

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλης Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα	Αίθουσα 3 Θεματική: Διδακτικό υλικό-νέες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις Προεδρείο: Σ. Χατζησαββίδης - Γ. Καψάλης
9.00-9.30	<i>1986-1994: Η συζήτηση για την εισαγωγή της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και η συμβολή της στη χρήση της νέας ελληνικής</i> A. Χατζησαββίδου
9.30-9.50	<i>Η περίληψη αφηγηματικών κειμένων ως αντικείμενο διδασκαλίας σε μαθητές Στ' Δημοτικού. Μια έρευνα δράσης</i> N. Σελημά
9.50-10.10	<i>Γλωσσική διδασκαλία στην Πρώτη Δημοτικού: η πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης</i> E. Τύμπα
10.10-10.30	<i>Πολυτροπικά κείμενα στην προσχολική τάξη: το παράδειγμα του ημερολογίου</i> P. Μαρτίδου, E. Γώτη
10.30-11.00	<i>Μια πρώτη προσέγγιση της εκμάθησης πολύσημων λέξεων από ομιλητές στη μητρική τους γλώσσα</i> Σ. Τουπληκιώτη
11.00-11.30	Διάλειμμα - Καφές
	Προεδρείο: E. Σιβροπούλου - Π. Μπερελής
11.30-11.50	<i>Ανακαλύπτοντας το Κείμενο»: ένα εγχειρίδιο που τοποθετεί το γραπτό λόγο στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας</i> A. Τσοτσρού, B. Γιαννακού, B. Δημοπούλου, Θ. Αγάθος
11.50-12.10	<i>Επιχειρείν επιχειρηματολογείν</i> A. Σηφάκη

12.10-12.30	<i>Είδη λόγου στο Νηπιαγωγείο: Μια διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης</i> K. Βαϊρινού
12.30-12.50	<i>Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου</i> E. Ζάγκα
12.50-13.10	<i>Συνδυασμός κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής προσέγγισης</i> Z. Πετράκη
13.10-13.30	<i>Η συμβολή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας</i> A. Δάσιου, E. Σιβροπούλου
13.30-14.15	Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου
16.00	Ξεναγήση στον Αρκτούρο

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η χρήση μετασχηματισμών πύκνωσης κατά στη συγγραφή περίληψης αφηγηματικών κειμένων από μαθητές Στ΄ Δημοτικού

Νεκταρία Σελιμά

Δασκάλα, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής

Abstract

In the current survey participated pupils of sixth grade, who were imposed a three month innovative program during which they were taught how to compose a summary of narrative texts. The evidence provided from the survey illuminated that all pupils subjected to the above mentioned program by the end of it were able to write conceptually full summaries and were capable of using metacognitive abilities and critical thinking. In particular, high performance pupils benefited significantly by the program being able to produce fuller conceptual texts using condensation mechanisms while their lower performance peers were also benefited by the program being able to produce lower sum of condensational mechanisms respectively. Despite the division to high and low performance pupils regarding their degree in language lessons, the program was successful for all of them due to its ability to give pupils the opportunity to grasp the deeper meaning of texts and deal with the new knowledge in a cooperative and supportive environment.

1. Γραπτός λόγος, Κειμενικό είδος και περίληψη

Ο γραπτός λόγος είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το συγγραφέα με τον τρόπο που ο ίδιος επιθυμεί για τη διεκπεραίωση των περιστάσεων επικοινωνίας που ανακύπτουν. Είναι μια κοινωνικά διαμεσολαβούμενη δραστηριότητα, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους έμπειρους συγγραφείς ως μέσο προσωπικής οργάνωσης της υπάρχουσας γνώσης αλλά και δόμησης νέων γνώσεων (Σπαντιδάκης, 2004, ΔΕΠΠΣ, 2001). Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων ενθαρρύνεται με την παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2004) καθώς οι μαθητές σκέφτονται για να γράψουν αλλά και γράφοντας σκέπτονται, εμβαθύνοντας πάνω στο θέμα της συγγραφής τους, (Ματσαγγούρας, 2001) έχοντας ενεργητική στάση (Vacca & Linek, 1992) και υιοθετώντας κριτική σκέψη απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.

Στα πλαίσια του γραπτού λόγου, η περίληψη εκτός από δραστηριότητα κατανόησης του μητρικού κειμένου αποτελεί ένα γραπτό μετακείμενο

(Ματσαγγούρας,2001), το οποίο διατηρεί το σύνολο των κειμενικών χαρακτηριστικών του αρχικού κειμένου. Αναμφίβολα είναι μια δημιουργική παραγωγή ενός νέου κειμένου με βάση το πρωτότυπο στο οποίο και βασίζεται (Δαραδήμα,2000).

Η σύνθεση της περίληψης είναι μια διαδικασία γνωστικά απαιτητική. Το κειμενικό είδος και ο βαθμός εξοικείωσης με αυτό, το μήκος, η πολυπλοκότητα και η δομή του μητρικού κειμένου διαμορφώνουν το βαθμό δυσκολίας της περίληψης. Από τα κειμενικά είδη σχετικά χαμηλής δυσκολίας θεωρούνται τα αφηγηματικά των οποίων τα δομικά στοιχεία είναι οικεία στα παιδιά από μικρή κιόλας ηλικία. Συγκεκριμένα, τα αφηγηματικά κείμενα εκτός από χρονικές περιλαμβάνουν και αιτιώδεις σχέσεις (Γεωργακοπούλου και Γούτσος,1999), που εύκολα μπορούν να αποδοθούν στο περιληπτικό μετακείμενο από την ήδη υπάρχουσα εμπειρία των παιδιών. Επομένως, η περίληψη ως νέα δεξιότητα μπορεί να συσχετιστεί με την προσωπική εμπειρία και την προγενέστερη γνώση των παιδιών. Εκτός από το αφηγηματικό, τα υπόλοιπα κειμενικά είδη δυσκολεύουν ιδιαίτερα τα παιδιά στην εξαγωγή περίληψης διότι είναι λιγότερο εξοικειωμένα με τα δομικά τους στοιχεία. Με άλλα λόγια, αν δεν κατανοήσει ο μαθητής το σχήμα υπερδομής του μητρικού κειμένου είναι αναμενόμενο ότι θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην κατανόηση και ακολούθως στη συγγραφή της περίληψης.

