



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) στις
«Ψηφιακές Εφαρμογές και την Καινοτομία»

Μεταπτυχιακή εργασία - Capstoneproject

**Ανάπτυξη και ενσωμάτωση δραστηριοτήτων γνωστικής επίγνωσης και
ενίσχυσης στη νεοελληνική γλώσσα σε εφαρμογή για κινητές συσκευές**

Χασάπη Πηνελόπη

Επιβλέπων καθηγητής: Δουκάκης Σπυρίδων

Κέρκυρα 2022

Ευχαριστίες

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Σπυρίδωνα Δουκάκη για την βοήθειά του στην επιλογή του θέματος που ταίριαξε απόλυτα στην επαγγελματική μου ιδιότητα και στις τωρινές συνθήκες διαδικτυακής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και για την πολύτιμη καθοδήγησή του καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της μελέτης. Επιπροσθέτως, πολύτιμη αρωγός στην προσπάθειά μου, στάθηκε η κ. Παναγιώτα Γιαννοπούλου με την ανάπτυξη της εφαρμογής. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα παιδιά- συμμετέχοντες στην έρευνα για τη βοήθεια που μας προσέφεραν στην συγκέντρωση των στοιχείων και για όλη τη συνεργασία που είχαμε.

Αφιερώνω την πτυχιακή εργασία μου στην οικογένειά μου που μου συμπαράσταθηκε όχι μόνο το διάστημα συγγραφής της εργασίας, αλλά και όλο το διάστημα των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί μια μελέτη σχετικά με την ανάπτυξη και ενσωμάτωση δραστηριοτήτων γνωστικής επίγνωσης και ενίσχυσης στη νεοελληνική γλώσσα σε μια εκπαιδευτική ψηφιακή εφαρμογή. Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας θα παρουσιαστούν οι σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι: της γραμματικής, η επικοινωνιακή προσέγγιση σχετικά με τη διδασκαλία των γλωσσών, η άμεση μέθοδος, η ακουογλωσσική μέθοδος, η ολική φυσική απόκριση (TPR), η μέθοδος εκμάθησης γλωσσών βάσει εργασιών, η ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (CLIL), η λεξική προσέγγιση, η φυσική προσέγγιση, καθώς επίσης και θεωρίες που έχουν υποστηρίξει μεθόδους διδασκαλίας γλωσσών όπως αυτές του Vygotsky, του Chomsky, του Watson, η θεωρία του συμπεριφορισμού. Στη συνέχεια παρουσιάζεται και αναλύεται ο όρος γνωστική επίγνωση, το περιεχόμενο, οι στόχοι του και ο συσχετισμός της γνωστικής επίγνωσης με την εκπαίδευση. Παρουσιάζεται επιπλέον η κριτική γλωσσική επίγνωση, το περιεχόμενο, οι στόχοι της και ο συσχετισμός της με τη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς και η ανάπτυξη γνωστικής επίγνωσης και ενίσχυσης για τη γλώσσα. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη δημιουργία ενός πληροφοριακού συστήματος σχετικά με τη μέτρηση της γνωστικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Στο τελευταίο τμήμα του ερευνητικού μέρους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τη μορφή γραφημάτων. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εν λόγω μελέτη.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι, προσέγγιση, γνωστική επίγνωση.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
1. Σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι.....	5
1.1. Ορισμός μεθόδου.....	5
1.2. Η μέθοδος γραμματικής.....	5
1.3. Επικοινωνιακή Προσέγγιση - Διδασκαλία Γλωσσών.....	6
1.4. Η άμεση μέθοδος.....	9
1.5. Ακουογλωσσική μέθοδος.....	10
1.6. Ολική φυσική απόκριση (TPR)	11
1.7. Μέθοδος εκμάθησης γλωσσών βάσει εργασιών.....	12
1.8. Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL)	13
1.9. Λεξική προσέγγιση	14
1.10.Φυσική Προσέγγιση	15
2. Θεωρίες που έχουν υποστηρίξει μεθόδους διδασκαλίας γλωσσών	16
3. Γνωστική επίγνωση.....	18
3.1. Γνωστική επίγνωση: περιεχόμενο και στόχοι	18
3.2. Γνωστική επίγνωση και εκπαίδευση	26
3.3. Κριτική γλωσσική επίγνωση: περιεχόμενο και στόχοι.....	31
4. Η Γνωστική επίγνωση και η διδασκαλία της γλώσσας.....	38
5. Ανάπτυξη γνωστικής επίγνωσης και ενίσχυσης για τη γλώσσα	41
6. Ερευνητική προσέγγιση.....	49
6.1. Το αντικείμενο και η περιγραφή της έρευνας	49
6.2. Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας	53
6.3 Εργαλεία έρευνας.....	54
6.4. Ανάλυση Δεδομένων	55
ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	55
7. Συμπεράσματα	63
8. Παράρτημα	70
10. Βιβλιογραφία	103

1. Σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι

1.1. Ορισμός μεθόδου

Η μέθοδος ορίζεται ως «η έννοια ενός συστηματικού συνόλου διδακτικών πρακτικών που βασίζονται σε μια συγκεκριμένη θεωρία για τη γλώσσα και την εκμάθηση γλωσσών». Οι μέθοδοι είναι σχέδια πρακτικών και τεχνικών που χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους στις τάξεις τους. Βασίζεται στην ιδέα για τη φύση της γλώσσας που έχουν οι μαθητές και πώς να μάθουν σωστά την ξένη γλώσσα (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Τικοπούλου-Αυδή, Γκουνταρούλη-Λόππα&Τανής, 1990).

Η μεθοδολογία που θα εφαρμόσει ο δάσκαλος στην τάξη του/της θα εξαρτηθεί από ορισμένους παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, το επίπεδο γνώσεων σχετικά με τη νέα γλώσσα, οι στόχοι που έχει προτείνει ο δάσκαλος να επιτύχει με αυτούς τους μαθητές, το διδακτικό υλικό που παρουσιάζει στην τάξη του και η κατάλληλη χρήση του συχνά για να τραβήξει την προσοχή των μαθητών (Τσεσμετζής, 2021). Μια από τις πιο σημαντικές εργασίες που αντιστοιχούν τόσο σε καθηγητές όσο και σε μαθητές είναι η σωστή χρήση των κατάλληλων δραστηριοτήτων όταν η διδασκαλία της γλώσσας είναι λογική και χρήσιμη.

1.2. Η μέθοδος γραμματικής

Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers (2001) η Μέθοδος Γραμματικής αναφέρεται στον «(...) τρόπο μελέτης μιας γλώσσας που προσεγγίζει τη γλώσσα πρώτα μέσω λεπτομερών γραμματικών κανόνων της, ακολουθούμενη από εφαρμογή αυτής της γνώσης στο έργο της μετάφρασης πρότασης και κειμένου μέσα και έξω από τη γλώσσα στόχο» (Richards και Rodgers, 2014).

Αυτή η μέθοδος βασίζεται στη μετάφραση προτάσεων και κειμένων μέσω γραμματικών κανόνων με χρήση μορφολογίας και σύνταξης, ώστε τα κείμενα να έχουν νόημα, ωστόσο δεν μπορούν να αγνοηθούν οι γλωσσικές δεξιότητες, κυρίως η γραφή και η ανάγνωση.

Αυτή η μέθοδος κυριάρχησε στην Ευρώπη και η διδασκαλία της ξένης γλώσσας μεταξύ 1840 και 1940 χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα. Βασίζεται στο γεγονός ότι όλες οι ευρωπαϊκές γλώσσες έχουν τη λατινική τους προέλευση. Επομένως έχουν την ίδια γλωσσική δομή και η εκμάθηση οποιασδήποτε ξένης γλώσσας σημαίνει εφαρμογή της λατινικής γραμματικής σε αυτήν τη γλώσσα (Carter και McCarthy, 2014).

Ο κύριος σκοπός της προσέγγισης αυτής έχει δύο λειτουργίες: Πρώτον, μελετώντας τη γραμματική της γλώσσας, οι μαθητές θα αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση της γλώσσας, κάτι που τελικά τους κάνει καλύτερους στο να μιλούν και να γράφουν. Δεύτερον, πιστεύεται ότι η μελέτη μιας γλώσσας θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτυχθούν πνευματικά.

Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers (2014) τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της μεθόδου μετάφρασης γραμματικής είναι:

- η μέθοδος εστιάζει στη γραπτή κατανόηση και έκφραση, αφήνοντας κατά μέρος την προφορική κατανόηση και έκφραση
- Το λεξιλόγιο βασίζεται στα κείμενα ανάγνωσης και οι λέξεις διδάσκονται με λίστα δίγλωσσων λέξεων, μελέτη λεξικού και απομνημόνευση
- Η πρόταση είναι η βασική ενότητα διδασκαλίας και διδασκαλίας της γλώσσας.

1.3. Επικοινωνιακή Προσέγγιση - Διδασκαλία Γλωσσών

Σε αντίθεση με τη Μέθοδο της γραμματικής, υπάρχει η «επαναστατική» Επικοινωνιακή Προσέγγιση, η οποία τροποποιεί την προσοχή της γλωσσικής ικανότητας στην επικοινωνιακή ικανότητα. Η Επικοινωνιακή Διδασκαλία Γλωσσών ξεκίνησε στην Ευρώπη, με την αυξανόμενη αλληλεπίδραση των ευρωπαϊκών χωρών εταίρων τη δεκαετία του 1960 (Τσεσμετζής, 2021).

Οι Αμερικανοί και οι Βρετανοί υποστηρικτές το βλέπουν τώρα ως μια προσέγγιση που στοχεύει (α) να καταστήσει την επικοινωνιακή ικανότητα στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας και (β) τις σχετικές διαδικασίες για τη διδασκαλία των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων. Η Επικοινωνιακή Διδασκαλία Γλωσσών τονίζει τη σημασία της παροχής στους εκπαιδευόμενους ευκαιριών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για

επικοινωνιακούς σκοπούς και προσπαθεί να ενσωματώσει τέτοιες δραστηριότητες σε ένα ευρύτερο πρόγραμμα διδασκαλίας γλωσσών (Ur, 2012).

Η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας περιλαμβάνει τη γνώση της γλώσσας και την ικανότητα χρήσης της γνώσης στο πλαίσιο αυτό. Η επικοινωνιακή ικανότητα είναι μια σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει γλωσσικούς καθώς και κοινωνικοπολιτιστικούς τομείς. Ο Littlewood, αναφέρει ότι η γλώσσα χρειάζεται κάτι περισσότερο από ένα σταθερό ρεπερτόριο γλωσσικής μορφής που αντιστοιχεί σε επικοινωνιακές λειτουργίες, βοηθά τους μαθητές να χρησιμοποιούν μια γλώσσα σε κάθε τύπο περιστάσεων, και επιπλέον αυτό δίνει σημασία στην εκμάθηση των λειτουργιών της γλώσσας (Littlewood&Yu, 2011).

Η Επικοινωνιακή Μέθοδος Διδασκαλίας Γλωσσών επομένως στοχεύει να επιτρέψει στους μαθητές να επικοινωνούν με ασφαλή και πρακτικό τρόπο στις πολλαπλές καταστάσεις στις οποίες βρίσκονται. Με άλλα λόγια, η Επικοινωνιακή Μέθοδος Διδασκαλίας Γλωσσών στοχεύει ακριβώς στη διδασκαλία γλωσσών τονίζοντας την επικοινωνιακή ικανότητα (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Τικοπούλου-Αυδή, Γκουνταρούλη-Λόππα και Τανής, 1990).

Ο δάσκαλος πρέπει να μοιραστεί τις γνώσεις του σε οποιαδήποτε ομάδα μαθητών για να το ξεκαθαρίσει με άλλους μαθητές και είναι σε θέση να αναπτύξουν τις δεξιότητες να κατανοούν και να επικοινωνούν σωστά μεταξύ τους (Benson και Voller, 2014).

Η επικοινωνιακή διδασκαλία είναι η μεθοδολογία που χαρακτηρίζεται ως στόχος της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας. Η ουσία αυτής της προσέγγισης είναι, επομένως, στον εμπλουτισμό των μαθησιακών στόχων: δεν είναι μόνο ότι οι μαθητές αποκτούν ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα, αλλά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την επικοινωνία επαρκώς και αποτελεσματικά (Benson και Voller, 2014).

Στις μεθόδους που περάσαμε μέχρι τώρα, βλέπουμε ότι οι στόχοι της διδασκαλίας της γλώσσας έχουν αλλάξει. Παλαιότερα, ο στόχος ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να διαβάσουν λογοτεχνία στη γλώσσα-στόχο, ενώ τώρα, ο στόχος ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα επικοινωνιακά. Ωστόσο, στη δεκαετία του

1970, ορισμένοι παρατήρησαν ότι οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να επικοινωνήσουν φυσικά, παρά το γεγονός ότι ήταν σε θέση να παράγουν προτάσεις με ακρίβεια στην τάξη. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αναρωτιούνται εάν επρόκειτο να φτάσουν τον στόχο με τον σωστό τρόπο (Gilakjani και Ahmadi, 2011).

Έτσι, εμφανίστηκε η Επικοινωνιακή Διδασκαλία Γλωσσών και υπήρξε μια στροφή στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας, από την εστίαση στη μορφή στην εστίαση στο νόημα. Ο Harmer αναφέρει ότι ένα σημαντικό σκέλος της επικοινωνιακής προσέγγισης επικεντρώνεται στην ουσιαστική πεποίθηση ότι εάν οι μαθητές εμπλέκονται σε επικοινωνιακές εργασίες που εστιάζονται στο νόημα, τότε η εκμάθηση γλωσσών θα φροντίσει μόνη της (Hall, 2017).

Πρώτον, ο ομιλητής θα πρέπει να έχει την επιλογή του τι θα πει και πώς θα το πει. Δεύτερον, ο ομιλητής θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογήσει εάν έχει εκφράσει το νόημα με επιτυχία από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τον ακροατή. Τρίτον, σε μια ανταλλαγή, ένα άτομο πρέπει να γνωρίζει κάτι που το άλλο άτομο δεν γνωρίζει (Gilakjani και Ahmadi, 2011).

Επιπλέον, μερικά από τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι (Liddicoat και Scarino, 2013):

1. Ό,τι συμβαίνει στην τάξη, συμβαίνει με επικοινωνιακή πρόθεση. Ένας σημαντικός παράγοντας για να γίνει η επικοινωνία αυθεντική είναι η σημασία.
2. Υπάρχει εστίαση στη μετάδοση νοήματος, όχι στη μορφή. Επιπλέον, πολλές διαφορετικές μορφές μπορούν να εξυπηρετήσουν παρόμοιες λειτουργίες, ως εκ τούτου, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφραστούν με μια ποικιλία γλωσσικών μορφών. Ο δάσκαλος ή οι δραστηριότητες που στήνει δεν υπαγορεύουν ποιες γλωσσικές μορφές πρέπει να χρησιμοποιούν οι μαθητές.
3. Στις προφορικές δραστηριότητες, τα λάθη γίνονται ανεκτά και θεωρούνται ως φυσικό αποτέλεσμα.
4. Ο δάσκαλος δεν είναι ένας αυταρχικός ελεγκτής της ορθότητας που ελέγχει για σφάλματα των μαθητών. Αντίθετα, χρησιμεύει ως οδηγός, του οποίου η δουλειά είναι να οργανώνει δραστηριότητες που είναι πιθανό να προωθήσουν αυθεντικές

επικοινωνιακές καταστάσεις. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ενεργεί ως σύμβουλος που παρακολουθεί την απόδοση των μαθητών και τους βοηθά αν χρειαστεί.

1.4. Η άμεση μέθοδος

Οι Souvenir και Berlitz αναφέρουν ότι αυτή η μέθοδος χαρακτηρίζεται από μια φυσική μέθοδο, στην οποία η μετάφραση δεν θεωρείται μέρος των δραστηριοτήτων της τάξης, αλλά λειτουργεί με τη γλώσσα στόχο. Επικεντρώνεται ακριβώς στη διδασκαλία μιας γλώσσας που δεν διδάσκεται ποτέ ως μητρική και για αυτό, ο δάσκαλος εξασκείται με τους μαθητές του κάνοντας ασκήσεις ανάγνωσης δυνατά, επίσης, ασκήσεις ερωτήσεων και απαντήσεων, υπαγορεύσεις, πλήρεις ασκήσεις (Liddicoat και Scarino, 2013).

Η άμεση μέθοδος εισήχθη στη Γαλλία και τη Γερμανία στα τέλη του δέκατου ένατου και στις αρχές του εικοστού αιώνα και αφιερώθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες από τους συγγραφείς που αναφέρθηκαν παραπάνω, σε ιδιωτικά σχολεία ξένων γλωσσών. Σηματοδοτεί το τέλος της διδασκαλίας γλωσσών με βάση τη γραμματική. Η γλώσσα διδάσκεται καλύτερα χρησιμοποιώντας την ενεργά, παρά χρησιμοποιώντας αναλυτικές διαδικασίες που εστιάζουν στην εξήγηση των γραμματικών κανόνων (Hall&Cook, 2012).

Η Άμεση Μέθοδος αναπτύχθηκε ως αντίδραση στη Μέθοδο Γραμματικής, σε μια προσπάθεια να ενσωματωθεί περισσότερο η χρήση της γλώσσας. Σε αυτή τη μέθοδο, η ακρίβεια εξακολουθεί να είναι σημαντική, αλλά, σε αντίθεση με τη Γραμματική θεωρείται ζωτικής σημασίας ότι μόνο η γλώσσα-στόχος πρέπει να χρησιμοποιείται στην τάξη. Ο στόχος ήταν τώρα να προετοιμαστούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα επικοινωνιακά, κάτι που απέτυχε να κάνει η Γραμματική (Anburaj, Christopher και Ming, 2014).

Αντί να μελετούν αναλυτικά τη γλώσσα, που σημαίνει απαγωγικές εφαρμογές ρητών γραμματικών κανόνων, οι μαθητές μαθαίνουν από τους δασκάλους ενθαρρύνοντας την άμεση και αυθόρμητη χρήση της γλώσσας και κατά συνέπεια οι μαθητές μαθαίνουν τη

γραμματική επαγωγικά. Αυτό δεν σημαίνει ότι διδάσκονται κανόνες γραμματικής στη συνέχεια, γιατί σύμφωνα με τους Larsen-Freeman και Anderson, σαφείς γραμματικοί κανόνες μπορεί να μην δοθούν ποτέ (Mahboob και Lin, 2016).

Μερικά χαρακτηριστικά της Άμεσης Μεθόδου είναι τα εξής (Hall και Cook, 2012):

1. Συνήθως, η προφορική επικοινωνία εξασκείται από τον δάσκαλο κάνοντας ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές πρέπει να απαντήσουν με μια πλήρη πρόταση.
2. Το συγκεκριμένο λεξιλόγιο εξηγείται μέσω επίδειξης και οπτικοποίησης.
3. Η γραμματική διδάσκεται επαγωγικά.

1.5. Ακουογλωσσική μέθοδος

Αυτή η μέθοδος βασίζεται σε μια διαδικασία ενίσχυσης που τονίζεται στη διδασκαλία των δεξιοτήτων ομιλίας και ακρόασης πριν από την ανάγνωση και τη γραφή, που ονομάζεται επίσης συμπεριφορική θεωρία. Οι διδακτικοί πόροι χρησιμοποιούνται ως γλωσσικά εργαστήρια, ηχογραφήσεις και δίνεται μεγάλη σημασία στις ασκήσεις που αναπτύσσονται στην τάξη από τους καθηγητές (Hall και Cook, 2012). Στόχος αυτής της μεθόδου είναι να προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει λιγότερο τη μητρική γλώσσα στην τάξη και να επικεντρωθεί στην ξένη γλώσσα.

Τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν για αυτή τη μέθοδο είναι (Anburaj, Christopher και Ming, 2014):

- Οι καθορισμένες φράσεις απομνημονεύονται με έμφαση στον τονισμό.
- Οι γραμματικές επεξηγήσεις περιορίζονται στο ελάχιστο.
- Χρησιμοποιούνται οπτικοακουστικά βοηθήματα.

Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στον συμπεριφορισμό. Ως εκ τούτου, κάποιος βλέπει τον μαθητή της γλώσσας ως έναν οργανισμό ικανό να αποκτήσει συνήθειες, οι οποίες αποκτώνται μέσω επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών. Η εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών εξαρτάται από τρία στοιχεία: ερέθισμα, απόκριση και ενίσχυση.

Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers, η εφαρμογή αυτής της θεωρίας στη γλώσσα σημαίνει: «προσδιορίζει τον οργανισμό ως τον μαθητή γλώσσας, τη συμπεριφορά ως λεκτική συμπεριφορά, το ερέθισμα ως αυτό που διδάσκεται ή παρουσιάζεται στην γλώσσα, την ανταπόκριση ως αντίδραση του μαθητή στο ερέθισμα και την ενίσχυση ως εξωτερική έγκριση και έπαινο του δασκάλου» (Richards και Rodgers, 2014).

Ως εκ τούτου, θεωρείται ότι ο τρόπος απόκτησης προτάσεων της γλώσσας-στόχου είναι μέσω της προετοιμασίας. Στην πράξη, αυτό σημαίνει διάτρηση τέτοιων μοτίβων μέσω της επανάληψης και της απομνημόνευσης (Anburaj, Christopher και Ming, 2014).

1.6. Ολική φυσική απόκριση (TPR)

Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers (2014) η Ολική Φυσική Απόκριση (TPR) είναι μια μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας γύρω από το συντονισμό λέξεων και πράξεων. Πρόκειται για τη διδασκαλία της γλώσσας μέσω της σωματικής δραστηριότητας. Αυτή η μέθοδος αναπτύχθηκε από τον James Asher, καθηγητή ψυχολογίας (Richards και Rodgers, 2014).

Η θεωρία του συγγραφέα προτείνει ότι η κατάκτηση μιας γλώσσας ακολουθεί μια διαδικασία παράλληλη με αυτή της μητρικής στο βρεφικό της στάδιο (Vujanovic, Meyer, Heads, Stotts, Villarreal και Schmitz, 2017). Αρχικά, τα παιδιά ανταποκρίνονται σωματικά στις παρόμοιες εντολές και οδηγίες των γονιών τους και, στη συνέχεια, το κάνουν προφορικά. Έτσι, δίνεται μεγάλη έμφαση στις δεξιότητες κατανόησης καθώς και στις συναισθηματικές και συναισθηματικές πτυχές, παρμένες από την ανθρωπιστική ψυχολογία (Ellis, 2012).

Ο Asher κατανοεί την εκμάθηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας ως παράλληλη διαδικασία. Οι συντάκτες αυτής της θεωρίας αναφέρουν ότι υπάρχουν τρεις κεντρικές διαδικασίες για αυτή τη μέθοδο, οι ίδιες όπως περιγράφεται παρακάτω (Richards και Rodgers, 2014):

- Το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να ακούει πριν από την ανάπτυξη της ικανότητας ομιλίας. Σε πολύ μικρές ηλικίες κατά την κατάκτηση μιας

γλώσσας, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν σύνθετες εκφράσεις που δεν μπορούν να παράγουν ή να μιμηθούν αυθόρμητα.

- Η ικανότητα των παιδιών στην προφορική κατανόηση αποκτάται επειδή τα παιδιά είναι προετοιμασμένα να ανταποκριθούν σωματικά στον προφορικό λόγο με τη μορφή εντολών.
- Μόλις επέλθει η προφορική κατανόηση, ο λόγος εξελίσσεται με φυσικό τρόπο και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.

1.7. Μέθοδος εκμάθησης γλωσσών βάσει εργασιών

Αυτή η μέθοδος βασίζεται σε μια δραστηριότητα όπου οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα και να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Στόχος είναι να δημιουργηθεί η ανάγκη εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας και βασίζεται σε τρία στάδια για την ανάπτυξη της Legutke και Thomas, 2014).

Στο πρώτο, ο δάσκαλος δίνει τις οδηγίες για την εκτέλεση της εργασίας, η οποία επιτρέπει την αφύπνιση του ενδιαφέροντος στον μαθητή, επειδή θα μπορεί να κάνει ερωτήσεις σχετικά με την εργασία. Το δεύτερο μέρος θα είναι η ανάπτυξη της εργασίας όπου θα επιτρέψει να σκεφτεί και να έχει πολλές ιδέες για την εργασία. Το τρίτο μέρος θεωρείται το πιο σημαντικό γιατί αυτό είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας της εργασίας. Ο μαθητής θα δείξει στον δάσκαλό του και στους συμμαθητές του την τελευταία του εργασία στην γλώσσα (Barkhuizen, Benson και Chik, 2013).

Μπορούν να προσδιοριστούν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά κριτηρίων μιας εργασίας (McDonough και McDonough, 2014):

- Μια εργασία είναι ένα σχέδιο εργασίας.
- Μια εργασία περιλαμβάνει μια πρωταρχική εστίαση του νοήματος.
- Μια εργασία περιλαμβάνει πραγματικές διαδικασίες χρήσης της γλώσσας.

- Μια εργασία μπορεί να περιλαμβάνει οποιαδήποτε από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες.
- Μια εργασία εμπλέκει γνωστικές διαδικασίες.
- Έχει ένα σαφώς καθορισμένο επικοινωνιακό αποτέλεσμα.

1.8. Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL)

Ο όρος "Ολοκληρωμένη Εκμάθηση της Γνώσης και της Γλώσσας των Σπουδών" στο εξωτερικό (CLIL) αναφέρεται στη διδασκαλία οποιουδήποτε συγκεκριμένου μαθήματος στο οποίο μια γλώσσα χρησιμοποιείται ως γλώσσα μετάδοσης (Botvinick, Ritter, Wang, Kurth-Nelson, Blundell και Hassabis, 2019). Αυτή η μέθοδος προβάλλει την ισότητα μεταξύ περιεχομένου και εκμάθησης γλωσσών. Η εφαρμογή του CLIL, υπεύθυνο για τις διεργασίες διδασκαλίας και μάθησης με διττό σκοπό: την ανάπτυξη των ικανοτήτων του αντικειμένου και, ταυτόχρονα, την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (McDonough, 2014).

Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers υπάρχουν ορισμένες αρχές (Richards και Rodgers, 2014):

- Μια γλώσσα μαθαίνεται καλύτερα χρησιμοποιώντας τη για την επικοινωνία.
- Η αυθεντική και ουσιαστική επικοινωνία πρέπει να είναι ο στόχος των μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Η μάθηση είναι μια διαδικασία δημιουργικής κατασκευής και περιλαμβάνει δοκιμή και λάθος.
- Η γλώσσα χρησιμοποιείται ταυτόχρονα και για τη μάθηση και για την επικοινωνία.
- Το αντικείμενο που μελετάται είναι αυτό που καθορίζει το είδος της γλώσσας που πρέπει να μαθευτεί.

- Η ευχέρεια είναι πιο σημαντική από την ακρίβεια στη χρήση της γλώσσας.

1.9. Λεξική προσέγγιση

Ο Lewis (1994) επιβεβαιώνει ότι αυτή η προσέγγιση συνίσταται στην ικανότητα κατανόησης και παραγωγής λεξικών φράσεων στο σύνολό τους χωρίς να αναλύεται αυτό που λέγεται. Η παρουσίαση σε αυτά τα λεξικά τμήματα επιτρέπει στους μαθητές να αφομοιώσουν κατανοητά γλωσσικά μοντέλα που έχουν θεωρηθεί μέρος της γραμματικής (Barkhuizen, Benson και Chik, 2013).

