



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ & ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Χρήση Δεικτών Λόγου στην Κατανόηση Επιχειρηματολογικών
Κειμένων από Μαθητές Γυμνασίου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
και η Συσχέτισή της με την Αυτοαξιολόγηση Εφαρμογής Στρατηγικών
Κατανόησης**

ΚΑΤΣΩΧΗ ΔΗΜΗΤΡΑ-ΑΝΕΜΗ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2024

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Χρήση Δεικτών Λόγου στην Κατανόηση Επιχειρηματολογικών Κειμένων από
Μαθητές Γυμνασίου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και η Συσχέτισή της με
την Αυτοαξιολόγηση Εφαρμογής Στρατηγικών Κατανόησης

**Use of Discourse Markers in Argumentative Texts Reading
Comprehension by Junior High School Students with Specific Learning
Disabilities and its Association with Self-evaluation of Reading
Comprehension Strategies Application**

Κατσώχη Δήμητρα-Ανέμη

Εξεταστική επιτροπή:

Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής, Επόπτης

Λευκοθέα Καρτασίδου, Καθηγήτρια

Βασιλική Γιαννούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα
προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει κατάλληλη αναφορά σε εργασία τρίτων, όπου κάτι
τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Δήμητρα Κατσώχη

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Πρόλογος.....	5
Εισαγωγή.....	7
1ο Κεφάλαιο.....	12
Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.....	12
1.1. Κατανόηση κειμένου.....	12
1.1.1. Διαδικασία και προϋποθέσεις κατανόησης κειμένου.....	12
1.1.2. Διαδικασίες και μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης.....	22
1.1.3. Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης: μαθησιακές στρατηγικές.....	27
1.1.4. Εμπόδια στην κατανόηση κειμένου από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	32
1.2. Η χρήση περισπαστών ως μέθοδος εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	40
1.3. Επιχειρηματολογικός λόγος.....	43
1.3.1. Επιχειρηματολογία.....	43
1.3.2. Επιχείρημα.....	45
1.3.3. Το μοντέλο επιχειρήματος του Toulmin.....	47
1.3.4. Το επιχειρηματολογικό σχήμα.....	51
1.3.5. Το επιχειρηματολογικό κείμενο.....	53
1.3.6. Δομή Επιχειρηματολογικών Κειμένων: μοντέλα επιχειρηματολογικής κειμενικής υπερδομής.....	59
1.3.7. Το τριγωνικό μοντέλο επιχειρηματολογίας των Mitchell και Riddle.....	69
1.3.8. Μοντέλα κατανόησης επιχειρήματος.....	75
1.3.9. Δυσκολίες μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση επιχειρήματος.....	81
1.4. Δείκτες Λόγου.....	89
1.4.1. Χαρακτηριστικά δεικτών λόγου: οι θεωρήσεις της Schiffrin, του Fraser και των Georgakopoulou και Goutsos.....	89

1.4.2. Δείκτες Λόγου στα επιχειρηματολογικά κείμενα	104
1.4.3. Ο ρόλος των Δεικτών Λόγου στην κατανόηση κειμένου από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	113
1.5. Μεταγνώση	116
1.5.1. Η έννοια της μεταγνώσης: το μοντέλο του Flavell	116
1.5.2. Ο ρόλος της μεταγνώσης στην κατανόηση κειμένου.....	121
1.5.3. Ο ρόλος της μεταγνώσης στην αναγνωστική κατανόηση κειμένου από ικανούς αναγνώστες και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	122
1.5.4. Αυτοαξιολόγηση και Αυτοαποτελεσματικότητα	125
1.5.5. Η αυτοαξιολόγηση σε μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	134
1.6. Αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικού κειμένου, δείκτες λόγου και αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου	137
1.6.1. Αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικού κειμένου, δείκτες λόγου και αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά εγχειρίδια Γυμνασίου	137
1.6.2. Επιχειρηματολογία, δείκτες λόγου και αυτοαποτελεσματικότητα στη θεωρία και τις ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων: μία διεξοδικότερη εξέταση	141
1.7. Έρευνες και ερευνητικά ερωτήματα.....	158
1.7.1.Έρευνες αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων, τη λειτουργία δεικτών λόγου, τη γνωστική βάση αναγνωστών, την έκταση κειμένου και τη μεταγνωστική επίγνωση ως προς τη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης	158
1.7.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	184
2ο Κεφάλαιο	188
Μεθοδολογία της έρευνας	188
2.1. Ερευνητική Στρατηγική	188
2.2. Συμμετέχοντες.....	188
2.3. Εργαλεία και διαδικασίες της έρευνας.....	190
2.3.1.Εργαλείο της έρευνας.....	190

2.3.2. Διαδικασία της έρευνας.....	206
2.4.Ανάλυση Δεδομένων	208
3ο Κεφάλαιο	211
Αποτελέσματα της έρευνας	211
3.1. Διαφορές μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων.....	211
3.2. Διαφορές μαθητών Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου ως προς την κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας.....	214
3.3. Επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας δεικτών λόγου του τριγωνικού μοντέλου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	219
3.4. Σύγκριση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων στα επιχειρηματολογικά κείμενα με ενισχυμένη παρουσία δεικτών τριγωνικού μοντέλου και στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών τριγωνικού μοντέλου.....	222
3.5. Επίδραση του θέματος στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	226
3.6. Επίδραση της έκτασης κειμένου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και στον εντοπισμό των κειμενικών δομικών στοιχείων στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	228
3.7. Κατανομή των διαφορετικών τύπων λαθών (1 ^{ου} , 2 ^{ου} και 3 ^{ου} επιπέδου) στους μαθητές (με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ) και επίδραση δεικτών λόγου στην κατανομή.....	229
3.8. Στρατηγικές που εφαρμόζονται από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό την κατανόηση κειμένων	231
3.9. Συσχέτιση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης εφαρμοζόμενων από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με το επίπεδο κατανόησης κειμένων επιχειρηματολογίας	233
4ο Κεφάλαιο	237
Συζήτηση και Συμπεράσματα.....	237

4.1. Συζήτηση.....	237
4.2. Συμπεράσματα	263
4.3. Περιορισμοί	269
4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην ειδική αγωγή, εκπαίδευση και αποκατάσταση	269
4.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	271
Βιβλιογραφία	273
Παράρτημα	309

Κατάλογος πινάκων και εικόνων

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά κείμενο, μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	213
Πίνακας 2. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά κείμενο, μαθητών Β' και Γ' Γυμνασίου	216
Πίνακας 3. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά τάξη (Β' και Γ' Γυμνασίου) και ομάδα μαθητών (με ΕΜΔ έναντι μαθητών ΧΕΜΔ)	218
Πίνακας 4. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά ομάδα μαθητών (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) ανάλογα με την ενισχυμένη παρουσία ή όχι επιχειρηματολογικών δεικτών τριγωνικού μοντέλου	220
Πίνακας 5. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά ομάδα μαθητών (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έναντι χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) για την κατανόηση και τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων ανάλογα με την συστηματική χρήση ή όχι δεικτών τριγωνικού μοντέλου	223
Πίνακας 6. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά ομάδα μαθητών (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) για την κατανόηση και τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων ανάλογα με το είδος θέματος (κείμενο με οικείο θέμα, μέτριας έκταση έναντι κειμένου με ανοίκειο θέμα και μέτρια έκταση)	227
Πίνακας 7. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά ομάδα μαθητών (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έναντι χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) για την κατανόηση και τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων ανάλογα με την έκταση θέματος (οικείο θέμα μέτριας έκτασης έναντι οικείο θέμα μεγάλης έκτασης).....	228
Πίνακας 8. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για τους τύπους λάθος μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	230
Πίνακας 9. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για τους τύπους λάθος μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ύπαρξη ή όχι	230

Πίνακας 10. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για την εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης μαθητών απο τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	231
Πίνακας 11. Ποσοστά (%) και συχνότητες (n) για το επίπεδο εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης μαθητών απο τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	233
Πίνακας 12. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για την επίδοση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας ανάλογα με το επίπεδο εφαρμογής καθολικών στρατηγικών κατανόησης.....	234
Πίνακας 13. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένων ανάλογα με το επίπεδο εφαρμογής στρατηγικών επίλυσης προβλήματος αναγνωστικής κατανόησης, μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	235
Πίνακας 14. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας ανάλογα με το επίπεδο εφαρμογής υποστηρικτικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	236
Εικόνα 1. Απεικόνιση της δομής του μοντέλου του Toulmin.....	50
Εικόνα 2. Σχηματική απόδοση του τριγωνικού μοντέλου.....	71
Εικόνα 3. Η ταξινόμια δεικτών λόγου (discourse markers) σύμφωνα με τον Fraser.....	96
Εικόνα 4. Δείκτες θεματικού προσανατολισμού ή αλλαγής σύμφωνα με την ταξινόμια του Fraser	98

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας υπήρξε η διερεύνηση της επίδρασης της ενισχυμένης παρουσίας επιχειρηματολογικών δεικτών λόγου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΧΕΜΔ). Επιπλέον, ως στόχος υιοθετήθηκε να εκτιμηθεί η ύπαρξη διαφοράς στην επίδοση κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Η εργασία αποσκοπούσε, ακόμη, στον έλεγχο της συχνότητας με την οποία εφαρμόζονται στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές με και χωρίς ΕΜΔ, αλλά και της αλληλεπίδρασής της με το επίπεδο κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων. Η επίδοση κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων 68 μαθητών Β΄ και Γ΄ γυμνασίου (37 με ΕΜΔ και 31 ΧΕΜΔ) εκτιμήθηκε μέσω κατασκευής αυτοσχέδιου εργαλείου το οποίο περιελάμβανε έξι κείμενα συνοδευόμενα από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Τα τρία κείμενα είχαν ενισχυθεί με την παρουσία δεικτών λόγου (γιατί, επειδή, παρ' όλα αυτά, αφού, πραγματικά, ωστόσο, επομένως, διότι και εφόσον) του τριγωνικού μοντέλου των Mitchell και Riddle (2004) καθένας από τους οποίους σηματοδοτούσε συγκεκριμένο δομικό στοιχείο της επιχειρηματολογικής υπερδομής (ισχυρισμός, τεκμήρια, αντίθετη θέση και δικαιολόγηση αυτής, ανασκευή και αιτίες). Από τα υπόλοιπα κείμενα απουσίαζαν οι στρατηγικά τοποθετημένοι δείκτες. Η συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης αποτιμήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές με το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Επίγνωσης Αναγνωστικών Στρατηγικών (MARSΙ) (Mokhtari & Reichard, 2002). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως η ενισχυμένη παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών δεν επηρέασε την επίδοση μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας, εύρημα που συνιστά ένδειξη αδυναμιών των μαθητών ως προς την αξιοποίηση των δεδομένων στοιχείων συνεκτικότητας για την εξαγωγή νοήματος από συναφή κείμενα. Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές με ΕΜΔ σημείωσαν στατιστικά χαμηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους μαθητές ΧΕΜΔ στον εντοπισμό οργανωτικών συστατικών επιχειρήματος στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών, αποτέλεσμα που σηματοδοτεί πως η χρήση δεικτών και η διδασκαλία των λειτουργιών τους είναι δυνατό να ευνοήσει την ενσωμάτωση επιχειρηματολογικού σχήματος από παιδιά με ΕΜΔ. Επίσης, αν και οι μαθητές με ΕΜΔ σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση, οι μαθητές και των δύο ομάδων αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων οι

δυσχέρειες θα μπορούσαν να συνδέονται με συναγωγή ατελών συμπερασμών, με επικέντρωση της προσοχής σε επουσιώδεις πληροφορίες και με εξάρτηση από προϋπάρχουσες γνώσεις. Η χαμηλή επίδοση μαθητών ΧΕΜΔ υποδηλώνει πιθανές ελλείψεις σε ό,τι αφορά στη συστηματική διδασκαλία της επιχειρηματολογικής οργάνωσης στο ελληνικό Γυμνάσιο. Οι μαθητές των δύο ομάδων εφαρμόζουν με μέτρια συχνότητα στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης συνολικά, αξιοποιώντας περισσότερο στρατηγικές επίλυσης προβλήματος επιστρατευόμενες εν εξελίξει της αναγνωστικής διαδικασίας, παρά τεχνικές με τις οποίες προετοιμάζεται και καθοδηγείται η διαδικασία εξαγωγής νοήματος με σκόπιμο χαρακτήρα. Τέλος, δεν διεφάνη συσχέτιση μεταξύ συχνότητας εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και επίδοσης των μαθητών, πόρισμα που ίσως συνυφαίνεται με αναγκαιότητα υιοθέτησης της καλλιέργειας μεταγνωστικής επίγνωσης και συνακόλουθων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές Γυμνασίου με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ ως εκπαιδευτικού στόχου.

Λέξεις- κλειδιά: κατανόηση κειμένου, επιχειρηματολογικό κείμενο, δείκτες λόγου, μεταγνώση, στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Abstract

The purpose of this thesis was to investigate the impact of enhanced use of argumentative discourse markers on the comprehension of argumentative texts by students with specific learning disabilities (SLD) and without specific learning disabilities (WSLD). Additionally, the study aimed to assess the difference in the comprehension performance of argumentative texts between students with SLD and WSLD. The research also aimed to examine the frequency of application of reading comprehension strategies by students with and without SLD, as well as its interaction with the level of comprehension of argumentative texts. The comprehension performance of 68 students from B' and C' grade of junior high school (37 with SLD and 31 WSLD) was assessed using a self-constructed inventory consisting of six texts accompanied by multiple-choice questions. Three texts were enhanced with the presence of discourse markers (because, granted that, though, then, so, since, nevertheless), from the triangle model of Mitchell and Riddle (2004), each of which signaled a specific structural element of argumentative macrostructure (claim, evidence, opposing position and justification, rebuttal, and causes). The remaining texts lacked strategically placed markers. The frequency of application of reading comprehension strategies was assessed by the students themselves using the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) (Mokhtari & Reichard, 2002). The results indicated that the enhanced presence of argumentative discourse markers did not affect the performance of students with SLD and WSLD in understanding argumentative texts. This finding suggests weaknesses in students' ability to use these coherence elements to derive meaning from relevant texts. However, students with SLD showed statistically lower performance compared to those WSLD in identifying organizational components of argumentation in texts without enhanced presence of markers. This result suggests that the use and teaching of markers and their functions can favor the internalization of argumentative scheme by children with SLD. Additionally, despite the lower performance of students with SLD, both groups of students faced difficulties in reading comprehension of argumentative texts. The participants' responses indicated that difficulties could be related to drawing incomplete inferences, focusing on insignificant information, and relying on prior knowledge. The low performance of students WSLD implies possible deficiencies in the systematic teaching of argumentative structure in Greek junior high school. Both groups of students moderately applied reading comprehension strategies overall, relying more on problem-solving strategies deployed during the reading process

than on techniques preparing and guiding the meaning extraction process with deliberate intent. Finally, no correlation was found between the frequency of application of reading comprehension strategies and students' performance, a finding that may be associated with the need to adopt the cultivation of metacognitive awareness and corresponding reading comprehension strategies as an educational goal for junior high school students with SLD and WSLD.

Keywords: text comprehension, argumentative text, discourse markers, metacognition, reading comprehension strategies, specific learning disabilities

Πρόλογος

Το θέμα της εργασίας επελέχθη μέσω συνεννόησης με τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ιωάννη Αγαλιώτη, κατόπιν εκδήλωσης ενδιαφέροντος από πλευράς μου για τη διερεύνηση κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για ένα απαιτητικό είδος κειμένου, καθώς απαιτεί την οικοδόμηση συμπερασμών και ενεργοποίησης κριτικής αντίληψης για τη νοηματική αποκωδικοποίησή του. Δεδομένων των δυσκολιών στις οποίες προσκρούουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θεωρήθηκε άξια έρευνας η ανταπόκρισή τους σε αναγνωστικό υλικό του εν λόγω είδους. Επίσης, εκκινούμενη από την πρόσφατη ένταξη κειμενικών δεικτών στην αξιολόγηση Λογοτεχνίας αλλά και από τη συνεισφορά διαρθρωτικών λέξεων στη σηματοδότηση κειμενικών δομών, κρίθηκε σημαντική η διερεύνηση του ρόλου που θα μπορούσε να διαδραματίσει η ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγου στην κατανόηση συναφών κειμένων από παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πέραν τούτων, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη καλλιέργειας υψηλότερης τάξης συλλογιστικών δεξιοτήτων κατά τη διαχείριση (αναγνωστική κατανόηση και γραφή) επιχειρηματολογικού λόγου, εκτιμήθηκε σημαίνουσα η εξέταση πιθανής συσχέτισης μεταξύ κατοχής μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και επίδοσης στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Η ενασχόληση με το παρόν θέμα, η υλοποίηση της αξιολόγησης, η ανάλυση και εκτίμηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων ήταν μία μοναδική ευκαιρία για γνωριμία με την έρευνα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, αλλά και απόκτησης εκπαιδευτικών εργαλείων για την οργάνωση διδασκαλίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον κ. Αγαλιώτη για τη συνεισφορά του στην καθοδήγηση που μου προσέφερε και για την άμεση ανταπόκρισή του σε απορίες μου σε κάθε στάδιο της εργασίας από την επιλογή του θέματος, τη σταχυολόγηση βιβλιογραφικού υλικού, την κατασκευή και επιλογή εργαλείων έως τη διεκπεραίωση της έρευνας καθαυτής, την ανάλυση και αποτίμηση των δεδομένων.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την Ανατολή Κιρπουίκη, υποψήφια διδάκτορα του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, για την ανεκτίμητη συνεισφορά της στη διαμόρφωση της τελικής δομής και μορφής που έλαβε η εργασία. Με τις ανεξάντλητες γνώσεις της στο θέμα παρείχε πολύτιμες πληροφορίες και ανατροφοδότηση οι οποίες με τη σειρά τους επέτρεψαν εμβάθυνση στην έρευνα και

βελτίωση του ερευνητικού υλικού. Πρωτίστως, όμως, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για τη διαρκή εμπύχωση και υποστήριξη που μου προσέφερε.

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου, τους διευθυντές Γυμνασίων, εκπαιδευτικούς, γονείς και προπαντός τους ίδιους τους μαθητές για την προθυμία και τον χρόνο τους.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ευγνωμοσύνη στην οικογένειά μου για την ανιδιοτελή συμπαράστασή της.

Εισαγωγή

Η σπουδαιότητα κατανόησης επιχειρημάτων από μαθητές έγκειται στην αξία της στην εκπλήρωση σχολικών απαιτήσεων, στη διεκδίκηση μίας θέσης φοίτησης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στην επαγγελματική τους πορεία και στη συμμετοχή στα κοινά, έχοντας κριτική σκέψη μελλοντικά. Τα οφέλη νοηματικής επεξεργασίας επιχειρηματολογικού λόγου εξηγούν την πρόσφατη αύξηση ερευνητικού ενδιαφέροντος σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία συναφών δεξιοτήτων (Εγγλέζου, 2012· Ferretti et al., 2007· Gersten et al., 2001· Haria et al., 2010· Larson et al., 2004· Rapanta et al., 2013).

Τη σημαντική θέση της επιχειρηματολογίας στην ανθρώπινη καθημερινότητα συνοδεύει και ο υψηλός βαθμός δυσκολίας κατά την επεξεργασία της, αφού αναγνωρίζεται ως ένα από τα πλέον απαιτητικά για παιδιά σχολικής ηλικίας κειμενικά είδη τόσο όσον αφορά στην παραγωγή όσο και κατανόηση γραπτού λόγου (Crowhurst, 1990· Haria, 2010· Means & Voss, 1996· Nussbaum et al., 2005). Η επιχειρηματολογία σχετίζεται άμεσα με υψηλότερης τάξεως συλλογιστικές διεργασίες και η κατανόηση συναφών κειμένων προϋποθέτει την εξοικείωση με τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής τους (Larson et al., 2004· Rapanta et al., 2013). Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν αδυναμίες ως προς την κατανόηση της επιχειρηματολογικής δομής σε μαθητές και ενήλικους (Chambliss, 1995· Crowhurst, 1990· Haria, 2010· Means & Voss, 1996· Nussbaum et al., 2005). Οι μαθητές με ΕΜΔ συναντούν υψηλότερα εμπόδια σε σχέση με παιδιά χωρίς ΕΜΔ, όταν καλούνται να επεξεργαστούν νοηματικά κείμενα επιχειρηματολογίας (McCormick & Zutell, 2011· Sáenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012). Οι δυσκολίες κορυφώνονται κατά τη φοίτησή τους στις σχολικές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε η ανάγκη να επεξεργαστούν σημασιολογικά κείμενα με επιχειρηματολογικά στοιχεία προσλαμβάνει τακτική μορφή (Bulgren et al., 2013· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012).

Η διευκόλυνση κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους που σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις, είναι δυνατό να ωφεληθεί από την ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγου, δηλαδή συνδέσμων, επιρρημάτων, διαρθρωτικών εκφράσεων και μεταγλωσσικών φράσεων που υποδεικνύουν τις σχέσεις συνεκτικότητας σε καθολικό και τοπικό επίπεδο κειμένων, καθώς ενδέχεται να διευκολύνει τους αναγνώστες στην αναγνώριση της επιχειρηματολογικής υπερδομής και στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των συστατικών της. Οι διαδικασίες αυτές επηρεάζονται από το βαθμό

κατανόησης των δεικτών λόγου και του ρόλου που υπηρετούν (Εγγλέζου, 2011, σσ. 149-156· Larson et al., 2004· Schiffrin, 1987, 2001). Ωστόσο, οι δείκτες λόγου είναι πιθανό να ασκήσουν αρνητική επίδραση στην κατανόηση γραπτών επιχειρημάτων από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η χρήση τους απαιτεί την κατοχή δεξιοτήτων σχετικών με την οικοδόμηση συνεπαγωγών (Larson et al., 2004· Εγγλέζου, 2011, σσ. 149-156).

Επιπλέον, παράγοντας που είναι πιθανό να ασκεί επίδραση στο επίπεδο κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου είναι η κατοχή γνώσεων υποβάθρου αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα από τους αναγνώστες, διότι ευνοούν την ενεργοποίηση γνωστικών σχημάτων και κατά συνέπεια τη συναγωγή συμπερασμών, δεξιότητα απαραίτητη για την κριτική ανάγνωση κειμένων επιχειρηματολογίας. Ωστόσο, μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συχνά ελλείψεις ως προς προϋπάρχουσες γνώσεις, ενώ όταν διαθέτουν γνώσεις σχετικά με το θέμα είναι πιθανό να εμμένουν σε αυτές, αδυνατώντας να επεξεργαστούν νοηματικά τα νέα δεδομένα ή να διαμορφώσουν συμπερασμούς. (Cottrell & McNamara, 2002· Dehn, 2008· McNamara & Kintsch, 1996· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012).

Επιπρόσθετα, υπάρχει η άποψη πως η έκταση κειμένου ενδέχεται να παρουσιάζει αντιστοιχία με ιδιαιτερότητες αναγνωστικής κατανόησης ανά σχολική τάξη. Παρ' όλα αυτά, συναντώνται αντιφατικά δεδομένα σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει το κειμενικό μέγεθος στην αναγνωστική κατανόηση από μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Jalilehvand, 2012· Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2014· Mehrpour & Riazi, 2004).

Επίσης, τις τελευταίες δεκαετίες το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση έχει απασχολήσει η σπουδαιότητα της μεταγνώσης και των συνακόλουθων στρατηγικών, οι οποίες χρησιμοποιούνται από επιδέξιους αναγνώστες, ώστε να ελέγχουν την αποτελεσματικότητά τους. (Flavell, 1979· Mokhtari et al., 2018· Mokhtari & Reichard, 2002· Vandergrift et al., 2006· McNamara, 2011· Schellings & van Hout Wolters, 2011). Αντίθετα, οι λιγότερο ικανοί αναγνώστες δεν ελέγχουν στον ίδιο βαθμό τη διαδικασία κατανόησης, ενώ είναι δυνατό να υστερούν στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία αυτή (Fitrisia et al., 2015· Mokhtari & Reichard, 2002).

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων καθιστά επιτακτική την οργάνωση και παροχή συστηματικής διδασκαλίας σε παιδιά όλων των ηλικιών και ιδιαίτερα σε μαθητές Γυμνασίου, καθώς σε αυτές τις τάξεις

παρατηρείται η καλλιέργεια συναφών δεξιοτήτων διαθέτει αποσπασματικό χαρακτήρα. Επίσης, σημαντική κρίνεται η προγραμματισμένη διδασκαλία των ρόλων που διαδραματίζουν οι δείκτες λόγου στη συνεκτική δόμηση γραπτών επιχειρημάτων. Επίσης, στο σχεδιασμό εκαιδευτικών προγραμμάτων θεωρείται ωφέλιμο να λαμβάνεται υπόψη η επίδραση παραμέτρων που ενδέχεται να επηρεάσουν την κατανόηση των παιδιών, όπως το θέμα και η έκταση κειμένου, αλλά και στρατηγικών αυτοαξιολόγησης. Απαραίτητο στάδιο πριν τη διδασκαλία κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί εκείνο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η οποία θα επιτρέψει την κατάρτιση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων.

Σκοπό της συγκεκριμένης εργασίας απετέλεσε η διαμόρφωση δεδομένων με ερευνητικά αποδεδειγμένο χαρακτήρα αναφορικά με την επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας των επιχειρηματολογικών δεικτών λόγου του τριγωνικού μοντέλου στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας, αλλά και στην αναγνώριση των δομικών στοιχείων επιχειρήματος από μαθητές Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (EMΔ) και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (XEMΔ). Στόχο είχε, ακόμη, τη διερεύνηση του βαθμού επίδρασης της εξοικείωσης των συμμετεχόντων με το θέμα κειμένου και την έκταση κειμένου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Πέραν τούτων, στην εργασία επιχειρήθηκε να ελεγχθεί το επίπεδο επίδοσης στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων (συνολικά και ανά δομικό συστατικό) από μαθητές με EMΔ και XEMΔ. Για τον έλεγχο κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο εργαλείο αποτελούμενο από έξι κείμενα επιχειρηματολογίας και 42 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Τα κείμενα διακρίθηκαν σε τρία ζεύγη κειμένων: α) κείμενα μέτριας έκτασης με οικείο θέμα (α΄ ζεύγος), β) κείμενα μεγαλύτερης έκτασης με οικείο θέμα (β΄ ζεύγος) και γ) κείμενα μέτριας έκτασης με ανοίκειο θέμα (γ΄ ζεύγος). Το πρώτο κείμενο κάθε ζεύγους διέθετε ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγου τριγωνικού μοντέλου, ενώ το δεύτερο κείμενο κάθε ζεύγους δεν είχε εμπλουτισθεί με τη στρατηγική ενσωμάτωση δεικτών λόγου τριγωνικού μοντέλου. Ερευνήθηκε, ακόμη, η συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και αν υφίσταται πιθανή συσχέτισή της με την επίδοση κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων από τους συμμετέχοντες. Η συχνότητα με την οποία υιοθετούνται τέτοιες στρατηγικές υλοποιήθηκε μέσω του εργαλείου αυτοαξιολόγησης MARSΙ (Mokhtari & Reichard, 2002). Η επιλογή μαθητών αυτών των τάξεων υπαγορεύθηκε με γνώμονα το βιβλίο εκπαιδευτικού Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου όπου αναφέρεται πως η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού είδους κειμένου αποκτά πληρέστερη ταυτότητα στις δύο τελευταίες

τάξεις γυμνασίου, εφόσον κατά την Α' τάξη η διδασκαλία της περιορίζεται στα βασικά της χαρακτηριστικά (Αγγελάκος, κ.α., 2008γ, σ. 46).

Στο πρώτο κεφάλαιο (θεωρητική θεμελίωση της έρευνας) παρουσιάζονται οι ουσιαστικές για το εξεταζόμενο θέμα έννοιες. Αρχικά, γίνεται αναφορά στις προϋποθέσεις κατανόησης κειμένου και θεωρητικά μοντέλα που εξηγούν τα απαιτούμενα στάδια (διαδικασίες) από τα οποία διέρχονται ικανοί αναγνώστες ώστε να κατανοήσουν αποτελεσματικά κείμενα. Έπειτα, εξετάζονται χρήσιμες για την οργάνωση σχετικής διδασκαλίας αναγνωστικές στρατηγικές ενώ παρουσιάζονται τα σημαντικότερα εμπόδια που είναι δυνατό να υποβαθμίσουν τις προσπάθειες αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ύστερα, αναφέρεται η αξιοποίηση περισπαστών ως μέθοδος εκπαιδευτικής αξιολόγησης με την οποία αποκαλύπτονται είδη σφαλμάτων συνδεδόμενα με πιθανές αιτίες δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση.

Εν συνεχεία, διευκρινίζονται οι όροι της επιχειρηματολογίας και του επιχειρήματος, ενώ ακολούθως παρουσιάζεται το θεμελιώδες για τη θεωρία του επιχειρηματολογικού λόγου μοντέλο του Toulmin (1958, 2003). Έπεται η εξέταση του τριγωνικού μοντέλου οργάνωσης επιχειρηματολογίας των Mitchell και Riddle (2000, 2004), στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς συστατικά του έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στο σχεδιασμό του αυτοσχέδιου εργαλείου της παρούσας εργασίας. Επίσης, επισημαίνονται οι ιδιότητες του επιχειρηματολογικού σχήματος, τα χαρακτηριστικά και η υπερδομή επιχειρηματολογικού κειμένου. Ύστερα, παρουσιάζονται δύο μοντέλα κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου που συναντώνται συστηματικά στη ελληνική και ξένη βιβλιογραφία: της Chambliss (1995) και της Lin και των συνεργατών της (2014). Κατόπιν, αναφέρονται δυσκολίες που συναντούν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση επιχειρήματος.

Στο τέταρτο υποκεφάλαιο (1.4.) παρατίθενται ιδιότητες δεικτών λόγου με βάση τις θεωρήσεις της Schiffrin (1987), την ταξινομία του Fraser (2009a) και το έργο των Georgakopoulou και Goutsos (1998). Επιπλέον, γνωστοποιούνται οι λειτουργίες δεικτών λόγου σε επιχειρηματολογικά κείμενα, καθώς και ο ρόλος τους στην κατανόηση κειμένου από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Το επόμενο υποκεφάλαιο (1.5.) σκιαγραφεί την έννοια της μεταγνώσης, υποδεικνύει τη συνεισφορά της στην κατανόηση κειμένου σε μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προσεγγίζει το περιεχόμενο των όρων «αυτοαξιολόγηση» και «αυτοαποτελεσματικότητα». Έπειτα, γίνεται αναφορά στην εφαρμογή αυτοαξιολόγησης από μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στο έκτο υποκεφάλαιο (1.6) αναζητούνται και περιγράφονται οι προσεγγίσεις βασικών εννοιών της εργασίας (επιχειρηματολογία, δείκτες λόγου και αυτοαξιολόγηση) στα σχολικά εγχειρίδια (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία μαθητών και εκπαιδευτικών) συνοπτικά και αναλυτικότερα.

Στο τελευταίο υποκεφάλαιο (1.7) γίνεται αναφορά σε προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με την επιχειρηματολογία, τους δείκτες λόγου, την εξοικείωση με το κειμενικό θέμα, την έκταση κειμένου, και τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και παρουσίαση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της δεδομένης εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αρχικά, παρουσιάζεται η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, δηλαδή αυτή της περιγραφικής έρευνας, οι συμμετέχοντες και η διαδικασία χορήγησης του ερευνητικού υλικού. Επίσης, γίνεται αναφορά στην κατασκευή του αυτοσχέδιου εργαλείου, αλλά και στις χρήσεις και την επιλογή του Ερωτηματολογίου Μεταγνωστικής Επίγνωσης Αναγνωστικών Στρατηγικών (MARSI). Τέλος, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αναλύονται τα δεδομένα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά εξεταζόμενο ζήτημα.

Στο τελευταίο κεφάλαιο εξετάζονται τα αποτελέσματα της εργασίας σε συνάρτηση με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και σημειώνονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν. Επιπλέον, γίνεται λόγος για τους περιορισμούς της έρευνας, εκτιμώνται οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων αυτής και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

1ο Κεφάλαιο

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

1.1. Κατανόηση κειμένου

1.1.1. Διαδικασία και προϋποθέσεις κατανόησης κειμένου

Η κατανόηση κειμένου αναφέρεται στη συνεχή συγκρότηση διακριτών νοημάτων κατά την αναγνωστική ή ακουστική πρόσληψη των περιλαμβανόμενων σε τμήμα γραπτού λόγου όρων ανάλογα με τη θέση, τη λειτουργία τους στις επιμέρους προτάσεις και την αλληλεπίδρασή τους (Πόρποδας, 2002). Στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας η κατανόηση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται κειμενικές πληροφορίες (Gilakjani & Ahmadi, 2011). Η εν λόγω διαδικασία θα μπορούσε να περιγραφεί ως αφομοίωση, κατεργασία ή τροποποίηση, μνημονική εσωτερίκευση και επωφελής χρήση όρων, περιόδων και κειμένου που συντίθεται από αυτές τα οποία καλείται να διαχειριστεί το άτομο μέσω της ανάγνωσης ή της ακουστικής πρόσληψης (Πόρποδας, 2002). Καθοριστικό ρόλο στη διεκπεραίωση των λειτουργιών αυτών κατέχει η διαμόρφωση **νοητικών σχημάτων**, τα οποία προσανατολίζουν το άτομο στην επίτευξη της κατανόησης. Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση εννοιολογικών γνώσεων που καλύπτουν ευρύ φάσμα θεμάτων οδηγεί στη συγκρότηση του σχήματος, δηλαδή ενός δομικού πλαισίου στο οποίο αναπαρίστανται σε οργανωμένη μορφή ιδέες καταχωρημένες στο μνημονικό οικοδόμημα. Οι έννοιες είναι δυνατό να συνδέονται με τις συνθήκες που επικρατούν σε δεδομένες περιστάσεις, με τις βασικές ιδέες ενός κειμένου, με δράσεις ή γεγονότα καθώς και με σύνολα αυτών. Η πλαισίωση των εν λόγω παραμέτρων σε γνωστικό σχήμα κατά την επεξεργασία κειμένου ωθεί τον αναγνώστη στη νοηματοδότηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται. Το επίπεδο επιτυχίας στην κατανόηση κειμένου εξασφαλίζεται από τον μέγιστο δυνατό βαθμό σύμπτωσης κειμενικών στοιχείων, καθώς αυτά ερμηνεύονται από τον αναγνώστη ή τον ακροατή, και διαμορφωμένου σχήματος πληροφοριών. Στην αντίθετη περίπτωση το σχήμα ενδέχεται να υποστεί τροποποιήσεις ή να αναδιαμορφωθεί ριζικά (Gilakjani & Ahmadi, 2011).

Η αναγνωστική και ακουστική κατανόηση κειμένου αποτελούν όχημα γνωστικού πλουτισμού για τον άνθρωπο και διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη σχολική αλλά και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Γι' αυτό τον λόγο θεωρούνται άξιες προσοχής οι υπεύθυνες για την ολοκλήρωση της κατανόησης παράμετροι. Αναφορικά με την

αναγνωστική κατανόηση ως προϋποθέσεις των δομικών της διεργασιών αναγνωρίζονται η οπτική αντίληψη, η συγκράτηση και διαχείριση πληροφοριών στην εργαζόμενη και στη σημασιολογική μνήμη.

Η **οπτική αντίληψη** αφορά στη διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης, που διαβάζει στοχεύοντας στην κατανόηση δεδομένων και στη διεύρυνση της γνωστικής του βάσης, προσλαμβάνει μέσω της όρασης τα οπτικά ερεθίσματα γραπτού κειμένου. Η λειτουργία αυτή αποτελεί θεμέλιο στην επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης, αφού χάρη στη συνεισφορά της επιτυγχάνεται η διάκριση, απόκτηση, συστηματοποίηση, ανάλυση νοήματος και ο εντοπισμός του κειμενικού περιεχομένου. Στα πλαίσια της οπτικής αντίληψης οι οφθαλμοί του ατόμου πραγματοποιούν σύνολο στάσεων στις λέξεις ενός κειμένου, τις προσηλώσεις, τις οποίες διαδέχονται άλματα μεταξύ των όρων. Εκτιμάται ότι η οπτική ταυτοποίηση, αποκωδικοποίηση, σημασιολογική ερμηνεία και προφορά μίας λέξης σε αναγνώστη μέτριας αναγνωστικής ταχύτητας απαιτεί κατά προσέγγιση διάστημα ίσο ή μεγαλύτερο από μισό δευτερόλεπτο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες συναποτελούν την ευρύτερη αναγνωστική διαδικασία. Συνεχίζοντας, με την πάροδο ενός δευτερολέπτου οι οφθαλμοί έχουν μεταπηδήσει στην ακόλουθη λέξη, ενώ η διάρκεια προσήλωσης ικανού αναγνώστη υπολογίζεται σε ένα τέταρτο του δευτερολέπτου. Η τελευταία αλλά και τα τμήματα γραπτού λόγου στα οποία θα εστιάσει το βλέμμα του ο αναγνώστης εξαρτώνται από παραμέτρους γνωστικής λειτουργίας, την πείρα, την ηλικία του ατόμου και τις ιδιαιτερότητες κάθε κειμένου.

Η **ακουστική αντίληψη** αφορά στη δυνατότητα διαχείρισης και χρησιμοποίησης ακουστικών πληροφοριών από το κεντρικό νευρικό σύστημα (ΚΝΣ), οι οποίες επιτρέπουν τις εξής λειτουργίες: εντοπισμό του σημείου από το οποίο εκπέμπεται ο ήχος και επικράτηση του ενός εκ των δύο ώτων στην πρόσληψη του ήχου (πλευρίωση) (Αμπατζόγλου & Τζιαρός, 2001· Τρίμμης, 2008, σ. 27), ακουστική διάκριση, εντοπισμό ακουστικού σχήματος, χρονικές διαστάσεις ακουστικής αντίληψης (ολοκλήρωση, διάκριση, διάταξη, κάλυψη) και ικανότητες ακουστικής επεξεργασίας παρουσία διακριτών και αντιμαχόμενων ή και παραποιημένων ερεθισμάτων. Επιπλέον, δεξιότητες συνυφασμένες με την ακουστική επεξεργασία θεωρούνται η φωνολογική επίγνωση, η ικανότητα του ατόμου να αποκτά γνώσεις, η εστίαση και η αξιοποίηση της προσοχής και οι μνημονικές ικανότητες, οι οποίες αντιμετωπίζονται ως διαδικασίες υψηλών απαιτήσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ακουστική διάκριση αποτελεί θεμέλιο λίθο στη διεκπεραίωση της ακουστικής κατανόησης καθώς χάρη σε αυτή το άτομο κωδικοποιεί και ταυτοποιεί τα

φωνήματα της γλώσσας που επεξεργάζεται. Ο ουσιώδης χαρακτήρας αυτής της δεξιότητας την καθιστά απαραίτητη για τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών και επιμέρους διαδικασίες από τις οποίες αποτελείται είναι η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν φθόγγους παρόμοιας ή μη συχνότητας καθώς και φωνήματα ή ακολουθίες φθόγγων με τακτική εμφάνιση στην ελληνική γλώσσα (π.χ. -αίνω, -ίζω, -ισμός, -ιση/-ηση), όταν αυτοί παρουσιάζονται ακουστικά εντός ομάδων αντίστοιχων ήχων ή στο πλαίσιο λέξεων και περιόδων. Επιπρόσθετα, η φωνολογική επίγνωση, η οποία συνιστά απαραίτητη δεξιότητα για την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να αναγιγνώσκει, αναφέρεται στη δυνατότητα αντίληψης και επεξεργασίας των συνθετικών μορίων γλωσσικών σημείων. Ανάλογα μόρια μπορούν να θεωρηθούν τα φωνήματα, τα οποία αποτελούν τα μικρότερα τμήματα λόγου με διακριτή λειτουργία και οι συλλαβές. Η φωνολογική επίγνωση αποτελείται από τις επιμέρους δεξιότητες σύνθεσης, ανάλυσης, πρόσθεσης, απαλοιφής και μετακίνησης φθόγγων (Αγαλιώτης, 2017· Τρίμης, 2008, σσ. 27-28).

Ειδικότερα, η **ακουστική αντίληψη κειμενικών στοιχείων** θα μπορούσε να περιγραφεί ως η συνθήκη στην οποία το άτομο αποκωδικοποιεί ηχητικά δεδομένα ξεκινώντας από τα μορφήματα για να καταλήξει στη διαχείριση κειμένων. Η **ακουστική κατανόηση** νοείται ως ομάδα ενεργειών δυναμικού χαρακτήρα κατά την οποία ο ακροατής εστιάζει το ενδιαφέρον του σε ένα είδος εισερχομένων ερεθισμάτων που προσλαμβάνει μέσω της ακουστικής οδού. Καθώς επεξεργάζεται κείμενο αξιοποιεί νύξεις σχετικές με τις νόρμες της εκάστοτε γλώσσας και της κατάστασης στην οποία εκφράζονται πληροφορίες και συγκεντρώνοντας δεδομένα διαμορφώνει υποθέσεις για τις ιδέες που ενδέχεται να εκφραστούν στις ακόλουθες περιόδους. Ταυτόχρονα, βασιζόμενος στο γνωστικό του υπόβαθρο και σε προβλέψεις διαμορφώνει νοηματικά σχήματα με τα οποία προσπαθεί να κατανοήσει το περιεχόμενο κειμένου. Διακρίνονται τρεις τρόποι επεξεργασίας πληροφοριών στα πλαίσια της ακουστικής κατανόησης κειμένου: από κάτω προς τα πάνω, η αντίστροφη πορεία και το συνδυαστικό μοντέλο των δύο προηγούμενων μεθόδων.

Η πρώτη συνδέεται στενά με τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου (Gilakjani & Ahmadi, 2011), δηλαδή τις συνακόλουθες με την ευχερή αποκωδικοποίηση μηνυμάτων, συναγωγή συμπερασμάτων, με την αξιολόγηση και τον εντοπισμό εκφραστικών ή σημασιολογικών αστοχιών κατά τη διαχείριση προφορικού λόγου από τον ακροατή δεξιότητες. Οι ικανότητες αυτές προέρχονται από ένα σύνολο εσωτερικευμένων γνώσεων σχετικών με τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη φωνολογία και τις έννοιες κάθε γλώσσας. Σε ό,τι αφορά στο ρόλο του ομιλητή, είναι σε θέση να αξιοποιεί αυτούς τους κανόνες ώστε να

διαμορφώνει άκοπα προτάσεις, περιόδους και λόγο μεστού νοήματος εν γένει (Παντελόγλου, 2017, σ. 50). Σημείο εκκίνησης αυτού του μοντέλου συνιστά η πρόσληψη και ερμηνεία μικρότερων τμημάτων προφορικού λόγου με ολοκληρωμένη σημασία τα οποία νοούνται ως τα ειδικότερα μέρη προφορικού λόγου. Ακολουθεί η ένωση των φωνημάτων σε λέξεις και αντίστοιχα ο συνδυασμός λέξεων για τη δόμηση προτάσεων, περιόδων και εν τέλει κειμένου με αλληλουχία (Gilakjani & Ahmadi, 2011). Για αυτό τον λόγο, ο ακροατής διαμορφώνει διαφορετικά σχήματα για την αντίληψη φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών στοιχείων (Florit et al., 2011· Gilakjani & Ahmadi, 2011). Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως το γενικότερο τμήμα λόγου και η κατανόηση του νοήματός του ο τελικός προορισμός της θεώρησης, η οποία παρουσιάζει τις επιμέρους διαδικασίες της ως εξαρτώμενες από την οικοδόμηση διαδεχόμενων σχημάτων βάσει ιεραρχίας και όχι ως την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση διακριτών λειτουργιών.

Η θεωρία της «εκ των άνω προς τα κάτω» επεξεργασίας δεδομένων αναπαριστά την ακουστική κατανόηση ως μία διαδικασία στην οποία κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο οι προϋπάρχουσες γνώσεις του ακροατή. Η γνωστική βάση θέτει τα θεμέλια γέννησης νοητικών σχημάτων ευρείας κλίμακας με τη βοήθεια των οποίων το άτομο αποπειράται να προβλέψει το περιεχόμενο του κειμένου (Gilakjani & Ahmadi, 2011). Εν συνεχεία, εξετάζει τις εισερχόμενες πληροφορίες επιλέγοντας τα στοιχεία που επιδέχονται προσαρμογή και τα εντάσσει στα ήδη διαμορφωμένα σχήματα λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες και το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται η πρόσληψη των νέων δεδομένων. Έτσι, παράλληλα με το γνωστικό υπόβαθρο αλληλεπιδρούν το κύριο θέμα, η ταυτότητα του ομιλητή, η περίσταση επικοινωνίας, αλλά και γεγονότα που ενδεχομένως είχαν προηγηθεί (Παντελόγλου, 2017, σ. 50· Gilakjani & Ahmadi, 2011). Στην περίπτωση που η διαχείριση δεδομένων ακολουθήσει το εν λόγω μοντέλο, ο ακροατής θα δυσκολευτεί σημαντικά, εάν στερείται της γνωστικής βάσης, κατά την προσπάθεια κατανόησης κειμένου αγνώστου θέματος και μοναδική του διέξοδος θα είναι η άρτια αξιοποίηση των γλωσσικών του δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με την τρίτη και επικρατέστερη στην επιστημονική κοινότητα θεώρηση κατά την ακουστική κατανόηση αναπτύσσονται παράλληλα και συνεργατικά οι δύο προηγούμενες διαδικασίες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ακροατής αξιοποιεί προϋπάρχουσες γνώσεις, δεδομένα σύμφωνα με τις επικοινωνιακές συνθήκες σε συνδυασμό με χαρακτηριστικά συγκεκριμένου και γλωσσικές δεξιότητες (Gilakjani & Ahmadi, 2011).

Η ακουστική κατανόηση διαφέρει από την αναγνωστική κατανόηση ως προς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της. Ειδικότερα, η πρώτη κατακτάται από το παιδί συνήθως αβίαστα και με μεγαλύτερη ταχύτητα σε πλαίσια απλής επικοινωνίας της καθημερινότητας ενώ η τελευταία λαμβάνει χώρα σε ρυθμιζόμενες συνθήκες μέσω της εκπαίδευσης. Επίσης, η ακουστική κατανόηση συνοδεύεται από πραγματολογικά στοιχεία όπως ο τόνος και ο χρωματισμός της φωνής, μορφασμοί ή χειρονομίες των ομιλητών, αλλά και από ευκαιρίες για ανάθεση ερωτημάτων από τον ακροατή στον πομπό. Εκτός από αυτά, η ακουστική θεωρείται γενικά απλούστερη σε σύγκριση με την αναγνωστική κατανόηση εξαιτίας της συνθετότερης φύσης που χαρακτηρίζει συνήθως τον γραπτό λόγο, αφού τα κείμενα διαθέτουν συχνά περισσότερο περίπλοκη συντακτική οργάνωση και όρους σε σχέση με την προφορική ομιλία.

Εντούτοις, η ακουστική κατανόηση συνδέεται στενά με την αναγνωστική κατανόηση, διότι η πρώτη αποτελεί προϋπόθεση της δεύτερης. Συγκεκριμένα, η αναγνωστική κατανόηση βασίζεται στην ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί τον λόγο που προσλαμβάνει μέσω της ακοής, καθώς καθίσταται δυνατή χάρη στην ικανότητα του αναγνώστη να αποκωδικοποιεί τον γραπτό και να τον μετατρέπει σε προφορικό λόγο. Επιπλέον, η αντίληψη των εμπεριεχόμενων στον προφορικό λόγο νοημάτων είναι μία ικανότητα που αναπτύσσεται στο άτομο πριν από την κατάκτηση της κατανόησης γραπτού λόγου. Όπως υποστηρίζεται από τα θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης αναγνωστικών ικανοτήτων, οι δύο δεξιότητες εδράζονται σε ταυτιζόμενες γνωστικές λειτουργίες (Αϊδίνης & Δαούλα, 2016). Η στενή σύνδεσή τους επαληθεύεται και από ερευνητικά δεδομένα όπως από τις έρευνες των Diakidou και των συνεργατών της (2005), καθώς και του Georgiou και των συνεργατών του (2008) στις οποίες ερευνήθηκε η εν λόγω συσχέτιση σε μαθητές Β', Δ', ΣΤ' Δημοτικού και Β' Γυμνασίου αφενός και σε παιδιά ηλικίας 9 και 10 ετών αφετέρου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το είδος πρόσληψης δεδομένων δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ποιότητα κατανόησης και πως η επίδοση ακουστικής κατανόησης συμβάλλει στην ερμηνεία του επιπέδου αναγνωστικής κατανόησης (Αϊδίνης & Δαούλα, 2016, σσ. 103-104). Άλλα ερευνητικά τεκμήρια φανερώνουν την αμεσότητα της σχέσης τους με την ακουστική κατανόηση να συνεισφέρει στην πρόβλεψη της ανάπτυξης δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης και με τις δύο διαδικασίες να συμπίπτουν σε ό,τι αφορά στις λειτουργίες από τις οποίες απαρτίζονται (Αϊδίνης & Δαούλα, 2016).

Η **εργαζόμενη μνήμη** καθιστά δυνατή την αναγνωστική κατανόηση τμημάτων γραπτού λόγου όπως μία πρόταση, μίας παραγράφου ή και ολόκληρου κειμένου, καθώς

είναι το μνημονικό σύστημα στο οποίο διενεργείται η παροδική εσωτερική και διατήρηση πληροφοριών κειμένου, επιτρέποντας τη γνωστική επεξεργασία κειμενικών στοιχείων και τη συσχέτισή τους με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου. Με την προσωρινή συγκράτηση πληροφοριών στο νου πραγματοποιείται η αναγνώριση λέξεων ως εννοιών, γραμματικών τύπων, δομικών μερών εχόντων συντακτικό ρόλο, καθώς και η συσχέτισή τους βάσει της θέσης τους στον λόγο. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στον αναγνώστη να οικοδομεί εκτιμήσεις σε ό,τι αφορά στην εγκυρότητα, τη σπουδαιότητα και το βαθμό ανταπόκρισης του προτασιακού περιεχομένου στην πραγματικότητα. Πέραν αυτών, συνιστά προϋπόθεση διαμόρφωσης συμπερασμών εναρμονισμένων με τους κανόνες της λογικής (συλλογισμούς). Ακόμη, κατά τη διάρκεια διαχείρισης κειμένου το άτομο προβαίνει σε προβλέψεις για τις ακόλουθες προτάσεις, το υψηλότερο επίπεδο ταύτισης των οποίων συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση. Εντούτοις, ο χρόνος παραμονής των πληροφοριών αυτών στη μνήμη με στόχο τη διαχείρισή τους είναι σύντομος και επιπλέον προκλήσεις ενδέχεται να καθυστερήσουν το άτομο με αποτέλεσμα να τον εξαντλήσει, παρακωλύοντας την αποτελεσματικότητα κατανόησης. Συναφή εμπόδια μπορεί να θεωρηθούν η πολυπλοκότητα συντακτικής διάρθρωσης και ελλείψεις στο γνωστικό ή λεξιλογικό υπόβαθρο, τα οποία είναι δυνατό να επηρεάσουν τη διάρκεια λεπτομερειών στη μνήμη και κατά συνέπεια την επίδοση όχι μόνο αρχάριων αλλά και πεπειραμένων αναγνωστών.

Η **σημασιολογική μνήμη** αποτελεί ένα «νοητικό λεξικό» (Tulving, 1972, p. 386, όπως αν. στο Πόρποδας, 2002, σ. 409) που υφίσταται ως τμήμα της μακρόχρονης μνήμης η συστηματική και συνεχής δράση της οποίας καθιστά εφικτή την κατανόηση κειμένου. Ειδικότερα, η ομαλή λειτουργία της σημασιολογικής μνήμης επιτρέπει στον αναγνώστη να εισέρχεται στο εν λόγω σύστημα, να αναγνωρίζει όρους που συνθέτουν ένα κείμενο, να ανακαλεί το νοηματικό τους περιεχόμενο και να διακρίνει τις μεταξύ τους σχέσεις. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ερμηνεία και αντίληψη της σημασίας που εμπεριέχεται στις λέξεις και κατ' επέκταση η κατανόηση κειμένου (Πόρποδας, 2002).

Σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη διαδικασία κατανόησης κειμένου είναι οι **προσωπικές δεξιότητες** του ατόμου, η **γνωστική βάση** του αναφορικά με τη θεματική του εκάστοτε κειμένου και η **αποδοτικότητα** ως προς τη χρησιμοποίηση αυτών των στοιχείων για την αποτελεσματική εννοιολογική αναπαράσταση των ιδεών που περιέχονται στο κείμενο.

Οι **δεξιότητες** αναφέρονται στη σχετική με τη γνωστική επεξεργασία των ευρισκόμενων σε ένα κείμενο πληροφοριών ικανότητα του αναγνώστη καθώς και στο

επίπεδο δυνατοτήτων του σε ό,τι αφορά στην επιλογή και χρήση ολοκληρωμένων νοηματικών σχημάτων. Η γνωστική επεξεργασία έχει ως αφετηρία τη διαχείριση των γραφημάτων που απαρτίζουν τις λέξεις του κειμένου και την αντιστοίχιση τους στα κατάλληλα φωνήματα, τη σημασιολογική επεξεργασία λέξεων, προτάσεων και του κειμένου εν γένει.

Παράλληλα, σημαντική παράμετρος που επηρεάζει την κατανόηση θεωρείται το **επίπεδο διαχείρισης κειμένου** από τον εκάστοτε αναγνώστη που είναι σύμφυτο με τις συνακόλουθες δεξιότητες του ατόμου. Το τελευταίο σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες της αναγνωστικής διαδικασίας στα πλαίσια της οποίας το άτομο καλείται να επεξεργαστεί πληροφορίες γραφημικής, φωνολογικής, σημασιολογικής και συντακτικής φύσεως. Εφόσον, ο βαθμός επεξεργασίας των στοιχείων αυτών επηρεάζει το επίπεδο κατανόησης του γραπτού λόγου, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η άσκηση ελέγχου επί των εν λόγω κειμενικών χαρακτηριστικών συντελεί στη ρύθμισή του. Ειδικότερα, η γνωστική επεξεργασία κειμένου κατά την ανάγνωση η οποία περιορίζεται στη γραφημική και φωνολογική αναγνώριση στοιχείων θα μπορούσε, κατ' αρχάς, να χαρακτηριστεί ως μερική. Κάτι τέτοιο θα ήταν δυνατό να συμβεί αν ερχόμασταν αντιμέτωποι με τμήμα γραπτού λόγου σε κάποια από τις σλαβικές γλώσσες για τις οποίες χρησιμοποιείται το κυριλλικό αλφάβητο, οπότε ίσως αναγνωρίζαμε ορισμένα σύμβολα λόγω της ομοιότητάς τους με το ελληνικό. Επίσης, η αναγνωστική επεξεργασία κειμένου κατά την οποία το άτομο εκτός από την αναγνώριση γραφημάτων και φωνημάτων, διεισδύει στο νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου χωρίς, ωστόσο, να επιτυγχάνει ολοκληρωμένη νοηματική αναπαράστασή του πιθανόν εξαιτίας ελλείψεων ως προς την κατάκτηση συντακτικών δομών παρουσιαζόμενων σε αυτό, θεωρείται σχετικώς ολοκληρωμένη. Οι δεδομένες συνθήκες είναι δυνατό να παρουσιαστούν σε μαθητές Γυμνασίου κατά τις πρώτες τους επαφές με κείμενο της αρχαίας ελληνικής, οπότε θα καταφέρουν να κατακτήσουν το γραφοφωνημικό στάδιο επεξεργασίας και να κατανοήσουν το νόημα των περισσότερων λέξεων. Εντούτοις, τα σημασιολογικά κενά τους από άγνωστους όρους σε συνδυασμό με το ανεπαρκές επίπεδο συντακτικών γνώσεων είναι πιθανό να τους εμποδίσει στην προσπάθεια ανάπτυξης άρτιου νοηματικού σχήματος. Ως πλήρως ολοκληρωμένη νοείται η επεξεργασία που προκύπτει από τη διεργασία όλων των παραπάνω πληροφοριών και οδηγεί στην απόλυτη εμβάθυνση στο νοηματικό περιεχόμενο ενός κειμένου, όπως θα ίσχυε στην περίπτωση που ελληνόφωνος αναγνώστης επεξεργαζόταν αναγνωστικά κείμενο στην ελληνική γλώσσα με οικείο θέμα. Τότε είναι πιθανότερο πως θα

αντιλαμβανόταν τις σκέψεις και τις ιδέες που παρουσιάζονται σε αυτό, έχοντας μάλιστα την ικανότητα απομνημόνευσης του νοήματός του.

Οι **αναγνωστικοί στόχοι** που υιοθετούνται από το άτομο ή τους οποίους καλείται να εκπληρώσει ο αναγνώστης ασκούν, ακόμη, σημαντική επίδραση στο επίπεδο κατανόησης ενός κειμένου. Ενδεικτικά, στην προσπάθεια διερεύνησης του βαθμού κατανόησης από έναν αναγνώστη του ίδιου τμήματος γραπτού λόγου είναι δυνατό να τεθούν ερωτήματα οι ολοκληρωμένες απαντήσεις των οποίων απαιτούν ξεχωριστό βαθμό αξιοποίησης πληροφοριών, γνώσεων και γνωστικής επεξεργασίας γενικότερα. Συνεπώς, οι διακριτές ανάγκες αυτών των ερωτημάτων καθοδηγούν τον αναγνώστη στη διαμόρφωση διαφορετικών επιπέδων νοηματικής αναπαράστασης κειμένου.

Στη διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας αναγνωστικού υλικού κατατάσσονται, επίσης, οι **δεξιότητες συγκράτησης λεπτομερειών κειμένου στη μνήμη** του αναγνώστη οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ελέγχου της ποιότητας και του εύρους κατανόησης των εκφραζόμενων ιδεών σε αυτό. Η έκταση μνημονικής συγκράτησης πληροφοριών περιγράφεται από το **δομικό μνημονικό μοντέλο** και την **ερμηνεία** των Craic και Lockhart (1972). Στα πλαίσια του πρώτου, η αποθήκευση πληροφοριών συντελείται στο υπεύθυνο για την επεξεργασία αισθήσεων μνημονικό τμήμα και έπειτα στην εργαζόμενη μνήμη. Προϋπόθεση μετατροπής των πληροφοριών σε γνώση είναι η εισαγωγή τους στη μακρόχρονη μνήμη. Η ερμηνεία αυτή κατέχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εφόσον η αποκόμιση γνώσεων συνιστά πρωταρχικό στόχο όχι μόνο της ανάγνωσης κειμένου αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Η επόμενη εξήγηση παρουσιάζει την ποιότητα και το εύρος των αποθηκευμένων στη μνήμη πληροφοριών ως απόρροια του επιπέδου κατανόησης των λεπτομερειών αυτών. Οι διακυμάνσεις στην ποιότητα κατανόησης εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση των καινούργιων πληροφοριών και της γνωστικής βάσης του αναγνώστη η οποία οδηγεί στη δόμηση γνωστικών σχημάτων διαφορετικού επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση της ποιότητας και της διάρκειας με τις οποίες συγκρατούνται οι πληροφορίες κειμένου στο μνημονικό συγκρότημα του αναγνώστη με τη γνωστική επεξεργασία τους και εν συνεχεία με την κατανόησή τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναλογική. Η διεϊσδυση του αναγνώστη στο σημασιολογικό περιεχόμενο κειμένου οδηγεί στην αποτελεσματικότερη και ακριβέστερη διατήρηση γνώσεων που προκύπτουν από αυτό στον νου του καθώς και στη δυνατότητα ανάκλησής τους. Επίσης, καθορίζει σε μεγάλη έκταση το είδος των καταχωρημένων στη μνήμη του πληροφοριών, διότι είναι πιθανότερο να είναι αυτές που εκφράζουν τις κύριες ιδέες του κειμένου. Επομένως, το αρτιότερο επίπεδο επεξεργασίας

πληροφοριών συμβάλλει στον πληρέστερο βαθμό κατανόησής τους και κατά συνέπεια στην υψηλότερη ποιότητα και μεγαλύτερη διάρκεια τους στη μνήμη του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002).

Η **γνωστική βάση** συνίσταται στις προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου σχετικά με το θέμα του κειμένου οι οποίες είναι οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα που βοηθούν στην πληρέστερη κατανόησή του. Χάρη στα γνωστικά σχήματα το άτομο κατανοεί καινούργιες έννοιες και ιδέες ενώ επιτυγχάνει τη **διαμόρφωση συμπερασμών** αποτρέποντας τη δημιουργία λογικών χασμάτων εξαιτίας της παράλειψης ευκόλως εννοούμενων λεπτομερειών από τον συγγραφέα. Συνεπώς, οι αποθηκευμένες στο μνημονικό σύστημα του αναγνώστη γνώσεις λειτουργούν ως γέφυρα με κατεύθυνση τις σχετιζόμενες με αυτές νέες πληροφορίες του κειμένου. Η σπουδαιότητα του γνωστικού υποβάθρου στη διεκπεραίωση της κατανόησης κειμένου γίνεται αντιληπτή αν αναλογιστούμε τη διαφορά στο επίπεδο κατανόησης ενός κειμένου με θέμα το οποίο απευθύνεται στους επαγγελματίες ενός τομέα κατά την ανάγνωσή του από άτομα εντελώς διαφορετικού κλάδου. Για παράδειγμα, είναι πιθανό στην περίπτωση που κληθούν φοιτητές ψυχολογίας να διαβάσουν και να κατανοήσουν ένα άρθρο που αφορά σε φοιτητές πληροφορικής με θέμα τον προγραμματισμό να διαμορφώσουν περιορισμένη αναπαράσταση του νοηματικού περιεχομένου του κειμένου σε σχέση με τους δεύτερους. Λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή των κατεκτημένων γνώσεων στην κατανόηση κειμένου διακρίνεται η καίρια θέση της εκπαίδευσης στην οργάνωση διδασκαλίας η οποία θα θέτει στο προσκήνιο της διδασκαλίας κατανόησης κειμένου την εν δυνάμει γνωστική απόκλιση μεταξύ των μαθητών στοχεύοντας στην πρόοδο όλων των παιδιών (Kendeou & Van den Broek, 2007· Mahmoudi & Mahmoudi, 2017· Πόρποδας, 2002).

Το επίπεδο κατανόησης κειμένου ποικίλλει ανάλογα με τον κάθε αναγνώστη ενώ ενδέχεται να παρουσιάζει διακυμάνσεις και στο ίδιο το άτομο, αφού δεν επηρεάζεται μόνο από τις ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών, τη γνωστική βάση και τη δυνατότητα οικοδόμησης συμπερασμών. Μία άλλη παράμετρος που άπτεται της κατανόησης είναι ο **κειμενικός χαρακτήρας**.

Ο **χαρακτήρας κειμένου** συντίθεται από επιμέρους στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τη διαδικασία επεξεργασίας και το επίπεδο κατανόησης γραπτού λόγου με αυτοτελή σημασία. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται στις απαιτήσεις διαχείρισης των λέξεων που απαρτίζουν το κείμενο, στο θέμα, στη συντακτική διάρθρωση, στην επικεφαλίδα, στη συμπερίληψη σχεδίων ή εικόνων, στη φύση έκφρασης ιδεών και στη διάρθρωσή τους.

Το σύνολο των λέξεων ενός κειμένου αποτελούν το **λεξιλόγιο** του το οποίο επηρεάζει τον τρόπο σύλληψης του περιεχομένου του από το άτομο. Οι γνώσεις που διαθέτει αναφορικά με το νόημα των δεδομένων όρων είναι πιθανό να αντανακλούν κατά πόσο και με ποιο βαθμό ακρίβειας έχει ενταχθεί στο σημασιολογικό τμήμα του μνημονικού του συστήματος. Στον εκπαιδευτικό τομέα διακρίνεται η ύπαρξη επιπέδων δυσκολίας λεξιλογίου, καθώς σύμφωνα με την ηλικία και την τάξη φοίτησης μαθητών υπολογίζεται το ποσοστό εμφάνισης σχετικών λέξεων. Έτσι, η ένταξη σε κείμενο λέξεων υψηλής συχνότητας σε παιδί τελευταίων τάξεων δημοτικού αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχούς κατανόησης.

Το **θέμα** του κειμένου επιδρά στην κατανόηση του ατόμου, αφού ενδέχεται να εμπίπτει όχι μόνο στη γνωστική του βάση αλλά και στη σφαίρα των ενδιαφερόντων του. Στην εν λόγω περίπτωση ο αναγνώστης βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα κατά την επεξεργασία κειμενικών πληροφοριών, σημειώνοντας επιτυχία στην πληρέστερη κατανόησή τους.

Η εμφάνιση της **επικεφαλίδας** κειμένου πριν από την ανάγνωσή του ενισχύει την κατανόησή του, επειδή ενεργεί ως οδηγός για τον εντοπισμό θέματος και των επιμέρους εννοιολογικών μονάδων αλλά και την αναγνώριση των μεταξύ τους σχέσεων, βοηθώντας τον αναγνώστη στην οικοδόμηση ολοκληρωμένου νοηματικού σχήματος. Αντίθετα, η εκ των υστέρων ανάγνωσή του τίτλου ή η έλλειψη αυτού υποβαθμίζει το έργο κατανόησης κειμένου, μειώνοντας την αποτελεσματικότητα του ατόμου. Επιπρόσθετα, ελαττώνει τις πιθανότητες απομνημόνευσης του περιεχομένου ακόμη και ύστερα από επανειλημμένη ανάγνωση του κειμένου.

Η ανάγνωση κειμένου συνοδεύει σχετικής **εικόνας** ή **σχεδίου** λειτουργεί παρόμοια με τη χρήση τίτλου στο βαθμό που μπορεί να τον αντικαταστήσει σε ό,τι αφορά στη συμπλήρωση του νοήματός του. Η επίδειξη τέτοιων στοιχείων σε αναγνώστη πριν τη διαχείριση κειμένου τον καθοδηγεί κατά την οικοδόμηση του περιεχομένου του, οργανώνοντας τις βασικές ιδέες σε σαφές πλαίσιο και κατ' επέκταση υποστηρίζοντας τη διαδικασία επεξεργασίας, κατανόησης και συγκράτησης πληροφοριών στη μνήμη. Η αξιοποίηση ανάλογων βοηθημάτων ενδείκνυται ιδιαίτερα στην περίπτωση κειμένων περιγραφικού χαρακτήρα με στόχο την αναπαράσταση φαινομένων ή διαδικασιών όπως συμβαίνει συχνά σε κείμενα φυσικής, βιολογίας ή ακολουθίας οδηγιών.

Η **φύση έκφρασης και διάρθρωσης ιδεών** επηρεάζει τη προσπάθεια αναγνώρισης και σύνδεσης ουσιαστών στοιχείων του κειμένου καθώς και τη διαδικασία διαμόρφωσης γνωστικών σχημάτων. Η σαφέστερη περιγραφή και ανάλυση ιδεών σε συνάρτηση με την

εναργή συσχετίσή τους συνδράμει στην ευκολότερη κατανόηση κειμένου από τον αναγνώστη (Πόρποδας, 2002).

Ένας ακόμα παράγοντας που συνδέεται με την οργάνωση κειμένου και είναι δυνατό να επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση κειμένου είναι αυτός της **κειμενικής έκτασης**, καθώς έχει παρατηρηθεί πως το μέγεθος προτάσεων και ο υψηλότερος βαθμός πολυπλοκότητας κειμένου ίσως περιορίζουν την ακρίβεια και την πληρότητα κατανόησής του (Pearson & Camporell, 1981, p. 33, όπ. αν. σε Jalilehvand, 2012, p. 329). Το κατά πόσο μπορεί να καταστεί αντιληπτό το περιεχόμενο κειμένου παρουσιάζει σχέση με το βαθμό αναγνωσιμότητάς του, δηλαδή με τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας με τον οποίο κανείς το αποκωδικοποιεί και το κατανοεί. Ως παράγοντες επιδρώντες στην αναγνωσιμότητα ενός κειμένου αναγνωρίζονται μεταξύ άλλων ο αριθμός και η μέση έκταση προτάσεων από τις οποίες αποτελείται, η συχνότητα άγνωστων όρων και η μορφοσυντακτική σύνθεσή του. Επίσης, τέτοιους παραγόντες αποτελούν ο αριθμός συλλαβών κάθε λέξης και ο αριθμός πολυσύλλαβων λέξεων κειμένου (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2014· Mehrpour & Riazi, 2004). Παρ' όλα αυτά, υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ ερευνητών ως προς την ευεργετική ή επιβαρυντική επίδραση μεγαλύτερου κειμένου στην αναγνωστική κατανόηση (Jalilehvand, 2012· Mehrpour & Riazi, 2004).

Συνοψίζοντας, προϋπόθεση κατανόησης ενός κειμένου συνιστούν η διαχείριση στοιχείων επιφανειακής δομής και η εμβριθής γνωστική επεξεργασία του σε σημασιολογικό επίπεδο, ενώ την κατανόηση επηρεάζουν και τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμένου, οι προϋπάρχουσες γνώσεις σε σχέση με το θεματικό του περιεχόμενο καθώς και οι αναγνωστικοί σκοποί του ατόμου. Η στενή σχέση κατανόησης και απομνημόνευσης αναγνωρίζεται στην αξιοποίηση δεξιοτήτων μνήμης με στόχο την αξιολόγηση της νοηματικής αναπαράστασης κειμένου (Πόρποδας, 2002).

1.1.2. Διαδικασίες και μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης

Η κατανόηση αποτελεί σημαντική συνιστώσα και το επιθυμητό αποτέλεσμα της ανάγνωσης αλλά και της νοηματικής επεξεργασίας προφορικού λόγου. Προϋπόθεση της κατανόησης συνιστά η δυνατότητα εισόδου στο σημασιολογικό τμήμα του μνημονικού οικοδομήματος και η ανάκληση εννοιών λέξεων. Ο συγκεκριμένος όρος είναι κοινό σημείο δύο διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων σε ό,τι αφορά στην αναγνωστική κατανόηση και τη συσχετίσή της με την ακουστική κατανόηση. Σύμφωνα με την πρώτη

θεώρηση κατά την ανάγνωση (και ιδιαιτέρως τη μεγαλόφωνη) απαραίτητο βήμα προκειμένου να καταστεί δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη του ατόμου είναι η μεταφορά λέξεων σε φωνολογικό κώδικα, δηλαδή η αποκωδικοποίηση, λόγω του υψηλού βαθμού ταύτισης γραπτού και προφορικού λόγου στην ελληνική και στις γλώσσες με αλφαβητικό σύστημα γραφής εν γένει. Έτσι, η κατανόηση γραπτών λέξεων από τον αναγνώστη καθίσταται δυνατή με παρόμοιο τρόπο με τον οποίο γίνεται το περιεχόμενό τους αντιληπτό από έναν ακροατή και εφόσον η ανάπτυξη της ακουστικής κατανόησης εξελίσσεται πρώτη στον άνθρωπο, λειτουργεί ως βάση για την πραγματοποίηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στο περιεχόμενο του όρου «ανάγνωση». Η ανάγνωση αποτελεί το γινόμενο (ή το άθροισμα) δύο διακριτών βασικών παραμέτρων, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, διότι η λειτουργία της καθεμίας ξεχωριστά είναι απαραίτητη για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής διαδικασίας. Σημαντική για την ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης θεωρείται η κατοχή μίας σειράς δεξιοτήτων από το άτομο: να έχει εσωτερικεύσει τους διέποντες το ορθογραφικό σύστημα κανόνες στο οποίο έχουν αποδοθεί γραπτώς οι προς επεξεργασία λέξεις, να έχει αντιληφθεί τη σύνθεση προφορικών λέξεων από φωνήματα τα οποία αποδίδονται στον γραπτό λόγο με συγκεκριμένα γραφήματα και να χαρακτηρίζονται από λειτουργική απόδοση τα μνημονικά και αντιληπτικά του συστήματα (Πόρποδας, 2002). Ο διακριτός χαρακτήρας αποκωδικοποίησης και κατανόησης θα μπορούσε να υποστηριχθεί και από την ύπαρξη δύο διαφορετικών τμημάτων στον εγκέφαλο υπεύθυνων για την διενέργεια των δύο τύπων διαδικασιών. Συγκεκριμένα, η ταυτοποίηση γραφημάτων που απαρτίζουν λέξεις λαμβάνει χώρα στο τμήμα του εξωταινωτού φλοιού του ινιακού λοβού ενώ η διαχείριση των φωνημάτων που αποτελούν λέξεις πραγματοποιείται στην κάτω μετωπιαία έλικα (περιοχή Broca). Επιπλέον, η κατανόηση υλοποιείται στην άνω κροταφική έλικα και σε τμήματα της μέσης κροταφικής και υπερχειλίας έλικας (Πόρποδας, 2002, σ. 48· Shaywitz, 1996, p. 101).

Η εκτίμηση σύμφωνα με την οποία η αναγνωστική και ακουστική κατανόηση αποτελούν ταυτιζόμενες διαδικασίες συναντάται στην πλειοψηφία θεωρητικών μοντέλων καθορισμού της ανάγνωσης. Μία από αυτές τις προσεγγίσεις είναι εκείνη της **ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης** της αναγνωστικής λειτουργίας στα πλαίσια της οποίας η ανάγνωση αναφέρεται στην παραγωγή φωνητικών τμημάτων λέξεων βάσει της μορφής που διαθέτει στον γραπτό λόγο. Η φωνολογική παραγωγή της λέξης προσφέρει την αποκλειστική δίοδο στη σημασιολογική επεξεργασία και αναγνώριση του νοήματός της. Η

εν λόγω θεώρηση αντιμετωπίζει την ανάγνωση ως αποτέλεσμα αφομοίωσης και δημιουργίας προφορικής ομιλίας (Elkonin, 1963, 1973· Πόρποδας, 2002· Χατζηαθανασίου, 2017, σ. 29). Με παρόμοιο τρόπο παρουσιάζεται η σχέση των δύο τύπων κατανόησης και της ανάγνωσης γενικά από την **ψυχογλωσσική προσέγγιση** της ανάγνωσης στην οποία ο αναγνώστης, στηριζόμενος στην ορθογραφική απεικόνιση γραπτής και φωνολογική οργάνωση προφορικής ομιλίας, κάνει χρήση των αρχών που αξιοποιούνται κατά τη νοηματική αντίληψη και εκφορά προφορικού λόγου, ώστε να αποδώσει φωνητικά λέξεις με ορθότητα (Chomsky & Halle, 1968· Πόρποδας, 2002· Χατζηαθανασίου, 2017, σ. 29). Βάση αυτής της προσέγγισης συνιστά η αντίληψη ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιστοίχισης φωνημάτων στα κατάλληλα γραφήματα είναι απαραίτητη για την κατάκτηση της αναγνωστικής διαδικασίας καθώς και πως η κατανόηση συνιστά αδιάσπαστο στοιχείο της διαχείρισης προφορικού και γραπτού λόγου (Πόρποδας, 2002· Venezky, 1967· Χατζηαθανασίου, 2017, σ. 29). Επίσης, η εκπορευόμενη από την έρευνα της εκφοράς και κατανόησης του προφορικού λόγου περιγραφή της ανάγνωσης αλλά και από τη διερεύνηση των ουσιαστών γλωσσικών ικανοτήτων παρουσιάζει την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου ως μία κοινή διαδικασία. Σε αυτή τη θεώρηση η παραπάνω διαδικασία εκφράζεται με τον όρο «σύνθετη γλωσσική διαδικασία» και ενεργοποιείται με τη βοήθεια των γνώσεων που διαθέτει το άτομο σε ό,τι αφορά στην παραγωγή και ερμηνεία της προφορικής ομιλίας (Mattingly, 1972, σ. 145· Πόρποδας, 2002, σ. 41· Χατζηαθανασίου, 2017, σσ. 29-30).

Αντιθέτως, κατά τη δεύτερη θεωρητική προσέγγιση η αντιστοίχιση γραπτών λέξεων στα φωνητικά τους ισοδύναμα δε συνιστά προαπαιτούμενο της εισόδου στη σημασιολογική μνήμη και την έλξη των σχετικών νοημάτων, καθώς θεωρείται υπερισχύουσα η απόκλιση γραπτού και φωνούμενου λόγου. Οι γραπτές λέξεις συντίθενται από σύμβολα προσλαμβανόμενα μέσω οράσεως ενώ η προφορική ομιλία από φωνήματα και επομένως υφίσταται διαφορά ως προς τον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας τους. Η συγκεκριμένη αντίληψη σχετίζεται άμεσα με την παλαιότερα δημοφιλή στον συναφή εκπαιδευτικό κλάδο ολική μέθοδο διδασκαλίας αναγνωστικής διαδικασίας σύμφωνα με την οποία, όταν ο αναγνώστης «διαβάξει» λέξεις, μεταφέρει τη γραπτή τους μορφή απευθείας στο νόημά τους (Πόρποδας, 2002· Smith, 2006· Χατζηαθανασίου, 2017, σ. 30).

Στην παρούσα εργασία θα ληφθεί υπόψη η πρώτη προσέγγιση καθώς υποστηρίζεται από πληθώρα θεωρητικών μοντέλων, συμβαδίζει με σύγχρονες εκπαιδευτικές αρχές στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της κατανόησης. Επίσης, οι McNamara και Magliano (2009) αναφερόμενοι στις διαδικασίες κατανόησης και στα

συναφή μοντέλα αναγνωρίζουν ως κείμενο τόσο τα προϊόντα γραπτού όσο και προφορικού λόγου.

Σε ό,τι αφορά στη διερεύνηση της αναγνωστικής κατανόησης ως γνωστικής διαδικασίας έχει αναπτυχθεί μεγάλο εύρος μοντέλων, εντούτοις δεν διακρίνεται ένα εξ αυτών το οποίο διαθέτει οικουμενική αποδοχή. Ακολουθώς παρουσιάζονται ορισμένες από τις σπουδαιότερες εκτιμήσεις αναφορικά με την πορεία μέσω της οποίας συντελείται αυτή η λειτουργία.

Η θεωρία της **κατά στάδια κατανόησης** αφορά στην πραγματοποίηση της κατανόησης σε δύο αλληπάλλληλες φάσεις, την κατανόηση σημασίας λέξεων στα πλαίσια περιόδων και τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ των νοημάτων αυτών. Κατά συνέπεια, πιθανές δυσκολίες κατανόησης κειμένου θα πρέπει να αναζητηθούν σε κάθε ένα από αυτά τα δύο επίπεδα (Bagheri, 2016· Carroll, 1971· Πόρποδας, 2002· Trabasso, 1972· Χατζηαθανασίου, 2017, σ. 36-37).

Σύμφωνα με το μοντέλο της **κατανόησης της βαθιάς δομής προτάσεων** ο αναγνώστης προκειμένου να αντιληφθεί το νοηματικό περιεχόμενο κειμένου δεν αρκεί να γνωρίζει τις λέξεις που το απαρτίζουν ως γραφημικές και φωνολογικές οντότητες, αντιστοιχίζοντας δηλαδή τα κατάλληλα φωνήματα στα γράμματα ή συνδυασμούς αυτών των λέξεων, αλλά χρειάζεται να διεισδύσει στη σημασιολογική διάσταση των πληροφοριών κειμένου. Έτσι, καθίσταται δυνατή η καρποφόρα απόκριση από πλευράς του ατόμου σε απορίες συναφείς με τις ιδέες του κειμένου. Σε αυτό το πλαίσιο διακρίνονται δύο βαθμοί διαχείρισης κειμένου, της γραφοφωνημικής και της νοηματικής επεξεργασίας, οι οποίοι παρουσιάζουν ομοιότητες με την αντίληψη περί επιφανειακής και βαθιάς δομής προτάσεων που εκφράστηκε από τον Noam Chomsky (1965, 2002). Η κατανόηση επιτυγχάνεται εφόσον η επεξεργασία του περιεχομένου ενός κειμένου περιλαμβάνει την εύρεση, μετάφραση και διατήρηση του νοήματος στη μνήμη που εξάγεται από τη βαθιά δομή των προτάσεων.

Ο Berwick και οι συνεργάτες του (2013), διερευνώντας τη λειτουργία του γλωσσικού οικοδομήματος στο νευρικό σύστημα διέκριναν τρία περιβάλλοντα σχετικά με την επεξεργασία λόγου συμπεριλαμβανομένης και της κατανόησης: α) το σχετικό με τις νοητικές αναπαραστάσεις εκφράσεων βάσει μορφοσυντακτικών κανόνων περιβάλλον, το οποίο αποτελεί τη βάση του γλωσσικού συστήματος, β) το αισθητηριακό-κινητικό περιβάλλον που λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ των αναπαραστάσεων του πρώτου και του εξωτερικού κόσμου και το γ) εννοιολογικό περιβάλλον μέσω του οποίου συνδέονται οι νοητικές αναπαραστάσεις με διεργασίες του εσωτερικού νοητικού κόσμου. Ως τέτοιες

διεργασίες νοούνται η σημασιολογική-πραγματολογική ερμηνεία, η λογική και ο σχεδιασμός. Η σειριακή παρουσίαση πληροφοριών θέτει το αισθητηριακό περιβάλλον στα απαραίτητα πλαίσια για την αποτελεσματική διαχείριση πληροφοριών ώστε να καταστεί δυνατή η κατανόησή τους (pp. 90-91).

Ένα από τα πλέον ισχυρά από άποψη επιρροής στον επιστημονικό κόσμο θεωρητικά μοντέλα είναι αυτό της **οικοδόμησης- ενσωμάτωσης** (construction- integration model) χάρη στην πληρότητά του (Lin et al., 2014· McNamara & Magliano, 2009), το οποίο αναπτύχθηκε από τον Kintsch (1988) και περιγράφει την κατανόηση ως διαδικασία αποτελούμενη από δύο εναλλασσόμενους διανοητικούς μηχανισμούς ενεργειών, την οικοδόμηση και την ενσωμάτωση.

Κατά τη φάση οικοδόμησης διενεργείται η κατανόηση στο επίπεδο κειμενικής βάσης την οποία αποτελούν πληροφορίες ευρισκόμενες στο κείμενο προς αναγνωστική κατανόηση το οποίο διαρθρώνεται βάσει της δομής με την οποία παρουσιάζονται αυτές, ούσες οργανωμένες σε προτασιακό και κειμενικό πλαίσιο. Στην οικοδόμηση αξιοποιούνται πληροφορίες κειμένου λαμβάνοντας υπόψη δεσμούς μεταξύ προτάσεων. Η σημασιολογική αποκωδικοποίηση λέξεων απαιτεί τη δημιουργία συμπερασμών για την αναγνώριση μηχανισμών, αλλά και κάλυψη κενών συνοχής. Ειδικότερα, στα πλαίσια οικοδόμησης ενεργοποιείται το αποθηκευμένο στην μακρόχρονη μνήμη του ατόμου νοηματικό περιεχόμενο λέξεων και αντλείται το νόημα προτάσεων (micro-proposition) καθώς και η σημασία των μεταξύ τους σχέσεων με κριτήριο κανόνες συνεκτικότητας. Η νοηματική σύνδεση σύντομων προτάσεων οδηγεί στην κατανόηση προτάσεων ευρείας κλίμακας. Οι ενέργειες αυτές καθοδηγούνται από το περιεχόμενο του κειμένου και προκύπτουν αβίαστα από την «από κάτω προς τα πάνω» σημασιολογική και συντακτική επεξεργασία κειμένου, δηλαδή την εκκινούσα από τη διαχείριση λέξεων ως μικρότερων μελών κειμένου, η οποία εκτείνεται στην αποκόμιση νοήματος μεγαλύτερων κειμενικών τμημάτων. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται η νοητική αναπαράσταση του κειμενικού περιεχομένου στο βαθμό που ο αναγνώστης είναι σε θέση να αναγνωρίσει πληροφορίες και να ασχοληθεί με δραστηριότητες κατανόησης κειμένου όπως η ανάκληση και συνόψισή του.

Κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης τίθεται σε εφαρμογή η «εκ των άνω προς τα κάτω» επεξεργασία κειμενικών πληροφοριών με στόχο τη δημιουργία ενός καταστασιακού μοντέλου. Για αυτόν τον σκοπό ενεργοποιείται στο νου του ατόμου νοητικό σχήμα με τη βοήθεια του οποίου συνδέονται οι εκφραζόμενες στο κείμενο ιδέες με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη, οικοδομώντας ένα νοητικό μοντέλο που περιέχει τους

κατάλληλους συμπερασμούς οι οποίοι συνεισφέρουν στην κατανόηση άρρητων ιδεών και στην κάλυψη πιθανών σημασιολογικών κενών. Στα πλαίσια αυτά αναπτύσσεται το καταστασιακό μοντέλο που προκύπτει ως προϊόν σύνδεσης προϋπαρχουσών γνώσεων για το εξεταζόμενο θέμα με τα κειμενικά δεδομένα. Η διαμόρφωση του καταστασιακού μοντέλου καθίσταται εφικτή, όταν ο αναγνώστης επεξεργάζεται ενεργά το περιεχόμενο κειμένου και επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση κειμένου. Η παραγόμενη από πληρέστερο καταστασιακό μοντέλο αναπαράσταση αποθηκεύεται στη μακροπρόθεσμη μνήμη του ατόμου καθιστώντας δυνατή τη μάθηση και αξιοποίηση αποκτηθεισών πληροφοριών υπό νέες συνθήκες (Lin et al., 2014· Kintsch, 1988, 1998· McNamara et al., 1996· McNamara & Magliano, 2009).

Η κατανόηση κειμένου επιτυγχάνεται με τη διαμόρφωση αναπαράστασης του περιεχομένου του, η οποία αποδεικνύεται με την ικανότητα του αναγνώστη να απαντά σε σχετικά ερωτήματα ή να αποδίδει εν συντομία βασικές ιδέες που εκφράζονται σε αυτό. Η αναπαράσταση δεν αφορά αποκλειστικά στο λεξιλογικό και εννοιολογικό περιεχόμενο, σε επίπεδο μικροδομής και οργάνωσης κειμένου ως συνόλου, αλλά και στο καταστασιακό μοντέλο υπό τη μορφή ενοποίησης ιδεών του κειμένου με τις γνώσεις του ατόμου. Συνεπώς, τα δύο επίπεδα κατανόησης που προτείνονται από το μοντέλο οικοδόμησης-ενσωμάτωσης, η κειμενική βάση και το καταστασιακό μοντέλο, δεν αποτελούν ανεξάρτητες διαδικασίες, αλλά συνεισφέρουν από κοινού στην ίδια νοητική αναπαράσταση με την πρώτη να εξαρτάται περισσότερο από κειμενικές πληροφορίες και το δεύτερο από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη και την ικανότητά του να οικοδομεί συμπερασμούς (Kintsch, 1988, 1998· Lin et al., 2014· McNamara et al., 1996· McNamara & Magliano, 2009).

1.1.3 Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης: μαθησιακές στρατηγικές

Οι στρατηγικές συνιστούν μεθόδους διαχείρισης δραστηριοτήτων και περιλαμβάνουν τον προγραμματισμό και τη συλλογιστική επεξεργασία που ακολουθούνται με στόχο την αποπεράτωση ενός έργου (Lenz, 1992). Σύμφωνα με τον Pask (1976, 1988), οι μαθησιακές στρατηγικές κατανέμονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τις ολιστικές και τις σειριακές. Στις πρώτες η εκπλήρωση ενός στόχου αντιμετωπίζεται ως ενιαία αποστολή διαιρούμενη σε επιμέρους στόχους ενώ στις σειριακές κάθε στόχος εξυπηρετεί την πραγμάτωση ενός έργου, αποτελώντας ταυτόχρονα προαπαιτούμενο διαχείρισης διαφορετικού στόχου.

Εναλλακτικά, οι στρατηγικές νοούνται συστατικά της μαθησιακής διαδικασίας τα οποία αφορούν στον **γνωστικό** και **ρυθμιστικό** τομέα δραστηριοτήτων (Short & Weissberg-Benchell, 1989· Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011· Vermunt & Vermetten, 2004). Συγκεκριμένα, στον πρώτο εντάσσονται διεργασίες μέσω των οποίων καταλήγει η γνωστική διαδικασία σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Επίκεντρο τους είναι η επεξεργασία του εκάστοτε αντικειμένου όπως είναι η απόκτηση γνώσεων, η νοηματική αποκωδικοποίηση και η γενικά η κατάκτηση δεξιοτήτων. Ανάλογες ενέργειες θα μπορούσαν να θεωρηθούν η αναγνώριση ουσιωδών τμημάτων σε κάποιο κείμενο, ο εντοπισμός λογικών συνδέσεων ανάμεσα στις πτυχές ενός ζητήματος αλλά και η γενίκευση των εκφραζόμενων ιδεών μέσα από την ταύτισή τους με εμπειρίες (Geisler-Brenstein et al., 1996· Vermunt & Vermetten, 2004). Οι γνωστικές στρατηγικές διαιρούνται με κριτήριο το επίπεδο επεξεργασίας το οποίο εξυπηρετούν στις εξής κατηγορίες: α) βαθιάς, β) βαθμιαίας και γ) συμπαγούς επεξεργασίας. Στο επίπεδο βαθιάς επεξεργασίας συνυφαίνονται συσχετιστικές, οργανωτικές και δράσεις κριτικής διεργασίας ενώ στη βαθμιαία επεξεργασία περιλαμβάνονται δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάλυση και στην απομνημόνευση. Οι στρατηγικές συμπαγούς επεξεργασίας διαθέτουν ενέργειες προσδιορισμού και εφαρμογής (Reid et al., 2013· Vermunt, 1996,1998· Vermunt & Vermetten, 2004).

Οι **ρυθμιστικές** ή **μεταγνωστικές** στρατηγικές περιλαμβάνουν δράσεις όπως η καθοδήγηση του ατόμου προς ορισμένες επιλογές και ενέργειες κατά τη διάρκεια δραστηριότητας, η ιχνηλασία της γνωστικής επεξεργασίας με σκοπό την εξακρίβωση πραγμάτωσης ή μη του αρχικού στόχου, η απόδοση εμποδίων ή δυσχερειών σε συγκεκριμένους λόγους και η ευέλικτη επιλογή ή αντικατάσταση δράσεων με αντικείμενο τη μάθηση (Brown, 1987· Carrell et al., 1998· Padeliaadu et al., 2002· Vermunt & Vermetten, 2004). Διακρίνονται δύο ομάδες συναφών στρατηγικών, οι στρατηγικές αυτό-ρύθμισης και εξωτερικής ρύθμισης. Στην πρώτη κατατάσσονται στρατηγικές με τη βοήθεια των οποίων το άτομο αποκλειστικά ασκεί τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας ενώ στη δεύτερη οι σχετικές δράσεις τελούνται με παρακίνηση από εξωτερικό παράγοντα όπως είναι ο εκπαιδευτικός ή διδακτικά εγχειρίδια. Εκτός από αυτές τις κατηγορίες, οι μαθητές ενδέχεται να εμπλακούν και στη συνθήκη μηδενικής ρύθμισης, η οποία είναι πιθανό να οφείλεται σε αδυναμία αυτό-ρύθμισης ή σε ελλείψεις του ευρύτερου μαθησιακού πλαισίου (Vermunt, 1996,1998· Vermunt & Vermetten, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ως εξίσου σημαντικό δομικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας αναγνωρίζονται οι **συναισθηματικές ενέργειες**, που είναι δυνατό να

ασκήσουν ευνοϊκή ή δυσμενή επίδραση στο μαθησιακό έργο μέσω της πρόκλησης συναισθημάτων. Τέτοιες δράσεις θεωρούνται η κινητοποίηση του ατόμου μέσω της διαμόρφωσης κινήτρων, ο εντοπισμός ενεργειών που καθορίζουν την έκβαση της γνωστικής επεξεργασίας και η αποτίμηση της τελευταίας, καθώς και η διαχείριση των συναισθημάτων που παράγονται σε μαθησιακές δραστηριότητες (Boekaerts, 1995· Vermunt & Vermetten, 2004). Οι ρυθμιστικές- μεταγνωστικές στρατηγικές ασκούν έμμεση επιρροή στην έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας, ελέγχοντας ή καθοδηγώντας τις συναισθηματικές και γνωστικές δράσεις (Vermunt & Vermetten, 2004).