2. Κειμενικά χαρακτηριστικά της περίληψης

Η περίληψη δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό και μεμονωμένο κειμενικό είδος (genre) αλλά έναν ειδικό τρόπο απόδοσης ενός προϋπάρχοντος κειμένου, ανάλογα με το είδος στο οποίο αυτό ανήκει (αφηγηματικό, περιγραφικό κ.τ.λ.). Επομένως, αν ένα κείμενο είναι αφηγηματικό και η περίληψή του ανήκει ακριβώς στην ίδια κατηγορία κειμενικού είδους. Παραμένει δηλαδή ένα αφηγηματικό κείμενο έχοντας όμως υιοθετήσει έναν διαφορετικό τρόπο απόδοσης του αρχικού κειμένου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από:

1. Νοηματική πυκνωση
2. λεκτική συνοπτικότητα
3. πληροφοριακή πυκνότητα.

Η περίληψη χαρακτηρίζεται ως μετακείμενο (Ματσαγγούρας,2001), γιατί για τη συγγραφή της απαιτείται η σκέψη του γράφοντος πάνω στο προϋπάρχον κείμενο αλλά και γνωστικές ικανότητες υψηλού επιπέδου για να αποδώσει το κείμενο με το

δικό του τρόπο. Επιπλέον, η παραγωγή περίληψης προϋποθέτει ο γράφων να έχει μεταγνωστικές ικανότητες υψηλού επιπέδου για να γνωρίζει και να μπορεί να εφαρμόσει την τακτική της περίληψης πάνω σε ένα κείμενο του οποίου το είδος έχει νωρίτερα διδαχτεί και κατανοήσει. Συγκεκριμένα, για τη συγγραφή ενός κειμένου ενεργοποιούνται από το άτομο διαδικασίες παραγωγής, οργάνωσης και γλωσσικής έκφρασης των ιδεών του προϋπάρχοντος κειμένου. Για την εξαγωγή της περίληψης ενεργοποιούνται διαδικασίες επιλογής των πιο σημαντικών πληροφοριών από το προϋπάρχον κείμενο και μετασχηματισμού των πληροφοριών αυτών σε λεκτικά συνοπτικότερα και νοηματικά πυκνότερα σχήματα (Ματσαγγούρας, 2001).

Για να εξασφαλιστούν τα προαναφερθέντα βασικά χαρακτηριστικά της περίληψης οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση:

1. να ξεχωρίζουν τα σημαντικά από τα ασήμαντα στοιχεία
2. να μετασχηματίζουν εκφραστικά τα στοιχεία που επιλέγουν
3. να αναδιοργανώνουν τη δομή του αρχικού κειμένου
4. να αναδιατυπώνουν με κατάλληλο λόγο τα στοιχεία που επέλεξαν από το αρχικό κείμενο, ώστε το νέο κείμενο να έχει συνεχή και συγκροτημένο λόγο.

3. Περίληψη κριτική σκέψη και μεταγνωστικές ικανότητες

Προκειμένου ο μαθητής να συντάξει μια περίληψη απαιτείται ένα σύνολο γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων. Σε πρώτη φάση ο μαθητής πρέπει να κατανοήσει το μητρικό κείμενο διακρίνοντας τα πρόσωπα, τα γεγονότα, τις σχέσεις μεταξύ καταστάσεων, προσώπων και πραγμάτων καθώς και τις υποθέσεις, εκτιμήσεις ή την κριτική στάση του συγγραφέα πάνω σε ό,τι έχει προαναφερθεί. Μέχρι το σημείο αυτό ο μαθητής έχει φτάσει στο στάδιο της κατανόησης σε βάθος που είναι το πρώτο αλλά όχι το μόνο και σίγουρα όχι το δυσκολότερο από αυτά που είναι απαραίτητα για τη συγγραφή της περίληψης.

Στη συνέχεια, ο μαθητής πρέπει να προβεί στην οργάνωση της νέας γνώσης, αξιολογώντας τα σημεία του μητρικού κειμένου που μεταφέρουν τις σημαντικότερες πληροφορίες και να τις επαναδομήσει σε ένα νέο κείμενο που νοηματικά δεν θα είναι φτωχότερο από το μητρικό. Στο σημείο αυτό χρειάζονται υψηλού επιπέδου μεταγνωστικές ικανότητες που επιτρέπουν στον αναγνώστη να νοηματοδοτήσει το αφηγηματικό κείμενο (Σφυρόερα, 1998) και στη συνέχεια να αναδομήσει τη νέα γνώση συντάσσοντας ένα συνοπτικότερο αλλά εννοιολογικά πλήρες κείμενο. Τέλος,

κριτική σκέψη και άρα μεταγνωστική ικανότητα χρειάζεται ο μαθητής προκειμένου να αξιολογήσει συνολικά το παραχθέν κείμενο αναζητώντας αν όντως έχουν συμπεριληφθεί οι σημαντικότερες πληροφορίες του μητρικού κειμένου και επιπλέον αν έχει καταφέρει να τις εκφράσει ικανοποιητικά, αναζητώντας έπειτα σημεία στα οποία είναι αναγκαία να παρέμβει διορθωτικά. Γίνεται σαφές πως η περίληψη έχει μεγάλη εκπαιδευτική αξία γιατί καθιστά το μαθητή επιδέξιο χειριστή του γραπτού λόγου σε κείμενα υψηλών απαιτήσεων.

4. Η διδασκαλία της περίληψης

Η έρευνα έχει αποδείξει πως οι μαθητές από μικρή ηλικία αντιλαμβάνονται τι είναι περίληψη και μπορούν να αποδώσουν με λίγα λόγια τα βασικά σημεία ενός αφηγηματικού κειμένου, κάτι το οποίο δεν παρατηρείται με τα υπόλοιπα κειμενικά είδη. Έτσι διαφαίνεται ότι η συστηματική διδασκαλία της περίληψης μπορεί να αρχίσει ήδη από τη Β' Δημοτικού ξεκινώντας από την αφήγηση. Στη φάση αυτή οι μαθητές έχουν συλλάβει ήδη την έννοιά της, δεν μπορούν όμως ακόμα να συνθέσουν ολοκληρωμένα περίληψη. Η σύμπτυξη ενός μηνύματος ή ενός συνόλου μηνυμάτων σε ένα νέο μήνυμα περιορισμένης έκτασης αποτελεί φυσική και αυτόματη δυνατότητα των ατόμων με επαρκή γλωσσική ικανότητα σύμφωνα με το νόμο οικονομίας της γλώσσας. Αν οι ομιλητές δεν είχαν εκ φύσεως τη δυνατότητα αυτή, δε θα ήταν δυνατό να συντελεστεί η γλωσσική επικοινωνία (Παπαρίζος, 1999). Αυτή η έμφυτη δυνατότητα του παιδιού μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί βαθμιαία, στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας έχοντας ως αφετηρία την εμπειρική διαδικασία, που ήδη υπάρχει από την ηλικία των έξι ετών και καταλήγοντας στην ενσυνείδητη, αναλυτική διαδικασία αφαίρεσης και σύνθεσης ενιαίου κειμένου, η οποία μπορεί να επιτευχθεί από το παιδί στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, περίπου στην ηλικία των δώδεκα χρόνων (Παπαρίζος, 1999, Μασσαγγούρας, 2001).