Η διδασκαλία εστιάζει σε πολύ σταθερές εκφράσεις που εμφανίζονται με μεγάλη συνέχεια στον προφορικό λόγο (Akaydin, Yorulmaz και Cokcaliskan, 2020). Υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που προτείνει ο Lewis (1994) και είναι:

- Στη διδασκαλία της γλώσσας, είναι απαραίτητο να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών και να αναπτυχθεί η ικανότητα να χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα που κατασκευάστηκαν με επιτυχία αυτά τα κομμάτια.
- Η γλώσσα αναγνωρίζεται ως προσωπικός πόρος, όχι ως αφηρημένη εξιδανίκευση.
- Η γραμματική ως δομικό σύστημα υποτάσσεται στο λεξικό.
- Το γραμματικό λάθος αναγνωρίζεται ως εγγενές στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η γραμματική έχει προτεραιότητα ως δεκτική δεξιότητα που περιλαμβάνει την αντίληψη της ομοιότητας και της διαφοράς.
- Η εργασία και η διαδικασία έχουν προτεραιότητα περισσότερο από τις ασκήσεις και το αποτέλεσμα.
- Οι δεκτικές δεξιότητες, κυρίως η ακοή, αποκτούν υψηλότερη θέση (O'Sullivan, Caneiro, O'Keeffe, Smith, Dankaerts, Fersum και O'Sullivan, 2018).

1.10. Φυσική Προσέγγιση

Η φυσική μέθοδος θεωρεί την επικοινωνία ως την κύρια λειτουργία της γλώσσας και του νοήματος. Αυτή πρέπει να είναι κατανοητή και συγκεκριμένη πληροφορία και με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν αυθόρμητα, ακολουθώντας μια φυσική σειρά μάθησης. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν είτε τη γλώσσα που διδάσκονται είτε την πρώτη τους γλώσσα, ενώ τα λάθη στην ομιλία δεν διορθώνονται (Ο'Sullivan, Caneiro, O'Keefe, Smith, Dankaerts, Fersum και O'Sullivan, 2018).

Ωστόσο, η εργασία για το σπίτι μπορεί να περιλαμβάνει ασκήσεις γραμματικής που θα διορθωθούν. Αυτό το σύστημα μάθησης βασίζεται στις θεωρίες για την απόκτηση γλώσσας, οι οποίες περιέχουν τις ακόλουθες παραδοχές (Carter και McCarthy, 2014):

- Απόκτηση έναντι εκμάθησης.
- Η λειτουργία παρακολούθησης στη συνειδητή μάθηση, που λειτουργεί υπό τις συνθήκες του χρόνου, εστιάζει στη μορφή, στη γνώση των κανόνων της γραμματικής.
- Η φυσική σειρά κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η οποία είναι παρόμοια με την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.
- Η εισαγωγή: η σχέση μεταξύ της έκθεσης του μαθητή στη γλώσσα (κατανοητή εισαγωγή) και της ίδιας της απόκτησης.
- Το συναισθηματικό φίλτρο ή στοιχεία που παρεμβαίνουν στην εκμάθηση της γλώσσας.

2. Θεωρίες που έχουν υποστηρίξει μεθόδους διδασκαλίας γλωσσών

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky αναφέρεται στην αναπτυξιακή ανάλυση που επιστρέφει στην πηγή και αναδομεί όλα τα σημεία στην ανάπτυξη μιας δεδομένης δομής. Αυτή η περιγραφή της λειτουργίας της πολιτιστικής ανάπτυξης του παιδιού εμφανίζεται σε δύο φάσεις, η πρώτη είναι η διαψυχολογική (μεταξύ ανθρώπων) και η δεύτερη που ονομάζεται ενδοψυχολογική (συμβαίνει μέσα στο παιδί). Σε αυτή τη λειτουργία παρεμβαίνει η λογική μνήμη, η εκούσια προσοχή και ο σχηματισμός εννοιών σε λογική μορφή (Richards, 2013).

Η Καθολική Γραμματική του Chomsky, η οποία βλέπει την κατάκτηση της γλώσσας ως μια γενετικά προικισμένη διαδικασία, αποτελείται από ένα σύνολο μη συνειδητών περιορισμών που μας επιτρέπουν να αποφασίσουμε εάν μια πρόταση έχει σχηματιστεί σωστά. Αυτή η νοητική γραμματική δεν είναι απαραίτητα ίδια για όλες τις γλώσσες (Ut, 2012).

Αλλά σύμφωνα με τους θεωρητικούς του Chomsky, η διαδικασία με την οποία ορισμένες προτάσεις γίνονται αντιληπτές ως σωστές ενώ άλλες όχι, είναι καθολική και ανεξάρτητη από το νόημα (Culpepper, Lam και McIntyre, 2017).

Η θεωρία του συμπεριφορισμού, θέτει τη μίμηση και τη δημιουργία συνήθειας ως βάση της εκμάθησης της γλώσσας. Αυτές οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται με κοινό τρόπο επιτρέπουν στα παιδιά να εσωτερικεύουν τις δομές σκέψης και συμπεριφοράς της κοινωνίας που τα περιβάλλει, οικειοποιώντας τα. Ο McLeod (2017) αναφέρει στο άρθρο του ότι ο Συμπεριφορισμός ασχολείται κυρίως με παρατηρήσιμη συμπεριφορά, σε αντίθεση με εσωτερικά γεγονότα όπως η σκέψη και το συναίσθημα.

Όλες οι συμπεριφορές, όσο περίπλοκες κι αν είναι, μπορούν να αναχθούν σε μια απλή συσχέτιση ερεθίσματος-απόκρισης. Ο Watson που αναφέρεται από τον McLeod (2017), περιέγραψε τον σκοπό της ψυχολογίας ως εξής: «Να προβλέψει, δεδομένου του ερεθίσματος, ποια αντίδραση θα λάβει χώρα ή δεδομένης της αντίδρασης, να υποδείξει ποια είναι η κατάσταση ή το ερέθισμα που προκάλεσε την αντίδραση». Υπήρξαν πολλές

επικρίσεις για τον Συμπεριφορισμό, συμπεριλαμβανομένων των εξής (Pantiwati και Husamah, 2017):

- Ο συμπεριφορισμός δεν λαμβάνει υπόψη όλα τα είδη μάθησης, αφού αγνοεί τις δραστηριότητες του νου.
- Ο συμπεριφορισμός δεν εξηγεί κάποια μάθηση –όπως η αναγνώριση νέων γλωσσικών προτύπων από μικρά παιδιά– για την οποία δεν υπάρχει μηχανισμός ενίσχυσης (Ερευνες έχουν δείξει ότι τα ζώα προσαρμόζουν τα ενισχυμένα μοτίβα τους σε νέες πληροφορίες. Για παράδειγμα, ένας αρουραίος μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά του για να ανταποκριθεί σε αλλαγές στη διάταξη ενός λαβύρινθου που είχε προηγουμένως κυριαρχήσει μέσω ενισχύσεων).

Μια επιτυχημένη πολιτική αξιολόγησης προκύπτει από την επιλογή του καλύτερου συνδυασμού μεθοδολογιών που μπορούν να εφαρμοστούν χρησιμοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους (Richards και Rodgers, 2014).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η κλίση έχει επίσης κατευθυνθεί σε αυτό που συχνά περιγράφεται ως «ολοκληρωμένη αξιολόγηση στο μάθημα». Αυτή η προοπτική προέρχεται από την επαλήθευση ότι οι δάσκαλοι αξιολογούν τη μάθηση των μαθητών όλη την ώρα και με διαφορετικούς τρόπους, όπως προφορικά μαθήματα, γραπτή, ενεργή συμμετοχή, εργασίες μεταξύ άλλων και αυτό κάνουν ως μέρος του ρόλου τους ως εκπαιδευτές και εκπαιδευτές μελλοντικών επαγγελματιών (Carter και McCarthy, 2014).

Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση πιο ακριβών μεθόδων έρευνας από τους εκπαιδευτικούς μαζί με τις συνήθεις μορφές προσόντων λαμβάνοντας υπόψη τις καθορισμένες παραμέτρους, οι οποίες, με τη σειρά τους, μπορεί να απαιτούν τη συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή την εμπειρία ενός εκπαιδευτικού ερευνητή (Littlewood και Yu, 2011).

3. Γνωστική επίγνωση

3.1. Γνωστική επίγνωση: περιεχόμενο και στόχοι

Μία από τις πιο συχνές επικρίσεις στα σχολεία της Ευρώπης είναι το ποσοστό αποτυχίας. Αυτό συχνά θεωρείται σπατάλη, τόσο κοινωνικά όσο και ατομικά. Κατά συνέπεια, έχει γίνει σημαντική έρευνα για τη βελτίωση της κατανόησης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διερευνώντας τις εμπειρίες μάθησης των μαθητών στην εκπαίδευση (Watanabe, Sasaki, Shibata και Kawato, 2017).

Ακόμα κι αν το «να μαθαίνεις» δεν είναι συνώνυμο με το «να πετυχαίνεις» (π.χ. ορισμένοι φοιτητές πετυχαίνουν στο πανεπιστήμιο χωρίς την απόκτηση βιώσιμης γνώσης), αυτές οι μελέτες έχουν αποδείξει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των διαφορών στην ποιότητα της μάθησης (αντίληψη της μάθησης, προσεγγίσεις, προσανατολισμός κ.λπ.) και διαφορές στο αποτέλεσμα (Hall, 2017). Ωστόσο, αυτές οι μελέτες έχουν επίσης προτείνει ότι η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών των μαθητών εξαρτάται από το πλαίσιο μάθησης και από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του μαθητή (π.χ. ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, στυλ μάθησης) (Acuff, Dennhardt, Correia και Murphy, 2019).

Σε αυτή τη βάση εξαρτάται η υπόθεση ότι οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις δικές τους γνωστικές στρατηγικές για να πετύχουν. Πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζουν τις στρατηγικές στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και στο πλαίσιο της μάθησής τους. Ένα πρώτο στάδιο σε αυτή τη διαδικασία είναι πιθανώς ότι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τις γνωστικές τους στρατηγικές και να είναι σε θέση να τις περιγράψουν και να τις επικρίνουν (Olson και Torrance, 2017).

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντική και η έρευνα που σχετίζεται με τη μεταγνώση του μαθητή. Οι κύριοι στόχοι του πρέπει να είναι οι ακόλουθοι (Littlewood και Yu, 2011):

1. να χτίσει μια τυπολογία της μεταγνωστικής γνώσης για τις γνωστικές στρατηγικές.
2. χρησιμοποιώντας την τυπολογία να αναλυθεί η ακόλουθη πτυχή της μεταγνώσης του μαθητή: ποια είναι η φύση της γνώσης που έχουν οι μαθητές σχετικά με τις δικές τους γνωστικές στρατηγικές και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν

3. να διερευνήσει την υπόθεση ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της μεταγνώσης των μαθητών και της γνωστικής τους αποτελεσματικότητας, δηλαδή υπάρχει σχέση μεταξύ του προβληματισμού για τις γνωστικές στρατηγικές και της καλύτερης γνωστικής αποτελεσματικότητας

Η σημασία της προσοχής για τη μάθηση από τα πρώτα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης έχει ήδη τεκμηριωθεί. Η ικανότητα ελέγχου της προσοχής επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα στην επεξεργασία πληροφοριών και τη βελτίωση της μάθησης. Φαίνεται σημαντικό να αξιολογούνται οι αυθόρμητες ιδέες των παιδιών σχετικά με την προσοχή και με τη σειρά να εντοπίσουν το μεταγνωστικό επίπεδο που έχουν κατακτήσει και να αναπτύξουν εμπειρικά θεμελιωμένες μεθοδολογίες και τεχνικές για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της στρατηγικής χρήσης των γνωστικών ικανοτήτων (Zheng, Cui, Li και Huang, 2018).

Η σημασία της αντιμετώπισης της γνώσης που διαθέτουν τα άτομα σε σχέση με τις γνωστικές τους ικανότητες έχει αναγνωριστεί ευρέως. Οι πεποιθήσεις και οι θεωρίες σχετικά με τη διανοητική τους λειτουργία μπορεί στην πραγματικότητα να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι παρουσιάζουν τη γνωστική τους συμπεριφορά, την οργανώνουν και την καθιστούν στρατηγική (Valiullina, 2019).

Οι ερευνητές αναγνωρίζουν δύο ακόμη στάδια στην ανάπτυξη της έννοιας της προσοχής στο δημοτικό σχολείο: οι μαθητές στον πρώτο κύκλο του δημοτικού σχολείου δίνουν ιδιαίτερη σημασία στον έλεγχο εξωτερικών μεταβλητών όπως η απόσπαση της προσοχής ή η ενδεχόμενη ανταμοιβή, ενώ σε αυτόν τον δεύτερο κύκλο είναι πιο πιθανό να λάβουν υπόψη ψυχολογικές μεταβλητές όπως το ενδιαφέρον, τα κίνητρα και η επεξεργασία πληροφοριών (Anburaj, Christopher και Ming, 2014).

Σε ασυμφωνία με τη διεθνή έρευνα, τα παιδιά της Ιταλίας στον πρώτο κύκλο του δημοτικού σχολείου που μελέτησε ο Vianello περιγράφουν επίσης συνήθως την έννοια της απόσπασης της προσοχής ως αποτέλεσμα εξωτερικής παρέμβασης. Τα μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 8-11 ετών αναγνωρίζουν τη σημασία της αφιέρωσης προσπαθειών στη διατήρηση της προσοχής και τη σχέση μεταξύ προσοχής και κατανόησης και παραγόντων κινήτρων (Richards, 2013).

Αν και σε αυτό το στάδιο τα παιδιά δεν είναι ακόμη σε θέση να διακρίνουν τους διαφορετικούς τύπους προσοχής, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται έναν ενεργό ρόλο σε

αυτή τη διαδικασία και να αναγνωρίζουν τη σημασία της προσωπικής προσπάθειας. Η ικανότητα να ρυθμίζει και να κατευθύνει την προσοχή απαλλάσσει το παιδί από τους περιορισμούς της ανταπόκρισης μόνο σε περιβαλλοντικά γεγονότα και σημαίνει ότι είναι σε θέση να κατευθύνει ενεργά την προσοχή του προς τις πλούσιες σε πληροφορίες περιοχές που είναι βασικές για τη μάθηση (Valiullina, 2019).

Η χρήση του λεκτικού καναλιού προϋποθέτει ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αναλογιστούν συνειδητά την έννοια της προσοχής, να κατακτήσουν τη λεκτική γλώσσα και να εξηγήσουν πλήρως τις σκέψεις τους, αλλά ειδικά με μικρότερα παιδιά ή με εκείνα που είναι λιγότερο ικανά στην επικοινωνία, αυτές οι δεξιότητες μπορεί να μην είναι αναπτύχθηκε έτσι ώστε να επιτρέπει μια επαρκή επεξήγηση των απόψεών τους. Μελέτες σχετικά με την κατάκτηση της θεωρίας του νου από τα παιδιά επιβεβαιώνουν ότι η γλώσσα μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα να γίνονται σαφείς νοητικές αναπαραστάσεις περίπλοκης γνώσης (Barkhuizen, Benson και Chik, 2013).

Σε αυτή την προοπτική, πολλές μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει εικονογραφική αναπαράσταση για να διευκολύνουν την επικοινωνία και να έχουν πρόσβαση στη γνώση ακόμη μικρότερων παιδιών επίσης σχετικά με τις αφηρημένες έννοιες. Οι μελέτες διερευνούν τις πεποιθήσεις για συγκεκριμένα θέματα όπως οι οικογένειες και οι κοινωνικές σχέσεις επίσης σε μια πολιτιστική προοπτική (Legutke και Thomas, 2014). Το σχέδιο αποδείχθηκε χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση ζητημάτων που σχετίζονται ειδικά με το σχολικό πλαίσιο, όπως η σχέση με δασκάλους και συνομηλίκους και τις ιδέες του μαθητή για την εμπειρία στην τάξη. Το σχέδιο είναι μια μορφή επικοινωνίας που αντανakλά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παρουσιαζόμενης εμπειρίας (Lou, Changeux και Rosenstand, 2017).

Μέσα από το σχέδιο, τα παιδιά δεν αναπαριστούν αυτό που βλέπουν, αλλά αυτό που ξέρουν (Piaget, 1969). Για να καταλήξουν σε μια γραφική μεταφορά των γνώσεών τους σχετικά με το κατασκεύασμα της προσοχής, τα παιδιά πρέπει, επομένως, να έχουν πρόσβαση στη νοητική έννοια της προσοχής, να βρουν έναν τρόπο αναπαράστασης που να είναι αποτελεσματικός στο επικοινωνιακό επίπεδο, να τον σχεδιάσουν και να τον εφαρμόσουν με γραφικά επαρκή τρόπο: μπορεί να γίνει πολύ καλύτερα εάν το πλαίσιο προσφέρει μια παρακινητική και επικεντρωμένη στην εργασία δραστηριότητα επικοινωνίας (Ellis, 2012).

Σε αυτή την προοπτική, η ζωγραφική φαίνεται να είναι ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για την αξιολόγηση της αναπαράστασης των παιδιών της συμπεριφοράς, της γνωστικής, συναισθηματικής, συμφραζομένης και κοινωνικής εμπειρίας προσοχής. Εκτός από τον περιορισμό που δίνεται από τη σχεδόν αποκλειστική προσφυγή στο λεκτικό κανάλι, ο πληθυσμός που ερευνήθηκε αντιπροσωπεύει έναν άλλο περιορισμό των μελετών που διεξήχθησαν στη μεταγνωστική γνώση της προσοχής (Anburaj, Christopher και Ming, 2014).

Οι απαιτήσεις προσοχής ποικίλλουν σημαντικά ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο. Προκειμένου να κατανοηθεί η σχέση μεταξύ προσοχής και μεταγνώσης, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη η ιδιαιτερότητα του παισίου. Τα σχολικά πλαίσια μπορεί να διαφέρουν ως προς την ηλικία εισαγωγής στο δημοτικό σχολείο, την οργάνωση της τάξης, τους αριθμούς και τα προγράμματα που διεξάγονται (Hall και Cook, 2012).

Επίσης, βασικό στοιχείο για την οργάνωση των προσεχτικών ικανοτήτων είναι το σχολικό περιβάλλον. Η ικανότητα νοητικής πρόβλεψης των χαρακτηριστικών των σχολικών χώρων είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των νοητικών διαδικασιών του μαθητή «ειδικού». Στις ζωγραφίες των παιδιών, η τάξη, τόσο ως γεωγραφικός χώρος όσο και ως περιβάλλον διαβίωσης, προσλαμβάνει διαφορετικές έννοιες ανάλογα με τη δραστηριότητα στην οποία ασχολούνται (Tremblay και Banbury, 2017).

Τα δεδομένα υποδηλώνουν έναν κύκλο πέντε σταδίων ανάπτυξης συνειδητοποίησης που επαναλαμβάνεται γύρω από τα γεγονότα της ζωής και τα ζητήματα που αντιμετωπίζει το άτομο. Η θεωρία ασχολείται με τη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, συνδέοντας τα δεδομένα με τη βιβλιογραφία της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της εκπαίδευσης και της ανθρωπολογίας (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

Τα στάδια στον κύκλο της ανάπτυξης της επίγνωσης είναι η προ-συνάντηση, η διανοητικότητα, η συνάντηση, η ενδυνάμωση και η ενσωμάτωση (De Corte, 2010).

- Προ-συνάντηση: Όταν ένα άτομο δεν έχει εμπειρία με το θέμα, το άτομο βρίσκεται στο στάδιο της ανάπτυξης συνειδητοποίησης πριν από τη συνάντηση. Το άτομο δεν έχει καμία αντίληψη του θέματος όσον αφορά τον εαυτό του ή τους άλλους (π.χ., ο άντρας ρίχνει μια πρόχειρη ματιά στον τίτλο της εφημερίδας που αναφέρει ότι μια γυναίκα δέχθηκε επίθεση και βιάστηκε στη γειτονιά). Το άτομο δεν το έχει βιώσει πραγματικά προσωπικά ή δεν το έχει αναγνωρίσει σε σχέση με άλλους (π.χ. «Δεν κάνω

ναρκωτικά και δεν συναναστρέφομαι με άτομα που κάνουν»). Δεν το καταλαβαίνουν επειδή δεν είναι μέρος της κοσμοθεωρίας τους (π.χ. ο λευκός άνδρας που δεν έχει ιδέα — γνώση ή εμπειρία— για τις διακρίσεις).

Δεδομένης αυτής της κατάστασης ανάπτυξης, το άτομο δεν θα αναγνώριζε το ζήτημα ακόμα κι αν του επιβαλλόταν. Το στάδιο πριν από τη συνάντηση εμφανίζεται στον μεγαλύτερο κύριο που δεν βλέπει την ανάγκη να πάει σε υποχρεωτική εκπαίδευση για την πρόληψη της σεξουαλικής παρενόχλησης επειδή «Δεν παρενοχλώ και δεν υπάρχουν γυναίκες στο κατάστημά μου». Η σεξουαλική παρενόχληση δεν είναι θέμα στον κόσμο του. Ο άνδρας ή η γυναίκα σε προκαταρκτική συνάντηση που δεν γνωρίζει τίποτα για τη συζυγική διχόνοια επειδή, «Είμαι σε καλό γάμο και όλοι όσοι γνωρίζω είναι επίσης».

Περιγράφοντας τις οκτώ ηλικίες του ανθρώπου, ο Erikson (1950) περιγράφει την εξέλιξη της ατομικής ταυτότητας. Με βάση αυτή την εξέλιξη, το στάδιο ανάπτυξης συνειδητοποίησης της προ-συνάντησης πιθανότατα θα προηγείται των πρώιμων σταδίων ανάπτυξης ταυτότητας, κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Αυτό, ωστόσο, δεν ισχύει. Αν και το ζήτημα μπορεί να βρίσκεται στο ασυνείδητο του ατόμου, τα άτομα μπορεί να προχωρήσουν αρκετά στην ενηλικίωση πριν αποκτήσουν γνώση ή εμπειρία με οποιοδήποτε από τα θέματα ή τα γεγονότα της ζωής.

- Διανοητικότητα: Καθώς το άτομο αρχίζει να μαθαίνει για ένα θέμα, περνά στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της επίγνωσης, τη διανοητικότητα. Αυτό το στάδιο εστιάζει στη γνωστική ανάπτυξη γύρω από το θέμα. Το άτομο αρχίζει να αναγνωρίζει το πρόβλημα, ωστόσο υπάρχει μικρή ή καθόλου συναισθηματική εμπλοκή (π.χ., "Ναι, υποθέτω ότι είναι σημαντικό να βρω μια θεραπεία για το AIDS, αλλά αυτό δεν με επηρεάζει."). Η νοημοσύνη δημιουργεί μια αίσθηση άτρωτου. Η σύζυγος σε διανοούμενους σχετικά με τα αποτελέσματα ενός σταθερού γάμου παρά τα υψηλά ποσοστά διαζυγίων στο επάγγελμά της, λέει, «Φροντίζουμε τα πράγματα στο γάμο μας, έτσι ώστε να μην συμβεί σε εμάς». Ο μεγαλύτερος κύριος διανοείται ότι η σεξουαλική παρενόχληση μπορεί να γίνει ζήτημα αν μια γυναίκα έμπαινε στην ομάδα εργασίας του, αλλά πιστεύει ότι δεν χρειάζεται να ανησυχεί για αυτό μέχρι τότε. Το στάδιο της διανοητικής ανάπτυξης της συνειδητοποίησης περιλαμβάνει την αναγνώριση του ζητήματος ως συνάρτηση του τι συμβαίνει στους άλλους. Ο γονιός στην πνευματικότητα σκέφτεται: «Έχω μεγαλώσει σωστά τα παιδιά μου. Ξέρω ότι κανείς σε αυτήν την

οικογένεια δεν πρόκειται να κάνει χρήση ναρκωτικών». Συχνά, τα άτομα στη διανοητικότητα εκλογικεύουν την εμφάνιση ενός ζητήματος όπως δικαιολογείται. Το άτομο που διανοείται σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση ή την επίθεση σκέφτεται: «Φορούσε μια κοντή, στενή φούστα. Τι περίμενε;» Αφού διάβασε το άρθρο της εφημερίδας σχετικά με τη γυναίκα που βιάστηκε, ο άντρας αναρωτιέται γιατί η γυναίκα ήταν 'απερίσκεπτη' ώστε να βγει αργά μόνη της και μετά στρέφεται στο να σκεφτεί ότι οι αξίες των ακινήτων της γειτονιάς μειώνονται λόγω της αύξησης της εγκληματικότητας. Η εργασία του Bronfenbrenner (1979) σχετικά με την επίδραση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην ανάπτυξη των ενηλίκων υποδηλώνει ότι τα άτομα που βρίσκονται πιο κοντά στο άτομο θα έχουν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο. Ο ρόλος του πλαισίου διαμορφώνει τα άτομα κυριολεκτικά. Ο Schon (1987) προτείνει περαιτέρω ότι η κατάσταση πλαισιώνει τη μάθηση. Σε μια κατάσταση που δεν παρουσιάζει, δεν εστιάζεται ή δεν εμπλέκει το άτομο με το θέμα, το στάδιο ανάπτυξης της επίγνωσής του θα ήταν προ-συνάντηση (Tremblay και Banbury, 2017).

Η γνωστική ανάπτυξη ξεκινά καθώς η κατάσταση αρχίζει να αντικατοπτρίζει το θέμα. Στον κύκλο της ανάπτυξης της ευαισθητοποίησης των ατόμων, καθώς η κατάσταση του ατόμου αντικατοπτρίζει το ζήτημα, το άτομο περνά από την προ-συνάντηση στη διανοητική.

Η περιγραφή του Argyris (1982) για τη μάθηση ενός βρόχου εστιάζει στη γνωστική ανάπτυξη χρησιμοποιώντας υπάρχουσες ρουτίνες και νοητικά μοντέλα, προκαλώντας αυτοενισχυόμενα μοτίβα αντί για την ανάπτυξη νέων λύσεων. Το άτομο στη διανοητικότητα ξοδεύει πολύ χρόνο στη διανοητική εξάσκηση, επαναλαμβάνοντας ένα μοτίβο μάθησης. Ο Miller (1980) προτείνει ότι η διάνοηση είναι μια στρατηγική «άμβλυνσης», που επιτρέπει σε ένα άτομο να αποφύγει τη γνώση ενός απαράδεκτου γεγονότος.

Στο στάδιο της διανοητικής ανάπτυξης της συνειδητοποίησης των ενηλίκων, το άτομο δεν αποφεύγει τη γνώση. Αντίθετα, απολαμβάνουν τον πνευματικό λόγο για ένα θέμα που δεν τους επηρεάζει πραγματικά. Το στάδιο της νοημοσύνης της επίγνωσης είναι εμβληματικό του ορισμού του Sternberg (1985) για τη μηχανική της νοημοσύνης, όπου η νοημοσύνη εστιάζει στην εννοιολογική και θεωρητική (δηλαδή τη νοημοσύνη του σχολικού βιβλίου) σε αντίθεση με την ικανότητα για καθημερινή ζωή.

Το στάδιο της διανοητικής ανάπτυξης της ευαισθητοποίησης των ατόμων είναι ένας υποθετικός κόσμος όπου το ζήτημα παραμένει σε απόσταση και μπορεί να αντιμετωπιστεί σε έννοιες και γενικότητες, παρά ένας συγκεκριμένος κόσμος όπου το ζήτημα είναι πραγματικότητα.

