

Αυτο-ρύθμιση κατά την κατανόηση κειμένων: θεωρητική θεμελίωση και πειραματική εφαρμογή του μοντέλου της αμοιβαίας διδασκαλίας

Α. Χ. Κουλουμπαρίτση

1. Εισαγωγή

Εμπειρωτατωμένες μελέτες της τελευταίας 15ετίας έχουν επισημάνει τις νοητικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ένας αναγνώστης στην προσπάθεια κατανόησης ενός κειμένου. Σε αυτές περιλαμβάνονται:

- Η ευχέρεια του αναγνώστη να ανασύρει από τη μακροπρόθεσμη μνήμη όσα γνωρίζει σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου και να συσχετίζει αυτό το γνωστικό κεκτημένο με τα νέα στοιχεία που υπάρχουν στο κείμενο (Κουλουμπαρίτση, 1995).
- Η ικανότητά του να υποβάλλει στον εαυτό του ερωτήσεις διευκρινιστικές και περιεχομένου, με στόχο αφ'ενός μεν να διευκρινίζει δυσνόητες λέξεις ή φράσεις, αφ' ετέρου δε να εντοπίζει τα βασικά στοιχεία του κειμένου (Reading Instructional Handbook, 1998. First Steps Reading, 1997).
- Η ικανότητα του αναγνώστη να συλλαμβάνει τα ουσιαστικά πληροφοριακά στοιχεία και να διατυπώνει την περίληψη και την κεντρική ιδέα του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2001. Fielding & Pearson, 1994).

Όσοι αναγνώστες κατέχουν αυτές τις μεταγνωστικές δεξιότητες θεωρούνται επαρκείς και αποτελεσματικοί, εφόσον είναι σε θέση να κατευθύνουν και να ελέγχουν συνειδητά, δηλαδή να αυτο-ρυθμίζουν, την κατανόησή τους. Όσοι αναγνώστες υπολείπονται στις προαναφερθείσες δεξιότητες μπορούν να τις διδαχθούν. Ένα διδακτικό μοντέλο, το οποίο διευκολύνει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων με στόχο την κατανόηση και τον έλεγχο της κατανόησης (την παρακολούθησή της, *comprehension monitoring*) είναι «η Αμοιβαία Διδασκαλία» (*Reciprocal Teaching*) των Palinscar και Brown (1984).

Κύρια επιδίωξη του μοντέλου αυτού είναι να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής τους συμπεριφοράς κατά τη νοηματική προσπέλαση του γραπτού λόγου (*reading comprehension*), ώστε να επιτυγχάνουν την κατανόηση των πληροφοριών των κειμένων και τη με-

τατροπή τους σε γνώση. Κύρια διδακτική τεχνική είναι ο διάλογος μέσα σε ομάδες εργασίας. Σε κάθε ομάδα αρχικά ο εκπαιδευτικός και στη συνέχεια ένας μαθητής συντονίζει και κατευθύνει το διάλογο μεταξύ των μελών. Ο διάλογος έχει ως στόχο τη διαπραγμάτευση του νοήματος του κειμένου και πραγματοποιείται με την εφαρμογή τεσσάρων στρατηγικών νοηματικής προσπέλασης από όλα τα μέλη της ομάδας, εκ περιτροπής, ως εξής: (1) με την υποβολή ερωτήσεων περιεχομένου, που αποσκοπούν στον εντοπισμό του νοήματος (*generating questions*), (2) με τη διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων (*clarifying*), που έχουν σκοπό να κάνουν δυσνόητες νοηματικές ενότητες κατανοητές, (3) με τη σύνθεση περίληψης του κειμένου (*summarizing*) και (4) με τη διατύπωση προβλέψεων (*predicting*) για τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου. Κατά τη διαδικασία, κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει με τη σειρά του το ρόλο του συντονιστή - δασκάλου.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζω τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Κάθε ερευνητική προσπάθεια στο χώρο της Διδακτικής Μεθοδολογίας προϋποθέτει: (α) τον καθορισμό του παιδαγωγικού πλαισίου μέσα στο οποίο αυτή αναπτύσσεται, και (β) την τεκμηρίωση για τις διδακτικές αρχές και τεχνικές που υιοθετεί. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζω στη συνέχεια.

2. Θεωρητική θεμελίωση

Η ενότητα αυτή αποτελείται από δύο μέρη: 2.1) Τις διέπουσες διδακτικές αρχές και τεχνικές στα πλαίσια του κοινωνικού εποικοδομισμού. Αυτές είναι θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες αποτελούν την «παιδαγωγική ομπρέλα» της Αμοιβαίας Διδασκαλίας και για αυτό το λόγο πρέπει να διέπουν το παιδαγωγικό - διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. 2.2) Τις τέσσερις στρατηγικές νοηματικής προσπέλασης του κειμένου.

2.1 Διέπουσες διδακτικές αρχές στα πλαίσια του κοινωνικού εποικοδομισμού

2.1.1 Καταστασιακή Μάθηση

Το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η Αμοιβαία Διδασκαλία είναι ο κοινωνικός εποικοδομισμός όπως αναπτύχθηκε από τους σύγχρονους οπαδούς του (Dunlap, 1997, Resnick, 1989, Collins κ.ά, 1991), που τονίζουν πως η μάθηση πρέπει να προσφέρεται μέσα από αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας με κατάλληλα προσαρμοσμένες δραστηριότη-

τες. Η μάθηση, δηλαδή, πρέπει να είναι καταστασιακή (situated learning).

Είναι αξιοσημείωτο πως στους στόχους διαφόρων αντικειμένων του Προγράμματος της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας διατυπώνεται η πρόθεση να τεθεί κάθε επιστήμη στο αυθεντικό της πλαίσιο (π.χ. Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 1999). Εκφράζεται η επιθυμία πως αυτές οι καλές προθέσεις δεν θα ευοδωθούν, αν δεν προηγηθεί θεωρητική ενημέρωση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία της καταστασιακής μάθησης και κατάρτισή τους σε πρακτικές με περιεχόμενο παρόμοιο εκείνου των αυθεντικών δραστηριοτήτων, ώστε να είναι υλοποιήσιμες στη σχολική πραγματικότητα (Brophy & Good, 1994 : 421). Για παράδειγμα, στο αντικείμενο της Πολιτικής Αγωγής η προετοιμασία για παρουσίαση κάποιων φλεγόντων θεμάτων στη Βουλή των Εφήβων αποτελεί δραστηριότητα που επιτελεί διπλό ρόλο, είναι ρεαλιστική για τη σχολική πραγματικότητα και είναι και σύμφωνη με το πνεύμα και τη φιλοσοφία της καταστασιακής μάθησης.

2.1.2 Εργασία σε Ομάδες

Κατά τη διάρκεια της Αμοιβαίας Διδασκαλίας η οργάνωση της σχολικής εργασίας είναι ομαδική. Αυτή μπορεί να ξεκινά από την απλή εταιρική μορφή, μέχρι την εμπλοκή 6-8 μελών. Πρόσφατη έρευνα στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο (Κουλουμπαρίτση, 2000) απέδειξε ως λειτουργικότερο το σχήμα της ομάδας με τα 3-4 άτομα.