Ένα άλλο θέμα συναφές με τη διδασκαλία της περίληψης, το οποίο όμως δεν αφορά το κειμενικό είδος του μητρικού κειμένου, είναι αν οι μαθητές, κατά την επεξεργασία για την εξαγωγή της πρέπει να εργάζονται με ανοιχτά ή κλειστά βιβλία. Έρευνες που διενεργήθηκαν στο παρελθόν έχουν δείξει πως εφόσον τα παιδιά έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο του μητρικού κειμένου, το καλύτερο αποτέλεσμα επιτυγχάνεται όταν εργάζονται με κλειστά βιβλία, διότι έτσι αναγκάζονται να προβούν σε πληθώρα νοητικών μετασχηματισμούς, με αποτέλεσμα τη βέλτιστη

ποιότητα της περίληψης αφενός και την πρακτική αξιοποίηση της νέας γνώσης αφετέρου. (Ματσαγγούρας, 2001).

Από τα παραπάνω γίνεται έκδηλο ότι στη διδασκαλία της περίληψης πρέπει να ακολουθείται η ίδια σειρά διδασκαλίας με τα κειμενικά είδη. Άρα:

- Τα παιδιά δεν πρέπει να διδαχτούν παράλληλα το πως συνθέτουμε περίληψη σε πολλά κειμενικά είδη.
- Τα παιδιά πρέπει να αρχίσουν να διδάσκονται την εξαγωγή της περίληψης πρώτα μέσα από αφηγηματικά κείμενα, γιατί είναι ήδη εξοικειωμένα με τη δομή του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (Ματσαγγούρας, 2007) και μπορούν να διακρίνουν τα πιο σημαντικά στοιχεία των κειμένων αυτών.
- Τέλος, παρόλο που η περίληψη υπάκουει στο νόμο της γλωσσικής οικονομίας και είναι έμφυτη στον προφορικό λόγο για να εξυπηρετεί τις περιστάσεις επικοινωνίας (Παπαρίζος, 1999), δεν είναι εξίσου μια εύκολη διαδικασία για το γραπτό λόγο. Για το λόγο αυτό, πρέπει να αποτελεί αντικείμενο εκτενούς διδασκαλίας. Ύστερα από τη διδασκαλία και με δεδομένο πως οι μαθητές έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου, μπορεί να τους ζητήσει ως γραπτή άσκηση την εξαγωγή περίληψης.

Εξαιτίας της πολλαπλής της σπουδαιότητας η περίληψη άρχισε τα τελευταία χρόνια να έχει διαφορετική θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και το ΔΕΠΠΣ, όπου τίθεται ως στόχος οι μαθητές τελειώνοντας το Δημοτικό Σχολείο να είναι σε θέση να αποδώσουν περιληπτικά το περιεχόμενο διάφορων κειμενικών ειδών. Επιπλέον, δόθηκε ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν την περίληψη σαν μια από τις δραστηριότητες του γλωσσικού μαθήματος, όποτε οι ίδιοι κρίνουν σκόπιμο, αφού υποδεικνύεται και ως στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Παπαρίζος και Μπασλής, 1998). Τέλος, η περίληψη αποτελεί διδακτικό στόχο και σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο Ενιαίο Λύκειο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998) και επιπλέον περιλαμβάνεται ως άσκηση στις Πανελλήνιες εξετάσεις.

5. Γιατί είναι σημαντική η σύνταξη της περίληψης

Η παραγωγή της περίληψης είναι μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία γιατί

- 1) προωθεί τη σχολική γνώση, καθώς το παιδί είναι απαραίτητο να έχει κατανοήσει σε βάθος το αρχικό κείμενο προκειμένου να συντάξει την περίληψη.

2) Συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αφού για τη σύντάξή της είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός τα ουσιωδών από τα επουσιώδη σημεία.

3) Προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη, γιατί το παιδί αναγκάζεται να παράγει λόγο δομημένο, συνεχή και κατανοητό.

4) Αποτελεί σημαντικό εργαλείο τόσο αξιολόγησης της διαδικασίας της μάθησης, καθώς ο δάσκαλος μπορεί να καταλάβει το βαθμό που ο μαθητής κατανόησε το μητρικό κείμενο έχοντας διαβάσει την περίληψη του αλλά και σημαντικό μέσο αυτοαξιολόγησης καθώς ο μαθητής στην προσπάθεια συγγραφής αναγκάζεται να αξιολογήσει ο ίδιος τον εαυτό του σε δύο επίπεδα:

α) σε επίπεδο κατανόησης, μπορεί δηλαδή να ελέγξει τι έχει καταλάβει κι αν δεν κατάλαβε κάτι να αναζητήσει τη λύση των αποριών του γυρίζοντας είτε στο αρχικό κείμενο, είτε ζητώντας τη βοήθεια της ομάδας ή του δασκάλου.

β) Σε επίπεδο έκφρασης της νέας γνώσης. Η συνοπτική δομή της περίληψης που πρέπει όμως να συνυπάρχει με την εννοιολογική πληρότητα καθιστά δύσκολη τη γραπτή απόδοση της ακόμη και στην περίπτωση που το παιδί έχει επαρκώς κατανοήσει το μητρικό κείμενο.

Η περίληψη είναι ένας άψογος τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης του μητρικού κειμένου, αφού η κατανόηση αποτελεί προϋπόθεση για τη συγγραφή της. Με άλλα λόγια, μια εννοιολογικά εξαντλητική και δομικά ικανοποιητική περίληψη αποτελεί αναμφίβολα απόδειξη κατανόησης του προϋπάρχοντος κειμένου, δεν ισχύει όμως αυτό και αντίστροφα, ότι δηλαδή η δυσκολία στην εξαγωγή της περίληψης είναι σίγουρα ένδειξη φτωχής κατανόησης (Ματσαγγούρας, 2001). Αυτό είναι απόλυτα λογικό, αφού η περίληψη δεν απαιτεί μόνο την κατανόηση αλλά και τη δυνατότητα έκφρασης αυτών που έχουν γίνει κατανοητά και μάλιστα με το χαρακτηριστικό της πληρότητας. Η δεύτερη αυτή προϋπόθεση είναι που την καθιστά μια δύσκολη δραστηριότητα για τα παιδιά.

