδακτικής διαδικασίας. Δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις, που περιλαμβάνουν τη μίμηση και την προτυποποίηση κι επικεντρώνεται στη μελέτη των διεργασιών, οι οποίες θεωρούνται χρήσιμες και κατάλληλες για την κατανόηση των μηχανισμών επεξεργασίας πληροφοριών, με τις οποίες διαμορφώνεται το πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έτσι, σχηματοποιείται ή τροποποιείται η συμπεριφορά του ατόμου. Κοντολογίς, ό,τι καλείται ως συμπεριφορά, υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης θεωρίας, περιγράφεται ως μια αλληλεπίδραση γνωστικών, περιβαλλοντικών και συμπεριφορικών παραγόντων και δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα των ενισχύσεων που δέχεται ο μαθητής (Bandura, 1991; 1977; 2001).

Το θεωρητικό πλαίσιο του Vygotski (1978; Bodrova & Leong, 1996) βασίζεται σε ορισμένες βασικές αρχές, συμπεριλαμβανομένων των ιδεών ότι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία κατασκευής της γνώσης κι ότι η ανάπτυξη είναι πάντα ένα κοινωνικά τοποθετημένο και συνδεδεμένο με τα συμφραζόμενα φαινόμενο. Ο Vygotsky πίστευε ότι η μάθηση επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, δηλαδή ότι τα παιδιά μαθαίνουν συγκεκριμένες δεξιότητες και νοητικές διαδικασίες, ίδιαίτερα όταν εμπλέκονται στις τελευταίες με άλλους ανθρώπους. Πρέσβευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν ή αποκτούν μια διανοητική δεξιότητα μοιράζοντας ή αξιοποιώντας την στην αλληλεπίδραση με μέλη του κοινωνικού συνόλου (Bodrova & Leong, 1996; Daniels, 2001).

Ο Vygotsky βοήθησε έτσι στην καθιέρωση της αντίληψης ότι η μάθηση είναι κοινωνική και πλαισίωσε μια κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία της μάθησης, επί τη βάση της οποίας δημιούργησε τον όρο ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης ή ZPD (Zone of Proximal Development). Το ZPD ορίζεται ως η «*απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης όπως καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και του επιπέδου πιθανής ανάπτυξης όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους*» (Vygotsky, 1978: 86; Wertsch, 1985).

Βασισμένη στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο του Vygotsky, η θεωρία της Συναλλακτικής Ανάγνωσης προτείνει ότι οι άνθρωποι μπορούν να έχουν *μια αμοιβαία σχέση με το περιβάλλον* (Rosenblatt, 2001: 270; Rosenblatt, 1994) κι ότι η αλληλεπίδραση με το κείμενο προκαλεί μια προφορική απόκριση όπου οι αναγνώστες μοιράζονται τις δεξιότητες και τις στρατηγικές, αλλά τις προσωπικές εμπειρίες, τις στάσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις κι ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η κατάκτηση της γλώσσας πραγματώνεται, επειδή εξαρτάται από μια θεμελιώδη δεξιότητα, δηλαδή την ικανότητα ένα άτομο να μοιράζεται την προσοχή με άλλα ανθρώπινα όντα - η οποία εμφανίζεται σε μη γλωσσική μορφή κοντά στο τέλος του πρώτου έτους της ζωής. Έτσι, πολλές διαφορετικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν δεξιότητες κοινής προσοχής σε ηλικία περίπου 9 έως 12 μηνών, όπως η ακολουθία στην κατεύθυνση του βλέμματος και στις χειρονομίες των ενηλίκων, τη μίμηση των ενεργειών των ενηλίκων σε αντικείμενα και την κατεύθυνση της προσοχής του ενήλικα σε εξωτερικά αντικείμενα χρησιμοποιώντας διάφορα είδη χειρονομιών (Tomasello, 1995a).

Οι Carpenter, Nagell και Tomasello (1998) διαπίστωσαν ότι η κατανόηση κι η παραγωγή της γλώσσας των παιδιών συσχετίστηκε σε μεγάλο βαθμό με τις δεξιότητές τους και την από κοινού εμπλοκή της προσοχής με τις μητέρες τους, στις οποίες χρησιμοποιούσαν όλες τις δεξιότητές τους σε σχετικά εκτεταμένες περιόδους κατεύθυνσης και κατανομής της προσοχής. Σύμφωνα με τις αναλύσεις παλινδρόμησης, διαπιστώθηκε ότι η μεταβλητότητα στα μεγέθη του λεξιλογίου, της κατανόησης και της παραγωγής λέξεων στα βρέφη προβλέφθηκε μόνο από έναν παράγοντα, τον χρόνο.

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει πολλές διαφορετικές κοινωνικές ενδείξεις που δυνητικά συμβάλλουν στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το βλέμμα, για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνει την εκμάθηση λέξεων σε μικρά παιδιά, αφού δείχνουν αξιοσημείωτη πολυπλοκότητα στη χρήση αυτών των κοινωνικών ενδείξεων. Τα παιδιά διακρίνουν τα ανοιχτά και τα κλειστά μάτια των ενηλίκων κι ακολουθούν το βλέμμα ενός ενήλικα μόνο όταν τα μάτια του είναι ανοιχτά (Brooks & Meltzoff, 2002; 2005).

Ο Kuhl (2007) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές πληροφορίες συμβάλλουν στην εκμάθηση της φυσικής γλώσσας υποδηλώνοντας ότι η κοινωνική εμπειρία είναι σημαντική. Όσο αυξάνεται η συχνότητα των κοινωνικών ενδείξεων κι όσο καλύτερη είναι η ικανότητα των παιδιών να τις χρησιμοποιούν, τόσο αποτελεσματικότερη καθίσταται η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Ο Kuhl (2007) υποστηρίζει, επίσης ότι υπάρχουν δύο γενικοί μηχανισμοί που συνδράμουν στην επεξεγήση της αρρωγής της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην εκμάθηση

των γλωσσών. Από τη μία πλευρά, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αυξάνονται τα κίνητρα κι η πληροφόρηση, κι από την άλλη πλευρά, διευρύνεται ο όγκος των διαθέσιμων πληροφοριών από τις οποίες μπορούν να διδαχθούν οι μαθητές.

Συνολικά, τα εμπειρικά στοιχεία υπογραμμίζουν την κρίσιμη συμβολή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην εκμάθηση της φυσικής γλώσσας. Αυτό ισχύει σε διαφορετικά επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης (φωνήματα και λέξεις), σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διαφορετικής διάρκειας (που εκτείνονται σε πολλές συνεδρίες ή απομονώνονται σε μία επίσκεψη εργαστηρίου) και σε συγκεκριμένα μέσα (βίντεο, ήχος και ρομπότ), (Lytle & Kuhl, 2017).

Η Snow (1983) ερμηνεύει την αυξημένη γλωσσική ανάπτυξη σημειώνοντας ότι η κατάκτηση της γλώσσας τίθεται στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού και διευκολύνεται από τρεις γονικές διαδικασίες: τη *σημασιολογική συνάφεια*, τη *σκαλωσιά* (*scaffolding*) και την *υπευθυνότητα*. Με όρους γλωσσικής απόκτησης, το σημασιολογικό υπόβαθρο περιλαμβάνει την προσπάθεια των ενηλίκων να συνεχίζουν τα θέματα που εισάγονται από τα ίδια τα παιδιά, να προσθέτουν νέες πληροφορίες στις εκφράσεις τους και να απαντούν στις ερωτήσεις τους. Η *σκαλωσιά* είναι η μείωση της αβεβαιότητας σε μια εργασία γλώσσας που παρέχεται από τους ενήλικες που δομούν τον διάλογο και μειώνουν την πιθανότητα τα παιδιά να κάνουν λανθασμένες εκκινήσεις ή να αποτύχουν να ολοκληρώσουν την εργασία. *Υπευθυνότητα* είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αντίληψη των γονέων που απαιτείται για την ολοκλήρωση των εργασιών σε δραστηριότητες που άπτονται της γλώσσας / του γραμματισμού (π.χ. επιμονή στο παιδί να απαντήσει στις ερωτήσεις που έχει, όταν ο γονέας γνωρίζει ότι το παιδί γνωρίζει την απάντηση, πριν προχωρήσει στην αποδοχή του μωρού). Η Snow (1983) σημείωσε ότι η κατάκτηση της ανάγνωσης στο σπίτι μπορεί να είναι παράλληλη με το ίδιο σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης της προφορικής ανάπτυξης της γλώσσας.

Τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν νέες λέξεις σε μια ποικιλία σύνθετων κοινωνικών-διαδραστικών καταστάσεων. Μαθαίνουν νέες λέξεις όχι μόνο, όταν οι ενήλικες σταματούν κι ονομάζουν αντικείμενα, αλλά και στη συνεχή ροή κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οποία τόσο τα παιδιά όσο κι ο ενήλικας προσπαθούν να κάνουν από κοινού δραστηριότητες. Σε καμία από αυτές τις περιπτώσεις το παιδί δεν μπορεί να βασιστεί στο ότι ο ενήλικας θα ακολουθήσει στην ήδη καθορισμένη εστίαση της προσοχής του, αλλά πρέπει να προσαρμοστεί στην εστίαση της προσοχής του ενήλικα (Tomasello, 2000). Για παράδειγμα, ο Baldwin (1991, 1993) δίδαξε νέες λέξεις σε βρέφη 19 μηνών σε δύο νέες καταστάσεις. Στη μια περίπτωση, ο ενήλικας ακολούθησε το επίκεντρο της προσοχής του βρέφους και, όπως και σε άλλες μελέτες, έμαθε τη νέα λέξη ικανοποιητικά. Ο ενήλικας δίδαξε, επίσης, επιτυχώς στα βρέφη νέες λέξεις σε μια

κατάσταση στην οποία κοιτούσαν κι έβαζαν ετικέτα σε ένα αντικείμενο που δεν παρατηρούσε το παιδί, απαιτώντας έτσι από το παιδί να κοιτάξει ψηλά και στη συνέχεια να καθορίσει την εστίαση της προσοχής του ενήλικα.

Μια σημαντική παράμετρος που επηρεάζει τη γλωσσική κατάκτηση των παιδιών είναι το κοινωνικοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Sirin, 2005; Fernald, Marchman, & Weisleder, 2013). Μια ποσοτική σύγκριση μεγαλύτερης κλίμακας με θέμα την αλληλεπίδραση στην οικία σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (λάμβαναν δημόσια βοήθεια), μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (εργατική τάξη) κι υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (επαγγελματίες) με παιδί κάτω των 2 ετών έδειξε ότι κατά τη διάρκεια της πορείας μιας εβδομάδας τα παιδιά των γονέων με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ακούν 215.000 λέξεις, τα παιδιά των γονέων μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ακούν 125.000 λέξεις και τα παιδιά των γονέων με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που λαμβάνουν δημόσια βοήθεια ακούν 62.000 λέξεις (Hart & Risley, 1995). Τα παιδιά με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σε αυτήν τη μελέτη όχι μόνο άκουσαν περισσότερες λέξεις συνολικά από τα παιδιά με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, αλλά άκουγαν και περισσότερες διαφορετικές λέξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι γονείς σε αυτή τη μελέτη μίλησαν με αγάπη για τα παιδιά τους και προσφέρθηκαν εθελοντικά να συμμετάσχουν σε μια μελέτη για την ανάπτυξη των παιδιών τους, αλλά, ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, είχαν πολύ διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης. Είσης, μεταξύ των 42 παιδιών που μελετήθηκαν από τους Hart και Risley (1995), οι διαφορές στο μέγεθος του λεξιλογίου που σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ήταν αισθητές σχεδόν από την αρχή της ομιλίας και αυξάνονταν ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας. Μέχρι την ηλικία των 3 ετών, το μέσο αθροιστικό λεξιλόγιο που καταγράφηκε για τα παιδιά με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ήταν πάνω από 1.000 λέξεις και για τα παιδιά με αντίστοιχα χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ήταν κοντά στις 500. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αντιπροσώπευε το 36% της διακύμανσης στο λεξιλόγιο σε αυτό το δείγμα.

Επιπλέον, η επίδραση της ανάγνωσης βιβλίων στη φύση της μητρικής ομιλίας είναι αρκετά ισχυρή, ώστε να αμβλύνει την επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, φέρνοντας τη δομική πολυπλοκότητα και τη χρήση λεξιλογίου των μητέρων με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στο επίπεδο των μητέρων με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Hoff, 2003).

Ο Jeynes (2005) διεξήγαγε μια μετα-ανάλυση σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων και τον ρόλο τους στις επιδόσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου. Η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών ως μεταβλητή συναποτελείται από διαφορετικούς δείκτες, δηλαδή τη συνολική

μέτρηση όλων των συνιστωσών της ακαδημαϊκής επίδοσης, όπως οι βαθμοί, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από τυποποιημένα τεστ, οι κλίμακες βαθμολογίας των δασκάλων κι οι δείκτες ακαδημαϊκής συμπεριφοράς και στάσης. Ο Jeynes (2005) διαπίστωσε ότι η συμμετοχή των γονέων και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα έδειξαν ισχυρή θετική συσχέτιση και φάνηκε να ξεπερνούν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση (SES), την καταγωγή και το φύλο. Επιπλέον, η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, οι συνομιλίες κι οι αλληλεπιδράσεις γραφής συνιστούν αποτελεσματικούς τρόπους βελτίωσης της γλώσσας και των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσω της ενθάρρυνσης των παιδιών να μιλήσουν για τις εικόνες ενός βιβλίου ενισχύοντας το λεξιλόγιό τους (Reese, Sparks, & Leyva, 2010).

Σε μια άλλη μελέτη, αναφορικά με το σκέλος του πολιτισμού, διαπιστώθηκε διαφορά στο πρώιμο λεξιλόγιο των μαθητών από την Ιταλία, την Αργεντινή και τις ΗΠΑ (Bornstein & Cote, 2005). Τα παιδιά από την Ιταλία και την Αργεντινή παρήγαγαν περισσότερες λέξεις για τους ανθρώπους (π.χ. θεία, γιαγιά) από τα παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας στις ΗΠΑ. Οι Bornstein και Cote (2005) υποστηρίζουν ότι στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων η παραπάνω διαπίστωση αντανακλά τις πολιτισμικές διαφορές στον αριθμό των επαφών που έχουν τα παιδιά με την ευρύτερη οικογένεια. Αυτή η πολιτισμική διαφορά εντοπίστηκε στη σύνθεση κι όχι στο μέγεθος του λεξιλογίου. Συνολικά, οι πολιτισμοί διαφέρουν ως προς τις επικοινωνιακές ευκαιρίες και τα γλωσσικά μοντέλα που παρέχουν στα παιδιά και τα διαπολιτισμικά δεδομένα για την απόκτηση της γλώσσας υποδηλώνοντας διαφορές στη γλωσσική κατάκτηση τα οποία είναι συνεπή με την υπόθεση ότι ο μηχανισμός της γλωσσικής κατάκτησης εξαρτάται κι από τους δύο παράγοντες.

Σε σχέση με το σχολείο κι ειδικότερα την τάξη - στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης - αξιοποιούνται οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, για να προχωρήσουν στο επόμενο βήμα ενός μαθήματος, επεξεργαζόμενοι αυτά που ήδη γνωρίζουν. Έτσι, ο κύκλος μάθησης της σκαλωσιάς αποτελείται από τρία βήματα, την *προετοιμασία*, την *εργασία* και την *επεξεργασία* (Rose, 2007). Τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον ρυθμιστικό τομέα, ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές θέτοντας ερωτήσεις στις οποίες απαντούν οι μαθητές. Υπό ορισμένες συνθήκες, οι μαθητές κάνουν επίσης ερωτήσεις, εκφράζουν απόψεις ή διηγούνται την εμπειρία τους, αλλά συνήθως ως απάντηση σε προηγούμενους κύκλους που έχει ξεκινήσει ο δάσκαλος όπου αξιολογεί αυτές τις απαντήσεις (Rose, 2007).

Οι Rubie-Davies, Hattie και Hamilton (2006) αναφέρουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές μπορεί να γίνουν εμφανείς στις ευκαιρίες μάθησης που

παρέχονται, στο συναισθηματικό κλίμα της τάξης και στο αλληλεπιδραστικό περιεχόμενο. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που έχουν εντοπιστεί ως πιθανώς συνδεδεμένα με τις προσδοκίες των δασκάλων, είναι το φύλο, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, τα στερεότυπα, η φυσική εμφάνιση, η γλώσσα, η ηλικία του μαθητή, η προσωπικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες και το μονογονεϊκό υπόβαθρο.

Ακόμη, η κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί επίσης να αποδειχθεί ως κίνητρο για τα παιδιά μέσω της απλής παρουσίας ενός κοινωνικού εταίρου, καθώς ορισμένα δεδομένα υποδηλώνουν ότι ακόμη κι οι ελάχιστες κοινωνικές συνδέσεις με ένα άλλο άτομο αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση (Walton και συν., 2012). Τέλος, μπορεί να ενεργοποιήσει εγκεφαλικούς μηχανισμούς που προκαλούν μια αίσθηση σχέσης μεταξύ του εαυτού και του άλλα, καθώς και την ενεργοποίηση συστημάτων κοινωνικής κατανόησης που συνδέουν την αντίληψη και τη δράση (Hari & Kujala, 2009).

Συμπερασματικά, η σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με την καλλιέργεια και την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών του δείγματος της παρούσας διατριβής μέσω της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων έγκειται στη θεμελιώδη ιδέα ότι η γνώση κι οι δεξιότητες αναπτύσσονται μέσα από κοινωνικές διεργασίες. Το πλαίσιο που διαμορφώνεται από τις θεωρίες των Vygotsky και Bandura υπογραμμίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και τη συμβολή των πολιτισμικών εργαλείων, όπως ο γραπτός λόγος, στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Επιπλέον, οι πολυτροπικές μορφές κειμένων διευκολύνουν την εμπλοκή μαθητών σε ποικίλες δραστηριότητες που συνδέουν τον γραπτό λόγο με την καθημερινή τους εμπειρία, παρέχοντας ένα πλούσιο περιβάλλον για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της συνεργασίας και της ανατροφοδότησης. Συνεπώς, η κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας συνδράμει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, προάγοντας την αποτελεσματική καλλιέργεια των δεξιοτήτων γραφής.

1.5 Τα επίπεδα της γλώσσας

Η κοινωνία απαρτίζεται από ένα ετερογενές σύνολο ατόμων το οποίο βρίσκεται διαρκώς σε μια κατάσταση αλληλεξάρτησης η οποία προϋποθέτει την a priori παρουσία ενός πλαισίου που θα προσδιορίζει την επίτευξη της ομαλής συνύπαρξης. Αυτό επετεύχθη ιστορικά με την ανάπτυξη, την προσαρμογή και την εξέλιξη του γλωσσικού κώδικα, ώστε να καθίσταται δυνατή η επικοινωνία μεταξύ των μελών της κοινότητας (Halliday, 1978). Η διδασκαλία κι η αξιολόγηση του γραπτού λόγου, ειδικά στο δημοτικό σχολείο, απαιτεί συνειδητή κατανόηση

των διακριτών επιπέδων της γλωσσικής ανάλυσης: φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό (Bialystok, 2001; Cain & Oakhill, 2007)[3].

Η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αν και πραγματοποιείται σε αρχικό στάδιο με την απουσία διδασκαλίας, εκκινεί με τον ερχομό του ανθρώπου στη ζωή κι ολοκληρώνεται σε ένα μεγάλο βαθμό με το πέρας της παιδικής ηλικίας (Berko-Gleason & Bernstein Ratner, 2018; Νικολόπουλος, 2008; Ράλλη, 2018).

Πρόκειται για μια σύνθετη συμπεριφορά κι είναι μια από τις ικανότητες που διακρίνει τους ανθρώπους από τον υπόλοιπο ζωντανό κόσμο. Η γλώσσα παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να αναπαραστήσουν και να επικοινωνήσουν περίπλοκες αφηρημένες πληροφορίες κι εμφανίζεται σε προφορικές, χειρονομιακές και γραπτές μορφές. Απαρτίζεται από σημεία (signs) που συναποτελούν τον κώδικα της γλώσσας κι αφορούν ένα μήνυμα (message), μια μορφή έκφρασης ή και μια οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας (communication). Ωστόσο, σε γλωσσολογικό επίπεδο, κατέστη αναγκαίο για μεθοδολογικούς λόγους να γίνει διάκριση μεταξύ των όρων «λόγος», «ομιλία» και «γλώσσα».

Η αρχική διάκριση της γλώσσας έγινε από τον Hegel, καθώς διέκρινε πρώτος τη γλώσσα σε *λόγο* (*sprache*) κι *ομιλία* (*rede*), (Hegel, 1801; 1807). Λόγος είναι η εσωτερική πλευρά της γλώσσας, η οποία αποτελεί την ασυνείδητη γνώση του συστήματος επικοινωνίας, ενώ ομιλία είναι η εξωτερική πλευρά της γλώσσας, δηλαδή, η εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας. Κάποιο άτομο το οποίο για διάφορους ψυχολογικούς, βιολογικούς ή κοινωνικούς λόγους, αν απωλέσει την ικανότητα ομιλίας, δε χάνει τη γνώση του λόγου ή την ικανότητα γραφής. Μετέπειτα, ο Saussure (1916) στο έργο του *Γενική Γλωσσολογία* (Cours de linguistique générale), για επιστημονικούς λόγους εισηγήθηκε τη διάκριση των όρων που αναφέρονται στη γλώσσα και καθόρισε τις έννοιες της *γλώσσας*, του *λόγου* και της *ομιλίας*.

Με το όρο *langage* (ανθρώπινος λόγος) καλείται η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί γλωσσικά με τον συνάνθρωπό του. Υπό αυτή την έννοια, ο λόγος είναι καθολικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ένα οικουμενικό φαινόμενο, το οποίο συναποτελείται από τη γλώσσα και την ομιλία. Μαθαίνεται από τα άτομα στα πρώτα έτη της ζωής μέσω της επαφής και της αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη της γλωσσικής κοινότητας (οικογένεια, σχολείο) διαρκώς συμπληρώνεται, διευρύνεται και βελτιώνεται. Ο «*λόγος*» είναι η ικανότητα του ατόμου που του επιτρέπει να επικοινωνήσει και να έχει συμβολική σκέψη (Γιαννοπούλου, Μακρή, Σακελλαρίου, & Φραγκούλη, 1984). Επιπλέον, στέκεται αρωγός στο άτομο, διότι βοηθά στην ταξινόμηση των σκέψεων με συνέπεια, την

[3] Προτείνεται στα ερευνητικά έργα που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο να παρουσιάζονται πρώτα οι θεωρίες μάθησης κι έπειτα οι γλωσσικές δομές, για την αποτύπωση της εκπαιδευτικής εφαρμογής τους (Tomkins, 2011).

οργάνωση της μνήμης του, αλλά και τη διατύπωση διάφορων υποθέσεων για το μέλλον (Παπαγεωργίου, 2005).

Ο όρος *langue* (γλώσσα) αφορά στον γραμματικό μηχανισμό της γλωσσικής επικοινωνίας και πρόκειται για το αφηρημένο γραμματικό σύστημα που διαθέτουν στο νοητικό του υπόβαθρο τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Αντιθέτως, ο όρος *parole* (ομιλία) αναφέρεται στη συγκεκριμένη πραγμάτωση της γλώσσας, την προφορική ομιλία όλων των ανθρώπων μιας κοινωνίας και κατ' επέκταση το προϊόν από τη λειτουργία του γραμματικού μηχανισμού της γλώσσας. Τονίζεται ότι διέπεται από τον προσωπικό χαρακτήρα επί τη βάσει του οποίου θα επιλέξει κάποιος να εκφραστεί σύμφωνα με τα όρια που θέτει το γλωσσικό σύστημα. Πρόκειται για τα δεδομένα της γλωσσικής συμπεριφοράς από συγκεκριμένους ομιλητές σε σαφή χωροχρόνο. Η ομιλία, η οποία βασίζεται στο φωνητικό-ακουστικό κανάλι, χαρακτηρίζεται από εθελοντικό έλεγχο κι είναι ένα πολιτισμικά κοινό σύστημα για την επικοινωνία μέσα σε έναν πληθυσμό. Ο λόγος είναι επίσης συνδυαστικός, με φωνήματα και συλλαβές που συγκροτούνται για τον σχηματισμό λέξεων και φράσεων (Fedurek & Slocombe, 2011).

Επιπροσθέτως, οι λειτουργίες της ομιλίας είναι δύο. Η μία είναι η παραγωγή ή η φωνητική απόδοση, η οποία σχετίζεται με την ενεργοποίηση, την επιλογή, τον σχηματισμό και την τακτοποίηση των εννοιών σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες αλλά κι η φωνητική έκφραση των εννοιών με την συμμετοχή της αναπνοής, της φώνησης και της άρθρωσης. Η δεύτερη είναι η αντίληψη της ομιλίας, η οποία σχετίζεται με την κατανόηση της αλληλουχίας των ήχων και την επανασύνδεσή τους σε ενότητες με νόημα (Kaminski, 1990). Επισημαίνεται ότι η ομιλία δεν αποτελεί το μόνο μέσο επικοινωνίας που αξιοποιεί το άτομο. Γίνεται, επίσης, χρήση της χειρονομίας, των εκφράσεων του προσώπου, της στάσης του σώματος αλλά της έντασης της φωνής σε συνδυασμό με την προσωδία και τον επιτονισμό για την αποστολή διάφορων μηνυμάτων (Οκαλίδου, 2002).

Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται προφορικά ή γραπτά κάθε άτομο, δηλαδή, η ιδιόλεκτος, διαθέτει τα δύο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Saussure, 1979). Το πρώτο είναι η επιλογή, μέσω της οποίας το άτομο διαλέγει τα προσωπικά του λεκτικά σχήματα κάνοντας τους δικούς του συνδυασμούς με τα μέσα (φωνήματα, μορφήματα, λέξεις, φράσεις κλπ) που του παρέχει η γλώσσα, οι λεγόμενοι «*ατομικοί συνδυασμοί*». Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η ποικιλία στις εκφωνήσεις της γλώσσας, που είναι «*εκούσιες φωνητικές ενέργειες απαραίτητες για την εκτέλεση των παραπάνω συνδυασμών*». Συμπερασματικά, η σωσσιρική διάκριση είναι αποδεκτή σήμερα, ενώ δεν υπάρχει θεωρητική μελέτη της γλώσσας που να μην αναφέρεται άμεσα ή έμμεσα, με την ίδια ή παραλλαγμένη ορολογία σε αυτήν.

Ακόμη, κάθε γλώσσα χρησιμοποιεί ένα μοναδικό σύνολο περίπου 40 διακριτών στοιχείων, που ονομάζονται *φωνήματα*, τα οποία αλλάζουν τη σημασία μιας λέξης (για παράδειγμα, «bat» ή «pat»). Αυτά τα φωνήματα είναι στην πραγματικότητα ομάδες μη ταυτόσημων ήχων, που ονομάζονται φωνητικές μονάδες κι είναι λειτουργικά ισοδύναμα στη γλώσσα. Το βρέφος είναι σε θέση να κάνει κάποια πρόοδο στον προσδιορισμό της σύνθεσης των 40 περίπου φωνητικών κατηγοριών, πριν προσπαθήσει να αποκτήσει λέξεις από τις οποίες εξαρτώνται αυτές οι στοιχειώδεις μονάδες (Kuhl, 2004).

Σύμφωνα με έρευνες, η απόκτηση της γλώσσας είναι εφικτή, εφόσον ικανοποιηθούν τρεις συνιστώσες (Snow, 1977). Αρχικά, η απόκτηση γλώσσας είναι συνέπεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ της μητέρας και του παιδιού, η οποία ξεκινά ήδη από τη γέννηση. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι απαραίτητη όχι μόνο για τη σταδιακή απόκτηση της γλώσσας αλλά και για τη συναισθηματική κι αντιληπτική ικανότητα του παιδιού. Επιπλέον, η απόκτησή της σχετίζεται άμεσα με τη γνωστική ανάπτυξη. Τέλος, είναι απαραίτητη η δημιουργία απλοποιημένων γλωσσικών κατασκευών, διότι είναι εξίσου σημαντική τόσο για την επικοινωνιακή διαδικασία, όσο και για την κατάκτηση του συντακτικού και της γραμματικής.

Η γλώσσα, ως όργανο επικοινωνίας, με τα φωνήματά της, που είναι φθόγγοι με διαφοροποιητική αξία και λειτουργία αλλά και τα μορφήματα που είναι οι ελάχιστες σημασιολογικές μονάδες, μπορεί να παράγει πλήθος λέξεων με τις οποίες επιτυγχάνεται η επικοινωνία κι αποτελεί έναν θεσμό χάρη στον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν κι επιδρούν ο μέσω προφορικών, ακουστικών, αυθαίρετων συμβόλων (Hall, 1968). Σύμφωνα με τον Philipsen, (1997: 126) η γλώσσα αφορά «*ένα σύστημα κοινωνικά κατασκευασμένων συμβόλων και νοημάτων, υποθέσεων και κανόνων που σχετίζονται με την επικοινωνιακή συμπεριφορά*». Πρόκειται για μια αποκλειστικά ανθρώπινη και μη ενστικτώδη μέθοδο μετάδοσης ιδεών, συγκινήσεων, επιθυμιών με τη βοήθεια συμβόλων (Sapir, 1921;1973).

Οι γλώσσες είναι συστήματα συμβόλων που αποσκοπούν στην εξυπηρέτηση της επικοινωνίας, σύμφωνα με τον Lyons (1981), ενώ κατά τους Bloom & Lahey (1988) η γλώσσα είναι ένας κώδικας με τον οποίο παρουσιάζονται οι ιδέες για τον κόσμο μέσω ενός συστήματος αυθαίρετων συμβόλων με σκοπό την επίτευξη επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, είναι ένα σύστημα συμβόλων (γραπτών, ηχητικών, νοηματικών), που καθορίζεται από κανόνες κι επιτρέπει στους γνώστες και τους χρήστες να επικοινωνήσουν με τους συνανθρώπους τους, να αντιληφθούν και να δώσουν πληροφορίες για καταστάσεις και θέματα και να παρουσιάσουν – εκφράσουν ιδέες ή και συναισθήματα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η γλώσσα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για την καθημερινότητα, διότι καλύπτει όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων και της αλληλεπίδρασης. Κατά τους

Anderson & Shames (2013) οι κανόνες που οριοθετούν τη γλώσσα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη αφορά στη μορφή και εμπεριέχει τις υποκατηγορίες της σύνταξης, της μορφολογίας και της φωνολογίας. Περιληπτικά, η *σύνταξη* είναι το κανονιστικό πλαίσιο δόμησης της μορφής μιας πρότασης με αποδεκτή σειρά των όρων. Η *μορφολογία* είναι ο τρόπος εσωτερικής συγκρότησης των λέξεων και προσδίδει το νόημα του αριθμού, του χρόνου, του κτλ, ενώ η φωνολογία σχετίζεται με τον συνδυασμό των φωνημάτων που είναι απαραίτητος για τον σχηματισμό των λέξεων μέσω συγκεκριμένων φωνολογικών κανόνων που εντοπίζονται στη γλώσσα. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στο *περιεχόμενο* κι αποτελείται από τους τομείς της σημασιολογίας, η οποία είναι ένα σύστημα ταξινόμησης των λέξεων, των προτάσεων, των περιόδων ανάλογα με τη σημασία που έχουν. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία αφορά στο περιβάλλον χρήσης και συγκεκριμένα στην *πραγματολογία*, δηλαδή τους όρους και τις προϋποθέσεις οργάνωσης των συζητήσεων, τη διόρθωση λαθών, τον ρόλο αλλά και τη σκοπιμότητα του ομιλητή.

Με τον όρο *επικοινωνία* καλείται ένας ξεχωριστός τομέας στον οποίο ένα άτομο μεταδίδει και λαμβάνει μηνύματα σε διαφορετικά περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής (Voorman και συν., 2009*)*. Κατά τον Μπαμπινιώτη (1998: 30-32) «*επικοινωνία (communication) είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων, η «εκπομπή» εκ μέρους του πομπού (ομιλητή) και η «λήψη» εκ μέρους του «δέκτη» (ακροατή) διαφόρων μηνυμάτων με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας*». Ο Wilson (1987) ορίζει ως *επικοινωνία* την ικανότητα που επιτρέπει στον άνθρωπο κάτι περισσότερο από την απλή άρθρωση των λέξεων. Ουσιαστικά αναφέρεται στην πρόθεση του ατόμου να κάνει γνωστή μια ενδεχόμενη ενέργειά του σε σχέση με κάτι άλλο ή με κάποιον άνθρωπο, στην έκφραση των συναισθημάτων ή οτιδήποτε άλλο έχει να κάνει με τη γνωστοποίηση και συζήτηση, ενδεχομένως διάφορων ζητημάτων. Επίσης, υποδηλώνει είτε την απλή μετάδοση μηνυμάτων είτε αντιπροσωπεύει έναν ιδιαίτερο τύπο λόγου που ενισχύει τα συναισθήματα εγγύτητας κι οικειότητας με τον συνομιλητή (Philipsen, 1992). Κοντολογίς, απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της ομαλής επικοινωνίας είναι η ύπαρξη ενός πομπού, ο οποίος να κωδικοποιεί το μήνυμα κι ενός δέκτη για την αποκωδικοποίηση ή την πρόσληψη του μηνύματος.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι για μεθοδολογικούς λόγους υπάρχει η διάκριση των όρων *εκφραστική επικοινωνία* κι *αντιληπτική επικοινωνία*. Η εκφραστική επικοινωνία αναφέρεται στο πώς ένα άτομο (πομπός) μεταφέρει ένα μήνυμα σε έναν επικοινωνιακό εταίρο είτε μέσω των χειρονομιών και της παραγωγής ομιλίας, είτε μέσω της γραφής ή των συμβόλων

(Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2016; Geytenbeek και συν., 2015; Knapp & Hall, 2007). Η αντιληπτική επικοινωνία αναφέρεται στο τι ένα άτομο (ακροατής) λαμβάνει από έναν συνομιλητή και τι μπορεί να καταλαβαίνει από τα μηνύματα, όπως γίνεται μέσα από τις χειρονομίες, τα σύμβολα, την αναγνωστική κατανόηση και την κατανόηση της προφορικής γλώσσας (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2016; Geytenbeek και συν., 2015; Knapp & Hall, 2007;).

Ο καθένας από τους συμμετέχοντες στην διαδικασία αυτή πρέπει να έχει επίγνωση των αναγκών του άλλου, ώστε να είναι βέβαιη η αποτελεσματικότητα της μετάδοσης και της πρόσληψης του μηνύματος, και επίσης πρέπει να έχει πρόθεση για επικοινωνία. Η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί με τρεις τρόπους (Petrovsky, 1990). Ο πρώτος τρόπος είναι η αλληλεπίδραση, η οποία αποτελεί το σύνολο των αμοιβαίων διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνονται στην διαδικασία της από κοινού δραστηριότητας των ανθρώπων και συντελείται σε πλαίσιο συνθηκών που ελέγχονται από κανόνες συμπεριφοράς αποδεκτούς από την κοινωνία. Ο δεύτερος τρόπος είναι οι αισθήσεις, κι απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αμοιβαία κατανόηση κι εκτίμηση των ανθρώπων, για να αξιολογηθούν έτσι οι προοπτικές των κοινών δραστηριοτήτων. Ο τρίτος τρόπος αναφέρεται σε ένα σύστημα επικοινωνίας, το οποίο χρησιμοποιείται για την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των συμμετεχόντων στην κοινή δραστηριότητα. Για τους παραπάνω λόγους είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα συμβόλων, λεκτικό ή και μη λεκτικό (Petrovsky, 1990). Άλλωστε, η παραμόρφωση του μηνύματος οφείλεται στο ότι ένα μήνυμα μπορεί να διαμορφωθεί με διάφορους τρόπους κι η ερμηνεία επηρεάζεται από τους υπαινιγμούς και τις αντιλήψεις του κάθε επικοινωνιακού συμμετέχοντα. Έτσι, η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας έχει προϋπόθεση την ετοιμότητα του κάθε συμμετέχοντα όσον αφορά στις ανάγκες του άλλου (Yorkston και συν., 2006).

Συνολικά, κατά την Mead (1962) η επικοινωνιακή διαδικασία είναι το κεντρικό σημείο της αλληλεπιδραστικής σχέσης που θεωρείται μετά την οργάνωση, ο δεύτερος δομικός πόλος της κοινωνίας. Η επικοινωνία επιτυγχάνεται με τη χρήση συμβόλων που είναι προσαρμοσμένα κάθε φορά στο είδος, τη μορφή και τη διατύπωση των κοινωνικών δραστηριοτήτων (Craig & Muller, 2007; McQuail, 2010).

Αξίζει να επισημανθεί ότι μία από τις πλέον επιδραστικές φυσιογνωμίες στη μελέτη της γλώσσας και της επικοινωνίας, ο Dell Hymes, εισήγαγε την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence) ως απάντηση στην περιορισμένη, κατά τον ίδιο, αντίληψη της γλωσσικής ικανότητας που είχε προτείνει ο Noam Chomsky. Σύμφωνα με τον Hymes, η επάρκεια στη γλώσσα δεν περιορίζεται στη γνώση των γραμματικών κανόνων, αλλά επεκτείνεται και στη γνώση του πώς, πότε και με ποιον τρόπο είναι κατάλληλο να

χρησιμοποιηθεί η γλώσσα σε διαφορετικά κοινωνικά συμφραζόμενα (Hymes, 1972). Η θεωρία του εντάσσεται στο πλαίσιο της κοινωνιογλωσσολογίας και συνδέθηκε άμεσα με την ανάπτυξη της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία γλωσσών, η οποία δίνει έμφαση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και όχι απλώς στην τυπική ακρίβεια. Ο Hymes επεσήμανε ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση όχι μόνο να σχηματίζουν σωστές προτάσεις, αλλά και να γνωρίζουν πώς να επικοινωνούν αποτελεσματικά στο εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο. Η συμβολή του ενίσχυσε σημαντικά τον σχεδιασμό διδακτικών μεθόδων που λαμβάνουν υπόψη τον ρόλο της γλώσσας ως κοινωνικού εργαλείου (Savignon, 1997; Canale & Swain, 1980).

Επιπλέον, η πραγμάτωση της γραπτής γλώσσας στα πολυτροπικά κείμενα προϋποθέτει την κατανόηση της μορφής (σύνταξη, φωνολογία), του περιεχομένου (σημασιολογία) και της λειτουργίας της (πραγματολογία), στοιχεία που εξετάζονται αναλυτικά τόσο στο υπάρχον κεφάλαιο όσο και στα επόμενα. Κοντολογίς, σκοπός της διδακτορικής διατριβής είναι η επικέντρωση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου, οι οποίες είναι συνυφασμένες με την εσωτερίκευση και την πρακτική εφαρμογή των γλωσσικών κανόνων και των επιπέδων που περιγράφονται στο κεφάλαιο.

1.6. Ο τομέας της μορφολογίας

Η μορφολογία ορίζεται ως ο κλάδος της γλωσσολογίας που ερευνά τις μικρότερες μονάδες σημασίας (meaningful), τα ελάχιστα σημαινόμενα της άρθρωσης, όπως τους κανόνες με τους οποίους οι παραδειγματικές κι οι συντακτικές σχέσεις των μονάδων αυτών απαρτίζουν τις αμέσως μεγαλύτερες μονάδες, τις λέξεις (κλίση – παραγωγή, σύνθεση), επιπλέον δε, προσδιορίζουν τις πιθανές λέξεις που μπορούν να σχηματιστούν (Ράλλη, 2008: 141).

Ο κλάδος αυτός ορίστηκε ως ανεξάρτητος τομέας του γλωσσικού επιπέδου που συντελέστηκε σταδιακά ως αποτέλεσμα της εξέλιξης των γενετικών προτύπων και κυρίως της αξιοποίησης των συμπερασμάτων της επιστήμης στους τομείς της σύνταξης και της φωνολογίας. Αποτελεί τμήμα της γραμματικής που μελετά την ανάλυση και τον σχηματισμό των λέξεων, ενώ ορίζονται τα πρωτογενή στοιχεία κι οι συσχετίσεις μεταξύ των μικρότερων δομών που ενυπάρχουν δομικά στις λέξεις αλλά και το κανονιστικό πλαίσιο που συμβάλλει στη σωστή συγκρότησή τους. Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει τις διαδικασίες της κλίσης, της παραγωγής και της σύνθεσης.

Επιπροσθέτως, ως τομέας μελετά και διερευνά το σύνολο των μεταβαλλόμενων τύπων μιας γλώσσας και τους κανόνες επί τη βάσει των οποίων εξηγούνται αυτές οι αλλαγές αλλά κι η σχέση σύμφωνα με την οποία συνδέονται τα μικρότερα τμήματα που συγκροτούν τις λέξεις

εν αντιθέσει με τον τομέα της σύνταξης που εξηγεί κι ερμηνεύει τον τρόπο συνδυασμού των λέξεων εντός της πρότασης. Ο μορφολογικός μηχανισμός της γλώσσας συμβάλλει στον σχηματισμό των κλιτών και των παράγωγων τύπων της γλώσσας αλλά και στην τοποθέτηση των ελευθέρων μορφημάτων σε συγκεκριμένη σειρά, συνιστώντας κατά αυτόν τον τρόπο τον δίαυλο αλληλεπίδρασης μεταξύ της λέξης και των κανόνων που διέπουν το σύστημα. Τελικός σκοπός της είναι, εν κατακλείδι, η επίτευξη της αντιστοίχισης μεταξύ των μονάδων των γλωσσικών επιπέδων και των φωνολογικών τους αντιπροσωπεύσεων.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η μορφολογία διακρίνεται σε διαχρονική ιστορική – ιστορικοσυγκριτική και συγχρονική (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1982), η ιστορική μορφολογία μελετά την προέλευση και την εξέλιξη μίας ή περισσότερων γλωσσών αλλά και των στοιχείων εκείνων που παρέχουν τη δυνατότητα ερμηνείας των πιθανών σχέσεων μεταξύ των γλωσσών σύμφωνα με τις αρχές της νεότερης γλωσσολογίας και την κατανόηση της μορφολογικής μεταβολής. Αντιθέτως, η συγχρονική εξετάζει τη λειτουργία των μορφολογικών στοιχείων σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Κατά τον Μπαμπινιώτη, το μορφολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται από την τάση για ενοποίηση-απλοποίηση, η οποία είναι έκδηλη στις καταληκτικές δομές, την τάση για κανονικότητα-συμμετρία και την τάση για αναλυτική δήλωση (2002: 135). Το μορφολογικό τμήμα διέπεται από κάποιες αρχές, όπως η χρήση του όρου «*μόρφημα*» για όλες τις μονάδες που είναι μικρότερες από τη λέξη, η απόδοση του όρου «*γλωσσικό σημείο*» για κάθε μόρφημα κι η ταξινόμησή τους στο λεξικό. Με τον όρο «*μορφή*» ή «*μόρφημα*» καλείται το ελάχιστο τεμάχιο μιας λέξης με λεξική σημασία, όταν γίνεται αναφορά σε αντικείμενο ή αφηρημένη έννοια, ιδέα, ιδιότητα σε ένα αντικείμενο ή μια έννοια του κόσμου, ή με γραμματική σημασία, όταν εμπεριέχει πληροφορίες για τον αριθμό, την πτώση ή τη γραμματική κατηγορία. Πρόκειται για φορείς μορφής και σημασίας κι αποτελούν τα βασικά θεμέλια για τον σχηματισμό των λέξεων.

Το μόρφημα, είναι κατά τον εμπνευστή της λέξης, *Baudouin de Courtena,* το 1870, το «*ελάχιστο ψυχογλωσσικό στοιχείο που παρουσιάζεται με τη μορφή φθόγγου*». Ο Bloomfield (1933) όρισε το μόρφημα ως απλό τύπο ή φωνηματική σειρά με σταθερή σημασία, λεξική ή γραμματική (bird, play, -y, -ing). Έκανε, επίσης, λόγο για εναλλασσόμενους τύπους του ίδιου μορφήματος (/s/, /z/, /iz/, για τον αγγλικό πληθυντικό: books, rooms, dishes). Τα λεξικά μορφήματα αναφέρονται σε πρόσωπα, ζώα, αντικείμενα, ιδιότητες και περιλαμβάνουν τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα ρήματα, τις μετοχές και τα επιρρήματα (*χαρ* -, *διαβάζ*-). Αντίθετα, τα γραμματικά μορφήματα σχετίζονται με τις γραμματικές λειτουργίες, όπως η πτώση, ο

αριθμός κλπ: - *ος, -α, -ι* και, *προ - , περι -, από-* ενώ περιλαμβάνουν τους συνδέσμους, τις προθέσεις, τα άρθρα, τα προθήματα και τα επιθήματα.

Η λέξη αποτελεί την *ελάχιστη ελεύθερη μορφή* (Bloomfield, 1984: 178). Μια λέξη μπορεί να αποτελείται από μια μορφή (σύμπτωση λέξης και μορφής) ή περισσότερες, όπως για παράδειγμα, *τώρα, εκ, συν, αμφι*. Ορισμένες μορφές είναι δυνητικά ανεξάρτητες (Φιλιππάκη – Warburton, 1992: 75), γιατί έχουν τη δυνατότητα να εμφανίζονται ως λέξεις: π.χ επιφέρω (από τις λέξεις «επί» και «φέρω»), ανάλυση (από τις λέξεις «ανά» και «λύω»). Άλλες χαρακτηρίζονται ως ανεξάρτητες:π.χ. *ναι, όχι, που*. Οι μορφές που συνδέονται αναγκαστικά με άλλες ονομάζονται *δεσμευμένα μορφήματα*, (Φιλιππάκη – Warburton, 1992: 75). Κατά την Αναστασιάδη – Συμεωνίδη (1986), σε μια γλώσσα με μεγάλη ποικιλομορφία σε σχέση με τον τομέα της κλίσης, όπως η Κοινή Νέα Ελληνική, θα ήταν σκόπιμη η διάκριση σε τρία βασικά είδη μορφημάτων και συγκεκριμένα, στα ελεύθερα μορφήματα (ήδη), στα ελευθερώσιμα, δηλαδή σε θέματα (παιζ-) και στα μη ελεύθερα μορφήματα, δηλαδή σε προσφύματα (-ο, -ινός, προ-)

Ακόμη, για τη συγκρότηση μιας λέξης είναι αναγκαία η σύνδεση ενός θέματος (*νομ-*) κι ενός προσφύματος *(-ίζω*), ώστε η λέξη να εμπεριέχει τα αναγκαία λειτουργικά και σημασιολογικά στοιχεία. Η τοποθέτηση των προσφυμάτων σε σχέση με το θέμα, τα διαχωρίζει σε προθήματα, εφόσον προηγούνται και επιθήματα (*-και, -ικ, -ο, -ης*), όταν έπονται του θέματος. Διαφορετικά, αυτές οι υποχρεωτικά εξαρτημένες μορφές συνάπτονται με ρίζες, για να σχηματιστούν λέξεις (παραθήματα/παραθέματα), όπως για παράδειγμα *ξύλο + ινος = ξύλινος*, *Χριστιανός + ισμός = χριστιανισμός*.

Το τμήμα όπου τοποθετούνται προσφύματα λέγεται *βάση* (base) ή και *θέμα*. Επιπλέον, υπάρχουν μορφήματα όπως, οι λέξεις «*ζω», «εσύ»* όπου παρατηρείται ταύτιση μεταξύ της ρίζας, της βάσης και του θέματος, περιπτώσεις όπου υπάρχει σύνδεση μεταξύ βάσης + θέματος, όπως «*λύσ-η»* και πολυμορφηματικές λέξεις με συνδυασμό περισσότερες της μιας ρίζες, όπως αλατοπίπερο (*αλάτι* εκ του *άλας* και *πιπέρι*).

Οι λέξεις είναι μη εξαρτώμενα τμήματα του λεξικού με αφηρημένη δομή που αποκτούν συγκεκριμένη υπόσταση που επιφέρει το συντακτικό περιβάλλον. Τα γραμματικά μορφήματα αξιοποιούνται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της λέξης και αλλάζουν τη φωνολογική δομή της, ενώ τα ελεύθερα μορφήματα αξιοποιούνται σύμφωνα με τις λεξικοσυντακτικές πληροφορίες.

Επισημαίνεται ότι στον σχηματισμό των νέων λέξεων τα επιθήματα εμφανίζουν παραγωγικό και κλιτικό χαρακτήρα, όπως *εμπιστ-οσύνη, δικαι-οσύνη*. Ομοίως, ανάλογο ρόλο έχουν τα επιθήματα, όπως επί παραδείγμασι *α-λυτος, δυσ-έρευτος, ξε-δια-λύνω* κλπ. Συνεπώς,

με την ένωση δύο ή παραπάνω λεξημάτων προκύπτουν νέα λεξήματα. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται σύνθεση (composition) κι εμπεριέχονται τα χαρακτηριστικά του λεξήματος της λέξης (Ράλλη, 2005: 164-165).

Η κλίση κατά τη γλωσσολογική θεωρία πρόκειται για τη μορφολογική διαδικασία σχηματισμού των εκάστοτε όψεων μιας λέξης (βαδίζω, βαδίζουμε, τοίχος, τοίχου). Αναφορικά με το σκέλος της κλίσης πρόκειται για τη συνύπαρξη ενός θέματος με ένα επίθημα το οποίο αποτυπώνει γραμματικές πληροφορίες, όπως το γένος, ο αριθμός κι η πτώση, όπως για παράδειγμα, «*λιμν + η = λίμνη, εν + λειπ + μα = έλλειμμα*». Μέσω αυτής της διαδικασίας, ξεχωρίζουν οι κλιτικές τάξεις, όπως λόγου χάρη τα ουσιαστικά που διακρίνονται, επί παραδείγματι, στα αρσενικά σε *– ος*, στα θηλυκά σε - *α,* - *η* και τα ουδέτερα σε *– ι,* - *ος*. Κύριοι στόχοι της μορφολογίας είναι η εύρεση κι ο εντοπισμός των μορφημάτων κι η περιγραφή του τρόπου οργάνωσης σε μεγαλύτερες δομές και δεύτερον, η εξέταση του τρόπου δήλωσής τους σε συνάρτηση με συγκεκριμένα μορφολογικά και / ή φωνολογικά περιβάλλοντα (αλλομορφία – allomorphy), (Anderson, 1989).

Με τον όρο «*λέξη*» καλείται ένας συνδυασμός αναγκαία - βάσει προτύπων -εξαρτώμενων χαρακτηριστικών, που λαμβάνουν συγκεκριμένο ρόλο εντός του πλαισίου που καθορίζει το εκάστοτε συντακτικό περιβάλλον μιας γλώσσας. Τα χαρακτηριστικά της εσωτερικής δομής μιας λέξης είναι τα σημασιολογικά κι αφορούν τη σημασία της, λεξικά που σχετίζονται με τις πληροφορίες για τη γραμματική της ταυτότητα, όπως λ.χ. η λεξική κατηγορία στην οποία ανήκει (ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα), το γένος του (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο) κι ο αριθμός του (ενικός, πληθυντικός). Δύο πρόσθετα στοιχεία είναι τα συντακτικά χαρακτηριστικά, που αφορούν στο πλαίσιο της υποκατηγοριοποίησης του λεξήματος και τα φωνολογικά, που περιλαμβάνουν τα στοιχεία για την ακολουθία των φωνημάτων που την αποτελούν

Σε μορφολογικό επίπεδο, ο μηχανισμός, που φαίνεται να εξηγεί πολλές από τις αναδιαρθρώσεις στα κλιτικά συστήματα κι ειδικότερα της ελληνικής γλώσσας είναι η αναλογία, η οποία στηρίζεται στη δημιουργία νέων τύπων, σύμφωνα με παλαιότερους, συχνούς και απλούστερους (Φλιάτουρας, 2018: 72). Κατά τους Blevins & Blevins (2009: 4), η αναλογία είναι η διαδικασία κατά την οποία μορφήματα ή συνδυασμοί μορφημάτων διαφοροποιούνται ή συγκροτούνται εκ νέου σύμφωνα με τα μοτίβα σε μία γλώσσα.

Η σύνθεση αποτελεί τη διαδικασία συνένωσης θεμάτων ή λέξεων, όπως για παράδειγμα η λέξη *μαχαιροπίρουνο* (μαχαίρι + πιρούνι). Οι μορφολογικοί κανόνες συνδυάζουν δύο ή περισσότερες λέξεις ή θέματα για να σχηματίσουν πολύπλοκους συνδυασμούς, ενώ η σημασία των σύνθετων πολύ συχνά προβλέπεται από τη σημασία των επιμέρους μορφημάτων (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2013:162). Υπάρχουν 4 κατηγορίες σύνθεσης (Fromkin και συν., 2013).

Πρόκειται για τη συνένωση δύο θεμάτων (θέμα + θέμα) π.χ. «*κουκλόσπιτο*», συνένωση θέματος και λέξης, π.χ. «*τυροσαλάτα*», συνένωση λέξης και θέματος (λέξη + θέμα), π.χ. επτάλοφος ή με τη συνένωση δύο λέξεων όπου δε γράφονται ως μία, π.χ. «*μαύρη λίστα*». Κατά βάση το φωνήεν - ο - αποτελεί τον δείκτη της σύνθεσης (Ράλλη, 2005: 165-171) χωρίς, ωστόσο, να ανήκει στα αρχικά θέματα των συστατικών.

Κατά τους Hock & Joseph (2009) η παραδειγματική ομοιομορφία είναι το φαινόμενο κατά το οποίο προκαλείται ολική ή μερική εξάλειψη των μορφοφωνημικών εναλλαγών μέσα σε ένα κλιτικό παράδειγμα, οι οποίες δεν οδηγούν σε σημαντικές διαφορές στη σημασία ή στη σύνταξη. Πρόκειται για ένα συνηθισμένο στοιχείο στην Κοινή Νεοελληνική. Σύμφωνα με την Κατσογιάννου (1996: 328) «*η απλοποίηση των κλιτικών σχημάτων χαρακτηρίζει συνολικότερα την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας*». Για παράδειγμα, το ουσιαστικό *μητέρα* - *μητέρες* προέρχεται από τη γ΄ κλίση του τριτόκλιτου ουσιαστικού *μήτηρ* και συγκεκριμένα από την αιτιατική πτώση *μητέρα*.

Η Ράλλη (2005) υποστηρίζει πως η αλλομορφία αποτελεί μία βασική μορφολογική ιδιότητα, καθώς: α) αποτελεί κριτήριο ταξινόμησης κλιτικών τάξεων τόσο για τα ονόματα όσο και για τα ρήματα, β) ωθεί σε τάσεις παραδειγματικής ομοιομορφίας και γ) προκαλεί αντίσταση σε τάσεις παραδειγματικής ομοιομορφίας προς όφελος της διατήρησης της δομής μίας λέξης. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία τα μορφήματα εμφανίζονται με παραλλαγές που εξαρτώνται από το περιβάλλον μιας λέξης και προκαλείται από την εξέλιξη μιας γλώσσας ή τα δάνεια. Για παράδειγμα οι λέξεις «*μπουντρούμ-ι ή μαγκάλ-ι*», αποτελούν δάνεια από την *τουρκική* γλώσσα και γίνεται χρήση του γράμματος – *ι*, ως ουδέτερα ενικού και το ρήμα «*λέω*» εκ του «*λέγω*» στα Αρχαία Ελληνικά.

Ένα ακόμη φαινόμενο είναι αυτό του μεταπλασμού, της μεταβολής των καταλήξεων μιας λέξης για την προσαρμογή της στη διαφορετική κλίση των νοημάτων ή των ρημάτων. Παράδειγμα τέτοιας περίπτωσης αποτελεί η εξαφάνιση της αθέματης κλίσης των ρημάτων σε – *μι* ή – *οω* της αρχαίας ελληνικής κι η αντικατάστασή της από ρήματα σε – *ω* κι – *ώνω* αντίστοιχα, στην Κοινή Νέα Ελληνική, που παίρνουν την τελική μορφή τους, όπως *δείκνυμι>δεικνύω>δείχνω* και *δηλόω – δηλώνω* (Παπαναστασίου, 2007: 505).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η μορφολογία, ως κλάδος της γλωσσολογίας η οποία μελετά τις μικρότερες σημασιολογικές και δομικές μονάδες της γλώσσας, παρουσιάζει άμεση συνάφεια με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών, ιδίως στο πλαίσιο της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων. Η σύνθεση κι η ανάλυση των λέξεων, η κατανόηση των μορφημάτων κι η λειτουργική χρήση τους αποτελούν θεμελιώδη συστατικά για την επίτευξη της γραμματικής και της συντακτικής ακρίβειας, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η καλλιέργεια

του γραπτού λόγου. Επομένως, η μορφολογική κατανόηση κι ιδιαίτερα η ανάλυση της κλίσης, της παραγωγής και της σύνθεσης, συμβάλλει στην οργάνωση και τη νοηματοδότηση του γραπτού λόγου, ενισχύοντας τη δομή και τη συνοχή των κειμένων, ενώ υποστηρίζει τη διασύνδεση της θεωρητικής γλωσσολογικής γνώσης με τη διδακτική πράξη.

1.7 Ο τομέας της σύνταξης

Οι γλωσσικές δεξιότητες κι ειδικά ο τομέας της σύνταξης, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των απαιτούμενων ικανοτήτων σε σχέση με το σκέλος της αναγνωστικής κατανόησης (Catts, Adolf, & Weismer, 2006). Η σύνταξη αναφέρεται στο σύστημα κανόνων που διέπει τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις συνδυάζονται σε μεγαλύτερες ενότητες με νόημα, όπως οι φράσεις, οι προτάσεις κι οι περίοδοι (Catts & Kamhi, 1999). Γενικότερα, η σύνταξη μελετά και προσδιορίζει τους τρόπους ή τους κανόνες, σύμφωνα με τους οποίους οι λέξεις παρατίθενται ή παραβάλλονται μέσα σε μεγαλύτερες ενότητες.

Η συντακτική γνώση είναι η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί ή να παράγει διαφορετικές γραμματικές δομές μέσα στο πλαίσιο μιας πρότασης (Cutting & Scarborough, 2006). Άλλωστε, η ικανότητα χειρισμού της συντακτικής δομής της προφορικής γλώσσας σχετίζεται με την ανάπτυξη της ανάγνωσης μέσω της συμβολής της στην αναγνωστική κατανόηση (Demont & Gombert, 1996).

Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι, για να αποδοθεί η γλωσσική ικανότητα του ομιλητή στο επίπεδο της σύνταξης είναι απαραίτητη η λειτουργία 4 μηχανισμών (Φιλιππάκη – Warburton, 1992: 147). Ο πρώτος είναι οι γραμματικές κατηγορίες, οι λεξικές κι οι φραστικές, ο δεύτερος μηχανισμός αφορά στους κανόνες φραστικής δομής κι ο τρίτος σχετίζεται με το λεξικό, όπου το κάθε λήμμα συνοδεύεται εκτός από τα φωνολογικά και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά με τα κατάλληλα συντακτικά χαρακτηριστικά της υποκατηγοριοποίησης. Ο τελευταίος μηχανισμός σχετίζεται με τους κανόνες λεξικής εισαγωγής, δηλαδή τους κανόνες εισαγωγής των λημμάτων του λεξικού στους κατάλληλους κόμβους του δέντρου που παράγεται από τους κανόνες φραστικής δομής. Ο συνδυασμός αυτών των δύο μηχανισμών παράγει ένα άπειρο πλήθος προτάσεων οι οποίες συνοδεύονται από τον δομικό τους δείκτη, που έχει τη μορφή δομικού δέντρου.

Ο Kintsch (1998) προτείνοντας τη θεωρία της δόμησης - ολοκλήρωσης υποστηρίζει ότι η αναγνωστική κατανόηση αποτελείται από την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση των δεξιοτήτων αναγνώρισης λέξεων κι ανώτερης γλωσσικής και εννοιολογικής γνώσης, κι εν συνεχεία

προσδιόρισε τα επίπεδα αναπαράστασης που είναι απαραίτητα για την εξαγωγή νοήματος από τη γραπτή γλώσσα. Πρόκειται για τη *δομική γνώση* (δηλαδή συντακτική και σημασιολογική γνώση), την *προτασιακή γνώση* (δηλαδή κατασκευή ιδεών) και την *παγκόσμια γνώση* (δηλαδή γνώση συγκεκριμένου περιεχομένου). Ο Kintsch (1992) ισχυρίζεται ότι η γνώση της σύνταξης είναι ένας βασικός παράγοντας για τη δημιουργία ενός καταστασιακού μοντέλου, καθώς η σύνταξη σηματοδοτεί ποια στοιχεία είναι πιο σημαντικά για την εξαγωγή του νοήματος. Άλλωστε, η συντακτική γνώση επιτρέπει στον αναγνώστη να αναγνωρίσει τα στοιχεία «*υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο»* της πρότασης, γεγονός που παρέχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει το θέμα και τη γενική σημασία της πρότασης ή και να συσχετίσει ιδέες μέσα σε μια πρόταση ή και μεταξύ των προτάσεων.

Η συντακτική επίγνωση αποτελεί μια μεταγλωσσική δεξιότητα, που διαφέρει από την κατανόηση ή την παραγωγή μιας πρότασης, καθώς σχετίζεται με την ικανότητα του αναγνώστη να εξετάζει τη δομή κι όχι το νόημα μιας πρότασης (Brimo, Apel, & Fountain, 2015; Tunmer, Nesdale, & Wright, 1987). Η συντακτική επίγνωση, δηλαδή, η κατανόηση των κανόνων της γραμματικής και του τρόπου δημιουργίας των προτάσεων, είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην πρόβλεψη της αναγνωστικής επιτυχίας των μαθητών και περιλαμβάνει δύο ικανότητες υψηλού επιπέδου. Η πρώτη είναι η ικανότητα διατύπωσης κι αναγνώρισης των συντακτικών κανόνων εκ μέρους κάποιου μαθητή αλλά κι η ικανότητα ελέγχου και σκόπιμου στοχασμού των συντακτικών κανόνων ή της απόδοσής τους σε έναν έλεγχο εργασιών συντακτικής γνώσης (Layton και συν., 1998).

Μεταξύ των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, η συντακτική επίγνωση είναι το σκέλος που χρησιμοποιείται για τον χειρισμό λέξεων και δομών, με βάση τη γνώση του ατόμου για έννοιες και κανόνες που διέπουν τη γλώσσα (Ferracini, Capovilla, Dias, & Capovilla, 2006). Η συντακτική επίγνωση είναι απαραίτητη, καθώς ο μαθητής, πριν από την ανάγνωση και τη γραφή, χρησιμοποιεί την προφορική επικοινωνία, για να αντιμετωπίσει το περιβάλλον του, κατανοώντας τους κανόνες της δομής των προτάσεων που σχετίζονται με την προφορικότητα – κανόνες που αργότερα εφαρμόζονται κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής (Correa, 2004). Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Kuhn & Stahl (2003) υποστήριξαν ότι για να μπορούν οι μαθητές να διαβάζουν προσωδιακά ή με σωστή έκφραση, πρέπει να αποκτήσουν περισσότερες δεξιότητες από την αποκωδικοποίηση των λέξεων και τη μετατροπή των σημάτων κειμένου σε ομιλία.

Ακόμη, η συντακτική επίγνωση αποτελεί σύμφωνα με τους θεωρητικούς, ένα από τα τέσσερα συστατικά της μεταγλωσσικής επίγνωσης (Layton, Robinson, & Lawson, 1998). Μεταξύ των τεσσάρων επιπέδων, το πρώτο αντικατοπτρίζει τη διαδικασία απόκτησης της

σιωπηρής γνώσης της συντακτικής ή της γραμματικής δομής. Το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με την ικανότητα χειρισμού της εσωτερικής γραμματικής δομής των προτάσεων. Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στην ικανότητα διαμόρφωσης συντακτικών κανόνων κι αναγνώρισης των κανόνων. Το τέταρτο επίπεδο ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να στοχάζεται σκόπιμα τις γνώσεις του για τους συντακτικούς κανόνες ή την απόδοσή τους σε εργασίες δοκιμής συντακτικών γνώσεων. Τα δύο πρώτα επίπεδα θεωρούνται ως οι χαμηλού επιπέδου συντακτικές δεξιότητες, που σχετίζονται με την επεξεργασία της διαισθητικής και λειτουργικής γλώσσας. Το τρίτο και το τέταρτο επίπεδο θεωρούνται οι συντακτικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου, που αντικατοπτρίζουν τον σκόπιμο έλεγχο και τον προβληματισμό στον τομέα της γλώσσας (π.χ. Layton και συν., 1998).

Σύμφωνα με τον Herriman (1991: 330), η συντακτική επίγνωση περιλαμβάνει τρεις πτυχές: (α) την επίγνωση της πρότασης ως βασικής μονάδας του γραπτού λόγου, (β) την επίγνωση της γραμματικής αποδοχής και του σωστού σχηματισμού – συγκρότησης, καθώς σχετίζεται με προτάσεις ή συμβολοσειρές λέξεων και (γ) τις κρίσεις σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ της συντακτικής δομής και των σημασιολογικών ιδιοτήτων των προτάσεων, π.χ., συνωνυμία κι αμφισημία.

Συγκεκριμένα, η συντακτική επίγνωση οδηγεί σε αυξημένο εύρος της γνώσης της λέξης, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση. Ενδεικτικά, εάν ένας μαθητής εντοπίσει μια άγνωστη λέξη στο κείμενο (π.χ. ωτορινολαρυγγολόγος), τότε θα μπορούσε να συμπεράνει την έννοια της λέξης από τα συστατικά της μέρη, όπως *ώτα* = αυτιά, *ριν* = μύτη, λάρυγγας = λάρυγξ και το ρήμα *λέγω*. Η αναγνώριση της μορφολογικής δομής αυτής της λέξης θα πρέπει να βοηθήσει τον μαθητή να ερμηνεύει και να μάθει νέες λέξεις. Εκτός από τη μορφολογική δομή της άγνωστης λέξης, οι αναγνώστες θα μπορούσαν επίσης να χρησιμοποιήσουν τις συντακτικές τους γνώσεις για να αναγνωρίσουν ότι η λέξη *ωτορινολαρυγγολόγος* είναι ουσιαστικό (Guo, Roehrig, & Mason, 2011). Η ικανότητα κατανόησης των κανόνων της γραμματικής και του τρόπου με τον οποίο δομούνται οι προτάσεις συμβάλλει σημαντικά στην απόδοση των παιδιών στην αποκωδικοποίηση λέξεων και στην κατανόηση του κειμένου (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Plaza & Cohen, 2003).

Επίσης, διαπιστώνεται μια σημαντική επίδραση της συντακτικής επίγνωσης στην αναγνωστική κατανόηση μέσω του λεξιλογίου, γεγονός που δείχνει ότι μεγάλο μέρος της συνεισφοράς της συντακτικής επίγνωσης στην αναγνωστική κατανόηση επιτυγχάνεται χάρη στη γνώση του λεξιλογίου (Guo, Roehrig, & Mason, 2011). Ειδικότερα, οι αναγνώστες χρησιμοποιούν τη συντακτική γνώση, για να αποκτήσουν νέο λεξιλόγιο μέσω παρόμοιων

πρακτικών από την ανάλυση του κειμένου για τη βελτίωση της ανάγνωσης (Guo, Roehrig, & Mason, 2011).

Ακόμη, η συντακτική επίγνωση μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επανακωδικοποίησης επιτρέποντας στους μαθητές να συνδυάσουν τη γνώση των περιορισμών του προτασιακού πλαισίου με ελλιπείς γραφικές πληροφορίες για να αναγνωρίσουν άγνωστες λέξεις. Στην πραγματικότητα, όταν οι μαθητές εντοπίζουν μια λέξη που δεν μπορούν να διαβάσουν σε μια πρόταση, χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για το νόημα της πρότασης και την πιθανή γραμματική κατάσταση της δυσνόητης λέξης, ώστε να τη βρουν (Tunmer, 1990). Κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι η σχέση μεταξύ της γνώσης του συντακτικού και της αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να αλλάξει, καθώς οι μαθητές εξελίσσονται ακαδημαϊκά, διότι το επιστημονικό κείμενο που τίθεται προς ανάγνωση στηρίζεται περισσότερο στο γλωσσικό σύστημα (Brimo, Apel, & Fountain, 2015).

Εξάλλου, οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις συντακτικές τους γνώσεις για να αμβλύνουν τη φωνολογική ανάλυση των λαθών, όταν διαβάζουν άγνωστες λέξεις ή ομόηχες λέξεις, ενώ ταυτόχρονα επιβεβαιώνεται ερευνητικά η ύπαρξη μιας σχετικής, συνεπούς κι ειδικής σχέσης μεταξύ των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων προσχολικής ηλικίας και της μετέπειτα προόδου στην ανάγνωση ανεξάρτητα από τη γενική και τη λεκτική ανάπτυξη (Demont & Gombert, 2011). Ταυτόχρονα, η πρώιμη συντακτική επίγνωση των μαθητών προβλέπει τη μετέπειτα αναγνωστική τους κατανόηση (Oakhill & Cain, 2011). Κατά τους Rego και Bryant (1993) ο παραπάνω τομέας προβλέπει την ικανότητα των μαθητών ηλικίας 5 ετών να χρησιμοποιούν τα συμφραζόμενα, για να διαβάσουν λέξεις που δεν μπορούν μεμονωμένα, αφού ελέγχθηκαν προηγουμένως οι μεταβλητές της ηλικίας, της νοημοσύνης, της μνήμης και του λεξιλογίου.

Οι μελέτες σε μαθητές σχολικής ηλικίας έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση στις συντακτικές δεξιότητες βελτιώνει την απόδοση των παιδιών στη σύνταξη, η οποία με τη σειρά της βελτιώνει την απόδοσή τους στην αναγνωστική κατανόηση, υποδηλώνοντας μια αιτιώδη σύνδεση μεταξύ της συντακτικής επίγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης (Gillon & Dodd, 1995; Layton, Robinson & Lawson, 1998). Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό, αφού στον γραπτό λόγο έχει παρατηρηθεί ότι η παθητική σύνταξη είναι πιο δύσκολη για όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα για όσους παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, υποδηλώνοντας ότι η απόδοση μέσω της διόρθωσης της σειράς των λέξεων είναι απαραίτητη στη συντακτική πολυπλοκότητα (Snowling, 2000).

Επιπλέον, η συντακτική επίγνωση μπορεί επίσης να είναι χρήσιμη για τη συντακτική ανάλυση, καθώς επιτρέπει στους αναγνώστες να χρησιμοποιήσουν τη λειτουργία της λέξης,

για να επιδιορθώσουν φράσεις και να αναγνωρίσουν τη δομή της πρότασης και τις σχέσεις των λέξεων με σκοπό την επίτευξη της κατανόησης. Αυτή η πληροφορία μπορεί να περιορίσει τον αριθμό των διαδικασιών που πραγματοποιούνται από τον αναλυτή κι επομένως μπορεί να αυξήσει την ταχύτητα επιλογής της σωστής ερμηνείας (Gaux & Gombert, 1999).

Σε έτερη έρευνα που αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε μαθητές πρώτης δημοτικού, οι Demont και Gombert (1996) διαπίστωσαν ότι η συντακτική επίγνωση προέβλεπε την μεταγενέστερη αναγνωστική κατανόηση μετά τον έλεγχο άλλων γνωστών παραγόντων στον τομέα του γραμματισμού, όπως η φωνολογική επίγνωση κι η ανάγνωση σε επίπεδο λέξης. Αναφορικά με τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται ότι με έλεγχο των παραγόντων της συντακτικής επίγνωσης, της ανάγνωσης σε επίπεδο λέξεων και του λεξιλογίου, η συντακτική γνώση συνέβαλε σημαντικά ως παράγοντας στην αναγνωστική κατανόηση (Brimo, Apel, & Fountain, 2015).

Για τους παραπάνω λόγους, αν κι η εύρυθμη/ταχεία ανάγνωση απαιτεί να ενσωματώνονται οι έννοιες των μεμονωμένων λέξεων σε επίπεδο πρότασης και κειμένου και να παρακολουθείται η συνεχής κατανόηση, η ευαισθησία στους συντακτικούς και σημασιολογικούς περιορισμούς της γλώσσας μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εμπόδιο στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Walker, Mokharti, & Sargent, 2006).

Επιπροσθέτως, η συντακτική επίγνωση έχει συνδεθεί θεωρητικά τόσο με την ανάγνωση λέξεων όσο και με την αναγνωστική κατανόηση. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η σχέση μεταξύ της συντακτικής επίγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης είναι έμμεση και προκύπτει από τη διακύμανση που μοιράζεται με τους τομείς του λεξιλογίου, της γραμματική γνώσης και της μνήμης (Cain, 2007). Οι συντακτικές δεξιότητες πρέπει να είναι συνυφασμένες με τις σημασιολογικές δεξιότητες προκειμένου να επηρεαστεί η χρήση του πλαισίου κατά την ανάγνωση (Mimeau, Laroche, & Deacon, 2018).

Η καλλιέργεια του γραπτού λόγου των μαθητών μέσω της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων παρουσιάζει υψηλή συνάφεια με τον τομέα της συντακτικής επίγνωσης, καθώς οι γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω της σύνταξης αποτελούν βασικό στοιχείο της γραπτής επικοινωνίας. Ειδικότερα, η κατανόηση κι ο χειρισμός της συντακτικής δομής είναι καθοριστικοί παράγοντες για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, καθώς αυτά ενσωματώνουν πολύπλοκες συντακτικές και σημασιολογικές σχέσεις που συνδέουν λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία (όπως εικόνες, διαγράμματα και γραφήματα). Οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη δομή και την οργάνωση τέτοιων κειμένων αντανακλούν τις υψηλού επιπέδου συντακτικές ικανότητες, όπως ο έλεγχος και ο στοχασμός πάνω στους συντακτικούς κανόνες, που περιγράφονται από τη θεωρία της συντακτικής επίγνωσης (Layton και συν.,

1998). Παράλληλα, η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων ενισχύει την κατανόηση της συντακτικής δομής μέσα από τη χρήση διαθεματικών προσεγγίσεων, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να συνδέσουν τη γλώσσα με το νόημα και τη λειτουργικότητα του κειμένου. Αυτή η αλληλεπίδραση ενισχύει τη μεταγλωσσική επίγνωση κι επιτρέπει στους μαθητές να μεταφέρουν τις συντακτικές τους γνώσεις σε διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα, προάγοντας την αναγνωστική και γραπτή ευχέρειά τους, έτσι όπως καταγράφηκε και στα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους.

1.8 Ο τομέας της φωνολογίας

Ο ανθρώπινος οργανισμός δύναται να παράγει μια σειρά από ήχους μέσω της χρήσης του αναπνευστικού συστήματος. Ειδικότερα, μέσω των διάφορων δομών που εντοπίζονται στη λαρυγγική, τη ρινική, τη στοματική και τη φαρυγγική κοιλότητα επιτυγχάνεται η πραγμάτωση της παραγωγής των ήχων. Η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος τοποθετείται στην αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού κι εξακολουθεί να υφίσταται και μετά από τον πρώτο χρόνο της ζωής του. Μολοταύτα, διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται μεταξύ του πρώτου και των υπόλοιπων σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης και σχετίζονται με το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης πραγματοποιείται, από φωνολογική άποψη, η πιο έκδηλη ανάπτυξη στο γλωσσικό σύστημα (Πόρποδας, 1996).

Σε αυτό το στάδιο, ο άνθρωπος δημιουργεί ήχους που, ενώ μεταβάλλονται μετά την πάροδο κάποιων μηνών, δε συνιστούν φωνολογικά σύνολα που δύνανται να χαρακτηριστούν ως λέξεις. Για τον παραπάνω λόγο, το πρώτο έτος του ανθρώπινου βίου καλείται προπαρασκευαστική περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης αλλά και της συντακτικής και σημασιολογικής εξέλιξης που ακολουθεί, διότι δεν παρατηρείται συντακτική και σημασιολογική εξέλιξη σε αυτή την ηλικία, μια κι ο άνθρωπος δεν περιλαμβάνει λέξεις στον λόγο του (Πόρποδας, 1996). Σύμφωνα με τον Locke (1995) τα παιδιά που διαθέτουν εκτεταμένη ποικιλία χρήσης συλλαβών κι ηχοκινητικών σχημάτων παρουσιάζουν ένα συγκριτικό πλεονέκτημα στην κατάκτηση των πρώτων λέξεων, καθώς έχουν ήδη κατακτήσει μια μεγαλύτερη φωνολογική βάση με την οποία καθίσταται εφικτή η σύνδεση με τη γλωσσική σημασία.

Η φωνολογία αποτελεί επιστημονικό κλάδο της γλωσσολογίας που ασχολείται με την οργάνωση των φθόγγων σε μια συγκεκριμένη γλώσσα και πιο συγκεκριμένα με τη διαφοροποιητική σημασία των φωνημάτων στο νόημα του γλωσσικού σήματος. Σύμφωνα με την Φιλιππάκη-Warburton (1992), με τον όρο *φωνολογία* καλείται η μελέτη της λειτουργίας των φθόγγων μέσα σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα και διακρίνεται από τη φωνητική,

καθώς εστιάζει στην κατανομή ενός στοιχείου που είναι το γλωσσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο απαντάται. Πρόκειται για τον τομέα της γλώσσας που ασχολείται συστηματικά με τους φθόγγους που χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο. Σκοπός της είναι η παρατήρηση της φωνολογικής ικανότητας των ομιλητών στην αντίστοιχη γλώσσα που τίθεται στο επίκεντρο της ερευνητικής προσέγγισης.

Αντιθέτως, η *φωνητική* εξετάζει την παραγωγή, την ακουστική και την αντίληψη των ήχων της ομιλίας ανεξάρτητα από κάποια συγκεκριμένη γλώσσα (Θεμιστοκλέους, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τόσο η φωνητική όσο κι η φωνολογία αναφέρονται στους ήχους της γλώσσας, την ομιλία. Η φωνητική αποτελεί την μελέτη των ήχων της ομιλίας ανεξαρτήτως της λειτουργίας τους στη γλώσσα, ενώ η φωνολογία μελετά τους ήχους υπό το πρίσμα της λειτουργίας τους στη γλώσσα.

Η ομιλία συγκροτείται κι επιτυγχάνεται από τις ακολουθίες των φθόγγων - σύμφωνα με ένα κανονιστικό πλαίσιο - οι οποίες αντιστοιχούν σε νοητές αναπαραστάσεις αλλά και τα φωνήματα που συγκροτούν τη συλλαβή, η οποία αποτελεί το δομικό στοιχείο της λεξικής οργάνωσης. Με άλλα λόγια, ο φθόγγος ορίζεται ως η ελάχιστη διακριτή μονάδα ήχου στον ρέοντα λόγο και συνιστά την πραγμάτωση του φωνήματος. Με τον όρο *φώνημα* καλείται η ελάχιστη διακριτή μονάδα της έκφρασης, η οποία διαθέτει τη δυνατότητα να εναλλάσσεται μέσω της αντικατάστασης στο ίδιο περιβάλλον. Το φώνημα συμβάλλει στη διάκριση των γλωσσικών στοιχείων, άρα η αλλαγή του μέσα στο ίδιο περιβάλλον παράγει μια νέα μονάδα μεγαλύτερου επιπέδου (Πήτα, 2009). Επί παραδείγματι, οι λέξεις «*λύνω*», «*σβήνω*» στην ελληνική γλώσσα συλλαμβάνονται ως διαφορετικές. Τα στοιχεία της διαφοροποίησής τους αποτελούν οι αρχικοί φθόγγοι. Η χρήση του φθόγγου (l) στο αρχικό σημείο δίνει μία έννοια κι η χρήση των φθόγγων (s) (v) στο ίδιο σημείο παρέχει μια άλλη έννοια. Για τον λόγο αυτόν προκύπτουν δύο διαφορετικές λέξεις. Οι παραπάνω φθόγγοι στο εν λόγω παράδειγμα φωνολογικά βρίσκονται σε σχέση αντίθεσης, καθώς, όταν στο ίδιο περιβάλλον, [ino], υπάρχει η δυνατότητα αντικατάστασης του ενός με τον άλλο κι επέρχεται σημασιολογική μεταβολή, δημιουργείται μια διαφορετική λέξη. Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι δύο φθόγγοι όντας σε σχέση αντίθεσης παρουσιάζουν διαφοροποιητική λειτουργία μέσα στην ελληνική γλώσσα κι η τελευταία τους αξιοποιεί για τη διαφοροποίηση των λέξεων (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

Αντίστοιχα, στο ζεύγος των λέξεων «*monos*», «*tonos*» οι δύο τύποι είναι φωνητικά όμοιοι εκτός από τους αρχικούς φθόγγους. Ο αρχικός φθόγγος στον πρώτο τύπο είναι το [m], ενώ στον δεύτερο το [t]. Αφού ο κάθε τύπος αποτελεί ξεχωριστή λέξη με διαφορετική έννοια κι αυτό οφείλεται στη χρήση στη χρήση του [m] έναντι του [t] κι αντίστροφα στο περιβάλλον [-onos],

προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι τα [m] και [t] βρίσκονται σε αντίθεση κι ότι επομένως αποτελούν δύο διαφορετικά φωνήματα /m//t/.Το ζεύγος των λέξεων που διαφέρουν κατά ένα φώνημα λέγεται ελάχιστο ζεύγος αντίθεσης. Τα ελάχιστα ζεύγη εμφανίζουν άμεσα τη διαφοροποιητική λειτουργία των φωνημάτων, γι' αυτό και η παρουσία τους είναι πολύ χρήσιμη στη διαδικασία της φωνολογικής ανάλυσης (Φιλιππάκη-Warburton, 1992). Κοντολογίς, η εναλλαγή ενός φωνήματος στο ίδιο περιβάλλον _ɔnɔs στην ελληνική γλώσσα διαφοροποιεί τη σημασία των λέξεων [ˈpɔnɔs] «πόνος», [ˈtɔnɔs] «τόνος», [ˈɣɔnɔs] «γόνος», [ˈmɔnɔs] «μόνος», [ˈfɔnɔs] «φόνος».

Μια λέξη αποτελείται από μία ή περισσότερες συλλαβές. Παραδείγματος χάριν, η λέξη «*πως*» αποτελείται από μια συλλαβή κι ονομάζεται μονοσύλλαβη. Η λέξη «*πόλη*» απαρτίζεται από δύο συλλαβές και καλείται δισύλλαβη, ενώ η λέξη «*εικόνα*» με τρεις συλλαβές κι ονομάζεται τρισύλλαβη. Οι λέξεις που αποτελούνται από περισσότερες συλλαβές, όπως «πολυκατοικία», «παραγωγικότητα», «ανθυποπλοίαρχος» καλούνται πολυσύλλαβες. Μια συλλαβή κατά βάση αποτελείται από ένα ηχηρό ή κυρίαρχο κομμάτι (φωνήεν) και προαιρετικά από κάποια σύμφωνα πριν ή και μετά το φωνήεν.

Ο όρος «*τεμάχιο*» είναι μια άλλη λέξη που αναφέρεται στους φθόγγους μιας γλώσσας. Τα τεμάχια διακρίνονται σε φωνήεντα και σε σύμφωνα. Τα τυπικά φωνηεντικά τεμάχια είναι τα [i a u], ενώ τα τεμάχια [n d k f z s] είναι σύμφωνα. Τα φωνήεντα αναπαρίστανται με το σύμβολο Φ, ενώ το Σ αναπαριστά ένα σύμφωνο. Έτσι, η συλλαβική δομή είναι μια ακολουθία Σ και Φ. Έτσι, το «ποιος» που προφέρεται ως [pçɔs] στην ΚΝΕ και ως [pcɔs] στην ΚΕ είναι ΣΣΦΣ. Αυτή η αναπαράσταση καλείται συλλαβικός σκελετός ΣΦ (Θεμιστοκλέους, 2011).

Κατά την ομιλία, λαμβάνουν χώρα διάφορα φωνολογικά φαινόμενα, εκ των οποίων τα κυριότερα είναι η *αφομοίωση, η ανομοίωση, η αποβολή, η προσθήκη* κι η *συναίρεση*. Η *αφομοίωση* είναι η φωνητική αλλαγή κατά την οποία ένα φώνημα αλλάζει κάποια χαρακτηριστικά προκειμένου να προσομοιωθεί με ένα τεμάχιο του περιβάλλοντός του, όπως για παράδειγμα, *εν + πλοκή → εμπλοκή*. Το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται από τη συνάρθρωση, δηλαδή από τους αρθρωτικούς περιορισμούς που θέτει το αρθρωτικό σύστημα. Όταν αφομοιώνεται το πρώτο συστατικό, τότε η αφομοίωση καλείται *προκαταβολική*, όπως είναι λ.χ. η αφομοίωση του [s] με ένα επόμενο σύμφωνο στις λέξεις σκάλα [ˈskɐlɐ] ενώ σμήνος [ˈzminɔs] (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 57; Θεμιστοκλέους, 2011).

Η *ανομοίωση* είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα φώνημα αλλάζει ένα ή περισσότερα από τα χαρακτηριστικά του προκειμένου να διαφοροποιηθεί από κάποιο στοιχείο του περιβάλλοντός του. Συνήθως, δύο τεμάχια διαφοροποιούνται ως προς κάποιο χαρακτηριστικό,

εξαιτίας της μεταξύ τους γειτνίασης, όπως στην ενδολεξική προφορά. Για παράδειγμα, οι λέξεις «*φέρε το*» μετατρέπονται σε «*φερ' το*».

Η *αποβολή* είναι η φωνολογική διαδικασία κατά την οποία αποβάλλεται ένα ολόκληρο φωνητικό τεμάχιο. Για παράδειγμα, «*δια + έπραξα*» → *διέπραξα*. Το φωνήεν που παραμένει είναι από πλευράς ηχηρότητας το πιο ισχυρό και καθορίζεται για την ελληνική γλώσσα από τη φωνηεντική ιεραρχία, σύμφωνα με μια διαβάθμιση από το πιο ισχυρό στο πιο ασθενές (Nespor, 1993: 92).

Τέλος, η *προσθήκη* ή *επένθεση* είναι η διαδικασία κατά την οποία προστίθεται ένα τεμάχιο πριν τη σύνθεση που δεν άνηκε σε κανένα μόρφημα. Πρόκειται για την ανάπτυξη ενός φθόγγου σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα *μιλάω* → *μιλούσα* (*μίλαγα*), ενώ κατά τα *συναίρεση*→ δύο διαφορετικά τεμάχια συνδυάζονται και παράγουν ένα τρίτο, για παράδειγμα του *δασέος* → του *δάσους* (Φιλιππάκη-Warburton, 1992:57; Θεμιστοκλέους, 2011).

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι παρόλο που το θέμα της διατριβής επικεντρώνεται στη γραπτή μορφή της γλώσσας, η φωνολογία αποτελεί βασικό θεμέλιο της γλωσσικής ανάπτυξης, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία κατανόησης και παραγωγής τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου.

Η ανάπτυξη της φωνολογικής ικανότητας, όπως περιγράφεται, σχετίζεται άμεσα με τη δυνατότητα αναγνώρισης κι οργάνωσης των φωνολογικών μοτίβων, κάτι που ενισχύει την κατανόηση του φωνολογικού συστήματος μιας γλώσσας και κατ' επέκταση τη μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο. Επιπλέον, η έμφαση στη διαφοροποιητική λειτουργία των φωνημάτων και στις σχέσεις αντίθεσης μεταξύ των φωνολογικών στοιχείων μπορεί να αποτελέσει τη βάση για δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενίσχυση της κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων. Έτσι, η φωνολογική ανάλυση παρέχει το υπόβαθρο για τη μελέτη και τη βελτίωση του γραπτού λόγου μέσω της καλλιέργειας της γλωσσικής επίγνωσης.

1.9 Ο τομέας της σημασιολογίας

Ο όρος *σημασιολογία* παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία, από τον Γερμανό C.K. Reisig (1772-1848) το 1839, με σκοπό την αναφορά σε έναν επιστημονικό κλάδο που μελετά συστηματικά τις σημασίες των λέξεων (Μπαμπινιώτης, 1985; Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998: 22). Σύμφωνα με την προσέγγιση των γλωσσολόγων, τα αρχικά δείγματα μιας γενικότερης θέσης ή σχολής για την τεκμηρίωση της πιθανής σχέσης μεταξύ ενός ονόματος

και του αντικειμένου αναφοράς, δηλαδή, αν και σε ποιον βαθμό, μια πιθανή συσχέτισή τους είναι *φύσει* ή *θέσει*, αιτιολογική ή συμβατική τοποθετούνται στο έργο *Κρατύλος* του Πλάτωνα (Bréal, 1982: 179-180). Ο Σωκράτης θεωρούσε ότι αφενός για κάθε αντικείμενο υπάρχει μια ονομασία που έχει δοθεί εκ φύσεως αφετέρου ότι η ιδιότητα του ονόματος έχει τις βάσεις της στην ανθρώπινη συγκατάβαση. Στον παραπάνω πλατωνικό διάλογο, ο Ερμογένης παραθέτει την άποψη ότι οι ονομασίες δίνονται κατά συνθήκη, με αυθαίρετο τρόπο και λόγω της συνήθειας (έθος) χρησιμοποιούνται με συνέπεια στο διάβα του χρόνου. Μετέπειτα, η θεωρία αυτή εκφράστηκε με περισσότερες λεπτομέρειες από τον F. de Saussure.

Αξίζει να αναφερθεί ότι πέρα από τον όρο *σημασιολογία* χρησιμοποιήθηκε κι ο όρος *σηματολογία*, αφού κι οι δύο συνιστούν παράγωγες λέξεις της ελληνικής λέξης *σήμα* (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998: 22). Στη συνέχεια, ο Γάλλος σημασιολόγος M. Breal (1832-1915) χρησιμοποίησε τον όρο *semantique* (αγγλ. semantics, γερμ. semantic) που προέρχεται από το ελληνικό επίθετο σημαντικός-η-ο («ο σημαίνων» ή «ο έχων σημασία») (Μπαμπινιώτης, 1985: 6). Αντικείμενο του συγκεκριμένου γλωσσικού τομέα, κατά το παραπάνω χρονικό διάστημα προσδιορίστηκε η επιστημονική μελέτη των λέξεων αλλά και το ιστορικό τους υπόβαθρο. Μολοταύτα, κατά τον παραπάνω ορισμό δεν εξακριβώνεται ο βαθμός με τον οποίο καθορίζονται σημασιολογικές αλλαγές οι οποίες εν μέρει εξαρτώνται από εξωτερικές επιδράσεις, οι οποίες δεν καθίσταται εφικτό να αποδοθούν με καθαρά γλωσσολογικές υποθέσεις (Meillet, 1982: 266).

Η σημασιολογία μπορεί να οριστεί διττώς, είτε μέσω μιας γενικότερης οπτικής του όρου είτε μέσω μιας ειδικότερης έννοιας (Μπαμπινιώτης, 1985: 6). Η πρώτη προσέγγιση προσδιορίζει εννοιολογικά τον τομέα που εξετάζει τη σημασιολογική δομή μιας γλώσσας. Αντιθέτως, η δεύτερη οπτική αναφέρεται στον τομέα της γραμματικής ο οποίος, παράλληλα με τη μορφοσύνταξη, τη φωνητική και τη φωνολογία, αφενός αναλύει την σημασία των λέξεων αφετέρου ερμηνεύει (ερμηνευτική σημασιολογία) τη σημασιολογική δομή των προτάσεων ή παράγει (γενετική σημασιολογία) εξ ολοκλήρου τις προτάσεις βάσει αρχικών καθολικών σημασιολογικών σχημάτων (Μπαμπινιώτης, 1985: 6). Συμπερασματικά, η σημασιολογία αποτελεί τον κλάδο που εκφράζει τη μελέτη της γλωσσικής σημασίας των μορφημάτων, των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2013: 238).

Υποκατηγορίες της σημασιολογίας είναι η *λεξική σημασιολογία*, που αφορά στη σημασία των λέξεων, καθώς και στις σημασιακές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους και η *φραστική* ή *προτασιακή* σημασιολογία, όπου διερευνάται η σημασία των συντακτικών μονάδων που είναι ευρύτεροι των λέξεων (Fromkin και συν., 2013: 238).

Η μελέτη της σημασίας αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και μελέτης ανά τακτά χρονικά διαστήματα μέσω ενός πολυπρισματικού περιβάλλοντος απαρτιζόμενου από πολλές σχολές κι επιστήμες (Eco, 1976; Lyons, 1977; Ogden & Richards, 1923). Πιο συγκεκριμένα, έχει εξεταστεί από ένα σημαντικό τμήμα φιλολόγων, γλωσσολόγων, ψυχολόγων, φιλοσόφων, ανθρωπολόγων και κοινωνιολόγων (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998). Εξετάζοντας το ζήτημα από διαφορετική σκοπιά δύναται να ερμηνευτεί ο όρος της σημασιολογίας από τρεις διαφορετικές θεωρήσεις. Η ψυχολογική τάση εστιάζει την προσοχή της στην υπόσταση και τον ψυχολογικό μηχανισμό, μέσω του οποίου ο άνθρωπος, πραγματώνει την επικοινωνία. Το σημείο που τίθεται στο επίκεντρο είναι ο προσδιορισμός του σημείου και των νοητικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την επικοινωνιακή πράξη (Bruner, 1990; Clark, 1996; Tomasello, 2003). Παράλληλα, η λογική τάση εστιάζει στον προσδιορισμό της φύσης των σχέσεων μεταξύ της πραγματικότητας και του σημείου και θέτει ερωτήματα για την υφή των προϋποθέσεων μέσω των οποίων ένα σημείο είναι σε θέση να κάνει αναφορά σ' ένα αντικείμενο ή σε μια περίσταση καθώς και στους κανόνες - νόμους οι οποίοι χαρακτηρίζουν ή κι οριοθετούν αυτές τις σχέσεις και κατ' επέκταση τη σημασία (Dummett, 1991; Kripke, 1980; Putnam, 1975). Η τρίτη θεώρηση, αυτή της γλωσσικής άποψης επικεντρώνεται στην έρευνα του περιεχομένου και της λειτουργικότητας των λέξεων στη γλώσσα, δηλαδή εξετάζει την οριοθέτηση των κανόνων που διέπουν τα σημειακά συστήματα της γλώσσας (Evans & Green, 2006; Firth, 1957; Searle, 1979; Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998: 28-29).

1.9.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός και βασικοί εκπρόσωποι της σημειωτικής

Η *σημειολογία*[4] ή *σημειωτική* πρόκειται για την επιστήμη που ερευνά το σύνολο των σημείων και τα συστήματα σημασίας και παρουσιάζεται ως θεμελιωμένη συστηματική επιστημονική θεωρία της σημασίας την πρώιμη περίοδο του 20ου αιώνα (Χαλεβελάκη, 2010: 12-13). Η συγκεκριμένη επιστήμη, σύμφωνα με τον Λαγόπουλο (2005: 7), δεν εμφανίστηκε εκ του μηδενός στις αρχές του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα, αλλά υπήρξε το αποτέλεσμα μιας μακράς εκκόλαψης, με αφετηρία το τέλος του 19ου αιώνα. Μεταξύ των κύριων θεμελιωτών της είναι οι Ferdinand de Saussure, C.S. Peirce, R. Barthes, A.J. Greimas, L.T. Hjelmslev, U. Eco, και C.W. Morris. Μάλιστα, η θεμελίωση της σημειωτικής επετεύχθη έναν αιώνα μετά το έργο του Franz Bopp (1791-1867), *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in*

[4] Η σημειωτική υποστηρίζει κι εμπλουτίζει τη σημασιολογική ανάλυση (πώς λειτουργεί το σημασιολογικό φορτίο των λέξεων/εκφράσεων), την πραγματολογική διάσταση (πώς το νόημα εξαρτάται από το συμφραζόμενο), την κειμενική συνοχή (μέσω της σχέσης σημασιών σε ευρύτερες δομές), αφού κατά τον Μπαμπινιώτη (1998: 88) «Η έννοια του σημείου είναι η βάση για την κατανόηση της γλωσσικής λειτουργίας, της σύνδεσης μορφής και σημασίας, και του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται και λειτουργεί το γλωσσικό σύστημα».

Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache, το οποίο πρόκειται για το πρώτο επιστημονικό έργο συγκριτικής γλωσσολογίας (Μπαμπινιώτης, 1998: 22).

Η μελέτη του σημείου ως μέρους μια συνολικής προσέγγισης τοποθετείται χρονικά στους αρχαίους χρόνους κι ιδιαίτερα στις ερμηνευτικές προσπάθειες των Στωικών (Arens, 1969, όπ. αναφ. στο Μπαμπινιώτης, 1998: 88). Οι Στωικοί πρώτοι επιτυγχάνουν τον διαχωρισμό ανάμεσα στο *τυγχάνον*, που αναφέρεται στο αντικείμενο αναφοράς, και στην έννοια, την ιδέα δηλαδή, που ανακαλεί η μνημονική λειτουργία μέσω του *τυγχάνοντος*. Την παρούσα αυτή διάκριση υιοθέτησε μετέπειτα κι ο ιερός Αυγουστίνος (Simone, 1969 όπ. ανάφ. στο Μπαμπινιώτης, 1998: 88), ο οποίος αξιολόγησε το *σημείο* (signum) σε *σημαινόμενο* (signatum) και *σημαίνον* (signans), ώστε εν συνεχεία να λάβουν από τον Saussure τη σημερινή τους σημασία, οι όροι *signifie* (signatum) και *significant* (signans).

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

Όπως υποστήριξε ο Saussure, η δημιουργία μιας επιστήμης σκοπός της οποίας θα είναι η ερμηνεία των σημείων καθίσταται εφικτή εντός της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, η οποία θα μπορούσε να αποδοθεί με τον όρο *σημειολογία* από τις ελληνικές λέξεις *σημείον* και λόγος (Saussure, 1979: 45-46). Το γλωσσικό σημείο δεν αποτελεί την ένωση ενός αντικειμένου κι ενός ονόματος, αλλά πρόκειται για τη σύνδεση μεταξύ μιας ιδέας και μιας ακουστικής εικόνας. Επισημαίνεται πως η ακουστική εικόνα δε συνάδει με το ηχητικό ερέθισμα, αλλά με τον συνειρμό που δημιουργείται ή αλλιώς με το ψυχικό αποτύπωμα του ήχου, που με τη σειρά του δημιουργεί μια αναπαράσταση (Saussure, 1979). Όπως υποστηρίζει ο Μπαμπινιώτης (1998: 91), η θεώρηση αυτή πρόκειται για ένα σημαντικό βήμα στην πρόοδο της γλωσσικής θεωρίας. Ακόμη, οι λέξεις διαθέτουν τη δική τους δομή, καθώς παρουσιάζουν συγκεκριμένη εσωτερική υπόσταση κι οργάνωση. Πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός πως η σημειακή λειτουργία της γλώσσας αποτελεί έναν πολύπλοκο μηχανισμό που διαθέτει σημαντικές διαφορές συγκριτικά με το γλωσσολογικό ύφος της ονοματοθεσίας, η οποία με τη σειρά της χαρακτηρίζεται κατά

κύριο λόγο από ιστορικό-ετυμολογικό ενδιαφέρον. Επιπλέον, το περιεχόμενο της γλώσσας είναι κατά βάση σημασιολογικό ζήτημα, το οποίο σχετίζεται με τις παραδειγματικές και συνταγματικές σημασιολογικές σχέσεις του εκάστοτε λεξιλογικού στοιχείου στη γλώσσα που εξετάζεται και βρίσκεται μακριά από μια απλή ονοματοθετική διαδικασία (Μπαμπινιώτης, 1998).

Μια βασική ιδιότητα που χαρακτηρίζει το γλωσσικό σημείο είναι το αυθαίρετο της υπόστασής του, μέσω του οποίου ερμηνεύεται τόσο η μεταβλητή όσο κι η αμετάβλητη φύση του. Το αμετάβλητο του γλωσσικού σημείου εξηγείται από το γεγονός πως η γλώσσα μέσα στον χρόνο, χαρακτηρίζεται από διάρκεια και σταθερότητα. Συνεπάγεται ότι ο γλωσσικός κώδικας μεταβιβάζεται στις μεταγενέστερες γενεές δίχως μεταβολές. Μολοταύτα, λόγω της συσχέτισης του γλωσσικού σημείου με τον χρόνο, εμφανίζεται μια αντίφαση. Ενώ, οι ομιλητές δεν είναι σε θέση να αλλάξουν ριζικά τη γλώσσα, εκείνη με τη σειρά της εξελίσσεται σταδιακά, λόγω των βαθμιαίων αλλαγών, που αποτελούν προϊόν της παρόδου του χρόνου (μεταβλητό του σημείου). Η γλώσσα, συνεπώς, εντοπίζεται συγχρόνως και στα δύο επίπεδα, με τη μορφή ενός αμετάβλητου νόμου που υιοθετείται από τη γλωσσική κοινότητα και την προστατεύει από κάθε αυθαίρετη απόπειρα μεταβολής, αλλά και με τη μορφή της εξέλιξης, ή της μεταβλητής δυναμικής, διότι υπόκειται στις συνέπειες που υφίσταται κάθε κοινωνικό φαινόμενο, μεταβάλλεται δηλαδή, λιγότερο ή περισσότερο με το πέρας του χρόνου (Χαλεβελάκη, 2010).

Ο Saussure επίσης υποστηρίζει (1979) ότι ο χρόνος, αν και διασφαλίζει το συνεχές της γλώσσας, επιφέρει ταυτόχρονα κι ένα επιπρόσθετο κι αντίθετο διαμετρικά αποτέλεσμα σε σύγκριση με το αρχικό. Το *σημείο* επομένως, εκ των πραγμάτων μεταβάλλεται, λόγω της συνέχειάς του κι ό,τι υπερισχύει σε κάθε μεταβολή είναι ο χαρακτήρας κι η αντίσταση του παλιού υλικού. Άρα, λόγω των διαφορετικών δυναμικών που αναπτύσσονται εντός του σσυτήματος η λέξη λαμβάνει την αντίστοιχη αξία και σημασία, καθώς το γλωσσικό περιβάλλον είναι ετερογενές.

Γενικότερα, η προσφορά του Saussure έγκειται στο ότι έθεσε πρώτος τις παραπάνω ιδέες σε ένα σαφώς οριοθετημένο και αποσαφηνισμένο θεωρητικό πλαίσιο, επιτυγχάνοντας έτσι τον ριζικό επαναπροσδιορισμό του αντικειμένου της γλωσσολογίας. Οι ιδέες του επηρέασαν την εξέλιξη της γλωσσολογίας κι οδήγησαν στην εμφάνιση διάφορων στρουκτουραλιστικών σχολών, οι σπουδαιότερες από τις οποίες είναι η Σχολή της Πράγας, η Σχολή της Κοπεγχάγης, η Σχολή του Λονδίνου κι ο αμερικανικός δομισμός (Χαραλαμπάκης, 1995: 115).

Η πιο άμεση συνέχεια της προσέγγισης των εννοιών του Saussure και ταυτόχρονα η πιο συνειδητή απομάκρυνση από το έργο του Κύκλου της Πράγας και του Jacobson απαντάται στο έργο του Hjelmslev (Λαγόπουλος, 2005: 128). Η γλωσσηματική του θεωρία ευθυγραμμίζεται

με την έννοια της δομής, η οποία αποτελεί ένα δίκτυο σχέσεων, οι τομείς των οποίων είναι υπεύθυνοι για την παραγωγή των μονάδων τους. Η γλωσσική δομή είναι οργανωμένη ιεραρχικά και αναλύεται σε οργανωμένα μέρη, που σχετίζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με το σύνολό της. Οι γλωσσικές μονάδες αυτής της δομής είναι ανώνυμες οντότητες χωρίς φυσική κατάδειξη, που διαθέτουν μια καθαρά σχεσιακή, αντιθετική κι αρνητική φύση.

Ο Hjelmslev, Δανός γλωσσολόγος κι ιδρυτής της θεωρίας της μορφής (Glossematics) εντόπισε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις της συστημικής γλώσσας (Hjelmslev, 1943; 1954). Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση η γλώσσα αποτελεί σχήμα σχήμα (form) και θεωρείται ως μια αφηρημένη μορφή, ανεξάρτητη από την πραγμάτωσή της. Στη δεύτερη προσέγγιση η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως νόρμα (norm) ή κοινωνική πραγμάτωση, με τις μονάδες της να αποκτούν θετικές ιδιότητες, ανεξάρτητα από τις λεπτομέρειες της εκδήλωσής της. Τέλος, η τρίτη προσέγγιση ερμηνεύει τη γλώσσα από τη σκοπιά της χρήσης (usage), καθώς η γλώσσα θεωρείται ως σύνολο συνηθειών ή πρακτικών χρήσεων (Hjelmslev, 1943; 1954).

Σύμφωνα με τον Eco (1968; 1976; 1984), η σημασία συνεπάγεται ένα σύστημα, το οποίο διέπεται από έναν κανόνα, τον κώδικα, ενώ συνιστά το αποτέλεσμα των συμβάσεων που καθορίζονται από κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Αναφορικά με το σημείο πρόκειται για οτιδήποτε εκλαμβάνεται ως υποκατάστατο κάποιου άλλου πράγματος. Αυτό το αντικείμενο αναφοράς δεν οφείλει κατά ανάγκη να υπάρχει ή να βρίσκεται πράγματι κάπου την στιγμή κατά την οποία υποκαθίσταται από ένα σημείο (Eco, 1994).

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

Ένας άλλος σημαντικός εκπρόσωπος της σημειολογίας υπήρξε ο μαθηματικός και φιλόσοφος Peirce, ο οποίος θεμελίωσε τη σημειωτική στην Αμερική. Το σημείο αφετηρίας των απόψεων του Peirce είναι ο Kant κι οι κατηγορίες του, που αποτελούν τις καθολικές αρχές κατανόησης και που προϋποτίθενται προκειμένου να σχηματίσει κάποιος λογικές κρίσεις (Λαγόπουλος, 2005: 105). Κατ' αναλογία με τον Saussure, διερεύνησε τη δομή των σημείων. Ο Peirce ανέπτυξε μια πιο πραγματιστική διάσταση στο συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς εισηγήθηκε τη λέξη-όρο *αντικείμενο* (για την αναφορά στο σημείο), που δε βρισκόταν στη θεωρία του Saussure (Χαλεβελάκη, 2010: 68). Το *ερμηνεύον* στη θεωρία του Peirce λαμβάνει μια περισσότερο κοινωνιολογική διάσταση του σημείου, επειδή ορίζει ότι η σημασία δεν υφίσταται δίχως την ύπαρξη ενός αναγνώστη. Αντιθέτως, ο Saussure όριζε τη σημειολογία ως την επιστήμη των σημείων μέσα στην κοινωνική ζωή, ωστόσο δεν περιελάμβανε το αντικείμενο αναφοράς στη θεωρία του και τόνιζε περισσότερο την ψυχολογική διάσταση (πνευματική εικόνα) της σημασίας (Χαλεβελάκη, 2010: 68).

Μια άλλη διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ των δύο γλωσσολόγων σχετικά με την προσέγγιση του σημείου είναι πως ο Saussure ασχολήθηκε με τη φύση των σημείων αποκλειστικά στον τομέα της γλώσσας, σε αντιδιαστολή με τον Peirce, ο οποίος ενδιαφέρθηκε για τον ρόλο που κατέχει το σημείο στο σύνολο των εκφάνσεων. Ο Charles Sanders Peirce, θεμελιωτής της σημειωτικής, ανέπτυξε μια θεωρία που κατηγοριοποιεί τα σημεία σε τρεις βασικές κατηγορίες, ανάλογα με τη σχέση μεταξύ του ερμηνεύοντος (interpretant) και του αντικειμένου (η έννοια που αναφέρεται στο σημείο).

Αρχικά, η πρώτη κατηγορία είναι τα *εικονικά σημεία* (Icons) όπου το σημείο ή ερμηνεύον παρουσιάζει ομοιότητα ή αναλογία με το αντικείμενό του. Για παράδειγμα, ένα πορτρέτο είναι εικονικό σημείο του προσώπου που απεικονίζει, καθώς υπάρχει άμεση ομοιότητα μεταξύ τους. Στη συνέχεια, η δεύτερη κατηγορία είναι τα *ενδεικτικά σημεία* (Indices)όπου το σημείο έχει άμεση σύνδεση ή αιτιακή σχέση με το αντικείμενό του. Για παράδειγμα, ο καπνός είναι ενδεικτικό σημείο φωτιάς, καθώς υποδηλώνει την ύπαρξή της μέσω άμεσης σύνδεσης. Τέλος, η τρίτη κατηγορία είναι τα *συμβολικά σημεία* (Symbols) όπου η σχέση μεταξύ σημείου και αντικειμένου είναι αυθαίρετη και βασίζεται σε συμβάσεις ή συμφωνίες. Έτσι, οι λέξεις μιας γλώσσας είναι τυπικά συμβολικά σημεία, καθώς η σύνδεσή τους με τα αντικείμενα που αναπαριστούν καθορίζεται από κοινωνικές ή πολιτισμικές συμφωνίες.

Το έργο του Peirce συνέχισε και επέκτεινε ο Morris, ο οποίος με έναρξη την τριαδική δομή του σημείου του Peirce κι ασπαζόμενος την αλληλουχία των όρων που εκείνος πρότεινε, αξιοποίησε την ορολογία *σημείο-φορέας, υποδεικνυόμενο* κι *ερμηνεύον*, πρόσθεσε ως τέταρο όρο, τον ερμηνευτή (Λαγόπουλος, 2005: 111). Εστίασε σε τρεις δυαδικές σχέσεις. Με αυτή τη

βάση καθόρισε τρεις κλάδους για τον τομέα της σημειωτικής. Ο πρώτος κλάδος είναι η σημασιολογία, δηλαδή η μελέτη της σχέσης μεταξύ των σημείων και των αντικειμένων. Ο δεύτερος κλάδος είναι η πραγματολογία, δηλαδή η μελέτη των σχέσεων μεταξύ των σημείων και των ερμηνευτών, ενώ ο τρίτος περιλαμβάνει τη συντακτική και προσδιορίζει τη μελέτη της τυπικής σχέσης μεταξύ των σημείων (Λαγόπουλος, 2005: 111).

Τα σημεία στη θεωρία του Morris μπορούν να ομαδοποιηθούν, σύμφωνα με τρεις διαστάσεις σημασίας ανάλογα με την κυρίαρχη σημασία τους (Λαγόπουλος, 2005: 111). Αυτοί οι τρόποι είναι ο *καταδεικτικός*, που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, ο *αποτιμητικός*, ο οποίος εξετάζει τις επιπτώσεις του περιβάλλοντος στις ανάγκες του οργανισμού κι ο *προδιαγραφικός* που προσδιορίζει τις κατευθύνσεις, σύμφωνα με τις οποίες, ο οργανισμός οφείλει να δράσει στο περιβάλλον του, ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Ο Morris (1938) καθόρισε επίσης, τέσσερις βασικούς τρόπους χρήσης των σημείων, την πληροφοριακή, την αξιολογική, την παροτρυντική και τη συστημική χρήση, οι οποίοι συνδέονται στενά με τους τρόπους σημασίας, τον καταδεικτικό, τον αποτιμητικό, τον προδιαγραφικό και τον μορφοποιητικό, αντίστοιχα.

Τέλος, ο Barthes απορρίπτει τη κλασική αντίληψη του σημείου ως κλειστής ενότητας μεταξύ σημαίνοντος και σημαινομένου. Αντί αυτού, το κείμενο παρουσιάζει το σημαίνον σε πολλαπλές δυνατότητες σημασίας (Wright, 1983). Όπως υποστηρίζει το σημείο αποτελεί το προϊόν μιας πράξης η οποία δεσμεύει το σημαίνον και το σημαινόμενο, ενώ η σημασία μπορεί να εκληφθεί ως διαδικασία (Barthes, 1964).

Μέσα από τη θεωρία του κειμένου, επαναπροσδιορίζει τη φύση και τη λειτουργία του γραπτού λόγου, απομακρύνοντας την προσέγγιση του κειμένου ως στατικού αντικειμένου εισάγοντας το κείμενο ως μια διαδικασία παραγωγής σημασίας. Το κείμενο, όπως το ορίζει ο Barthes, δεν είναι ένα κλειστό κι ολοκληρωμένο έργο, αλλά μια πραγματικότητα που προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και γραφής (Wright, 1983).

Ειδικότερα, το κείμενο είναι μια ζωντανή πρακτική που εμπλέκει τη σημασία και διαρκώς την αποσυνθέτει και την αναδημιουργεί. Το κείμενο συνιστά χώρο παραγωγής κι επανερμηνείας, όπου ο αναγνώστης κι ο συγγραφέας συνυπάρχουν. Ακόμη και μετά τη γραφή του, το κείμενο αποτελεί μια ζωντανή οντότητα που παράγει νέες σημασίες. Αυτή η παραγωγικότητα επαναπροσδιορίζει τη σχέση του με τη γλώσσα, ανακατασκευάζοντας νέες δυνατότητες πέρα από την επικοινωνία και την αναπαράσταση (Wright, 1983). Επισημαίνεται ότι το κείμενο εμπεριέχει πολλαπλά επίπεδα λόγου, τα οποία διαπλέκονται και αναδιανέμουν τη σημασία, με έναν τρόπο που δεν καθορίζεται απόλυτα από το ιστορικό ή κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, ο Barthes (1964) προτείνει μια νέα θεωρία κειμένου που υπερβαίνει την παραδοσιακή

λογική της ανάλυσης έργων και το κείμενο μετατρέπεται σε μια γέφυρα ανάμεσα στη γλώσσα, το υποκείμενο και το κοινωνικό πλαίσιο. Εν ολίγοις, το κείμενο αποτελεί ανοιχτό πεδίο παραγωγής νοήματος, όπου οι έννοιες της συγγραφικής πρόθεσης, της αναγνωστικής εμπειρίας και της κοινωνικής δομής συνυπάρχουν και διαπλέκονται (Wright, 1983).

Η θεωρία της σημασίας του Algirdas Julien Greimas συνιστά έναν από τους πλέον συστηματικούς και επιδραστικούς προσανατολισμούς στη σύγχρονη σημειωτική ανάλυση. Ο Greimas επιχείρησε να θεμελιώσει ένα καθολικό μοντέλο κατανόησης του νοήματος μέσω της *σημασιολογίας της δομής*, επηρεασμένος από τον στρουκτουραλισμό και τη γλωσσολογική προσέγγιση του Saussure. Κεντρικό στοιχείο της θεωρίας του είναι το *σημασιολογικό τετράγωνο* (carré sémiotique), το οποίο αποτελεί ένα εργαλείο για τη συστηματική ανάλυση της σημασίας βάσει διπολικών σχέσεων και λογικών αντιθέσεων (Greimas & Courtés, 1982). Σύμφωνα με τον Greimas, η έννοια της σημασίας δεν είναι εγγενής σε μία μονάδα (π.χ. λέξη ή εικόνα), αλλά παράγεται δυναμικά μέσω των σχέσεων διαφοροποίησης κι αντίθεσης μεταξύ σημαινόντων.

Ένα άλλο βασικό στοιχείο της θεωρίας του Greimas είναι το *αφηρημένο σημασιολογικό επίπεδο* (niveau sémantique), στο οποίο αναζητείται η εσωτερική λογική και λειτουργική δομή των νοημάτων, προτού αυτά εκφραστούν στη γλώσσα ή σε άλλα σημειωτικά συστήματα. Το *αφηγηματικό σχήμα* (schéma actantiel) που ανέπτυξε, εισάγει επίσης μια τυπολογία ρόλων (υποκείμενο, αντικείμενο, βοηθός, αντίπαλος, πομπός, δέκτης) που ενεργοποιούνται σε κάθε αφήγηση, αποκαλύπτοντας τον υποκείμενο μηχανισμό παραγωγής σημασίας σε κάθε λόγο (Floch, 1995· Hébert, 2011). Η προσέγγισή του προσφέρει ένα πλαίσιο εφαρμογής όχι μόνο στη γλωσσολογική ανάλυση αλλά και στην ανάλυση πολυτροπικών κειμένων, αφήγησης και πολιτισμικών προϊόντων, ενισχύοντας την εννοιολογική επεξεργασία και τον κριτικό γραμματισμό.

Εν κατακλείδι, η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων μπορεί να ενισχύσει την καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσω της σύνδεσης της σημασιολογίας και της σημειωτικής. Η σημασιολογία, που μελετά τις σημασίες των λέξεων και τη δομή των προτάσεων, παρέχει ένα βαθύ εννοιολογικό υπόβαθρο που επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν και να εκφράζουν τις σημασίες με μεγαλύτερη ακρίβεια. Η σημειωτική, με τη σειρά της, εξετάζει τα συστήματα σημείων και τη λειτουργικότητά τους, κάτι που βοηθά στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ γλώσσας και αντικειμένων αναφοράς. Η εκπαίδευση μέσω πολυτροπικών κειμένων συνδυάζει διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως εικόνες και λέξεις προσφέροντας στους μαθητές μια ολιστική προσέγγιση της γλωσσικής έκφρασης. Άλλωστε, αρκετές δραστηριότητες που εμπεριέχονταν στα πολυτροπικά κείμενα σχετίζονται με τον τομέα αυτόν (εύρεση συνώνυμων

– αντώνυμων, ερμηνεία χωρίων των κειμένων). Συνεπώς, οι γλωσσικές και σημειωτικές γνώσεις ενισχύουν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, προάγοντας την κριτική σκέψη και την ικανότητα σύνθεσης περίπλοκων εννοιών και νοημάτων.

1.9.2 Σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων
Η περίπτωση της ομωνυμίας

Τα *ομώνυμα* είναι διαφορετικές λέξεις που προφέρονται με τον ίδιο τρόπο, αλλά είναι εξαιρετικά πιθανό να διαφέρουν στο σκέλος της ορθογραφίας (Φιλιππάκη – Warburton, 1992: 272).

Γραφική αναπαράσταση λέξης	**Σημασία**	**Γραφική αναπαράσταση λέξης**	**Σημασία**
η ρίμα	Η λέξη ρίμα (από την ιταλική rima) σημαίνει την ομοιοκαταληξία, δηλαδή την επανάληψη της ίδιας κατάληξης	**το ρήμα**	Ρήμα είναι το μέρος του λόγου που δηλώνει ότι ένα πρόσωπο, ζώο ή πράγμα (το υποκείμενο) ενεργεί ή παθαίνει κάτι ή βρίσκεται σε μια κατάσταση.
ο κάλος	σημείο του δέρματος αρκετά σκληρό	**(το) κάλλος**	η ομορφιά, η χάρη
χοίρος	(θηλαστικό ζώο) το γουρούνι	**χήρος**	Το άτομο του οποίου ο/η σύζυγος έχει πεθάνει
κλήση	1.Η πράξη του καλώ 2. Το έγγραφο που λαμβάνει κάποιος από κάποια αρχή ή δημόσια υπηρεσία, ώστε να προσέλθει σε αυτήν. 3.Το ηχητικό ή φωτεινό σήμα μιας συσκευής επικοινωνίας που ενημερώνει τον χρήστη ή τον χειριστή του να απαντήσει.	**κλίση**	1.Η ιδιότητα μιας μη οριζόντιας επιφάνειας 2. Η έφεση, ροπή 3. Ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο σχηματίζονται οι διάφοροι τύποι ενός ονόματος, αντωνυμίας ή ρήματος.

Εικόνα 1. *Πίνακας ομώνυμων λέξεων*

1.9.3 Η περίπτωση της πολυσημίας

Όταν μια λέξη διαθέτει πολλαπλές σημασίες, οι οποίες σχετίζονται μεταξύ τους είτε εννοιολογικά είτε ιστορικά, τότε αυτή ονομάζεται πολύσημη (Cruse, 1986; Lyons, 1977; Pustejovsky, 1995; Riemer, 2010; Φιλιππάκη – Warburton, 1992: 273,). Οι πολύσημες λέξεις ταξινομούνται στην κατηγορία των ετερώνυμων, υπό την προϋπόθεση ότι εμφανίζονται στον λόγο με την ίδια ορθογραφία αλλά προφέρονται με άλλο τρόπο κι έχουν διαφορετική σημασία, όπως κύρια - κυρία και στα ομόγραφα που αποτελούν λέξεις που παρουσιάζουν την ίδια ορθογραφία, αλλά άλλη σημασία, όπως οι λέξεις γη-πλανήτης, γη-έδαφος.

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

Παράδειγμα:
Το φθινόπωρο, τα φυλλοβόλα δέντρα αποχωρίζονται τα **φύλλα** (τμήμα απόληξης του δέντρου) τους.
Η κυρία Μαρία παρασκεύασε **φύλλα** (κομμάτια από ζυμάρι) για να φτιάξει μια σπιτική χορτόπιτα.

Γραφική αναπαράσταση λέξης	**Σημασία**	**Γραφική αναπαράσταση λέξης**	**Σημασία**
έδρα	το κάθισμα, η θέση, η βάση	**έδρα**	Το γήπεδο
καρπός	δέντρου	**καρπός**	χεριού
μόσχος	μοσχάρι	**μόσχος**	οσμή
χρυσός	χημικό στοιχείο	**χρυσός**	(ο) πολύτιμος

Εικόνα 2. *Πίνακας πολύσημων λέξεων*

1.9.4 Η περίπτωση της συνωνυμίας

Συνώνυμες είναι οι λέξεις που διαφέρουν τόσο ως προς τη μορφολογική όσο κι ως προς τη φωνολογική απεικόνιση τους, ωστόσο η σημασία τους εκφράζει την ίδια ακουστική εικόνα ή την ίδια ιδέα. Πρόκειται για μία ταύτιση των ιδιοτήτων δύο διαφορετικών ή παραπάνω όρων εντός του ίδιου πλαισίου, όπου ο εκάστοτε όρος μπορεί να αντικατασταθεί από το σημασιολογικά όμοιό του (Lynne – Murphy, 2003; Palmer, 1981).

Γραφική αναπαράσταση λέξης	**Σημασία**	**Γραφική αναπαράσταση λέξης**
έξυπνος	ταύτιση των όρων	ευφυής
νέος	ταύτιση των όρων	καινούριος
κόκκαλο	ταύτιση των όρων	οστό

Εικόνα 3. *Πίνακας συνώνυμων λέξεων*

Παράδειγμα:
Η αστυνομία *ακινητοποίησε* τον δράστη στο *κατάστημα*.
Η αστυνομία *αδρανοποίησε* τον δράστη στο *μαγαζί*.

1.9.5 Η περίπτωση της υπωνυμίας

Η σχέση υπωνυμίας υφίσταται ανάμεσα σε έναν γενικό όρο και σε πιο ειδικές κατηγορίες. Μια λέξη επομένως, συνδέεται με κάποια άλλη με την οποία δε διαθέτει απαραίτητα κάποια μορφολογική ή φωνολογική ταύτιση ή ομοιότητα, αλλά μονάχα σχέση γένους-είδους. Συνεπώς, η σημασία μιας λέξης εμπεριέχεται αναπόφευκτα στη σημασία μιας άλλη λέξης (Cruse, 2002; Fellbaum, 1998; Lehrer, 1974)

Γενικός όρος	**Ειδικοί όροι**
φυτό	λεβάντα, χαμομήλι, τσουκνίδα
εκπαιδευτικός	δάσκαλος, καθηγητής, χημικός, φυσικός
λουλούδι	γαρδένια, τουλίπα, τριαντάφυλλο,

Εικόνα 4. *Πίνακας υπώνυμων λέξεων*

1.9.6 Η περίπτωση της μετωνυμίας

Η περίπτωση της μετωνυμίας υφίσταται, όταν μια λέξη ή έκφραση αντικαθιστά μία άλλη λέξη ή έκφραση αντίστοιχα με διαφορετική σημασία. Ωστόσο, διαπιστώνεται ένα είδος σχέσης ως προς τη σημασία των χαρακτηριστικών ή των ιδιοτήτων των όρων και για τον λόγο αυτόν είναι δυνατή η αντικατάσταση (Barcelona, 2000; Lakoff & Johnson, 1980: Taylor, 1995).

Εκπόνησε διπλωματική εργασία στον **Παπαδιαμάντη**.	Εκπόνησε διπλωματική εργασία **στο έργο** του Παπαδιαμάντη.
Οι πολίτες οφείλουν να υπακούουν στον **νόμο**.	Οι πολίτες οφείλουν να υπακούουν **στις προτροπές** του νόμου.
Το Κίεβο δεν ενέδωσε στις προκλήσεις **της Μόσχας**.	Η **κυβέρνηση της Ουκρανίας** δεν ενέδωσε στις προκλήσεις **της κυβέρνησης της Ρωσίας**.
Ο παίκτης γνώρισε την αποθέωση απ' όλο **το γήπεδο.**	Ο παίκτης γνώρισε την αποθέωση απ' **όλους τους θεατές** του γηπέδου.
Ο δολοφόνος καταδικάστηκε σε ισόβια κάθειρξη από τη **δικαιοσύνη**.	Ο δολοφόνος καταδικάστηκε σε ισόβια κάθειρξη από τους **δικαστές**.

Εικόνα 5. *Πίνακας μετώνυμων λέξεων και φράσεων*

1.9.7 Η περίπτωση των αντωνύμων

Τα αντώνυμα αποτελούν ζεύγη λέξεων. Διαφέρουν μεταξύ τους με τρόπο διαμετρικό, ως προς μία κοινή ιδιότητα, όπου είτε ανάμεσα στις δύο λέξεις δεν παρεμβάλλονται άλλες αντίθετα σημασιολογικά λέξεις (συμπληρωματικά ζεύγη λέξεων) είτε παρεμβάλλονται άλλες λέξεις ανάμεσά τους (διαβαθμισμένα ζεύγη). Ιδιαίτερα στη δεύτερη κατηγορία ρόλο μείζονος σημασίας διαδραματίζει το αντικείμενο αναφοράς (Jones & Lynne - Murphy, 2005; Lehrer, 1974; Μπαμπινιώτης, 2005).

Συμπληρωματικά ζεύγη		**Διαβαθμισμένα ζεύγη**	
νικητής	**ηττημένος**	**ζεστό**	**κρύο**
βαπτισμένος	**αβάπτιστος**	**εύπορος**	**φτωχός**
ζωντανός	**νεκρός**	**ηλικιωμένος**	**βρέφος**
αγωγός	**μονωτής**	**μαύρο**	**λευκό**

Εικόνα 6. *Πίνακας αντώνυμων λέξεων*

Παραδείγματα:

1$^{\alpha}$) Ο χαλκός είναι **αγωγός** του ηλεκτρισμού.

1$^{\beta}$) Το πλαστικό είναι **μονωτής**, διότι δεν επιτρέπει τη διέλευση του ηλεκτρισμού.

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

1$^{\alpha}$) Ο **ηλικιωμένος** γείτονας, όταν είδε το εγγόνι του θυμήθηκε τα χρόνια που ήταν **νεαρό** παιδί.

1$^{\beta}$) Ο **ηλικιωμένος** γείτονας, όταν είδε τα παιδιά του θυμήθηκε τα χρόνια που ήταν **μεσήλικας**.

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

1.9.8 Σημασιολογικές σχέσεις των προτάσεων

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

Η σημασία μιας πρότασης βασίζεται κατά κανόνα στην ορθή σύνταξη και γραμματική των όρων μεταξύ τους ως προς τη δομή κι ως προς το περιεχόμενο σε σχέση με την πραγματικότητα του περιβάλλοντος ή στη βάση των συνθηκών αληθείας. Σύμφωνα με την αρχή της συνθετικότητας, η σημασία μιας πρότασης βασίζεται τόσο στη σημασία των λέξεων που την αποτελούν, όσο και από τον τρόπο που οι λέξεις αυτές συνδυάζονται δομικά. Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι σημασίες των λέξεων συνδυάζονται σε σημασίες προτάσεων και οι σχέσεις σημασίας μεταξύ αυτών των μεγαλύτερων μονάδων, καλείται *προτασιακή σημασιολογία*.

1.9.9 Η συσχέτιση του περιεχομένου με την πραγματικότητα

Η σωστή αποκωδικοποίηση μιας πρότασης συνδράμει σε μεταγενέστερο στάδιο στην κατανόηση του νοήματος της. Αν το περιεχόμενο είναι αληθές ή ψευδές, αυτό είναι δυνατό να ανευρεθεί στις συνθήκες της πραγματικότητας του κόσμου σε σχέση με το γραπτό περιεχόμενο, το οποίο οφείλει να πληροί τις γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες σε αρχική φάση.

Παράδειγμα:

1$^{\alpha}$) Ο Σεφέρης τιμήθηκε με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1963.

1$^{\beta}$) Ο Σεφέρης τιμήθηκε με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1863.

1^{γ}) Ο Σεφέρης με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1963.

Συμπέρασμα: Η πρόταση 1^{α} είναι γραμματικά, συντακτικά και σημασιολογικά αποδεκτή, διότι πληροί τα παραπάνω κριτήρια, καθώς και της συνθήκες αληθείας σε σχέση με την πραγματικότητα, διότι το 1963 ο Σεφέρης τιμήθηκε με το βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας.
Η πρόταση 1^{β} είναι γραμματικά, συντακτικά αποδεκτή ωστόσο σημασιολογικά απορρίπτεται, διότι δεν πληροί το κριτήριο της συνθήκης αληθείας σε σχέση με την πραγματικότητα, διότι το 1863 αφενός δεν υπήρχε ο συγκεκριμένος θεσμός βράβευσης αφετέρου δεν είχε γεννηθεί ο Έλληνας ποιητής.
Η πρόταση 1^{γ} δεν είναι συντακτικά ορθή, διότι λείπει το ρήμα που αποτελεί τον πυρήνα/κεφαλή της ρηματικής φράσης κι ως εκ τούτο δε χρειάζεται περαιτέρω σημασιολογική ανάλυση.

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

Παράδειγμα:
1^{α}) Η Δήμητρα είναι σίγουρη ότι ο Σεφέρης τιμήθηκε με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1963.
1^{β}) Ο Σωτήρης έχει την αίσθηση πως ο Σεφέρης τιμήθηκε με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1863.

Συμπέρασμα: Οι προτάσεις 1^{α} και 1^{β} είναι σημασιολογικά ορθές. Στην πρώτη περίπτωση το υποκείμενο της ονοματικής φράσης *Η Δήμητρα* εκφράζει τη βεβαιότητα για ένα γεγονός που οι συνθήκες της πραγματικότητας το καθιστούν αληθές κι είναι σε θέση να το γνωρίζει. Στη δεύτερη περίπτωση το υποκείμενο της ονοματικής φράσης (ο Σωτήρης) εκφράζει μία πεποίθηση κι όχι μια σιγουριά για το αληθές μιας ψευδούς σημασιολογικά πρότασης. Μολοταύτα, η πρόταση είναι αληθής, καθώς μια ψευδής πεποίθηση είναι μια αληθής συνθήκη της πραγματικότητας.

1.9.10 Η περίπτωση της παράφρασης

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

Παραφράσεις	
Ο Γιώργος δάνεισε χρήματα στον Αντρέα.	Ο Αντρέας δανείστηκε χρήματα από τον Γιώργο.
Ο Νίκος είναι πιο ψηλός από τον Φάνη.	Ο Φάνης είναι πιο κοντός από τον Νίκο.
Η Δέσποινα μαθαίνει Αγγλικά.	Η Δέσποινα διδάσκεται την αγγλική γλώσσα.
Ο Χρήστος είναι ο πατέρας του Γιώργου.	Ο Γιώργος είναι ο γιος του Χρήστου.
Ο Παύλος είναι ποδοσφαιριστής.	Ο Παύλος αγωνίζεται στη δεύτερη κατηγορία με την ομάδα της Κορίνθου.

Εικόνα 7. *Πίνακας παραδειγμάτων παράφρασης*

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

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

1.9.11 Η περίπτωση της συνεπαγωγής

Η συνεπαγωγή μεταξύ των προτάσεων ταυτίζεται με τη γνώση της αλήθειας μιας πρότασης, αφού προηγουμένως έχουν εξεταστεί οι συνθήκες αληθείας της πρώτης πρότασης.

Συνεπαγωγή	
Η Δήμητρα κι ο Θοδωρής βάπτισαν το καλοκαίρι.	Το παιδί της Δήμητρας και του Θοδωρή λέγεται Νίκος.
Η γιαγιά της απεβίωσε από ανίατη ασθένεια.	Η γιαγιά της δε ζει.
Ο Διονύσης κέρδισε χρήματα στο λαχείο.	Ο Διονύσης ζει πλουσιοπάροχα.

Εικόνα 8. *Πίνακας παραδειγμάτων συνεπαγωγής*

Η διατύπωση της σημασιολογικής σχέσης εδράζεται στην περίπτωση αυτή στο γεγονός πως εάν ισχύει η αλήθεια ή το ψεύδος της πρώτης, τότε ισχύει κατ' αντιστοιχία κι η αλήθεια ή το ψεύδος της δεύτερης πρότασης.

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

1.9.12 Η περίπτωση της αρνητικής συνεπαγωγής

Η αλήθεια μιας πρότασης συνεπάγεται αναγκαστικά το ψεύδος μιας άλλης. Στην περίπτωση αυτή, εάν η μία πρόταση κάθε ζεύγους είναι αληθής, η δεύτερη είναι αναπόφευκτα ψευδής. Συνεπώς, η αλήθεια της μιας πρότασης διαψεύδει την αλήθεια της δεύτερης, διότι εκ των πραγμάτων δεν είναι δυνατό να ισχύουν και οι δύο.

Αρνητική συνεπαγωγή	
Ο Μιχάλης εργάζεται ως στρατιωτικός.	Ο Μιχάλης είναι δάσκαλος.
Η Κατερίνα είναι φοιτήτρια Νομικής.	Η Κατερίνα δε γνωρίζει ανάγνωση.
Η Μαρία ζει στη Γερμανία.	Η Μαρία ζει στην Πρέβεζα.

Εικόνα 9. *Πίνακας παραδειγμάτων αρνητικής συνεπαγωγής*

Συμπεράσματα: Στο πρώτο ζεύγος προτάσεων το αληθές είναι πως τα δύο εργασιακά επαγγέλματα είναι πρωινά. Συνεπώς, δεν είναι εφικτό το ίδιο πρόσωπο χωροχρονικά να βρίσκεται σε δυο διαφορετικές εργασίες κι ως εκ τούτου το αληθές της μίας πρότασης συνεπάγεται το ψευδές της άλλης. Στο δεύτερο ζεύγος προτάσεων η Κατερίνα, εάν όντως δε γνωρίζει ανάγνωση, δεν μπορεί να είναι φοιτήτρια Νομικής και το αντίστροφο. Στην τελευταία περίπτωση η Μαρία δεν είναι εφικτό να ζει ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικές χώρες, εάν δηλαδή, ζει στην Ελλάδα (Πρέβεζα) τότε δεν μπορεί να είναι και στη Γερμανία.

1.9.13 Η περίπτωση της μη κυριολεκτικής σημασίας

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

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

Η λεμονιά είναι θηλαστικό ζώο.	Αντίφαση/ανωμαλία
Η μαθήτρια αυτή είναι ξύλο απελέκητο.	Μεταφορά
Ο Μιχάλης έπεσε έξω με το νέο μαγαζί.	Ιδιωματισμός

Εικόνα 10. *Πίνακας παραδειγμάτων μη κυριολεκτικής σημασίας*

Συμπεράσματα: Η πρώτη πρόταση υπάγεται στην πρώτη κατηγορία καθώς η πορτοκαλιά είναι δέντρο κι όχι ζώο, άρα σημασιολογικά δεν μπορεί να αποδοθεί ορθά. Ακολούθως, η δεύτερη περίπτωση είναι πρόταση μεταφορική, διότι η κυριολεκτική φράση «ξύλο απελέκητο» που συνεπάγεται σημασιολογικά το ακατέργαστο ξύλο, αποδίδεται σε ένα άτομο για να δηλωθεί η ανεπάρκειά του να ανταποκριθεί σε μια μαθησιακή διαδικασία. Οι μεταφορές δεν είναι μόνο λεκτικές εκφράσεις αλλά δομικά εργαλεία σκέψης. Λειτουργούν ως νοητικά μοντέλα που επιτρέπουν την κατανόηση αφηρημένων εννοιών και φαινομένων του νου (Σακελλαριάδης, 2016). Στην τελευταία περίπτωση με τη φράση «έπεσε έξω», δηλώνεται η διάψευση σε μία πρόβλεψη κατά βάση οικονομική, η οποία δε σχετίζεται με την κυριολεκτική διάσταση κάποιας πιθανής πτώσης εκτός ενός πιθανού ορίου.

Αναντίρρητα, η κατανόηση των σημασιολογικών σχέσεων είναι πολύτιμη και σχετίζεται άμεσα με τις δυνατότητες που παρέχει η χρήση πολυτροπικών κειμένων για την κατανόηση,

την ανάλυση και την παραγωγή σημασιολογικά πλούσιου γραπτού λόγου. Ειδικότερα, υποκατηγορίες, όπως η ομωνυμία και η πολυσημία, αποτελούν κρίσιμες δεξιότητες στη γραπτή επικοινωνία, καθώς οι μαθητές κατανοούν πώς οι ίδιες λέξεις αποκτούν διαφορετικές σημασίες ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο. Η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων, τα οποία συνδυάζουν κείμενο, εικόνες και άλλα μέσα, μπορεί να ενισχύσει τη διαχείριση τέτοιων σημασιολογικών διαφορών, εστιάζοντας στη σύνδεση των λέξεων με το συμφραστικό τους περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνεται η εμβάθυνση στην κατανόηση των λέξεων κι η παραγωγή νοηματικά ακριβούς λόγου, στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου.

1.10 Ο τομέας της πραγματολογίας

Ο όρος *πραγματολογία* χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον φιλόσοφο Charles Morris το 1938. Η εξέλιξη του κλάδου οφείλεται στο συγγραφικό έργο των Άγγλων φιλοσόφων John Austin (*How to do things with words*, 1962), Paul Grice (*Logic and conversation*, 1965) και του Αμερικανού John Searle (*Expression and meaning*, 1979). Σύμφωνα με την προσέγγιση ορισμένων γλωσσολόγων, ο τομέας αυτός δε συνιστά αυτόνομο κλάδο περιγραφής της γλώσσας, αλλά αποτελεί κομμάτι της σημασιολογίας. Επισημαίνεται ότι ο διαχωρισμός που πραγματοποιείται μεταξύ της συμασιολογίας και της πραγματολογίας είναι συμβατικός και επιλέγεται για μεθοδολογικούς λόγους (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 295).

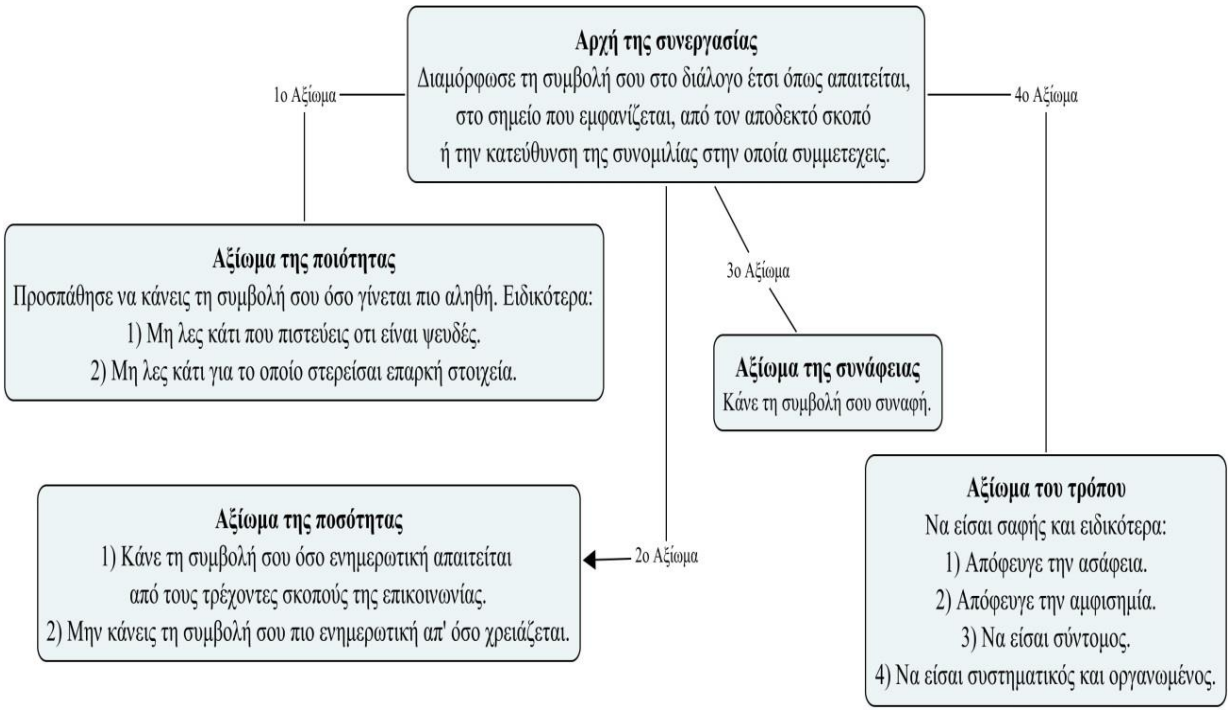
Κατά τον Morris (1938: 9-10), η σημασιολογία αποτελεί τη «*μελέτη των σχέσεων μεταξύ των (γλωσσικών) σημείων και των αντικειμένων αναφοράς τους, για τα οποία, τα (γλωσσικά) σημεία μπορούν να εφαρμοστούν*, δηλαδή να τα αναπαραστήσουν γραπτώς ή προφορικώς». Αντιθέτως, η πραγματολογία εξετάζει *τις σχέσεις των σημείων για την ερμηνεία τους εκ μέρους των αναγνωστών*. Διαφορετικά, σκοπός της πραγματολογίας είναι η μελέτη κι η αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο το περιβάλλον, είτε γλωσσικό είτε εξωγλωσσικό επιδρά στην ερμηνεία μιας πρότασης, όπως αυτή πραγματώνεται με τη μορφή εκφωνήματος, ενταγμένη σε ένα δεδομένο χωροχρόνο κι εντός οριοθετημένων συμφραζομένων.

Κατά την πραγματολογική προσέγγιση, το εκφώνημα αποτελεί στάδιο ενός εν εξελίξει λόγου, ο οποίος λαμβάνει χώρα εντός ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος μέρος του οποίου είναι το συγκείμενο ή κειμενικό περιβάλλον (Μπαμπινιώτης, 1985: 82). Για κάθε εκφώνημα, το περιβάλλον αποτελείται από τους επικοινωνούντες, τον χώρο, τον χρόνο κι ό,τι προηγείται στον λόγο, ενώ το συγκεκριμένο εκφώνημα αποτελεί το περιβάλλον για τα μετέπειτα εκφωνήματα. Κατά βάση, αν κι η σημασιολογία μελετά κι ερμηνεύει τις σημασίες των λέξεων όπως προσδιορίζονται από κοινού εντός των ορίων της πρότασης, ο κλάδος της

πραγματολογίας ερευνά την κατά συμπερασμόν ερμηνεία των λόγων στο πλαίσιο της επικοινωνίας (Καραχάλιου, 2015; Ντάλτας, 2005). Άρα, σκοπός του τομέα αυτού αποτελεί η ερμηνευτική απόδοση της γλωσσικής σημασίας του περικείμενου (Fronkin και συν, 2013: 279). Το *περικείμενο* (αρχαιοελληνική λέξη *πέριξ*, που σημαίνει *γύρω από* + *κείμενο* εκ του ρήματος *κείμαι* = βρίσκομαι) δηλώνει όλα εκείνα τα στοιχεία που βρίσκονται γύρω από το κείμενο και ταξινομείται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι το *γλωσσικό περικείμενο*, ή διαφορετικά ο γραπτός λόγος που προηγείται μιας φράσης ή μιας πρότασης η οποία πρέπει να ερμηνευθεί. Η δεύτερη κατηγορία είναι το *περιστασιακό περικείμενο*, το οποίο περιλαμβάνει τη γνώση του ατόμου για τον κόσμο που τον περιβάλλει (Fronkin και συν, 2013: 279). Συμπερασματικά, η ερμηνεία μιας πρότασης προϋποθέτει τη γνώση του περιβάλλοντος εκ μέρους του αναγώστη, όπως λόγου χάρη η επίγνωση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης που επιτυγχάνεται η λειτουργία τςη γλώσσας. Κοντολογίς, στην ευρύτερη στοχοπροσήλωση της πραγματολογίας υπάγεται η ενασχόληση με τη χρήση της γλώσσας υπό τη θεώρηση του περιβάλλοντος (Φιλιππάκη – Warburton, 1992).

Κατά τον Wittgenstein η γλώσσα αποτελεί μια δραστηριότητα (Ντάλτας, 2005: 37). Τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας συμμετέχουν αέναα σε κοινωνιολωσσικές δραστηριότητες που, κατ' αντιστοιχία με τα παιχνίδια, διέπονται κι οριοθετούνται από κανόνες, στο πλαίσιο κοινωνικών μορφών ζωής ή τρόπων διαβίωσης στην κοινωνία. Για να έχει αποτέλεσμα η χρήση μιας προσταγής, ο ομιλητής οφείλει να γνωρίζει αφενός τον τρόπο μεταβίβασης του μηνύματος αφετέρου ο συνομιλητής να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τον τρόπο υπακοής. Επισημαίνεται ότι αμφότεροι, δηλαδή, ο πομπός κι ο δέκτης θα πρέπει να γνωρίζουν και να αποδέχονται τους κανόνες «εντέλεσθαι» στη συγκεκριμένη μορφή ζωής, π.χ. σχολείο, στρατός, ποδοσφαιρικό παιχνίδι. Όπως στο σκάκι ένα κουμπί μπορεί κάλλιστα να αντικαταστήσει οποιοδήποτε πιόνι, το ίδιο κι ένα εκφώνημα δύναται να λειτουργήσει τελείως διαφορετικά, ανάλογα με τους κανόνες του εκάστοτε γλωσσικού παιχνιδιού (Ντάλτας, 2005: 37).

Παράλληλα, η σύνδεση ενός εκφωνήματος με μια γλωσσική πράξη δεν προκαλείται αναίτια ή συμπτωματικά. Αντίθετα, προσδιορίζεται από έναν συμβατικό χαρακτήρα, ο οποίος προκύπτει από γενικές αρχές που ισχύουν για κάθε είδος αλληλεπίδρασης στον λόγο. Ο Grice (1975), μελετώντας τα είδη σημασιών πέρα από τις συνθήκες αλήθειας μιας πρότασης, κατηγοριοποίησε μια σειρά στρατηγικών που διέπουν την επικοινωνία οι οποίες παρουσιάζονται ως εξής στο κάτωθι σχεδιάγραμμα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011: 46):



Εικόνα 11. *Στρατηγικές επικοινωνίας*

Πραγματολογία	
Περικείμενο	**Εκφώνημα**
-Πότε να επισκεφθώ τη δανειστική βιβλιοθήκη; -Θα ήταν καλή ιδέα να πάω διακοπές φέτος το καλοκαίρι; -Σκέφτομαι να πάω γυμναστήριο το απόγευμα.	-Πήγαινε, όποτε το επιτρέψει το πρόγραμμά σου.
-Σκέπτομαι να αγοράσω ένα κόσμημα. -Πόσα χρήματα θα ήταν καλό να προσφέρω στο φιλανθρωπικό ίδρυμα;	Χρειάζεται να δώσεις ένα σεβαστό ποσό χρημάτων για το σκοπό αυτό.
-Πού βρίσκεται η Θεσσαλονίκη; -Σε ποια χώρα γεννήθηκε το πολίτευμα της Δημοκρατίας; -Σε ποιο μέρος γυρίστηκε η ταινία;	-Στην Ελλάδα.
-Ποιο είναι το χαρακτηριστικό του αίματος; -Πες μου ένα χαρακτηριστικό του εμβλήματος της ομάδας. -Ποιο χρώμα έχει η όψη της οροφής;	Έχει κόκκινο χρώμα στην όψη

Εικόνα 12. *Πίνακας παραδειγμάτων στον τομέα της πραγματολογίας*

Συμπεράσματα: Στα παραδείγματα που εμφανίζονται παραπάνω παρουσιάζεται στην αριστερή στήλη το περικείμενο, η πρόταση δηλαδή, που προηγείται της πρότασης-εκφωνήματος, όπως εμφανίζεται αντίστοιχα στη δεξιά στήλη. Παρατηρείται ότι ο ρόλος του εκφωνήματος εξαρτάται και ταυτόχρονα διαφοροποιείται από το περιβάλλον της πρότασης που προηγείται. Στην τελευταία περίπτωση για παράδειγμα, η φράση έχει *κόκκινο χρώμα στην όψη* σημασιολογικά είναι αποδεκτή, καθώς πληρούνται οι συντακτικοί και γραμματικοί κανόνες,

ενώ πραγματολογικά ανταποκρίνεται σε περικείμενο τριών διαφορετικών περιπτώσεων, όπου αναζητείται το υποκείμενο (χαρακτηριστικό αίματος/χαρακτηριστικό εμβλήματος/όψη οροφής).

Αξίζει να προστεθεί ότι η προσέγγιση της πραγματολογίας, όπως αναπτύσσεται από τους Morris, Austin, και Grice, είναι καθοριστική για τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, διότι οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με τις κοινωνικές, πολιτισμικές, κι επικοινωνιακές παραμέτρους που επηρεάζουν την ερμηνεία και βρίσκοται σε συνάφεια και με το σκέλος της σημασιολογίας. Επί παραδείγματι, η πραγματολογική ανάλυση επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι διαφορετικές πολυτροπικές εκφράσεις (όπως εικόνες ή ήχοι) αλληλεπιδρούν με τον γραπτό λόγο, διαμορφώνοντας ένα συνεκτικό επικοινωνιακό μήνυμα. Επιπλέον, η πραγμάτευση των γλωσσικών πράξεων στο πλαίσιο ενός «γλωσσικού παιχνιδιού» (κατά τον Wittgenstein) αντανακλάται στη διδασκαλία κειμένων που στοχεύουν στη διαμόρφωση της γραπτής επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών, εντός συγκεκριμένων πολιτισμικών κι εκπαιδευτικών συμφραζομένων. Συμπερασματικά, η πραγμάτευση του πεδίου της πραγματολογίας προσφέρει τη μεθοδολογική βάση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ερμηνευτικής δεξιότητας των μαθητών κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης κι ύστερα, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση και παραγωγή γραπτών κειμένων.

2. Ανάγνωση και παράγοντες επίδρασης

2.1 Μοντέλα ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι μία από τις προεξάρχουσες διαδικασίες στην εκπαιδευτική πράξη (Adams, 1990; Allington, 2012; Guthrie, & Wigfield, 2000; Pressley, 2006). Η κατάκτησή της συνεπάγεται την ομαλή ένταξη του μαθητή στη σχολική μονάδα, ενώ παράλληλα τον καθιστά ικανό να αποκωδικοποιήσει, ανάλογα με τις δυνατότητές του, τον γραπτό λόγο στα σχολικά εγχειρίδια του εκάστοτε μαθήματος. Πρόκειται για μια εξαιρετικά περίπλοκη διαδικασία που δεν μπορεί να οριστεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι απόψεις όλων όσων τα ενδιαφέροντα άπτονται του τομέα της ανάγνωσης βασίζονται και προκύπτουν από δύο διαφορετικές σχολές της ψυχολογίας, τον συμπεριφορισμό και τον γνωστικισμό (Ngabut, 2015).

Είναι κοινά παραδεκτό ότι η φύση της γραφής έχει σκοπό να εξυπηρετήσει και να παρουσιάσει με τον δικό της τρόπο τις ανθρώπινες εκδηλώσεις και τις καθημερινές ανάγκες, ενώ αποτελεί ζωτικό στοιχείο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Παπαδοπούλου, 2005: 18). Σκοπός της ανάγνωσης πέραν της αποκωδικοποίησης είναι η εξαγωγή του νοήματος με σκοπό

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

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

Η αναγνωστική κατανόηση είναι «*μια ψυχογλωσσική διαδικασία και ξεκινά με μια γλωσσική επιφανειακή αναπαράσταση που κωδικοποιείται από έναν συγγραφέα κι ολοκληρώνεται με το νόημα που κατασκευάζει ο αναγνώστης*» (Goodman, 1988: 12). Σύμφωνα με τον Goodman, κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, ο αναγνώστης περνά από τέσσερις κύκλους, για να μεταφέρει τη γλωσσική αναπαράσταση (κείμενο) σε σκέψη (σημασία), δηλαδή να εκπονήσει κύκλους οπτικούς, αντιληπτικούς, συντακτικούς και νοηματικούς. Ο οπτικός κύκλος αντιλαμβάνεται σύμβολα. Ο αντιληπτικός κύκλος παρέχει νόημα στα σύμβολα. Ο συντακτικός κύκλος συνδέει σύμβολα μεταξύ τους, για να δημιουργήσει σύνθετες πληροφορίες κι ο νοηματικός κύκλος παράγει το νόημα κατά την ανάγνωση.

Οι τέσσερις κύκλοι συμπλέκονται κι αναδύονται διαδοχικά. Καθένας από τους τέσσερις κύκλους περιλαμβάνει πέντε διαδικασίες. Πρόκειται για την *αναγνώριση-έναρξη* (αναγνώριση κειμένου και έναρξη ανάγνωσης), την *πρόβλεψη* (πρόβλεψη αναζητώντας τη θέση και τη σημασία της εισαγωγής), *την επιβεβαίωση* (επαλήθευση ή απόρριψη προβλέψεων), τη *διόρθωση* (επανεπεξεργασία ή εύρεση ασυνεπειών) και τον *τερματισμό* (τερματισμός αναγνωστικής δραστηριότητας) (Goodman, 1988:16).

Κατά τους Wixson, Peters, Weber, & Roeber (1987) η ανάγνωση είναι η διαδικασία κατασκευής νοήματος μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της υπάρχουσας γνώσης

του αναγνώστη, των πληροφοριών του κειμένου που διαβάζεται και το πλαίσιο της κατάστασης της ανάγνωσης. Οι βασικές θεωρίες ανάγνωσης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις θεωρίες. Πρόκειται για την «*από κάτω προς τα πάνω / bottom – up*», την «*από πάνω προς τα κάτω / up – down*» και το «*αλληλεπιδραστικό μοντέλο*» (interactive model).

Σύμφωνα με την προσέγγιση *από κάτω προς τα πάνω*, η διαδικασία απόκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας ακολουθεί ιεραρχικά στάδια από κάτω προς τα πάνω, δηλαδή η διαδικασία ξεκινά από τις χαμηλότερες αναγνωστικές λειτουργίες και σταδιακά προσεγγίζει τις υψηλότερες, κι όχι πάντα με επιτυχία (Harris & Sipay, 1984: 6; Τζιβινίκου, 2015). Αυτό το μοντέλο παρουσιάζεται ως διαδικασία αποκωδικοποίησης και κατασκευής νοήματος από κάτω μέσω των γραμμάτων ή των λέξεων με κατεύθυνση προς τις μεγαλύτερες μονάδες, στην κορυφή, π.χ. φράσεις, προτάσεις και διασυνδετικές παραγράφους (Carrell & Eistenhold, 1983). Ο αναγνώστης ξεκινά με τα γράμματα ή τις μεγαλύτερες μονάδες, και καθώς τα προσέχει αρχίζει να προβλέπει τις λέξεις που συλλαβίζει. Όταν οι λέξεις προσδιορίζονται, αποκωδικοποιούνται στον εσωτερικό λόγο με τον οποίο ο αναγνώστης αντλεί νόημα κατά τον ίδιο τρόπο που ακούει. Σε αυτή τη διαδικασία, η αναγνωστική κατανόηση πιστεύεται ότι είναι ένα αυτόματο αποτέλεσμα ακριβούς αναγνώρισης λέξεων. Επιπλέον, αυτό το μοντέλο παρομοιάζεται με μια διαδικασία δημιουργίας ενό παζλ ανάγνωσης του κειμένου ενώνοντας τα σωστά κομμάτια. Συνδυάζοντας το παζλ ανάγνωσης ή τις μεμονωμένες ενότητες κειμένου, υποβοηθάται η κατασκευή μιας συνολικής ερμηνείας του κειμένου (Celce-Murcia, 2001).

Οι υποστηρικτές αυτών των μοντέλων θεωρούν ότι η ανάγνωση είναι ουσιαστικά η μετάφραση των γραφικών συμβόλων σε μία προσέγγιση της προφορικής γλώσσας. Αυτά τα μοντέλα επηρεάζονται από τον κλάδο του συμπεριφορισμού κι επομένως τη δομική γλωσσολογία.

Το τμήμα της επιστημονικής κοινότητας που υποστηρίζει το μοντέλο της επεξεργασίας *από κάτω προς τα πάνω* (Stanovich, 1986; Rieben & Perfetti, 1991) τονίζει τον καθοριστικό ρόλο των δεξιοτήτων αναγνώρισης κατώτερου επιπέδου. Ειδικότερα, η ανάγνωση είναι μια ιεραρχική, βήμα προς βήμα, διαδικασία, που ξεκινά από την αντίληψη μεμονωμένων φωνημάτων έως τις λέξεις, τις προτάσεις, τις περιόδους και στη συνέχεια συμπεριλαμβάνει ολόκληρο το κομμάτι του λόγου. Ο αναγνώστης ξεκινά με τα έντυπα ερεθίσματα, τα αποκωδικοποιεί σε ορθογραφικά μοτίβα, αναγνωρίζει τις λέξεις και αποκωδικοποιεί τα νοήματα, συγκεντρώνοντας σταδιακά τις μικρότερες ενότητες, για να αποκρυπτογραφήσει και να κατανοήσει τις ανώτερες μονάδες (Kintsch, 1988, 1998). Οι αναγνώστες δεν παραλείπουν κανένα μέρος του κειμένου κατά την ανάγνωση, ενώ ένα μεγάλο μέρος αυτής της διαδικασίας είναι το αποτέλεσμα ασυνείδητων διαδικασιών που πηγάζουν από την πλευρά του κειμένου κι

όχι από τη στρατηγική και συνειδητή επεξεργασία από την πλευρά του αναγνώστη. Ως εκ τούτου, δεν είναι εφικτό να χρησιμοποιηθούν πιο απαιτητικές δεξιότητες ανάγνωσης, όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων, και κατά συνέπεια, οι γνώσεις του αναγνώστη διαδραματίζουν ουσιαστικά πολύ περιορισμένο ρόλο στην καθοδήγηση και την ερμηνεία του νοήματος ενός κειμένου (Davoudi & Hashemi Moghadam, 2015).

Επιπλέον, ο Brown (2007b) όρισε το μοντέλο «*από κάτω προς τα πάνω*» ως αποτέλεσμα της χρήσης μιας ψυχικής διαδικασίας επεξεργασίας δεδομένων για την τοποθέτηση σε μια τάξη των γλωσσικών σημάτων (μορφώματα γραμμάτων, συλλαβές, λέξεις, φράσεις και δημιουργούς λόγου). Τέλος, ο Dambacher (2010) υποστήριξε ότι οι διαδικασίες του μοντέλου ανάγνωσης από κάτω προς τα πάνω αντιπροσωπεύουν την επεξεργασία των αισθητηριακών σημάτων κι επομένως αντικατοπτρίζουν λειτουργίες που προκαλούν την ανάκτηση της νοητικής αναπαράστασης μιας λέξης.

Το δεύτερο μοντέλο ανάγνωσης που προτείνεται είναι η ανάγνωση «*από πάνω προς τα κάτω*». Σε αντίθεση με την επεξεργασία «*από κάτω προς τα πάνω*», η επεξεργασία «*από πάνω προς τα κάτω*» αναφέρεται στην επεξεργασία από τις μεγαλύτερες μονάδες (ή ολόκληρο το κείμενο) στις μικρότερες με προγνωστικό τρόπο. Τα περισσότερα από αυτά τα μοντέλα (Goodman, 1967; Smith, 1971) βασίζονται στην ψυχογλωσσική θεωρία, δηλαδή στη θεωρία στην οποία διαπιστώνεται αλληλεπίδραση μεταξύ σκέψης και γλώσσας. Ο Goodman (1967) ορίζει την ανάγνωση ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει τη χρήση διαθέσιμων γλωσσικών ενδείξεων που επιλέγονται από την αντιληπτική είσοδο με βάση τις προβλέψεις του αναγνώστη. Καθώς οι πληροφορίες υποβάλλονται σε επεξεργασία, οι προσωρινές αποφάσεις σχετικά με το νόημα επιβεβαιώνονται, απορρίπτονται ή βελτιώνονται, καθώς συνεχίζεται η ανάγνωση.

Ο Goodman (1971) χαρακτήρισε το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω ως «*ένα ψυχογλωσσικό παιχνίδι εικασίας*», υποδειλώνοντας ότι οι αναγνώστες προβλέπουν το νόημα του κειμένου κυρίως με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Ο αναγνώστης ξεκινά εστιάζοντας σε ολόκληρο το κείμενο, μετά προχωρά σε παραγράφους, στη συνέχεια καταλήγει σε προτάσεις κι ολοκληρώνει τη διαδικασία επικεντρωμένος στις μεμονωμένες λέξεις. Η επεξεργασία *από πάνω προς τα κάτω* τονίζει τη σημασία της γνώσης που κατέχει ο αναγνώστης για το κείμενο, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του κειμένου, για να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει τις αρχικές του υποθέσεις. Η ιδέα αυτής της στρατηγικής αφορά στην εικασία της σημασίας του αναγνωστικού υλικού-στόχου. Η γνώση του αναγνώστη χαρακτηρίζεται ως «*σχήματα*», ή «*δίκτυα πληροφοριών που είναι αποθηκευμένα στον εγκέφαλο που λειτουργούν ως φίλτρα για τις εισερχόμενες πληροφορίες*» (Alderson, 2000: 17).

Αυτή η θεωρία, η οποία υποστηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό από πολλούς μελετητές (Barnet, 1989; Carrell & Eisterhold, 1983; Garnham, 1985) επισημαίνει ότι οι έντυπες πληροφορίες είναι απλώς ένα προκαταρκτικό βήμα της αναγνωστικής διαδικασίας κι υπάρχει ακόμα ένα πιο κεντρικό συστατικό της αναγνωστικής ικανότητας που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως *πληροφορίες παρακειμένου*. Αυτές οι πληροφορίες διαμορφώνονται ως προτασιακές, μετακειμενικές κι εννοιολογικές αναπαραστάσεις στη μακροπρόθεσμη μνήμη των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει στο τι προσθέτουν οι αναγνώστες στη διαδικασία κατανόησης. Συνεπώς, με αυτό το μοντέλο, οι αναγνώστες δίνουν νόημα στο κείμενο με βάση τη βιωματική κι ερμηνευτική - προγενέστερη γνώση τους.

Επιπλέον, αυτό το μοντέλο εφαρμόζεται, όταν οι αναγνώστες ερμηνεύουν υποθέσεις κι εξάγουν συμπεράσματα ή πρέπει να ανακαλύψουν τον γενικό σκοπό του κειμένου ή να αντλήσουν τις κύριες ιδέες του κειμένου (Nuttall, 1996). Σε παρόμοια γραμμή, ο Grabe (2009) υποστηρίζει ότι στα μοντέλα «*από πάνω προς τα κάτω*», η διαδικασία κατανόησης δεν είναι ούτε μηχανική ούτε γραμμική, αλλά ελέγχεται ενεργά από τον αναγνώστη. Έτσι, οι κύριοι μηχανισμοί για την επεξεργασία του κειμένου ανευρίσκονται στις νοητικές διεργασίες των αναγνωστών. Από αυτή την άποψη, οι αναγνώστες είναι σε θέση να αναγνωρίζουν γράμματα και λέξεις μόνο για να επιβεβαιώσουν τις προκαταλήψεις τους σε σχέση με το νόημα του κειμένου. Αντίστοιχα, μπορούν να αποκωδικοποιήσουν με επιτυχία ένα απόσπασμα ακόμα κι αν δεν γνωρίζουν τη σημασία των νέων λέξεων μέσα στο κείμενο.

Παράλληλα, αυτό το μοντέλο θεωρείται ότι βασίζεται σε έννοιες κι εξαρτάται από το τι κομίζει ο αναγνώστης στο κείμενο για την επαρκή του κατανόηση, όπως η ευφυΐα κι η εμπειρία του (Brown, 2007b; Abbott, 2010). Με άλλα λόγια, οι αναγνώστες ενεργοποιούν την εμπειρία και το υπόβαθρο ή τις γνώσεις τους συνολικά, για να κατανοήσουν το κείμενο.

Το τρίτο μοντέλο είναι το αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactive model). Ο Rumelhurt (1977), ένας αντιπροσωπευτικός μελετητής, υποστηρίζει ότι στο συγκεκριμένο μοντέλο της αναγνωστικής κατανόησης, το νόημα δεν συνδέεται μόνο με το κείμενο αλλά είναι το αποτέλεσμα της κατασκευής των πληροφοριών τόσο μέσα από το κείμενο όσο κι από την ερμηνεία των αναγνωστών. Πρότεινε έναν μηχανισμό που ανατροφοδοτείται από διαφορετικές πηγές γνώσης με τρόπο που τα διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Στην πράξη, οι πληροφορίες που συλλέγονται από τα οπτικά ερεθίσματα μέσω της όρασης καταγράφονται και στη συνέχεια αποστέλλονται στον εγκέφαλο για τη σύνθεση των πληροφοριών. Ταυτόχρονα, ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών για σημασιολογικές, συντακτικές και πραγματολογικές έννοιες συντάσσεται στην εργαζόμενη μνήμη (όλα αυτά συμβαίνουν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου). Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο αναγνώστης

εμπλέκεται στην κατασκευή του νοήματος του κειμένου και στην εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω συνεχών και ταυτόχρονων αλληλεπιδράσεων μεταξύ της επιφανειακής δομής του κειμένου και των γνώσεών του. Τέλος, ενσωματώνονται οι ενεργοποιημένες πληροφορίες από αυτές τις δύο πηγές σε έναν συνεκτικό λόγο και αντλούν το νόημα του κειμένου.

Αυτό το μοντέλο, όπως επιβεβαιώνει ο Rumelhart, συνιστά μια βελτίωση – εξέλιξη σε σχέση με τα προηγούμενα απλοϊκά και γραμμικά μοντέλα *από κάτω προς τα πάνω* και *από πάνω προς τα κάτω*, ωστόσο, το αλληλεπιδραστικό μοντέλο δεν μπόρεσε να προτείνει επαρκείς αιτιολογήσεις για τη διαδικασία της ασυνείδητης εξαγωγής συμπερασμάτων κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας της ανάγνωσης.

Άλλωστε, το αλληλεπιδραστικό μοντέλο επεξεργασίας της ανάγνωσης ενσωμάτωσε τις πληροφορίες τόσο της επεξεργασίας *από κάτω προς τα πάνω* όσο και της επεξεργασίας *από πάνω προς τα κάτω* για να εξηγήσει καλύτερα τα χαρακτηριστικά της κατανόησης στον τομέα της ανάγνωσης. Η αναγνωστική κατανόηση επιτυγχάνεται σε διάφορα επίπεδα κειμενικής ανάλυσης, όπως στην επεξεργασία αντιληπτικών χαρακτηριστικών, στον συνδυασμό λέξεων σε ενότητες με κοινό νόημα, στην οικοδόμηση ενός αλληλένδετου δικτύου αυτών των ενοτήτων για τον σχηματισμό της γνώσης και την ενσωμάτωση της σχετικής υπάρχουσας γνώσης του αναγνώστη (Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998; Kintsch & Rawson, 2005).

Για να επιτευχθεί το υψηλότερο επίπεδο κατανόησης, οι μονάδες πληροφοριών που λαμβάνονται από το κείμενο πρέπει να υποβάλλονται σε επαρκή επεξεργασία, ώστε να ενεργοποιούνται τα σχετικά μέρη της υπάρχουσας γνώσης του αναγνώστη (van den Broek, Young, Tzeng & Linderholm, 1999). Οι θεωρητικοί της συγκεκριμένης προσέγγισης πιστεύουν ότι για τους ιδιαίτερα αποτελεσματικούς αναγνώστες, η επεξεργασία *από πάνω προς τα κάτω* και *από κάτω προς τα πάνω* στην ανάγνωση φαίνεται να συμβαίνει ταυτόχρονα. Ο Rumelhart (1977) πιστεύει ότι η κατανόηση εξαρτάται τόσο από τις γραφικές πληροφορίες όσο και από τις πληροφορίες στο νοητικό υπόβαθρο του αναγνώστη. Η κατανόηση, επομένως, μπορεί να εμποδίζεται, όταν απουσιάζει η κριτική ικανότητα ή ένα κομμάτι γνώσης.

Σε συνδυασμό με αυτές τις θεωρίες, η ανάγνωση ορίζεται ως το νόημα που προκύπτει από την ερμηνεία τυπωμένων ή γραπτών συμβόλων, ενώ η κατανόηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της αντίληψης των γραφικών συμβόλων που αναπαριστούν τη γλώσσα, τη γλωσσική ικανότητα του αναγνώστη και τη γνώση του για τον κόσμο. Σε αυτή τη διαδικασία ο αναγνώστης προσπαθεί να δημιουργήσει νοήματα που προορίζονται από τον συγγραφέα (Harris & Sipay, 1984: 8). Επομένως, η φύση της εργασίας της ανάγνωσης αλλάζει, καθώς οι μαθητές προχωρούν από απλά σε πιο σύνθετα επίπεδα.

Η ανάγνωση σε αυτή την περίπτωση δεν είναι μια δεξιότητα αλλά ένας μεγάλος αριθμός αλληλένδετων δεξιοτήτων που αναπτύσσονται σταδιακά σε μια περίοδο ετών. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία κατά την οποία η αναγνώριση κι η κατανόηση των γραπτών συμβόλων επηρεάζεται από τις αντιληπτικές δεξιότητες του αναγνώστη, τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης, τις εμπειρίες, το γλωσσικό υπόβαθρο, τη νοοτροπία και τις συλλογιστικές ικανότητες. Κρίνεται σκόπιμο, ωστόσο, να αναφερθεί ότι το αλληλεπιδραστικό μοντέλο έχει γίνει το κέντρο ενδιαφέροντος για πρόσφατες θεωρίες, την έρευνα και την πρακτική στη διδασκαλία της ανάγνωσης (Ngabut, 2015), ενώ έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα.

Το μοντέλο LaBerge και Samuels (1974) εδράζεται στην αναγκαία αλληλεπίδραση μεταξύ της φωνητικής και της αντιληπτικής διαδικασίας της ανάγνωσης. Υποστηρίζεται ότι η αναγνωστική ικανότητα εξαρτάται από τη δυνατότητα διαχείρισης της πληροφοριακής ροής μέσω της ταχύτητας ανάγνωσης. Η διαδικασία της ανάγνωσης ξεκινά με την καταγραφή του οπτικού σήματος στην αισθητηριακή επιφάνεια.

Πιο συγκεκριμένα στο θεωρητικό αυτό μοντέλο, το κέντρο προσοχής διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο κατά τα αρχικά στάδια εκμάθησης ενός γραφημικού κώδικα, αλλά η σημασία του μειώνεται, καθώς η μάθηση προχωρά. Επίσης, οι διαδικασίες αυτοματοποίησης υποστηρίζονται μέσω των επαναλήψεων και της εξάσκησης, οι οποίες καθιστούν εφικτές την αναγνώριση των γραμμάτων, την προφορά των ορθογραφικών προτύπων και την ανάκληση της σημασίας των λέξεων.