Κατά την κατανόηση ενός κειμένου, η ομαδική εργασία θεωρείται ως το ιδανικό παιδαγωγικό πλαίσιο, διότι προσφέρει αυθεντικές περιστάσεις επεξεργασίας του κειμένου και ευκαιρίες αντιπαράθεσης μεταξύ των μελών της ομάδας. Στην Αμοιβαία Διδασκαλία, τα μέλη θεωρούνται συνυπεύθινα στη διαπραγμάτευση του νοήματος. Αν και ο κεντρικός ρόλος ανατίθεται στο συντονιστή, όλα τα μέλη της ομάδας εργάζονται προς το κοινό έργο, με κοινό στόχο την κατανόηση του κειμένου (Brown & Palinscar, 1989). Ο διάλογος μεταξύ των μελών πρέπει να προάγει την κατανόηση και να οδηγεί στη γνώση. Το πρώτο όμως δεν εξασφαλίζει το δεύτερο. Για αυτό απαιτούνται αλληπάλληλες εξηγήσεις, τοποθετήσεις και επιχειρήματα, μέχρι κάθε μαθητής να είναι σε θέση να εφαρμόζει αυτόνομα στρατηγικές νοηματικής προσπέλασης (αυτο-ρύθμιση), ενώ επεξεργάζεται ένα απόσπασμα κειμένου. Ένα τέτοιο παράδειγμα παρατίθεται στην Εικόνα 2.

2.1.3 Φθίνουσα Καθοδήγηση και Προτυποποίηση

Βασική διδακτική αρχή και στρατηγική της Αμοιβαίας Διδασκαλίας είναι η «καθοδήγηση - υποστήριξη» (scaffolding), όρο που εισήγαγε ο Bruner (1978) για να δηλώσει τη σημασία που έχει η υποστήριξη από τους ενήλικους (γονείς, δασκάλους) στην κατάκτηση του γλωσσικού εργαλείου από τα μικρά παιδιά (βλ. και Salinger, 1993: 169).

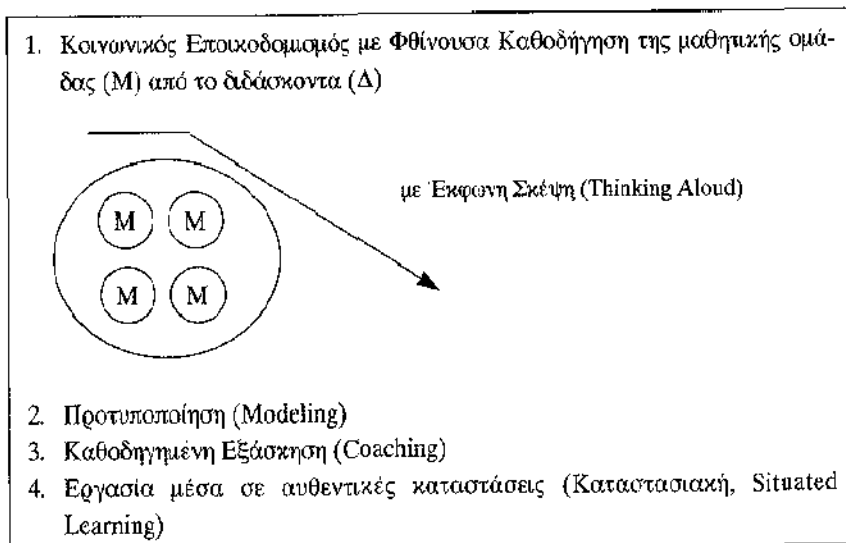
Όπως εξηγούν οι Palincsar και Brown (1984), ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο και από την αρχή, που εισηγείται την Αμοιβαία Διδασκαλία στους μαθητές, εξωτερικεύει με απόλυτη σαφήνεια τον τρόπο που σκέφτεται και τον τρόπο που εργάζεται, καθώς προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο (τεχνική της έκφωνης σκέψης, *thinking aloud*). Αυτή η διδακτική αρχή ονομάζεται προτυποποίηση (modeling) και αποτελεί συγχρόνως θεμελιώδη διδακτική τεχνική καθ' όλη τη διάρκεια της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, άρα και κατά τη φάση της καθοδήγησης. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να διατυπώσουν κάποιο ερώτημα, ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως πρότυπο, τους καθοδηγεί προτείνοντας ο ίδιος μια πρώτη απλή ερώτηση, π.χ. «ποιος;» ή «πότε;». Επίσης τους παρουσιάζει με κάθε λεπτομέρεια τεχνικές αυτο-ρύθμισης. Για παράδειγμα, Ε(κπαιδευτικός): «Αφού δεν καταλαβαίνεις τι σημαίνει η λέξη «εμποροπανήγυρη», πρέπει να σκεφτείς αν σου θυμίζει κάτι». Μ(αθήτρια): «Κάτι με εμπόριο, δεν είμαι σίγουρη». Ε: «Σωστά. Για διάβασε λίγο πιο πάνω την προηγούμενη πρόταση να δεις, μήπως κάτι μπορείς να καταλάβεις καλύτερα». Μ: «Κάτι σαν γιορτή γινόταν». Ε: «Ωροσία. Προηγούμενως είπες πως η λέξη «εμποροπανήγυρη» σου θυμίζει τη λέξη εμπόριο. Τώρα πρέπει να σκεφτείς τι να γινόταν σε εκείνο το πανηγύρι, σε εκείνη τη γιορτή, δηλαδή». Στόχος είναι ο εκπαιδευτικός να αποσύρει σταδιακά την υποστήριξη (όπως αποσύρεται η σκαλωσιά από ένα οικοδόμημα) και οι τεχνικές καθοδήγησης να φθίνουν μέχρι να εκλείψουν. Για αυτό το λόγο η τεχνική της καθοδήγησης έχει επικρατήσει στη βιβλιογραφία με τον όρο τεχνική της «φθίνουσας καθοδήγησης» (*fading scaffolding*). Αυτό που αξίζει να επισημανθεί πάντως είναι ότι σύμφυτη της έννοιας της φθίνουσας καθοδήγησης είναι η έννοια της «σταδιακής μετατόπισης της ευθύνης για το χειρισμό της μάθησης από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή» (Brophy & Good, 1994: 422). Αυτός είναι θεμελιώδης σκοπός της Αμοιβαίας Διδασκαλίας και δεν πρέπει να παραβλέπεται από τον εκπαιδευτικό.

2.1.4 Καθοδηγούμενη Εξάσκηση σε Πλαίσιο Στήριξης και Εμφύχωσης

Πολύ συναφής με τη φθίνουσα καθοδήγηση, και για αυτό συχνά συγχέε-

ται με αυτήν, είναι η τεχνική της παρατήρησης και επιψύχωσης των μαθητών, ενώ ασκούνται σε μια ή περισσότερες στρατηγικές, όπως είναι η υποβολή ερωτήσεων (coaching). Στη βιβλιογραφία η διδακτική αυτή δραστηριότητα κατέχει διττό ρόλο: (α) έναν τεχνολογικό, διδακτικό - καθοδηγητικό (Collins κ.ά., 1991: 179) και (β) ένα συναισθηματικό, της υποστήριξης και της επιψύχωσης (Antonacci & Colasacco, 1995: 264). Και στις δύο περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τους μαθητές ενώ εξασκούνται και, αν υπάρξει κάποιο κώλυμα, παρέχει βοηθητικές νύξεις. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, ενώ οι μαθητές υποβάλλουν ερωτήσεις ή διατυπώνουν την περίληψη, ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τις διατυπώσεις τους ή, με την κατάλληλη νύξη, επισημαίνει ενδεχόμενη παρανόηση, χωρίς να προτείνει όμως λύση. Λειτουργεί ως «διατητής» των διαδικασιών, νοητικών και οργανωτικών, τις οποίες αποδέχεται ή απορρίπτει, χωρίς να δίνει συγκεκριμένη λύση, παρά απλές αναφορές και νύξεις. Για παράδειγμα, «Σωστά επέλεξες να αρχίσεις από τη διατύπωση ερωτήσεων περιεχομένου. Είναι όμως αυτή ερώτηση περιεχομένου; Για συζητήστε το». Στην περίπτωση μάλιστα της συναισθηματικής υποστήριξης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του προσωπικού «προπονητή», μέντορα και επιψυχωτή και στέκεται πάντα στο πλάι των μαθητών προσπαθώντας να τους αναπτρώνει το ηθικό με παροτρύνσεις και επαίνους και τονίζοντας πάντα τα θετικά τους στοιχεία. Στο βλέμμα του και στη στάση του οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίζουν πάντα ένα σύμμαχο, που θα τους διαβεβαιώνει για τις ικανότητές τους να φέρουν το έργο, το οποίο ανέλαβαν, σε πέρας. Είναι ευνόητο πως, όταν προκύψει μεγάλη δυσκολία και οι μαθητές αδυνατούν να προχωρήσουν, ο εκπαιδευτικός επανέρχεται αμέσως στην προτυποποίηση και παρουσιάζει εξ αρχής το απαιτούμενο περιεχόμενο ή δεξιότητα.

Ανακεφαλαιώνοντας, στην Εικόνα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές και τεχνικές της Αμοιβαίας Διδασκαλίας.

Εικόνα 1: Διέπουσες Παιδαγωγικές - Διδακτικές Αρχές και Τεχνικές

2.2 Οι τέσσερις στρατηγικές νοηματικής προσέλασης του κειμένου

Τέσσερις είναι οι στρατηγικές μάθησης της Αμοιβαίας Διδασκαλίας: (1) στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων περιεχομένου, (2) στρατηγικές υποβολής διευκρινιστικών ερωτήσεων, (3) σύνθεση περίληψης, (4) διατύπωση προβλέψεων. Κατά την εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, η διδασκαλία επιτελείται σε δύο επίπεδα: (α) στο πρώτο επίπεδο γίνεται προτυποποίηση των στρατηγικών μάθησης που θα εξασφαλίσουν την κατανόηση και την αφομοίωση του περιεχομένου, ενώ (β) στο δεύτερο επίπεδο, οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις στρατηγικές μάθησης και να κατακτήσουν συγχρόνως και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου. Αυτές τις τέσσερις στρατηγικές μάθησης παρουσιάζω παρακάτω.

2.2.1 Στρατηγικές Υποβολής Ερωτήσεων Περιεχομένου

2.2.2 Στρατηγικές Υποβολής Διευκρινιστικών Ερωτήσεων

Ενώ στην παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία η υποβολή ερωτήσεων αποτελεί αποκλειστικότητα του εκπαιδευτικού και των σχολικών εγχειριδίων, κατά την Αμοιβαία Διδασκαλία η υποβολή ερωτήσεων μετατρέπεται σε μαθησιακή δραστηριότητα και γίνεται δικαίωμα και υποχρέωση των μαθητών.

Η διατύπωση ερωτήσεων από τους μαθητές αποτελεί σημαντική στρατη-

γική αυτο-ρύθμισης της κατανόησης, αφού έτσι αποδεικνύεται ότι οι μαθητές είναι σε θέση να αυτο-ελέγχουν τον βαθμό κατανόησης του κειμένου (Raphael & Gavelek, 1984. Collins, κ.ά., 1989: 461), αλλά και να αποκτούν ενεργητικό ρόλο και να παρακινούνται στη μάθηση (Παπάς, 2000: 97-98 & 102).

Η Palincsar (1984 : 252 & 256) κατέληξε σε δύο είδη ερωτήσεων: (1) τις ερωτήσεις περιεχομένου και (2) τις διευκρινιστικές ερωτήσεις.

(1) Ερωτήσεις Περιεχομένου: είναι εκείνες που αποσκοπούν να αναδείξουν τις βασικές ιδέες και πληροφορίες του κειμένου. Οι ερωτήσεις αυτές διακρίνονται: (α) σε όσες αναζητούν αυτολεξεί απάντηση στο κείμενο, (β) σε όσες αναδεικνύουν τις διατυπωμένες ιδέες που υπάρχουν στο κείμενο, αλλά για να τις εντοπίσει ο αναγνώστης πρέπει να συσχετίσει πληροφορίες, και (γ) σε ερωτήσεις που αναζητούν τα υπονοούμενα, δηλαδή τα συν-υποδηλούμενα. Η απάντηση δεν υπάρχει στο κείμενο, αλλά πρέπει ο αναγνώστης να ανατρέξει στο γνωστικό του κεκτημένο και από κάποιες πληροφορίες παραπλήσιες που δίνει το κείμενο να καταλήξει στην απάντηση.

(2) Διευκρινιστικές Ερωτήσεις: Με αυτές ο μαθητής αναζητεί να λύσει απορίες ή παρανοήσεις. Συνήθως οι διευκρινιστικές ερωτήσεις διατυπώνονται κάπως έτσι: «Τι μπορεί να σημαίνει ; ...» «Τι να εννοεί όταν λέει; ...»

Επιφέροντας μια μικρή τροποποίηση στην αρχική εφαρμογή της μεθόδου, συμπεριέλαβα στις ερωτήσεις περιεχομένου και κειμενοκεντρικές ερωτήσεις. Δηλαδή, με τα άλλα είδη ερωτήσεων περιεχομένου, έκανα και χρήση ερωτήσεων που αναζητούν τα δομικά στοιχεία των διαφόρων κειμενικών τύπων και συγκεκριμένα των πραγματολογικών κειμένων. Στο Παράρτημα Γ παραθέτω παράδειγμα κειμενοκεντρικών ερωτήσεων σε πραγματολογικό κείμενο ισχύπαις δράσης.