6. *Είδος έρευνας: έρευνα δράσης. Γιατί;*

Ένα ιδιαίτερο είδος εφαρμοσμένης έρευνας είναι η έρευνα δράσης. Κύρια επιδίωξη αυτού του είδους έρευνας είναι να καταργήσει την απόσταση ανάμεσα στην έρευνα και τη δράση (Παρασκευόπουλος, 1993). Στα πλαίσια της έρευνας δράσης ο εκπαιδευτικός ενεργοποιείται και ερευνά, εφαρμόζοντας νέες πρακτικές και ελέγχοντας ακολούθως την αποτελεσματικότητά τους. Επιλέγει τα ερωτήματα που

τον αφορούν και τη μέθοδο που θα τον βοηθήσει να φτάσει στην απάντηση των ερωτημάτων του. Ο εκπαιδευτικός με βάση την προσωπική του ερμηνεία ή αλλιώς με βάση την προσωπική του, υποκειμενική θεωρία φτάνει στο σημείο να διδαχθεί από τις εμπειρίες του (Μίχου,2005). Κατά τον Rogers αυτό είναι μια πολύ σημαντική επιτυχία, καθώς η εμπειρία αποτελεί τη μεγαλύτερη αυθεντία(Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

7. Τρόπος συλλογής δείγματος – εργαλεία

Τα υποκείμενα της παρούσας εργασίας ήταν μαθητές ενός σχολείου αγροτικής περιοχής, Στ' τάξης. Επρόκειτο για 9 μαθητές, από τους οποίους οι περισσότεροι ήταν υψηλής επίδοσης. Τα παιδιά υποβλήθηκαν σε ένα pre test, κατά το οποίο χωρίς καμία διδακτική παρέμβαση, τους ζητήθηκε να συντάξουν την περίληψη ενός αφηγηματικού κειμένου. Στη συνέχεια, σε όλη τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου, ύστερα από συναφή διδασκαλία, ζητούμενο ήταν οι μαθητές να συντάξουν την περίληψη του κειμένου που προηγήθηκε. Η διδασκαλία του κειμένου γινόταν αξιοποιώντας την αφηγηματική υπερδομή των κειμένων και ακολουθώντας το χωροχρονικό άξονα και τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ γεγονότων και προσώπων. Συγκεκριμένα στην περίπτωση που το αφηγηματικό κείμενο ήταν μια ιστορία οι ερωτήσεις στις οποίες υποβάλλονταν οι μαθητές αφού προσαρμόζονταν ανάλογα ήταν οι ακόλουθες:

- Πού και πότε συμβαίνουν τα γεγονότα της ιστορίας;
- Ποιο είναι το βασικό πρόσωπο, ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας;
- Ποια άλλα πρόσωπα συμμετέχουν;
- Με ποιο γεγονός ξεκινάει η ιστορία;
- Ποια γεγονότα ή πράξεις ακολουθούν;
- Πώς τελειώνει η ιστορία (συνέπειες);
- Τι σκέφτονται ή τι αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη;

Τα παιδιά εργάζονταν σε ομάδες και είχαν τη δυνατότητα προτού γράψουν την περίληψη να συζητήσουν μεταξύ τους. Είχε διευκρινιστεί στα παιδιά πως στην περίληψη έπρεπε να συμπεριληφθούν οπωσδήποτε τα γεγονότα αυτά που ήταν απαραίτητα για την εξέλιξη της ιστορίας ενώ έπρεπε να παραβλεφθούν αυτά που δεν ήταν σημαντικά. Ο λόγος έπρεπε να είναι σαφής και περιορισμένος. Σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με το κείμενο δίνονταν οι απαραίτητες κατευθύνσεις, ώστε ο λόγος να είναι περιεκτικός και συμπυκνωμένος.

Όταν ολοκληρωνόταν η συγγραφή, κάθε ένα από τα παιδιά διάβαζε την περίληψή του στην τάξη και με τη βοήθεια των συμμαθητών του διόρθωνε τυχόν εκφραστικά λάθη και του επισημαίνονταν τα σημεία που ενδεχομένως πλατείαζε. Σε αυτήν την περίπτωση προτείνονταν εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης και ο μαθητής κατέληγε στις απαραίτητες διορθώσεις. Για τυχόν ορθογραφικά λάθη τα παιδιά ρωτούσαν τους συμμαθητές τους στην ίδια ομάδα ή χρησιμοποιούσαν λεξικό.

Υστέρα από 19 διδασκαλίες τα παιδιά υποβλήθηκαν σε ένα post test σε μια προσπάθεια να ριχτεί φως στο εάν και κατά πόσο η συστηματική διδασκαλία της περίληψης συνέβαλε ώστε τα παιδιά να μπορούν να παραγάγουν τα ίδια, χωρίς βοήθεια, ένα πλήρες εννοιολογικά περιληπτικό κείμενο.

Τέλος σε μια προσπάθεια κατανόησης των εννοιοποιήσεων των παιδιών πάνω στην περίληψη έγινε χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου ο κάθε μαθητής απάντησε στο πώς εργάστηκε ο ίδιος προσωπικά στην προσπάθεια του να εξαγάγει την περίληψη καθώς και με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό τον βοήθησε η ομάδα του σε αυτή του τη δραστηριότητα. Στην ημιδομημένη συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε περίπου στο μέσον της διδακτικής παρέμβασης τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι είναι κατά τη γνώμη σου η περίληψη;
2. Ποια είναι η διαδικασία που ακολουθείς για να γράψεις μια περίληψη;
3. Πώς βοηθά η ομάδα; Πότε ένα κείμενο θεωρείς πως είναι εύκολο και πότε δύσκολο;
4. Τι είναι αυτό που κάνει ένα κείμενο ενδιαφέρον;

8. Τρόπος αξιολόγησης

Για κάθε κείμενο περίληψης συμπληρώνεται ένα πρωτόκολλο, το οποίο αξιολογεί τις παρακάτω παραμέτρους:

- Κατανόηση
- Επιλογή βασικών σημείων, διαγραφή δευτερευόντων: Με αυτό αξιολογούμε αν ο μαθητής κατάφερε να κάνει διάκριση μεταξύ των σημείων που είναι απαραίτητα και των άλλων που δεν είναι

- ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΠΥΚΝΩΣΗΣ: Στο σημείο αυτό συμπεριλαμβάνονται και αξιολογούνται αυτοί οι μετασχηματισμοί πύκνωσης που θεωρήσαμε ότι μπορούν να αποδοθούν από του μαθητές και

είναι απαραίτητοι προκειμένου ένα μετακείμενο περίληψης να είναι ολοκληρωμένο. Οι μετασχηματισμοί πύκνωσης που επιλέχθηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

- **Εννοιολογικές αναγωγές**: Σύμφωνα με αυτή την τεχνική εντοπίζονται στο κείμενο ουσιαστικά, τα οποία μπορούν να αποδοθούν με μια περιληπτική έννοια (π.χ: η μητέρα, ο πατέρας και τα παιδιά μπορούν να αποδοθούν με τη λέξη οικογένεια). Σημειώσαμε «ναι», εφόσον βρέθηκαν εννοιολογικές αναγωγές και τον αριθμό αυτών και «όχι» στην αντίθετη περίπτωση.
- **Ανάγωγη δράσεων**: Σύμφωνα με αυτή τη τεχνική εντοπίζονται στο κείμενο τα ρήματα και αποδίδονται περιληπτικά με ένα ρήμα. Π.χ έχουμε την ακόλουθη πρόταση: «Το πρωί ξυπνώ, πλένω το πρόσωπό μου, ντύνομαι, χτενίζομαι, παίρνω πρωινό και πηγαίνω στο σχολείο». Στην πρόταση αυτή τα ρήματα με έντονα γράμματα μπορούν να αποδοθούν με το ρήμα «ετοιμάζομαι» οπότε η πρόταση να διαμορφωθεί ως εξής: «Το πρωί ετοιμάζομαι για το σχολείο». Σημειώσαμε «ναι», εφόσον βρέθηκαν αναγωγές δράσης και τον αριθμό αυτών και «όχι» στην αντίθετη περίπτωση.
- **Λογική κρίση**: Στο περιληπτικό κείμενο αναφέρεται μόνο η κρίση και παραλείπεται όλη η αναλυτική πληροφόρηση του αρχικού κειμένου στην οποία βασίστηκε η λογική κρίση. Για παράδειγμα χρησιμοποιώντας τη λογική κρίση «Είναι τίμιος άνθρωπος» μπορούμε να παραλείψουμε πλήθος πληροφοριών και καταστάσεων που το αποδεικνύουν. Σημειώσαμε «ναι», εφόσον βρέθηκαν και τον αριθμό αυτών και «όχι» στην αντίθετη περίπτωση.
- **Λεκτική πράξη**: Σύμφωνα με αυτή την τεχνική για να μεταφερθούν σκέψεις ή πράξεις των ηρώων του αφηγήματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα παρακάτω ρήματα: αναφέρω, προτείνω, τονίζω υποστηρίζω, συμπεραίνω, υπαινίσσομαι απορρίπτω, επαναλαμβάνω, αμφισβητώ. Πολλά από τα ρήματα αυτά δεν δηλώνουν απλώς το τι έκανε ο ήρωας (την πράξη του ήρωα) αλλά και αιτιολογούν, δίνοντας στο νέο κείμενο εσωτερική συνοχή. Σημειώσαμε «ναι», εφόσον βρέθηκαν και τον αριθμό αυτών και «όχι» στην αντίθετη περίπτωση.
- **ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΩΝ** : Στη φάση αυτή αξιολογούμε το αποτέλεσμα συνολικά, αξιολογώντας τα στοιχεία υπερδομής των κειμένων.

- Απόδοση χώρο - χρονικών σχέσεων: Αξιολογούμε αν τα γεγονότα αποδίδονται με τη σειρά που αναφέρονται στο κείμενο, αν ο μαθητής έχει χρησιμοποιήσει σωστά τους χρόνους, κ.τ.λ
- Απόδοση αιτιωδών σχέσεων: Αξιολογούμε αν ο μαθητής έθεσε τους λόγους και τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων.
- Απόδοση πληροφοριών σε γ' πρόσωπο
- Μετατροπή ευθύ λόγου σε πλάγιο
- Αριθμός προτάσεων: Σημειώνουμε τον αριθμό των κύριων και των δευτερευουσών προτάσεων.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας θα γίνει αναφορά μόνο στη χρήση των μετασχηματισμών πύκνωσης.

9. Επικοινωνιακό πλαίσιο

Έγινε προσπάθεια εκ μέρους του δασκάλου ώστε η σύνθεση των περιληπτικών κειμένων να τεθεί σε κάποια περίπτωση επικοινωνίας, σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε από τα παιδιά να υποθέσουν ότι τα κείμενα του βιβλίου είχαν δημοσιευθεί σε κάποιο περιοδικό και δική τους δουλειά ήταν να αναλάβουν να γράφουν την περίληψη κάθε κειμένου για το επόμενο τεύχος, για να ξέρουν τι προηγήθηκε οι αναγνώστες που έχασαν κάποιο τεύχος. Αυτή η υπόθεση κράτησε ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών για τη σύνθεση ολοκληρωμένων και κατά το δυνατόν πληρέστερων νοηματικά κειμένων.

10. Αποτελέσματα

10.1 Μετασχηματισμοί πύκνωσης

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜ ΩΝ ΠΥΚΝΩΣΗΣ	ΣΥΝΘΕΣΗ PRO TEST					
	ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ		ΜΕΤΡΙΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	ΣΥΧΝΟ		ΣΥΧΝΟ		ΣΥΧΝΟ	
	ΤΗΤΑ	%	ΤΗΤΑ	%	ΤΗΤΑ	%
ΔΕ ΒΡΕΘΗΚΑΝ	4	44,4%	5	55,6%	9	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	4	44,4%	5	55,6%	9	100,0%

