

**ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΕΛΑΣΗ  
ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ  
ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Αυτο-ρύθμιση κατά την Κατανόηση Κειμένων: Θεωρητική  
Θεμελίωση και Πειραματική Εφαρμογή του Μοντέλου της  
Αμοιβαίας Διδασκαλίας**

**Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτη  
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**

**1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Εμπεριστατωμένες μελέτες της τελευταίας 15ετίας έχουν επισημάνει τις νοητικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ένας αναγνώστης στην προσπάθεια κατανόησης ενός κειμένου (Κουλουμπαρίτη, 2003)<sup>1</sup>. 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 (Κουλουμπαρίτη, 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 ουσιώδη πληροφοριακά στοιχεία και να διατυπώνει την περίληψη και την κεντρική ιδέα του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2000. 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 Palincsar 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 μετατροπή 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. Αποφάσισα να εφαρμόσω την Αμοιβαία Διδασκαλία για τέσσερις βασικούς λόγους. Πρώτον, διότι έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι βελτιώνει την επίδοση των μαθητών κατά την εφαρμογή της σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες (π.χ. Lysynchuk, Pressley & Vye, 1990 σε δημοτικό και γυμνάσιο). Δεύτερον, διότι η Αμοιβαία Διδασκαλία προτείνεται από τους

διδασκολόγους, επειδή προσφέρει ευκαιρίες άσκησης και κατάκτησης των δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης κατά την ανάγνωση, πράγμα που επιτρέπει στους μαθητές να επωφεληθούν και να εφαρμόσουν αυτές τις πολύτιμες δεξιότητες και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εκτός από το γλωσσικό (Ματσαγγούρας, 1998. Σαλβαράς, 2000). Τρίτον, διότι η Αμοιβαία Διδασκαλία συνάδει με τις σύγχρονες απόψεις για την επικοινωνιακή φύση του γλωσσικού μαθήματος (Παπαρίζος, 1990), όπως αντανακλώνται στους στόχους του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Εφημερίδα Κυβερνήσεως ΦΕΚ 93, τχ 2<sup>ο</sup>, 10/2/99). Τέταρτον, διότι η προσέγγιση αυτή είναι απλή και προσιτή, τόσο για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να την κατανοήσουν για να την διδάξουν, όσο και για τους μαθητές που τους ζητείται να την μάθουν (βλ. Carter, 1997: 65).

Κάθε ερευνητική προσπάθεια στο χώρο της Διδακτικής Μεθοδολογίας προ-υποθέτει: (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. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ**

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. Αυτές είναι στρατηγικές αυτο - ρύθμισης, τις οποίες προτείνει η Αμοιβαία Διδασκαλία και τις οποίες πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής προκειμένου να γίνει αυτόνομος κατά την κατανόηση κειμένων.

### **2.1 ΔΙΕΠΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΙΣΜΟΥ**

### 2.1.1 Καταστασιακή Μάθηση

Το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η Αμοιβαία Διδασκαλία είναι ο κοινωνικός εποικοδομισμός που αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες με βάση την κοινωνική πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1997). Οι σύγχρονοι οπαδοί του κοινωνικού εποικοδομισμού (Dunlap, 1997. Resnick, 1989. Collins κ.ά, 1991) τονίζουν πως η μάθηση πρέπει να προσφέρεται μέσα από αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας με κατάλληλα προσαρμοσμένες δραστηριότητες. Η μάθηση, δηλαδή, πρέπει να επιτελείται σε *αυθεντικές συνθήκες* και να είναι *καταστασιακή* (situated learning).

Στοιχεία *καταστασιακής μάθησης* στη διδασκαλία μελέτης κειμένων με στόχο την κατανόησή τους, μπορεί να είναι: (α) η εταιρική ή ομαδική εργασία για τη σύνταξη της περίληψης, (β) ο διάλογος μέσα στα πλαίσια της μαθητικής ομάδας με στόχο την εξήγηση δυσνόητων φράσεων, (γ) η καταγραφή των κυριότερων σημείων ενός επιχειρηματολογικού κειμένου και η συζήτηση με ανταλλαγή επιχειρημάτων για την επιλογή των σημείων αυτών, κ.ά. Παρατηρούμε ότι όλες σχεδόν οι δραστηριότητες που ανέφερα συγκαταλέγονται στις διδακτικές επιλογές της Αμοιβαίας Διδασκαλίας.

Μπορεί ο όρος «καταστασιακή μάθηση» να μη διατυπώνεται ρητά στις μελέτες των Palincsar και Brown, η ίδια όμως η φύση και η φιλοσοφία του διδακτικού αυτού μοντέλου, μέσα από τις διδακτικές στρατηγικές που προτείνει, «έχουν στόχο να προσφέρουν στους μαθητές καθοδηγούμενες και *αυθεντικές εμπειρίες* (η έμφαση δική μας) με στόχο την κατανόηση» (Palincsar & Klenk, 1991: 33). Άλλωστε, οι Collins κ.ά. (1989), παρουσιάζοντας το Μοντέλο της Γνωστικής Μαθητείας, του οποίου θεμελιώδης αρχή είναι η καταστασιακή μάθηση, προβάλλουν ως πρώτο παράδειγμα διδακτικής εφαρμογής την Αμοιβαία Διδασκαλία.