2.2.3 Σύνθεση Περίληψης

Η σύνθεση περίληψης αποτελεί υψηλού επιπέδου μεταγνωστικό - γλωσσική δεξιότητα, κατά την οποία το άτομο συγκρατεί όσα στοιχεία θεωρεί σημαντικά, απαλείφει τα τετριμμένα και δευτερεύοντα και μετασχηματίζει τα πληροφοριακά στοιχεία που επέλεξε ως σημαντικά σε ανώτερης αφάιρσης πληροφοριακά στοιχεία με τα οποία συνθέτει το περιληπτικό κείμενο (Ματσαγγούρας, 2001). Εύλογα επομένως η σύνθεση περίληψης αποτελεί απόδειξη ότι ο αναγνώστης κατανόησε το κείμενο που διάβασε. Το θεωρητικό

μοντέλο των Kintsch και van Dijk αποτέλεσε το θεμέλιο για περαιτέρω θεωρητικές διατυπώσεις και ερευνητικές αναζητήσεις για τον τρόπο που γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών ενός κειμένου. Οι Brown και Day (1983) εφάρμοσαν ερευνητικά το μοντέλο των Kintsch και van Dijk σε μαθητές του δημοτικού σχολείου και διαπίστωσαν ότι οι μαθητές διευκολύνονται με δύο κυρίως τεχνικές κατά τη διαδικασία παραγωγής της περίληψης: (α) με την τεχνική της διαγραφής των περιττών και πλεοναζόντων πληροφοριών και (β) με την τεχνική της αναγραφής και συρραφής των στοιχείων που παραμένουν. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσα αυτή την τεχνική, «διαγραφή - συρραφή», επισημαίνοντας στους μαθητές ότι κριτήριο επιλογής της σημαντικότερης πληροφορίας είναι ο εντοπισμός της θεματικής πρότασης και η στοίχιση και συσχέτιση της πληροφορίας με την επικεφαλίδα του κειμένου.

2.2.4 Διατύπωση Προβλέψεων

Η πρόβλεψη είναι σημαντική δεξιότητα της κριτικής σκέψης, διότι κινητοποιεί το άτομο να εκτιμήσει την πρότερη εμπειρία του και με βάση αυτή την εκτίμηση να διατυπώσει προβλέψεις για τις μελλοντικές εξελίξεις στη ζωή του (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1992). Στον τομέα της κατανόησης κειμένου, η πρόβλεψη έχει ιδιαίτερη διδακτική σημασία, γιατί (α) προσδίδει νόημα και σκόπο στην ανάγνωση, αφού ο αναγνώστης κινητοποιείται και δείχνει ενδιαφέρον να διαπιστώσει αν οι προβλέψεις του επαληθεύονται, και (β) αναγκάζει τον αναγνώστη να μελετήσει με προσοχή όλα τα ουσιαστικά στοιχεία του κειμένου που θα τον βοηθήσουν να καταλήξει σε συγκεκριμένες προβλέψεις (Ματσαγγούρας, 1998: 429, Brown & Palincsar, 1985).

3. Η πειραματική εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο

3.1 Το Δείγμα

Εφάρμοσα την Αμοιβαία Διδασκαλία σε δύο Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας ΔΣ1 και ΔΣ2, στην Πέμπτη τάξη, από τον Ιανουάριο μέχρι τον Ιούνιο του 2000. Το ΔΣ1 βρίσκεται σε περιοχή της Αθήνας με ανερχόμενο ποσοστό αλλόφωνων οικογενειών. Οι μαθητές ήταν 18, εκ των οποίων το 30 % ήταν αλλόφωνοι. Επίσης ένα αντίστοιχο ποσοστό παρουσίαζε αδυναμία στη μάθηση. Γύρω στους 6 ήταν οι μαθητές που είχαν υψηλή επίδοση, 3 ήταν πολύ αδύνατοι και οι υπόλοιποι 9 ήταν μέτριας επίδοσης. Το ΔΣ2 βρίσκεται σε εύ-

πορη περιοχή της Αθήνας. Σε σύνολο 21 μαθητών 2 ήταν οι αλλόφωνοι. Οι άριστοι μαθητές ήταν 7, οι μέτριοι 10 και οι αδύνατοι 4. Οι εκτιμήσεις της επίδοσης έγιναν με βάση την κρίση των εκπαιδευτικών και τη γραπτή επίδοση των μαθητών.

3.2 Η Ερευνητική Μέθοδος

Αρχικά επισκέφτηκα και τα δύο σχολεία, ενημέρωσα τους δασκάλους για το νέο διδακτικό μοντέλο και παρακολούθησα τη σχολική εργασία για να καταγράψω το κλίμα της τάξης και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της. Με βάση τα δεδομένα μου και τις προτάσεις και άλλων ερευνητών (π.χ. Vizcarro κ.ά., 1999) και εκπαιδευτικών της πράξης (π.χ. Reciprocal Teaching: A Variation, 1999), κατέληξα σε τροποποιήσεις της αρχικής μεθόδου με στόχο τη βέλτιστη προσαρμογή της στο δημόσιο ελληνικό σχολείο. Οι σημαντικότερες αλλαγές ήταν: (α) η χρήση κειμένων του σχολικού βιβλίου, σε αντίθεση προς τη χρήση ειδικά επιλεγμένων και σχεδιασμένων κειμένων στην έρευνα της Palincsar (βλ. και απόψεις της Σφυρόερα, 1998: 132-133 σε συναφή έρευνα), (β) η μέθοδος και η πρακτική της αξιολόγησης. Οι Palincsar και Brown (1984), κατά τον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο, έκαναν χρήση Στιαθμισμένων Δοκιμασιών Εθνικού Επιπέδου, ενώ καθημερινά έδιναν φύλλα αξιολόγησης. Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές συμπλήρωναν δύο μόνο δοκιμασίες (προ- και μετα- έλεγχος) με δραστηριότητες, όπως αυτές που παρατίθενται στο Παράρτημα Α (βλ. και Vizcarro κ.ά., 1999).

Η ανάλυση δεδομένων έγινε με περιγραφική στατιστική και με ανάλυση των διαλόγων, για να ελεγχθεί το επίπεδο αυτο-ρύθμισης κατά την κατανόηση των κειμένων και να εντοπισθεί το είδος των στρατηγικών που είχαν εσωτερικεύσει και εφαρμόζαν οι μαθητές. Επίσης έγινε καταγραφή της δυναμικής του ομαδικού διαλόγου με ειδικά σχεδιασμένη κλείδα, η οποία παρατίθεται στο Παράρτημα Β. Τα δεδομένα από την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στις ομάδες δεν παρουσιάζονται σε αυτό το άρθρο (βλ. παρόμοια έρευνα, Κουλουμπαρίτση 2000).

Ευχαριστώ τους δασκάλους των τάξεων κυρία Άρτεμη Τσάμη και κύριο Στέλιο Γκιώκη για τη συμμετοχή και τη συμπαράστασή τους στην εφαρμογή της μεθόδου. Επίσης ευχαριστώ τον Αν. Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κύριο Ηλία Γ. Ματσαγγούρα για τις μεθοδολογικές υποδείξεις του.

3.3 Η Επιλογή των Διδακτικών Κειμένων

Όπως και η Palincsar, επέλεξα πραγματολογικά κείμενα, δηλαδή κείμενα

πορη περιοχή της Αθήνας. Σε σύνολο 21 μαθητών 2 ήταν οι αλλόφωνοι. Οι άριστοι μαθητές ήταν 7, οι μέτριοι 10 και οι αδύνατοι 4. Οι εκτιμήσεις της επίδοσης έγιναν με βάση την κρίση των εκπαιδευτικών και τη γραπτή επίδοση των μαθητών.

3.2 Η Ερευνητική Μέθοδος

Αρχικά επισκέφτηκα και τα δύο σχολεία, ενημέρωσα τους δασκάλους για το νέο διδακτικό μοντέλο και παρακολούθησα τη σχολική εργασία για να καταγράψω το κλίμα της τάξης και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της. Με βάση τα δεδομένα μου και τις προτάσεις και άλλων ερευνητών (π.χ. Vizcarro κ.ά., 1999) και εκπαιδευτικών της πράξης (π.χ. Reciprocal Teaching: A Variation, 1999), κατέληξα σε τροποποιήσεις της αρχικής μεθόδου με στόχο τη βέλτιστη προσαρμογή της στο δημόσιο ελληνικό σχολείο. Οι σημαντικότερες αλλαγές ήταν: (α) η χρήση κειμένων του σχολικού βιβλίου, σε αντίθεση προς τη χρήση ειδικά επιλεγμένων και σχεδιασμένων κειμένων στην έρευνα της Palincsar (βλ. και απόψεις της Σφυρόερα, 1998: 132-133 σε συναφή έρευνα), (β) η μέθοδος και η πρακτική της αξιολόγησης. Οι Palincsar και Brown (1984), κατά τον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο, έκαναν χρήση Σταθμισμένων Δοκιμασιών Εθνικού Επιπέδου, ενώ καθημερινά έδιναν φύλλα αξιολόγησης. Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές συμπλήρωναν δύο μόνο δοκιμασίες (προ- και μετα- έλεγχος) με δραστηριότητες, όπως αυτές που παρατίθενται στο Παράρτημα Α (βλ. και Vizcarro κ.ά., 1999).

Η ανάλυση δεδομένων έγινε με περιγραφική στατιστική και με ανάλυση των διαλόγων, για να ελεγχθεί το επίπεδο αυτο-ρύθμισης κατά την κατανόηση των κειμένων και να εντοπισθεί το είδος των στρατηγικών που είχαν εσωτερικεύσει και εφαρμόζαν οι μαθητές. Επίσης έγινε καταγραφή της δυναμικής του ομαδικού διαλόγου με ειδικά σχεδιασμένη κλείδα, η οποία παρατίθεται στο Παράρτημα Β. Τα δεδομένα από την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στις ομάδες δεν παρουσιάζονται σε αυτό το άρθρο (βλ. παρόμοια έρευνα, Κουλουμπαρίτση 2000).

Ευχαριστώ τους δασκάλους των τάξεων κυρία Άρτεμη Τσάμη και κύριο Στέλιο Γκιώκη για τη συμμετοχή και τη συμπαράστασή τους στην εφαρμογή της μεθόδου. Επίσης ευχαριστώ τον Αν. Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κύριο Ηλία Γ. Ματσαγγούρα για τις μεθοδολογικές υποδείξεις του.

3.3 Η Επιλογή των Διδακτικών Κειμένων

Όπως και η Palincsar, επέλεξα πραγματολογικά κείμενα, δηλαδή κείμενα

Και στα δύο σχολεία, οι μαθητές προσέγγιζαν το κείμενο παράγραφο προς παράγραφο. Σε κάθε παράγραφο χρησιμοποιούσαν και τις τέσσερις στρατηγικές και κατέγραφαν σε τετράδιο τις ερωτήσεις, περιλήψεις ή τις προβλέψεις τους. Για να κατανοήσουν τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας στο τετράδιο, εργάστηκαν προηγουμένως σε φυλλάδια με συγκεκριμένες οδηγίες (Παράρτημα Δ).

3.5 Ευρήματα της Έρευνας και Συζήτηση

Η ανάλυση περιεχομένου, ανέδειξε σημαντική ποιοτική αναβάθμιση στη μέθοδο εντοπισμού, κυρίως των συν-υποδηλούμενων νοημάτων, και στη μέθοδο σκέψης και εργασίας. Αυτό φάνηκε στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να απαντούν σε ερωτήσεις συν-υποδηλούμενων πληροφοριών (Πίνακας 1) και στη διατύπωση της περίληψης (Πίνακας 2).

Πίνακας 1: Επισήμανση Συν-υποδηλούμενων Πληροφοριών

ΣΧΟΛΕΙΑ	Προ-έλεγχος	Μετα-έλεγχος
ΔΣ1 (N=17)	48%	68%
ΔΣ2 (N=21)	49%	73%

Στον πίνακα 1 φαίνεται η μέση τιμή από τα ποσοστά τριών απαντήσεων με τη χρήση συν-υποδηλούμενων πληροφοριών (βλ. Παράρτημα Α). Τα αποτελέσματα δείχνουν αισθητή βελτίωση στην επίδοση. Τα δεδομένα από τις απαντήσεις των αυτολεξεί διατυπωμένων πληροφοριών δεν παρατίθενται, γιατί οι μαθητές είχαν υψηλές επιδόσεις από τον προ-έλεγχο (85%+ ορθές απαντήσεις).

Πίνακας 2: Τύποι Περίληψης

ΣΧΟΛΕΙΑ	Δ-Σ/Α	Δ-Σ	ΜΤΣΧ	ΔΕ
ΔΣ1 (N=18)	2 (3)	13 (10)	—	3 (5)
ΔΣ2 (N=21)	2 (3)	7 (7)	5 (9)	7 (2)

ΣΗΜ: Οι αριθμοί εκφράζουν αριθμό μαθητών, δηλ. συχνότητες. Οι αριθμοί στην παρένθεση είναι οι συχνότητες μετα-έλεγχου.

Δ-Σ/Α= Διαγραφή-Συρραφή χωρίς ειρμό. Ασύνδετες προτάσεις.

Δ-Σ= Διαγραφή-Συρραφή

ΜΤΣΧ= Μετασχηματισμός των αρχικών πληροφοριών σε πρωτότυπο κείμενο.

ΔΕ= Δεν έγραψε, λόγω αδυναμίας.

Η κατάκτηση της δεξιότητας της αυτο-ρύθμισης από τους μαθητές είναι εμφανής στις περιλήψεις που συνέθεσαν, κυρίως οι μαθητές του ΔΣ2. Η βελτίωση της επίδοσης παρουσίασε σχετική διασπορά, μια και ήταν πιο αισθητή στους άριστους μαθητές. Όπως φάνηκε, οι άριστοι κατείχαν μεταγνωστικές δεξιότητες που τους βοήθησαν να συνθέσουν πρωτότυπες περιλήψεις μετασχηματίζοντας τις ουσιαστικές πληροφορίες του κειμένου και υπερβαίνοντας το απλοϊκό σχήμα «διαγραφή-συρραφή». Βρίσκονται δηλαδή στο ώριμο «στάδιο του μετασχηματισμού» της πληροφορίας (knowledge transforming κατά τους Scardamalia & Bereiter, 1986), το οποίο αντικατοπτρίζεται στις περιλήψεις τους από τον προ-έλεγχο. Για παράδειγμα, παραθέτω την περίληψη του Φοίβου στην πρώτη παράγραφο της ενότητας 36 με τίτλο «Εσωτερικές Διαμάχες κάνουν την κατάσταση πιο δύσκολη». Οι έννοιες-κλειδιά, στις οποίες στηρίζεται η περίληψη της παραγράφου, βρίσκονται σε πλαίσιο.

ΚΕΙΜΕΝΟ: Το Βυζάντιο, και μετά την ανάκτηση της Κωνσταντινούπολης, δεν έπαψε να βρίσκεται σε δύσκολη θέση, γιατί ήταν κυκλωμένο από πολλούς και επικίνδυνους εχθρούς και δεν είχε οικονομικά μέσα ούτε στρατό να τους αντιμετωπίσει. Ακόμη, σε μια εποχή που η ενότητα του κράτους ήταν αναγκαία περισσότερο από κάθε άλλη φορά, για να αντιμετωπιστούν τα εξωτερικά προβλήματα, το Βυζάντιο δοκιμαζόταν από εμφύλιες συγκρούσεις. Τις συγκρούσεις αυτές υποκινούσε η φιλοδοξία ορισμένων από των αυτοκρατορικής οικογένειας, που, το καθένα χωριστά, επιθυμούσε να πάρει την εξουσία στα χέρια του.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΦΟΙΒΟΥ: Τον 15ο αιώνα το Βυζάντιο αντιμετώπιζε πολλά προβλήματα. Το σημαντικότερο πρόβλημα από αυτά ήταν η έλλειψη ενότητας μέσα στην αυτοκρατορική οικογένεια.

Στο ΔΣ2 εντυπωσιακή ήταν η βελτίωση στην επίδοση κάποιων αδύνατων μαθητών. Για παράδειγμα, παραθέτω την περίληψη μετα-ελέγχου του Διονύση, που είναι αδύνατος και αλλοδαπός μαθητής. Το κείμενο είναι η «Βυζαντινή Διπλωματία», σελ. 150.

«Οι Βυζαντινοί κατάφεραν και με την σκέψη τους βρήκαν ένα νέο μέσο για την ανάπτυξη των Βυζαντινών, την διπλωματία. Έκαναν φιλικές σχέσεις με άλλους λαούς και έτσι κατάφεραν να πάρουν την ανάπτυξη των άλλων λαών».

Οι περισσότεροι μαθητές απέδωσαν στο «στάδιο της αυτούσιας μεταφοράς της πληροφορίας» (knowledge-telling κατά τους Scardamalia & Bereiter, 1986) μέσω της χρήσης της τεχνικής «διαγραφή-συρραφή», γεγο-

νός που για ορισμένους μαθητές αποτέλεσε σημαντική πρόοδο. Για παράδειγμα, ο Νίκος, με αισθητή δυσκολία στην προφορική και γραπτή διατύπωση και με αδυναμία να συνθέσει περίληψη κατά τον προ-έλεγχο, στον μετα-έλεγχο έκανε αξιοσημείωτη πρόοδο, μεταφέροντας σημαντικό μέρος από τα στοιχεία που συνθέτουν τη μακροδομή του συγκεκριμένου κειμένου.

«Οι Βυζαντινοί είχαν για όπλο την διπλωματία και πάντρευαν Βυζαντινες πριγκίπισσες με ξένους πριγκίπες. Ακόμα έδωσαν πολυτιμα δώρα και τιμητικούς τίτλους».

Ένα επίσης σημαντικό δεδομένο είναι ότι η αποχή από τη σύνθεση περίληψης μειώθηκε δραματικά κατά το μετα-έλεγχο, κυρίως στο ΔΣ2. Οι μαθητές του δείγματός μας παρουσιάζουν ακόμα αδυναμίες σε τεχνικές προσέγγισης της μακροδομής και αυτό φάνηκε από το σχετικά υψηλό ποσοστό αποτυχίας στο να αποδώσουν τίτλο στο κείμενο κατά το μετα-έλεγχο. Μόνο 50% στο ΔΣ1 και 37% στο ΔΣ2 κατέγραψαν κάποιο σχετικό τίτλο.

Σε μια εργασία, όπως η παρούσα, που επιδιώκει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές, μεγάλη σημασία αποκτά η ανάλυση του περιεχομένου των διαλόγων, διότι μέσω του διαλόγου αναδεικνύεται η ποιτική αναβάθμιση του τρόπου σκέψης και ρύθμισης της εργασίας. Από παράδειγμα αποτελεί ο διάλογος που παρουσιάζεται στην Εικόνα 2.

Εικόνα 2: Διάλογος για την Επιλογή Ερώτησης Περιεχομένου

Η ΟΜΑΔΑ: Μύρια (Συντονίστρια) - Νίκος - Χάρης - Φοίβος

Η Μύρια, ως συντονίστρια, προτίνει μία ερώτηση προς έγκριση.

ΜΥΡΙΑ: Πώς εξαπλωνόταν ο βυζαντινός πολιτισμός;

ΧΑΡΗΣ: Το λέει μέσα στην πρώτη και με άλλο τρόπο στη δεύτερη παράγραφο. (Εντοπισμός Διατυπωμένων Στοιχείων)

ΜΥΡΙΑ: Κατάλαβες, Νίκο; (Καθοδήγηση)

ΝΙΚΟΣ: - - - - -

ΧΑΡΗΣ: Δεν την έχει καταλάβει. Λέει «Πώς εξαπλώθηκε ο βυζαντινός πολιτισμός». Ο «πολιτισμός» ξέρεις τι είναι; (Καθοδήγηση με προτυποποίηση, όπως κάνει ο διδάσκων. Αναζητεί τον ορισμό της έννοιας - κλειδί).

ΜΥΡΙΑ: Η κουλτούρα.

ΧΑΡΗΣ: Τα ήθη και τα έθιμα. Κι εσύ με πήγες εκεί με την ερώτησή σου (Μύρια) «Γιατί οι βυζαντινές περιγίπισσες μετέφεραν τον πολιτισμό;». Και μετά σκέφτηκα πως τα παιδιά των ξένων ηγεμόνων πήγαιναν στο Βυζάντιο για να γνωρίσουν τον βυζαντινό πολιτισμό. (Αυτο-ρύθμιση με Έκφωνη Σκέψη)

Νίκο, τώρα συμφωνείς με την ερώτηση;

ΝΙΚΟΣ: Όχι.

ΧΑΡΗΣ: Θα πας στις εκλογές και θα ψηφίσει η οικογένειά σου Νέα Δημοκρατία κι εσύ θα ψηφίσεις ΠΑΣΟΚ. (Επισήμανση της σημασίας της ενότητας της ομάδας / Εμπρόχωση)

ΝΙΚΟΣ: - - - - -

ΦΟΙΒΟΣ: Το σίγουρο είναι πως είναι καλή (ερώτηση), διότι μας εξηγεί μερικά βασικά πράγματα. (Μεταγνώση)

ΧΑΡΗΣ: Είναι η ουσία ενός κρυφού καμένου που δεν θα το έβρισκε κάποιος. Δηλαδή, δεν είναι εύκολο να το βρει κανείς. (Μεταγνώση / Έκφωνη Σκέψη)

Όπως η ερώτηση που υπέβαλε παλιά ο Φοίβος (...).