Πίνακας 1

Στο pro test δε βρέθηκαν μετασχηματισμοί πύκνωσης ούτε στις περιλήψεις των παιδιών που χαρακτηρίστηκαν ως ανεπαρκείς ούτε σε αυτές που αξιολογήθηκαν ως μέτριες. Τα παιδιά περιορίστηκαν στην ανάδειξη των βασικών σημείων και στην παράλειψη των ασήμαντων. Ακολούθησαν τη χρονική διαδοχή των γεγονότων και περιορίστηκαν σε αυτά. Για τους λόγους αυτούς και οι περιλήψεις τους αξιολογήθηκαν ως ποιοτικά μη επαρκείς σε ποσοστό 44,4% και ως ποιοτικά μέτριες σε ποσοστό 55,6%.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΩΝ ΠΥΚΝΩΣΗΣ	ΣΥΝΘΕΣΗ POST TEST					
	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ		ΠΟΛΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	1	11,1%	0	0,0%	1	11,1%
ΥΨΗΛΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	0	0,0%	8	88,9%	8	88,9%
ΣΥΝΟΛΟ	1	11,1%	8	88,9%	9	100,0%

Πίνακας 2

Με τη συστηματική διδασκαλία της περίληψης το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών, ποσοστό 88,9% εξοικειώνεται με τη χρήση μετασχηματισμών πύκνωσης και τους χρησιμοποιεί σε υψηλό βαθμό στη σύνθεση της περίληψης. Η χρήση μετασχηματισμών πύκνωσης συμβάλλει ώστε η αξιολόγηση της περίληψης να είναι επίσης ποιοτικά πολύ ικανοποιητική.

10.2 Μετασχηματισμοί πύκνωσης και επίδοση στη γλώσσα

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗ ΜΑΤΙΣΜΩΝ ΠΥΚΝΩΣΗΣ PRO TEST	ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ							
	ΑΡΙΣΤΗ		ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ		ΚΑΛΗ		ΜΕΤΡΙΑ	
	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	%
ΔΕ ΒΡΕΘΗΚΑΝ	2	22,2%	5	55,6%	1	11,1%	1	11,1%
ΣΥΝΟΛΟ	2	22,2%	5	55,6%	1	11,1%	1	11,1%

Πίνακας 3

Όλα τα παιδιά, άσχετα με την επίδοσή τους στη γλώσσα, δεν κάνουν καθόλου χρήση μετασχηματισμών πύκνωσης στο pre test. Από την ποιοτική ανάλυση όμως φάνηκε πως οι μαθητές υψηλής και άριστης επίδοσης εξοικειώνονται νωρίτερα με τη χρήση των μετασχηματισμών και τους χρησιμοποιούν στη σύνθεση των περιληπτικών τους κειμένων.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜ ΩΝ POST TEST	ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ							
	ΑΡΙΣΤΗ		ΥΨΗΛΗ		ΚΑΛΗ		ΜΕΤΡΙΑ	
	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝ Ο ΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	%
ΙΚΑΝΟΠΟΗΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%
ΠΟΛΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	2	22,2%	5	55,6%	1	11,1%	0	0,0%
ΣΥΝΟΛΟ	2	22,2%	5	55,6%	1	11,1%	1	11,1%

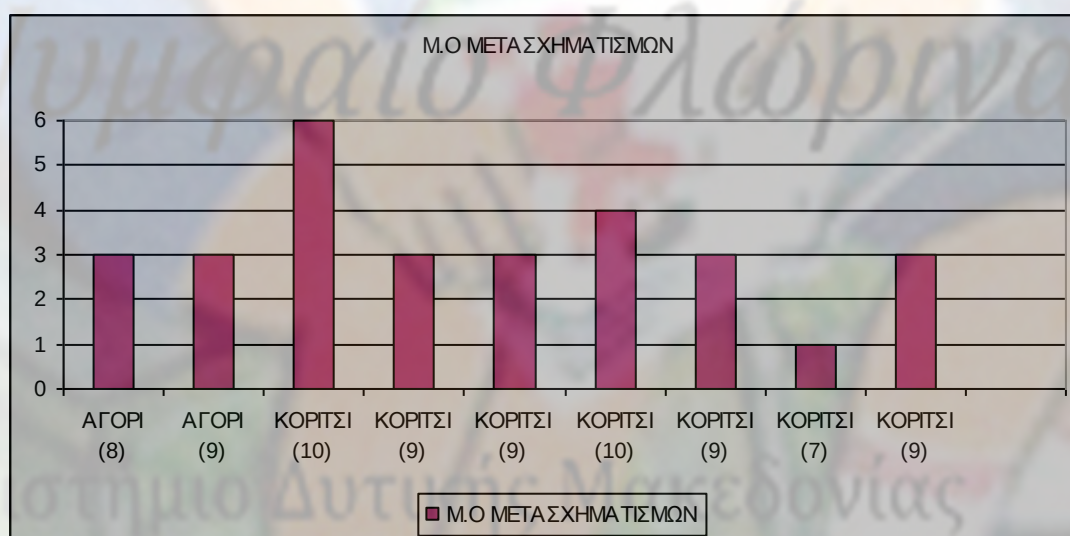
Πίνακας 4

Όλοι οι μαθητές κάνουν χρήση μετασχηματισμών πύκνωσης σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό στο post test. Ακόμη και ο μαθητής μέτριας επίδοσης χρησιμοποιεί μετασχηματισμούς πύκνωσης σε ικανοποιητικό βαθμό.

	ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΩΓΕΣ	ΑΝΑΓΩΓΕΣ Σ ΔΡΑΣΗΣ	ΛΟΓΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	Μ.Ο
ΑΓΟΡΙ (8)	14	13	25	52	20	3
ΑΓΟΡΙ (9)	19	11	31	61	21	3
ΚΟΡΙΤΣΙ (10)	37	38	49	124	21	6
ΚΟΡΙΤΣΙ (9)	24	11	25	60	19	3
ΚΟΡΙΤΣΙ (9)	16	16	32	64	20	3
ΚΟΡΙΤΣΙ (10)	20	11	43	74	21	4
ΚΟΡΙΤΣΙ (9)	17	12	30	59	18	3
ΚΟΡΙΤΣΙ (7)	4	6	8	18	20	1
ΚΟΡΙΤΣΙ (9)	14	10	33	57	21	3

Πίνακας 5

Στον Πίνακα 5 στην πρώτη στήλη αριστερά φαίνεται το φύλο των υποκειμένων και στην παρένθεση περιλαμβάνεται ο βαθμός επίδοσής τους στο γλωσσικό μάθημα. Στη συνέχεια κάθε στήλη περιλαμβάνει έναν ξεχωριστό μηχανισμό πύκνωσης (εννοιολογικές αναγωγές, αναγωγές δράσης, κτλ) και αναφέρει τον αριθμό των μηχανισμών πύκνωσης που το κάθε παιδί σχημάτισε συνολικά σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Τέλος στην τελευταία στήλη έχει υπολογιστεί ο μέσος όρος των μηχανισμών πύκνωσης που τα παιδιά παρήγαγαν ανά κάθε περίληψη.



Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα και το αντίστοιχο γράφημα τα παιδιά με βαθμό τριμήνου στη γλώσσα 8,9 που αποτελούν τους 6 από τους 9 μαθητές, ποσοστό 66.5%, χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο στη σύνθεση των περιληπτικών τους κειμένων 3 μηχανισμούς πύκνωσης. Τα παιδιά με βαθμό επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα 10, χρησιμοποιούν περισσότερους μηχανισμούς πύκνωσης σε κάθε περιληπτικό κείμενο, 4 και 6 το κάθε ένα αντίστοιχα. Τέλος ένα κορίτσι με μέτρια επίδοση στη γλώσσα χρησιμοποιεί 1 μηχανισμό πύκνωσης στη σύνθεση του κάθε περιληπτικού κειμένου.

11. Συμπεράσματα

11.1 Οι εννοιοποιήσεις των παιδιών πάνω στην περίληψη

Παρατηρήθηκε πως η επίδοση των μαθητών καθώς ο αριθμός των μαθημάτων πάνω στην περίληψη αυξανόταν, δεν ήταν σταθερά ανοδικός. Σε σχετική ερώτηση για το που οφείλεται αυτό, τα παιδιά απάντησαν πως όλα τα κείμενα δεν είναι εξίσου εύκολα και ενδιαφέροντα. Διευκρίνισαν πως το ενδιαφέρον ενός κειμένου έχει να κάνει με το περιεχόμενό του, ενώ η δυσκολία του κυρίως με το είδος του λόγου που χρησιμοποιείται, άρα ένα κείμενο μπορεί να είναι ενδιαφέρον αλλά παράλληλα και δύσκολο.

Η ημιδομημένη συνέντευξη ήταν μια μέθοδος που αποδείχτηκε ιδιαίτερα σημαντική γιατί έριξε φως στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την περίληψη και τα χαρακτηριστικά που κατά τη γνώμη τους είναι απαραίτητα να έχει ένα περιληπτικό κείμενο.

Με έκπληξη παρατηρήσαμε πως τα παιδιά είχαν κατανοήσει πως η περίληψη είναι ένα κείμενο συντομότερο από το αρχικό, που όμως πρέπει να αποδίδει ολοκληρωμένα το νόημα του αρχικού κειμένου. Με άλλα λόγια τα παιδιά είχαν κατανοήσει πως η περίληψη είναι ένα μετακείμενο που στηρίζεται σε κάποιο προϋπάρχον κείμενο σε σχέση με το οποίο όμως δεν είναι νοηματικά υποδεέστερο. Επιπλέον, οι μαθητές υψηλής επίδοσης χρησιμοποιούσαν διαφορετικά τη συμβολή της ομάδας σε σχέση με τους αδύνατους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές υψηλής επίδοσης ζητούσαν τη γνώμη της ομάδας αφού ολοκλήρωναν, άρα για το τελικό προϊόν. Αντίθετα, οι μαθητές χαμηλής επίδοσης ζητούσαν τη βοήθεια της ομάδας κατά τη διαδικασία της συγγραφής είτε για να κατανοήσουν σε βάθος κάποιο σημείο

του αρχικού κειμένου που τους δυσκόλευε είτε γιατί είχαν κάποια δυσκολία στην έκφραση.

11.2 Μετασχηματισμοί Πύκνωσης και ποιότητα περίληψης

Στο pre test δε βρέθηκαν μετασχηματισμοί πύκνωσης με αποτέλεσμα το 44,4% των περιληπτικών κειμένων να χαρακτηριστούν ως κακής ποιότητας και το 55,6% μέτριας αντίστοιχα. Η ύπαρξη μετασχηματισμών πύκνωσης είναι απαραίτητη για τη σύνταξη ενός εννοιολογικά πλήρους μετακειμένου και η απουσία τους ισοδυναμεί με μια μη ολοκληρωμένη περίληψη. Ως ποιοτικά κακές περιλήψεις αξιολογήθηκαν αυτές στις οποίες δεν έγινε επιλογή των βασικών στοιχείων από τα επουσιώδη και επιπλέον δεν υπήρξε εννοιολογική πληρότητα και γλωσσική συνοπτικότητα. Αντίθετα μέτριες ποιοτικά θεωρήθηκαν οι περιλήψεις όπου η προαναφερθείσα διάκριση υπήρξε, κάτι που κατέστησε σαφές εκ μέρους των αναγνωστών πως έφτασαν στο πρώτο και απαραίτητο στάδιο της βαθιάς κατανόησης αλλά δεν ήταν σε θέση λεξιλογικά να χρησιμοποιήσουν τους ανάλογους μηχανισμούς συνοπτικότητας.

Μετά το τέλος της παρέμβασης το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών, ποσοστό 88,9%, έκανε χρήση μηχανισμών πύκνωσης σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, γεγονός που αποδεικνύει πως η συστηματική διδασκαλία της περίληψης απέδωσε καρπούς και τα παιδιά ήταν στην πλειονότητα τους σε θέση να παράγουν ποιοτικά ικανοποιητικές περιλήψεις.

11.3 Αριθμός μετασχηματισμών πύκνωσης και επίδοση στη Γλώσσα

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπήρξε σημαντική διαφορά στον μέσο όρο των μετασχηματισμών πύκνωσης σε σχέση με το βαθμό επίδοσης των μαθητών στο Γλωσσικό μάθημα. Οι μαθητές άριστης επίδοσης (βαθμός τριμήνου: 10) κατά μέσο όρο χρησιμοποίησαν 5 μηχανισμούς πύκνωσης ανά περίληψη. Οι μαθητές υψηλής επίδοσης (βαθμός τριμήνου: 8, 9) χρησιμοποίησαν 3 μηχανισμούς πύκνωσης ανά περίληψη και τέλος οι μαθητές χαμηλότερης επίδοσης (Βαθμός τριμήνου: 7) χρησιμοποίησαν 1 μηχανισμό πύκνωσης ανά περίληψη. Το είδος του μηχανισμού πύκνωσης που συναντήθηκε περισσότερο στα γραπτά των μαθητών είναι αυτός της λογικής κρίσης γιατί συμβάλλει στην οικονομία της γλώσσας αφού συχνά με ένα χαρακτηρισμό αποδίδονται ολόκληρα κομμάτια του μητρικού κειμένου.