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. Για παράδειγμα, στα νέα Προγράμματα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό, υπάρχουν διδακτικοί στόχοι και προτεινόμενες δραστηριότητες (π.χ. να συντάξετε μία συνταγή ή μια πρόσκληση γενεθλίων) που είναι σύστοιχες με το πνεύμα της καταστασιακής μάθησης. Επίσης, στους στόχους του μαθήματος της ιστορίας, στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια, τονίζονται παρόμοιες προθέσεις (Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 1999). Εκφράζεται η επιφύλαξη πως αυτές οι καλές προθέσεις δεν θα ευοδωθούν, αν δεν προηγηθεί η ρητή και σαφής θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία της καταστασιακής μάθησης. Βέβαια, μία εκπαιδευτική φιλοσοφία έχει αντίκρισμα, όταν είναι υλοποιήσιμη μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Είναι ευνόητο, πως δεν είναι εφικτό να δημιουργηθούν συνθήκες καταστασιακής μάθησης σε όλα τα αντικείμενα και σε όλες τις ενότητες, ιδιαίτερα σε ένα αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα τόσο ασφυκτικό, όπως αυτό της χώρας μας (Flogaitis & Alexoroulou, 1991. Couloubaritsis, 1994). Αυτό, όμως, που μπορεί να επιτύχει ο εκπαιδευτικός είναι να προσπαθήσει να επινοήσει δραστηριότητες με περιεχόμενο παρόμοιο εκείνου των αυθεντικών δραστηριοτήτων (Brophy & Good, 1994 : 421). Για παράδειγμα, στο αντικείμενο της Πολιτικής Αγωγής η προετοιμασία για παρουσίαση κάποιων φλεγόντων θεμάτων στη Βουλή των Εφήβων αποτελεί δραστηριότητα σύμφωνη με το πνεύμα και τη φιλοσοφία της καταστασιακής μάθησης. Η εξάσκηση των μαθητών στα δομικά στοιχεία της καλής επιχειρηματολογίας είναι δεξιότητες που μπορεί να καλλιεργηθούν μέσα στην ώρα του μαθήματος. Σημαντικό είναι να υπάρχει ένας ρεαλιστικός στόχος, δηλαδή ένας στόχος που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της καθημερινότητας και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σημαντικό επίσης είναι ο εκπαιδευτικός να κάνει συνειδητές επιλογές για τους στόχους που θέτει και για τις δραστηριότητες που επιλέγει. Αυτό αποτελεί κομβικό σημείο, όχι μόνο της καταστασιακής μάθησης και της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, αλλά της παιδαγωγικής δεοντολογίας ευρύτερα.

### 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. Η βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2000α), αλλά και πρόσφατες έρευνες στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο (Κουλουμπαρίτση, 2000) θεωρούν ως λειτουργικότερο σχήμα 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. Μέσα στην ομάδα, οι μαθητές δέχονται πλούτο ερεθισμάτων. Μελετούν το κείμενο, διατυπώνουν τα επιχειρήματά τους, ακούν τις αντίθετες θέσεις, καθοδηγούνται στη σκέψη τους και καθοδηγούν τους συμμαθητές τους, και έτσι προβαίνουν σε δημιουργική σύνθεση απόψεων (Bennet & Dunne, 1992). Στην Αμοιβαία Διδασκαλία, τα μέλη θεωρούνται συνυπεύθυνα 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).

Όπως και σε άλλα προγράμματα κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του καθοδηγητή και του «διαμεσολαβητή» (Wohl & Klein-Whol, 1994). Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τις διαδικασίες και ελέγχει το επίπεδο των διαλόγων μεταξύ των μαθητών. Ο διάλογος πρέπει να προάγει την κατανόηση και να οδηγεί στη γνώση. Το πρώτο, όμως, δεν εξασφαλίζει το δεύτερο. Για αυτό απαιτούνται αλληπάλληλες εξηγήσεις, τοποθετήσεις, επιχειρήματα του ενός μαθητή προς τον άλλο και συχνά παρεμβάσεις από τον εκπαιδευτικό, για να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν τις νοητικές και γνωστικές τους δεξιότητες στα πλαίσια της «Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης», όπως την

ορίζει ο Vygotsky (1988 : 295). Απόδειξη ότι έχει επέλθει η γνώση είναι η ικανότητα κάθε μαθητή να εφαρμόζει αυτόνομα στρατηγικές νοηματικής προσπέλασης (αυτο-ρύθμιση), ενώ επεξεργάζεται ένα απόσπασμα κειμένου. Ένα τέτοιο παράδειγμα παρατίθεται στον Πίνακα 4.

### 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).

Οι Brown και Palincsar (1985: 61) περιγράφουν τις διδακτικές ενέργειες που συνήθως εμπλέκονται κατά τη διάρκεια της καθοδήγησης: (α) γίνεται διάγνωση του βαθμού κατανόησης, ώστε η παρεχόμενη βοήθεια και καθοδήγηση να είναι ανάλογη με τις ανάγκες του μαθητή, (β) η καθοδήγηση προς το μαθητή - αναγνώστη φθίνει σταδιακά με τη βελτίωση της επίδοσής του (φθίνουσα καθοδήγηση), (γ) ο βαθμός καθοδήγησης αυξάνει με τη δυσκολία της δραστηριότητας και αντίστροφα, (δ) γίνεται άμεση διόρθωση λαθών και διδάσκεται από την αρχή η απαιτούμενη ύλη (προτυποποίηση), (ε) τελικά, ο μαθητής εσωτερικεύει τον τρόπο καθοδήγησης και αυτονομείται σταδιακά κατά τη σχολική εργασία.

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*). Ότι κατά την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία είναι ασαφές, νεφελώδες και άγνωστο και αποτελεί εσωτερική νοητική και άρρητη λειτουργία, τώρα αποκτά «υλική» υπόσταση και παρουσιάζεται με τον πιο ξεκάθαρο και ανοιχτό τρόπο ενώπιον των μαθητών. 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**(εκπαιδευτικός): «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**: «Ωραία. Προηγουμένως 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». Όπως κατανοούμε από το παράδειγμα, σκοπός της διδασκαλίας, κατά την εφαρμογή του μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, είναι ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει με την προτυποποίηση, τόσο το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου, όσο και τις στρατηγικές σκέψης και εργασίας που θα οδηγήσουν στην εμπέδωση του περιεχομένου (Brown & Palincsar, 1985:55)

Η Rogoff (1990), αντλώντας από την κοινωνική - πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1997), δίνει μια λεπτομερή εξήγηση για τον τρόπο που η προτυποποίηση διευκολύνει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Θεωρεί πως η προτυποποίηση, την οποία ονομάζει «επίδειξη» (demonstration), αποτελεί συλλογική πολιτισμική δραστηριότητα, κατά την οποία, ο μεν εκπαιδευτικός επιδεικνύει τον τρόπο εργασίας προσφέροντας οδηγίες και νύξεις, ο δε μαθητής οικειοποιείται και εσωτερικεύει τα «πολιτισμικά μονοπάτια» μέσω των οποίων περατώνεται το έργο.