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα αποτελέσματα από αυτή την ερευνητική προσπάθεια εφαρμογής της Αμοιβαίας Διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο είναι πολύ ενθαρρυντικά. Βέβαια, το δείγμα ήταν μικρό και ο αριθμός των συναντήσεων σχεδόν μισός από τον προτεινόμενο, επομένως δεν μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα. Αυτό όμως δεν μειώνει τη σημασία τους, αντιθέτως την υπογραμμί-

ζει, αφού οι μαθητές και στα δύο σχολεία κατέστησαν ικανοί να εντοπίζουν τις διατυπωμένες, αλλά και συν-υποδηλούμενες πληροφορίες και σε πολλές περιπτώσεις να συγκροτούν τις σημαντικότερες από αυτές σε πρωτότυπο, συνεκτικό περιληπτικό κείμενο.

Η εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας είχε επιπτώσεις στην οργάνωση της διδασκαλίας, αλλά και στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και για το χειρισμό της διδακτέας ύλης. Πρώτον, η οργάνωση σε ομάδες εργασίας και ο θεσμός του συντονιστή έδωσε αυτονομία και αυτοπεποίθηση στους μαθητές, οι οποίοι άρχισαν να συμπεριφέρονται με περισσότερο ενδιαφέρον και υπευθυνότητα. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν - όχι άδικα - ανησυχία για το χρόνο που δαπανάται για την εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας στην τάξη. Τρίτον, τους απασχόλησε η σκληρή και χρονοβόρα προετοιμασία που απαιτείται, προκειμένου να είναι σε θέση να ασκούν τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές και στρατηγικές. Η σταδιακή κατάκτηση της προσέγγισης αποτελεί μία εφικτή λύση σε αυτόν τον προβληματισμό. Συγκεκριμένα, προτείνεται η καθημερινή άσκηση, εφαρμογή και αξιολόγηση μίας μόνο από τις στρατηγικές κάθε φορά. Επίσης, επειδή η διαδικασία έχει ίση βαρύνουσα αξία με το αποτέλεσμα, είναι προτιμότερο να εργάζονται οι μαθητές ολοκληρωμένα και εις βάθος σε μία μόνο παράγραφο του κειμένου της ημέρας, παρά επιφανειακά και σε όλο το κείμενο.

Στην Αμοιβαία Διδασκαλία ισχύει ό,τι και σε κάθε καινοτομία : για να τελεσφορήσουν οι καινοτόμες διδακτικές τεχνικές, απαιτείται δέσμευση και υψηλές προσδοκίες από το μέρος του εκπαιδευτικού.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ: «Η Βυζαντινή Διπλωματία», σ. 150, Ιστορία, Ε' τάξη, 1999.

ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΜΕΤΑ-ΕΛΕΓΧΟΥ (ίδιας υφής ήταν και οι ερωτήσεις προ-ελέγχου. Αυτό που διέφερε ήταν το κείμενο):

1. Έλεγχος για την ικανότητα σύλληψης της μακροδομής: Βάλε τίτλο στο κείμενο. Γράψε την Περίληψη.
2. Επισήμανση των ρητά διατυπωμένων πληροφοριών : π.χ. Διπλωματία είναι: (α) η παραγωγή όπλων, (β) η προώθηση συμφερόντων, (γ) η συγκέντρωση πληροφοριών. Να επιλέξεις μία από τις τρεις προτάσεις.
3. Επισήμανση των συν-υποδηλούμενων: π.χ. Γιατί οι Βυζαντινοί καλλιεργούσαν την έχθρα ενός λαού με κάποιον άλλο;

4. Στήριξη μίας άποψης με συσχετισμό γνωστικού κεκτημένου με κάθε πληροφορία, ρητά διατυπωμένη ή συν-υποδηλούμενη: π.χ. Ποιο ήταν κατά τη γνώμη σου το πιο αποτελεσματικό διπλωματικό μέσο των Βυζαντινών; Εξήγησε την άποψή σου.

Παράρτημα Β

Όνομα/ Ημερομηνία/ Τίτλος Μαθήματος/ Παρακολουθώ το μαθητή .../
Έχει το ρόλο του ...

- 1) Αλληλεπιδράσεις του μαθητή με την υπόλοιπη ομάδα (με βέλη, για να φαίνεται η φορά της επικοινωνίας):



* Σημειώνω τα σημαντικότερα σημεία του διαλόγου



* Επιπροσθέτως, ο διάλογος μαγνητοφωνείται ή βιντεοσκοπείται.

- 2) Την ώρα της Ατομικής Εργασίας παρατηρώ και σημειώνω (ν) αν ο μαθητής (Μ):

Εργάζεται μόνος του () Ζητάει συνεχώς βοήθεια ()

Προσφέρει βοήθεια () Λίγο δουλεύει και αμέσως σχολιάζει ()

Ενοχλεί τους άλλους () Αδιαφορεί ()

Άλλο :

- 3) Την ώρα της Ομαδικής Εργασίας:

Καταθέτει τις απόψεις του () Επιβάλλει τις απόψεις του ()

Ακούει τις απόψεις των άλλων, () Επι-
κρίνει, χοροϊδεύει ()

Σχολιάζει εποικοδομητικά () Αδιαφορεί ()

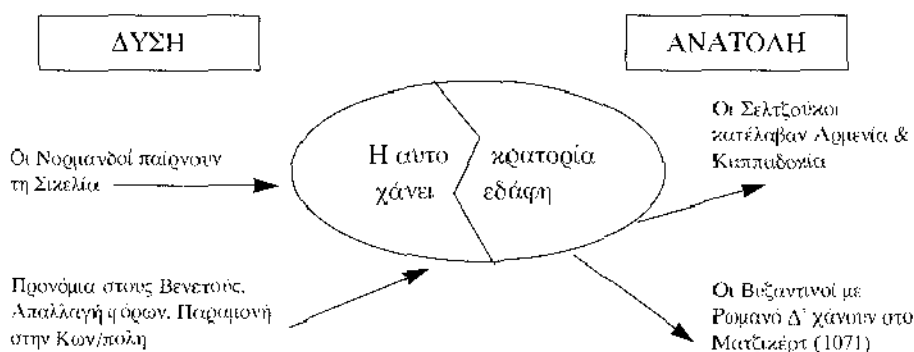
Άλλο :

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΚΕΙΜΕΝΑ ΣΚΟΠΙΜΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Πολλά από τα κείμενα του βιβλίου της ιστορίας είναι κείμενα δράσης. Αυτά τα κείμενα έχουν συγκεκριμένα στοιχεία που πρέπει να αναζητούμε εμείς προκειμένου να καταλάβουμε τη δράση. Πρέπει να γνωρίζουμε λοιπόν: Ποιοι ; Πού ; Πότε ; Με τι σκοπό ; Ποια ήταν η Δράση; (Τι έκαναν;) Ποιο το Αποτέλεσμα ; Ποια η τελική εκτίμηση ; (Εμείς τι σκεφτόμαστε για αυτό το αποτέλεσμα; Τα κατάφεραν καλά ή όχι;)

30. Η ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΑ ΧΑΝΕΙ ΕΔΑΦΗ (11ος αιώνας)



	Στην Ανατολή	Στη Δύση
Ποιοι		
Πού		
Πότε		
Στόχος		
Δράση		
Αποτέλεσμα		
Τελική Εκτίμηση		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Βήματα ανάγνωσης για κάθε παράγραφο:

1. Αρχίζω να διαβάζω. Ενώ διαβάζω, υπογραμμίζω λέξεις ή φράσεις που δεν μπορώ να καταλάβω καλά.
Ξαναδιαβάζω προτάσεις που προηγούνται ή ακολουθούν, για να δω μήπως τώρα, τη δεύτερη φορά, μπορώ να σκεφτώ κάτι για τις άγνωστες λέξεις ή τις φράσεις που με δυσκολεύουν.
2. Στη συνέχεια γράφω διευκρινιστικές ερωτήσεις, για να ξεκαθαρίσω στο μυαλό μου όσα δεν καταλαβαίνω. Ρωτάω ένα συμμαθητή μου ή χρησιμοποιώ το λεξικό, αν χρειαστεί.

Διευκρινιστικές ερωτήσεις

1. Τι να σημαίνουν οι λέξεις;
2. Τι να εννοεί όταν λέει:

3. Ερωτήσεις Περιεχομένου

Σε κάθε παράγραφο που διαβάζω αναρωτιέμαι ποια είναι η πιο σημαντική πληροφορία και τη βάζω σε . Ύστερα διατυπώνω ερώτηση, για να λάβω ως απάντηση αυτή τη σημαντική πληροφορία.

4. Προβλέψεις

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antonacci, P. & Colasacco, J.M. (1995) «Thinking Apprenticeships: Cognitive learning environments (TACLE)». Στο Hedley, C.N., Antonacci, P. & Rabinowitz, M. (Επιμ.) *Thinking and Literacy: The mind at work*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Βάμβουζας, Μ. (1984) *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Κ.Μ. Γρηγόρη.
- Brophy, J. & Good, T.H. (1994) *Looking in Classrooms*. New York : Harper Collins.
- Brown, A.I. & Day, J.D. (1983) «Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise», *Journal of Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, A.L. & Palincsar, A.S. (1985) *Reciprocal teaching of comprehension Strategies: A natural history of one program for enhancing learning*. Technical report, no 334. ED 257 046.
- Brown, A.L. & Palincsar, A.S. (1989) «Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition». Στο Resnick, L. (επιμ.) *Knowing, Learning and Instruction*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1978) «The Role of Dialogue in Language Acquisition». Στο Sinclair, A.,

- Jarvella, R.J. & Levelt, W.J.M. (επιμ.) *The child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.F. (1989) «Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics». Στο Resnick, L. (επιμ.) *Knowing, Learning and Instruction*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A., Hawkins, J. & Carver, Sh. (1991) «A Cognitive Apprenticeship for disadvantaged students». Στο Means, B. & Knapp, M. (επιμ.) *Teaching advanced skills to educationally disadvantaged students*. Final report. ED 338 722.
- Dunlap, J.C. (1997) *Preparing Students for Lifelong Learning : A Review of Instructional Methodologies*. ED 409 835.
- Fielding, L.G. & Pearson, P.D. (1994) «Reading Comprehension: What Works». *Educational Leadership*, 51, 5, 34-39.
- First Steps Reading : Resource Book (1997). Education Department of Western Australia : Rigby Heinemann.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1993) «Αναγνωσιμότητα: Η «Αχιλλεύς πέτρα» του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ' Δημοτικού», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 48-55.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1995) «Διακρίνεται περιεχόμενο στα σχολικά βιβλία ιστορίας: Μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία και την κατανόησή τους», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 285 - 291.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1997) «Γραφικές Αναπαραστάσεις - Εννοιολογικός Χάρτης: Όταν οι Γνώσεις Γίνονται Ευέλικτα Νοητικά Σχήματα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95, 68-74.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2000) «Ομάδες Σχέσεων & Συνεργασίας: Ο Σχεδιασμός και η Εφαρμογή ενός Προγράμματος για την Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 50-60.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1992) *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη : Art of Text.
- Levstik, I.S. & Pappas, C.C. (1987) «Exploring the Development of Historical Understanding», *Journal of Research and Development in Education*, 21, 1, 1-5.
- Ματασουργούρας, Η.Γ. (1998) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Ηράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματασουργούρας, Η.Γ. (2001) *Η Σχολική Τάξη (τόμος Β'): Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Palincsar, A.S. (1984) «The Quest for Meaning from Expository Text: A Teacher - Guided Journey», Στο Duffy, G.G., Roehler, L.R. & Mason, J. (επιμ.) *Comprehension Instruction*. New York : Longman.
- Palincsar, A. & Brown, A.L (1984) «Reciprocal teaching of Comprehension - Fostering and Monitoring Activities», *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Πατάς, Αθ. (2000) *Σχολική Παιδαγωγική*. Τόμος Α'. Αθήνα : Ατραπός.
- Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γλώσσα - Ιστορία* (1999). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Reading Instructional Handbook* (1998) Pennsylvania Department of Education Division of Evaluation and Reports.
- Reciprocal Teaching : A variation* (1999) Video tape. Alexandria : ASCD.
- Resnick, L. (επιμ.) (1989) *Knowing, Learning and Instruction*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

- Raphael, T. E. & Gavelek, J. R. (1984) «Question-Related Activities and their Relationship to Reading Comprehension : Some Instructional Implications». Στο Duffy, G.G., Roehler, L.R. & Mason, J. (επιμ.) *Comprehension Instruction*. New York : Longman.
- Salinger, T. (1993) *Models of Literacy Instruction*. New York : Merrill.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986) «Research on Written Composition». Στο Wittrock, M. (επιμ.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Σφαρδέρα, Μ.(1998) «Η Μελέτη των Γνωστικών Σχημάτων Κατάκτησης και Αναπλαισίωσης Πληροφοριών κατά την Κατανόηση Μακροσκελών Αφηγηματικών Κειμένων. Συντημητική Προσέγγιση και Διδακτικές Προεκτάσεις». Στο Μπεζέ, Α. *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vizcarro, C. κ.ά. (1999) «Teaching Thinking Skills: The Challenge of Learning to Teach», *Ψυχολογία, Παιδικό Τεύχος: Η Διδασκαλία της Σκέψης*, 6(5), 365-379.

Abstract

This article describes the theoretical background and the results of the first experimental implementation of reciprocal teaching in Greek schools. During reciprocal teaching a teacher and a group of students take turns leading a dialogue aimed at revealing the meaning of the text. During this dialogue, the assigned coordinator (teacher or student) summarizes the content, asks a question concerning the gist, clarifies any misunderstandings, and attempts to predict future content. Reciprocal teaching was implemented in two different inner-city primary schools in Athens, in classes of 11-year olds. It was found that both, good and poor readers improved in their independent comprehension performance and self-regulation skills. However, students still perform average concerning the representation of the macrostructure of the text.

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπάρη

Δρ. Διδακτικής Μεθοδολογίας

Σχολική Σύμβουλος,

Α' Διεύθυνση Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών

Ζηνοδότου 20

116-34 Αθήνα