

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Όψεις του κριτικού γραμματισμού και μεταγνωστική γνώση στην κριτική ανάλυση
λογοτεχνικών κειμένων στην ξένη γλώσσα

Αντωνοπούλου Ουρανία

ΒΟΛΟΣ 2017

1^η Επιβλέπουσα: κ. Παπαδοπούλου Μαρία, Καθηγήτρια

2^η Επιβλέπουσα: κ. Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

3^η Επιβλέπουσα: κ. Δερμιτζάκη Ειρήνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Βαθμός	
Ολογράφως	

*Στο Χρήστο και στην
οικογένειά μου για τη στήριξή
τους και τη δύναμη που μου
έδωσαν.*

Περίληψη

Αντλώντας από πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών η ακόλουθη εκπαιδευτική μελέτη μικρής κλίμακας επιχείρησε να διερευνήσει τις όψεις κριτικού γραμματισμού μέσα από την ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων –εικονογραφημένων βιβλίων και ποιημάτων- με παιδιά ΣΤ΄ Δημοτικού (N=9) στην αγγλική γλώσσα. Η έρευνα επιπλέον επικεντρώθηκε στις στρατηγικές κατανόησης κειμένου που χρησιμοποίησαν οι μαθητές κατά τις συνεδρίες κριτικού γραμματισμού μέσα από εργαλεία αυτο-αναφοράς, με τη βοήθεια των οποίων εξετάστηκε η μεταγνωστική γνώση ή ενημερότητα των μαθητών. Ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν τόσο για τον κριτικό γραμματισμό μέσω ερωτηματολογίων ανοικτού τύπου, όσο και ως προς τις στρατηγικές κατανόησης μέσω αναδρομικών συνεντεύξεων. Όλα τα δεδομένα υπεβλήθησαν σε ποιοτική ανάλυση. Επιπλέον, η μεταγνωστική γνώση ή ενημερότητα των μαθητών ως προς την ταυτότητα και το βαθμό χρήσης στρατηγικών κατανόησης κειμένου αξιολογήθηκε και με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι για τις όψεις κριτικού γραμματισμού που ανέκυψαν (συνειδητή εμπλοκή με το κείμενο, αμφισβήτηση, εναλλακτικά σενάρια και αναστοχασμός) χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι στρατηγικές της εξαγωγής υποθέσεων και του ελέγχου τους, της χρήσης της εικονογράφησης και της δημιουργίας νοερών εικόνων, καθώς και της σύνδεσης με τις προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες.

Λέξεις-κλειδιά: κριτικός γραμματισμός, στρατηγικές κατανόησης κειμένου, μεταγνωστική γνώση, εκπαιδευτική έρευνα, έρευνα μικρής κλίμακας, μεικτός σχεδιασμός

Abstract

Drawing on a variety of references the following small scale study attempted to explore the facets of critical literacy through analysis of english literature -illustrated books and poems- with children at the 6th grade of primary school (N=9). Furthermore, the study focused on the comprehension strategies that children used during the critical literacy sessions through techniques that examined their metacognitive awareness. Qualitative data were gathered through open-ended questionnaires for the exploration of critical literacy, while the procedure of semi-structured retrospective interview was followed, so that children could mention and/or try to explain the strategies they used when dealing with the texts chosen to explore critical literacy. Data were analysed qualitatively. Moreover, regarding the strategies used and the degree of usage for each one, students completed a self-reference questionnaire. In general, data analysis concerning critical literacy resulted in the facets of conscious involvement with text, questioning authority, alternative scenarios and reflective thinking, while the children used mainly the comprehension strategies of making assumptions and checking their truthfulness, using the pictures of the books or trying to visualize in case of their absence, and finding connections with their personal knowledge and experience.

Key words: critical literacy, comprehension strategies, metacognitive awareness, small scale study, educational study, mixed design.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	7
Εισαγωγή	8
1. Κριτικός γραμματισμός.....	9
1.1. Από το γραμματισμό στον κριτικό γραμματισμό	9
1.2. Ο κριτικά σκεπτόμενος μαθητής: κριτική στάση – ανθιστάμενη οπτική.....	12
1.3. Αρχές και πρακτικές του κριτικού γραμματισμού.....	13
1.4. Ο κριτικός γραμματισμός στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών	18
2. Κείμενα και κριτικός γραμματισμός	20
2.1. Κειμενοκεντρική προσέγγιση.....	20
2.2. Το κειμενικό είδος.....	21
2.3. Το κείμενο: εικονογραφημένο βιβλίο και ποίημα.....	23
3. Μεταγνώση και στρατηγικές κατανόησης κειμένου.....	24
3.1. Μεταγνώση και μεταγνωστική γνώση	24
3.2. Στρατηγικές κατανόησης κειμένου	27
3.3. Έρευνες για την αποτελεσματικότητα της χρήσης στρατηγικών κατανόησης κειμένου	30
4. Η Παρούσα Έρευνα	32
5. Μέθοδος	36
5.1. Συμμετέχοντες	36
5.2. Εργαλεία	37
5.2.1. Επιλογή κατάλληλου υλικού για συνεδρίες κριτικού γραμματισμού.....	37
5.2.2. Εργαλεία διερεύνησης κριτικής στάσης/ανθιστάμενης οπτικής	40
5.2.3. Εργαλεία διερεύνησης στρατηγικών κατανόησης κειμένου	41
5.3. Διαδικασία	43
5.4. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	46
5.4.1. Καθορισμός τεχνικών ανάλυσης δεδομένων κριτικού γραμματισμού	47
5.4.2. Καθορισμός τεχνικών ανάλυσης δεδομένων στρατηγικών κατανόησης κειμένου.....	48
6. Αποτελέσματα	50
6.1. Ως προς τον κριτικό γραμματισμό.....	50
6.2. Ως προς τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου	54
6.2.1. Αποτελέσματα από ερωτηματολόγια.....	54

6.2.2 Αποτελέσματα από αναδρομικές συνεντεύξεις	55
7. Συζήτηση	58
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	65
Παράρτημα Α.....	82
Παράρτημα Β.....	84
Παράρτημα Γ	99
Παράρτημα Δ.....	100
Παράρτημα Ε.....	101
Παράρτημα ΣΤ.....	107

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να διερευνηθούν και να ερμηνευθούν οι εκφάνσεις του κριτικού γραμματισμού μέσα στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης κριτικής ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων (εικονογραφημένων βιβλίων και ποιημάτων) στην ξένη γλώσσα, καθώς και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου που θέτουν σε λειτουργία μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού κατά την εμπλοκή τους με τις κριτικές αναγνώσεις. Στις ενότητες που αφορούν στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας παρουσιάζονται διεξοδικά: α) η έννοια του κριτικού γραμματισμού και οι αρχές και πρακτικές που διέπουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση, καθώς και ο πιλοτικός σχεδιασμός τους στον ελλαδικό χώρο, β) η σύνδεση του κριτικού γραμματισμού με τα είδη κειμένων που επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας, δηλαδή εικονογραφημένο βιβλίο και ποίημα, και γ) οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου και η έννοια της μεταγνωστικής γνώσης (ενημερότητας). Στη συνέχεια παρατίθενται λεπτομερώς οι ερευνητικές επιλογές της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας ως προς τους συμμετέχοντες, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τη διαδικασία, και κατόπιν αναλυτικής παρουσίασης των αποτελεσμάτων ακολουθεί διεξοδική συζήτηση επί αυτών με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και πιθανές προτάσεις προς αξιοποίηση και επέκταση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

Εισαγωγή

«Αυτό που θέλω... είναι πολλές ευκαιρίες για τους μαθητές... να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους διερευνητικές ερωτήσεις για τη μάθηση μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή... ώστε να επαναπροσδιοριστούν, να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να αλλάξουν οπτικές, να αναθεωρήσουν ζητήματα και να αναλάβουν δράση μέσα από τον αναστοχασμό» (Harste, 2014, σελ. 93). Σύμφωνα με τον Harste ο μαθητής του 21^{ου} αιώνα δεν αρκεί να στηρίζεται μόνο στην αποκωδικοποίηση της γλώσσας στα λεξιλογικά και γραμματικά της μέρη ως παθητικός αποδέκτης μηνυμάτων, αλλά απαιτείται και να αμφισβητεί την πραγματικότητα των κειμένων, ώστε να κατανοήσει τον τρόπο που ο εκάστοτε συγγραφέας «τοποθετεί» τους αναγνώστες. Όπως άλλωστε επισημαίνει ο Luke (2000), στον κριτικό γραμματισμό το κείμενο είναι η αφετηρία για ανάγνωση διττού τρόπου: τόσο προς τα πίσω, δηλαδή τα συμφραζόμενα της κατασκευασμένης πραγματικότητας του βιβλίου, όσο και προς τα μπροστά, δηλαδή την ερμηνεία και την ανάλυση της κοινωνίας. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Cooper και White (2006) η υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στις αναπαραστάσεις των σελίδων, που τείνουν να νοηματοδοτούν και την πραγματική ζωή (Morgan & Ramanathan, 2005), βοηθά γενικότερα τις διαδικασίες «απομάθησης» κατευθυνόμενων απόψεων και επιθυμιών, γι' αυτό και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών με στόχους κριτικού γραμματισμού αποδίδουν περισσότερη έμφαση στη μεθόδευση δεξιοτήτων σκέψης παρά στην ξεκάθαρη κριτική των πολιτιστικών, οικονομικών και πολιτικών δομών.

Ειδικότερα στα λογοτεχνικά κείμενα, ερωτήματα που επικεντρώνουν στην αιτιολόγηση του τρόπου παρουσίασης των στοιχείων μια ιστορίας (πλοκή, ήρωες, σκηνικό, κεντρικές ιδέες), στο διαχωρισμό μεταξύ γεγονότων και φαντασίας, στα προσωπικά συμπεράσματα κατά την ανάγνωση, στο κρυφό νόημα των συμφραζομένων, και στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας,

ξεκαθαρίζουν το τοπίο στη διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού, και βρίσκουν ευθεία αναφορά στην υψηλού επιπέδου μεταγνωστική γνώση στην κατανόηση κειμένου, και στις αντίστοιχες στρατηγικές. Σύμφωνα με τον Nokes (2008) «ο αναγνώστης που μπορεί και διαβάζει πίσω από τις λέξεις και κατανοεί τα υπόγεια νοήματα, προβαίνει σε συμπερασματικές κρίσεις» (σελ. 540), διαδικασία που απαιτεί στοχοθεσία, σχεδιασμό, αυτο-παρατήρηση, ρύθμιση της γνωστικής διαδικασίας και αξιολόγηση του αποτελέσματος της μάθησης, που ως τεχνικές μεταγνώσης και αυτορύθμισης προτρέπουν τους μαθητές σε στρατηγική αξιοποίηση της γνώσης (Dermitzaki, Andreou & Paraskeva, 2008). Οι Zhang (2001) και Zhang και Zhang (2013) υποστηρίζουν ότι η μεταγνώση είναι ο φακός, μέσω του οποίου οι ερευνητές μπορούν να εξετάσουν τους τρόπους πρόσληψης και διεξαγωγής δραστηριοτήτων ανάγνωσης των μαθητών προς μεγιστοποίηση του οφέλους από τη μαθησιακή διαδικασία. Η σύνδεση μεταξύ επιτυχούς κατανόησης κειμένου και χρήσης στρατηγικών αποτελεί τη βάση, ώστε η παρούσα έρευνα να διερευνήσει τις όψεις κριτικού γραμματισμού, όπως αποδεικνύονται μέσα από την κριτική ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων, και τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου, με την πεποίθηση ότι η ενισχυμένη ενημερότητα των μαθητών ως προς τις τελευταίες μεταφράζεται σε αυξημένη επίγνωση επί των στόχων μιας προσέγγισης κριτικού γραμματισμού μέσα από την ανάλυση λογοτεχνημάτων.

1. Κριτικός γραμματισμός

1.1. Από το γραμματισμό στον κριτικό γραμματισμό

Τα τελευταία χρόνια ο όρος *γραμματισμός* ή *εγγραμματισμός* ή *εγγραμματοσύνη* (literacy) έχει αντικαταστήσει τον παραδοσιακό όρο, *αλφαριθμητισμό*, και αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης της γλώσσας (προφορικής και γραπτής, αλλά και ευρύτερων

αναπαραστατικών τρόπων που συμβάλλουν στην επικοινωνία) μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (Παπαδοπούλου, 2011). Σύμφωνα με την Cook-Gumperz (2008) ο γραμματισμός αποτελεί φαινόμενο κοινωνικά δομούμενο, καθώς επιτελώντας τις δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής ασκούμε κοινωνικά εγκεκριμένες και εγκρίσιμες δεξιότητες, γεγονός που για τους Παπούλια-Τζελέπη, Φτερνιάτη και Θηβαίο (2006) ανάγει την κατάκτηση των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής σε εμπειρία ζωής, αφού μέσω εκείνων επηρεάζονται αλλά και επηρεάζουν οι κοινωνικές πρακτικές. Εμφανείς από τα παραπάνω γίνεται τόσο η επέκταση του γραμματισμού πέρα από την ανάγνωση και τη γραφή ως τεχνικές δεξιότητες, όσο και η ανάπτυξή του ως διαδικασία κοινωνικοποίησης. Η διάκριση ως προς τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το γραμματισμό έχει καθιερώσει δυο μοντέλα γραμματισμού, το *αυτόνομο* και το *ιδεολογικό* (Street, 2006α· 2006β). Το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού προσεγγίζει το γραμματισμό ως ένα σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων, των οποίων η κατάκτηση από μόνες τους - αυτόνομα- οδηγούν σε προσωπική και κοινωνική πρόοδο ανεξάρτητα από κοινωνικοπολιτισμικές ιδεολογίες που τις ορίζουν (Street, 2006α· 2006β). Στον αντίποδα, σύμφωνα με το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού, η διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής δεν έχει ουδέτερο και τεχνικό χαρακτήρα, αλλά εδραιώνεται σε μια συγκεκριμένη θέαση του κόσμου με σκοπό να περιθωριοποιήσει όλες τις άλλες απόψεις (Street, 2006α· 2006β). Ειδικότερα, ο *κριτικός γραμματισμός* είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση του γραμματισμού με βασική παραδοχή ότι οι κυρίαρχες μορφές γραμματισμού α) διαμορφώνονται μέσα από τον τρόπο έκφρασης ιδεολογικών θέσεων για κοινωνικά ζητήματα, και β) διαμορφώνουν με τη σειρά τους αντιλήψεις και ιδεολογίες (Luke, Woods, Fisher, Bruett & Fink, 2009· Μητσικοπούλου, 2001· Shor, 1999). Για τη Holmes-Henderson (2014) ο κριτικός γραμματισμός είναι «ένα συνεχές νοήματος, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η ικανότητα των ατόμων να διακρίνουν την επικοινωνιακή πειθώ της

γλώσσας του συγγραφέα και να αμφισβητήσουν τις θέσεις του κειμένου, και στο άλλο η κριτική ανάλυση της επικοινωνίας αναγνώστη - συγγραφέα» (σελ. 2). Αναλυτικότερα, ο κριτικός γραμματισμός σχετίζεται με την καλλιέργεια στους μαθητές της ικανότητας να διαβάζουν κείμενα και μέσα από τις λεξικές αναπαραστάσεις να ερμηνεύουν τον κόσμο σε σχέση με κοινωνικά ζητήματα, εξουσίας, ταυτότητας, φύλου, διαφορετικότητας, κλπ. (Gregory & Cahill, 2009). Λέξη-κλειδί αποτελεί η κριτική επίγνωση, ότι δηλαδή ο λόγος των κειμένων τάσσεται υπέρ μιας άποψης - οπότε και ενάντια μιας άλλης (Ciardiello, 2004), όχι μόνο με στόχο την περιγραφή της κοινωνίας αλλά με διάθεση εξέτασης και αμφισβήτησης (Christensen, 1999). Έτσι μέσω της κριτικής επίγνωσης οι μαθητές ανάγονται σε παράγοντες αλλαγής της κοινωνίας (Cervetti, Pardales & Damico, 2001).

Θεωρητική αφετηρία του κριτικού γραμματισμού είναι η Κριτική Παιδαγωγική, που τοποθετείται υπέρ των κοινωνικά στερημένων ατόμων και εναποθέτει μεγάλο βάρος στη διάπλαση της κριτικής σκέψης, προσδοκώντας σε διεύρυνση των πιθανών συμπεριφορών και δραστηριοτήτων στην πράξη, δηλαδή στην κοινωνική δράση για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την ελευθερία (Burbules & Berk, 1999). Ο πρωτεργάτης αυτού του παιδαγωγικού ρεύματος, Paulo Freire (1972), συνέδεσε το γραμματισμό με την προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση υποστηρίζοντας ότι η ανάγνωση και η γραφή «δεν αποτελούν ζήτημα απομνημόνευσης και επανάληψης διδαγμένων συλλαβών και φράσεων, αλλά περισσότερο κριτικό αναστοχασμό επί αυτών των διαδικασιών, και τελικά επί της βαθύτερης σημασίας της γλώσσας» (σελ. 29). Με άλλα λόγια η λέξη υπερβαίνει το λεξιλογικό στοιχείο και μεταφράζεται σε αξία και δύναμη (Luke, 2000), και αυτή η αναγνώριση είναι που εγείρει την κριτική συνειδητοποίηση στους μαθητές να αναζητήσουν τα κίνητρα πίσω από λεγόμενα και την επίδρασή τους στο σύνολο (Burbules & Berk, 1999· Freire, 1972).

1.2. Ο κριτικά σκεπτόμενος μαθητής: κριτική στάση – ανθιστάμενη οπτική

Ο όρος «κριτικός» συνοδεύεται συνήθως από λέξεις όπως (ανα)στοχαστικός, παρατηρητικός, εστιασμένος, αντιληπτικός, εναλλακτικός, οι οποίες και χαρακτηρίζουν τις διάφορες στάσεις που καλλιεργούνται στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού. Ένα κείμενο δεν είναι ουδέτερο αλλά μεροληπτικό, τόσο γιατί προσφέρει μόνο μέρος της ιστορίας (Janks, Dixon, Ferreira, Granville & Newfield, 2013), όσο και γιατί οι γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα παρουσιάζονται με την αύρα της αυθεντίας ωθώντας στη διαμόρφωση συγκεκριμένων εντυπώσεων που αποκτούν δύναμη και εξουσία (Romanowski, 1996). Ωστόσο, συνήθως στα σχολεία, «η διδακτέα ύλη κάθε άλλο παρά κριτική είναι, καθώς περιλαμβάνει προκαθορισμένες απαντήσεις, στενό μεθοδολογικό πλαίσιο και πολιτική ατζέντα αφομοίωσης στην κυρίαρχη κοινωνικο-πολιτιστική κοσμοθεωρία» (Slattery, 2006, σελ. 42). Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στην αποδόμηση αυτού του νετερμινιστικού τρόπου παρουσίασης γεγονότων και απόψεων που αναπαράγουν στερεότυπα. Ο εκπαιδευτικός εισάγοντας μια προβληματική (θέμα κειμένου), καλεί τους μαθητές να αναστοχαστούν για το προσωπικό τους σύμπαν λέξεων, θεματικών και εμπειριών. Έτσι επιχειρείται μια αμφίδρομη μετατροπή νοημάτων περιεχομένου και λόγων (Cadiero-Kaplan & Smith, 2002).

Η ανάγνωση από κριτική ματιά σημαίνει χρήση πρότερης γνώσης για την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των ατομικών ιδεών και εκείνων του συγγραφέα (Heffernan, Lewison, Soares, Wood, Bruett & Fink, 2009· McLaughlin & DeVogd, 2004β), αναζήτηση για απάντηση στην ερώτηση ποιος αποκομίζει τα περισσότερα οφέλη από την κατάσταση που περιγράφεται (McLaughlin & DeVogd, 2004β· Soares & Wood, 2010), αλλά και αποκάλυψη και κατανόηση των υπόγειων κινήτρων και των ιδεών, τόσο εκείνων που προωθούνται, όσο και εκείνων που αποσιωπώνται (Ciardiello, 2004· Heffernan et al., 2009· Luke et al., 2009· McLaughlin &

DeVoogd, 2004β). Με άλλα λόγια, η κριτική στάση καλλιεργεί στο μαθητή τη δύναμη να οραματιστεί εναλλακτικούς τρόπους θέασης της θεματικής του κειμένου (McLaughlin & DeVoogd, 2004α). Στο ίδιο μοτίβο, ο Harste (2014) εστιάζει στην κριτική εξέταση της «γλώσσας, που δεν είναι ποτέ αθώα» (σελ. 100), γιατί ο αναγνώστης με κριτική επίγνωση κατανοεί πάνω από το επίπεδο της κυριολεξίας (McLaughlin & DeVoogd, 2004β), ώστε να αναδείξει την υποβόσκουσα ώθηση σε συγκεκριμένες απόψεις και στάσεις (Harste, 2003). Η εξέταση των ποικίλων σχέσεων εξουσίας με εφιαλτήριο την υποκειμενική αναπαράσταση του συγγραφέα επιτρέπει στους μαθητές να διυλίσουν τις προσωπικές τους αξίες μέσα από δραστηριότητες παραγωγής και πρόσληψης λόγου (Behrman, 2006· Heffernan et al., 2009), ανάγοντας την κριτική οπτική σε δράση (αρχικά ως όραμα), σε στάση ζωής (Behrman, 2006· Ciardiello, 2004· Heffernan et al., 2009· McLaughlin & DeVoogd, 2004β· Soares & Wood, 2010). Συνεπώς η ανάγνωση από κριτική ή «ανθιστάμενη» - όπως εύστοχα την ονομάζει η Παπαρούση (2014, σελ. 2) - σκοπιά σημαίνει εναντίωση στην ιδεολογία του κειμένου και αμφισβήτηση του νοήματός του ως κατασκευασμένου, αλλά και ανάδειξη της γλώσσας ως εργαλείου εξυπηρέτησης συγκεκριμένης οπτικής (Luke & Freebody, 1997· Luke et al. 2009).

1.3. Αρχές και πρακτικές του κριτικού γραμματισμού

Ο κριτικός γραμματισμός ως θεωρία περιλαμβάνει κάθε πιθανό τρόπο με τον οποίο η ανάγνωση βοηθά στην αποκάλυψη των κρυφών νοημάτων του κειμένου σχετικά με τους τρόπους που γίνεται η διαπταγμάτευση πολιτικών και κοινωνικών διαδικασιών, υποβοηθώντας έτσι έναν ελεύθερο τρόπο σκέψης (Luke, 2000). Κοινός τόπος των προσεγγίσεων στον κριτικό γραμματισμό είναι η κατανόηση λογοτεχνικού ή άλλου αυθεντικού κειμένου, που αντλεί και σχετίζεται με τις προσωπικές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, έτσι ώστε η ανάπτυξη διαλεκτικής σχέσης με το κείμενο να γίνει πιο εύκολη και προκλητική (Cadiero-

Karlan & Smith, 2002). Για τους εκπαιδευτικούς κυρίαρχη θέση μεταξύ των εφαρμοσμένων πρακτικών κριτικού γραμματισμού κατέχουν: (α) η ενασχόληση των μαθητών με πληθώρα γλωσσικών και άλλων κειμένων (π.χ. εικόνων, βίντεο, κλπ) που τονίζουν στερεοτυπικούς ρόλους και βοηθούν στη διαμόρφωση κριτηρίων και προκαταλήψεων, και (β) η χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου, που επιτρέπουν την κριτική ανάλυση, την αναγνώριση των απόψεων του συγγραφέα και παρέχουν ευκαιρίες για διαχωρισμό μεταξύ γεγονότων και προσωπικών κρίσεων, καθώς και έκφραση διαφορετικών απόψεων (Honan, 2003). Παρόλο που δεν υπάρχει μια προκαθορισμένη μεθοδολογία για τη διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού, εντούτοις κάποιες αρχές αναγνωρίζονται ως συστατικά στοιχεία των αντίστοιχων πρακτικών:

(i) Επικέντρωση σε κοινωνικά ζητήματα με σκοπό τον αναστοχασμό, την αλλαγή και (πιθανά) τη δράση (Ciardiello, 2004· Gregory & Cahill, 2009· Heffernan et al., 2009· Luke, 2000· McDaniel, 2006· McLaughlin & DeVoogd, 2004α, 2004β· Soares & Wood, 2010· Van Sluys, Lewison & Flint, 2006), δηλαδή αναγνώριση των αναπαραστάσεων του κόσμου και των κοινωνικών σχέσεων μέσα στα κείμενα, αλλά και του τρόπου που ωθούν σε συγκεκριμένες τοποθετήσεις και κατ'επέκταση κατασκευές της πραγματικότητας (Luke, 2000). Είτε ως καθαρότερη ματιά απέναντι στους τρόπους λειτουργίας του κόσμου (Unrau & Alvermann, 2013), είτε ως ανίχνευση της πειστικής του επιρροής προς εύρεση αυθεντικής φωνής των μαθητών (Ciardiello, 2004), το κείμενο αναδεικνύεται ως συστηματοποιημένος τρόπος μελέτης ζητημάτων εξουσίας, όπως η ανισότητα και η αδικία (Cervetti et al., 2001). Οι Van Sluys et al. (2006) στην έρευνά τους για τις πρακτικές κριτικού γραμματισμού που συνδέουν τη σχολική τάξη με τον κόσμο, προέτρεψαν σε κριτική ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων που επικέντρωναν σε ζητήματα φυλετικού διαχωρισμού και ταυτότητας, όπως την υιοθέτηση συγκεκριμένου κουρέματος και χτενίσματος ως δείγμα πολιτιστικής καταγωγής. Η κριτική

μελέτη των βιβλίων αποτέλεσε το μέσο για σύνδεση των παιδιών με τη δική τους πραγματικότητα, καθώς «βοήθησε τους μαθητές να θυμηθούν άτομα με ίδιο ή διαφορετικό στυλ μαλλιών σε σχέση με τις αναφορές του βιβλίου» (σελ. 217), αλλά και το έναυσμα για κριτική συζήτηση και αμφισβήτηση, αφού τα παιδιά αναρωτήθηκαν κατά πόσο η επιλογή ενός τρόπου καλλωπισμού των μαλλιών υπαγορεύεται από την καταγωγή και την κουλτούρα ενισχύοντας την έννοια του διαχωρισμού και της διαφορετικότητας (π.χ. «Δεν είναι φυσικό μια λευκή να έχει τέτοια μαλλιά... Λες και τα μαλλιά περιγράφουν την καταγωγή ή την κουλτούρα... Υποθέτω ότι ο συγγραφέας πιστεύει πως τα κοτσιδάκια που κάνει η μητέρα στην κόρη δείχνουν και τον ιδιαίτερο δεσμό τους» (σελ. 218).

(ii) Πολλαπλές διαστάσεις κοινωνικών ζητημάτων, όπως σχέσεις εξουσίας, κοινωνικής υπεροχής, αποσιώπησης (Ciardiello, 2004· Gregory & Cahill, 2009· Heffernan et al., 2009· Luke, 2000· McDaniel, 2006· McLaughlin & DeVogd, 2004α, 2004β· Soares & Wood, 2010· Van Sluys et al., 2006). Σε αυτή την περίπτωση, το κείμενο αντιμετωπίζεται ως μια στιγμή της ιστορίας ή ως μια έκφραση της κοινωνίας με στόχο την αναζήτηση και αποκάλυψη των σκοπών που εξυπηρετεί, και των λόγων που παρουσιάζει την πραγματικότητα με τις συγκεκριμένες προεκτάσεις (Shor & Freire, 1987). Αυτή η διαδικασία αμφισβήτησης επιτρέπει στους μαθητές να προβληματιστούν για το πρόβλημα και την πολυπλοκότητά του, να διερευνήσουν και να εντοπίσουν «άλλες», εναλλακτικές αλήθειες και φωνές για τα κοινωνικά ζητήματα και τις σχέσεις εξουσίας, αλλά και τους τρόπους που το κείμενο τους «τοποθετεί» ως αναγνώστες. Στη έρευνά του ο Chun (2009) χρησιμοποίησε μια γραφική νουβέλα (*graphic novel*) για τη μελέτη του ιστορικού ζητήματος του Ολοκαυτώματος των Εβραίων, όπου οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με ερωτήματα, όπως «γιατί γράφτηκε αυτό το κείμενο;», «ποιό είναι το θέμα του;» και «σε ποιόν απευθύνεται;», μελέτησαν τους διαφορετικούς τρόπους που χρησιμοποιεί τη

γλώσσα ο ήρωας ανάλογα με το άτομο στο οποίο απευθύνεται, και κατέληξαν να συνδέσουν την ιστορία με τις εμπειρίες της οικογένειάς τους ή να αναζητήσουν λεπτομέρειες του παρελθόντος άγνωστες προς εκείνους. Σύμφωνα με τον Chun (2009) «έτσι ενθαρρύνεται ο κριτικός αναστοχασμός, ο οποίος οδηγεί στην επιβεβαίωση της δυναμικής των μαθητών ως συνδημιουργούς της γνώσης» (σελ. 152). Σε άλλες περιπτώσεις, όπως στα προγράμματα με τελικό σκοπό την ανάληψη δράσης οι μαθητές περνούν σε αλλαγή του σκεπτικού τους μέσα από πράξεις, δηλαδή επίσκεψη σε κέντρα μεταναστών, συνάντηση με ντόπιους πολιτικούς (Soares & Wood, 2010) ή παραγωγή βίντεο για τις ζωές κοινωνικά ευπαθών ατόμων (Pandya & Pagdilao, 2015).

(iii) Δυναμική και ενέλικτη διαδικασία (Ciardiello, 2004· Gregory & Cahill, 2009· Heffernan et al., 2009· Luke, 2000· McDaniel, 2006· McLaughlin & DeVogd, 2004α, 2004β· Soares & Wood, 2010· Van Sluys et al., 2006). Οι μεθοδολογικές επιλογές κριτικού γραμματισμού δε συμπεριλαμβάνονται σε μια καθορισμένη λίστα, η οποία να λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα πλαίσια (Gregory & Cahill, 2009). Αντίθετα κάθε δραστηριότητα αντλεί από την «κοινωνική σημειωτική εργαλειοθήκη, που τίθεται σε λειτουργία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού, του επαγγελματικού και του πολιτικού στίβου» (Luke, 2000, σελ. 2). Συμπερασματικά, κάθε προσπάθεια διερεύνησης κριτικού γραμματισμού δημιουργείται «κατά τη διάρκεια της διαδρομής», μέσα από συνεχείς αλλαγές και αξιολόγηση (McLaughlin & DeVogd, 2004β) με κύριο γνώμονα την πρόσβαση σε πληθώρα κοινωνικών ζητημάτων αξιοποιώντας αφηγήματα, που βοηθούν στη συσχέτιση της προσωπικής εμπειρίας με την κοινωνία ή την τεχνική της αντιπαραβολής κειμένων με τρόπους διερεύνησης και αμφισβήτησης (Morgan & Ramanathan, 2005). Η Sabeti (2012) προτείνει την οργάνωση μιας λέσχης ανάγνωσης κυρίως για εφήβους, προκειμένου να καθοδηγηθούν σε αποδομητικές και ερμηνευτικές υποθέσεις για το κείμενο

σχετικά με τις προθέσεις του συγγραφέα πίσω από τη λεκτική ή/και εικονική παρουσίαση των ηρώων, με πρίσμα το προσωπικό τους κεφάλαιο γνώσης και τις προτιμήσεις ως προς τον τρόπο διδασκαλίας. Για τον ίδιο λόγο οι McLaughlin και DeVogd (2004) προτείνουν την ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης μέσω παροχής ημιτελών προτάσεων (Αυτό μου θυμίζει..., Ένωσα όπως ο ήρωας όταν..., Θυμάμαι ένα άλλο βιβλίο σχετικά με...) και τη βαθύτερη εξέταση των προκαταλήψεων και του σκοπού του συγγραφέα μέσω της εισαγωγής στρατηγικών αλλαγών στο κείμενο, δηλαδή φύλου, φυλής, βασικής θεματικής, χωρο-χρονικών συνθηκών της ιστορίας, συναισθημάτων, μέχρι και ρουχισμού.

(iv) *Πολλαπλές προοπτικές* (Ciardiello, 2004· Gregory & Cahill, 2009· Heffernan et al., 2009· Luke, 2000· McDaniel, 2006· McLaughlin & DeVogd, 2004α, 2004β· Soares & Wood, 2010· Van Sluys et al, 2006). Η ουσία εδώ είναι « η αυθεντική αναπαράσταση των μυριάδων φωνών που σχετίζονται με το υπό εξέταση πρόβλημα... Οι αναγνώστες είτε θα εντοπίσουν τον τρόπο να συνδέσουν το προσωπικό τους υπόβαθρο... είτε θα οικοδομήσουν αισθήματα σεβασμού για τη διαφορετικότητα, εάν αυτές οι εμπειρίες βρίσκονται εκτός των προσωπικών τους σχημάτων» (Gregory & Cahill, 2009, σελ. 11). Η αντιπαραβολή κειμένων επί ίδιας θεματικής ως πρακτικής-ομπρέλας βοηθά στην αναδιοργάνωση της εμπειρίας των μαθητών, προκειμένου να διερευνηθούν «απόψεις που αποκλείστηκαν» (Shor, 1999, σελ. 16). Πιο αναλυτικά, η προσέγγιση συμπληρωματικού υλικού και η παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων (Παπαρούση, 2014), καθώς και οι ερωτήσεις στο πνεύμα του κριτικού γραμματισμού αποκαλύπτουν τις υποθέσεις των μαθητών - που ταυτόχρονα αντανακλούν τις κοινωνικά αρεστές απόψεις - αλλά και τις προθέσεις του συγγραφέα, και καλλιεργούν τη συνειδητή και σκόπιμη ανάπτυξη κριτικής προοπτικής (Ciardiello, 2004· McLaughlin & DeVogd, 2004· Shor, 1999). Σύμφωνα με την Παπαρούση (2014) και τη Soares (2013) οι μαθητές χρειάζεται να εξετάσουν το σενάριο και να

αναλογιστούν τίνος οι φωνές κυριαρχούν ή αγνοούνται (λόγω φόβου, προκατάληψης, φύλου, κλπ.) στις συζητήσεις του κειμένου και πως οι ίδιοι θα αισθάνονταν στη θέση των ηρώων. Επίσης, στην έρευνα των Locke και Cleary (2011), κατόπιν ανάγνωσης του βιβλίου Frankenstein της Mary Shelley οι εμπνευστές απηύθυναν ερωτήσεις κριτικής εξέτασης της πραγματικότητας του βιβλίου, όπως «ποιός είναι ο σκοπός του αφηγητή κατά τη γνώμη σας;» και «πώς ο αφηγητής δικαιολογεί τις απόψεις/ιδέες του;» (σελ. 129). Στη συνέχεια όμως, ζήτησαν από τους μαθητές να δώσουν φωνή στο δευτερεύοντα χαρακτήρα, ώστε να «αναπτύξουν την έννοια της μεροληψίας μέσα από ποικιλία φωνών, κάθε μια από τις οποίες εισπράττει τα γεγονότα της ιστορίας μέσα από το προσωπικό της υποκειμενικό πρίσμα» (σελ. 129).

1.4. Ο κριτικός γραμματισμός στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Η τάξη είναι το ιδανικό μέρος για την καλλιέργεια του «κριτικού καταναλωτή» των πολλών πηγών πληροφόρησης (Soares & Wood, 2010), όπου μέσα από τη στάση τους ως αναγνώστες αρχικά, «οι μαθητές κατασκευάζουν την υποκειμενικότητά τους, τον τρόπο δηλαδή που ο καθένας νοηματοδοτεί τον ίδιο του τον εαυτό, τον άλλο, τον κόσμο» (Gregory & Cahill, 2009, σελ. 8). Ειδικότερα, όπως επισημαίνουν οι Luke και Dooley (2011) στη σημερινή μεταβατική και πλουραλιστική περίοδο για το γραμματισμό, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών οφείλουν να διευρύνουν την εκπαίδευση της γλώσσας και της λογοτεχνίας εισάγοντας στόχους κριτικού γραμματισμού.

Στον ελληνικό χώρο, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός τόσο της Ελλάδας όσο και της Κύπρου προσανατολίζεται στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας με βάση στόχους κριτικού γραμματισμού σε πιλοτικό επίπεδο μέχρι στιγμής. Με βάση τους στόχους του ελληνικού Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία προέχει η διαμόρφωση

κριτικών και σε εγρήγορση ατόμων, που είναι σε θέση πρωτίστως να κατανοούν ότι «οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως δείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011, σελ. 8). Ειδικότερα, μεταξύ των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ως προς τη γλώσσα και τη λογοτεχνία για την ΣΤ΄ Δημοτικού εντάσσεται και «ο εντοπισμός της πολυφωνικότητας των κειμένων καθώς και η διάκριση της οπτικής του συγγραφέα (σελ. 108) [...] με δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην κατανόηση και κριτική επεξεργασία κειμένων και αποσκοπούν μέσω γλωσσικών δεξιοτήτων να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού» (σελ. 16). Στην Κύπρο, κύρια επιδίωξη του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΠ, 2010) ορίζεται ως η ανάπτυξη «κριτικής αντίστασης σε νοήματα, επιβαλλόμενες πιέσεις και προτάσεις που στοχεύουν να περιορίσουν την πρόσβαση στη γνώση» (σελ. 22) μέσα από την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και η διάπλαση «κριτικά εγγράμματων πολιτών και χρηστών της γλώσσας, που στέκονται κριτικά απέναντι στο ρόλο της γλώσσας ως φορέα συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών μηνυμάτων και αποτιμούν το ρόλο των κειμενικών πρακτικών» (σελ. 23). Οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού εμπλέκονται με το πλέγμα παραδοχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας, οπότε τα κείμενα θεωρούνται οντότητες-προϊόντα κοινωνικής επεξεργασίας, που δομούν τις κοινωνικές σχέσεις, αναπαράγουν πρότυπα, προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως «φυσικούς» και αποδομούν στερεότυπα και κυρίαρχες ιδεολογίες. Τέλος, σαφείς αναφορές γίνονται και στο

αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία, όπου μεταξύ των προσδοκώμενων ικανοτήτων-κλειδιών των μορφωμένων ανθρώπων εντάσσονται «δεξιότητες κριτικού γραμματισμού, όπως ανάλυση και σχεδιασμός δεδομένων, δημιουργική φαντασία και «ενσυναισθητική» ικανότητα, κριτική επίγνωση και διαχείριση της γνώσης, αναγνώριση της πολλαπλότητας και ασυμμετρίας των οπτικών γωνιών, επίγνωση της υποκειμενικότητας και άρα διαμόρφωση εγρήγορης συνείδησης γύρω από ζητήματα ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού» (σελ. 37).

2. Κείμενα και κριτικός γραμματισμός

2.1. Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση θέτει ως επίκεντρο της διδασκαλίας το κείμενο, του οποίου η ολότητα καθορίζεται σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα γλωσσικά στοιχεία. Κάθε κείμενο διαμορφώνεται από το λόγο και την κοινωνική περίσταση στα οποία εντάσσεται, καθώς και από τις έννοιες που αναπτύσσουν και διαπραγματεύονται οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της κοινωνικής διεπίδρασης (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Μεταξύ των σκοπών της διδασκαλίας είναι η κατανόηση και η ερμηνεία του νοητικού περιεχομένου των κειμένων και της κοινωνικής τους πρακτικής, καθώς και η κριτική αντιμετώπιση των σχέσεων των λεξιλογικών και γραμματικών επιλογών με τις λειτουργίες των κειμενικών ειδών (Ματσαγγούρας, 2007· Φτερνιάτη, 2016). Η κειμενοκεντρική προσέγγιση είναι μια κοινωνικά προσανατολισμένη διαδικασία που δεν αποσκοπεί μόνο στην αποτελεσματική χρήση του λόγου αλλά και στη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι σε κάθε κειμενική δομή (Φτερνιάτη, 2016), αποβλέποντας στη συγκρότηση και βελτίωση της σκέψης, των γνώσεων, των ιδεών και του

λόγου και τη μακροπρόθεσμη εξέλιξή των μαθητών σε σκεπτόμενα άτομα (Ματσαγγούρας, 2004).

Συμπερασματικά, χωρίς να λησμονείται η έμφαση που αποδίδει η κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παραγωγή λόγου και στις δεξιότητες επικοινωνίας, οι δύο διδακτικές προσεγγίσεις έχουν κάποια κοινά σημεία. Η διαδικασία του σχεδιασμού και του ανασχεδιασμού αποτελεί πρακτική τόσο ως γραπτός λόγος στην κειμενοκεντρική προσέγγιση (Φτερνιάτη, 2016) όσο και ως άνοιγμα στην κοινωνική δράση μέσω του λόγου, όπως επιτάσσει ο κριτικός γραμματισμός (Behrman, 2006· Burbules & Berk, 1999· Cervetti et al., 2001· Ciardiello, 2004· Janks, 2013· McLaughlin & DeVogd, 2004β· Soares & Wood, 2010). Επίσης, μέσα από την κοινή τακτική αξιοποίησης του διδακτικού υλικού, την αντιπαραβολή κειμένων, προωθείται το κριτικό πνεύμα και οι πρακτικές γραμματισμού, αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας που ως αρχές διέπουν και την κειμενοκεντρική προσέγγιση και τον κριτικό γραμματισμό (Behrman, 2006· Ματσαγγούρας, 2007· McLaughlin & DeVogd, 2004β· Φτερνιάτη, 2016·).

2.2. Το κειμενικό είδος

Η λειτουργία του κειμενικού είδους «ως εργαλείο στην ερμηνεία του κειμένου καθώς και στη διαμόρφωση των προσδοκιών σχετικά με την ανάπτυξη του θέματος στο οποίο αναφέρεται» (Ποιμενίδου, 2008, σελ. 38), το καθιστά σημαντική παράμετρο των κειμένων, που δύνανται να ενταχθούν στο πλαίσιο μιας προσέγγισης κριτικού γραμματισμού. Το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών διακρίνει μεταξύ ποικίλων κειμενικών ειδών τόσο αναφορικού (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση) όσο και κατευθυντήριου λόγου (πρόσκληση, ερώτηση, παράκληση, οδηγία, συνταγή, επιχειρηματολογία, κ.λπ) (ΥΠΔΒΜΘ, 2011), που σύμφωνα με τις Κονδύλη και

Λύκου (2009) αποτελούν μέσο για δράση, καθώς απεικονίζουν κοινωνικές δράσεις και αλληλεπιδράσεις σε κειμενικές μορφές. Ειδικότερα, στα κείμενα κοινωνικού περιεχομένου χρησιμοποιούνται κυρίως τα κειμενικά είδη της αφήγησης καθώς και της επιχειρηματολογίας, και διαμορφώνουν καθοριστικά τη σημασιολογική συγκρότηση του κειμένου (Ποιμενίδου, 2008).

Συγκεκριμένα, η *αφήγηση (narrative)* ψυχαγωγεί και διδάσκει μέσω αναστοχασμού πάνω στην εμπειρία, επειδή δομείται γύρω από προβληματικά κοινωνικά γεγονότα, και αποτελεί μέσο ανάλυσης και κατανόησης της κοινωνίας καθώς και μεταβολής των κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων (Κονδύλη & Λύκου, 2009). Η Ποιμενίδου (2008) εξηγεί ότι η αφήγηση λειτουργεί ως μέθοδος οργάνωσης του βιώματος και ως πολιτισμική πρακτική για την παραγωγή δεσμών μεταξύ/εντός κοινωνικών ομάδων, καθώς μέσα από αφηγήσεις το άτομο διδάσκεται και συγκροτεί τη μνήμη του. Η προβολή χαρακτήρων και η δράση τους αλλά και τα αξιολογικά σχόλια επί αυτών συνθέτουν την εμπειρία των ατόμων βάσει των αφομοιωμένων λεκτικών εμπειριών.

Στον αντίποδα το «ισχυρό» κειμενικό είδος της *επιχειρηματολογίας* βοηθά στη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα και στην κοινωνική συμμετοχή (Κονδύλη & Λύκου, 2009· Φτερνιάτη, 2016). Η επιστράτευση του μέσω αιτιολόγησης, αξιολόγησης και πειθούς (επιχειρήματα και τεκμήρια) επιτρέπει στον πομπό να υποστηρίξει μια επίμαχη θέση με σκοπό να επηρεάσει ή να μεταβάλει τις απόψεις, στάσεις ή συμπεριφορές του δέκτη, ο οποίος δυνητικά εισέρχεται σε μια διαδικασία αλλαγής του ιδεολογικού του χάρτη, αιχμαλωτισμού του ενδιαφέροντός του και ενδεχομένως ώθησής του σε κάποια μορφή ενέργειας ανάλογα με το αποτέλεσμα της πειθούς (Κονδύλη & Λύκου, 2009· Ποιμενίδου, 2008· Πολίτης, 2006). Στην περίπτωση του κριτικού γραμματισμού το κατηγορήμα του ισχυρισμού είναι αξιολογικό,

χρειάζεται δηλαδή να αποδειχθεί η υπεροχή του στη βάση μιας κλίμακας αξιών, όπως για παράδειγμα η υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στους πρόσφυγες ως συνανθρώπους ή αρνητικής, επειδή πιθανά επιβαρύνουν την οικονομία ή αυξάνουν την κοινωνική παθολογία. Αυτή η μορφή επιχειρηματολογίας έχει ψυχολογικό περιεχόμενο, είναι δηλαδή επιχειρηματολογία ηθικού/υποκειμενικού τύπου (Πολίτης, 2006) και η αξιοποίηση αντίστοιχων κειμένων βοηθά στην προγύμναση των μαθητών για ανάγνωση από κριτική σκοπιά ενάντια στην επιχειρηματολογία του κειμένου και υπέρ της ανάδειξης της γλώσσας ως μέσου εξυπηρέτησης συμφέροντος και οπτικής (Luke & Freebody, 1997· Luke et al. 2009· Παπαρούση, 2014).

2.3. Το κείμενο: εικονογραφημένο βιβλίο και ποίημα

Στις περισσότερες πρακτικές κριτικού γραμματισμού η γλώσσα είτε ως δομή και σημασιολογία, είτε ως περίσταση επικοινωνίας, είτε ως κοινωνική πρακτική (Baynham, 2000), εμπλέκεται με την αναδόμηση κειμένων, προκειμένου να ανευρεθούν οι αξίες που τα διαπερνούν και να μπορέσουν οι αναγνώστες να τα ερμηνεύσουν κριτικά. Για τη Μητσικοπούλου (2006) «το κείμενο συνιστά υλική πραγμάτωση του λόγου» (σελ. 1), γι' αυτό και τα νοήματα των κειμένων ουσιαστικά αντηχούν κοινωνικά οριοθετημένα μηνύματα. Ειδικά, τα εικονογραφημένα βιβλία με κοινωνική θεματολογία πιθανά ενισχύουν τη λεγόμενη *κωδικοποίηση*, δηλαδή τις νοητικές αντιπροσωπευτικές εικόνες, που από τη μια αποσαφηνίζουν τις λέξεις ή τις φράσεις του κειμένου, και από την άλλη αντιπροσωπεύουν τις προβληματικές κοινωνικές συνθήκες που βρίσκονται στο μικροσκόπιο του κοινωνικού διαλόγου (Freire, 1972). Κειμενικό πλούτο αντίστοιχο του εικονογραφημένου αφηγήματος φέρει και το ποίημα εξαιτίας των οπτικών και λεκτικών διαλόγων που περιέχει και κατασκευάζει έτσι συμβολικούς κώδικες (Bradford, 2003), ορίζοντας τα κείμενα ως «επικοινωνιακά γεγονότα» που χαρακτηρίζονται από

επικοινωνιακούς στόχους και από στοιχεία δομής, ύφους, περιεχομένου, καθώς και από το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονται (Μητσκοπούλου, 2006).

Η δεύτερη ομάδα κειμένων, τα ποιήματα, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα «ανάκρισης» και κριτικής της κοινωνίας, που εξυπηρετεί την εξεταστική ματιά του κριτικού γραμματισμού. Μέσα από την ανάλυση ποιημάτων οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν τις στυλιστικές επιλογές και μηχανισμούς του δημιουργού, τα κρυφά νοήματα και, εν τέλει, να αμφισβητήσουν τις απόψεις του ποιητή και τον κόσμο γύρω τους ή να αντιληφθούν το κείμενο ως αντανάκλαση της δικής τους ζωής (Christensen, 1999). Εκτός της ιδιαίτερης σημασίας της για την ανάπτυξη του γραμματισμού, η ποίηση ενίοτε εγείρει σκέψεις για πολύπλοκα κοινωνικά ζητήματα μέσα από τη σύνθετη μεταφορική γλώσσα εκφοράς της (Hughes, 2007). Συμπερασματικά, η γλώσσα και η εικόνα των λογοτεχνημάτων αποτελεί αποτελεσματικό πλαίσιο για την πραγμάτωση των στόχων του κριτικού γραμματισμού, καθώς διευκολύνει την εισαγωγή της εκάστοτε προβληματικής και μπορεί να ωθήσει τους μαθητές να αναστοχαστούν και να υπερβούν τα νοήματα περιεχομένου και λόγων αξιοποιώντας το προσωπικό τους σύστημα λέξεων, θεματικών και εμπειριών (Cadiero-Kaplan & Smith, 2002).

3. Μεταγνώση και στρατηγικές κατανόησης κειμένου

3.1. Μεταγνώση και μεταγνωστική γνώση

Η ενεργητική μάθηση που προάγει ο κριτικός γραμματισμός, βασίζεται στην αναστοχαστική κρίση, στην κριτική σκέψη και στην ευκολία ως προς τη λήψη αποφάσεων και επίλυση προβληματικής θέτοντας τις προϋποθέσεις για σκέψη ανεξάρτητη και αυτόνομη (Kuhn & Dean, 2004· Weimer, 2002). Σύμφωνα με τον Pressley (2002) η πορεία από τις πηγές

ανάγνωσης μέχρι το σχηματισμό νοητικών αναπαραστάσεων και την κατανόηση κειμένου απαιτεί πολλαπλές λογικές διεργασίες, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν ένδειξη της «ανάπτυξης ενεργών και δημιουργικά ανταποκρινόμενων μαθητών» (Sheorey & Mokhtari, 2001, σελ. 3).

Τα εργαλεία που εμπλέκονται στην κριτική ανάλυση κειμένων θέτουν την κατανόηση κειμένου ως ζήτημα ουσίας (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2014). Οι Zhang και Wu (2009) χαρακτηρίζουν την κατανόηση κειμένου ως «μια διαδραστική διαδικασία παραγωγής νοήματος, κατά την οποία οι αναγνώστες εκμεταλλεύονται διαθέσιμες πηγές και χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών για να επιτύχουν το στόχο της κατανόησης» (σελ. 38), ενώ οι Sheorey και Mokhtari (2001) κάνουν λόγο για ένα γνωστικό εγχείρημα, εν μέρει αποτέλεσμα της επίκλησης σε σκόπιμες και μελετημένες τεχνικές. Ομοίως ο Βάμβουκας (2008) εκλαμβάνει την κατανόηση κειμένου ως μια ολιστική διαδικασία αλληλόδρασης μεταξύ των δεξιοτήτων που την απαρτίζουν, δηλαδή «η σύλληψη και η κατανόηση της κεντρικής ιδέας ενός κειμένου μπορεί να εξαρτάται από την ικανότητα του αναγνώστη να εξάγει συμπεράσματα, να συλλαμβάνει τις αιτιώδεις σχέσεις καθώς και την ποσότητα των προγενέστερων γνώσεών του» (σελ. 10). Επιπροσθέτως, για τους Enright, Grabe, Koda, Mosenthal, Mulcahy-Ernt, και Schedl (2000) η ανάγνωση αποτελεί έννοια-ομπρέλα που κάθε τύπος ή σκοπός αυτής (π.χ. για μάθηση, για εύρεση πληροφοριών, για σύνδεση διαφορετικών κειμενικών πηγών) απαιτεί ένα συνδυασμό από ικανότητες κατανόησης και αναγνώρισης/επεξεργασίας άγνωστων λέξεων.

Το παραπάνω πλαίσιο καθορισμού της κατανόησης κειμένου συνδέεται με την έννοια της *μεταγνώσης*, δηλαδή όλων των δεδομένων και της γνώσης ενός ατόμου για τα γνωστικά εγχειρήματά του, καθώς και της παρατήρησης των δράσεων και αλληλεπιδράσεών τους (Flavell, 1979, 1992). Η ετυμολογία της λέξης βοηθά στην αποσαφήνιση του νόηματός της: «ενώ

‘γνώση’ σημαίνει σκέψη και μάθηση, το πρόθεμα ‘μετά-’ προσθέτει τα επίπεδα της ‘ανάπτυξης σε περαιτέρω βαθμό και υψηλότερο επίπεδο’ και της ‘βαθύτερης κατανόησης’ μετατρέποντας τη μεταγνώση σε ενεργητική και υψηλότερου επιπέδου επεξεργασία μέσω αναστοχασμού, παρατήρησης, αυτο-ρύθμισης, αξιολόγησης και προσανατολισμού στις διαδικασίες σκέψης και μάθησης» (Chick, Karis & Kernahan, 2009, σελ. 4). Η σύνδεση της μεταγνώσης με τον έλεγχο των γνωστικών διεργασιών και τις εκτελεστικές λειτουργίες, όπως π.χ. η χρήση στρατηγικών, εξελίσσει τη διαδικασία σε αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς και μάθησης, σύμφωνα με την οποία το άτομο «παίρνει αποφάσεις και ρυθμίζει τη δράση του ενεργητικά βάσει στόχου και προσωπικής ενημερότητας για το γινώσκειν και τις διεργασίες του... [δηλαδή] αναλογίζεται πάνω στη γνώση και την παραγωγή της και ενεργητικά προσπαθεί να την καθοδηγήσει και να τη ρυθμίσει» (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011, σελ. 27).

Μεταξύ των εκφάνσεων που μπορεί να λάβει η έννοια της μεταγνώσης είναι και η *μεταγνωστική γνώση* (Flavell, 1979, 1992· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Η μεταγνωστική γνώση αποτελείται από γνώση ή πεποιθήσεις σχετικά με τις γνωστικές διεργασίες και τις ποικίλες «γνωστικές δραστηριότητες, στόχους, δράσεις και εμπειρίες» (Flavell, 1979, σελ. 906), και διαχωρίζεται σε τρεις μεταβλητές: α) γνώση για τον εαυτό μας, δηλαδή για την απόδοσή μας σε συγκεκριμένους τύπους δραστηριοτήτων ή επιπέδων γλωσσικής ικανότητας, π.χ. την επίγνωση της αδυναμίας σε ένα μάθημα έναντι κάποιου άλλου· β) γνώση ως προς τις δραστηριότητες, όπως κατανόηση ότι μια δραστηριότητα είναι ευκολότερη από άλλη, ή αντίληψη για την πορεία ολοκλήρωσης μιας άσκησης· γ) γνώση για τις στρατηγικές, ή αλλιώς για τα νοητικά εργαλεία που βοηθούν στη διαχείριση της δραστηριότητας, όπως γνώση ότι η επανάληψη και η αποσαφήνιση του υλικού μας βοηθά στην ανάσυρσή του από τη μνήμη, ή ότι η πρόβλεψη του περιεχομένου ενός κειμένου βάσει του τίτλου του βελτιώνει την κατανόηση

(Flavell, 1979, 1992· Iwai, 2011· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011· Singhal, 2001). Οι Zhang και Wu (2009) αποσαφηνίζουν περισσότερο την αλληλεξάρτηση των τριών μεταβλητών με τον ακόλουθο παραδειγματικό ορισμό: «μεταγνωστική γνώση σημαίνει ότι ένα άτομο, σε αντίθεση με κάποιο άλλο, καταλαβαίνει ότι χρειάζεται να χρησιμοποιήσει τη στρατηγική A έναντι της B στη δραστηριότητα X και όχι στη δραστηριότητα Ψ, για να επιτύχει το συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο» (σελ. 40). Εντούτοις χρειάζεται να αναφερθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις αξιολόγησης της μεταγνωστικής γνώσης, ο παράγοντας που αξιολογείται είναι η ενημερότητα ως προς το φάσμα των στρατηγικών κατανόησης κειμένου και την επιρροή που ασκούν στο συγκεκριμένο γνωστικό εγχείρημα (Mokhtari & Reichard, 2002· Sheorey & Mokhtari, 2001), διαδικασία που συνδέεται περισσότερο με τις πεποιθήσεις του ατόμου για τα εργαλεία αυτοαποτελεσματικότητάς του και λιγότερο με τη συνειδητή κατανόηση και εφαρμογή των στρατηγικών, και τη μετέπειτα εξήγηση των αναγνωστικών διαδικασιών.

Συμπερασματικά, η μεταγνωστική γνώση εξυπηρετεί την κατανόηση του τρόπου προσέγγισης ενός κειμένου, την παρατήρηση και την αξιολόγηση, καθώς και τον έλεγχο των διαδικασιών ανάγνωσης προς επίλυση προβλημάτων κατανόησης (Flavell, 1979, 1992· Livingston, 2003· McCormick, 2003· Pintrich, 2002· Pressley, 2002), νοητικές ενέργειες που επιτρέπουν στο μαθητή ταυτόχρονα τόσο να χειρίζεται τις άμεσες σκέψεις του, όσο και να στοχάζεται βαθύτερα ακόμα και για de facto σωστές υποθέσεις, προκειμένου να επιβεβαιώσει την ορθότητά τους (Kuhn, Garcia-Mila, Zohar, Andersen, White, Klahr & Carver, 1995).

3.2. Στρατηγικές κατανόησης κειμένου

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με σκοπό τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών και επιτυχημένων μαθητών στην κατανόηση κειμένου περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την «ευαισθησία απέναντι στους διάφορους στόχους της ανάγνωσης και στη δομή της

παραγράφου, καθώς και στις επανορθωτικές στρατηγικές για την επίλυση λάθους στην κατανόηση» (McCormick, 2003, σελ. 83). Επιπλέον, γίνεται λόγος για την ενεργητικότητα μέσα από ποικιλία πρακτικών κατανόησης (συνειδητών ή/και αυτοματοποιημένων), όπως εστίαση στο νόημα του κειμένου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ανάγνωση εκτενών αποσπασμάτων για εύρεση ολοκληρωμένου νοήματος, παράκαμψη ασήμαντων ή ακατανόητων λέξεων και θετική αυτο-εικόνα (Graham & Macaro, 2008· Pressley, 2002· Singhal, 2001). Επιπροσθέτως, οι αποτελεσματικοί μαθητές συνεχώς σχηματίζουν υποθέσεις, ελέγχουν την ορθότητα των προβλέψεών τους, αξιοποιούν πρότερη γνώση του κόσμου και της γλώσσας στην προσπάθειά κατασκευής νοήματος (Smith, 2012), ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν την κεντρική ιδέα του κειμένου, κάνουν περίληψη του περιεχομένου, τους γεννώνται απορίες και αναζητούν απαντήσεις στο κείμενο, έλκουν συμπεράσματα και πιθανόν οπτικοποιούν τις υπό παρουσίαση ιδέες (Hock & Mellard, 2005).

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω παραδοχές οι στρατηγικές ανάγνωσης είναι γνωστικές δράσεις ή συμπεριφορές που ενεργοποιούνται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες με στόχο τη βελτίωση της κατανόησης και χωρίζονται σε *γνωστικές, μεταγνωστικές και τεχνικές* (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Οι γνωστικές αποτελούν τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών, που εφαρμόζονται με μη συνειδητό τρόπο σε γνωστικό επίπεδο, και διακρίνονται σε *βάθους και επιφανείας*. Οι πρώτες ενεργοποιούνται ως μηχανική αντιμετώπιση του κειμένου με στόχο την απομνημόνευση των πληροφοριών ως έχουν, ενώ οι δεύτερες απαιτούν μεγαλύτερη νοητική προσπάθεια, καθώς εστιάζουν στη δημιουργική σύνδεση πρότερης και νέας γνώσης με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση (π.χ. περίληψη, παράφραση, συσχετισμός ιδεών). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές συνδέονται με την παρακολούθηση και τον έλεγχο του *γιγνώσκειν* και αφορούν στον τρόπο που οι μαθητές σχεδιάζουν, εποπτεύουν και αξιολογούν την κατανόηση

(π.χ. πρόβλεψη του στόχου και των απαιτήσεων μιας δραστηριότητας, σχεδιασμός του τρόπου προσέγγισης και αξιολόγηση της επίδοσης) (Macaro, 2006· O'Malley & Chamot, 1990). Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2011) υπογραμμίζει επεξηγηματικά ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν στον τρόπο που οι μαθητές επιλέγουν, παρακολουθούν και χρησιμοποιούν τις γνωστικές στρατηγικές, ενώ σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται η γραμμικότητα ή μη της ανάγνωσης, η ενημερότητα του στόχου, ο σχεδιασμός της αναγνωστικής πορείας, η σύνδεση με πρότερη γνώση και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος, οι τεχνικές στρατηγικές υποστηρίζουν τη μάθηση χωρίς να παρεμβαίνουν στο περιεχόμενο ή στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών (π.χ. υπογράμμιση, χρήση σημειώσεων, κ.α.).

Αναλυτικότερα, αντιπροσωπευτικό παράδειγμα του τρόπου που ενεργοποιούνται οι συγκεκριμένες στρατηγικές και στις τρεις φάσεις της ανάγνωσης (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά), αποτελεί το πρόγραμμα σπουδών για τη συγκεκριμένη δεξιότητα με βάση τις καλές μεταγνωστικές πρακτικές των καλών αναγνωστών του Benchmark School της Πενσυλαβάνια των ΗΠΑ (Pressley & Gaskins, 2006). Πριν την έναρξη της ανάγνωσης ένας καλός αναγνώστης εισέρχεται στον κόσμο του κειμένου με ένα σκοπό (π.χ. την ενημέρωση ή τη διασκέδαση) εκτιμώντας παράλληλα το μέγεθος του κειμένου και τη δομή του, και φροντίζει να σχηματίσει μια πρώτη εικόνα των θεμάτων που το κείμενο πραγματεύεται. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, οι μαθητές προβαίνουν στη χρήση πολλών τεχνικών: γρήγορη ανάγνωση, ξαναδιάβασμα, τήρηση σημειώσεων, επικέντρωση στις βασικές ιδέες, εξαγωγή συμπερασμάτων από τη χρήση αναφορικών αντωνυμιών ή υπαινικτικών λέξεων, ερμηνεία και παράφραση, προβλέψεις, νοερές εικόνες, παρατήρηση και αξιολόγηση της διαδικασίας ανάγνωσης. Μετά το πέρας της ανάγνωσης οι μαθητές είναι πιθανό να ξαναεπισκεφθούν το κείμενο προκειμένου να ξαναδιαβάσουν δυσνόητα κομμάτια, να αναρωτηθούν σχετικά με την κατανόησή τους και να

προβούν σε περίληψη για να διαπιστώσουν τι αποκόμισαν από τη διαδικασία ως άτομα και μαθητές.

3.3. Έρευνες για την αποτελεσματικότητα της χρήσης στρατηγικών κατανόησης κειμένου

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών αξιολόγησης της μεταγνωστικής γνώσης και της ενημερότητας στην ανάγνωση δεν υφίσταται ουσιαστικός διαχωρισμός μεταξύ μητρικής και ξένης γλώσσας ως προς τη χρήση των στρατηγικών κατανόησης κειμένου σε μεταγνωστικό επίπεδο (Rubin, Chamot, Harris & Anderson, 2007· Singhal, 2001). Για τη Bernhardt (2005) ένα μοντέλο ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα βασίζεται πρωτίστως στα επίπεδα γραμματισμού στη μητρική κι έπειτα στην ξένη γλώσσα, και δευτερευόντως στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις σε επίπεδο λεξιλογίου, στρατηγικών επεξεργασίας, πρότερης γνώσης, και σχέσεων συγγένειας μεταξύ των δύο γλωσσών. Επιπλέον, ο Grabe (2004) συμπεραίνει ότι παρά τις προφανείς διαφορές μεταξύ μητρικής και ξένης γλώσσας, τα συμπεράσματα των ερευνών επί των διδακτικών θεμάτων ανάγνωσης στην πρώτη, επιτρέπουν σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς να αντλήσουν γνώση για τη δεύτερη. Τέλος, σύμφωνα με την Oxford (1990) οι στρατηγικές της α) επικέντρωσης (π.χ. επισκόπηση και σύνδεση με πρότερη γνώση, επισταμένη προσοχή), β) τακτοποίησης και σχεδιασμού (χρήση συμφραζομένων, οργάνωση, στοχοθεσία, αναγνώριση σκοπού δραστηριοτήτων, σχεδιασμός πριν δραστηριότητα), και γ) αξιολόγησης (αυτο-παρατήρηση, αυτο-αξιολόγηση), χαρακτηρίζονται έμμεσες επειδή υποστηρίζουν και διαχειρίζονται την κατανόηση χωρίς να εμπλέκουν άμεσα τη γλώσσα-στόχο.

Ακολουθώντας τα προαναφερθέντα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώνει στη διερεύνηση των στρατηγικών κατανόησης και όχι στην ιδιαιτερότητα της γλώσσας. Με τη στρατηγική της εξαγωγής συμπερασμάτων για την επιτυχή κατανόηση αυθεντικών κειμένων

ασχολήθηκε στην ερευνητική του παρέμβαση ο Nokes (2008). Οι μαθητές ενεργοποίησαν ασυνείδητα τη σχετική πρότερη γνώση τους, ενώ αναλογίζονταν τις παρατηρήσεις τους προβαίνοντας σε «ακαδημαϊκού τύπου προβλέψεις που βασίζονταν στις παρατηρήσεις τους» (σελ. 541). Συναφής υπήρξε και η παρέμβαση για τη διδασκαλία των στρατηγικών των Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill και Joshi (2007), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι για την ουσιαστική κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων δεν αρκούσαν οι φωνολογικές, λεξιλογικές και γραμματικές διαδικασίες αποκωδικοποίησης, αλλά οι οπτικές αναπαραστάσεις λεξιλογίου, η αντίληψη του σκοπού ανάγνωσης και η ενεργοποίηση πρότερης γνώσης, καθώς και κάθε προσπάθεια αναγνώρισης της κεντρικής θεματικής, των υποστηρικτικών ιδεών και των λεπτομερειών τους, δηλαδή η περίληψη. Επίσης, σύμφωνα με τους Zhang και Wu (2009) «οι μαθητές είναι ενεργοί χρήστες των στρατηγικών ανάγνωσης και το μοτίβο χρήσης αυτών των στρατηγικών συνδέεται στενά με τη γενικότερη απόδοσή τους στο αντικείμενο» (σελ. 48), ειδικά σε όσες προσανατολίζονται στη γενικότερη κατανόηση κειμένου ή στη δημιουργία προϋποθέσεων για την πράξη ανάγνωσης (π.χ. στοχοθεσία, πρόβλεψη νοήματος), τις οποίες οι Mokhtari και Reichard (2002) ονομάζουν καθολικές στρατηγικές (*global strategies*). Ακόμη, εξαιρετικά σημαντικές από τους μαθητές υψηλών αναγνωστικών ικανοτήτων θεωρούνται και οι υποστηρικτικές στρατηγικές ανάγνωσης (*support reading strategies*), όπως υπογράμμιση πληροφοριών του κειμένου, χρήση υλικού αναφοράς, παράφραση, αυτο-ερωτήσεις για έλεγχο κατανόησης, επαναλαμβανόμενη ανάγνωση κομματιών του κειμένου (Sheorey & Mokhtari, 2001).

Επιπροσθέτως, στην έρευνα της Brenna (2013) κυρίαρχης σημασίας αναδείχθηκε η στρατηγική της οπτικοποίησης, παρότι τα παιδιά ενεπλάκησαν σε ανάλυση των νοημάτων γραφικής νουβέλας, που ως κειμενικό είδος έχει την εικόνα ως κυρίαρχη παράμετρο. Επιπλέον

τα παιδιά ανέφεραν τη χρήση πρόβλεψης και εξαγωγής συμπερασμάτων αλλά και τη δυνατότητα σχηματισμού περίληψης της πλοκής και διαφόρων λεπτομερειών των ηρώων. Σύμφωνα με τους Youngs και Serafini (2011) ιδιαίτερα σημαντική στρατηγική για την κατανόηση εικονογραφημένων κειμένων κοινωνικο-ιστορικού περιεχομένου αποδείχθηκε ότι ήταν η επαναληπτική ανάγνωση, καθώς απελευθέρωσε τους μαθητές από την απόλυτη εστίαση στην πλοκή και τους βοήθησε να επικεντρωθούν στην ανάλυση των πολλαπλών προοπτικών του κειμένου. Στον αντίποδα, στην έρευνα των McKeown και Beck (2009) οι συμμετέχοντες μαθητές της Ε΄ Δημοτικού σημείωσαν απογοητευτικές επιδόσεις στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων κοινωνικού περιεχομένου, γεγονός που βρισκόταν σε αντιστοίχιση με το στοιχείο που έλειπε από την αναγνωστική διαδικασία, δηλαδή στρατηγικές αξιολόγησης, παρακολούθησης και επαναληπτικής ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, η αδυναμία για σχηματισμό προβλέψεων επέτρεψε την κατανόηση μόνο μιας πτυχής του νοήματος και όχι της ολότητάς του, ενώ η αποτυχία αξιοποίησης του συγκεκριμένου οδήγησε σε λανθασμένα γνωστικά σχήματα και δημιουργία άσχετου προς το υπάρχον κείμενο νοερού σεναρίου. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε η McTavish (2008), δικαιολογώντας την πτώση στις επιδόσεις μαθητών Δ΄ Δημοτικού ως αδυναμία αποτελεσματικής χρήσης των στρατηγικών: χρήσης των υπαινικτικών νοημάτων της εικονογράφησης, των αυτο-ερωτήσεων και της ενεργοποίησης πρότερης γνώσης.

4. Η Παρούσα Έρευνα

Όπως γίνεται κατανοητό από τις παραπάνω ενότητες, η επιτυχία στην κατανόηση κειμένου απαιτεί τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης (γρήγορη ανάγνωση κειμένου και εξαγωγή συμπερασμάτων, ενεργοποίηση γνωστικών σχημάτων, αναγνώριση δομής κειμένου, δημιουργία νοητικού σκηνικού, οπτικοποίηση, παραγωγή ερωτήσεων, παρακολούθηση κατανόησης, αξιολόγηση χρήσης στρατηγικών, κ.ο.κ.). Ωστόσο, εξειδικεύοντας στην ανάγνωση με κριτική

ματιά (στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού), απαιτείται ειδική αναφορά σε υψηλού επιπέδου δεξιότητες κατανόησης και ανάλυσης: διερεύνησης, αναγνώρισης πρόθεσης του συγγραφέα, διαχωρισμού μεταξύ αντικειμενικής αλήθειας και προσωπικής άποψης, εξαγωγής συμπερασμάτων, σχηματισμού κρίσεων και ανίχνευσης μηχανισμών επιρροής, αναγνώριση προκαταλήψεων και στερεοτύπων, οι οποίες αναπτύσσονται ήδη από το Δημοτικό (Cervetti et al., 2001).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν μια διερευνητική προσπάθεια πραγμάτωσης του κριτικού γραμματισμού και ερμηνείας των εκφάνσεών του, μέσα από διαδικασίες ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων κοινωνικού περιεχομένου στην ξένη γλώσσα, καθώς και η ανίχνευση των στρατηγικών κατανόησης κειμένου στο αντίστοιχο πλαίσιο. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφερθεί ότι η επιλογή της αγγλικής γλώσσας καθοδηγήθηκε από την επαγγελματική ιδιότητα και το ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, που είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτικός αγγλικών Α΄ Βάθμιας εκπαίδευσης και εργαζόμενη σε τμήμα ΣΤ΄ Δημοτικού κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016, ενώ η σύλληψη και ακολούθως η πραγματοποίηση της έρευνας επηρεάστηκαν από την παραδοχή του Basse (1999) ότι «εκπαίδευση είναι πρωτίστως η εμπειρία και η διαπαιδαγώγηση για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη με στόχο έναν αξιόλογο τρόπο ζωής» (σελ. 37). Ο στόχος της έρευνας ήταν διττός: από τη μια πλευρά επιχειρήθηκε η εξέταση των εκφάνσεων κριτικού γραμματισμού μέσα από την ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων, και από την άλλη πλευρά η διερεύνηση των γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών ως προς την κατανόηση των νοημάτων στα αντίστοιχα (λογοτεχνικά) κείμενα στην ξένη γλώσσα. Λίγες έρευνες προσπάθησαν να διερευνήσουν την κριτική προσέγγιση κειμένων και τις στρατηγικές κατανόησης σε αυτό το πλαίσιο (Brenna, 2013· Youngs & Serafini, 2011), οπότε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός επιχείρησε να ασχοληθεί με τη μελέτη και διερεύνηση των

πεδίων του κριτικού γραμματισμού και των στρατηγικών κατανόησης κειμένου υιοθετώντας μια ερμηνευτική οπτική μέσω μιας μελέτης μικρής κλίμακας μεικτού σχεδιασμού. Το συγκεκριμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής έρευνας συνδέεται με τον όρο *μαθησιακή οικολογία* (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003) αναδεικνύοντας τον ερευνητικό σχεδιασμό σε σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ των εξής παραγόντων: μαθησιακές δραστηριότητες, βαθμός συμμετοχής μαθητών, εργαλεία, προφορικός/γραφτός λόγος μαθητών, μαθησιακό/διδασκτικό υλικό, καθώς και τα πρακτικά μέσα που ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ των παραπάνω στοιχείων.

Συγκεκριμένα, για την εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας η ερευνήτρια καθοδήγησε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού σε κριτική ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων, εικονογραφημένων βιβλίων και ποιημάτων, με σκοπό να διερευνήσει την κριτική στάση/ανθιστάμενη οπτική τους και ακολούθως, εξέτασε την παρουσία στρατηγικών κατανόησης κειμένου στο συγκεκριμένο πλαίσιο, μέσα από τεχνικές αυτο-αναφοράς των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα στα οποία επικεντρώθηκε η έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποιες όψεις του κριτικού γραμματισμού εμφανίζουν μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού κατά την ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων;
2. Ποιες στρατηγικές κατανόησης κειμένου χρησιμοποιούν μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, όταν εμπλέκονται σε αναγνώσεις κριτικού γραμματισμού με βάση την προσωπική αξιολόγηση (αυτο-αναφορά);

Με δεδομένη την ποικιλομορφία των ερευνητικών ερωτημάτων και του ερευνητικού σχεδιασμού, η ερευνήτρια κατέληξε στις εξής μεθόδους συλλογής δεδομένων:

- α) για τη διερεύνηση της κριτικής στάσης/ανθιστάμενης οπτικής των μαθητών που συμμετείχαν στις αναγνώσεις κριτικού γραμματισμού, συστάθηκε ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου,

β) αναφορικά με τη διερεύνηση των στρατηγικών κατανόησης επιλέχθηκαν ημι-δομημένη συνέντευξη και ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου για τη χρήση και τη συχνότητα των στρατηγικών που οι μαθητές έθεσαν σε λειτουργία, κατόπιν της παρακολούθησης συνεδριών κριτικού γραμματισμού. Η επιλογή και διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων για καθένα από τα αντικείμενα της έρευνας, καθώς και ο ερευνητικός σχεδιασμός γενικότερα πρόκειται να συζητηθούν αναλυτικά σε επόμενες ενότητες.

5. Μέθοδος

5.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελούνταν από ένα αυτούσιο τμήμα ΣΤ΄ Δημοτικού με δεκατρείς (13) δωδεκάχρονους μαθητές, στην έρευνα όμως ανταποκρίθηκαν εννέα (9) μαθητές, έξι (6) κορίτσια και τρία (3) αγόρια, καθώς οι υποχρεώσεις των υπολοίπων δεν επέτρεπαν τη συνεπή παρακολούθηση των απαιτήσεων, που έθετε ο ερευνητικός σχεδιασμός. Η ομάδα των εννέα μαθητών είχε υψηλές επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα με βάση τον έλεγχο του τριμήνου, δύο εξ αυτών μετακινούνταν από την περιφέρεια στο άστυ για την εκπαίδευσή τους και ένας δίγλωσσος μαθητής. Για τη συμμετοχή των μαθητών ζητήθηκε και εξασφαλίστηκε η συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων τους τόσο μέσω ενημέρωσης και συζήτησης με την ερευνήτρια, όσο και με ειδική επιστολή, που εξηγούσε τους σκοπούς της έρευνας και υποσχόταν την ανωνυμία των μαθητών (Παράρτημα Α). Έτσι, τα ονόματα των μαθητών κωδικοποιήθηκαν κατά τη φάση ανάλυσης των δεδομένων.

Ο βασικός λόγος διεξαγωγής της έρευνας με παιδιά της ΣΤ΄ τάξης είναι ότι στο πλαίσιο της δημοτικής εκπαίδευσης η γνώση του *κώδικα*, δηλαδή το λεξιλόγιο και η γραμματική της γλώσσας (Ludwig & Authority, 2003· Luke, 2000· Luke & Freebody, 1997), βρίσκεται τότε στο ανώτερο της επίπεδο. Επιπρόσθετος λόγος επιλογής μαθητών της τελευταίας τάξης του Δημοτικού είναι ότι η μεταγνώση αναπτύσσεται σχετικά αργά, επειδή ακριβώς περιλαμβάνει την ικανότητα από μέρος του μαθητή να οπισθοχωρεί, να αποστασιοποιείται και να προβαίνει σε αυτο-παρατήρηση, γνώρισμα των προχωρημένων μαθητών έναντι των αρχαρίων (Block, 1992), οπότε η ανάγνωση βάσει στρατηγικών κατανόησης είναι φυσιολογική μεν, αργή δε υπόθεση (Pressley & Gaskins, 2006).

Γενικότερα, η στρατηγική δειγματοληψίας εξαρτάται από τους σκοπούς της έρευνας, τον ερευνητικό σχεδιασμό, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων και τους περιορισμούς που ανακύπτουν. Στην προκειμένη περίπτωση, επειδή σκοπό της έρευνας αποτελεί κυρίως η απόκτηση γνώσης επί ενός φαινομένου και δευτερευόντως η γενίκευση αποτελεσμάτων, η μορφή δειγματοληψίας περιελάμβανε μη τυχαιοποιημένα αλλά «πλούσια σε πληροφόρηση» δείγματα (Onwuegbuzie & Collins, 2007), επιλέγοντας τη μέθοδο *σκόπιμης δειγματοληψίας*, όπου «βασική αρχή είναι η κρίση του ερευνητή για το τι είναι τυπικό ή έχει ενδιαφέρον» (Robson, 2007, σελ. 315). Επεξηγηματικά, τη συγκεκριμένη επιλογή δειγματοληπτικής διαδικασίας καθοδήγησε τόσο η αυστηρή εστίαση της έρευνας (Bryman, 2012), όσο και η δυνατότητα του δείγματος να προσφέρει επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες για τα υπό διερεύνηση φαινόμενα μέσα από τη λεπτομερή εξέταση των διαδικασιών σε συγκεκριμένο περιβάλλον και συνθήκες (Mason, 2012).

5.2. Εργαλεία

Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων που σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

5.2.1. Επιλογή κατάλληλου υλικού για συνεδρίες κριτικού γραμματισμού

Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης υψηλών προδιαγραφών παιδικών αναγνωσμάτων προς κριτική ανάλυση η ερευνήτρια αναζήτησε υλικό σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες του εξωτερικού, καταλήγοντας σε αναγνωστικές επιλογές σύμφωνες με την ηλικία και το επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων. Οι Meller, Richardson και Hatch (2009) αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην κατάλληλη επιλογή βιβλίων για κριτική ανάλυση, καθώς «η διαδικασία της ανάγνωσης, της αμφισβήτησης και της ανταπόκρισης στην ιστορία θεμελιώνει τον κριτικό γραμματισμό».

Ακολουθώντας τον Harste (2000) τα βασικά κριτήρια επιλογής κειμένων για κριτική ανάλυση, τα οποία καθοδήγησαν και την ερευνήτρια στις επιλογές της, ήταν τα εξής: α) διερεύνηση κοινωνικής πραγματικότητας, β) εμπλουτισμός στην κατανόηση της κοινωνίας δίδοντας φωνή σε αποσιωπημένους ήρωες, γ) ανάδειξη του τρόπου ανάληψης δράσης επί βασικών κοινωνικών ζητημάτων, δ) εξέταση των περιπτώσεων που η κοινωνία λειτουργεί υπέρ της περιθωριοποίησης ορισμένων μελών της, ε) απουσία αίσιου τέλους. Κατόπιν ενδελεχούς αναζήτησης δύο μηνών σε φυσικές και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες η ερευνήτρια κατέληξε αρχικά στην επιλογή των τριών ξενόγλωσσων εικονογραφημένων βιβλίων με θεματικές κοινωνικού περιεχομένου (Πίνακας 1), τα οποία κατέκτησαν το βραβείο Cadlecott Medal, ως ανάμεσα στα πιο διακεκριμένα εικονογραφημένα βιβλία για κριτική ανάλυση (Σχήμα 1).

Πίνακας 1.

Επιλεγμένα κείμενα για κριτική ανάγνωση

<u>Κοινωνικό Ζήτημα- Θεματική Κειμένου</u>	<u>Τίτλος Βιβλίου- Συγγραφέας</u>	<u>Ποίημα-Δημιουργός</u>
Μετανάστευση	Marsden J. & Tan S. (1998), <i>Rabbits</i>	Ronen D. (2015). <i>At Home Or: Hide and Seek</i>
Ατομική Ενεργοποίηση / Προσωπικές Επιλογές	Dennis Wyeth S. (1998). <i>Something Beautiful</i>	Giovanni N. (1978). <i>Choices</i>
Καταναλωτισμός / Έλλειψη Πόρων	Boelts M. (2007). <i>Those Shoes</i>	Angelou M. (1975). <i>Alone</i>

Στη συνέχεια της αναζήτησης κατάλληλου υλικού που θα αναδείκνυε τον πλουραλισμό των προοπτικών (Harste, 2000· McLaughlin & DeVogd, 2004α, 2004β), η ερευνήτρια επέλεξε τρία ποιήματα (Πίνακας 1) (Παράρτημα Β) με τις ίδιες θεματικές κοινωνικού προβληματισμού,

καθώς στα εικονογραφημένα λογοτεχνήματα και ποιήματα κυριαρχούν τα κειμενικά είδη: α) της Αφήγησης, που ως φορέας αξιολογικών μηνυμάτων προτρέπει έμμεσα σε άκριτη αποδοχή τους, και β) της Επιχειρηματολογίας, η οποία αποτελεί κυρίαρχο μέσο επιρροής ή μεταβολής απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών (Ποιμενίδου, 2008), προκαλώντας τον εκπαιδευτικό να διερευνήσει τον τρόπο επικοινωνίας τους.

Σχήμα 1. Περιλήψεις Εικονογραφημένων Βιβλίων

The Rabbits των John Marsden και Shaun Tan

Πρόκειται για μια αλληγορική ιστορία μετανάστευσης από την πλευρά των ντόπιων. Ένας αφηγητής περιγράφει την έλευση των «κουνελιών»-μεταναστών, οι οποίοι στην αρχή αντιμετωπίζονται με διάθεση φιλική και περιέργειας, αλλά στην πορεία γίνεται κατανοητό ότι πρόκειται για εποίκους και το συναίσθημα των ντόπιων κλονίζεται. Τί θα απογίνουν οι ντόπιοι και ο δικός τους πολιτισμός;

Something Beautiful της Sharon Dennis Wyeth

Ένα μικρό κορίτσι προσπαθεί να αντιληφθεί τον κόσμο πέρα από τα στενά όρια της περιθωριοποιημένης γειτονιάς του με τα φοβίσμα δρομάκια και τους βρώμικους από συνθήματα τοίχους του σπιτιού της. Το κορίτσι ξεκινά μια αναζήτηση για το νόημα της ομορφιάς ρωτώντας τους οικείους και τους γείτονές της για τις προσωπικές τους απόψεις. Στο τέλος το κορίτσι καταλαβαίνει ότι οι ίδιοι οφείλουμε να βελτιώνουμε την καθημερινότητα μας κατανοώντας την ομορφιά της φιλίας και τη δύναμη της ελπίδας.

Those Shoes της Marybeth Boelts

Ο Jeremy επιθυμεί διακαώς να αποκτήσει το ζευγάρι αθλητικών παπουτσιών που όλοι οι συμμαθητές του έχουν, αλλά δυστυχώς η γιαγιά του δεν έχει την οικονομική δυνατότητα για να του τα αγοράσει. Ξαφνικά συναντά το αντικείμενο του πόθου του σε ένα μαγαζί με είδη από δεύτερο χέρι και αποφασίζει να τα αγοράσει παρόλο που δεν είναι στο μέγεθός του. Μετά από πολλή εσωτερική αναζήτηση ο Jeremy αποφασίζει να δωρίσει τα παπούτσια κρυφά στο φίλο του που τα έχει ανάγκη και στο τέλος αποδεσμεύεται από την ψεύτικη ανάγκη του καταναλωτισμού αποκτώντας αυτό που όντως χρειαζόταν.

5.2.2. Εργαλεία διερεύνησης κριτικής στάσης/ανθιστάμενης οπτικής

Για τις αναγνώσεις κριτικού γραμματισμού, σχεδιάστηκαν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Παράρτημα Β), καθώς οι συγκεκριμένες ερωτήσεις επιτρέπουν την προβολή των πραγματικών απόψεων των συμμετεχόντων (Hayes, 2000). Στόχος των ερωτηματολογίων ήταν η προσπάθεια ερμηνείας της κριτικής στάσης των μαθητών απέναντι στα επιλεγμένα κείμενα μέσα από τον τρόπο που αποκάλυπταν, ερμήνευαν και αιτιολογούσαν τις επιλογές στη γλώσσα και τις θεματικές περιοχές των κειμένων. Ο σχεδιασμός τους πραγματοποιήθηκε βάσει της κλίμακας *Κριτικής Στάσης (Critical Stance scale)* των Teemant, Leland και Berghoff (2014), σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες α) διερεύνησης της επικρατούσας άποψης και των πρακτικών της (π.χ. Ποιο είναι το θέμα του βιβλίου και γιατί ο συγγραφέας επέλεξε αυτό τον τίτλο; Γιατί ο συγγραφέας διαχωρίζει ανάμεσα στο «εμείς» και στο « αυτοί»; Τι συναισθήματα σου δημιουργεί αυτή η επανάληψη; Νιώθεις την ανάγκη να πάρεις το μέρος κάποιου, και ποιου; Για ποιο λόγο;), β) αναστοχασμού επί των συνεπειών τους (π.χ. Με βάση όλο το κείμενο ποια στάση ζωής προτείνει ο συγγραφέας;) και γ) αναζήτησης για την κοινωνική αλλαγή (π.χ. Ποιο είναι το μήνυμα της ποιήτριας σε εμάς; Ποια ανησυχία εκφράζει; Θα μπορούσες να αποδώσεις το ποίημα σε κάποιον από τους ήρωες του βιβλίου; Σε ποιόν από όλους; Να υποστηρίξεις την άποψή σου). Επιπλέον για την τελική μορφή και σύνταξη των ερωτηματολογίων η ερευνήτρια αξιοποίησε τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Ελλάδας και Κύπρου (βλ. ενότητα 2.5. της παρούσας μελέτης), αλλά και τη βιβλιογραφία (Ciardiello, 2004· McDaniel, 2006· McLaughlin & DeVoogd, 2004α, 2004β· Van Sluys et al., 2006). Τα παιδιά απάντησαν στα ερωτηματολόγια γραπτώς, τεχνική που επιλέχθηκε τόσο προκειμένου να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και με άνεση χρόνου, όσο και για την εξυπηρέτηση του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων μετέπειτα (Ζαφειρίου, 2003).

5.2.3. Εργαλεία διερεύνησης στρατηγικών κατανόησης κειμένου

Τα ευέλικτα ερευνητικά σχέδια χρησιμοποιούν μια ποικιλία μεθόδων συλλογής δεδομένων, μεταξύ των οποίων η χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, που βοηθά στον εντοπισμό των σκέψεων, των αισθημάτων και των πεποιθήσεων των ατόμων (Robson, 2007). Για τη διαπίστωση στρατηγικών κατανόησης κειμένου, που οι μαθητές έθεσαν σε εφαρμογή κατά τη διάρκεια της «βιωμένης εμπειρίας» των συνεδριών κριτικού γραμματισμού «παρά ενός υποθετικού σεναρίου» (Mason, 2002, σελ. 68), επιλέχθηκαν η χρήση *ερωτηματολογίου* καθώς και η τεχνική της *αναδρομικής συνέντευξης*.

Για τη σύσταση του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Γ) η ερευνήτρια βασίστηκε στη δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου MARSΙ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) (Mokhtari & Reichard, 2002), επειδή το συγκεκριμένο εργαλείο αυτοαναφοράς βασίζεται στη θεωρία της έρευνας πεδίου με μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού Σχολείου και άνω, και αποτυπώνει τη συχνότητα χρήσης στρατηγικών, που σχετίζονται αποδεδειγμένα με την υψηλή κατανόηση (Cromley & Azevedo, 2006· Mokhtari & Reichard, 2002). Είναι δομημένο βάσει τριών ομάδων στρατηγικών, που αλληλοεξαρτώνται και επηρεάζουν την κατανόηση: α) την ομάδα των Γενικών Στρατηγικών (Global Strategies), που περιλαμβάνει δεκατρείς (13) ερωτήσεις που αναφέρονται σε γενικευμένες, σκόπιμες στρατηγικές κατανόησης κειμένου με στόχο τη δημιουργία πλαισίου για την κατανόηση (π.χ. κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, είχα το στόχο της ανάγνωσης στο μυαλό μου ή σκέφτηκα οτιδήποτε γνώριζα ήδη για το θέμα της ιστορίας), β) την ομάδα των Στρατηγικών Επίλυσης Προβλημάτων (Problem-Solving Strategies), που μέσω οκτώ (8) ερωτήσεων καλύπτει επανορθωτικές στρατηγικές ή στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, όταν η κατανόηση υποχωρεί (π.χ. όταν το κείμενο με δυσκόλεψε, διάβασα πιο προσεκτικά, ή προσπάθησα να μαντέψω το

νόημα άγνωστων φράσεων ή λέξεων), και γ) την ομάδα των Υποστηρικτικών Στρατηγικών (Support Strategies), που περιέχει εννέα (9) ερωτήσεις αναφερόμενες σε πρακτικές-υποστηρικτικούς μηχανισμούς για την επιβεβαίωση των αποκρίσεων στην ανάγνωση (όπως τήρηση σημειώσεων, χρήση λεξικού, βοήθεια από τρίτους). Η κλίμακα μέτρησης για ερωτηματολόγιο είναι 5βαθμη τύπου Likert, με απαντήσεις από το 1 «σχεδόν ποτέ» έως το 5 «σχεδόν πάντα» (Mokhtari & Reichard, 2002).

Επιπλέον, οι υπό διερεύνηση στρατηγικές εξετάστηκαν και μέσα από ατομικές αναδρομικές συνεντεύξεις, καθώς σύμφωνα με τους Ericsson και Simon (1993) οι απαντήσεις που βασίζονται στη μνήμη ή σε παλαιότερες εμπειρίες και επεισόδια, είναι πιο εύστοχες και αξιόπιστες σε σχέση με εκείνες που προκύπτουν, όταν οι συμμετέχοντες αναγκάζονται να συμπεράνουν και να αναδομήσουν απαντήσεις σε γενικές ερωτήσεις. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να απαντήσουν ελεύθερα σχετικά με οποιαδήποτε σκέψη ή πρακτική τους κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων κριτικής ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων (Ericsson, 2002· Hayes, 2000). Η συνέντευξη ήταν *ημιδομημένη*, καθώς η διατύπωση των ερωτήσεων χρειάστηκε να επεξηγηθεί ή να επαναπροσδιοριστεί αρκετές φορές παραλλάσσοντας τον τύπο της συνέντευξης κατά περίπτωση (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2010), και αποτελούνταν από οκτώ (8) ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Στόχος των συνεντεύξεων ήταν η αξιολόγηση της ενημερότητας των μαθητών σχετικά με τα προβλήματα που πιθανά συνάντησαν κατά τις δραστηριότητες ανάγνωσης και τις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποίησαν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες (Παράρτημα Δ). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αρχικά ερωτήθηκαν σχετικά με τον τρόπο προσέγγισής τους στα κείμενα (π.χ. τι έκανε ο συμμετέχοντας ερχόμενος αντιμέτωπος με το κείμενο για πρώτη φορά), ενώ στη συνέχεια της διαδικασίας οι ερωτήσεις ήταν γενικότερες (π.χ. πως αντιμετώπισαν δυσνόητα κομμάτια του κειμένου -λέξεις και ιδέες, τι

έκαναν για να καταλήξουν στην περίληψη του κειμένου, εάν συνέδεσαν την ιστορία με προσωπική εμπειρία). Στόχος ήταν οι μαθητές να επεξηγήσουν και να κάνουν ένα αναδρομικό σχολιασμό για τις στρατηγικές διαδικασίες που ακολουθούν (Hayes, 2000· Kuusela & Paul, 2000). Παρόλο που στις αναδρομικές συνεντεύξεις ο συμμετέχων μπορεί να εκλογικεύσει τη συμπεριφορά του και να μην αναφέρει τις πραγματικές διαδικασίες στις οποίες καταφεύγει (Ericsson, 2002), σύμφωνα με τους Kuusela και Paul (2000) αυτός ο τύπος συνεντεύξεων αποδίδει μεγαλύτερες και πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις επιτρέποντας την καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών που οδηγούν στην απόφαση.

5.3. Διαδικασία

Αρχικά η ερευνήτρια κατέληξε στο χώρο και το χρόνο υλοποίησης της έρευνας, δηλαδή μια αίθουσα του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καρδίτσας και σε ώρες του ολοήμερου προγράμματος (2-4 μ.μ.) για να μη διασαλευτεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αλλά και να υπάρχει η απαιτούμενη ησυχία και συγκέντρωση για το όλο εγχείρημα. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε η ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτελούμενη από ένα αυτούσιο τμήμα δεκατριών (13) μαθητών ΣΤ΄ Δημοτικού με την πεποίθηση ότι θα αποδώσουν την ολοκληρωμένη και αληθή εικόνα της πολυποικιλότητας μιας τάξης, οπότε η ερευνήτρια έστειλε στους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών επιστολή με αναλυτική περιγραφή του σκοπού και των στόχων της έρευνας καθώς και του τρόπου διεξαγωγής, συνοδευόμενη από έγγραφο που ζητούσε τη γραπτή συγκατάθεσή τους (Παράρτημα Α). Αρχικά οι γονείς υπήρξαν θετικοί και τα παιδιά πρόθυμα για τη συμμετοχή τους, όμως ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας, κατά τις ώρες 2-4 μ.μ. στο ολοήμερο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, συγκρούονταν με το εξωσχολικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων ορισμένων παιδιών με αποτέλεσμα η μελέτη να πραγματοποιηθεί με τα εναπομείναντα εννέα (9) παιδιά.

Μετά την εξασφάλιση της γονεϊκής άδειας, απαρχή διαδικασίας των συνεδριών κριτικού γραμματισμού υπήρξε ο προβληματισμός των παιδιών επί θεμάτων της σύγχρονης κοινωνικής κατάστασης. Η διαδικασία της συζήτησης επιλέχθηκε για να διασφαλιστεί υψηλός βαθμός κινήτρου, καθώς σύμφωνα με τη Weimer (2002) προέχει η ανακάλυψη των αντιλήψεων των μαθητών κι έπειτα ο σχεδιασμός της διδασκαλίας κατά τρόπο που να μετασχηματίζει αυτές τις αντιλήψεις. Η παραπάνω άποψη ενισχύεται και από το ελληνικό ΑΠΣ Γλώσσας και Λογοτεχνίας, καθώς «οι δραστηριότητες γραμματισμού οφείλουν να έχουν κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα [...] και οι μαθητές να ασχολούνται με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, σχετικά με την κοινωνία που ζουν [...] ώστε να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011, σελ. 16).

Στη συνέχεια, επιλέχθηκε οι απαντήσεις των μαθητών να δίδονται στα ελληνικά, καθώς η χρήση της μητρικής γλώσσας θεωρήθηκε ότι θα διευκόλυνε την έκφραση των μαθητών και θα επέτρεπε να υπάρχουν πιο σύνθετες απαντήσεις. Άλλωστε, η έρευνα εστίαζε στην κατανόηση και όχι στη δεξιότητα παραγωγής λόγου η οποία δεν εξετάζεται στην παρούσα έρευνα. Ακολούθως, σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν οι καθεαυτό αναγνώσεις κριτικής ανάλυσης κειμένων ως εξής: για κάθε θεματική περιοχή ορίστηκαν οι δύο διδακτικές ώρες ως επαρκής χρόνος, προκειμένου οι μαθητές να αναγνώσουν τα δύο κείμενα, το εικονογραφημένο βιβλίο και το ποίημα, και να συμπληρώσουν αντίστοιχα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις στο πνεύμα του κριτικού γραμματισμού. Οι συνεδρίες κριτικής ανάλυσης ήταν ομαδικές και πραγματοποιήθηκαν μέσα σε τρία διδακτικά δίωρα κάθε δεύτερη ημέρα της εβδομάδας ξεκινώντας από τη Δευτέρα.

Κατά τη διάρκεια των συνεδριών κριτικής ανάλυσης και αντιπαραβολής κειμένων, προηγήθηκε η ενασχόληση με το βιβλίο και το συνοδευτικό του ερωτηματολόγιο και ακολούθησε η ίδια διαδικασία για το ποίημα προς ενίσχυση της θεματικής περιοχής με αντιθετικό τρόπο (Booker, 2012). Στους μαθητές μοιράστηκαν έγχρωμες φωτοτυπίες των βιβλίων και των ποιημάτων. Σε κάθε ανάγνωση η ερευνήτρια διάβασε τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων μεγαλόφωνα πριν την έναρξη των αναγνώσεων, προτρέποντας τους μαθητές να ζητήσουν τυχόν επεξηγήσεις ή διευκρίνιση, ενώ επιτράπηκε η χρήση πηγών γνώσης (λεξικό, Internet) στην περίπτωση αναζήτησης της ερμηνείας άγνωστων λέξεων. Μετά το πέρας της κάθε δίωρης διαδικασίας τα ερωτηματολόγια συγκεντρώνονταν και μεταγράφονταν σε αρχείο του Microsoft Word προς ανάλυση.

Αφότου ολοκληρώθηκε και η τελευταία κριτική ανάλυση κειμένου, ακολούθησαν α) συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ατομικά, και β) ατομική συνέντευξη κάθε μαθητή σχετικά με τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου που εφάρμοσε. Οι διαδικασίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είχαν συνολική διάρκεια ένα εικοσάλεπτο, κατά τη διάρκεια του οποίου η ερευνήτρια προχώρησε σε πεντάλεπτη μεγαλόφωνη ανάγνωση των ερωτήσεων προς επίλυση τυχόν αποριών και διευκρινίσεις, ενώ τα υπόλοιπα 15 λεπτά ήταν ο προσωπικός χρόνος ενασχόλησης με το ερωτηματολόγιο. Η ερευνήτρια υπήρξε ιδιαίτερος προσεκτική να μην παράσχει ή έστω υπονοήσει ανατροφοδότηση ή συμπεράσματα σχετικά με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου που αντιπροσώπευαν στρατηγικές, όπως προτείνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Cromley & Azevedo, 2006). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με την ακόλουθη διαδικασία: οι μαθητές μεμονωμένα εισέρχονταν σε αίθουσα, όπου βρισκόταν η ερευνήτρια για να μαγνητοφωνήσει τις απαντήσεις των μαθητών κατά τη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν γραμμένες σε κόλλα A4 (Παράρτημα Γ) και αυτή

τοποθετημένη επάνω σε θρανίο. Κάθε μαθητής/τρια διάβαζε τις ερωτήσεις της συνέντευξης μόνος/η του/της και απαντούσε. Σε περιπτώσεις που υπήρξε ανάγκη επεξήγησης των ερωτήσεων ή δεν έρεε ο λόγος κάποιου μαθητή, η ερευνήτρια χρειάστηκε να αναδιατυπώσει τις ερωτήσεις, δηλαδή «Ποιά διαδικασία ακολουθείς στο μυαλό σου για να βρεις την κεντρική ιδέα του κειμένου;» ή «Πώς ακριβώς το επιτυγχάνεις αυτό;» και «Μήπως θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο;», κ.ο.κ. (Cromley & Azevedo, 2006). Οι συνεντεύξεις ηχογραφούνταν από την ερευνήτρια, ενώ καμία δεν υπερέβη τα επτά (7) λεπτά.

Προς εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, η ερευνήτρια ακολούθησε δύο μεθόδους: α) μετά από τη μεταγραφή και κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων κάθε φοράς, επέστρεφε στην τάξη συζητώντας με τους μαθητές σχετικά με την ακρίβεια των νοημάτων και των κωδικών τους (*member checking*) (Creswell, 2013), και β) επέλεξε σκόπιμα κείμενα για κριτική ανάλυση από διαφορετικές θεματικές περιοχές προκειμένου να επιτευχθεί ο λεγόμενος *περιβαλλοντικός τριγωνισμός* (*environmental triangulation*). Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, η πιστότητα των αποτελεσμάτων μετά από τη σκόπιμη αλλαγή ενός παράγοντα-κλειδιού κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, ο οποίος και μπορεί να επηρεάσει τα δεδομένα, λειτουργεί υπέρ της αξιοπιστίας της έρευνας (Guion, Diehl & McDonald, 2011).

5.4. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Σε αυτή την ενότητα ακολουθεί παρουσίαση των τεχνικών ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας σε δύο υπο-ενότητες, α) ως προς τον κριτικό γραμματισμό και β) ως προς τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου.

5.4.1. Καθορισμός τεχνικών ανάλυσης δεδομένων κριτικού γραμματισμού

Η εξυπηρέτηση των ερωτημάτων και του σχεδίου της παρούσας έρευνας κατευθύνει προς το μεθοδολογικό μοντέλο *ανάλυσης περιεχομένου* (Hsieh & Shannon, 2005· Elo & Kyngas, 2008· Mayring, 2000), δηλαδή «μιας προσέγγισης εμπειρικής και μεθοδολογικά ελεγχόμενης ανάλυσης κειμένων εντός του επικοινωνιακού τους πλαισίου (συμφραζομένων), ακολουθώντας βήμα-βήμα κανόνες ή μοντέλα ανάλυσης περιεχομένου, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση» (σελ. 2). Σκοπός της μεθόδου είναι η ταξινόμηση μεγάλων ποσοτήτων κειμένου μέσα από ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου, συνεντεύξεις, αφηγήσεις, κ.ο.κ. σε έναν αποτελεσματικό αριθμό κατηγοριών, που αναπαριστούν παρόμοια νοήματα είτε ρητής είτε υπόρρητης επικοινωνίας, οπότε επιχειρείται μια εντατική εξέταση της γλώσσας και όχι απλός υπολογισμός λέξεων (Hsieh & Shannon, 2005). Ακολουθώντας την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας (Mayring, 2014), συνολικά συλλέχθηκαν πενήντα τέσσερα (54) ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου, που περιλάμβαναν τριακόσιες ογδόντα επτά (387) γραπτές απαντήσεις μαθητών, οι οποίες και αποτέλεσαν τα δεδομένα προς ανάλυση. Κατά την αξιολόγηση των αποκρίσεων των μαθητών ως προς την επίγνωση κριτικού γραμματισμού ελήφθη εξ αρχής υπόψη η υποκειμενική φύση της διαδικασίας, γι' αυτό το λόγο ως αποδεκτές ορίστηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συνοδεύονταν από τα εξής χαρακτηριστικά είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό: α) αιτιολόγηση σκεπτικού, β) αποδείξεις μέσα από το κείμενο, γ) προσωπική οπτική και εμπειρία του κόσμου. Αντιθέτως, αναιτιολόγητες, ασαφείς και κενές απαντήσεις κρίθηκαν ως μη αποδεκτές με ποσοστό 9%.

Η πορεία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων ξεκίνησε με την καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών σε αρχείο του Microsoft Word και επαναληπτικές αναγνώσεις αυτών, προκειμένου η ερευνήτρια να αποκτήσει μια συνολική αίσθηση, «όπως κάποιος θα διάβαζε ένα

βιβλίο» (Hsieh & Shannon, 2005, σελ. 1279). Για κάθε απάντηση των μαθητών, που επέτρεπε τη διερεύνηση της έκφρασης μιας ιδέας ανεξάρτητα από το εύρος της, τηρήθηκαν περιγραφικές σημειώσεις στα περιθώρια των σελίδων. Ακολούθως η ερευνήτρια προχώρησε σε έλεγχο αξιοπιστίας των περιγραφών της, ζητώντας από τα παιδιά να επιβεβαιώσουν τις προσωπικές της ερμηνείες (member checking) (Creswell, 2013). Επόμενο βήμα ήταν η απόδοση κωδικών σε όλο το εύρος των δεδομένων της ανάλυσης και η συνεχής αντιπαραβολή εκείνων των δεδομένων, που έφεραν σχετικούς κώδικες, προκειμένου να προκύψουν (πιθανά) θέματα/γενικότερες κατηγορίες (Hsieh & Shannon, 2005). Η παραπάνω διαδικασία έγινε με τη βοήθεια πινάκων ανάλυσης (Elo & Kyngas, 2008). Οι κωδικοί που προέκυψαν ήταν εκατόν τριάντα εννέα (139) για την πρώτη ανάγνωση, εκατόν εβδομήντα οκτώ (178) για τη δεύτερη, και εκατόν εβδομήντα επτά (177) για την τρίτη. Κατόπιν τούτου, ακολούθησε δεύτερος κύκλος διαδικασίας σύγκρισης για τους κώδικες και τις κατηγορίες μεταξύ τους, καθώς η συστηματική σύγκριση ενός κειμένου-κωδικού με κάθε κωδικό που υποστηρίζει ένα θέμα, επιτρέπει την πλήρη κατανόηση των ιδιοτήτων του θέματος και την ερμηνευτική ενσωμάτωση κωδικών και θεμάτων (Mayring, 2014). Τέλος, ενημερώθηκαν οι πίνακες ανάλυσης (Elo & Kyngas, 2008) (Παράρτημα ΣΤ), από τους οποίους προέκυψε πιο καθαρά η περιγραφή των θεμάτων (Σχήμα 2) (Hsieh & Shannon, 2005· Creswell, 2002· Ryan & Bernard, 2003).

5.4.2. Καθορισμός τεχνικών ανάλυσης δεδομένων στρατηγικών κατανόησης κειμένου

Για τα προφορικά δεδομένα ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία ανάλυσης: Πρώτο βήμα των τεχνικών ανάλυσης ήταν οι αποφάσεις σχετικά με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, κατά την έντυπη καταγραφή των οποίων δεν κρίθηκε απαραίτητο να μεταγραφούν τα γεμίσματα λόγου, οι ήχοι ή οι μικρές διακοπές, καθώς θεωρήθηκε αναμενόμενη αντίδραση για αναδρομικές απαντήσεις (Schilling, 2006). Στη συνέχεια, η ανάλυση των

δεδομένων ξεκίνησε με επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις προκειμένου η ερευνήτρια να εξοικειωθεί με τα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006· Kuusela & Paul, 2000). Έπειτα ακολούθησε πιο συστηματική, λέξη-λέξη ανάγνωση για την παραγωγή κωδικών ξεκινώντας από τις λέξεις εκείνες που φαινόταν να αντιπροσωπεύουν έννοιες-κλειδιά (Ryan & Bernard, 2003). Από τους συσχετισμούς που προέκυψαν μεταξύ των κωδικών έγινε και η ταξινόμηση σε κατηγορίες (Brenna, 2013· Hock & Mellard, 2005· Keene, 2002· Mokhtari & Reichard, 2002).

Τα ποσοτικά δεδομένα, που συλλέχθηκαν προς εμπλουτισμό των αποτελεσμάτων της ποιοτικής φάσης, εξετάστηκαν για τη χρήση των υπό μελέτη στρατηγικών. Καθώς η ανάλυση στόχευσε στη λήψη περιγραφικών και συμπερασματικών στοιχείων επί των δεδομένων, ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία: Αρχικά τα αριθμητικά δεδομένα εισήχθησαν στο λογισμικό Microsoft Excel. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των μαθητών για κάθε μια στρατηγική αθροίστηκαν και διαιρέθηκαν διά του συνόλου των απαντήσεων ($N=9$), προκειμένου να υπολογιστούν οι μέσοι όροι χρήσης της κάθε στρατηγικής, ενώ στη συνέχεια η ίδια διαδικασία έλαβε χώρα τόσο για κάθε μαθητή χωριστά (ατομικός δείκτης μαθητή) όσο και για τα υποσύνολα των στρατηγικών (M.O. GLOB, M.O. SUP, M.O. PROB). Για την εξέταση της χρήσης των στρατηγικών με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, ορίστηκαν τρία επίπεδα χρήσης, υψηλό (3,5 και άνω), μέτριο (2,5 έως 3,4) και χαμηλό (έως 2,4), με βάση τα πρότυπα των δημιουργών του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (Mokhtari & Reichard, 2002). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπολογίστηκε για κάθε κατηγορία στρατηγικών όσο και για όλο το δείγμα ($\alpha = .98$). Όλα τα υπολογιζόμενα μεγέθη της στατιστικής ανάλυσης (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, δείκτες αξιοπιστίας), που παρατίθενται στο παράρτημα Ε, υπολογίστηκαν με τη χρήση του προγράμματος Microsoft Excel.

6. Αποτελέσματα

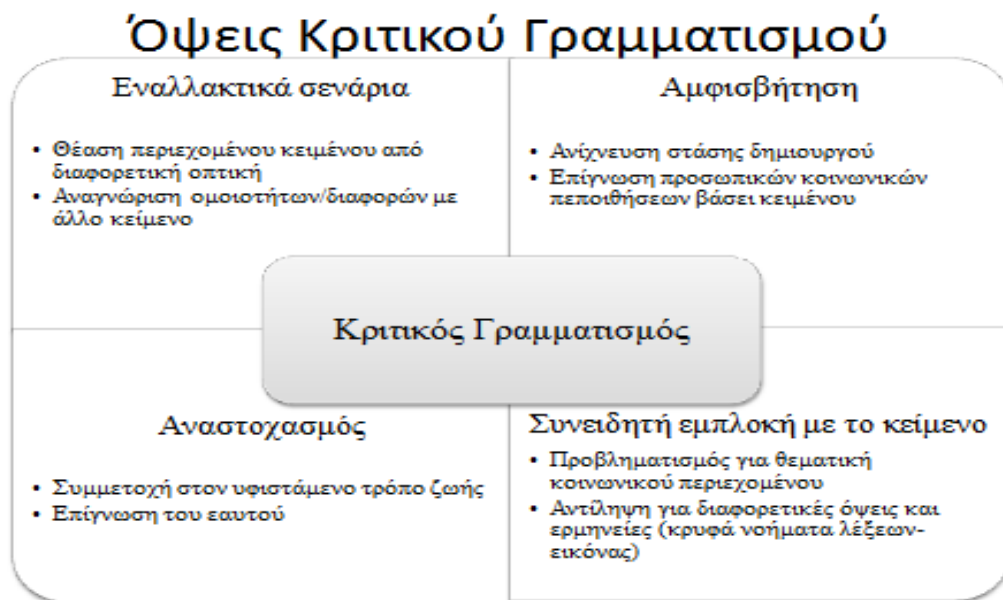
6.1. Ως προς τον κριτικό γραμματισμό

Από τη διαδικασία σύγκρισης και σύμπτυξης μεταξύ των κωδικοποιημένων δεδομένων προέκυψαν τα εξής θέματα κάτω από την ορολογία-ομπρέλα «κριτική στάση/ανθιστάμενη οπτική»: *αμφισβήτηση, συνειδητή εμπλοκή με το κείμενο, εναλλακτικά σενάρια, αναστοχασμός*, οι οποίες και συμφωνούν με τη βιβλιογραφία (Σχήμα 2) (Heffernan et al., 2009· McDaniel, 2006· McLaughlin & DeVogd, 2004a· 2004b· Van Sluys et al., 2006).

Κυρίαρχη αναδείχθηκε η όψη της «συνειδητής εμπλοκής με το κείμενο» (34%) με πιο αντιπροσωπευτικές τις κατηγορίες κωδικών: προβληματισμός για κοινωνική θεματική κειμένου (39%), κρυφό νόημα λέξεων (43%) και εικόνας (18%). Σύμφωνα με τους Heffernan et al. (2009) η συνειδητή εμπλοκή με τη γλώσσα, δηλαδή η ιδιαίτερη προσοχή και η γνώση των πολλαπλών επιλογών ερμηνείας και ανταπόκρισης αποτελεί παράμετρο της κριτικής στάσης, η οποία φαίνεται μέσα από δεξιότητες διερεύνησης, ανάλυσης και ερμηνείας των μηνυμάτων (Coffey, 2008). Χαρακτηριστικές απαντήσεις: α) ως προς τον προβληματισμό για την κοινωνική θεματική περιεχομένου, *«το θέμα είναι ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν να τα βγάλουν πέρα, εάν δεν είναι μια ομάδα» (Z4ΣΤ)* και *«δεν πρέπει να υπάρχουν κοινωνικές τάξεις» (M4ΣΤ)*· β) ως προς το κρυφό νόημα των λέξεων, η αντιπαράθεση των αντωνυμιών ‘εμείς’ και ‘αυτοί’ *«δείχνει τις αλλαγές που γίνονται και τη διαφορετικότητα που έχουν αυτοί οι δύο λαοί» (A5A)*, καθώς ‘αυτοί’ είναι *«εισβολείς, ξένοι και διαφορετικοί» (Φ5A)*, *«η λέξη ‘die’ συμβολίζει ότι έσβησε ό,τι οι άλλοι της έλεγαν κακό, και προχώρησε μπροστά, πιο δυνατή» (Z5Γ)*, και *«πως ό,τι δύσκολο υπάρχει, δεν σκύβει το κεφάλι, και απλώς το σβήνει για να υπάρχει πλέον το κάτι όμορφο» (Δ5Γ)*, το υποβόσκον νόημα των λέξεων ‘θέλω’ και ‘χρειάζομαι’ αποκωδικοποιήθηκε ως *«ό,τι απλά θες*

και δεν χρειάζεσαι (want), μπορείς και να μην το αποκτήσεις. Μα ό,τι χρειάζεσαι (need), είναι σημαντικό να το έχεις» (Z3E). γ) σε επίπεδο εικονογράφησης και συμβολισμού, «σκόπιμα ο ξένος λαός αναπαρίσταται ως κουνέλια που αναπαράγονται πολύ γρήγορα, ενώ οι ντόπιοι μοιάζουν με Ινδιάνους που ήρθαν οι λευκοί και τους πήραν τη γη» (Z3A), ή «ότι έκλεψαν τα παιδιά τους, πιστεύω πως εννοεί ότι τα έπαιρναν με το μέρος τους για να τους εναντιωθούν... όταν δείχνει ότι ρουφούν τον ουρανό είναι μεταφορά και εννοεί ότι κλέβουν το χώρο τους» (Δ2A).

Σχήμα 2. Όψεις Κριτικού Γραμματισμού



Με ποσοστό 26% συνολικά αναδείχθηκε η όψη του «αναστοχασμού» ως α) συμμετοχή στον υφιστάμενο τρόπο ζωής (80%), και β) επίγνωσης του εαυτού (20%), ακολουθώντας τη σκέψη των Janks et al. (2013) και Heffernan et al. (2009) ότι η εξέταση ασύμβατων και αντιθετικών προσωπικών απόψεων ισοδυναμεί με συνειδητοποίηση της προσωπικής μας

συμμετοχής στη διατήρηση του υφιστάμενου τρόπου ζωής και οραματισμό ενός εναλλακτικού τρόπου ύπαρξης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: α) ως προς τη συμμετοχή στον υφιστάμενο τρόπο ζωής, *«αναρωτιέμαι εάν μαθαίνουμε να δημιουργούμε και επιπλέον επιλογές στη ζωή μας, γιατί δε βρίσκουμε χαρά και ικανοποίηση με αυτά που ήδη έχουμε» (Φ6Δ)*, *«άραγε ψάχνουμε για να ξέρουμε τι γίνεται στον κόσμο και προειδοποιούμε ή αδιαφορούμε αρκεί να περνάμε εμείς καλά;» (Ζ7ΣΤ)*, *«νομίζω ότι δε δεχόμαστε τους μετανάστες φιλικά» (Ι7Β)*. β) ως προς την υποκατηγορία της επίγνωσης του εαυτού, *«όταν δεν μπορώ να έχω ή να κάνω αυτό που θέλω, προσπαθώ να βρω άλλες λύσεις για να το πραγματοποιήσω» (Δ3Δ)*, *«μου δημιουργείται θλίψη, γιατί δεν είναι σωστό να χωριζόμαστε σε ομάδες, και δε νιώθω την ανάγκη να πάρω το μέρος κανενός, γιατί και οι δύο πλευρές έχουν άδικο» (Π5Α)*, *«ένιωσα τα συναισθήματα της δύναμης και της αποφασιστικότητας, ότι εγώ ορίζω τη ζωή μου και τις επιλογές μου» (Φ2Δ)*.

Η όψη «εναλλακτικά σενάρια» συγκέντρωσε 20% και χωρίστηκε στις υποκατηγορίες α) της διαφορετικής οπτικής απέναντι στο περιεχόμενο του κειμένου (48%) και β) στην αναγνώριση των ομοιοτήτων/διαφορών με άλλο κείμενο (42%). Όπως προτείνουν οι McLaughlin και DeVogd (2004α, 2004β) τόσο η επικέντρωση στην αναγνώριση των περιθωριοποιημένων ηρώων και την εναλλακτική οπτική που προσφέρει η εξέταση της διαφορετικής άποψης, όσο και η σύγκριση και η αντιπαραβολή κειμένων με κοινή θεματική βοηθά στην κατανόηση της υποκειμενικής οπτικής των κειμενικών αναπαραστάσεων ενός κοινωνικού φαινομένου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: α) ως προς την υποκατηγορία της διαφορετικής οπτικής απέναντι στο περιεχόμενο του κειμένου, *«τα 'rabbits' θα έλεγαν ότι δεν είχαν κακή πρόθεση και και ήθελαν μόνο να μεταδώσουν τον πολιτισμό τους, τη γλώσσα τους και τις συνήθειές τους και να ζουν όλοι μαζί ειρηνικά» (Φ5Β)*, *«στην ιστορία φαίνεται η πλευρά των 'εμείς', ενώ η πλευρά των 'rabbits' δεν ακούγεται καθόλου. Αν μιλούσαν κι αυτοί, θα*

την διατύπωναν αλλιώς την ιστορία» (Μυ4Α). β) ως προς την αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών με άλλο κείμενο, «στο *Alone* η κατανάλωση δεν παρουσιάζεται ως καλό πράγμα, ενώ στο *Those Shoes* ό,τι ήθελε ο ήρωας, θα έβρισκε τρόπο τελικά να το αποκτήσει» (Ζ5ΣΤ), «η μια ιστορία είναι από την πλευρά αυτών που βλέπουν τη γη τους να περνά σε άλλα χέρια, ενώ στο ποίημα κυριαρχεί το συναίσθημα και η αντίληψη αυτού που τώρα ζει στη γη και τα σπίτια κάποιων άλλων» (Μ4Β).

Η όψη της «αμφισβήτησης» συγκέντρωσε το ποσοστό 20% μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών. Ως υποκατηγορίες αναδείχθηκαν α) η ανίχνευση στάσης του δημιουργού (78%) και β) κατανόηση προσωπικών κοινωνικών πεποιθήσεων βάσει κειμένου. Μέσα από την πλειονότητα των απαντήσεων φάνηκε η εγρήγορση των μαθητών να αντιλαμβάνονται τους τρόπους, που το κείμενο καθοδηγεί σε υιοθέτηση συγκεκριμένης άποψης, δηλαδή να κατανοούν ότι κάθε μορφή γνώσης δομείται από συγκεκριμένη οπτική (Heffernan et al., 2009· McLaughlin & DeVogd, 2004α· 2005β). Χαρακτηριστικά παραδείγματα: α) ως προς την ανίχνευση στάσης του δημιουργού, «ο δημιουργός δείχνει σκόπιμα την άποψη μιας πλευράς, αυτής που πιστεύει ότι η μετανάστευση είναι κάτι κακό, γιατί επηρεάζεται ο πολιτισμός τους» (Ι6Β), «ο δημιουργός είναι κατά της μετανάστευσης, γιατί δεν ήθελε οι άνθρωποι να μπαίνουν στη χώρα του» (Β6Β), «μάλλον κατά του καταναλωτισμού... αρχικά δείχνει να εξαρτάται από τα υλικά αγαθά, αλλά στο τέλος κατάφερε να δει τι πραγματικά έχει ανάγκη» (Φ4-6Ε). β) ως προς την κατανόηση των προσωπικών κοινωνικών πεποιθήσεων βάσει κειμένου, «διαχώρισα τους χαρακτήρες με το κριτήριο της οικονομικής κατάστασης» (Μ4Γ), «μιλάει η Μαγα Angelou και ανήκει στη χαμηλή κοινωνική τάξη των μελαμψών ανθρώπων» (Μυ1ΣΤ), «έχω καταλάβει ότι οι άνθρωποι μεταναστεύουν από γενιά σε γενιά, οπότε μπορεί οι παππούδες να είναι από μια χώρα και εμείς να γεννηθούμε κάπου αλλού σε άλλο πολιτισμό» (Ζ3Β).

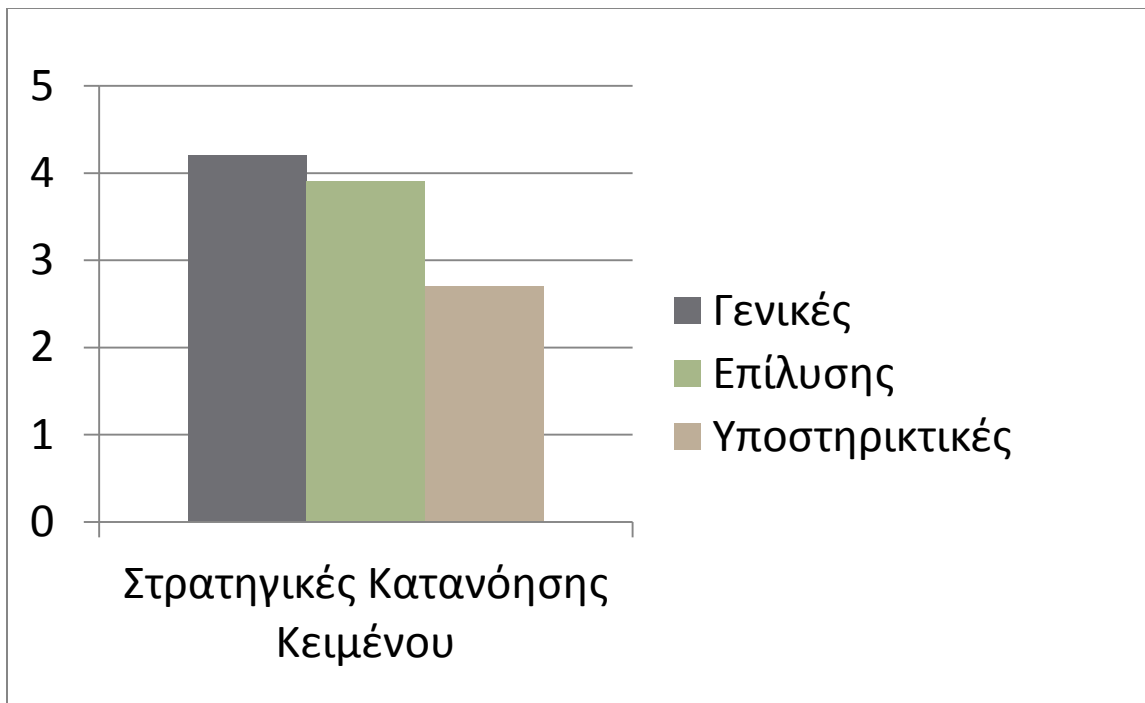
6.2. Ως προς τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου

6.2.1. Αποτελέσματα από ερωτηματολόγια

Μέσα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων (Reichard & Mokhtari, 2002) και του μέσου όρου της κάθε στρατηγικής προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα γενικά για τις ομάδες στρατηγικών (Σχήμα 3) και ειδικότερα για κάθεμια μεμονωμένα (Παράρτημα Ε): όλοι οι μαθητές βαθμολόγησαν με τον υψηλότερο βαθμό χρήσης (Μ.Ο. 5,0) τις στρατηγικές κατανόησης: α) της γρήγορης ματιάς πριν από την καθεαυτό ανάγνωση, β) της χρήσης της εικονογράφησης, και γ) της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης. Ελάχιστα μικρότερος ήταν ο μέσος όρος των στρατηγικών: α) της αξιολόγησης των ιδεών του κειμένου (Μ.Ο. 4,9), β) της εξαγωγής νοήματος μέσα από τα συμπραζόμενα (Μ.Ο. 4,8) και γ) της οπτικοποίησης των πληροφοριών του κειμένου (Μ.Ο. 4,8). Επίσης υψηλό μέσο όρο χρήσης (Μ.Ο. 4,6) εμφάνισε η τεχνική αντιπαραβολής του σκοπού της ανάγνωσης με το θέμα του κειμένου, ενώ σε υψηλά επίπεδα (Μ.Ο. άνω του 4,0) κινήθηκαν οι στρατηγικές: α) πρότερης γνώσης, β) σχηματισμού περίληψης για το διαχωρισμό σημαντικών-δευτερευόντων πληροφοριών, γ) σχηματισμού υποθέσεων και επιβεβαίωσή τους. Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές προέβησαν σε α) αποφάσεις σχετικά με τι να διαβάσουν προσεκτικά και τι όχι (Μ.Ο. 3,8), β) συνειδητή προσπάθεια ανάκτησης συγκέντρωσης (Μ.Ο. 3,4), γ) σχηματισμό αυτο-ερωτήσεων πριν την ανάγνωση και προσπάθεια εύρεσης απάντησης εντός του κειμένου (Μ.Ο. 3,9), δ) προσπάθεια σύνδεσης των ιδεών του κειμένου επιστρέφοντας σε ξαναδιαβασμένα χωρία (Μ.Ο. 3,7). Με το χαμηλότερο μέσο όρο χρήσης (Μ.Ο. κάτω του 2,0) αξιολογήθηκαν οι στρατηγικές α) της τήρησης σημειώσεων, β) της χρήσης λεξικού, και γ) της διασταύρωσης των πληροφοριών με συμμαθητή. Ο μέσος όρος του συνόλου των απαντήσεων των μαθητών ως προς το βαθμό χρήσης των στρατηγικών που μελετήθηκαν διαμορφώθηκε περίπου στο 3,7, που παραπέμπει σε υψηλή χρήση στρατηγικών ή

μεταγνωστικής ενημερότητας σύμφωνα με τους Mokhtari και Reichard (2002). Σα γενική παρατήρηση αξίζει να σημειωθεί ότι η τυπική απόκλιση για κάθε στρατηγική κατανόησης κειμένου κυμάνθηκε σε χαμηλές τιμές (Παράρτημα Ε).

Σχήμα 3. Στρατηγικές Κατανόησης Κειμένου



6.2.2 Αποτελέσματα από αναδρομικές συνεντεύξεις

Στη συνέχεια ακολούθησε η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στις αναδρομικές συνεντεύξεις (Παράρτημα Δ) ως τελική διαδικασία της έρευνας με στόχο την αποσαφήνιση των ποσοτικών δεδομένων αλλά και την πιθανή προσθήκη στρατηγικών που δεν αναφέρθηκαν μέσω ερωτηματολογίου.

Τα ποιοτικά δεδομένα έδειξαν ότι, προσεγγίζοντας το λογοτεχνικό κείμενο με σκοπό την κατανόηση, οι μαθητές προσπάθησαν να συμπεράνουν το νόημά του με βάση, α) τον τίτλο, καθώς έτσι σχημάτιζαν υποθέσεις (65%), ενώ σε μικρότερο βαθμό προχώρησαν σε β) «γρήγορο ξεφύλλισμα» σαν μια πρώτη ανάγνωση (15%) και γ) ανάγνωση περίληψης στο οπισθόφυλλο (20%).

Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με το κείμενο, όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι συνέδεσαν τα κείμενα που διάβασαν με την προσωπική τους εμπειρία και γνώση, π.χ. *«σε πολλά σημεία οι ιστορίες μου θύμιζαν εμπειρίες που έχω ζήσει κι εγώ, όπως στο Those Shoes γιατί κι εγώ έχω χαρίσει πολλά πράγματα»* (μαθήτρια Μν.), και *«βάζουν εικόνες στο μυαλό τους»* (οπτικοποίηση) (μαθητής Β.) εγείροντας ευκολότερα γνωστικά σχήματα (Harmer, 1998). Συγκεκριμένα, η μαθήτρια Α. σχολίασε ότι *«έκανα εικόνες που εξηγούσαν π.χ. τον πόλεμο που είχε το κείμενο... έκανα εικόνες πολέμου και ειρήνης... και σε όλα τα κείμενα ανάλογα με τι έλεγαν»*. Για να ξεπεράσουν προβλήματα κατανόησης (άγνωστες φράσεις ή λέξεις), οι επτά από το σύνολο των εννέα μαθητών προσπάθησαν να καταλάβουν μέσα από τα συμφραζόμενα, λέγοντας χαρακτηριστικά *«διάβασα παρακάτω για να δω, εάν θα καταλάβω [την άγνωστη λέξη] λίγο πιο μετά»* (μαθήτρια Μν.) ή *«κοίταξα να δω τι γράφει η προηγούμενη και η επόμενη λέξη για να καταλάβω»* (μαθήτρια Φ.). Επιπλέον, όλοι δήλωσαν πως έκαναν επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, σχημάτιζαν υποθέσεις και προσπαθούσαν να τις επιβεβαιώσουν, π.χ. ο μαθητής Β. ανέφερε: *«φανταζόμουν από μόνος μου τι μπορεί να γίνει παρακάτω στο βιβλίο και μετά έκανα τη σύνδεση με αυτά που διάβασα»*, αλλά και η μαθήτρια Π. απάντησε σχετικά: *«Σκεφτόμουν τι μπορεί να έχουν κάνει [οι ήρωες], το φανταζόμουν, προχωρούσα και το καταλάβαινα μετά»*. Προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις κριτικής ανάλυσης των λογοτεχνικών κειμένων που απαιτούσαν περιληπτική άποψη του κειμένου, όλοι οι μαθητές ανέφεραν κυρίως τον εντοπισμό

λέξεων-κλειδιών σχολιάζοντας «κράτησα τις λέξεις ή τις φράσεις που επαναλαμβάνονταν πιο συχνά στο κείμενο» (μαθητής I.) και «υπογράμμισα τις λέξεις που χρησιμοποιούσε πιο πολύ ο συγγραφέας, γιατί τις τόνιζε συνέχεια» (μαθήτρια A.). Επιπλέον, δύο μαθητές ανέφεραν τη χρήση αυτο-ερωτήσεων, ώστε να ανιχνεύσουν τις κύριες ιδέες του κειμένου, π.χ. «αναρωτήθηκα τι έχω διαβάσει και άμα είχα χάσει κάποιο σημείο» (μαθήτρια Φ.) και τρεις δήλωσαν ότι κάνουν παράφραση «αντικαθιστώντας με άλλη λέξη» εκείνες που δεν ξέρουν (μαθήτρια A.), «εξηγώντας στον εαυτό μου με άλλες λέξεις αυτό που διάβασα» (μαθήτρια Z.).

7. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε ένα εγχείρημα πραγμάτωσης του κριτικού γραμματισμού στην τάξη ενθαρρύνοντας μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού να εμπλακούν συνειδητά στην ανάγνωση και ανάλυση αγγλικών λογοτεχνικών κειμένων κοινωνικού περιεχομένου αρχικά, και κατόπιν να αναφέρουν τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου που ενεργοποίησαν. Η κατάληξη σε διεξοδικές απαντήσεις δεν επιχειρήθηκε ούτε θεωρήθηκε δυνατή κυρίως λόγω της εννοιολογικής θεώρησης του όρου *κριτικός γραμματισμός*, και της μεταβλητότητας των αναγνωστικών τεχνικών ανά συγκυρία και ανάλογα με το μαθητή ως αναγνώστη που συνδιαλέγεται με το κείμενο (McLaughlin & De Voogd, 2004α). Άλλωστε, όπως φάνηκε ήδη από το εισαγωγικό μέρος της εργασίας, η κριτική στάση στην ανάγνωση ουσιαστικά ‘αποκαλύπτεται’ μέσα από αναγνώσεις κριτικού γραμματισμού (Cadiero-Kaplan & Smith, 2002· Heffernan et al., 2009· Soares, 2013· Soares & Wood, 2010) επιτρέποντας τη διερεύνηση των στρατηγικών κατανόησης κειμένου που οι μαθητές ενεργοποίησαν σε επίπεδο ενημερότητας (Brenna, 2013). Επομένως, τόσο η εργασία όσο και η συζήτηση των παραμέτρων της αποτέλεσε πρόταση που επεδίωξε να αναδείξει την πολυπλοκότητα που περιβάλλει τις έννοιες, και να εμπλέξει τους αναγνώστες και τις αναγνώστριες σε αναστοχαστική διερεύνηση τόσο των δυνατοτήτων όσο και των περιορισμών της.

Σαν γενικό συμπέρασμα τα παιδιά υιοθέτησαν κριτική οπτική απέναντι στον εκάστοτε τρόπο παρουσίασης της κοινωνικής θεματολογίας κειμένων. Σε όλες τις συνεδρίες η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός παρατήρησε την εξοικείωση των μαθητών με την αποκωδικοποίηση των γλωσσικών επιλογών των συγγραφέων, με κυρίαρχες την αναγνώριση των αλληγορικών σχημάτων γλώσσας και την αιτιολόγηση των λεξικογραμματικών τεχνικών των δημιουργών. Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές του κριτικού γραμματισμού (Ludwig & Authority, 2003· Luke

& Freebody, 1997· McDaniel, 2006· McLaughlin & DeVoogd 2004α· 2004β) αυτή η διαδικασία αποκωδικοποίησης των τρόπων που τα νοήματα εκφράζονται και αναπαριστώνται ώστε να επηρεάσουν υπέρ ή κατά μιας θέσης, επισημαίνεται ως ουσιαστική έκφανση του κριτικού γραμματισμού. Πέραν όμως της ανάλυσης των ιδεών γλωσσικά, η εισαγωγή του μέσου της εικόνας μέσω των εικονογραφημένων κειμένων στην τάξη, αύξησαν το επίπεδο της συνειδητής εμπλοκής με το κείμενο, εμπλουτίζοντας την προσπάθεια των παιδιών να αναγνωρίσουν τα κρυφά νοήματα και τη θεματική περιοχή, γεγονός που προτρέπει σε μεγαλύτερη διερεύνηση του πεδίου του κριτικού γραμματισμού σε σύνδεση με την εικόνα.

Ωστόσο, κατά την τεχνική της αντιπαραβολής κειμένων η καινοτόμα εισαγωγή του κειμενικού είδους των ποιημάτων, που μέσω της σύνθετης μεταφορικής γλώσσας τους, είναι ικανά να εγείρουν σκέψεις για πολύπλοκα κοινωνικά ζητήματα (Hughes, 2007), βοήθησε στην ανάδειξη της πολυφωνίας απέναντι στα ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου και στη δημιουργία εναλλακτικών σεναρίων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές έδωσαν μεν αυθεντική φωνή σε αποσιωπημένους ήρωες, όπως προτείνουν και οι Ciardiello (2004) και McLaughlin και DeVoogd (2004α· 2004β), αλλά σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποίησαν την αντιθετική άποψη των ποιημάτων για να «φωτίσουν» τους περιθωριοποιημένους χαρακτήρες ή τους δευτερεύοντες ήρωες των εικονογραφημένων. Συνεπώς φαίνεται ότι η τεχνική της εισαγωγής κειμένων σε αντιπαραβολή επέτρεψε στα παιδιά να διαπιστώσουν άμεσα τις πολλαπλές και εναλλακτικές πλευρές των κοινωνικών ζητημάτων και υπαινίσσεται την εισαγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών στο πλαίσιο της εξέτασης από ανθιστάμενη οπτική.

Σε άμεση σύνδεση με την έννοια της υποκειμενικότητας όπως συζητήθηκε παραπάνω, υπήρξε και η δυνατότητα ανίχνευσης της στάσης του δημιουργού μέσα από την αποκάλυψη των νοημάτων. Αναλύοντας τον τρόπο γραφής και τις λεκτικές επιλογές, οι μαθητές αντιλήφθηκαν

ότι σκοπός του δημιουργού ήταν να μεταφέρει την προσωπική του άποψη [*«ο δημιουργός δείχνει σκόπιμα την άποψη μιας πλευράς, αυτής που πιστεύει ότι η μετανάστευση είναι κάτι κακό, γιατί επηρεάζεται ο πολιτισμός τους» (I6B)*], γεγονός που εκλήφθηκε από την ερευνήτρια ως προσπάθεια αμφισβήτησης των προθέσεων του, όπως απαντάται και στις έρευνες των Lock και Cleary (2011) και Heffernan et al. (2009), αλλά και στις πρακτικές που προτείνουν οι McLaughlin και DeVogd (2004α· 2004β).

Τέλος, σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η αυξημένη δυνατότητα των μαθητών να συνδέσουν το κείμενο με την πραγματική ζωή και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Όπως καταλήγει και οι Heffernan et al. (2009), αλλά και στην έρευνά του ο Chun (2009) «ο κριτικός γραμματισμός... αύξησε την εμπλοκή των μαθητών συνδέοντας τις ιστορίες ανάγνωσης με την προσωπική εμπειρία, διαδικασία που ενθάρρυνε τον κριτικό αναστοχασμό» (σελ. 152), έτσι και στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πληθώρα απαντήσεων που φανέρωναν την εγρήγορση των μαθητών για κατανόηση και ερμηνεία του προσωπικού τους τρόπου ζωής αλλά και την αντιστοιχία του με την κοινωνική πραγματικότητα. Εντούτοις, η ερευνήτρια κρίνει σκόπιμο να αναφέρει την αίσθησή της ότι η περιορισμένη χρονική έκταση της παρούσας έρευνας δεν επέτρεψε την ανάδειξη της κριτικής οπτικής ως στάσης ζωής, παράγοντας που επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Van Sluys et al. (2006), οι οποίοι συμπέραναν ότι η χρονική έκταση ενός τέτοιου προγράμματος αποτελεί παράγοντα που συνδέεται με την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης και οδηγεί σε αλλαγή στάσης. Συμπερασματικά, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός έκρινε ότι οι μαθητές στάθηκαν ιδιαίτερος ενεργητικοί ως προς την κριτική ανάλυση κειμένων εξετάζοντας, κατά κύριο λόγο, κάθε πιθανή ερμηνεία των κρυφών νοημάτων των κειμένων.

Αντίστοιχα οι μαθητές ήταν ιδιαίτερος δραστήριοι και ως προς τη μεταγνωστική γνώση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη σύμπτωση των αποτελεσμάτων των δυο εργαλείων συλλογής δεδομένων. Η κατανόηση των κοινωνικών θεματικών επιτεύχθηκε κυρίως μέσω της αξιοποίησης της εικόνας στα εικονογραφημένα βιβλία, όπως ανέδειξε και η έρευνα της Brenna (2013). Ωστόσο, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι η ετοιμότητα των παιδιών να αξιοποιήσουν τη δύναμη της εικόνας, πιθανά συμπορεύεται με την οπτικοποίηση των νοημάτων και των ιδεών (ειδικότερα στην περίπτωση των ποιημάτων, όπου η εικόνα απουσίαζε) βοηθώντας έτσι στην έγερση γνωστικών σχημάτων, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από τις έρευνες των Boulware-Gooden et al. (2007) και McTavish (2008).

Επόμενη βασική πλευρά της κατανόησης που έπαιξε σημαντικό ρόλο στην κριτική ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων υπήρξε ο σχηματισμός υποθέσεων και προβλέψεων για τα κίνητρα και τη συμπεριφορά των ηρώων. Η συγκεκριμένη στρατηγική πιθανά επέτρεψε το σχηματισμό ολοκληρωμένου νοήματος και βοήθησε την αναστοχαστική σκέψη των μαθητών για την αποκάλυψη των λόγων που ένας συγγραφέας επιλέγει την παρουσίαση των γεγονότων ενός βιβλίου ή των ηρώων του με συγκεκριμένο τρόπο, διαδικασία που βοήθησε την κατανόηση και στην έρευνα των McKeown και Beck (2009) και Nokes (2008). Παράλληλα, η αξιοποίηση του συγκεκριμένου αναδείχθηκε σε σημαντικό παράγοντα για την υπερπήδηση του άγνωστου λεξιλογίου, μολονότι ελήφθη υπόψη ότι η ξένη γλώσσα των κειμένων επέβαλε αυξημένη προσοχή από την πλευρά των παιδιών, σύμφωνα με τους Zhang και Wu (2009) αλλά και Mokhtari και Reichard (2002). Επιπλέον, μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε ως σημαντική στρατηγική η ικανότητα των μαθητών να διαχωρίζουν μεταξύ σημαντικών και δευτερευόντων πληροφοριών, σχηματίζοντας έτσι στο μυαλό τους μια περίληψη του κειμένου, εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα των Hock και Mellard (2005). Ωστόσο, η στρατηγική που δεν

αναδείχθηκε σημαντικά μέσα από τη διαδικασία των αναδρομικών συνεντεύξεων ήταν η χρήση αυτο-ερωτήσεων.

Μολονότι υπήρξε σύμπτωση μεταξύ των αποτελεσμάτων συνέντευξης και ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα του τελευταίου ανέδειξαν ως σημαντικές τρεις επιπλέον στρατηγικές, οι οποίες δεν παρουσιάστηκαν στις αναδρομικές συνεντεύξεις: α) την προσήλωση στο στόχο της ανάγνωσης καθόλη τη διάρκειά της, β) το σχηματισμό αυτο-ερωτήσεων και γ) την αξιολόγηση και κριτική των ιδεών του κειμένου. Αυτή η ασυμβατότητα πιθανά εξηγείται εξαιτίας τόσο της φύσης των αναδρομικών συνεντεύξεων που απαιτούν από τους συμμετέχοντες να βασιστούν στη μνήμη τους, όσο και της άγνοιας ή της αδυναμίας έκφρασης των μαθητών σχετικά με την πορεία της σκέψης τους. Σε κάθε περίπτωση η ανάλυση των δεδομένων συνέντευξης και ερωτηματολογίου ανέδειξε ότι οι συμμετέχοντες μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού χρησιμοποίησαν στρατηγικές κατά την κατανόηση και κριτική ανάλυση των λογοτεχνημάτων τόσο σε γνωστικό (χρήση συμφραζομένων και περίληψη) όσο και σε μεταγνωστικό επίπεδο (σύνδεση με πρότερη γνώση, επισταμένη προσοχή, στοχοθεσία, αυτο-παρατήρηση).

Όπως συμβαίνει με ποιοτικές έρευνες που διεξάγονται από εκπαιδευτικούς ερευνητές στην τάξη (Heffernan et al. 2009· Soares, n.d.) και αυτή η έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Αρχικά, το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελούμενο από εννέα μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού με υψηλές επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα δεν επιτρέπει γενικευμένα συμπεράσματα. Με δεδομένη την ικανοποίηση των κριτηρίων που συζητήθηκαν στην ενότητα των εργαλείων (ενότητα 5.2.1.), τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη, εικονογραφημένα αφηγήματα και ποιήματα, αποτελούν ένα περιορισμό της έρευνας, καθώς θα είχε ενδιαφέρον προς εμπλουτισμό των αποτελεσμάτων να δοκιμαστούν οι κριτικές αναγνώσεις και με διαφορετικά κειμενικά είδη. Επιπλέον, ο διπλός ρόλος της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού της

συγκεκριμένης τάξης ενέχει την πιθανότητα του υποκειμενικού κριτηρίου, καθώς η αμεσότητα και ο προσωπικός δεσμός μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων υπήρξαν αναπόφευκτα (Soares, n.d.). Επιπροσθέτως, η ιδιαιτερότητα του πλαισίου του κριτικού γραμματισμού καθώς και ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός δικαιολογεί κάποιο βαθμό προκατάληψης του ερευνητή αλλά και την απουσία επιπρόσθετου αναλυτή από την παρούσα έρευνα. Άλλωστε, όπως εύστοχα παρατηρεί η Κίτσιου (2014), δύο ποιοτικοί ερευνητές δεν σκέφτονται και πολύ πιθανό δεν κωδικοποιούν με τον ίδιο τρόπο, οπότε είναι σχεδόν απίθανο να σχηματιστούν οι ίδιες κατηγορίες, θεματικές ή έννοιες και να ανακύψει ακριβώς το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο. Τέλος, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (McTavish, 2008) η χρήση τεχνικών αυτο-αναφοράς σχετικά με την ενεργοποίηση των στρατηγικών κατανόησης κειμένου φανερώνει μεν την ενημερότητα των παιδιών ως προς τις προσωπικές επιλογές στρατηγικών, αλλά δεν αποδεικνύει τον τρόπο χρήσης και ενεργοποίησης, πεδίο που δεν άπτονταν του σκοπού της παρούσας έρευνας.

Ωστόσο, τα ευρήματα αυξάνουν το επίπεδο της επίγνωσης σχετικά με το σκοπό, τη σημασία και πιθανά την υλοποίηση μιας διδασκαλίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Με εργαλείο τις λεκτικές και εικονικές αναπαραστάσεις της κοινωνίας στις σελίδες ενός βιβλίου, η κατανόηση κειμένου μετατρέπεται σε εμπειρία μεταγνωστικής γνώσης, απαραίτητη για το χειρισμό των πολύπλοκων νοημάτων που στοχεύει να αποκαλύψει ο κριτικός γραμματισμός (Brenna, 2013). Γι' αυτό και κοινός τόπος πολλών ερευνητών (Boulware-Gooden et al. 2007· Brenna, 2013· McTavish, 2008· Nokes, 2008· Youngs & Serafini, 2011) είναι η ποικιλία στη χρήση στρατηγικών για την επιτυχή κατανόηση των νοημάτων λογοτεχνικών κειμένων.

Ως προς τις μελλοντικές έρευνες στο θέμα προτείνονται τα παρακάτω:

- 1) Η οργάνωση ενός μακροχρόνιου προγράμματος διδασκαλίας κριτικού γραμματισμού προκειμένου να καλλιεργηθεί η κριτική στάση των μαθητών, αλλά και να αποσαφηνιστεί περισσότερο ή ίσως να ποσοτικοποιηθεί. Σε μια τέτοια περίπτωση οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου πιθανά θα βοηθούσαν στη συνειδητότερη εμπλοκή των μαθητών κατά την προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τον κόσμο μέσα από τα κείμενα.
- 2) Σε άμεση σχέση με την προηγούμενη πρόταση, η μελέτη πρωτοκόλλων ανάλυσης και η διδασκαλία τους πιθανά να αποσαφήνιζε τους τρόπους που οι μαθητές χειρίζονται το εργαλείο της αυτορύθμισης κατά την εμπλοκή τους στις αναγνώσεις κριτικού γραμματισμού.
- 3) Η διεξαγωγή της έρευνας με μαθητές άλλης ηλικίας και η αξιοποίηση διαφορετικών κειμενικών ειδών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Angelou, M. (1975). *Alone. Oh Pray my Wings are gonna Fit me well*. New York: Random House.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2008). Η Κατανόηση Κειμένων: Μοντέλα και Παράγοντες Κατανόησης. *Σκέψη, τεύχος 1*, 7-22.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baynham, M (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (6), 490-498.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, 133-150.
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *Tesol Quarterly*, volume 26, issue 3, 319-343.
- Boelts, M. (2012). *Those Shoes*. Massachusetts: Candlewick Press
- Booker, K. (2012). Using picturebooks to empower and inspire readers and writers in the upper primary classroom. *Literacy Learning: The Middle Years*, 20 (2), i-xiv.

- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61 (1), 70-77.
- Bradford, C. (2003). There's no place like home: unhomely moments in three postcolonial picture books. In *ACLAR 2001: Cinderella Transformed: Multiple Voices and Diverse Dialogues in Children's Literature: Proceedings of the 2001 Australasian Children's Literature Association for Research Conference* (pp. 104-109). Centre for Children's Literature.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brenna, B. (2013). How graphic novels support reading comprehension strategy development in children. *Literacy*, 47(2), 88-94.
- Bryman, A. (2012). Experts Voices. In *Baker, S. E., Edwards, R., & Doidge, M. (2012). How Many Qualitative Interviews is Enough?: Expert Voices and Early Career Reflections on Sampling and Cases in Qualitative Research* (pp. 18-20). National Centre for Research Methods.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, 45-65.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Cadiero-Kaplan, K., & Smith, K. (2002). Literacy ideologies: Critically engaging the language arts curriculum. *Language Arts*, 79 (5), 372-381.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4 (9), 80-90.
- Chick, N. L., Karis, T., & Kernahan, C. (2009). Learning from their own learning: How metacognitive and meta-affective reflections enhance learning in race-related courses. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3 (1), Article 16.
- Christensen, L. M. (1999). Critical literacy: Teaching reading, writing, and outrage. *Making Justice our Project*. URBANA: NCTE Press.
- Chun, C. W. (2009). Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners: Teaching Maus. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144-153.
- Ciardello, A. V. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 58(2), 138-147.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9-13.
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. Ανακτήθηκε από doi: <http://www.learnnc.org/lp/pages/4437>
- Cook-Gumperz, J. (2008). *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού* (Επιμ. Τ. Κωστούλη).

- Cooper, K., & White, R. E. (2006). Action research in practice: Critical literacy in an urban grade 3 classroom. *Educational Action Research, 14* (1), 83-99.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning, 1* (3), 229-247.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology, 29* (6), 471-492.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62* (1), 107-115.
- Enright, M., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulcahy-Ernt, P., & Schedl, M. (2000). *TOEFL 2000 reading framework*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ericsson, K. A. (2002). Protocol Analysis and Verbal Reports on Thinking. An updated and extracted version from Ericsson (2002). doi:
<https://psy.fsu.edu/faculty/ericssonk/ericsson.proto.thnk.html>.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis*. Cambridge, MA: MIT press.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective-taking. In Beilin, H. & Pufall, P. (1992). *Piaget's theory: Prospects and possibilities*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 107-139.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Ζαφειρίου, Γ., (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία . Διδακτικές σημειώσεις*. Σίνδος , Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Giovanni, N. (2007). Choices. *The Collected Poetry of Nikki Giovanni, 1968-1998*. New York: Harper Perrenial Modern Classics
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747-783.
- Gregory, A., & Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, vol. 3, No.2, 6-16.
- Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies, Publication# FCS6014. Retrieved from University of Florida Institute of Food and Agricultural Sciences (IFAS) website: <http://edis.ifas.ufl.edu/fy394>.

- Harmer, J. (1998). *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Harste, J. (2000). Six points of departure. In Berghoff, B., Egawa, K., Harste, J. & Hoonan, B. (2002). *Beyond reading and writing: Inquiry, curriculum, and multiple ways of knowing*, URBANA: NCTE Press, 1-16.
- Harste, J. C. (2003). What do we mean by literacy now? *Voices from the Middle*, 10 (3), 8-12.
- Harste, J. C. (2014). The Art of Learning to Be Critically Literate¹. *Language Arts*, 92 (2), 90-102.
- Hayes, N. (2000). *Doing Psychological Research*. Buckingham: Open University Press.
- Heffernan, L., Lewison, M., Soares, L., Wood, K., Bruett, J., & Fink, L. (2009). Keep your eyes on the prize: Critical stance in the middle school classroom. *Voices from the Middle*, 17 (2), 19-27.
- Hock, M., & Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (3), 192-200.
- Holmes-Henderson, A. (2014). *Reading between the lines: Improving the UK's critical literacy education*. Winston Churchill Memorial Trust Travelling Fellowship Report. doi: http://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/1144_1.pdf
- Honan, E. (2003). Teachers as researchers: using the four resources model as a map of practices. In *Teachers as Leaders: Teacher Education for a Global Profession: ICET 2003 International Yearbook on Teacher Education, 48th World Assembly* (pp. 1-12). International Council on Education for Teaching.

- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hughes, J. (2007). What Works? Research into Practice. *The Literacy and Numeracy Secretariat*. Ontario. doi:
<http://www.edugains.ca/resourcesLIT/ResourceCollection/What%20Works/Hughes.pdf>
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix 11 (2)*, 150-159.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research 1. *Education Inquiry*, 4 (2), 225-242.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S., & Newfield, D. (2013). *Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers*. New York: Routledge.
- Κίτσιου Ρ. (2014, Δεκέμβριος). *Θεματική Ανάλυση Δεδομένων από τις Συνεντεύξεις στην Ελλάδα και στο πλαίσιο του ελληνογαλλικού project ECONOLANG*. Εργασία που παρουσιάστηκε στα πλαίσια του Συνεδρίου Γλώσσες σε Κρίση: Συνέδριο του έργου ελληνογαλλικής συνεργασίας Econolang, Βόλος. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κονδύλη, Μ. & Λύκου, Χ. (2009). Γλωσσολογική Περιγραφή των Θεμάτων του ΚΠγ: Η Οπτική του Κειμενικού Είδους και της Λεξικογραμματικής. *RCel E-Periodical* (σελ. 1-9). Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου 2016 από:
http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/article_periodical_01.pdf
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Πεδίο, Αθήνα
- Keene, E. O. (2002). From good to memorable: Characteristics of highly effective comprehension teaching. In Keene, E. O., Block, C. C., Gambrell, L. B., & Pressley, M.

- (2002), *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*, (pp. 80-105). San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Kuhn, D., Garcia-Mila, M., Zohar, A., Andersen, C., White, S. H., Klahr, D., & Carver, S. M. (1995). Strategies of knowledge acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, i-157.
- Kuusela, H., & Paul, P. (2000). A comparison of concurrent and retrospective verbal protocol analysis. *The American Journal of Psychology*, 113 (3), 387-404.
- Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An Overview*. 1-9. doi:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Locke, T., & Cleary, A. (2011). Critical literacy as an approach to literary study in the multicultural, high-school classroom. *English Teaching*, 10 (1), 119-139.
- Ludwig, C., & Authority, Q. S. (2003). Making sense of literacy. *Newsletter of the Australian Literacy Educators' Association*, No. 53, 1-4.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- Luke, A., & Dooley, K. T. (2011). Critical literacy and second language learning. In Hinkel, E. (2011). *Handbook of research on second language teaching and learning (Vol. 2)*. New York: Routledge.

- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp.185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Luke, A., Woods, A., Fisher, D., Bruett, J., & Fink, L. (2009). Critical literacies in schools: A primer. *Voices from the Middle*, 17 (2), 9-18.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. -Φ. Χρηστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Μητσκοπούλου, Β. (2006). Κείμενο και Κειμενικό Είδος. *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. doi: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html
- Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 320-337
- Marsden S. & Tan S. (2003). *The Rabbits*. Vancouver: Simply Read Books.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching, 2nd Edition*. London: Sage Publications Ltd.
- Mason, J. (2012). Experts Voices. In Baker, S. E., Edwards, R., & Doidge, M. (2012). *How many qualitative interviews is enough?: Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. National Centre for Research Methods, 29-30.

- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, doi:
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1089/2385>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. doi:
http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf?sequence=1
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds), *3 Handbook of Educational Psychology* (pp. 79-102). Volume 7 of the *Comprehensive Handbook of Psychology*, Editor-in-Chief: I.B. Weiner. New York: Wiley.
- McDaniel, C. A. (2006). *Critical literacy: A way of thinking, a way of life* (Vol. 296). New York: Peter Lang.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2009). The role of metacognition in understanding and supporting reading comprehension. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education. The Educational Psychology Series* (pp. 7-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. L. (2004α). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York: Scholastic.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004β). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.

- McTavish, M. (2008). "What Were You Thinking?": The Use of Metacognitive Strategy during Engagement with Reading Narrative and Informational Genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 405-430.
- Meller, W. B., Richardson, D., & Hatch, J. A. (2009). Using read-alouds with critical literacy literature in K-3 classrooms. *Young Children*, 64(6), 76-78.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Morgan, B., & Ramanathan, V. (2005). Critical literacies and language education: Global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 151-169.
- Nokes, J. D. (2008). The observation/inference chart: Improving students' abilities to make inferences while reading nontraditional texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 538-546.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2011). *Από το Γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς*. Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου 2016 από

<http://www.literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20polygrammatismous.pdf>

Παπαρούση, Μ. (2014). Η κριτική θεωρία και η διδασκαλία της λογοτεχνίας: συνδυάζοντας αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις. *Κείμενα*, τεύχος 20. doi:

http://keimena.ece.uth.gr/main/t20/05_paparousi.pdf

Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., & Θηβαίος, Κ. (2006). *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία. Ανάγκες και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2010). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

Ποιμενίδου, Μ. (2008). *Ο Παιδαγωγικός Λόγος στο Νηπιαγωγείο. Μελέτη των Αποκλίσεων στην Οργάνωση των Κειμενικών Ειδών και τη Συγκρότηση του Νοήματος*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Πολίτης, Π. (2006). Γένη και Είδη του Λόγου. *Επιχειρηματολογία. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. doi: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_4/index.html

Pandya, J. Z., & Pagdilao, K. C. (2015). 'It's complicated': Children learning about other people's lives through a critical digital literacies project. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 38(1), 38-45.

- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works* (2nd ed.). New York: Guilford Press
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Romanowski, M. H. (1996). Problems of bias in history textbooks. *Social Education*, 60 (3), 170-173.
- Ronen, D. (2016). At Home or Hide and Seek. *The Return of the House and its Wanderings*. Israel: Hakibutz Hameuhad.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., & Anderson, N. J. (2007). Intervening on the use of strategies. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp. 29-45). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15 (1), 85-109.
- Sabeti, S. (2012). Reading graphic novels in school: texts, contexts and the interpretive work of critical reading. *Pedagogy, Culture & Society*, 20 (2), 191-210.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (1), 28-37.

- Shorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy. *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4(1), 1-26.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1 (1). doi:
<http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/index.html>
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Routledge.
- Smith, F. (2012). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Routledge.
- Soares, L. B. (2013). The education students deserve: Building a democratic classroom in teacher education. *Critical Literacy: Theories & Practices*, 7 (2), 69-78.
- Soares, L. B., & Wood, K. (2010). A critical literacy perspective for teaching and learning social studies. *The Reading Teacher*, 63(6), 486-494.
- Soares, L. B. (n.d.). *Powerful Voices and Pens: Developing Critical Stance with Adolescent Literacy in Content-Area Pre-Service Teacher Education*. Georgia Southern University
- Street, B. V. (2006α). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network*, 17, 1-15.

- Street, B. (2006β). Understanding and defining literacy. *Background Paper for EFA Global Monitoring Report*. doi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf>
- Teemant, A., Leland, C., & Berghoff, B. (2014). Development and validation of a measure of Critical Stance for instructional coaching. *Teaching and Teacher Education*, 39, 136-147.
- ΥΠΔΒΜΘ, (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα. doi: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf>
- ΥΠΠ, (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Λευκωσία. doi: http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf
- Unrau, N. J., & Alvermann, D. E. (2013). Literacies and their investigation through theories and models. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 6, 47-90.

- Van Sluys, K., Lewison, M., & Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197-233.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Wyeth, S. D. (2002). *Something Beautiful*. New York: Dragonfly Books.
- Φτερνιάτη, Α. (2016). *Η Διδακτική της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Ανακτήθηκε στις 30 Αυγούστου 2016 από <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX03205/%CE%A6%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B7.pdf>
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2014). *Διδακτικά Εργαλεία για την Κατανόηση Κειμένων: Η Μαθησιακή Αξία και η Δυναμική τους*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. doi: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/imerides_seminaria_synedria/2014_15/diimero_ekp_glossa_%202014_2015.pdf
- Youngs, S., & Serafini, F. (2011). Comprehension strategies for reading historical fiction picturebooks. *The Reading Teacher*, 65(2), 115-124.
- Zhang, L. J. (2001). Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288.

Zhang, L. J., & Zhang, D. (2013). Thinking metacognitively about metacognition in second and foreign language learning, teaching, and research: Toward a dynamic metacognitive systems perspective. *Contemporary Foreign Languages Studies*, 396(12), 111-121.

Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.

Παράρτημα Α

Επιστολή Γονεϊκής Άδειας**Πληροφοριακό Υλικό Έρευνας και Υπεύθυνη Δήλωση Παροχής Συναίνεσης****07/05/2016****Αγαπητέ Γονέα/Κηδεμόνα,**

Σκοπός της παρούσας επιστολής αποτελεί η εξασφάλιση της άδειας για συμμετοχή του παιδιού σας σε εκπαιδευτική ερευνητική εργασία μέσα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «**Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία**» του **Παν/μίου Θεσσαλίας με έδρα το Βόλο**. Η ερευνητική εργασία πρόκειται να λάβει χώρα στο 8^ο Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας κατά το μήνα Μάιο – Ιούνιο.

Με τη συμμετοχή τους τα παιδιά πρόκειται να εξασκηθούν σε τεχνικές κριτικού γραμματισμού μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ανάλυση επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων (εικονογραφημένων βιβλίων και ποιημάτων) με θεματικές περιοχές κοινωνικά ζητήματα και τελικό στόχο τη διερεύνηση της κριτικής τους σκέψης και της ανθιστάμενης οπτικής απέναντι στις απόψεις, που ο εκάστοτε συγγραφέας εκφράζει. Ως δεύτερο σκέλος η έρευνα φιλοδοξεί να διερευνήσει τις στρατηγικές κατανόησης που το κάθε παιδί εμπλέκει ειδικά στην περίπτωση της μελέτης κειμένων υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού. Η ερευνητική εργασία θα υλοποιήσει στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία, τη Γλώσσα και την Ξένη Γλώσσα (<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>). Επιπλέον θα συμβάλει στη διερεύνηση του εδάφους για την καλλιέργεια ατόμων κριτικά εγγράμματων, ενώ τα αποτελέσματα ως προς τις ικανότητες και τις τεχνικές του παιδιού για κατανόηση των γραπτών κειμένων θα βοηθήσουν στη διεύρυνση γνώσης για την κατανόηση κειμένου.

Αρχικά οι μαθητές θα αναγνώσουν εικονογραφημένα βιβλία και ποιήματα σε αντιπαραβολή και θα τους δοθούν φύλλα εργασίας με ερωτήσεις που προωθούν την κριτική ανάγνωση και σκέψη. Τα αντιπαραβαλλόμενα κείμενα είναι 6 και θα παρουσιάζονται στα παιδιά ανά δυο προς συγκριτική και κριτική ανάγνωση. Κατόπιν των συνεδριών οι μαθητές θα συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο και θα απαντήσουν προφορικά σε ερωτήσεις σχετικά με τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου που χρησιμοποίησαν στο κάθε μάθημα.

Φυλλάδια, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια θα αποτελέσουν τα δεδομένα της έρευνας προς ανάλυση. Η ταυτότητα του κάθε παιδιού θα παραμείνει απόρρητη και οι απαντήσεις θα

χρησιμοποιηθούν μόνο για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα. Για όποιο ερώτημά σας ή περαιτέρω πληροφόρηση μπορείτε να απευθυνθείτε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Γραμματεία ΠΜΣ «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία», τηλ. 2421074861 (Επιβλέπουσα Καθηγήτρια για την παρούσα ερευνητική εργασία κ. Μαρία Παπαδοπούλου) ή επίσης στη συντάκτρια της παρούσας επιστολής που εκπονεί και την ερευνητική εργασία, εκπαιδευτικό Αγγλικής Γλώσσας, Αντωνοπούλου Ουρανία, τηλ.6936722888. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το ενδιαφέρον και την υποστήριξη του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος.

Μετά τιμής,

Αντωνοπούλου Ουρανία,
Παιδαγωγικό Παιχνίδι & Παιδαγωγικό
Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βεβαίωση – Υπεύθυνη Δήλωση

(που συνοδεύει την επιστολή ενημέρωσης)

Βεβαιώνω ότι ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η _____

έχω διαβάσει τη συνοδευτική πληροφοριακή επιστολή και έχω ενημερωθεί για τους σκοπούς και τη διαδικασία του ερευνητικού προγράμματος για τη διερεύνηση του κριτικού γραμματισμού και των στρατηγικών κατανόησης κειμένου. Κατόπιν τούτου, επιτρέπω στο γιό/στην κόρη μου _____ να συμμετάσχει στην έρευνα.

Υπογραφή Γονέα/Κηδεμόνα

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγια Κριτικού Γραμματισμού

The Rabbits – John Marsden & Shaun Tan (1998)



Διάβασε το βιβλίο κι έπειτα σημείωσε οποιαδήποτε λέξη σου έρχεται στο μυαλό.



Το βιβλίο είναι γεμάτο μεταφορές. Να βρεις 3 παραδείγματα που έχουν μεταφορικό νόημα.



Είναι ξεκάθαρο πως το θέμα του βιβλίου δεν είναι τα ζώα. Ποιο είναι και γιατί ο συγγραφέας επέλεξε αυτό τον τίτλο;



Ποια πλευρά ακούγεται στην ιστορία; Υπάρχει κάποια που δεν ακούγεται καθόλου; Για ποιο λόγο ο συγγραφέας την αποσιωπά;



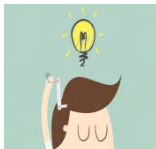
Γιατί ο συγγραφέας διαχωρίζει ανάμεσα στο «εμείς» και στο «αυτοί» πολλές φορές; Τι συναισθήματα σου δημιουργεί αυτή η επανάληψη; Νιώθεις την ανάγκη να πάρεις το μέρος κάποιου, και ποιου; Για ποιο λόγο;



Να βρεις παραδείγματα που οι λέξεις δεν χρησιμοποιούνται με τη συνηθισμένη τους σημασία αλλά με άλλη. Τι επίδραση έχουν στην ιστορία;



Ποιο(α) είναι το(τα) κρυμμένο(α) νόημα(τα) στο «Rabbits»;



Με βάση όλο το κείμενο ποια στάση ζωής προτείνει ο συγγραφέας;

At Home Or: Hide And Seek

Poem by Diti Ronen (06/06/2015)

Before I came here
 My land belonged to others
 Who worked it with love.
 Before they came here
 Their land belonged to others
 Who worked it with love.
 Before my parents left their homeland
 They lived in their own home
 That they built with love.
 Before you left your homeland
 You lived in your own home
 That you built with love.
 Let's deny history. Imagine
 We were not here before you
 And you were not here before us.
 Instead of playing catch
 We'll play with words.
 I live in a home that was built for others.
 The people who lived in my home
 Left to live in a home
 That was built for others.
 You live in a home that was built for others
 The people who lived in your home
 Left to live in a home
 That was built for others.

The only home that was built for me
 Is settled now by people
 Who speak my parent's language
 My own mother's tongue
 That I don't understand.
 On central city streets
 Of Paris, Madrid or Rome
 I walk and recognize
 The sign of my people
 And hush.

I take the sky
 And pull it over my head
 To have a home
 But where do my feet go.

At Home Or: Hide And Seek - The Rabbits



Μπορείς να εντοπίσεις τρία παραδείγματα μετανάστευσης στο ποίημα;



Το ποίημα είναι γεμάτο με προσωπικές αντωνυμίες (I, you, they, we) που δε φαίνεται που ακριβώς αναφέρονται. Γιατί; Τι σου δημιουργεί αυτή η τεχνική;



Η ποιήτρια περιπλανιέται σε διάφορες πόλεις (Paris, Madrid or Rome) και έχει για σκεπή τον ουρανό (takes the sky... over my head). Τι θεωρεί ως σπίτι της; Τι ιδέα εκφράζει για τον κόσμο και τους ανθρώπους;



Το ποίημα και το βιβλίο παρουσιάζουν διαφορετικά τα πράγματα. Πώς;



Αφού διάβασες μια άλλη άποψη για τη μετανάστευση, μπορείς να φανταστείς τι θα έλεγαν τα Rabbits της ιστορίας από τη δική τους πλευρά;



Μπορείς να καταλάβεις εάν τα κείμενα είναι υπέρ ή κατά της μετανάστευσης; Ποια είναι η γνώμη του κάθε δημιουργού χωριστά;



Με βάση όλο το κείμενο ποια στάση ζωής προτείνει ο συγγραφέας;

Something Beautiful - By Sharon Dennis Wyeth (1998)



Γιατί η συγγραφέας έβαλε αυτό τον τίτλο; Τι σημαίνει για την έννοια της ομορφιάς;



Όλοι οι ήρωες μιλάνε για την ομορφιά;



Υπάρχουν πολλές αναπαραστάσεις της «ασχήμιας» στο κείμενο. Να εντοπίσεις 3 παραδείγματα.



Στην ιστορία υπάρχουν δυνατοί και αδύναμοι άνθρωποι. Ποιοι είναι και πώς τους χώρισες; Λένε όλοι την άποψή τους για την ομορφιά;



Μελέτησε τη λέξη «ΠΕΘΑΝΕ» (DIE) στην πόρτα και το κορίτσι να τη σβήνει (rub it off). Κάνε το ίδιο για τα λόγια «I go upstairs ... to see». Τί είδους στάση φανερώνει αυτή η πρωτοβουλία;



Με βάση όλο το κείμενο ποια στάση ζωής προτείνει η συγγραφέας;

Choices By Nikki Giovanni (1978)

If I can't do
 what I want to do
 then my job is to not
 do what i don't want
 to do
 It's not the same thing
 but it's the best I can
 do

If I can't have
 what I want . . . then
 my job is to want
 what I've got
 and be satisfied
 that at least there
 is something more to want

Since I can't go
 where I need
 to go . . . then I must . . . go
 where the signs point
 through always understanding
 parallel movement
 isn't lateral

When I can't express
 what I really feel
 I practice feeling
 what I can express
 and none of it is equal
 I know
 but that's why mankind
 alone among the animals
 learns to cry

Choices - Something Beautiful



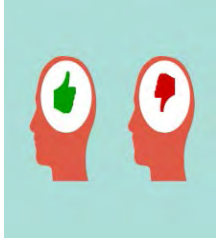
Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του ποιήματος από τον τίτλο του;



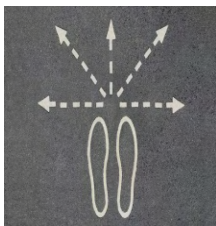
Ο ποιητής γράφει σε α' ενικό πρόσωπο. Τι συναίσθημα σου μεταφέρει για τη δική σου ζωή;



Γιατί η ποιήτρια χρησιμοποιεί τόσους υποθετικούς λόγους;



Τα κείμενα μιλάνε για ίδια πράγματα. Ποια είναι αυτά;



Οι ήρωες των δυο βιβλίων έχουν τα ίδια συναισθήματα. Ποια είναι αυτά;
Ποιες λέξεις τα αποδεικνύουν;



Με βάση όλο το κείμενο ποια στάση ζωής προτείνει η ποιήτρια;

Those Shoes

By Maribeth Boelts (2007)



Διαβάζοντας τις πρώτες σελίδες του βιβλίου σημείωσε τα συναισθήματα του Jeremy και τις λέξεις του κειμένου που σε βοηθούν να τα κατανοήσεις. Πώς θα ένιωθες στη θέση του ήρωα;



Η συγγραφέας παίζει με τις λέξεις «need» και «want». Τι εννοεί η γιαγιά με την πρόταση «There's no room for 'want' around here - just 'need'?»;



Ο Jeremy επιθυμούσε διακαώς τα παπούτσια, αλλά μόλις τα απέκτησε, συνειδητοποίησε ότι δεν τα ΧΡΕΙΑΖΟΤΑΝ κι έτσι τα δώρισε στον Antonio. Τι είδους στάση τηρεί ο ήρωας απέναντι στα καταναλωτικά αγαθά;



Η συγγραφέας βάζει τον ήρωα σε ένα δίλημμα («I'm not going to do it», «I feel happy when I look at his face and mad when I look at Mr. Alfrey's shoes»). Ποια ιδέα κρύβεται πίσω από αυτό;



Τί θέλει η συγγραφέας να σκεφτούμε από το τέλος που δίνει στην ιστορία;



Με βάση όλο το κείμενο ποια στάση ζωής προτείνει;

Alone – Maya Angelou (1975)

Well I was lying, thinking, last night,
 How to find my soul a home
 Where water is not thirsty,
 and bread loaf is not stone
 Well, I came up with one thing,
 and I don't believe that I'm wrong:

Alone, all alone,
 Nobody can make it out here alone
 Nobody can make it out here alone

Well, there are some millionaires
 With money they can't use,
 Their wives run around like banshees,
 And their children, they're singing the blues
 They've got expensive doctors
 To cure they're hearts of stone,
 But nobody, no nobody, can make it alone
 her screams loud and vain

Alone, all alone,
 Nobody can make it out here alone
 Nobody can make it out here alone

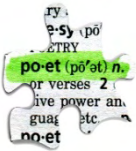
Now if you listen closely, I'll tell you what I know,
 Storm clouds are gathering, the wind is gonna blow.
 The race of man is suffering, and I can hear the moan,
 But nobody, no nobody, can make it alone.

Alone, all alone,
 Nobody can make it out here alone
 Nobody can make it out here alone

Those Shoes – Alone



Ποιος είναι ο ομιλητής/αφηγητής του ποιήματος και σε ποια κοινωνική τάξη ανήκει; Υπάρχουν λέξεις στο ποίημα που σε βοηθούν να το καταλάβεις;



Πώς αισθάνεται ο ομιλητής/αφηγητής κατά τη γνώμη σου; Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου με λέξεις του κειμένου. Υπήρξαν φορές που ένιωσες έτσι και για ποιο λόγο;



Ποιο είναι το μήνυμα της ποιήτριας σε εμάς; Ποια ανησυχία εκφράζει;



Ποιο είναι το γενικό θέμα του κειμένου; Γράψε το πάνω από τον τίτλο του ποιήματος στην κορυφή της σελίδας. Έπειτα τράβηξε βελάκια προς τις λέξεις και φράσεις του κειμένου που υποστηρίζουν την άποψή σου.



Το ποίημα και το βιβλίο παρουσιάζουν διαφορετικά πράγματα. Πώς;



Θα μπορούσες να αποδώσεις το ποίημα σε κάποιον από τους ήρωες του βιβλίου; Σε ποιόν από όλους; Να υποστηρίξεις την άποψή σου.



Με βάση όλο το κείμενο, ποια στάση ζωής προτείνει ο συγγραφέας;

Παράρτημα Γ

Στο ερωτηματολόγιο περιγράφονται οι συνήθειες μας για να καταλάβουμε ένα κείμενο καλύτερα. Πόσο συχνά χρησιμοποίησες την κάθε συνήθεια στα κείμενα που διάβασες; Να κυκλώσεις τον αντίστοιχο αριθμό:

- 1 = καθόλου ή σχεδόν καθόλου
- 2 = κάπου - κάπου
- 3 = μερικές φορές (50%)
- 4 = συνήθως
- 5 = πάντα ή σχεδόν πάντα

Για να καταλάβω ή να θυμάμαι καλύτερα το περιεχόμενο των κειμένων...

1	Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, είχα το στόχο της ανάγνωσης στο μυαλό μου	1	2	3	4	5
2	Κράτησα σημειώσεις	1	2	3	4	5
3	Σκέφτηκα οτιδήποτε γνώριζα ήδη για το θέμα της ιστορίας	1	2	3	4	5
4	Έριξα μια γρήγορη ματιά από νωρίτερα στο κείμενο, για να έχω μια πρώτη γενική ιδέα	1	2	3	4	5
5	Όταν το κείμενο με δυσκόλεψε, διάβασα δυνατά	1	2	3	4	5
6	Ξαναείπα τα σημαντικά σημεία της ιστορίας στο μυαλό μου για να ελέγξω εάν την κατάλαβα	1	2	3	4	5
7	Προτού ξεκινήσω να διαβάζω, αναρωτήθηκα εάν το θέμα του κειμένου ταίριαζε με το στόχο της ανάγνωσής μου	1	2	3	4	5
8	Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, διάβαζα αργά και προσεκτικά	1	2	3	4	5
9	Διασταύρωσα αυτό που κατάλαβα συζητώντας με συμμαθητή-ές μου	1	2	3	4	5
10	Διάβασα πολύ γρήγορα το κείμενο στην αρχή για να δω πόσες σελίδες έχει	1	2	3	4	5
11	Όταν έχασα την αυτοσυγκέντρωσή μου, προσπάθησα να ξαναβρώ το ρυθμό μου	1	2	3	4	5
12	Υπογράμμισα ή κύκλωσα τα σημεία του κειμένου, που με βοήθησαν να το θυμάμαι	1	2	3	4	5
13	Άλλαξα την ταχύτητα της ανάγνωσής μου ανάλογα με το κομμάτι που διάβαζα	1	2	3	4	5
14	Αποφάσισα τι να διαβάσω προσεκτικά και τι να αγνοήσω	1	2	3	4	5
15	Χρησιμοποίησα λεξικό ή άλλες πηγές (π.χ. Internet)	1	2	3	4	5
16	Όταν το κείμενο με δυσκόλεψε, διάβασα πιο προσεκτικά	1	2	3	4	5
17	Χρησιμοποίησα τις εικόνες του κειμένου για να καταλάβω, ενώ διάβαζα	1	2	3	4	5
18	Σταμάτησα κάποιες φορές και αναλογίστηκα για τις ιδέες και τα πράγματα που συνέβαιναν στο κείμενο που διάβαζα	1	2	3	4	5
19	Κατάλαβα καλύτερα μέσα από τα συμφραζόμενα	1	2	3	4	5
20	Σταμάτησα και ξαναείπα το νόημα με δικά μου λόγια, για να δω εάν είχα καταλάβει σωστά μέχρι στιγμής	1	2	3	4	5
21	Προσπάθησα να κάνω εικόνα στο μυαλό μου τις πληροφορίες του κειμένου	1	2	3	4	5
22	Χρησιμοποίησα την τυπογραφία του κειμένου (δηλ. τα έντονα ή πλαγιασμένα γράμματα) που συνήθως δίνει σημαντικές πληροφορίες	1	2	3	4	5
23	Ανάλυσα κριτικά και αξιολόγησα τις απόψεις του κειμένου	1	2	3	4	5
24	Πήγα μπρος και πίσω στο κείμενο, για να καταλάβω πως συνδέονται οι ιδέες του κειμένου	1	2	3	4	5
25	Εάν κάποια σημεία της ιστορίας ήταν μπερδεμένα και δεν έβγαζαν νόημα, σκεφτόμουν τι είχα καταλάβει μέχρι εκείνη τη στιγμή	1	2	3	4	5
26	Έκανα συνεχώς υποθέσεις για το τι θα ακολουθούσε παρακάτω στο κείμενο	1	2	3	4	5
27	Όταν το κείμενο δυσκόλεψε, το ξαναδιάβασα για να το καταλάβω	1	2	3	4	5
28	Πριν την ανάγνωση, έκανα στον εαυτό μου ερωτήσεις για τις απόψεις και τα θέματα του κειμένου και περίμενα να βρω τις απαντήσεις στο κείμενο	1	2	3	4	5
29	Προσπάθησα να δω εάν οι υποθέσεις μου για το κείμενο ήταν σωστές ή λάθος	1	2	3	4	5

30	Προσπάθησα να μαντέψω το νόημα των άγνωστων λέξεων ή φράσεων	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

(Προσαρμοσμένο από: Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, Kouider & Mokhtari, 2002)

Παράρτημα Δ

Οδηγός Συνέντευξης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

- Τι κάνεις πρώτα πρώτα όταν παίρνεις ένα νέο κείμενο στα χέρια σου το οποίο πρέπει να μελετήσεις για να το καταλάβεις;
- Όταν διαβάζεις μια ιστορία ή ένα βιβλίο, υπάρχουν σημεία στην αφήγηση που σου θυμίζουν πράγματα που ξέρεις ή εμπειρίες που έχεις ζήσει κι εσύ; Θυμάσαι να μου δώσεις κάποιο παράδειγμα;
- Υπάρχουν φορές που αναρωτιέσαι για την πορεία της ιστορίας, τα κίνητρα των ηρώων, το χαρακτήρα τους, κλπ; Εξήγησέ το.
- Τι είδους δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσεις στην κατανόηση ενός κειμένου ή όταν διαβάζεις μια ιστορία; Με ποιο(ους) τρόπο(ους) τα λύνεις;
- Όταν συναντάς μια νέα πληροφορία ή γνώση/ άγνωστη λέξη, τι κάνεις για να καταλάβεις καλύτερα;
- Για να καταλάβεις καλύτερα το κείμενο, σε βοηθά να δημιουργείς εικόνες με το μυαλό σου; Σε όλα τα είδη κειμένων;
- Τι κάνεις για να βρεις τις κύριες ιδέες ενός κειμένου;
- Τι κάνεις για να καταλήξεις στη περίληψη ενός κειμένου;

Παράρτημα Ε

		ΜΑΘΗΤΕΣ											Μ.Ο. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
		A	B	M	Z	I	Π	Mu.	Φ	Δ				
GLOB	1	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4.2	0.63
SUP	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.8	0.42
GLOB	3	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4.4	0.50
GLOB	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0	0.00
SUP	5	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1.9	0.57
SUP	6	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4.2	0.63
GLOB	7	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4.6	0.53
PROB	8	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	5	4.1	0.44
SUP	9	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1.2	0.42
GLOB	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1.2	0.42
PROB	11	3	3	3	4	5	3	3	3	3	3	4	3.4	0.68
SUP	12	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	3	4.1	0.57
PROB	13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.0	0.00
GLOB	14	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3.8	0.42
SUP	15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.0	0.00
PROB	16	4	4	5	4	5	3	4	4	4	4	4	4.1	0.57
GLOB	17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0	0.00
PROB	18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0	0.00
GLOB	19	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4.8	0.42
SUP	20	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2.3	0.47
PROB	21	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4.8	0.42
GLOB	22	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4.4	0.50
GLOB	23	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4.9	0.31
SUP	24	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3.7	0.47
GLOB	25	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4.3	0.47
GLOB	26	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.2	0.42
PROB	27	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0	0.00
SUP	28	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3.9	0.57
GLOB	29	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.0	0.00
PROB	30	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2.7	0.47
		3.6	3.8	3.7	3.8	3.8	3.4	3.6	3.6	3.8	3.6	3.8		
		ΑΤΟΜΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΜΑΘΗΤΗ												

Υπολογισμός Cronbach's alpha για το σύνολο του ερωτηματολογίου

Ανάλυση Διακύμανσης δύο Παραγόντων χωρίς Αλληλεπίδραση

Στρατηγική	Πλήθος	Άθροισμα	Μέσος όρος	Διακύμανση
GLOB 1	9	38	4.22	0.44
SUP 2	9	16	1.78	0.19
GLOB 3	9	40	4.44	0.28
GLOB 4	9	45	5.00	0.00
SUP 5	9	17	1.89	0.36
SUP 6	9	38	4.22	0.44
GLOB 7	9	41	4.56	0.28
PROB 8	9	37	4.11	0.61
SUP 9	9	11	1.22	0.19
GLOB 10	9	11	1.22	0.19
SUP 11	9	31	3.44	0.53
SUP 12	9	37	4.11	0.36
PROB 13	9	18	2.00	0.00
GLOB 14	9	34	3.78	0.19
SUP 15	9	9	1.00	0.00
PROB 16	9	37	4.11	0.36
GLOB 17	9	45	5.00	0.00
PROB 18	9	45	5.00	0.00
GLOB 19	9	43	4.78	0.19
SUP 20	9	21	2.33	0.25
PROB 21	9	43	4.78	0.19
GLOB 22	9	40	4.44	0.28
GLOB 23	9	44	4.89	0.11
SUP 24	9	33	3.67	0.25
GLOB 25	9	39	4.33	0.25
GLOB 26	9	38	4.22	0.19
PROB 27	9	45	5.00	0.00
SUP 28	9	35	3.89	0.36

GLOBAL 29	9	36	4.00	0.00
PROB 30	9	24	2.67	0.25
Μαθήτρια Α.	30	109	3.63	1.83
Μαθητής Β.	30	113	3.77	1.77
Μαθητής Μ.	30	112	3.73	1.72
Μαθήτρια Ζ.	30	113	3.77	1.63
Μαθητής Ι.	30	114	3.80	1.96
Μαθήτρια Π.	30	101	3.37	1.69
Μαθήτρια Μυ.	30	108	3.60	2.04
Μαθήτρια Φ.	30	108	3.60	1.90
Μαθητής Δ.	30	113	3.77	1.63

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

<i>Προέλευση Διακύμανσης</i>	<i>SS</i>	<i>Βαθμοί Ελευθερίας</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>τιμή-P</i>	<i>κριτήριο F</i>
Στρατηγικές	419.441	29	14.463	67.571	1.2E-96	1.517
Μαθητές	4.563	8	0.570	2.665	0.008	1.978
Σφάλμα	49.659	232	0.214			
Σύνολο	473.663	269				

CRONBACH'S ALPHA 0.985

Υπολογισμός Cronbach's alpha για το υποσύνολο των Γενικών Στρατηγικών

Ανάλυση Διακύμανσης δύο Παραγόντων χωρίς Αλληλεπίδραση

Στρατηγική	Πλήθος	Άθροισμα	Μέσος όρος	Διακύμανση
GLOB 1	9	38	4.22	0.44
GLOB 3	9	40	4.44	0.28
GLOB 4	9	45	5.00	0.00
GLOB 7	9	41	4.56	0.28
GLOB 10	9	11	1.22	0.19
GLOB 14	9	34	3.78	0.19
GLOB 17	9	43	4.78	0.19
GLOB 19	9	40	4.44	0.28
GLOB 22	9	44	4.89	0.11
GLOB 23	9	43	4.78	0.19
GLOB 25	9	39	4.33	0.25
GLOB 26	9	38	4.22	0.19
GLOB 29	9	36	4.00	0.00
Μαθήτρια Α.	13	54	4.15	1.14
Μαθητής Β.	13	57	4.38	1.26
Μαθητής Μ.	13	55	4.23	1.19
Μαθήτρια Ζ.	13	54	4.15	1.31
Μαθητής Ι.	13	56	4.31	1.23
Μαθήτρια Π.	13	50	3.85	0.97
Μαθήτρια Μυ.	13	54	4.15	1.31
Μαθήτρια Φ.	13	54	4.15	0.64
Μαθητής Δ.	13	58	4.46	0.77

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Προέλευση Διακύμανσης	SS	Βαθμοί Ελευθερίας	MS	F	τιμή-P	κριτήριο F	
Rows	100.188	12	8.349	45.390	3.4945E-	34	1.854
Columns	3.231	8	0.404	2.196	0.034		2.036
Error	17.658	96	0.184				
Total	121.08	116					

CRONBACH'S ALPHA 0.9780

Υπολογισμός Cronbach's alpha για το υποσύνολο των Στρατηγικών Επίλυσης Προβλημάτων

Ανάλυση Διακύμανσης δύο Παραγόντων χωρίς Αλληλεπίδραση

Στρατηγική	Πλήθος	Άθροισμα	Μέσος όρος	Διακύμανση
PROB 8	9	37	4.11	0.61
PROB 13	9	31	3.44	0.53
PROB 11	9	18	2.00	0.00
PROB 16	9	37	4.11	0.36
PROB 18	9	45	5.00	0.00
PROB 21	9	43	4.78	0.19
PROB 27	9	45	5.00	0.00
PROB 30	9	24	2.67	0.25
Μαθήτρια Α.	8	30	3.75	1.64
Μαθητής Β.	8	31	3.88	1.27
Μαθητής Μ.	8	32	4.00	1.43
Μαθήτρια Ζ.	8	33	4.13	1.27
Μαθητής Ι.	8	33	4.13	1.55
Μαθήτρια Π.	8	29	3.63	1.41
Μαθήτρια Μυ.	8	31	3.88	1.84
Μαθήτρια Φ.	8	31	3.88	1.55
Μαθητής Δ.	8	30	3.75	1.07

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Προέλευση Διακύμανσης	SS	Βαθμοί Ελευθερίας	MS	F	τιμή-P	κριτήριο F
Rows	77.556	7	11.0794	45.306	8.49E-21	2.178
Columns	1.861	8	0.233	0.951	0.482862	2.109
Error	13.694	56	0.245			
Total	93.111	71				

CRONBACH'S ALPHA 0.978

Υπολογισμός Cronbach's alpha για το υποσύνολο των Υποστηρικτικών Στρατηγικών

Ανάλυση Διακύμανσης δύο Παραγόντων χωρίς Αλληλεπίδραση

Στρατηγική	Πλήθος	Άθροισμα	Μέσος όρος	Διακύμανση
SUP 2	9	16	1.78	0.19
SUP 5	9	17	1.89	0.36
SUP 6	9	38	4.22	0.44
SUP 9	9	11	1.22	0.19
SUP 12	9	37	4.11	0.36
SUP 15	9	9	1.00	0.00
SUP 20	9	21	2.33	0.25
SUP 24	9	33	3.67	0.25
SUP 28	9	35	3.89	0.36
Μαθήτρια Α.	9	24	2.67	1.75
Μαθητής Β.	9	25	2.78	1.69
Μαθητής Μ.	9	25	2.78	1.69
Μαθήτρια Ζ.	9	26	2.89	1.61
Μαθητής Ι.	9	25	2.78	2.19
Μαθήτρια Π.	9	21	2.33	1.50
Μαθήτρια Μυ.	9	23	2.56	2.03
Μαθήτρια Φ.	9	23	2.56	2.78
Μαθητής Δ.	9	25	2.78	1.94

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Προέλευση Διακύμανσης	SS	Βαθμοί Ελευθερίας	MS	F	τιμή-P	κριτήριο F
Rows	120.321	8	15.040	55.851	6.04E-26	2.087
Columns	2.099	8	0.262	0.974	0.464158	2.087
Error	17.235	64	0.269			
Total	139.654	80				

CRONBACH'S ALPHA 0.982

Παράρτημα ΣΤ

Συγκεντρωτικοί Πίνακες Κωδικοποίησης Δεδομένων Κριτικού Γραμματισμού