Τα παιδιά δεν συνάντησαν την ίδια δυσκολία στη σύνθεση της περίληψης. Οι μαθητές άριστης επίδοσης γνωρίζοντας πολύ καλά τη δομή των αφηγηματικών κειμένων παρήγαγαν ικανοποιητικά περιληπτικά μετακείμενα αρκετά νωρίς. Βέβαια στις πρώτες τους προσπάθειες σύνθεσης, ο αριθμός των μηχανισμών πύκνωσης δεν ήταν υψηλός. Όμως πολύ σύντομα, ήδη από το έκτο μάθημα, κατάλαβαν την αναγκαιότητα των μηχανισμών πύκνωσης και τη συμβολή τους στην εννοιολογική πληρότητα του κειμένου και κυρίως κατανόησαν τον τρόπο σχηματισμού μετασχηματισμών. Μεγαλύτερες είναι οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές χαμηλής επίδοσης. Ιδιαίτερα στις πρώτες προσπάθειες σύνθεσης περιλήψεων οι μαθητές χαμηλής επίδοσης δεν απέδιδαν ικανοποιητικά τη χωροχρονική σειρά των γεγονότων. Ιδιαίτερη δυσκολία υπήρξε στη χρήση μετασχηματισμών πύκνωσης, καθώς πρόκειται για μια δυσχερή και απαιτητική γνωστική διαδικασία.

Τέλος, ο χρόνος που ήταν απαραίτητος για την παρουσίαση βελτίωσης στα περιληπτικά κείμενα των μαθητών χαμηλής επίδοσης ήταν μεγαλύτερος σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Φαίνεται πως η διαδικασία αυτή είναι εξαιρετικά απαιτητική για αυτούς και επομένως μπορούν να ανταπεξέλθουν σε περιορισμένο βαθμό σε κάτι τέτοιο. Η σύνθεση των τελευταίων περιληπτικών κειμένων ήταν ποιοτικά ανώτερη από τις προηγούμενες, κάτι που καταδεικνύει πως όλα τα παιδιά κατάφεραν στο τέλος αυτής της παρέμβασης να εκφράζουν σε ικανοποιητικό βαθμό και με σύντομο και εννοιολογικά πλήρη τρόπο αυτό που κατανόησαν.

Τέλος, στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως οι μαθητές χαμηλής επίδοσης επειδή δεν είναι καλοί αναγνώστες δεν κατανοούν πολλές φορές το νόημα του κειμένου γιατί το μεγαλύτερο μέρος της προσοχής τους εξαντλείται στην αποκωδικοποίηση και ως αποτέλεσμα αυτού το υπόλοιπο δεν επαρκεί για την κατανόηση. Ανάλογα, θα μπορούσαμε να σκεφτούμε πως ένα κείμενο με πολλές άγνωστες λέξεις, μπορεί να μη γίνει εξαρχής πλήρως κατανοητό από τα παιδιά γιατί μεγάλο μέρος της προσοχής τους εξαντλείται στην αποκωδικοποίηση και στην προσπάθεια κατανόησης μεμονωμένων λέξεων, με αποτέλεσμα η συνολική κατανόηση του κειμένου να είναι φτωχή.

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως επειδή η περίληψη είναι ένα μετακείμενο απαιτεί αφενός τη βαθύτερη κατανόηση του μητρικού κειμένου και αφετέρου συγγραφικές ικανότητες. Πρόκειται για απαιτήσεις εξαιρετικά μεγάλες οι οποίες είναι όμως επιτεύξιμες από όλους τους μαθητές στα πλαίσια των ατομικών

τους δυνατοτήτων, γεγονός που αποδεικνύει πως η περίληψη είναι μια δυσχερής, απαιτητική αλλά και συγχρόνως διδάξιμη δεξιότητα ήδη από το δημοτικό σχολείο.

11.4 Συζήτηση

Η χρησιμότητα της βαθύτερης ανάλυσης των αφηγηματικών κειμένων είναι κάτι που μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην εξαγωγή μιας ποιοτικά ικανοποιητικής περίληψης αλλά δεν περιορίζεται εκεί. Εκτείνεται πολύ πιο πέρα από αυτό, προετοιμάζοντας το μαθητή να επεξεργαστεί πιο απαιτητικά γνωστικά κείμενα, όπως τα πραγματολογικά και τα επιχειρηματολογικά. Επιπλέον, συμβάλλει τα μέγιστα στην προώθηση τόσο της σχολικής όσο και οποιασδήποτε άλλης γνώσης, αφού κάνει το μαθητή όχι μόνο ενεργό αναγνώστη αλλά και άνθρωπο που μπορεί να χειριστεί το αποτέλεσμα της γνώσης και να προχωρήσει πολύ πιο πέρα από αυτό που φαίνεται, κάνοντας πιο σύνθετους συλλογισμούς και διερευνώντας μια πράξη ή ένα γεγονός με πολλούς τρόπους και βλέποντας το από πολλές και διαφορετικές οπτικές, προωθώντας τη σκέψη αλλά και την κρίση απέναντι σε γεγονότα και πράξεις μέσα και έξω από τα βιβλία και το σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Vacca, T. and Linek, M.W 1992. Writing to Learn. In J. Irwin & M.A. Doyle (Eds.), *Reading/Writing Connections. Learning from Research* (pp.145- 159). Newark, DE: IRA.

Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ.1999. *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δαραδήμου, Β. 2000. *Περίληψη*. Αθήνα: Κιμωλία,

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2001), από την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: www.pi-schools.gr/programs/depps.

Ματσαγγούρας, Η. 2001. *Η σχολική τάξη*. Τομ. α΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. 2001. *Η σχολική τάξη*. Τομ. β΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. 2007. *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 1999. *Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα.

Παπαρίζος, Χ. (Άνοιξη 1999β). *Η περίληψη στο Δημοτικό*. *Γλώσσα*, τχ.48, (75 – 78).

Παπαρίζος, Χ. και Μπασλής, Ι.. 1998. «*Το νέο Πρόγραμμα Σπουδής της Γλώσσας στο Δημοτικό*», *Γλώσσα*, τχ.46, (68 – 74).

Παρασκευόπουλος, Ι. 1993. *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*. τομ:1, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. 1993. *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*. τομ:2, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σπαντιδάκης, Ι. 2004. *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σφυρόερα, Μ. 1998. «*Η μάθηση των γνωστικών σχημάτων κατάτμησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων*» στο Λ. Μπεζέ(επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας