

**ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗ, ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ
ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ
ΤΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ
READING RECEPTION, COMPREHENSION,
AND PERFORMANCE EVALUATION OF CHILD
READERS IN THE ERA OF FUNCTIONAL ILLITERACY**

Σμαράγδα Παπαδοπούλου
Καθηγήτρια
ΔΙΠΑΕ
smpapado@gmail.com

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Σταμάτης Γκούμας
Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
stam1992@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την δεξιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών δημοτικής Εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων, αναλύοντας θεωρητικές και πρακτικές πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης και διδασκαλίας. Παρουσιάζονται οι βασικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη του γραμματισμού και η συμβολή της πολυτροπικότητας στο πεδίο του γραπτού λόγου. Μας αφορά η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η κατανόηση κειμένου επισημαίνοντας τη θετική τους επίδραση στην παραγωγή και στην εξέλιξη του γραπτού λόγου των μαθητών με έμφαση στο ενδιαφέρον τους και τη δημιουργικότητα, ενισχύοντας το περιεχόμενο, το λεξιλόγιο, τη συνοχή και τη δομή των γραπτών τους στην εποχή πριν μας διαδεχθούν τα επιστημονικά δεδομένα για λειτουργικό αναλφαβητισμό στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά

Πολυτροπικά κείμενα, ανάγνωση, γραπτός λόγος, γραμματισμός, λειτουργικός αναλφαβητισμός στην εκπαίδευση.

Abstract

This study examines the written language skills of primary school students through the teaching of multimodal texts, analyzing both theoretical and practical aspects of language development and instruction. It presents the main approaches to literacy development and the contribution of multimodality in the field of written language. The focus lies on the effectiveness of teaching multimodal texts in the educational process, particularly on text comprehension,

highlighting their positive impact on students' writing production and development. Emphasis is placed on students' interest and creativity, as well as the enhancement of content, vocabulary, cohesion, and structure in their written work—especially in the current era, prior to being overtaken by scientific findings regarding functional illiteracy in education.

Key words

Multimodal texts, reading, written language, literacy, functional illiteracy in education.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Αναγνωστική κατανόηση και λειτουργικός αναλφαριθμισμός

Η ανάγνωση κι η γραφή συνιστούν δύο σημαντικούς τομείς μάθησης και ταυτόχρονα αποτελούν γλωσσικές δεξιότητες βαρύνουσας σημασίας (Ehri, 2005; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Graham & Harris, 2005; Graham & Perin, 2007).

Η ΑΔΙΠΠΔΕ στην ετήσια έκθεσή της, του Σεπτεμβρίου 2019 για την κατάσταση στην παιδεία, αναφέρει στα συμπεράσματά της πως: «μεγάλη μερίδα μαθητών κινδυνεύει να ολοκληρώσει τη σχολική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, παραμένοντας λειτουργικώς αναλφάβητη», (Cree A., Kay A. & Steward J. 2012).

Λειτουργικώς αναλφάβητος μαθητής σήμερα, λειτουργικώς αναλφάβητος πολίτης αύριο, όπως τονίζεται ως σύγχρονος προβληματισμός για την ελληνική κοινωνία και την δημόσια σφαίρα σε διεθνές επίπεδο μόρφωσης των πολιτών του κόσμου. (UNESCO 1978). Ο λειτουργικά αναλφάβητος πολίτης που μπορεί να έχει και πολλά πτυχία ως ειδικεύσεις ενδεχομένως είναι κατά τη γνώμη μας μία κατάσταση που διαμορφώνεται μαζί με τον ηλεκτρονικό αναλφαριθμισμό των ηλικιωμένων πολιτών σε μάλιστα της εποχής. (Reis, & Castro-Caldas 1997)

Στην δική μας προσέγγιση θα ασχοληθούμε με την πρώτη σχολική ηλικία ως θεμέλιο λίθο της αναγνωστικής ικανότητας και κατανόησης κειμένου, γλωσσικής εκφοράς λόγου και επικοινωνίας χωρίς ασυνενοησία και νοητική υστέρηση.

Η αναγνωστική κατανόηση από πολύ παλιά είναι μια σημαντική ακαδημαϊκή, οικονομική και κοινωνική δεξιότητα, ενώ πρόκειται για τη «διαδικασία ταυτόχρονης εξαγωγής και κατασκευής νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής με τη γραπτή γλώσσα» (RAND Reading Study Group, 2002: 13) κι οριοθετείται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της ανάγνωσης και τις εμπειρίες του αναγνώστη (Snow, 2002: 11-12). Αναφορικά με τους αναγνώστες, αυτοί ποικίλλουν ως προς τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τη γνωστική ανάπτυξη, τον πολιτισμό και τον σκοπό που φέρουν σε ένα κείμενο (Narvaez, 2002, OECD 2013).

Υπάρχουν τρία στοιχεία για την επιτυχή αναγνωστική κατανόηση: η εννοιολογική κατανόηση, οι αυτοματοποιημένες βασικές δεξιότητες κι οι στρατηγικές (Yang, 2016). Η εννοιολογική κατανόηση περιλαμβάνει τη γνώση των θεμάτων, των σχημάτων του κειμένου και του λεξιλογίου. Οι αυτοματοποιημένες βασικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες

αποκωδικοποίησης των λέξεων και την ικανότητα κατασκευής προτάσεων από σειρές λέξεων. (Vágányi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J. & Nuerk, H. C. 2016).

Οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τη διαφοροποίηση των προσεγγίσεων του ατόμου στην ανάγνωση ανάλογα με τον στόχο του και την παρακολούθηση της κατανόησής του (Yang, 2016).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ανάγνωση είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ του αναγνώστη, του κειμένου και μιας δραστηριότητας, ενός συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, με καθέναν από αυτούς τους παράγοντες να χρησιμεύει ως πηγή μεταβλητότητας στην αναγνωστική κατανόηση. Αρχικά, προηγείται, η παθητική, αυτόνομη, βασισμένη στη μνήμη ενεργοποίηση των πληροφοριών κι έπεται μια ενεργητική, κατασκευαστική διαδικασία οικοδόμησης της συνοχής.

Η αναγνωστική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς παραγόντων που αλληλοεπηρεάζονται. Σύμφωνα με τους Oakhill, Cain και Bryant (2003), το λεκτικό IQ, το λεξιλόγιο, οι δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων προβλέπουν την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών στην τρίτη, τέταρτη κι έκτη τάξη του δημοτικού. Οι Goff, Pratt και Ong (2005) συσχέτισαν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών από την τρίτη έως την πέμπτη τάξη με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων, τις δεξιότητες προφορικής γλώσσας και τις δεξιότητες εργασιακής μνήμης κι εντόπισαν ότι η αποκωδικοποίηση των λέξεων κι οι δεξιότητες προφορικής γλώσσας είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης. Ακόμη, οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες, το λεξιλόγιο, η εργασιακή μνήμη, οι δεξιότητες συμπερασμάτων είναι σημαντικοί τομείς για την αναγνωστική κατανόηση (Cain, Oakhill & Bryant, 2004).

Προηγούμενες μετα-αναλύσεις έχουν υποστηρίξει την υπόθεση ότι οι δραστηριότητες γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι από μικρή ηλικία συμβάλλουν ουσιαστικά στη γλώσσα και συγκεκριμένα στην αναγνωστική κατανόηση των μικρών παιδιών (Bus, van Ijendoorn & Pellegrini, 1995; Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008). Επιπρόσθετος παράγοντας που συμβάλλει στην κατανόηση ενός κειμένου είναι η εξοικείωση του αναγνώστη με τη δομή και το είδος ενός κειμένου, όπως είναι τα αφηγηματικά και τα πληροφοριακά κείμενα (Gersten Fuchs, Williams & Baker, 2001). Αμφότερα διαφέρουν σε συγκεκριμένα στοιχεία, όπως στο περιεχόμενο, στη δομή και στα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους κι αναπόφευκτα χρειάζεται η αξιοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων από τους αναγνώστες. Τα αφηγηματικά κείμενα στοχεύουν στην τέρψη του αναγνώστη και περιλαμβάνουν τις ιστορίες, τα μυθιστορήματα και τα ποιήματα (Primor, Pierce & Katzir, 2011).

1.2. Πολυτροπικότητα

Η πολυτροπικότητα αποτελεί κεντρική έννοια στις πρακτικές αλφαριθμητισμού των νέων και των ενηλίκων στο παγκοσμιοποιημένο επικοινωνιακό περιβάλλον εισβάλλοντας κάθε τόσο με νέες εκδοχές της εικονικής πραγματικότητας και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της χρήσης εικόνων και οθόνης στη ζωή μας (Cope & Kalantzis, 2000).

Ο Pandya (2012: 181) όρισε με θετικό πρόσημο την πολυτροπική γραφή ως «τον σχεδιασμό κειμένων όπου εμπλέκονται προφορικοί, οπτικοί, γραπτοί κι άλλοι τρόποι δημιουργίας νοήματος». Με άλλα λόγια, τα πολυτροπικά κείμενα ορίζονται ως «κάθε κείμενο του οποίου οι έννοιες πραγματώνονται μέσω περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων», (Van Leeuwen, 2005: 45) και πρόκειται για το είδος του λόγου με τον οποίο οι άνθρωποι έχουν περισσότερη αλληλεπίδραση. Πρόκειται για μια μέθοδο που έγινε ενθουσιωδώς αποδεκτή στην ελληνική εκπαίδευση εδώ και τριάντα έτη περίπου. Στο εξωτερικό αυτή η τακτική σε πολλές χώρες της Βόρειας Ευρώπης και αλλού άλλαξε ριζικά με την ανάγκη απομόνωσης του παιδιού από την εικόνα ή το βίντεο ώστε να μην υπάρχει διάσπαση προσοχής διαρκώς από το κείμενο και η οπτικοποίηση να αποτελεί μια διαδικασία φαντασίας και ανάπτυξης της φαντασίας ως δεξιότητα δημιουργικότητας. Με άλλα λόγια γιατί κάποιος να δημιουργήσει μια νοητική εικόνα για ένα πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται στο κείμενο με λεκτικές περιγραφές, μεταφορική γλώσσα αν το δει ακριβώς όπως το σχεδίασε ο εικονογράφος;! Αποτελεί μία υπόθεση προς συζήτηση με διαφορετικές προσεγγίσεις. Πολλοί εκδοτικοί οίκοι για παιδιά κα διανοούμενοι του παιδικού βιβλίου υιοθετούν εκ νέου εκδόσεις όπως κλασικά έργα, βλ. Ο αργοναύτης του Στρ. Μυριβήλη, (Εστία 2000), Τα ψηλά βουνά, του Ζ. Παπαντωνίου, δηλαδή εκτενή κείμενα με ελάχιστη εικονοποιία εκτός των λεκτικών και ζωτανές περιγραφές με μικρά κεφάλαια που μπορεί να έχουν και αυτοτελή μορφή μέχρι να μπορεί να ολοκληρώσει το παιδί ένα ολόκληρο κείμενο νοηματικά

Ειδικότερα, τα πολυτροπικά κείμενα περιλαμβάνουν το γραπτό κείμενο, τις οπτικές εικόνες, τα γραφικά στοιχεία, τους υπερσυνδέσμους, το βίντεο κλιπ, τα ηχητικά κλιπ κι άλλους τρόπους αναπαράστασης, ενώ απαιτούν διαφορετικές στρατηγικές ως προς την πλοήγηση και την κατανόηση (Kress & van Leeuwen, 1996). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η γραφή, η εικόνα κι άλλοι τρόποι συνδυάζονται για να μεταφέρουν πολλαπλά νοήματα και να ενθαρρύνουν τον αναγνώστη να απορρίψει μια ενιαία ερμηνεία και να υιοθετήσει πολλαπλές πιθανές αναγνώσεις ενός κειμένου (Coles & Hall, 2001). Αυτές τις τεχνικές τις αντιλαμβάνονται οι μικροί μαθητές και ως απόρροια ενός ηλεκτρονικού αλφαριθμητισμού που συνυπάρχει αναγκαστικά και στην ελληνική εκπαίδευση αναλαμβάνει ως ειδίκευση ο δάσκαλος αντί ενός τεχνικού που τον βοηθάει.

Η κατασκευή αυτή προσθέτει άλλη μία δεξιότητα που νοείται σχεδόν δεδομένη και μάλιστα χωρίς να υπάρξει σταδιακή ειδίκευση ή επιλογή για όσα πρέπει να γνωρίζει και να κάνει ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός που πρωτίστως έχει ένα ρόλο παιδαγωγού, διαμορφωτή συμπεριφορών και μέντορα σε διαπροσωπικό επίπεδο με τους μαθητές. Η δεξιότητα αυτή απορροφά λιγότερο χρόνο στο βαθμό που όλοι σχετίζονται στην επικοινωνία μέσα από την πολυτροπικότητα σε σχέση με τη φυσική αλληλοσυσχέτιση και κοινωνικοποίηση στο σχολείο δια του προφορικού και γραπτού λόγου.

Η πολυτροπική θεωρία βασίζεται σε μια κοινωνική σημειωτική άποψη της δημιουργίας νοήματος, όπου τα κείμενα κατανοούνται ως μέρος ευρύτερων κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων (Kress, 2010). Όπως αναφέρει ο Kress (2003), η γραπτή γλώσσα σε μια σελίδα

είναι κυρίως μια γραμμική, διαδοχική διαδικασία. Αντίθετα, η ανάγνωση κι η γραφή με ψηφιακά κείμενα συνεπάγεται την ανάγνωση και τη γραφή ενός κειμένου με εικόνες που συνήθως δεν παρουσιάζονται σε γραμμική μορφή από αριστερά προς τα δεξιά. Γι' αυτό κι η ανάγνωση στην οθόνη περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της ηλεκτρονικής επεξεργασίας που περιλαμβάνει την ανταπόκριση σε κινούμενα εικονίδια, στο υπερκείμενο, στα ηχητικά εφέ και στις συνεχείς περιηγήσεις μεταξύ κι εντός των οθονών για το διαδίκτυο (Walsh, 2010). Επισημαίνεται ότι στην περίπτωση των εικόνων μπορεί να υιοθετηθεί – χάρη στις διαφορετικές οργανωτικές αρχές τους (Baldry & Thibault, 2006: 4) – κυκλική, διαγώνια ή κάθετη ανάγνωση (Kress & Van Leeuwen, 2006: 208). Επιπρόσθετα, η πολυτροπική προσέγγιση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσικές κι οι οπτικές επιλογές ανταποκρίνονται στον σκοπό των κειμένων, του κοινού, των πλαισίων αλλά και τη μεθοδολογία με την οποία συνεργάζονται στην οργάνωση και στην ανάπτυξη των πληροφοριών και των ιδεών (Lim & Tan, 2017). Στο επίπεδο αυτό η ψυχοκινητική δεξιότητα όπου τα παιδιά κινούνται και παίζουν για να γράψουν με βιωματικό τρόπο εκτροχιάζεται σε μια παθητική στάση στην καρέκλα του μαθητή και όλα τα επακόλουθα που αυτό έχει στην νευρική του διαταραχή προσοχής του μαθητή και εξωτερικευμένο άγχος.

Επιπλέον, οι δάσκαλοι χρειάζονται ευκαιρίες και αναγκάζονται να τρέχουν πίσω από τις εξελίξεις και απαιτήσεις της τεχνητής νοημοσύνης ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις τους για την πολυτροπικότητα, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών, οπτικών, ακουστικών και χωρικών στοιχείων, για να κατανοήσουν πληρέστερα τον ψηφιακό σχεδιασμό και τη σύνθεση χρησιμοποιώντας μια σειρά μέσων (Dalton, Proctor, Uccelli, Mo & Snow, 2011). Οι Goldman και Lee (2014) προτείνουν τις ακόλουθες διαστάσεις για την αξιολόγηση της πολυπλοκότητας του κειμένου: (1) το θέμα και τον βαθμό αφαίρεσης, (2) το είδος και τη δομή του κειμένου, (3) τους λεξιλογηματικούς πόρους και (4) τις δραστηριότητες.

Ο στόχος της παιδαγωγικής του πολυγραμματισμού επιδιώκει την κάλυψη «της αυξανόμενης πολλαπλότητας και την ενσωμάτωση σημαντικών τρόπων δημιουργίας νόηματος, όπου το κείμενο σχετίζεται επίσης με τον οπτικό, τον ακουστικό, τον χωρικό, τον συμπεριφορικό (τομέα) κι ούτω καθεξής» (The New London Group, 1996: 64). Η επεξεργασία των τρόπων, όπως της εικόνας, των λέξεων, του ήχου και της κίνησης εντός του γραπτού λόγου μπορεί να πραγματοποιηθεί ταυτόχρονα κι είναι συχνά συνεκτική και σύγχρονη (Walsh, 2010). Αξίζει να τονιστεί ότι τα πολυτροπικά κείμενα ενεργοποιούν δεξιότητες των αναγνωστών, ώστε να γίνουν πιο αυτο-στοχαστικοί, ενεργοί αναγνώστες που χρησιμοποιούν ποικίλες ερμηνευτικές στρατηγικές για να κατασκευάσουν το νόημα (Bull, 2002). Αναφορικά με τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, εκπαιδευτικοί και μελετητές από διαφορετικές παραδόσεις και κλάδους έχουν τεκμηριώσει εδώ και καιρό την ανάγκη υιοθέτησης νέων δεξιοτήτων γραμματισμού κι ανάδειξης παιδαγωγικών πρακτικών για την προσαρμογή των μεταβαλλόμενων τοπίων των μέσων ενημέρωσης και της τεχνολογίας στον 21^ο αιώνα (Kress, 2003; Mills, 2010). Επιπρόσθετως, πέρα από την καθιέρωση μιας πολυτροπικής παιδαγωγικής είναι αδήριτη η προσπάθεια εφαρμογής ενός τρόπου περιγραφής κι αξιολόγησης της προόδου των μαθητών

(Burke & Hammett, 2009). Όπως επισημαίνουν οι Jones και Chen (2012:166), *«πρέπει να υλοποιηθεί ένα σημαντικό έργο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι θα μετατρέψουν τις γνώσεις τους για τη γλώσσα σε παιδαγωγική σε διάφορα περιβάλλοντα»*. Επιπλέον, οι Dalton και Proctor (2008: 320) σημείωσαν ότι απαιτείται έρευνα για την ανάπτυξη ενός *«πιο ισχυρού μοντέλου κατανόησης που αντανακλά τη δυναμική φύση των κειμένων»*.

Για να καταστούν οι μαθητές οπτικά εγγράμματοι, χρειάζονται ρητή διδασκαλία – παιδαγωγική που εστιάζει στον οπτικό σχεδιασμό, τις αρχές σύνθεσης και την ανάλυση της εικόνας που θα επηρεάσει στη συνέχεια την επιλογή τους, την απασχόληση, την κατανόηση και την ερμηνεία των τρόπων συνεισφοράς της εικόνας. Οι τρόποι είναι κοινωνικά και πολιτισμικά συμφωνημένοι πόροι που αντιπροσωπεύουν το νόημα (Bezemer & Kress, 2008). Όπως πολλοί άλλοι μελετητές, ο Metros (2008: 106) έχει τονίσει τη βαρύνουσα σημασία που έχει το γεγονός οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν *«τους μαθητές πώς να αναλύουν, να ερμηνεύουν, να συνθέτουν και να δημιουργούν εικόνες κι οπτικές μορφές επικοινωνίας»*.

Παλαιότεροι ακόμα μελετητές υποστήριξαν ότι, εάν οι αναγνώστες θέλουν να καταλάβουν πώς οι εικόνες αντιπροσωπεύουν και κατασκευάζουν ένα νόημα, χρειάζονται τη γνώση των διαφόρων συστημάτων οπτικών ειδών (π.χ. φωτογραφία, διαγράμματα, γραφήματα, τυπογραφία, εικονογραφήσεις) που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή και την ερμηνεία τους. Οι εικόνες γίνονται όλο και πιο σημαντικές ως φορείς νοήματος ενός ευρέος φάσματος ακαδημαϊκών κλάδων, όπως η τέχνη, η αρχιτεκτονική, οι κινηματογραφικές σπουδές, οι πολιτισμικές σπουδές, οι μελέτες μέσων ενημέρωσης, η επιστήμη της επικοινωνίας, οι ιστορικές σπουδές, οι λογοτεχνικές σπουδές, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία, η ψυχολογία κι η εκπαίδευση.

Υποστηρίζεται ακόμη ότι μια παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων θα πρέπει να βασίζεται σε τέσσερις άξονες, που περιλαμβάνουν την *«πρακτική σε κατάσταση»* που στηρίζεται σε εμπειρίες νοηματοδότησης των μαθητών με κείμενα από καταστάσεις και περιβάλλοντα της πραγματικής ζωής. Ο δεύτερος άξονας είναι οι *ανοικτές και σαφείς οδηγίες* μιας μεταγλώσσας σχεδιασμού, *«δηλαδή, η συστηματική και ρητή διδασκαλία ενός αναλυτικού λεξιλογίου για την κατανόηση των διαδικασιών σχεδιασμού και των αποφάσεων που συνεπάγονται τα συστήματα κι οι δομές νοήματος»* (Jewitt, 2008: 248–249). Το τρίτο στάδιο αφορά στην ερμηνεία του κοινωνικού πλαισίου και του σκοπού των νοημάτων των κειμένων, ενώ το τελευταίο είναι *«η πρακτική μετασχηματισμού»*, που αποσκοπεί στην εφαρμογή εκ μέρους των μαθητών των αποκτηθεισών δεξιοτήτων τους και να μεταβάλλονται οι ίδιοι σε δημιουργούς σκόπιμων νοημάτων και σχεδιαστές πολυτροπικών κειμένων. Η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, αποτελεί το θεμέλιο επί τη βάση του οποίου εδράζεται η παρούσα διδακτορική διατριβή. Η πολυτροπικότητα παρέχει ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης, αξιοποιώντας τους πολλαπλούς τρόπους δημιουργίας νοήματος, όπως η εικόνα κι ο γραπτός λόγος, εντός ενός συνεκτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Kress, 2010). Η εφαρμογή πολυτροπικών κειμένων

ως παιδαγωγικό εργαλείο ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης και σύνθεσης, ενώ προωθεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών (Walsh, 2010). Σε μελέτη περίπτωσης όπως ακολουθεί σύντομα η περιγραφή της παρουσιάζουμε ένα παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης.

1.3. Μέθοδος έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επελέγη η ποσοτική μέθοδος τόσο στο σκέλος της συλλογής όσο και στον τομέα της ανάλυσης των δεδομένων. Η επιλογή της παραπάνω ερευνητικής μεθόδου υπαγορεύτηκε από την αδήριτη ανάγκη της βέλτιστης προσέγγισης του σκοπού και των στόχων της έρευνας. Η αξιοπιστία αποτελεί μια έννοια, η οποία αναφέρεται στο πόσο πιστευτή είναι μια μελέτη, ενώ η εγκυρότητα αφορά στον βαθμό στον οποίο μια μελέτη αντικατοπτρίζει ή αξιολογεί με ακρίβεια την έννοια ή τις ιδέες που διερευνώνται (Noble & Heale, 2019). Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v23 κι υπολογίστηκε ο στατιστικός δείκτης Cronbach's alpha.

Η εγκυρότητα αναφέρεται στη διαδικασία προσδιορισμού της πιστότητας (μερικές φορές εννοείται ως ακρίβεια) των ευρημάτων από τη σκοπιά του ερευνητή, των συμμετεχόντων ή/και των μελετητών της έρευνας (Lincoln, Lynham & Guba, 2013). Αναφορικά με την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αυτή εξετάστηκε μέσω της εγκυρότητας περιεχομένου (content validity). Η συγκεκριμένη κατηγορία ενημερώνει για την πληρότητα της κλίμακας μέτρησης, δηλαδή, τον βαθμό ανταπόκρισης μίας κλίμακας μέτρησης ως προς τον υπολογισμό του συνόλου για το οποίο σχεδιάστηκε να υπολογίσει. Ο βαθμός ανταπόκρισης των μέσων συλλογής δεδομένων για την μέτρηση του συγκεκριμένου φαινομένου εξετάστηκε από 5 ειδικούς, οι οποίοι έκριναν πως ανταποκρίνεται επαρκώς στις διαστάσεις της υπό μελέτης θεματικής (Babbie, 2008).

1.4. Περιγραφή της έρευνας

Σε σχέση με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, οι μαθητές διδάχθηκαν εντός του ωρολόγιου προγράμματος τα πολυτροπικά κείμενα τα οποία δόθηκαν σε έντυπη μορφή στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τα πολυτροπικά κείμενα περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων:

1. Ερωτήσεις εντοπισμού μίας ή παραπάνω πληροφοριών από το κείμενο.
2. Ερωτήσεις κατανόησης που σε πολλές περιπτώσεις απαιτούσαν τη σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου.
3. Ερωτήσεις ερμηνείας όπου οι μαθητές καλούνταν να εξηγήσουν με βάση τη δική τους οπτική το προσληφθέν μήνυμα από τις εικόνες σε σχέση με το κείμενο που διάβασαν. Παράμετροι προς αξιολόγηση ήταν στην ετήσια παρέμβασή μας:

Παράμετροι προς αξιολόγηση: Το περιεχόμενο, η οργάνωση, το λεξιλόγιο, η σύνταξη, το ύφος, η σύνταξη, η ορθογραφία-μορφολογία κι η καθαρότητα-ευαναγνωσία του γραπτού. (Papadopoulou 2024).

Αποτελέσματα**Διάρκεια έρευνας: Ένα σχολικό έτος****Ε' και ΣΤ' Δημοτικού ιδιωτικού επαρχιακού σχολείου Ελλάδας****Σε πλήθος μαθητών: 132**

One – Sample Kolmogorov Smirnov Test – Έλεγχος κανονικότητας	Ερωτηματολόγιο Α' τρίμηνο	Ερωτηματολόγιο Β' τρίμηνο	Ερωτηματολόγιο Γ' τρίμηνο
N	132	132	132
Normal parameters a, b Std. Deviation	3,6566	3,7803	3,7424
Most extreme Differences Positive	,082	,080	,111
Most extreme Differences Negative	-0,55	-,079	-,092
Kolmogorov - Smirnov Z	,947	,922	1,281
Asympt. Sig. (2-tailed)	,332	,363	,075

Επί της διαδικασίας, σε αρχικό στάδιο, εξήχθη ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών ανά ερώτημα μέσω της ποσοτικοποίησής τους και τη μετατροπή τους από διατακτικές/διατεταγμένες μεταβλητές σε συνεχείς με σκοπό την πιθανή ερμηνεία της απόδοσης των μαθητών στο πεδίο του γραπτού λόγου σε σχέση με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των μεταβλητών ως προς την ακολουθία της κανονικής κατανομής και διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις ικανοποιείται το κριτήριο της ακολουθίας. Ακολούθως, δημιουργήθηκαν διαγράμματα σκεδασμού για την οπτική απεικόνιση του είδους και του μεγέθους της σχέσης (Κατσής και συν., 2010: 107-110). Εικόνα 1. Έλεγχος κανονικότητας των ερωτηματολογίων στα τρία τρίμηνα

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των 132 μαθητών του δείγματος στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο εκάστοτε τρίμηνο. Σε όλα τα ερωτηματολόγια, οι τιμές του p-value είναι μεγαλύτερες από το επίπεδο σημαντικότητας 5% (0,05). Αυτό υποδεικνύει ότι δεν πρέπει να απορριφθεί η υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Συνεπώς, τα δεδομένα για τα τρία τρίμηνα ακολουθούν την κανονική κατανομή με βάση το τεστ Kolmogorov-Smirnov, αφού $0,332 > 0,05$, $0,363 > 0,05$ και $0,75 > 0,05$.

Η ανάλυση των συσχετίσεων που παρουσιάζεται στον πίνακα καταδεικνύει τις συσχετίσεις μεταξύ του «μέσου όρου των γραπτών λόγων» και δέκα διαφορετικών μεταβλητών. Πρόκειται για τον μέσο όρο των ακόλουθων κατά σειρά ερωτήσεων:

1η ερώτηση - Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;

2η ερώτηση - Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;

- 3η ερώτηση - Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;
- 4η ερώτηση - Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;
- 5η ερώτηση - Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;
- 6η ερώτηση - Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;
- 7η ερώτηση - Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;
- 8η ερώτηση - Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;
- 9η ερώτηση - Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;
- 10η ερώτηση - Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;

2. Συζήτηση

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα «Ο βαθμός που προκύπτει από την αξιολόγηση των γραπτών λόγων σε ποιο βαθμό και με ποιες παραμέτρους του ερωτηματολογίου σχετίζεται;» διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση με πέντε από τα δέκα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που αφορούν στην εμπειρία τους από τα πολυτροπικά κείμενα κι αξιοποιήθηκε για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του μέσου όρου των γραπτών λόγων των μαθητών και των απαντήσεών τους σε δέκα ερωτήσεις. Συνολικά, από τα αποτελέσματα της συσχέτισης ανεδείχθησαν ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα.

Αρχικά, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ($r = 0,371$, $p < 0,01$) των επιδόσεων στον γραπτό λόγο με την πρώτη ερώτηση «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;». Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές που έκριναν ότι τα κείμενα διεγείρουν την περιέργειά τους κι ανταποκρίνονται στις αναγνωστικές προτιμήσεις και το ενδιαφέρον τους παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες που δε λήφθηκαν υπόψη είναι η αποτελεσματικότητα κι η ταχύτητα των μαθητών στην εκτέλεση των διαδικασιών γραφής που ποικίλλουν ανάλογα με τις γνωστικές τους ικανότητες.

Τέλος, όπως διαπιστώθηκε κι από το ερωτηματολόγιο, οι εικόνες προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αυξάνοντας το κίνητρό τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες γραπτού λόγου. Η διαλεκτική σχέση, που διαμορφώνεται ανάμεσα στην εικόνα και το κείμενο, επιτρέπει στον αναγνώστη να εξοικειωθεί με διαφορετικά σημειωτικά συστήματα και να διαμορφώσει τη δική του ανάγνωση (Μάντζιος, 2023). Έτσι, η συναισθηματική απόκριση που προκαλούν οι εικόνες μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση με το περιεχόμενο του κειμένου και να οδηγήσει σε έναν πιο επικοινωνιακό τρόπο γραφής.

3. Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, το δείγμα της έρευνας πάρθηκε από τη Στ' τάξη ενός ιδιωτικού δημοτικού σχολείου κυρίως λόγω των περιορισμών της πανδημίας τα πρώτα δύο χρόνια αλλά και της αυστηρής μεθοδολογίας που έπρεπε να ακολουθηθεί. Θα ήταν χρηστό είτε να διερευνηθεί μελλοντικά η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε δημόσια σχολεία και να διευρυνθεί το δείγμα είτε μέσω της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας να επιλεγεί μια συγκεκριμένη τάξη (Ε' ή ΣΤ') τόσο από δημόσια όσο κι από ιδιωτικά σχολεία, ώστε να σχηματιστεί μια σφαιρική εικόνα. Ταυτόχρονα, οι χρονικοί περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για την κάλυψη της ύλης θα συνιστούσαν άλλο ένα εμπόδιο στο παραπάνω εγχείρημα.

4. Προτάσεις

Προτείνεται η συνεργατική γραφή, καθώς με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, όπως τα ψηφιακά κόμικς. Με την παραπάνω πρακτική, ενθαρρύνεται η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών, αλλά κι η χρήση διαφορετικών μέσων επικοινωνίας. Ακόμη, μία τελευταία προτεινόμενη πρακτική που συνάδει με τη σύγχρονη εποχή είναι η δημιουργία ψηφιακών portfolios που περιλαμβάνουν πολυτροπικά έργα, τα οποία αναπτύσσονται κι εξελίσσονται με τον χρόνο (Paradopolou 2017).

Έτσι, παρέχεται μια ολιστική εικόνα της προόδου των μαθητών και διευκολύνει την αυτοαξιολόγηση. Άλλωστε, όπως καταγράφεται στην εγχώρια βιβλιογραφία, η ένταξη παιδαγωγικού-τεχνολογικού περιεχομένου στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων που συνδέονται με τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, όπως η ψηφιακή αφήγηση και τα πολυμέσα συνδράμουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Paradopolou & Spantidakis, 2010).

Βιβλιογραφία

- Babbie, E. R. (2008) *The basics of social research* (4th ed.). Thomson/Wadsworth.
- Baldry, A. P. & Thibault P. J. (2006) *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Equinox.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008) Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), 166-195.
<https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bull, G. (2002) The postmodern picture book: Its place in post-literate pedagogy. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *Crossing the boundaries* (pp. 49-64). Frenchs Forest, New South Wales, Australia: Prentice Hall.

- Burke, A. & Hammett, R.F. (eds) (2009) *Rethinking Assessment in New Literacies*. Bern and New York: Peter Lang.
- Bus, A. G., van IJendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995) Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21. <https://doi.org/10.2307/1170476>
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004) Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Coles, M. & Hall, C. (2001) Breaking the line: New literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. *Reading (UKRA)*, 35(3), 111-4.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. South Yarra, VIC, Australia: Macmillan
- Cree, A., Kay, A. & Steward, J. (2012) *The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context. Final Report from the World Literacy Foundation*. Melbourne: World Literacy Foundation.
- Dalton, B. & Proctor, C.P. (2008) The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D.J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 297-324). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (2005) Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000) Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39 - 50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001) Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Goff, D., Pratt, C. & Ong, B. (2005) The relations between childrens reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing*, 18, 583-616.
- Goldman, S. R. & Lee, C. D. (2014) Text complexity: State of the art and the conundrums it raises. *The Elementary School Journal*, 115(2), 290-300. doi:10.1086/678298
- Graham, S., Harris, K. R. & Mason, L. (2005) Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S. & Perin, D. (2007) A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

- Jewitt, C. (2008) Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi:10.3102/0091732X07310586>.
- Jones, P. & Chen, H. (2012). Teachers' knowledge about language: Issues of pedagogy and expertise. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(1), 147-172.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010) Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Τόπος.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the new media age*. London: Routledge
- Kress, G. (2010) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996) *Reading images: The grammar of visual design*. London, England: Routledge Falmer.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006) *Reading images* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Lim, F. V. & Tan, K. Y. S. (2017) Multimodal translational research: Teaching visual texts. In O. Seizov & J. Wildfeuer (Eds.), *New studies in multimodality: Conceptual and methodological elaborations* (pp. 175-200). London, UK: Bloomsbury.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2013) Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (4th ed., pp. 199-265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Μάντζιος, Α. (2023) «Με τα χρώματα μιλά, με τα λόγια ζωγράφισε». *Η μεταπολεμική υπερρεαλιστική ποίηση και η ζωγραφική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Metros, S. (2008) The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory Into Practice*, 47(2), 102-109.
- Mills, K. A. (2010) Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 35-45. <https://doi:10.1598/JAAL.54.1.4>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008) Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Narvaez, D. (2002) Individual differences that influence reading comprehension. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 158-175). New York: Guilford.
- Noble, H. & Heale, R. (2019) Triangulation in Research, with Examples. *Evidence-Based Nursing*, 22, 67-68. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2019-103145>
- Oakhill, J. V., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003) The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>

- OECD (2013) OECD Skills Outlook 2013. *First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD.
- Papadopoulou, Sm. (2017) «The Scents of the Child, Memory and Children's Books: Alternative Perspectives in Culture and Teaching Methodology». *European Journal of Language and Literature Studies* Sep-Dec 2017 Vol. 9 Nr. 1 55. Βιέννη, Ευρώπη pp 55-62.
- Papadopoulou, Sm. (2024) Ερευνητικές και πρακτικές προσεγγίσεις του γλωσσικού λάθους στη διάδοση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Η διδακτική αξιοποίηση του λάθους στη μάθηση. *Το Ελληνικό Βλέμμα* –Revista de Estudos Helênicos da UERJ –no.15-2024,σς. 126-131.
- Pandya, J. (2012) Unpacking Pandora's box: Issues in the assessment of English learners' literacy skill development in multimodal classrooms [Electronic version]. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(3), 181-185. doi:10.1002/JAAL.00124
- Papadopoulou S. & Spantidakis I. (2010) The emergence of digital storytelling and multimedia technology in improving Greek language teaching and learning: Challenges vs Limitations. *Sino-US English Teaching*, 7(4), 1-14.
- Primor, L., Pierce, M. E. & Katzir, T. (2011) Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 242-268. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0059-8>
- Rand Reading Study Group. (2002) *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: RAND.
- Reis, A. & Castro-Caldas, A. (1997) Illiteracy: a cause of biased cognitive development. *Journal of International Neuropsychological Society*, 3, 444-450.
- Snow, C. E. (2002) *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- The New London Group. (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- UNESCO (1978) Records of the General Conference. 20th Session Vol. 1 Paris: UNESCO.
- Van Leeuwen, T. (2005) *Introducing social semiotics*. London and New York: Routledge.
- Vágvölgyi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J. & Nuerk, H. C. (2016) A Review about Functional Illiteracy: Definition, Cognitive, Linguistic, and Numerical Aspects. *Frontiers in Psychology*, 7, 1617. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01617>
- Walsh, M. (2010) Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33, 211-239.
- Yang, X. (2016) Study on factors affecting learning strategies in reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 586-590.