Η αυτοματοποίηση συνδέεται με την επανάληψη, η οποία όχι μόνο εδραιώνει τις αντιληπτικές ικανότητες, αλλά προωθεί και την αναδιοργάνωση των πληροφοριών σε υψηλότερες δομές πριν την επίτευξη πλήρους αυτοματοποίησης των βασικών μονάδων. Για παράδειγμα, ένα παιδί που διαβάζει επαναλαμβανόμενα το ίδιο λεξιλόγιο ενδέχεται να σημειώσει πρόοδο ως προς τον τομέα της αντίληψης των λέξεων, αλλά εάν παραμείνει στο επίπεδο της λέξης, δεν θα βελτιώσει τη συνολική ταχύτητα της ανάγνωσής του. Κατά την ανάπτυξη της αυτοματοποίησης, είναι δυνατή η προσπάθεια αναδιοργάνωσης μικρότερων μονάδων (π.χ. λέξεων) σε μεγαλύτερες (π.χ. φράσεις), όμως η διαδικασία αυτή μπορεί να επιβραδύνει προσωρινά την απόδοση και να αυξήσει τα λάθη, γεγονός που απαιτεί τη μείωση της έμφασης στην ακρίβεια.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι το βασικό μοντέλο αποτελείται από τρία συστήματα μνήμης που επεξεργάζονται διαφορετικές αναπαραστάσεις της εισόδου. Πρόκειται για το οπτικό σύστημα μνήμης, το οποίο αποθηκεύει τις οπτικές αναπαραστάσεις των χαρακτηριστικών, των γραμμάτων, των ορθογραφικών ομάδων, των λέξεων και των ομάδων λέξεων. Έπειτα, το δεύτερο σύστημα μνήμης είναι το φωνολογικό που αποθηκεύει τις

φωνολογικές αναπαραστάσεις των ορθογραφικών ομάδων, των λέξεων και των ομάδων λέξεων. Τέλος, το σημασιολογικό σύστημα μνήμης αποθηκεύει τη σημασιολογική αναπαράσταση των λέξεων, των ομάδων λέξεων και των προτάσεων. Συνολικά, η αυτοματοποίηση στην ανάγνωση συνδυάζει διαδικασίες εξάσκησης, αναδιοργάνωσης και ενίσχυσης μέσα από επαναλήψεις κι ανατροφοδότηση, ενώ το μοντέλο παρέχει μια βάση για περαιτέρω επέκταση στις πιο σύνθετες γλωσσικές και γνωστικές λειτουργίες.

Το *μοντέλο Gough* (1972), από την άλλη, τονίζει τη σημασία της γραμματικής ανάλυσης και της αποκωδικοποίησης λέξεων ως θεμελιώδη στοιχεία στην αναγνωστική διαδικασία. Ειδικότερα, η διδασκαλία της ανάγνωσης περιλαμβάνει πολυδιάστατες διεργασίες, με έμφαση στη σύνδεση των λέξεων με το ευρύτερο νοηματικό πλαίσιο των προτάσεων. Σύμφωνα με τον Gough (1972), η πρωτογενής μνήμη μπορεί να αποθηκεύσει περιορισμένη ποσότητα δεδομένων, γεγονός που καθιστά την κατανόηση των προτάσεων ευκολότερη σε σχέση με τη συγκράτηση απλών λέξεων (σε λίστες – καρτέλες). Σύμφωνα με το μοντέλο του, η γραφημική πληροφορία εισέρχεται στο οπτικό σύστημα κι αποθηκεύεται προσωρινά σε μια εικονική μνήμη, όπου αναγνωρίζεται μέσω ενός μηχανισμού αναγνώρισης προτύπων. Οι αναγνωρισμένοι χαρακτήρες μεταφέρονται σε ένα καταγραφικό χαρακτήρων, το οποίο συνεργάζεται με έναν αποκωδικοποιητή για τη μετατροπή τους σε φωνολογικές αναπαραστάσεις. Αυτές οι φωνολογικές αναπαραστάσεις αντιστοιχίζονται στο λεξικό μνήμης, όπου οι λέξεις συνδέονται με τη σημασία τους και αποθηκεύονται στην πρωτογενή μνήμη.

Η πρωτογενής μνήμη, που μπορεί να διαχειριστεί ταυτόχρονα 4-5 λέξεις, τροφοδοτεί ένα σύστημα που επεξεργάζεται τη σύνταξη και τη σημασιολογία για την παραγωγή της «βαθιάς δομής» του κειμένου. Αυτή η βαθιά δομή αποθηκεύεται τελικά σε μια μνήμη που ο Gough ονομάζει «TPWSGWTAU» («Ο τόπος όπου πηγαίνουν οι προτάσεις όταν κατανοούνται»).

Επιπλέον, επισημαίνεται πως η ανάγνωση απαιτεί περίπλοκες γνωστικές διεργασίες, όπως η αναγνώριση των χαρακτήρων, η επίλυση των ορθογραφικών προβλημάτων, η αποκωδικοποίηση κι η σύνδεση της γραπτής μορφής με την ομιλία. Ο Gough υποστηρίζει ότι η γρήγορη ανάγνωση των προτάσεων ενισχύει την κατανόηση, διότι η περιορισμένη χωρητικότητα της πρωτογενούς μνήμης, ιδιαίτερα στα παιδιά, καθιστά δύσκολη την επεξεργασία μεγάλων ποσοτήτων πληροφορίας. Ωστόσο, αναγνωρίζει ότι η ανάγνωση είναι μια σταδιακή διαδικασία, όπου ο αναγνώστης ξεκινά με την αναλυτική αποκωδικοποίηση, προχωρώντας σταδιακά προς την αυτοματοποίηση.

Το διαδραστικό μοντέλο ανάγνωσης του *David E. Rumelhart* (1977) περιγράφει τη διαδικασία επεξεργασίας κι ερμηνείας των γλωσσικών στοιχείων από τον εγκέφαλο,

συνδυάζοντας τα συστήματα επιφανειακής δομής (π.χ. αισθητηριακές διεργασίες) με τα βαθύτερα συστήματα (π.χ. νοητικές λειτουργίες). Οι αναγνώστες αξιοποιούν τόσο τη γνώση της δομής των λέξεων όσο και το υπόβαθρο των γνώσεών τους για την κατανόηση των κειμένων. Για παράδειγμα, άγνωστες λέξεις μπορούν να αποκωδικοποιηθούν είτε μέσω της γραφοφωνικής γνώσης (γράμματα-ήχοι) είτε μέσω της σημασιολογικής γνώσης (λέξεις-σημασίες).

Συμπερασματικά, το μοντέλο αναγνωρίζει την πληθώρα των τρόπων επεξεργασίας των πληροφοριών, υποστηρίζοντας την ύπαρξη διαφορετικών στρατηγικών κατανόησης του κάθε ατόμου.

Το διαδραστικό-αντισταθμιστικό μοντέλο κατανόησης του *Stanovich* (1980) εξηγεί τον ρόλο της επεξεργασίας από πάνω προς τα κάτω (top-down) και από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) στην ανάγνωση. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η κατανόηση περιλαμβάνει διαδικασίες πολλαπλών επιπέδων, όπως η αναγνώριση γραμμάτων, λέξεων και φράσεων. Το μοντέλο βασίζεται σε δύο υποθέσεις. Η πρώτη είναι η αναγνώριση του νοήματος που επιτυγχάνεται μέσω της ταυτόχρονης σύνθεσης πληροφοριών από διάφορες πηγές γνώσης. Η δεύτερη είναι ο ρυθμός ανάγνωσης που εξαρτάται περισσότερο από την ταχύτητα αναγνώρισης των λέξεων και της δημιουργίας νοηματικών αναπαραστάσεων παρά από την ικανότητα αξιοποίησης των προβλέψεων.

Η αναγνώριση των λέξεων διευκολύνεται από προσδοκίες βασισμένες στο συμφραστικό πλαίσιο. Οι λιγότερο επιδέξιοι/ικανοί αναγνώστες επωφελούνται περισσότερο από τη συμφραστική διευκόλυνση, ενώ οι επιδέξιοι αναγνώστες διαθέτουν ανώτερες στρατηγικές κατανόησης και μνήμης μεγάλων νοηματικών μονάδων. Επίσης, οι ικανοί αναγνώστες διακρίνονται στην αναγνώριση λέξεων χωρίς συμφραστικά στοιχεία, έχοντας αυτοματοποιήσει σε μεγάλο βαθμό την αναγνώριση λέξεων και υπολεξικών μονάδων. Τέλος, οι αποτελεσματικοί αναγνώστες επιδεικνύουν ανώτερες δεξιότητες φωνητικής ανάλυσης και κωδικοποίησης, διευκολύνοντας την ταχεία αποκωδικοποίηση λέξεων.

Το μοντέλο *Frith* (1985) προτείνει τρεις βασικές φάσεις στην αναγνωστική διαδικασία: την αποκωδικοποίηση, την αναγνώριση λέξεων και την κατανόηση της σημασίας του κειμένου. Η θεωρία της Frith (1985) περιγράφει τη διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης από τους μαθητές μέσα από τρία εξελικτικά στάδια, τα οποία σχετίζονται με την ηλικία και την εμπειρία. Πρόκειται για το λογογραφικό στάδιο, όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν άμεσα τα σύμβολα, τις εικόνες ή τις λέξεις. Αυτό φαίνεται, για παράδειγμα, στην αναγνώριση λογοτύπων. Το δεύτερο στάδιο είναι το αλφαβητικό όπου οι μαθητές αρχίζουν να χρησιμοποιούν γράμματα για να αναπαραστήσουν τους ήχους που ακούν στις λέξεις. Για παράδειγμα, μπορεί να γράψουν /kt/

για τη λέξη "cat", αναγνωρίζοντας τον αρχικό και τον τελικό ήχο, αλλά όχι τον φωνηεντικό. Τέλος, το τρίτο στάδιο είναι το ορθογραφικό όπου οι μαθητές εσωτερικεύουν τα μοτίβα ορθογραφίας, αναγνωρίζοντας λέξεις αυτόματα. Αντιμετωπίζουν δυσκολία μόνο σε νέες λέξεις ή σύνθετους συνδυασμούς γραμμάτων, όπως το "knife". Κατά τη διάρκεια αυτών των σταδίων, τα παιδιά αποκτούν προοδευτικά πιο σύνθετες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, ενώ οι δάσκαλοι πρέπει να προσαρμόζουν τις μεθόδους τους, ώστε να υποστηρίζουν την εξέλιξη του κάθε μαθητή.

Τέλος, το μοντέλο της *Ehri* (2005) θεωρεί την ανάγνωση ως τη διαδικασία σταδιακής ανάπτυξης της φωνητικής επίγνωσης, όπου οι αναγνώστες μεταβαίνουν από την αναγνώριση των λέξεων σε πιο σύνθετες διαδικασίες κατανόησης του κειμένου. Στην *προ-αλφαβητική φάση*, τα παιδιά αναγνωρίζουν λέξεις βάσει οπτικών χαρακτηριστικών, χωρίς επίγνωση γραμμάτων-ήχων. Έπειτα, στην *πρώιμη αλφαβητική φάση*, χρησιμοποιούν κάποιες αντιστοιχίες γραμμάτων-ήχων για αποκωδικοποίηση και αναπτύσσουν βασική φωνολογική επίγνωση (διάσπαση λέξεων σε συλλαβές και αναγνώριση αρχικών ήχων). Στη συνέχεια, στην *προχωρημένη αλφαβητική φάση*, επιτυγχάνουν αυτοματοποιημένη αναγνώριση λέξεων όψεως, χρησιμοποιούν συστηματικά αντιστοιχίες γραμμάτων-ήχων και αναπτύσσουν δεξιότητες τμηματοποίησης και σύνθεσης λέξεων. Τέλος, στη *συμπυκνωμένη αλφαβητική φάση*, ενισχύεται η ορθογραφική αντιστοίχιση, αναγνωρίζονται μορφές συλλαβών και μορφήματα, ενώ οι προχωρημένες δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης περιλαμβάνουν τη διαγραφή, την υποκατάσταση και την αντιστροφή των φωνημάτων.

Η κατανόηση κι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούν αλληλένδετες δεξιότητες, οι οποίες προϋποθέτουν την ενεργοποίηση σύνθετων γνωστικών διεργασιών, όπως αυτές περιγράφονται στα τρία κύρια μοντέλα ανάγνωσης (bottom-up, top-down, interactive). Ειδικότερα, τα πολυτροπικά κείμενα εμπλέκουν τόσο τις διαδικασίες αποκωδικοποίησης συμβόλων όσο και την κατασκευή νοήματος μέσω των υπαρχουσών γνώσεων του αναγνώστη, όπως επισημαίνεται στα διαδραστικά μοντέλα ανάγνωσης.

Η πραγματολογία, από την άλλη, θέτει το πλαίσιο της επικοινωνιακής σκοπιμότητας των κειμένων, καθιστώντας τη διδασκαλία του γραπτού λόγου μια διαδικασία που ξεπερνά την απλή αναπαραγωγή πληροφοριών. Ο συνδυασμός της αναγνωστικής κατανόησης με την πραγματολογική επεξεργασία επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, τόσο στη ποιοτική όσο και στον ποσοτική ανάλυση διευρευνώνται οι αναγνωστικές στρατηγικές των μαθητών αλλά κι αξιολογούνται οι γνώσεις που κομίζουν κατά τη γραφή του λόγου. Κατά αυτόν τον τρόπο, η παρούσα μελέτη συνδέει τη θεωρητική θεμελίωση της αναγνωστικής διαδικασίας με την

πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, προάγοντας έναν δυναμικό, πολυτροπικό κι επικοινωνιακά προσανατολισμένο τρόπο μάθησης.

2.2 Παράγοντες επίδρασης στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια σημαντική ακαδημαϊκή, οικονομική και κοινωνική δεξιότητα, ενώ πρόκειται για τη «*διαδικασία ταυτόχρονης εξαγωγής και κατασκευής νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής με τη γραπτή γλώσσα*» (RAND Reading Study Group, 2002: 13) κι οριοθετείται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της ανάγνωσης και τις εμπειρίες του αναγνώστη (Snow, 2002: 11-12). Αναφορικά με τους αναγνώστες, αυτοί ποικίλλουν ως προς τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τη γνωστική ανάπτυξη, τον πολιτισμό και τον σκοπό που φέρουν σε ένα κείμενο (Narvaez, 2002).

Επίσης, πρόκειται για τη διαδικασία οικοδόμησης νοητικών αναπαραστάσεων του γραπτού λόγου μέσω της αποκρυπτογράφησης της σημασίας του γραπτού κειμένου σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005) κι αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη συμμετοχή στην κοινωνία (Connor και συν., 2011; Pfost, Dorfler, & Artelt, 2012). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αναγνωστική κατανόηση είναι μια σύνθετη γνωστική κατασκευή που επηρεάζεται από πολλαπλές δεξιότητες (Katzir, Lesaux, & Kim, 2009; Keenan και συν., 2008), ενώ απαιτούνται διαδικασίες αναγνώρισης λέξεων *από κάτω προς τα πάνω* όσο και διαδικασίες κατανόησης *από πάνω προς τα κάτω* (Perfetti, 1999).

Υπάρχουν τρία στοιχεία για την επιτυχή αναγνωστική κατανόηση: η εννοιολογική κατανόηση, οι αυτοματοποιημένες βασικές δεξιότητες κι οι στρατηγικές (Yang, 2016). Η εννοιολογική κατανόηση περιλαμβάνει τη γνώση των θεμάτων, των σχημάτων του κειμένου και του λεξιλογίου. Οι αυτοματοποιημένες βασικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των λέξεων και την ικανότητα κατασκευής προτάσεων από σειρές λέξεων. Οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τη διαφοροποίηση των προσεγγίσεων του ατόμου στην ανάγνωση ανάλογα με τον στόχο του και την παρακολούθηση της κατανόησής του (Yang, 2016).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ανάγνωση είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ του αναγνώστη, του κειμένου και μιας δραστηριότητας, ενός συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, με καθέναν από αυτούς τους παράγοντες να χρησιμεύει ως πηγή μεταβλητότητας στην αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με τον van den

Broek και τους συνεργάτες του (2004) η ανάγνωση περιλαμβάνει δύο στάδια. Αρχικά, προηγείται, η παθητική, αυτόνομη, βασισμένη στη μνήμη ενεργοποίηση των πληροφοριών κι έπεται μια ενεργητική, κατασκευαστική διαδικασία οικοδόμησης της συνοχής.

Σύμφωνα με το μοντέλο ανάγνωσης του Kintsch (1998), η κατασκευή κι η ενσωμάτωση, είναι οι δύο κρίσιμοι όροι στη διαδικασία κατανόησης. Μέσω της θεωρίας της ολοκλήρωσης, ο Kintsch (1998) προσδιόρισε τα επίπεδα αναπαράστασης που είναι απαραίτητα για την κατασκευή του νοήματος από τη γραπτή γλώσσα. Πρόκειται για τη *δομική γνώση* (δηλαδή τη συντακτική και τη σημασιολογική γνώση), την *προτασιακή γνώση* (δηλαδή την κατασκευή ιδεών) και την *παγκόσμια γνώση* (δηλ. τη γνώση συγκεκριμένου περιεχομένου). Όταν κάποιο άτομο διαβάζει, αξιοποιεί τις γνώσεις που διαθέτει σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις του για το τι πιστεύει ότι εννοεί το κείμενο για να οικοδομήσει κυριολεκτικά ή να κατασκευάσει νοητικές αναπαραστάσεις του περιεχομένου του κειμένου. Μόλις κατασκευαστούν αυτές οι αναπαραστάσεις, μπορούν να συγχωνευτούν ή να ενσωματωθούν οι πληροφορίες σε αυτά τα μοντέλα σε συνδυασμό με την προϋπάρχουσα γνώση. Όταν επιτυγχάνεται αυτή η ολοκλήρωση, η διαδικασία καλείται ως μάθηση. Εν ολίγοις, οι αναγνώστες πρέπει να ενσωματώσουν πληροφορίες από τη βάση του κειμένου (δηλαδή λέξεις, προτάσεις, παραγράφους) με τις διαθέσιμες και σχετικές προηγούμενες γνώσεις που έχουν ανακτηθεί από τη μακροπρόθεσμη μνήμη και να τις αναδιπλώσουν σε ένα μοντέλο αναδυόμενης κατάστασης της σημασίας του κειμένου.

Η αναγνωστική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς παραγόντων που αλληλοεπηρεάζονται. Σύμφωνα με τους Oakhill, Cain και Bryant (2003), το λεκτικό IQ, το λεξιλόγιο, οι δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων προβλέπουν την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών στην τρίτη, τέταρτη κι έκτη τάξη του δημοτικού. Οι Goff, Pratt και Ong (2005) συσχέτισαν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών από την τρίτη έως την πέμπτη τάξη με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων, τις δεξιότητες προφορικής γλώσσας και τις δεξιότητες εργασιακής μνήμης κι εντόπισαν ότι η αποκωδικοποίηση των λέξεων κι οι δεξιότητες προφορικής γλώσσας είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης. Ακόμη, οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες, το λεξιλόγιο, η εργασιακή μνήμη, οι δεξιότητες συμπερασμάτων είναι σημαντικοί τομείς για την αναγνωστική κατανόηση (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Προηγούμενες μετα-αναλύσεις έχουν υποστηρίξει την υπόθεση ότι οι δραστηριότητες γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι από μικρή ηλικία συμβάλλουν ουσιαστικά στη γλώσσα και συγκεκριμένα στην αναγνωστική κατανόηση των μικρών παιδιών (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008).

Επιπρόσθετος παράγοντας που συμβάλλει στην κατανόηση ενός κειμένου είναι η εξοικείωση του αναγνώστη με τη δομή και το είδος ενός κειμένου, όπως είναι τα αφηγηματικά τα κατευθυντήρια και τα πληροφοριακά κείμενα (Βάμβουκας, 2008; Gersten Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Αμφότερα διαφέρουν σε συγκεκριμένα στοιχεία, όπως στο περιεχόμενο, στη δομή και στα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους κι αναπόφευκτα χρειάζεται η αξιοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων από τους αναγνώστες. Τα αφηγηματικά κείμενα στοχεύουν στην αισθητική απόλαυση και στην τέρψη του αναγνώστη και περιλαμβάνουν τις ιστορίες και τα μυθιστορήματα (Primor, Pierce, & Katzir, 2011). Αντίθετα, τα πληροφοριακά κείμενα χρησιμοποιούν σύνθετες συντακτικές και μορφολογικές δομές και περιλαμβάνουν μια υψηλή πυκνότητα λέξεων που φέρουν πληροφορίες, προκειμένου να είναι περιεκτικά και να εξασφαλίζουν την ακρίβεια της έκφρασης (Snow, 2010). Στοιχεία του κειμένου, όπως το επίπεδο του λεξιλογίου, η συντακτική δομή, το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος, η παρουσία μιας εικόνας που συνοδεύει το κείμενο, καθώς κι ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου του συνδράμουν με διαφορετικό τρόπο στην κατανόηση εκ μέρους του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002: 415). Παραδείγματος χάριν, ο τίτλος του κειμένου, αξιοποιείται ως γνωστικό σχήμα και διευκολύνει τον αναγνώστη στη σύνδεση των επιμέρους πληροφοριών για την οικοδόμηση της γνώσης (Πόρποδας, 2002: 416).

Παράλληλα, το αναγνωστικό υλικό μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ενδιαφέρον, νέο ή προσιτό κι ένας μαθητής δύναται να ανταποκριθεί συναισθηματικά σε αυτό με ποικίλους τρόπους, κατά τη ανάγνωση (Sadoski & Paivio, 2007). Ο McNamara και οι συνεργάτες του (2004) αξιοποίησαν σε πειραματική έρευνα τους μαθητές της τρίτης τάξης του δημοτικού με επίκεντρο έρευνας την ανάγνωση δύο κειμένων, ενός αφηγηματικού και ενός πληροφοριακού. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η κατανόηση του πληροφοριακού κειμένου, σε αντίθεση με το αφηγηματικό κείμενο, σχετιζόταν σημαντικά με το εύρος της προϋπάρχουσας γνώσης του μαθητή. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι προσπάθειες για παροχή ευκαιριών στους αναγνώστες για την οικοδόμηση της γνώσης υποστηρίζουν τη μετέπειτα αναγνωστική τους κατανόηση. Σε μεταγενέστερη μελέτη που χρησιμοποίησε τις ίδιες μεθόδους αξιολόγησης για διαφορετικά είδη κειμένου (Best, Floyd, & McNamara, 2008) απεδείχθη ότι η κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου επηρεάστηκε περισσότερο από τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (R2 μεταξύ 0,39 και 0,42) σε σχέση με την κατανόηση ενός πληροφοριακού κειμένου (R2 μεταξύ 0,04 και 0,23) για τους μαθητές της τρίτης τάξης. Για το πληροφοριακό κείμενο, η γνώση του λεξιλογίου ήταν πολύ καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης από την ικανότητα αποκωδικοποίησης (Best, Floyd, & McNamara, 2008).

Επιπροσθέτως, η γνώση των σημασιών των λέξεων κι η άμεση πρόσβαση σε αυτή τη γνώση είναι ένας ισχυρός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης σε επίπεδο λόγου (Carroll, 1993; Perfetti, 2007; Perfetti & Stafura, 2014; Fraser & Conti - Ramsden, 2008; Ouellette & Beers, 2010; Quinn, Wagner, Petscher, & Lopez, 2014). Ο Πρωτόπαπας κι οι συνεργάτες του (2013) παρουσίασαν αποτελέσματα βασισμένα σε δεδομένα από μια μελέτη διάρκειας 1 έτους με 436 Έλληνες μαθητές από την τρίτη έως την πέμπτη τάξη. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι η προφορική κατανόηση της Γλώσσας, οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης κι η γνώση του λεξιλογίου αντιπροσώπευαν όλες τις μοναδικές διακυμάνσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Οι συσχετίσεις μεταξύ της γνώσης του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης είναι ουσιαστικές και κυμαίνονται από 0,3 έως 0,8 (Tannenbaum, Torgesen, & Wagner, 2006). Η γνώση του λεξιλογίου μπορεί να βελτιώσει είτε τη φωνολογική επίγνωση είτε την αποκωδικοποίηση κι οι δύο αυτές μεταβλητές είναι σημαντικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης στο σκέλος της κατανόησης (Wagner & Meros, 2010).

Μεταξύ των άλλων πρέπει να τονιστεί ότι η ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων είναι ένας σημαντικός καθοριστικός παράγοντας για το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης (Keenan και συν., 2008; Swanson & Berninger, 1995). Σύμφωνα με τη θεώρηση του Perfetti (1985; 1992), η αποτελεσματική κι αυτοματοποιημένη ανάγνωση λέξεων επιτρέπει τη χρήση της εργασιακής μνήμης για διαδικασίες υψηλότερης τάξης κατασκευής νοήματος, όπως η κωδικοποίηση της πρότασης, η εξαγωγή συμπερασμάτων κι η ενσωμάτωση των πληροφοριών. Η αποκωδικοποίηση κι η αναγνωστική κατανόηση είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες σε όλες τις ηλικίες. Ωστόσο, η μεταβλητότητα στο δείγμα έδειξε ότι αυτή η σχέση μετριάζεται από ορισμένους παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη (ηλικία και επίπεδο κατανόησης ακρόασης), τη φύση της αξιολόγησης της αποκωδικοποίησης και τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης (García & Cain, 2014).

Επιπλέον, ο αυτοματισμός ως προς την οπτική επαφή με τη λέξη κι η ταχύτητα επεξεργασίας έχουν συσχετιστεί με τα μέτρα ταχύτητας της ανάγνωσης και της ευχέρειας (Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2009). Τονίζεται ότι οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες δεν είναι μείζονος σημασίας για την πρώιμη αναγνωστική κατανόηση και καθίστανται πλήρως λειτουργικές, μόνο όταν ο μαθητής έχει αποκτήσει τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007). Συνολικά, η ευχέρεια αποκωδικοποίησης είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της προφορικής αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης (Kim, Wagner, & Foster, 2011), ενώ η σχέση μεταξύ της προφορικής αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης είναι ισχυρή για τους

μαθητές του δημοτικού σχολείου (Roberts, Good, & Corcoran, 2005; Roehrig, Petscher, Nettles, Hudson & Torgesen, 2008).

Ένας πολύτιμος παράγοντας που συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση είναι το κοινωνικό κι οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Το οικογενειακό κεφάλαιο περιλαμβάνει το χρηματοοικονομικό κεφάλαιο (πλούτο ή υλικούς πόρους), το ανθρώπινο κεφάλαιο (μη υλικούς πόρους, όπως η εκπαίδευση) και το κοινωνικό κεφάλαιο (πόρους που επιτυγχάνονται μέσω κοινωνικών διασυνδέσεων, όπως η θέση εργασίας). Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι σε διεθνείς έρευνες, οι μαθητές των χωρών με υψηλότερο κατά κεφαλήν πραγματικό ακαθάριστο εγχώριο προϊόν (ΑΕΠ) παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις (Baker, Goesling, & Letendre, 2002; Hanushek & Woessmann, 2010).

Παράλληλα, έτεροι παράγοντες, όπως, ο αριθμός των διαθέσιμων βιβλίων στο σπίτι, το φύλο κι η απόλαυση που πηγάζει από τη διαδικασία της ανάγνωσης επιδρούν θετικά στην αναγνωστική κατανόηση εκτός από τις μεταβλητές του κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου (Chiu & McBride-Chang, 2006). Το εκάστοτε περιβάλλον που εκτιμά την ανάγνωση και τη γραφή, που περιλαμβάνει εντός του μεγάλη ποικιλία κειμένων, που επιτρέπουν στους μαθητές να διαβάζουν δυνατά προάγουν αποτελεσματικά την κατασκευή της σημασίας (Keene & Zimmermann, 1997; Pardo, 2002). Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγείου, η συμπεριφορά των κηδεμόνων τους είναι το πιο κρίσιμο στοιχείο για τον προσδιορισμό της έκθεσής τους στον έντυπο λόγο (Forget-Dubois και συν., 2009). Μάλιστα, πριν το στάδιο εκμάθησης της ανάγνωσης, τα παιδιά μαθαίνουν το λεξιλόγιο σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με σημαντικούς εταίρους στο περιβάλλον τους (Phythian-Sence & Wagner, 2007).

Σε σχέση με τη μεταβλητή του φύλου, τα κορίτσια και τα αγόρια τείνουν επίσης να διαφέρουν στις αναγνωστικές προτιμήσεις, τις συνήθειες και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντά τους, ενώ οι μαθήτριες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην ανάγνωση σε σχέση με τους μαθητές επιδεικνύοντας θετικότερη στάση σε σχέση με τα αγόρια (Hall & Coles, 1999). Αντίθετα, η αναγνωστική κατανόηση των αγοριών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο του κειμένου, ενώ η επίδοση των κοριτσιών επηρεάζεται ελάχιστα από αυτόν τον παράγοντα (Oakhill & Petrides, 2007). Τέλος, διαφορές μεταξύ των φύλων έχουν επίσης αναφερθεί μεταξύ των μαθητών ηλικίας δημοτικού σχολείου ως προς τη συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και των συναισθηματικών πτυχών της ανάγνωσης (Coddington & Guthrie, 2009).

Η στάση απέναντι στην ανάγνωση είναι ένας πρόσθετος σημαντικός παράγοντας που είναι πιθανό να επηρεάσει το επίπεδο εμπλοκής στις δραστηριότητες ανάγνωσης στην τάξη, την

ποικιλία και το εύρος των θεμάτων ανάγνωσης που επιλέγονται, την απόλαυση από τη διαδικασία της ανάγνωσης και πιθανώς την επίδοσή τους (Logan & Johnston, 2009). Η στάση απέναντι στην ανάγνωση έχει οριστεί ως «*μια κατάσταση του νου, που συνοδεύεται από συναισθήματα, που καθιστούν την ανάγνωση περισσότερο ή λιγότερο πιθανή*» (Smith, 1990: 215). Οι Katzir, Lesaux και Kim (2009) διαπίστωσαν ότι η αναγνωστική αυτοαντίληψη σχετίζεται θετικά με την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης μετά τον έλεγχο της λεκτικής ικανότητας και της ανάγνωσης λέξεων. Επιπλέον, οι Anmarkrud και Bråten (2009) παρατήρησαν ότι η αξία της ανάγνωσης (μέτρηση της χρησιμότητας, της σημασίας και του εγγενούς ενδιαφέροντος της αναγνωστικής κατανόησης) ήταν ένας προγνωστικός παράγοντας της απόδοσης της αναγνωστικής κατανόησης μετά από διακύμανση που σχετίζεται με το φύλο, την απόδοση στον τομέα, τη γνώση του θέματος και τις στρατηγικές. Η μετα-ανάλυση των Clark και Rumbold (2006) κατέδειξε ότι η ανάγνωση για ευχαρίστηση συνδέεται θετικά με την κατανόηση του κειμένου και τη γραμματική, το εύρος του λεξιλογίου, ενώ προκαλεί μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον αναγνώστη. Συμπερασματικά, οι θετικές στάσεις για την ανάγνωση έχουν συσχετιστεί σταθερά με υψηλότερα αναγνωστικά επιτεύγματα (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Mullis και συν., 2003, 2007).

Ο Guo κι οι συνεργάτες του (2011) διαπίστωσαν ότι η συντακτική επίγνωση συνεισέφερε σημαντικά στους τομείς του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης. Η συντακτική επίγνωση είναι η ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται και να στοχάζεται πάνω στις γραμματικές δομές της γλώσσας (Cain, 2007), ενώ η σύνταξη αναφέρεται στο σύστημα κανόνων που διέπει τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις συνδυάζονται σε μεγαλύτερες ενότητες με νόημα, όπως φράσεις, προτάσεις και περίοδοι (Catts & Kamhi, 1999). Η συντακτική γνώση είναι η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί ή να παράγει διαφορετικές γραμματικές δομές μέσα στο πλαίσιο μιας πρότασης (Cutting & Scarborough, 2006).

Οι Kieffer και Lesaux (2008) έδειξαν ότι η μορφολογική γνώση συμβάλλει σημαντικά στην αναγνωστική κατανόηση. Η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στη «*συνειδητή επίγνωση των ατόμων για τη μορφική δομή των λέξεων και την ικανότητά τους να αναστοχάζονται και να χειρίζονται αυτή τη δομή*» (Carlisle, 1995:194) κι έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την ανάγνωση λέξεων (Roman, Kirby, Parrila, Wade - Woolley, & Deacon, 2009). Οι Nagy και συν. (2006) ανέφεραν παρόμοια ευρήματα σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τη γνώση του λεξιλογίου πιστεύεται ότι σχετίζονται με τον τομέα της μορφολογικής επίγνωσης, η οποία είναι μια μορφή μεταγλωσσικής επίγνωσης που αναφέρεται στη γνώση για τις ρίζες, τα προθήματα και τα επιθήματα λέξεων και κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (Carlisle, 2007). Κοντολογίς, η εκμάθηση λέξεων εξαρτάται

από την απόκτηση πληροφοριών τόσο για τους τύπους όσο και για τις έννοιες των λέξεων από περιστάσεις εκμάθησης λέξεων (Bolger, Balass, Landen, & Perfetti, 2008).

Ο Logan και οι συνεργάτες (2011) διαπίστωσαν ότι το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των δεξιοτήτων ανάγνωσης στο τέλος του έτους μετά τη συνεκτίμηση της ικανότητας ανάγνωσης στην αρχή της σχολικής χρονιάς, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι το αναγνωστικό κίνητρο συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης. Η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται ότι επηρεάζεται από την αναγνωστική συμπεριφορά, η οποία εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το αναγνωστικό κίνητρο (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010). Η ενασχόληση με την ανάγνωση έχει οριστεί ως η συνέργεια των κινήτρων (όπως ενδιαφέρον ή αυτο-αποτελεσματικότητα) και των γνωστικών διαδικασιών (όπως η χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης, π.χ. αμφισβήτηση ή κατανόηση παρακολούθησης) κατά την πράξη της ανάγνωσης (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007). Σύμφωνα με τους Schiefele και συν. (2012) το αναγνωστικό κίνητρο είναι μια κατασκευή που απαρτίζεται από επτά βασικές διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου (χρήση της ορολογίας των Wigfield και Guthrie's, - Motivations for Reading Questionnaire [MRQ]) κι είναι η περιέργεια, η συμμετοχή, ο ανταγωνισμός, η αναγνώριση, οι βαθμοί, η συμμόρφωση κι η αποφυγή εργασίας.

Το εγγενές αναγνωστικό κίνητρο μπορεί να οριστεί ως «*η ώθηση για ανάγνωση για εσωτερικούς σκοπούς, όπως η απόκτηση ευχαρίστησης, η επίτευξη προσωπικών στόχων ή η ικανοποίηση της περιέργειας*» και θεωρείται επίσης ότι είναι πολυδιάστατος όρος (Conradi, Jang, & McKenna, 2014: 154). Τα αποτελέσματα της μελέτης υποδεικνύουν επίσης ότι το εγγενές αναγνωστικό κίνητρο μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης, καθώς το εσωτερικό κίνητρο εξηγεί τη σημαντική (αν και σχετικά μικρή) διακύμανση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης των παιδιών κατά την περίοδο ενός σχολικού έτους. Επομένως, η εσωτερική παρακίνηση μπορεί να έχει συνεχή επίδραση. Επισημαίνεται ότι οι μαθητές που διακατέχονται εγγενώς από αυξημένα κίνητρα είναι σε θέση να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για να επεξεργαστούν κείμενα με αυξημένο βαθμό δυσκολίας, γεγονός που συνδράμει στη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης με την πάροδο του χρόνου (Logan, & Medford, & Hughes, 2011).

Οι Wang και Guthrie (2004) έχουν διαπιστώσει σημαντικές συσχετίσεις του εγγενούς και του εξωγενούς αναγνωστικού κινήτρου τόσο με τον χρόνο ανάγνωσης όσο και με την αναγνωστική κατανόηση. Εν ολίγοις, ο ρόλος του κινήτρου στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών είναι μείζονος σημασίας (Taboada και συν., 2009).

Η έννοια της αναγνωστικής κατανόησης, όπως περιγράφεται, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του γραπτού λόγου, αφού προϋποθέτει όχι μόνο την κατανόηση του κειμένου σε λέξη, πρόταση κι επίπεδο κειμένου αλλά και την ικανότητα οικοδόμησης νοητικών αναπαραστάσεων που μπορούν να εκφραστούν γραπτώς. Ειδικότερα, η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων ενισχύει την εννοιολογική και στρατηγική κατανόηση (Yang, 2016), εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση των μαθητών με διαφορετικούς τύπους κειμένων (αφηγηματικών και πληροφοριακών) και τις ιδιαίτερες δομές τους (Gersten και συν., 2001). Παράλληλα, πολλές παράμετροι αξιολογούνται στο ερευνητικό μέρος, όπως το ενδιαφέρον για τα πολυτροπικά κείμενα κι η ερμηνεία των εικόνων.

Η σύνδεση με τα μοντέλα ανάγνωσης αναδεικνύεται μέσω της ενσωμάτωσης γνώσεων και δεξιοτήτων από τη βάση του κειμένου (λέξεις, προτάσεις) στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του μαθητή, όπως περιγράφει το μοντέλο του Kintsch (1998). Ακόμη, η χρήση πολυτροπικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάπτυξης αυτών των πολυεπίπεδων δεξιοτήτων, διευκολύνοντας την πρόσβαση σε πλούσιες αναπαραστάσεις νοήματος και την ενεργητική εμπλοκή με τον γραπτό λόγο, τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και παραγωγής. Συνεπώς, η προσέγγιση μέσω πολυτροπικών κειμένων λειτουργεί ως πρακτική γεφύρωση ανάμεσα στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

2.3 Ο ρόλος της φωνολογικής επεξεργασίας

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη συμπεριφορά που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις γνωστικές και γλωσσικές πτυχές, ενώ αποτελεί μια δεξιότητα που στηρίζεται στη γλώσσα κι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γλωσσικές ικανότητες ενός ατόμου (Swank & Catts, 1994). Σύμφωνα με τους Wolf και Katzir-Cohen (2001: 219) «*Η αναγνωστική ευχέρεια είναι προϊόν της αρχικής ανάπτυξης της ακρίβειας και της επακόλουθης ανάπτυξης της αυτοματοποίησης στις υποκείμενες υπολεξικές διεργασίες, στις λεξιλογικές διαδικασίες και στην ενσωμάτωσή τους στην ανάγνωση μιας λέξης και στη σύνδεση τους με το κείμενο. Αυτές περιλαμβάνουν αντιληπτικές, φωνολογικές, ορθογραφικές και μορφολογικές διεργασίες σε επίπεδο γράμματος, γράμματος-μοτίβου και λέξης, καθώς και σημασιολογικές και συντακτικές διεργασίες σε επίπεδο λέξης και συνδεόμενου κειμένου. Αφού αναπτυχθεί πλήρως, η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται σε ένα επίπεδο ακρίβειας και ταχύτητας, όπου η αποκωδικοποίηση είναι σχετικά εύκολη, ενώ η προφορική ανάγνωση καθίσταται ομαλή κι ακριβής με σωστή προσωδία και μπορεί να δοθεί προσοχή στην κατανόηση*».

Οι μετα-αναλύσεις που διεξήχθησαν από τον Hammill (2004) επιβεβαίωσαν ότι οι καλύτεροι παράγοντες πρόβλεψης της επιτυχίας στο σκέλος της κατανόησης είναι η γλώσσα, η μορφολογική επίγνωση (συμπεριλαμβανομένης της γνώσης του αλφαβήτου) κι η φωνολογική επίγνωση, κι ότι αυτές οι δεξιότητες μπορούν να τεθούν στο επίκεντρο προκειμένου να αποφευχθούν οι δυσκολίες στον τομέα του γραμματισμού. Μια κυρίαρχη άποψη στη βιβλιογραφία είναι ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται κυρίως με ελλείμματα στη φωνολογική ανάλυση (Vellutino και συν., 2007). Άλλωστε, χωρίς επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες, η ανάγνωση δε θα μπορούσε να αναπτυχθεί επαρκώς (Gillon, 2000).

Ο Lundberg κι οι συνεργάτες του (1988) πρότειναν μια κατηγοριοποίηση των ικανοτήτων φωνολογικής επίγνωσης σε τρία επίπεδα ανάλογα με τη σειρά πολυπλοκότητας. Η πρώτη κατηγορία είναι οι υπερτμηματικές ικανότητες, όπου το άτομο αξιολογεί εάν οι λέξεις έχουν τον ίδιο αρχικό ή τελικό ήχο. Η δεύτερη είναι οι συλλαβικές ικανότητες, όπου συμπεριλαμβάνονται εργασίες, όπως η τμηματοποίηση των λέξεων σε συλλαβές κι η προσθήκη ή η αφαίρεση συλλαβών από λέξεις, και τέλος οι φωνητικές ικανότητες, που συνεπάγονται εργασίες τμηματοποίησης κι ανασύνθεσης των λέξεων με βάση τα φωνήματά τους. Οι Wagner και Torgesen (1997) υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επεξεργασία διακρίνεται στα στάδια της *φωνολογικής ενημερότητας*, της *φωνολογικής ανακωδικοποίησης*, και της *φωνητικής ανακωδικοποίησης*.

Οι Perfetti και Stafura (2014) υποστηρίζουν ότι η γνώση λέξεων που βασίζεται στην αποτελεσματική φωνολογική επίγνωση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Οι γλωσσικές δεξιότητες κι οι αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού συμβάλλουν σε διαφορετικά αλλά εξίσου σημαντικά στοιχεία της ανάγνωσης και της γραφής (Storch & Whitehurst, 2002). Σύμφωνα με τον Lonigan (2006), το λεξιλόγιο, η μορφολογική επίγνωση κι η φωνολογική επίγνωση παραμένουν ανεξάρτητα στην αναδυόμενη περίοδο γραμματισμού, δηλαδή, η βελτίωση σε έναν τομέα δεν οδηγεί άμεσα σε βελτίωση στους άλλους τομείς. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, αλλά η τελευταία πρέπει να αντιμετωπιστεί ειδικά.

Ο Πόρποδας (2002) ορίζει ως *γλωσσική ενημερότητα*, την ικανότητα του μαθητή να αναλύει τις προφορικές λέξεις στα φωνημικά - δομικά τους στοιχεία και στη συνέχεια, να τα αναλύει και να τα συνθέτει. Κατά τον Πόρποδα (2002), υπάρχει μια τριμερής διάκριση της φωνολογικής ενημερότητας ως προς τη φωνημική επίγνωση, τη συλλαβική επίγνωση και την επίγνωση ως προς τα τμήματα της συλλαβής. Η φωνημική επίγνωση είναι η ικανότητα συνειδητοποίησης πως η λέξη αποτελείται από φωνημικά δομικά στοιχεία κι ο χειρισμός των φωνημικών δομών αυτών επιτυγχάνεται μέσω των διαδικασιών της ανάλυσης και της

σύνθεσης. Η συλλαβική επίγνωση είναι η ικανότητα κατανόησης πως η προφορική λέξη συγκροτείται από συλλαβικά τμήματα που μπορούν να αναλυθούν και να συντεθούν. Τέλος, στο σκέλος της επίγνωσης των τμημάτων της συλλαβής, το άτομο αντιλαμβάνεται ότι η συλλαβή αποτελείται από δύο δομικά τμήματα, που είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα και που το καθένα αποτελείται από φωνήματα.

Η φωνολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τους βασικούς ήχους (φωνήματα) του λόγου και να τα συνδέει με τα αντίστοιχα σύμβολα του γραπτού λόγου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Επιπροσθέτως, οι μαθητές οφείλουν να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πως οι λέξεις συγκροτούνται από φωνήματα, καθώς κι ότι για τον σχηματισμό των λέξεων απαιτείται ο συνδυασμός κάποιων φωνημάτων (Πρωτόπαπας, Νικολόπουλος, & Σκαλούμπακας, 2003). Η γνώση σχετικά με την ηχητική δομή της γλώσσας που παρέχει η φωνολογική επίγνωση μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής που απαιτείται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναγνώρισης των λέξεων και της ορθογραφίας (Adams, 1990).

Η φωνολογική επίγνωση κι η γρήγορη ταχύτητα ονομασίας, δύο πτυχές της φωνολογικής επεξεργασίας, είναι γνωστό ότι συνδέονται με την ανάγνωση κι αυτή η συσχέτιση έχει αποκτήσει βαρύνουσα σημασία στην κατανόηση του φαινομένου της μη αποτελεσματικής ανάγνωσης, καθώς και στην κατάρτιση προγραμμάτων που στοχεύουν στην αποκατάσταση αναγνωστικών δυσκολιών (Snowling & Hulme, 2005; Kirby, Parrila & Pfeiffer, 2003; Powell, Stainthorp, Stuart, Garwood & Quinlan, 2007).

Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα συνειδητής πρόσβασης και χειρισμού των φωνολογικών αναπαραστάσεων κι αποτελεί έναν από τους καλύτερους προγνωστικούς παράγοντες της πρώιμης ανάγνωσης (Castles & Coltheart, 2004). Πρόκειται για τη συνειδητή ευαισθησία του ατόμου σε διαφορετικές μονάδες ήχων στη γλώσσα (Lane & Pullen, 2004) και μπορεί να θεωρηθεί ως γενικός όρος που περιλαμβάνει μια ποικιλία δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της φωνητικής επίγνωσης, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται μεμονωμένους ήχους ή φωνήματα μιας δεδομένης γλώσσας (Schuele & Boudreau, 2008). Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2001: 91) πρόκειται για τη «*μεταγλωσσική δεξιότητα που αναφέρεται στη γνώση των διακριτών μερών (συλλαβές και φωνήματα), από τα οποία αποτελείται η λέξη, καθώς κι ότι η δομή αυτή αναφέρεται μόνο στον προφορικό λόγο*». Παράλληλα, ορίζεται κι ως μια ικανότητα ταχείας συσχέτισης φωνημάτων με τους αντίστοιχους ήχους, τμηματοποίησης κι ανάμειξης ήχων μέσα σε λέξεις (Snow και συν., 2005). Κατά τους van Kleeck, Gillam & McFadden (1998: 67) «*...η φωνητική επίγνωση απαιτείται για*

την κατανόηση της αλφαβητικής αρχής, τη γνώση ότι οι λέξεις αποτελούνται από μεμονωμένα γράμματα που με τη σειρά τους αντιστοιχούν σε ήχους μέσα σε προφορικές λέξεις».

Συνολικά, η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης μεμονωμένων γραμμάτων και της αντιστοιχίας τους με ήχους κι είναι η βάση για την αποκωδικοποίηση των προφορικών λέξεων σε φωνήματα (οι μικρότερες ηχητικές μονάδες της γλώσσας), συλλαβές (τμήματα ομιλίας που δεν διακόπτονται από εμπόδια στη ροή του αέρα), ενάρξεις (ο αρχικός ήχος μιας λέξης) και ρίμες (η μονάδα που ακολουθεί την έναρξη) (Walton & Walton, 2002).

Οι Stuart και Coltheart (1988) συμπέραναν μέσω των ερευνών τους ότι η φωνολογική επίγνωση είναι πιο σημαντική κατά τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ισχυρή συσχέτιση γραφήματος-φωνήματος είχαν λιγότερες δυσκολίες στη μάθηση. Επιπροσθέτως, η πρώιμη εκπαίδευση ως προς τη φωνολογική επίγνωση είναι ένας αποτελεσματικός παράγοντας στην ανάπτυξη της πρώιμης ικανότητας ανάγνωσης σε επίπεδο λέξης (Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff, & Snowling, 2012), εφόσον μέσω της γνώσης των γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση επιτρέπει την αντιστοίχιση μεταξύ των ορθογραφικών και φωνολογικών κωδίκων κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης (Bowey, 2005). Ειδικότερα, σε έρευνα των Leppänen, Aunola, Niemi, & Nurmi (2008) η γνώση των γραμμάτων στην αρχή του νηπιαγωγείου συνδέθηκε με την αναγνωστική ευχέρεια, δηλαδή την ανάγνωση τόσο ενός κειμένου όσο και μιας αλυσίδας λέξεων στο τέλος της 4ης τάξης. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι, εκτός από ένα ισχυρό προγνωστικό στοιχείο της ικανότητας έναρξης της ανάγνωσης, η πρώιμη γνώση των γραμμάτων είναι επίσης προγνωστική για τη μεταγενέστερη ανάπτυξη της ρέουσας ανάγνωσης αλλά και σημαντικός παράγοντας στον αναδυόμενο γραμματισμό (Whitehurst & Lonigan, 1998). Τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η γνώση των γραμμάτων συνδέεται στενά με τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας. Μάλιστα, ο Catts (1993: 955) προέβλεψε ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αντανακλούν πιο έντονα την αναγνωστική ικανότητα και μέσω μιας μελέτης όπου εξετάστηκαν οι ικανότητες των μαθητών νηπιαγωγείου ως και το τέλος της 2ης τάξης του δημοτικού εξήχθη το συμπέρασμα ότι τα ελλείμματα φωνολογικής επίγνωσης βρίσκονται κοντά στον πυρήνα των αναγνωστικών δυσκολιών στους μικρούς μαθητές.

Οι Melby-Lerv°ag, Lyster και Hulme (2012) πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση απαρτιζόμενη από 235 μελέτες όπου αξιολόγησαν τις συσχετίσεις της αποκωδικοποίησης των λέξεων, της φωνητικής επίγνωσης και της λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης τόσο σε άτυπους όσο και σε τυπικά αναπτυσσόμενους πληθυσμούς. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία

παρουσίασαν έλλειμμα στη φωνητική επίγνωση σε σύγκριση με τα παιδιά που αναπτύσσονταν με έναν τύπικό τρόπο σε σχέση με τα προτεινόμενα μοντέλα ανάπτυξης. Βρήκαν, επίσης, ότι η φωνημική επίγνωση είναι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της αποκωδικοποίησης των λέξεων. Επίσης, η Ehri κι οι συνεργάτες της (2001) πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση που περιελάμβανε 52 μελέτες και διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία της φωνητικής επίγνωσης είχε σημαντική επίδραση τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία. Τα αποτελέσματα αυτών των μετα-αναλύσεων δείχνουν, επομένως, ότι η διδασκαλία με επίκεντρο τη φωνολογική επίγνωση οδηγεί σε σημαντική βελτίωση στην ανάπτυξη της ικανότητας αποκωδικοποίησης των λέξεων. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι οι Below, Skinner, Fearrington και Sorrell (2010) εντόπισαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ των διαφορών του φύλου στη φωνολογική επίγνωση και στην ικανότητα ανάγνωσης, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια.

Οι Alloway, Gathercole, Willis and Adams (2004) υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση δεν επηρεάζεται μόνο από τις διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά και από την ανάπτυξη των ικανοτήτων της εργαζόμενης μνήμης κι από τη βελτίωση άλλων γλωσσικών ικανοτήτων, ιδιαίτερα του λεξιλογίου. Μάλιστα, είναι πιθανό η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης να εξαρτάται από τις σιωπηρές φωνολογικές αναπαραστάσεις που προκύπτουν από τη φυσική φωνολογική ανάπτυξη κάθε ατόμου (Hulme, Snowling, Caravolas, & Carroll, 2005). Τέλος, μελέτες που άπτονται της εκπαίδευσης φωνολογικής επίγνωσης έχουν δείξει ότι είναι πιο ισχυρός παράγοντας, όταν συνδυάζεται με την εκπαίδευση ως προς τη γνώση των γραμμάτων, που αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της επίγνωσης της έντυπης γραφής (Bus & van IJzendoorn, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η υπόθεση πως οι μαθητές που επιτυγχάνουν σε εργασίες που εδράζονται στη φωνολογική επίγνωση με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν συγκριτικά πλεονεκτήματα στον τρόπο μάθησης της ανάγνωσης είναι γενικά αποδεκτή (Nation & Snowling, 2004), αφού η φωνολογική επίγνωση συγκαταλέγεται στους πιο σημαντικούς δείκτες της αναγνωστικής ικανότητας (Anthony & Francis, 2005; Carroll, Snowling, Hulme, & Stevenson, 2003).

2.4 Αποκωδικοποίηση κι αναγνωστική ευχέρεια

Είναι κοινά παραδεκτό πως, όταν οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίσουν λέξεις με ακρίβεια και ταχύτητα, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα προσοχής η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην κατανόηση ενός κειμένου. Η κατανόηση του κειμένου περιλαμβάνει την

προσθήκη των σημασιών των λέξεων με σκοπό την ερμηνεία των εννοιών των προτάσεων (Anderson, 1994).

Στην ανάγνωση, η αποκωδικοποίηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι γραπτές λέξεις μεταφέρονται στον προφορικό λόγο (Samuels, 1994). Αυτές οι δεξιότητες κατώτερου επιπέδου συνδέονται με το οπτικό ερέθισμα ή την έντυπη μορφή, και κατά συνέπεια σχετίζονται με την αναγνώριση και την ανάκληση. Η γλώσσα είναι ένας κώδικας κι ο αναγνώστης είναι ένας παθητικός αποκωδικοποιητής του οποίου η βασική υποχρέωση είναι να αναγνωρίζει τα γραφήματα και να τα μετατρέπει σε φωνήματα (Villanueva de Debat, 2006). Αναντίρρητα, χωρίς τη γνώση του τρόπου με τον οποίο οι ήχοι αντιπροσωπεύονται συστηματικά με γράμματα, οι μαθητές δεν μπορούν να καταστούν επιτυχημένοι αναγνώστες σε οποιαδήποτε αλφαβητική γλώσσα (Ehri, 1998).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές πρέπει να αρχίσουν να χρησιμοποιούν μια στρατηγική αποκωδικοποίησης, η οποία βασίζεται στη σχέση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Αυτό περιγράφεται καλύτερα στη θεωρία της Ehri (1995), η οποία προτείνει τέσσερις φάσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ακριβούς γρήγορης ανάγνωσης λέξεων: το προαλφαβητικό, το μερικό αλφαβητικό, το πλήρες αλφαβητικό και το ενοποιημένο αλφαβητικό.

Όταν οι αναγνώστες μαθαίνουν τις σχέσεις ήχου-συμβόλου (γράμματος) μέσω της παρέμβασης κι επιτυγχάνουν ακριβή αποκωδικοποίηση, η έλλειψη ευχέρειας αναδεικνύεται ως το επόμενο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν ως προς την ικανότητα ανάγνωσης (Torgesen, Rashotte, Alexander, Alexander, & MacPhee, 2003).

Σύμφωνα με τον Samuels (2006: 39) η αναγνωστική ευχέρεια είναι «*η αποκωδικοποίηση κι η κατανόηση ταυτόχρονα*» και πρότεινε ότι ο ρυθμός, η ακρίβεια κι η προσωδία είναι δείκτες που στοιχειοθετούν τον τρόπο που λαμβάνει χώρα η συγκεκριμένη διαδικασία. Κατά τους Hudson, Mercer, & Lane (2000), η ακριβής ανάγνωση του κειμένου απαιτεί την κατάλληλη προσωδία ή έκφραση.

Η αποκωδικοποίηση είναι μια διαδοχικά εκτελούμενη διαδικασία όπου ο αναγνώστης συνδυάζει ήχους, για να σχηματίσει λέξεις από τα μέρη τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ανάμειξη μεμονωμένων φωνημάτων (αρχική αποκωδικοποίηση) ή φωνογραφημάτων (μια πιο προηγμένη μορφή αποκωδικοποίησης), (Ehri, 2002). Για την ακριβή αποκωδικοποίηση των λέξεων, οι αναγνώστες πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν με ακρίβεια τους ήχους που αντιπροσωπεύονται από τα γράμματα ή τους συνδυασμούς γραμμάτων, να συνθέτουν φωνήματα, να διαβάζουν φωνογραφήματα (κοινά μοτίβα στις

λέξεις) και να αξιοποιούν αντιστοιχίες γραμμάτων-ήχων και νοημάτων για να προσδιορίσουν ακριβώς την προφορά και τη σημασία της λέξης που υπάρχει στο κείμενο.

Ο κύριος μηχανισμός για τη βελτίωση της αυτοματοποίησης είναι η εξάσκηση με συνεπή είσοδο (γράμματα) και συνεπή έξοδο (ήχος και νόημα) κατά ζεύγη (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001). Για να εξηγήσει τη θεωρία της αυτοματικότητας, ο Samuels (1994: 817) όρισε δύο τύπους προσοχής: την εξωτερική προσοχή και την εσωτερική προσοχή. Η εσωτερική προσοχή διαθέτει κεντρική θέση στη θεωρία της αυτοματοποίησης στην ανάγνωση και παρουσιάζει τρία χαρακτηριστικά: την εγρήγορση, την επιλεκτικότητα και την περιορισμένη χωρητικότητα (Samuels, 1994: 818–819). Η εγρήγορση αναφέρεται στην ενεργητική προσπάθεια να έρθει ο μαθητής σε επαφή με την πηγή της πληροφορίας. Επιλεκτικότητα είναι η ικανότητα επιλογής μεμονωμένων διαδικασιών που χρησιμοποιούνται σε κάθε δεδομένη στιγμή. Για παράδειγμα, κατά την ανάγνωση αυτών των προτάσεων, η διαδικασία της επιλεκτικής προσοχής του μαθητή δίνει τη δυνατότητα επιλογής της γραμμής επεξεργασίας. Η περιορισμένη ικανότητα σημαίνει ότι το ανθρώπινο μυαλό παρουσιάζει συγκεκριμένες ικανότητες ως προς την εκτέλεση δύσκολων εργασιών. Για παράδειγμα, ένας αρχάριος οδηγός αυτοκινήτου πρέπει να εστιάσει την προσοχή του στην οδήγηση. Ένας έμπειρος οδηγός, ωστόσο, μπορεί να οδηγήσει το αυτοκίνητο, ενώ ακούει μουσική.

Αργότερα, ο Samuels (2006: 8) έκανε τέσσερις υποθέσεις για να επεξηγήσει τη θεωρία της αυτοματικότητας στην ανάγνωση: Ο ανθρώπινος νους έχει περιορισμένη ικανότητα να εκτελεί δύσκολες εργασίες. Κατά την εκτέλεση δύσκολων εργασιών, όπως είναι η αποκωδικοποίηση των λέξεων κι η κατανόηση ενός κειμένου, οι άνθρωποι καταβάλλουν προσπάθειες με αποτέλεσμα τη δαπάνη χρόνου και τον συντονισμό των νοητικών μηχανισμών. Μέσω της εξάσκησης με την πάροδο του χρόνου, ο όγκος της προσπάθειας που απαιτείται για τις εργασίες γίνεται μικρότερος. Τελικά, η προσπάθεια που απαιτείται για την εκτέλεση των εργασιών μειώνεται δραστικά.

Η ευχέρεια ή η ικανότητα ανάγνωσης λέξεων με γρήγορο τρόπο και με ακρίβεια είτε μεμονωμένα είτε σε κείμενο, είναι κρίσιμης σημασίας για την κατανόηση, ιδιαίτερα για τα μεγαλύτερα παιδιά που όλο και περισσότερο απαιτείται να χρησιμοποιούν την ανάγνωση ως μέσο για την εκμάθηση νέων πληροφοριών. Η έλλειψη ευφράδειας αυξάνει τις απαιτήσεις σε άλλες γνωστικές διαδικασίες, όπως η λεκτική μνήμη εργασίας κι έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της δυσχέρειας στον τομέα της κατανόησης (Sesma, 2009).

Σύμφωνα με τους Fuchs, Fuchs, Hosp και Jenkins (2001: 239-240) η προφορική αναγνωστική ευχέρεια αντιπροσωπεύει μια περίπλοκη, πολύπλευρη απόδοση που συνεπάγεται, για παράδειγμα, την αντιληπτική ικανότητα του αναγνώστη να μεταφράζει αυτόματα τα

γράμματα σε συνεκτικές ηχητικές αναπαραστάσεις, ενοποιώντας αυτά τα ηχητικά στοιχεία σε αναγνωρίσιμα σύνολα. Επιπλέον, πρόκειται για την αυτόματη πρόσβαση σε λεξικές αναπαραστάσεις, την επεξεργασία ουσιαστικών συνδέσεων εντός και μεταξύ των προτάσεων, τη συσχέτιση του νοήματος του κειμένου με προηγούμενες πληροφορίες και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την παροχή πληροφοριών.

Η ευχέρεια φαίνεται ιδιαίτερα κρίσιμη για τους μαθητές στην ολοκλήρωση της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, καθώς πραγματοποιούν τη μετάβαση από τη «*μάθηση για ανάγνωση*» στην «*ανάγνωση για μάθηση*» αλλά και τη μετάβαση από την αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων στον αυτοματοποιημένο κι αποτελεσματικό προσδιορισμό των λέξεων (Yovanoff, Duesbery, Alonzo, & Tindal, 2005). Πιο συγκεκριμένα κατά τον Kuhn και τους συνεργάτες του (2010: 240), «*Η ευχέρεια συνδυάζει την ακρίβεια, τον αυτοματισμό και την προφορική αναγνωστική προσωδία, τα οποία, μαζί, διευκολύνουν την κατασκευή του νοήματος από τον αναγνώστη. Αποδεικνύεται κατά τη διάρκεια της προφορικής ανάγνωσης μέσω της ευκολίας αναγνώρισης λέξεων, ο κατάλληλος βηματισμός, η έκφραση κι ο τονισμός. Είναι ένας παράγοντας τόσο στην προφορική όσο και στη σιωπηλή ανάγνωση που μπορεί να περιορίσει ή να υποστηρίξει την κατανόηση*».

Ο λόγος για τη συμβολή της ταχύτητας δεν είναι ακόμη σαφής, αλλά δύο πιθανές ερμηνείες είναι ότι αφενός διευκολύνει την ταχεία αναγνώριση των γραμμάτων και μεγαλύτερων ορθογραφικών ενοτήτων, συμπεριλαμβανομένων ολόκληρων λέξεων αφετέρου επιτρέπει τη γρήγορη αναγνώριση λέξεων και συμβάλλει αποτελεσματικα στην κατανόηση (Kirby, Parrila, & Pfeiffer, 2003; Konold, Juel, McKinnon, & Deffes, 2003).

Σε μελέτη των Klauda και Guthrie (2008) εξετάστηκε η σχέση τριών συνιστωσών της αναγνωστικής ευχέρειας, του επιπέδου λέξης (δηλαδή, της ευχέρειας στην ανάγνωση λέξεων μεμονωμένα), του συντακτικού επιπέδου (δηλ. της ευχέρειας στην ανάγνωση προτάσεων και φράσεων) και του επιπέδου αποσπάσματος (δηλ. της ευχέρειας στην ανάγνωση αποσπασμάτων στο σύνολό τους), σε σχέση με τη δυνατότητα κατανόησης του αναγνώστη. Η μελέτη έλαβε χώρα με δείγμα 278 μαθητές της πέμπτης τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ταχύτητα αναγνώρισης λέξεων (δηλαδή ο ρυθμός με τον οποίο μπορεί κανείς να αποκωδικοποιήσει λέξεις) εξηγεί περίπου το 43% της διακύμανσης στην κατανόηση. Όταν εξετάστηκαν μαζί και τα τρία στοιχεία ευχέρειας (επίπεδο λέξης, συντακτικό επίπεδο κι επίπεδο αποσπάσματος), εξήγησαν το 57% της διακύμανσης που παρατηρήθηκε στην κατανόηση. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν, επίσης, ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ της ευχέρειας και της κατανόησης.

Σύμφωνα με την Ehri (1999) κατά τη διάρκεια της πλήρους αλφαβητικής φάσης, οι αρχάριοι μπορούν να σχηματίσουν συνδέσεις μεταξύ όλων των γραφημάτων στην ορθογραφία και των φωνημάτων στην προφορά για να θυμούνται πώς να διαβάζουν τις λέξεις. Αυτό εξασφαλίζει πλήρως τη νοητική παρουσία των λέξεων στη μνήμη και τους παρέχει μια σημαντική κατεύθυνση που εξαλείφει τη σύγχυση μεταξύ των λέξεων με παρόμοια ορθογραφία. Οι αναγνώστες, προκειμένου να κατανοήσουν επαρκώς τις οπτικές λέξεις χρειάζονται πληρέστερη γνώση των σχέσεων γραφήματος-φωνήματος, κυρίως των φωνηέντων, αλλά και του τρόπου χρήσης αυτών των σχέσεων για την αποκωδικοποίηση των λέξεων. Χρειάζεται, επίσης, η ικανότητα της φωνημικής τμηματοποίησης, για να ανιχνεύσουν την πλήρη σειρά γραφήματος-φωνήματος που αποτελούν συνδέσεις, οι οποίες διασφαλίζουν την ορθογραφία στο πεδίο της μνήμης. Μία ή μερικές εμπειρίες ανάγνωσης είναι αρκετές για να μετατρέψουν άγνωστες λέξεις σε γνωστές. Αντίθετα, ο καλύτερος μακροπρόθεσμος προγνωστικός παράγοντας της απόδοσης της αναγνωστικής ευχέρειας αναφέρεται ότι είναι η ταχεία αυτοματοποιημένη ονομασία των οπτικά παρουσιαζόμενων ερεθισμάτων ή αλλιώς *«ταχεία αυτοματοποιημένη ονομασία»* (Wimmer, Mayringer, & Landerl, 2000).

Οι Juel και Minden-Cupp (2000) διεξήγαγαν έρευνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών παρεμβάσεων ως προς την αναγνωση στην πρώτη τάξη. Οι μαθητές που παρουσιάζουν στην πρώτη δημοτικού χαμηλές αναγνωστικές δεξιότητες βελτιώθηκαν σημαντικά με την εφαρμογή τεσσάρων πρακτικών. Η πρώτη πρακτική είναι η μοντελοποίηση των στρατηγικών αναγνώρισης λέξεων εκ μέρους των δασκάλων με τεμαχισμό των λέξεων σε υποτμήματα, όπως τις συλλαβές ή τις ρίζες, ή εντοπίζοντας μικρές λέξεις σε μεγάλες, με την ηχογράφηση και ανάμειξη μεμονωμένων φωνημάτων. Επίσης, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να δείξουν με το δάχτυλο λέξεις κατά την ανάγνωση του κειμένου. Ακόμη, χρησιμοποίησαν υλικά, για να συγκρίνουν ενεργά και να αντιπαραβάλλουν ήχους στις λέξεις. Τέλος, η τελευταία πρακτική ήταν η συγκρότηση μικρών εκπαιδευτικών ομάδων, με οργανωμένα σχέδια μαθημάτων, για να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε παιδιού εντός αυτής της ομάδας.

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως, όταν οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίσουν λέξεις με ακρίβεια και ταχύτητα, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα προσοχής που οδηγεί στην κατανόηση ενός κειμένου. Αν κι υπάρχουν κάποιες διαφορές στις απαιτήσεις της εργασίας της ανάγνωσης και της ακουστικής κατανόησης, μια ανασκόπηση από τους Catts και τους συνεργάτες του (2005) κατέδειξε ότι, τυπικά, οι δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων κι οι βαθμολογίες κατανόησης ακρόασης αντιπροσώπευαν μια διακύμανση μεταξύ 65% και 85% στις βαθμολογίες κατανόησης ανάγνωσης.

Μια μετα-ανάλυση που διεξήχθη από τον Chard και τους συνεργάτες του (2002) παρουσίασε δεδομένα από 24 μελέτες σε χρονικό διάστημα 25 ετών, που εξέταζαν τις επιδράσεις της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης στην προφορική ευχέρεια του λόγου σε παιδιά δημοτικής ηλικίας που αντικετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι η επανάληψη της ανάγνωσης είχε ισχυρό μέσο μέγεθος επίδρασης (0,71) ως τεχνική για τη βελτίωση του ρυθμού, της ακρίβειας και της κατανόησης της προφορικής ανάγνωσης.

Σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν παραπάνω, οι φωνολογικές δεξιότητες είναι κρίσιμες για την ικανότητα αποκωδικοποίησης του κειμένου, ενώ οι μη φωνολογικές γλωσσικές δεξιότητες, όπως η σημασιολογία, η σύνταξη, η μορφολογία κι η πραγματολογία συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου. Προς επίρρωση της παραπάνω διαπίστωσης, ο Juel (1988) μέσω της ερευνητικής του προσπάθειας βρήκε ότι η πιθανότητα ένας αναγνώστης με περιορισμένες δυνατότητες στο τέλος της πρώτης δημοτικού να παραμείνει στο ίδιο επίπεδο στην τέταρτη τάξη ήταν πολύ υψηλή ($p = 0.88$), φανερώνοντας μια πολύ ισχυρή συσχέτιση.

Αν κι η ακρίβεια είναι σημαντική για την αναγνώριση λέξεων, είναι σημαντικό να αναπτυχθεί περαιτέρω η ευχέρεια ή η ικανότητα αποκωδικοποίησης μιας λέξης με σχετική ευκολία χωρίς δισταγμούς. Η ευχέρεια αναπτύσσεται μέσω μιας πληθώρας πρακτικών που κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό στην ανάγνωση του κειμένου (Samuels & Flor, 1997; Samuels, 2006). Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι παρέχουν ποικίλες, ουσιαστικές πρακτικές για να εξασφαλίσουν την αυτοτέλεια των μαθητών και την αξιοποίηση μιας δεξιότητας σε άλλες καταστάσεις με νόημα (Villaume & Brabham, 2003).

Για τον λόγο αυτό, η άμεση ρητή διδασκαλία πρέπει να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους στον προσδιορισμό της λέξης σε καταστάσεις με νόημα ή μέσω της αυθεντικής ανάγνωσης (Duffy, 1999). Αυτά τα χαρακτηριστικά της άμεσης ρητής διδασκαλίας που οδηγούν τα παιδιά προς την κατάκτηση των στρατηγικών αναγνώρισης λέξεων είναι τα παρακάτω (Blair και συν., 2007):

- Λήψη προγραμματισμένης κι άμεσης ρητής οδηγίας για την αναγνώριση λέξεων.
- Εφαρμογή δεξιοτήτων και στρατηγικών σε περιβάλλον μικρών ομάδων που μπορούν να χρησιμοποιούν καλύτερα τον αλφαβητικό κώδικα οι μαθητές που δε γίνονται δέκτες τέτοιων οδηγιών.
- Αποτελεσματικές οδηγίες καθοδήγησης των μαθητών για την ανάπτυξη ευέλικτων στάσεων επίλυσης προβλημάτων με σκοπό τον εντοπισμό λέξεων και με την

αξιοποίηση διαθέσιμων συστημάτων συνθηκών, όπως η αναγνώριση ολόκληρων λέξεων, η φωνητική, η δομική ανάλυση και το πλαίσιο.

Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας μέσω της αποκωδικοποίησης συμβάλλει στην εδραίωση βασικών δεξιοτήτων για την πρόσβαση και την κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων, ενώ η διδασκαλία αυτών των κειμένων ενισχύει τη γραμματισμική ικανότητα, προάγοντας ταυτόχρονα την κατανόηση σύνθετων εννοιών και τον γραπτό λόγο.

Σύμφωνα με τους Samuels (1994) κι Ehri (1999), οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης που διευκολύνουν την αναγνώριση λέξεων και την αυτοματοποίηση της ανάγνωσης κι ενισχύουν τις γνωστικές διεργασίες, όπως η προσοχή κι η λεκτική μνήμη εργασίας, οι οποίες είναι κρίσιμες για την παραγωγή γραπτού λόγου. Η χρήση πολυτροπικών κειμένων, που συνδυάζουν γραπτό, οπτικό κι ακουστικό περιεχόμενο, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης της ανάγνωσης και γραφής, καθώς απαιτεί από τους μαθητές να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν πολλαπλά επίπεδα πληροφορίας. Επισημαίνεται ότι η αποκωδικοποίηση ελέγχεται μέσω των ερωτήσεων κατανόησης που εμπεριέχουν τα πολυτροπικά κείμενα κι αποσκοπούν στη σύνθεση του γραπτού λόγου.

Επιπλέον, η μετάβαση από την «ανάγνωση για μάθηση» στη «μάθηση για γραφή», όπως περιγράφεται από τους Yovanoff και συν. (2005), υποστηρίζεται από την αλληλεπίδραση των δύο αυτών δεξιοτήτων, καταδεικνύοντας την αμφίδρομη σχέση τους στην ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών.

2.5 Ο ρόλος του κινήτρου στον τομέα της ανάγνωσης

Η λέξη κίνητρο προέρχεται ετυμολογικά από το συνηρημένο αρχαιοελληνικό ρήμα κινέω-κινώ. Σημασιολογικά συνεπάγεται τη δημιουργία κίνησης. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου – Ευκλείδη (2008:19) το κίνητρο είναι «*…οτιδήποτε κινεί – ωθεί ή παρασύρει σε δράση. Τα κίνητρα είναι δυνατό να ωθούν το άτομο (ή ένα ζώο) ενεργώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. Κίνητρα, επομένως, είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή οι προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες υποκειμενικές καταστάσεις και ερμηνείες των πραγμάτων, όσο κι εξωτερικές αιτίες όπως οι αμοιβές κι οι ποινές ή τα θέλγητρα και τα φόβητρα*». Επίσης, είναι η κινητήριος δύναμη που παρέχει την ώθηση για κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά, που προκαλεί κι ενισχύει την εσωτερική επιθυμία των ατόμων να διατηρήσουν και να επιτύχουν τους στόχους τους (Jenkins & Demaray, 2015). Πρόκειται για το αίτιο που ενεργοποιεί ένα άτομο, για να επιδείξει τις απαιτούμενες συμπεριφορές και να επιτύχει έναν συγκεκριμένο στόχο σε ορισμένες

καταστάσεις (Balaban, 2006: 169). Με άλλα λόγια, το κίνητρο είναι ο λόγος που οδηγεί τα άτομα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Τα κίνητρα είναι εξαιρετικά πολύπλοκα, σύνθετα κι είναι ευθέως σχετιζόμενα με το πλαίσιο αναφοράς, ενώ αποτελούν μια εσωτερική διαδικασία που ενεργοποιεί, καθοδηγεί και συντηρεί τη συμπεριφορά στην πάροδο του χρόνου (Slavin, 2007: 397). Εν προκειμένω, αναφορικά με τον άνθρωπο, η λέξη *κίνητρο* ταυτίζεται με την εγρήγορσή του για την τέλεση ενός έργου. Η δραστηριότητα αυτή χαρακτηρίζεται και από μία κατεύθυνση για την επίτευξη ενός στόχου. Ο στόχος είναι μια τελική κατάσταση που θεωρείται εφικτή, όταν υπάρχει ένα δεδομένο επίπεδο ικανότητας και καταβολής κόπου και προσπάθειας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995). Επισημαίνεται, πως ο βαθμός προσήλωσης στον στόχο περιγράφει πτυχές της σχολικής κουλτούρας που είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία μέσα στο σχολείο (MacNeil, Prater, & Busch, 2009). Άλλωστε, οι επιπτώσεις του κινήτρου στη μάθηση και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα είναι κεντρικά ζητήματα στην εκπαιδευτική ψυχολογία (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008), ενώ παράλληλα αυξάνει την ικανότητα των ατόμων διευκολύνοντας την επιμονή και την έντασή τους κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων που ευνοούν τη βελτίωση των ατομικών ικανοτήτων (Schunk, και συν., 2008).

Τα κίνητρα ταξινομούνται στα *ενδογενή* ή *εσωτερικά* (intrinsic motivation) και στα *εξωγενή* ή *εξωτερικά* (extrinsic motivation). Το εσωτερικό κίνητρο (intrinsic motivation) προκύπτει από το ατομικό και προσωπικό ενδιαφέρον του καθενός για ένα θέμα ή μια δραστηριότητα που αποφέρει ικανοποίηση - απόλαυση κι η συμμετοχή αποτελεί την ανταμοιβή, γι' αυτό που συνειδητά πράττει, δίχως την εξάρτηση από έκδηλες ανταμοιβές ή άλλους πιθανούς εξωτερικούς εξαναγκασμούς (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). Οι μαθητές εκούσια προσπαθούν να μάθουν ό,τι είναι ωφέλιμο για τους ίδιους. Διαθέτουν μια εσωτερική επιθυμία και δεν έχουν ανάγκη από εξωτερικά αποτελέσματα, καθώς η προσπάθεια που καταβάλλουν προκύπτει από μια έμφυτη ανάγκη που εξαρτάται από τη δική τους επιθυμία - θέληση (Ahmadi, 2017).

Αντίθετα, τα *εξωτερικά κίνητρα* (extrinsic motivation) είναι τα κίνητρα που ωθούν κάποιον στην ανάληψη μιας δραστηριότητας ως ένα μέσο για έναν σκοπό, επειδή θεωρείται ότι η συμμετοχή θα καταλήξει σε επιθυμητά αποτελέσματα, όπως η λήψη κάποιας ανταμοιβής ή ενός επαίνου από τον εκπαιδευτικό ή αποφυγή μιας τιμωρίας (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010).

Ειδικότερα, σε σχέση με τον τομέα της ανάγνωσης μπορεί να οριστεί ως «*η ώθηση για ανάγνωση για εσωτερικούς σκοπούς, όπως η απόκτηση ευχαρίστησης, η επίτευξη προσωπικών στόχων ή η ικανοποίηση της περιέργειας*» και θεωρείται μία πολυδιάστατη εννοιολογική

κατασκευή (Conradi, Jang, & McKenna, 2014: 154). Εν προκειμένω, το κίνητρο διαδραματίζει μείζονα ρόλο, επειδή επηρεάζει το χρονικό διάστημα και το εύρος της ανάγνωσης των μαθητών, το οποίο, με τη σειρά του, διευκολύνει την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης (Mol & Bus, 2011). Αξίζει να αναφερθεί πως η διαδικασία αυτή διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, διότι η μάθηση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο γραπτό – έντυπο υλικό.

Οι Trehearne και Doctorow (2005) υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών (αναγνώστης, κείμενο, περιβάλλον) εντός ενός κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Πρόκειται για τη συνισταμένη που απαρτίζεται από τις συνιστώσες της κατάκτησης του αλφαβητικού συστήματος (δηλαδή, τη σύνδεση γραμμάτων - ήχου και τα ορθογραφικά πρότυπα), της αποκωδικοποίησης, της γνώσης του λεξιλογίου και της κατανόησης του κειμένου.

Η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί ένα σημαντικό ορόσημο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών κι αποδεικνύεται ως το βασικότερο θεμέλιο στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Cole & Hilliard, 2006). Ειδικότερα, η κατάκτησή της είναι μια από τις πιο κρίσιμες διαδικασίες μάθησης στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου, επειδή είναι απαραίτητη για τη λειτουργία τους στη σημερινή κοινωνία (Netten, Droop & Verhoeven, 2011).

Με άλλα λόγια, το εσωτερικό κίνητρο είναι η προθυμία του ατόμου να εμπλακεί στη διαδικασία της ανάγνωσης, ώστε μέσω αυτής της δραστηριότητας να αποκομίσει μια εσωτερική ικανοποίηση. Αξίζει να αναφερθεί, ότι ορισμένες πηγές εγγενών κινήτρων ανάγνωσης είναι η θετική εμπειρία από τη δραστηριότητα της ανάγνωσης που αποτελεί μία μορφή απόλαυσης, η προσωπική σημασία στον αξιακό κώδικα του αναγνώστη και το ενδιαφέρον που προκαλείται από το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο. Μάλιστα, πορίσματα ερευνών αποδεικνύουν ότι οι μαθητές που διάβασαν ένα κείμενο και το αξιολόγησαν ως υλικό που ανταποκρίνεται περισσότερο στα ενδιαφέροντά τους σε σύγκριση με άλλα, εμφάνισαν υψηλότερο ενδιαφέρον κι απόλαυση για τη δραστηριότητα κι ήταν δύο φορές πιο πιθανό να συνεχίσουν την ανάγνωση, όταν δινόταν η επιλογή να κάνουν μία παύση της δραστηριότητας (Fulmer & Frijters, 2011). Επομένως, φαίνεται ότι το ενδιαφέρον που προκαλεί το θέμα λειτουργεί ως μια αποτελεσματική πηγή κινητοποίησης κατά τη διάρκεια εξαιρετικά απαιτητικών καθηκόντων ανάγνωσης (Fulmer & Frijters, 2011).

Παράλληλα, τα παιδιά που εκφράζουν μεγάλο ενδιαφέρον για την ανάγνωση αρέσκονται στο να επιλέγουν το υλικό που διαβάζουν και συμμετέχουν περισσότερο στην αναγνωστική διαδικασία, ενώ η ανάγνωση πληροφοριακών βιβλίων ενεργοποιείται από στόχους, όπως η γνώση, η αναζήτηση πληροφοριών κι η επιθυμία για εξήγηση του φυσικού ή πολιτιστικού

περιβάλλοντος (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick, & Littles, 2007). Σε μια μελέτη με δείγμα από παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης, (Taboada, και συν., 2009) διαπιστώθηκε ότι το εσωτερικό κίνητρο κι οι γνωστικές διεργασίες (γνωστικό υπόβαθρο, αυτοπαραγόμενες ερωτήσεις) επιτελούσαν σημαντικό ρόλο ως προς τη διαφορά στην αναγνωστική κατανόηση. Επιπλέον, η συχνότερη ανάγνωση μπορεί να βελτιώσει την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του αναγνώστη, καθώς οι διαδικασίες ανάγνωσης γίνονται καλύτερα αυτοματοποιημένες. Έτσι, βελτιώνεται η αποκωδικοποίηση κι η χρήση στρατηγικής μπορεί να ελευθερώσει περισσότερους γνωστικούς πόρους για την απαιτούμενη επεξεργασία πληροφοριών μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας, που οδηγεί με τη σειρά της σε πιο αποτελεσματική κατανόηση.

Κάποιες μορφές εξωγενών κινήτρων ανάγνωσης είναι η επιθυμία για καλές βαθμολογίες ή για τη βελτίωση της ατομικής απόδοσης σε σύγκριση με τους συμμαθητές στην τάξη (Wigfield & Guthrie, 1997). Για παράδειγμα, μία περίπτωση εξωγενούς ανταμοιβής είναι ένας μαθητής να μπορεί να λάβει ένα πιστοποιητικό ανάγνωσης κι ένα αντίστοιχο δώρο από τον εκπαιδευτικό, όταν έχει ολοκληρώσει μια καθορισμένη - από χρονικής διάρκειας - ανάγνωση ενός κειμένου (Chen & Wu, 2010).

Έχει επισημανθεί ότι η ανάγνωση στην τρίτη τάξη του δημοτικού προέβλεπε αρνητικά το εξωγενές κίνητρο στην τετάρτη δημοτικού, το οποίο με τη σειρά του σχετίστηκε αρνητικά με την αναγνωστική κατανόηση στην έκτη. Επίσης, η αμφίδρομη σχέση μπορεί να υπονοεί ότι η αποτυχία της πρώιμης ανάγνωσης οδηγεί σε υψηλότερα εξωγενή κίνητρα, με τα παιδιά να διαβάζουν μόνο όταν πρέπει, κάτι που με τη σειρά του οδηγεί σε ελλειμματικές δεξιότητες ανάγνωσης (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010).

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν υπό τους Wigfield και Guthrie (1997), Möller και Retelsdorf (2008) διαπιστώνεται ότι τόσο το εγγενές όσο και το εξωγενές κίνητρο στον τομέα της ανάγνωσης σχετίζονται θετικά με το εύρος της ανάγνωσης και τις προτιμήσεις των μαθητών σε πληροφοριακά κι αφηγηματικά κείμενα. Επιπλέον, και στις δύο παραπάνω μελέτες, το εγγενές κίνητρο αποδείχθηκε πιο στενά συνδεδεμένο με τις προτιμήσεις ανάγνωσης των μαθητών παρά με το εξωγενές.

Αξίζει να τονιστεί, ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύπλοκη γνωστική υπόθεση, διότι απαιτεί την ενοποίηση των πληροφοριών εντός και μεταξύ των ενοτήτων του κειμένου που κυμαίνονται από το επίπεδο των μεμονωμένων λέξεων, φράσεων και προτάσεων, έως το επίπεδο των παραγράφων, των κεφαλαίων, των άρθρων και των βιβλίων (Barber & Klauda, 2020).

Υπάρχουν διαφορετικές μεταβλητές που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Μερικές από αυτές είναι ο λεξιλογικός πλούτος, το γνωστικό υπόβαθρο, η επίγνωση των κανόνων γραμματικής, η μεταγνωστική επίγνωση, η συντακτική επίγνωση κι οι στρατηγικές ανάγνωσης (Koda, 2005). Επιπλέον, άλλες μεταβλητές είναι η στάση ή το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών, το εύρος κι η χρονική προσήλωση στην ανάγνωση, οι αποτελεσματικές οδηγίες για τις τεχνικές κατανόησης, η δομή ή το είδος του κειμένου, αλλά κι οι ευκαιρίες για προφορική και γραπτή έκφραση (Trehearne & Doctorow, 2005).

Αναντίρρητα, η εξελισσόμενη τεχνολογία των υπολογιστών και τα ευρυζωνικά δίκτυα έχουν διαμορφώσει όχι μόνο την ανθρώπινη ζωή και τις πολιτιστικές πρακτικές, αλλά και τη φύση των πρακτικών γραμματισμού. Ακριβώς, επειδή τα περισσότερα κείμενα παρουσιάζονται σε ψηφιακή μορφή κι είναι πολυεπίπεδα, περισσότερες διαστάσεις δεξιοτήτων αναδύονται στην παραδοσιακή ανάγνωση και γραφή (Hsu & Wang, 2010). Έτσι, ακόμα κι αν οι θεμελιώδεις αρχές της ανάγνωσης και της γραφής δεν έχουν αλλάξει, πρέπει να μελετηθεί η μετάβαση από την επεξεργασία του γραπτού κειμένου στην επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων (O'Brien & Scharber, 2008) και πιο συγκεκριμένα η κατανόηση κι η επικοινωνία ιδεών μέσω ψηφιακών κειμένων, οπτικών γραφικών, βίντεο, κινούμενων εικόνων, ήχων, ακόμη και παιχνιδιών.

Σύμφωνα με τη θεωρία των κινήτρων, υπάρχουν δύο πιθανά σημεία παρέμβασης για την προώθηση του κινήτρου ανάγνωσης για τις παραπάνω περιπτώσεις: το άτομο κι η κατάσταση. Τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να προωθήσουν τα κίνητρα στον τομέα της ανάγνωσης τείνουν να επικεντρώνονται στη δεύτερη προσέγγιση (Schiefele & Streblow, 2006). Ενεργοποιώντας επανειλημμένα το καταστασιακό ενδιαφέρον, αυτά τα προγράμματα στοχεύουν στην ανάπτυξη γενικών, διαρκών θέσεων για ένα θέμα ή μια δραστηριότητα. Στον τομέα της ανάγνωσης, αυτό σημαίνει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων στα οποία οι μαθητές έχουν επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες να διαβάσουν και να εργαστούν σε κείμενα ελκυστικού περιεχομένου και σε μαθησιακά περιβάλλοντα που να ανταποκρίνονται.

Από την άλλη πλευρά, οι αναγνώστες με μια αρνητική στάση έναντι της ανάγνωσης δεν εμπλέκονται συχνά σε δραστηριότητες ανάγνωσης κι επομένως έχουν λιγότερες ευκαιρίες για να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Urhahne, 2015). Μια μετα-ανάλυση από 32 μελέτες (Petscher, 2010) έδειξαν θετική σχέση μεταξύ της στάσης απέναντι στην ανάγνωση και της αναγνωστικής αποτελεσματικότητας των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Επισημαίνεται ότι η αναγνωστική στάση θεωρείται ότι είναι το αποτέλεσμα συγκεκριμένων εμπειριών ανάγνωσης, των πεποιθήσεων του αναγνώστη για τα αποτελέσματα της ανάγνωσης και των προσδοκιών των ατόμων του περίγυρου (Kush και συν., 2005).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Edmuns & Bauserman (2006), αποδεικνύουν ότι ο παράγοντας που καθιστά τους μαθητές ενθουσιασμένους σε σχέση με την ανάγνωση είναι τα χαρακτηριστικά των βιβλίων, όπως η πληθώρα διασκεδαστικών ή και τρομακτικών γεγονότων, η αγωνία – το σασπένς, η εικονογράφηση κι η λήψη πληροφοριών. Αυτού του είδους οι παράγοντες αυξάνουν τα κίνητρα των παιδιών για ανάγνωση.

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντικό ρόλο στον τομέα της ανάπτυξης κινήτρων των μαθητών, ενώ μία άποψη η οποία αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία είναι ότι το ίδιο το σχολείο αποτυγχάνει να παρέχει κίνητρα στους μαθητές (Garbe, 2010). Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οι μαθητές, που η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από την προσοχή, τη συγκέντρωση και την επίγνωση εμφανίζουν διδακτική εναρμόνιση ή αλλιώς σύμπλεξη. Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ακούει προσεκτικά, αναρωτιέται δημιουργικά, συνδέει τη νέα με την παλιά πληροφορία και διακατέχεται από ενθουσιασμό. Αυτή η προσεκτική συμμετοχή καλλιεργείται από τους εκπαιδευτικούς που επικοινωνούν με σαφήνεια τις προσδοκίες τους, παρέχουν ενδιαφέρουσες εργασίες κι ενθαρρύνουν τους μαθητές αποτελεσματικά (PIRLS, 2016).

Επιπλέον, επειδή οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε ένα ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και σε μία κοινότητα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η σχολική κουλτούρα είναι σε θέση να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ενισχύουν την προθυμία των μαθητών στο σκέλος της ανάγνωσης. Πρακτικές που συμβάλλουν στην πραγμάτωση της παραπάνω άποψης είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τάξη σε σχέση με την ανάγνωση και τη μάθηση των μαθητών, καθώς κι ο συντονισμός κι η υποστήριξη του προγράμματος γραμματισμού ενός σχολείου (Steckel, 2009; Walpole & Blamey, 2008). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να θέσουν προσιτούς, ρεαλιστικούς - αλλά σταδιακά πιο δύσκολους - στόχους για την ανάγνωση, όπως το να καταμετρήσουν οι μαθητές τον αριθμό των νέων εννοιών που θα μάθουν μέσω της ανάγνωσης σε μια εβδομάδα (Guthrie & Klauda, 2016).

Επισημαίνεται πως η διδασκαλία των μαθητών στο πλαίσιο της κατανόησης διαφορετικών ειδών κειμένων είναι ένας άλλος σημαντικός στόχος για τα υποχρεωτικά σχολικά έτη, ειδικά για τους μαθητές της 4^{ης} τάξης κι έπειτα, καθώς οι μαθητές αναμένεται να διαβάσουν μία ευρεία γκάμα κειμένων για να αποκτήσουν γνώσεις και λογοτεχνική εμπειρία (Alexander & Jetton, 2000). Επιπρόσθετα, οι διδάσκοντες μπορούν να διευκολύνουν την επιτυχία των μαθητών στην ανάγνωση παρέχοντάς τους ευκαιρίες να αναπτύξουν βασικές γνώσεις στο θέμα του κειμένου, πριν το διαβάσουν. Η προϋπάρχουσα γνώση είναι ένας από τους ισχυρότερους προγνωστικούς παράγοντες της κατανόησης της ανάγνωσης (Cromley & Azevedo, 2007), αφού όσα περισσότερα γνωρίζει ένας μαθητής για ένα θέμα, τόσο πιο εύκολο είναι να συνδέσει νέες

πληροφορίες από την ανάγνωση και την αύξηση της συνολικής κατανόησης από αυτό (Kintsch & Kintsch, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν νέες γνώσεις μέσα από συζητήσεις στην τάξη, συναρπαστικά βίντεο, σύντομα πειράματα, φωτογραφίες κι άλλα μέσα. Εκπαιδευτικοί που τακτικά ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών για δραστηριότητες ανάγνωσης συνδράμουν στην ικανοποίηση αυτής της ανάγκης για κοινωνική σύνδεση κι ως εκ τούτου μπορεί να μην προωθούν μόνο την κοινή ανάγνωση αλλά και την εστιασμένη. Όταν οι μαθητές έχουν έναν αυθεντικό σκοπό ανάγνωσης, μοιράζονται πληροφορίες κι απόψεις για ένα κείμενο με άλλους συμμαθητές, συχνά έχουν κίνητρο να διαβάζουν πιο προσεκτικά και να σκεφτούν βαθύτερα και πιο αφαιρετικά το νόημα του κειμένου (Rozendaal και συν., 2005).

Ένας σημαντικός παράγοντας που ενισχύει το κίνητρο των μαθητών είναι η παροχή ελευθερίας επιλογών ως προς τα κείμενα και τα βιβλία. Πρόκειται μια πρακτική που χρησιμοποιείται αρκετά χρόνια από το εκπαιδευτικό προσωπικό για να υποστηρίξει τα κίνητρα των μαθητών και την αυτονομία (Sweet, Guthrie, & Ng, 1998). Η ανάγκη για αυτονομία αναφέρεται στην εμπειρία ενός αισθήματος βούλησης και ψυχολογικής ελευθερίας κατά τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα. Η υποστήριξη της ανάγκης των μαθητών για αυτονομία κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανάγνωσης τους επιτρέπει να επιλέξουν το υλικό ανάγνωσης που βρίσκουν ενδιαφέρον και να κατανοήσουν ενεργά τη σημασία και την αξία της ανάγνωσης (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens, & Aelterman, 2016).

Με άλλα λόγια, όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα μοντέλο διδασκαλίας που υποστηρίζει την ανάγκη των μαθητών για αυτονομία, την ικανότητα και την αυτενέργεια κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων ανάγνωσης, αναμένεται να αυξηθεί το κίνητρο ως προς τη συμμετοχή στην ανάγνωση (Boerma, Mol & Jolles, 2015). Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς που παρέχουν οδηγίες βήμα προς βήμα και βοήθεια όταν χρειάζεται, θετικά σχόλια, ενθάρρυνση, συμβουλές και προσφέρουν βέλτιστες προκλήσεις (Jang, Reeve, & Deci, 2010). Η συμπεριφορά του δασκάλου, όπως η διαθεσιμότητά του στους μαθητές, φαίνεται να μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των κινήτρων των μαθητών (Urhahne, 2015). Ταυτόχρονα, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η έκφραση υψηλών προσδοκιών ανάγνωσης προς όλους τους μαθητές, όπως για παράδειγμα, η ενθάρρυνση των παιδιών να διαβάσουν ένα δύσκολο βιβλίο της επιλογής τους (Boerma, Mol & Jolles, 2015).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, η έρευνα γύρω από τα κίνητρα επιβεβαιώνει τη θετική σχέση μεταξύ των μεταβλητών των δεξιοτήτων ανάγνωσης και τον αυτοπροσδιορισμό του αναγνώστη (Walgermo, Foldnes, Uppstad, & Solheim, 2018). Για παράδειγμα, οι μαθητές που

απολαμβάνουν κι εκτιμούν την ανάγνωση ως διαδικασία, και που θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς αναγνώστες, τείνουν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα κατανόησης από αυτούς που διαθέτουν αντίθετη άποψη (Chapman, Greaney, & Tunmer, 2007). Άρα, ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών κι η αυτό – αποτελεσματικότητα είναι παράγοντες που επηρεάζουν το κίνητρο και την απόδοση των μαθητών στον τομέα της ανάγνωσης.

Οι Schunk και Zimmerman (1997: 34) ορίζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση ως τον όρο που «*… αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχει ένα άτομο για τις ικανότητές του να μάθει ή να εκτελεί συμπεριφορές σε καθορισμένα επίπεδα*». Όπως τόνισαν οι Guthrie & Coddington, (2009: 505) οι αναγνώστες που έχουν θετική εικόνα για τις αναγνωστικές τους ικανότητας «*συμμετέχουν πιο εύκολα, εργάζονται πιο επίμονα, προσπαθούν περισσότερο σε πιο απαιτητικές διαδικασίες και επιτυγχάνουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο*». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτο-αποτελεσματικότητας, οι μαθητές που πίστευαν στις δυνατότητές τους ως προς την κατανόηση του γραπτού κειμένου, ακόμα κι αν δεν ήταν απαραίτητα τόσο επιδέξιοι όπως νόμιζαν ότι ενδεχομένως ήταν, παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα από τους συμμαθητές που δεν κατέγραψαν τόσο υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι ο αυτοπροσδιορισμός του αναγνώστη μπορεί να λειτουργήσει ως μια θετική αυτοεκπληρούμενη προφητεία της προσωπικής ικανότητας ανάγνωσης, που μπορεί να ωθήσει τους μαθητές να επιμείνουν στην ανάγνωση και να εμφανίσουν σημαντική βελτίωση (Orellana, Melo, Baldwin, De Julio, & Pezoa, 2020).

Η ισχυρή επιρροή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε πρώτη φορά στη μελέτη *Pygmalion* από τους Rosenthal και Jacobson (1968), στην οποία οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη νοημοσύνη αποδείχθηκαν ότι ενεργούν ως μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία: Τα παιδιά που τυχαία επελέγησαν ως πιο έξυπνα είχαν καλύτερη απόδοση από την ομάδα ελέγχου σε ένα τεστ IQ δύο χρόνια αργότερα. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που υπερεκτιμήθηκαν από τους δασκάλους τους έδειξαν υψηλότερα κίνητρα (π.χ., αυτο-έννοια) από τους μαθητές που υποτιμήθηκαν, ακόμα κι όταν τα επίπεδα απόδοσής τους ήταν παρόμοια (Urhahne, 2015).

Σύμφωνα με τη θεωρία SDT (Self – Determination Theory ή θεωρία της αυτό – αποτελεσματικότητας των Deci & Ryan (2000), η ανάγνωση που λαμβάνει χώρα στο σχολείο αναμένεται να παρέχει λιγότερα κίνητρα, επειδή οι μαθητές έχουν χαμηλό επίπεδο αυτονομίας, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί κι άλλες σχολικές πτυχές της ανάγνωσης (π.χ. εσωτερικός κανονισμός σχολείου, εθνικό πρόγραμμα σπουδών) είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνοι για τον καθορισμό των βιβλίων που πρέπει να διαβάσουν (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, & Meyer, 2012).

Υπάρχουν συγκεκριμένες δράσεις και πρωτοβουλίες που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη είτε για να ενισχύσουν τα κίνητρα είτε για να διατηρήσουν τα επίπεδά τους υψηλά (Orellana, Melo, Baldwin, De Julio, & Pezoa, 2020). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετάσχουν σε αγώνες ανάγνωσης με τους μαθητές τους, για να αναπτύξουν θετική αυτο-αντίληψη στους αναγνώστες τους, να δώσουν ευκαιρίες στους μαθητές να μιλήσουν για τον εαυτό τους, να ενθαρρύνουν τους μαθητές να διαβάζουν όλο και πιο σύνθετα και πολύπλοκα από άποψη περιεχομένου βιβλία και να στέκονται αρρωγοί στην προσεκτική επιλογή βιβλίων που βρίσκονται στη ζώνη ανάπτυξής τους.

Εκτός από την υποστήριξη των μαθητών ως προς την επιλογή κειμένων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές δίνοντάς τους επιλογές ως προς το υλικό που διαβάζουν. Ενέργειες που προάγουν την αυτονομία και την υποστήριξη διευκολύνουν τις συμπεριφορές και τις απόψεις που πηγάζουν από το κίνητρο μέσω της προσφοράς στους μαθητές μιας αίσθησης επιλογής, βούλησης κι ενός εσωτερικού τρόπου ελέγχου της αιτιότητας, ενώ υποστηρίζει ταυτόχρονα παρακινητικούς πόρους, όπως τα προσωπικά ενδιαφέροντα και την ανάγκη αίσθησης της ικανότητας (Reeve, 2009).

Οι εργασίες κι οι απαιτήσεις που είναι πολύ δύσκολες σε σχέση με το αντιληπτό ή το πραγματικό επίπεδο ικανότητας των μαθητών υπονομεύουν το κίνητρο μέσω της μείωσης των συναισθημάτων ικανότητας, των προσδοκιών για επιτυχία, της απόλαυσης κι επιφέρουν αυξανόμενα συναισθήματα άγχους (Meyer & Turner, 2006). Από τη σκοπιά του μαθητή, η μείωση της έντασης της προσπάθειας είναι μια προσαρμοστική απόκριση που λειτουργεί προστατευτικά ως προς τα συναισθήματα ικανότητας (Fulmer & Frijters, 2011).

Οι ερευνητές έχουν εξηγήσει τις αρνητικές αλλαγές στις πεποιθήσεις των μαθητών για τις ικανότητές τους, ως προς το εσωτερικό κίνητρο και την αξία της μάθησης με δύο τρόπους (Lau, 2009). Η πρώτη προσέγγιση είναι ότι οι νεαροί μαθητές εμφανίζουν υπερβολικά αισιόδοξες κι υποκειμενικές πεποιθήσεις αναφορικά με τις δεξιότητές τους κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια φοίτησης. Καθώς μεγαλώνουν, γίνονται όλο και περισσότερο ικανοί να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν την ικανότητά τους βάσει των εξωτερικών αξιολογήσεων. Έτσι, οι απόψεις των μαθητών για τις δυνατότητές τους μπορεί να βασίζονται εν μέρει σε μια πιο ρεαλιστική εικόνα για τις πραγματικές τους ικανότητες (Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003; Wigfield & Eccles, 2000).

Η δεύτερη προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία προσαρμογής προσώπου-περιβάλλοντος που πρότειναν οι Eccles and Midgley (1989). Σύμφωνα με αυτούς τους ερευνητές, οι μαθητές είναι πιθανό να μην έχουν κίνητρο, εάν βρίσκονται σε κοινωνικά περιβάλλοντα που δεν ταιριάζουν ή και δεν ανταποκρίνονται στις ψυχολογικές ανάγκες τους. Ενώ η πρώιμη εφηβεία

χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ανάγκη για αυτονομία κι αυτοσυνείδηση, το κοινωνικό περιβάλλον των γυμνασίων και των λυκείων γίνεται περισσότερο απρόσωπο, πιο τυπολατρικό (formal), περιλαμβάνοντας περισσότερες διαδικασίες αξιολόγησης και πιο ανταγωνιστικό. Επιπλέον, η ευρεία χρήση εξωγενών κινήτρων και περιορισμών στο σχολείο μπορεί επίσης να οδηγήσει σε προοδευτική υπονόμευση του εγγενούς ενδιαφέροντος των μαθητών για σχολικά θέματα (Lau, 2009).

Μία άλλη σημαντική παράμετρος στην εξέταση της επιρροής του κινήτρου στην ανάγνωση είναι το φύλο των μαθητών. Η διερεύνηση των διαφορών του φύλου στις αναγνωστικές συνήθειες και τα ενδιαφέροντα ήταν μια κοινή ερευνητική μέθοδος κατανόησης των διαφορών στις επιλογές ανάγνωσης των παιδιών και πολλές μελέτες έχουν αναφέρει διαφορές μεταξύ των φύλων σε αυτόν τον τομέα (Bosacki, Elliott, Bajovic & Askeer, 2009; Clark, 2011). Σε γενικές γραμμές, τα αγόρια έχουν την τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση στις πεποιθήσεις τους και προσανατολίζονται περισσότερο στους στόχους απόδοσης, ενώ τα κορίτσια είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων κι έχουν υψηλότερα εγγενή κίνητρα στη μάθηση (Anderman & Midgley, 1997; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Στον τομέα της ανάγνωσης, τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερα κίνητρα κι έχουν καλύτερη απόδοση συγκριτικά με τα αγόρια (Baker & Wigfield, 1999; Eccles, Jacobs, & Harold, 1990).

Οι McGeown, Goodwin, Henderson και Wright (2012) εξέτασαν τις διαφορές του φύλου ως προς το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών και διαπίστωσαν ότι η ταυτότητα του φύλου των παιδιών (δηλαδή, ο βαθμός με τον οποίο ταυτίζονταν με αρσενικά και θηλυκά χαρακτηριστικά αντίστοιχα) ήταν ένας καλύτερος προγνωστικός παράγοντας. Είναι ενδιαφέρον ότι η διαφορά στην αυτοαντίληψη μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για την ανάγνωση φαίνεται να διευρύνεται, καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά (Jacobs και συν., 2002). Επίσης, οι διαφορές μεταξύ των φύλων στην ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη αρχίζουν να εμφανίζονται μόνο στην πέμπτη και την έκτη τάξη (Jacobs, και συν., 2002).

Σε σχέση με τον τομέα της ανάγνωσης, τα κορίτσια παρουσίαζαν μεγαλύτερο κίνητρο από τα αγόρια κι οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων παρουσίαζαν μικρότερο κίνητρο σε σχέση με τους μαθητές μικρότερων τάξεων (Chen & Wu, 2010). Επιπρόσθετα, οι Wigfield και συν. (2012) διαπίστωσαν ότι, σε σύγκριση με τα κορίτσια, τα αγόρια της 1ης Γυμνασίου ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αποφυγής και καταστολής της προσπάθειας για ανάγνωση που αφορά σε σχολικές δραστηριότητες. Έχει καταγραφεί ότι τα κορίτσια στην εφηβεία μπορεί να έχουν αυξημένα κίνητρα για ανάγνωση, καθώς επιθυμούν να ευχαριστήσουν άτομα του κοινωνικού τους περίγυρου (Mucherah & Yoder, 2008). Ωστόσο, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι τα

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι εκείνα που σχετίζονται με τη γενική ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών (Poropat, 2009).

Επιπλέον, οι έφηβοι με λιγότερες δεξιότητες κατανόησης στον τομέα της ανάγνωσης είχαν περισσότερες πιθανότητες να εκφράσουν χαμηλότερα επίπεδα αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας και έτειναν να βλέπουν τις εργασίες στον τομέα της ανάγνωσης ως πιο δύσκολες σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν την απαραίτητα αναγνωστική επάρκεια (Wolters, Denton, York, & Francis, 2014). Σύμφωνα με τους McElvany κι Artelt (2009), ορισμένα σαφή πλεονεκτήματα που παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον είναι η ένταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέα και παιδιού, η ευκαιρία να δημιουργηθεί μια ισχυρή παράδοση θετικής αναγνωστικής συμπεριφοράς – τάσης κι η δυνατότητα άμεσης ανάδρασης.

Συμπερασματικά, αυτό που προτείνεται για την αύξηση των κινήτρων τόσο μέσω του εκπαιδευτικού όσο και του σχολείου είναι η παροχή στόχων περιεχομένου για την ανάγνωση, η υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών, η παροχή ενδιαφέροντων κειμένων, η διευκόλυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που σχετίζονται με την ανάγνωση, η διατήρηση υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών κι η χρήση πρακτικών δραστηριοτήτων πρόκλησης ενδιαφέροντος (Guthrie & Wigfield, 2000).

Η συσχέτιση της καλλιέργειας του γραπτού λόγου των μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων με το θέμα του εσωτερικού και εξωτερικού κινήτρου στην ανάγνωση γίνεται σαφής, καθώς η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων μπορεί να ενισχύσει την αναγνωστική εμπειρία, κάνοντάς την πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Σύμφωνα με τη θεωρία των κινήτρων, το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του κειμένου λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη γραπτή παραγωγή. Επιπλέον, τα πολυτροπικά κείμενα διευκολύνουν τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ενισχύοντας την αναγνωστική κατανόηση και την απόλαυση, όπως αποδεικνύεται από έρευνες που αναφέρουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της εκτίμησης του περιεχομένου και της καλλιέργειας της αναγνωστικής και γραπτής δεξιότητας (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick, & Littles, 2007). Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση πολυτροπικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αναμένεται να ενισχύσει τη διαδικασία μάθησης και να υποστηρίξει τα κίνητρα των μαθητών, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της γραπτής έκφρασης, ενώ διερευνάται η αξία κι η σημασία τους μέσω των δύο πρώτων ερωτημάτων του ερωτηματολογίου.

2.6 Ο ρόλος της προϋπάρχουσας γνώσης

Οι Alexander, Schallert & Hare (1991) υποστηρίζουν ότι είναι σχεδόν αδύνατο να περιγραφεί οποιοσδήποτε τύπος γνωστικής λειτουργίας ή μαθησιακής διαδικασίας χωρίς να γίνει αναφορά σε κάποια πτυχή της γνώσης ενός ατόμου. Σύμφωνα με τους ίδιους, η γνώση μπορεί να οριστεί ως «*το προσωπικό απόθεμα πληροφοριών, δεξιοτήτων, εμπειριών, πεποιθήσεων κι αναμνήσεων ενός ατόμου*» (1991: 317).

Με τον όρο *προϋπάρχουσα γνώση* καλείται «*το σύνολο της πραγματικής γνώσης ενός ατόμου, διαθέσιμη πριν από μια συγκεκριμένη μαθησιακή εργασία, δομημένη σε σχήματα, δηλωτικά και διαδικαστικά, εν μέρει ρητή και σιωπηρή, δυναμική κι αποθηκεύεται στη βάση γνώσεων*» (Dochy, 1994: 4699). Η προϋπάρχουσα γνώση θεωρείται ότι βασίζεται σε δύο άξονες: «*τις αφομοιωμένες άμεσες εμπειρίες της ζωής, τις πολλαπλές δραστηριότητες της, καθώς και τις αφομοιωμένες λεκτικές εμπειρίες και συναντήσεις*» (Swales, 1990: 9).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ως *προϋπάρχουσα γνώση* μπορεί να οριστεί η γνώση που περιλαμβάνει τόσο δηλωτικές όσο και διαδικαστικές γνώσεις, η οποία είναι παρούσα πριν από την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης μαθησιακής εργασίας. Ταυτόχρονα, είναι διαθέσιμη ή μπορεί να ανακληθεί ή να ανακατασκευαστεί, θεωρείται σημαντική για την επίτευξη των στόχων της μαθησιακής εργασίας, οργανώνεται σε δομημένα σχήματα και δύναται σε κάποιο βαθμό να μεταβιβαστεί ή να εφαρμοστεί σε άλλες μαθησιακές εργασίες, ενώ είναι δυναμική στη φύση της (Dochy, Moerkerke & Segers, 1999). Εν κατακλείδι, οι ορισμοί βρίσκονται σε ταύτιση με τη θεωρία του Ausubel (1968) για τη μάθηση, σύμφωνα με την οποία η τελευταία εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα της γνωστικής δομής στην οποία αφομοιώνεται το νέο υλικό.

Σύμφωνα με τη θεωρία της αφομοίωσης της ουσιαστικής μάθησης (Ausubel, 1968), αυτή υφίσταται, όταν οι μαθητές συνδέουν τις νέες πληροφορίες με την υπάρχουσα δομή γνώσης. Αυτή η διαδικασία που ελέγχεται από τους μαθητές ονομάζεται *αφομοίωση*. Πιο συγκεκριμένα, η ουσιαστική μάθηση περιλαμβάνει τουλάχιστον τρεις σταθερές: - την προγενέστερη γνώση των μαθητών, το ουσιαστικό υλικό αλλά και την πρόθεση σε συνδυασμό με την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους. Αυτή η διαδικασία ενεργοποίησης της γνώσης που πηγάζει από το υπόβαθρο συνεπάγεται την ανάκληση από τη μνήμη αυτού που ήδη γνωρίζει ο μαθητής σε σχέση με μια εμπειρία, μια ιδέα ή το θέμα που μελετά (Hattan, Singer, Loughlin, & Alexander, 2015).

Η σχετική γνώση του θέματος από την πλευρά των αναγνωστών αναμένεται να έχει μεγάλη επίδραση στην κατανόηση ενός κειμένου, επειδή οι πληροφορίες που αναφέρονται στο κείμενο είναι συχνά ανεπαρκείς για την κατασκευή μιας συνεκτικής νοητικής αναπαράστασης της κατάστασης που απεικονίζεται από το κείμενο, απαιτώντας τη συμβολή της γνώσης του

αναγνώστη (Kintsch, 1988). Έτσι, η ενεργοποίηση της γνώσης μπορεί να έχει άμεσο αντίκτυπο στην κατανόηση, ειδικά όταν το κείμενο σχετίζεται στενά με αυτό που ήδη γνωρίζει κάποιος (Cook & O'Brien, 2014).

Είναι κοινά παραδεκτό στη διεθνή βιβλιογραφία ότι η προϋπάρχουσα γνώση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση ενός κειμένου (Abdelaal & Sase 2014; O'Reilly, Wang, & Sabatini, 2019), αφού κατά τον Cook (1989: 69): «*το μυαλό, που διεγείρεται από λέξεις ή φράσεις - κλειδιά στο κείμενο ή από το πλαίσιο, ενεργοποιεί ένα σχήμα γνώσης*». Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι η προηγούμενη γνώση έχει αξιολογηθεί σε πολλές μελέτες, αλλά γενικά μέσω ερωτηματολογίων πολλαπλών επιλογών όπου ρωτούνταν οι αναγνώστες αναφορικά με το τι γνώριζαν για ένα συγκεκριμένο θέμα.

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι δεν έχουν όλοι οι τύποι της προϋπάρχουσας γνώσης την ίδια επίδραση σε σχέση με την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Tarchi, 2015). Επίσης, η Βοσνιάδου (1996: 102) έχει δηλώσει ότι «*στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας, το κατασκεύασμα που φαίνεται ικανό να δώσει μια εξήγηση για τα φαινόμενα, όπως είναι η αδρανής γνώση και οι λανθασμένες αντιλήψεις είναι αυτό της προϋπάρχουσας γνώσης. Η δομή της αποκτηθείσας γνώσης περιορίζει την πρόσκτηση νέων πληροφοριών, ιδίως όταν η τελευταία είναι ριζικά διαφορετική από την πρώτη*».

Επιπλέον, γύρω από το ζήτημα του είδους των γνώσεων, μερικοί μελετητές έκαναν τη διάκριση μεταξύ των γνώσεων για έναν τομέα και των γνώσεων για ένα θέμα (Alexander & Jetton, 2000). Η γνώση αναφορικά με έναν τομέα αντιπροσωπεύει αυτό που ένας μαθητής γνωρίζει για έναν συγκεκριμένο κλάδο, π.χ. Ιστορία, Γεωγραφία. Με άλλα λόγια, η γνώση ενός τομέα είναι το εύρος της γνώσης που αφορά σε ένα πεδίο (Alexander & Jetton, 2000). Αντιθέτως, οι γνώσεις γύρω από ένα θέμα είναι ένα είδος εστιασμένης γνώσης σε ένα συγκεκριμένο γεγονός, όπως για παράδειγμα, η Γαλλική Επανάσταση, το πεπτικό σύστημα, η θέση μιας συγκεκριμένης χώρας στον γεωπολιτικό χάρτη. Η θεματική γνώση, επομένως, αντιπροσωπεύει το βάθος της γνώσης σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Alexander & Jetton, 2000).

Η πρώτη συστηματική προσπάθεια ερμηνείας της συνεισφοράς της προϋπάρχουσας γνώσης σε συνδυασμό με την νέα, προσκτηθείσα γνώση πιστώνεται στον Piaget με την έννοια του σχήματος. Το σχήμα, το οποίο ο Piaget (1926) ενσωμάτωσε στον τομέα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, αναφέρεται σε μια γενική γνωστική δομή που συνδέει πολλαπλές αναπαραστάσεις ενός φαινομένου. Η ύπαρξη ενός σχήματος μπορεί να αλλάξει την ερμηνεία ενός ατόμου για τις νέες πληροφορίες.

Σύμφωνα με τη θεωρία σχήματος, οποιοδήποτε κείμενο, προφορικό ή γραπτό, δεν έχει από μόνο του νόημα (Huang, 2009). Κατά την ανάγνωση, ένα κείμενο παρέχει μόνο οδηγίες

σχετικά με το πώς ένας αναγνώστης πρέπει να ανακτήσει ή να κατασκευάσει νόημα από γνώσεις που έχουν αποκτηθεί προηγουμένως. Η κατανόηση λέξεων, προτάσεων κι ολόκληρων κειμένων απαιτεί την ικανότητα συσχετισμού του υλικού με τις γνώσεις του. Άλλωστε, η αποτελεσματική ανάγνωση είναι ένας συνδυασμός των μη οπτικών πληροφοριών που έχουν ήδη αποθηκευτεί κι οργανωθεί στον εγκέφαλο και των νέων οπτικών πληροφοριών που αποτυπώνονται στη σελίδα (Huang, 2009).

Αναφορικά με την ταξινόμηση του σχήματος, οι πιο συνηθισμένοι τύποι είναι το τυπικό σχήμα και το σχήμα περιεχομένου. Το τυπικό σχήμα, γνωστό ως σχήμα κειμένου, ορίζεται ως η γνώση της γλώσσας και των γλωσσικών συμβάσεων, που περιέχει γνώσεις για το πώς δομούνται τα κείμενα και ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου είδους γραφής (Carrell, 1987; Carrell & Eisterhold, 1983). Ένα άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει σχηματικές αναπαραστάσεις ενός κειμένου για να κατανοήσει τις πληροφορίες σε ένα νέο κείμενο. Μια ερμηνεία για το τυπικό σχήμα είναι ότι τα κείμενα με οικεία για τον μαθητή κειμενική οργάνωση θα πρέπει να διαβάζονται ευκολότερα και να είναι πιο κατανοητά συγκριτικά με εκείνα τα κείμενα με άγνωστη προς τα παιδιά κειμενική οργάνωση (Carrell, 1987).

Από την άλλη πλευρά, το σχήμα περιεχομένου είναι οι βασικές πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση ενός κειμένου (Carrell, 1982, Enkvist, 1987). Το σχήμα περιεχομένου αναφέρεται στην εξοικείωση με το αντικείμενο του κειμένου και περιλαμβάνει την κατανόηση του θέματος του κειμένου και των επιμέρους τμημάτων που αφορούν ειδικά στον πολιτισμό για την ερμηνεία του. Αναφέρεται επίσης στο ιστορικό ενός αναγνώστη ή στην παγκόσμια γνώση και παρέχει στους αναγνώστες ένα θεμέλιο, μια βάση για σύγκριση (Carrell & Eisterhold, 1983; Carrell, Pharis, & Liberto, 1989).

Ο Moreillan (2007) από τη μεριά του ορίζει το σχήμα ως τις νοητικές δομές που χρησιμοποιούνται από ένα άτομο για την αποθήκευση διαθέσιμων πληροφοριών σχετικά με «*άτομα, μέρη, αντικείμενα ή δραστηριότητες*». Τα σχήματα ενεργοποιούνται μέσω ενός φαινομένου που ονομάζεται «*διάδοση της ενεργοποίησης*». Μόλις ο αναγνώστης συναντήσει μια γνωστή είσοδο, ένα μέρος του σχήματός του ενεργοποιείται κι αυτή η ενεργοποίηση διευρύνεται γύρω από αυτό που παραμένει ως σχετικό με τη νέα είσοδο.

Η *διάδοση της ενεργοποίησης* είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται στην ψυχολογία, την ψυχογλωσσολογία και τη γνωστική γλωσσολογία. Αναφέρεται σε ένα μοντέλο που περιγράφει διαδικασίες που πιστεύεται ότι λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της γλωσσικής παραγωγής και της κατανόησης κι εξηγεί πώς ο νους επεξεργάζεται σχετικές ιδέες, ειδικά σημασιολογικές ή λεκτικές έννοιες. Ένα από τα πλεονεκτήματα αυτού του μοντέλου είναι ότι αποτυπώνει τόσο

τον τρόπο που αναπαριστάται η γνώση όσο και τον τρόπο επεξεργασίας της (Alfaki & Siddiek, 2013).

Οι αναγνώστες, όταν κατέχουν περισσότερες γνώσεις γύρω από ένα θέμα, ή διαθέτουν περισσότερη εξειδίκευση σε έναν ακαδημαϊκό τομέα ή σχετικές κοινωνικές και πολιτιστικές γνώσεις καταλαβαίνουν ένα κείμενο καλύτερα από τους αναγνώστες που δε διαθέτουν αυτές τις ιδιότητες (Hudson, 2007). Είναι κοινά παραδεκτό πως οι αξιολογήσεις στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης είναι πρωτίστως δείκτες ειδικής γνώσης γύρω από ένα θέμα, κάτι που σημαίνει ότι οι μαθητές που έχουν περισσότερες γνώσεις για διάφορα θέματα επιτυγχάνουν συνήθως καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τους μαθητές που διαθέτουν λιγότερες γνώσεις (Hirsch, 2016).

Αυτό εξηγείται από το γεγονός πως οι μαθητές με προϋπάρχουσα γνώση σε έναν τομέα έχουν περισσότερες πληροφορίες με τις οποίες μπορούν να συσχετίσουν αυτό που διαβάζουν για να δημιουργήσουν ένα νοητικό μοντέλο της κατάστασης που περιγράφεται στο κείμενο (Sullivan & Puntambekar, 2015). Μάλιστα, οι αναγνώστες που έχουν περισσότερες βασικές ή προϋπάρχουσες γνώσεις σχετικά με το θέμα ενός κειμένου είναι σε θέση να επεξεργάζονται τις πληροφορίες ταχύτερα, να θυμούνται μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, να τις κατανοούν σε βαθύτερο επίπεδο και να αγνοούν αποτελεσματικότερα ένα - μη σχετικό με το περιεχόμενο - πλήθος δεδομένων (McNamara & McDaniel, 2004).

Αντιθέτως, οι μαθητές που έχουν δυσκολίες κατανόησης συχνά αποτυγχάνουν να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές που είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της κατανόησης σε βαθύτερο επίπεδο (Lenski & Nierstheimer, 2002). Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η βασική διαφορά μεταξύ ικανών και λιγότερο ικανών αναγνωστών έγκειται στην ικανότητα χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών και γνώσεων με αποτελεσματικούς τρόπους (McNamara & McDaniel, 2004).

Οι Dochy, Segers & Buehl (1999) έδειξαν ότι στο 95% όλων των μελετών που αφορούν στην προϋπάρχουσα γνώση διαπιστώνεται πως η συγκεκριμένη μεταβλητή συνδέεται σε μεγάλο βαθμό και θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, οι προηγούμενες γνώσεις ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση παρέχοντας άμεση κι αβίαστη πρόσβαση σε ορισμένες πληροφορίες που δεν είναι σαφείς, ενώ παράλληλα συσχετίζονται ιδέες μεταξύ τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η ικανότητα του ατόμου να προβλέπει ό,τι διαβάζει με άνεση και να κατανοεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Ozuru και συν., 2009). Ο Dochy (1992) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η προϋπάρχουσα γνώση ενός μαθητή υπερισχύει όλων των άλλων μεταβλητών κι εξηγεί ένα ποσοστό μεταξύ 30% και 60% της διακύμανσης στα

μαθησιακά αποτελέσματα. Τόνισε, επίσης, ότι πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή σε αυτό το κρίσιμο προαπαιτούμενο στοιχείο της μάθησης.

Επιπλέον, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι γνώσεις ενός αναγνώστη γύρω από έναν τομέα μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο ως προς την αποτελεσματικότητας της κατανόησης και της μάθησης νέων πληροφοριών (Shapiro, 2004; Thompson & Zamboanga, 2004). Η προϋπάρχουσα γνώση βοηθά τους αναγνώστες να αντισταθμίσουν τα κενά στις πληροφορίες που προέρχονται από το κείμενο παρέχοντας γρήγορη και σχετικά αβίαστη πρόσβαση σε σχετικές πληροφορίες στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Αντίθετα, η ικανότητα στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης βοηθά τους αναγνώστες να συνδέσουν πολλαπλές ιδέες κι έννοιες που εμφανίζονται σε διαφορετικά μέρη ενός κειμένου μέσω επίπονων συμπερασματικών διαδικασιών (Hannon & Daneman, 2001).

Επιπρόσθετα σε έρευνα των Ozuru, Dempsey, & McNamara (2009) διαπιστώθηκε ότι η κατανόηση επιστημονικών κειμένων, όπως αξιολογήθηκε επί τη βάσει της απόδοσης σε ερωτήσεις κατανόησης, επηρεάστηκε τόσο από την ικανότητα ανάγνωσης όσο κι από την προϋπάρχουσα γνώση. Ωστόσο, οι αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν ότι η προϋπάρχουσα γνώση είναι ένας πιο σημαντικός προγνωστικός παράγοντας στην κατανόηση ενός κειμένου σε σχέση με την ικανότητα ανάγνωσης. Η προϋπάρχουσα γνώση ερμήνευε μια σημαντική διαφορά απόδοσης σε ερωτήσεις κατανόησης πέρα από την ικανότητα ανάγνωσης. Η παραπάνω μελέτη έδειξε ότι η κατανόηση κι η εκμάθηση από επιστημονικά κείμενα περιλαμβάνει τόσο τη γρήγορη ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης που σχετίζεται με το θέμα όσο και με τη σκόπιμη χρήση ορισμένων δεξιοτήτων με τις οποίες οι αναγνώστες προσπαθούν να συσχετίσουν διάφορες πληροφορίες του κειμένου χρησιμοποιώντας περιορισμένους γνωστικούς πόρους. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως η συμβολή των συμπερασμάτων κατά την κατανόηση στη διαδικασία της ανάγνωσης είναι ανεξάρτητη από την προηγούμενη γνώση, ωστόσο αυτές οι δύο μεταβλητές βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση για να καλύψουν τα κενά που βρίσκονται στις πληροφορίες του κειμένου (Cromley & Azevedo, 2007). Ως εκ τούτου, η μελέτη αναδεικνύει τον ξεχωριστό ρόλο που διαδραματίζουν οι δύο τύποι ατομικών διαφορών στην κατανόηση ενός επιστημονικού κειμένου (Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2009).

Ακόμη, η προϋπάρχουσα γνώση γύρω από ένα θέμα έχει βρεθεί ότι αυξάνει σημαντικά την αναγνωστική ευχέρεια και μειώνει τα σφάλματα ανάγνωσης, ιδιαίτερα εκείνα τα λάθη που βασίζονται σε γραφικές πληροφορίες, σε λιγότερο ικανούς αναγνώστες (Priebe, Keenan, & Miller, 2010). Επιπλέον, δεν είναι τυχαίο ότι το υπόβαθρο των γνώσεων κατέχει εξέχοντα ρόλο στη θεωρία δόμησης - ολοκλήρωσης της κατανόησης κειμένου (Kintsch, 1988) αλλά και στη

θεωρία του κονστρουκτιβισμού για την κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου (Graesser, και συν., 1994)

Οι περισσότερες θεωρίες κατανόησης ευθυγραμμίζονται με το μοντέλο ενσωμάτωσης της κατασκευής του Kintsch (1988). Κατά τη φάση κατασκευής, οι πληροφορίες από το κείμενο κι οι σχετικές γνώσεις των αναγνωστών ενεργοποιούνται αυτόματα. Στη μετέπειτα φάση ολοκλήρωσης, η ενεργοποίηση εξαπλώνεται σε όλο το δίκτυο μνήμης, ταξινομείται σε έννοιες με μεγαλύτερη ενεργοποίηση και περισσότερους συνδέσμους με άλλες έννοιες, ενώ καταστέλλει τις αδύναμα συνδεδεμένες έννοιες. Αυτή η διαδικασία συμβαίνει επαναληπτικά, καθώς ο αναγνώστης επεξεργάζεται ιδέες σε ένα κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, οι αναγνώστες ενσωματώνουν πληροφορίες από το κείμενο με τις γνώσεις τους, για να σχηματίσουν μια συνολική νοητική αναπαράσταση.

Αναφορικά με την κονστρουκτιβιστική θεωρία για την κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου (Graesser και συν., 1994) εικάζεται ότι συγκεκριμένα συμπεράσματα (π.χ. αναφορικά, αιτιολογικά προηγούμενα, υπερθετικά, θεματικά), κατασκευάζονται στο διαδίκτυο κι υπό τις περισσότερες συνθήκες κατανόησης. Ο πυρήνας αυτής της θεωρίας είναι η «αρχή της αναζήτησης του νοήματος». Οι αναγνώστες έχουν στόχους και επικεντρώνονται στην κατασκευή μιας συνεκτικής και ουσιαστικής αναπαράστασης, η οποία αντιμετωπίζει αυτούς τους στόχους κι εξηγεί γιατί συμβαίνουν οι ενέργειες και τα γεγονότα που αναφέρονται στο κείμενο.

Σε σχέση με τις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας μαθητής, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί η συμβολή της προϋπάρχουσας γνώσης σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, πολλά σχολικά κείμενα είναι δύσκολο να κατανοηθούν, επειδή συχνά παραλείπουν σημαντικές πληροφορίες κι αποτυγχάνουν να καταστήσουν σαφείς τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών του κειμένου (VanLehn, 1998). Επιπλέον, ορισμένα χαρακτηριστικά του κειμένου καθιστούν ένα κείμενο πιο δύσκολο, όπως η χρήση λέξεων με μικρή συχνότητα στον λόγο κι η παρουσία μεγαλύτερων προτάσεων (Williamson, Fitzgerald, & Stenner, 2013).

Για τους παραπάνω λόγους υπολογίζεται ότι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν το νόημα των λέξεων στο κείμενο σε ποσοστό μεταξύ 95% και 98%, ώστε να το κατανοήσουν ικανοποιητικά (Schmitt, Jiang, & Grabe, 2011). Για παράδειγμα, η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης είναι σημαντική για την αποσαφήνιση λεξικών στοιχείων με πολλαπλές σημασίες και για την παρακολούθηση της κατανόησης για τον εντοπισμό πιθανών αντιθέσεων μεταξύ του κειμένου και της προηγούμενης γνώσης (Elbro & Buch-Iversen, 2013).

Ακόμη έχει διαπιστωθεί ότι το ενδιαφέρον για δυσνόητα κείμενα μειώνεται ταχύτερα, επειδή οι νέες πληροφορίες που δεν μπορούν να κατανοηθούν αυξάνουν το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας και τη γνωστική φόρτιση πιο γρήγορα από ό,τι όταν μπορούν να γίνουν κατανοητές οι νέες πληροφορίες. Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι οι δυσνόητες παράγραφοι, συνολικά, βαθμολογήθηκαν ως λιγότερο ενδιαφέρουσες από τις αντίστοιχες που διαβάζονται με ευχέρεια, υποδηλώνοντας ότι, όταν το νέο υλικό δεν μπορεί να γίνει κατανοητό ως προς το νόημα – σημασία και καθίσταται λιγότερο ενδιαφέρον από τις νέες πληροφορίες που μπορούν να κατανοηθούν (Schroeder, 2013). Η πρόκληση που προκύπτει από τα παραπάνω είναι πως, εάν η ταυτότητα ενός μαθητή διαμορφώνεται εν μέρει από τις προσωπικές του αντιλήψεις και τις συνομιλίες που έχει με άλλους σχετικά με τις προσωπικές προτιμήσεις μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά το μακροπρόθεσμο ενδιαφέρον για ένα θέμα κι η προσπάθεια εκμάθησης του, όταν οι νέες γνώσεις παρουσιάζονται με απρόσιτο τρόπο (Schroeder, 2013).

Οι Elleman και Compton (2017) προτείνουν τη χρήση μιας θεματικής προσέγγισης, με την επιλογή βιβλίων με αλληλεπικαλυπτόμενες ιδέες, για να αυξηθούν οι πιθανότητες γνώσης κι απόκτησης λεξιλογίου. Υποστηρίζουν, επίσης, πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια διαλογική ή βασισμένη σε συζήτηση προσέγγιση κι αναλογική συλλογιστική για τη δημιουργία βαθιάς γνώσης για ένα θέμα.

Ο Larkin (2010:114) διατείνεται ότι μέσω της ομιλίας τα παιδιά είναι σε θέση να φέρουν τις σκέψεις τους σε συνειδητό επίπεδο και ότι με αυτόν τον τρόπο η γνώση οικοδομείται κοινωνικά. Συνοψίζει τη σημασία της συνείδησης ενός παιδιού υποστηρίζοντας ότι, «. . . *η κοινωνική αλληλεπίδραση και ιδιαίτερα η ομιλία είναι σημαντικές για την ανάπτυξη υψηλότερων επιπέδων προβληματισμού. Μέσω της ανταλλαγής και της εξήγησης των ιδεών μας, φέρνουμε τη δική μας σκέψη στη συνειδητή επίγνωση*» (2010: 114). Επίσης, η χρήση ερωτήσεων όπως «*τι*», «*γιατί*» και «*πώς*» μπορούν να ενθαρρύνουν τον «*διερευνητικό συλλογισμό*» (Littleton και συν., 2005: 179) καθώς είναι ανοιχτού τύπου και σχετίζονται με την εργασία. Παράλληλα, η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών παρέχουν μια εξωτερική αναπαράσταση δικτύων δομών γνώσης κι αποτελούνται από χωρικά ομαδοποιημένους κόμβους με λέξεις-κλειδιά που αντιπροσωπεύουν έννοιες αλλά και γραμμές σύνδεσης που αντιπροσωπεύουν τη σημασιολογική συνοχή των εννοιών, για να καθορίσουν το είδος της σημασιολογικής σχέσης (Gurlitt & Renkl, 2009).

Επιπρόσθετα, για να οικοδομηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης κι ασφάλειας στους μαθητές, θα πρέπει να ενεργοποιηθούν οι γνώσεις και το σχήμα τους σε σχέση με το κείμενο - στόχο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της περιγραφής εικόνων, της δημιουργίας λέξεων που έχουν σχέση με το θέμα, της απαρίθμησης λέξεων στον πίνακα και της δημιουργίας μιας ιστορίας, ή

της εμφάνισης των εικόνων των μαθητών που σχετίζονται με το κείμενο και της αναφοράς τους στην ιστορία. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες προετοιμάζουν τους μαθητές για την εργασία (ανάγνωση) και τους εξοικειώνουν με το θέμα της άσκησης στο σκέλος της ανάγνωσης (Alfaki, & Siddiek, 2013).

Συμπερασματικά, οι επιπτώσεις της προηγούμενης γνώσης στην κατανόηση είναι τόσο εμφανείς που οι ερευνητές έχουν υποστηρίξει τη συμπερίληψη αξιολογήσεων της προϋπάρχουσας γνώσης στον τομέα της κατανόησης (Pearson & Hamm, 2005). Η δημιουργία συμπερασμάτων, η ικανότητα ενσωμάτωσης πληροφοριών μέσα σε κείμενα χρησιμοποιώντας βασικές γνώσεις για τη συμπλήρωση πληροφοριών που δεν αναφέρονται ρητά, είναι ένα ουσιαστικό συστατικό της κατανόησης της γλώσσας (Kendeou, McMaster, & Christ, 2016; Kintsch, 1988). Τέλος, η γραφή μέσα από πηγές είναι επίσης μια διαδικασία επίδειξης της απόκτησης νέας γνώσης, ενός μέσου για την καθιέρωση της ιδιότητας μέλους και της ταυτότητας μέσα στις κοινότητες του ακαδημαϊκού λόγου (Hirvela, 2011; Lillis & Curry, 2010).

Σύμφωνα με τους Alexander, Schallert & Hare (1991), η γνώση, ως προσωπικό απόθεμα πληροφοριών και εμπειριών, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αφομοίωση νέων πληροφοριών και στην κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων. Η καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσω των πολυτροπικών κειμένων ενδέχεται να προάγει την ανάπτυξη της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, εφόσον συνδέεται με την ενεργοποίηση της γνώσης και την εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης. Σύμφωνα με την θεωρία του Ausubel (1968), η ουσιαστική μάθηση εξαρτάται από την αφομοίωση νέου υλικού μέσα σε μια ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή. Αυτό ενισχύεται μέσω της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων, καθώς αυτά απαιτούν από τους μαθητές να συνδυάσουν τις γραπτές πληροφορίες με εικόνες, ήχο κι άλλες μορφές αναπαράστασης, ενεργοποιώντας τη σχετική προϋπάρχουσα γνώση κι ενισχύοντας την κατανόηση. Επιπλέον, η θεωρία του Kintsch (1988) για την ενσωμάτωση κατασκευής κι ολοκλήρωσης της κατανόησης του κειμένου ερμηνεύει τη διαδικασία αυτή ως μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης και της ερμηνείας του νέου υλικού, ενισχύοντας τη σημασία της προϋπάρχουσας γνώσης στη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων και στη βελτίωση της κατανόησης του γραπτού λόγου. Τέλος, το έκτο ερώτημα που εμπεριέχεται στο ερωτηματολόγιο διερευνά τον βαθμό στον οποίο αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις κι ελέγχεται ο βαθμός αξιοποίησής τους.

2.7 Η μνήμη

Κατά τον Πόρποδα (2002: 41) η ανάγνωση αποτελεί μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, όπου γίνεται εφικτή η μετάβαση στη σημασιολογική μνήμη με σκοπό την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Ιδιαίτερα μάλιστα, η ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης φαίνεται ότι θέτει ως προαπαιτούμενες τις δυο βασικές, ανεξάρτητες, αλλά κι αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Η αποκωδικοποίηση θεωρείται ως μια γνωστική λειτουργία που απαιτεί αρχικά την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων του γραπτού κώδικα εκ μέρους του αναγνώστη, αλλά και τη μετατροπή τους σε φωνολογική παράσταση (Πόρποδας, 2002: 41-45).

Η κατανόηση ενός κειμένου είναι μια σύνθετη διαδικασία που προϋποθέτει την εστίαση στην προσοχή, στη μνήμη και στις γλωσσικές διαδικασίες υψηλού επιπέδου (Castles, Rastle, & Nation, 2018), ενώ σχετίζεται ακόμη με τη δομή του κειμένου, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη για το θέμα και την ικανότητα γνωστικής επεξεργασίας των κειμενικών στοιχείων. Τέλος, η κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου περιλαμβάνει τις διαδικασίες πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης κι αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου, οι οποίες τελούνται κατά κύριο λόγο στο μνημονικό πεδίο (Πόρποδας, 2002). Σημαντικό ρόλο, επομένως, για την τέλεση των παραπάνω διεργασιών εκ μέρους του αναγνώστη διαδραματίζει η μνήμη.

Ο Tulving (1985: 386–387) όρισε τα συστήματα μνήμης ως «*οργανωμένες δομές των πιο στοιχειωδών λειτουργικών στοιχείων. Ένα λειτουργικό συστατικό ενός συστήματος αποτελείται από ένα νευρικό υπόστρωμα και τις συμπεριφορικές ή τις γνωστικές συσχετίσεις του. Ορισμένα στοιχεία αξιοποιούνται από όλα τα συστήματα, άλλα μοιράζονται μόνο μερικά κι άλλα είναι μοναδικά για μεμονωμένα συστήματα*».

Κατά την Μπαμπλέκου (2011), η μνήμη διακρίνεται σε τρεις βασικούς τύπους, την αισθητηριακή, την βραχύχρονη και τη μακρόχρονη. Ο άνθρωπος ερχόμενος σε επαφή με το περιβάλλον βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με αυτό, μια κατάσταση που είναι δυνατή εξαιτίας της πρόσληψης των ερεθισμάτων μέσω των αισθήσεων. Επί παραδείγματι, τα ακουστικά ή οπτικά ερεθίσματα κατόπιν της επιτυχούς πρόσκτησής τους από το περιβάλλον μεταβιβάζονται εν συνεχεία στην αισθητηριακή μνήμη, η οποία με τη σειρά της συγκρατεί τις εκάστοτε πληροφορίες για ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Το σύστημα αισθητηριακής συγκράτησης αποθηκεύει τις πληροφορίες για ελάχιστο χρονικό διάστημα που εν δυνάμει προσεγγίζει τα 2 δεύτερα (Μπαμπλέκου, 2011). Με την είσοδο των πληροφοριών επιτυγχάνεται η έναρξη της επεξεργασίας τους με σκοπό την αξιολόγηση της φύσης τους, αλλά

λόγω της περιορισμένης χωρητικότητας, κατόπιν αρκετών δευτερολέπτων (30 δεύτερα μέγιστο) ένα πολύ σημαντικό τμήμα των πληροφοριών χάνεται (Μπαμπλέκου, 2011). Οι υπόλοιπες πληροφορίες που κρίνονται ως αναγκαίες ακολουθούν το δεύτερο στάδιο μεταβίβασης τους προς ένα άλλο μνημονικό δομικό σύστημα διαφορετικά παραμένουν στη βραχύχρονη μνήμη, η οποία αποτελεί τμήμα ενός μεγαλύτερου συγκροτήματος, της εργασιακής μνήμης, όπου συνήθως διεξάγονται διεργασίες κωδικοποίησης της πληροφορίας (Μπαμπλέκου, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι απαραίτητη για την προσωρινή διατήρηση των πληροφοριών (λεκτικό ή οπτικό περιεχόμενο), καθώς διαθέτει περιορισμένη χωρητικότητα αποθήκευσης για φωνολογικούς κώδικες σε συνδυασμό με την υποφωνητική πρόβα (διανοητική επανάληψη της λεκτικής ακολουθίας ως «εσωτερική ομιλία») για τη διατήρηση του περιεχομένου του χώρου αποθήκευσης δεν εξαρτάται από την ακουστική είσοδο και μπορεί να αποθηκεύσει ήχους γραμμάτων/λέξεων από την ανάγνωση. Ταυτόχρονα θεωρείται ότι αποτελεί μια σειρά εκτελεστικών λειτουργιών που περιλαμβάνουν την εστίαση και τη διατήρηση της προσοχής, την εναλλαγή των εργασιών, την ενημέρωση, την αναστολή, την κωδικοποίηση και την ανάκτηση (Baddeley, 2007). Αντιθέτως, η εργασιακή μνήμη έχει σημαντικό ρόλο κυρίως στη διατήρηση και την αξιοποίηση των πληροφοριών, με τη συμμετοχή πρόσθετων πόρων επεξεργασίας υπερβαίνοντας το ρόλο της απλής αποθήκευσης πληροφοριών (Pettigrew & Hillis, 2014).

Η εργασιακή μνήμη αναφέρεται στη δυναμική σχέση μεταξύ της παθητικής αποθήκευσης και της ενεργητικής αξιοποίησης ή μετατροπής των πληροφοριών που διατηρούνται στη μνήμη (Baddeley & Hitch, 1974). Είναι ένας πόρος επεξεργασίας με περιορισμένη χωρητικότητα, που εμπλέκεται στη διατήρηση των πληροφοριών, ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζεται τις πληροφορίες (Just & Carpenter, 1992: 124). Κατά τον Baddeley (2012), η εργασιακή μνήμη μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των μηχανισμών ή των διαδικασιών που εμπλέκονται στον έλεγχο, στη ρύθμιση και στην ενεργή διατήρηση των πληροφοριών σχετικών με την εργασία στην υπηρεσία της σύνθετης γνώσης. Η έννοια της εργασιακής μνήμης κατέχει βαρύνοντα ρόλο στις περισσότερες θεωρίες κατανόησης και στις προσπάθειες να εξηγηθούν μεμονωμένες διαφορές στην κατανόηση του κειμένου (Oakhill, Yuill, & Garnham, 2011).

Επίσης, είναι ο νοητικός χώρος εργασίας που χρησιμοποιείται για την υποστήριξη καθημερινών γνωστικών δραστηριοτήτων που απαιτούν τις διαδικασίες της επεξεργασίας και της αποθήκευσης, όπως οι μαθηματικές πράξεις που εκτελούνται νοητά. Ωστόσο, η χωρητικότητα της εργασιακής μνήμης είναι περιορισμένη κι η διεκπεραίωση εργασιών υπερβολικών απαιτήσεων αποθήκευσης ή επεξεργασίας κατά τη διάρκεια μιας συνεχιζόμενης

γνωστικής δραστηριότητας οδηγεί σε απώλεια πληροφοριών από αυτό το σύστημα προσωρινής μνήμης (Alloway, 2006). Κοντολογίς, πρόκειται για μια γνωστική πηγή, η οποία είναι κατάλληλη για την αποθήκευση των πληροφοριών κατά το στάδιο της επεξεργασίας των εισερχόμενων ή προσφάτως αντλημένων πληροφοριών που χρησιμοποιούνται σε άλλες γνωστικές διεργασίες και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία κατανόησης του κειμένου (de Ribaupierre, 2000).

Η ικανότητα της εργασιακής μνήμης συνήθως μετριέται με την απαίτηση κάποιας μορφής γνωστικής επεξεργασίας, όπως η ανάγνωση προτάσεων ή η εκτέλεση απλής αριθμητικής, σε συνδυασμό με την απομνημόνευση των τελικών λέξεων των προτάσεων, αριθμητικών συνόλων ή λέξεων (Hannon & Daneman, 2007). Η χωρητικότητά της είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της γνωστικής απόδοσης και συνδέεται με τη λειτουργία του μετωπιαίου λοβού (Logie, 2011). Διάφορες μελέτες υποστηρίζουν την άποψη ότι οι ικανότητες επεξεργασίας που αξιοποιούνται στο σκέλος της εργασιακής μνήμης τόσο στον φωνολογικό όσο και στον σημασιολογικό τομέα είναι σημαντικές για την εξήγηση της διακύμανσης στην αναγνωστική κατανόηση (Daneman & Merikle, 1996).

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών οι γενικές ικανότητες επεξεργασίας που αξιοποιούνται στην εργασιακή μνήμη είναι εκείνες που είναι σημαντικές για την εξήγηση της διακύμανσης στην αναγνωστική κατανόηση, παρά το στοιχείο της αποθήκευσης (Cain και συν., 2004; Daneman & Merikle, 1996). Οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην εργασιακή μνήμη εξηγούν τη διακύμανση στην αναγνωστική κατανόηση, ανεξάρτητα από το αν περιλαμβάνουν κυρίως τη μη λεκτική επεξεργασία (ανάκληση οπτικών μοτίβων και/ή χωρικά ίχνη) ή τη λεκτική επεξεργασία (Daneman & Merikle, 1996). Υπάρχουν, ωστόσο, ουσιαστικές ενδείξεις ότι οι γλωσσικές πληροφορίες που συλλέγονται από την εργασιακή μνήμη είναι πρωταρχικής σημασίας όσον αφορά στην εξήγηση της διακύμανσης στην αναγνωστική κατανόηση (Daneman & Merikle, 1996), ενώ διαπιστώνεται άμεση και θετική σχέση μεταξύ της απόδοσης της εργασιακής μνήμης και της γνώσης του λεξιλογίου στους μαθητές (Jarrold, Baddeley, Hewes, Leeke, & Phillips, 2004).

Επιπλέον, η εργασιακή μνήμη συνδράμει στη διαδικασία σύνθεσης των πληροφοριών με σκοπό την μετατροπή τους, ενώ δομικά απαρτίζεται από ένα σύστημα ελέγχου από τα τρία επιμέρους υποσυστήματα. Το πρώτο υποσύστημα είναι το σύστημα οπτικοχωρικής αποτύπωσης, όπου αξιολογούνται πληροφορίες για το μέγεθος, το σχήμα κ.λπ. Το δεύτερο υποσύστημα περιλαμβάνει τον διαχειριστή επεισοδίων, ο ρόλος του οποίου είναι η σύνδεση με σκοπό τη συνεργασία μεταξύ της εργασιακής μνήμης και της μακρόχρονης μνήμης. Το τρίτο σύστημα είναι το φωνολογικό κύκλωμα, εκεί όπου διεξάγεται η επεξεργασία των γλωσσικών

πληροφοριών (Μπαμπλέκου, 2011). Το αρχικό δομικό πλαίσιο της εργασιακής μνήμης εισήχθη από τους Baddeley και Hitch (1974) για να αντικαταστήσει τη θεώρηση, σύμφωνα με την οποία, η μνήμη ταξινομείται είτε σε βραχυπρόθεσμες είτε σε μακροπρόθεσμες αποθήκες μνήμης. Επισημαίνεται ότι, απαρτίζεται από τρία στοιχεία που σχετίζονται με την προσωρινή αποθήκευση και τον χειρισμό πληροφοριών, ένα κεντρικό στέλεχος, έναν φωνολογικό βρόχο και ένα οπτικο-χωρικό σύστημα. Το κεντρικό στέλεχος είναι ένα εποπτικό σύστημα που συντονίζει τη λειτουργία των άλλων δύο στοιχείων. Ο φωνολογικός βρόχος εμπλέκεται στη διατήρηση των φωνολογικών πληροφοριών κι είναι ζωτικής σημασίας για την εκμάθηση της γλώσσας, ενώ το οπτικο-χωρικό σύστημα εμπλέκεται στη διατήρηση των οπτικών και των χωρικών πληροφοριών και είναι μείζονος σημασίας για τις εικόνες (Gardiner, 2008).

Γενικότερα, ο φωνολογικός βρόχος και το σύστημα οπτικό-χωρικής αποτύπωσης είναι εξειδικευμένα για την επεξεργασία πληροφοριών βασισμένων στη γλώσσα και στον οπτικοχωρικό τομέα, αντίστοιχα. Η αξιολόγηση αυτών των εξαρτημένων συστημάτων γίνεται συνήθως με τη χρήση εργασιών βραχυπρόθεσμης μνήμης όπου μικρά τμήματα υλικού συγκρατούνται κι αναπαράγονται με διαδοχικό τρόπο, με ελάχιστους πόρους που απαιτούνται από τη μακροπρόθεσμη μνήμη για την ερμηνεία της εργασίας και χωρίς πρόσθετες ανταγωνιστικές γνωστικές απαιτήσεις (εύρος ψηφίων, ανάκληση λέξεων, μπλοκ Corsi, εργασία οπτικών μοτίβων), (Bull, Espy, & Wiebe, 2008). Αξίζει να αναφερθεί ότι η διαθεσιμότητα βασικών γνώσεων στη μακροπρόθεσμη μνήμη επιτρέπει την ενεργοποίηση της σχετικής γνώσης, καθώς δημιουργείται το καταστασιακό μοντέλο κατά την ανάγνωση. Αυτό παρέχει μια συνεκτική αναπαράσταση του κειμένου και χρησιμεύει επίσης στον εμπλουτισμό του καταστασιακού μοντέλου (Castles, Rastle, & Nation, 2018). Τέλος, το κεντρικό στέλεχος ελέγχει την κατανομή των πόρων μεταξύ του φωνολογικού βρόχου και του οπτικού-χωρικού τομέα, προγραμματίζει πολλαπλές γνωστικές δραστηριότητες κι είναι σε θέση να αναθεωρήσει το περιεχόμενο της μνήμης υπό το φως νέων και σχετικών πληροφοριών (Bull, Espy, & Wiebe, 2008).

Τέλος, στη μακρόχρονη μνήμη αποθηκεύεται και ταξινομείται το σύνολο των πληροφοριών με στόχο τη μελλοντική του αξιοποίηση και χρήση ανάλογα με το προσφερθέν περιβάλλον. Επισημαίνεται ακόμη, ότι στην μακρόχρονη μνήμη υπάρχουν δυο κύριοι τύποι αποθήκευσης, η δηλωτική μνήμη κι η διαδικαστική μνήμη. Στη δηλωτική μνήμη, εμπεριέχονται τα σημασιολογικά δεδομένα, οι έννοιες, δηλαδή, καθώς και τα γεγονότα. Αντίθετα, στη διαδικαστική μνήμη εντοπίζονται πληροφορίες για τις δεξιότητες και τα συναισθήματα (Μπαμπλέκου, 2011), ενώ αναφέρεται σε εκείνα τα συστήματα που εμπλέκονται στην εξειδικευμένη συμπεριφορά και δράση και συνήθως αποκτάται μέσω

εκτεταμένης πρακτικής. Τονίζεται ότι τα αντιληπτικά και τα διαδικαστικά συστήματα δε συνδέονται με τη συνείδηση, σε αντίθεση με την εργασιακή μνήμη, τη σημασιολογική μνήμη και την επεισοδιακή μνήμη, όπου η συνείδηση έχει καθοριστικό και διαφορετικό ρόλο σε κάθε περίπτωση (Gardiner, 2008). Εν ολίγοις, η εργασιακή μνήμη αναφέρεται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, ενώ τα συστήματα διαδικαστικής, σημασιολογικής και επεισοδιακής μνήμης αναφέρονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Τα σημασιολογικά και τα επεισοδιακά συστήματα μνήμης αναφέρονται στη δηλωτική μνήμη, ενώ τα διαδικαστικά και τα αντιληπτικά συστήματα είναι μη δηλωτικά (Gardiner, 2008).

Η αναφορά στο δομικό σχήμα της μνήμης και των λειτουργιών που αυτή επιτελεί στα επιμέρους τμήματά της είναι απαραίτητη για την κατανόηση της διαδικασίας της ανάγνωσης. Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, η εργασιακή μνήμη συσχετίζεται σημαντικά με το λεξιλόγιο (Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2007; Davidse, de Jong, Bus, Stephan, Huijbregts, & Swaab, 2011). Στην έρευνα του Leseman και των συνεργατών του (2007), σε ένα δείγμα 68 παιδιών ηλικίας 4 ετών στη Δανία, εξετάστηκε η δυνατότητα κατανόησης σε 50 αφηγηματικά κείμενα, όπου αξιολογήθηκε το επίπεδο γραμματισμού των παιδιών σε σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το λεξιλόγιο και την εργασιακή μνήμη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με χαμηλή χωρητικότητα εργασιακής μνήμης κι υποβαθμισμένο ακαδημαϊκό γλωσσικό υπόβαθρο βρίσκονταν σε πιο μειονεκτική θέση συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που διέθεταν μεγαλύτερη εργασιακή μνήμη.

Στην ερευνητική προσπάθεια των Davidse, de Jong, Bus, Stephan, Huijbregts και Swaab (2011) σε δείγμα 228 παιδιών νηπιαγωγείου διαπιστώθηκε ότι η βραχύχρονη μνήμη προέβλεπε την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Στην έρευνα των Borella και de Ribaupierre (2014) παρατηρήθηκε ότι η συνεισφορά της ηλικίας, της εργασιακής μνήμης και της ταχύτητας επεξεργασίας του κειμένου στην απόδοση στον τομέα της κατανόησης εξαρτώνται από τις απαιτήσεις του κειμένου. Ειδικότερα, η εργασιακή μνήμη εξηγεί ένα σημαντικό μέρος της διακύμανσης των επιδόσεων στην κατανόηση του κειμένου ανεξάρτητα από την επιρροή της ηλικίας. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει κι επιβεβαιώνει τον καίριο ρόλο της εργασιακής μνήμης στην κατανόηση του κειμένου (Borella, & de Ribaupierre, 2014).

Επίσης, στην έρευνα των Swanson και Berninger (1995) εξήχθη το συμπέρασμα πως η εργασιακή μνήμη επηρεάζει την κατανόηση, επειδή παρέχει τη δυνατότητα αποθήκευσης πληροφοριών για μια ευρεία ποικιλία εργασιών, τουλάχιστον στον λεκτικό τομέα. Παράλληλα, διαπιστώνεται μια σημαντική σχέση μεταξύ της εργασιακής μνήμης και του αναγνωστικού γραμματισμού στους λιγότερο αποτελεσματικούς αναγνώστες. Μελέτες έχουν επίσης αναφέρει

στενές συσχετίσεις μεταξύ της εργασιακής μνήμης και της απόδοσης των μαθητών σε εθνικές αξιολογήσεις γραμματισμού κι αριθμητικής (Alloway, Gathercole, Adams, και συν., 2005)

Οι Seigneurie και Ehrlich (2005) διαπίστωσαν ότι η εργασιακή μνήμη αποτελεί έναν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές τρίτης δημοτικού, αλλά δεν ήταν σημαντικός παράγοντας στους μικρότερους μαθητές. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την αντίληψη ότι η εργασιακή μνήμη δύναται να προβλέπει την αναγνωστική κατανόηση μόνο αφού κατακτηθεί η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων. Τα αποτελέσματα των ταυτόχρονων αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην εξήγηση της διακύμανσης της αναγνωστικής κατανόησης στην τάξη, ενώ έναν χρόνο αργότερα, τόσο η αποκωδικοποίηση όσο και το λεξιλόγιο ήταν ισχυροί προγνωστικοί παράγοντες. Στην τρίτη τάξη, η χωρητικότητα της εργασιακής μνήμης παρουστιάστηκε ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης σε συνδυασμό με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και το λεξιλόγιο που συνέβαλαν αμφότερα στην αναγνωστική κατανόηση. Η συμβολή της ικανότητας της εργασιακής μνήμης στην αναγνωστική κατανόηση από τις τάξεις της πρώτης έως και της τρίτης δημοτικού που βρέθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν απολύτως σύμφωνη με τα αποτελέσματα των παιδιών της τέταρτης δημοτικού. Συνολικά, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ξεκάθαρα μια μεγάλη συσσχέτιση στη σχέση μεταξύ της χωρητικότητας της εργασιακής μνήμης και της αναγνωστικής κατανόησης από τις πρώτες έως τις μεγαλύτερες τάξεις. Ένα σημαντικό αποτέλεσμα αυτής της μελέτης είναι ότι η ικανότητα της εργασιακής μνήμης βρέθηκε να επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης από τη δευτέρα έως την τρίτη τάξη, αφού είχε ληφθεί υπόψη η αυτοπαλινδρομική επίδραση της κατανόησης ανάγνωσης. Αυτό το αποτέλεσμα υποδηλώνει μια αιτιολογική ερμηνεία του ρόλου της ικανότητας της εργασιακής μνήμης στην απόδοση στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης (Seigneuric & Ehrlich, 2005).

Μάλιστα, στο ίδιο μήκος κύματος είχε υποστηριχθεί προγενέστερα ότι η ταχύτητα ανάγνωσης μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς έχει συνδεθεί με την αποτελεσματικότητα της εργασιακής μνήμης (Perfetti, 1985). Δηλαδή, όταν η ανάγνωση είναι πιο γρήγορη και πιο αυτοματοποιημένη, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν λιγότερους πόρους στην εργασιακή μνήμη στο στοιχείο της αποκωδικοποίησης και να διαθέτουν περισσότερους πόρους στην κατανόηση.

Σύμφωνα με τη θεώρηση της Ehri (2014) η θέαση της λέξης ενεργοποιεί την προφορά και το νόημά της αμέσως στη μνήμη και επιτρέπει στους αναγνώστες να εστιάσουν την προσοχή τους στην κατανόηση κι όχι στην αναγνώριση λέξεων. Η αποκωδικοποίηση περιλαμβάνει τη μετατροπή των γραφημάτων σε μία ανάμειξη φωνημάτων ή τη μετατροπή των ορθογραφικών

μοτίβων σε ένα μείγμα συλλαβικών μονάδων και στη συνέχεια την αναζήτηση στο νοητικό λεξικό (μνήμη λέξεων) για μια γνωστή προφορική λέξη που ταιριάζει με το πλαίσιο. Για να σχηματίσουν συνδέσεις και να διατηρήσουν τις λέξεις στη μνήμη, οι αναγνώστες χρειάζονται κάποιες απαραίτητες ικανότητες. Πρέπει να διαθέτουν τη φωνητική επίγνωση (δηλαδή, την ικανότητα να εστιάζουν και να χειρίζονται φωνήματα στην ομιλία), κι ιδιαίτερα τις διαδιακασίες της κατάτμησης και της ανάμειξης. Επιπλέον, οφείλουν να γνωρίζουν τις κύριες αντιστοιχίες γραφήματος-φωνήματος του συστήματος γραφής. Σε πιο προχωρημένο επίπεδο, πρέπει να αναγνωρίζουν γραφοσύλλαβα ορθογραφικά-ηχητικά μοτίβα. Στη συνέχεια, πρέπει να μπορούν να διαβάζουν άγνωστες λέξεις μόνοι τους, εφαρμόζοντας μια στρατηγική αποκωδικοποίησης, αναλογίας ή πρόβλεψης (Ehri, 2014). Με επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις που ενεργοποιούν την ορθογραφική χαρτογράφηση, οι γραπτές λέξεις διατηρούνται στη μνήμη για την υποστήριξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Όταν οι αναγνώστες μπορούν να διαβάσουν λέξεις από τη μνήμη κι όχι με την αποκωδικοποίηση, την αναλογία ή την πρόβλεψη, η ανάγνωση του κειμένου διευκολύνεται πολύ (Ehri, 2014).

Επιπροσθέτως, η εργασιακή μνήμη κι η ταχύτητα επεξεργασίας φαίνεται να είναι σημαντικές ανεξάρτητες πηγές διακύμανσης τόσο για την ανάγνωση λέξεων όσο και για την αναγνωστική κατανόηση, με την ταχύτητα επεξεργασίας να είναι πιο σημαντική για την ανάγνωση λέξεων από την αναγνωστική κατανόηση. Συνολικά, διαπιστώθηκε ότι όσο πιο αποτελεσματικά ένας μαθητής είναι σε θέση να χειρίζεται και να διατηρεί ενεργές πληροφορίες στην εργασιακή του μνήμη και όσο πιο γρήγορα είναι σε θέση να επεξεργάζεται οπτικές πληροφορίες τόσο πιο σημαντικό είναι για την ανάγνωση λέξεων (Christopher, Miyake, Keenan, Pennington, DeFries, Wadsworth, Willcutt, & Olson, 2012).

Σε μια πενταετή μελέτη πολλών εκατοντάδων παιδιών που παρακολουθήθηκαν από το νηπιαγωγείο έως την τέταρτη δημοτικού, χορηγήθηκαν πολλαπλές μετρήσεις φωνολογικής επίγνωσης, λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης και ταχείας ονομασίας (Wagner και συν., 1997). Διαπιστώθηκε ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης προέβλεπαν ατομικές διαφορές στην ανάγνωση σε επίπεδο λέξεων σε αντίθεση με τις δεξιότητες λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης και παρατηρήθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της βραχυπρόθεσμης μνήμης.

Το εύρημα ότι η λειτουργική μνήμη προέβλεπε τόσο την κατανόηση όσο και την ανάγνωση λέξεων, ακόμη και μετά τον έλεγχο των άλλων γνωστικών κατασκευών παρέχει σημαντικές ενδείξεις ότι η επιτυχής ανάγνωση τόσο των μεμονωμένων λέξεων όσο και των μεγαλύτερων αποσπασμάτων απαιτεί ενεργή διατήρηση του τμήματος που διαβάζεται,

χειρισμό των πληροφοριών σε συνεκτική μορφή και πρόσβαση σε αποθηκευμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις.

Επιπλέον, το εύρημα ότι η εργασιακή μνήμη προβλέπει τόσο την ανάγνωση όσο και την κατανόηση λέξεων σε παρόμοια επίπεδα μπορεί να αντικατοπτρίζει μια πιθανή αμοιβαία σχέση μεταξύ των παραγόντων ανάγνωσης (Christopher, Miyake, Keenan, Pennington, DeFries, Wadsworth, Willcutt, & Olson, 2012). Ακόμη, η σχέση μεταξύ της λειτουργικής μνήμης και της αναγνωστικής κατανόησης, πιθανότατα ισχύει, επειδή ένα σημαντικό στοιχείο της κατανόησης είναι η ικανότητα υπολογισμού των σημασιολογικών και συντακτικών σχέσεων μεταξύ διαδοχικών λέξεων, φράσεων και προτάσεων, προκειμένου να παραχθεί μια συνεκτική συνολική αναπαράσταση του κειμένου (Oakhill, Yuill, & Garnham, 2011).

Η μνήμη, η παρέμβαση κι οι ατομικές γνωστικές ικανότητες αλληλεπιδρούν, με σημαντικές διαφορές στη χρονική πορεία και την έκταση στην οποία τα άτομα επηρεάζονται από την παρεμβολή, υπογραμμίζοντας έτσι τον σημαντικό ρόλο της στον καθορισμό της κατανόησης (Van Dyke, Johns, & Kukona, 2014). Τα παιδιά με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση έχουν παρουσιάσει ελλείμματα αποκλειστικά στη λεκτική μνήμη εργασίας, με τα πιο βαθιά ελλείμματα στις εργασίες να αφορούν κυρίως στη σημασιολογική επεξεργασία (Cain, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στο σύνολό τους, τα πορίσματα δείχνουν ότι οι δυσκολίες των λιγότερο αποτελεσματικών αναγνωστών στην κατανόηση εν μέρει σχετίζονται με την επεξεργασία των λεκτικών πληροφοριών σε εκτελεστικό επίπεδο στο σύστημα της εργασιακής μνήμης (Swanson & Berninger, 1995). Τα συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, διότι η γνώση της δομής της μνήμης είναι απαραίτητη συνιστώσα για την ερμηνεία των επιδράσεών της στην κατανόηση του κειμένου και την ερμηνεία του νοήματος.

Η καλλιέργεια του γραπτού λόγου στους μαθητές της Δημοτικής Εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων συνδέεται άρρηκτα με τη διαδικασία της ανάγνωσης, η οποία, όπως επισημαίνει ο Πόρποδας (2002), απαιτεί την αλληλεπίδραση δύο βασικών γνωστικών λειτουργιών: της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Η αποκωδικοποίηση, ως αναγνώριση και μετατροπή γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, είναι κρίσιμη για την κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου, το οποίο αποτελεί, με τη σειρά του, μία σύνθετη διαδικασία που εξαρτάται από την καλή λειτουργία της μνήμης. Ειδικότερα, η εργασιακή μνήμη, η οποία επεξεργάζεται και διατηρεί προσωρινά πληροφορίες, παίζει κεντρικό ρόλο στην κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων, καθώς απαιτεί την ταυτόχρονη αποθήκευση και επεξεργασία διαφορετικών τύπων πληροφοριών, όπως είναι ο γραπτός λόγος, οι εικόνες και άλλες μορφές επικοινωνίας. Η ικανότητα των μαθητών να εστιάζουν, να διατηρούν την

προσοχή και να επεξεργάζονται ταυτόχρονα πολυδιάστατα ερεθίσματα είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη τόσο του γραπτού λόγου όσο και της αναγνωστικής κατανόησης.

Συμπερασματικά, η ύπαρξη ισχυρών συσχετίσεων μεταξύ της εργασιακής μνήμης, του λεξιλογίου και των δεξιοτήτων κατανόησης υπογραμμίζει τη σημασία της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στην ενίσχυση της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές, ενώ διερευνάται η συμβολή τους μέσω της καταγραφής παραδειγμάτων που αξιοποιήθηκαν από τα πολυτροπικά κείμενα στον γραπτό τους λόγο.

2.8 Στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου

Το κείμενο παρουσιάζει τη γραπτή γλώσσα, τον σχεδιασμό και τα οπτικά στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη και να ερμηνευτούν, ενώ ο αναγνώστης κατασκευάζει νοήματα με βάση τις γνώσεις του για τη γλώσσα, το κείμενο και τον κόσμο. Ο συγγραφέας δημιουργεί το γραπτό κείμενο, λειτουργώντας ως ρήτορας που φέρνει προθέσεις και σκοπούς στη γραφή (Kress, 2010). Αναφορικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης, αυτή δεν περιορίζεται μόνο στις δεξιότητες και στις στρατηγικές σε μια συγκεκριμένη ακολουθία, αλλά επικεντρώνεται στην παροχή βοήθειας στους μαθητές, ώστε να καταστούν ικανοί να διαβάζουν, να γράφουν, να χρησιμοποιούν και να συζητούν για κείμενα με τυπικούς κι ανεπίσημους τρόπους για ακαδημαϊκούς, κοινωνικούς και προσωπικούς σκοπούς (O'Brien, Stewart, & Beach, 2009).

Σύμφωνα με τον Pressley (2002), η αποτελεσματική κατανόηση ενός κειμένου προκύπτει, εάν ένας αναγνώστης είναι σε θέση να προβλέψει με ποια θεματική σχετίζεται το κείμενο, να συσχετίσει τις πληροφορίες του κειμένου με τις βασικές γνώσεις, να κάνει ερωτήσεις κατά την ανάγνωση, να παρακολουθήσει την κατανόηση του κειμένου και να συνοψίσει όσα διαβάζει.

Σε σχέση με την κατηγοριοποίηση των κειμένων ως προς το περιεχόμενο, αυτά ταξινομούνται σε δύο κύριες κατηγορίες: τα πληροφοριακά και τα αφηγηματικά. Τα πληροφοριακά κείμενα είναι ένας τύπος κειμένου που αναπτύσσονται συχνά για να παρέχουν στους αναγνώστες νέες γνώσεις σχετικά με τον κόσμο και τα φυσικά φαινόμενα (Graham & Bellert, 2005). Τα αφηγηματικά κείμενα περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε αυτά, τη μυθοπλασία, τους μύθους, τα θεατρικά έργα και τους θρύλους. Τα αφηγηματικά κείμενα συχνά γράφονται ακολουθώντας την ίδια δομή, η οποία αποτελείται από το χωροχρονικό πλαίσιο, τους χαρακτήρες, τα γεγονότα και το αποτέλεσμα (Graham & Bellert, 2005).

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για την κατανόηση του κειμένου μπορεί να πλαισιωθεί από την οπτική γωνία του μοντέλου της κατασκευής - ολοκλήρωσης (C-I) της κατανόησης του κειμένου (Kintsch, 1988, 1998). Το μοντέλο διακρίνει δύο από τις νοητικές αναπαραστάσεις

που σχηματίζει ένας αναγνώστης από το κείμενο και πρόκειται για τη βάση του κειμένου, μια ιεραρχική προτασιακή αναπαράσταση των πληροφοριών μέσα στο κείμενο και το μοντέλο της κατάστασης, μια αναπαράσταση για το τι αφορά το κείμενο, που ενσωματώνει τις πληροφορίες με τις προηγούμενες γνώσεις των αναγνωστών.

Ειδικότερα, η αναγνωστική κατανόηση ερμηνεύεται ως το αποτέλεσμα τεσσάρων διαδικασιών. Αρχικά, ο αναγνώστης πλοηγείται σε στοιχεία ενός κειμένου, συμπεριλαμβανομένης της γραπτής γλώσσας, των σχεδιαστικών χαρακτηριστικών και των εικόνων κι άλλων πολυτροπικών στοιχείων. Εν συνεχεία, έπεται η δημιουργία νοημάτων κατά την αναγνωστική επαφή με τα κείμενα, ενώ ακολουθεί η διατύπωση των ιδεών και των νοημάτων του και στο τέλος εξετάζονται τα νοήματα που κατασκευάζονται σε μια αναδρομική και κοινωνικά θεμελιωμένη διαδικασία. Η ρητή διδασκαλία, όταν συνδυάζεται με ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στην τάξη, με την πρόσβαση σε ποιοτικό υλικό ανάγνωσης, την εστίαση της προσοχής στα κίνητρα των μαθητών ως προς την ανάγνωση και την αξιολόγηση που υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, αποτελούν τη βάση της «αποτελεσματικής διδασκαλίας γραμματισμού» (Serafini & Youngs, 2008). Συμπερασματικά, η κατανόηση είναι η «*αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώρισης λέξεων, προηγούμενων γνώσεων, στρατηγικών κατανόησης κι εμπλοκής*» (Prado & Plourde, 2005: 33).

Έχει καταγραφεί σε προγενέστερες μελέτες ότι η εκπαίδευση σε στρατηγικές κατανόησης είναι αποτελεσματική, καθώς καθίσταται εφικτή η δυνατότητα εκ μέρους των μαθητών να γίνουν γνώστες των στρατηγικών, οι οποίες όταν εφαρμόζονται, επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση, ενώ βελτιώνεται η ικανότητα ανάγνωσης των ικανών και των λιγότερο ικανών μαθητών (Pressley & McCormick, 1995; Ahmadi & Pourhossein, 2012). Καθώς, οι μαθητές εσωτερικεύουν κι εφαρμόζουν στρατηγικές μόνοι τους, μπορούν να βελτιώσουν το επίπεδο της κατανόησής τους, να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις δυσκολίες που παρουσιάζονται και να εφαρμόσουν με εποικοδομητικό τρόπο στη ζωή τους όσα διαβάζουν (Pressley & Hilden, 2006). Αναφορικά με την επίδραση των στρατηγικών ανάγνωσης στην κατανόηση ενός κειμένου, σε προηγούμενες μελέτες διατομής διαπιστώθηκαν μικρές έως μέτριες συσχετίσεις (Muijselaar & de Jong, 2015).

Με τον όρο *στρατηγική* καλείται στον τομέα της εκπαίδευσης «*ένα συστηματικό σχέδιο, συνειδητά προσαρμοσμένο και παρακολουθούμενο, για τη βελτίωση της απόδοσης του ατόμου στη μάθηση*», (Harris & Hodges, 1995: 244). Ο Brown (2007: 119) καθορίζει τις στρατηγικές ως «*συγκεκριμένες μεθόδους προσέγγισης ενός προβλήματος ή εργασίας, τρόπους λειτουργίας για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού, ή προγραμματισμένων σχεδίων για τον έλεγχο και τον χειρισμό ορισμένων πληροφοριών*».

Σύμφωνα με τον Davies (1995: 50), η *στρατηγική ανάγνωσης* είναι «*μια φυσική ή πνευματική χρήση συνειδητή ή ασυνείδητη με σκοπό τη διευκόλυνση της κατανόησης και/ή της μάθησης του κειμένου*». Οι Afflerbach, Pearson και Paris, (2008: 368) επισημαίνουν πως πρόκειται για «*σκόπιμες, προσανατολισμένες προς τον στόχο προσπάθειες ελέγχου και τροποποίησης των προσπαθειών του αναγνώστη για αποκωδικοποίηση του κειμένου, για κατανόηση των λέξεων και για την κατασκευή των νοημάτων του κειμένου*». Οι Carrell, Gajdusek και Wise (1998: 97), από την άλλη πλευρά, όρισαν τις στρατηγικές ανάγνωσης ως «*ενέργειες που οι αναγνώστες επιλέγουν κι ελέγχουν, για να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους ή σκοπούς*», ενώ κατά τους Trabasso και Bouchard (2002: 177) είναι «*συγκεκριμένες, προσκτηθείσες διαδικασίες που προωθούν την ενεργό, ικανή, αυτορρυθμιζόμενη και σκόπιμη ανάγνωση*. Τέλος, η Garner (1987:50), ορίζει τις στρατηγικές ανάγνωσης, ως «*σκόπιμες, προγραμματισμένες δραστηριότητες που αξιοποιούνται από ενεργούς μαθητές, πολλές φορές για να διορθώσουν την αντιληπτή γνωστική δυσχέρεια με σκοπό τη διευκόλυνση της κατανόησης, ενώ μπορούν να διδαχθούν*».

Ωστόσο, αναφορικά με το πλαίσιο των ορισμών, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως «*οι στρατηγικές μπορεί να μην είναι εγγενώς καλές ή κακές για έναν δεδομένο αναγνώστη. Αντίθετα, μπορεί ή όχι να προωθήσουν την επιτυχή κατανόηση ενός κειμένου, ανάλογα με τον συγκεκριμένο αναγνώστη, το συγκεκριμένο κείμενο, το πλαίσιο στο οποίο συνεχίζεται η ανάγνωση και την επιλογή άλλων στρατηγικών σε συνδυασμό με την επιλεγμένη*», (Cohen, 1986: 132–133).

Σε σχέση με την ταξινόμηση των στρατηγικών ανάγνωσης έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα ανάλογα με τον χρόνο που χρησιμοποιούνται, δηλαδή πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το μέρος του κειμένου στο οποίο εστιάζουν (π.χ., Young & Oxford, 1997) ή επίσης γίνεται διάκριση μεταξύ των γνωστικών και των μεταγνωστικών στρατηγικών.

Ο Block (1986) ταξινόμησε τις στρατηγικές ανάγνωσης σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις γενικές στρατηγικές και τις τοπικές στρατηγικές. Οι γενικές στρατηγικές επικεντρώνονται στην ανάγνωση υψηλού επιπέδου, όπως τα συμπεράσματα κι η παρακολούθηση, ενώ οι τοπικές στρατηγικές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν βασικές γλωσσικές γνώσεις, όπως η γνώση του λεξιλογίου κι η δομή μιας πρότασης. Οι γενικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την πρόβλεψη του περιεχομένου, την αναγνώριση της δομής του κειμένου, την ενσωμάτωση των πληροφοριών, την υποβολή ερωτήσεων, την ερμηνεία του κειμένου, τη χρήση γενικών γνώσεων και συσχετίσεων, τον προβληματισμό σχετικά με τη συμπεριφορά ή τη διαδικασία, την παρακολούθηση της κατανόησης, την αυτοδιόρθωση και την αντίδραση στο κείμενο. Στην κατηγορία των τοπικών στρατηγικών υπάγονται η παράφραση, η αμφισβήτηση της έννοιας

μιας φράσης ή μιας πρότασης, η αμφισβήτηση της σημασίας του λεξιλογίου κι η επίλυση του προβλήματος του λεξιλογίου.

Οι McNamara, Ozuru, Best και O΄Reilly (2007) πρότειναν το μοντέλο της στρατηγικής κατανόησης των 4 πτυχών για την ταξινόμηση των στρατηγικών ανάγνωσης. Αυτό το πλαίσιο βασίζεται στη γενική παραδοχή ότι η χρήση της στρατηγικής ανάγνωσης είναι εγγενώς μεταγνωστική, με πυρήνα την παρακολούθηση της κατανόησης. Η παρακολούθηση της κατανόησης συνδέεται με τη χρήση των άλλων τεσσάρων κατηγοριών στρατηγικών που σχετίζονται με διαφορετικές πτυχές των διαδικασιών κατανόησης.

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις στρατηγικές προετοιμασίας για την ανάγνωση, συμπεριλαμβανομένου του καθορισμού των στόχων της ανάγνωσης. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στρατηγικές για την ερμηνεία των λέξεων, των προτάσεων και των ιδεών στο κείμενο που βοηθούν τον αναγνώστη να αναπτύξει ένα συνεκτικό επίπεδο κατανόησης με βάση το κείμενο. Η τρίτη κατηγορία ενέχει στρατηγικές για τη νοηματική υπέρβαση του κειμένου, που επιτυγχάνεται μέσω της σύνδεσης του περιεχομένου του κειμένου με τις προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη που βοηθούν τον αναγνώστη να αναπτύξει ένα καταστασιακό μοντέλο του κειμένου. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τις στρατηγικές οργάνωσης, την αναδιάρθρωση και τη σύνθεση των πληροφοριών από το κείμενο με τη σειρά για τη διευκόλυνση της επεξεργασίας.

Ένα άλλο μοντέλο το οποίο προτάθηκε είναι το πρότυπο της αυτορρυθμιζόμενης ανάπτυξης στρατηγικών των Harris & Graham (1996). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, προκειμένου να διδαχθούν οι μαθητές τον τρόπο εφαρμογής μια συγκεκριμένη στρατηγική ανάγνωσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέξουν τους μαθητές σε μία ακολουθία συγκεκριμένων βημάτων. Αυτά τα βήματα περιλαμβάνουν τη σαφή εξήγηση της στρατηγικής κατανόησης της ανάγνωσης, τα βήματά της, τον τρόπο εφαρμογής της στρατηγικής και τη σημασία της χρήσης της. Ακολουθεί ως επόμενο βήμα, η ενεργοποίηση των προηγούμενων βασικών γνώσεων των μαθητών κι άλλων δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν οι μαθητές, προκειμένου να διευκολυνθεί η εκμάθηση της νέας στρατηγικής. Στη συνέχεια, παρέχεται στους μαθητές η διορθωτική ανατροφοδότηση σχετικά με το τρέχον επίπεδο λειτουργίας τους κατά τη χρήση της στρατηγικής. Ακολούθως, επιτυγχάνεται η μοντελοποίηση του τρόπου σωστής χρήσης της στρατηγικής εκ μέρους των μαθητών, ενώ παράλληλα σκέφτονται. Προς το τέλος της διαδικασίας παρέχονται στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες για συνεργατική εξάσκηση της στρατηγικής με τους συμμαθητές τους, για ανεξάρτητη άσκηση της στρατηγικής κι επιδιώκεται η γενίκευση της στρατηγικής συζητώντας όπου είναι σκόπιμο να τη χρησιμοποιήσουν.

Μία άλλη ταξινόμηση έγινε από τους Chamot και O'Malley (1996), οι οποίοι κάνουν λόγο για διάκριση μεταξύ των γνωστικών και των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης. Οι γνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης είναι εκείνες οι στρατηγικές που επιτρέπουν στους μαθητές να ολοκληρώσουν την εργασία ανάγνωσης. Πρόκειται για στρατηγικές, όπως η καταγραφή σημειώσεων, η σύνοψη (περίληψη), το συμπέρασμα, η χρήση προηγούμενων γνώσεων, η πρόβλεψη, η ανάλυση κι η χρήση συμφραζομένων (Oxford, 1990).

Η ικανότητα χρήσης ποικίλων στρατηγικών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ονομάζεται μεταγνωστική επίγνωση, μεταγνώση στρατηγικών ανάγνωσης ή στρατηγικές παρακολούθησης κατανόησης (Yang, 2000). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν τρεις τεχνικές δεξιοτήτων: τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση (Cross & Paris, 1988: 131-142). Παρόλο που διάφορες έννοιες του όρου «*μεταγνώση*» έχουν χρησιμοποιηθεί στη βιβλιογραφία για τη γνωστική ανάπτυξη, η έννοια συνήθως ορίζεται ευρέως ως οποιαδήποτε γνώση ή γνωστική δραστηριότητα που λαμβάνει ως αντικείμενο ή ρυθμίζει οποιαδήποτε πτυχή κάθε γνωστικού εγχειρήματος (Flavell, Miller, & Miller, 2002). Η μεταγνωστική γνώση αναφέρεται στην κατανόηση των στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαφορετικά καθήκοντα, που ονομάζονται δηλωτικές γνώσεις, στις συνθήκες υπό τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι στρατηγικές ή αλλιώς «διαδικαστική γνώση» κι ο βαθμός στον οποίο οι στρατηγικές είναι αποτελεσματικές, η αλλιώς η υπό προϋποθέσεις γνώση (Lawrence, 2007). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους, στην κατανόηση του περιεχομένου, να συνδέσουν τις προηγούμενες γνώσεις με τις νέες πληροφορίες και να τις κωδικοποιήσουν στις αναμνήσεις τους (Paris & Jocobs, 1984: 2083-2093).

Σύμφωνα με τους Blakey και Spence (1990: 11-13) οι μαθητές πρέπει να ασκήσουν στον εαυτό τους μία σειρά από ερωτήσεις, για να έχουν επιτυχία στην κατανόηση της ανάγνωσης. Τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι: 1. Ποια είναι η κύρια ιδέα του κειμένου; 2. Πόσες υποστηρικτικές ιδέες υπάρχουν στο κείμενο ανάγνωσης; 3. Πώς μπορούν να εξηγηθούν τα υποστηριζόμενα στοιχεία; 4. Τι είδους παραδείγματα δίνονται; 5. Είναι τα παραδείγματα αρκετά σαφή και κατανοητά, για να μπορέσω να κατανοήσω την κύρια ιδέα; 6. Ποια είναι τα σημαντικά ονόματα, τόποι και ημερομηνίες που αναφέρονται στο κείμενο; 7. Χρειάζεται να διαβάσω ξανά το κείμενο; 8. Πρέπει να ελέγξω ξανά τις ημερομηνίες, τα ονόματα, τις έννοιες κλπ στο κείμενο; Τέτοιες ερωτήσεις θα διασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα επικεντρωθούν στο κείμενο ανάγνωσης.

Οι Mokhtari και Reichard (2002) ενέταξαν στο δικό τους μοντέλο τρεις χρήσιμες κατηγορίες στρατηγικών ανάγνωσης. Η πρώτη κατηγορία είναι η επίλυση προβλημάτων, η

οποία αφορά στην προσοχή στην ανάγνωση, στην προσαρμογή του ρυθμού ανάγνωσης, στην οπτικοποίηση των πληροφοριών, στη δυνατή εκφορά της ανάγνωσης και στην εύρεση της έννοιας των άγνωστων λέξεων. Η δεύτερη κατηγορία είναι η υποστήριξη της ανάγνωσης, η οποία περιλαμβάνει την παράφραση των πληροφοριών του κειμένου, τη λήψη σημειώσεων κατά την ανάγνωση, την υποβολή ερωτήσεων εκ μέρους των μαθητών προς τον εαυτό τους, τη συζήτηση σχετικά με το αντικείμενο ανάγνωσης με άλλους, τη χρήση υλικού αναφοράς ως βοηθήματος, καθώς και την επανεξέταση πληροφοριών που διαβάστηκαν προηγουμένως. Η τρίτη κατηγορία είναι η παγκόσμια ανάγνωση (global reading), η οποία περιλαμβάνει την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, την πραγματοποίηση προβλέψεων για το κείμενο και τη χρήση τόσο της δομής του κειμένου όσο και των χαρακτηριστικών του. Διαπιστώθηκε ότι οι στρατηγικές της τρίτης κατηγορίας είναι εκείνες που οι μαθητές αναφέρουν συστηματικά ότι χρησιμοποιούν λιγότερο, επειδή αυτές οι στρατηγικές συνιστούν μια εκπαιδευτική πρόκληση κατά τη διδασκαλία.

Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι οι στρατηγικές κατανόησης για την ανάγνωση απαιτούν την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη εστιάζοντας στη διαδικασία και το προϊόν της. Η πλήρης κατανόηση του κειμένου από τον αναγνώστη εξαρτάται από την αποτελεσματική χρήση τόσο των γνωστικών όσο και των μεταγνωστικών στρατηγικών (Harvey & Goodvis, 2002). Πιο συγκεκριμένα, όταν οι Pressley και Afflerbach (1995), διερεύνησαν τις αναγνωστικές συμπεριφορές των αποτελεσματικών αναγνωστών, διαπίστωσαν ότι χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μεταγνωστικές στρατηγικές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, για να υποστηριχθεί η προσπάθεια κατανόησης των κειμένων που διαβάζουν. Οι ερευνητές σημείωσαν ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αποτελεσματικοί αναγνώστες τούς βοηθούν στην κατασκευή νοήματος κατά την ανάγνωση. Αυτοί οι αναγνώστες επέδειξαν καλύτερο βαθμό αυτοματοποίησης στην αξιολόγηση των κειμένων και στη σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις κι εμπειρίες. Αντίθετα, οι λιγότερο ικανοί αναγνώστες περιγράφονταν ως λιγότερο αποτελεσματικοί στην αυτοματοποιημένη εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών.

Οι Paris και Jacobs (1984: 2083) παρουσίασαν μια απεικόνιση των διαφορών μεταξύ αυτών των δύο τύπων αναγνωστών. Οι αποτελεσματικοί αναγνώστες συχνά ασχολούνται με σκόπιμες δραστηριότητες που απαιτούν προγραμματισμένη σκέψη, ευέλικτες στρατηγικές και περιοδική αυτοπαρακολούθηση. Επίσης, σκέφτονται το θέμα, κοιτούν ξανά το απόσπασμα κι ελέγχουν τη δική τους κατανόηση, καθώς διαβάζουν. Οι αρχάριοι αναγνώστες δεν προσλαμβάνουν και δε χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες, ενώ συχνά αγνοούν αυτές τις στρατηγικές, όπως και την ανάγκη χρήσης τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Keene και

Zimmermann (1997), ένας μαθητής που κατανοεί σε ικανοποιητικό βαθμό, χρησιμοποιεί το σχήμα, συνάγει ερωτήσεις, καθορίζει τι είναι σημαντικό, παρακολουθεί την κατανόηση και χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές καθορισμού, οπτικοποιεί και δημιουργεί νοητικές εικόνες κατά την ανάγνωση και συνθέτει ό, τι έχει διαβάσει.

Για τους παραπάνω λόγους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν οδηγίες κι εμπειρίες που ανταποκρίνονται σε ένα ευρύ φάσμα αναγνωστών (Dennis, 2008), αφού ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και χρησιμοποιούν στρατηγικές συνδέεται εν μέρει με τον τρόπο με τον οποίο ταυτίζονται ως αναγνώστες ή με τον τρόπο που θέλουν να αναγνωριστούν-προσδιοριστούν από τους συνομηλίκους ή τους δασκάλους τους (Hall, 2009).

Οι στρατηγικές που έχουν αναφερθεί ως «*γνωστικές λειτουργίες κατευθυνόμενες από στόχους*» και τυπικά περιλαμβάνουν δύο συστατικά, την άμεση εξήγηση και τις σκαλωσιές (Sinatra, Brown, & Reynolds, 2002) είναι η οπτικοποίηση, η πρόβλεψη, η περίληψη, η υποβολή ερωτήσεων, η παρακολούθηση της κατανόησης κι ο καθορισμός σημαντικών πληροφοριών.

Η οπτικοποίηση εμπλέκει τους μαθητές στο να δημιουργούν νοητικές εικόνες στο μυαλό τους, ενώ διαβάζουν ή να σταματούν σε ορισμένα σημεία μιας επιλογής ανάγνωσης, για να κάνουν αυτές τις απεικονίσεις. Η οπτικοποίηση διδάσκεται με τη ρητή διαμόρφωση αυτής της στρατηγικής από τους εκπαιδευτικούς και με την εξάσκηση των μαθητών με υποστήριξη. Οι μαθητές μπορούν ακόμη και να σχεδιάσουν ή να δημιουργήσουν εικόνες των οπτικοποιήσεών τους μέχρι να μάθουν να τις απεικονίζουν με σαφήνεια στο μυαλό τους (Rahmat, 2017). Επισημαίνεται πως το γεγονός ότι μπορεί να διδαχθεί γρήγορα κι εύκολα είναι ένα συγκριτικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης στρατηγικής (Pressley, και συν., 1989).

Η σύνοψη διδάσκει στους μαθητές πώς να παρουσιάζουν με συντομία αυτά που έχουν διαβάσει. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τη συγκεκριμένη στρατηγική διαβάζοντας ένα απόσπασμα, σταματώντας σε ορισμένα σημεία και εξηγώντας δυνατά αυτό που έχουν διαβάσει. Αυτό επαναλαμβάνεται μέσω της μοντελοποίησης και καθοδηγούμενης πρακτικής. Οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν διαβάζοντας ένα απόσπασμα και μετά να αναφέρουν σε έναν συμμαθητή ή σε έναν δάσκαλο αυτό που προ ολίγου διάβασαν (Prado & Plourde, 2005). Μέχρι το τέλος του δημοτικού, οι μαθητές αναμένεται να κατανοούν και να θυμούνται το περιεχόμενο από ορισμένα επιστημονικά κείμενα. Η απλούστερη μορφή σύνοψης περιλαμβάνει τη δημιουργία μεμονωμένων προτάσεων που αποτυπώνουν τις έννοιες των παραγράφων (Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick, & Kurita, 1989). Οι McNamara, Ozuru, και συν. (2007) ισχυρίστηκαν ότι η σύνοψη βοηθά τους αναγνώστες να οργανώσουν το περιεχόμενο ενός κειμένου και βελτιώνει την κατανόηση βοηθώντας τους αναγνώστες να εστιάσουν την προσοχή τους στις πιο σημαντικές πληροφορίες ενός κειμένου.

Μια μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά για τη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών για το κείμενο είναι να τους ζητηθεί να απαντήσουν σε ερωτήσεις με βάση αυτό. Τέτοιες ερωτήσεις βρίσκονται συχνά στο τέλος των κεφαλαίων ή σε βιβλία εργασίας που συνοδεύουν τα κείμενα (Pressley, και συν., 1989). Οι ερωτήσεις βοηθούν τους μαθητές να παρακολουθούν την κατανόησή τους, να παραμένουν αφοσιωμένοι και να διατηρούν το ενδιαφέρον για την ανάγνωσή τους. Οι αναγνώστες μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ερώτηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Η διαδικασία ερωτήσεων απαιτεί από τους αναγνώστες να κάνουν ερωτήσεις στον εαυτό τους για να δημιουργήσουν το νόημα, να ενισχύσουν την κατανόηση, να βρουν απαντήσεις, να λύσουν προβλήματα, να βρουν και να ανακαλύψουν νέες πληροφορίες (Harvey & Goudvis, 2000).

Μια τεχνική που εδράζεται σε αυτήν τη στρατηγική - με τη διεθνή επιστημονική της ορορολογία - είναι η *RAP*. Αυτή η στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μαθητές σε οποιοδήποτε επίπεδο, αλλά αξιοποιείται συχνότερα στις τάξεις του δημοτικού και σε μεγαλύτερους μαθητές που έχουν μαθησιακές ή γνωστικές δυσκολίες. Το RAP είναι ένα αρκτικόλεξο που σημαίνει ανάγνωση (read), ερώτηση (ask) και τοποθέτηση (put). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, οι μαθητές διδάσκονται να διαβάζουν μόνο μία παράγραφο. Στο τέλος της παραγράφου, θέτουν στον εαυτό τους ερωτήσεις σχετικά με το τι διαβάζουν, την κύρια ιδέα και τις λεπτομέρειες σχετικά με την παράγραφο. Στη συνέχεια, συνοψίζουν τις πληροφορίες τοποθετώντας τις με τα δικά τους λόγια. Μόλις διδαχθεί η στρατηγική, οι μαθητές μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν ανεξάρτητα (Hagaman, Luschen & Reid, 2010).

Η χαρτογράφηση ιστοριών είναι μια άλλη στρατηγική ανάγνωσης βασισμένη σε ερευνητικά στοιχεία, που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Είναι μια γνωστική παρέμβαση που απαιτεί από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα προ-δομημένο πρότυπο με στοιχεία γραμματικής ιστορίας ως επικεφαλίδες, για να απεικονίσουν, να οργανώσουν, να κατανοήσουν τις πληροφορίες του κειμένου. Το πρότυπο λειτουργεί ως πλαίσιο, για να κατευθύνει την προσοχή των μαθητών προκειμένου να εντοπίσουν τα στοιχεία της γραμματικής της ιστορίας, ενώ τα διαβάζουν και τα γράφουν στο παρεχόμενο πρότυπο (Stetter & Hughes, 2010; Zahoor & Janjua, 2013).

Επιπλέον, η παράφραση είναι η αναδιατύπωση κάποιου μέρους του κειμένου μέσω της χρήσης διαφορετικών λέξεων που είναι πιο οικείες στον αναγνώστη και προωθεί την κατανόηση της βάσης του κειμένου (McNamara, Ozuru, και συν., 2007). Ακόμη, μια άλλη στρατηγική είναι η σύντομη επισκόπηση της οργάνωσης του κειμένου και της κύριας ιδέας του από ένα απόσπασμα σε ένα βιβλίο. Οι αναγνώστες διαβάζουν γρήγορα το απόσπασμα και

παραλείπουν τις λεπτομέρειες. Διαβάζουν την πρώτη πρόταση κάθε παραγράφου, αφού περιέχει συνήθως μια θεματική πρόταση που δηλώνει την κύρια ιδέα (Banditvilai, 2020).

Κατά τον Brown (2001: 306-310) οι απαιτούμενες στρατηγικές ανάγνωσης είναι ο προσδιορισμός του σκοπού, η χρήση γραφικών κανόνων και μοτίβων, η χρήση διαφορετικών τεχνικών σιωπηλής ανάγνωσης για σχετικά γρήγορη ανάγνωση, η σύντομη ανάγνωση του κειμένου για την εύρεση των βασικών ιδεών, η σάρωση του κειμένου για συγκεκριμένες πληροφορίες, η σημασιολογική χαρτογράφηση ή ομαδοποίηση, η εικασία, όταν δεν υπάρχει σιγουριά, η ανάλυση του λεξιλογίου, η διάκριση μεταξύ κυριολεκτικών και μεταφορικών σημασιών κι η κεφαλαιοποίηση των δεικτών λόγου για την επεξεργασία των σχέσεων.

Μία ομαδική στρατηγική είναι η συνεργατική στρατηγική μέθοδος ανάγνωσης κι αποτελείται από ένα σύνολο τεσσάρων γνωστικών στρατηγικών με τις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές ως συνεργατική ομάδα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου. Η πρώτη στρατηγική είναι η *προεπισκόπηση*. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές καλούνται να ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους, να κάνουν μια πρόβλεψη και να δημιουργήσουν έναν καταιγισμό ιδεών για το συγκεκριμένο θέμα πριν ξεκινήσουν τη διαδικασία ανάγνωσης.

Η δεύτερη στρατηγική είναι η *αυτοπαρακολούθηση κατά την ανάγνωση*. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διαχειριστούν την κατανόησή τους γράφοντας όλες τις λέξεις, τις προτάσεις και τις φράσεις που είναι άγνωστες σε αυτούς ή είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητές. Αφού οι μαθητές αναγνωρίσουν τα παραπάνω, θα συνεργαστούν ως ομάδα για να ξαναδιαβάσουν το κάθε κομμάτι και να προσπαθήσουν να αποκτήσουν το νόημα από το πλαίσιο. Μέσα από αυτήν την ομαδική δραστηριότητα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν ο ένας από τον άλλον συζητώντας όλα τα προσδιορισμένα κομμάτια και προσπαθώντας να τα καταλάβουν.

Η τρίτη στρατηγική είναι *η εύρεση του νοήματος*. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές συμμετέχουν σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ διαβάζουν στην οποία αναλύουν και συνθέτουν τις σημαντικές πληροφορίες κάθε παραγράφου, καθώς επαναλαμβάνουν την κύρια ιδέα της.

Η τέταρτη στρατηγική είναι η *ολοκλήρωση*. Αφού οι μαθητές ολοκληρώσουν την αναγνωστική δραστηριότητα, αρχίζουν να παράγουν ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο. Οι μαθητές σε μια ομάδα συνεργασίας έχουν την ευκαιρία να θέσουν τις ερωτήσεις τους και να απαντήσουν στις ερωτήσεις της ομάδας τους. Οι μαθητές κλείνουν την ομαδική συζήτηση ανταλλάσσοντας σημαντικές ιδέες και πληροφορίες από το κείμενο (Boardman και συν., 2016; Klingner, Vaughn, Boardman, & Swanson, 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές εφαρμόζουν ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών για την κατανόηση, την ερμηνεία, την αξιολόγηση και την εκτίμηση των κειμένων. Αξιοποιούν την προηγούμενη εμπειρία τους, τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλους αναγνώστες και συγγραφείς, τη γνώση τους για τη σημασία της λέξης κι άλλων κειμένων, τις στρατηγικές αναγνώρισης λέξεων και την κατανόηση των χαρακτηριστικών των κειμένων. Αναντίρρητα, οι μαθητές πρέπει να εμπλακούν σε μια σειρά δεξιοτήτων, καθώς σύμφωνα με τους Paris και Winograd (1990: 15) μια τέτοια «ευαισθητοποίηση» έχει δύο πλεονεκτήματα. Αρχικά, μεταφέρει την ευθύνη για την παρακολούθηση της μάθησης από τους εκπαιδευτικούς στους ίδιους τους μαθητές κι επίσης προάγει θετικές αντιλήψεις για τον εαυτό, το συναίσθημα και τα κίνητρα. Με αυτόν τον τρόπο, η μεταγνώση παρέχει προσωπικές ιδέες για τη σκέψη και προάγει την ανεξάρτητη μάθηση.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης κατά τη διαδικασία κατανόησης των κειμένων προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν δεξιότητες παρακολούθησης, ανάλυσης κι αξιολόγησης του περιεχομένου. Ειδικότερα, η ένταξη πολυτροπικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να ασκήσουν τις στρατηγικές κατανόησης σε διαφορετικά επίπεδα, συνδυάζοντας οπτικά και γραπτά στοιχεία. Αυτές οι στρατηγικές, όπως η πρόβλεψη, η οπτικοποίηση κι η σύνοψη, ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν το περιεχόμενο των κειμένων και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα βοηθούν στην ενδυνάμωση της γραπτής τους έκφρασης, συνδέοντας τις διαδικασίες κατανόησης με τη σύνθεση και την παραγωγή του λόγου. Με αυτόν τον τρόπο, η στρατηγική προσέγγιση στην κατανόηση της ανάγνωσης ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών να αφομοιώσουν, να οργανώσουν και να εκφράσουν με σαφήνεια τις ιδέες τους, ένα κρίσιμο στοιχείο για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου, το οποίο αξιολογείται ποσοτικά και ποιοτικά μέσω του τελευταίου ερωτήματος του ερωτηματολογίου.

2.9 Κειμενικές παράμετροι

Σύμφωνα με τους Macedo-Rouet και συν. (2013: 207), «*η ικανότητα των παιδιών να αξιολογούν τις πληροφορίες κατά την ανάγνωση αναπτύσσεται σε όλους τους βαθμούς*». Τα στοιχεία του κειμένου, όπως το επίπεδο του λεξιλογίου, η συντακτική δομή, το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος, η παρουσία μιας εικόνας που συνοδεύει το κείμενο, καθώς κι ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου του συνδράμουν με διαφορετικό τρόπο στην κατανόηση εκ μέρους του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002: 415). Επιπλέον, η ικανότητα αποκρυπτογράφησης μιας λέξης δεν είναι η ίδια με την ικανότητα ερμηνείας μιας πρότασης ή της κατανόησης της

σχέσης μεταξύ των προτάσεων και της ερμηνείας της συνολικής σημασίας ενός κειμένου (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003).

Σύμφωνα με τον Bruce (2008) τα διαφορετικά είδη κειμένου είναι ποικίλοι τρόποι χρήσης της γλώσσας για την επίτευξη ετερόκλητων πολιτισμικά καθιερωμένων στόχων κι επιτυγχάνουν συγκεκριμένους σκοπούς. Έχοντας επίγνωση του είδους του κειμένου, οι μαθητές μπορούν να επικοινωνούν εύκολα, καθώς κατανοούν τις περίπλοκες συνδέσεις μεταξύ των πλαισίων και των μορφών, να αντιλαμβάνονται πιθανές ιδεολογικές επιδράσεις των ειδών και να διακρίνουν τόσο τους περιορισμούς όσο και τις επιλογές που τα είδη καθιστούν δυνατά (Devitt, 2004). Παράλληλα, η συνοχή του κειμένου αντιπροσωπεύει τον βαθμό στον οποίο ένα κείμενο παρέχει βασικές πληροφορίες κι ενδείξεις για να βοηθήσει τους αναγνώστες να συσχετίσουν πληροφορίες που διανέμονται σε διαφορετικά μέρη του κειμένου (Britton & Gulgoz, 1991; Graesser, McNamara, & Louwerse, 2003). Τα συνεκτικά στοιχεία σε ένα κείμενο βασίζονται σε ρητά γλωσσικά στοιχεία (δηλαδή λέξεις, χαρακτηριστικά, συνθήματα, σήματα, συστατικά στοιχεία) και τους συνδυασμούς τους (Graesser & McNamara, 2010).

Τα κείμενα είναι δυνατό να ταξινομηθούν σε δύο κύριες κατηγορίες, τα αφηγηματικά, τα κατευθυντήρια και τα πληροφοριακά με βάση το μοντέλο οργάνωσης και το σχήμα (Βάμβουκας, 2008). Αμφότερα διαφέρουν σε συγκεκριμένα στοιχεία, όπως το περιεχόμενο, τη δομή και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους κι αναπόφευκτα χρειάζεται η αξιοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων από τους αναγνώστες.

Τα αφηγηματικά κείμενα αποτελούνται από ένα σύνολο κειμενικών προτάσεων που συνήθως δηλώνουν γεγονότα και συνδέονται μεταξύ τους τόσο χρονικά όσο και αιτιακά (Κωστούλη, 2001). Τα κοινά στοιχεία που εντοπίζονται σε αυτά τα κείμενα είναι χαρακτήρες με στόχους και κίνητρα, ακολουθίες γεγονότων, ήθη και θέματα (Berman και συν., 1994; Weaver & Kintsch, 1991).

Επιπλέον, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα αφηγηματικά κείμενα είναι συνήθως πιο απλή και πολλές φορές αποτελεί προσομοίωση της προφορικής γλώσσας. Η δομή τους, επίσης, είναι σαφής και λιτή, αφού συνήθως περιλαμβάνουν μια σειρά από γεγονότα που εμπλέκονται με αιτιώδεις σχέσεις, ενώ το περιεχόμενο των αφηγηματικών κειμένων συνδέεται και ταυτίζεται με βιώματα των παιδιών από την καθημερινότητά τους (Best, Floyd, & McNamara, 2008). Ακριβώς, επειδή τα κείμενα αυτού του είδους ακολουθούν επίσης μια απλή δομή - μια ακολουθία - τυχαίως σχετιζόμενων γεγονότων πολλοί μαθητές του δημοτικού σχολείου είναι εξοικειωμένοι (Williams και συν., 2004).

Σε αντίθεση με τα αφηγηματικά κείμενα, τα πληροφοριακά κείμενα τείνουν να θέτουν αυξημένες απαιτήσεις επεξεργασίας στον αναγνώστη λόγω της δομικής πολυπλοκότητάς τους,

της μεγαλύτερης πυκνότητας πληροφοριών και των περισσότερων απαιτήσεων στο σκέλος της γνώσης. Όσον αφορά στη δομή, τα πληροφοριακά κείμενα συχνά περιλαμβάνουν αφηρημένες και λογικές σχέσεις, οι οποίες μπορεί να είναι δύσκολο να ερμηνευτούν (Stein & Trabasso, 1981). Η κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων, σε σύγκριση με τα αφηγηματικά, απαιτεί επεξεργασία υψηλότερου επιπέδου, όπως η χρήση σύνθετου ακαδημαϊκού λεξιλογίου και δομών κι αυτά τα κείμενα συνδέονται λιγότερο με τη γνώση του πραγματικού κόσμου, γεγονός που τα καθιστά δυσκολότερα στην κατανόησή τους (Graesser & McNamara, 2011).

Ταυτόχρονα, αξιοποιούνται σύνθετες συντακτικές και μορφολογικές δομές και περιλαμβάνουν μια υψηλή πυκνότητα λέξεων που φέρουν πληροφορίες προκειμένου να είναι περιεκτικά και να εξασφαλίζουν την ακρίβεια της έκφρασης (Snow, 2010). Ακόμη, τα κείμενα αυτά γράφονται με σκοπό την παροχή πληροφοριών για το θέμα για το οποίο τα παιδιά έχουν λιγότερες γνώσεις. Συνήθως, το κείμενο είναι θεματικό και πραγματεύεται έννοιες και ιδέες που συνδέονται μέσω λογικών σχέσεων. Μεγάλο μέρος αυτού του περιεχομένου είναι αφηρημένο και τεχνικό (Berman & Katzenberger, 2004).

Στα πληροφοριακά κείμενα πρέπει ο αναγνώστης να συνδέσει τις προηγούμενες γνώσεις του με το κεντρικό θέμα, ώστε να το κατανοήσει ευκολότερα (Best και συν., 2008). Επίσης, το λεξιλόγιο των πληροφοριακών κειμένων είναι συνήθως πιο δύσκολο, επειδή περιλαμβάνει λέξεις με βαθύτερο νόημα, ενώ η δομή τους είναι πολύπλοκη και περιλαμβάνει έννοιες και ιδέες που βασίζονται σε πιο αφηρημένες και λογικές σχέσεις. Συνολικά, το περιεχόμενό τους είναι πιο αφηρημένο και τεχνικό κι η προηγούμενη γνώση που πρέπει να ανακληθεί είναι γνώση που συνήθως δεν κατέχουν οι μαθητές (Best και συν., 2008). Πιο συγκεκριμένα και σε σχέση με τη δημοτική εκπαίδευση, έχει επισημανθεί ότι η έλλειψη χαρακτήρων κι οι ελάχιστα ελκυστικές πλοκές καθιστούν τα πληροφοριακά κείμενα μη ενδιαφέροντα κι απρόσιτα για τους νεότερους μαθητές (Dixey & Baird, 1996). Επιπροσθέτως, επειδή περιλαμβάνουν αφηρημένες και λογικές σχέσεις ενδεχομένως να καθίσταται δύσκολο να ερμηνευτούν, ειδικά για τους μαθητές από την τρίτη έως την πέμπτη δημοτικού (Kamberelis & Bovino, 1999).

Σκοπός των πληροφοριακών κειμένων είναι η ενημέρωση ενός ατόμου για ένα ζήτημα, το οποίο μπορεί να άπτεται στους τομείς των επιστημών, του αθλητισμού κλπ. Για παράδειγμα, ένα κείμενο που υπάγεται στην επιστήμη της Βιολογίας χαρακτηρίζεται από την παρουσία λεξιλογίου που είναι άγνωστο ή που έχει συγκεκριμένες τεχνικές έννοιες που διαφέρουν από τις σημασίες του προφορικού λόγου, τη συχνή χρήση αιτιολογικών και διαδοχικών σχημάτων κειμένου και την ανάγκη ενσωμάτωσης και σχεδίασης πολυάριθμων επεξηγηματικών συμπερασμάτων με χρήση της γνώσης (Otero και συν., 2002).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η γνώση του περιεχομένου είναι παράγοντας κρίσιμης σημασίας για την κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων κι οι μαθητές μιας τάξης μπορεί να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ως προς το τι γνωρίζουν για ένα δεδομένο θέμα (McNamara και συν., 2004). Επί παραδείγματι, ο τίτλος του κειμένου, αξιοποιείται ως γνωστικό σχήμα και διευκολύνει τον αναγνώστη στη σύνδεση των επιμέρους πληροφοριών για την οικοδόμηση της γνώσης (Πόρποδας, 2002: 416). Επίσης, οι Goldman και Scardamalia (2013: 259) προτείνουν ότι η εύρεση πληροφοριών θα πρέπει «*…να αναφέρεται στις διαδικασίες αναγνώρισης και αναπαράστασης μεταδεδομένων, συμπεριλαμβανομένου του συγγραφέα ή του εκπροσώπου που δημιούργησε τον πόρο πληροφοριών, τον σκοπό δημιουργίας του, το κοινό στο οποίο προορίζεται, σε ποιο μέρος και σε ποιον χρόνο εμφανίστηκε αρχικά, καθώς και η μετέπειτα δημοσίευση*». Παράλληλα, το αναγνωστικό υλικό μπορεί να παρουσιάζει περισσότερο ή λιγότερο ενδιαφέρον, να είναι νέο ή ευχάριστο κι ένας μαθητής μπορεί συναισθηματικά να ανταποκριθεί σε αυτό με διαφορετικούς τρόπους, όταν το μελετά (Sadoski & Paivio, 2007).

Η γνώση της δομής του κειμενικού είδους θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση για τρεις, κυρίως, λόγους. Ο πρώτος λόγος συνδέεται με την ικανότητα της αναγνώρισης των κεντρικών ιδεών που παρουσιάζονται στο κείμενο, η οποία αναπτύσσεται αργά κι είναι σημαντική για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου. Ο δεύτερος κι ο τρίτος λόγος σχετίζονται με τη δόμηση του καταστασιακού μοντέλου και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στους δύο τύπους κειμένων. Με βάση τον γενικό διαχωρισμό ανάμεσα σε αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα, έχει προταθεί ότι το καταστασιακό μοντέλο που προκύπτει από την επεξεργασία των αφηγηματικών κειμένων διαφέρει από το καταστασιακό μοντέλο που προέρχεται από την επεξεργασία των πληροφοριακών κειμένων (Aidinis & Daoula, 2016).

Για το αφηγηματικό κείμενο, το καταστασιακό μοντέλο αναφέρεται στην κατανόηση από τον αναγνώστη των χαρακτήρων, των σκηνικών, των ενεργειών και των γεγονότων στη νοητική αναπαράσταση της ιστορίας από τον αναγνώστη. Για τα πληροφοριακά κείμενα, το καταστασιακό μοντέλο αναφέρεται στην ενοποίηση της βάσης του κειμένου με τη γνώση του αναγνώστη σχετικά με το θέμα του κειμένου. Και για τους δύο τύπους κειμένου, το μοντέλο κατάστασης κατασκευάζεται επαγωγικά μέσω αλληλεπιδράσεων μεταξύ του κειμένου, της συνολικής γνώσης και των στόχων κατανόησης του αναγνώστη (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Kintsch, 1998).

Στην έρευνα των Padeliadu & Antoniou (2014) μαθητές από όλες τις τάξεις του ελληνικού Δημοτικού και Γυμνασίου μελέτησαν αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα. Σε σχέση με τα πληροφοριακά κείμενα, τα παιδιά των τεσσάρων πρώτων τάξεων παρουσίασαν χαμηλές

επιδόσεις κυρίως σε ερωτήσεις σχετικές με το λεξιλόγιο, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις παρατηρήθηκαν κενά σε ερωτήσεις που απαιτούσαν την εξαγωγή συμπερασμάτων. Στα αφηγηματικά κείμενα, οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες με τις ερωτήσεις μεταφορικού λόγου, τα παιδιά από την τρίτη ως την έκτη τάξη έκαναν πιο συχνά λάθη στις δύσκολες κυριολεκτικές ερωτήσεις, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην απάντηση ερωτήσεων που βασίζονταν στο λεξιλόγιο. Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι σε όλες τις τάξεις η κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων καθίσταται δυσκολότερη από την κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων. Συνολικά, τα ευρήματά υποστηρίζουν ότι τα αφηγηματικά κείμενα συχνά κατανοούνται με μεγαλύτερη επιτυχία από τα πληροφοριακά κείμενα κι ότι οι ικανότητες του αναγνώστη (γνώση και δεξιότητες αποκωδικοποίησης) έχουν διαφορετική σημασία κατά την κατανόηση κειμένων διαφορετικού είδους (Best, Floyd, & Mcnamara, 2008).

Επιπλέον, σύμφωνα με άλλη έρευνα, μια πιθανή ερμηνεία για την εμφάνιση δυσκολιών κατανόησης στην τετάρτη δημοτικού είναι ότι τα παιδιά στερούνται επαρκών προηγούμενων γνώσεων για την κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων που εισάγονται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Ενώ η διδασκαλία της ανάγνωσης στην αρχή του δημοτικού σχολείου επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των θεμελιωδών δεξιοτήτων ανάγνωσης (δηλαδή, στην εκμάθηση της ανάγνωσης), οι στόχοι της ανάγνωσης μετατοπίζονται προς την ανάγνωση για μάθηση στην τρίτη και την τέταρτη τάξη. Έτσι, μέχρι την τέταρτη δημοτικού, τα παιδιά τείνουν να διαβάζουν αφηγηματικά κείμενα με σκοπό να μάθουν να διαβάζουν. Ωστόσο, καθώς μεταβαίνουν από το αφηγηματικό κείμενο στο πληροφοριακό κείμενο, ιδιαίτερα στην τέταρτη δημοτικού, τα επίπεδα γνώσης μπορεί να γίνουν η πιο κρίσιμη επιρροή στην κατανόησή τους (McNamara, Ozuru, & Floyd, 2011). Ακόμη, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι το λεξιλόγιο κι ο ακαδημαϊκός λόγος συμβάλλουν στη δημιουργία πληροφοριών και τα επιστημονικά κείμενα είναι λιγότερο ελκυστικά για τους νεότερους μαθητές συγκριτικά με τις δομές αφηγηματικών κειμένων φαντασίας (Ross, 1994).

Σε μελέτη των McNamara, Ozuru, & Floyd (2011) επιβεβαιώθηκε ότι η κατανόηση ενός κειμένου επηρεάζεται από την ικανότητα αποκωδικοποίησης, καθώς κι από τη διαθεσιμότητα της γνώσης του αναγνώστη, ενώ οι βαθμολογίες τους ήταν υψηλότερες στα αφηγηματικά κείμενα σε σχέση με τα πληροφοριακά, πιθανότατα λόγω της δομής τους που είναι οικεία στους μαθητές αλλά και λόγω των πληροφοριών που είναι πιο γνωστές σε σχέση με τις αντίστοιχες των πληροφοριακών. Επιπλέον, η επίδραση της γνώσης ήταν μεγαλύτερη για τα πληροφοριακά κείμενα παρά για τα αφηγηματικά κείμενα. Τέλος, επιβεβαιώθηκε η τριμερής αλληλεπίδραση μεταξύ της γνώσης του μαθητή, του είδους του κειμένου και της συνοχής του.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η επιτυχής κατανόηση της ανάγνωσης απαιτεί τον αποτελεσματικό συντονισμό και την ενσωμάτωση ορισμένων υποκείμενων διαδικασιών. Αυτές οι διαδικασίες περιλαμβάνουν όχι μόνο την αποκωδικοποίηση των λέξεων και την ανάλυση των προτάσεων, αλλά και την ενσωμάτωση πληροφοριών μέσα στο κείμενο σε συνδυασμό με την προγενέστερη γνώση (Kintsch, 1998; Perfetti, 1985). Κατά τον Johns (2008) οι μαθητές πρέπει να έχουν επίγνωση του είδους μέσω του οποίου μαθαίνουν τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου τύπου κειμένου (είδους) για να τους βοηθήσουν να ερμηνεύσουν και να παράγουν τις απαιτούμενες πληροφορίες από αυτό το είδος.

Τα πολυτροπικά κείμενα, που συνδυάζουν λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία (όπως εικόνες και γραφήματα), παρέχουν μια πιο πλούσια και δυναμική μορφή επικοινωνίας, η οποία ενδέχεται να διευκολύνει την κατανόηση και την αφομοίωση του περιεχομένου. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Macedo-Rouet και συν. (2013), η ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες βελτιώνεται σταδιακά, ενώ η συνδυασμένη χρήση διαφορετικών μορφών περιεχομένου (π.χ. κείμενο και εικόνα) ενισχύει τη συνοχή του κειμένου και τη σύνδεση των πληροφοριών, γεγονός ζωτικής σημασίας για την κατανόηση. Η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα πληροφοριακά κείμενα, καθώς και να εξοικειωθούν με τις διαφορετικές δομές και το λεξιλόγιο που απαιτούνται για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Επομένως, η εστίαση στη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση, προάγει την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και προετοιμάζει τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τις εκάστοτε απαιτήσεις των κειμένων σε διάφορα επίπεδα (Berman & Katzenberger, 2004; Best και συν., 2008).

2.10 Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση

Η διαδικασία της εκμάθησης της ανάγνωσης θεωρείται ότι προκύπτει από μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ πολλών παραγόντων, όπως είναι τα γονίδια, το νευροβιολογικό σύστημα, οι γνωστικές δεξιότητες κι οι περιβαλλοντικές επιδράσεις (Pennington, 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner (1979) για τα οικολογικά συστήματα, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μικροσυστημάτων, μεσοσυστημάτων και εξωσυστημάτων για την κατανόηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των ατόμων, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης, εξαρτώνται καθοριστικά από τα μακροσυστήματα στα οποία συμβαίνουν αυτές οι αλληλεπιδράσεις. Ο Bronfenbrenner (1979) ταξινόμησε τα συστήματα του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωση της ανάπτυξης του μαθητή, συμπεριλαμβάνοντας τους

μηχανισμούς μάθησης. Έτσι, όπως τονίστηκε στη θεωρία των οικολογικών συστημάτων (Bronfenbrenner, 1979), αυτές οι αλληλεπιδράσεις μικρο-μακροεπίπεδου μπορεί να διαφέρουν ανά τον κόσμο ανάλογα με τις κοινωνικές συμπεριφορές και τις οικογενειακές πρακτικές, μεταξύ άλλων μεταβλητών.

Έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αποτελεί έναν αιτιολογικό παράγοντα για τα πενιχρά αποτελέσματα που επιφέρει στην κοινωνική, γνωστική και σωματική υγεία, ενώ ταυτόχρονα διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει την εξειδίκευση του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου στον τομέα της γλώσσας (Noble, McCandliss, & Farah, 2007).

Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (SES) χαρακτηρίζεται τυπικά από παράγοντες που περιλαμβάνουν την οικογενειακή εκπαίδευση, το επάγγελμα και το επίπεδο εισοδήματος (McLoyd, 1998). Ειδικότερα, απαρτίζεται από το χρηματοοικονομικό κεφάλαιο (πλούτος ή υλικούς πόρους), το ανθρώπινο κεφάλαιο (μη υλικούς πόρους όπως η εκπαίδευση) και το κοινωνικό κεφάλαιο (πόροι που επιτυγχάνονται μέσω κοινωνικών συνδέσεων όπως η εργασιακή κατάσταση), (Chiu, & McBride-Chang, 2006).

Πολλές έρευνες και μελέτες πολιτικής έχουν διερευνήσει πιθανές εξηγήσεις για τα κενά που ανακύπτουν ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και προτείνοντας τρόπους για να περιοριστούν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι διάφορες διαστάσεις της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (εισόδημα και πλούτος του νοικοκυριού, εκπαιδευτική επίδοση των γονέων, οικογενειακή δομή, κουλτούρα στο σπίτι) αντιπροσωπεύουν μερικές από τις κύριες πτυχές των κενών επίτευξης (Duncan & Magnuson, 2005).

Από τις τρεις διαστάσεις που απαρτίζουν τον τριμερή δείκτη κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η εκπαίδευση των γονέων έχει τη μεγαλύτερη επιρροή (Cheadle, 2008; Marks, 2006). Ορισμένες μελέτες δείχνουν μια θετική σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων και της συμμετοχής τους στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης των παιδιών τους (Hong & Ho, 2005; Houtenville & Conway, 2008)

Η επίδραση των ακαδημαϊκών προσόντων και του τύπου της εργασίας των γονέων (κοινωνικοοικονομική κατάσταση) στις επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο αναφέρεται ευρέως στην επιστημονική βιβλιογραφία (Patall, Cooper, & Robinson, 2008; Sobolewski & Amato, 2005). Επανειλημμένα, οι ερευνητές (Hagans & Good, 2013; Reardon, 2013) έχουν αποτυπώσει ένα συνεχώς διευρυνόμενο χάσμα στην ακαδημαϊκή επιτυχία μεταξύ μαθητών που βρίσκονται σε κατάσταση φτώχειας και των εύπορων μαθητών. Ειδικότερα, οι νέοι που μεγαλώνουν σε οικογένειες πολύ καλής οικονομικής κατάστασης γενικά υπερτερούν έναντι

των λιγότερο εύπορων συνομηλίκων τους σε κάθε τυπικό μέτρο ακαδημαϊκής επίδοσης και συμμετοχής (Huston & Bentley 2010; Reardon, 2011).

Αναφορικά με τον οικονομικό τομέα παρατηρείται ότι οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε χώρες με υψηλότερο κατά κεφαλήν πραγματικό ακαθάριστο εγχώριο προϊόν (ΑΕΠ), (Baker, Goesling, & Letendre, 2002). Επίσης, η διαφορά στα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών του σχολείου είναι ένας πολύ σημαντικός προγνωστικός δείκτης ανισότητας (Jehangir, Glas, & van den Berg, 2015). Επιπροσθέτως, μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι όσο πιο χαμηλό είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τόσο περισσότερο αυτός ο τομέας σχετίζεται με την κακή σχολική επίδοση (Currie, 2005; Marks, 2006).

Επισημαίνεται, ότι σχεδόν σε όλες τις χώρες υπάρχει μια τάση διαχωρισμού των μαθητών στα σχολεία με βάση το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο κι αυτό εξηγεί ένα μεγάλο ποσοστό μεταξύ των διαφορών τους στις σχολικές επιδόσεις. Οι εσωτερικές διαφορές του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου ως προς την απόδοση επισκιάζονται από τις διαφορές μεταξύ των σχολείων στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Επίσης, έχει μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο τόσο ο τύπος του σχολείου όσο κι ο προσανατολισμός της μελέτης μετατρέπουν τις σχολικές διαφορές που προκύπτουν από τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Jehangir και συν., 2015).

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι γονείς χαμηλού εισοδήματος κι οι λιγότερο μορφωμένοι είναι πιο πιθανό να εκφράσουν περιορισμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους σε σύγκριση με τους πιο εύπορους γονείς (Carolan & Wasserman, 2015). Μελέτες δείχνουν σταθερά ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση σχετίζεται θετικά με τον αλφαβητισμό, από τον το σκέλος του αναδυόμενου γραμματισμού μέχρι την έναρξη της επίσημης εκπαίδευσης (Molfese, Modglin, & Molfese, 2003)

Αυτό το «*χάσμα εισοδηματικής ανισότητας*» (Reardon, Valentino, & Shores, 2012: 29) έχει πλέον ξεπεράσει τα κενά που προέκυπταν με βάση την καταγωγή, σε βαθμό που το οικογενειακό εισόδημα είναι πλέον ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης της ακαδημαϊκής επιτυχίας ενός παιδιού. Είναι ενδεικτικό, ότι το κατά κεφαλήν ΑΕΠ σε επίπεδο χώρας συσχετίζεται με την επίδοση στην ανάγνωση. Συνολικά, οι επιπτώσεις του ΑΕΠ σε επίπεδο χώρας και τα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα της οικογένειας και του σχολείου αντιπροσώπευαν το 24% της συνολικής διακύμανσης ως προς την επίδοση στην ανάγνωση. Ένα σημαντικό αποτέλεσμα των αναλύσεων των δεδομένων ήταν ότι η μεταβλητή του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των συμμαθητών σε ένα σχολείο ήταν ένας ισχυρότερος προγνωστικός δείκτης μεταβλητότητας στην αναγνωστική κατανόηση από ό,τι η μεταβλητή του

κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του κάθε μαθητή. Αυτό το εύρημα αναδεικνύει τη σημασία του σχολικού περιβάλλοντος ως προς την επίτευξη των στόχων στην ανάγνωση (Chiu, & McBride-Chang, 2006).

Όσον αφορά στον ρόλο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι οι κοινωνικοοικονομικά προνομιούχοι μαθητές ανέφεραν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στην απόλαυση και την κατανόηση της ανάγνωσης από τους συνομηλίκους τους που υστερούν κοινωνικά-οικονομικά (Rogiers, Van Keer, & Merchie, 2020).

Οι μαθητές που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα απολαμβάνουν περισσότερο το διάβασμα και τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες από τους συνομηλίκους τους που κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούν (O' Donnell & Mulligan, 2008; OECD, 2010b). Αντιθέτως, τα παιδιά με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο διαβάζουν λιγότερο για απόλαυση σε σχέση με τα παιδιά που βρίσκονται στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Clark & Akerman, 2006).

Παρόλο που το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχει βρεθεί ότι επηρεάζει άμεσα τα αποτελέσματα των παιδιών, η επίδραση του δέχεται την πρόσθετη επιρροή από άλλους οικογενειακούς παράγοντες, όπως είναι τα διαθέσιμα υλικά στο σπίτι, οι εμπειρίες των παιδιών, η συμπεριφορά των γονέων και το άγχος (Chazan-Cohen και συν., 2009).

Ο Amato (1993) περιέγραψε μια σειρά από τρόπους με τους οποίους η οικονομική κατάσταση - θέση μιας οικογένειας μπορεί να επηρεάσει την ευημερία των παιδιών. Αρχικά, οι οικονομικές δυσκολίες μπορεί να επιδράσουν αρνητικά στη διατροφή και στην υγεία των παιδιών. Έπειτα, οι λίγοι οικονομικοί πόροι οδηγούν στη μείωση των επενδύσεων των γονέων σε βιβλία, εκπαιδευτικά παιχνίδια, υπολογιστές, ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ περιορίζουν την επιλογή της θέσης κατοικίας, πράγμα που σημαίνει ότι η οικογένεια μπορεί να χρειαστεί να ζήσει σε μια περιοχή όπου τα σχολικά προγράμματα δε χρηματοδοτούνται επαρκώς, οι υπηρεσίες είναι ανεπαρκείς και τα ποσοστά εγκληματικότητας είναι υψηλά. Τέλος, τα παιδιά είναι πιο πιθανό σε τέτοιες γειτονιές να συναναστρέφονται με συνομηλίκους τους, οι οποίοι παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά.

Ταυτόχρονα, μια σειρά από αναφορές έχουν δείξει ότι το χαμηλό εισόδημα, η οικονομική αστάθεια ή τα οικονομικά προβλήματα σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα συζυγικής ποιότητας (π.χ., Amato, Booth, Johnson, & Rogers, 2007; Falke & Larson, 2007)

Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητα στον τομέα της ανάγνωσης συσχετίστηκε ειδικά με το γνωστικό περιβάλλον στο σπίτι και την αναλογία γονέων προς παιδιά, ενώ η φτώχεια συνδέθηκε άμεσα με τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (Eamon, 2002). Αξιοσημείωτο

είναι το γεγονός ότι έχει διαπιστωθεί ένα έλλειμμα σε παιδιά που ζουν σε φτωχότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Hoff, 2013) υποδηλώνοντας μια σχέση μεταξύ της ανάγνωσης και του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας στην οποία μεγαλώνει το παιδί.

Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί ότι η υψηλότερη ποιότητα φροντίδας κατά την πρώιμη παιδική ηλικία φαίνεται ότι προστατεύει τα παιδιά σε οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά τους στην ανάγνωση στη μέση παιδική ηλικία. Όσο περισσότερο χρόνο πέρασαν τα παιδιά με την παροχή φροντίδας υψηλότερης ποιότητας μεταξύ 6 και 54 μηνών, τόσο πιο αδύναμη είναι η σχέση μεταξύ οικογενειακού εισοδήματος με τις ανάγκες και τα επιτεύγματα της μέσης παιδικής ηλικίας. Διαπιστώθηκε, ωστόσο, ότι οι επιτυχίες των παιδιών με χαμηλό εισόδημα φαίνεται να προωθείται από τα ίδια χαρακτηριστικά που αύξησαν την πιθανότητα αυτά τα παιδιά να εισέλθουν σε δομές που παρέχουν ποιοτική φροντίδα στους μαθητές (Dearing, McCartney, & Taylor, 2009).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι ιστορικοί - πολιτιστικοί παράγοντες, συγκεκριμένα το κλίμα οικιακής παιδείας κι η κοινωνική οικονομική κατάσταση επηρεάζουν έμμεσα την επάρκεια στον αναγνωστικό γραμματισμό. Ακόμη, το κλίμα γραμματισμού στο σπίτι φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην αξία που δίνουν τα παιδιά στο διάβασμα, στον βαθμό στον οποίο βλέπουν την ανάγνωση ως μια μορφή απόλαυσης, τις στρατηγικές και το λεξιλόγιο (Silva, Verhoeven, & van Leeuwe, 2008). Τέλος, η κοινωνική οικονομική κατάσταση προέβλεπε, επίσης, τη χρήση στρατηγικών, το λεξιλόγιο και την αποκωδικοποίηση των λέξεων. Όσον αφορά στο ιστορικό των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική - οικονομική κατάσταση και το κλίμα οικιακού αλφαβητισμού συμβάλλουν σημαντικά στο λεξιλόγιο (Silva, Verhoeven, & van Leeuwe, 2008).

Ακόμη, διάφορες μεταβλητές έχουν αποδειχθεί ότι μεσολαβούν στη σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και λεξιλογίου, συμπεριλαμβανομένου του περιβάλλοντος γραμματισμού και των τρόπων με τους οποίους οι γονείς μιλούν με τα παιδιά τους, καθώς και παράγοντες, όπως η ποσότητα κι η ποιότητα των χειρονομιών μεταξύ γονέων – παιδιών, καθώς κι οι πρώτες φωνολογικές ικανότητες (Rowe & Goldin-Meadow, 2009). Ταυτόχρονα, έχει παρατηρηθεί ότι το περιβάλλον γραμματισμού των παιδιών στο σπίτι είχε επίδραση στο λεξιλόγιό τους στην πρώτη δημοτικού και στην κατανόηση της ανάγνωσης στην πρώτη και τη δεύτερη δημοτικού (Van Steensel, 2006). Τα παραπάνω βρίσκονται σε συνέπεια με τη διεθνή έρευνα, σύμφωνα με την οποία, οι διαφορές στην ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς μαζί με τα παιδιά έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις διαφορές ως προς το κοινωνικό οικονομικό υπόβαθρο στην ανάπτυξη λεξιλογίου στην ηλικία των 18 έως και 30 μηνών κι ότι αυτές οι διαφορές

σχετίζονται με την ετοιμότητα των παιδιών στο σχολείο (Forget-Dubois και συν., 2009). Γενικότερα, τα παιδιά τα οποία μειονεκτούν οικονομικά αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες πιο αργά, παρουσιάζουν καθυστερημένη αναγνώριση γραμμάτων και φωνολογική ευαισθησία / ενημερότητα κι έρχονται αντιμέτωποι με αυξημένες δυσκολίες στην ανάγνωση (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα πως το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα έχει συνέπειες στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών - εν μέρει – επειδή η φτώχεια θέτει περιορισμούς στις επενδύσεις των οικογενειών σε υλικούς πόρους (π.χ. βιβλία), που είναι απαραίτητες για τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη (Dearing & Taylor, 2007; Yeung, Linver, & Brooks-Gunn, 2002), ενώ οι διαφορές στη γλωσσική έκθεση σχετίζονται με αναπτυξιακές διαφορές στις φλοιώδεις περιοχές που υποστηρίζουν τον τομέα της γλώσσας στο αριστερό ημισφαίριο (Conboy & Kuhl, 2007).

Παρόλο που οι επιδράσεις της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στους ακαδημαϊκούς δείκτες τείνουν να είναι ισχυρότερες στην πρώιμη και τη μέση παιδική ηλικία και παραμένουν στην εφηβεία (Brooks-Gunn και συν., 1999). Μάλιστα, από τη στιγμή που τα παιδιά εγκαταλείπουν το δημοτικό σχολείο υπάρχει ήδη ένα μεγάλο κοινωνικοοικονομικό κενό στην αναγνωστική τους ικανότητα (Jerrim & Choi, 2013; Jerrim & Vignoles, 2013).

Πολλές έρευνες και μελέτες που έχουν διερευνήσει τις πιθανές εξηγήσεις για τα ελλείμματα ως προς την επίτευξη των στόχων αλλά και τους τρόπους περιορισμού τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι διάφορες διαστάσεις της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (το εισόδημα κι ο πλούτος του νοικοκυριού, η εκπαιδευτική επίδοση των γονέων, η οικογενειακή δομή, η κουλτούρα στο σπίτι, τα υπάρχοντα υλικά) αντιπροσωπεύουν μερικές από τις κύριες πτυχές των κενών που δημιουργούνται (Duncan & Magnuson, 2005).

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και της αρχικής αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών επηρεάζεται από το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι, τον αριθμό των βιβλίων που διατίθενται για τον σκοπό αυτόν για το παιδί, τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, την ένταση και τη ζεστασιά του γονικού ρόλου και την παροχή φροντίδας πριν από το νηπιαγωγείο (Aikens & Barbarin, 2008).

Οι McLanahan και Percheski (2008: 265) - αναφορικά με την επίδραση της οικογενειακής δομής στην ανάπτυξη των παιδιών - σημείωσαν ότι οι διαπροσωπικές δεξιότητες των γονέων επηρεάζουν πιθανώς τόσο την οικογενειακή τους δομή όσο και τις γονεϊκές τους δεξιότητες. Τα παιδιά που έχουν γονείς με ελλιπείς διαπροσωπικές δεξιότητες και που βιώνουν χαμηλότερη ποιότητα γονικής μέριμνας έχουν πιθανώς χειρότερα αποτελέσματα από άλλα παιδιά,

ανεξάρτητα από το αν ζουν και με τους δύο γονείς. Επίσης, το ποσό των χρημάτων που δαπανούν οι γονείς για τα παιδιά τους (π.χ. αγορά βιβλίων, παιχνιδιών) κι ο χρόνος που περνούν μαζί τους σε κοινές δραστηριότητες (π.χ. ανάγνωση βιβλίων) θεωρούνται επενδύσεις που έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών και τη γλώσσα (Gershoff και συν., 2007).

Στο πλαίσιο του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, η σημασία των οικογενειακών παραμέτρων, όπως η εκπαίδευση και το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, είναι ιδιαίτερα επισημασμένη στις σύγχρονες μελέτες, με έμφαση στις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ μαθητών από οικογένειες με υψηλό και χαμηλό εισόδημα. Ταυτόχρονα, η πρόσβαση σε υλικούς πόρους, όπως βιβλία και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενισχύει τις πιθανότητες επιτυχίας των μαθητών, γεγονός που τονίζει την αξία της κοινωνικής υποστήριξης στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παραπάνω τεκμηριώνονται και σε διεθνές επίπεδο μέσω των ερευνών PISA, αφού «*Οι μαθητές από εύπορο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις, όχι μόνο λόγω της μεγαλύτερης πρόσβασής τους σε εκπαιδευτικούς πόρους, αλλά κι εξαιτίας της ισχυρότερης γονικής υποστήριξης και του αποδοτικότερου μαθησιακού περιβάλλοντος* (OECD, 2019: 28)». Επομένως, η σημασία αυτών των παραμέτρων είναι ακόμη πιο έντονη στο δείγμα της ιδιωτικής εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές συνήθως προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, προσφέροντας ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον για τη βιωματική καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσω πολυτροπικών μεθόδων διδασκαλίας.

2.11 Η γονεϊκή εμπλοκή

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός δημιουργήθηκε και συγκροτήθηκε με σκοπό τη συστηματική παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, την ένταξη και την προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και για τη φύλαξη των μαθητών λόγω της εργασίας των γονέων (κουστωδιακή λειτουργία). Αναπόφευκτα, ο μαθητής ανήκει ταυτόχρονα σε δύο κοινωνικά υποσυστήματα, εκείνο της οικογένειας και το αντίστοιχο του σχολείου με τα οποία αλληλεπιδρά αδιάλειπτα.

Σύμφωνα με τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (1979), τα παιδιά μαθαίνουν και μεγαλώνουν στο πλαίσιο πολλαπλών ένθετων συστημάτων (δηλαδή του μικροσυστήματος, του μεσοσυστήματος, του εξωσυστήματος και του μακροσυστήματος), τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς και με το παιδί. Τα άτομα, οι διαδικασίες και τα κοινωνικά ιδρύματα σε όλα τα επίπεδα, που εκτείνονται από την οικογένεια έως τα σχολεία

που παρακολουθούν, έως τα τοπικά σχολικά συμβούλια και τους πολιτιστικούς συλλόγους, επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, ως κοινωνική μονάδα, η οικογένεια καθορίζει τις προσδοκίες ενός μαθητή, ενώ μεσολαβεί στις επιρροές του σχολείου, του πολιτισμού και της γλώσσας (Panferov, 2002). Οι κανόνες που επικρατούν εντός της οικογένειας σε μια ατμόσφαιρα υψηλών προσδοκιών αλλά κι ένα υποστηρικτικό και στοργικό περιβάλλον μπορούν να αποφέρουν ισχυρά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Ginsburg, Ginsburg και Ginsburg, 2015).

Μία πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα σχολεία είναι η εξασφάλιση της επιτυχίας όλων των μαθητών. Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Μερικοί ερευνητές έχουν προτείνει ότι ο εκλιπόμενος σύνδεσμος στην εκπαιδευτική ισότητα, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίτευγμα, είναι η συμμετοχή των γονέων (Colombo, 2006). Η γονική εμπλοκή αποτελεί ατομικό δικαίωμα κι ευθύνη για τις οικογένειες αλλά συνάμα και μία κοινωνική ανάγκη. Είναι γενικά αποδεκτό ότι χωρίς τη θετική συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου, δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν τα υψηλά πρότυπα – όρια που τίθενται για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από μια απαιτητική κοινωνία (Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio, & Gaviria, 2015).

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο όρος «*γονική εμπλοκή*» είναι πολύπλευρος και πολυδιάστατος κι όταν εξεταστεί λεπτομερώς, ο παραπάνω όρος γίνεται ανακριβής και ασαφής. Η ποικιλία των σημασιών (διαστάσεις), των μηχανισμών (στυλ γονέων) του περιβάλλοντος (ηλικία, εθνικότητα ή κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) της γονικής εμπλοκής, μαζί με την ποικιλομορφία της έρευνας (διαφορετικά σχέδια, μέθοδοι ανάλυσης, μέθοδοι εκτίμησης των σχολικών αποτελεσμάτων) σημαίνει ότι τα συμπεράσματα διαφοροποιούνται και παρουσιάζονται ορισμένες φορές αντιφατικά (Fernández-Alonso, Álvarez-Díaz, Woitschach, Suárez-Álvarez, & Cuesta, 2017: 453-454).

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου, ακριβώς, επειδή είναι πολυπρισματική αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη μοντέλων προσέγγισης με σκοπό την αποσαφήνιση του όρου. Για παράδειγμα, η Epstein (1995), η οποία μελετά τον όρο της γονικής εμπλοκής από τα μέσα της δεκαετίας του 80, καθόρισε έξι τύπους δραστηριοτήτων γονικής εμπλοκής, όπου συμπεριλαμβάνονται η γονική μέριμνα, η επικοινωνία, η μάθηση στο σπίτι, ο εθελοντισμός, η λήψη αποφάσεων κι οι κοινοτικοί σύνδεσμοι. Ομοίως, ο Fan (2001) εντόπισε επτά τύπους γονικής εμπλοκής, όπου περιλαμβάνονται οι κανόνες για τη χρήση της τηλεόρασης, η επικοινωνία, η επαφή με το σχολείο, η συνεργασία γονέων-δασκάλων, ο εθελοντισμός, η επίβλεψη κι η φιλοδοξία για την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή.

Οι Gonzalez DeHass, Williams και Holbein (2005: 108) αναφέρουν ότι η εμπλοκή των γονέων αξιολογείται από τη συμμετοχή στις συναντήσεις γονέα-δασκάλου ή / και τις αλληλεπιδράσεις, τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, στις δραστηριότητες στο σπίτι, στιε εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών, όπως η βοήθεια στην επιλογή των μαθημάτων. Επιπροσθέτως, στο εννοιολογικό μοντέλο υπάγονται η ενημέρωση για την ακαδημαϊκή πρόοδο του μαθητή, η αντίδραση στους ακαδημαϊκούς βαθμούς, η παροχή γονικών αξιών (στάσεις σχετικά με τη σημασία της προσπάθειας και ακαδημαϊκή επιτυχία), ή το επίπεδο γονικού ελέγχου ή / και thw αυτονομίας που προσφέρεται στο περιβάλλον της οικογένειας.

Κατά τους Grolnick και Slowiaczek (1994) η γονική εμπλοκή είναι «*η αφιέρωση πόρων από τον γονέα στο παιδί σε έναν συγκεκριμένο τομέα*». Το πολυδιάστατο μοντέλο συμμετοχής των γονέων περιλαμβάνει τη συμπεριφορά του γονέα (συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες), την προσωπική εμπλοκή (συναισθηματικό περιβάλλον του παιδιού) και τη γνωστική / διανοητική εμπλοκή (εκθέτοντας το παιδί σε γνωστικά διεγερτικές δραστηριότητες). Η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή όχι μέσω της δημιουργίας δεξιοτήτων, αλλά μέσω του αντίκτυπού τους στις στάσεις και τα κίνητρα που σχετίζονται με το σχολείο.

Επιπλέον, ως γονική εμπλοκή καλείται «*η συμμετοχή των γονέων που ορίζεται ως το σύνολο των στρατηγικών, των δράσεων και των πόρων που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των παιδιών τους, προκειμένου να βελτιώσουν τις πιθανότητές τους να επιτύχουν από εκπαιδευτική και κοινωνική άποψη*» (Hatos, 2004: 114 -115). Σύμφωνα με τους El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal (2010: 989) πρόκειται για «*συμπεριφορές γονέων στο σπίτι και στο σχολείο που προορίζονται να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους*».

Επισημαίνεται ότι σε μετα-αναλυτικές εργασίες προέκυψε το συμπέρασμα πως «*η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων γενικά ωφελεί τη μάθηση και την επιτυχία των παιδιών*» (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997: 3). Σε γενικές γραμμές, η εμπλοκή των γονέων μπορεί να βασίζεται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Borgonovi & Montt, 2012).

Η εμπλοκή στο σχολείο εξετάζει πρακτικές που απαιτούν την επαφή μεταξύ του γονέα και του σχολείου, όπως είναι οι σχολικές συναντήσεις, η επικοινωνία με τους δασκάλους, η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων κι ο εθελοντισμός. Η εμπλοκή των γονέων στο σπίτι μπορεί να χωριστεί σε τρεις μορφές συμμετοχής: η συμμετοχή που σχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών, η συμμετοχή στις ζωές των παιδιών γενικότερα κι η στάση των γονέων απέναντι στην ανάγνωση (Borgonovi & Montt, 2012).

Η κατ' οίκον γονική εμπλοκή, αντίθετα, πραγματοποιείται έξω από το σχολείο και λαμβάνει υπόψη και τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή εξέλιξη και την προώθηση της μάθησης των μαθητών - όπως η βοήθεια με τις εργασίες στο σπίτι, η συζήτηση για τα σχολικά έργα, η συζήτηση για τις σχολικές εκδηλώσεις, η επιλογή των τάξεων - καθώς κι άλλες πνευματικές/πολιτιστικές δραστηριότητες - όπως η συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις, βιβλιοθήκες ή μουσεία (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). Πολλοί ερευνητές συγκατελέγουν, επίσης, τις προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαίκή επιτυχία του παιδιού τους ως μορφή εμπλοκής (Boonk, Gijselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018). Μάλιστα έχει επισημανθεί ότι οι δραστηριότητες, όπως η αφήγηση ιστοριών, η διδασκαλία γραμμάτων κι αριθμών, το τραγούδι και το παιχνίδι βελτιώνουν τις δεξιότητες γραμματισμού (Durand, 2011; Manolitsis, Georgiou, & Tziraki, 2013) και την αποτελεσματική ανάγνωση (Wen, Bulotsky-Shearer, Hahs-Vaughn, & Korfmacher, 2012).

Επίσης, οι γονείς που συζητούν για πολιτικά ή κοινωνικά ζητήματα, βιβλία, ταινίες ή τηλεοπτικά προγράμματα, που τρώνε με τα παιδιά τους γύρω από ένα τραπέζι και που μιλούν μεταξύ τους συμβάλλουν ευρύτερα στην καλύτερη απόδοση στον τομέα της ανάγνωσης. Αυτές οι μορφές συμμετοχής θεωρούνται ως γονική εμπλοκή υψηλής ποιότητας, επειδή εμπλέκουν το παιδί στη γλώσσα και με δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση (Borgonovi & Montt, 2012).

Αναπόφευκτα, η αντίληψη ότι η συμμετοχή των γονέων έχει θετικά αποτελέσματα στο ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών έχει οδηγήσει σε ένα τεράστιο σώμα βιβλιογραφίας σχετικά με τη γονική συμμετοχή (Hill & Tyson, 2009; Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Ομοίως, σε μια μετα-ανάλυση των Patall, Cooper και Robinson (2008:1062), εστιάζοντας μόνο στη συμμετοχή των γονέων, οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «*στην καλύτερη περίπτωση έχει ελαφρώς θετικό συνολικό αντίκτυπο στην επίδοση*». Διαπιστώνεται, ακόμη, ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου της γονικής συμμετοχής και του επιπέδου εγγενών κινήτρων στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής και των Μαθηματικών, καθώς και μεταξύ της γονικής εμπλοκής και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών (Pavalache-Ilie & Ţîrdia, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις / στάσεις των γονέων αποτελούν τον καλύτερο προβλεπτικό παράγοντα ως προς την ακαδημαϊκή πορεία σε σχέση με άλλες συμπεριφορικές μορφές εμπλοκής. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες των γονέων σχετίζονται με τη βελτίωση της ανάγνωσης και των βαθμών των μαθητών ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή την εθνικότητά τους, ενώ οι γονείς που διατηρούν επικοινωνία και συμβάλλουν στην ανάπτυξη αναγνωστικών συνηθειών επιβλέποντάς τους στη μελέτη

εμπλέκονται πιο αποτελεσματικά (Castro και συν., 2015; Chen & Gregory, 2010; Wilder, 2014). Ειδικότερα, «*οι προσδοκίες των γονέων αντικατοπτρίζουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο, τους δασκάλους, τα θέματα και την εκπαίδευση γενικά. Καθώς τα παιδιά είναι πιθανό να έχουν παρόμοιες στάσεις και πεποιθήσεις με τους γονείς τους, το να έχουν υψηλές προσδοκίες οι γονείς είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών*», (Wilder, 2014: 92). Ωστόσο, είναι απαραίτητο να τονιστεί, πως μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στα αποτελέσματα των παιδιών, εάν έχει τη μορφή ελέγχου, είναι εστιασμένη στο άτομο και περιλαμβάνει αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με τις δυνατότητες του παιδιού (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). Όπως έχει επισημανθεί, «*Κανένα παιδί ή ενήλικος δεν απολαμβάνει να αντιμετωπίζει καθήκοντα που δημιουργούν συναισθήματα ανικανότητας. . . Το να είσαι σίγουρος για την επιτυχία είναι απαραίτητο συστατικό για την αποτελεσματική μάθηση. Χωρίς αυτό, οι μαθητές δεν θα εμπλακούν σε παραγωγικές μαθησιακές συμπεριφορές»,* (Stipek, 1998: 92).

Είναι κοινός τόπος στη βιβλιογραφία, ότι οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους προάγουν την κοινωνική, συναισθηματική κι ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007), ενώ όταν συμμετέχουν με συνέπεια και κατανοούν τις σχολικές δραστηριότητες, είναι σε θέση να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών τους (Gonzalez - DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005).

Αναφορικά με την ανάγνωση, οι μαθητές που αντιλαμβάνονται πως οι γονείς τους παρουσιάζουν υψηλές προσδοκίες από αυτούς είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλότερες βαθμολογίες, να αγαπήσουν τη διαδικασία της ανάγνωσης και να είναι πιο αποτελεσματικοί (Clinton & Hattie, 2013). Μελέτες δείχνουν ότι οι γονείς που μιλούν περισσότερο στα παιδιά τους πριν από τη συμπλήρωση του ενός έτους ζωής είναι πιο πιθανό να διαθέτουν εκτεταμένο λεξιλόγιο, όταν μεγαλώνουν και, κατά συνέπεια, είναι καλύτερα προετοιμασμένοι, όταν εισάγονται στο σχολείο (Corsaro & Fingerson, 2006). Το γεγονός αυτό ευσταθεί αναπτυξιακά, διότι κατά τον Santrock (2005), ενώ ο εγκέφαλος συνεχίζει να αναπτύσσεται στην πρώιμη παιδική ηλικία, δεν αναπτύσσεται τόσο γρήγορα όσο στα νήπια. Όταν τα παιδιά έχουν φτάσει στην ηλικία των τριών ετών, ο εγκέφαλος είναι τα τρία τέταρτα του μεγέθους του. Στην ηλικία των πέντε ετών, ο εγκέφαλος έχει φτάσει τα εννέα δέκατα του μεγέθους των ενηλίκων.

Ο συσχετισμός της γονικής εμπλοκής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι με την κατανόηση της ανάγνωσης των μαθητών επιβεβαιώνει τη σημασία της ανάγνωσης, της αφήγησης ιστοριών και της συζήτησης των τηλεοπτικών προγραμμάτων για την προώθηση του

γραμματισμού (Serpell, 1997). Τέτοιες πρακτικές έχουν βρεθεί να είναι χαρακτηριστικές οικογενειών μεσαίας αλλά όχι κατώτερης τάξης (Serpell, 1997).

Η έκθεση του παιδιού σε πολιτιστικά ερεθίσματα προβλέπει σε σημαντικό βαθμό το γνωστικό επίτευγμα κατά την κατανόηση του κειμένου. Βρέθηκε, επίσης, μια αλληλεπίδραση μεταξύ της υψηλής πολιτιστικής έκθεσης και της υψηλής γονικής εμπλοκής, η οποία προέβλεπε οφέλη στην κατανόηση του κειμένου με την πάροδο του χρόνου. Δηλαδή, η παράλληλη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και την πολιτιστική έκθεση λειτουργούν πιο αποτελεσματικά προς όφελος του παιδιού. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς δε συμμετέχουν ή συμμετέχουν ελάχιστα στα σχολεία τους δεν έχουν κανένα όφελος ως προς τη γνωστική τους ικανότητα και τον βαθμό επίτευξης στόχων (Banerjee, Harrell, & Johnson, 2010).

Ταυτόχρονα, οι περισσότερες μορφές γονικής εμπλοκής, καθώς το παιδί εισάγεται στο δημοτικό σχολείο, σχετίζονται θετικά με την ικανότητα ανάγνωσης, όταν ο μαθητής βρεθεί στην ηλικία των 15 ετών. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς τους διαβάζουν βιβλία, καθώς εισήλθαν στο δημοτικό σχολείο είναι πιθανότερο να έχουν υψηλότερη απόδοση ανάγνωσης στην ηλικία των 15 (Borgonovi & Montt, 2012). Οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν ειδικά από συζητήσεις με τους γονείς τους σχετικά με πολιτικά ή κοινωνικά θέματα. Σε όλες τις χώρες και τις οικονομίες, οι μαθητές των οποίων οι γονείς συζητούν κοινωνικά ή πολιτικά ζητήματα αποδίδουν καλύτερα από τους μαθητές των οποίων οι γονείς δεν παρουσιάζουν αντίστοιχο βαθμό συμμετοχής (Borgonovi & Montt, 2012).

Είναι αδήριτη ανάγκη να τονιστεί το γεγονός πως η αποτελεσματικότητα των μορφών της γονικής εμπλοκής εξαρτάται από το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών. Για παράδειγμα, η εμπλοκή με τη μορφή ανάγνωσης με τα παιδιά ή η συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι, όπως το τραγούδι ή το παιχνίδι, συνδέεται θετικά με το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μικρών παιδιών. Αυτές οι συμπεριφορές εμπλοκής δεν είναι πλέον ευεργετικές, όταν το παιδί μεγαλώνει. Αντ' αυτού, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας φαίνεται να επωφελούνται από τις υψηλές προσδοκίες των γονέων σε συνδυασμό με την ακαδημαϊκή ενθάρρυνση και την υποστήριξη από τους γονείς τους, όπως επαινώντας την απόδοση και τις προσπάθειες των παιδιών τους. Τα παιδιά που διατηρούν μεγαλύτερα επίπεδα επικοινωνίας με τους γονείς τους για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο είναι πιο επιτυχημένα σε ακαδημαϊκό επίπεδο συγκριτικά με εκείνα που μιλούν λιγότερο με τους γονείς τους (Boonk, Gijselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018).

Από τη μία μεριά, η εμπλοκή των γονέων επηρεάζει θετικά τον μέσο όρο βαθμολογίας, την ενασχόληση των μαθητών σε πιο απαιτητικά ακαδημαϊκά προγράμματα, τη συμπεριφορά που έχουν στο σπίτι και στο σχολείο, τις κοινωνικές ικανότητες και την προσαρμογή στο

σχολικό περιβάλλον (Henderson & Mapp, 2002). Από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της παρεμβατικής συμμετοχής και της συχνότητας της γονικής βοήθειας, δείχνοντας ότι μεγαλύτερη συχνότητα παροχής βοήθειας εκ μέρους των γονέων μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια πρακτική – στάση μη αρεστή/αποδεκτή από τα παιδιά (Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli, & Baeriswyl, 2015).

Η ενθάρρυνση της θετικής συμμετοχής των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντική για παιδιά οικογενειών με χαμηλό εισόδημα ή που ανήκουν σε εθνοτική - γλωσσική μειονότητα (Gonzalez - DeHass και συν., 2005). Η έρευνα αποδεικνύει ότι η οικογενειακή δομή διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στον καθορισμό του βαθμού στον οποίο οι γονείς μπορούν να περνούν χρόνο με τα παιδιά τους (Riley, 1996). Τα παιδιά των μειονοτήτων που ζουν σε φτωχές, διαχωρισμένες γειτονιές κινδυνεύουν από την ακαδημαϊκή αποτυχία με ποικίλους τρόπους. Αυτοί οι παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι επιδεινώνονται από τον εθνοτικό διαχωρισμό, περιλαμβάνουν την έλλειψη έγκαιρης κοινωνικοποίησης και την απουσία ενός εκπαιδευτικά ενθαρρυντικού οικογενειακού περιβάλλοντος (Bohon, Macpherson, & Atiles, 2005; Duncan & Aber, 1997; Van Hook, 2002). Για παράδειγμα, οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες λόγω διαζυγίου ή θανάτου ή από μια οικογένεια που βρίσκεται σε διάσταση συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα επιτυχίας (Amato & Keith, 1991; Hetherington, Stanley-Hagan, & Anderson, 1989). Επιπλέον, οι μαθητές που ζουν σε μονογονεϊκά νοικοκυριά είναι λιγότερο πιθανό να είναι ικανοί αναγνώστες από τους μαθητές που ζουν σε άλλους τύπους οικογενειών (OECD, 2010).

Αντιθέτως, κατά μέσο όρο, η παρουσία δύο γονέων θα διευκολύνει τα παιδιά, ώστε να λάβουν βοήθεια με την εργασία τους, να αποκτήσουν συναισθηματική υποστήριξη όταν χρειάζεται, να απολαύσουν την αίσθηση της οικογενειακής ενότητας που διευκολύνει την καλή ακαδημαϊκή απόδοση και να βελτιώσουν τις διανοητικές ικανότητές τους ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με στενούς ενήλικες (Jeynes, 2005). Άλλωστε, είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι φιλοδοξίες των γονέων σχετίζονται στενά με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων (Davis-Kean, 2005; Suizzo & Stapleton, 2007). Ακριβώς, επειδή τα παιδιά αλληλεπιδρούν συνεχώς με τους γονείς τους, η εμπλοκή των γονέων με τα παιδιά τους είναι μια βασική πτυχή του κοινωνικού περιβάλλοντος που όχι μόνο παρέχει στενά μοντέλα παρατήρησης αλλά επηρεάζει επίσης την ανάπτυξη των πεποιθήσεων των παιδιών για τον εαυτό τους (Bandura, 1997).

Παράλληλα, ένα άλλο εύρημα για το οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών είναι ότι τα φτωχά παιδιά βαθμολογούνται σημαντικά χαμηλότερα από τα παιδιά μεσαίας κι ανώτερης τάξης στο σκέλος της ανάγνωσης στην αρχή του νηπιαγωγείου (Lee & Burkam, 2002; Raver

και συν., 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές στη σχέση μεταξύ της γονικής συμμετοχής και των αποτελεσμάτων του παιδιού αποδίδονται εν πολλοίς στα επίπεδα της γονικής εκπαίδευσης, της γονικής εργασίας, της μεταναστευτικής κατάστασης, των εκπαιδευτικών πόρων ή της οικογενειακής δομής, στις διαφορές ως προς τη στάση απέναντι στην εκπαίδευση κι άλλα σχετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά ή διαφορές στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές (Hampden-Thompson, Guzman, & Lippman, 2013).

Αναφορικά με τους παράγοντες που εμπλέκονται στη χαμηλότερη συμμετοχή των γονέων περιλαμβάνονται οι «… *πολιτιστικές διαφορές, ο φόβος για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που βασίζονται στην εξουσία, ο γονικός αναλφαβητισμός, τα οικογενειακά προβλήματα, οι αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, καθώς και τα ζητήματα που σχετίζονται με την εργασία, τις οικονομικές συνθήκες, την υγεία, τις ρυθμίσεις διαβίωσης και την έλλειψη πόρων που απαιτούνται για συμμετοχή*», (Plevyak, 2003: 32).

Σύμφωνα με τους Webster-Stratton και Hammond (1998), περίπου το 35% των γονέων και των παιδιών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος έχουν τρεις ή περισσότερους κύριους παράγοντες οικογενειακού κινδύνου για τα προβλήματα της συμπεριφοράς των παιδιών (π.χ. κατάθλιψη ή άλλες ψυχιατρικές ασθένειες, μονογονεϊκότητα). Σύμφωνα με τις προσδοκίες, διαπιστώνεται ότι οι γονείς από φτωχά κοινωνικά στρώματα παρείχαν λιγότερα υλικά γνωστικής διέγερσης για τα παιδιά τους, ενέπλεκαν τα παιδιά τους σε περιορισμένες οργανωμένες δραστηριότητες και συμμετείχαν λιγότερο στα σχολεία των παιδιών τους στυγκριτικά με τους πιο εύπορους γονείς (Cooper, Crosnoe, Suizzo, & Pituch, 2009). Οι Clinton, Hattie και Dixon (2007) έδειξαν ότι πολλοί γονείς σε χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα δεν αντιλαμβάνονται πάντα αυτήν την αναγκαιότητα εμπλοκής, συχνά επειδή είχαν αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο ως μαθητές. Επίσης, άλλες διαστάσεις πάνω σε αυτό το φαινόμενο είναι ότι ορισμένες δομές του σχολικού κινήτρου όπως το εγγενές κίνητρο, καθώς κι ορισμένες διαστάσεις της γονικής συμμετοχής, όπως η συμβουλευτική των γονέων κι η επικοινωνία γονέα-σχολείου σχετικά με τα σχολικά προβλήματα των μαθητών, δεν έχουν εξεταστεί διεξοδικά (Fan, Williams & Wolters, 2012).

Οι γονείς με υψηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν τόσο σε σχολικές δραστηριότητες (π.χ. συναντήσεις γονέα-δασκάλου, εθελοντισμός στο σχολείο) όσο και σε κατ' οίκον δραστηριότητες (π.χ., μεταφορά παιδιών σε μουσεία ή ιστορικούς χώρους, στη βιβλιοθήκη ή στη συμμετοχή σε συζητήσεις γονέα-παιδιού), (Borgonovi & Montt, 2012). Περίπου το 12% της παρατηρούμενης διαφοράς στην απόδοση στο σκέλος της ανάγνωσης μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών μαθητών οφείλεται στο γεγονός ότι οι πρώτοι ωφελούνται περισσότερο από τους δεύτερους στην από

κοινού μελέτη – ανάγνωση από τους γονείς, όταν εισάγονται στο δημοτικό σχολείο, ακόμα κι αν το επίπεδο συμμετοχής ήταν το ίδιο (Borgonovi & Montt, 2012). Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων συσχετίστηκε περισσότερο με την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων ως προς τη γλώσσα για μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν πιο μορφωμένοι. Αυτό το εύρημα μπορεί να προκύψει, επειδή, σε σύγκριση με τη μαθηματική (ή επιστημονική) μάθηση, η γνώση της γλώσσας υπόκειται περισσότερο σε υποκειμενικούς και προσωπικούς παράγοντες (π.χ. τρόπους ομιλίας, προφορά, τονισμό) που αποκτώνται από τις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς (Tan, 2017).

Είναι σημαντικό να καταγραφεί ότι οι γονείς σε εύπορες οικογένειες είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δημιουργώντας επιτυχημένες συνεργασίες με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς που ωφελούν κυρίως την απόδοση των μαθητών. Οι μορφωμένοι γονείς κι οι γονείς που έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στην επαγγελματική τους ζωή είναι γενικά πιο δεκτικοί σε πρωτοβουλίες που στοχεύουν στην αύξηση της άμεσης γονικής εμπλοκής στη ζωή των παιδιών τους (Borgonovi & Montt, 2012).

Δεν πρέπει να λησμονηθεί ότι, μερικοί δάσκαλοι θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων ως εισβολή στις επαγγελματικές τους απόψεις (Jeynes, 2007) και δικαιολογούν συχνά την αντίθεσή τους με το σκεπτικό ότι είναι επαγγελματίες (Berger, 2008; Hornby, 2011), όπως οι γιατροί κι οι δικηγόροι που ενεργούν χωρίς την έξωθεν παρέμβαση από τους ασθενείς και τους πελάτες τους, αντίστοιχα (Berger, 2008).

Το σχολείο αποτελεί μικροσυστήμα στο οποίο οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με τη διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει τη στάση και την εμπλοκή τους, όπως αποτυπώνεται στη βιβλιογραφία για τη γονική συμμετοχή. Όσον αφορά στη σύνθεση του δείγματος, το γεγονός ότι οι μαθητές προέρχονται από ιδιωτικό σχολείο προσδίδει μια ιδιαίτερη διάσταση στη μελέτη. Οι οικογένειες των μαθητών αυτών, συχνά με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τείνουν να εμπλέκονται ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες και να θέτουν υψηλές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή επίδοση, γεγονός που ενισχύει τις δεξιότητες γραμματισμού (Borgonovi & Montt, 2012). Παράλληλα, η πρόσβαση σε πολιτιστικά ερεθίσματα κι η γονική υποστήριξη που συνδέεται με τη φοίτηση σε ιδιωτική εκπαίδευση μπορεί να διευκολύνουν την αποδοχή και την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, ενισχύοντας τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνεται από την εξαιρετική συνεργασία που υπήρξε με όλες τις οικογένειες οι οποίες ανταποκρίθηκαν με αμεσότητα κι ενδιαφέρον ως προς τη συμμετοχή στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως απαιτείται προσοχή στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς οι ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι ενδέχεται να

διαφοροποιήσουν τις επιπτώσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης σε άλλους πληθυσμούς.

3. Πολυτροπικότητα και γραμματισμός

3.1 Γραμματισμός

Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής σημειωτικής όπου ο άνθρωπος εξάγει νοήματα και κοινοποιεί τις σκέψεις του. Επιπλέον, συγκροτείται και παρουσιάζεται μέσα από κανόνες και νόρμες που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία όλων των εκφωνημάτων. Ο Gee (1991: 7) από τη δική του οπτική ταξινομεί τη γλώσσα σε μία κύρια και σε πολλές δευτερεύουσες συνιστώσες. Η πρωταρχική συνιστώσα είναι η προφορική γλώσσα που μαθαίνεται ως παιδί, κι «*είναι το εκ γενετής δικαίωμα κάθε ανθρώπου και προέρχεται από την πρωταρχική κοινωνικοποίηση εντός της οικογένειας* […]». Οι δευτερεύοντες λόγοι, από την άλλη, είναι εξειδικευμένοι για χρήση σε άλλους συγκεκριμένους τομείς στην κοινωνία εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Δευτερεύοντες είναι οι λόγοι που κατακτώνται με την οικοδόμηση και την επέκταση του πρωτογενούς λόγου. Ο Gee συνεχίζει, ορίζοντας τον γραμματισμό, ως τον έλεγχο αυτών των δευτερευσών συνιστωσών. Άλλωστε, «*η κατανόηση του γραμματισμού απαιτεί λεπτομερείς κι εις βάθος απολογισμούς της πραγματικής πρακτικής σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα*» (Street, 2001: 430).

Η έννοια του γραμματισμού τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται στο επίκεντρο των επιστημονικών συζητήσεων λόγω της σπουδαιότητας του στην κοινωνική και πολιτική ζωή του ατόμου (Ματσαγγούρας, 2007: 4). Ο γραμματισμός συνιστά μετάφραση του αγγλικού όρου «*literacy*», ο οποίος αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ως «*εγγραμματοσύνη*» ή «*εγγραμματισμός*» (Ong, 1997) κι αποτελεί μια βασική δεξιότητα του ανθρώπου, διότι μέσω αυτής επιτυγχάνει την κατανόηση των γλωσσικών δομών αλλά και την ορθή χρήση τους στις αντίστοιχες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ο γραμματισμός εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία στις αρχές του 1980, ως ο νέος όρος που ήρθε να αντικαταστήσει τον παλαιότερο όρο του «*αλφαβητισμού*», που ως βασικό του στόχο είχε τη γλωσσική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Μητσικοπούλου, 2001).

Ο Roberts (1995: 412) αναφέρει ότι, η σύνδεση του *γραμματισμού* με την κοινωνία χρονικά τοποθετείται κατά τη διάρκεια των ανακατατάξεων του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και συνιστούσε τον βασικό μοχλό καλλιέργειας κι ανάπτυξης, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να εμπλακεί αποτελεσματικά σε όλες τις δραστηριότητες της κουλτούρας στην οποία ανήκει

(Χατζησαββίδης, 2007). Πρόκειται για κοινωνικές πρακτικές «*άρρηκτα συνδεδεμένες με τις πολιτιστικές δομές και τις δομές εξουσίας στην κοινωνία*», που διαμεσολαβούνται από τα κοινωνικά, πολιτιστικά και ιστορικά πλαίσια στα οποία εκτελούνται (Street, 1993: 7)

Κατά τον Χατζησαββίδη (2003: 189), ο όρος γραμματισμός δεν σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια ποικιλία ειδών λόγου και, γενικά, να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του δια του γραπτού λόγου. Με την ευρύτερη έννοια, ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές. Πρόκειται συνεπώς, για μια διαδικασία που δεν εστιάζει μονάχα στην απλή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, αλλά και στην προσαρμογή του ατόμου στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Αναφορικά με την καλλιέργεια του εγγράμματου ατόμου, ρόλο μείζονος σημασίας διαδραματίζει ο γλωσσικός γραμματισμός, όπου σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), παρέχει στο άτομο την ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και των κειμένων, την ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων. Παράλληλα, περιλαμβάνει τη γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, την ικανότητα συνειδητής αναγνώρισης του είδους λόγου στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, την ικανότητα συνειδητής ένταξης του κειμένου στο γλωσσικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται, την ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών (Χατζησαββίδης, 2003).

Σύμφωνα με τους Elasser και John – Steiner (1993: 276) ο γραμματισμός είναι η γνώση εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων, που του επιτρέπουν να εξετάζει κριτικά και να επεξεργάζεται θεωρητικά τις πολιτικές και πολιτισμικές του εμπειρίες, ενώ κατά τον Kliewer (2008: 106) πρόκειται για μια κατασκευή που περιλαμβάνει την ερμηνεία του νοήματος μέσω οπτικών ή αισθητικά δημιουργημένων συμβόλων που συνθέτουν διάφορες μορφές κειμένου. Ο Freire (2001: 106) όρισε τον γραμματισμό ως μια διαδικασία συνείδησης, που συνεπάγεται την αξιοποίηση της έντυπης λέξης και της σύνδεσής της με τον κόσμο με στόχο τη χρήση της για έναν σκοπό. Για τον Freire, «*ο γραμματισμός έχει νόημα μόνο με αυτούς τους όρους, ως συνέπεια της αρχής των ανθρώπων να σκέφτονται για την ικανότητά τους για στοχασμό, για τον κόσμο, για τη θέση τους στον κόσμο, για τη συνάντηση της συνείδησης*».

Κατά τον ορισμό που θέσπισε η UNESCO «*ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται ο γραμματισμός για την αποτελεσματική*

λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου τα επιτεύγματα στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του» (Baynham, 2002: 19). Επιπροσθέτως, ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) ίδρυσε το Πειραματικό Παγκόσμιο Πρόγραμμα Αλφαβητισμού το 1966 και χαρακτήρισε τον γραμματισμό ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα (UNESCO, 2008).

Οι Barton και Hamilton (2000: 8) ανέλυσαν έξι σημεία σχετικά με τη φύση του γραμματισμού. Αρχικά, ο γραμματισμός νοείται καλύτερα ως ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών. Αυτά μπορούν να συναχθούν από γεγονότα που περιγράφονται μέσα από γραπτά κείμενα. Έπειτα, υπάρχουν διαφορετικοί γραμματισμοί που συνδέονται με ετερόκλητους τομείς της ζωής (αναδυόμενος γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός). Ακολούθως, οι πρακτικές γραμματισμού διαμορφώνονται από τους κοινωνικούς θεσμούς και τις σχέσεις εξουσίας κι ορισμένοι γίνονται πιο κυρίαρχοι, ορατοί και με επιρροή από άλλους. Επίσης, οι πρακτικές αλφαβητισμού είναι σκόπιμες κι ενσωματώνονται σε ευρύτερους κοινωνικούς στόχους και πολιτιστικές πρακτικές. Ακόμη, ο αλφαβητισμός προσδιορίζεται ιστορικά κι οι πρακτικές γραμματισμού μεταβάλλονται, ενώ οι νέες αποκτώνται συχνά μέσω διαδικασιών άτυπης μάθησης και δημιουργίας νοημάτων.

Η Bailley (2004: 286) συνοψίζει τις αρχές του Flower (1994: 19-30), οι οποίες ορίζουν τον γραμματισμό όχι ως μια στατική κι απρόσωπη κατάσταση, αλλά ως μια κατάσταση που εξατομικεύεται και θεσπίζεται ως κοινωνική πρακτική. Ο γραμματισμός είναι μια δράση, ένα σύνολο ενεργειών και μεταβάσεων στις οποίες οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την ανάγνωση και τη γραφή για προσωπικούς και κοινωνικούς σκοπούς. Επίσης, είναι μια κίνηση μέσα σε μια πρακτική λόγου. Όταν οι άνθρωποι συμμετέχουν σε εγγράμματη δράση, πραγματοποιούν περισσότερες ενέργειες από την κωδικοποίηση ή την παραγωγή κειμένου. Μια πρακτική λόγου δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα είδος κειμένου. Είναι μια κοινωνική και ρητορική κατάσταση, στην οποία τα κείμενα διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο. Επιπλέον, το να καταστεί κάποιος εγγράμματος εξαρτάται από τη γνώση των κοινωνικών συμβάσεων και από την επίλυση των ατομικών προβλημάτων.

Ακολούθως, οι νέες δεξιότητες πρέπει να ξεκινούν με εκφραστικές και ρητορικές πρακτικές. Από αυτή την άποψη, αυτό που είναι βασικό είναι η γνώση του «πώς να» [που] έχει διάφορα ονόματα – ευρετικά, σχέδια διαδικασίας, ρητορικές ή στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες κριτικής σκέψης – αλλά στην ουσία είναι σχέδια δράσης για την υλοποίηση μιας εγγράμματης πράξης. Σε αυτή τη ρητορική παράδοση, οι βασικές θεμελιώδεις

δεξιότητες, για να μάθει κανείς να είναι εγγράμματος είναι οι δεξιότητες που χρειάζεται κάποιος, ώστε να ερμηνεύει καταστάσεις, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η αναθεώρηση, η οικοδόμηση κι η διαπραγμάτευση του νοήματος, η χρήση κι η προσαρμογή στις συμβάσεις.

Στη συνέχεια, η εγγράμματη δράση οδηγεί στη μεταγνωστική και κοινωνική συνείδηση. Με άλλα λόγια, ο γραμματισμός ως κοινωνική, γνωστική πράξη δημιουργεί κάποιες ευκαιρίες για στρατηγική σκέψη και προβληματισμό που απουσιάζουν από την παιδαγωγική των κειμενικών συμβάσεων και της ορθότητας.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι οι ραγδαίες αλλαγές στην επιστήμη και την τεχνολογία υποδηλώνουν ότι «*οι άνθρωποι πρέπει να μπορούν να προσαρμόζονται συνεχώς στις εξελίξεις της επιστήμης, της τεχνολογίας και στις πιέσεις της κοινωνικής ολοκλήρωσης, συμμετοχής κι εκδημοκρατισμού*» (UNESCO, 1997: 10). Ο Buckingham (2008: 277) υποστηρίζει ότι «*η αυξανόμενη σύγκλιση των σύγχρονων μέσων ενημέρωσης σημαίνει ότι πρέπει να ασχολούμαστε με τις δεξιότητες και τις ικανότητες – τους πολλαπλούς γραμματισμούς – που απαιτούνται από όλο το φάσμα των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας. Αντί απλώς να προσθέσουμε τα μέσα ή τον ψηφιακό γραμματισμό στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ή να συμπεριλάβουμε την τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας σε ένα ξεχωριστό σχολικό μάθημα, χρειαζόμαστε μια ευρύτερη εννοιολόγηση του τι εννοούμε με τον όρο γραμματισμός σε έναν κόσμο που κυριαρχείται όλο και περισσότερο από τα ηλεκτρονικά μέσα*».

Η έρευνα δείχνει σταθερά ότι η ενεργός συμμετοχή σε εκδηλώσεις γραμματισμού, που συνήθως λαμβάνουν τη μορφή ανάγνωσης ιστοριών, τραγουδιού ή ακόμα κι εκμάθησης αλφαβήτου σχετίζονται στενά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη γενική γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Chan & Sylva, 2015). Οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών στις οικίες και τις κοινότητές τους πέρα από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν τη μάθησή τους, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων γραμματισμού (Bracken & Fischel, 2008). Η συνολική οικογενειακή προαγωγή του γραμματισμού αφορά στη διαθεσιμότητα παιδικών βιβλίων, τη συχνότητα της κοινής ανάγνωσης βιβλίων και την ενθάρρυνση για εκμάθηση του αλφαβήτου και της ανάγνωσης (Kluczniok, Lehrl, Kuger, & Rossbach, 2013).

Ο γραμματισμός βοηθά τον πολίτη στην εκπλήρωση των υποχρεώσεών του μέσω της γνώσης και της παρατήρησης κανονισμών, συμμετέχοντας σε ομαδικές συζητήσεις, συνδράμει στην κατανόηση των παγκόσμιων γεγονότων μέσω της μάθησης για όσα διαδραματίζονται τόσο κοντά όσο και μακριά, για άλλους ανθρώπους και τον τρόπο ζωής τους, και κατανοούνται οι φυσικές και κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη ζωή μέσω της ανάγνωσης έντυπου ή γραπτού υλικού.

Η καλλιέργεια του γραπτού λόγου συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής, όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο κι επεκτείνεται στο ζήτημα του γραμματισμού. Η γλώσσα κατά τον Gee (1991), είναι μια δυναμική δομή που εξελίσσεται από την πρωτογενή, προφορική χρήση της στις δευτερογενείς μορφές της, οι οποίες απαιτούν πιο εξειδικευμένες δεξιότητες. Επισημαίνεται πως η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων ενσωματώνει αυτή τη μετάβαση, αξιοποιώντας τη γραπτή γλώσσα ως μέσο καλλιέργειας των δευτερογενών συνιστωσών του γραμματισμού, περιλαμβάνοντας τόσο τη γλωσσική όσο και την πολιτισμική διάσταση που τονίζει ο Street (1993).

Η σύνδεση με τα πολυτροπικά κείμενα, όπως θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο, εστιάζει στη διευρυμένη αντίληψη του γραμματισμού που περιλαμβάνει την κατανόηση και πολυτροπικών κειμένων, δηλαδή κειμένων που απαρτίζονται από λεκτικά, οπτικά κι αισθητικά στοιχεία. Αυτή η προσέγγιση εμπλουτίζει τον γλωσσικό γραμματισμό, όπως ορίζεται από τον Χατζησαββίδη (2003), προωθώντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ερμηνείας και παραγωγής, ενώ συνδέεται άμεσα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της επικοινωνίας και της μάθησης σε ένα πολυπολιτισμικό και τεχνολογικά εξελισσόμενο περιβάλλον (Buckingham, 2008). Συνεπώς, η ενσωμάτωση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία ενισχύει την ανάπτυξη του γραμματισμού ως κοινωνικής και γνωστικής πράξης.

3.2 Πολυτροπικά κείμενα

Η πολυτροπικότητα αποτελεί κεντρική έννοια στις πρακτικές αλφαβητισμού των νέων και των ενηλίκων στο παγκοσμιοποιημένο επικοινωνιακό περιβάλλον (Cope & Kalantzis, 2000). Ο Pandya (2012: 181) όρισε την πολυτροπική γραφή ως «*τον σχεδιασμό κειμένων όπου εμπλέκονται προφορικοί, οπτικοί, γραπτοί κι άλλοι τρόποι δημιουργίας νοήματος*». Με άλλα λόγια, τα πολυτροπικά κείμενα ορίζονται ως «*κάθε κείμενο του οποίου οι έννοιες πραγματώνονται μέσω περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων*», (Van Leeuwen, 2005: 45) και πρόκειται για το είδος του λόγου με τον οποίο οι άνθρωποι έχουν περισσότερη αλληλεπίδραση.

Ειδικότερα, τα πολυτροπικά κείμενα περιλαμβάνουν το γραπτό κείμενο, τις οπτικές εικόνες, τα γραφικά στοιχεία, τους υπερσυνδέσμους, το βίντεο κλιπ, τα ηχητικά κλιπ κι άλλους τρόπους αναπαράστασης, ενώ απαιτούν διαφορετικές στρατηγικές ως προς την πλοήγηση και την κατανόηση (Kress & van Leeuwen, 1996). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η γραφή, η εικόνα κι άλλοι τρόποι συνδυάζονται για να μεταφέρουν πολλαπλά νοήματα και να ενθαρρύνουν τον

αναγνώστη να απορρίψει μια ενιαία ερμηνεία και να υιοθετήσει πολλαπλές πιθανές αναγνώσεις ενός κειμένου (Coles & Hall, 2001).

Η πολυτροπική θεωρία βασίζεται σε μια κοινωνική σημειωτική άποψη της δημιουργίας νοήματος, όπου τα κείμενα κατανοούνται ως μέρος ευρύτερων κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων (Kress, 2010). Όπως αναφέρει ο Kress (2003), η γραπτή γλώσσα σε μια σελίδα είναι κυρίως μια γραμμική, διαδοχική διαδικασία. Αντίθετα, η ανάγνωση κι η γραφή με ψηφιακά κείμενα συνεπάγεται την ανάγνωση και τη γραφή ενός κειμένου με εικόνες που συνήθως δεν παρουσιάζονται σε γραμμική μορφή από αριστερά προς τα δεξιά. Γι' αυτό κι η ανάγνωση στην οθόνη περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της ηλεκτρονικής επεξεργασίας που περιλαμβάνει την ανταπόκριση σε κινούμενα εικονίδια, στο υπερκείμενο, στα ηχητικά εφέ και στις συνεχείς περιηγήσεις μεταξύ κι εντός των οθονών για το διαδίκτυο (Walsh, 2010). Επισημαίνεται ότι στην περίπτωση των εικόνων μπορεί να υιοθετηθεί – χάρη στις διαφορετικές οργανωτικές αρχές τους (Baldry & Thibault, 2006: 4) – κυκλική, διαγώνια ή κάθετη ανάγνωση (Kress & Van Leeuwen, 2006: 208). Επιπρόσθετα, η πολυτροπική προσέγγιση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσικές κι οι οπτικές επιλογές ανταποκρίνονται στον σκοπό των κειμένων, του κοινού, των πλαισίων αλλά και τη μεθοδολογία με την οποία συνεργάζονται στην οργάνωση και στην ανάπτυξη των πληροφοριών και των ιδεών (Lim & Tan, 2017).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος «*πολυτροπικότητα*» (Kress & van Leeuwen, 2001) έχει χρησιμοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, για να περιγράψει τη μη γραμμική επεξεργασία κειμένων που εμφανίζονται κυρίως σε μια οθόνη. Ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Kress (2003: 36), είναι ότι η γλώσσα κι ο αλφαβητισμός έχουν καταστεί μερικοί φραγμοί του νοήματος. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρητική αλλαγή – μετάβαση είναι από τη γλωσσολογία στη σημειωτική - από μια θεωρία που αντιπροσώπευε μόνο τη γλώσσα σε μια θεωρία που μπορεί να ερμηνεύσει εξίσου καλά τις χειρονομίες, την ομιλία, την εικόνα, τη γραφή, τα τρισδιάστατα αντικείμενα, το χρώμα, τα μουσική κι άλλα. Εντός αυτής της θεώρησης, οι τρόποι γλώσσας –ομιλία και γραφή– θα πρέπει επίσης να αντιμετωπιστούν σημειολογικά κι αποτελούν πλέον μέρος του συνόλου που απαρτίζεται από πολλούς τρόπους που διατίθενται για αναπαράσταση.

Άλλωστε, η ικανότητα κριτικής ανάλυσης κι ερμηνείας πολυτροπικών κειμένων (π.χ. διαδικτυακές ειδήσεις, αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ιστότοποι και βίντεο) έχει καταστεί μια σημαντική, αν όχι απαραίτητη, δεξιότητα στον εικοστό πρώτο αιώνα, όπου οι ιστότοποι πληροφοριών, κατασκευής γνώσης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης διέπονται όλο και περισσότερο από την τεχνολογία διαδραστικών ψηφιακών μέσων (O'Halloran, Tan & Marissa, 2015).

Στην περίπτωση του συνδυασμού λεκτικού κι οπτικού τρόπου, η δημιουργία νοήματος στηρίζεται όχι μόνο στις αντιληπτικές σχέσεις που εκφράζει μεμονωμένα κάθε τρόπος, αλλά και στους συνεκτικούς δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ τους μέσω μιας αμοιβαίας αλληλεξάρτησης (Baldry & Thibault, 2006: 7). Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως οι τεχνολογικές εξελίξεις συνέβαλαν επίσης στην αύξηση των πολύπλοκων βιβλίων με εικόνες για όλες τις ηλικίες, καθώς επιδρά στον σχεδιασμό των πληροφοριακών κειμένων (Moss, 2003).

Σε έρευνα για το μαθησιακό υλικό στα σχολεία, όπως είναι τα σχολικά εγχειρίδια, οι διαδικτυακοί πόροι και το υλικό που παράγεται από τους εκπαιδευτικούς, οι Kress και Bezemer (2008) κατέγραψαν ότι οι εικόνες έχουν ξεπεράσει τη γραφή ως κύριοι φορείς νοήματος. Στα εγχειρίδια των Θετικών Επιστημών και των Μαθηματικών, για παράδειγμα, η εικονογράφηση κι οι εικόνες διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην αποσαφήνιση περίπλοκων εννοιών που περιγράφονται με λέξεις. Η εικόνα έχει πόρους, όπως η θέση των στοιχείων σε ένα πλαίσιο, το μέγεθος, το χρώμα, το σχήμα, τα εικονίδια διαφόρων ειδών - γραμμές, κύκλοι - καθώς και πόρους, όπως η χωρική σχέση και στην περίπτωση κινούμενων εικόνων, η χρονική διαδοχή εικόνων, κίνηση (Bezemer & Kress, 2008).

Άλλωστε, όπως έχει αναφερθεί, οι εικόνες γίνονται ολοένα και πιο σημαντικές, ως φορείς νοήματος σε ένα ευρύ φάσμα ακαδημαϊκών κλάδων, όπως η τέχνη, η ιστορία της τέχνης, η αρχιτεκτονική, οι κινηματογραφικές σπουδές, οι πολιτισμικές σπουδές, οι σπουδές των μέσων επικοινωνίας, οι ιστορικές μελέτες, οι λογοτεχνικές σπουδές, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία, η ψυχολογία κι η εκπαίδευση (Van Leeuwen, 2005: 11–12).

Μελέτες από τον κλάδο της γνωστικής ψυχολογίας έχουν αποδείξει ότι οι εικόνες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την εκμάθηση πολύπλοκων διαδικασιών (Levin & Mayer, 1993). Ο Barthes (1977) ενστερνίζεται την άποψη ότι ο αναγνώστης που παρατηρεί μια εικόνα λαμβάνει τόσο ένα προοπτικό (δηλωτικό) μήνυμα όσο και ένα πολιτιστικό (συνδηλωτικό) μήνυμα ταυτόχρονα κι επισημαίνει ότι το δηλωτικό μήνυμα αποτελείται από ό,τι παραμένει στην εικόνα, όταν κάποιος αφαιρεί διανοητικά το υποδηλωτικό σκέλος.

Όπως υποστηρίζει ο Πλειός (2005:208-213, οι δομικές ιδιότητες του λόγου της εικόνας στον εκπαιδευτικό τομέα είναι ο *ερμηνευτικός ρεαλισμός* (η εικόνα είναι ρεαλιστική αλλά οδηγεί, ταυτόχρονα, σε μια διαδικασία ερμηνείας αυτού που αναπαρίσταται), η *αισθητική προσέγγιση* της γνώσης αλλά και της πληροφορίας (αισθητικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και απολαυστική μάθηση), η *αξιολόγηση* του αντικειμένου αναφοράς (λόγω της αισθητικής και ιδεολογικής της ταυτότητας), η *προσωποποίηση* (η γνώση κι η πληροφορία δεν προσφέρεται σε αφηρημένη μορφή, αλλά συγκεκριμένα), η *συμβολοποίηση* (συγκεκριμένη

προβολή αφηρημένων κι επιθυμητών αξιών κι ιδιοτήτων), η *σύνθεση αφηρημένου και γενικού* (η παρουσίαση της γνώσης και της πληροφορίας μέσα από συγκεκριμένες περιπτώσεις στην καθημερινή ζωή), το *ψευδοβίωμα* (η προσέγγιση της γνώσης και της πληροφορίας από απόσταση).

Σύμφωνα με τους Carney και Levin (2002: 8-9) υπάρχουν δέκα κριτήρια επί τη βάσει των οποίων πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, για να αξιοποιηθούν με τον κατάλληλο παιδαγωγικό τρόπο οι εικόνες:

1. Πρέπει να αναφέρονται στο κείμενο, ώστε να υποβοηθούν την κατανόηση και τη συγκράτηση του περιεχομένου.

2. Δεν επιτελούν διακοσμητικό ρόλο, που σημαίνει ότι πρέπει να αναφέρονται και να σέβονται το κείμενο.

3. Πρέπει κατά κανόνα να είναι σε συμφωνία με το κείμενο, διότι δυσκολεύουν τη μάθηση.

4. Είναι περιττές στα βατά και κατανοητά κείμενα.

5. Είναι περιττές, όταν το κείμενο βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους νοητικές εικόνες.

6. Πρέπει να να λειτουργούν συμπληρωματικά και βοηθητικά στο κείμενο.

7. Οι εικόνες που καλείται ο μαθητής να δημιουργήσει στο μυαλό του προς αναπαράσταση του κειμένου προϋποθέτουν προηγουμένως την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητάς του.

8. Πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας.

9. Διακρίνονται σε ρεαλιστικές, συμβατικές, υβριδικές και συμβολικές, είδη που πρέπει κατά περίπτωση να αξιοποιούνται.

10. Συμβάλλουν στη μάθηση πεζών κειμένων σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με το είδος τους.

Κατά τον Γρόσδο (2011), η αξιολόγηση της εικόνας ως διδακτικού μέσου πρέπει να ακολουθεί τα παρακάτω αξιολογικά κριτήρια:

1. **Το περιεχόμενο**, την ακρίβεια, την αξιοπιστία, την καταλληλότητα για την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται και το ιδεολογικό τους περιεχόμενο.
2. **Τη μεθοδολογία,** την καταλληλότητα των εικόνων για τη μέθοδο και τη μορφή διδασκαλίας που έχουν επιλεγεί.
3. **Δομικά/μορφολογικά/τεχνικά** χαρακτηριστικά, που αφορούν τη λειτουργικότητα των εικόνων.

Πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι η παρουσία πλούσιας εικονογράφησης σε λογοτεχνικά έργα λειτουργεί απωθητικά για τα παιδιά των 11-12 χρονών, επειδή ταυτίζουν τις

πολλές εικόνες με βιβλία που προορίζονται για μικρότερα παιδιά κι απαξιούν να πιάσουν στα χέρια τους βιβλία με πλούσια εικονογράφηση, ανεξάρτητα από τα περιεχόμενό τους (Καρπόζηλου, 1994: 40).

Επιπλέον, ο Tangen κι οι συνεργάτες του (2011) έδειξαν ότι οι αναγνώστες που εκτίθενται σε εικόνες που είναι σαγηνευτικές αλλά και που ταιριάζουν με το περιεχόμενο του κειμένου αποδίδουν καλύτερα στις εκάστοτε δοκιμασίες από εκείνους που εκτίθενται σε εικόνες που δεν ταυτίζονται σημασιολογικά με το κείμενο. Ειδικότερα, ένας βασικός κανόνας αποτελεσματικότητας των εικόνων είναι κι η επιλογή χρώματος, αφού αφενός συμβάλλει στον σωστό σχεδιασμό, όταν αυτό γίνεται με κάποια σκοπιμότητα (Samara, 2007: 15) αφετέρου το χρώμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία συνοχής και για την οργάνωση ή την «*ομαδοποίηση ή διάκριση διαφορετικών τμημάτων μιας σύνθεσης*» (Machin, 2007: 66).

Οι εικόνες και τα κείμενα συνδυάζονται με μοναδικούς τρόπους κι οι αναγνώστες στον σημερινό κόσμο χρειάζονται νέες δεξιότητες και στρατηγικές για την κατασκευή νοήματος σε συνάρτηση με τα πολυτροπικά κείμενα, όπως αυτά συναντώνται κατά τις κοινωνικές πρακτικές ερμηνείας κι αναπαράστασης (Serafini, 2009). Άλλωστε, αυτό γίνεται πιο επιτακτικό από τη στιγμή που η γραφή, ενώ ήταν ο κυρίαρχος τρόπος επικοινωνίας πριν από μερικούς αιώνες, τώρα έχει αντικατασταθεί από την κυριαρχία της εικόνας (Kress & Van Leeuwen, 2006). Επίσης, η ανάγνωση της εικόνας βοηθά το παιδί να συσχετίζει τη μορφή με το περιεχόμενο, το σημαίνον με το σημαινόμενο, μια διαδικασία, που οδηγεί συνακόλουθα στην ενσωμάτωση αφαιρετικών δεξιοτήτων (Γιαννικοπούλου, 2001).

Αυτή η μετάβαση από τη γλωσσική εστίαση σε μια πολυτροπική απαιτεί από τους αναγνώστες να πλοηγούνται, να σχεδιάζουν, να ερμηνεύουν και να αναλύουν τα κείμενα με νέους και πιο διαδραστικούς τρόπους (Anstey & Bull, 2006). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως η πολυτροπικότητα είναι πανταχού παρούσα σε οποιονδήποτε κλάδο, καθώς και σε μαθησιακούς πόρους σε όλα τα επίπεδα κι αρκετοί μελετητές έχουν επισημάνει τις προκλήσεις για τους μαθητές σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούνται και συνδυάζονται διαφορετικοί πόροι δημιουργίας νοήματος (Danielsson, 2013). Υπάρχει, επίσης, ένας αυξανόμενος τομέας έρευνας που ασχολείται με την αξιολόγηση της ανάγνωσης και των απαντήσεων των μαθητών σε πολυτροπικά κείμενα, συχνά με ιδιαίτερη έμφαση στα εικονογραφημένα βιβλία (Pantaleo, 2012; 2016).

Οι πολυτροπικές προοπτικές για τη διδασκαλία και τη μάθηση βασίζονται στη βασική παραδοχή ότι τα νοήματα δημιουργούνται (καθώς και διανέμονται, ερμηνεύονται και αναπλάθονται) μέσω πολλών μορφών και πόρων των οποίων η γλώσσα είναι μόνο μία —η εικόνα, η χειρονομία, το βλέμμα, η στάση του σώματος, ο ήχος, η γραφή, η μουσική, η ομιλία

και ούτω καθεξής (Jewitt, 2009). Οι σημερινοί μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζονται συνεχώς στις νέες τεχνολογίες και σε εκείνες τις πρακτικές γραμματισμού που απαιτούνται για κάθε εξέλιξη. Περισσότερο από ποτέ, οι δάσκαλοι χρειάζεται να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τις νέες πρακτικές γραμματισμού και τις ομιλίες που έχουν ενσωματωθεί στη διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την αυθεντικότητα και την ιδεολογία που εμπεριέχεται στα κείμενα και στα μηνύματα, ώστε να αξιολογούν κριτικά τον σκοπό και το κοινό για το οποίο έχουν σχεδιαστεί συγκεκριμένα κείμενα (Walsh, 2010).

Σύμφωνα με τον Kellner (2006: 249-250), ένα άτομο με παιδεία πρέπει να είναι «*επιδέξιο στην ανάλυση κωδίκων και συμβάσεων των μέσων, ικανό να επικρίνει στερεότυπα, αξίες κι ιδεολογίες κι ικανό να ερμηνεύει τα πολλαπλά νοήματα και τα μηνύματα που παράγονται από τα κείμενα των μέσων*». Οι Len Unsworth και Janet Wheeler (2002: 69) προτείνουν, «*αν τα παιδιά θέλουν να μάθουν πώς να αναλύουν τους τρόπους με τους οποίους οι εικόνες δίνουν νόημα, πρέπει να αποκτήσουν γνώση των οπτικών συστημάτων δημιουργίας νοήματος που αναπτύσσονται στις εικόνες*».

Από την άλλη πλευρά, οι δάσκαλοι χρειάζονται ευκαιρίες να αναπτύξουν τις γνώσεις τους για την πολυτροπικότητα, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών, οπτικών, ακουστικών και χωρικών στοιχείων, για να κατανοήσουν πληρέστερα τον ψηφιακό σχεδιασμό και τη σύνθεση χρησιμοποιώντας μια σειρά μέσων (Dalton, Proctor, Uccelli, Mo, & Snow, 2011). Οι Goldman και Lee (2014) προτείνουν τις ακόλουθες διαστάσεις για την αξιολόγηση της πολυπλοκότητας του κειμένου: (1) το θέμα και τον βαθμό αφαίρεσης, (2) το είδος και τη δομή του κειμένου, (3) τους λεξικογραμματικούς πόρους και (4) τις δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χαραλάμπους (2008), η αποτελεσματικότητα κι η επίδραση της εικόνας στη μάθηση εξαρτάται από τη λειτουργία την οποία αυτή ασκεί κι εντοπίζουν πέντε λειτουργίες της σε σχέση με το κείμενο:

1. **Διακοσμητική λειτουργία,** όπου παρουσιάζουν αισθητική αξία, προσελκύοντας την προσοχή του μαθητή και δραστηριοποιώντας τα κίνητρά του, αλλά δεν επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης.
2. **Λειτουργία παρουσίασης**, όπου παρουσιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου και συγκεκριμενοποιούν αυτό που διηγείται το κείμενο.
3. **Λειτουργία οργάνωσης**, όπου προσφέρεται το πλαίσιο αναφοράς στο οποίο οργανώνονται τα περιεχόμενα του κειμένου και βοηθάει τον μαθητή να κατανοήσει τη δομή του.

4. **Ερμηνευτική λειτουργία**, όπου πραγματώνεται η επεξήγηση ορισμένων σημείων ή εννοιών του κειμένου.
5. **Λειτουργία μεταμόρφωσης**, όπου λειτουργούν ως στήριγμα απομνημόνευσης, βοηθώντας τον μαθητή να συγκρατεί καλύτερα τα νέα δεδομένα.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενσωματώσουν τόσο τα ψηφιακά εργαλεία όσο και την πολυτροπικότητα χωρίς να παραμελούν τις συμβατικές δεξιότητες που αξιολογούνται σε τυποποιημένα τεστ (Siegel, 2012). Ωστόσο είναι απαραίτητο, οι δάσκαλοι να έχουν συγκεκριμένη καθοδήγηση για να ενσωματώσουν τις πολυτροπικές μορφές ανάγνωσης και γραφής στην καθημερινή διδασκαλία (Mills, 2010) κι αυτό καθίσταται απαραίτητο, ιδιαίτερα από τη στιγμή που τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον στον τομέα της διδασκαλίας σχετικά με τα πολυτροπικά κείμενα (Serafini, 2014; Zammit, 2019).

Οι Boscolo και Hidi (2007) σημείωσαν ότι πολλοί μαθητές βλέπουν τη γραφή ως εμπόδιο που πρέπει να ξεπεραστεί κι όχι ως μια εργασία πρόκλησης και παρακίνησης. Επιπλέον, το 94% των μαθητών δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να αναπαραστήσουν τη λογοτεχνική τους κατανόηση μέσω πολυτροπικών παρουσιάσεων παρά με παραδοσιακά δοκίμια (Jocius, 2013). Επίσης, μια σειρά από μελέτες δείχνουν με ποιον τρόπο οι μαθητές είναι σε θέση να συμμετέχουν σε πλούσιες και σύνθετες συζητήσεις γύρω από την παιδική λογοτεχνία, αντλώντας νόημα από τις λέξεις, τις εικόνες και τις συνδυασμένες έννοιές τους (Pantaleo, 2014; Mantei & Kervin 2015). Η χρήση αναλυτικών κι ερμηνευτικών δεξιοτήτων από μαθητές Γυμνασίου είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της κατανόησης, όταν ερευνούσαν ιστορικά γεγονότα στο διαδίκτυο, ενώ δημιουργούσαν πολυτροπικές αναπαραστάσεις ιστορικών μυθιστορημάτων (Jocius, 2013).

Μιλώντας για «*τρόπους κοινωνικής διαμεσολάβησης για τη δημιουργία ουσιαστικού περιεχομένου μέσω πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης*», η Alvermann (2008) προσθέτει στη συζήτηση, επισημαίνοντας σαφείς δεξιότητες που προκύπτουν από ψηφιακά κείμενα, όπως τα ιστολόγια κι οι ιστοσελίδες που αποτελούν τα μέσα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η Alvermann υπογραμμίζει ότι οι ψηφιακοί αναγνώστες κι οι συγγραφείς πρέπει να λαμβάνουν πολλές αποφάσεις στο διαδίκτυο κι ως εκ τούτου, να έχουν κριτική ματιά σε διαφορετικά είδη κειμένων και μια μετα-συνειδητοποίηση αυτών των κειμένων ως προώθηση ή φίμωση συγκεκριμένων απόψεων (2008: 16).

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, σχετικά με την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων έχει καταβληθεί, επίσης, σημαντική προσπάθεια όσον αφορά στο ποσοστό και τη στήριξη για τη χρήση μέσων και πόρων των τρόπων είτε με άμεση (εκφώνηση) είτε με έμμεση (προηγούμενη διδασκαλία, μετασχηματισμός τρόπων) καθοδήγηση. Ωστόσο, οι απαιτήσεις

των δραστηριοτήτων είναι μέτριες, όσον αφορά στην παραγωγή διαφορετικών ειδών πολυτροπικού λόγου και τη χρήση ποικιλίας τρόπων και μέσων (Φτερνιάτη, 2011).

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επιλογή κειμένων κι οι δραστηριότητες κατανόησης – επεξεργασίας και παραγωγής γραπτού λόγου εντάσσονται ως ένα βαθμό μόνο στην πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών. Παρά την πιθανή πρόθεση, δεν έχει καταβληθεί συστηματική προσπάθεια προκειμένου να δοθούν επαρκή εφόδια στους μαθητές για την ανάπτυξη πολυτροπικών εμπειριών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, έτσι ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες πολυτροπικής επικοινωνίας (Φτερνιάτη, 2011).

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η διδασκαλία της πολυτροπικότητας ως στόχος δεν περιλιελαμβανόταν στο προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα ούτε στις προδιαγραφές για το έντυπο διδακτικό υλικό της Γλώσσας για το Δημοτικό (Φτερνιάτη, 2011). Ωστόσο, με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμς Σπουδών του 2021 τίθεται ως κεντρικός άξονας ο γραπτός λόγος ως εργαλείο κριτικής σκέψης, δημιουργίας και κοινωνικής παρέμβασης, ενσωματώνοντας πλήρως τις αρχές της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών και μάλιστα προβλέπεται ακόμη κι η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ οι *πολυγραμματισμοί* (multiliteracies) – όρος από το Νέο Λονδίνο – εντάσσονται ρητά ως διδακτικός στόχος: επεξεργασία διεπιστημονικών, ψηφιακών και πολυτροπικών σημειωτικών τρόπων (ΦΕΚ 4402/2021; ΦΕΚ 58760/2021).

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, τα πολυτροπικά κείμενα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο επικοινωνίας αλλά και ένα μέσο που διευκολύνει την ανάπτυξη πολυδιάστατων δεξιοτήτων, όπως η κριτική ανάλυση κι η ερμηνεία πολυτροπικών σημειωτικών πόρων (Kress & van Leeuwen, 2006). Μέσω της ένταξης πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία, οι μαθητές εξοικειώνονται με τη σύνθεση γραπτής γλώσσας, εικόνων και διαδραστικών στοιχείων, επιτυγχάνοντας την καλλιέργεια του γραπτού λόγου σε ένα πλαίσιο που αντικατοπτρίζει τις σύγχρονες επικοινωνιακές απαιτήσεις (Walsh, 2010).

Παράλληλα, η ανάλυση των θεωρητικών πλαισίων που παρουσιάστηκαν στο παρόν κεφάλαιο οδηγεί φυσικά στη σύνδεση με το επόμενο κεφάλαιο, το οποίο εστιάζει στη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων. Η πρακτική εφαρμογή αυτών των θεωριών στη διδακτική διαδικασία δεν αφορά μόνο στην κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων αλλά και στην παραγωγή κειμένων, γεγονός που προωθεί τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τη δεξιότητα συνδυαστικής έκφρασης νοημάτων μέσω διαφορετικών σημειωτικών τρόπων. Η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη αναδεικνύει την αναγκαιότητα της προετοιμασίας των μαθητών για την αποτελεσματική χρήση των πολυτροπικών κειμένων, ενισχύοντας την

κατανόηση και την παραγωγή σύνθετων γραπτών κειμένων σύμφωνα με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

3.3 Διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων

Η πολυτροπική θεωρία βασίζεται σε μια κοινωνική σημειωτική άποψη για τη δημιουργία νοήματος, όπου τα κείμενα κατανοούνται ως μέρος ευρύτερων κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων (Kress, 2010). Η θεωρία της πολυτροπικότητας διερευνά τους τρόπους με τους οποίους δομείται η επικοινωνία και περιγράφει πώς συνδέονται διαφορετικές μέθοδοι για να μεταφέρουν το νόημα σε διαφορετικά πλαίσια (Stein, 2004). Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η πολυτροπικότητα είναι παρούσα σε όλους τους κλάδους, καθώς και σε πόρους μάθησης σε όλα τα επίπεδα κι αρκετοί μελετητές έχουν επισημάνει τις προκλήσεις για τους μαθητές σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούνται και συνδυάζονται διαφορετικές μορφές δημιουργίας νοήματος (Danielsson, 2013; Kress και συν., 2005; Tang και συν., 2014).

Ο στόχος της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών επιδιώκει την κάλυψη «*της αυξανόμενης πολλαπλότητας και την ενσωμάτωση σημαντικών τρόπων δημιουργίας νοήματος, όπου το κείμενο σχετίζεται επίσης με τον οπτικό, τον ακουστικό, τον χωρικό, τον συμπεριφορικό (τομέα) κι ούτω καθεξής*» (The New London Group, 1996: 64). Η επεξεργασία των τρόπων, όπως της εικόνας, των λέξεων, του ήχου και της κίνησης εντός του γραπτού λόγου μπορεί να πραγματοποιηθεί ταυτόχρονα κι είναι συχνά συνεκτική και σύγχρονη (Walsh, 2010). Αξίζει να τονιστεί ότι τα πολυτροπικά κείμενα ενεργοποιούν δεξιότητες των αναγνωστών, ώστε να γίνουν πιο αυτο-στοχαστικοί, ενεργοί αναγνώστες που χρησιμοποιούν ποικίλες ερμηνευτικές στρατηγικές για να κατασκευάσουν το νόημα (Bull, 2002).

Ο σημειολόγος Michael Halliday, ο οποίος άσκησε μεγάλη επίδραση στις θεωρίες της πολυτροπικότητας, προτείνει τρία επικοινωνιακά στοιχεία που λειτουργούν ταυτόχρονα για την επίτευξη του νοήματος: το ιδεολογικό, το διαπροσωπικό και το κείμενο (Halliday, 1978). Η ιδεολογική συνιστώσα περιλαμβάνει τις αποφάσεις σχετικά με τη διαπροσωπική συνιστώσα (κοινό/αναγνωστικό κοινό) κι αυτές πραγματοποιούνται σε μια μορφή κειμένου που επικοινωνεί ιδέες και προθέσεις με συνοχή. Έτσι, το νόημα οδηγεί την προσέγγιση του ακροατή/αναγνώστη/παρατηρητή κι επηρεάζει τη δομή του κειμένου. Άλλωστε, κατά τον Ferreira (2006: 21) οι πεποιθήσεις των μαθητών καθορίζονται από τα κοινωνικά τους πλαίσια και μπορούν να επηρεάσουν τόσο τη στάση τους απέναντι στην ίδια τη γλώσσα, όσο και ως προς την εκμάθηση της γλώσσας γενικότερα.

Αναφορικά με τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, εκπαιδευτικοί και μελετητές από διαφορετικές παραδόσεις και κλάδους έχουν τεκμηριώσει εδώ και καιρό την ανάγκη υιοθέτησης νέων δεξιοτήτων γραμματισμού κι ανάδειξης παιδαγωγικών πρακτικών για την προσαρμογή των μεταβαλλόμενων τοπίων των μέσων ενημέρωσης και της τεχνολογίας στον 21ο αιώνα (Kress, 2003; Mills, 2010). Επιπροσθέτως, πέρα από την καθιέρωση μιας πολυτροπικής παιδαγωγικής είναι αδήριτη η προσπάθεια εφαρμογής ενός τρόπου περιγραφής κι αξιολόγησης της προόδου των μαθητών (Burke & Hammett, 2009). Όπως επισημαίνουν οι Jones και Chen (2012:166), «*πρέπει να υλοποιηθεί ένα σημαντικό έργο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι θα μετατρέψουν τις γνώσεις τους για τη γλώσσα σε παιδαγωγική σε διάφορα περιβάλλοντα*». Επιπλέον, οι Dalton και Proctor (2008: 320) σημείωσαν ότι απαιτείται έρευνα για την ανάπτυξη ενός «*πιο ισχυρού μοντέλου κατανόησης που αντανακλά τη δυναμική φύση των κειμένων*».

Για να καταστούν οι μαθητές οπτικά εγγράμματοι, χρειάζονται ρητή διδασκαλία – παιδαγωγική που εστιάζει στον οπτικό σχεδιασμό, τις αρχές σύνθεσης και την ανάλυση της εικόνας (Avgerinou & Ericson, 1997) που θα επηρεάσει στη συνέχεια την επιλογή τους, την απασχόληση, την κατανόηση και την ερμηνεία των τρόπων συνεισφοράς της εικόνας. Οι τρόποι είναι κοινωνικά και πολιτισμικά συμφωνημένοι πόροι που αντιπροσωπεύουν το νόημα (Bezemer & Kress, 2008). Όπως πολλοί άλλοι μελετητές, ο Metros (2008: 106) έχει τονίσει τη βαρύνουσα σημασία που έχει το γεγονός οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν «*τους μαθητές πώς να αναλύουν, να ερμηνεύουν, να συνθέτουν και να δημιουργούν εικόνες κι οπτικές μορφές επικοινωνίας*».

Οι Unsworth και Wheeler (2002) υποστήριξαν ότι, εάν οι αναγνώστες θέλουν να καταλάβουν πώς οι εικόνες αντιπροσωπεύουν και κατασκευάζουν ένα νόημα, χρειάζονται τη γνώση των διαφόρων συστημάτων οπτικών ειδών (π.χ. φωτογραφία, διαγράμματα, γραφήματα, τυπογραφία, εικονογραφήσεις) που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή και την ερμηνεία τους. Οι εικόνες γίνονται όλο και πιο σημαντικές ως φορείς νοήματος ενός ευρέος φάσματος ακαδημαϊκών κλάδων, όπως η τέχνη, η αρχιτεκτονική, οι κινηματογραφικές σπουδές, οι πολιτισμικές σπουδές, οι μελέτες μέσων ενημέρωσης, η επιστήμη της επικοινωνίας, οι ιστορικές σπουδές, οι λογοτεχνικές σπουδές, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία, η ψυχολογία κι η εκπαίδευση (Van Leeuwen, 2005: 11–12).

Υποστηρίζεται ακόμη ότι μια παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων θα πρέπει να βασίζεται σε τέσσερις άξονες, που περιλαμβάνουν την «*πρακτική σε κατάσταση*» που στηρίζεται σε εμπειρίες νοηματοδότησης των μαθητών με κείμενα από καταστάσεις και περιβάλλοντα της πραγματικής ζωής (The New London Group,

1996: 65). Ο δεύτερος άξονας είναι *οι ανοικτές και σαφείς οδηγίες* μιας μεταγλώσσας σχεδιασμού, «*δηλαδή, η συστηματική και ρητή διδασκαλία ενός αναλυτικού λεξιλογίου για την κατανόηση των διαδικασιών σχεδιασμού και των αποφάσεων που συνεπάγονται τα συστήματα κι οι δομές νοήματος*» (Jewitt, 2008: 248–249). Το τρίτο στάδιο αφορά στην ερμηνεία του κοινωνικού πλαισίου και του σκοπού των νοημάτων των κειμένων, ενώ το τελευταίο είναι «*η πρακτική μετασχηματισμού*», που αποσκοπεί στην εφαρμογή εκ μέρους των μαθητών των αποκτηθεισών δεξιοτήτων τους και να μεταβάλλονται οι ίδιοι σε δημιουργούς σκόπιμων νοημάτων και σχεδιαστές πολυτροπικών κειμένων.

Μία άλλη παιδαγωγική προσέγγιση που προτάθηκε από τον Alexander είναι τα μικρά ομαδικά παιχνίδια που βασίζονται στη γραμματική και σχεδιάστηκαν, για να εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή ομιλία (Alexander, 2008: 186–187), τα οποία αποτελούνται από μια σειρά ευκαιριών για τους μαθητές να «αφηγηθούν». Πιο συγκεκριμένα, μέσα από αυτά παρέχεται η δυνατότητα να εξηγήσουν, να δώσουν εντολές, να κάνουν διάφορα είδη ερωτήσεων, να λαμβάνουν απαντήσεις, να ενεργούν βασισμένοι σε αυτές. Επίσης, μπορούν να αναλύουν και να λύνουν προβλήματα, να κάνουν εικασίες και να χρησιμοποιούν τη φαντασία, να εξερευνούν και να αξιολογούν ιδέες, να επιχειρηματολογούν, να αιτιολογούν και να διαπραγματεύονται.

Οι Wyatt-Smith και Kimber (2009) πρότειναν ένα πλαίσιο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και βασίζεται σε τρεις αρχές. Αυτές είναι η διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί κι οι μαθητές μοιράζονται μια κοινή γλώσσα για τη διαδικασία της αξιολόγησης, η χρήση δυναμικών εργαλείων ως μέρος της αξιολόγησης κι η συμμετοχή τόσο του παραγόμενου αποτελέσματος όσο και της διαδικασίας στη φάση αξιολόγησης. Ομοίως, οι ερευνητές κατέγραψαν διάφορες έννοιες που πρέπει να λάβουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό της αξιολόγησης. Αυτές περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό, την οπτικοποίηση, τις οικονομικές δυνατότητες και τη συνοχή. Η ενσωμάτωση αυτών των εννοιών μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να προχωρήσουν πέρα από την ολιστική εντύπωση της σύνθεσης των μαθητών και να επικεντρωθούν τόσο στους μεμονωμένους τρόπους λειτουργίας όσο και στους τρόπους με τους οποίους οι επιλεγμένοι τρόποι λειτουργούν συνεργατικά.

Τα ευρήματα έρευνας (Walsh, Asha & Sprainger, 2007: 49) που επικεντρώθηκε σε ψηφιακά κείμενα κατέδειξαν επίσης ότι η άμεση διδασκαλία για πτυχές της οπτικής γραμματικής είχαν ως αποτέλεσμα τη χρήση της μεταγλώσσας από τους μαθητές και την αυξημένη επίγνωση των μαθητών για την «κατασκευή των κειμένων». Καθώς οι μαθητές συναντούν πολυτροπικά κείμενα με μεγαλύτερη συχνότητα, αυτοί κι οι δάσκαλοί τους θα

χρειαστεί να αναπτύξουν μια μεταγλώσσα, για να συζητήσουν τις πτυχές των πολυτροπικών κειμένων και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την κατανόησή τους (Zammit, 2007).

Ακόμη, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα εικονογραφημένα βιβλία, ιδιαίτερα τα μεταμοντέρνα εικονογραφημένα βιβλία (Sipe & Pantaleo, 2008), που δύνανται να χρησιμεύσουν ως σύνδεσμος ή γέφυρα από τα κείμενα που βασίζονται σε έντυπα του παρελθόντος στα πολυτροπικά κείμενα, που θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης μελλοντικά. Τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες για την αξιολόγηση της πολυτροπικότητας, καθώς επιδιώκουν να κατανοήσουν καλύτερα πώς να διδάξουν και να αξιολογήσουν τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να γίνει εγγράμματος ως πολυτροπικός ο μαθητής (Callow, 2020). Στη μελέτη των Arizpe και Styles (2016) επισημαίνεται ο συνδυασμός της αξίας της ανάγνωσης ποιοτικής παιδικής λογοτεχνίας με τη σημασία της πλούσιας συζήτησης στην τάξη καθώς και τη χρήση μιας σειράς ερωτήσεων ανοιχτού τύπου.

Σε άλλη έρευνα των Martens, Martens, Doyle, Loomis, & Aghalarov (2012) για κάθε εικονογραφημένο βιβλίο που διαβαζόταν, ρωτούνταν οι μαθητές τι παρατήρησαν αλλά και για ποιους λόγους ο δημιουργός πήρε συγκεκριμένες αποφάσεις για να μεταδώσει το νόημα, ενώ επετράπη στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν παρόμοιες τεχνικές στην εργασία τους. Στα βιβλία μέσω των σκίτσων τους τα παιδιά άντλησαν ιδέες για ιστορίες και δημιούργησαν έργα τέχνης. Τα εικονογραφημένα βιβλία, οι εμπειρίες κι οι συζητήσεις γύρω από αυτά τα βιβλία έγιναν στις τάξεις και κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Εικαστικών, δημιουργώντας μια φυσική σύνδεση και ροή ανάμεσα σε αυτά που μάθαιναν κι έκαναν τα παιδιά στην ανάγνωση και στην τέχνη. Οι μαθητές της πρώτης τάξης κατάλαβαν αφενός ότι τα κείμενα είναι πολυτροπικά, αφετέρου ότι τόσο η γραπτή γλώσσα όσο κι η τέχνη είναι συμβολικά συστήματα που χρησιμοποιούνται, για να αναπαραστήσουν νοήματα που επεκτείνονται, βασίζονται και μερικές φορές έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Καθώς κατανόησαν, πως η τέχνη είναι ένας τρόπος μέσω του οποίου φέρεται ένα βαθύτερο νόημα, κινήθηκαν απρόσκοπτα κι εύκολα μεταξύ διαφορετικών τρόπων, για να κατασκευάσουν το νόημα για το χρονικό διάστημα που διάβαζαν εικονογραφημένα βιβλία. Η πολυτροπική ανάγνωση τους προκάλεσε να σκεφτούν κριτικά, να προσέχουν τις λεπτομέρειες και να εξάγουν ισχυρά συμπεράσματα.

Παράλληλα, ο Wierszewski (2014) υποστηρίζει ότι η δημιουργία κόμικς μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι οι συμβάσεις των πολυτροπικών κειμένων είναι μοναδικές και συνδέονται με τα συμφραζόμενα. Επίσης, στην έρευνά του δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να είναι δημιουργικοί και να χρησιμοποιήσουν ανάλογες τεχνικές στις πρακτικές γραμματισμού τους. Για να εφαρμοστούν αυτά τα πλεονεκτήματα γραμματισμού

στην πολυτροπική σύνθεση, ωστόσο, είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να διαβάζουν κόμικς «*κριτικά με την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι συμβάσεις σχεδιασμού τους συμβάλλουν στο νόημα και την πειστικότητα τους*» (Wierszewski, 2014: 36).

Η Hobbs (2004), στην ανασκόπησή της για τις σχολικές πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση του γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας, αναφέρει παρομοίως ότι ο στόχος τέτοιων πρωτοβουλιών είναι πρωτίστως «*να παρέχονται μαθησιακές εμπειρίες όπου οι μαθητές ενισχύουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, για να καταλάβουν τη δική τους κατανόηση σχετικά με το πώς να συμμετέχουν πλήρως ως πολίτες και καταναλωτές σε μια κοινωνία κορεσμένη από τα μέσα*» (Hobbs, 2004: 44).

Οι Arizpe και Styles (2003: 224) περιέγραψαν πώς οι μαθητές «*διαβάζουν τα χρώματα, τα όρια, τη γλώσσα του σώματος, τις συσκευές πλαισίωσης, τα εξώφυλλα, τα οπισθόφυλλα, τις οπτικές μεταφορές και τα οπτικά αστεία*» στα εξελιγμένα εικονογραφημένα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνά τους. Οι συγγραφείς πρότειναν τη συμμετοχή των μαθητών σε πολλαπλές συζητήσεις με σκοπό να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εικονογραφήσεις συνέβαλαν στο να μάθουν οι ίδιοι «*πώς να κοιτάζουν προσεκτικά και να αναλύουν εικόνες*» (Arizpe & Styles, 2003: 9). Έχει επισημανθεί ότι τα μεταμοντέρνα εικονογραφημένα βιβλία προσκαλούν τους μαθητές να πλοηγηθούν σε μη γραμμικές δομές και να παρακολουθούν διάφορες οπτικές αναπαραστάσεις, σχεδιαστικά στοιχεία και δομές προκειμένου να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα που είναι εγγενής σε αυτά τα κείμενα (Serafini, 2005).

Σειρά μελετών δείχνει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά είναι σε θέση να συμμετέχουν σε πλούσιες και σύνθετες συζητήσεις γύρω από την παιδική λογοτεχνία, αντλώντας νοήματα από λέξεις, εικόνες και τις συνδυασμένες έννοιές τους (Pantaleo 2014; Wilson, 2014). Ο Nuttall (2005) θεωρεί ότι οι μαθητές πρέπει να αλληλεπιδρούν με τα υλικά, όπως στην περίπτωση που θα τα χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή ζωή. Τα πολυτροπικά κείμενα πληρούν αυτά τα δύο χαρακτηριστικά, καθώς η προέλευσή τους είναι αυθεντική και δεν χρειάζεται να τροποποιηθούν, για να επιτύχουν τον επικοινωνιακό τους σκοπό.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Scheibe (2004), η εκμάθηση των μαθητών πρέπει να βασίζεται σε μία σειρά από άξονες. Αυτοί είναι η αποκωδικοποίηση των οπτικών και των οπτικοακουστικών μηνυμάτων που βασίζονται στο κείμενο, η αναγνώριση της βασικής γλώσσας που χρησιμοποιείται σε κάθε μορφή μέσων, η αξιολόγηση της πρόθεσης και του νοήματος του συγγραφέα, η εκτίμηση των τεχνικών που χρησιμοποιούνται, για να πείσουν και

να μεταδώσουν τα συναισθήματα κι η αποτελεσματική επίτευξη επικοινωνίας μέσω των διαφορετικών μέσων (Scheibe, 2004: 61).

Η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, αποτελεί το θεμέλιο επί τη βάσει του οποίου εδράζεται η παρούσα διδακτορική διατριβή. Η πολυτροπικότητα παρέχει ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης, αξιοποιώντας τους πολλαπλούς τρόπους δημιουργίας νοήματος, όπως η εικόνα κι ο γραπτός λόγος, εντός ενός συνεκτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Kress, 2010). Η εφαρμογή πολυτροπικών κειμένων ως παιδαγωγικό εργαλείο ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης και σύνθεσης, ενώ προωθεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών (Walsh, 2010). Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές αποκτούν πολυτροπικές γραμματιστικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση του γραπτού τους λόγου κι αξιολογούνται γι' αυτό σε τριμηνιαία βάση. Εν κατακλείδι, η διδακτορική διατριβή εδράζεται σε μια επιστημονική βάση που τεκμηριώνει την πολυτροπικότητα ως μέσο καλλιέργειας των δεξιοτήτων γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο, ενισχύοντας τις πρακτικές εκπαίδευσης που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις.

Ερευνητικό

Μέρος

4.Μεθοδολογία

4.1 Πληθυσμός, τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Οι μαθητές κι οι μαθήτριες της ΣΤ΄ Δημοτικού που φοιτούν σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο της ηπειρωτικής Ελλάδας σε επαρχιακή πόλη κοντά στην Αθήνα αποτέλεσαν τα υποκείμενα της έρευνας. Λόγω των περιορισμών που προέκυψαν από την πανδημία COVID-19, αλλά και της δυνατότητας άμεσης πρόσβασης μέσω της επαγγελματικής ιδιότητας, επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, που θεωρείται αποδεκτή ερευνητική στρατηγική όταν υπάρχουν αντικειμενικοί περιορισμοί (Cohen και συν., 2018; Παπαναούμ, 2005).Κατά τη διάρκεια τριών σχολικών ετών (2021-2022, 2022-2023, 2023-2024), αξιοποιήθηκαν έξι πολυτροπικά κείμενα (δύο ανά τρίμηνο) κι ένα ερωτηματολόγιο με ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά, ώστε η επεξεργασία κι η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που θα συλλεχθούν μέσω της μεικτής έρευνας να σκιαγραφήσει τον βαθμό και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στον εκάστοτε μαθητή και να εξαχθούν συλλογικά συμπεράσματα. Η ατομική χορήγηση επικεντρώνεται καλύτερα στις ατομικές δεξιότητες και δίνει τη δυνατότητα στον εξεταστή να αποκτήσει μια πιο έγκυρη εικόνα της συμπεριφοράς του υποκειμένου (Βίκη & Παπάνης, 2007). Άλλωστε, ο γραπτός λόγος είναι ζήτημα μείζονος παιδαγωγικής αξίας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς καλούνται να αξιολογήσουν την πρόοδο και τον βαθμό επίτευξης ή μη των στόχων (Ellis & Yuan, 2004).

Οι μαθητές κλήθηκαν να παράξουν τρία θέματα παραγωγής γραπτού λόγου (ένα ανά τρίμηνο), ώστε να προκύψουν τα απαραίτητα συμπεράσματα σε βάθος χρόνου και μια συνολική εικόνα. Αξιολογήθηκαν η πληρότητα, η καταλληλότητα κι η αποτελεσματικότητα του κειμένου (σαφής διατύπωση, εγκυρότητα των πληροφοριών, οργάνωση, επίτευξη επικοινωνιακού σκοπού), ενώ λήφθηκαν υπόψη ως παράμετροι - κριτήρια το περιεχόμενο (συνάφεια με το θέμα, επάρκεια πληροφοριών), η οργάνωση (ορθή διάρθρωση του κειμένου σε παραγράφους, συνοχή, στίξη), το λεξιλόγιο (ποικιλία, ορθή χρήση των σημασιολογικών σκέψεων), η γραμματική (προσαρμογή στο κανονιστικό πλαίσιο), η σύνταξη κι η ορθογραφία-μορφολογία και η καθαρότητα-ευαναγνωσία του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό επετεύχθη και διασφαλίστηκε μεγαλύτερος βαθμός αξιοπιστίας (Ε.Π.Ε. & ΔΒΜ., 2011).

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια απαιτητική, σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία. Όταν ένας μαθητής καλείται να ανταποκριθεί μέσω του γραπτού του λόγου σε συγκεκριμένα ζητούμενα ενός θέματος που άπτεται της θεματικής ενότητας που διδάσκεται, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, χρειάζεται να αξιοποιήσει μια σειρά από διαφορετικές δεξιότητες. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί από τον μαθητή να λάβει σοβαρά υπόψη τον

σκοπό του θέματος και να προβεί στον κατάλληλο σχεδιασμό, για να εκφράσει με επιμέλεια όσα υπόκεινται στο γνωστικό του υπόβαθρο (Graham και συν., 2012).

Ακόμη, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν ότι η γραφή χρησιμοποιείται για διάφορους σκοπούς, όπως η μετάδοση πληροφοριών, η επιχειρηματολογία, η παροχή ενός μέσου αυτοστοχασμού, η ανταλλαγή εμπειριών κι η ενίσχυση της κατανόησης της ανάγνωσης. Η ικανότητα ανταπόκρισης στην παραγωγή γραπτού λόγου για διαφορετικούς σκοπούς είναι σημαντική όχι μόνο για την πρόοδο στο σχολείο, αλλά και για την ενεργό συμμετοχή στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή (Graham και συν., 2012).

Ειδικότερα, καθίσταται σαφές πως ο μαθητής – συγγραφέας κομίζει στο κείμενο που παράγει τις προγενέστερες γνώσεις, τις αξίες, τις εμπειρίες, τα αισθήματα, τις προσδοκίες, τα κίνητρα και τους στόχους, οι οποίοι τον/την επηρεάζουν σημαντικά στην προσπάθεια σύνθεσης του νοήματος του κειμένου, την ορθογραφία και τη μηχανική, την απόκτηση και τη χρήση ακαδημαϊκού λεξιλογίου, τη χρήση πιο περίπλοκων συντακτικών μορφών κι εκφραστικών μέσων, την έκφραση ιδεών, την οργάνωση, τον σχεδιασμό, την αναθεώρηση, τη δημιουργικότητα, τη δυνατότητα παραγωγής ιδεών και την ικανότητα οργάνωσης (Beers & Nagy, 2011; Graham, Harris, & Larsen, 2001; Juel και συν., 1986; Perfetti & McCutchen, 1987; 1; Troia, 2006).

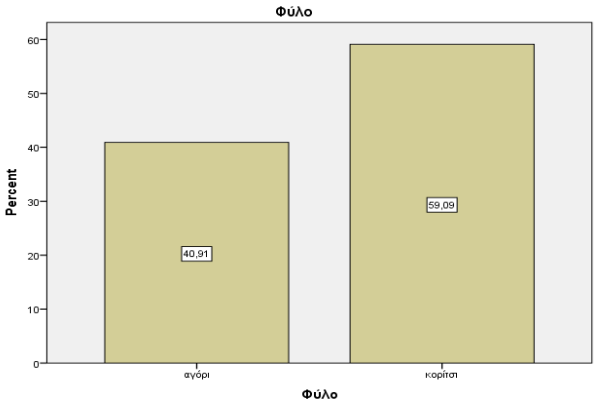
Ταυτόχρονα, ο γραπτός λόγος ορίζεται ως μια στοχευμένη και δυναμική δραστηριότητα που απαιτεί την επιδέξια διαχείριση του χρόνου και των στρατηγικών εκ μέρους του μαθητή. Η πραγματικότητα αυτή σχετίζεται με τους περιορισμούς που επιβάλλονται από το θέμα γραφής, τις προθέσεις, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που εμπλέκονται στη διαδικασία της σύνθεσης, η οποία όσο πιο απαιτητικό είναι το θέμα του γραπτού λόγου ή όσο λιγότερο βιωματικές είναι οι πληροφορίες ή η εμπειρία στο είδος του κειμένου που γράφει, τόσο πιο απαραίτητος καθίσταται ο σχεδιασμός (Σπαντιδάκης, 2011: 28; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Αναφορικά με τον τόπο της έρευνας, επελέγη η περιοχή του νομού Κορινθίας, διότι αφενός συνδυάζει αστικά κι επαρχιακά χαρακτηριστικά αλλά και γιατί ο ερευνητής λόγω της εργασιακής του σχέσης διέθετε τη δυνατότητα καλύτερης ευχέρειας πρόσβασης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα που θα διευκόλυνε τη συγκέντρωση των δεδομένων. Ακόμη λήφθηκε σοβαρά υπόψη το γεγονός πως λόγω των περιορισμών που προέκυπταν από τα επιδημιολογικά δεδομένα εξαιτίας της πανδημίας COVID-19, θα ήταν πολύ δύσκολη μια παρέμβαση σε τμήματα άλλων σχολείων είτε λόγω των απουσιών των μαθητών ή ακόμη κι ολόκληρου του τμήματος.

Επιπροσθέτως, η ύπαρξη συστεγαζόμενων βοηθητικών χώρων έδινε τη δυνατότητα για την απρόσκοπτη κι αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας με ταυτόχρονο περιορισμό των εκάστοτε εξωτερικών ερεθισμάτων και την αποφυγή του θορύβου που θα μπορούσε να αποπροσανατολίσει τους μαθητές. Ταυτόχρονα, το ωρολόγιο πρόγραμμα τηρήθηκε στο ακέραιο. Παράλληλα, το γεγονός πως στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα φοιτούν μαθητές από όλες τις πόλεις (Κόρινθος, Λουτράκι, Κιάτο, Βραχάτι, Ξυλόκαστρο, Νεμέα) μεσαίας κι ανώτερης κοινωνικοοικονομικής διαστρωμάτωσης αλλά κι αρκετά χωριά του νομού με διαφορετικά πληθυσμιακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αποτέλεσε ένα κριτήριο για την επιλογή, επειδή το αποτέλεσμα θα ήταν σφαιρικό και θα προέκυπταν πολύτιμα κι αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα. Άλλωστε, παράγοντες όπως το φύλο, η κοινωνική θέση, ο τόπος διαμονής και το είδος του σχολείου επηρεάζουν την επικοινωνιακή ικανότητα στην κατανόηση του γραπτού λόγου (Γκαραβέλας, 2010).

	Συχνότητα	Ποσοστό
αγόρι	54	40,9
κορίτσι	78	59,1
Σύνολο	132	100,0

Εικόνα 13. *Πίνακας συχνότητας και ποσοστού υποκειμένων με βάση το φύλο*



Εικόνα 14. Ραβδόγραμμα απεικόνισηςφύλων

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας συνολικά συμμετείχαν 132 μαθητές της έκτης δημοτικού κατά τα σχολικά έτη 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024. Ειδικότερα, έλαβαν μέρος 54 αγόρια (40,9%) και 78 κορίτσια (59,1%).

4.2 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Η ηθική κι η δεοντολογία διασαφηνίζουν σε ένα γενικότερο πλαίσιο τους κανόνες σύμφωνα με τους οποίους θα διεξαχθεί μια ερευνητική προσπάθεια με σκοπό την αποφυγή δυσάρεστων συνεπειών για τους συμμετέχοντες μέσα από μια ασφαλή διαδικασία επιστημονικής βάσης. Κατά την Κοντογιαννάτου (2018), η εκκίνηση μιας ερευνητικής διαδικασίας έγκειται στον προβληματισμό του ερευνητή, ο οποίος καλείται μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων που θέτει, να σχεδιάσει, να οργανώσει και να υλοποιήσει μια

μεθοδολογική προσέγγιση, που θα αναζητήσει απαντήσεις σε σχέση με το ζήτημα όσο γίνεται καλύτερα και πιο αξιόπιστα με την τήρηση σαφώς προσδιορισμένων κανόνων. Όπως υποστηρίζουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008), είναι δυνατό να προκύψουν ηθικά ζητήματα σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, όπως στη φύση του ερευνητικού ζητήματος, στο πλαίσιο και τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται, στις ερευνητικές διαδικασίες, στις μεθόδους συλλογής δεδομένων ή και στην επιλογή των υποκειμένων και στη χρήση των δεδομένων.

Επισημαίνεται ότι πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου ενημερώθηκαν μέσω επιστολής οι συμμετέχοντες, οι κηδεμόνες τους κι οι διδάσκοντες για τον σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων, ενέργειες δηλαδή που συμβάλλουν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Αθανασίου, 2007: 141-143).

Η ενημερωτική επιστολή έχει ως στόχο να πληροφορήσει του κηδεμόνες των ερωτηθέντων για τον σκοπό και την αξία της έρευνας, να παράσχει εγγυητικές δικλείδες ασφαλείας για την τήρηση της ανωνυμίας τους και της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών που θα αντληθούν, αλλά και να μεταφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τον ίδιο τον ερευνητή. Το ενημερωτικό μήνυμα που κοινοποιήθηκε στους κηδεμόνες των μαθητών συντάχθηκε με τρόπο που να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας από τα αρχικά στάδια αλλά και σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής δεοντολογίας του Πανεπιστημίου στο οποίο εκπονείται η διδακτορική διατριβή. Το περιεχόμενο χαρακτηρίζεται από απλή και λιτή γλώσσα με κατανοητή και σαφή ορολογία, ενώ εξασφαλίστηκε ότι τόσο τα υποκείμενα της έρευνας όσο κι οι ασκούντες της επιμέλειάς τους κατανόησαν το μήνυμα της ενημέρωσης κι αποσαφηνίστηκαν οι παρανοήσεις (Καλλινικάκη, 2010). Εν κατακλείδι, όπως υποστηρίζει ο Robson (2007) είναι απαραίτητη η συνειδητή συναίνεση των ενηλίκων που είναι υπεύθυνοι για τα υποκείμενα της έρευνας (κηδεμόνες), ενώ σε δεύτερο στάδιο το παιδί ίσως να μην είναι σε θέση να κατανοήσει πλήρως το πνεύμα και τη σκοπιμότητα της ερευνητικής προσπάθειας και για τον λόγο αυτόν θα πρέπει να διερωτάται.

4.3 Τρόπος και μέθοδος επιλογής του δείγματος

Με τον όρο «*πληθυσμός*» καλείται το σύνολο των περιπτώσεων που ανταποκρίνεται στο εκάστοτε ερευνητικό ενδιαφέρον είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για ομάδες, οργανισμούς, χώρες, ή ακόμη και για καταστάσεις, γεγονότα, χρονικές περιόδους ή κοινωνικό-πολιτισμικές διαδικασίες, κ.ά. (Robson, 2007). Κατά τον Walliman (2011) ο πληθυσμός δεν αποτελεί

απαραίτητα έναν αριθμό ανθρώπων αλλά αναφέρεται σε μια συνολική ποσότητα πραγμάτων ή περιπτώσεων που αποτελούν το αντικείμενο της μελέτης. Η διαδικασία της δειγματοληψίας συνιστά μία σημαντική πτυχή κατά την εκπόνηση του ερευνητικού σχεδιασμού, διότι η επιλογή του δείγματος επιδρά αφενός στα ποιοτικά δεδομένα αφετέρου στα συμπεράσματα του ερευνητικού εγχειρήματος.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια αξιοποιήθηκε η «*βολική δειγματοληψία*» (convenient sample), η οποία αποτελεί το είδος του δείγματος μη πιθανοτήτων που περιλαμβάνει μια ομάδα στοιχείων που είναι εύκολα προσβάσιμα σε έναν ερευνητή (Adler & Clark, 2015: 119). Ταυτόχρονα, συνιστά έναν τύπο μη πιθανής ή μη τυχαίας δειγματοληψίας όπου τα μέλη του πληθυσμού στόχου πληρούν ορισμένα πρακτικά κριτήρια, όπως η εύκολη πρόσβαση, η γεωγραφική εγγύτητα, η διαθεσιμότητα σε μια δεδομένη στιγμή ή η προθυμία συμμετοχής για τους σκοπούς της μελέτης (Dornyyei, 2007). Η βολική δειγματοληψία αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για την άμεση και πρακτική πρόσβαση σε δείγμα μαθητών/μαθητριών της ΣΤ΄ Δημοτικού, δεδομένου ότι το σχολείο αποτελούσε τον φυσικό εργασιακό χώρο του ερευνητή, γεγονός που διευκόλυνε τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Όπως επισημαίνουν οι Adler & Clark (2015), η μέθοδος αυτή επιλέγεται όταν υπάρχει περιορισμός στους διαθέσιμους πόρους, στον χρόνο ή στην πρόσβαση σε πληθυσμό-στόχο. Παρά την απουσία τυχαιότητας, η βολική δειγματοληψία είναι κατάλληλη σε εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές μελέτες, όπου η εστίαση είναι στην παρατήρηση της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Dörnyei, 2007). Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως δύο πρόσθετα πλεονεκτήματα που προκύπτουν μέσω της χρήσης της δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων είναι ότι πρόκειται για μια πιο οικονομική επιλογή από τη δειγματοληψία πιθανοτήτων και συχνά μπορεί να εφαρμοστεί πιο άμεσα (Battaglia, Sampling & Lavrakas, 2008). Τέλος, κατά τους Skowronek και Duerr (2009) οι ερευνητές αυξάνοντας την ποικιλομορφία μέσω της διανομής ερωτηματολογίων σε διαφορετικούς χρόνους και τοποθεσίες κι ενσωματώνοντας περισσότερα δεδομένα μέσω της χρήσης μεγαλύτερων δειγμάτων επιτυγχάνουν την κατάλληλη διατομή του πληθυσμού-στόχου που αποτελεί και το μειονέκτημα αυτής της μεθόδου. Επιπλέον, έπρεπε να καταστεί δυνατή η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων με τελικό στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον σαφή εντοπισμό και προσδιορισμό του βαθμού των παραγόντων που επηρεάζουν τους μαθητές κατά τον γραπτό λόγο κατόπιν διδακτικής παρέμβασης μέσω των πολυτροπικών κειμένων.

Μετά τη συγκέντρωση των κωδικοποιημένων ερωτηματολογίων ακολουθήθηκε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 23.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ενδελεχής έλεγχος κι αρίθμηση των ερωτηματολογίων. Σε μετέπειτα στάδιο έλαβε χώρα η κωδικογράφηση των ερωτήσεων για τη μεταφορά τους στο στατιστικό πρόγραμμα.

4.4 Σημασία, πρωτοτυπία και συνεισφορά στην εφαρμοσμένη επιστημονική γνώση

Η παρούσα διατριβή ανταποκρίνεται στο θέμα της καλλιέργειας και της ανάπτυξης του γραπτού λόγου, ένα διαχρονικό ζήτημα έρευνας παγκοσμίως (Ehri, 2005; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Graham & Harris, 2005; Graham & Perin, 2007) αλλά κι επιτακτική ανάγκη τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο. Αρχικά, η επιλογή του θέματος της παρούσας διατριβής επελέγη, καθώς ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ενδιαφέροντα του συγγραφέα, ενώ πρόκειται για ένα θέμα που εγείρει προβληματισμούς τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στους κηδεμόνες των μαθητών (Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2010; Rowsell & Walsh, 2011). Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε επισκόπηση της συναφούς - με το υπό διερεύνηση θέμα - βιβλιογραφίας και διατυπώθηκαν τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε καταγραφή των εννοιολογικών ορισμών σε σχέση με τις κυριότερες έννοιες-κλειδιά.

Η πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι πραγματεύεται το ζήτημα της ανάπτυξης του γραπτού λόγου των μαθητών Δημοτικής Εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας κειμένων πολυτροπικής προσέγγισης (Σπαντιδάκης & Βαρσαμίδου, 2015). Με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο, σε ιστότοπους παρουσίασης διπλωματικών εργασιών - διατριβών διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει σχετική άλλη έρευνα τόσο μεγάλης έκτασης, ενώ η υπάρχουσα βιβλιογραφία γύρω από το θέμα αυτό είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Υπό το παραπάνω πρίσμα, κατέστη αναγκαίος ο εμπλουτισμός της υπάρχουσας και περιορισμένης γνώσης με δεδομένα από τον χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης, ώστε να εξαχθούν τα πρώτα πολύτιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή μιας εναλλακτικής μεθόδου στο μάθημα της Γλώσσας.

Η συστηματική ανασκόπηση της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας συνέβαλε αποτελεσματικά στην εύρεση και τον εντοπισμό ανεξερεύνητων πτυχών αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο τα πολυτροπικά κείμενα συνδράμουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων γραφής κατά τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου. Στην παρούσα διδακτορική διατριβή διερευνώνται η συμβολή της εικόνας μέσω των πολυτροπικών κειμένων, οι αναγνωστικές δεξιότητες, η αξία των στρατηγικών ανάγνωσης κι ο βαθμός αξιοποίησης των προσκτηθεισών

πληροφοριών από τα πολυτροπικά κείμενα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές και τις μαθήτριες έκτης δημοτικού.

Επιπροσθέτως, η παρούσα διατριβή συνιστά μια επιστημονική συνεισφορά που συμβάλλει στην ενίσχυση των γνώσεων σε έναν νευραλγικό τομέα της εκπαίδευσης κι επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων, ώστε να καταστεί εφικτός ο σχεδιασμός στρατηγικών και παρεμβάσεων, με τις οποίες να επιτευχθεί το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα. Αξίζει να τονιστεί ότι εξάγονται πολύτιμα συμπεράσματα από τη σύνθετη διαδικασία και τις δυσκολίες οι οποίες προκύπτουν από τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των πολυτροπικών κειμένων (Kalantzis & Cope, 2012; Κουτσογιάννης, 2007; Serafini, 2014; Σπαντιδάκης, & Βασαρμίδου, 2015). Ταυτόχρονα φανερώνονται οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης κι αποκωδικοποίησης των εκάστοτε σημασιοδοτήσεων των κειμένων.

Τέλος, θα καταστεί εφικτή η παράθεση μιας συγκροτημένης πρότασης για την εφαρμογή ενός πλαισίου στρατηγικών για την ανάπτυξη κι εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τόσο ως προς τον τομέα του αναγνωστικού γραμματισμού όσο κυρίως εκείνου της καλλιέργειας του γραπτού λόγου των μαθητών. Επίσης, θα εμπλουτιστεί η υπάρχουσα βιβλιογραφία με νέα δεδομένα αναφορικά με την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων αλλά και των δυνατοτήτων / αναγκών των αναγνωστών σε σχέση με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν προσδιορίζεται ο γενικός σκοπός της έρευνας ο οποίος αναλύεται σε επιμέρους ερευνητικούς στόχους και διατυπώνονται ερωτήματα για την πληρέστερη προσέγγισή τους.

4.5 Μέθοδος έρευνας

Για την παρούσα έρευνα επελέγη η μικτή μέθοδος έρευνας (mixed methods research), η οποία αναφέρεται στον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε μια ενιαία έρευνα (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003; Tashakkori & Creswell, 2007). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν από κοινού η ποιοτική κι η ποσοτική μέθοδος τόσο στο σκέλος της συλλογής όσο και στον τομέα της ανάλυσης των δεδομένων. Η μικτή μέθοδος έρευνας συνδυάζει στοιχεία τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής μεθοδολογίας για να παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

Η επιλογή της παραπάνω ερευνητικής μεθόδου υπαγορεύτηκε από την αδήριτη ανάγκη της βέλτιστης προσέγγισης του σκοπού και των στόχων της έρευνας. Πρόκειται για μια εμπεριστατωμένη οπτική στα δεδομένα και αποβλέπει σε μια δημιουργική σύμπραξη των δύο μεθόδων με απώτερο σκοπό την υποστήριξη μιας αξιόπιστης θεωρίας αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης (Mason, 2006b). Με τον όρο *μικτή ερευνητική μέθοδος* κατά τους (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003: 165) καλείται «*η συλλογή ή η ανάλυση τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών δεδομένων σε μια ενιαία έρευνα, στην οποία τα δεδομένα συλλέγονται ταυτόχρονα ή διαδοχικά, δίνοντας προτεραιότητα και περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των δεδομένων σε ένα ή περισσότερα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας*».

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, τα ποσοτικά δεδομένα συλλέγονται αρχικά και ακολουθεί η συλλογή ποιοτικών δεδομένων, προκειμένου τα δεύτερα να βοηθήσουν στην ερμηνεία και στην εις βάθος ανάλυση των πρώτων, ώστε να επεξηγηθούν και να αναλυθούν ενδελεχώς και πολύπλευρα τα ποσοτικά αποτελέσματα (Bryman, 2006). Επιπλέον, τα δεδομένα από τη μια πηγή προάγουν, αναπτύσσουν και συμπληρώνουν αυτά που συλλέγονται μέσω της άλλης μεθόδου. Το σκεπτικό επί τη βάσει του οποίου επελέγη το μοντέλο δύο φάσεων είναι ότι τα ποσοτικά δεδομένα παρέχουν μια γενική εικόνα του διερευνώμενου φαινομένου, η οποία ωστόσο χρίζει περαιτέρω ανάλυσης μέσα από συλλογή ποιοτικών δεδομένων, ώστε η αρχική εικόνα να βελτιωθεί, να επεκταθεί και να αναλυθεί εκτενέστερα (Creswell, 2011). Ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός ολοκληρώνεται με την ανάλυση και την ερμηνεία αμφότερων των ευρημάτων εκ των δύο μεθόδων και τη συζήτηση αναφορικά με τη μεταξύ τους σχέση.

Παράλληλα, ο συνδυασμός μεθόδων, που συχνά αναφέρεται ως τριγωνοποίηση, παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη και κατανοητή προσέγγιση του ερευνητικού προβλήματος (Bryman, 2006), προσδίδει εγκυρότητα στα συμπεράσματα της ενιαίας έρευνας αντισταθμίζοντας συνάμα τις αδυναμίες μεταξύ της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου (Bryman, 2006; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Κατά τους Cohen και συν. (2008: 290) η ποσοτική μεθοδολογία εξυπηρετεί: «…*την περιγραφή της φύσης των υπαρχουσών συνθηκών και τον εντοπισμό σταθερών, με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι συνθήκες και να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα*». Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι με τη χρήση ποσοτικής μεθοδολογίας μπορούν να γίνουν συγκρίσεις και γενικεύσεις αλλά και να εντοπιστούν τα θέματα που χρίζουν βαθύτερης διερεύνησης (Creswell, 2011).

4.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που επελέγη για τη συλλογή πρωτογενών ποσοτικών δεδομένων στη δεύτερη φάση της έρευνας είναι το αυτοσυμπληρούμενο δομημένο ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα προκειμένου να συγκεντρωθούν συνήθως δομημένα αριθμητικά δεδομένα δίχως την απαραίτητη φυσική παρουσία της ερευνητικής ομάδας (Wilson & McLean, 1994). Πρόκειται για ένα εύχρηστο και οικονομικό μέσο συλλογής πληροφοριών, με το οποίο δίνεται η δυνατότητα στα υποκείμενα της έρευνας να εκφραστούν ανώνυμα με ειλικρίνεια, ενώ παράλληλα τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να ταξινομηθούν, να επεξεργαστούν και να αξιοποιηθούν με σχετική ευκολία (Αθανασίου, 2007: 144-145). Εν προκειμένω, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επελέγη το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την - ανά τρίμηνο - αξιολόγηση των πολυτροπικών κειμένων, των δυνατοτήτων και των εκτιμήσεων των μαθητών.

Η επιλογή να προτιμηθεί η διανομή του ερωτηματολογίου εντός της τάξης ευνοεί την επιτάχυνση των διαδικασιών, μέσω της άμεσης καταγραφής των δεδομένων, την αποφυγή της μεροληψίας από την πλευρά της ερευνητικής ομάδας, αλλά και την αύξηση των απαντήσεων μέσω της ανωνυμίας και ιδιωτικότητας που προσφέρεται (Babbie, 2008). Τέλος, ένας άλλος πρακτικός λόγος είναι η κάλυψη των πιθανών απορριών που θα προέκυπταν αλλά κι ο έλεγχος για ενδεχόμενες παραλείψεις κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου της συγκεκριμένης έρευνας βασίστηκε στους πυλώνες της αξιολόγησης των εικόνων, της θεματολογίας της διδακτικής ενότητας, των ιδιαίτερων κειμενικών παραμέτρων, όπως το λεξιλόγιο, των πρότερων εμπειριών και των στρατηγικών ανάγνωσης. Ο κύριος σκοπός του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου ήταν να ανταποκρίνεται στους διερευνώμενους στόχους της παρούσας έρευνας, ώστε να καλύπτεται ολόπλευρα η σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών μέσω της παρέμβασης που προηγήθηκε. Οι διερευνώμενοι στόχοι της έρευνας αντιστοιχούν στις βασικές διαστάσεις του ζητήματος της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων, στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου και μεταφράζονται στο ερευνητικό εργαλείο ως μεταβλητές.

Η αναλυτική δομή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας παρατίθεται στο παράρτημα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 10 δηλώσεις – ερωτήσεις με τα υποκείμενα της έρευνας να καλούνται να απαντήσουν σε πεντάβαθμες κλίμακες τύπου Likert. Η κλίμακα Likert είναι απλή ως προς την κατασκευή κι είναι πιθανό να παράγει μια πολύ αξιόπιστη κλίμακα, ενώ από την πλευρά των συμμετεχόντων, είναι εύκολο να μελετηθεί και να συμπληρωθεί (Taherdoost, 2019).

Σύμφωνα με του McIver και Carmines (1981: 22-23), η κλίμακα Likert είναι ένα σύνολο στοιχείων, που αποτελείται από περίπου ίσο αριθμό ευνοϊκών και δυσμενών δηλώσεων σχετικά με το αντικείμενο συμπεριφοράς/στάσης, το οποίο δίνεται σε μια ομάδα ατόμων. Επίσης, κατά τους Bouranta, Chitiris και Paravantis (2009) οι κλίμακες βαθμολογίας 5 βαθμών είναι λιγότερο συγκεχυμένες και αυξάνουν το ποσοστό απόκρισης των υποκειμένων της έρευνας.

Η βαθμονόμηση των κλιμάκων χαρακτηρίζεται από κλιμακούμενη συνέπεια με τις δυνατές απαντήσεις να είναι «*καθόλου*», «*λίγο*», «*αρκετά*», «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*». Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και περιλαμβάνει αρχικά έναν κωδικό, ο οποίος βρίσκεται και στο φυλλάδιο με τα πολυτροπικά κείμενα, τα ατομικά στοιχεία του μαθητή και δέκα ερωτήματα τα οποία βρίσκονται σε συνάφεια με τα κεφάλαια του θεωρητικού σκέλους στα οποία καλούνται οι μαθητές να επιλέξουν μια απάντηση.

4.7 Έλεγχος Αξιοπιστίας κι Εγκυρότητας

Η αξιοπιστία αποτελεί μια έννοια, η οποία αναφέρεται στο πόσο πιστευτή είναι μια μελέτη, ενώ η εγκυρότητα αφορά στον βαθμό στον οποίο μια μελέτη αντικατοπτρίζει ή αξιολογεί με ακρίβεια την έννοια ή τις ιδέες που διερευνώνται (Noble & Heale, 2019). Επιπλέον, αναφέρεται στην ορθότητα της έρευνας, ιδιαίτερα σε σχέση με την καταλληλότητα των μεθόδων που επελέγησαν αλλά και τον τρόπο μέσω του οποίου εφαρμόστηκαν στην πράξη αυτές οι μέθοδοι σε μια μελέτη (Rose & Johnson, 2020).

Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v23 κι υπολογίστηκε ο στατιστικός δείκτης Cronbach's alpha, όπου «τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές/αποδεκτές (Bryman, 2017, Μάρκος, 2012: 2, Spector, 1992). Η αξιοπιστία αναφέρεται γενικότερα στο μέγεθος, όπου ένα σύνολο μεταβλητών είναι συνεπές με το αντικείμενο που προτίθεται να μετρήσει, σε αυτό που σκοπεύει να μετρήσει (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995). Τα δεδομένα, αφού κωδικοποιήθηκαν, τοποθετήθηκαν για ανάλυση στο στατιστικό πρόγραμμα, ενώ για την αξιοπιστία της διαδικασίας τα δεδομένα ελέγχθηκαν κι επανατοποθετήθηκαν κι από δεύτερο άτομο για την αποφυγή πιθανών λαθών.

Η εγκυρότητα αναφέρεται στη διαδικασία προσδιορισμού της πιστότητας (μερικές φορές εννοείται ως ακρίβεια) των ευρημάτων από τη σκοπιά του ερευνητή, των συμμετεχόντων ή/και των μελετητών της έρευνας (Lincoln, Lynham, & Guba, 2013). Αναφορικά με την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αυτή εξετάστηκε μέσω της εγκυρότητας περιεχομένου (content validity). Η συγκεκριμένη κατηγορία ενημερώνει για την πληρότητα της κλίμακας μέτρησης, δηλαδή,

τον βαθμό ανταπόκρισης μίας κλίμακας μέτρησης ως προς τον υπολογισμό του συνόλου για το οποίο σχεδιάστηκε να υπολογίσει. Ο βαθμός ανταπόκρισης των μέσων συλλογής δεδομένων για την μέτρηση του συγκεκριμένου φαινομένου εξετάστηκε από 5 ειδικούς, οι οποίοι έκριναν πως ανταποκρίνεται επαρκώς στις διαστάσεις της υπό μελέτης θεματικής (Babbie, 2008). Εκτός από το σκέλος της σχετικότητας των στοιχείων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να αξιολογήσουν το ερευνητικό εργαλείο αν τα επιμέρους στοιχεία δίνουν μία πλήρη εικόνα για τις υπό διερεύνηση μεταβλητές κι αν η γλωσσική διατύπωση των δηλώσεων και των ερωτήσεων είναι κατανοητή για τα υποκείμενα της έρευνας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ελάχιστες παρατηρήσεις για δύο δυσνόητα σημεία, τα οποία επαναξιολογήθηκαν και βελτιώθηκαν ως προς τον τρόπο διατύπωσης.

Σύμφωνα με τους Zamanzadeh και συν. (2014) τα κριτήρια επί τη βάσει των οποίων εκτιμήθηκαν οι ερωτήσεις είναι:

α) η χρησιμότητα της δήλωσης ή της ερώτησης (CVR),

β) η συνάφεια της δήλωσης ή της ερώτησης με το ζητούμενο της έρευνας (I-CVIs και S-CVI),

γ) η κατανόηση της δήλωσης ή της ερώτησης (I-CVIs).

Στη συνέχεια, έλαβε χώρα ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τη συμπλήρωσή του από 50 υποκείμενα. Ειδικότερα, ο έλεγχος Cronbach's alpha που μετρά την εσωτερική συνέπεια ανάμεσα στα στοιχεία υπολογίστηκε για όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου κι απέδωσε τιμή 0.731, που θεωρείται αποδεκτή κι υψηλή (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Κατόπιν, μετά τους ελέγχους εγκυρότητας κι αξιοπιστίας οι οποίες κατέδειξαν αποδεκτές κι υψηλές τιμές κατά το διάστημα του Σεπτεμβρίου του 2021, ακολούθησε η διεξαγωγή της μικτής έρευνας. Έπειτα, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ενημερώθηκαν οι κηδεμόνες των μαθητών για το θέμα, τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, το πλαίσιο και τον λόγο διεξαγωγής της, ενώ κατέστη σαφές ότι η διαδικασία θα ακολουθήσει συγκεκριμένα πρωτόκολλα που διασφαλίζουν την ανωνυμία και τον σεβασμό της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των ερευνητικών υποκειμένων. Στο τέλος, δόθηκαν λεπτομέρειες για τον μέσο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, τα στοιχεία της ταυτότητας του ερευνητή και τον τρόπο επικοινωνίας μαζί του για περαιτέρω πληροφορίες ή απορίες.

Προκειμένου να αυξηθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ομοιογενής κλίμακα αξιολόγησης των απαντήσεων, η κλίμακα Likert, η οποία εξασφαλίζει ακριβείς κατά το δυνατόν απαντήσεις και είναι εύκολη στη χρήση της από μέρους των υποκειμένων της

έρευνας (Κορρές, 2017). Τους ζητείται να απαντήσουν σε κάθε δήλωση όσον αφορά τον ατομικό βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας. Συνήθως, ζητείται η επιλογή μίας εκ των πέντε απαντήσεων. Οι συγκεκριμένες απαντήσεις στα στοιχεία βρίσκονται σε τέτοιο συνδυασμό, ώστε τα άτομα με τις πιο ευνοϊκές στάσεις να έχουν τις υψηλότερες βαθμολογίες, ενώ τα άτομα με τις λιγότερο ευνοϊκές (ή αρνητικές) στάσεις να έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες.

Η μέτρηση του συντελεστή Cronbach Alpha πραγματοποιήθηκε σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στο σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Η πρώτη μέτρηση διενεργήθηκε όταν συλλέχθηκαν τα πρώτα πενήντα ερωτηματολόγια και το αποτέλεσμα της μέτρησης έδειξε ότι η τιμή του Cronbach Alpha (0,731) κινείται σε ικανοποιητικό επίπεδο (Μάρκος, 2012), υποδηλώνοντας την ύπαρξη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας στις μετρήσεις. Στη δεύτερη μέτρηση που αφορά στη διεξαγωγή της ερευνητικής προσπάθειας η τιμή του Cronbach Alpha ήταν 0,747 με τιμές μεγαλύτερες του .70 (α > .70) να θεωρούνται αποδεκτές (Παπαϊωάννου, Ζουρμπάνος & Μίνος, 2016: 325)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	132	100
	Total	132	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,747	10

Εικόνα 15. *Πίνακες ελέγχου της αξιοπιστίας* Cronbach's Alpha

4.8 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες, το θεωρητικό υπόβαθρο και τα δεδομένα που προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα που περιλαμβάνουν έννοιες οι οποίες θα υποβληθούν σε εμπειρικό έλεγχο και θα μεταβληθούν σε μετρήσιμους όρους (Bryman, 2017).

1. Σε ποιο βαθμό είναι χρήσιμα τα πολυτροπικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται από τους μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου;
2. Παρατηρείται διαφορά μεταξύ των τριμήνων κι αν ναι, είναι στατιστικά σημαντική;
3. Παρατηρείται διαφορά μεταξύ των δύο φύλων κι αν ναι, είναι στατιστικά σημαντική;
4. Ο βαθμός που προκύπτει από την αξιολόγηση των γραπτών λόγων σε ποιο βαθμό και με ποιες παραμέτρους του ερωτηματολογίου σχετίζεται;

4.9 Διαδικασία

Για να καταστεί εφικτή η κατανόηση μιας πρότασης ή ολόκληρου του κειμένου, θα πρέπει οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν νοητικές αναπαραστάσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Στο σκέλος αυτό καταγράφονται 5 επίπεδα νοητικών αναπαραστάσεων όπου το καθένα διαθέτει ξεχωριστά χαρακτηριστικά (Graesser, McNamara & Louwerse, 2003):

1. Ο επιφανειακός κώδικάς (surface code) ο οποίος αναφέρεται στην ακρίβεια των λέξεων και τη γραμματική των προτάσεων.
2. Η βάση του κειμένου (text base) η οποία αναφέρεται στη σημασία των προτάσεων που υπάρχουν στο κείμενο.
3. Το νοητικό μοντέλο (mental model) το οποίο περιλαμβάνει τις ιδέες στις οποίες αναφέρεται το κείμενο.
4. Το κειμενικό είδος (text genre) το οποίο αποτελεί την κατηγορία στην οποία υπάγεται το κείμενο.
5. Το κανάλι επικοινωνίας (communication channel) το οποίο αφορά στην επικοινωνιακή πράξη ανάμεσα στον συγγραφέα και στον αναγνώστη.

Αναφορικά με το είδος των κειμένων, κατά τον Βάμβουκα (2008) σύμφωνα με τον τρόπο οργάνωσης των ιδεών τους, η οποία ορίζεται από τη σκοπιμότητά τους, αυτά διακρίνονται σε:

1.αφηγηματικά (ειδησεογραφικά άρθρα, ποιήματα, μυθιστορήματα, παραμύθια).

2.πληροφοριακά (επιστημικά άρθρα, περιγραφές, εγκυκλοπαίδειες)

3. κατευθυντήρια (συνταγές, οδηγίες παιχνιδιού).

Ειδικότερα, η κατηγορία των πληροφοριακών κειμένων (expository) μπορεί να αναφέρεται στα μη αφηγηματικά κείμενα όπως είναι τα δοκίμια, οι περιγραφές, τα κείμενα σύγκρισης-αντίθεση ή τα καθοδηγητικά κείμενα (Beers & Nagy, 2011: 187). Το θέμα - πυρήνας των πληροφοριακών κειμένων περιλαμβάνει γεγονότα ή πληροφορίες οι οποίες στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι γνωστές στον αναγνώστη (Bakken & Whedon, 2002).

Σε σχέση με τον τομέα του λεξιλογίου, αυτό που χρησιμοποιείται στα πληροφοριακά (μη αφγηγηματικά) κείμενα παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, διότι περιλαμβάνει λέξεις, έννοιες κι ιδέες που στηρίζονται σε πιο αφηρημένες και λογικές σχέσεις, ενώ η δομή τους είναι πιο πολύπλοκη συγκριτικά με τα αφηγηματικά. Επιπροσθέτως, το περιεχόμενό τους είναι πιο αφηρημένο και σύνθετο, με αποτέλεσμα η προγενέστερη γνώση που απαιτείται να μην αποτελεί κατά κανόνα κτήμα των μαθητών (Best και συν., 2008· Primor και συν., 2011).

Στόχος των πληροφοριακών κειμένων είναι η καταγραφή της πραγματικότητας, η μετάδοση πραγματικών πληροφοριών στηριζόμενων σε έρευνες, η ανάλυση, η ερμηνεία, η αιτιολόγηση, η αξιολόγηση κι η εξεύρεση λύσεων ή η εξαγωγή συμπερασμάτων (Σπαντιδάκης,

2010). Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η προγενέστερη γνώση ενεργοποιείται τόσο κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας της πρότασης (Priebe, Keenan, & Miller, 2012).

Αναφορικά με το σκέλος της κατανόησης των πληροφοριακών κειμένων τονίζεται ότι αυτό αναπτύσσεται σημαντικά μετά την Δ΄ Δημοτικού κι αυτό εν πολλοίς αποδίδεται στον τύπο του κειμένου που αξιοποιούνται εντός των σχολικών μονάδων, διότι κατά κανόνα στις μικρές τάξεις αξιοποιούνται τα αφηγηματικά κείμενα, ενώ στις μεγαλύτερες τα πληροφοριακά (Diakidoy και συν., 2005).

Σε σχέση με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, οι μαθητές διδάχθηκαν εντός του ωρολόγιου προγράμματος τα πολυτροπικά κείμενα τα οποία δόθηκαν σε έντυπη μορφή στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα για την ανάγνωση του κειμένου, για την υπογράμμιση των άγνωστων όρων του και για την ατομική συμπλήρωση των απαντήσεων. Τα πολυτροπικά κείμενα περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων:

1. Ερωτήσεις εντοπισμού μίας ή παραπάνω πληροφοριών από το κείμενο.
2. Ερωτήσεις κατανόησης που σε πολλές περιπτώσεις απαιτούσαν τη σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου.
3. Ερωτήσεις ερμηνείας όπου οι μαθητές καλούνταν να εξηγήσουν με βάση τη δική τους οπτική το προσληφθέν μήνυμα από τις εικόνες σε σχέση με το κείμενο που διάβασαν. Σε αρκετές περιπτώσεις ήταν χρήσιμη η αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης. (Καμαρούδης, 2015).

Στην 4η ενότητα – «Διατροφή» αξιοποιήθηκαν δύο πολυτροπικά κείμενα. Τα πρώτο με τίτλο «*Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου*» είναι πληροφοριακό κι αποτελεί διασκευή από κείμενο που δημοσιεύτηκε στον ιστότοπο: *www.athinorama.gr*. Το κείμενο απαρτίζεται από τέσσερις παραγράφους και 302 λέξεις. Επελέγη, διότι παρέχει πληροφορίες για τις ανθυγιεινές τροφές, δίνονται οι ορισμοί για το έτοιμο φαγητό, παρουσιάζονται οι προτιμήσεις των νέων σήμερα, ενώ στην τελευταία παράγραφο προτείνονται λύσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου τόσο με χρήση της επίκλησης στην αυθεντία όσο και με τεκμήρια - παραδείγματα. Το περιεχόμενο, η συντακτική δομή και το νόημα δεν εμπεριέχουν κάποια δυσκολία, ενώ το λεξιλόγιο – πλην ορισμένων άγνωστων λέξεων κι εκφράσεων (αφειδώς, γρήγορος τρόπος, παραδοσιακή μαγειρική) – μπορεί να κατανοηθεί με μεγάλη ευκολία και να συμβάλει στην αποκωδικοποίηση εκ μέρους των μαθητών πιο αποτελεσματικά. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα που στοιχειοθετήθηκαν σε συνεργασία με ειδικούς της εκπαιδευτικής κοινότητας ως απόπειρα εντοπισμού κι ερμηνείας των αποτελεσμάτων αντίστοιχα:

1.Ποια είναι τα αποτελέσματα της κακής διατροφής των παιδιών;

2.Στην πρώτη παράγραφο του πολυτροπικού κειμένου αναφέρεται πως τα παιδιά τρώνε σήμερα με τον αμερικάνικο, γρήγορο τρόπο. Τι εννοεί; Τι είδους φαγητά περιλαμβάνονται σε αυτό τον τρόπο;

3.Να περιγράψετε το σκίτσο της 1ης εικόνας σε 60-80 λέξεις. Ποια είναι τα κεντρικά της μηνύματα;

4.Να παρουσιάσετε τα αποτελέσματα της έρευνας της 2ης εικόνας σε ένα κείμενο 60 λέξεων. Ποιοι είναι οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν οι γονείς κι οι μαθητές;

5.Ποιο είναι το μήνυμα του 3ου σκίτσου; Να παραθέσετε την άποψή σας σε ένα κείμενο 60 λέξεων.

Το δεύτερο κείμενο με τίτλο «*Τα πλεονεκτήματα της μεσογειακής διατροφής*» είναι κι αυτό πληροφοριακό κι αποτελείται από τέσσερις παραγράφους κι 254 λέξεις. Περιλαμβάνει πληροφορίες για τα οφέλη της μεσογειακής διατροφής, καταγράφονται οι κατηγορίες τροφίμων που υπάγονται σε αυτή αλλά κι η συχνότητα κατανάλωσης. Παράλληλα, παρατίθενται στοιχεία, πορίσματα ερευνών και συγκεκριμένα παραδείγματα από τα οφέλη της μεσογειακής διατροφής. Η δομή είναι απλή, ενώ το περιεχόμενο με βάση το λεξιλόγιο και τα εκφραστικά μέσα δεν παρουσιάζει δυσκολίες. Ορισμένες δυσκολίες διαπιστώθηκαν σε σχέση με την ύπαρξη συγκεκριμένων ιατρικών όρων που εμπίπτουν στην ενότητα της διατροφής όπως «*αρτηριοσκλήρωσης, θνησιμότητα, γήρας*».

Τα ερωτήματα στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές είναι τα ακόλουθα, ενώ το 5^{ο} ερώτημα αφορά στην ανάπτυξη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου όπου οι μαθητές καλούνται να στηρίξουν με επιχειρήματα μία εκ των δύο επιλογών που τους δίδονται.

1. Ποια ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τα στοιχεία της πρώτης παραγράφου;

2. Πού οφείλεται η γεύση των πιάτων της μεσογειακής διατροφής, σύμφωνα με την τρίτη παράγραφο;

3. Ποιες είναι οι θετικές επιδράσεις στην υγεία από τη μεσογειακή διατροφή, σύμφωνα με την τέταρτη παράγραφο;

4. Σύμφωνα με τις εικόνες 1, 2, 3 και 4 ποιες διατροφικές συνήθειες πρέπει να εφαρμόσουμε, ώστε να έχουμε μια υγιή ζωή (100 λέξεις);

5. Καλείστε να γευματίσετε είτε σε ένα εστιατόριο με ελληνικό παραδοσιακό φαγητό είτε σε ένα κατάστημα αλυσίδας «έτοιμου φαγητού». Να εξηγήσετε τους λόγους της επιλογής σας.

Το θέμα του γραπτού λόγου στο οποίο κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τις προσκτηθείσες γνώσεις τους οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας ήταν: «*Σε μια επιστολή 200-250 λέξεων επιχειρηματολογείτε υπέρ της υγιεινής διατροφής και προσπαθείτε να πείσετε ένα συγγενικό πρόσωπο που αντιμετωπίζει πρόβλημα παχυσαρκίας να υιοθετήσει έναν καλύτερο τρόπο ζωής*».

Στην ενότητα 9 - «Συσκευές» αξιοποιήθηκαν δύο πολυτροπικά κείμενα. Το πρώτο με τίτλο «*Τηλεόραση: θετικά κι αρνητικά*» πηγή: https://anoixtosxoleio.weebly.com/tauetalambdaepsilon972rhoalphasigmaeta.html πρόκειται για ένα πληροφοριακό κείμενο το οποίο αποτελείται από 432 λέξεις και διαρθρώνεται σε 5 παραγράφους. Το κείμενο επελέγη αφενός για την εξαιρετική δομή του, καθώς κατά σειρά γίνεται λόγος για την ιστορία της, τη θέση της στην ελληνική κοινωνία, τα θετικά στοιχεία της, τις αρνητικές πτυχές της και το κείμενο ολοκληρώνεται με την εξαγωγή κάποιων χρήσιμων συμπερασμάτων αλλά και την παροχή συμβουλών αναφορικά με την ορθή χρήση της αφετέρου για το περιεχόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και παραστατικότητα. Επιπλέον, αποτελεί ένα πολύ καλό αντιπροσωπευτικό δείγμα επιχειρηματολογικού λόγου στο οποίο παρατίθενται τεκμήρια και παραδείγματα, για να υποστηριχθούν οι αρχικές θέσεις. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα ερμηνείας κι εντοπισμού πληροφοριών:

1. Ποια είναι τα θετικά στοιχεία της τηλεόρασης σύμφωνα με το κείμενο;
2. Να σχολιάσετε την άποψη: «*Παρόλο που η τηλεόραση είναι ένα αγαπητό μέσο ενημέρωσης στον άνθρωπο, δεν του επιτρέπει να ασχοληθεί με άλλα ενδιαφέροντα πράγματα…*»
3. Να ερμηνεύσετε τις φράσεις «*τον έκανε δέσμιό της*», «*πλύση εγκεφάλου*».

4. Σύμφωνα με τις εικόνες 1, 2, 3 και 4 ποιες είναι οι αρνητικές επιπτώσεις της τηλεόρασης στη ζωή του ατόμου; Να αναπτύξετε τις σκέψεις σας σε ένα κείμενο 80 – 100 λέξεις. Ο λόγος για τη συγκεκριμένη επιλογή έκτασης του κειμένου είναι ότι θα αποτελούσε μέρος του κυρίως θέματος σε έναν γραπτό λόγο όπου συνήθως ζητείται κείμενο έκτασης 200 λέξεων.

Το δεύτερο κείμενο έχει τίτλο «*Διαδίκτυο και παιδί*» πηγή: https://www.amna.gr/print/186288. Το κείμενο επελέγη λόγω της θεματικής του, καθώς είναι επίκαιρο και σημαντικό κι αφορά άμεσα τα παιδιά, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία έχει ήδη πρόσβαση σε ηλεκτρονικές συσκευές. Παράλληλα, η κατανόηση των θετικών και των αρνητικών πτυχών της τεχνολογίας είναι κρίσιμη για τη σωστή διαμόρφωση της σχέσης τους με το διαδίκτυο. Επιπλέον, το πολυτροπικό κείμενο αναφέρει τις αρνητικές επιπτώσεις της αλόγιστης χρήσης του διαδικτύου, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη σχετικά με την τεχνολογία και να σκεφτούν τρόπους ασφαλούς χρήσης, ενώ είναι σε θέση να κατανοήσουν τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα και πώς μπορεί αυτό να τους βοηθήσει.

Πρόκειται για ένα πληροφοριακό κείμενο, το οποίο διαρθρώνεται σε τρεις παραγράφους κι αποτελείται από 279 λέξεις. Πραγματεύεται το ζήτημα του διαδικτύου κι αναφέρονται τόσο οι ωφέλειες που απορρέουν από τη χρήση του, όσο κι οι πιθανοί κίνδυνοι με τους οποίους θα έρθουν αντιμέτωποι οι νέοι. Το κείμενο επελέγη, λόγω του περιεχομένου του που είναι ιδιαίτερα κατατοπιστικό σε σχέση με το θέμα. Επίσης, τίθενται ρητορικά ερωτήματα που απασχολούν όλη την κοινωνία και καταγράφονται απτά παραδείγματα που τεκμηριώνουν τις αρχικές θέσεις. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα ερμηνείας κι εντοπισμού πληροφοριών:

1. Σύμφωνα με το δεύτερο κείμενο, θα μπορούσε η λύση, για να προστατευτούν τα παιδιά από τους κινδύνους του διαδικτύου, να είναι η απαγόρευση της χρήσης του;

2. Τι προτείνεται στο κείμενο, ώστε να αποφευχθούν τα αρνητικά αποτελέσματα από τη χρήση του διαδικτύου για τα παιδιά;

3. Σύμφωνα με το πολυτροπικό κείμενο, οι καταναλωτές πώς μπορούν να πετύχουν τη μείωση της ενεργειακής κατανάλωσης των οικιακών συσκευών;

4. Σύμφωνα με τις εικόνες 1, 2, 3 και 4 ποιες είναι οι αρνητικές επιπτώσεις του διαδικτύου και των συσκευών στην καθημερινότητα του ατόμου; Να αναπτύξετε τις σκέψεις σας σε ένα κείμενο 80 – 100 λέξεων.

Το θέμα του γραπτού λόγου στο οποίο κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τις προσκτηθείσες γνώσεις τους οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας ήταν: «*Σε ένα άρθρο 200 λέξεων που θα δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα να παρουσιάσετε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεόρασης*».

Στην ενότητα 11 – «Συγγενικές σχέσεις» αξιοποιήθηκαν δύο πολυτροπικά κείμενα. Το πρώτο με τίτλο «*Η αξία της οικογένειας για το άτομο*» (κείμενο από το διαδίκτυο, διασκευή http://ifita91.wordpress.com). Το συγκεκριμένο κείμενο επελέγη, διότι αναφέρεται σε ένα θεμελιώδες θέμα, την οικογένεια, έναν θεσμό που είναι κεντρικός και ουσιαστικός για την ανατροφή των παιδιών. Επιπλέον, οι μαθητές της έκτης τάξης του δημοτικού αρχίζουν να συνειδητοποιούν τον ρόλο που παίζει η οικογένεια στη ζωή τους και μπορούν να ανταποκριθούν σε τέτοιου είδους προβληματισμούς και είναι σε θέση να κατανοήσουν τη σημασία των θετικών οικογενειακών σχέσεων και την επιρροή τους στη δική τους ζωή. Ακόμη, ενισχύονται οι ανθρώπινες αξίες, καθώς δίνεται έμφαση στην αρμονική οικογενειακή ζωή και στον ρόλο της στη μετάδοση ηθικών αξιών όπως η καλοσύνη, η αγάπη και ο σεβασμός. Τέλος, συμβάλλει στην κριτική σκέψη, γιατί οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν και να εκφράσουν τις απόψεις τους για τον τρόπο με υον οποίο η δική τους οικογένεια συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Το κείμενο αποτελείται από 3 παραγράφους και 248 λέξεις. Πρόκειται για ένα πληροφοριακό – επιχειρηματολογικό κείμενο το οποίο αναφέρεται στα οφέλη της οικογένειας, όπου παρατίθενται συγκεκριμένα παραδείγματα για τους τρόπους μέσω των οποίων η οικογένεια στέκεται αρωγός στη ζωή του ατόμου συμβάλλοντας στη διανοητική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Επιπλέον, η δομή του είναι απλή κι αξιοποιούνται πολλές διαρθρωτικές λέξεις – φράσεις, όπως «Πρώτα απ' όλα, συνεπώς, λοιπόν» για την επίτευξη της συνοχής. Επίσης, το περιεχόμενο είναι αρκετά κατατοπιστικό κι αναλυτικό, ενώ το λεξιλόγιο περιλαμβάνει ορισμένες φράσεις που έχριζαν περαιτέρω ερμηνείας «*ζωντανό κοινωνικό κύτταρο, η κοινωνία η ίδια σε μικρογραφία, κατεξοχήν πρότυπο*». Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα εντοπισμού κι ερμηνείας αντίστοιχα, ενώ το ζητούμενο της τελευταίας δραστηριότητας ήταν η συγγραφή μιας περίληψης στην οποία οι μαθητές κι οι μαθήτριες έπρεπε να κάνουν διάκριση μεταξύ των ουσιωδών κι επουσιωδών πληροφοριών.

1. Ποια είναι η συνεισφορά της οικογένειας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου;

2. Σύμφωνα με τις εικόνες 1, 2, 3 και 4 ποια είναι η αξία της οικογένειας στη ζωή ενός παιδιού; Να αναπτύξετε τις σκέψεις σας σε ένα κείμενο 80 – 100 λέξεων.

3. Να γράψετε την περίληψη του κειμένου σε 60 λέξεις.

Το δεύτερο κείμενο έχει τίτλο «*Η γιαγιά και ο παππούς – Ο ρόλος τους στην οικογένεια!*» κι είναι γραμμένο από την Ελένη Σίγκου για το www.parentshelp.gr. Το κείμενο αναδεικνύει έναν από τους σημαντικούς παράγοντες στην οικογένεια, τους παππούδες. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο των παππούδων στη ζωή τους και να εκτιμήσουν τη σημασία τους, κάτι που τους βοηθά να αναπτύξουν ευγνωμοσύνη και σεβασμό προς αυτούς. Επιπλέον, προσφέρεται η ευκαιρία στους μαθητές να εξετάσουν τις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς, τους παππούδες και τα παιδιά αλλά και να σκεφτούν τη δική τους εμπειρία με τους παππούδες τους και να αναλύσουν την ισορροπία και τη δυναμική που αναπτύσσεται στην οικογένεια. Τέλος, μέσω του κειμένου αναδεικνύονται ζητήματα όπως η διαφορετική προσέγγιση των παππούδων στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και τα ανάμικτα μηνύματα που μπορεί να δημιουργούνται. Συμπερασματικά, οι μαθητές της έκτης μπορούν να σκεφτούν πώς αυτές οι διαφορές μπορεί να επηρεάζουν τις οικογενειακές σχέσεις και να προτείνουν τρόπους διαχείριση και να εκφράσουν τις απόψεις τους στον γραπτό λόγο μέσω της συσχέτισης των ιδεών με τις δικές τους εμπειρίες.

Πρόκειται για ένα πληροφοριακό κείμενο κι αποτελεί δοκίμιο εντός του οποίου γίνεται λόγος για τη συνεισφορά των παππούδων στην οικογένεια, στην ανατροφή των εγγονιών, στις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στον ρόλο τους κι εκείνων των γονέων και τέλος, καταγράφονται οι προϋποθέσεις για την αρμονική συνύπαρξη όλων. Για το συγκεκριμένο κείμενο δόθηκε ένα διδακτικό δίωρο για τη διδασκαλία του, καθώς αποτελείται από 695 λέξεις και διαρθρώνεται σε δέκα παραγράφους. Το κείμενο επελέγη, διότι πραγματοποιείται εκτεταμένη αναφορά σε συγγενικά πρόσωπα τα οποία είναι ιδιαίτερα προσφιλή κι αγαπητά στους μαθητές, περιλαμβάνει πολλούς επιθετικούς προσδιορισμούς, οι οποίοι είναι χρήσιμοι στην περιγραφή των προσώπων, ενώ οι λεξιλογικές επιλογές είναι ετερόκλητες και μπορούν να συνδράμουν στην περαιτέρω ανάπτυξη του περιεχομένου του γραπτού λόγου των μαθητών. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα ερμηνείας κι εντοπισμού πληροφοριών:

1. «*Μπορούσα να κάνω τη γιαγιά μου να εκστασιάζεται από ευτυχία μόνο και μόνο επειδή πεινούσα*». Πώς ερμηνεύετε τη φράση αυτή;

2. Γιατί ο ρόλος των παππούδων είναι διαφορετικός από αυτόν των γονιών; Πώς είναι η σχέση των εγγονών με τους παππούδες;

3. Γιατί η παρουσία των παππούδων είναι σημαντική;

4. Σύμφωνα με τις εικόνες 1, 2, 3 και 4 ποιες είναι οι θετικές επιδράσεις της παρουσίας των παππούδων στη ζωή ενός παιδιού; Να αναπτύξετε τις σκέψεις σας σε ένα κείμενο 80 – 100 λέξεων.

Το θέμα του γραπτού λόγου στο οποίο κλήθηκαν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις προσκτηθείσες γνώσεις τους μέσω της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας ήταν: «*Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να αναλύσετε την αξία της οικογένειας και να αναφέρετε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή συνύπαρξη των μελών της*».

Στην ενότητα 17 «*Ειρήνη – Πόλεμος*» αξιοποιήθηκαν δύο πολυτροπικά κείμενα. Το πρώτο έχει τίτλο «*Ποτέ πια πόλεμος*». Είναι ένα πληροφοριακό κείμενο το οποίο γράφτηκε από τον Αντώνη Σαμαράκη, με αφορμή την εμπόλεμη σύρραξη στο Κόσοβο. Επισημαίνεται ότι ο συγκεκριμένος συγγραφέας του αποσπάσματος είχε βραβευτεί από πολλούς φορείς κι οργανώσεις τόσο για το συγγραφικό του έργο όσο και για τις δράσεις του σε κοινωνικό επίπεδο. Γίνεται λόγος για τις συνέπειες του πολέμου, τίθενται ρητορικά ερωτήματα σχετικά με τους λόγους που διεξάγονται και πραγματοποιείται εκτεταμένη αναφορά στα παιδιά, τα οποία αποτελούν τα πρώτα θύματα του πολέμου. Αποτελείται από 234 λέξεις και διαρθρώνεται σε έξι παραγράφους. Το κείμενο επελέγη, διότι σε πολλά σημεία γίνεται χρήση του μεταφορικού λόγου, τίθεται στο επίκεντρο το ίδιο το παιδί, ενώ σε επίπεδο περιεχομένου αξιοποιούνται ρητορικά ερωτήματα, γίνεται επίκληση στην αυθεντία και καταγράφονται οι συνέπειες του πολέμου. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα ερμηνείας κι εντοπισμού πληροφοριών:

1. Σημειώστε τις συνέπειες του πολέμου που αναφέρονται στο κείμενο.

2. «*Το συνηθίσαμε πια, εδώ είναι ο μέγας κίνδυνος*»: Για ποιον λόγο ο συγγραφέας θεωρεί πως αυτό είναι επικίνδυνο;

3. «*Αυτό που πεθαίνει είναι η ψυχή του παιδιού*»: Πώς αντιλαμβάνεσαι αυτή τη φράση του κειμένου;

4. «*Τα παιδιά-θύματα να μην τα μετράμε με νούμερα, φτάνει και μόνο ένα παιδί να χαθεί έτσι, τότε ο κόσμος μας ο δήθεν πολιτισμένος, ο δήθεν χριστιανικός, έχει χρεωκοπήσει*». Να ερμηνεύσετε το παραπάνω απόσπασμα με δικά σας λόγια.

5. Να ερμηνεύσετε τη σημασία των παρακάτω εικόνων. Σε ένα κείμενο 100 λέξεων να καταγράψετε τη γνώμη σας σχετικά με την αξία της ειρήνης.

Το δεύτερο κείμενο έχει τίτλο «*Το όνομά μου είναι Ζολμάν*». Πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο, το μόνο που αξιοποιήθηκε από την κατηγορία αυτή. Το κείμενο αποτελεί μια διασκευή κειμένου από την καταγραφή των εμπειριών ενός παιδιού μέσω του συλλογικού έργου «Μονόλογοι από το Αιγαίο. Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων, Αθήνα, έκδοση του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο και την Εκπαίδευση και την Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες, 2016». Το κείμενο συγκροτείται σε 3 παραγράφους κι αποτελείται από 318 λέξεις, ενώ επελέγη, διότι περιλαμβάνει πολλά αυτοβιογραφικά στοιχεία κι αναφέρεται το προσωπικό βίωμα ενός παιδιού που αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την πατρίδα του προκειμένου να μεταβεί στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα, εκφράζονται πανανθρώπινα μηνύματα για την ειρήνη, τα όνειρα των παιδιών για το μέλλον, ενώ αξιοποιούνται ποικίλα εκφραστικά μέσα, όπως παρομοιώσεις, μεταφορές και παραλληλισμοί. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα ερμηνείας κι εντοπισμού πληροφοριών με βάση τις διευκρινίσεις του ερευνητή όπου ζητήθηκαν:

Κυκλώστε τη σωστή απάντηση.

1.Ο Ζολμάν πιστεύει ότι το ταξίδι του δεν ήταν ένα κανονικό ταξίδι

α. επειδή διήρκεσε μεγάλο διάστημα

β. εξαιτίας της κακοκαιρίας που συνάντησε

γ. επειδή έφτασε στην Ελλάδα από θαύμα

2.Ο Ζολμάν ζωγράφισε τη ζωή του σαν μια σειρά δέντρων

α. για να δείξει το πέρασμα από τη μια ηλικία στην άλλη

β. γιατί αγαπούσε τη φύση

γ. γιατί έτσι απέδιδε καλύτερα την ιστορία της ζωής του

3.Ο Ζολμάν αισθάνεται καλύτερα στην Ελλάδα, επειδή

α. κυκλοφορεί ελεύθερα

β. μπορεί να πηγαίνει σχολείο

γ. νιώθει ασφαλής

δ. έχει καινούριους φίλους

4.Ο Ζολμάν «μιλάει»

α. για να διηγηθεί την ιστορία του

β. για να επικοινωνήσει με τους συνομηλίκους του στην Ελλάδα

γ. για να εκφράσει τα όνειρά του για το μέλλον

5.Το παραπάνω κείμενο θα μπορούσε να περιέχεται

α. σε ένα βιβλίο με ταξιδιωτικές εντυπώσεις

β. σε ένα βιβλίο με μαρτυρίες για τον πόλεμο

γ. στο ημερολόγιο του Ζολμάν

6. Αφού ερμηνεύσετε τις παρακάτω εικόνες να αναπτύξετε τις σκέψεις σας σχετικά με τις συνέπειες του πολέμου (100 λέξεις).

Το θέμα του γραπτού λόγου στο οποίο κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τις προσκτηθείσες γνώσεις τους μέσω της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας ήταν: «*Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να καταγράψετε τις αρνητικές συνέπειες του πολέμου κι επιχειρηματολογείτε υπέρ της επικράτησης της ειρήνης σε όλο τον κόσμο*».

Τόσο η παραγωγή όσο κι η επεξεργασία του γραπτού λόγου περιλαμβάνονται στις βασικές σχολικές δεξιότητες κι αποτελούν στόχο του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016: 1). Επισημαίνεται πως σύμφωνα με το προσαρμοσμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, επιδιώκεται κι αναμένεται οι μαθητές, αφού ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στο Δημοτικό Σχολείο, να δύνανται να γράφουν ορθογραφημένα χάρη στην εφαρμογή κανόνων που διέπουν τη γραφή των λέξεων, να μπορούν να μετασχηματίζουν τα κείμενα σε διαφορετικό είδος λόγου που εξυπηρετεί έτερο σκοπό και να μεταδίδουν με αποτελεσματικότητα σύνθετες ιδέες με εκλεπτυσμένο λεξιλόγιο. Επιπλέον, πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν την έννοια της λέξης σύμφωνα με κάποιες παραμέτρους, όπως η καταγωγή, η συγγένεια, η αντίθεση, η μεταφορική χρήση, τα συμφραζόμενα και η δυνατότητα απόδοσης εμπειρικών ορισμών. Ακόμη, ανάμεσα στους στόχους σε σχέση με την πρόοδο των μαθητών είναι η εξοικείωση με την πολυσημία κι η χρήση των ετυμολογικών στοιχείων των λέξεων για τη σημασιολογική κατηγοριοποίηση και την εξαγωγή υποθέσεων αναφορικά με τη σημασία τους μέσω της αξιοποίησης των συμφραζομένων.

Κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι, οι Miller και συν. (2009: 243-248) υποστηρίζουν στο έργο τους πως η θεματολογία των γραπτών λόγων θα πρέπει να διατυπώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτονται οι παρακάτω στόχοι. Αρχικά, πρέπει να επιτυγχάνεται η εκτίμηση όλων εκείνων των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, που δεν καθίσταται εφικτή η αντικειμενική μέτρηση μέσω της εφαρμογής άλλων τεχνικών. Επίσης, επιδιώκεται η διέγερση των ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η κριτική ικανότητα, η ανάλυση, η οργάνωση σκέψεων στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στα ζητούμενα του θέματος. Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συσχετίζει τη διατύπωση του θέματος με εκείνες ακριβώς τις δεξιότητες που θέλει να αξιολογήσει κάθε φορά στους μαθητές του. Ακόμη, τα θέματα πρέπει να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και πληρότητα, ώστε να είναι απόλυτα ακριβές στους μαθητές αυτό που ζητείται να αντεπεξέλθουν.

Αξίζει να τονιστεί ότι στην περίπτωση που η γραπτή δοκιμασία περιλαμβάνει περισσότερα του ενός θέματα, θα πρέπει να παρέχεται κι ο αντίστοιχος χρόνος για να είναι σε θέση ο μαθητής να ασχοληθεί με το κάθε θέμα ξεχωριστά, ώστε να επιτυγχάνεται η πρέπουσα κατανομή του χρόνου κι ο ανάλογος προγραμματισμός σύμφωνα με τον διαθέσιμο χρόνο της εξέτασης. Έτσι, εστιάζει στην παράθεση μόνο των πιο σημαντικών στοιχείων για κάθε ένα από αυτά και αποφεύγει την παράθεση ανούσιων πληροφοριών χωρίς να χάνεται κατά την ανάπτυξη ενός θέματος σε βάρος των άλλων. Τέλος, προτείνεται να τίθεται προς αξιολόγηση ένα θέμα (το οποίο είναι δυνατό να συνοδεύεται από βοηθητικό υλικό).

Αναφορικά με τα κριτήρια επί τη βάσει των οποίων πραγματοποιείται η αξιολόγηση των γραπτών λόγων ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αξιολογεί τη γραμματική, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο κι ειδικότερα «*την ικανότητα του μαθητή να προσαρμόζει τη μορφή του λόγου του στις εκάστοτε ειδικές απαιτήσεις κάθε κειμένου*». *Ως κριτήριο αξιολόγησης προτείνεται «η αποτελεσματικότητα (αποδεδειγμένη ή πιθανή) κάθε είδους λόγου, σχετικά με το σκοπό τον οποίο επιδιώκει ο μαθητής, καθώς και η αποδεκτικότητά του ως συνόλου*». Σύμφωνα με τη διατύπωση αυτή, η αποτελεσματικότητα ως γενική έννοια θα μπορούσε να αναλυθεί και να επιμεριστεί ειδικά στα ακόλουθα κριτήρια, όπως «*η καταλληλότητα της διατύπωσης, του λεξιλογίου και του ύφους, η ορθότητα της σύνταξης και της μορφολογίας, η ορθογραφία και η γενική εικόνα του κειμένου*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003: 3576; ΦΕΚ 4380/Β/22-9-2021; ΦΕΚ Φ4/116552/2021).

Υποστηρίζεται πως η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης μέσω της εφαρμογής κριτηρίων αξιολόγησης, όπως η πληρότητα του περιεχομένου, η καταλληλότητα του κειμένου (σαφής διατύπωση,

εγκυρότητα των πληροφοριών, οργάνωση) κι η αποτελεσματικότητά του (επίτευξη επικοινωνιακού σκοπού). Άλλες παράμετροι προς αξιολόγηση είναι:

i) το **περιεχόμενο**, δηλαδή η επάρκεια, η πρωτοτυπία κι η συνάφεια των πληροφοριών σύμφωνα με τα ζητούμενα του θέματος

ii) η **οργάνωση**, δηλαδή η διάρθρωση του κειμένου κι η λογική ακολουθία των σκέψεων μέσω της συνοχής, της ορθής ταξινόμησης των ιδεών σε παραγράφους και την εφαρμογή των κατάλληλων σημείων στίξης.

iii) το **λεξιλόγιο**, το οποίο αξιολογείται σύμφωνα με την ποικιλία και την ορθή χρήση της σημασίας των λέξεων.

iv) το **ύφος**, δηλαδή η προσαρμογή στο επικοινωνιακό πλαίσιο

v) η **σύνταξη**, η **ορθογραφία-μορφολογία** κι η **καθαρότητα-ευαναγνωσία** του κειμένου.

Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η αξιολόγηση της ολικής εικόνας του γραπτού λόγου κι εξασφαλίζεται περισσότερη αξιοπιστία μέσω της χρήσης όλων των παραπάνω παραμέτρων (Ε.Π.Ε. & ΔΒΜ., 2011; ΦΕΚ 4380/Β/22-9-2021; ΦΕΚ Φ4/116552/2021).

Κατά τον Ματσαγγούρα (1999: 286) τα κοινώς αποδεκτά κριτήρια σε σχέση με την αξιολόγηση του γραπτού λόγου είναι η δομή, η ακρίβεια, η σαφήνεια, η αλληλουχία των σκέψεων, η σύνταξη, ο λεκτικός πλούτος, η τεκμηρίωση των απόψεων, η κατανόηση του θέματος, η πληρότητα της ανάπτυξης, η ορθογραφία, η γενική εικόνα, η πρωτοτυπία των απόψεων και το ύφος», ωστόσο επισημαίνει ότι ορισμένα από αυτά, όπως η γενική εικόνα ή η πρωτοτυπία των απόψεων δεν μπορούν να αξιολογηθούν με αντικειμενικό κι ακριβοδίκαιο τρόπο.

Σύμφωνα με τους Miller και συν. (2009: 237), κατά την αξιολόγηση των γραπτών λόγων λαμβάνονται υπόψη παράμετροι της γλωσσικής ικανότητας, όπως το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή σε σχέση με ένα θέμα (ιστορία, πολιτισμός, περιβάλλον κ.ά.), η ικανότητά του να επικοινωνεί (δηλαδή να συνδυάζει, να οργανώνει και να εφαρμόζει τις γνώσεις του), η μορφή του γραπτού λόγου, όπως αυτή παρουσιάζεται σύμφωνα με το συντακτικό, την ορθογραφία, την έκφραση, τη δομή, το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο του γραπτού λόγου του μαθητή, το οποίο εξαρτάται από τις σκέψεις, τις ιδέες, τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις γνώμες. (Παπαδοπούλου, 2004).

Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν πως - σύμφωνα με τα παραπάνω - τα κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών λόγων θα πρέπει να είναι «*1. η ποιότητα των ιδεών και του περιεχομένου, 2. η οργάνωση κι η παρουσίαση του περιεχομένου, 3. το ύφος κι ο τόνος της έκφρασης, 4. τα*

λεξικολογικά και τα γραμματικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, 5. η ευφράδεια κι η ευχέρεια στον σχηματισμό προτάσεων, 6. οι γνώσεις σε σχέση με το θέμα».

Οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017: 209) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία διασφαλίζουν σε σημαντικό βαθμό την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της αξιολόγησης του γραπτού λόγου, όπως είναι:

i. η θεματική συσχέτιση, δηλαδή συνάφεια του περιεχομένου με το θέμα,
ii. η μορφή και το ύφος της παρουσίασης (ακρίβεια, σαφήνεια, χρήση χρόνων, όχι επαναλήψεις, σωστή χρήση επιθέτων και ρημάτων, μικρές προτάσεις, προτίμηση του ενεργητικού κι όχι του παθητικού χρόνου κ.ά.)
iii. η δομή – άρθρωση (συλλογιστική – ορθολογισμός ανάπτυξης)
iv. η γλωσσική διατύπωση των σκέψεων και των προτάσεων (συντακτικό – γραμματική – ορθογραφία),
v. η ικανότητα ως προς τη διατύπωση ιδεών – κρίσεων – συγκρίσεων – πρωτοτυπίας.

Επισημαίνεται πως τα λάθη ή οι αστοχίες των μαθητών κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου από την πλευρά του εκπαιδευτικού αντιμετωπίζονται ως ενδείξεις ενός προσωρινού επικοινωνιακού επιπέδου κι αφορούν στην «*άστοχη χρήση λέξεων, το ελλιπές λεξιλόγιο, τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, τις δυσχέρειες στη χρήση υποτακτικού λόγου, την προσαρμογή του λόγου στην περίσταση, την κατανόηση και χρήση απαιτητικού λόγου κ.ά.*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3576-3577). Η εφαρμογή της παραπάνω παρέμβασης συνδυάζει τη διδασκαλία νέων λέξεων κι εννοιών προωθώντας έτσι την κατανόηση των σημασιών γεγονός που ενισχύει τη μνήμη (Papadopoulou, 2008).

Σύμφωνα με τους Miller και συν. (2009: 240-242), τα οφέλη που προκύπτουν από τη διαδικασία αξιολόγησης του γραπτού λόγου είναι τα ακόλουθα:

α) Δίνεται η δυνατότητα να αποτιμηθούν σύνθετα και πολύπλοκα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία, μάλιστα, δεν μπορούν να μετρηθούν αποτελεσματικά με άλλα μέσα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η προσεκτική διατύπωση των ερωτημάτων, ώστε οι μαθητές να καταβάλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια για να ενεργοποιήσουν τις απαιτούμενες νοητικές δεξιότητες για τη μέτρηση συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

β) Παρέχεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να ελέγξει τον βαθμό στον οποίο δύναται ο μαθητής να συνδυάσει και να εφαρμόσει ανώτερες νοητικές δεξιότητες, όπως η κρίση, η ανάλυση κι η ιεράρχηση, ώστε να λύσει ένα γενικό πρόβλημα που του τίθεται.

γ) Με άμεσο τρόπο και δια ζώσης επιτυγχάνεται ο έλεγχος της δυνατότητας των μαθητών να ελέγξουν τη δεξιότητα του γραπτού λόγου κι ο συνδυασμός με την αξιολόγηση του γνωστικού τους υπόβαθρου αναφορικά με μια συγκεκριμένη θεματική.

δ) Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα να δημιουργήσει αρκετά ερωτήματα – θέματα εκθέσεων κι αυτό συνιστά μια ενδιαφέρουσα προοπτική για τον ίδιο. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί πως η διατύπωση του θέματος απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και σκέψη από τη μεριά του εκπαιδευτικού, ώστε να καταστεί εφικτή η μέτρηση κι η αξιολόγηση συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών με απώτερο στόχο να περιοριστεί η πιθανότητα η θεματολογία να είναι μειωμένης παιδευτικής σημασίας για τους μαθητές. Επιπλέον, η αξιολόγηση των απαντήσεων σε θέματα, όπου η διατύπωση διέπεται από προχειρότητα ή κι ελλιπή σχεδιασμό, πιθανότατα θα προκαλέσει σύγχυση και άσκοπη δαπάνη χρόνου τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή. Αυτό έχει ως συνέπεια την ελλιπή ανατροφοδότηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού στους μαθητές μέσω των διευκρινίσεων και των σχολίων, με σκοπό τη βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης.

ε) Η πιο αξιόλογη παράμετρος – από τη μελέτη της σχετική βιβλιογραφία - η οποία προκύπτει από την εξεταστική διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη συγγραφή ενός γραπτού λόγου είναι η συμβολή της στη διεργασία μάθησης των μαθητών, καθώς κινητοποιεί ανώτερες νοητικές διεργασίες και συνιστά μία αποτελεσματική άσκηση για τον εγκέφαλο των μαθητών.

Τέλος, αξίζει να προστεθεί πως κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός ενισχύει την εικόνα που έχει σχηματίσει για τα χαρακτηριστικά του ατόμου που αξιολογεί κατ' αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά που έχει την προσδοκία να εκδηλωθούν από αυτό. Όπως επισημαίνεται, «*οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επίδοση των μαθητών επηρεάζουν την αντίληψη και την κρίση του ίδιου και παράλληλα κατευθύνουν τη συμπεριφορά του, αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών του ως προέκταση της δικής του διαφοροποιημένης στάσης. Με άλλα λόγια, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές του και επηρεάζουν την επίδοσή τους*» (Νιάρη & Μανούσου, 2013:36-37)

Στην παρούσα διατριβή αξιοποιήθηκαν οι αναλυτικές κλίμακες (analytical scales). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι γραπτοί λόγοι αξιολογούνται σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια επί τη βάση του θεωρητικού υπόβαθρου και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που επιχειρήθηκε παραπάνω. Αναφορικά με τον σκοπό και το θέμα του γραπτού λόγου, τα κριτήρια αφορούν στο περιεχόμενο, στη συνοχή του, στην αλληλουχία των επιχειρημάτων, στο λεξιλόγιο, στη γραμματική κι η τελική βαθμολογία αποτελεί το άθροισμα των επιμέρους βαθμών του εκάστοτε κριτηρίου. Ένα συγκριτικό πλεονέκτημα είναι πως μια κλίμακα

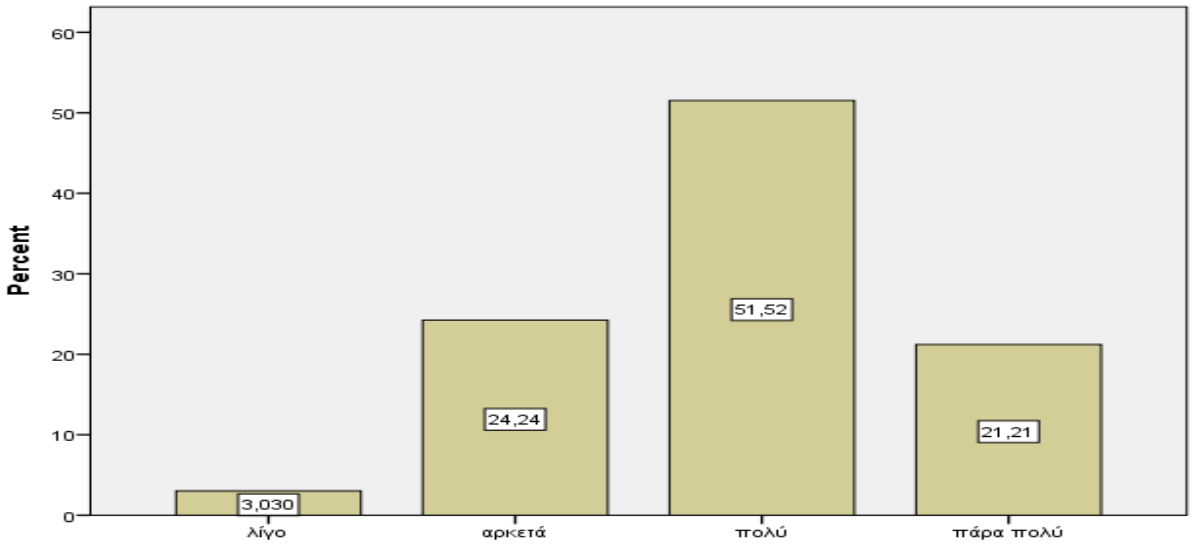
χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής εκ μέρους των μαθητών και των αξιολογητών, επειδή είναι προσιτές στην εφαρμογή και παρέχουν ευρύτητα στην πληροφόρηση για την επάρκεια του μαθητή (Miller και συν., 2009: 249-251;).

Συνοπτικά, τα πλεονεκτήματα της χρήσης τέτοιων κλιμάκων είναι πως παρέχουν λεπτομερή ανατροφοδότηση για το επίπεδο επίτευξης των στόχων του εκάστοτε μαθητή σε κάθε κριτήριο ξεχωριστά με αποτέλεσμα να παρέχονται σαφή στοιχεία για κάθε δείκτη σε σχέση με τις δυνατότητες και την αποτελεσματικότητα των μαθητών. Τα κριτήρια επί τη βάσει των οποίων αξιολογήθηκαν οι μαθητές στην παρούσα έρευνα είναι πέντε και διαμορφώθηκαν σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Πρόκειται για τη δομή – επικοινωνιακό πλαίσιο, το λεξιλόγιο – έκφραση, το περιεχόμενο (ιδέες – επιχειρήματα), την έκταση και τη γραμματική και τέλος τη σύνταξη – μορφολογία. Κάθε κριτήριο βαθμολογείται με άριστα τις 2 μονάδες με δεκαδικό αριθμό, ώστε να προκύψει μέγιστο άθροισμα 10 μονάδων.

5. Αποτελέσματα

5.1 Ερωτηματολόγιο - Περιγραφική στατιστική Α΄ τρίμηνο

Ερώτηση 1 - «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*»



Εικόνα 16. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;»*

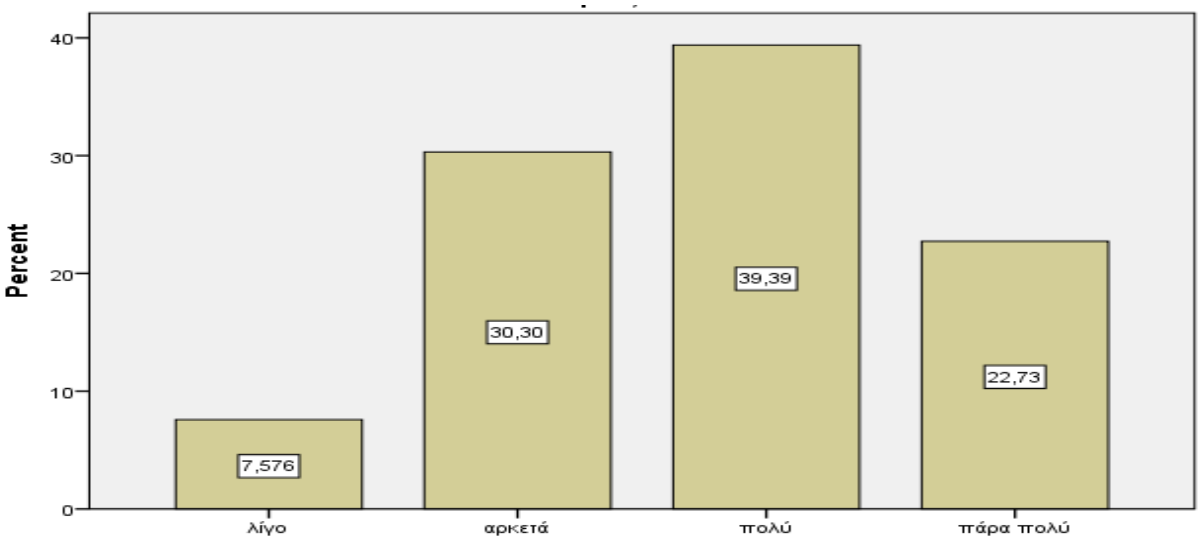
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
λίγο	4	3,0	3,0
αρκετά	32	24,2	27,3
πολύ	68	51,5	78,8
πάρα πολύ	28	21,2	100,0
Σύνολο	132	100,0	

Εικόνα 17. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;»*

Στο πρώτο ερώτημα «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο τα κείμενα ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα και στις προτιμήσεις τους. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον άνωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα.Εξήντα οκτώ (68) μαθητές ή ποσοστό 51,5% απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα ανταποκρίνονται «*πολύ*» στις προτιμήσεις τους, ενώ σε βαθμό «*πάρα πολύ*» 28 μαθητές ή ποσοστό 21,2% κατέγραψαν τη συγκεκριμένη απάντηση. Αξίζει να σημειωθεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 72,7% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, γεγονός που καθιστά την επιλογή των

συγκεκριμένων πολυτροπικών κειμένων ως επιτυχή, διότι φαίνεται να ανταποκρίνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στα αισθητικά κριτήρια της πλειοψηφίας των μαθητών με βάση τη δομή, την έκφραση, το λεξιλόγιο και το περιεχόμενο.

Ερώτηση 2 - «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;*»



Εικόνα 18. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;»*

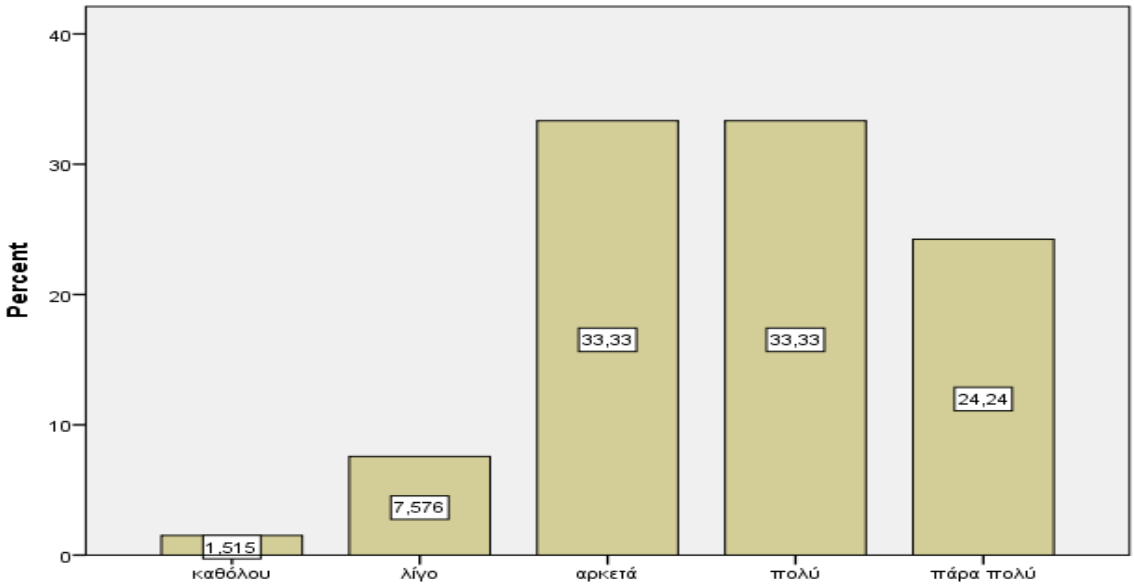
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	10	7,6	7,6
	αρκετά	40	30,3	37,9
	πολύ	52	39,4	77,3
	πάρα πολύ	30	22,7	100,0
	Σύνολο	132	100,0	

Εικόνα 19. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;»*

Στο δεύτερο ερώτημα «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο τα κείμενα φάνηκαν χρήσιμα κι αποτελεσματικά σε σχέση με το θέμα της παραγωγής του γραπτού λόγου της 4ης ενότητας «Διατροφή». Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται στον άνωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα.Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» δεν έλαβε καμία απάντηση. Δέκα μαθητές (10) ή ποσοστό 7,6% απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα τους βοήθησαν «*λίγο*», σαράντα μαθητές (40) ή ποσοστό 30,3% υποστήριξαν πως τα κείμενα τους

βοήθησαν «*αρκετά*». Πενήντα δύο (52) μαθητές ή ποσοστό 39,4% σημείωσαν πως τα πολυτροπικά κείμενα συνέδραμαν «*πολύ*» στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ σε βαθμό «*πάρα πολύ*» 30 μαθητές ή ποσοστό 22,7% κατέγραψαν τη συγκεκριμένη απάντηση. Αξίζει να σημειωθεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 62,1% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, γεγονός που καθιστά την επιλογή των συγκεκριμένων πολυτροπικών κειμένων ως αποτελεσματική, διότι φαίνεται ότι τα πολυτροπικά κείμενα ήταν πολύ χρήσιμα κι ωφέλιμα κατά τη διάρκεια παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ερώτηση 3 - «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*»



Εικόνα 20. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;»*

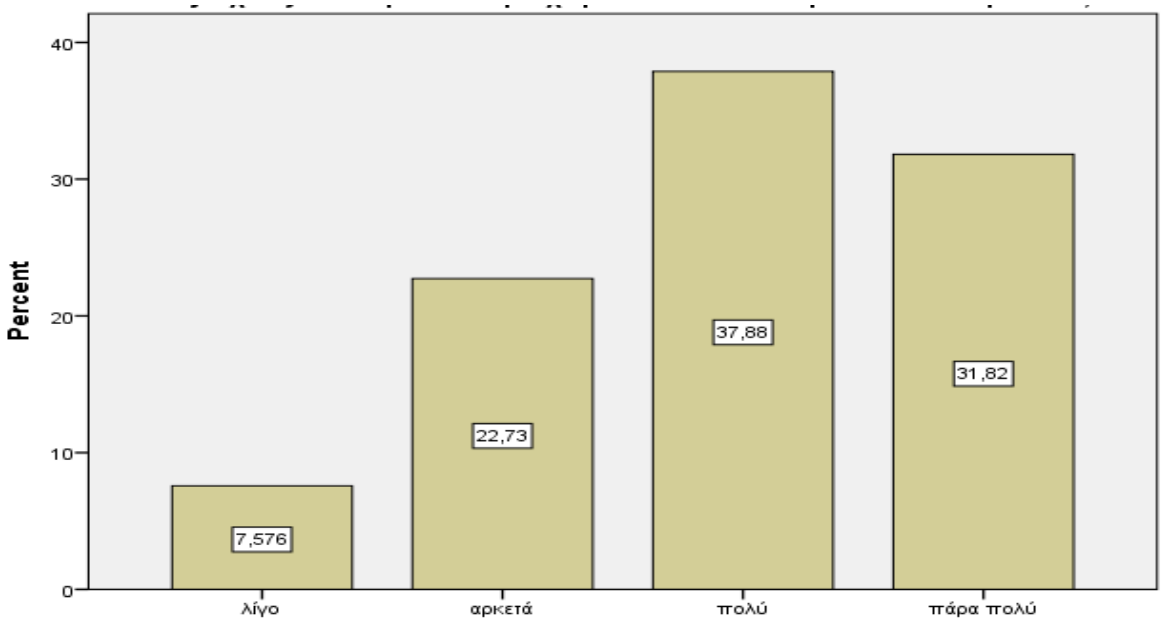
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	1,5	1,5
	λίγο	10	7,6	9,1
	αρκετά	44	33,3	42,4
	πολύ	44	33,3	75,8
	πάρα πολύ	32	24,2	100,0
	Σύνολο	132	100,0	

Εικόνα 21. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;»*

Στο τρίτο ερώτημα «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο οι εικόνες που εμπεριέχονταν στα πολυτροπικά κείμενα φάνηκαν χρήσιμες κι αποτελεσματικές σε σχέση με την ανάπτυξη ιδεών αναφορικά με το περιεχόμενο του θέματος της παραγωγής του γραπτού λόγου της 4ης ενότητας «Διατροφή». Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα.

Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» επιλέχθηκε από δύο (2) μαθητές ή ποσοστό 1,5%. Δέκα μαθητές (10) ή ποσοστό 7,6% απάντησαν πως οι εικόνες τους βοήθησαν «*λίγο*», σαράντα τέσσερις μαθητές (44) ή ποσοστό 33,3% υποστήριξαν πως οι εικόνες τους βοήθησαν «*αρκετά*», ενώ ίδιος ήταν ο αριθμός των απαντήσεων για την τιμή «*πολύ*». Τριάντα δύο (32) μαθητές ή ποσοστό 24,2% σημείωσαν πως οι εικόνες ήταν βοηθητικές και χρήσιμες σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Κρίνεται σκόπιμο να καταγραφεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 57,5% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, αποτέλεσμα που καθιστά την επιλογή των εικόνων ως αποτελεσματική και βοηθητική, διότι φαίνεται ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, αρκετές ιδέες προέκυψαν από τα μηνύματα των εικόνων και την παρουσία τους εν γένει στο κείμενο.

Ερώτηση 4 - «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*»



Εικόνα 22. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;»*

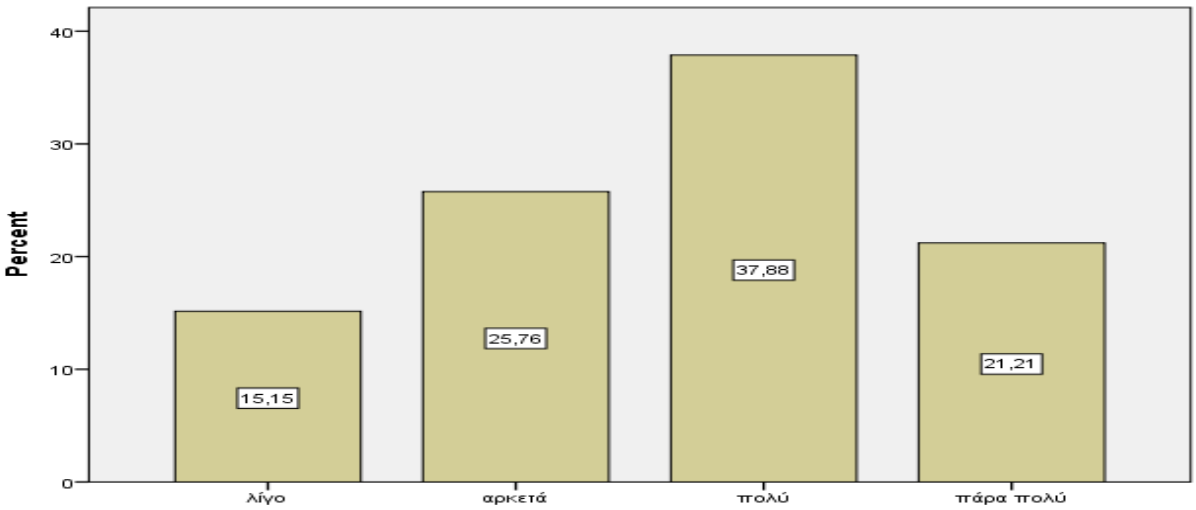
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	10	7,6	7,6
	αρκετά	30	22,7	30,3
	πολύ	50	37,9	68,2
	πάρα πολύ	42	31,8	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 23. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;»*

Στο τέταρτο ερώτημα «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων αναφορικά με τα μηνύματα που εξέπεμπαν. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον άνωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή, ενώ η τιμή «*λίγο*» επιλέχθηκε από δέκα (10) μαθητές ή ποσοστό 7,6%. Τριάντα μαθητές (30) ή ποσοστό 22,73% απάντησαν πως οι εικόνες σχετίζονταν «*αρκετά*» με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων, πενήντα μαθητές (50) ή ποσοστό 37,9% υποστήριξαν πως οι εικόνες είχαν συνάφεια με το περιεχόμενο των κειμένων σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, σαράντα δύο (42) μαθητές ή ποσοστό 31,8% σημείωσαν πως οι εικόνες ήταν βοηθητικές και χρήσιμες σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Αξίζει να επισημανθεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 69,7% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, αποτέλεσμα που καθιστά την επιλογή των εικόνων ως αξιοσημείωτη κι επιδραστική, διότι φαίνεται ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, υπήρχε μεγάλος βαθμός συνάφειας μεταξύ των μηνυμάτων των εικόνων και του περιεχομένων των δύο πολυτροπικών κειμένων.

Ερώτηση 5- «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*»

Στο πέμπτο ερώτημα «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων*;» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων φάνηκε χρήσιμο σε σχέση με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα.



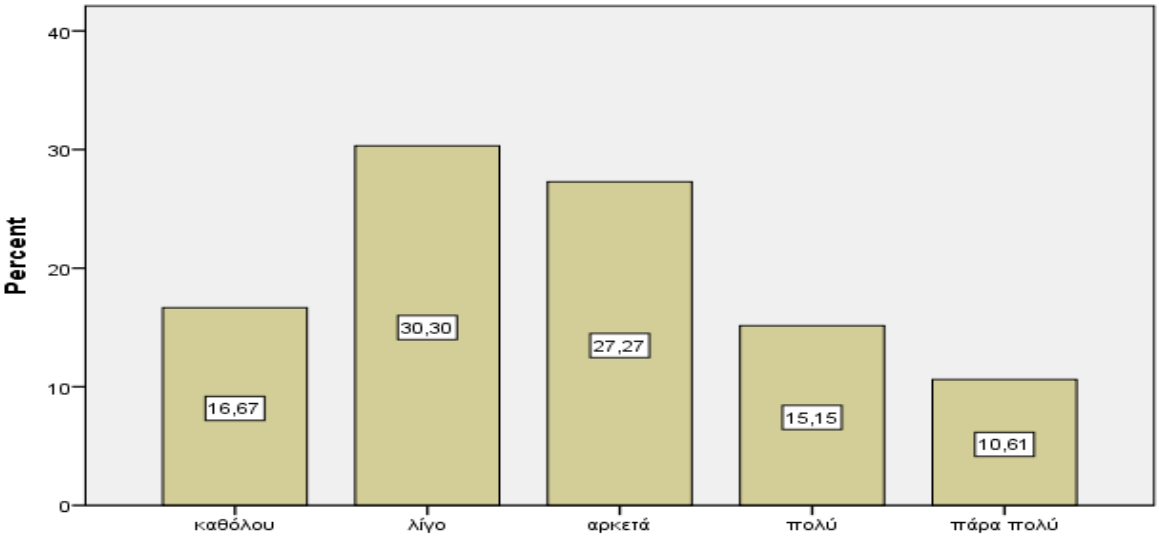
Εικόνα 23. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;»*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	20	15,2	15,2
	αρκετά	34	25,8	40,9
	πολύ	50	37,9	78,8
	πάρα πολύ	28	21,2	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 24. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;»*

Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή, ενώ η τιμή «*λίγο*» από επιλέχθηκε από είκοσι (20) μαθητές ή ποσοστό 25,8%. Τριάντα τέσσερις (34) ή ποσοστό 25,8% απάντησαν πως το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων τους βοήθησε «*αρκετά*», πενήντα μαθητές (50) ή ποσοστό 37,9% υποστήριξαν πως το λεξιλόγιο τους φάνηκε χρήσιμο σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, είκοσι οκτώ (28) μαθητές ή ποσοστό 21,2% σημείωσαν πως το λεξιλόγιο ήταν χρήσιμο και βοηθητικό σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Αξίζει να επισημανθεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 59,1% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, γεγονός που καθιστά την επιλογή των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας αυτής ως άρτια στο σκέλος της ενίσχυσης των λεξιλογικών επιλογών των μαθητών αναφορικά με το δοθέν θέμα του γραπτού λόγου της ενότητας.

Ερώτηση 6 - «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*»



Εικόνα 25. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*»

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	22	16,7	16,7
	λίγο	40	30,3	47,0
	αρκετά	36	27,3	74,2
	πολύ	20	15,2	89,4
	πάρα πολύ	14	10,6	100,0
	Total	132	100,0	

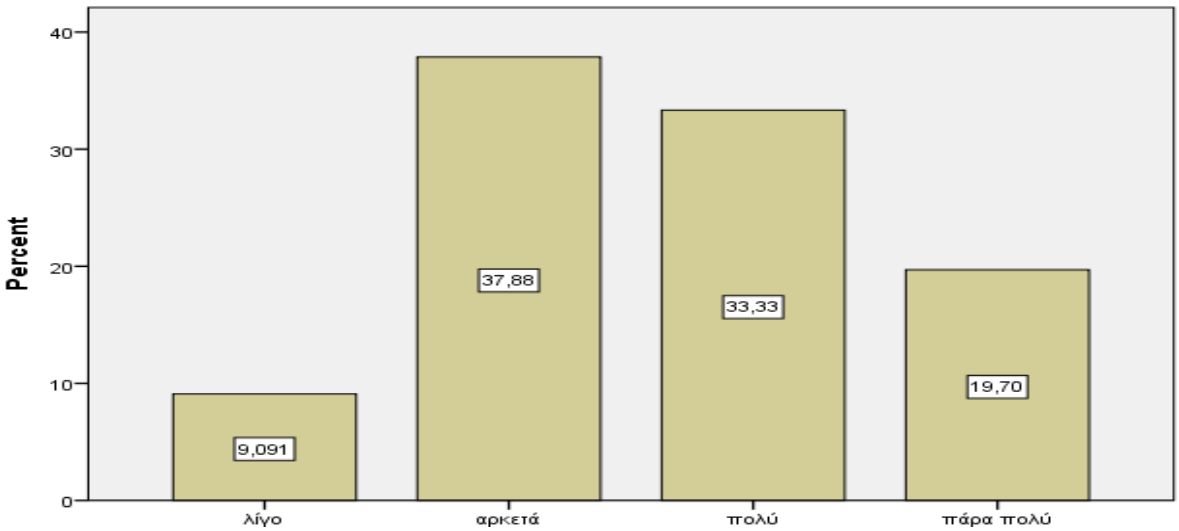
Εικόνα 26. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*»

Στο έκτο ερώτημα «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*» οι μαθητές κλήθηκαν να

απαντήσουν και να αποφανθούν κατά πόσο το γνωστικό υπόβαθρο, τα πρότερα βιώματα και η προγενέστερη γνώση φάνηκαν χρήσιμες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των πολυτροπικών κειμένων για την αποτελεσματικότερη κατανόησή τους. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα.

Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» επελέγη από είκοσι δύο (22) μαθητές ή ποσοστό 16,7%. Σαράντα (40) ή ποσοστό 30,3% απάντησαν πως όταν διάβασαν τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποίησαν «*λίγο*» την προγενέστερη γνώση από αντίστοιχα βιώματα. Τριάντα έξι (36) μαθητές ή ποσοστό 27,3% απάντησαν ότι αξιοποίησαν την παραπάνω πρακτική σε βαθμό «*αρκετά*», είκοσι μαθητές (20) ή ποσοστό 15,2% υποστήριξαν πως κάποια παραδείγματα κι ορισμένες προσωπικές εμπειρίες αξιοποιήθηκαν κατά τη μελέτη των πολυτροπικών κειμένων σε βαθμό «*πολύ*», ενώ σε βαθμό «*πάρα πολύ*» βρέθηκαν δεκατέσσερις (14) μαθητές ή ποσοστό 10,6%. Επισημαίνεται πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 25,8% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών συγκεντρώνεται στις τιμές «*λίγο*» - «*αρκετά*» με ποσοστό 57,3%. Διαπιστώνεται πως το προγενέστερο υπόβαθρο κι η αξιοποίηση γνώσεων, παραδειγμάτων ή και βιωμάτων δεν αποτέλεσε ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο για την πλειοψηφία των μαθητών, δίχως, ωστόσο να αναιρείται η αξία της από ένα σημαντικό μέρος του δείγματος.

Ερώτηση 7- «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»



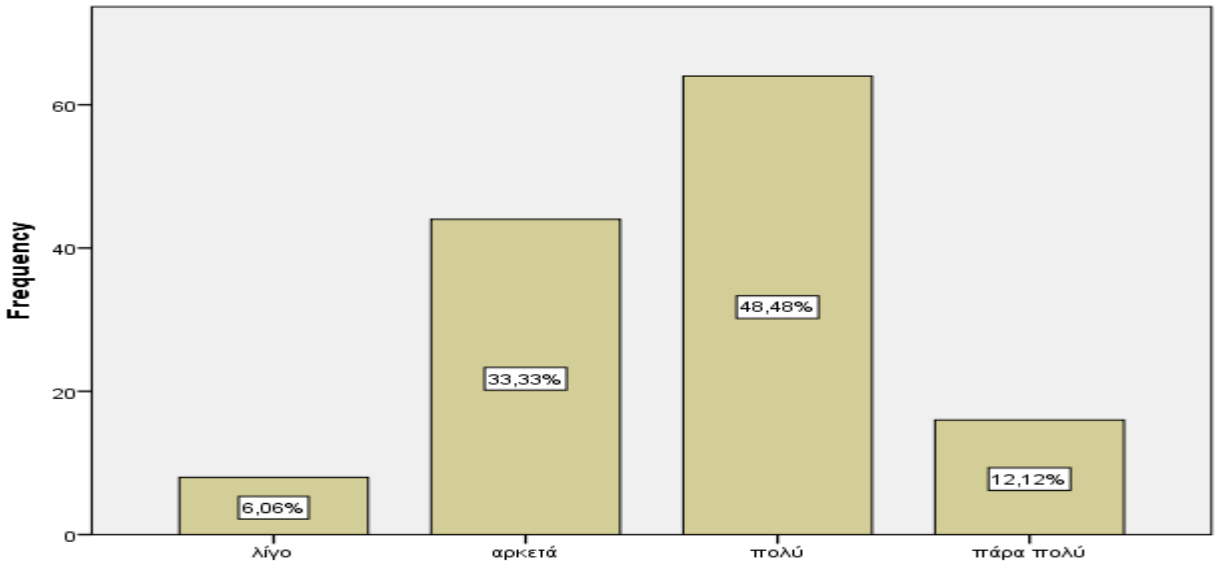
Εικόνα 27. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;»*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	12	9,1	9,1
	αρκετά	50	37,9	47,0
	πολύ	44	33,3	80,3
	πάρα πολύ	26	19,7	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 28. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;»*

Στο έβδομο ερώτημα «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν σε ποιο βαθμό τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων τους βοήθησαν τόσο ως προς την κατανόησή τους όσο κι ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον άνωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή. Δώδεκα (12) μαθητές ή ποσοστό 9,1% αποκρίθηκε πως τα ερωτήματα κατανόησης στάθηκαν αρωγοί σε βαθμό «*λίγο*». Πενήντα (50) μαθητές ή ποσοστό 37,9% απάντησαν πως όταν διάβασαν τα πολυτροπικά κείμενα τα ερωτήματα τους βοήθησαν σε βαθμό «*αρκετά*» τόσο ως προς την κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων όσο και ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Σαράντα τέσσερις (44) μαθητές ή ποσοστό 33,3% απάντησαν ότι τα ερωτήματα ήταν χρήσιμα σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, είκοσι έξι μαθητές (26) ή ποσοστό 19,7% υποστήριξαν πως έλαβαν σημαντική βοήθεια από την παρουσία των ερωτημάτων σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Τονίζεται πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 53% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών συγκεντρώνεται στην τιμή «*αρκετά*» υποδηλώνοντας πως τα ερωτήματα ήταν πολύ χρήσιμα και στοχευμένα σε σχέση με την ορθή κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων αλλά και την παροχή ενός δείκτη κατά τη διάρκεια παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ερώτηση 8- «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»



Εικόνα 29. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;»*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	8	6,1	6,1
	αρκετά	44	33,3	39,4
	πολύ	64	48,5	87,9
	πάρα πολύ	16	12,1	100,0
	Total	132	100,0	

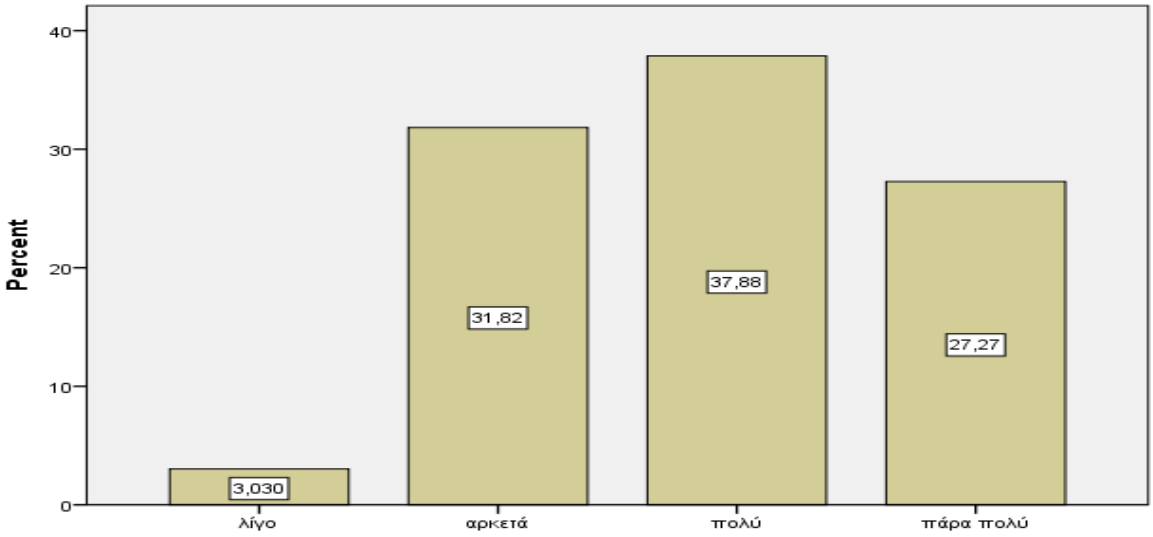
Εικόνα 30. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;»*

Στο όγδοο ερώτημα «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν σε ποιο βαθμό τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων τους βοήθησαν τόσο ως προς την κατανόησή τους όσο κι ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα.

Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή. Οκτώ (8) μαθητές ή ποσοστό 6,1% αποκρίθηκε πως τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων στάθηκαν αρωγοί σε βαθμό «*λίγο*». Σαράντα τέσσερις (44) μαθητές ή ποσοστό 33,3% απάντησαν πως τα ερωτήματα τους βοήθησαν σε βαθμό «*αρκετά*», ενώ εξήντα τέσσερις (64) μαθητές ή ποσοστό 48,5% απάντησαν ότι τα ερωτήματα ερμηνείας ήταν χρήσιμα σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, δεκαέξι μαθητές (16) ή ποσοστό 12,1% υποστήριξαν πως έλαβαν σημαντική βοήθεια από την παρουσία των ερωτημάτων ερμηνείας σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 60,6% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών συγκεντρώνεται στις τιμές «*αρκετά*» - «*πολύ*» υποδηλώνοντας πως τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων ήταν πολύ χρήσιμα και στοχευμένα σε σχέση με την ορθή κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων αλλά και την παροχή βοήθειας κατά τη διάρκεια της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ερώτηση 9- «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*»

Εικόνα 31. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;»*



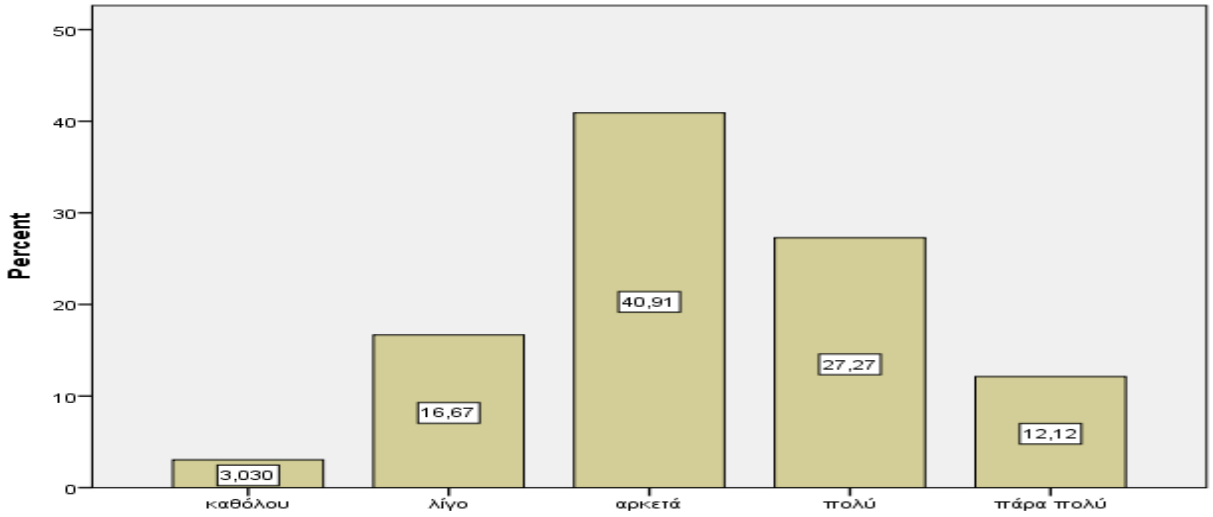
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	4	3,0	3,0
	αρκετά	42	31,8	34,8
	πολύ	50	37,9	72,7
	πάρα πολύ	36	27,3	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 32. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;»*

Στο ένατο ερώτημα «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;»* οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν σε ποιο βαθμό η θεματική 4η ενότητα της *Διατροφής* κίνησε το ενδιαφέρον τους μέσω της ανάγνωσης κα της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή. Εν συνεχεία, τέσσερις (4) μαθητές ή ποσοστό 3% αποκρίθηκε πως η θεματική ενότητα ήταν ενδιαφέρουσα σε βαθμό «*λίγο*». Σαράντα δύο (42) μαθητές ή ποσοστό 31,8% απάντησαν πως μέσα από τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων η θεματική ενότητα ήταν «*αρκετά*» ενδιαφέρουσα, για πενήντα (50) μαθητές ή ποσοστό 37,9% υπήρξε «*πολύ*» ενδιαφέρουσα, ενώ τριάντα έξι (36) μαθητές ή ποσοστό 27,27% απάντησαν ότι το ενδιαφέρον για τη θεματική ενότητα προσδιορίζεται στην τιμή «*πάρα πολύ*». Αξίζει να επισημανθεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 65,2% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών υποδηλώνοντας πως η επιλογή των κειμένων, ο συνδυασμός περιεχομένου και εικόνων, καθώς και τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν χρήσιμα, ωφέλιμα και κίνησαν το ενδιαφέρον της συντριπτικής πλειοψηφίας των μαθητών.

Ερώτηση 10 - Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;

Στο δέκατο ερώτημα «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν αν και σε ποιο βαθμό αξιοποίησαν μέσω των στρατηγικών ανάγνωσης πληροφορίες από τα κείμενα για την παραγωγή γραπτού λόγου στην 4η ενότητα της Διατροφής. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Η τιμή «*καθόλου*» επελέγη από τέσσερις (4) μαθητές – ποσοστό 3%, ενώ είκοσι δύο (22) ή ποσοστό 16,7% αποκρίθηκαν πως αφιέρωσαν «*λίγο*» χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού.



Εικόνα 33. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;»*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	4	3,0	3,0	3,0
	λίγο	22	16,7	16,7	19,7
	αρκετά	54	40,9	40,9	60,6
	πολύ	36	27,3	27,3	87,9
	πάρα πολύ	16	12,1	12,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

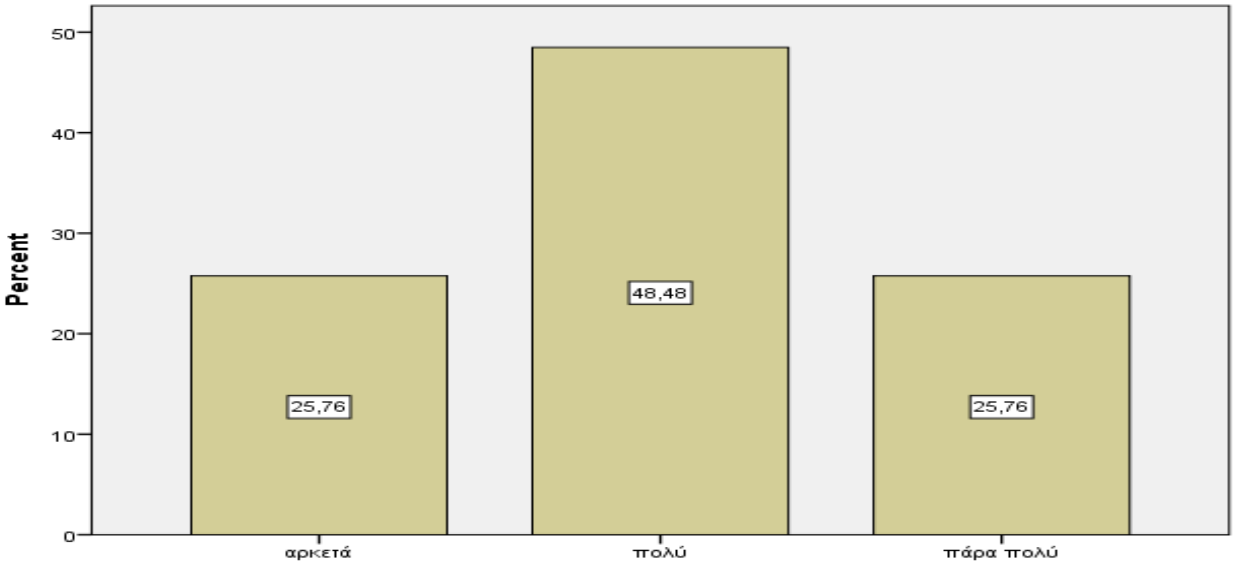
Εικόνα 34. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;»*

Πενήντα τέσσερις (54) μαθητές ή ποσοστό 40,9% απάντησαν πως αφιέρωσαν «*αρκετό*» χρόνο για να αξιοποιήσουν αναγνωστικές στρατηγικές, ενώ τριάντα έξι (36) μαθητές ή ποσοστό 27,3% απάντησαν ότι ο χρόνος που αφιέρωσαν ήταν «*πολύς*». Τέλος, δεκαέξι μαθητές (16) ή ποσοστό 12,1% υποστήριξαν πως αξιοποίησαν τις αναγνωστικές στρατηγικές για την απομνημόνευση του υλικού σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Επισημαίνεται πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 39,4% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών συγκεντρώνεται στις τιμές «*αρκετά*» - «*πολύ*» με αθροιστικό ποσοστό 68,2% υποδηλώνοντας πως η πλειοψηφία των μαθητών αξιοποίησε σε σημαντικό βαθμό τις πληροφορίες των κειμένων μέσω της απομνημόνευση και της χρήσης έτερων στρατηγικών ανάγνωσης, όπως αυτές περιγράφονται στο σκέλος της ποιοτικής ανάλυσης.

5.2 Ερωτηματολόγιο - Περιγραφική στατιστική Β΄ τρίμηνο

Ερώτηση 1 - «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;»

Εικόνα 35. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;»*



Εικόνα 36. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;»*

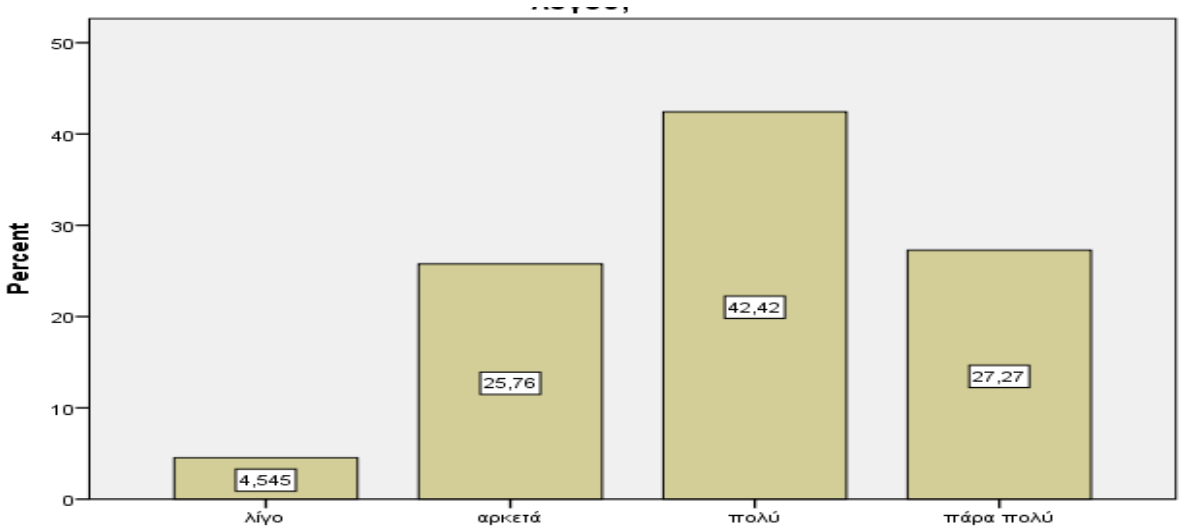
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	αρκετά	34	25,8	25,8
	πολύ	64	48,5	74,2
	πάρα πολύ	34	25,8	100,0
	Total	132	100,0	

Στο πρώτο ερώτημα «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο τα πολυτροπικά κείμενα των ενοτήτων 9 - «*Συσκευές*» και 11 - «*Συγγενικές Σχέσεις*» ανταποκρίνονταν στα αισθητικά τους κριτήρια. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον άνωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, οι τιμές «*καθόλου*» και «*λίγο*» δεν έλαβαν καμία απάντηση. Τριάντα τέσσερις μαθητές (34) ή ποσοστό 25,8% απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα τους άρεσαν «*αρκετά*», εξήντα τέσσερις μαθητές (64) ή ποσοστό 48,5% απάντησαν πως τα κείμενα τους άρεσαν «*πολύ*». Τριάντα τέσσερις (34) μαθητές ή ποσοστό 25,8% απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα ανταποκρίνονται «πάρα πολύ» στις προτιμήσεις τους. Αξίζει να σημειωθεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 74,2% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, εύρημα που καθιστά την επιλογή των συγκεκριμένων

πολυτροπικών κειμένων ως ιδιαίτερα επιτυχή, διότι φαίνεται να ανταποκρίνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο ενδιαφέρον και στα αισθητικά κριτήρια της πλειοψηφίας των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα δεν κατεγράφη καμία απάντηση στις τιμές «*καθόλου*» και «*λίγο*».

Ερώτηση 2 - «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*;»

Εικόνα 37. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Τα πολυτροπικά κείμενα σε*



βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;»

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	6	4,5	4,5
	αρκετά	34	25,8	30,3
	πολύ	56	42,4	72,7
	πάρα πολύ	36	27,3	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 38. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*;»

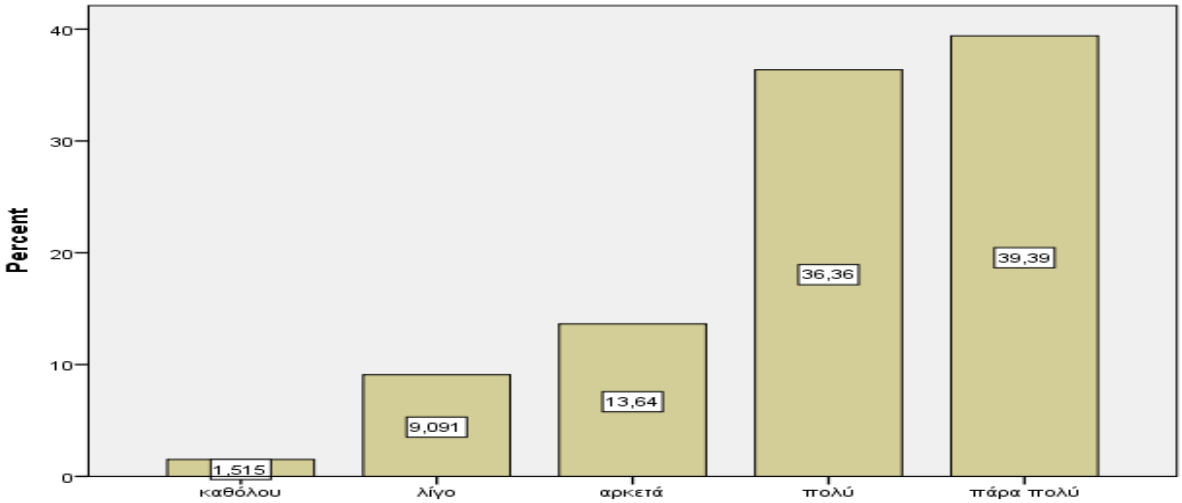
Στο δεύτερο ερώτημα «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο τα κείμενα φάνηκαν χρήσιμα κι αποτελεσματικά σε σχέση με το θέμα της παραγωγής του γραπτού λόγου των ενοτήτων «*Συσκευές*» και «*Συγγενικές Σχέσεις*», αντίστοιχα. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αξίζει να τονιστεί πως και στο δεύτερο ερώτημα δεν επελέγη από το δείγμα η τιμή «*καθόλου*».

Έξι μαθητές (6) ή ποσοστό 4,5% απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα τους βοήθησαν «λίγο», τριάντα τέσσερις (34) ή ποσοστό 25,8% υποστήριξαν πως τα πολυτροπικά κείμενα τους βοήθησαν «*αρκετά*». Πενήντα έξι (56) μαθητές ή ποσοστό 42,4 % σημείωσαν πως τα πολυτροπικά κείμενα συνέδραμαν «*πολύ*» στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ σε βαθμό «*πάρα πολύ*» 36 μαθητές ή ποσοστό 27,3% κατέγραψαν τη συγκεκριμένη απάντηση. Αξίζει να σημειωθεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 69,7% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, αποτέλεσμα που καθιστά την επιλογή των συγκεκριμένων πολυτροπικών κειμένων ως ιδιαίτερα αποτελεσματική, διότι φαίνεται ότι τα πολυτροπικά κείμενα των ενοτήτων ήταν πολύ χρήσιμα κι ωφέλιμα για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος κατά τη διάρκεια παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ερώτηση 3 - «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*»

Στο τρίτο ερώτημα «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο οι εικόνες που εμπεριέχονταν στα πολυτροπικά κείμενα φάνηκαν χρήσιμες κι αποτελεσματικές σε σχέση με την ανάπτυξη ιδεών αναφορικά με το περιεχόμενο του θέματος της παραγωγής του γραπτού λόγου των ενοτήτων «Συγγενικές Σχέσεις» και «Συσκευές».

Εικόνα 39. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;»*



		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	1,5	1,5

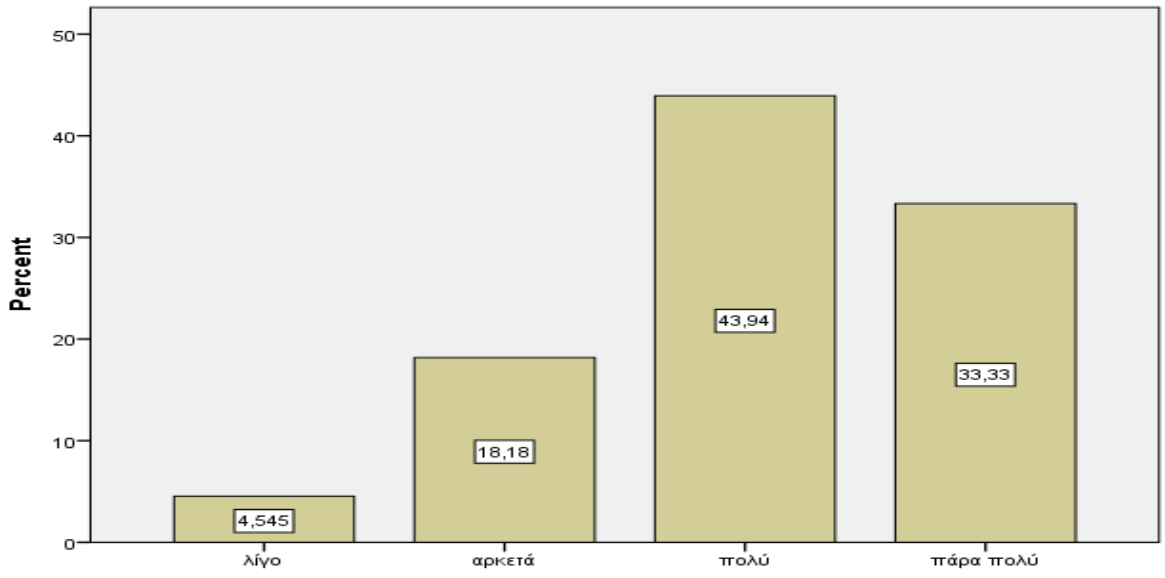
λίγο	12	9,1	10,6
αρκετά	18	13,6	24,2
πολύ	48	36,4	60,6
πάρα πολύ	52	39,4	100,0
Total	132	100,0	

Εικόνα 40. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;»*

Δώδεκα μαθητές (12) ή ποσοστό 9,1% απάντησαν πως οι εικόνες τους βοήθησαν «*λίγο*» σε σχέση με την ανάπτυξη ιδεών, δεκαοκτώ (18) μαθητές ή ποσοστό 13,6% υποστήριξαν πως οι εικόνες τους βοήθησαν «*αρκετά*». Μεγάλη συγκέντρωση παρατηρείται στις τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*», καθώς σαράντα οκτώ μαθητές (48) ή ποσοστό 36,4% επέλεξαν την πρώτη απάντηση και πενήντα δύο (52) μαθητές ή ποσοστό 39,4% σημείωσαν πως οι εικόνες ήταν βοηθητικές και χρήσιμες σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως το άθροισμα των τιμών «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 75,8% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, γεγονός που καθιστά την επιλογή των εικόνων ως ιδιαίτερα βοηθητική, διότι φαίνεται ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, πολλές ιδέες και μηνύματα αντλήθηκαν από τις εικόνες και την παρουσία τους εν γένει στο κείμενο.

Ερώτηση 4 - «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*»

Στο τέταρτο ερώτημα «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*»» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων αναφορικά με τα μηνύματα που εξέπεμπαν. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή, ενώ η τιμή «*λίγο*» επιλέχθηκε από έξι (6) μαθητές ή ποσοστό 4,5%. Είκοσι τέσσερις μαθητές (24) ή ποσοστό 18,2% απάντησαν πως οι εικόνες σχετίζονταν «*αρκετά*» με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων.



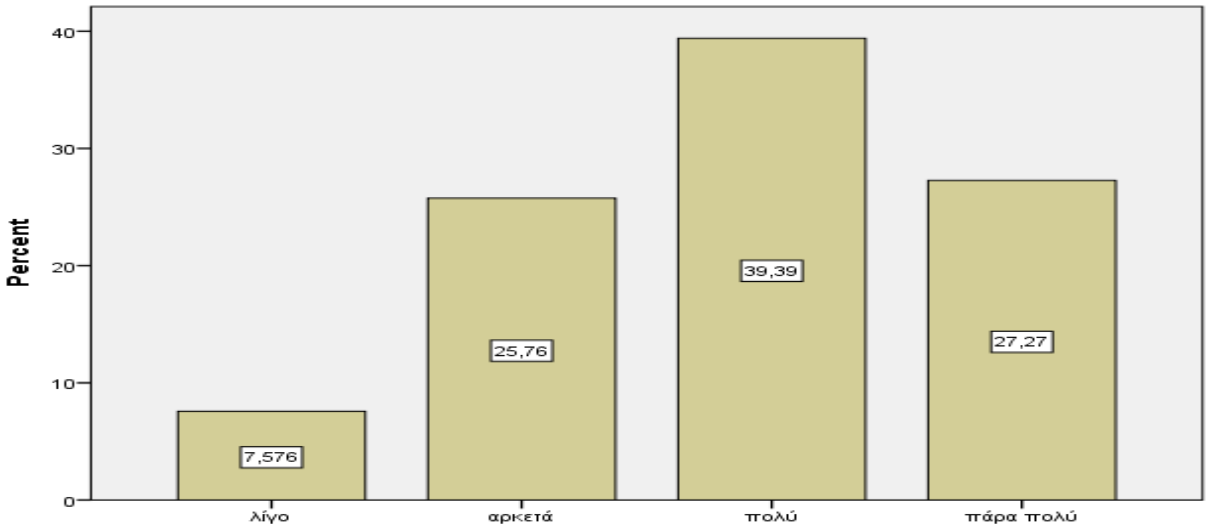
Εικόνα 41. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;»*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	6	4,5	4,5
	αρκετά	24	18,2	22,7
	πολύ	58	43,9	66,7
	πάρα πολύ	44	33,3	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 42. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;»*

Ακόμη, πενήντα οκτώ μαθητές (58) ή ποσοστό 43,9% υποστήριξαν πως οι εικόνες είχαν συνάφεια με το περιεχόμενο των κειμένων σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, σαράντα τέσσερις (44) μαθητές ή ποσοστό 33,3% σημείωσαν πως οι εικόνες ήταν βοηθητικές και χρήσιμες σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι αθροιστικά οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 67,3% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, εύρημα που καθιστά την επιλογή των εικόνων ως αποτελεσματική και επιτυχή. Αποδεικνύεται ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, υπήρχε μεγάλος βαθμός συνάφειας μεταξύ των μηνυμάτων των εικόνων και του περιεχομένων των δύο πολυτροπικών κειμένων της εκάστοτε θεματικής ενότητας.

Ερώτηση 5- «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*»



Εικόνα 43. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;»*

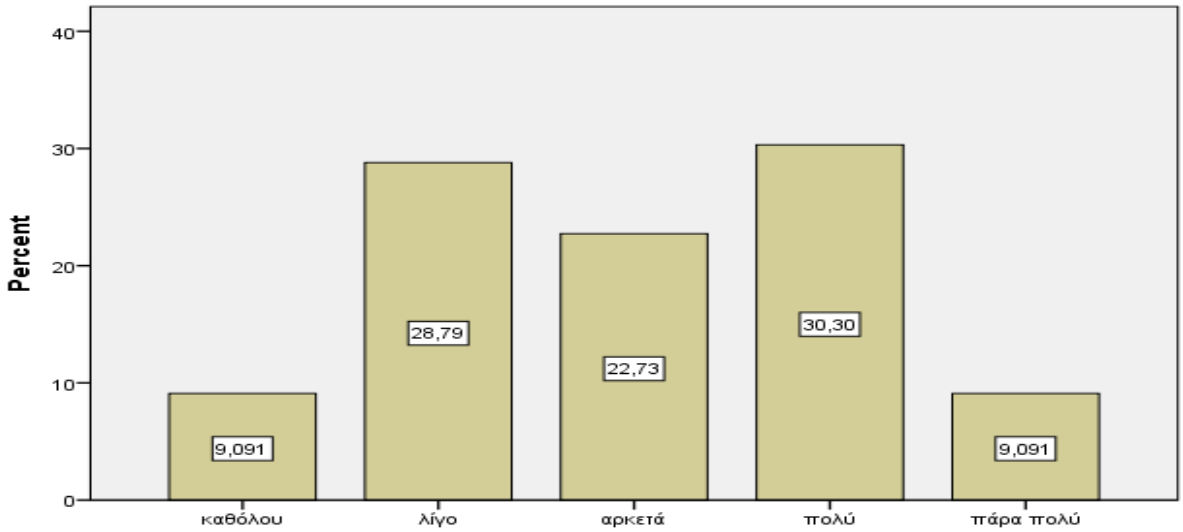
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	10	7,6	7,6
	αρκετά	34	25,8	33,3
	πολύ	52	39,4	72,7
	πάρα πολύ	36	27,3	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 44. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;»*

Στο πέμπτο ερώτημα «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων*;» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποσαφηνίσουν τη θέση τους αναφορικά με τον βαθμό κατά τον οποίο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων φάνηκε χρήσιμο σε σχέση με το περιεχόμενο του γραπτού λόγου. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή, ενώ η τιμή «*λίγο*» επιλέχθηκε από δέκα (10) μαθητές ή ποσοστό 7,6%. Τριάντα τέσσερις (34) ή ποσοστό 25,8% απάντησαν πως το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων του βοήθησε «*αρκετά*», πενήντα δύο μαθητές (52) ή ποσοστό 39,4% υποστήριξαν πως το λεξιλόγιο τους φάνηκε χρήσιμο σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, τριάντα έξι (36) μαθητές ή ποσοστό 27,3% σημείωσαν πως το λεξιλόγιο ήταν χρήσιμο και βοηθητικό σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Με βάση τις απαντήσεις, διαφαίνεται πως οι επικρατούσες επιλογές στις τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από

κοινού αντιπροσωπεύουν το 66,7 % των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, γεγονός που καθιστά την επιλογή των πολυτροπικών κειμένων των παραπάνω ενοτήτων ως αρκετά χρήσιμη στο σκέλος της ενίσχυσης των λεξιλογικών επιλογών των μαθητών σχετικά με τα θέματα που προκρίθηκαν για τον γραπτό λόγο των ενοτήτων.

Ερώτηση 6- «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*»



Εικόνα 45. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;»*

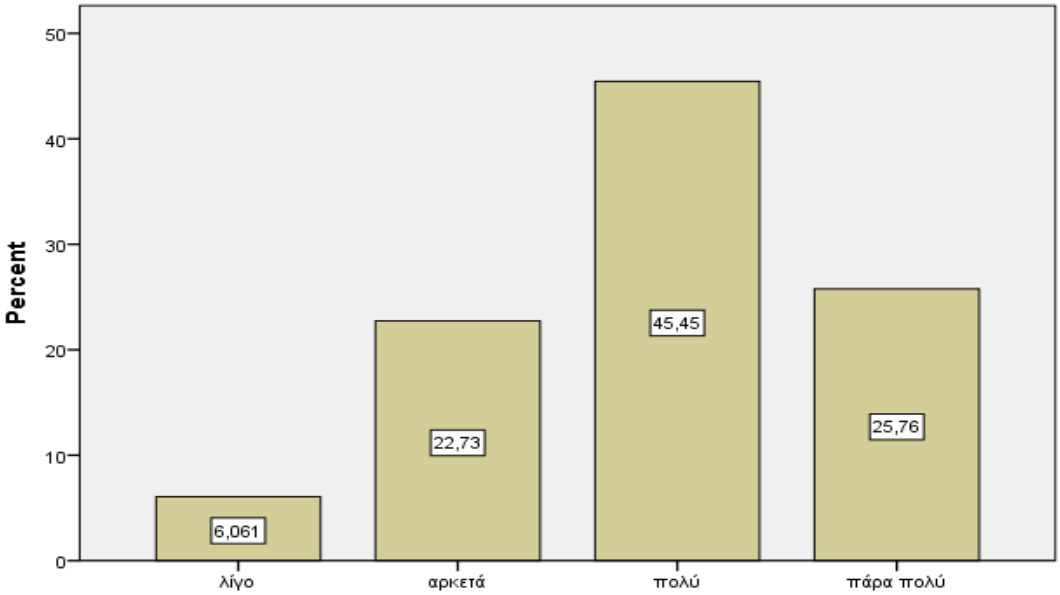
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	12	9,1	9,1
	λίγο	38	28,8	37,9
	αρκετά	30	22,7	60,6
	πολύ	40	30,3	90,9
	πάρα πολύ	12	9,1	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 46. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;»*

Στο έκτο ερώτημα «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν κατά πόσο τα πρότερα βιώματα, όπως παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες φάνηκαν χρήσιμες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των πολυτροπικών κειμένων για την αποτελεσματικότερη κατανόησή τους. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, η τιμή «καθόλου» επελέγη από δώδεκα (12) μαθητές ή ποσοστό 9,1%. Τριάντα οκτώ μαθητές (38) ή ποσοστό 28,8% απάντησαν πως όταν διάβασαν τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποίησαν «*λίγο*» την προγενέστερη γνώση τους ή αντίστοιχα βιώματα. Τριάντα (30) μαθητές ή ποσοστό 22,7% απάντησαν ότι αξιοποίησαν την παραπάνω πρακτική σε βαθμό «*αρκετά*», σαράντα μαθητές (40) ή ποσοστό 30,3% υποστήριξαν πως παραδείγματα και προσωπικές εμπειρίες αξιοποιήθηκαν κατά τη μελέτη των πολυτροπικών κειμένων σε βαθμό «*πολύ*», ενώ σε βαθμό «*πάρα πολύ*» τάχθηκαν δώδεκα (12) μαθητές ή ποσοστό 9,1%. Αξίζει να επισημανθεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» αθροιστικά καλύπτουν το 39,4% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών συγκεντρώνεται στις τιμές «*λίγο*» - «*πολύ*». Διαπιστώνεται πως η αξιοποίηση γνώσεων, παραδειγμάτων ή και βιωμάτων αποτέλεσε σημαντική παράμετρο για ένα τμήμα των μαθητών, δίχως, ωστόσο να αποτελεί τον κανόνα για το σύνολο του δείγματος.

Ερώτηση 7- «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»

Στο έβδομο ερώτημα «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν σε ποιο βαθμό τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων τους βοήθησαν τόσο ως προς την κατανόησή τους όσο κι ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον άνωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» επελέγη από δύο μαθητές – ποσοστό 1,5%. Έξι (6) μαθητές ή ποσοστό 4,5% αποκρίθηκε πως τα ερωτήματα κατανόησης στάθηκαν αρωγοί σε βαθμό «*λίγο*». Πενήντα (50) μαθητές ή ποσοστό 37,9% απάντησαν πως όταν διάβασαν τα πολυτροπικά κείμενα τα ερωτήματα τους βοήθησαν σε βαθμό «*αρκετά*» τόσο ως προς την κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων και την παραγωγή γραπτού λόγου.



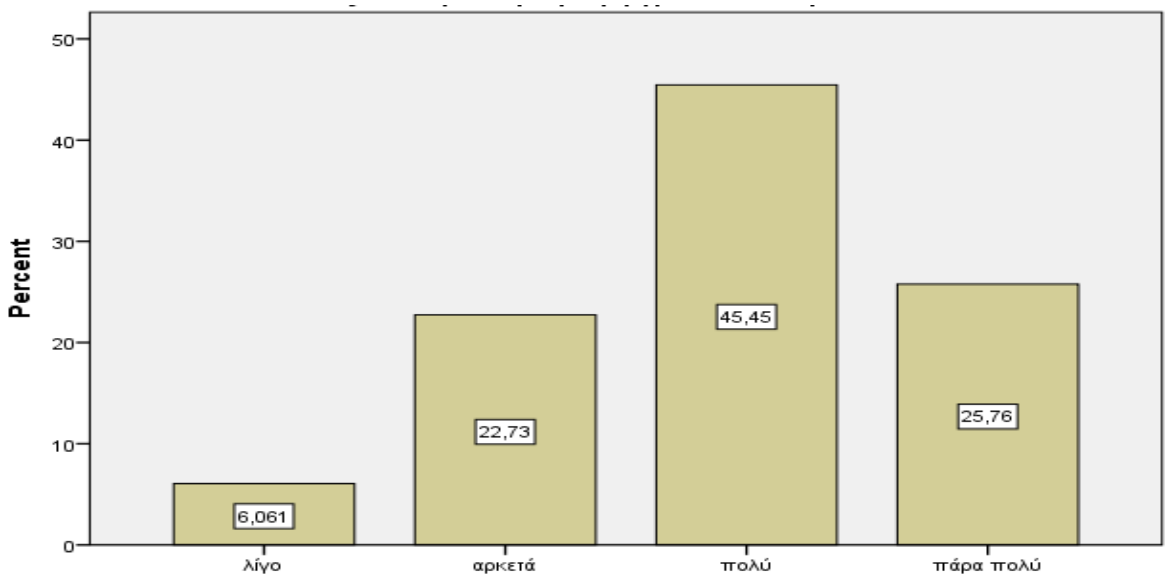
Εικόνα 47. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;»*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	1,5	1,5
	λίγο	6	4,5	6,1
	αρκετά	50	37,9	43,9
	πολύ	64	48,5	92,4
	πάρα πολύ	10	7,6	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 48. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;»*

Εξήντα τέσσερις (64) μαθητές ή ποσοστό 48,5% απάντησαν ότι τα ερωτήματα ήταν χρήσιμα σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, δέκα μαθητές (10) ή ποσοστό 7,6% υποστήριξαν πως έλαβαν σημαντική βοήθεια από την παρουσία των ερωτημάτων σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Τονίζεται πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 56,1% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών συγκεντρώνεται στις τιμές «αρκετά» και «πολύ» σε αθροιστικό ποσοστό 86,4% υποδηλώνοντας πως τα ερωτήματα ήταν πολύ χρήσιμα και στοχευμένα σε σχέση με την ορθή κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων αλλά και την παροχή βοήθειας κατά τη διάρκεια παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ερώτηση 8- «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»



Εικόνα 49. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;»*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	8	6,1	6,1
	αρκετά	30	22,7	28,8
	πολύ	60	45,5	74,2
	πάρα πολύ	34	25,8	100,0
	Total	132	100,0	

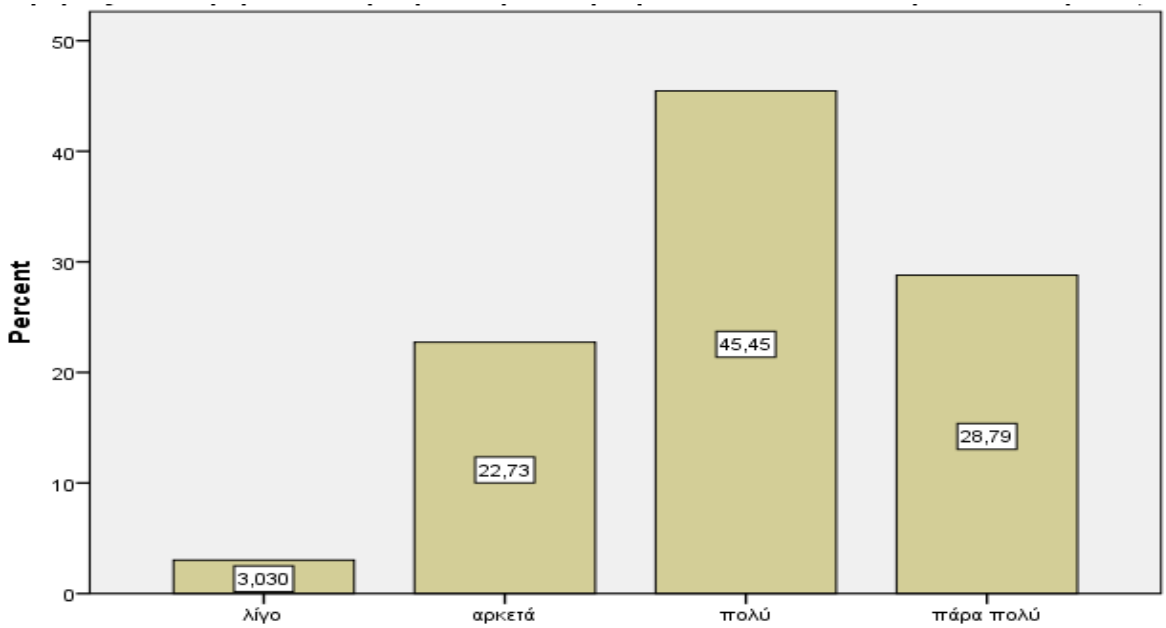
Εικόνα 50. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;»*

Στο όγδοο ερώτημα «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν σε ποιο βαθμό τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων τους βοήθησαν τόσο ως προς την κατανόησή τους όσο κι ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Κατ' αρχάς, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή. Οκτώ (8) μαθητές ή ποσοστό 6,1% αποκρίθηκαν πως τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων στάθηκαν αρωγοί σε βαθμό «*λίγο*». Τριάντα (30) μαθητές ή ποσοστό 22,7% απάντησαν πως τα ερωτήματα τους βοήθησαν σε βαθμό «*αρκετά*», ενώ εξήντα (60) μαθητές ή ποσοστό 45,5% απάντησαν ότι τα ερωτήματα ερμηνείας ήταν χρήσιμα σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, τριάντα τέσσερις μαθητές (34) ή ποσοστό 25,8%

υποστήριξαν πως έλαβαν σημαντική βοήθεια από την παρουσία των ερωτημάτων ερμηνείας σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 71,2% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, κι αποτελούν την πλειοψηφία των μαθητών υποδηλώνοντας πως τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων ήταν πολύ χρήσιμα κι ιδιαίτερα στοχευμένα σε σχέση με την ορθή κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων αλλά και την παροχή αρωγής κατά τη διάρκεια της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ερώτηση 9- «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*»

Εικόνα 51. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;»*



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	4	3,0	3,0	3,0
	αρκετά	30	22,7	22,7	25,8
	πολύ	60	45,5	45,5	71,2
	πάρα πολύ	38	28,8	28,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

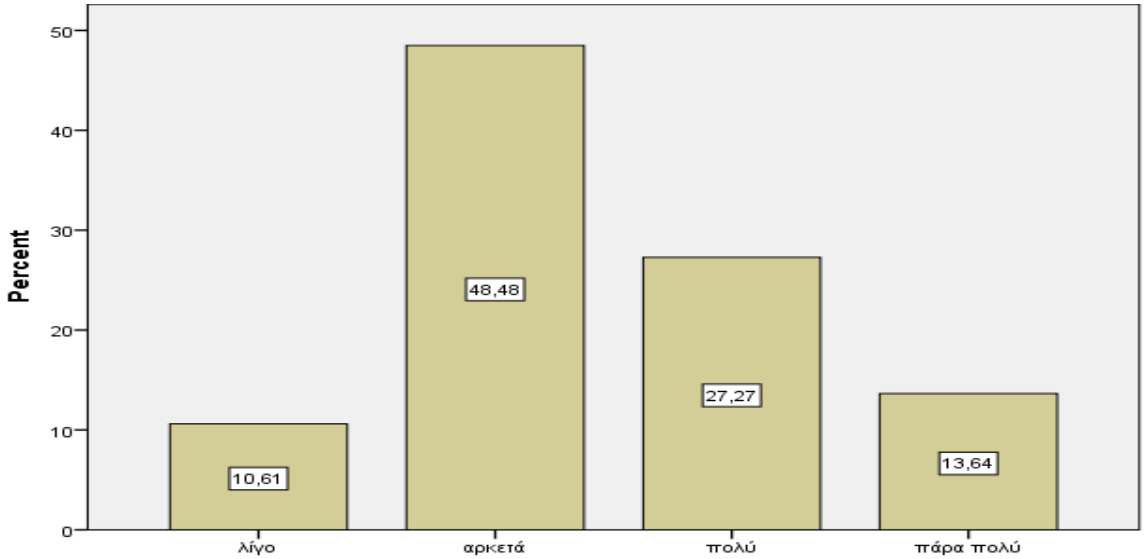
Εικόνα 52. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;»*

Στο ένατο ερώτημα «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν σε ποιο βαθμό η 9η κι η 11η θεματική ενότητα αντίστοιχα κίνησαν το ενδιαφέρον τους μέσω της ανάγνωσης κα της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων. Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή. Εν συνεχεία, τέσσερις (4) μαθητές ή ποσοστό 3% αποκρίθηκε πως η θεματική ενότητα ήταν ενδιαφέρουσα σε βαθμό «*λίγο*». Τριάντα (30) μαθητές ή ποσοστό 22,7% απάντησαν πως μέσω της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων η θεματική ενότητα ήταν «*αρκετά*» ενδιαφέρουσα.

Επιπροσθέτως, για εξήντα (60) μαθητές ή ποσοστό 45,5% υπήρξε «*πολύ*» ενδιαφέρουσα, ενώ τριάντα οκτώ (38) μαθητές – ποσοστό 28,8% δήλωσαν ότι το ενδιαφέρον τους για τη θεματική ενότητα του β τριμήνου προσδιορίζεται στην τιμή «*πάρα πολύ*». Αξίζει να επισημανθεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 74,2% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών υποδηλώνοντας πως η επιλογή των κειμένων, ο συνδυασμός περιεχομένου κι εικόνων, καθώς και τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν πολύ χρήσιμα, ωφέλιμα και κίνησαν το ενδιαφέρον της συντριπτικής πλειοψηφίας των μαθητών.

Ερώτηση 10 - Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;

Εικόνα 53. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;»*

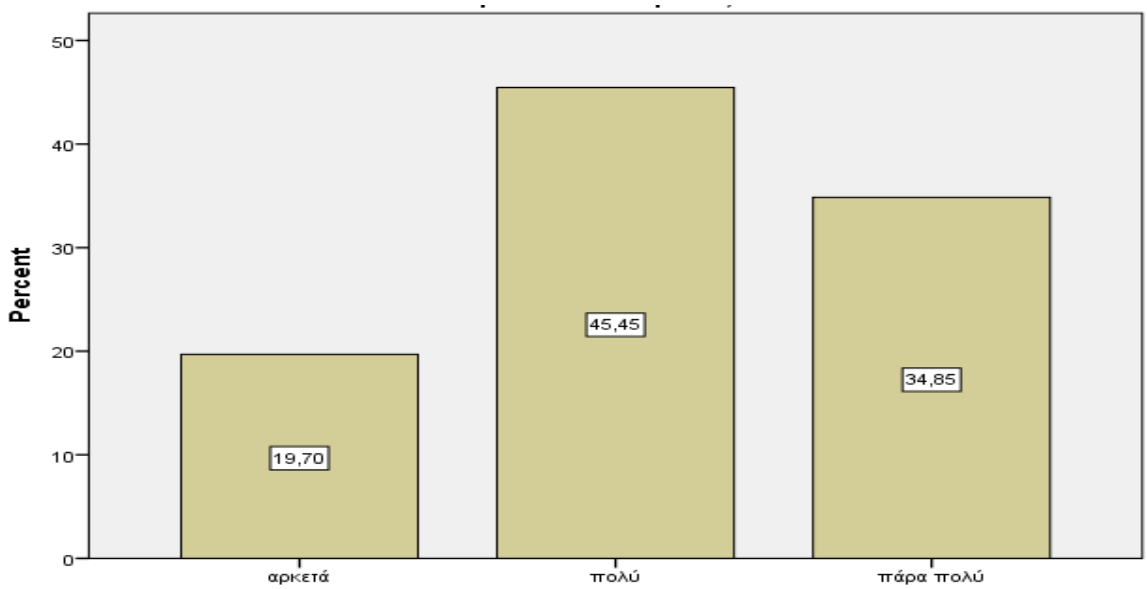


Εικόνα 54. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;»*

Στο δέκατο ερώτημα οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν αν και σε ποιο βαθμό αξιοποίησαν μέσω των στρατηγικών ανάγνωσης πληροφορίες από τα κείμενα για την παραγωγή γραπτού λόγου στην 9η θεματική ενότητα «Συσκευές» ή στην 11η θεματική ενότητα «Συγγενικές Σχέσεις». Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κάποιο υποκείμενο το δείγματος, ενώ δεκατέσσερις (14) μαθητές ή ποσοστό 10,6% αποκρίθηκαν πως αφιέρωσαν «*λίγο*» χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού. Εξήντα τέσσερις (64) μαθητές ή ποσοστό 48,5% απάντησαν πως αφιέρωσαν «*αρκετό*» χρόνο για να αξιοποιήσουν τις αναγνωστικές στρατηγικές, ενώ τριάντα έξι (36) μαθητές ή ποσοστό 27,3% απάντησαν ότι ο χρόνος που αφιέρωσαν ήταν «*πολύς*». Τέλος, δεκαοκτώ μαθητές (18) ή ποσοστό 13,6% υποστήριξαν πως αξιοποίησαν τις αναγνωστικές στρατηγικές για την απομνημόνευση του υλικού σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Επισημαίνεται πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 40,9% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών συγκεντρώνεται στις τιμές «*αρκετά*» - «*πολύ*» με αθροιστικό ποσοστό 75,8%. Υποδηλώνεται πως η πλειοψηφία των μαθητών αξιοποίησε σε σημαντικό βαθμό τις πληροφορίες των κειμένων μέσω της απομνημόνευσης και της χρήσης ποικίλων στρατηγικών ανάγνωσης, όπως αυτές περιγράφονται στο σκέλος της ποιοτικής ανάλυσης.

5.3 Ερωτηματολόγιο - Περιγραφική στατιστική ανά τρίμηνο – Γ΄ τρίμηνο
Ερώτηση 1 - «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;»

Εικόνα 55. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση* «Σου άρεσαν τα



πολυτροπικά κείμενα;»

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	αρκετά	26	19,7	19,7
	πολύ	60	45,5	65,2
	πάρα πολύ	46	34,8	100,0
	Total	132	100,0	

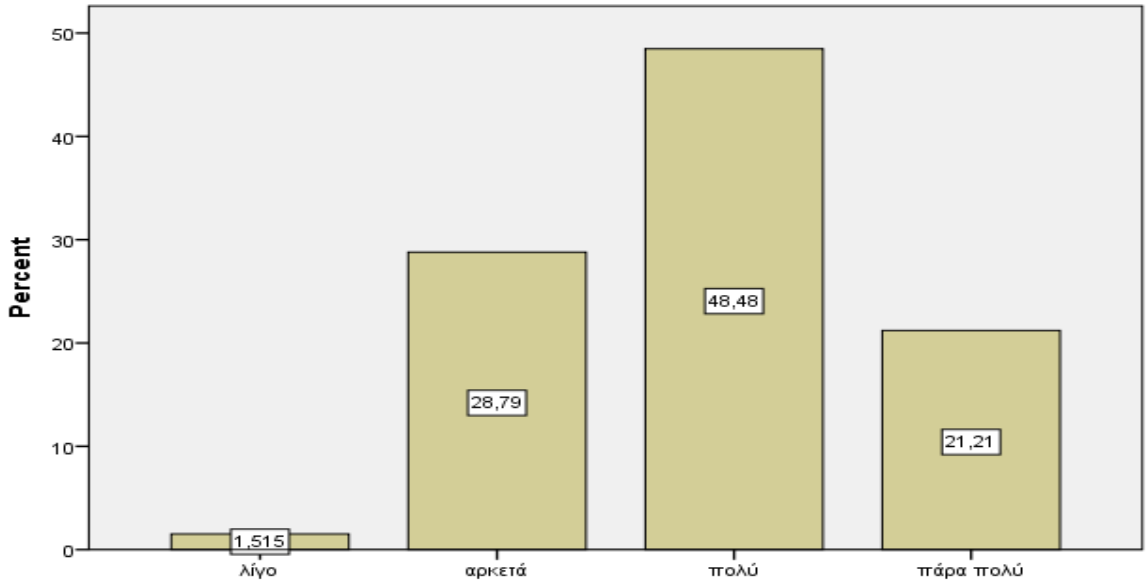
Εικόνα 56. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση* «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;»

Στο πρώτο ερώτημα «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο τα πολυτροπικά κείμενα της ενότητας 17 «Ειρήνη – Πόλεμος» ανταποκρίνονταν στα αισθητικά τους κριτήρια. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Οι τιμές «*καθόλου*» και «*λίγο*» δεν επελέγησαν από κάποιο υποκείμενο του δείγματος. Είκοσι έξι μαθητές (26) ή ποσοστό 19,7% απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα τους άρεσαν σε βαθμό «*αρκετά*». Επιπλέον, εξήντα μαθητές (60) ή ποσοστό 45,5% απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα τους άρεσαν «*πολύ*». Σαράντα έξι (46) μαθητές ή ποσοστό 34,8% απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα ανταποκρίνονται «*πάρα πολύ*» στις προτιμήσεις τους. Οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα αθροιστικά αντιπροσωπεύουν το 80,3%

των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, εύρημα που καθιστά την επιλογή των συγκεκριμένων πολυτροπικών κειμένων ως εξαιρετική, καθώς φαίνεται πως ανταποκρίνονται άριστα στο ενδιαφέρον και στα αισθητικά κριτήρια της πλειοψηφίας των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα δεν κατεγράφη καμία απάντηση στις τιμές «*καθόλου*» και «*λίγο*».

Ερώτηση 2 - «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*;»

Εικόνα 57. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;»*



Στο δεύτερο ερώτημα «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο τα πολυτροπικά κείμενα της ενότητας «Ειρήνη – Πόλεμος» φάνηκαν χρήσιμα κι αποτελεσματικά σε σχέση με το θέμα της παραγωγής του γραπτού λόγου. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αξίζει να επισημανθεί πως και στο δεύτερο ερώτημα δεν επελέγη από τους συμμετέχοντες του δείγματος η τιμή «*καθόλου*». Δύο μαθητές (2) ή ποσοστό 1,5% απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα τους βοήθησαν «*λίγο*». Ακόμη, τριάντα οκτώ (38) ή ποσοστό 28,8% υποστήριξαν πως τα πολυτροπικά κείμενα τους βοήθησαν «*αρκετά*».

	Frequency	Percent	Cumulative Percent

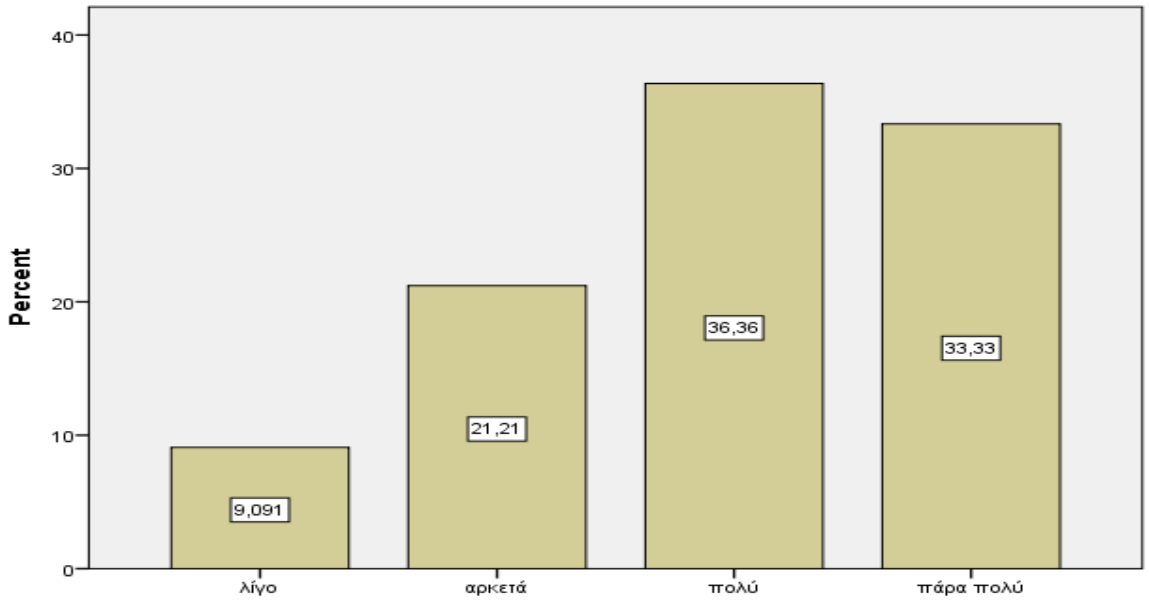
Valid	λίγο	2	1,5	1,5
	αρκετά	38	28,8	30,3
	πολύ	64	48,5	78,8
	πάρα πολύ	28	21,2	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 58. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;»*

Παράλληλα, εξήντα τέσσερις (64) μαθητές ή ποσοστό 48,5% σημείωσαν πως τα πολυτροπικά κείμενα συνέδραμαν «*πολύ*» στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ σε βαθμό «*πάρα πολύ*» αποκρίθηκαν είκοσι οκτώ (28) μαθητές ή ποσοστό 21,2% επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση. Σημειώνεται πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 69,7% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, εύρημα που καθιστά την επιλογή των συγκεκριμένων πολυτροπικών κειμένων ως ιδιαίτερα αποτελεσματική, διότι φαίνεται ότι τα πολυτροπικά κείμενα των ενοτήτων ήταν πολύ χρήσιμα κι ωφέλιμα για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος κατά τη διάρκεια παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ερώτηση 3 - «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*»

Εικόνα 59. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;»*



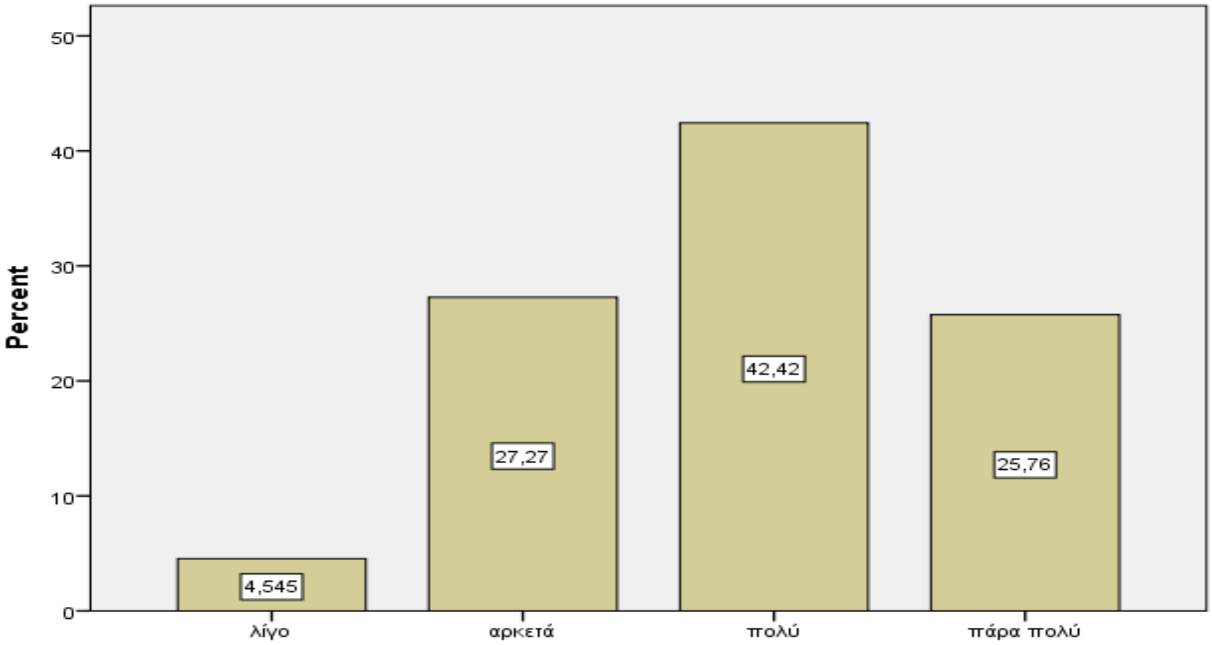
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	12	9,1	9,1
	αρκετά	28	21,2	30,3
	πολύ	48	36,4	66,7
	πάρα πολύ	44	33,3	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 60. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;»*

Στο τρίτο ερώτημα «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο οι εικόνες που εμπεριέχονταν στα πολυτροπικά κείμενα φάνηκαν χρήσιμες κι αποτελεσματικές σε σχέση με την ανάπτυξη ιδεών αναφορικά με το περιεχόμενο του θέματος της παραγωγής του γραπτού λόγου των ενοτήτων «Συγγενικές Σχέσεις» και «Συσκευές». Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή. Δώδεκα μαθητές (12) ή ποσοστό 9,1% απάντησαν πως οι εικόνες τους βοήθησαν «*λίγο*» σε σχέση με την ανάπτυξη ιδεών, είκοσι οκτώ (28) μαθητές ή ποσοστό 21,2% υποστήριξαν πως οι εικόνες τους βοήθησαν «*αρκετά*». Μεγάλη συγκέντρωση παρατηρείται στις τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*», καθώς σαράντα οκτώ μαθητές (48) ή ποσοστό 36,4% επέλεξαν την πρώτη απάντηση και σαράντα τέσσερις (44) μαθητές ή ποσοστό 33,3% σημείωσαν πως οι εικόνες ήταν βοηθητικές και χρήσιμες σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως το άθροισμα των τιμών «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 69,7% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, γεγονός που καθιστά την επιλογή των εικόνων ως ιδιαίτερα αποτελεσματική κι βοηθητική, διότι φαίνεται ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, πολλές ιδέες και μηνύματα αντλήθηκαν από τις εικόνες και την παρουσία τους εν γένει στο κείμενο.

Ερώτηση 4 - «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*»

Στο τέταρτο ερώτημα «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*»» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν στον βαθμό κατά τον οποίο οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων αναφορικά με τα μηνύματα που εξέπεμπαν. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα.



Εικόνα 61. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;»*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	6	4,5	4,5
	αρκετά	36	27,3	31,8
	πολύ	56	42,4	74,2
	πάρα πολύ	34	25,8	100,0
	Total	132	100,0	

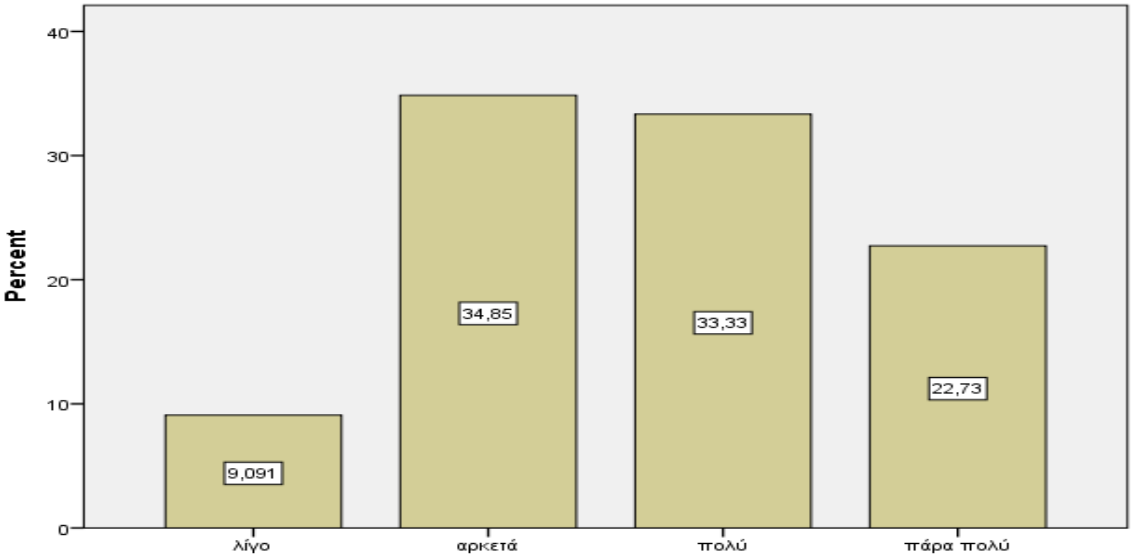
Εικόνα 62. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;»*

Η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή, ενώ η τιμή «*λίγο*» επιλέχθηκε από έξι (6) μαθητές ή ποσοστό 4,5%. Τριάντα έξι μαθητές (36) ή ποσοστό 27,3% απάντησαν πως οι εικόνες σχετίζονταν «αρκετά» με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων. Ακόμη, πενήντα έξι μαθητές (56) ή ποσοστό 42,4% υποστήριξαν πως οι εικόνες είχαν συνάφεια με το περιεχόμενο των κειμένων σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, τριάντα τέσσερις (34) μαθητές ή ποσοστό 25,8% σημείωσαν πως οι εικόνες ήταν βοηθητικές και χρήσιμες σε βαθμό «πάρα πολύ». Δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι αθροιστικά οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 68,2% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, εύρημα που καθιστά την επιλογή των εικόνων ως ιδιαίτερα αποτελεσματική κι επιτυχή, διότι διαφαίνεται - σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών – ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός συνάφειας μεταξύ των

μηνυμάτων των εικόνων και του περιεχομένων των δύο πολυτροπικών κειμένων της θεματικής ενότητας.

Ερώτηση 5- «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*»

Εικόνα 63. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Σου φάνηκε χρήσιμο το*



λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;»

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	12	9,1	9,1
	αρκετά	46	34,8	43,9
	πολύ	44	33,3	77,3
	πάρα πολύ	30	22,7	100,0
	Total	132	100,0	

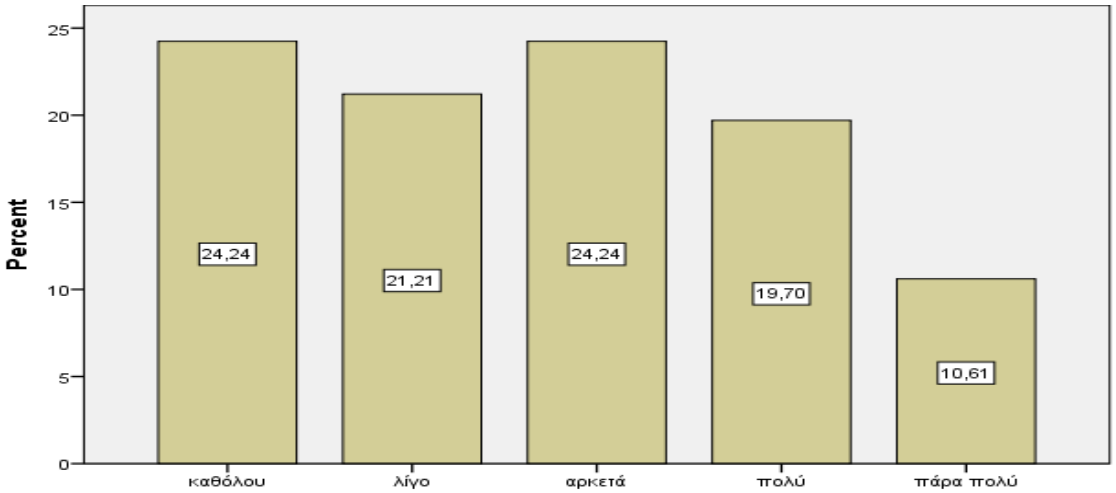
Εικόνα 64. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*»

Στο πέμπτο ερώτημα «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων*;» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποσαφηνίσουν τη θέση τους αναφορικά με τον βαθμό κατά τον οποίο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων φάνηκε χρήσιμο σε σχέση με το περιεχόμενο του γραπτού λόγου. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Για άλλη μια φορά, η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή, ενώ η τιμή «*λίγο*» επιλέχθηκε από δώδεκα (12) μαθητές ή ποσοστό 9,1%. Σαράντα εξι (46) ή ποσοστό 34,8% απάντησαν πως το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων τους βοήθησε «*αρκετά*». Ακόμη, σαράντα τέσσερις μαθητές (44) ή ποσοστό 33,3%

υποστήριξαν πως το λεξιλόγιο τους φάνηκε χρήσιμο σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, τριάντα (30) μαθητές ή ποσοστό 22,7% σημείωσαν πως το λεξιλόγιο ήταν χρήσιμο και βοηθητικό σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Με βάση τις απαντήσεις, οι επιλογές στις τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 56,1 % των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, αποτέλεσμα που καθιστά την επιλογή των πολυτροπικών κειμένων των παραπάνω ενοτήτων ως άρτια κι αποτελεσματική στο σκέλος της ενίσχυσης των λεξιλογικών επιλογών των μαθητών σχετικά με τα θέματα που προκρίθηκαν για τον γραπτό λόγο των ενοτήτων, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψιν το γεγονός πως κι η επιλογή «αρκετά» έχει μεγάλη συγκέντρωση (34,8%).

Ερώτηση 6- «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*»

Εικόνα 65. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες*



να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;»

Στο έκτο ερώτημα «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν κατά πόσο το γνωστικό υπόβαθρο, τα πρότερα βιώματα και η προγενέστερη γνώση φάνηκαν χρήσιμες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των πολυτροπικών κειμένων για την αποτελεσματικότερη κατανόησή τους. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα.

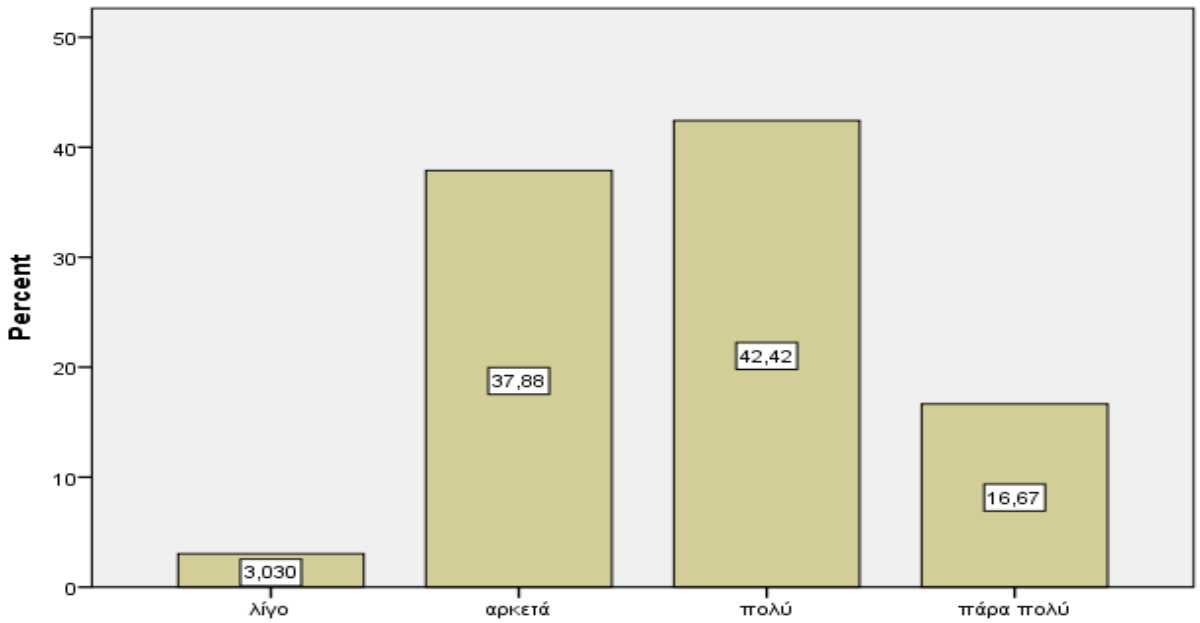
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	32	24,2	24,2
	λίγο	28	21,2	45,5
	αρκετά	32	24,2	69,7
	πολύ	26	19,7	89,4
	πάρα πολύ	14	10,6	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 66. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;»*

Αρχικά, η τιμή «*καθόλου*» επελέγη από τριάντα δύο (32) μαθητές ή ποσοστό 24,2%. Είκοσι οκτώ μαθητές (28) ή ποσοστό 21,2% απάντησαν πως όταν διάβασαν τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποίησαν «*λίγο*» την προγενέστερη γνώση τους ή αντίστοιχα βιώματα. Τριάντα δύο (32) μαθητές ή ποσοστό 24,2% απάντησαν ότι αξιοποίησαν την παραπάνω πρακτική σε βαθμό «*αρκετά*». Επιπλέον, είκοσι έξι μαθητές (26) ή ποσοστό 19,7% υποστήριξαν πως παραδείγματα και προσωπικές εμπειρίες αξιοποιήθηκαν κατά τη μελέτη των πολυτροπικών κειμένων σε βαθμό «*πολύ*», ενώ σε βαθμό «*πάρα πολύ*» τάχθηκαν δεκατέσσερις (14) μαθητές ή ποσοστό 10,6%. Αξίζει να επισημανθεί πως στο συγκεκριμένο ερώτημα διαπιστώνεται μεγάλη συγκέντρωση στις «*καθόλου*», «*λίγο*» κι «*αρκετά*», καθώς αθροιστικά καλύπτουν το 69,7% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών. Συνάγεται, αβίαστα το συμπέρασμα πως το προγενέστερο υπόβαθρο κι η αξιοποίηση γνώσεων, παραδειγμάτων ή και βιωμάτων δεν αποτέλεσε σημαντική παράμετρο για ένα μεγάλο αριθμό μαθητών λόγω του θέματος (ειρήνη - πόλεμος), δίχως, ωστόσο, να αποτελεί τον κανόνα για το σύνολο του δείγματος.

Ερώτηση 7 - «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»

Στο έβδομο ερώτημα «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την*



κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν σε ποιο βαθμό τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων τους βοήθησαν τόσο ως προς την κατανόησή τους όσο κι ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου στη θεματική ενότητα του τρίτου τριμήνου. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα.

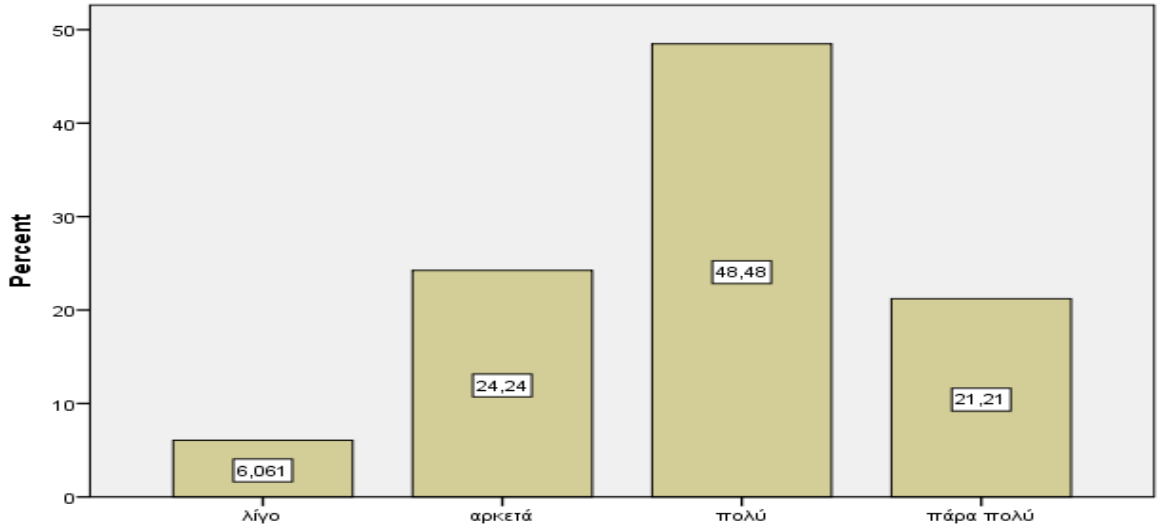
Εικόνα 67. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;»*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	4	3,0	3,0
	αρκετά	50	37,9	40,9
	πολύ	56	42,4	83,3
	πάρα πολύ	22	16,7	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 68. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;»*

Επισημαίνεται ότι η τιμή «*καθόλου*» δεν επελέγη από κάποιο υποκείμενο του δείγματος. Τέσσερις (4) μαθητές ή ποσοστό 3% αποκρίθηκε πως τα ερωτήματα κατανόησης συνέδραμαν σε βαθμό «*λίγο*». Πενήντα (50) μαθητές ή ποσοστό 37,9% απάντησαν πως όταν διάβασαν τα πολυτροπικά κείμενα τα ερωτήματα τους βοήθησαν σε βαθμό «*αρκετά*» τόσο ως προς την κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Επιπροσθέτως, πενήντα έξι (56) μαθητές ή ποσοστό 42,4% απάντησαν ότι τα ερωτήματα ήταν χρήσιμα σε βαθμό «*πολύ*». Τέλος, είκοσι δύο μαθητές (22) ή ποσοστό 16,7% υποστήριξαν πως έλαβαν σημαντική βοήθεια από την παρουσία των ερωτημάτων σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Τονίζεται πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 59,1% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών συγκεντρώνεται στις τιμές «*αρκετά*» και «*πολύ*» σε αθροιστικό ποσοστό 80,3% υποδηλώνοντας πως τα ερωτήματα ήταν πολύ χρήσιμα και στοχευμένα σε σχέση με την ορθή κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων αλλά και την παροχή βοήθειας κατά τη διάρκεια παραγωγής του γραπτού λόγου.



Ερώτηση 8- «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»

Εικόνα 69. Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»

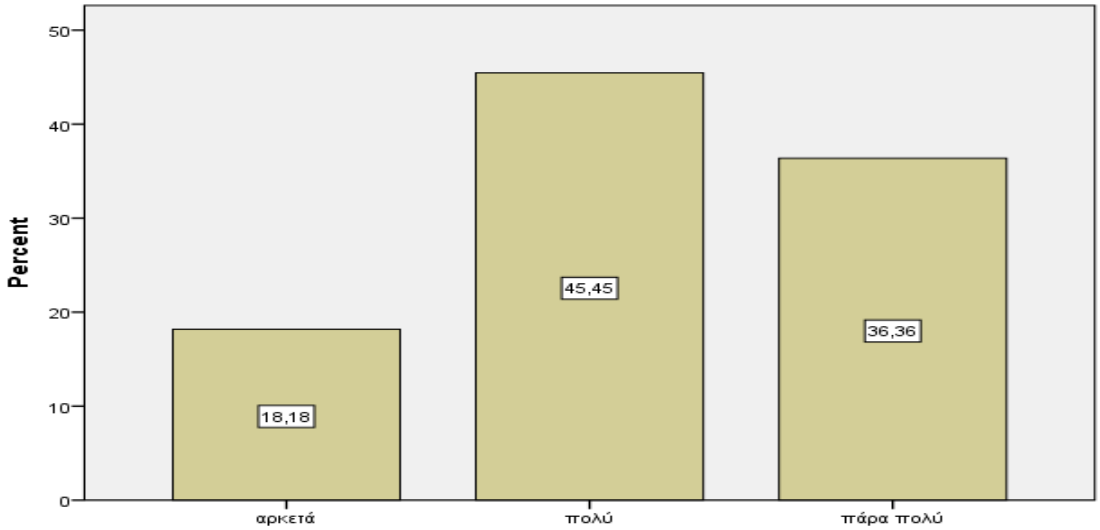
Στο όγδοο ερώτημα «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν σε ποιο βαθμό τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων τους βοήθησαν τόσο ως προς την κατανόησή τους όσο κι ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Το ποσοστό κι η

συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, η τιμή «καθόλου» δεν επελέγη από κανέναν μαθητή. Οκτώ (8) μαθητές ή ποσοστό 6,1% αποκρίθηκε πως τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων στάθηκαν αρωγοί σε βαθμό «*λίγο*». Τριάντα δύο (32) μαθητές ή ποσοστό 24,2% απάντησαν πως τα ερωτήματα τους βοήθησαν σε βαθμό «*αρκετά*», ενώ εξήντα τέσσερις (64) μαθητές ή ποσοστό 48,5% απάντησαν ότι τα ερωτήματα ερμηνείας ήταν χρήσιμα σε βαθμό «*πολύ*».

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	8	6,1	6,1
	αρκετά	32	24,2	30,3
	πολύ	64	48,5	78,8
	πάρα πολύ	28	21,2	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 70. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;»*

Τέλος, είκοσι οκτώ μαθητές (28) ή ποσοστό 21,2% υποστήριξαν πως έλαβαν σημαντική βοήθεια από την παρουσία των ερωτημάτων ερμηνείας σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Επισημαίνεται πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 69,7% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, κι αποτελούν την πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποδηλώνοντας πως τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων ήταν πολύ χρήσιμα και με συγκεκριμένη στόχευση σε σχέση με την ορθή κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων



αλλά και την παροχή πολύτιμων πληροφοριών κατά τη διάρκεια της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ερώτηση 9- «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*»

Εικόνα 71. Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*»

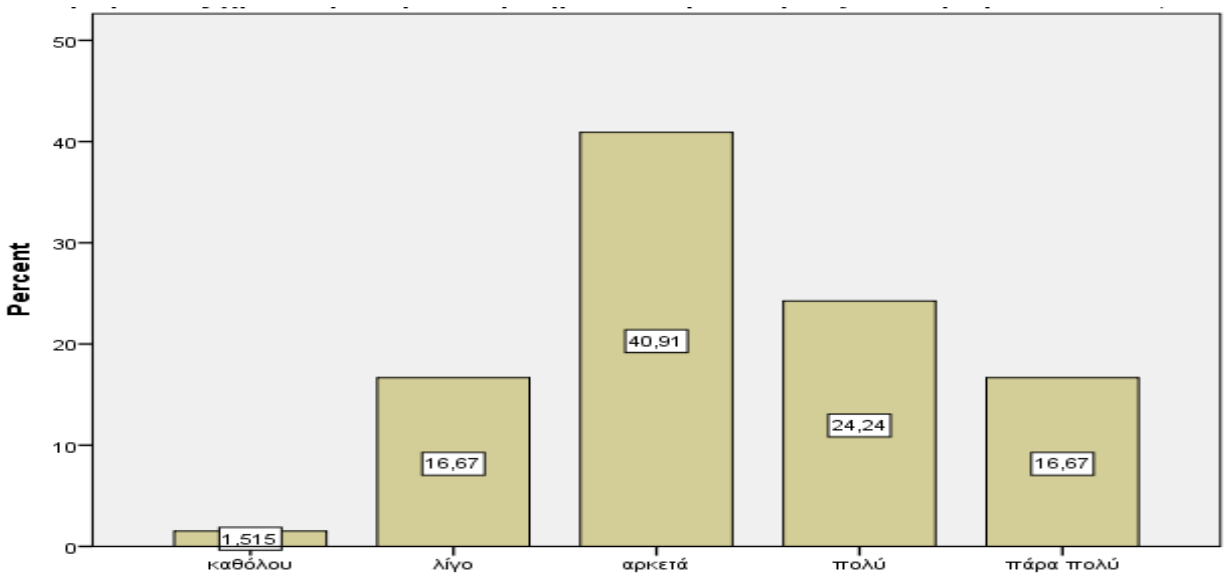
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	αρκετά	24	18,2	18,2
	πολύ	60	45,5	63,6
	πάρα πολύ	48	36,4	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 72. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;»*

Στο ένατο ερώτημα «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποφανθούν σε ποιο βαθμό η 17η θεματική ενότητα «Ειρήνη – Πόλεμος» κίνησε το ενδιαφέρον τους μέσω της ανάγνωσης κα της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων. Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Αρχικά, οι τιμές «*καθόλου*» - «*λίγο*» δεν επελέγησαν από κανένα υποκείμενο του δείγματος. Εν συνεχεία, είκοσι τέσσερις (24) μαθητές ή ποσοστό 18,2% αποκρίθηκε πως η θεματική ενότητα ήταν ενδιαφέρουσα σε βαθμό «*αρκετά*». Εξήντα (60) μαθητές ή ποσοστό 45,5% απάντησαν πως μέσω της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων η θεματική ενότητα ήταν «*πολύ*» ενδιαφέρουσα, ενώ σαράντα οκτώ (48) μαθητές – ποσοστό 36,4% απάντησαν ότι το ενδιαφέρον τους για τη θεματική ενότητα του τρίτου τριμήνου προσδιορίζεται στην τιμή «*πάρα πολύ*». Αξίζει να επισημανθεί πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 81,8% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών υποδηλώνοντας πως η επιλογή των κειμένων, ο συνδυασμός περιεχομένου κι εικόνων, καθώς και τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν πολύ χρήσιμα, ωφέλιμα και κίνησαν το ενδιαφέρον της συντριπτικής πλειοψηφίας των μαθητών.

Ερώτηση 10 - Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;

Στο δέκατο ερώτημα «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν αν και σε ποιο βαθμό αξιοποίησαν μέσω των στρατηγικών ανάγνωσης ποικίλες πληροφορίες από τα κείμενα για την παραγωγή γραπτού



λόγου στην 17η θεματική ενότητα «Ειρήνη - Πόλεμος». Το ποσοστό κι η συχνότητα αποτυπώνονται τόσο στον κάτωθι πίνακα όσο και στο ραβδόγραμμα. Η τιμή «*καθόλου*» επελέγη από δύο (2) μαθητές ή ποσοστό 1,5%, ενώ είκοσι δύο (22) μαθητές ή ποσοστό 16,7% αποκρίθηκαν πως αφιέρωσαν «*λίγο*» χρόνο.

Εικόνα 73. Ραβδόγραμμα απεικόνισης απαντήσεων στην ερώτηση «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*»

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	1,5	1,5
	λίγο	22	16,7	18,2
	αρκετά	54	40,9	59,1
	πολύ	32	24,2	83,3
	πάρα πολύ	22	16,7	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 74. *Πίνακας συχνοτήτων στην ερώτηση «Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;»*

Πενήντα τέσσερις (54) μαθητές ή ποσοστό 40,9% απάντησαν πως αφιέρωσαν «*αρκετό*» χρόνο για να αξιοποιήσουν τις αναγνωστικές στρατηγικές, ενώ τριάντα δύο (32) μαθητές ή ποσοστό 24,2% απάντησαν ότι ο χρόνος που αφιέρωσαν ήταν «*πολύς*». Τέλος, είκοσι δύο μαθητές (22) ή ποσοστό 16,7% υποστήριξαν πως αξιοποίησαν τις αναγνωστικές στρατηγικές για την απομνημόνευση του υλικού σε βαθμό «*πάρα πολύ*». Επισημαίνεται πως οι τιμές «*πολύ*» και «*πάρα πολύ*» από κοινού αντιπροσωπεύουν το 40,9% των απαντήσεων του δείγματος των μαθητών, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών συγκεντρώνεται στις τιμές «*αρκετά*» -

«*πολύ*» με αθροιστικό ποσοστό 65,1% υποδηλώνοντας πως η πλειοψηφία των μαθητών αξιοποίησε σε σημαντικό βαθμό τις πληροφορίες των κειμένων μέσω της απομνημόνευσης και της χρήσης ποικίλων στρατηγικών ανάγνωσης, όπως αυτές περιγράφονται στο σκέλος της ποιοτικής ανάλυσης.

5.4 Μέσοι όροι των ερωτήσεων ανά τρίμηνο

1η ερώτηση	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο
N	132	132	132
Mean	3,9091	4,0000	4,1515
Median	4,0000	4,0000	4,0000
Sum	516,00	528,00	548,00

Εικόνα 75. *Πίνακας μέσων όρων της ερώτησης 1 ανά τρίμηνο*

Στην πρώτη ερώτηση «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*» οι 132 μαθητές του δείγματος απάντησαν στο 1ο τρίμηνο με μέσο όρο που προσεγγίζει την τιμή «πολύ» (3,91). Στο δεύτερο τρίμηνο ο μέσος όρος εντοπίζεται ακριβώς στην τιμή «πολύ» (4,0), ενώ στο τρίτο τρίμηνο την υπερβαίνει οριακά (4,15). Παρατηρείται μια συνέπεια, καθώς οι διαφορές μεταξύ των τριμήνων είναι μικρές με αύξουσα πορεία με βάση τις απαντήσεις των μαθητών, αφού η αθροιστική βαθμολογία σύμφωνα με τα τρίμηνα είναι 516 < 528 < 548, ενώ η τιμή «πολύ» είναι η επικρατούσα / κεντρική τιμή σε όλα τα τρίμηνα.

2η ερώτηση	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο
N	132	132	132
Mean	3,7727	3,9242	3,8939
Median	4,0000	4,0000	4,0000
Sum	498,00	518,00	514,00

Εικόνα 76. *Πίνακας μέσων όρων της ερώτησης 2 ανά τρίμηνο*

Στη δεύτερη ερώτηση «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;*» οι 132 μαθητές του δείγματος απάντησαν στο 1ο τρίμηνο με μέσο όρο που προσεγγίζει την τιμή «πολύ» (3,77). Στο δεύτερο τρίμηνο ο μέσος όρος ρέπει προς την τιμή «πολύ» (3,92), ενώ στο τρίτο τρίμηνο διαπιστώνεται μια μικρή διαφορά ελάσσονος σημασίας συγκριτικά με το 2ο τρίμηνο (3,89). Παρατηρείται μια αύξουσα πορεία με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στα δύο πρώτα τρίμηνα και μια μικρή κάμψη στο τρίτο τρίμηνο, αφού η

αθροιστική βαθμολογία σύμφωνα με τα τρίμηνα είναι 498 < 514 < 518, ενώ η τιμή «πολύ» είναι η επικρατούσα / κεντρική τιμή σε όλα τα τρίμηνα.

3η ερώτηση	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο
N	132	132	132
Mean	3,7121	4,0303	3,9394
Median	4,0000	4,0000	4,0000
Sum	490,00	532,00	520,00

Εικόνα 77. *Πίνακας μέσων όρων της ερώτησης 3 ανά τρίμηνο*

Στην τρίτη ερώτηση «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» οι 132 μαθητές του δείγματος απάντησαν στο 1ο τρίμηνο με μέσο όρο που προσεγγίζει την τιμή «πολύ» (3,71).Στο δεύτερο τρίμηνο ο μέσος όρος υπερβαίνει οριακά την τιμή «πολύ» (4,03), ενώ στο τρίτο τρίμηνο διαπιστώνεται μια μικρή διαφορά ελάσσονος σημασίας συγκριτικά με το 2ο τρίμηνο (3,93). Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα οι εικόνες ήταν περισσότερο βοηθητικές στο 2ο και στο 3ο τρίμηνο σε σχέση με το 1ο, ενώ η αθροιστική βαθμολογία σύμφωνα με τα τρίμηνα είναι 490(1ο) < 520 (3ο) < 532(2ο), με την τιμή «πολύ» να είναι η επικρατούσα / κεντρική τιμή σε όλα τα τρίμηνα.

4η ερώτηση	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο
N	132	132	132
Mean	3,9394	4,0606	3,8939
Median	4,0000	4,0000	4,0000
Sum	520,00	536,00	514,00

Εικόνα 78. Πίνακας μέσων όρων της ερώτησης 4 ανά τρίμηνο

Στην τέταρτη ερώτηση «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» οι μαθητές δείγματος απάντησαν στο 1ο τρίμηνο με μέσο όρο που προσεγγίζει την τιμή «πολύ» (3,94). Στο δεύτερο τρίμηνο ο μέσος όρος σημειώνει μια πτώση καθώς η τιμή ρέπει προς υπερβαίνει οριακά την τιμή «πολύ» (4,06), ενώ στο τρίτο τρίμηνο διαπιστώνεται μια μικρή διαφορά ελάσσονος σημασίας συγκριτικά με τα δύο πρώτα τρίμηνα (3,89). Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των κειμένων με αυτά του 2ου και του 1ου τριμήνου να παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή σε σχέση με το 1ο, ενώ η αθροιστική βαθμολογία σύμφωνα με τα τρίμηνα είναι 514 (3ο τρίμηνο) < 520 (1ο

τρίμηνο) < 536 (2ο τρίμηνο), με την τιμή «πολύ» να είναι η επικρατούσα / κεντρική τιμή σε όλα τα τρίμηνα.

5η ερώτηση	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο
N	132	132	132
Mean	3,6515	3,8636	3,6970
Median	4,0000	4,0000	4,0000
Sum	482,00	510,00	488,00

Εικόνα 79. *Πίνακας μέσων όρων της ερώτησης 5 ανά τρίμηνο*

Στην πέμπτη ερώτηση «Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;» όπως διαφαίνεται από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στο 1ο τρίμηνο με μέσο όρο που τείνει προς την τιμή «πολύ» (3,65). Στο δεύτερο τρίμηνο ο μέσος όρος ρέπει προς την τιμή «πολύ» (3,86), ενώ στο τρίτο τρίμηνο διαπιστώνεται μια μικρή διαφορά συγκριτικά με το 2ο τρίμηνο (3,69). Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα το λεξιλόγιο ήταν περισσότερο χρήσιμο στο 2ο τρίμηνο ενώ μεταξύ 1ου και 3ου η επίδραση είναι σχεδόν ίδια. Η αθροιστική βαθμολογία σύμφωνα με τα τρίμηνα είναι 482 (1ο τρίμηνο) < 488 (3ο τρίμηνο) < 510 (2ο τρίμηνο), με την τιμή «πολύ» να είναι η επικρατούσα / κεντρική τιμή σε όλα τα τρίμηνα.

6η ερώτηση	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο
N	132	132	132
Mean	2,7273	3,0152	2,7121
Median	3,0000	3,0000	3,0000
Sum	360,00	398,00	358,00

Εικόνα 80. *Πίνακας μέσων όρων της ερώτησης 6 ανά τρίμηνο*

Στην έκτη ερώτηση «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*» όπως διαφαίνεται από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος οι απαντήσεις δε διαφοροποιούνται μεταξύ του 1ου και του 3ου τριμήνου, καθώς η διαφορά είναι απειροελάχιστη (2,72 & 2,71, αντίστοιχα) με αμφότερες τις τιμές των μέσων όρων να ρέπουν προς την τιμή «αρκετά», ενώ στο 2ο τρίμηνο

(3,02) οι απαντήσεις ταυτίζονται σχεδόν ακριβώς με αυτήν την τιμή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ανάγνωση των πολυτροπικών κειμένων θύμισε αντίστοιχα βιώματα ή παραδείγματα & προσωπικές εμπειρίες σε σημαντικό βαθμό. Η αθροιστική βαθμολογία σύμφωνα με τα τρίμηνα είναι 358 (3ο τρίμηνο) < 360 (1ο τρίμηνο) < 398 (2ο τρίμηνο), με την τιμή «αρκετά» να είναι η επικρατούσα / κεντρική τιμή σε όλα τα τρίμηνα.

Εικόνα 81. *Πίνακας μέσων όρων της ερώτησης 7 ανά τρίμηνο*

7η ερώτηση	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο
N	132	132	132
Mean	3,6364	3,5606	3,7273
Median	4,0000	4,0000	4,0000
Sum	480,00	470,00	492,00

Στην έβδομη ερώτηση «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» όπως διαφαίνεται από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος οι απαντήσεις δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα μεταξύ των τριών τριμήνων, καθώς οι μέσοι όροι και των τριών τριμήνων τείνουν προς την τιμή «πολύ». Κατά σειρά διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος είναι 3,63 για το 1ο τρίμηνο, 3,56 για το δεύτερο και 3,72 για το τρίτο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η παρουσία των ερωτημάτων των πολυτροπικών κειμένων ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη στην κατανόηση αλλά και στην παραγωγή γραπτού λόγου στο τρίτο τρίμηνο. Η αθροιστική βαθμολογία σύμφωνα με τα τρίμηνα είναι 470 (2ο τρίμηνο) < 480 (1ο τρίμηνο) < 492 (3ο τρίμηνο), με την τιμή «πολύ» να είναι η επικρατούσα / κεντρική τιμή σε όλα τα τρίμηνα.

8η ερώτηση	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο
N	132	132	132
Mean	3,6667	3,9091	3,8485
Median	4,0000	4,0000	4,0000
Sum	484,00	516,00	508,00

Εικόνα 82. *Πίνακας μέσων όρων της ερώτησης 8 ανά τρίμηνο*

Στην όγδοη ερώτηση «Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;» όπως διαφαίνεται από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος οι απαντήσεις δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα μεταξύ

των τριών τριμήνων, καθώς οι μέσοι όροι και των τριών τριμήνων τείνουν προς την τιμή «πολύ». Κατά σειρά παρατηρείται ότι ο μέσος όρος είναι 3,67 για το πρώτο τρίμηνο, 3,91 για το δεύτερο και 3,85 για το τρίτο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η παρουσία των ερωτημάτων ερμηνείας των πολυτροπικών κειμένων ήταν απαραίτητη στην κατανόηση αλλά και στην παραγωγή γραπτού λόγου κυρίως στο δεύτερο τρίμηνο. Η αθροιστική βαθμολογία σύμφωνα με τα τρίμηνα είναι 484 (1ο τρίμηνο) < 508 (3ο τρίμηνο) < 516 (2ο τρίμηνο), με την τιμή «πολύ» να είναι η επικρατούσα / κεντρική τιμή σε όλα τα τρίμηνα.

9η ερώτηση	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο
N	132	132	132
Mean	3,8939	4,0000	4,1818
Median	4,0000	4,0000	4,0000
Sum	514,00	528,00	552,00

Εικόνα 83. *Πίνακας μέσων όρων της ερώτησης 9 ανά τρίμηνο*

Στην ένατη ερώτηση «Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;» όπως διαφαίνεται από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος οι απαντήσεις ακολουθούν μια αύξουσα πορεία μεταξύ των τριμήνων. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο τρίμηνο ο μέσος όρος είναι 3,89 στο δεύτερο τρίμηνο ο μέσος όρος είναι ακριβώς 4,0 ενώ στο τρίτο τρίμηνο είναι 4,18. Όπως συνάγεται από τις απαντήσεις των μαθητών, οι θεματικές ενότητες ήταν πολύ ενδιαφέρουσες ενώ προοδευτικά κινούσαν την περιέργεια κι ανταποκρίνονταν στα αισθητικά κριτήρια των μαθητών όλο και περισσότερο. Η αθροιστική βαθμολογία σύμφωνα με τα τρίμηνα είναι 514 (1ο τρίμηνο) < 528 (2ο τρίμηνο) < 552 (3ο τρίμηνο), με την τιμή «πολύ» να είναι η επικρατούσα / κεντρική τιμή σε όλα τα τρίμηνα.

10η ερώτηση	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο
N	132	132	132
Mean	3,2879	3,4394	3,3788
Median	3,0000	3,0000	3,0000
Sum	434,00	454,00	446,00

Εικόνα 84. *Πίνακας μέσων όρων της ερώτησης 10 ανά τρίμηνο*

Στη δέκατη ερώτηση «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*» όπως παρατηρείται από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος οι απαντήσεις παρουσιάζουν μια συνέπεια μεταξύ των τριών τριμήνων με πολύ μικρές διαφορές,

καθώς οι μέσοι όροι και των τριών τριμήνων τείνουν προς την τιμή «αρκετά». Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο τρίμηνο ο μέσος όρος είναι 3,29 στο δεύτερο τρίμηνο ο μέσος όρος είναι ακριβώς 3,44 ενώ στο τρίτο τρίμηνο είναι 3,38. Όπως συμπεραίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών, η εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης ήταν μια πολύτιμη διαδικασία, η οποία ήταν περισσότερο χρήσιμη στο δεύτερο τρίμηνο, ακολούθως στο τρίτο τρίμηνο και λιγότερο στο πρώτο, χωρίς ωστόσο να παρατηρούνται μεγάλες διαφορές. Η αθροιστική βαθμολογία στα τρίμηνα είναι 434 (1^{ο} τρίμηνο) < 446 (3^{ο} τρίμηνο) < 454 (2^{ο} τρίμηνο), με την τιμή «αρκετά» να είναι η επικρατούσα / κεντρική τιμή σε όλα τα τρίμηνα.

5.5 Μέσοι όροι των απαντήσεων των φύλων ως προς τα ερωτήματα

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι για τα δύο φύλα ως προς τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο στην ενότητα 4 «Διατροφή».

Φύλο		ΕΡ1_Διατροφή	ΕΡ2_Διατροφή	ΕΡ3_Διατροφή	ΕΡ4_Διατροφή	ΕΡ5_Διατροφή	ΕΡ6_Διατροφή	ΕΡ7_Διατροφή	ΕΡ8_Διατροφή	ΕΡ9_Διατροφή	ΕΡ10_Διατροφή
αγόρι	Mean	3,5926	3,7407	3,4074	3,7407	3,4444	2,2222	3,6296	3,6296	3,8148	3,0000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Std. Deviation	,74018	,93537	1,03739	,85086	1,00314	1,14376	,83092	,87516	,77883	,95166
	Sum	194,00	202,00	184,00	202,00	186,00	120,00	196,00	196,00	206,00	162,00
κορίτσι	Mean	4,1282	3,7949	3,9231	4,0769	3,7949	3,0769	3,6410	3,6923	3,9487	3,4872
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Std. Deviation	,69055	,85825	,86444	,95031	,94469	1,14834	,95311	,68958	,88122	,96354
	Sum	322,00	296,00	306,00	318,00	296,00	240,00	284,00	288,00	308,00	272,00
Total	Mean	3,9091	3,7727	3,7121	3,9394	3,6515	2,7273	3,6364	3,6667	3,8939	3,2879
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Std. Deviation	,75619	,88750	,96922	,92264	,98061	1,21750	,90184	,76833	,84037	,98485
	Sum	516,00	498,00	490,00	520,00	482,00	360,00	480,00	484,00	514,00	434,00

Εικόνα 85. *Μέσοι όροι των απαντήσεων των φύλων ως προς τα ερωτήματα της ενότητας «Διατροφή»*

Στην **ερώτηση 1** - «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα*;» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,59 και 4,12 αντίστοιχα. Διαπιστώνεται πως τα πολυτροπικά κείμενα της ενότητας άρεσαν περισσότερο στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια καθώς στα μεν πρώτα η τιμή υπερβαίνει την τιμή «πολύ», ενώ στα δε δεύτερα η τιμή ρέπει από την τιμή «αρκετά» προς την τιμή «πολύ». Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,9.

Στην ερώτηση 2 - «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*;» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,74 και 3,79 αντίστοιχα. Διαπιστώνεται πως τα πολυτροπικά κείμενα της ενότητας συνέδραμαν σημαντικά σε σχέση με το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου με την τιμή να ρέπει προς το «πολύ». Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,77.

Στην ερώτηση 3 - «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,41 και 3,92 αντίστοιχα. Παρατηρείται ότι οι εικόνες των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας της διατροφής βοήθησαν σε βαθμό που τείνει προς την τιμή «αρκετά» για τα αγόρια και σε βαθμό που τείνει προς την τιμή «πολύ» για τα κορίτσια. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,71.

Στην ερώτηση 4 - «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,74 και 4,08 αντίστοιχα. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών τα μηνύματα των εικόνων είχαν σημαντική συνάφεια με το νόημα και το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας. Στα αγόρια οι απαντήσεις υπερβαίνουν την τιμή «αρκετά» και ρέπουν προς την τιμή «πολύ» . Στα κορίτσια ο μέσος όρος υπερβαίνει οριακά την τιμή «πολύ», ενώ ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,94.

Στην ερώτηση 5- «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,44 και 3,79 αντίστοιχα. Όπως υποστηρίζουν οι μαθητές το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας «Διατροφή» φάνηκε περισσότερο χρήσιμο στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, διότι καθώς στα μεν πρώτα ο μέσος όρος ρέπει προς την τιμή «πολύ», ενώ στα δε δεύτερα έχει τάση προς την τιμή «αρκετά». Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,65.

Στην ερώτηση 6- «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 2,22 και 3,08 αντίστοιχα. Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών, τα κορίτσια αξιοποίησαν σε βαθμό «*αρκετά*» προσωπικές εμπειρίες, παραδείγματα ή αντίστοιχα βιώματα εν αντιθέσει με τα αγόρια των οποίων οι απαντήσεις ρέπουν προς την τιμή «λίγο» με συνέπεια να διαπιστώνεται διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 2,72.

Στην ερώτηση 7- «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,63 και 3,64 αντίστοιχα. Στο συγκεκριμένο ερώτημα διαπιστώνεται απόλυτη ταύτιση των δύο φύλων με τον μέσο όρο των απαντήσεων να ρέπει προς την τιμή «πολύ». Διαφαίνεται πως τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας συνέδραμαν σημαντικά και στα δύο φύλα τόσο στο σκέλος της κατανόησης όσο και προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,64.

Στην ερώτηση 8- «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,63 και 3,69 αντίστοιχα. Παρατηρείται ότι και σε αυτό το ερώτημα οι απόψεις των μαθητών ταυτίζονται με ακρίβεια , αφού οι μέσοι όροι των απαντήσεων τείνουν προς την τιμή «*πολύ*». Διαπιστώνεται πως τα ερωτήματα ερμηνείας των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας ήταν εξίσου αποτελεσματικά για τους πληθυσμούς των δύο ομάδων. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,6.

Στην ερώτηση 9 - «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,81 και 3,95 αντίστοιχα. Η τέταρτη θεματική ενότητα της διατροφής φαίνεται πως άρεσε σε βαθμό «*πολύ*» για τα δύο φύλα, καθώς οι απαντήσεις τους τείνουν προς αυτή την τιμή με οριακή διαφορά υπέρ των κοριτσιών. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,9.

Στην ερώτηση 10 – «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,00 και 3,49 αντίστοιχα. Παρατηρείται και σε αυτό το ερώτημα μια διαφορά υπέρ των κοριτσιών, καθώς ο μέσος όρος

των αγοριών βρίσκεται στην τιμή «*αρκετά*», ενώ ο αντίστοιχος των κοριτσιών εντοπίζεται ανάμεσα στις τιμές «*αρκετά*» και «*πολύ*», υποδηλώνοντας πως οι μαθητές του δείγματος αξιοποίησαν σε σημαντικό βαθμό στρατηγικές για την αξιοποίηση του υλικού. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,29. Τέλος, διαπιστώνεται ότι οι παράγοντες που συνέβαλαν ιεραρχικά στην παραγωγή γραπτού λόγου του α΄ τριμήνου κατά φθίνουσα σειρά είναι:

Ερώτηση 4 - «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» με αθροιστική βαθμολογία **520**

Ερώτηση 1 «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*» με αθροιστική βαθμολογία **516**

Ερώτηση 9 «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» με αθροιστική βαθμολογία **514**

Ερώτηση 2 - «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*;» με αθροιστική βαθμολογία **498**

Ερώτηση 3 - «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» με αθροιστική βαθμολογία **490**

Ερώτηση 8 - «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» με αθροιστική βαθμολογία **484**

Ερώτηση 5 - «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*» με αθροιστική βαθμολογία **482**

Ερώτηση 7 - «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»με αθροιστική βαθμολογία **480**

Ερώτηση 10 - «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*» με αθροιστική βαθμολογία **434**

Ερώτηση 6 - «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*» με αθροιστική βαθμολογία **360**.

Φύλο		Σου άρεσαν τα κείμενα;	Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;	Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;	Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;	Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;	Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγμ	Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή και την παραγωγή γραπτού λόγου;	Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου	Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;	Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;
αγόρι	Mean	3,8148	3,8889	4,0000	4,1111	3,5926	2,9259	3,4815	3,7778	4,1111	3,1481
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Std. Deviation	,61657	,83929	1,02791	,74395	,87993	1,22631	,57432	,83929	,79305	,52870
κορίτσι	Mean	4,1282	3,9487	4,0513	4,0256	4,0513	3,0769	3,6154	4,0000	3,9231	3,6410
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Std. Deviation	,76207	,85124	1,01799	,89696	,88122	1,10217	,87134	,85280	,80210	,97999
Total	Mean	4,0000	3,9242	4,0303	4,0606	3,8636	3,0152	3,5606	3,9091	4,0000	3,4394
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Std. Deviation	,72047	,84367	1,01845	,83582	,90607	1,15239	,76425	,85117	,80076	,85835
	Sum	528,00	518,00	532,00	536,00	510,00	398,00	470,00	516,00	528,00	454,00

Εικόνα 86. Μέσοι όροι για τα δύο φύλα ως προς τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο στις θεματικές ενότητες «Συσκευές» και «Γλωσσικές Σχέσεις»

Στην ερώτηση 1 - «Σου άρεσαν τα κείμενα;» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,81 και 4,13 αντίστοιχα. Διαπιστώνεται πως τα πολυτροπικά κείμενα της ενότητας άρεσαν περισσότερο στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, διότι στα μεν πρώτα ο μέσος όρος υπερβαίνει την τιμή «πολύ», ενώ στα δε δεύτερα ρέπει από την τιμή «αρκετά» προς την τιμή «πολύ». Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 4.

Στην ερώτηση 2 - «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*;» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,89 και 3,95αντίστοιχα. Διαπιστώνεται πως τα πολυτροπικά κείμενα των ενοτήτων του β τριμήνου συνέδραμαν σημαντικά σε σχέση με το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου με τις απαντήσεις των δύο φύλων να ρέπουν προς την τιμή «πολύ». Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,92.

Στην ερώτηση 3 - «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 4 και 4,05 αντίστοιχα. Παρατηρείται ότι οι εικόνες των πολυτροπικών κειμένων τόσο της ενότητας «Συσκευές» όσο και της ενότητας «Συγγενικές Σχέσεις» βοήθησαν σε βαθμό αμφότερα τα δύο φύλα αφού οι απαντήσεις τους ταυτίζονται και προσδιορίζονται στην τιμή «πολύ». Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 4,03.

Στην ερώτηση 4 - «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 4,11 και 4,03 αντίστοιχα. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών τα μηνύματα των εικόνων είχαν σημαντική συνάφεια με το νόημα και το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων των ενοτήτων που διδάχθηκαν στο β τρίμηνο. Τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια οι απαντήσεις υπερβαίνουν οριακά την τιμή «πολύ» με απειροελάχιστη διαφορά μεταξύ τους . Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 4,06.

Στην ερώτηση 5- «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,59 και 4,05 αντίστοιχα. Όπως υποστηρίζουν οι μαθητές το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας «Διατροφή» φάνηκε περισσότερο χρήσιμο στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, διότι καθώς στα μεν πρώτα η τιμή υπερβαίνει οριακά την τιμή «πολύ», ενώ στα δε δεύτερα οι απαντήσεις βρίσκονται μεταξύ των τιμών «αρκετά» και «πολύ» και να διαπιστώνεται μία σημαντική διαφορά με το έτερο φύλο. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,86.

Στην ερώτηση 6- «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 2,93 και 3,08 αντίστοιχα. Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών, τα κορίτσια αξιοποίησαν σε βαθμό «αρκετά» προσωπικές εμπειρίες, παραδείγματα ή αντίστοιχα βιώματα εν αντιθέσει με τα αγόρια των οποίων οι απαντήσεις ρέπουν προς την τιμή «αρκετά», αν κι η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δύο φύλων είναι αμελητέα. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,02.

Στην ερώτηση 7- «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,48 και 3,62 αντίστοιχα. Στο συγκεκριμένο ερώτημα διαπιστώνεται μία ταύτιση μεταξύ των δύο φύλων παρά την αμελητέα διαφορά υπέρ των κοριτσιών με τον μέσο όρο των απαντήσεων να υπερβαίνει την τιμή «αρκετά». Διαπιστώνεται πως τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας συνέδραμαν σημαντικά και στα δύο φύλα τόσο στο σκέλος της κατανόησης όσο και προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,56.

Στην ερώτηση 8- «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,78 και 4,00 αντίστοιχα. Παρατηρείται ότι και σε αυτό το ερώτημα οι απόψεις των μαθητών ταυτίζονται με ακρίβεια , αφού οι μέσοι όροι των απαντήσεων τείνουν προς την τιμή «πολύ» για τα αγόρια, ενώ για τα κορίτσια είναι ακριβώς στην τιμή «πολύ». Διαπιστώνεται πως τα ερωτήματα ερμηνείας των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας ήταν πολύ αποτελεσματικά για τους πληθυσμούς των δύο ομάδων. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,91.

Στην ερώτηση 9- «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 4,11 και 3,92 αντίστοιχα. Η τέταρτη θεματική ενότητα της διατροφής φαίνεται πως άρεσε σε βαθμό «πολύ» για τα αγόρια, ενώ τα κορίτσια ταυτίζονται σε μια τιμή που προσεγγίζει την τιμή «πολύ». Παρατηρείται μια μικρή διαφορά στο ερώτημα αυτό υπέρ των αγοριών, ενώ ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 4.

Στην ερώτηση 10 – «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,15 και 3,64 αντίστοιχα. Παρατηρείται και σε αυτό το ερώτημα μια διαφορά υπέρ των κοριτσιών, καθώς ο μέσος όρος των αγοριών τείνει προς την τιμή «αρκετά», ενώ ο αντίστοιχος των κοριτσιών ρέπει προς την τιμή «πολύ», υποδηλώνοντας πως οι μαθητές του δείγματος αξιοποίησαν σε σημαντικό βαθμό τις αναγνωστικές στρατηγικές για την αξιοποίηση του υλικού. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,44. Τέλος, διαπιστώνεται ότι για την παραγωγή γραπτού λόγου του β τριμήνου οι παράγοντες που συνέβαλαν ιεραρχικά κατά φθίνουσα σειρά είναι:

Ερώτηση 4 - «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» με αθροιστική βαθμολογία **536**

Ερώτηση 3 - «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» με αθροιστική βαθμολογία **532**

Ερώτηση 1 & **9**- «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*» & «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» με αθροιστική βαθμολογία **528**

Ερώτηση 2 - «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*;» με αθροιστική βαθμολογία **518**

Ερώτηση 8 - «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» με αθροιστική βαθμολογία **516**

Ερώτηση 5 - «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*» με αθροιστική βαθμολογία **510**

Ερώτηση 7 - «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»με αθροιστική βαθμολογία **470**

Ερώτηση 10 - «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*» με αθροιστική βαθμολογία **454**

Ερώτηση 6 - «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*» με αθροιστική βαθμολογία **358**.

Φύλο		Σου άρεσαν τα κείμενα;	Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;	Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;	Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;	Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;	Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγμ	Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;	Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου	Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;	Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;
αγόρι	Mean	3,9259	3,9259	3,8889	3,7407	3,5556	2,4815	3,6296	3,8519	4,0370	3,2222
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Std. Deviation	,66876	,72299	1,00314	1,01285	,83929	1,35620	,73449	,85578	,69941	,88310
	Sum	212,00	212,00	210,00	202,00	192,00	134,00	196,00	208,00	218,00	174,00
κορίτσι	Mean	4,3077	3,8718	3,9744	4,0000	3,7949	2,8718	3,7949	3,8462	4,2821	3,4872
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Std. Deviation	,72627	,76207	,92546	,68376	,97180	1,27268	,79542	,80706	,71890	1,06593
	Sum	336,00	302,00	310,00	312,00	296,00	224,00	296,00	300,00	334,00	272,00
Total	Mean	4,1515	3,8939	3,9394	3,8939	3,6970	2,7121	3,7273	3,8485	4,1818	3,3788
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Std. Deviation	,72559	,74401	,95516	,84037	,92414	1,31654	,77253	,82411	,71855	1,00023
	Sum	548,00	514,00	520,00	514,00	488,00	358,00	492,00	508,00	552,00	446,00

Εικόνα 87. Μέσοι όροι για τα δύο φύλα ως προς τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο στη θεματική ενότητα «Ειρήνη – Πόλεμος»

Στην ερώτηση 1 - «Σου άρεσαν τα κείμενα;» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,93 και 4,31 αντίστοιχα. Διαπιστώνεται πως τα πολυτροπικά κείμενα της ενότητας άρεσαν περισσότερο στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, καθώς στα μεν πρώτα ο μέσος όρος υπερβαίνει την τιμή «πολύ», ενώ στα δε δεύτερα ρέπει προς την τιμή «πολύ». Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 4,15.

Στην ερώτηση 2 - «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*;» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,93 και 3,87 αντίστοιχα. Διαπιστώνεται πως τα πολυτροπικά κείμενα της ενότητας συνέδραμαν σημαντικά σε σχέση με το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου με την τιμή να ρέπει προς την τιμή «πολύ» και για τα δυο φύλα, καθώς η διαφορά είναι πάρα πολύ μικρή. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,90.

Στην ερώτηση 3 - «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,89 και 3,98 αντίστοιχα. Παρατηρείται ότι οι εικόνες των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας της διατροφής βοήθησαν σε βαθμό που τείνει προς την τιμή «πολύ» και για τα δύο φύλα με τη διαφορά να κρίνεται ως αμελητέα. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,93.

Στην ερώτηση 4 - «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,74 και 4,00 αντίστοιχα. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών τα μηνύματα των εικόνων είχαν σημαντική συνάφεια με το νόημα και το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας. Στα αγόρια οι απαντήσεις υπερβαίνουν την τιμή «αρκετά» και ρέπουν προς την τιμή «πολύ» . Στα κορίτσια οι απαντήσεις τους προσδιορίζονται ακριβώς στην τιμή «πολύ», ενώ ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,89.

Στην ερώτηση 5- «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,56 και 3,79 αντίστοιχα. Όπως υποστηρίζουν οι μαθητές το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας «Ειρήνη - Πόλεμος» φάνηκε περισσότερο χρήσιμο στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, ενώ οι ο μέσος όρος των απαντήσεων ρέπει προς την τιμή «πολύ». Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,70.

Στην ερώτηση 6- «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές*

εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 2,48 και 2,87 αντίστοιχα. Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών, τα κορίτσια αξιοποίησαν σε βαθμό που τείνει προς την τιμή «αρκετά» προσωπικές εμπειρίες, παραδείγματα ή αντίστοιχα βιώματα εν αντιθέσει με τα αγόρια των οποίων οι απαντήσεις ρέπουν προς την τιμή «λίγο» με συνέπεια να διαπιστώνεται μια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 2,71.

Στην ερώτηση 7- «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,63 και 3,79 αντίστοιχα. Στο συγκεκριμένο ερώτημα διαπιστώνεται μια μικρή διαφορά ελάσσονος σημασίας μεταξύ των δύο φύλων με τον μέσο όρο των απαντήσεων να ρέπει προς την τιμή «πολύ». Διαφαίνεται πως τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας συνέδραμαν σημαντικά και στα δύο φύλα τόσο στο σκέλος της κατανόησης όσο και προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,73.

Στην ερώτηση 8- «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;»* οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,85 και 3,85 αντίστοιχα. Παρατηρείται ότι σε αυτό το ερώτημα οι απόψεις των μαθητών ταυτίζονται με απόλυτη ακρίβεια , αφού οι μέσοι όροι των απαντήσεων τείνουν προς την τιμή «πολύ». Διαπιστώνεται πως τα ερωτήματα ερμηνείας των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας ήταν εξίσου αποτελεσματικά για τους πληθυσμούς των δύο ομάδων. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,85.

Στην ερώτηση 9- «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;»* οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 4,04 και 4,28 αντίστοιχα. Η θεματική ενότητα «Ειρήνη – Πόλεμος» φαίνεται πως άρεσε σε βαθμό που υπερβαίνει την τιμή «πολύ» για τα δύο φύλα ενώ παρατηρείται μία μικρή διαφορά υπέρ των κοριτσιών. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 4,18.

Στην ερώτηση 10 – «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*» οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών είναι 3,22 και 3,49 αντίστοιχα. Παρατηρείται και σε αυτό το ερώτημα μια διαφορά υπέρ των κοριτσιών, καθώς ο μέσος όρος των αγοριών υπερβαίνει οριακά την τιμή «αρκετά», ενώ ο αντίστοιχος των κοριτσιών εντοπίζεται ανάμεσα στις τιμές «αρκετά» και «πολύ». Διαφαίνεται πως οι μαθητές του

δείγματος αξιοποίησαν σε σημαντικό βαθμό τις αναγνωστικές στρατηγικές για την αξιοποίηση του υλικού. Ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος είναι 3,29. Τέλος, παρατηρείται ότι για την 17η ενότητα οι παράγοντες που συνέβαλαν ιεραρχικά κατά φθίνουσα σειρά είναι:

Ερώτηση 9 - «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» με αθροιστική βαθμολογία 552,

Ερώτηση 1 - «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*» με αθροιστική βαθμολογία 548

Ερώτηση 3 - «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» με αθροιστική βαθμολογία 520 για το τρίτο ερώτημα, με αθροιστική βαθμολογία

Ερώτηση 2 & 4 - «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;*» & «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» με αθροιστική βαθμολογία 514 για το δεύτερο και το τέταρτο

Ερώτηση 8 - «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» με αθροιστική βαθμολογία 508

Ερώτηση 7 - «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»με αθροιστική βαθμολογία 492

Ερώτηση 5 - «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*» με αθροιστική βαθμολογία 488

Ερώτηση 10 - «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*» με αθροιστική βαθμολογία **446**

Ερώτηση 6 - «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*» με αθροιστική βαθμολογία **358.**

5.6 Περιγραφική στατιστική – Μέσοι Όροι βαθμολογίας των φύλων ανά τρίμηνο

Φύλο		Αξιολογητής 1	Αξιολογητής 2	Αξιολογητής 3	Μέσος_Όρος _Α΄τρίμηνο
αγόρι	Mean	7,2667	7,1593	7,3519	7,2593
	N	54	54	54	54
	Std. Deviation	,95956	,76541	,85974	,82905
	Minimum	5,00	5,80	5,70	5,50
	Maximum	9,50	9,50	9,60	9,53
	Range	4,50	3,70	3,90	4,03
	Variance	,921	,586	,739	,687
	Kurtosis	,398	2,217	,527	1,216
	Skewness	,195	1,249	,666	,702
κορίτσι	Mean	7,5897	7,5949	7,5205	7,5684
	N	78	78	78	78
	Std. Deviation	1,22120	,95671	1,12358	1,05404
	Minimum	5,30	5,70	5,70	5,70
	Maximum	9,80	9,70	9,70	9,70
	Range	4,50	4,00	4,00	4,00
	Variance	1,491	,915	1,262	1,111
	Kurtosis	-,973	,102	-,840	-,662
	Skewness	,193	,528	,503	,418
Total	Mean	7,4576	7,4167	7,4515	7,4419
	N	132	132	132	132
	Std. Deviation	1,12895	,90623	1,02373	,97692
	Minimum	5,00	5,70	5,70	5,50
	Maximum	9,80	9,70	9,70	9,70
	Range	4,80	4,00	4,00	4,20
	Variance	1,275	,821	1,048	,954
	Kurtosis	-,543	,500	-,407	-,143
	Skewness	,283	,797	,603	,578

Εικόνα 88. *Μέσοι όροι στο α΄ τρίμηνο ανά φύλο*

Στον παραπάνω πίνακα παρατίθενται οι μέσοι όροι για τα αγόρια και τα κορίτσια σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των τριών εκπαιδευτικών στο θέμα παραγωγής γραπτού λόγου για το α΄ τρίμηνο. Αναφορικά με τα δύο φύλα παρατηρείται μια συνέπεια κι ειδικά στην περίπτωση των κοριτσιών όπου οι αξιολογήσεις συμπίπτουν σε απόλυτους αριθμούς, γεγονός που καθιστά τη διαδικασία αποτελεσματική, έγκυρη κι αξιόπιστη.

Ο μέσος όρος των πενήντα τεσσάρων (54) αγοριών που συμμετείχαν στην ερευνητική προσπάθεια, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που έλαβαν στις κλίμακες είναι 7,2667 (1ος αξιολογητής), 7,1593 (2ος αξιολογητής), 7,3519 (3ος αξιολογητής), ενώ ο μέσος όρος που προκύπτει με βάση τις τρεις παραπάνω βαθμολογίες είναι 7,2593. Ως προς το εύρος των επιδόσεων παρατηρείται μια διαφορά 4 μονάδων ακριβώς, καθώς η ελάχιστη αθροιστική βαθμολογία των 5 κλιμάκων ήταν 5,50 κι η μέγιστη 9,53.

Σε ό,τι αφορά στον συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι θετική στην περίπτωση των αγοριών (0,702), άρα υπάρχει δεξιά συμμετρία στη μορφή της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς τον συντελεστή κύρτωσης (kurtosis), διαπιστώνεται μία θετική τιμή (1,216) και καθώς έχει τιμή μικρότερη του 3, η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Αντιθέτως, ο μέσος όρος των εβδομήντα οκτώ (78) κοριτσιών που συμμετείχαν στην ερευνητική προσπάθεια, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που έλαβαν στις κλίμακες είναι 7,5897 (1ος αξιολογητής), 7,5949 (2ος αξιολογητής), 7,5205 (3ος αξιολογητής), ενώ ο μέσος όρος που προκύπτει με βάση τις τρεις παραπάνω βαθμολογίες είναι 7,5684. Ως προς το εύρος των επιδόσεων παρατηρείται μια διαφορά περίπου 4 μονάδων (4,03), καθώς η ελάχιστη αθροιστική βαθμολογία των 5 κλιμάκων ήταν 5,70 κι η μέγιστη 9,70.

Σε ό,τι αφορά στον συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι θετική στην περίπτωση των μαθητριών (0,418), άρα υπάρχει δεξιά συμμετρία στη μορφή της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς τον συντελεστή κύρτωσης (kurtosis), διαπιστώνεται μία θετική τιμή (- 0,662) και καθώς έχει τιμή μικρότερη του 3, η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Συνολικά, ο μέσος όρος των εκατό τριάντα δύο (132) υποκειμένων του δείγματος, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που έλαβαν στις κλίμακες, είναι 7,4576 (1ος αξιολογητής), 7,4167 (2ος αξιολογητής), 7,4515 (3ος αξιολογητής), ενώ ο μέσος όρος που προκύπτει με βάση τις τρεις παραπάνω βαθμολογίες είναι 7,4419. Ως προς το εύρος των επιδόσεων παρατηρείται μια διαφορά περίπου 4 μονάδων (4,20), καθώς η ελάχιστη αθροιστική βαθμολογία των 5 κλιμάκων ήταν 5,50 κι η μέγιστη 9,70.

Σε ό,τι αφορά στον συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι θετική στην περίπτωση του συνόλου των μαθητών (0,578), άρα υπάρχει δεξιά συμμετρία στη μορφή της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς τον συντελεστή κύρτωσης (kurtosis),

διαπιστώνεται μία αρνητική τιμή (- 0,143) και καθώς έχει τιμή μικρότερη του 3, η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Φύλο		Αξιολογητής 1	Αξιολογητής 2	Αξιολογητής 3	Μέσος_Όρος _Β ΄τρίμηνο
αγόρι	Mean	7,2556	7,1444	7,4630	7,2506
	N	54	54	54	54
	Std. Deviation	1,38355	1,28778	1,10953	1,07459
	Minimum	5,50	5,20	6,00	5,70
	Maximum	9,60	9,30	9,50	9,20
	Range	4,10	4,10	3,50	3,50
	Kurtosis	-1,320	-1,225	-1,213	-1,078
	Skewness	0,379	0,078	0,335	0,338
κορίτσι	N	78	78	78	78
	Std. Deviation	1,55663	1,19113	1,28202	1,21956
	Minimum	4,00	5,20	5,00	5,03
	Maximum	9,70	9,60	9,70	9,67
	Range	5,70	4,40	4,70	4,63
	Kurtosis	-,810	-,772	-,904	-,726
	Skewness	-0,309	0,162	-0,147	0,051
Total	N	132	132	132	132
	Std. Deviation	1,48284	1,23018	1,21080	1,15985
	Minimum	4,00	5,20	5,00	5,03
	Maximum	9,70	9,60	9,70	9,67
	Range	5,70	4,40	4,70	4,63
	Kurtosis	-,949	-,964	-,983	-,823
	Skewness	-0,084	0,104	0,016	0,161

Εικόνα 89. *Μέσοι όροι στο β΄ τρίμηνο ανά φύλο*

Στον παραπάνω πίνακα παρατίθενται οι μέσοι όροι για τα αγόρια και τα κορίτσια σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των τριών εκπαιδευτικών στο θέμα παραγωγής γραπτού λόγου για το β΄ τρίμηνο. Αναφορικά με τα δύο φύλα παρατηρείται μια ισορροπία, διότι οι αξιολογήσεις συμπίπτουν σε απόλυτους αριθμούς τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια με διαφοροποιήσεις οι οποίες είναι ελάσσονος σημασίας, γεγονός που καθιστά τη διαδικασία αποτελεσματική, έγκυρη κι αξιόπιστη και για το δεύτερο τρίμηνο.

Ο μέσος όρος των πενήντα τεσσάρων (54) αγοριών που συμμετείχαν στην ερευνητική προσπάθεια, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που έλαβαν στις κλίμακες είναι 7,2556 (1ος αξιολογητής), 7,1444 (2ος αξιολογητής), 7,4630 (3ος αξιολογητής), ενώ ο μέσος όρος που προκύπτει με βάση τις τρεις παραπάνω βαθμολογίες είναι 7,2506. Ως προς το εύρος των επιδόσεων παρατηρείται μια διαφορά 3,50 μονάδων, καθώς η ελάχιστη αθροιστική βαθμολογία των 5 κλιμάκων ήταν 5,70 κι η μέγιστη 9,20.

Σε ό,τι αφορά στον συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι θετική στην περίπτωση των αγοριών (0,338), άρα υπάρχει δεξιά συμμετρία στη μορφή της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς τον συντελεστή κύρτωσης (kurtosis), διαπιστώνεται μία αρνητική τιμή (- 1,078) και καθώς έχει τιμή μικρότερη του 3, η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Αντιθέτως, ο μέσος όρος των εβδομήντα οκτώ (78) κοριτσιών που συμμετείχαν στην ερευνητική προσπάθεια, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που έλαβαν στις κλίμακες είναι 7,2769(1ος αξιολογητής), 7,3308 (2ος αξιολογητής), 7,551 (3ος αξιολογητής), ενώ ο μέσος όρος που προκύπτει με βάση τις τρεις παραπάνω βαθμολογίες είναι 7,3761. Ως προς το εύρος των επιδόσεων παρατηρείται μια διαφορά 4,63 μονάδων, καθώς η ελάχιστη αθροιστική βαθμολογία των 5 κλιμάκων ήταν 5,03 κι η μέγιστη 9,67.

Σε ό,τι αφορά στον συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι θετική στην (0,051), άρα υπάρχει δεξιά συμμετρία στη μορφή της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς τον συντελεστή κύρτωσης (kurtosis), διαπιστώνεται μία θετική τιμή (- 0,726) και καθώς έχει τιμή μικρότερη του 3, η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Συνολικά, ο μέσος όρος των εκατό τριάντα δύο (132) υποκειμένων του δείγματος, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που έλαβαν στις κλίμακες, είναι 7,2682 (1ος αξιολογητής), 7,2545 (2ος αξιολογητής), 7,5152 (3ος αξιολογητής), ενώ ο μέσος όρος που προκύπτει με βάση τις τρεις παραπάνω βαθμολογίες είναι 7,3247. Ως προς το εύρος των επιδόσεων παρατηρείται μια διαφορά περίπου 4,63 μονάδων, καθώς η ελάχιστη αθροιστική βαθμολογία των 5 κλιμάκων ήταν 5,03 κι η μέγιστη 9,67.

Σε ό,τι αφορά στον συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι θετική στην περίπτωση του γενικού πληθυσμού (0,161), άρα υπάρχει δεξιά συμμετρία στη μορφή της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς τον συντελεστή κύρτωσης (kurtosis), διαπιστώνεται μία αρνητική τιμή (- 0,823) και καθώς έχει τιμή μικρότερη του 3, η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Φύλο		Αξιολογητής 1	Αξιολογητής 2	Αξιολογητής 3	Μέσος_Όρος _Γ ΄τρίμηνο
αγόρι	Mean	7,3259	7,4000	7,3926	7,3728
	N	54	54	54	54
	Std. Deviation	1,08318	,78332	,95243	,88225
	Minimum	5,90	6,40	5,90	6,17
	Maximum	9,60	9,50	9,60	9,43
	Range	3,70	3,10	3,70	3,27
	Kurtosis	-,475	,213	,615	-,235
	Skewness	0,713	0,918	0,694	0,767
κορίτσι	Mean	7,6846	7,7256	7,7179	7,7094
	N	78	78	78	78
	Std. Deviation	1,28902	1,11861	1,21930	1,17688
	Minimum	5,80	5,90	5,80	6,13
	Maximum	9,80	9,80	9,80	9,80
	Range	4,00	3,90	4,00	3,67
	Kurtosis	-1,277	-,732	-1,221	-1,152
	Skewness	0,299	0,499	0,378	0,452
Total	N	132	132	132	132
	Std. Deviation	1,21765	1,00477	1,12545	1,07546
	Minimum	5,80	5,90	5,80	6,13
	Maximum	9,80	9,80	9,80	9,80
	Range	4,00	3,90	4,00	3,67
	Kurtosis	-1,031	-,287	-,711	-,774
	Skewness	0,476	0,722	0,543	0,632

Εικόνα 90. *Μέσοι όροι στο γ΄ τρίμηνο ανά φύλο*

Στον παραπάνω πίνακα παρατίθενται οι μέσοι όροι για τα αγόρια και τα κορίτσια σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των τριών εκπαιδευτικών στο θέμα παραγωγής γραπτού λόγου για το Γ΄ τρίμηνο. Αναφορικά με τα δύο φύλα παρατηρείται μια συνέπεια σε εξαιρετικό βαθμό, καθώς τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια οι αξιολογήσεις συμπίπτουν σε απόλυτους αριθμούς, γεγονός που καθιστά τη διαδικασία αποτελεσματική, έγκυρη κι αξιόπιστη και σε αυτή τη χρονική περίοδο παρέμβασης. Ο μέσος όρος των πενήντα τεσσάρων (54) αγοριών που συμμετείχαν στην ερευνητική προσπάθεια, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που έλαβαν στις κλίμακες είναι 7,3259 (1^{ος} αξιολογητής), 7,4000 (2^{ος} αξιολογητής), 7,3926 (3^{ος} αξιολογητής), ενώ ο μέσος όρος που προκύπτει με βάση τις τρεις παραπάνω βαθμολογίες είναι 7,3728. Ως

προς το εύρος των επιδόσεων παρατηρείται μια διαφορά 3,27 μονάδων, καθώς η ελάχιστη αθροιστική βαθμολογία των 5 κλιμάκων ήταν 6,17 κι η μέγιστη 9,43.

Σε ό,τι αφορά στον συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι θετική στην περίπτωση των αγοριών (0,767), άρα υπάρχει δεξιά συμμετρία στη μορφή της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς τον συντελεστή κύρτωσης (kurtosis), διαπιστώνεται μία αρνητική τιμή (-0,235) και καθώς έχει τιμή μικρότερη του 3, η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Αντιθέτως, ο μέσος όρος των εβδομήντα οκτώ (78) κοριτσιών που συμμετείχαν στην ερευνητική προσπάθεια, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που έλαβαν στις κλίμακες είναι 7,6846 (1ος αξιολογητής), 7,7256 (2ος αξιολογητής), 7,7179 (3ος αξιολογητής), ενώ ο μέσος όρος που προκύπτει με βάση τις τρεις παραπάνω βαθμολογίες είναι 7,7094. Ως προς το εύρος των επιδόσεων παρατηρείται μια διαφορά περίπου 3,67 μονάδων, καθώς η ελάχιστη αθροιστική βαθμολογία των 5 κλιμάκων ήταν 6,13 κι η μέγιστη 9,80. Σε ό,τι αφορά στον συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι θετική στην περίπτωση των κοριτσιών (0,452), άρα υπάρχει δεξιά συμμετρία στη μορφή της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς τον συντελεστή κύρτωσης (kurtosis), διαπιστώνεται μία θετική τιμή (0,538) και καθώς έχει τιμή μικρότερη του 3, η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Συνολικά, ο μέσος όρος των εκατό τριάντα δύο (132) υποκειμένων του δείγματος, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που έλαβαν στις κλίμακες, είναι 7,5379 (1ος αξιολογητής), 7,5924 (2ος αξιολογητής), 7,5848 (3ος αξιολογητής), ενώ ο μέσος όρος που προκύπτει με βάση τις τρεις παραπάνω βαθμολογίες είναι 7,5717. Ως προς το εύρος των επιδόσεων παρατηρείται μια διαφορά 3,67 μονάδων, καθώς η ελάχιστη αθροιστική βαθμολογία των 5 κλιμάκων ήταν 6,13 κι η μέγιστη 9,80. Σε ό,τι αφορά στον συντελεστή ασυμμετρίας (skewness) η τιμή είναι θετική στην περίπτωση όλων των υποκειμένων του δείγματος (0,632), άρα υπάρχει δεξιά συμμετρία στη μορφή της συχνότητας των παρατηρήσεων, ενώ ως προς τον συντελεστή κύρτωσης (kurtosis), διαπιστώνεται μία αρνητική τιμή (- 0,774) και καθώς έχει τιμή μικρότερη του 3, η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Εν κατακλείδι, η μέση επίδοση μαθητών και μαθητριών αντίστοιχα είναι σχετικά παρόμοια, με τα κορίτσια να τείνουν να έχουν ελαφρώς υψηλότερη μέση απόδοση σε όλα τα τρίμηνα από όλους τους αξιολογητές με μεγαλύτερη μεταβλητότητα στις βαθμολογίες τους. Ωστόσο, επισημαίνεται πως ο αριθμός των κοριτιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μεγαλύτερος από εκείνον των αγοριών. Η συνολική τάση και η συνέπεια στις βαθμολογίες μεταξύ των τριών αξιολογητών υποδηλώνουν μια αξιόπιστη ισορροπημένη διαδικασία αξιολόγησης των κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές στο πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου.

5.7 Αξιολόγηση ανά κλίμακα των γραπτών λόγων

Στους κάτωθι πίνακες παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Mean), ο αριθμός της πληθυσμιακής ομάδας του δείγματος (N), η τυπική απόκλιση (Std. Deviation), η αθροιστική βαθμολογία (Sum), η ελάχιστη (Minimum) κι η μέγιστη τιμή (Maximum) για τις βαθμολογίες των τριών αξιολογητών στα θέματα παραγωγής γραπτού λόγου. Τα κριτήρια στα οποία αξιολογήθηκαν οι μαθητές είναι η ακόλουθη πενταβάθμια κλίμακα με ελάχιστη τιμή το 0 και μέγιστη το 2, ώστε να προκύψει μέγιστο άθροισμα βαθμολογίας το 10. Η κατηγοριοποίηση από το 5,00 έως το 10,00 αντικατοπτρίζει και το ελληνικό σύστημα βαθμολόγησης, το οποίο επιτρέπει τη μετάφραση αριθμητικής βαθμολογίας σε λεκτικούς χαρακτηρισμούς (π.χ. «άριστα», «πολύ καλά» κ.λπ.) κι αξιοποιείται για να περιγραφεί η απόδοση με λεκτικά ποιοτικά χαρακτηριστικά (qualitative labels).

1. Δομή – Επικοινωνιακό πλαίσιο,
2. Λεξιλόγιο – Έκφραση,
3. Περιεχόμενο (Ιδέες – Επιχειρήματα),
4. Μήκος Πρότασης – Γραμματική,
5. Σύνταξη – Μορφολογία.

Φύλο		MOA1	MOA2	MOA3	MOA4	MOA5
αγόρι	Mean	1,4605	1,4148	1,5099	1,4531	1,4401
	N	54	54	54	54	54
	Std. Deviation	,17520	,17812	,17054	,17621	,19962
	Sum	78,87	76,40	81,53	78,47	77,77
	Minimum	1,03	1,03	1,10	1,10	,70
	Maximum	1,87	1,90	1,90	1,90	1,93
κορίτσι	Mean	1,5513	1,4778	1,5556	1,5034	1,5000
	N	78	78	78	78	78
	Std. Deviation	,20070	,23544	,21507	,21566	,21901
	Sum	121,00	115,27	121,33	117,27	117,00
	Minimum	1,07	1,00	1,20	1,17	1,07
	Maximum	1,90	2,00	2,00	2,00	1,93
Total	Mean	1,5141	1,4520	1,5369	1,4828	1,4755
	N	132	132	132	132	132
	Std. Deviation	,19520	,21537	,19865	,20129	,21258
	Sum	199,87	191,67	202,87	195,73	194,77
	Minimum	1,03	1,00	1,10	1,10	,70
	Maximum	1,90	2,00	2,00	2,00	1,93

Εικόνα 91. *Μέσοι όροι κλιμάκων των αξιολογήσεων των γραπτών λόγων α΄ τρίμηνο*

Παρατηρείται πως σε όλα τα κριτήρια ο μέσος όρος των κοριτσιών είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των αγοριών.

Κριτήριο 1: 1,4605 < 1,5513

Κριτήριο 2: 1,4148 < 1,4778

Κριτήριο 3: 1,5099 < 1,5556

Κριτήριο 4: 1,4531 < 1,5034

Κριτήριο 5: 1,4401 < 1,5000

Επιπλέον, στη γραμμή που εξετάζονται τα συνολικά αποτελέσματα τα κριτήρια στα οποία οι μαθητές έλαβαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία είναι κατά αύξουσα σειρά: 191,67 (2ο) < 194,77 (5ο) < 195,73(4ο) <199,87(1ο) < 202,87(3ο)

Report

Φύλο		MOB1	MOB2	MOB3	MOB4	MOB5
αγόρι	Mean	1,4802	1,4086	1,5136	1,4568	1,4506
	N	54	54	54	54	54
	Std. Deviation	,25216	,25105	,25464	,23505	,27233
	Sum	79,93	76,07	81,73	78,67	78,33
	Minimum	1,00	1,07	1,13	1,13	1,07
	Maximum	1,87	1,83	1,97	1,90	1,97
κορίτσι	Mean	1,5013	1,4389	1,5137	1,4718	1,4778
	N	78	78	78	78	78
	Std. Deviation	,24409	,28174	,25806	,27650	,32397
	Sum	117,10	112,23	118,07	114,80	115,27
	Minimum	,93	,90	1,03	,97	,93
	Maximum	1,90	1,97	1,97	1,97	1,97
Total	Mean	1,4927	1,4265	1,5136	1,4657	1,4667
	N	132	132	132	132	132
	Std. Deviation	,24669	,26903	,25569	,25951	,30311
	Sum	197,03	188,30	199,80	193,47	193,60
	Minimum	,93	,90	1,03	,97	,93
	Maximum	1,90	1,97	1,97	1,97	1,97

Εικόνα 92. *Μέσοι όροι κλιμάκων των αξιολογήσεων των γραπτών λόγων β΄ τρίμηνο*

Στο δεύτερο τρίμηνο διαπιστώνεται πως, ενώ τα κορίτσια λαμβάνουν καλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τα αγόρια σε όλα τα κριτήρια, ωστόσο οι διαφορές αυτές είναι μικρές.

Κριτήριο 1: 1,4802 < 1,5013

Κριτήριο 2: 1,4086 < 1,4389

Κριτήριο 3: 1,5136 < 1,5137

Κριτήριο 4: 1,4568 < 1,4657

Κριτήριο 5: 1,4506 < 1,4778

Επιπλέον, στη γραμμή που εξετάζονται τα συνολικά αποτελέσματα τα κριτήρια στα οποία οι μαθητές έλαβαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία είναι κατά αύξουσα σειρά: 188,30 (2ο) < 193,47 (4ο) < 193,60 (5ο) <197,03 (1ο) < 199,80(3ο)

Report

Φύλο		ΜΟΓ1	ΜΟΓ2	ΜΟΓ3	ΜΟΓ4	ΜΟΓ5
αγόρι	Mean	1,5099	1,4099	1,5228	1,4864	1,4556
	N	54	54	54	54	54
	Sum	81,53	76,13	82,23	80,27	78,60
	Minimum	1,17	1,10	1,27	1,10	1,10
	Maximum	1,83	1,90	1,90	1,90	1,90
κορίτσι	Mean	1,5880	1,4675	1,5769	1,5282	1,5256
	N	78	78	78	78	78
	Sum	123,87	114,47	123,00	119,20	119,00
	Minimum	1,23	1,03	1,23	1,10	1,07
	Maximum	1,90	2,00	2,00	2,00	2,00
Total	Mean	1,5561	1,4439	1,5548	1,5111	1,4970
	N	132	132	132	132	132
	Sum	205,40	190,60	205,23	199,47	197,60
	Minimum	1,17	1,03	1,23	1,10	1,07
	Maximum	1,90	2,00	2,00	2,00	2,00

Εικόνα 93. *Μέσοι όροι κλιμάκων των αξιολογήσεων των γραπτών λόγων γ΄ τρίμηνο*

Στο τρίτο τρίμηνο διαπιστώνεται πως, ενώ τα κορίτσια λαμβάνουν καλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τα αγόρια σε όλα τα κριτήρια, με τις διαφορές να είναι μεγαλύτερες σε σχέση με τα προηγούμενα τρίμηνα.

Κριτήριο 1: 1,5099 < 1,5880

Κριτήριο 2: 1,4099 < 1,4675

Κριτήριο 3: 1,5223 < 1,5769

Κριτήριο 4: 1,4864 < 1,5282

Κριτήριο 5: 1,4556 < 1,5256

Επιπλέον, στη γραμμή που εξετάζονται τα συνολικά αποτελέσματα τα κριτήρια στα οποία οι μαθητές έλαβαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία είναι κατά αύξουσα σειρά: 190,60 (2ο) < 197,60 (5ο) < 199,47 (4ο) <205,23 (3ο) < 205,40(1ο) .

5.8 Ταξινόμηση με βάση τη βαθμολογία των γραπτών λόγων

Παρακάτω παρουσιάζονται πίνακες συχνοτήτων αλλά και ραβδογράμματα όπου καταγράφεται η ταξινόμηση των δεδομένων ανά τρίμηνο με βάση τις βαθμολογίες των συμμετεχόντων του δείγματος στον γραπτό λόγο. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS κι οι γραπτοί λόγοι κατηγοριοποιήθηκαν ως ακολούθως:

Με την τιμή 1 (βαθμολογία «καλά») όσοι κυμάνθηκαν από το 5,00 έως 5,99.

Με την τιμή 2 (βαθμολογία «αρκετά καλά») όσοι κυμάνθηκαν από το 6,00 έως 6,99.

Με την τιμή 3 (βαθμολογία «πολύ καλά») όσοι κυμάνθηκαν από το 7,00 έως 7,99.

Με την τιμή 4 (βαθμολογία «πάρα πολύ καλά») όσοι κυμάνθηκαν από το 8,00 έως 8,99.

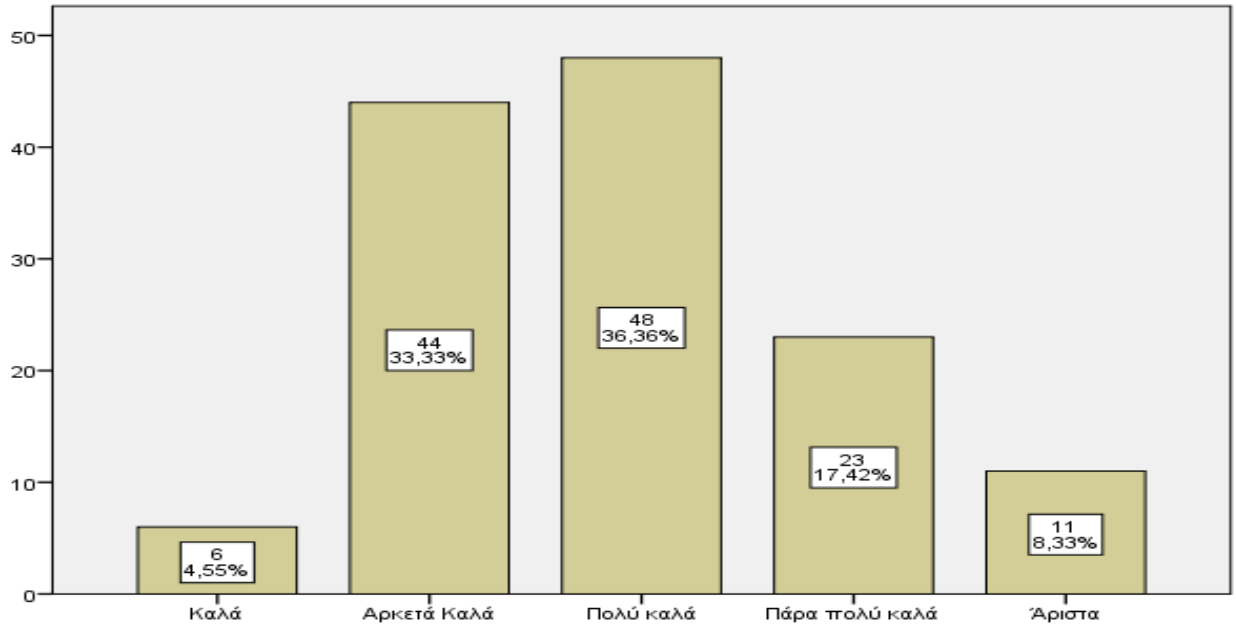
Με την τιμή 5 (βαθμολογία «άριστα») όσοι κυμάνθηκαν από το 9,00 έως 10,00.

1ο τρίμηνο		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καλά	6	4,5	4,5
	Αρκετά Καλά	44	33,3	37,9
	Πολύ καλά	48	36,4	74,2
	Πάρα πολύ καλά	23	17,4	91,7
	Άριστα	11	8,3	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 94. *Πίνακας ταξινόμησης των βαθμολογιών 1ου τριμήνου*

Εικόνα 95. *Ραβδόγραμμα ταξινόμησης των βαθμολογιών 1ου τριμήνου*

Στο πρώτο τρίμηνο και στην ενότητα 4 – Διατροφή, οι γραπτοί λόγοι που έλαβαν την τιμή



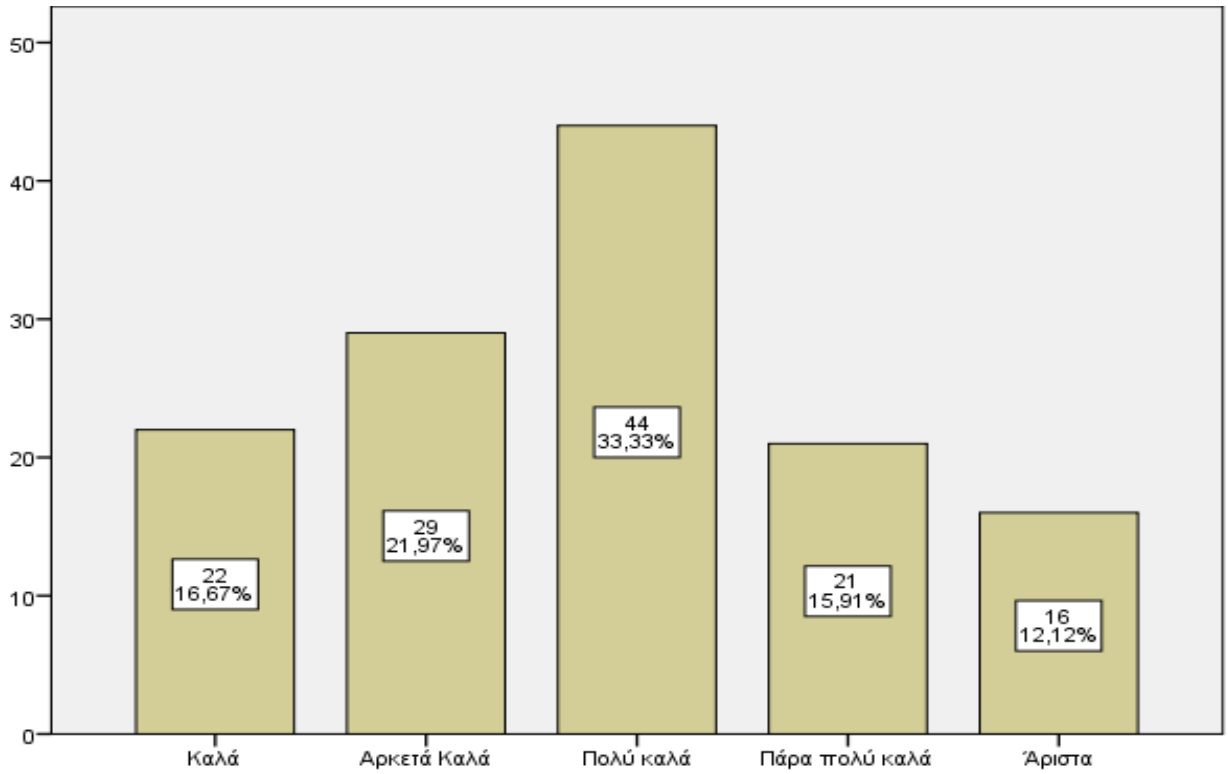
«*καλά*» είναι έξι (6) ή 4,55%. Σαράντα τέσσερις (44) γραπτοί λόγοι ή 33,33% ταξινομήθηκαν στο πεδίο «*αρκετά καλά*», ενώ σαράντα οκτώ (48) βαθμολογήθηκαν ως «*πολύ καλά*» και

ποσοστό 17,42%. Την αξιολόγηση «*πάρα πολύ καλά*» έλαβαν είκοσι τρία (23) γραπτά ή το 17,42%, ενώ «*άριστα*» ήταν έντεκα (11) γραπτά ή 8,33%.

2ο τρίμηνο		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καλά	22	16,7	16,7
	Αρκετά Καλά	29	22,0	38,6
	Πολύ καλά	44	33,3	72,0
	Πάρα πολύ καλά	21	15,9	87,9
	Άριστα	16	12,1	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 96. *Πίνακας ταξινόμησης των βαθμολογιών 2ου τριμήνου*

Εικόνα 97. *Ραβδόγραμμα ταξινόμησης των βαθμολογιών 2ου τριμήνου*



Στο δεύτερο τρίμηνο και στις ενότητες 9 & 11 αντίστοιχα, οι γραπτοί λόγοι που έλαβαν την τιμή «*καλά*» είναι είκοσι δύο (22) ή 16,67%. Είκοσι εννέα (29) γραπτοί λόγοι ή 21,97% ταξινομήθηκαν στο πεδίο «*αρκετά καλά*», ενώ σαράντα τέσσερις (44) βαθμολογήθηκαν ως

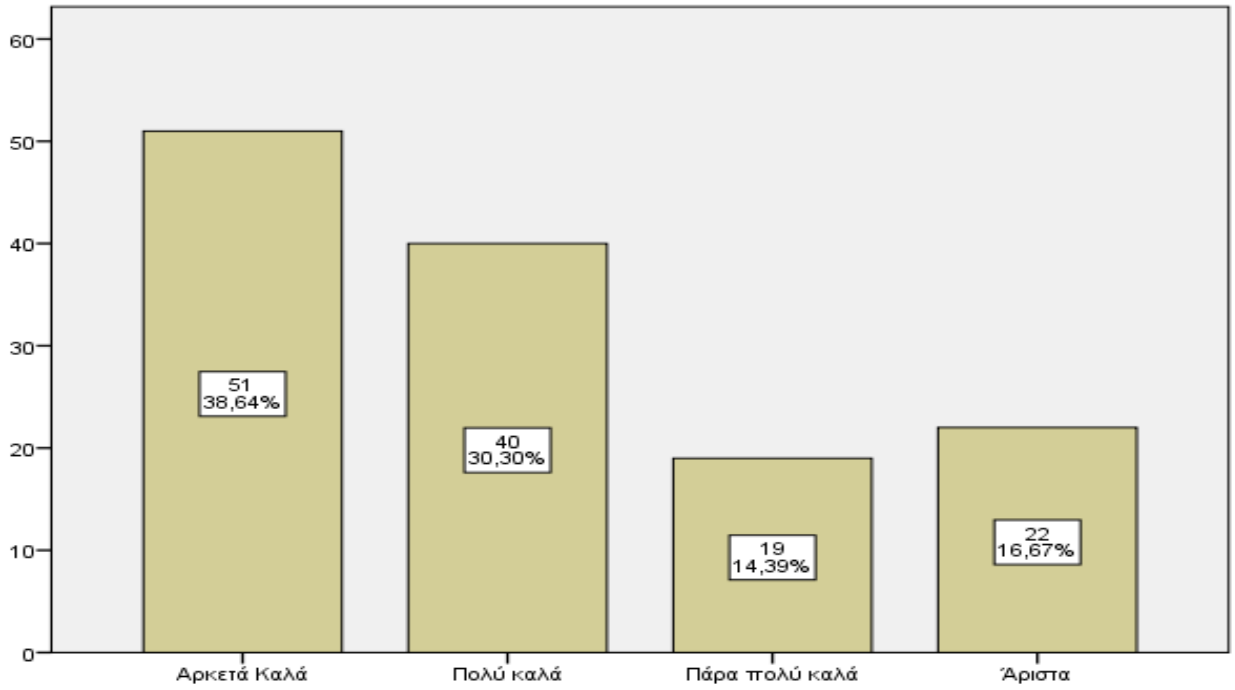
«*πολύ καλά*», 33,33%. Την αξιολόγηση «*πάρα πολύ καλά*» έλαβαν είκοσι ένα (21) γραπτά ή το 15,91%, ενώ «*άριστα*» ήταν έντεκα (16) γραπτά ή 12,12%.

3ο τρίμηνο		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Καλά	51	38,6	38,6
	Πολύ καλά	40	30,3	68,9
	Πάρα πολύ καλά	19	14,4	83,3
	Άριστα	22	16,7	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 98. *Πίνακας ταξινόμησης των βαθμολογιών 3ου τριμήνου*

Εικόνα 99. *Ραβδόγραμμα ταξινόμησης των βαθμολογιών 3ου τριμήνου*

Στο τρίτο τρίμηνο στην ενότητα 17 «Ειρήνη – Πόλεμος», κανένας γραπτός λόγος δεν έλαβε

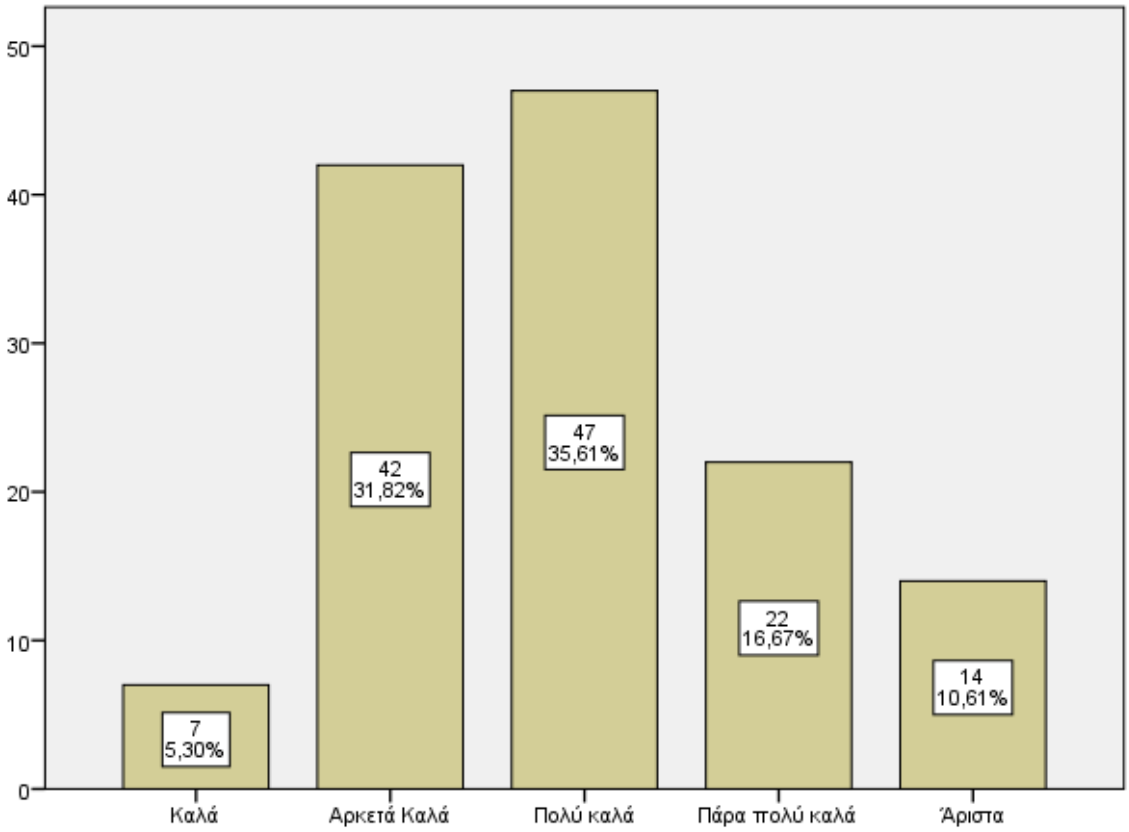


την τιμή «*καλά*». Πενήντα ένας (51) γραπτοί λόγοι ή 38,64% ταξινομήθηκαν στο πεδίο «*αρκετά καλά*», ενώ σαράντα (40) βαθμολογήθηκαν ως «*πολύ καλά*», 30,30%. Την αξιολόγηση «*πάρα πολύ καλά*» έλαβαν δεκαεννέα (19) γραπτά ή το 14,39%, ενώ «*άριστα*» ήταν έντεκα (22) γραπτά ή 16,67%. Ακολούθως, αφού λήφθηκαν υπόψη οι βαθμολογίες των τριών τριμήνων εξήχθη ο μέσος όρος για την καθεμία περίπτωση ξεχωριστά, ώστε να προκύψουν τα απαραίτητα συμπεράσματα σε σχέση με την απόδοση των μαθητών. Στον παρακάτω πίνακα

αλλά και στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνονται τα δεδομένα για τα 132 συμμετέχοντα υποκείμενα του δείγματος.

Ετήσιος Μέσος Όρος		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καλά	7	5,3	5,3
	Αρκετά Καλά	42	31,8	37,1
	Πολύ καλά	47	35,6	72,7
	Πάρα πολύ καλά	22	16,7	89,4
	Άριστα	14	10,6	100,0
	Total	132	100,0	

Εικόνα 100. *Πίνακας ετήσιου μέσου όρου*



Εικόνα 101. *Ραβδόγραμμα απεικόνισης ετήσιου μέσου όρου*

Στον ετήσιο μέσο όρο βαθμολογιών επτά (7) γραπτά έλαβαν την τιμή «*καλά*» ή ποσοστό 5,3%. Σαράντα δύο (42) γραπτοί λόγοι ή 31,8% ταξινομήθηκαν στο πεδίο «*αρκετά καλά*», ενώ

σαράντα επτά υποκείμενα του δείγματος (47) βαθμολογήθηκαν ως «*πολύ καλά*» με ποσοστό 35,6%. Την αξιολόγηση «*πάρα πολύ καλά*» έλαβαν είκοσι δύο (22) γραπτά ή το 16,7%, ενώ «*άριστα*» ήταν δεκατέσσερα (14) γραπτά ή το 10,6%. Με βάση τα δεδομένα των πινάκων παρατηρείται μία προοδευτική αύξηση των μαθητών που οι γραπτοί τους λόγοι ταξινομούνται στις τιμές «*πάρα πολύ καλά*» και «*άριστα*». Στο πρώτο τρίμηνο το αθροιστικό ποσοστό των τιμών «*καλά*», «αρκετά καλά» και «*πολύ καλά*» είναι 74,2%. Το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 72% στο δεύτερο τρίμηνο και στο τρίτο τρίμηνο αφορά στο 68,9% των περιπτώσεων. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τη συνολική εικόνα που προκύπτει το 27,3% γράφει πάνω από 8, ενώ δύο στους τρεις μαθητές (67,43%) βρίσκονται στο πεδίο των βαθμολογιών μεταξύ 6 και 8 αντίστοιχα. Τέλος, το 5,3% του δείγματος ταξινομείται στην τιμή «*καλά*»[5].

[5] Η κατηγοριοποίηση των ποσοτικών δεδομένων σε διακριτές ομάδες βαθμολογίας βασίζεται σε τεχνικές της ποσοτικής ανάλυσης κι ειδικότερα σε διαδικασίες ομαδοποίησης συνεχών μεταβλητών σε κατηγορίες (grouping or categorization of continuous variables). Με τον τρόπο αυτόν απλουστεύεται η ανάλυση κι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ειδικά όταν στόχος είναι η ερμηνεία ποιοτικών διαφορών στην επίδοση (π.χ. από "αρκετά καλά" έως "άριστα") και διευκολύνεται η χρήση κατηγορικών στατιστικών τεχνικών, όπως ο υπολογισμός συχνοτήτων, πίνακες συνάφειας (cross-tabs), (Creswell, 2012; Field, 2018).

5.9 Ανάλυση συσχέτισης

Επί τη βάσει των δεδομένων που συνελέγησαν, μέσω της χρήσης του στατιστικού προγράμματος επεξεργασίας δεδομένων SPSS έγινε έλεγχος συσχέτισης με τη χρήση του συντελεστή Pearson. Ο συγκεκριμένος συντελεστής γραμμικής συσχέτισης, συμβολίζεται με το γράμμα *r*, λαμβάνει τιμές από -1 έως 1 ($-1 \leq r \leq 1$) κι αξιοποιείται για ποσοτικές μεταβλητές. Η ανάλυση των συσχετίσεων μέσω ενός πίνακα συνιστά ένα σημαντικό βήμα τόσο για την ερμηνεία όσο και για την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως οι τιμές των συσχετίσεων Pearson χρησιμοποιούνται για να ποσοτικοποιήσουν τη γραμμική σχέση μεταξύ ζευγών μεταβλητών, ενώ οι τιμές σηματοδότησης *Sig. (2-tailed)* δείχνουν τη στατιστική σημαντικότητα αυτών των συσχετίσεων.

Ειδικότερα, επί της διαδικασίας, σε αρχικό στάδιο, εξήχθη ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών ανά ερώτημα μέσω της ποσοτικοποίησής τους και τη μετατροπή τους από διατακτικές/διατεταγμένες μεταβλητές σε συνεχείς με σκοπό την πιθανή ερμηνεία της απόδοσης των μαθητών στο πεδίο του γραπτού λόγου σε σχέση με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των μεταβλητών ως προς την ακολουθία της κανονικής κατανομής και διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις ικανοποιείται το κριτήριο της ακολουθίας. Ακολούθως, δημιουργήθηκαν διαγράμματα σκεδασμού για την οπτική απεικόνιση του είδους και του μεγέθους της σχέσης (Κατσής και συν., 2010: 107-110).

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Έλεγχος κανονικότητας		Ερωτηματολόγιο Α΄ τρίμηνο	Ερωτηματολόγιο Β΄ τρίμηνο	Ερωτηματολόγιο Γ΄ τρίμηνο
N		132	132	132
Normal Parameters[a,b]	Mean	3,6566	3,7803	3,7424
	Std. Deviation	,44897	,42164	,49673
Most Extreme Differences	Absolute	,082	,080	,111
	Positive	,082	,080	,111
	Negative	-,055	-,079	-,092
Kolmogorov-Smirnov Z		,947	,922	1,281
Asymp. Sig. (2-tailed)		,332	,363	,075

Εικόνα 102. *Έλεγχος κανονικότητας των ερωτηματολογίων στα τρία τρίμηνα*

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των 132 μαθητών του δείγματος στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο εκάστοτε τρίμηνο. Σε όλα τα ερωτηματολόγια, οι τιμές του p-value είναι μεγαλύτερες από το επίπεδο σημαντικότητας 5% (0,05). Αυτό υποδεικνύει ότι

δεν πρέπει να απορριφθεί η υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Συνεπώς, τα δεδομένα για τα τρία τρίμηνα ακολουθούν την κανονική κατανομή με βάση το τεστ Kolmogorov-Smirnov, αφού 0,332 > 0,05, 0,363 > 0,05 και 0,75 > 0,05.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– Έλεγχος κανονικότητας		Μέσος_Όρος_Γραπτών_Λόγων
N		132
Normal Parameters[a,b]	Mean	7,4461
	Std. Deviation	1,01977
Most Extreme Differences	Absolute	,083
	Positive	,083
	Negative	-,055
Kolmogorov-Smirnov Z		,951
Asymp. Sig. (2-tailed)		,326

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Εικόνα 103. *Έλεγχος κανονικότητας στον μέσο όρο των γραπτών δοκιμασιών στα τρία τρίμηνα*

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται ο μέσος όρος των 132 μαθητών που προκύπτει από τις τρεις γραπτές δοκιμασίες που έλαβαν χώρα στο εκάστοτε τρίμηνο. Όπως διαπιστώνεται από τη στήλη Asymp. Sig. (2-tailed) η τιμή p είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0,05), καθώς 0,326 > 0,05. Αυτό υποδεικνύει ότι δεν πρέπει να απορριφθεί η υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Συνεπώς, τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή με βάση το τεστ Kolmogorov-Smirnov.

Αφού υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των δέκα ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για να διαπιστωθεί κάποια πιθανή συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση στο πεδίο της παραγωγής γραπτού λόγου με τα ερωτήματα.

		Μέσος_Όρος_γραπτών_λόγων	ΜΟερ1	ΜΟερ2	ΜΟερ3	ΜΟερ4	ΜΟερ5	ΜΟερ6	ΜΟερ7	ΜΟερ8	ΜΟερ9	ΜΟερ10
Μέσος_Όρος_γραπτών_λόγων	Pearson Correlation	1	,371**	,250**	,081	,375**	,089	-,228**	,362**	,167	,309**	,025
	Sig. (2-tailed)		,000	,004	,356	,000	,310	,008	,000	,055	,000	,772
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
ΜΟερ1	Pearson Correlation	,371**	1	,465**	,524**	,323**	,289**	,258**	,372**	,381**	,438**	,420**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,001	,003	,000	,000	,000	,000
ΜΟερ2	Pearson Correlation	,250**	,465**	1	,247**	,331**	,352**	,173*	,424**	,422**	,300**	,453**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000		,004	,000	,000	,048	,000	,000	,000	,000
ΜΟερ3	Pearson Correlation	,081	,524**	,247**	1	,007	,059	,221*	,161	,323**	,135	,228**
	Sig. (2-tailed)	,356	,000	,004		,933	,498	,011	,065	,000	,122	,009
ΜΟερ4	Pearson Correlation	,375**	,323**	,331**	,007	1	,378**	,082	,344**	,314**	,161	,244**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,933		,000	,350	,000	,000	,065	,005
ΜΟερ5	Pearson Correlation	,089	,289**	,352**	,059	,378**	1	,280**	,442**	,320**	,246**	,315**
	Sig. (2-tailed)	,310	,001	,000	,498	,000		,001	,000	,000	,004	,000
ΜΟερ6	Pearson Correlation	-,228**	,258**	,173*	,221*	,082	,280**	1	,123	,022	,129	,260**
	Sig. (2-tailed)	,008	,003	,048	,011	,350	,001		,161	,799	,141	,003
ΜΟερ7	Pearson Correlation	,362**	,372**	,424**	,161	,344**	,442**	,123	1	,435**	,438**	,516**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,065	,000	,000	,161		,000	,000	,000
ΜΟερ8	Pearson Correlation	,167	,381**	,422**	,323**	,314**	,320**	,022	,435**	1	,351**	,356**
	Sig. (2-tailed)	,055	,000	,000	,000	,000	,000	,799	,000		,000	,000
ΜΟερ9	Pearson Correlation	,309**	,438**	,300**	,135	,161	,246**	,129	,438**	,351**	1	,243**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,122	,065	,004	,141	,000	,000		,005
ΜΟερ10	Pearson Correlation	,025	,420**	,453**	,228**	,244**	,315**	,260**	,516**	,356**	,243**	1
	Sig. (2-tailed)	,772	,000	,000	,009	,005	,000	,003	,000	,000	,005	
		132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Εικόνα 104. *Έλεγχος συσχέτισης*

Η ανάλυση των συσχετίσεων που παρουσιάζεται στον πίνακα καταδεικνύει τις συσχετίσεις μεταξύ του «μέσου όρου των γραπτών λόγων» και δέκα διαφορετικών μεταβλητών. Πρόκειται για τον μέσο όρο των ακόλουθων κατά σειρά ερωτήσεων:

1η ερώτηση - Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;
2η ερώτηση - Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;
3η ερώτηση - Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;
4η ερώτηση - Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;
5η ερώτηση - Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;
6η ερώτηση - Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;
7η ερώτηση - Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;
8η ερώτηση - Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;
9η ερώτηση - Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;
10η ερώτηση - Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;

Ο πίνακας περιλαμβάνει τις τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson, τις τιμές p (Sig. 2-tailed), και το πλήθος των δειγμάτων (N = 132). Ο μέσος όρος των τριών γραπτών λόγων εμφανίζει διάφορες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις άλλες μεταβλητές.

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα παρατηρείται ότι ανάμεσα στην ερώτηση 1 «*Σου άρεσαν τα κείμενα;*» και τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων ο συντελεστής συσχέτισης (r = 0,371**) είναι θετικός υποδηλώνοντας μικρή προς μέτρια σχέση κι είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας p = 0.01, υποδηλώνοντας πως όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της ερώτησης 1 αυξάνεται αντίστοιχα κι ο μέσος όρος βαθμολογίας των γραπτών λόγων.

Επιπλέον, ανάμεσα στην ερώτηση 2 «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;*» και τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων ο συντελεστής συσχέτισης (r = 0,250**) είναι θετικός υποδηλώνοντας μικρή σχέση κι είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας p = 0.01, υποδηλώνοντας πως όσο

αυξάνεται ο μέσος όρος της ερώτησης 2 αυξάνεται αντίστοιχα κι ο μέσος όρος βαθμολογίας των γραπτών λόγων.

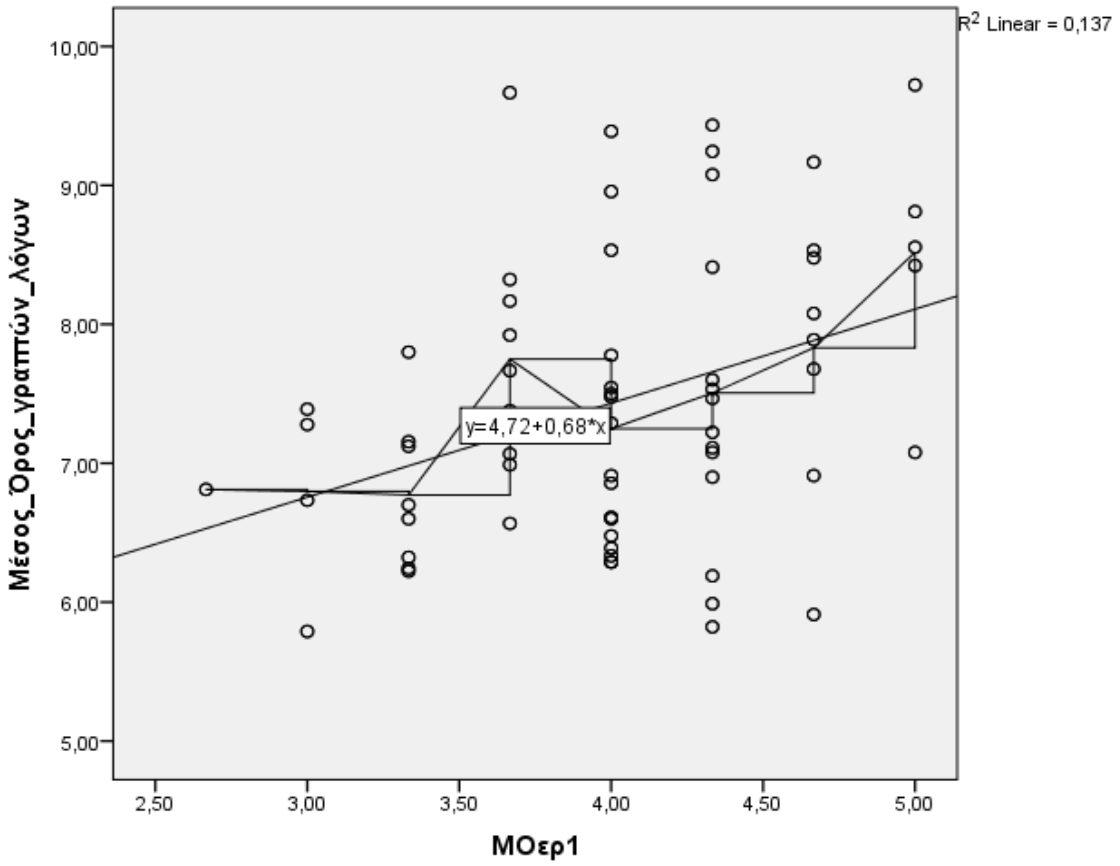
Ακολούθως, ανάμεσα στην ερώτηση 4 «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» και τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων ο συντελεστής συσχέτισης (r = 0,375**) είναι θετικός υποδηλώνοντας μικρή προς μέτρια σχέση κι είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας p=0.01, υποδηλώνοντας πως όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της ερώτησης 4 αντίστοιχα κι ο μέσος όρος βαθμολογίας των γραπτών λόγων αυξάνεται.

Παράλληλα, μεταξύ της ερώτησης 7 «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» και τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων ο συντελεστής συσχέτισης (r = 0,362**) είναι θετικός υποδηλώνοντας μικρή προς μέτρια σχέση κι είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας p=0.01, υποδηλώνοντας πως όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της ερώτησης 7, αυξάνεται αντίστοιχα κι ο μέσος όρος βαθμολογίας των γραπτών λόγων.

Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι μεταξύ της ερώτησης 9 «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» και τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων ο συντελεστής συσχέτισης (r = 0,309**) είναι θετικός υποδηλώνοντας μικρή προς μέτρια σχέση κι είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας p=0.01, υποδηλώνοντας πως όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της ερώτησης 9 αυξάνεται αντίστοιχα κι ο μέσος όρος βαθμολογίας των γραπτών λόγων.

Αναφορικά με τα υπόλοιπα ερωτήματα παρατηρείται πως για την ερώτηση 3 (r = 0.081, p > 0.05), υπάρχει μια ασθενής και μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση, υποδηλώνοντας μικρή ή καμία γραμμική σχέση, ενώ για τις ερωτήσεις 5 (r = 0.089, p > 0.05), 8(r = 0.167, p > 0.05), 10 (r = 0.025, p > 0.05) παρατηρείται μια ασθενής και μη σημαντική συσχέτιση. Τέλος, για την ερώτηση 6 (r = -0.228, p < 0.01) καταγράφεται μια αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση, υποδηλώνοντας ότι αυξάνοντας ο ένας μέσος όρος, μειώνεται ο άλλος.

Η εικόνα στη συνέχεια παρουσιάζει ένα διάγραμμα διασποράς (scatter plot) που απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του «μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων» και του μέσου όρου της ερώτησης «*Σου άρεσαν τα κείμενα;*». Ο οριζόντιος άξονας (x-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου της ερώτησης 1, ενώ ο κάθετος άξονας (y-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου των γραπτών λόγων. Η ευθεία γραμμή στο διάγραμμα είναι η γραμμή παλινδρόμησης, κι η εξίσωση της παλινδρόμησης είναι y = 4,72+0,68xy. Το R^2 Linear είναι 0,137, που δείχνει το ποσοστό της διακύμανσης στον μέσο όρο γραπτών λόγων που εξηγείται από τον μέσο όρο της ερώτησης 1.



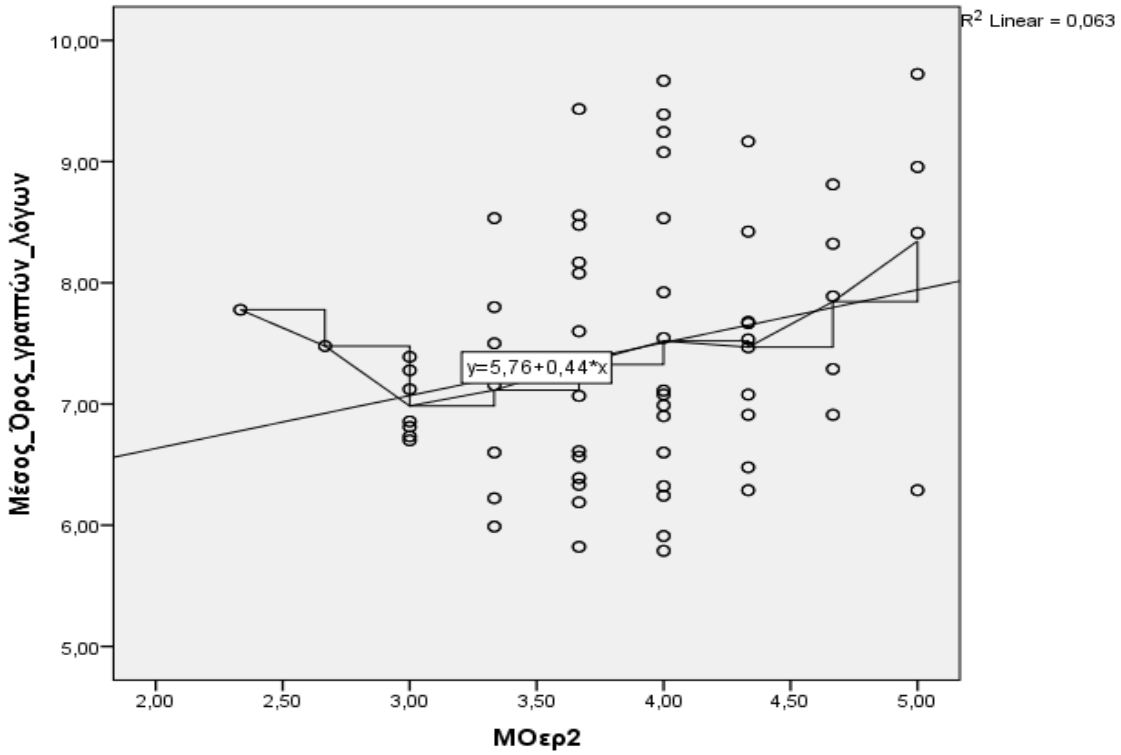
Εικόνα 105. *Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του μέσου όρου της πρώτης ερώτησης με τον μέσο όρο των γραπτών λόγων*

Η γραμμή παλινδρόμησης δίνεται από την εξίσωση: y = 4,72 + 0,68x. Αυτό σημαίνει ότι, όταν η τιμή του μέσου όρου της ερώτησης 1 «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*» αυξάνεται κατά μία μονάδα, ο μέσος όρος των γραπτών λόγων αυξάνεται κατά 0,68 μονάδες, ενώ η σταθερά 4,72 είναι η τιμή του μέσου όρου των γραπτών λόγων, όταν ο μέσος όρος της ερώτησης είναι 0.

Το R^2 Linear είναι 0,137, που υποδηλώνει ότι το 13,7% της διακύμανσης στον μέσο όρο γραπτών λόγων μπορεί να εξηγηθεί από τις μεταβολές στον μέσο όρο της ερώτησης 1 δείχνοντας πως υπάρχουν ταυτόχρονα κι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την τιμή αυτή.

Η θετική κλίση της γραμμής παλινδρόμησης, καθώς ξεκινά από αριστερά και κάτω με κατεύθυνση δεξιά και πάνω, υποδηλώνει θετική συσχέτιση, κι η τιμή του R^2 Linear δείχνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι μέτρια. Αυτό συμφωνεί με την τιμή του συντελεστή συσχέτισης Pearson που παρουσιάστηκε προηγουμένως ($r = 0,371$) με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0.01$), υποδηλώνοντας ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική και μέτριας ισχύος.

Το διάγραμμα δείχνει ότι οι παρατηρήσεις είναι κοντά στη γραμμή παλινδρόμησης, υποδηλώνοντας μικρότερη διακύμανση στα δεδομένα. Ωστόσο, υπάρχουν παρατηρήσεις που αποκλίνουν σημαντικά από τη γραμμή, υποδηλώνοντας την ύπαρξη άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τον μέσο όρο των γραπτών λόγων.



Εικόνα 106. *Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του μέσου όρου της δεύτερης ερώτησης με τον μέσο όρο των γραπτών λόγων*

Στην εικόνα απεικονίζεται ένα διάγραμμα διασποράς (scatter plot) που παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ του «μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων» και του μέσου όρου της ερώτησης 2 «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*». Ο οριζόντιος άξονας (x-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου της ερώτησης 2, ενώ ο κάθετος άξονας (y-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων. Η ευθεία γραμμή στο διάγραμμα είναι η γραμμή παλινδρόμησης, κι η εξίσωση της παλινδρόμησης είναι y = 5,76+0,44x. Το R^2 Linear είναι 0,063, που δείχνει το ποσοστό της διακύμανσης στον μέσο όρο γραπτών λόγων που εξηγείται από τον μέσο όρο της ερώτησης 2.

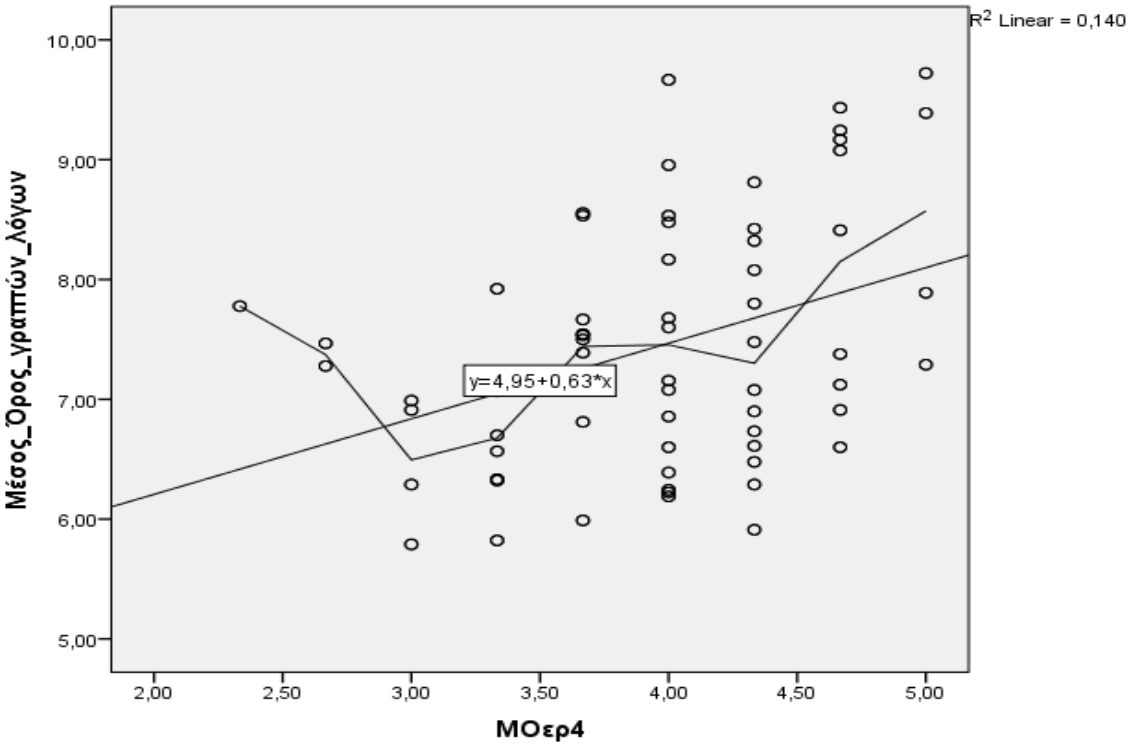
Η γραμμή παλινδρόμησης δίνεται από την εξίσωση: $y = 5,76 + 0,44x$. Αυτό σημαίνει ότι όταν η τιμή του μέσου όρου της ερώτησης 2 «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*» αυξάνεται κατά μία μονάδα, ο μέσος όρος γραπτών λόγων

αυξάνεται κατά 0,44 μονάδες. Η σταθερά 5,76 είναι η τιμή του μέσου όρου γραπτών λόγων όταν ο μέσος όρος της ερώτησης 2 είναι 0.

Το R^2 Linear είναι *0,063* κι υποδηλώνει ότι το 6,3% της διακύμανσης στον μέσο όρο γραπτών λόγων μπορεί να εξηγηθεί από τις μεταβολές στον μέσο όρο της ερώτησης 2. Πρόκειται για ένα χαμηλό ποσοστό, που δείχνει ότι η γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι μικρή.

Η θετική κλίση της γραμμής παλινδρόμησης, μια και ξεκινά από αριστερά και κάτω με κατεύθυνση δεξιά και πάνω, υποδηλώνει θετική συσχέτιση, αλλά η χαμηλή τιμή του R^2 Linear δείχνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι μικρή. Αυτό συμφωνεί με την τιμή του συντελεστή συσχέτισης Pearson που δόθηκε προηγουμένως ($r = 0,250$) με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0.01$), υποδηλώνοντας ότι η συσχέτιση, αν και στατιστικά σημαντική, δεν είναι ισχυρή.

Επιπλέον, το διάγραμμα δείχνει ότι οι παρατηρήσεις διασκορπίζονται ευρέως γύρω από τη γραμμή παλινδρόμησης, υποδηλώνοντας μεγάλη διακύμανση στα δεδομένα. Το γραμμικό μοντέλο δεν ερμηνεύει ικανοποιητικά τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών, κάτι που φαίνεται από τη χαμηλή τιμή του R^2 Linear υποδηλώνοντας ότι άλλοι παράγοντες πιθανώς επηρεάζουν περισσότερο τον μέσο όρο των γραπτών λόγων.



Εικόνα 107. *Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του μέσου όρου της τέταρτης ερώτησης με τον μέσο όρο των γραπτών λόγων*

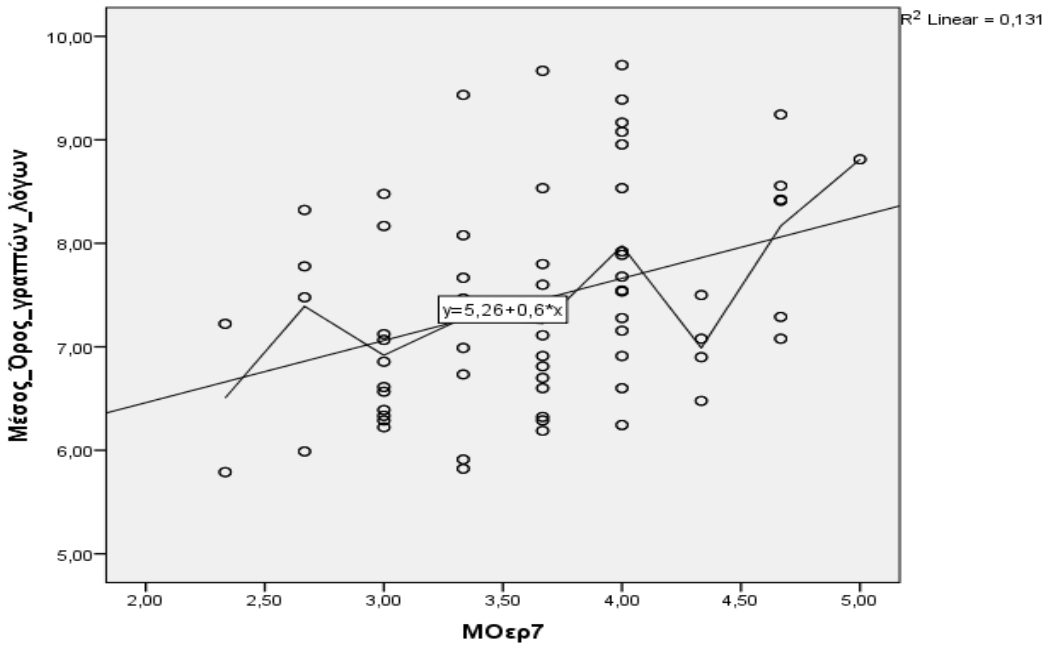
Παραπάνω απεικονίζεται ένα διάγραμμα διασποράς (scatter plot) που απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του «μέσου όρου των γραπτών λόγων» και του μέσου όρου της ερώτησης 4 «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*». Ο οριζόντιος άξονας (x-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου της ερώτησης 4, ενώ ο κάθετος άξονας (y-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου των γραπτών λόγων. Η ευθεία γραμμή στο διάγραμμα είναι η γραμμή παλινδρόμησης, και η εξίσωση της παλινδρόμησης είναι $y = 4,95+0,63x$. Το R^2 Linear είναι 0,140 και δείχνει το ποσοστό της διακύμανσης στον μέσο όρο των γραπτών λόγων που εξηγείται από τον μέσο όρο της ερώτησης 4 «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*»

Η γραμμή παλινδρόμησης δίνεται από την εξίσωση: $y = 4,95 + 0,63x$. Συνεπάγεται πως η τιμή του μέσου όρου της ερώτησης 4 «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» αυξάνεται κατά μία μονάδα, ο μέσος όρος γραπτών λόγων αυξάνεται κατά 0,63 μονάδες. Επισημαίνεται ότι η σταθερά 4,95 είναι η τιμή του μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων, όταν ο μέσος όρος της ερώτησης 4 είναι 0.

Το R^2 Linear είναι 0,140, που υποδηλώνει ότι το 14,0% της διακύμανσης στον μέσο όρο γραπτών λόγων μπορεί να εξηγηθεί από τις μεταβολές στον μέσο όρο της ερώτησης 4 «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» και πρόκειται για ένα - συγκριτικά με τα υπόλοιπα – υψηλό ποσοστό, δείχνοντας μια μέτρια σχέση.

Η θετική κλίση της γραμμής παλινδρόμησης υποδηλώνει θετική συσχέτιση, κι η τιμή του R^2 Linear δείχνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι μέτριας ισχύος. Αυτό συμφωνεί με την τιμή του συντελεστή συσχέτισης Pearson που δόθηκε προηγουμένως ($r = 0,375$) με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0.01$), υποδηλώνοντας ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική και μέτριας ισχύος.

Το διάγραμμα καταδεικνύει ότι οι παρατηρήσεις είναι σχετικά κοντά στη γραμμή παλινδρόμησης συγκριτικά με τα προηγούμενα διαγράμματα, υποδηλώνοντας μικρότερη διακύμανση στα δεδομένα. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν παρατηρήσεις που αποκλίνουν από τη γραμμή, υποδηλώνοντας την ύπαρξη άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τον μέσο όρο γραπτών λόγων.



Εικόνα 108. *Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του μέσου όρου της έβδομης ερώτησης με τον μέσο όρο των γραπτών λόγων*

Η τέταρτη εικόνα δείχνει ένα διάγραμμα διασποράς (scatter plot) που απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του «μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων» και του μέσου όρου της ερώτησης 7 «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*». Ο οριζόντιος άξονας (x-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου της ερώτησης 7, ενώ ο κάθετος άξονας (y-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου των γραπτών λόγων. Η ευθεία γραμμή στο διάγραμμα είναι η γραμμή παλινδρόμησης, και η εξίσωση της παλινδρόμησης είναι $y = 5,26 + 0,6x$. Το R^2 Linear είναι 0,131, που δείχνει το ποσοστό της διακύμανσης στον μέσο όρο των τριών γραπτών λόγων που εξηγείται από τον μέσο όρο της ερώτησης 7 «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*»

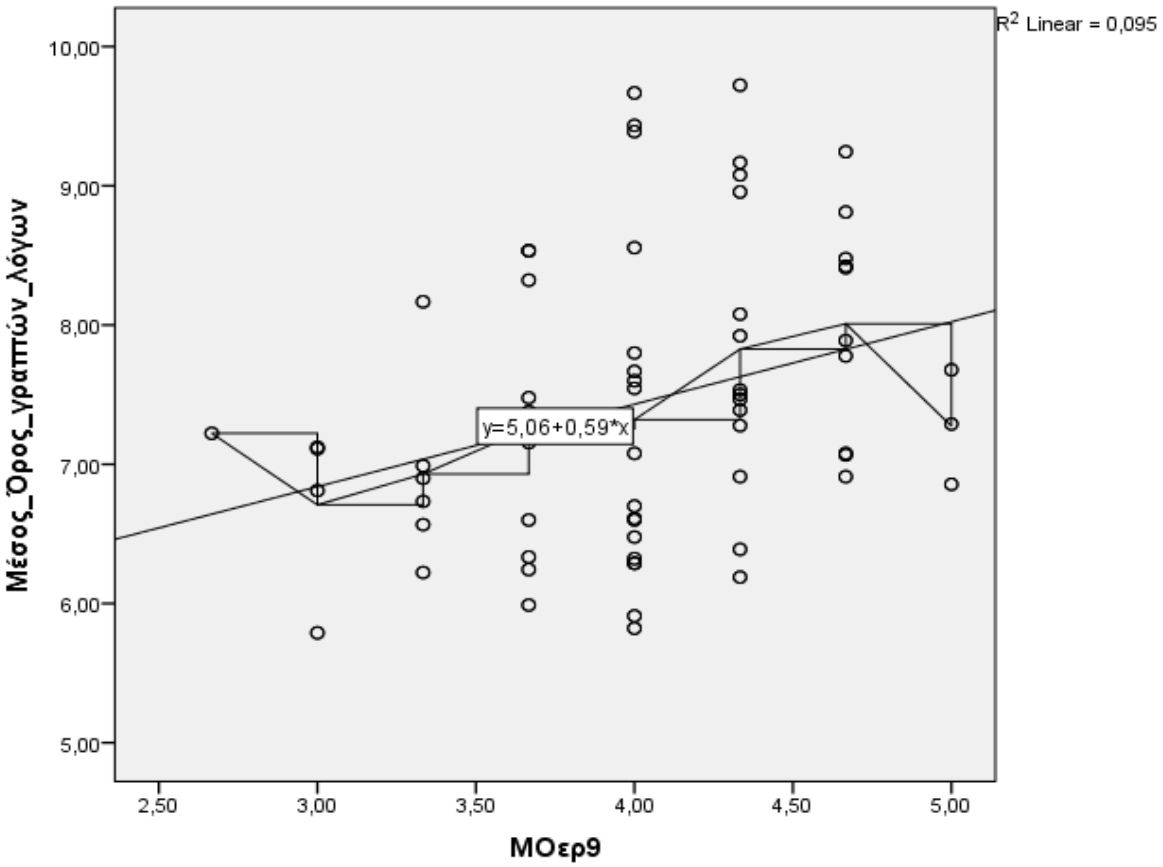
Η γραμμή παλινδρόμησης δίνεται από την εξίσωση: $y = 5,26 + 0,6x$. Αυτό σημαίνει ότι όταν η τιμή του μέσου όρου της ερώτησης 7 «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» αυξάνεται κατά μία μονάδα, ο μέσος όρος γραπτών λόγων αυξάνεται κατά 0,6 μονάδες. Η σταθερά 5,26 είναι η τιμή του μέσου όρου γραπτών λόγων όταν ο μέσος όρος της ερώτησης 7 είναι 0.

Το R^2 Linear είναι 0,131, που υποδηλώνει ότι το 13,1% της διακύμανσης στον μέσο όρο γραπτών λόγων μπορεί να εξηγηθεί από τις μεταβολές στον μέσο όρο της ερώτησης 7 «*Τα*

ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;» και πρόκειται για ένα υψηλό ποσοστό, δείχνοντας μια μέτρια σχέση.

Η θετική κλίση της γραμμής παλινδρόμησης υποδηλώνει θετική συσχέτιση, κι η τιμή του R^2 Linear δείχνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι μέτριας ισχύος. Αυτό συμφωνεί με την τιμή του συντελεστή συσχέτισης Pearson που παρουσιάστηκε προηγουμένως ($r = 0,375$) με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0.01$), υποδηλώνοντας ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική και μέτριας ισχύος.

Το διάγραμμα δείχνει ότι οι παρατηρήσεις είναι σχετικά κοντά στη γραμμή παλινδρόμησης σε σχέση με τα προηγούμενα διαγράμματα, υποδηλώνοντας μικρότερη διακύμανση στα δεδομένα. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως υπάρχουν παρατηρήσεις που αποκλίνουν από τη γραμμή, υποδηλώνοντας την ύπαρξη άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τον μέσο όρο γραπτών λόγων.



Εικόνα 109. *Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του μέσου όρου της ένατης ερώτησης με τον μέσο όρο των γραπτών λόγων*

Η πέμπτη εικόνα δείχνει ένα διάγραμμα διασποράς (scatter plot) που απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του «μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων» και του μέσου όρου της ερώτησης 9 «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*». Ο οριζόντιος άξονας (x-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου της ερώτησης 9, ενώ ο κάθετος άξονας (y-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου των γραπτών λόγων. Η ευθεία γραμμή στο διάγραμμα είναι η γραμμή παλινδρόμησης, και η εξίσωση της παλινδρόμησης είναι y = 5,06 + 0,59x, που δείχνει το ποσοστό της διακύμανσης στον μέσο όρο των τριών γραπτών λόγων που εξηγείται από τον μέσο όρο της ερώτησης 9 «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*»

Η γραμμή παλινδρόμησης δίνεται από την εξίσωση: y = 5,06 + 0,59x. Αυτό σημαίνει ότι όταν η τιμή του μέσου όρου της ερώτησης 9 «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» αυξάνεται κατά μία μονάδα, ο μέσος όρος γραπτών λόγων αυξάνεται κατά 0,59 μονάδες. Η σταθερά 5,06 είναι η τιμή του μέσου όρου γραπτών λόγων, όταν ο μέσος όρος της ερώτησης 9 είναι 0.

Το R^2 Linear είναι 0,095, που υποδηλώνει ότι το 9,5% της διακύμανσης στον μέσο όρο γραπτών λόγων μπορεί να εξηγηθεί από τις μεταβολές στον μέσο όρο της ερώτησης 9 «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» και πρόκειται για ένα υψηλό ποσοστό, δείχνοντας μια μέτρια σχέση.

Η θετική κλίση της γραμμής παλινδρόμησης υποδηλώνει θετική συσχέτιση, κι η τιμή του R^2 Linear δείχνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι μέτριας ισχύος. Αυτό συμφωνεί με την τιμή του συντελεστή συσχέτισης Pearson που δόθηκε προηγουμένως ($r = 0,375$) με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0.01$), υποδηλώνοντας ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική και μέτριας ισχύος.

Το διάγραμμα δείχνει ότι οι παρατηρήσεις είναι σχετικά κοντά στη γραμμή παλινδρόμησης, όμως αξίζει να τονιστεί πως, εξακολουθούν να υπάρχουν παρατηρήσεις που αποκλίνουν από τη γραμμή, υποδηλώνοντας την ύπαρξη άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τον μέσο όρο γραπτών λόγων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τα πολυτροπικά κείμενα συνδέονται θετικά με τις επιδόσεις τους, αν κι η ισχύς αυτών των σχέσεων είναι μέτρια, κι ενδέχεται να υπάρχουν πρόσθετοι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ του μέσου όρου βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων και των απαντήσεων σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με την αντίληψη των πολυτροπικών κειμένων. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που αξιολογούν τη γενική εμπειρία των μαθητών από τα πολυτροπικά κείμενα,

όπως η ερώτηση 1 «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;», η ερώτηση 2 «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*»η ερώτηση 4 «Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;», η ερώτηση 7 «Τα ερωτήματα βοήθησαν στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;» κι η ερώτηση 9 «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;* παρουσιάζουν θετικές συσχετίσεις με τον μέσο όρο της βαθμολογίας των γραπτών λόγων. Αυτές οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές και κυμαίνονται από μικρή προς μέτρια ισχύ ($r = 0,250 - 0,375$, $p < 0.01$), υποδηλώνοντας ότι οι θετικές αντιλήψεις των μαθητών για τα πολυτροπικά κείμενα συνδέονται με υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου.

5.10 Σύγκριση μέσων όρων των δύο φύλων

Για την αξιολόγηση της επίδοσης με βάση το φύλο και την εύρεση πιθανής διαφοράς μεταξύ τους αξιοποιήθηκε το t-test για τον έλεγχο και τη σύγκριση των μέσων όρων των μαθητών και των μαθητριών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, το t-test χρησιμοποιείται για την σύγκριση των μέσων όρων δυο συνόλων τιμών που διαφέρουν ως προς ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (Κατσής και συν., 2010: 92-94). Επισημαίνεται πως για τη χρήση του t-test, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι να μην υπάρχουν ακραίες τιμές, η εξαρτημένη μεταβλητή να είναι ποσοτική, ενώ η ανεξάρτητη να είναι ποιοτική και να περιλαμβάνει δύο τιμές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ως ποσοτική μεταβλητή ορίζεται ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών στον γραπτό λόγο, ενώ ως δίτιμη ποιοτική μεταβλητή ορίζεται το φύλο, όπου με την τιμή 1 έχουν καταχωρηθεί τα αγόρια και με την τιμή 2 τα κορίτσια. Αναφορικά με τις υποθέσεις, αυτές διατυπώνονται ως εξής:

Μηδενική υπόθεση (H0): Οι μέσοι όροι των δυο φύλων δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Εναλλακτική υπόθεση (H1): Οι μέσοι όροι των δύο φύλων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

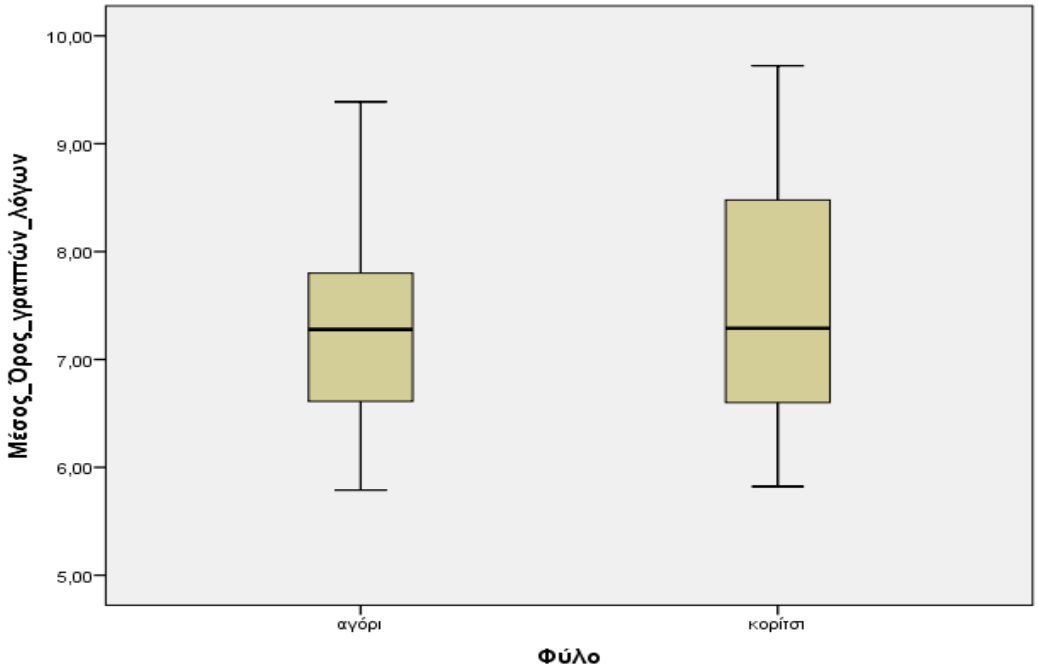
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μέσος_Όρος_ Γραπτών_Λόγων	αγόρι	54	7,2942	,85401	,11622
	κορίτσι	78	7,5513	1,11348	,12608

Εικόνα 110. *Πίνακας T-test για τη σύγκριση της επίδοσης με βάση το φύλο*

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα δεδομένα για τους μέσους όρους (7,2942 για τα αγόρια και 7,5513 για τα κορίτσια, ο πληθυσμός του δείγματος (54 αγόρια – 78 κορίτσια) καθώς κι η τυπική απόκλιση.

Για τον έλεγχο ακραίων τιμών κατασκευάστηκαν τα παρακάτω θηκογράμματα. Στο πρώτο θηκόγραμμα παρουσιάζεται το εύρος των επιδόσεων των αγοριών και στο δεύτερο των κοριτσιών. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν ακραίες τιμές στο δείγμα ως προς το φύλο. Αναφορικά με τα αγόρια τόσο η μέγιστη επίδοση όσο κι η ελάχιστη υστερούν συγκριτικά με εκείνη των κοριτσιών. Το ίδιο ισχύει και για το μέσο όρο όπου παρατηρείται ότι τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών (7,5513 > 7,2942). Ο μέσος όρος συμβολίζεται με την οριζόντια γραμμή που βρίσκεται εντός του ορθογώνιου παραλληλόγραμμου σχήματος, το οποίο με τη σειρά του αντιπροσωπεύει το ενδοτεταρτημοριακό εύρος.



Εικόνα 111. *Θηκογράμματα αποτύπωσης των μέσων όρων των δύο φύλων*

Ακολούθως, παρατίθεται ο πίνακας που παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου Independent Samples t-test για τη σύγκριση των μέσων όρων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.

Μηδενική υπόθεση (H0): Οι διακυμάνσεις δε διαφέρουν μεταξύ τους.

Εναλλακτική υπόθεση (H1): Οι διακυμάνσεις διαφέρουν μεταξύ τους.

Independent Samples Test

Μέσος_Όρος_γραπτών_λόγων	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	7,523	,007	-1,429	130	,155	-,25704	,17981	-,61278	,09870
Equal variances not assumed			-1,499	128,578	,136	-,25704	,17147	-,59631	,08222

Εικόνα 112. *Πίνακας Independent Samples Test*

Ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς μεταξύ των συγκρινόμενων δειγμάτων *Levene's Test* αξιοποιείται για να εξεταστεί αν οι διακυμάνσεις των δύο δειγμάτων είναι ίσες, όπου F = 7,523 (η στατιστική τιμή του Levene's test) και **Sig., δηλαδή το** επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσο με **0,007 (**η τιμή του p-value για τον έλεγχο Levene's). Παρατηρείται ότι η τιμή του p-value είναι μικρότερη από 0,05, που σημαίνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, θεωρείται ότι οι διακυμάνσεις των δύο δειγμάτων δεν είναι ίσες κι άρα εξετάζεται η γραμμή «*Equal variances not assumed*», όπου η τιμή p-value = 0,136 > 0,005. Συνάγεται το συμπέρασμα πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο δειγμάτων, όπου $Mean_{αγόρια}$ = 7,2942 και $Mean_{κορίτσια}$ = 7,5513..

	Levene's Test for Equality of Variances						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Α΄ τρίμηνο							
Equal variances assumed	8,671	,004	-1,803	130	,074	-,64836	,03013
Equal variances not assumed			-1,882	127,817	,062	-,63408	,01585
Β΄ τρίμηνο							
Equal variances assumed	,331	,566	-,610	130	,543	-,53264	,28174
Equal variances not assumed			-,624	122,576	,534	-,52359	,27268
Γ΄ τρίμηνο							
Equal variances assumed	10,564	,001	-1,782	130	,077	-,71013	,03700
Equal variances not assumed			-1,876	129,129	,063	-,69143	,01831

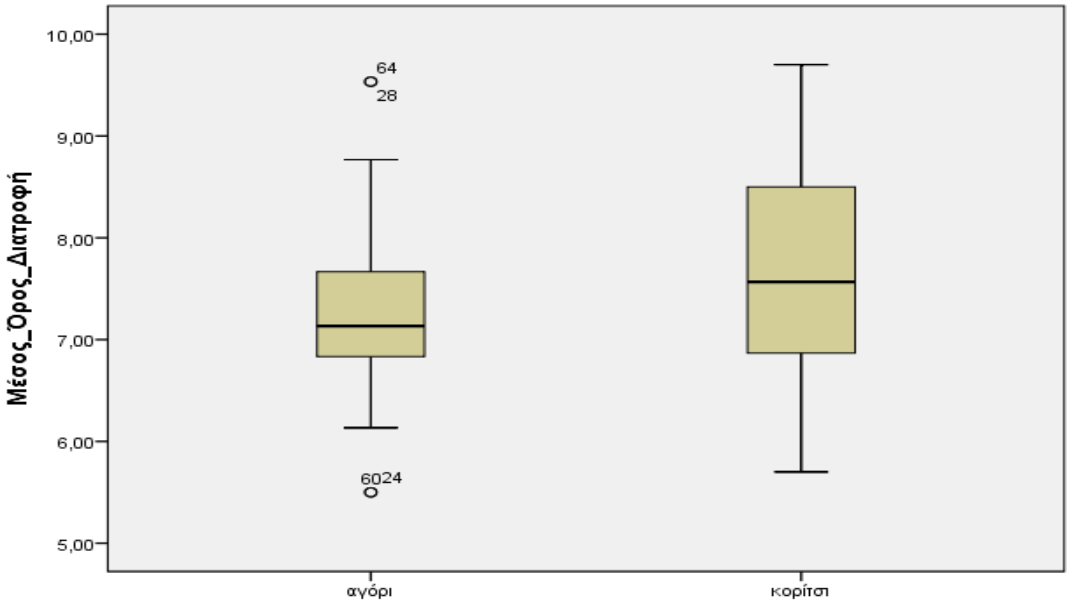
Εικόνα 113. *Πίνακας ελέγχου της ομοιογένειας της διασποράς μεταξύ των συγκρινόμενων δειγμάτων Levene's Test*

Ανεξάρτητα από το αν θεωρηθούν ίσες ή μη ίσες οι διακυμάνσεις, οι τιμές p είναι και στις δύο περιπτώσεις μεγαλύτερες από το 0,05. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική

διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο φύλων και κατά συνέπεια γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση **H0** σύμφωνα με την οποία οι μέσοι όροι των δυο φύλων δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Η ανάλυση των ανεξάρτητων δειγμάτων που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα αφορά στη σύγκριση των μέσων όρων των δύο φύλων για τρεις διαφορετικές μεταβλητές. Πρόκειται για τον μέσο όρο της αξιολόγησης στον γραπτό λόγο στο πρώτο τρίμηνο, τον μέσο όρο της αξιολόγησης στον γραπτό λόγο στο δεύτερο τρίμηνο και τον μέσο όρο της αξιολόγησης στον γραπτό λόγο στο τρίτο τρίμηνο. Η ανάλυση περιλαμβάνει το Levene's Test για ισότητα των διακυμάνσεων και το t-test για την ισότητα των μέσων όρων. Στον πίνακα περιλαμβάνονται στοιχεία όπως, οι βαθμοί ελευθερίας («df»), το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας («Sig.»), η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων («Mean Difference»), το τυπικό σφάλμα της διαφοράς των μέσων όρων («Std. Error Difference») και τα όρια του διαστήματος εμπιστοσύνης της διαφοράς των μέσων όρων («95% Confidence Interval of the Difference»).

Α΄ τρίμηνο

Σύμφωνα με το Levene's Test for Equality of Variances παρατηρείται πως η στατιστική τιμή του Levene's test, *F = 8.671*, ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας *Sig. = 0.004*. Η τιμή p (0.004) είναι μικρότερη από το 0.05, υποδηλώνοντας ότι η υπόθεση ισότητας των διακυμάνσεων απορρίπτεται. Συνεπώς, πρέπει να αξιοποιηθεί το t-test για μη ίσες διακυμάνσεις (Equal variances not assumed).

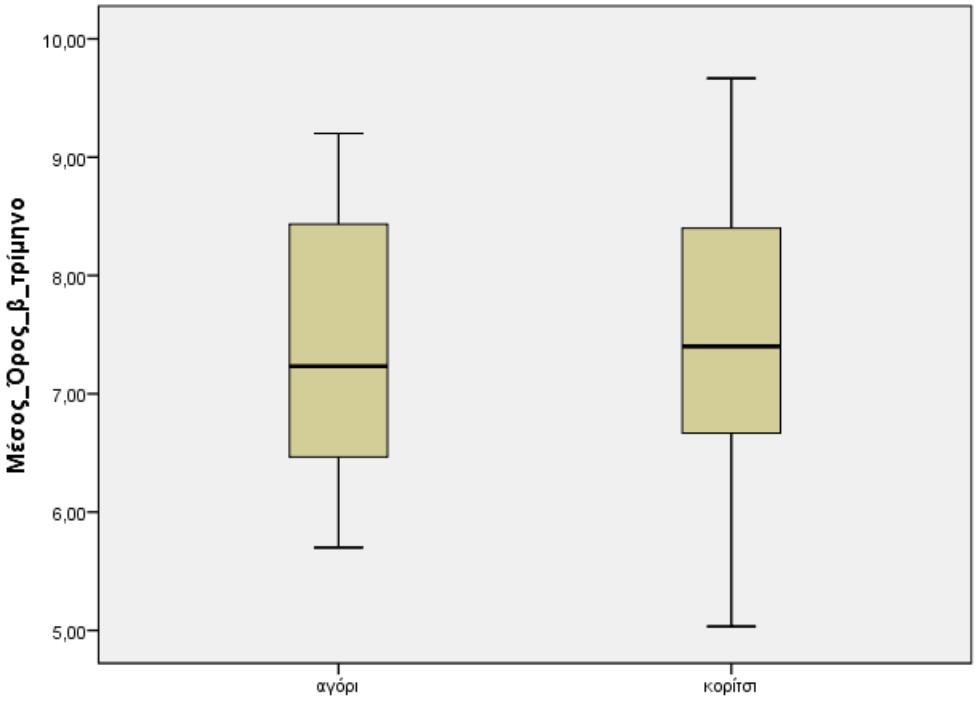


Εικόνα 114. *Πίνακας* Levene's Test for Equality of Variances για το α΄ τρίμηνο

Η τιμή p (0.062) είναι οριακά μεγαλύτερη από το 0.05, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο φύλων σε σχέση με το θέμα παραγωγής γραπτού λόγου για το πρώτο τρίμηνο (Ενότητα 4 – Διατροφή).

Β΄ τρίμηνο

Σύμφωνα με το Levene's Test for Equality of Variances παρατηρείται πως η στατιστική τιμή του Levene's test, *F = 0,331* ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας *Sig. = 0.566*. Η τιμή p (0.566) είναι μεγαλύτερη από το 0.05, υποδηλώνοντας ότι η υπόθεση ισότητας των διακυμάνσεων δεν απορρίπτεται. Συνεπώς, πρέπει να αξιοποιηθεί το t-test για ίσες διακυμάνσεις (Equal variances assumed). Η τιμή p (0.534) είναι αρκετά μεγαλύτερη από το 0.05, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο φύλων σε σχέση με το θέμα παραγωγής γραπτού λόγου για το δεύτερο τρίμηνο (Ενότητα 9 – Συσκευές & Ενότητα 11 – Συγγενικές Σχέσεις).

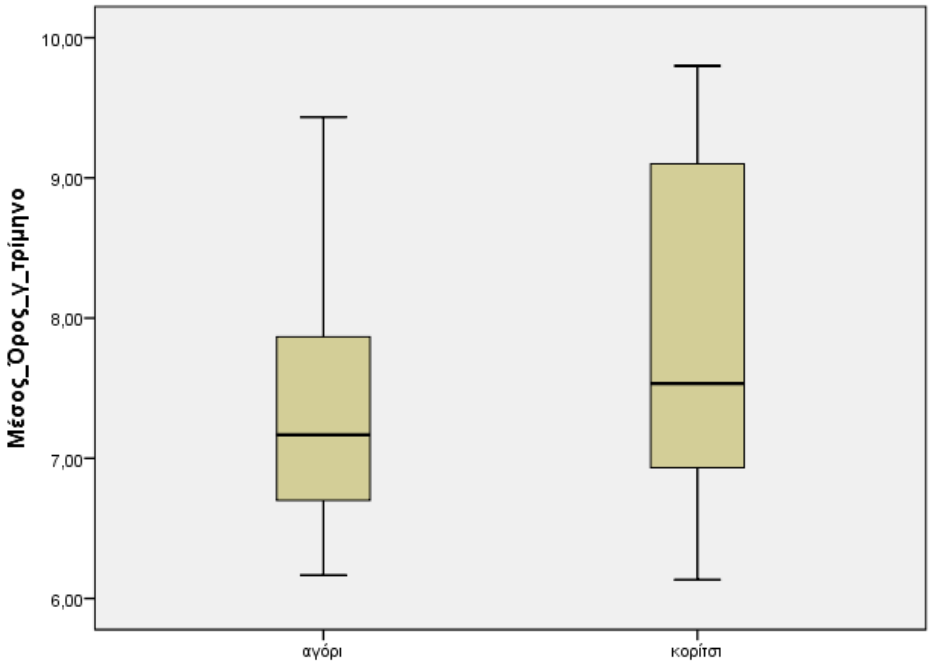


Εικόνα 115. *Πίνακας Levene's Test for Equality of Variances για το β΄ τρίμηνο*

Γ΄ τρίμηνο

Σύμφωνα με το Levene's Test for Equality of Variances παρατηρείται πως η στατιστική τιμή του Levene's test, *F = 10,564* ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας *Sig.* = 0,001. Η τιμή

p (0,001) είναι μικρότερη από το 0.05, υποδηλώνοντας ότι η υπόθεση ισότητας των διακυμάνσεων απορρίπτεται. Συνεπώς, πρέπει να αξιοποιηθεί το t-test για μη ίσες διακυμάνσεις (Equal variances not assumed). Η τιμή p (0.063) είναι αρκετά μεγαλύτερη από το 0.05, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο φύλων σε σχέση με το θέμα παραγωγής γραπτού λόγου για το τρίτο τρίμηνο (Ενότητα 17 – Ειρήνη - Πόλεμος).



Εικόνα 116. *Πίνακας Levene's Test for Equality of Variances για το α΄ τρίμηνο*

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των τριών t-tests για τα τρία τρίμηνα όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης, δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων (αγόρια – κορίτσια) σε σχέση με τα θέματα γραπτού λόγου για τα τρία τρίμηνα καθώς οι τιμές p είναι μεγαλύτερες από το 0.05. Επισημαίνεται, ωστόσο, πως τα κορίτσια υπερτερούν των αγοριών σε όλες τις γραπτές δοκιμασίες. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι τιμές κοντά στο 0.05 (όπως 0.062 και 0.063) που παρατηρήθηκαν στο α΄ και στο γ΄ τρίμηνο υποδηλώνουν ότι θα μπορούσαν να υπάρχουν οριακές ή πρακτικά σημαντικές διαφορές που αξίζουν επιπρόσθετη διερεύνηση είτε με μεγαλύτερο δείγμα είτε με πρόσθετες αναλύσεις λαμβάνοντας υπόψη περαιτέρω παράγοντες.

5.11 Εύρεση διαφορών μεταξύ των μέσων όρων βαθμολογίας ανά τρίμηνο

Η ανάλυση των δειγμάτων κατά ζεύγη (paired samples test) εξετάζει σε ποιο βαθμό υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων δύο συνόλων δεδομένων. Ειδικότερα, ελέγχεται κατά πόσο δύο ποσοτικές μεταβλητές (βαθμολογία στα δύο τρίμηνα) που προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό (μαθητές) διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά. Εν προκειμένω, στην πρώτη περίπτωση συγκρίνεται ο μέσος όρος του α' τριμήνου και τον μέσο όρο του β' τριμήνου.

One-Sample Statistics	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μέσος_Όρος_Διατροφή	132	7,4419	,97692	,08503
Μέσος_Όρος_β_τρίμηνο	132	7,3247	1,15985	,10095

Εικόνα 117. *Πίνακας σύγκρισης μέσων όρων των δειγμάτων 1ου και 2ου τριμήνου* paired samples test

Paired Samples Test	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Μέσος_Όρος_α_τρίμηνο - Μέσος_Όρος_β_τρίμηνο	,11717	,57633	,05016	,01794	,21641	2,336	131	,021

Εικόνα 118. *Πίνακας ανάλυσης δειγμάτων κατά ζεύγη 1ου και 2ου τριμήνου* paired samples test

Η ανάλυση του Paired Samples t-test που παρουσιάζεται στον πίνακα εξετάζει κατά πόσο οι μέσοι όροι δύο μεταβλητών (μέσος όρος α΄ τριμήνου και μέσος όρος β' τριμήνου) διαφέρουν σημαντικά από μία δεδομένη τιμή αναφοράς, η οποία στην προκειμένη περίπτωση είναι το μηδέν.

Η μέση διαφορά *Mean* μεταξύ των δύο ζευγών μέσων όρων (α΄ τρίμηνο & β΄ τρίμηνο) είναι 0,11717 και για το πρώτο τρίμηνο ο μέσος όρος είναι υψηλότερος συγκριτικά με το δεύτερο τρίμηνο. Αναφορικά με το διάστημα εμπιστοσύνης επισημαίνεται ότι με 95% βεβαιότητα, η πραγματική μέση διαφορά μεταξύ των δύο τριμήνων βρίσκεται μεταξύ 0,01794 και 0,21641. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του paired samples t-test η τιμή t = 2,336, ενώ το p-value = 0,021 για το τεστ. Η τιμή του p-value επειδή είναι μικρότερη από το 0,05 υποδεικνύει

ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Στην προκειμένη περίπτωση, το p-value = 0,021 < 0,05, κι άρα διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του 1^{ου} και του 2^{ου} τριμήνου.

Η ανάλυση του Paired Samples t-test που παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί εξετάζει κατά πόσο οι μέσοι όροι δύο μεταβλητών (μέσος όρος α΄ τριμήνου και μέσος όρος γ' τριμήνου) διαφέρουν σημαντικά από μία δεδομένη τιμή αναφοράς, η οποία στην προκειμένη περίπτωση είναι το μηδέν.

Paired Samples Statistics		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Μέσος_Όρος_α τρίμηνο	7,4419	132	,97692	,08503
	Μέσος_Όρος_γ_τρίμηνο	7,5717	132	1,07546	,09361

Εικόνα 119. *Πίνακας σύγκρισης μέσων όρων των δειγμάτων 1^{ου} και 3^{ου} τριμήνου* paired samples test

Paired Samples Test	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Μέσος_Όρος_α_τρίμηνο-Μέσος_Όρος_γ_τρίμηνο	-,12980	,49249	,04287	-,21460	-,04500	-3,028	131	,003

Εικόνα 120. *Πίνακας ανάλυσης δειγμάτων κατά ζεύγη 1^{ου} και 3^{ου} τριμήνου* paired samples test

Η μέση διαφορά *Mean* μεταξύ των δύο ζευγών μέσων όρων (α΄ τρίμηνο & β΄ τρίμηνο) είναι 0,12980 και για το τρίτο τρίμηνο είναι υψηλότερος συγκριτικά με το πρώτο τρίμηνο. Αναφορικά με το διάστημα εμπιστοσύνης επισημαίνεται ότι με 95% βεβαιότητα, η πραγματική μέση διαφορά μεταξύ των δύο μέτρων βρίσκεται μεταξύ 0,04500 και 0,21460. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του paired samples t-test η τιμή t = 3,028, ενώ το p-value = 0,003 για το τεστ. Η τιμή του p-value επειδή είναι μικρότερη από το 0,05 υποδεικνύει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Στην προκειμένη περίπτωση, το p-value = 0,003 < 0,05, κι άρα διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του 1^{ου} και του 3^{ου} τριμήνου.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Μέσος_Όρος_β_τρίμηνο	7,3247	132	1,15985	,10095
	Μέσος_Όρος_γ_τρίμηνο	7,5717	132	1,07546	,09361

Εικόνα 121. *Πίνακας σύγκρισης μέσων όρων των δειγμάτων 2ου και 3ου τριμήνου* paired samples test

Paired Samples Test

Μέσος_Όρος_β_τρίμηνο – Μέσος_Όρος_γ_τρίμηνο	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
Pair	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
	-,24697	,65927	,05738	-,36049	-,13345	-4,304	131	,000

Εικόνα 122. *Πίνακας ανάλυσης δειγμάτων κατά ζεύγη 2ου και 3ου τριμήνου* paired samples test

Η ανάλυση του Paired Samples t-test που παρουσιάζεται στον πίνακα εξετάζει κατά πόσο οι μέσοι όροι δύο μεταβλητών (μέσος όρος β΄ τριμήνου και μέσος όρος γ' τριμήνου) διαφέρουν σημαντικά από μία δεδομένη τιμή αναφοράς, η οποία στην προκειμένη περίπτωση είναι το μηδέν.

Η μέση διαφορά *Mean* μεταξύ των δύο ζευγών μέσων όρων (β΄ τρίμηνο & γ΄ τρίμηνο) είναι 0,24697 και για το τρίτο είναι υψηλότερος συγκριτικά με το δεύτερο τρίμηνο (7,5717>7,4419). Αναφορικά με το διάστημα εμπιστοσύνης επισημαίνεται ότι με 95% βεβαιότητα, η πραγματική μέση διαφορά μεταξύ των δύο μέτρων βρίσκεται μεταξύ 0,13345 και 0,36049. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του paired samples t-test η τιμή t = 4,304, ενώ το p-value = 0,000 για το τεστ. Η τιμή του p-value επειδή είναι μικρότερη από το 0,05 υποδεικνύει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Στην προκειμένη περίπτωση, το p-value = 0,000 < 0,05, κι άρα διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τριμήνων υπέρ του τρίτου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνεται μια μεταβολή μεταξύ των μετρήσεων των τριών τριμήνων, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε αλλαγές στις συνθήκες ή σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τις μετρήσεις κι ενδεχομένως δε λαμβάνονται υπόψη με τα παρόντα εργαλεία μέτρησης. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί μελλοντικά με περαιτέρω διερεύνηση για να ερμηνευθεί αποτελεσματικότερα η αιτία της διαφοράς.

6.Ποιοτική ανάλυση

5.1 Α΄ τρίμηνο: Διατροφή

Ερώτηση 1. ***Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);***

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών στο συγκεκριμένο ερώτημα επικεντρώθηκε στους τομείς του θέματος, του περιεχομένου και της έκφρασης αξιολογώντας τα κείμενα ως πάρα πολύ καλές επιλογές σε σχέση με το θέμα του γραπτού λόγου. Διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους ότι τα κείμενα συνέβαλαν με απτό τρόπο στην αποτελεσματικότερη επίγνωση των υγιεινών τροφών, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην ενίσχυση του λεξιλογίου, στην κατανόηση των αποτελεσμάτων των ερευνών αλλά και στην εμπέδωση της αξίας της μεσογειακής διατροφής. Αξίζει να τονιστεί ότι σε πολλές συνεντεύξεις επισημαίνεται από μεγάλο μέρος των μαθητών και των μαθητριών η χρησιμότητα των εικόνων αλλά και τα μηνύματα που εξέπεμπαν σε συνάρτηση με τα κείμενα.

Η **μαθήτρια 4** επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι: «*Μου άρεσε το θέμα γιατί μου έδωσε πολλές πληροφορίες σχετικά με τη διατροφή, με βοήθησε να μάθω τα ποσοστά της παχυσαρκίας και να μπω στη θέση των υπέρβαρων παιδιών κι ενηλίκων, ενώ είχε ενδιαφέρουσες εκφράσεις. Παράλληλα, μου πρόσφερε σημαντικές πληροφορίες και με έκανε να σκέφτομαι πριν φάω κάτι. Για παράδειγμα, τώρα πλέον σκέφτομαι το τι έχει να μου προσφέρει το φαγητό αυτό*».

Ο **μαθητής 9** αναφέρει ότι «*Τα κείμενα μου άρεσαν πάρα πολύ γιατί έχουν ωραία δομή, πολύ καλό λεξιλόγιο και ειδικά το περιεχόμενό τους, γιατί διαθέτει πολλές πληροφορίες που έχουν ενδιαφέρον να τις διαβάσεις και που μας επηρεάζει να τρεφόμαστε υγιεινά. Το θέμα τους ήταν πολύ βοηθητικό, διότι γινόταν αναφορά σε τρόφιμα που δημιουργούν προβλήματα στην υγεία κι η παραδοσιακή μαγειρική έχει απομακρυνθεί από τα γούστα του σημερινού παιδιού. Επίσης, τα κείμενα με βοήθησαν να γράψω τον γραπτό μου λόγο πιο εύκολα, λόγω της δομής τους. Επίσης, μου άρεσε το περιεχόμενο. Τέλος τα κείμενα ήταν εύκολα στην ανάγνωση*».

Η **μαθήτρια 7** υποστηρίζει ότι «*Μου άρεσε πολύ το περιεχόμενο του κι οι φωτογραφίες στο 1ο κείμενο. Στο 2ο κείμενο μου άρεσε το θέμα, η μεσογειακή διατροφή. Σύμφωνα με το πρώτο κείμενο και την 1η εικόνα αυτό που άρεσε ήταν το παιδάκι του οποίου του είχαν προσφέρει γρήγορο φαγητό αλλά δεν το ήθελε γιατί ήθελε να χάσει κιλά. Σύμφωνα με το δεύτερο κείμενο και την 1η εικόνα αυτό που μου κίνησε το ενδιαφέρον ήταν το πιάτο που μας έλεγε τι να τρώμε και πώς να συμπεριφερόμαστε διατροφικά*».

Το πρώτο κοινό στοιχείο είναι πως οι μαθητές ***εκτιμούν το θέμα*** της διατροφής θεωρώντας το σημαντικό και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην υγιεινή διατροφή και τις διατροφικές

συνήθειες. Η **μαθήτρια 4** υποστήριξε πως το θέμα της προσέφερε πολλές πληροφορίες για τη διατροφή και τη διαχείριση του βάρους, όπως η ενημέρωση για τα ποσοστά παχυσαρκίας κι η κατανόηση της εμπειρίας μέσω της οπτικής των υπέρβαρων παιδιών και ενηλίκων. Ακόμη, ο **μαθητής 9** βρήκε το θέμα πολύ βοηθητικό, καθώς αναφερόταν στις συνέπειες των ανθυγιεινών τροφών και στην παραδοσιακή διατροφή που έχει παραγκωνιστεί. Επίσης, η **μαθήτρια 7** αναφέρθηκε στο θέμα της μεσογειακής διατροφής που παρουσιάστηκε στο δεύτερο πολυτροπικό κείμενο, καθώς τη θεωρεί σημαντική για την υγεία.

Το δεύτερο κοινό στοιχείο είναι ότι το ***περιεχόμενο των κειμένων*** φαίνεται να εντυπωσίασε τους μαθητές, καθώς περιείχε **χρήσιμες πληροφορίες** που τους ενθάρρυναν να σκέφτονται τις διατροφικές τους επιλογές. Η **μαθήτρια 4** εκτίμησε την πληθώρα πληροφοριών, η οποία τη βοήθησε να σκέφτεται πιο συνειδητά πριν καταναλώσει κάποιο τρόφιμο, ενώ ο **μαθητής 9** βρήκε το περιεχόμενο ενδιαφέρον και αξιοσημείωτο, καθώς περιείχε πληροφορίες που ενθάρρυναν την υγιεινή διατροφή και συνέβαλαν στην ανάπτυξη των διατροφικών του επιλογών.

Επιπλέον***, η δομή των κειμένων*** θεωρήθηκε θετικό στοιχείο, καθώς φαίνεται ότι βοηθά τους μαθητές στην αποτελεσματικότερη κατανόηση και στην εύκολη ανάγνωση. Επί παραδείγματι, ο **μαθητής 9** επικεντρώθηκε στη δομή ως ιδιαίτερο πλεονέκτημα, σημειώνοντας ότι αυτή διευκόλυνε τη συγγραφή του δικού του γραπτού λόγου και την κατανόηση των πληροφοριών.

Ακόμη**,** η ***έκφραση κι η ποιότητα του λεξιλογίου*** αξιολογήθηκαν θετικά από τους μαθητές, καθώς έκαναν τα κείμενα πιο ελκυστικά. Ειδικότερα, ο **μαθητής 9** αναφέρει ότι το κείμενο είχε πλούσιο λεξιλόγιο που έκανε το περιεχόμενο πιο ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα, η **μαθήτρια 4** χαρακτήρισε το κείμενο ως ενδιαφέρον με ωραίες εκφράσεις, γεγονός που συνέβαλε στην απόλαυση της ανάγνωσης, παράγοντας κρίσιμος κι απαραίτητος, όπως έχει επισημανθεί πρωτύτερα στο θεωρητικό σκέλος της παρούσας διατριβής.

Το τελευταίο και πιο σημαντικό κοινό στοιχείο είναι η ***παρουσία των πολυτροπικών στοιχείων***, όπως οι εικόνες, οι οποίες αποτέλεσαν τον βασικό λόγο που οι μαθητές αξιολόγησαν τα κείμενα ως ελκυστικά κι ενδιαφέροντα. Για παράδειγμα, η **μαθήτρια 7** εντυπωσιάστηκε από τις φωτογραφίες, ειδικά αυτές που έδειχναν το παιδί πλάι στο γρήγορο – έτοιμο φαγητό και το πιάτο της μεσογειακής διατροφής, γεγονός που την παρακίνησε να σκεφτεί για τη διατροφική της συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, οι μαθητές εκτίμησαν ιδιαίτερα τα πολυτροπικά κείμενα τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον πληροφοριακό τους ρόλο, καθώς και για την ενσωμάτωση

πολυτροπικών στοιχείων που ενισχύουν τη συνολική εμπειρία της ανάγνωσης, με τη δομή, την έκφραση και την χρήση των οπτικών μέσων να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο.

Ερώτηση 2. ***Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;***

Οι περισσότεροι μαθητές στις απαντήσεις τους υποστήριξαν ότι τα κείμενα τους βοήθησαν πάρα πολύ στο θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου. Ανάμεσα στα κύρια στοιχεία που επισημαίνουν είναι ότι άντλησαν πολλές πληροφορίες για τη μεσογειακή διατροφή, τα οφέλη των υγιεινών τροφών, τις επιπτώσεις της κακής διατροφής , ενώ κατανόησαν αποτελεσματικότερα ποια τρόφιμα υπάγονται σε αυτήν την κατηγορία. Παράλληλα αξιοποίησαν αρκετά στοιχεία από το λεξιλόγιο και συνολικά το περιεχόμενο των κειμένων κρίθηκε πολύ χρήσιμο κι εποικοδομητικό.

Κατά τη **μαθήτρια 15** «*Τα κείμενα με βοήθησαν πάρα πολύ στο θέμα παραγωγής γραπτού λόγου κι επίσης έμαθα πολλά από αυτά. Γνώρισα καλύτερα τη διατροφική πυραμίδα κι αξιοποίησα τα θετικά της σωστής διατροφής αλλά και το πώς μας ωφελούν τα τρόφιμα και τα αρνητικά της κακής διατροφής αλλά και τις επιπτώσεις που έχουν για την υγεία. Επίσης, αξιοποίησα πολλά άλλα στοιχεία με βάση τα κείμενα λόγω των διάφορων πληροφοριών κι ερευνών και φυσικά ορισμένες φράσεις κι από δικές μου εμπειρίες*».

Ο **μαθητής 4** επισημαίνει ότι «*Τα κείμενα με βοήθησαν πολύ στο θέμα του γραπτού λόγου κι άντλησα πολλές ιδέες με το να αξιοποιήσω πολλά στοιχεία όπως για να γράφω ότι πρέπει να τρώμε υγιεινά και να γυμναζόμαστε καθημερινά. Επιπλέον, αξιοποίησα και τα στοιχεία που αναφέρονται στη μεσογειακή διατροφή για τον αμερικανικό γρήγορο τρόπο και το φαστ φουντ, καθώς μου έδωσε αρκετές ιδέες το πρώτο κείμενο, γιατί έμαθα περισσότερα πράγματα για την παχυσαρκία, ενώ το δεύτερο μου φάνηκε πολύ χρήσιμο για τη διατροφή μου*».

Η **μαθήτρια 27** υποστηρίζει ότι «*Ναι, με βοήθησαν πολύ στον γραπτό λόγο, γιατί χρησιμοποίησα πολλές λέξεις κι εκφράσεις μέσα από τα κείμενα. Ακόμη, έχει πολλές λέξεις οι οποίες είναι σχετικές με το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου. Ορισμένες φράσεις που αξιοποίησα είναι οι ακόλουθες:*

1. *Διαμορφώνονται άνθρωποι με περιορισμένες γευστικές προτιμήσεις, που ενώ ζουν σε μια χώρα που διαθέτει πολλά και εξαιρετικά φρέσκα τρόφιμα, εκτιμούν περισσότερο το φαγητά που γίνονται από κακή πρώτη ύλη και χωρίς ισορροπία στα καρυκεύματα και στη γεύση.*
2. *Περιττές θερμίδες και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία είναι το αποτέλεσμα.*
3. *Τα οφέλη στην υγεία του ανθρώπου από τη μεσογειακή διατροφή προέρχονται από τον συνδυασμό των τροφών κι όχι από κάποιο μεμονωμένο συστατικό του.*»

Αρχικά, οι μαθητές αναφέρουν ότι τα πολυτροπικά κείμενα αποτέλεσαν σημαντική ***πηγή υποστήριξης για τη συγγραφή του γραπτού λόγου μέσω της αξιοποίησης των πληροφοριών και του λεξιλογίου***, ενισχύοντας τις γνώσεις τους και δίνοντάς τους ιδέες. Η **μαθήτρια 15** αναφέρει ότι τα κείμενα τη βοήθησαν «πάρα πολύ» στην παραγωγή γραπτού λόγου κι ότι κατανόησε τη διατροφική πυραμίδα και τις επιπτώσεις της κακής διατροφής στην υγεία. Ο **μαθητής 4** τόνισε ότι τα κείμενα τον βοήθησαν στο να αντλήσει πολλές ιδέες και να οργανώσει το περιεχόμενό του με στοιχεία σχετικά με την υγιεινή διατροφή και τη μεσογειακή κουλτούρα. Η **μαθήτρια 27** με τη σειρά της υποστήριξε ότι τα κείμενα προσέφεραν αρκετές λέξεις κι εκφράσεις που χρησιμοποίησε αυτούσιες στον γραπτό λόγο της χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα.

Επιπλέον, οι μαθητές ανέφεραν ***τη χρησιμότητα ορισμένων εκφράσεων και προτάσεων*** που αντλήθηκαν αυτούσιες από τα κείμενα, για να μεταδώσουν με σαφήνεια τις ιδέες τους, γεγονός που τους διευκόλυνε να διαμορφώσουν τον γραπτό τους λόγο. Η **μαθήτρια 27** κατέγραψε συγκεκριμένες φράσεις που θεώρησε χρήσιμες, όπως «*περιττές θερμίδες και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία*» και «*τα οφέλη της μεσογειακής διατροφής από τον συνδυασμό των τροφών*», τις οποίες αξιοποίησε στο γραπτό της.

Επιπροσθέτως, τα κείμενα βοήθησαν τους μαθητές ***να οργανώσουν καλύτερα τις σκέψεις και το περιεχόμενό τους (δομή)***, επιτυγχάνοντας συνοχή στον γραπτό τους λόγο. Ειδικότερα, ο **μαθητής 4** αναφέρθηκε στη δομή που αξιοποίησε για να παρουσιάσει τα επιχειρήματά του, ενσωματώνοντας πληροφορίες για τη διατροφή και τη φυσική δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αναδεικνύεται η θετική επίδραση των πολυτροπικών κειμένων στην παραγωγή γραπτού λόγου, μέσω της υποστήριξης των μαθητών με κατάλληλες πληροφορίες, λέξεις και φράσεις για το θέμα της διατροφής. Οι μαθητές επωφελήθηκαν από την ύπαρξη συγκεκριμένων πληροφοριών κι εννοιών στα πολυτροπικά κείμενα, που τους διευκόλυναν να εμπλουτίσουν τον λόγο τους με ποικίλο λεξιλόγιο. Συμπερασματικά, τα πολυτροπικά κείμενα λειτούργησαν ως πηγή ιδεών αλλά ταυτόχρονα κι ως πρότυπο συνοχής-δομής κι έκφρασης για τους μαθητές.

Ερώτηση 3. **Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;**

Στην τρίτη ερώτηση όλοι οι μαθητές συμφώνησαν στο ότι οι εικόνες ήταν πολύ βοηθητικές σε σχέση με την ανάπτυξη του γραπτού τους λόγου. Αρχικά, επισημαίνεται από τη συντριπτική πλειοψηφία ότι οι εικόνες εξυπηρέτησαν την καλύτερη κατανόηση του κειμένου και λειτούργησαν επικουρικά. Επίσης, αρκετές από αυτές είχαν συγκεκριμένη νοηματοδότηση με

αποτέλεσμα να αποτυπώνονται καλύτερα μνημονικά τα μηνύματά του και να βοηθούν στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, όπως στο σκέλος της υγιεινής διατροφής και το φαινόμενο της παχυσαρκίας.

Όπως υποστηρίζει η μαθήτρια **63** «*Οι εικόνες με βοήθησαν πολύ ως προς την ανάπτυξη ιδεών γενικά και για το κείμενο. Ήταν συγκεντρωτικές και κατανοητές και με βοήθησαν στο να απομνημονεύσω καλύτερα ορισμένες πληροφορίες. Με βοήθησαν στο να καταλάβω και να τα καταγράψω στο κείμενο κι ορισμένες παθήσεις που έχουν πολλοί γονείς μαθητών που είναι υπέρβαροι*».

Κατά τον μαθητή **44**, «*Οι εικόνες με βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών αλλά και διότι κατάφερα να κατανοήσω τα κείμενα καλύτερα. Μου πέρασαν τα μηνύματα ότι αν δεν τρώμε υγιεινά φαγητά θα βρεθούμε αντιμέτωποι με προβλήματα υγείας, όπως ο διαβήτης και θα γίνουμε υπέρβαροι. Το πρώτο κείμενο μας δείχνει φωτογραφίες για την παχυσαρκία και το ποσοστό των παιδιών με αυξημένο σωματικό βάρος. Αυτό με βοήθησε να καταλάβω τις αρνητικές συνέπειες της κακής διατροφής. Το δεύτερο μου έδειξε πώς να τρώω καλύτερα και να καταναλώνω κάποια φαγητά σε μικρότερες ποσότητες*».

Όπως προκύπτει κι από τις παραπάνω απαντήσεις, οι εικόνες βοήθησαν τους μαθητές να ***κατανοήσουν καλύτερα και να απομνημονεύσουν πληροφορίες*** που σχετίζονται με τη διατροφή και την υγεία, διευκολύνοντας τη συγκράτηση βασικών εννοιών. Πιο συγκεκριμένα, η **μαθήτρια 63** ανέφερε ότι οι εικόνες ήταν «συγκεντρωτικές και κατανοητές», γεγονός που τη βοήθησε να απομνημονεύσει πληροφορίες και να τις χρησιμοποιήσει στο γραπτό της λόγο. Ο **μαθητής 44** αναφέρει ότι οι εικόνες του επέτρεψαν να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο των κειμένων και να συγκρατήσει βασικά μηνύματα σχετικά με τις επιπτώσεις της κακής διατροφής.

Ταυτόχρονα, οι εικόνες φαίνεται ότι ***ενθάρρυναν τους μαθητές να αναπτύξουν νέες ιδέες και να οργανώσουν καλύτερα τις σκέψεις τους για το θέμα της διατροφής***. Η **μαθήτρια 63** βοηθήθηκε ως προς την ανάπτυξη των ιδεών για το γραπτό της, καθώς της προσφέρθηκαν συνοπτικές και σαφείς πληροφορίες που μπορούσε εύκολα να επεξεργαστεί και να αποδώσει. Ο **μαθητής 44** άντλησε ερεθίσματα, για να σκεφτεί και να αναπτύξει ιδέες σχετικά με τις συνέπειες της κακής διατροφής, κατανοώντας τους κινδύνους, όπως η παχυσαρκία κι ο διαβήτης, καθώς και τους τρόπους πρόληψης μέσω της σωστής διατροφής.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι εικόνες των πολυτροπικών κειμένων φαίνεται πως βοήθησαν τους μαθητές σε πολλαπλά επίπεδα, όπως η κατανόηση, η ανάπτυξη ιδεών κι η βελτίωση των διατροφικών συνηθειών. Με τις εικόνες, οι μαθητές κατάφεραν όχι μόνο να

απομνημονεύσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τις πληροφορίες, αλλά και να επεξεργαστούν βαθύτερα τα νοήματα και τα μηνύματα.

Ερώτηση 4. **Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο του κειμένου; Αν ναι, σε ποια σημεία των παραγράφων;**

Όπως φαίνεται κι από τις απαντήσεις των μαθητών οι εικόνες σχετίζονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με το περιεχόμενο των κειμένων και μάλιστα σε πολλές απαντήσεις τεκμηριώνουν τη γνώμη τους και με τα αντίστοιχα αποσπάσματα ή χωρία των κειμένων. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για τη συνάφεια των εικόνων σε σχέση με την παχυσαρκία, την υγιεινή διατροφή και τις αρνητικές συνέπειες των ανθυγιεινών τροφών. Μάλιστα, αρκετοί επισημαίνουν ότι ουσιαστικά, η παρουσία των εικόνων αποτελεί μια οπτικοποίηση των κειμένων με αποτέλεσμα να τους εξυπηρετεί την ώρα του γραπτού λόγου.

Όπως αναφέρει η **μαθήτρια 9** «*Ναι, οι εικόνες σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα κείμενα. Στο κείμενο 1 για παράδειγμα μας περιγράφει μεγάλα ποσοστά, το ίδιο γίνεται με τη 2η εικόνα στις σελίδες 20-21. Άλλο ένα παράδειγμα είναι ότι στο κείμενο 1 μας περιγράφει πόσα καλά έχει η σωστή κι ισορροπημένη διατροφή και τα αρνητικά της κακής όπως στην εικόνα 3 σελ (20-21). Επίσης, η πρώτη εικόνα με το παιδί στην πολυθρόνα σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο της δεύτερης παραγράφου του κειμένου, καθώς αναφέρεται στα υπέρβαρα παιδιά που τρέφονται με γρήγορο φαγητό κακής ποιότητας, νομίζοντας ότι θα βρουν ευχαρίστηση*».

Ο **μαθητής 13** υποστηρίζει ότι: «*Οι εικόνες σχετίζονται πάρα πολύ με το περιεχόμενο των κειμένων, πιο πολύ στο κυρίως θέμα, επειδή εκεί δίνονται περισσότερες πληροφορίες οι οποίες έχουν ακριβώς το ίδιο νόημα με αυτό των εικόνων. Ειδικότερα, η πρώτη εικόνα στο 1ο κείμενο σχετίζεται με την 1η και 2η παράγραφο του κειμένου. Ο δεκάλογος της υγιεινής διατροφής κι η πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής σχετίζονται με την τρίτη παράγραφο στο δεύτερο κείμενο*.

Η **μαθήτρια 11** αναφέρει ότι «*Οι εικόνες σχετίζονται πολύ με το περιεχόμενο των κειμένων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οπτικοποιούν το κείμενο, γιατί βλέποντάς τες είναι σαν να διαβάζεις το κείμενο. Η πρώτη εικόνα σχετίζεται με την πρώτη παράγραφο στα σημεία: «όλο και συχνότερα βλέπουμε παιδιά… γευστικά ενδιαφέροντα, πίτσα, χάμπουργκερ… τόνους σάλτσας και τυριών.. Η τρίτη εικόνα σχετίζεται με τη δεύτερη παράγραφο που μιλάει για τις γευστικές προτιμήσεις. Η πρώτη κι η τέταρτη εικόνα του τρίτου κειμένου σχετίζονται με την τρίτη παράγραφο που αναλύεται η μεσογειακή διατροφή*».

Οι μαθητές αναφέρουν ότι οι εικόνες ***υποστηρίζουν κι αντανακλούν το περιεχόμενο και τις πληροφορίες που αναφέρονται στα κείμενα***, ειδικά όταν γίνεται λόγος για συγκεκριμένες

πληροφορίες, όπως οι στατιστικές και οι διατροφικές πρακτικές. Η **μαθήτρια 9** επεσήμανε ότι οι εικόνες, όπως η 2η κι η 3η παρέχουν συμπληρωματικές πληροφορίες για τα μεγάλα ποσοστά παχυσαρκίας και τα οφέλη ή τα προβλήματα των διατροφικών επιλογών σε συνάφεια με το πρώτο πολυτροπικό κείμενο. Ο **μαθητής 13** αναγνωρίζει ότι οι εικόνες συσχετίζονται άμεσα με το κυρίως θέμα των κειμένων, προσφέροντας εμβάθυνση κι επεξήγηση, όπως για παράδειγμα η πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής που συνοδεύει την τρίτη παράγραφο του δεύτερου κειμένου.

Ταυτόχρονα, *οι εικόνες λειτουργούν ως μια οπτική ενίσχυση των νοημάτων* και βοηθούν τους μαθητές να οπτικοποιήσουν τα θέματα που περιγράφονται στα κείμενα, όπως την ισορροπημένη διατροφή και τις επιπτώσεις της κακής διατροφής, καθώς η **μαθήτρια 11** αναφέρει ότι οι εικόνες λειτουργούν ως «οπτικοποίηση του κειμένου», επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοούν το περιεχόμενο σαν να το διαβάζουν μέσα από τις εικόνες. Έτσι, η πρώτη εικόνα σχετίζεται με την παράγραφο που αναφέρει τις ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες κι η τρίτη εικόνα με τη δεύτερη παράγραφο, που αναλύει τις γευστικές προτιμήσεις.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι οι μαθητές ***συνδέουν συγκεκριμένες εικόνες με παραγράφους των κειμένων***, εξηγώντας πώς η κάθε εικόνα ενισχύει το νόημα και τη δομή συγκεκριμένων τμημάτων του κειμένου. Ο **μαθητής 13** περιγράφει συγκεκριμένα ότι η πρώτη εικόνα στο κείμενο 1 σχετίζεται με την πρώτη και δεύτερη παράγραφο του κειμένου, ενώ ο δεκάλογος της υγιεινής διατροφής συνδέεται με την τρίτη παράγραφο του δεύτερου κειμένου, προσφέροντας επεξηγήσεις που εμπλουτίζουν το γραπτό. Η **μαθήτρια 11** υποστηρίζει ότι η πρώτη εικόνα συνδέεται με συγκεκριμένα σημεία της πρώτης παραγράφου κι η τέταρτη εικόνα του δεύτερου κειμένου σχετίζεται με την τρίτη παράγραφο που αναφέρεται στη μεσογειακή διατροφή.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα δεδομένα της συγκεκριμένης ερώτησης είναι πολύ σημαντικά, καθώς οι μαθητές εντόπισαν ότι οι εικόνες δε λειτουργούν μόνο ως διακοσμητικά στοιχεία, αλλά προσφέρουν ουσιαστική στήριξη κι αναπαραστούν τις έννοιες και τις πληροφορίες των πολυτροπικών κειμένων. Η σύνδεση με συγκεκριμένες παραγράφους, η επεξήγηση κι η οπτικοποίηση των εννοιών και τω στοιχείων ενίσχυσαν την κατανόηση των κειμένων και διευκόλυναν την αποτύπωση των ιδεών στον γραπτό τους λόγο.

Ερώτηση 5. **Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;**

Στο παραπάνω ερώτημα όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι σε σημαντικό βαθμό το λεξιλόγιο των κειμένων τους βοήθησε στο θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου. Στις απαντήσεις τους αναφέρουν διαφορετικές λέξεις ή εκφράσεις, ωστόσο παρατηρούνται κάποια κοινά μοτίβα.

Ένα σημαντικό τμήμα των μαθητών αξιοποίησε και συγκεκριμένες προτάσεις, ώστε να ενισχύσει το περιεχόμενο των κειμένων, όπως καταγράφεται ακολούθως.

Η **μαθήτρια 31** αναφέρει ότι *«Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στα κείμενα μου φάνηκε αρκετά χρήσιμο και βοηθητικό μπορώ να πω και χρησιμοποίησα κάποιες εκφράσεις στον γραπτό λόγο στην τάξη, όπως αυτές με τις οποίες αρχίζει το κείμενο ή εισάγεται μια πρόταση. Οι φράσεις κι οι λέξεις που θα χρησιμοποιούσα είναι «ισορροπημένη διατροφή», «παχυσαρκία», «πάθηση», «αρνητικά στοιχεία της ανθυγιεινής διατροφής», «οι γιατροί έχουν επισημάνει κι εκφράσει να τρώμε ισορροπημένα και υγιεινά», «ανθυγιεινά γευστικά ενδιαφέροντα», «αμερικάνικο γρήγορο τρόπο», «περιορισμένες γευστικές προτιμήσεις», «το φαγητό είναι στοιχείο πολιτισμού και κοινωνική πράξη».*

Ο **μαθητής 13** υποστηρίζει ότι *«Ναι, μου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο του κειμένου. Θα χρησιμοποιούσα λέξεις και φράσεις όπως: γευστικά ενδιαφέροντα, περιορισμένες γευστικές προτιμήσεις, επιπτώσεις στην υγεία, ζωτική ανάγκη, διαπαιδαγώγηση, ποσοστά θνησιμότητας, βασικό συστατικό, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία, μειώνει την αρτηριακή πίεση και τον κίνδυνο καρδιαγγειακών παθήσεων. «Το φαγητό πέρα από ζωτική ανάγκη είναι στοιχείο πολιτισμού και κοινωνική πράξη»*

Όπως αναφέρει ο **μαθητής 29** *«Το λεξιλόγιο των κειμένων μου φάνηκε αρκετά χρήσιμο κι απομνημόνευσα αρκετές λέξεις όπως: αμφίβολης ποιότητας, περιορισμένες γευστικές προτιμήσεις, κακή πρώτη ύλη, και το φαγητό πέρα από ζωτική ανάγκη είναι και στοιχείο πολιτισμού, η παραδοσιακή μαγειρική, εξαιρετικά φρέσκα τρόφιμα, υπέρτατη ευχαρίστηση, στην παρασκευή εύγευστων πιάτων, η κύρια πηγή λίπους.*

Το ***λεξιλόγιο των κειμένων θεωρείται χρήσιμο από τους μαθητές, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να εκφράσουν πιο ολοκληρωμένα τις σκέψεις τους στον γραπτό λόγο***. Ενδεικτικά, η **μαθήτρια 31** ανέφερε ότι το λεξιλόγιο ήταν «*αρκετά χρήσιμο και βοηθητικό*» κι ειδικά οι φράσεις που χρησιμοποιούνται στην αρχή του κειμένου ή εισάγουν προτάσεις, τις οποίες αξιοποίησε στον γραπτό λόγο στην τάξη.

Αξίζει να προστεθεί ότι ένα πρόσθετο μοτίβο είναι πως οι μαθητές επιλέγουν ***συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις*** που τους επιτρέπει να εκφράζουν σύνθετες ιδέες για τη διατροφή. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά, ο **μαθητής 13** δηλώνει ότι θα χρησιμοποιούσε φράσεις όπως «*ζωτική ανάγκη*», «*διαπαιδαγώγηση*», «*μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία*» και «*μειώνει τον κίνδυνο καρδιαγγειακών παθήσεων*». Αυτές οι φράσεις αναδεικνύουν την ευρεία αντίληψη για τη διατροφή, πέρα από την κάλυψη των βασικών αναγκών. Από την άλλη πλευρά, ο **μαθητής 29** ξεχώρισε φράσεις, όπως «*περιορισμένες*

γευστικές προτιμήσεις», «*κακή πρώτη ύλη*» και «*παραδοσιακή μαγειρική*», που δίνουν ιδιαίτερο νόημα στον πολιτισμικό και ποιοτικό χαρακτήρα της διατροφής.

Παράλληλα, οι μαθητές εκτιμούν ***φράσεις που περιγράφουν την επίδραση της διατροφής στην υγεία***, ενσωματώνοντας λέξεις και φράσεις που εκφράζουν την πρόληψη και τις συνέπειες των διατροφικών επιλογών. Ενδεικτικά, ο μαθητής 13 επιλέγει φράσεις που αναδεικνύουν τις «*μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία*» και τα «*ποσοστά θνησιμότητας*», εντάσσοντας στο γραπτό λόγο του περιγραφές των επιπτώσεων της κακής διατροφής και της σημασίας της υγιεινής διατροφής.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές βρήκαν το λεξιλόγιο των κειμένων ιδιαίτερα χρήσιμο κι εμπλουτισμένο με εκφράσεις που μπορούν να ενισχύσουν τον γραπτό τους λόγο, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εκφράσουν την έννοια της διατροφής με πιο σύνθετο και καίριο τρόπο. Οι επιλεγμένες λέξεις και φράσεις δεν περιορίζονται μόνο στην υγεία αλλά και στον πολιτιστικό και κοινωνικό χαρακτήρα της διατροφής, καθιστώντας το λεξιλόγιο αυτό ως ένα σημαντικό εργαλείο για τη διατύπωση των ιδεών τους.

Ερώτηση 6 - **Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;**

Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι απαντήσεις των μαθητών είναι ετερόκλητες. Η κοινή συνισταμένη είναι ότι είτε από το σχολικό είτε από το οικογενειακό περιβάλλον παραθέτουν καταστάσεις ή γεγονότα που τους έχουν επηρεάσει. Τα παραδείγματα αφορούν προσωπικά βιώματα, ανθρώπους ή και συμβουλές τους από το εγγύς περιβάλλον ή απόψεις που είχαν σχηματίσει με τη γνώμη των υπολοίπων.

Η **μαθήτρια 17** υποστηρίζει ότι: «*Ναι, μου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή μου και πόσο κακή διατροφή κάνω κάποιες φορές επιλέγοντας φαγητά πλούσια σε λιπαρά και θερμίδε αλλά κι από άλλα παιδιά. Για παράδειγμα, όταν διάβαζα το κείμενο θυμήθηκα τον καιρό που με κορόιδευαν στο παλιό μου σχολείο για αυτούς τους λόγους. Άλλωστε, στις μέρες μας βλέπουμε πολλά παχύσαρκα ή υπέρβαρα παιδιά, εφήβους και νέους ανθρώπους. Αυτό το παράδειγμα έφερα στο μυαλό μου για να με βοηθήσει να γράψω τον γραπτό λόγο*».

Η **μαθήτρια 7** τονίζει «*Διαβάζοντας το κείμενο συνειδητοποίησα πόσα έχει αλλάξει ο τρόπος και τα φαγητά που τρώμε. Θυμήθηκα τα λόγια της γιαγιάς μου σχετικά με τα όσπρια και τα φρούτα αλλά και κουβέντες των μεγάλων για προβλήματα υγείας, όπως του παππού μου με την καρδιά του που πρέπει να προσέχει τι τρώει. Τέλος, όταν είχα επισκεφθεί την Αυστραλία εκεί*

οι άνθρωποι τρέφονταν με «junk food» με αποτέλεσμα τα περισσότερα παιδιά να είναι παχύσαρκα».

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, οι μαθητές ***ανακαλούν προσωπικές εμπειρίες***, όπως τις δικές τους διατροφικές επιλογές ή περιστατικά που έχουν βιώσει ή παραδείγματα από άλλους πολιτισμούς, τα οποία συνδέονται με τα μηνύματα των κειμένων. Η **μαθήτρια 17** μοιράζεται την προσωπική της εμπειρία από το παλιό της σχολείο, όπου δεχόταν υποτιμητικά σχόλια για τις διατροφικές της συνήθειες και τη φυσική της εμφάνιση. Η εμπειρία αυτή την έκανε να αναλογιστεί το θέμα της παχυσαρκίας και των επιλογών τροφής στη σημερινή εποχή και να αξιοποιήσει το παράδειγμα αυτό στον γραπτό λόγο της. Η **μαθήτρια 7** θυμάται και περιγράφει τόσο την εμπειρία της από την Αυστραλία, όπου παρατήρησε πως πολλοί άνθρωποι τρέφονται με «junk food», κάτι που συνδέεται με την αύξηση της παχυσαρκίας όσο και τα λόγια της γιαγιάς της σχετικά με την αξία των οσπρίων και των φρούτων, καθώς και τις συζητήσεις των μεγαλύτερων για προβλήματα υγείας, όπως εκείνο του παππού της που προσέχει τη διατροφή του λόγω καρδιακών προβλημάτων. Αυτές οι μνήμες της έφεραν στο νου πώς έχει αλλάξει η διατροφή με την πάροδο των ετών.

Επίσης, τα βιώματα των μαθητών περιλαμβάνουν και ***καθημερινές παρατηρήσεις*** τους για τη διατροφή και την υγεία, καθώς συνειδητοποιούν τις συνέπειες των διατροφικών επιλογών γύρω τους. Επί παραδείγματι, η **μαθήτρια 17** παρατηρεί τη γενικότερη τάση που υπάρχει στις μέρες μας με την αύξηση της παιδικής κι εφηβικής παχυσαρκίας, συνδέοντας τα κείμενα με το κοινωνικό φαινόμενο που αντικρίζει στην καθημερινότητα.

Κοντολογίς, οι μαθητές αναφέρουν τον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες των κειμένων τους επηρεάζουν σε προσωπικό επίπεδο, ανακαλώντας μνήμες από το σχολείο, την οικογένεια και τις καθημερινές παρατηρήσεις. Οι εμπειρίες αυτές όχι μόνο βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου, αλλά κι εμπλουτίζουν τις ιδέες που αναπτύσσουν στον γραπτό λόγο.

7. **Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;**

Σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες απαντήσεις όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως βοηθήθηκαν από την παρουσία των ερωτημάτων, καθώς αυτά έμμεσα παρώθησαν τους μαθητές σε μια πιο ενεργητική – προσεκτική ανάγνωση των κειμένων, ώστε να διαχωρίσουν τις ουσιώδεις από τις επουσιώδεις πληροφορίες τόσο με την υγιεινή όσο και με την ανθυγιεινή διατροφή. Ακόμη, συνδύασαν τις εικόνες με το περιεχόμενο των κειμένων με σκοπό την άντληση ιδεών αναφορικά με τα ζητούμενα του θέματος.

Η **μαθήτρια 21** απάντησε ότι: «*Ναι, γιατί με βοήθησαν να καταλάβω και να μάθω καλύτερα το κείμενο για να θυμάμαι πολλά πράγματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, ήταν πιο εύκολη η κατανόησής τους, αφού συνδυάζουν κείμενο κι εικόνα μαζί και διαχειρίστηκα έτσι καλύτερα τον όγκο των πληροφοριών. Ακόμη, έπρεπε να μελετήσω τα ερωτήματα και τις απαντήσεις έτσι ώστε να τα αποτυπώσω στον γραπτό λόγο*».

Ο **μαθητής 24** λέει: «*Τα ερωτήματα του κειμένου με βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου γιατί είδα πιο αναλυτικά και με περισσότερες λεπτομέρειες το θέμα του. Με βοήθησαν πάρα πολύ, κυρίως αυτά που αναφέρονταν στη μεσογειακή διατροφή και αυτά που αναφέρονταν στην κακή διατροφή των παιδιών. Επίσης, συγκράτησα με αυτόν τον τρόπο περισσότερες πληροφορίες που με βοήθησαν στην παραγωγή γραπτού λόγου*».

Οι μαθητές επισημαίνουν ότι τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων τους βοήθησαν ***να κατανοήσουν το περιεχόμενό του πιο εύκολα και σε μεγαλύτερο βάθος***. Τα ερωτήματα φαίνεται πως λειτουργούν ως πλαίσιο που ενισχύει την ανάγνωση, επιτρέποντάς τους να εστιάσουν στα πιο σημαντικά στοιχεία. Η **μαθήτρια 21** αναφέρει ότι τα ερωτήματα τη βοήθησαν να κατανοήσει καλύτερα το κείμενο και να θυμάται βασικές πληροφορίες. Ο συνδυασμός κειμένου κι εικόνας ήταν σημαντικός για τη διαχείριση του όγκου των πληροφοριών, γεγονός που συνέβαλε στη γενική κατανόηση του περιεχομένου.

Οι μαθητές αναφέρουν ότι τα ερωτήματα τούς βοήθησαν ***να συγκρατήσουν τις πληροφορίες πιο αποτελεσματικά***, κάτι που διευκόλυνε την ***ανάκληση των πληροφοριών*** στην παραγωγή του γραπτού τους λόγου. Ο **μαθητής 24** υποστηρίζει ότι τα ερωτήματα του κειμένου συνέβαλαν στην κατανόηση των βασικών θεμάτων, ειδικά της μεσογειακής διατροφής και των αρνητικών επιπτώσεων της ανθυγιεινής διατροφής στα παιδιά, επιτρέποντάς του να διατηρήσει στη μνήμη του περισσότερες λεπτομέρειες. Αυτό τον βοήθησε να τις χρησιμοποιήσει στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Ακόμη, τα ερωτήματα ***βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν τις σκέψεις τους***, παρέχοντας μια ***καθοδηγητική γραμμή*** που υποστηρίζει την ***ανάπτυξη και τη δομή των ιδεών τους*** στον γραπτό λόγο. Για παράδειγμα, η **μαθήτρια 21** αναφέρει ότι η μελέτη των ερωτημάτων τη βοήθησε να αποτυπώσει τις ιδέες της πιο αποτελεσματικά στον γραπτό λόγο, καθώς την καθοδήγησαν στη διαμόρφωση των απαντήσεων και στην οργάνωση της επιχειρηματολογίας της.

Συνολικά**,** οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι τα ερωτήματα του πολυτροπικού κειμένου ενίσχυσαν την κατανόηση του περιεχομένου και τη διατήρηση των πληροφοριών, διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Τα ερωτήματα λειτούργησαν

όχι μόνο ως μέσα ανάκλησης των σημαντικών πληροφοριών, αλλά κι ως καθοδηγητικά στοιχεία που υποστήριξαν τη λογική ανάπτυξη των ιδεών τους.

8. **Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;**

Στην όγδοη ερώτηση σχεδόν όλοι οι μαθητές υποστήριξαν ότι τα ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με την ερμηνεία των εικόνων τους βοήθησαν ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς πολλοί άντλησαν επιπλέον γνώσεις, ενώ μνημονικά τις αξιοποίησαν στη δομή των κειμένων τους. Μάλιστα, αρκετοί ανέφεραν ότι με τον τρόπο αυτό συγκρατούσαν πιο εύκολα τις απαιτούμενες πληροφορίες.

Ο **μαθητής 29** απάντησε ότι «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων ήταν πολύ καλά δομημένα και μπόρεσα να καταλάβω τι ακριβώς ήθελαν να μας πουν τα κείμενα. Έτσι, με βοήθησαν πολύ ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή λόγου, διότι μου έδωσαν αρκετές ιδέες πάνω στο τι να γράψω. Επίσης, με βοήθησαν πάρα πολύ στο να καταλάβω τους κινδύνους που κρύβουν οι ανθυγιεινές τροφές, καθώς επίσης να μάθω πολύτιμα στοιχεία μέσω των ερευνών για τους μαθητές και τους γονείς*».

Η **μαθήτρια 2** αναφέρει ότι: «*Με βοήθησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων, επειδή αρκετές φορές σχετίζονταν με το κείμενο και με αυτόν τον τρόπο με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα κάποια σημεία με αποτέλεσμα να μπορώ να αποτυπώσω καλύτερα στον γραπτό λόγο. Επίσης, βλέποντας τις εικόνες, μπορούσα να συγκρατήσω πιο εύκολα τις σημαντικότερες πληροφορίες*».

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, οι μαθητές θεωρούν ότι τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων ήταν καλά οργανωμένα, προσφέροντας μια ***σαφή καθοδήγηση για το περιεχόμενο των κειμένων***. Αυτά τα ερωτήματα φαίνεται να ενίσχυσαν τη δυνατότητά τους να ***εντοπίσουν τις βασικές ιδέες που συνδέουν το κείμενο με τις εικόνες***. Ο **μαθητής 29** τονίζει ότι η καλή δομή των ερωτημάτων τον βοήθησε να κατανοήσει με ακρίβεια το περιεχόμενο των κειμένων, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση και τη δυνατότητα παραγωγής ιδεών για τον γραπτό λόγο.

Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων όχι μόνο τους βοήθησαν στην κατανόηση, αλλά και τους έδωσαν ***αρκετές ιδέες για την ανάπτυξη επιχειρημάτων και θεμάτων στον γραπτό λόγο***. Ενδεικτικά, ο μαθητής 29 αναφέρει ότι τα

ερωτήματα του έδωσαν σημαντικές ιδέες σχετικά με το τι να γράψει, βοηθώντας τον να αναπτύξει περιεκτικά τον γραπτό του λόγο.

Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων, σε συνδυασμό με τις ίδιες τις εικόνες, βοηθούν τους μαθητές ***να απομνημονεύουν και να οργανώνουν τις πληροφορίες*** που θεωρούν σημαντικές. Η **μαθήτρια 2** σημειώνει ότι τα ερωτήματα ερμηνείας, σε συνδυασμό με τις εικόνες, την βοήθησαν να συγκρατήσει πιο εύκολα τις κύριες πληροφορίες και να τις αποτυπώσει αποτελεσματικότερα στον γραπτό της λόγο.

Εν κατακλείδι, τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων διευκόλυναν τους μαθητές στην κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων, ενίσχυσαν τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και λειτούργησαν ως γέφυρα μεταξύ κειμένου και εικόνας, μέσω της παράθεσης συγκεκριμένων ιδεών και παραδειγμάτων.

Ερώτηση 9. **Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα; Να υπογραμμίσετε τα αντίστοιχα σημεία στις προτάσεις του κειμένου. Γιατί τα διάλεξες;**

Όπως διαφάνηκε από τις απαντήσεις όλων των μαθητών, το ζήτημα της διατροφής είναι μείζονος και ζωτικής σημασίας για όλους τους ανθρώπους. Τα πολυτροπικά κείμενα ήταν πολύ ενδιαφέροντα κινώντας την προσοχή και την περιέργεια των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τον τρόπο της καθημερινής σίτισης, τα οφέλη της μεσογειακής διατροφής μέσα από συγκεκριμένα και σαφή παραδείγματα αλλά και την άντληση πολύτιμων συμβουλών αναφορικά με την υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου διατροφής. Κρίνεται σκόπιμη, σύμφωνα με τους ίδιους, η εκπαίδευση γύρω από αυτά τα ζητήματα λόγω των κινδύνων που ελλοχεύουν γι' αυτό κι αξιοποίησαν πολλά στοιχεία από τα κείμενα.

Η **μαθήτρια 5** αναφέρει: «*Ναι, βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα από τα πολυτροπικά κείμενα, καθώς πιστεύω ότι είναι η πρώτη φορά που διαβάζω πολυτροπικά κείμενα και γνωρίζω έναν νέο τομέα κειμένων.. Αξιοποίησα το απόσπασμα: «Το φαγητό πέρα από ζωτική ανάγκη είναι στοιχείο πολιτισμού και κοινωνική πράξη». Το διάλεξα γιατί είναι σημαντικό όλοι οι άνθρωποι και κυρίως τα παιδιά να εκπαιδευτούν μέσα από την κοινωνία, το σχολείο και την οικογένεια να τρώνε σωστά κι υγιεινά*».

Ο **μαθητής 44** λέει: «*Ναι, τη βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα αυτήν τη θεματική ενότητα, γιατί μέσα από αυτήν γνώρισα καλύτερα τη διατροφή, τους κινδύνους που αντιμετωπίζουμε μικροί και μεγάλοι με την κακή διατροφή και τον σημαντικό ρόλο της μεσογειακής διατροφής. Θα βελτιώσω τη διατροφή μου και θα σταματήσω κάποιες τροφές. Σύμφωνα με το πρώτο κείμενο και τη*

δεύτερη παράγραφο το απόσπασμα που αξιοποίησα είναι το εξής: Ας μην θεωρήσουμε παράξενο, λοιπόν, που συναντάμε όλο και περισσότερα υπέρβαρα παιδιά και που σχεδόν όλα βρίσκουν υπέρτατη ευχαρίστηση στο «fast food».

Η θεματική ενότητα θεωρείται από αρκετούς μαθητές ενδιαφέρουσα λόγω της ***καινοτομίας που φέρνει η πολυτροπική προσέγγιση***, η οποία ενσωματώνει πολλαπλά μέσα και μορφές έκφρασης. Οι μαθητές φαίνεται να εκτιμούν την εμπειρία της ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων ως έναν νέο, πιο σύνθετο τρόπο μάθησης. Ειδικότερα, η **μαθήτρια 5** δηλώνει ότι βρήκε ενδιαφέρον να γνωρίσει έναν νέο τύπο κειμένων που περιλαμβάνει διάφορα εκφραστικά μέσα, ενισχύοντας την ενασχόληση της με τη θεματική.

Οι μαθητές βρίσκουν την ***ενότητα ενδιαφέρουσα και χρήσιμη, καθώς τους βοηθά να δουν τη διατροφή μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αναδεικνύοντας τη σχέση της με τον πολιτισμό, την κοινωνία και την υγεία***. Μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα και τα σχετικά αποσπάσματα, οι μαθητές εκτιμούν τη σημασία των διατροφικών συνηθειών κι επαναπροσδιορίζουν τις επιλογές τους σχετικά με την καθημερινή τους διατροφή.

10. **Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;**

Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές – άλλοι λιγότερο κι άλλοι περισσότερο - αξιοποίησαν στρατηγικές, ώστε να απομνημονεύσουν το υλικό που θεωρούσαν πολύτιμο και χρήσιμο για τους ίδιους στον τομέα της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν περισσότερο κι αποτελούν κοινό τόπο στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα είναι η υπογράμμιση των κύριων σημείων του κειμένου, η απομνημόνευση λέξεων – κλειδιών αλλά κι καταγραφή λέξεων κλειδιών. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχανόταν η απομνημόνευση του υλικού που θα τους ήταν απαραίτητο για την ανάπτυξη του γραπτού τους λόγου.

Η **μαθήτρια 4** αναφέρει ότι «*Αφιέρωσα πολύ χρόνο στην αξιοποίηση κι απομνημόνευση του υλικού, καθώς έγραφα στο πλάι λέξεις κλειδιά, υπογράμμιζα τα κύρια σημεία, προσπαθούσα να απομνημονεύσω λέξεις και συσχέτιζα το περιεχόμενο των κειμένων με προηγούμενες γνώσεις μου*».

Η **μαθήτρια 11** αναφέρει ότι «*Προσπάθησα να απομνημονεύσω και να αξιοποιήσω λέξεις και φράσεις από τα κείμενα. Υπογράμμισα τις λέξεις – φράσεις που ήθελα να απομνημονεύσω, έμαθα αρκετές απ΄έξω και συγκράτησα πολλές σημαντικές πληροφορίες. Όταν διαβάζω δεν το κάνω συχνά αυτό αλλά θα προσπαθήσω στο μέλλον να το εφαρμόσω*».

Ο **μαθητής 12** διατυπώνει την άποψη ότι «*Υπογραμμίζω τις λέξεις που δεν καταλαβαίνω. Σημειώνω λέξεις κλειδιά στην άκρη του κειμένου. Όταν διαβάζω, προσπαθώ να απομνημονεύω όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορώ. Όταν διαβάζω, συγκρατώ σημαντικότερες τις πληροφορίες*».

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν ***την υπογράμμιση για να εντοπίσουν τα κύρια σημεία του κειμένου και κατέγραφαν λέξεις-κλειδιά στα περιθώρια***, γεγονός που τους βοήθησε να εντοπίσουν γρήγορα το περιεχόμενο που έκριναν σημαντικό. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 4 αφιέρωσε χρόνο στην καταγραφή λέξεων-κλειδιών και την υπογράμμιση σημαντικών σημείων, συνδέοντας το περιεχόμενο με προηγούμενες γνώσεις, ενισχύοντας την κατανόηση και τη μνήμη της.

Κάποιοι μαθητές χρησιμοποίησαν στρατηγικές ***απομνημόνευσης για να συγκρατήσουν λέξεις και φράσεις που βρήκαν σημαντικές*** για την ανάπτυξη του γραπτού τους λόγου, θεωρώντας τες απαραίτητες για τη σωστή απόδοση του περιεχομένου. Παραδείγματος χάριν, η **μαθήτρια 11** υπογράμμισε φράσεις, απομνημόνευσε μερικές λέξεις-κλειδιά και συγκράτησε σημαντικές πληροφορίες, σημειώνοντας ότι θα συνεχίσει να εφαρμόζει αυτήν τη μέθοδο για καλύτερα αποτελέσματα.

Τέλος, οι μαθητές αφιέρωσαν ***χρόνο στην κατανόηση λέξεων που δεν γνώριζαν***, σημειώνοντας αυτές που τους ήταν άγνωστες. Έδιναν ***προτεραιότητα στις πληροφορίες που θεώρησαν πιο σημαντικές*** για την κατανόηση του κειμένου και τη χρήση τους στη γραπτή παραγωγή. Όπως αναφέρει ο **μαθητής 12** υπογράμμισε λέξεις που δεν κατανοούσε πλήρως και σημείωσε λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου, για να συγκρατήσει τις πιο σημαντικές πληροφορίες και να τις εντάξει στον γραπτό του λόγο.

Εν ολίγοις**,** η πλειοψηφία των μαθητών επεδίωξε τη συστηματική απομνημόνευση κι αξιοποίηση του υλικού, επιλέγοντας τεχνικές που συνδυάζουν την υπογράμμιση, τις γραπτές σημειώσεις και την εστίαση σε λέξεις-κλειδιά. Μέσα από αυτές τις μεθόδους, οι μαθητές επεδίωξαν τη βελτίωση της κατανόησης των κειμένων κι ενίσχυσαν την ικανότητά τους να οργανώσουν και να εκφράσουν γραπτώς τις γνώσεις που απέκτησαν.

7.2 Β΄ τρίμηνο: Συσκευές

Ερώτηση 1**. *Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);***

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών διαφαίνεται ότι η 9^{η} ενότητα «Συσκευές» ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Στους μαθητές άρεσαν αρκετά έως πάρα πολύ τα κείμενα, καθώς ήταν ιδιαίτερα κατατοπιστικά, με σαφήνεια πληροφοριών κι αρκετές ιδέες σε σχέση με το

περιεχόμενο. Τέλος, δεν ήταν λίγοι οι μαθητές που υποστήριξαν ότι ακόμη κι η δομή των κειμένων ήταν αρκετά χρήσιμη και σαφώς προσδιορισμένη.

Η **μαθήτρια 27** ανέφερε ότι «*Ναι, μου άρεσαν τα κείμενα, διότι μας έλεγαν τα θετικά και τα αρνητικά της τηλεόρασης, και μας θύμισαν μερικά πράγματα που πρέπει να προσέχουμε. Μου άρεσε το θέμα των κειμένων, επειδή μας περιέγραφαν ποια είναι η πραγματικότητα πίσω από τηλεόραση και τι δείχνει*».

Κατά τον **μαθητή 12** «*Μου άρεσαν αρκετά τα πολυτροπικά κείμενα, γιατί έμαθα χρήσιμες πληροφορίες και συμβουλές. Το θέμα ήταν πολύ ενδιαφέρον. Αναφορικά με το περιεχόμενο αυτό χαρακτηρίζεται από σαφήνεια αφού περιγράφεται η τηλεόραση τόσο για την ιστορία όσο και για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της. Επίσης, μου άρεσε πολύ η δομή (εισαγωγή – θετικά – αρνητικά – συμπέρασμα) κι ο τρόπος γραφής, γιατί είναι απλός με ωραίες καινούριες λέξεις*».

Το ***θέμα και το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων***, που αφορούσε την τηλεόραση και τις επιπτώσεις της, προσέλκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς συνδύαζε τη μετάδοση πληροφοριών με συμβουλές για τη ζωή. Ενδεικτικά, η **μαθήτρια 27** αναφέρει ότι της άρεσε το θέμα γιατί αναδείκνυε τις θετικές και τις αρνητικές πτυχές θυμίζοντας σημαντικά στοιχεία που πρέπει να διαφεύγουν της προσοχής σχετικά με την τηλεόραση. Επισημαίνει επίσης ότι βρήκε ενδιαφέρον τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο παρουσίασε την αλήθεια πίσω από το τι προβάλλεται στην τηλεόραση.

Ακόμη, ένας πρόσθετος παράγοντας είναι η ***σαφήνεια της δομής*** που ενίσχυσε την κατανόηση του περιεχομένου, καθώς οι μαθητές εντόπισαν καθαρά την οργάνωση σε ενότητες όπως την εισαγωγή, τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα και τα συμπεράσματα. Για παράδειγμα, ο **μαθητής 12** εκφράζει τον θαυμασμό του για τη δομή του κειμένου, που ήταν οργανωμένη σε συγκεκριμένα τμήματα, κάτι που του επέτρεψε να κατανοήσει εύκολα τις πληροφορίες.

Τέλος, οι μαθητές εκτίμησαν τον ***απλό τρόπο γραφής, που περιείχε νέες λέξεις***, καθιστώντας το περιεχόμενο ελκυστικό κι ευχάριστο. Ειδικότερα, ο **μαθητής 12** Αναφέρει πως του άρεσε η απλότητα στην έκφραση και το πλούσιο λεξιλόγιο, που έκανε το κείμενο προσιτό και καλαίσθητο.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι μαθητές έκριναν τα πολυτροπικά κείμενα της ενότητας ενδιαφέροντα και διδακτικά, λόγω της θεματολογίας, της οργανωμένης δομής και της απλής έκφρασης. Οι χαρακτηρισμοί τους δείχνουν ότι τα κείμενα κάλυπταν τόσο τις πληροφοριακές όσο και τις αισθητικές ανάγκες, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους με έναν άμεσο και σαφή τρόπο.

Ερώτηση 2. ***Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;***

Όλοι οι μαθητές βρήκαν χρήσιμα και βοηθητικά τα κείμενα. Η συντριπτική πλειοψηφία χρησιμοποίησε σε σχέση με το σκέλος του περιεχομένου τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της τηλεόρασης, ενώ αρκετοί άντλησαν στοιχεία που αξιοποιήθηκαν στον πρόλογο σε σχέση με την ιστορία της. Τέλος, πολλοί μαθητές ενίσχυσαν το περιεχόμενο του γραπτού τους λόγου μέσω του λεξιλογίου, καθώς αξιοποίησαν λέξεις, φράσεις ή και προτάσεις από τα πολυτροπικά κείμενα.

Η **μαθήτρια 11** απάντησε ότι «*Τα κείμενα με βοήθησαν πολύ σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου, χρησιμοποίησα τα οφέλη και τις αρνητικές συνέπειες της τηλεόρασης και τις πληροφορίες για το πώς και πότε εξελίχθηκε*».

Ο **μαθητής 12** αναφέρει πως «*Τα κείμενα με βοήθησαν πάρα πολύ ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς αξιοποίησα πολλά στοιχεία και ιδέες σε σχέση με το περιεχόμενο. Για παράδειγμα, χρησιμοποίησα την επιρροή της τηλεόρασης στην καθημερινότητα του ατόμου, την ιστορία της και τα πλεονεκτήματα που έχει στη ζωή του ατόμου, ενώ αξιοποίησα λέξεις και προτάσεις όπως «ψυχαγωγεί», «εκπληρώνει» και «πλύση εγκεφάλου*».

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν κυρίως πληροφορίες σχετικά με τα ***οφέλη και τις αρνητικές επιπτώσεις της τηλεόρασης***, καθώς και στοιχεία από την ιστορική εξέλιξή της. Επί παραδείγματι, η **μαθήτρια 11** επικεντρώθηκε στα οφέλη και στις αρνητικές συνέπειες της τηλεόρασης και στην εξέλιξή της, ενσωματώνοντας αυτά τα στοιχεία στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου της. Ακόμη, ο **μαθητής 12** αξιοποίησε λεπτομερείς ιδέες, όπως την επίδραση της τηλεόρασης στην καθημερινότητα του ατόμου και την ιστορική της εξέλιξη, ενσωματώνοντας στον γραπτό του λόγο τα πλεονεκτήματα της τηλεόρασης και τη χρήση της ως εργαλείο επιρροής.

Παράλληλα, οι μαθητές χρησιμοποίησαν ***λέξεις-κλειδιά και εκφράσεις από το κείμενο*** για να προσδώσουν ***ακρίβεια*** και ***σαφήνεια*** στον γραπτό τους λόγο. Ειδικότερα, ο **μαθητής 12** χρησιμοποίησε λέξεις κι εκφράσεις όπως «ψυχαγωγεί», «εκπληρώνει» και «πλύση εγκεφάλου», που προσφέρουν επιπλέον νοηματικό βάθος και ενισχύουν το επιχείρημα του γραπτού λόγου του.

Συμπερασματικά, τα πολυτροπικά κείμενα προσέφεραν στους μαθητές έτοιμο, δομημένο περιεχόμενο και κατάλληλο λεξιλόγιο, το οποίο αξιοποίησαν στον γραπτό λόγο τους. Μέσω των συγκεκριμένων στοιχείων, οι μαθητές μπόρεσαν να αναπτύξουν μια πιο ουσιαστική κι

ολοκληρωμένη έκθεση, αναδεικνύοντας τις θετικές κι αρνητικές πλευρές της τηλεόρασης εμπλουτίζοντας τον λόγο τους με κατάλληλες λέξεις και φράσεις.

Ερώτηση 3. **Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;**

Οι μαθητές μέσω των απαντήσεών τους υποστηρίζουν πως οι εικόνες των κειμένων τους βοήθησαν να κατανοήσουν τις αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης, ενώ αντιλήφθηκαν τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της καθεμίας. Τέλος, η παραστατικότητά τους οδήγησε αρκετούς μαθητές στο να θυμούνται πιο εύκολα ορισμένες από αυτές, ώστε να καταγράψουν επιχειρήματα στον γραπτό τους λόγο, όταν δυσκολεύονταν την ώρα της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ο **μαθητής 44** απάντησε πως «*Με βοήθησαν κι οι 4 εικόνες, γιατί η καθεμία έδειχνε τη διαφορετική αρνητική επίδραση που έχουν οι άνθρωποι που παρακολουθούν καθημερινά πολλές ώρες τηλεόραση. Όταν είχα κολλήσει και δεν ήξερα τι να γράψω θυμήθηκα τις εικόνες και μου ήρθαν επιχειρήματα κι άλλες ιδέες*».

Ο **μαθητής 16** αναφέρει ότι «*Οι εικόνες με βοήθησαν αρκετά σε σχέση με τις αρνητικές συνέπειες που έχει η τηλεόραση στη ζωή του ανθρώπου όπως είναι η πλύση εγκεφάλου, η παχυσαρκία και η επίδραση που έχει στο παιδικό σχέδιο, ύστερα από πολύωρη έκθεση στην οθόνη*».

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων των απαντήσεων των μαθητών, οι εικόνες προσέφεραν στους μαθητές μια ***οπτική υπενθύμιση*** των βασικών θεμάτων του κειμένου, βοηθώντας τους ***να εμπνευστούν επιχειρήματα***, όταν αντιμετώπιζαν δυσκολία στην ανάπτυξη ιδεών. Είναι ενδεικτικό ότι ο **μαθητής 44** χρησιμοποίησε τις εικόνες, για να αντλήσει ιδέες κι επιχειρήματα, όταν «είχε κολλήσει» στη συγγραφή. Οι εικόνες τον βοήθησαν να θυμηθεί τις διάφορες αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης, όπως το γεγονός πως η υπερβολική παρακολούθηση οδηγεί σε προβλήματα υγείας.

Ακόμη, ένα πρόσθετο μοτίβο είναι ότι οι εικόνες αποτέλεσαν έναυσμα για ***να σκεφτούν οι μαθητές πιο συγκεκριμένα τις αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης στην υγεία***. Ειδικότερα, ο **μαθητής 16** φαίνεται πως επηρεάστηκε από τις εικόνες, για να αναπτύξει τις ιδέες του σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες της τηλεόρασης, όπως διαφαίνεται από τη χρήση της φράσης «πλύση εγκεφάλου», την παχυσαρκία και την επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών λόγω της παρατεταμένης θέασης.

Συμπερασματικά, οι εικόνες βοήθησαν τους μαθητές να συγκεντρώσουν και να οργανώσουν τις ιδέες τους, ενώ λειτούργησαν ως πηγή έμπνευσης για την ανάπτυξη των επιχειρημάτων τους. Η οπτική αναπαράσταση των αρνητικών επιπτώσεων ενίσχυσε τη δυνατότητά τους να αναλύσουν και να παρουσιάσουν το θέμα της τηλεόρασης με περισσότερη σαφήνεια και βάθος στον γραπτό λόγο.

Ερώτηση 4. **Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο του κειμένου; Αν ναι, σε ποια σημεία των παραγράφων;**

Όπως υποστηρίζουν οι μαθητές στις απαντήσεις τους οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των κειμένων κι ειδικά με τις αρνητικές συνέπειες της παρακολούθησης της τηλεόρασης. Αρκετοί εξ αυτών επισημαίνουν συγκεκριμένα χωρία κι αποσπάσματα του κειμένου, για να τεκμηριώσουν τις θέσεις τους ή παραπέμπουν σε συγκεκριμένες παραγράφους οι οποίες έχουν πολύ μεγάλη συνάφεια με τα μηνύματα των εικόνων.

Κατά τη **μαθήτρια 11** «*Οι εικόνες σχετίζονταν με τις αρνητικές συνέπειες της παρακολούθησης της τηλεόρασης που υπήρχαν μέσα στις παραγράφους, όπως η εικόνα 2 με την πρόταση «Ακόμα μέσω των χιλιάδων διαφημίσεων… πραγματική πλύση εγκεφάλου» κι η εικόνα 3 με την πρόταση «Τέλος, αποξενώνει τους ανθρώπους… αφοσιώνεται μπροστά σε μια συσκευή*».

Κατά τον **μαθητή 30** «*Οι εικόνες σχετίζονται πολύ με τις αρνητικές πτυχές της τηλεόρασης καθώς περιγράφεται παραστατικά η καθιστική ζωή των ανθρώπων αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η διαφήμιση αυξάνει την πώληση των προϊόντων στους καταναλωτές. Η πρώτη εικόνα σχετίζεται με την πρώτη παράγραφο, η δεύτερη με την τέταρτη παράγραφο που λέει πραγματική πλύση εγκεφάλου, η τρίτη με την τρίτη παράγραφο και η τετάρτη με την τελευταία παράγραφο*».

Οι μαθητές εντόπισαν σαφείς ***συσχετίσεις μεταξύ εικόνων και συγκεκριμένων σημείων των κειμένων***, όπου περιγράφονται οι ***αρνητικές συνέπειες της τηλεόρασης***, όπως η αποξένωση κι η «πλύση εγκεφάλου» από τη διαφήμιση. Παρατίθεται το παράδειγμα της **μαθήτριας 11**, η οποία συσχέτισε τη δεύτερη εικόνα, που αναφέρεται στην επιρροή των διαφημίσεων, με τη φράση «πραγματική πλύση εγκεφάλου» από την αντίστοιχη παράγραφο, καθώς και την τρίτη εικόνα, που αναδεικνύει την αποξένωση λόγω της τηλεόρασης, με τη φράση «αποξενώνει τους ανθρώπους... αφοσιώνεται μπροστά σε μια συσκευή».

Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι οι εικόνες αντικατοπτρίζουν ***το περιεχόμενο συγκεκριμένων παραγράφων***, οι οποίες παρουσιάζουν τις διαφορετικές αρνητικές όψεις της τηλεόρασης. Έτσι, ***οι εικόνες ενίσχυσαν την ερμηνεία των παραγράφων***. Για παράδειγμα, ο **μαθητής 30** ανέφερε πως κάθε εικόνα συνδέεται παραστατικά με μια διαφορετική αρνητική πλευρά της τηλεόρασης,

όπως η καθιστική ζωή κι η επιρροή της διαφήμισης. Συγκεκριμένα, συνδέει την πρώτη εικόνα με την πρώτη παράγραφο, τη δεύτερη εικόνα με την τέταρτη παράγραφο που αναφέρεται στην «πλύση εγκεφάλου», την τρίτη με την τρίτη παράγραφο που αφορά την αποξένωση, και την τέταρτη με την τελευταία παράγραφο του κειμένου.

Το συμπέρασμα που προκύπτει κι είναι χρήσιμο για την παρούσα έρευνα είναι πως οι εικόνες ήταν με αποτελεσματικό τρόπο συνδεδεμένες με το περιεχόμενο των παραγράφων του κειμένου, διευκολύνοντας τους μαθητές να κατανοήσουν και να θυμούνται καλύτερα τις ιδέες για τις αρνητικές συνέπειες της τηλεόρασης. Η εικονογράφηση παρείχε οπτικές ενδείξεις που τόνισαν τις έννοιες κάθε παραγράφου, συμβάλλοντας στην ευρύτερη και συνολική εμβάθυνση στο θέμα.

Ερώτηση 5. **Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;**

Όπως αναφέρουν στις απαντήσεις τους οι μαθητές το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων της ενότητας αυτής ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο, καθώς αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό αυτούσιες φράσεις ή και προτάσεις, για να ενισχύσουν το περιεχόμενο του γραπτού τους λόγου. Ακόμη, αξιοποίησαν λεξιλογικά στοιχεία που αφορούσαν τόσο στην ιστορία της τηλεόρασης όσο και στις θετικές κι αρνητικές πτυχές της στην καθημερινότητα.

Η **μαθήτρια 11** απάντησε πως «*Μου φάνηκε πολύ χρήσιμο το λεξιλόγιο και χρησιμοποίησα λέξεις κι εκφράσεις όπως: «Από το 1928… ποικιλία χρωμάτων», ευαισθητοποιεί, κινητοποιεί, αποξενώνει τους ανθρώπους, επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, ψυχαγωγεί κι ενημερώνει τον άνθρωπο μέσω των δελτίων ειδήσεων διάφορων ενημερωτικών εκπομπών και μεταδόσεων μεγάλων γεγονότων, «την πλύση εγκεφάλου», αποξενώνει τους ανθρώπους, αρνητικά πρότυπα, «δέσμιό της», ψυχαγωγεί κι ενημερώνει κτλ..»*

Ο **μαθητής 9** αναφέρει στην απάντησή του ότι «*Το λεξιλόγιο του κειμένου μου φάνηκε πάρα πολύ χρήσιμο ενώ χρησιμοποιεί αρκετές φράσεις όπως: επιτυγχάνει, έγχρωμη, στα σπίτια των περισσότερων Ελλήνων, ψυχαγωγία και ενημερώνει τον άνθρωπο για ό,τι συμβαίνει στον κόσμο, εκπέμπει μια δόση ακτινοβολίας που είναι επικίνδυνη για την υγεία των ματιών των ανθρώπων. Μια φράση που θα χρησιμοποιούσα είναι: η τηλεόραση κάνει τους ανθρώπους οκνηρούς, αφού αρκεί να μείνει κανείς στο σπίτι του και με το πάτημα ενός κουμπιού να διασκεδάσει, να ενημερωθεί, είναι δει οτιδήποτε άλλο θέλει χωρίς να κουραστεί ιδιαιτέρως*».

Το ***λεξιλόγιο των κειμένων θεωρείται χρήσιμο από τους μαθητές***, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να εκφράσουν πιο ολοκληρωμένα τις σκέψεις τους στον γραπτό λόγο.

Ενδεικτικά, η **μαθήτρια 31** ανέφερε ότι το λεξιλόγιο ήταν «*αρκετά χρήσιμο και βοηθητικό*» κι ειδικά οι φράσεις που χρησιμοποιούνται στην αρχή του κειμένου ή εισάγουν προτάσεις, τις οποίες αξιοποίησε στον γραπτό λόγο στην τάξη.

Αξίζει να προστεθεί ότι ένα πρόσθετο μοτίβο είναι πως οι μαθητές επιλέγουν ***συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις*** που τους επιτρέπει να εκφράζουν σύνθετες ιδέες για τη διατροφή. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά, ο **μαθητής 13** δηλώνει ότι θα χρησιμοποιούσε φράσεις όπως «*ζωτική ανάγκη*», «*διαπαιδαγώγηση*», «*μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία*» και «*μειώνει τον κίνδυνο καρδιαγγειακών παθήσεων*». Αυτές οι φράσεις αναδεικνύουν την ευρεία αντίληψη για τη διατροφή, πέρα από την κάλυψη των βασικών αναγκών. Από την άλλη πλευρά, ο **μαθητής 29** ξεχώρισε φράσεις, όπως «*περιορισμένες γευστικές προτιμήσεις*», «*κακή πρώτη ύλη*» και «*παραδοσιακή μαγειρική*», που προσδίδουν ιδιαίτερο νόημα στον πολιτισμικό και ποιοτικό χαρακτήρα της διατροφής.

Παράλληλα, οι μαθητές εκτιμούν **φράσεις που περιγράφουν την επίδραση της διατροφής στην υγεία**, ενσωματώνοντας λέξεις και φράσεις που εκφράζουν την πρόληψη και τις συνέπειες των διατροφικών επιλογών. Ενδεικτικά, ο μαθητής 13 επιλέγει φράσεις που αναδεικνύουν τις «*μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία*» και τα «*ποσοστά θνησιμότητας*», εντάσσοντας στο γραπτό λόγο του περιγραφές των επιπτώσεων της κακής διατροφής και της σημασίας της υγιεινής διατροφής.

Ερώτηση 6 - **Διαβάζοντας τα κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;**

Στο συγκεκριμένο ερώτημα υπάρχουν δύο τάσεις από τους μαθητές που κλήθηκαν να απαντήσουν. Η μία δεν αναφέρει κάποιο βίωμα ή κάποιο γεγονός που να σχετίζεται με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων της θεματικής ενότητας. Η άλλη τάση καταγράφει βιώματα που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον και τις προτροπές των κηδεμόνων τους ή ακόμη κι από πρόσφατα γεγονότα που λειτουργούν ως αφορμή, όπως η περίοδος της καραντίνας λόγω των συνθηκών που διαμορφώθηκαν εξαιτίας του COVID-19.

Κατά **τον μαθητή 44,** «*Διαβάζοντας τα κείμενα δεν μου ήρθε κάτι συγκεκριμένο στο μυαλό μου, γιατί δεν παρακολουθώ καθημερινά τηλεόραση. Συνήθως, βλέπω ταινίες μια-δυο φορές την εβδομάδα*».

Σύμφωνα με τη **μαθήτρια 51,** «*Ναι, κατάλαβα τη σημασία των συμβουλών που μου δίνουν οι γονείς μου για τη σωστή χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών και τηλεόραση. Κάτι που*

παρατήρησα διαβάζοντας τα κείμενα είναι το γεγονός ότι η πολύωρη παρακολούθηση τηλεόρασης προκαλεί προβλήματα στα μάτια, κοκκίνισμα και πονοκέφαλο, ενώ συμβάλλει στην οκνηρία».

Όπως αναφέρει η **μαθήτρια 11**, «*Διαβάζοντας το κείμενο θυμήθηκα κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή μου, όπως την περίοδο της καραντίνας που μείναμε πάρα πολύ καιρό μέσα στο σπίτι και αφιέρωσα πάρα πολύ χρόνο μπροστά στην τηλεόραση*».

Το βασικό κοινό μοτίβο είναι πως υπήρχαν λέξεις κι εκφράσεις με αρνητική χροιά. Για παράδειγμα, η **μαθήτρια 11 ε**στίασε σε λέξεις και εκφράσεις που αφορούν τις αρνητικές συνέπειες της τηλεόρασης, όπως «αποξενώνει τους ανθρώπους», «την πλύση εγκεφάλου», κι «αρνητικά πρότυπα», οι οποίες εκφράζουν κριτική στάση απέναντι στην επίδραση της τηλεόρασης. Χρησιμοποίησε επίσης τη φράση «δέσμιό της», που υποδηλώνει την εξάρτηση του ατόμου από την τηλεόραση. Ακόμη, ο **μαθητής 9** επέλεξε τη φράση «η τηλεόραση κάνει τους ανθρώπους οκνηρούς», αναδεικνύοντας την επίδραση της τηλεόρασης στην καθιστική ζωή και την οκνηρία, καθώς και την «δόση ακτινοβολίας» που είναι «επικίνδυνη για την υγεία».

Συνολικά, το λεξιλόγιο των κειμένων προσέφερε στους μαθητές πολύτιμες λέξεις και εκφράσεις, βοηθώντας τους να εκφράσουν με ακρίβεια τις σκέψεις τους για την τηλεόραση, τόσο στις θετικές όσο και στις αρνητικές της πτυχές.

Ερώτηση 7. **Τα ερωτήματα του πολυτροπικού κειμένου σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου;**

Οι μαθητές στις απαντήσεις τους υποστηρίζουν ότι τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων τους βοήθησαν αρκετά, καθώς αντιλήφθηκαν με μεγαλύτερη ζωντάνια και παραστατικότητα τις αρνητικές συνέπειες αλλά και τη θετική πλευρά της τηλεόρασης. Κατά συνέπεια, όταν κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν έτοιμοι, ώστε να ανταποκριθούν τόσο στη δομή όσο και στο περιεχόμενο του γραπτού τους λόγου.

Ο **μαθητής 24** αναφέρει ότι «*Τα ερωτήματα με βοήθησαν αρκετά, γιατί κατάλαβα τις θετικές και τις αρνητικές επιπτώσεις της τηλεόρασης και του διαδικτύου στους ενήλικες και τα παιδιά*».

Η **μαθήτρια 21** υποστηρίζει ότι «*Τα ερωτήματα ένα και τέσσερα με βοήθησαν πάρα πολύ ως προς την ανάπτυξη και την κατανόηση του περιεχομένου, αφού η ερώτηση ένα αναφέρεται στα θετικά στοιχεία της τηλεόρασης ενώ η ερώτηση τέσσερα στις αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή του ατόμου*».

Οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι τα ερωτήματα του πολυτροπικού κειμένου λειτούργησαν υποστηρικτικά στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου, βοηθώντας τους να αναλύσουν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της τηλεόρασης και του διαδικτύου.

Τα ερωτήματα παρείχαν ***γενική βοήθεια στην κατανόηση των θετικών και των αρνητικών επιπτώσεων***. Πιο συγκεκριμένα, ο **μαθητής 24** υποστήριξε ότι τα ερωτήματα τον βοήθησαν να κατανοήσει τις θετικές και τις αρνητικές επιπτώσεις της τηλεόρασης και του διαδικτύου στους ενήλικες και στα παιδιά. Αυτό δείχνει ότι τα ερωτήματα τού προσέφεραν μια σαφή κι οργανωμένη προσέγγιση στο θέμα, επιτρέποντάς του να αναπτύξει μια ισορροπημένη εικόνα και να κατανοήσει την πολυδιάστατη επίδραση αυτών των μέσων.

Ένα πολύ χρήσιμο μοτίβο στις απαντήσεις των μαθητών είναι ***η εστιασμένη καθοδήγηση σε σχέση με την ανάπτυξη του περιεχομένου***. Η **μαθήτρια 21**εξήγησε ότι συγκεκριμένα τα ερωτήματα ένα και τέσσερα τη βοήθησαν πολύ στην κατανόηση και στην ανάπτυξη του περιεχομένου. Ανέφερε ότι η πρώτη ερώτηση τόνιζε τα θετικά στοιχεία της τηλεόρασης, ενώ η τέταρτη επικεντρωνόταν στις αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή του ατόμου. Η συγκροτημένη δομή των πολυτροπικών κειμένων την καθοδήγησε στην καλύτερη οργάνωση των σκέψεών της και την υποστήριξε στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το γραπτό της λόγο.

Συμπερασματικά, τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων προσέφεραν στους μαθητές ένα χρήσιμο πλαίσιο ανάλυσης και εμβάθυνσης, καθοδηγώντας τους στην κατανόηση των θετικών και αρνητικών πτυχών της τηλεόρασης και του διαδικτύου και διευκολύνοντας την παραγωγή ενός συνεκτικού και ολοκληρωμένου γραπτού λόγου.

Ερώτηση 8. **Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;**

Οι εικόνες βοήθησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές, καθώς παρουσιάζονταν αρκετές αρνητικές επιπτώσεις. Αρκετοί υποστήριξαν ότι κάποια σημεία που ήταν δυσνόητα ήταν πιο εύκολο να τα καταλάβουν μέσω της παρουσίας των εικόνων και να διαμορφώσουν το περιεχόμενο του κειμένου τους από τα μηνύματα που εξέπεμπαν.

Κατά τον **μαθητή 16**, «*Τα ερωτήματα με βοήθησαν, καθώς παρουσιάζονται πολλές αρνητικές επιπτώσεις από την παρακολούθηση της τηλεόρασης, η παχυσαρκία, η καθιστική ζωή κι η πλύση εγκεφάλου*».

Ο **μαθητής 25** αναφέρει ότι «*Ναι, με βοήθησαν πάρα πολύ γιατί σε κάποια σημεία του κειμένου που δεν είχα καταλάβει το περιεχόμενο, είδα τις εικόνες και τα κατάλαβα*».

Τα ερωτήματα ερμηνείας παρείχαν ***πολύτιμη βοήθεια σε σχέση με τον τομέα της κατανόησης των αρνητικών επιπτώσεων***, καθώς ο μαθητής 16 υποστήριξε ότι τον βοήθησαν,

διότι ανέδειξαν πολλές αρνητικές επιπτώσεις της τηλεόρασης, όπως η παχυσαρκία, η καθιστική ζωή κι η «πλύση εγκεφάλου». Τα ερωτήματα αυτά φαίνεται ότι συνέβαλαν στο να κατανοήσει με σαφήνεια τους κινδύνους που περιγράφονταν στις εικόνες και να τα ενσωματώσει στις ιδέες του στον γραπτό λόγο.

Ταυτόχρονα, μέσω των ερωτημάτων επετεύχθη η ***κατανόηση ασαφών σημείων*** μέσω των εικόνων. Παραδείγματος χάριν, ο **μαθητής 25** εξήγησε ότι τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων τον βοήθησαν «πάρα πολύ», κυρίως σε σημεία του κειμένου που του ήταν δυσνόητα. Ανατρέχοντας στις εικόνες, κατάφερε να κατανοήσει το περιεχόμενο καλύτερα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η οπτική πληροφορία προσέφερε διευκρινίσεις που τον στήριξαν τόσο στην κατανόηση όσο και στο σκέλος της ανάπτυξης των ιδεών του στον γραπτό λόγο.

Συνολικά, όπως προκύπτει κι από την παραπάνω ανάλυση των δεδομένων, τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων προσέφεραν στους μαθητές μια πολύτιμη προσέγγιση για να κατανοήσουν σημαντικά μηνύματα και να εμβαθύνουν στις αρνητικές συνέπειες που σχετίζονται με την τηλεόραση. Τα ερωτήματα τους βοήθησαν να ερμηνεύσουν τις εικόνες και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να αναπτύξουν γραπτό λόγο με πιο ολοκληρωμένες και εμπεριστατωμένες ιδέες.

Ερώτηση 9. **Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα; Να υπογραμμίσετε τα αντίστοιχα σημεία στις προτάσεις του κειμένου. Γιατί τα διάλεξες;**

Κατά τη **μαθήτρια 54,** «*Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα, γιατί γνώρισα πολλά πράγματα για την τηλεόραση που δεν ήξερα, όπως το πότε κατασκευάστηκε που το γράφει στην πρώτη παράγραφο».! Χρησιμοποίησα πολλά από τα στοιχεία αυτά για να αναπτύξω τα θετικά και τα αρνητικά της τηλεόρασης και για να προτείνω λύσεις για τη σωστή χρήση της*».

Σύμφωνα με τη **μαθήτρια 62,** «*Η συγκεκριμένη ενότητα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Τα διάλεξα γιατί κατά τη γνώμη μου ήταν τα πιο σημαντικά κι ήθελα να τα χρησιμοποιήσω στην παραγωγή γραπτού λόγου*».

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών κοινός τόπος αποτελεί πως προκλήθηκε το ***ενδιαφέρον κι η εκμάθηση νέων πληροφοριών***. Ειδικότερα, η **μαθήτρια 54** βρήκε την ενότητα πολύ ενδιαφέρουσα, καθώς γνώρισε νέα στοιχεία για την τηλεόραση που προηγουμένως αγνοούσε, όπως πληροφορίες για την πρώτη εμφάνιση και την εξέλιξή της, όπως καταγράφονται στην πρώτη παράγραφο του κειμένου. Οι γνώσεις αυτές τη βοήθησαν να

αναπτύξει τις ιδέες της σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεόρασης, καθώς και να διατυπώσει προτάσεις για ορθή χρήση της, προσθέτοντας έτσι βάθος και τεκμηρίωση στον γραπτό της λόγο.

Ταυτόχρονα, κοινό μοτίβο ήταν η επιλογή σημαντικών στοιχείων για χρήση στον γραπτό λόγο, αφού η **μαθήτρια 62** συμφωνεί ότι η θεματική ενότητα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα κι επέλεξε να χρησιμοποιήσει στοιχεία που θεωρούσε «τα πιο σημαντικά» στη δική της παραγωγή γραπτού λόγου. Το κριτήριο της επιλογής βασίστηκε στη σημασία των πληροφοριών, δείχνοντας ότι επικεντρώθηκε σε βασικά στοιχεία του κειμένου που θα ενίσχυαν την επιχειρηματολογία της και την έκφραση των ιδεών της.

Εν κατακλείδι, η θεματική ενότητα των συσκευών ήταν αποτελεσματική στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητριών, προσφέροντάς τους τόσο γνώσεις όσο και βασικά σημεία που μπορούσαν να αξιοποιήσουν στη σύνθεση του γραπτού λόγου. Μέσα από την επιλογή και την ενσωμάτωση σημαντικών πληροφοριών, μπόρεσαν να αναπτύξουν πιο πλούσια και ολοκληρωμένα κείμενα.

Ερώτηση 10. **Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών τουλάχιστον μια στρατηγική εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της επίλυσης των ασκήσεων των πολυτροπικών κειμένων. Οι στρατηγικές που καταγράφηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι η υπογράμμιση των κύριων σημείων του κειμένου κι η συγκράτηση –απομνημόνευση των κυριότερων πληροφοριών.

Σύμφωνα με την **μαθήτρια 11** «*Αφιέρωσα πάρα πολύ χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού. Υπογράμμιζα τα κύρια σημεία του κειμένου, όταν διάβαζα συγκρατούσα τις σημαντικότερες πληροφορίες και προσπαθούσα να συσχετίσω το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις μου*».

Ο **μαθητής 9** απάντησε ότι «*Αφιέρωσα αρκετό χρόνο στην αξιοποίηση του υλικού κι οι στρατηγικές που εφάρμοσα είναι να υπογραμμίζω τα κύρια σημεία του κειμένου, να σημειώνω λέξεις κλειδιά στο κείμενο. Επίσης, όταν διαβάζω, προσπαθώ να απομνημονεύσω όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορώ κι όταν διαβάζω, συγκρατώ τις σημαντικότερες πληροφορίες*».

Οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι αφιέρωσαν χρόνο κι εφάρμοσαν συγκεκριμένες στρατηγικές απομνημόνευσης και κατανόησης του υλικού, προκειμένου να βελτιώσουν την παραγωγή του γραπτού τους λόγου. Τα βασικά μοτίβα στις απαντήσεις τους είναι ***η αφιέρωση χρόνου κι η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης, όπως η σημείωση σημείων κλειδιών κι η***

<u>ενεργητική μάθηση</u>. Για παράδειγμα, η **μαθήτρια 11** αφιέρωσε πολύ χρόνο τόσο στην απομνημόνευση όσο και στην κατανόηση του υλικού. Υπογράμμιζε τα βασικά σημεία του κειμένου και προσπαθούσε να συγκρατήσει τις πιο σημαντικές πληροφορίες. Επιπλέον, επιχείρησε να συσχετίσει το περιεχόμενο του κειμένου με προϋπάρχουσες γνώσεις της, γεγονός που υποδηλώνει μία προσπάθεια δημιουργίας συνδέσεων μεταξύ νέων και παλαιών γνώσεων. Αυτή η στρατηγική συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και ενίσχυση της μνήμης.

Επίσης, ο **μαθητής 9** επικεντρώθηκε στην υπογράμμιση κύριων σημείων και τη σημείωση λέξεων-κλειδιών, ενώ αφιέρωσε αρκετό χρόνο για να απομνημονεύσει το περιεχόμενο. Επιπλέον, προσπαθούσε να συγκρατεί τις πιο σημαντικές πληροφορίες που διάβαζε. Αυτές οι στρατηγικές υποδεικνύουν μια στοχευμένη προσέγγιση, όπου αξιοποιείται η ενεργητική μάθηση για τη μεγιστοποίηση της κατανόησης και τη βελτίωση της αποδοτικότητας του γραπτού λόγου.

Κοντολογίς, οι απαντήσεις των μαθητών καταδεικνύουν μια οργανωμένη προσέγγιση στη μελέτη του υλικού, με την εφαρμογή στρατηγικών, όπως η υπογράμμιση, η σημείωση λέξεων-κλειδιών κι η διασύνδεση με προηγούμενες γνώσεις. Αυτές οι τεχνικές διευκόλυναν την κατανόηση του υλικού αλλά και την απομνημόνευση πληροφοριών, επιτρέποντας τους να αναπτύξουν πιο δομημένα κι ενημερωμένα γραπτά κείμενα.

7.3 Β΄ τρίμηνο:Συγγενικές Σχέσεις

Ερώτηση 1**. *Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);***

Η ενδέκατη θεματική ενότητα με τίτλο «Συγγενικές Σχέσεις» φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών. Τα κείμενα τους άρεσαν πολύ, η δομή τους ήταν άρτια κι αποκόμισαν πολύτιμες πληροφορίες από το περιεχόμενο τις οποίες κι αξιοποίησαν σε σημαντικό βαθμό στον γραπτό τους λόγο. Ταυτόχρονα εμπλούτισαν σημαντικά τις γνώσεις τους σχετικά με τον όρο «οικογένεια», ενώ τα κείμενα ήταν ιδιαίτερα ελκυστικά σε σχέση με τον τρόπο έκφρασης κι ανάπτυξης.

Κατά τον **μαθητή 29**, «*Μου άρεσε το θέμα επειδή αναφερόταν για ένα από τα σημαντικότερα πράγματα στη ζωή του ανθρώπου, την οικογένεια. Επίσης, μου άρεσαν το περιεχόμενο κι η έκφραση με τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποιούσαν και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας. Δεν υπήρχαν δύσκολα σημεία κατανόησης και πολλές φράσεις να τις χρησιμοποιώ και εγώ σε μελλοντικό κείμενο*».

Σύμφωνα με τη **μαθήτρια 63**, «*Τα κείμενα μου άρεσαν πολύ! Το θέμα της οικογένειας ήταν πολύ ενδιαφέρον. Μου έδωσε πολλές ιδέες για να χρησιμοποιήσω στο γραπτό μου λόγο. Περιέγραφαν άριστα την αξία της οικογένειας για το άτομο, η δομή ήταν άρτια, ενώ η έκφραση ήταν εξαιρετική κι ικανή να προσφέρει πλούσιο λεξιλόγιο στον αναγνώστη, ενώ βοηθούν τον εμπλουτισμό των γνώσεων με θέμα την αξία της οικογένειας*».

Οι **μαθητές 29** και **63** εξέφρασαν θετικές εντυπώσεις για τα πολυτροπικά κείμενα, εστιάζοντας στην αξία της θεματικής ενότητας λόγω της ποιότητας του λεξιλογίου της έκφρασης. Το πρώτο κοινό μοτίβο είναι ***το ενδιαφέρον για το θέμα κι η κατανόηση του περιεχομένου***. Ειδικότερα, ο μαθητής 29 ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για το θέμα, επειδή αφορούσε την οικογένεια, κάτι που θεωρεί βασικό στη ζωή. Επίσης, εκτίμησε το περιεχόμενο και την έκφραση του κειμένου, αναφέροντας πως το λεξιλόγιο ήταν κατανοητό και ότι πολλές από τις φράσεις ήταν χρήσιμες για την ανάπτυξη γραπτού λόγου. Επιπλέον, η απουσία δυσνόητων σημείων φάνηκε να του διευκόλυνε την κατανόηση.

Το δεύτερο μοτίβο είναι ***τα χαρακτηριστικά της δομής***. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 63 βρήκε το θέμα της οικογένειας πολύ ενδιαφέρον και χρηστικό για τη δική της γραπτή έκφραση. Θεώρησε τη δομή του κειμένου άριστα οργανωμένη, ενώ η έκφραση ήταν τόσο προσεγμένη που προσέφερε πλούσιο λεξιλόγιο και γνώσεις για την αξία της οικογένειας.

Συνολικά, οι μαθητές εκτίμησαν τη θεματική ενότητα της οικογένειας, ενώ η δομή, το ποιοτικό λεξιλόγιο κι η προσεγμένη έκφραση των πολυτροπικών κειμένων τους ενέπνευσαν και τους βοήθησαν στην κατανόηση. Τα θετικά αυτά χαρακτηριστικά αναγνωρίζονται ως πολύτιμα εφόδια για τη βελτίωση του γραπτού τους λόγου κι είναι ένα πολύτιμο εύρημα για τη μετέπειτα ανάλυση.

Ερώτηση 2. ***Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;***

Τα πολυτροπικά κείμενα της ενότητας συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην παραγωγή του γραπτού λόγου των μαθητών. Η συντριπτική πλειοψηφία αξιοποίησε τόσο τις πληροφορίες που δίνονταν τόσο για τα οφέλη της οικογένειας όσο και για την αξία της εν γένει στη ζωή του ατόμου. Επιπλέον, αρκετοί μαθητές αξιοποίησαν συγκεκριμένες φράσεις, ενώ η δομή τους ήταν πολύ ωφέλιμη, ως προς την ανάπτυξη του δικού τους γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τη **μαθήτρια 37**, «*Τα κείμενα με βοήθησαν πάρα πολύ στο θέμα παραγωγής γραπτού λόγου, γιατί μου έδιναν περισσότερες ιδέες την ώρα που έγραφα. Το περιεχόμενο τους είχε πολλές πληροφορίες, οπότε μου ήταν πιο εύκολο να γράψω την έκθεση. Τα στοιχεία που*

αξιοποίησα από τα κείμενα ήταν αρκετά, αλλά μερικά από αυτά ήταν ο επίλογος των δύο κειμένων, τα πλεονεκτήματα της οικογένειας και το λεξιλόγιο».

Όπως υποστηρίζει ο **μαθητής 9**, «*Τα κείμενα με βοήθησαν πολύ για την παραγωγή λόγου, διότι είχε σωστή δομή, δηλαδή, πρόλογο, κύριο μέρος, επίλογο. Ιδιαίτερα, στο κύριο μέρος ανέφερε με απλό λόγο τρόπο τα οφέλη της οικογένειας που με βοηθούσε να καταλάβω την αξία της οικογένειας για το άτομο. Επιπλέον, ήταν ευκολονόητα και χρησιμοποίησα λέξεις και διάφορες εκφράσεις καθώς κι όμορφα επίθετα*».

Η **μαθήτρια 15** αναφέρει ότι *«Τα κείμενα με βοήθησαν στο μέγιστο βαθμό στο θέμα της παραγωγής λόγου. Άντλησα ποικίλα στοιχεία για τη δομή και την έκφραση, ενώ παράλληλα μου προσέφερε πολλαπλές ιδέες. Αξιοποίησα φράσεις, όπως «Οι παππούδες προσφέρουν μεγαλύτερη αποδοχή, υποστήριξη, κατανόηση και λιγότερη πειθαρχία στα παιδιά» «η αγάπη των γονέων ζεσταίνει την τρυφερή και αθώα καρδιά των μικρών παιδιών, τα οποία δεν αισθάνονται μόνο και απροστάτευτα*».

Η ανάλυση των απαντήσεων δείχνει ότι τα πολυτροπικά κείμενα αποτέλεσαν πολύτιμο εργαλείο για τους μαθητές, διευκολύνοντας την παραγωγή γραπτού λόγου μέσω του πλούσιου περιεχομένου και της δομής που προσέφεραν. Το κοινό στοιχείο στις απαντήσεις των μαθητών είναι ***η παροχή ιδεών και πληροφοριών για τον γραπτό λόγο***. Παραδείγματος χάριν, η μαθήτρια 37 υποστηρίζει ότι τα πολυτροπικά κείμενα τη βοήθησαν προσφέροντας πολλές πληροφορίες κι ιδέες, κάτι που διευκόλυνε τη συγγραφή του γραπτού λόγου. Χρησιμοποίησε συγκεκριμένα στοιχεία, όπως τον επίλογο των πολυτροπικών κειμένων, τα πλεονεκτήματα της οικογένειας κι εμπλούτισε τη γλώσσα της με το λεξιλόγιο που μελέτησε. Επίσης, η μαθήτρια 15 αξιοποίησε τα κείμενα στο μέγιστο, αντλώντας ποικίλα στοιχεία που βελτίωσαν τη δομή και την έκφρασή της. Χρησιμοποίησε φράσεις με έντονη συναισθηματική βαρύτητα και λεπτομέρειες, όπως τη συμβολή των παππούδων και την τρυφερότητα που επιδεικνύουν.

Παράλληλα, ένα δεύτερο κοινό στοιχείο που αποτυπώνεται και σε αυτή την ερώτηση είναι ***η δομή***. Ο **μαθητής 9** εκτίμησε τη δομή των κειμένων, που περιλάμβανε με σαφήνεια πρόλογο, κύριο μέρος κι επίλογο. Έτσι, βοηθήθηκε να οργανώσει τις σκέψεις του και να κατανοήσει τη σημασία της οικογένειας, κάτι που τον ενέπνευσε να ενσωματώσει τα οφέλη της οικογένειας στο γραπτό του. Επίσης, ανέφερε ότι το ευκολονόητο λεξιλόγιο κι οι εκφράσεις ήταν χρήσιμες για τον γραπτό λόγο.

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως οι μαθητές βρήκαν τα πολυτροπικά κείμενα χρήσιμα για την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς τα χρησιμοποίησαν για να οργανώσουν τη δομή τους, να αντλήσουν ιδέες και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με ουσιαστικές εκφράσεις. Ειδικότερα, το περιεχόμενο κι η παρουσίαση των θετικών στοιχείων της

οικογένειας παρείχαν ένα καλό θεμέλιο για την ανάπτυξη των επιχειρημάτων, γεγονός που συνέβαλε καθοριστικά στην επίτευξη αποτελεσματικής και δημιουργικής γραπτής έκφρασης.

Ερώτηση 3. **Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;**

Στο παραπάνω ερώτημα σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε ότι οι εικόνες βοήθησαν πάρα πολύ τους μαθητές στην ανάπτυξη των ιδεών τους, αφού αφενός κατανόησαν καλύτερα τα κείμενα αφετέρου μπορούσαν να εκφράσουν με πιο εποικοδομητικό τρόπο τις σκέψεις τους. Ταυτόχρονα, αποτυπώνονταν πιο εύκολα στον νου των μαθητών με αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολο για τους ίδιους να καταγράψουν την πληροφορία στο κείμενό τους. Ειδικότερα μέσω των απαντήσεων διαφαίνεται κι η αποτελεσματικότητα της χρήσης τους αλλά κι η συνάφειά τους με το περιεχόμενο.

Σύμφωνα με τον **μαθητή 29** «Με βοήθησαν πάρα πολύ *ως προς την ανάπτυξη των ιδεών*, επειδή έπρεπε να περιγράφω κάτι που έβλεπα το οποίο είναι πιο εύκολο από το να γράψω κάτι και να το φαντάζομαι και δεν το έχω μπροστά μου».

Σύμφωνα με τον **μαθητή 38** «*Οι εικόνες με βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών. Αυτό έγινε εύκολα. Με το που κοίταξα μια εικόνα, αμέσως το μυαλό μου περιέγραφα τι βλέπω και στο τέλος έβγαζα το κεντρικό νόημα*».

Κατά τη **μαθήτρια 42** «*Οι εικόνες με βοήθησαν αρκετά ως προς την ανάπτυξη του λόγου γιατί αξιοποίησα περισσότερα στοιχεία από τα κείμενα, αλλά ήταν ενδιαφέρουσες και είχαν σχεδιαστεί με πολλή φαντασία*».

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι εικόνες των πολυτροπικών κειμένων διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των ιδεών των μαθητών, διευκολύνοντας τη δημιουργία και την οργάνωση των σκέψεων κι επιτρέποντας μια πιο άμεση και οπτική κατανόηση του περιεχομένου. Το πρώτο κοινό στοιχείο είναι ***η ενίσχυση της περιγραφής μέσω της οπτικής υποστήριξης που παρείχαν οι εικόνες***. Ο μαθητής 29 ανέφερε ότι οι εικόνες τον βοήθησαν στην ανάπτυξη ιδεών, επειδή η οπτική παρουσίαση του θέματος έκανε πιο εύκολη την περιγραφή, σε σύγκριση με την περίπτωση που θα έπρεπε να φαντάζεται τα στοιχεία που χρειάζονταν να περιγράψει. Αυτή η άμεση επαφή με το θέμα που έβλεπε τον βοήθησε να συγκεντρώσει γρήγορα ιδέες.

Παράλληλα, ενισχύθηκε ***η αυτόματη εξαγωγή νοήματος κι ιδεών από τις εικόνες***. Ο **μαθητής 38** υποστήριξε πως οι εικόνες αποτέλεσαν την αφετηρία των σκέψεών του, καθώς, κοιτώντας τις, μπορούσε άμεσα να περιγράψει το περιεχόμενο και, τελικά, να εξάγει το

κεντρικό νόημα. Η απλότητα και η αμεσότητα της διαδικασίας αυτής διευκόλυναν την ανάπτυξη ιδεών και την οργάνωση του λόγου.

Επιπλέον, ένα ακόμη μοτίβο είναι ***η ανατροφοδότηση κι ο εμπλουτισμός των ιδεών με λεπτομέρειες από τα κείμενα.*** Η μαθήτρια 42 ανέφερε ότι οι εικόνες συνέβαλαν στην ανάπτυξη του λόγου της, καθώς λειτούργησαν επικουρικά στα στοιχεία που παρείχαν τα κείμενα. Επιπλέον, βρήκε ότι οι εικόνες ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και καλλιτεχνικά εμπνευσμένες, κάτι που την ενέπνευσε περισσότερο να αναπτύξει τις ιδέες της.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές επωφελήθηκαν από τις εικόνες οι οποίες λειτουργούν ως βοηθητικά εργαλεία που εμπλούτισαν τον γραπτό τους λόγο και διευκόλυναν την περιγραφή και την ερμηνεία. Οι εικόνες παρείχαν όχι μόνο οπτικά ερεθίσματα, αλλά και νοηματική αφετηρία για την εξαγωγή κεντρικών ιδεών, διευκολύνοντας την ανάπτυξη ιδεών, την περιγραφή και τη σύνθεση του κειμένου τους. Το εύρημα αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς συνδέεται άμεσα με τα θεωρητικό σκέλος.

Ερώτηση 4. **Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων; Αν ναι, σε ποια σημεία των παραγράφων;**

Οι εικόνες σχετίζονταν σε σημαντικό βαθμό με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων. Οι μαθητές αναφέρουν συγκεκριμένες παραγράφους στις οποίες παρατηρείται μεγάλη συνάφεια με το μήνυμα των εικόνων και σε ορισμένες περιπτώσεις καταγράφουν συγκεκριμένες φράσεις ή χωρία από τα κείμενα τα οποία είτε οπτικοποιούνται στις εικόνες είτε αλληλοσυμπληρώνονται.

Όπως αναφέρει η **μαθήτρια 13**, «*Οι εικόνες σχετίζονταν πολύ με το περιεχόμενο των κειμένων. Στο πρώτο κείμενο οι εικόνες σχετίζονται με τη δεύτερη παράγραφο. Στο δεύτερο κείμενο οι εικόνες σχετίζονται με τη δεύτερη παράγραφο αλλά και με την ένατη παράγραφο, δηλαδή τον επίλογο. Ιδιαίτερα στα σημεία: η οικογενειακή ζωή σου προσφέρει αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς, ξέρουν ότι πάντα θα έχουν δίπλα τους γονείς τους, καθώς και τη φροντίδα και τη συμπαράστασή τους, μέσα από τους κόλπους της νιώθεις ηρεμία, γαλήνη και βεβαιότητα*».

Όπως αναφέρει η **μαθήτρια 42**, «*Η πρώτη εικόνα σχετίζεται με το περιεχόμενο της δεύτερης παραγράφου, καθώς απεικονίζει μια αγαπημένη οικογένεια που φανερώνει τα συναισθήματά που αναφέρονται και σε αυτή. Η δεύτερη εικόνα θεωρώ πως σχετίζεται αρκετά διότι δείχνει πώς τα παιδιά λειτουργούν ως μέλη της οικογένειας. Οι υπόλοιπες δύο εικόνες πιστεύω πως αφορούν ολόκληρο το κείμενο αφού δείχνει την φροντίδα που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη*».

Οι εικόνες των πολυτροπικών κειμένων είχαν ισχυρή συσχέτιση με το περιεχόμενο των παραγράφων, λειτουργώντας ως οπτική αναπαράσταση των κεντρικών θεμάτων. Οι μαθητές κατάφεραν να αναγνωρίσουν συγκεκριμένα σημεία όπου οι εικόνες ενίσχυσαν την κατανόηση του κειμένου, ενώ μερικοί από αυτούς εντόπισαν και γενικότερες συνδέσεις με το θέμα της οικογένειας. Η ***μαθήτρια 13*** επεσήμανε ότι οι εικόνες σχετίζονταν άμεσα με τις παραγράφους των κειμένων. Στο πρώτο κείμενο, οι εικόνες συνδέθηκαν με τη δεύτερη παράγραφο, ενώ στο δεύτερο κείμενο, συσχετίστηκαν με τη δεύτερη και την έκατη παράγραφο (τον επίλογο), καθώς αυτές περιείχαν έννοιες, όπως το αίσθημα ασφάλειας, φροντίδας και βεβαιότητας που προσφέρει η οικογένεια. Οι συγκεκριμένες φράσεις που εντόπισε δείχνουν τη σύνδεση μεταξύ των εικόνων και των συναισθημάτων που περιγράφονταν στο κείμενο, επισημαίνοντας τη σημασία τους για την ενίσχυση του περιεχομένου.

Ένα πολύ χρήσιμο μοτίβο που εντοπίστηκε στην παρούσα ενότητα ήταν ***η εικαστική απόδοση των συναισθημάτων και των ρόλων μέσα στην οικογένεια***. Η **μαθήτρια 42** προχώρησε σε μια εικαστική προσέγγιση - σύνδεση, θεωρώντας ότι η πρώτη εικόνα απεικονίζει μια αγαπημένη οικογένεια, αντανακλώντας τα συναισθήματα που περιγράφονται στη δεύτερη παράγραφο. Η δεύτερη εικόνα, κατά τη μαθήτρια, σχετίζεται με τον ρόλο των παιδιών ως μέλη της οικογένειας. Παράλληλα, οι υπόλοιπες εικόνες φανέρωναν την αίσθηση φροντίδας μεταξύ των μελών της οικογένειας, επιτρέποντας μια σύνδεση που εκτείνεται πέρα από μία παράγραφο, καλύπτοντας το γενικό θέμα του κειμένου.

Συμπερασματικά, οι μαθητές θεωρούν ότι οι εικόνες βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου με είτε με συγκεκριμένες αναφορές σε παραγράφους είτε μέσω της συνολικής αναπαράστασης των συναισθημάτων που περιγράφονται στο κείμενο. Οι εικόνες συμβάλλουν στην ενίσχυση της αίσθησης ασφάλειας, φροντίδας και ενότητας της οικογένειας, κάνοντας το περιεχόμενο πιο κατανοητό και συναισθηματικά προσιτό στους αναγνώστες.

Ερώτηση 5. **Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στις περισσότερες περιπτώσεις το λεξιλόγιο τους φάνηκε πολύ έως πάρα πολύ χρήσιμο. Ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός αξιοποίησαν διαφορετικές λέξεις από τα κείμενα ή κι ολόκληρες φράσεις – προτάσεις για να ενισχύσουν το περιεχόμενο των κειμένων τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η **μαθήτρια 5** αναφέρει ότι «*Το λεξιλόγιο του κειμένου μου φάνηκε πάρα πολύ χρήσιμο, κυρίως στο θέμα του γραπτού λόγου. Κάποιες λέξεις και φράσεις που θα χρησιμοποιούσα είναι από το πρώτο κείμενο, η φράση «η οικογένεια είναι αναμφίβολα αυτή που βοηθά στη*

διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου. Δίκαια, λοιπόν, πολλοί τη θεωρούν ως το πρώτο και καλύτερο σχολείο».

Κατά τη **μαθήτρια 23**, «*Ναι, μου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο του κειμένου. Χρησιμοποίησα την πρόταση «η οικογένεια είναι το πιο ζωντανό κοινωνικό κύτταρο εισαγωγικά διαμόρφωση του χαρακτήρα μπορούν να διατηρήσουν οικογενειακές αξίες και να διασφαλίσουν την οικογενειακή συνέχεια» αλλά και πολλές λέξεις, όπως φροντίδα, στοργή, κατανόηση, στήριξη, ασφάλεια και την κοινωνικοποίηση*».

Η **μαθήτρια 24** απάντησε ότι « *Μου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο του κειμένου οπότε αν χρησιμοποιούσα κάποιες λέξεις ή φράσεις θα ήταν οι εξής: αναμφίβολα, κατεξοχήν, διαμόρφωση του χαρακτήρα και μοχλός σταθερότητας κι ηρεμίας, κατάλληλες προϋποθέσεις, επιπλοκές, αντιπαραθέσεις, εμπλέκονται, είναι σε θέση να κατανοήσουν τους διαφορετικούς τρόπους ανατροφής*».

Στην ερώτηση 5, οι μαθητές συμφωνούν ότι το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων ήταν ***χρήσιμο για την παραγωγή γραπτού λόγου, παρέχοντάς τους συγκεκριμένες εκφράσεις και λέξεις που διευκόλυναν τη διατύπωση των ιδεών τους***. Τα επιλεγμένα αποσπάσματα, οι λέξεις κι οι φράσεις αναδεικνύουν το θέμα της οικογένειας ως κεντρικό άξονα και αποτυπώνουν τις αξίες της φροντίδας, της στήριξης και της ανάπτυξης του ατόμου.

Ειδικότερα, αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός πως υπάρχουν ***λέξεις και φράσεις που αποτυπώνουν αξίες και σχέσεις εντός της οικογένειας***. Η μαθήτρια 23 χρησιμοποίησε φράσεις όπως «η οικογένεια είναι το πιο ζωντανό κοινωνικό κύτταρο» και «διαμόρφωση του χαρακτήρα», που αναδεικνύουν τη ζωτικότητα και τη διαπαιδαγωγική λειτουργία της οικογένειας. Επίσης, η μαθήτρια αξιοποίησε λέξεις όπως «φροντίδα», «στοργή», «κατανόηση», «στήριξη» και «ασφάλεια», που περιγράφουν την ποιότητα των συναισθημάτων και των σχέσεων εντός της οικογένειας, συμβάλλοντας σε μια ολοκληρωμένη εικόνα της οικογενειακής δομής.

Επιπλέον, ένα ακόμη κοινό στοιχείο στις απαντήσεις των μαθητών είναι το ***πλούσιο λεξιλόγιο για την περιγραφή καταστάσεων*** εντός της οικογένειας. Επί παραδείγματι, η μαθήτρια 24 επεσήμανε την αξία του λεξιλογίου για την ανάπτυξη των επιχειρημάτων της, αξιοποιώντας λέξεις, όπως «αναμφίβολα», «κατεξοχήν», και φράσεις, όπως «μοχλός σταθερότητας κι ηρεμίας». Ακόμη, χρησιμοποίησε λέξεις όπως «αντιπαραθέσεις», «επιπλοκές» και «διαφορετικοί τρόποι ανατροφής» που τη βοήθησαν στην αναλυτική περιγραφή της πολυπλοκότητας της οικογενειακής ζωής και των προκλήσεων.

Συνολικά, το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων προσέφερε στους μαθητές λέξεις και φράσεις που διευκόλυναν την ανάπτυξη της θεματολογίας τους, εστιάζοντας τόσο στις θετικές

αξίες της οικογένειας όσο και στις ποικίλες πτυχές της καθημερινής της λειτουργίας. Μέσα από αυτές τις λέξεις και φράσεις, οι μαθητές μπόρεσαν να αποδώσουν πληρέστερα την έννοια της οικογένειας, εμπλουτίζοντας την έκφρασή τους και ενισχύοντας το γραπτό τους λόγο.

Ερώτηση 6 - **Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών υπάρχουν δύο τάσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα. Αφενός ένα σημαντικό τμήμα του δείγματος αναφέρει ότι δε τους θύμισαν αντίστοιχα βιώματα, ωστόσο η πλειοψηφία υποστηρίζει στις απαντήσεις της ότι μέσω της ανάγνωσης των πολυτροπικών κειμένων θυμήθηκαν αντίστοιχα βιώματα με ευθεία αναφορά στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για συγγενικά πρόσωπα α΄ βαθμού η συνύπαρξη με τα οποία τους προσέφερε ερεθίσματα, για να τα καταγράψουν στον γραπτό τους λόγο.

Όπως αναφέρει η **μαθήτρια 23**, «*Διαβάζοντας τα κείμενα προσπάθησα να φέρω στο μυαλό μου παραδείγματα και προσωπικές εμπειρίες που θα με βοηθούσαν να τα καταλάβω καλύτερα, όπως «όταν οι παππούδες προσφέρουν μεγαλύτερη αποδοχή, υποστήριξη, κατανόηση και λιγότερη πειθαρχία στα παιδιά». Μου ήρθαν στιγμές που περνούσαμε όλη η οικογένεια μαζί με τα παραμύθια να μας διαβάζουν οι γονείς μας, εκδρομές και πικ νικ στη φύση και πολλά άλλα. Θυμήθηκα όλες τις ιστορίες του παππού μου που χαίρεται να μας διηγείται, παιχνίδια μαζί του και πολλά τραγούδια που μας τραγουδούσε*».

Κατά τη **μαθήτρια 15**, «*Ναι, μου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή μου. Θυμήθηκα την αγάπη και την στοργή των γονιών μου και την ανεκτικότητα και την υποστήριξη των παππούδων μου. Όπως αναφέρει και το κείμενο: οι παππούδες συνήθως προσφέρουν μεγαλύτερη αποδοχή, υποστήριξη, κατανόηση και λιγότερη πειθαρχία στα παιδιά. Έτσι η σχέση τους με τα εγγόνια τείνει να είναι πιο χαλαρή και γενναιόδωρη*!».

Στην **ερώτηση 6**, οι μαθητές συνδέουν το περιεχόμενο των κειμένων με προσωπικές εμπειρίες από τη ζωή τους, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις με τους παππούδες, τη στοργή της οικογένειας και τις κοινές δραστηριότητες. Οι αναμνήσεις αυτές τους βοήθησαν να κατανοήσουν βαθύτερα το θέμα του κειμένου, αφού τα προσωπικά βιώματα τους παρείχαν ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο ερμήνευσαν τις έννοιες που περιγράφονται.

Το βασικό μοτίβο στις απαντήσεις είναι ***η ενίσχυση της κατανόησης μέσω της αξιοποίησης προσωπικών εμπειριών.*** Η **μαθήτρια 23** συνδέει το περιεχόμενο του κειμένου

με οικογενειακές στιγμές, όπως οι βόλτες στη φύση κι οι στιγμές χαλάρωσης στο σπίτι με τους γονείς και τους παππούδες. Θυμήθηκε συγκεκριμένα την αγάπη των παππούδων, οι οποίοι δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση και λιγότερη αυστηρότητα, χαρακτηριστικό που περιγράφεται και στο κείμενο. Τέτοιες στιγμές προσφέρουν στην ίδια χαρά και μια βαθύτερη αίσθηση ασφάλειας, κάνοντας το περιεχόμενο του κειμένου πιο προσιτό και άμεσο.

Οι μαθητές αξιοποίησαν τις οικογενειακές τους αναμνήσεις, για να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο. Η σύνδεση με τα βιώματά τους διευκόλυνε τη συναισθηματική και εννοιολογική πρόσληψη του περιεχομένου, αναδεικνύοντας τις θεμελιώδεις αξίες της αποδοχής, της υποστήριξης και της στοργής που χαρακτηρίζουν τη σχέση της οικογένειας με τα παιδιά.

Ερώτηση 7. **Τα ερωτήματα του πολυτροπικού κειμένου σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου;**

Στην ερώτηση 7, οι μαθητές εξηγούν πώς τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων τους βοήθησαν στην κατανόηση του θέματος και στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς τους παρείχαν καθοδήγηση κι εμπλούτισαν τις ιδέες τους με προσωπικές σκέψεις και βιώματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές κι οι μαθήτριες βοηθήθηκαν στον τομέα της έκφρασης και της ανάπτυξης του περιεχομένου, ενώ άντλησαν πολύτιμες ιδέες για τα ζητούμενα του θέματος. Οι κάτωθι απαντήσεις είναι ενδεικτικές:

Όπως αναφέρει η **μαθήτρια 31**, «*Ναι, με βοήθησαν αρκετά διότι με καθοδηγούσαν στο τι ακριβώς να γράψω με τη βοήθεια και των δικών μου σκέψεων. Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων με βοήθησαν, διότι έτσι μπορούσα να το κατανοήσω καλύτερα κι επιπλέον, η παραγωγή γραπτού λόγου ήταν πιο εύκολη*».

Όπως αναφέρει ο **μαθητής 17**, «*Πράγματι, τα ερωτήματα του πολυτροπικού κειμένου με βοήθησαν πολύ στο να κατανοήσω την αξία της οικογένειας, καθώς και να παράξω δικό μου λόγο. Συνέδεσα τα δικά μου βιώματα με τα κείμενα της ενότητας και εύκολα μπορούσα να πάω την γνώση* παρακάτω. *Τέλος, οι εικόνες φέρνουν πολλές ιδέες για την έκθεση. Οι εικόνες είναι σαν να μας δείχνουν τι πρέπει να γράψουμε στον γραπτό λόγο*».

Το βασικό κοινό στοιχείο είναι **η καθοδήγηση ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**. Η **μαθήτρια 31** υποστηρίζει ότι τα ερωτήματα λειτούργησαν καθοδηγητικά, διευκολύνοντας την κατανόηση του κειμένου και την οργάνωση των σκέψεων για τη συγγραφή του γραπτού της λόγου. Η μαθήτρια αναφέρει ότι, με τη βοήθεια των ερωτημάτων, μπορούσε να αναπτύξει

τον γραπτό λόγο πιο αποτελεσματικά, συνδυάζοντας τα σημεία του κειμένου με τις δικές της ιδέες και εμπειρίες.

Ερώτηση 8. **Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;**

Στην ερώτηση 8, οι μαθητές περιγράφουν πώς τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων συνέβαλαν στην κατανόηση των εικόνων και στην ανάπτυξη του γραπτού τους λόγου. Στις απαντήσεις όλων των μαθητών διαφαίνεται ότι σε πολύ σημαντικό βαθμό οι ερωτήσεις ερμηνείας των εικόνων των πολυτροπικών κειμένων τους βοήθησαν στο θέμα παραγωγής γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τη **μαθήτρια 37** «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων με βοήθησαν αρκετά ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου, γιατί μέσα από τις εικόνες γίνονταν πιο ζωντανές οι σκέψεις μου που ήθελα να αναπτύξω. Επίσης, με βοήθησαν πολύ και στην παραγωγή γραπτού λόγου, διότι όταν δεν είχα ιδέες για το τι να γράφω, θυμόμουν από εκεί*».

Σύμφωνα με τον **μαθητή 29** «*Ναι, με βοήθησαν, καθώς με προετοίμασαν για την έκθεση με λέξεις ή φράσεις που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω. Επίσης, η ανάπτυξη ιδεών ήταν πιο εύκολη μετά από αυτά τα ερωτήματα με βοήθησαν εξίσου στο να γράψω μια σχετική έκθεση με το θέμα που μας έδωσε ο δάσκαλος*».

Η βασική συνισταμένη είναι η ***ενίσχυση της κατανόησης και της έμπνευσης για την παραγωγή λόγου***, καθώς η **μαθήτρια 37** δήλωσε πως τα ερωτήματα ερμηνείας βοήθησαν στη δημιουργία μιας πιο «ζωντανής» νοητικής εικόνας, ενισχύοντας την ανάπτυξη ιδεών που επιθυμούσε να εκφράσει. Όταν δεν είχε συγκεκριμένες ιδέες, ανατρέχοντας στις εικόνες μέσω των ερωτήσεων, μπορούσε να ανασύρει σκέψεις και να τις αποτυπώσει γραπτά.

Το δεύτερο κοινό στοιχείο είναι ***η ενίσχυση του λεξιλογίου***, αφού όπως υποστηρίζει ο **μαθητής 29** τα ερωτήματα ερμηνείας ήταν χρήσιμα στην προετοιμασία για τον γραπτό λόγο, παρέχοντάς του λέξεις και φράσεις που μπορούσε να χρησιμοποιήσει. Η διαδικασία αυτή έκανε την ανάπτυξη ιδεών πιο εύκολη και προσέφερε καθοδήγηση, για να διαμορφώσει ένα συνεκτικό κείμενο σε σχέση με το θέμα της έκθεσης.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι μαθητές αξιοποίησαν τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων ως πηγή ιδεών και λεξιλογίου, που όχι μόνο διευκόλυνε την κατανόηση του περιεχομένου, αλλά παρείχε και ερεθίσματα για τη διατύπωση του γραπτού λόγου. Τα ερωτήματα αυτά αποδείχθηκαν καθοριστικά για την παραγωγή ενός συνεκτικού και σχετικού

με το θέμα κειμένου, ενθαρρύνοντας τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου και την καλύτερη σύνδεση ιδεών.

Ερώτηση 9. **Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα; Να υπογραμμίσετε τα αντίστοιχα σημεία στις προτάσεις του κειμένου. Γιατί τα διάλεξες;**

Στην ερώτηση 9, οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους για το αν βρήκαν τη θεματική ενότητα ενδιαφέρουσα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα και παραθέτουν συγκεκριμένα αποσπάσματα που θεωρούν σημαντικά. Οι μαθητές δήλωσαν στις απαντήσεις τους δήλωσαν ότι βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα «*Συγγενικές Σχέσεις*» μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα, αφενός γιατί αναγνωρίζεται η αξία της οικογένειας στην καθημερινότητα του ατόμου αφετέρου οι ίδιοι κατανόησαν ευρύτερες έννοιες κι επέλεξαν συγκεκριμένα σημεία για να ενισχύσουν τον γραπτό τους λόγο. Επιπλέον, αρκετές φράσεις τούς κίνησαν το ενδιαφέρον και την περιέργεια.

Ο **μαθητής 17** αναφέρει ότι «*Βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα. Τα σημεία που φάνηκαν ενδιαφέροντα ήταν στο πρώτο κείμενο, της πρώτης παραγράφου, η φράση «είναι ο καθρέφτης ολόκληρης της κοινωνίας, είναι η κοινωνία η ίδια σε μικρογραφία. Από το τρίτο κείμενο μου φάνηκε ενδιαφέρουσα η φράση «μπορεί να λειτουργήσουν ως μοχλός σταθερότητας κι ηρεμίας τόσο για τα εγγόνια όσο και για τους γονείς». Διάλεξα αυτές τις φράσεις, διότι μου έκαναν εντύπωση*».

Η **μαθήτρια 4** αναφέρει *«Βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα την θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά της κείμενα, διότι ανακάλυψα πάρα πολλά χαρακτηριστικά για τη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους και τη σχέση του παππού με τα εγγόνια τους. Τα αντίστοιχα στοιχεία στις προτάσεις του κειμένου που διάλεξα ήταν: η οικογένεια είναι αναμφίβολα αυτή που βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου… «η οικογένεια είναι… ατόμου ξεχωριστά» «στην εφηβεία ο νέος… όλα μόνος του» « η σχέση των παππούδων… αξία και προσοχή» «Μερικές φορές… το συνειδητοποιείς*».

Το βασικό κοινό στοιχείο στις απαντήσεις των μαθητών είναι η ***ανακάλυψη στοιχείων για τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ψυχολογική ανάπτυξη.*** Πιο συγκεκριμένα, η **μαθήτρια 4** εντόπισε ενδιαφέροντα σημεία που αφορούν τη σχέση γονέων-παιδιών και τη σχέση των παππούδων με τα εγγόνια. Επέλεξε φράσεις όπως «η οικογένεια βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου» και «η σχέση των παππούδων απαιτεί αξία και προσοχή», καθώς

προσδίδουν σημαντική αξία στις οικογενειακές σχέσεις. Της προσέγγισε την προσοχή, επίσης, η αναφορά στην εφηβική ανεξαρτησία και στην ανάγκη για υποστήριξη και αποδοχή από την οικογένεια.

Συμπερασματικά, οι μαθητές βρήκαν τη θεματική ενότητα ενδιαφέρουσα, καθώς τα πολυτροπικά κείμενα ανέδειξαν τόσο τον ρόλο της οικογένειας ως θεμέλιο της κοινωνίας όσο και τη συναισθηματική επίδρασή της στην ανάπτυξη και στις σχέσεις των μελών της. Η επιλογή συγκεκριμένων αποσπασμάτων από τα κείμενα αντικατοπτρίζει την εκτίμηση τους προς τον ρόλο της οικογένειας ως φορέα κοινωνικοποίησης και συναισθηματικής στήριξης, παρέχοντας αξιόλογα παραδείγματα και χρήσιμες φράσεις για τον γραπτό τους λόγο.

Ερώτηση 10. **Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;**

Στην ερώτηση 10, οι μαθητές αναφέρουν τις στρατηγικές που ακολούθησαν για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού, επισημαίνοντας τον χρόνο που αφιέρωσαν και τις τεχνικές που τους βοήθησαν. Οι μαθητές και σε αυτή την ενότητα αξιοποίησαν μια σειρά από διαφορετικές στρατηγικές. Η συχνότητα ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, ωστόσο φαίνεται ότι στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα βάσει των ληφθεισών απαντήσεων ότι η υπογράμμιση των κύριων σημείων του κειμένου, η απομνημόνευση των κύριων πληροφοριών των κειμένων αλλά κι η συσχέτιση του περιεχομένου των κειμένων με προηγούμενες γνώσεις υπήρξαν οι βασικές στρατηγικές.

Η **μαθήτρια 49** απάντησε ότι «*Για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού αφιέρωσα αρκετό χρόνο. Υπογραμμίζω τις άγνωστες λέξεις. Όταν διαβάζω, προσπαθώ να συγκρατώ τις σημαντικότερες πληροφορίες. Υπογραμμίζω τα κύρια σημεία του κειμένου, προκειμένου να απαντήσω στις ερωτήσεις που έχει*».

Η **μαθήτρια 18** κατέγραψε ότι «*Υπογραμμίζω τις λέξεις που δεν καταλαβαίνω, ώστε να καταλάβω τη σημασία τους. Όταν διαβάζω, προσπαθώ να απομνημονεύσω όσο περισσότερες πληροφορίες μπορώ. Συγκρατώ τις σημαντικότερες από αυτές στις πληροφορίες. Προσπαθώ, όταν διαβάζω, να συσχετίσω το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις μου*».

Ο **μαθητής 9** υποστήριξε ότι «*Σχετικά με την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού αφιέρωσα αρκετό χρόνο. Συγκεκριμένα, υπογράμμισα με το μολύβι μου λέξεις ή φράσεις ή και ακόμα ολόκληρες προτάσεις από το κείμενο. Ακόμα συνέδεσα στο μυαλό μου στοιχεία του κειμένου με δικά μου προσωπικά βιώματα*».

Βασική κοινή στρατηγική που εφαρμόζουν οι περισσότεροι μαθητές είναι οι ***στρατηγικές υπογράμμισης κι εστίασης σε σημαντικές πληροφορίες***. Για παράδειγμα, η **μαθήτρια 49** αφιέρωσε αρκετό χρόνο στην απομνημόνευση και αξιοποίηση του υλικού και χρησιμοποίησε τεχνικές υπογράμμισης για να απομονώσει άγνωστες λέξεις και κύρια σημεία. Με αυτόν τον τρόπο, η μαθήτρια επικεντρώνεται στις βασικές πληροφορίες του κειμένου, διευκολύνοντας την απάντηση σε ερωτήσεις. Ο **μαθητής 9** αφιέρωσε χρόνο στην επεξεργασία του υλικού, υπογραμμίζοντας λέξεις, φράσεις ή και ολόκληρες προτάσεις που θεωρούσε σημαντικές. Επιπλέον, συνδύασε το υλικό του κειμένου με προσωπικά του βιώματα, δημιουργώντας έναν πιο βιωματικό τρόπο απομνημόνευσης και κατανόησης.

Παράλληλα, με μεγάλη συχνότητα εμφανίζεται ***η σύνδεση των πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις***, καθώς η **μαθήτρια 18 ε**φαρμόζει στρατηγικές υπογράμμισης, εστιάζει στην κατανόηση άγνωστων λέξεων και επιχειρεί να απομνημονεύσει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Ακόμη, συνδέει το νέο υλικό με τις γνώσεις που έχει ήδη αποκτήσει, γεγονός που ενισχύει την κατανόηση και την απομνημόνευση.

Συνολικά, οι μαθητές αξιοποίησαν διαφορετικές στρατηγικές για την απομνημόνευση και κατανόηση του υλικού, όπως η υπογράμμιση σημαντικών σημείων και άγνωστων λέξεων, η σύνδεση των νέων πληροφοριών με προηγούμενες γνώσεις, κι η αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες. Αυτές οι τεχνικές τους βοήθησαν όχι μόνο στην απομνημόνευση αλλά και στην εμβάθυνση της κατανόησης του κειμένου, δημιουργώντας μια πιο ολοκληρωμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση στην αξιοποίηση του υλικού.

7.4 Γ΄ τρίμηνο: Ειρήνη - Πόλεμος

Ερώτηση 1**. *Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);***

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών η ενότητα ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσα και τα κείμενα ανταποκρίθηκαν πολύ στα αισθητικά τους κριτήρια, καθώς αναφέρονται σε ένα γεγονός διαχρονικό και ταυτόχρονα επίκαιρο. Το περιεχόμενο του ενός κειμένου αναφερόταν στη ζωή ενός παιδιού πρόσφυγα, το οποίο συγκίνησε αρκετά τους μαθητές με αποτέλεσμα να τους κινήσει το ενδιαφέρον για τις συνέπειες του πολέμου στην παιδική ηλικία λόγω της συναισθηματικής φόρτισης. Αρκετοί μαθητές, ανέφεραν ότι τους άρεσε η έκφραση - ιδίως στο άλλο κείμενο - , καθώς υπάρχουν πολλές πληροφορίες που εκφράζονται με διαφορετικές λεξιλογικές επιλογές

Όπως αναφέρει η **μαθήτρια 11,** «*Ο πόλεμος είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο, ιδιαίτερα στις παλαιότερες εποχές και μέσω αυτών επηρεάζεται η ψυχολογία ενός μικρού παιδιού κι αυτό τονίζεται στα κείμενα και γι' αυτό μου άρεσε αρκετά. Τα κείμενα μου άρεσαν πάρα πολύ, λόγω του περιεχομένου και της έκφρασης, καθώς ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η παρομοίωση της ζωής του πρωταγωνιστή με τα δέντρα. Με εντυπωσίασε ιδιαίτερα αυτό το κομμάτι, γιατί μας παρουσιάζει μια διαφορετική αντίληψη».*

Όπως υποστηρίζει η **μαθήτρια 16**, «*Τα κείμενα ήταν υπέροχα! Είχαν πολύ ωραία μηνύματα, άρτια δομή κι έκφραση, ενώ μεταφέρει εξαιρετικά στον αναγνώστη τη θλίψη του πολέμου. Μου προκάλεσε ιδιαίτερη συγκίνηση και με άγγιξε συναισθηματικά. Η έκφραση του κειμένου δηλώνεται με έναν τρόπο φορτισμένο με συναισθήματα που μπορεί να προκαλέσει μεγάλο δέος στον αναγνώστη. Όσον αφορά το περιεχόμενο είναι πολύ καλό κι αφορούσε τα παιδιά στον πόλεμο*».

Ο **μαθητής 9** απάντησε πως «*Τα κείμενα μου άρεσαν πολύ. Πιστεύω πως τα δύο συγκεκριμένα ήταν τα καλύτερα από όλες τις ενότητες. Είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και απομνημόνευσα αρκετές πληροφορίες. Επίσης, οι ερωτήσεις με βοήθησαν να το κατανοήσω καλύτερα. Το περιεχόμενο ήταν πάρα πολύ ωραίο, επειδή ένα παιδί περιέγραφε την εμπειρία του στη διάρκεια του πολέμου αλλά κι ως πρόσφυγας*».

Το πρώτο κοινό μοτίβο που εντοπίζεται είναι ***η εκτίμηση του περιεχομένου και της έκφρασης***. Επί παραδείγματι, η **μαθήτρια 11** βρήκε ενδιαφέρον το περιεχόμενο των κειμένων και εντυπωσιάστηκε ιδιαίτερα από την παρομοίωση της ζωής του πρωταγωνιστή με τα δέντρα, καθώς της έδωσε μια «διαφορετική αντίληψη». Της άρεσε ο τρόπος με τον οποίο το περιεχόμενο αναδεικνύει τις επιπτώσεις του πολέμου στην ψυχολογία των παιδιών.

Ταυτόχρονα, διαφαίνεται πως τα πολυτροπικά κείμενα ***επιδρούν συναισθηματικά και κι εκπέμπουν μηνύματα***. Η **μαθήτρια 16** βρήκε τα κείμενα υπέροχα λόγω των μηνυμάτων τους και της συναισθηματικά φορτισμένης έκφρασης που μετέφεραν, περιγράφοντας τη θλίψη του πολέμου και αγγίζοντας την συναισθηματικά. Η μαθήτρια σχολίασε επίσης την άρτια δομή και το συναίσθημα δέους που προκαλεί το κείμενο στον αναγνώστη.

Ακόμη, ένα τρίτο κοινό στοιχείο είναι ***η απομνημόνευση και το ενδιαφέρον περιεχόμενο***. Ο **μαθητής 9** θεωρεί ότι τα συγκεκριμένα κείμενα ήταν τα καλύτερα από όλες τις ενότητες, διότι του άρεσε η περιγραφή των εμπειριών ενός παιδιού κατά τη διάρκεια του πολέμου και με την ιδιότητα του πρόσφυγα. Επίσης, επισημαίνει ότι οι ερωτήσεις που συνόδευαν τα κείμενα τον βοήθησαν να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο.

Συνολικά, οι μαθητές εκτίμησαν το περιεχόμενο και τη συναισθηματική διάσταση των πολυτροπικών κειμένων, ειδικά τονίζοντας την ικανότητα των κειμένων να μεταφέρουν την

εμπειρία του πολέμου και να προκαλούν βαθιά συναισθήματα. Επιπλέον, η χρήση ερωτήσεων κι η ιδιαίτερη δομή συνέβαλαν στην κατανόηση και στην απομνημόνευση των μηνυμάτων, βοηθώντας τους να εκτιμήσουν την αξία του πολυτροπικού περιεχομένου.

Ερώτηση 2. ***Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;***

Οι μαθητές ανάφεραν στις απαντήσεις τους ότι τα κείμενα τους βοήθησαν πολύ στην παραγωγή γραπτού λόγου αξιοποιώντας ορισμένες ιδέες, λεξιλογικά στοιχεία κι αντλώντας εκφραστικές επιλογές. Παράλληλα, έχουν χρησιμοποιήσει συγκεκριμένες φράσεις, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε ότι άντλησαν αρκετές πληροφορίες σε σχέση με τις συνέπειες του πολέμου. Σε όλες τις απαντήσεις επισημαίνουν ότι βοηθήθηκαν αρκετά σε σχέση με την ανάπτυξη του περιεχομένου.

Όπως αναφέρει η **μαθήτρια 37**, «*Τα κείμενα με βοήθησαν πολύ ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου, διότι κάποιες φορές οι ιδέες μου είναι άφθονες και προσπαθώ να χρησιμοποιώ όσο περισσότερες από αυτές μπορώ, όπως για παράδειγμα το πόσο επηρεάζεται η ψυχολογία του παιδιού αλλά και τις δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζει κατά τη διάρκεια του πολέμου. Παρ' όλα αυτά τα κείμενα με βοήθησαν να τις αναπτύξω πιο πολύ*».

Η **μαθήτρια 42** αναφέρει ότι «*Τα κείμενα ήταν αδιαμφισβήτητα βοηθητικά ως προς το θέμα παραγωγής γραπτού λόγου. Προσέφεραν πλείστες ιδέες και τρόπο έκφρασης. Προσωπικά, αξιοποίησα το λεξιλόγιο κι απομνημόνευσα ορισμένα στοιχεία, όπως της πρώτης παραγράφου για τα παιδιά, τη φράση «Πόλεμος πάντων πατήρ», «στην ψυχή μας όμως έχουν μπει;», ή «οι ελπίδες που είχαμε…ποτέ πια*».

Ο **μαθητής 19** απάντησε ότι «*Τα κείμενα με βοήθησαν αρκετά ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου. Αξιοποίησα το στοιχείο της φτώχειας, όταν γίνονται πόλεμοι, το στοιχείο των θανάτων των παιδιών και των άλλων ανθρώπων και το στοιχείο των συνεπειών του πολέμου και φράσεις όπως, η περίοδος της φτώχειας, όταν λυσσομανάει ο πόλεμος οι άνθρωποι υποφέρουν οικονομικά, γιατί όταν υπάρχει πόλεμος οι πολίτες δεν μπορούν να δουλέψουν για να βοηθήσουν οικονομικά*».

Το κυριότερο στοιχείο που εντοπίζεται στις απαντήσεις των μαθητών είναι η ***υποστήριξη στην ανάπτυξη των ιδεών και στην ανάλυση του θέματος*****.** Η **μαθήτρια 37** επισημαίνει ότι τα κείμενα τής παρείχαν μια ισχυρή βάση για την ανάπτυξη των ιδεών της, ιδιαίτερα για την ανάλυση της ψυχολογικής επίδρασης του πολέμου στα παιδιά και τις δύσκολες καταστάσεις

που αντιμετωπίζουν σε τέτοιες συνθήκες. Επιπλέον, την καθοδήγησαν στην οργάνωση και επέκταση των σκέψεών της, κάνοντάς τες πιο πλήρεις.

Επιπλέον, ένας ακόμη κοινός σημαντικός παράγοντας είναι ***το λεξιλόγιο κι οι ιδέες για συγκεκριμένες έννοιες***. Η **μαθήτρια 42** βρήκε τα κείμενα εξαιρετικά βοηθητικά ως προς τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την παροχή ιδεών. Αναφέρει συγκεκριμένες φράσεις που την εντυπωσίασαν κι επέλεξε να ενσωματώσει στο γραπτό της λόγο, όπως «Πόλεμος πάντων πατήρ» και «οι ελπίδες που είχαμε… ποτέ πια», οι οποίες ενίσχυσαν τη συναισθηματική διάσταση του κειμένου της και του προσέδωσαν βάθος.

Τέλος, μείζονος σημασίας είναι η ***εστίαση στις κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις του πολέμου***. Ο **μαθητής 19** αξιοποίησε συγκεκριμένα στοιχεία από τα πολυτροπικά κείμενα, όπως το θέμα της φτώχειας, των θανάτων και των γενικότερων συνεπειών του πολέμου. Μελετώντας εκφράσεις όπως «η περίοδος της φτώχειας» και «οι άνθρωποι υποφέρουν οικονομικά όταν λυσσομανάει ο πόλεμος», κατάφερε να δώσει έμφαση στον κοινωνικό και οικονομικό αντίκτυπο των πολεμικών συγκρούσεων.

Συνολικά, οι μαθητές εκτιμούν ότι τα πολυτροπικά κείμενα τους βοήθησαν σημαντικά στην παραγωγή γραπτού λόγου, παρέχοντας πλούσιο λεξιλόγιο και συγκεκριμένες ιδέες. Χρησιμοποίησαν τις πληροφορίες για να εμπλουτίσουν τη θεματολογία τους με ιστορικά και κοινωνικά στοιχεία, καθιστώντας την έκφρασή τους πιο περιεκτική και συναισθηματικά φορτισμένη.

Ερώτηση 3. **Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;**

Στην ερώτηση 3, οι μαθητές απαντούν σχετικά με το εάν οι εικόνες τους βοήθησαν στην ανάπτυξη ιδεών και με ποιον τρόπο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών οι εικόνες προκάλεσαν έντονη συγκινησιακή φόρτιση, ενώ ήταν πολύ βοηθητικές σε σχέση με τις συνέπειες του πολέμου. Παράλληλα, τα σχέδια συνέβαλλαν στην ανάπτυξη ιδεών, ενώ με τον τρόπο αυτό αφενός θυμούνταν κάποια παραδείγματα πιο εύκολα αφετέρου τα κείμενα κατέστησαν πιο κατανοητά για τους ίδιους.

Η **μαθήτρια 63** αναφέρει ότι «*Φυσικά βοήθησαν! Οι εικόνες του κειμένου με βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών, καθώς δείχνουν διάφορες καταστάσεις που προκαλούνται μέσω του πολέμου, όπως για παράδειγμα η καταστροφή του περιβάλλοντος. Μου μετέφεραν με άμεσο τρόπο μερικές ιδέες, ενώ παράλληλα κατέστησαν τα κείμενα πιο κατανοητά*».

Η **μαθήτρια 16** απάντησε πως «*Οι εικόνες είναι ιδιαίτερα βοηθητικές, προκαλούν μεγάλη θλίψη κι ο αναγνώστης καταλαβαίνει καλύτερα κι αντιλαμβάνεται την έννοια του πολέμου. Προσωπικά, αξιοποίησα τις εικόνες και για την ανάπτυξη των ιδεών μου προς τον γραπτό λόγο αφού με αυτές έφερνα διάφορες εικόνες και παραδείγματα στο μυαλό μου με βάση αυτά που απεικόνιζαν*».

Ο **μαθητής 24** υποστηρίζει ότι «*Οι εικόνες του κειμένου με βοήθησαν πολύ ως προς την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, διότι ήταν πολύ χαρακτηριστικές και πρόσφεραν πολλές ιδέες, όπως στην εικόνα με τον πλανήτη γη που παρατηρούμε πώς αποτυπώνεται όταν υπάρχει ειρήνη και πώς όταν υπάρχει πόλεμος. Μπορώ να πω με σιγουριά ότι με αυτές τις εικόνες μπόρεσα να γράψω αρκετά πράγματα για τα κείμενα*».

Όπως προκύπτει από τις απαντήσει στους ***δόθηκε ιδιαίτερη υποστήριξη στην κατανόηση και την ενίσχυση των ιδεών***. Η **μαθήτρια 63** τονίζει ότι οι εικόνες ήταν εξαιρετικά βοηθητικές για την ανάπτυξη των ιδεών της, καθώς αποτύπωναν καταστάσεις που προκαλεί ο πόλεμος, όπως η περιβαλλοντική καταστροφή. Οι εικόνες προσέφεραν άμεσες ιδέες και έκαναν τα κείμενα πιο κατανοητά.

Ταυτόχρονα, ένα δεύτερο κοινό στοιχείο είναι ***η ενίσχυση της συναισθηματικής κατανόησης και η χρήση των εικόνων***. Η **μαθήτρια 16** αναφέρει ότι οι εικόνες τής προκάλεσαν συναισθήματα θλίψης, βοηθώντας την να αντιληφθεί τη βαρύτητα του πολέμου. Αναφέρει ότι αξιοποίησε τις εικόνες για να εμπνευστεί και να αναπτύξει τον γραπτό της λόγο, καθώς αυτές της έδωσαν παραδείγματα και εικόνες για το πώς να διαμορφώσει τις ιδέες της.

Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των μαθητών ***η παροχή συγκεκριμένων ιδεών κι η δυνατότητα της αντίθεσης μεταξύ ειρήνης και πολέμου***. Ο **μαθητής 24** βρήκε τις εικόνες πολύ χαρακτηριστικές και χρήσιμες, καθώς απεικόνιζαν έννοιες, όπως η διαφορά μεταξύ ειρήνης και πολέμου μέσω της εικόνας της Γης. Οι εικόνες αυτές του έδωσαν πολλές ιδέες για την ανάπτυξη του γραπτού του λόγου.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές θεωρούν ότι οι εικόνες τους βοήθησαν στην κατανόηση και στην ανάπτυξη των ιδεών τους με διάφορους τρόπους, όπως η ενίσχυση των συναισθηματικών αντιδράσεων, παρέχοντας άμεσες ιδέες και παραδείγματα, καθώς και απεικονίζοντας έντονα την επίδραση του πολέμου. Οι εικόνες λειτούργησαν ως οπτικά παραδείγματα, διευκολύνοντας τη δημιουργία πλούσιου γραπτού λόγου και την κατανόηση των θεματικών του κειμένου.

Ερώτηση 4. **Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο του κειμένου; Αν ναι, σε ποια σημεία των παραγράφων;**

Στην ερώτηση 4, οι μαθητές απαντούν αναφορικά με το πώς οι εικόνες σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου και επισημαίνουν συγκεκριμένα σημεία των παραγράφων όπου γίνεται αυτή η σύνδεση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών οι απαντήσεις τους σχετίζονταν ευθέως με το περιεχόμενο των κειμένων, ενώ σε πολλές περιπτώσεις κατέγραψαν συγκεκριμένα χωρία κι αποσπάσματα όπου διαπιστώνεται μεγάλη συνάφεια μεταξύ της νοηματοδότησης της εικόνας και του περιεχομένου των πολυτροπικών κειμένων.

Η **μαθήτρια 11** απάντησε ότι «*Οι εικόνες σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου και περισσότερο της δεύτερης παραγράφου «ο πόλεμος ζει… το περιβάλλον» αλλά και της τέταρτης «Πρώτη προτεραιότητα… έχουν τα παιδιά*»

Η **μαθήτρια 8** απάντησε ότι «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο του κειμένου ειδικά στα σημεία «Το παιδί ξαναζούσε στα όνειρά του τον εφιάλτη του παράλογου πολέμου» και «Χρειάστηκαν τρεις μήνες μέχρι να φθάσω στην Ελλάδα. Πείνασα, δίψασα και κινδύνευσα να πνιγώ στη θάλασσα*».

Ο **μαθητής 9** απάντησε πως «*Αξίζει να τονίσουμε πως οι εικόνες σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο των κειμένων. Σχεδόν όλες αναφέρονται στα θλιβερά αποτελέσματα που επιφέρει ο πόλεμος. Ιδιαίτερα θα σταθώ στην παράγραφο που σχετίζεται με τα παιδιά που αποτελούν τα αθώα θύματα του πολέμου*».

Διαπιστώνεται μια ***κοινή συσχέτιση με συγκεκριμένες παραγράφους και θέματα, όπως ο πόλεμος και το περιβάλλον***. Η **μαθήτρια 11** αναφέρει ότι οι εικόνες συνδέονται με το περιεχόμενο του κειμένου, ιδιαίτερα στη δεύτερη παράγραφο όπου γίνεται λόγος για τις καταστροφές του πολέμου στο περιβάλλον, καθώς και στην τέταρτη παράγραφο, όπου δίνεται έμφαση στα παιδιά ως πρωταρχική προτεραιότητα.

Επιπλέον, παρατηρείται ***η σύνδεση των εικόνων με τον πόνο και τη δοκιμασία που βιώνουν τα παιδιά του πολέμου***. Η **μαθήτρια 8** εντοπίζει τη σχέση εικόνων και κειμένου σε σημεία που αφορούν τις τραυματικές εμπειρίες των παιδιών κατά τη διάρκεια του πολέμου, όπως τα όνειρα-εφιάλτες του πολέμου και το επικίνδυνο ταξίδι προς την Ελλάδα. Τα σημεία αυτά αντανακλώνται στις εικόνες, επισημαίνοντας τη βία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Αντίστοιχα, ο **μαθητής 9** σημειώνει ότι οι εικόνες αντικατοπτρίζουν τα θλιβερά αποτελέσματα του πολέμου, με ειδική αναφορά στα παιδιά που υποφέρουν ως αθώα θύματα. Επίσης, επισημαίνει ότι οι εικόνες βοηθούν στην κατανόηση της τραγικότητας του θέματος.

Συμπερασματικά, οι μαθητές εντόπισαν τη στενή σχέση των εικόνων με το κείμενο, ειδικά σε παραγράφους που αναφέρονται στις συνέπειες του πολέμου στο περιβάλλον και στα παιδιά. Οι εικόνες φάνηκαν να υπογραμμίζουν τον πόνο, τις δυσκολίες και τις καταστροφές που επιφέρει ο πόλεμος, λειτουργώντας ως ***οπτική ενίσχυση των τραγικών περιγραφών των κειμένων***.

Ερώτηση 5. **Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;**

Στην ερώτηση 5, οι μαθητές σχολιάζουν τη χρησιμότητα του λεξιλογίου των κειμένων, αναφέροντας συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις που θεωρούν χρήσιμες και εντυπωσιακές για τη δική τους παραγωγή γραπτού λόγου. Όλοι οι μαθητές καταγράφουν στις απαντήσεις τους ότι το λεξιλόγιο των κειμένων τους φάνηκε πολύ χρήσιμο κι ενδιαφέρον. Με τον τρόπο αυτόν ενίσχυσαν το περιεχόμενο των κειμένων τους, ενώ αξιοποίησαν συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα.

Σύμφωνα με τη **μαθήτρια 11,** «*Το λεξιλόγιο του κειμένου μου φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον και χρήσιμο, ειδικά κάποιες φράσεις που περιέχει όπως «Πόλεμος, πάντων πατήρ», «Μίσος για τον πλησίον», «Αυτό που πεθαίνει είναι η ψυχή ενός παιδιού» Λέξεις ή φράσεις που αξιοποίησα ήταν «ο πόλεμος καταβροχθίζει τα παιδιά του», «να κλαδέψουν τη ζωή άλλου ανθρώπου*».

Η **μαθήτρια 41** υποστηρίζει ότι «*Το λεξιλόγιο του κειμένου μου φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον και χρήσιμο. Θα χρησιμοποιούσα εκφράσεις, όπως «πόλεμος εναντίον πολέμου», «Τα παιδιά θύματα να μην τα μετράμε με νούμερα» και «εις τους αιώνας των αιώνων πόλεμος» και λέξεις όπως «πολιτισμένος», «χρεωκοπήσει», «πολιτιστική*».

Ο **μαθητής 12** αναφέρει ότι «*Το λεξιλόγιο και των δύο κειμένων μου φάνηκε πολύ χρήσιμο, διότι περιείχε αρκετές πολύτιμες λέξεις και φράσεις, τις οποίες τις χρησιμοποίησα όπως, πολιτιστική κληρονομιά, παράλογος πόλεμος, περιβάλλον κι ανθρώπινες ζωές*».

Αρχικά, παρατηρείται ***η επιλογή ισχυρών εκφράσεων και συγκινησιακά φορτισμένων φράσεων***. Η **μαθήτρια 11** αναφέρει ότι το λεξιλόγιο των κειμένων ήταν «αρκετά ενδιαφέρον και χρήσιμο», εντυπωσιασμένη κυρίως από φράσεις που τονίζουν τον πόνο και τη θλίψη που προκαλεί ο πόλεμος. Ξεχωρίζει εκφράσεις όπως «Πόλεμος, πάντων πατήρ», «Μίσος για τον πλησίον», και «Αυτό που πεθαίνει είναι η ψυχή ενός παιδιού», δείχνοντας ιδιαίτερη προτίμηση σε φράσεις με συναισθηματικό βάθος. Αναφέρει επίσης ότι θα αξιοποιούσε λέξεις όπως «ο πόλεμος καταβροχθίζει τα παιδιά του» και «να κλαδέψουν τη ζωή άλλου ανθρώπου», οι οποίες

έχουν έντονα παραστατικό χαρακτήρα και περιγράφουν με μεταφορικό τρόπο τις οδυνηρές συνέπειες του πολέμου.

Επιπλέον, διαπιστώνεται μια συστηματική αναφορά σε ***φράσεις που εκφράζουν διαχρονικά μηνύματα και που υπογραμμίζουν τις συνέπειες του πολέμου.*** Η **μαθήτρια 41** εκφράζει την πρόθεσή της να χρησιμοποιήσει φράσεις όπως «πόλεμος εναντίον πολέμου» και «Τα παιδιά θύματα να μην τα μετράμε με νούμερα», αναγνωρίζοντας τη συμβολική δύναμη αυτών των εκφράσεων που υπερβαίνει τη λεκτική τους μορφή και μεταφέρει ηθικά μηνύματα και διαχρονικές αξίες. Εκτός από τις ισχυρές αυτές φράσεις, σημειώνει ότι θα χρησιμοποιούσε λέξεις όπως «πολιτισμένος», «χρεωκοπήσει» και «πολιτιστική», δίνοντας έμφαση στην ανθρώπινη διάσταση και τις ηθικές αξίες που διακυβεύονται σε περιόδους πολέμου. Ο **μαθητής 12** παρατήρησε ότι το λεξιλόγιο και των δύο κειμένων ήταν πολύτιμο, περιλαμβάνοντας λέξεις και φράσεις που περιγράφουν τις επιπτώσεις του πολέμου στην «πολιτιστική κληρονομιά», στο «περιβάλλον» και στις «ανθρώπινες ζωές». Επιλέγει να αξιοποιήσει εκφράσεις όπως «παράλογος πόλεμος», υποδεικνύοντας τη θλιβερή πραγματικότητα της ανθρώπινης απώλειας και της καταστροφής που συνοδεύει κάθε πολεμική σύγκρουση.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι το λεξιλόγιο των κειμένων ήταν πολύτιμο για την ανάπτυξη του γραπτού τους λόγου, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν συμβολικές εκφράσεις και συναισθηματικά φορτισμένες φράσεις που ενισχύουν το μήνυμα και το ύφος των σκέψεών τους για τον πόλεμο. Οι επιλεγμένες φράσεις είναι ενδεικτικές της τάσης των μαθητών να αξιοποιούν λεκτικά στοιχεία που έχουν τη δύναμη να προκαλέσουν σκέψη και συγκίνηση στον αναγνώστη.

Ερώτηση 6 - **Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;**

Στην ερώτηση 6, οι μαθητές αναφέρουν διαφορετικές εμπειρίες ή παραδείγματα που ανακαλούν στη μνήμη τους όταν διαβάζουν τα κείμενα, σχετικά με τον πόλεμο και τα βιώματα των παιδιών Στη συγκεκριμένη ερώτηση αρκετές από τις απαντήσεις των μαθητών ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσες, καθώς ανέφεραν πως παρά το γεγονός πως δεν έχουν κάποιο αντίστοιχο βίωμα εντούτοις ανακάλεσαν στη μνήμη τους διδακτικές πρακτικές σχετικές με το θέμα. Ακόμη θυμήθηκαν ιστορίες και διηγήσεις για τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο ή δελτία τηλεοπτικών

ειδήσεων με θέμα τον πόλεμο που λαμβάνει χώρα μεταξύ της Ουκρανίας και της Ρωσίας. Τέλος, υπήρξε και μαθητής που αναφέρθηκε στις συνέπειες του πολέμου λόγω της επίσκεψής του σε δομή ασυνόδευτων παιδιών.

Η **μαθήτρια 11** απάντησε πως «*Διαβάζοντας το κείμενο, δε θυμήθηκα κανένα αντίστοιχο βίωμα, όμως θυμήθηκα συζητήσεις και βίντεο που βλέπαμε μέσα στην τάξη για τα παιδιά που βιώνουν αυτές τις καταστάσεις κατά τη διάρκεια ενός πολέμου*».

Ο **μαθητής 50** ανέφερε ότι «*Διαβάζοντας τα δύο κείμενα για τον πόλεμο μου ήρθαν στο μυαλό κάποια παραδείγματα, όπως ο πόλεμος ανάμεσα στη Ρωσία και την Ουκρανία, τα παραμορφωμένα παιδιά, το κλίμα που επικρατεί σε εμπόλεμες συρράξεις αλλά και σκηνές από παλιότερα ντοκιμαντέρ*».

Ο **μαθητής 9** ανέφερε ότι «*Διαβάζοντας τα κείμενα μου ήρθε στο μυαλό ένα προσωπικό βίωμα. Κάνοντας διακοπές στη Λέσβο επισκέφθηκα τη δομή με τα ασυνόδευτα παιδιά. Ήταν παιδιά από τον πόλεμο στη Συρία που είχαν μείνει ορφανά κι έφυγαν από τη χώρα τους. Ήταν πολύ θλιμμένα κα στεναχωρημένα*».

Η πρώτη τάση είναι η ανάκληση συζητήσεων και εκπαιδευτικών υλικών για την κατανόηση. Η μαθήτρια 11, παρότι δεν θυμήθηκε κάποιο προσωπικό βίωμα, ανέφερε ότι θυμήθηκε συζητήσεις και βίντεο που είχε παρακολουθήσει στην τάξη. Τα συγκεκριμένα βίντεο και συζητήσεις παρουσίαζαν τη ζωή παιδιών που υποφέρουν από τις συνέπειες του πολέμου. Αυτό δείχνει πως οι οπτικοακουστικές πηγές που παρακολούθησε την βοήθησαν να κατανοήσει σε βάθος τις εμπειρίες των παιδιών σε εμπόλεμες ζώνες.

Η δεύτερη τάση είναι ***η σύνδεση με πραγματικά γεγονότα***. Ειδικότερα, ο **μαθητής 50** αναφέρει ότι τα κείμενα του θύμισαν πραγματικά γεγονότα, όπως τον πόλεμο ανάμεσα στη Ρωσία και την Ουκρανία, καθώς και εικόνες από παιδιά που υπέστησαν κακουχίες σε εμπόλεμες ζώνες. Επιπλέον, ανακαλεί σκηνές από ντοκιμαντέρ που είχε δει, γεγονός που δείχνει πως αντλεί παραδείγματα από τα ΜΜΕ και τη σύγχρονη επικαιρότητα, χρησιμοποιώντας τα ως σημείο αναφοράς για να κατανοήσει τις συνέπειες του πολέμου.

Η τρίτη και τελευταία τάση είναι ***η ανάκληση της προσωπικής εμπειρίας***. Ο **μαθητής 9** θυμήθηκε μια προσωπική εμπειρία που βίωσε κατά τις διακοπές του στη Λέσβο, όπου επισκέφτηκε μια δομή με ασυνόδευτα προσφυγόπουλα. Περιγράφει πως αυτά τα παιδιά προέρχονταν από τον πόλεμο στη Συρία, ήταν ορφανά και έδειχναν πολύ θλιμμένα. Αυτή η εμπειρία τον βοήθησε να συσχετίσει άμεσα τα συναισθήματα και την κατάσταση των παιδιών με όσα διάβασε στα κείμενα, ενισχύοντας τη συναισθηματική του κατανόηση.

Εν κατακλείδι, οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι μαθητές ***χρησιμοποίησαν διαφορετικούς τρόπους σύνδεσης με το περιεχόμενο των κειμένων***. Κάποιοι ανακαλούν προηγούμενα

μαθήματα και παραδείγματα από ντοκιμαντέρ, ενώ άλλοι βασίζονται σε προσωπικές εμπειρίες, όπως η επαφή με πρόσφυγες. Αυτές οι εμπειρίες, είτε άμεσες είτε έμμεσες, τους επιτρέπουν να κατανοήσουν καλύτερα τις συνθήκες και τα συναισθήματα των παιδιών που βιώνουν τις καταστροφικές συνέπειες του πολέμου, προσφέροντας μια πιο πλούσια κατανόηση του θέματος.

Ερώτηση 7. **Τα ερωτήματα του πολυτροπικού κειμένου σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου;**

Στην ερώτηση 7, οι μαθητές αναφέρουν ότι τα ερωτήματα που συνοδεύουν τα πολυτροπικά κείμενα τους βοήθησαν σημαντικά τόσο στην κατανόηση του περιεχομένου όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στις απαντήσεις των μαθητών υπάρχει μεγάλη συνάφεια σε σχέση με την αρωγή των ερωτήσεων των πολυτροπικών κειμένων, καθώς σε πολύ σημαντικό βαθμό βοηθήθηκαν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου αναπτύσσοντας αρκετές ιδέες στο περιεχόμενο.

Η **μαθήτρια 16** αναφέρει ότι «*Τα ερωτήματα του πολυτροπικού κειμένου με βοήθησαν αρκετά ως προς την κατανόησή του αλλά και στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς με βοήθησε να διακρίνω την προσέγγιση του συγγραφέα και να γράψω τη δική μου έκθεση με καλύτερο τρόπο*».

Ο **μαθητής 19** υποστηρίζει πως «*Με βοήθησαν πολύ τα ερωτήματα του πολυτροπικού κειμένου ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου, γιατί ανέπτυξα πολλές διαφορετικές ιδέες*».

Ο **μαθητής 36** αναφέρει ότι «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων με βοήθησαν πάρα πολύ στην κατανόησή τους και στην παραγωγή γραπτού λόγου, διότι αναφέρονταν οι άσχημες συνέπειες του πολέμου, όπως οι τραυματισμοί, καταστροφή, θάνατος*».

Το πρώτο κοινό μοτίβο στις απαντήσεις είναι η ***βελτίωση στη συγγραφή του γραπτού λόγου*.** Η **μαθήτρια 16** αναφέρει ότι τα ερωτήματα τη βοήθησαν να αντιληφθεί την προσέγγιση του συγγραφέα, δίνοντάς της καθοδήγηση για να οργανώσει καλύτερα τις σκέψεις της και να διαμορφώσει τη δική της έκθεση. Η διαδικασία ανάλυσης των ερωτημάτων τής προσέφερε ένα πλαίσιο για να αναπτύξει τις δικές της απόψεις, κατανοώντας τις προθέσεις του κειμένου.

Το δεύτερο και πιο βασικό μοτίβο είναι **η ανάπτυξη διαφορετικών ιδεών μέσω των ερωτήσεων**. Ο **μαθητής 19** σημειώνει ότι τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων τον βοήθησαν να αναπτύξει πολλές και διαφορετικές ιδέες. Αυτό δείχνει πως η θεματική ποικιλία

των ερωτημάτων τού έδωσε την ευκαιρία να σκεφτεί πάνω σε διάφορες πλευρές του θέματος, διευρύνοντας τις προοπτικές του και βελτιώνοντας τη συνολική του κατανόηση και γραπτή απόδοση. Επίσης, ο **μαθητής 36** αναφέρει ότι τα ερωτήματα τον βοήθησαν ιδιαίτερα επειδή εστίαζαν στις αρνητικές συνέπειες του πολέμου, όπως οι τραυματισμοί, η καταστροφή και ο θάνατος. Μέσα από την κατανόηση αυτών των επιπτώσεων, κατάφερε να εμπλουτίσει τη γραπτή του έκφραση, αναδεικνύοντας τη σοβαρότητα και τη θλίψη που επιφέρει ο πόλεμος στα άτομα και τις κοινωνίες.

Το συμπέρασμα που αβίαστα προκύπτει είναι πως οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων λειτούργησαν όχι μόνο ως εργαλεία κατανόησης, αλλά κι ως οδηγοί για τη γραπτή παραγωγή. Μέσα από την καθοδήγηση των ερωτήσεων, οι μαθητές μπόρεσαν να αναλύσουν το κείμενο πιο εμπεριστατωμένα, να κατανοήσουν τις κύριες ιδέες και να εμπνευστούν για να αναπτύξουν τις δικές τους σκέψεις, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας δομημένης και ουσιαστικής έκθεσης.

Ερώτηση 8. **Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;**

Στην ερώτηση 8, οι μαθητές αναφέρουν ότι τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων τούς βοήθησαν σημαντικά τόσο στην κατανόηση του περιεχομένου των εικόνων όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τα ερωτήματα ερμηνείας βοήθησαν πολύ τους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν περαιτέρω τα κείμενα και να απομνημονεύσουν πιο εύκολα ορισμένα στοιχεία. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις που τα κείμενα περιελάμβαναν ορισμένα δυσνόητα σημεία οι εικόνες υπήρξαν αρκετά βοηθητικές.

Η **μαθήτρια 16** αναφέρει πως «*Ήταν αρκετά βοηθητικά! Όπως κι οι ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου το έκαναν αφενός πιο κατανοητό αφετέρου μέσω αυτών απομνημόνευσα μερικά στοιχεία. Τα συγκεκριμένα ερωτήματα που αφορούσαν τις εικόνες σχετίζονταν απόλυτα με το σκηνικό και περιέγραφαν από μια άλλη οπτική. Κάποια από τα στοιχεία που αφορούσαν και τις εικόνες τα αξιοποίησα και στην παραγωγή γραπτού λόγου*».

Ο **μαθητής 44** απάντησε πως «*Ναι, τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων με βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Τα περισσότερα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων μπόρεσα να τα κατανοήσω, βέβαια κάποια με δυσκόλεψαν ελάχιστα στο να τα απαντήσω. Επίσης, έμαθα να εκφράζομαι πιο ωραία, όταν θέλω να περιγράψω κάτι*».

Ο **μαθητής 9** αναφέρει πως «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων με βοήθησαν στην κατανόηση αλλά και στην παραγωγή λόγου καθώς είδα με τα μάτια μου τι μπορεί να προκαλέσει*

ο πόλεμος και να προβληματιστώ πάνω στο θέμα της διατήρησης της ειρήνης. Οι εικόνες είχαν αρκετές λεπτομέρειες και μέσα από τις ερωτήσεις κατάλαβα καλύτερα τα αίτια και τις συνέπειες του πολέμου με αποτέλεσμα να τα παρουσιάσω πιο παραστατικά στον γραπτό λόγο».

Ειδικότερα, το πρώτο κοινό στοιχείο που επισημαίνεται είναι ***η βελτίωση της έκφρασης κι η κατανόηση των εικόνων***. Ο **μαθητής 44** επισημαίνει ότι τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων τον βοήθησαν να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενό τους και, κατά συνέπεια, να βελτιώσει την έκφρασή του στη γραπτή παραγωγή. Αναγνωρίζει ότι, παρόλο που ορισμένα ερωτήματα τον δυσκόλεψαν ελαφρώς, συνολικά τον ενίσχυσαν στο να διατυπώνει με μεγαλύτερη ακρίβεια τις περιγραφές του.

Επίσης, τονίζεται από την πλειοψηφία των μαθητών ***η οπτική κατανόηση κι ο προβληματισμός για τις συνέπειες του πολέμου***. Ο **μαθητής 39** αναφέρει πως, μέσω των ερωτήσεων, οι εικόνες απέκτησαν για τον ίδιο μεγαλύτερο βάθος και νόημα, επιτρέποντάς του να αντιληφθεί καλύτερα τις τραγικές συνέπειες του πολέμου. Αυτός ο συνδυασμός εικόνας και ερωτήσεων ερμηνείας τού πρόσφερε μια πιο παραστατική αντίληψη του πολέμου και της ειρήνης, την οποία κατόρθωσε να μεταφέρει πιο ζωντανά στον γραπτό του λόγο.

Οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων λειτούργησαν όχι μόνο ως βοηθήματα κατανόησης, αλλά κι ως εφόδια για τη βελτίωση της γραπτής τους έκφρασης. Μέσα από την καθοδήγηση που παρείχαν τα ερωτήματα, οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βάθος τις εικόνες και τις συνέπειες των θεμάτων που παρουσίαζαν. Αυτή η οπτική κατανόηση συνέβαλε στην παραγωγή ενός πιο ουσιαστικού και εκφραστικού γραπτού λόγου, αναδεικνύοντας την εμπειρία τους με έναν πιο προσωπικό και παραστατικό τρόπο.

Ερώτηση 9. **Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα; Να υπογραμμίσετε τα αντίστοιχα σημεία στις προτάσεις του κειμένου. Γιατί τα διάλεξες;**

Στην ερώτηση 9, οι μαθητές επισημαίνουν ότι η θεματική ενότητα «Ειρήνη – Πόλεμος» ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και επωφελής, καθώς τους προσέφερε σημαντικές γνώσεις και μηνύματα, ενισχύοντας τον προβληματισμό και την κατανόησή τους για τον αντίκτυπο του πολέμου, ιδίως στα παιδιά. Σε όλες τις απαντήσεις των μαθητών διαφαίνεται ότι η θεματική ενότητα «Ειρήνη – Πόλεμος» ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και σε αρκετές κατεγράφη ως η πιο ενδιαφέρουσα. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός πως οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα τα αίτια

και τις συνέπειες του πολέμου, αντιλήφθηκαν μέσω της οπτικής ενός παιδιού τη συναισθηματική κατάσταση κατά τη διάρκεια του πολέμου, ενώ οι εικόνες ήγειραν τον προβληματισμό και μετέδιδαν πολλαπλά μηνύματα. Τέλος, κατέστη σαφής τόσο η αναγκαιότητα όσο κι η αξία της ειρήνης.

Η **μαθήτρια 23** υποστηρίζει ότι «*Βρήκα αρκετά ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα, ξεχώρισα όμως ορισμένες προτάσεις του κειμένου, γιατί μας κάνουν να κατανοήσουμε πραγματικά τι συμβαίνει στην ψυχή ενός παιδιού κατά τη διάρκεια του πολέμου «Τι τελευταίες νύχτες… από το Κόσοβο», «Παιδιά που τους δίνουν…και τα ίδια», «Παιδιά που τα ποτίζουν… την τραγουδά», «Αυτό που πεθαίνει είναι η ψυχή του παιδιού*».

Η **μαθήτρια 63** ανέφερε ότι «Η *θεματική ενότητα απέκτησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον μετά την ανάγνωση των πολυτροπικών κειμένων. Επέλεξα τα συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, καθώς περιγράφουν τον πόλεμο με εξαίρετο τρόπο, ενώ μεταφέρουν άριστα την καταστροφή που προκαλεί στην ανθρωπότητα. Αυτά είναι τα εξής: «τις τελευταίες… ονειρεύομαι», «Ένας… τα παιδιά του», «Τα παιδιά… χρεωκοπήσει», «πολλοί…πείνα», «Εύχομαι.. μου», «Μπορώ… σχολείο*».

Ο **μαθητής 9** υποστηρίζει ότι «*Η ενότητα αυτή μου ήταν η πιο χρήσιμη, καθώς αντιλήφθηκα ποια είναι η θέση των παιδιών κατά τη διάρκεια του πολέμου, έλαβα πολύτιμη μηνύματα για την αξία της ειρήνης και κατανόησα αρκετά γεγονότα που αφορούν τη θεματική ενότητα αυτή. Ο συνδυασμός λόγου κι εικόνας προβληματίζει κι ευαισθητοποιεί τον αναγνώστη. Ειδικά στο σημείο με τα ρητορικά ερωτήματα και στο σημείο με τα παιδιά που κρατούν όπλα*».

Το πιο βασικό μοτίβο είναι η εστίαση στην ***εμπειρία των παιδιών στον πόλεμο*.** Η **μαθήτρια 23** δηλώνει ότι βρήκε τη θεματική ενότητα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, δίνοντας έμφαση στις ψυχολογικές επιπτώσεις του πολέμου στα παιδιά. Ξεχώρισε αποσπάσματα που αποτυπώνουν με συγκινητικό τρόπο τη συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού, όπως τα ακόλουθα: «Τις τελευταίες νύχτες… από το Κόσοβο», «Παιδιά που τους δίνουν… και τα ίδια», «Αυτό που πεθαίνει είναι η ψυχή του παιδιού». Αυτές οι φράσεις, όπως επισημαίνει, της πρόσφεραν βαθύτερη κατανόηση του αντίκτυπου του πολέμου στα παιδιά, κάνοντάς την να προβληματιστεί για το πώς βιώνουν οι μικροί αυτοί μάρτυρες τις συνθήκες πολέμου. Επίσης, ο **μαθητής 9** τονίζει ότι η θεματική ενότητα του φάνηκε η πιο χρήσιμη και ευαισθητοποίησε τον ίδιο για τη θέση των παιδιών στον πόλεμο, αλλά και για την αξία της ειρήνης. Σχολιάζει πώς ο συνδυασμός λόγου και εικόνας ενισχύει τον προβληματισμό και την κατανόηση του αναγνώστη, ειδικά σε σημεία που περιέχουν ρητορικά ερωτήματα και απεικονίσεις παιδιών που κρατούν όπλα. Αυτά τα συγκεκριμένα σημεία του προσέφεραν πολύτιμα μηνύματα και τον

βοήθησαν να αντιληφθεί το τραγικό δίλημμα των παιδιών που εμπλέκονται σε πολέμους, προσδίδοντας στην ενότητα έναν βαθύ ανθρωπιστικό χαρακτήρα.

Ένα δεύτερο κοινό στοιχείο είναι ***η περιγραφή των καταστροφών του πολέμου και το μήνυμα της αξίας της ειρήνης***. Η μαθήτρια 63 αναφέρει ότι η θεματική ενότητα απέκτησε για εκείνη ιδιαίτερο ενδιαφέρον χάρη στα πολυτροπικά κείμενα, τα οποία αναδεικνύουν την καταστροφή που προκαλεί ο πόλεμος στην ανθρωπότητα. Επιλέγει χαρακτηριστικά αποσπάσματα που μεταδίδουν την τραγικότητα του πολέμου, όπως «τις τελευταίες… ονειρεύομαι», «Ένας… τα παιδιά του», «Τα παιδιά… χρεωκοπήσει», «πολλοί… πείνα», «Εύχομαι... μου», «Μπορώ... σχολείο». Μέσα από αυτά τα αποσπάσματα, η μαθήτρια κατανόησε την ανθρώπινη καταστροφή και την απελπισία που επιφέρει ο πόλεμος, γεγονός που της προκάλεσε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη θεματική ενότητα.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι μαθητές θεώρησαν τη θεματική ενότητα «Ειρήνη – Πόλεμος» όχι μόνο ενδιαφέρουσα, αλλά και διδακτική, καθώς μέσα από την οπτική των παιδιών και τα πολυτροπικά στοιχεία κατάφεραν να συλλάβουν τις τραγικές συνέπειες του πολέμου και να ενστερνιστούν την αξία της ειρήνης. Οι εικόνες, σε συνδυασμό με συγκεκριμένα αποσπάσματα και ρητορικά ερωτήματα, ανέδειξαν τα δεινά του πολέμου με ιδιαίτερη ευαισθησία, κάνοντας την εμπειρία της ανάγνωσης πιο ουσιαστική και συναισθηματικά φορτισμένη.

Ερώτηση 10. **Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;**

Στην ερώτηση 10, οι μαθητές καταθέτουν τις εμπειρίες τους ως προς τον χρόνο και τις στρατηγικές που αφιέρωσαν για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού στη θεματική ενότητα «Ειρήνη – Πόλεμος». Οι απαντήσεις τους αποκαλύπτουν ότι το περιεχόμενο του μαθήματος τους ενέπνευσε να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές μεθόδους, όπως τις σημειώσεις, την υπογράμμιση και τη σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις.

Κατά τη **μαθήτρια 11** «*Πιστεύω πως το θέμα «Ειρήνη – Πόλεμος» είναι ένα θέμα που μπορείς να το αναπτύξεις αρκετά. Γενικά, ήταν πολύ ωραία αυτή η ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα και τη βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα και χρήσιμη. Φυσικά κι αφιέρωσα χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού, συγκρατώντας τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου και προσπαθώντας να συσχετίσω το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις μου*».

Η **μαθήτρια 16** ανέφερε ότι «*Αξιοποίησα αρκετό χρόνο για την αξιοποίηση του υλικού. Χρησιμοποίησα τεχνικές όπως να σημειώνω λέξεις κλειδιά ή φράσεις που είναι άρρηκτα*

συνδεδεμένες με τον πόλεμο, Τέλος, προσπάθησα να απομνημονεύσω το υλικό και να εφαρμόσω τις ιδέες μου στον γραπτό λόγο».

Σύμφωνα με τον **μαθητή 10** «*Δε χρειάστηκε να αφιερώσω πάρα πολύ χρόνο για την αξιοποίηση του υλικού διότι τα κείμενα ήταν πολύ παραστατικά και μετέδιδαν με ωραίο τρόπο τα μηνύματα οπότε τα καταλάβαινα γρήγορα. Αρκέστηκα στο να υπογραμμίζω τα κύρια σημεία του κειμένου, ενώ όταν διαβάζω προσπαθώ να απομνημονεύσω όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορώ*».

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων, το πρώτο κοινό στοιχείο είναι η ***ανάπτυξη της βαθύτερης κατανόησης κι ο συσχετισμός με τις προηγούμενες γνώσεις*.** Η **μαθήτρια 11** επισημαίνει ότι το θέμα «Ειρήνη – Πόλεμος» είναι πλούσιο σε νοήματα και μπορεί να αναπτυχθεί εκτενώς. Αναφέρει ότι αφιέρωσε χρόνο για να συγκρατήσει τις σημαντικότερες πληροφορίες και επιδίωξε να συσχετίσει το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις της. Αυτή η στρατηγική της επέτρεψε να έχει μια πιο σφαιρική κατανόηση του υλικού και να αξιοποιήσει τα κείμενα με ουσιαστικό τρόπο.

Επίσης, κοινός τόπος στις απαντήσεις των μαθητών είναι η χρήση λέξεων-κλειδιών κι η απομνημόνευση για την εφαρμογή στον γραπτό λόγο. Η **μαθήτρια 16** αναφέρει ότι αφιέρωσε αρκετό χρόνο για την απομνημόνευση του υλικού και ότι χρησιμοποίησε τεχνικές, όπως σημειώσεις λέξεων-κλειδιών και σημαντικών φράσεων που συνδέονται με τον πόλεμο. Στόχος της ήταν να συγκρατήσει τις πιο ουσιώδεις έννοιες και να τις εφαρμόσει στον γραπτό της λόγο, μια στρατηγική που της επέτρεψε να οργανώσει καλύτερα τις σκέψεις της και να αποδώσει το περιεχόμενο με ακρίβεια.

Επιπλέον, κοινό μοτίβο είναι η υπογράμμιση των σημαντικών σημείων για την ταχεία κατανόηση κι απομνημόνευση. Ο **μαθητής 10** δηλώνει ότι δεν αφιέρωσε πολύ χρόνο για την απομνημόνευση του υλικού, επειδή το εύρημα των κειμένων ήταν παραστατικό και άμεσο, διευκολύνοντάς τον να κατανοήσει τα μηνύματα γρήγορα. Ωστόσο, χρησιμοποίησε την τεχνική της υπογράμμισης των κύριων σημείων, ώστε να συγκρατήσει βασικές πληροφορίες για μελλοντική χρήση. Η στρατηγική αυτή τον βοήθησε να συγκεντρωθεί στα ουσιώδη στοιχεία και να τα απομνημονεύσει αποτελεσματικά.

Οι μαθητές έδειξαν προθυμία να αξιοποιήσουν το θέμα «Ειρήνη – Πόλεμος» με διαφορετικές στρατηγικές απομνημόνευσης και κατανόησης. Κάποιοι προτίμησαν να εστιάσουν στις λέξεις-κλειδιά και να δημιουργήσουν συνδέσεις με παλαιότερες γνώσεις, ενώ άλλοι εφάρμοσαν πιο άμεσες τεχνικές, όπως την υπογράμμιση. Οι μέθοδοι που χρησιμοποίησαν τους επέτρεψαν να κατανοήσουν τις έννοιες σε βάθος και να επεκτείνουν την

ικανότητά τους στον γραπτό λόγο, διαμορφώνοντας μια ολοκληρωμένη και ευαισθητοποιημένη εικόνα για την αξία της ειρήνης και τις συνέπειες του πολέμου.

7. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής ήταν η αξιολόγηση της παρέμβασης στο πεδίο της καλλιέργειας του γραπτού λόγου μέσω της αξιοποίησης και της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων. Η επιλογή ήταν επιβεβλημένη, καθώς έπρεπε να καλυφθεί το ερευνητικό κενό που έχει προκύψει στο πεδίο αυτό, αφού οι ερευνητικές προσπάθειες είναι περιορισμένες σε σύγκριση με τις αντίστοιχες στο πεδίο της ανάγνωσης και τονίζεται η ανάγκη για περισσότερες μελέτες που να διερευνούν πώς οι πολυτροπικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις επηρεάζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, ιδιαίτερα σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Graham & Perin, 2007; Lim, 2022; Nash, 2018). Μάλιστα, όλα τα κείμενα των γραπτών λόγων αφορούσαν στην επιχειρηματολογία. Η πρώιμη ενασχόληση με την επιχειρηματολογική γραφή θεωρείται ιδιαίτερα επωφελής για τους μαθητές, καθώς συμβάλλει θετικά σε διάφορες πτυχές της μελλοντικής τους ζωής - προσωπική, κοινωνική κι ακαδημαϊκή (Εγγλέζου, 2012). Ωστόσο, η επιχειρηματολογία, ως ξεχωριστό είδος κειμένου, απαιτεί σημαντική προσπάθεια τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Αυτός είναι και ο λόγος που η διδασκαλία της παραμένει περιορισμένη, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες (Εγγλέζου, 2012). Είναι ενδεικτικό μάλιστα, πως σε έρευνα με δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μετα-γνωστική και τη μετα-γλωσσική επίγνωσή τους σχετικά με τους όρους «επιχείρημα» κι «αντεπιχείρημα», διαπιστώθηκε πως οι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει επαρκείς δεξιότητες επιχειρηματολογίας με αποτέλεσμα να απαιτείται συστηματική διδασκαλία από τη νεαρή ηλικία (Papadopoulou & Egglezou, 2010).

Στην περίπτωση των επιχειρηματολογικών κειμένων κι ιδιαίτερα των πολυτροπικών εκδοχών τους, τα κείμενα δεν είναι οικεία κι είναι απαραίτητη η συστηματική διδασκαλία, διότι οι δεξιότητες που απαιτούνται για αυτά αναπτύσσονται αργότερα και πολλάκις διόλου ικανοποιητικά (Newell, Bloome & Hirvela, 2015: 4; Walsh, 2006). Κάποιες από τις δυσχέρειες που αφορούν στον επιχειρηματολογικό λόγο σχετίζονται με τον τρόπο που οι μαθητές κατανοούν κι αξιοποιούν στοιχεία, τεκμήρια κι εξηγήσεις, καθώς έχουν την τάση να κάνουν χρήση ελάχιστων αποδεικτικών στοιχείων, τεκμηρίων κι εξηγήσεων, ενώ αρκετές φορές αξιοποιούν ισχυρισμούς αντί για τα δεδομένα τα οποία εδράζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Evagorou & Avraamidou, 2008).

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα των μαθητών στους τομείς της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξαρτάται εν πολλοίς από την ικανότητα διάκρισης μεταξύ αφηγηματικών, περιγραφικών κι ενός αυξανόμενου φάσματος εκθετικών

ειδών, όπου συμπεριλαμβάνονται η εξήγηση, η πειθώ κι η σύγκριση/αντίθεση (Beers & Nagy, 2011). Επίσης, βιβλιογραφικά έχει επισημανθεί πως η συστηματική και συνεχής διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου είχε θετική επίδραση στους μαθητές, κατά τη συγγραφή των επιχειρηματολογικών κειμένων, καθώς διαπιστώθηκε πως ενισχύεται το περιεχόμενο των κειμένων των μαθητών, αυξάνεται ο αριθμός των επιχειρημάτων, αλλά κι η παρουσία των γλωσσικών δεικτών που αφορούν στην επιχειρηματολογία (Rojas - Drummond & Zapata, 2004).

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «*Σε ποιο βαθμό είναι χρήσιμα τα πολυτροπικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται από τους μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου;*» διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές επωφελήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Με βάση τα αθροίσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου σε ετήσια βάση, βρέθηκε ότι τα πολυτροπικά κείμενα καλλιέργησαν περαιτέρω το ενδιαφέρον των μαθητών, σύμφων με το ερώτημα 9 του ερωτηματολογίου «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*». Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών στο ποιοτικό σκέλος του ερωτηματολογίου, τα πολυτροπικά κείμενα κίνησαν την προσοχή και την περιέργειά τους, καθώς στο πρώτο τρίμηνο άντλησαν χρήσιμα στοιχεία για την υγιεινή διατροφή, αναγνώρισαν την αξία της οικογένειας στη ζωή του ατόμου στο δεύτερο τρίμηνο και κατανόησαν καλύτερα τα αίτια και τις συνέπειες του πολέμου στο τρίτο τρίμηνο. Επιπλέον, αντιλήφθηκαν ευρύτερες έννοιες κι επέλεξαν συγκεκριμένες λέξεις κι εκφράσεις , για να ενισχύσουν τον γραπτό τους λόγο υπογραμμίζοντας συγκεκριμένες λέξεις – φράσεις ή και περιόδους. Επίσης, οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ύπαρξη συγκεκριμένων παραδειγμάτων, μελετών – ερευνών και στατιστικών στοιχείων, τα οποία και αξιοποίησαν στους γραπτούς τους λόγους (βλ. παράρτημα).

Στο δεύτερο ερώτημα «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*» εξήχθη αβίαστα το συμπέρασμα πως τα πολυτροπικά κείμενα ανταποκρίθηκαν στα αισθητικά κριτήρια των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό και στα τρία τρίμηνα, γεγονός που καταδεικνύει ότι η επιλογή τους ήταν επιτυχής. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, τα κείμενα συνέβαλαν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην ενίσχυση του λεξιλογίου, όπως και στην κατανόηση και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων των ερευνών που εμπεριέχουν. Επιπλέον, αναφέρθηκε η αξία της παρουσίας των εικόνων και των μηνυμάτων που εξέπεμπαν, ενώ εμπλούτισαν σημαντικά τις γνώσεις τους αποκομίζοντας πολύτιμες πληροφορίες από το περιεχόμενο αξιοποιώντας τις σε σημαντικό βαθμό στον γραπτό τους λόγο (βλ. παράρτημα). Ακόμη, ο τρόπος οργάνωσης και παρουσίασης των σκέψεων τους μέσω της δομής ήταν άρτιος και χάρη

στη συνοχή οι μαθητές αντιλήφθηκαν με ποια μεθοδολογία θα ταξινομηθούν οι σκέψεις τους σε παραγράφους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και σε συνάρτηση των παραπάνω δύο ευρημάτων, η επιλογή των θεμάτων του γραπτού λόγου που αξιολογούνται ως ενδιαφέροντα κι ελκυστικά από όλους τους μαθητές παρουσιάζει πολλαπλά οφέλη στη βελτίωση της απόδοσής τους στον τομέα αυτό. Η ανάγνωση κειμένων με συνάφεια ως προς τη θεματική, που λειτουργούν αποτελεσματικά ως πρότυπο, καθώς οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο και τα χαρακτηριστικά από διαφορετικά είδη κειμένων, καθιστώντας τους περισσότερο θετικά διακείμενους απέναντι τόσο στον γραπτό λόγο όσο και στην επερχόμενη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό (Al-Saadi, 2020; Lipstein & Renninger, 2007). Αξίζει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Ryan & Deci, 2017), οι ενέργειες που πηγάζουν από την αίσθηση του σκοπού, το προσωπικό ενδιαφέρον και την απόλαυση χαρακτηρίζονται ως αυτόνομα κίνητρα και θεωρούνται υψηλής ποιότητας λόγω των αυξημένων πιθανοτήτων να διατηρούν στοχοπροσηλωμένους τους μαθητές και να συνεχίσουν την προσπάθεια (επιμονή). Δεν είναι τυχαίο πως κάθε επικοινωνιακή πράξη, όπως κι ο γραπτός λόγος, διαμορφώνεται από τις ισχύουσες κοινωνικές νόρμες κι επηρεάζεται από τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων σ' αυτές (μαθητές), σε δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο (Kress, 2010).

Ακολούθως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ποιοτικού και ποσοτικού σκέλους στο ερώτημα 4 «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» και στο ερώτημα 3 «*Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;*» οι απαντήσεις των μαθητών στο ποιοτικό σκέλος ενισχύουν επιπρόσθετα τα ποσοτικά ευρήματα και καταδεικνύουν την ισχυρή επίδραση των εικόνων στην κατανόηση και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών. Συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι οι εικόνες υπήρξαν εξαιρετικά βοηθητικές, υποστηρίζοντας την κατανόηση των κειμένων και τη μνημονική αποτύπωση των βασικών μηνυμάτων. Η συνάφεια των εικόνων με τα θέματα των κειμένων, όπως η υγιεινή διατροφή, η παχυσαρκία κι οι αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης, φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση της κατανόησης και της ανάπτυξης ιδεών.

Επιπλέον, η παραστατικότητα των εικόνων συνέβαλε στη διαμόρφωση συναισθηματικών αντιδράσεων, κάτι που ενίσχυσε την απομνημόνευση και την παραγωγή επιχειρημάτων. Το παραπάνω εύρημα είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση της θεματικής ενότητας «Ειρήνη – Πόλεμος», όπου οι εικόνες προκάλεσαν έντονη συγκινησιακή φόρτιση, καθιστώντας τις συνέπειες του πολέμου πιο κατανοητές για τους μαθητές.

Ακόμη, οι μαθητές αναφέρουν ότι οι εικόνες λειτουργούν ως μια οπτική αναπαράσταση των κειμένων, επιτρέποντάς τους να ανακαλέσουν πιο εύκολα τις πληροφορίες κατά τη

συγγραφή. Αυτή η οπτικοποίηση όχι μόνο βοηθά στη μνήμη, αλλά και στην ανάπτυξη πιο συγκροτημένων και δομημένων επιχειρημάτων στον γραπτό λόγο. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές αναφέρουν συγκεκριμένα αποσπάσματα από τα κείμενα, τα οποία είτε αντικατοπτρίζονται στις εικόνες είτε αλληλοσυμπληρώνονται. Συνολικά, η χρήση εικόνων στα κείμενα φαίνεται να αποτελεί ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο για την ενίσχυση της κατανόησης και της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη προσέγγιση στη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών, οι εικόνες συνεισφέρουν στην αποτελεσματική οικοδόμηση των γνώσεων και στον τρόπο αντίληψης και κατανόησης του περιβάλλοντος κόσμου (Avgerinou, 2009). Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί πως μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση έχουν οι εικόνες μεταμόρφωσης, δηλαδή, οι εικόνες οι οποίες αποτελούν στήριγμα απομνημόνευσης, και βοηθούν τον μαθητή να συγκρατεί καλύτερα τα νέα δεδομένα σε συνάρτηση με τη φύση του αντικειμένου μάθησης που παρουσιάζει το κείμενο και το οποίο πλαισιώνει η εκάστοτε εικόνα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 168).

Επιπλέον, η χρήση των εικόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκαλεί το ενδιαφέρον, ενώ δεν αποκλείει τους πιο αδύναμους μαθητές ή όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Pedersen & Villekold, 2005). Αξίζει να επισημανθεί ότι οι παιδαγωγικές προεκτάσεις της παρουσίας των εικόνων στα πολυτροπικά κείμενα έγκεινται στις εν δυνάμει ερμηνείες τους που επεκτείνουν τα όρια του λόγου, εισάγουν το στοιχείο της απιθανότητας και της έκπληξης, μετατρέπουν το αφηρημένο λεκτικό από όργανο λειτουργίας κι αναπαραγωγής σε αντισταθμιστικό και θεραπευτικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Μεταξιώτης, 2010).

Στο δεύτερο ερώτημα στο ερωτηματολόγιο «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου*;» το εύρημα που προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών είναι η θετική επίδραση των πολυτροπικών κειμένων στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές, ανεξαιρέτως, συμφωνούν ότι τα κείμενα τους παρείχαν πολύτιμες πληροφορίες και ιδέες, τις οποίες αξιοποίησαν για να ενισχύσουν το περιεχόμενο των δικών τους κειμένων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τους μαθητές στα θέματα της μεσογειακής διατροφής, των θετικών και των αρνητικών πτυχών της τηλεόρασης, της αξίας της οικογένειας, καθώς και στις συνέπειες του πολέμου.

Ειδικότερα, πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι τα κείμενα τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα τη μεσογειακή διατροφή και να αναγνωρίσουν ποια τρόφιμα ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Ακόμα, οι πληροφορίες για τα οφέλη της υγιεινής διατροφής κι οι επιπτώσεις της κακής διατροφής ήταν κρίσιμες για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου τους. Παράλληλα, το

λεξιλόγιο που περιλαμβανόταν στα κείμενα αξιοποιήθηκε εκτενώς, με αποτέλεσμα οι μαθητές να ενσωματώσουν λέξεις, φράσεις και προτάσεις στις δικές τους εκφραστικές επιλογές.

Η δομή των κειμένων, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις, υπήρξε επίσης ένα πολύτιμο εργαλείο για τους μαθητές. Οι πληροφορίες των πολυτροπικών κειμένων για την ιστορία της τηλεόρασης και για την αξία της οικογένειας χρησιμοποιήθηκαν για την ενίσχυση του προλόγου και την ανάπτυξη του κυρίως θέματος των γραπτών λόγων τους. Επιπλέον, οι μαθητές σημείωσαν ότι οι συγκεκριμένες φράσεις κι οι πληροφορίες για τις συνέπειες του πολέμου ήταν ιδιαίτερα βοηθητικές στην ενίσχυση των επιχειρημάτων τους. Συνοψίζοντας, τα πολυτροπικά κείμενα παρείχαν στους μαθητές όχι μόνο το απαραίτητο περιεχόμενο αλλά και τα εκφραστικά μέσα για να αναπτύξουν αποτελεσματικά τον γραπτό τους λόγο, καθιστώντας τα μια ουσιαστική πηγή για τη βελτίωση της γραπτής τους έκφρασης. Η ενεργητική μετατροπή των πληροφοριών που λαμβάνονται από τα πολυτροπικά ερεθίσματα σε προσωπική γραπτή παραγωγή δείχνει τη λειτουργία της διαμεσολάβησης του νοήματος (meaning negotiation). Οι μαθητές δεν αντιγράφουν μηχανικά, αλλά αναπλαισιώνουν τις ιδέες μέσω της δικής τους φωνής και της συγγραφικής ταυτότητας — κάτι που θεωρείται κεντρικός στόχος της διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων (Kalantzis & Cope, 2012).

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών στο όγδο ερώτημα «*Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» οι εικόνες συνέβαλαν σημαντικά στην κατανόηση των κειμένων και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές υποστήριξαν πως μέσω των απαντήσεων στα ερωτήματα ερμηνείας βοηθήθηκαν στο να κατανοήσουν καλύτερα τα κείμενα, ειδικά σε περιπτώσεις όπου υπήρχαν δυσνόητα σημεία. Μέσω της οπτικοποίησης, οι εικόνες επέτρεψαν στους μαθητές να αποσαφηνίσουν τις έννοιες και να αντλήσουν ιδέες για τον γραπτό τους λόγο. Για παράδειγμα, θέματα όπως η παχυσαρκία, η καθιστική ζωή κι οι επιπτώσεις της τηλεόρασης κατέστησαν πιο κατανοητά μέσω των εικόνων, ενισχύοντας την κατανόηση και την απομνημόνευση.

Πολλοί μαθητές επεσήμαναν ότι οι εικόνες όχι μόνο διευκόλυναν την κατανόηση, αλλά τους παρείχαν επιπλέον ιδέες για να αναπτύξουν το περιεχόμενο των γραπτών τους. Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων βοήθησαν τους μαθητές να επεξεργαστούν καλύτερα τις πληροφορίες και να τις ενσωματώσουν στη γραπτή τους έκφραση. Οπτικές παραστάσεις, όπως οι συνέπειες των ανθυγιεινών τροφών και του πολέμου, κατέστησαν πιο ζωντανές και επέτρεψαν στους μαθητές να εκφραστούν πιο παραστατικά και με μεγαλύτερη ακρίβεια στον γραπτό τους λόγο.

Οι απαντήσεις επιβεβαιώνουν ότι οι εικόνες και τα πολυτροπικά κείμενα διευκολύνουν την κατανόηση, αλλά ταυτόχρονα ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τη δομή της γραπτής

έκφρασης των μαθητών. Η σύνδεση μεταξύ εικόνας και κειμένου φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, επιτρέποντας στους μαθητές να θυμούνται και να εφαρμόζουν τις πληροφορίες που έχουν διδαχθεί με μεγαλύτερη ευκολία και ακρίβεια στον γραπτό τους λόγο. Έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία πως η εικόνα θα πρέπει να συμπληρώνει το κείμενο αναφορικά με τις πληροφορίες που παρέχει στον μαθητή και να δημιουργεί την ανάγκη στον μαθητή να αντλεί περισσότερες πληροφορίες από το κείμενο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Ειδικότερα, η εικόνα πρέπει όχι μόνο να έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και να προκαλεί τον μαθητή να λειτουργήσει δημιουργικά για την αποκωδικοποίησή της, συγκεντρώνοντας τις πληροφορίες που κρίνει απαραίτητες για την κατανόησή της (Βρεττός, 1999: 25-26).

Κατά τη γλωσσική διδασκαλία αξιοποιούνται και εφαρμόζονται παιδαγωγικές διαδικασίες ανάλογες των πολυγραμματισμών με την προσέγγιση και τη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων που σχετίζονται με τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (τοποθετημένη πρακτική). Έπειτα, με αναλυτικό τρόπο και με τη χρήση μεταγλώσσας, περιγράφεται, ερμηνεύεται και κατανοείται η λειτουργία των κειμένων και των εικόνων μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (ανοιχτή διδασκαλία), κι οι μαθητές/τριες μετασχηματίζουν όσα προηγήθηκαν, παράγοντας τον γραπτό λόγο εντός του ανάλογου επικοινωνιακού πλαισίου (μετασχηματισμένη πρακτική) (Χατζησαββίδης, 2003). Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι τα παιδιά μεγαλώνουν σε έναν κόσμο που στρέφεται προς την κατεύθυνση της εικόνας και όχι τόσο του λόγου, ενώ την ίδια στιγμή στην καθημερινότητά τους περιβάλλονται από πολυτροπικές μορφές κειμένων (Williams, 2007: 636). Η σύνδεση της γλωσσικής παραγωγής με τα βιώματα των μαθητών κι η εμπλοκή τους σε πολυτροπικές πρακτικές ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τη νοηματοδότηση. Ωστόσο, για να είναι παιδαγωγικά αποτελεσματική και κοινωνικά δίκαιη, αυτή η προσέγγιση πρέπει να συνοδεύεται από στοχευμένη διδακτική στρατηγική, μεταγλωσσική ενίσχυση και υποστήριξη όλων των μαθητών (Βερούτη, 2015; Κουτσογιάννης, 2007).

Στο πέμπτο ερώτημα στο ερωτηματολόγιο «*Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;*» η πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει ότι αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό το λεξιλόγιο που εντοπίζει στα πολυτροπικά κείμενα, ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο την ποιότητα του γραπτού τους λόγου. Η πλειονότητα των μαθητών δηλώνει ότι το λεξιλόγιο τους φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμο, καθώς ενσωμάτωσαν αυτούσιες λέξεις και φράσεις στα κείμενά τους, εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο και την επιχειρηματολογία τους. Ένα κοινό μοτίβο που παρατηρείται είναι η επανάληψη συγκεκριμένων εκφράσεων, όπως επί παραδείγματι,

«περιορισμένες γευστικές προτιμήσεις» ή «το φαγητό πέρα από ζωτική ανάγκη είναι στοιχείο πολιτισμού και κοινωνική πράξη».

Από το παραπάνω εξήχθη το συμπέρασμα πως οι μαθητές αφενός κατανοούν τη σημασία του λεξιλογίου αφετέρου νιώθουν την ανάγκη να το ενσωματώσουν στον γραπτό τους λόγο, ώστε να ενισχύσουν την επιχειρηματολογία τους και να παρουσιάσουν ένα εκλεπτυσμένο κι ορθά δομημένο κείμενο. Τα λεξιλογικά στοιχεία που αντλούνται από τα κείμενα καλύπτουν ποικίλες θεματικές, από τη διατροφή και την υγεία έως την οικογένεια, προσφέροντας στους μαθητές ένα ευρύ φάσμα εκφραστικών μέσων.

Επιπλέον, οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη σημασία της σύνδεσης των φράσεων αυτών με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, γεγονός που ενισχύει τη δημιουργία κειμένων με μεγαλύτερη συνοχή και βάθος. Η συστηματική χρήση του λεξιλογίου αποδεικνύει τη σημασία που έχουν τέτοιου είδους εκπαιδευτικά εργαλεία στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και την παραγωγή γραπτού λόγου. Υποστηρίζεται πως η αποτελεσματική διδασκαλία λεξιλογίου απαιτεί πολυδιάστατες και διαδραστικές προσεγγίσεις σε ρεαλιστικά και καθημερινά πλαίσια, ενώ καμία μεμονωμένη διδακτική μέθοδος δεν επαρκεί, αφού ο συνδυασμός διαφορετικών στρατηγικών είναι απαραίτητος για τη βαθύτερη κατανόηση (Papadopoulou, 2011). Κατά τον Walsh (2006), απαραίτητη είναι η αξιοποίηση κι η χρήση των γλωσσικών σημειωτικών πόρων, όπως το λεξιλόγιο η γραμματική και το συντακτικό κτλ.) αλλά και αυτών των υπόλοιπων πηγών αναπαράστασης, όπως η οπτική γωνία, το σχήμα, το μέγεθος, το χρώμα της εικόνας. Οι Olinghouse και Wilson (2013) διαπίστωσαν ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν γράφουν, συνιστούν παράγοντα πρόβλεψης της ποιότητας του γραπτού λόγου.

Στο έβδομο ερώτημα στο ερωτηματολόγιο «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών προκύπτουν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τη συμβολή των πολυτροπικών κειμένων και των αντίστοιχων ερωτημάτων στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Όλοι οι μαθητές συμφωνούν ότι τα ερωτήματα που συνοδεύουν τα πολυτροπικά κείμενα είναι ιδιαίτερα βοηθητικά, καθώς τους κατευθύνουν και τους ενθαρρύνουν να προσεγγίσουν τα κείμενα με μεγαλύτερη προσοχή και να ξεχωρίσουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες.

Τα ερωτήματα, όπως φαίνεται, λειτουργούν ως εργαλείο καθοδήγησης που βοηθά τους μαθητές να δομήσουν και να οργανώσουν τις σκέψεις τους, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο και να παράγουν πιο συνεκτικό γραπτό λόγο, να διαχειριστούν τον όγκο των πληροφοριών, ενώ παράλληλα η παρουσία των εικόνων έκανε τα κείμενα πιο

ελκυστικά, ενισχύοντας την αποτύπωση των ιδεών στη μνήμη τους. Ακόμη, τα πολυτροπικά κείμενα και τα ερωτήματά τους συνέβαλαν όχι μόνο στην κατανόηση, αλλά και στη διεύρυνση του λεξιλογίου, γεγονός που επέτρεψε την ανάπτυξη πληρέστερων γραπτών λόγων με πρωτοτυπία και προσωπικό ύφος.

Συνολικά, είναι εμφανές ότι τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων αποτελούν ουσιαστικό μέρος της διδακτικής διαδικασίας, προσφέροντας στους μαθητές τα εργαλεία που χρειάζονται για να τα κατανοήσουν καλύτερα, να οργανώσουν τις ιδέες τους και να παραγάγουν ποιοτικό γραπτό λόγο, διότι ενεργοποιούν πολλαπλά κανάλια πρόσληψης, βοηθούν στην εννοιολογική κατανόηση κι ενισχύουν την προσβασιμότητα (Χατζησαββίδης, 2003) σε αντίθεση με τα μη πολυτροπικά, η κατανόηση των οποίων βασίζεται κυρίως στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών. Σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της κουλτούρας του γραπτού λόγου αποτελεί η διδασκαλία στη σχολική τάξη η οποία συνδέεται με τις δικές της πλαισιωμένες πρακτικές, δηλαδή με συγκεκριμένα είδη κειμένων και με σαφώς προσδιορισμένες χρήσεις τους, με μορφές συζήτησης γύρω από τα κείμενα αυτά και διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού σ' αυτές, καθώς και με τη χρήση σαφώς προσδιορισμένων υλικών και μέσων γραφής (Barton, 2009). Ειδικότερα, όπως επισημαίνει η Κωστούλη (2001: 3), «*μόνο μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους μπορεί να γίνει κατανοητή η υφή της κειμενικής επικοινωνίας και να επιτευχθεί η βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών*»

Στο δέκατο ερώτημα στο ερωτηματολόγιο «*Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;*» τα αποτελέσματα των παραπάνω αποσπασμάτων αναδεικνύουν τη συστηματική χρήση στρατηγικών απομνημόνευσης και κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων από την πλειοψηφία των μαθητών, οι οποίες αποδείχθηκαν καθοριστικές για την επιτυχή παραγωγή γραπτού λόγου. Παράλληλα, οι μαθητές εφαρμόζουν στρατηγικές, όπως η υπογράμμιση των κύριων σημείων, η καταγραφή κι η απομνημόνευση λέξεων-κλειδιών, καθώς και η συσχέτιση του περιεχομένου των κειμένων με τις προηγούμενες γνώσεις με τις δύο πρώτες στρατηγικές να αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα. Αυτές οι στρατηγικές έχουν επικουρικό - βοηθητικό χαρακτήρα και θεωρούνται από τους μαθητές απαραίτητες για την κατανόηση και την παραγωγή ορθά δομημένων κειμένων. Αξίζει να επισημανθεί, ότι αυτές οι πρακτικές διευκολύνουν τους μαθητές να απομονώσουν και να συγκρατήσουν τις σημαντικότερες πληροφορίες, επιτρέποντάς τους να ανακαλούν εύκολα το περιεχόμενο κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η ταυτόχρονη ανάγνωση εικόνων και λέξεων απαιτεί από το παιδί-αναγνώστη έντονη κριτική ικανότητα, γιατί καλείται να ενεργοποιήσει, να συνθέσει και να μεταπλάσει την εμπειρία που κατέχει από εικόνες, λέξεις κι άλλες μορφές εκφραστικών μέσων και τρόπων για να νοηματοδοτήσει το κείμενο (Σακελλαριάδη, 2005: 73), καθώς οι άνθρωποι επιλέγουν εκείνες τις πληροφορίες που θα αποθηκευτούν στο μνημονικό τους σύστημα και αποκλείουν κάποιες άλλες (Κολιάδης, 2002: 359). Παράλληλα, σημαντικός παράγοντας είναι η αξιοποίηση των μηνυμάτων των εικόνων, αφού οι Kress & Van Leeuwen αναφέρονται στην έννοια του οπτικού εγγραμματισμού αναφορικά με την ικανότητα της χρήσης αλλά και της κριτικής αποτίμησης των εικόνων, που οδηγεί στη δημιουργία οπτικών εννοιών και στην παραγωγή οπτικών μηνυμάτων (Kress & Van Leeuwen, 2006: 17-18)

Στο έκτο ερώτημα στο ερωτηματολόγιο «*Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;*» αρκετοί μαθητές δε συσχέτισαν τα κείμενα με προσωπικά τους βιώματα, είτε λόγω έλλειψης αντίστοιχων εμπειριών είτε λόγω περιορισμένων ερεθισμάτων. Πιθανόν, αυτή η ομάδα να βασίζεται περισσότερο σε γενικές γνώσεις ή εξωτερικές πληροφορίες που έχει λάβει.

Από την άλλη πλευρά, ένα σημαντικό τμήμα των μαθητών κατάφερε να συνδέσει τα κείμενα με προσωπικά βιώματα κι εμπειρίες, οι οποίες σχετίζονται κατά βάση με το οικογενειακό τους περιβάλλον με αποτέλεσμα να υποδηλώνεται η ισχυρή επιρροή των γονέων και των συγγενών στη διαμόρφωση των απόψεών τους. Αυτές οι συνδέσεις ενισχύουν την κατανόηση και την ερμηνεία των κειμένων, καθώς η προσωπική εμπειρία προσδίδει ένα βαθύτερο νόημα και διευκολύνει τη σύνδεση του θεωρητικού περιεχομένου με την καθημερινή ζωή. Εν προκειμένω, γίνεται αναφορά σε εμπειρίες που αφορούν στις διατροφικές συνήθειες, την επίδραση της τηλεόρασης και τις σχέσεις με τους παππούδες και τους γονείς τους. Ιδιαίτερης αξίας είναι το αποτέλεσμα πως μέσω των απαντήσεων των μαθητών που αναφέρονται στον πόλεμο και τις συνέπειές του φανερώνουν την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα, ακόμα κι αν δεν έχουν άμεση εμπειρία.

Κοντολογίς, η μελέτη των πολυτροπικών κειμένων φαίνεται να λειτουργεί ως ερέθισμα για ένα μεγάλο τμήμα των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους τόσο την ανάκληση των προσωπικών εμπειριών όσο και τη σύνδεση των γνώσεων με τον πραγματικό κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν τα εξωσχολικά βιώματα και τις καθημερινές πρακτικές των παιδιών (Miller & McVee, 2013) μέσα από τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων. Άλλωστε έργο του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να παραγάγουν ιδέες βασιζόμενοι στις προηγούμενες εμπειρίες τους (Σπαντιδάκης, 2011: 32). Ακόμη, ο συγγραφέας φέρει στο

κείμενο που παράγει τις εμπειρίες του από την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκει, τις προσωπικές του ιστορίες αλλά και τις εμπειρίες που μοιράζεται με τους συμμαθητές του στην κοινότητα της τάξης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 114).

Επισημαίνεται ότι η ερμηνεία ενός οπτικού μηνύματος δεν αποτελεί μια διαδικασία που περιορίζεται στην απλή αποκωδικοποίησή του, αλλά κι αποσκοπεί στην ταυτόχρονη επέκτασή του (Moriarty, 1996), μέσα από τον εμπλουτισμό του νοήματος που εξάγεται με στοιχεία και προσθήκες τα οποία σχετίζονται με το ατομικό, προσωπικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του ερμηνεύοντος. Επιπλέον σε σχέση με την παρουσία των εικόνων κατά την Αναγνωστοπούλου (2005: 111), *«Ανάμεσα στην εικόνα που κοιτάμε και στην εικόνα που μας κοιτάει αναπτύσσεται ένας διάλογος και μια επικοινωνία που εδράζεται κυρίως στην πραγματικότητα των σχέσεών μας μ' αυτήν και όχι στην πραγματικότητα της σχέσης της εικόνας μ' αυτό που αναπαριστά».*

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «*Παρατηρείται διαφορά μεταξύ των τριμήνων κι αν ναι, είναι στατιστικά σημαντική;»* Η ανάλυση των δεδομένων μέσω του paired samples t-test αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των βαθμολογιών μεταξύ των τριμήνων. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων όρων του πρώτου και δεύτερου τριμήνου, του πρώτου και τρίτου τριμήνου, καθώς και μεταξύ του δεύτερου και τρίτου τριμήνου. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι υπάρχουν πιθανές μεταβολές στις συνθήκες που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών, όπως αλλαγές που ενδεχομένως αφορούν τόσο τη μέθοδο διδασκαλίας όσο κι άλλους εξωγενείς παράγοντες.

Αναλυτικότερα, η μέση διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών του πρώτου και δεύτερου τριμήνου είναι 0,11717, με τον μέσο όρο του πρώτου τριμήνου (Mean = 7,4419) να είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο του δεύτερου τριμήνου (Mean = 7,3247). Διαπιστώνεται στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς αυτής, υποδηλώνοντας ότι η μείωση στις βαθμολογίες από το πρώτο στο δεύτερο τρίμηνο δεν είναι τυχαία.

Παρόμοια τάση παρατηρείται και στη σύγκριση των βαθμολογιών του πρώτου και τρίτου τριμήνου. Η μέση διαφορά μεταξύ αυτών των τριμήνων είναι -0,12980, με τον μέσο όρο του τρίτου τριμήνου (Mean = 7,5717) να είναι υψηλότερος από τον μέσο όρο του πρώτου τριμήνου (Mean = 7,4419). Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά η οποία συνδέεται με τη βελτίωση στις βαθμολογίες από το πρώτο στο τρίτο τρίμηνο.

Τέλος, η σύγκριση των βαθμολογιών του δεύτερου και τρίτου τριμήνου αποκαλύπτει μια ακόμα μεγαλύτερη μέση διαφορά (-0,24697), με τον μέσο όρο του τρίτου τριμήνου (Mean = 7,5717) να υπερβαίνει εκείνον του δεύτερου τριμήνου (Mean = 7,3247). Παρατηρείται ισχυρή

στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς, υποδηλώνοντας σημαντική βελτίωση των βαθμολογιών από το δεύτερο στο τρίτο τρίμηνο.

Οι δεξιότητες των μαθητών στο πεδίο του γραπτού λόγου βελτιώνονται με την πάροδο του χρόνου, καθώς εκτίθενται σε πιο πολύπλοκα κι απαιτητικά κείμενα και ταυτόχρονα αποκτούν περισσότερη εμπειρία στη γραφή (Applebee & Langer, 2013). Η βελτίωση απορρέει τόσο από τη φυσική εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων όσο κι από την ποσοτική και ποιοτική αύξηση των γραπτών δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές. Όπως διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα οι μαθητές ανταποκρίθηκαν καλύτερα στο θέμα γραπτού λόγου του τρίτου τριμήνου το οποίο παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τα άλλα δύο τρίμηνα. Ωστόσο, σύμφωνα με τα δεδομένα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία οι δεξιότητες γραφής των μαθητών δε βελτιώνονται απαραίτητα με τον ίδιο ρυθμό καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι παρατηρούμενες διαφορές στις επιδόσεις σε σχέση με το χρονικό διάστημα σχετίζονται με παράγοντες όπως οι σχολικές διακοπές, η κούραση, οι μεταβατικές περίοδοι, ενώ επισημαίνεται ότι οι μαθητές τείνουν να έχουν καλύτερη απόδοση, όταν η διδασκαλία παρουσιάζει μια συνέχεια κι είναι συστηματική (Collins & Gentner, 1980).

Οι παραπάνω αιτίες - πιθανώς - εξηγούν εν μέρει το γεγονός ότι η επίδοση των μαθητών υστερούσε στο δεύτερο τρίμηνο, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να ανταποκριθούν στο θέμα του γραπτού λόγου δύο εβδομάδες μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων. Αντιθέτως, στις αρχές Νοεμβρίου έλαβε χώρα η διδασκαλία κι η αξιολόγηση του γραπτού λόγου για την 4η ενότητα «Διατροφή» και λίγο πριν το Πάσχα η 17η ενότητα «Ειρήνη – Πόλεμος».

Ταυτόχρονα, το σχολικό περιβάλλον που προάγει τη θετική ενίσχυση, την αλληλεπίδραση, τη διδασκαλία με σαφή δομή, την υποστήριξη και την παροχή ανατροφοδότησης μπορεί να βελτιώσει την απόδοση των μαθητών (Hattie, 2009; Pianta, Hamre, & Allen, 2012). Μάλιστα, η ποιότητα κι η συχνότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι μαθητές επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του γραπτού τους λόγου. Ειδικότερα, η συστηματική κι εποικοδομητική ανατροφοδότηση, όταν είναι συγκεκριμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή, συμβάλλει στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου (Sadler, 2010).

Επίσης, προγράμματα που ενσωματώνουν τη γραφή ως διαδικασία (process writing), όπου οι μαθητές περνούν από πολλαπλά στάδια σύνθεσης και αναθεώρησης κειμένων, έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην ενίσχυση των γραπτών δεξιοτήτων με την πάροδο του χρόνου (Graham & Perin, 2007). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν πολυτροπικά κείμενα με στοχευμένες ερωτήσεις κι ασκήσεις κατανόησης γραπτού λόγου και σύνθεσης κειμένων. Ακόμη, παράγοντες όπως το άγχος, η αυτοεκτίμηση, η στάση προς τον γραπτό λόγο και το κίνητρο μπορούν επίσης να επηρεάσουν τις επιδόσεις τους, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη

πως η πανδημία επηρέασε την καθημερινότητα των μαθητών και της σχολικής ζωής κομίζοντας νέα δεδομένα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη κι άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως την οικογενειακή κατάσταση οι διαφορές που παρατηρούνται στις βαθμολογίες ανά τρίμηνο είναι δυνατό να αποδοθούν σε πολλούς από αυτούς τους παράγοντες, γεγονός που υποδεικνύει την πολυπλοκότητα της μαθησιακής διαδικασίας και την ανάγκη για συνεχή έρευνα και προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «*Παρατηρείται διαφορά μεταξύ των δύο φύλων κι αν ναι, είναι στατιστικά σημαντική;*» μέσω της ανάλυσης της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών στον γραπτό λόγο από τη χρήση των t-test, προέκυψαν πολύτιμα συμπεράσματα αναφορικά με τη στατιστική σημασία των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων.

Σε πρώτο στάδιο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων παρουσιάζουν μια μικρή διαφορά, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τα αγόρια και στα τρία τρίμηνα κι άρα στον ετήσιο μέσο όρο. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος (Mean) για τα αγόρια είναι 7,2942, ενώ για τα κορίτσια είναι 7,5513. Παρά τη διαπίστωση της ύπαρξης αυτής της διαφοράς, η ανάλυση κατέδειξε πως δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, το γεγονός πως οι τιμές του p-value βρέθηκαν κοντά στο 0,05 για το πρώτο και το τρίτο τρίμηνο (0,062 και 0,063 αντίστοιχα) υποδηλώνουν την πιθανότητα ύπαρξης οριακών ή πρακτικά σημαντικών διαφορών.

Εν κατακλείδι, οι αναλύσεις καταδεικνύουν την υπεροχή των κοριτσιών στις επιδόσεις στο σκέλος του γραπτού λόγου, όμως αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική, και συνεπώς η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους επιδόσεων μεταξύ των δύο φύλων παραμένει αποδεκτή. Είναι κοινά παραδεκτό πως ένας από τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας συμπεριλαμβανομένης της γραφής είναι το φύλο το οποίο αποκαλύπτει τις κοινωνικές και συμφραζόμενες προσδοκίες που θέτει η κοινωνία πολιτισμικά και κοινωνικά (Kamari και συν., 2012).

Το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με την πλειοψηφία της διεθνούς κι εγχώριας βιβλιογραφίας, καθώς στις διαθέσιμες μελέτες, η επίδοση των κοριτσιών είναι καλύτερη σε σχέση με την αντίστοιχη των αγοριών. Στο σημείο που υπάρχει απόκλιση στις παραπάνω έρευνες είναι για το αν η διαφορά έχει στατιστική σημαντικότητα, καθώς σε άλλες διαπιστώνεται πως υπάρχει ενώ σε άλλες δεν υφίσταται. Αυτή η πραγματικότητα σχετίζεται με τα μεθοδολογικά εργαλεία αλλά και το δείγμα των ερευνών.

Επί παραδείγματι, σε έρευνα των Vlachos και Bonoti (2006), όπου εξετάζεται η σχέση των μεταβλητών της ηλικίας και του φύλου με τις επιδόσεις των μαθητών στη γραφή διαπιστώθηκε ανάμεσα στα άλλα ότι τα κορίτσια υπερτερούν στατιστικώς σημαντικά σε σχέση με τα αγόρια σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, κάτι που αποδίδεται στην ταχύτερη ωρίμανση του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου στα κορίτσια, το οποίο με τη σειρά τοπυ σχετίζεται με τις γλωσσικές και τις κινητικές δεξιότητες. Αξίζει να επισημανθεί ότι δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στην ομάδα των μαθητών με «εξαιρετικό» γραπτό λόγο (proficient writers). Στην ομάδα των μαθητών με «μέτριο» γραπτό λόγο (intermediate writers), τα κορίτσια υπερείχαν σημαντικά έναντι των αγοριών. Στην κατηγορία των μαθητών με «αδύναμο» γραπτό λόγο (poor writers), τα αγόρια ήταν υπερ-εκπροσωπούμενα (4,67 αγόρια για κάθε κορίτσι), κάτι που συνδέεται με καθυστέρηση στη νευρολογική ανάπτυξη.

Σε μεταγενέστερες ερευνητικές προσπάθειες, οι μαθήτριες έδειξαν πιο αποτελεσματική ικανότητα γραφής σε σύγκριση με τα αγόρια, καταγράφοντας υψηλότερες βαθμολογίες στα δοκίμια (Zhang, Randy, Bennett, Deane & W. van Rijn, 2019; Pargulski & Reynolds, 2017). Εμφάνισαν μεγαλύτερη ευχέρεια στη σύνταξη κειμένου, με λιγότερες και μικρότερης διάρκειας παύσεις κατά τη διαδικασία γραφής, έκαναν περισσότερες διορθώσεις τόσο σε τοπικό επίπεδο (π.χ. ορθογραφία) όσο και σε γενικό (π.χ. δομή πρότασης) κι είχαν μικρότερη ανάγκη για διαλείμματα σχεδιασμού (π.χ. παύσεις μεταξύ προτάσεων) συγκριτικά με τα αγόρια. Τέλος, υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ της ευχέρειας (fluency) στον γραπτό λόγο και της ποιότητας του τελικού προϊόντος. Η ικανότητα των κοριτσιών να γράφουν περισσότερο αυτοματοποιημένα πιθανώς ελευθερώνει γνωστικούς πόρους για ανώτερη επεξεργασία (Zhang και συν., 2019).

Αντιθέτως, οι μελέτες των Hyde και Linn (1988), καθώς και Hedges και Nowell (1995) κατέληξαν αμφότερες στο συμπέρασμα πως οι παρατηρούμενες διαφορές στις επιδόσεις υπέρ των κοριτσιών που έδειξαν οι μετα-αναλύσεις μεταξύ των δύο φύλων στην επίδοση στη Γλώσσα δεν ήταν αρκετά μεγάλες, ώστε να θεωρηθούν σημαντικές.

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί πως σε όποιες περιπτώσεις παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των φύλων αυτές έχει αποδειχθεί ότι σχετίζονται, εν μέρει, με συνολικές διαφορές στις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες, καθώς και στα κίνητρα και τις στάσεις (Kim, Al Otaiba, Wanzek, & Gatlin, 2015). Κατόπιν ενδελεχούς ανασκόπησης της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως υπάρχουν δύο τάσεις αναφορικά με αυτό το ζήτημα. Από τη μία πλευρά ορισμένες μελέτες καταγράφουν μια υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών που αφορά τόσο στα ποσοτικά χαρακτηριστικά (μήκος προτάσεων, εύρος λέξεων) όσο και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (λεξιλόγιο, συμμόρφωση με τη σύνταξη και τη γραμματική, ιδέες –

περιεχόμενο) (Beard & Burrell, 2010; Bourke & Adams, 2011; Olinghouse, 2008). Από την άλλη πλευρά υπάρχουν ερευνητικές προσπάθειες που δεν κατάφεραν να προσδιορίσουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων επί τη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης του γραπτού λόγου (Adams, & Simmons, 2019; Williams & Larkin, 2013).

Σε πρόσφατη ερευνητική προσπάθεια, ενώ παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των φύλων που ευνοούν τα κορίτσια στη σύνθεση κειμένου, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές σε καμία από τις γνωστικές δεξιότητες, όπως η γνώση του λεξιλογίου και των γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση, η ανάκληση των λέξεων ή των εικόνων, ούτε σε καμία από τις δεξιότητες εκτεταμένης γραφής, όπως η μεταγραφή κι η ορθογραφία (Adams & Simmons, 2019). Ένα πολύ σημαντικό εύρημα είναι πως η συσχέτιση μεταξύ της ανάκλησης της παρατηρούμενης εικόνας και της ποιότητας του γραπτού λόγου δεν ήταν σημαντική για τα κορίτσια, αλλά είχε σημαντική επίδραση στα αγόρια (Adams & Simmons, 2019)

Είναι δόκιμο να καταγραφεί – σε σχέση με τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των γραπτών λόγων - πως σε έρευνα των LaFrance και Harris (2004), οι απαντήσεις των αγοριών στα γραπτά γλωσσικά ερεθίσματα τείνουν να είναι πιο σύντομες αλλά πιο ακριβείς από τις αποκρίσεις των κοριτσιών, γεγονός που συνεπάγεται πως το περιεχόμενό τους δεν υπολείπεται από το αντίστοιχο των απαντήσεων των κοριτσιών, όμως ο αριθμός των παραγόμενων λέξεων μπορεί να είναι μικρότερος.

Επίσης, προσεγγίσεις όπου λαμβάνονται υπόψη οι βιολογικοί παράγοντες ερμηνεύουν τις παρατηρούμενες διαφορές υπέρ των κοριτσιών στις γνωστικές ικανότητες αλλά και στην επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων. Όπως υποστηρίζεται, ο εγκέφαλος των κοριτσιών ωριμάζει με ταχύτερους ρυθμούς συγκριτικά με τον αντίστοιχο των αγοριών, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να υπερτερούν συνολικά σε λεκτικές δοκιμασίες στη μητρική αλλά και στην ξένη γλώσσα (Andreou, Vlachos, & Andreou, 2006).

Ακόμη, ένας κρίσιμος παράγοντας, που σχετίζεται με τον τομέα της αξιολόγησης κι επιδρά σε έναν βαθμό στην παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ των φύλων είναι η προκατάληψη, καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο αυστηροί και να διορθώνουν επισημαίνοντας λάθη ή παραλείψεις με μεγαλύτερη συχνότητα στα γραπτά των αγοριών συγκριτικά με τα αντίστοιχα κείμενα των κοριτσιών, τα οποία συνήθως λαμβάνουν υψηλότερες βαθμολογίες (Castro & Limpo, 2018). Το γεγονός αυτό σχετίζεται με την άποψη πως οι σχολικοί βαθμοί υποδηλώνουν εν μέρει την προσμέτρηση μη γνωστικών παραγόντων, όπως η τήρηση των οδηγιών των δασκάλων, η υπακοή στους κανόνες, η μειωμένη τάση για αποφυγή εργασίας, η συμμόρφωση κι η τακτοποίηση, που εντοπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα κορίτσια (Carrier, 2009; Steinmayr & Spinath, 2008).

Επιπρόσθετα, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση στον γραπτό λόγο είναι οι στάσεις των δύο φύλων απέναντι στους τομείς της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου. Έχει επισημανθεί πως τα κορίτσια είναι πιο πιθανό από τα αγόρια να διαβάζουν για διασκέδαση στον δικό τους χρόνο και να μιλούν για τα κείμενα που διαβάζουν (Clark & Foster, 2005). Επισημαίνεται, ωστόσο, πως αν και φαίνεται να καταγράφεται ένα πλεονέκτημα για τα κορίτσια στον τομέα της ανάγνωσης, το εύρημα δεν είναι πάντα συνεπές ή και μπορεί να εξαρτάται από το είδος του μέτρου ή την περίοδο ανάπτυξης που έλαβαν χώρα οι αξιολογήσεις (Hyde, 2014; Reynolds, Scheiber, Hajovsky, Schwartz, & Kaufman, 2015).

Ακόμη σε έρευνα που έλαβε χώρα στις ΗΠΑ διαπιστώθηκε ότι μόλις το 35% των αγοριών και το 53% των κοριτσιών σχολικής ηλικίας δείχνει θετική στάση απέναντι στον γραπτό λόγο. Οι κυριότεροι λόγοι που προκαλούν συναισθήματα δυσαρέσκειας ή κι αποστροφής των μαθητών προς τον γραπτό λόγο είναι κατά την άποψη των ίδιων των παιδιών ότι πολλές φορές δεν γνωρίζουν πώς να ανταποκριθούν στο θέμα του (πώς και τι να γράψουν), δεν είναι βέβαιοι για το τι ο εκπαιδευτικός προσδοκά από τους ίδιους κι αισθάνονται αποξενωμένοι από τη δική τους συγγραφική οπτική, όταν οι γραπτές εργασίες που τους ανατίθενται είναι πολύ περιοριστικές και αγχογόνες (Bricker, 2008).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η οποία δε λήφθηκε υπόψη στην παρούσα έρευνα, λόγω του γεγονότος ότι το δείγμα προερχόταν αποκλειστικά από ιδιωτικό σχολείο κι άρα υπάρχει μεγάλη ομοιογένεια των υποκειμένων, φαίνεται πως επιδρά περισσότερο στα αγόρια κι ίσως να αποτελεί έναν σοβαρό λόγο που δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση της κοινωνικονομικής κατάστασης της οικογένειας είναι μεγαλύτερη στα αγόρια παρά στα κορίτσια και μπορεί να εξηγήσει το γεγονός οι διαφορές των φύλων φαίνεται να αυξάνονται με τη μείωση του επιπέδου της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας (Barbu και συν., 2015, Reynolds & Fish, 2010; ΙΟΒΕ, 2023; Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015). Έχει επισημανθεί βιβλιογραφικά πως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση καταστέλλει την αρνητική στάση των αγοριών προς το σχολείο, διευκολύνει τη δέσμευσή τους κι ενισχύει τα κίνητρα να εμπλακούν πιο ενεργά σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Legewie & DiPrete, 2012).

Συμπερασματικά, οι διαφορές υπέρ των κοριτσιών δεν εντοπίζονται συστηματικά σε όλες τις μελέτες και τις γλωσσικές δεξιότητες, αν και παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις άλλοτε στα στατιστικά σημαντικές κι άλλοτε όχι με τη μεταβλητή του φύλου του παιδιού να είναι σε θέση να εξηγεί μόνο ένα μικρό ποσοστό της διακύμανσης (Berglund και συν., 2005; Reilly και συν., 2007).

Σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «*Ο βαθμός που προκύπτει από την αξιολόγηση των γραπτών λόγων σε ποιο βαθμό και με ποιες παραμέτρους του ερωτηματολογίου σχετίζεται;*» διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση με πέντε από τα δέκα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που αφορούν στην εμπειρία τους από τα πολυτροπικά κείμενα κι αξιοποιήθηκε για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του μέσου όρου των γραπτών λόγων των μαθητών και των απαντήσεών τους σε δέκα ερωτήσεις. Συνολικά, από τα αποτελέσματα της συσχέτισης ανεδείχθησαν ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα.

Αρχικά, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ($r = 0,371$, $p < 0,01$) των επιδόσεων στον γραπτό λόγο με την πρώτη ερώτηση «*Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;*». Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές που έκριναν ότι τα κείμενα διεγείρουν την περιέργεια τους κι ανταποκρίνονται στις αναγνωστικές προτιμήσεις και το ενδιαφέρον τους παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις. Υποστηρίζεται ότι μια παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων θα πρέπει να στηρίζεται σε εμπειρίες νοηματοδότησης των μαθητών με κείμενα από καταστάσεις και περιβάλλοντα της πραγματικής ζωής (The New London Group, 1996: 65).

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας η ανάγνωση για ευχαρίστηση συνδέεται θετικά με την κατανόηση του κειμένου και τη γραμματική, το εύρος του λεξιλογίου, ενώ προκαλεί μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον αναγνώστη (Clark & Rumbold, 2006). Παράλληλα, το αναγνωστικό υλικό μπορεί να παρουσιάζει περισσότερο ή λιγότερο ενδιαφέρον, να είναι νέο ή ευχάριστο κι ένας μαθητής μπορεί συναισθηματικά να ανταποκριθεί σε αυτό με διαφορετικούς τρόπους, όταν το μελετά (Sadoski & Paivio, 2007).

Μάλιστα, πορίσματα ερευνητικής προσπάθειας αποδεικνύουν ότι οι μαθητές που διάβασαν ένα κείμενο και το αξιολόγησαν ως υλικό που ανταποκρίνεται περισσότερο στα ενδιαφέροντά τους σε σύγκριση με άλλα, εμφάνισαν υψηλότερο ενδιαφέρον και βαθμό απόλαυσης για τη δραστηριότητα κι ήταν δύο φορές πιο πιθανό να συνεχίσουν την ανάγνωση, όταν δινόταν η επιλογή να κάνουν μία παύση της δραστηριότητας (Fulmer & Frijters, 2011). Αποδεικνύεται ότι το ενδιαφέρον που προκαλεί το θέμα λειτουργεί ως μια αποτελεσματική πηγή κινητοποίησης κατά τη διάρκεια εξαιρετικά απαιτητικών καθηκόντων ανάγνωσης (Fulmer & Frijters, 2011).

Επιπροσθέτως, όταν υπάρχει αυξημένο κίνητρο λόγω της ανταπόκρισης στα ενδιαφέροντα των μαθητών, τότε οι μαθητές είναι σε θέση να ενεργοποιούν τα γνωστικά τους σχήματα και να συνδέουν τις νέες με τις παλιές καταχωρισμένες γνώσεις. Αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή κατά τη διδακτική πράξη, την προσέλκυση της προσοχής και του ενδιαφέροντος του αλλά και με τη σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες παλιές γνώσεις και πληροφορίες (Κολιάδης, 2002: 428-429). Παράλληλα, το

γεγονός ότι υπήρχαν δύο πολυτροπικά κείμενα ανά ενότητα εδράζεται στο γεγονός της υποστήριξης της ανάγκης των μαθητών για αυτονομία κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανάγνωσης, η οποία τους επιτρέπει να επιλέξουν το υλικό ανάγνωσης που βρίσκουν ενδιαφέρον και να κατανοήσουν ενεργά τη σημασία και την αξία της ανάγνωσης (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens, & Aelterman, 2016).

Έπειτα, παρατηρήθηκε στη δεύτερη ερώτηση «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;*» θετική συσχέτιση ($r = 0,250$, $p < 0,01$) με την επίδοση στον γραπτό λόγο, υποδεικνύοντας ότι η βοήθεια που προκύπτει από τα πολυτροπικά κείμενα μέσω του περιεχομένου, των εκφραστικών μέσων και των επιχειρημάτων σχετίζεται με καλύτερες επιδόσεις.

Αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός πως οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν τους γλωσσικούς πόρους για να συνθέσουν τα κατάλληλα κείμενα στα αντίστοιχα είδη, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης πιο περίπλοκων μορφών λέξεων και συντακτικών δομών (Berman, 2009). Αυτό επετεύχθη με τη διδασκαλία και την ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων, καθώς συγκεκριμένοι τύποι γνώσεων σε σχέση με τον γραπτό λόγο καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικοί. Πρόκειται για τις γνώσεις για το θέμα στο οποίο καλούνται να αντεπεξέλθουν, για τις γνώσεις για το είδος του κειμένου αλλά και για τις λέξεις που χρησιμοποιούνται με σκοπό να μεταδοθούν οι εκάστοτε έννοιες κι ιδέες (Graham, Harris, & Santangelo, 2015).

Άλλωστε, επιπρόσθετος παράγοντας που συμβάλλει στην κατανόηση ενός κειμένου είναι η εξοικείωση του αναγνώστη με τη δομή και το είδος ενός κειμένου, όπως είναι τα πληροφοριακά κείμενα (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Στα πληροφοριακά κείμενα παρατηρείται η παρουσία κι η χρήση σύνθετων συντακτικών και μορφολογικών δομών, διότι περιλαμβάνουν μια υψηλή ποικιλία λέξεων που φέρουν πληροφορίες, προκειμένου να είναι περιεκτικά και να εξασφαλίζουν την ακρίβεια της έκφρασης (Snow, 2010).

Επιπλέον, το παραπάνω ερώτημα σχετίζεται και με τη θεωρία του σχήματος που επισημάνθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής. Το σχήμα, το οποίο ο Piaget (1926) ενσωμάτωσε στον τομέα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, αναφέρεται σε μια γενική γνωστική δομή που συνδέει πολλαπλές αναπαραστάσεις ενός φαινομένου. Η ύπαρξη ενός σχήματος μπορεί να αλλάξει την ερμηνεία ενός ατόμου για τις νέες πληροφορίες. Σύμφωνα με τη θεωρία σχήματος, οποιοδήποτε κείμενο, προφορικό ή γραπτό, δεν έχει από μόνο του νόημα (Huang, 2009). Κατά την ανάγνωση, ένα κείμενο παρέχει μόνο οδηγίες σχετικά με το πώς ένας αναγνώστης πρέπει να ανακτήσει ή να κατασκευάσει νόημα από γνώσεις που έχουν αποκτηθεί προηγουμένως. Η κατανόηση λέξεων, προτάσεων κι ολόκληρων κειμένων απαιτεί την ικανότητα συσχετισμού του υλικού με τις γνώσεις του. Άλλωστε, η αποτελεσματική ανάγνωση

είναι ένας συνδυασμός των μη οπτικών πληροφοριών που έχουν ήδη αποθηκευτεί κι οργανωθεί στον εγκέφαλο και των νέων οπτικών πληροφοριών που αποτυπώνονται στη σελίδα (Huang, 2009). Τέλος, όπως υποστηρίζουν οι Keene και Zimmermann (1997), ένας μαθητής που κατανοεί σε ικανοποιητικό βαθμό, χρησιμοποιεί το σχήμα, συνάγει ερωτήσεις, καθορίζει τι είναι σημαντικό, παρακολουθεί την κατανόηση και χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές καθορισμού, οπτικοποιεί και δημιουργεί νοητικές εικόνες κατά την ανάγνωση και συνθέτει ό, τι έχει διαβάσει.

Σύμφωνα με τους McNamara, Ozuru, & Floyd (2011) η κατανόηση ενός κειμένου επηρεάζεται τόσο από την ικανότητα αποκωδικοποίησης, όσο κι από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη, η επίδραση των οποίων είναι μεγαλύτερη στα πληροφοριακά κείμενα, γεγονός που επιβεβαιώνει την τριμερή αλληλεπίδραση μεταξύ της γνώσης του μαθητή, του είδους του κειμένου και της συνοχής του.

Ακόμη, ένα πολύ σημαντικό εύρημα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι πως υπήρξαν μέτριες θετικές συσχετίσεις με την τέταρτη και την έβδομη ερώτηση αντίστοιχα «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» και «*Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;*» με τον μέσο όρο των γραπτών ($r = 0,375$ και $r = 0,362$, αντίστοιχα, $p < 0,01$). Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι αφενός, όταν διαπιστώνεται μεγάλος βαθμός συνάφειας μεταξύ της εικόνας και του περιεχομένου του κειμένου, αφετέρου όταν οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν μέσω της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας το κείμενο λόγω της παρουσίας ερωτημάτων κατανόησης, εντοπισμού, ανάκτησης και συσχέτισης των πληροφοριών, οι μαθητές ωφελούνται από τα πολυτροπικά κείμενα κι αποδίδουν καλύτερα στον γραπτό τους λόγο. Άλλωστε, η γραφή είναι μια κοινωνική δραστηριότητα που περιλαμβάνει έναν σιωπηρό ή ρητό διάλογο μεταξύ συγγραφέα(ών) και αναγνώστη(ων), ο οποίος λαμβάνει χώρα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο όπου οι σκοποί και το νόημα της γραφής διαμορφώνονται από πολιτισμικούς, κοινωνικούς, θεσμικούς κι ιστορικούς παράγοντες (π.χ. Nystrand, 2006; Russell, 1997).

Όπως υποστηρίζεται είναι επίσης σημαντική παράμετρος ο συνδυασμός του οπτικού και του γλωσσικού κειμένου, να διδάσκεται ως ένα πραγματικά ενωμένο, αναπόσπαστο σύνολο, κι όχι ως δύο ξεχωριστοί τομείς που συνδέονται μερικώς (Shanahan, 2013). Με τον τρόπο αυτό, όπως υποστηρίζουν ο Tangen κι οι συνεργάτες του (2011) οι αναγνώστες που εκτίθενται σε εικόνες που είναι σαγηνευτικές αλλά και που ταιριάζουν με το περιεχόμενο του κειμένου αποδίδουν καλύτερα στις εκάστοτε δοκιμασίες από εκείνους που εκτίθενται σε εικόνες που δεν ταυτίζονται σημασιολογικά με το κείμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η γραφή, η εικόνα κι άλλοι τρόποι συνδυάζονται για να μεταφέρουν πολλαπλά νοήματα και να ενθαρρύνουν τον

αναγνώστη να απορρίψει μια ενιαία ερμηνεία και να υιοθετήσει πολλαπλές πιθανές αναγνώσεις ενός κειμένου (Coles & Hall, 2001). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Edmuns & Bauserman (2006), αποδεικνύουν ότι ο παράγοντας που καθιστά τους μαθητές ενθουσιασμένους σε σχέση με την ανάγνωση είναι τα χαρακτηριστικά των κειμένων ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγονται η εικονογράφηση κι η λήψη πληροφοριών.

Το παραπάνω τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά, καθώς «Μια διαλεκτική σημειολογική προσέγγιση της εικόνας αναδεικνύει, τόσο τις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της εικόνας, όσο και τις φυσιοτεχνολογικές οι οποίες παρεμβαίνουν στην παραγωγή νοήματος» (Κορωναίου, 2002: 36-37). Σύμφωνα με τον Βρύζα (2005) «Η εικόνα εισάγει νέους τρόπους να βλέπουμε τα πράγματα, νέες αντιλήψεις του πραγματικού. Διευρύνει τις όψεις του ορατού, αποκαλύπτει αθέατες πλευρές της πραγματικότητας, ανοίγει νέους ορίζοντες πέρα από τα στενά τοπικά πλαίσια, φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα». Συμπερασματικά, η οπτικοποίηση εμπλέκει τους μαθητές στο να δημιουργούν νοητικές εικόνες στο μυαλό τους, ενώ διαβάζουν ή σταματούν σε ορισμένα σημεία μιας επιλογής ανάγνωσης, για να κάνουν αυτές τις απεικονίσεις. Οι μαθητές μπορούν ακόμη και να σχεδιάσουν ή να δημιουργήσουν εικόνες των οπτικοποιήσεών τους μέχρι να μάθουν να τις απεικονίζουν με σαφήνεια στο μυαλό τους (Rahmat, 2017).

Άλλωστε έχει επισημανθεί βιβλιογραφικά εδώ και χρόνια ότι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά για τη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών για το κείμενο είναι να τους ζητηθεί να απαντήσουν σε ερωτήσεις με βάση αυτό. Τέτοιες ερωτήσεις βρίσκονται συχνά στο τέλος των κεφαλαίων ή σε βιβλία εργασίας που συνοδεύουν τα κείμενα (Pressley, και συν., 1989). Οι ερωτήσεις βοηθούν τους μαθητές να παρακολουθούν την κατανόησή τους, να παραμένουν αφοσιωμένοι και να διατηρούν το ενδιαφέρον για την ανάγνωσή τους. Οι αναγνώστες μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ερώτηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Η διαδικασία ερωτήσεων απαιτεί από τους αναγνώστες να θέτουν ερωτήματα στον εαυτό τους για να παράξουν νόημα, να ενισχύσουν την κατανόηση, να βρουν απαντήσεις, να λύσουν προβλήματα, καθώς και για να εντοπίσουν ή και να ανακαλύψουν νέες πληροφορίες (Harvey & Goudvis, 2000). Ανακεφαλαιώνοντας, η παρουσία εικόνων, τα ερωτήματα κι η διαδικασία παρέμβασης ως προς την κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων με απώτερο σκοπό την αρωγή τους στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου των μαθητών εντάσσεται στις στρατηγικές που έχουν αναφερθεί ως «*γνωστικές λειτουργίες κατευθυνόμενες από στόχους*» και τυπικά περιλαμβάνουν δύο συστατικά, την άμεση εξήγηση και τις σκαλωσιές (Sinatra, Brown, & Reynolds, 2002) είναι η οπτικοποίηση, η πρόβλεψη, η περίληψη, η υποβολή ερωτήσεων, η παρακολούθηση της κατανόησης κι ο καθορισμός σημαντικών πληροφοριών.

Επιπροσθέτως, η ένατη ερώτηση «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» επίσης συσχετίστηκε θετικά ($r = 0,309$, $p < 0,01$) με τις επιδόσεις, ενισχύοντας την άποψη ότι όσο αυξημένο είναι το ενδιαφέρον για το θέμα τόσο καλύτερες είναι οι επιδόσεις λόγω του μεγαλύτερου βαθμού εμπλοκής των μαθητών.

Οι θετικές στάσεις για την ανάγνωση έχουν συσχετιστεί σταθερά με υψηλότερα αναγνωστικά επιτεύγματα (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Mullis και συν., 2003, 2007). Όπως τόνισαν οι Guthrie & Coddington, (2009: 505) οι αναγνώστες που έχουν θετική εικόνα για τις αναγνωστικές τους ικανότητες «*συμμετέχουν πιο εύκολα, εργάζονται πιο επίμονα, προσπαθούν περισσότερο σε πιο απαιτητικές διαδικασίες κι επιτυγχάνουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο*».

Οι Katzir, Lesaux και Kim (2009) διαπίστωσαν ότι η αναγνωστική αυτοαντίληψη σχετίζεται θετικά με την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης μετά τον έλεγχο της λεκτικής ικανότητας και της ανάγνωσης λέξεων. Επισημαίνεται ότι ο αυτοπροσδιορισμός του αναγνώστη μπορεί να λειτουργήσει ως μια θετική αυτοεκπληρούμενη προφητεία της προσωπικής ικανότητας ανάγνωσης, που μπορεί να ωθήσει τους μαθητές να επιμείνουν στην ανάγνωση και να εμφανίσουν σημαντική βελτίωση (Orellana, Melo, Baldwin, De Julio, & Pezoa, 2020). Αξίζει να τονιστεί ότι οι μαθητές που διακατέχονται εγγενώς από αυξημένα κίνητρα είναι σε θέση να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για να επεξεργαστούν κείμενα με αυξημένο βαθμό δυσκολίας, γεγονός που συνδράμει στη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης με την πάροδο του χρόνου (Logan, Medford, & Hughes, 2011).

Η παρουσία του κινήτρου κι η θετική ανατροφοδότηση είναι μείζονος σημασίας, διότι το πρώτο αποτελεί την κινητήρια δύναμη που παρέχει την ώθηση για κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά, που προκαλεί κι ενισχύει την εσωτερική επιθυμία των ατόμων να διατηρήσουν και να επιτύχουν τους στόχους τους (Jenkins & Demaray, 2015). Πιο συγκεκριμένα, το εγγενές αναγνωστικό κίνητρο μπορεί να οριστεί ως «*η ώθηση για ανάγνωση για εσωτερικούς σκοπούς, όπως η απόκτηση ευχαρίστησης, η επίτευξη προσωπικών στόχων ή η ικανοποίηση της περιέργειας*» και θεωρείται επίσης ότι είναι πολυδιάστατος όρος (Conradi, Jang, & McKenna, 2014: 154). Οι Anmarkrud και Bråten (2009) παρατήρησαν ότι η αξία της ανάγνωσης (μέτρηση της χρησιμότητας, της σημασίας και του εγγενούς ενδιαφέροντος της αναγνωστικής κατανόησης) ήταν ένας προγνωστικός παράγοντας της απόδοσης της αναγνωστικής κατανόησης μετά από διακύμανση που σχετίζεται με το φύλο, την απόδοση στον τομέα, τη γνώση του θέματος και τις στρατηγικές.

Από την άλλη πλευρά, οι αναγνώστες με μια αρνητική στάση έναντι της ανάγνωσης δεν εμπλέκονται συχνά σε δραστηριότητες ανάγνωσης κι επομένως έχουν λιγότερες ευκαιρίες για να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Urhahne, 2015). Αντίθετα, μια μετα-ανάλυση από 32 μελέτες (Petscher, 2010) έδειξαν θετική σχέση μεταξύ της στάσης απέναντι στην ανάγνωση και της αναγνωστικής αποτελεσματικότητας των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας δείχνουν ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών και της γενικής εκτίμησης και της αντιληπτικής βοήθειας των πολυτροπικών κειμένων ως προς την απόδοση των μαθητών στον γραπτό λόγο. Οι παράγοντες αυτοί, αν και σημαντικοί, δεν είναι οι μοναδικοί που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των επιδόσεων στον γραπτό λόγο με τις τελευταίες να επηρεάζονται εν πολλοίς κι από άλλους παράγοντες που δεν εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη.

Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες που δε λήφθηκαν υπόψη είναι η αποτελεσματικότητα κι η ταχύτητα των μαθητών στην εκτέλεση των διαδικασιών γραφής που ποικίλλουν ανάλογα με τις γνωστικές τους ικανότητες (Kormos, 2012). Η συμβολή της ταχύτητας δεν είναι ακόμη σαφής, αλλά δύο πιθανές ερμηνείες είναι ότι αφενός διευκολύνει την ταχεία αναγνώριση γραμμάτων και μεγαλύτερων ορθογραφικών ενοτήτων, συμπεριλαμβανομένων ολόκληρων λέξεων αφετέρου επιτρέπει τη γρήγορη αναγνώριση λέξεων και συμβάλλει αποτελεσματικά στην κατανόηση (Kirby, Parrila, & Pfeiffer, 2003; Konold, Juel, McKinnon, & Deffes, 2003).

Σε μελέτη των Klauda και Guthrie (2008) εξετάστηκε η σχέση τριών συνιστωσών της αναγνωστικής ευχέρειας, του επιπέδου λέξης (δηλαδή, της ευχέρειας στην ανάγνωση λέξεων μεμονωμένα), του συντακτικού επιπέδου (δηλ. της ευχέρειας στην ανάγνωση προτάσεων και φράσεων) και του επιπέδου αποσπάσματος (δηλ. της ευχέρειας στην ανάγνωση αποσπασμάτων στο σύνολό τους), σε σχέση με τη δυνατότητα κατανόησης του αναγνώστη. Η μελέτη έλαβε χώρα με δείγμα 278 μαθητές της πέμπτης τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ταχύτητα αναγνώρισης λέξεων (δηλαδή ο ρυθμός με τον οποίο μπορεί κανείς να αποκωδικοποιήσει λέξεις) ερμηνεύει κι εξηγεί περίπου το 43% της διακύμανσης στην κατανόηση. Όταν εξετάστηκαν μαζί και τα τρία στοιχεία ευχέρειας (επίπεδο λέξης, συντακτικό επίπεδο και επίπεδο αποσπάσματος), εξήγησαν το 57% της διακύμανσης που παρατηρήθηκε στην κατανόηση.

Επιπλέον, άλλες μεταβλητές που έχουν επισημανθεί βιβλιογραφικά είναι η στάση ή το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών, το εύρος κι η χρονική προσήλωση στην ανάγνωση, οι αποτελεσματικές οδηγίες για τις τεχνικές κατανόησης, αλλά κι οι ευκαιρίες για προφορική και γραπτή έκφραση (Trehearne & Doctorow, 2005). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να

βοηθήσουν τους μαθητές να θέσουν προσιτούς, ρεαλιστικούς - αλλά σταδιακά πιο δύσκολους - στόχους για την ανάγνωση, όπως το να καταμετρήσουν οι μαθητές τον αριθμό των νέων εννοιών που θα μάθουν μέσω της ανάγνωσης σε μια εβδομάδα (Guthrie & Klauda, 2016).

Άλλος παράγοντας που έχει επισημανθεί είναι η χωρητικότητά της εργασιακής μνήμης κι αποτελεί έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της γνωστικής απόδοσης και συνδέεται με τη λειτουργία του μετωπιαίου λοβού (Logie, 2011). Διάφορες μελέτες υποστηρίζουν την άποψη ότι οι ικανότητες επεξεργασίας που αξιοποιούνται στο σκέλος της εργασιακής μνήμης τόσο στον φωνολογικό όσο και στον σημασιολογικό τομέα είναι σημαντικές για την εξήγηση της διακύμανσης στην αναγνωστική κατανόηση (Daneman & Merikle, 1996). Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται άμεση και θετική σχέση μεταξύ της απόδοσης της εργασιακής μνήμης και της γνώσης του λεξιλογίου στους μαθητές (Jarrold, Baddeley, Hewes, Leeke, & Phillips, 2004).

Ακόμη, ένας πιθανός παράγοντας είναι η γονική εμπλοκή, δηλαδή «*η συμμετοχή των γονέων που ορίζεται ως το σύνολο των στρατηγικών, των δράσεων και των πόρων που χρησιμοποιούν οι γονείς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των παιδιών τους, προκειμένου να βελτιώσουν τις πιθανότητές τους να επιτύχουν από εκπαιδευτική και κοινωνική άποψη*» (Hatos, 2004: 114 -115). Σύμφωνα με τους El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal (2010: 989) πρόκειται για «*συμπεριφορές γονέων στο σπίτι και στο σχολείο που προορίζονται να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους*». Επισημαίνεται ότι σε μετα-αναλυτικές εργασίες προέκυψε το συμπέρασμα πως «*η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων γενικά ωφελεί τη μάθηση και την επιτυχία των παιδιών*» (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997: 3).

Όπως επισημάνθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής η γλώσσα είναι μια αποκλειστικά ανθρώπινη και μη ενστικτώδης μέθοδος μετάδοσης ιδεών, συγκινήσεων, επιθυμιών κι αφορά «*ένα σύστημα κοινωνικά κατασκευασμένων συμβόλων και νοημάτων, υποθέσεων και κανόνων που σχετίζονται με την επικοινωνιακή συμπεριφορά*» (Philipsen, 1997: 126; Sapir, 1921; 1973).

Ταυτόχρονα, οι εικόνες στη σύγχρονη εποχή κινούμενες και μη βρίσκονται στο προσκήνιο διεκδικώντας κυρίαρχο ρόλο στην επικοινωνία αποτελώντας σημειοδότες του πολιτισμού και κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος, καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες κι αντιλήψεις και γίνονται όλο και πιο σημαντικές σε ένα ευρύ φάσμα ακαδημαϊκών κλάδων, όπως οι λογοτεχνικές σπουδές, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία, η ψυχολογία κι η εκπαίδευση (Lester, 2006; Van Leeuwen 2005: 11–12). Έτσι, η εκμάθηση της ανάλυσης των εικόνων από τα παιδιά και του τρόπου που αυτές παράγουν νόημα συμπληρώνει κι εμπλουτίζει τη γνώση τους για τον κόσμο (Messaris & Moriarty, 2005). Η εκπαίδευση των μαθητών σε

σχέση με την αξία της παρουσίας της εικόνας έχει τριπλή κατεύθυνση, με την έννοια της παιδαγωγικής αξιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, του αλφαβητισμού των χρηστών στον κώδικα που χρησιμοποιούν και στην ανακάλυψη των υπονοούμενων κοινωνικών συμβάσεων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005). Έχει καταγραφεί βιβλιογραφικά πως η συστηματική χρήση εικονογραφημένων βιβλίων, όπου συνδυάζονται τα κείμενα με τις εικόνες ενισχύουν τους τομείς της κατανόησης και της γλωσσικής έκφρασης (Papadopoulou & Papadopoulos, 2020). Οι Ιντζίδης και Καραντζόλα (2009: 112) υποστηρίζουν σε συνάρτηση με τα παραπάνω πως «Το παιδί αναζητώντας κάποια τάξη στο χάος του κόσμου, συγκρατεί σταδιακά έναν κώδικα με σημεία αναγνώρισης, που εκφράζουν τον συσχετισμό της μορφής της εικόνας ή όπως θα λέγαμε μεταφέροντας εδώ τους όρους της σημειολογίας σημαίνοντος και σημαινόμενου. Έτσι, η εικόνα γίνεται σημείο αναγνώρισης το οποίο απεικονίζει τον ρευστό κόσμο της πραγματικότητας και κάποια στιγμή τον ακινητοποιεί και τον σταθεροποιεί. Έτσι, γίνεται ακόμη ένα αξιόπιστο όργανο επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους».

Επίσης, είναι απαραίτητες οι διαδικασίες της αποκωδικοποίησης των οπτικών και των οπτικοακουστικών μηνυμάτων που βασίζονται στο κείμενο, της αναγνώρισης της βασικής γλώσσας που χρησιμοποιείται σε κάθε μορφή μέσων, της αξιολόγησης της πρόθεσης και του νοήματος του συγγραφέα, της εκτίμησης των τεχνικών που χρησιμοποιούνται, για να πείσουν και να μεταδώσουν τα συναισθήματα και της αποτελεσματικής επίτευξης επικοινωνίας μέσω διαφορετικών μορφών μέσων (Scheibe, 2004: 61). Συνολικά, η πολυτροπική προσέγγιση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσικές κι οι οπτικές επιλογές ανταποκρίνονται στον σκοπό των κειμένων, του κοινού, των πλαισίων αλλά και τη μεθοδολογία που αξιοποιείται για την οργάνωση και την ανάπτυξη των πληροφοριών και των ιδεών (Lim & Tan, 2017).

Οι δάσκαλοι διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών κι η παρουσία και το έργο τους ευθύνονται για την επίτευξη μεγαλύτερης διακύμανσης στην επίδοση των μαθητών από οποιονδήποτε άλλον παράγοντα (Heck, 2009). Όπως έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία *«Οι δάσκαλοι στα σχολεία είναι πάντα συν-συγγραφείς (συχνά κυρίαρχοι) των γραπτών κειμένων των μαθητών τους, καθώς αναλαμβάνουν πολλούς ρόλους στη λειτουργία της συγγραφής (απόφαση για τον γραπτό λόγο, καθορισμός των ορίων ολοκλήρωσης, εξειδίκευση του ύφους και του θέματος, δόμηση της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, προσφορά συγκεκριμένων λέξεων και φράσεων). Το γεγονός ότι οι μαθητές τυπικά θεωρούνται πλήρως υπεύθυνοι για τα γραπτά τους κείμενα είναι μία ενδιαφέρουσα πολιτισμική πρακτική (που δείχνει τις κατευθύνσεις τόσο της δύναμης όσο και της θέσης του υποκειμένου που παράγονται από τον γραπτό λόγο στο σχολικό πλαίσιο -η προληπτική πρόσκληση να αντιληφθούμε την*

ιδιοκτησία/κατοχή [π.χ. του γραπτού κειμένου] και να αποδεχτούμε την ιδεολογία της)» (Prior 2006: 58).

Το ερευνητικό μέρος ανταποκρίνεται στα κελεύσματα των αναζητήσεων του θεωρητικού τμήματος, καθώς εξετάστηκαν κι αποτιμήθηκε η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων μέσω της αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών με σκοπό την ευρύτερη κατανόηση των στάσεων, των δεξιοτήτων, των στρατηγικών και των γνώσεων που απαιτούνται για να καταστεί εγγράμματος – με την πολυτροπική προσέγγιση - ο μαθητής (Bull, 2002; Burke & Hammett, 2009; Callow, 2020; Kress 2003; Mills 2010α).

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε μια εκτεταμένη συζήτηση στην τάξη κι αξιοποιήθηκαν γραπτώς μια σειρά ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, πρακτικές που καταγράφονται ως αποτελεσματικές στη βιβλιογραφία (Arizpe & Styles, 2016). Η ανάγνωση κι η πρόσληψη των κειμένων αποτελεί μια ενεργητική και δημιουργική διαδικασία κατά την οποία τα κείμενα γίνονται κατανοητά όχι μόνο ως προϊόντα της εποχής στην οποία δημιουργήθηκαν ή αναφέρονται, αλλά αποκτούν διαχρονικότητα, καθώς συνδέονται με τα βιώματα των μαθητών/τριών και αποτελούν αφορμή να προβληματιστούν οι μαθητές/τριες σχετικά με τη σύγχρονη εποχή και κοινωνία (Donaghy & Xerri, 2017).

Όπως επισημαίνουν οι Jones και Chen (2012:166), «*πρέπει να υλοποιηθεί ένα σημαντικό έργο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι θα μετατρέψουν τις γνώσεις τους για τη γλώσσα σε παιδαγωγική σε διάφορα περιβάλλοντα*». Ο σχεδιασμός κι η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων συνιστά μια αδήριτη ανάγκη για την επίτευξη των στόχων του γραμματισμού του 21^{ου} αιώνα κι η απουσία ενεργούς εμπλοκής των μαθητών με αυτά ελαχιστοποιεί τις σημειωτικές τους δεξιότητες περιορίζοντας τις ευκαιρίες για δημιουργική μεταβολή των επικοινωνιακών δεδομένων σε ετερόκλητα και διαφορετικά περιβάλλοντα (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010; Miller & McVee, 2013; O'Brien, Salina, Reinhart & Paratore, 2018; Serafini, 2013). Άλλωστε, όπως καταγράφηκε στο θεωρητικό μέρος, «*ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται ο γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου τα επιτεύγματα στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του*» (Baynham, 2002: 19). Εξάλλου ό,τι καλείται γραμματισμός είναι ο συνδυασμός γλωσσολογικών γνώσεων που αφορούν τη φωνολογία, τη σημασιολογία, τη σύνταξη και τις προηγούμενες γνώσεις, δηλαδή τη γνώση, την κατανόηση και την εμπειρία σχετικά με το αντικείμενο μάθησης (Clark, 2015).

Ανακεφαλαιώνοντας, η παρούσα διδακτορική διατριβή παρουσίασε έναν πολύπλευρο συνδυασμό σύγκρισης ως προς το φύλο, τον χρόνο και τις θεματικές ενότητες σε σχέση με την καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσω της αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων. Η σύγχρονη εποχή απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυτροπικής επικοινωνίας λόγω του ψηφιακού περιβάλλοντος και της πολιτισμικής ποικιλότητας. Το γλωσσικό μάθημα καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές στην ερμηνεία και στην αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων (Φτερνιάτη, 2011). Παρά το γεγονός πως στα σχολικά βιβλία περιλαμβάνονται πολυτροπικά κείμενα σε ποσοστό 51%, εντούτοις η αξιοποίησή τους είναι συχνά επιφανειακή, αφού η ανάλυση περιορίζεται κυρίως στην εικόνα ως υποστήριγμα του κειμένου. Αυτό εν πολλοίς οφείλεται στο γεγονός πως δεν καταβάλλεται συστηματική προσπάθεια για την ανάπτυξη πολυτροπικών εμπειριών, καθώς λείπει η εκπαίδευση στους τρόπους και τους πόρους των πολυτροπικών κειμένων, γι' αυτό και καθίσταται αναγκαία η βελτίωση του διδακτικού υλικού, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες πολυγραμματισμού και να ενσωματώνει περισσότερες μορφές πολυτροπικής επικοινωνίας (Φτερνιάτη, 2011).

Η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων φαίνεται πως υπερτερεί σε σχέση με τα μονοτροπικά κείμενα ως προς την καλλιέργεια του γραπτού λόγου σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Bearne, 2009; Kress & van Leeuwen, 2006; Serafini, 2014; Unsworth, 2001). Η παρουσία της εικόνας σε συνδυασμό με το γραπτό κείμενο μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγους, όπως διαπιστώθηκε μέσω των αποτελεσμάτων της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως συνολικά κρίνεται καταλυτική για τη διεκπεραίωση της συγγραφής η ανάγνωση πρότυπων κειμένων, τα οποία συνεισφέρουν στη συγγραφή με τρεις τρόπους: παρέχουν πληροφορίες στον αναγνώστη για ένα θέμα που αργότερα θα πραγματευτεί κι ο ίδιος ως συγγραφέας, δημιουργούν αναπαραστάσεις για τα στιλιστικά χαρακτηριστικά ενός συγγραφέα ή ενός είδους κειμένου για τα οπτικά / χωρικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου και στον τρόπο πρόσληψης κι αναζήτησης των πληροφοριών που φέρει (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 50).

Αρχικά, επιτυγχάνεται η ενίσχυση της κατανόησης του περιεχομένου, αφού η εικόνα λειτουργεί ως υποστηρικτικό μέσο που διευκολύνει την κατανόηση του κειμένου, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες ή λέξεις. Τα πολυτροπικά κείμενα βοηθούν τους μαθητές να συνδέσουν τη γλωσσική πληροφορία με οπτικά ερεθίσματα, κάτι που ενισχύει τη συνολική κατανόηση.

Επιπλέον, προωθείται η δημιουργική σκέψη, καθώς οι εικόνες ενθαρρύνουν τη δημιουργία ιδεών και ιστοριών, καθώς αποτελούν πηγή έμπνευσης, ενώ οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν πιο λεπτομερή γραπτό λόγο, αξιοποιώντας τα οπτικά ερεθίσματα. Επίσης, η εικόνα

προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της πληροφορίας, γεγονός που ευνοεί μαθητές με οπτικοακουστικό μαθησιακό στυλ ή μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το γραπτό κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η συμμετοχή των μαθητών με περιορισμένο λεξιλόγιο ή χαμηλότερη εξοικείωση με τη γλώσσα.

Τέλος, όπως διαπιστώθηκε κι από το ερωτηματολόγιο, οι εικόνες προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αυξάνοντας το κίνητρό τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες γραπτού λόγου. Η διαλεκτική σχέση, που διαμορφώνεται ανάμεσα στην εικόνα και το κείμενο, επιτρέπει στον αναγνώστη να εξοικειωθεί με διαφορετικά σημειωτικά συστήματα και να διαμορφώσει τη δική του ανάγνωση (Μάντζιος, 2023). Έτσι, η συναισθηματική απόκριση που προκαλούν οι εικόνες μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση με το περιεχόμενο του κειμένου και να οδηγήσει σε έναν πιο εποικοδομητικό τρόπο γραφής.

8. Περιορισμοί

Η παρούσα διδακτορική διατριβή μέσω του θεωρητικού κι ερευνητικού μέρους της κι ιδιαίτερα των αποτελεσμάτων της καλύπτει με πληρότητα κι επάρκεια ένα κενό που παρατηρήθηκε στην ελληνική βιβλιογραφία. Επίσης, η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων σε τριμηνιαία βάση αλλά κι η αποτίμηση της συνεισφοράς τους τόσο μέσω της αξιολόγησης που επετεύχθη όσο και μέσω της οπτικής και της γνώμης των μαθητών προσέφερε πολύτιμα στοιχεία αναφορικά με την αξιοποίησή τους. Ειδικότερα, αναλύθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά οι παράμετροι επί τη βάσει των οποίων επωφελούνται οι μαθητές κι οι μαθήτριες κατά τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου. Δόθηκαν απαντήσεις σε σχέση με τη χρησιμότητα των εικόνων στα πολυτροπικά κείμενα, ερμηνεύτηκε η αξία του βαθμού συνάφειας των εικόνων με το περιεχόμενο των κειμένων και διαπιστώθηκε ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων είναι συνεπής αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ταυτόχρονα, ωστόσο, δημιουργήθηκε το γόνιμο έδαφος εντός του οποίου καρποφόρησαν κι αναδύθηκαν ερωτήματα που χρήζουν περαιτέρω έρευνας και μελέτης, καθώς κι ορισμένοι περιορισμοί.

Αρχικά, το δείγμα της έρευνας πάρθηκε από τη Στ΄ τάξη ενός ιδιωτικού δημοτικού σχολείου κυρίως λόγω των περιορισμών της πανδημίας τα πρώτα δύο χρόνια αλλά και της αυστηρής μεθοδολογίας που έπρεπε να ακολουθηθεί. Θα ήταν χρηστό είτε να διερευνηθεί μελλοντικά η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε δημόσια σχολεία και να διευρυνθεί το δείγμα είτε μέσω της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας να επιλεγεί μια συγκεκριμένη τάξη (Ε΄ ή ΣΤ΄) τόσο από δημόσια όσο κι από ιδιωτικά σχολεία, ώστε να

σχηματιστεί μια σφαιρική εικόνα. Ταυτόχρονα, η ποσοτική αύξηση του δείγματος θα απέφερε περισσότερο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα, διότι το μέγεθος του παρόντος δείγματος (132) μπορεί να περιορίσει τη δυνατότητα εντοπισμού άλλων σημαντικών συσχετίσεων στην παρούσα μελέτη (Adams & Simmons, 2019).

Επιπλέον, οι διαφοροποιήσεις που είναι στατιστικά σημαντικές ανά τρίμηνο παρατηρήθηκε ότι προέκυψαν ως αποτέλεσμα παραγόντων που δεν αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Μεταβλητές όπως το κίνητρο, η στάση απέναντι στην ανάγνωση και τον γραπτό λόγο, οι αναγνωστικές συνήθειες, το άγχος, η αυτοαποτελεσματικότητα, η προϋπάρχουσα γνώση κι η επίδραση της συνεχούς διδασκαλίας αλλά και των διακοπών, θα μπορούσαν να διερευνηθούν πιο επισταμένα, ώστε να ερμηνευθούν και να επεξηγηθούν αναλυτικότερα ορισμένες αθέατες πλευρές του ζητήματος (βλ. Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008; McMaster, Shin, Espin, Jung, Wayman, & Deno, 2017; Pajares, Miller, & Johnson, 1999; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers, & Lawrence, 2013; Zimmerman & Risemberg, 1997). Κρίνεται σκόπιμο, ωστόσο, να επισημανθεί ότι μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια, παρά τα οφέλη που θα προέκυπταν στον τομέα της παιδαγωγικής έρευνας κι επιστήμης, πιθανόν να επέφερε κόπωση στα υποκείμενα της ερευνητικής προσπάθειας και να προκαλούσε αρνητικά συναισθήματα, όπως δυσαρέσκεια στους μετέχοντες και στους κηδεμόνες τους. Ταυτόχρονα, οι χρονικοί περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για την κάλυψη της ύλης θα συνιστούσαν άλλο ένα εμπόδιο στο παραπάνω εγχείρημα.

9. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Προτείνεται – καθώς είναι δυνατή κι εφικτή - η αξιοποίησή της στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο με την ανάπτυξη κι άλλων διδακτικών στρατηγικών. Για παράδειγμα, μια διαθεματική προσέγγιση με βάση τα πολυτροπικά κείμενα μέσω της χρήσης κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά γνωστικά πεδία, όπως η ιστορία, η τέχνη κι η τεχνολογία για την ανάπτυξη της γραφής. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές μπορούν να αναλύσουν και να συνδέσουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές, ενισχύοντας τη δημιουργικότητά τους. Επιπλέον, προτείνεται η συνεργατική γραφή, καθώς με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, όπως τα ψηφιακά κόμικς. Με την παραπάνω πρακτική, ενθαρρύνεται η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών, αλλά κι η χρήση διαφορετικών μέσων επικοινωνίας. Ακόμη, μία τελευταία προτεινόμενη πρακτική που συνάδει με τη σύγχρονη εποχή είναι η δημιουργία ψηφιακών portfolios που περιλαμβάνουν πολυτροπικά

έργα, τα οποία αναπτύσσονται κι εξελίσσονται με τον χρόνο. Έτσι, παρέχεται μια ολιστική εικόνα της προόδου των μαθητών και διευκολύνει την αυτοαξιολόγηση. Άλλωστε, όπως καταγράφεται στην εγχώρια βιβλιογραφία, η ένταξη παιδαγωγικού-τεχνολογικού περιεχομένου στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων που συνδέονται με τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, όπως η ψηφιακή αφήγηση και τα πολυμέσα συνδράμουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Papadopoulou & Spantidakis, 2010).

Επιπροσθέτως, θα ήταν ιδανική μια μελέτη όπου θα συγκρίνονται τα αρχικά και τα τελικά κείμενα των γραπτών λόγων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση, για να καταγραφεί με ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά η αξία της εφαρμογής των πολυτροπικών κειμένων στη διδακτική πράξη με τη χρήση επιπρόσθετων δεικτών αξιολόγησης, όπως ο αριθμός των λέξεων κι η ποιότητα του κειμένου (δομή, σύνταξη, λεξιλόγιο, έκφραση, επίτευξη επικοινωνιακών σκοπών, ιδέες, πρωτοτυπία). Σημειώνεται, όμως, πως μια τέτοια προσέγγιση - σε ετήσια βάση - ίσως καθιστούσε υποψιασμένους τους μαθητές με αποτέλεσμα να μη διαθέτουν τον ίδιο βαθμό κινήτρου.

Επίσης, θα είχε ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης με διαφορετική ενδεχομένως μεθοδολογία μέσω της αξιοποίησης και της επεξεργασίας άλλων παιδαγωγικών ερεθισμάτων σε σχέση με το φύλο, καθώς τα αγόρια υστερούν στον συγκεκριμένο τομέα συγκριτικά με τα κορίτσια (ενδεικτικά Babayiğit, 2015; Camarata & Woodcock, 2006; Ciarrochi και συν., 2007; Duckworth & Seligman 2006).

Τέλος, θα είχε σημαντική παιδαγωγική αξία μια ερευνητική προσπάθεια που θα αξιολογούσε τον βαθμό αρωγής των σημειωτικών πόρων μιας εικόνας, όπως επί παραδείγματι η οπτική γωνία, το σχήμα, το μέγεθος, το χρώμα (Walsh, 2006) τόσο στην κατανόηση του κειμένου όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Πρέπει να ληφθεί υπόψη πως το επιστημονικό ενδιαφέρον εστιάζεται πια όχι στην ξεχωριστή ανάλυση των σημειωτικών πόρων της γλώσσας και της εικόνας, αλλά στην αλληλεπίδραση που μπορούν να έχουν αυτοί μεταξύ τους για τη δημιουργία ενός πολυτροπικού νοήματος (Djonov & Zhao, 2013; Jewitt; 2009). Κατά τον Σπινκ (1990) οι εικόνες έχουν μεγάλη συνεισφορά στον μικρό αναγνώστη, διότι ενισχύουν την πληροφόρηση, δίνουν ή κι επεκτείνουν τις πληροφορίες του κειμένου προσφέροντας μια επιπλέον ευκαιρία για πληρέστερη κατανόηση, το καθιστούν ελκυστικό, δημιουργώντας κίνητρα κι υποβοηθώντας την ανάπτυξη ικανοτήτων εκτίμησης κι απόλαυσης προσφέροντας πλούσιες οπτικές εμπειρίες. Άλλωστε, είναι υποχρέωση της εκπαιδευτικής κοινότητας να καλλιεργεί δεξιότητες χρήσης κι αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων πηγών νοήματος στους μαθητές, ώστε να διευρύνουν τις δυνατότητές τους (The New London Group, 2000: 18).

Βιβλογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abbott, M. (2010). An introspective study of Arabic and Mandarin Speakers reading comprehendsion strategies. *TESL Canada Journal/ Revue TESL Du Canada*, *28*(1), 14-40.

Abdelaal, N.M., & Sase, A.S. (2014). Relationship between Prior Knowledge and Reading Comprehension. *Advances in Language and Literary Studies, 5*, 125-131.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Adams, A.-M., & Simmons, F. R. (2019). Exploring individual and gender differences in early writing performance. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *32*(2), 235–263. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9859-0

Adler, E. S., & Clark, R. (2011). *An Invitation to Social Research: How It's Done (4th ed.)*. Belmont,: CA, Wadsworth.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, *61*, 364-373. doi:10.1598/RT.61.5.1

Ahmad, S., Sultana, N., & Jamil, S. (2020). Behaviorism vs Constructivism: A Paradigm Shift from Traditional to Alternative Assessment Techniques. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *7*, 19-33.

Ahmadi, M. R. (2017). The Impact of Motivation on Reading Comprehension. *IJREE*, *2*(1) URL: http://ijreeonline.com/article-1-35-en.html

Ahmadi, M. R., & Porhossein, G. A. (2012). Reciprocal Teaching Strategies and Their Impacts on English Reading Comprehension. *Theories and Practice in language Studies*, *2*, 2053-2060. https://doi.org/10.4304/tpls.2.10.2053-2060

Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 235–251. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235

Akinsanmi, B. (2008). *The optimal learning environment: Learning theories*. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2023, από: http://www.designshare.com/index.php/articles.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press,. https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935.

Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London: Routledge.

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 (Eds.). *Handbook of reading research* (Vol. 3,pp. 285–310). Mahwah, NJ: Erlbaum

Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research, 61*(3), 315–343. https://doi.org/10.2307/1170635

Alfaki, I. M., & Siddiek, A. G. (2013). The role of background knowledge in enhancing reading comprehension. *World Journal of English Language, 3*(4), 42-66.

Allington, R.L. (*2012*). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: are they separable?. *Child development*, *77*(6), 1698–1716. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x

Alloway, T.P., Gathercole, S.E., Willis, C., & Adams, A.M. (2005). Working memory and special educational needs. *Educational and Child Psychology, 22*, 56–67.

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of experimental child psychology, 87*(2), 85–106. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.10.002

Al-Saadi, N. (2020). The Importance of Fine Art to Sustain the Cultural Heritage in Oman. *Journal of Arts and Humanities, 9*, 62-67.

Alvermann, D. (2008). Why Bother Theorizing Adolescents' Online Literacies for Classroom Practice and Research?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 52*, 8-19. 10.1598/JAAL.52.1.2.

Amato, P. R. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support, *Journal of Marriage and the Family*, 55, 23-38.

Amato, P. R., Booth, A., Johnson, D. R., & Rogers, S. J. (2007). *Alone together: How marriage in America is changing*. Cambridge, MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674020184

Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 110*(1), 26 - 46. https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades across the Transition to Middle-Level Schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269-298. https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926

Anderson, S. R. (1989). *Inflectional Morphology*. In F. J. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey, 1*,133-154. Cambridge University Press.

Anderson, R. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In Ruddell R. B., Ruddell, M. R. & Singer, H., *Theoretical models and processes of reading* (pp. 469–482). Newark, DE: International Reading Association.

Andreou, E., Vlachos, F., & Andreou, G. (2006). Approaches to studying among Greek university students: the impact of gender, age, academic discipline and handedness. *Educational Research, 48 (3),* 301-311.

Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252–256. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255–259. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x

Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*. Newark, DE: International Reading Association.

Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2011). A snapshot of writing instruction in middle schools and high schools. *English Journal, 98,* 18-28.

Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children Reading Picturebooks: Interpreting Visual Texts*. *2nd ed*. New York, NY: Routledge.

Atkins, M. J. (1993). Theories of learning and multimedia applications: An overview. *Research papers in Education, 8*(2), 251-271.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: University Press.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston: New York.

Avgerinou, M. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the "Bain d' Images" Era. *Tech Trends, 53,* 28–34. https://doi.org/10.1007/s11528-009-0264-z

Avgerinou, M., & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology, 28*(4), 280–291.

Babayiğit, S. (2015). The relations between word reading, oral language, and reading comprehension in children who speak English as a first (L1) and second language (L2): A multigroup structural analysis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 28*(4), 527–544. https://doi.org/10.1007/s11145-014-9536-x

Babbie, E. R. (2008). *The basics of social research* (4th ed.). Thomson/Wadsworth.

Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198528012.001.0001

Baddeley A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual review of psychology, 63,* 1–29. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422

Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working Memory. In G. A. Bower (Ed.), Recent Advances in Learning and Motivation (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press. http://dx.doi.org/10.1016/s0079-7421(08)60452-1

Bailley, M. (2004).What does research tell us about how we should be developing written composition? In book: The RoutledgeFalmer Reader in Language and Literacy (pp.277-288) doi:10.4324/9780203464069-17

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452–477. https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4

Baker, D. P., Goesling, B., & Letendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development:Across-national analysis of the "Heyneman-Loxley effect" on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review, 46,* 291–312.

Bakken, J. P., & *Whedon*, C. K. (*2002*). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic, 37,* 229-33.

Balaban, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, (Ed.), Eğitimde bireysel farklılıklar içinde (s. 169-199). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Baldry, A. P., & Thibault P. J. (2006). Multimodal Transcription and Text Analysis. Equinox.

Baldwin, D. (1991). Infants' contributions to the achievement of joint reference. *Child Development, 62,* 875- 90.

Baldwin, D. (1993). Infants' ability to consult the speaker for clues to word reference. *Journal of Child Language, 20,* 395-418.

Banerjee, M., Harrell, Z. A. T., & Johnson, D. J. (2010). *Racial/Ethnic Socialization and Parental Involvement in Education as Predictors of Cognitive Ability and Achievement in African American Children. Journal of Youth and Adolescence, 40(5), 595–605.* doi:10.1007/s10964-010-9559-9

Banditvilai, C. (2020). The Effectiveness of Reading Strategies on Reading Comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity*, *10*(2), 46–50.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, *13*(9), 4–7.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020). *How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 7(1), 27–34.* doi:10.1177/2372732219893385

Barbu, S., Nardy, A., Chevrot, J. P., Guellaï, B., Glas, L., Juhel, J., & Lemasson, A. (2015). Sex Differences in Language Across Early Childhood: Family Socioeconomic Status does not Impact Boys and Girls Equally. *Frontiers in psychology, 6,* 1874. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01874

Barcelona, A. (2000). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Barnett, M. (1989). Teaching reading strategies: How methodology affects course articulation. *Foreign Language Annals, 21*, 109-121.

Barthes, R. (1964). Rhetoric of the Image. *Communications, 4,* 40-51. https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027

Barthes, R. (1977). The Rhetoric of the Image. In R. Barthes (Ed.), *Image, Music, Text* (pp. 32–51).

Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.

Battaglia, M., Sampling, N., & Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Sage Publications.

Beard, R., & Burrell, A. (2010). Investigating narrative writing by 9–11-year-olds. *Journal of Research in Reading, 33*(1), 77–93. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01433.x.

Bearn, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy, 9*(2) 156–187.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773–785. https://doi.org/10.1037/a0020084

Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 24*(2), 183–202. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9264-9

Below, J. L., Skinner, C. H., Fearrington, J. Y., & Sorrell, C. A. (2010). Gender differences in early literacy: Analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes. *School Psychology Review, 39*(2), 240–257

Berger, E. H. (2008). *Teachers as Partners in Education: Families and Schools Working Together*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall/Pearson.

Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birthorder, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*, 485–491.doi:10.1111/j.1467- 9450.2005.00480.x

Berman, R. A. (2009). *Developing linguistic knowledge and language use across adolescence*. In E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 347–367). Cambridge University Press. https://doi.org/10.xxxx

Berman, R. A., & Katzenberger, I. (2004). Form and Function in Introducing Narrative and Expository Texts: A Developmental Perspective. *Discourse Processes, 38*(1), 57–94. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3801_3

Berman, R. A., Slobin, D. I., Aksu-Koç, A. A., Bamberg, M., Dasinger, L., Marchman, V., Neeman, Y., Rodkin, P. C., Sebastián, E., et al. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Best, M. R., Floyd, R. G., & McNamara, S. D. (2008). Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts. *Reading Psychology*, *29*(2), 137-164

Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, *25*(2), 166-195. https://doi.org/10.1177/0741088307313177

Bijou, S. W., & Baer, D. M. (1961). *Child development, Vol. 1. A systematic and empirical theory*. Appleton-Century-Crofts. https://doi.org/10.1037/11139-000

Black, E. (1995). *Behaviorism as a learning theory*. Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου 2022, από http://129.7.160.115/inst5930/Behaviorism.html.

Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. ERIC Clearinghouse on Information Resources, Syracuse, NY. Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου 2022 από http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed327218.html

Blair, T.R., Rupley, W.H., & Nichols, W.D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the ‘‘what’’ and ‘‘how’’ of instruction. *The Reading Teacher*, *60*, 432–439.

Blevins, J. & J. Blevins (2009). Introduction: Analogy in grammar. Στο James P. Blevins & Juliette Blevins (eds.), *Analogy in Grammar: Form and Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1-12.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, *20*, 463-494. doi:10.2307/3586295

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives handbook: Cognitive domains*. New York: David McKay.

Bloom, L., & Lahey, M. (1988). *Language development and language disorders.* New York: Macmillan.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative Strategic Reading for Students With Learning Disabilities in Upper Elementary Classrooms. *Exceptional Children*, *82*(4), 409-427. https://doi.org/10.1177/0014402915625067

Bodrova, E., & Leong, D. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An Introductory Review. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 1-9). San Diego, CA: Academic Press. http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50030

Boerma, I.E., Mol, S.E., & Jolles, J. (2015):Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently, *ReadingPsychology*, DOI: 10.1080/02702711.2015.1072608

Bohon, S. A., Macpherson, H., & Atiles, J. H. (2005). Educational barriers for new Latinos in Georgia. *Journal of Latinos and Education*, *4*(1), 43-58.

Bolger, D. J., Balass, M., Landen, E., & Perfetti, C. A. (2008). Context variation and definitions in learning the meanings of words: An instance-based learning approach. *Discourse Processes*, *45*(2), 122–159. https://doi.org/10.1080/01638530701792826

Borella, E., & de Ribaupierre, A. (2014). The role of working memory, inhibition, and processing speed in text comprehension in children. *Learning and Individual Differences*, *34*, 86–92. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.001

Boonk, L., Gijselaers, H.J.M., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, *24*(1), 10-30. Elsevier Ltd. Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου 2024 από https://www.learntechlib.org/p/204422/.

Borgonovi, F. & Montt, G. (2012), Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. OECD Education Working Papers, No. 73, http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en

Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write [Electronic version]. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), P. Boscolo, & S. Hidi (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 19. Writing and motivation* (pp. 1–14). Oxford: Elsevier.

Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *The British journal of educational psychology*, *73*(2), 171–186. https://doi.org/10.1348/00070990360626921

Bourke, L., & Adams, A.-M. (2011). Is it differences in language skills and working memory that account for girls being better at writing than boys. *Journal of Writing Research*, *3*(3), 249–277.

Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy*, *7*, 299–316.

Bosacki, .S, *Elliott*, A, *Bajovic*, M. & Akseer, S. (*2009*). Preadolescents' magazine reading habits and self-concept: Does gender play a role? *Journal of Research in Childhood Education*, *23*, 240-250.

Bouranta, N., Chitiris, L. & Paravantis, J. (2009). The relationship between internal and external service quality. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *21*(3), 275-293. https://doi.org/10.1108/09596110910948297

Bowey, J. A. (2005). Predicting Individual Differences in Learning to Read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 155–172). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch9

Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from lowincome backgrounds. *Early Education & Development*, *19*(1), 45–67. https://doi.org/10.1080/10409280701838835

Bréal, M. (1982). *Essai de sémantique*. Brionne: Gérard Monfort

Bricker, M. (2008). *" 'I don't like writing because I hate it': inquiring the causes for student aversion to writing". PDS Inquiry Paper*. https://ed.psu.edu/englishpds/inquiry/projects/papers08/bricker.pdf

Brimo, D., Apel, K., & Fountain, T. (2015). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. Journal of Research in Reading, 40(1), 57-74. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12050

Britton, B. K., & Gülgöz, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, *83*(3), 329–345. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.329

Britton, B. K., Gulgoz, S., & Glynn, S. (1993). Impact of good and poor writing on learners: Research and theory. In B. K. Britton, A. Woodward, & M. R. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks: Theory and practice* (pp. 1–46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, *Vol. 1*: *Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). New York: Wiley.

Brooks, R. & Meltzoff, A. N. (2002). The importance of eyes: How infants interpret adult looking behavior. *Developmental Psychology*, *38*, 958–966. doi: 10.1037/0012-1649.38.6.958

Brooks, R. & Meltzoff, A. N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmental Science*, 8, 535–543. doi: 10.1111/j.1467-7687.2005.00445.x

Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., & Maritato, N. (1999). Poor families, poor outcomes: The well-being of children and youth. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 1–17). Russell Sage Foundation.

Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press. http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674732469

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.

Brown, H. D. (2007b). *Teaching by Principles: An Interactive Approach for Language Pedagogy. 3rd Edition*. New York: Pearson Education.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning.* Harvard University Press.

Bruce, I., (2008). *Academic writing and genre: A systemic analysis*. London: Continuum.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research, 6*(1), 97–113. https://doi.org/10.1177/1468794106058877

Bryman, A. (2017). Quantitative and Qualitative Research: Further Reflections on Their Integration. In J. Brannen (Ed.), Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research (pp. 57-78). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315248813-3

Buckingham, D. (2008). Introducing Identity. *MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative*.

Bull, G. (2002). The postmodern picture book: Its place in post-literate pedagogy. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *Crossing the boundaries* (pp. 49-64). Frenchs Forest, New South Wales, Australia: Prentice Hall.

Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental neuropsychology, 33*(3), 205–228. https://doi.org/10.1080/87565640801982312

Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2016). *Nonverbal Communication*. London & New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315663425

Burke, A. & Hammett, R.F. (eds) (2009) *Rethinking Assessment in New Literacies*. Bern and New York: Peter Lang.

Burton, J. K., Moore, D. M., & Magliaro, S. G. (1996). Behaviorism and instructional technology. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 46–73). Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 403–414. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1–21. https://doi.org/10.2307/1170476

Bush, G. (2006). Learning about learning: from theories to trends. *Teacher Librarian*, *34*(2), 14-19.

Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory, 14*(5), 553–569. https://doi.org/10.1080/09658210600624481

Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics, 28*, 679–694. doi: 10.1017/S0142716407070361.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 31–42.

Callow, J. (2020). Visual and verbal intersections in picture books – multimodal assessment for middle years students, *Language and Education*, 34(2), 115-134. https://doi: 10.1080/09500782.2019.1689996

Camarata, S., & Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence, 34*(3), 231–252. https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.12.001

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Caplan, D. (1989). *Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology: An Introduction*. Cambridge: University Press.

Caprio, M. (1994). Easing into constructivism. *Journal of College Science Teaching*, *23*(6), 210−212.

Carrell, P. L. (1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, *16*, 479-488.

Carrell, P. L. (1984). Comments on Patricia Carrell's "Cohesion Is Not Coherence". The Author Responds. *TESOL Quarterly*, *18*(1), 161–168. https://doi.org/10.2307/3586347

Carrell, P. (1987). Content and Formal Schemata in ESL Reading. *TESOL Quarterly*, *21*, 461-481. http://dx.doi.org/10.2307/3586498

Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, *17*, 553-573. https://doi.org/10.2307/3586613

Carrell, P.L., Gajdusek, L. & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26, 97–112. https://doi.org/10.1023/A:1003092114195

Carrell, P. L., Pharis, B., & Liberto, J. (1989). Meta-Cognitive Strategy Training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*, *23*, 647-678. http://dx.doi.org/10.2307/3587536

Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Carlisle, J. F. (2007). Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension. In R. Wagner, A. Muse, & K. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 78–103). New York, NY: Guilford

Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, *14*(1), 5–26. https://doi.org/10.1023/A:1013176309260

Carolan, B. V., & Wasserman, S. J. (2015). Does parenting style matter? Concerted cultivation, educational expectations, and the transmission of educational advantage. *Sociological Perspectives*, *58*, 168–186. doi:10.1177/0731121414562967.

Carpenter, M., Akhtar, N., & M. Tomasello (1998) Fourteen-through 18 month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, *21*(2), 315-330.

Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, *17*(4), 553-573.

Carrell, P. L., Pharis, B., & Liberto, J. (1989). Meta-Cognitive Strategy Training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*, *23*, 647-678. http://dx.doi.org/10.2307/3587536

Carrell, P. L., Wise, T., & Gajdusek, L. (1998). Metacognition and EFL/ESL Reading. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, *26*(1), 97-112. Retrieved October 12, 2024 from https://www.learntechlib.org/p/165104/.

Carrier, S. J. (2009). Environmental education in the schoolyard: Learning styles and gender. *The Journal of Environmental Education*, *40*(3), 2–12. doi:10.3200/JOEE.40.3.2-12.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York, NY: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511571312

Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, *39*(5), 913–923. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913

Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is There a Causal Link from Phonological Awareness to Success in Learning to Read? *Cognition*, *91*, 77-111. http://dx.doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*(1), 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *14*(1), 33-46. Elsevier Ltd. Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2024 από https://www.learntechlib.org/p/197431/.

Castro, S. L., & Limpo, T. (2018). Examining potential sources of gender differences in writing: The role of handwriting fluency and self-efficacy beliefs. *Written Communication*, *35*(4), 448–473. https://doi.org/10. 1177/0741088318788843

Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech & Hearing Research*, *36*(5), 948–958. https://doi.org/10.1044/jshr.3605.948

Catts, H.W., Adolf, S.M., & Weismer, S.E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*, 278–293.

Catts, H. W., Hogan, T. P. & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities', in H.W. Catts and A. G. Kamhi (Eds.), *The Connections between Language and Reading Disabilities* (pp. 25–40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Catts, H.W. & Kamhi, A.G. (1999). Causes of reading disabilities. In H.W. Catts & A.G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities*. (pp. 95–127). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle.

Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal*, *96*, 259-273. doi: 10.1086/461827

Chan, L. L. & Sylva, K. (2015). Exploring emergent literacy development in a second language: A selective literature review and conceptual framework for research. *Journal of Early Childhood Literacy*, *15*(1), 3–36. https://doi.org/10.1177/1468798414522824

Chapman, J., Greaney, K., & Tunmer, W. (2007). How well is reading recovery really working in New Zealand? *New Zealand Journal of Educational Studies*, *42*(1/2), 17-29.

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *35*, 386-406.

Chazan-Cohen, R., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Ayoub, C., Pan, B. A., Kisker, E. E., et al. (2009). Low income children's school readiness: Parent contributions over the first five years. *Early Education and Development*, *20*(6), 958–977.

Cheadle, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children's math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, *81*(1), 1–31. https://doi.org/10.1177/003804070808100101

Chen, W. B., & Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, *103*, 53–62. http://dx.doi.org/10.1080/00220670903231250.

Chen, P., & Wu, J. (2010). Rewards for Reading: Their Effects on Reading Motivation. *Journal of Instructional Pedagogies*, *3*, 1-8.

Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading*, *10*(4), 331–362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (50th ed.). The MIT Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z

Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.

Chomsky, N. (1993). *A Minimalist Program for Linguistic Theory*. In K. Hale & S. J. Keyser (Eds.), *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger* (pp. 1-52). MIT Press.

Christiansen, M. H., & Kirby, S. (2003). Language Evolution: Consensus and Controversies. *Trends in Cognitive Sciences*, *7*, 300-307. http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00136-0

Christopher, M. E., Miyake, A., Keenan, J. M., Pennington, B., DeFries, J. C., Wadsworth, S. J., Willcutt, E., & Olson, R. K. (2012). Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: A latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, *141*(3), 470–488. https://doi.org/10.1037/a0027375

Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: a longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, *41*, 1161–1178.

Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.2277/0521561582

Clark, M. (2011). Fostering Motivation to Read. *Perspectives on Language Learning and Education*, *18*(5), https://doi.org/10.1044/lle18.1.5.

Clark, C. & Akerman, R. (2006). Social Inclusion and Reading: an Exploration. London: National Literacy Trust. (Online), (http://www.literacytrust.org.uk/research/interesting%20-choice-final.pdf), Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2023.

Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.

Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. London: National Literacy Trust.

Clinton, J., & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education, 33(3), 324–337.*

Clinton, J., Hattie, J., & Dixon, R. (2007). *Evaluation of the Flaxmere Project: When families learn the language of school* (pp. 44): Wellington: Ministry of Education, New Zealand.

Cohen, A. D. (1986). Mentalistic measures in reading strategy research: Some recent findings. *English for Specific Purposes*, *5*(2), 131–145.

Cole, J. M., & Hilliard, V. R. (2006). The Effects of Web-Based Reading Curriculum on Children's Reading Performance and Motivation. *Journal of Educational Computing Research*, *34*(4), 353–380. doi:10.2190/h43w-1n3u-027j-07v5

Coles, M., & Hall, C. (2001). Breaking the line: New literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. *Reading* (UKRA), *35*(3), 111–4.

Collins, A., & Gentner, D. (1980). A framework for a cognitive theory of writing. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 51-72). Erlbaum.

Colombo, M. W. (2006). Building school partnerships with culturally and linguistically diverse families. *Phi Delta Kappan*, *2*, 314–318.

Conboy, B. T., & Kuhl, P. K. (2007). Early speech perception: Developing a culturally specific way of listening through social interaction. In S. Bråten (Ed.), *On being moved: From mirror neurons to empathy* (pp. 175–199). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/aicr.68.15con

Connor, C.M., Morrison, F.J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P.S., & Bayraktar, A. (2011). Testing the impact of child characteristics × instruction interactions on third graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, *46*(3), 189–221. https://doi:10.1598/RRQ.46.3.1

Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review, 26*(1), 127–164. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z

Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, A. E., & O'Brien, E. J. (2014). Knowledge activation, integration, and validation during narrative text comprehension. *Discourse Processes, 51*(1-2), 26–49. https://doi.org/10.1080/0163853X.2013.855107

Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M.-A., & Pituch, K. A. (2009). Poverty, Race, and Parental Involvement During the Transition to Elementary School. *Journal of Family Issues, 31*(7), 859–883. doi:10.1177/0192513x09351515

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. South Yarra, VIC, Australia: Macmillan

Correa J. A (2004). Avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. Psicologia: Teoria e Pesquisa, *20*(1), 69-75.

Corsaro, W., & Fingerson, L. (2006). Development and Socialization in Childhood. In: Delamater, J., (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (p.p.125-155). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-36921-X_6

Craig, R. T., & Muller, H. L. (Eds.). (2007). The phenomenological tradition. In *Theorizing communication: Readings across traditions* (pp. 217-222). Los Angeles, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantative and Qualitative Research.* New Jersey: Pearson Education International.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W., & *Tashakkori*, A. (*2007*). Developing publishable mixed methods manuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 107-111.

Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99*, 311–325. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311

Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental an instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*, 131-142. doi:10.1037/0022-0663.80.2.131

Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and Its Role in Lexical Hierarchies. *Journal of Linguistics, 38*(1), 1–31.

Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: CUP.

Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell.

Currie, J. (2005). Health disparities and gaps in school readiness. *The Future of Children, 15*(1), 117–138.

Cutting, L.E. & Scarborough, H.S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured.*Scientific Studies of Reading, 10*(3), 277–299. doi: 10.1207/s1532799xssr1003_5.

Dalton, B., & Proctor, C.P. (2008). The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D.J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 297–324). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dalton, B., Proctor, C., Uccelli, P., Mo, E., & Snow, C. E. (2011). Designing for diversity: The role of reading strategies in interactive vocabulary in a digital reading environment for fifth-grade monolingual English and bilingual students. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 43*(1), 68-100.

Dambacher, M. (2010). Bottom-up and top-down processes in reading: influences of frequency and predictability on event-related potentials and eye movements. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam

Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 3*(4), 422–433. https://doi.org/10.3758/BF03214546

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203469576

Danielsson, K. (2013). Multimodal literacy i klassrummet. Möjligheter och begränsningar [Multimodal literacy in the classroom. Possibilities and constraints]. In Skjelbred, D., & Veum, V. (red.), *Literacy in Learning Contexts* (pp. 120–136). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C., & Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and writing, 24*(4), 395–412. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9233-3

Davies, F. (1995). *Introducing Reading*. London: Penguin.

Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, *19*(2), 294–304. https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294

Davoudi, Mohammad & Hashemi Moghadam, Hamidreza. (2015). Critical Review of the Models of Reading Comprehension with a Focus on Situation Models. *International Journal of Linguistics*, *7*, 172. https://doi.org/10.5296/ijl.v7i5.8357.

Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood?. *Child development*, *80*(5), 1329–1349. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01336.x

Dearing, E., & Taylor, B. A. (2007). Home improvements: Within-family associations between income and the quality of children's home environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(5-6), 427–444. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.06.008

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Demont, E. & Gombert, J.E. (1996). Phonological awareness as a predictor of decoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, *66*, 315–332.

Demont, E. & Gombert, J.. (2011). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, *66*, 315 - 332. 10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). *Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. The Journal of Educational Research, 109(3), 232–252.* doi:10.1080/00220671.2014.942032

Dennis, D. V. (2008). Are assessment data really driving middle school reading instruction? What we can learn from one student's experience. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 51*, 578-587.

De Ribaupierre, A., & Bailleux, C. (2000). The development of working memory: Further note on the comparability of two models of working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, *77*(2), 110–127. https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2591

Devitt, A. J., (2004). Teaching critical genre awareness. In C. Bazerman, A. Bonini and D. Fiqueiredo. *Genre in a changing world* (pp: 337-351). Fort Collins, Colorado: The WAC

Clearinghoiuse and Parlor Press. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2022 από http://wac.colostate.edu/books/genre.

Dixey, B. P., & Baird, K. A. (1996). *Students' entry into science through literature*. Paper presented at the Global Summit on Science and Science Education, San Francisco.

Djonov, E., & Zhao, S. (Eds.). (2013). *Critical Multimodal Studies of Popular Discourse* (1st ed.). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203104286

Dochy, F. J. R. C. (1992). *Assessment of prior knowledge as a determinant for future learning*. [Doctoral Thesis, Open Universiteit: faculties and services]. Open Universiteit.

Dochy, F. J. R. C. (1994). Investigating the Use of Knowledge Profiles in a Flexible Learning Environment: Analyzing Students' Prior Knowledge States. In: Vosniadou, S., De Corte, E., Mandl, H. (eds) *Technology-Based Learning Environments* (Vol. 137, pp. 65–87). Springer, Berlin: Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-79149-9_30

Dochy, F., Moerkerke, G., & Segers, M. (1999). The Effect of Prior Knowledge on Learning in Educational Practice: Studies Using Prior Knowledge State Assessment. *Evaluation & Research in Education*, *13*(3), 114–131. https://doi.org/10.1080/09500799908666952

Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, *69*(2), 145–186. https://doi.org/10.2307/1170673

Donaghy, K., & Xerri, D. (Eds.). (2017). *The image in English language teaching*. Floriana: ELT Council.

Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 198–208. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198

Duffy, A. M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*, *52*, 462–479

Dummett, M. (1991). *The Logical Basis of Metaphysics.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Duncan, G. J., & Aber, J. L. (1997). Neighborhood models and measures. In J. Brooks-Gunn, J. G. Duncan, & J. L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty: Context and consequences for children* (Vol. 1, pp. 123–140). New York: Russell Sage Foundation.

Duncan, G.J., & Magnuson, K.A. (2005). Can family socioeconomic resources account for racial and ethnic test score gaps? *Future Child*, *15*(1), 35–54.

Durand, T. M. (2011). Latino parental involvement in kindergarten: Findings from the early childhood longitudinal study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 33,* 469–489. http://dx.doi.org/10.1177/0739986311423077.

Eamon, M. K. (2002). Effects of poverty on mathematics and reading achievement of young adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 22*(1), 49–74. https://doi.org/10.1177/0272431602022001003

Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues, 46,* 183-201. doi:10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/Environment Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Early Adolescence. In R. E. Ames, & Ames, C. (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic Press.

Eco, U. (1968). *La struttura assente*. Milano: Bompiani

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics* (Vol. 217). Bloomington, IN: Indiana University Press. https://doi.org/10.1007/978-1-349-15849-2

Eco, U. (1984). *Semiotics and the philosophy of language*. Bloomington: Indiana University Press.

Edmunds, K. M. & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher, 59*(5), 414-424.

Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading, 18,* 116–125.

Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala ,& L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3 - 40). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. V. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 79–108). Oxford: Blackwell.

Ehri, L.C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. In R. Stainthorp & P. Tomlinson (Eds.), *Learning and teaching reading* (pp. 7–28). London: British Journal of Educational Psychology Monograph Series II.

Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 5 – 21. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *71*(3), 393-447. https://doi.org/10.3102/00346543071003393

Elasser – Steiner, N. & John – Steiner V. (1993). An Interactionist Approach to Advancing Literacy στο L. – M. Cleary & M. Linn (eds.) *Linguistics for Teachers* (pp.265-281). New York: MC Graw-Hill.

Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *17*(6), 435–452. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005

Elleman, A. M., & Compton, D. L. (2017). Beyond comprehension strategy instruction: What's next? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *48*(2), 84–91. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0036

Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, *26*(1), 59–84. https://doi.org/10.1017/ S0272263104261034

El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, *81*(3), 988–1005. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x

Enkvist, N. E. (1987). Text strategies: Single, dual, multiple. In R. Steele & T. Threadgold (Eds.), *Language topics: Essays in honour of Michael Halliday* (Vol. II, pp. 203–211). Amsterdam: Benjamins.

Enkvist, N. E. (1987). The linguistics for the applier: An orientation. In U. Connor & R. Kaplan (Eds.), *Writing across language: Analysis of L2 text* (pp. 23–43). Reading, MA: Addison-Wesley.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, *76*, 701–712.

Ervin S. M., Miller W. R. (1963). Language development. In H. W. Stevenson (Ed.), *Child psychology: The sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 108–143). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Evagorou, M., & Avraamidou, L. (2008). Technology in support of argument construction in science. *Educational Media International*, *45*(1). 33-45.

Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Falke, S. I., & Larson, J. H. (2007). Premarital predictors of remarital quality: Implications for clinicians. *Contemporary Family Therapy*, *29*, 9–23.

Fan, X. T. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, *70*(1), 27–61.

Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research, 105*(1), 21–35. https://doi.org/10.1080/00220671.2010.515625

Fedurek, P., & Slocombe, K. E. (2011). Primate vocal communication: a useful tool for understanding human speech and language evolution? *Human biology*, *83*(2), 153–173. https://doi.org/10.3378/027.083.0202

Fellbaum, C. (1998). *WordNet: An Electronic Lexical Database*. Cambridge, MA: MIT Press

Ferracini, F., Capovilla, A.G.S., Dias, N.M., & Capovilla, F.C. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopedagogia, 23*(71), 124–133.

Ferreira, A. (2006). *Researching beliefs about SLA: a critical review*. London: Allyn y Bacon

Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, *16*(2), 234–248. https://doi.org/10.1111/desc.12019

Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, J., & Cuesta, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema*, *29*(4), 453–461. https://doi.org/10.7334/psicothema2017.181

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.

Firth, J. (1957). A Synopsis of Linguistic Theory, 1930-55. In Studies in Linguistic Analysis (pp. 1-31). Special Volume of the Philological Society. Oxford: Blackwell. [Reprinted as Firth (1968)]

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, *35*(1), 39 - 50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5

Flavell, J.K. (1979). Speculations about the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development* (4th ed.). Upper Saddle. River, NJ: Pearson Education Inc.

Floch, J. M. (1995). *Identités visuelles*. Presses Universitaires de France.

Flower, L. (1994). The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing. Carbondale, IL: University of Southern Illinois Press.

Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J. P., Pérusse, D., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school

readiness. *Child development*, *80*(3), 736–749. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01294.x

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research In educatIon (8th ed.)*. New York: Mc Graw HIll.

Fraser, J., & Conti-Ramsden, G. (2008). Contribution of phonological and broader language skills to literacy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *43*(5), 552–569.

Freire, P. (2001). *The Paulo Freire reader* (A. Freire & D. Macedo, Eds.). New York: Continuum.

Frith, U. (1985a). Beneath the surface of developmental dyslexia. In M. Coltheart, J. C. Marshall & K. E. Patterson (Eds.), *Surface Dyslexia : Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Hillsdale: Erlbaum. Ανακτήθηκε από https://www.taylorfrancis.com/books/9781315108346.

Frith, U. (1985b). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/245583604_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. ([1991]2014[10]). *An Introduction to Language*. Boston, MA: Cengage Learning.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. D., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*, 239-259.

Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2011). Motivation During an Excessively Challenging Reading Task: The Buffering Role of Relative Topic Interest. *The Journal of Experimental Education, 79(2), 185–208.* doi:10.1080/00220973.2010.481503

Garbe, C. (2010). Lesesozialisation [Socialization in reading]. Lesesozialisation [Socialization in reading]. In C. Garbe, K. Holle, & T. Jesch (Eds.), *Texte lesen: Lesekompetenz–Textverstehen–Lesedidaktik–Lesesozialisation* (pp. 167–221). Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh.

García, R., & Cain, K. (2014). Decoding and Reading Comprehension: A Meta-Analysis to Identify Which Reader and Assessment Characteristics Influence the Strength of the Relationship in English. *Review of Educational Research*, *84*, 74-111. 10.3102/0034654313499616.

Gardiner, J. M. (2008). Concepts and theories of memory. In J. Boucher & D. Bowler (Eds.), *Memory in autism: Theory and evidence* (pp. 3–20). Cambridge University Press.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

Garnham, A. (1985). *Psycholinguistics*: *Central topics*. New York: Methuen.

Gaux, C., & Gombert, J. É. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology, 17*(2), 169-188. https://doi.org/10.1348/026151099165212

Gee, J. P. (1991). What is literacy? In Mitchell, C. & Weiler, K. (Eds.), *Rewriting literacy: Culture and the discourse of the other* (pp. 3-11). New York: Bergin & Garvey.

Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child development, 78*(1), 70–95. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00986.x

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279–320. https://doi.org/10.3102/00346543071002279

Geytenbeek, J.J.M., Vermeulen, R.J., Becher, J.G. & Oostrom, K.J. (2015). Comprehension of spoken language in non-speaking children with severe cerebral palsy: an explorative study on associations with motor type and disabilities. *Developmental medicine & Child neurology, 57*(3), 294-300. https://doi.org/10.1111/dmcn.12619

Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31*(2), 126–141. https://doi.org/10.1044/0161-1461.3102.126

Gillon, G., & Dodd, B. (1995). The effects of training phonological, semantic, and syntactic processing skills in spoken language on reading ability. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*(1), 58-66. https://doi.org/10.1044/0161-1461.2601.58

Ginsburg, K. R., Ginsburg, I., & Ginsburg, T. (2015). *Balancing Love and Expectations and Protection and Trust*. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.

Glaser, R. (1978). The contributions of B.F. Skinner to education and some counterinfluences. In P. Suppes (Ed.), *Impact of research on education: Some case studies* (pp. 199–265). Washington, DC: National Academy of Education.

Goff, D., Pratt, C., & Ong, B. (2005). The relations between childrens reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing, 18*, 583–616.

Goldman, S. R., & Scardamalia, M. (2013). Managing, understanding, applying, and creating knowledge in the information age: next-generation challenges and opportunities. *Cognition and Instruction, 31*, 255–269. doi:10.1080/10824669.2013.773217.

Goldman, S. R., & Lee, C. D. (2014). Text complexity: State of the art and the conundrums it raises. *The Elementary School Journal*, *115*(2), 290–300. doi:10.1086/678298

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review, 17(2), 99–123.* doi:10.1007/s10648-005-3949-7

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th ed.).White Plains, NY: Longman

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, *6*, 126-135.

Goodman, K. S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 135-142). Cambridge: Cambridge University Press.

Goodman, K. S. (1988). The reading process. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 11–21). Cambridge: Cambridge University Press.

Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading.* Cambridge, MA: MIT Press.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

Graesser, A. C., & McNamara, D.S. (2010). Computational analyses of multilevel discourse comprehension. *Topics in Cognitive Science*, *3*, 371-398.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82–98). New York: Guilford.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, *101*(3), 371–395. https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.3.371

Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, *10*(2), 71–78. https://doi.org/10.1080/19404150509546791

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(2), 207–241. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001

Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research & Practice*, *16*, 74–84. https://doi:10. 1111/0938-8982.00009.

Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, *115*(4), 498–522. https://doi.org/10.1086/681964

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 445-476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivation for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 532–544.

Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15–41). New York: Palgrave Macmillian.

Greimas, A. J., & Courtés, J. (1982). *Semiotics and language: An analytical dictionary*. Indiana University Press.

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), *Syntax and Semantics, 3, Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and organizational model. *Child Development*, *65*, 237–252.

Guo, Y., Roehrig, A., & Mason, R. (2011). The Relation of Morphological Awareness and Syntactic Awareness to Adults' Reading Comprehension: Is Vocabulary Knowledge a Mediating Variable? *Journal of Literacy Research*, *43*, 159-183. 10.1177/1086296X11403086.

Gurlitt, J., & Renkl, A. (2010). Prior knowledge activation: how different concept mapping tasks lead to substantial differences in cognitive processes, learning outcomes, and perceived self-efficacy. *Instructional Science*, *38*(4), 417–433. http://www.jstor.org/stable/23372857

Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). Reading motivation. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 503–525). Routledge/Taylor & Francis Group.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). *Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. Contemporary Educational Psychology, 32(3), 282–313.* doi:10.1016/j.cedpsych.2006.05.004

Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, *42*, 237–250. doi:10.1080/ 00461520701621087

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2016). Engagement and motivational processes in reading. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (pp. 41-53). New York, NY: Routledge.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (3rd Ed.). New York, NY: Longman.

Hagaman, J. L., Luschen, K., & Reid, R. (2010). The "RAP" on Reading Comprehension. *Teaching Exceptional Children*, *43*(1), 22-29. https://doi.org/10.1177/004005991004300103

Hagans, K. S., & Good III, R. H. (2013). Decreasing reading differences in children from disadvantaged backgrounds: The effects of an early literacy intervention. *Contemporary School Psychology*, *17*, 103-117.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis. Englewood Cliffs*. NJ: Prentice-Hall.

Hall, L. A. (2009). Struggling reader, struggling teacher: An examination of student-teacher transactions with reading instruction and text in social studies. *Research in the Teaching of English*, *43*, 286-309.

Hall, R.H. (1968). Professionalism and Bureaucratization. *American Sociological Review*, *63*, 92-104. https://doi.org/10.2307/2092242

Hall, C. & Coles, M. (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Hammill, D. D. (2004). What We Know About Correlates of Reading. *Exceptional Children*, *70*(4), 453–468.

Hampden-Thompson, G., Guzman, L., & Lippman, L. (2013). A cross-national analysis of parental involvement and student literacy. *International Journal of Comparative Sociology*, *54*(3), 246-266. https://doi.org/10.1177/0020715213501183

Halpern, D., & Donaghey, B. (2002). Learning theory: Historical overview. In J.W. Guthrie, ed., *Encyclopedia of education*, (p. 1462). New York: Macmillan Reference.

Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 103–128. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.103

Hannon, B., & Daneman, M. (2007). Prospective memory: The relative effects of encoding, retrieval, and the match between encoding and retrieval. *Memory, 15*(5), 572–604. https://doi.org/10.1080/09658210701407281

Hanushek E. A., Woessmann L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, *46*(3), 607–668.

Hari, R. & Kujala, M. V. (2009). Brain basis of human social interaction: From concepts to brain imaging. *Physiological Review*, 89, 453–479. https://doi: 10.1152/ physrev.00041.2007

Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore, MD: Brookes.

Harris, T.L. & Hodges, R.E. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1984). *How to Increase Reading Ability* (7th ed.). New York: Longman.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Harvey, S.& Goodvis, A. (2002). Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding. York ME: Stenhouse Publisher. In: Allen S. (2003). An analitic comparison of three models of reading strategy instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41-4. ProQuest Education Journals, 319.

Hassad, R. (2011). Constructivist and Behaviorist Approaches: Development and Initial Evaluation of a Teaching Practice Scale for Introductory Statistics at the College Level Constructivist and Behaviorist Approaches: Development and Initial Evaluation of a Teaching Practice Scale for Introductory Statistics at the College Level. *Numeracy*, *4(2)*, 10.5038/1936-4660.4.2.7.

Hatos, A. (2004). *Economie, societate **societate şi** educaţie. Temele principale ale sociologiei educaţiei*. [Economics, Society and Education]. The main Topics of the Sociology of Education. Oradea, Romania: Editura Universitii

Hattan, C., & Alexander, P. A. (2021). The effects of knowledge activation training on rural middle-school students' expository text comprehension: A mixed-methods study. *Journal of Educational Psychology*, *113*(5), 879–897. https://doi.org/10.1037/edu0000623

Hattan, C., Singer, L. M., Loughlin, S., & Alexander, P. A. (2015). Prior knowledge activation in design and in practice. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, *64*(1), 478–497. https://doi.org/10.1177/2381336915617603.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.

Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. London: Routledge.

Hébert, L. (2011). *An introduction to applied semiotics: Tools for text and image analysis*. Routledge.

Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration, 47*(2), 227–249. https://doi.org/10.1108/09578230910941066

Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement. Annual synthesis.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hegel, G.W.F. (1801). *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie.* Jena, Germany: Verlag der Akademischen Buchhandlung.

Hegel, G.W.F. (1807). *Phänomenologie des Geistes.* Bamberg, Germany: Joseph Anton Goebhardt.

Heimlich, J. E., & Ardoin, N. M. (2008). Understanding behavior to understand behavior change: a literature review, *Environmental Education Research*, *14*(3), 215-237, DOI: 10.1080/13504620802148881

Herriman, M. (1991). Metalinguistic development. *Australian Journal of Reading*, *14*(4), 326-338.

Hense, J., & Mandl, H. (2012). *Learning in or with games? Quality criteria for digital learning games from the perspectives of learning, emotion, and motivation theory*. In Springer International Publishing (Eds.), *Learning in games* (pp. 181–193).

Hetherington, E. M., Stanley-Hagan, M., & Anderson, E. R. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American Psychologist, 44*(2), 303–312. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.303

Hineline, P. N. (1992). A self-interpretive behavior analysis. *American Psychologist, 47*(11), 1274–1286.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parent involvement in middleschool: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763.

Hirsch Jr., E. D. (2016). *Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Hirvela, A. (2011). Writing to learn in content areas: Research insights. In R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language.* (pp. 37-59). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Hjelmslev, L. (1943). *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*. København, Denmark: Ejnar Munksgaard.

Hjelmslev, L. (1954). La Stratification Du Langage. *Word*, *10*(2–3), 163–188. https://doi.org/10.1080/00437956.1954.11659521

Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, *48*(1), 42–59. doi:10.1177/0002764204267250.

Hock, H., & Joseph, B. D. (2009). *Language History, Language Change, and Language Relationship*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*(1), 55–88. https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002

Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology, 49*(1), 4–14. https://doi.org/10.1037/a0027238

Hong, S., & Ho, H.-Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 32 - 42. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.32

Hopkins, D. B. (2017). An outline of nativist and behaviorist theories of language acquisition. *International Conference on Literature, History, Humanities, and Interdisciplinary Studies (LHHISS-17)*, 46–48.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3–42. https://doi.org/10.2307/1170618

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105–130. doi:10.1086/499194

Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York: Springer.

Houtenville, A., & Conway, K. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human Resources, 43*(2), 437 - 453. doi: 10.3368/jhr.43.2.437

Hsu, Hui-Yin & Wang, Shiangkwei (2010). The Impact of Using Blogs on College Students' Reading Comprehension and Learning Motivation, *Literacy Research and Instruction*, *50*(1), 68-88. http://dx.doi.org/10.1080/19388070903509177

Huang, Q. (2009). Background knowledge and reading teaching. *Asian Social Science, 5*(5), 138-142.

Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Hudson, R. F., Mercer, C. D., & Lane, H. B. (2000). Exploring reading fluency: A paradigmatic overview. *Unpublished manuscript*, University of Florida, Gainesville.

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., &Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multi-dimensional view. *Reading and Writing Quarterly*, *25*(1), 4–32. https://doi:10.1080/10573560802491208.

Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., & Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological science*, *23*(6), 572–577. https://doi.org/10.1177/0956797611435921

Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., & Carroll, J. (2005). Phonological Skills are (Probably) One Cause of Success in Learning to Read: A Comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*, *9*(4), 351–365. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0904_2

Huston, A. C., & Bentley, A. C. (2010). Human development in societal context. *Annual Review of Psychology*, *61*, 411–437. https://doi:10.1146/annurev.psych.093008.100442.

Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, *65*, 373–398.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, *73*(2), 509–527. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 588–600.

Jarrold, C., Baddeley, A. D., Hewes, A. K., Leeke, T. C., & Phillips, C. E. (2004). What links verbal short-term memory performance and vocabulary level? Evidence of changing relationships among individuals with learning disability. *Journal of Memory and Language*, *50*(2), 134–148. https://doi.org/10.1016/j.jml.2003.10.004

Jehangir, K, Glas, C., & van den Berg, S (2015). Exploring the relation between socio-economic status and reading achievement in PISA 2009 through an intercepts-and-slopes-as-outcomes paradigm. *International Journal of Educational Research*, *71*, 1–10.

Jenkins, L. N., & Demaray, M. K. (2015). An investigation of relations among academic enablers and reading outcomes. *Psychology in the Schools*, *52*(4), 379-389.

Jensen, R. (2006). Behaviorism, latent learning, and cognitive maps: Needed revisions in introductory psychology textbooks. *Behavior Analyst, 29*(2), 187–209.

Jerrim, J., & Choi, A. (2013). Socioeconomic inequalities in reading in early childhood: The importance of early home learning environments. *British Educational Research Journal, 39*(5), 727–744. https://doi.org/10.1002/berj.3009

Jerrim, J., & Vignoles, A. (2013). Social inequalities in the advantages of attending an academically selective school. *Oxford Review of Education, 39*(1), 1–28. https://doi.org/10.1080/03054985.2013.759452

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.

Jeynes, W. H. (2005). *Effects of Parental Involvement and Family Structure on the Academic Achievement of Adolescents. Marriage & Family Review, 37(3), 99–116.* doi: 10.1300/j002v37n03_06

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education, 32*(1), 241–267. https://doi:10.3102/0091732X07310586.

Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London, England: Routledge.

Jocius, R. (2013). Exploring adolescents' multimodal responses to *The Kite Runner*: Understanding how students use digital media for academic purposes. *Journal of Media Literacy Education, 5*(1), 310-325.

Johns, A. M., (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching, 41*(2): 237-252. https://doi: 10.1017/S0261444807004892.

Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, 33*, 14-26. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X03300701

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*, 112-133. http://dx.doi.org/10.1177/1558689806298224

Jones, P., & Chen, H. (2012). Teachers' knowledge about language: Issues of pedagogy and expertise. *Australian Journal of Language and Literacy, 35*(1), 147–172.

Jones, S., & Murphy – Lynne, M. (2005). Antonymy: A Corpus-Based Perspective. *Applied Linguistics, 26*(2), 177–207.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 437–447. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437

Juel, C., & Minden-Cupp, C. (2000). One down and 80,000 to go: Word recognition instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, *53*, 332–335.

Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal ojEdzzationa1 Psychology*, *78*, 243-255.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological review*, *99*(1), 122–149. https://doi.org/10.1037/0033-295x.99.1.122

Ingram, D. (1989). *First language acquisition: Method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kamari, E., Gorjian, B., & Pazhakh, A. (2012). Examining the effects of gender on second language writing proficiency of Iranian EFL students: Descriptive vs. opinion one-paragraph essay. *Advances in Asian Social Sciences (AASS)*, 3(4).

Kamberelis, G., & Bovino, T. D. (1999). Cultural artifacts as scaffolds for genre development. *Reading Research Quarterly*, *34*, 138–170.

Kaminski, W. (1990). Hyperbolic Heat Conduction Equation for Materials with a Nonhomogeneous Inner Structure. *Journal of Heat Transfer*, *112*, 555-560. https://doi.org/10.1115/1.2910422

Katzir, T., Leseaux, N., & Kim, Y.-S. (2009). Reading self concept and reading comprehension for middle grade elementary school children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *22*, 261–276.

Keene, E., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *12*, 281–300.

Kellner, D. (2006). Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. In J. Weiss, J. Nolan, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Eds.), *The International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 241–268). Dordrecht: Springer.

Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading Comprehension: Core Components and Processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3*(1), 62-69. https://doi.org/10.1177/2372732215624707

Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2008). The Role of Derivational Morphology in the Reading Comprehension of Spanish-Speaking English Language Learners. *Reading and Writing*, *21*, 783-804, http://dx.doi.org/10.1007/s11145-007-9092-8

Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Wanzek, J., & Gatlin, B. (2015). Toward an understanding of dimensions, predictors, and the gender gap in written composition. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 79–95. doi:10.1037/a0037210.

Kim, Y.-S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, *15*(4), 338–362. https://doi.org/10.1080/10888438.2010.493964

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, *95*(2), 163–182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (1992). How readers construct situation models for stories: The role of syntactic cues and causal inferences. In A. F. Healy, S. M. Kosslyn, & R. M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes: Essays in honor of William K. Estes* (Vol. 2, pp. 261–278). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Lawrence Erlbaum.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12

Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 453–464. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.453

Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 310-321.

Kliewer, C. (2008). Joining the literacy flow: Fostering symbol and written language learning in young children with significant developmental disabilities through the four currents of literacy. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33, 103-121.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Boardman, A., & Swanson, E. (2012). *Now we get it! Boosting comprehension with collaborative strategic reading.* Jossey-Bass.

Kluczniok, K., Lehrl, S., Kuger, S., & Rossbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(3), 420–438. doi:10.1080/1350293X.2013.814356

Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2007). *Nonverbal communication in human interaction* (5th ed.) Wadsworth: Thomas Learning.

Koda, K. (2007). Reading language learning: crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, *57*(1), 1-44. http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1

Konold, T. R., Juel, C., McKinnon, M., & Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, *24*, 89–112.

Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 390–403. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.003

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Kress, G. & Bezemer, J. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, *25*(2), 166–195.

Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., & Reid, E. (2005). *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. Abingdon: Routledge Falmer.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London, England: Routledge Falmer.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse.* London: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images* (2nd ed.). New York: Routledge.

Kripke, S. A (1980). *Naming and Necessity*. Cambridge: Harvard University Press.

Kuhl P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature reviews. Neuroscience*, *5*(11), 831–843. https://doi.org/10.1038/nrn1533

Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science*, *10*, 110–120. https://doi: 10.1111/j.1467-7687. 2007.00572.x

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, *45*, 230-251. https://dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3–21. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3

Kush, J. C., & Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporalinteractive influence of reading achievement and reading attitude. Educational Research and Evaluation. *An International Journal on Theory and Practice, 11*(1), 29–44. doi:10.1080/13803610500110141

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293–323. https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Ladefoged, P. (2006). *A course in phonetics*. California: Thomson Wadsworth Corporation.

LaFrance, M., & Harris, J. (2004). *Praeger guide to the psychology of gender*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press

Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2004). *A sound beginning: Phonological awareness assessment and instruction*. Boston: Allyn & Bacon.

Larkin, S. (2010). *Metacognition in Young Children*. London: Routledge Taylor & Francis Group.

Layton, A., Robinson, J., & Lawson, M. (1998). The relationship between syntactic awareness and reading performance. *Journal of Research in Reading, 21*(1), 5–23. doi: 10.1111/1467-9817.00039.

Lau, K.-L. (2009). Grade Differences in Reading Motivation among Hong Kong Primary and Secondary Students. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 713-733. https://doi.org/10.1348/000709909X460042

Lawrence, L. J. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: Implications for Instruction. *The Reading Matrix, 7*(3). 55-71.

Leahey, T. H. (2000). Control: A history of behavioral psychology. *The Journal of American History*, 87(2), 686-687.

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Economic Policy Institute.

Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review, 77*(3), 463–485. https://doi.org/10.1177/0003122412440802

Lehrer, A. (1974). *Semantic Fields and Lexical Structure*. New York: *American* Elsevier.

Lenneberg, E. H. (1962). Understanding language without ability to speak: A case report. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 65*(6), 419–425. https://doi.org/10.1037/h0041906

Lenneberg, E. H. (1964). *New directions in the study of language*. Cambridge: M.I.T. Press.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, NY: Wiley.

Lenski, S. D., & Nierstheimer, S. L. (2002). Strategy instruction from a sociocognitive perspective. *Reading Psychology*, *23*(2), 127–143. https://doi.org/10.1080/027027102760351034

Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, *18*(6), 548–564. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.004

Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*, 334–355. doi:10.1007/s11618-007-0040-9

Lester, P. M. (2006). *Visual communication: Images with messages* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Levin, J. R., & Mayer, R. E. (1993). Understanding illustrations in text. In B. K. Britton, A. Woodward, & M. Brinkley (Eds.), *Learning from textbooks* (pp. 95–113). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lillis, T. & Curry, M.J. (2010). *Academic Writing in a Global Context*. London, UK: Routledge.

Lim, F. V., & Tan, K. Y. S. (2017). Multimodal translational research: Teaching visual texts. In O. Seizov & J. Wildfeuer (Eds.), *New studies in multimodality: Conceptual and methodological elaborations* (pp. 175–200). London, UK: Bloomsbury.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2013). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (4th ed., pp. 199– 265). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lipstein, R., & Renninger, K. A. (2007). "Putting Things into Words": The Development of 12-15-Year-Old Students' Interest for Writing. In P. Boscolo, & S. Hidi (Eds.), *Motivation and Writing: Research and School Practice* (pp. 113-140). New York, NY: Elsevier.

Littleton, H. L., Axsom, D., & Pury, C. L. (2005). Development of the body image concern inventory. *Behaviour research and therapy*, *43*(2), 229–241. https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.12.006

Locke, J. L. (1995). *The child's path to spoken language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, *32*(2), 199 - 214. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x.

Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*, 124-128. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011.

Logie, R. H. (2011). The functional organization and capacity limits of working memory. *Current Directions in Psychological Science, 20*(4), 240–245. https://doi.org/10.1177/0963721411415340

Lonigan, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. In D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2; pp. 77-89). New York, NY: Guilford Press.

Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, *23*(3), 263–284. http://www.jstor.org/stable/748042

Lynne – Murphy, M. (2003). *Semantic Relations and the Lexicon: Antonymy, Synonymy, and Other Paradigms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics: An Introduction*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511809859

Lytle, S. R., & Kuhl, P. K. (2017). Social interaction and language acquisition. In E. M. Fernández & H. S. Cairns (Eds.), *The handbook of psycholinguistics* (pp. 524–547). https://doi.org/10.1002/9781118829516.ch27

Macedo-Rouet, M., Braasch, J. L., Britt, M. A., & Rouet, J. F. (2013). Teaching fourth and fifth graders to evaluate information sources during text comprehension. *Cognition and Instruction*, *31*(2), 204-226.

Machin, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury Academic.

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *12*(1), 73–84. https://doi.org/10.1080/13603120701576241

Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(4), 692–703. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004

Mantei, J., & Kervin. L. (2015). Examining the Interpretations Children Share from Their Reading of an Almost Wordless Picture Book during Independent Reading Time. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38, 183–192.

Marks, G. N. (2006). Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, *48*(1), 21–40.

Martens, P., Martens, R. Doyle, M., Loomis, J., & Aghalarov, S. (2012). Learning From Picturebooks: Reading and Writing Multimodally in First Grade. *The Reading Teacher, 66*, https://10.1002/TRTR.01099.

Mason, J. (2006) Mixing Methods in a Qualitative Driven Way. *Qualitative Research*, *6*, 9- 25. http://dx.doi.org/10.1177/1468794106058866

McElvany, N., & Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin parent-child reading program. *Learning and Instruction*, *19*(1), 79–95. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.02.002

McIver, J. P. & *Carmines*, E. G., (*1981)*. *Unidimensional Scaling. Quantitative Applications in the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc

McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, *35*(3), 328–336. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, *30*(4), 934–956. https://doi.org/10.2307/748205

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, *47*(3), 283–306. https://doi.org/10.1002/rrq.021

McMaster, K. L., Shin, J., Espin, C. A., Jung, P. G., Wayman, M. M., & Deno, S. L. (2017). Monitoring elementary students' writing progress using curriculum-based measures: Grade and gender differences. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *30*(9), 2069–2091. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9766-9

McLanahan, S., & Percheski, C. (2008). Family structure and the reproduction of inequalities. *Annual Review of Sociology*, *34*, 257–276. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134549

McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-Explanation Reading Training. *Discourse Processes*, *38*, 1–30.

McNamara, D. S., & McDaniel, M. A. (2004). Suppressing Irrelevant Information: Knowledge Activation or Inhibition? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *30*(2), 465–482. https://doi.org/10.1037/0278-7393.30.2.465

McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465–496). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

McNamara, D., Ozuru, Y., & Floyd, R. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4* (1), 229-257. Ανακτήθηκε από https://digitalcommons.memphis.edu/facpubs/7630

McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*(2), 185–204.

Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development, 80*(3), 686–702. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x

McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith and G. A. Miller (Eds.), *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

McQuail, D. (2010). *McQuail's Mass Communication Theory* (6th ed.). London: SAGE.

Mead, G. H. (1962). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist* (Edited by C. W. Morris). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Meillet, A. (1982). *Linguistique historique et linguistique générale*. Genève: Slatkine.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin, 138*(2), 322–352. https://doi.org/10.1037/a0026744

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic process of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction (1)*, 12-21. https://doi: 10.1016/J.LCSI.2012.03.001

Mergel, B. (1998). *Instructional design & learning theory*. In Educational communications and technology. University of Saskatchewan.

Messaris, P., & Moriarty, S. (2005). Visual literacy theory. In K. Smith, S. Moriarty, G. Barbatsis, & K. Kenney (Eds.), *Handbook of visual communication: Theory, methods, and media* (pp. 481–502). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Metros, S. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory Into Practice, 47*(2), 102–109.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-Conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review, 18*, 377-390. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9032-1

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77–86. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77

Miller S. M., & McVee M. B. (Eds.) (2013). *Multimodal composing in classrooms: Learning and teaching for the digital world*. New York: Routledge

Miller, M. D., Linn, L. R., & Gronlund, E. N. (2009). *Measurement and Assessment in Teaching (10th edition)*. New Jersey: Pearson Education Inc. Τελευταία ανάκτηση στις 25 Απριλίου 2023 από: http://dlx.bok.org/genesis/749000/6aa24e9d533ef5d69100e2cc2f687ced/_as/[M._David_Miller,_Robert_L._Linn,_Norman_E._Gronlu(b-ok.org).pdf .

Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*, 35-45. https://doi:10.1598/ JAAL.54.1.4

Mimeau, C., Laroche, A. & Deacon, H. (2018). The relation between syntactic awareness and contextual facilitation in word reading: What is the role of semantics? *Journal of Research in Reading, 42*, 178–192. https:// doi:10.1111/1467-9817.12260.

Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*, 249–259.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*, 267–296. doi:10.1037/a0021890.

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7–26. https://doi.org/10.1080/10409280701838603

Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 59–67. https://doi.org/10.1177/00222194030360010701

Mφller, J., & Retelsdorf, J. (2008). Lesen oder Fernsehen? Zur Vorhersage von Tδtigkeitsprδferenzen [Reading or watching TV? On the prediction of activity preferences]. *Zeitschrift fór Entwicklungspsychologie und Pδdagogische Psychologie, 40*(1), 13–21. doi:10.1026/0049-8637.40.1.13

Moreillan, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension. Maximizing Your Impact*. Chicago, IL: American Library Association.

Moriarty, S. (1996). *Abduction: A theory of visual interpretation*. *Communication Theory*, *6*(2), 167-187.

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). *The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework. The Journal of Educational Research, 108(5), 417–431*. doi:10.1080/00220671.2014.901283

Morris, C. W. (1938). Foundations of the theory of signs. In O. Neurath (Ed.), *International Encyclopedia of Unified Science* (pp. 1-59). Chicago: Chicago University Press.

Moss, G. (2003). Putting the Text Back into Practice: Junior Age Non-fiction as Objects of Design, in G. Kress and C. Jewitt (eds) *Multimodal Literacy*, (pp. 73–87). New York: Peter Lang.

Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, *29*(3), 214–235. https://doi.org/10.1080/02702710801982159

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Muijselaar, M. M. L., & de Jong, P. F. (2015). The effects of updating ability and knowledge of reading strategies on reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 43,* 111–117. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.011

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes and language skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, *40*, 663–681. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665.

Nagy, W., Berninger, V., & Abbott, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, *98,* 134–147. doi:10.1037/0022-0663.98.1.134

Narvaez, D. (2002). Individual differences that influence reading comprehension. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 158–175). New York: Guilford.

Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, *27*(4), 342–356. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x

Naylor, S. & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, *10*, 93-106.

Netten, A., Droop, M. & Verhoeven, L. (2011). Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *24*, 413–425. doi:10.1007/s11145-010-9234-2.

Newell, G. E., Bloome, D., & Hirvela, A. (2015). *Teaching and learning argumentative writing in high school English Language Arts classrooms*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in Research, with Examples. *Evidence-Based Nursing*, *22*, 67-68. https://doi.org/10.1136/ebnurs-2019-103145

Noble, K.G., Mccandliss, B.D., & Farah, M.J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, *4*, 464–480.

Ngabut, M.N. (2015). Reading theories and reading comprehension. *Journal on English as a Foreign Language*, *5*, 25-36.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Bath: Heinemann.

Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language.* Oxford: Macmillan books for teachers.

Nystrand, M. (2006). The Social and Historical Context for Writing Research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11–27). The Guilford Press.

Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, *18*(4), 443–468. https://doi.org/10.1080/01690960344000008

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2011). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, *16*(2), 91–121. http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2010.529219

Oakhill, J. V., & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, *98*(2), 223–235. https://doi.org/10.1348/000712606X117649

Oakhill, J., Yuill, N., & Garnham, A. (2011). The Differential Relations between Verbal, Numerical and Spatial Working Memory Abilities and Children's Reading Comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*, 83-106.

Obler, L. K., & Gjerlow, K. (1999). *Language and the Brain*. Cambridge: Cambridge University Press

O'Brien, L., Salinas, A., Reinhart, K., & Paratore, J. (2018). Preservice teachers' use of technology and multimodal text sets in teaching reading: Lessons learned from a design-based study. In E. H. Cheek, & P. Semingston (Eds.), *Best Practices in Teaching Digital Literacies*. Emerald.

O'Brien, D., & Scharber, C. (2008). Digital literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *52*(1), 66–98.

O'Brien, D., Stewart, R., & Beach, R. (2009). Proficient reading in school: Traditional paradigms and new textual landscapes. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 80-97). New York, NY: Guilford.

O' Donnell, K., & Mulligan, G. (2008). *Parents' reports of the school readiness of young children from the national household education surveys program of 2007: First Look*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.

OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264091504-en

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning.* Harcourt: Brace.

O'Halloran, K. L., Tan, S., & E, M. K. L. (2015). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*. https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1101003

Olinghouse, N. G. (2008). Student- and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students. *Reading and Writing*, *21*(1–2), 3–26. https://doi.org/10.1007/s11145-007-9062-1

Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *26*(1), 45–65. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9392-5

O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019). How much knowledge is too little? When a lack of knowledge becomes a barrier to comprehension. *Psychological Science*, *30*(9), 1344–1351. https://doi.org/10.1177/0956797619862276

Orellana, P., Melo, C., Baldwin, P., De Julio, S., & Pezoa, J. (2020). The relationship between motivation to read and reading comprehension in Chilean elementary students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *33*(10), 2437–2458. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10051-3

Otero, J., Leo´n, J., & Graesser, A. (Eds.). (2002). *The psychology of science text comprehension.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, *23*(2), 189–208.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Ozuru, Y., Dempsey, K. & McNamara, D.S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, *19*(3), 228-242. Elsevier Ltd. Retrieved October 11, 2024 from https://www.learntechlib.org/p/199560/.

Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *30*(1), 1–31. https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758932

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & writing Quarterly*, *19*(2), 139-158.

Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 50–61. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.50

Palmer, F. R. (1981). *Semantics*. New York: Cambridge University Press.

Pandya, J. (2012). Unpacking Pandora' s box: Issues in the assessment of English learners' literacy skill development in multimodal classrooms [Electronic version]. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *56*(3), 181-185. doi:10.1002/JAAL.00124

Panferov, S. K. (2002). *Exploring the literacy development of Russian and Somali ESL learners: A collaborative ethnography*. The Ohio State University.

Pantaleo, S. (2012b). Meaning-making with colour in multimodal texts: One 11-year-old student's purposeful 'doing.' *Literacy*, *46*(3), 147–155.

Pantaleo S. (2014). The metafictive nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher*, *67*(5), 324–332. doi: 10.1002/trtr.1233.

Pantaleo, S. (2016). Primary students' understanding and appreciation of the artwork in picturebooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, *16*(2), 228–255. https://doi.org/10.1177/1468798415569816

Papadopoulou, S. (2008). *Spelling errors and vocabulary: How long-term memory is related to three methods of teaching spelling: Implications for learning difficulties*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο συνέδριο INTELLECTBASE International Consortium for the Advancement of Academic Research, Creativity & Innovation, International Conference, Atlanta, GA, USA.

Papadopoulou, S. & Egglezou, F. (2010). Meta-cognitive and meta-linguistic awareness of students' knowledge on argumentation in defining the terms "argument" and "counterargument". *US-China Foreign Language*, *8*(7), 1-12.

Papadopoulou, S., & Papadopoulos, I. (2020). Second Language Learners "read" picture-books: a first attempt in Greek education. Paper of the 6th International Conference on Second Language Studies (ICSLS-2020), Dubai, 17-18 April.

Papadopoulou S., & Spantidakis I. (2010). The emergence of digital storytelling and multimedia technology in improving Greek language teaching and learning: Challenges vs Limitations. *Sino-US English Teaching*, *7*(4), 1-14.

Pardo, L. S. (2002). Book Club for the twenty-first century. *Illinois Reading Council Journal*, *30*(4), 14–23.

Paris, S., Cross, D., & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *6*, 1239-1252.

Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness And Coprehension Skills. *Child Development*, *55*, 2083- 2093.

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pargulski, J. R., & Reynolds, M. R. (2017). Sex differences in achievement: Distributions matter. *Personality and Individual Differences*, *104*, 272–278. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.016

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, *78*(4), 1039 - 1101. https://doi.org/10.3102/0034654308325185

Pavalache-Ilie, M., & Ţîrdia, F.-A. (2015). *Parental Involvement and Intrinsic Motivation with Primary School Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 187, 607–612.* doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.113

Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The Assessment of Reading Comprehension: A Review of Practices-Past, Present, and Future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13–69). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Pedersen, H. & Villekold, H. (2005). Teaching with Animation -a booklet about animation. Centre for Animation Pedagogics, Leonardo Project-The Animation Workshop 2005 (www.animwork.dk).

Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, *101*, 385–413. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008

Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C.M. Brown,& P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167–208). Oxford: Oxford University Press.

Perfetti, C. A., Landi, L. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 357–383.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 22–37.

Pettigrew, C., & Hillis, A. E. (2014). Role for memory capacity in sentence comprehension: Evidence from acute stroke. *Aphasiology*, *28*(10), 1258–1280. https://doi.org/10.1080/02687038.2014.919436

Petrovsky, A. V. (1990). *Psychology in the Soviet Union: A Historical Outline*. Moscow: Progress Publishers.

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, *33*(4), 335–355. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x

Philipsen, G. (1992). *Speaking culturally: Explorations in social communication*. Albany, NY: SUNY Press.

Philipsen G. (1997). A theory of speech codes. In Philipsen G., Albrecht T. L. (Eds.), *Developing communication theories* (pp. 119–156). New York: State University of New York Press.

Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: An empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, *35*(4), 411–426. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J. (1936). *La naissance de I'intelligence chez I'enfant.* Geneva: Delachaux et Niestle.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, NY: W.W. Norton & Co. https://doi.org/10.1037/11494-000

Piaget, J. (1953). *To understand is to invent*. New York: Grossman (French: *Ou va I'education*?, 1948).

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*, transl. H Weaver. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 1). New York: Wiley.

Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning, 21*(3), 166–190. https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225

Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2015). The relationship between oral and written narratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *The British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 551–569. https://doi.org/10.1111/bjep.12091

PIRLS (2016). PIRLS 2016 assessment framework. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html

Plevyak, L. H. (2003). Parent involvement in education: Who decides? *Education Digest, 69*(2), 32–39.

Plaza, M. (2001). The interaction between phonological processing, syntactic awareness and reading: A longitudinal study from kindergarten to grade 1. *First Language, 21*(61), 3–24. https://doi.org/10.1177/014272370102106101

Plaza, M., & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition, 53*, 287–292. https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00128-3

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373–410. https://doi.org/10.3102/003465430305567

Porpodas, C. D. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychologia: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 8*, 384–400.

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*(2), 322–338. https://doi.org/10.1037/a0014996

Powell, D., Stainthorp, R., Stuart, M., Garwood, H., & Quinlan, P. (2007). An experimental comparison between rival theories of rapid automatized naming performance and its relationship to reading. *Journal of Experimental Child Psychology, 98*(1), 46–68. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2007.04.003

Prado, L., & Plourde, L. (2005). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among the genders? *Reading Improvement*, 32–43.

Prado, L., & Plourde, L. A. (2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among the genders? *Reading Improvement, 48*(1), 32+.https://link.gale.com/apps/doc/A258438664/AONE?u=anon~2e88452d&sid=googleScholar&xid=2bb93f9c

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291–309). Newark, DE: International Reading Association.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). Guilford Press.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pressley, M., & Hilden, K. (2006). Cognitive strategies. In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 511–556). John Wiley & Sons, Inc.

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal, 90*(1), 3–32. http://www.jstor.org/stable/1001853

Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Advanced educational psychology*. HarperCollins College Publishers.

Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2010). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing, 25*(1), 131–149.

Primor, L., Pierce, M. E., & Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia, 61*(2), 242–268. https://doi.org/10.1007/s11881-011-0059-8

Phythian-Sence, C., & Wagner, R. K. (2007). Vocabulary acquisition: A primer. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 1–14). Guilford Press.

Putnam, H. (1975). The meaning of 'meaning'. *Minnesota Studies in the Philosophy of Science, 7*, 131–193.

Pustejovsky, J. (1995). *The generative lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.

Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations. *British Educational Research Journal, 33*(2), 207–219. https://doi.org/10.1080/01411920701208258

Quinn, J., Wagner, R., Petscher, Y., & Lopez, D. (2014). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development, 86*. https://doi.org/10.1111/cdev.12292

Rahmat, A. (2017). Small group discussion strategy towards students' reading comprehension of SMA Negeri 11 Bulukumba. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching, 1*(2). https://doi.org/10.31002/metathesis.v1i2.464

Rand Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: RAND.

Raver, C. C., Garner, P., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121–147). Baltimore: Brookes.

Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological science, 2*(2 Suppl), 31–74. https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004.

Rawat, Khalid Jamil; Qazi, Wasim & Hamid, Shams (2012). Creativity and education. *Academic Research International, 2*(2), ISSN-L: 2223-9553, ISSN: 2223-9944

Reardon, S. F. (2011). The Widening Academic Achievement Gap between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations. *Whither Opportunity, 1*, 91-116.

Reardon, S. F. (2013). The Widening Income. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A, 70*(8), 10-16.

Reardon, S. F., Valentino, R. A., & Shores, K. A. (2012). Patterns of literacy among U.S. students. *Future of Children, 22*(2), 17-37.

Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-175. http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990

Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy, 10*(1), 97–117. https://doi.org/10.1177/1468798409356987

Rego, L. L. B., & Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education, 13*, 235–246.

Reilly, S., Wake, M., Bavin, E.L., Prior, M.,Williams, J., Bretherton, L., et. al. (2007). Predicting language at 2 years of age: a prospective community study. *Pediatrics, 120*, 1441–1449. https:doi:10.1542/peds.2007-0045

Reynolds, M. E., & Fish, M. (2010). Language skills in low-SES rural Appalachian children: kindergarten to middle childhood. *Journal* of *Applied* Developmental *Psychology*, *31*, 238–248. https: doi: 10.1016/j.appdev.2010.02.001

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Rieben, L., & Perfetti, C. A. (Eds.) (1991). *Learning to read: Basic research and its implications*. NJ: Erlbaum.

Riemer, N. (2010). *Introducing Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riley, J. (1996). *The teaching of reading*. London: Paul Chapman.

Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology* (4th ed.). Cambridge University Press.

Roberts, P. (1995). Defining Literacy: Paradise, Nightmare or Red Herring? *British Journal of Educational Studies*, *43*(4), 412-432.

Roberts, G., Good, R., & Corcoran, S. (2005). Story retell: A fluency-based indicator of reading comprehension. *School Psychology Quarterly*, *20*, 304–317.

Robinson, J. M. (2018). Evaluation of Teaching Methods to Improve Reading Performance of English Language Learners. *Advancement of Educational Research International*, *12*(1), 25-33. https://eric.ed.gov/?id=EJ1209451

Roeckelein, J.E. (1998). *Dictionary of theories, laws, and concepts in psychology.* Westport, CT: Greenwood.

Roehrig, A. D., Petscher, Y., Nettles, S. M., Hudson, R. F., & Torgesen, J. K. (2008). Not just speed reading: Accuracy of the DIBELS oral reading fluency measure for predicting high-stakes third grade reading comprehension outcomes. *Journal of School Psychology*, *46*, 343–366.

Rogiers, A., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). "Learner profile stability and change over time: the impact of the explicit strategy instruction program "learning light"," *The Journal of Educational Research*, *Taylor & Francis Journals*, *113*(1), 26-45.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* Oxford University Press.

Rojas-Drummond, S., & Zapata, M. P. (2004). Exploratory Talk, Argumentation and Reasoning in Mexican Primary School Children. *Language and Education*, *18*(6), 539-557.

Roman, A. A., Kirby, J. R., Parrila, R., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. H. (2009). Toward a Comprehensive View of the Skills Involved in Word Reading in Grades 4, 6, and 8. Journal of Experimental Child Psychology, 102, 96-113. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2008.01.004

Rose, J., & Johnson, C. W. (2020). Contextualizing Reliability and Validity in Qualitative Research: Toward More Rigorous and Trustworthy Qualitative Social Science in Leisure Research.

Journal of Leisure Research, 51, 432-451. https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1722042

Ross, E. P. (1994). *Using children's literature across the curriculum* (Fastback 374). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 467)

Roscigno, R. (2019). Neuroqueerness as Fugitive Practice: Reading Against the Grain of Applied Behavioral Analysis Scholarship. *Educational Studies*, *55*, 1-15. 10.1080/00131946.2019.1629929.

Rose, D. (2007). A reading based model of schooling. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, *7*(1), 20. https://doi.org/10.17771/pucrio.pdpe.9740

Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057–1092). International Reading Association.

Rosenblatt, L. M. (2001). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, *21*(4), 268–277.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development* (p. 47). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rowe, M. L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, *323*(5916), 951–953. https://doi.org/10.1126/science.1167025

Rowsell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, & new literacies. *Brock Education Journal*, *21*(1). https://doi.org/10.26522/brocked.v21i1.236

Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher-perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, *15*, 141–160. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.011

Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *The British Journal of Educational Psychology*, *76*, 429–444. https://doi.org/10.1348/000709905X53589

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In *Theoretical models and processes of reading* (pp. 722–750). Newark, DE: International Reading Association. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05321.x

Russell, J. (1997). Reading emotions from and into faces: Resurrecting a dimensional-contextual perspective. In J. Russell & J. M. Fernandez-Dols (Eds.), *The psychology of facial expression* (pp. 295–320). Cambridge: Cambridge University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 535–550. https://doi.org/10.1080/02602930903541015

Sadoski, M., & Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading, 11*, 337–356. https://doi.org/10.1080/10888430701530714

Sadoski, M., Willson, V. L., Holcomb, A., & Boulware-Gooden, R. (2004). Verbal and nonverbal predictors of spelling performance. *Journal of Literacy Research, 36*(4), 461–478. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3604_2

Sullivan, S. A., & Puntambekar, S. (2015). Learning with digital texts: Exploring the impact of prior domain knowledge and reading comprehension ability on navigation and learning outcomes. *Computers in Human Behavior, 50*, 299–313. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.016

Samara, T. (2007). *Design elements: A graphic style manual*. Beverly, MA: Rockport.

Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 816–837). Newark, DE: International Reading Association.

Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). Newark, DE: International Reading Association.

Samuels, S. J., & Flor, R. F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading & Writing Quarterly, 13*(2), 107–121. https://doi.org/10.1080/1057356970130202

Samuels, S. J., & Kamil, M. L. (1988). Models of the reading process. In Carrell, Devine, & Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 22–36). Cambridge: Cambridge University Press.

Santrock, J. W. (2005). *Children* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace.

Sapir, E. (1971). *Selected Writings in Language, Culture and Personality.* (Ed. D. G. Mandelbaum). Berkeley: University of California Press.

Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale* (Edited by C. Bally & A. Sechehaye, with the collaboration of A. Riedlinger). Paris: Payot.

Saussure, F. de. (1959). *Course in General Linguistics* (Translated by W. Baskin). New York: Philosophical Library.

Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *48*(4), 369–385.

Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., Mayo, A. Y., & Elbers, E. (2012). The Relation of Home Language and Literacy to Three-Year-Old Children's Emergent Academic Language in Narrative and Instruction Genres. *The Elementary School Journal*, *112*(3), 419–444. https://doi.org/10.1086/663300

Scheibe, C. L. (2004). A Deeper Sense of Literacy: Curriculum-Driven Approaches to Media Literacy in the K-12 Classroom. *American Behavioral Scientist*, *48*(1), 60–68. https://doi:10.1177/0002764204267251.

Schiefele, U., & Streblow, L. (2006). Motivation aktivieren [Activating motivation]. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 232–247). Göttingen, Germany: Hogrefe.

Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *Modern Language Journal*, *95*(1), 26–43. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x

Schroeder, M. P. (2013). The relationship between prior knowledge and situational interest when reading text. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(4), 1417–1433. http://www.jstor.org/stable/23580916

Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *39*(1), 3–20. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/002)

Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Macmillan.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 34–50). Newark, DE: International Reading Association.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). New York, NY: Pearson.

Searle, R. J. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511609213

Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18*, 617–656. http://dx.doi.org/10.1007/s11145-005-2038-0

Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picture books. *Reading Research and Instruction, 44*(3), 47–65. https://doi.org/10.1080/19388070509558431

Serafini, F. (2009). Understanding visual images in picturebooks. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to contemporary picturebooks* (pp. 10–25). London: Routledge.

Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York, NY: Teachers College Press.

Serafini, F., & Youngs, S. (2008). *More (advanced) lessons in comprehension*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Serpell, R. (1997). Literacy connections between school and home: How should we evaluate them? *Journal of Literacy Research, 29*, 587–616.

Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology, 15*(3), 232–246. https://doi.org/10.1080/09297040802220029

Shapiro, A. M. (2004). How including prior knowledge as a subject variable may change outcomes of learning research. *American Educational Research Journal, 41*(1), 159–189. https://doi.org/10.3102/00028312041001159

Shanahan, C. (2013). What does it take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 57*(2), 93–98.

Shepard, J. M. (1990). *Sociology*. Saint Paul, MN: West.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research, 56*, 411–436. https://doi.org/10.3102/00346543056004411

Siegel, M. (2012). New times for multimodality? Confronting the accountability culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 55*, 671–680. https://doi.org/10.1002/JAAL.00082

Silva, S. M., Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2008). Socio-cultural predictors of reading literacy in fourth graders in Lima, Peru. *Written Language & Literacy, 11*(1), 15–34.

Sinatra, G. M., Brown, K. E., & Reynolds, R. E. (2002). Implications of cognitive resource allocation for comprehension strategies instruction. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 62–76). New York: Guilford.

Sipe, L. R., & Pantaleo, S. (Eds.). (2008). *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality*. New York, NY: Routledge.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century Crofts. https://doi.org/10.1037/11256-000

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Vintage Books.

Skowronek, D., & Duerr, L. (2009). The convenience of nonprobability: Survey strategies for small academic libraries. *College & Research Libraries News, 70*(7), 412–415.

Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research, 83*, 215–219.

Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: From input to interaction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition* (pp. 31–49). Cambridge: Cambridge University Press.

Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review, 53*(2), 165–189.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science, 328*, 450–452.

Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass/Wiley.

Snowling, M. (2000). Factors influencing syntactic awareness in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics, 21*, 229 - 241. https://doi.org/10.1017/S0142716400002046.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.). (2005). *The science of reading: A handbook.* Oxford: Blackwell Publishing.

Sobolewski, J. M., & Amato, P. R. (2005). Economic hardship in the family of origin and children's psychological well-being in adulthood. *Journal of Marriage and Family, 67*, 141 - 156. https://doi.org/10.1111/j.0022-244 5.2005.00011.x

Spector, P. E. (1992). *Summated Rating Scale Construction: An Introduction*. Newbury Park, CA: Sage. http://dx.doi.org/10.4135/9781412986038

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360–407. https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1

Steckel, B. (2009). Fulfilling the promise of literacy coaches in urban schools: What does it take to make an impact? *The Reading Teacher, 63*, 14–23. https://doi:10.1598/RT.63.1.2.

Stein, P. (2004). Representation, rights, and resources: Multimodal pedagogies in the language and literacy classroom. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 95–115). New York: Cambridge University Press.

Stein, N. L., & Trabasso, T. (1981). What's in a Story: An Approach to Comprehension and Instruction. In R. Glaser (Ed.), *Advances in the Psychology of Instruction* (Vol. 2, pp. 213-267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality, 22*, 185–209. https://doi:10.1002/per.676.

Stetter, M.E. & Hughes, M.T. (2010). Computer-Assisted Instruction to Enhance the Reading Comprehension of Struggling Readers: A Review of the Literature. *Journal of Special Education Technology, 25*(4), 1-16. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου 2024 από https://www.learntechlib.org/p/113972/.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*(6), 934–947. https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934

Street, B. V. (1993b). The new literacy studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading, 16*(2), 81–97.

Street, B. V. (2001). The new literacy studies. In E. Cushman, G. R. Kintgen, B. M. Kroll, & M. Rose (Eds.), *Literacy: A critical sourcebook* (pp. 430–442). Boston, MA: St. Martin's Press.

Stuart, M., & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition, 30*(2), 139–181. https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90038-8

Suizzo, M.-A., & Stapleton, L. M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology, 27*(4), 533–556. https://doi.org/10.1080/01443410601159936

Suppes, P. (1974). The place of theory in educational research. *Educational Researcher, 3*(6), 3–10. https://doi.org/10.3102/0013189X003006003

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Swank, L. K., & Catts, H. W. (1994). Phonological awareness and written word decoding. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 25*(1), 9–14. https://doi.org/10.1044/0161-1461.2501.09

Swanson, H. L., & Berninger, V. (1995). The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. *Intelligence, 21*(1), 83–108.

Sweet, A., Guthrie, J. T., & Ng, M. (1998). Teachers' perceptions and students reading motivations. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 210–223.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*(1), 85–106.

Taherdoost, H. (2019). What is the best response scale for survey and questionnaire design? Review of different lengths of rating scale, attitude scale, Likert scale. *International Journal of Academic Research in Management*.

Tan, C. Y. (2017). Conceptual diversity, moderators, and theoretical issues in quantitative studies of cultural capital theory. *Educational Review, 69*(5), 600–619. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1288085

Tang, K. S., Delgado, C., & Moje, E. B. (2014). An integrative framework for the analysis of multiple and multimodal representations for meaning making in science education. *Science Education, 98*(2), 305–326.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading, 10*(4), 381–398. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_3

Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research, 72*, 80–88. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.013

Taylor, J. R. (1995). *Linguistic categorization: Prototypes in linguistic theory*. Oxford, UK: Clarendon.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60–92.

Thompson, R. A., & Zamboanga, B. L. (2004). Academic aptitude and prior knowledge as predictors of student achievement in introduction to psychology. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 778–784. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.778

Tomporowski, P. D. (2003). Effects of acute bouts of exercise on cognition. *Acta Psychologica, 112*(3), 297–324. https://doi.org/10.1016/S0001-6918(02)00134-8

Tomasello, M. (1995a). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tomasello, M. (1995b). Pragmatic contexts for early verb learning. In M. Tomasello & W. Merriman (Eds.), *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs* (pp. 213–235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tomasello, M. (1998). Reference: Intending that others jointly attend. *Pragmatics and Cognition, 6*(1), 219–234.

Tomasello, M. (Ed.). (1998). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition, 74*(3), 209–253. https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00069-4

Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tompkins, G. E. (2011). *Literacy in the early grades: A successful start for PreK–4 readers and writers*. Pearson.

Torgesen, J. K., Rashotte, C., Alexander, A., Alexander, J., & MacPhee, K. (2003). Progress towards understanding the instructional conditions necessary for remediating reading difficulties in older children. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp. 275–298). Baltimore, MD: York Press.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading, 1*(2), 161–185. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0102_4

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176–200). New York, NY: Guilford Press.

Trehearne, M. P., & Doctorow, R. (2005). Reading comprehension: Strategies that work. In *Comprehensive literacy resource: Grades 3–6*. Retrieved from https://www.hand2mind.com/pdf/miriam/ch2_clr3_6.pdf

Triplett, C. F. (2007). The social construction of 'struggle': Influences of school literacy contexts, curriculum, and relationships. *Journal of Literacy Research, 39*(1), 95–126.

Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324–336). New York, NY: Guilford Press.

Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 26*(1), 17–44. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2

Tsang, V. (2018). Eye-tracking study on facial emotion recognition tasks in individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Autism, 22*(2), 161–170. https://doi.org/10.1177/1362361316667830

Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 26*(1), 1–12. https://doi.org/10.1037/h0080017

Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology, 5*(1), 25–34. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01038.x

Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies, 25*(2), 95–114.

Ultanir, E. (2012). An Epistemological Glance at the Constructivist Approach: Constructivist

Learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *Online Submission*, International Journal of Instruction, *5*(2), 195-212.

United Nations Educational-Scientific-and Cultural Organization (UNESCO). (1997). *Literacy in the world and its major regions.* Paper presented at the Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg, Germany.

UNESCO Institute for Statistics. (2008). *International literacy statistics: A review of concepts, methodology, and current data*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.

Unsworth, L, & Wheeler, J. (2002). Re-Valuing the Role of Images in Reviewing Picture Books. *Reading*, *36*(2), 68–74.

Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education, 45*, 73–82. https://doi:10.1016/j.tate.2014.09.006

Van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2004). Integrating memory-based and constructionist approaches in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes, 39*(2–3), 299–316. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3902&3_11

Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of memory representation. In H. van Oostendorp, & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71–98). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Van Dyke, J. A., Johns, C. L., & Kukona, A. (2014). Low working memory capacity is only spuriously related to poor reading comprehension. *Cognition, 131*(3), 373–403. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.01.007

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Van Hook, J. (2002). Immigration and African American educational opportunity: The transformation of minority schools. *Sociology of Education, 75*, 1-19.

Van Kleeck, A., Gillam, R. B., & McFadden, T. (1998). A Study of Classroom-Based Phonological Awareness Training for Preschoolers with Speech and/or Language Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *7*(3), 65-76

Van Lehn, K. (1998). Analogy events: How examples are used during problem solving. *Cognitive Science, 22*(3), 347–388. https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)80044-5

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London and New York: Routledge.

van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 367–382. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skill model of reading development. *Scientific Studies of Reading, 11*, 3–32.

Villanueva de Debat, Elba. (2006). Applying current approaches to the teaching of reading. *English Teaching Forum*, *44*, 8-15.

Villaume, S. K., & Brabham, E. G. (2003). Phonics instruction: Beyond the debate. *The Reading Teacher, 56*, 478–482.

Vlachos, F., & Bonoti, F. (2006). Explaining age and sex differences in children's handwriting: A neurobiological approach. *European Journal of Developmental Psychology*, *3*, 113-123. https://doi.org/10.1080 /17405620500371455

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Voorman, J.M., Dallmeijer, A.J., Van Eck, M., Schuengel, C. & Becher, J.G. (2009). Social functioning and communication in children with cerebral palsy: association with disease characteristics and personal and environmental factors. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *52*(5), 441-447. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03399.x

Vosniadou, S. (1996). Towards a revised cognitive psychology and new advances in learning and instruction. *Learning and Instruction*, *6*(2), 95–110. https://doi.org/10.1016/0959-4752(96)00008-4

Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children, 2010,* 1G1–245473138.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, *33*(3), 468–479. https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.3.468

Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest, and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, *31*(6), 1379–1399.

Walker, B. J., Mokhtari, K., & Sargent, S. (2006). Reading fluency: More than fast and accurate reading. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction: Research-based best practices* (pp. 86–105). New York, NY: Guilford Press.

Walliman, N. (2011). *Research Methods the Basics.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203836071

Walpole, S., & Blamey, K. L. (2008). Elementary literacy coaches: The reality of dual roles. *The Reading Teacher*, *62*, 222–231. https://doi.org/10.1598/RT.62.3.4

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse* (1st ed.). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203015711

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, *33*, 211–239.

Walsh, M., Asha, J., & Sprainger, N. (2007). Reading digital texts. *Australian Journal of Language and Literacy, 30*(1), 40–53.

Walton, G. M., Cohen, G. L., Cwir, D., & Spencer, S. J. (2012). Mere belonging: The power of social connections. *Journal of Personality and Social Psychology, 102,* 513–532. https://doi.org/10.1037/a0025731

Walton, P., & Walton, L. (2002). Beginning reading by teaching rime analogy: Effects on phonological skills, letter-sound knowledge, working memory, and word-reading strategies. *Scientific Studies of Reading, 6,* 79–115. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0601_04

Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162–186. https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2

Warastuti, R. D. (2011). Gender differences in children language. *Musawa, 3*(2), 221–234.

Wattenberg, R. (2016). How background knowledge builds good readers and why knowledge-building ELA curricula are vital.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 20*(2), 158–177.

Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 230–245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Webb, J. L. (2007). Pragmatisms (Plural) part I: Classical pragmatism and some implications for empirical inquiry. *Journal of Economic Issues, 41*(4), 1063–1087.

Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*(2), 101–124.

Wen, X., Bulotsky-Shearer, R. J., Hahs-Vaughn, D. L., & Korfmacher, J. (2012). Head Start program quality: Examination of classroom quality and parent involvement in predicting children's vocabulary, literacy, and mathematics achievement trajectories. *Early Childhood Research Quarterly, 27,* 640–653. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.004

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press. http://www.thememoryworks.com/neuroplasticity/

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872. https://doi.org/10.2307/1132208

Wierszewski, E. A. (2014). Creating graphic nonfiction in the postsecondary English classroom to develop multimodal literacies. *ImageTexT, 7*(3). Retrieved from http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v7_3/wierszewski/

Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality, 12*, 129–144.

Wigfield, A., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2012). Motivation in education. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 463–478). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0026

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377–397.

Williamson, G. L., Fitzgerald, J., & Stenner, A. J. (2013). The common core state standards' quantitative text complexity trajectory: Figuring out how much complexity is enough. *Educational Researcher, 42*(2), 59–69. https://doi.org/10.3102/0013189X12466695

Wilson, E. O. (1987). The case of social insects. Cambridge, USA: ECI Prize Recipient.

Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction.* Newtown Abbey: University of Ulster Press.

Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology, 92*, 668–680.

Wixson, K., Peters, C., Weber, E., & Roeber, E. (1987). New directions in statewide reading assessment. *The Reading Teachers, 40*, 749–754. Retrieved from http://www.eduplace.com/rdg/res/teach/def.html

Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: Group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 27*(3), 503–533. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9454-3

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 211–239. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*, 361–384. https://doi.org/10.5465/AMR.1989.4279067

Wright, E. (1983). [Review of *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader*, by R. Young]. *Poetics Today, 4*(1), 173–176. https://doi.org/10.2307/1772163

Wyatt-Smith, C., & Kimber, K. (2009). Working multimodally: Challenges for assessment. *English Teaching: Practice and Critique, 8*(3), 70–90.

Yang, Y. (2000). *Diagnosis and remediation on TVES college students' English reading comprehension difficulties*. Taipei: The Crane Publishing Co.

Yang, X. (2016). Study on factors affecting learning strategies in reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research, 7*(3), 586–590.

Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development, 73*(6), 1861–1879. https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00511

Young, D., & Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process input in the native language and foreign language. *Applied Language Learning, 8*, 43–73.

Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice, 24*(3), 4–12.

Zahoor, M., & Janjua, F. (2013). Narrative comprehension and story grammar. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3*(9), 604–618.

Zamanzadeh, V., Rassouli, M., Abbaszadeh, A., Majd, H., Nikanfar, A., & Ghahramanian, A. (2014). Details of content validity and objectifying it in instrument development. *Nursing Practice Today, 1*, 163–171.

Zammit, K. (2007). Popular culture in the classroom: Interpreting and creating multimodal texts. In R. Whittaker, M. O'Donnell, & A. McCabe (Eds.), *Advances in language and education* (pp. 60–76). London: Continuum.

Zammit, K. (2019). Pedagogy, curriculum and assessment: Multimodal practices that engage students with and in learning. In H. De Silva Joyce & S. Feez (Eds.), *Multimodality across classrooms: Learning about and through different modalities* (pp. 49–65). Ανακτήθηκε από https://ebookcentral.proquest.com/lib/uwsau/reader.action?docID=5502806&ppg=62

Zhang, M., Bennett, R. E., Deane, P., & van Rijn, P. W. (2019). Are there gender differences in how students write their essays? An analysis of writing processes. *Educational Measurement: Issues and Practice, 38*(2), 14–26.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 73–101. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ., (*2007*). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Aidinis, A., & Daoula, E. (2016). Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Preschool and Primary Education*, *4*(1), 101–127. https://doi.org/10.12681/ppej.239

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). Λεκτικές και εικονικές παραστάσεις του γυναικείου και του μητρικού στοιχείου σε εικονογραφημένες αφηγήσεις για παιδιά, στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ουρ. (επ.). *Εικόνα και Παιδί*, 109-118. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986). *Η Νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.

Anderson, N. & Shames, G. (2013). *Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας*. Αθήνα: Πασχαλίδης

Βάμβουκας, Γ. (2008). *Ψυχοπαιδαγωγική των μέσων διδασκαλίας και μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*/επιμ.Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα, μτφρ. Ι. Βλαχόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης

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

Βίκη, Α., & Παπάνης, Ε. (2007). Διαγνωστικά Εργαλεία για Εκπαιδευτικούς. *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα-Greek Social Research*. Ανακτήθηκε στις 23-5-2022 από http://epapanis.blogspot.com/2007/11/blog-post.html.

Βοσνιάδου, Σ. (1996). *Η Ψυχολογία της Μάθησης.* Αθήνα: Gutenberg.

Βρεττός, Γ. (1999). *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας, στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ουρ. (επ.). *Εικόνα και Παιδί*, 427-438. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Ανανεωμένη έκδοση. Αθήνα: Πατάκης.

Γιαννοπούλου, Σ., Μακρή, Ρ., Σακελλαρίου, Γ., & Φραγκούλη, Α. (1984). *Βασικά στοιχεία ορολογίας της παθολογίας του λόγου, φωνής κι ομιλίας*. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Ειδικών στις Διαταραχές Λόγου.

Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η αναγνωσιμότητα των εικόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο Μαρία-Μάγδα Τζαφιροπούλου (επιμ.). *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας. Η συγγραφή και η εικονογράφηση* (τόμος Α΄), 249-273. Αθήνα: Καστανιώτης-Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου.

Γκαραβέλας, Κ. (2010). *Η γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραπτός λόγος* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφ. Α. Μεντζέλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματικάκης Γ., Δρόσος Κ.Α., Κονδύλη Μ., Κούβελας Η., Μαρκίδης Μ., Μερακλής Μ.Γ., και συν., (1995). *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης-Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων, *Νέα Παιδεία, 138*, 63-83.

Diakidoy I. A., Stylianou, P., Karefillidou C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, *26*, 55-80.

Εγγλέζου, Φ. (2012). *Η Γραφή του Επιχειρηματολογικού Λόγου στη Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Ιωάννινα: Διδακτορική Διατριβή

Eco, U. (1994). *Θεωρία της σημειωτικής* (Μτφ. Σ. Παπαϊωάννου). Αθήνα: Γνώση.

Θεμιστοκλέους, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη φωνητική και στη φωνολογία*, Διδακτικό Υλικό ΕΛΛ423. Λευκωσία: ΑΠΚυ.

Ιντζίδης, Β. & Καραντζόλα, Ε. (1999). Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές αναπαραστάσεις: διδακτικές δοκιμές. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, *1*, 119-120.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Αθήνα:* Έκφραση.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Τραυλισμός. Η φύση και η αντιμετώπισή του στα παιδιά και στους εφήβους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας (2η εκδ.*). Αθήνα: Τόπος.

Καμαρούδης, Σ. (2015). *Γλωσσών περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Αθήνα: Σταμούλη.

Καραχάλιου, Ρ. (2015). *Προσφωνήσεις ως πραγματολογικοί δείκτες σε συνομιλιακές αφηγήσεις: Η περίπτωση του ρε και των συνδυασμών του* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κατσογιάννου, Μ. (1996). Ελληνικά της Κάτω Ιταλίας: μορφολογία των ονομάτων και εξέλιξη του κλιτικού συστήματος. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 328-341

Κολιάδης, Α. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Κοντογιαννάτου, Γ. (2018). Έρευνες μικτών μεθόδων: Η λογική του σχεδιασμού και οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους. *Academia, 12,* 83-108. https://doi:10.26220/aca.2883

Κορρές Κ. (2007). *Μία διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων Θετικών Επιστημών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών.* Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης. Πανεπιστήμιο Πειραιώς*: Διδακτορική διατριβή*.

Κορωναίου, Α. (2002). *Εικόνα και κοινωνία: Μια κριτική σημειολογία της οπτικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και σωμάτων κειμένων: θεωρητικό πλαίσιο. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html. [26.10.2023]

Κωνσταντίνου, Ι. Χ., & Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Ρ. (2008). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

Κωστούλη, Τρ. (2001). Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. University Studio Press, 623-630

Lagefoged, P.(2007). *Εισαγωγή στη Φωνητική* (προσαρμογή στα ελληνικά: Μαρία Μπαλτατζάνη). Αθήνα: Πατάκη

Λαγόπουλος, Α. (2005). *Επιστημολογίες του νοήματος, δομισμός και σημειωτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Μαγουλάς, Γ. & Μαγουλά, Ε. (2017). *Θέματα Συγχρονικής και Διαχρονικής Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Μάντζιος, Α. (2023). *«Με τα χρώματα μίλα, με τα λόγια ζωγράφιζε». Η μεταπολεμική υπερρεαλιστική ποίηση και η ζωγραφική*. Αθήνα: Πεδίο.

Μάρκος,. Α. (*2012*). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας* και *Εγκυρότητας*. *Ψυχομετρικών Κλιμάκων* με το *SPSS*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μεταξιώτης, Γ. (2010). Η εικόνα στην εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής*, *2*(2), 195-198.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός, Εγκυκλοπαιδικός οδηγός*. Στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

Μπαμπινιώτης, Γ. (1982). *Ιστορική μορφολογία της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία,* Αθήνα: εκδ. συγγραφέα

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας (με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπλέκου*, Ζ. (*2011*). Γνωστική Ψυχολογία: Μοντέλα Μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μποτίνης, Α.(2011). *Φωνητική της Ελληνικής*. Αθήνα: ISEL Editions.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα, στο Κωνσταντινίδου Σέμογλου, Ουρ. (επ.). *Εικόνα και Παιδί*, 557-568. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Nespor, M. (1999). *Φωνολογία*. Μετάφραση: Ράλλη Α. Αθήνα: Πατάκη.

Νιάρη, Μ., & Μανούσου, Ε. (2013). Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και η εκπαιδευτική του αξιοποίηση. *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης', 2, Μέρος Α'*. 36-48. Τελευταία ανάκτηση στις 23 Δεκεμβρίου 2023 από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/582/561 .

Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.

Ντάλτας, Π. (2005). *Πραγματολογία και επικοινωνία: θεωρία και εφαρμογή στη μετάφραση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οκαλίδου, Α. (2002). *Βαρηκοία-Κώφωση: Μελέτη της Παραγωγής του Λόγου και Θεραπευτική Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ong, W. J. (*1997*). Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη : η εκτεχνολόγηση του λόγου. Μετάφραση: Κώστας Χατζηκυριάκου. Κρήτη: Πανεπιστημιακέ Εκδόσεις Κρήτης.

Παντελιάδου, Σ. (2001). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαγεωργίου, Σ. (2005). *Από τη γλώσσα στην κοινωνία*. Αθήνα: Γράμμα.

Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η Μάθηση της Ορθογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδοπούλου Σ. (2005). *Η Ολική γλώσσα. Στη Διδακτική της Γλωσσικής έκφρασης για τη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Παπαϊωάννου, Α., Ζουρμπάνος, Ν., & Μίνος, Γ. (2016). *Εφαρμογές της Στατιστικής στις Επιστήμες του Αθλητισμού και της Υγείας με την χρήση του SPSS*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα

Παπαναστασίου, Γ. (2007). *Γλωσσική αλλαγή: Η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας*. Ανακτήθηκε από http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema_13/index.html (3/3/2023)

Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πήτα Ρ. (2009). *Ψυχολογία της Γλώσσας* (10η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική ψυχολογία: Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση προβλημάτων (τόμος 2)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (1999). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας Κ. Δ.(2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.

Πρωτόπαπας, Α., Σκαλούμπακας, Χ., & Νικολόπουλος, Δ. (2003). Αυτόματη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών με το λογισμικό εΜαΔύς: εγκυρότητα και προοπτικές. Δημοσίευση στα Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, Αθήνα, 17–18 Ιανουαρίου

Ράλλη, Α. ([2005] 2008[2]). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Μτφ. Κ. Μπαλτά). Αθήνα: Gutenberg.

Σακελλαριάδη, Ε. (2005). Το παιδί αναγνώστης, γνώστης των μέσων, στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ουρ. (επ.). *Εικόνα και Παιδί*, 65-76. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Sakellariadis, P. (2016). *Metaphor as a hermeneutical design of the mental phenomena: The role of narrative speech in the cognitive field of the philosophy of mind.* In Selected Proceedings from the 10th Conference of the Hellenic Semiotics Society: *Changing worlds and signs of the times* (pp. 730–738). Volos, Greece: Hellenic Semiotics Society. [eBook].

Saussure de, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης

Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο

Σπαντιδάκης, Ι., & Βασαρμίδου, Δ. (2015). *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Spink, T. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (Μτφ. Δ. Δανιήλ). Αθήνα: Καστανιώτη.

Συμεωνίδου – Χριστίδου, Τ. (1998). *Εισαγωγή στη σημασιολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές παρεμβάσεις* [ηλεκτρ. βιβλίο]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5332.

Τσολάκης, Χ. (1995). *Από τα γράμματα στη γλώσσα: πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*. Αθήνα: Βάνιας.

Φιλιππάκη – Warburton, Ε. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Φλιάτουρας, Α. (2018). *Η μορφολογική αλλαγή στην ελληνική γλώσσα. Μια σύγχρονη και συνοπτική παρουσίαση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Φτερνιάτη, Ά. (2011). Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Μ. Πουρκός και Ε. Κατσαρού (επιμ.), Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 604-625.

Χαλεβελάκη, Μ. (2010). *Μια εισαγωγή στη σημειολογία: Θεωρία κι εφαρμογές*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1995). Γλωσσολογικές θεωρίες για τη γλώσσα. Στο *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης & Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Α.Π.Θ. Η γλώσσα και η διδασκαλία της, Αφιερωματικός τόμος.* Φλώρινα: Βιβλιολογείον

Χατζησαββίδης, Σ.(2007). Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η παιδαγωγική του Γραμματισμού. Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ελληνικής Επιτροπής της ΟΜΕΡ *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της ΟΜΕΡ.

Yorkston, K. M., Beukelman, D. R., Strand, E. A., & Bell, K. R. (2006). *Θεραπευτική παρέμβαση νευρογενών κινητικών διαταραχών ομιλίας σε παιδιά και ενήλικες* (Μτφ. Σ. Παπαδάτου). Αθήνα: Έλλην.

Νομοθεσία

Ε.Π.Ε & ΔΒΜ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: ΕΣΠΑ 2007-13/Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση\Αναλυτικά Προγράμματα 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Ανακτήθηκε 23-6-2024 από: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf

ΕΠΙΨΥ. (2022). *Έφηβοι και οικογενειακό περιβάλλον στην Ελλάδα*. https://www.epipsi.gr

ΙΟΒΕ. (2023). *Κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες και μαθητικές επιδόσεις στην Ελλάδα: Στοιχεία PISA*. https://iobe.gr

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 25-11- 2023 από: www.pi-schools.gr.

Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003 (Φ.Ε.Κ. 303/τ.Β'/13-03-2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος. Τελευταία ανάκτηση στις 10 Σεπτεμβρίου 2023 από www.et.gr

ΦΕΚ 4402/2021. (2021). *Καθορισμός θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

ΦΕΚ 58760/2021. (2021). *Ρυθμίσεις για την αξιολόγηση των μαθητών*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1 - Απαντήσεις των μαθητών στο ποιοτικό σκέλος

1ο τρίμηνο – Ενότητα: Διατροφή

Ποιοτική Ανάλυση Κωδικός: 4 Φύλο: Κ

Κωδικός: 4, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

1. Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);

Μου άρεσε πολύ το [illegible] του κ. οι φωτογραφίες στο 1ο κείμενο. Στο 2ο κείμενο μου άρεσε το θέμα η μεσογειακή διατροφή. Ταίριαζαν με το πρώτο κείμενο και την 1η εικόνα αυτό που άρεσε ήταν το παιδάκι του σπίτου που είχαν προσφέρει [illegible] γιατί δεν το πίδε γιατί ήθελε να κάνει κάτι ταίριαζαν με το 2ο κείμενο και στην 1η εικόνα αυτό που μου κίνησε τα ενδιαφέρον ήταν το [illegible] που μου κίνησε α να τρώμε και πώς να συμπεριφερθούμε διατροφικά

Ποιοτική Ανάλυση Κωδικός: 4 Φύλο: Κ

Κωδικός: 4, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

1. Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);

Μου άρεσε το θέμα γιατί μου έδωσε πολλές πληροφορίες σχετικά με τη διατροφή, με βοήθησε να μάθω τα ποσοστά της παχυσαρκίας και ναμ μη [illegible] υπέβαρων παιδιών κι ενηλίκων, ενώ είχε ενδιαφέρουσες εκφράσεις. Παράλληλα, μου πρόσφερε ενημερωτικές πληροφορίες και με έκανε να σκέφτομαι πριν φάω κάτι. Για παράδειγμα, τώρα πλέον σκέφτομαι τι θα μου προσφέρει το φαγητό αυτό.

2. Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;

Κωδικός: 15, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

Τα κείμενα με βοήθησαν πάρα πολύ στο θέμα παραγωγής γραπτού λόγου κι εκτός από αυτά. Γνώρισα καλύτερα τη διατροφική πυραμίδα κι αξιοποίησα τα θετικά της σωστής διατροφής αλλά και το πώς μάς ωφελούν τα [illegible] κι τα αρνητικά της κακής διατροφής αλλά και τις επιπτώσεις που έχουν για την υγεία. Επίσης, αξιοποίησα πολλά άλλα στοιχεία με βάση τα κείμενα λόγω των διάφορων πληροφοριών κι ερευνών και [illegible] ορισμένες φράσεις κι από δικές μου εμπειρίες.

3. Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;

Κωδικός: 44, Φύλο: Α, Ενότητα: Διατροφή

3. Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;

Οι εικόνες με βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών αλλά και διότι καλύτερα να καταλαβαίνω τα κείμενα καλύτερα. Μου είπαν μηνύματα ότι αν δεν τρώμε υγιεινά φαγητά θα βρεθούμε αντιμέτωποι με προβλήματα υγείας, όπως ο διαβήτης και θα γίνουμε υπέρβαροι. Το πρώτο κείμενο μας δείχνει φωτογραφίες για την παχυσαρκία και το ποσοστό των παιδιών με αυξημένο σωματικό βάρος. Αυτό με βοήθησε να καταλάβω τις αρνητικές συνέπειες της κακής διατροφής. Το δεύτερο μου έδειξε πώς να τρώω καλύτερα και να καταναλώνω κάποια φαγητά σε μικρότερες ποσότητες.

Κωδικός: 63, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

3. Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;

Οι εικόνες με βοήθησαν πολύ ως προς την ανάπτυξη ιδεών γενικά και για το κείμενο. Ήταν συγκεντρωτικές και κατανοητές και με βοήθησαν στο να απομνημονεύσω καλύτερα ορισμένες πληροφορίες. Με βοήθησαν στο να καταλάβω και να το καταγράψω στο κείμενο κι ορισμένες παθήσεις που έχουν πολλοί άνθρωποι μαθητών που είναι υπέρβαροι.

2. Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;

Κωδικός: 27, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

Ναι, με βοήθησαν πολύ στον γραπτό λόγο, γιατί χρησιμοποίησα πολλές λέξεις και εκφράσεις μέσα από τα κείμενα. Αυτόμη, έχει πολλές λέξεις οι οποίες είναι σχετικές με το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου. Ορισμένες φράσεις που σχηματίσα είναι οι ακόλουθες: 1. Διαμορφώνονται άνθρωποι με περισσότερες χρωματικές προσλήψεις, που ενώ ζούν σε μια χώρα που διαθέτει πολλά και εξαιρετικά φρέσκα τρόφιμα, ευτυχώς αρνούνται τα φαγητά που γίνονται από καλή φρέσκια ύλη και χωρίς ισορροπία στα υλικά/μέτα και στη χέστη. 2. Περιττές θερμίδες και μακροχρόνιες εκπτώσεις στην υγεία είναι το αποτέλεσμα. 3. Τα οφέλη στην υγεία του ανθρώπου από τη μεσογειακή διατροφή προέρχονται από τον συνδυασμό των τροφίων και όχι από κάποιο μεμονωμένο συστατικό τους.

3. Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;

4. Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων; Αν ναι, σε ποια σημεία των παραγράφων;

Κωδικός: 11, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

4. Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων; Αν ναι, σε ποια σημεία των παραγράφων;

Οι εικόνες σχετίζονται πολύ με το περιεχόμενο των κειμένων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμπληρώνουν το κείμενο, γιατί βλέποντάς τες είναι σαν να διαβάζεις το κείμενο. Η πρώτη εικόνα σχετίζεται με την πρώτη παράγραφο στο κομμάτι εκεί που υπάρχουν πολλά παιδιά.. γενικά ενδιαφέρονται, τίποτα, χάρηκαν με γέμισε βαλάντια και τυρόπιτα... Η τρίτη εικόνα σχετίζεται με τη δεύτερη παράγραφο που μιλάει για τις γυναικείες προτιμήσεις. Η πρώτη και η τέταρτη εικόνα και τρίτου κειμένου σχετίζονται με την τρίτη παράγραφο που αναφέρεται η κακή διατροφή.

Κωδικός: 31, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

5. Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;

Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στα κείμενα μου φάνηκε αρκετά χρήσιμο και βασικά μπορώ να πω και χρησιμοποιούσα κάποιες εκφράσεις στον γραπτό λόγο στην τάξη, όπως αυτές με τις οποίες αρχίζει το κείμενο ή εισάγεται μια πρόταση. Οι φράσεις και οι λέξεις που θα χρησιμοποιούσα είναι «ισορροπημένη διατροφή», «παχυσαρκία», «πάθηση», «αρνητικά αποτελέσματα της ανθυγιεινής διατροφής», «οι γιατροί έχουν επισημάνει ότι εκφράσεις να τρώμε ισορροπημένα και υγιεινά», «αμερικάνικο γρήγορο φαγητό», «το φαγητό είναι στοιχείο πολιτισμού και κοινωνική πράξη».

διατροφή

5. Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;

Το λεξιλόγιο των κειμένων μου φάνηκε αρκετά χρήσιμο και απομνημόνευσα αρκετές λέξεις όπως: ανισορροπία, πολύπλοκες, περιορισμένες, γρήγορες, πρόοδο, κίνηση, πρώτη ύλη, και το φαγητό πέρα από βιολογική ανάγκη είναι και στοιχείο πολιτισμού, η παραδοσιακή μαγειρική, εξαιρετικό φαγητό, πρόβλημα υπέρβαρη εμφάνιση, στην παραγωγή ακριβοτέρων πιάτων, η μόρφωση δίνει

Κωδικός: 29, Φύλο: Α, Ενότητα: Διατροφή

Κωδικός: 4, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

Κωδικός: 4 Φύλο: Κ

6. Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;

Διαβάζοντας το κείμενο συνειδητοποιώ πόσο πάνω έχει πάει η παχυσαρκία στον κόσμο και πόσο πρόχειρο. Θυμήθηκα τα λόγια της γιαγιάς μου σχετικά με τα φαγητά και τα μυστικά καλά και κακά τέτοιες φορές μου μιλούσαν για ισορροπημένη διατροφή μαζί με την καρδιά του παππού μου με τον καρκίνο. Τέλος, όταν είχα επισκεφθεί την Αυστραλία είχα δει οι ανθρώποι τρώνε φαστ φουντ (fast food) με αποτέλεσμα τα περισσότερα παιδιά να είναι παχύσαρκα.

7. Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Κωδικός: 21, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

Ναι, γιατί με βοήθησαν να καταλάβω και να μάθω καλύτερα το κείμενο για να θυμάμαι πολλά πράγματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης ήταν πιο εύκολη η κατανόησης τους, αφού συνδυάζαν κείμενο κι εικόνα μαζί και διαχειριστήκα, έτσι καλύτερα τον όγκο των πληροφοριών. Ακόμη, ερρέπε να μελετήσω τα ερωτήματα και τις απαντήσεις έτσι ώστε να τα αποτυπώσω στον γραπτό λόγο.

Κωδικός: 24, Φύλο: Α, Ενότητα: Διατροφή

7. Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Τα ερωτήματα του κειμένου με βοήθησαν ως προς την κατανόησή και την παραγωγή γραπτού λόγου γιατί είχα πιο αναλυτικά και με πληρέστερες φεντοφόρες το θέμα του. Με βοήθησαν πολύ και πολύ περισσότερο αυτά που αναφέρονταν στη μεσογειακή διατροφή και αυτά που αναφέρονταν στη κακή διατροφή των παιδιών.

8. Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Επίσης συμφωνώ με αυτόν τον τρόπο περισσότερες πληροφορίες μου βοήθησαν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

8. Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Κωδικός: 29, Φύλο: Α, Ενότητα: Διατροφή

Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων ήταν πολύ καλά δομημένα και μπόρεσα να καταλάβω τι ακριβώς ήθελαν να μας πουν τα κείμενα. Έτσι, με βοήθησαν πολύ ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή λόγου, διότι μου έδωσαν αρκετές ιδέες πάνω στο τι και γράφω. Επίσης, με βοήθησαν πάρα πολύ στο να καταλάβω τους κινδύνους που κρύβουν οι σύγχρονες τροφές, καθώς επίσης και μαθαίνω πολύτιμα στοιχεία μέσω των ερεύνων για τους μαθητές και τους γονείς.

9. Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα; Να υπογραμμίσετε τα αντίστοιχα σημεία στις προτάσεις του κειμένου. Γιατί τα διάλεξες;

9. Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα; Να υπογραμμίσετε τα αντίστοιχα σημεία στις προτάσεις του κειμένου. Γιατί τα διάλεξες;

Κωδικός: 5, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

Ναι, βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα από τα πολυτροπικά κείμενα, καθώς πιστεύω ότι είναι η σωστή φορά του δημιουργίας πολυτροπικά κείμενα και χωρίζει ένα νέο τομέα κειμένων. Αξιοσημείωτο το συνδυασμό (το γραπτό πέρα από γενικά συνάφεια, είναι σημείο πολιτισμού και κοινωνικά σράξη). Τα διάλεξα γιατί είναι σημαντικό ειδικά οι άνθρωποι και κυρίως τα παιδιά να εκπαιδευτούν, μέσα από την κοινωνία, το σχολείο και τον οικογένεια και γρήγορα σωστά με υπόψη

9. **Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα; Να υπογραμμίσετε τα αντίστοιχα σημεία στις προτάσεις του κειμένου. Γιατί τα διάλεξες;**

Κωδικός: 44, Φύλο: Α, Ενότητα: Διατροφή

Ναι, τη βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα αυτήν τη θεματική ενότητα, γιατί μέσα από αυτήν γνώρισα καλύτερα τη διατροφή, τους κινδύνους που αντιμετωπίζουμε μικροί και μεγάλοι με την κακή διατροφή και τον σημαντικό ρόλο της Μεσογειακής διατροφής. Θα βελτιώσω τη διατροφή μου και θα σταματήσω κάποιες τροφές. Σύμφωνα με το πρώτο κείμενο και τη δεύτε-

10. **Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;**

(Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου; Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα; Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς; Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;)

Στη παράγραφο το αποτέλεσμα που αξιοποίησα είναι το εξής: Ας μην θεωρήσουμε παράξενο, δεινόν που συναντάμε όλο και περισσότερα υπέβαρα παιδιά και που σχεδόν όλα βρίσκονται υπέρταση εξαιτίας στο «fast food».

Κωδικός: 11, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

10. **Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;**

(Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου; Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα; Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς; Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;)

Προσπάθησα να απομνημονεύσω και να αξιοποιήσω λέξεις και φράσεις από τα κείμενα. Υπογράμμισα τις λέξεις-φράσεις που ήθελα να απομνημονεύσω, έβαλα κριτές δίπλα και συγκράτησα πολλές σημαντικές πληροφορίες. Όταν διάβαζα δεν τα κάνω σωστά από αλλά δε προσπάθησα στο μέλλον να τα εφαρμόσω.

Κωδικός: 4, Φύλο: Κ, Ενότητα: Διατροφή

10. **Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;**

(Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου; Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα; Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς; Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;)

Αφιέρωσα πολύ χρόνο στην αξιοποίηση κι απομνημόνευση του υλικού, καθώς έγραφα στο πλάι τις λέξεις κλειδιά, υπογράμμιζα τα κύρια σημεία, προσπαθούσα να απομνημονεύσω λέξεις και συσχέτιζα το περιεχόμενο των κειμένων με προηγούμενες γνώσεις μου.

2º τρίμηνο – Ενότητα: Συσκευές

Ποιοτική Ανάλυση Κωδικός: 27 Φύλο: Κ

1. Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);

Ναι, μου άρεσαν τα κείμενα, διότι μας έλεγαν τα θετικά και τα αρνητικά της τηλεόρασης, και μας θύμισαν μερικά πράγματα που πρέπει να προσέχουμε. Μου άρεσε το θέμα των κειμένων, επειδή μας περιέγραφαν ποια είναι η πραγματικότητα πίσω από τηλεόραση και τι δείχνει.

Κωδικός: 27, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συσκευές

Ποιοτική Ανάλυση Κωδικός: 29 Φύλο: Α

Κωδικός: 12, Φύλο: Α, Ενότητα: Συσκευές

1. Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);

Μου άρεσαν αρκετά τα πολυτροπικά κείμενα, γιατί είχαν [illegible] πληροφορίες και συμβουλές. Το θέμα ήταν πολύ ενδιαφέρον [illegible] με το περιεχόμενο [illegible] τα [illegible] και τα [illegible]. Επίσης, μου άρεσε [illegible] (εισαγωγή-θέματα-[illegible]-συμπέρασμα) κι ο τρόπος γραφής, [illegible] είναι απλός [illegible] κοινωνίες [illegible].

2. Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;

Τα κείμενα με βοήθησαν [illegible] προς την παραγωγή γραπτού λόγου καθώς αξιοποίησα πολλά στοιχεία και ιδέες σε όλο το περιεχόμενο. Για παράδειγμα χρησιμοποίησα τις [illegible] της τηλεόρασης στην [illegible] της και τα [illegible] που έχει στη ζωή του [illegible] και [illegible] «[illegible]» και [illegible] «[illegible]».

Κωδικός: 11, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συσκευές

2. Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;

Τα κείμενα με βοήθησαν πολύ σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου, χρησιμοποίησα τα οφέλη και τις αρνητικές συνέπειες της τηλεόρασης και τις πληροφορίες για το πώς και πότε εξελίχθηκε.

Κωδικός: 16, Φύλο: Α, Ενότητα:Συσκευές

3. Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;

Οι εικόνες με βοήθησαν σχετικά σε σχέση με τις αρνητικές συνέπειες που έχει η τηλεόραση στον τρόπο ανάπτυξης μας, η πλάνη σχετικά με τη παχυσαρκία και η επίδραση που έχει στο παιδικό σχεδιαστικό αύξηση πολύφορα εικόνα στην οθόνη

Κωδικός: 44, Φύλο: Α, Ενότητα: Συσκευές

3. Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;

Με βοήθησαν και οι 4 εικόνες, γιατί η καθεμία είχε μια διαφορετική αρνητική επίδραση που έχουν οι άνθρωποι που παρα πολύ καθημερινά πολλές ώρες τηλεόραση. Όταν είμαι πολύ ώρες και δεν ξέρω τι να κάνω θυμήθηκα τις εικόνες και μου ήρθαν επιχειρήματα κι άλλες ιδέες.

4. Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων; Αν ναι, σε ποια σημεία των παραγράφων;

Οι εικόνες σχετίζονται με τις αρνητικές συνέπειες της παρακολούθησης τηλεόρασης που υπήρχαν μέσα στις παραγράφους, όπως η εικόνα 2 με την πρόταση «Ακόμα μέσω των χιλιάδων διαφημίσεων... πραγματική πλύση εγκεφάλου» κι η εικόνα 3 με την πρόταση «Τέλος, υποδουλώνει τους ανθρώπους... αφοσιώνεται μπροστά σε μια συσκευή»

Κωδικός: 1, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συσκευές

5. Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;

Μου φάνηκε αρκετά χρήσιμο το λεξιλόγιο και χρησιμοποίησα λέξεις και συμφράσεις όπως: «στην τ. 1998. ... ποιότητα χαμηλότερη», «υπολογιστής», «μειώνει τους ανθρώπους», «κοινωνία με άλλους ανθρώπους», «ψυχαγωγεί με συμφέρον τον άνθρωπο μέσω των ζωντανών εικόνων διάφορων συμφερόντων εμπορικών και μεταδόσεων μεγάλων γεγονότων στον πλανήτη», «υποδουλώνει τους ανθρώπους», «μηχανικά φάτνα, κλεβάτι τους», «ψυχαγωγεί με συμφέρον κλπ»

Κωδικός: 11, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συσκευές

Κωδικός: 9, Φύλο: Α, Ενότητα: Συσκευές

5. Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;

Το λεξιλόγιο του κειμένου μου φάνηκε πάρα πολύ χρήσιμο ενώ χρησιμοποιεί αρκετές φράσεις όπως: επιτυγχάνει, εγχώριο, στο σπίτι των περισσότερων Ελλήνων, ψυχαγωγία και ενημερώνει τον άνθρωπο για ότι συμβαίνει στον κόσμο, εκπέμπει μια δόση ακτινοβολίας που είναι επικίνδυνη για την υγεία των μωτιών των ανθρώπων. Μια φράση που θα χρησιμοποιούσα είναι: η τηλεόραση κάνει τους ανθρώπους σκυφτούς, αφού αρκεί να μείνει κανείς στο σπίτι του και με το πάτημα ενός κουμπιού να διασκεδάσει, να ενημερωθεί, είναι δεν σταδήποτε άλλο θέλει χωρίς να κουραστεί ιδιαιτέρως.

Κωδικός: 44, Φύλο: Α, Ενότητα: Συσκευές

Κωδικός: 44 Φύλο: Α

6. Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;

Διαβάζοντας τα κείμενα δεν μου ήρθε κάτι συγκεκριμένο στο μυαλό μου γιατί δεν παρακολουθώ καθημερινά τηλεόραση. Συνήθως βλέπω ταινίες μια-δυο φορές την εβδομάδα.

Κωδικός: 11, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συσκευές

Κωδικός: 11 Φύλο: Κ

6. Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;

Διαβάζοντας το κείμενο, θύμησα κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή μου, όπως την περίοδο του καραντίνας που μείναμε πάρα πολύ καιρό μέσα στο σπίτι και αφιέρωνα πάρα πολύ χρόνο μπροστά στην τηλεόραση.

7. Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Κωδικός: 21, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συσκευές

Ναι, με βοήθησαν αρκετά διότι με καθοδηγούσαν στο τι ακριβώς να γράψω με τη βοήθεια και των δικών μου σκέψεων. Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων με βοήθησαν, διότι είχα μπορούσα να τα κατανοήσω καλύτερα κι επιπλέον, η παραγωγή γραπτού λόγου ήταν πιο εύκολη.

Κωδικός: 25, Φύλο: Α, Ενότητα: Συσκευές

8. Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Ναι, με βοήθησαν πάρα πολύ γιατί σε κάποια σημεία του κειμένου που δεν είχα καταλάβει το περιεχόμενο, είδα τις εικόνες και τα παράλληλα

Κωδικός: 54, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συσκευές

9. Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα; Να υπογραμμίσετε τα αντίστοιχα σημεία στις προτάσεις του κειμένου. Γιατί τα διάλεξες;

«Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα, γιατί μιλάει πολύ πράγματα για την τηλεόραση που δεν ήξερα, όπως το πότε κατασκευάστηκε που το γράφει στην πρώτη παράγραφο». Χρησιμοποίησα πολλά από τα στοιχεία αυτά για να αναπτύξω τα θετικά και τα αρνητικά της τηλεόρασης και για να προτείνω λύσεις για τη σωστή χρήση της»

Κωδικός: 11, Φύλο: Κ. Ενότητα: Συσκευές

10. Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;

(Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου; Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα; Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς; Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;)

Αφιέρωνα πάρα πολύ χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού. Υπογράμμιζα τα κύρια σημεία του κειμένου, όταν διάβαζα συγκρατούσα τις σημαντικότερες πληροφορίες και προσπαθούσα να συσχετίσω το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις μου.

Κωδικός: 9, Φύλο: Α, Ενότητα: Συσκευές

10. Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;

(Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου; Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα; Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς; Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;)

Αφιέρωνα αρκετό χρόνο στην αξιοποίηση υλικού κι οι στρατηγικές που εφάρμοσα ήταν να υπογραμμίζω τα κύρια σημεία του κειμένου, να σημειώνω λέξεις κλειδιά στο κείμενο. Επίσης, όταν διαβάζω προσπαθώ να απομνημονεύσω όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορώ κι όταν διαβάζω συγκρατώ τις σημαντικότερες πληροφορίες.

2ο τρίμηνο – Ενότητα: Συγγενικές σχέσεις

Ποιοτική Ανάλυση Κωδικός: 63 Φύλο: Κ

Κωδικός: 63, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

1. Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);

Τα κείμενα μου άρεσαν πολύ! Το θέμα της οικογένειας ήταν πολύ ενδιαφέρον. Μου έδωσε ιδέες για να χρησιμοποιήσω στο γραπτό μου πάρα. Περιέγραφαν άριστα την αξία της οικογένειας για το άτομο. η δομή ήταν άρτια, ενώ η έκφραση ήταν εξαιρετική κι ικανή να προσφέρει πλούσιο λεξιλόγιο στον αναγνώστη, ενώ βοηθούν στον εμπλουτισμό των γνώσεών σε θέμα την αξία της οικογένειας

Ποιοτική Ανάλυση Κωδικός: 29 Φύλο: Α

Κωδικός: 29, Φύλο: Α, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

1. Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);

Μου άρεσε το θέμα επειδή ασχολούνταν για ένα από τα σημαντικότερα πράγματα στη ζωή του ανθρώπου, την οικογένεια. Επίσης, μου άρεσαν το περιεχόμενο κι η έκφραση με τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποιούνταν και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας. Δεν υπήρχαν δύσκολα σημεία κατανόησης και πολλές φορές τις χρησιμοποιώ και εγώ σε μυθιστορηματικό κείμενο.

2. Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;

Κωδικός: 9, Φύλο: Α, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

Τα κείμενα με βοήθησαν πολύ για την παραγωγή λόγου, διότι είχε ωραία δομή, δηλαδή, πρόλογο, κύριο μέρος, επίλογο. Ιδιαίτερα στο κύριο μέρος ανέφερε με πολλά λόγο τρόπο τα ονόματα της οικογένειας και με βοήθησε να καταλάβω την αξία της οικογένειας για το άτομο. Επιπλέον, ήταν εύκολο/ανάγνωστα και χρησιμοποιούσα λέξεις και διάφορες εκφράσεις, καθώς κι όμορφα επίθετα.

2. Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;

Κωδικός: 15, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

Τα κείμενα με βοήθησαν στο μέγιστο βαθμό στο θέμα της παραγωγής λόγου. Ανάλογα ποικίλα στοιχεία για τη δομή και την έκφραση, ενώ παράλληλα μου προσέφερε πολλαπλές ιδέες. Αξιοποίησα φράσεις, όπως και παροιμίες προσφέρουν μεγάλη αποδοχή, υποστήριξη, κατανόηση και δίνουν πειθαρχία στα παιδιά. Η αγάπη των γονέων θεμελιώνει την τρυφερή και δυνατή καρδιά των μικρών παιδιών, τα οποία θεν αισθάνονται μόνο και απροστάτευτα.

3. Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;

3. **Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;**

Οι εικόνες με βοήθησαν αρκετά ως προς την ανάπτυξη του λόγου γιατί εξιοποίησα περισσότερα στοιχεία από τα κείμενα, αλλά ήταν ενδιαφέρουσες και είχαν σχεδιαστεί με πολλή φαντασία.

Κωδικός: 42, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

4. **Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων; Αν ναι, σε ποια σημεία των παραγράφων;**

Η πρώτη εικόνα σχετίζεται με το περιεχόμενο της δεύτερης παραγράφου καθώς απεικονίζει μια αγάπημένη οικογένεια που φανερώνει τα συναισθήματα που αναφέρονται και σε αυτή. Η δεύτερη εικόνα δείχνει πως σχετίζεται αρκετά διότι δείχνει πώς τα παιδιά λειτουργούν ως μέλη της οικογένειας. Οι υπόλοιπες δύο εικόνες πιστεύω πως αφορούν ολόκληρο το κείμενο αφού δείχνει την φαντασία που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη.

5. **Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;**

Το λεξιλόγιο του κειμένου μου φάνηκε αρκετά χρήσιμο, κυρίως στο θέμα που αναφέρεται [illegible] Κάποιες λέξεις και φράσεις που θα χρησιμοποιούσα είναι από το πρώτο κείμενο, η εικόνα [illegible] οικογένεια [illegible] στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου, δίκαια, δικιά, [illegible] με τα [illegible] και [illegible] σχολείο [illegible].

Κωδικός: 5, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

5. **Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;**

Ναι, μου θύμησαν κάποια αντίστοιχα θέματα από τη ζωή μου. Θυμήθηκα τον αγάπη και τον στοργή των γονιών μου και την ανεκτικότητα και την υποστήριξη των γονιών μου. Όπως αναφέρει και το κείμενο! οι παιδικές συνήθως περιγράφουν μεγαλύτερη αποδοχή, υποστήριξη, κατανόηση, και λιγότερη πειθαρχία στα παιδιά. Έτσι, η σχέση τους με τα εγγόνια τείνει να είναι πιο χαλαρή και γενναιόδωρη.

Κωδικός: 31 Φύλο: Κ, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

Κωδικός: 23, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

Κωδικός: 23 Φύλο: Κ

6. Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;

«Διαβάζοντας τα κείμενα προσπάθησα να φέρω στο μυαλό μου παραδείγματα και προσωπικές εμπειρίες που θα με βοηθούν να τα καταλάβω καλύτερα, όπως «όταν οι παππούδες προσφέρουν μεγαλύτερη αποδοχή, υποστήριξη, κατανόηση και λιγότερη πειθαρχία στα παιδιά π. Μου ήρθαν στιγμές που περνούσαμε όλη η οικογένεια μαζί με τα παραμύθια να μας διαβάζουν οι γονείς μας, εκδρομές και πικνίκ στη φύση και πολλά άλλα.

7. Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Θυμήθηκα όλες τις ιστορίες του παππού μου που χαίρεται να μας διηγείται, παιχνίδια μαζί του και πολλά τραγούδια που μας τραγουδούσε.

Κωδικός: 23, Φύλο: Κ, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

Κωδικός: 23 Φύλο: Κ

6. Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;

«Διαβάζοντας τα κείμενα προσπάθησα να φέρω στο μυαλό μου παραδείγματα και προσωπικές εμπειρίες που θα με βοηθούν να τα καταλάβω καλύτερα, όπως «όταν οι παππούδες προσφέρουν μεγαλύτερη αποδοχή, υποστήριξη, κατανόηση και λιγότερη πειθαρχία στα παιδιά π. Μου ήρθαν στιγμές που περνούσαμε όλη η οικογένεια μαζί με τα παραμύθια να μας διαβάζουν οι γονείς μας, εκδρομές και πικνίκ στη φύση και πολλά άλλα.

7. Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Θυμήθηκα όλες τις ιστορίες του παππού μου που χαίρεται να μας διηγείται, παιχνίδια μαζί του και πολλά τραγούδια που μας τραγουδούσε.

8. Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Ναι, με βοήθησαν, καθώς με προετοίμασαν για την συνθέση με λέξεις η φράσεις που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω. Επίσης, η ανάγνωση ιδεών ήταν πιο εύκολη μετά από αυτά τα ερωτήματα με βοήθησαν εξίσου στο να γράψω μια σχετική συνθέση με το θέμα που μας έδωσε ο δάσκαλος.

Κωδικός: 29, Φύλο: Α, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

Κωδικός: 9, Φύλο: Α, Ενότητα: Συγγενικές Σχέσεις

10. **Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;**

(Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου; Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα; Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς; Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;)

Σχετικά με την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού αφιέρωσα αρκετό χρόνο. Συγκεκριμένα, υπογράμμισα με το μολύβι μου λέξεις ή φράσεις ή και ακόμα ολόκληρες προτάσεις από το κείμενο. Ακόμα, συνέδεσα στο μυαλό μου στοιχεία του κειμένου με δικό μου προσωπικό βίωμα.

3ο τρίμηνο – Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος

Κωδικός: 9, Φύλο: Α, Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος

Ποιοτική Ανάλυση Κωδικός: 9 Φύλο: Α

1. Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);

Τα κείμενα μου άρεσαν πολύ. Πιστεύω πως τα δύο συγκεκριμένα ήταν τα καλύτερα από όλες τις ενότητες. Είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ασφιμηλιόνεμα αρκετές πληροφορίες. Επίσης, οι ερωτήσεις με βοήθησαν να τα κατανοήσω καλύτερα. Το περιεχόμενο ήταν πάρα πολύ ωραίο επειδή ένα παιδί περιέχραμε την εμπειρία του στη διάρκεια του πολέμου αλλά κι ως πρόσφυγας.

Ποιοτική Ανάλυση Κωδικός: 9 Φύλο: Α

Κωδικός: 9, Φύλο: Α, Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος

1. Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);

Τα κείμενα μου άρεσαν πολύ. Πιστεύω πως τα δύο συγκεκριμένα ήταν τα καλύτερα από όλες τις ενότητες. Είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ασφιμηλιόνεμα αρκετές πληροφορίες. Επίσης, οι ερωτήσεις με βοήθησαν να τα κατανοήσω καλύτερα. Το περιεχόμενο ήταν πάρα πολύ ωραίο επειδή ένα παιδί περιέχραμε την εμπειρία του στη διάρκεια του πολέμου αλλά κι ως πρόσφυγας.

Ποιοτική Ανάλυση Κωδικός: 11 Φύλο: Κ

Κωδικός: 11, Φύλο: Κ, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος

1. Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);

Ο πόλεμος είναι ένα πολύ δυσκολο φαινόμενο [illegible] πολυάριθμες [illegible] μέσα αυτών [illegible] η ψυχολογία ενός μικρού παιδιού [illegible] στο κείμενο μας [illegible] αρκετά. Τα κείμενα μου άρεσαν πάρα πολύ, λόγω του περιεχομένου και της έκφρασης μιας [illegible] πολύ ενδιαφέρουσα η [illegible] μας [illegible] με τα [illegible] ιδιαίτερα [illegible] μας παρουσιάζει μια διαφορετική [illegible]

Ποιοτική Ανάλυση Κωδικός: 16 Φύλο: Κ

Κωδικός: 16, Φύλο: Κ, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος

1. Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα; Τι ακριβώς σου άρεσε (θέμα, δομή, περιεχόμενο, έκφραση);

Τα κείμενα ήταν υπέροχα! Είχαν πολύ ωραία μηνύματα, ωραία δομή κι έκφραση, ενώ μεταχειρίστηκα εξαιρετικά στον αναγνώστη τη θλίψη του πολέμου. Μου προκάλεσε ιδιαίτερη συγκίνηση και με αγγίξε συναισθηματικά. Η έκφραση του κειμένου δηλώνει και με ένα τρόπο φορτισμένο με συναισθήματα που μπορεί να προκαλέσει μεγάλο δέος σαν αναγνώστη. Όσον αφορά το περιεχόμενο είναι πολύ καλό κι αγγίζει τα μυστικά του πολέμου.

2. Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;

Κωδικός: 42, Φύλο: Κ, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος

Τα κείμενα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικά ως προς το θέμα παραγωγής γραπτού λόγου. Προσέφεραν πολλούς ιδέες και τρόπο έκφρασης. Προσωπικά, αξιοποίησα το λεξιλόγιο κι απομνημόνευσα ορισμένα στοιχεία, όπως στις πρώτες παραγράφους για τα παιδιά, τη φράση «Πόλεμος πάντων πατήρ», «στην ψυχή μας άμμος έχουν μπει;», κ «οι ελπίδες που είχαμε... ποτέ πια»

2. Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου; Ποια στοιχεία αξιοποίησες;

Κωδικός: 19, Φύλο: Α, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος

Τα κείμενα με βοήθησαν πάρα πολύ ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου. Αξιοποίησα κυρίως τις φτωχείες, όταν γίνονται πόλεμοι τα σπίτια των ελλήνων και παιδιών και των άλλων ανθρώπων και τα στοιχεία των φυσικών του πολέμου και φράσεις όπως: η περίοδος της φτώχειας, όταν αυτό σταματάει ο πόλεμος οι άνθρωποι υποφέρουν οικονομικά, γιατί ο-τάν υπάρχει πόλεμος οι πολίτες δεν μπορούν να δουλεύουν για να βοηθήσουν οικονομικά.

3. Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;

Κωδικός: 16, Φύλο: Κ, Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος

Οι εικόνες είναι ιδιαίτερα βοηθητικές, προκαλούν μεγάλη θλίψη κι ο αναγνώστης καταλαβαίνει καλύτερα κι ανεπαισθάνεται την έννοια του πολέμου. Προσωπικά, αξιοποίησα τις εικόνες και για την ανάπτυξη των ιδεών μου προς τον φοιτητό λόγο αφού με αυτές σφιγγνά διάφορες εικόνες και παραδείγματα στο μυαλό μου με βάση αυτά που απεικόνιζαν.

Κωδικός 63, Φύλο Κ, Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος

3. Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;

Φυσικά βοήθησαν! Οι εικόνες του κειμένου με βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών, καθώς δείχνουν διάφορες καταστάσεις που προκαλούνται μέσω του πολέμου, όπως για παράδειγμα η καταστροφή του περιβάλλοντος. Μου μετέφεραν με αυτό τρόπο μερικές ιδέες, ενώ παράλληλα κατέστησαν τα κείμενα πιο κατανοητά.

3. **Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών; Με ποιον τρόπο;**

Κωδικός: 24, Φύλο: Α, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος

Οι εικόνες του κειμένου με βοήθησαν πολύ ως προς την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, διότι ήταν πολύ χαρακτηριστικές και προσφέρανε πολλές λέξεις όπως στην εικόνα με τον πλανήτη γη που πολύ ταιριάζουμε πώς αποτυπώνεται όταν υπάρχει ειρήνη και πώς, όταν υπάρχει πόλεμος. Μπορώ να πω με σιγουριά ότι με αυτές τις εικόνες μπορεσα να χρειαστώ* *πολλά πράγματα για το κείμενο.

Κωδικός: 9, Φύλο: Α, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος

4. **Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων; Αν ναι, σε ποια σημεία των παραγράφων;**

Αξίζει να τονίσουμε πως οι εικόνες σχετίζονταν άμεσα με το περιεχόμενο των κειμένων. Σχεδόν όλες αναφέρονται στα θλιβερά αποτελέσματα που επιφέρει ο πόλεμος. Ιδιαίτερα θα σταθώ στην παράγραφο που σχετίζεται με τα παιδιά που φτωχαίνει το αθώο θύματα του πολέμου.

Κωδικός: 11, Φύλο: Κ, Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος

4. **Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων; Αν ναι, σε ποια σημεία των παραγράφων;**

Οι εικόνες σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου και περισσότερο στις δεύτερης παραγράφου «Ο πόλεμος γεν... Το περιβάλλον» αλλά και στις τέταρτης «Πρώτη προτεραιότητα έχουν τα παιδιά.

5. **Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων; Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες;**

Το λεξιλόγιο του κειμένου μου φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον και χρήσιμο, ειδικά κάποιες φράσεις που αρέσει όπως «Πόλεμος, πάντα πατέρ», «κλείδωσε για τον πλανήτη», «Αυτό που πιστεύω είναι η ψυχή ενός παιδιού» λέξεις ή φράσεις που αγαπούσα ήταν «Ο πόλεμος καταφρόνεσε τα παιδιά τους», «να υπηρέτησαν τη ζωή άλλων ανθρώπων»

Κωδικός: 11, Φύλο: Κ, Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος

Κωδικός: 11 Φύλο: Κ

6. **Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;**

Διαβάζοντας το κείμενο, δε θυμήθηκα κανένα αντίστοιχο βίωμα γιατί δε θυμήθηκα κάποιους και βίωσα που βάλαμε μέσα στην τάξη για τα παιδιά που ζούσαν αυτές τις καταστάσεις κατά τη διάρκεια ενός πολέμου.

Κωδικός: 12, Φύλο: Α, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος Κωδικός: 12 Φύλο: Α

6. **Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;**

Το λεξιλόγιο και των δύο κειμένων μου φάνηκε πολύ χρήσιμο διότι περιείχε σωστές πολύτιμες λέξεις και φράσεις, τις οποίες τις χρησιμοποιούμε όπως, πολιτισμός, κληρονομιά, παρελθόν, πόλεμος, πεθαμένοι κι ανθρώπινες ζωές.

Κωδικός: 9, Φύλο: Α, Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος Κωδικός: 9 Φύλο: Α

6. **Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα; Αν ναι, ποια;**

Διαβάζοντας το κείμενο μου ήρθε στο μυαλό ένα προσωπικό βίωμα. Μόλις διακοπές στη Λέσβο ενώνεψτηκα τα δείνι με τα ασυνόδευτα παιδιά. Ήταν παιδιά από τον πόλεμο στη Συρία και είχαν μείνει φτωχά κι έφυγαν από τη χώρα τους. Ήταν πολύ θλιμμένα και στεναχωρημένα.

Κωδικός: 19 Φύλο: Α, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος

7. **Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου;**

Με βοήθησαν πολύ τα ερωτήματα του πολυτροπικού κειμένου ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου γιατί ανέπτυξα πολλές διαφορετικές ιδέες.

7. Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή του και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Τα ερωτήματα του πολυτροπικού κειμένου με βοήθησαν αρκετά ως προς την κατανόησή του αλλά και στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς με βοήθησε να διακρίνω την προσέγγιση του συγγραφέα και να γράψω τη δική μου εκθεση με καλύτερο τρόπο.

Κωδικός: 16, Φύλο: Κ, Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος

8. Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Ήταν αρκετά βοηθητικά! Όπως κι η ερώτηση κατανόησης του κειμένου το έκανα αρκετά πιο καταιγιστικό αρχίζοντας πρώτα αυτών απομνημόνευσα μερικά στοιχεία. Τα συγκεκριμένα ερωτήματα που αφορούσαν τις εικόνες, εχρεώστησαν απόλυτα με το εκπαιδευτικό κομμάτι περιέχουν από μια σειρά οπτικά κάποιες από αυτά τα στοιχεία, που αφορούσαν τις εικόνες, τα αξιοποίησα και στην παραγωγή γραπτού λόγου

8. Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;

Κωδικός: 44, Φύλο: Α, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος

Ναι τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων με βοήθησαν στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Τα περισσότερα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων μπόρεσα να τα κατανοήσω, βέβαια κάποια μου δυσκόλεψαν λιγάκι στο να απαντήσω. Επίσης, έμαθα να εκφράζομαι πιο ωραία όταν θέλω να περιγράψω κάτι.

8. **Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;**

Κωδικός: 9, Φύλο: Α, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος

Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων με βοήθησαν στην κατανόηση αλλά και στην παραγωγή λόγου, καθώς είδα με τα μάτια μου τι μπορεί να προκαλέσει ο πόλεμος και να προβληματιστώ πάνω στο θέμα της διατήρησης της ειρήνης. Οι εικόνες είχαν αρκετές δεύτερες σκέψεις και μέσα από τις ερωτήσεις κατάλαβα καλύτερα το αίτιο και τις συνέπειες του πολέμου με αποτέλεσμα να παρουσιάσω πιο παραστικά στον χαρτί αυτό.

9. **Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα; Να υπογραμμίσετε τα αντίστοιχα σημεία στις προτάσεις του κειμένου. Γιατί τα διάλεξες;**

Η ενότητα αυτή μου ήταν η πιο χρήσιμη, καθώς αντιλήφθηκα ποιο είναι η θέση των παιδιών κατά τη διάρκεια του πολέμου, έλαβα πολύτιμα μηνύματα για την αξία της ειρήνης και κατανόησα αρκετά σχετικά θέματα που αφορούν τη θεματική ενότητα αυτή. Ο συνδυασμός λόγου κι εικόνες προβληματίζει κι ευαισθητοποιεί τον αναγνώστη. Ειδικά στο σημείο με τα ρητορικά ερωτήματα και στο σημείο με τα παιδιά που κρατούν όπλα

9. **Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα; Να υπογραμμίσετε τα αντίστοιχα σημεία στις προτάσεις του κειμένου. Γιατί τα διάλεξες;** Κωδικός: 63, Φύλο: Κ, Ενότητα: Ειρήνη - Πόλεμος

Η θεματική ενότητα απέκτησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον μετά την ανάγνωση των πολυτροπικών κειμένων. Επέλεξα τα συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, καθώς περιγράφουν τον πόλεμο με εξαιρετικό τρόπο, ενώ μεταφέρουν άριστα την καταστροφή που προκαλεί στην ανθρωπότητα. Αυτά είναι τα εξής: «τις τελευταίες... ανειρεύομαι», «Έχασα... τα παιδιά του», «Τα παιδιά... χρεωκοπήσει», «πολλοί... πείνα», «Ξυπνάει... μου» «Μπορώ... σχολείο»

10. **Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού; Ποιες στρατηγικές εφάρμοσες;**

Κωδικός: 11, Φύλο: Κ, Ενότητα: Ειρήνη Πόλεμος

(Υπογραμμίζεις τα κύρια σημεία του κειμένου; Υπογραμμίζεις τις λέξεις που δεν καταλαβαίνεις, ώστε να καταλάβεις τη σημασία από τα συμφραζόμενα; Σημειώνεις λέξεις-κλειδιά στην άκρη του κειμένου; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να απομνημονεύεις όσο πιο πολλές πληροφορίες μπορείς; Όταν διαβάζεις, συγκρατείς τις σημαντικότερες πληροφορίες; Όταν διαβάζεις, προσπαθείς να συσχετίσεις το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις σου;)

Φυσικά με αφιέρωσα χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού, συγκρατώντας τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου και προσπαθώντας να συνδέσω το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις μου.

Παράρτημα 2 - Γραπτοί λόγοι μαθητών

1ο τρίμηνο – 4η Ενότητα: «Διατροφή»

Μαθήτρια

Τετάρτη 4 Νοεμβρίου 2021

4ος Γραπτός Λόγος

Θέμα άρθρο 200 λέξεων να καταγράψετε τι πρέπει να καταναλώνει ο άνθρωπος και τι να αποφεύγει στον τομέα της διατροφής. Τέλος, επισημάνετε πώς μπορεί να γίνει σωστός καταναλωτής.

Η Διατροφή μας είναι χρήσιμη

Η διατροφή είναι το σύνολο της βρώσιμης ύλης που καταναλώνουμε σε μικρά καθημερινά γεύματα σε καθημερινή βάση, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες μας, με τη λήψη απαραίτητων θρεπτικών στοιχείων ανάλογα
Τίτλος -7 του οργανισμού. Μας είναι απαραίτητη στην υγεία μας και στην ανθρώπινή μας δύναμη.

κυρίως θέμα Τα κυρίως φαγητά που πρέπει να αγοράζουμε και να καταναλώνουμε είναι τα φρούτα όπως τα μήλα, τα πορτοκάλι και η μπανάνα που περιέχει κάλιο. Λαχανικά παραδείγματος χάριν το αγγούρι που
περιέχει συμβάλλει κατέχει πολύ νερό αλλά έχει λίπος όμως μας βοηθάει στην καλύτερη λειτουργία της καρδιάς. Επιπροσθέτως είναι και το σιτάρι, το φασόλια, το φασόλια και οι φακές που μας παρέχουν σίδηρο. Επίσης είναι το σκόρδο χρέας όπως η δαφνόπολη και το κρασόπολο και τα, δαφνοκαμμένα, το ρύζι, το δάλα και το γιαούρτι. Τέλος

το ψάρι που πρέπει να το τρώμε τουλάχιστον μια φορά στην εβδομάδα, επειδή μας βοηθάει στην όραση μας. και έχει ω3.

Όμως υπάρχουν και τέτοια τρόφιμα που δεν μας βοηθάνε πολύ τα οποία είναι τα προτεταγμένα παστάκια, τα λίπη, τα γλυκά επειδή έχουν πολλή ζάχαρη. Η εξέρεση είναι η σοκολάτα επειδή μας βοηθάει τόσο στο ψυχικό μας κέφι. Επιπλέον και τα ανθρακούχα αναψυκτικά περιέχουν γλυκαντικές ουσίες.

Ένα είδος διατροφής είναι η μεσογειακή, η οποία βασίζεται στην παρασκευή ευεργετικών πιάτων χάρη στη μεγάλη ποικιλία προϊόντων στις χώρες αυτές. Βοηθάει στην αρτηριακή πίεση, και στην ενεργειακή δράση, διότι περιέχει είδος καρύκευμα όπως το μαστίχα. Επίσης όταν αγοράζουμε προϊόντα από μαγαζί πρέπει να προσέχουμε την ημερομηνία λήξης, το τι περιέχει και από πού έρχεται και να μην επηρεαζόμαστε από τις διαφημίσεις.

Η πρότασή σου είναι πάρα πολύ καλή. Έχει αξιοποιήσει ένα πολύ παραδείγματα τεκμηριώνοντας τη θέση σου. Μπράβο, για την ευκρίνεια και τη σύνδεση των προτάσεων, αλλά και για τη γενικότερη προσαρμογή συνολικά.

Μαθήτρια

Σε 1 Δημοτικού

Πέμπτη 4 Νοεμβρίου 2021

4ος Γραπτός Λόγος

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να καταγράψετε τι πρέπει να καταναλώνει ο άνθρωπος και τι να αποφεύγει στον τομέα της διατροφής. Τέλος επισημάνετε πως μπορεί να γίνει σωστός καταναλωτής.

Τίτλος: Η υγιεινή διατροφή

Η διατροφή είναι το σύνολο της θρεπτικής ύλης η οποία θα πρέπει να καταναλίσκεται ορθολογικά, σε μικρά και υγιεινά γεύματα ανάλογα με τον οργανισμό του καθενός. Η υγιεινή διατροφή βοηθά στην ανάπτυξη του σώματος και του εγκεφάλου μας και στην επίσχυση του ανοσοποιητικού μας συστήματος, κάνοντάς μας χαρούς και δυνατούς. Μέσω της υγιεινής διατροφής αναπτύσσεται σωστά η στάση του σώματος, η όραση και αυξάνεται η ικανότητα της μνήμης και της κριτικής σκέψης.

Εξαιρετικά!

Τα τρόφιμα κατηγοριοποιούνται σε υγιεινά, ανθυγιεινά και σε αυτά που πρέπει να καταναλώνουμε σπανιότερα, σύμφωνα με την διατροφική πυραμίδα. Ένα από αυτά τα τρόφιμα είναι τα φρέσκα φρούτα και τα λαχανικά που περιέχουν τις βιταμίνες C και D, καθώς και τα γαλακτοκομικά που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη των οστών. Επιπλέον, τα όσπρια και τα ζυμαρικά ανήκουν σε μια σημαντική ομάδα τροφίμων. Σημαντικό ρόλο παίζουν τα υγιεινά σνακ, όπως οι ξηροί καρποί. Το ευρύτερο γεύμα πρέπει να περιέχει πρωτεΐνες, όπως άπαχο κρέας, δηλαδή το μοσχάρι, το κοτόπουλο και η γαλοπούλα. Τέλος, άλλα εξίσου σημαντικό είναι να

καταναλώνουμε υπάρχει.+

Εκτός από τα υγιεινά υπάρχουν και τα ανθυγιεινά που πρέπει να καταναλώνουμε σπανιότερα, σύμφωνα με την διατροφική πυραμίδα. Αυτά τα τρόφιμα είναι τα αγαπημένα σνακ των παιδιών, όμως έχουν αρνητικές συνέπειες. Τα τρόφιμα αυτά είναι τα πατατάκια, τα γαριδάκια, οι σοκολάτες, τα μπισκότα, τα αναψυκτικά και τα γρήγορα φαγητά όπως τα μπιφτεκάκια. Κάποιες από αυτές τις αρνητικές συνέπειες είναι πως το ανοσοποιητικό μας σύστημα είναι πιο αδύναμο και ο άνθρωπος γίνεται ευάλωτος σε ιώσεις το μυϊκό σύστημα είναι καχεκτικό και δημιουργούνται αρθρώσεις η όραση είναι δύσκολη.

Κάποια πράγματα που πρέπει να προσέχουμε ακόμα και στις υγιεινές τροφές είναι η ημερομηνία λήξης και τα συντηρητικά που περιέχουν.

Η υγιεινή διατροφή σχετίζεται στην βελτίωση της επίδοσης

Τα οφέλη της υγιεινής διατροφής αυξάνουν την επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες καλυτερεύουν την ποιότητα ζωής των ενηλίκων και βοηθά τους ανθρώπους έχουν περισσότερες ιδέες, να λύνουν προβλήματα και να έχουν λιγότερο άγχος.

Πάρα πολύ καλή προσπάθεια. !Έχεις ανταποκριθεί πλήρως στα ζητούμενα του θέματος με επάρκεια, σωστές σκέψεις, άριστες λεξιλογικές επιλογές κι άψογη ορθογραφία. Μπράβο, για τη συνολική προσπάθεια!

4-11-2021

Γ.Θ.

Μαθήτρια

Πέμπτη 4 Νοεμβρίου 2021

4ος Γραπτός Λόγος

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να καταγράψετε τι πρέπει να καταναλώνει ο άνθρωπος και τι να αποφεύγει στον τομέα της διατροφής. Τέλος, εξηγήστε πως μπορεί να γίνει σωστός καταναλωτής.

Η υγιεινή και ανθυγιεινή διατροφή

Εξαιρετικά

Είναι κοινά παραδεκτό πως η διατροφή είναι η ποιότητα βασικής ύλης που πρέπει να καταναλώνεται καθημερινά σε μικρά και σύνθετα μέρη ανάλογα με τον οργανισμό του καθενός. Ο άνθρωπος πρέπει να τρώει τουλάχιστον εξι μικρά την μέρα για το μπορεί να τελειοποιήσει τις διατροφικές συνήθειες στο ιδεώδες που οι περισσότεροι ανθρώποι δεν τις τηρούν.

Πολύ καλά

Η υγιεινή διατροφή είναι τόσο πολύ σημαντική στη διατροφή τους. Διαιτέρως η νέα γενιά ζούμε σε μια χώρα που είναι πλούσια σε φρέσκα και υγιεινά αγαθά, τα οποία πολλά άτομα προτιμούν να τρώνε τα ετοίμα φαγητά παρά να μαγειρεύουν κάτι φρέσκο. Μια υγιεινή διατροφή μπορεί να περιέχει φρούτα και λαχανικά που είναι πλούσια σε βιταμίνες, ψάρι και κοτόπουλο κάθε εβδομάδα, όσπρια, σφολιάτα, γιαούρτι και γαλακτοκομικά με λίγο λιπαρά, ξηρούς καρπούς, σε ξηρούς καρπούς κυρίως τα φυστίκια. Όλα αυτά μας εφοδιάζουν με πολλές βιταμίνες αλλά και ενέργεια που χρειαζόμαστε για τη σωστή λειτουργία του οργανισμού μας, μας προστατεύει δηλαδή από διάφορες αρρώστιες.

Πολύ καλά

Επαινάλληλη

Το 50% του ελληνικού πληθυσμού πάσχει από παχυσαρκία, καθώς έχει αρκετούς περισσότερους ασθενείς καρκίνου και πολλών άλλων ασθενειών. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται στην συνεχή κατανάλωση έτοιμων φαγητών αλλά και πολλών άλλων ανθυγιεινών τροφών. Το φαγητό αυτό είναι πολύ πιο εύκολο από τα υγιεινά για αυτό και ο κόσμος το προτιμά. Στην κατηγορία των ανθυγιεινών τροφών συμπεριλαμβάνεται η σοκολάτα, οι καραμέλες και τα ζελεδάκια που είναι γεμάτα ζάχαρη, τα μπισκότα, το πατατάκια, τα γαριδάκια που περιέχουν τα λιπαρά πολύ αλλά και τα έτοιμα φαγητά όπως σουβλάκια, πίτσες και πολλά άλλα.

Πρέπει να προσέξουμε περισσότερο όταν πηγαίνουμε στην υπεραγορά την υπερβολική λάμψη που παρέχουν οι συσκευασίες. Το κυριότερο όμως είναι τα συστατικά και περισσότερο αυτά που έχουν το γράμμα Ε.

Πάρα πολύ καλή προσπάθεια. !Το κείμενο είναι σωστά δομημένο και το περιεχόμενο αυτοπαρουσιάζεται στα ζητούμενα του θέματος. Έχεις αξιοποιήσει μεγάλο τμήμα της θεωρίας με ορθή χρήση των συνεκτικών λεκτικών Μπράβο, για την προσπάθεια!

4-11-2021

Μαθητής

Δευτέρα, 6 Νοεμβρίου 2023

3ος Γραπτός Λόγος -

Σε μια επιστολή 200-250 λέξεων επιχειρηματολογείτε υπέρ της υγιεινής διατροφής και προσπαθείτε να πείσετε ένα φιλικό σε συγγενικό σας πρόσωπο που αντιμετωπίζει πρόβλημα παχυσαρκίας υιοθετήσει έναν καλύτερο τρόπο ζωής.

Αγαπητέ Θείε, Εξαμίλια - 6/11/23

Καθημερινά πρέπει να καταναλώνουμε υγιεινές τροφές και υγιεινά ποτά. Αυτό, γιατί αν δεν τρεφόμαστε υγιεινά θα έχουμε πολλά προβλήματα υγείας. Διάβασα στις ειδήσεις ότι σοχνεκρμένα τα παιδιά, τρώνε κυρίως ανθυγιεινές τροφές και αυτό μας προσέχουν, ώστε να σου γράψω αυτό την επιστολή.

Έχει γίνει μια έρευνα για πόσα παιδιά τρέφονται με υγιεινά τρόφιμα και πόσα με ανθυγιεινά. Τα παιδιά τρέφονται κυρίως σήμερα μας με τροφές που επιβαρύνουν τον οργανισμό μας και αυτό δεν είναι καθόλου καλό. Τα αρνητικά στοιχεία των ανθυγιεινών τροφών είναι ότι περιέχουν πολλά λιπαρά. Οι ανθυγιεινές τροφές που δεν πρέπει να καταναλώνουμε είναι τα τσιπς, οι πιτσές, τα πατατάκια, το ψωμί κουρί και πολλές κόκα-κόλες. Τα θετικά στοιχεία των υγιεινών τροφών είναι βιταμίνες, το νερό και άλλα πολλά ακόμα μεταλλικά στοιχεία που μπορούν να μας προσφέρουν οι υγιεινές τροφές. Οι υγιεινές τροφές που πρέπει να τρώμε είναι τα φρούτα και τα λαχανικά. Επιπροσθέτως και οι υγιεινές μαγειρευτές τροφές

καν πολύ πολύ ιδιαίτερο ειδικών σήμερα

συνθετικά αναψυκτικά

Μαθητής

Δευτέρα 6 Νοεμβρίου 2023

3ος Γραπτός Λόγος -

Σε μια επιστολή 200-250 λέξεων επιχειρηματολογείτε υπέρ της υγιεινής διατροφής και προσπαθείτε να πείσετε ένα φιλικό ή συγγενικό σας πρόσωπο που αντιμετωπίζει πρόβλημα παχυσαρκίας να υιοθετήσει έναν καλύτερο τρόπο ζωής.

Αγαπητέ Θανάση, Λουτράκι - 6/11/2023

Η καλή και υγιεινή διατροφή στην καθημερινότητα είναι πολύ χρήσιμη γιατί καλύπτουμε μια φυσική και βιολογική ανάγκη. Επίσης μας δίνει ενέργεια για να συνεχίσουμε με ρυθμό την υπόλοιπη μέρα.

Αν καταναλώνουμε συνέχεια τροφές όπως γρήγορο φαγητό, κάτι γλυκό, κάτι τυρένιο κλπ. μπορεί να εμφανίσουμε διάφορα προβλήματα υγείας όπως στεφανιαία νόσο, καρκίνο στον προστάτη ή στο παχύ έντερο και παχυσαρκία. Δεν είναι περίεργο πλέον που συναντάμε όλο και περισσότερα υπέρβαρα παιδιά. Σύμφωνα με μια έρευνα που διάβασα στο διαδίκτυο έμαθα πως το ένα στα τρία Ελληνόπουλα δεν τρώει πρωινό και πως το ένα στα δύο καταναλώνει τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα το έτοιμο φαγητό. Δυστυχώς τα σωστικά φαγητά πλέον γίνονται δυσκολά όπως ψάρι, ζυμαρικά σπανίως δοκιμ. Άμα κάνουμε μια καθιστική ζωή η ψυχολογία μας θα μειωθεί. Ακόμα και το παραδοσιακό τυλιχτό «μπουρδάκι» πλέον περιέχει πολλές σάλτσες και τυριά που μας κάνουν κακό στην υγεία.

Σύμφωνα με τις ειδήσεις, οι άνθρωποι που ζουν στις με-

Μαθητής

Δευτέρα 6 Νοεμβρίου 2023

3ος Γραπτός Λόγος -

Σε μια επιστολή 200-250 λέξεων επιχειρηματολογείτε υπέρ της υγιεινής διατροφής και προσπαθείτε να πείσετε ένα φιλικό ή συγγενικό σας πρόσωπο που αντιμετωπίζει πρόβλημα παχυσαρκίας να υιοθετήσει έναν καλύτερο τρόπο ζωής.

Αγαπητέ Θανάση, Λουτράκι - 6/11/2023

Η καλή και υγιεινή διατροφή στην καθημερινότητα είναι πολύ χρήσιμη γιατί καλύπτουμε μια φυσικό και βιολογική ανάγκη. Επίσης μας δίνει ενέργεια για να συνεχίσουμε με ρυθμό την υπόλοιπη μέρα.

Αν καταναλώνουμε συνέχεια τροφές όπως γρήγορο φαγητό, κάτι γλυκό, κάτι τυρένιο κλπ. μπορεί να εμφανίσουμε διάφορα προβλήματα υγείας όπως στεφανιαία νόσο, καρκίνο στον προστάτη ή στο παχύ έντερο και παχυσαρκία. Δεν είναι περίεργο πλέον που συναντάμε όλο και περισσότερα υπέρβαρα παιδιά. Σύμφωνα με μια έρευνα που διάβασα στο διαδίκτυο έμαθα πως το ένα στα τρία Ελληνόπουλα δεν τρώει πρωινό και πως το ένα στα δύο καταναλώνει τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα το είδος φαγητό. Δυστυχώς τα σωστικά φαγητά πλέον γίνονται δυσκολά όπως ψάρι, ζυμαρικά σπανίως δοκιμ. Άμα κάνουμε μια καθιστική ζωή η ψυχολογία μας θα μειωθεί. Ακόμα και το παραδοσιακό τυλιχτό «σουβλάκι» πλέον περιέχει πρόσθετες ουσίες και τροφή που μας κάνουν κακό στην υγεία.

Σύμφωνα με τις ειδήσεις, οι άνθρωποι που ζουν στις με-

σοφιακές χώρες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο ζωής από όλες τις άλλες χώρες λόγω της μεσογειακής διατροφής. Οι ξηροί καρποί είναι ένα τέλειο συμπληρωματικό δείγμα σε άλλα φαγητά αν όμως χρησιμοποιούμε τον νόμο του 20. Δηλαδή να τρώμε 20 ξηρούς καρπούς μετά την δόκιμη θα είναι όχι καλύτερο για τον οργανισμό μας. Οι μπάρες δημητριακών είναι λαχταριστές και σίγουρα καλές για τον οργανισμό μας. Αν όμως φάτε λίγες παραπάνω θα καταλάβεις γιατί είναι καλό να τις τρώμε μια φορά την μέρα. Το αβοκάντο μας χαρίζει λαμπερά μαλλιά και δέρμα. Αλλά η νοστιμιά του μας κάνει να ξεχνάμε ότι το λίπος είναι (λίπος). βλαβερό

Θα σου πρότεινα να ξεκινήσεις να γυμνάζεσαι ή να γραφτείς σε κάποιον σύλλογο παραδοσιακών χορών. Γιά να ξεκινήσεις μια καλύτερη ζωή μπορείς να πας σε κάποιον διαιτολόγο, ώστε να συμβουλευθεί ένα πρόγραμμα πολυμηχανίου στις ανάγκες σου.

Σου εύχομαι να ακολουθήσεις ένα βασικό μέρος από αυτά που σου κατέγραψα, διότι νοιάζομαι γιά εσένα και θέλω να σου ~~αυξηθεί η μυϊκή~~ βελτιωθεί η ψυχολογία σου και κατ'επέκταση η

Με εκτίμηση καθηγητής σου

, η προσπάθειά σου είναι πάρα πολύ καλή! Το κείμενο αναπτύσσεται σωστά από άποψη δομής, ενώ το περιεχόμενο συνταιριάζει στα πλαίσια του θέματος. Είναι σωστή η προσπάθεια να αξιοποιήσεις τα στοιχεία που παρουσιάζονται στα κείμενα και τα έχεις συνάψει με αρκετά καλό τρόπο. Θα σου πρότεινα να αξιοποιήσεις περισσότερες λέξεις ή φράσεις διακριτικής για τη βελτίωση του ανοχύρ τίτλου, πλουσιότερο ως προς το εκφραστικό κομμάτι σε σημαντικά σημεία!

Β΄ τρίμηνο – 9η ενότητα: «Συσκευές»

Μαθήτρια

Σε ένα άρθρο 200-250 λέξεις να παρουσιάσετε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεόρασης.

Η Τηλεόραση !!!

Η τηλεόραση είναι μια ασυρμάτη μετάδοσης ήχου και εικόνας. Πρόκειται για ένα τηλεοπτικό επίτευγμα που έχει τόσο θετικές επιπτώσεις όσο και αρνητικές.

Η τηλεόραση ψυχαγωγεί τον άνθρωπο μέσα των παιδιών, των ενηλίκων και των ηλικιωμένων. Επίσης εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του ανθρώπου και ακουστά γράμματα εκπαιδεύουν τον κόσμο γιατί η ανθρώπινη φύση τείνει στην χαλάρωση και στο εμπόριο, με αυτά τα δεδομένα μαθαίνουμε χαρακτηριστικά του πράγματος που ίσως θα θέλαμε να αγοράσουμε. Επιπροσθέτως, ευαισθητοποιεί τον πολίτη μέσα κοινωνικών θεμάτων όπως η ανεργία και η βία η οποία αποτελεί κάποιο ανθρωπινή δράση.

Παρ' όλα αυτά όμως υπάρχουν και αρνητικά αποτελέσματα. Με την αρνητική παρουσίαση της τηλεόρασης επιλεγόμαστε την άποψη πως. Επίσης προβάλλει βία και δείχνει αρνητικά πρότυπα. Πρωτίστως οι άνθρωποι αυτό τα βράδυ έχουν να κοινωνικοποιούν, να κάνουν περίπατο, να αγοράσουν. Πάω με κάποιο άσημο κάθεται στο

Πρωτίστως βία

σαν παρουσίαση επιβίωσης. Είναι αρκετά εντυπωσιακό. Επιπροσθέτως υπάρχει ο υπερκαταναλωτισμός αφού με ένα χαμένο προϊόντα και τέλος επηρεάζεται άμεσα ο φυλλομός του ατόμου.

Η παρουσίαση της επιβίωσης μπορεί να βελτιωθεί με τους εξής τρόπους. Θα μπορούσαμε να κατασκευάσουμε φτιάχνουμε αρχικά μας ή να κάναμε κάποιο οικογενειακό δραστηριότητα ή ακόμα και με φίλους ώστε να δούμε επιβίωση. Θα μπορούσαμε στην παρουσίαση βίων έργων. Δηλαδή, να βάζαμε μαθητάκια κάτω από μια μικρή λευκή οθόνη για να δημιουργήσουμε τις κάρες παρουσίασης της.

Δεν ξεκινάει με ένα περιεχόμενο

Η προσπάθειά σου είναι πάρα πολύ καλή. Έχω εξιστορήσει πάρα πολλά στοιχεία από τη θεωρία υποστηρίζοντας με σωστό τρόπο τη θέση σου. Θέλησες να βάλεις ανδρικά λέξεις στις νέες πρότάσεις που κατάχαν μια ιδέα και παραδείγματα, για να εμπλουτίσεις το λεξιλόγιο, κατ' επέκταση το περιεχόμενο.

20-1-2022

Γιω

Μαθήτρια

Πέμπτη 20 Ιανουαρίου 2022

Βιο Γραπτοί Λόγοι

Σε ένα άρθρο 200-250 λέξεων να περιγράψετε τα θέματα και τα κρυφά στοιχεία που παρουσιάζει η ταινία στη βιβλιογραφία.

Τίτλος: Η ευρεία εφαρμογή

Η εφαρμογή είναι μια ανοιχτή βιβλιοθήκη γράφου και σχεσιακή. Πρόκειται για ένα εγκαταλειμμένο εκτυπωτικό σύστημα που υποστηρίζει τόσο θέματα όσο και κρυφά της καθημερινότητας. Ο κρυφός της, ο Κλο Φρεντερικ, ανέπτυξε το πρώτο εφαρμοσμένο σύστημα στη Σικαγόφρενο του 1927. Η εφαρμογή αποτελείται από την καθημερινή ζωή και ακόμη νέους τρόπους στη δεύτερη, αν τελειώσει η γνώση του εφ. αποκλειστικά.

Υποστηρίζεται συχνά ότι η εφαρμογή υπηρετεί θέματα η ζωή που ανήκουν υφιστάμενοι και δίνοντας πληροφορίες που λαμβάνουν χώρα σε μια περιοχή ή σε αποδόξους σφίγγα του κόσμου. Αποτελεί κρίσιμο φράγμα στη καθίστε. Παράδειγμα

χάριν ή χάρη

του γένους οι εμπιστευτικά προγράμματα μια ζωντανή, μαύρη και ιστορία δημιουργούν τα, ποίηση στην προσωπική τέλεια να αναλύουν τις γνώσεις τους. Ψυχαγωγεί αν θέλεις με ένα μεγάλο, ταινίες, τάξεις και κοιμήσεις μια τα ζωή στη φύση ή η ζωή σε ένα ο Κλο τόπο Λόρε, πρόβλεψε διαφορά-σεις υπόχρεος τα εμπόρια και η βιβλιογραφία. Ενισχυτικές τους πολίτες για τα πολλά πρόβλημα όπως η φύσεις και η δια ή γίνονται βάσεις για την υπηρεσίες αν ανάλογα ανθρώπων.

Δεν υπάρχει κάτι αρνητικό στη εφαρμογή

τέχνη στη Βλακεμβάκα έχει του βιοτεχνήματα. Ένα από αυτά είναι η δόπανη του χρόνου η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε πιο σημαντικές δραστηριότητες. ✓
Μία από αυτές είναι η αίθουσα, που μας φτιάχνει, η σκαμβάθρα με τις τέχνες, όπως η γεωμετρία και η βαθμός και η ανάμνηση βιβλίου που βρίσκεται στην εφηβοκτόνο του Ρεμβρανδτ η πολύπλοκη καρκινοβόλος, από κοντινή απόσταση, τέτοιο από τη παρέκτασή του δίνει δημιουργεί και πρόβλημα στην όραση. Μπορεί προβάλλει στιγμές βίας, δυδάσκεται στα παιδιά τη βία και αναταράσσει τα ψυχικά τους τόξα. ✓ Σημαντικό να τονίσουμε είναι ότι υπάρχει αναφορά στη πλειάδα του Ρεμβρανδτ λόγω της ακμής φωτοβολίας, του αυρανεκείν πολύπλοκα και της χρήσης των χρωμάτων.

Παρόλαυτα υπάρχει αλλά τα παραπάνω η εφήμερη όπως και οι πλείστες εμφανίσεις των ανδρίαντων είναι ένα υφάσμα με δύο αμφιβολίες. Η εφήμερη δεν έχει πάντα θετικές ή πάντα αρνητικές συνέπειες. Άλλωστε, ο τρόπος χρήσης της είναι αυτός που καθορίζει τις συνέπειές της. ✓

Η προσπάθειά σου είναι εξαιρετική! Ανέπτυξες υποδειγματικά δημιουργήματα του θέματος καλύπτοντας με επάρκεια τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές πτυχές της εφήμερης. Μπράβο, για την αξιοποίηση ολόκληρης της θεωρίας!

21-1-2022

Γιν

Μαθήτρια

Πέμπτη 20 Ιανουαρίου 2022

Βος Γραπτός Λόγος

Σε ένα άρθρο 200-250 λέξεων να καταγράψετε τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που παρουσιάζει η χρήση της τηλεόρασης.

Η βοήθεια αλλά και το καλό που προσφέρει η τηλεόραση

Η τηλεόραση είναι μία συσκευή η οποία με τη βοήθεια της οθόνης μεταδίδει εικόνα και με τα ηχεία που διαθέτει ήχο. Ενημερωτικά προσφέρεται από τις λέξεις τηλέ που σημαίνει μακριά και οραση από το ρήμα ορώ που δηλώνει βλέπω. Πρόκειται για ένα τεχνολογικό επίτευγμα που έχει θετικά αλλά και αρνητικά αποτελέσματα στη ζωή του ανθρώπου. Η τηλεόραση ήρθε στην Ευρώπη πριν από 40 χρόνια και με την πάροδο του χρόνου άρχισε να εμφανίζεται σε αρκετά και περισσότερα σπίτια.

Το ενδιαφέρον αυτό τεχνολογικό επίτευγμα είναι παρόν στα περισσότερα σπίτια διότι διευκολύνει αρκετά την καθημερινότητα των ανθρώπων. Είναι ένα παράθυρο στον κόσμο αφού ενημερώνει τους ανθρώπους για γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στην χώρα ή πόλη τους αλλά και στο εξωτερικό λόγω από τα δελτία ειδήσεων. Ένα ακόμα θετικό των τηλεοράσεων είναι ότι βοηθάει στην ψυχαγωγία των ανθρώπων λόγω από σειρές και ψυχαγωγικές εκπομπές χάρη στο γεγονός ότι μπορούν να μεταφερθούν σε πολλές χώρες λόγω από τέτοιου είδους σειρές. Ο χρόνος που αναπτύσσεται τους διευκολύνει αρκετά αφού με το πάτημα ενός κουμπιού μπορούν να μεταφερθούν καθήμενοι στο καναπέ τους πίνοντας το αγαπημένο τους ρόφημα σε οποιοδήποτε καφετέριά χώρα επιθυμούν.

Η φτώχεια και η βία στις μέρες μας ξέρεις είναι δύο από τα πολλά κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατοικούδες άνθρωποι σε όλες τις χώρες του κόσμου. Για αυτό έχουν δημιουργηθεί φιλανθρωπικές ομάδες που βοηθούν αυτούς τους ανθρώπους. Οι περισσότερες από αυτές έχουν κατασκευάσει μικρά βίντεο τα οποία προβάλλονται στην τηλεόραση για να ευαισθητοποιήσουν τους ανθρώπους ώστε να τα δωρεάσουν κάποιο χρηματικό ποσό ή σκέψη και να γίνουν μέλη σε τέτοιες ομάδες. Η τηλεόραση μέσης των διαφήμισεων ενισχύουν το εμπόριο και την βιομηχανία καθώς παρακινούν τους ανθρώπους να αγοράζουν διάφορα προϊόντα.

Η τηλεόραση μπορεί να είναι μία συσκευή που διευκολύνει την καθημερινότητα των ανθρώπων και να έχει πολλά θετικά αλλά έχει και αρκετά αρνητικά. Το πρώτο και σημαντικότερο αρνητικό γεγονός είναι ότι δεκαεφτά αρκετό χρόνο στην τηλεόραση τον οποίο θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε σε πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες όπως η γυμναστική, άθληση κτλ. Αυτό πολλές φορές η τηλεόραση προκαλεί σοβαρά προβλήματα στο λόγο. Προβάλλει μη αρνητικά πρότυπα διαταράσσοντας την ψυχική υγεία των ανθρώπων. Οι δημοσιογράφοι μπορεί να ενισχύουν το εμπόριο ταυτόχρονα όπως ενισχύουν τον υπερκαταναλωτισμό. Μια απόδειξη είναι πως οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν σίγουρα στο σπίτι τους κάτι που αγόρασαν αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε ποτέ.

Οι διάφορες υπόλοιπες που παρουσιάζουν οι διάφοροι ανθρώποι δεν είναι πάντα υπερβολικές περιεχομένου. Για να βελτιωθεί αυτό θα πρέπει τα ίδια τα κανάλια να μην προβάλλουν τέτοιες εκπομπές, αλλά και εμείς οι ίδιοι να αποφεύγουμε τέτοιες εκπομπές και τέλος οι γονείς των παιδιών να μην τους επιτρέπουν να παρακολουθούν τέτοιες εκπομπές.

Η Τηλεόραση σου είναι εξαιρετικά Έχεις αναπτύξει υπαινικτικά τα πλεονεκτήματα καθώς αξιοποίησες όλη σχεδόν τη θεωρία!

Πειστικά στην επιχειρηματολογία κάποιων σημείων!

Γιω 21-1-2022

επιχειρήματα

δια+γραμμή ↓ λίω

Πέμπτη 20 Ιανουαρίου 2022
8ος, Γραπσός Λήμνος

Μαθήτρια

Σε ένα άρθρο 200-250 λέξεις να καταγράψετε τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που παρουσιάζει η χρήση της τηλεόρασης.

Τι είναι η τηλεόραση;

Η τηλεόραση όπως οι περισσότεροι γνωρίζουμε είναι μια συσκευή μεταδοσης ήχου αλλά και εικόνων. Ο ορισμός της βγαίνει από τις λέξεις τηλε που σημαίνει μακριά και όραση - ορώ που σημαίνει βλέπω. Είναι ένα τεχνολογικό επίτευγμα που επηρεάζει αρνητικά και θετικά την καθημερινότητα και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων. Η τηλεόραση εφευρέθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα και εξελίχθηκε με την πάροδο του χρόνου. Μάλιστα ακόμα και τις μέρες μας εξελίσσεται ακόμα περισσότερο για να βοηθήσουν διάφορους ανθρώπους.

Η χρήση της τηλεόρασης μπορεί να επηρεάσει θετικά την άποψη του κόσμου. Οι θετικές λοιπόν συνδέσεις που μεταδίδει είναι οι κυριότερες που είναι η τοπική και καθημερινή ενημέρωση μας χώρας αλλά και στο εξωτερικό. Η ενημέρωση για τον καιρό ή επιζήμιες περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στον τόπο μας, ειδικά διάφορους ανθρώπους μέρα με την μέρα. Η γνώση και η εκμάθηση νέων και ενδιαφέρουσων λέξεων μας βοηθά και ιδιαίτερα τα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με

Ένταση

λέξεις που σας συναρπάζουν ή ακόμα και
άγνωστες εκφράσεις. Το γεγονός ότι προβάλλει σε
κατάλληλες ώρες ή ώρες που βολεύουν συνήθως
σας συντηρούμενους ανθρώπους, σειρές, ταινίες,
παιδικά που προβάλλει συνήθως τα Σάββατα για
τις ανάγκες των παιδιών. Ακόμα οι βοηθητικές
εκπομπές μαγειρικής και διάφορων άλλων θεμάτων
Οι οποίες εξυπηρετούν τις γυναίκες για τις
δουλειές του σπιτιού και το μαγείρεμα. Καθώς
τα ιστοσελίδες είναι απόλυτα εξυπηρετικά και
~~εφοδιασμένα~~ με ενημερωτικές εικόνες και
πληροφορίες για τόπους και έθιμα, την φύση
ή ακόμα και ίδη ζώων που βρίσκονται υπο
εξαφάνιση. Αλλά και διάφορες άλλες πληροφορίες
λίγα τεύχη σχετικά με το εξωτερικό. Επίσης η διαφήμιση που
πολυπίθεται κάθε-ει ειδικά μιας σειράς ή ταινίας αυξάνουν
την πώληση του εμπορίου και της βιομηχανίας.
συμβάλλουν στην ανάπτυξη Αυξάνονται όπως ακούγονται τα ερωτικά μαζί
με την εξέλιξη της τεχνολογίας. Τα ερωτικά
που παρέχονται χωρίς και μας επηρεάζουν αρνητικά.
Θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε πολύ πιο
δραστήρια τον χρόνο μας ανοιχτά για να παρακολου-
θούμε τηλεόραση με δεκατιστίν όπως η αθλητική, παράδειγμα
ποδόσφαιρο ή καλάθμπολ και άλλες δραστηριότητες.
Ακόμα εάν παρακολουθούμε για πολλή ώρα υπάρχει
πιθανότητα να μας κοστίσουν τα μάτια μας ή τ' άλλα
προβλήματα. Η διαφήμιση δεν αυξάνουν μόνο τη
πολύ τόσο αλλά επηρεάζουν αρνητικά τους ανθρώπους.
Αφού και οι ταινίες προβάλλουν βίαιες και ανά-
λληλες σκηνές για παιδιά και δηλητηριάζουν
τον ψυχικό του ανθρώπου.

Θα μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε τις διαφορίες που μας επηρεάζουν και η κυβέρνηση θα έπρεπε
πληθεία να λύσει τα γραφεία με τις θέσεις καταστάσεις.
Τα προγράμματα να είναι τακτικά με εκπομπές
ευμάθησης και ψυχαγωγίας. Δεν θα έπρεπε κατά
την γνώμη μου να σφετερίζεται κανείς
διαταράσσει τον κόσμο. Ακόμα, οι ειδήσεις θέσεων να μην
υπερβάλλουν σε κάποια θέματα και να χρησιμοποιούνται κατάλληλες λέξεις.

Η προσπάθειά σου είναι πάρα πολύ καλή!
Έχεις αναπτύξει μη επήρεια τα ζητούμενα του θέματος
παραθέτοντας πολλά παραδείγματα για να τεκμηριώσεις τη
θέσή σου. Μεγάλη προσοχή στην ενότητα και στην
ορθογραφία! Νέα ελίγχεις ξανά το κείμενό!

21-1-2022

Μαθήτρια

10ος Γραπτός – Λόγος

25/1/23

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να παρουσιάσετε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεόρασης

Τίτλος

Η τηλεόραση είναι το τεχνολογικό επίτευγμα που εισήχθησε πιο πολύ σε άλλο τον ζωή του ανθρώπου και αποτελεί το πιο διαδεδομένο μέσο ενημέρωσης και ψυχαγωγίας. Όταν πρωτοεφευρέθηκε ήταν αστείρευτη η χαρά του 20ου αιώνα. Εμείς εκφράζαμε δίνοντας έτσι στις εικόνες πολυάριθμα χρωματάκια. Ο ανυδυναμός ρυθμός ήχου υίνησης και χρωμάτων της δίνει μετ' αυτό τον τρόπο γοητεύοντας έτσι τους θεατές.

Στις μέρες μας βρίσκεται σχεδόν σε όλα τα σπίτια και προσφέρει στον άνθρωπο πολλές ωφέλιμες και ωραίες δυνατότητες για ενημέρωση ψυχαγωγία. Η ενημέρωση γίνεται μέσω δελτίων ειδήσεων και διαφόρων ενημερωτικών εκπομπών και η ψυχαγωγία μέσω ψυχαγωγικών εκπομπών τεχνών και μεταδόσεων μεγάλων αθλητικών γεγονότων. Μέσα σε την τηλεόραση οι άνθρωποι μαθαίνουν άλλους πολιτισμούς, ήθη, έθιμα και τρόπο ζωής αλλών λαών. Αυξάνει ευαισθητοποιεί τους ανθρώπους για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων όπως βία, ρατσισμό και ναρκωτικά ή την οικονομική ανέχεια γιαλευθερωτικών οργανώσεων. Τέλος μέσα από τις διαφημίσεις παρουσιάζονται στη τηλεόραση οι άνθρωποι αγοράζουν διάφορα προϊόντα με έτσι τονώνεται το εμπόριο και η βιομηχανία.

Εξαιρετικά! →

Από την άλλη πλευρά η τηλεόραση δεν προσφέρει μόνο ωφέλεια αλλά έχει συνδεθεί και με πολλά αρνητικά φαινόμενα. Στην τηλεόραση υπάρχουν διάφορες εκπομπές που περιέχουν σκληνές βίας και εξαθλιωτικότητας με έτσι διαταράσσεται η ψυχικής υγείας των παιδιών. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που βλέπουν καθημερινά πάνω από τρεις ώρες τηλεόραση αναπτύσσουν μια πιο βίαιη συμπεριφορά σε σχέση με αυτά που περνούν λιγότερο χρόνο στην οθόνη. Αυτών η συνεχής παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων δημιουργεί προβλήματα υγείας όπως ψυχιατρικά

λόγω των ανθυγιεινών τροφίμων που καταναλώνει καθόλου
όταν παρακολουθεί τηλεόραση και προβλήματα όρασης λόγω
της αντανακλάσης. Μέσω από τις διαφημίσεις που προβάλλονται και
οι άνθρωποι οδηγούνται στον καταναλωτισμό αγοράζοντας
προϊόντα που δεν τους είναι απαραίτητα.

Κλείσιμο-συμπέρασμα Η τηλεόραση προσφέρει στον άνθρωπο πολλά οφέλη και
για να τα ενισχύσουμε και να απαλλάξουμε τις αρνητικές της
συνέπειες πρέπει να την χρησιμοποιούμε σωστά και με μέτρο
χωρίς να παραμελούμε εξωσχολικές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα
και κυρίως την ανθρώπινη επικοινωνία.

Η προσπάθειά σου είναι εξαιρετική!
Έχεις αναπτύξει ιδανικά το περιεχόμενο με πολύ καλά
επιχειρήματα, σωστή διάρθρωση, υποδειγματικά παραδείγματα
και άψογη αξιοποίηση του υλικού που δόθηκε! Μπράβο!

25-1-2023

Μαθητής

25/1/23

10ος Γραπτός Λόγος-

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να παρουσιάσετε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεόρασης.

Η τηλεόραση

αρουσιάστηκε το ενεί καιό

Η πρώτη τηλεόραση βγήκε στις αρχές του 20ου αιώνα. Είναι μια συσκευή που μπορεί να προβάλει εικόνες, ταινίες και άλλα. Οι πρώτες τηλεοράσεις δεν είχαν χρώμα, όμως το 1928 βγήκε η πρώτη έγχρωμη.

Η τηλεόραση έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Μερικά από τα πλεονεκτήματα είναι ότι η τηλεόραση ενημερώνει τους ανθρώπους για πολλά πράγματα που συμβαίνουν στη χώρα τους ή στον κόσμο ευαισθητοποιεί τους ανθρώπους προβάλλοντας εικόνες που βοηθούν τους πολίτες να γνωρίσουν καλύτερα άλλους πολιτισμούς. Από τη διαφήμιση υπηρετεί τη βιομηχανία και το εμπόριο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στην παιδεία και στη μάθηση όπως γινόταν να καλλιτέρο. Η τηλεόραση προβάλλοντας αθλητικό περιεχόμενο επιτρέπει πολλά νέα παιδιά να ασχοληθούν με το ποδόσφαιρο, την καλαθοσφαίριση, ακόμη και να αγωνιστούν σε ολυμπιακούς αγώνες. Επίσης η τηλεόραση είναι μια χρήσιμη συσκευή για τους ηλικιωμένους επειδή, τους συντροφεύει όταν νιώθουν μοναξιά.

γιγάντια

Από την άλλη πλευρά!

Υπάρχουν όμως και μειονεκτήματα. Για παράδειγμα σε κάποιες εκπομπές της τηλεόρασης παρουσιάζονται σκηνές βίας, με αποτέλεσμα διαστρεβλώνεται ο φυσικός κόσμος των παιδιών και προβάλλονται αρνητικά πρότυπα στους νέους. Αξίζει να αναφερθεί ότι η τηλεόραση παρουσιάζοντας «fake news» (ψεύτικες ειδήσεις) προσπαθεί να επηρεάσει την γενική γνώμη υπέρ κάποιου θέματος. Πρόσθετο κατανάλωσιμό, πολύ σημαντικό είναι ότι η τηλεόραση μας κάνει σκληρούς και βαριόμαστε να κάνουμε τα μαθήματά μας, να γυμναστούμε και άλλα πολλά. Προκαλεί στους ανθρώπους αποξένωση με αποτέλεσμα να χάνουν πολύτιμο χρόνο από τη ζωή βλέποντας τηλεόραση, αντί να πάνε μια βόλτα έξω να περπατήσουν, να βγούν με τους φίλους τους και άλλα. Επίσης η τηλεόραση μας κάνει να πιστεύουμε ότι όλα τα προϊόντα που βλέπουμε είναι καλά, δίλα δη οι άνθρωποι χάνουν την κριτική τους ικανότητα και δεν μπορούν

να κρίνουν πολλά (πράγματα.) καταστάσεις

Η τηλεόραση είναι μια καλή συσκευή αρκεί να τη χρησιμοποιούμε σωστά. Πιστεύω ότι πολλοί άνθρωποι μπορούν να καλυτερεύουν τη ζωή τους περνώντας λιγότερες ώρες βλέποντας τηλεόραση. [Δεν θα πρ πει να υπάρχει μεγάλο ζήτημα αγοράς σε άχρηστα πράγματα ή παιχνίδια] έκφραση.

Η προσπάθειά σου είναι καταπληκτική! Το περιεχόμενο αναπτύσσεται υποδειγματικά, καθώς έχεις χρησιμοποιήσει πολύ καλές εκφραστικές τεχνικές, σωστά επιχειρήματα, αρκετές διαρθρωτικές λέξεις-φράσεις ενώ δομικά το κείμενο αναπτύσσεται σωστά. Προσοχή σε οριστικά εκφραστικά-ορθογραφικά λάθη που θα μπορούσες να είχες αποφύγει.

25-1-2023

Γιω

Β΄ τρίμηνο: 11η ενότητα: «Συγγενικές σχέσεις»

12ος Γραπτός Λόγος

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να αναλύσετε την αξία της οικογένειας και να αναφέρετε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αρμονική συνύπαρξη των μελών της

Η Οικογενειακή ζωή

Είναι κοινά παραδεκτό πως η οικογένεια είναι το σημαντικότερο στοιχείο στη ζωή του ανθρώπου. Προέρχεται από τις λέξεις οίκος που σημαίνει σπίτι και γένος. Αποτελείται από δύο μη συγγενικά πρόσωπα εξ αίματος και τα παιδιά. Είναι, αφετηρία ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης και σκοπός της είναι να δημιουργήσει ένα ηθικό και ασφαλές περιβάλλον. Υπάρχουν τρία είδη οικογένειας που καθορίζονται ανάλογα τον αριθμό των μελών της. Η πρώτη και πιο συνηθισμένη στον τόπο και εποχή που ζούμε είναι η πυρηνική, που αποτελείται από δύο γονείς και τα παιδιά, η δεύτερη είναι η μονογονεϊκή που αποτελείται από έναν γονέα και τα παιδιά και τέλος η εκτεταμένη ή διευρυμένη που περιλαμβάνει τους γονείς, τους παππούδες και τα παιδιά.

Η οικογένεια όπως προαναφέρθηκε είναι πολύ σημαντική για όλα τα μέλη της. Χωρίς αυτή τα παιδιά δεν μπορούν να επιβιώσουν με ευκολία. Μέσα στους κόλπους της τα παιδιά λύνουν τις απορίες τους, μαθαίνουν κοινωνικές

αρετές σεβασμός, εμπιστοσύνη και [illegible] πθικές αξίες.+
Ζωγρ, χαρακτηρίζεται ως το ωραίο και καλύτερο σχόλειο.
Κατά την προσωπική μου άποψη ένας σωστός ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός αφού τα μαθήματα αυτά δεν πραγματοποιούνται πουθενά. Γιατί; Το γεγονός αυτό παρατηρείται, εφόσον οι δάσκαλοι είναι ιδιαίτερα σημαντικό πρόσωπο που κάθονται για τους μαθητές. Επιπλέον, κατανοούν τις βιολογικές ανάγκες, τα τρόφιμα, ψυχοσυναισθηματική περίθαλψη και θέρμανση.

μεταφράζεται παραπάνω

Η οικογένεια όπως προανέφερα έχει ιδιαίτερο ρόλο στη ζωή κάθε ατόμου. Πως μπορεί όμως η οικογενειακή ζωή να παραμένει αρμονική; Η απάντηση είναι απλή, μπορεί, με την τήρηση κάποιων μικρών στοιχείων όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση ο σεβασμός και η ειλικρίνεια και σημαντικότερο τους κόσμο. Τα παιδιά αλλά και οι μεγάλοι θα πρέπει να καταλάβουν πως πρέπει να τηρούν κάποιους μικρούς κανόνες η/χ δεν πρέπει να κάνουν ψεκασμό όταν κάποιος ξεκουράζεται και σέβονται τον ιδιωτικό χώρο κάποιου κτλ.

επαναλήψη (ορφανίδου)

Συμπερασματικά, η οικογένεια έχει ιδιαίτερο σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Κάτι της κάναμε το πρώτο μας βήματα, σωστές πρώτες μας λέξεις, και μάθαμε πράγματα για την ομαλή συνέχεια της ζωής μας. Τέλος, ξέρουμε ότι πάντα θα έχουμε άτομα δίπλα μας που θα μας αγαπούν και θα μας κάνουν.

η περιπάθειά σου είναι εξαιρετική! Έχεις αναπτύξει πλήρως το θέμα, τεκμηριώνεται με σωστό τρόπο τις ιδέες σου σε παραγράφους. Μπράβο, για τη σύνταξη και την αξιοποίησή της [illegible]

Μαθήτρια

Τετάρτη 16 Μαρτίου 2022

Δέν. Γραπτό Λόγο

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να αναλύσετε τις αξίες της ευφυΐας και να παρέχετε οι ανταγωνιστικές προϋποθέσεις για την εξέλιξη στην εποχή των μέσων της.

Τίτλος: Η ευφυΐα

Η ευφυΐα είναι ένα ιδιαίτερο ανώτερο χαρακτηριστικό για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την κοινωνικοποίηση των νέων ανθρώπων. Έτσι ενώ μικρός ο νέος μαθαίνει τι σημαίνουν οι αξίες, όπως η αγάπη, η αλήθεια, η αξιοπρέπεια και η εργασία. Η ευφυΐα είναι σημαντική, διότι είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας. Είναι σκόπιμο θέμα το νέο ζητάει κοινωνικό κίνητρο.

Η ευφυΐα αποτελείται από δύο είδη και έχει μη συμμετοχή τη πράξη και το παιδί. Ο ρόλος της ευφυΐας είναι σημαντικός για πάρα πολλά πράγματα. Πρώτα, σκοπός της βιβλιοθήκης άκρες του σώματος, όπως τρώμε, πίνουμε, αλλά και σωστή γλώσσα και πράξεις. Οι ακρές αυτές, συμβάλλουν στην ισορροπημένη κατάσταση και βοηθούν στη κοινωνική εξέλιξη του ανθρώπου.

Σημαντικό είναι πως διασφαλίζει την υγεία του σώματος, όπως είναι η ασφάλεια και η πληρότητα. Συμβάλλει στη διάσταση της κοινωνικοποίησης μέσω της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι η τέχνη των κανόνων, η αποδοχή των ανδρών και η ενδυνάμωση της συνεργασίας. Βοηθά το παιδί να αναπτύξει γνώσεις, προσαρμόζοντας τον στον χώρο μάθησης, αλλά και προβληματισμοί, ανάλογες απόψεις διαλόγου και διεύρυνσης των κοινωνικών ορίζοντων.

Σήμερα είναι ένα πανίσχυρο εργαλείο δίδαξης ρόλου αξιών στα μέλη της, όπως ο σεβασμός, η ειλικρίνεια, η ανεξιθρησκεία.

η αγωνία, η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η υπομονή και η αλληλεγγύη. Οι συνέχειες των αρετών αυτών είναι και βέβαια από την υπομονή υπάρχει η συνέχεια και η δικαιοσύνη του ήθους, δίδεται και παραδείγματα. Με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αξία για την παρέα, ακόμη σε και τα βάθη της δικαιοσύνης στο εξωτερικό.

Εξαιρετικά!!!

Ένας τελευταίος παράγοντας που δημιουργεί στην αδελφοποίηση αποτελεί είναι η σχέση του με την είρηνη, τον ανθρωπισμό και τη διαμαρτυρία βασική φιλοσοφία.

Οι καταλήξεις, η ανωτέρω σήμερα την αλλάζει βασική παραβλέπει ότι το σύμβολο που παρέχει ανοίγει στα μέτρα του, τα οποία συνδέονται με ανεπτυγμένες δεξιότητες. Ο δεσμός της ανωτέρας είναι κατεύθυνση ιδέα και πρόσωπο, αυτό η ανωτέρα και η ζωή μέσα σε αυτή, όταν δεν είναι αρμονικά τοποθετημένα αξίζουν αγάπη και μόνο στον άνθρωπο.

, η προσπάθειά σου είναι εξαιρετική! Συγχαρητήρια, για την ολοκλήρωση του κειμένου και τον τρόπο με τον οποίο συνδέεις τις υπάρχεις ιδέες σου! Μπράβο!!!

Γιώτα

Μαθήτρια

Τετάρτη 16 Μαρτίου 2022
19ος Γρόμπος Λάρος

Σε ένα άρθρο 900 θέλουν να αναδείξουν την αξία της οικογένειας και να ανοίξουν στις οικογένειες πρότάσεις για την ομαλή συνύπαρξη των μελών της.

+++ Οικογένεια !!!!!!!

Η οικογένεια είναι μια θεμελιώδης ομάδα που αποτελείται από δύο ανθρώπους με σχέσεις γάμου και τα παιδιά. Είναι ο βασικός φορέας κοινωνικοποίησης. Πρέπει να δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον και ήσυχο μέρος για την ανάπτυξη των μελών της. Υπάρχουν τρία είδη οικογένειας, οι πυρηνικές που είναι οι γονείς και τα παιδιά, οι μονογονεϊκές που υπάρχει μόνο ένας γονέας είτε μητέρα είτε πατέρας και τα παιδιά και οι διευρυμένες που είναι οι γονείς, τα παιδιά και οι παππούδες.

Εξαιρετικά!

Οι γονείς πρέπει όχι μόνο να χρειάζεται ένα παιδί όπως σπίτι, τροφή, στέγη και παιχνίδι. Του μαθαίνουν γράμματα, δηλαδή ασχολούνται με εργασίες του παιδιού και τα πηγαίνουν στο σχολείο. Βοηθούν το παιδί να αναπτύξει τις προσωπικότητά του, του μαθαίνουν τους βασικούς κανόνες, να σέβεται και να σέβεται την εργασία.

Επανάληψη

Αρχικά όταν συναντιόμαστε με ένα άτομο πρέπει να το σέβεστε, να το καταλαβαίνεις και να το σέβεστε με τα χαρακτηριστικά του. Ειδικά

αποδίχτοι

βαμβάς, εμπιστοσύνη, κατανόηση, αλληλεγγύη, κανόνες για την ομαλή συνύπαρξη. Σε δύσκολη στιγμή και συνανθρώπου να τον παρηγορούμε και όχι να τον αφαιρούμε συναισθηματικά, επιπροσθέτως βοηθάμε όποιος μας χρειάζεται ο συνάνθρωπος.

Το κάθε άτομο η αξία της συνεργάτιδας έχει διαφορετική αξία.

σημαντικά

Για παράδειγμα σε εμένα έχει εξαιρετικό αξία, δηλαδή νιώθω ότι θα είναι οι άνθρωποι που θα σε στηρίξουν σε όλη σου την ζωή και θα είναι εκεί πάντα εκεί αν τους χρειαστείς.

Η προσπάθειά σου είναι πάρα πολύ καλή! Έχεις αξιοποιήσει ένα σημαντικό ζήτημα της θεωρίας, ενώ και οι λεξιλογικές επιλογές είναι πάρα πολύ καλές. Προσοχή σε κάποια ορθογραφικά λάθη που θα μπορούσες να αποφύγεις!

Μαθήτρια

Τετάρτη 16 Μαρτίου 2022

12ο Γρηγόρης Λάμπρος

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να αναλύσετε την αξία της οικογένειας και να αναφέρετε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αρμονική συνύπαρξη των μελών της.

Η μέλη της οικογένειας

Η οικογένεια είναι μια δεσμοποιημένη ομάδα που αποτελείται από 2 άτομα μη συγγενικά πρόσωπα καθώς και τα παιδιά. Η οικογένεια είναι ο χώρος παροχής πλήρους και υγιούς συνύπαρξη των μελών της. Τα παιδιά (πλαισιώνει) ζούν με σταθερότητα και εμπιστοσύνη γιατί τα καθώς παρέχουν την βοήθεια στον γονέα εκτός των συγγενικών προσώπων τους. Ένας άνθρωπος εκτός χρειάζεται την οικογένεια ψυχικά εκτός και προσωπικά. Του προσφέρει πολλά πράγματα όπω ανάφορα την υγεία και τις ανάγκες που μπορεί να έχει κάποιος άνθρωπος. Υπάρχουν σχετικά είδη οικογενειών είναι η μονογενειακή, που αποτελείται από τον ένα γονιό και τα παιδιά, η διευρυμένη ή εκτεταμένη όπως αποκαλείται. Υπάρχει και η πυρηνική που είναι η δικιά μου οικογένεια και αποτελείται από τους γονείς και τα παιδιά.

Οι οικογένεια σου προσφέρει πολλά (αρέσει) και σε εσένα αλλά και στους ανθρώπους που βρίσκεται δίπλα σου και τον αγαπάς.

Σε βοηθάνε σε πολλά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζεις και σου φαίνονται στη διάθεση κάθε καταλαβαίνουν πως νιώθεις. Ιδιαίτερα τα παιδιά
Ελλειμμα που (παρέχουν) περισσότερες ανάγκες και χρειάζονται συμπαράσταση για να μεγαλώσουν με ασφάλεια χωρίς να νιώθουν ότι είναι απροστάτευτα. Ο γονείς που δεν εργάζονται αφιένουν περισσότερες ώρες με τα παιδιά τους, τους δίνουν τις απαντήσεις και τους απαντάνε με σύμπαση σε κάποια δύσκολη ώρα στη μοναξιά τους. Ενίοτε σου δίνουν στη σωστή στη αλληλεγγύη αλλά ακόμα σου μεταδίδουν το συναίσθημα χαράς και ευγένειας. Δημιουργούν τους δικούς τους ανθρώπους σαν οικογένεια και πρέπει να γίνουν κατανοητοί αλλιώς θα υπάρχουν συνέπειες όπου θα δίδουν υπόψη οι γονείς. Το αδέλφια ακόμα είναι ένα πρόσωπο της οικογένειας που κάποιες φορές ειδικά όταν τα παιδιά βρίσκονται σε μικρή ηλικία δεν καταλαβαίνουν αυτήν την ανάγκη. Ακόμα, όσο μεγαλώνουν θα καταλάβουν την συμπαράσταση και την σημασία που μεταδίδει ο ένας στον άλλο. Όλες αυτές τις χαρές, όλες τις στιγμές που έχουν μοιραστεί και άλλα πολλά. Επιπλέον, όπως όλοι γνωρίζουν η τεχνολογία έχει εξελιχθεί και πολλά προβλήματα με τα κινητά σε παιδιά έχουν εμφανιστεί. Ο κάθε γονέας ανεξάρτητα διαφορετικά στην χρήση κινητά, tablet αλλά και υπολογιστής, πρέπει να δεσμεύεται όμως όλοι μαζί μαζί για να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις και να μην ανασταλώνουν την ψυχαγωγία της οικογένειας.

Η αξία της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντική για όλα τα μέλη της. Ικανοποιεί όλες τις ανάγκες που χρειάζεται ένας άνθρωπος. Κάθε μέλος θα πρέπει να είναι ευχαριστημένο που έχει και βέβαια ότι έχει ανθρώπους που σαν αγαπάνε και ποτέ δεν θα σαν εγκαταλείψει.

Η προσπάθειά σου είναι πάρα πολύ καλή! Μπράβο, για τις ιδέες που παραθέτεις, καθώς και για τη θετικότητα πολλά που παρουσιάζεις στην αρθογραφία και την έκφρασή σου.

Γιώτα

Γ΄ τρίμηνο: 17η ενότητα: «Ειρήνη – Πόλεμος»

Μαθήτρια

Πέμπτη 25 Απριλίου 2024

15ο Γραπτός Λόγος

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να καταγράψεις τα αίτια των πολέμων, καθώς και τις συνέπειές του και να προτείνεις λύσεις για τη διαρκή ειρήνευση των κρατών

«Πόλεμος παντών πατήρ»

Το πάρον άρθρο συντάσσεται με αφορμή ένα άρθρο που δημοσιεύτηκε και έγινε να διαβάσει το οποίο είχε ότι τα θύματα πολέμου μεταξύ Ρωσίας-Ουκρανίας, αλλά, τι είναι ο πόλεμος και γιατί γίνεται τόσο συχνά; Πόλεμος ονομάζονται οι ενοπλές συγκρούσεις μεταξύ δύο κρατών ή μεταξύ δύο ομάδων ανθρώπων.

Γιατί όμως γίνονται τόσο συχνά, αφού στο τέλος το απο τέλεσμα είναι να έχουν χαθεί άνθρωποι και οικογένειες. Ο,τι μου είναι ταλαιπωρία όμως τα περισσότερα κράτη έχουν πόλεμο επειδή οι ισχυροί θέλουν να γίνουν ακόμα πιο ισχυροί με ακόμα περισσότερα χρήματα. Μια ακόμη αιτία μπορεί να είναι το ότι η μια χώρα είναι φτωχή και χρειάζεται χρήματα δηλαδή κοινωνικά θέματα. Ομοίως πόλεμος μπορεί να γίνει λόγω θρησκευτικών θεμάτων όπως μουσουλμανία και χριστιανισμός. Επιπλέον μπορεί να γίνει λόγω πολιτικών θεμάτων δηλαδή μια χώρα να θέλει να αυξήσει την επιρροή της σε μια άλλη χώρα η περιοχή. Ο πόλεμος όμως έχει συνέπειες σκληρές και απάνθρωπες.

Η πιο συνέπεια είναι ότι οι άνθρωποι χάνονται ή επιστρέφουν ακρωτηριασμένοι και ανάπηροι. Παράλληλα το περιβάλλον καταστρέφεται και οι άνθρωποι δεν έχουν αρκετά χρήματα για να καλύψουν τις βιολογικές τους ανάγκες όπως το φαγητό και το νερό. Παρομοίως δημιουργούνται ψυχικά τραύματα και μειώνεται ο πληθυσμός καταστρέφοντας την

την πολιτιστική εξέλιξη της χώρας. Τι μπορούμε όμως να κάνουμε για να αποφύγουμε τέτοια φαινόμενα;

Μπορεί να πιστεύουν οι περισσότεροι ότι οι απλοί άνθρωποι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα και η αλήθεια είναι ο ένας σύνολο αν δεν αξιώνεται να γίνει κάτι τέτοιο. Εκτός τούτου τι πρέπει να κάνουν οι κυβερνήσεις για να τ αποφύγουμε; Πρέπει οι χωρές να μάθουν να λύνουν τ προβλήματα και τις διαφωνίες τους με τον διάλογο και μάθουν να κάνουν ένα βήμα πίσω. Επιπλέον θα ήταν καλό να σταματήσει η παραγωγή όπλων και πυρηνικών. Επίσης θα μπορούσε ο ΟΗΕ να κάνει κάτι να υπάρχει κάποια συνέπεια για τα κράτη τα οποία κηρύσσουν πόλεμο.

Συνεπώς από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο πόλεμος μας κάνει να θυμάμε ποιοι είμαστε και τα πάντα κάνει είναι να πηγαίνει πίσω την ανθρωπότητα. Μ όλους τα σταματήσουν οι πόλεμοι η ανθρωπότητα ευελπιστεί να μην συνεχίσουν. Όπως όπως είπε και ο Ηράκλειτος «Πόλεμος πάντων πατήρ».

ΛΕΞΕΙΣ: 420 περίπου

Μαθήτρια

Πέμπτη 25 Απριλίου 2024

15η Γραπτός Λόγος

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να καταγράψετε τα αίτια των πολέμων, καθώς και τις συνέπειες και να προτείνετε λύσεις για τη διαρκή ειρήνευση των χωρών.

«Ειρήνη και Πόλεμος»

Ο πόλεμος είναι μια κατάσταση που κυριαρχεί το μίσος και η απληστία. Ακόμα υπάρχουν πολλά είδη πολέμου, υπάρχει ο εμφύλιος που είναι μεταξύ των κατοίκων μιας χώρας, ο παγκόσμιος που εκεί συμμετέχουν χώρες από διαφορετικές ήπειρους και ο πόλεμος μεταξύ δύο χωρών. Αυτή η ανάνθρωπη κατάσταση προξενούσε πόνο για κάποιο κέρδος. Είτε για οικονομικό, δηλαδή να εισπράξει χρήματα από αυτό, είτε για πολιτικό, ώστε να υπάρξουν κοινωνικές αξίες ανισότητος. Είτε μπορεί και θρησκευτικό, δηλαδή να επιφέρουν μια χώρα κι άλλα κράτη στο θρησκεύμα ή να πολεμήσουν επειδή ανήκουν σε διαφορετική θρησκεία. Ακόμα ένας βασικός λόγος που γίνεται πόλεμος είναι για το έμπορίο όπλων, ώστε οι λαοί τέλος πάντων να εισπράξουν κέρδος.

Σε ένα πόλεμο πάντα υπάρχουν απώλειες ανθρώπων και όταν οι άνθρωποι πολεμούν με πυρηνικές βόμβες προκαλείται φοβερή

ργια η οποία προκαλεί την καταστροφή τα περιβάλλοντος και την παραμόρφωση ανθρώπων. Πολλά παιδιά βίωναν ακραίες καταστάσεις που τους προκαλούν ψυχικά τραύματα ενώ τα παιδιά στην ηλικία τους ζούν μια κανονική και ανάρεμη ζωή. Λίγα σε κάποιες σε ένα πόλεμο είναι τα να δούν παιδιά κάτω των 18 ετών να σκοτώνονται ή απ τώτες στον πόλεμο και να σκοτώνουν.

Οι ανθρώποι αυτοί να ρίχνουν βόμβες ενώ στον άλλο θα έπρεπε να στέλναν μυνήματα χαμόγελο, φιλία, συνεργασία και ειρηνευτικά και σε μια ανώνυμες καταστάσεις υπό φοβερές κακίες όπως στον πόλεμο, διότι κάποιοι ανθρωποι τα βρείσκουν ευκολότερα από το να μιλήσουν ειρηνικά γιατί δεν θα είχαν κέρδος αυτό. Ενώ εάν κατάφερνε η ανθρωπότητα να συμφιλιωθεί την ανάγκη της μπορεί και να σταματήσουν οι πόλεμοι.

Συμπερασματικά όπως είπε και ο Ηράκλειτος «Πόλεμος πάντων πατήρ». Δηλαδή ο πόλεμος είναι ο πατέρας όλων. Ο πόλεμος είναι ένα πατέρας που καταστρέφει κι εξολοθρεύει τα παιδιά του και εάν δεν σταματήσει γρήγορα ίσως η καταστροφή μπορεί στο μέλλον η αλλά πάντα να αντικαταστήσει τον ήλιο.

15ος Γραπτός Λόγος

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να καταγράψετε τα αίτια των πολέμων, καθώς και τις συνέπειες του και να προτείνετε λύσεις για τη διατήρηση ειρήνευση των κρατών.

Ο πόλεμος

Η ειρήνη και ο πόλεμος είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, ενα λάσσαγνται πάνω στον πλανήτη μας σε διάφορους τόπους, από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας. Αραγε τι σημαίνει πόλεμος; Ο πόλεμος είναι η ένοπλη σύγκρουση μεταξύ κρατών και κοινωνιών.

Οι άνθρωποι κάνουν πόλεμο προκειμένου να επεκτείνουν τα κράτη τους, για θρησκευτικούς λόγους, λόγω των συγκρουόμενων συμφεροντων των ισχυρών και για να κερδίσουν χρήματα από απληστία και φιλοδοξία. Τέλος, η βιομηχανία όπλων είναι μία από τις μεγαλύτερες παγκοσμίως και παίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη των αποφάσεων διεθνώς. Έτσι, όταν γίνονται συγκρούσεις κερδίζει χρήματα από την πώληση όπλων.

Οι συνέπειες του πολέμου είναι τραγικές. Χιλιάδες άνθρωποι χάνουν τη ζωή τους πολεμώντας, από αρρώστιες και από πείνα. Επίσης τα θύματα

Μαθήτρια

του πολέμου τραυματίζονται ψυχικά και κουβαλούν σε όλη τους τη ζωή οδυνηρές εμπειρίες. Ακόμη, ο πόλεμος μεταμορφώνει τον άνθρωπο σε ένα άγριο θηρίο, το οποίο για να επιβιώσει κάνει πράξεις απάνθρωπες που δε θα σκεφτόταν ποτέ σε καιρό ειρήνης. Έτσι, ενισχύεται η βία και η εγκληματικότητα, που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος. Τέλος, δεν ανατρέφονται οι τέχνες και οι επιστήμες και τα σχολεία κλείνουν. Τα παιδιά δε διευρύνουν τους ορίζοντές τους και χάνονται οι ευκαιρίες στη ζωή τους. Βέβαια, το πιο σημαντικό είναι ότι εκείνα τα παιδιά δεν ξέρουν τι σημαίνει χαμόγελο.

Συμπερασματικά, πρέπει όλοι να καταλάβουμε ότι ο πόλεμος δεν ωφελεί πουθενά. Αντιθέτως, καταστρέφει τα πάντα. Θα πρέπει να αγωνιζόμαστε για την επικράτηση και τη διατήρηση της παγκόσμιας ειρήνης. Μήπως ήρθε η ώρα να αναλάβουμε δράση;

Μαθητής

Π → 29
Κ.Θ.1 → 56
Κ.Θ.2 → 80
Κ.Θ.3 → 98
Ε → 64
ΕΚΛ → 327

Ιεφάτη Σ2 Απριλίου 2017

15ο Γραπτός Λόγος-

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων να καταγράψετε τα α[illegible] για τον πόλεμο, καθώς και τις συνέπειές του και να προτείνετε λύσεις για τη διαρκή ειρήνευση των κρατών.

Πόλεμος και ειρήνη

Αυτό άρθρο τείνεται με αφορμή τον πόλεμο που μαίνεται στην Ουκρανία. Ο πόλεμος είναι ένοπλες συγκρούσεις μεταξύ χωρών-κρατών ή οργανωμένων ομάδων. Διακρίνεται σε παγκόσμιους, εμφύλιους και εθνικούς πολέμους. ✓

Οι συγκρούσεις μπορεί να γίνονται για πολλά λόγους. Οι χώρες θέλουν ✓ να αυξήσουν την εξουσία τους σε άλλες περιοχές. Επίσης, πόλεμοι γίνονται για οικονομικούς λόγους, δηλαδή για φτώχεια, [illegible] μη [illegible] ανισότητες και εκμετάλλευση. Αυτόν και για θρησκευτικά. Για παράδειγμα, μια αλλοδαπή ή ομοφυλοφιλία. Κύριως, όμως, η αιτία είναι τα οικονομικά, επειδή οι ισχυροί θέλουν να επεκτείνουν τη δύναμή τους. ✓

Αναφορά: Ο πόλεμος έχει μόνο αρνητικά αποτελέσματα. Αρχικά, εξαθλιώνει τους ανθρώπους οικονομικά ✓ γιατί οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια των ένοπλων συγκρούσεων δεν εργάζονται. Επιπλέον, δημιουργούν ψυχικά τραύματα από τα άρματα και τον φόβο. Επιπροσθέτως, μειώνεται ο πληθυσμός ✓ λόγω των πολλών νεκρών. Αλλά, επιπλέον να αναφερθεί

τι καταστρέφει και φαίνεται το περιβάλλον, διότι
θα πραγματοποιηθεί μια έρευνα στα δάση
πυρώθούν τα δέντρα. Θετικός μειώνει τον εθνικό
πλούτο και ανεβάζει την οικονομική και πολι-
τισμική εξέλιξη, αφού ευνοεί τη δημιουργία τε
χνών και έργων.

Υπάρχουν, όμως, και λύσεις για να επιτευχθεί ειρήνη
που οι άνθρωποι δεν τις αξιοποιούν. Για παράδειγμα τα
κράτη μπορούν να λύσουν τις διαφορές τους με τον δι
άλογο. Οι πρωθυπουργοί μπορούν να συζητούν
και να συμφωνήσουν για κάτι που να συμφέρει και
τους δύο. Παράλληλα, η χώρα που δέχεται την επίθεση
καλό θα ήταν να μην απαντάει με μάχες, για να μην
συνεχίζεται ο πόλεμος. Εκτός από αυτά δεν πρέπει
να παραλειφθεί ότι και η εκπαίδευση είναι σημα-
ντική. Οι δάσκαλοι πρέπει να μαθαίνουν στους μαθη-
τές, αλλιώς πρέπει να επικρατεί ειρήνη και όχι πό-
λεμος.

Συμπερασματικά, οι συμφωνίες μεταξύ των
χωρών γίνονται για συμφέροντα των χωρών, κυρίως στο
οικονομικό. «Δια την των χρημάτων κτήσιν πάντες οι
πόλεμοι γίγνονται» είχε πει ο Πλάτων. Δηλαδή, «Όλοι
οι πόλεμοι γίνονται για την απόκτηση υλικών αγαθών».
Η ειρήνη πρέπει να επικρατεί για να αποφύγουμε τα
αρνητικά αποτελέσματα. Μακάρι, στο μέλλον, η ανθρωπότητα
να εφαρμόσει τις λύσεις που αναφέρθηκαν για να
υπερβούμε τις συγκρούσεις.

Μαθήτρια

18ος Γραπτός λόγος –

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων περιγράφετε τη φύση και τις επιπτώσεις του πολέμου και προτείνετε λύσεις-τρόπους για τον περιορισμό της κρίσης.

Τι λέει;

Με αφορμή τον πόλεμο (που γίνεται τώρα) της Ρωσίας εναντίον της Ουκρανίας αποφάσισα να γράψω αυτό το άρθρο. Πόλεμος είναι η ένοπλη σύγκρουση μεταξύ των κρατών και κύρια χαρακτηριστικά του πολέμου είναι η βία, η εξαθλιωμένοι και η δυστυχία.

Ένας πόλεμος μπορεί να προκληθεί από τα συμφέροντα των ισχυρών, όπως εδαφικές διεκδικήσεις, όταν οι οικονομικά ισχυρές χώρες θέλουν να επεκτείνουν τη δύναμή τους και να κυριαρχήσουν στις πιο αδύναμες. Επίσης, ο ανθρωπογενής φανατισμός μπορεί να οδηγήσει σε αυταρχικές πράξεις βίας. Τέλος, ένας άλλος λόγος για τον οποίο μπορεί να προκύψει πόλεμος είναι η εξαντάλληλη του φυσικού πλούτου μιας χώρας.

Σε κάθε περίπτωση οι συνέπειες ενός πολέμου είναι πάντα τραγικές. Αρχικά, χάνονται πολλές ανθρώπινες ζωές με βίαιο τρόπο ή έτσι μειώνεται ο πληθυσμός της χώρας. Αν δεν πεθάνουν στον πόλεμο, τραυματίζονται σοβαρά και σε πολλές περιπτώσεις ακόμη. Αυτοί και αυτοί που κατάφεραν να επιβιώσουν τους δημιουργούνται ψυχικά τραύματα που δύσκολα επουλώνονται. Επιπλέον σε περίοδο πολέμου οι τέχνες και τα γράμματα δεν ανθίζουν, τα παιδιά σταματούν να πηγαίνουν σχολείο και μένουν αμόρφωτοι και πολλή μακρά μπορεί να καταστραφεί. Επίσης, όταν μια χώρα εμπλέκεται σε πόλεμο η οικονομία της καταρρέει και ο πληθυσμός της εξαθλιώνεται οικονομικά αφού οι άνθρωποι αυτή τη δουλεύουν, πολεμούν, ενώ παράλληλα η ίδια η χώρα δίνει πολλά χρήματα σε άλλη και περισσότερα και γενικά για τις ανάγκες του πολέμου. Τέλος, ο πόλεμος έχει σημαντικές επιπτώσεις και στο φυσικό περιβάλλον, καθώς καταστρέφεται από την χρήση άλλων και περισσότερων. Η καταστροφή αυτή επηρεάζει όλο τον πλανήτη και μπορεί να διαρκέσει για πολλά χρόνια.

Για την διατήρηση της ειρήνης θα πρέπει η πολιτεία να προτιμήσει πολύ μικρό έργο υψηλής αξίας μεταλαμπαδεύοντας έτσι στάσεις γνώσεις αρετές και ηθικές αξίες, όπως ο σεβασμός. ++

Πιστεύω, πως αν η πολιτεία πραγματοποιήσει όλα αυτά τα πράγματα αν οι άνθρωποι αρχίζουν να λύνουν τις διαφορές τους με τον διάλογο και όχι με την βία και αν ακολουθήσουν υποδείξεις για την διατήρηση της ειρήνης, θα τα καταφέρουμε

Η προσπάθειά σου είναι εξαιρετική! Το κείμενό σου οργανώνεται σωστά σε παραγράφους ενώ οι λεξιλογικές κι οι εκφραστικές επιλογές είναι πολύ καλές. Μπράβο για την προσπάθειά σου αλλά και για την αξιοποίηση της θεωρίας.

1/6/2023
Γιω

Μαθήτρια

Τετάρτη 8 Ιανουάριου 2022

Ιβάν Φρανσίς Λέγος

Σε ένα άρθρο 200 λέξεων περιγράφετε τα αίτια και τις συνέπειες του πολέμου, ενώ συμπεριλαμβάνετε υπέρ της ειρήνης.

Τίτλος: Πόλεμος και Ειρήνη

Ο πόλεμος είναι η έντονη σύγκρουση μεταξύ φυλών ή οργανωμένων ομάδων με στόχο την επιβολή της θέλησης του ανταγωνιστή. Ο πόλεμος διακρίνεται κυρίως με τον στόχο διεξαγωγής και στη μέθοδο που λαμβάνει σε εμπορικό, πατριωτικό, αμυντικό, ενδοαποικιακό, εμφύλιο, παγκόσμιο, τοπικό, δημοσιονομικό και ολοκληρωτικό. Η ειρήνη αντιδείκνυται, είναι μία κατάσταση χάρης, κοινωνικής, ραδιής, φυσικής και αρμονίας μεταξύ των πολιτών.

Ο πόλεμος έχει συνοδεύσει την ιστορία του ανθρώπινου γένους σε όλους τους τομείς. Τα τελευταία χρόνια συμβαίνουν διεθνώς μεγάλες αλλαγές οι οποίες δίνουν νέα μορφή στο παγκόσμιο τοπίο. Κύριες των αλλαγών αυτών είναι οι συνεχείς ειρηνευτικές πολέμων, που καθιστούν την ειρήνη και στις μέρες μας ουτοπία.

Οι αιτίες των πολέμων είναι ποικίλες. Αρχικά, τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα των εθνών, όπως οι εδαφικές διεκδικήσεις και ο ανεπαρκείς ή πολιτικές έλλειψες που συχνά οδηγούν σε έντονες εχθροπραξίες. Ακόμη τα θρησκευτικά γεγονότα πολλαπλασιάζουν αιτίες του πολέμου. Ανήθικοι με μια πλαδοξία και φανατισμό δεν έχουν καθαρή πρίζα. Επιπρόσθετα, τα εθνικά γεγονότα, αποτελούν σημαντική αιτία για έντονες συγκρούσεις. Συγκεκριμένα, πολλαπλάσιες διαφορές μεταξύ των εθνών,

δημιουργούν αγεφύρωτα χάσματα. Επίσης, η φτώχεια και η κοινωνική αποσύνθεση συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία πολύπλοκων ελίγματος.

Εν συνεχεία, οι πρακτικοί παράγοντες, αποτελούν τα σημαντικότερα προβλήματα της ανθρώπινης ιστορίας. Η βιομηχανία όλων είναι μια από τις μεγαλύτερες αιτίες ρυπάνσεων, καθώς έχει σημαντική επιρροή στη λήψη αποφάσεων διεθνώς. Η προσέλκυση ένταξης είναι μι ανεκτή κατάσταση εκμετάλλευσης, καθώς συνδέεται με τη νομιμοποίηση πολέμων. Πολιτικοί ηγέτες ενδίδουν σε επικίνδυνους πολέμους για να αυξήσουν την επιρροή τους και να ικανοποιήσουν τις φιλοδοξίες τους. Χώρες με οικονομικό κόστος επιλέγουν τον πόλεμο για να επιδείξουν την ισχύ τους στις αδύναμες χώρες και να επιβάλλουν την πολιτική τους.

Ο πόλεμος τέλος, επιλέγεται από ηγέτες όταν θέλουν να απελευθερώσουν τον κόσμο χωρίς από τα προβλήματα που την απασχολεί. Η εφεύρεση ενός εφεύρου μεταβάλλει το είδος βάρους από τα κοινωνικά πολιτικά ζητήματα σε ενεργεία.

Οι συνέπειες του πολέμου είναι ακατανόητες. Μερικές από αυτές είναι η απώλεια ανθρώπινων ζωών και η πρόκληση προβλημάτων υγείας. Κύριο, αποτελεί πλήγμα στη δημοκρατία, αφού για την επανόρθωσή της απαιτείται μακροχρόνια μετεξελιγμένη διαδικασία. Σημαντικό είναι επίσης η ηθική εξαίλιωση, τα μηδενικά κοινωνικά και η καταστροφή του περιβάλλοντος, το μεγάλο κοινωνικό κόστος και η ανασταστική της πολιτικής κρίσεων.

Εν κατακλείδι, η ειρήνη θεωρείται από πολλούς αυτονόητο αγαθό. Κι τα κάποιοι ή άλλοι όμως αποτελεί καθημερινό στόχο και όνειρο ζωής. Ένα είναι σίγουρο. Σε "δύσκολους καιρούς" δεν πρέπει καμία να θεωρεί της ειρήνης δεδομένη. Οι ειρήνη πολύτιμη την επανόρθωσή του αρχικού προβλήματος, στην αρχή του κατάστασης. Η κατάσταση και η πλατφόρμα της δείχνει την αλλαγή της ανθρώπινης κοινωνίας, η επανόρθωση εν αγώνων της ζωής και η ανάγκη ειρήνης του ανθρώπινου.

Τρομερή προσπάθεια από άποψη έκφρασης, ανάπτυξης και επιλογής λεξιλογίου!
Γιω
8-6-2022

Παράρτημα 3

Ενότητα 4η – Διατροφή

1ο πολυτροπικό κείμενο - Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου

Όλο και συχνότερα βλέπουμε παιδιά, εφήβους και νέους ανθρώπους με περιορισμένα και "ανθυγιεινά" γευστικά ενδιαφέροντα: κάτι πολύ γλυκό, κάτι πολύ αλμυρό, κάτι τυρένιο, κάτι πληθωρικό. Πίτσα, χάμπουργκερ (απαραιτήτως με τυρί και γλυκές σάλτσες), ζυμαρικά που κρύβονται κάτω από τόνους σάλτσας και τυριών. Ακόμα και το παραδοσιακό τυλιχτό «σουβλάκι» περιλαμβάνει πλέον πατάτες, περίεργες σως και λιωμένα τυριά αμφίβολης ποιότητας. Στο σπίτι, πάλι, ελάχιστα φαγητά γίνονται δεκτά με ευχαρίστηση. Όχι ψάρι, όχι πολύπλοκα μαγειρευτά, όχι λαχανικά, σπανίως όσπρια. Η παραδοσιακή μαγειρική έχει απομακρυνθεί από τα γούστα του σημερινού παιδιού και του νέου, που θρέφεται πλέον με τον αμερικανικό, γρήγορο τρόπο. Το γεγονός ότι συχνά η οικογένεια δεν τρώει συγκεντρωμένη την ίδια ώρα, επιτείνει το πρόβλημα: το παιδί τρώει ό,τι βρει πιο «εύκολο».

Ας μην θεωρούμε παράξενο, λοιπόν, που συναντάμε όλο και περισσότερα υπέρβαρα παιδιά και που σχεδόν όλα βρίσκουν την υπέρτατη ευχαρίστηση στο «fastfood». Έτσι, διαμορφώνονται άνθρωποι με περιορισμένες γευστικές προτιμήσεις, που ενώ ζουν σε μια χώρα που διαθέτει πολλά και εξαιρετικά φρέσκα τρόφιμα, εκτιμούν περισσότερο τα φαγητά που γίνονται από κακή πρώτη ύλη και χωρίς ισορροπία στα καρυκεύματα και στη γεύση: περιττές θερμίδες και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία, είναι το αποτέλεσμα.

Θα πει κανείς, τι μπορείς να κάνεις, όταν γύρω σου το junkfood προσφέρεται αφειδώς και, μάλιστα, κυρίως σε χώρους που απευθύνονται σε παιδιά και νέους. Όταν, ήδη από τις βρεφικές τροφές, το παιδί μαθαίνει ν' αποζητάει τη ζάχαρη παντού…

«Το φαγητό πέρα από ζωτική ανάγκη είναι στοιχείο πολιτισμού και κοινωνική πράξη», καταλήγει ο σεφ Γιάννης Μπαξεβάνης. Από εδώ ξεκινάει και η ανάγκη να δώσουμε τη σημασία που οφείλουμε στην αντίστοιχη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Πώς καταφέρνεις, στην εποχή μας, να διαμορφώσεις έναν άνθρωπο με «σωστά» διατροφικά γούστα; Με το να τονίσεις τι είναι καλό για την υγεία του, αλλά και με το να το εντάξεις στην έννοια της απόλαυσης των γεύσεων…

Από την ιστοσελίδα www.athinorama.gr (διασκευή)

1η εικόνα

2η εικόνα

3η εικόνα

<u>Δραστηριότητες</u>

1. Ποια είναι τα αποτελέσματα της κακής διατροφής των παιδιών, σύμφωνα με το 1ο κείμενο;

……

……

……

……

……

……

……

2. Στην πρώτη παράγραφο του πρώτου κειμένου αναφέρεται πως τα παιδιά τρώνε σήμερα με τον αμερικάνικο, γρήγορο τρόπο. Τι εννοεί; Τι είδους φαγητά περιλαμβάνονται σε αυτό τον τρόπο;

……
……
……
……
……
……
……

3. Να περιγράψετε το σκίτσο της 1ης εικόνας σε 60-80 λέξεις. Ποια είναι τα κεντρικά της μηνύματα;

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

4. Να παρουσιάσετε τα αποτελέσματα της έρευνας της 2ης εικόνας σε ένα κείμενο 60λέξεων. Ποιοι είναι οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν οι γονείς κι οι μαθητές;

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

5. Ποιο είναι το μήνυμα του 3ου σκίτσου. Να παραθέσετε την άποψή σας σε ένα κείμενο 60 λέξεων.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2ο πολυτροπικό κείμενο - Τα πλεονεκτήματα της μεσογειακής διατροφής

Τα τελευταία πενήντα χρόνια έχει εμφανιστεί, κατόπιν έρευνας, στο παγκόσμιο προσκήνιο μια διεθνής επιστημονική άποψη ότι η παραδοσιακή διατροφή των χωρών της Μεσογείου είναι πιο υγιής από τις δυτικές δίαιτες. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι άνθρωποι που ζούσαν στις μεσογειακές χώρες και κυρίως στην Ελλάδα εμφάνιζαν μικρότερα ποσοστά θνησιμότητας από καρκίνο και στεφανιαία νόσο και είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο ζωής σε σχέση με τους κατοίκους άλλων χωρών.

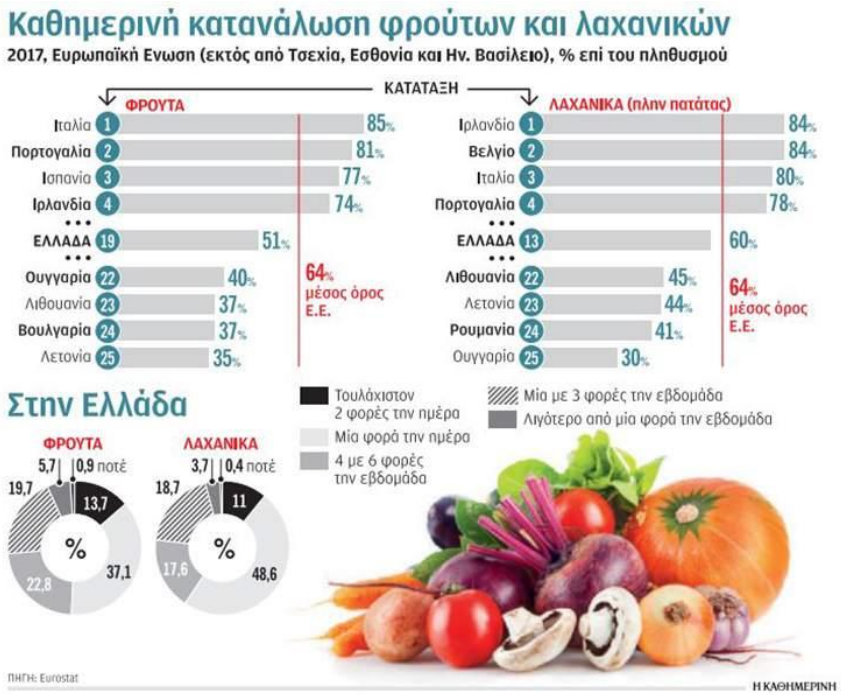
Προσπαθώντας οι επιστήμονες να ανακαλύψουν το μυστικό οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ο φυσικός τρόπος ζωής (εργασία στην ύπαιθρο, φυσική άσκηση και δραστηριότητα) αλλά και η λιτή διατροφή, η οποία έγινε παγκοσμίως γνωστή ως μεσογειακή διατροφή, ήταν η αιτία αυτού του φαινομένου.

Η μεσογειακή διατροφή βασίζεται στην παρασκευή εύγευστων πιάτων χάρη στη μεγάλη ποικιλία προϊόντων που παράγονται σ' αυτές τις χώρες. Είναι πλούσια σε φρούτα και λαχανικά και περιλαμβάνει ζυμαρικά, ψωμί, δημητριακά, ρύζι, πατάτες, πουλερικά, ψάρια και γαλακτοκομικά προϊόντα. Τα γλυκά καταναλώνονται λίγες φορές την εβδομάδα, το κόκκινο κρέας λίγες φορές τον μήνα και σε μικρές ποσότητες, ενώ το κοτόπουλο και το ψάρι κάθε εβδομάδα. Το ελαιόλαδο, βασικό συστατικό της μεσογειακής διατροφής, είναι η κύρια πηγή λίπους.

Τα οφέλη στην υγεία του ανθρώπου από τη μεσογειακή διατροφή προέρχονται από τον συνδυασμό των τροφών κι όχι από κάποιο μεμονωμένο συστατικό του. Η μεσογειακή διατροφή μειώνει την αρτηριακή πίεση και κατ' επέκταση τον κίνδυνο καρδιαγγειακών παθήσεων και αρτηριοσκλήρωσης. Επίσης, ασκεί ευεργετική δράση για ορισμένους τύπους καρκίνου –όπως του μαστού, του παχέος εντέρου και του προστάτη- και προστατεύει από την απώλεια μνήμης που σχετίζονται με το γήρας.

1η εικόνα

2η εικόνα



3η εικόνα

4η εικόνα

<u>Δραστηριότητες</u>

1. Ποια ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τα στοιχεία της πρώτης παραγράφου;

……
……
……
……
……
……
……

2. Πού οφείλεται η γεύση των πιάτων της μεσογειακής διατροφής, σύμφωνα με την τρίτη παράγραφο;

……
……

……...……
……...……
……...……
……
……

3. Ποιες είναι οι θετικές επιδράσεις στην υγεία από τη μεσογειακή διατροφή, σύμφωνα με την τέταρτη παράγραφο;

……
……..……
……...……
……...……
……
……..……
……

4. Σύμφωνα με τις εικόνες 1, 2, 3 και 4 ποιες διατροφικές συνήθειες πρέπει να εφαρμόσουμε, ώστε να έχουμε μια υγιή ζωή (100 λέξεις)

……
……...……
……...……
……...……
……...……
……
……
……...……
……...……
……...……
……...
……
……...……

……
……
……
……
……
……
……
……
……

Ενότητα 9η – Συσκευές

1ο πολυτροπικό κείμενο - Τηλεόραση: θετικά και αρνητικά

Πριν 40 περίπου χρόνια ήρθε στην Ευρώπη μια νέα εφεύρεση, η τηλεόραση, που πραγματικά άλλαξε τη ζωή των ανθρώπων. Δεν κατασκευάστηκε τότε, αλλά αρκετά χρόνια πριν και τελειοποιήθηκε με τον καιρό εξελίχθηκε και δημιουργήθηκε η τηλεόραση που έχουμε σήμερα. Όταν πρωτοεφευρέθηκε, η τηλεόραση, ήταν ασπρόμαυρη. Όμως από το 1928 άρχισε να γίνεται έγχρωμη, δηλαδή να δείχνει τις εικόνες με ποικιλία χρωμάτων. Αυτό την βοήθησε να αγαπηθεί από τον άνθρωπο καθώς του παρουσίαζε καθετί όπως είναι στην πραγματικότητα, όμως ταυτόχρονα τον έκανε και "δέσμιό της".

Η τηλεόραση, ένα από τα βασικά μέσα μαζικής επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε), βρίσκεται σήμερα στα σπίτια των περισσοτέρων Ελλήνων, ενώ οι οικογένειες που δεν έχουν αυτή την συσκευή αποτελούν μία μικρή μειοψηφία στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Δεν αποτελεί αξιοπερίεργο το γεγονός πολλά ελληνικά σπίτια να έχουν περισσότερες των μία συσκευές τηλεόρασης.

Τα θετικά της είναι ότι ψυχαγωγεί και ενημερώνει τον άνθρωπο για ό,τι συμβαίνει στον κόσμο. Την ενημέρωση την επιτυγχάνει μέσω των δελτίων ειδήσεων και διαφόρων ενημερωτικών εκπομπών και την ψυχαγωγία του μέσω κάποιων μεταδόσεων μεγάλων γεγονότων (Ολυμπιακοί αγώνες), σειρών και ψυχαγωγικών εκπομπών. Η τηλεόραση μπορεί να βοηθήσει τον ενήλικα και το παιδί να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και να αποκτήσουν γνώσεις, άγνωστες μέχρι τότε για αυτούς, ενώ αποτελεί το βαρόμετρο στην αυξομείωση του πολιτιστικού και μορφωτικού επιπέδου του λαού. Ακόμα ευαισθητοποιεί και κινητοποιεί χιλιάδες ανθρώπους για καλό σκοπό.

Τα αρνητικά της είναι πως εκπέμπει μια δόση ακτινοβολίας που είναι επικίνδυνη για την υγεία των ματιών του ανθρώπου, δείχνει μερικές σειρές που διαταράσσουν τον ψυχικό κόσμο του λόγω σκηνών βίας κ.ά. που χρησιμοποιούν για να κερδίσουν περισσότερα χρήματα. Επίσης πολλές από τις εκπομπές που προβάλλονται από αυτήν αποτελούν αρνητικά πρότυπα για τα παιδιά και τους νέους που τις παρακολουθούν. Ακόμα μέσω των χιλιάδων διαφημίσεων που προβάλλονται (σε έναν χρόνο) γίνεται πραγματική «πλύση εγκεφάλου» στους ανθρώπους, αρκεί να πετύχουν στον σκοπό τους, που συνήθως είναι η πώληση κάποιου προϊόντος κλπ. Τέλος αποξενώνει τους ανθρώπους μεταξύ τους και ταυτόχρονα και την οικογένεια, καθώς υπάρχουν αρκετές τηλεοράσεις σε κάθε σπίτι και ο καθένας αφοσιώνεται μπροστά σε μία συσκευή.

Παρόλο που η τηλεόραση είναι ένα αγαπητό μέσο ενημέρωσης στον άνθρωπο, δεν του επιτρέπει να ασχοληθεί με άλλα ενδιαφέροντα πράγματα όπως π.χ. το διάβασμα βιβλίων, την

εξάσκηση σε κάποιο άθλημα, την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους. Η τηλεόραση κάνει τους ανθρώπους οκνηρούς, αφού αρκεί να μείνει κανείς στο σπίτι του και με το πάτημα ενός κουμπιού να διασκεδάσει, να ενημερωθεί ή να δει οτιδήποτε άλλο θέλει χωρίς να κουραστεί ιδιαίτερα. Η τηλεόραση, λοιπόν, όπως και άλλες συσκευές που έχουν μπει στη ζωή μας τα τελευταία χρόνια είναι καλή για εμάς αρκεί να τη χρησιμοποιούμε σωστά.

Δραστηριότητες

1. Ποια είναι τα **θετικά στοιχεία** της τηλεόρασης σύμφωνα με το κείμενο;

……
……
……
……
……
……
……..

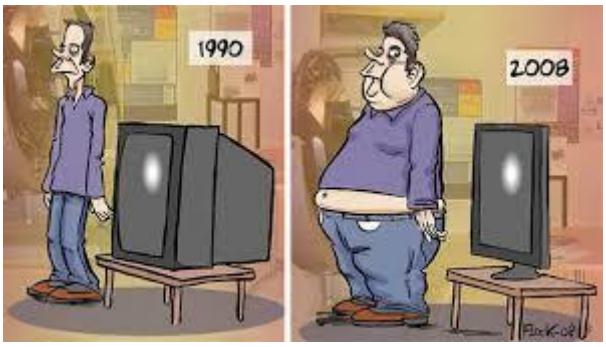
2. Να σχολιάσετε την άποψη: *Παρόλο που η τηλεόραση είναι ένα αγαπητό μέσο ενημέρωσης στον άνθρωπο, δεν του επιτρέπει να ασχοληθεί με άλλα ενδιαφέροντα πράγματα…*

……
……
……
……
……
……

3. Να ερμηνεύσετε τις φράσεις «**τον έκανε δέσμιό της**», «**πλύση εγκεφάλου**».

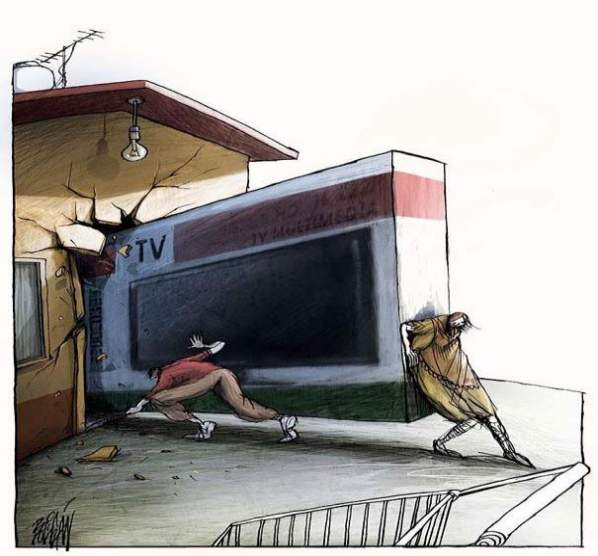
……
……
……
……

Εικόνα 1



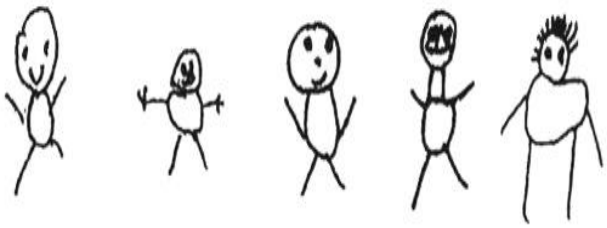
Εικόνα 2

Εικόνα 3



Σχέδια παιδιών που βλέπουν καθημερινά μέχρι μία ώρα τηλεόραση:

Σχέδια παιδιών που βλέπουν καθημερινά τουλάχιστον 3 ώρες τηλεόραση:



Εικόνα 4

4. Σύμφωνα με τις εικόνες 1, 2, 3 και 4 ποιες είναι οι αρνητικές επιπτώσεις της τηλεόρασης στη ζωή του ατόμου; Να αναπτύξετε τις σκέψεις σας σε ένα κείμενο 80 – 100 λέξεις.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2ο πολυτροπικό κείμενο - Διαδίκτυο και παιδί

Πόσο χρόνο θα πρέπει να περνούν καθημερινά τα παιδιά στο διαδίκτυο; Πώς μπορούν οι γονείς να ελέγχουν ποιες σελίδες επισκέπτονται; Από ποια ηλικία θα πρέπει να τους επιτρέπεται να χρησιμοποιούν τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης; Πώς μπορούν οι γονείς να γνωρίζουν τι βλέπουν και τι αναζητήσεις πραγματοποιούν τα παιδιά τους στο Ίντερνετ;

Αυτά είναι ορισμένα από τα καίρια ερωτήματα που απασχολούν πλέον τους γονείς σε όλο τον κόσμο, αφού η τεχνολογία και το διαδίκτυο έχουν μπει για τα καλά στην καθημερινότητα όλων. Τα σύγχρονα παιδιά, από μικρή ηλικία, μαθαίνουν πλέον πώς να χρησιμοποιούν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα tablets, αφού αυτά υπάρχουν σχεδόν σε κάθε σπίτι. Το διαδίκτυο μπορεί να διαδραματίσει θετικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, όταν γίνεται σωστή χρήση, αλλά παράλληλα μπορεί να αποτελέσει και τον μεγαλύτερο κίνδυνο. Μέσω του διαδικτύου, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν πληροφορίες που θα τα βοηθήσουν να αποκτήσουν γνώσεις, ενώ μέσω της τεχνολογίας ενισχύουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον για να βρουν εργασία.

Από την άλλη όμως, η αλόγιστη και χωρίς γονικό έλεγχο χρήση του διαδικτύου μπορεί να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα. Παιδιά που παίζουν για ατελείωτες ώρες ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα οποία είναι διαθέσιμα στο Ίντερνετ, που επισκέπτονται ακατάλληλες για την ηλικία τους ιστοσελίδες και συνάπτουν γνωριμίες με αγνώστους. Η σκοτεινή επίδραση του διαδικτύου στα παιδιά μπορεί να τα οδηγήσει στην απομόνωση, στην υιοθέτηση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, την παχυσαρκία και σε ορισμένες περιπτώσεις στην διάπραξη αδικημάτων. Για να αποφευχθούν τα παραπάνω, οι ειδικοί προειδοποιούν τους γονείς ότι θα πρέπει να βρίσκονται ένα βήμα μπροστά από τα παιδιά τους, όσον αφορά τη χρήση του διαδικτύου, ώστε να τα κρατούν ασφαλή από τους κινδύνους που ελλοχεύουν σε αυτό.

Δραστηριότητες

1. Σύμφωνα με το δεύτερο κείμενο, θα μπορούσε η λύση, για να προστατευτούν τα παιδιά από τους κινδύνους του διαδικτύου, να είναι η απαγόρευση της χρήσης του;

……
……
……
……
……
……

2. Τι προτείνεται στο κείμενο, ώστε να αποφευχθούν τα αρνητικά αποτελέσματα από τη χρήση του διαδικτύου για τα παιδιά;

……
……
……
……
……
……

3. Σύμφωνα με το πρώτο κείμενο, οι καταναλωτές πώς μπορούν να πετύχουν τη μείωση της ενεργειακής κατανάλωσης των οικιακών συσκευών;

……

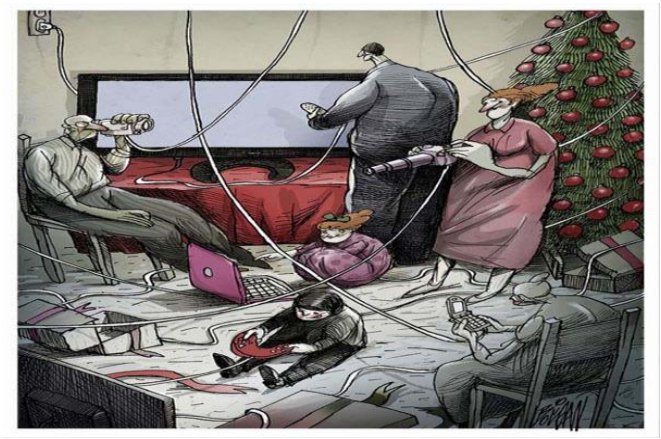
……
……
……
……
……
……

Εικόνα 1

Εικόνα 2

Εικόνα 3 **Εικόνα 4**

4. Σύμφωνα με τις εικόνες 1, 2, 3 και 4 ποιες είναι οι αρνητικές επιπτώσεις του διαδικτύου και των συσκευών στην καθημερινότητα του ατόμου; Να αναπτύξετε τις σκέψεις σας σε ένα κείμενο 80 – 100 λέξεις.



……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

……

……

Ενότητα 11η – Συγγενικές σχέσεις

1ο πολυτροπικό κείμενο - Η γιαγιά και ο παππούς – Ο ρόλος τους στην οικογένεια!

"*Μπορούσα να κάνω τη γιαγιά μου να εκστασιάζεται από ευτυχία μόνο και μόνο επειδή πεινούσα*!" – Jean-Paul Sartre, Γάλλος φιλόσοφος

Η σχέση των παππούδων με τα εγγόνια τους, είναι αναμφισβήτητα μοναδική! Ο ρόλος που είχαν η γιαγιά και ο παππούς στην οικογένεια ήταν πάντοτε σημαντικός, αλλά τις τελευταίες δεκαετίες που όλο και περισσότεροι γονείς στηρίζονται στη βοήθειά τους για τη φροντίδα των παιδιών τους, ο ρόλος αυτός έχει αποκτήσει μεγαλύτερη αξία και προσοχή. Οι γονείς για πολλά χρόνια είχαν ανεξαρτητοποιηθεί και απολάμβαναν το ότι δε βασίζονταν στους γονείς τους. Ξαφνικά όμως, η παρουσία των παιδιών έρχεται και αλλάζει την κατάσταση επαναφέροντας και κάνοντας τη βοήθεια των γονιών τους (παππούδων πλέον) και πάλι αναγκαία!

Για τους γονείς, ο ρόλος των παππούδων μπορεί να αποκτά ιδιαίτερη αξία εξαιτίας της βοήθειας που παίρνουν, για τα παιδιά όμως σημαίνει πολύ περισσότερα! Αν όχι όλα, τα περισσότερα παιδιά απολαμβάνουν τις στιγμές που περνούν με τους παππούδες τους! Απολαμβάνουν την ανεκτικότητα και τη λιγότερο αυστηρή στάση τους, τα παιχνίδια και τα χατίρια που τους κάνουν, τις λιχουδιές που δε δίνονται με μέτρο, τις ιστορίες που τους κάνουν να κρέμονται από τα χείλη τους, τα χαλαρά ωράρια ύπνου, την αγάπη τους!

Τι γίνεται όμως όταν οι γονείς παραπονιούνται για τα ανάμικτα μηνύματα που παίρνουν τα παιδιά από τους παππούδες; Τι γίνεται όταν η αυξημένη συμμετοχή των παππούδων δημιουργεί επιπλοκές; Πρέπει η σχέση γονιών – παιδιών, και παππούδων – εγγονών να επαναπροσδιοριστεί;

Ο ρόλος των παππούδων βέβαια είναι διαφορετικός από αυτόν των γονιών. Οι παππούδες συνήθως προσφέρουν μεγαλύτερη αποδοχή, υποστήριξη, κατανόηση και λιγότερη πειθαρχεία στα παιδιά. Έτσι, η σχέση τους με τα εγγόνια τείνει να είναι πιο χαλαρή και γενναιόδωρη. Για τους παππούδες αυτό είναι ιδιαίτερα απολαυστικό γιατί ναι μεν μπορούν να βοηθήσουν στο μεγάλωμα μιας νέας γενιάς, αλλά από την άλλη δεν έχουν τις καθημερινές ευθύνες των γονιών και δε χρειάζεται να εμπλέκονται στις έντονες αντιπαραθέσεις και στις διαφωνίες που μπορεί να δημιουργηθούν ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά.

Μερικές φορές, η παρουσία τους είναι από μόνη της σημαντική. Μπορεί να λειτουργήσουν ως μοχλός σταθερότητας και ηρεμίας τόσο για τα εγγόνια όσο και για τους γονείς. Άλλες φορές η παρουσία τους γίνεται αναγκαία σε καταστάσεις κρίσης όπου με έναν πιο ενεργό ρόλο

αναλαμβάνουν τη φροντίδα των εγγονών τους. Επιπλέον, έχοντας μια σχετική απόσταση από την οικογένεια και μεγαλύτερη εμπειρία, μπορεί να φανούν χρήσιμοι όταν προκύπτουν προβλήματα και μπορεί να διατηρήσουν οικογενειακές αξίες και να διασφαλίσουν την οικογενειακή συνέχεια.

Όταν οι παππούδες εμπλέκονται και επεμβαίνουν υπερβολικά στη διαπαιδαγώγηση των εγγονών τους, αυτό που φαίνεται είναι ότι δεν έχουν αφήσει ακόμα τα παιδιά τους να αυτονομηθούν και εξακολουθούν να τα χειραγωγούν. Το αποτέλεσμα είναι οι γονείς να λαμβάνουν αυτές τις παρεμβάσεις προσβλητικές.

Όπως όλες οι σχέσεις, έτσι και η σχέση των γονιών, των παππούδων και των παιδιών θέλει δουλειά για να πετύχει και να διατηρηθεί η σωστή ισορροπία. Οι παππούδες έχουν σίγουρα πολλά να προσφέρουν στα εγγόνια τους, αλλά αυτό προϋποθέτει ότι όλα τα μέλη της οικογένειας πρέπει να ακολουθούν κάποιους αυτονόητους κανόνες.

Όταν οι γονείς εμπιστεύονται τα παιδιά τους στους παππούδες, αναθέτουν ταυτόχρονα και την ευθύνη σε αυτούς. Επομένως, δεν έχει πολύ νόημα να θέλουν να αλλάξουν τους παππούδες. Το σημαντικό είναι να έχουν εμπιστοσύνη στα παιδιά τους. Τα παιδιά μπορούν να δουν τις διαφορές, να ζυγίσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, και είναι σε θέση να αξιολογήσουν και να κατανοήσουν τους διαφορετικούς τρόπους ανατροφής.

Τέλος, οι παππούδες δεν αντικαθιστούν τη σχέση των γονιών με τα παιδιά, αλλά τη συμπληρώνουν και τη διευρύνουν. Όταν οι γονείς και οι παππούδες συνεργάζονται αρμονικά και κρατούν μια ισορροπία μεταξύ επαφής και απόστασης, εμπλουτίζεται και ο ψυχικός κόσμος των παιδιών, αλλά και οι γονείς διευκολύνονται που ξέρουν ότι οι παππούδες θα τους βοηθήσουν αν χρειαστεί!

Το να είναι κανείς παππούς η γιαγιά είναι μια εμπειρία που χαρίζει ευτυχία, πληρότητα και νόημα στη ζωή! Το να έχει ένα παιδί παππού ή γιαγιά ζει μια εμπειρία μοναδική και ασύγκριτη! Ακόμα και αν υπάρχουν καυγάδες ανάμεσα στους γονείς και τους παππούδες, αν η σχέση έχει γερές βάσεις και βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στην εκτίμηση, η αγάπη θα αντέξει τις τριβές και τις συγκρούσεις και ο καθένας θα απολαύσει από τη δική του πλευρά και ρόλο την ανθρώπινη σχέση που αναπτύσσεται και δημιουργείται!

Ελένη Σίγκου για Parentshelp.gr

1. «***Μπορούσα να κάνω τη γιαγιά μου να εκστασιάζεται από ευτυχία μόνο και μόνο επειδή πεινούσα***». Πώς ερμηνεύετε τη φράση αυτή;

……
……
……
……
……
……
……
……
……

2. Γιατί ο ρόλος των παππούδων είναι διαφορετικός από αυτόν των γονιών; Πώς είναι η σχέση των εγγονών με τους παππούδες;

……
……
……
……
……
……
……
……
……

3. Γιατί η παρουσία των παππούδων είναι σημαντική;

……
……
……
……
……
……
……
……
……

Εικόνα 1

Εικόνα 2

Εικόνα 3

Εικόνα 4

4. Σύμφωνα με τις εικόνες 1, 2, 3 και 4 ποιες είναι οι θετικές επιδράσεις της παρουσίας των παππούδων στη ζωή ενός παιδιού; Να αναπτύξετε τις σκέψεις σας σε ένα κείμενο 80 – 100 λέξεις.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2ο πολυτροπικό κείμενο - Η αξία της οικογένειας για το άτομο

Η οικογένεια είναι αναμφίβολα το πιο ζωντανό κοινωνικό κύτταρο. Είναι ο καθρέφτης ολόκληρης της κοινωνίας, είναι η κοινωνία η ίδια σε μικρογραφία. Ο θεσμός της οικογένειας είναι κατεξοχήν ιερός και χρήσιμος, αφού η οικογένεια και η ζωή μέσα σ' αυτήν, όταν βέβαια είναι αρμονική, προσφέρει αμέτρητα αγαθά και ωφέλειες στον άνθρωπο. Αυτή ευθύνεται για τη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα, καθώς και για την ατομική και κοινωνική προκοπή του κάθε ατόμου ξεχωριστά.

Πρώτα απ' όλα, η οικογενειακή ζωή σου προσφέρει ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς. Επειδή, μέσα στους κόλπους της νιώθεις ηρεμία, γαλήνη και βεβαιότητα. Η αγάπη των γονέων ζεσταίνει την τρυφερή και αθώα καρδιά των μικρών παιδιών, τα οποία δεν αισθάνονται μόνα και απροστάτευτα. Ξέρουν ότι πάντα θα έχουν δίπλα τους γονείς τους, καθώς και τη φροντίδα και τη συμπαράστασή τους. Τα προβλήματά τους γίνονται κοινά, καθώς όλοι τα συμμερίζονται και προσπαθούν ήρεμα και λογικά να τα επιλύσουν. Το ίδιο και οι χαρές και οι λύπες είναι πράγματα που μοιράζονται όλα τα μέλη της οικογένειας. Συνεπώς, η σωστή οικογενειακή ζωή προσφέρει στα παιδιά τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της

προσωπικότητας τους. Οι γονείς αποτελούν το κατεξοχήν πρότυπο για τα παιδιά τους, γι' αυτό και πρέπει πάντα να τους δίνουν το καλό παράδειγμα. Με την αρμονική οικογενειακή ζωή, οι καλές συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και οι αρετές των γονιών μεταδίδονται στα παιδιά τους.

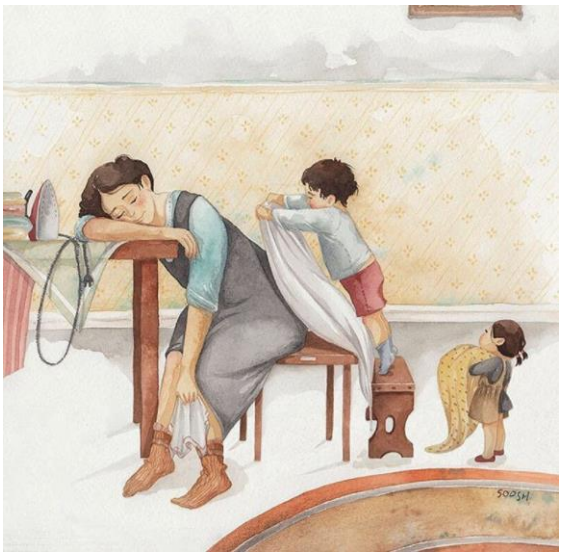
Η οικογένεια είναι αναμφίβολα αυτή που βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου. Δίκαια λοιπόν πολλοί τη θεωρούν ως το πρώτο και καλύτερο σχολείο.

1. Ποια είναι η συνεισφορά της οικογένειας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου;

……
……
……
……
……

Εικόνα 1

Εικόνα 2



Εικόνα 3

Εικόνα 4

2. Σύμφωνα με τις εικόνες 1, 2, 3 και 4 ποια είναι η αξία της οικογένειας στη ζωή ενός παιδιού; Να αναπτύξετε τις σκέψεις σας σε ένα κείμενο 80 – 100 λέξεις.

……

……

……

……

……

……

……

……
……
……
……
……

1ο πολυτροπικό κείμενο - Ποτέ πια πόλεμος

«Τις τελευταίες νύχτες δεν βλέπω όνειρα, φοβάμαι πια να ονειρεύομαι», είπε το οχτάχρονο παιδί από το Κόσοβο. Το παιδί ξαναζούσε στα όνειρά του τον εφιάλτη του παράλογου πολέμου. Εμείς, πώς τολμάμε να ονειρευόμαστε;

«Πόλεμος εναντίον του πολέμου». Άπειρες φορές έχει γραφτεί και ακουστεί αυτό το σύνθημα-σλόγκαν. Και όμως, ο πόλεμος ζει και βασιλεύει και τα πάντα σακατεύει: ανθρώπινες ζωές, δημιουργήματα της επιστήμης και της τεχνολογίας, πολιτιστική κληρονομιά, το περιβάλλον. Εις τους αιώνας των αιώνων πόλεμος. Διαψεύστηκαν τραγικά οι ελπίδες που είχαμε ότι πόλεμος δεν θα ξαναγίνει ποτέ πια.

«Πόλεμος πάντων πατήρ» είπε ο Ηράκλειτος. Ένας πατέρας που καταβροχθίζει τα παιδιά του. Το συνηθίσαμε πια, εδώ είναι ο μέγας κίνδυνος. Ενώ πόλεμοι και εμφύλιοι σπαραγμοί μαίνονται γύρω μας, τους θεωρούμε κάτι φυσικό και αναπότρεπτο.

Πρώτη προτεραιότητα στη λίστα των θυμάτων των πολέμων έχουν τα παιδιά. Τα βλέπουμε στην τηλεόραση, χάρη σ` αυτήν έχουν μπει στα σπίτια μας – στην ψυχή μας όμως έχουν άραγε μπει;

Παιδιά που τους δίνουν όπλα μεγαλύτερα από το μπόι τους και τα στέλνουν να κλαδέψουν τη ζωή άλλου ανθρώπου και να πεθάνουν και τα ίδια. Παιδιά που τα ποτίζουν μίσος για τον πλησίον. Αλλά το παιδί σκέφτεται την ειρήνη, την ονειρεύεται, τη ζωγραφίζει, την τραγουδά.

Τα παιδιά-θύματα να μην τα μετράμε με νούμερα, φτάνει και μόνο ένα παιδί να χαθεί έτσι, τότε ο κόσμος μας ο δήθεν πολιτισμένος, ο δήθεν χριστιανικός, έχει χρεωκοπήσει. Αυτό που πεθαίνει είναι η ψυχή του παιδιού.» **Αντώνης Σαμαράκης**

1. Να ερμηνεύσετε τη σημασία των παρακάτω εικόνων. Σε ένα κείμενο 100 λέξεων να καταγράψετε τη γνώμη σας σχετικά με την αξία της ειρήνης.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2. Σημειώστε τις συνέπειες του πολέμου που αναφέρονται στο κείμενο.

……
……
……
……
……

3. «*Το συνηθίσαμε πια, εδώ είναι ο μέγας κίνδυνος*»: Για ποιον λόγο ο συγγραφέας θεωρεί πως αυτό είναι επικίνδυνο;

……
……
……

……
……

4. «*Αυτό που πεθαίνει είναι η ψυχή του παιδιού*»: Τι εννοεί ο συγγραφέας;

……
……
……
……
……

5. Να χαρακτηρίσετε τις ακόλουθες δευτερεύουσες προτάσεις.

Α) … ότι πόλεμος δεν θα ξαναγίνει ποτέ πια →

Β) Ενώ πόλεμοι και εμφύλιοι σπαραγμοί μαίνονται γύρω μας, τους θεωρούμε κάτι φυσικό→

Γ) … τα στέλνουν να κλαδέψουν τη ζωή άλλου ανθρώπου →

6. «*Τα παιδιά-θύματα να μην τα μετράμε με νούμερα, φτάνει και μόνο ένα παιδί να χαθεί έτσι, τότε ο κόσμος μας ο δήθεν πολιτισμένος, ο δήθεν χριστιανικός, έχει χρεωκοπήσει*». Να ερμηνεύσετε το παραπάνω απόσπασμα με δικά σας λόγια.

……
……
……
……
……

2ο πολυτροπικό κείμενο - «Το όνομά μου είναι Ζολμάν»

Το ταξίδι μου δεν ήταν ένα κανονικό ταξίδι. Χρειάστηκαν τρεις μήνες μέχρι να φθάσω στην Ελλάδα. Πείνασα, δίψασα και κινδύνεψα να πνιγώ στη θάλασσα του Αιγαίου. Ίσως ήταν οι ευχές των γονιών μου, ίσως έγινε ένα θαύμα και τελικά κατάφερα να φθάσω ως εδώ.

Πολλοί από τους ανθρώπους που ταξίδευαν μαζί μου πνίγηκαν στη θάλασσα ή πέθαναν στον δρόμο από κούραση και πείνα.

Μου ζήτησαν να ζωγραφίσω τη ζωή μου και εγώ ζωγράφισα δέντρα στη σειρά. Η ιστορία των δέντρων αυτών μοιάζει με τη δική μου ιστορία. Από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου ήμουν σαν ένα πράσινο δεντράκι και μεγάλωνα σαν όλα τα μικρά δέντρα. Οι γονείς μου, σαν τη γη, με πότιζαν και μου έδιναν ό,τι είχα ανάγκη. Όμως, ξαφνικά όλα άλλαξαν. Οι καταστροφές πήραν τη θέση των καλών καιρών. Άρχισε ο πόλεμος. Κι εγώ βρέθηκα μόνος, σαν μικρό, αδύναμο δεντράκι μέσα στην καταιγίδα. Έπρεπε να φύγω, δεν είχα άλλη επιλογή. Έτσι ξεκίνησα ένα ταξίδι με άγνωστο προορισμό. Μετά από καιρό και πολλές δυσκολίες έφθασα σε έναν ξένο αλλά γόνιμο τόπο. Θέλω να ξεκινήσω την καινούρια μου ζωή εδώ και να μεγαλώσω. Να καταφέρω να βγάλω καρπούς και, τόσο εγώ όσο και οι άλλοι συνάνθρωποί μου να αξιοποιήσουμε τους καρπούς αυτούς. Εύχομαι ποτέ μα ποτέ να μην ξανασυναντήσω τέτοια κακοκαιρία στον δρόμο μου.

Τώρα εδώ, στην Ελλάδα, αισθάνομαι καλύτερα. Μπορώ χωρίς φόβο να βγω από το σπίτι και να πάω στο σχολείο. Όταν βλέπω τους συμμαθητές μου νιώθω πολύ χαρούμενος. Σιγά σιγά βρίσκω ελπίδα για το μέλλον. Προσπαθώ να μάθω τη γλώσσα σας, γιατί έχω πολλά πράγματα να πω και να μοιραστώ μαζί σας. Θέλω να μάθω καλά τα ελληνικά. Θέλω να τελειώσω το σχολείο και να βρω μια δουλειά. Θέλω να μάθω πώς περνούν οι συνομήλικοί μου που έχουν τα ίδια προβλήματα με εμένα και μαζί να βοηθήσουμε να ζήσουν με ειρήνη. Να μπορέσουν να πάνε σχολείο. Να μπορέσουν να κάνουν όνειρα για το μέλλον.

Διασκευή κειμένου από το Μονόλογοι από το Αιγαίο. Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων, Αθήνα, έκδοση του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο και την Εκπαίδευση και την Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες, 2016.

Ερωτήσεις

Κυκλώστε τη σωστή απάντηση στις δραστηριότητες 1-5.

1.Ο Ζολμάν πιστεύει ότι το ταξίδι του δεν ήταν ένα κανονικό ταξίδι

α. επειδή διήρκεσε μεγάλο διάστημα

β. εξαιτίας της κακοκαιρίας που συνάντησε

γ. επειδή έφτασε στην Ελλάδα από θαύμα

2.Ο Ζολμάν ζωγράφισε τη ζωή του σαν μια σειρά δέντρων

α. για να δείξει το πέρασμα από τη μια ηλικία στην άλλη

β. γιατί αγαπούσε τη φύση

γ. γιατί έτσι απέδιδε καλύτερα την ιστορία της ζωής του

3.Ο Ζολμάν αισθάνεται καλύτερα στην Ελλάδα, επειδή

α. κυκλοφορεί ελεύθερα

β. μπορεί να πηγαίνει σχολείο

γ. νιώθει ασφαλής

δ. έχει καινούριους φίλους

4.Ο Ζολμάν «μιλάει»

α. για να διηγηθεί την ιστορία του

β. για να επικοινωνήσει με τους συνομηλίκους του στην Ελλάδα

γ. για να εκφράσει τα όνειρά του για το μέλλον

5.Το παραπάνω κείμενο θα μπορούσε να περιέχεται

α. σε ένα βιβλίο με ταξιδιωτικές εντυπώσεις

β. σε ένα βιβλίο με μαρτυρίες για τον πόλεμο

γ. στο ημερολόγιο του Ζολμάν

6.Με βάση το κείμενο, επιλέξτε τη λέξη που έχει την ίδια σημασία με την υπογραμμισμένη λέξη:

«Το ταξίδι μου δεν ήταν ένα **κανονικό** ταξίδι.»

α. συνηθισμένο β. ασφαλές γ. άνετο

«…εγώ βρέθηκα μόνος σαν μικρό **αδύναμο** δεντράκι…»

α. λεπτό β. ανίσχυρο γ. αδύνατο

«…ξεκίνησα ένα ταξίδι με άγνωστο **προορισμό**.»

α. κατεύθυνση β. διεύθυνση γ. σκοπό

«…έφτασα σ' έναν ξένο αλλά **γόνιμο** τόπο.»

α. εύφορο β. καλλιεργήσιμο γ. δημιουργικό

«…**να αξιοποιήσουμε** τους καρπούς αυτούς.»

α. να αναπτύξουμε β. να αξιολογήσουμε γ. να επωφεληθούμε από

7.**Συμπληρώστε τα κενά, βάζοντας τις λέξεις που δίνονται σε παρένθεση στον σωστό τύπο:**

Πολλοί άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους λόγω πολέμου και άλλων διώξεων. Οι …… (διεθνής) οργανισμοί έχουν κατά καιρούς …… (καταβάλλω) μεγάλες προσπάθειες για ειρήνευση σε διάφορες περιοχές του κόσμου, αλλά δεν έχουν πάντα …… (παράγω) θετικά αποτελέσματα.

8. Αφού ερμηνεύσετε τις παρακάτω εικόνες να αναπτύξετε τις σκέψεις σας σχετικά με τις συνέπειες του πολέμου (100 λέξεις).

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……