Η προτυποποίηση δεν είναι η μόνη τεχνική που χρησιμοποιείται κατά την καθοδήγηση. Γίνεται επίσης χρήση και άλλων τεχνικών, όπως είναι οι παρωθητικές κλειστές ή ανοικτές ερωτήσεις, οι νύξεις και οι υποδείξεις. Η



εφαρμογή όλων αυτών των τεχνικών έχει ως απώτερο στόχο να βοηθήσει το μαθητή να ξεπεράσει την προσωρινή του δυσκολία. Σταδιακά, ο εκπαιδευτικός αποσύρει την υποστήριξη (όπως αποσύρεται η σκαλωσιά από ένα οικοδόμημα) και οι τεχνικές καθοδήγησης μειώνονται και φθίνουν, αφού αναμένεται πως ο μαθητής θα είναι σε θέση σιγά-σιγά να τα καταφέρει μόνος του (Brown & Palincsar, 1989. Collins κ.ά, 1989: 464). Για αυτό το λόγο η τεχνική της καθοδήγησης έχει επικρατήσει στη βιβλιογραφία με τον όρο τεχνική της «φθίνουσας καθοδήγησης» (*fading scaffolding*) (βλ. και Ματσαγγούρας, 1998). Ανάλογα με το περιεχόμενο και το θέμα κάθε ερευνητικής μελέτης συναντά κανείς και όρους όπως, *καθοδήγηση σκέψης* (*thinking scaffolding*, Salinger, 1993: 170), *καθοδήγηση από ειδικό* (*expert scaffolding*, Brown & Palincsar, 1985: 13 & 61). Αυτό που αξίζει να επισημανθεί, πάντως, είναι ότι σύμφυτη της έννοιας της καθοδήγησης, και μάλιστα 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.

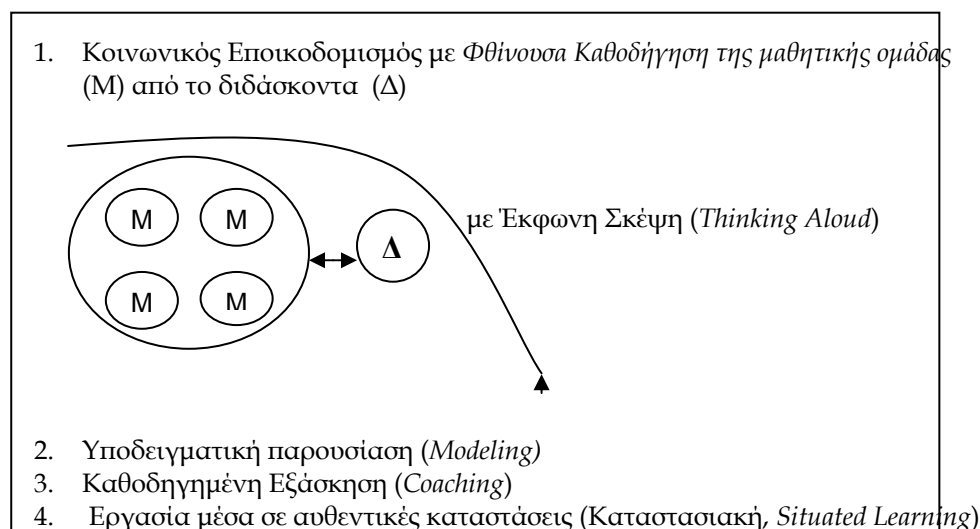
#### 2.1.4 Καθοδηγημένη Εξάσκηση σε Πλαίσιο Στήριξης και Εμφύχωσης

Πολύ συναφής με τη φθίνουσα καθοδήγηση, και για αυτό συχνά συγχέεται με αυτήν, είναι η τεχνική της *παρατήρησης και εμφύχωσης* 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 εμφύχωσης (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 «διαιτητής» 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 εμπνευστή και στέκεται πάντα στο πλάι των μαθητών προσπαθώντας να τους αναπτύξει 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 ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΠΕΛΑΣΗΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

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 στρατηγική αυτο-ρύθμισης της κατανόησης, αφού έτσι αποδεικνύεται ότι οι μαθητές είναι σε θέση να αυτο-ελέγχουν το βαθμό κατανόησης του κειμένου (Raphael & Gavelek, 1984. Collins, κ.ά., 1989: 461), αλλά και να αποκτούν ενεργητικό ρόλο και να παρακινούνται στη μάθηση (Παπιάς, 2000: 97-98 & 102). Όπως υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας (1998: 289-290), οι μαθητικές ερωτήσεις στα πλαίσια της Αμοιβαίας Διδασκαλίας έχουν μεγάλη διδακτική αξία για τους μαθητές που τις υποβάλλουν, διότι «στηρίζουν και προωθούν τη μεταγνώση, αλλά και για εκείνους που τις απαντούν, διότι εμπλέκονται σε διαδικασίες επεξεργασίας δεδομένων».

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 ανατρέξει σε διάφορες προτάσεις, παραγράφους, ακόμα και σελίδες, 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 επιλέξει την απάντηση.

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

Αργότερα, η Palincsar (βλ. Palincsar & Klenk, 1991), αλλά και άλλοι ερευνητές (Lysynchuk, Pressley & Vye, 1990: 481, Κουλουμπαρίτση, 1995. Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτση, 1999) διατύπωσαν την πεποίθηση ότι η μοντελοποίηση των δομικών στοιχείων των κειμένων διευκολύνει στον εντοπισμό, στην ταξινόμηση και στη συσχέτιση των ουσιωδών πληροφοριών τους. Έτσι, επιφέροντας μια μικρή τροποποίηση στην αρχική εφαρμογή της μεθόδου, συμπεριέλαβα στις ερωτήσεις περιεχομένου και κειμενοκεντρικές ερωτήσεις. Μαζί με τα άλλα είδη ερωτήσεων περιεχομένου, έκανα και χρήση ερωτήσεων που αναζητούν τα δομικά στοιχεία των διαφόρων κειμενικών τύπων, και συγκεκριμένα των πραγματολογικών κειμένων. Παραθέτω παράδειγμα κειμενοκεντρικών ερωτήσεων σε πραγματολογικό κείμενο σκόπιμης δράσης: «**Ποιοι** αναφέρονται σε αυτή την παράγραφο;», «**Τι**

επιδιώκουν; (ποιοι είναι οι στόχοι τους)» «**Πώς** (μεθόδευση) πραγματοποιούν τους στόχους τους;», «Με τι **αποτέλεσμα**;».

### 2.2.3 Σύνθεση Περίληψης

Η σύνθεση περίληψης αποτελεί απόδειξη ότι ο αναγνώστης κατανόησε το κείμενο που διάβασε. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, το άτομο επεξεργάζεται το πληροφοριακό υλικό του κειμένου. Συγκρατεί όσα στοιχεία θεωρεί σημαντικά, απαλείφει τα τετριμμένα και δευτερεύοντα και μετασχηματίζει τα πληροφοριακά στοιχεία που επέλεξε ως σημαντικά σε ανώτερης αφάιρεσης πληροφοριακά στοιχεία με τα οποία συνθέτει το περιληπτικό κείμενο (Ματσαγγούρας, 2000). Κατ'αυτόν τον τρόπο το άτομο καταλήγει στη *νοηματική ουσία* του κειμένου, δηλαδή «την ουσία του», όπως αποδίδεται στην κεντρική ιδέα και την περίληψη. Η σύνθεση περίληψης αποτελεί υψηλού επιπέδου μεταγνωστικό - γλωσσική δεξιότητα, κατά την οποία το άτομο είναι σε θέση να αυτο-ρυθμίζει την επεξεργασία πληροφοριών. Για αυτό και εντάσσεται ως δοκιμασία αξιολόγησης σε αξιολογικά κριτήρια της κατανόησης του κειμένου. 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 Kintsch και Van Dijk επεσήμαναν τρεις διεργασίες, τις οποίες ονόμασαν *μακρο-κανόνες*. Αυτοί είναι: (α) η διαγραφή των περιττών, (β) η γενίκευση, δηλαδή η αναγωγή των επί μέρους εννοιών σε έννοια γένους, και (γ) η σύνθεση, δηλαδή η ενσωμάτωση των στοιχείων που προέκυψαν με τα στοιχεία που απέμειναν σε ένα ενιαίο όλο (Van Dijk και Kintsch, 1983: 190).

Τους τρεις μακρο-κανόνες των Kintsch και Van Dijk διαμόρφωσαν οι Brown και Day (1983) σε μία τεχνική σύνθεσης της περίληψης που βασίζεται σε πέντε μακρο-κανόνες. Τους παρουσιάζω στον Πίνακα 1 μαζί με δικά μου παραδείγματα έκφωνης σκέψης αποτελεσματικών και εξασκημένων αναγνωστών που εμπλέκονται σε αυτές τις δραστηριότητες.

Πίνακας 1: Μακροκανόνες για Σύνθεση Περίληψης των Brown & Day (1983) και Παραδείγματα Μεθόδου Σκέψης και Εργασίας Αποτελεσματικών Αναγνώστών

ΜΑΚΡΟΚΑΝΟΝΕΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
1 ΔΙΑΓΡΑΦΗ	<p>1.1 ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ «Οι λεπτομέρειες παραλείπονται. Χρειάζομαι μόνο τα γενικά και ουσιώδη».</p> <p>1.2 ΕΠΑΝΑΛΗΨΕΙΣ «Αυτές οι δύο προτάσεις λένε και οι δύο ότι οι Τουαρέγκ είναι νομάδες. Θα παραλείψω τη μία».</p>
2 ΑΝΑΓΩΓΕΣ	<p>2.1 ΑΝΑΓΩΓΕΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (ουσιαστικά) «Αντί να γράψω ότι τρώνε καρπούς, χόρτα και ρίζες, έγραψα πως είναι χορτοφάγοι».</p> <p>2.2. ΑΝΑΓΩΓΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (ρήματα) «Σε αυτές τις τρεις προτάσεις λέει πως οι Σπαρτιάτες γυμνάζονται όλη μέρα, ασχολούνται με τα όπλα για να ελέγχουν τους ειλωτες και φροντίζουν το στρατό. Θα μπορούσα με μία πρόταση να πω πως οι Σπαρτιάτες είναι πολεμικός λαός».</p>
3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	<p>«Αυτή είναι η θεματική πρόταση, γιατί μας λέει κάτι πολύ σημαντικό για το λαό. Μας λέει πως είναι νομάδες. Έτσι και αλλιώς, και οι τριγύρω προτάσεις μάς εξηγούν τη θεματική, δηλαδή εξηγούν τι σημαίνει η έννοια «νομάδες».</p>
4 ΕΠΙΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ - ΠΛΑΓΙΟΤΙΤΛΟΙ	<p>«Αυτή η παράγραφος μας μιλάει για τη βλάστηση στις οάσεις. Επειδή δεν το λέει ξεκάθαρα μέσα σε μια</p>

## 5 ΔΙΑΠΑΡΑΓΡΑΦΙΑΚΗ ΑΝΑΓΩΓΗ

πρόταση, μπορώ να το γράψω εγώ σαν πλαγιότιτλο και να παραλείψω τα υπόλοιπα».

«Η πρώτη παράγραφος μας μιλάει για τη Σαχάρα και τις οάσεις και η δεύτερη για τη βλάστηση στη Σαχάρα. Θα συμπεριλάβω όσα αναφέρονται σε δύο προτάσεις. Στη μία πρόταση θα μιλάω για τη γενική ξηρασία στη Σαχάρα και στην άλλη για τις οάσεις».

Οι Kintsch και Van Dijk (1978: 392) θεωρούν τους μακρο-κανόνες της διαγραφής, αναγωγής, επιλογής και επινόησης ως νόμους ευρείας εμβέλειας που πιστοποιούν την κατανόηση ενός κειμένου και όχι εξειδικευμένους κανόνες που αφορούν στη σύνταξη μιας περίληψης. Οι Brown και Day (1983: 12-13), αντιθέτως, ισχυρίζονται πως αυτό δεν μπορεί να ισχύει για μαθητές του δημοτικού σχολείου, εφόσον διαπίστωσαν ερευνητικά ότι οι μαθητές αυτοί διευκολύνονται με δύο κυρίως μακροκανόνες - τεχνικές κατά τη διαδικασία παραγωγής της περίληψης : (α) με την τεχνική της *διαγραφής των περιπτώσεων* και *πλεοναζόντων πληροφοριών* και (β) με την τεχνική της *αντιγραφής* και *συρραφής* των στοιχείων που παραμένουν. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποίησα 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 σκοπό 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 ουσιώδη στοιχεία του κειμένου που θα τον βοηθήσουν να καταλήξει σε συγκεκριμένες προβλέψεις (Ματσαγγούρας, 1998: 429. Palincsar & Brown, 1984. Brown & Palincsar, 1985). Όπως υποστηρίζει και ο Goodman (1967: 2)

« Η ικανότητα να προβλέπει ο αναγνώστης όσα δεν έχει διαβάσει είναι ζωτικής σημασίας κατά την ανάγνωση, ακριβώς όπως είναι η πρόβλεψη όσων δεν έχουν ειπωθεί κατά την ακρόαση».

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως την Αμοιβαία Διδασκαλία διέπουν τρεις θεμελιώδεις διδακτικές αρχές και τεχνικές: (1) η φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding), (2) η προτυποποίηση (modeling) και (3) η καθοδηγημένη άσκηση και εμπύχωση (coaching). Η πρώτη εφαρμόζεται σε συνδυασμό με τη δεύτερη και έχει ως στόχο να καθοδηγήσει το μαθητή κατά τη φάση εφαρμογής της νέας γνώσης με επαναλαμβανόμενες προτυποποιήσεις. Η τρίτη επιδιώκει τη συστηματική παρακολούθηση κατά την αυτόνομη άσκηση των μαθητών, την ανατροφοδότηση των ενεργειών τους με επισημάνσεις ή νύξεις και τη συναισθηματική τους υποστήριξη. Οι αρχές αυτές τηρούνται, ενώ οι μαθητές ασκούνται μέσα από την ομαδική εργασία και με αυθεντικές δραστηριότητες στις τέσσερις στρατηγικές νοηματικής προσπέλασης της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, με απώτερο στόχο την αυτο-ρύθμιση κάθε μαθητή κατά την ανάγνωση.

### **3. Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.**

Εφάρμοσα την Αμοιβαία Διδασκαλία σε δύο Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας ΔΣ1 και ΔΣ2, στην Πέμπτη τάξη. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος ήταν αποκλειστική μου ευθύνη. Κατά την εφαρμογή ανέκυψαν αδιέξοδα σε θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές μεθοδεύσεις.



Τότε, υπήρξε πολύτιμη η συμβολή και η συμβουλή του Η.Γ. Ματσαγγούρα, Αναπληρωτή Καθηγητή της Διδακτικής Μεθοδολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εξίσου σημαντικές υπήρξαν οι σκέψεις, τις οποίες μοιράστηκα με τους δασκάλους των τάξεων, κ. Στ. Γκιώκη και κα Α. Τσάμη. Και οι δύο εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν όλες τις συναντήσεις με τους μαθητές των τάξεών τους και βοήθησαν στην υλοποίηση του προγράμματος. Στη συνέχεια, δέχθηκαν να συνεχίσουν την εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας και μετά το πέρας του προγράμματος. Τους ευχαριστώ όλους.

### 3.1 Το Δείγμα

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 εύπορη 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 συμπλήρωσαν δύο μόνο δοκιμασίες (προ- και μετα- έλεγχος) με δραστηριότητες, όπως αυτές που παρατίθενται στο **Παράρτημα Α** (βλ. και Κουλουμπαρίτση, 2003·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 και 2003).

### 3.3 Η Επιλογή των Διδακτικών Κειμένων

Όπως και η Palincsar, επέλεξα πραγματολογικά κείμενα, δηλαδή κείμενα από τα οποία οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν και να συγκρατήσουν πληροφοριακό υλικό. Είναι γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των κειμένων στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει αυτό το στόχο. Από τα γνωστικά αντικείμενα επέλεξα την ιστορία, διότι: (α) μαζί με τα θρησκευτικά, αποτελεί το πρώτο αντικείμενο στο δημοτικό σχολείο, το οποίο πρέπει να κατανοήσουν και από το οποίο πρέπει να αντλήσουν πληροφορίες οι μαθητές και (β) είναι και παραμένει βασικό γνωστικό αντικείμενο μέχρι την ολοκλήρωση του Λυκείου.

Έχει διαπιστωθεί (Ματσαγγούρας, 2000. Literacy and Education Research Network, 1990: 40-41) πως τα σχολικά κείμενα ιστορίας δεν παρουσιάζουν ενιαία μορφή. Άλλα αναφέρονται σε μεθοδευμένες ατομικές ή ομαδικές ανθρώπινες δραστηριότητες και είναι κείμενα «σκόπιμης δράσης»,

όπως για παράδειγμα η εκστρατεία του Ηράκλειου κατά των Περσών. Άλλα αναφέρονται σε κοινωνικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στην Ευρώπη του Μεσοπολέμου. Άλλα πραγματεύονται κάποιο κεντρικό θέμα και εμπίπτουν στα κείμενα «ανάλυσης εννοιών», και πολλά από αυτά είναι μεικτά. Δίδαξα κάθε κείμενο του σχολικού βιβλίου με την προβλεπόμενη σειρά, αλλά εντόπισα τα δομικά στοιχεία μόνο στα κείμενα σκόπιμης δράσης, που είναι, μετά τα αφηγηματικά, τα πιο οικεία στα παιδιά του δημοτικού σχολείου (Levstik & Pappas, 1987). Επίσης, σε συνδυασμό με τη χρήση Γραφικών Αναπαραστάσεων (βλ. και Κουλουμπαρίτη 1997) προχώρησα στην ανάλυση εννοιών σε κείμενα που πραγματεύονται έννοιες, όπως π.χ. «Οι Ακρίτες» ή «Η Ζωή στα Χωριά». Ένα δείγμα με συνδυασμό της τεχνικής εντοπισμού των δομικών στοιχείων και της Γραφικής Αναπαράστασης, όπως διδάχθηκε στους μαθητές, παρατίθεται στο **Παράρτημα Γ** (Κουλουμπαρίτη, 2003).

Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο ήταν και αυτά κείμενα του σχολικού βιβλίου, τα οποία δεν είχαν διδαχθεί οι μαθητές και είχαν διαπιστωμένα υψηλό βαθμό αναγνωσιμότητας. Έπρεπε να αποκλειστεί η περίπτωση της χαμηλής επίδοσης των μαθητών, λόγω εσωτερικών αδυναμιών του κειμένου. Για αυτό, στα κείμενα που χρησιμοποίησα, έλεγξα το βαθμό αναγνωσιμότητάς τους, εφαρμόζοντας, όπως και άλλοι ερευνητές (βλ. Βάμβουκας, 1984 & 1994), τη Δοκιμασία Ολοκλήρωσης Ελλιπών Κειμένων (Cloze tests, βλ. και Κουλουμπαρίτη, 1993).

### 3.4 Η Εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας

Καταλυτικοί παράγοντες στον τρόπο παρουσίασης και στη μεθόδευση υπήρξαν τα χρονικά περιθώρια και οι δυνατότητες των μαθητών. Οι Palincsar και Brown προτείνουν 20 συνεχείς συναντήσεις. Εγώ μπόρεσα να πραγματοποιήσω 14 σε κάθε σχολείο (2 συναντήσεις/εβδ.). Στο ΔΣ1, όπου το ποσοστό των αλλόφωνων και αδύνατων μαθητών ήταν μεγαλύτερο,

περιορίστηκα στις εταιρικές δραστηριότητες. Στο ΔΣ2, μετά την τέταρτη συνάντηση, οι μαθητές οργανώθηκαν εύκολα σε ομάδες. Και στα δύο σχολεία καθιερώθηκε από την αρχή ο θεσμός του συντονιστή.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε δύο μεθοδολογικές τεχνικές: (1) στην *τεχνική της έκφωνης σκέψης*, κατά την οποία όποιος συμμετέχει στο πρόγραμμα, δάσκαλος ή μαθητής, οφείλει να δηλώνει ρητά τον τρόπο εργασίας του, π.χ. «Θέλω να υποβάλω μια διευκρινιστική ερώτηση». Με αυτόν τον τρόπο καθοδήγησα τους μαθητές να γίνουν πιο συνειδητοί και να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους, δηλαδή να καταστούν «αυτο-ρυθμιστές της μάθησής τους» (2) στην *τεχνική του εντοπισμού των ρητά διατυπωμένων στοιχείων στο κείμενο* με στόχο τη στήριξη μιας άποψης. Όταν οι μαθητές διατύπωναν μια άποψη ή απαντούσαν σε μια ερώτηση, τους ζητούσα πάντα να υποδείξουν το σημείο του κειμένου από όπου άντλησαν την πληροφορία («Πού το λέει;»). Αυτή η αρχή αποδείχθηκε καταλυτική: (α) για να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα συλλογής δεδομένων, (β) για να μάθουν να είναι σαφείς και συγκεκριμένοι στη διατύπωση των σκέψεών τους και (γ) για να εντοπίζονται αμέσως οι τυχόν παρανοήσεις που δημιουργούνται από το κείμενο.

Τις τέσσερις στρατηγικές και τις τεχνικές αυτές τις δίδαξα με προτυποποίηση σταδιακά, σε διάστημα τεσσάρων συναντήσεων αρχίζοντας από τεχνικές υποβολής ερωτήσεων. Αυτό έγινε στην αρχή μετωπικά με όλη την τάξη και μετά από λίγο σε εταιρική μορφή. Στη συνέχεια, στο ΔΣ2 οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες.

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**). Δεδομένου ότι το μοντέλο δεν είναι ιεραρχικό, ο

συντονιστής μπορούσε να επιλέξει όποια στρατηγική επιθυμούσε, να δουλέψει όλη η ομάδα με αυτή τη στρατηγική και στη συνέχεια ο συντονιστής να αρχίσει το διάλογο κάπως έτσι: Σ(υντονιστής): «Θα σας πω τις ερωτήσεις περιεχομένου που έγραψα και μετά περιμένω να ακούσω και τις δικές σας». Κάθε μαθητής έπρεπε να επιχειρηματολογήσει και να πείσει τους υπόλοιπους για τις επιλογές του. Κάθε μαθητής έπρεπε να αναλάβει και ανέλαβε το ρόλο του συντονιστή. Όμως, έγινε αισθητό πως, σε περιπτώσεις που συντονιστές γίνονταν συνεσταλμένα παιδιά, οι πιο δυναμικοί της ομάδας τους αποσπούσαν τελικά το ρόλο. Αυτό προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με την κλείδα παρατήρησης της δυναμικής των ομάδων.

### 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 2) και στη διατύπωση της περίληψης (Πίνακας 3).

Πίνακας 2: Επισήμανση Συν-υποδηλούμενων Πληροφοριών

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

Στον πίνακα 2 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 3: 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-ελέγχου.

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 ουσιώδεις 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 ατόμων της

αυτοκρατορικής οικογένειας, που, το καθένα χωριστά, επιθυμούσε να πάρει την εξουσία στα χέρια του.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΦΟΙΒΟΥ:** Τον 15<sup>ο</sup> 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 σκέσεις 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 Bereiter & Scardamalia, 1986) μέσω της χρήσης της τεχνικής «διαγραφή-συρραφή», γεγονός 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 οπλο την διπλωματία και πάντρεναν Βυζαντινές πριγκιπισσες με ξένους πριγκιπες. Ακομα εδωσαν πολυτιμα δωρα και τιμητικους τιτλους».

Ένα επίσης σημαντικό δεδομένο είναι ότι η αποχή από τη σύνθεση περίληψης μειώθηκε δραματικά κατά το μετα-έλεγχο, κυρίως στο ΔΣ2. Βέβαια, υπήρξαν και οι περιπτώσεις στασιμότητας, όπως η Κατερίνα, ο Βαγγέλης, η Έλενα, που οι περιλήψεις τους δηλώνουν αδυναμία στη συσχέτιση στοιχείων του κειμένου και έλλειψη συγκρότησης. Όπως ανέφερα στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας, η περίληψη είναι εξαιρετικά απαιτητική δοκιμασία, όπως άλλωστε και η κεντρική ιδέα. 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 μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στους μαθητές, μεγάλη σημασία αποκτά η ανάλυση του περιεχομένου των διαλόγων, διότι μέσω του διαλόγου αναδεικνύεται η ποιοτική αναβάθμιση του τρόπου σκέψης και ρύθμισης της εργασίας. Από παράδειγμα αποτελεί ο διάλογος που παρουσιάζεται στον Πίνακα 4. Μετά τη δοκιμασία μετα - ελέγχου, οι μαθητές επεξεργάστηκαν σε ομάδες το κείμενο «Βυζαντινή Διπλωματία». Στον Πίνακα 4 παρακολουθούμε ένα απόσπασμα από το διάλογο μεταξύ των μαθητών για τον εντοπισμό ερωτήσεων περιεχομένου και, συνεπώς, για την επισήμανση των πρωτευόντων ρητά διατυπωμένων πληροφορικών μονάδων του κειμένου. Η Μύρια και ο Φοίβος είναι άριστοι μαθητές, ο Χάρης καλός (με κάποιες αδυναμίες) και ο Νίκος αδύνατος. Η μεθόδευση εργασίας πιστοποιεί τις δεξιότητες αυτο - ρύθμισης που έχουν αποκτήσει οι μαθητές μέσω του προγράμματος.

*Πίνακας 4: Διάλογος για την Επιλογή Ερώτησης Περιεχομένου*

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

Η Μύρια, ως συντονίστρια, προτείνει 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 πριγκίπισσες μετέφεραν τον πολιτισμό;». Και μετά σκέφτηκα πως τα παιδιά των ξένων ηγεμόνων πήγαιναν στο Βυζάντιο για να γνωρίσουν το βυζαντινό πολιτισμό. *(Αυτο-ρύθμιση με Έκφωση 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. *(Επισημάνση της σημασίας της ενότητας της ομάδας / Εμφύχωση)*

**ΝΙΚΟΣ:** -----

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

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

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

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

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 υπογραμμίζει, 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.

Στην Αμοιβαία Διδασκαλία ισχύει ό,τι και σε κάθε καινοτομία : για να εφαρμοστούν οι καινοτόμες διδακτικές τεχνικές, απαιτείται δέσμευση και υψηλές προσδοκίες από το μέρος του εκπαιδευτικού. Ύστερα ακολουθεί η μεθοδολογική συγκρότηση. Κατά την εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας

δεν πρέπει να λησμονείται πως η φθίνουσα καθοδήγηση με συνεχείς προτυποποιήσεις και εμπύχωση αποτελούν διέπουσες διδακτικές αρχές και η αυτο-ρύθμιση τον κυριότερο στόχο. Η διαδικασία έχει ίση βαρύνουσα αξία με το αποτέλεσμα. Για αυτό είναι προτιμότερο να εργαστούν οι μαθητές ολοκληρωμένα και εις βάθος σε μία μόνο παράγραφο του κειμένου της ημέρας, παρά επιφανειακά και στην ουσία παραδοσιακά και εφ'όλης της ύλης.

Η εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας είχε επιπτώσεις και 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 εξάσκηση, εφαρμογή και αξιολόγηση, μίας μόνο από τις στρατηγικές κάθε φορά.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως το οργανωτικό σχήμα και οι διδακτικές στρατηγικές που υιοθετεί η Αμοιβαία Διδασκαλία αποδεικνύουν τη στοίχισή της με την εποικοδομιστική θεωρία και έχουν επιπτώσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Όπως και στην εποικοδομιστική θεωρία (βλ. Χατζηγεωργίου, 1998: 320-328):

- Ο μαθητής αποκτά ενεργητικό ρόλο, διότι θεωρείται υπεύθυνος για να χειρίζεται συνειδητά τις πληροφορίες και να παρακολουθεί και να ελέγχει τη διαδικασία αυτού του χειρισμού (αυτο-αξιολόγηση, αυτο-ρύθμιση)

- Ο εκπαιδευτικός ενστερνίζεται τον καθοδηγητικό ρόλο, αφού αναλαμβάνει το ρόλο της «διανοητικής σκαλωσιάς» (mental scaffolding) και υποστηρίζει το μαθητή σε κάθε προσπάθεια, μέχρι τη σταδιακή αυτονομία του.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

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

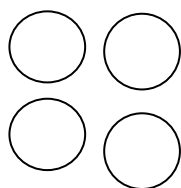
ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΜΕΤΑ-ΕΛΕΓΧΟΥ (ίδιας υφής ήταν και οι ερωτήσεις προ-ελέγχου. Αυτό που διέφερε ήταν το κείμενο)

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.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 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 (v) 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 ( )

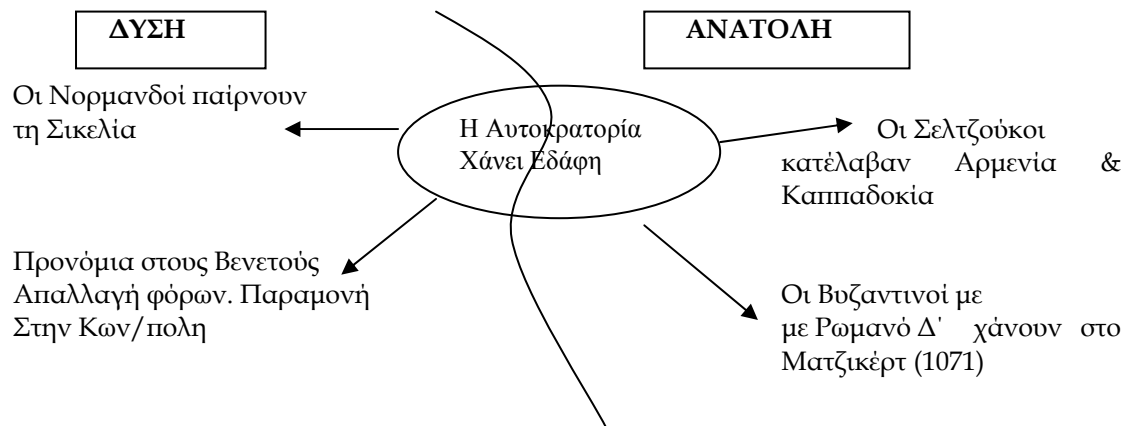
Ακούει τις απόψεις των άλλων ( )      Επικρίνει, κοροϊδεύει ( )  
 Σχολιάζει εποικοδομητικά ( )      Αδιαφορεί ( )  
 Άλλο : \_\_\_\_\_

## 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 (11<sup>ος</sup> αιώνας)



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

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

### ΒΗΜΑΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟ

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.

#### ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

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

### 3. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

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

### 4. ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Literacy and Education Research Network (1990) *A Genre - Based Approach to Teaching Writing : An Approach to Writing K-12: Book 1*. Sydney : Australia.

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.

Βάμβουκας, Μ. (1984) *Ψυχολογική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Κ.Μ. Γρηγόρη.

Βάμβουκας, Μ. (1994) *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη.

Bennett, N. & Dunne, E. (1992) *Managing Classroom Groups*. Herts: Simon & Schuster.

Brophy, J. & Good, TH. (1994) *Looking in Classrooms*. New York : Harper Collins.

Brown, A.L. & 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.

Carter, C.J. (1997) "Why Reciprocal Teaching?" *Educational Leadership*, 54(6), 64-68.

Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (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.

Couloubaritsis, A. (1994) *The Systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek Primary School History*. Δημοσίευση Διδακτορική Διατριβή. University of Wales College of Cardiff.

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.

Flogaitis, E. & Alexopoulou, I. (1991) "Environmental Education in Greece". *European Journal of Education*, 26, 4, 339-345.

Goodman, K.S. (1969) *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.

Kintch, W. & VanDijk, T.A. (1978) "Toward a Model of Text Comprehension and Production". *Psychological Review*, 85, 363 - 394.

Κουλουμπαρίτση, Α. (1993) «Αναγνωσιμότητα: Η «Αχιλλεύς πτέρνα» του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ' Δημοτικού», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 48-55

Κουλουμπαρίτση, Α. (1995) «Δυσνόητο 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.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2003) Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη (1992) *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη : Art of Text.

Levstik, L.S. & Pappas, C.C. (1987) "Exploring the Development of Historical Understanding", *Journal of Research and Development in Education*, 21, 1, 1-5.

Lysynchuk, L.M., Pressley, M. & Vye, N.J. (1990) "Reciprocal Teaching Improves Standardized Reading-Comprehension Performance in Poor Comprehenders", *The Elementary School Journal*, 90(5), 469-484.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1998) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000) *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000α) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. & Κουλουμπαρίτση, Α. (1999) « Ένα Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Κριτικής Σκέψης: Θεωρητικές Αρχές και Εφαρμογές στην Παραγωγή του Γραπτού Λόγου», *Ψυχολογία, Ειδικό Τχ.: Η Διδασκαλία της Σκέψης*, 6(3), 299-326

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.

Palincsar, A. & Klenk, L.J. (1991) "Learning dialogues to promote text comprehension". Στο Means, B. & Knapp, M. (επιμ.) *Teaching advanced skills to educationally disadvantaged students*. Final report. ED 338 722.

Παπαρίζος, Χ.Α. (1990) *Επικοινωνιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις «Νέα Παιδεία».

Παπάς, 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.

Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking : Cognitive Development in Social Context*. New York : Oxford University Press.

Σαλβαράς, Ι. (2000) *Γλωσσική Διδασκαλία για Όλους τους Μαθητές. Διδακτικές Δεξιότητες Επεξεργασίας του Κειμένου και Παραγωγής Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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.

Σφυρόερα, Μ.(1998) «Η Μελέτη των Γνωστικών Σχημάτων Κατάκτησης και Αναπλαισίωσης Πληροφοριών κατά την Κατανόηση Μακροσκελών Αφηγηματικών Κειμένων. Συστημική Προσέγγιση και Διδακτικές Προεκτάσεις». Στο Μπεζέ, Α. *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

VanDijk, T.A. & Kintch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Vizcarro, C. κ.ά. (1999) "Teaching Thinking Skills: The Challenge of Learning to Teach", *Ψυχολογία*, Ειδικό Τεύχος: *Η Διδασκαλία της Σκέψης*, 6(3), 365-379.

Vygotsky, L. (1988) *Σκέψη και Γλώσσα*. Μετάφραση Αντζελίνα Ροδή. Αθήνα : Γνώση.

Vygotsky, L. (1997) *Νους στην Κοινωνία*. Επιμέλεια & Μετάφραση Στέλλα Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

Wohl, A. & Klein - Wohl, E. (1994) "Teaching and Learning the Language Arts with Cooperative Learning Methods". Στο Sharan, Sh.(επιμ.) *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport: Greenwood Press.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998) *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα : Ατραπός.

**Θεματικές Ενότητες** : διδακτικές μέθοδοι, διδασκαλία του μεταγνώστικού.

**Λέξεις - Κλειδιά** : αυτο-ρύθμιση, κατανόηση κειμένων, αμοιβαία διδασκαλία, μεταγνώση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

### **Abstract**

This article describes the theoretical underpinnings and the results of the first experimental implementation of reciprocal teaching in Greek schools. Reciprocal teaching draws from co-operative learning and cognitive apprenticeship theory, and includes four self-regulated strategies of reading comprehension. 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. It is considered that this finding is more related to the limited time of the implementation of the method, and it does not under - emphasize the practical and theoretical significance of reciprocal teaching.

---

<sup>ii</sup> Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση (2003) Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.