- **Συνάντηση:** Η συνάντηση, το τρίτο στάδιο ανάπτυξης της συνειδητοποίησης, ξεκινά όταν το άτομο έχει την πρωταρχική εμπειρία με το θέμα. Ο άνδρας που ανησυχούσε για την πτώση της αξίας των ακινήτων συνάντησε βιαστικά όταν η σύζυγός του αναγκάστηκε να βγει έξω το βράδυ για να πάρει γάλα για το μωρό τους με κολικούς και βιάστηκε στο πάρκινγκ του καταστήματος με κακό φωτισμό. Η σύζυγος που επέστρεφε στο σπίτι μετά από ένα ακόμη εκτεταμένο επαγγελματικό ταξίδι συνάντησε γρήγορα όταν διαπίστωσε ότι ο σύζυγός της είχε καταθέσει έγγραφα διαζυγίου. Ένα άτομο μπορεί να διολισθήσει σε μια συνάντηση μετά από μια εκτεταμένη, χαμηλού επιπέδου έκθεση στο ζήτημα. Μια γυναίκα, η πρώτη γυναίκα μηχανικός στον οργανισμό στον οποίο εργαζόταν, πρότεινε: «Δεν είναι τα μεγάλα πράγματα στη ζωή που σε πτοούν. Είναι ο συνεχής καταγισμός μικρών πραγμάτων που διαβρώνουν την αυτοπεποίθηση και κάνουν το άτομο να αναρωτιέται αν αξίζει τον κόπο». Η εμπειρία με το ζήτημα δημιουργεί δύο φάσεις στο στάδιο συνάντησης της ανάπτυξης της ευαισθητοποίησης. Αρχικά, η συμπεριφορά επικεντρώνεται στην κατάρρευση (δηλαδή, «Γιατί εγώ;;») λόγω της διάλυσης της αντίληψης του άθρωτου που δημιουργήθηκε κατά το στάδιο της διανοητικής. Αυτό το στάδιο ανάπτυξης της επίγνωσης μπορεί να περιλαμβάνει την αυτο-αμφιβολία (δηλαδή, «Τι συμβαίνει με εμένα;») και να καλλιεργήσει μια αίσθηση αυτοκατηγορίας (δηλαδή, «Πρέπει να έχω κάνει κάτι για να το φέρω πάνω μου»). Η δεύτερη φάση του σταδίου συνάντησης της ανάπτυξης συνειδητοποίησης είναι η έκρηξη, δίνοντας στη συνάντηση τον υπότιτλο του σταδίου οργής. Το άτομο αισθάνεται, ωστόσο το άτομο έχει επίσης την αντίληψη της έλλειψης ελέγχου και την αίσθηση της αδυναμίας να κάνει οτιδήποτε για το θέμα (Blom, Boerma, Bosma, Cornips και Everaert, 2017). Βασισμένος στις αρχές της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, ο Rotter (1966) παρείχε θεμελιωμένη θεωρία σχετικά με τη δομή του τρόπου ελέγχου σε μια συζήτηση των γενικευμένων προσδοκιών για τον εσωτερικό έναντι του εξωτερικού ελέγχου της ενίσχυσης. Ο Rotter αντιλήφθηκε τον τρόπο ελέγχου ως μια προδιάθεση στην αντίληψη του τι προκαλεί ενίσχυση (δηλαδή, ανταμοιβή, ευνοϊκό αποτέλεσμα, επίτευξη στόχων).

Η προδιάθεση για εσωτερικό τόπο ελέγχου (δηλαδή εσωτερικότητα) προκύπτει από την αντίληψη ότι η ενίσχυση εξαρτάται από τη δική του συμπεριφορά ή τα σχετικά μόνιμα χαρακτηριστικά ή γνωρίσματα του ατόμου. Η αντίληψη ότι η ενίσχυση οφείλεται στην τύχη, στη μοίρα ή σε παράγοντες πέρα από τον έλεγχο κάποιου υποδηλώνει έναν εξωτερικό τόπο ελέγχου (δηλαδή, εξωτερικότητα). Τα άτομα που βιώνουν το στάδιο της συνάντησης του κύκλου της ανάπτυξης συνειδητοποίησης αντιλαμβάνονται μια μετατόπιση του τόπου ελέγχου προς την εξωτερικότητα. Ο αντιληπτός έλεγχος είναι μια γενικευμένη προσδοκία για τον εσωτερικό έλεγχο της ενίσχυσης. Οι αντιδράσεις σε δυσάρεστα ερεθίσματα διαμορφώνονται από τις αντιλήψεις του ατόμου για τα ερεθίσματα και από τις αντιλήψεις του ατόμου για την ικανότητα να αντιμετωπίσει τα ερεθίσματα. Τα άτομα που συναντώνται έχουν μειωμένη ικανότητα αντιμετώπισης. Η συνάντηση συμβαίνει όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται ότι η κοινωνική του δύναμη έχει απειληθεί, διαβρωθεί ή αφαιρεθεί.

- **Ενδυνάμωση:** Το τέταρτο στάδιο ανάπτυξης της ευαισθητοποίησης είναι η ενδυνάμωση. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει την αναζήτηση και την εύρεση στρατηγικών για την εξασφάλιση αρκετής δύναμης για την πραγματοποίηση απαραίτητων αλλαγών με ταυτόχρονη διαχείριση του κινδύνου για τον εαυτό και τους άλλους. Η ενδυνάμωση απαιτεί προβληματισμό, όπου η αρνητική κρίση αναστέλλεται. Το άτομο αρχίζει να χρησιμοποιεί τη διακριτικότητα του με πιο ορθολογικό τρόπο. Το στάδιο της ενδυνάμωσης περιλαμβάνει μια αναζωπύρωση της αντίληψης του ατόμου για την προσωπικότητα και τη δύναμη της θέσης. Κατά τη διάρκεια της ενδυνάμωσης, τα συναισθήματα αδυναμίας και απώλειας ελέγχου που δημιουργούνται κατά το στάδιο της συνάντησης συμβιβάζονται. Η προσωπική αποτελεσματικότητα ανακτάται κατά το στάδιο της ενδυνάμωσης. Τα άτομα αρχίζουν να αναγνωρίζουν την έκταση της εξουσίας που έχουν στο εύρος του ελέγχου τους και, ακόμα κι αν αυτή η δύναμη είναι περιορισμένη, χρησιμοποιούν αυτή τη δύναμη για να ανακτήσουν την αίσθηση του ελέγχου. Ένα σημαντικό μέρος της ενδυνάμωσης προέρχεται από τη συγκέντρωση της βοήθειας άλλων μέσω της ανάπτυξης και της συντήρησης συστημάτων υποστήριξης (π.χ. μέντορες, έμπιστοι, δίκτυα) (Bjorklund και Causey, 2017).

- **Ενσωμάτωση:** το πέμπτο στάδιο ανάπτυξης της επίγνωσης, είναι η κατάσταση της ολοκλήρωσης, συνέργειας, σύνθεσης. Το άτομο ανακτά την αίσθηση του ελέγχου. Το

άτομο γνωρίζει τι κάνει και γιατί το κάνει ως αποτέλεσμα της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης κατά το στάδιο της ενδυνάμωσης. Το άτομο είναι ικανό να βοηθήσει τον εαυτό του, καθώς και τους άλλους, να είναι αποτελεσματικός και επιτυχημένος στις προσπάθειές του. Αυτό μπορεί να συμβεί τόσο σε επαγγελματικές όσο και σε προσωπικές προσπάθειες. Οι ανθρωπολόγοι προτείνουν ότι με την εξέλιξη, ο εαυτός γίνεται πιο διακριτός και αναλαμβάνει επίσης μεγαλύτερη ευθύνη για τις πράξεις του. Το άτομο κινείται προς τον ορθολογισμό προκειμένου να διαχειριστεί καλύτερα τις παράλογες ορμές. Η πρόοδος μέσω της ενδυνάμωσης στο στάδιο της ολοκλήρωσης της ανάπτυξης συνειδητοποίησης αντιπροσωπεύει την ανάκτηση του ελέγχου του παραλογισμού που δημιουργήθηκε κατά το στάδιο της συνάντησης. Η γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη που αντιπροσωπεύεται από τη μετάβαση στο στάδιο της ενδυνάμωσης προς την ένταξη αντιπροσωπεύει το κομμάτι της ανάπτυξης. Καθώς το άτομο προχωρά μέσω της ενδυνάμωσης προς την ενσωμάτωση, το άτομο βρίσκει νέους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να επιλύσει ή τουλάχιστον να αντιμετωπίσει το ζήτημα που οδήγησε στη συνάντηση. Στην ένταξη υπάρχει πρακτική εφαρμογή στρατηγικών για μετάβαση πέρα από την κρίση της συνάντησης. Το στάδιο της ολοκλήρωσης συσχετίζεται με την έννοια της εξατομίκευσης, καθώς και με την έννοια του ατομικού χρόνου. Η μετάβαση στο στάδιο της ένταξης στον κύκλο ανάπτυξης της συνειδητοποίησης δεν σημαίνει ότι η ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου έχει ολοκληρωθεί (Tunmer και Hoover, 2017).

3.2. Γνωστική επίγνωση και εκπαίδευση

Η προσοχή και οι σχετικοί όροι όπως η συνείδηση, η παρατήρηση, η επίγνωση και η κατανόηση χρησιμοποιούνται μερικές φορές εναλλακτικά στη βιβλιογραφία, καθιστώντας δύσκολη τη σύγκριση θεωριών και αποτελεσμάτων από διαφορετικές μελέτες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην εγγενή υποκειμενικότητα στον ορισμό αυτών των εννοιών. Στην πραγματικότητα, στην ψυχολογία, η προσοχή και η συνείδηση συχνά αντιμετωπίζονται ως οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Hall και Cook, 2012).

Επιπλέον, η καθημερινή χρήση του όρου συνειδητός έχει μια ποικιλία αλληλεπικαλυπτόμενων σημασιών όπως έξυπνος, συνειδητοποιημένος και σκόπιμος. Ο

λόγος για αυτήν την επικάλυψη, όπως θα καταδείξει η ακόλουθη συζήτηση, είναι ότι αυτές οι έννοιες συνδέονται εγγενώς και η μία έννοια συχνά συνεπάγεται την άλλη (Tremblay και Banbury, 2017).

Ο Schmidt (1994) προσδιορίζει τέσσερις διαστάσεις στην έννοια της επίγνωσης. Το πρώτο είναι η πρόθεση, η οποία αναφέρεται σε μια σκοπιμότητα εκ μέρους του μαθητή να παρακολουθήσει το ερέθισμα. Η πρόθεση συχνά συνδέεται με σκόπιμη έναντι τυχαίας μάθησης. Ο Chomsky (1975), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας από τα παιδιά είναι πάντα τυχαία, καθώς τα παιδιά δεν επιλέγουν ποτέ πραγματικά να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα (Mahboob και Lin, 2016).

Η δεύτερη διάσταση της επίγνωσης είναι η προσοχή, η οποία ουσιαστικά αναφέρεται στην ανίχνευση ενός ερεθίσματος. Η τρίτη διάσταση σχετίζεται με την υποκειμενική εμπειρία του μαθητή ότι ανιχνεύει ένα ερέθισμα.

Η επίγνωση συνδέεται συχνά με τη ρητή έναντι της άρρητης μάθησης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να γνωρίζουν ή να μην γνωρίζουν ότι έχουν αποκτήσει μια νέα δομή (π.χ., τα παιδιά γενικά φαίνεται να μην γνωρίζουν τους περίπλοκους συντακτικούς κανόνες που αποκτούν) (Blom, Boerma, Bosma, Cornips και Everaert, 2017). Η τέταρτη διάσταση είναι ο έλεγχος, ο οποίος αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ελέγχεται η απόδοση του μαθητή της γλώσσας, που απαιτεί σημαντική προσπάθεια νοητικής επεξεργασίας ή αυθόρμητη, που απαιτεί μικρή προσπάθεια νοητικής επεξεργασίας.

Όσον αφορά την προσοχή, οι Tomlin και Villa προτείνουν ότι υπάρχουν τέσσερις αντιλήψεις για την προσοχή. Το ένα είναι αυτό της προσοχής ως σύστημα περιορισμένης χωρητικότητας. Η ιδέα είναι ότι ο εγκέφαλος μπορεί να παρουσιαστεί (μέσω του αισθητηριακού συστήματος) με έναν συντριπτικό αριθμό ερεθισμάτων ανά πάσα στιγμή, και φαίνεται αδύνατο να τα επεξεργαστεί όλα (Bjorklund και Causey, 2017).

Οι περιορισμοί της προσοχής αναφέρονται όχι μόνο στην ποσότητα (ή στη διάρκεια) της προσοχής που μπορεί να δοθεί σε ένα μεμονωμένο ερέθισμα αλλά και στον αριθμό των ερεθισμάτων που μπορεί να παρακολουθηθούν ταυτόχρονα. Αυτό οδηγεί σε μια δεύτερη αντίληψη της προσοχής, δηλαδή ότι συνιστά μια διαδικασία επιλογής.

Οι συντριπτικές ποσότητες εισερχόμενων ερεθισμάτων αναγκάζουν το σύστημα προσοχής να είναι επιλεκτικό. Η τρίτη αντίληψη της προσοχής, η οποία έχει ήδη τεθεί υπό τη συνείδηση, είναι ότι περιλαμβάνει ελεγχόμενη και όχι αυτόματη επεξεργασία πληροφοριών (Tremblay και Banbury, 2017).

Η υποκείμενη υπόθεση εδώ είναι ότι ορισμένες εργασίες απαιτούν περισσότερη προσπάθεια επεξεργασίας, και ως εκ τούτου υψηλότερο βαθμό προσοχής, από άλλες. Ως εκ τούτου, ένα άτομο μπορεί να εκτελέσει δύο εργασίες ταυτόχρονα, ειδικά εάν η μία απαιτεί αυτόματη επεξεργασία (χαμηλή προσοχή). Με την ίδια λογική, είναι πιο δύσκολο να εκτελεστούν δύο εργασίες εάν και οι δύο απαιτούν ελεγχόμενη επεξεργασία (μεγάλη προσοχή). Το γεγονός ότι η ελεγχόμενη επεξεργασία δύο ταυτόχρονων εργασιών είναι μερικές φορές δυνατή οδήγησε τους ερευνητές να αναπτύξουν μια τέταρτη αντίληψη της προσοχής, η οποία είναι ότι πρέπει να περιλαμβάνει μια διαδικασία συντονισμού μεταξύ ανταγωνιστικών ερεθισμάτων και αποκρίσεων. Σε αυτή τη διαδικασία, η προσοχή πρέπει να εδραιωθεί, να διατηρηθεί, να διακοπεί και να ανακατευθυνθεί προκειμένου να εκτελεστούν διαφορετικές ενέργειες (Tremblay και Banbury, 2017).

Οι Posner και Petersen (1990) περιγράφουν την προσοχή με όρους τριών δικτύων: εγρήγορσης, προσανατολισμού και ανίχνευσης. Η εγρήγορση αναφέρεται σε μια γενική κατάσταση ετοιμότητας για λήψη πληροφοριών. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εγρήγορσης, τόσο πιο γρήγορη θα είναι η ταχύτητα επιλογής πληροφοριών για επεξεργασία. Εάν η επιλογή είναι πολύ γρήγορη, ωστόσο, η ποιότητα της επεξεργασίας μπορεί να υποβαθμιστεί (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

Ο προσανατολισμός αναφέρεται στην ευθυγράμμιση των πόρων προσοχής σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα από ένα πλήθος ερεθισμάτων. Ο προσανατολισμός της προσοχής σε ένα ερέθισμα διευκολύνει την επεξεργασία αυτού του ερεθίσματος. Οι Posner, Walker, Friedrich και Rafal (1987) προτείνουν ότι ο προσανατολισμός αποτελείται από τρεις μηχανισμούς: την απεμπλοκή από ένα ερέθισμα, τη μετάβαση σε ένα νέο και την εκ νέου εμπλοκή με ένα νέο ερέθισμα (Tremblay και Banbury, 2017).

Ο προσανατολισμός διαφέρει από την εγρήγορση στο ότι ένας μαθητής μπορεί για παράδειγμα να είναι έτοιμος να μάθει (εγρήγορση) αλλά να μην ξέρει αν πρέπει να

επικεντρωθεί στη μορφή ή στο νόημα (προσανατολισμός). Η ανίχνευση είναι ίσως το πιο σημαντικό δίκτυο που πρέπει να δοθεί προσοχή, αναφέρεται στη γνωστική καταχώρηση ενός ερεθίσματος. Μόλις εντοπιστεί ένα ερέθισμα, γίνεται διαθέσιμο για περαιτέρω επεξεργασία (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

Αν και η ανίχνευση δεν συνεπάγεται απαραίτητως επίγνωση, ο Schmidt προτείνει τη χρήση του όρου εγγραφή για αναφορά σε ερεθίσματα που ανιχνεύονται χωρίς επίγνωση. Η επίγνωση, όπως υποδεικνύεται, αναφέρεται στην υποκειμενική εμπειρία ενός ατόμου ενός ερεθίσματος ή ενός γνωστικού περιεχομένου. Ο Allport προτείνει ότι πρέπει να πληρούνται τρεις προϋποθέσεις προκειμένου ένα άτομο να γνωρίζει μια δεδομένη εμπειρία (Gilakjani και Ahmadi, 2011).

Πρώτον, το άτομο πρέπει να παρουσιάσει μια συμπεριφορική ή γνωστική αλλαγή ως αποτέλεσμα της εμπειρίας. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να αρχίσει να χρησιμοποιεί καταλήξεις –ed ως αποτέλεσμα του να έχει εκτεθεί σε είσοδο που στοχεύει τον παρελθόντα χρόνο. Δεύτερον, το άτομο πρέπει να αναφέρει ότι γνώριζε την εμπειρία τη στιγμή που έλαβε χώρα. Για παράδειγμα, ο μαθητής μπορεί να αναφέρει ότι γνώριζε τις καταλήξεις –ed στα ρήματα τη στιγμή της έκθεσης (Bjorklund και Causey, 2017).

Τέλος, το άτομο πρέπει να είναι σε θέση να περιγράψει την εμπειρία. Για παράδειγμα, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αρθρώσει τον μορφολογικό κανόνα που βρίσκεται κάτω από τον κανονικό παρελθόντα χρόνο. Ο Leow (2000) υιοθετεί έναν λιγότερο αυστηρό ορισμό της επίγνωσης που απαιτεί να πληρούνται μόνο οι δύο πρώτες προϋποθέσεις. Αυτό το ονομάζει χαμηλή επίγνωση.

Υψηλή επίγνωση επιτυγχάνεται όταν πληρούνται και οι τρεις προϋποθέσεις. Για να κατανοήσουμε τον ρόλο της επίγνωσης στη μάθηση, είναι απαραίτητο να γίνει διάκριση μεταξύ μάθησης και γνώσης. Ο Reber (1989) επισημαίνει ότι αυτές οι έννοιες έχουν μπερδευτεί ακόμη και από ειδικούς.

Ορίζει την άρρητη μάθηση ως τη διαδικασία μέσω της οποίας η γνώση για τις πολυπλοκότητες που διέπονται από κανόνες του περιβάλλοντος ερεθίσματος αποκτάται ανεξάρτητα από τις συνειδητές προσπάθειες να γίνει κάτι τέτοιο. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη ρητή μάθηση, όπου ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει και συμμετέχει ενεργά στην επεξεργασία των εισροών.

Στη συνέχεια, η μάθηση (μια διαδικασία) διακρίνεται από τη γνώση (ένα προϊόν). Ο Paradis προσδιορίζει δύο είδη γνώσης. Η μία είναι η άρρητη γνώση, η οποία αποκτάται χωρίς επίγνωση, δεν είναι διαθέσιμη στη συνειδητή μνήμη (ακόμη και μετά την απόκτησή της) και χρησιμοποιείται αυθόρμητα χωρίς συνειδητό έλεγχο (π.χ. γλωσσική ικανότητα) (Benson και Voller, 2014).

Ο δεύτερος τύπος είναι η ρητή γνώση, η οποία είναι γνώση που γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος και μπορεί να έχει πρόσβαση κατόπιν αιτήματος (π.χ. μεταγλωσσική γνώση της γραμματικής). Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι δεν είναι δυνατή καμία αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μορφών γνώσης. Άλλοι υποστηρίζουν ότι μια τέτοια αλληλεπίδραση είναι δυνατή στο επίπεδο της μάθησης, το οποίο συνεπάγεται έναν κρίσιμο ρόλο για την παρατήρηση.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να διακρίνουμε αυτές τις έννοιες, διότι υποθέτοντας, για παράδειγμα, ότι η επίγνωση είναι απαραίτητη για τη μάθηση δεν θα πρέπει απαραίτητα να υποδηλώνει ότι αυτή η ρητή μάθηση θα οδηγήσει σε ρητή γνώση (παρόλο που τα δύο συνδέονται συνήθως μεταξύ τους) (Τσεσμετζής, 2021).

Ο Robinson (1995) συζητά δύο κατηγορίες θεωριών προσοχής στη γνωστική ψυχολογία, οι οποίες ενσωματώνουν τη μνήμη, μια πτυχή που πιστεύει ότι έχει αγνοηθεί στη βιβλιογραφία. Η πρώτη κατηγορία, οι θεωρίες φίλτρων, αντιμετωπίζει την έννοια της επιλογής στην προσοχή (δηλαδή, ποιο από τα εισερχόμενα ερεθίσματα θα επιλεγεί για περαιτέρω επεξεργασία). Η υπόθεση σε όλες τις θεωρίες φίλτρων είναι ότι υπάρχει μόνο ένα κανάλι προσοχής (DeCorte, 2010).

Κατά συνέπεια, η ταυτόχρονη εκτέλεση δύο εργασιών μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της ταχείας αλλαγής της προσοχής μεταξύ τους. Μια τέτοια θεωρία είναι το μοντέλο του «σημαδιού συμφόρησης» όπου η είσοδος είναι: (α) καταχωρείται από τις αισθήσεις, (β) επιλέγεται (φιλτράρεται), (γ) ανιχνεύεται και (δ) μπήκε στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Αυτό το μοντέλο πρώιμης επιλογής υποθέτει ότι μόνο η μορφή μπορεί να παρατηρηθεί στο στάδιο της επιλογής και ότι το νόημα αναλύεται μόλις η είσοδος περάσει το φίλτρο. Άλλα μοντέλα πρώιμης επιλογής προτείνουν ότι τόσο η μορφή όσο και το νόημα αναλύονται πριν από την ανίχνευση, αλλά αυτό θα συνεπαγόταν ουσιαστική νοητική

επεξεργασία των εισροών πριν καν γίνει αντιληπτή. Τέλος, υπάρχουν μοντέλα φίλτρων που προτείνουν ότι η επιλογή δεν πραγματοποιείται έως ότου η είσοδος εισέλθει στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (καθυστερημένη επιλογή). Σε αυτήν την προβολή, η επιλεγμένη είσοδος επαναλαμβάνεται και η μη επιλεγμένη είσοδος ξεχνιέται (Τσεσμετζής, 2021).

3.3. Κριτική γλωσσική επίγνωση: περιεχόμενο και στόχοι

Παρά την ύπαρξη διάφορων ορισμών και λειτουργικοποίησης της έννοιας του κριτικού γραμματισμού και της κριτικής επίγνωσης, και με διακριτές θεωρητικές επιρροές—που δημιουργεί παρανοήσεις και ασάφειες, η έννοια αυτή μπορεί, συνολικά, να κατανοηθεί ως ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο που μπορεί εύκολα να αντιμετωπίσει τέτοιες προκλήσεις δημιουργώντας χώρους για εργασία γραμματισμού που μπορεί συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο κριτικά ενημερωμένου και δίκαιου κόσμου (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

Για τον Paulo Freire, δεν υπάρχει ουδέτερη εκπαίδευση, ούτε ο αλφαριθμητισμός αποτελείται από μεμονωμένες δεξιότητες. Πρέπει να δημιουργηθούν προϋποθέσεις ώστε ο εκπαιδευόμενος να γίνει το υποκείμενο της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές παράγουν νοήματα και διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής βλέπει τον κόσμο και η θεμελιώδης αρχή του Freire είναι σχετικά με τη σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής, το επαναλαμβανόμενο ερώτημα του να μάθει να διαβάζει τη λέξη και τον κόσμο (DeCorte, 2010).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική του Freire, ο κριτικός γραμματισμός προορίζεται να βοηθήσει τους περιθωριοποιημένους να αποκαλύψουν άνισες σχέσεις εξουσίας και να μεταμορφώσουν τη ζωή τους μέσω της ενδυνάμωσης της εκπαίδευσης του γραμματισμού. Ο κριτικός γραμματισμός υποστηρίζει ότι το να είσαι κριτικά εγγράμματος σημαίνει απόκτηση γνώσης γραμματισμού που μπορεί να μετατραπεί σε δράση για να αλλάξει το status quo. Για τον Paulo Freire, δεν υπάρχει ουδέτερη εκπαίδευση, καθόσον η ανάγνωση της λέξης πάντα προηγείται από την ανάγνωση του κόσμου. Επομένως, ο αλφαριθμητισμός είναι μια κατεξοχήν πολιτική διαδικασία (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

Στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και στην εφαρμογή αυτής της μετασχηματιστικής δράσης προς μια απελευθερωτική εκπαίδευση, δεν υπάρχουν καθολικές στρατηγικές αποσυντεθειμένες από κάθε κοινωνικό πλαίσιο.

Οι γραμματισμοί – τόσο σε παραδοσιακές έντυπες όσο και σε πολυτροπικές μορφές – είναι εύπλαστες κοινωνικές και πολιτιστικές πρακτικές με τεχνολογίες επικοινωνιών. Αν και μπορεί πράγματι να υπάρχουν ιδιαίτερες γνωστικές και κοινωνικές «προσφορές» που σχετίζονται με συγκεκριμένες τεχνολογίες – οι συγκεκριμένες πρακτικές, λειτουργίες και χρήσεις κειμένων και ομιλιών που ορίζονται και μεταδίδονται σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης γραμματισμού δεν δίνονται από το γλωσσικό ή τεχνικά χαρακτηριστικά του μέσου καθ' εαυτού. Είναι μάλλον συγκεκριμένες επιλογές από μια θεωρητικά άπειρη σειρά πιθανών πρακτικών (Smith, Steklis, Steklis, Weihs και Lane, 2020).

Οι σχέσεις μεταξύ σημείων και σημαινόντων, μεταξύ λέξεων και αντικειμένων, μεταξύ γραμματικής και πράξης μπορεί πράγματι να είναι θεωρητικά αυθαίρετες και η θεσμική επιλογή ενός κειμένου, διάθεσης ή πρακτικής έναντι ενός άλλου μπορεί, με καθαρά περιγραφική έννοια, να είναι αυθαίρετη σε σχέση με συγκεκριμένο κείμενο και χαρακτηριστικά που πρέπει να αποδοθούν σε πολιτισμικό κεφάλαιο (Τσεσμετζής, 2021). Αλλά δεν είναι αυθαίρετες με την έννοια ότι οι εγγράμματα πρακτικές συνθέτουν ρεπερτόρια συμβατικών κοινωνικών λειτουργιών με ανταλλακτική αξία σε συγκεκριμένους θεσμικούς, πειθαρχικούς και κοινωνικούς τομείς (π.χ. σε πανεπιστήμια, συγκεκριμένους χώρους εργασίας ή συγκεκριμένους κλάδους).

Όλα τα μοντέλα εκπαίδευσης για τον αλφαριθμητισμό αποτελούν προσφορές για την αναπαραγωγή μεταξύ γενεών συγκεκριμένων μορφών πειθαρχημένης χρήσης εργαλείων με τις τεχνολογίες του έντυπου και άλλων μέσων. Δεν αποτελεί έκπληξη, λοιπόν, ότι όσοι προσεγγίζουν τον ορισμό και τη μελέτη του γραμματισμού από συγκεκριμένες επιστημονικές και θεμελιώδεις προοπτικές τείνουν να επιχειρηματολογούν κανονιστικά για την παραγωγή ενός εγγράμματος υποκειμένου που ενσαρκώνει αυτή τη συγκεκριμένη πειθαρχία. Για παράδειγμα, οι λογοτεχνικοί μεταστρουκτουραλιστές

υποστηρίζουν την παραγωγή εξειδικευμένων δεξιοτήτων αποδόμησης (Bjorklund και Causey, 2017).

Ο γραμματισμός και η γνωστική επίγνωση συνδέονται με μια γνωστική, επιστημονική διαδικασία που ορίζει τον γραμματισμό ανώτερης τάξης όσον αφορά την ανάκληση, την ταξινομική ανάλυση και την παραποίηση.

Οι λειτουργικοί γλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι οι μαθητές αποκτούν λεπτομερή και σαφή γνώση του λεξικό-γραμματικού συστήματος και της επιλογής και, πράγματι, διάφορες θρησκείες ορίζουν και ευθυγραμμίζουν την ανάγνωση κειμένων ταυτολογικά ως απόδειξη ότι έχουν κατακτήσει μια συγκεκριμένη πνευματική πειθαρχία.

Τα μοντέλα κριτικού γραμματισμού βασίζονται στην υπόθεση ότι συγκεκριμένες προσεγγίσεις στην ανάγνωση (π.χ. προσδιορισμός ιδεολογιών κοινωνικής τάξης στις οποίες βασίζονται τα μηνύματα κειμένου, κριτική των οικονομικών ή πολιτικών κινήτρων των συγγραφέων συγκεκριμένων κειμένων) ή της γραφής (π.χ. ανάπτυξη ψηφιακής τέχνης στο διαδίκτυο, ψηφιακά αρχειοθέτηση ιστοριών ηλικιωμένων της κοινότητας), μπορεί να δημιουργήσει τόσο ατομικά (π.χ. ταυτότητα, συσχέτιση, αντιπροσωπεία) όσο και συλλογικά (π.χ. συμμετοχή σε μεγαλύτερα κοινωνικά κινήματα) (Καρανταΐδου, 2020).

Ο όρος «κριτικός» έχει μια χαρακτηριστική ετυμολογία στη δυτική φιλοσοφία και επιστήμη. Προέρχεται από το ελληνικό επίθετο κριτικός, η ικανότητα να επιχειρηματολογεί και να κρίνει το άτομο. Η επαναστατική εκπαιδευτική φιλοσοφία του Paulo Freire (1970) όρισε τον κριτικό γραμματισμό ως την ικανότητα ανάλυσης, κριτικής και μεταμόρφωσης κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών κειμένων και πλαισίων. Υποστήριξε μια διαλογική προσέγγιση του γραμματισμού βασισμένη στις αρχές της αμοιβαίας ανταλλαγής (Καρανταΐδου, 2020).

Η απόκτηση γραμματισμού συνεπάγεται την ονομασία και τη μετονομασία, την αφήγηση και την ανάλυση των κόσμων της ζωής ως μέρος μιας παιδαγωγικής τοποθέτησης και επίλυσης προβλημάτων. Ως εκ τούτου, το έργο του Freire εστιάζει τους εκπαιδευτές γραμματισμού στη μεταβατικότητα και την τελεολογία της ανάγνωσης και της γραφής: ότι αφορούν πάντα ουσιαστικές ζωές και υλικές πραγματικότητες και ότι είναι πάντα

στόχοι και προβλήματα (Λεονταρίδη, 2018). Η ανάγνωση της λέξης, λοιπόν, συνεπάγεται να διαβάζουμε τον κόσμο, επιστρατεύοντας τη δύναμη κάποιου να ασκεί κριτική και να υποκαθιστά τις κυρίαρχες ιδεολογίες και την ψευδή συνείδηση. Η τεχνική γνώση της γραπτής γλώσσας και άλλων κωδίκων, λοιπόν, είναι ένα μέσο για μια ευρύτερη κοινωνική και πολιτιστική δράση, ατομικό και συλλογικό μετασχηματισμό – όχι αυτοσκοπός (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

Οι τρέχουσες πρακτικές κριτικού γραμματισμού αντλούνται επίσης από βρετανικές και αμερικανικές πολιτιστικές μελέτες. Το έργο ορόσημο των Richard Hoggart και Raymond Williams έθεσε τις κατευθύνσεις για προσεγγίσεις στον κριτικό γραμματισμό: (1) η επέκταση των κειμενικών και πολιτιστικών αντικειμένων πέρα από τα κανονικά και λογοτεχνικά κείμενα για να συμπεριλάβει τις καθημερινές πολιτιστικές μορφές και πρακτικές, (2) εστίαση στον κριτικό γραμματισμό ως μια αντι-ηγεμονική μορφή κριτικής που θα μπορούσε, με τη σειρά του, (3) να επιτρέψει την ανάκληση της περιθωριοποιημένης ταξικής κουλτούρας (Aksan και Kisac, 2009).

Οι πρακτικές προσεγγίσεις στον κριτικό γραμματισμό που υποστηρίζονται στα σχολεία ξεκινούν από την εστίαση στις σχέσεις της κοινότητας ή τα πολιτικά γεγονότα, προχωρώντας προς ενεργητικές, εναλλακτικές αναλύσεις. Στα σχολεία και τα πανεπιστήμια, αυτές οι προσεγγίσεις εστιάζουν επίσης στον γραμματισμό σε μορφές κοινοτικής μελέτης, στην ανάλυση κοινωνικών κινημάτων και στον πολιτικό ακτιβισμό (Smith, Steklis, Steklis, Weihs και Lane, 2020).

Τέλος, υπάρχει ευρεία εστίαση σε αυτά τα μοντέλα στην ανάπτυξη εναλλακτικών εκδοχών της ιστορίας, αλλάζοντας τις κυρίαρχες και ηγεμονικές περιγραφές της εθνικής ιστορίας, της αποικιοκρατίας και των πολιτικών διαδικασιών. Σε αυτό το πλαίσιο, διάφορες περιθωριοποιημένες ομάδες έχουν θεμελιώσει τις βάσεις για προσεγγίσεις που απαιτούν την προαναφερθείσα πολιτική ιδεολογική κριτική, αλλά και τις βάσεις για μια ισχυρή εστίαση στη σημασία του πολιτισμού, που ερμηνεύεται ευρέως ως κοινά συστήματα αξιών, πρότυπα αλληλεπίδρασης και μορφές συσχέτισης (Aksan και Kisac, 2009).

Στην καθημερινή πρακτική, υπήρχε και υπάρχει ένας παράλληλος κίνδυνος παιδαγωγικής επιβολής δεδομένων των πολύπλοκων μορφών έμφυλης και φυλετικής φωνής και δύναμης, ταυτότητας και υποκειμενικότητας στην εργασία στα αλληλεπιδραστικά πλαίσια των τάξεων και των πολιτιστικών κύκλων.

Οι τελευταίες τρεις δεκαετίες εθνογραφικής έρευνας σχετικά με τα κοινωνικά πλαίσια και τις πρακτικές του γραμματισμού έχουν καθιερώσει την πολιτισμική, κοινωνική, γνωστική και γλωσσική πολυπλοκότητα της ανάπτυξης και της απόκτησής του. Αυτό εγείρει δύο ουσιαστικές εκπαιδευτικές προκλήσεις για τις προσεγγίσεις της κριτικής παιδαγωγικής. Πρώτον, είναι σε μεγάλο βαθμό συγχρονισμένο, υποστηρίζει και εφαρμόζει συγκεκριμένες προσεγγίσεις στην παιδαγωγική του γραμματισμού χωρίς ένα ευρύτερο πρότυπο για την αναπτυξιακή απόκτηση και χρήση.

Μια αρχική σημαντική κριτική των προσεγγίσεων της κριτικής παιδαγωγικής ήταν ότι παρέβλεψαν την πειστική ανάγκη για τους μαθητές να κατακτήσουν μια σειρά κειμενικών ειδών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων των επιστημονικών μορφών που συνιστούν ισχυρές κατανοήσεις του φυσικού και υλικού κόσμου. Σύμφωνα με τους συστημικούς λειτουργικούς γλωσσολόγους, η κυριαρχία του είδους συνεπάγεται την κατανόηση των κοινωνικών λειτουργιών των λεξιλογικών και συντακτικών λειτουργιών και την κατανόηση των σχέσεων αυτών με τους συνδεδεμένους λόγους και τις ιδεολογίες (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020). Η ισότιμη πρόσβαση στο πώς λειτουργούν τα κείμενα, υποστηρίζουν, είναι ένα ουσιαστικό συστατικό για την αναδιανεμητική κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση του γραμματισμού και δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κύριας εστίασης στη «φωνή» ή την κριτική ιδεολογία.

Η εναλλακτική προσέγγιση βασίζεται στην κριτική ανάλυση λόγου, ένα ρητά πολιτικό παράγωγο της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας. Συνδυάζοντας την κριτική ιδεολογία με μια ρητή διδακτική εστίαση στη διδασκαλία του τρόπου λειτουργίας των κειμένων, ο Fairclough (1990) υποστηρίζει τη διδασκαλία της «κριτικής γλωσσικής επίγνωσης». Αυτό συνεπάγεται τη διδασκαλία των μαθητών της ανάλυσης μιας σειράς κειμένων – λειτουργικών, ακαδημαϊκών, λογοτεχνικών – με γνώμονα τόσο τη

λεξικογραμματική δομή τους, το ιδεολογικό τους περιεχόμενο και λόγους, όσο και τις αναγνωρίσιμες συνθήκες παραγωγής και χρήσης τους (Παλαιοθόδωρου, 2004).

Αντλώντας από τον Halliday, η κριτική γλωσσολογία κάνει ευρείες διακρίσεις μεταξύ των ιδεολογικών σχηματισμών στα κείμενα, των κοινωνικών λειτουργιών τους και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους και τους μαθητές να εστιάσουν στο πώς οι λέξεις, η γραμματική και οι επιλογές λόγου διαμορφώνουν μια αναπαράσταση ή «έκδοση» υλικού, φυσικού και κοινωνικοπολιτικού κόσμου. Επιτρέπει επίσης την εστίαση στο πώς οι λέξεις και η γραμματική προσπαθούν να δημιουργήσουν σχέσεις ισχύος μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών, ομιλητών και αποδεκτών. Επιπλέον, επιτρέπει μια κριτική ενασχόληση με το ερώτημα του πού χρησιμοποιούνται τα κείμενα, από ποιον και προς τα συμφέροντα ποιανού (Smith, Steklis, Steklis, Weihs και Lane, 2020).

Ο κριτικός γραμματισμός – σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο – συνεπάγεται την αναπτυξιακή δέσμευση των εκπαιδευομένων με τα κύρια κείμενα, τις ομιλίες και τους τρόπους πληροφόρησης. Επιχειρεί να παρακολουθήσει τις ιδεολογικές και ηγεμονικές λειτουργίες των κειμένων, όπως και σε άλλα μοντέλα κριτικής παιδαγωγικής. Αλλά το αυξάνει αυτό παρέχοντας στους μαθητές τεχνικούς πόρους για την ανάλυση του τρόπου λειτουργίας των κειμένων και των ομιλιών. Για παράδειγμα, αυτό μπορεί να συνεπάγεται την ανάλυση ενός σχολικού βιβλίου ή αναπαράστασης της πολιτικής ή οικονομικής ζωής στα μέσα ενημέρωσης. Εκτός όμως από τις ερωτήσεις για το πώς ένα κείμενο μπορεί να αντικατοπτρίζει τον κόσμο της ζωής των μαθητών και τις εμπειρίες, τους διδάσκει επίσης πώς η δομή συγκεκριμένων προτάσεων και προτάσεων προσπαθεί να ορίσει τον κόσμο και να τοποθετήσει τον αναγνώστη σε σχέση με αυτόν τον ορισμό (Tremblay&Banbury, 2017).

Οι προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού θεωρούν τη γλώσσα, τα κείμενα και τους λόγους ως βασικά μέσα για την αναπαράσταση και την αναμόρφωση πιθανών κόσμων. Στόχος είναι η ανάπτυξη της ανθρώπινης ικανότητας να χρησιμοποιεί κείμενα για να αναλύει και να μετασχηματίζει τις κοινωνικές σχέσεις και τις υλικές συνθήκες. Ως πολιτιστική και γλωσσική πρακτική, λοιπόν, ο κριτικός γραμματισμός συνεπάγεται την

κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα όλο και πιο εξελιγμένα κείμενα και οι λόγοι μπορούν να χειραγωγηθούν για να αναπαραστήσουν και, πράγματι, να αλλάξουν τον κόσμο.

Η εκπαίδευση στον κριτικό γραμματισμό, περαιτέρω, βασίζεται στην επιταγή για ελευθερία διαλόγου και στην ανάγκη κριτικής όλων των κειμένων, λόγων και ιδεολογιών. Ωστόσο, αναπόφευκτα έρχεται αντιμέτωπος με το πρόβλημα της κανονιστικότητας: ποιανού η ανάγνωση ενός κειμένου θα μετρήσει, ποιανού η εκδοχή του κόσμου θα μετρήσει και με ποιους λόγους (Ντίνου, 2016).

Τα μοντέλα κριτικής ανάλυσης λόγου έχουν την τάση να επικεντρώνονται στα ιδεολογικά περιεχόμενα και τις κοινωνικές σχέσεις που κωδικοποιούνται στα κείμενα. Η ευρεία προϋπόθεση είναι ότι η πραγματικότητα κατασκευάζεται κοινωνικά μέσω του λόγου, ότι όλα τα κείμενα είναι δυνητικά ιδεολογικά και ως εκ τούτου θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο κριτικής ανάλυσης και εξέτασης (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

4. Η Γνωστική επίγνωση και η διδασκαλία της γλώσσας

Η έρευνα για τη σχέση μεταξύ της γνώσης και της γλώσσας είναι χρήσιμη για την κατανόηση της λειτουργίας των γνωστικών μηχανισμών που βρίσκονται κάτω από κάθε δραστηριότητα εκμάθησης γλωσσών, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στα τέλη της δεκαετίας του 1950, φαινόταν να υπάρχουν δύο διαφορετικές απόψεις σχετικά με αυτή τη σχέση (Tremblay&Banbury, 2017). Το πρώτο σχετίζεται με τις ιδέες του Τσόμσκι που προέκυψαν από τη διανοητική θεωρία του για τη γενετική γλωσσολογία. Ένα από τα κύρια δόγματα της θεωρίας του είναι η ύπαρξη μιας διανοητικής έμφυτης ικανότητας σε όλα τα παιδιά που τους επιτρέπει να αποκτήσουν τη γραμματική μιας γλώσσας (Νικολίτσα, 2020).

Αυτή η έμφυτη ικανότητα που ονόμασε Συσκευή Απόκτησης Γλώσσας (LAD) ή Καθολική Γραμματική (UG), πιστεύεται ότι βρίσκεται στον εγκέφαλο. Η δεύτερη άποψη που χαρακτηρίζει αυτή τη σχέση ανήκει σε μελετητές στους τομείς της γνωστικής επιστήμης και της γνωστικής γλωσσολογίας που ξεχώρισαν από τη φιλοσοφία της γλωσσικής απόκτησης Chomsky(Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2017).

Σε γνωστικούς-γλωσσικούς τομείς έρευνας που συμβάλλουν στην εκμάθηση και διδασκαλία γλωσσών, η ιδέα ενός υπάρχοντος LAD ή UG στον ανθρώπινο εγκέφαλο διαψεύδεται και η σύνδεση μεταξύ γλώσσας και γνωστικής ικανότητας δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε πτυχές όπως η σύγκριση, η κατηγοριοποίηση, η εύρεση και ανάμειξη που πιστεύεται ότι λειτουργούν σε όλους τους τομείς της γλώσσας και είναι τα ίδια με εκείνα που εμπλέκονται σε άλλους τομείς της γνώσης.

Για σχεδόν δύο δεκαετίες, το συμπεριφοριστικό παράδειγμα κυριαρχούσε στην αμερικανική ψυχολογία εστιάζοντας κυρίως στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά, απορρίπτοντας τη συμβολή των νοητικών διαδικασιών στη μάθηση. Η κατάκτηση της γλώσσας βασίστηκε μοναδικά στην αρχή της ενίσχυσης, όπου οι σωστές εκφράσεις των παιδιών ανταμείβονταν, οδηγώντας τα να σχηματίσουν συνήθειες. Αυτό είχε μια αναμφισβήτητη επιρροή στις προσεγγίσεις εκμάθησης/διδασκαλίας γλωσσών, όπως η ακουστική-γλωσσική μέθοδος (Tremblay&Banbury, 2017).

Στη συνέχεια, η γνωστική επανάσταση ανακατεύθυνε την προσοχή στις διαδικασίες της ανθρώπινης σκέψης, στις ικανότητες σκέψης και στη λογική. Είναι πλέον αδύνατο να αρνηθούμε τον κεντρικό ρόλο της γνώσης στην εκμάθηση της γλώσσας. Ο όρος «γνώση» σχετίζεται επίσης με όλα τη διαδικασία που απαιτείται για να αναπτυχθεί η γνώση και η κατανόηση στο μυαλό.

Σημαίνει επίσης «τη χρήση συνειδητών νοητικών διεργασιών». Η λέξη «γνωστική» συνδέεται με τη σκέψη ή τη συνειδητή νοητική διεργασία. Ο γνωστικός ψυχολόγος, Matlin όρισε τη «γνώση» ως μια νοητική δραστηριότητα με διάφορες γνωστικές διαδικασίες. Κατά την άποψη αυτή η γνώση αφορά την απόκτηση, αποθήκευση, μετασχηματισμό και χρήση της γνώσης και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα νοητικών διεργασιών, συγκεκριμένα, αντίληψη, μνήμη, εικόνες, γλώσσα, επίλυση προβλημάτων, συλλογισμό και λήψη αποφάσεων (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

Περιέγραψε περαιτέρω τη γνωστική προσέγγιση ως μια θεωρητική στάση που εστιάζει κυρίως στη γνώση των ανθρώπων και στις νοητικές τους διαδικασίες.

Ο γνωστικισμός είναι ένα γλωσσικό ρεύμα που εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και αντικατέστησε τη συμπεριφοριστική προσέγγιση στη μάθηση. Μέχρι τότε, η θεωρία της μάθησης είχε κάνει μια μετατόπιση από τη χρήση διαδικασιών συμπεριφοράς στην εκπαίδευση σε μια προσέγγιση που βασιζόταν στη γνωστική επιστήμη. Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης απομακρύνθηκαν από πρακτικές στην τάξη που θεωρούσαν μόνο παρατηρήσιμη συμπεριφορά των μαθητών και υιοθετούσαν μεθόδους που εστιάζονταν κυρίως σε νοητικές διαδικασίες, όπως η σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η γλώσσα, ο σχηματισμός εννοιών και η επεξεργασία πληροφοριών. Έτσι, η γνωστική θεωρία έχει αποκτήσει πολύ μεγάλο κύρος μεταξύ των υπαρχουσών θεωριών μάθησης (Tunmer και Hoover, 2017).

Η γνωστική γλωσσολογία εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ως ένα πεδίο έρευνας που ασχολήθηκε κυρίως με την εξερεύνηση και την εξήγηση της στενής σχέσης μεταξύ γλώσσας και γνώσης. Όπως έχει υποστηριχθεί, αυτός ο κλάδος αμφισβήτησε τη γενετική γλωσσολογία του Chomsky. Εξέχουσες προσωπικότητες που χαρακτηρίζουν τη γνωστική γλωσσική προσέγγιση

περιλαμβάνουν τους George Lakoff, Ronald W. Langacker και Len Talmy. Το κύριο ενδιαφέρον τους ήταν να ασχοληθούν με τη γλώσσα ως μέσο για την οργάνωση, την επεξεργασία και τη μετάδοση πληροφοριών. Οι γλωσσικές δομές αναλύθηκαν ως εκδηλώσεις «εννοιολογικών οργανώσεων, αρχών κατηγοριοποίησης, μηχανισμών επεξεργασίας και βιωματικών και περιβαλλοντικών επιρροών» (Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2017).

Η σύνδεση μεταξύ της γνώσης και της εκμάθησης γλωσσών έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές στους ερευνητικούς τομείς της γνωστικής γλωσσολογίας και της διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών. Είναι ένα θέμα που είναι όλο και πιο σημαντικό και δημοφιλές μεταξύ των μελετητών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Ο Skehan (1998) κατέδειξε τον ρόλο της διδασκαλίας βάσει εργασιών στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας.

Βασίστηκε σε ψυχολογικά και γνωστικά χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν τη διαδικασία της εκμάθησης της γλώσσας, εστιάζοντας στους μηχανισμούς που διέπουν τη γλωσσική επεξεργασία. Ο Skehan τόνισε ιδιαίτερα τη σημασία των γνωστικών ανισοτήτων των ατόμων. Οι Herrera & White (2000) διερεύνησαν τη συμβολή της γνωστικής γλωσσολογίας στην εκμάθηση γλωσσών στην τάξη των οικονομικών. Διερεύνησαν το ζήτημα εάν η εννοιολογική μεταφορά σχετίζεται με τη διαδικασία αποθήκευσης και ανάκτησης πληροφοριών.

Ο Langacker (2001), όσον αφορά τη γνωστική γραμματική, θεώρησε τις γλωσσικές δομές ως εννοιολογικά όργανα των οποίων οι έννοιες εξαρτώνται από τη γνωστική διαδικασία ερμηνείας των καταστάσεων στις οποίες συνέβησαν. Ο Kövecses (2001) πρότεινε ορισμένες παιδαγωγικές επιπτώσεις της γνωστικής γλωσσολογίας σε σχέση με την εκμάθηση ιδιωμάτων στα αγγλικά ως τάξη ξένων γλωσσών.

5. Ανάπτυξη γνωστικής επίγνωσης και ενίσχυσης για τη γλώσσα

Στις δύο κύριες γνωστικές-αναπτυξιακές παραδόσεις, οι ερωτήσεις συνήθως παίρνουν διαφορετικές μορφές. Στη στρουκτουραλιστική παράδοση, επηρεασμένη έντονα από το έργο των Jean Piaget, Heinz Werner και άλλων, τα ερωτήματα είναι: Πώς οργανώνεται η συμπεριφορά και πώς αλλάζει ο οργανισμός με την ανάπτυξη; Στη φονξιοαλιστική παράδοση, επηρεασμένη έντονα από τον συμπεριφορισμό και την επεξεργασία πληροφοριών, το ερώτημα είναι: Ποιες είναι οι διαδικασίες που παράγουν ή αποτελούν τη βάση της αλλαγής συμπεριφοράς;

Η μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα σε παιδιά σχολικής ηλικίας, υπήρξε ένα από τα κεντρικά σημεία εστίασης της αναπτυξιακής έρευνας τα τελευταία 25 χρόνια (Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2017). Υπάρχει μια τεράστια ερευνητική βιβλιογραφία, με χιλιάδες μελέτες που διερευνούν τη γνωστική αλλαγή από πολλές συγκεκριμένες προοπτικές. Παρά αυτή την ποικιλομορφία, φαίνεται να υπάρχει συναίνεση σχετικά με (1) τα συμπεράσματα που πρέπει να εξαχθούν από την έρευνα μέχρι σήμερα και (2) τις κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθήσουν η νέα έρευνα και θεωρία (Demetriou, Kazi, Makris & Spanoudis, 2020). Ένα σημαντικό μέρος αυτής της συναίνεσης προκύπτει από έναν προσανατολισμό που φαίνεται να διαπερνά το πεδίο: Είναι καιρός να προχωρήσουμε πέρα από την αντίθεση του στρουκτουραλισμού και του λειτουργισμού και να αρχίσουμε να οικοδομούμε μια ευρύτερη, πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στη γνωστική ανάπτυξη. Πράγματι, υποστηρίζουμε ότι χωρίς μια τέτοια ολοκλήρωση οι προσπάθειες εξήγησης της ανάπτυξης της συμπεριφοράς είναι καταδικασμένες.

Οι γενικοί προσανατολισμοί ή οι έρευνες της γνωστικής ανάπτυξης είναι παρόμοιοι για όλες τις ηλικιακές ομάδες - βρεφική, παιδική και ενήλικη ηλικία. Η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών, ωστόσο, αφορά παιδιά σχολικής ηλικίας και για αυτά τα παιδιά προκύπτουν ορισμένα συγκεκριμένα ζητήματα, συμπεριλαμβανομένης ιδίως της σχέσης μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και της γνωστικής ανάπτυξης.

Κάτω από το πλαίσιο που παρέχεται από αυτά τα γενικά ζητήματα, υπάρχει μια σειρά από διαφορετικές κατευθύνσεις που θα μπορούσε να πάρει η έρευνα Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2017). Τα σημεία που φαίνονται ιδιαίτερα ελπιδοφόρα περιλαμβάνουν τη σχέση μεταξύ γνωστικής ανάπτυξης και συναισθηματικής δυναμικής, τη σχέση μεταξύ εγκεφαλικών αλλαγών και γνωστικής ανάπτυξης, τον ρόλο της άτυπης διδασκαλίας και άλλους τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη και τη φύση και τις επιπτώσεις της σχολικής εκπαίδευσης και του γραμματισμού.

Ένα από τα κεντρικά σημεία στις διαμάχες μεταξύ στρουκτουραλιστικών και λειτουργιστικών προσεγγίσεων ήταν το κατά πόσον τα παιδιά αναπτύσσονται μέσα από στάδια. Μεγάλο μέρος αυτής της διαμάχης έχει συγκαλυφθεί από ασαφή κριτήρια για το τι μετράει ως στάδιο, αλλά έχουν γίνει σημαντικές πρόοδοι στον καθορισμό των κριτηρίων.

Επιπλέον, οι αναπτυξιολόγοι φαίνεται να απομακρύνονται από την αντιπαράθεση του στρουκτουραλισμού και του φονξιοναλισμού για να τα θεωρήσουν ως συμπληρωματικά. Η ψυχολογική ανάπτυξη μπορεί ταυτόχρονα να είναι σταδιακή κατά κάποιο τρόπο και καθόλου σταδιακή με άλλους τρόπους. Ως αποτέλεσμα αυτών των πρόσφατων προόδων στον τομέα, είναι πλέον δυνατό να σκιαγραφηθεί ένα γενικό πορτρέτο της κατάστασης των σταδίων στην ανάπτυξη των παιδιών (Demetriou, Kazi, Makris & Spanoudis, 2020).

Τα παιδιά δεν αναπτύσσονται σε στάδια όπως ορίζεται παραδοσιακά. Δηλαδή, η συμπεριφορά τους αλλάζει σταδιακά όχι απότομα, αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς σε διαφορετικούς τομείς αντί να παρουσιάζουν σύγχρονη αλλαγή σε όλους τους τομείς και διαφορετικά παιδιά αναπτύσσονται με διαφορετικούς τρόπους.

Η γνωστική ανάπτυξη δείχνει, ωστόσο, έναν αριθμό ασθενέστερων σκηνικών χαρακτηριστικών. Πρώτον, μέσα σε έναν τομέα, η ανάπτυξη συμβαίνει με τακτικές ακολουθίες βημάτων για σχετικά ομοιογενείς πληθυσμούς παιδιών. Δηλαδή, για έναν δεδομένο πληθυσμό παιδιών, η ανάπτυξη σε έναν τομέα μπορεί να περιγραφεί με όρους μιας συγκεκριμένης ακολουθίας, στην οποία αναπτύσσεται πρώτα η συμπεριφορά α, μετά η συμπεριφορά β και ούτω καθεξής.

Για παράδειγμα, με τις εργασίες συντήρησης των Piaget και Inhelder (1941/1974) που περιλαμβάνουν δύο μπάλες ή κομμάτια πηλού, φαίνεται να υπάρχει μια συστηματική ακολουθία τριών βημάτων (βλ. Hooperetal., 1971; Uzgiris, 1964):

- (1) διατήρηση της ποσότητας πηλού (Υπάρχει περισσότερος πηλός σε μια από τις μπάλες, παρόλο που έχουν διαφορετικά σχήματα, ή έχουν και οι δύο την ίδια ποσότητα πηλού;)
- (2) διατήρηση του βάρους του πηλού (Μήπως μια από τις οι μπάλες ζυγίζουν περισσότερο;)
- (3) διατήρηση του όγκου του πηλού (Μήπως μια από τις μπάλες μετατοπίζει περισσότερο νερό;).

Η εξήγηση και η πρόβλεψη τέτοιων ακολουθιών δεν είναι πάντα εύκολη, αλλά φαίνεται να υπάρχουν πολλές περιπτώσεις τακτοποιημένων ακολουθιών σε συγκεκριμένους τομείς.

Δεύτερον, αυτά τα βήματα συχνά σηματοδοτούν σημαντικές ποιοτικές αλλαγές στη συμπεριφορά - αλλαγές στη συμπεριφορική οργάνωση. Δηλαδή, εκτός από το να αναπτύσσουν περισσότερες από τις ικανότητες που έχουν ήδη, τα παιδιά φαίνεται να αναπτύσσουν και νέους τύπους ικανοτήτων. Αυτό το γεγονός αντανακλάται στην εμφάνιση συμπεριφορών που δεν υπήρχαν προηγουμένως για κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο ή εργασία (Alloway, Gathercole, Willis&Adams, 2004). Για παράδειγμα, στο παιχνίδι προσποίησης η κατανόηση συγκεκριμένων κοινωνικών ρόλων, όπως αυτή ενός γιατρού που αλληλεπιδρά με έναν ασθενή, εμφανίζεται σε ένα ορισμένο σημείο σε μια αναπτυξιακή ακολουθία για κοινωνικές κατηγορίες και είναι συνήθως παρούσα από την ηλικία στην οποία τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο. Ομοίως, η κατανόηση της διατήρησης της ποσότητας αργίλου αναπτύσσεται σε ένα ορισμένο σημείο σε μια αναπτυξιακή ακολουθία για διατήρηση.

Γενικότερα, φαίνεται να υπάρχουν στιγμές μεγάλης κλίμακας αναδιοργάνωσης συμπεριφορών σε πολλούς (αλλά όχι όλους) τομείς. Σε αυτές τις περιόδους, τα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερες από τις συνηθισμένες μικρές ποιοτικές αλλαγές που συμβαίνουν καθημερινά. Επιδεικνύουν σημαντικές ποιοτικές αλλαγές και αυτές οι αλλαγές φαίνεται να χαρακτηρίζονται από μεγάλη, ταχεία αλλαγή σε έναν αριθμό

τομέων. Πράγματι, η ταχύτητα της αλλαγής αναδεικνύεται ως ένα πολλά υποσχόμενο γενικό μέτρο για τον βαθμό αναδιοργάνωσης. Αναφερόμαστε σε αυτές τις μεγάλης κλίμακας αναδιοργανώσεις ως επίπεδα. Χρησιμοποιούμε τον όρο βήματα για να προσδιορίσουμε οποιαδήποτε ποιοτική αλλαγή που μπορεί να περιγραφεί με όρους αναπτυξιακής ακολουθίας, ανεξάρτητα από το αν περιλαμβάνει ένα νέο επίπεδο.

Τρίτον, φαίνεται να υπάρχουν ορισμένα καθολικά βήματα στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά η καθολικότητά τους φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο που ορίζονται. Όταν τα βήματα ορίζονται αφηρημένα και με ευρείς όρους ή όταν λαμβάνονται υπόψη μεγάλες ομάδες δεξιοτήτων, οι αναπτυξιακές ακολουθίες φαίνεται να δείχνουν καθολικότητα σε όλους τους τομείς και σε παιδιά σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Όταν ληφθούν υπόψη δεξιότητες οποιασδήποτε ιδιαιτερότητας, ωστόσο, οι αριθμοί και οι τύποι των αναπτυξιακών βημάτων φαίνεται να αλλάζουν ως συνάρτηση τόσο του πλαισίου όσο και του μεμονωμένου παιδιού. Για μεγάλης κλίμακας (μακρο-αναπτυξιακές) αλλαγές, λοιπόν, φαίνεται να υπάρχουν κάποιες καθολικές, αλλά για μικρής κλίμακας (μικρο-αναπτυξιακές) αλλαγές, οι ατομικές διαφορές φαίνεται να είναι ο κανόνας. Η φύση των ατομικών διαφορών φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά σχολικής ηλικίας (Smith, Steklis, Steklis, Weihs και Lane, 2020).

Ένα από τα καλύτερα καθιερωμένα δεδομένα στη γνωστική ανάπτυξη είναι ότι η απόδοση δεν τηρεί αυστηρά τα στάδια. Αντίθετα, τα αναπτυξιακά στάδια ποικίλλουν ευρέως με τους χειρισμούς σχεδόν κάθε περιβαλλοντικού παράγοντα που μελετήθηκε. Η αναπτυξιακή ανομοιομορφία, που ονομάζεται επίσης οριζόντια αφαίρεση των αλάτων, φαίνεται να είναι ο κανόνας για την ανάπτυξη γενικά. Κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων μπορεί κάλλιστα να γίνει ακόμη πιο συνηθισμένο από ό,τι τα προηγούμενα χρόνια. Όταν τα παιδιά φτάσουν στη σχολική ηλικία, φαίνεται να αρχίζουν να εξειδικεύονται σε ξεχωριστά αναπτυξιακά μονοπάτια με βάση τις διαφορετικές ικανότητες και εμπειρίες τους. Κάποιες αδύναμες μορφές αναπτυξιακών σταδίων - αυτό που ονομάσαμε επίπεδα - πιθανώς υπάρχουν, όπως έχουμε σημειώσει, αλλά εμφανίζονται ενόψει μεγάλων διακυμάνσεων στην απόδοση.

Δεδομένου ότι η αναπτυξιακή ανομοιομορφία έχει αποδειχθεί ότι είναι διάχυτη, φαίνεται αναπόφευκτο ότι οι αναπτυξιακές αλληλουχίες θα ποικίλλουν μεταξύ των παιδιών και σε κάθε περιβάλλον. Δυστυχώς, υπήρξαν λίγες έρευνες που δοκιμάζουν διακυμάνσεις στην αλληλουχία. Οι περισσότερες από τις μελέτες που τεκμηριώνουν τον επιπολασμό της αφαλάτωσης έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να ανιχνεύουν μόνο διακυμάνσεις στην ταχύτητα ανάπτυξης σε μια σταθερή ακολουθία, όχι παραλλαγές στην ίδια την ακολουθία. Η έλλειψη μελετών που ελέγχουν ατομικές διαφορές στην αλληλουχία, προφανώς προκύπτει από το γεγονός ότι οι γνωστικοί αναπτυξιολόγοι αναζητούν κοινά σημεία στη σειρά, όχι διαφορές (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

Ωστόσο, μερικές μελέτες έχουν αξιολογήσει ρητά τις ατομικές διαφορές και τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι διαφορετικά παιδιά και διαφορετικές καταστάσεις στην πραγματικότητα παράγουν διαφορετικές αλληλουχίες. Μια εύλογη υπόθεση είναι ότι οι αναπτυξιακές αλληλουχίες είναι σχετικές, αλλάζουν ανάλογα με το παιδί, την άμεση κατάσταση και την κουλτούρα.

Για να εξετάσουν αυτή την υπόθεση, οι ερευνητές πρέπει να αντιμετωπίσουν ένα σημαντικό κρυφό ζήτημα - τη φύση και τη γενικότητα των ταξινομήσεων που χρησιμοποιούνται για την κωδικοποίηση διαδοχικών επιπέδων ή βημάτων συμπεριφοράς οργάνωσης. Πράγματι, όταν τίθενται στην ανάλυση ζητήματα ταξινόμησης, γίνεται σαφές ότι η καθολικότητα και η σχετικότητα της ακολουθίας δεν αντιτίθενται. Με έναν γενικό τρόπο ανάλυσης, τα παιδιά μπορούν όλα να δείξουν την ίδια αναπτυξιακή ακολουθία σε κάποιο τομέα, ενώ με έναν πιο συγκεκριμένο τρόπο ανάλυσης μπορούν όλα να δείξουν διαφορετικές ακολουθίες στον ίδιο τομέα (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

Πολλά από τα ερωτήματα σχετικά με τη φύση των αναπτυξιακών σταδίων, την καθολικότητά τους και την έκταση των ατομικών διαφορών θα διευκρινίζονταν ουσιαστικά με μια σταθερή ανάλυση των διαδικασιών που διέπουν τη γνωστική ανάπτυξη. Ωστόσο, ο καλύτερος τρόπος για να συλλάβουμε τα αποτελέσματα της εκτεταμένης ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις αναπτυξιακές διαδικασίες είναι σε μεγάλο βαθμό ένα ανοιχτό ερώτημα. Καμία αναδυόμενη συναίνεση δεν είναι εμφανής

εδώ, εκτός ίσως από το ότι καμία από τις παραδοσιακές εξηγήσεις δεν είναι επαρκής. Τρεις κύριοι τύποι μοντέλων έχουν κυριαρχήσει στην έρευνα μέχρι σήμερα (Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2017).

Ο πρώτος τύπος μοντέλου προέρχεται από την προσέγγιση του Piaget. Η αναπτυσσόμενη οργάνωση της συμπεριφοράς λέγεται ότι βασίζεται θεμελιωδώς στη λογική. Η αναπτυξιακή αλλαγή προκύπτει από την ώθηση προς τη λογική συνέπεια. Τα στάδια ορίζονται από την εμφάνιση μιας ισορροπίας που βασίζεται στη λογική αντιστρεψιμότητα και δύο τέτοιες ισορροπίες αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων — μία σε συγκεκριμένες λειτουργίες και μία σε επίσημες λειτουργίες.

Οι δοκιμές αυτού του μοντέλου διαδικασίας αποδείχθηκαν εντυπωσιακά ανεπιτυχείς. Η κύρια εμπειρική απαίτηση του μοντέλου είναι ότι, όταν επιτυγχάνεται μια λογική ισορροπία, τα άτομα πρέπει να επιδεικνύουν υψηλό συγχρονισμό μεταξύ των τομέων. Η πρόβλεψη του συγχρονισμού προκύπτει από το γεγονός ότι σε κατάσταση ισορροπίας αναδύεται μια λογική δομή του συνόλου και διαπερνά γρήγορα το μυαλό, καταλύοντας την αλλαγή στα περισσότερα ή όλα τα σχήματα του παιδιού. Κατά συνέπεια, όταν ένα δχρονο κορίτσι αναπτύσσει το πρώτο του συγκεκριμένο λειτουργικό σχήμα, όπως η διατήρηση του αριθμού, η λογική δομή των συγκεκριμένων πράξεων θα πρέπει να διαπερνά τη νοημοσύνη του σε σύντομο χρονικό διάστημα, σύμφωνα με το μοντέλο του Piaget. Τα άλλα σχέδιά της θα πρέπει γρήγορα να μετατραπούν σε συγκεκριμένες λειτουργίες.

Τέτοιος συγχρονισμός μεταξύ διαφορετικών τομέων δεν έχει βρεθεί ποτέ. Αντίθετα, ο συγχρονισμός είναι συνήθως χαμηλός, ακόμη και για στενά συνδεδεμένα σχήματα όπως διαφορετικοί τύποι διατήρησης (π.χ. αριθμός, ποσότητα αργίλου και μήκος). Ακόμα κι αν κάποιος επιτρέψει ότι μπορεί να χρειαστεί να κατασκευαστούν πολλά συγκεκριμένα επιχειρησιακά σχήματα πριν συμβεί ο γρήγορος μετασχηματισμός, τα στοιχεία δεν υποστηρίζουν τον προβλεπόμενο συγχρονισμό (Smith, Steklis, Steklis, Weihs και Lane, 2020).

Οι προσπάθειες για τη μελέτη άλλων συνεπειών του λογικού μοντέλου απέτυχαν επίσης να το υποστηρίξουν. Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για τη δημιουργία εναλλακτικών μοντέλων με βάση κάποιο διαφορετικό είδος λογικής. Αλλά μέχρι στιγμής έχουν γίνει

μόνο λίγες μελέτες που δοκιμάζουν αυτά τα μοντέλα, και επομένως δεν είναι ακόμη δυνατό να αξιολογηθεί η επιτυχία τους.

Το δεύτερο είδος μοντέλου διαδικασίας στις γνωστικές-αναπτυξιακές θεωρίες βασίζεται στην προσέγγιση της επεξεργασίας πληροφοριών. Το παιδί αναλύεται ως σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών με περιορισμένη ικανότητα βραχυπρόθεσμης μνήμης. Γενικά, ο αριθμός των αντικειμένων που μπορούν να διατηρηθούν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη υποτίθεται ότι αυξάνονται με την ηλικία, επιτρέποντας έτσι την κατασκευή πιο περίπλοκων δεξιοτήτων (Demetriou, Kazi, Makris&Spanoudis, 2020). Η ακριβής μορφή του περιορισμού χωρητικότητας είναι θέμα διαμάχης, αλλά σε όλα τα υπάρχοντα μοντέλα συνεπάγεται αύξηση του αριθμού των αντικειμένων που μπορούν να υποστούν επεξεργασία σε βραχυπρόθεσμη ή μνήμη εργασίας. Η αύξηση θεωρείται ως μια μονότονη αριθμητική αύξηση από το 1 στο 2 στο 3 και ούτω καθεξής, έως ότου επιτευχθεί κάποιο ανώτατο όριο.

Αυτό το μοντέλο μνήμης άσκησε επιρροή και έχει δημιουργήσει μεγάλο όγκο ενδιαφέρουσας έρευνας, αν και δεν έχει ακόμη δημιουργήσει καμία συναίνεση σχετικά με την ακριβή μορφή της υποθετικής διαδικασίας μνήμης. Ένα από τα κύρια προβλήματα με το μοντέλο φαίνεται να είναι η δυσκολία χρήσης αλλαγών στον αριθμό των στοιχείων στη βραχυπρόθεσμη μνήμη για να εξηγηθούν οι αλλαγές στην οργάνωση της πολύπλοκης συμπεριφοράς.

Αν και η ανάλυση της συμπεριφορικής οργάνωσης είναι πάντα δύσκολη, η απόσταση μεταξύ της ελάχιστης δομής στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και της πολύπλοκης δομής μιας συμπεριφοράς όπως η διατήρηση ή η λήψη προοπτικής φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γεφυρωθεί. Πώς μπορεί μια γραμμική αριθμητική ανάπτυξη στη μνήμη να μετατραπεί σε μια αλλαγή, για παράδειγμα, από συγκεκριμένες επιχειρησιακές σε επίσημες επιχειρησιακές δεξιότητες λήψης προοπτικής; Αν και ένας τέτοιος μετασχηματισμός μπορεί να είναι δυνατός, η φύση του δεν έχει αποδειχθεί διαφανής ή απλή.

Επιπλέον, το πώς θα συλλάβει κανείς τη μνήμη εργασίας είναι από μόνο του ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Διάφοροι ερευνητές αμφισβήτησαν την παραδοσιακή αντίληψη ότι υπάρχει μια αύξηση στο μέγεθος του αποθηκευτικού χώρου βραχυπρόθεσμης

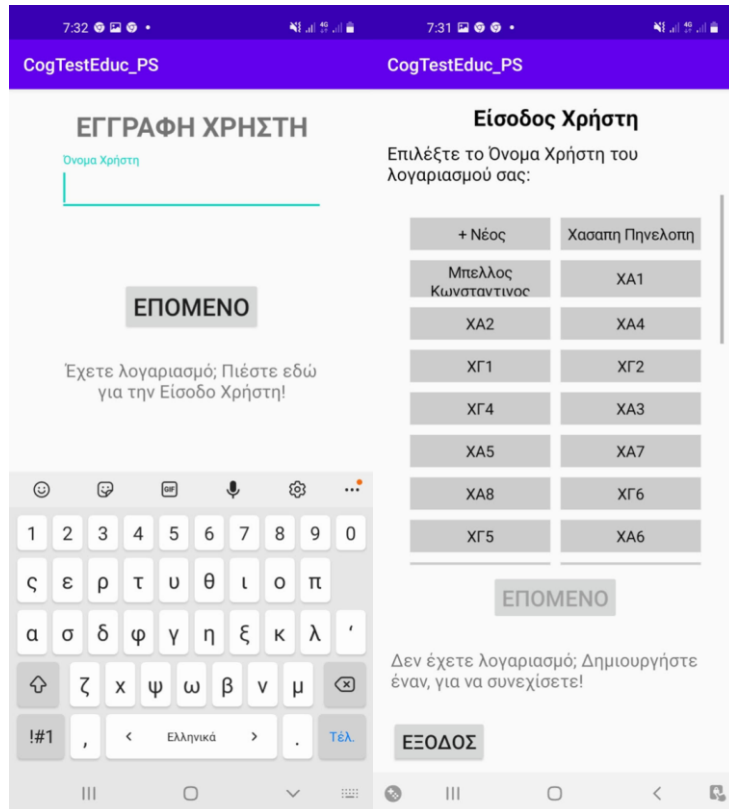
μνήμης. Ευτυχώς, ολοένα και πλουσιότερα αναπτυξιακά μοντέλα που περιλαμβάνουν ιδέες σχετικά με την ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης συνέχισαν να εμφανίζονται από την πρωτοποριακή εργασία του Pascual-Leone (1970), και ίσως ένα από αυτά θα είναι επιτυχές στην υπέρβαση τα προβλήματα που αναφέρθηκαν (Demetriou, Kazi, Makris και Spanoudis, 2020).

6. Ερευνητική προσέγγιση

6.1. Το αντικείμενο και η περιγραφή της έρευνας

Με κίνητρο τις δυνατότητες χρήσης κινητών συσκευών για τη γνωστική εκπαίδευση, επιχειρείται η αξιοποίηση ενός πληροφοριακού συστήματος για την ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων ατόμων μέσω μετρήσιμης γνωστικής εκπαίδευσης. Η προτεινόμενη εφαρμογή είναι κατάλληλη για κινητές συσκευές και στοχεύει στην γνωστική επίγνωση και γνωστική ενίσχυση. Απευθύνεται σε μαθητές, που θα ήθελαν να προλάβουν την άνοια ή να καθυστερήσουν τη γνωστική διαταραχή. Σχετικά με τη χρήση ειδικών εφαρμογών και τα αποτελέσματα που αυτές επιφέρουν σε πάσχοντες από ήπιες γνωστικές διαταραχές βλ. Giannopoulou και Vlamos (2020) . Τα επιδιωκόμενα οφέλη τοποθετούνται σε διάφορους τομείς όπως η μνήμη, η γλώσσα, η προσοχή, η ταχύτητα επεξεργασίας, οι ακουστικές και λειτουργικές ικανότητες και οι καθημερινές δραστηριότητες.

Η πιλοτική εφαρμογή λογισμικού για την υποστήριξη της γνωστικής ενίσχυσης και των ελλειμμάτων μνήμης με διαβαθμισμένες, μετρήσιμες εργασίες θα παρέχει τη δυνατότητα επιλογής εργασιών με βάση τη δυσκολία που επιλέγει ο χρήστης. Κάθε χρήστης θα μπορεί να δημιουργήσει έναν προσωπικό λογαριασμό, ο οποίος θα προστατεύεται με κωδικό πρόσβασης, εφόσον το επιθυμεί. Σε αυτόν τον προσωπικό λογαριασμό θα καταγράφονται δημογραφικά στοιχεία καθώς και η πορεία της εκπαίδευσής του.



7:32

CogTestEduc_PS

ΕΓΓΡΑΦΗ ΧΡΗΣΤΗ

Τάξη
(Επιλέξτε μόνο μία πρόταση.)

☐ Α΄ Γυμνασίου

☐ Β΄ Γυμνασίου

☐ Γ΄ Γυμνασίου

ΕΠΟΜΕΝΟ

7:32

CogTestEduc_PS

ΕΓΓΡΑΦΗ ΧΡΗΣΤΗ

Δημογραφικά Στοιχεία

Ετος Γέννησης

Επιλέξτε Ετος Γέννησης ▾

Φύλο

☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

ΕΠΟΜΕΝΟ

7:32

CogTestEduc_PS

ΕΓΓΡΑΦΗ ΧΡΗΣΤΗ

Βαθμός αξιολόγησης
(Επιλέξτε μόνο μία πρόταση.)

☐ 01-10 -«Ανεπαρκώς»

☐ 10 -12,5 - «Μέτρια»

☐ 12,5-15,5 - «Καλά»

☐ 15,5-18,5 - «Πολύ καλά»

☐ 18,5 -20 - «Άριστα»

OK

7:33

CogTestEduc_PS

Ερώτηση 1

Να επιλέξετε την σωστή απάντηση :

Κανείς δεν είδε τίποτα.

☐ Αρνητική

☐ Καταφατική

☐ Επαυξημένη

☐ Ελλειπτική

OK

6.2. Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας

Η έρευνα διεξάχθηκε στα Γυμνάσια Χαβαρίου και Λεχαινών του νομού Ηλείας, σε όλες τις τάξεις μαθητών του Γυμνασίου. Όλες οι ασκήσεις ήταν ακριβώς ίδιες στον τρόπο που έπρεπε να απαντηθούν. Σε κάθε ενότητα, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε 50 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις δεν ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας, αλλά γενικές ερωτήσεις για το κύριο θέμα της κάθε ενότητας. Όλο το τεστ ήταν ηλεκτρονικό με την μορφή εφαρμογής συμβατή με κινητά και tablet Android. Λόγω των νέων συνθηκών που επικρατούν και την καθημερινή και άμεση σχέση των νέων παιδιών με την τεχνολογία το τεστ με την μορφή που τους δόθηκε ήταν πολύ πιο ευχάριστο και οικείο και τα προδιάθετε θετικά απέναντι στην συμμετοχή τους σε αυτό. Το τεστ διεξάχθηκε ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ηλικίας από 12-15 ετών, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν δύο φορές σε αυτό. Την πρώτη και μία επαναληπτικά για την καλύτερη διασταύρωση των στοιχείων που συλλέχθηκαν. Αν και το βιβλίο που επιλέχθηκε ήταν της Α' Γυμνασίου θελήσαμε να συμμετέχουν παιδιά όλων των τάξεων του γυμνασίου, ώστε παράλληλα να εξεταστεί αν τα παιδιά αντιλαμβάνονται και θυμούνται τι έχουν μάθει και αν με την πάροδο του χρόνου φθίνει αυτή η γνώση. Τα παιδιά όλων των τάξεων ήταν πολύ πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Κατά την διενέργεια του τεστ οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν πρώτα κάποια στοιχεία για αυτούς. Αρχικά, ζητήθηκε το φύλο κάθε εξεταζόμενου, ώστε να εξεταστούν οι φανερές και σταθερές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Έπειτα σημείωναν σε ποια τάξη του γυμνασίου φοιτούσαν, καθώς και την ηλικία τους. Τέλος, έπρεπε να σημειώσουν με τι βαθμό αξιολογούσαν τον εαυτό τους, πράγμα που έδωσε σημαντικά στοιχεία για το αν η πρόβλεψη ήταν κοντά στην πραγματικότητα.

ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΑΘΗΤΗ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΟΥ ΤΕΣΤ	ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	ΦΥΛΟ	ΒΑΘΜ. ΑΞΙΟΚΟΗΣΗΣ	ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΣΩΣΤΕΣ	ΛΑΘΟΣ	ΧΡΟΝΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ	1ο ΤΕΣΤ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΣΩΣΤΕΣ	ΛΑΘΟΣ	ΧΡΟΝΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ	2ο ΤΕΣΤ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
AA10	22/02/09/12:22:31	2009	Male	0	3	30	12	18	515sec	40%	30	12	18	515sec	40%
IM11	22/02/07/17:35:07	2007	Male	2	3	30	12	18	309sec	40%	30	9	21	158sec	30%
IM21	22/02/07/17:53:44	2009	Female	0	2	30	22	8	666sec	73%	30	7	23	136sec	23%
AA41	22/02/08/10:05:34	2009	Female	0	3	30	24	6	722sec	80%	30	24	6	584sec	80%
AA42	22/02/08/10:19:13	2009	Male	0	3	30	19	11	663sec	63%	30	18	12	622sec	60%
AA43	22/02/08/12:23:01	2009	Male	0	2	30	15	15	604sec	50%	30	17	13	287sec	56%
AA44	22/02/08/12:34:59	2009	Male	0	2	30	16	14	699sec	53%	30	22	8	262sec	73%
AA45	22/02/08/12:47:56	2009	Male	0	2	30	19	11	514sec	63%	30	15	15	247sec	50%
AB21	22/02/08/11:41:04	2008	Female	1	3	30	16	14	1206sec	53%	30	22	8	916sec	73%
AB22	22/02/08/12:03:37	2008	Female	1	1	30	11	19	592sec	36%	30	16	14	673sec	53%
AG31	22/02/08/08:30:23	2007	Male	2	3	30	17	13	690sec	56%	30	7	23	336sec	23%
AG32	22/02/08/08:43:44	2007	Male	2	3	30	18	12	416sec	60%	30	13	17	597sec	43%
XA1	22/02/07/08:13:13	2008	Female	0	1	30	9	21	885sec	30%	30	19	11	240sec	63%
XA2	22/02/07/08:45:34	2009	Female	0	1	30	12	18	513sec	40%	30	17	13	224sec	56%
XA3	22/02/07/10:15:18	2009	Male	0	2	30	15	15	547sec	50%	30	13	17	228sec	43%
XA4	22/02/07/08:55:33	2009	Male	0	2	30	15	15	697sec	50%	30	19	11	261sec	63%
XA5	22/02/07/10:28:29	2009	Male	0	2	30	10	20	460sec	33%	30	13	17	434sec	43%
XA6	22/02/07/11:51:05	2009	Male	0	2	30	22	8	575sec	73%	30	16	14	263sec	53%
XA7	22/02/07/10:38:49	2009	Female	0	2	30	14	16	454sec	46%	30	22	8	351sec	73%
XA8	22/02/07/10:51:33	2009	Female	0	2	30	16	14	576sec	53%	30	15	15	567sec	50%
XA9	22/02/09/12:08:48	2009	Male	0	2	30	15	15	673sec	50%	30	21	9	434sec	70%
XB1	22/02/09/10:16:52	2008	Male	1	3	30	17	13	652sec	56%	30	19	11	251sec	63%
XB2	22/02/09/10:28:41	2008	Male	1	2	30	20	10	668sec	66%	30	19	11	254sec	63%
XB3	22/02/09/10:42:48	2008	Female	1	2	30	14	16	649sec	46%	30	20	10	261sec	66%
XB4	22/02/09/13:29:10	2008	Female	1	1	30	10	20	625sec	33%	30	20	10	228sec	66%

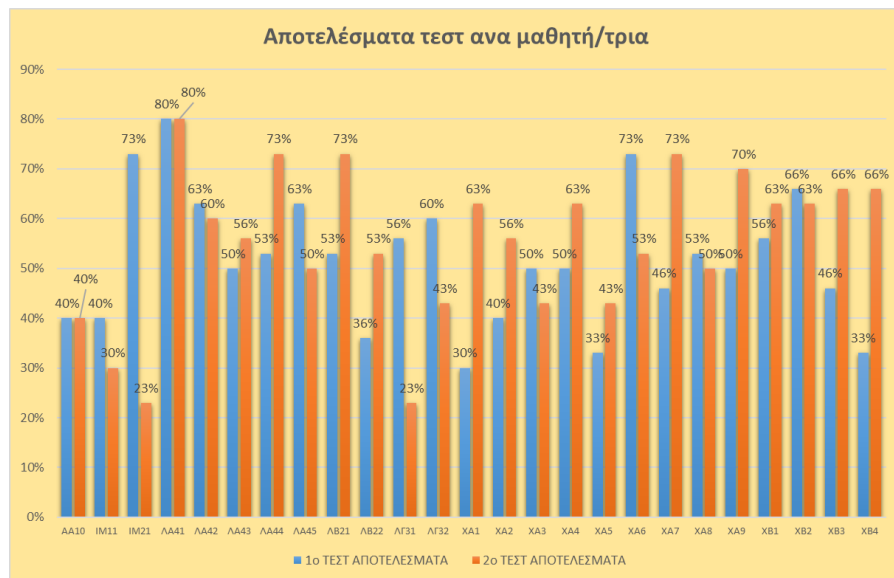
6.3 Εργαλεία έρευνας

Το ερευνητικό κομμάτι αυτής της εργασίας στηρίχτηκε στην δημιουργία ενός τεστ για παιδιά γυμνασίου στο μάθημα της Γλώσσας της Α' Γυμνασίου. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο της Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, το οποίο στην συνέχεια χωρίστηκε σε 4 ενότητες βάσει του λεξιλογίου, της γραμματικής, των δεξιοτήτων-κατανόησης και των κειμενικών ειδών. Αφού χωρίστηκε σε 4 ενότητες, αναπτύχθηκαν για κάθε ενότητα 50 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής κλειστού τύπου, δηλαδή συνολικά 200 ερωτήσεις. Κάθε μία ενότητα είχε ερωτήσεις σχετικές με το θέμα που αντιστοιχούσε. Κάθε ερώτηση της ενότητας αποτελούταν από την κεντρική ερώτηση και τις 4 πιθανές απαντήσεις που δινόντουσαν από κάτω με την μορφή α. , β. , γ. , δ..

6.4. Ανάλυση Δεδομένων

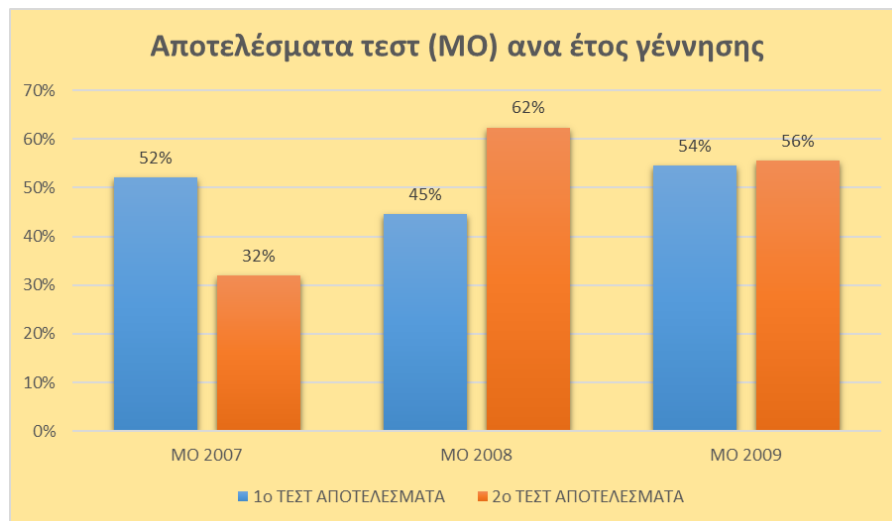
ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο πρώτο γράφημα με τα αποτελέσματα του τεστ παρατηρούμε γενικά τις επιδόσεις των μαθητών στα δύο τεστ. Στον γενικό πληθυσμό παρατηρείται ότι όλοι οι μαθητές απέδωσαν καλύτερα στο 2ο τεστ, ενώ αντίστοιχα στο 1ο τεστ όλοι είχαν χαμηλότερες επιδόσεις. Στο γράφημα ωστόσο γίνεται φανερό ότι υπάρχει ένας μαθητής ο οποίος τα πήγε εξίσου καλά και στα δύο τεστ, ο συμμετέχονταςΛΑ41, ο οποίος απέδωσε 80% και στα δύο τεστ, υψηλότερο ποσοστό ανάμεσα από τους μαθητές. Με τον ίδιο τρόπο παρατηρούμε και έναν μαθητή, ο συμμετέχονταςIM11, ο οποίος σε αντίθεση με τον προηγούμενο είχε το χαμηλότερο σκορ και στις δύο φορές διεξαγωγής των τεστ με ποσοστό 40% στο πρώτο τεστ και 30% στο 2ο τεστ.



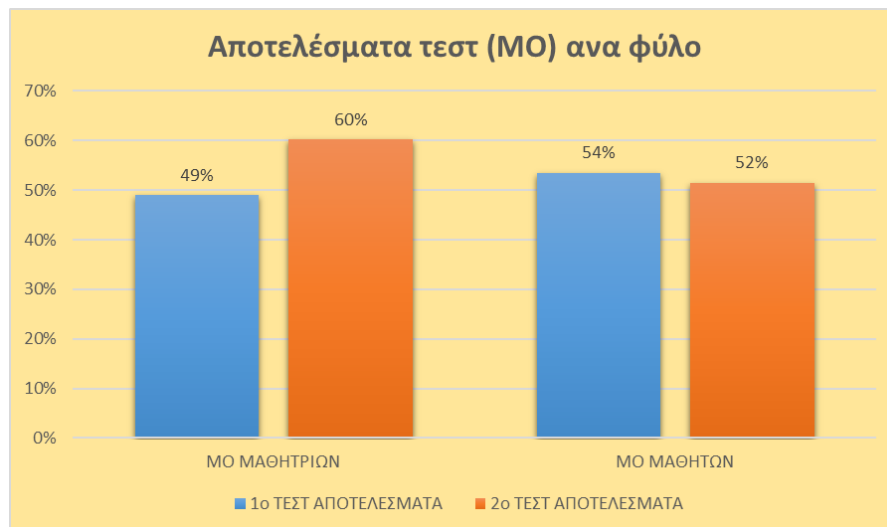
1^ο γράφημα

Στο δεύτερο γράφημα καταδεικνύονται τα αποτελέσματα του τεστ ανά έτος γέννησης. Γίνεται φανερό υπάρχουν αρκετές διαφορές στα αποτελέσματα των τεστ ανά τα έτη. Αρχικά, οι μαθητές του 2007 ήταν το μόνο έτος που είχε τόσο μεγάλη διαφορά στα αποτελέσματα μεταξύ του 1ου και του 2ου τεστ, αφού στο 1ο έφτασαν το 57% σε επιτυχία, ενώ στο 2ο υπήρχε σημαντική κάθοδος με επιτυχία μόνο 32%. Το έτος 2008 ήταν το μόνο έτος που είχε καλύτερα αποτελέσματα στην διεξαγωγή του 2ου τεστ με ποσοστό 62% σε σχέση με το 1ο που το ποσοστό έφτασε μόνο το 45%. Το τελευταίο έτος, το 2009, ήταν το μοναδικό έτος το οποίο είχε σχεδόν ίδια ποσοστά επιτυχίας και στις δύο φορές διεξαγωγής του τεστ με ποσοστά στο 1ο 54% και στο 2ο 56%. Από τα αποτελέσματα γίνεται φανερό ότι οι μεγαλύτερες τάξεις αντιλήφθηκαν καλύτερα την μορφή και τις ερωτήσεις του τεστ παρά το ότι η ύλη ήταν από άλλη τάξη παρά οι μικρότερες.



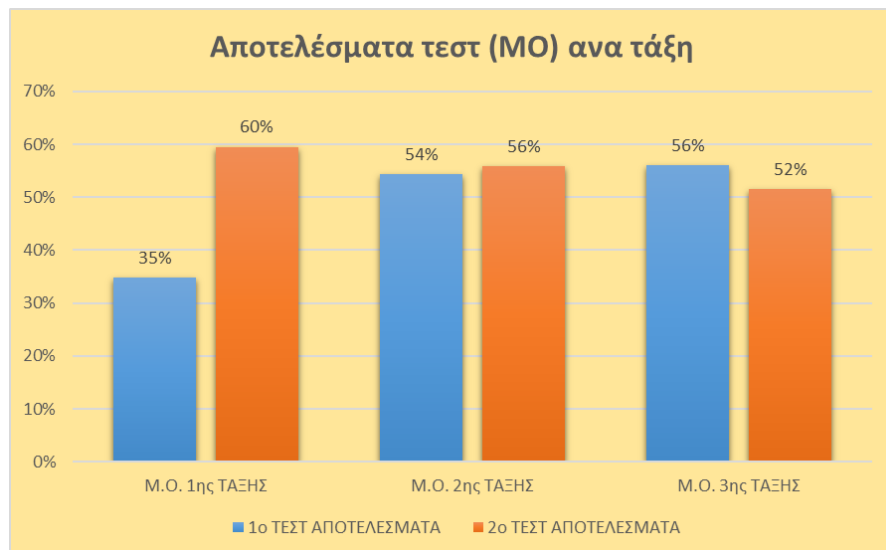
2ο γράφημα

Στο τρίτο γράφημα αναπαρίστανται τα αποτελέσματα του τεστ ανά φύλο. Σε αυτό γίνεται φανερό ότι οι μαθήτριες τα πήγαν καλύτερα στο 2ο τεστ, με ποσοστό 60%, σε σχέση με το 1ο τεστ, με ποσοστό 49%. Τα ποσοστά δεν είχαν τεράστια διαφορά ανάμεσα στα 2 τεστ. Οι μαθητές από την άλλη είχαν και στα δύο τεστ σχεδόν ίδια αποτελέσματα με αποτελέσματα 54% στο 1ο τεστ και 52% στο 2ο τεστ, διαφορά μικρή, η οποία ωστόσο μας δείχνει ότι οι μαθητές τα πήγαν καλύτερα στο 1ο τεστ σε σχέση με τα κορίτσια.



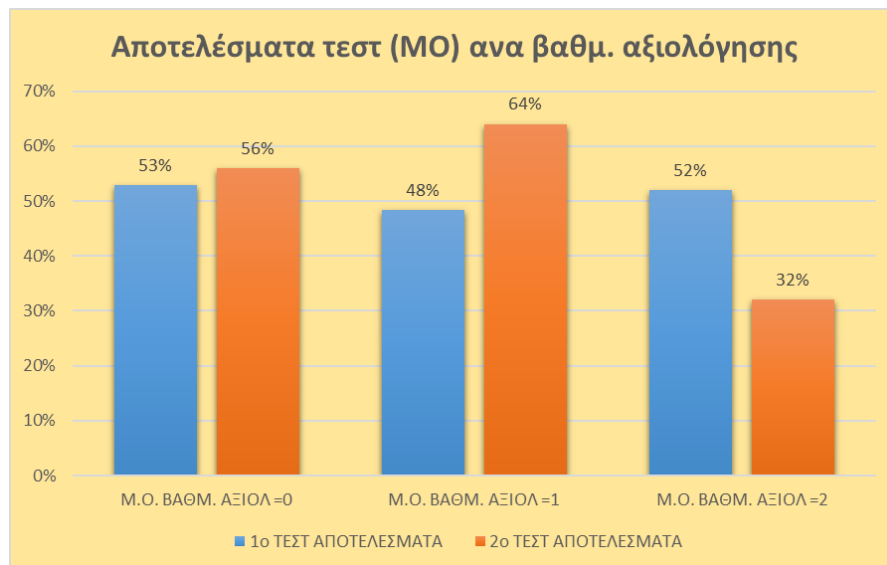
3^ο γράφημα

Στο 4^ο γράφημα αναπαρίστανται τα αποτελέσματα του τεστ ανά τάξη. Η πρώτη τάξη έχει πολλή μεγάλη διαφορά μεταξύ του 1ου τεστ και του 2ου. Στο πρώτο τεστ είχαν απόδοση 35%, ποσοστό μέτριο σχετικά, ενώ στο 2ο τεστ είχαν κατακόρυφη άνοδο με ποσοστό που έφτασε το 60%. Αυτό μπορεί να δείχνει ότι χρειάστηκαν περισσότερες φορές για να το κατανοήσουν. Η δεύτερη τάξη είχε σχεδόν ίδια αποτελέσματα, με ελάχιστη διαφορά ανάμεσα στα δύο τεστ, αφού στο 1ο είχαν 54% επιτυχία και στο 2ο 56% επιτυχία. Η τρίτη τάξη είχε και αυτή παρόμοια αποτελέσματα ανάμεσα στα δύο τεστ, με το 1ο τεστ να φτάνει το 56% και το 2ο το 52%. Η τρίτη τάξη ήταν η μόνη από τις 3 η οποία είχε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στο 1ο τεστ παρά στο 2ο όπως οι άλλες 2 τάξεις.



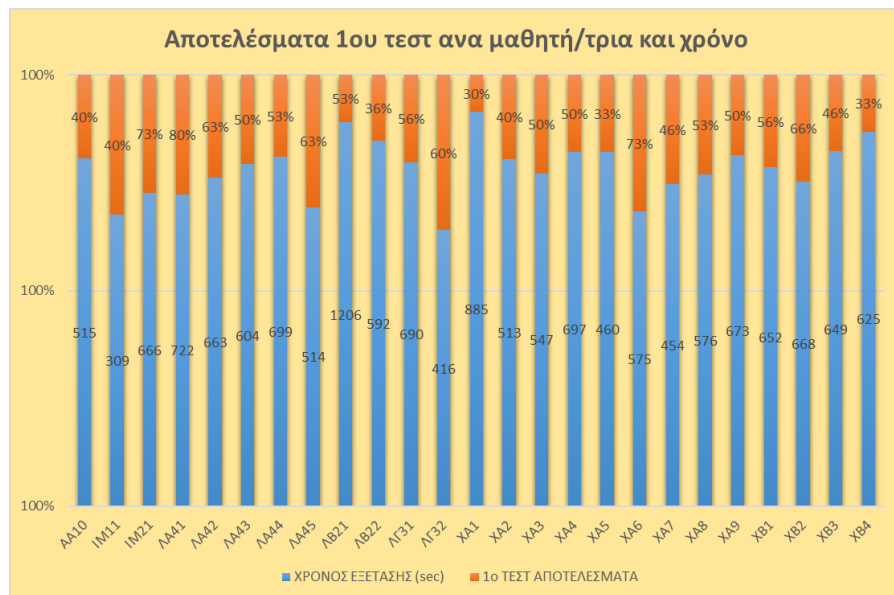
4^ο γράφημα

Στο 5ο γράφημα αναπαρίστανται τα αποτελέσματα του τεστ ανά βαθμολογία αξιολόγησης. Στην βαθμολογία αξιολόγησης =0 τα αποτελέσματα είναι αρκετά κοντά καθώς το ποσοστό του 1ου τεστ αγγίζει το 53% και του 2ου το 56%. Στην βαθμολογία =1 παρατηρείται μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στα δύο τεστ, με χαμηλότερο το 1ο με 48% και το 2ο με 64%, δηλαδή πολλή υψηλότερη από το 1ο. Στην βαθμολογία αξιολόγησης =2 υπάρχει πάλι μεγάλη διαφορά πάλι μεταξύ των 2 τεστ με ποσοστό του 1ου 52% και του 2ου 32%. Σε αντίθεση με τη προηγούμενη βαθμολογία αξιολόγησης εδώ γίνεται φανερό ότι στο 2ο τεστ υπήρχε τεράστια κάθοδος.



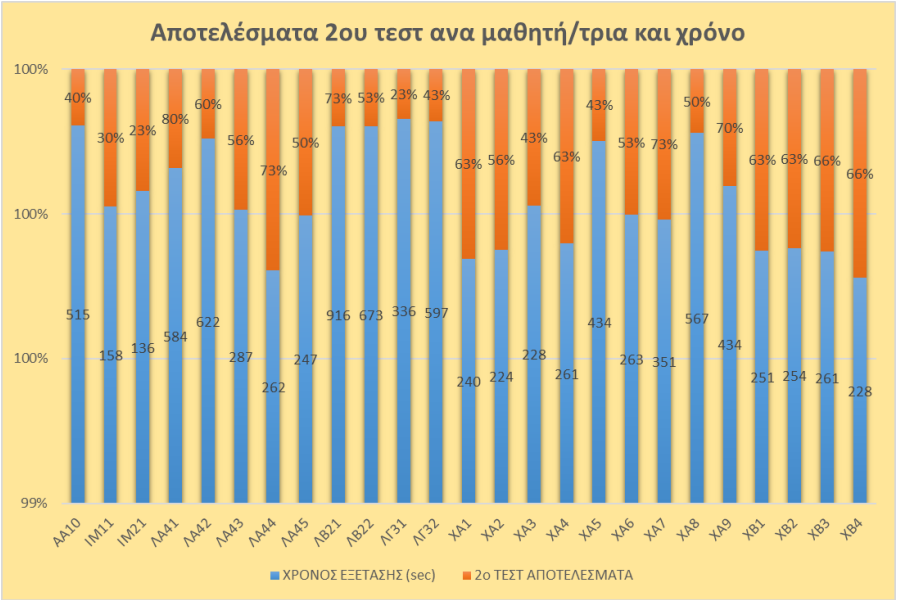
5^ο γράφημα

Στο 6ο γράφημα αναπαρίστανται τα αποτελέσματα του τεστ ανά μαθητή/τρια και χρόνο στο 1ο τεστ. Γίνεται φανερό ότι στο 1ο τεστ οι μαθητές χρειάστηκαν αρκετό χρόνο για να απαντήσουν τις ερωτήσεις. Ακόμη και με τον χρόνο που πήραν, οι επιδόσεις τους είναι σχετικά μέτριες στον γενικό πληθυσμό. Ακόμη και στα άτομα που χρεάστηκαν τον λιγότερο χρόνο όπως ΛΓ32 η απόδοση δεν ήταν καλή. Και στον μαθητή με την καλύτερη επίδοση, τον ΛΑ41, ο χρόνος δεν είχε τεράστια διαφορά με τους υπολοίπους.



6ο γράφημα

Στο 7ο γράφημα αναπαρίστανται τα αποτελέσματα του τεστ ανά μαθητή/τρια και χρόνο στο 2ο τεστ. Τα αποτελέσματα του 2ου τεστ είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα καθώς φανερώνει ότι οι περισσότεροι μαθητές μείωσαν τον χρόνο τους χωρίς όμως τεράστια αλλαγή στην απόδοσή τους. Ακόμη και κάποιοι μαθητές που χρησιμοποίησαν παραπάνω χρόνο σημείωσαν άνοδο, αλλά όχι σε τεράστιο βαθμό. Επίσης το άτομο με την χαμηλότερη απόδοση, ΛΓ31, και χρειάστηκε περισσότερο χρόνο και είχε χειρότερα αποτελέσματα σε σχέση με το 1ο του τεστ.



7ο γράφημα

7. Συμπεράσματα

Η χρήση της εκπαιδευτικής ψηφιακής εφαρμογής για την εξέταση της ανάπτυξης και ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων γνωστικής επίγνωσης και ενίσχυσης στη νεοελληνική γλώσσα μας οδήγησε σε συμπεράσματα τόσο σχετικά με την χρήση και αξιοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών μεθόδων στην όλη διαδικασία όσο και σχετικά με τους συμμετέχοντες και τις πληροφορίες που προκύπτουν προς αξιοποίηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση τέτοιων εφαρμογών συμβάλλει στην προσπάθεια ψηφιοποίησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών με τη βοήθεια της πληροφορικής και παρέχει με ευκολία στοιχεία στατιστικής σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών αλλά και για διάφορα προβλήματα που μπορεί να σχετίζονται με τις διδακτικές μεθόδους των εκπαιδευτικών. Η αξιοποίηση των στοιχείων που θα προκύπτουν από ανάλογες εφαρμογές είναι εύκολα προσβάσιμα και επεξεργάσιμα από το παιδαγωγικό ινστιτούτο σε περίπτωση αναθεώρησης ή επεξεργασίας των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και των σχολικών εγχειριδίων. Επιπλέον, η χρήση τέτοιων εφαρμογών στην εκπαίδευση προσφέρει στη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών αντικειμενικότητα και διαφάνεια που πολλές φορές είναι το ζητούμενο τόσο για τους μαθητές όσο και για το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πρόκειται για μια ζωντανή απόδειξη ώσμωσης επιστημών διαφορετικών κατευθύνσεων και επιστημονικών πεδίων με στόχο την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ερευνητικές προεκτάσεις -Στόχοι

Η σημερινή εικόνα των παιδαγωγικών επιστημών στο κατώφλι της ψηφιακής εποχής διαφέρει εντελώς από εκείνη που είχαν οι επιστήμονες της προηγούμενης εποχής, οι οποίοι ήταν εν πολλοίς αρνητικοί στη σύνδεση των θεωρητικών επιστημών όπως τα Παιδαγωγικά και οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες με την Πληροφορική και το Διαδίκτυο. Τα οφέλη από αυτόν τον «διάλογο» των επιστημών είναι ορατά ακόμη και σ' εκείνους που δεν είναι απολύτως εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, αν και τα τελευταία χρόνια έχει ασκηθεί έντονη κριτική από ορισμένους, οι οποίοι θεωρούν ότι από τη μια η πληροφορική δεν έχει καταφέρει να ικανοποιήσει τις βαθύτερες ερευνητικές ανάγκες των

παιδαγωγικών σπουδών, ενώ από την άλλη κατηγορούν την αυξημένη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας για τη διαφαινόμενη αλλοίωση του περιεχομένου των επιστημονικών κλάδων, τους οποίους υποτίθεται ότι συνδράμει. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να επισημάνουμε ότι τα εργαλεία της πληροφορικής προσέδωσαν νέα διάσταση στις παιδαγωγικές επιστήμες, προσφέροντας ευρύτερες δυνατότητες για έρευνα και παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτών των δραστηριοτήτων στο ευρύ κοινό.

Ο γόνιμος διάλογος της πληροφορικής και των ανθρωπιστικών επιστημών ευνόησε και βελτίωσε την ανάπτυξη και εφαρμογή ψηφιακών μεθόδων στις ανθρωπιστικές επιστήμες, με απώτερο στόχο την προαγωγή της γνώσης, την ανάπτυξη διεπιστημονικής προσέγγισης και έρευνας και την προετοιμασία για την παραγωγική και ερευνητική συμμετοχή στο γίνεσθαι της διεπιστημονικής περιοχής των Ψηφιακών Ανθρωπιστικών Επιστημών. Η ψηφιοποίηση των ανθρωπιστικών επιστημών συμβάλλει όχι μόνο στον εκσυγχρονισμό, αλλά και στην εκδημοκρατικοποίηση αυτής της γνώσης, από τη στιγμή που διευρύνονται τα όρια της αξιοποίησης του διαδικτύου για ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς στον τομέα του πολιτισμού και των ανθρωπιστικών σπουδών.

Ο συγκερασμός αυτών των δυο επιστημονικών πεδίων εστιάζει αφ' ενός στην εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην εξαγωγή, αναπαράσταση και επεξεργασία ανθρωπιστικών και κοινωνικών δεδομένων, όπως αυτά προέρχονται από επιστήμες και τέχνες, όπως π.χ. τα Παιδαγωγικά, οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης, η Φιλολογία, η Ιστορία, η Αρχαιολογία, η Φιλοσοφία, η Ανθρωπολογία, η Κοινωνιολογία, η Μουσική και οι Καλές Τέχνες. Αφ' ετέρου χρησιμοποιεί μεθοδολογίες των επιστημών αυτών για να προσδώσει στις υπηρεσίες και τα προϊόντα των νέων τεχνολογιών ανθρωποκεντρική διάσταση. Με την ανάπτυξη της χρήσης των υπολογιστών και τον ψηφιακό μετασχηματισμό, τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και του κράτους σε όλους τους τομείς της ζωής, το διαδίκτυο αναδείχθηκε σε προνομιούχο πεδίο παρουσίας και προώθησης εκπαιδευτικού υλικού, γεγονός που αναζωογονεί το επιστημονικό ενδιαφέρον για τους εμπλεκόμενους κλάδους και ανοίγει διεθνώς τη συζήτηση για την έννοια και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου πολιτισμικού συστήματος και της κοινότητας σε εικονικές συνθήκες.

Με την παραγωγή και χρήση νέων τεχνολογιών και εφαρμογών, οι Ψηφιακές Εκπαιδευτικές Επιστήμες προσφέρουν νέους τρόπους έρευνας, διδασκαλίας και μελέτης, ενώ παράλληλα δίνουν στους ερευνητές την ευκαιρία να μελετήσουν και να διασαφηνίσουν τον τρόπο επίδρασής τους στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό.

Επομένως, οι επιστήμες αυτές καλλιεργούν μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ των επιστημών εκπαίδευσης και του ψηφιακού κόσμου της πληροφορικής. Η σημασία της κατανόησης των υπολογιστικών προσεγγίσεων, ανταναικλάται ολοένα και περισσότερο σε αρκετούς κλάδους των ανθρωπιστικών επιστημών, των τεχνών και των επιστημών εκπαίδευσης και παιδαγωγικής. Αυτό αποδεικνύεται από το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την «ψηφιοποίηση» διάφορων θεωρητικών επιστημών και την χρηματοδότηση της έρευνας τέτοιου είδους εγχειρημάτων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επιστήμη της Κοινωνιολογίας στην οποία τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση «ποσοτικοποίησης» και η συσχέτισή της με την ποσοτική επιστήμη. Στη εποχή μας η οπτικοποίηση δεδομένων των Κοινωνικών Επιστημών μας καθιστούν αποδέκτες ασφαλών συμπερασμάτων, βασισμένων σε στοιχεία και δομές, για τα οποία μόνο υποθέσεις μπορούσαν να γίνουν σε προγενέστερες εποχές. Επομένως, και παρά τις όποιες αμφιβολίες κάποιων επιστημόνων είναι δύσκολο να σταματήσει η ευρείας κλίμακας προσπάθεια ψηφιοποίησης των επιστημών, τη στιγμή μάλιστα που δαπανώνται μεγάλα ποσά χρημάτων διεθνώς για την ψηφιοποίηση αρχαιικού υλικού και τη δημιουργία εφαρμογών, μεθόδων και εργαλείων που αφορούν τις ανθρωπιστικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές επιστήμες.

Η ένταξη υπολογιστικών τεχνικών δεν λειτουργεί απλώς ως ένα εργαλείο υποβοήθησης, αλλά έχει ουσιαστικά αποτελέσματα σε όλα τα πεδία των προαναφερθέντων επιστημονικών πεδίων. Από τη στιγμή που η έρευνα αποδεικνύει τα πλεονεκτήματα της υπολογιστικής προσέγγισης και της διδασκαλίας στις θετικές επιστήμες, ήρθε και η σειρά των θεωρητικών επιστημών να τις εντάξουν στη βάση της άσκησής τους, τροποποιώντας τις δομές τους, προκειμένου να εξάγουν ερευνητικά συμπεράσματα και δεδομένα. Ως εκ τούτου, τα θεωρητικά επιστημονικά πεδία αρχίζουν να επικεντρώνονται στην υπολογιστική αξία του έργου τους, από τη στιγμή που το παγκόσμιο επιστημονικό ενδιαφέρον εστιάζει στη μετατροπή δεδομένων και πληροφοριών στην εύκολα διαχειρίσιμη ψηφιακή μορφή. Έτσι, οι μελετητές των

κλάδων αυτών θα μπορούν να έχουν πρόσβαση, να επεξεργάζονται και να οπτικοποιούν τις πληροφορίες πολύ πιο αποτελεσματικά και γρήγορα. Οι ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές, για παράδειγμα καθίστανται υπολογιστικές μέθοδοι με δυνατότητα είτε να δώσουν απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα είτε προκειμένου να αμφισβητηθούν υφιστάμενα θεωρητικά παραδείγματα, δημιουργώντας νέα ερωτήματα, και πρωτοποριακές νέες προσεγγίσεις.

Οι ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές αποτελούν σημείο ώσμωσης επιστημών διαφορετικού επιστημονικού πεδίου και ως εκ τούτου συντελούν στην εξοικείωση των παιδιών με διαφορετικά γνωστικά πεδία την ίδια στιγμή, αλλά και την ταυτόχρονη εκπαίδευσή τους με διεπιστημονική προσέγγιση. Επιπλέον, οι ψηφιοποιημένες εφαρμογές διδασκαλίας ή αξιολόγησης των μαθητών προσφέρουν ισότιμη πρόσβαση σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως αν διαμένουν σε αστικά κέντρα ή σε απομακρυσμένες περιοχές.

Η σημασία της ύπαρξης ψηφιακών εφαρμογών για την διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας, πέρα από τις ωφέλειες που προσφέρει στην αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και στις αλλαγές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δείχνει επίσης να ανοίγει νέα πεδία έρευνας και νέες ευκαιρίες απασχόλησης για νεότερους κυρίως επιστήμονες. Η ανάπτυξη ψηφιακών εφαρμογών και ιστοσελίδων με πλατφόρμες ασκήσεων δημιουργεί την ανάγκη στελέχωσης θέσεων από ειδικούς οι οποίοι συνδυάζουν γνώση των ανθρωπιστικών επιστημών και επιστήμης των υπολογιστών. Προϋποθέτουν, δηλαδή, γνώση μαθηματικών και λογικής, απαραίτητων για να κατανοήσουν στη συνέχεια βασικές τεχνικές προγραμματισμού υπολογιστών. Υπ' αυτή την έννοια, γίνεται κατανοητή η ανάγκη για εκπαίδευση των φοιτητών των ανθρωπιστικών επιστημών, ώστε να έρθουν σε επαφή με πεδία που δεν προσέγγισαν κατά τις εγκύκλιες σπουδές τους προκειμένου να τα αξιοποιήσουν στις ανθρωπιστικές τους σπουδές. Εδώ βέβαια τίθεται το ερώτημα του τρόπου με τον οποίο θα επιμορφωθούν σχετικά οι επιστήμονες των ανθρωπιστικών σπουδών. Μια τέτοια επιμόρφωση θα έπρεπε να παρέχεται από τις σχετικές Πανεπιστημιακές σχολές είτε από ερευνητικά κέντρα, τα οποία με αποτελεσματικό σχεδιασμό προγραμμάτων προετοιμασίας και οι κατάλληλοι εκπαιδευτές θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε ένα

τέτοιο εγχείρημα. Ταυτοχρόνως, βέβαια, γίνεται απαραίτητη η στελέχωση ενός νεοδημιουργηθέντος επαγγελματικού χώρου με ειδικότητες όπως αυτή του τεκμηριωτή και διαχειριστή περιεχομένου σε περιβάλλον πλατφόρμας, όπου ιδανικοί υποψήφιοι μπορούν να είναι όσοι συνδυάζουν γνώσεις ανθρωπιστικών επιστημών με τη μηχανική μάθηση και την τεχνητή νοημοσύνη.

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η αύξηση του ενδιαφέροντος για τις «ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες», οι οποίες καλλιεργούνται ιδιαιτέρως τα τελευταία χρόνια σε πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα του εξωτερικού, ως ένας διεπιστημονικός κλάδος που συνδυάζει και αξιοποιεί τα υπολογιστικά εργαλεία σε επιστήμες όπως η φιλολογία, η ιστορία, η αρχαιολογία, η μουσειολογία και η ιστορία της τέχνης, οδηγώντας παράλληλα σε άνθηση των ανθρωπιστικών σπουδών, αντιστρέφοντας τη σημερινή διεθνή τάση συρρίκνωσής τους.

Νέοι ορίζοντες και στόχοι που εμφανίζονται μέσα από το ψηφιακό περιβάλλον

Ένας στόχος είναι η συστηματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας των υπολογιστών στις επιστημονικές δραστηριότητες των παιδαγωγικών επιστημών, όπως ήδη συμβαίνει σε πολλά επιστημονικά πεδία. Σαφώς, δημιουργείται και ο στόχος της δημιουργίας πεδίου επιστημονικής μελέτης των τρόπων υπολογιστικής παρέμβασης και ψηφιοποίησης του υπάρχοντος υλικού. Οι ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές επιστήμες, δημιουργούν επιπλέον την ανάγκη δημιουργίας λογισμικού που παρέχει προγραμματιστικά περιβάλλοντα, μεθόδους και εργαλεία για την ολοκλήρωση τέτοιων πονημάτων.

Οι αντιδράσεις των μαθητών όπως προέκυψαν από συζήτηση μαζί τους

Μετά την ολοκλήρωση των ασκήσεων μέσω της εκπαιδευτικής ψηφιακής εφαρμογής, ζητήθηκε στους μαθητές μοιραστούν τις εντυπώσεις τους, να κάνουν επισημάνσεις σχετικά με το τι τους άρεσε, τι τους προβλημάτισε και τι θα ήθελαν γενικώς να προτείνουν σε σχέση με την εμπειρία που είχαν.

Τα παιδιά στην πλειονότητά τους χειρίστηκαν με μεγάλη ευκολία την εφαρμογή και ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι η διαδικασία της εισόδου στην εφαρμογή έμοιαζε μορφολογικά με διάφορα ηλεκτρονικά παιχνίδια που ήδη γνώριζαν. Επομένως δεν συνάντησαν κάποια δυσκολία όσον αφορά το διαδικαστικό κομμάτι, αντιθέτως το γνώριμο περιβάλλον τους έκανε να αισθανθούν πιο άνετα. Δεν είχαν βέβαια φανταστεί ότι το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας θα μπορούσε να ενσωματωθεί σε περιβάλλον υπολογιστών. Όσα από τα παιδιά δεν συμπαθούσαν το μάθημα της γλώσσας, μπόρεσαν να το δουν μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο που αφενός δεν το είχαν φανταστεί και αφετέρου δεν τους ήταν και τόσο απωθητικό.

Η απάντηση σε τεστ αξιολόγησης με τη μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής για κάποια από τα παιδιά ήταν βοηθητική, αλλά τα περισσότερα διαπίστωσαν όπως άλλωστε και ο εκπαιδευτικός τις ελλείψεις που έχουν σε επίπεδο θεωρητικό και το ότι τους ήταν απαραίτητη μια ανακεφαλαίωση με βασικό στόχο τη διασάφηση γραμματικών όρων που δεν έχουν καταλάβει το περιεχόμενο τους, ενώ στην πράξη και με δικά τους λόγια μπορούν να αποδώσουν την έννοια που ζητείται. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, μπορούμε να εντοπίσουμε και να επισημάνουμε και ένα βασικό πλεονέκτημα της ψηφιακής εκπαιδευτικής εφαρμογής: η μελέτη του τύπου λαθών των παιδιών σε συνδυασμό με ερωτήσεις επί της επιλογής της λανθασμένης απάντησης που έδωσαν οι μαθητές μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τι ακριβώς δεν έχει γίνει κατανοητό από τη διαδικασία της διδασκαλίας και να εστιάσουμε το μελλοντικό πρόγραμμα διδασκαλίας πρωτίστως στην επίλυση των αποριών που έχουν προκύψει και στη συνέχεια στην καλύτερη σχεδίαση της διδασκαλίας με γνώμονα πάντοτε την κατανόηση των παιδιών.

Η εξέταση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων μέσα από τη μορφή πολλαπλής επιλογής, ακόμα και σε περίπτωση αστοχίας των μαθητών δίνει τη δυνατότητα να δουν συγκεντρωμένα παραδείγματα του εκάστοτε φαινομένου και να κατανοήσουν πρακτικά τις διαφορές μεταξύ του κάθε γραμματικού και συντακτικού χαρακτηρισμού, ώστε να σχηματιστεί μια σαφέστερη εικόνα στο μυαλό τους και πιθανότατα να τους εντυπωθεί καλύτερα με τη μορφή παραδειγμάτων.

Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι κάποια από τα παιδιά σε γραπτά διαγωνίσματα στο παρελθόν δεν κατάφεραν να διαχειριστούν τον χρόνο που τους δίνονταν για να

ολοκληρώσουν τις ασκήσεις, τώρα μπόρεσαν να ανταποκριθούν χωρίς κανένα τέτοιο πρόβλημα.

Οι μαθητές όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω δεν είχαν προβλήματα με την εφαρμογή και τους φάνηκε πολύ ευχάριστο το περιβάλλον των υπολογιστών προκειμένου να λύσουν ασκήσεις του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Η άμεση επισήμανση των λαθών από το πληροφοριακό σύστημα που μας παρέχει η ψηφιακή εφαρμογή μεταθέτει το έργο του εκπαιδευτικού από τη διαδικασία της διόρθωσης στην κατανόηση και επισήμανση των λόγων που οδήγησαν τους μαθητές στα συγκεκριμένα λάθη και στην ανεύρεση τρόπων επεξήγησης των όποιων ελλείψεων διαπιστωθούν.

8. Παράρτημα

ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ						
ΕΡΩΤΗΣΗ	Α' ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Β' ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Γ' ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Δ' ΑΠΑΝΤΗΣΗ	1,2,3,4 ΕΠΙΛΟΓΟ	ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
Διακρίνετε γραμμάτια που έχουν κάποιο νόημα. Για κάθε λέξη θέτουμε 2-3 ερωτήσεις. Απάντα σωστά και α λανθασμένα είναι σωστό στην άσκηση.						
214. Κατά κάποιον δεν φαν..... ότι φρονεί ο Ανδρέας όταν άρχισε να περπατάει.	πα	αόρη	μήλις	διδρ	1	Μήλις
215. Άρχισε να..... κάτω τις φυλλίδες του βιβλίου.	διαβάζω	εμφαλίζω	παραινέτωμαι	βλάτω	1	βλάτω
216. Η Κατερίνα..... τα μαθήματα της κούρας με ζωγραφική.	νέμω	συμπεριφέρω	γνώφω	καταλαμβάνω	1	γνώφω
411. Στο τέλος δεν..... να του φέρω το διαμάντι.	αυθιγάρω	αργώ	βιάζομαι	αποβάλλω	1	αργώ
511. Όλοι στην οικογένειά της έχουν βρει ένα παρεμφερές και την..... "κοπέλας".	αυτοβία	φωνίζω	προσφώνω	παρεργάζω	1	Φωνίζω
Συντάσσονται τα λόγια με τα γράμματα που δίνονται.						
61. Απομύν..... α	ει	ι	αι	η	1	αι
71. Άρρηστ..... α	ι	ι	αι	η	1	ι
81. Απρεπικολογ..... α	ι	ι	αι	η	1	ι
91. Παρίν..... α	αι	ι	αι	η	1	αι
101. Ανεύθυν..... α	ει	ι	αι	η	1	αι
Συντάσσονται με σωστά ή όχι τα σύνθετα που σου δίνονται.						
111. (Αποστροφή)..... Φωνάζω	ακούθης	ακούθης	ακούθης	ακούθης	1	ακούθης
121. (Αποστροφή)..... κρύβω	αυθάρης	αυθάρης	αυθάρης	αυθάρης	1	αυθάρης
131. (Στασιασμός)..... καθίζω	στοχαιώδης	στοχαιώδης	στοχαιώδης	στοχαιώδης	1	στοχαιώδης
141. (Αγωνισμός)..... κρητίζω	αγωνιστής	αγωνιστής	αγωνιστής	αγωνιστής	1	αγωνιστής
Τα παρακάτω α, β, γ και δ, αν τα συντάξεις, τότε σου δίνονται α και γράμματα.						
151. Η παλαιά του..... (αυθιγάρω) μας φαν αυθιγάρ.	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
161. Η παλαιά του..... (αυθιγάρω) κυριάρω φαν αυθιγάρ για την γάμω μου.	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
171. Αναγνώρισε διακριτικά στη γραμμή που ελάττω..... (Διακριτικό)	Διακριτικό	Διακριτικό	Διακριτικό	Διακριτικό	1	Διακριτικό
181. Η διακριτική του..... (Διακριτικό) γράμματα φαν με αλά.	Διακριτικό	Διακριτικό	Διακριτικό	Διακριτικό	1	Διακριτικό
191. Παρακρίνωμε την διακριτική διακριτική του..... (Διακριτικό) στη κούα.	Διακριτικό	Διακριτικό	Διακριτικό	Διακριτικό	1	Διακριτικό
Τα παρακάτω α, β, γ και δ, αν τα συντάξεις, τότε σου δίνονται α και γράμματα.						
201. Γράμω να κούα διακριτική στη.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
211. Η..... του λέξω είναι πολύ αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
421. Δεν είχε αυθιγάρω..... και δεν τον αυθιγάρω.	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
231. Η..... της αργής που είχε αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
241. Μου αργήσε να αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
Ερώτημα 6						
Τα παρακάτω α, β, γ και δ, αν τα συντάξεις, τότε σου δίνονται α και γράμματα.						
251. Εργάζο.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
261. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
271. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
281. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
291. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
5η ενότητα						
Τα παρακάτω α, β, γ και δ, αν τα συντάξεις, τότε σου δίνονται α και γράμματα.						
301. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
311. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
321. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
331. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
Ερωτήματα 7 και 8, αν τα συντάξεις, τότε σου δίνονται α και γράμματα.						
341. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
351. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
361. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
371. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
381. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
391. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
401. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
411. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
Ερωτήματα 9 και 10, αν τα συντάξεις, τότε σου δίνονται α και γράμματα.						
421. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
431. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
441. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
451. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
461. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
471. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
481. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
491. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω
501. Αυθιγάρω.....	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	αυθιγάρω	1	αυθιγάρω

Συγκεκριμένα, το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας διαιρέθηκε σε τέσσερις ενότητες: παρακάτω παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αφορούν κάθε μια από αυτές.

Γραμματικά-Συντακτικά Φαινόμενα

Ενότητα 1¹

1. Η πόλη είναι όμορφη. Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή β. ελλειπτική γ. επαυξημένη. δ. σύνθετη

2. Η μικρή αυτή πόλη είναι πολύ όμορφη. Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή β. ελλειπτική **γ. επαυξημένη.** δ. σύνθετη

3. Είναι όμορφη. Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή **β. ελλειπτική** γ. επαυξημένη. δ. σύνθετη

4. Η πόλη είναι μικρή, αλλά όμορφη και γραφική. Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή β. ελλειπτική γ. επαυξημένη. **δ. σύνθετη**

5. Τα χέρια και το πρόσωπο είναι το ίδιο εκφραστικά με τις λέξεις. Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή β. ελλειπτική γ. επαυξημένη. **δ. σύνθετη**

6. Έδωσε στο παιδί χαρτί και μολύβι. Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή β. ελλειπτική γ. επαυξημένη. δ. σύνθετη

7. Οι δάσκαλοι μαθαίνουν τα παιδιά γράμματα. Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή β. ελλειπτική γ. επαυξημένη. **δ. σύνθετη**

8. Η Άννα και η Αγγέλα διέσχισαν γρήγορα το μεγάλο δρόμο με τα μαγαζιά. Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή β. ελλειπτική **γ. επαυξημένη.** δ. σύνθετη

9. Δε φεύγεις αμέσως από δω? Με την πρόταση αυτή εκφράζεται...

α. απαγόρευση **β. απορία** γ. προσταγή δ. βεβαίωση

10. Κάνει ζέστη. Με την πρόταση αυτή εκφράζεται...

α. κρίση β. απορία γ. επιθυμία δ. συναίσθημα
Η απάντηση δίνεται με έντονα γράμματα

11. Κάνει κρύο? Με την πρόταση αυτή εκφράζεται...

α. κρίση **β. απορία** γ. επιθυμία δ. συναίσθημα

12. Κάνει κρύο! Με την πρόταση αυτή εκφράζεται...

α. κρίση β. απορία γ. επιθυμία **δ. συναίσθημα**

13. Κάνε μου αυτή τη χάρη! Η πρόταση αυτή...

α. είναι αποφαντική και εκφράζει επιθυμία
β. είναι επιφωνηματική και εκφράζει επιθυμία
γ. είναι προστακτική και εκφράζει παράκληση
δ. είναι επιφωνηματική και εκφράζει παράκληση

14. Πόσο δυνατός είναι! Η πρόταση αυτή...

α. είναι αποφαντική και εκφράζει απορία
β. είναι επιφωνηματική και εκφράζει θαυμασμό
γ. είναι προστακτική και εκφράζει παράκληση
δ. είναι επιφωνηματική και εκφράζει παράκληση

15. Δεν βρίσκω το μάθημα δύσκολο.

α. Καταφατική **β. Αρνητική**
γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

16. Να είσαι φρόνιμος στο σχολείο.

α. Καταφατική β. Αρνητική

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

17. Ποιος θα έκανε κάτι τέτοιο?

α. Καταφατική β. Αρνητική

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

18. Κανείς δεν έκανε κάτι τέτοιο!

α. Καταφατική **β. Αρνητική**

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

19. Δε θα το κάνεις βέβαια αυτό!

α. Καταφατική **β. Αρνητική**

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

20. Είδε κανείς τίποτα?

α. Καταφατική β. Αρνητική

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

21. Κανείς δεν είδε τίποτα.

α. Καταφατική **β. Αρνητική**

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

22. Μην τυχόν βαρέθηκες εδώ?

α. Καταφατική **β. Αρνητική**

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

23. Ο μεν ένας διαβάζει, ο δε άλλος αδιαφορεί.

α. Καταφατική β. Αρνητική

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

24. Ούτε που τον ξαναείδα.

α. Καταφατική β. Αρνητική

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

25. Μήτε να το ξαναπείς αυτό.

α. Καταφατική **β. Αρνητική**

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

26. Ακόμη να την κάνουμε αυτή την εκδρομή.

α. Καταφατική β. Αρνητική

γ. Ελλειπτική δ. Επαυξημένη

27. Μην το κάνεις αυτό. Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή, αποφαντική και αρνητική

β. απλή, προστακτική και αρνητική

γ. ελλειπτική, αποφαντική και αρνητική

δ. ελλειπτική, προστακτική και αρνητική

28. Ο μη λογικός άνθρωπος φανερώνεται πάντα σε τέτοιες περιπτώσεις.

Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή, αποφαντική και αρνητική

β. απλή, αποφαντική και καταφατική

γ. επαυξημένη, αποφαντική και αρνητική

δ. επαυξημένη, αποφαντική και καταφατική

29. Εσύ έλα εδώ αμέσως! Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή, επιφωνηματική και καταφατική

β. απλή, προστακτική και καταφατική

γ. επαυξημένη, προστακτική και καταφατική

δ. επαυξημένη, επιφωνηματική και καταφατική

30. Χάλια ο καιρός! Η πρόταση αυτή είναι...

α. απλή, επιφωνηματική και καταφατική

β. ελλειπτική, επιφωνηματική και καταφατική

γ. ελλειπτική, προστακτική και καταφατική

δ. απλή, προστακτική και καταφατική

Ενότητα 4

Να επιλέξετε την ΟΦ(ονομαστική φράση) που λειτουργεί ως αντικείμενο (31-34)

31. Πολλά Ελληνόπουλα δεν τρώνε πρωινό.

ΟΦ **1.πρωινό** 2. δεν τρώνε 3. Πολλά 4. Ελληνόπουλα

32. Η υιοθέτηση των κανόνων καλής διατροφής θα μειώσει το μέσο όρο των καρδιοπαθειών, της παχυσαρκίας και

άλλων προβλημάτων υγείας.

ΟΦ **2.το μέσο όρο των καρδιοπαθειών, της παχυσαρκίας και άλλων προβλημάτων υγείας** 3.Η υιοθέτηση 4.καλής

διατροφής 1.θα μειώσει

33. Η πλειοψηφία των ανθρώπων θεωρεί τα μεταλλαγμένα τρόφιμα επικίνδυνα.

ΟΦ **3.τα μεταλλαγμένα τρόφιμα** 4.Η πλειοψηφία 1.των ανθρώπων 2.θεωρεί

34. Συνήθως οι έφηβοι παραμελούν τη διατροφή τους.

ΟΦ **4.τη διατροφή** 1.Συνήθως 2.οι έφηβοι 3.παραμελούν

Να επιλέξετε την σωστή απάντηση (35-43)

35. Το ουσιαστικό η άσκηση είναι

1.δικατάληκτο ισοσύλλαβο

2.τρικατάληκτο ανισοσύλλαβο

3.δικατάληκτο ανισοσύλλαβο

4.ιδιόκλητο

36. Το ουσιαστικό το γάλα είναι

1.τρικατάληκτο ισοσύλλαβο

2.ιδιόκλητο

3.δικατάληκτο ανισοσύλλαβο

4.δικατάληκτο ισοσύλλαβο

37. Το ουσιαστικό ο διανομέας είναι

1.ανώμαλο ουσιαστικό

2.δικατάληκτο ισοσύλλαβο

3.δικατάληκτο ανισοσύλλαβο

4.τρικατάληκτο ανισοσύλλαβο

38. Το ουσιαστικό το μέγεθος είναι

1.δικατάληκτο ισοσύλλαβο

2.τρικατάληκτο ισοσύλλαβο

3.δικατάληκτο ανισοσύλλαβο

4. ιδιόκλιτο

Ενότητα 5

39. Μονοπωλώ

1.ενεργητική φωνή, α' συζυγία

2.ενεργητική φωνή, β' συζυγία

3.παθητική φωνή, α' συζυγία

4.παθητική φωνή, β' συζυγία

40. Θα ανεβάσουν

1.ενεργητική φωνή, α' συζυγία

2.ενεργητική φωνή, β' συζυγία

3.παθητική φωνή, α' συζυγία

4.παθητική φωνή, β' συζυγία

41. Εξασφάλιζε

1.ενεργητική φωνή, α' συζυγία

2.ενεργητική φωνή, β' συζυγία

3.παθητική φωνή, α' συζυγία

4.παθητική φωνή, β' συζυγία

42. Γεννιέται

1.ενεργητική φωνή, α' συζυγία

2.ενεργητική φωνή, β' συζυγία

3.παθητική φωνή, α' συζυγία

4.παθητική φωνή, β' συζυγία

43. Τραγουδά

1.ενεργητική φωνή, α' συζυγία

2.ενεργητική φωνή, β' συζυγία

3.παθητική φωνή, α' συζυγία

4.παθητική φωνή, β' συζυγία

Να βρείτε την διάθεση των ρημάτων (44-47)

44. Ο καθηγητής διδάσκει το μάθημα.

1.ενεργητική

2.παθητική

3.μέση

4.ουδέτερη

45. Το χωράφι οργώνεται από τον γεωργό.

1.ενεργητική

2.παθητική

3.μέση

4.ουδέτερη

46. Η Ελένη κοιμάται.

1.ενεργητική

2.παθητική

3.μέση

4.ουδέτερη

47. Ο Νίκος και η Ελένη αγκαλιάζονται.

1.ενεργητική

2.παθητική

3.μέση

4.ουδέτερη

Ενότητα 10

Να επιλέξετε την σωστή απάντηση (48-50)

48. Δεν πρόκειται να με επηρεάσουν τα λόγια του.

- | | |
|---------------------------|----------------------------------|
| 1. Υποκείμενο/αντικείμενο | 2. Επιρρηματικός προσδιορισμός |
| 3. Κατηγορούμενο | 4. Κατηγορηματικός προσδιορισμός |

49. Όταν ο καιρός το επιτρέπει, πηγαίνουμε εκδρομή.

- | | |
|---------------------------|----------------------------------|
| 1. Υποκείμενο/αντικείμενο | 2. Επιρρηματικός προσδιορισμός |
| 3. Κατηγορούμενο | 4. Κατηγορηματικός προσδιορισμός |

50. Ακούστηκε πως θα γίνουν επεισόδια στην αυριανή πορεία.

- | | |
|---------------------------|----------------------------------|
| 1. Υποκείμενο/αντικείμενο | 2. Επιρρηματικός προσδιορισμός |
| 3. Κατηγορούμενο | 4. Κατηγορηματικός προσδιορισμός |

Λεξιλογικά

Ενότητα 2

Διαλέξτε την κατάλληλη λέξη. (1-5)

1. Καλά καλά δεν ήταν χρόνων ο Ανδρέας όταν άρχισε να περπατάει. Μόλις 1.πια 2.ακόμη3.μόλις4.διότι
2. Άρχισε να τις φυλλάδες του διέθετε. ξεφυλλίζει 1.διαβάζει2.ξεφυλλίζει3.παρακολουθεί4.βλέπει
3. Η Κατερίνα τα μαθητικά της τετράδια με ζωγραφιές. γέμισε 1.γέμισε2.συμπλήρωσε3.έγραψε4.κατάλαβε
4. Στο τέλος δεν του βγει το παρατσούκλι. άργησε 1.καθυστέρησε2.άργησε3.βιάστηκε4.κουράστηκε
5. Όλοι στην οικογένεια της έχουν βγάλει παρατσούκλι και την..... “κουκλάκι”. Φωνάζουν 1.ονομάζουν2.φωνάζουν3.προσφωνούν4.παρεξηγούν

Συμπληρώστε τα γράμματα που λείπουν. (6-10)

6. Δυσμένηια 1.ει2.ι3.οι4.η
7. Αρρώστια 1.ει2.ι3.οι4.η
8. Αρχαιοκαπηλία 1.ει2.ι3.οι4.η
9. Παράνοια 1.ει2.ι3.οι4.η
10. Ανεξιθρησκεία 1.ει2.ι3.οι4.η

Ενότητα 4-5

Συμπληρώστε τον σωστό τύπο του επιθέτου. (11-14)

11. (Ασυνήθης)..... φαινόμενο 4.ασύνηθες 1.ασυνήθεις 2.ασυνήθης 3.ασύνηθων
12. (Αυτάρκης)..... κράτος 1.αυτάρκες 2.αυτάρκεις 3.αυτάρκης 4.αυτάρκων
13. (Στοιχειώδης).....
καθήκοντα 2.στοιχειώδη 1.στοιχειώδες 3.στοιχειώδης 4.στοιχειώδους
14. (Αγωνιώδης).....
ερώτημα 3.αγωνιώδες 1.αγωνιώδης 2.αγωνιώδη 4.αγωνιωδούς

Να συμπληρώσετε τη σωστή λέξη. (15-24)

15. Η τακτική των (αντίπαλος) μας ήταν
ανήθικη. 3.αντιπάλων 2.αντιπάλου 1.αντίπαλοι 4.αντιπάλους
16. Η τακτική των (αντίπαλος) κομμάτων ήταν επικίνδυνη για την χώρα
μας. 4.αντίπαλων 3.αντιπάλου 2.αντίπαλοι 1.αντιπάλους
17. Αναφέρθηκε διεξοδικά στη ζημιά του ελληνικού
(Δημόσιο). 2.Δημοσίου 1.Δημόσιο 3.Δημοσίων 4.Δημόσιο
18. Η διασπάθιση του (δημόσιο) χρήματος ήταν
μεγάλη. 1.δημόσιου 3.δημόσιων 2.δημόσιο 4.δημόσια
19. Περιμένουμε πιο δραστήρια συμμετοχή των (διανοούμενος) στα
κοινά. 2.διανοούμενων 4.διανοούμενοι 3.διανοούμενη 1.διανοούμενο
20. Έπρεπε να κάνει εγχείρηση στις
..... 1.αμυγδαλές 2.αμυγδαλιές 3.αμυγδαλιών 4.αμυγδαλών
21. Η των λέξεων είναι πολύ ενδιαφέρουσα
. 4.ετυμολογία 1.ετοιμολογία 2.ετυμολογίας 3.ετοιμολογίας
22. Δεν είχε επαγγελματική και δεν τον
προσέλαβαν 2.πείρα 1.πύρα 3.πυρών 4.πείρας
23. Η της φωνής του είχε περίεργη. 3.χροιά 1.χρειά 2.χροιάς 4.χρειάς
24. Μου αρέσουν οι εκδρομές στην 1.εξοχή 2.εξοχής 3.έξοχη 4.εξοχών

Ενότητα 6

Να συμπληρώσεις ανάλογα με τον τόπο όπου κάποιος: (25-29)

25. Εργάζεται-..... 1.εργαστήριο 2.εργαλείο3.εργαζόμενος4.εργάτης
 26. Σπουδάζει-..... 2.σπουδαστήριο 3.σπουδαστής4.σπουδή1.σπουδαίος
 27. Διδάσκει-..... 3.διδασκαλείο 4.δασκαλός1.διδασκαίος2.διδασκτικό
 28. Κρατείται-..... 4.κρατητήριο 1.κρατούμενος2.κράτηση3.κράτημα
 29. Διυλίζει-..... 3.διυλιστήριο 4.διύληση1.πετρέλαιο2.διυλιστικός

5η ενότητα

Να γράψεις αντώνυμες λέξεις με πρώτο συνθετικό μόρια (30-33)

(αει-, υπο-, υφ-, περι-, ομο-, ενδο-, διχο-)

30. αλλόθρησκος 1.ομόθρησκος 2.ενδόθρησκος3.υπόθρησκος4.περίθρησκος
 31. ομόνοια 2.διγόνια 4.ενδόνοια1.υπόνοια3.υφόνια
 32. αζήτητος 3.περιζήτητος 4.αειζήτητος1.υποζήτητος2.ενδοζήτητος
 33. Προϊστάμενος 4.υφιστάμενος 1.περιστάμενος2.ομοστάμενος3.ενδοστάμενος

Να βρείτε τα συνώνυμα των λέξεων (34-40)

34. Βελτιώνω 1.καλυτερεύω 2.φτιάχνω3.διορθώνω4.επιδιορθώνω
 35. Αγάπη 2.στοργή 3.φροντίδα4.περιποίηση, 1.λατρεία
 36. Συνέπεια 3.αποτέλεσμα 4.λύση1.βοήθεια2.απάντηση
 37. Επιθυμία 4.λαχτάρα 1.χαρά2.ενθουσιασμός3.τρέλα
 38. Ξημερώνει 3.χαράζει 4.αυγή1.χαρηνή2.δύση
 39. Οκνηρία 2.τεμπελιά 3.διάθεση4.ενέργεια1.δημιουργικότητα
 40. Διαβολή 1.συκοφαντία 2.ψέμα3.σαρκασμός4.σχόλιο
 41. Αλαζονεία 2.υπεροψία 3.εγωκεντρισμός4.ναρκισισμός1.ομορφιά

42. Να βρείτε τα αντώνυμα των παρακάτω λέξεων (41-50)

- a) Σημαντικό 1.ασήμαντο 2.επείγον3.σοβαρό4.απαραίτητο
- b) Υπεύθυνος 2.ανεύθυνος 3.σοβαρός4.επίσημος1.τυπικός
- c) Αρετή 3.κακία 4.τεμπελιά1.καχυποψία2.ηρεμία
- d) Ελευθερία 4.δουλεία 1.σκλαβιά2.ανεξαρτησία3.δημοκρατία
- e) Άφιξη 3.αναχώρηση 4.επιστροφή1.αναστροφή2.περιστροφή
- f) Δύσπιστος 2.εύπιστος 3.καλός4.κακός1.ανόητος
- g) Νύχτα 1.μέρα 2.ανατολή3.δύση4.ξημέρωμα
- h) Ομόγλωσσος 2.αλλόγλωσσος 3.αλλοδαπός4.αλλόθρησκος1.αλλοεθνής
- i) Ζενίθ 3.ναδίρ 4.μέγιστο1.ελάχιστο2.αρκετό

Γένη λόγου-κειμενικά Είδη

Ενότητα 3-7

1. Με τον όρο **περιγραφή** εννοούμε την αναπαράσταση μέσα από τον λόγο

α. χώρων

β. προσώπων

γ. αντικειμένων, φαινομένων

δ. όλων των παραπάνω

2. Ως κειμενικό είδος η περιγραφή συνδέεται κυρίως με το(ν)

α. χρόνο

β. χώρο

γ. πρόσωπο

δ. τόπο

3. Η περιγραφή ακολουθεί πορεία

α. από το ειδικό στο γενικό

β. μόνο στο ειδικό

γ. από το γενικό στο ειδικό

δ. μόνο στο γενικό

4. Το σημείο περιγραφής είναι

α. σταθερό

β. κινείται μέσα στο χώρο

γ. σταθερό ή να κινείται στο χώρο

δ. τίποτα από τα παραπάνω

5. Η γλώσσα της περιγραφής χαρακτηρίζεται από

- α. παραστατικότητα
- β. ανακρίβειες και χωρίς σαφές νόημα
- γ. σαφήνεια, ζωντάνια και ακρίβεια**
- δ. ανακρίβειες και ζωντάνια

6. Η γλώσσα της περιγραφής χαρακτηρίζεται από

- α. χρήση ουσιαστικών
- β. χρήση επιθέτων**
- γ. χρήση επιρρημάτων
- δ. χρήση επιρρηματικών προσδιορισμών

7. Στην περιγραφή κυριαρχεί ο

- α. Ενεστώτας**
- β. Παρατατικός
- γ. Αόριστος
- δ. Παρακείμενος

8. Περιγραφικά κείμενα συναντάμε

- α. στον προφορικό λόγο
- β. στον γραπτό λόγο
- γ. στην λογοτεχνία
- δ. στον προφορικό και γραπτό λόγο, την λογοτεχνία και σε πολλά κείμενα της καθημερινής ζωής**

Ενότητα 3-8

9. Με τον όρο **αφήγηση** εννοούμε

- α. την προφορική παρουσίαση γεγονότων
- β. την γραπτή παρουσίαση γεγονότων
- γ. την γραπτή και προφορική παρουσίαση γεγονότων**
- δ. τίποτα από τα παραπάνω

10. Η αφήγηση περιγράφει

- α. πραγματικά γεγονότα
- β. πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα**
- γ. φανταστικά γεγονότα
- δ. όνειρα

11. Η αφήγηση οργανώνεται με άξονα

- α. το τόπο
- β. το χρόνο**
- γ. το τρόπο
- δ. τον λόγο που έγιναν τα γεγονότα

12. Κύριος χρόνος της αφήγησης είναι ο

- α. Ενεστώτας
- β. Παρατατικός
- γ. Αόριστος**
- δ. Μέλλοντας

13. Επίσης για διάρκεια και ζωντάνια μπορεί να χρησιμοποιηθούν και οι

α. Αόριστος και δραματικός Ενεστώτας

β. Παρακείμενος και δραματικός Ενεστώτας

γ. Δραματικός Ενεστώτας και Μέλλοντας

δ. Παρατατικός και δραματικός Ενεστώτας

14. Στην αφήγηση χρησιμοποιούνται ρήματα

α. Δράσης και κατάστασης

β. Δράσης και έκφρασης συναισθημάτων

γ. Κατάστασης και προσταγής

δ. Δράσης

15. Κύριο γνώρισμα της αφήγησης είναι

α. συνδετικές λέξεις ή φράσεις

β. Επιρρήματα

γ. ρήματα

δ. επιθετικοί προσδιορισμοί

16. Τι μπορεί να αποτελεί μία περίληψη?

α. Ο τίτλος μίας παραγράφου

β. Ένας τίτλος

γ. Σύνοψη απόδοση του περιεχομένου ενός κειμένου

δ. Όλα τα παραπάνω

17. Για να υποστηρίξουμε τις θέσεις μας χρησιμοποιούμε

α. Επιχειρηματολογία

β. Σωστούς χρόνους

γ. Υψώνουμε την φωνή

δ. Ορθό λεξιλόγιο

18. Πολυτροπικό ονομάζεται ένα κείμενο που

α. έχει πάνω από τρεις παραγράφους

β. περιλαμβάνει γνωμικά

γ. περιλαμβάνει εικόνες

δ. περιλαμβάνει διαλόγους

19. Η περιγραφή συνδέεται με τον χρόνο.

α. σωστό

β. λάθος

γ. ίσως

δ. δε γνωρίζω

20. Η περιγραφή κινείται από γενικές εικόνες σε λεπτομερειακές.

α. σωστό

β. λάθος

γ. ίσως

δ. δε γνωρίζω

21. Το σημείο περιγραφής μπορεί να είναι σταθερό, όταν ο συγγραφέας μένει ακίνητος και περιγράφει τον χώρο.

α. σωστό

β. λάθος

γ. ίσως

δ. δε γνωρίζω

22. Στην γλώσσα περιγραφής κυριαρχούν στιγμιαία ρήματα.

α. σωστό

β. λάθος

γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

23. Τα επίθετα δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην περιγραφή.

α. σωστό β. **λάθος**
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

24. Περιγραφικά κείμενα δεν συναντάμε σε τουριστικούς οδηγούς.

α. σωστό β. **λάθος**
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

25. Στην αφήγηση οι καταστάσεις συνδέονται αιτιολογικά μεταξύ τους.

α. **σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

26. Στην αφήγηση ο δραματικός Ενεστώτας δίνει στο κείμενο παραστατικότητα και ζωντάνια.

α. **σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

27. Το ρήμα **φεύγω** είναι ρήμα δράσης.

α. **σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

28. Κύριο γνώρισμα της αφήγησης είναι οι συνδετικές λέξεις ή φράσεις.

α. **σωστό** β. λάθος

γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

29. Οι αγγελίες δεν θεωρούνται περιληπτικός λόγος.

α. σωστό β. **λάθος**
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

30. Σε μία περίληψη δεν είναι αναγκαίος ο εντοπισμός του θεματικού κέντρου του κειμένου.

α. σωστό β. **λάθος**
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

31. Σε μία περίληψη οι πλαγιότιτλοι έχουν καθοριστικό ρόλο.

α. **σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

32. Η περίληψη ξεκινά με αναφορά στο θεματικό του κέντρο.

α. **σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

33. Σε μία περίληψη οφείλουμε να αντιγράψουμε αυτούσιες τις φράσεις του αρχικού κειμένου.

α. σωστό β. **λάθος**
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

34. Η περίληψη πρέπει να μη σχολιάζει το κείμενο.

- α. σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

35. Η περίληψη εκτείνεται σε πάνω από μία παραγράφους.

- α. σωστό** **β. λάθος**
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

36. Το πρόσωπο της περίληψης είναι το τρίτο.

- α. σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

37. Η χρήση επιχειρημάτων βοηθάει να κατανοήσουμε ποιες θέσεις είναι ορθότερες.

- α. σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

38. Σε ένα πολυτροπικό κείμενο η εικόνα συχνά συμπληρώνει το νόημα των λέξεων.

- α. σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

39. Η εικόνα σε ένα κείμενο ενισχύει το μήνυμα του κειμένου.

- α. σωστό** β. λάθος

γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

40. Σε ένα πολυτροπικό κείμενο η εικόνα δεν παίζει ποτέ κύριο ρόλο.

α. σωστό β. **λάθος**
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

41. Να βρείτε δύο ρήματα δράσης.

α. **τρέχω**
β. λέω
γ. παίζω
δ. γυμνάζομαι

42. Να βρείτε δύο ρήματα έκφρασης σκέψεων-συναισθημάτων.

α. φοβάμαι
β. γελάω
γ. κλαίω
δ. **λυπάμαι**

43. Να βρείτε συνδετικές λέξεις ή φράσεις που δείχνουν την χρονική σειρά των γεγονότων.

α. αρχικά
β. την ίδια στιγμή
γ. **ύστερα**
δ. μετά

44. Να βρείτε λέξεις που δείχνουν την αιτιολογική σχέση.

- α. επειδή
- β. **αυτό οφείλεται**
- γ. Γιατί
- δ. διότι

Ενότητα 9

45. Ο συνταγματικός άξονας είναι

- α. **οριζόντιος** β. κάθετος
- γ. πλάγιος δ. ευθύς

46. Ο παραδειγματικός άξονας είναι

- α. οριζόντιος **β. κάθετος**
- γ. πλάγιος δ. ευθύς

47. Η οριζόντια μετακίνηση λέξεων ή λεκτικών συνόλων καταδεικνύει που θέλει να δώσει έμφαση ο συγγραφέας.

- α. **σωστό** β. λάθος
- γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

48. Οι λέξεις σε λογική σειρά οφείλονται στον

- α. **συνταγματικό άξονα** β. παραδειγματικό άξονα
- γ. πλάγιο άξονα δ. ευθύ άξονα

49. Η επιλογή των κατάλληλων λέξεων οφείλονται στον

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| α. συνταγματικό άξονα | β. παραδειγματικό άξονα |
| γ. πλάγιο άξονα | δ. ευθύ άξονα |

50. Ορισμένες λέξεις μπορούν να αλλάζουν με άλλες που παίζουν τον ίδιο ρόλο στην πρόταση.

- | | |
|-----------------|---------------|
| α. σωστό | β. λάθος |
| γ. ίσως | δ. δε γνωρίζω |

Δεξιότητες-κατανόηση Ενότητες 2-4

1. Η γλωσσική επικοινωνία διακρίνεται σε

- α. γραπτή
- β. προφορική
- γ. γραπτή και προφορική**
- δ. τίποτα από τα παραπάνω

2. Ο προφορικός λόγος διαφέρει σε πολλά σημεία από τον γραπτό

- | | |
|-----------------|---------------|
| α. σωστό | β. λάθος |
| γ. ίσως | δ. δε γνωρίζω |

3. Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος είναι ισάξιοι και ισότιμοι ως τρόποι επικοινωνίας

- | | |
|-----------------|----------|
| α. σωστό | β. λάθος |
|-----------------|----------|

γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

4. Ο προφορικός λόγος δεν χρησιμοποιείται καθημερινά, σε διάφορες περιστάσεις

α. σωστό β. **λάθος**

γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

5. Χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου είναι

α. άμεσος

β. αυθόρμητος

γ. στιγμιαίος

δ. **όλα τα παραπάνω**

6. Ο προφορικός λόγος δεν χαρακτηρίζει τη διαπροσωπική επικοινωνία

α. σωστό β. **λάθος**

γ. ίσως δ. δεγνωρίζω

7. Ο προφορικός λόγος παρουσιάζει

α. **επαναλήψεις**

β. σωστή σύνταξη

γ. ορθός λόγος

δ. απουσία συντακτικών λαθών

8. “Θα μπορούσατε, εεε, μπορείτε να μου δώσετε το κόκκινο... ναι, αυτό!” Η πρόταση αυτή ανήκει στο

α. προφορικό λόγο β. **γραφτό λόγο**

γ. επίσημο λόγο δ. λιτό λόγο

9. λέξεις ασαφούς σημασίας όπως: “κάτι, κάποιος, πράγμα, μέρος” ανήκουν στο

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| α. γραπτό λόγο. | β. προφορικό λόγο |
| γ. επίσημο λόγο | δ. λιτό λόγο |

10. Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από σύντομες φράσεις

- | | |
|-----------------|---------------|
| α. σωστό | β. λάθος |
| γ. ίσως | δ. δε γνωρίζω |

11. Στο προφορικό λόγο ο πομπός και ο δέκτης επικοινωνούν

- | |
|-----------------------------------|
| α. σε άσχετη χρονική στιγμή |
| β. μέσω τηλεφώνου |
| γ. την ίδια χρονική στιγμή |
| δ. μέσω μηνυμάτων |

12. Στον προφορικό λόγο μπορεί να γίνει η χρήση

- | |
|---------------------------|
| α. χειρονομιών |
| β. εκφράσεις του προσώπου |
| γ. κινήσεις του σώματος |
| δ. όλα τα παραπάνω |

13. Οι αυξομειώσεις του τόνου της φωνής είναι στοιχείο του προφορικού λόγου

- | | |
|-----------------|---------------|
| α. σωστό | β. λάθος |
| γ. ίσως | δ. δε γνωρίζω |

14. Τα βλέμματα ανήκουν στο προφορικό λόγο

- | | |
|-----------------|---------------|
| α. σωστό | β. λάθος |
| γ. ίσως | δ. δε γνωρίζω |

15. Όταν μιλάμε με τους γονείς και τους φίλους μας χρησιμοποιούμε

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| α. γραπτό λόγο. | β. προφορικό λόγο |
| γ. επίσημο λόγο | δ. λιτό λόγο |

16. Ο γραπτός λόγος αποτυπώνει σε χαρτί ή όπου αλλού μπορεί να γραφτεί τις σκέψεις των ανθρώπων

- | | |
|-----------------|---------------|
| α. σωστό | β. λάθος |
| γ. ίσως | δ. δε γνωρίζω |

17. Χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου είναι

- α. άμεσος
- β. αυθόρμητος
- γ. εφήμερος
- δ. προσχεδιασμένος και οργανωμένος**

18. Ο γραπτός λόγος δεν χαρακτηρίζει την επίσημη επικοινωνία

- | | |
|----------|-----------------|
| α. σωστό | β. λάθος |
| γ. ίσως | δ. δε γνωρίζω |

19. Ο γραπτός λόγος παρουσιάζει

- α. ασυνέχεια**

β. συνοχή

γ. αλλοπρόσαλλες λέξεις

δ. μη κατανόηση

20. Λέξεις όπως “ενόσω, την ίδια στιγμή, εντούτοις, μολονότι” ανήκουν στον γραπτό λόγο?

α. σωστό

β. λάθος

γ. ίσως

δ. δε γνωρίζω

21. Ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από μεγάλες περιόδους και προτάσεις, που εκφράζουν ολοκληρωμένα νοήματα

α. σωστό

β. λάθος

γ. ίσως

δ. δε γνωρίζω

22. Η παρακάτω πρόταση ανήκει “Πολύ συχνά οι διατροφικές οδηγίες απεικονίζονται με τη μορφή τριγώνου ή πυραμίδας, η βάση της οποίας αναφέρεται σε τρόφιμα που θα πρέπει να καταναλώνονται πολύ συχνά και η κορυφή σε τρόφιμα που θα πρέπει να καταναλώνονται σπάνια με τα υπόλοιπα τρόφιμα να καταλαμβάνουν ενδιάμεσες θέσεις.”

α. προφορικό λόγο

β. γραπτό λόγο

γ. επίσημο λόγο

δ. λιτό λόγο

23. Ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από

α. ατημέλητες εκφράσεις

β. απλές λέξεις

γ. επιμελημένες εκφράσεις

δ. κανένα νόημα

24. Το φροντισμένο λεξιλόγιο είναι χαρακτηριστικό του

α. προφορικού λόγου

β. γραπτού λόγου

γ. επίσημο λόγο

δ. λιτό λόγο

25. “Το ψηφιδωτό αυτό, που χρονολογείται στις αρχές της ελληνιστικής εποχής, χαρακτηρίζεται από τους σαφείς πλαστικούς όγκους των μορφών.” Η πρόταση αυτή ανήκει στο

α. γραπτό λόγο

β. προφορικό λόγο

γ. επίσημο λόγο

δ. λιτό λόγο

26. Ο γραπτός λόγος

α. δεν έχει διάρκεια

β. δεν έχει αυτονομία

γ. εξαρτάται από τον χρόνο

δ. έχει διάρκεια και αυτονομία

27. Ο γραπτός λόγος δεν εξαρτάται από τον χώρο και τον χρόνο

α. σωστό

β. λάθος

γ. ίσως

δ. δε γνωρίζω

28. Ο γραπτός λόγος συντελεί

α. Μόνο στην επικοινωνία

β. Μόνο στην αποθήκευση επιστημονικών άρθρων

γ. Μόνο στην ιατρική

δ. Στην διάδοση και αποθήκευση γνώσεων

29. Ο γραπτός λόγος δεν συντελεί στην ανάπτυξη των τεχνών και των επιστημών

- α. σωστό **β. λάθος**
 γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

30. Οι διαφορές του γραπτού με τον προφορικό λόγο είναι

- α. το ύφος
 β. η γλώσσα
 γ. τα πρόσωπα που απευθύνονται

δ. όλα τα παραπάνω

31. Όταν μελετούμε τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο αναζητούμε

- α. τον πομπό
 β. το δέκτη
γ. και τα δύο
 δ. τίποτα από τα δύο

32. Ο πομπός είναι **Ποιος μιλάει**

Ο δέκτης είναι **Σε ποιον μιλάει**

Το μήνυμα **Ποιες πληροφορίες δίνει**

33. Ύφος είναι ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα

- α. σωστό** β. λάθος
 γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

34. Το ύφος εξαρτάται από

α. τον χώρο

β. τον χρόνο

γ. την επικοινωνιακή περίσταση

δ. δεν εξαρτάται από κάτι

35. Το απλό, λιτό ύφος περιλαμβάνει

α. επίσημο λεξιλόγιο

β. απλό λεξιλόγιο

γ. μη κατανοητό

δ. γ' πρόσωπο

36. Το οικείο ύφος χρησιμοποιείται όταν μιλάμε σε

α. γνωστούς και οικογένεια

β. επίσημα πρόσωπα

γ. γονείς και αδέρφια

δ. πολιτικούς

37. Το ζωντανό-παραστατικό ύφος περιλαμβάνει

α. ευθύ λόγο

β. πλάγιο λόγο

γ. παθητική σύνταξη

δ. μόνο κυριολεκτικές έννοιες

38. Το επίσημο-τυπικό ύφος περιλαμβάνει

α. ενεργητική σύνταξη

β. γ' ρηματικό πρόσωπο

γ. μεταφορές

δ. χρήση παραδειγμάτων

39. Ένα χιουμοριστικό κείμενο δεν περιέχει στοιχεία που προκαλούν το γέλιο

α. σωστό

β. λάθος

γ. ίσως

δ. δε γνωρίζω

40. Το ειρωνικό ύφος περιλαμβάνει

α. τελείες

β. δεν κοροιδεύει καταστάσεις

γ. δεν κοροιδεύει πρόσωπα

δ. θυμαστικά

41. Το εξομολογητικό ύφος περιλαμβάνει

α. χρήση α' προσώπου

β. παροντικούς χρόνους

γ. λέξεις σε καθαρεύουσα

δ. μεταφορές

42. Το διδακτικό-προτρεπτικό ύφος κάνει χρήση

α. οριστικής

β. υποτακτικής

γ. ενεστώτα

δ. αορίστου

43. Το λαϊκό ύφος χρησιμοποιεί λέξεις του περιθωρίου

- α. σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

44. Το λόγιο ύφος περιλαμβάνει λέξεις που προέρχονται από

- α. την λαϊκή κουλτούρα
β. βιβλία
γ. άρθρα

δ. καθαρεύουσα

45. Λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούνται συνήθως στον καθημερινό προφορικό λόγο χρησιμοποιεί το

- α. χιουμοριστικό ύφος
β. τυπικό ύφος
γ. προφορικό ύφος
δ. λογοτεχνικό ύφος

Ενότητα 6-10

46. Η παράγραφος είναι ένα ενιαίο κείμενο

- α. σωστό** β. λάθος
γ. ίσως δ. δε γνωρίζω

47. Τα δομικά μέρη της παραγράφου είναι

- α. 1
β. 2

γ. 6

δ. 3

48. Ποια είναι τα δομικά μέρη της παραγράφου

α. θεματική πρόταση

β. λεπτομέρειες

γ. κατακλείδα

δ. όλα τα παραπάνω

49. Η τεκμηρίωση ή απόρριψη μιας θέσης γίνεται

α. στις λεπτομέρειες

β. στην κατακλείδα

γ. στην θεματική πρόταση

δ. σε κανένα από τα παραπάνω

50. Η κατακλείδα

α. μας πληροφορεί για το τι θα αναπτυχθεί

β. για λεπτομέρειες του θέματος

γ. ανακεφαλαίωση όσων ειπώθηκαν

δ. είναι ο τίτλος

10. Βιβλιογραφία

- [1]. Acuff, S. F., Dennhardt, A. A., Correia, C. J., & Murphy, J. G. (2019). Measurement of substance-free reinforcement in addiction: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 70, 79-90.
- [2]. Akaydin, B. B., Yorulmaz, A., & Cokcaliskan, H. (2020). Investigation of Primary School Students' Metacognitive Awareness and Decision-Making Skill. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 158-171.
- [3]. Aksan, N., & Kisac, B. (2009). A descriptive study: Reading comprehension and cognitive awareness skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 834-837.
- [4]. Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of experimental child psychology*, 87(2), 85-106.
- [5]. Anburaj, M. G., Christopher, G., & Ming, N. (2014). Innovative methods of teaching English language. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19(8), 62-65.
- [6]. Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.
- [7]. Benson, P., & Voller, P. (2014). Introduction: Autonomy and independence in language learning. In *Autonomy and independence in language learning* (pp. 1-12). Routledge.
- [8]. Bjorklund, D. F., & Causey, K. B. (2017). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. Sage publications.
- [9]. Blom, E., Boerma, T., Bosma, E., Cornips, L., & Everaert, E. (2017). Cognitive advantages of bilingual children in different sociolinguistic contexts. *Frontiers in Psychology*, 8, 552.
- [10]. Botvinick, M., Ritter, S., Wang, J. X., Kurth-Nelson, Z., Blundell, C., & Hassabis, D. (2019). Reinforcement learning, fast and slow. *Trends in cognitive sciences*, 23(5), 408-422.
- [11]. Carter, R., & McCarthy, M. (2014). *Vocabulary and language teaching*. Routledge.
- [12]. Culpepper, L., Lam, R. W., & McIntyre, R. S. (2017). Cognitive impairment in patients with depression: awareness, assessment, and management. *The Journal of clinical psychiatry*, 78(9), 0-0.
- [13]. De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. *The nature of learning. Using research to inspire practice*, 35-67.
- [14]. Demetriou, A., Kazi, S., Makris, N., & Spanoudis, G. (2020). Cognitive ability, cognitive self-awareness, and school performance: From childhood to adolescence. *Intelligence*, 79, 101432.
- [15]. Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.
- [16]. Giannopoulou, P. (2020) Mobile Technology for Cognitive Training and Evaluation of People with Mild Cognitive Impairment. *BFAL 2020*: 186-192.
- [17]. Giannopoulou, P. & Vlamos P.M. (2020) Analysis and design of an information system for cognitive training of patients with mild cognitive impairment using mobile devices. *SEEDA-CECNSM 2020*: 1-6.

- [18]. Gilakjani, A. P., & Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement.
- [19]. Hall, G. (2017). *Exploring English language teaching: Language in action*. Routledge.
- [20]. Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language teaching*, 45(3), 271-308.
- [21]. Legutke, M., & Thomas, H. (2014). *Process and experience in the language classroom*. Routledge.
- [22]. Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. JohnWiley& Sons.
- [23]. Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language teaching*, 44(1), 64-77.
- [24]. Lou, H. C., Changeux, J. P., & Rosenstand, A. (2017). Towards a cognitive neuroscience of self-awareness. *Neuroscience&BiobehavioralReviews*, 83, 765-773.
- [25]. Mahboob, A., & Lin, A. M. (2016). Using local languages in English language classrooms. In *English languageteachingtoday* (pp. 25-40). Springer, Cham.
- [26]. McDonough, J., & McDonough, S. (2014). *Research methods for English language teachers*. Routledge.
- [27]. O'Sullivan, P. B., Caneiro, J. P., O'Keeffe, M., Smith, A., Dankaerts, W., Fersum, K., & O'Sullivan, K. (2018). Cognitive functional therapy: an integrated behavioral approach for the targeted management of disabling low back pain. *Physicaltherapy*, 98(5), 408-423.
- [28]. Olson, D. R., & Torrance, N. G. (2017). Literacy and cognitive development: A conceptual transformation in the early school years. In *Developingthinking* (pp. 142-160). Routledge.
- [29]. Pantiwati, Y., & Husamah, H. (2017). Self and peer assessments in active learning model to increase metacognitive awareness and cognitive abilities. *International Journal of Instruction*, 10(4).
- [30]. Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *Relc Journal*, 44(1), 5-33.
- [31]. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridgeuniversitypress.
- [32]. Smith, R., Steklis, H. D., Steklis, N. G., Weihs, K. L., & Lane, R. D. (2020). The evolution and development of the uniquely human capacity for emotional awareness: A synthesis of comparative anatomical, cognitive, neurocomputational, and evolutionary psychological perspectives. *BiologicalPsychology*, 107925.
- [33]. Tremblay, S., & Banbury, S. (2017). *A cognitive approach to situation awareness: Theory and application*. Routledge.
- [34]. Tremblay, S., & Banbury, S. (2017). *A cognitive approach to situation awareness: Theory and application*. Routledge.
- [35]. Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2017). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In *Readingacquisition* (pp. 175-214). Routledge.
- [36]. Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. CambridgeUniversityPress.

- [37]. Valiullina, M. (2019). The Impact of Academic Motivation, School Anxiety and Self-Reflective Awareness on the Experience of High School Students' Cognitive States. *ARPHAProceedings*, 1, 1469.
 - [38]. Vujanovic, A. A., Meyer, T. D., Heads, A. M., Stotts, A. L., Villarreal, Y. R., & Schmitz, J. M. (2017). Cognitive-behavioral therapies for depression and substance use disorders: An overview of traditional, third-wave, and transdiagnostic approaches. *The American journal of drug and alcoholabuse*, 43(4), 402-415.
 - [39]. Watanabe, T., Sasaki, Y., Shibata, K., & Kawato, M. (2017). Advances in fMRI real-time neurofeedback. *Trends in cognitivesciences*, 21(12), 997-1010.
 - [40]. Zheng, L., Cui, P., Li, X., & Huang, R. (2018). Synchronous discussion between assessors and assesseees in web-based peer assessment: impact on writing performance, feedback quality, meta-cognitive awareness and self-efficacy. *Assessment&Evaluation in HigherEducation*, 43(3), 500-514.
 - [41]. Καρανταΐδου, Σ. Α. (2020). Γλωσσική διδασκαλία στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου με βάση την κατανόηση και παραγωγή κειμένων (No. GRI-2020-27902). AristotleUniversity of Thessaloniki.
 - [42]. Λεονταρίδη, Ε. (2018). Τρόποι οργάνωσης διδακτικών πόρων και εργαλείων στην υπηρεσία της γλωσσικής εκπαίδευσης (No. IKEECONFAN-2018-041). AristotleUniversity of Thessaloniki.
 - [43]. Νικολίτσα, Μ. (2020). Γνωστική και γλωσσική ενημερότητα κατά τη νηπιακή και σχολική ηλικία.
 - [44]. Ντίνου, Μ. Μ. (2016). Ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων: μια ανθρωπολογική μελέτη του ρόλου του παιχνιδιού στα παιδιά νηπιακής ηλικίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1022-1030.
 - [45]. Παλαιοδόδωρου, Α. (2004). Η εκπαίδευση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση και ο ρόλος της στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Doctoral dissertation).
 - [46]. Ταμπάκη, Θ., Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2017). Γνωστικά ελλείμματα των παιδιών με δυσλεξία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1256-1274.
- Τσεσμετζής, Κ. (2021). Η δημιουργικότητα στη γλωσσική διδασκαλία: Από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