Οι γνωστικές στρατηγικές κατέχουν ιδιαίτερη θέση στην υπερπήδηση εμποδίων που ανακύπτουν κατά την κατανόηση κειμένου και για αυτό τον λόγο επιστρατεύονται συχνά από επιδέξιους αναγνώστες. Δυσκολίες παρουσιάζονται κατά την επεξεργασία κειμένου από αρχάριους αναγνώστες, καθώς η σύλληψη νοήματος είναι πιθανό να παρεμποδίζεται από αδυναμίες κατά τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση κειμενικών στοιχείων, αλλά και από πεπειραμένους αναγνώστες ιδιαίτερα, όταν καλούνται να εμβραθύνουν σε κείμενα πληροφοριακού χαρακτήρα, που απαιτούν την κατοχή ορολογίας ξεχωριστού επαγγελματικού ή επιστημονικού κλάδου (Graesser, 2007). Επιπλέον, παρατηρείται η εντύπωση έμπειρων αναγνωστών ακόμη και φοιτητών ότι το νόημα κειμένου έχει κατακτηθεί, εφόσον οι λέξεις που το απαρτίζουν είναι γνωστές, γεγονός που οδηγεί σε μέτρια μόνο σημασιολογική οικοδόμηση, διότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι σχέσεις μεταξύ ιδεών, προτάσεων, παραγράφων, η υπερδομή κειμένου, ενώ παρακάμπτονται η διαμόρφωση συμπερασμών και η κριτική εξέταση των κειμενικών δεδομένων εν γένει (Baker, 1985· Graesser, 2007· Otero & Kintsch, 1992). Η συστηματική διδασκαλία μαθησιακών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνιστά σπουδαίο συστατικό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επειδή σε αυτές τις περιπτώσεις αναμένεται να λειτουργήσει σημαντικά προς την υπερνίκηση δυσκολιών. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η συνειδητή και σκόπιμη αξιοποίηση στρατηγικών από τους αναγνώστες (Graesser, 2007).

ii) Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης: είδη και διδασκαλία

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης αφορούν σε ενέργειες **γνωστικού και συμπεριφορικού** χαρακτήρα που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα πλαίσια, εξυπηρετώντας τη βελτίωση της κατανόησης (Graesser, 2007, p. 6· Weinstein & Mayer, 1983, p. 3). Οι δράσεις αυτές είναι δυνατό να γίνουν αντιληπτές με το παράδειγμα της

αναζήτησης μίας λέξης στο λεξικό. Η συμπεριφορική διάσταση αφορά την περίπτωση στην οποία το άτομο θα λάβει την πρωτοβουλία αξιοποίησης του συγκεκριμένου βοηθήματος ενώ η γνωστική λειτουργία σχετίζεται με τον εντοπισμό και ανάγνωση της ερμηνείας που προσφέρεται για τη λέξη, αλλά και την εκ νέου επεξεργασία της πρότασης στην οποία εντάσσεται ο όρος με στόχο την εξαγωγή νοήματος. Το πλαίσιο ενεργοποίησης των παραπάνω στρατηγικών αναφέρεται στις προϋποθέσεις χρήσης του λεξικού, δηλαδή να είναι άγνωστο το νόημα λέξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης έγκειται στην οριοθέτηση των συνθηκών ενεργοποίησής τους, ώστε να μην υλοποιούνται συχνότερα ή σπανιότερα από όσο είναι απαραίτητο. Η παροχή πλαισίου βασίζεται σε αντικειμενικά ή υποκειμενικά προς τους μαθητές κριτήρια. Στην πρώτη περίπτωση αντιστοιχεί, λόγου χάρι, η συνθήκη κατά την οποία η άγνωστη λέξη θεωρείται σπάνια σε σχέση με το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων σε αντίθεση με τη δεύτερη πιθανότητα όπου η λέξη είναι άγνωστη σε ορισμένο μαθητή. Η χρησιμοποίηση υποκειμενικών στοιχείων κατά τη διδασκαλία στρατηγικών συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης και κατά συνέπεια στην αυτορρύθμιση των μαθητών.

Εκτός από τη χρήση εξωτερικών βοηθημάτων, η κατανόηση ευνοείται με την ενθάρρυνση των παιδιών να αναζητήσουν πιθανούς ορισμούς της άγνωστης λέξης σε προηγούμενες και επόμενες προτάσεις καθώς και της επαναλαμβανόμενης όλης της περιόδου, παρακάμπτοντας συμπεριφορικές ενέργειες. Πρόκειται για μία γνωστική στρατηγική που κατευθύνει ταάλματα και τις στάσεις των οφθαλμών.

Επιπλέον, μία γνωστική στρατηγική αποσαφήνισης λέξεων αποτελεί η αξιοποίηση του συγκεκριμένου με στόχο την κατάταξη του περιεχομένου της σε μία κατηγορία εννοιών όπως είναι ένα είδος ζώου ή μία ομάδα ιδεών. Ακόμη, σημαντική γνωστική πρακτική θεωρείται η αξιοποίηση της γνωστικής βάσης και του κόσμου εμπειριών για τη διαμόρφωση συμπερασμών και κατά συνέπεια επεξηγήσεων. Σε αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιούνται ερωτήσεις μέσω των οποίων αιτιολογούνται θέσεις και νοηματοδοτούνται κίνητρα πράξεων (Graesser et al., 1994· Graesser, 2007· Magliano et al., 1999).

Οι Duke και Pearson, βασιζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα αναγνωρίζουν ως **βασικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης** η διδασκαλία των οποίων θεωρείται σημαντική: την πρόβλεψη, τη μεγαλόφωνη έκφραση σκέψεων του μαθητή καθώς διαβάσει, την αναγνώριση της κειμενικής δομής, τη χρήση οπτικών αναπαραστάσεων, τη σύνταξη περίληψης και την ανάθεση ερωτήσεων (2002, p. 224).

Η πρώτη κατηγορία συνδέεται με μία ομάδα στρατηγικών με κοινό παρονομαστή την κινητοποίηση των μαθητών να διατυπώσουν ιδέες αναφορικά με το θέμα και το περιεχόμενο των κειμένων που καλούνται ανά περίπτωση να επεξεργαστούν, στηριζόμενοι στις εμπειρίες και τη γνωστική τους βάση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης τους ζητείται να εξετάσουν εν συντομία τις σπουδαιότερες πληροφορίες κειμένου και εν τέλει να αποφανθούν σχετικά με τα κοινά ή αντίθετα σημεία μεταξύ των αρχικών τους προβλέψεων και των κειμενικών δεδομένων. Η ομάδα ανάλογων δράσεων ευνοεί την αξιοποίηση των κατεκτημένων γνώσεων για τη σημασιολογική αποκωδικοποίηση νέων εννοιολογικών στοιχείων.

Η **προφορική διατύπωση σκέψεων** κατά την ανάγνωση διδάσκεται με στόχο την παροχή προτύπων για τη χρήση των υπολοίπων στρατηγικών από τα παιδιά. Ενδεικτικά, κατά την ανάγνωση αφηγηματικού κειμένου η δήλωση των κεντρικών ηρώων μπορεί να εμπλουτιστεί με προβλέψεις αναφορικά με την εξωτερική τους εμφάνιση.

Γνώσεις συναφείς με τη δομή διαφορετικών κειμενικών ειδών είναι δυνατό να διευκολύνουν τα παιδιά στην οικοδόμηση νοηματικής αναπαράστασης, κατατάσσοντας τις ιδέες στα επιμέρους δομικά χαρακτηριστικά. Επίσης, η διδασκαλία συναφών γνώσεων συνιστά επωφελή μέθοδο προς την απομνημόνευση και επαναφορά πληροφοριών. Παράδειγμα διδασκαλίας της εν λόγω στρατηγικής με στόχο την υποστήριξη μαθητών στην κατανόηση αφηγηματικών κειμένων είναι η αρχική παρουσίαση ενός πίνακα κατά τη διαχείριση ανάλογου κειμένου στον οποίο αναγράφονται τα βασικά συστατικά μίας ιστορίας συνοδευόμενα από κενά τα οποία συμπληρώνουν αρχικά οι εκπαιδευτικοί ακολουθώντας την τακτική της μοντελοποίησης ενώ η διαδικασία επεκτείνεται στοχεύοντας στη σταδιακή μείωση της ασκούμενης από τον διδάσκοντα δράσης. Έτσι, ακολουθείται η επανάληψη της διαδικασίας σε άλλα κείμενα με την ταυτόχρονη ενέργεια εκπαιδευτικού και μαθητή, την ανάθεση εργασιών στον μαθητή και την αναζήτηση δομικών συστατικών ιστορίας σε κείμενο από τον μαθητή χωρίς την παροχή βοήθειας. Επομένως, η διδασκαλία της κειμενικής δομής ωφελεί τη διαμόρφωση αντίστοιχων σχημάτων και την περιληπτική απόδοση περιεχομένου από τον αναγνώστη ο οποίος είναι σε θέση να αναγνωρίζει βασικές ιδέες. Για την καλλιέργεια αυτής της στρατηγικής υιοθετείται συχνά η χρήση εννοιολογικών χαρτών και διαγραμμάτων.

Η **οπτική παρουσίαση του κειμενικού περιεχομένου** εξυπηρετεί την οργάνωση, συγκεκριμενοποίηση, κατανόηση και απομνημόνευση λεκτικών πληροφοριών. Πέρα από την αξιοποίηση εννοιολογικών χαρτών και διαγραμμάτων οι ιδέες κειμένων είναι δυνατό να προβληθούν με τη μορφή ιστού, γραφικής σύνοψης και γενικά οποιασδήποτε

ευριστικής δομής, υποστηρίζοντας επιπλέον την εκμάθηση κειμενικών δομών και λεξιλογίου μέσω της αλληλεπίδρασης του γνωστικού και μνημονικού παράγοντα με εκείνο της κατανόησης (Duke & Pearson, 2002· Παντελιάδου, 2011).

Η **καλλιέργεια δεξιοτήτων περίληψης** ευνοεί σημαντικά την ικανότητα κατανόησης και ανάκλησης πληροφοριών κειμένου. Περιλαμβάνει τον εντοπισμό του υπό εξέταση θέματος, τον αποκλεισμό επουσιωδών στοιχείων, την επιλογή σημαντικών ιδεών και την οργάνωσή τους σε νέο συντομότερο και συνεκτικό κείμενο (Dole et al., 1991· Duke & Pearson, 2002· Hammill & Bartel, 1995· Παντελιάδου, 2011).

Τέλος, η **διατύπωση ερωτημάτων** αποτελεί μία από τις πλέον αποτελεσματικές στρατηγικές κατανόησης και ανάκλησης πληροφοριών κειμένου. Αυτές διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς είτε αφορούν στην αναγνώριση λεπτομερειών ή βασικών ιδεών και λαμβάνουν χώρα πριν, κατά τη διάρκεια ή έπειτα από την ανάγνωση κειμένου. Επίσης, οι διδασκόμενοι εκπαιδεύονται στην έκφραση ερωτήσεων με σκοπό την διαμόρφωση συμπερασμών (Duke & Pearson, 2002· Παντελιάδου, 2011).

1.1.4. Εμπόδια στην κατανόηση κειμένου από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Η ανάγνωση συνιστά μία διαδικασία με περίπλοκο χαρακτήρα, η οποία αποτελείται από εξελικτικά επίπεδα κατά τα οποία σημειώνεται η δραστηριοποίηση και συνεργασία αισθητηριακών, γνωστικών και συναισθηματικών στοιχείων (Αγαλιώτης, 2017, σ. 422· Ηαρία, 2010, p. 14). Η αναγνωστική διαδικασία νοείται ως το γινόμενο μεταξύ της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης των λέξεων ενός κειμένου (Gough & Tunmer, 1986· Hoover & Gough 1990· Joshi & Aaron, 2000· Πόρποδας, 2002).

Η κατανόηση κατέχει σημαίνουσα θέση στην ανθρώπινη επικοινωνία και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε όλα τα στάδια της ανθρώπινης ζωής, από το σχολείο, την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την εργασία έως και την ψυχαγωγία (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Σχετίζεται με τη διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης εννοιολογικού περιεχομένου λέξεων, καθώς και με τη σύνδεση μεμονωμένων εννοιών ενταγμένων στη συντακτική δομή κειμένου (Πόρποδας, 2002).

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί σημαντική προϋπόθεση αποτελεσματικότητας των μαθητών στα σχολικά καθήκοντα και καθιστά αναγκαία την κατοχή ορισμένων δεξιοτήτων από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, απαραίτητες θεωρούνται η ικανότητα

ακριβούς και ευχερούς αποκωδικοποίησης κειμένου, η κατοχή και δυνατότητα αξιοποίησης προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών, οι οποίες σχετίζονται με το θέμα κειμένου αλλά και η δυνατότητα χρήσης κειμενικών πληροφοριών και σύνδεσής τους με άλλες που βρίσκονται στο ίδιο κείμενο, καθώς και με γνώσεις υποβάθρου, με στόχο τη διαμόρφωση νοητικής απεικόνισης του περιεχομένου του κειμένου προς διαχείριση. Επίσης, ο βαθμός κατανόησης ενός κειμένου εξαρτάται από τη δυνατότητα εντοπισμού της κεντρικής ιδέας καθώς και των πληροφοριών αναφορικού χαρακτήρα, την ικανότητα διαμόρφωσης συμπερασμάτων, τη σύνδεση των εκφραζόμενων ιδεών με σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, την εσωτερίκευση και διάθεση σχετικών με την υπερδομή διαφορετικών κειμενικών ειδών γνώσεων και γνώσεων λεξιλογίου, την εφαρμογή γνωστικών στρατηγικών και την παρακολούθηση της κατανόησης. Επομένως, κωλύματα κατά τη διαδικασία εξαγωγής νοήματος θέτουν σημαντικά εμπόδια στη μάθηση παιδιών.

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) έρχονται συχνά αντιμέτωποι με εμπόδια κατά τη σημασιολογική αποκωδικοποίηση γραπτού λόγου, την αντιστοίχιση κατάλληλων εννοιών στις λέξεις που συνθέτουν κείμενα, τη διαμόρφωση συμπερασμών, την περιληπτική απόδοση ή επαναφορά στο νου ουσιωδών κειμενικών δεδομένων και στον συνειδητό έλεγχο της προσπάθειάς τους (Cain & Oakhill, 2007· Landi et al., 2005· Van den Broek et al., 1999· Watson et al., 2012).

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Διαταραχές» αναφέρεται σε μία ομάδα διαταραχών νευροαναπτυξιακής φύσης που θέτει φραγμούς στη μάθηση και αξιοποίηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Οι εν λόγω δυσκολίες εμφανίζονται στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών οδηγώντας σε σημαντικά ελλείμματα σε σχέση με την ηλικία τους τα οποία παρεμποδίζουν το άτομο στην εκπλήρωση σχολικών ή επαγγελματικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο καθημερινότητας. Οι προαναφερθείσες ονομάζονται ειδικές μαθησιακές διαταραχές στην ανάγνωση, στη γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά αντίστοιχα. Ενδεικτικά, ενδέχεται να σχετίζονται με την αντιστοίχιση των κατάλληλων φωνημάτων στα γραφήματά τους, ελλείμματα στην ευχερή ανάγνωση, την εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων, την κατανόηση κειμένου, την γραπτή αποτύπωση και οργάνωση ιδεών (γραπτή έκφραση), αλλά και με εμπόδια σχετικά με την αριθμητική και μαθηματική λογική όπως η επίλυση προβλημάτων. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αν και μπορούν να εκδηλωθούν πριν την έναρξη της σχολικής εκπαίδευσης, διαγιγνώσκονται στα πλαίσια της σχολικής μάθησης (American Psychiatric Association, 2013, pp. 1-2· Tannock, 2014, pp. 1-2). Εναλλακτικά, ο όρος αφορά σε ανομοιογενή ομάδα εγγενών

διαταραχών που αποδίδονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος με χαρακτηριστικό σημαντικές δυσκολίες σχετικά με τη διαμόρφωση και αξιοποίηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών [American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), 1991, 1998, p. 20, p. III-258a].

Όπως υποστηρίζεται από τους Bos και Vaughn (1994), οι μαθητές που σημειώνουν **χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση**, συναντούν δυσκολίες στο συνδυασμό ξεχωριστών τμημάτων κειμένου, στη σύνδεσή τους με όσα γνωρίζουν καθώς και στη δόμηση νοητικών αναπαραστάσεων και κατά συνέπεια στην κατανόηση κειμένου. Αναφέρουν, ακόμη, ότι οι δυσκολίες αυτές εντείνονται στην περίπτωση μαθητών με ΕΜΔ. Εντούτοις, τα προβλήματα αυτά δεν αποδίδονται αποκλειστικά σε δυσλειτουργίες ως προς την ακριβή ή ευχερή αποκωδικοποίηση, αφού σε πολλές περιπτώσεις μαθητές που συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση φέρουν εις πέρας τη φωνολογική επεξεργασία κειμένων χωρίς να αντιμετωπίζουν δυσχέρειες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστούν τα παιδιά με υπερλεξία, τα οποία αποκωδικοποιούν με ακρίβεια λέξεις ήδη από μικρή ηλικία όμως δυσκολεύονται να κατανοήσουν εννοιολογικές μονάδες. Ως δυνητικές εστίες προβλημάτων στην κατανόηση κειμένου από παιδιά με ΕΜΔ αναγνωρίζονται, επίσης, περιορισμοί στην εκμάθηση δεξιοτήτων κατανόησης, στην εργαζόμενη μνήμη, στη γνωστική βάση, αλλά και στην κατοχή ανωτέρου επιπέδου δεξιοτήτων σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, στην κατάκτηση γνώσεων για τα δομικά στοιχεία ξεχωριστών κειμενικών ειδών και τη λειτουργία διαρθρωτικών εκφράσεων που ενισχύουν τη συνεκτικότητα. Ακόμη, δυσχέρειες οφείλονται σε ελλείμματα του εσωτερικού νοητικού λεξικού, οργανωτικών δεξιοτήτων, μηχανισμών κινητοποίησης, καθώς και σε συμπεριφορικούς περιορισμούς (Αγαλιώτης, 2010· Graham & Bellert, 2004, 2005· Haria, 2010· Kendeou & van den Broek, 2007· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Spear-Swerling & Sternberg, 1995· Swanson et al., 2010· Watson et al., 2012).

Η ανεπαρκής ανάπτυξη κάποιων από τις παραπάνω δεξιότητες σε ορισμένες περιπτώσεις έχει τις ρίζες της στη **διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος** στις πρώτες σχολικές τάξεις, όταν συχνά δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διαμόρφωση δεξιοτήτων ανάγνωσης σε σύγκριση με τη σαφή μάθηση της κατανόησης. Εντούτοις, η πρόοδος στους εν λόγω τομείς συντελείται παράλληλα και η άνιση κατανομή στόχων εντός διδακτικών προγραμμάτων ενδέχεται να προκαλέσει σοβαρές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση συναφών στρατηγικών σε βάθος χρόνου, καθώς το επίπεδο δυσκολίας κειμένων ως προς τη διάρθρωση και την πυκνότητα ιδεών αυξάνεται προοδευτικά ανά τάξη (Watson et al., 2012).

Επιπλέον, η λειτουργία της **εργαζόμενης μνήμης** διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική κατανόηση, αφού θα πρέπει να συγκρατηθεί σε αυτή η νοητική αναπαράσταση του προς επεξεργασία κειμένου κατά το διάστημα ανάγνωσης και να επανεξετάζονται από το ίδιο σύστημα τα κατεκτημένα δεδομένα παράλληλα με την εισδοχή νέων πληροφοριών (Blanc et al. 2008· Watson et al., 2012). Αδυναμίες στη διάρκεια συγκράτησης και διαχείρισης πληροφοριών από την εργαζόμενη μνήμη είναι δυνατό να εμποδίζουν μαθητές με φτωχή κατανόηση συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ΕΜΔ στην επαρκή επαναφορά στο νου πληροφοριών καταχωρισμένων στη γνωστική τους βάση ή στη διάκριση σημαντικών από ασυναφή γνωστικά στοιχεία και γενικά στην αυτενέργεια κατά την αναγνωστική επεξεργασία κειμένου, καθιστώντας απαραίτητη τη χρήση νύξεων από τους διδάσκοντες (Borella et al., 2010· Pimberton & Nation, 2010· Watson et al., 2012).

Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η κατοχή **προϋπαρχουσών γνώσεων** συναφών με το εκάστοτε κειμενικό θέμα διευκολύνει σημαντικά την κατανόηση απαιτητικών κειμένων από μαθητές σχολικής ηλικίας, διότι μέσω της οικοδόμησης νοητικών σχημάτων είναι σε θέση να διαμορφώσουν συνεπαγωγές (Cottrell & McNamara, 2002· McNamara & Kintsch, 1996· Watson et al., 2012). Εντούτοις, οι μαθητές γυμνασίου και λυκείου με ΕΜΔ παρουσιάζουν σε πολλές περιπτώσεις ελλείψεις στο σύνολο κειμένων γνώσεών τους αδυνατώντας να κατανοήσουν ουσιαστικά τα πολύπλοκα κείμενα των τάξεών τους. Επίσης, περιορισμοί στον διαθέσιμο χώρο της εργαζόμενης μνήμης οι οποίοι παρουσιάζονται συχνά σε μαθητές με ΕΜΔ είναι δυνατό να επηρεάσουν αρνητικά την ικανότητά τους να δημιουργούν συμπερασμούς αξιοποιώντας τις γνώσεις τους, όμως οι ίδιοι ενδέχεται να επωφεληθούν από στοχευμένη διδασκαλία στην κινητοποίηση αναπαραστάσεων βάσει κατακτημένων πληροφοριών (Hattan et al., 2015· Watson et al., 2012). Κάτι τέτοιο φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Carr και Thompson (1996) σε μαθητές με ΕΜΔ και χωρίς, σύμφωνα με την οποία η επίδοση των πρώτων στην αποπεράτωση δραστηριοτήτων κατανόησης κειμένων βάσει συμπερασμών έπειτα από παρεμβατικό πρόγραμμα με περιεχόμενο τη χρήση προϋπαρχουσών γνώσεων βελτιώθηκε σημαντικά χωρίς όμως να εξισωθεί με την αντίστοιχη σε παιδιά της δεύτερης ομάδας.

Ένας επιπλέον τομέας, στον οποίο αναγνωρίζονται δυσκολίες κατανόησης από παιδιά με ΕΜΔ που σχετίζεται άμεσα με την οικοδόμηση συμπερασμών είναι η απόκτηση και ενεργοποίηση **ανωτέρου επιπέδου δεξιοτήτων σκέψης** (higher order thinking skills) (Bulgren et al., 2013). Οι Lewis και Smith (1993) αναγνωρίζουν αυτό το είδος σκέψης ως

το κινητοποιούμενο κατά τη λογική σύνδεση, την αναδιοργάνωση ή την ανάπτυξη καταχωρισμένων στο μνημονικό σύστημα πληροφοριών και νέων λεπτομερειών από ένα άτομο που αποβλέπει στην εκπλήρωση κάποιας επιδίωξης ή στην επίλυση σύνθετων ζητημάτων (p.136). Η διάκριση δεξιοτήτων σκέψης ανωτέρου επίπεδου από τις αντίστοιχες κατώτερης τάξης έχει παρουσιαστεί ποικιλοτρόπως. Σύμφωνα με τον Maier (1933,1937, p. 144, p. 365 όπ. αν σε Lewis & Smith, 1993, pp. 132-133) οι πρώτες χαρακτηρίζονται ως «συλλογιστική» ή «παραγωγική συμπεριφορά» που προκύπτει από την ενοποίηση κατακτημένων γνώσεων και εμπειριών χωρίς να έχει προηγηθεί παλαιότερα ο μεταξύ τους συνδυασμός. Η συσχέτιση αυτή είναι δυνατό να έχει αυθόρμητο χαρακτήρα και ενεργοποιείται με στόχο την ανακάλυψη λύσεων σε αναδυόμενα προβλήματα που παρακωλύουν συγκεκριμένες αντιδράσεις κατά την αποτυχία άμεσης κατάκτησης στόχων. Ο Bartlett (1958) ονομάζει τις συγκεκριμένες δεξιότητες «συλλογισμούς» υλοποιούμενους σε τρεις πιθανές διαδικασίες, την παρένθεση, την επέκταση και την επανερμηνεία εκ των οποίων η πρώτη αφορά στην προσθήκη πληροφοριακών στοιχείων σε σειριακά παρουσιαζόμενες ιδέες με λογική σύνδεση. Η δεύτερη ταυτίζεται με την ανάπτυξη ισχυρισμού ή επιχειρήματος η υποστήριξη του οποίου είναι ελλιπής χρίζοντας επεξήγησης ενώ η εκ νέου ερμηνεία περιλαμβάνει τη διαχείριση πληροφοριών ώστε να προκληθεί μία νέα ταξινόμησή τους (p. 75). Η Resnick (1987) σε αυτή την ευρύτερη ομάδα ικανοτήτων εντάσσει τη διαμόρφωση συμπερασμών και αναπαραστάσεων, την ανάλυση πληροφοριών καθώς και την επεξήγηση πληροφοριών (p. 45). Αντίθετα, οι χαμηλότερου επιπέδου ικανότητες σκέψης αναγνωρίζονται από τον Maier (1933, 1937) ως «αναπαραγωγική σκέψη» ή «συμπεριφορές που συνιστούν προϊόντα μάθησης» μέσω των οποίων εντοπίζεται το ζητούμενο σε κάποια πνευματική εργασία με βάση την αξιοποίηση σχετικών μεταξύ τους εμπειριών τη σύνδεση των οποίων είχε εσωτερικεύσει μέσω της επανάληψης το άτομο. Επιλύει, συνεπώς, προβλήματα επαναφέροντας στη μνήμη του συναφείς εμπειρίες, όπως θα συνέβαινε, εάν θυμόταν έναν ρηματικό τύπο του «λύω» ή κάποιο γινόμενο έπειτα από εξάσκηση στην αρχαία ελληνική γραμματική ή στην προπαίδεια αντίστοιχα (p. 144, όπ. αν σε Lewis & Smith, 1993). Σύμφωνα με τον Newmann (1990, p. 44) τέτοιας φύσης δεξιότητες ενεργοποιούνται σχεδόν αυτόματα χάρη στην προηγηθείσα εσωτερικεύση κατάλληλων πληροφοριών. Οι ανώτερης τάξης συλλογιστικές δεξιότητες είναι δυνατό να κινητοποιούνται ταυτόχρονα με τις χαμηλότερου επιπέδου για τη διεκπεραίωση μίας μαθησιακής δραστηριότητας όπως η ανάγνωση γεγονότος που εξηγεί το ενδεχόμενο παράλληλης διδασκαλίας τους. Η δραστηριοποίηση καθενός εξ αυτών εξαρτάται από τις γνωστικές εμπειρίες κάθε ατόμου,

με τις οποίες ωθούνται στην αξιοποίηση της μίας ή της άλλης διαφορετικά πρόσωπα για την αποπεράτωση του ίδιου διανοητικού έργου (όπ. αν. σε Lewis & Smith, 1993, p. 133). Οι μαθητές με ΕΜΔ που φοιτούν στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο δοκιμάζονται συχνά σε μαθήματα συναφή με τις κοινωνικές επιστήμες, όπως η ιστορία, οι απαιτήσεις των οποίων περικλείουν τη δραστηριοποίηση συλλογιστικών ικανοτήτων ανωτέρου επιπέδου. Ειδικότερα, εμπλοκές παρουσιάζονται κατά την κριτική εξέταση και διαχείριση πληροφοριών, την οικοδόμηση συμπερασμών, τη νοηματική αποκωδικοποίηση συσχετίσεων μεταξύ ιδεών, τη διάκριση ουσιωδών πληροφοριών από τις επουσιώδεις και την αναγνώριση κεντρικών ιδεών, υποδεικνύοντας πιθανά ελλείμματα στους συγκεκριμένους τομείς (Bulgren et al., 2013· Di Cecco & Gleason, 2002).

Κατά συνέπεια, ένας ακόμη τομέας στον οποίο συναντώνται αδυναμίες στους μαθητές με ΕΜΔ είναι αυτός της **επίλυσης προβλήματος**. Η τελευταία συνιστά άρρηκτα συνδεδεμένη δεξιότητα με τη διαχείριση πληροφοριών μέσω της δραστηριοποίησης ανωτέρου επιπέδου σκέψης αλλά και μία από τις αναπτυσσόμενες στην περίοδο της εφηβείας νοητικές ικανότητες. Προαπαιτούμενες δεξιότητες για την καλλιέργεια της επίλυσης προβλήματος θεωρούνται η δυνατότητα του ατόμου να επεξεργάζεται πληροφορίες και να εφαρμόζει τις ανά περίπτωση κατάλληλες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Bulgren et al., 2013· Swanson, 2001). Ωστόσο, δυσχέρειες στην επαρκή κατάκτηση χαμηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων ήδη από μικρή ηλικία δρουν συνδυαστικά με ελλείμματα στις ανωτέρω αναφερθείσες περιοχές επιδρώντας αρνητικά στην επίλυση προβλήματος και στη δραστηριοποίηση συλλογιστικών δεξιοτήτων ανωτέρου επιπέδου εν γένει από μαθητές με ΕΜΔ. Οι δεδομένες δυσκολίες καθίστανται συχνά σε μεγαλύτερο βαθμό εμφανείς στο Γυμνάσιο και το Λύκειο εξαιτίας των χαρακτηριστικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαιτήσεων (Bulgren et al., 2013).

Εκτός από αυτά, το πλήθος αποθηκευμένων στο **εσωτερικό νοητικό λεξικό** εννοιών κατέχει πρωταγωνιστική θέση στη σημασιολογική αποκωδικοποίηση κειμενικού υλικού από μαθητές ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι τάξεις της οποίας επιτάσσουν την ανάγνωση περίπλοκων κειμένων. Το λεξιλόγιο των παιδιών είναι δυνατό να συμβάλλει στην κατανόηση νέων όρων καθώς διαβάζουν αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα σε ξεχωριστά πεδία. Ειδικότερα, επιστημονικά κείμενα σε μαθήματα όπως η Βιολογία ή η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο Γυμνάσιο περιέχουν εξειδικευμένη ορολογία με λέξεις αρχαίας ελληνικής ή λατινικής ετυμολογίας καθιστώντας απαραίτητη την κατοχή γνώσεων ιστορικής ορθογραφίας (Rupley et al.,

2009· Taylor et al., 2009· Watson et al., 2012). Οι μαθητές με ΕΜΔ είναι πιθανό να προσκρούουν σε εμπόδια κατά την προσπάθεια εμβάθυνσης στο νόημα σχετικών κειμένων λόγω περιορισμών στο σύνολο λεξιλογικών γνώσεών τους (Graham & Bellert, 2005· Watson et al., 2012). Επιπρόσθετα, ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν δυσκολίες παιδιών με ΕΜΔ στην εφηβεία ή ακόμη και στην ενήλικη ζωή τους κατά την επεξεργασία γλωσσικών συντακτικών στοιχείων στα πλαίσια προτάσεων (Gregg et al., 2002). Το νοητικό λεξικό φαίνεται να κατέχει θεμελιώδη θέση τόσο στην κατανόηση όσο και τη σύνταξη προτάσεων, οι οποίες συνιστούν περίπλοκες διαδικασίες παρουσιαζόμενες από τους Garrett (1982) και Schwartz (1987) ως εκτελούμενες σε τρεις φάσεις: α) την εννοιολογική, που απαιτεί τη διαμόρφωση συμπερασμών και οδηγεί στην αναζήτηση αποθηκευμένων στο μνημονικό σύστημα εννοιών β) τη συναφή με τις λειτουργίες λέξεων εντός περιόδων και γ) την ταυτόχρονη εξέταση συντακτικών και γραμματικών στοιχείων. Συνεπώς, πιθανές ελλείψεις στο σύνολο των κατακτημένων εννοιών στο εσωτερικό νοητικό λεξικό είναι πιθανό να θέσουν επιπλέον φραγμούς στην κατανόηση ακόμα και μεμονωμένων προτάσεων.

Επίσης, δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων από παιδιά με ΕΜΔ θα μπορούσαν να αποδοθούν σε «**εννοιολογικά χάσματα**» που κάνουν συχνά την εμφάνισή τους **σε κείμενα «χαμηλής συνεκτικότητας**» (Watson et al., 2012, p. 82). Ο όρος συνεκτικότητα αναφέρεται στη λογική σύνδεση των ιδεών ενός κειμένου, ενώ οι Halliday και Hasan την ταυτίζουν με τη δόμηση σημασιολογικών σχηματισμών βάσει δεσμών ανάμεσα σε κειμενικά τμήματα (1976, p. 26, όπ. αν. σε Carell, 1982, p. 481). Ένα μέσο διασφάλισης της εν λόγω κειμενικής ιδιότητας από μέρος του συντάκτη συνιστά η γλωσσική συνοχή η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση συνωνύμων, υπερωνύμων και κοινών εννοιολογικά εκφράσεων, την ελλειπτική έκφραση και την ένταξη συνδετικών λέξεων ή φράσεων όπως «διότι», «εφόσον» και «αντίθετα». Το επίπεδο συνεκτικότητας επηρεάζεται αρνητικά στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η σχέση μεταξύ των διαφόρων ιδεών δεν διευκρινίζεται ή όταν το περιεχόμενο εννοιών μη ενταγμένων στη γνωστική βάση του αναγνώστη παραμένει ασαφές στα πλαίσια κειμένου. Περιορισμένη συνεκτικότητα συναντάται στο εκπαιδευτικό υλικό μαθημάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγκάζοντας τους, διδασκόμενους να οικοδομούν συμπερασμούς για τη γεφύρωση λογικών κενών. Πρόκειται για συνήθη μέθοδο με την οποία επιδέξιοι αναγνώστες εξασφαλίζουν συνεκτικούς δεσμούς ανάμεσα στις εννοιολογικές μονάδες κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τους πιθανούς στόχους του συγγραφέα (Ferstl & Cramon, 2001· Watson et al., 2012). Παρατηρείται διαφωνία στη βιβλιογραφία σχετικά με την αμεσότητα διαμόρφωσης

συμπερασμών. Ενδεικτικά, οι Trabasso και Broek (1985) θεωρούν την αναζήτηση αιτιακών σχέσεων αναπόσπαστο και άμεσα εμφανιζόμενο κομμάτι της αναγνωστικής κατανόησης. Αντίθετα, οι Ferstl και Cramon (2001) διακρίνουν δύο ομάδες συμπερασμών, τους αυτόματα δημιουργούμενους και τους στρατηγικά ενεργοποιούμενους. Οι πρώτοι διαθέτουν αυτόματο χαρακτήρα και εμφανίζονται ώστε να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ διαδοχικών προτάσεων κυρίως στα πλαίσια ενός πλήρους από άποψη πληροφοριών συγκεκριμένου. Η δεύτερη κατηγορία αφορά σε συμπερασμούς που προκύπτουν από ενσυνείδητα σχεδιασμένες διεργασίες, όπως είναι η απόδοση συνεπειών ενός φαινομένου στα αντίστοιχα αίτια ή η διατύπωση εικασιών και επεξηγήσεων. Εντούτοις, τα παιδιά με ΕΜΔ παρουσιάζουν αδυναμία δημιουργίας συνεπαγωγών ιδιαίτερα όταν απουσιάζουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις (Watson et al., 2012).

Ακόμη, σημαντικά εμπόδια στην κατανόηση κειμένων από παιδιά με ΕΜΔ είναι πιθανό να θέσουν περιορισμοί στις γνώσεις και στην εσωτερίκευση της **δομής ξεχωριστών ειδών κειμένων**. Αυτό ισχύει για όλους τους κειμενικούς τύπους, αν και τα κείμενα αφηγηματικού περιεχομένου θεωρούνται ευκολότερα ως προς την επεξεργασία λόγω της εξοικείωσης των παιδιών με εκείνα ήδη από νεαρή ηλικία. Αντίθετα, η νοηματική διαχείριση μη- αφηγηματικών κειμένων δυσκολεύει σε μεγαλύτερο βαθμό μαθητές με ΕΜΔ εξαιτίας της πολυμορφίας των δομικών τους συστατικών τα οποία συναντώνται σε διακριτά κειμενικά είδη εντασσόμενα σε αυτή την ευρύτερη ομάδα. Οι δυσκολίες αυτές θα μπορούσε να υποτεθεί ότι οφείλονται στην ανεπαρκή ή μη συστηματική διδασκαλία κειμενικών δομών, ωστόσο οι μαθητές με ΕΜΔ είναι δυνατό να συναντούν δυσχέρειες στη νοηματική αναπαράσταση και τον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας σε κείμενα των οποίων τη δομή έχουν διδαχθεί (Bulgren et al., 2013· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012).

Επιπρόσθετα, ελλείψεις των μαθητών με ΕΜΔ οι οποίες επιδρούν αρνητικά στην κατανόηση κειμένου εντοπίζονται στον **συμπεριφορικό** και **μεταγνωστικό** τομέα. Ο πρώτος περιλαμβάνει τις σχετιζόμενες με την προσοχή και τα συναισθήματα συμπεριφορές του ατόμου κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης. Οι επιδέξιοι αναγνώστες διευκολύνουν συνειδητά την εξαγωγή νοήματος μέσω της παρακολούθησης και της ρύθμισης των ανωτέρω στοιχείων, όμως τα παιδιά με ΕΜΔ συχνά αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στον έλεγχο συναισθημάτων ή της προσοχής τους με αποτέλεσμα την αποσπασματική ή μηδενική κατανόηση. Μεταγνωστικές δυσκολίες στην κατανόηση αναφύονται, όταν το άτομο αδυνατεί να παρακολουθήσει γνωστικά την εν λόγω διαδικασία. Στην κατανόηση ο αναγνώστης χρειάζεται να δραστηριοποιηθεί με στόχο την

ενεργή συνύφανση κεκτημένων και νέων γνώσεων, στην οποία συναντούν εμπόδια μαθητές με ΕΜΔ (Gersten et al., 2001· Watson et al., 2012).

Τέλος, το **ενδιαφέρον** συνιστά γενεσιουργό παράγοντα **κινήτρων** με απώτερο στόχο την κατανόηση κειμένου. Εντούτοις, στους μαθητές με ΕΜΔ τέτοια μέσα κινητοποίησης συναντώνται συχνά αποδυναμωμένα εξαιτίας αλληπάλληλων ηττών που έχουν βιώσει σε κάποιον μαθησιακό τομέα. Έτσι, είναι δυνατό να αντιμετωπίζουν τη διαδικασία απόκτησης νοήματος παθητικά αδυνατώντας σε πολλές περιπτώσεις να προσπαθήσουν για αυτό τον σκοπό (Sideridis, 2003· Watson et al., 2012).

1.2. Η χρήση περισπαστών ως μέθοδος εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την επισήμανση του σπουδαίου ρόλου που διαδραματίζει η αξιολόγηση στην προετοιμασία εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Every students succeeds act) (King et al., 2004· U.S. Department of Education, 2015). Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική αξιολόγηση αναμένεται να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο στο οποίο έχουν κατακτηθεί από τους μαθητές συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις, υποδεικνύοντας την κατεύθυνση που θα πρέπει να λάβει η οργάνωση παρεμβατικής διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, προβλέπεται να αξιοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό μαθημάτων προκειμένου να βελτιωθεί η διδασκαλία και κατ' επέκταση η επίδοση των μαθητών (King et al., 2004· Nitko, 2004). Αντίστοιχα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση χρειάζεται να προετοιμάζεται ώστε να εξυπηρετήσει τη διδασκαλία (O' Reilly et al., 2014).

Η περίπλοκη φύση της αναγνωστικής κατανόησης ως διαδικασίας καθιστά αναγκαία την αποσαφήνιση του σκοπού αξιολόγησης, των προθέσεων σε ό,τι αφορά στους τρόπους με τους οποίους πρόκειται να αξιοποιηθούν μελλοντικά τα δεδομένα που θα προκύψουν, των δεξιοτήτων κατανόησης προς διερεύνηση, των κειμενικών ειδών και μορφών που θα χρησιμοποιηθούν, αλλά και των ερωτήσεων με τις οποίες θα εξετασθεί ο βαθμός κατάκτησης συγκεκριμένων ικανοτήτων (O' Reilly et al., 2014· Perfetti & Adlof, 2012).

Η αξιοποίηση ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος εξέτασης, χαρακτηριστικό που εξηγεί τη μακροχρόνια παρουσία της στον τομέα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Παρά την αναγνώριση του κινδύνου να επιλεγεί μία από τις ενδεχόμενες απαντήσεις τυχαία από τους μαθητές, η χρήση ερωτήσεων πολλαπλής

επιλογής χαρακτηρίζεται από αξιοσημείωτα προτερήματα. Στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγονται η ευελιξία στη χορήγηση, η αντικειμενικότητα στη μέτρηση επιδόσεων, η δυνατότητα διερεύνησης διαφορετικών ικανοτήτων σε πλήθος ακαδημαϊκών αντικειμένων και συνηθέστερα η χρονική συντομία στην επιλογή απαντήσεων τέτοιων ερωτήσεων από πλευράς των αξιολογούμενων (Gierl et al., 2017· Haladyna & Rodriguez, 2013· King et al., 2004· Shin et al., 2019· Terao & Ishii, 2020). Αποτελεί έναν από τους καταλληλότερους τρόπους προκειμένου να υπολογίζονται γνωστικές επιδόσεις, δεξιότητες και απαιτητικότερες γνωστικές ικανότητες. Στις τελευταίες ανήκει και η δεξιότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα, να προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις και να συναγάγει συμπερασμούς (Downing, 2006, p. 288).

Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής συντίθενται γενικά από το στέλεχος, τις πιθανές προς επιλογή απαντήσεις και πληροφορίες επικουρικού χαρακτήρα. Το πρώτο συνήθως διαθέτει την ερώτηση, ενώ στις πιθανές απαντήσεις εντοπίζεται η ορθή (κλειδί) και μία ή περισσότερες εσφαλμένες προτάσεις. Οι επικουρικές πληροφορίες τοποθετούνται είτε στο τμήμα της ερώτησης ή στις προτεινόμενες απαντήσεις και αναφέρονται σε στοιχεία όπως βίντεο, πίνακες, εικόνες ή σύντομα κείμενα (King et al., 2004, p. 3· Shin et al., 2019, p. 2).

Οι εσφαλμένες προτεινόμενες επιλογές ονομάζονται περισπαστές (distractors), καθώς είναι δυνατό να περισπάσουν την προσοχή του αναγνώστη από την εύστοχη απάντηση, ενέχοντας «μερικώς αληθείς πληροφορίες» οι οποίες παρουσιάζουν διακύμανση ως προς το βαθμό εγγύτητας με την ορθή απάντηση (King et al., 2004, p. 3· Shin et al., 2019, p. 2). Απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε να προτιμηθεί η ορθή απάντηση από τον εξεταζόμενο είναι η αξιοποίηση γνώσεων υποβάθρου, η κατανόηση του νοήματος της ερώτησης και η σύγκρισή του με το περιεχόμενο κάθε επιλογής (Gierl et al., 2017· Haladyna & Rodriguez, 2013· Shin et al., 2019).

Η παραγωγή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής θα πρέπει να παρουσιάζει αντιστοιχία με τις υιοθετούμενες από εκπαιδευτικούς μεθόδους διδασκαλίας. Παλαιότερα, η προετοιμασία τέτοιων ερωτήσεων περιοριζόταν στον έλεγχο επιλογής σωστών ή εσφαλμένων απαντήσεων από τους μαθητές, όμως αυτή η μέθοδος αξιολόγησης δεν προσέφερε περαιτέρω πληροφοριακά στοιχεία για τον βαθμό στον οποίο έχει γίνει αντιληπτό το περιεχόμενο γνωστικού αντικειμένου. Αντίθετα, η ενσωμάτωση περισπαστών μπορεί να συγκεκριμενοποιήσει τις ελλείψεις των μαθητών, τροφοδοτώντας την οικοδόμηση παρεμβατικών προγραμμάτων (King et al., 2004).

Ο σχεδιασμός περισπαστών συνιστά μία απαιτητική και κοπιώδη εργασία, η οποία καθιστά αναγκαία τη διαμόρφωση διαφορετικών επιλογών το περιεχόμενο των οποίων

φαντάζει εύλογο, αλλά αντανακλά συγκεκριμένες παρανοήσεις και συχνά παρουσιαζόμενους τύπους λαθών στα πεδία της συλλογιστικής, της λογικής και της επίλυσης προβλήματος (Gierl et al., 2017· Haladyna & Rodriguez, 2013· Shin et al., 2019· Terao & Ishii, 2020). Η ποιότητα των σχεδιαζόμενων περισπαστών διαθέτει ανάλογη σχέση προς το περιεχόμενο της αξιολόγησης καθ'αυτής. Με αυτά τα στοιχεία επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού κατάκτησης γνώσεων ή δεξιοτήτων από τους μαθητές σε δεδομένο αντικείμενο. Κατά τη διαμόρφωση περισπαστών λαμβάνονται υπόψη η εξοικείωση με τις ιδέες ή σκέψεις που ενδέχεται να προκαλέσουν σύγχυση στους μαθητές (Gierl et al., 2017· Haladyna & Rodriguez, 2013· Shin et al., 2019· Terao & Ishii, 2020).

Η χρήση περισπαστών κατά την παραγωγή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής επιτρέπει την εφαρμογή μίας σημαντικής μεθόδου αξιολόγησης, της γνωστικής- ποιοτικής ανάλυσης λαθών, με την οποία παρέχονται αξιοσημείωτα δεδομένα για την κατοχή γνώσεων ποιοτικού χαρακτήρα, αλλά και τη δυνατότητα επεξεργασίας και εφαρμογής τους σε διακριτές δραστηριότητες διαφορετικών μαθημάτων από τους μαθητές. Η υιοθέτηση αυτής της μεθόδου ακολουθεί σε γενικές γραμμές τέσσερις φάσεις υλοποίησης. Αρχικά, συλλέγονται αρκετά δεδομένα από την επίδοση του αξιολογούμενου σε δραστηριότητες όπου εντοπίζονται ελλείψεις ή δυσκολίες. Στη δεύτερη φάση καθορίζονται τα λάθη και εκφράζονται εικασίες αναφορικά με τις διαδικασίες οι οποίες ευθύνονται για την εμφάνισή τους. Στη διατύπωση σχετικών υποθέσεων ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να λάβει υπόψη τύπους λαθών που αναφέρονται στη συναφή με την αξιολογούμενη δεξιότητα έρευνα. Το ίδιο στάδιο περιλαμβάνει διεξαγωγή συνέντευξης με τον διδασκόμενο με στόχο την εξέταση των εικασιών. Κατά την ακόλουθη φάση διατυπώνονται με σαφήνεια και ομαδοποιούνται τα σφάλματα με κριτήριο τις ιδιότητές τους, τις συνθήκες στις οποίες εκδηλώνονται και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Οι διαφορετικοί τύποι λαθών αντικατοπτρίζουν τρόπους αντίληψης και ενεργειών συνδεδεμένους με μηχανισμούς (στρατηγικές) που προκαλούν τα σφάλματα αυτά. Στην τελευταία φάση εκφράζονται τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση εικασιών και προτείνονται συγκεκριμένες επιλογές για παροχή βοήθειας στον μαθητή με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων του (Αγαλιώτης, 2017, σσ. 260-269).

Καθοριστικό ρόλο στην αξιοποίηση περισπαστών διαδραματίζει η ταξινομία του εκπαιδευτικού οργανισμού Pearson. Οι περισπαστές αυτού του μοντέλου χαρακτηρίζονται από αληθοφάνεια και αντιστοιχούν σε συχνά εμφανιζόμενους τύπους λαθών κατά την προσπάθεια αναγνώρισης αποδεκτών απαντήσεων από μαθητές που παρουσιάζουν κενά σε επίπεδο γνώσεων ή δεξιοτήτων ως προς καθορισμένη μαθησιακή διαδικασία (King et al.,

2004· Minstrell, 2000). Πρόκειται για ένα μοντέλο συλλογής δεδομένων με τα οποία σηματοδοτείται το επίπεδο κατοχής συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε καθορισμένο αντικείμενο ενδιαφέροντος. Παρέχει σαφείς οδηγίες ανάπτυξης ερωτήσεων και περισπαστών, καθένας από τους οποίους συνιστά φορέα πιθανών εξηγήσεων αναφορικά με τις ενδεχόμενες αιτίες που προκαλούν την επιλογή κάθε τύπου λάθους- περισπαστή. Ειδικότερα, στο εν λόγω σύστημα περιλαμβάνονται τρεις τύποι λαθών και τέσσερις βαθμοί κατανόησης. Ο πρώτος τύπος εκφράζει χαμηλότερο επίπεδο κατανόησης και αναφέρεται σε λάθη επιφανειακής ανάγνωσης το περιεχόμενο των οποίων συνδέεται μάλλον με τη γνωστική βάση μαθητών παρά με το ουσιαστικό νόημα κειμένου. Λάθη αυτού του είδους είναι δυνατό να οφείλονται σε δυσκολίες μαθητών ως προς την ακριβή ή ευχερή αποκωδικοποίηση και στην επικέντρωσή τους σε συγκεκριμένες εκφράσεις του κειμένου, όμως όχι απαραίτητα στις εκφράζουσες σημαντικές για τη συνολική κατανόησή του ιδέες. Τα λάθη δεύτερου επιπέδου σχετίζονται με την ικανότητα μαθητών κατά την οποία αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο σημαντικών κειμενικών πληροφοριών, όμως δεν είναι σε θέση να εκμεταλλευτούν αυτή τη δεξιότητα ώστε να συνδέσουν διαφορετικές πληροφορίες του ίδιου κειμένου ή να τις συνδυάσουν με γνώσεις που διαθέτουν ώστε να συναγάγουν συμπερασμούς. Το τρίτο είδος λαθών είναι συνδεδεμένο με δεξιότητες οικοδόμησης συμπερασμάτων οι οποίες, ωστόσο, παρουσιάζουν αδυναμίες, καθώς το περιεχόμενό τέτοιων περισπαστών είναι γενικό ή περιορισμένο συγκριτικά με το νόημα της ορθής απάντησης. Αυτός ο τύπος μαρτυρεί ικανότητα του εξεταζόμενου να ερμηνεύει και να αναλύει κειμενικό περιεχόμενο, ενώ στο τέταρτο επίπεδο βρίσκεται η ορθή απάντηση. Η συγκεκριμένη ταξινομία αξιοποιήθηκε για τον σχεδιασμό περισπαστών στην παρούσα εργασία λόγω των πολύτιμων πληροφοριών που είναι δυνατό να προσφέρει από άποψη εκπαιδευτικής αξιολόγησης (King et al., 2004).

1.3. Επιχειρηματολογικός λόγος

1.3.1. Επιχειρηματολογία

Ο όρος «επιχειρηματολογία» αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας λαμβάνει χώρα η οικοδόμηση, ανταλλαγή και εκτίμηση επιχειρημάτων δεδομένης της αλληλεπίδρασής τους με διαφορετικά επιχειρήματα (Mochales & Moens, 2011, p. 1). Εντούτοις οι van Emmeren και Grootendorst (2004) οριοθετούν το περιεχόμενο του όρου βασιζόμενοι στις αρχές του θεωρητικού πλαισίου της Πραγματο-διαλεκτικής θεώρησης,

σύμφωνα με το οποίο η επιχειρηματολογία συνιστά λεκτική, κοινωνική και λογική δραστηριότητα που στοχεύει να πείσει έναν λογικό κριτή αναφορικά με το βαθμό αποδοχής μίας θέσης προτείνοντας έναν σχηματισμό προτάσεων που δικαιολογούν ή αντικρούουν την πρόταση που περιλαμβάνεται στη θέση (p. 1, pp. 52-57). Ακριβέστερα, όχημα για την πραγμάτωση της επιχειρηματολογίας είναι η γλώσσα, ενώ η ίδια απευθύνεται συνήθως σε διαφορετικό από τον πομπό πρόσωπο ή πρόσωπα απαιτώντας τη διανοητική κινητοποίηση του ατόμου. Περιλαμβάνει απαραίτητα μία άποψη ή θέση ως προς κάποιο θέμα, την υπεράσπιση της οποίας προσπαθεί να υποστηρίξει ο ομιλητής ή συντάκτης έναντι πιθανής αμφισβήτησης της αποδεκτότητάς της ή αντίθετης γνώμης από τον ακροατή, συνομιλητή ή αναγνώστη. Εν ολίγοις, η επιχειρηματολογία αποτελεί το μέσο υπεράσπισης της αρχικής θέσης, έχοντας ως αντικείμενο την πειθώ με στόχο την αποδοχή της θέσης από τον πομπό. Αν και οι ανωτέρω ερευνητές επισημαίνουν ότι περιλαμβάνονται τεχνικοί όροι στον ορισμό, θεωρούν την εν λόγω εξήγηση ολοκληρωμένη και ικανή να αποσαφηνίσει στους μαθητές το περιεχόμενό της λέξης, διότι θίγει σημαντικές πτυχές της διαδικασίας. Επίσης, σύμφωνα με τον ορισμό η επιχειρηματολογία αφορά τόσο στη διαδικασία ανάπτυξης επιχειρημάτων όσο και στο αποτέλεσμα αυτής. Σύμφωνα με μία διαφορετική προσέγγιση θεμελιωμένη στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία, τη διαλεκτική, η επιχειρηματολογία αφορά σε διανοητικό λόγο (intellectual discourse) υλοποιούμενο σε λογικό έδαφος με προορισμό την εύρεση της αλήθειας και την κατάκτηση γνώσης. Στα πλαίσια της δεδομένης θεωρίας η υπό εξέταση διαδικασία ταυτίζεται με μέθοδο επίλυσης προβλημάτων ή εξασφάλισης της ορθότερης θέσης βάσει δικαιολόγησης, απόκτησης γνώσεων και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Lin et al., 2014, pp. 264-265). Ειδικότερα, στη διαλεκτική η ανθρώπινη σκέψη αναπτύσσεται από το άτομο καθώς διαφοροποιεί υπάρχουσες θέσεις, θέτει ερωτήματα με στόχο την εκτίμηση της ορθότητάς τους και εναντιώνεται σε αντίθετες τοποθετήσεις, αποκαλύπτοντας τα τρωτά σημεία των ιδεών αυτών στην αρχική τους μορφή ώστε να τις απαρνηθεί, εφόσον καταστεί απαραίτητο (Lin et al., 2014).

Την επιχειρηματολογία απαρτίζουν τουλάχιστον μία έκφραση ή σύνολο εκφράσεων με την ένωση των οποίων σχηματίζονται προτάσεις ή περίοδοι όπου η μία εξ αυτών συνιστά τη θέση, ενώ οι υπόλοιπες τη δικαιολόγηση ή αντίκρουσή της. Στην πρώτη συνθήκη η θέση χαρακτηρίζεται ως θετική ενώ στη δεύτερη αρνητική. Διαπιστώνεται ότι η επιχειρηματολογία συγκροτεί σύνθετη γλωσσική πράξη ο ρόλος της οποίας κυμαίνεται από τη λογική υποστήριξη του σημασιολογικού περιεχομένου της θέσης έως την απόρριψή του ενώπιον ενός λογικού επικριτή, έχοντας σε κάθε περίπτωση ως στόχο να πεισθεί το

δεδομένο πρόσωπο (van Eemeren & Grootendorst, 2004). Οι Voss και Means (1991) αντιτίθενται στο διττό ρόλο της επιχειρηματολογίας, καθώς θεωρούν πως μία τόσο μεγάλη διαφορά ίσως επηρέαζε τον τρόπο νοηματικής επεξεργασίας μεταξύ των διακριτών ειδών θέσης και υποστήριξης (θετική ή αρνητική), εκτιμώντας ότι και στις δύο περιστάσεις οι προκείμενες επιτελούν έργο υποστήριξης, αλλά στη δεύτερη περίπτωση δικαιολογούν ασυνέπειες της αρχικής τοποθέτησης. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας αποτελεί η συνειδητή ή μη υπόθεση του συγγραφέα ή ομιλητή ότι τα όσα υποστηρίζει θα συναντήσουν κριτική αξιολόγηση του δέκτη (van Eemeren & Grootendorst, 2004). Ο Andrews (2005), ακολουθεί μία διευρυμένη θεώρηση του όρου κατά την οικοδόμηση της οποίας αξιοποιούνται στοιχεία εντοπιζόμενα στις προηγούμενες εκτιμήσεις, σύμφωνα με την οποία η επιχειρηματολογία σχετίζεται με την ανάπτυξη επιχειρημάτων, την ανταλλαγή απόψεων, την αναζήτηση και εξασφάλιση επαρκών αποδεικτικών στοιχείων στα οποία βασίζονται ισχυρισμοί. Στα πλαίσιά της οι ιδέες μπορούν να τροποποιηθούν, να αποκτήσουν σαφήνεια ή να προσλάβουν ολοκληρωτικά νέα μορφή (pp. 1-3). Η επιχειρηματολογία είναι δυνατό να συμβάλει σημαντικά στη μάθηση και η ενασχόληση με συναφείς δραστηριότητες σε εκπαιδευτικό περιβάλλον αναγνωρίζεται ως ωφέλιμη για τους μαθητές (Andrews, 1995, 2005). Σε κάθε περίπτωση ως στοιχειώδες συστατικό της συγκεκριμένης διαδικασίας νοείται το επιχείρημα (Mochales & Moens, 2011).

1.3.2. Επιχείρημα

Ο όρος επιχείρημα αναφέρεται στην προσπάθεια του ομιλητή ή συγγραφέα να πείσει τους δέκτες προκειμένου να αλλάξουν στάσεις, πεποιθήσεις, ή συμπεριφορές παρέχοντας μία ή περισσότερες αιτίες προς υποστήριξη του αρχικού του ισχυρισμού (Wolfe et al., 2009, p. 205). Επίσης, οι Mochales και Moens (2011, p. 5) αναγνωρίζουν ως επιχείρημα ένα σύνολο προτάσεων μία εκ των οποίων ταυτίζεται με το συμπέρασμα ενώ οι υπόλοιπες αποτελούν προκείμενες. Ήδη από τα αρχαία χρόνια σημαίνοντα πρόσωπα στον τομέα της ρητορικής όπως ο Αριστοτέλης είχαν διερευνήσει συστηματικά τη δομή και τα συστατικά αυθεντικών επιχειρημάτων τόσο στον γραπτό όσο στον προφορικό λόγο. Οι τυπικά παρουσιαζόμενες ιδιότητες του είδους τις οποίες διέκριναν εντάσσονται σε σύγχρονα εγχειρίδια παραγωγής λόγου με στόχο την καθοδήγηση των συγγραφέων κατά τη σύνταξη επιχειρημάτων. Η σύνδεση και η δυναμική μεταξύ των επιμέρους δομικών στοιχείων του επιχειρήματος μελετήθηκε από τους θεωρητικούς της Λογικής, επιστήμης στενά συνδεδεμένης με τη μαθηματική σκέψη, με αποτέλεσμα η απεικόνιση των εν λόγω

σχέσεων να παραπέμπει ενίοτε σε αντικείμενο του κλάδου των Μαθηματικών (Chambliss, 1995). Στην καθημερινότητα ο όρος επιχείρημα χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διεξαγόμενη μεταξύ δύο αντιμαχόμενων ομιλητών λεκτική αντιπαράθεση με στόχο καθενός εξ αυτών την ανατροπή της αντίθετης θέσης και την ανάδειξη της δικής του ως ορθής και έγκυρης βάσει του ορθού λόγου. Υπό αυτή την έννοια η «διαμάχη» μπορεί να εκτυλίσσεται σε επίπεδο συνομιλίας ή ανάμεσα στον συντάκτη κειμένου και τους αναγνώστες του (Chambliss, 1995· Haria, 2010, pp. 31-32· Mason & Scirica, 2006· Nickerson, 1991). Στη δεύτερη περίπτωση είναι πιθανή η προδιάθεση του αναγνώστη να υποστηρίξει την άποψή του σχετικά με το ζήτημα που εξετάζεται στο γραπτό επιχείρημα και όχι να εμβαθύνει στο νόημά του. Συνέπεια αυτής της στάσης είναι η επικέντρωση της προσοχής του στα σύμφωνα προς την άποψή του στοιχεία με την ταυτόχρονη απόρριψη των υπολοίπων (Chambliss, 1995· Nickerson, 1991). Εντούτοις, σύμφωνα με τις αρχές της ρητορικής και της λογικής ο όρος αναφέρεται στον «συνοδευμένο από λογική δικαιολόγηση ισχυρισμό που είναι δυνατό να αφορά σε αντικείμενο παντός ενδιαφέροντος» και δεν έχει αποκλειστικά ταυτότητα διχογνωμίας (Chambliss, 1995, p. 782).

Το επιχείρημα από δομικής άποψης σύγκεται από τη **θέση** η οποία συμπίπτει με το **συμπέρασμα** (conclusion) και από μία ή περισσότερες προτάσεις που αιτιολογούν τη θέση, τις **προκείμενες**. Η παρουσία τουλάχιστον μίας προκείμενης ή αιτίας για την πλαισίωση της θέσης- συμπεράσματος προϋποτίθεται ώστε να υφίσταται επιχείρημα (Εγγλέζου, 2011, σ. 32).

Ένα διαφορετικό επιχείρημα με το οποίο συνήθως εκφράζεται αντίρρηση προς τον βασικό ισχυρισμό- θέση είναι το **αντεπιχείρημα** και ως εκ τούτου συνιστά σημαντικό χαρακτηριστικό του επιχειρηματολογικού λόγου. Οι Voss και Means (1991) αναγνωρίζουν την επίδραση χρήσης αντεπιχειρήματος στη λογική βαρύτητα επιχειρήματος κατά την αξιολόγησή του από ακροατή ή αναγνώστη, ωστόσο υπογραμμίζουν πως η ισχύς του αντεπιχειρήματος χαρακτηρίζεται από αντιστρόφως ανάλογη προς το λογικώς ορθό επιχείρημα σχέση. Ειδικότερα, σύμφωνα με την εν λόγω θεώρηση, ένα ισχυρό αντεπιχείρημα είναι ικανό να υποβαθμίσει τον βαθμό αποδοχής του κύριου επιχειρήματος ενώ η συνοδεία ενός αδύναμου επιχειρήματος από ένα επίσης αδύναμο αντεπιχείρημα είναι δυνατό να ευνοήσει την αποδεκτότητά του. Ο Wolfe και οι συνεργάτες του (2009) επισημαίνουν γενικά τη σπουδαιότητα συμπερίληψης αντεπιχειρήματος σε κείμενο επιχειρηματολογίας, διότι η παρουσία του δίνει την εντύπωση πολύπλευρης εξέτασης του υπό συζήτηση θέματος από τον συγγραφέα και κατά συνέπεια ενισχύει την αξιοπιστία του.

Επιπλέον, ως σύμφυτο με την οργάνωση επιχειρημάτων δομικό στοιχείο αναγνωρίζεται η **ανασκευή** που αφορά τις περισσότερες φορές στην αντίκρουση ή ανατροπή του αντεπιχειρήματος με στόχο την ανάδειξη της αρχικής θέσης του επιχειρήματος ως ορθής. Επομένως, με την ανασκευή ο συγγραφέας ή ομιλητής αποπειράται να αντιμετωπίσει προκαταβολικά τυχόν ενστάσεις του δέκτη προς την κύρια θέση. Η ανασκευή μπορεί να οικοδομηθεί μέσω αντίκρουσης της θέσης που υποστηρίζει το αντεπιχείρημα καθώς και μέσω της απόρριψης των υποστηρικτικών λόγων ή δεδομένων του (Corbett & Connors, 1999· Εγγλέζου, 2011· Wolfe et al., 2009).

Με την αξιοποίηση επιχειρημάτων είναι δυνατό να αποσαφηνισθούν γνώμες ή αντιλήψεις και να δοθεί διέξοδος σε προβλήματα της καθημερινότητας με την προϋπόθεση ότι οι τα εμπλεκόμενα στην επιχειρηματολογία πρόσωπα συμφωνούν ως προς το στόχο της διαδικασίας ή σχετικά με τις αναδυόμενες λύσεις. Η λειτουργία επιχειρημάτων σε αυτές τις συνθήκες οδηγεί στην πρόκριση της επικοινωνιακής διάστασης που ορίζει την επιχειρηματολογία ως διαδικασία συνυφασμένη με την πειθώ. Σύμφωνα με τον O' Keefe (1990, p. 17, όπ. αν. σε Εγγλέζου, 2011, σ. 33) η επιχειρηματολογία αφορά στη σκόπιμη, αποτελεσματική απόπειρα άσκησης επιρροής στη νοητική κατάσταση του συνομιλητή, ακροατή ή αναγνώστη σε επικοινωνιακές περιστάσεις δεδομένου ότι ο τελευταίος παραμένει σε κάποιο βαθμό ελεύθερος.

1.3.3. Το μοντέλο επιχειρήματος του Toulmin

Επιθυμώντας να απομακρυνθεί από την υιοθετούμενη εκ μέρους εκπροσώπων της Λογικής μαθηματική ανάλυση επιχειρηματολογικών συλλογισμών, ο Toulmin (1958) αναπαρέστησε την οργάνωση γνήσιων επιχειρημάτων στρεφόμενος στη νομική επιστήμη. Η επιλογή του στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι στον δεδομένο κλάδο τα επιχειρήματα εξετάζονται και παρουσιάζονται με γνώμονα πραγματικές συνθήκες ανθρωπίνων κοινωνιών.

Ο Toulmin (1958, 2003) περιγράφει την ανάπτυξη του επιχειρήματος με σημείο εκκίνησης την παρουσίαση ενός προβλήματος αναφορικά με κάποιο ζήτημα και προορισμό το συμπέρασμα. Κάθε στάδιο από όπου διέρχεται η πρόοδος αυτή, η οποία απετέλεσε αντικείμενο ενασχόλησης θεωρητικών της Λογικής και αφορά στην εξέταση της επιχειρηματολογίας σε λεπτομερές επίπεδο, είναι δυνατό να καταλάβει προτασιακή θέση (micro-argument) ή να προσλάβει μορφή παραγράφου (macro-argument). Τα σύντομα σε έκταση επιχειρήματα είναι δυνατό να συνθέσουν μακροσκελή επιχειρήματα

διαρθρωμένα σε πολλές παραγράφους και να επηρεάσουν σημαντικά μέσω της λειτουργίας τους το ευρύτερο κείμενο. Κάθε επιχειρήμα ενδέχεται να αναπτύσσεται με διαφορετικούς τρόπους.

Ο Αριστοτέλης, ο οποίος υπήρξε θεμελιωτής της λογικής στον χώρο της φιλοσοφίας, παρουσίασε με σαφήνεια και απλότητα τη μικρο-δομή επιχειρημάτων ως αποτελούμενη από τρεις προτάσεις: την μείζονα προκειμένη (μ. π.) που συνιστά μία γενική αρχή, την ελάσσονα προκειμένη (ε. π.), που αφορά σε δήλωση ειδικού περιεχομένου και το συμπέρασμα (σ.).

π.χ.

Τα ψάρια ζουν στο νερό. (μ. π.)

Ο καρχαρίας είναι ψάρι. (ε. π.)

Επομένως, ο καρχαρίας ζει στο νερό. (σ.)

Η δομή αυτή συνιστά πρότυπο οργάνωσης επιχειρημάτων στους τομείς της Λογικής και της εκπαίδευσης έως και τη σύγχρονη εποχή και, παρ' ότι η απλή της ταυτότητα αναγνωρίζεται ως πλεονέκτημα από τον Toulmin, στα πλαίσια του μοντέλου που ο ίδιος επινόησε θεωρεί ότι τα δομικά της στοιχεία δεν αρκούν ώστε να εκφραστεί το λειτουργικό περιεχόμενο που φέρει καθένα από τα συστατικά ενός επιχειρήματος (Toulmin, 2003· van Eemeren et al., 1996). Η νομική επιστήμη, από την άλλη, συνιστά πηγή γνωστικού υλικού σύμφυτου με την επιχειρηματολογία, όπως είναι οι ισχυρισμοί, εκκλήσεις για την αναγνώριση αθωότητας ή ενοχής ατόμου, αποδείξεις και διατυπώσεις σχετικά με την εγκυρότητα ή τη νοηματική απόδοση ενός νομοθετήματος.

Η ταξινόμηση αυτών των διαφορετικών προτάσεων σε ομάδες είναι περίπλοκη όμως το εν λόγω χαρακτηριστικό αντιμετωπίζεται από τον Toulmin ως απαραίτητο για τη σαφή και αμερόληπτη παρουσίαση επιχειρημάτων, με την αξιοποίηση του οποίου επρόκειτο να καταστεί δυνατή η δημιουργία ενός συνθετότερου σχήματος με διακριτά στοιχεία.

Σύμφωνα με το μοντέλο το επιχειρήμα συνιστά δομή αποτελούμενη από τα ακόλουθα συστατικά: α) τη **θέση** (claim), έναν ισχυρισμό, β) τα **δεδομένα** (data), που συνιστούν τεκμήρια για την αποδοχή της θέσης και γ) τον **εγγυητή** (warrant), δηλαδή αρχή καθολικής ισχύος που καλύπτει τη λογική απόσταση μεταξύ των προηγούμενων συστατικών, δ) την **ανασκευή** (rebuttal) που συνιστά αντεπιχείρημα προς την αρχική θέση και τις συνακόλουθες πληροφορίες, ε) τον **τροπικό προσδιορισμό** (modal qualifier) που υποδεικνύει τον βαθμό ισχύος του εγγυητή, και στ) τη **στήριξη** (backing) που ενδυναμώνει την εγκυρότητα του εγγυητή. Τα πρώτα τρία θεωρούνται απαραίτητα δομικά

στοιχεία σε όλα τα επιχειρήματα, όμως τα ακόλουθα ενδέχεται να παραλείπονται. Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο εγγυητής, καθώς δικαιολογεί τη λειτουργία των αποδεικτικών στοιχείων σε συνάφεια με τον ισχυρισμό και ταυτίζεται με τη βασική προκειμένη όπως παρουσιάζεται στους κλασικούς συλλογισμούς. Η σπουδαιότητά τους καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι η εκ προοιμίου αμφισβήτηση όλων των εγγυητών σε κάποιο επιχείρημα θεωρείται απίθανη, διότι μία τέτοια επιλογή θα δρούσε ως εμπόδιο στην εισαγωγή του επιχειρήματος. (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy, 2002· Toulmin, 2003). Τα συγκεκριμένα στοιχεία παρουσιάζονται ως στάδια ακολουθούμενα διαδοχικά από συγγραφείς, αναγνώστες, ομιλητές και ακροατές.

Στο πρώτο στάδιο εκφράζεται η **θέση**, που συνιστά άποψη αναφορικά με ένα θέμα, γεγονός ή τακτική και ταυτίζεται με το συμπέρασμα στη δικαιολόγηση του οποίου αποβλέπει ο πομπός.

Στο δεύτερο στάδιο του μοντέλου η υποστήριξη της θέσης υλοποιείται με την παροχή αποδεικτικών στοιχείων, παραδειγμάτων ή γεγονότων, τα οποία ονομάζονται **δεδομένα** (data). Εντούτοις, το συγκεκριμένο βήμα δεν συνεπάγεται την απαλοιφή οποιωνδήποτε αντιρρήσεων σχετικά με τον ισχυρισμό ή την υποστήριξή του.

Γι' αυτό τον λόγο, κατά το τρίτο στάδιο ο συντάκτης ή ομιλητής παραθέτει την απαραίτητη προς εδραίωση της θέσης δικαιολόγηση (justification) με στόχο να τη θωρακίσει από προσπάθειες αμφισβήτησης. Συγκεκριμένα, δικαιολογεί τη θεμελίωση της θέσης-συμπεράσματος στα δεδομένα κατά τρόπο που την καθιστά έγκυρη ή αποδεκτή, χρησιμοποιώντας κανόνες ή γενικές αρχές, τους **εγγυητές** (warrants), που προωθούν τη σύνδεση μεταξύ των προηγούμενων σταδίων. Η διάκριση του εγγυητή από τα δεδομένα μπορεί να είναι δύσκολη, καθώς μία πρόταση μπορεί να λειτουργεί σε ξεχωριστές περιπτώσεις ως καθένα από τα δύο αυτά στοιχεία ή να διαδραματίζει παράλληλα δύο ρόλους. Επίσης, η αμφισβήτηση μίας θέσης ενδέχεται να στρέφεται εναντίον καθενός εξ αυτών. Σε κάθε περίπτωση, εντούτοις, οι φάσεις αυτές λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο σε ό,τι αφορά στον τομέα της Λογικής. Πράγματι, σε κάποιες περιπτώσεις η αναγνώριση του εγγυητή καθίσταται απαιτητική διαδικασία, όμως η επινόησή του θεωρείται ρηξικέλευθη ενέργεια (Chambliss, 1995· Reznitskaya et al., 2007· Toulmin, 2003).

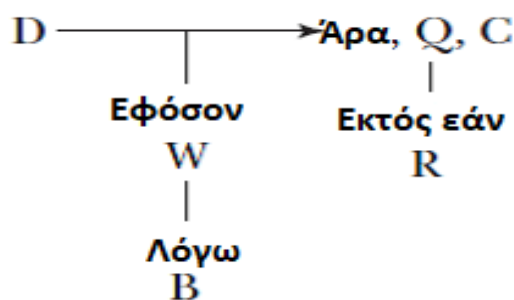
Στο τέταρτο επίπεδο εκφράζονται οι διάφορες συνθήκες ή εξαιρέσεις υπό τις οποίες καθίσταται δυνατή η αμφισβήτηση των εγγυητών, οπότε προετοιμάζεται από τον πομπό ξεχωριστό επιχείρημα, η **ανασκευή** (rebuttal), προκειμένου να ενισχυθούν λογικά και να αποσαφηνισθεί το περιεχόμενό τους. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα

αντεπιχείρημα που μπορεί να απαρτίζεται πλήρως ή μερικώς από τα δομικά συστατικά επιχειρημάτων.

Ο εγγυητής διαθέτει γενικό χαρακτήρα και η παρουσία του αναδεικνύει την ορθότητα του επιχειρήματος, ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις η ισχύς του καθώς και η σχέση του με τη θέση και τα δεδομένα έχουν ανάγκη από περαιτέρω στοιχεία ώστε να καθορισθούν. Τα στοιχεία αυτά, η αξιοποίησή των οποίων συνιστά ακόλουθο στάδιο του μοντέλου, αποκαλούνται **τροπικοί προσδιορισμοί** (modal qualifiers) και ως τέτοια αναγνωρίζονται λέξεις όπως «αναμφίβολα, απαραίτητα, διστακτικά, υποθετικώς και πιθανώς» που τοποθετούνται κοντά και πριν από τον ισχυρισμό. Κατά συνέπεια, με τους τροπικούς προσδιορισμούς ο εγγυητής επηρεάζει τον ισχυρισμό σε διαφορετικά επίπεδα κυμαινόμενα από την κατάρριψη οποιασδήποτε αμφιβολίας αναφορικά με το περιεχόμενό του, την κατ' ανάγκη αποδοχή του, την υπό προϋποθέσεις έγκρισή του και την αναγνώρισή του με ενδιασμούς σε συνάρτηση με τα ανά περίπτωση δεδομένα.

Το τελευταίο στάδιο, η **υποστήριξη** (backing), αναφέρεται σε κατηγορικές-αποφαντικές δηλώσεις γεγονότων που εξυπηρετούν την ενίσχυση της εγκυρότητας των εγγυητών και των οποίων η αποσαφήνιση θεωρείται- εν αντιθέσει με τα δεδομένα- προαιρετική.

Η ανωτέρω δομή γίνεται ευκολότερα κατανοητή με τη διαγραμματική παρουσίασή της (2003, p. 97).



Εικόνα 1. Απεικόνιση της δομής του μοντέλου του Toulmin

D: δεδομένα, C: θέση, W: εγγυητής, R: ανασκευή, Q: τροπικός προσδιορισμός, B: στήριξη

Τα δεδομένα (D) υποστηρίζουν τη θέση (C) όπως υποδεικνύεται από τη φορά του βέλους και ο εγγυητής (W) επικυρώνει τη μετάβαση από τα δεδομένα στη θέση γεγονός που εξηγεί τη θέση του επάνω και στο μέσο του βέλους ενώ η στήριξη (B) επαληθεύει τον εγγυητή. Ο τροπικός προσδιορισμός (Q) τοποθετείται πριν τη θέση, τη δυναμική της

οποίας τροποποιεί. Τέλος, η ανασκευή (R) βρίσκεται προσδεδεμένη στον τροπικό προσδιορισμό, διότι δηλώνει τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί να υποστεί πλήγμα η θέση και κατ' επέκταση να μειωθεί η δυναμική της (Toulmin, 2003, p. 97).

Η κατανόηση του μοντέλου θα μπορούσε να ευνοηθεί μέσω σχετικού παραδείγματος από το έργο του Toulmin «The uses of argument» (2003):

Ο Harry γεννήθηκε στις Βερμούδες (D) και άρα, ο Harry είναι, πιθανότατα (Q), Βρετανός υπήκοος (C). Αυτό ισχύει εφόσον ένα άτομο γεννημένο στις Βερμούδες μπορεί να θεωρηθεί γενικά Βρετανός υπήκοος (W) λόγω των σχετικών θεσπισμάτων και λοιπών νομικών διατάξεων (B). Εκτός εάν και οι δύο του γονείς είναι αλλοδαποί (R). (p. 97)

Το μοντέλο απέκτησε απήχηση στην επιστημονική κοινότητα της Λογικής ενώ είχε και εκπαιδευτικές προεκτάσεις, καθώς συμπεριλήφθηκε σε συναφή επιστημονικά άρθρα και εγχειρίδια με θέμα την παραγωγή λόγου και τη ρητορική προκειμένου να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο διαρθρώνονται τα επιχειρήματα (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy, 2002· Rapanta et al., 2013· Reznitskaya et al., 2007). Ακόμη, σύμφωνα με τους van Dijk και Kintch (1983) εκτός από την καθοδήγηση στη σύνταξη είναι κατάλληλο και για την αναγνωστική κατανόηση επιχειρήματος, αν η δομή του μετουσιωθεί σε νοητικό σχήμα (όπ. αν. σε Chambliss, 1995· όπ. αν. σε Chambliss & Murphy, 2002). Πέραν τούτων αξιοποιείται και κατά την αξιολόγηση ή ανάλυση επιχειρήματος (Εγγλέζου, 2012· Hitchcock, 2007· Toulmin, 2003).

1.3.4. Το επιχειρηματολογικό σχήμα

Τα σχήματα συνιστούν «γνωστικές δομές» με υποθετικό χαρακτήρα, οι οποίες καθορίζουν τις απαραίτητες ομάδες ενεργειών που ακολουθούνται ανά είδος κειμένου, παρέχοντας λεπτομέρειες για τα οργανωτικά (δομικά), υφολογικά και ρητορικά στοιχεία που συνοδεύουν τα διάφορα κειμενικά είδη. Οι εν λόγω δομές περιγράφονται από τους Flower και Hayes (1981) ως «νοητικές αναπαραστάσεις» (p. 369). Τα σχήματα αυτά επιτρέπουν την εξωτερίκευση σε επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου των εσωτερικευμένων γνώσεων των διδασκόμενων και τη σαφή διατύπωσή τους μέσω της παραγωγής κατάλληλων περιβαλλόντων-πλαισίων. Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ενασχόληση με τα τυπικά σχήματα καθιστά την ενσωμάτωσή τους στην παράδοση του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ωφέλιμη. Η διδασκαλία των βασικών στοιχείων

που συνοδεύουν τα διάφορα κειμενικά είδη συνιστάται στα πλαίσια της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre approach).

Αναγκαία θεωρείται η διδασκαλία των τυπικών δομικών χαρακτηριστικών που συναντώνται στην επιχειρηματολογική έκφραση, καθώς συχνά ως κύριος παράγοντας που δυσχεραίνει το έργο των διδασκόμενων κατά την κατανόηση και σύνταξη κειμένων επιχειρηματολογικής φύσης αναγνωρίζεται από τη σχετική επιστημονική κοινότητα η δυσκολία διάκρισης του τρόπου οργάνωσής τους (Εγγλέζου, 2011· Hyland, 1990). Σύμφωνα με τον Wolfe και τους συνεργάτες του (2009), «το επιχειρηματολογικό σχήμα είναι μία ομάδα διδαχθεισών και πολιτισμικά εκπορευόμενων προσδοκιών και ερωτήσεων, οι οποίες παρουσιάζονται στα σχετικά κείμενα» (p. 185). Η ανεπαρκής ανάπτυξη κειμένων με επιχειρηματολογικό χαρακτήρα αποδίδεται σε ελλείψεις του συγγραφέα ως προς τη σύλληψη του αντίστοιχου σχήματος (Hyland, 1990· Wolfe et al., 2009). Ως συνέπεια αυτών των κενών, ο συντάκτης είναι δυνατό να επιμένει σε μία περιορισμένη μορφή της κειμενικής αναπαράστασης γραπτών επιχειρημάτων, παραλείποντας σπουδαία βήματα για την ολοκληρωμένη παρουσίασή τους. Έτσι, θα μπορούσε να συνοδεύσει κάποιον ισχυρισμό με μία αιτία, χωρίς ωστόσο να παραθέσει επιπλέον και ενδεχομένως απαραίτητους λόγους για την επαρκή πλαισίωση της θέσης του, παραλείποντας στοιχεία για τη στήριξη των αιτιών, την παρουσίαση αντίθετης προς την προβαλλόμενη θέση καθώς και την ανασκευή της. Αντίθετα, οι συντάκτες άρτιων επιχειρηματολογικών κειμένων ακολουθούν συνδυαστικά συγκεκριμένες διανοητικές λειτουργίες, ως κυριότερες από τις οποίες διακρίνονται η ανάκληση από το μνημονικό σύστημα ενός σχήματος και η ταυτόχρονη αξιοποίηση πληροφοριακών στοιχείων (Wolfe et al., 2009). Διαπιστώνεται με αυτόν τον τρόπο ότι προϋπόθεση για την άρση αδυναμιών κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων συνιστά η κατανόηση της λειτουργίας του επιχειρηματολογικού σχήματος και η εσωτερίκευσή του με στόχο την αξιοποίηση των λεπτομερειών που προσφέρει για τη δόμηση συναφών κειμένων.

Η κατάκτηση της επιχειρηματολογικής υπερδομής από τους μαθητές ενδέχεται να υποστηριχθεί από τις προγενέστερες γνώσεις τους αναφορικά με τους κανόνες που καθορίζουν τη νοηματική διάρθρωση κειμένου συνολικά (μακροδομή). Η χρήση σχετικών με το επιχειρηματολογικό σχήμα γνώσεων αποφέρει κέρδος κατά την ανάγνωση και τη σύνταξη κειμένου. Ειδικότερα, ευνοείται η διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης, η δεξιότητα ανάσυρσης των αναγραφόμενων σε επιχειρηματολογικό κείμενο πληροφοριών από το μνημονικό οικοδόμημα και η διάκριση αυθεντικών επιχειρημάτων από σοφιστείες. Επίσης, διευκολύνεται η δυνατότητα αξιοποίησης και αναδιάρθρωσης στοιχείων αυτών

των κειμένων. Η χρησιμοποίηση του σχετικού σχήματος ωφελεί, ακόμη, τους διδασκόμενους, καθώς χάρη σε αυτό αποκτούν και εξελίσσουν σταδιακά τη δεξιότητα σύνταξης επιχειρηματολογικών κειμένων, ώστε αυτά να χαρακτηρίζονται από συνεκτικότητα και αξιοπιστία. Επομένως, η συχνή αξιοποίηση του τυπικού επιχειρηματολογικού κειμένου εντός της τάξης, όπου θα υποστηρίζονται και αντικρούονται θέσεις βάσει λογικής, είτε με τη μορφή διαλόγου ή συγγραφής κειμένου κρίνεται ως χρήσιμη για την πληρέστερη ερμηνεία και σύνταξη επιχειρηματολογικού λόγου (Εγγλέζου, 2011· Hyland, 1990).

Αξίζει να σημειωθεί, εντούτοις, ότι η αξιοποίηση του σχήματος δεν πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο ή στον ίδιο βαθμό από όλους τους αναγνώστες ή συντάκτες επιχειρηματολογικού κειμένου. Η ακολουθία των βημάτων μίας πληρέστερης εκδοχής του σχήματος απαιτεί από το άτομο την κατανάλωση μεγάλου ποσού πνευματικής ενέργειας, ενώ γενικά διακρίνεται η τάση ανάληψης όσο το δυνατόν μικρότερου διανοητικού φορτίου στη χρήση του. Κατά την αναγνωστική κατανόηση η εφαρμογή του σχήματος είναι δυνατό να επηρεαστεί από τη λογική του αναγνώστη καθώς και από τις αποθηκευμένες στη μνήμη του πληροφορίες, οι οποίες σχετίζονται με το εκάστοτε κειμενικό θέμα. Η μορφή του σχήματος που παρουσιάζεται ως αναπαράσταση στο νου του συγγραφέα και καθοδηγεί τη σύνταξη επιχειρηματολογικών κειμένων δέχεται επιδράσεις από το είδος της εργασίας στα πλαίσια της οποίας οικοδομείται το κείμενο και στην περίπτωση της σχολικής πραγματικότητας από την εκφώνηση της δραστηριότητας παραγωγής κειμένου, από τις προθέσεις του συντάκτη και τον σχεδιασμό που ακολουθεί αλλά και από το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται το κείμενο και τις ενδεχόμενες «προσδοκίες» του (Wolfe et al., 2009, p. 185).

1.3.5. Το επιχειρηματολογικό κείμενο

Ο καθορισμός διαφορετικών ειδών κειμένων (genre) αποσκοπεί στην αναγνώριση διακριτών κατηγοριών σωμάτων γραπτού λόγου με στόχο την κατάταξη κειμένων στις εν λόγω ομάδες, έχοντας ως κριτήριο το είδος κοινωνικού σκοπού που επιτελούν (Cope & Kalantzis, 1993· Kress, 2003· Ματσαγγούρας, 2004). Ο όρος «κειμενικό είδος», που διαμορφώθηκε στα θεμέλια της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας, κατά τον Martin (2000) αναφέρεται στη σκόπιμη, βαθμιαία διαδικασία κοινωνικού περιεχομένου η οποία διεξάγεται με εργαλείο τη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Bakhtin (2010) σχετίζεται με τις «διάφορες μορφές που ενδέχεται να προσλάβει η γλώσσα καθώς και τις τυπικά

εμφανιζόμενες εκφορές λόγου», οι οποίες λειτουργούν ως βάση για τη νοηματική αποκωδικοποίηση και σύνταξη λόγου (όπ. αν. σε Παπασταθοπούλου, 2017, σ. 17). Κατά τον ίδιο τα ξεχωριστά κειμενικά είδη, ως σταθερές μορφές εκφερόμενου λόγου αντιστοιχούν σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας, λαμβάνουν χώρα υπό ορισμένες συνθήκες και για ειδικούς σκοπούς, όπως αυτοί αποκαλύπτονται από το εκφραστικό ύφος, τη δομή και το σχετικό με το εκάστοτε θέμα περιεχόμενο λόγου. Το γλωσσικό ύφος διαμορφώνεται βάσει γραμματικών, λεξιλογικών και εκφραστικών επιλογών του συγγραφέα. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δομή σε ό,τι αφορά στο ρόλο που διαδραματίζει κατά τη δήλωση των στόχων και της επικοινωνιακής κατάστασης (Bakhtin, 1986, p. 60). Ο Bhatia (1993) αναφέρει την τάση εξέλιξης ως βασική ιδιότητα των κειμενικών ειδών η οποία καθιστά δύσκολη τη διάκριση ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες κειμένων.

Στη σχετική βιβλιογραφία διακρίνονται αδρομερώς δύο είδη ταξινομιών αναφορικά με τα κείμενα επιχειρηματολογίας, εκείνες στις οποίες αυτά ανήκουν στην ευρύτερη κατηγορία μη- αφηγηματικών κειμένων και σε όσες αναγνωρίζονται ως ξεχωριστό κειμενικό είδος. Στο πρώτο ανήκει η ταξινομία των Γεωργακοπούλου και Γούτσου (1999, σ. 69) όπου τα κείμενα διαχωρίζονται σε αφηγηματικά ή μυθοπλαστικά (fiction) και μη- αφηγηματικά ή μη- μυθοπλαστικά (non-fiction) με τα επιχειρηματολογικά να τοποθετούνται στα τελευταία. Σύμφωνα με την εν λόγω θεώρηση σκοπός των μη- αφηγηματικών κειμένων συμπεριλαμβανομένων των κειμένων επιχειρηματολογίας είναι η υλοποιούμενη εν τη απουσία αφήγησης παρουσίαση πληροφοριών και εμφύσηση γνώσεων στον αναγνώστη. Επιπλέον, στα πλαίσια της ίδιας διάκρισης προσδιορίζονται ως δείγματα πειστικής επιχειρηματολογικής γραφής καθοριζόμενα από την εφαρμογή δεξιοτήτων του συγγραφέα να πείθει, να παροτρύνει και να αξιοποιεί επιχειρήματα, αλλά και του αναγνώστη να αναγνωρίζει τα επιμέρους στοιχεία επιχειρήματος, να επεξηγεί, να σχολιάζει και να ελέγχει κριτικά το περιεχόμενό τους (Andrews et al., 2006, p. 2· Εγγλέζου, 2011, σ. 133).

Επίσης, σε αυτό το είδος τυπολογιών τα επιχειρηματολογικά κείμενα συνδέονται στενά ή κατατάσσονται στην ίδια κατηγορία με τα πληροφοριακά. Τα **πληροφοριακά κείμενα** (expository text) έχουν γενικά ως αντικείμενο την παρουσίαση πληροφοριών που συμβαδίζουν με την πραγματικότητα και σχετίζονται, ειδικότερα, με την ανάλυση, αιτιολόγηση και εκτίμηση πληροφοριών, με την έκθεση ερευνητικών πορισμάτων, την επίλυση προβλημάτων και τη συναγωγή συμπερασμάτων, την εδραίωση θέσης (πειθώ) και την ψυχαγωγία (Graham & Bellert, 2004· Meyer & Poon, 2001· Παπασταθοπούλου, 2017·

Σπαντιδάκης, 2010· Watson et al., 2012). Ανήκουν και αυτά στη μια από τις δύο κύριες κατηγορίες κατάταξης κειμένων, τα μη-αφηγηματικά, με το διαφορετικό είδος να αποτελεί τα αφηγηματικά κείμενα. Στην ελληνική βιβλιογραφία τα πληροφοριακά κείμενα συναντώνται, επίσης, με τις ονομασίες «επεξηγηματικά» και «πραγματολογικά» ενώ στην ξενόγλωσση χρησιμοποιείται ως ισοδύναμος ο όρος «factual texts» (Graesser & Goodman, 2017· Graham & Bellert, 2004· Κάντζου, 2020· Παπασταθοπούλου, 2017). Ο σκοπός που επιτελούν ανά περίπτωση αξιολογήθηκε ως κριτήριο για τη διάκρισή τους στις εξής κατηγορίες: α) περιγραφικά κείμενα (description), β) κείμενα περιγραφής διαδικασιών (sequence), γ) περιγραφικά κείμενα ακολουθίας γεγονότων (enumeration), δ) κείμενα έκθεσης αιτίων και αποτελεσμάτων (cause and effect), ε) κείμενα σύγκρισης και αντίθεσης (comparison and contrast), στ) κείμενα παρουσίασης προβλήματος και μεθόδων επίλυσής του (Graham & Bellert, 2004· Κάντζου, 2020· Lundine & McCauley, 2016· Παπασταθοπούλου, 2017). Έτσι, σε αυτά συναντώνται επιχειρήματα, περιγραφές, επεξηγήσεις, προσωπικές τοποθετήσεις αναφορικά με κάποιο φαινόμενο, κατάσταση, επιλογή, ενέργεια ή πνευματικό έργο και αναφορές ενημερωτικού χαρακτήρα (Graham & Bellert, 2004, p. 10). Σχετικά με τη γλώσσα και το λεξιλόγιο των πληροφοριακών κειμένων σε αυτά χρησιμοποιείται περισσότερο ο αναφορικός λόγος (κυριολεξία) και ως εκ τούτου αποφεύγονται από τον συντάκτη σχήματα λόγου και η κατάχρηση επιθέτων. Ακόμη, συχνά αξιοποιούνται όροι με αφηρημένο ή πλούσιο περιεχόμενο έχοντας ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση υψηλότερων απαιτήσεων για την κατανόησή τους (Graesser, McNamara & Louwse, 2003· Παπασταθοπούλου, 2017).

Η σύνδεση επιχειρηματολογικών με πληροφοριακά κείμενα εφαρμόζεται από τον Collerson (1988) που χρησιμοποιεί τον όρο έκθεση (exposition) για να αναφερθεί σε αυτά τα οποία συγκαταλέγει σε κείμενα αναφορικού, επεξηγηματικού και διαδικαστικού χαρακτήρα, διακρίνοντάς τα, παράλληλα, από κείμενα αφηγηματικού ή σχολιαστικού περιεχομένου που εντάσσει στη γενικότερη ομάδα πρώιμων ειδών λόγου (early genres). Ανάλογα, ο Wing Jan (1991) τα συμπεριλαμβάνει στην τάξη των σχετιζόμενων με γεγονότα (factual) κειμένων, όρου που όπως αναφέρθηκε ανωτέρω χαρακτηρίζει και τα περιγραφικά κείμενα, προκειμένου να τα διακρίνει από κείμενα μυθοπλασίας (όπ. αν σε Εγγλέζου, 2011, σ. 134).

Η ταύτιση κειμένων επιχειρηματολογίας με τα πληροφοριακά κείμενα (exposition) σημειώνεται και από τον Martin (1989) ο οποίος τα αναγνωρίζει ως μία υποκατηγορία πραγματολογικών ή γεγονοτικών κειμένων (factual). Σαφέστερα, διακρίνει πέντε κατηγορίες των τελευταίων: α) κείμενα επιχειρηματολογίας ή ανάπτυξης, β)

επεξηγηματικά κείμενα (explanation), γ) περιγραφικά (descriptive), δ) διαδικαστικά (procedural) και κείμενα αναφοράς (reports) (όπ. αν. σε Παπαδοπούλου, 2009, σ. 51). Στις δύο πρώτες κειμενικές υποομάδες παρουσιάζεται συγκεκριμένη τοποθέτηση του συντάκτη σχετικά με ορισμένο ζήτημα η οποία κατόπιν δικαιολογείται όμως στα κείμενα επιχειρηματολογίας η δικαιολόγηση απαιτείται να λάβει εκτενέστερη ανάπτυξη, καθώς, σύμφωνα με τον ίδιο θεωρητικό, το περιεχόμενο της θέσης αφορά σε σπουδαιότερο βαθμό την κοινωνία. Έτσι, τα επιχειρήματα επιστρατεύονται από τους συντάκτες για τη στήριξη της τοποθέτησής τους, οι πλέον επιδέξιοι από τους οποίους παρουσιάζουν τα επιχειρήματά τους σε διακριτές παραγράφους και τα επαναλαμβάνουν εν συντομία στην τελευταία παράγραφο συνδυαστικά με την τοποθέτηση την οποία αναδιατυπώνουν υπό τη μορφή συμπεράσματος (conclusion) (Εγγλέζου, 2011, σ. 133· Παπαδοπούλου, 2009, σ. 51-52· Παπασταθοπούλου, 2017, σ. 8). Τέλος, οι Knapp και Watkins (1996, p. 6· 2005, p. 27) αναφέρουν ξεχωριστούς κειμενικούς τύπους ανάλογα με τις γλωσσικές πράξεις που διεκπεραιώνονται σε καθένα εξ αυτών και τους υλοποιούμενους κοινωνικούς σκοπούς που υπηρετούνται κάθε φορά. Στο επιχειρηματολογικό είδος κατατάσσουν πληροφοριακά κείμενα (expositions), συζητήσεις (discussions), δοκίμια (essays), διαμάχες (debates), κείμενα ανάλυσης ή αξιολόγησης (reviews), ερμηνευτικά (interpretations) και κείμενα εκτίμησης (evaluations). Πέραν των κειμένων επιχειρηματολογίας σημειώνουν, επιπρόσθετα, την περιγραφή, επεξήγηση, καθοδήγηση και την αφήγηση ως ξεχωριστές κατηγορίες κειμένων.

Αναφορικά με την αναγνώριση του επιχειρηματολογικού κειμένου ως διαφορετικού από το πληροφοριακό είδος θεωρείται άξια η αναφορά στις ακόλουθες ταξινομίες. Ειδικότερα, ο Kinneavy (1971) εντοπίζει τους διακριτούς τύπους κειμένων του πειστικού κειμενικού είδους (persuasive text type), του σχετιζόμενου με την έκθεση πληροφοριών (exposition), του αναφερόμενου στην περιγραφή (description) και του ταυτιζόμενου με την αφήγηση (narration), χρησιμοποιώντας ως διαχωριστική γραμμή διαφορές ως προς τους στόχους του συντάκτη σε κάθε κατηγορία. Στην εν λόγω τυπολογία το κείμενο πειθούς εξυπηρετεί στην πρόκληση συναισθημάτων, την παρακίνηση σε ενέργειες και στη διαμόρφωση απόψεων (όπ. αν. σε Εγγλέζου, 2011, σ. 132). Σύμφωνα με την ανάλυση του Werlich (1976), η γραπτή επιχειρηματολογία (argumentation) αποτελεί μία από τις πέντε κειμενικές κατηγορίες που ο ίδιος διακρίνει, εκ των οποίων οι υπόλοιπες είναι το περιγραφικό, το αφηγηματικό, το πληροφοριακό (exposition) και το κατευθυντικό είδος κειμένου (instruction). Αντιστοιχίζει τον γραπτό επιχειρηματολογικό λόγο με τη δεξιότητα του συγγραφέα να εκτιμά την πιθανότητα σύνδεσης ή αντίθεσης ανάμεσα σε

ιδέες (Adam, 2001, p. 11· Εγγλέζου, 2011, σ. 132). Ο Longacre (1996) πέραν του επιχειρηματολογικού κειμένου αναγνωρίζει, ακόμη, τον διαδικαστικό (procedural), προτρεπτικό (hortatory), αφηγηματικό και πληροφοριακό (expository) τύπο κειμένου στηριζόμενος στη «βαθιά κειμενική δομή». Οι De Beaugrande και Dressler (1981) αναγνωρίζουν, τα περιγραφικά, τα αφηγηματικά και τα επιχειρηματολογικά (argumentative) κείμενα. Διαφοροποιούν τα κείμενα επιχειρηματολογίας από τα άλλα κειμενικά είδη βάσει του σκοπού που υπηρετούν, δηλαδή την αποτίμηση της σημαντικότητας και της ορθότητας ιδεών, την εξασφάλιση συμφωνίας με ορισμένες πεποιθήσεις ή την απόρριψή τους. Σε αυτά συναντώνται εννοιολογικές σχέσεις δικαιολόγησης (reason), προσωπικής βούλησης ή προαίρεσης (volition), απόδοσης σπουδαιότητας (significance), εκτίμησης πληροφοριών σε ό,τι αφορά τη λογική τους αξία (value) καθώς και εναντίωσης (opposition) (p. 184).

Ο Adam (1992) διακρίνει το επιχειρηματολογικό, περιγραφικό, επεξηγηματικό (explication), διαλογικό (dialogue) και αφηγηματικό είδος κειμένου (récit) (όπ. αν. σε Tsiplakou & Floros, 2012, p. 121). Επιπλέον, βασιζόμενος στο συναφές με τις λειτουργίες της γλώσσας έργο του Austin (1962), συνέδεσε τα παραπάνω είδη με συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις. Σε αυτό το πλαίσιο, τα κείμενα επιχειρηματολογίας σχετίζονται με την πειθώ (convincing), τα κατευθυντικά κείμενα (injunction) με την καθοδήγηση (directing) ενώ τα περιγραφικά, αφηγηματικά και επεξηγηματικά κείμενα αφορούν στη δηλωτική γλωσσική ενέργεια (assertion). Εκτός από αυτά τα είδη, διέκρινε τα κείμενα πρόβλεψης (predictive) τα οποία διαθέτουν προφητική ταυτότητα (prophesying) και τα διαλογικά κείμενα (conversational) στα οποία απαντά πλήθος γλωσσικών πράξεων στις οποίες συγκαταλέγονται η παροχή επεξηγήσεων, η διατύπωση προσωπικής δέσμευσης ενός συζητητή για επερχόμενη ενέργεια και η έκφραση αποριών (Adam, 2001, pp. 16-26· Tsiplakou & Floros, 2013, p. 122).

Σε ό,τι αφορά στον γραπτό επιχειρηματολογικό λόγο, στη βιβλιογραφία απαντάται το είδος του **επιχειρηματολογικού δοκιμίου** (argumentative essay) που διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη γραπτή απόδοση της επιχειρηματολογίας και συντάσσεται μέσω κριτικής σκέψης αλλά και προσεκτικής δόμησης των πληροφοριακών λεπτομερειών, αποβλέποντας στην πειθώ. Ειδικότερα, ο συγγραφέας εκφράζει μία θέση σχετικά με ζήτημα που προκαλεί διαφωνία (dissensus) μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων και αποπειράται να πείσει τον αναγνώστη ως προς την ορθότητα του προσωπικού του ισχυρισμού επηρεάζοντας σε συναισθηματικό ή συλλογιστικό επίπεδο τον αναγνώστη ενώ ενδέχεται να παροτρύνει τον δέκτη ώστε να ενεργήσει με συγκεκριμένο τρόπο (Εγγλέζου,

2011, σσ. 140-141· Hyland, 1990, p. 68· Stein & Miller, 1993, p. 185). Στο δοκίμιο επιχειρηματολογίας εκτός από τη σαφή διατύπωση τοποθέτησης σε σχέση με ορισμένο θέμα, τη δικαιολόγηση και την παροχή τεκμηρίων για την υποστήριξή της σημαντική θεωρείται η συμπερίληψη αντεπιχειρημάτων προς την αρχική θέση, με στόχο την αντίκρουση ή ανασκευή των δεδομένων τους και κατ' επέκταση την επαρκέστερη στήριξη της θέσης καθώς και τη διαμόρφωση ενός αντικειμενικού συγγραφέα (Leitão, 2003· Wolfe et al., 2009). Συνεπώς, με αφετηρία τη διάσταση απόψεων ο συντάκτης επιχειρεί να εξασφαλίσει τη συμφωνία του αναγνώστη προς την αρχική τοποθέτηση, τροποποιώντας ταυτόχρονα την αντιτιθέμενη προς την ίδια στάση (Eggs, 1994, όπ. αν. σε Εγγλέζου, 2011, σ. 141· Luckhardt et al., 1994). Επιπρόσθετα, διακρίνεται από τους Bereiter και Scardamalia (1987) το είδος του συναφούς με την παρουσίαση και υποστήριξη μίας άποψης δοκιμίου (opinion essay). Επίσης, ο Applebee (1984) αναγνωρίζει είδος δοκιμίου που ως στόχο έχει την υποστήριξη μίας θέσης (support essay) και στο οποίο ακολουθείται ακριβής δομή με τη χρησιμοποίηση επιχειρημάτων. Εντούτοις, ξεχωρίζει τον δεδομένο κειμενικό τύπο από τα κείμενα πειθούς (persuasive genre) με διαχωριστική γραμμή τον πρωταρχικό σκοπό του συγγραφέα σε αυτά να πείσει τους αναγνώστες. Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει κείμενα διαφημίσεων και επηρεασμού της κοινής γνώμης. Η συγκεκριμένη διάκριση επεκτείνεται από τους Golder και Coirier (1996) με γνώμονα τις διαφορές σε επίπεδο σκοπού και του τρόπου αξιοποίησης της γλώσσας μεταξύ πειθούς και επιχειρηματολογίας. Στην πρώτη ο ομιλητής ή συγγραφέας παρουσιάζεται ως αναμφίβολα αξιόπιστο πρόσωπο, η τοποθέτησή του προς το θέμα ως εξαρχής ορθή και, επομένως, η παροχή δικαιολόγησης δεν θεωρείται απαραίτητη. Επίσης, στην πειθώ ο πομπός αποσκοπεί στην παρώθηση του ακροατή ή αναγνώστη σε συγκεκριμένη συμπεριφορά ή ενέργεια, επιβάλλοντάς του την αποδοχή του συμπεράσματος-θέσης μέσω της γλώσσας. Αντίθετα, στην επιχειρηματολογία η διατύπωση της θέσης από τον συγγραφέα δεν αποδίδεται πάντοτε ευθέως· ο ίδιος προσεγγίζει την προοπτική να καταστεί αποδεκτό από τον αναγνώστη το συμπέρασμα σχετικά με το κατά περίπτωση θέμα ως πιθανότητα και χρειάζεται να αιτιολογήσει την ισχύ του. Επιπλέον, ο πομπός, αξιοποιώντας τον λόγο, φιλοδοξεί να ασκήσει επίδραση στη νοητική απεικόνιση του θέματος από τον αποδέκτη. Αντιστοίχως, ο Martin (1989) αναγνωρίζει δύο είδη επιχειρηματολογικών κειμένων, τα προτρεπτικά (hortatory) και τα αναλυτικά (analytical), με τα πρώτα να αποσκοπούν στην παρακίνηση του αποδέκτη προς κάποια δράση μέσω της πειθούς στα πλαίσια της οποίας αξιοποιούνται ως τρόποι η επίκληση στη λογική αλλά και στο συναίσθημα. Στα αναλυτικά επιχειρηματολογικά κείμενα, αφετέρου, η πειθώ θεμελιώνεται στη λογική με μέσο τη

χρήση επιχειρημάτων τα οποία αποσκοπούν στην αποδοχή από τον αναγνώστη της αμεροληψίας του πομπού και της ορθότητας της θέσης που υποστηρίζουν (Εγγλέζου, 2011, σσ. 133-134· Martin & Rothery, 1986, p. 72).

Το εύρος των συνεφαπτόμενων στο επιχειρηματολογικό είδος όρων και τυπολογιών καταδεικνύει το μέγεθος της δυσκολίας σε ό,τι σχετίζεται με το έργο εκπαιδευτικών και μελετητών κατά τον καθορισμό ή την επιλογή ενός σαφώς οριοθετημένου πλαισίου για το περιεχόμενο, τη δομή και τους στόχους της δεδομένης κατηγορίας κειμένων (Εγγλέζου, 2011).

Οι επιλογές του συγγραφέα σχετικά με τα παραπάνω χαρακτηριστικά επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση περαιτέρω κειμενικών στοιχείων στο είδος της γραπτής επιχειρηματολογίας όπως το θιγόμενο θέμα, το λεξιλόγιο και η μορφοσυντακτική διάταξη, το επικοινωνιακό πλαίσιο και οι γλωσσικές διαδικασίες. Ειδικότερα, οι αντανακλώμενες από το επιχειρηματολογικό κείμενο προθέσεις του συντάκτη (πειθώ), δηλαδή η προθετικότητα (intentionality) είναι δυνατό να καθορίσουν το ύφος μέσω επιλογών ορισμένων λέξεων και εκφράσεων, σύνταξης και γραμματικών τύπων αλλά και τη δομή και τις εκφραζόμενες ιδέες. Πέραν τούτων, η προτίμηση και αξιοποίηση συγκεκριμένων επιχειρημάτων αποτελεί προαίρεση του συγγραφέα ανάλογη προς τις κατά συνθήκη επικοινωνιακές περιστάσεις (Εγγλέζου, 2011· Ματσαγγούρας, 2001).

Τέλος, κατά τη σύνταξη του επιχειρηματολογικού κειμένου τα επιχειρήματα επιλέγονται, το ύφος διαμορφώνεται και το μήνυμα πλάθεται βάσει των ρητορικών δεξιοτήτων και απαιτήσεων που αντιστοιχούν κάθε φορά στους εν δυνάμει αποδέκτες. Το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται το δείγμα γραπτής επιχειρηματολογίας λαμβάνεται υπόψη και κατά τη συμπερίληψη αντίθετων προς την κύρια θέση τοποθετήσεων, κατά την παράθεση επιχειρημάτων που τις στηρίζουν και κατά την υιοθέτηση ισχυρών δεδομένων ή δικαιολογήσεων με στόχο την ανασκευή αντίθετων ισχυρισμών (Εγγλέζου, 2011, σ. 143· Mendelson, 2001, p. 281).

1.3.6. Δομή Επιχειρηματολογικών Κειμένων: μοντέλα επιχειρηματολογικής κειμενικής υπερδομής

Τα διαφορετικά είδη κειμενικών ειδών απαρτίζονται από ξεχωριστά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν την αναγνώριση καθενός εξ αυτών, τη μεταξύ τους διάκριση και την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων κατά τη σύνταξή τους. Τα στοιχεία αυτά αφορούν τόσο στον τρόπο οργάνωσης των κειμένων που τυπικά ακολουθείται κατά

τη συγγραφή τους, δηλαδή την υπερδομή, όσο και στα γλωσσικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται ως μέσα για τη σύνθεσή τους. Η εξοικείωση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ξεχωριστών ειδών κειμένων αποτελεί μία πολύτιμη μέθοδο, η οποία ενεργοποιεί τις προσωπικές «εμπειρίες» των μαθητών, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να τις συνυφάνουν με τα κειμενικά στοιχεία κατά την αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή κειμένου, οι οποίες ρυθμίζονται με την αξιοποίηση τυπικών σχημάτων (formal schemata) (Εγγλέζου, 2011· Hyland, 1990). Η διδασκαλία των συστατικών κειμένων επιχειρηματολογίας ενδέχεται να ευνοήσει παιδιά σχολικής ηλικίας στη σύνταξη τέτοιων μορφών γραπτού λόγου και κατ' επέκταση στην κατανόησή τους, εφόσον ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ως σημαντικό παράγοντα δυσκολιών σε μαθητές ελλείμματα στον εντοπισμό δομικών στοιχείων και οργάνωσης στην οποία αυτά εντάσσονται (Chambliss & Murphy, 2002· Εγγλέζου, 2011).

Η κατοχή γνώσεων οργάνωσης κειμενικών συστατικών συνδέεται άμεσα με τη δυναμική διαχείριση των προβαλλόμενων πληροφοριών σε κείμενα, που με τη σειρά της συνιστά προϋπόθεση για την αποτελεσματική κατανόησή τους. Η διαμόρφωση ενεργού στάσης ενός αναγνώστη ενώπιον γραπτού λόγου καθίσταται δυνατή με τη συνειδητοποίηση της επικοινωνιακής διάστασης κειμένων η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαδικασία ανάλυσης λόγου (discourse analysis). Η τελευταία υλοποιείται τρία διαφορετικά επίπεδα: α) τη συνοχή στα πλαίσια προτάσεων, β) τη συνεκτικότητα σε επίπεδο μακροδομής κειμένου και γ) την υπερδομή. Η διερεύνηση των επιμέρους στοιχείων λόγου σε συνάρτηση με την αναγνώριση του σκοπού του συντάκτη αλλά και την εκτίμηση αποδοτικότητας του κειμένου σε σχέση με τον κατά περίπτωση στόχο από πλευράς του αναγνώστη συνδέονται με την ανάλυση στο επίπεδο της υπερδομής, δηλαδή με τον εντοπισμό δομικών συστατικών και της οργάνωσής τους στο κείμενο (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 50).

Σημειώνεται αντιπαράθεση μεταξύ ερευνητών σε ό,τι αφορά τον σαφή προσδιορισμό της δομής που απαρτίζει διαφορετικά κειμενικά είδη και συγκεκριμένα των δομικών συστατικών της επιχειρηματολογικής υπερδομής (Εγγλέζου, 2011· Ματσαγούρας, 2001). Ο Wolfe και οι συνεργάτες του (2009) επισημαίνουν ότι στη συναφή με την επιχειρηματολογική γραφή έρευνα δεν αναγνωρίζεται ένα και μοναδικό θεωρητικό μοντέλο που χρησιμοποιείται ως πρότυπο για τη σύνταξη συναφών κειμένων. Η διαφωνία αυτή αποδίδεται σε πολιτισμικές παραμέτρους, στην πολυπλοκότητα του εν λόγω κειμενικού τύπου που καθορίζεται από την πρόθεση του συγγραφέα και τους στόχους που επιτελεί το εκάστοτε κείμενο επιχειρηματολογίας (Παπαδοπούλου, 2009, σσ.

50-51). Ωστόσο, υφίστανται διαφορετικά μοντέλα, τα πλεονεκτήματα των οποίων αναγνωρίζονται βάσει ερευνών ενώ μέσω της εξέτασής τους αναδύονται κοινά μεταξύ τους σημεία.

Ένα σύγχρονο θεωρητικό μοντέλο που αναπαριστά την υπερδομή επιχειρηματολογικού κειμένου είναι εκείνο των Dardano και Trifone (1995, pp. 546-548 όπ. αν. σε Εγγλέζου, 2011, σ. 137) στο οποίο διακρίνονται ως συστατικά:

1. Δήλωση ενός προβλήματος-ζητήματος

- Π.χ. Πολιτικοί σε διαφορετικά κράτη εξετάζουν το ενδεχόμενο διακοπής της διαστημικής έρευνας.

Σε αυτό το σκέλος επιτελούνται περισσότερες από μία διαδικασίες, καθώς παρουσιάζεται το θέμα και ταυτόχρονα δημιουργούνται οι κατάλληλες υποθέσεις στο νου του αναγνώστη για τις πληροφορίες που αναμένεται να παρουσιαστούν στην πορεία αποκωδικοποίησης του κειμένου. Επομένως, συνιστά την εισαγωγή, η οποία προσανατολίζει τον αναγνώστη.

2. Παρουσίαση της θέσης του συγγραφέα για την αντιμετώπιση του προβλήματος

- Π.χ. Η εξερεύνηση του διαστήματος από τα κράτη αυτά είναι απαραίτητο να συνεχιστεί.

3. Παρουσίαση των υποστηρικτικών προς τη θέση του συγγραφέα επιχειρημάτων με λογική, αξιακή και πραγματολογική ταυτότητα.

- Π.χ. Η διαστημική έρευνα μέσα από ερευνητικά προγράμματα και αποστολές παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη δημιουργία του σύμπαντος και την προστασία του πλανήτη.

4. Αναφορά στην αντίθετη προς τη θέση του συγγραφέα άποψη για τη διαχείριση του προβλήματος.

- Π.χ. Πολιτικά πρόσωπα υποστηρίζουν ότι η εξερεύνηση του διαστήματος πρέπει να διακοπεί. Θεωρούν πως οι διαστημικές αποστολές συνοδεύονται από υψηλό κόστος ενώ δεν αποφέρουν σημαντικά οφέλη.

5. Ανασκευή των προηγούμενων αντεπιχειρημάτων, χρησιμοποιώντας κατάλληλα επιχειρήματα.

- Π.χ. Πράγματι, η εξερεύνηση του διαστήματος απαιτεί την κατανάλωση πολλών χρημάτων, όμως εκτιμάται ότι θα δώσει λύση στην επαπειλούμενη εξάντληση πρώτων υλών που ενδέχεται να συναντήσει στο άμεσο μέλλον η ανθρωπότητα.

6. Συνόψιση συμπεράσματος, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων.

- Π.χ. Συνεπώς, η διαστημική έρευνα δεν θα πρέπει να διακοπεί εφόσον εξελίσσει την ανθρώπινη γνώση και μπορεί να επιλύσει αυτό το σοβαρό για την επιβίωση των ανθρώπων πρόβλημα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Wolfe και τους συνεργάτες του (2009) το σχήμα που αφορά στην υπερδομή επιχειρηματολογικού κειμένου απαρτίζεται από α) έναν βασικό ισχυρισμό, β) τις αιτίες που λειτουργούν ως ερείσματά του, γ) την ένσταση προς την κεντρική θέση και αντίκρουση (rebuttal) της εν λόγω αντίρρησης.

Ως «βασικός ισχυρισμός» (claim) αναγνωρίζεται η «αμφισβητήσιμη δήλωση», η αποδοχή της οποίας από τον αναγνώστη αποτελεί στόχο του συντάκτη (p. 204). Το σκέλος του ισχυρισμού περιλαμβάνει το υπό πραγμάτευση θέμα (theme), τη στάση του συγγραφέα ως προς αυτό (side), τις ειδικές πληροφορίες της θέσης (predicate), δηλαδή το κατηγορημα (κατηγορηματική θέση) και τον τροπικό προσδιορισμό (qualifier). Με τον τελευταίο οριοθετούνται οι συνθήκες στα πλαίσια των οποίων ισχύουν οι λεπτομέρειες που παρουσιάζονται στον ισχυρισμό. Η στάση του συντάκτη αναφορικά με το ζήτημα ενδέχεται να είναι θετική ή αρνητική ενώ το κατηγορημα αναφέρεται στον ισχυρισμό-θέση του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Π.χ. Οι εκδηλώσεις βίας στο χώρο του αθλητισμού είναι δυνατόν να προληφθούν.

Στο παραπάνω παράδειγμα το θέμα σχετίζεται με τη βία και τον αθλητισμό. Το γεγονός ότι ο συντάκτης τάσσεται εναντίον του φαινομένου ταυτίζεται με τη στάση του, ενώ η θέση του εκφράζεται ρητώς με την άποψη ότι η αποτροπή αυτών των εκδηλώσεων είναι εφικτή. Ο τροπικός προσδιορισμός εκφράζεται με τον δυνητικό χαρακτήρα πραγμάτωσης της θέσης. Τα επιμέρους μέλη του ισχυρισμού καλύπτουν βασικά ερωτήματα στη συνείδηση του αναγνώστη την απάντηση των οποίων προσδοκά να εντοπίσει.

Θεωρείται σημαντική η σαφήνεια κατά τη διατύπωση της θέσης. Προϋπόθεση για την εξασφάλιση ακρίβειας συνιστά η δημιουργία του απαραίτητου «χώρου» στα πλαίσια του οποίου θα διατυπωθεί ο βασικός ισχυρισμός. Έτσι, ο συντάκτης οφείλει να αναγνωρίσει το γεγονός ότι υφίσταται κάποιο «πρόβλημα», να ερευνήσει αν αυτό επιδέχεται επίλυση, να εξετάσει από άποψη ποιότητας το περιεχόμενο της λύσης που πρόκειται να προτείνει και να ελέγξει εάν υπάρχουν διαφορετικές από την προτεινόμενη λύσεις. Οι λύσεις μπορεί να χαρακτηριστούν ως «ποιοτικές», όταν συνοδεύονται από

ευεργετικά αποτελέσματα, διαθέτουν οικουμενικό χαρακτήρα και οι περιορισμοί που θέτουν δεν υποβαθμίζουν την αποτελεσματικότητά τους.

Στη συνέχεια, υποστηρίζεται ο κεντρικός ισχυρισμός με την παρουσίαση σχετικών **αιτιών**. Προκειμένου να επιλέξει τις κατάλληλες αιτίες που θα πλαισιώσουν επαρκώς την αρχική του θέση ο συντάκτης του κειμένου χρειάζεται να βεβαιωθεί ότι οι συγκεκριμένοι λόγοι σχετίζονται άμεσα με τη θέση και προωθούν την αποδοχή της από τους αναγνώστες. Επίσης, θα πρέπει να εξακριβώσει πως οι αιτίες είναι αληθείς, ότι δηλαδή ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Σε αυτό το σημείο σπουδαία θέση κατέχει η επαρκής ανάπτυξη κάθε αιτίας με τη βοήθεια επεξηγηματικών πληροφοριών και παραδειγμάτων καθώς και τεκμηρίωσή της, χρησιμοποιώντας αποδεικτικά στοιχεία. Η μέθοδος της αιτιολόγησης συντελεί στην πραγμάτωση της πειθούς του αναγνώστη, η οποία αποτελεί κύριο στόχο του επιχειρηματολογικού οικοδομήματος. Κάθε αιτία αναπτύσσεται σε ξεχωριστή παράγραφο. Ο ισχυρισμός συνδέεται με υποστηρικτικά δεδομένα μέσω του **εγγυητή**, ο οποίος λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ των δύο και αφορά στην τήρηση των σχετιζόμενων με τη συνοχή και τη συνεκτικότητα κανόνων.

Στο τελευταίο στάδιο του μοντέλου **δηλώνονται και απορρίπτονται λογικά τα αντεπιχειρήματα** που αντιτίθενται στον βασικό ισχυρισμό. Συχνά, κατά τη νοηματική αποκωδικοποίηση επιχειρηματολογικού κειμένου οι αναγνώστες αναγνωρίζουν την ύπαρξη τουλάχιστον μίας αντίρρησης προς τους ισχυρισμούς του συντάκτη. Αρχικά, ακολουθείται η φάση της αναζήτησης από τις αποθηκευμένες στη μνήμη πληροφορίες συναφών με το παρουσιαζόμενο θέμα επιχειρημάτων και η αναγνώριση εκείνων με τα οποία συμφωνεί ο αναγνώστης. Επόμενο βήμα είναι αυτό της προσπάθειας εύρεσης μίας διαφορετικής θέσης και των αιτιών που θα την στηρίξουν. Κατόπιν το άτομο αποφαινεται ως προς το κατά πόσο η εναλλακτική θέση παρουσιάζει μεγαλύτερη ή μικρότερη ισχύ σε σχέση με τον αρχικό ισχυρισμό και δομεί την ανασκευή. Η οικοδόμηση της ανασκευής δεν περιορίζεται όμως στον ισχυρισμό, καθώς ενδέχεται να στηριχθεί στο θέμα, τις αιτίες, τον τροπικό προσδιορισμό ή το κατηγορημα. Ακολουθώντας αυτή την πορεία ερωτημάτων ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να ελέγξει εάν εντοπίζονται στο κείμενο τρωτά σημεία από άποψη πιθανής αμφισβήτησης και εάν τα επιχειρήματα σε αυτό χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και βασίζονται σε αληθινά δεδομένα. Επίσης, ο συντάκτης κειμένου μπορεί να προλάβει πιθανές αντιρρήσεις του αναγνώστη και να βεβαιωθεί ότι το κείμενό του είναι άρτιο ως προς τις δεδομένες αρχές. Η ανασκευή, είναι δυνατό να στηριχθεί, ακόμη σε στοιχεία που δεν δηλώνονται ρητώς στο κείμενο και συμπεραίνονται από τον αναγνώστη ή στα τεκμήρια.

Κατά τη σύνταξη, κρίνεται απαραίτητη η συμπερίληψη της κατά κόρον εκφραζόμενης ως προς κάποια θέση ένστασης στο επιχειρηματολογικό κείμενο, καθώς η απόρριψή της ενισχύει την αξιοπιστία και την εικόνα ευρυμάθειας του συγγραφέα, ενώ εφησυχάζει τις συναφείς ανησυχίες του αναγνώστη επιτρέποντάς του να αφιερώσει την πνευματική του ενέργεια στην κατανόηση του επιχειρηματολογικού νοήματος. Επιπλέον, προσφέρει την εντύπωση ότι ο συντάκτης διαθέτει οξυμμένη κριτική ικανότητα (Nussbaum & Edwards, 2011· Nussbaum et al., 2005· Nussbaum & Schraw, 2007· Wolfe et al., 2009).

Η αναγκαιότητα συμπερίληψης αντεπιχειρήματος και ανασκευής του στα πλαίσια εξέτασης ενός θέματος πηγάζει από την αντίληψη ότι στην αντίθετη περίπτωση οι αναγνώστες και οι συγγραφείς είναι δυνατόν να θεωρηθούν ιδεολογικά άτεγκτοι. Εάν οι αναγνώστες δεν είναι δέσμιοι προκαταλήψεων ως προς μία θέση είναι πιθανότερο να αναλογιστούν την ύπαρξη συναφών αντεπιχειρημάτων και να συγκρίνουν την ισχύ τους με τα μέσα που επιστρατεύονται για τη στήριξη του βασικού ισχυρισμού. Αντιστοίχως, στην περίπτωση συγγραφής επιχειρηματολογικού κειμένου αυξάνονται οι πιθανότητες να συλλάβει ο συντάκτης μία μορφή σχήματος η οποία θα εξετάζει και αντίθετες από την υποστηριζόμενη θέσεις.

Στον αντίποδα τοποθετούνται η μεροληπτική στάση προς τον παρουσιαζόμενο ισχυρισμό και οι προκαταλήψεις σε βάρος αιτιών που υπερασπίζονται την αντίθετη θέση (my side bias). Αυτού του είδους η προκατάληψη ορίζεται γενικά ως «η δυνατότητα αναγνωστών και συγγραφέων να παραγάγουν περισσότερα επιχειρήματα και αιτίες προς όφελος της θέσης που παρουσιάζεται από εκείνα της αντίθετης θέσης» (Wolfe et al., 2009, p. 187). Οι Wolfe και Britt (2008), εντούτοις, θεωρούν την ποσοτική υπεροχή των παραγόμενων επιχειρημάτων που εξυπηρετούν την ενίσχυση της βασικής θέσης αποδοτικότερη επιλογή από άποψη πειστικότητας. Εκτιμούν ότι η μεροληψία υπέρ μίας θέσης εκφράζεται με την παροχή μόνο σχετικών επιχειρημάτων ή αιτιών και με τον παράλληλο αποκλεισμό οποιασδήποτε λεπτομέρειας που αφορά σε αντίθετο ισχυρισμό ή επιχείρημα. Κείμενα τα οποία περιλαμβάνουν την αντίκρουση και την αμφισβήτηση αντεπιχειρημάτων ή την παραχώρηση του συγγραφέα προς αυτά διαφεύγουν τον κίνδυνο επίδειξης στάσης η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από προκαταλήψεις. Σε ορισμένες έρευνες η ένταξη αντίθετων θέσεων στην επιχειρηματολογία έχει θεωρηθεί ότι σχετίζεται με την επίδραση που ασκεί η εκπαίδευση στο άτομο ή το επίπεδο ευφυΐας που το ίδιο διαθέτει και αυτός είναι ένας ακόμη λόγος χάρη στον οποίο η διδασκαλία της θεωρείται σημαντική (Toplak & Stanovich, 2003· Wolfe et al., 2009).

Οι Nussbaum και Schraw (2007) εντάσσουν την παρουσίαση και ανασκευή αντεπιχειρημάτων σε μία ευρύτερη διαδικασία, την **ενσωμάτωση επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων** (argument-counterargument integration). Η ενσωμάτωση αφορά στις ενδεχόμενες ενέργειες που ακολουθούνται για την τελική διαμόρφωση της θέσης. Η **ανασκευή** (refutation) αναγνωρίζεται ως μία από τις τρεις πιθανές στρατηγικές ένταξης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων σε ένα κείμενο, η οποία αναφέρεται στην αντίκρουση των δεύτερων. Πρόκειται για μία μορφή απάντησης προς τις αιτίες που στηρίζουν την αντίθετη θέση. Εφαρμόζοντας την επόμενη στρατηγική, δηλαδή εκείνη της **σύνθεσης** (synthesizing), οι συγγραφείς συμβιβάζονται σε μία μετριοπαθή στάση, λαμβάνοντας υπόψη τα πλεονεκτήματα επιχειρήματος και αντεπιχειρήματος, με αποτέλεσμα να καταλήξουν σε μία ενδιάμεση θέση. Η στρατηγική του **ζυγίσματος** (weighing) βασίζεται στην υποστήριξη μίας θέσης έναντι άλλης στον άξονα ποιοτικής υπεροχής των οφελών και αποδεικτικών στοιχείων που τη συνοδεύουν.

Οι εν λόγω ερευνητές συμφωνούν με τον Wolfe και τους συνεργάτες του (2009) ως προς τη σπουδαιότητα α) σαφούς διατύπωσης κατά τη δήλωση του **ισχυρισμού**, β) την ανάγκη παρουσίασης αρκετών **αιτιών**, ώστε να υποστηριχθεί επαρκώς η θέση και γ) την παρουσίαση **αντεπιχειρημάτων**. Θεωρούν, επιπλέον, σημαντική δ) την **εξέταση επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων** (ενοποίηση) **κατά την εξαγωγή** της ολοκληρωμένης μορφής του ισχυρισμού, δηλαδή των **συμπερασμών**. Ακόμη, τονίζουν τη σπουδαιότητα δ) **οργανωμένης δόμησης** των προβαλλόμενων **ιδεών**.

Σύμφωνα με το μοντέλο τους, ο **τελικός ισχυρισμός** ταυτίζεται με το συμπέρασμα σχετικά με το εξεταζόμενο ζήτημα και περιλαμβάνει τη βασική ιδέα του κειμένου π.χ. *οι ανθρώπινες δραστηριότητες επιβαρύνουν το φυσικό περιβάλλον*. Διακρίνεται από **δευτερεύοντες ισχυρισμούς** που εξυπηρετούν την υποστήριξη του. Ως τέτοιοι είναι δυνατόν να λειτουργήσουν: βιώματα ή γεγονότα αντλούμενα από καθημερινές εμπειρίες ή την ειδησεογραφία επικαιρότητας (παραδείγματα), υποστηρικτικά προς το βασικό επιχειρήματα που αναφέρονται στο δυνατό, το πιθανό ή το ενδεχόμενο και οι συνακόλουθες προς αυτά λύσεις αλλά και ενδεχόμενα επακόλουθα του νοηματικού περιεχομένου που εκφράζει ο βασικός ισχυρισμός. Ο χαρακτήρας των τελευταίων αναγνωρίζεται ως υποθετικός και το περιεχόμενό τους τροποποιείται σύμφωνα με το πλαίσιο εφαρμογής της θέσης (εάν...τότε...ή εξαρτάται). Οι **υποστηρικτικές αιτίες** συνιστούν ιδέες ή παραδείγματα τα οποία λειτουργούν ως ερείσματα ενός ισχυρισμού, αντεπιχειρήματος ή της ανασκευής του κύριου ή δευτερεύοντος επιχειρήματος. Ακόμη, μπορούν να αποτελέσουν εγγυητές που επικυρώνουν τη σύνδεση μεταξύ της κύριας και

μίας δευτερεύουσας θέσης. Κατά την επιλογή αιτιών είναι σημαντικό να επαληθεύεται ότι ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και αφορούν άμεσα την κύρια θέση-συμπέρασμα. Το **αντεπιχείρημα** αντιτάσσεται στο κύριο ή σε κάποιο υποστηρικτικό επιχείρημα, ενώ είναι δυνατό να αντικρούει μία από τις αιτίες. Ενδέχεται να αναφέρεται στις συνθήκες υπό τις οποίες ακυρώνεται η ισχύς της βασικής θέσης π.χ. *Η συνεχής ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι πιθανό να οδηγήσει σε πνευματική αποδιοργάνωση. Ωστόσο, εάν αυτή ακολουθείται με μέτρο στα πλαίσια ενός υγιούς προγράμματος συμβάλλει στην εκτόνωση του ατόμου και κατ' επέκταση στην ενίσχυση της συγκέντρωσης.* Στο εν λόγω στάδιο προτείνεται η ενσωμάτωση του πιο πειστικού αντεπιχειρήματος, αφού η αποδυνάμωσή του θα ενισχύσει την πιθανότητα αποδοχής του ισχυρισμού από τον αναγνώστη. Η **ανασκευή** (rebuttal) δεν θα πρέπει να συγχέεται με την αναδιατύπωση ενός εκ των δευτερευόντων επιχειρημάτων, καθώς διαθέτει διακριτό ρόλο. Αφορά στην αντίκρουση του αντεπιχειρήματος αποδεικνύοντας ότι στερείται εγκυρότητας και δυναμικής κατά την αναμέτρησή του με την αρχική θέση και τον μηχανισμό υποστήριξής αυτής. Επίσης, η διάψευση του αντεπιχειρήματος θα μπορούσε να διαμορφωθεί παρουσιάζοντας τα θεμέλια στα οποία στηρίζεται ως σαθρές εικασίες. Όπως προαναφέρθηκε, εκτός από την ανασκευή, η διαδικασία ενοποίησης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων μπορεί εναλλακτικά να προσανατολιστεί προς την αιτιολόγηση της λογικής υπερίσχυσης μίας θέσης έναντι άλλης (ζύγισμα) ή στη διαμόρφωση μίας συμβιβαστικής μεταξύ αυτών θέσης (σύνθεση) στα πλαίσια σύνταξης του **συμπεράσματος**. Τέλος, διακρίνεται το σκέλος της **επιφύλαξης** (reservation), όπου εκφράζεται εν συντομία ο σχετιζόμενος όρος με κάποια αντίρρηση ή συνθήκη που εξαιρεί την ισχύ του συμπεράσματος. Για τη διασφάλιση **ορθής δόμησης** (οργάνωση) του επιχειρηματολογικού κειμένου οι δημιουργοί του μοντέλου συστήνουν την προσεκτική εξέταση κάθε ζητήματος σε ξεχωριστή παράγραφο, τη διαδοχική παρουσίαση κάθε αιτίας και τη λογική σύνδεση κάθε στοιχείου του κειμένου, ώστε να γίνεται εύκολα κατανοητό.

Ο Hyland (1990) περιγράφει το κείμενο επιχειρηματολογίας ως μία δομή, της οποίας τα συστατικά διαθέτουν ξεχωριστό χαρακτήρα. Η άσκηση πειθούς στον αναγνώστη, ώστε να αποδεχθεί την κύρια θέση, συνιστά πρωταρχικό στόχο του συγγραφέα. Οι τρεις βασικές φάσεις του μοντέλου του είναι: η **θέση** (thesis), το **επιχείρημα** (argument) και το **συμπέρασμα** (conclusion). Καθεμία εξ αυτών αποτελείται από επιμέρους δομικά στοιχεία τα οποία παρομοιάζονται με **κινήσεις** (movements) (Hyland, 1990· Schneer, 2014). Αυτά τα δευτερεύοντα συστατικά δεν διαθέτουν όλα

υποχρεωτικό χαρακτήρα, αφού η εφαρμογή ορισμένων εξαρτάται από τις προθέσεις του συγγραφέα (Hyland, 1990).

Στο τμήμα της **θέσης** ο συγγραφέας με αφετηρία το υπό συζήτηση θέμα παρουσιάζει μία πρόταση ή τον βασικό ισχυρισμό. Απαρτίζεται από πέντε στοιχεία εκ των οποίων τα τέσσερα θεωρούνται προαιρετικά: α) τον **αρχικό ελιγμό** (gambit), ο οποίος προσελκύει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, β) τις **πληροφορίες** (information), που παρέχουν το κατάλληλο εννοιολογικό πλαίσιο για την εισαγωγή του θέματος, γ) τη **δήλωση της θέσης** (proposition), η οποία διαθέτει υποχρεωτικό χαρακτήρα, δ) την **αξιολόγηση** (evaluation) με την οποία ο συγγραφέας πλαισιώνει τη θέση του, σχολιάζοντας επιδοκιμαστικά το περιεχόμενό της και τον **δείκτη** (marker), με τον οποίο εισάγεται η θέση.

Το δεύτερο στάδιο του μοντέλου, το **επιχείρημα**, περιλαμβάνει τέσσερις κινήσεις οι οποίες είναι δυνατόν να επαναληφθούν όσες φορές επιθυμεί ο συντάκτης με την προϋπόθεση να ακολουθεί τη μεταξύ τους σειρά. Το επιχείρημα αποτελεί ενδεικτικό στοιχείο του εν λόγω κειμενικού είδους και συντίθεται από: α) τον **δείκτη** (marker), β) την **αναδιατύπωση** της θέσης (proposition restatement), γ) τον **ισχυρισμό** (claim), δ) **υποστήριξη** του ισχυρισμού (support).

Η χρήση του δείκτη παρέχει στο κείμενο αλληλουχία, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ του επιχειρηματολογικού περιεχομένου με την κίνηση κατά την οποία δηλώνεται η θέση (proposition) στο προηγούμενο στάδιο του μοντέλου. Καθιστά αμεσότερη τη διαδικασία αναπαράστασης του επιχειρήματος, διευκολύνοντας την αναγνώριση θεματικής αλλαγής στα πλαίσια του σταδίου, ωστόσο δεν αποκλείεται ανάλογες μετατροπές να λανθάνουν. Ως δείκτες σε αυτό το βήμα λειτουργούν στερεότυπες λέξεις και εκφράσεις- συνήθως επιρρήματα με λειτουργία συνδέσμου- **που σηματοδοτούν την κατάταξη αποδεικτικών στοιχείων** και χρησιμοποιούνται συχνά από τους συντάκτες. Η παρουσία τους διευκολύνει τους αναγνώστες κατά την κατανόηση του επιχειρήματος, εντούτοις προτάσσει την ικανότητα εντοπισμού της μεταξύ τους σχέσης από πλευράς τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα συναφών δεικτών συνιστούν τα: αρχικά, στη συνέχεια, έπειτα, πρώτον, δεύτερον. Επιπλέον, στην εν λόγω κατηγορία εντάσσονται συνδετικοί δείκτες που εκφράζουν **επεξήγηση** (π.χ. σαφέστερα, ακριβέστερα), **προϋπόθεση** (π.χ. εφόσον, αρκεί να), **αντίθεση** ή **εναντίωση** (π.χ. αντίθετα, παρόλο που, μολαταύτα), **προσθήκη** (π.χ., επίσης, ακόμα, επιπλέον, πέραν τούτου), **βεβαίωση** ή **έμφαση** (π.χ. πράγματι, βέβαια, αναντίρρητα), **αιτιολόγηση** (π.χ. επειδή, για

αυτό τον λόγο, χάρη σε) καθώς και **τοπική** (π.χ. εδώ, εκεί, μακριά, στο σημείο αυτό) ή **χρονική σχέση** (π.χ. προηγουμένως, αργότερα, συγχρόνως).

Ακολούθως, συναντάται η αναδιατύπωση της θέσης με στόχο την επαναφορά στο προσκήνιο του κεντρικού θέματος μέσω της εκ νέου δήλωσης της θέσης.

π.χ. *Ένας άλλος λόγος για τον οποίο είναι αναγκαία η παροχή ανθρωπιστικής παιδείας στο σύγχρονο σχολείο είναι...*

Το βήμα του ισχυρισμού θεωρείται ως η κίνηση υψίστης σημασίας στο στάδιο του επιχειρήματος, διότι χάρη στην ενσωμάτωσή του είναι δυνατή η αναγνώριση της θέσης ως έγκυρης. Η υποστήριξη θεωρείται αναπόδραστο βήμα, που λειτουργεί προς επίρρωση του ισχυρισμού και συμπεριφέρεται ως απαραίτητο συμπλήρωμά του. Εξυπηρετεί στην απόδειξη της νοηματικής σχέσης ανάμεσα στον ισχυρισμό και τη θέση, ενώ ως προϋπόθεση της επιτυχούς σύνθεσής της αναφέρεται η συνάφειά της με τον ισχυρισμό. Για την επίτευξη της τελευταίας κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει η σαφής διατύπωση των δύο αυτών συστατικών αλλά και η άμεση δήλωση της μεταξύ τους σχέσης. Μπορεί να λάβει έκταση αρκετών παραγράφων, εφόσον η ανάπτυξή της κυμαίνεται ανάλογα με το πόσο σύνθετο είναι το θέμα και το είδος αναγνωστών στους οποίους απευθύνεται. Αποτελείται από κοινά αποδεκτές αντιλήψεις (εγγυητές) και φράσεις που εκφράζουν εμμέσως συμφωνία με τον ισχυρισμό. Ο βαθμός με τον οποίο ο ισχυρισμός προσεγγίζει τις γενικές αρχές της στήριξης καθορίζει και την πιθανότητα συμφωνίας του αναγνώστη. Στην περίπτωση που η απόστασή τους είναι μικρή αναμένεται να είναι λιγότερο πιθανή η δημιουργία ενστάσεων στη συνείδηση του αναγνώστη.

Π.χ. *Είναι απαραίτητη η ειρηνική επίλυση διαφορών.*

Το τελευταίο στάδιο του μοντέλου, το **επιχείρημα**, επιτελεί το έργο εδραίωσης του κειμενικού νοήματος και σ' αυτό διακρίνονται συγκεκριμένα βήματα. Αρχικά, αξιοποιείται η **χρήση δείκτη** (marker) που εκφράζει **συμπέρασμα** ή **αποτέλεσμα**. Ως λέξεις και εκφράσεις για την αποπεράτωση της κίνησης συχνά χρησιμοποιούνται τα «επομένως», «συνεπώς», «άρα», «κατά συνέπεια», «έτσι», «συνεπώς», «επομένως», «συμπερασματικά». Κατόπιν, το ενδιαφέρον του συγγραφέα επικεντρώνεται στην **παγίωση** (consolidation) του επιχειρήματος, συσχετίζοντας το περιεχόμενό του με τις λεπτομέρειες της θέσης. Στην κίνηση αυτή, η οποία αναγνωρίζεται ως η σπουδαιότερη στο στάδιο του συμπεράσματος, επαναφέρονται στο προσκήνιο οι επιχειρηματολογικές πληροφορίες. Έπεται, η κίνηση της **επιβεβαίωσης** (affirmation) κατά την οποία επαναλαμβάνεται το περιεχόμενο της δήλωσης (proposition), εντούτοις η ενσωμάτωσή της στο στάδιο αναγνωρίζεται ως προαιρετική. Το **κλείσιμο** (close) εξετάζει ανεξερεύνητες

πτυχές του θέματος και στρέφει το βλέμμα του αναγνώστη σε μελλοντικές ενέργειες, προοπτικές και ρυθμίσεις.

Το κύριο πλεονέκτημα του μοντέλου σχετίζεται με τη δυνατότητα που προσφέρει για ποικιλομορφία στη χρήση κανόνων γραμματικής, λεξιλογικών επιλογών και έκφρασης εν γένει κατά τη σύνταξη επιχειρηματολογικού κειμένου, με σεβασμό προς συμβάσεις που τυπικά συναντώνται στο είδος αλλά και το εύρος διαφορετικών θεμάτων και περιστάσεων.

1.3.7. Το τριγωνικό μοντέλο επιχειρηματολογίας των Mitchell και Riddle

Η χρήση μοντέλων αποβλέπει στην αναγνώριση των σπουδαιότερων χαρακτηριστικών που αφορούν στη σχετική με την επιχειρηματολογία έρευνα (Andrews, 2005). Θεμέλιο λίθο για τη σύσταση ανάλογων μοντέλων- συστημάτων απετέλεσε εκείνο του Toulmin (1958) που στόχο είχε τον «έλεγχο της αξιοπιστίας επιχειρημάτων» (Andrews, 2005, p. 8). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα διάφορα στοιχεία του μοντέλου (αποδεικτικά στοιχεία, εγγυητής, στήριξη του εγγυητή, τροπικός προσδιορισμός, ανασκευή) προσανατολίζονται προς την ενίσχυση και την εκτίμηση του ισχυρισμού. Πρόκειται για ένα μοντέλο που χαρακτηρίζεται από στατικότητα (μη- δυναμικό), αφού ως βασική λειτουργία έχει τον «έλεγχο ήδη υπαρχόντων επιχειρημάτων και όχι τόσο την παραγωγή νέων» (Andrews, 2005, p. 10). Συνεπώς, σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική εφαρμογή του θα ήταν δυνατό να αξιοποιηθεί κατά την εκτίμηση επιχειρημάτων ως προς την ορθότητά τους τόσο στα πλαίσια δραστηριοτήτων εξάσκησης εντός της τάξης όσο και του τελικού ελέγχου πριν από εξετάσεις. Ο έλεγχος μπορεί, επίσης, να εφαρμοσθεί σε επίπεδο προφορικού διαλόγου για τη στήριξη θέσης.

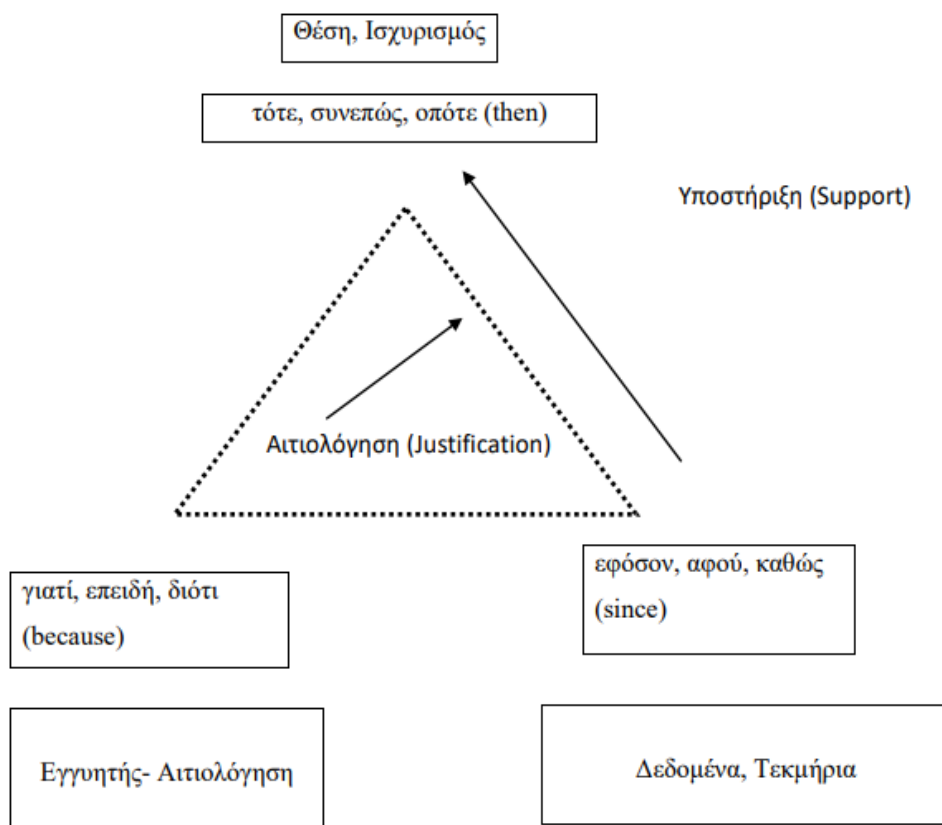
Παρά τη σπουδαία συνεισφορά του μοντέλου σε ερευνητικό επίπεδο, κατά την τοποθέτησή του σε εκπαιδευτικό περιβάλλον έχουν αναγνωρισθεί ορισμένες αδυναμίες. Διακρίνεται για την υψηλή δυσκολία αναφορικά με την αναγνώριση και τον διαχωρισμό των διαφορετικών στοιχείων του, όπως μεταξύ εγγυητή και της στήριξής του. Επίσης, ξεχωρίζει για τις απαιτήσεις κατά την κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία που το απαρτίζουν και κατά την προσπάθεια κατανόησης της δομής του εν γένει. Ακόμη, ο σύνθετος χαρακτήρας του θέτει προκλήσεις σε ό,τι σχετίζεται με την αξιοποίησή του ως οδηγού για τη σύνθεση νέων επιχειρημάτων (Andrews, 2005).

Εξέλιξη του μοντέλου αυτού συνιστά αυτό που οικοδόμησαν οι Mitchell και Riddle (2000, 2004· Mitchell, 1996) σε μία προσπάθεια να απλουστεύσουν τη δομή του

Toulmin, ώστε να καταστεί περισσότερο αξιοποιήσιμη σε επίπεδο εκπαίδευσης. Επίσης, στόχο απετέλεσε η αποσαφήνιση των σχετικών με την επιχειρηματολογία όρων, που συναντώνται στον τομέα της διδασκαλίας και της συναφούς έρευνας. Βασική ιδέα του μοντέλου είναι ότι το επιχείρημα συντίθεται από μία νοηματική σχέση, η οποία απαρτίζεται από τρία μέλη (θέση- ισχυρισμός, αιτιές- εγγυητές, τεκμήρια). Τα εν λόγω μέρη εκφράζονται από διαρθρωτικές λέξεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά την καθημερινή επικοινωνία, σε μία γλώσσα που χαρακτηρίζεται από απλότητα. Οι δεδομένες συνδυαστικές λέξεις παρουσιάζονται συχνά σε επιχειρήματα που συντίθενται σε συζητήσεις στα πλαίσια εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και εξυπηρετούν τις συναφείς με τα δομικά συστατικά επιχειρήματος λειτουργίες. Γι' αυτό τον λόγο οι δημιουργοί του μοντέλου διέκριναν την ανάγκη να αξιοποιήσουν δείκτες λόγου που χρησιμοποιούνται για να ενώσουν τα μέρη ενός επιχειρήματος όπως τα: «εφόσον, καθώς, αν, άμα, εάν (since, if)», «τότε, επομένως, άρα, συνεπώς, και έτσι, γι' αυτό τον λόγο (then, so, therefore)», «καθώς, επειδή, αφού, γιατί, διότι (because)».

Ένα από τα σπουδαιότερα πλεονεκτήματα του μοντέλου είναι η δυνατότητα αξιοποίησής του τόσο ως ένα α) **μέσο εκτίμησης** όσο ως ένα β) **όργανο για την οικοδόμηση νέων επιχειρημάτων**. Αναφορικά με τον έλεγχο ήδη υπάρχοντων επιχειρημάτων αυτός είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί σε σχέση με τη διάθρωση, το είδος και την ποιοτική αξία «έτοιμων» επιχειρημάτων, ενώ σε ό,τι αφορά στην παραγωγή νέων το μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τον εκ των προτέρων σχεδιασμό και τη μετέπειτα κατασκευή επιχειρημάτων. Η διπλή λειτουργία του εξυπηρετεί τις περιστάσεις επιχειρηματολογικού διαλόγου και μπορεί να δικαιολογηθεί από τον «**δυναμικό**» του χαρακτήρα, οποίος γίνεται αντιληπτός από την παρατήρηση της κατεύθυνσης των βελών. Αυτά έχουν διαφορετικό προσανατολισμό (διπλό) και λειτουργούν ως σύνδεσμοι μεταξύ των διακριτών στοιχείων του μοντέλου.

Αντίθετα, το κυριότερο μειονέκτημα του μοντέλου συνιστά το διττό νοηματικό περιεχόμενο των κειμενικών δεικτών, που ενεργούν ως αρμοί μεταξύ των μελών του. Η ερμηνεία τους ενδέχεται να διαθέτει επιχειρηματολογικό, αλλά και αφηγηματικό χαρακτήρα ανάλογα με το συγκείμενο, καθώς από άποψη σύνταξης αποτελούν όχι μόνο **αιτιολογικούς** ή **συμπερασματικούς** αλλά και **χρονικούς** συνδέσμους. Στόχος των δημιουργών ήταν να καταστεί το οικοδόμημά τους εύληπτο με κάθε κόστος, ακόμη και εάν έπρεπε το μοντέλο να στερηθεί κάποιο ποσοστό σαφήνειας. Η αξιοποίηση του μοντέλου ως προς το είδος επιχειρηματολογικής δομής (μικροδομής, υπερδομής) στο οποίο μπορεί να εφαρμοστεί δεν έχει δεχθεί περιορισμούς (Andrews, 2005, pp. 12-13).



Εικόνα 2. Σχηματική απόδοση του τριγωνικού μοντέλου

Σχηματική απόδοση του τριγωνικού μοντέλου

Η έρευνα των Mitchell και Riddle (2004) προσανατολίζεται κυρίως στη γραπτή παραγωγή επιχειρημάτων από μαθητές και στοχεύει στην ενίσχυση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αποπεράτωση της εν λόγω διαδικασίας. Ειδικότερα, κύριος σκοπός υπήρξε η παροχή προτάσεων για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή σχετικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι βασικοί προβληματισμοί που τροφοδότησαν το έργο τους σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο καθίσταται δυνατή η δημιουργία επιχειρημάτων, το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές το περιεχόμενο της έννοιας «επιχείρημα» και τις ενέργειες που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν οι διδάσκοντες ώστε να υποστηρίξουν τους μαθητές κατά την απόκτηση των απαραίτητων για την επιχειρηματολογία ικανοτήτων.

Κατά τον σχεδιασμό αλλά και τη λογική εξέταση **επιχειρήματος** λαμβάνονται υπόψη δύο παράμετροι, εκείνη της «εσωτερικής συνοχής» και αυτή του «βαθμού αποδοχής» του περιεχομένου και των στοιχείων που απαρτίζουν τη δομή του επιχειρήματος από ανάλογους δέκτες-αναγνώστες. Η εσωτερική μορφή του επιχειρήματος,

η οποία αφορά στα λογικά ερείσματα (δικαιολόγηση) προς μία θέση, στον ισχυρισμό-συμπέρασμα καθαυτό και στα τεκμήρια, δομείται με την αξιοποίηση των δεικτών λόγου «εφόσον/ λαμβάνοντας υπόψη ότι (since)», «τότε, οπότε, επομένως, συνεπώς (then)» και «διότι, επειδή, γιατί, αφού (because)». Με τον όρο «εφόσον» εισάγονται τα αποδεικτικά στοιχεία (evidence), ενώ με τον δείκτη «επειδή» εκφράζεται μία γενική αρχή ή κανόνας που λειτουργεί ως «εγγυητής», καλύπτοντας το χάσμα μεταξύ θέσης και απόδειξης. Επίσης, με τον όρο «επομένως» σηματοδοτείται ο ισχυρισμός- συμπέρασμα. Οι επινοητές του μοντέλου επέλεξαν τους συγκεκριμένους δείκτες, ώστε να καταστεί η λειτουργία των επιχειρημάτων ένας εφικτός εκπαιδευτικός στόχος. Γι' αυτό τον σκοπό επέλεξαν όρους οι οποίοι συναντώνται συχνά στην καθομιλουμένη και απλοποιούν τον τρόπο αναπαράστασης αυτής της μεθόδου συλλογιστικής. Χαρακτηριστικό στοιχείο του μοντέλου αποτελεί η δυνατότητα παρουσίασης των δομικών συστατικών με διαφορετική διάταξη. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εμφανίζεται πρώτα η θέση ενός συγγραφέα και να ακολουθούν οι αποδείξεις, ενώ θα μπορούσαν με τον ίδιο τρόπο να προηγούνται τα αποδεικτικά στοιχεία και να έπεται το τελικό συμπέρασμα. Ενδεικτικά, όμως, ο τρόπος σύνδεσης των εν λόγω συστατικών παρουσιάζεται ως εξής:

Εφόσον/ Βλέποντας ότι (since) η απόδειξη/ το αποδεικτικό στοιχείο (evidence) είναι x **τότε/συνεπώς (then)** ο ισχυρισμός είναι y **επειδή (because)** μία αρχή η οποία συνδέει το x με το y (Mitchell & Riddle 2004, pp. 74-75· The Free Dictionary by Farlex., n.d.)

Εντούτοις, αναγνωρίζεται ότι η χρήση των συγκεκριμένων δεικτών δε συνιστά μονόδρομο στην έκφραση της δομής του επιχειρήματος, διότι αφενός υφίστανται λέξεις και εκφράσεις με παρόμοια σημασία και αφετέρου επειδή είναι δυνατόν κάποια συστατικά του επιχειρήματος να παραλείπονται ή να παρουσιάζονται επιλεκτικά..

Σε ό, τι αφορά στην επιλεκτική παρουσίαση ορισμένων από τα συστατικά του τριγωνικού μοντέλου, ως μορφή συνηθίζεται η χρήση επιχειρημάτων αποτελούμενων από τη θέση και τις αποδείξεις, οι οποίες εισάγονται με δείκτες όπως οι «τότε» και «εφόσον» αντίστοιχα. Πλεονέκτημα αυτής της επιλογής συνιστά η διατήρηση μίας λογικής γραμμής σε κείμενα μεγάλης έκτασης, η απαλλαγή από τυποποιημένες δομικές μορφές και προκαταλήψεις. Σύμφωνα με τους Mitchell και Riddle (2004), προσδίδεται έτσι «δυναμικός» χαρακτήρας στο επίχειρημα, με κίνδυνο ωστόσο αυτό να στερηθεί πληρότητας, καθώς αυξάνονται οι πιθανότητες αμφισβήτησης της συνάφειας μεταξύ ισχυρισμού και αποδείξεων από τους αποδέκτες- κοινό. Θεωρούν προτιμητέα την ένταξη του εγγυητή, ώστε να ενισχυθεί κατά το μέγιστο δυνατό ο βαθμός αποδοχής της σχέσης μεταξύ της θέσης και των αποδεικτικών στοιχείων, ενώ η αξιοποίηση του δείκτη «επειδή»

κατά σύνταξη και την προσπάθεια αναγνώρισής επιχειρήματος στα πλαίσια ευρύτερου κειμένου ωθεί τα άτομα να εμπλακούν στη διαδικασία αυτή αναλαμβάνοντας ενεργότερο ρόλο και τηρώντας παράλληλα κριτική στάση.

Αναφορικά με την επιχειρηματολογική διάσταση του βαθμού αποδοχής των συστατικών του επιχειρήματος (αποδεκτότητας) από συγκεκριμένες ομάδες δεκτών (αναγνωστικά κοινά), οι Mitchell και Riddle εργάστηκαν και εκτός πλαισίου εσωτερικής δομής βασιζόμενοι στις θέσεις του Billig (1991). Σύμφωνα με εκείνες, το επιχείρημα ορίζεται ως «μία συζήτηση μεταξύ ανθρώπων» στην οποία «αντίθετοι ισχυρισμοί απορρίπτονται ρητά ή έμμεσα». Ακόμη, αναγνωρίζεται ως «διπλή έκφραση» η απόδοση του νοήματός της οποίας καθίσταται δυνατή τόσο σε προσωπικό όσο σε κοινωνικό επίπεδο (pp. 43-44).

Οι Mitchell και Riddle θέλησαν να διευκολύνουν τους αναγνώστες (και τους συγγραφείς) στο έργο αναγνώρισης και διάκρισης των συστατικών σε επιχειρήματα στα οποία εκφράζονται αντικρουόμενες απόψεις. Γι' αυτό τον λόγο ενέταξαν στο μοντέλο τους δύο επιπλέον δείκτες λόγου, το «**παρόλο που, αν και, μολονότι, ακόμα και αν, παρά το γεγονός ότι**» (though) και τον «**ωστόσο, όμως, παρ' όλα αυτά, εντούτοις**» (however). Όπως γίνεται αντιληπτό κατά την απόδοση αυτών των δεικτών στην ελληνική γλώσσα, το περιεχόμενό τους είναι δυνατό να εκφραστεί με πλήθος όρων ή και εκφράσεων, εντούτοις οι δημιουργοί του μοντέλου επιλέγουν το παρά (in spite of) και το εκτός (unless) ως εναλλακτικές ερμηνείες του πρώτου. Οι συμπληρωματικοί δείκτες λειτουργούν συνδυαστικά για την παρουσίαση δύο αντίθετων απόψεων στα πλαίσια επιχειρήματος και η χρήση τους είναι δυνατό να σηματοδοτήσει διαφορετικό επίπεδο αντίληψης των πραγμάτων σχετικά με την ύπαρξη παγιωμένων, παλαιότερων πεποιθήσεων και την αντιπαράθεσή τους με νεότερα δεδομένα. Στην εν λόγω συνθήκη παρουσιάζουν ως συνώνυμη έκφραση για τον πρώτο τα «**ομολογουμένως, πράγματι, πραγματικά**» (granted that), και τα «**από την άλλη**» και «**αφετέρου**» (on the other hand) για τον δεύτερο ενώ οι δύο όροι είναι δυνατό να εναλλάσσονται. Στην περίπτωση αυτή η λειτουργία τους θα μπορούσε να τοποθετηθεί με τον ακόλουθο τρόπο:

Ομολογουμένως/ Παρόλο που αυτό το επιχείρημα, **ωστόσο/ από την άλλη** εκείνο το εναλλακτικό επιχείρημα (p. 76)

Επιπλέον, στην περίπτωση που οι δείκτες αυτοί χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, αποκτούν διακριτό ρόλο και ενώ ο «ομολογουμένως/ παρόλο που» (though) τοποθετείται εμβόλιμα στο τριγωνικό μοντέλο προκειμένου να εισαγάγει παραχώρηση, ανασκευή ή αντίθετη τοποθέτηση, ο δείκτης «ωστόσο/ από την άλλη»

(however) λειτουργεί εκτός αυτού ως αρμός για τη μετάβαση από το ένα επιχειρήμα στο άλλο, σηματοδοτώντας αντεπιχειρήματα. Ο «ομολογουμένως/ παρόλο που» ενδέχεται να εισάγει μία παραχώρηση (concession), ανταπόδειξη (rebuttal) ή μία αντίθετη θέση. Σε αυτή τη θέση θα μπορούσε να αποδοθεί ως «παρά» ή «εκτός».

Οι επιχειρηματολογικοί δείκτες του μοντέλου χαρακτηρίζονται από τους επινοητές του ως σύμβολα (icons). Ακριβέστερα, οι λέξεις «εφόσον», «επομένως», «επειδή» και τα συνώνυμά τους νοούνται από τους δημιουργούς του μοντέλου ως όροι- σύμβολα που προσδίδουν χαρακτήρα σταθερότητας στην τριμερή δομή του επιχειρήματος και στην αναπτυσσόμενη σχέση μεταξύ των δομικών του στοιχείων, της θέσης-συμπεράσματος, αιτιολόγησης και απόδειξης. Τα σύμβολα αυτά είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν από αναγνώστες για την αναγνώριση των συστατικών και την κριτική εξέταση επιχειρήματος ενώ η αξιοποίησή τους έστω και νοερά από συντάκτες επιχειρηματολογικού λόγου ενδέχεται να τους ευνοήσει κατά τον λογικό έλεγχο κειμένου. Ιδιαίτερα, ο όρος «επειδή» μπορεί να προωθήσει την αναγνώριση άρρητων ή έμμεσα διατυπωθέντων εγγυητών που συνδέουν τη θέση με τα αποδεικτικά δεδομένα. Οι όροι «παρ' όλα αυτά», «πράγματι», «ωστόσο» και αντίστοιχες εκφράσεις εισάγουν αντεπιχειρήματα, παραχωρήσεις και ανασκευές, συστατικά που αυξάνουν την ισχύ αποδεκτότητας του επιχειρήματος. Επίσης, από την πλευρά του αναγνώστη είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν ως μέσα εύρεσης των συγκεκριμένων λογικών βημάτων.

Ως σημαντικό προτέρημα του μοντέλου αναφέρεται από τους επινοητές του η λειτουργία του ως καθοδηγητή για τη δόμηση, την ανάλυση και κατανόηση εκτενών τμημάτων κειμένου, εξυπηρετώντας στον ευκολότερο εντοπισμό του βασικού θέματος ή σημείου διαφωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων θέσεων- ισχυρισμών, το πρίσμα υπό το οποίο εξετάζει τα δεδομένα ο ομιλητής- συντάκτης κειμένου (οπτική γωνία), τη συνειδητοποίηση του σημείου αντιπαράθεσης ή της θέσης από πλευράς του ίδιου του ομιλητή και των στοιχείων τα οποία θα αξιοποιήσει ώστε να την υποστηρίξει.

Οι αρχιτέκτονες του τριγωνικού μοντέλου στοχεύουν μέσω της αξιοποίησής του από τους εκπαιδευτικούς να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο που θα συμβάλει στην κατανόηση του ρόλου των επιχειρημάτων ως μελών μίας μεγάλης ομάδας διαλογικών στρατηγικών, στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και την επέκταση τμημάτων, προσθέτοντας δομικά στοιχεία που ενδεχομένως παραλείπονται ή εκφράζοντας αντιθέσεις ως προς τις εκφραζόμενες θέσεις με τη χρήση του συνδέσμου «Όμως/ Από την άλλη». Ακόμη, θεωρούν πως το μοντέλο μπορεί να προωθήσει την κριτική εκτίμηση της αξιοπιστίας καθώς και τη σύνταξη σύνθετων επιχειρημάτων από

τους ίδιους τους διδασκόμενους (Mitchell & Riddle, 2004). Σύμφωνα με τον Riddle (1982), το μοντέλο προσφέρει στους χρήστες του την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να γνωριστούν εκ νέου με τις μεθόδους που χρησιμοποιούσαν ασυνείδητα για την παραγωγή και την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τις σχετικές με τη δόμηση ομιλίας μετα-γνωστικές δεξιότητες (p. 44).

Τέλος, οι Mitchell και Riddle (2004) εντάσσουν στην κοινωνική διάσταση της μάθησης τις σχετικές με το επιχείρημα και τις συναφείς ρητορικές μεθόδους γνώσεις, ενώ στην ανθρωπιστική πλευρά της τοποθετούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες που αφορούν στην αναγνώριση, ανάλυση, μεταχείριση δομικών συστατικών, στην εκτίμηση και δόμηση επιχειρήματος. Αξίζει να επισημανθεί ότι το μοντέλο αυτό ερμηνεύει το επιχείρημα περισσότερο ως λογική διεργασία παρά ως ρητορική (Andrews, 2005).

1.3.8. Μοντέλα κατανόησης επιχειρήματος

i) Το μοντέλο της Chambliss

Η μελέτη σχετικά με τη σύλληψη του εκτεινόμενου σε πολλές παραγράφους επιχειρηματολογικού νοήματος πάσχει συγκριτικά με τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο κατανοούνται από τους αναγνώστες διαφορετικά κειμενικά είδη. Τα συναφή με τη σημασιολογική αναπαράσταση γραπτών επιχειρημάτων άρθρα συχνά επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο σε κείμενα περιορισμένης έκτασης ή περιορίζονται στους μηχανισμούς με τους οποίους αξιολογείται ο ισχυρισμός και οι υποστηρικτικές προς αυτό προτάσεις από τον αναγνώστη. Επιθυμώντας να καλύψει το κενό στην έρευνα αναφορικά με την κατανόηση μακροσκελών κειμένων επιχειρηματολογίας η Chambliss (1995) διαμόρφωσε σχετικό μοντέλο διευρύνοντας τις δεξιότητες που αξιοποιούν οι ικανοί αναγνώστες με στόχο την κατανόηση παραγράφου σε κείμενο επιχειρηματολογίας. Σε αυτό το πλαίσιο ως χαρακτηριστικά κειμένου αναγνωρίστηκαν: α) τα σχετικά με τα τμήματα γραπτού λόγου στοιχεία, όπως η πρόταση, η περίοδος, η παράγραφος και το κεφάλαιο, β) η οργάνωση των παραπάνω στοιχείων και η μεταξύ τους σύνδεση και γ) το παρουσιαζόμενο ζήτημα (θέμα) σε συνάρτηση με την πρόθεση του συντάκτη (Calfée & Chambliss, 1987· Chambliss, 1995. Συνεπώς, ο επιδέξιος αναγνώστης είναι ευαίσθητος σε νύξεις του συγγραφέα, εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης σε επίπεδο κειμένου κατά τρόπο παρόμοιο με τον οποίο τις εξασκεί σε προτάσεις ή περιόδους (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy, 2002).

Οικοδόμησε το θεωρητικό της μοντέλο λαμβάνοντας υπόψη το έργο του Toulmin (1958), της Meyer και των συνεργατών της (Meyer et al., 1980· Meyer & Freedle, 1984· Meyer & Rice, 1982 όπ. αν. σε Chambliss, 1995), καθώς και τις ιδέες του Pollard (1982). Το δεύτερο αφορά σε μοντέλο αναγνωστικής κατανόησης στα πλαίσια του οποίου υποστηρίζεται πως οι ικανοί αναγνώστες βρίσκονται σε πνευματική εγρήγορση κατά την επεξεργασία κειμένου, επιδιώκοντας διαρκώς τον εντοπισμό δομικών συστατικών από διαφορετικά κειμενικά είδη και συνδυάζοντας το νόημά τους ώστε να οδηγηθούν στη νοητική του αναπαράσταση. Συνεπώς, προϋποτίθεται η κατοχή γνώσεων σχετικά με την οργάνωση διακριτών ειδών κειμένων από επιδέξιους αναγνώστες και η εξοικείωσή τους με χρησιμοποιούμενες από πλευράς των συγγραφέων εκφραστικές νύξεις στην αναγνώριση των οποίων σημειώνουν με αυτή τη μέθοδο επιτυχία. Πρόκειται για τη **δομική στρατηγική** εξαγωγής νοήματος που επιτρέπει στο άτομο να απομνημονεύει και να αναδιηγείται το σημασιολογικό περιεχόμενο γραπτού υλικού όντας σε θέση να το αποδώσει συνοπτικά αλλά περιεκτικά. Στη δομική στρατηγική επιστρατεύονται από τους αναγνώστες γνώσεις σχετικές με τη δομή διαφορετικών κειμένων βάσει των οποίων αναπτύσσουν σχήματα και εν συνεχεία αναζητούν νύξεις του συγγραφέα (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy, 2002· Meyer, 2017· Pressley & Afflerbach, 1995).

Αποτελεί τη μία από τις δύο αναγνωρισθείσες από τις Chambliss και Murphy (2002) διαδικασίες κατανόησης πληροφοριακού κειμένου με τη δεύτερη να ονομάζεται **μακρό-επεξεργασία**. Επιπρόσθετα, ο Pollard (1982) εξετάζοντας κριτικά τη συναφή με την επιχειρηματολογία βιβλιογραφία υποστήριξε ότι οι αναγνώστες είναι συνήθως σε θέση να αναγνωρίσουν τον επιχειρηματολογικό χαρακτήρα κειμένου και να αντιληφθούν το νοηματικό του περιεχόμενο, όταν αποτελείται από ανοίκεια θέση αλλά αποδεικτικά δεδομένα και εγγυητή που έχουν συναντήσει στο παρελθόν. Θεωρεί πως ένας γνώριμος ισχυρισμός ίσως επαναπαύσει τον αναγνώστη με αποτέλεσμα να μην εντοπίσει την παρουσία επιχειρήματος στο κείμενο ενώ, αν τα άλλα δύο δομικά στοιχεία του επιχειρήματος δεν είναι γνώριμα, είναι δυνατή η παρεμπόδιση του αναγνώστη στην πιστή ανάκληση του κειμενικού περιεχομένου, καθώς καθίσταται δυνατή η προσκόλλησή του στις προϋπάρχουσες γνώσεις του.

Το μοντέλο κατανόησης γραπτών επιχειρημάτων της Chambliss (1995) παρουσιάζει τις στρατηγικές που ακολουθούν και τις δομικές νύξεις που εντοπίζουν οι επιδέξιοι αναγνώστες κατά τη διαχείριση κειμένων επιχειρηματολογίας σε τρία διαφορετικά στάδια, καθώς αυτές αναδύθηκαν στα πλαίσια τριών πειραμάτων.

Η πρώτη φάση αφορά στην **αναγνώριση της επιχειρηματολογικής φύσης του κειμένου** εν όψει της δομής που περιλαμβάνει ανοίκειο ισχυρισμό συνδυαζόμενο με οικείο εγγυητή και δεδομένα. Για αυτό τον σκοπό, οι ικανοί αναγνώστες βρίσκονται σε θέση ετοιμότητας ώστε να εντοπίσουν νύξεις του συντάκτη μέσω των οποίων υποδεικνύεται η εισαγωγή ή η διατύπωση δομικών συστατικών αντίστοιχων με εκείνων που απεικονίζονται από τον Toulmin. Οι εν λόγω νύξεις συναντώνται με τη μορφή διαρθρωτικών λέξεων και εκφράσεων που λειτουργούν ως δείκτες λόγου και εκφράζουν τυπικά εμφανιζόμενες σε επιχειρήματα νοηματικές σχέσεις όπως αιτιολογική (π.χ. γιατί, επειδή), συμπερασματική (π.χ. επομένως, κατά συνέπεια), παροχή παραδειγμάτων (π.χ. παραδείγματος χάρη, ενδεικτικά) και όρων ή προϋποθέσεων (π.χ. εφόσον, με την προϋπόθεση). Αξίζει να σημειωθεί ότι απαραίτητη σε αυτό το στάδιο θεωρείται η διάκριση του ισχυρισμού από τα αποδεικτικά δεδομένα.

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την ενσυνείδητη **αναζήτηση και αναγνώριση του ισχυρισμού και των αποδεικτικών στοιχείων** κατά την οποία ο αναγνώστης του επιχειρηματολογικού κειμένου ενεργεί με τρόπο παρόμοιο στην περίπτωση αναγνωστικής κατανόησης παραγράφου. Όπως ένα άτομο αντιλαμβάνεται πληρέστερα την ουσία μίας παραγράφου, όταν υπάρχει σε εκείνη θεματική περίοδος, αντιστοίχως η παρουσία και σαφής διατύπωση της θέσης ενισχύει την ικανότητα αναγνώρισής της από τον αναγνώστη. Σε περίπτωση παράλειψης του ισχυρισμού από τον συγγραφέα απαιτείται από το άτομο να οικοδομήσει το περιεχόμενο της θέσης βασιζόμενο στα υποστηρικτικά στοιχεία. Η δεξιότητα αυτή σχετίζεται με την προαναφερθείσα στρατηγική **μακρό-επεξεργασίας** πληροφοριακού κειμένου, στην οποία η αναπαράσταση κειμένου συντίθεται βάσει επαναλαμβανόμενων όρων ή εκφράσεων. Αυτό το είδος επεξεργασίας θεωρείται μία μέθοδος γενίκευσης χρησιμοποιούμενης συνήθως από ενήλικες που ενεργοποιείται με στόχο τη διαμόρφωση μίας ευρύτερης ιδέας η οποία περιλαμβάνει τις επιμέρους έννοιες δια μέσου «αθροίσματος» ιδεών παρουσιαζόμενων κατ' εξακολούθηση στο κείμενο (Chambliss & Murphy, 2002· Goldman et al., 1995· Kintsch & van Dijk, 1978· van Dijk & Kintsch, 1983). Η εν λόγω ικανότητα είναι δυνατό να ενισχυθεί καθώς το άτομο αναπτύσσεται, αφού έρευνες σε μαθητές τετάρτης δημοτικού αποκαλύπτουν αδυναμία των παιδιών να καλύψουν το συναφές λογικό κενό μέσω συμπερασμών, δεξιότητα που εξελίσσεται σε παιδιά των δύο επόμενων τάξεων (Chambliss & Murphy, 2002· Hare et al., 1989· Williams et al., 1984). Σύμφωνα με το μοντέλο της Chambliss (1995) οι ικανοί αναγνώστες κειμένων επιχειρηματολογίας διαθέτουν τη δεξιότητα εντοπισμού της θέσης αλλά και της κατά το μέγιστο δυνατό πιστής προς το κείμενο αναπλήρωσής της μέσω

συμπερασμών, όταν λείπει (Bridge et al., 1984· Chambliss, 1995· Hare et al., 1989· Williams et al., 1984). Επίσης, η αναγνώριση των δεδομένων επηρεάζεται από δύο παράγοντες: α) τη λογική συμφωνία των αποδεικτικών στοιχείων με τον ισχυρισμό και το εγγυητή καθώς και β) την ικανότητα του αναγνώστη να διακρίνει τα δεδομένα από μη συναφείς λεπτομέρειες. Ερευνητικά πορίσματα υποδεικνύουν τη δεξιότητα παιδιών σχολικής ηλικίας ήδη από την τελευταία τάξη του δημοτικού να αναγνωρίζουν τις προτάσεις που συνιστούν λεπτομέρειες σε μία παράγραφο βάσει λογικής και να εντοπίζουν τις παρεκκλίνουσες από τη συγκεκριμένη ρητορική δομή. Ανάλογα στο ίδιο στάδιο του μοντέλου συγκαταλέγεται, επομένως, η δεξιότητα αναγνώρισης των αποδεικτικών δεδομένων από επιδέξιους αναγνώστες αλλά και της διάκρισής τους από λεπτομέρειες (Chambliss, 1995· Englert & Hiebert, 1984).

Κατά το τελευταίο στάδιο, ο αναγνώστης **αναπαριστά νοητικά το περιεχόμενο του επιχειρηματολογικού κειμένου** αξιοποιώντας την **οργάνωση** του επιχειρήματος από τον συντάκτη αλλά και τον ρόλο του **εγγυητή** στη λογική σύνδεση του ισχυρισμού με τα δεδομένα (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy, 2002). Η νοητική αναπαράσταση επιχειρήματος ισχυροποιείται, όταν η δομή του επισημαίνεται από τον συγγραφέα είτε στον πρόλογο ή στον επίλογο. Ιδιαίτερα στη δεύτερη περίπτωση η ανάκληση και η κατανόηση θα συνάδει σε μεγαλύτερο βαθμό με το κειμενικό περιεχόμενο καθώς δρα επανορθωτικά σε τυχόν κενά ή παρανοήσεις του αναγνώστη κατά τη νοηματική απεικόνιση του γραπτού επιχειρήματος (Chambliss, 1995· Lorch & Lorch, 1985· Meyer & Freedle, 1984). Επιπλέον, θεωρείται σημαντικός ο εντοπισμός του εγγυητή και η αναγνώριση της σχέσης του με τα εναπομείναντα συστατικά επιχειρήματος. Συνεπώς, ως ικανότητες του ικανού αναγνώστη σε αυτή τη φάση αναγνωρίζονται: α) η δυνατότητα χρήσης των εγγυητών ώστε να καλύψει τη λογική απόσταση μεταξύ της θέσης και των αποδεικτικών στοιχείων, β) η δεξιότητά του να ακολουθεί τη δομή του κειμένου κατά τη νοηματική του αναπαράσταση και γ) η ικανότητά του να βελτιώνει την ποιότητα της νοηματικής απεικόνισης του επιχειρήματος αξιοποιώντας την επισήμανση της οργάνωσής του στον επίλογο (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy, 2002).

Συμπερασματικά, οι ικανοί αναγνώστες είναι αποτελεσματικοί στην κατανόηση κειμένου επιχειρηματολογίας, διότι είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις στρατηγικές νοηματικής αναπαράστασης προτάσεων ή παραγράφων σε εκτενές επιχείρημα. Λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο, αρχικά, σημειώνουν επιτυχία στην αναγνώριση του ισχυρισμού, ο οποίος διατυπώνεται στην εισαγωγή και, εν συνεχεία, εντοπίζουν τα αποδεικτικά στοιχεία, η κάθε ομάδα από τα οποία παρουσιάζεται ως τεκμήριο σε διακριτή

παράγραφο καταλαμβάνοντας τη θέση των λεπτομερειών. Τέλος, αναγνωρίζουν τους εγγυητές, καθένας εκ των οποίων εκφράζεται ως θεματική πρόταση ή κατακλείδα σε ξεχωριστή παράγραφο, τους αξιοποιούν για τη σύνδεση ισχυρισμού και δεδομένων και αναπαριστούν νοητικά το περιεχόμενο του κειμένου με τη πιστότερη δυνατή εγγύτητα προς την οργάνωση των στοιχείων του από τον συγγραφέα (Chambliss, 1995).

Το μοντέλο της Chambliss (1995) χρησιμοποιήθηκε κατά την κατασκευή εργαλείου της παρούσας έρευνας, καθώς περιγράφει τις ενεργοποιούμενες από ικανούς αναγνώστες στρατηγικές με στόχο την κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας βάσει έρευνάς της σε μαθητές Γ' λυκείου. Επίσης, το μοντέλο διαρθρώνεται στα θεμέλια της δομικής στρατηγικής νοηματικής επεξεργασίας πληροφοριακού κειμένου, η αξιοποίηση της οποίας παρουσιάζεται σε μαθητές δημοτικού και μεγαλύτερα παιδιά σχολικής ηλικίας με σκοπό την ανάκληση και κατανόηση επιχειρήματος όπως επιβεβαιώνεται από ερευνητικά δεδομένα (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy, 2002· Hare et al., 1989· Williams et al., 1984).

ii) Το μοντέλο των Lin, Horng και Anderson

Ένα επιπλέον μοντέλο με το οποίο παρουσιάζεται η διαδικασία νοητικής αναπαράστασης κειμένου επιχειρηματολογίας είναι εκείνο που διαμόρφωσαν η Lin και οι συνεργάτες της (2014) αξιοποιώντας δεδομένα από το μοντέλο οικοδόμησης-ενσωμάτωσης (van Dijk & Kintsch, 1983· Kintsch, 1998, 2005), στο οποίο γίνεται εκτενέστερη αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο. Το μοντέλο δεν εξηγεί αποκλειστικά τη σημασιολογική αποκωδικοποίηση επιχειρήματος αλλά τα ακολουθούμενα βήματα από ικανούς αναγνώστες με στόχο τη διαμόρφωση ενεργητικής στάσης προς κείμενα επιστημονικής φύσης και την κατανόησή τους μέσω κριτικής εξέτασης του περιεχομένου τους. Η αντιμετώπιση κειμένων διαφορετικών ειδών ως επιχειρηματολογικών ενισχύει την ουσιαστική επεξεργασία του νοήματός τους, εφόσον η διαχείριση επιχειρημάτων ωθεί το άτομο σε νοητική διαδικασία ανωτέρου επιπέδου. Οι ικανοί αναγνώστες είναι πιθανό να διαθέτουν πλήρως ανεπτυγμένο επιχειρηματολογικό σχήμα με το οποίο έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητούν τη θέση ή τα δεδομένα ενός κειμένου (Blanc et al., 2008· Lin et al., 2014· Wiley & Voss, 1999). Καθώς όμως χαρακτηριστικό συστατικό του μοντέλου συνιστά η αξιοποίηση σχήματος επιχειρηματολογίας από τους αναγνώστες, θεωρείται κατάλληλο για την περιγραφή της κατανόησης σχετικών κειμένων. Το εν λόγω θεωρητικό οικοδόμημα εκτείνεται σε δύο στάδια, το καταστασιακό μοντέλο και τον κριτικό έλεγχο

κειμενικών πληροφοριών με τη βοήθεια επιχειρηματολογικού σχήματος. Κατά το αρχικό στάδιο, ο αναγνώστης οικοδομεί (οικοδόμηση) σε νοητικό επίπεδο την αναπαράσταση του κειμένου βασιζόμενος αποκλειστικά σε πληροφοριακά στοιχεία του κειμένου αυτού, αναλύοντας δεδομένα τόσο στα πλαίσια μικροδομής (σημασιολογική επεξεργασία με αφετηρία λέξεις και εν συνεχεία προτάσεις ή περιόδους και παραγράφους) όσο και μακροδομής (συναρμογή εννοιών λέξεων σε ευρύτερες εννοιολογικές μονάδες). Ταυτόχρονα, μορφοποιεί συμπερασμούς κινητοποιούμενους από τις σχετιζόμενες με το κείμενο προϋπάρχουσες γνώσεις του. Η ενοποίηση (ενσωμάτωση) της νοητικής αναπαράστασης κειμένου και των προερχόμενων από τη γνωστική βάση του ατόμου λογικών συνεπαγωγών έχει ως αποτέλεσμα την κατασκευή του καταστασιακού μοντέλου. Κατά το δεύτερο στάδιο και ταυτοχρόνως με το πρώτο, ενεργοποιείται στους ικανούς αναγνώστες το επιχειρηματολογικό σχήμα με το οποίο διενεργείται η παρακολούθηση, η αξιολόγηση και ρύθμιση του καταστασιακού μοντέλου ενώ διαμορφώνεται. Ειδικότερα, ο ικανός αναγνώστης είναι σε θέση να αναγνωρίσει τον ισχυρισμό, σημείο κατά το οποίο υλοποιείται η κινητοποίηση του επιχειρηματολογικού σχήματος με στόχο τον έλεγχο εγκυρότητας του ισχυρισμού. Σύμφωνα με το μοντέλο το επιχειρηματολογικό σχήμα συντίθεται: α) από τον **ισχυρισμό**, που συνιστά τη βασική ιδέα του επιχειρήματος (Lin et al., 2014· Rybacki & Rybacki, 2007), β) από μία **επεξήγηση** (explanation), που αντιστοιχεί στους εγγυητές του μοντέλου (Kuhn & Pearsall, 2000· Lin et al., 2014) του Toulmin (1958), γ) από τα **αποδεικτικά στοιχεία**, τα οποία αποτελούνται από γεγονότα ή εμπειρικά δεδομένα και λειτουργούν αποδεικνύοντας την ύπαρξη σχέσης αιτίου-αποτελέσματος μεταξύ προηγηθεισών ιδεών και των προβαλλόμενων λεπτομερειών ως συνεπειών (Kuhn, 1991· Lin et al., 2014), δ) το **αντεπιχείρημα** που στόχο έχει να καταφέρει πλήγμα έναντι της ορθότητας του ισχυρισμού, όμως η παρουσιάσή του από τον συγγραφέα ενισχύει την αξιοπιστία του επιχειρήματός του και ε) την **ανασκευή** που εξυπηρετεί στην εκ νέου εδραίωση του αρχικού ισχυρισμού (Kuhn, 1991· Lin et al., 2014· Reznitskaya et al., 2008). Έπεται η αναζήτηση δομικών συστατικών επιχειρήματος που εντάσσονται στο εσωτερικευμένο στο άτομο σχήμα όπου αναζητά και εντοπίζει τον εγγυητή, τα υποστηρικτικά προς τον ισχυρισμό δεδομένα, το αντεπιχείρημα και την ανασκευή. Επομένως, αναπτύσσεται αλληλεπιδραστική σχέση ανάμεσα στα δύο στάδια ώστε να αναπαρασταθεί νοητικά το κείμενο από τον αναγνώστη και να χαρακτηριστεί η τελική απεικόνιση από συνεκτικότητα και λογική αιτιολόγηση (Lin et al., 2014).

Στοιχεία από το μοντέλο λήφθηκαν υπόψη κατά τη σύνταξη του παρόντος ερευνητικού εργαλείου εφόσον θεμελιώνεται στο μοντέλο οικοδόμησης-ενσωμάτωσης

πληροφοριών, που άσκησε σημαντική επίδραση στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης, και τη συναφή με το επιχειρηματολογικό σχήμα έρευνα. Πέραν τούτων το δεύτερο στάδιο συμπίπτει σε μεγάλο βαθμό με τη δομική στρατηγική κατανόησης πληροφοριακών κειμένων, την οποία συμπεριέλαβε κατά τη διαμόρφωση του μοντέλου της η Chambliss (1995) και η οποία τεκμηριώνεται βάσει ερευνητικών δεδομένων.

1.3.9. Δυσκολίες μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση επιχειρήματος

Η αναγκαιότητα κατανόησης επιχειρημάτων στον προφορικό και γραπτό λόγο από τους μαθητές έγκειται στη σπουδαιότητα αυτής της δεξιότητας για την εκπλήρωση σχολικών καθηκόντων καθώς και για τη συμμετοχή στις εισαγωγικές προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση εξετάσεις με στόχο τη διεκδίκηση μίας θέσης στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την απόκτηση επαγγελματικής κατάρτισης. Επίσης, η διαχείριση και οικοδόμηση επιχειρημάτων καθίσταται απαραίτητη κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, εξαιτίας της πιθανής ανάγκης να προασπίσουν τα εργασιακά τους δικαιώματα καθώς και στη συμμετοχή στα κοινά, ώστε να καταστούν πολίτες με κριτική σκέψη, θωρακισμένοι προς κάθε απόπειρα χειραγώγησής τους. Εκτός από αυτά, ο μακροσκελής επιχειρηματολογικός λόγος αποτελεί σημαντική πηγή γραπτών μηνυμάτων στον τομέα της ενημέρωσης και πληροφόρησης στα πλαίσια βιβλίων ή άρθρων (Chambliss, 1995· Gersten et al., 2001· Haria et al., 2010· Knudson, 1992· Larson et al., 2004).

Εντούτοις, τη σημαντική θέση της επιχειρηματολογίας στην ανθρώπινη καθημερινότητα συνοδεύει και ο υψηλός βαθμός δυσκολίας κατά την επεξεργασία της, αφού αναγνωρίζεται ως ένα από τα πλέον απαιτητικά για παιδιά σχολικής ηλικίας κειμενικά είδη τόσο όσον αφορά στη σύνταξη όσο και κατανόηση γραπτού λόγου (Crowhurst, 1990· Haria, 2010· Means & Voss, 1996· Nussbaum et al., 2005). Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν αδυναμίες ως προς την κατανόηση γραπτής επιχειρηματολογίας σε παιδιά Λυκείου και ελλείψεις σχετικά με τη γραφή επιχειρημάτων σε μαθητές όλων των τάξεων από την Δ' Δημοτικού έως και την τελευταία τάξη Λυκείου με τα δομικά στοιχεία του αντεπιχειρήματος ή της ανασκευής να απουσιάζουν σχεδόν πάντα από κείμενά τους. Επίσης, φαίνεται να δυσκολεύονται στην κατανόηση της επιχειρηματολογικής δομής και στην αναγνώριση των συστατικών της (Crowhurst, 1990· Haria, 2010· Means & Voss, 1996· Nussbaum et al., 2005). Αδυναμίες στον εντοπισμό των συστατικών και στην

κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων που ξεπερνούν σε μέγεθος τις δύο παραγράφους ανακλύπτουν συχνά κατά την ανάγνωσή τους και από ενήλικες (Chambliss, 1995). Οι μαθητές με ΕΜΔ συναντούν υψηλότερα εμπόδια σε σχέση με παιδιά χωρίς ΕΜΔ, όταν καλούνται να επεξεργαστούν νοηματικά κείμενα επιχειρηματολογίας το μέγεθος των οποίων αναδεικνύεται κατά σύγκριση με τις αντίστοιχες επιδόσεις τους στην κατανόηση κειμενικών μορφών με τις οποίες εξοικειώνονται παιδιά ήδη από μικρή ηλικία σε μεγαλύτερο βαθμό όπως τα αφηγηματικά (McCormick & Zutell, 2011· Sáenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012). Οι δυσκολίες κορυφώνονται κατά τη φοίτηση μαθητών με ΕΜΔ στις σχολικές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε η ανάγκη να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν σημασιολογικά πληροφοριακά κείμενα με επιχειρηματολογικά στοιχεία ή κείμενα πειθούς προσλαμβάνει τακτική μορφή (Bulgren et al., 2013· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012).

Η αναγνώριση ύπαρξης ιδιαίτερων δυσχερειών που συναντούν συχνά οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν κείμενα επιχειρηματολογίας οδήγησε τη συναφή με την εκπαίδευση και τη Λογική έρευνα στη διερεύνηση των υπεύθυνων για την εμφάνισή τους αιτιών. Η βαρύτητα και συχνότητα εμφάνισης συναφών δυσκολιών στους μαθητές με ΕΜΔ ενδέχεται να σχετίζονται με περιορισμούς ως προς τις προϋπάρχουσες γνώσεις, την εργαζόμενη μνήμη, την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαρθρώνονται ιδέες σε εκτενή γραπτά επιχειρήματα και στο εύρος του κατακτημένου λεξιλογίου. Είναι, επομένως, πιθανό τα εμπόδια μαθητών με ΕΜΔ αναφορικά με την κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας να παρουσιάζουν σύνδεση με την περίπλοκη δομή, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είδους και τις υψηλές απαιτήσεις που συνοδεύουν την αναγνώριση και ανάλυσή της οργάνωσής τους (Bulgren et al., 2013· McCormick & Zutell, 2011· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η **κατοχή** από τους αναγνώστες **προϋπαρχουσών γνώσεων** αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα του κειμένου, προωθεί την κατανόηση κειμένων υψηλών απαιτήσεων όπως είναι τα επιχειρηματολογικά από μαθητές σχολικής ηλικίας. Επιπρόσθετα, οι προϋπάρχουσες γνώσεις υποστηρίζουν τους μαθητές στην οικοδόμηση νοητικών σχημάτων επιτρέποντάς τους να οδηγούνται σε συμπερασμούς. Εντούτοις, οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν συχνά κενά στη γνωστική τους βάση, τα οποία θέτουν περαιτέρω εμπόδια στην κατανόηση νοήματος γραπτών επιχειρημάτων. Εκτός από αυτά, είναι πιθανή η ύπαρξη αδυναμιών στην αξιοποίηση γνώσεών τους για τη δόμηση συμπερασμών. Ωστόσο, ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια ως προς την κατανόηση επιχειρημάτων από παιδιά με ΕΜΔ αναγνωρίζεται η εξάρτησή

στις κατεκτημένες τους γνώσεις, πρόβλημα που εμφανίζεται περισσότερο, όταν επιβαρύνονται από δυσκολίες αναγνωστικής ευχέρειας (Cottrell & McNamara, 2002· Dehn, 2008· McNamara & Kintsch, 1996· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012). Η διαμόρφωση συνεπαγωγών από μαθητές με ΕΜΔ μέσω της αξιοποίησης γνώσεών τους κατά την ενασχόλησή τους με επιχειρηματολογικά κείμενα είναι δυνατό να παρεμποδίζεται, ακόμη, συχνά από **περιορισμούς** στη χωρητικότητα της **εργαζόμενης μνήμης** (Dehn, 2008· Watson et al., 2012).

Προϋπόθεση κατανόησης επιχειρημάτων αποτελεί η **εξοικείωση με τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής τους**. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα, όταν το επιχείρημα παρουσιάζει εκτεταμένη μορφή και τα δομικά του στοιχεία καταλαμβάνουν αρκετές παραγράφους, οπότε η απαραίτητη αναγνώριση και εσωτερική απεικόνιση των πληροφοριών τους από το άτομο καθίσταται εξαιρετικά απαιτητικό έργο (Chambliss, 1995· Gilbert, 1991). Η γνώση της δομής διαφορετικών κειμενικών ειδών συμπεριλαμβανομένου του επιχειρηματολογικού συχνά ευνοεί τους αναγνώστες στην κατανόηση κειμένου, διότι τους υποστηρίζει κατά την προσπάθεια απομνημόνευσης και ανάσυρσης από τη μνήμη των εντασσόμενων σε αυτό πληροφοριών. Οι σχετικές γνώσεις αλλά και η δυνατότητα αξιοποίησής τους από τους αναγνώστες θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές σε ό,τι αφορά στην πλήρη αντίληψη νοήματος επιχειρηματολογικών κειμένων, εξαιτίας της περίπλοκης δομής τους αλλά και του τρόπου με τον οποίο διαρθρώνονται τα επιμέρους στοιχεία στην ευρύτερη κατηγορία, όπου εντάσσονται, δηλαδή στα πληροφοριακά (expository) (Bulgren et al., 2013· McCormick & Zutell, 2011· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012· Westby, et al., 2010). Επιπρόσθετα, θεωρούνται αναγκαίες προκειμένου να είναι σε θέση ο αναγνώστης να αναγνωρίζει τις προθέσεις του συγγραφέα και να καθοδηγείται στη διαδικασία εννοιολογικής αναπαράστασης επιχειρηματολογικού κειμένου (Chambliss, 1995· Gilbert, 1991). Εντούτοις, οι μαθητές με ΕΜΔ φαίνεται να παρουσιάζουν πολλές φορές ελλείψεις γνώσεων σχετικών με το επιχειρηματολογικό σχήμα. Ακριβέστερα, δυσκολεύονται στην αναγνώριση κειμένων των οποίων οι πληροφορίες παρουσιάζουν ελλιπή οργάνωση από άποψη λογικής δομής. Επίσης, εμφανίζουν ελλείμματα στην αναγνώριση κειμενικών δομών όπως η πληροφοριακή και η επιχειρηματολογική με αποτέλεσμα να σημειώνουν αδυναμίες κατά την αναγνώριση γραπτών επιχειρημάτων αλλά και τον εντοπισμό ή τη διάκριση ανάμεσα στα δομικά τους στοιχεία, δηλαδή τη θέση, τα αποδεικτικά στοιχεία, τις αιτίες, το αντεπιχείρημα ή την ανασκευή. Εκτός από αυτά, αναφορικά με το λεξιλόγιο, δυσχέρειες μπορεί να οφείλονται στο πλήθος συγκεκριμένων αλλά και αφηρημένων εννοιών που εμπεριέχονται σε τέτοια κείμενα, όπου

συναντώνται πολλές φορές όροι αρχαίας ελληνικής ή λατινικής προέλευσης, επιστημονική ορολογία, πολυσύλλαβες ή ανοίκειες λέξεις. Η κατανόηση άγνωστων όρων απαιτεί τη χρήση νύξεων του συγγραφέα ή την προσεκτική εξέταση του συγκεκριμένου, όμως οι μαθητές με ΕΜΔ πολλές φορές δεν έχουν κατακτήσει την εν λόγω δεξιότητα. Οι υψηλές απαιτήσεις κειμένων επιχειρηματολογίας σε επίπεδο δομής και λεξιλογίου θέτουν περισσότερα εμπόδια στην αναγνωστική ευχέρεια παιδιών με ΕΜΔ συγκριτικά με τα αφηγηματικά κείμενα. Εφόσον, οι δυσκολίες κατά την ακριβή αποκωδικοποίηση ή αναγνωστική ευχέρεια οι οποίες συναντώνται συχνά από μαθητές με ΕΜΔ είναι δυνατό να αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την κατανόησή τους σε αυτά τα κείμενα (Bulgren et al., 2013· Haria, 2010· McCormick & Zutell, 2011· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012).

Ακόμη, μία από τις πιθανές αιτίες εμποδίων στη νοηματική αναπαράσταση επιχειρηματολογικού γραπτού λόγου από παιδιά σχολικής ηλικίας θεωρείται η **ανεπαρκής επαφή με κείμενα συναφούς ταυτότητας και δομής**. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα του έργου της Chambliss και των συνεργατών της (1990, όπ. αν. σε Chambliss, 1995) όπως αυτά προκύπτουν από την ανάλυση κειμένων εμπεριεχομένων σε σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα βιβλία αυτά περιλάμβαναν ελάχιστα κείμενα με επιχειρηματολογικά στοιχεία, ενώ η έκτασή τους ήταν μικρότερη των δύο παραγράφων. Κατά συνέπεια, η εξάσκηση των μαθητών στην αναγνώριση της επιχειρηματολογικής υπερδομής και την αξιοποίηση νύξεων σε σχέση με τον εντοπισμό δομικών στοιχείων του επιχειρήματος θεωρείται ελλιπής, έχοντας ως απότοκο την απουσία των απαραίτητων στρατηγικών κατανόησης.

Η Haria (2010) αναγνωρίζει τέσσερεις βασικούς τομείς δυσκολιών που παρουσιάζονται στους μαθητές κατά την κατανόηση γραπτών επιχειρημάτων: α) αδυναμίες ως προς τη συνειδητοποίηση της διαλογικής ταυτότητας κειμένων επιχειρηματολογίας, β) προσέγγιση του κειμένου βάσει προσωπικών προκαταλήψεων (my side bias), γ) άμεση «συμμόρφωση» με την κειμενική αυθεντία και δ) ελλείψεις ως προς την κριτική τους αξιολόγηση (pp. 2-3, p. 32). Σε ό,τι αφορά στον πρώτη κατηγορία, οι μαθητές φαίνεται να έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες κατά την κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων, καθώς συχνά δεν αντιλαμβάνονται ότι συνιστούν μία μορφή διαλόγου. Αυτό σημαίνει ότι ως ερέθισμα για την παραγωγή προφορικού ή γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου λειτουργεί ένα ερώτημα στο οποίο αποπειράται να αποκριθεί ο ομιλητής ή συντάκτης αντίστοιχα. Επίσης, μέσο κινητοποίησης επιχειρήματος συνιστά μία θεώρηση σε κάποιο ζήτημα στην οποία ο πομπός προσπαθεί να αντιτάξει και να

υποστηρίζει τις προσωπικές του θέσεις, ώστε να εξεταστούν και πιθανόν να προσκρούσουν στις αντίθετες τοποθετήσεις του συνομιλητή ή αναγνώστη. Συνεπώς, πρόκειται για μία ανταποδοτική διαδικασία στην οποία οι γνώμες και τα δεδομένα μπορεί να εναλλάσσονται.

Η **επίγνωση του διαλογικού χαρακτήρα** των εν λόγω κειμένων από τον αναγνώστη αποτελεί σημαντική προϋπόθεση νοηματικής τους αποκωδικοποίησης και περιλαμβάνει την αναγνώριση των προθέσεων και της στάσης του συντάκτη ως προς το υπό πραγμάτευση ζήτημα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χρειάζεται να αντιληφθούν ότι ο συγγραφέας τους προσκαλεί σε συζήτηση και πως στόχος του είναι να τους πείσει ώστε να αποδεχθούν τη θέση του αναφορικά με το θέμα, παρουσιάζοντας τον ισχυρισμό, τα αποδεικτικά δεδομένα αλλά και αντίθετες θέσεις με τα μέσα στήριξής τους. Είναι πιθανό να εκλαμβάνουν τους λόγους του συντάκτη ως πληροφορίες τις οποίες επιχειρεί να τους μεταφέρει. Επίσης, η κατανόηση της διαλογικής ταυτότητας αφορά στην επίγνωση του συγκεκριμένου και των προσωπικών αντιλήψεων του ίδιου του αναγνώστη καθώς και τις εν δυνάμει συνακόλουθες συγκρούσεις πεποιθήσεων. Η διαδικασία αυτή γίνεται ευκολότερα κατανοητή σε επίπεδο ομιλίας, όπου διαμορφώνονται αμεσότερα απόψεις ή αντίθετες θέσεις χάρη στην ώθηση που προσφέρουν νύξεις του συνομιλητή (Andrews, et al., 1990· Golder & Coirier, 1996· Haria, 2010). Επιπλέον, η διαμόρφωση επίγνωσης αναφορικά με τη διαλογική φύση του επιχειρηματολογικού λόγου πραγματώνεται σε παιδιά ήδη κατά τα πρώτα στάδια της ζωής τους, όμως σε προφορικό επίπεδο. Η μεταφορά αυτής της δεξιότητας προς όφελος της κατανόησης κειμένων επιχειρηματολογίας στον γραπτό λόγο θεωρείται επίπονη διαδικασία που υλοποιείται με σαφή διδασκαλία και βαθμιαία (Coirier et al., 1999· Haria, 2010). Επομένως, ο διαλογικός χαρακτήρας επιτείνει την πολυπλοκότητα δομής κειμένων επιχειρηματολογίας, αφού, σε αντίθεση με άλλα κειμενικά είδη, όπως το αφηγηματικό, σε αυτή την κατηγορία κειμένων εκφράζονται διαφορετικές απόψεις. Έτσι, οι μαθητές χρειάζεται να αναγνωρίσουν τη θέση και τις αιτίες του συγγραφέα, τις επικρατέστερες αντίθετες απόψεις και τη δικαιολόγησή τους ενώ ταυτόχρονα έχουν επίγνωση των προσωπικών τους θέσεων από τις οποίες θα πρέπει να μην επηρεαστούν. Η πληθώρα πληροφοριών επιβαρύνει σημαντικά την προσπάθεια των μαθητών, προκαλώντας τους ισχυρό νοητικό φορτίο που ίσως δεν είναι σε θέση ακόμη να διαχειριστούν, καθώς η κατανόησή τους προϋποθέτει ωριμότητα σκέψης και δεξιότητες ενεργητικής στάσης προς το κείμενο (Haria, 2010· Means & Voss, 1996).

Το δεύτερο πεδίο δυσκολιών αφορά στη συχνή αντιμετώπιση των πληροφοριών κειμένου επιχειρηματολογίας από τους αναγνώστες με στάση κατά την οποία παραμένουν

προσκολλημένοι σε προσωπικές απόψεις και προϋπάρχουσες αντιλήψεις ή εντυπώσεις. Η **μεροληπτική στάση**, που σχετίζεται με τη μονόπλευρη εκτίμηση ενός θέματος, είναι δυνατό να τους εμποδίσει στην απόρριψη υποστηρικτικών δεδομένων ακόμη και όταν διαθέτουν υψηλή αξιοπιστία όπως τεκμήρια ερευνητικών πορισμάτων παρεχόμενα από ειδήμονες σε σχετικό θέμα. Λειτουργώντας κατ' αυτό τον τρόπο οι έχοντες προκαταλήψεις αναγνώστες ενδέχεται να επικεντρώσουν την προσοχή τους μόνο στη θέση, τις αιτίες και τα δεδομένα που ταυτίζονται με τις δικές τους αντιλήψεις, αγνοώντας όσες διαφέρουν (Haria, 2010, p. 34· Santos & Santos, 1999, p. 78). Ωστόσο, η κατανόηση τέτοιων κειμένων επιτάσσει την προσεκτική και αντικειμενική εξέταση πληροφοριών που τα απαρτίζουν, για την οποία θα πρέπει να αναγνωρίσουν τη θέση του συγγραφέα και τις αντιτιθέμενες προς αυτή, αξιοποιώντας τα αποδεικτικά στοιχεία του κειμένου αυτού, αφού πρωτίστως έχουν διαχωρίσει και θέσει στο περιθώριο τις δικές τους απόψεις. Όπως συμβαίνει και στη συνειδητοποίηση της διαλογικής τους φύσης, η αμερόληπτη αναγνωστική επεξεργασία αναπτύσσεται και διευρύνεται, καθώς το άτομο ωριμάζει νοητικά (Haria, 2010, p. 4, pp. 34-35).

Επιπλέον, δυσκολίες αποδίδονται στη ροπή λιγότερο έμπειρων αναγνωστών να **αποδέχονται ως ορθά και έγκυρα γραπτά επιχειρήματα**, θεωρώντας ότι στόχος του συγγραφέα είναι η πληροφόρησή τους. Η τάση αυτή συνδέεται με τη διδασκαλία σχολικών μαθημάτων, όπως η ιστορία, στα εγχειρίδια των οποίων οι πληροφορίες παρουσιάζονται ως εκ προοιμίου έγκυρες και, επομένως, ζητείται από τους μαθητές να τις δεχτούν χωρίς να τις θέσουν υπό αμφισβήτηση. Παρ' όλα αυτά, οι αναγνώστες θα είναι σε θέση να κατανοήσουν σε βάθος το περιεχόμενο συναφών κειμένων, μόνο εάν αλληλεπιδράσουν σκόπιμα με το κείμενο, αναλύοντας συνειδητά τις στοχεύσεις και πεποιθήσεις του συντάκτη καθώς παράλληλα οριοθετούν τις δικές τους ιδέες (Haria, 2010, p. 4, 36-38).

Επιπρόσθετα, **αδυναμίες κατά την κριτική αξιολόγηση** γραπτών επιχειρημάτων και των επιμέρους χαρακτηριστικών τους εντοπίζονται συχνά σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Οι δυσκολίες είναι πιθανό να παρουσιάζονται συχνά με τη μορφή ελλείψεων ακόμη και σε μαθητές που δεν συναντούν κάποια από τις προηγούμενες αδυναμίες και κατ' επέκταση διαθέτουν αντίληψη της διαλογικής δομής κειμένου επιχειρηματολογίας, εξετάζουν το κείμενο απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και είναι σε θέση να αμφισβητήσουν την αυθεντία του συγγραφέα. Η κριτική αποτίμηση γραπτού επιχειρήματος και των αντεπιχειρημάτων του, αφού πρώτα ο αναγνώστης αποκτήσει επίγνωση των προσωπικών του στάσεων και συνακόλουθων απόψεων ως προς το εξεταζόμενο ζήτημα, θεωρείται αναγκαία, καθώς με αυτόν τον τρόπο καθίσταται εφικτή η αντικειμενική προσέγγιση των

παρεχόμενων πληροφοριών. Η κριτική αποτίμηση κειμένων επιχειρηματολογίας καθιστά απαραίτητη την αξιοποίηση συγκεκριμένων ποιοτικών κριτηρίων από τον αναγνώστη. Χρειάζεται να κινητοποιήσει την κριτική του ικανότητα προκειμένου να κατανοήσει κατά πόσο τα παρεχόμενα επιχειρήματα είναι έγκυρα και ορθά καθώς και σε ποιο βαθμό θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα δεδομένα και οι λόγοι αξιόπιστοι, σχετικοί, επαρκείς και συνεπώς αποδεκτοί. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη οι παράμετροι της συνάφειας (relevancy), σαφήνειας (clarity), αποδεκτότητας (acceptability), επάρκειας (sufficiency) και της ειλικρίνειας (honesty) (Haria, 2010, p. 4). Κατά την αξιολόγηση ο αναγνώστης κρίνει, λοιπόν, κατά πόσο ένα επιχειρήμα είναι ορθό και έγκυρο, εάν σχετίζονται μεταξύ τους και με το θέμα οι λεπτομέρειες των συστατικών του, αλλά και σε ποιο βαθμό κατέχει την απαιτούμενη βαρύτητα. Πέραν τούτων, καλείται να επεξεργαστεί και να συγκρατήσει κειμενικές πληροφορίες προκειμένου να οικοδομήσει τη νοηματική του αναπαράσταση. Επίσης, οι αναγνώστες ελέγχουν γραπτά επιχειρήματα με γνώμονα το βαθμό σύμπνοιας του περιεχομένου τους με το επικοινωνιακό και πολιτισμικό πλαίσιο όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Για τον λόγο αυτό, κατά την αξιολόγηση γραπτών επιχειρημάτων ενδέχεται να επηρεαστούν από παράγοντες όπως η γνωστική τους βάση, κοινωνικά πρότυπα του στενού ή ευρύτερου περιβάλλοντος όπου ζουν και το ενδιαφέρον. Η κριτική αξιολόγηση κειμένων επιχειρηματολογίας συνιστά, συνεπώς, εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία κατά την οποία διαφαίνονται δυσχέρειες όχι μόνο στα πλαίσια της μαθητικής, αλλά και της ενήλικης ζωής (Haria, 2010, p. 38· Kuhn, 1991· van Eemeren & Grootendorst, 2004· van Eemeren & Houtlosser 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τους προαναφερθέντες γενεσιουργούς παράγοντες προβλημάτων, κρίνεται άξια αναφορά στην **πολυπλοκότητα** της **κατανόησης** γραπτού επιχειρήματος καθαυτή, η οποία προϋποθέτει την ταυτόχρονη δραστηριοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων. Ακριβέστερα, καθίσταται αναγκαία η αναγνώριση της επιχειρηματολογικής φύσης του προς ανάγνωση υλικού, της συμφυούς με την πειθώ πρόθεσης του συντάκτη και των εκφραζόμενων απόψεων σε συνάρτηση με τον σκοπό αυτό. Επιπρόσθετα, όπως σημειώθηκε ανωτέρω, οι αναγνώστες χρειάζεται να διαθέτουν γνώσεις σχετικές με την οργάνωση κειμένων επιχειρηματολογίας, με τα δομικά στοιχεία που τη συγκροτούν αλλά και τους δείκτες λόγου που ενεργούν ως νύξεις του συγγραφέα με τις οποίες εφιστά την προσοχή των αναγνωστών στη μετάβαση από το ένα συστατικό προς το επόμενο, σε κινήσεις για την πλήρη παρουσίαση καθενός εξ αυτών και στη μεταξύ τους σχέση ή διάκριση. Επίσης, οι γνώσεις αυτές είναι απαραίτητο να συνδυαστούν, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πιθανή σύμπτωση αυτού του είδους με διαφορετικές

κατηγορίες κειμένων, όπως τα αφηγηματικά ή τα πληροφοριακά και να είναι σε θέση να τα διαχωρίσουν. Ιδιαίτερα, σε ό,τι αφορά στα πληροφοριακά κείμενα (expository) αποτελούν μία ευρύτερη ομάδα κειμενικών ειδών στην οποία εντίθενται σε ορισμένες περιπτώσεις κείμενα επιχειρηματολογίας ή χαρακτηριστικά τους (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy, 2002· Graham & Bellert, 2004· Haria, 2010). Επομένως, η περίπλοκη ταυτότητα του είδους σε συνδυασμό με την υποχρέωση του αναγνώστη να εφαρμόσει παράλληλα διαφορετικές πνευματικές ενέργειες είναι πιθανοί παράγοντες δυσχερειών στη διαδικασία κατανόησης κειμένου επιχειρηματολογίας από τους μαθητές με ή χωρίς ΕΜΔ (Haria, 2010· Kuhn, 1991· van Eemeren & Grootendorst, 2004· van Eemeren & Houtlosser 1999).

Εφόσον, η κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας συνιστά διαδικασία συνοδευόμενη από υψηλές πνευματικές απαιτήσεις, προϋποθέτει την απόκτηση και ενεργοποίηση **ανωτέρου επιπέδου δεξιοτήτων σκέψης**, οι οποίες σχετίζονται με ικανότητες όπως η αναγνώριση της επιχειρηματολογικής φύσης, συνόψιση, ανάλυση και κριτική αποτίμηση του περιεχομένου τους ενώ η αναπαράσταση των στοιχειωδών συστατικών ενός επιχειρήματος με την αξιοποίηση ανάλογου νοητικού σχήματος θεωρείται η σπουδαιότερη όλων. Οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση ανάλογων κειμένων διαθέτουν ελλείψεις συναφείς με τις εν λόγω δεξιότητες (Haria, 2010· Larson et al., 2004). Ο Bartlett (1958) ονομάζει τις συγκεκριμένες δεξιότητες «συλλογισμούς» για τη γέννηση των οποίων χρησιμοποιούνται τρεις εναλλακτικές οδοί: η συμπλήρωση πληροφοριών ανάμεσα σε διαδοχικά τοποθετούμενες έννοιες λογικά συνδεδεμένες, η οικοδόμηση ισχυρισμού ή επιχειρήματος με υποστηρικτικά στοιχεία που προηγουμένως έχρηζαν ανάπτυξης και η αναδιάταξη πληροφοριακών στοιχείων κειμένου (p.75). Η δεύτερη μέθοδος συλλογιστικής έκφρασης θεωρείται άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατανόηση επιχειρήματος ενώ και οι εναπομείνουσες σχετίζονται άμεσα με την οικοδόμηση συμπερασμών και συνεπώς με την αντίληψη του επιχειρηματολογικού σχήματος, αλλά και τη συνακόλουθη αναπαράσταση σχετικών κειμένων. Η συγκεκριμένη σύνδεση συναντάται στο έργο της Resnick (1987) που στις ανωτέρου επιπέδου δεξιότητες εκτός από τη δόμηση συμπερασμών και αναπαραστάσεων κατατάσσει, επίσης, την ανάλυση και επεξήγηση πληροφοριών (p. 45). Οι μαθητές με ΕΜΔ Γυμνασίου και Λυκείου καλούνται να φέρουν εις πέρας δραστηριότητες κατανόησης πληροφοριακών, επιχειρηματολογικών ή κειμένων με χαρακτηριστικά επιχειρήματος για τις οποίες απαιτείται πολλές φορές η κινητοποίηση συλλογιστικών μηχανισμών ανωτέρου επιπέδου. Ωστόσο, προσκρούουν συχνά σε δυσχέρειες κατά τη διεκπεραίωση συναφών έργων

γεγονός που υποδηλώνει πιθανές αδυναμίες στην κριτική αποτίμηση και επεξεργασία πληροφοριών, τη διαμόρφωση συμπερασμών, την εννοιολογική αποκωδικοποίηση σύνδεσης μεταξύ ιδεών, τον διαχωρισμό σημαντικών από τις επουσιώδεις πληροφορίες και τον εντοπισμό της βασικής ιδέας (Brownell et al., 1993· Bulgren et al., 2013· Di Cecco & Gleason, 2002).

Με τις ανωτέρου επιπέδου δεξιότητες σκέψης σχετίζεται και η ικανότητα μαθητών ΕΜΔ να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη σημασιολογική διαχείριση γραπτών επιχειρημάτων. Η **επίλυση προβλημάτων** αποτελεί συχνά εστία δυσκολιών για τους μαθητές αυτούς και συνιστά άρρηκτα συνδεδεμένη δεξιότητα με τη διαχείριση πληροφοριών μέσω της δραστηριοποίησης ανωτέρου επιπέδου σκέψης. Με την τελευταία τα παιδιά βρίσκονται σε θέση να επεξεργάζονται πληροφορίες και να εφαρμόζουν κατάλληλες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ώστε να αναπαραστήσουν το νόημα κειμένων (Bulgren et al., 2013· Swanson, 2001). Οι συγκεκριμένες δυστοκίες αναδύονται πολλές φορές συχνότερα κατά τη φοίτηση μαθητών με ΕΜΔ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω των συνακόλουθων απαιτήσεων (Bulgren et al., 2013).

Παρατηρείται ότι τα διάφορα είδη δυσκολιών είναι δυνατό να παρουσιάζονται παράλληλα, να ασκούν μεταξύ τους επίδραση ή να έχουν αντιφατική σχέση όπως λόγου χάρη φαίνεται από τις σχετιζόμενες με τη μεροληπτική αντιμετώπιση κειμένων επιχειρηματολογίας και την άνευ όρων αποδοχή επιχειρημάτων εξαιτίας της αναγνώρισης του συγγραφέα ως αυθεντίας δυσκολίες. Τέτοιες αντιθέσεις λειτουργούν ως επιπλέον εμπόδια κατανόησης σχετικών κειμένων από μαθητές και ιδιαίτερα από παιδιά με ΕΜΔ. Η παρουσία τέτοιων δυσκολιών καθιστά επιτακτική την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία διδάσκονται άμεσα μέθοδοι και στρατηγικές για την κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας (Haria, 2010· Saenz & Fuchs, 2002).

1.4. Δείκτες Λόγου

1.4.1. Χαρακτηριστικά δεικτών λόγου: οι θεωρήσεις της Schiffrin, του Fraser και των Georgakopoulou και Goutsos

Σύμφωνα με τη Schiffrin (1987) η ονομασία **δείκτες λόγου** (discourse markers) αφορά σε διαδοχικά εξαρτώμενα στοιχεία που συνδέουν τμήματα ομιλίας, κατέχουν αρχική θέση μίας εκφοράς και η χρήση τους θεωρείται προαιρετική (σ.31). Επίσης, στη συναφή με την ανάλυση γραπτού και προφορικού λόγου έρευνα συναντώνται ως

πραγματολογικά μόρια ή μόρια ομιλίας (pragmatic/discourse particles), συνθηματικές φράσεις (cue phrases), συνδετικά (connectives), επιφωνήματα (interjections), σύνδεσμοι (conjunctions) και κειμενικοί δείκτες (Γούτσος, 2009, σ. 754, σ. 756· Fraser, 1999, p. 932· Κουτσοιλέλου, 2018, σ. 238· Maschler & Schiffrin, 2015, p. 189, p. 205· Schiffrin, 1987, p. 332· Schiffrin, 2001, p. 55, p. 67).

Η Schiffrin (1987) αναγνωρίζει ως δείκτες λόγου σε μορφοσυντακτικό επίπεδο ένα σύνολο γλωσσικών εκφράσεων στο οποίο συγκαταλέγονται **σύνδεσμοι, επιφωνήματα, επιρρήματα, λεξικοποιημένες εκφράσεις** (p. 31). Λεξικοποιημένες θεωρούνται οι φράσεις που παρουσιάζονται με συγκεκριμένη δομή σταθερά στον λόγο (π.χ. ξέρεις, εννοώ), οι οποίες εντοπίζονται από ακροατές και αναγνώστες ως γνώριμες χωρίς, ωστόσο, να καθίσταται πάντοτε εφικτή η σημασιολογική τους αποκωδικοποίηση (Χιώτη, 2010, σσ. 58-59). Τέτοιες δομές συνήθως απαρτίζονται από την ένωση ρήματος και ονοματικής φράσης ή ολόκληρη πρόταση όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην περίπτωση των γνωμικών ή παροιμιών (Ξυδόπουλος, 2008, σ. 239). Σύμφωνα με τη συναφή βιβλιογραφία, γενικά, ως δείκτες λόγου μπορούν να λειτουργήσουν **σύνδεσμοι** (π.χ. αλλά, επειδή), **επιφωνήματα** (π.χ. αχ, ω, εύγε, μακάρι), **επιρρήματα** και **αντίστοιχες εκφράσεις** (π.χ. έπειτα, βεβαίως, έτσι, πιθανόν, εξάλλου, άλλωστε, όμως, λοιπόν), **προθετικές φράσεις** που συνήθως εξισώνονται με εμπρόθετους επιρρηματικούς προσδιορισμούς (π.χ. κατά συνέπεια, από την άλλη, με άλλα λόγια, παρ' όλα αυτά), **παρενθετικές φράσεις** (π.χ. Το φαινόμενο του ρατσισμού, κυρίως σε βάρος των προσφύγων, έχει ενταθεί την τελευταία δεκαετία στα ευρωπαϊκά κράτη), **μεταγλωσσικές εκφράσεις** (π.χ. να σου πω, πως το λένε, άκου να δεις, ξέρεις), **επικεφαλίδες, πλαγιότιτλοι, απεριθμήσεις** (π.χ. πρώτον, δεύτερον), **συνόψεις** και γενικά **μορφικά στοιχεία** όπως η χρήση περιθωρίου κατά τη δόμηση παραγράφων και αποφάσεις αναφορικά με την επιλογή γραμματοσειράς (Γούτσος, 2014, σ. 18· Γούτσος & Φραγκάκη, 2015, σ. 75, 87, 137, 141, 146, σσ. 159-166· Εγγλέζου, 2011, σ. 149-156· Fraser, 2009a, 2009b, p. 303, p. 87· Maschler & Schiffrin, 2015, p. 191· Schiffrin, 2001, p. 57· Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2014, σ. 135).

Πρόκειται για λέξεις ή φράσεις που αποτελούν ένα μέσο για τη μετεξέλιξη ενός συνόλου προτάσεων σε κείμενο, καθώς η παρουσία τους παρέχει νοηματική σύνδεση μεταξύ διαφόρων τμημάτων λόγου, οδηγώντας στην οργάνωση των εκφραζόμενων από τον συγγραφέα ιδεών. Επιπλέον, οι δείκτες γεννούν προσδοκίες στον αναγνώστη αναφορικά με τις έννοιες που θα ακολουθήσουν. Επομένως, η ένταξή τους συμβάλλει στη συνοχή και κατά συνέπεια στη συνεκτική δόμηση κειμένου (Halliday & Hasan, 1976, p. 236· Schiffrin, 2001, pp. 55-56).

Η συνοχή αναγνωρίζεται από τους De Beaugrande και Dressler (1981) ως ένα από τα κριτήρια κειμενικότητας, τις παραμέτρους που καθιστούν ένα σύνολο προτάσεων, περιόδων ή παραγράφων (γλωσσικών μονάδων) ενός λειτουργικού κειμένου. Συνιστά γλωσσικό μέσο σύνδεσης των ανωτέρω μονάδων στο επίπεδο επιφανειακής δομής. Εφόσον, οι δείκτες λόγου συμβάλλουν στην κειμενική συνοχή, συνιστούν και ένα σημαντικό μέσο οικοδόμησης κειμένων. Πέραν τούτων, η συνοχή αποτελεί μέθοδο σύνταξης συνεκτικών κειμένων και συνεπώς, σπουδαία θεωρείται η θέση τους στην κατάκτηση ενός άλλου παράγοντα κειμενικότητας, της συνεκτικότητας. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Neubert και Shreve (1992, pp. 102-103), η συνοχή δρα αποδεικτικά προς τη συνεκτικότητα κειμένου, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η σύνδεση γλωσσικών δομικών μονάδων κειμένου σε εννοιολογικό επίπεδο. Η αναγνώριση σχέσεων συνεκτικότητας επηρεάζεται από τη γνωστική βάση του αναγνώστη. Οι υπόλοιποι παράγοντες διαμόρφωσης ενιαίου κειμένου ταυτίζονται με την προθετικότητα (intentionality), τη διακειμενικότητα (intertextuality), την πληροφορικότητα (informativity), την αποδεκτότητα (acceptability) και την καταστασιακότητα (situationality). Η προθετικότητα συνδέεται με τις απόψεις και τους στόχους του συγγραφέα ο αιώτερος εκ των οποίων είναι η σύνταξη κειμένων που πληρούν τις απαραίτητες προδιαγραφές συνοχής και συνεκτικότητας. Επιπρόσθετα, ο συγγραφέας γράφει το κείμενο προσανατολιζόμενος από τις ιδιαίτερες προθέσεις του ενώ ο αναγνώστης διαχειρίζεται τις πληροφορίες του κειμένου έχοντας υπόψη πως σε αυτό αντικατοπτρίζονται ο σκοπός του συντάκτη (De Beaugrande & Dressler, 1981, p. 113· Mikhchi, 2011, p. 54· Μπαμπινιώτης, 1984, σ. 123). Η διακειμενικότητα αποτελεί τα κοινά χαρακτηριστικά κατατασσόμενων στο ίδιο είδος κειμένων στα οποία ανατρέχουν οι συντάκτες κατά τη συγγραφή και οι αναγνώστες κατά τη σημασιολογική αποκωδικοποίηση (De Beaugrande & Dressler, 1981, p. 182· Mikhchi, 2011, p. 59). Η πληροφορικότητα αναφέρεται στο μέτρο που ένα κείμενο ξεπερνά τις προσδοκίες του αναγνωστικού κοινού στο οποίο απευθύνεται, παρέχοντας νέες προς αυτό πληροφορίες (De Beaugrande & Dressler, 1981, p. 139). Η αποδεκτότητα έχει να κάνει με την προσλαμβανόμενη προς την επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου στάση του αναγνώστη και ο βαθμός στον οποίο είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα κριτήρια κειμενικότητας και κυρίως χαρακτηριστικά συνοχής και συνεκτικότητας (De Beaugrande & Dressler, 1981, p. 129· Neubert & Shreve, 1992, p. 73). Η καταστασιακότητα περιγράφει το βαθμό σχετικότητας κειμένου σε συνάρτηση με συγκεκριμένη κατάσταση βάσει των

προϋπαρχουσών γνώσεων και προσδοκιών του αποδέκτη (De Beaugrande & Dressler, 1981, p. 163· Mikhchi, 2011, p. 58· Neubert & Shreve, 1992, p. 85).

Η εξασφάλιση συνεκτικότητας προϋποθέτει την παράλληλη εφαρμογή διαφορετικών γνωστικών κατηγοριών με κυριότερες τη σχετική με τη α) **γραμματική** και την β) **επικοινωνία**. Η πρώτη περιλαμβάνει την τήρηση αρχών του γλωσσικού κώδικα που σχετίζονται με μορφολογικούς κανόνες και την αντιστοιχία γραμματικών τύπων με τον συνακόλουθό ήχο και περιεχόμενο. Η επικοινωνιακή γνώση δρα συμπληρωματικά προς τη γραμματική και διαιρείται στα είδη της **εκφραστικής, κοινωνικής, διανοητικής και κειμενικής** γνώσης. Η εκφραστική και η κοινωνική συνυφαίνονται ως προς τον ρόλο που επιτελούν, επειδή η μεν αφορά στην επίδειξη ατομικών χαρακτηριστικών και στην αναπαράσταση συμπεριφορών ενώ η δε στην παρουσίαση κοινωνικών στοιχείων και στην εκτέλεση ενεργειών. Η παράλληλη δράση τους εξυπηρετεί στη διατήρηση ισορροπίας μεταξύ του «εγώ» και των «υπολοίπων», προβάλλοντας την πραγματικότητα δια μέσου του ατομικού και κοινωνικού πρίσματος αντίστοιχα. Η διανοητική γνώση επικεντρώνεται στην περιγραφή ιδεών και εννοιών. Η κειμενική γνώση στοχεύει στην ταξινόμηση γραμματικών τύπων και τη μετάδοση νοημάτων σε τμήμα λόγου που ξεπερνά σε μέγεθος τη μία πρόταση (Maschler & Schiffrin, 2015, pp. 189-221· Schiffrin, 2001, pp. 54-75).

Ακόμη, άξια προσοχής είναι η μεταγενέστερη αναφορά της Schiffrin στους δείκτες λόγου ως «γλωσσικά στοιχεία η λειτουργία των οποίων εκτείνεται στο διανοητικό, εκφραστικό, κοινωνικό και κειμενικό πεδίο» (2001, p. 54). Ο εν λόγω ορισμός συνδέει άμεσα τον ρόλο των δεικτών με το επικοινωνιακό είδος γνώσης η αξιοποίηση του οποίου είναι απαραίτητη για τη συνεκτική οργάνωση γραπτού και προφορικού λόγου.

Οι Halliday και Hasan (1976) δίνουν έμφαση στη σημασιολογική διάσταση της συνοχής (cohesion), διότι θεωρούν ότι οι παρουσιαζόμενες ιδέες σε ένα τμήμα λόγου συσχετίζονται μέσω αυτής. Διακρίνουν ως μεθόδους συνοχής την **αναφορά, επανάληψη, αντικατάσταση, έλλειψη** και **σύνδεση** (conjunction). Κάνουν λόγο για ένα σύνολο λέξεων και εκφράσεων συμπεριλαμβανομένων των συνδέσμων που υπηρετούν την τελευταία, επισημαίνοντας ότι οι λέξεις που επιστρατεύονται από συντάκτες και ομιλητές με στόχο τη συνοχή αποφέρουν σημασιολογική ενότητα προηγούμενων μελών λόγου με τα ακόλουθα και αντίστροφα συνδράμοντας στην απόκτηση αλληλουχίας (p. 236).

Ακόμη, οι σύνδεσμοι και οι σχετικές εκφράσεις (δείκτες) είναι δυνατό να δηλώνουν προσθήκη, αντίθεση, αιτία και χρόνο. Τα είδη αυτών των λειτουργιών διαθέτουν υποκατηγορίες ανάλογα με τις κατά περίπτωση ανάγκες του βαθμού ακρίβειας στην έκφραση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστούν οι υποκατηγορίες γενικής και

ειδικής αιτιώδους σχέσης. Στην πρώτη περίπτωση η απλή αιτία είναι δυνατό να αποδοθεί με συνδέσμους όπως ο «οπότε, τότε, συνεπώς, άρα» (so, then, hence, therefore), ενώ στην περίπτωση της δεύτερης οι αιτίες συνοδεύονται από συνέπειες, το υπόβαθρο ή τα κίνητρα μίας κατάστασης καθώς και περαιτέρω ενδεχόμενα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω συνδυαστικές λέξεις δηλώνουν κατά κύριο λόγο στην ελληνική γλώσσα συμπερασματικές σχέσεις, οι οποίες ενδέχεται να σχετίζονται με αιτίες στο νοηματικό δίδυμο αιτίου-αποτελέσματος.

Το παράδειγμα απόδοσης απλής αιτίας αναδεικνύει την ποικιλία λέξεων που είναι πιθανό να υπηρετούν τις ίδιες ή παρόμοιες λειτουργίες. Ενδεικτικά, σύνδεσμοι όπως τα συνώνυμα «γιατί», «επειδή», «διότι» χρησιμοποιούνται για να σηματοδοτήσουν την παρουσίαση μίας αιτίας. Επίσης, ένας όρος είναι δυνατό να υποδεικνύει διαφορετικές σχέσεις (πολυσημία), όπως λόγου χάρη ο σύνδεσμος «τότε» (then) ο οποίος εκφράζει παράλληλα χρονική, υποθετική και αιτιολογική σημασία (Maschler & Schiffrin, 2015· Schiffrin, 2001).

Οι Halliday και Hasan (1976) αναγνωρίζουν, ακόμη, τον **αναφορικό** ή **εξωτερικό** λόγο (εξωφορικό), ο οποίος σχετίζεται με το σημασιολογικό σκέλος ή την κυριολεκτική χρήση της γλώσσας και τον **μη αναφορικό** ή **εσωτερικό** λόγο, ο οποίος διαμορφώνεται με γνώμονα τους εκάστοτε τύπους συμπεριφοράς και τους σύμφυτους με την επικοινωνία ρόλους. Υποστηρίζουν ότι η λειτουργία διαρθρωτικών λέξεων δεν διαφοροποιείται σε αυτά τα είδη λόγου, αλλά είναι συνεχής. Εξαιρούν, επιπρόσθετα, τη σπουδαιότητα άντλησης νοήματος σε ένα τμήμα λόγου τόσο από το σημασιολογικό περιεχόμενο των συνδυαστικών λέξεων σε επίπεδο πρότασης ή κειμένου όσο και ανεξάρτητα αυτών των πλαισίων. Παρ' όλα αυτά, διαχωρίζουν τη λειτουργία των συνδυαστικών στοιχείων σε επίπεδο πρότασης και κειμένου, καθώς ισχυρίζονται ότι στην πρώτη περίπτωση ο ρόλος τους είναι συντονιστικός, ενώ στα πλαίσια κειμένου δηλώνει τη σχέση λογικής νοηματικής σχέσης μεταξύ προτάσεων. Ο δεύτερος ρόλος τους θεωρείται μάλιστα σημαντικός παράγοντας για τη μετατροπή ομάδας προτάσεων σε ενιαίο κείμενο (pp. 240-241, p. 267). Η Schiffrin (2001) θεωρεί πως οι δείκτες λόγου είναι δυνατό να λειτουργούν ταυτόχρονα ή ξεχωριστά σε τοπικό (local) και καθολικό επίπεδο (global), δηλαδή μπορεί να συσχετίζονται συνεχώς τμήματα λόγου ή να οριοθετούν ευρύτερα κομμάτια ομιλίας.

Η ίδια θεωρεί σημαντική την ερμηνεία και ομαδοποίηση των δεικτών σε συνάρτηση με τη σημασιολογική διερεύνηση του λόγου (discourse), τον οποίο περιγράφει ως «γλωσσικό τμήμα» και κυρίως «μία διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης (p. 56). Στοχεύοντας στη διεξοδική παρουσίαση σχετικών με τον λόγο λειτουργιών παρουσίασε

ένα **μοντέλο λόγου** (discourse model) αποτελούμενο από τα στάδια της α) συμμετοχής, της β) πληροφόρησης, γ) της ιδεολογικής -εννοιολογικής δομής, δ) της δομής δράσης και ε) της δομής ανταλλαγής. Το αρχικό στάδιο αφορά στην κοινωνική διάσταση του λόγου, στη σχέση μεταξύ πομπού και αποδέκτη και στη συσχέτιση των ρόλων τους με το περιεχόμενο των λεγομένων τους. Το δεύτερο σχετίζεται με τις γνώσεις πομπού και αποδέκτη, τη διαχείριση και ταξινόμησή τους καθώς και με τη μεταγνώση, ενώ το επίπεδο εννοιολογικής δομής αφορά στο θέμα, τις προτάσεις και το πληροφοριακό πλαίσιο στο οποίο διατυπώνονται αυτές, συνιστώντας το σπουδαιότερο και μεστότερο σημασιολογικού περιεχομένου στάδιο. Κατά τη φάση δράσης καλύπτεται το επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη (ή ο ομιλητής με τον αναγνώστη) βάσει των γνώσεών τους και της αντίληψής τους ως προς την ταυτότητα γλωσσικών πράξεων. Η τελευταία φάση αφορά στις πιθανές περιστάσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων στην επικοινωνία προσώπων στην οποία οριοθετούνται. Οι δείκτες είναι δυνατό να ενεργούν σε ένα ή περισσότερα από αυτά τα επίπεδα, χωρίς να υποβαθμίζεται ο συνδεδετικός τους χαρακτήρας. Έτσι, ενδέχεται να αποτελέσουν τον συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στις ιδέες ενός κειμένου με περιγραφόμενες ενέργειες (Schiffrin, 2006, pp. 319-320).

Επιπρόσθετα, οι δείκτες παρουσιάζουν διακυμάνσεις ως προς τη νοηματική περιεκτικότητά τους. Η σημασιολογική συνεισφορά τους σε επίπεδο κειμένου μπορεί ανά περίπτωση να περιορίζεται στο εννοιολογικό περιεχόμενό τους, οπότε αναπαριστούν γνωστές πληροφορίες, ή δρα κατά τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργούν ως αγωγοί νέων πληροφοριών. Ενδεικτικά, ο σύνδεσμος «ωστόσο» είναι δυνατό να συμβάλλει στη μεταφορά αντιθετικών σχέσεων, ενώ επιφωνήματα όπως το «ωχ» ίσως παρέχουν νέα πληροφοριακά στοιχεία στον αναγνώστη.

Η έρευνα αναφορικά με τους δείκτες εκτείνεται σε πλήθος κειμενικών ειδών ή κατηγοριών λόγου, επικοινωνιακών πλαισίων και γλωσσών. Παραδείγματος χάρη, η μελέτη τους εντοπίζεται μεταξύ άλλων στην κινεζική, γαλλική, ιαπωνική, ισπανική, γερμανική, ιταλική και την ελληνική γλώσσα. Επίσης, σχετικές μελέτες έχουν υλοποιηθεί σε αφηγηματικά κείμενα, πολιτικές συνεντεύξεις, άρθρα στον ενημερωτικό τύπο, ραδιοφωνικές συζητήσεις, αλλά και σε εκπαιδευτικό επίπεδο σε συζητήσεις εντός τάξης, σε ηλεκτρονικά μαθήματα και προσπάθειες εκμάθησης δεύτερης γλώσσας (Maschler & Schiffrin, 2015· Schiffrin, 1987· Schiffrin, 2001).

Παρά τη συχνή χρήση του όρου «δείκτες λόγου» στη βιβλιογραφία παρατηρείται διαφωνία μεταξύ επιστημόνων ως προς τη σαφή οριοθέτηση των λέξεων και εκφράσεων που περιλαμβάνονται με ασφάλεια σε αυτή την κατηγορία. Η ένταξη στοιχείων στους

δείκτες λόγου εξαρτάται από τον επιστημονικό προσανατολισμό και τις αναζητήσεις του εκάστοτε ερευνητή. Διακρίνονται ως πεδία ενδιαφέροντος η συνεκτικότητα λόγου, ο διαχωρισμός συνδετικών λέξεων με σημασιολογικό φορτίο τους από τους όρους με πραγματολογικό περιεχόμενο, η ανάδειξη λεπτών διαφορών στην έκφραση του επιχειρηματολογικού λόγου και η αναγνώριση της λειτουργίας τους καθώς και η νοηματική αναπαράσταση νοητικών (conceptual) και διαδικαστικών (procedural) εννοιών (Blakemore, 2002· Ducrot, 1980· Fraser, 2006· Maschler & Schiffrin, 2015· Schiffrin, 1987). Αποτέλεσμα των διακριτών κατευθύνσεων ως προς το ερευνητικό ενδιαφέρον συνιστά η τάση από ορισμένους ερευνητές να αναγνωρίζουν ως δείκτες λόγου στοιχεία τα οποία αποκλείονται από διαφορετικούς μελετητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας διαφωνίας είναι η ένταξη επιφωνημάτων (και χειρονομιών στον προφορικό λόγο) ως σηματοδότες επικοινωνιακών βημάτων από τη Schiffrin (1987) και η απόρριψή τους από τον Fraser (1996a, 1996b, 1999, 2009a).

Ο τελευταίος (Fraser, 2009a) στοχεύει στη διερεύνηση της πραγματολογικής δράσης ανάλογων εκφράσεων, μελετώντας τη σημασιολογική συνδρομή τους στη συσχέτιση διαφορετικών εννοιολογικών μονάδων και θέτει αυστηρούς περιορισμούς κατά τη συμπερίληψή τους στην ομάδα των δεικτών λόγου. Το εν λόγω είδος τοποθετείται από τον Fraser σε μία ευρύτερη κατηγορία δεικτών, τους **πραγματολογικούς δείκτες** (pragmatic markers), με τους οποίους ο πομπός επισημαίνει πτυχές των πληροφοριών που προτιμά σε ένα τμήμα λόγου χωρίς, όμως, οι ίδιοι να αποτελούν νοηματικά μέρος της περιόδου στην οποία τοποθετείται το μήνυμα και να συνιστούν αγωγούς του μηνύματος αυτού. Ωστόσο, οι πραγματολογικοί δείκτες είναι δυνατό να προσφέρουν νοηματικές λεπτομέρειες σχετικές με το κεντρικό μήνυμα. Συνήθη χαρακτηριστικά των πραγματολογικών δεικτών αποτελούν ακόμη: α) η αρχική τους θέση σε μία πρόταση, β) η ιδιότητά τους να παρουσιάζονται αυτόνομα στον λόγο χωρίς να καθίσταται απαραίτητη η ταυτόχρονη παρουσία άλλων μορφημάτων και γ) η ύπαρξη ομόηχων με αυτούς λέξεις από τις οποίες διακρίνονται με κριτήριο τον συντακτικό τους ρόλο.

Ως είδος πραγματολογικών δεικτών οι **δείκτες λόγου** (discourse markers) εκφράζουν τη σχέση μεταξύ δύο τμημάτων λόγου τα οποία μπορεί να παράγονται από έναν ή δύο ξεχωριστούς πομπούς, ενώ τοποθετούνται στο δεύτερο μέλος (πρόταση). Διαίρονται στις ομάδες των i) αντιθετικών (contrastive), ii) επεξηγηματικών (elaborative) και iii) συμπερασματικών (inferential) δεικτών λόγου. Οι πρώτοι συμβολίζουν τη σχέση αντίθεσης του περιεχομένου της δεύτερης πρότασης προς το νόημα της πρώτης. Όσοι ανήκουν στην επόμενη ομάδα δείχνουν τον επεξηγηματικό ρόλο της δεύτερης πρότασης

προς τα δεδομένα της πρώτης, καθώς προσφέρει επιπλέον πληροφορίες αναφορικά με το νόημά της. Οι συμπερασματικοί δείκτες λόγου υποδηλώνουν πως στη δεύτερη πρόταση ο πομπός καταλήγει σε κάποιο συμπέρασμα χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες της πρώτης ενώ σε αυτούς υπάγονται και δείκτες με αιτιολογική σημασία που σηματοδοτούν ότι η πρόταση που εισάγουν λειτουργεί ως αιτιολόγηση της προηγούμενης.

- i. Το έργο φαίνεται ενδιαφέρον, **αλλά** δεν θα παρακολουθήσω άλλο.
- ii. Ο καιρός θα χαλάσει. **Τέλος πάντων**, ας πάμε περίπατο.
- iii. Ξέχασε τα εργαλεία του στο κατάστημα. **Συνεπώς**, θα επιστρέψει αύριο.

Αντιθετικοί	Επεξηγηματικοί	Συμπερασματικοί
<p>αλλά, εναλλακτικά/ διαφορετικά/ειδάλλως, αν και/ωστόσο/ μολονότι, παρότι/ εντούτοις, αντίθετα/ αντιθέτως, σε αντίθεση με/παρά τις προσδοκίες, αντίστροφα/από την άλλη, παρ' όλα αυτά, ακόμα και αν, όμως, παρά, σε σύγκριση με, αντί για/αντί να, μολαταύτα, παρά το (γεγονός) ότι/ παρόλο που, ανεξάρτητα/ ανεξαρτήτως/ άσχετα (από αυτό), ενώ,...</p>	<p>και, πάνω από όλα, εν τέλει/στο τέλος/ τελικώς/τελικά, επίσης/επιπλέον/ακόμα, διαφορετικά/εναλλακτικά, αναλογικά, εξάλλου/εκτός από αυτό/πέραν αυτού, κατά τον ίδιο τρόπο/με παρόμοιο τρόπο/ ομοίως/παρομοίως, αντίστοιχα/ανάλογα, ομοίως, για παράδειγμα/ παραδείγματος χάριν, επιπροσθέτως, καθώς και/ αλλά και, με άλλα λόγια, ειδικότερα/ (πιο) συγκεκριμένα, παρομοίως/ όπως, πιο σημαντικά, πιο σχετικά, βάσει αυτών, πάνω από όλα/ το κυριότερο από όλα, ή/είτε, αλλιώς,...</p>	<p>οπότε/άρα/συνεπώς/επομένως/ έτσι, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα δεδομένα/ τελικά, ως συμπέρασμα, κατά συνέπεια (αυτού), λόγω/εξαιτίας (αυτού), γιατί/επειδή/διότι/γι' αυτό/ για τον λόγο (αυτό)/λόγω (αυτού)/εξαιτίας (αυτού), συνεπάγεται ότι, σε αυτή την περίπτωση/ σε κάθε περίπτωση/ εν πάση περιπτώσει, με αυτή την προϋπόθεση, σε αυτή τη βάση, τότε, ...</p>

Εικόνα 3. Η ταξινόμια δεικτών λόγου (discourse markers) σύμφωνα με τον Fraser

Ο δείκτης που κατέχει την πρώτη θέση (στον πίνακα η πρώτη ομάδα εκφράσεων) σε κάθε υποομάδα θεωρείται ως ο κυριότερος και ο πλέον αντιπροσωπευτικός λόγω του

νοηματικού του εύρους. Ακόμη, ένας δείκτης λόγου μπορεί να ανήκει σε μία μόνο υποκατηγορία.

Επίσης, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση είδος πραγματολογικών δεικτών αποτελούν οι **δομικοί δείκτες λόγου** (discourse structure markers) οι οποίοι καθοδηγούν αναγνώστες και ομιλητές προκειμένου να οργανώσουν τον λόγο όσο βρίσκεται σε εξέλιξη. Υποδιαιρούνται στις επιμέρους ομάδες των i) **δεικτών διαχείρισης λόγου** (discourse management markers), ii) **δεικτών θεματικού προσανατολισμού** (topic orientation markers), που υποδεικνύουν μετάβαση από ένα θέμα σε διαφορετικό και iii) **δεικτών προσοχής** (attention markers) (Fraser, 2009a, pp. 293-320· Rahimi, 2011, p. 71).

- i. **Συνοπτικά**, η υπουργική του θητεία στέφτηκε από επιτυχία.
- ii. **Επιστρέφοντας στα προηγούμενα ερωτήματά σας**, θα ήθελα να αναφέρω ότι...
- iii. Θα πρέπει να πράξετε όπως συμφωνήσαμε. **Κοιτάξτε**, είναι ανάγκη να με προσέξετε.

Της ανωτέρω διατύπωσης (Fraser, 2009a, pp. 300-301) προηγήθηκε η αρχική κατάταξη των δεικτών θεματικού προσανατολισμού στους δείκτες λόγου (Fraser, 1996a, pp. 187-188), όπου αποτέλεσαν, αργότερα, τη δεύτερη από δύο ευρύτερες κατηγορίες που συνθέταν το είδος των δεικτών λόγου, με την πρώτη να θεωρείται υπεύθυνη για τη συσχέτιση πληροφοριακών μηνυμάτων. Σε αυτή υπάγονται **αντιθετικοί, επεξηγηματικοί και συμπερασματικοί** δείκτες λόγου με τους οποίους σηματοδοτείται η σχέση ανάμεσα στο σαφώς διατυπωμένο νόημα της πρώτης και στη ρητή ή άρρητη σημασία της δεύτερης από μία σειρά ή ένα ζεύγος προτάσεων (Fraser, 1999, p. 949). Η υποδεικνυόμενη από την πρώτη κατηγορία δεικτών λόγου σχέση μπορεί να αφορά σε προτασιακό (propositional), επιστημολογικό (epistemic) ή συναφές με τις γλωσσικές πράξεις επίπεδο (speech act).

- i. **Εφόσον** έλειπε, επιλέξαμε να του στείλουμε μήνυμα.
- ii. **Εφόσον** δεν βρίσκεται εκεί, προφανώς έχει αποχωρήσει.
- iii. **Εφόσον** αναφερόμαστε σε αυτό το ζήτημα, τότε ανήλθε στην εξουσία αυτό το πρόσωπο;

Στο παράδειγμα i ο δείκτης υποδεικνύει το αναφορικό περιεχόμενο της πρότασης στην οποία βρίσκεται και τη σχέση της με την γειτονική. Το επιστημολογικό είδος σχέσης συνδέεται με τις γνωστικές μονάδες που πληροφορούν τον αναγνώστη ή ακροατή για τη σχέση μεταξύ μίας πρότασης που λειτουργεί ως η αιτία για το περιεχόμενο άλλης

πρότασης, του συμπεράσματος. Στην πρόταση ii ο δείκτης «εφόσον» έχει αιτιολογικό περιεχόμενο και σηματοδοτεί τη σχέση μεταξύ της πρότασης που εισάγει και η οποία αποτελεί τον εγγυητή για το συμπέρασμα στην ακόλουθη πρόταση. Το επίπεδο γλωσσικών πράξεων σχετίζεται με το κίνητρο του πομπού ως προς μία υλοποιούμενη μέσω της ομιλίας πράξη. Στο τελευταίο παράδειγμα (iii) δείκτης σηματοδοτεί τον λόγο που οδηγεί στην ερώτηση της πρότασης που ακολουθεί (Fraser, 1999, p. 946· Schiffrin, 1987). Οι δείκτες θεματικού προσανατολισμού ή αλλαγής σχετίζονται με τη διαχείριση λόγου, δηλαδή τη δομική οργάνωση κειμενικού περιεχομένου ή προφορικού λόγου και συνήθως εκφράζουν την επιστροφή σε πραγματευόμενο από τον συγγραφέα ή ομιλητή θέμα ή την παρέκβαση από αυτό (Fraser, 1999, pp. 949-950). Οι εκφράσεις ή λέξεις που είναι δυνατό να λειτουργούν ως δείκτες θεματικής αλλαγής παρουσιάζονται στην παρακάτω εικόνα (Fraser, 1996a, 1999, p. 187, p. 950).

πίσω στο προηγούμενο θέμα συζήτησης/ σκοπό,
προτού ξεχάσω,
παρεμπιπτόντως,
συμπτωματικά,
απλώς για να σας ενημερώσω,
προχωρώντας σε ένα νέο ζήτημα/ για να αλλάξουμε θέμα,
παρενθετικά,
για να διατυπωθεί διαφορετικά,
επιστρέφοντας στο
για να επιστρέψω/ επιστρέφοντας στο θέμα/ επιχείρημά μου
μιλώντας για/ μια που αναφέρθηκε/ αναφορικά με,
αυτό μου θυμίζει,
καθώς εξετάζω/αναλογίζομαι κάτι,
σχετικά με

Εικόνα 4. Δείκτες θεματικού προσανατολισμού ή αλλαγής σύμφωνα με την ταξινόμια του Fraser

Την επόμενη κατηγορία πραγματολογικών δεικτών συνιστούν οι **βασικοί δείκτες** (basic pragmatic markers), στους οποίους κατατάσσονται οι εκφράσεις που δηλώνουν το είδος πληροφοριών που εμπεριέχονται σε ένα τμήμα λόγου ανάλογα με την πρόθεση του ομιλητή. Στο ακόλουθο παράδειγμα πρόθεση του πομπού αποτελεί να εκφράσει μία παράκληση.

Π.χ. Σε παρακαλώ, φέρε μου ένα ποτήρι νερό.

Επίσης, πραγματολογικοί θεωρούνται οι **σχολιαστικοί δείκτες** (commentary pragmatic marker), οι οποίοι προαναγγέλλουν λεπτομέρειες σχετιζόμενες με όσα επιθυμεί να γνωστοποιήσει ο ομιλητής σε καθορισμένο κομμάτι λόγου. Αναγνωρίζονται οι υποκατηγορίες των δεικτών i) **αξιολόγησης** (assessment), ii) **τρόπου του λέγειν** (manner-of-speaking), iii) **αποδεικτικών δεικτών** (evidential), iv) **δεικτών διαδόσεων** (Hearsay) και των v) **άνευ υποταγής** (non deference).

- i) Έφτασα στο κατάστημα εγκαίρως. **Δυστυχώς**, δεν υπήρχαν ελεύθερες θέσεις.
- ii) Υπέπεσες σε σοβαρό σφάλμα. **Ειλικρινά**, τι είδους λύση θα ακολουθήσεις;
- iii) – Θα με βοηθήσεις;
– **Ασφαλώς** θα σε βοηθήσω.
- iv) Δεν θα επισκεφθώ τη χώρα. **Σύμφωνα με φήμες**, το τελευταίο διάστημα έχουν προκύψει πολιτικές αναταραχές.
- v) **Κύριε**, πρέπει να τηρήσετε τους κανόνες.

Σε ένα τμήμα λόγου δεν συνηθίζεται η ταυτόχρονη εμφάνιση στοιχείων από όλες τις κύριες κατηγορίες πραγματολογικών δεικτών, ενώ μόνο σπάνια παρουσιάζονται δύο ή περισσότερες λέξεις αυτών των ομάδων.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο Fraser (2009a) θέτει ορισμένες προϋποθέσεις τις οποίες οφείλουν να πληρούν οι αναγνωριζόμενες ως **δείκτες λόγου** εκφράσεις: α) θα πρέπει να συνιστούν λεκτικές εκφράσεις, β) να τοποθετούνται στο διάστημα μεταξύ δύο προτάσεων, εντασσόμενες στον συντακτικό χώρο της δεύτερης και γ) να διαθέτουν ερμηνευτικό χαρακτήρα ως προς τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο γειτνιαζουσες προτάσεις. Σε ό,τι αφορά στον δεύτερο όρο, διευκρινίζεται πως ο δείκτης λόγου, αν και εμφανίζεται συχνά σε αρχική θέση μεταξύ των λέξεων της δεύτερης πρότασης, ενδέχεται να παρουσιάζεται στο μεσοδιάστημα ή στην τελευταία θέση εφόσον το απαιτούν οι νοηματικές και συντακτικές συνθήκες.

π.χ. Η γαμήλια γιορτή έληξε το πρωί. Εμείς, **ωστόσο**, αποχωρήσαμε νωρίς το βράδυ.

Στο παραπάνω παράδειγμα ο δείκτης λόγου τοποθετείται στο μέσο της πρότασης, ώστε να δοθεί έμφαση στην αντίθεση πράξης μεταξύ της κοινής πρακτικής και της ενέργειας του υποκειμένου στη δεύτερη πρόταση (εμείς).

Επιπλέον, η δεύτερη πρόταση είναι δυνατό να χωρίζεται από την προηγούμενη πρόταση με τελεία ή κόμμα. Στην περίπτωση ελλειπτικής έκφρασης είναι πιθανό να παραλείπεται είτε η πρώτη ή η δεύτερη πρόταση εφόσον το νοηματικό χάσμα καλύπτεται από τις πληροφορίες του γενικού πλαισίου. Στο ενδεχόμενο απουσίας της δεύτερης

πρότασης παραμένει συνήθως στη θέση αυτής ο δείκτης λόγου. Λιγότερο πιθανή αλλά δυνατή είναι η περίπτωση έλλειψης πρώτης και δεύτερης πρότασης με την αποκλειστική παρουσία του δείκτη λόγου (Fraser, 1996a, pp. 167-190· Fraser, 1996b, pp. 322-343· Fraser, 1999, pp. 931- 952· Fraser, 2009a, pp. 293-320).

Εστιάζοντας σε αυτά τα κριτήρια καθίσταται αντιληπτό ότι σύμφωνα με αυτή την ταξινόμια αποκλείονται από την κατηγορία των δεικτών λόγου: α) μη λεκτικά στοιχεία (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά), δηλαδή χαρακτηριστικά επιτονισμού και εμφατικής έκφρασης, χειρονομίες, μορφασμοί προσώπου αλλά και επιφωνήματα. Επίσης, απορρίπτονται βοηθητικά μόρια (π.χ. *ας, για, θα*) τα οποία δεν μπορούν να σταθούν μόνα τους στον λόγο. Τέλος, δεν περιλαμβάνονται β) λέξεις και εκφράσεις οι οποίες συνιστούν ξεχωριστές νοηματικές οντότητες ή εκφράζουν αποκλειστικά επιρρηματικές σχέσεις και δεν συνεισφέρουν στην απόδοση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο συνορευόμενες προτάσεις. Μέσο διάκρισής τους από τους υπόλοιπους πραγματολογικούς δείκτες αποτελεί το γνώρισμά των δεικτών λόγου να μην συμβάλλουν νοηματικά στη σύσταση του περιεχομένου της πρότασης στην οποία βρίσκονται. Βάσει τελευταίου κριτηρίου δεν νοούνται δείκτες λόγου, λέξεις που ανήκουν ή αποτελούν τις υπόλοιπες κατηγορίες πραγματολογικών δεικτών όπως οι σχολιαστικοί δείκτες ή οι δείκτες τοπικού προσανατολισμού (Fraser, 2009a· Maschler & Schiffrin, 2015· Schiffrin, 2001· Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2014). Αντίστοιχα, μεταγλωσσικές φράσεις, δηλαδή εκφράσεις με τις οποίες σχολιάζεται το πώς μεταβιβάζεται το νόημα της πρότασης στην οποία εντάσσονται (π.χ. *για να μιλήσουμε ειλικρινά, εξηγώντας κατά προσέγγιση, μιλώντας με απόλυτη εχεμύθεια, διατυπωμένο απλά, ξέρετε*), κατατάσσονται από τον ίδιο στην υποκατηγορία των ανηγμάτων στους σχολιαστικούς δείκτες δεικτών διαδόσεων (Fraser, 1996b, p. 334, p. 343· Fraser, 2009a, p. 296). Αντιθέτως, η Schiffrin (1987) θεωρεί ότι μεταγλωσσικές εκφράσεις είναι δυνατό να αποτελέσουν δείκτες λόγου ενώ η Maschler (2009) αναγνωρίζει τη μεταγλωσσική ιδιότητα ως απαραίτητο χαρακτηριστικό των δεικτών λόγου. Επιπλέον, οι Maschler και Schiffrin (2015, p. 198) σημειώνουν πως τέτοιου είδους εκφράσεις κατά την ταξινόμια του Fraser (2009a) αναδύονται στην κατηγορία δεικτών διαχείρισης λόγου (p. 297).

Αναφορικά με τη δομική σύσταση της μορφολογίας που παρουσιάζουν οι δείκτες λόγου στην πραγματολογική προσέγγιση του Fraser (2009a), στην εν λόγω ομάδα εντάσσονται λέξεις αποτελούμενες από ένα ή περισσότερα μορφήματα, από συγκεκριμένα μέρη του λόγου ή συνδυασμούς αυτών. Στα πλαίσια αυτά, ως δείκτες λόγου λειτουργούν: **σύνδεσμοι** (π.χ. *και, αλλά, ωστόσο, αν και, ή*), **επιρρήματα** ή **ανάλογες φράσεις** (π.χ.

επιπλέον, συνεπώς, ακόμη, έτσι κι αλλιώς) και **προθετικές φράσεις**. Οι τελευταίες είναι δυνατό να εμφανιστούν ως σταθερές μορφές προθετικών φράσεων (π.χ. εν τέλει, ως συμπέρασμα) ή με τον συνδυασμό δείκτη λόγου και των δεικτικών αντωνυμιών «αυτό» ή «εκείνο». Επίσης, ο τελευταίος συνδυασμός είναι πιθανό να εμπλουτίζεται με την ενδιάμεση εμφάνιση της πρόθεσης «από» ή το οριστικό άρθρο σε γενική πτώση με την αντίστοιχη μετατροπή της αντωνυμίας (π.χ. παρ' όλα αυτά, πέραν αυτού, πέρα από αυτό, πέρα από εκείνο, εξαιτίας αυτού, αντ' αυτού). Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις οι αντωνυμίες αφορούν στο περιεχόμενο της προηγούμενης από τον δείκτη πρότασης. Σπανιότερα, είναι πιθανό να διαδραματίσουν ρόλο δεικτών λόγου επίθετα, ουσιαστικά, ρήματα ή ολόκληρες προτάσεις (Fraser, 1996b, 2009a, p. 325, p. 303).

Μία επιπλέον σύγχρονη θεώρηση ως προς τον καθορισμό και τις λειτουργίες δεικτών λόγου είναι εκείνη των Georgakopoulou και Goutsos (1998) σύμφωνα με την οποία τα συγκεκριμένα στοιχεία έχουν ως πρωταρχική χρήση τη σύνδεση διαδοχικών εμφανιζόμενων μερών και την κατάτμηση κειμένου συνολικά ή προφορικής ομιλίας σε γλωσσικά τμήματα, υπηρετώντας την εξέλιξη λόγου. Η ιδιότητα της σύνδεσης και της κατάτμησης δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη θέση γειτνιαζόντων γλωσσικών μερών αλλά και στην ευθύγραμμη εισαγωγή πληροφοριών. Έτσι, η διαδοχικότητα είναι δυνατό να σχετίζεται με την ιδιότητα δεικτών λόγου να σηματοδοτούν αλληπάλληλα τη συνεχόμενη εξέταση, την εκ νέου παρουσίαση ή αλλαγή του θέματος ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο συγγραφέας ή κάποιος από τους ομιλητές είχε προηγουμένως διακόψει ή παρεκκλίνει από το κεντρικό ζήτημα. Επίσης, διαφορετική λειτουργία δεικτών λόγου θεωρείται η εννοιολογική σύνδεση τμημάτων λόγου, όπου υποδεικνύουν την αναπτυσσόμενη μεταξύ τους σχέση σε σημασιολογικό επίπεδο σύμφωνα με το περιεχόμενο της πρότασης στην οποία τοποθετούνται. Πέραν τούτων, λειτουργούν ως σηματοδότες της συσχέτισης γλωσσικών μερών σε συνάρτηση με τη σχέση ανάμεσα στον πομπό και τον αποδέκτη καθώς και με τους στόχους του πρώτου και την επιθυμητή επίδραση στον δεύτερο. Παρά, την επιτέλεση διαφόρων λειτουργιών από τους δείκτες λόγου στη δεδομένη προσέγγιση υπογραμμίζεται η δράση τους κατά την υπόδειξη σύνδεσης ή κατάτμησης λόγου στο βαθμό που συνιστά χαρακτηριστικό ασφαλούς αναγνώρισής τους και διάκρισής τους από τους συνδέσμους η δράση των οποίων περιορίζεται αυστηρά σε τοπικό προτασιακό επίπεδο (pp. 891-892).

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά στην ταξινόμηση δεικτών λόγου ο Goutsos (1996) τους εντάσσει σε σύνολο γλωσσικών μέσων που σηματοδοτούν χαρακτηριστικά λόγου σχετικά με τη δομή και τη ροή. Τα μέσα αυτά περιλαμβάνουν εκφράσεις που συνιστούν

φορείς πληροφοριακών δεδομένων σχετικά με τις μεταβάσεις ή τις μεθόδους με τις οποίες συνεχίζεται ο εκφερόμενος ή γραπτός λόγος. Οι μετατροπές (ή οι παύσεις) και η συνέχιση λόγου νοούνται ως ενδεχόμενες στρατηγικές για την έκθεση ακολουθίας λόγου (sequentiality). Τα εν λόγω γλωσσικά στοιχεία χρησιμοποιούνται από τον ομιλητή ή συντάκτη για την εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών και από τον αποδέκτη με στόχο την τοποθέτηση της πρότασης στην οποία βρίσκεται το γλωσσικό στοιχείο σε μία από τις δύο αυτές μεθόδους, δηλαδή τη συνέχεια ή αλλαγή (θέματος). Οι δείκτες λόγου κατατάσσονται σε μία από τις τέσσερις ομάδες που απαρτίζουν τα γλωσσικά μέσα διαδοχικότητας λόγου, τους συμβατικούς δείκτες (conventionalized indicators), όπου ανήκουν, επίσης, μεταγλωσσικές εκφράσεις. Οι υπόλοιπες ομάδες είναι οι φυσικοί δείκτες, οι επίσημοι σχηματισμοί και τα δεσμευτικά μοτίβα. Στη δεύτερη ενδέχεται να περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά οργάνωσης κειμένου όπως η χρήση παραγράφων και παρενθέσεων, στην τρίτη χρονοδιαγράμματα και στοιχεία κειμενικής διάταξης σε προτάσεις ή περιόδους ενώ στην τελευταία συνδετικά μέσα (pp. 516-518).

Εκτός από τα κοινά στοιχεία μεταξύ διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων που συνθέτουν τον ορισμό των δεικτών λόγου διακρίνονται και χαρακτηριστικά που εμφανίζονται περιστασιακά. Οι εν λόγω εκφράσεις είναι πιθανό να καθίστανται απαραίτητες για την αποτελεσματική άντληση νοήματος από αναγνώστες, συνομιλητές και ακροατές χωρίς όμως αυτό να ισχύει σε κάθε περίπτωση. Επιπρόσθετα, δεν αποκλείεται να συνυπάρχουν σε μία περίοδο με τους ίδιους μορφολογικούς τύπους όταν διαθέτουν το ίδιο περιεχόμενο αλλά διαφορετική λειτουργία όπως η αναπαράσταση επιρρηματικών σχέσεων (Fraser, 2009a· Maschler & Schiffrin, 2015· Schiffrin, 1987, 2001). Οι τύποι αυτοί μπορεί, ακόμη, να διαφέρουν από τους δείκτες λόγου ως προς τη σημασία, ενώ όπως υποστηρίζει και η Schiffrin (2001) οι ίδιοι δείκτες είναι δυνατό να εκφράζουν διαφορετικές σχέσεις.

π.χ. Τα συμπτώματα του ασθενούς κρίθηκαν σημαντικά. **Έτσι**, κανονίστηκε άμεσα χειρουργείο. Κατά την εφαρμογή του προέκυψαν επιπλοκές οι οποίες αποθάρρυναν τους γιατρούς. Κανένας τους δεν περίμενε να καταλήξει **έτσι**.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα το επίρρημα «έτσι» λειτουργεί αρχικά ως δείκτης λόγου, αφού σηματοδοτεί τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος της προηγούμενης και της πρότασης που τον φιλοξενεί. Αντίθετα, στην επόμενη του θέση εκφράζει επιρρηματική σχέση τρόπου. Σε κάθε περίπτωση, θεωρείται δύσκολη η πρόκληση σύγχυσης κατά την ταυτόχρονη παρουσία ομώνυμων δεικτών, ταυτόσημων εκφράσεων με διακριτό ρόλο ή του ίδιου τύπου με διαφορετική σημασία χάρη στη δυναμική του συγκεκριμένου και του γλωσσικού περιβάλλοντος στο οποίο εμφανίζονται εν γένει.

Στα γενικότερα χαρακτηριστικά δεικτών λόγου εντάσσεται, επίσης, η ύπαρξη ενός ή περισσότερων ομιλητών- συγγραφέων κατά την εμφάνισή τους ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε έκφρασης και τις ανά περίπτωση επικοινωνιακές περιστάσεις. Ακόμη, αναγνωρίζεται η πιθανότητα χρήσης κόμματος μετά από τον δείκτη η οποία συνοδεύεται από έντονο χρωματισμό της φωνής του ομιλούντος κατά την προφορά. Αν και στα κριτήρια ορισμού αναφέρθηκε η ιδιότητα των δεικτών να αποδίδουν ερμηνευτικά τη σχέση μεταξύ δύο παρακείμενων προτάσεων, ως άλλο στοιχείο με τυχαία εμφάνιση είναι η δυνατότητά τους να ξεπερνούν τους περιορισμούς αυτούς και κατά συνέπεια συμβαίνει να παρουσιάζουν ευρύτερο πεδίο λειτουργίας (Fraser, 2009a· Maschler & Schiffrin, 2015· Schiffrin, 1987, 2001). Όπως λόγου χάρι επισημαίνει ο Fraser (2009a), η αναφορά τους είναι πιθανό να εκτείνεται στη σχέση μεταξύ τμημάτων πριν από την πρόταση στην οποία εντάσσονται, στο μέλος όπου εντοπίζονται αλλά και σε ακόλουθα μέρη. Έτσι, μπορεί να αναφέρονται στην αλληλεπίδραση της πρότασης στην οποία βρίσκονται και σε προηγούμενες ή επόμενες εφόσον αυτές συνδέονται νοηματικά με τη χρήση άλλων στοιχείων συνεκτικότητας όπως μετοχές, συνώνυμες εκφράσεις, ελλειπτική έκφραση, παρατακτική σύνδεση ή ασύνδετο σχήμα. Πέραν των εν λόγω περιπτώσεων, ενδέχεται μεταξύ της προηγούμενης και της πρότασης του δείκτη να παρεμβάλλονται επιπλέον περίοδοι λόγου (Fraser, 2009a· Maschler & Schiffrin, 2015· Schiffrin, 1987, 2001). Η Lenk (1998) επισημαίνει διακριτές λειτουργίες των δεικτών σε ό,τι αφορά την τοπική και οικουμενική συνοχή λόγου. Η νοηματική σύνδεση σε τοπικό επίπεδο αναφέρεται στη σχέση παρατιθέμενων προτάσεων ενώ η οικουμενική συσχέτιση αφορά σε ευρύτερα τμήματα λόγου.

Στην παρούσα έρευνα λήφθηκε υπόψη η διευρυμένη θεώρηση της Schiffrin (1987, 2001) σύμφωνα με την οποία ένα σύνολο λέξεων όπως σύνδεσμοι, επιφωνήματα, επιρρήματα και συναφείς εκφράσεις μπορεί να λειτουργούν ως δείκτες λόγου παράλληλα ή ανεξάρτητα σε τοπικό και καθολικό επίπεδο, καθώς αυστηρές οριοθετήσεις των ετέρων προσεγγίσεων είναι πιθανό να υπερβαίνουν τα εκπαιδευτικά όρια της διδακτικής ύλης Γυμνασίου και κατ' επέκταση τις απαιτήσεις της σχετικής αξιολόγησης. Επίσης, ως δείκτες αναγνωρίστηκαν προθετικές εκφράσεις και συνιστώμενες από εμπρόθετες και δεικτική αντωνυμία φράσεις, οι οποίες αναφέρονται και στο έργο του Fraser (2009a).

1.4.2. Δείκτες Λόγου στα επιχειρηματολογικά κείμενα

Οι δείκτες λόγου διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην απόδοση λογικών σχέσεων ανάμεσα σε δομικά συστατικά κειμένων επιχειρηματολογίας τόσο από άποψη μικροδομής, όσο και μακροδομής, υποδεικνύοντας την αλληλεπίδραση των στοιχείων αυτών και καθοδηγώντας, ταυτόχρονα, τους αναγνώστες στην οικοδόμηση νοητικής αναπαράστασης (Chaudron & Richards, 1986· Coirier et al., 1996). Η μικροδομή αφορά σε σύντομες μονάδες λόγου όπως προτάσεις ενώ η μακροδομή σχετίζεται με το νοητικό οικοδόμημα που αντικατοπτρίζει τη βασική ιδέα κειμένου και συντίθεται από την ένωση μονάδων μικροδομής (Engebretsen, 2001· van Dijk, 1980, 1988). Σαφέστερα, σηματοδοτούν τη σύνδεση ανάμεσα στη θέση του συγγραφέα, τους εγγυητές και τα αποδεικτικά δεδομένα που αξιοποιούνται προς την υποστήριξη αυτής. Ακόμη, εφιστούν την προσοχή του αποδέκτη στην εισαγωγή αντιτιθέμενων τοποθετήσεων και των επιστρατευόμενων για την ενίσχυσή τους επιχειρημάτων, στη διάθεση του πομπού να συμβιβαστεί ενώπιον ισχυρών αντεπιχειρημάτων καθώς και στη διατύπωση τελικού συμπεράσματος (Chaudron & Richards, 1986· Coirier et al., 1996· Εγγλέζου, 2011). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Halliday και Hasan (1976) ενσωματώνονται στη μία από τις βασικές μεθόδους διασφάλισης συνοχής, τη σύνδεση, εκφράζοντας σχέσεις προσθήκης, αντίθεσης, αιτίας και χρόνου και κατά συνέπεια συνεισφέρουν στη συνεκτικότητα και εν γένει στην αλληλουχία κειμένων συμπεριλαμβανομένων των επιχειρηματολογικών.

Στα πλαίσια της Θεωρίας Ρητορικής Οργάνωσης (Rhetorical Structure Theory) η πειστικότητα επιχειρηματολογικών κειμένων ενισχύεται από την παρουσία κατάλληλων συνδετικών στοιχείων, τα οποία διασφαλίζουν τη λογική συνοχή των εκφραζόμενων σε αυτά νοημάτων. Ειδικότερα, στη γραπτή επιχειρηματολογία θεωρείται απαραίτητη η απεικόνιση σχέσεων δικαιολόγησης, αντίθεσης, παραχώρησης και οικοδόμησης συμπερασμάτων που διευκολύνεται με την αξιοποίηση αιτιολογικών, αντιθετικών, παραχωρητικών και συμπερασματικών δεικτών λόγου. Με αυτόν τον τρόπο, προωθείται ο σχηματισμός θετικής προδιάθεσης του αποδέκτη προς τον ισχυρισμό του συντάκτη ώστε να αναγνωρίσει ως ορθή και αληθή την τοποθέτηση αυτή (Azar, 1999· Εγγλέζου, 2011· Mann & Thompson, 1988).

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο (1.4.1.), ως δείκτες λόγου ενδέχεται να λειτουργούν γενικά σύνδεσμοι (π.χ. όμως, διότι), επιφωνήματα (π.χ. αχ, ω), επιρρήματα και αντίστοιχες εκφράσεις (π.χ. ύστερα, φυσικά), προθετικές φράσεις που συνήθως εξισώνονται με εμπρόθετους επιρρηματικούς προσδιορισμούς (π.χ. κατά συνέπεια, παρ’

όλα αυτά), μεταγλωσσικές εκφράσεις (π.χ. να σου πω, πως το λένε), επικεφαλίδες, πλαγιότιτλοι, απαριθμήσεις (π.χ. πρώτον, δεύτερον), και συνόψεις. Η ενσωμάτωση αυτών των στοιχείων σε κείμενα είναι προαιρετική (Γούτσος, 2014, σ. 18· Γούτσος & Φραγκάκη, 2015, σ. 88· Εγγλέζου, 2011, σσ. 149-156· Fraser, 2009a, p. 303· Maschler & Schiffrin, 2015, p. 191· Schiffrin, 2001, p. 57· Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2014, σ. 135).

Ο Tseronis (2011) κάνει λόγο για **επιχειρηματολογικούς δείκτες** (argumentative markers) τους οποίους αντιλαμβάνεται ως μονές λέξεις, σύνολα λέξεων ή σύνθετους λεξιλογικούς σχηματισμούς των οποίων ρόλος είναι να υποδεικνύουν την υλοποίηση συγκεκριμένης επιχειρηματολογικής κίνησης ή την επικείμενη χρήση επιχειρηματολογικής στρατηγικής. Επίσης, σημειώνει ότι η αξιοπιστία της λειτουργίας τους ως σηματοδότες επιχειρηματολογικών κινήσεων ή στρατηγικών είναι δυνατό να παρουσιάζει διακυμάνσεις (p. 445). Διαιρεί τους εν λόγω δείκτες στις υποκατηγορίες των δεικτών επιχειρηματολογικών κινήσεων και δεικτών επιχειρηματολογικών στρατηγικών. Κριτήρια διάκρισης επιχειρηματολογικών δεικτών σε επιμέρους είδη απετέλεσαν οι λειτουργίες που επιτελούν και κατ' επέκταση ο λόγος αξιοποίησής τους από τον πομπό λαμβάνοντας υπόψη τις προτεινόμενες στα πλαίσια μοντέλων επιχειρηματολογίας έννοιες. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στις επιχειρηματολογικές κινήσεις ο van Eemeren και οι συνεργάτες του (2007) στηριζόμενοι στο πραγματο-διαλεκτικό ιδεώδες μοντέλο κριτικής συζήτησης διακρίνουν: τη φάση διατύπωσης θέσης ή συναγωγής συμπεράσματος, το σημείο υποστήριξης της θέσης με παροχή επιχειρημάτων (αιτιών), το σχετικό με την άσκηση κριτικής προς τον ισχυρισμό ή την αμφισβήτησή του στάδιο, το βήμα έκφρασης των σημείων στα οποία παρουσιάζεται συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στην προφορική ή γραπτή επικοινωνία (ανάμεσα σε συντάκτη και αναγνώστη) και στην κίνηση εκδήλωσης αντίθετης από την αρχικά εκφραζόμενη γνώμη. Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές (van Eemeren et al., 2008) απεικονίζουν την ύπαρξη διαφορετικών ειδών επιχειρημάτων (pp. 479-480).

Αναλόγως αναγνωρίζονται ομάδες επιχειρηματολογικών δεικτών συνδεδεμένες με τις ανωτέρω κινήσεις: α) δείκτες θέσης, β) δείκτες υποστήριξης μίας άποψης, γ) δείκτες διατύπωσης ενδιαφέροντος ως προς την αλήθεια ή λογική ορθότητα επιχειρήματος ή ισχυρισμού και δ) δείκτες αναγνώρισης σημείων συμφωνίας παρά την ύπαρξη αντιτιθέμενων γνώμων. Οι εκφράσεις που διαδραματίζουν ρόλο δεικτών επιχειρηματολογίας καθοδηγούν ακροατές και αναγνώστες στον εντοπισμό του τμήματος προφορικού ρόλου ή κειμένου όπου εκφράζεται μία από τις επιχειρηματολογικές κινήσεις ή ένα από τα δομικά συστατικά του επιχειρήματος. Έτσι, ο δείκτης «πειδή» μπορεί να

βοηθήσει τον αποδέκτη να διαπιστώσει την παρουσία δικαιολόγησης προς ισχυρισμό ενώ οι εκφράσεις «επομένως» και «εγώ θεωρώ» τον κινητοποιεί προς την ταυτοποίηση της θέσης.

Οι δείκτες επιχειρηματολογικών στρατηγικών συνιστούν σύντομες ή εκτενείς εκφράσεις η παρουσία των οποίων σηματοδοτεί τη χρήση από μέρος του συγγραφέα ή ομιλητή συγκεκριμένων στρατηγικών όπως η παραχώρηση, η αντίκρουση, η ανασκευή και η αποσυσχέτιση. Τέτοιες τακτικές επιστρατεύονται προκειμένου να πραγματωθούν επιχειρηματολογικές κινήσεις ή με στόχο την ενίσχυση ή αποδυνάμωση των κινήσεων αυτών που υποστηρίζουν αντίθετες τοποθετήσεις. Ενδεικτικά, η αποσυσχέτιση είναι πιθανό να χρησιμοποιηθεί ώστε να αμβλυνθεί η ισχύς των συνεπειών που συνοδεύουν ένα φαινόμενο ή κάποια ενέργεια αποκόπτοντας τη σύνδεση μεταξύ του φαινομένου αυτού και της αναγνώρισής του ως προβλήματος (π.χ. Αυτό δεν αποτελεί συνέπεια... αλλά ζήτημα σχετικό με...). Συνεπώς, στους δείκτες στρατηγικών περιλαμβάνονται στοιχεία συναφή με την υπόδειξη αντεπιχειρήματος ή ανασκευής, που καθοδηγούν τον αναγνώστη στην παρακολούθηση του τρόπου με τον οποίο εξελίσσεται η επιχειρηματολογία (Tseronis, 2011). Σε ό,τι σχετίζεται με τους επιχειρηματολογικούς δείκτες που παρουσιάζονται τυπικά σε διακριτά είδη επιχειρημάτων ή σοφισμάτων επισημαίνεται από τον Tseronis (2011) η ανάγκη διερεύνησης και ταυτοποίησης τέτοιων εκφράσεων (p. 443).

Εντούτοις, η δράση των επιχειρηματολογικών δεικτών δεν περιορίζεται στη σηματοδότηση των κειμενικών σημείων όπου διαδραματίζεται μία κίνηση ή στρατηγική επιχειρηματολογίας, εφόσον κατά τη δόμηση του ορισμού τους και της διερεύνησης της δράσης τους λήφθηκε υπόψη τόσο η προσέγγιση του Fraser (2006, p. 195) ως προς τους δείκτες λόγου όσο και η αντίστοιχη θεώρηση του Fischer (2006). Ακριβέστερα, όπως αναφέρεται σε προηγούμενο κεφάλαιο, σύμφωνα με τον πρώτο οι δείκτες λόγου διασαφηνίζουν τη σχέση μεταξύ δύο τμημάτων λόγου χωρίς να ευθύνονται για τη δημιουργία της σχέσης αυτής ενώ ο Fischer δεν αποκλείει το ενδεχόμενο πρόκλησης της σύνδεσης ξεχωριστών μερών από τα συγκεκριμένα στοιχεία και συνεπώς της διαμόρφωσης ανάλογων σχέσεων. Επιπλέον, με τους δείκτες επιχειρηματολογίας δηλώνεται η επιτέλεση ορισμένης επιχειρηματολογικής λειτουργίας όπως η έκφραση του ισχυρισμού από το τμήμα λόγου στο οποίο τοποθετούνται, σε προηγούμενα ή ακόλουθα μέρη αλλά και σε μακροσκελή τμήματα λόγου. Επομένως, οι επιχειρηματολογικοί δείκτες είναι δυνατό να σηματοδοτούν τη σχέση μεταξύ δύο τμημάτων λόγου όπως για παράδειγμα συμβαίνει κατά τη διατύπωση μίας αιτίας πριν την παρουσίαση του συμπεράσματος με την αξιοποίηση του δείκτη «οπότε» στη δεύτερη περίοδο λόγου, όταν ο

εν λόγω δείκτης διεκπεραιώνει «συνδετικό» ρόλο. Ακόμη, ενδέχεται να υποδεικνύουν την υλοποίηση επιχειρηματολογικής λειτουργίας οπότε είναι πιθανό να διαθέτουν σχολιαστικό χαρακτήρα. Λόγου χάρη, μία απρόσωπη έκφραση σαν την «κρίνεται σημαντικό να ...» μπορεί να εισαγάγει ορισμένη θέση χωρίς να συνδέει το τμήμα λόγου στο οποίο εμφανίζεται με όμορά του ή ευρύτερα μέρη. Πέραν τούτων, οι λειτουργίες σύνδεσης και υπόδειξης επιχειρηματολογικής λειτουργίας συμπίπτουν στις περιπτώσεις που ως δείκτες επιχειρηματολογίας αξιοποιούνται επιρρήματα στάσης (π.χ. πράγματι, πραγματικά, ομολογουμένως, δυστυχώς), ονοματικές φράσεις με σχολιαστική ταυτότητα (π.χ. πηγές ανυπολόγιστης βλάβης) ή αντιθετικοί σύνδεσμοι και εκφράσεις (π.χ. παρ' όλα αυτά, ωστόσο) που δηλώνουν εναντίωση ή αντίθεση προς το ρήμα άλλης πρότασης. Συνοψίζοντας, οι επιχειρηματολογικοί δείκτες διαθέτουν πολλούς ρόλους και δεν περιορίζονται στη σύνδεση ανάμεσα σε ξεχωριστές περιόδους, γεγονός που εξηγεί τη συμπερίληψη από γραμματικής άποψης στη συγκεκριμένη ομάδα και προθετικών εκφράσεων (π.χ. γι' αυτό τον λόγο, παρ' όλο που), ρημάτων (π.χ. προξενώ, προκαλώ, οδηγώ, επιφέρω) και ουσιαστικών (π.χ. πρόβλημα, φαινόμενο, δυσκολία, συνέπεια, αποτέλεσμα) εκτός των συνδέσμων ή συνδετικών στοιχείων προκειμένου να εκφραστούν σχετικές με το επιχείρημα σχέσεις όπως αιτίου και αποτελέσματος ή εναντίωσης (Charaudeau, 1992, p. 782 όπ. αν. σε Tseronis, 2011, p. 441). Ως επιχειρηματολογικοί δείκτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένες λέξεις (π.χ. αναμφίβολα, περιέργως), ομάδες λέξεων (π.χ. όπως είναι γνωστό, παρατηρείται συμφωνία), προτάσεις (π.χ. η ύπαρξη του φαινομένου... αποκαλύπτεται ενώπιόν μας από πληθώρα παραδειγμάτων) και λεξιλογικοί σχηματισμοί τα μέλη των οποίων συναντώνται συνδυαστικά σε ευρύτερο τμήμα λόγου όπως παραδείγματος χάρη παρατηρείται στη συνθήκη κατά την οποία προηγείται ο δείκτης που σηματοδοτεί την παραχώρηση του πομπού και έπεται ο συναφής με την υπόδειξη ανασκευής δείκτης (π.χ. είναι κατανοητό ότι... όμως). Επιπλέον, οι επιχειρηματολογικοί δείκτες είναι πιθανό να κατέχουν θέση βασικού συντακτικού στοιχείου της πρότασης στην οποία βρίσκονται συνιστώντας αδιάσπαστο δομικό και νοηματικό συστατικό της ή ευέλικτο στοιχείο ικανό να μετακινηθεί στην αρχική, τελική ή ενδιάμεση θέση μίας περιόδου λόγου. Επίσης, οι δείκτες είναι δυνατό να δρουν σε τοπικό επίπεδο εφόσον υποδεικνύουν ολόκληρη πρόταση ή κύριο συστατικό αυτής οπότε η λειτουργία τους περιορίζεται στα πλαίσια γειτνιαζουσών προτάσεων. Διαφορετικά, ενεργούν σε καθολικό επίπεδο, δρώντας σε μεγαλύτερο μέρος κειμένου και καταλαμβάνοντας συχνά αρχική θέση περιόδου ή παραγράφου. Σε αυτή την περίπτωση σχετίζονται με τους παρουσιαζόμενους στην ταξινόμια του Fraser (1996a, 1996b, p. 170,

p. 337) «παράλληλους δείκτες» και τους περιγραφόμενους από τους εκπροσώπους της σχολής της Γενεύης «μεταγλωσσικούς δείκτες (meta-discursive markers)» (Tseronis, 2011, pp. 438-439). Σύμφωνα, με τον πρώτο οι παράλληλοι δείκτες αποτελούν κατηγορία πραγματολογικών δεικτών με την οποία δηλώνεται πρόσθετο μήνυμα προς εκείνο που εκφράζεται στην εκφορά της οποίας συνιστούν μέλος. Κατά τη δεύτερη θεωρητική προσέγγιση οι μεταγλωσσικοί δείκτες υπηρετούν τη σηματοδότηση επικοινωνιακής πράξης από το τμήμα λόγου στο οποίο συναντώνται προς εκείνο που προηγείται ή ακολουθεί (π.χ. έχω μία απορία, αυτό δεν συνιστά αξιολόγηση). Συνιστούν υποκατηγορία της πρώτης από τις τρεις ομάδες δεικτών λόγου, των δεικτών επικοινωνιακής φύσης που σηματοδοτούν σχέση μεταξύ γλωσσικών πράξεων.

Επιπρόσθετα, το είδος δεικτών λόγου συνθέτουν η ομάδα δομικών δεικτών η χρήση των οποίων στοχεύει στην εξασφάλιση συνεκτικότητας καθώς και η κατηγορία δεικτών διαδραστικής ταυτότητας, με τους οποίους υποδεικνύεται η αναπτυσσόμενη μεταξύ της κύριας επικοινωνιακής πράξης και των επιχειρημάτων που την υποστηρίζουν σχέση (π.χ. επειδή, γιατί, πράγματι, έτσι, ως εκ τούτου) ή ανάμεσα στη βασική πράξη και τα αντεπιχειρήματα (π.χ. παρόλο, παρά, ενώ, αλλά, ωστόσο, εντούτοις). Πέραν τούτων, με τους διαδραστικούς δείκτες εκτιμώνται εκ νέου επικοινωνιακές πράξεις που προηγούνται αυτών, επιτελώντας διορθωτικό (π.χ. τελικά, εν πάση περιπτώσει, στην πραγματικότητα) ή ανακεφαλαιωτικό έργο (π.χ. με λίγα λόγια, γενικά, ανακεφαλαιώνοντας, ουσιαστικά, ειλικρινά, αληθινά, πραγματικά, τέλος, τέλος πάντων) (Tseronis, 2011, p. 429).

Γενικά, οι εκφράσεις που λειτουργούν ως επιχειρηματολογικοί δείκτες είθισται να είναι «επιφορτισμένες» με πολλές «αρμοδιότητες» και δεν είναι δυνατή η αδιαμφισβήτητη αποδοχή τους ως ενδείξεις τμημάτων λόγου στα οποία εκτυλίσσονται επιχειρηματολογικές κινήσεις ή στρατηγικές σε κάθε κείμενο επιχειρηματολογίας ή κομμάτι γραπτού λόγου που περιλαμβάνει επιχείρημα (Tseronis, 2011). Γι' αυτό τον λόγο θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η εξακρίβωση της επιχειρηματολογικής ταυτότητας του κειμένου στο οποίο εντάσσονται (van Emmeren et al. 1996, pp. 188-189).

Εφόσον σκοπός των επιχειρηματολογικών δεικτών είναι η σηματοδότηση τμημάτων λόγου στα οποία υλοποιούνται επιχειρηματολογικές κινήσεις ή αξιοποιούνται ανάλογες στρατηγικές ως τέτοιοι είναι δυνατό να λειτουργούν συναφείς λέξεις και εκφράσεις. Συγκεκριμένα, οι **αιτιολογικοί** (π.χ. γιατί, επειδή, διότι, αφού) και οι **τελικοί** δείκτες λόγου (π.χ. για να) υποδεικνύουν τη δικαιολόγηση του βασικού ισχυρισμού και προηγούνται συχνά από προτάσεις που λειτουργούν ως λογικά ερείσματα του (α). Λέξεις και εκφράσεις όπως οι «εφόσον, μια και, δεδομένου ότι» ως δείκτες λόγου συνιστούν

ενδείξεις για την έκφραση αποδεικτικών στοιχείων (β). Οι **αντιθετικοί** δείκτες λόγου (π.χ. μολονότι, αν και, παρ' ότι, παρ' όλα αυτά, ωστόσο, εντούτοις, όμως, μολαταύτα, αλλά) σηματοδοτούν την παρουσίαση αντίθετης γνώμης προς την κύρια θέση, αντεπιχειρήματος ή ανασκευής (γ). Οι **παραχωρητικοί** δείκτες λόγου (π.χ. και αν, και ας, και να, που να, πράγματι, ομολογουμένως, αναντίρρητα, κατά κοινή ομολογία, κατά κοινή ομολογία) προετοιμάζουν τον αναγνώστη για την εισαγωγή υποχώρησης και αναγνώρισης από τον συντάκτη πως υφίστανται διαφορετικές από τις δικές του τοποθετήσεις και επιχειρήματα που τις υποστηρίζουν (δ). Οι αντιθετικοί και παραχωρητικοί δείκτες εξυπηρετούν τη συμπερίληψη αντιτιθέμενων προς την αρχική θέση καθώς και των επιχειρημάτων που τις υποστηρίζουν απόψεων, η οποία εκτιμάται ως δυνατή να ενισχύσει την πιθανότητα αποδοχής της βασικής τοποθέτησης από τον αποδέκτη και τη συνολική πειθώ επιχειρημάτων του, διότι ενδυναμώνει την αντικειμενικότητα και το ρητορικό ήθος του συγγραφέα (Govier, 1988· Mitchell & Riddle, 2004· Wolfe et al., 2009). Οι **συμπερασματικοί** δείκτες λόγου (π.χ. συνεπώς, επομένως, άρα, έτσι, οπότε, τότε) προαναγγέλλουν την συναγωγή τελικής κρίσης από πλευράς του συγγραφέα αναφορικά με το υπό πραγμάτευση θέμα και την εισαγωγή ισχυρισμού (ε).

Παραδείγματος χάρη:

- α) Η αύξηση των διαθέσιμων μέσων μεταφοράς θα διευκολύνει την καθημερινότητα κατοίκων, **διότι** θα μετακινούνται ταχύτερα και με μεγαλύτερη άνεση στον προορισμό τους.
- β) Η έρευνα στη συγκεκριμένη ομάδα συμμετεχόντων δεν οδήγησε σε διευκρινήσεις αναφορικά με το υπό πραγμάτευση ζήτημα, **δεδομένου ότι** δεν απέφερε κανένα σχετικό πόρισμα.
- γ) Η διαστημική έρευνα απορροφά τεράστια κρατικά ποσά. **Ωστόσο**, επιστήμονες εκτιμούν ότι αναμένεται να λύσει το μελλοντικό πρόβλημα εξάντλησης φυσικών πόρων.
- δ) **Πράγματι**, η χρήση του διαδικτύου προσφέρει τις δυνατότητες πληροφόρησης και ψυχαγωγίας στους χρήστες αλλά συχνά τους αποσπά την προσοχή και τους αποπροσανατολίζει.
- ε) **Επομένως**, κρίνεται ωφέλιμη η αύξηση των διαθέσιμων μέσων μεταφοράς.

Επιπλέον, οι κατηγορίες των αντιθετικών και συμπερασματικών δεικτών λόγου αναγνωρίζονται και από την ταξινόμια δεικτών λόγου του Fraser (2009b, p. 300) η οποία παρουσιάζεται εκτενέστερα στο προηγούμενο κεφάλαιο. Κατά τη θεώρηση αυτή οι αντιθετικοί (contrastive) δείκτες λόγου (π.χ. αλλά, ειδάλλως, μολονότι, αντιθέτως, όμως,

αντί, παρόλο που) υποδεικνύουν πως η περίοδος που έπεται αυτών αντιτίθεται προς ή απαρνείται το περιεχόμενο προηγούμενων τμημάτων λόγου. Οι συμπερασματικοί (inferential) δείκτες (π.χ. κατά συνέπεια, ως συμπέρασμα, συνεπάγεται ότι, τελικά, επομένως, τότε) ενεργούν ως ενδείξεις συναγωγής συμπεράσματος, το οποίο απορρέει ως απότοκο προτασόμενων τμημάτων λόγου. Αξίζει να σημειωθεί πως στη συγκεκριμένη ομάδα δεικτών εντάσσονται από τον ίδιο και λέξεις ή εκφράσεις με αιτιολογική σημασία (π.χ. λόγω, εξαιτίας, λόγω, εξαιτίας, γι' αυτό, για τον λόγο αυτό, επειδή), με τις οποίες προμηνύεται η παρουσίαση αιτιών (Fraser, 1996, pp. 340-341).

Ένα μοντέλο που λήφθηκε υπόψη στα πλαίσια της παρούσας εργασίας είναι εκείνο των Mitchell και Riddle (2004) οι οποίοι κάνουν λόγο για όρους με τους οποίους εκφράζεται η σχέση μεταξύ μίας τοποθέτησης- συμπεράσματος, της δικαιολόγησης και λογικής στήριξης ισχυρισμού στα πλαίσια επιχειρήματος. Κατά την προσέγγισή τους τέτοιους όρους μπορεί να συνιστούν λέξεις ή εκφράσεις από όλες τις γραμματικές τάξεις ενώ δεν είναι απαραίτητη η παρουσία τους κατά τη διατύπωση επιχειρηματολογικών εννοιών. Προτείνουν ομάδα όρων η οποία, λειτουργώντας ως δομικό εργαλείο, είναι δυνατό να διευκολύνει τους αναγνώστες στον εντοπισμό των ανωτέρω σχέσεων που ενδέχεται να αναζητήσουν στηριζόμενοι σε προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με το επιχείρημα. Στο μοντέλο τους σηματοδοτούν την εισαγωγή: α) ισχυρισμού- συμπεράσματος λέξεις και εκφράσεις όπως «επομένως, τότε, άρα, συνεπώς, έτσι, οπότε», β) αιτιών οι όροι «επειδή, γιατί, αφού, διότι» και γ) αποδεικτικών στοιχείων οι εκφράσεις «εφόσον, μια και, δεδομένου ότι». Πέραν τούτων, παρουσιάζουν την αξιοποίηση των «παρ' όλα αυτά, παρόλο που, παρά, εκτός, πραγματικά» για τη διατύπωση αντίθετης άποψης, ανασκευής ή παραχώρησης και των «ωστόσο, όμως, εντούτοις, μολαταύτα» πριν από την έκφραση αντεπιχειρήματος.

Οι αναγνώστες είναι δυνατό να χρησιμοποιούν νοερά τις δεδομένες λέξεις για τον κριτικό έλεγχο των δομικών στοιχείων επιχειρήματος, της λογικής ορθότητας αιτιών και της συνδετικής λειτουργίας τους μεταξύ θέσης και υποστηρικτικών δεδομένων. Επιπρόσθετα, οι χρησιμοποιούμενοι στην εν λόγω θεώρηση όροι θα μπορούσαν να αναγνωρισθούν ως ανήκοντες στην κατηγορία των δεικτών λόγου τόσο κατά την προσέγγιση της Schiffrin (1987, 2001) όσο και κατά την εξέταση του ζητήματος από τον Fraser (1996a, 1996b, 1999, 2009a) αλλά και τους Georgakopoulou και Goutsos (1998). Κατά τους Mitchell και Riddle (2004) συνιστάται η αξιοποίησή τους σε τοπικό επίπεδο εντός σύντομων περιόδων αλλά και οικουμενικά σε μακροσκελή τμήματα κειμένου

προκειμένου να καθοδηγήσουν συγγραφείς και αναγνώστες στην οργάνωση και ερμηνεία του περιεχομένου επιχειρήματος (p. 77).

Μάλιστα, η Schifffrin (1987) αναφέρεται στους όρους «επειδή» (because) και «οπότε, άρα, επομένως, λοιπόν» (so) ως ανήκοντες στους αιτιολογικούς και συμπερασματικούς δείκτες λόγου αντίστοιχα. Σύμφωνα με την προσέγγισή της οι δείκτες λόγου λειτουργούν σε όλα τα στάδια του μοντέλου της, στο εννοιολογικό, το πληροφοριακό, στο επίπεδο γλωσσικών πράξεων και στο βαθμό συμμετοχής, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην οργάνωση και σημασιολογική συναρμογή κειμένου ή προφορικής ομιλίας χάρη στις συντακτικές λειτουργίες τους. Η πραγματολογική δράση του δείκτη «επομένως» όμως είναι πιθανό να περιορίσει τη συντακτική του λειτουργία. Ο πρώτος από τους δύο δείκτες συνιστά νοηματικό αγωγό αιτιών και ο δεύτερος αποτελέσματος. Οι δύο αυτές σημασίες ενδέχεται να βασίζονται σε i) γεγονότα ή καταστάσεις (δεδομένα), σε ii) γνωστικές πληροφορίες αξιοποιούμενες από τον πομπό με στόχο την εξαγωγή συμπεράσματος από τον αποδέκτη και σε iii) την ανάγκη εκμείωσης πληροφοριών σε συνάρτηση με το κίνητρο της ανάγκης αυτής.

π.χ. i) Ο άντρας επέστρεψε, **επειδή** δεν αισθανόταν καλά.

ii) Ο άντρας επέστρεψε, **επειδή** το αυτοκίνητο βρίσκεται έξω από το σπίτι.

iii) Επέστρεψε ο άντρας στο σπίτι; **Επειδή** το αυτοκίνητο βρίσκεται έξω από το σπίτι.

Επίσης, σημειώνει ότι οι δύο δείκτες είναι δυνατό να υποδεικνύουν σχέσεις αιτίου αποτελέσματος τόσο μεταξύ γειτονικών περιόδων λόγου (τοπικά) όσο και σε ευρύτερα τμήματα λόγου (οικουμενικά) ιδιαίτερα όταν η σχέση τους θεμελιώνεται σε δεδομένα. Επιπλέον, ο δείκτης «επειδή» και οι νοηματικά ισοδύναμοι επιστρατεύονται συνήθως από τον ομιλητή- συγγραφέα προκειμένου να διατυπώσει ρητώς πληροφορίες (εγγυητές) τις οποίες θεωρεί απαραίτητες για την εξαγωγή συμπεράσματος από τον αποδέκτη και κυρίως στη συνθήκη κατά την οποία δεν είναι βέβαιο ότι είναι γνωστές σε εκείνον. Έπειτα, ο δείκτης «επομένως» αξιοποιείται για να υποδείξει την αμοιβαία επιβεβαίωση των εγγυητών από πλευράς των συμμετεχόντων στην πράξη επικοινωνίας. Η εν λόγω χρήση των ανωτέρω δεικτών καθοδηγεί τη διαδικασία (συλλογισμό) οικοδόμησης επιχειρημάτων με τους εισαγόμενους από τον πρώτο δείκτη (επειδή) εγγυητές να συνιστούν τις προκείμενες και την υποδεικνυόμενη από τον δεύτερο δείκτη (επομένως) πρόταση να αποτελεί το συμπέρασμα- θέση.

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια επιχειρήματος θεωρεί ότι ο δείκτης «επειδή» και οι συνώνυμες εκφράσεις συνιστούν προσημάνσεις των αιτιών που κινητοποίησαν τον δράστη

σε συγκεκριμένη ενέργεια ενώ ο «επομένως» και οι αντίστοιχοι δείκτες προμηνύουν την πράξη που αποτελεί συνέπεια δεδομένων κινήτρων. Σε αυτό το πλαίσιο ο δεύτερος υποδεικνύει τον ισχυρισμό, ο οποίος περιγράφεται ως απόπειρα του πομπού να διατηρεί τη δυνατότητα χρήσης ή διαχείρισης δικαιωμάτων, προνομίων και πληροφοριών εν γένει. Ο πρώτος προηγείται των αιτιών- λόγων (grounds) μέσω των οποίων διασφαλίζεται η εισαγωγή στις πληροφορίες του ισχυρισμού. Ως αιτίες σε αυτή την περίπτωση μπορούν να λειτουργήσουν συγκεκριμένα ή γενικότερα δεδομένα, αντλούμενα από προσωπικές εμπειρίες ή συγκεκριμένα γεγονότα ή γενικές αρχές που ενισχύουν την εγκυρότητα του ισχυρισμού (pp. 191- 227). Εκτός από αυτά, ως αντιθετικοί δείκτες οι όροι «αλλά, όμως» (but) και συναφείς εκφράσεις σηματοδοτούν αντίθεση με προηγούμενο τμήμα λόγου (Schiffirin, 1987, p. 176).

Πέραν τούτου, ως επιχειρηματολογικοί δείκτες λειτουργούν και μεταγλωσσικές εκφράσεις, οι οποίες φέρουν σχόλιο σε ό,τι σχετίζεται με τον τρόπο μετάδοσης του περιεχομένου στα πλαίσια μίας περιόδου λόγου (π.χ. ειλικρινά, εξηγείται κατά προσέγγιση, υπό την έννοια αυτή), καθώς σύμφωνα με τον Tseronis (2011) τα δύο είδη συμπίπτουν ιδιαίτερα στην περίπτωση επέκτασης της δράσης των δεικτών επιχειρηματολογίας σε καθολικό επίπεδο. Κατά τις θεωρητικές αρχές της σχολής της Γενεύης οι μεταγλωσσικές εκφράσεις υποδεικνύουν τη σχέση μεταξύ διακριτών γλωσσικών πράξεων και συνιστούν είδος δεικτών λόγου. Πέραν τούτων, η Schiffirin (1987) θεωρεί πως μπορούν να συνιστούν δείκτες λόγου και η Maschler (2009) δίνει έμφαση στον μεταγλωσσικό χαρακτήρα ως κυρίαρχο στοιχείο δεικτών λόγου.

Ειδικότερα, αναφορικά με τον επιχειρηματολογικό λόγο μεταγλωσσικές εκφράσεις ενδέχεται να αναλάβουν ρόλο δεικτών τροπικότητας (modality) εκφράζοντας το επίπεδο στο οποίο ο πομπός αισθάνεται βεβαιότητα ή αμφιβάλει για την ορθότητα της θέσης ή των επιχειρημάτων που επιστρατεύει αλλά και όσων μπορεί να αξιολογεί και συνεπώς κατά πόσο μπορεί να δεσμευτεί ως προς τα στοιχεία αυτά. Έτσι, άλλοτε είναι βέβαιος για τα λεγόμενά του (π.χ. πρέπει, βέβαια, σαφώς, φυσικά) και κάποτε βασίζεται στο πιθανό (π.χ. μπορεί να, είναι πιθανό να) ενώ κάποιες φορές αναγνωρίζει ως μεγαλύτερη από μία απλή πιθανότητα την ισχύ των θέσεών του τις οποίες θεμελιώνει στον κανόνα του δυνατού (π.χ. είναι δυνατό να) (Εγγλέζου, 2011, σσ. 151-152). Αυτό το είδος τροπικότητας χαρακτηρίζεται ως «υποκειμενική», επειδή ο ομιλών αναλαμβάνει την ευθύνη των λόγων του προσωπικά χωρίς να την ανάγει σε καθολικές αρχές. Στην αντίθετη συνθήκη, γίνεται λόγος για αντικειμενική τροπικότητα (Εγγλέζου, 2011, σσ. 151-152· Lyons, 1977, p. 797, p. 799, p. 823). Τέτοιες εκφράσεις αντανακλούν την ταυτότητα ή το ήθος του πομπού,

παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα στον αποδέκτη να ταξινομήσει και να αποτιμήσει τις παρουσιαζόμενες στον ίδιο πληροφορίες (Golder & Coirier, 1996, p. 349· Εγγλέζου, 2011, σσ. 151-152).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι επιχειρηματολογικοί δείκτες, εν γένει, καθοδηγούν τον αναγνώστη στη διαδικασία αναπαράστασης και αποτίμησης του επιχειρηματολογικού κειμένου και συγκεκριμένα των στάσεων και των στόχων του συγγραφέα, της ορθότητας των υποστηρικτικών στοιχείων της θέσης και κατά συνέπεια του συλλογισμού και της δομής των προβαλλόμενων επιχειρημάτων γενικότερα (Εγγλέζου, 2011).

1.4.3. Ο ρόλος των Δεικτών Λόγου στην κατανόηση κειμένου από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Η αναγνώριση της δομής και η κατανόηση του περιεχομένου κειμένων από μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους που σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις, μπορεί να ευνοηθεί από την παρουσία συνδέσμων, διαρθρωτικών λέξεων και συνδετικών εκφράσεων (π.χ. αυτό οφείλεται σε, παρ' όλα αυτά) καθώς και συναφών στοιχείων που διασφαλίζουν την κειμενική συνοχή. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν από τα παιδιά ως νύξεις για την αναγνώριση της οργάνωσης του επιχειρήματος και την κατανόηση της σχέσης μεταξύ των δομικών στοιχείων του. Αυτό αφορά κυρίως κείμενα, που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό δυσκολίας ως προς την κατανόησή τους, εντούτοις η αξιοποίηση ανάλογων δεικτών απαιτεί την ικανότητα οικοδόμησης συμπερασμών και είναι πιθανό να έχει αρνητική επίδραση στη διαδικασία της νοηματικής αναπαράστασης κειμένου (Best et al., 2005· Εγγλέζου, 2011· Larson et al., 2004).

Η αξιοποίηση δεικτών λόγου (π.χ. ωστόσο, διότι, αντίθετα) ως μέσου διασφάλισης γλωσσικής συνοχής είναι δυνατό να δρα ευνοϊκά προς την κατανόηση κειμένου από παιδιά με ΕΜΔ, καθώς ένας πιθανός παράγοντας πρόκλησης δυσχερειών στον εν λόγω τομέα στα παιδιά αυτά θεωρείται η «χαμηλή συνεκτικότητα» (Watson et al., 2012, p. 82). Η συνεκτικότητα αφορά στη λογική σύνδεση ανάμεσα στις παρουσιαζόμενες σε ένα κείμενο ιδέες (Carell, 1982, p. 481). Κατά την προσπάθειά τους να αποκωδικοποιήσουν νοηματικά συναφή κείμενα οικοδομώντας τη νοηματική τους αναπαράσταση οι μαθητές με ΕΜΔ συναντούν συχνά «εννοιολογικά χάσματα» για την κάλυψη των οποίων χρειάζεται η οικοδόμηση συμπερασμών. Οι δυσκολίες είναι πιθανό να ενταθούν κατά τη φοίτηση των παιδιών στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε κείμενα των οποίων συναντάται συχνά χαμηλή συνεκτικότητα, τα οποία είναι συνήθως ελλιπή επεξηγηματικών προς τη

σχέση διακριτών περιόδων λόγου πληροφοριών. Η διαμόρφωση συμπερασμών είναι μία μέθοδος που συνήθως χρησιμοποιείται από ικανούς αναγνώστες με στόχο την εξασφάλιση λογικής σύνδεσης μεταξύ των διαφόρων εννοιολογικών μονάδων κειμένου συνεκτιμώντας τις προθέσεις του γράφοντος (Best et al., 2005· Ferstl & Cramon, 2001· Kida et al., 2016· Watson et al., 2012). Ωστόσο, πολλές φορές εμφανίζονται αδυναμίες δημιουργίας συνεπαγωγών σε παιδιά με ΕΜΔ και κυρίως εφόσον παρουσιάζουν ελλείψεις στη γνωστική τους βάση (Watson et al., 2012). Η δημιουργία συμπερασμών ενδέχεται να προσλαμβάνει αυτόματο, όπως συμβαίνει κατά την εξεύρεση της σχέσης ανάμεσα σε γειτνιάζουσες περιόδους λόγου, ή στρατηγικό χαρακτήρα, που σχετίζεται με διαδικασίες σαν την απόδοση συνεπειών κατάστασης στα αντίστοιχα αίτια της αλλά και τη διατύπωση εικασιών και επεξηγήσεων (Ferstl & Cramon, 2001· Trabasso & Broek, 1985· Watson et al., 2012).

Μία επιπλέον παράμετρος χάρη στην οποία εκτιμάται ως δυνάμει ευεργετική η αξιοποίηση δεικτών λόγου στην κατανόηση κειμένων από μαθητές με ΕΜΔ είναι η συνεισφορά των στοιχείων αυτών στη σηματοδότηση της ευρύτερης δομής κειμένου. Η πιθανή θετική τους επίδραση στον δεδομένο τομέα μπορεί να εξηγηθεί από δυσκολίες που συναντώνται σε παιδιά με ΕΜΔ σχετικά με την κατάκτηση και εσωτερίκευση δομικών σχημάτων διακριτών ειδών κειμένων και ιδιαίτερα μη-αφηγηματικών, συμπεριλαμβανομένου του επιχειρηματολογικού είδους, ελλείπει επαρκούς διδασκαλίας ή ακόμη και κατόπιν εκπαιδευτικής παράδοσης. Οι μαθητές με ΕΜΔ συμβαίνει να δυσκολεύονται κατά τη νοηματική αναπαράσταση κειμένων των οποίων τη δομή έχουν διδαχθεί καθώς και στον εντοπισμό της κεντρικής τους ιδέας. Η δυνητική αύξηση αντίστοιχων εμποδίων κατά την κατανόηση μη- αφηγηματικών κείμενων αποδίδεται στην πολυμορφία τους, αφού σε αυτά εντάσσονται στοιχεία ξεχωριστών κειμενικών μορφών, καθιστώντας την αποκωδικοποίηση της υπερδομής τους και των σχέσεων μεταξύ των διακριτών νοηματικών μελών τους επιπλέον απαιτητική (Bulgren et al., 2013· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012).

Ακόμη, η αναγνώριση προθέσεων του γράφοντος και το επίπεδο βεβαιότητας στη διατύπωση του επιχειρήματος, αλλά και ο βαθμός αποδοχής του από τον αναγνώστη επηρεάζονται από το επίπεδο κατανόησης των συνδετικών λέξεων και γενικά δεικτών λόγου (Εγγλέζου, 2011, σσ. 149-156). Οι μαθητές με ΕΜΔ συχνά διαθέτουν ελλείψεις σε ό,τι αφορά στη γνώση κειμενικών σχημάτων σε σύγκριση με συνομήλικα παιδιά χωρίς ανάλογες δυσκολίες, κενά τα οποία είναι πιθανό να παρεμποδίσουν την αλληλεπίδρασή τους με γραπτό υλικό και τη γεφύρωση λογικών χασμάτων (Gardill & Jitendra, 1999).

Όπως υποστηρίζεται από την Chambliss (1995) η αναγνωστική διαχείριση κειμένων επιχειρηματολογίας διατηρώντας κριτική στάση ενισχύεται μέσω της ικανότητας του αποδέκτη να αναγνωρίζει συγκεκριμένες νύξεις και στρατηγικές του συγγραφέα.

Ωστόσο, ένας από τους παράγοντες που κρίνεται ορισμένες φορές ως ενδεχόμενη εστία προβλημάτων στην κατανόηση κειμένου από παιδιά με ΕΜΔ εκτός από την κατοχή γνώσεων αναφορικά με τα δομικά συστατικά διαφόρων κειμενικών ειδών είναι η έλλειψη γνώσεων ως προς τους ρόλους και τη χρήση διαρθρωτικών εκφράσεων και δεικτών λόγου εν γένει που ενισχύουν τη συνεκτικότητα (Graham & Bellert, 2004, 2005· Haria, 2010· Kendeou & van den Broek, 2007· Watson et al., 2012). Ενδέχεται, επίσης, να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις διαδραματιζόμενες από δείκτες λόγους λειτουργίες ακόμη και αν τις έχουν διδαχθεί, δυσκολία που συχνά παρακωλύει τις προσπάθειές τους να επεξεργαστούν νοηματικά προτάσεις και περιόδους γραπτού λόγου αλλά και κείμενα ολόκληρα. Ειδικότερα, οι δυσκολίες τους σχετίζονται με αδυναμίες στη διάκριση της σχέσης μεταξύ εννοιολογικών μονάδων αλλά και της κειμενικής δομής (Kida et al., 2016). Παρόλο που οι μαθητές είναι δυνατό να εντοπίσουν άμεσα επιχειρηματολογικούς δείκτες, η δεξιότητα αυτή σε συνδυασμό με την ικανότητα αντίληψης των λειτουργιών τους ενδέχεται να αυξήσει το βαθμό δυσκολίας στην αναγνωστική κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, διότι σε αυτά τα πλαίσια απαιτείται η κατοχή δυνατοτήτων οικοδόμησης συμπερασμών στην οποία συναντούν δυσκολίες συνήθως (Britt & Larson, 2003· Larson et al., 2004). Επιπρόσθετα, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν δυσκολίες μαθητών με ΕΜΔ κατά την εφηβεία ή τη μετέπειτα ζωή τους να επεξεργαστούν νοηματικά γλωσσικά συντακτικά στοιχεία εντός προτάσεων. Ο βαθμός τέτοιων δυσχερειών ενδέχεται να εμφανίζεται με ανάλογες προς τις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες κάθε παιδιού διακυμάνσεις (Gregg et al., 2002). Πέραν τούτων, η κατανόηση του ρόλου και η αξιοποίηση αυτών των δεικτών παρουσιάζεται γενικά αδύναμη σε μαθητές μέχρι την ηλικία των 14 ετών (Εγγλέζου, 2011, σσ. 149-156). Οι γνώσεις σχετικά με τη λειτουργία δεικτών λόγου σε κείμενα επιχειρηματολογίας αποτελούν ωφέλιμη προς την κατανόηση του περιεχομένου τους δεξιότητα, διότι μέσω αυτών ο συγγραφέας υποδεικνύει τα σημεία του κειμένου όπου αναπτύσσεται κάθε δομικό συστατικό του γραπτού επιχειρήματος, εισάγεται μία επιχειρηματολογική κίνηση ή επιστρατεύεται δεδομένη στρατηγική. Επίσης, εφιστάται η προσοχή του αναγνώστη στη μετάβαση και τις σχέσεις μεταξύ δομικών συστατικών (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy, 2002· Graham & Bellert, 2004· Haria, 2010· Tseronis, 2011). Επιπλέον, οι δείκτες λόγου ενισχύουν την τοπική συνοχή εκτενών γραπτών επιχειρημάτων

αποσοβώντας τον κίνδυνο ανάδυσης προβλημάτων στην αναγνωστική κατανόηση, διότι διευκρινίζουν την παρουσία συγκεκριμένων συστατικών και τη μεταξύ τους σχέση ακόμη και όταν υφίστανται αλληλεπικαλύψεις (Best et al., 2005).

Η τοποθέτηση δεικτών λόγου σε κομβικά σημεία κειμένου, αλλά και η διδασκαλία της χρησιμότητας και της επίδρασής τους από εκπαιδευτικούς εκτιμάται πως μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση κειμένων και κυρίως επιχειρηματολογικών σε παιδιά με ΕΜΔ. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά αυτά που παρουσιάζουν κενά στη γνωστική τους βάση και προσκρούουν σε προβλήματα ως προς την οικοδόμηση συμπερασμών, ικανότητα άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατανόηση μακροσκελών γραπτών επιχειρημάτων (Gregg et al., 2002· Kamalski et al., 2008· Watson et al., 2012).

1.5. Μεταγνώση

1.5.1. Η έννοια της μεταγνώσης: το μοντέλο του Flavell

Η μεταγνώση συνιστά έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην υψηλή επίδοση μαθητών, αφού αφορά στην αξιοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών, την ορθή εφαρμογή τους και την ταυτόχρονη χρήση διαφορετικών ειδών εξ αυτών. Ο όρος «μεταγνώση» σχετίζεται με την επίγνωση ενός ατόμου ως προς τις γνωστικές του διεργασίες, τις γνωστικές του αντοχές, την ικανότητα αυτορρύθμισης που διαθέτει, αλλά και τη δυνατότητα αντιστοίχισης των γνωστικών του πόρων και του κατά περίπτωση έργου (Flavell, 1978, όπ. αν. σε Παντελιάδου, 2011, σ. 360, όπ. αν. σε Wong, 1987, p. 190). Οι ερευνητές γενικά αποδέχονται τον ορισμό της «μεταγνώσης» ως «γνώση αναφορικά με τις γνωστικές καταστάσεις και τις ικανότητες, τις οποίες είναι δυνατό να μοιραστούν τα άτομα, επεκτείνοντας παράλληλα το μεταγνωστικό οικοδόμημα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματωθούν σε αυτό συναισθηματικά και κινητήρια (motivational) χαρακτηριστικά της συλλογιστικής διαδικασίας (thinking)» (Mokhtari & Reichard, 2002, p. 249· Paris & Winograd, 1990, p. 15).

Η μεταγνώση διαθέτει ευρύτερο περιεχόμενο από τη γνώση, αφού αναφέρεται στη συνειδητοποίηση της διαδικασίας απόκτησης γνώσεων και τη χρήση αντίστοιχων στρατηγικών. Γνωστικές ή μαθησιακές στρατηγικές ονομάζονται όλες οι νοητικές ενέργειες και οι αντιδράσεις που στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων. Οι ενέργειες αυτές διαφοροποιούνται από τις στρατηγικές μεταγνωστικού περιεχομένου, εφόσον οι πρώτες εφαρμόζονται κατά την εκπόνηση έργου διανοητικού χαρακτήρα με στόχο τη διευκόλυνση

και την κατά το μέγιστο δυνατό καρποφόρα αποπεράτωσή του. Οι στρατηγικές μεταγνωστικής φύσεως, από την άλλη, σχετίζονται με τη συνειδητή χρήση στρατηγικών απόκτησης γνώσεων σε διαφορετικές καταστάσεις και διακριτά ενδεχόμενα υπερπήδησης εμποδίων. Σε τέτοιες καταστάσεις το άτομο επιδιώκει την παρατήρηση, αξιολόγηση, παρέμβαση ή εφαρμογή αλλαγών κατά τη διαδικασία πρόσληψης γνώσεων (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με τον Flavell (1979), η διαδικασία γνωστικής παρακολούθησης απαρτίζεται από τις διεργασίες της γνώσης, των εμπειριών, των στόχων (ή το περιεχόμενο των έργων) και των πράξεων- στρατηγικών (Flavell, 1979, p. 906· Mokhtari & Reichard, 2002, p. 249· Vandergrift et al., 2006, p. 433). Πρόκειται για τα στοιχεία του μοντέλου που επινοήθηκε με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η αξιοποίηση δεδομένων της μεταγνωστικής έρευνας θα μπορούσε να ωφελήσει την οργάνωση διδασκαλίας. Αναζητήθηκε το περιεχόμενο των γνώσεων που είναι πιθανό να αποκτήσουν και οι ομάδες στάσεων τις οποίες θα μπορέσουν να υιοθετήσουν μαθητές μικρότερων ηλικιών και παιδιά κατά την εφηβεία ώστε να εξελίσσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες σε επίπεδο που προσιδιάζει σε αυτό ενός ικανού στον τομέα ενηλίκου.

Η **μεταγνωστική γνώση** συνιστά το είδος καταχωρημένης στο μνημονικό σύστημα γνώσης (μακρόχρονη μνήμη) που συνδέεται με τους στόχους, τα έργα, τις ενέργειες και τις εμπειρίες του ατόμου. Οι παράμετροι που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο κυλά και τελικά εξελίσσεται κάθε προσπάθεια απόκτησης γνώσεων αποτελούν το αντικείμενο σκέψεων και πεποιθήσεων αυτής της γνωστικής κατηγορίας. Αυτές οργανώνονται σύμφωνα με το μοντέλο στους τομείς: α) του προσώπου, β) του έργου και γ) των στρατηγικών.

Το τμήμα του **προσώπου** αφορά στις αντιλήψεις ενός ατόμου για τις ικανότητές του να επεξεργάζεται στοιχεία ανά γνωστική διαδικασία αλλά και για την εικόνα του ως προς τις αντίστοιχες δυνατότητες άλλων προσώπων. Ειδικότερα, η εν λόγω κατηγορία παραγόντων διαιρείται στα είδη των: α) ενδοπροσωπικών και β) διαπροσωπικών διαφορών, καθώς και των γ) καθολικών ιδιοτήτων γνωστικών λειτουργιών. Ενδεικτικά, στην πρώτη υποκατηγορία, είναι δυνατό να ανήκουν οι απόψεις ενός προσώπου ως προς τις μεθόδους που το ευνοούν κατά την πρόσληψη πληροφοριών όπως η ανάγνωση έναντι της ακοής ενώ στη δεύτερη μπορεί να καταταχθούν αντιλήψεις κάποιου ατόμου σχετικά με τις δεξιότητες κοινωνικής ευελιξίας ενός συνομηλίκου. Οι καθολικές αρχές ενδέχεται να απαρτίζονται από τις γενικές αντιλήψεις σχετικά με την ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών και των συνακόλουθων ικανοτήτων σε ένα άτομο κατά την παιδική του

ηλικία. Οι εν λόγω απόψεις είναι πιθανό να αφορούν σε γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά ως προς τους παράγοντες που συνοδεύουν λειτουργίες όπως η κατανόηση κειμένου, προφορικής ομιλίας ή συζήτησης, η απομνημόνευση στοιχείων και η εκτέλεση κάποιου έργου. Έτσι, αποκτούν αντίληψη των διαφορετικών εκφάνσεων της κατανόησης και των παραμέτρων που επιδρούν στην απομνημόνευση όπως είναι η προσοχή, οι ικανότητες επίλυσης προβλήματος, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι στόχοι.

Ο τομέας του **έργου** σχετίζεται με την επιρροή που ασκούν οι διάφορες παράμετροι διαθεσιμότητας πληροφοριών στη διαχείριση της γνωστικής διαδικασίας και στην αποτελεσματικότητά της. Για παράδειγμα, οι παρεχόμενες πληροφορίες κατά τη διεκπεραίωση ενός γνωστικού καθήκοντος είναι πιθανό να χαρακτηρίζονται από επάρκεια, αρμονία στη δόμηση, να εμπνέουν αίσθηση οικειότητας, εμπιστοσύνη και ενδιαφέρον ή να διαθέτουν τις αντίθετες ιδιότητες. Λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό στον οποίο παρέχονται και είναι δυνατό να αξιοποιηθούν πληροφοριακά δεδομένα, το παιδί είναι δυνατό να αποκτήσει αντίληψη των προϋποθέσεων κατάκτησης διαφορετικών στόχων και αίσθηση των μεταξύ τους αποκλίσεων ως προς το βαθμό ευκολίας.

Η κατηγορία των **στρατηγικών** αναφέρεται στο εύρος γνώσεων που εξυπηρετούν την αποπεράτωση συγκεκριμένων στόχων ή τμήματά τους ανά γνωστική προσπάθεια. Λόγου χάρη, ένας μαθητής θα μπορούσε να σχηματίσει τη γνώμη ότι απαραίτητη για την εμπέδωση πληροφοριών ενός κειμένου είναι η προσεκτική ανάγνωσή του και η ικανότητά του να ανακαλεί τα σπουδαιότερα στοιχεία σχετικά με το περιεχόμενό του. Οι συνθετικοί παράγοντες μεταγνωστικής γνώσης είναι δυνατό να δρουν ταυτόχρονα, επηρεάζοντας ο ένας τον άλλο, ενώ η επίδρασή τους πολλές φορές εκτείνεται στην ενήλικη ζωή του ατόμου.

Η λειτουργία της μεταγνωστικής γνώσης ωθεί το άτομο στη συνεκτίμηση των απαιτήσεων ενός έργου, της χρησιμότητας στρατηγικών, των ιδιαίτερων δυνάμεων και προθέσεων του και κατά συνέπεια στην επιλογή ή απόρριψη σχετικών ενεργειών αλλά και στην αναθεώρηση δράσεων. Ακόμη, αποφέρει μεταγνωστικές εμπειρίες, επιτρέποντας στο άτομο να αναλύει τα αίτια και τα αποτελέσματά τους στη γνωστική διαδικασία. Σε ό,τι αφορά την ενεργοποίησή της η μεταγνωστική γνώση είναι δυνατό να αξιοποιηθεί με την **ενσυνείδητη** χρήση του ατόμου ή με την **ασυναίσθητη** αφύπνιση των λειτουργιών της εν όψει των αναγκών ενός εγχειρήματος.

Η ακόλουθη κατηγορία παρατήρησης γνωστικών λειτουργιών είναι εκείνη των **μεταγνωστικών εμπειριών**. Αναφέρεται στο σύνολο των συνακόλουθων με τη γνωστική διαδικασία εμπειριών, οι οποίες σχετίζονται με γνώσεις και συναισθήματα. Οι εμπειρίες

αυτές συνιστούν συνειδητά βιώματα και ποικίλλουν ως προς το επίπεδο συνθετότητας, τη χρονική ισχύ, την αιτία, την ώρα εμφάνισής τους ή το στάδιο της προσπάθειας στο οποίο βρίσκεται τη δεδομένη στιγμή το άτομο καθώς και τα συναισθήματά του αναφορικά με το βαθμό ολοκλήρωσης ενός έργου. Ειδικότερα, συναισθήματα όπως απορία ή σύγχυση, χαρά ή ικανοποίηση, πεποιθήσεις επιτυχούς ή αποτυχημένης έκβασης μίας προσπάθειας είναι δυνατό να διαρκέσουν μερικά λεπτά ή ένα σημαντικότερο χρονικό διάστημα· μπορεί να αναδυθούν πριν την ολοκλήρωση ενός έργου ή έπειτα από αυτή. Τέτοιο έργο θα μπορούσε να θεωρηθεί η επίδοση κάποιου μαθητή σε γραπτές εξετάσεις. Εκτός από αυτά, οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι πιθανότερο να κινητοποιηθούν σε περιστάσεις πνευματικής εγρήγορσης και ενεργού στοχασμού, οπότε παράγονται εκτιμήσεις σχετικά με την ποιότητα των συλλογιστικών μηχανισμών που ενεργοποιούνται σε κάθε άνθρωπο κατά την εκτέλεση νοητικών καθηκόντων. Για παράδειγμα, ενδέχεται να λάβουν χώρα σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο αναλαμβάνει για πρώτη φορά κάποιο εγχείρημα η διεκπεραίωση του οποίου απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, οργάνωση και έλεγχο της διαδικασίας. Οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι στενά συνδεδεμένες με τις μεταγνωστικές γνώσεις και η μερίδα των δευτέρων που εμφανίζεται στη συνείδηση του ατόμου ανήκει στις πρώτες. Ενδεικτικά, δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την εκπόνηση έργου είναι δυνατό να επαναφέρουν αντίστοιχα εμπόδια στο νου του ατόμου τα οποία είχαν αντιμετωπιστεί με ορισμένες μεθόδους. Αν και κάποιες μεταγνωστικές γνώσεις εμπεριέχουν ή είναι δυνατό να οδηγήσουν στην ενσυνείδητη διαμόρφωση μεταγνωστικών εμπειριών, δεν υπολογίζονται όλες οι μεταγνωστικές γνώσεις ως σχετικές εμπειρίες. Στη σχέση μεταξύ των δύο αυτών διαδικασιών του μοντέλου παρατηρείται και η ιδιαίτερη επίδραση που ασκούν οι εν λόγω εμπειρίες στις μεταγνωστικές γνώσεις, διότι είναι δυνατό να τις εμπλουτίζουν, να τις περιορίζουν ή να οδηγούν στον επανέλεγχό τους. Η επίδραση αυτή θεωρείται εξαιρετικά σημαντική στην παιδική και εφηβική περίοδο κατά τη διάρκεια των οποίων τίθενται τα θεμέλια παραγόντων μεταγνωστικής γνώσης.

Ακόμη, οι μεταγνωστικές εμπειρίες ασκούν σημαντική επιρροή στους **στόχους-έργα** και στις **ενέργειες-στρατηγικές**. Η διεργασία των στόχων- έργων του μοντέλου ταυτίζεται με τους σκοπούς που συνοδεύουν κάθε γνωστική απόπειρα ενώ οι ενέργειες-στρατηγικές ισοδυναμούν με τους γνωστικούς μηχανισμούς και τις μεθόδους που τίθενται σε εφαρμογή με αντικείμενο την επίτευξή τους. Εμπειρίες όπως το αίσθημα αβεβαιότητας για την πιθανότητα εκπλήρωσης ενός έργου θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην επανεξέταση των επιλεγμένων στόχων και στρατηγικών ή στην υιοθέτηση νέων. Διακρίνονται δύο είδη στρατηγικών, οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές. Οι πρώτες

αξιοποιούνται με στόχο τη γνωστική εξέλιξη και επιτυχία ενώ οι δεύτερες χρησιμοποιούνται για την παρατήρηση των συναφών λειτουργιών. Όπως συμβαίνει στην περίπτωση των στρατηγικών, ο γνωστικός και ο μεταγνωστικός τομέας συναντάται και στους στόχους. Έτσι, γνωστική στρατηγική θα μπορούσε να θεωρηθεί η επανειλημμένη μελέτη διδακτικού υλικού από ένα άτομο με γνωστικό στόχο την ενίσχυση της γνώσεων του εν όψει επικείμενων εξετάσεων. Στην ίδια περίπτωση ως μεταγνωστική στρατηγική θα μπορούσε να εφαρμοσθεί ο έλεγχος από το άτομο ως προς την δυνατότητά του να απαντά σε σχετικά με την ύλη ερωτήματα. Η στρατηγική αυτή θα εξυπηρετούσε τον μεταγνωστικό σκοπό κάποιου να αξιολογήσει την επάρκεια της γνωστικής του βάσης σε σχέση με τις αναμενόμενες απαιτήσεις της εξέτασης. Παρά τη διάκριση στρατηγικών και στόχων στις δύο αυτές κατηγορίες, δεν αποκλείεται διαφορετικό είδος στρατηγικών να εξυπηρετεί διπλό στόχο. Για παράδειγμα, η ανάθεση ερωτημάτων από το άτομο στον εαυτό του θα μπορούσε εκτός από την παρατήρηση της γνωστικής προόδου του να ευνοεί και τη βελτίωση των γνώσεων του. Άλλα παραδείγματα μεταγνωστικών στρατηγικών είναι η ταχεία ανάγνωση ενός κειμένου με στόχο την εξακρίβωση του βαθμού δυσκολίας του σε ό,τι αφορά στην απομνημόνευσή του και η αναδιτύπωση από κάποιον των λόγων του συνομιλητή του ώστε να επιβεβαιώσει ότι έχει αντιληφθεί το περιεχόμενο των δηλώσεών του.

Η δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των παραγόντων του μοντέλου εντάσσεται στις μεταγνωστικές γνώσεις τις οποίες μεταπλάθει μέσω της διαρκούς παρακολούθησης. Οι διεργασίες παρακολούθησης επικεντρώνονται στη λειτουργία κάθε παραμέτρου αλλά και στη μεταξύ τους σχέση, αφού τα τέσσερα είδη διανοητικών διαδικασιών δρουν παράλληλα, επηρεάζοντας το ένα το άλλο. Στα πλαίσια ολοκλήρωσης ενός γνωστικού καθήκοντος οι μεταγνωστικές γνώσεις και εμπειρίες είναι υπεύθυνες για την επιστράτευση των απαραίτητων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών με σκοπό την υπερπήδηση οποιουδήποτε εμποδίου είναι δυνατό να εμφανιστεί ή για την κατάκτηση κάποιου στόχου.

Η περιγραφή των συγκεκριμένων σχέσεων γίνεται ευκολότερα κατανοητή από την παρουσίαση της ακόλουθης πιθανής εκδοχής: αρχικά εξακριβώνεται ένας γνωστικός στόχος, η εξέταση του οποίου από τις μεταγνωστικές γνώσεις του ατόμου αφυπνίζουν σχετικές μεταγνωστικές εμπειρίες οι οποίες κατατάσσουν τον στόχο ως έχοντα υψηλή δυσκολία. Εν συνεχεία, οι μεταγνωστικές γνώσεις ωθούν στην εφαρμογή ορισμένων στρατηγικών γνωστικής φύσεως, όπως είναι η άντληση πληροφοριών από ειδήμονες στο ζήτημα. Η επικοινωνία αυτή είναι δυνατό να οδηγήσει με τη σειρά της στη βίωση νέων μεταγνωστικών εμπειριών ως προς την πορεία του έργου, οι οποίες ευθύνονται για την

εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών προκειμένου να εξετασθεί το επίπεδο σύγκλισης των προσφάτως αποκτηθεισών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές ελέγχουν κατά πόσο η νέα διαμόρφωση γνωστικών δεδομένων συνεισφέρει στην επίτευξη του βασικού στόχου. Επίσης, είναι πιθανό να ελεγχθεί έτσι και η συμφωνία των γνώσεων αυτών με τις αρχικές προσδοκίες του ατόμου (Flavell, 1979).

1.5.2. Ο ρόλος της μεταγνώσης στην κατανόηση κειμένου

Οι στρατηγικές που αξιοποιούνται κατά την ανάγνωση κειμένου χαρακτηρίστηκαν από την Garner (1987) ως «σκοπίμες, σχεδιασμένες, δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται από ενεργούς αναγνώστες, πολλές φορές με στόχο την επανόρθωση γνωστικής αποτυχίας» (p. 50, όπ. αν. σε Mokhtari & Reichard, 2002, p. 250). Παραδείγματα αυτού του είδους στρατηγικών αποτελούν η οπτική σάρωση του κειμένου και η παρατήρηση εξωτερικών στοιχείων του, όπως η δομή και το μέγεθος πριν την ανάγνωσή του με σκοπό τον εντοπισμό του θέματός ή του κειμενικού είδους του, η υπογράμμιση ή κύκλωση σημαντικών πληροφοριών, η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση τμήματος του κειμένου, η αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων για την κατανόηση του, τα αυτοερωτήματα με στόχο τον έλεγχο της κατανόησης και η υιοθέτηση σκοπού για την ανάγνωση κειμένου που προηγείται αυτής (Mokhtari & Reichard, 2002).

Οι προαναφερθέντες παράγοντες αποκτούν σαφέστερο ρόλο στα πλαίσια του μοντέλου μεταγνωστικών λειτουργιών που προτάθηκε από τον Flavell (1979) στο οποίο έγινε εκτενέστερη αναφορά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Σύμφωνα με αυτό, η εκτίμηση αυτοαποτελεσματικότητας συντίθεται από τρία δομικά στοιχεία: α) την προσωπική γνώση (personal knowledge), β) τη γνώση της εργασίας (task knowledge) και τη γνώση των στρατηγικών (strategy knowledge). Το πρώτο αφορά στην αντίληψη ενός ατόμου σχετικά με τις ικανότητες μάθησης και τις γνώσεις αναφορικά με τους παράγοντες που μπορούν να την επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά. Το ακόλουθο συστατικό αναφέρεται στις γνώσεις, που σχετίζονται με το είδος, το σκοπό και τις ιδιαιτερότητες του έργου μάθησης και το τελευταίο στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την απόκτηση γνώσης (Flavell, 1979, p. 907· Ku & Ho, 2010, pp. 252-253· Vandergrift et al., 2006, p. 433).

Σε ό,τι αφορά στην ακουστική κατανόηση κειμένου, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει επίσης η δυνατότητα άσκησης αυτοελέγχου στη διαδικασία κατανόησης, ενώ εξαιρείται η θέση της διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών στην υπερπήδηση εμποδίων κατανόησης. Σημαντική θέση σε αυτή τη διαδικασία κατέχουν η αυτοαντίληψη του

ατόμου και η κατανόηση των συνακόλουθων με το κείμενο απαιτήσεων, δηλαδή των ιδιαιτεροτήτων του, των στόχων που τίθενται αναφορικά με την κατανόηση, του έργου που απαιτεί η γνωστική επεξεργασία του καθώς και των αντίστοιχων στρατηγικών που υιοθετούνται για τον σκοπό αυτό (Vandergrift et al., 2006).

1.5.3. Ο ρόλος της μεταγνώσης στην αναγνωστική κατανόηση κειμένου από ικανούς αναγνώστες και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Τις τελευταίες δεκαετίες το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση έχει απασχολήσει η σπουδαιότητα της μεταγνώσης και των συνακόλουθων στρατηγικών, ως γνωστικής διεργασίας συνυφασμένης με τον παράγοντα των κινήτρων του ατόμου. Σημαντικό ρόλο στη σχετική μεταγνωστική λειτουργία διαδραματίζει ο ρόλος της επίγνωσης και της παρατήρησης της διαδικασίας κατανόησης κειμένου, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικό στοιχείο των επιδέξιων αναγνωστών (McNamara, 2011· Mokhtari et al., 2018· Mokhtari & Reichard, 2002· Schellings & van Hout-Wolters, 2011· Vandergrift et al., 2006). Στο παρόν πεδίο ο όρος «μεταγνώση» αναφέρεται στη «γνώση σχετικά με τη γνωστική λειτουργία (cognition) για την ανάγνωση και τους μηχανισμούς αυτοελέγχου, που ενεργοποιούνται κατά την παρακολούθηση και τη ρύθμιση της κατανόησης κειμένου» (Mokhtari & Reichard, 2002, p. 249). Αναφορικά με το έργο της αναγνωστικής διαδικασίας, η μεταγνώση συντίθεται από την πρόβλεψη, τον έλεγχο, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, τον συντονισμό και τον έλεγχο σκόπιμων προσπαθειών για μελέτη, μάθηση και επίλυση προβλημάτων (Brown, 1980, p. 454, όπ. αν. σε Wong, 1987). Οι σχετικές διεργασίες συνιστούν στρατηγικά βήματα μεταγνωστικού χαρακτήρα τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην αναγνωστική κατανόηση (Wong, 1987).

Αυτές οι λειτουργίες αναφέρονται στη διαδικασία στοχασμού με σκοπό την οικοδόμηση νοήματος κατά την ανάγνωση κειμένου από τους μαθητές, οπότε διέρχονται από τα στάδια του **σχεδιασμού**, της **αυτοπαρακολούθησης**, της **εκτίμησης** και της **αξιοποίησης διαθέσιμων πληροφοριών**. Τα εν λόγω βήματα ακολουθούνται με τη μορφή σκόπιμου, μεθοδικού, στρατηγικώς ευέλικτου τρόπου από τους επιδέξιους ή στρατηγικούς αναγνώστες, σηματοδοτώντας το διαχωριστικό σημείο από τους λιγότερο ικανούς αναγνώστες (Fitrisia et al., 2015· Mokhtari & Reichard, 2002). Οι αναγνώστες με οξυμμένες ικανότητες στον τομέα είναι σε θέση να επιστρατεύουν εκτός από γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές υψηλής ποιότητας ώστε είναι αποτελεσματικοί στην

αποκωδικοποίηση και την άντληση νοηματικού περιεχομένου σε ένα κείμενο (Wong, 1987). Έτσι, υιοθετούν τη χρήση «γενικών παγκόσμιων στρατηγικών», δηλαδή κάποιων οικουμενικών «τάσεων». Συγκεκριμένα, γνωρίζουν ότι η άντληση νοήματος είναι ο ουσιαστικός στόχος της αναγνωστικής διαδικασίας, σχεδιάζουν προσωρινά τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσουν στο ενδεχόμενο ασυνειών ή αντιφάσεων κατά την κατανόηση και όντες σε θέση να τροποποιούν τα σχέδια αυτά, ελέγχουν διαρκώς την αποτελεσματικότητά τους στην κατανόηση του κειμένου. Επίσης, λαμβάνουν υπόψη το κεντρικό θέμα και το είδος κειμένου, έχουν επίγνωση του λόγου ενασχόλησης με αυτό, εντοπίζουν ουσιώδεις πληροφορίες ενώ παράλληλα συγκρίνουν και συνδέουν στοιχεία του ίδιου κειμένου. Επιπλέον, στις συναφείς με την κατανόηση κειμένου δεξιότητες των ικανών αναγνωστών συμπεριλαμβάνεται η δυνατότητα αξιοποίησης πληθώρας στρατηγικών επίλυσης σχετικών προβλημάτων, καθώς εναρμονίζουν τη χρήση τους ανάλογα με τις απαιτήσεις του κατά περίπτωση έργου. Η ποιότητα προσοχής και του ρυθμού αποκωδικοποίησής τους συνήθως ακολουθεί τις ιδιαιτερότητες του κειμένου, τις οποίες προσπαθούν διαρκώς να εξακριβώσουν διατυπώνοντας και επιχειρώντας να απαντήσουν σε συνδεδεμένες με το περιεχόμενο του αναγνωστικού υλικού ερωτήσεις. Η ορθή διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου για την ολοκλήρωση ενός έργου είναι μία ακόμη από τις ικανότητες των ικανών αναγνωστών, οι οποίοι τείνουν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε στερούμενα εκφραστικής ακρίβειας και δομικής αρτιότητας κειμενικά σημεία ή σε όσα δεν έχουν κατανοήσει πλήρως ίσως λόγω αυξημένης δυσκολίας. Εν ολίγοις, έχουν την ικανότητα να επιβλέπουν διαρκώς τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η πορεία κατανόησης κειμένου.

Οι στρατηγικές αυτές συντελούν στη δυνατότητα κυριολεκτικής κατανόησης, συναγωγής έγκυρων συνειρμών και λογικών συμπερασμάτων, στη χρήση επανορθωτικών μεθόδων, κατανόηση λέξεων και κατά συνέπεια στην εξασφάλιση υψηλότερων επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας κατά την κατανόηση κειμένου από τους επιδέξιους-στρατηγικούς αναγνώστες. Επομένως, όπως οι ικανότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης, οι μεταγνωστικές δεξιότητες κατέχουν σπουδαία θέση στην αποτελεσματική ανάγνωση κειμένου (Fitrisia et al., 2015· Mokhtari & Reichard, 2002· Wong, 1987).

Αντιθέτως, οι μεταγνωστικές δεξιότητες μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και γενικά αδύναμων αναγνωστών στον τομέα αναγνωστικής κατανόησης αποκλίνουν από τις αντίστοιχες εφαρμοζόμενες στρατηγικές από ικανούς αναγνώστες. Οι λιγότερο ικανοί αναγνώστες ενδέχεται να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους όχι τόσο στη σύλληψη νοήματος αλλά στην αποκωδικοποιητική διάσταση της ανάγνωσης και να μην ελέγχουν

στον ίδιο βαθμό με τους ικανούς αναγνώστες τη διαδικασία αποκόμισης νοήματος κειμένου. Δυσκολεύονται να εντοπίσουν σημαίνοντα τμήματα κειμένου με αποτέλεσμα να σημειώνουν αδυναμίες, όταν χρειάζεται να αποδώσουν εν συντομία το περιεχόμενό του. Μία ακόμη μεταγνωστική δυσκολία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν ελλείμματά τους ως προς την παρακολούθηση των γνωστικών λειτουργιών τους κατά την κατανόηση. Επιπρόσθετα, είναι λιγότερο πιθανό να εντοπίσουν ασυνέπειες μεταξύ πληροφοριών παρουσιαζόμενων στο ίδιο κείμενο, ενώ είναι δυνατό να υστερούν ως προς την αναγνώριση προσωπικών τους δυσκολιών στην κατανόηση και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών γενικότερα (Bjork et al., 2012· Fitriasia et al., 2015· Mokhtari & Reichard, 2002· Wong, 1987).

Εντούτοις, προβλήματα στην αποκωδικοποίηση με τα οποία έρχονται συχνά αντιμέτωποι, τους ωθούν να αναπτύξουν μεθόδους επίλυσής τους, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην καλλιέργεια ορισμένων πτυχών μεταγνώσης. Όταν συναντούν πολυσύλλαβες, περίπλοκες από άποψη φωνοτακτικής δομής ή άγνωστες λέξεις, γνωρίζουν ότι τα σημεία στα οποία τοποθετούνται είναι απαιτητικά και χρειάζονται υψηλότερη προσοχή κατά τη μελέτη τους. Βέβαια, η αντιμετώπιση δυσκολιών αποκωδικοποίησης τους εξαντλεί πνευματικά με αποτέλεσμα να υστερούν σε ανωτέρου επιπέδου μεταγνωστικές στρατηγικές.

Η σχετική έρευνα έχει συνεισφέρει στην κατάλληλη ενημέρωση των διδασκόντων στον κλάδο των μαθησιακών δυσκολιών ώστε να αφιερώνουν την απαραίτητη προσοχή στην αξιολόγηση με στόχο την ανίχνευση μεταγνωστικών δυσκολιών και την οργάνωση επανορθωτικών προγραμμάτων. Συνεπώς, θεωρείται ωφέλιμη η ενσωμάτωση μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου σε παρεμβατικά προγράμματα διδασκαλίας μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση παράλληλα με την ενίσχυση ικανοτήτων αποκωδικοποίησης. Σε αυτά προτείνεται η ένταξη καθοδήγησης των μαθητών στην αναγνώριση βασικών ιδεών ενός κειμένου και στην παρακολούθηση της αναγνωστικής τους κατανόησης. Πέραν τούτων, βάσει ερευνητικών πορισμάτων στον τομέα της συναφούς έρευνας συστήνεται η εξάσκηση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε ικανότητες αυτοαξιολόγησης και πρόβλεψης πιθανών ερωτημάτων που προκύπτουν από το περιεχόμενο του αναγνωστικού υλικού.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και η ικανότητα ελέγχου από το άτομο της προσπάθειάς του κατά το έργο κατανόησης κειμένου ενισχύουν τις επιδόσεις του σε αυτό. Επιπλέον, υποστηρίζεται η δυνατότητα άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας, η οποία θα βασίζεται στις κατάλληλες

στρατηγικές, προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές επίγνωση των συλλογιστικών διαδικασιών από τις οποίες διέρχονται κατά την απόπειρα κατανόησης κειμένου με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία στον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους. Ως τελικός στόχος αναδεικνύεται η διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίας στην ενεργητική ανάγνωση κειμένου με σκοπό την κατανόηση του νοήματός του. Ακόμη, πλεονεκτήματα της διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών συνιστούν η καλλιέργεια θετικής αυτοαντίληψης και η ενίσχυση κινήτρων στους μαθητές (Fitrisia et al., 2015· McNamara, 2011· Mokhtari & Reichard, 2002· Paris & Winograd, 1990· Vandergrift et al., 2006).

1.5.4. Αυτοαξιολόγηση και Αυτοαποτελεσματικότητα

Τις τελευταίες δεκαετίες η αυτοαξιολόγηση μαθητών αξιοποιείται ολοένα περισσότερο στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος όρος όμως μπορεί να προσλάβει διαφορετικές σημασίες σε ξεχωριστά πλαίσια και να συνδεθεί με διαφορετικές μεθόδους ή τεχνικές καθεμία από τις οποίες εξυπηρετεί διακριτούς σκοπούς. Το εν λόγω χαρακτηριστικό εξηγεί σε έναν βαθμό τη σύγχυση μεταξύ ανάλογων πρακτικών και στόχων, όταν γίνεται αναφορά στην αυτοαξιολόγηση.

Τη σύγχυση επεχείρησαν να επιλύσουν οι Boud και Brew (1995) στο τριμερές μοντέλο που ανέπτυξαν προκειμένου να διαπραγματευτούν σημαντικά ζητήματα αναδύομενα κατά την οργάνωση εργασιών αυτοαξιολόγησης σε συνάρτηση με το κατά περίπτωση επιθυμητό αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα, επιχειρείται διάκριση μεταξύ της αυτοξιολόγησης και των εννοιών της αυτοεξέτασης (self-testing), αυτοταξινόμησης (self-rating) και στοχαστικών ερωτήσεων (reflective questioning) (p. 130). Η αυτοαξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως απαραίτητο στοιχείο της δια βίου μάθησης, προπαρασκευαστικό στάδιο της αξιολόγησης ή μία ευνοϊκή προς τη μάθηση μέθοδος. Ωστόσο, ο Boud (1995) θεωρεί την αυτοαξιολόγηση μία συχνά απροσδιόριστη έννοια, που μπορεί να προσλάβει διαφορετικές μορφές ή να μεταβάλλεται διαρκώς και γενικά μία απαιτητική διαδικασία που είναι πιθανό να θέσει προκλήσεις ή εμπόδια στο πρόσωπο που τη διεξάγει. Ως απαραίτητα στοιχεία εφαρμογής της, αρχικά, αναγνώρισε την υλοποίησή της κατόπιν της αξιολογούμενης δράσης ώστε να μην δρα αποτρεπτικά αυτής και την εκ των προτέρων (ή τουλάχιστον στα αρχικά βήματα) παρουσίαση κριτηρίων επιτυχίας στην εξεταζόμενη ενέργεια.

Ο Boud (1991) όρισε την αυτοαξιολόγηση ως την εμπλοκή μαθητών στη διάκριση προϋποθέσεων ή κριτηρίων που θα εφαρμόσουν στις εργασίες τους και στη διαμόρφωση κρίσεων σχετικά με τον βαθμό στον οποίο εκπλήρωσαν τα κριτήρια αυτά (p. 5). Από τον παραπάνω ορισμό συνάγονται δύο χαρακτηριστικά που συναντώνται σε διαδικασίες αξιολόγησης εν γένει. Όταν αξιολογεί το άτομο, αναγνωρίζει προδιαγραφές αποτελεσματικότητας ή ποιοτικής επάρκειας οι οποίες αντιστοιχούν σε σαφώς οριοθετημένα κριτήρια συνδεδεμένα με τις προϋποθέσεις αυτές και αξιολογεί το έργο του χρησιμοποιώντας ως σημείο αναφοράς τα εν λόγω κριτήρια. Η αυτοαξιολόγηση διαθέτει δύο συχνά δυσδιάκριτες ταυτότητες, εφόσον συνιστά μία ενέργεια ή διαδικασία που περιλαμβάνει το στοιχείο ενεργού εμπλοκής, αλλά και απώτερο μαθησιακό στόχο. Η κατάκτησή του, αν και είναι δυνατό να ευοδωθεί ακόμη και την κατάρτιση μαθημάτων χωρίς δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, εκτιμάται ως πιθανώς ωφέλιμη η εξαρχής γνωριμία των διδασκομένων σε ανάλογες δράσεις.

Η **αυτοεξέταση** αφορά στον έλεγχο από τους μαθητές των απαντήσεων που έχουν δώσει σε ερωτήσεις αντλούμενες από διδακτικά εγχειρίδια, στην περίπτωση που περιλαμβάνουν πρότυπες ασκήσεις ή και αποκρίσεις ενώ τις δραστηριότητες είναι δυνατό να έχουν προετοιμάσει και οι εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για εξέταση της επίδοσής τους σε ανάλογες ερωτήσεις στις οποίες αρχικά απαντούν και εν συνεχεία συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με τις ενδεικτικές «λύσεις» που προτείνονται από τις συγγραφικές ομάδες σχολικών βιβλίων ή ορίζονται από τους διδάσκοντες.

Η **αυτοταξινόμηση** συνιστά μέθοδο διαμόρφωσης μαθητικών προφίλ στα οποία τα παιδιά οικοδομούν μία εικόνα σχετικά με τις ικανότητες και τις δυσκολίες τους στην απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων, επιλέγοντας κάποια από ένα σύνολο πιθανών απαντήσεων στις οποίες συνήθως καμία δεν θεωρείται ορθή ή εσφαλμένη. Συχνά τα ερωτήματα που καλούνται να καλύψουν οι μαθητές συνδέονται με τις μαθησιακές τους προτιμήσεις, τις αντίστοιχες τακτικές και την προσωπικότητά τους. Απαντώντας σε συναφείς ερωτήσεις εμπλέκονται σε ενεργό στοχασμό σε ό,τι αφορά τις δυνάμεις ή ελλείψεις τους.

Η ιδιότητα που διαφοροποιεί τόσο την αυτοεξέταση όσο την αυτοταξινόμηση από την αυτοαξιολόγηση είναι ότι οι πρακτικές αυτές σε αντίθεση με την τελευταία δεν περιλαμβάνουν την κριτική στάση των διδασκομένων σε συγκεκριμένες δηλώσεις και τις ενδεικτικές απαντήσεις, αλλά και την ανάμειξή τους στη διαμόρφωση ποιοτικών κριτηρίων ή τις προσωπικές τους προτάσεις. Αυτό δεν αναιρεί το γεγονός ότι στα πλαίσιά τους παρουσιάζονται ποιοτικά κριτήρια σαφώς ή υπαινικτικά.

Τα **στοχαστικά ερωτήματα** παρουσιάζονται συχνά υπό τη μορφή ερωτήσεων σχετιζόμενων με το περιεχόμενο κειμένου με στόχο την ώθηση των διδασκομένων να σκεφτούν τη σημασία του κειμενικού υλικού ή και να τη συγκρίνουν με όσα γνωρίζουν πέραν αυτού. Η πρακτική μπορεί να συνδυαστεί με διδακτικές μεθόδους όπως η χρήση νοητικών χαρτών, καθώς και η καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων κατά τη διεκπεραίωση μαθησιακής δραστηριότητας. Είναι δυνατό να εκφραστούν με τη μέθοδο της αυτοεξέτασης και εξυπηρετούν την εμπλοκή των μαθητών στη διαχείριση κειμένου προκειμένου να εξετάσουν σε ποιο βαθμό το έχουν κατανοήσει και πώς επεξεργάζονται νοηματικά κείμενα γενικότερα. Ωστόσο, μία ένσταση που έχει διατυπωθεί ως προς τη χρήση τους είναι η πιθανότητα αποπροσανατολισμού του αναγνώστη από δείκτες λόγου που αξιοποιεί ο συγγραφέας κατά την άμεση ή έμμεση έκφραση άποψης, την παρουσίαση πρόθεσης και την αποκάλυψη της σύνδεσης μεταξύ διαφόρων ιδεών (Boud & Brew, 1995).

Κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ στοχαστικών ερωτημάτων και αυτοαξιολόγησης είναι ότι διενεργούνται με στόχο τη μάθηση και τις εμπειρίες (Boud & Brew, 1995, p. 132). Ως διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ τους αναγνωρίζεται ο βαθμός σαφήνειας του αποτελέσματος με την αυτοαξιολόγηση να αποφέρει συνήθως σχετικά ξεκάθαρες κρίσεις για τον βαθμό επιτυχίας σε κάποιο επίτευγμα ή είδος αυτού και τη μέθοδο των στοχαστικών ερωτημάτων να μην καταλήγει απαραίτητα σε εναργώς εκφραζόμενα προϊόντα. Εκτός από αυτά, η πρακτική του στοχασμού είναι δυνατό να παρουσιάζεται κατά τη διάρκεια όλης της μαθησιακής διαδικασίας ή σε κάποιο σημείο αυτής και διαθέτει το χαρακτηριστικό της διερεύνησης.

Οι Boud και Brew (1995) θεωρούν την οριοθέτηση ενός θεωρητικού υποβάθρου απαραίτητη προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος οι σύνθετες διαστάσεις και πρακτικές αυτοαξιολόγησης με στόχο την αποφυγή παρανοήσεων μεταξύ συγχεόμενων εννοιών. Η τυπολογία τους στοχεύει στη διάκριση διαφόρων ειδών αυτοαξιολόγησης, καθώς σε πολλές περιπτώσεις υπερόνυμοι όροι περικλείουν επιμέρους εφαρμογές αντίθετες μεταξύ τους.

Οι διαφορετικές εφαρμογές αυτοαξιολόγησης αλλά και ο βαθμός αξιοπιστίας της αυτοαξιολόγησης παιδιών σχολικής ηλικίας ποικίλλουν ανάλογα με ερευνητικά αναδυόμενες παραμέτρους η εξέταση των οποίων κρίνεται χρήσιμη κατά τη διάκριση των πρώτων καθώς και την οργάνωση διδασκαλίας εν γένει. Ως τέτοια χαρακτηριστικά αναγνωρίζονται: α) το αντικείμενο του μαθήματος και οι εκπαιδευτικοί στόχοι, β) οι μαθησιακοί τομείς, γ) οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των διδασκομένων, δ) η γνωστική

συνθετότητα της δραστηριότητας ή του κατά περίπτωση ζητουμένου και το απαραίτητο για τον αυτοαξιολογούμενο γνωστικό σχήμα, ε) η αυτοαποτελεσματικότητα ή αυτοπεποίθηση, στ) οι εμπειρίες των παιδιών από προηγούμενες αυτοαξιολογήσεις, ζ) το επίπεδο επίδρασης που ίσως ασκήσουν άλλα άτομα στη διαδικασία και η) ο τρόπος αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης.

Η αυτοαξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά μαθήματα με διαφορετικούς επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους που διαμορφώνονται από εύρος αντικειμένων εκτεινόμενων από τους κλάδους της τεχνοκρατικής εκπαίδευσης ή εξειδίκευσης έως την ανθρωπιστική παιδεία. Εξωγενείς παράγοντες ασκούν επίδραση στη διεξαγωγή της προσανατολίζοντάς την στην απόκτηση απτών αποτελεσμάτων από την εκτίμηση δεξιοτήτων γενικού χαρακτήρα. Μαθησιακοί τομείς που προκύπτουν από τη δεδομένη επίδραση είναι μεταξύ άλλων: α) οι δυνατότητες ή ικανότητες, β) η κατανόηση ή γνώση, γ) η επίδοση και δ) τα προϊόντα της διδασκαλίας. Επιπλέον, οι προϋπάρχουσες γνώσεις των διδασκόμενων στο αντικείμενο στο οποίο αξιολογούν τους εαυτούς τους, οι προηγούμενες επαφές τους με ανάλογες δραστηριότητες, το σημείο μάθησης στο οποίο βρίσκονται τη δεδομένη στιγμή, καθώς και το επίπεδο σπουδών τους νοηματοδοτεί για τους ίδιους τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που θα τη διαχειριστούν. Ακόμη, το πόσο σύνθετες είναι από γνωστικής άποψης οι δραστηριότητες στις οποίες ελέγχεται ο μαθητής ορίζει και το εννοιολογικό σχήμα που χρειάζεται να ανακαλέσει προκειμένου να αντιληφθεί το μαθησιακό αντικείμενο και τη μέθοδο ενσωμάτωσής του σε παρουσιαζόμενες ιδέες ή προϋπάρχοντα δεδομένα.

Συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα σε τελειόφοιτους Λυκείου και φοιτητές υποδεικνύουν ότι άπειροι διδασκόμενοι και αυτοί με χαμηλότερο επίπεδο ικανοτήτων στην υπό εκτίμηση δεξιότητα παρουσιάζουν υπερεκτίμηση των επιδόσεών τους σε σύγκριση με την αποτίμηση των διδασκόντων. Στον αντίποδα βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι με υψηλότερες επιδόσεις η αξιολόγηση των οποίων φαίνεται να εναρμονίζεται περισσότερο με την κρίση των εκπαιδευτικών. Το επίπεδο σπουδών όμως επηρεάζει εκ νέου την ακρίβεια αυτοαξιολόγησης φοιτούντων, καθώς μαθητές Γ΄ Λυκείου που παρουσιάζουν ακριβέστερη αυτοαξιολόγηση με την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επανέρχονται σε θέση αρχαρίου σημειώνοντας μεγαλύτερη απόκλιση ακρίβειας από τους εμπειρότερους φοιτητές (Boud & Falchikov, 1989· Brown & Harris, 2013· Panadero et al., 2016). Αναλόγως, μαθητές με ελλείψεις σε ό,τι αφορά σε ειδικές γνώσεις ή εμπειρία είναι δυνατό να μειονεκτούν τόσο ώστε εκλαμβάνουν τις δεξιότητές τους ως ανώτερες των ισχυουσών υστερώντας σημαντικά στην ακρίβεια αυτοαξιολόγησης

τους. Μάλιστα, δεν σπανίζει η διάθεση να θεωρούν πολύ υψηλές τις επιδόσεις τους, αγνοώντας τις αδυναμίες τους· στοιχείο που ενδέχεται να εμποδίσει τη σχολική ή μαθησιακή τους πρόοδο σε βάθος χρόνου (Olina & Sullivan, 2004· Panadero et al., 2016· Sitzmann & Johnson, 2012). Αν και, όπως υποδεικνύουν ερευνητικά ευρήματα, η πληρέστερη κατάκτηση ικανοτήτων ή γνώσεων συνήθως ευνοεί την ορθότερη αντίληψη αυτοαξιολόγησης, είναι πιθανό άτομα με χαμηλή αυτοαξιολόγηση να επιδεικνύουν υψηλότερες επιδόσεις στο βαθμό που η εκτίμησή τους χαρακτηρίζεται από απαισιοδοξία. Κάτι τέτοιο συναντάται σε μαθητές Λυκείου οι οποίοι μπορεί να εκλαμβάνουν περισσότερο αρνητικά την πνευματική τους δραστηριότητα. Αυτή η τάση εξηγείται από το γεγονός ότι η αύξηση γνώσεων ή η βελτίωση δεξιοτήτων οδηγεί συχνά στην ευρύτερη αντίληψη των γνωστικών ελλειμμάτων που υφίστανται για την εκπλήρωση ακαδημαϊκών στόχων καθώς και των αδυναμιών του ατόμου συγκριτικά με την επίδοση συμμαθητών στο ίδιο αντικείμενο ή δράση (Baars et al., 2014· Panadero et al., 2016). Επιπρόσθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα ή αυτοπεποίθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή ή σχεδιασμό εργαλείων αυτοαξιολόγησης από πλευράς των εκπαιδευτικών, εφόσον επηρεάζει σημαντικά τις μορφές ανταπόκρισης των διδασκομένων σε αυτά. Εκτός από αυτά, ο τρόπος που αντιδρούν οι μαθητές σε συγκεκριμένες δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης είναι δυνατό να δέχεται επιδράσεις από τις εμπειρίες τους, καθώς ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η τριβή με τέτοιες ασκήσεις μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια και σταδιακή βελτίωση ανάλογων δεξιοτήτων. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης είναι πιθανό να επηρεαστεί, επίσης, από το επίπεδο συμμετοχής σε αυτή και άλλων προσώπων εκτός του αυτοαξιολογούμενου όπως εργαζομένων, εκπαιδευτικών ή συνομηθίκων. Η συμμετοχή αυτή ενδέχεται να περιλαμβάνει σχόλια, απόψεις, απαντήσεις ή αντιδράσεις και γενικά οποιαδήποτε μορφή ανάδρασης. Τέλος, η πιστότητα επιλογών που κάνει το άτομο, όταν εκτιμά δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, είναι πιθανό να επηρεάζεται και από τη σκοπιμότητα της διαδικασίας. Ενδεικτικά, η ψυχολογική πίεση μίας δραστηριότητας που σχετίζεται με την επίσημη βαθμολόγηση ίσως επιφέρει ανακριβέστερες επιλογές σε σύγκριση με την υλοποίηση της ίδιας άσκησης, όταν υπηρετεί την απόκτηση γνώσεων.

Πέραν τούτων, υφίστανται και άλλοι παράγοντες που δύνανται να προωθήσουν την ακρίβεια στην αυτοαξιολόγηση διδασκομένων ώστε να συμβαδίζει με το γνωστικό επίπεδό τους ή την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ειδικότερα, την ακριβέστερη αυτοαξιολόγηση ευνοούν η οριοθέτηση από πλευράς των διδασκόντων σαφών κριτηρίων ή σημείων αναφοράς και περισσότερο η συμμετοχή των παιδιών στην εξαγωγή των προϋποθέσεων

αυτών, εν αντιθέσει με μία γενική περιγραφή βαθμολόγησης ή την εντύπωση αποτελεσματικότητας της καταβαλλόμενης από το άτομο προσπάθειας (Panadero et al., 2016· Panadero et al., 2012). Επίσης, το υψηλό ποσοστό επίδρασης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης στην επίσημη βαθμολόγηση και γενικότερα η αξιοσημείωτη βαρύτητα αποτελεσμάτων για τους μαθητές ίσως τους αποθαρρύνει να λάβουν υπόψη συγκεκριμένες προϋποθέσεις αποτίμησης της προσπάθειάς τους. Αυτό ισχύει κυρίως στις περιπτώσεις που τα κριτήρια αυτά αντιστοιχούν σε σημαντικές αδυναμίες (Boekaerts, 2011· Panadero et al., 2016).

Συν τοις άλλοις, η σαφής διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης, καθώς και η ενημέρωση των μαθητών ως προς τους τρόπους με τους οποίους προωθεί τη μάθηση η απόκτηση συναφών ικανοτήτων διαδραματίζουν επωφελή ρόλο σε ακριβέστερα αποτελέσματα. Κάποιες από τις ενδεικτικές μεθόδους καλλιέργειας τέτοιων δεξιοτήτων είναι η καθοδήγηση των παιδιών κατά την αξιοποίηση λιστών κριτηρίων ή ρουμπρίκας, ο εντοπισμός συγκεκριμένων ελλείψεων ή γνωστικών λαθών βάσει κριτηρίων αποτελεσματικότητας σε σχολικές δραστηριότητες και η συνειδητοποίηση ότι σκοπός της αυτοαξιολόγησης πρέπει να είναι η ρεαλιστική εκτίμηση των μαθητών μέσω προσωπικού στοχασμού. Αναλόγως, εκτιμάται ότι η εκπλήρωση προϋποθέσεων αληθέστερης αξιολόγησης θα πρέπει να επιβραβεύεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χρειάζεται να αφιερώνουν χρόνο στην καταγραφή κρίσεων των μαθητών, όταν αποτιμούν το έργο τους και να τους ανατροφοδοτούν με τις απαραίτητες πληροφορίες για την εξάλειψη εσφαλμένων αντιλήψεων ή προκαταλήψεων (Baars et al., 2014· Panadero et al., 2016· Sitzmann & Johnson, 2012).

Οι Boud και Brew (1995) αντιμετώπισαν ως σημαντική τη συσχέτιση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και του επιδιωκόμενου μαθησιακού ενδιαφέροντος. Βασιζόμενοι στην αντίληψη ότι το γνωστικό κατά περίσταση ενδιαφέρον απαιτεί διαφορετικές μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες, διέκριναν διαφορετικές κατηγορίες αυτοαξιολόγησης εξετάζοντας τρία γνωστικά ενδιαφέροντα: το τεχνικό, το επικοινωνιακό και το ενδιαφέρον πρωτοβουλίας ή αυτονομίας. Η αντίληψη αυτή εκπορεύεται από τη θεωρία του Habermas (1987) σύμφωνα με την οποία ό,τι επιθυμεί και χρειάζεται ο άνθρωπος διαμορφώνει τη γνώση, η οποία εξαιτίας του πλήθους ανθρώπινων αναγκών διαιρείται σε διακριτά είδη εκφραζόμενα από ανάλογα «θεμελιώδη γνωστικά ενδιαφέροντα». Τα ανωτέρω ενδιαφέροντα συναντώνται τόσο στην αξιολόγηση των μαθητών από εκπαιδευτικούς όσο και σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης των παιδιών σε σχέση με την κατάκτηση δεξιοτήτων

πρόσληψης γνώσεων, κατανόησης, ικανοτήτων ακαδημαϊκού χαρακτήρα ή γενίκευσης δεξιοτήτων (p. 134).

Το **τεχνικό ενδιαφέρον** αφορά στη γνώση που επιχειρήσει να αποκτήσει ο άνθρωπος με την αποστασιοποίησή του από τον κόσμο που τον περιβάλλει με στόχο να τον παρατηρήσει αντικειμενικά. Αν και το συγκεκριμένο είδος ενδιαφέροντος είχε ως αφετηρία τον χώρο της επιστήμης, υφίσταται και γενικότερο ενδιαφέρον παρουσία δηλώσεων διατυπωμένων με αντικειμενική έκφραση. Αντίστοιχα, σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης εκδηλώνεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες μαθητές αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο έχουν κατακτήσει ορισμένες γνώσεις ή δεξιότητες βάσει- κατά το μέγιστο δυνατόν- αντικειμενικών και ανεξάρτητων δηλώσεων οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις δεξιότητες αυτές με αμερόληπτο τρόπο. Ακόμη, συναφείς δραστηριότητες συνιστούν ο έλεγχος κάθε απάντησης που έχουν δώσει οι διδασκόμενοι σε εξέταση αξιολόγησης εν όψει προϋποθέσεων αποτελεσματικότητας ή πρότυπων απαντήσεων και η αποτίμηση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητάς τους μέσω επιλογής κλιμακούμενων αποκρίσεων.

Το **επικοινωνιακό ή πρακτικό γνωστικό ενδιαφέρον** σχετίζεται με τη γνώση που οικοδομείται μέσω αντίληψης των πραγμάτων με βάση τη συζήτηση και την από κοινού συμφωνία, διαδικασία η οποία ενέχει πιθανότητες μεροληπτικής εκτίμησης δεδομένων. Οι γνώσεις εδώ προκύπτουν από τη νοηματική αναπαράσταση που σχηματίζει το άτομο δια μέσου προσωπικής ερμηνείας ενώ οι δεξιότητες αξιολογούνται ως απόρροια ενός συμβιβασμού στα πλαίσια μίας κοινωνικής διαδικασίας. Σε αυτά τα όρια οι ατομικές ικανότητες αντιμετωπίζονται ως επαγγελματικές ή ολιστικές δεξιότητες (Boud & Brew, 1995). Τέτοιου είδους δεξιότητες αφορούν σε επαγγελματικές δράσεις συνολικά και όχι αποκλειστικά σε επιμέρους χαρακτηριστικά ανάλογων ενεργειών με τη σχετική αξιολόγηση να επικεντρώνεται σε ρεαλιστικές απαιτήσεις επαγγελματικής ταυτότητας (Boud & Brew, 1995· Drisko & Maschi, 2015). Η υλοποιούμενη στα όρια του πρακτικού ενδιαφέροντος αυτοαξιολόγηση χαρακτηρίζεται από τις ιδιότητες της «επικοινωνίας και ερμηνείας» όπως θα συνέβαινε λόγου χάρη, όταν το άτομο έχει διέλθει από το στάδιο κατά το οποίο διαπραγματεύεται με τους διδάσκοντες ή και συμμαθητές τις προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας μίας δραστηριότητας σε συζήτηση εντός τάξης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται κάποιο από αυτά τα κριτήρια με άλλα προαπαιτούμενα. Επίσης, παράδειγμα συνιστά η εξέταση προτάσεων κριτηρίων αποτελεσματικότητας από συμμαθητές έπειτα από την παρουσίαση απάντησης σε δραστηριότητα και ο έλεγχος των απαντήσεων που έδωσε ο κάθε μαθητής από τον ίδιο λαμβάνοντας υπόψη τον διάλογο που προηγήθηκε (Boud & Brew, 1995, p. 134).

Το **ενδιαφέρον πρωτοβουλίας ή αυτονομίας** συνδέεται με τη γνώση που οικοδομείται μέσω στοχασμού στην υλοποιούμενη κατά συνθήκη διαδικασία και περιλαμβάνει το στοιχείο της μεταγνώσης. Η αυτονομία αφορά στην ώθηση του ατόμου να συνειδητοποιεί τις οδούς με τις οποίες αποκτά γνώσεις και εξελίσσεται σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι μαθητές αξιολογώντας το έργο ή την προσπάθειά τους μέσω του κριτικού στοχασμού αποκτούν σαφέστερη αυτοεικόνα ως προς τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν. Η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων στο δεδομένο γνωστικό ενδιαφέρον είναι δυνατό να επέλθει εφόσον οι εκπαιδευτικοί εστιάσουν τη διδασκαλία τους στην αυτονόμηση των διδασκομένων προτρέποντάς τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες με σκοπό τη σταδιακή αύξηση του βαθμού ανεξαρτησίας τους. Στην εξάσκηση αυτοαξιολόγησης οι μαθητές καλούνται να εκτιμήσουν τις δεξιότητές τους οι οποίες εκφράζονται συνηθέστερα σε διακριτές δηλώσεις και κατόπιν της εκτίμησης αυτής να προσπαθήσουν να συμπεράνουν ως προς το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτό το ενδιαφέρον οι προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας κάθε δραστηριότητας αναδύονται κατά τη διάρκεια υλοποίησής της. Το ίδιο συμβαίνει και με την κατανόηση από τους μαθητές του τρόπου με τον οποίο αποκτούν γνώσεις, διότι ενώ φέρουν εις πέρας τη δραστηριότητα αποτιμούν ενεργά τις ενέργειές τους με την κριτική τους δράση να δέχεται διαρκώς πληροφορίες για τις κινήσεις τους. Ενδεικτικά, αυτοαξιολόγηση στο γνωστικό ενδιαφέρον αυτονομίας θα μπορούσε να αναγνωριστεί στη συνθήκη που μαθητής σε μάθημα παραγωγής λόγου απαντά σε ανάλογη άσκηση και αξιολογεί την προσπάθειά του κατά την εξέλιξή της βάσει των κριτηρίων που είχε ο ίδιος υπόψη εξαρχής. Εν συνεχεία, παρακολουθεί συζήτηση σχετική με τα κριτήρια αυτά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και εν τέλει αναθεωρεί τα αρχικά του κριτήρια ή και την αξιολόγηση στην οποία υπέβαλε την προσπάθειά του (Boud & Brew, 1995).

Το μοντέλο, εντούτοις, έχει δεχτεί κριτική ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά του. Ειδικότερα, αντικείμενο σχολιασμού του έχει αποτελέσει η χρησιμότητα του ενδιαφέροντος πρωτοβουλίας για τους διδασκομένους στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Έχει διατυπωθεί, ακόμη, η άποψη πως ίσως το είδος αυτό αξιοποιείται αποτελεσματικότερα κατά τη φοίτηση ατόμων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή την επαγγελματική τους απασχόληση, καθώς ενδέχεται να αποτελεί πτυχή του αυξανόμενου βαθμού κατάκτησης αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων με την προαγωγή μαθητών από τη μία στην επόμενη σχολική τάξη. Επίσης, έχει επισημανθεί η ιδιότητα του μοντέλου να εστιάζει περισσότερο στους στόχους που εξυπηρετεί η αυτοαξιολόγηση μαθητών παρά στους τρόπους και στα πλαίσια στα οποία είναι δυνατό να εφαρμοστεί (Panadero et al., 2016).

Παρ' όλες τις ενστάσεις, μία τέτοια κατηγοριοποίηση μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο κριτικής σε μεθόδους και εφαρμογές αυτοαξιολόγησης με σημείο αναφοράς τον βαθμό επιτυχίας τους σε συνάρτηση με τους αρχικούς στόχους οι οποίοι είχαν προετοιμάσει το έδαφος για τον σχεδιασμό και τη χρήση τους (Boud & Brew, 1995). Επιπλέον, οι επινοητές της θεωρούνται από τους πρώτους ερευνητές που με το έργο τους επεχείρησαν την αναγνώριση διακριτών τύπων αυτοαξιολόγησης διδασκομένων, υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα των υπηρετούμενων από τη διαδικασία αυτή σκοπών και υπέδειξαν διαφορετικές τεχνικές που συχνά συγχέονται με την αυτοαξιολόγηση (Panadero et al., 2016).

Οι Alonso- Tapia και Panadero (2010) στην τυπολογία τους με γνώμονα την υπόδειξη ή μη κριτηρίων ποιότητας αλλά και τον τρόπο που παρουσιάζονται αυτά στην πρώτη συνθήκη διακρίνουν τρία είδη αυτοαξιολόγησης. Από το πρώτο, την τυπική αυτοαξιολόγηση, η οποία αναφέρεται και ως αυτοβαθμολόγηση, απουσιάζει η διάθεση από τους εκπαιδευτικούς ή ερευνητές σαφώς διατυπωμένων κριτηρίων αποτελεσματικότητας, καθώς σε τέτοιες διαδικασίες παραλείπεται κατά πόσο έχουν δοθεί και η μορφή με την οποία έχουν επικοινωνηθεί τα δεδομένα στοιχεία. Ο επόμενος τύπος περιλαμβάνει την αξιοποίηση ρουμπρίκας στην οποία διαγράφονται προϋποθέσεις αντιστοίχισης διαφορετικών επιπέδων επιδόσεων συνοδευόμενες από παραδείγματα σε ό,τι αφορά στο βαθμό αποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένη διαδικασία. Στην τελευταία κατηγορία ανήκει η παροχή γραπτών οδηγιών προς τους αυτοαξιολογούμενους στις οποίες γίνεται αναφορά στα κριτήρια αξιολόγησης υπό τη μορφή ερωτημάτων προκειμένου να επικεντρωθούν στο ζητούμενο της εκάστοτε δραστηριότητας και οι οποίες θυμίζουν προτροπές. Ερευνητικά στοιχεία που προκύπτουν από τον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποδεικνύουν ότι η παροχή οδηγιών μόνη της ή συνδυαζόμενη με τη μέθοδο αξιοποίησης ρουμπρίκας είναι δυνατό να ενισχύσουν την απόκτηση γνώσεων ενώ οι οδηγίες μπορεί να λειτουργήσουν ευνοϊκά προς την αυτορρυθμιζόμενη δράση των μαθητών. Προϋπόθεση ισχύος του εν λόγω ενδεχομένου είναι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης να αφήνει ανεπηρέαστη την τελική βαθμολογία των παιδιών (Panadero et al., 2012· Panadero et al., 2016). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η ρουμπρίκα φαίνεται να κατέχει σπουδαιότερη θέση στις προτιμήσεις φοιτητών, ενώ δείχνει να τους ωθεί περισσότερο στη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης ενδυναμώνοντας και το επίπεδο αποδοτικότητάς τους. Στα χαρακτηριστικά αυτής της τυπολογίας υπάγονται η εμπειρική δοκιμή της και η έμφαση στον αντίκτυπο της αυτοαξιολόγησης στο μαθησιακό προϊόν

(Alonso- Tapia & Panadero, 2010· Panadero et al., 2014· Panadero et al., 2016· Panadero & Romero, 2014).

Στην τυπολογία των Brown και Harris (2013) προτείνονται διαφορετικά είδη αξιολόγησης με βάση τη μορφή που προσλαμβάνει η διεξαγωγή της. Η αυτοταξινομήση αποτελώντας ένα εξ αυτών αφορά στην ποιοτική ή ποσοτική αποτίμηση της απόδοσης μαθητών σε δραστηριότητες από τους ίδιους και συχνά περιλαμβάνει λίστες ελέγχου ή συμφωνίας με ορισμένες προδιαγραφές. Άλλο είδος αυτοαξιολόγησης στα πλαίσια της δεδομένης τυπολογίας είναι αυτό της αυτοβαθμολόγησης που εστιάζει στην εκτίμηση έργου με τη χρήση βαθμού βάσει συμπεφωνημένων κανόνων περιεχομένων σε σύνολο οδηγιών που λειτουργούν ως κριτήρια. Οι οδηγίες συνήθως διαθέτουν πληροφοριακά στοιχεία συναφή προς το ζητούμενο και την εκτίμηση αποτελεσματικότητας των μαθητών σε αυτό. Επίσης, η αυτοαξιολόγηση υλοποιείται εν όψει ρουμπρίκας ή προϋποθέσεων, οι οποίες συνιστούν οδηγούς για την ταυτοποίηση του ποιοτικού επιπέδου που χαρακτηρίζει το αποτέλεσμα μαθησιακής προσπάθειας συχνά σύνθετου περιεχομένου κατά την κρίση των διδασκομένων κατόπιν επιλογής από μία ιεραρχία αποτελεσμάτων όπως αυτά αναπαριστώνται λεπτομερώς. Μία ένσταση που έχει εκφραστεί σχετικά με την εν λόγω κατηγοριοποίηση είναι ότι αγνοεί περιστάσεις κατά τις οποίες η αυτοαξιολόγηση λαμβάνει χώρα χωρίς εξωτερικά ερεθίσματα ή καθοδήγηση. Παρ' όλα αυτά, θεωρείται μία γενικά εύκολη κατά την εφαρμογή της τυπολογία τα είδη της οποίας συναντώνται στο πεδίο της εμπειρικής έρευνας. Ακόμη, ως σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωρίζεται η έμφαση που απέδωσε στη χρησιμότητα της βαθμολόγησης κατά την αυτοαξιολόγηση των παιδιών (Dunning, et al., 2003· Panadero et al., 2016).

Στην παρούσα εργασία ο όρος αυτοαξιολόγηση αφορά στην απλούστερη εκδοχή του υποδεικνύοντας επιλογή κρίσεων σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές και δεν σχετίζεται με συμμετοχή των παιδιών στην ανάδειξη κριτηρίων αποτελεσματικότητας, καθώς δεν είχε προηγηθεί συναφής διδασκαλία.

1.5.5. Η αυτοαξιολόγηση σε μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συναντούν σημαντικά εμπόδια στην οργάνωση, στην παρακολούθηση ενεργειών, σε μεταγνωστικές δράσεις και σε λειτουργίες εκτελεστικού χαρακτήρα εν γένει. Τέτοιες δυσκολίες εντείνονται κατά την εφηβεία η

οποία αποτελεί περίοδο αλλαγών βιολογικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα για όλα τα παιδιά.

Η ασκούμενη επίδραση από τις διαφορές σχεδιασμού αυτοαξιολόγησης που εφαρμόζεται κάθε φορά σε ξεχωριστούς διδασκομένους αποτελεί έναν τομέα ενδιαφέροντος ο οποίος συγκριτικά με το επίπεδο ακρίβειας αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές δεν έχει ερευνηθεί ενδελεχώς. Πέραν τούτων, στα αποτελέσματα των διενεργημένων ερευνών συναντώνται αντιφάσεις χαρακτηριστικό που καταδεικνύει ανάγκη για επιπλέον διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου. Για παράδειγμα, ορισμένα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι από δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης επωφελούνται κυρίως μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις ενώ από άλλες συνάγεται ότι μεγαλύτερη πρόοδος αποδίδεται σε μαθητές με μέσο ποσοστό επιτυχιών. Εντούτοις, ως κοινό στοιχείο στο βαθμό που θεωρείται ότι έχει παγιωθεί αναγνωρίζεται πως είναι αδύνατο να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές από έναν τύπο αυτοαξιολόγησης, διότι η συνεισφορά της αυτοαξιολόγησης στη μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις επιδόσεις του μαθητή στην εξεταζόμενη δεξιότητα. Συνεπώς, η ένταξη δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει διαφορετικά μαθητές ανάλογα με το αν επιδεικνύουν μέση, χαμηλότερη ή υψηλότερη επίδοση στο αξιολογούμενο αντικείμενο (Boud et al., 2013· Brown & Harris, 2013· Panadero et al., 2016· Sadler & Good, 2006).

Κατά την ένταξη δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης στη διδασκαλία θεωρείται σημαντική η διάκριση μεταξύ συναφών βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, καθώς η διαμόρφωση κρίσεων από τα παιδιά σχετικά με την απόδοσή τους σε ειδικές δραστηριότητες ή περιστάσεις είναι δυνατό να τους κινητοποιεί ώστε να στοχεύσουν στην κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων συνδεδεμένων με την εξέλιξή τους σε επίπεδο ορισμένων δεξιοτήτων. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ροπή των διδασκομένων να πλεονεκτούν κατά την ποιοτική αποτίμηση του έργου τους, όταν αυτή αφορά στη γενική επίδοσή τους και όχι στην εκτίμηση της δράσης ή ικανοτήτων τους σε συγκεκριμένο αντικείμενο, στοιχείο που ίσως αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα αντιθέσεων ανάμεσα στα ερευνητικά πορίσματα.

Το επίπεδο ειδικών γνώσεων που διαθέτουν οι μαθητές στο αξιολογούμενο πεδίο διαδραματίζει συχνά σημαντικό ρόλο στο βαθμό ακρίβειας αυτοαξιολόγησης. Χαρακτηριστικό θεωρείται πως παιδιά με ανώτερο επίπεδο ειδικών γνώσεων ή δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο αντικείμενο τείνουν να σημειώνουν λάθη ανακρίβειας κατά την αποτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και συνηθέστερα σφάλματα υποβάθμισης

του έργου ή των ικανοτήτων τους. Η υποτίμηση της επίδοσής τους συνδέεται με αρνητικές εντυπώσεις ή αυταπάτες σχετικά με την επιδεξιότητά τους ώστε θεωρούν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς ως προς την εκπλήρωση δεδομένων δραστηριοτήτων ή την αφομοίωση πληροφοριών (Boud et al., 2013· Brown & Harris, 2013· Hattie, 2013· Panadero et al., 2016).

Οι παρερμηνείες αυτές ενδέχεται να οφείλονται στην υποτίμηση των οφελών που έπονται επιτευγμάτων, σε ελλείμματα αυτοεκτίμησης ή στην άποψη πως ό,τι επιτυγχάνουν είναι εύκολο να υλοποιηθεί από τους υπολοίπους. Η χαμηλή προσήλωση στα προκαλούμενα από επιτεύγματά τους στα συναισθήματα είναι πιθανό να αποδοθεί στην επιδίωξη από μέρους τους ουσιαστικής απόκτησης γνώσεων ή επιδεξιοτήτων. Παρότι τέτοιου είδους εντυπώσεις επηρεάζουν αρνητικά την εικόνα που σχηματίζουν οι διδασκόμενοι αναφορικά με τις επιδόσεις τους, η διδασκαλία των παιδιών με υψηλότερο γνωστικό επίπεδο σε συγκεκριμένο τομέα προκειμένου να αναγνωρίζουν τα ακαδημαϊκά τους κατορθώματα είναι εφικτή (Butler, 2011· Panadero et al., 2016).

Το αντίθετο παρατηρείται σε μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων οι οποίοι τείνουν να υπερεκτιμούν το επίπεδο επάρκειάς τους ως προς την καλλιέργεια δεξιότητας ή τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους σε δραστηριότητες συγκεκριμένου αντικειμένου. Οι ευθύνες για κάτι τέτοιο ίσως θα μπορούσαν να επιρριφθούν σε περιορισμούς αναφορικά με την απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών καθ' αυτές, σε αναληθή ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο επιτυχίας τους, σε ελλείψεις μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην εσκεμμένη «αυταπάτη» με στόχο τη θωράκιση της αυτοπεποίθησής τους.

Εξαιτίας των δυσκολιών αυτών παιδιά με σχετικές επιδόσεις χρειάζονται συχνά νύξεις ή την καθοδήγηση διδασκόντων προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους, όμως η εσφαλμένη αυτοεικόνα τους ως προς τις δεξιότητες που διαθέτουν σε συγκεκριμένο αντικείμενο είναι δυνατό να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, να τους κινητοποιήσουν προς τη συστηματική απόκτηση γνώσεων και την τελική κατάκτηση μαθησιακών στόχων. Παρά τη δυνητικά θετική επίδραση ψευδών εντυπώσεων στην ευρύτερη πρόοδο των μαθητών η συνεισφορά ικανοτήτων ακριβέστερης αυτοαξιολόγησης κρίνεται καθοριστικής σημασίας προκειμένου να γνωρίζουν καλύτερα το ζητούμενο δεδομένου καθήκοντος, να διακρίνουν με σαφήνεια τις προϋποθέσεις που ενέχει η υλοποίησή του, να κατανοούν τους στόχους της εκάστοτε μαθησιακής διαδικασίας και γενικά να εξελίσσονται γνωστικά ανεξάρτητα από παραινέσεις εκπαιδευτικών ή λοιπών προσώπων (Boekaerts, 2011· Boud et al., 2015· Otunuku & Brown, 2007· Panadero et al., 2016). Σε ό,τι συνδέεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων

ακριβέστερης αυτοαξιολόγησης σε μαθητές και ιδιαίτερα σε εκείνους με χαμηλότερες επιδόσεις ο Panadero και οι συνεργάτες του (2016) προτείνουν ως πιθανώς ωφέλιμο να συνδυάζονται από τους εκπαιδευτικούς η καθοδήγηση των διδασκομένων στην εφαρμογή διαφορετικών αξιολογικών μεθόδων και ο προσανατολισμός της αξιολόγησης σε ποικίλους τομείς όπως στην απόκτηση γνώσεων πεδίου, στην εφαρμογή αυτοαξιολόγησης και στη συναισθηματική διαχείριση παρουσίας ελλείψεων (p. 34).

Πέρα από αυτά, οι δεξιότητες αυτοαξιολόγησης είναι δυνατό να ενισχύσουν ικανότητες αυτορρύθμισης, να βελτιώσουν την κατοχή κινήτρων, αυτοαποτελεσματικότητας, τη σχέση διδασκομένων- διδασκόντων, αλλά και να αμβλύνουν το μαθησιακό άγχος. Παρά τα οφέλη τους, ωστόσο, είναι σημαντικό η ένταξή τους στη διδασκαλία να στοχεύει στη γνώση (Panadero et al., 2016· Panadero et al., 2012).

1.6. Αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικού κειμένου, δείκτες λόγου και αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου

1.6.1. Αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικού κειμένου, δείκτες λόγου και αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά εγχειρίδια Γυμνασίου

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ), καθώς και τα βιβλία εκπαιδευτικών Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου η κατανόηση κειμένων αφηγηματικού, περιγραφικού και επιχειρηματολογικού χαρακτήρα αποτελεί στόχο όλων των τάξεων του γυμνασίου, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν δεδομένα αυτών των κειμένων, απαντώντας σε ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενό τους, εντοπίζοντας δομικά τους στοιχεία και το βασικό σχήμα κάθε είδους, ενώ τους ζητείται να συντάξουν και κείμενα με χαρακτηριστικά επιχειρηματολογίας. Ακόμη, κρίνεται ωφέλιμη η αναγνώριση της θέσης και της πρόθεσης του ομιλητή-συγγραφέα, αλλά και των στοιχείων στήριξής της. Σε ό,τι αφορά στο επιχειρηματολογικό σχήμα κειμένου, η πρώτη τάξη αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για μία αρχική γνωριμία με το είδος, η διδασκαλία του οποίου επεκτείνεται και αποκτά έναν πιο ολοκληρωμένο χαρακτήρα στις ακόλουθες τάξεις γυμνασίου. Εντούτοις, οι μαθητές αναμένεται να έχουν εξοικειωθεί με επιχειρήματα στοιχειώδους μορφής, με συναφή κείμενα καθώς ήδη κατά τις τελευταίες τάξεις Δημοτικού έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες γραπτής υποστήριξης γνώμης.

Επίσης, η κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων (κείμενα πειθούς) αποκτά πρωταγωνιστική θέση σε επίπεδο κατανόησης και παραγωγής λόγου στο γλωσσικό μάθημα Λυκείου, συνεχίζοντας παράλληλα να επηρεάζει το άτομο κατά την ενήλική του ζωή ως ελεύθερου πολίτη, ο οποίος μετέχει σε μία δημοκρατική κοινωνία (Αγγελάκος κ.ά., 2008γ· Γαβριηλίδου κ.ά., 2008γ· Κατσαρού κ.ά., 2008γ· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Σε ό,τι αφορά στην **κατανόηση επιχειρηματολογίας** ως γνωστικό άξονα αναφέρεται ως στόχος η αποτίμηση και ο έλεγχος επιχειρηματολογικού λόγου από τους μαθητές όλων των τάξεων προκειμένου να τηρούν κριτική στάση στα επιστρατευόμενα από συνομιλητές τους επιχειρήματα και τα συνακόλουθα δεδομένα. Επίσης, στα πλαίσια της αναγνωστικής κατανόησης τίθεται ως σκοπός η ανάπτυξη της ικανότητας εντοπισμού από τα παιδιά δομικών και υφολογικών χαρακτηριστικών σε διακριτά είδη κειμένων. Στην 3^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου Α΄ τάξης ως στόχος τίθεται η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν κείμενα επιχειρηματολογίας, έχοντας τη δυνατότητα αποτίμησης των αξιοποιούμενων από τον συντάκτη επιχειρημάτων, και σύνταξης κειμένων του είδους με θεματολογία αντίστοιχη των εμπειριών και των αναζητήσεων της ηλικιακής ομάδας στην οποία ανήκουν. Ακριβέστερα, οι εργασίες εστιάζονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης: α) επιχειρημάτων σε κείμενα τέτοιου τύπου, β) των συστατικών οργάνωσής τους και γ) των συνήθων εκφραστικών ιδιοτήτων τους, διαθέτοντας τη δυνατότητα διάκρισής τους από κείμενα διαφορετικών ειδών όπως περιγραφής ή αφήγησης λαμβάνοντας υπόψη, παράλληλα, τις προθέσεις του πομπού (Αγγελάκος κ.ά., 2008γ). Η 1^η ενότητα της Β΄ τάξης έχει ως πυρήνα την εξοικείωση των μαθητών με τους τρόπους οργάνωσης παραγράφου σε κείμενα διαφορετικών αντικειμένων συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης με αιτιολόγηση, αίτιο-αποτέλεσμα και παραδείγματα που συνδέονται άρρηκτα με τη διάρθρωση επιχειρηματικού λόγου. Η επιχειρηματολογία τοποθετείται στο επίκεντρο της 8^{ης} ενότητας, η οποία στοχεύει στην κατανόηση επιχειρημάτων στα πλαίσια προφορικής συζήτησης, στην υποβολή τους σε ποιοτικό έλεγχο και στην εκτίμηση των συμπερασμάτων του πομπού με τις δραστηριότητες να έχουν ως σκοπό την αναγνώριση των θέσεων και της αποτελεσματικότητας των χρησιμοποιούμενων επιχειρημάτων από τους κατά περίπτωση συνομιλητές. Η παραγωγή λόγου σχετίζεται με την προφορική και γραπτή ανάπτυξη επιχειρημάτων «σε πιο απαιτητικά ζητήματα» και σε «θέματα» με «αφηρημένες έννοιες» (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008γ, σ. 57). Η επιχειρηματολογία εξακολουθεί να κατέχει σπουδαία θέση και στην 9^η ενότητα, όπου καταβάλλεται προσπάθεια γενίκευσης των αποκτημένων γνώσεων επιχειρηματολογίας σε ζητήματα συναντώμενα σε διαφορετικά της

Νεοελληνικής Γλώσσας μαθήματα προκειμένου να στηρίζουν τις θέσεις τους με γνώμονα τους κανόνες της λογικής (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008γ). Τέλος, στη 2^η ενότητα της Γ΄ τάξης στόχο συνιστά η προφορική ή γραπτή έκφραση απόψεων υποστηριζόμενων με αιτίες σε ζητήματα με την αξιοποίηση αφηρημένων εννοιών (Κατσαρού κ.ά., 2008γ).

Αναφορικά με τους **δείκτες λόγου** και με ό,τι μπορεί να συσχετισθεί με τη συνοχή, τη συνεκτικότητα και τη δομή γραπτού λόγου εν γένει των οποίων μέσα εξασφάλισης συνιστούν οι δείκτες λόγου και η σύνδεση προτάσεων- παρατακτική και υποτακτική-αποτελούν αντικείμενο των αξόνων περιεχομένου γνώσεων για τους μαθητές και των τριών τάξεων με επιδιωκόμενο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης και αξιολόγησης ως προς το επίπεδο ευκρίνειας της μορφής έκφρασης του πομπού βάσει χρησιμοποιούμενων λέξεων και εκφράσεων στα πλαίσια προτάσεων, περιόδων ή κειμένου. Σπουδαίο ρόλο στη 10^η ενότητα της Α΄ τάξης κατέχουν οι υποτακτικοί σύνδεσμοι και οι δευτερεύουσες προτάσεις με στόχο την κατανόηση της σπουδαιότητας των στοιχείων αυτών στην οικοδόμηση εξαρτημένων προτάσεων, στη διάκριση παρατακτικού από τον υποταγμένο λόγο και κυρίως στην παρακολούθηση της επίδρασής τους στη μεταβολή σημασίας προτάσεων (Αγγελάκος κ.ά., 2008α). Η συνοχή και συνεκτικότητα σε επίπεδο κειμενικής «μακροδομής» καταλαμβάνουν πρωταγωνιστική θέση στην 4^η ενότητα της Β΄ τάξης, όπου υιοθετείται ως στόχος η παραγωγή κειμένων με αλληλουχία μέσω της ορθής αξιοποίησης συνδετικών λέξεων που εξασφαλίζουν τη λογική σύζευξη ανάμεσα σε παραγράφους και περιόδους. Ωστόσο, οι συνδετικές λέξεις και εκφράσεις αυτές καθαυτές πρωταγωνιστούν στην 7^η ενότητα που στόχο έχει την αποτελεσματική χρήση τους κατά τη σύνδεση προτάσεων και παραγράφων σε κείμενα διαφόρων τύπων ενώ στην ίδια ενότητα περιλαμβάνεται ως σκοπός η αναγνώριση και σωστή χρήση επιρρημάτων και αντίστοιχων προσδιορισμών οι οποίοι συχνά λειτουργούν ως δείκτες λόγου (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α). Η 5^η ενότητα της Γ΄ τάξης εστιάζει στην ανίχνευση αιτιολογικών και τελικών συνδέσμων καθώς και αντίστοιχων προτάσεων εντός κειμένων. Συγκεκριμένα, κατά την έκφραση αιτιών αναφέρεται ότι επιδιώκεται «ο μαθητής να αντιλαμβάνεται το ρόλο των αιτιολογικών συνδέσμων και προτάσεων στην ανάπτυξη επιχειρημάτων», αλλά και να παράγει επιχειρηματολογικά κείμενα συμπεριλαμβάνοντας τέτοιες προτάσεις και δείκτες (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 59). Τέλος, η 7^η ενότητα είναι αφιερωμένη στην επισήμανση εναντιωματικών-αντιθετικών, παραχωρητικών και αποτελεσματικών συνδέσμων ή εκφράσεων και συναφών προτάσεων στα πλαίσια κειμένων (Κατσαρού κ.ά., 2008α).

Αναφορικά με τη **μεταγνώση** και την **αυτοαποτελεσματικότητα**, στο ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ σημειώνεται η σπουδαιότητα της επίγνωσης των μαθητών ως προς «τα θετικά

σημεία» και τις «αδυναμίες του λόγου τους» με απώτερο στόχο τη βαθμιαία καλλιέργεια της δεξιότητας «αυτοαξιολόγησης» της έκφρασής τους. Έτσι, πέραν του εκπαιδευτικού ο οποίος οφείλει να παρακολουθεί και να εκτιμά τις δυνατότητες των παιδιών στην κατανόηση και παραγωγή λόγου, είναι εξαιρετικά σημαντικό οι ίδιοι οι διδασκόμενοι να περιέλθουν σε θέση: αποτίμησης του έργου τους, εντοπισμού πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων στην πρόσληψη και εν τέλει στην παραγωγή λόγου. Επιπρόσθετα, δηλώνεται ότι «τελικό» σκοπό της αξιολόγησης των διδασκομένων κατά την κατανόηση προφορικού ή γραπτού λόγου συνιστά η αυτοαξιολόγησή τους και η «βελτίωση της γλωσσικής τους έκφρασης». Ως ενδιάμεσα στάδια αναφέρονται η δεξιότητα των παιδιών στην κατανόηση κειμένων διαφορετικών κειμενικών τύπων και στην απόκριση ερωτημάτων περιεχομένου, δομής, γλωσσικής έκφρασης, σύνοψης, σχολιασμού απόψεων, συνεκτιμώντας τις κειμενικές παραμέτρους της προθετικότητας και του «είδους λόγου» στο οποίο ανήκει το εκάστοτε κείμενο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σσ. 62-63).

Σύμφωνα με τις συγγραφικές ομάδες των βιβλίων εκπαιδευτικών ο όρος «**αυτοαξιολόγηση**» ορίζεται ως η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή των χαρακτηριστικών που ιδανικά παρουσιάζονται στον «κατάλληλο και αποτελεσματικό λόγο» εντός συγκεκριμένων περιστάσεων και η αντιπαράθεση των δικών τους λεκτικών προϊόντων- προφορικών ή γραπτών- με τον διαθέτοντα τα κριτήρια αυτά λόγο. Το δεδομένο πλαίσιο θα αποτελέσει, συνεπώς, σημείο αναφοράς κατά τον έλεγχο αποτελεσματικότητας των κειμένων των παιδιών από τα ίδια ως προς το επίπεδο ανταπόκρισης των κειμένων αυτών στις ανά περίπτωση δεδομένες προδιαγραφές (Αγγελάκος κ.ά., 2008γ, σ. 10· Boud, 1995, p. 12· Κατσαρού κ.ά., 2008γ, σ. 17). Επίσης, στο ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου η «αυτοαξιολόγηση» σε συνδυασμό με την πρόοδο των μαθητών αναφέρεται ως απώτερος σκοπός της αξιολογικής δραστηριότητας καθαυτής αλλά και τμήμα της (όπ. αν. σε Αγγελάκος κ.ά., 2008γ, σ. 49 και σε Κατσαρού κ.ά., 2008γ, σ. 17). Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης έχει ως αφετηρία και τελικό προορισμό την επισήμανση κριτηρίων αποτελεσματικότητας σε κείμενα, σε εκείνα του σχολικού βιβλίου ή σχετικού επιπέδου δυσκολίας και έπειτα στα παραγόμενα από τους διδασκόμενους κείμενα. Κατά τη διδασκαλία με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, καθώς και σε συνεργασία με τα παιδιά τα ανωτέρω κριτήρια είναι δυνατό να υφίστανται επανεξετάσεις, τροποποιήσεις και διευρύνσεις. Προτείνεται, ακόμη, η συμμετοχή συμμαθητών στην αναγνώριση κριτηρίων αναφοράς και γενικά στην αποτίμηση της εκπλήρωσης των απαραίτητων προϋποθέσεων προκειμένου να θεωρείται το κείμενο μαθητή τελεσφόρο, καθώς εκτιμάται πως η συνεργασία αυτού του είδους νοείται ως

δυνάμει ευνοϊκή προς την προσπάθειά του να βελτιώσει το κείμενό του. Συστήνεται η βαθμιαία εισαγωγή διδασκομένων στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης με συναφείς εργασίες με την αρχική επισήμανση κατά προτίμηση μικρού αριθμού κριτηρίων από τον ίδιο τον διδάσκοντα και εν συνεχεία τη διεύρυνσή τους, καθώς και την παροχή ευκαιριών στους διδασκομένους να τα επιλέξουν εκείνοι με σκοπό τη συνειδητοποίηση των συνυφασμένων με την παραγωγή λόγου λειτουργιών (Αγγελάκος κ.ά., 2008γ, σσ. 49-50· Κατσαρού κ.ά., 2008γ, σσ. 17-18). Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται, επιπλέον, μία μορφή ελέγχου λόγου με έτερα είδη την εκτίμηση διδαγμένων κειμένων από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά και την αξιολόγηση του λόγου που παράγει ο μαθητής από τους συνομηλίκους του. Στα πλαίσια αυτά εντάσσονται εργασίες στις οποίες οι μαθητές αποτιμούν προϊόντα γλωσσικής παραγωγής σε σχέση με το κατά πόσο πληρούν τα εξεταζόμενα ποιοτικά κριτήρια. Επισημαίνεται η προσπάθεια των συγγραφικών ομάδων των σχολικών εγχειριδίων να παρουσιάζουν περιορισμένο αριθμό κριτηρίων (περίπου 3 ή 4) προσπαθώντας να παράσχουν ελεύθερο χώρο δημιουργικότητας στους μαθητές και αφήνοντας περιθώριο σε εκπαιδευτικούς και παιδιά μέσω συνεργασίας να εμπλουτίσουν ή να αυξήσουν βαθμιαία τον αρχικό αριθμό κριτηρίων. Συνεπώς, σύμφωνα με τα βιβλία εκπαιδευτικών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου σκοπό της διδασκαλίας αποτελεί η ενεργός ανάμειξη των μαθητών στις ανωτέρω δραστηριότητες αξιολόγησης τόσο κατά την αξιολόγηση κειμένων διδασκαλίας όσο κειμένων συνταχθέντων από τους ίδιους τους μαθητές κατά την αυτοαξιολόγηση (βιβλίο Κατσαρού κ.α., 2008γ, σσ. 16-17).

1.6.2. Επιχειρηματολογία, δείκτες λόγου και αυτοαποτελεσματικότητα στη θεωρία και τις ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων: μία διεξοδικότερη εξέταση

Το παρόν υποκεφάλαιο αφιερώνεται σε μία διεξοδικότερη εξέταση των τομέων ενδιαφέροντος της εν λόγω εργασίας όπως αυτοί παρουσιάζονται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο εντός των διδακτικών βιβλίων, καθώς εκτιμάται πως κάτι τέτοιο θα μπορούσε να ευνοήσει την εκτίμηση των παρεχόμενων στα βιβλία εκπαιδευτικού και στο ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ πληροφοριών.

Αναφορικά με τα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια στην 3^η ενότητα βιβλίου μαθητών της Α΄ τάξης παρουσιάζεται η θεωρία επιχειρήματος εντός πίνακα στον οποίο αναφέρονται οι λειτουργίες (να υποστηρίξουμε θέσεις, να αντικρούσουμε τις θέσεις

άλλων, να πείσουμε τους άλλους για την ορθότητα των θέσεών μας) και οι εφαρμογές επιχειρημάτων (στις καθημερινές συζητήσεις και στα «επίσημα» κείμενα). Επίσης, περιγράφονται ως μέσα οικοδόμησής τους «αιτίες» και «παραδείγματα» (Αγγελάκος κ.ά., 2008α, σ. 53). Εντούτοις, δεν διευκρινίζεται τι είναι «επιχείρημα» μέσω ορισμού (π.χ. σύνολο προτάσεων) ούτε ποια ακριβώς δομή μπορεί να προσλάβει σε επίπεδο γραπτού λόγου ή κειμένου παρά το γεγονός ότι στις γενικές διδακτικές οδηγίες επισημαίνεται ότι στόχο της ενότητας αποτελεί «μια πρώτη εισαγωγή» των μαθητών «στην έννοια του επιχειρήματος» (Αγγελάκος κ.ά., 2008γ, σ. 46).

Παρόλο που τα μέσα επιχειρήματος (αιτίες και παραδείγματα) συναντώνται σε εισαγωγικό κείμενο επιχειρηματολογίας η επιλογή τους δεν συνάδει ακριβώς με την «ενδεικτική δομή επιχειρηματολογικού κειμένου» του βιβλίου εκπαιδευτικού, η οποία εκτός από εισαγωγή- τοποθέτηση ως προς κάποιο ζήτημα, δεδομένα και τελικό συμπέρασμα περιλαμβάνει και ανασκευή αντίθετων θέσεων ή επιχειρημάτων. Στο ίδιο δομικό σχήμα τα επιχειρήματα εντάσσονται αόριστα στα δεδομένα μαζί με την πιθανή ύπαρξη τεκμηρίων, χαρακτηριστικό που είναι δυνατό να προκαλέσει παρανοήσεις ανάμεσα στην αντιμετώπιση του κειμένου ως ευρύτερου επιχειρήματος και την ερμηνεία του ως κειμένου που συμπτωματικά διαθέτει επιχειρήματα (Αγγελάκος κ.ά., 2008γ, σ. 52).

Στην 3^η ενότητα συναντάται εισαγωγικό κείμενο επιχειρηματολογίας ακολουθούμενο από ερωτήσεις κατανόησης. Το κείμενο διαθέτει χαρακτηριστικά της τυπικά παρουσιαζόμενης επιχειρηματολογικής υπερδομής όπως η παρουσίαση προβλήματος (του κινδύνου για τη ζωή μελλοντικών γενεών εξαιτίας της εξάντλησης μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και της καταστροφής του περιβάλλοντος), η χρήση αιτίας και παραδειγμάτων τεκμηρίων. Ωστόσο, το ζήτημα προέρχεται από τον χώρο των φυσικών επιστημών, δεν διαθέτει αμφιλεγόμενο χαρακτήρα και συνεπώς οι προβαλλόμενες αιτίες, αν και οδηγούν σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα παραπέμποντας στη σχέση αιτίου-αποτελέσματος, δεν έχουν αμιγώς υποστηρικτικό προς την αρχική θέση χαρακτήρα έναντι πιθανής αμφισβήτησης αλλά πληροφοριακό- ιστορικό. Οι εν λόγω αιτίες και η ανάπτυξή τους είναι δυνατό να εκληφθούν ως παραδείγματα- τεκμήρια όμως θυμίζουν σε μεγάλο βαθμό αφήγηση. Βέβαια, η ένταξη στοιχείων άλλων κειμενικών ειδών σε κείμενα επιχειρηματολογίας συνιστά ένδειξη της πολυπλοκότητας του είδους. Ωστόσο, όσο και αν έχει εξετασθεί η επιχειρηματολογία στο Δημοτικό ενδέχεται αυτή η επιλογή να προκαλέσει σύγχυση και ιδιαίτερα σε μαθητές με ΕΜΔ κατά την αναγνώριση κειμενικών ειδών ιδίως, όταν αυτά συστήνονται εκ νέου στους μαθητές στα πλαίσια Γυμνασίου. Επίσης, προτείνονται λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος (π.χ. χρήση και

επαναρησιμοποιήση μόνο των αναγκαίων πόρων), οι οποίες θα μπορούσαν να προλάβουν πιθανές ενστάσεις, εντούτοις δεν ενσωματώνεται ρητώς αντεπιχείρημα ούτε ανασκευή του που ίσως βοηθούσε τα παιδιά να αντιληφθούν τον παράγοντα της προθετικότητας (πειθώ) και του διαλογικού χαρακτήρα με στόχο τη διαπραγμάτευση θέματος σε τέτοια κείμενα. Ο επίλογος έχει παραινετικό χαρακτήρα προς τους αποδέκτες κυρίως νεαρής ηλικίας προκειμένου να λάβουν δράση διαφοροποιώντας τις επιλογές πόρων και διαχείρισής τους από τις αντίστοιχες μεγαλύτερων γενεών συμπαρασύροντάς τις ενώ δεν επανεξετάζει ακριβώς την αρχική τοποθέτηση. Σχετικά με τις ερωτήσεις κατανόησης, καθοδηγούν τους αναγνώστες στην αναγνώριση προαναγγελλόμενων στον πρόλογο θεμάτων, στη συνειδητοποίηση λειτουργίας της εισαγωγικής παραγράφου και έκφρασης προτάσεων επίλυσης του προβλήματος από τον συγγραφέα. Αν και οι ερωτήσεις αφορούν στο περιεχόμενο του κειμένου, εστιάζουν σε μεμονωμένα τμήματα αυτού και δεν διευκολύνουν την αναγνώριση της δομής του συνολικά, των σκοπών του συγγραφέα και του κοινού στο οποίο απευθύνεται (Αγγελάκος κ.α., 2008α, σ. 42). Βέβαια, η προσοχή των μαθητών στη δομή του κειμένου εφιστάται στη δραστηριότητα 3 της υποενότητας «διαβάζω και γράφω» όπου οι μαθητές χρειάζεται να συμπληρώσαν δομικά συστατικά επιχειρηματολογικού κειμένου χρησιμοποιώντας φράσεις του (σ. 52).

Στα πλαίσια οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς προτείνεται η αντιμετώπιση των επιχειρηματολογικών κειμένων ως πηγής παραδειγμάτων επιχειρημάτων τα οποία καλούνται να επισημάνουν οι διδάσκοντες μαζί με τα τεκμήρια και τις αιτίες. Επιπλέον, συστήνεται να δώσουν προσοχή στην οργάνωση και στις τεχνικές επίτευξης κειμενικής συνοχής ενώ ως στόχος τίθεται μεταξύ άλλων ο εντοπισμός από τους διδασκόμενους επιχειρημάτων σε σχετικά κείμενα και η παραγωγή παραγράφων με επιχειρήματα, όμως δεν συγκεκριμενοποιούνται οι οδηγίες αυτές σε μεθοδολογικό επίπεδο (Αγγελάκος κ.α., 2008γ, σ. 52).

Η χρήση επιχειρηματολογικών δεικτών και η συνοχή κειμένων επιχειρηματολογίας θίγεται έμμεσα στην υποενότητα «Λεξιλόγιο επιχειρηματολογίας» στην οποία οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν «λέξεις και φράσεις» σε κείμενα επιχειρημάτων της ενότητας «για τη σύνδεση των προτάσεων και των παραγράφων» στοιχείο που είναι πιθανό να διευκόλυνε τα παιδιά στη συνειδητοποίηση της διπλής λειτουργίας δεικτών σε τοπικό και καθολικό επίπεδο. Ωστόσο, δεν προηγείται θεωρητική παρουσίαση τέτοιων εκφράσεων ούτε αναφορά στη λειτουργία τους εντός γραπτών επιχειρημάτων (Αγγελάκος κ.α., 2008α, σ. 55). Με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό σημειώνεται ανακολουθία προς τη θεωρητική προσέγγιση του βιβλίου διδασκόντων όπου τονίζεται η χρήση «συνδετικών λέξεων-

φράσεων» δηλωτικών νοηματικών σχέσεων αναλογίας, πιθανότητας και δεοντολογίας, ρητορικών ερωτήσεων και της επανάληψης (Αγγελάκος κ.ά., 2008γ, σ. 52). Η συνοχή εξετάζεται, ακόμα, στον άξονα του εισαγωγικού κειμένου 3 (Ποιες συνδετικές λέξεις και φράσεις χρησιμοποιεί ο συγγραφέας τόσο μεταξύ των προτάσεων όσο και μεταξύ των παραγράφων;). Η μερική αναγνώριση δομικών σχέσεων επιχειρήματος από τα παιδιά συνιστά επιδίωξη στη δραστηριότητα 1 της ενότητας 3 του τετραδίου εργασιών (Αγγελάκος κ.ά., 2008β, σ. 31) στην οποία απαιτείται από τα παιδιά να εντοπίσουν λέξεις-φράσεις που δηλώνουν συνέπειες επιβλαβών ουσιών στον άνθρωπο και το περιβάλλον σε σχετικό κείμενο έπειτα από παραδείγματα.

Η 8^η ενότητα θα μπορούσε να συσχετισθεί έμμεσα με τη διδασκαλία δεικτών λόγου, αφού εξετάζει την παρατακτική σύνδεση προτάσεων και την αναγνώριση ανάλογων συνδέσμων στους οποίους όπως είναι γνωστό εντάσσονται αντιθετικοί και συμπερασματικοί σύνδεσμοι που αφορούν μεταξύ άλλων και στην έκφραση επιχειρηματολογικών στοιχείων (αντεπιχειρήματος, ανασκευής ή συμπεράσματος αντίστοιχα). Γίνεται στοιχειώδης αναφορά των συνδέσμων σε πίνακα του σχολικού βιβλίου όμως τα παιδιά παραπέμπονται στη Γραμματική Γυμνασίου, όπου γίνεται εκτενέστερη αναφορά στο θέμα και παρουσιάζονται οι σημασίες των συνδέσμων, ο εντοπισμός και η συνειδητοποίηση της λειτουργίας των οποίων αποτελεί αντικείμενο δραστηριοτήτων της Ενότητας. Παρόμοιο πινακάκι συναντάται στη 10^η ενότητα αλλά αυτή τη φορά για τη υποτακτική σύνδεση και τους συνδέσμους που υπάγονται στην κατηγορία ενώ υπάρχουν και συναφείς δραστηριότητες με στόχο την αναγνώρισή τους και την κατανόηση της λειτουργίας τους από τους μαθητές (Αγγελάκος κ.ά., 2008α).

Στο βιβλίο μαθητή Β' Γυμνασίου (1^η ενότητα) εξετάζονται τρόποι ανάπτυξης παραγράφου αλληλένδετες με την επιχειρηματολογία, η ανάπτυξη με αιτιολόγηση, σύγκριση- αντίθεση, και με παραδείγματα. Τα επιχειρήματα και αποδεικτικά στοιχεία σημειώνονται στις λεπτομέρειες παραγράφου μέσα για την αιτιολόγηση μίας θέσης (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 23). Η παράγραφος- πρότυπο (Κείμενο 9) για την ανάπτυξη με τη μέθοδο της αιτιολόγησης περιλαμβάνει διατυπωμένες με σαφήνεια αιτίες-επιχειρήματα (π.χ. ενθουσιασμός και συμμετοχή διαφορετικών ηλικιών κατά την ενασχόληση με το ράφτινγκ) (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 22). Αντιθέτως, η διάταξη του κειμένου 7 της μεθόδου ανάπτυξης παραγράφου με σύγκριση- αντίθεση δεν θυμίζει ενιαία παράγραφο, (Αστερίξ, Οβελίξ), ενώ το κριτήριο διαφοροποίησης των συγκρινόμενων προσώπων δεν διευκρινίζεται στη θεματική περίοδο. Η εν λόγω επιλογή ενδέχεται να θέσει εμπόδια στην αντίληψη του ρόλου και της μορφής συναφών παραγράφων, αλλά και

της αντιπαραβολής απόψεων γενικότερα (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 21). Στην άσκηση 1 της υποενότητας «Διαβάζω και γράφω» υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της χρήσης παραδειγμάτων στη σύνταξη λεπτομερειών παραγράφων, την οποία είναι εύκολο να «ανακαλύψουν» τα παιδιά συμπληρώνοντας σχεδιαγράμματα βάσει των δύο πρώτων παραγράφων του κειμένου 3 (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 20). Παρατηρείται η ένταξη δραστηριοτήτων για τις οποίες απαιτείται ο συνδυασμός της θεωρίας των μεθόδων ανάπτυξης παραγράφου με εκείνη της επιχειρηματολογίας όπως η άσκηση 3 του «Ακούω και μιλώ» και η δραστηριότητα 3 του «Διαβάζω και γράφω», στις οποίες ζητείται η κατανόηση δεδομένων παραγράφου με αιτιολόγηση και η αξιοποίησή τους με στόχο την πειθώ, καθώς και η σύνταξη παραγράφου στην οποία οι μαθητές πρέπει να δικαιολογήσουν την επιλογή συγκεκριμένου αθλήματος σε φίλους τους. Οι ασκήσεις θεωρούνται από τη γράφουσα σχετικά βατές, διότι το θέμα- ισχυρισμός σχετίζεται άμεσα με αυτό της παραγράφου- προτύπου για τη μέθοδο της αιτιολόγησης και οι αποδέκτες στις δύο περιπτώσεις συνιστούν οικεία πρόσωπα σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, διακρίνονται για τη μεταξύ τους συνάφεια και τη συνέπεια των στόχων του ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ για τη μετάβαση από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 23). Ωστόσο, οι μηχανισμοί συνοχής ανάμεσα στις προτάσεις παραγράφου δεν επεξηγούνται παρά μόνο υπενθυμίζεται στους μαθητές η ενασχόλησή τους με αυτούς σύμφωνα με την ύλη της Α΄ γυμνασίου (Αγγελάκος κ.ά., 2008α, σ. 190· Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 19). Η 3^η άσκηση παραγωγής λόγου συνυφαίνει τρόπους ανάπτυξης παραγράφου με την αξιολόγηση της προσπάθειας μαθητών από τους ίδιους (αυτοαξιολόγηση) στη σύνταξη κειμένου τριών παραγράφων. Παρ' όλα αυτά, η αναφορά στη χρήση κατάλληλου ύφους και αξιοποίηση μεθόδων ανάπτυξης παραγράφου ως κριτηρίων αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του έργου τους δεν επεξηγείται ούτε αναλύεται (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 25).

Σε αντιστοιχία με όσα αναφέρονται στα βιβλία εκπαιδευτικών η σχετική με το επιχείρημα θεωρία της Α΄ Γυμνασίου εμπλουτίζεται στην 8^η ενότητα της Β΄ τάξης, όπου διευκρινίζεται το περιεχόμενο της έννοιας μέσω σύντομου ορισμού στον οποίο συμπεριλαμβάνεται η πρόθεση του πομπού. Σύμφωνα με το βιβλίο μαθητή το επιχείρημα αποτελεί «σύνολο λογικών προτάσεων με τις οποίες υποστηρίζουμε μια πεποίθηση ή μια θέση». Επίσης, σημειώνεται και η «αντίκρουση» άποψης ως τύπος προθετικότητας ενώ γίνεται και αναφορά στον όρο «επιχειρηματολογία», η σπουδαιότερη όμως προσθήκη είναι η περιγραφή στοιχειώδους δομής επιχειρήματος στην οποία η συντακτική ομάδα εντάσσει «μία θέση με βάση κάποιους λόγους». Στον ίδιο πίνακα θεωρητικής

παρουσίασης οι λόγοι ταυτίζονται με τις προκείμενες και η θέση με το συμπέρασμα όπως είθισται να αναφέρεται σε πλήθος θεωρητικών μοντέλων επιχειρήματος στην απλούστερη μορφή τους (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 129). Επόμενο πινακάκι παρέχει κριτήρια λογικής ορθότητας επιχειρήματος, δηλαδή τη λογική ακολουθία προκειμένων-συμπεράσματος και την αξιοπιστία των προκειμένων αυτών. Το λεξιλόγιο και η έκφραση των δεδομένων προϋποθέσεων θα μπορούσαν να θεωρηθούν ευνόητα, μολονότι ίσως ήταν περισσότερο ωφέλιμη στα παιδιά με ή χωρίς ΕΜΔ, εάν συνοδεύονταν από παραδείγματα συλλογισμών ή επιχειρημάτων αναπτυγμένων στα πλαίσια παραγράφου ή και κειμένου με οικεία προς τα παιδιά θεματολογία (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 130).

Το εισαγωγικό κείμενο 2 «Το παιχνίδι του εύκολου κέρδους» που χρησιμοποιείται σε ασκήσεις κατανόησης και παραγωγής λόγου σχετιζόμενες με την επιχειρηματολογία αποτελείται από τρεις παραγράφους. Στην πρώτη τοποθετείται η έκθεση του θέματος (ελπίδα να κερδίσουν σε κάποιο τυχερό παιχνίδι με αφορμή την τότε κυκλοφορία του ξυστού) και η αρνητική στάση της συγγραφέως προς τη γενική αυτή τάση χωρίς όμως να διατυπώνεται ακραιφνώς η θέση της προς εκείνη (Αμέτρητες ώρες ξοδεύονται στο παίξιμο και απροσμέτρητες ελπίδες γεννιούνται για το πιθανό κέρδος). Η κατανόηση ίσως διευκολυνόταν με τη χρήση δοξαστικών ρημάτων (π.χ. θεωρώ, νομίζω, πιστεύω) ή απρόσωπων ρημάτων και εκφράσεων δηλωτικών θέσης (π.χ. πρέπει, επιτρέπεται, χρειάζεται, είναι καθήκον, είναι αναγκαίο). Στη δεύτερη παράγραφο παρουσιάζεται η συνθήκη υπό την οποία «δικαιολογείται» το κυνήγι του τυχαίου κέρδους στοιχείο που θα μπορούσε να θεωρηθεί ένσταση ή αντεπιχείρημα προς την αρχική τοποθέτηση. Επίσης, συναντάται εισαγόμενη με τον δείκτη «Ωστόσο» ανασκευή της δεδομένης συνθήκης. Η συμπύκνωση τριών επιχειρηματολογικών στοιχείων (υποστήριξης θέσης, αντεπιχειρήματος και ανασκευής) στην ίδια παράγραφο ίσως δυσκολέψουν τα παιδιά στην προσπάθεια διάκρισής τους. Στην τελευταία παράγραφο επαναπροσδιορίζονται οι συνθήκες επιδίωξης εύκολου κέρδους, αλλά δεν διαγράφεται συγκεκριμένο συμπέρασμα στο οποίο διατυπώνεται εκ νέου η στάση έστω αν όχι η θέση της συγγραφέως. Συνεπώς, στο κείμενο δεν αναπτύσσονται σαφώς τα συστατικά τυπικής δομής επιχειρηματολογικού κειμένου (θέση, αιτίες, τεκμήρια, αντεπιχείρημα, ανασκευή, επίλογος- συμπέρασμα), ώστε να επιτευχθεί η εσωτερική του επιχειρηματολογικού σχήματος. Οι ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου αφορούν στις λεπτομέρειες της πρώτης παραγράφου, στην αναγνώριση της εκφραζόμενης στάσης και στην ανάπτυξη προσωπικής θέσης προς το ζήτημα. Γίνεται αντιληπτό ότι οι ερωτήσεις δεν σχετίζονται με όλες τις παραγράφους του

κειμένου ούτε το περιεχόμενο και τη δομή του συνολικά (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 117).

Οι ασκήσεις της υποενότητας «Ακούω και μιλώ» στο συναφές με την αξιολόγηση και διατύπωση επιχειρημάτων υποκεφάλαιο ζητά από τους αναγνώστες του ίδιου κειμένου να κατονομάσουν επιχειρήματα για την υποστήριξη της εκφραζόμενης άποψης και να επινοήσουν επιχειρήματα για την αντίθετη θέση (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 129). Στην ίδια ενότητα υπάρχουν επιπλέον δραστηριότητες αναγνώρισης θέσεων, επιχειρημάτων και τεκμηρίων και παραγωγής επιχειρημάτων από τα παιδιά και για άλλα κείμενα (12, 13). Ιδιαίτερα, η άσκηση 3, ενθαρρύνει την πολύπλευρη εκτίμηση του σχετικού με την εργασία παιδιών στα φανάρια προβλήματος, προωθεί την καλλιέργεια του διαλόγου, καθώς και τη συνεργασία των μαθητών, οι οποίοι παροτρύνονται να χωριστούν σε δύο ομάδες η καθεμία από τις οποίες θα επιχειρήσει να υποστηρίξει διαφορετική (σ. 130).

Η δραστηριότητα της υποενότητας «Διαβάζω και γράφω» αποκαλύπτει τη θέση της συγγραφέως του κειμένου 11 και απαιτεί την επισήμανση, αλλά και την αξιολόγηση της πειστικότητας των ευρισκομένων σε αυτό επιχειρημάτων. Η άσκηση αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως συνθετότερη από τις προηγούμενες, διότι εκτός από απλή κατανόηση του κειμενικού περιεχομένου περιλαμβάνει την επιστράτευση κριτικής ικανότητας των παιδιών. Με τις ασκήσεις της σελίδας 133 επιδιώκεται η αξιολόγηση και παραγωγή προφορικών και γραπτών επιχειρημάτων εφαπτομένων στη θεματολογία της ενότητας από τους μαθητές. Ειδικότερα, η πρώτη άσκηση ζητά από τα παιδιά να πληροφορήσουν τους συμμαθητές στους σχετικά με τα επιχειρήματα που εκφράστηκαν σε ομιλία με στόχο την ανάδειξη των δυσχερειών που συναντούν πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών κατά την προσπάθεια επανένταξής τους στην κοινωνία. Αν και η διατύπωση περιλαμβάνει ορισμένες παραπομπές από τις οποίες θα ήταν δυνατό να αντλήσουν έμπνευση τα παιδιά, δεν συναντάται ένα κείμενο στο σχολικό βιβλίο το οποίο ενημερώνει τους αναγνώστες για το ζήτημα και συνεπώς η δραστηριότητα ενδέχεται να θέσει αρκετές δυσκολίες σε μαθητές με ΕΜΔ ή και χωρίς, εφόσον προϋποθέτει την αναζήτηση πληροφοριών, τη λογική τους επεξεργασία, την αποθήκευση στο μνημονικό σύστημα των μαθητών και την εκ νέου διαχείρισή τους με βάση την κριτική επιλογή και διατύπωσή τους υπό τη μορφή ομιλίας. Στη δεύτερη άσκηση οι μαθητές χρειάζεται να συζητήσουν και να διαπραγματευτούν το θέμα της διαφήμισης τυχερών παιχνιδιών, επιλογή που όπως επισημάνθηκε σε προηγούμενα σημεία των σχολικών εγχειριδίων εκτιμάται ότι ενθαρρύνει τη δίπλευρη θεώρηση του ίδιου προβλήματος και την εμπλοκή σε διάλογο. Αντιστοίχως, η καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων επιχειρείται με την τελευταία άσκηση

στην οποία οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν κείμενο επιχειρηματολογίας στο οποίο θα εκφράζουν τη θέση τους ως προς την άποψη πως οι νέοι άνθρωποι δεν νιώθουν μοναξιά. Επίσης, η προτελευταία δραστηριότητα εξυπηρετεί την εξάσκηση στη διαμόρφωση αντεπιχειρημάτων σε συζήτηση στην τάξη στην οποία υποθετικά συμμετείχαν αναφορικά με την αύξηση της βίας στον χώρο του αθλητισμού. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στις οδηγίες του βιβλίου εκπαιδευτικού όπου ως στόχοι τίθενται: «να διακρίνουν οι μαθητές σ' ένα κείμενο τα επιχειρήματα του συγγραφέα», «να συντάσσουν τα δικά τους κείμενα προσέχοντας την επιχειρηματολογία τους» και «να ασκηθούν στην κριτική- ανασκευή των επιχειρημάτων των συνομιλητών τους» (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008γ, σ. 92). Δραστηριότητες της ακόλουθης ενότητας στοχεύουν στην αξιοποίηση επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων που θεωρητικά αποκόμισαν από την επαφή τους με το επιχείρημα τα παιδιά σε σχολικά μαθήματα διαφορετικά από τη Γλώσσα όπως είναι τα Μαθηματικά, η Γεωγραφία, η Φυσική και η Ιστορία. Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν δεδομένα πολυτροπικών ή μη κειμένων και να τεκμηριώσουν θέσεις που παρέχονται στις εκφωνήσεις των ασκήσεων. Η τεκμηρίωση αυτή, αρχικά, απαιτεί την ανάπτυξη προφορικού ή γραπτού λόγου σε έκταση μερικών προτάσεων ή περιόδων για να καταλήξει σε στυλ παραγράφου ή ευρύτερου κειμένου. Η διατύπωση των εργασιών θεωρείται σε γενικές γραμμές κατανοητή (π.χ. Πώς δικαιολογείτε τις συμβουλές των ειδικών...) (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σσ. 141- 142).

Οι συνδετικές λέξεις και εκφράσεις ως μέσο διασφάλισης συνοχής και οργάνωσης κειμένου αναφέρονται σε σχετικό πίνακα της 5^{ης} ενότητας στη Β' τάξη χωρίς όμως να διασαφηνίζονται οι σημασίες που εκφράζουν και καθορίζουν τη σχέση ανάμεσα στις προτάσεις, περιόδους ή παραγράφους που συνδέουν (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α). Παρά την εν λόγω έλλειψη, στην άσκηση 2 της υποενότητας «Ακούω και μιλώ» ζητείται από τα παιδιά να ταυτοποιήσουν τις λέξεις αυτές, να αναγνωρίσουν τη λειτουργία τους και τις σχέσεις μεταξύ τμημάτων λόγου που υποδεικνύουν. Επίσης, οι δραστηριότητες του τμήματος «Διαβάζω και γράφω» αποβλέπουν στην ορθή χρήση τέτοιων εκφράσεων από τους μαθητές κατά την σύνταξη περίληψης κειμένου και την αντικατάστασή τους με συνώνυμες φράσεις ενώ στοχεύουν και στην παρακολούθηση δομής κειμένου μέσω της παρατήρησης οργάνωσης και δομής παραγράφων κειμένου στις ασκήσεις 1, 3, 2 και 4 αντίστοιχα (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 69). Στην 3^η δραστηριότητα παραγωγής λόγου, όπου ζητείται σύνταξη άρθρου, παρέχονται οδηγίες με απλό λεξιλόγιο και με ερωτήματα που προωθούν την εσωτερικευση μεταγνωστικών στρατηγικών για την εξασφάλιση ορθής διάρθρωσης ενός κειμένου με αλληλουχία. Ωστόσο, η περιγραφή του τρόπου (πώς;) με τον

οποίο θα επιτευχθεί η συνοχή δεν αποσαφηνίζεται (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 71). Η παραπομπή στον σχετικό πίνακα δεν κρίνεται επαρκής, αφού το ζήτημα συνοχής δεν αναλύεται πλήρως ούτε περιλαμβάνει παραδείγματα (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 69, σ. 71). Αναφορικά με την επιχειρηματολογία στην ίδια ενότητα (4^η) στην άσκηση 2 οι διδασκόμενοι καλούνται να γράψουν επιστολή σε φιλικό πρόσωπο προσπαθώντας να το πείσουν να παραμείνει στο σχολείο. Η διατύπωση κρίνεται απλή και κατανοητή, διότι διευκρινίζεται η φυσιογνωμία του αποδέκτη, η σχέση του με τον συντάκτη, η πρόθεση του τελευταίου και το θέμα προς διαπραγμάτευση. Οι οδηγίες του βιβλίου εκπαιδευτικού υποδεικνύουν την καθοδήγηση των παιδιών στην αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών σχετικά με τα πλεονεκτήματα του σχολείου (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008γ). Από την αφιερωμένη στη συνοχή κείμενου υποενότητα της 4^{ης} ενότητας του τετραδίου εργασιών απουσιάζουν ασκήσεις που στοχεύουν στην αναγνώριση ή χρήση συνδετικών λέξεων (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008β).

Το τμήμα Δ της ενότητας 7 αφιερώνεται στις «συνδετικές λέξεις και φράσεις» η θεωρητική παρουσίασή (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 109) των οποίων σχετίζεται με τη λειτουργία τους, (σύνδεση προτάσεων και παραγράφων), καθώς και διαφορετικές μεθόδους συνοχής όπως η επανάληψη. Παρ' όλα αυτά, εκτός της αντίθεσης και αιτιολόγησης δεν γίνεται σαφής αναφορά των νοηματικών σχέσεων που εκφράζονται από τα στοιχεία αυτά ούτε περιλαμβάνονται συναφείς ομάδες φράσεων κατά μόνος ή εντός κειμένου. Αυτό αντιβαίνει στη λεπτομερέστερη θεωρητική παρουσίαση της νοηματικής αλληλουχίας στο βιβλίο εκπαιδευτικού (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008γ, σ. 79). Οι δραστηριότητες της ενότητας στο βιβλίο και το τετράδιο εργασιών εστιάζουν τόσο στον εντοπισμό και τη λειτουργία των δεδομένων εκφράσεων όσο στην αξιοποίηση και αντικατάστασή τους στα πλαίσια προφορικού και γραπτού λόγου. Οι σημασιολογικές κατηγορίες συνδετικών εκφράσεων απαντώνται στην άσκηση 4 της υποενότητας λεξιλογίου στην οποία οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν σχετικές φράσεις από τα κείμενα του σχολικού βιβλίου ή άλλων μαθημάτων και εν συνεχεία να τις κατατάξουν στις ομάδες αυτές. Θα ήταν, εντούτοις, σκόπιμο να αναφερθούν οι συγκεκριμένες κατηγορίες κατά τη θεωρητική παρουσίαση των εκφράσεων αυτών (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008β, σ. 111). Επίσης, αφήνεται ανοιχτό το ενδεχόμενο καταγραφής και άλλων κατηγοριών από τα ίδια τα παιδιά, επιλογή που είναι πιθανόν να οδηγήσει σε περαιτέρω σύγχυση κατά τη διάκριση τέτοιων λέξεων. Αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη σύνταξη κειμένου στην 3^η δραστηριότητα παραγωγής λόγου, κατά την οποία οι μαθητές χρειάζεται να εκθέσουν στον Συνήγορο του Παιδιού τις σημαντικότερες δυσχέρειες που

συναντούν στην καθημερινότητα υπό τη μορφή αναφοράς, παρατίθενται κριτήρια αξιολόγησης του κειμένου τους ως προς το ύφος, τη σπουδαιότητα προβλημάτων που θα επιλέξουν και την ποικιλία μεθόδων σύνδεσης τμημάτων λόγου. Το τελευταίο κριτήριο, ωστόσο, θα μπορούσε να αναφέρεται στην παράταξη και υπόταξη ή στη χρήση ποικίλων συνδετικών φράσεων ή μέσων συνοχής γενικότερα (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 113) και συναντάται, επιπλέον, στις διδακτικές οδηγίες όπου γίνεται λόγος για «έμφαση στη σύνδεση προτάσεων και παραγράφων με ποικίλους τρόπους» αλλά δεν αποσαφηνίζονται οι τρόποι αυτοί (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008γ, σ. 79). Εκτός από σαφή εξέταση του ζητήματος συνδετικών εκφράσεων στην ενότητα προσεγγίζεται και η λειτουργία των επιρρημάτων ως επιρρηματικών προδιορισμών καθώς και οι μορφές που είναι δυνατό να προσλάβουν οι τελευταίοι (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 105), θέμα το οποίο συνδέεται άμεσα με τους δείκτες λόγου. Παρόμοια με τις συνδετικές φράσεις οι δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου- ιδιαίτερα η 3^η άσκηση του «Ακούω και μιλώ» και 1^η άσκηση του «Διαβάζω και γράφω» όπως επισημαίνεται στο εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού- συνδέονται με την αναγνώριση και τη χρήση συναφών προσδιορισμών (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, 2008γ).

Η 1^η ενότητα του βιβλίου μαθητή της Γ' τάξης σχετίζεται τόσο με τους δείκτες λόγου όσο τη χρήση επιχειρημάτων. Οι πρώτοι παρουσιάζονται αδρομερώς στα πλαίσια παρατακτικής και υποτακτικής σύνδεσης εντός πίνακα, όπου επισημαίνεται η λειτουργία των συνδετικών λέξεων και οι εξυπηρετούμενοι από τον συγγραφέα στόχοι, όταν επιλέγει να τις παραλείψει. Σε ό,τι αφορά στην πρώτη σημειώνεται η λειτουργία συνδετικών λέξεων να αντικατοπτρίζουν την αναπτυσσόμενη ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες προτάσεις σχέση ενώ η απουσία τους σηματοδοτεί την αντίληψη της έκφρασης από τον συντάκτη ως ευκόλως εννοούμενη, την πρόθεσή του να κινητοποιήσει τον αναγνώστη ώστε να υποθέσει τη σχέση αυτή και την αδυναμία του να την προσδιορίσει με σαφήνεια ή την αξιοποίηση διαφορετικών μεθόδων έκφρασης των συνήθως εκπροσωπούμενων από συνδετικούς όρους νοηματικών σχέσεων (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 18). Γενικά, οι πληροφορίες αυτές καθώς και οι δραστηριότητες του βιβλίου συνάδουν με τις οδηγίες του βιβλίου εκπαιδευτικού στο οποίο ως στόχος τίθεται να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία συνδετικών λέξεων και την αξιοποίηση επικοινωνιακών περιστάσεων ή άλλων χαρακτηριστικών με στόχο την κάλυψη σημασιολογικών χασμάτων κατά την απουσία τους. Επίσης, στη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο συμβάλλουν στη νοηματική αποκωδικοποίηση περιόδων κατά την κατανόηση, αλλά και παραγωγή κειμένου (Κατσαρού κ.ά., 2008γ, σσ. 29-31), όπως λόγου χάρη επιχειρείται στη δραστηριότητα 1 του κειμένου 9: «Πόσα διαφορετικά νοήματα διατυπώνονται» και «Με ποιον τρόπο

διαφοροποιείται το νόημα». Ιδιαίτερα το δεύτερο ερώτημα εφιστά την προσοχή του αναγνώστη στο ρόλο των συνδέσμων «άρα», «επειδή» και «να» (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σσ. 17-18). Η επιχειρηματολογία τοποθετείται σε δύο από συνολικά πέντε βήματα σύνθεσης ερευνητικής εργασίας, στην ίδια την εκπόνηση του έργου κατά την ταξινόμηση και υποστήριξη των συνειλεγμένων πληροφοριών, καθώς και τη συναγωγή συμπερασμάτων. Στη δραστηριότητα του τμήματος «Διαβάζω και γράφω» ζητείται από τους μαθητές να αξιολογήσουν ερευνητικές εργασίες του σχολείου τους βάσει ορισμένων κριτηρίων μεταξύ των οποίων αναφέρεται η πειστικότητα των επιχειρημάτων που αξιοποιούνται, η σαφήνεια των τοποθετήσεων του ερευνητή, η διαμόρφωση συγκεκριμένων συμπερασμάτων συναφών με το εξεταζόμενο πρόβλημα και η συμπερίληψη αντίστοιχων λύσεων. Τα κριτήρια αυτά είναι δυνατό να καταστούν ωφέλιμα στην αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών κατά την παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου, αν και θα ήταν πιθανόν χρήσιμη η ένταξη στην ενότητα υποδειγμάτων και αποφευκτέων επιλογών (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 23), εφόσον η επιλογή του κειμένου 12, όπως αναφέρεται στο βιβλίο εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρότυπο (Κατσαρού κ.ά., 2008γ, σ. 33).

Η διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων που αφορά άμεσα στον επιχειρηματολογικό λόγο συνιστά κομμάτι της 2^{ης} ενότητας οι δραστηριότητες της οποίας επικεντρώνονται στην αναζήτηση της δικαιολόγησης (π.χ. απαντήστε με στοιχεία που αιτιολογούν την άποψη αυτή από το κείμενο 1) και τεκμηρίωσης (π.χ. Ο δημοσιογράφος υποστηρίζει την άποψη... Βρείτε στοιχεία από το κείμενο με τα οποία υποστηρίζει τη θέση του αυτή) τοποθετήσεων που επισημαίνονται στις σχετικές εκφωνήσεις καθώς και στον εντοπισμό των τοποθετήσεων αυτών (π.χ. Ποια άποψη διατυπώνει ο συγγραφέας στο κείμενο 3... υπογραμμίστε την περίοδο λόγου, η οποία δείχνει με μεγαλύτερη σαφήνεια την άποψή του αυτή). Παρατηρείται ότι οι εκφωνήσεις είναι σαφείς και ευκατανόητες, διότι καθοδηγούν τους διδασκόμενους στον εντοπισμό θέσεων και υποστηρικτικών δεδομένων, διευκολύνοντάς τους να αντιληφθούν ουσιαστικά τη λειτουργία αιτιολογημένων κρίσεων. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην άσκηση 3 όπου ο εντοπισμός της τοποθέτησης περιορίζεται στην υπογράμμισή της, μειώνοντας τις πιθανότητες παρεμπόδισης της αποτελεσματικότητας των αναγνωστών λόγω ενδεχόμενων περιορισμών στην εργαζόμενη μνήμη που ίσως ενείχε μία διαφορετική άσκηση στην οποία θα ζητούνταν για παράδειγμα η εκ νέου έκφραση της θέσης από τα παιδιά. Εκτός από αυτά, η αναδιατύπωση θέσης του συγγραφέα του κειμένου από τη συντακτική ομάδα στην άσκηση 1 περιέλαβε τόσο την οριοθέτησή της εντός εισαγωγικών όσο την μετατροπή της από Αόριστο σε Ενεστώτα,

ενισχύοντας την αμεσότητα του μηνύματος και συνεπώς το ενδεχόμενο κατανόησής του από τους μαθητές (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 41). Η επιχειρηματολογική διάσταση των αιτιολογημένων κρίσεων αναδεικνύεται περισσότερο στις ασκήσεις των σελίδων 43- 44, όπου υπενθυμίζεται η χρησιμότητα και τα επιστρατευόμενα μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Συγκεκριμένα, στην άσκηση 1 ο μαθητής κατευθύνεται στην εύρεση της πλήρους άποψης του συγγραφέα με την ταυτόχρονη ανάδειξη του θέματος: «Ποιον κίνδυνο για τη γλώσσα μας επισημαίνει ο Γιώργος Μπαμπινιώτης;». Εν συνεχεία, η άποψη υποδεικνύεται έμμεσα στο ακόλουθο υποερώτημα «ότι ο κίνδυνος αυτός είναι υπαρκτός και άμεσος» στην εκφώνηση του οποίου εντάσσεται η πρόθεση του συγγραφέα «να πείσει τον αναγνώστη» και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ίδιος, δηλαδή τις «αποδείξεις». Επιπλέον, θίγεται η πιθανότητα διαφορετικής εκτίμησης του ίδιου προβλήματος «Τα κείμενα... είναι δύο όψεις αυτού του προβληματισμού», «Ο Μάριος Πλωρίτης... διατυπώνει μια άλλη άποψη. Ποια είναι αυτή; Με ποια στοιχεία υποστηρίζει/ αιτιολογεί την άποψή του;» (Κατσαρού κ.ά., 2008α). Με αφορμή τα προηγούμενα κείμενα «διατυπώσουν την άποψή τους αιτιολογημένα» σε συμφωνία με τον στόχο μετάβασης από το στάδιο κατανόησης κειμένου στην παραγωγή λόγου του ΔΕΙΠΣ – ΑΠΣ (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σσ. 42- 44). Αντίστοιχες δραστηριότητες συναντώνται στο τετράδιο εργασιών (Κατσαρού κ.ά., 2008β, σ. 21, σ. 22, σ. 26).

Οι ασκήσεις της 5^{ης} ενότητας Γ' Γυμνασίου στοχεύουν στη συνειδητοποίηση ύπαρξης διαφόρων μεθόδων έκφρασης αιτιακής σχέσης μέσω πολλαπλής διατύπωσης περιόδων με παρόμοιο περιεχόμενο, αλλά και στην αναγνώριση της σχέσης αυτής (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σσ. 94-95). Επίσης, σχετίζεται με απόδοση από πλευράς των μαθητών περιόδου κειμένου η οποία εκφράζει σχέση αιτίου- αποτελέσματος με διαφορετικούς τρόπους. Η προσπάθεια των παιδιών καθοδηγείται με τη διάθεση ενδεικτικών αιτιολογικών δεικτών (π.χ. εξαιτίας, επειδή, αφού). Ακόμη, οι σχολικές δραστηριότητες στοχεύουν στον εντοπισμό δευτερευουσών αιτιολογικών προτάσεων εντός περιόδων. Οι αιτιολογικοί σύνδεσμοι παρουσιάζονται σε πινακάκι θεωρίας και εν συνεχεία (3^η άσκηση) απαιτείται διαπίστωση της λειτουργίας και χρήσης αιτιολογικών συνδέσμων κατά την αιτιακή σύνδεση περιόδων (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 95). Η 2^η άσκηση της ακόλουθης υποενότητας «Ακούω και μιλώ» συνδυάζει την κατανόηση κειμένου με τη θεωρία αιτιολογικών προτάσεων, εφόσον εστιάζει στην αξιοποίηση συναφών προτάσεων για τη δικαιολόγηση θέσης που εκφράζεται σε κείμενο. Η διατύπωση κρίνεται σαφής, απλή και κατανοητή. Στόχος των δύο επόμενων ασκήσεων είναι να διακρίνουν οι μαθητές τις αιτιολογικές προτάσεις από τις εισαγόμενες με τον σύνδεσμο «γιατί» πλάγιες

ερωτηματικές ώστε να αποφευχθούν συγχύσεις μελλοντικά. Η υποενότητα «Διαβάζω και γράφω» της ίδιας σελίδας αποσκοπεί στη χρήση αιτιολογικών προτάσεων για την υποστήριξη γνώμης σύμφωνης ή αντίθετης προς εκείνη του συγγραφέα στο κείμενο 1. Βοηθητικές παράμετροι προς την επίδοση των παιδιών υπολογίζονται: η παροχή περιθωρίου έκτασης του παραγόμενου κειμένου (10 σειρές), αλλά και η αναδιατύπωση θέσης του συντάκτη στην εκφώνηση της άσκησης. Σε ό,τι αφορά στην επιχειρηματολογία, η 3^η άσκηση από τις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου οι μαθητές καλούνται να χωριστούν σε ομάδες επιδιδόμενοι σε «αγόνα λόγου» στον οποίο καθεμία εξ αυτών θα υποστηρίζει τη θέση του σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών από παιδιά. Οι μαθητές υποβοηθούνται μέσω παροχής οδηγιών και προσδιορισμού καθεμιάς από τις αντιμαχόμενες τοποθετήσεις (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 104).

Αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση μαθητών στη γραπτή απόδοση αιτιακής σχέσης δια μέσου αιτιολογικών προτάσεων, καθώς και της επιχειρηματολογίας εν γένει αυτές εξετάζονται στα πλαίσια της άσκησης 3 της υποενότητας «Διαβάζω και γράφω», που απαιτεί τη σύνταξη εκτενούς κειμένου (250- 300 λέξεων) με στόχο τον προβληματισμό αναγνωστών σε ό,τι συνδέεται με τον ρόλο της εκπαίδευσης στην υπεράσπιση της ειρήνης. Το θέμα είναι συναφές με αυτό της ενότητας (Ειρήνη-Πόλεμος) ενώ στα κριτήρια αποτελεσματικότητας περιλαμβάνονται: η σαφής οριοθέτηση των χρησιμοποιούμενων ιδεών, αιτιολόγηση ιδεών και σκιαγράφηση των προεκτάσεων με την αξιοποίηση κατάλληλου λεξιλογίου. Τα κριτήρια, αν και διατυπώνονται με σαφήνεια, ίσως επιδέχονται περαιτέρω επεξηγήσεις και παραδείγματα όπως θα μπορούσε λόγου χάρη να ειπωθεί στην αποτύπωση αιτιακής σχέσης (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 103). Ανάλογες δραστηριότητες με παρόμοιους στόχους και διατύπωση συναντώνται στο τετράδιο εργασιών. Ενδεικτικά, στις δραστηριότητες που ακολουθούν το κείμενο 1 καταβάλλεται προσπάθεια να εξασκηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση αιτιολογικών προτάσεων (Κατσαρού κ.ά., 2008β, σ. 48). Οι δραστηριότητες έπειτα από το κείμενο 4 στοχεύουν στη διαπίστωση ύπαρξης ποικίλων μεθόδων έκφρασης αιτιακών σχέσεων και στη χρήση ανάλογων προτάσεων (Κατσαρού κ.ά., 2008β, σ. 52). Η συνειδητοποίηση των διαφόρων τρόπων έκφρασης του σκοπού συμπεριλαμβανομένων των τελικών προτάσεων κατά την ανάγνωση κειμένου επιδιώκεται στις ασκήσεις της υποενότητας «Ακούω και μιλώ» ενώ διάφορες μέθοδοι δήλωσης της συγκεκριμένης επιρρηματικής σχέσης προτείνονται στην εκφώνηση της άσκησης 1 του τμήματος «Διαβάζω και γράφω» (π.χ. αποβλέπω σε, θέλοντας να) (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 92, σ. 94). Εν συνεχεία, επιζητείται η υπογράμμιση και διάκριση τελικών από βουλητικές προτάσεις κατά την ανάγνωση των

κειμένων 1 και 4 (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 92), καθώς και αποκλειστικά ο εντοπισμός των εμπεριεχομένων στο 5^ο κείμενο τελικών προτάσεων (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 94). Οι ανωτέρω δραστηριότητες συμφωνούν με τις διδακτικές προτάσεις του βιβλίου εκπαιδευτικού κατά τις οποίες επιχειρείται να κατανοήσουν οι διδασκόμενοι «την ποικιλία εκφραστικών τρόπων» δηλωτικών αιτίας και σκοπού κατά την αναγνώριση αντίστοιχων προτάσεων εντός κειμένου, αλλά και να εξασκηθούν στη χρήση τους κατά την παραγωγή λόγου. Επιπρόσθετα, σχετικά με τις αιτιολογικές προτάσεις, σημειώνεται πως έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση «αιτιολογικών προτάσεων για την έκφραση τεκμηριωμένων απόψεων» (Κατσαρού κ.ά., 2008γ, σ. 70). Επιστρέφοντας σε ό,τι σχετίζεται με τους δείκτες λόγου για την υλοποίηση της δραστηριότητας 7 η οποία έπεται του κειμένου 3, οι μαθητές χρειάζεται να αναγνωρίσουν «συνδετικές λέξεις» (Κατσαρού κ.ά., 2008β, σ. 51).

Απόπειρα ενίσχυσης επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων διενεργείται, επίσης, σε άσκηση παραγωγής προφορικού λόγου της 6^{ης} ενότητας όπου τα παιδιά καλούνται να εμπλακούν σε συζήτηση, αφού προετοιμάσουν ομιλίες σε ομάδες (ενοίκων πολυκατοικίας με εκπρόσωπο διαχειριστή). Σκοπός είναι να πεισθούν οι συνομιλητές ώστε να συνδράμουν σε έρανο αξιοποιώντας ενδεδειγμένα επιχειρήματα. Πρόκειται για ένα διασκεδαστικό σχέδιο εμπλοκής μαθητών στην επιχειρηματολογία μέσω δραματοποίησης. Ακόμη, στόχος της άσκησης είναι η όξυνση κριτικής σκέψης, καθώς οι συνομιλητές θα πρέπει να αξιολογήσουν επιχειρήματα του διαχειριστή (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 119).

Στην 7^η ενότητα εξετάζονται αποτελεσματικές και εναντιωματικές προτάσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνά κατά την εισαγωγή συμπερασμάτων ή συνεπειών και αντεπιχειρημάτων ή ανασκευών αντίστοιχα. Η παρουσίασή τους υλοποιείται κατά τρόπο παρόμοιο με αυτό του προηγούμενου ζεύγους προτάσεων. Η θεωρία χρησιμότητας και εισαγωγής τους παρατίθεται σε δύο πινακία (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 124, σ. 126) με τη συναφή των αποτελεσματικών να συμπληρώνεται με πίνακα στον οποίο διευκρινίζεται η σχέση τους και η χρήση τους σε συνάρτηση με τις αιτιολογικές προτάσεις κατά τη δήλωση σημασίας αιτίου- αποτελέσματος (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 125). Με τις ασκήσεις της υποενότητας «Ακούω και μιλώ» επιχειρείται εξάσκηση μαθητών στη διαπίστωση της λειτουργίας συνδέσμων που εισάγουν δευτερεύουσες αποτελεσματικές προτάσεις και τονίζεται η ανάγκη διάκρισής τους από τις εισαγόμενες με τον σύνδεσμο «που» αναφορικές προτάσεις (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 124). Οι πρώτες τρεις δραστηριότητες της υποενότητας «Διαβάζω και γράφω» αφορούν στη συσχέτιση προτάσεων δηλωτικών αιτιών με συναφείς προτάσεις στις οποίες εκφράζεται μία αιτία. Οι εν λόγω προτάσεις που προέρχονται από τα κείμενα 5 και 6 παρουσιάζονται βάσει

εννοιολογικής σχέσης σε δύο στήλες, επιλογή που ενδέχεται να ευνοήσει την προσπάθεια ορισμένων παιδιών να εστιάσουν στην εκτίμηση της δυναμικής ζευγών προτάσεων ανάλογα με το αν καλούνται να τονίσουν την αιτία ή το αποτέλεσμα, μετατρέποντας σε δευτερεύουσα την κατάλληλη πρόταση και χρησιμοποιώντας απαραίτητους δείκτες. Η τελευταία άσκηση της υποενότητας απαιτεί από τους μαθητές να διατυπώσουν αιτιολογημένες κρίσεις ή θέσεις το νόημα των οποίων θα συμπληρώνεται καταλήγοντας σε κάποιο αποτέλεσμα ή συνέπεια. Ωστόσο, στην εκφώνηση το ζητούμενο θα μπορούσε να μην θεωρηθεί σαφές από όλα τα παιδιά, εφόσον δεν δηλώνεται ρητώς («διατυπώστε τις κρίσεις σας με τρόπους ανάλογους με αυτούς που χρησιμοποιήσατε στις δύο προηγούμενες δραστηριότητες») (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 125). Οι ασκήσεις 2, 3, 4 και 5 επικεντρώνονται στον εντοπισμό εναντιωματικών δεικτών λόγου, στην αναγνώριση εναντιωματικών προτάσεων, στην αναγνώριση των ίδιων συνδέσμων σε διαφορετικό κείμενο, καθώς και της σημασιολογικής αντίθεσης, που εκφράζεται από την πρόταση στην οποία βρίσκονται, στη διαπίστωση ύπαρξης ξεχωριστών δεικτών που δηλώνουν εναντίωση και στην αξιοποίησή τους για την αντικατάσταση του «αν και». Αξίζει να σημειωθεί πως ιδιαίτερα η διατύπωση της δραστηριότητας 3 («Διατυπώνεται κάποια αντίθεση ή επιφύλαξη στην πρόταση αυτή;») είναι πιθανό να διευκολύνει τη συνειδητοποίηση του διαδραματιζόμενου από τις συγκεκριμένες προτάσεις ρόλου (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 126). Η συναφής με τις εναντιωματικές προτάσεις υποενότητα «Διαβάζω και γράφω» έχει σχεδιαστεί σε αναλογία προς εκείνη που αφορούσε στις αποτελεσματικές. Παρουσιάζονται, συνεπώς, δύο στήλες προτάσεων προερχομένων από το κείμενο 7, εντούτοις δεν διευκρινίζεται ο διαχωρισμός τους ούτε ζητείται η αντιστοίχσή τους. Οι μαθητές χρειάζεται απλώς να συνδέσουν τις προτάσεις που βρίσκονται στην ίδια γραμμή, αξιοποιώντας εναντιωματικούς δείκτες και στη συνέχεια να αντιστρέψουν τη θέση των δεικτών, προκειμένου να κατανοήσουν ότι οι αντιθετικοί όροι μεταξύ κύριας και εξαρτημένης πρότασης μπορεί να ανταλλάξουν θέση μετατρέποντας τον χαρακτήρα των προτάσεων εκατέρωθεν (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 127). Παρεμφερείς εργασίες εντοπισμού και λειτουργίας εναντιωματικών προτάσεων συναντώνται στο τετράδιο εργασιών και ειδικότερα στη δραστηριότητα 8 του κειμένου 3α, αλλά και στις ασκήσεις 2 και 3 που έπονται του κειμένου 4.

Σε ό,τι σχετίζεται με την επιχειρηματολογία, η δραστηριότητα 1γ παραγωγής προφορικού λόγου ζητά από τους διδασκόμενους να επιλέξουν μία από πέντε πιθανές θέσεις ως προς τα γκράφιτι «στους τοίχους της πόλης» την οποία κατόπιν θα υποστηρίξουν σε συζήτηση μέσα στην τάξη, αφού πρώτα χωριστούν σε ομάδες. Η άσκηση

δεν συνοδεύεται από συμπληρωματικές οδηγίες ή κριτήρια αυτοαποτελεσματικότητας ούτε συνδυάζεται με τη θεωρία εναντιωματικών ή αποτελεσματικών προτάσεων (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 129). Προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας καταβάλλεται στην 3^η άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου, όπου οι μαθητές πρέπει να εκθέσουν στον Δήμο τις παρατηρήσεις τους αναφορικά με την αισθητική των χώρων που περιβάλλει το σχολείο τους στα πλαίσια επιστολής, αλλά και να προτείνουν σχετικές τροποποιήσεις που θα βελτίωναν την όψη του δεδομένου περιβάλλοντος. Ως προϋποθέσεις αυτοαποτελεσματικότητας τίθενται: η οργάνωση των παρατηρήσεων ανά κατηγορία, η ευστοχία των παρατηρήσεων, η σαφήνεια κατά την περιγραφή προβλημάτων, η συνάφεια των προτάσεων με τα προβλήματα, η χρήση λέξεων και εκφράσεων συνδεδεμένων με την τέχνη όπως αυτές «προέκυψαν από τη διδασκαλία της ενότητας» και η σύνταξη «επίσημης» επιστολής με κατάλληλη «μορφή και ύφος». Τα κριτήρια παρατίθενται απλά, συνοπτικά και περιεκτικά, ίσως όμως ορισμένα εξ αυτών να φαντάζουν αόριστα και ιδιαίτερα σε μαθητές με Ε.Μ.Δ. Ενδεικτικά, η χρήση σχετικού λεξιλογίου με βάση τη διδακτική παράδοση της ενότητας δεν παρέχει σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στη δραστηριότητα, διότι δεν διδάσκονται όλοι με τον ίδιο τρόπο το ενότητα. Κατά συνέπεια, πιθανώς να ήταν προτιμότερη η διάθεση λίστας προτεινόμενων λέξεων και η παραπομπή σε συγκεκριμένα σημεία ή κείμενα. Παρομοίως, ίσως ο επιθετικός προσδιορισμός «επίσημος» να ήταν χρησιμότερος πριν από το ύφος και τη μορφή με τη συνακόλουθη παροχή οδηγιών και παραδειγμάτων, για να διευκολυνθεί η ανάσυρση των απαραίτητων πληροφοριών σε περισσότερα παιδιά (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σσ. 130-131).

Η καλλιέργεια αυτοαποτελεσματικότητας στην αυτοαξιολόγηση κατά τον έλεγχο παραγωγής γραπτού κειμένου αιτιολογημένης κρίσης προωθείται στην εργασία 2 της υποενότητας «Διαβάζω και γράφω». Η θέση που χρειάζεται να υποστηριχθεί μέσω σχετικών «λόγων» σε άρθρο σχολικής εφημερίδας συνδέεται με την αναγκαιότητα να γνωρίζουν οι νέοι τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα. Τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούν στη σαφήνεια διατύπωσης της θέσης, στη χρήση αρκετών τεκμηρίων- επιχειρημάτων (3-4 στοιχείων) με στόχο την αιτιολόγηση της θέσης αυτής και στην τήρηση υφολογικών απαιτήσεων κειμένου που παράγεται από και απευθύνεται σε μαθητές. Παρά τη σύντομη και περιεκτική ταυτότητα των παρατιθέμενων κριτηρίων αναγνωρίζεται ασάφεια σε ορισμένα από αυτά, όπως στη χρήση του όρου «στοιχεία» όπου παραλείπονται σύντομη επεξήγηση του όρου και παραδείγματα. Επιπρόσθετα, η περαιτέρω διευκρίνιση χαρακτηριστικών ύφους είναι πιθανό να ενίσχυε την αυτοαποτελεσματικότητα των διδασκόμενων. Εκτός από αυτά, αναφέρεται η έκφραση της θέσης «με εύστοχα ρήματα»

και «κατάλληλες δευτερεύουσες προτάσεις», κριτήριο συνδεόμενο με τον επιχειρηματολογικό λόγο, το οποίο όμως δεν αποτελεί τμήμα της παρουσιαζόμενης στην ενότητα θεωρίας. Παρά το γεγονός ότι δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις (ειδικές, βουλητικές και ενδοιαστικές) παρουσιάζονται στην ενότητα, οι σχετικές με εκείνες γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές δεν ωθούν απαραίτητα τους μαθητές στη λογική σύνδεσή τους με τη διατύπωση ισχυρισμού (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 44). Βέβαια, στις οδηγίες προς διδάσκοντες εντάσσονται ως σημαντικά χαρακτηριστικά αιτιολογημένων κρίσεων εκτός από την «αλληλουχία μεταξύ κρίσης του μαθητή και τεκμηρίων», «το ρήμα ή φράση που θα χρησιμοποιηθεί, όπως και η δευτερεύουσα ονοματική πρόταση που θα τη συμπληρώσει». Τα χαρακτηριστικά ακολουθούνται από παραδείγματα (π.χ. πιστεύω ότι..., ίσως θα ήταν καλύτερα να), με τα οποία παρέχεται συγκεκριμένη διδακτική κατεύθυνση στους εκπαιδευτικούς (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 45). Επιπλέον, το εν λόγω κριτήριο δεν συνάδει απόλυτα με τη θεωρητική παρουσίαση του φαινομένου στο βιβλίο εκπαιδευτικού, καθώς σε αυτό δεν γίνεται αναφορά αποκλειστικά στη χρήση «ρημάτων» ή δευτερευουσών προτάσεων δια μέσου υπόταξης, αλλά και στην αξιοποίηση «προθέσεων, επιρρημάτων, μετοχών ή συνδέσμων», στη «συμπλεκτική σύνδεση» και στο «ασύνδετο σχήμα» (Κατσαρού κ.ά., 2008γ, σ. 44). Με ικανότητες αυτοαξιολόγησης συνδέεται και η άσκηση 5 του κειμένου 5, στην οποία καλούνται οι διδασκόμενοι να συμπληρώσουν ενημερωτικό φυλλάδιο το οποίο στοχεύει «να πείσει» τους αναγνώστες να μάθουν νέα ελληνικά. Ως κριτήρια αυτοαποτελεσματικότητας τίθενται: η χρήση αξιόπιστων πληροφοριών, η πολύπλευρη εξέταση του θέματος, η υιοθέτηση υφολογικών επιλογών που συμβαδίζουν με τη γλώσσα της διαφήμισης και η ένταξη αιτιολογημένων κρίσεων (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 23).

Συνοψίζοντας, παρατηρείται ότι παρά την παρουσίαση της θεωρίας επιχειρήματος, διαρθρωτικών λέξεων και συνδέσμων στα βιβλία μαθητών των τριών τάξεων Γυμνασίου, δεν συναντάται κείμενο πρότυπο προοριζόμενο για δραστηριότητες κατανόησης ή το οποίο λειτουργεί ως πρότυπο παραγωγής κειμένου επιχειρηματολογίας στο οποίο περιλαμβάνονται σαφώς διατυπωμένα δομικά συστατικά επιχειρηματολογικού κειμένου (π.χ. ισχυρισμός, αιτίες, τεκμήρια, αντεπιχείρημα και ανασκεύη) ούτε κείμενο στο οποίο ενσωματώνονται στρατηγικά δείκτες λόγου με τους οποίους θα μπορούσαν να εισάγονται τα συστατικά αυτά. Η ένταξη τέτοιων κειμένων είναι πιθανό να διευκόλυνε την εσωτερίκευση επιχειρηματολογικού σχήματος από τους μαθητές. Επίσης, παρατηρείται ότι τα κριτήρια αυτοαποτελεσματικότητας οριοθετούνται κατά κύριο λόγο σε εκφωνήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, χαρακτηριστικό που ίσως υποδεικνύει παραμέληση της

αναγκαιότητας να καλλιεργηθούν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης στην αναγνωστική κατανόηση με πιθανό αντίκτυπο μελλοντικές αδυναμίες σε μεταγνωστικές και γνωστικές ικανότητες μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

1.7. Έρευνες και ερευνητικά ερωτήματα

1.7.1. Έρευνες αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων, τη λειτουργία δεικτών λόγου, τη γνωστική βάση αναγνωστών, την έκταση κειμένου και τη μεταγνωστική επίγνωση ως προς τη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης κατανόησης

Η κατανόηση γραπτών επιχειρημάτων κατέχει σημαντική θέση στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, καθιστώντας αναγκαία την κατοχή ανάλογων ικανοτήτων από παιδιά σχολικής ηλικίας, αλλά και ενηλίκων. Επιχειρηματολογικά κείμενα χρησιμοποιούνται στα πλαίσια σχολικής διδασκαλίας με στόχο την παράθεση διαφορετικών αντιλήψεων, θέσεων και εξηγήσεων. Επίσης, οι διδασκόμενοι έρχονται σε επαφή με γραπτά επιχειρήματα με στόχο τη σύνθεση συναφών κειμένων. Εκτός από αυτά, κείμενα επιχειρηματολογίας διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στον τομέα γραπτής (έντυπης ή διαδικτυακής) ενημέρωσης και πληροφόρησης στο περιβάλλον των οποίων συναντώνται ποικίλλοντα από άποψη ποιότητας (σαφήνεια, αξιοπιστία, επάρκεια δεδομένων) επιχειρήματα (Diakidoy et al., 2017· Εγγλέζου, 2012· Ferretti et al., 2007· Gersten et al., 2001· Haria et al., 2010· Larson et al., 2004).

Η επιχειρηματολογία χαρακτηρίζεται από υψηλής δυσκολίας απαιτήσεις και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στη νοηματική επεξεργασία κειμένων του είδους αυτού από παιδιά σχολικής ηλικίας (Crowhurst, 1990· Haria, 2010· Means & Voss, 1996· Nussbaum et al., 2005). Η κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων χαρακτηρίζεται από υψηλότερο επίπεδο απαιτήσεων συγκριτικά με την κατανόηση σύντομων επιχειρημάτων, καθώς στα πρώτα οι σχέσεις μεταξύ των δομικών στοιχείων επιχειρήματος συνυφαίνονται, αποκτώντας περιπλοκότερο χαρακτήρα. Έτσι, ένας ισχυρισμός μπορεί να υποστηρίζεται από πολυάριθμες αιτίες, οι δεύτερες να σχετίζονται σε διαφορετικά είδη τεκμηρίων, να παρουσιάζονται αντεπιχειρήματα και επιχειρήματα δευτερεύουσας σημασίας. Κατά την κριτική ανάγνωση κειμένων επιχειρηματολογίας απαιτείται, λοιπόν, η ταυτόχρονη αναγνώριση των συστατικών του και η συναγωγή συμπερασμών (Diakidoy et al., 2017). Αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν δυσχέρειες μαθητών από τη Δ' Δημοτικού έως την τελευταία σχολική τάξη, αλλά και ενηλίκων στην κατανόηση επιχειρηματολογικών

κειμένων. Οι δυσχέρειες σχετίζονται με την ελλιπή εξάσκηση παιδιών στην κατανόηση της οργάνωσης γραπτών επιχειρημάτων και με την αναγκαία κινητοποίηση ταυτόχρονα διαφορετικών πνευματικών δεξιοτήτων κατά τη νοηματική αποκωδικοποίησή τους (Haria et al., 2010· Haria, 2010). Μελέτες σημειώνουν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν ελλιπείς ικανότητες κατανόησης εννοιολογικών σχημάτων διαφόρων κειμενικών ειδών, συμπεριλαμβανομένου και του επιχειρηματολογικού (Englert & Thomas, 1987). Οι μαθητές αυτοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με περισσότερες προκλήσεις κατά τη νοηματική επεξεργασία κειμένων επιχειρηματολογίας, οι οποίες αυξάνονται στο Γυμνάσιο και ιδιαίτερα στο Λύκειο, όταν θα χρειαστεί να κατανοούν και να συντάσσουν κείμενα με επιχειρηματολογικά στοιχεία τακτικότερα (Bulgren et al., 2013· McCormick & Zutell, 2011· Sáenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012). Κρίνεται, συνεπώς, ωφέλιμη μία εξέταση ερευνών συναφών με την αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογίας.

Η Chambliss (1995) ανέπτυξε την έρευνά της σε τρία πειράματα κατά τα οποία μαθητές Γ' Λυκείου κλήθηκαν: α) να αναγνωρίσουν τον επιχειρηματολογικό χαρακτήρα, β) την επιχειρηματολογική δομή και γ) να διαμορφώσουν νοηματική αναπαράσταση επιχειρηματολογικού κειμένου. Στο αρχικό πείραμα υπετέθη πως ικανοί αναγνώστες θα ήταν σε θέση να διακρίνουν κείμενα επιχειρηματολογίας από πληροφοριακά κείμενα εντοπίζοντας στα πρώτα μία ανοίκεια θέση- ισχυρισμό, γνώριμα τεκμήρια και συναφείς εγγυητές- αιτιολογήσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως σε ορισμένα κείμενα σηματοδοτήθηκε η επιχειρηματολογική ή πληροφοριακή υπερδομή, με την αξιοποίηση συναφών νύξεων (cues). Οι συμμετέχοντες έπρεπε να εντοπίσουν την πρόθεση του συγγραφέα (πειθώ, πληροφόρηση) και παρατηρώντας την οικοδόμηση του κειμένου να αποφανθούν για το είδος στο οποίο ανήκει. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις προγενέστερες υποθέσεις, υποδεικνύοντας πως οι επιδέξιοι αναγνώστες αναγνωρίζουν κείμενα επιχειρηματολογίας, διακρίνοντάς τα από κείμενα πληροφοριακής ταυτότητας. Παρ' όλα αυτά, η επίδραση παρουσίας νύξεων δεν κρίθηκε σημαντική στο βαθμό επιτυχούς αναγνώρισης επιχειρηματολογικών κειμένων από τους συμμετέχοντες. Στο δεύτερο πείραμα η ερευνήτρια χρησιμοποίησε μόνο επιχειρηματολογικά κείμενα με τα οποία εκτιμήθηκε η αναγνώριση δομικών συστατικών επιχειρηματολογικών κειμένων (ρητώς διατυπωμένων ή μη ισχυρισμών, τεκμηρίων συναφών με τον ισχυρισμό και παραγράφων που εξυπηρετούν την επιχειρηματολογική δομή) από τους συμμετέχοντες. Η αναγνώριση του ισχυρισμού και των αποδεικτικών στοιχείων φάνηκε να δέχεται επίδραση από την ακριβή σηματοδότηση του επιχειρήματος στον πρόλογο και τον επίλογο, την παρουσία ή απουσία

της θέσης και τη συνάφεια των παρουσιαζόμενων ανά παράγραφο ιδεών με τα προηγούμενα. Επίσης, σύμφωνα με τα πειραματικά πορίσματα τρεις στρατηγικές ειστρατεύονται από δεινούς αναγνώστες για την αναγνώριση σημαινόντων δομικών συστατικών επιχειρήματος (ισχυρισμού, τεκμηρίων). Η πρώτη αναφέρεται στον εντοπισμό του ισχυρισμού και μέσω αυτού στη διάκριση αποδεικτικών από επουσιώδη στοιχεία. Ακολούθως, στη συνθήκη αδυναμίας ταυτοποίησης της θέσης οι ικανοί αναγνώστες οδηγούνται στην παραγωγή ισχυρισμού χρησιμοποιώντας πληροφορίες της εισαγωγής και εν συνεχεία στη δημιουργία τουλάχιστον ενός τεκμηρίου. Διαφορετικά, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο αποδεικτικών δεδομένων (παραδείγματα, πληροφοριακά στοιχεία) προβαίνουν στην αναζήτηση ισχυρισμού υποστηριζόμενου από αυτά. Στο τρίτο πείραμα στόχος υπήρξε η εξέταση της πολυπλοκότητας επιχειρήματος, της εξοικείωσης των συμμετεχόντων με ρητώς διατυπωμένο εγγυητή για την αναγνώριση ισχυρισμού και τεμηρίων, αλλά και της ενσωμάτωσης επιλόγου στον οποίο παρουσιάζεται επαρκώς και συνοπτικά το επίχειρημα ως παραμέτρων δυνατών να ασκήσουν επίδραση στη διαμόρφωση τελικής αναπαράστασης. Η πολυπλοκότητα επιχειρήματος και η ένταξη περιεκτικού συμπεράσματος επηρέασαν την ανάκληση των συμμετεχόντων. Παρ' ότι στα αποτελέσματα του αρχικού πειράματος της Chambliss (1995) η αξιοποίηση δεικτών-νύξεων δεν φάνηκε να συνεισφέρει στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων, στα συμπεράσματά της τα οποία προκύπτουν από το όλο το ερευνητικό εγχείρημα καταλήγει πως οι δείκτες αυτοί διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην πληρέστερη ανάκληση επιχειρηματολογικών κειμένων με πιστή προς την επιχειρηματολογική οργάνωση από ικανούς αναγνώστες.

Οι Chambliss και Murphy (2002) μελέτησαν την αναπαράσταση της επιχειρηματολογικής υπερδομής από 65 μαθητές Δ' και Ε' Δημοτικού χρησιμοποιώντας τρία επιχειρηματολογικά κείμενα με σχετική οργάνωση. Η υπερδομή περιλάμβανε τον ρητώς διατυπωμένο ισχυρισμό, τα αποδεικτικά στοιχεία και τους εγγυητές που συνδέουν τη θέση με τα τεκμήρια ενώ η πληρότητα αναπαράστασής της ελέγχθηκε κατόπιν ανάγνωσης ενός κάθε φορά κειμένου και ανάκλησής του. Αν και μερίδα συμμετεχόντων κατάφερε να αναφέρει μόνο ορισμένες πληροφορίες στερούμενες δομής, η αναπαράσταση των περισσότερων αντανακλούσε την ακολουθία της επιχειρηματολογικής υπερδομής σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ακρίβειας. Στον τελευταίο επέδρασε η τάξη φοίτησης των παιδιών και το περιεχόμενο των κειμένων, στοιχεία που ενδεχομένως υποδείκνυαν πως η αναπαράσταση επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές είναι πιθανό να εμπλουτίζεται με την ηλικιακή πρόοδο.

Η Diakidou και οι συνεργάτες της (2017) ασχολούμενοι με την αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων υιοθέτησαν ως βασικές παραμέτρους της έρευνάς τους τον βαθμό επίδρασης αναγνωστικών στόχων στην κατανόηση καθαυτή τέτοιων κειμένων αφενός και στην κριτική αποτίμησή τους αφετέρου. Επίσης, έλαβαν υπόψη την ποιότητα (υψηλής και χαμηλότερης) των επιχειρημάτων που περιέλαβαν στα κείμενά τους το θέμα των οποίων ήταν σχετικά ανοίκειο, όπως αυτό προέκυψε από πιλοτική έρευνα. Συμμετέχοντες ήταν νεαροί ενήλικοι προπτυχιακοί φοιτητές στις επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Ψυχολογίας. Η κατανόηση και η κριτική αποτίμηση αξιολογήθηκαν βάσει ισχυρισμών, συνολικού κειμενικού περιεχομένου και συμπερασμάτων που ήταν σε θέση να ανακαλέσουν οι συμμετέχοντες. Οι στόχοι κριτικής αξιολόγησης επιχειρηματολογικού κειμένου φάνηκε να ευνοούν περισσότερο την αναγνώριση και ανάκληση ουσιαστών δομικών συστατικών του επιχειρήματος (βασικός ισχυρισμός και συμπεράσματα), αλλά και της σημασίας του συνολικά σε σχέση με την πρόθεση των αναγνωστών απλώς να το κατανοήσουν.

Σε ό,τι αφορά στην αξιοποίηση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων στην έρευνα των Tengberg και Olin- Scheller (2016) όπου σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε εκπαιδευτική παρέμβαση σε 74 μαθητές Γ΄ Γυμνασίου (9^η τάξη σουηδικού σχολείου) με στόχο τη βελτίωση κριτικής διαχείρισης του περιεχομένου επιχειρηματολογικών κειμένων. Η παρέμβαση αναπτύχθηκε σε δεκαπέντε μαθήματα τα οποία επικεντρώθηκαν στη διδασκαλία στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και ολοκληρώθηκαν σε διάστημα έξι εβδομάδων. Η διδασκαλία διενεργήθηκε από εκπαιδευτικούς επιφορτισμένους με τη διεξαγωγή της παρέμβασης έπειτα από την παρακολούθηση σειράς σεμιναρίων τα οποία συνεχίστηκαν και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η ενεργητική ανάγνωση συναφών κειμένων προϋπέθετε κατά τους ερευνητές της δεδομένης μελέτης αυτής την ικανότητα αναγνώρισης της επιχειρηματολογικής υπερδομής, την ανάλυση επιχειρημάτων και την αξιολόγηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Η αναγνώριση επιχειρηματικών κειμένων περιλαμβάνει ικανότητες του αναγνώστη να εντοπίζει την οργάνωση επιχειρηματολογικού κειμένου και τα δομικά του συστατικά (ισχυρισμός, αιτίες, τεκμήρια και αντεπιχειρήματα). Η ανάλυση είναι συνδεδεμένη με την αναγνώριση βασικών τρόπων πειθούς (επίκληση στη λογική, επίκληση στο συναίσθημα και επίκληση στην αυθεντία) και τη λογική συσχέτιση αιτιών με τη θέση. Η αξιολόγηση απαιτεί τη δυνατότητα του ατόμου να κρίνει αξιολογικά τον ισχυρισμό απαλλαγμένο από προσωπικές αντιλήψεις ως προς το θιγόμενο θέμα. Στηριζόμενοι στις ανωτέρω προϋποθέσεις οι ερευνητές ενέταξαν στα μαθήματα εργασίες

μελέτης επιχειρηματολογικών κειμένων, διεξαγωγής συζητήσεων σχετικά με το περιεχόμενό τους και δραστηριότητες για την προετοιμασία γραπτών απαντήσεων σε ερωτήσεις κατανόησης. Επίσης, υπεδείχθησαν στους συμμετέχοντες μέθοδοι ώστε να αναγνωρίζουν επιχειρηματολογικά κείμενα, να επισημαίνουν τα συστατικά τους και να αποτιμούν το περιεχόμενό τους. Για τη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν εννέα επιχειρηματολογικά κείμενα καθώς και βίντεο έκθεσης γνώμης. Διεξήχθη αξιολόγηση πριν την παρέμβαση με βάση τα αποτελέσματα της οποίας διακρίθηκαν οι συμμετέχοντες σε υψηλότερης, μέσης και χαμηλότερης επίδοσης. Στην αξιολόγηση έγινε χρήση δύο επιχειρηματολογικών κειμένων τα οποία έπρεπε να διαβάσουν τα παιδιά. Τα κείμενα συνόδευαν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής η αξιοποίηση των οποίων είχε στόχο να ελεγχθεί ο εντοπισμός του ισχυρισμού και των αιτιών αλλά και η εξέταση λογικής σύνδεσης μεταξύ ισχυρισμού και αιτιών. Οι δεξιότητες ανάλυσης επιχειρημάτων εκτιμήθηκε με ερωτήσεις που απαιτούσαν σύντομες γραπτές απαντήσεις αναφορικά με τον τρόπο πειθούς και τη λογική ορθότητα επιχειρήματος. Η κριτική αποτίμηση επιχειρήματος ελέγχθηκε με την απάντηση σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβε χώρα κατόπιν παρεμβατικής διαδικασίας κατέδειξαν πως η κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων ενισχύθηκε σημαντικά στην περίπτωση μαθητών μέσης και χαμηλότερης επίδοσης. Σημαντική βελτίωση εντοπίστηκε ιδιαίτερα σε ό,τι σχετίζεται με δεξιότητες ανάλυσης επιχειρημάτων. Αντίθετα, η διδασκαλία σε συμμετέχοντες υψηλότερης επίδοσης δεν έδειξε να επιδρά στο επίπεδο κατανόησής τους.

Η έρευνα των Haria και Midgette (2014) επικεντρώθηκε στην εκτίμηση του βαθμού στον οποίο αποφέρει ευεργετικά αποτελέσματα πρόγραμμα παρεμβατικής διδασκαλίας σε ό,τι αφορά στην κριτική ανάλυση επιχειρηματολογικού κειμένου. Επιπλέον, μελετούσε πιθανή επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στη γραφή επιχειρηματολογικού κειμένου με την εικασία πως οι γνώσεις για την οργάνωση συγκεκριμένου κειμενικού είδους συνδέεται με τις προαπαιτούμενες για την παραγωγή του ικανότητες. Στην έρευνα συμμετείχαν επτά μαθητές Ε΄ Δημοτικού με αναγνωστικές δυσκολίες οι οποίοι διδάχτηκαν στα πλαίσια της έρευνας στρατηγικές ανάγνωσης, αναγνώρισης δομικών συστατικών, περιληπτικής απόδοσης και ανάλυσης του περιεχομένου επιχειρηματολογικών κειμένων. Η αναγνωστική κατανόηση και η παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου αποτιμήθηκαν σε τρεις φάσεις: πριν το πρόγραμμα διδασκαλίας στρατηγικών, μετά την ολοκλήρωσή του ενώ ελέγχθηκε και κατά πόσο είχε συντηρηθεί η επίδραση διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα περιληπτικής

προφορικής απόδοσης κειμένου όλοι οι συμμετέχοντες είχαν επωφεληθεί σημαντικά στην ικανότητά τους να αναγνωρίζουν επιχειρηματολογικά συστατικά και να συνοψίζουν το περιεχόμενο επιχειρημάτων. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος τα παιδιά διέθεταν την ικανότητα να συνοψίζουν και να αναφέρουν σημαντικά στοιχεία επιχειρήματος, όμως παρουσίαζαν κενά συνεκτικότητας λόγω ανάκλησης πληθώρας ακατάλληλων πληροφοριών και ατυχούς επιλογής εκφράσεων. Αντίθετα, μετά την παρέμβαση ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν και να επαναφέρουν στη μνήμη τους δομικά στοιχεία επιχειρήματος, τα οποία οργάνωναν με κατάλληλες διαρθρωτικές εκφράσεις, αποφεύγοντας, παράλληλα, επουσιώδεις πληροφορίες, ενώ παρατηρήθηκε αδυναμία των μαθητών να συσχετίζουν την αντίθετη άποψη με την ανασκευή. Οι ικανότητες προφορικής απόδοσης σχετικού κειμένου διατηρήθηκαν για διάστημα τεσσάρων έως οκτώ εβδομάδων. Η επίδοση σχετικά με την ανάλυση και αξιολόγηση επιχειρηματολογικών κειμένων μετά την παρέμβαση υπήρξε υψηλότερη συγκριτικά με εκείνη πριν το διδακτικό πρόγραμμα για τους πέντε από τους επτά μαθητές. Αρχικά, οι συμμετέχοντες φαίνεται πως, αν και είχαν τη δυνατότητα να κρίνουν ποιοτικά το περιεχόμενο επιχειρήματος ως προς τη σαφή διατύπωση και τη συσχέτιση των δομικών του στοιχείων, υστερούσαν στην επιτυχή δικαιολόγηση της κριτικής τους. Αφού ολοκληρώθηκε η παρέμβαση, εντούτοις, η ποιοτική εκτίμηση επιχειρήματος ενισχύθηκε, με την αξιοποίηση τμημάτων του υπό εξέταση κειμένου από τους μαθητές για την υποστήριξη της κριτικής που ασκούσαν σε συγκεκριμένα επιχειρηματολογικά συστατικά. Η παραγωγή επιχειρηματολογικών εκθέσεων παρουσίασε βελτίωση στους έξι από τους επτά μαθητές οι οποίοι ήταν σε θέση να εντάξουν επιπλέον δομικά στοιχεία στις εκθέσεις τους όπως αντίθετο προς τον αρχικά εκφραζόμενο ισχυρισμό και ανασύνθεσή του με στόχο την ανάδειξη ορθότητας της θέσης τους. Παρόλο που είναι δυνατό η παρέμβαση στην κατανόηση τέτοιων κειμένων να ευνόησε τη γενίκευση συναφών γνώσεων στα πλαίσια παραγωγής λόγου, οι εκθέσεις των παιδιών δεν παρουσίασαν βελτίωση ποιοτικού χαρακτήρα, εφόσον χαρακτηρίζονταν από ελλείψεις εσωτερικής συνεκτικότητας. Το εύρημα αυτό σηματοδοτεί την ανάγκη σαφούς και συστηματικής διδασκαλίας δεξιοτήτων συνεκτικής δόμησης επιμέρους ιδεών παράλληλα με τη διδασκαλία στοιχείων της επιχειρηματολογικής υπερδομής.

Ελλείπει επαρκών ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κρίθηκε σκόπιμη η αναφορά σε έρευνα στην οποία εξετάζονται οι επιχειρηματολογικές δεξιότητες τέτοιων μαθητών σε ό,τι σχετίζεται με την παραγωγή λόγου. Οι Deadline-Buchman και Jitendra (2006) οργάνωσαν εκπαιδευτική παρέμβαση προσανατολιζόμενη

στη βελτίωση δεξιοτήτων γραφής επιχειρηματολογικών κειμένων πέντε μαθητών Δ΄ Δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί η επίδραση της προετοιμασίας και της μεθοδικής διδασκαλίας στην επίδοση των συμμετεχόντων αναφορικά με την παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων. Ορίστηκαν ποσοτικές και ποιοτικές προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας σύνταξης συναφών κειμένων. Στα ποιοτικά προαπαιτούμενα συμπεριλαμβανόταν η δυνατότητα του γράφοντος: να επικεντρωθεί στην εκπλήρωση του κατά περίπτωση ζητούμενου, να προσφέρει επαρκή στοιχεία για την υποστήριξη των ιδεών του, να αναπτύσσει τις ιδέες του ακολουθώντας δομή επιχειρηματολογικού κειμένου, να επιλέγει τις κατάλληλες εκφράσεις για το αντίστοιχο ύφος και να υποτάσσει τον γραπτό του λόγο σε παγιωμένες μορφοσυντακτικές επιταγές. Τα ποιοτικά κριτήρια αναφέρονται σε στοιχεία όπως ο αριθμός λέξεων, αλλά και ο χρόνος προετοιμασίας και γραφής των εκθέσεων. Οι μαθητές επιλέχθηκαν βάσει γνωμάτευσης από επίσημο φορέα, συνέντευξης με την εκπαιδευτικό του τμήματος και δοκιμασίας παραγωγής λόγου. Η εκπαιδευτικός είχε παρακολουθήσει μάθημα ως προς την υλοποίηση των μαθημάτων η οποία καθοδηγούνταν βάσει οδηγιών γραμμένων από τις ερευνήτριες. Υλοποιήθηκαν είκοσι δύο μαθήματα διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών ανεπτυγμένα σε διάστημα οκτώ εβδομάδων με στόχο τη σύνταξη μίας έκθεσης μέχρι το τέλος κάθε εβδομάδας. Η διδασκαλία περιείχε καθοδήγηση των παιδιών ώστε να έχουν κατά νου σημαντικά χαρακτηριστικά γραπτού επιχειρήματος (σκοπός κειμένου, επικοινωνιακό πλαίσιο, πλεονεκτήματα ή αδυναμίες μίας θέσης), να διαθέτουν αντίληψη του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται σχεδιάγραμμα έκθεσης και να οργανώνουν κατάλληλα σε παραγράφους το κείμενό τους. Η επίδοση των μαθητών αξιολογήθηκε με δραστηριότητες πριν και μετά το πέρας των μαθημάτων, οι οποίες συγκρίθηκαν για την εξέταση αποκλίσεων μεταξύ αρχικής και τελικής δοκιμασίας των παιδιών. Λαμβάνοντας υπόψη τυποποιημένη δοκιμασία παραγωγής λόγου που χρησιμοποιείτο στην Πολιτεία της Πενσυλβάνια διακρίθηκαν τρία επίπεδα επίδοσης ποιοτικής φύσης: α) επαρκής, β) μέση και γ) υποδεέστερη της μέσης. Παρόλο που τα αποτελέσματα υπέδειξαν βελτίωση όλων των συμμετεχόντων σε ό,τι σχετίζεται με ποσοτικά κριτήρια, η ενίσχυση δεξιοτήτων ποιοτικού χαρακτήρα (πειστικότητα και σαφήνεια) σημειώθηκε σε τρεις από τους πέντε μαθητές. Οι εκθέσεις των μαθητών οι οποίες πριν την παρέμβαση βρίσκονταν στο επίπεδο υποδεέστερου μέσης επίδοσης φάνηκε να κατατάσσονται στο επίπεδο μέσης ή επαρκούς επίδοσης κατόπιν αυτής. Επιπλέον, αύξηση παρατηρήθηκε στον μέση έκταση των εκθέσεων (κατά 102 λέξεις) που έγραψαν τα παιδιά, στον χρόνο σχεδιασμού (κατά 6.19 λεπτά) και παραγωγής κειμένου (κατά 19 λεπτά). Τα αποτελέσματα υπέδειξαν πως η

επίδοση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων είναι δυνατό να βελτιωθεί με συστηματική διδασκαλία.

Η κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από παιδιά σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα αποτελεί ακόμη πεδίο άξιο διερεύνησης, όπως διαπιστώνεται από τον μικρό αριθμό συναφών ερευνών. Παρατηρείται, από την άλλη, ευρύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεσματικής παραγωγής επιχειρηματολογικών κειμένων (Εγγλέζου, 2012· Παγκουρέλια, 2013· Παπαδοπούλου, 2009· Σηφάκη, 2007).

Σημαντική θεωρείται η ερευνητική προσπάθεια του Γκλαβέρη (2017) στην οποία επεχείρησε να εξετάσει τον βαθμό αναγνωστικής κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων και τους τύπους λαθών που σημειώνονται από μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (41) συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι φοιτούν στις ίδιες τάξεις (101). Για την εφαρμογή της έρευνας αξιολόγησης αξιοποίησε εργαλείο κατασκευασμένο από τον ίδιο και αποτελούμενο από τρία κείμενα συνοδευόμενα από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Παρ' όλο που στα αποτελέσματα κατεδείχθη σημαντική δυσκολία και των δύο ομάδων παιδιών, σπουδαιότερα φαίνεται να υπήρξαν τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση με υψηλότερο ποσοστό λαθών (46,3 %) έναντι της άλλης ομάδας (31%). Αξίζει να σημειωθεί πως ανεξάρτητα από την ομάδα συμμετεχόντων τα παιδιά γενικά δυσκολεύτηκαν στην αναγνώριση οργανωτικών συστατικών σχετικών κειμένων, ενώ στα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να είχαν ασκήσει επίδραση οι γνώσεις υποβάθρου τις οποίες διέθεταν. Σύμφωνα με τους ποιοτικούς τύπους σφαλμάτων που σημείωσαν τα παιδιά και κυρίως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εντοπίστηκαν δυσχέρειες στην αξιοποίηση απαραίτητων στρατηγικών κατανόησης κειμένου και παρακολούθησης της δομής του. Η μεθόδευση και παροχή συστηματικής διδασκαλίας σχετικά με την οργάνωση και τα δομικά στοιχεία επιχειρηματολογικού κειμένου κρίνονται ως επιβεβλημένες από τον ερευνητή.

Η έρευνα του Χατζηαθανασίου (2017) επικεντρώνεται στην αναγνωστική κατανόηση μη- αφηγηματικών κειμένων (περιγραφικών, επιχειρηματολογικών, διαδικασιακών και περιγραφής διαδικασίας). Εξετάστηκε ο ρόλος παραγόντων που συνδεδεμένων με το έργο της αναγνωστικής κατανόησης όπως αυτός των προϋπαρχουσών γνώσεων, των δεξιοτήτων οικοδόμησης λογικών συμπερασμάτων, του αναγνωστικού ρυθμού και μεταγνωστικών δεξιοτήτων εφαρμοζόμενων κατά τη δεύτερη ανάγνωση κειμένου (αναδρομή). Για τη διερεύνηση των παραπάνω παραγόντων χρησιμοποιήθηκαν εννέα κείμενα το καθένα από τα οποία συνόδευαν δώδεκα ερωτήσεις κατανόησης.

Διακρίθηκαν δύο είδη ερωτήσεων: αυτές για την απάντηση των οποίων χρειαζόταν η χρήση πληροφοριών στα κείμενα και οι ερωτήσεις συμπερασμών για τη συμπλήρωση των οποίων ήταν αναγκαία η σύνδεση πληροφοριών ευρισκομένων σε διαφορετικά σημεία του ίδιου κειμένου ή συσχέτιση κειμενικών πληροφοριών με προϋπάρχουσες γνώσεις. Συμμετέχοντες ήταν ογδόντα επτά μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού λόγω της υπόθεσης πώς θα ήταν δυνατό για παιδιά αυτών των ηλικιών να κατανοούν κείμενα διαφορετικών ειδών και να καταλήγουν σε σαφή συμπεράσματα βασιζόμενα σε κειμενικά δεδομένα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν δυσκολίες των μαθητών στην κατανόηση περιεχομένου σχετικών κειμένων και κυρίως στην οικοδόμηση συμπερασμών. Ως πιθανή αιτία των δεδομένων δυσχερειών αναφέρονται οι προκλήσεις στις οποίες είναι δυνατό να προσκρούουν μαθητές τελευταίων τάξεων δημοτικού στη χρήση των ιδιαίτερων δομικών στοιχείων τέτοιων κειμενικών ειδών. Ακόμη, η γνωστική βάση των συμμετεχόντων αναφορικά με το θέμα κειμένου και οι δεξιότητες διαμόρφωσης λογικών συμπερασμάτων αναδείχθηκαν ως σημαντικές παράμετροι που επηρεάζουν το τελικό προϊόν της αναγνωστικής κατανόησης, ενώ η αναδρομή στο κείμενο απετέλεσε μία ευρέως αξιοποιούμενη στρατηγική. Ακριβέστερα, στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη δραστηριότητα αναγνωστικής κατανόησης επιχειρηματολογικού με ιδιότητες πολυτροπικού κειμένου σημειώθηκε μέτρια έως χαμηλή επίδοση από τους συμμετέχοντες με τις περισσότερες δυσκολίες να συγκεντρώνονται στις ερωτήσεις που απαιτούσαν τη δημιουργία συμπερασμάτων έναντι όσων απαιτούν αξιοποίηση κειμενικών πληροφοριών. Η τάξη φοίτησης φαίνεται να επέδρασε στην επίδοση των παιδιών κατά την ενασχόλησή τους με τη μία από τις τρεις δραστηριότητες κατανόησης συναφών κειμένων, όπου παρουσιάστηκε υπεροχή στην ακρίβεια απαντήσεων κειμενικού περιεχομένου από τα παιδιά της Στ΄ τάξης. Η αναδρομή αξιοποιήθηκε σε υψηλό βαθμό για την απάντηση στην πλειοψηφία των ερωτήσεων και περισσότερο σε εκείνες που αφορούν άμεσα το νόημα του κειμένου συγκριτικά με ερωτήσεις συμπερασμών. Η τελευταία ίσως επηρεάστηκε από το γεγονός πως ίσως οι συμμετέχοντες δεν ήταν πλήρως εξοικειωμένοι με τη δομή επιχειρηματολογικών κειμένων και ως εκ τούτου δεν ήταν σε θέση να αξιοποιήσουν τη μέθοδο της αναδρομής ώστε να καταλήξουν σε σαφή συμπεράσματα. Αντίθετα, χρησιμοποιούσαν αυτή επιδερμικά στηριζόμενοι σε λέξεις-κλειδιά. Η αναγνωστική ταχύτητα δεν έδειξε να επηρεάζεται από τη διαχείριση επιχειρηματολογικών κειμένων. Τέλος, συσχέτιση υπήρξε μεταξύ κατοχής προηγούμενων γνώσεων και οικοδόμησης συμπερασμών στις δύο από τις τρεις δραστηριότητες κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων.

Ερευνητικά πορίσματα υποδεικνύουν πως δείκτες λόγου συχνά λειτουργούν ως στοιχεία με τα οποία ενισχύεται και καθοδηγείται η αναγνωστική κατανόηση κειμένου. Επίσης, φέρουν νόημα που συμπληρώνει το περιεχόμενο κειμενικών ιδεών, επιδρώντας στη νοηματική επεξεργασία κειμένου από τον αναγνώστη (Blakemore, 1987, 2000· Larson et al., 2004). Οι δείκτες λόγου είναι γλωσσικά στοιχεία με τα οποία σηματοδοτούνται κειμενικές σχέσεις συνεκτικότητας καθολικού και τοπικού επιπέδου¹. Ως δείκτες λόγου χρησιμοποιούνται σύνδεσμοι, επιρρήματα, διαρθρωτικές εκφράσεις, μεταγλωσσικές και προθετικές φράσεις, αλλά και εμπρόθετες φράσεις με δεικτικές αντωνυμίες. Στους δείκτες λόγου συν τοις άλλοις συγκαταλέγονται επικεφαλίδες, τίτλοι, απαριθμήσεις, συνόψεις και ιδιότητες τυπογραφικής φύσης (Fraser, 2009a· Larson et al., 2004· Schiffrin, 1987, 2001). Οι εν λόγω δείκτες αξιοποιούνται κατά την παραγωγή κειμένου με στόχο την σκιαγράφηση της κειμενικής υπερδομής και κατά συνέπεια τη διευκόλυνση του αναγνώστη ώστε να αναπαραστήσει νοητικά το νόημα κειμένου. Αναλόγα, δείκτες λόγου συμβάλλουν στη συνεκτικότητα και καθοδηγούν την αναγνώριση επιχειρηματολογικής υπερδομής, επισημαίνοντας τα συστατικά της και διευκολύνοντας, παράλληλα, τον αναγνώστη στην κατανόηση της μεταξύ τους σχέσης.

Η αναγνωστική κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από παιδιά σχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα από μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων είναι δυνατό να διευκολυνθεί με την παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών. Οι μαθητές ενδέχεται να χρησιμοποιήσουν αυτά τα στοιχεία ως νύξεις με στόχο τον εντοπισμό της οργάνωσης συναφών κειμένων και με σκοπό την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στα συστατικά τους. Η επίδραση αυτής της καθοδήγησης είναι δυνατό να καταστεί σπουδαιότερη στο έργο αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές με λιγότερες γνώσεις (Goldman et al., 1995· Larson et al., 2004· Lorch & Lorch, 1996· McNamara et al., 1996). Ο βαθμός στον οποίο καθίσταται εφικτή η αξιοποίηση δεικτών λόγου για την κατανόηση κειμένου είναι αλληλένδετος με το επίπεδο στο οποίο οι αναγνώστες έχουν αντιληφθεί τις λειτουργίες που υπηρετούν (Εγγλέζου, 2011, σ. 149-156· Larson et al., 2004). Η αναγνώριση επιχειρηματολογικών δεικτών είναι δυνατό να υλοποιείται άμεσα από μαθητές, όμως ενδέχεται να υποβαθμίσει την προσπάθεια αναγνωστική κατανόησης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η αξιοποίησή τους προϋποθέτει τη δυνατότητα του αναγνώστη να οικοδομεί συμπερασμούς και ως εκ τούτου θεωρείται ωφέλιμη η

¹ Δείκτες λόγου σηματοδοτούν σχέσεις συνεκτικότητας και στον προφορικό λόγο.

συστηματική διδασκαλία των ρόλων που επιτελούν (Britt & Larson, 2003· Larson et al., 2004).

Η M. Larson και οι συνεργάτες της (2004) επεχείρησαν να διερευνήσουν ορισμένους από τους παράγοντες που ήταν δυνατό να επιδράσουν στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από πρωτοετείς φοιτητές σε μάθημα Ψυχολογίας. Βασική από τις ελεγχόμενες παραμέτρους ήταν ο ρόλος της στρατηγικής παρουσίας δεικτών λόγου σε καίρια σημεία ώστε να σηματοδοτείται η εισαγωγή σημαινόντων δομικών συστατικών γραπτών επιχειρημάτων, του ισχυρισμού, των αιτιών και των τεκμηρίων (υποστηρικτικών στοιχείων). Γι' αυτό το σκοπό δημιούργησαν δύο εκδοχές επτά γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων, μία με παρουσία δεικτών και μία χωρίς αυτή. Στην πρώτη θεωρήθηκε πως η δήλωση της επιχειρηματολογικής δομής ήταν σαφής και άμεση (explicit), ενώ στη δεύτερη έμμεση (implicit). Η αξιοποίηση τέτοιων δεικτών με στόχο και απότοκο την ουσιαστικότερη κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από τους φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα θα αντανakλούσε κατοχή γνώσεων σχετικά με τις λειτουργίες τους και δυνατότητα να χρησιμοποιούν ανάλογες γνώσεις για τη διαμόρφωση επιχειρηματολογικού σχήματος. Ακόμη, θα υποδείκνυε γνώσεις αναφορικά με το επιχειρηματολογικό σχήμα καθαυτό, αλλά και επιφυλάξεις ως προς το βαθμό που επαφίενται στην παρουσία τέτοιων βοηθημάτων κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων νοηματικής αποκωδικοποίησης συναφών κειμένων. Στον αντίποδα θα ήταν επιτακτική ανάγκη οργάνωσης σαφούς και διεξοδικής διδασκαλίας τόσο στο περιεχόμενο και τους ρόλους δεικτών λόγου όσο και στη δομή και τα δομικά στοιχεία κειμένων επιχειρηματολογίας. Η αποτίμηση της επίδοσης των φοιτητών στην κατανόηση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο καταγραφής από πλευράς τους του ισχυρισμού κάθε κειμένου και της υπογράμμισης με τη συνακόλουθη απαρίθμηση των αιτιών. Οι ερευνητές επέλεξαν την τυχαία χορήγηση της μίας εκ των δύο εκδοχών σε κάθε συμμετέχοντα. Μία επιπλέον παράμετρο που επέλεξαν να εξετάσουν ήταν εκείνη του βαθμού κατοχής λεκτικών δεξιοτήτων λογικής αντίληψης (verbal reasoning skills) αξιοποιώντας ερωτηματολόγιο που δίνεται για την επιλογή υποψηφίων φοιτητών Νομικής (Law School Admissions Test) και η επιτυχία στο οποίο προϋποθέτει σειρά ικανοτήτων όπως η δυνατότητα κριτικής εκτίμησης επιχειρήματος, διόρθωσης ή αντίκρουσής του, αλλά και πρόβλεψης του τρόπου με τον οποίο μπορεί να εξελιχθεί ή να εμπλουτισθεί. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο διακρίνονται τρεις κατηγορίες συμμετεχόντων με κριτήριο το επίπεδο κατοχής τέτοιων δυνατοτήτων: οι κατέχοντες υψηλότερο, μέτριο και χαμηλότερο επίπεδο επιδεξιότητας. Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν βαθμό συμφωνίας σε δύο

ερωτήσεις ως προς εάν απολαμβάνουν την ενασχόληση με την ανάγνωση επιχειρηματολογικών κειμένων και το κατά πόσο διαθέτουν ικανότητες στην αναγνωστική κατανόησή τους (Larson et al., 2004, p. 208-210). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η στρατηγική τοποθέτηση δεικτών λόγου ευνόησε την κατανόηση γραπτών επιχειρημάτων από συμμετέχοντες ανεξάρτητα από το επίπεδο δεξιοτήτων λογικής αντίληψης που διέθεταν. Αυτό σήμαινε πως εν αντιθέσει με ευρήματα προγενέστερων ερευνών οι δείκτες δεν επιφέρουν αναγκαστικά επανάπαυση ικανών αναγνωστών στην αντίληψη και ταυτοποίηση της οργάνωσης γραπτών επιχειρημάτων. Η παρουσία δεικτών συνέβαλε περίπου κατά μέσο όρο στο ένα τρίτο (34%) εύστοχων εντοπισμών σε ό,τι αφορά στα δομικά στοιχεία επιχειρήματος (ισχυρισμοί, αιτίες). Το επίπεδο (υψηλότερο, μέτριο, χαμηλότερο) συναφών δεξιοτήτων επιδρούσε στο επίπεδο κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων, εφόσον οι φοιτητές υψηλότερου επιπέδου ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν περισσότερα δομικά στοιχεία επιχειρήματος. Η παρουσία δεικτών λόγου και ο βαθμός δεξιοτήτων λογικής δεν φάνηκαν να αλληλεπιδρούν. Παρ' όλα αυτά, ο μέσος όρος αναγνώρισης δομικών επιχειρηματολογικών στοιχείων των συμμετεχόντων όλων των ομάδων υπήρξε αρκετά χαμηλός (περίπου 30%) υποδεικνύοντας πως θα ήταν ωφέλιμη η διδασκαλία δεξιοτήτων αναγνώρισης επιχειρηματολογικών συστατικών. Οι συμμετέχοντες κατάφεραν να αναγνωρίσουν λιγότερους από τους μισούς ισχυρισμούς. Επίσης, από την αξιολόγηση κατανόησης κειμένου διακρίθηκαν διαφορετικά είδη σφαλμάτων στην κατανόηση επιχειρήματος σχετιζόμενα με την αναγνώριση του ισχυρισμού. Έτσι έναντι του κυρίαρχου ισχυρισμού ως τέτοιο οι συμμετέχοντες αναγνώριζαν: α) απλή ή και γενικόλογη αναφορά του βασικού θέματος, β) αιτία συνοδευόμενη από τεκμήρια ή δευτερεύοντος βαθμού δικαιολόγηση, γ) δήλωση αντίθετης θέσης και συνακόλουθη αιτιολόγηση, δ) αιτίες χωρίς τεκμήρια, ε) τεκμήριο και στ) επικουρικό προς τον βασικό ισχυρισμό. Τα περισσότερα λάθη αφορούσαν στην πρώτη κατηγορία και τα λιγότερα στους δύο τελευταίους τύπους. Οι ερευνητές επισημαίνουν πως το λάθος σύγχυσης μεταξύ της κύριας θέσης και του αντεπιχειρήματος θα έπρεπε να θεωρείται σημαντικότερο, καθώς το περιεχόμενο της κατανόησής τους βρίσκεται στον αντίποδα του κειμενικού περιεχομένου. Από την άλλη, θεωρούν πως η αναγνώριση ερειδόμενης αιτίας ως ισχυρισμού γίνεται κατανοητή από την περιπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη σχέση ανάμεσα στα διάφορα δομικά συστατικά ενός επιχειρήματος. Αδυναμίες στον εντοπισμό του ισχυρισμού επέσυραν δυσχέρειες κατά την αναγνώριση αιτιών. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι ερευνητές αξιολόγησαν τη λογική σύνδεση μεταξύ της λανθασμένης θέσης και των αναγνωρισμένων ως αιτιών προτάσεων. Υπό αυτές τις συνθήκες φάνηκε πως κατά

προσέγγιση το ένα τρίτο των δικαιολογήσεων προσέφεραν υποστήριξη στον εσφαλμένο ισχυρισμό, ενώ λίγες αιτίες αναπαρήγαγαν την αναγνωρισμένη θέση. Το επίπεδο κατοχής λογικών δεξιοτήτων συσχετιζόταν με την αναγνώριση εσφαλμένου ισχυρισμού και τη λογικά ανεδαφική σύνδεσή του με λανθασμένη αιτία, διότι αυτός ο τύπος λάθους σημειωνόταν περισσότερο από φοιτητές χαμηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων λογικής αντίληψης. Επιπλέον, όπου αξιοποιήθηκε η στρατηγική χρήση δεικτών λόγου παρουσιάστηκε σε χαμηλότερο ποσοστό αυτό το σφάλμα. Σε γενικές γραμμές, η ένταξη τέτοιων δείκτες υποστήριξε συμμετέχοντες όλων των ομάδων στην αποφυγή αυτού του λάθους. Κατά την αυτοαξιολόγησή τους οι συμμετέχοντες θεώρησαν πως κατέχουν μετρίου επιπέδου βαθμό ικανοποίησης και επιδεξιότητας κατά την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες κατανόησης γραπτών επιχειρημάτων. Αυτός ο βαθμός δεν έδειξε αλληλεπίδραση με το επίπεδο κατοχής δεξιοτήτων λογικής: πόρισμα που ενδεχομένως να φανερώνει αδυναμία συμμετεχόντων με χαμηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων λογικής σκέψης να κατανοήσουν πως οι ικανότητές τους στην κατανόηση γραπτών επιχειρημάτων επιδέχονται βελτίωση. Βασιζόμενοι στους τύπους λαθών της αξιολόγησης οι ερευνητές διέκριναν την ανάγκη οργάνωσης μαθήματος στην κατανόηση επιχειρήματος. Θεώρησαν απαραίτητα: τον καθορισμό του ρόλου που επιτελούν ο ισχυρισμός και τα υπόλοιπα συστατικά επιχειρήματος, την εξάσκηση στη σύνδεση θέσης με τις κατάλληλες αιτίες, την παρότρυνση των διδασκομένων να μελετούν προσεκτικά όλο το επιχειρηματολογικό κείμενο προκειμένου να εντοπίσουν τον σωστό ισχυρισμό όχι βάσει θέσης αλλά περιεχομένου. Επιπρόσθετα, θεωρούσαν αναγκαία και την καθοδήγηση των διδασκομένων στην άσκηση ελέγχου της λογικής σύνδεσης μεταξύ αιτιών και εσφαλμένων ισχυρισμών. Πίστευαν πως ανάλογα λάθη ίσως μαρτυρούν: α) την ικανότητα αναγνωστών να αναγνωρίζουν παρουσία δεικτών ορισμένες αιτίες, β) αλλά και δυσκολία τους να τις αποδώσουν στη σωστή θέση. Σε δεύτερο τμήμα της ίδιας έρευνας επέλεξαν να αξιολογήσουν την επίδραση στοχευμένης διδασκαλίας και του αναγνωστικού στόχου στην επίδοση αναγνωστικής κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων από πρωτοετείς φοιτητές που παρακολουθούσαν μάθημα Ψυχολογίας. Οι συμμετέχοντες διακρίθηκαν τυχαία ομάδες με κριτήριο την παρακολούθηση ή μη του μαθήματος και τον στόχο να κατανοήσουν ή να αποτιμήσουν κριτικά το γραπτό επιχείρημα. Ο στόχος της κριτικής αποτίμησης εκτιμήθηκε ως περιπλοκότερος, καθώς προϋπέθετε την κατανόηση επιχειρήματος. Η διδασκαλία περιελάμβανε την παρουσίαση των διαφορετικών λειτουργιών που υπηρετούν η θέση, οι αιτίες, τα τεκμήρια, τα αντεπιχειρήματα και η ανασκευή παρέχοντας στη συνέχεια ένα παράδειγμα. Ακολούθως, το μάθημα προτάθηκαν

στάδια κατανόησης και κριτικής αποτίμησης επιχειρήματος σχετιζόμενα με τον εντοπισμό ισχυρισμού και αιτιών και την αξιολόγηση των δευτέρων ως προς τη σπουδαιότητα. Επιπλέον, ο έλεγχος των αιτιών σχετιζόταν με το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και υποστηρίζουν ουσιαστικά τον ισχυρισμό. Στο τελευταίο στάδιο βρισκόταν ο εντοπισμός ασυνεπειών ή λογικών σφαλμάτων σε κάποιο επίχειρημα και μετά την παρακολούθηση του μαθήματος ακολούθησε εξάσκηση των συμμετεχόντων σε αυτά τα στάδια. Ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία άνηκαν οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβάσουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο από το οποίο χρειαζόταν να εντοπίσουν τον ισχυρισμό και τις αιτίες του και κατόπιν να ιεραρχήσουν ως προς τη σπουδαιότητά τους τις δεύτερες. Επίσης, οι συμμετέχοντες στους οποίους είχε ανατεθεί ως στόχος η κατανόηση επιχειρήματος έπρεπε να επινοήσουν μία επιπλέον αιτιολόγηση του βασικού ισχυρισμού, ενώ εκείνοι που δεν είχαν δεχθεί διδασκαλία στα πλαίσια της έρευνας κλήθηκαν να ανασκευάσουν τον ισχυρισμό. Στα αποτελέσματα φάνηκε πως η διδασκαλία ευνοούσε την ακριβέστερη αναγνώριση δομικών συστατικών γραπτών επιχειρημάτων τόσο σε σχέση με την προηγούμενο ερευνητικό εγχείρημα της ίδιας μελέτης όσο και βάσει σύγκρισης μεταξύ ομάδων συμμετεχόντων. Επιπλέον, η υιοθέτηση της κατανόησης ως στόχου φάνηκε να ωφελεί περισσότερο την κατανόηση γραπτών επιχειρημάτων σε σχέση με τον στόχο της αντίκρουσης του επιχειρήματος. Η δεύτερη διαπίστωση ενδεχομένως να σχετίζεται με γνωστικά κενά των συμμετεχόντων με το κειμενικό θέμα ή τη νοηματική αποκωδικοποίηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται η ανάγκη οργανωμένης διδασκαλίας σε ό,τι αφορά στη δομή γραπτών επιχειρημάτων με πρωταρχικό στόχο την κατανόηση του περιεχομένου τους.

Οι Britt και Larson (2003) αποπειράθηκαν να ελέγξουν κατά πόσο επιδρά η σειρά παρουσίασης ισχυρισμού και αιτιών στην κατανόηση και ανάκληση σύντομων επιχειρημάτων (δύο προτάσεων) από φοιτητές Ψυχολογίας. Τη σχέση ισχυρισμού και αιτίας υπεδείκνυε ο δείκτης «επειδή» (because), ενώ αξιοποιήθηκαν και επιπλέον στοιχεία συνοχής όπως η επανάληψη ουσιαστικού ή επιθέτου εμφανιζόμενου τόσο στις προτάσεις που έφεραν θέσεις όσο και σ' εκείνες των αιτιών. Επίσης, εξεταζόταν η επιρροή του αναγνωστικής πρόθεσης (αξιολόγησης επιχειρήματος ή αναγνώρισης φράσεων και σύνδεσής του με τα προβληθέντα επιχειρήματα) στο τελικό προϊόν κατανόησης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (92%) σημείωσε υψηλή επίδοση στις δραστηριότητες κατανόησης και ιδιαίτερα όταν στόχευαν στην αντιστοίχιση φράσεων που παρουσιάζονταν κατά λέξη στα κατάλληλα επιχειρήματα. Τα επιχειρήματα στα οποία η θέση προηγούνταν των αιτιών ανακλήθηκαν με μεγαλύτερη ακρίβεια σε σχέση με τα αυτά που είχαν αντίθετη

δομή. Επιθυμώντας να ελέγξουν την πιθανή επίδραση της στρατηγικής τοποθέτησης του δείκτη «επειδή» μεταξύ ισχυρισμού και αιτίας στην πληρέστερη κατανόηση επιχειρημάτων με δομή ισχυρισμός- αιτία έναντι του αντίστροφου διεξήγαγαν ένα επιπλέον πείραμα. Γι' αυτό τον σκοπό μοιράστηκαν επιχειρήματα με τον δείκτη «επειδή» στους μισούς συμμετέχοντες και στους υπολειπόμενους επιχειρήματα χωρίς τον εν λόγω δείκτη. Η παρουσία ή απουσία του δείκτη «επειδή» δεν άσκησε σημαντική επίδραση στην ακρίβεια με την οποία ανακαλούσαν το περιεχόμενο των επιχειρημάτων οι συμμετέχοντες ενώ η σειρά ισχυρισμού- αιτίας έδειξε να βοηθά και πάλι την ακριβέστερη νοηματική επεξεργασία των χρησιμοποιούμενων επιχειρημάτων. Στη τρίτη φάση της ίδιας έρευνας επιχειρήθηκε να αξιολογηθεί η επιρροή που ασκεί ο τύπος δείκτη με τον οποίο σηματοδοτείται ο ισχυρισμός στην αναγνώριση του τελευταίου. Δημιουργήθηκαν διαφορετικές μορφές επιχειρημάτων: α) χωρίς δείκτη, β) με δείκτη αβεβαιότητας (probably) και γ) με βοηθητικό ρήμα (should). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικοί δείκτες και η ιδιαίτερα το βοηθητικό ρήμα διευκόλυναν το έργο αναγνώρισης ισχυρισμού. Στην τελευταία ερευνητική φάση προσπάθησαν να εξετάσουν εάν η παρουσία ή απουσία βοηθητικού ρήματος εξυπηρετούσε την αναγνώριση ισχυρισμού σε επιχειρήματα όπου ο ισχυρισμός παρουσιάζόταν πριν την αιτία. Τα αποτελέσματα επέδειξαν πως η ακριβέστερη αναγνώριση ισχυρισμού σε επιχειρήματα με δομή θέση- αιτία ωφελήθηκε παρουσία δείκτη ισχυρισμού.

Οι McNamara και οι συνεργάτιδες της (1996) διεξήγαγαν δύο πειράματα λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο οικοδόμησης- ενσωμάτωσης του Kintsch (1988) με στόχο τη διερεύνηση της ασκούμενης από τη συνεκτικότητα επίδρασης στο επίπεδο στο οποίο κατανοούν κείμενα Βιολογίας μαθητές Γυμνασίου. Μία επιπλέον παράμετρος που εξετάστηκε στην έρευνα ήταν η σχέση αναγνωστικής κατανόησης με την κατοχή προϋπαρχουσών γνώσεων από τους συμμετέχοντες. Στην αρχική τους υπόθεση οι ερευνήτριες εκτιμώντας δεδομένα σχετικών εμπειρικών ερευνών είχαν θεωρήσει πως η συνεκτικότητα υψηλότερου επιπέδου διευκολύνει την ακριβέστερη ανάκληση και κατανόηση κειμένων σε αναγνώστες που δεν διαθέτουν ευρεία πληροφόρηση για το κειμενικό θέμα. Από την άλλη, η συνεκτικότητα χαμηλότερης ισχύος και ο συνακόλουθος αυξημένος βαθμός πολυπλοκότητας κειμένου ωφελεί την ενεργότερη ανάγνωσή του από αναγνώστες με επαρκείς γνώσεις υποβάθρου σχετικά με την εξεταζόμενη προβληματική, καθώς η συγκεκριμένη συνθήκη τους ωθεί να επεξεργαστούν ουσιαστικότερα το νόημα του κειμένου. Συνεπώς διατύπωσαν την άποψη πως για την εμβριθέστερη κατανόηση ενός κειμένου από όλους τους αναγνώστες ίσως χρειάζεται η διαμόρφωση διαφορετικών

εκδοχών του. Στο πρώτο ερευνητικό στάδιο δημιουργήθηκαν τρεις εκδοχές με κριτήριο το είδος συνεκτικότητας του ίδιου κειμένου το θέμα του οποίου αφορούσε στις ιδιότητες των θηλαστικών. Η πρώτη διέθετε στοιχεία συνοχής που υπεδείκνυαν τη συνεκτικότητα μεταξύ προτάσεων ή σύντομων περιόδων (τοπική συνεκτικότητα), η δεύτερη ήταν εμπλουτισμένη με εκφράσεις που σηματοδοτούσαν τη συνεκτικότητα μεταξύ μεγαλύτερων περιόδων και παραγράφων, αλλά και την κειμενική αλληλουχία γενικότερα (οικουμενική συνεκτικότητα). Η διαμόρφωση της τρίτης εκδοχής υλοποιήθηκε με την προσθήκη επεξηγηματικών για το θέμα πληροφοριών με αποτέλεσμα να προκύψει κείμενο μεγαλύτερης έκτασης (επεξηγηματική συνεκτικότητα). Η γνωστική βάση των συμμετεχόντων ως προς το θέμα ελέγχθηκε με συναφείς με το κειμενικό θέμα ερωτήσεις και με ταξινόμηση εννοιών. Για την αξιολόγηση της επίδοσής τους στην κατανόηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβάσουν την εκδοχή του κειμένου που τους δόθηκε, να ανακαλέσουν το περιεχόμενό του, να απαντήσουν γραπτώς σε ερωτήσεις και να ταξινομήσουν σε εννοιολογικές ομάδες σημαντικές λέξεις του κειμένου. Οι ερωτήσεις συνδέθηκαν με τρία επίπεδα νοηματικής αποκωδικοποίησης κειμένου και διακρίθηκαν σε: α) άμεσα σχετιζόμενες με το νόημα του κειμένου, β) ερωτήσεις η ολοκληρωμένη απάντηση των οποίων προϋπέθετε δεξιότητες δόμησης συμπερασμών και γ) ερωτήσεις κατοχής γνώσεων γενικού ενδιαφέροντος ανεξάρτητες από το περιεχόμενο του κειμένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η επισήμανση κειμενικής οργάνωσης σε επίπεδο οικουμενικής συνεκτικότητας, αλλά και η παροχή επεξηγηματικών πληροφοριών υπήρξαν επωφελείς στη δοκιμασία ανάκλησης κειμενικών πληροφοριακών στοιχείων. Δεν διεφάνη σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις οικοδόμησης συμπερασμών και εξωκειμενικών γνώσεων πριν και μετά την ανάγνωση του κειμένου. Αντίθετα, στις ερωτήσεις περιεχομένου παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση στις πληροφορίες που ήταν σε θέση να αναφέρουν τα παιδιά πριν και μετά την ανάγνωση του κειμένου. Μετά την ανάγνωση του κειμένου στην αρχική του μορφή τα παιδιά ήταν σε θέση να απαντήσουν αποτελεσματικότερα στις ερωτήσεις απ' ό,τι πριν. Η παρουσία οργανωτικών επισημάνσεων οικουμενικής συνεκτικότητας ευνόησε (κατά 33%) την αναφορά πληροφοριών του κειμένου, ενώ η ένταξη επεξηγηματικών πληροφοριών στο αρχικό κείμενο ωφέλησε στην πληρέστερη απόδοση (κατά 16%) του περιεχομένου του. Αν και η υπόδειξη κειμενικής οργάνωσης φάνηκε να συντελεί γενικά στην αποτελεσματικότερη ταξινόμηση εννοιών, δεν ίσχυε αυτό για όλους τους συμμετέχοντες. Το δεδομένο εύρημα θα μπορούσε να αποδοθεί, σύμφωνα με τις ερευνήτριες στην πιθανότητα τα παιδιά αυτά να διέθεταν επαρκείς γνώσεις σχετικά με το θέμα και να ήταν σε θέση να επεξεργαστούν

το περιεχόμενο του κειμένου αποτελεσματικά στη συνθήκη κατά την οποία δεν είχε ενισχυθεί με στοιχεία οικουμενικής συνεκτικότητας. Το δεύτερο πείραμα αφορούσε στον έλεγχο επίδρασης της τοπικής και οικουμενικής συνεκτικότητας, καθώς και των γνώσεων που διέθεταν οι συμμετέχοντες σχετικά με το παρουσιαζόμενο θέμα στο επίπεδο κατανόησης κειμένου. Δημιουργήθηκαν τέσσερις μορφές κειμένου αναφερόμενου σε καρδιακές παθήσεις: α) κείμενο με ενισχυμένη συνεκτικότητα σε τοπικό και οικουμενικό επίπεδο, β) κείμενο με τοπική συνεκτικότητα, γ) κείμενο με οικουμενική συνεκτικότητα και δ) κείμενο με ελλείψεις και στα δύο επίπεδα συνεκτικότητας. Η αξιολόγηση της κατανόησης ακολούθησε παρόμοιες δραστηριότητες με την πρώτη ερευνητική φάση (ανάκληση, γραπτές απαντήσεις σε ερωτήσεις και ταξινόμηση εννοιών). Οι ερωτήσεις διακρίθηκαν με κριτήριο τις απαιτούμενες για την ολοκληρωμένη απάντηση σε αυτές ενέργειες: α) στις βασιζόμενες στο κειμενικό περιεχόμενο (κειμένου), β) σε αυτές που χρειάζονται αξιοποίηση τόσο στοιχείων από το κείμενο όσο και προϋπαρχουσών γνώσεων (ανάπτυξης συμπερασμών), γ) σε εκείνες που ζητούν νοηματική σύνδεση μεταξύ διαφορετικών προτάσεων και δ) σε αυτές για τις οποίες ήταν αναγκαία η σύνδεση νοήματος μεταξύ προτάσεων (διαμόρφωσης υποστηρικτών συμπερασμών) και η σημασιολογική αναπαράσταση του κειμένου συνολικά (επίλυσης προβλήματος). Πριν την κύρια αξιολόγηση διακρίθηκαν δύο επίπεδα (υψηλό και χαμηλό) γνωστικής βάσης μαθητών έπειτα από ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες σχετικά με τις λειτουργίες της καρδιάς. Για την απάντηση στις ερωτήσεις αξιολόγησης κατανόησης ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν την εκδοχή του κειμένου που τους χορηγήθηκε δύο φορές. Οι ερωτήσεις διαιρέθηκαν σε δύο ομάδες κατά τρόπο που διασφάλιζε ίδιο βαθμό δυσκολίας και χορηγήθηκαν στα παιδιά τυχαία. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες κατέδειξαν ανώτερη ικανότητα αναγνωστών με επαρκέστερες γνώσεις (γνώσεις υψηλού επιπέδου) αναφορικά με το θέμα να απαντούν με μεγαλύτερη ακρίβεια σε ερωτήσεις που απαιτούν την οικοδόμηση συμπερασμών και την επίλυση προβλήματος, αλλά και να ταξινομούν αποτελεσματικότερα έννοιες σχετικές με το θέμα, όταν απουσίαζαν υποβοηθητικοί μηχανισμοί συνεκτικότητας σε τοπικό και οικουμενικό επίπεδο (δ τύπος κειμένου). Στον αντίποδα βρέθηκε η επίδοση συμμετεχόντων με χαμηλότερο επίπεδο προϋπαρχουσών γνώσεων η οποία υπήρξε ανώτερη στα κείμενα με τοπική και οικουμενική συνεκτικότητα (α τύπος κειμένου) και ιδιαίτερα στις βασιζόμενες στο περιεχόμενο κειμένου ερωτήσεις, αλλά και στις ερωτήσεις συνδυασμού διαπροτασιακού νοήματος και ολικής αναπαράστασης κειμένου. Οι μαθητές με λιγότερες γνώσεις σχετικά με το θέμα ευνοήθηκαν, επίσης, στα κείμενα όπου διασφαλιζόταν η διαπροτασιακή

συνεκτικότητα αλλά όχι η οικουμενική στη δραστηριότητα κατάταξης εννοιών σε κατηγορίες. Τα κείμενα αυτά φαίνεται να δυσκόλεψαν και τους μαθητές υψηλού επιπέδου προϋπαρχουσών γνώσεων στην αντίστοιχη δραστηριότητα, καθώς και σε ερωτήσεις συνδυασμού απαιτήσεων. Δεν σημειώθηκε διαφορά στην επίδοση μεταξύ συμμετεχόντων ανεξάρτητα από το επίπεδο πληροφόρησής τους στο θέμα κατά τη διαδικασία ανάκλησης κειμένου. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν σε γενικές γραμμές με την αρχική υπόθεση των ερευνητριών ότι η διαμόρφωση διακριτών εκδοχών κειμένου με κριτήριο το επίπεδο συνεκτικότητας είναι δυνατό να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση κειμένου από αναγνώστες διαφορετικού επιπέδου γνωστικής βάσης αναφορικά με το θέμα.

Η έρευνα του Al- Surmi (2011) είχε σκοπό να διερευνήσει την επίδραση δεικτών λόγου στην κατανόηση πληροφοριακού κειμένου (expository) από διδασκομένους της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα φοιτητές διαφορετικής καταγωγής οι οποίοι παρακολουθούσαν εντατικά μαθήματα αγγλικών σε αμερικανικό πανεπιστήμιο. Διασφαλίστηκε πως διέθεταν όμοιο επίπεδο γλωσσομάθειας σε ό,τι αφορά την αναγνωστική κατανόηση, όπως αυτό εκτιμήθηκε από προπαρασκευαστική εξέταση. Διαμορφώθηκαν κατ' αυτό τον τρόπο δύο ομάδες καθεμία από τις οποίες διάβασε μία από τις δύο εκδοχές κειμένου έκτασης 300 λέξεων και ιστορικού περιεχομένου. Εν συνεχεία, κάθε ομάδα απάντησε σε έξι ερωτήσεις κατανόησης η απάντηση στις οποίες απαιτούσε την αξιοποίηση κειμενικών πληροφοριών ή τη δημιουργία συμπερασμών βάσει αυτών. Η πρώτη εκδοχή του κειμένου διέθετε πέντε δείκτες λόγου (δύο απαρίθμησης, δύο εναντίωσης και έναν αιτιολόγησης), οι οποίοι βρίσκονταν σε σημεία όπου σηματοδοτούσαν την ευρύτερη δομή κειμένου (οικουμενική συνεκτικότητα). Στη δεύτερη εκδοχή οι δείκτες είχαν αφαιρεθεί στα εν λόγω σημεία, όμως, όπως συνέβαινε και στην αρχική εκδοχή, δεν απουσίαζαν δείκτες που εξέφραζαν διαπροτασιακές νοηματικές σχέσεις (τοπική συνεκτικότητα). Εν αντιθέσει με την αρχική εικασία του ερευνητή πως η ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγου σε επίπεδο υπερδομής θα ενίσχυε την κατανόηση κειμένου, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν επίδραση της παραμέτρου αυτής στην κατανόηση πληροφοριακού κειμένου, καθώς δεν διεφάνη σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων φοιτητών, εφόσον κατάφεραν να διαμορφώσουν ορθή αναπαράσταση του κειμενικού περιεχομένου.

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα της έρευνας του Luo και των συνεργατών του (2019). Οι ερευνητές υποθέτοντας, αρχικά, πως η παρουσία δεικτών λόγου είναι δυνατό να ωφελήσει την αναγνωστική κατανόηση αγγλικού κειμένου νεοεισαχθέντων πρωτοετών φοιτητών επεχείρησαν να εξετάσουν την επίδραση συναφών στοιχείων. Η αναγνωστική

κατανόηση εκτιμήθηκε ως προς τον βαθμό στον οποίο μπορούσαν να απαντήσουν οι 135 συμμετέχοντες με ακρίβεια σε δέκα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής εστιαζόμενες στην κατανόηση δύο κειμένων επιπέδου δυσκολίας αγγλικών διδασκομένων στο πανεπιστήμιο. Για την ακριβή απάντηση στις μισές ερωτήσεις απαιτούνταν να είναι σε θέση οι αναγνώστες να αξιοποιήσουν τη λειτουργία δεικτών λόγου (αλλά, από την άλλη, με κανένα τρόπο, ειδικότερα, πράγματι, αντίστοιχα) μέσα στα κείμενα, ενώ για την απάντηση στις υπόλοιπες δεν ήταν αναγκαία η κατανόηση του ρόλου δεικτών λόγου. Ο μέσος όρος επίδοσης στους δύο τύπους ερωτήσεων (με δείκτες, χωρίς δείκτες) υπήρξε σχετικά χαμηλός (60%, 55,6%) και δεν σημειώθηκε σημαντική επίδραση δεικτών λόγου στην ακρίβεια απαντήσεων σε ερωτήσεις αναγνωστικής κατανόησης από πρωτοετείς φοιτητές.

Ενδιαφέρον προς αυτή την κατεύθυνση παρουσιάζει η έρευνα της Ang (2014) στην οποία μελετούσε την επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας σε οικουμενικό ή τοπικό επίπεδο και της αφαίρεσης των επιλεγμένων από την ερευνήτρια δεικτών λόγου στην αναγνωστική κατανόηση κειμένου γραμμένου στην αγγλική. Στην έρευνα συμμετείχαν τριτοετείς φοιτητές Ιατρικής (64) και απόφοιτοι της ίδιας σχολής πανεπιστημίου στην Κίνα (68) οι οποίοι διέθεταν μέτριο και προχωρημένο επίπεδο γνωστικής επάρκειας στα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα. Το θέμα του άρθρου που εξετάζε την προβληματική της ευθανασίας και θεωρήθηκε οικείο δεδομένου του υποβάθρου των συμμετεχόντων. Επίσης, η δομή του κειμένου κρίθηκε διαχειρίσιμη για τις ικανότητες των συμμετεχόντων. Δημιουργήθηκαν τέσσερις εκδοχές του ίδιου κειμένου: α) χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών, β) με ενισχυμένη παρουσία δείκτες υπερδομής, γ) με ενισχυμένη παρουσία δεικτών μικροδομής και δ) ταυτόχρονη παρουσία δεικτών μικροδομής και υπερδομής. Οι τέσσερις εκδοχές του κειμένου, η κατανόηση των οποίων εξετάστηκε μέσω δραστηριοτήτων συμπλήρωσης κενών βάσει ανάκλησης, χορηγήθηκαν με τυχαίο τρόπο στους συμμετέχοντες. Οι φοιτητές μέτριας όσο προχωρημένου επιπέδου επάρκειας στα αγγλικά είχαν τη δυνατότητα να ανακαλέσουν βασικές εννοιολογικές μονάδες του κειμένου. Παρ' όλο που, η ενισχυμένη παρουσία δεικτών υπερδομής έδειξε να δρα θετικά στην κατανόηση και αναγνωστική ταχύτητα του άρθρου από τις δύο ομάδες συμμετεχόντων, η ταυτόχρονη παρουσία δεικτών υπερδομής και μικροδομής δεν ωφέλησε την επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση κειμένου.

Ερευνητικό ενδιαφέρον σημειώνεται σχετικά με την επίδραση προϋπαρχουσών γνώσεων, αντιλήψεων και ενημέρωσης σχετικά με το κειμενικό θέμα στην αναγνωστική κατανόηση (Diakidou et al. 2017· Diakidou et al. 2015· Murphy et al., 2005). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η κατοχή από τους αναγνώστες γνώσεων υποβάθρου αναφορικά με

το θέμα του κειμένου, προωθεί την κατανόηση κειμένων υψηλών απαιτήσεων όπως είναι τα επιχειρηματολογικά από μαθητές σχολικής ηλικίας. Επιπρόσθετα, οι προϋπάρχουσες γνώσεις υποστηρίζουν τους μαθητές στην οικοδόμηση νοητικών σχημάτων επιτρέποντάς τους να οδηγούνται σε συμπερασμούς. Παρ' όλα αυτά, προηγούμενες αντιλήψεις και γνώσεις είναι δυνατό να ασκήσουν αρνητική επίδραση στην κριτική διεργασία κειμένου επιχειρηματολογίας, παρεμποδίζοντας την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του. Η αξιοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων βασίζεται σε χαμηλότερης τάξης σχεδόν αυτομάτως ενεργοποιούμενες συλλογιστικές διεργασίες και ως εκ τούτου ενδέχεται να συντελέσει στην αποδοχή ανεδαφικών επιχειρημάτων. Αντίθετα, η κριτική αξιολόγηση κειμένων επιχειρηματολογίας αποτελεί μία απαιτητική πνευματική διαδικασία η οποία προϋποθέτει προσεκτική παρακολούθηση των δομικών συστατικών του επιχειρήματος, αλλά και αντικειμενική εκτίμηση των δεδομένων (Diakidou et al., 2017· Evans, 2012). Εντούτοις, μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συχνά κενά στη γνωστική τους βάση, τα οποία είναι δυνατό να λειτουργήσουν ως εμπόδια στην κατανόηση νοήματος γραπτών επιχειρημάτων. Επιπροσθέτως, είναι πιθανή η παρουσία δυσχερειών στη χρήση γνώσεών τους για τη διαμόρφωση συμπερασμών. Ωστόσο, ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια ως προς την κατανόηση επιχειρημάτων από παιδιά με ΕΜΔ και ιδιαίτερα εκείνων που επιβαρύνονται από δυσκολίες αναγνωστικής ευχέρειας είναι πως συμβαίνει να επαφίενται στις κατεκτημένες τους γνώσεις (Cottrell & McNamara, 2002· Dehn, 2008· McNamara & Kintsch, 1996· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012).

Στην έρευνά τους οι Carr και Thompson (1996) εξέτασαν την επίδραση της εξοικείωσης με το θέμα στην αναγνωστική κατανόηση από μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συμμετέχοντες ήταν σαράντα οκτώ παιδιά από τα οποία τα δεκαέξι είχαν μαθησιακές δυσκολίες και φοιτούσαν στην Α' και Β' Γυμνασίου. Οι μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, στους συνομηλίκους των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (16) και στους μαθητές Ε' Δημοτικού (16). Η επιλογή μαθητών Ε' Δημοτικού χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έγινε με κριτήριο την αναλογία αναγνωστικών δεξιοτήτων τους προς εκείνες μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διέθεταν γνωμάτευση, ενώ οι δεξιότητές τους στην αναγνωστική κατανόηση εκτιμήθηκαν και μέσω εργαλείου στις δραστηριότητες του οποίου σημείωσαν εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση όχι όμως στην ακριβή αποκωδικοποίηση λέξεων. Πριν την εφαρμογή της έρευνας διενεργήθηκε, επίσης, έλεγχος κατοχής προϋπαρχουσών γνώσεων αναφορικά με τα εξεταζόμενα θέματα των κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν. Υπήρχε η συνθήκη κατά την

οποία οι μαθητές δέχθηκαν νύξεις από εκπαιδευτικούς με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η εξωτερική κινητοποίηση γνωστικού σχήματος στην κατανόηση κειμένου με ανοίκειο ή οικείο θέμα, ενώ στην αντίθετη συνθήκη δεν σημειώθηκε αντίστοιχη υπόδειξη. Παρουσιάστηκαν δεκαέξι κείμενα, οκτώ με οικείο και οκτώ με ανοίκειο θέμα, από σώμα κειμένων εστιασμένων στην ενεργοποίηση συμπερασμών καθένα από τα οποία ακολουθούσε σύνολο πέντε ερωτήσεων με τις οποίες ελεγχόταν η δημιουργία συνεπαγωγών. Η εξοικείωση των συμμετεχόντων με το θέμα επέδρασε θετικά στη διαμόρφωση συμπερασμών κατά την απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένων, καθώς υπήρξε χαμηλότερη η επίδοση των μαθητών στα κείμενα με ανοίκειο θέμα. Η κατοχή επαρκών προϋπαρχουσών γνώσεων για το κειμενικό θέμα φαίνεται να ευνόησε την ορθή απάντηση σε ερωτήσεις συμπερασμών από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι σημείωσαν ανάλογη με τα παιδιά Ε΄ Δημοτικού επίδοση. Ωστόσο, οι συνομήλικοι με τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες απάντησαν περισσότερες απαντήσεις σωστά. Τα παιδιά των τριών ομάδων απάντησαν ορθότερα σε περισσότερες ερωτήσεις κατόπιν εξωτερικής ενεργοποίησης γνωστικού σχήματος, αλλά στατιστικά σημαντική ήταν η επίδραση αυτής της επίδρασης μόνο για τα παιδιά Ε΄ Δημοτικού, όταν διάβαζαν κείμενα με οικείο θέμα. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν πως ίσως οι μαθητές Γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και οι συνομήλικοί τους δεν εξαρτώνται από εξωτερική παρώθηση για την αξιοποίηση της γνωστικής τους βάσης σε κείμενα με οικείο θέμα. Αντίστοιχα, ευεργετική ήταν η επίδραση της εξωτερικής ενεργοποίησης σχήματος στα κείμενα με ανοίκειο θέμα για τα παιδιά όλων των ομάδων. Οι ερευνητές επισημαίνουν πως οι δυσκολίες παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση δεν περιορίζονται στη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, αλλά είναι δυνατό να εκτείνονται στη γνωστική βάση που διαθέτουν. Υπογραμμίζουν, ακόμη, τη σπουδαιότητα κατοχής αρκετών γνώσεων σχετικά με το κειμενικό θέμα για την αποτελεσματικότερη κατανόηση κειμένων η επεξεργασία των οποίων απαιτεί την οικοδόμηση συμπερασμών. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν πως μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι σε θέση να επεξεργάζονται στρατηγικά κείμενο προς κατανόηση χάρη στην επάρκεια γνώσεών τους σχετικά με το θέμα του.

Οι Kendeou και Van den Broek (2007) διερεύνησαν την πιθανή συσχέτιση προϋπαρχουσών γνώσεων και οργάνωσης κειμένου στην αναγνωστική κατανόηση και σε συναφείς διεργασίες. Συμμετέχοντες ήταν ογδόντα έξι προπτυχιακοί φοιτητές κάποιοι από τους οποίους παρακολουθούσαν μαθήματα Φυσικής και άλλοι μαθήματα Ψυχολογίας. Αρχικά, ελέγχθηκαν οι προηγούμενες γνώσεις των συμμετεχόντων και διακρίθηκαν σε

διαθέτοντες παρανοήσεις και σε εκείνους χωρίς εσφαλμένες αντιλήψεις αναφορικά με τα εξεταζόμενα θέματα. Χορηγήθηκαν τέσσερα κείμενα αναφερόμενα σε δύο νόμους του Νεύτωνα (1^ο και 3^ο νόμο κίνησης) τα δύο από τα οποία αποτελούνταν από διατύπωση των νόμων με παραδείγματα εφαρμογής τους ενώ τα άλλα δύο περιελάμβαναν και αντίκρουση παρανοήσεων σχετικά με το περιεχόμενο των νόμων αυτών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να μεταβάλουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούσαν τα κείμενα βάσει προϋπαρχουσών γνώσεων και διαφορετικής οργάνωσης. Η επίδραση της γνωστικής βάσης αναδείχθηκε ιδιαίτερα στην περίπτωση φοιτητών με παρανοήσεις πριν την ανάγνωση του κειμένου, οι οποίοι απομακρυνόμενοι από εσφαλμένες αντιλήψεις κατάφεραν να οικοδομήσουν ορθότερους συμπερασμούς, όταν διάβαζαν κείμενα με αντίκρουση. Μία πιθανή εξήγηση αυτού του αποτελέσματος από τους εν λόγω ερευνητές ήταν πως το επιπλέον δομικό συστατικό της ανασκευής είναι δυνατό να συνέβαλλε στη συνεκτικότητα και συνεπώς στην παραγωγή περισσότερων και σαφών συνεπαγωγών από άτομα με αρχικές παρανοήσεις, διευκολύνοντάς τους στην ακριβέστερη ανάκληση και συνολικά κατανόηση κειμενικού περιεχομένου. Από την άλλη, οι φοιτητές χωρίς αρχικές παρανοήσεις δεν επηρεάστηκαν σημαντικά στη συναγωγή συμπερασμών από τη δομή κειμένου.

Η έρευνα των Mahmoudi και Mahmoudi (2017) είχε στόχο να εξετάσει τη σχέση της εξοικείωσης αναγνωστών και της γλωσσικής επάρκειας στη γνώση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας με την αναγνωστική κατανόηση. Στην έρευνα συμμετείχαν ήταν μουσουλμάνοι σπουδαστές της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε σπουδαστήρια του Ιράν ηλικίας δεκατριών έως δεκαοκτώ ετών, η γλωσσική επάρκεια των οποίων διερευνήθηκε με τη χρήση εργαλείου κατάλληλου για τον έλεγχο κατοχής δεξιοτήτων ως προς την κατανόηση και χρήση της αγγλικής (The Oxford Placement Test). Αφού, διακρίθηκαν σε συμμετέχοντες υψηλότερου και χαμηλότερου γνωστικού επιπέδου, τους παρουσιάστηκαν δραστηριότητες κατανόησης κειμένου για δύο κείμενα, οι ερωτήσεις σε καθένα από τα οποία έπρεπε να απαντηθούν εντός δεκαπέντε λεπτών. Το πρώτο κείμενο θεωρήθηκε οικείο, καθώς αναφερόταν σε σημαντική εορτή του Ισλάμ ενώ το δεύτερο ανοίκειο, εφόσον σχετιζόταν με τα έθιμα του Πάσχα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως, αν και η επίδοση των συμμετεχόντων χαμηλότερου γνωστικού επιπέδου υπήρξε χαμηλότερη ιδιαίτερα στα κείμενα με οικείο θέμα, η εξοικείωση δεν ενίσχυσε ούτε υποβάθμισε το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των συμμετεχόντων συνολικά.

Μία, επιπλέον, παράμετρος η οποία ενδέχεται να ασκεί επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση είναι η έκταση κειμένου, διότι έχει παρατηρηθεί πως το μέγεθος

προτάσεων συμβάλλει στην αύξηση της κειμενικής πολυπλοκότητας και ίσως μειώνει το επίπεδο κατανόησης (Pearson & Camperell, 1981, σ. 33, όπ. αν. σε Jalilehvand, 2012, σ. 329). Η έκταση φαίνεται να συνδέεται με την αναγνωσιμότητα κειμένου, δηλαδή το επίπεδο ευκολίας ή δυσκολίας κατά την ανάγνωσή του. Στοιχεία αναγνωσιμότητας θεωρούνται ο αριθμός και η μέση έκταση προτάσεων, η συχνότητα άγνωστων όρων, η μορφοσυντακτική οργάνωσή του, ο αριθμός συλλαβών κάθε λέξης και η συχνότητα πολυσύλλαβων λέξεων (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2014· Mehrpour & Riazi, 2004). Βέβαια, η ανάλογη σχέση επιπέδου αναγνωσιμότητας και κατανόησης δεν γίνεται αποδεκτή από το σύνολο ερευνητών, διότι υπάρχουν αποτελέσματα ερευνών με τα οποία υποδεικνύεται πως όσο απλούστερη είναι η σύνθεση κειμένου βάσει ανωτέρων χαρακτηριστικών τόσο υποβαθμίζεται η πληρότητα κατανόησης (Chastain, 1988, p. 232). Μεταξύ διδασκόντων υφίσταται η πηγαία αντίληψη πως το μεγαλύτερο κειμενικό μέγεθος αυξάνει το βαθμό απαιτήσεων στην κατανόησή του και συνεπώς κείμενα μεγαλύτερης έκτασης αποφεύγονται προκειμένου να μετριασθεί η πνευματική επιβάρυνση των μαθητών κατά την επεξεργασία τους, η οποία μπορεί να αφορά και σε δυσκολίες αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής διαχείρισης δυσκολότερης γραμματικής διαμόρφωσης. Αντίθετα, σύμφωνα με θεωρήσεις της αναγνωστικής κατανόησης υπό το πρίσμα της Ψυχολογίας, όπως συναφές μοντέλο του Stanovich (1980), υπάρχει η εκτίμηση πως σε ένα μεγαλύτερο κείμενο, εφόσον παρέχονται επιπλέον πληροφορίες, ο αναγνώστης είναι δυνατό να αξιοποιήσει τα δεδομένα ενός σημείου για την κάλυψη νοηματικών κενών σε διαφορετικά σημεία και κατά συνέπεια να οικοδομήσει ακριβέστερη νοητική αναπαράσταση κειμένου. Αντίστοιχα, μικρότερα σε έκταση κείμενα ενδέχεται να επιβαρύνουν τους αναγνώστες με περισσότερες προκλήσεις, επειδή στερούνται χρήσιμες πληροφορίες για τη συναγωγή συμπερασμών, τη διαμόρφωση υποθέσεων για τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται διαφορετικές πληροφορίες και την ευκολία με την οποία μπορεί να ερμηνευτεί το περιεχόμενο κειμένου (Alderson, 2000· Anderson, 1984 · Mehrpour & Riazi, 2004). Δεδομένων αντιθέσεων σε ερευνητικά πορίσματα χρήσιμη κρίνεται η αναφορά σε σχετικά νεότερες έρευνες.

Μία εξ αυτών είναι εκείνη της Jalilehvand (2012) από την οποία μελετήθηκε η επίδραση της έκτασης κειμένου και της προσθήκης συνοδευτικής εικόνας στην αναγνωστική κατανόηση αφηγηματικού κειμένου στην αγγλική γλώσσα από 79 μαθήτριες Α΄ Λυκείου. Οι συμμετέχουσες οι οποίες παρακολουθούσαν μαθήματα της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας φοιτούσαν σε σχολεία του Ιράν και διέθεταν τον ίδιο βαθμό επάρκειας στην αναγνωστική ικανότητα αγγλικού κειμένου όπως αυτή εκτιμήθηκε μέσω

τυποποιημένης δοκιμασίας. Δημιουργήθηκαν τέσσερις μορφές του ίδιου αφηγηματικού κειμένου οι οποίες προέκυψαν από τη μείωση του μεγέθους του, την προσθήκη και αφαίρεση επεξηγηματικής προς το νόημα του κειμένου εικόνας. Η μείωση της κειμένη έκτασης ακολούθησε συγκεκριμένες προϋποθέσεις βάσει προηγούμενων ερευνών (Courchene, 1995· Mehrpour & Riazi, 2004) και διασφαλίστηκε το κοινό επίπεδο δυσκολίας αναγνωσιμότητας με τους τύπους υπολογισμού αναγνωστικής περιπλοκότητας κειμένου Flesh- Kincaid's και Kuder- Richardson. Η πρώτη εκδοχή αποτελούνταν από μεγαλύτερης έκτασης κείμενο (πρωτότυπο) με την παρουσία σχετικής εικόνας και η δεύτερη από την ίδια εκδοχή κειμένου χωρίς εικόνα. Παρομοίως, η τρίτη και τέταρτη μορφή περιελάμβαναν συντομότερη μορφή του συγκεκριμένου κειμένου με τη συνοδεία και αφαίρεση εικόνας αντίστοιχα. Οι μαθήτριες διαιρέθηκαν με τυχαίο τρόπο σε τέσσερις ομάδες σε καθεμία από τις οποίες χορηγήθηκε μία από τις εκδοχές του κειμένου. Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης υλοποιήθηκε με τη βοήθεια πέντε ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και δέκα ερωτήσεων μορφής σωστού-λάθους. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ανώτερη επίδοση των μαθητριών στο κείμενο μεγαλύτερης έκτασης το οποίο συνόδευε εικόνα, όμως η σημαντικότητα της επίδρασης κειμενικού μεγέθους δεν απεδείχθη στατιστικά. Από την άλλη η παρουσία συνοδευτικής εικόνας ωφέλησε την αναγνωστική κατανόηση των μαθητριών πιθανόν επειδή ενίσχυσε τη νοητική αναπαράσταση του κειμενικού περιεχομένου. Κατά την ερευνήτρια η μικρότερη εκδοχή κειμένου ίσως συνδέθηκε με σχετικά χαμηλότερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση λόγω έλλειψης επεξηγηματικών για το κειμενικό περιεχόμενο πληροφοριών. Αντίθετα, η απουσία στατιστικής σημαντικότητας του βαθμού στον οποίο επιδρά η έκταση στην αναγνωστική κατανόηση κειμένου ίσως οφειλόταν στο υψηλό επίπεδο επάρκειας των συμμετεχουσών, αλλά και στον αφηγηματικό χαρακτήρα κειμένου έναντι ενός απαιτητικότερου κειμενικού είδους όπως είναι το επιχειρηματολογικό.

Τα δεδομένα αυτά σε ό,τι αφορά στη συμβολή της έκτασης κειμένου στην αναγνωστική κατανόηση συνάδουν με εκείνα της έρευνας των Mehrpour και Riazi (2004) όπου χορηγήθηκαν δύο ομάδες κειμένων καθεμία από τις οποίες περιελάμβανε τριάντα ερωτήσεις κατανόησης. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από τρία κείμενα μεγαλύτερης έκτασης και η δεύτερη από τα ίδια με τα αρχικά κείμενα μειωμένα κατά το ένα τρίτο στον αριθμό λέξεων. Οι ομάδες χορηγήθηκαν τυχαία σε εκατό φοιτητές οι μισοί από τους οποίους παρακολουθούσαν μαθήματα αγγλικής στο πανεπιστήμιο. Δεν υπήρξε σημαντική επίδραση της έκτασης κειμένου στην επίδοση αναγνωστικών κειμένων από τους συμμετέχοντες, αν και αυτή φάνηκε ελαφρώς ακριβέστερη στην ομάδα με τα συντομότερα

κείμενα. Επίσης, δεν διεφάνη σύνδεση μεταξύ του κειμενικού μεγέθους με το είδος μαθημάτων που παρακολουθούσαν οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο. Διαφοροποιήσεις, εντούτοις, παρουσιάζουν τα δεδομένα της ακόλουθης έρευνας.

Η έρευνα του Carter και των συνεργατών του (2017) στόχευε στη διερεύνηση της επίδρασης έκτασης κειμένου στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών, οποίοι θα εξετάζονταν σε δραστηριότητες κατά τις οποίες θα έπρεπε να διαβάσουν κείμενα με αυξανόμενη ταχύτητα. Έλαβαν μέρος σαράντα δύο μαθητές Λυκείου οι οποίοι κλήθηκαν να διαβάσουν μεγαλόφωνα τέσσερις φορές κείμενα με μεταβαλλόμενο ρυθμό ανάγνωσης και διαφοροποιούμενη έκταση. Ως κριτήρια αποτελεσματικότητας στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση λήφθηκε υπόψη και η αντίστοιχη επεξεργασία λέξεων από τους μαθητές. Η μεγαλύτερη έκταση κειμένου, όταν χρειαζόταν να διαβάσουν ταχύτερα οι μαθητές, επέφερε ακριβέστερη κατανόηση, εύρημα το οποίο δείχνει πως ίσως θα ήταν ωφέλιμο να συνδυάζονται αυτές οι παράμετροι σε διαδικασίες αναγνωστικής κατανόησης.

Επίσης, στις σχετικές με την αναγνωστική κατανόηση έρευνες των τελευταίων δεκαετιών συναντάται ενδιαφέρον αναφορικά με την ασκούμενη επίδραση στην τελευταία από τη μεταγνώση και συναφείς στρατηγικές ως γνωστικές διεργασίες. (Mokhtari et al., 2018· Mokhtari & Reichard, 2002· Vandergrift et al., 2006· MacNamara, 2011· Schellings & van Hout Wolters, 2011). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αξιοποιούνται από πλευράς ικανών αναγνωστών, οι οποίοι είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τον σκοπό ενασχόλησής τους με ένα κείμενο, ιχνηλατώντας και οριοθετώντας την αποτελεσματικότητα, αλλά και την ακρίβεια κατανόησής τους (Flavell, 1979, p. 906· Mokhtari & Reichard, 2002, p. 249· Vandergrift et al., 2006, p. 433). Στον αντίποδα, οι αναγνώστες χαμηλότερης επιδεξιότητας παρουσιάζουν δυσχέρειες ως προς την επίβλεψη και οργάνωση της διαδικασίας αναγνωστικής κατανόησης, ενώ είναι πιθανό να συναντούν περιορισμούς στη συνειδητοποίηση των δυσκολιών τους και στην εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών (Fitrisia et al., 2015· Mokhtari & Reichard, 2002).

Αναφορικά με την κατοχή μεταγνωστικών δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Επίγνωσης Αναγνωστικών Στρατηγικών (MARSI) με το οποίο οι μαθητές αξιολόγησαν το βαθμό στον οποίο κατείχαν και τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζαν στρατηγικές έχοντας κατά νου τη σκόπιμη αποκόμιση κειμενικού νοήματος. Στο εργαλείο περιλαμβάνονται τρία είδη στρατηγικών: οι οικουμενικές, οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και υποστηρικτικές στρατηγικές. Οι πρώτες αφορούν στη συνειδητή προετοιμασία του αναγνώστη ώστε να κατανοήσει με επιτυχία κείμενο, οι δεύτερες επιστρατεύονται μετά την παρουσίαση

προβλήματος καθώς η διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης βρίσκεται σε εξέλιξη και οι τελευταίες αποτελούν πρακτικές λειτουργικού χαρακτήρα με στόχο την ολοκλήρωση της διαδικασίας όπως η αξιοποίηση υπογραμμιστή ή σημειώσεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ακόλουθη έρευνα στην οποία αξιοποιήθηκε το εν λόγω εργαλείο.

Η Κουλιανού και οι συνεργάτες της (2019) επεχείρησαν να προσαρμόσουν το MARSΙ στην ελληνική, εξετάζοντας, παράλληλα, δεδομένα που προέκυψαν από την αυτοαναφορά μαθητών Γυμνασίου με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς τη συχνότητα αξιοποίησης των ανωτέρω στρατηγικών. Στο κύριο τμήμα της έρευνας συμμετέχοντες ήταν διακόσιοι εβδομήντα πέντε μαθητές Γυμνασίου από τους οποίους οι εκατό ήταν παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βάσει γνωμάτευσης από αρμόδιο φορέα (ΚΕ.Δ.ΔΥ.) ή από άλλα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ήταν παιδιά χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι ερευνητές προέβησαν σε διαδικασίες μετάφρασης και προσαρμογής του ερωτηματολογίου και οδηγήθηκαν στην αξιοποίηση είκοσι πέντε από τις τριάντα ερωτήσεις που συνέθεταν την αρχική του μορφή. Αποφάσισαν να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην έρευνά τους λαμβάνοντας υπόψη δεδομένα μελετών στις οποίες επισημαίνεται έλλειμμα μεταγνωστικών στρατηγικών σε τέτοια παιδιά (Wong 1996, 1994 όπ. αν. σε Κουλιανού κ.α., 2019, σ. 146). Επίσης, έλαβαν υπόψη και τη διαδικασία αναθεώρησης του εργαλείου όπου γνωστοποιείται πως είναι κατάλληλη η χορήγησή του και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Mokhtari et al., 2018, p. 246). Τα αποτελέσματα δεν υπέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς τη χρήση ανάλογων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Επίσης, δεν διεφάνη επίδραση της ηλικίας στη συχνότητα εφαρμογής ανάλογων στρατηγικών από τους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι συμμετέχοντες διέθεταν μέτριο επίπεδο χρήσης οικουμενικών και υποστηρικτικών στρατηγικών, ενώ σημειώσαν υψηλό επίπεδο υιοθέτησης στρατηγικών επίλυσης προβλήματος. Συνολικά, οι συμμετέχοντες φαίνεται να προτιμούν τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος κατά την παρουσίαση δυσκολιών κατανόησης έχοντας την πρωτοβουλία στη διαδικασία κατανόησης χωρίς να εξακολουθούν να διαβάζουν άκριτα (Κουλιανού κ.α., 2019).

Επιπρόσθετα, οι Nicolielo- Carrilho και Hage (2017) ερεύνησαν τη συχνότητα εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και την πιθανότητα συσχέτισης μεταξύ της συχνότητας αυτής και της επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δεκαπέντε χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας από οκτώ έως δώδεκα ετών. Για

την εκτίμηση υιοθέτησης μεταγνωστικών στρατηγικών αξιοποιήθηκε η Κλίμακα Στρατηγικών Ανάγνωσης Δημοτικού Σχολείου I (Escala de Estratégias de Leitura Ensino Fundamental I), στην οποία διακρίνονται τρεις ομάδες στρατηγικών ανάλογες προς εκείνες του MARSΙ (οικουμενικές, υποστηρικτικές και επίλυσης προβλήματος). Για την αξιολόγηση αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Αξιολόγησης Διαδικασιών της Ανάγνωσης (Prova de Avaliação dos Processos de Leitura), το οποίο περιελάμβανε δύο αφηγηματικά και δύο πληροφοριακά κείμενα καθένα από τα οποία ακολουθούσαν δύο ερωτήσεις αναφορικού χαρακτήρα και δύο ερωτήσεις για την απάντηση των οποίων ήταν απαραίτητη η συναγωγή συμπερασμών. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη συχνότητα εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών από τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλότερη συχνότητα εφαρμογής κάθε διακριτής ομάδας στρατηγικών. Οι μικρότερες διαφορές σημειώθηκαν στην εφαρμογή οικουμενικών στρατηγικών, όμως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλήματος απ' ό,τι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Εντοπίστηκε, ακόμη, συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας μεταγνωστικών στρατηγικών και επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση, διότι όσο υψηλότερη ήταν η πρώτη τόσο καλύτερη ήταν η δεύτερη.

1.7.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη των παρουσιαζόμενων στο προηγούμενο υποκεφάλαιο (1.6.1.) ερευνών οδηγεί στην παρατήρηση πως οι σχετικές με την επιχειρηματολογία έρευνες επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στη γραπτή ανάπτυξη επιχειρημάτων από άτομα διαφόρων ηλικιών, ενώ η ικανότητα κατανόησής τους χρήζει επιπλέον διερεύνησης (Haria et al, 2010· Larson et al., 2004). Επιπρόσθετα, σημειώνεται έλλειμμα στη σχετική με την ενίσχυση κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές σχολικής ηλικίας έρευνα, σε αντίθεση με την καλλιέργεια δεξιοτήτων προσανατολιζόμενων στην παραγωγή αφηγηματικών και πραγματολογικών κειμένων. Η έλλειψη αυτή είναι εντονότερη σε ό, τι αφορά την κατανόηση κειμένων του επιχειρηματολογικού είδους από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθιστώντας αναγκαία την οργάνωση συναφών ερευνών (Haria & Midgette, 2014). Επίσης, η έρευνα σχετικά με τη συσχέτιση κατάκτησης επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων και την κατανόηση δεικτών λόγου επικεντρώνεται συχνότερα στην κατανόηση ή παραγωγή συναφών κειμένων από άτομα (κυρίως ενήλικα)

που διδάσκονται την αγγλική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πέραν τούτων, η πλειοψηφία των ερευνών που στοχεύουν στην αξιοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών με σκοπό τη βελτίωση κατανόησης κειμένου από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή στις τελευταίες τάξεις της τριτοβάθμιας και όχι τόσο στο Γυμνάσιο (Solis et al., 2012· Sencibaugh, 2007).

Ακόμη, οι προϋπάρχουσες γνώσεις αναγνώστη σχετικά με το κειμενικό θέμα είναι δυνατό να διευκολύνουν την κατανόηση ενεργοποιώντας γνωστικά σχήματα, τα οποία ευνοούν τη νοηματική αποκωδικοποίηση άγνωστων όρων, νέων ιδεών και τη διαμόρφωση συνεπαγωγών. Έχοντας κατά νου την πιθανότητα συνεισφοράς της κατεκτημένης γνώσης στην αναγνωστική κατανόηση διαφαίνεται η ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς το ενδεχόμενο γνωστικής απόκλισης μεταξύ μαθητών αναφορικά με το κειμενικό θέμα κατά την προετοιμασία διδασκαλίας, ώστε να αποτελεί στόχο της τελευταίας η μαθησιακή εξέλιξη όλων των παιδιών (Πόρποδας, 2002). Συν τοις άλλοις, παρατηρείται πως, καθώς δεν εξασφαλίζεται συμφωνία μεταξύ ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη φύση της επίδρασης της έκτασης κειμένου στην κειμενική κατανόηση, ίσως αυτή συνιστά ένα πεδίο άξιο μεγαλύτερης διερεύνησης με στόχο τη βελτίωση προγραμμάτων διδασκαλίας στην κατανόηση κειμένων.

Ερευνητές υποστηρίζουν τη δυνατότητα άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας με στόχο την κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από παιδιά σχολικής ηλικίας με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Haria & Midgette, 2014· Larson et al., 2004). Οι μαθητές με δυσχέρειες στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων είναι δυνατό να ευνοηθούν από την παρουσία δεικτών λόγου (Goldman et al., 1995· Lorch & Lorch, 1996). Εντούτοις, η επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας τους στην κατανόηση επιχειρηματολογικού κειμένου από μαθητές και ιδιαίτερα από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Larson et al., 2004· Εγγλέζου, 2011, σ. 149-156). Ακόμη, σημαντικό ρόλο στην κατανόηση επιχειρηματολογικού κειμένου από τους λιγότερο ικανούς αναγνώστες διαδραματίζει η διδασκαλία κατάλληλων στρατηγικών, που θα τους επιτρέπουν να έχουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία στον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους (Fitrisia et al., 2015· MacNamara, 2011· Mokhtari & Reichard, 2002· Paris & Winograd, 1990· Tengberg & Olin- Scheller, 2016· Vandergrift et al., 2006).

Αναγκαία προϋπόθεση για την οργάνωση διδασκαλίας σχετικής με την κατανόηση επιχειρηματολογικού κειμένου και με τις λειτουργίες που επιτελούν οι δείκτες λόγου σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνιστά εκείνη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης,

η οποία μέσα από την αποσαφήνιση των παρουσιαζόμενων δυσκολιών που είναι δυνατό να συναντήσουν τα παιδιά θα επιτρέψει την κατάρτιση αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με την επίδραση που ενδέχεται να ασκεί η ενισχυμένη παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών λόγου του τριγωνικού μοντέλου στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας και στον εντοπισμό δομικών συστατικών επιχειρημάτων από μαθητές Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΧΕΜΔ). Ακόμη, ως στόχος τέθηκε η εξέταση του βαθμού στον οποίο επηρεάζεται η κατανόηση αυτή από την εξοικείωση των συμμετεχόντων με το θέμα και από την έκταση κειμένου. Εκτός από αυτά, η εργασία στόχευε στη διερεύνηση της επίδοσης στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων (συνολικά και ανά δομικό συστατικό) από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Ο έλεγχος κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων διενεργήθηκε με την κατασκευή αυτοσχέδιου εργαλείου το οποίο περιελάμβανε έξι κείμενα επιχειρηματολογίας και 42 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Εκτιμήθηκε, επιπρόσθετα, η συχνότητα εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και η ύπαρξη ενδεχόμενης συσχέτισης της συχνότητας αυτής με την επίδοση των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων. Για τη μέτρηση της συχνότητας υιοθέτησης των ανωτέρω στρατηγικών χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο αυτοαξιολόγησης MARSΙ (Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Στρατηγικών Μεταγνωστικής Επίγνωσης). Οι μαθητές αυτών των τάξεων επιλέχθηκαν με κριτήριο δήλωση του βιβλίου εκπαιδευτικού Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου, σύμφωνα με την οποία υποστηρίζεται πως η διδασκαλία επιχειρηματολογικού κειμένου καθίσταται επαρκέστερη στις δύο τελευταίες τάξεις γυμνασίου, ενώ κατά την Α΄ τάξη η διδασκαλία της αφορά στις ουσιώδεις μόνο ιδιότητές της (Αγγελάκος, κ.α., 2008γ, σ. 46). Πέραν τούτων, βάσει βιβλιογραφικής μελέτης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά διαθέτουν ικανότητα παραγωγής επιχειρημάτων ήδη από νεαρή ηλικία, η οποία εξελίσσεται προοδευτικά και μετά το πέρας του σχολείου. Στα επτά έτη μπορούν να συνθέτουν επιχειρήματα σε στοιχειώδη μορφή, χρησιμοποιώντας μία θέση, την οποία αιτιολογούν. Σε ηλικία δώδεκα ετών παραθέτουν περισσότερες από μία αιτίες και αντεπιχειρήματα, εντοπίζοντας επίσης σαθρά επιχειρήματα. Θα μπορούσε, λοιπόν, να υποθεθεί ότι οι μαθητές πρώτων τάξεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν επίγνωση της δομής ενός επιχειρήματος και μπορούν να διαχειρίζονται νοηματικά το περιεχόμενο κειμένων πειθούς (Larson et al., 2004).

Ακριβέστερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Σημειώνεται διαφορά στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων μεταξύ των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΧΕΜΔ);
2. Εντοπίζεται διαφορά στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων μεταξύ των μαθητών Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου στις ομάδες των μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ;
3. Ποια η επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας επιχειρηματολογικών δεικτών λόγου του τριγωνικού μοντέλου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ; (1^ο κείμενο κάθε ζεύγους και 2^ο κείμενο κάθε ζεύγους)
4. Υφίσταται διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ στον εντοπισμό δομικών στοιχείων στα κείμενα με ενισχυμένη παρουσία δεικτών του τριγωνικού μοντέλου και στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη παρουσία;
5. Ποια η επίδραση του θέματος στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και στον εντοπισμό δομικών στοιχείων στα κείμενα αυτά από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ; (οικείο και ανοίκειο θέμα, α΄ ζεύγος κειμένων και γ΄ ζεύγος)
6. Ποια η επίδραση της έκτασης κειμένου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων στα κείμενα αυτά από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ; (α΄ και β΄ ζεύγος)
7. Ποια η διαμόρφωση της κατανομής των διαφορετικών τύπων λαθών (1^ο, 2^ο και 3^ο επιπέδου) στους μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ;
8. Ποια η επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας ή της μη ενισχυμένης παρουσίας δεικτών λόγου του τριγωνικού μοντέλου στην κατανομή διαφορετικών τύπων λαθών (1^ο, 2^ο και 3^ο επιπέδου) στους μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ;
9. Ποια η συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ βάσει αυτοαξιολόγησής τους;
10. Πώς συσχετίζονται η αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και η εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας (αυτοαξιολόγησης) ως προς την εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ;

2ο Κεφάλαιο

Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητική Στρατηγική

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής έρευνας συνιστά σπουδαίο συστατικό υλοποίησής της, για τη διαμόρφωσή του οποίου θεωρείται επιτακτική ανάγκη να υπολογίζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που την εκκινούν (Bryman, 2015). Η δεδομένη μελέτη στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών περιγραφικού και επεξηγηματικού χαρακτήρα, καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την αναζήτηση ενδεχόμενων συσχετίσεων. Για αυτό το σκοπό αξιοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής έρευνας με την οποία επιχειρείται η συλλογή και ανάλυση στοιχείων, αλλά και η εξέταση ιδιοτήτων και παραγόντων που δυνητικά συνδέονται με μία κατάσταση ή φαινόμενο (Neuman, 2013). Στα πλαίσια αυτά σχεδιάστηκε εργαλείο για τη συλλογή τυποποιημένων δεδομένων σε περιορισμένο χρόνο, το οποίο περιελάμβανε συγκεκριμένες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Όλοι οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις και κατόπιν ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Συνδυαστικά χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο MARSΙ με ψυχομετρικές ιδιότητες που ερευνούσε συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (Mokhtari & Reichard, 2002). Τέλος, διενεργήθη έλεγχος συσχέτισης των συγκεντρωθέντων από τη χρήση των δύο εργαλείων στοιχείων.

2.2. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 68 μαθητές Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου ηλικίας 12 έως 14 ετών οι 64 (97,05%) από τους οποίους φοιτούσαν σε δημόσια γενικά σχολεία ενώ οι 2 (2,95%) φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία. Ειδικότερα, οι 53 (77,94%) προέρχονταν από 6 δημόσια γενικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, οι 7 (10,29%) από 2 γενικά σχολεία του νομού Χαλκιδικής και οι 6 (8,82%) από ένα δημόσιο γενικό σχολείο της Αλεξανδρούπολης. Οι 30 (44%) είναι κορίτσια και οι 38 (56%) είναι αγόρια. Επιπλέον, οι 35 (51,5%) εξ αυτών ήταν μαθητές Β΄ Γυμνασίου και οι 30 (48,5%) φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη.

Πραγματοποιήθηκε ο διαχωρισμός των παιδιών στις ομάδες των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (N=37), οι οποίοι αποτέλεσαν το 54% των συμμετεχόντων και στην ομάδα ελέγχου (N=31) στην οποία κατατάχθηκαν μαθητές χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (46%). Στο πρώτο σύνολο συμπεριλήφθηκαν μαθητές που διέθεταν γνωμάτευση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση από κρατικό διεπιστημονικό φορέα (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης ή Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα αναγνωρισμένα από το ΥΠΑΙΘ) ή ιδιωτικά κέντρα παρέχοντα σχετική διάγνωση. Στη δεύτερη ομάδα εντάχθηκαν μαθητές που φοιτούσαν σε τμήματα γενικής τάξης έπειτα από συναφείς συστάσεις των αρμόδιων εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους οποίους δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Στη διαμόρφωση των δύο ομάδων επέδρασε η δυσκολία αποδοχής της παρουσίας της ερευνήτριας εν μέσω πανδημίας, καθώς και η δυνατότητα προσέγγισης εκπαιδευτικών εντός ή εκτός Θεσσαλονίκης που διαθέτουν άμεση σχέση με μαθητές και τους γονείς αυτών ώστε να διενεργηθούν οι διαδικασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης εκτός σχολείου, αλλά και η ευκαιρία επίσκεψης 2 σπουδαστηρίων μέσης εκπαίδευσης, ενός κέντρου λογοθεραπείας και δύο φροντιστηρίων ξένων γλωσσών. Ακολούθως παρουσιάζεται η κατανομή των συμμετεχόντων βάσει φύλου και τάξης φοίτησης.

Πίνακας

Κατανομή συμμετεχόντων με Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και όσων διαμόρφωσαν την ομάδα ελέγχου (μαθητές χωρίς ΕΜΔ) βάσει φύλου και τάξης

Β' Γυμνασίου					Γ' Γυμνασίου				
ΕΜΔ			ΟΕ		ΕΜΔ		ΟΕ		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Αγόρια	14	20,58%	5	7,35%	11	16,17%	8	11,76%	
Κορίτσια	7	10,29%	9	13,23%	5	7,35%	9	13,23%	
Σύνολο	21	30,88%	14	20,58%	16	23,52%	17	25%	

Η επιλογή μαθητών των εν λόγω τάξεων πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη το βιβλίο εκπαιδευτικού της Νεοελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού είδους κειμένου αποκτά ολοκληρωμένο χαρακτήρα στις δύο τελευταίες τάξεις γυμνασίου, καθώς η πρώτη τάξη αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για μία αρχική γνωριμία με αυτό (Αγγελάκος, κ.α., 2008γ, σ. 46). Ακόμη, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) η κατανόηση κειμένων διαφόρων ειδών (π.χ. αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά κ.α.) αναφέρεται ως στόχος όλων των τάξεων γυμνασίου, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις περιεχομένου και να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία τους, τη θέση του ομιλητή και τα μέσα στήριξής της (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με βιβλιογραφικά στοιχεία τα παιδιά διαθέτουν ικανότητα παραγωγής επιχειρημάτων ήδη από νεαρή ηλικία, η οποία εξελίσσεται προοδευτικά και μετά το πέρας του σχολείου. Στα επτά έτη μπορούν να συνθέτουν επιχειρήματα σε στοιχειώδη μορφή, χρησιμοποιώντας μία θέση, την οποία αιτιολογούν. Σε ηλικία δώδεκα ετών παραθέτουν περισσότερες από μία αιτίες και αντεπιχειρήματα, εντοπίζοντας επίσης σαθρά επιχειρήματα. Θα μπορούσε, λοιπόν, να υποτεθεί ότι οι μαθητές των πρώτων τάξεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν επίγνωση της δομής ενός επιχειρήματος και μπορούν να διαχειρίζονται το νοηματικό περιεχόμενο κειμένων πειθούς (Chambliss & Murphy, 2002· Golder & Coirier, 1994· Knudson, 1994· Larson et al., 2004).

2.3. Εργαλεία και διαδικασίες της έρευνας

2.3.1.Εργαλείο της έρευνας

Έπειτα από έρευνα της γράφουσας διαπιστώθηκε η έλλειψη ενός σταθμισμένου εργαλείου αποδεκτού από την πλειοψηφία της επιστημονικής κοινότητας για την αξιολόγηση της κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές γυμνασίου. Γι' αυτό τον λόγο, ακολούθησε η κατασκευή αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου αποτελούμενου συνολικά από 42 ερωτήσεις σχετιζόμενων με το περιεχόμενο έξι επιχειρηματολογικών κειμένων.

Τα κείμενα συντάχθηκαν από την ερευνήτρια με την αξιοποίηση αποσπασμάτων προερχομένων από άρθρα γραμμένα στην ελληνική γλώσσα ή στην αγγλική αφού μεταφράστηκαν. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα από υποδείγματα εκθέσεων πειθούς τα οποία περιλαμβάνονται σε βοηθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου διαφορετικών εκδόσεων. Τα αποσπάσματα προσαρμόστηκαν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στο επίπεδο δυσκολίας κειμένων των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Γυμνάσιο κατόπιν επιλογής 12 κειμένων από το βιβλίο μαθητή και το τετράδιο εργασιών Β' Γυμνασίου, καθώς και 15 κειμένων με επιχειρηματολογικά στοιχεία από το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου και ελέγχου τους μέσω ψηφιακού λογισμικού αναγνωσιμότητας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για την Ελληνομάθεια (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2014). Ο όρος

«αναγνωσιμότητα» αναφέρεται στην ιδιότητα του υλικού που επιτρέπει την ανάγνωση και κατανόησή του (Λεξικό Τριανταφυλλίδης, 1998) ενώ σύμφωνα με τον επιστήμονα του πεδίου Mc Laughlin (1969) το περιεχόμενο της λέξης ισοδυναμεί με «το βαθμό στον οποίο μία ομάδα ανθρώπων θεωρεί ορισμένο αναγνωστικό ζήτημα πειστικό και κατανοητό» (όπ. αν. σε Dubay, 2004, p. 3). Ο έλεγχος κατέδειξε ότι η πλειοψηφία των κειμένων διέθετε επίπεδο δυσκολίας Γ1, το οποίο επιλέχθηκε ως δείκτης δυσκολίας (κατά 55%) για τα κείμενα της συγκεκριμένης εργασίας.

Σύμφωνα με τις αρχές λειτουργίας του συγκεκριμένου λογισμικού η γνώση της ελληνικής γλώσσας αναπτύσσεται σε έξι επίπεδα: A1, A2, B1, B2, Γ1 και Γ2. Στο πρώτο επίπεδο το παιδί καλείται να κατανοεί προφορικό λόγο με απλή δομή συναφή με πληροφορίες του άμεσου περιβάλλοντός του όπως η οικογένεια και το σχολείο, ενώ αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο σύντομων κειμένων σχετικών με την καθημερινότητα. Στο επόμενο επίπεδο το άτομο δύναται να χρησιμοποιεί την ελληνική προφορικά και γραπτά καλύπτοντας θέματα απαραίτητα για την καθημερινή επικοινωνία. Στο τρίτο επίπεδο το άτομο κατανοεί προφορικό και γραπτό λόγο με σταθερές και επαναλαμβανόμενες δομές της ελληνικής, ενώ στο τέταρτο στάδιο το άτομο διαθέτει ευχέρεια στη χρήση της ελληνικής κατανοώντας βασικές ιδέες κειμένων ακόμη και αν αυτά περιέχουν αφηρημένες έννοιες. Το επίπεδο Γ1, το οποίο αποτελεί και αυτό των κειμένων της έρευνας, αφορά στην ικανότητα του αναγνώστη ή ομιλητή να διακρίνει τους σκοπούς του πομπού, να αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο άγνωστων λέξεων βάσει συγκειμένου, να κατανοεί διαφορετικά είδη λόγου όπως άρθρα και πληροφοριακά κείμενα, να εντοπίζει τις βασικές ιδέες, ξεχωρίζοντάς τις από τις επουσιώδεις λεπτομέρειες και να καταλήξει σε συμπερασμούς σχετικά με νοήματα που υπονοούνται χωρίς να εκφράζονται άμεσα από τον συγγραφέα. Στο τελευταίο επίπεδο, βρίσκεται το άτομο που κατέχει άριστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, δηλαδή αντιλαμβάνεται με ταχύτητα το περιεχόμενο γραπτού και προφορικού λόγου κάθε είδους, αναγνωρίζει τα υφολογικά χαρακτηριστικά του και διαμορφώνει κρίσεις σχετικά με αυτό.

Το εν λόγω λογισμικό στοχεύει στη διευκόλυνση των διδασκόντων κατά το έργο εκτίμησης του βαθμού δυσκολίας στην επεξεργασία κειμένων της ελληνικής από αναγνώστες. Στα πλαίσια σχεδιασμού του προγράμματος με τη συμβολή γλωσσολόγων έγινε χρήση μεταξύ άλλων των αρχών που ακολουθούνται στους τύπους Flesch Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level, SMOG και Fog Index μέσω των οποίων αποσαφηνίζεται ο βαθμός δυσκολίας κειμένων. Οι δημιουργοί συμπεριέλαβαν και επιπλέον μεταβλητές έπειτα από συναφή βιβλιογραφική αναζήτηση. Καθοριστικό ρόλο

στη διαμόρφωση του αξιοποιούμενου από το λογισμικό μαθηματικού τύπου διαδραμάτισε επαγγελματίας στατιστικολόγος (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2014).

Ο Rudolf Flesh δημιούργησε το 1948 Flesch Reading Ease, στο οποίο είχε αρχικά εντάξει τις παραμέτρους του μεγέθους λέξεων βάσει συλλαβών και την έκταση προτάσεων ανά εκατό λέξεις. Πέντε χρόνια νωρίτερα σε έναν αρχικό τύπο υπολογισμού αναγνωσιμότητας κειμένων είχε λάβει υπόψη επίσης χαρακτηριστικά όπως η παρουσία προσφυμάτων και η χρήση «προσωπικών αναφορών». Ο τύπος αυτός ενίσχυσε την αναγνωσιμότητα κατά 40 έως 60 τοις εκατό με αποτέλεσμα την αξιοποίησή του από ολοένα περισσότερους ερευνητές. Το Reading Ease απετέλεσε το πρώτο από τα δύο σκέλη ενός νέου τύπου, στο οποίο απουσίαζε η σχετική με την ύπαρξη παραθημάτων μεταβλητή. Αξιολογούσε το επίπεδο δυσκολίας κειμένου χρησιμοποιώντας εύρος τιμών από το 1 έως το 100 όπου το 30 θεωρούνταν ως υψηλής δυσκολίας και το 70 ως εύκολο (DuBay, 2004, p. 21). Στο δεύτερο σκέλος περιλήφθηκαν στοιχεία που αφορούν στο προσωπικό ενδιαφέρον με βάση την παρουσία αντωνυμικών τύπων, κύριων ονομάτων, παραθέσεων λόγων εντός εισαγωγικών, επιφωνημάτων και ελλειπτικών εκφράσεων. Έκτοτε, το εργαλείο αυτό απέκτησε μεγάλη απήχηση, ευρεία χρήση και αξιοπιστία (DuBay, 2004, pp. 20-21· Γιάγκου, 2009, σσ. 158-167). Το 1976 κατασκευάστηκε το Flesch-Kincaid Grade Level, το οποίο επρόκειτο για μία τροποποιημένη με απλούστερη μορφή εκδοχή του Reading Ease με στόχο την πρόβλεψη του επιπέδου δυσκολίας κειμένου σε αντιστοιχία με τις αμερικανικές σχολικές τάξεις (DuBay, 2004, p. 21· Γιάγκου, 2009, σσ. 158-167· Terao & Ishii, 2020, p. 5).

Το SMOG δημιουργήθηκε το 1969 από τον Mc Laughlin στα πλαίσια του οποίου οι παράγοντες του μεγέθους λέξεων και προτάσεων θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται πολλαπλασιαστικά και όχι αθροιστικά, δηλαδή εντοπίζοντας το πλήθος λέξεων που ξεπερνούν σε έκταση τις δύο συλλαβές σε διάστημα 30 προτάσεων και χρησιμοποιώντας το τετράγωνό τους προστιθέμενο με τον αριθμό 3.

Το Fog Index επινοήθηκε από τον Gunning το 1952, ως τύπος αναγνωσιμότητας για ενήλικες. Διαθέτει ως παραμέτρους την έκταση προτάσεων και τον αριθμό πολυσύλλαβων λέξεων, οι οποίες εκλαμβάνονται ως υψηλής δυσκολίας, ανά εκατό λέξεις. Η φόρμουλα αυτή χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον χάρη στην ευκολία χρήσης που τη διακρίνει (DuBay, 2004· Γιάγκου, 2009).

Οι ασχολούμενοι με τον τομέα της αναγνωσιμότητας ερευνητές θεωρούν ως σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στον βαθμό δυσκολίας κατά τη διαχείριση κειμένου από τους αναγνώστες την οργάνωση, το περιεχόμενο, τη συνεκτικότητα, το

σχεδιασμό, την αξιοποίηση στρατηγικών σύνταξης κατανοητού κειμένου. Υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή των στοιχείων αυτών ενισχύει τον βαθμό κατανόησης κειμένου από τον εκάστοτε αναγνώστη ιδιαίτερα όταν εκείνος διαθέτει συγκεκριμένες δυνατότητες (DuBay, 2004· Baten, 1981). Επιπρόσθετα, έχει διατυπωθεί η αντίληψη πως τη δυσκολία κειμένου ενισχύει ο υψηλός μέσος όρος ρημάτων ως ενδεικτικός παράγοντας μεγάλου αριθμού προτάσεων και των συνακόλουθων παρατακτικών ή υποτακτικών σχέσεων.

Ως μεταβλητές του λογισμικού χρησιμοποιήθηκαν: το μέσο μήκος προτάσεων με κριτήριο τον αριθμό χαρακτήρων που τις συνθέτουν, το πλήθος προτάσεων για κάθε διάστημα 100 λέξεων, ο αριθμός λέξεων, η παρουσία πολυσύλλαβων (άνω των δύο συλλαβών) λέξεων, ο λεξιλογικός πλούτος, η ύπαρξη μεσοπαθητικών, αποθετικών και ασταθών ρημάτων, ο αριθμός συνδέσμων, η συχνότητα λόγιων επιρρηματικών τύπων, επιθέτων και μετοχών καθώς και η έκταση του κειμένου. Οι προαναφερθέντες παράγοντες υποδεικνύουν σχέση αναλογίας με το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου, δηλαδή όσο υψηλότερος είναι ο αριθμός τους τόσο απαιτητικότερο είναι το κείμενο σε ό,τι αφορά στην αναγνωστική επεξεργασία του. Εκτός από αυτά, αξιοποιήθηκαν ως μεταβλητές: ο αριθμός αντωνυμιών και των «εύκολων» λέξεων βάσει λεξικογραφίας καθώς και των συναφών τύπων αλλά και το πλήθος κύριων ονομάτων. Η συχνή εμφάνιση των στοιχείων αυτών προσδίδουν αντιστρόφως ανάλογη σχέση με το βαθμό δυσκολίας κειμένου, καθότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός τους τόσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο δυσκολίας κειμένου. Ο υπολογισμός της συχνότητας των δεδομένων μεταβλητών από το λογισμικό πραγματοποιείται με την αναγνώριση του συνολικού αριθμού τους στο κείμενο και του μέσου αριθμού τους ανά πρόταση και ανά 100 λέξεις.

Σε αυτό το σημείο θεωρούνται άξιες αναφοράς ορισμένες διευκρινίσεις. Οι «εύκολες» λέξεις θεωρήθηκαν ως τέτοιες λαμβάνοντας υπόψη τη συχνότητά τους σε υλικό κατάλληλο για την υποτυπώδη κατανόηση και χρήση της ελληνικής και συγκεκριμένα «στο κατώτατο επίπεδο ελληνομάθειας A1». Αντιθέτως, στην περίπτωση των πολυσύλλαβων λέξεων υφίστανται λιγότερες πιθανότητες να αναγνωριστούν ως παρουσιαζόμενες με υψηλή συχνότητα στην ελληνική και να συγκαταλεγούν στη λίστα οικείων στα παιδιά λέξεων. Σχετικά με τον λεξιλογικό πλούτο αυτός διευκρινίζεται με τη συνεισφορά του τύπου «Guiraud's R», μέσω του οποίου υπολογίζεται το πηλίκο της διαίρεσης του πλήθους ξεχωριστών λεξικών τύπων διά την τετραγωνική ρίζα του συνόλου λέξεων. Η συγκεκριμένη παράμετρος αναφέρεται στον αριθμό διακριτών λέξεων όπως λόγου χάρη συνώνυμα ή υπερώνυμα τα οποία οικοδομούν ένα κείμενο. Επιπλέον, είναι δυνατό να σχετίζεται με την αξιοποίηση λέξεων που ανήκουν σε ομάδα ορολογίας ή είναι

γενικά εξεζητημένες και προσδίδουν σαφήνεια κατά την απόδοση νοημάτων. Αναφορικά με τους λόγιους επιρρηματικούς τύπους το πρόγραμμα κατατάσσει στην εν λόγω κατηγορία λέξεις με κατάληξη –ως εκτός από κάποιες συχνόχρηστες όπως ακριβώς, κάπως, καθώς και όπως. Οι επιρρηματικοί και στην περίπτωση των επιθέτων και των μετοχών οι ονομαστικοί προσδιορισμοί συναντώνται σε επαυξημένες προτάσεις οι οποίες είναι συνθετότερες ως προς την αναγνωστική τους διαχείριση σε σύγκριση με τις απλές προτάσεις και κατά συνέπεια καθιστούν τη νοηματική επεξεργασία κειμένου δυσκολότερη (Γιάγκου, 2009, σσ. 180-190). Η συνοχή αποτελεί χαρακτηριστικό που ενδέχεται να διευκολύνει το έργο της κατανόησης κειμένου από τον αναγνώστη, εντούτοις τα απαραίτητα για τη διασφάλιση συνοχής κειμενικά στοιχεία συνοδεύονται από σπουδαιότερες απαιτήσεις σε ό,τι αφορά στη νοητική επεξεργασία των σχέσεων που εκφράζουν και κατά συνέπεια είναι δυνατό να επηρεάζουν το βαθμό δυσκολίας κειμένου. Ένα είδος αυτών των στοιχείων που συναντάται συχνά σε κείμενα παντός είδους είναι οι σύνδεσμοι. Ιδιαίτερα, η παρουσία υψηλού αριθμού υποτακτικών συνδέσμων μπορεί να εντείνει την κειμενική πολυπλοκότητα, διότι ο αναγνώστης καλείται να αναγνωρίσει δευτερεύουσες εξαρτημένες προτάσεις και τις σχέσεις τους με τις κύριες.

Επίσης, οι περισσότερες φόρμουλες περιλαμβάνουν στις παραμέτρους για την εκτίμηση δυσκολίας κειμένου τη μέση έκταση προτάσεων χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τους χαρακτήρες, τις συλλαβές ή τις λέξεις που τις αποτελούν. Έρευνα της επιλογής αυτής συνιστά η άποψη ότι το μεγάλο μέγεθος προτάσεων αυξάνει την περιπλοκότητα του κειμένου από άποψη συντακτικού. Ο συνηθέστερος τρόπος προκειμένου να υπολογιστεί η συμβολή του προτασιακού μήκους στη δυσκολία κειμένου είναι η διαίρεση του κριτηρίου που αναφέρθηκε διά το σύνολο των προτάσεων (Baten, 1981, pp. 4-5· Γιάγκου, 2009, σσ. 180-190).

Επιστρέφοντας στη συγκρότηση του παρόντος εργαλείου, θεωρείται σημαντική η παράθεση των αρχικών κειμένων από τα οποία εξάχθηκαν αποσπάσματα που εν συνεχεία τροποποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν οι βασικές τους ιδέες οι οποίες μετεξελίχθηκαν σε σημασιολογικά στοιχεία παραγράφων ή βάσει αυτών αναπτύχθηκαν νέοι παράγραφοι από τη γράφουσα. Ειδικότερα, για το **1^ο κείμενο** χρησιμοποιήθηκαν τα δημοσιευμένα σε ιστοσελίδες εφημερίδων άρθρα: «Έφηβοι στην πρίζα» (Δημουλάς, 2019), «Έρευνα: Όταν το κινητό γίνεται εθισμός -Τα εμφανή σημάδια που προδίδουν εξάρτηση» (Newsroom iefimerida, 2019), «Εθισμένος με το smartphone του ένας στους τέσσερις νέους» (Τα Νέα Συγγραφική ομάδα, 2019), «Έφηβοι και κινητά τηλέφωνα - Συμβουλές για ορθή χρήση» (Τα Νέα Συγγραφική ομάδα, 2018), «Εφηβεία και smartphone: Τα υπέρ και τα κατά της

αγοράς ενός κινητού τηλεφώνου για το παιδί σου» (Κλεισούρα, 2018) καθώς και τα άρθρα ψυχολόγων σε ενημερωτικές σελίδες «Μορφές εθισμού στο διαδίκτυο» (Πολυδώρου, 2018), «Το διαδίκτυο στην εφηβεία» (Κουφοπούλου, 2017). Για τη σύνταξη του **2^{ου} κειμένου** αξιοποιήθηκε το άρθρο «Γιατί το fast food είναι επικίνδυνο για την υγεία;» (Αθηναϊκό- Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων όπ. αν. σε Η Καθημερινή, 2018), η δημοσίευση σε ενημερωτική ιστοσελίδα «Τα 5 κρυφά πλεονεκτήματα του φαστ φουντ» (Medinova, 2018) και τα υποδείγματα εκθέσεων Α΄ Γυμνασίου: «Κακές διατροφικές συνήθειες: ας απαλλαγούμε απ' αυτές», «Η σημασία του φαγητού για τον άνθρωπο», αλλά και παράδειγμα ομιλίας μαθητή σε συμμαθητές του με θέμα τα μειονεκτήματα της κακής διατροφής (Καλαβρουζιώτου, 2017, σσ. 153-158). Το περιεχόμενο του **3^{ου} κειμένου** διαμορφώθηκε με βάση τα ανεπτυγμένα θέματα εκθέσεων της Β΄ Γυμνασίου «Επιχειρήματα υπέρ και κατά της εξερεύνησης του Διαστήματος» (Δισάρης & Κωνσταντινίδης, 2017, σσ. 364-365· Εμμανουηλίδης & Πετρίδου- Εμμανουηλίδου, 2017, σσ. 223-224· Καλαβρουζιώτου, 2009, 2017, σσ. 216-219, σσ. 262-264) καθώς και τα άρθρα «Ανησυχία επιστημόνων: Το στρώμα του όζοντος συνεχίζει να αραιώνει» (CNN Greece, 2018), «Why exploring space and investing in research is non-negotiable» (Siegel, 2017). Για το **4^ο κείμενο** χρησιμοποιήθηκαν τα παραδείγματα παραγωγής λόγου για την άσκηση 2 (Διαβάζω και Γράφω) της 2^{ης} ενότητας στη Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου με θέμα τους «λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η γνώση μίας ή και δύο ξένων γλωσσών στο σύγχρονο νέο» (Δισάρης & Κωνσταντινίδης, 2015, σσ. 116-117· Καλαβρουζιώτου, 2012, σσ. 56-57). Ακόμη, έγινε χρήση ιδεών από το άρθρο «How important is knowing a foreign language?» (Engle, 2019) και τη δημοσίευση σε διαδικτυακό τόπο «Machine vs human translation: The pros, cons and when to use each» (Translate Plus, 2016). Κατά τη σύνταξη του **5^{ου} κειμένου** ως πηγή επιχειρημάτων λειτούργησαν τα άρθρα «Global ban on animal testing: Where are we in 2019?» (Grum, 2019), «Τα πειράματα σε ζώα καλά κρατούν» (Διαμαντής, 2019), «Τα πειράματα σε ζώα δεν είναι πάντα αξιόπιστα» (The Guardian, 2006 όπ. αν. σε Η Καθημερινή), «Animal testing isn't just an ethical problem – let's invest in safer methods» (Knight, 2012), «Should Animals Be Used for Scientific or Commercial Testing?» (ProCon.org, 2020), «Πειράματα στα ζώα – Η σκοτεινή πλευρά της επιστήμης» (Ethos & Empathy Team, 2017) και «Animal testing – it's time to talk about it again» (Van der Zee, 2013). Το **6^ο κείμενο** οικοδομήθηκε με βάση τα άρθρα «Υπερβολικά μεγάλο ποσοστό ανηλίκων οδηγούνται κάθε χρόνο στις βρετανικές φυλακές» (Το Βήμα Συγγραφική ομάδα, 2009), «How young is too young for jail?» (The Times Editorial Board, 2018), «Children in prison aren't coping - but nobody seems to care» (Johnson,

2018), «The school-to-prison pipeline: How the criminal justice system fails at-risk kids» (Hopkins, 2019), «Children in solitary confinement for 23 hours a day, says report» (Grierson, 2020) και «Kids should never be tried as adults» (Schwartz, 2010).

Η σύνταξη των κειμένων βασίστηκε στα μοντέλα επιχειρηματολογίας των Dardano και Trifone (1995) και του Wolfe και των συνεργατών του (2009) τα οποία συνδυάστηκαν εφόσον μοιράζονται ορισμένα κοινά στοιχεία. Σύμφωνα με την πρώτη εκ των δύο θεωρήσεων απαραίτητα δομικά στοιχεία για την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού κειμένου συνιστούν: η αρχική διατύπωση συγκεκριμένου προβλήματος-ζητήματος, η έκφραση της θέσης του συγγραφέα ως προς το πρόβλημα, η αξιοποίηση των απαραίτητων επιχειρημάτων (αιτιών) για τη θεμελίωση της θέσης, η παράθεση της αντιτιθέμενης προς τη θέση άποψης, η ανασκευή των αρχικών επιχειρημάτων με τη χρήση νέων και η διαμόρφωση συμπεράσματος επανεξετάζοντας τα υπό συζήτηση επιχειρήματα. Η δεύτερη θεωρητική προσέγγιση παρουσιάζει τη σύνταξη της επιχειρηματολογικής υπερδομής ως διεξαγόμενη σε τρία βασικά στάδια όπου εντάσσονται και επιπλέον λεπτομέρειες στις οποίες γίνεται εκτενής αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο. Αρχικά, διατυπώνεται ο κεντρικός ισχυρισμός και εν συνεχεία προστίθενται οι κατάλληλες για την υποστήριξή του αιτίες, καθεμία από τις οποίες αναπτύσσεται σε ξεχωριστή παράγραφο, με τα σχετικά τεκμήρια. Τελευταίο βήμα για την ολοκλήρωση του κειμένου συνιστά η αναφορά στην αντίρρηση προς τη θέση και η αντίκρουσή της. Αναπόσπαστο χαρακτηριστικό του δεύτερου μοντέλου είναι η ένταξη περισσότερων εγγυητών- αιτιών σε σύγκριση με τα αντεπιχειρήματα. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο συγγραφέας θα πρέπει να αξιοποιήσει περισσότερες αιτίες και δεδομένα για την υποστήριξη της θέσης του στα πλαίσια της λογικής καθώς με αυτόν τον τρόπο εκτιμάται ότι ισχυροποιείται η διαδικασία πειθούς. Επομένως, ακολουθώντας τις αρχές των δύο μοντέλων εφαρμόστηκε η ακόλουθη δομή: στην πρώτη παράγραφο των κειμένων παρουσιάζεται το πρόβλημα και η θέση, στη δεύτερη και την τρίτη οι εγγυητές- αιτίες με τα συνακόλουθα δεδομένα, στην τέταρτη η αντίθετη θέση και η υποστήριξή της, στην πέμπτη η ανασκευή και στην τελευταία το συμπέρασμα, στο οποίο αναδιατυπώνονται η θέση, οι εγγυητές και συνοπτικά τα δεδομένα.

Έπειτα, επιλέχθηκε το τριγωνικό μοντέλο επιχειρηματολογίας των Mitchell και Riddle (2000, 2004), στο οποίο περιλαμβάνονται οι δείκτες «γιατί, επειδή, παρ' όλα αυτά, αφού, πραγματικά, ωστόσο, επομένως, διότι και εφόσον», καθώς βασικός στόχος της έρευνας ήταν να ελεγχθεί η επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας ή της απουσίας επιχειρηματολογικών δεικτών στην κατανόηση επιχειρηματοοογικών κειμένων από παιδιά

με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Για αυτό τον σκοπό, οι εν λόγω δείκτες ενσωματώθηκαν στο πρώτο κείμενο κάθε ζεύγους ενώ στο δεύτερο κείμενο κάθε ζεύγους απουσιάζουν, προκειμένου να αξιολογηθεί η εν δυνάμει επίδραση που ασκούν στην κατανόηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι δείκτες «επειδή, γιατί» (because) εισάγουν τους εγγυητές- αιτίες στη δεύτερη και τρίτη παράγραφο αντίστοιχα, ο «παρ' όλα αυτά» (however) προϊδεάζει τον αναγνώστη για πιθανή παρουσίαση ένστασης προς τον αρχικό ισχυρισμό, τις αιτίες ή τα δεδομένα και ο «αφού» (because) προηγείται των αιτιών και λογικών ερεισμάτων του αντεπιχειρήματος. Επίσης, ο δείκτης «πραγματικά» προτιμήθηκε έναντι του «ομολογουμένως» (granted that), καθώς θεωρήθηκε όρος αυξημένης δυσκολίας σε ό,τι αφορά στις απαιτήσεις κατανόησης κειμένων στο Γυμνάσιο ενώ και οι δύο κατατάσσονται σε διαρθρωτικές λέξεις που εκφράζουν επιβεβαίωση. Λειτουργεί ως προάγγελος της παραχώρησης ή τουλάχιστον της ανάλογης πρόθεσης του συγγραφέα προς όφελος ανάδυσης της αλήθειας. Επιπλέον, η διαρθρωτική λέξη «ωστόσο» (though) εισάγει την ανασκευή του αντεπιχειρήματος μέσω των ενστάσεων του πομπού. Τέλος, με τους δείκτες «επομένως» (then, so), «διότι» (because) και «εφόσον» (since) επαναδιατυπώνεται το περιεχόμενο των ουσιαστικών δομικών στοιχείων του επιχειρήματος που εκφράζεται στο κείμενο κατά το πρότυπο του μοντέλου, δηλαδή της θέσης, των αιτιών-εγγυητών και εν συντομία των δεδομένων.

Επιπλέον, ως παράμετροι προς διερεύνηση επιλέχθηκαν η ενδεχόμενη επίδραση της έκτασης και του θέματος στην κατανόηση κειμένου. Το θέμα του κειμένου είναι δυνατό να επηρεάσει ευνοϊκά την κατανόηση του αναγνώστη, στη συνθήκη κατά την οποία συναντά τις γνώσεις ή και τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Οι σχετικές με το κειμενικό θέμα προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου δομούνται υπό τη μορφή γνωστικών σχημάτων, καλύπτοντας παραλειπόμενες πληροφορίες και βοηθώντας τον αναγνώστη στην ερμηνεία άγνωστων λέξεων και νέων ιδεών. Η έκταση κειμένου και η μέση έκταση προτάσεων αποτελούν ευρέως χρησιμοποιούμενες μεταβλητές σε φόρμουλες υπολογισμού δυσκολίας κειμένων, καθώς υφίσταται η εκτίμηση ότι η εκάστοτε έκταση κειμένου αναλογεί σε συγκεκριμένες αναγνωστικές απαιτήσεις και σε ορισμένους τύπους υπολογισμού δυσκολίας παρουσιάζει αντιστοιχία με τις ιδιαιτερότητες αναγνωστικής κατανόησης ανά σχολική τάξη.

Ως έκταση των κειμένων του πρώτου και του τρίτου ζεύγους επιλέχθηκε αυτή των 450 λέξεων, επειδή αυτός ο αριθμός λέξεων κρίθηκε ο ελάχιστος δυνατός ώστε να συμφωνεί με τη συνήθη έκταση κειμένων με επιχειρηματολογικά χαρακτηριστικά της Β' και Γ' Γυμνασίου, με την ένταξη των απαραίτητων δομικών στοιχείων των δύο μοντέλων

επιχειρηματολογίας, αλλά και την επαρκή παράθεση δεδομένων για την εκτίμηση των αιτιών και κατά συνέπεια των ισχυρισμών ως αληθών και έγκυρων. Στην περίπτωση του δεύτερου ζεύγους η αυξημένη έκταση κειμένων διαμορφώθηκε στο μέγεθος των 600 λέξεων.

Σε ό,τι αφορά στο θέμα, το πρώτο και το δεύτερο ζεύγος περιλάμβαναν ζητήματα τα οποία θεωρήθηκαν οικεία προς τα παιδιά είτε με βάση τις θεματικές ενότητες του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο ή λαμβάνοντας υπόψη τις αναμενόμενες για μαθητές αυτών των ηλικιών εμπειρίες. Έτσι, το **πρώτο** κείμενο αφορά στη σχέση εξάρτησης των εφήβων με τα έξυπνα κινητά, ζήτημα το οποίο συνδέεται με την 7^η ενότητα της νεοελληνικής γλώσσας Α΄ Γυμνασίου «Ο κόσμος μέσα από την οθόνη- εικόνα» (Αγγελάκος κ.ά., 2008α, σσ. 111-122) και το **δεύτερο** κείμενο σχετίζεται με την κατανάλωση γρήγορου φαγητού, θέμα το οποίο θίγεται στην 4^η ενότητα της ίδιας τάξης «Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου» (Αγγελάκος κ.ά., 2008α, σσ. 59-80). Το **τρίτο** κείμενο αναφέρεται στη διαστημική έρευνα, με κριτήριο την επαφή των παιδιών με τον κόσμο του διαστήματος ήδη από τη 17^η ενότητα της γλώσσας Ε΄ δημοτικού «Ταξίδια στο διάστημα» (Ιορδανίδου κ.ά., 2013, σσ. 75- 92) ενώ στο **τέταρτο** κείμενο εξετάζεται το ζήτημα της γλωσσομάθειας στους νέους, το οποίο ανήκει στη 2^η ενότητα Γ΄ Γυμνασίου «Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου» (Κατσαρού κ.ά., 2008^α, σσ. 29-44). Το θέμα αυτό θεωρείται οικείο και στους μαθητές Β΄ Γυμνασίου, εφόσον διδάσκονται ξένες γλώσσες στο σχολείο. Αντιθέτως, για τα κείμενα του τρίτου ζεύγους επιλέχθηκαν θέματα τα οποία δεν σχετίζονται άμεσα με τις θεματικές ενότητες γλώσσας γυμνασίου ούτε συνδέονται απαραίτητα με τα συνήθη ενδιαφέροντα μαθητών αυτών των τάξεων. Το **πέμπτο** κείμενο έχει ως θέμα την εφαρμογή πειραμάτων σε ζώα και το **έκτο** τη φυλάκιση ανηλίκων. Με την προτίμηση στα συγκεκριμένα θέματα επιχειρήθηκε η εκτίμηση της επίδρασης που είναι πιθανό να ασκεί η έλλειψη άμεσης επαφής με το εξεταζόμενο ζήτημα (3^ο ζεύγος κειμένων) σε αντιδιαστολή με τη σχέση οικειότητας με το θέμα (1^ο και 2^ο ζεύγος κειμένων).

Αξίζει να σημειωθεί πως η επιλογή του αριθμού (6) χρησιμοποιούμενων στην παρούσα εργασία κειμένων πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο την προσπάθεια να διερευνηθούν οι προαναφερθείσες παράμετροι στην αναγνωστική κατανόηση, αλλά και με γνώμονα το πρώτο στάδιο ποιοτικής- γνωστικής ανάλυσης λαθών. Σε αυτό προτείνεται η αξιοποίηση τουλάχιστον πέντε κειμένων με επίπεδο δυσκολίας συναφές με εκείνο των σχολικών εγχειριδίων (Αγαλιώτης, 2017, σ. 261).

Σχετικά με τη σύνταξη των ερωτήσεων, όλες επικεντρώνονται στο δεύτερο και τελευταίο στάδιο του μοντέλου της Lin και των συνεργατών της (2014), στο οποίο ενεργοποιείται ένα επιχειρηματολογικό σχήμα το οποίο καθοδηγεί τον αναγνώστη ώστε να αναζητήσει και να αναγνωρίσει τα στοιχεία του κειμένου που είναι ουσιώδη τμήματα ενός επιχειρήματος. Σύμφωνα με το μοντέλο, ένας αναγνώστης με πλήρως ανεπτυγμένο επιχειρηματολογικό σχήμα αναγνωρίζει τη θέση- ισχυρισμό, την υποστήριξη, τα δεδομένα, το αντεπιχείρημα και την ανασκευή. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το τρίτο στάδιο της Chambliss (1995), καθώς και τα δύο μοντέλα στοχεύουν στην αναγνώριση του είδους επιχειρηματολογικού κειμένου, θέσης, αποδεικτικών στοιχείων, αντίθετης θέσης και εγγυητών- αιτιών. Σχετικά με το μοντέλο της Chambliss (1995), η **1^η ερώτηση** στοχεύει στην αναγνώριση του κειμένου ως επιχειρήματος (επιχειρηματολογικός χαρακτήρας κειμένου), η οποία προϋποθέτει την ενεργοποίηση ενός επιχειρηματολογικού σχήματος και ανήκει στο 1ο στάδιο του μοντέλου. Επίσης, στοχεύει στην αναγνώριση της θέσης, που κατατάσσεται στο 2ο στάδιο. Η **2^η** και η **3^η ερώτηση** στοχεύουν στην αναγνώριση των υποστηρικτικών δεδομένων που πλαισιώνουν τις αιτίες- εγγυητές, η **4^η** εστιάζει στην αναγνώριση της αντίθετης θέσης, η **5^η** στην αναγνώριση του αντεπιχειρήματος με τα δεδομένα του και η **6^η** έχει ως στόχο την αναγνώριση της ανασκευής. Τα ζητούμενα των ερωτήσεων 2-6 αποτελούν χαρακτηριστικά του 2ου σταδίου του μοντέλου, ενώ η **7η ερώτηση** επικεντρώνεται στην αναγνώριση των εγγυητών-αιτιών, που αποτελεί χαρακτηριστικό του 3ου σταδίου.

Η διατύπωση ερωτήσεων βασίστηκε στη θεωρία και τις εκφωνήσεις ασκήσεων επιχειρηματολογίας Γυμνασίου καθώς και στις ερωτήσεις που προτείνουν ο Toulmin και οι συνεργάτες του (1984, pp. 25-27, p. 70) για την κριτική εξέταση επιχειρήματος και τον εντοπισμό των βασικών του στοιχείων. Η **1^η ερώτηση** (Ο συγγραφέας έγραψε το κείμενο με σκοπό να...) αποσκοπούσε στην αναγνώριση του στόχου του συγγραφέα, δηλαδή στην εδραίωση της θέσης του με στόχο να πείσει τους αναγνώστες όπως αναφέρεται σε πίνακα ανάλυσης επιχειρήματος της Α΄ τάξης Γυμνασίου: «για να υποστηρίξουμε τις θέσεις μας... χρησιμοποιούμε επιχειρήματα» (Αγγελάκος κ.ά., 2008α, σ. 53). Επιπλέον, στην ορθή απάντηση της εν λόγω ερώτησης κάθε κειμένου αξιοποιήθηκε ο ρηματικός τύπος «να πείσει» που συναντάται αυτούσιος στον πίνακα αυτό: «Η χρήση επιχειρημάτων μας βοηθάει... **να πείσουμε** τους άλλους για την ορθότητα των θέσεών μας». Κατά τη συγγραφή της **2^{ης}** και της **3^{ης}** ερώτησης χρησιμοποιήθηκε οικείο στους μαθητές λεξιλόγιο σύμφωνα με τους σχετικούς πίνακες ανάλυσης επιχειρήματος της Α΄ (Αγγελάκος κ.ά., 2008α, σ. 53) και Β΄ τάξης «Σε κάθε επιχείρημα **υποστηρίζουμε** μια θέση με βάση

κάποιους λόγους» (Γαβριηλίδου κ.ά., 2008α, σ. 129) ενώ σε δραστηριότητα παραγωγής κειμένου επιχειρηματολογίας στο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου ως συμβουλή κατά τη σύνταξη απάντησης προτείνεται: «η συμπερίληψη **επαρκών πληροφοριών** στη στήριξη επιχειρημάτων» (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 61). Γίνεται αντιληπτό, ότι στη σχολική ορολογία η λέξη «επιχείρημα» ταυτίζεται σε ορισμένες περιπτώσεις με τους «λόγους», δηλαδή τις αιτίες. Ακόμη, ο Toulmin και οι συνεργάτες του (1984) υποστηρίζουν ότι η αναγνώριση των δεδομένων διευκολύνεται από την ερώτηση «Σε ποιες πληροφορίες βασίζεται το επιχείρημα;». Συνεπώς, στις δεδομένες ερωτήσεις της παρούσας έρευνας οι εγγυητές αναφέρονται ως «επιχειρήματα», τα δεδομένα ως «ομάδες πληροφοριών» ενώ χρησιμοποιήθηκε και το συνυφασμένο με το σχετικό λεξιλόγιο ρήμα «υποστηρίζει» στην ενεργητική φωνή ώστε να αποφευχθεί ο βαθμός περιπλοκότητας στην επεξεργασία κειμένου από παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα...).

Επιπρόσθετα, στον ίδιο πίνακα της Α΄ τάξης γίνεται αναφορά σε αντίθετες θέσεις από εκείνες του συγγραφέα: «χρησιμοποιούμε επιχειρήματα για να υποστηρίξουμε τις θέσεις μας ή **για να αντικρούσουμε τις θέσεις άλλων**», το νοηματικό περιεχόμενο του οποίου χρησιμοποιήθηκε σε απλοποιημένη μορφή με στόχο τη σύνταξη της 4^{ης} ερώτησης (Ποια άποψη από τις παρακάτω είναι αντίθετη από τη θέση του συγγραφέα;). Στην 5^η ερώτηση (Με ποιο από τα ακόλουθα στοιχεία προσπαθούν να υποστηρίξουν την άποψή τους όσοι έχουν αντίθετη γνώμη από τον συγγραφέα;) η αναγνώριση των δεδομένων του αντεπιχειρήματος βασίστηκε σε άσκηση της Γ΄ τάξης όπου γίνεται λόγος για «στοιχεία» με τα οποία «υποστηρίζονται επιχειρήματα», προκειμένου να αποτραπεί η ενδεχομένως κουραστική επανάληψη της έκφρασης «ομάδες πληροφοριών» (Κατσαρού κ.ά., 2008α, σ. 41). Η 6^η ερώτηση (Με ποιο επιχείρημα δείχνει ο συγγραφέας πως διαφωνεί με την άποψη ότι...) διαθέτει το έντονα φορτισμένο με αντιθετικό περιεχόμενο ρήμα «διαφωνεί» το οποίο συνδέεται νοηματικά με το ρήμα «αντικρούω». Στην 7^η ερώτηση (Πώς δικαιολογεί ο συγγραφέας την άποψη ότι...) αξιοποιήθηκε η αντίστοιχη διατύπωση για την αναγνώριση των εγγυητών στα πλαίσια της κριτικής εκτίμησης επιχειρήματος: «Πώς δικαιολογείται η μετάβαση από τα στοιχεία στη θέση;» με απλούστερη σύνταξη, χρησιμοποιώντας το ρήμα στην ενεργητική φωνή και επαναλαμβάνοντας εν συντομία τη θέση ώστε να μειωθεί το πνευματικό φορτίο επεξεργασίας τριών δομικών στοιχείων ταυτόχρονα (θέσης, δεδομένων και εγγυητών) και η συνακόλουθη επιβάρυνση του μνημονικού συστήματος.

Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και κυρίως οι πιθανές επιλογές αποτελούν ένα δημοφιλέσσο μέσο ελέγχου της κατανόησης μαθητών στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε παιδιού σε σχέση με την υπό διερεύνηση ομάδα δεξιοτήτων (King et al., 2004· Terao & Ishii, 2020· Wilson, 2005). Πρόκειται για τις ερωτήσεις καθεμία από τις οποίες διαθέτει μία αρχική πρόταση, την ερώτηση- στέλεχος, συνοδευόμενη από τουλάχιστον δύο υποψήφιας απαντήσεις η μία εκ των οποίων θεωρείται ορθή και ως εκ τούτου ο εξεταζόμενος καλείται να κάνει μία μόνο επιλογή καθώς οι εναπομείνουσες απαντήσεις συνιστούν λάθη (DiBattista & Kurzawa, 2011· King et al., 2004). Τα είδη σφαλμάτων, των περισπαστών, αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επίπεδα δυνατοτήτων των ομάδων αυτών κυμαινόμενα από χαμηλό έως υψηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων. Κύριο πλεονέκτημα της χρήσης περισπαστών είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβατικών προγραμμάτων στα οποία λαμβάνονται υπόψη συγκεκριμένες δυσκολίες μαθητών, αφού με αυτούς εντοπίζονται θεμελιώδεις αιτίες των συναντώμενων από τους διδασκόμενους εμποδίων καθώς και τους μηχανισμούς που τους κατευθύνουν σε καθορισμένα είδη παρανοήσεων (King et al., 2004). Συνήθως, οι ικανοί αναγνώστες τείνουν να επιλέγουν την ορθή απάντηση ενώ οι διάφοροι τύποι λαθών προτιμώνται από παιδιά που παρουσιάζουν συγκεκριμένα είδη ελλείψεων ως προς τις απαραίτητες δεξιότητες για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας αναγνωστικής κατανόησης (King et al., 2004· Terao & Ishii, 2020).

Η διατύπωση και το νόημα των σχετικών ερωτήσεων αλλά και των συνακόλουθων απαντήσεων συνήθως συμβαδίζουν με κάποιες γενικές αρχές σύνταξης με στόχο την ποιοτική τους ενίσχυση (DiBattista & Kurzawa, 2011). Αρχικά, κρίνεται απαραίτητη η συμπερίληψη των συνηθέστερων τύπων λαθών αναγνωστικής κατανόησης κατά τον σχεδιασμό περισπαστών. Επίσης, είναι σημαντικό οι προτάσεις που συνθέτουν τους περισπαστές να χαρακτηρίζονται από αληθοφανές περιεχόμενο ενώ όσα λάθη φαντάζουν παράδοξα θα πρέπει να αποφεύγονται αφού αποκλείονται άκοπα και από λιγότερο ικανούς αναγνώστες με συνέπεια η συμπερίληψή τους να οδηγεί σε νοθευμένα αποτελέσματα αξιολόγησης. (Haladyna & Rodriguez, 2013· Rodriguez et al., 2014· Terao & Ishii, 2020). Η διαμόρφωση περισπαστών με φαινομενικά εύλογο περιεχόμενο συμβάλλει στην επιλογή τους έστω και από χαμηλό αριθμό εξεταζόμενων, γνώρισμα που συντελεί στη λειτουργική αποτελεσματικότητά τους. Το ελάχιστο δυνατό ποσοστό συμμετεχόντων οι οποίοι έχουν προτιμήσει τον εκάστοτε περισπαστή προκειμένου να θεωρηθεί αυτός λειτουργικός είναι το 5% (DiBattista & Kurzawa, 2011· Terao & Ishii, 2020). Στις αρχές συγκαταλέγεται ο

αποκλεισμός αποφαιτικών προτάσεων από το ερώτημα καθώς και η τοποθέτηση της βασικής ιδέας του ερωτήματος στην πρόταση της ερώτησης και χωρίς να συγχέεται με τις προτάσεις των δυνατών απαντήσεων. Επιπλέον, ως σημαντικό χαρακτηριστικό ποιοτικών πολλαπλών ερωτήσεων αντιμετωπίζεται η ισχύς διάκρισης (discriminatory power) η οποία αναφέρεται στην ιδιότητα ανάλογων στοιχείων να διαθέτουν ορθή απάντηση η οποία επιλέγεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από αξιολογούμενους υψηλής επίδοσης, δηλαδή από εκείνους που συγκεντρώνουν μεγαλύτερο αριθμό ορθών αποκρίσεων στη δοκιμασία συνολικά σε σχέση με τους λιγότερο ικανούς συμμετέχοντες (DiBattista & Kurzawa, 2011, p. 2). Στην αντίθετη συνθήκη, η ερώτηση θεωρείται δυσλειτουργική ενδεχομένως εξαιτίας ασαφειών αναφορικά με την εκφραστική της ενάργεια και λόγω υπερβολικής ευκολίας ή δυσκολίας της σημασίας της. Επίσης, προτιμάται η απόρριψη της πιθανής απάντησης «όλα τα παραπάνω» διότι ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την ισχύ διάκρισης (DiBattista & Kurzawa, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στο τελευταίο στάδιο κατασκευής του αυτοσχέδιου εργαλείου, στη συγγραφή απαντήσεων, εκτός από την ορθή απάντηση κάθε ερώτησης έγινε χρήση τριών ειδών περισπαστών οι οποίοι αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα είδη σφαλμάτων και τρόπους επεξεργασίας κειμένου, όταν εκείνο προσεγγίζεται με στόχο την κατανόηση. Πρόκειται για τους προερχόμενους από την ταξινομία του Pearson περισπαστές καθένας από τους οποίους αντιστοιχεί σε κάποιο επίπεδο κατανόησης με διακριτά χαρακτηριστικά βάσει των συνηθέστερων τύπων λαθών μαθητών. Η ποιότητα του εν λόγω μοντέλου περισπαστών αξιολογήθηκε από τη συσχέτιση των απαντήσεων ερωτηθέντων και την εκτίμηση ειδικών, ενώ η συνεισφορά του θεωρείται σημαντική για τη διερεύνηση τύπων λαθών που συναντώνται συχνά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση σε πλήθος τομέων όπως είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά (King et al., 2004· Terao & Ishii, 2020). Σύμφωνα με αυτό στις πιθανές απαντήσεις ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής διακρίνονται τέσσερα επίπεδα κατανόησης κειμένου, τα τρία πρώτα από τα οποία συνιστούν περισπαστές (Terao & Ishii, 2020).

Τα λάθη **πρώτου επιπέδου** αφορούν σε απαντήσεις σχετιζόμενες με το κεντρικό θέμα του κειμένου, οι οποίες όμως είτε προέρχονται από λεπτομέρειες εκτός αυτού ή από στοιχεία μη συνδεδεμένα με το ζητούμενο της δεδομένης ερώτησης. Σε αυτό το πλαίσιο οι ερωτώμενοι επιλέγουν απαντήσεις στηριζόμενοι στη γνωστική τους βάση ενδεχομένως εξαιτίας της ανάγκης τους να αφιερώσουν ικανή πνευματική ενέργεια στην αποκωδικοποίηση ή στην προσπάθειά τους να ανακαλέσουν πληροφορίες χωρίς αυτές να συνδέονται άμεσα με το κειμενικό περιεχόμενο ή την εκάστοτε ερώτηση. Κοντολογίς, θα

μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μαθητές απαντούν χρησιμοποιώντας προϋπάρχουσες πληροφορίες εκτός κειμένου.

Στο **δεύτερο επίπεδο** τοποθετούνται απαντήσεις το περιεχόμενο των οποίων συντίθεται από ευρισκόμενες στο κείμενο πληροφορίες, οι οποίες ωστόσο δεν συνδέονται με την κεντρική ιδέα. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές κατανοούν σε πρωταρχικό στάδιο κειμενικές λεπτομέρειες, ωστόσο παρουσιάζουν αδυναμία ως προς την ικανότητα συσχέτισής τους ώστε να οικοδομήσουν συμπερασμούς με αποτέλεσμα να εστιάζουν στις επιφανειακές δομές του κειμένου. Ένα παράδειγμα τέτοιων αδυναμιών αποτελεί η ερμηνεία συνυποδηλωτικού λόγου ως κυριολεκτικού.

Οι περισπαστές **τρίτου επιπέδου** συνδέονται νοηματικά με την ορθή απάντηση, εντούτοις το περιεχόμενό τους θεωρείται πολύ γενικό ή περιορισμένο συγκρινόμενο με την τελευταία, αποδίδοντας μόνο εν μέρει τη βασική ιδέα αυτής. Επομένως, όταν επιλέγουν ανάλογες απαντήσεις οι μαθητές επιδεικνύουν αναλυτικές και ερμηνευτικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες ώστε να καταλήγουν σε συμπεράσματα συνδέοντας πληροφορίες αλλά οι συγκεκριμένοι συμπερασμοί ασθενούν ποιοτικά σε σχέση με τη σωστή απάντηση, που αποτελεί το **τέταρτο επίπεδο**. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα λάθη δεύτερου και τρίτου επιπέδου φανερώνουν εκλεπτυσμένη σκέψη από πλευράς των παιδιών. Επιπρόσθετα, κατεβλήθη προσπάθεια προκειμένου να είναι κατά το μέγιστο δυνατό μικρότερη η διαφορά στην έκταση των περιόδων που συνθέταν τις πιθανές απαντήσεις. Η εσωτερική συνάφεια του αυτοσχέδιου εργαλείου κατόπιν ολοκλήρωσης της έρευνας αναλογούσε στην τιμή Cronbach's α 0.724.

Για την αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε σταθμισμένο εργαλείο, το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Επίγνωσης Αναγνωστικών Στρατηγικών (MARSΙ), η αξιοποίηση του οποίου ενδείκνυται για μαθητές Στ' Δημοτικού έως και Γ' Λυκείου καθώς και για ενήλικες με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Mokhtari & Reichard (2002) ανέπτυξαν αυτό το εργαλείο με στόχο την ενίσχυση της μεταγνωστικής επίγνωσης μαθητών αναφορικά με την εφαρμογή στρατηγικών κατά την αναγνωστική κατανόηση κειμένων. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τη χρήση του είναι δυνατό να διευκολύνουν τους διδάσκοντες στην αξιολόγηση, στη στοχοθεσία με σκοπό την προετοιμασία της διδασκαλίας και στην εκπαιδευτική έρευνα εν γένει.

Θεμέλιο για την επιλογή των τελικών ερωτήσεων-προτάσεων απετέλεσε η σταχυολόγηση ερευνών από τη σχετική με την αναγνωστική κατανόηση και τη μεταγνώση

βιβλιογραφία αλλά και η συνεισφορά ειδικών σχετικά με την ύπαρξη διαφορετικών οργάνων εκτίμησης αναγνωστικών στρατηγικών, την οργάνωση των ερωτήσεων σε κατηγορίες καθώς και τη δομή ή το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου γενικότερα.

Πρόκειται για εργαλείο αυτοαξιολόγησης της χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών κειμένων σχετιζόμενων με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών κάθε τάξης. Η αυτοαξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αντίληψη ότι η άντληση νοήματος κατά την ενασχόληση με αναγνωστικό υλικό συνιστά μία σκόπιμη ενέργεια (Mokhtari & Reichard, 2002, p. 251). Κατά συνέπεια, συμπληρώνεται από τους ίδιους τους μαθητές, αντικατοπτρίζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το προσωπικό τους επίπεδο επίγνωσης των συνυφασμένων με την αναγνωστική κατανόηση διαδικασιών, όπως είναι οι στόχοι και οι προθέσεις του αναγνώστη.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα οικοδομήθηκε ένα σώμα που προσέγγιζε σε μέγεθος τις 100 ερωτήσεις. Ιδιαίτερη προσοχή αφιερώθηκε από τους κατασκευαστές του στο έργο των Pressley και Afflerbach (1995), όπου γίνεται αναφορά σε 15 στρατηγικές εφαρμοζόμενες από ικανούς αναγνώστες. Θεωρήθηκαν ιδανική βάση για την ανάπτυξη μεταγνωστικού εργαλείου χάρη στην πληρότητα στοιχείων σχετικών με τις μεταγνωστικές δεξιότητες της αναγνωστικής κατανόησης και την εποικοδομητική ανταπόκριση επιδέξιων αναγνωστών κατά την αλληλεπίδρασή τους με κείμενα. Εν συνεχεία, ορισμένες εξ αυτών αποδόθηκαν συνοπτικά και απορρίφθηκαν οι ερωτήσεις-στρατηγικές οι οποίες ίσως επηρέαζαν αρνητικά την κατανόηση του περιεχομένου τους και την ελκυστικότητά τους στους μαθητές. Οι επιλεγείσες στρατηγικές εφαρμόζονται από ικανούς αναγνώστες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επεξεργασία κειμένου. Οι επιμέρους στρατηγικές οργανώνονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: τις οικουμενικές (global), επίλυσης προβλήματος (problem-solving) και υποστηρικτικές (support).

Οι **οικουμενικές στρατηγικές** είναι αυτές που διαθέτουν σκόπιμο χαρακτήρα και εφαρμόζονται σε πλήθος καταστάσεων και αντικειμένων, θέτοντας το θεμέλιο λίθο για την προετοιμασία της ανάγνωσης. Σε αυτή την ομάδα περιλαμβάνονται 13 ερωτήσεις με στρατηγικές όπως η ανάσυρση προϋπαρχουσών γνώσεων από τη μνήμη σχετικών με το θέμα του κειμένου, η εστίαση του ενδιαφέροντος σε καίρια σημεία του κειμένου και η αγνόηση εκείνων που χαρακτηρίζονται ως επουσιώδη, η επίγνωση του σκοπού ενασχόλησης με αναγνωστικό υλικό και η διαμόρφωση εικασιών σχετικά με τον τρόπο εξέλιξης του κειμενικού περιεχομένου.

Οι **στρατηγικές επίλυσης προβλήματος** είναι εκείνες που επιστρατεύονται από τον αναγνώστη στην περίπτωση που ενσκήπτουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου,

όταν δηλαδή αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας του. Ενεργοποιούνται με τρόπο στοχευμένο για την υπερπήδηση δυσχερειών άντλησης νοήματος κατά την ενασχόληση με κείμενο. Τέτοιες μέθοδοι είναι λόγω χάρη ο έλεγχος της κατανόησης κάθε φορά που εντοπίζονται αντικρουόμενες πληροφορίες σε σχέση με προηγούμενα κειμενικά στοιχεία, η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση τμήματος αυξημένων απαιτήσεων κατανόησης και η προσαρμογή της αναγνωστικής ταχύτητας προς το επίπεδο δυσκολίας. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν 8 ερωτήσεις.

Στην ομάδα των **υποστηρικτικών στρατηγικών** ανήκουν μεταξύ άλλων η αξιοποίηση υλικού εξωτερικής αναφοράς όπως λεξικό, η υπογράμμιση ή κύκλωση σημαντικών πληροφοριών με στόχο την αποτελεσματικότερη απομνημόνευσή τους, η δημιουργία σημειώσεων και η συνοπτική απόδοση του κειμενικού περιεχομένου με στόχο τον αναστοχασμό βασικών ιδεών. Αναγνωρίζονται γενικά ως στρατηγικές λειτουργικής φύσης καθώς υποστηρίζουν το έργο της ανταπόκρισης του αναγνώστη στο κείμενο και στις απαιτήσεις του. Στο παρόν ερωτηματολόγιο υφίστανται 9 ερωτήσεις τέτοιου χαρακτήρα ενώ το εργαλείο συντίθεται από συνολικά 30 προτάσεις.

Οι συγκεκριμένες ομάδες στρατηγικών διαθέτουν αλληλεπιδραστική σχέση και είναι δυνατό να επηρεάσουν καθοριστικά το αποτέλεσμα της κατανόησης κειμένου. Για την αξιοποίηση των δεδομένων που προσφέρει η χρήση του εργαλείου οι κατασκευαστές του χρησιμοποίησαν στοιχεία από σχετικά μοντέλα έπειτα από σχετική βιβλιογραφική έρευνα. Αποτέλεσμα ήταν η οργάνωση τριών επιπέδων σχετικών με τη συχνότητα εφαρμογής τέτοιων στρατηγικών από τους μαθητές βάσει του μέσου όρου της βαθμολογίας τους. Πρόκειται για πενταβάθμιες κλίμακες τύπου Likert όπου οι τιμές 1, 2, 3, 4 και 5 ισοδυναμούν με τα είδη συχνότητας **ποτέ ή σχεδόν ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά και πάντα ή σχεδόν πάντα** αντιστοίχως.

Έτσι, η χρήση μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαμηλή (με μέσο όρο 2.4 ή χαμηλότερο), μέτρια (με μ.ο. από 2.5 έως 3.4) ή υψηλή (με μ.ο. από 3.5 και άνω) σε κάθε κατηγορία στρατηγικών ξεχωριστά αλλά και σε ό,τι αφορά στη συνολική συχνότητα εφαρμογής τους. Στην περίπτωση που το αποτέλεσμα υποδείξει χαμηλή συχνότητα εφαρμογής και χρήση κάποιας από αυτές τις στρατηγικές μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με την ανάγκη διδασκαλίας της. Ακόμη, βασιζόμενοι στα αποτελέσματα αυτών των υπολογισμών οι δεύτεροι ίσως χρειαστεί να ενημερωθούν και να πληροφορήσουν τους πρώτους για τη σπουδαιότητα των εν λόγω στρατηγικών λαμβάνοντας υπόψη τις αναγνωστικές δεξιότητες και ανάγκες κάθε

μαθητή, την ηλικία του, το είδος αλλά και το επίπεδο δυσκολίας του αναγνωστικού υλικού (Mokhtari et al., 2018, pp. 220-224; Mokhtari & Reichard, 2002, pp. 249- 259).

Η αξιοποίηση κλιμάκων τύπου- Likert αποτελεί μία από τις μεθόδους με τις οποίες αξιολογούνται παράγοντες κοινωνικο- συναισθηματικής φύσης από τους οποίους επηρεάζεται η διαδικασία μάθησης. Με αυτές μπορούν να διερευνηθούν οι ιδιαίτεροι στόχοι μαθητών κατά τη διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας. Οι σαφώς οριοθετημένοι σκοποί ενασχόλησης με ένα έργο, αλλά και οι στάσεις μαθητών κατά τη διαχείρισή του συνδέεται με κινητοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Η εξέταση συναφών στάσεων καθίσταται ακόμη πιο σημαντική για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στους οποίους συναντώνται συχνά μεταγνωστικά ελλείμματα. Βέβαια, εφόσον το εργαλείο συμπληρώνεται από τα ίδια τα παιδιά, θα πρέπει να εικάζεται πως έχουν την πρόθεση να αποκαλύψουν τις στάσεις τους και πως έχουν συνείδηση των στάσεων αυτών (Αγαλιώτης, 2017).

Το εργαλείο παρουσιάστηκε στην πρωτότυπή του μορφή όπως είχε γραφθεί στη αγγλική γλώσσα, αφού μεταφράστηκε στα ελληνικά από τη γράφουσα. Για τον έλεγχο αντιστοιχίας του περιεχομένου από τη μία γλώσσα στην άλλη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εκ νέου απόδοσής του στα αγγλικά. Ακολούθησε σύγκριση των δύο εκδοχών και έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις.

2.3.2. Διαδικασία της έρευνας

Η διαδικασία αξιολόγησης έλαβε χώρα στο τέλος του σχολικού έτους και συγκεκριμένα στο χρονικό διάστημα που εκτείνεται από τον Μάιο έως και τον Αύγουστο 2020 εξαιτίας των ειδικών συνθηκών της ιδιαίτερης συγκυρίας της πανδημίας οι οποίες απέτρεπαν την είσοδο της φοιτήτριας σε σχολεία. Η ανάθεση της επεξεργασίας του εργαλείου στους μαθητές πραγματοποιήθηκε από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια, εκπαιδευτικούς ιδιωτικών μαθημάτων ή ειδικούς παιδαγωγούς σε φροντιστηριακούς χώρους, στις κατοικίες των παιδιών και σε ορισμένες περιπτώσεις μέσω διαδικτυακής συνομιλίας των εξεταζόμενων και της γράφουσας. Σε κάθε περίπτωση διασφαλίστηκαν συνθήκες απόλυτης ησυχίας ώστε να ευνοείται η προσπάθεια όλων των μαθητών. Η ενασχόληση των συμμετεχόντων με το καθένα από τα τρία ζεύγη κειμένων διαρκούσε από 30 έως 45 λεπτά, καθώς κάθε ζεύγος παρουσιάστηκε σε κάθε μαθητή σε ξεχωριστή ημέρα και ώρα προκειμένου να αποφευχθεί η μονομερής άσκηση επιρροής στην επίδοση των παιδιών από περιβαλλοντικούς παράγοντες όμορους με την ώρα της ημέρας και το

πρόγραμμα των μαθητών, εφόσον κατά την αξιολόγηση επιπέδου κατάκτησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων όπως η κατανόηση κειμένου θεωρείται σημαντικό να επαναλαμβάνεται η εξέταση σε διακριτές ημέρες και τμήματα της ημέρας προκειμένου να αποκλείεται κατά το μέγιστο δυνατό το ενδεχόμενο επίδρασης του παράγοντα τύχη στο τελικό αξιολογικό αποτέλεσμα (Αγαλιώτης, 2017, σσ. 97- 99). Σε συνθήκες κατά τις οποίες η εξέταση περισσότερων από έναν μαθητή συνέπιπτε χρονικά, κατεβλήθη προσπάθεια εξασφάλισης των κατάλληλων αποστάσεων προκειμένου να αμβλυνηθεί όσο ήταν εφικτό η απόσπαση προσοχής των παιδιών. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης κατέλαβε περίπου χρόνο εύρους 3 έως 10 λεπτών και υλοποιούνταν έπειτα από την ολοκλήρωση διαχείρισης του τρίτου ζεύγους κειμένων.

Κατά τη διάρκεια της εξέτασης η γράφουσα ή οι λοιποί επιφορτισμένοι με την αξιολογική διαδικασία εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας τα προκαθορισμένα από τις οδηγίες χορήγησης βήματα, ζητούσαν από τα παιδιά να συμπληρώσουν το μικρό τους όνομα (ή κάποιο ψευδώνυμο) και την τάξη φοίτησης η οποία προσέγγιζε ή βρισκόταν σε στάδιο ολοκλήρωσης. Επίσης, παρείχαν λεκτικές οδηγίες και όπου αυτό κατέστη απαραίτητο διευκρινήσεις για την επεξεργασία των κειμένων και την επιλογή απάντησης στις ερωτήσεις κατά τις οποίες ο υπεύθυνος αξιολογητής πληροφορούσε τους μαθητές για τον σκοπό ενασχόλησης με κάθε κείμενο, την κατανόησή του και την ολοκλήρωση των συναφών δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, ενημέρωνε τα παιδιά πως θα διάβαζε μεγαλόφωνα το εκάστοτε κείμενο και τους ζητούσε να εστιάσουν παράλληλα την προσοχή τους (οπτική και ακουστική) στα δεδομένα του κειμένου. Μετά την ανάγνωση, διάβαζε επίσης μεγαλόφωνα τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και τις απαντήσεις καθιστώντας σαφή την ύπαρξη μίας μόνο ορθής απάντησης σε κάθε ερώτηση. Έπειτα από την ανάγνωση κάθε ερώτησης και των πιθανών απαντήσεων σε αυτή παρεχόταν χρονικό διάστημα ανάλογο με την επιθυμία των μαθητών για την επιλογή της σωστής πρότασης.

Η μέθοδος της μεγαλόφωνης ανάγνωσης προτιμήθηκε με στόχο να αποτραπεί η δυνητική ανάκυψη δυσκολιών στην αποκωδικοποίηση των κειμένων από τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες είναι πιθανό να δρούσαν ως εμπόδιο στο έργο κατανόησης. Επιπλέον, η παροχή ευρύτερου χρονικού περιθωρίου στους μαθητές πριν από την επιλογή απάντησης κάθε ερώτησης με την ταυτόχρονη διάθεση των κειμένων εκτιμήθηκε πως θα προσέφερε στους εξεταζόμενους τη δυνατότητα να απαντήσουν βασιζόμενοι σε κειμενικά στοιχεία και όχι στη γνωστική τους βάση. Στις σχετιζόμενες με άγνωστες λέξεις απορίες μαθητών αποφεύχθηκε η παροχή απαντήσεων με σκοπό την

αποφυγή σύμφυτης επίδρασης στα αποτελέσματα της έρευνας. Για τον ίδιο λόγο, η μεγαλόφωνη ανάγνωση των κειμένων και των πιθανών επιλογών απαντήσεων ακολούθησε ουδέτερο ύφος χωρίς ιδιαίτερο χρωματισμό της φωνής των αξιολογητών κατά την ανάγνωση ορθών ή εσφαλμένων προτάσεων. Πριν από τη συμπλήρωση του σταθμισμένου εργαλείου μεταγνωστικών στρατηγικών δόθηκαν σχετικές οδηγίες συμπλήρωσης ενώ τονίστηκε η απουσία σωστής απάντησης, καθώς οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν βάσει προσωπικών τους προτιμήσεων και συνηθειών.

Ύστερα από τη συμπλήρωση κάθε ζεύγους από τους μαθητές σημειωνόταν από τους εξεταστές η ομάδα συμμετεχόντων (με ΕΜΔ, ΧΕΜΔ) στην οποία ανήκαν τα παιδιά καθώς και ο χρόνος ενασχόλησης με αυτό.

2.4. Ανάλυση Δεδομένων

Περιγραφική στατιστική

Εκτιμήθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών ώστε να διερευνηθεί η πιθανότητα ύπαρξης διαφοράς στην κατανόηση όλων των κειμένων και καθενός εξ αυτών ξεχωριστά: 1) από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (χωρίς ΕΜΔ), 2) από μαθητές Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου (συνολικά και ανά ομάδες μαθητών με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ). Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις υπολογίστηκαν, επίσης, προκειμένου να εκτιμηθεί το ενδεχόμενο επίδρασης της παρουσίας των επιχειρηματολογικών δεικτών του τριγωνικού μοντέλου, του θέματος (οικείο ή ανοίκειο) στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων των κειμένων αυτών από μαθητές με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις διαμορφώθηκαν και για τον έλεγχο της κατανομής των διαφορετικών τύπων λαθών (1ου, 2ου και 3ου επιπέδου) στους μαθητές με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ. Εν συνεχεία, σχηματίστηκαν μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την εξέταση της συχνότητας με την οποία αξιοποιούνται οι κατηγορίες μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης του MARSΙ από τις παραπάνω ομάδες συμμετεχόντων όπως αυτές προέκυψαν από την αυτοαξιολόγησή τους. Έπειτα, τα στοιχεία αυτά υπολογίστηκαν με στόχο τον έλεγχο πιθανής συσχέτισης της επίδοσης των μαθητών με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας με το επίπεδο εφαρμογής καθολικών στρατηγικών κατανόησης από τους μαθητές αυτούς. Επιπρόσθετα, συμπερίληφθηκαν πίνακες ποσοστιαίων και απόλυτων

συχνοτήτων καθώς και διαγράμματα παρουσίασης του πλήθους σωστών απαντήσεων ανά ομάδα συμμετεχόντων.

Επαγωγική στατιστική

Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες σύμφωνα με τον έλεγχο κανονικότητας οι εξαρτημένες μεταβλητές στις ομάδες συμμετεχόντων διέθεταν μη κανονική κατανομή διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος **Mann-Whitney U** με στόχο να διερευνηθεί, εάν είναι στατιστικά σημαντική η παρατηρηθείσα διαφορά στην επίδοση κατανόησης των κειμένων της έρευνας: 1) από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και χωρίς ΕΜΔ, 2) από μαθητές Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ο ίδιος έλεγχος για τη διερεύνηση ύπαρξης στατιστικής σημαντικότητας σε όποιες διαφορές παρατηρήθηκαν, 3) στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων ως προς τον εντοπισμό των δομικών τους στοιχείων από μαθητές με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ υπό την επίδραση ενισχυμένης παρουσίας ή μη ενισχυμένης παρουσίας κειμενικών δεικτών επιχειρηματολογίας. Ο Mann-Whitney επιστρατεύτηκε και για την αξιολόγηση της στατιστικής σημαντικότητας η οποία ήταν πιθανό να συνοδεύει τις διαφορές στις κατανομές των διακριτών τύπων λαθών ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών (με ΕΜΔ και χωρίς). Ο εν λόγω έλεγχος χρησιμοποιήθηκε, ακόμη, για τη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας διαφοράς στη συνολική συχνότητα εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης κειμένων μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και χωρίς (Μανωλέσου, 2015· McKnight & Najab, 2010).

Επιπλέον, διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος **Wilcoxon** με σκοπό να εκτιμηθεί η στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης ενισχυμένης παρουσίας επιχειρηματολογικών κειμενικών δεικτών στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές με ΕΜΔ και χωρίς. Ο ίδιος έλεγχος εφαρμόστηκε για την εκτίμηση της στατιστικής σημαντικότητας της παρατηρούμενων επιδράσεων του θέματος (οικείου ή ανοίκειου) και της έκτασης κειμένων (μέτριας ή μεγαλύτερης) στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας και αναγνώριση των δομικών τους στοιχείων από μαθητές με ΕΜΔ και χωρίς, καθώς και του θέματος.

Επίσης, συντελέστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος **Kruskal-Wallis** ώστε να ελεγχθεί πιθανή συσχέτιση μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης που εφαρμόζονται από τους μαθητές και της επίδοσής τους στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας (Howitt & Cramer, 2008· Μανωλέσου, 2015).

Πέραν τούτων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για την εκτίμηση πιθανής εξάρτησης μεταξύ της συχνότητας εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης και της ομάδας συμμετεχόντων (με ΕΜΔ και χωρίς) (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Η καταχώριση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 26.

3ο Κεφάλαιο

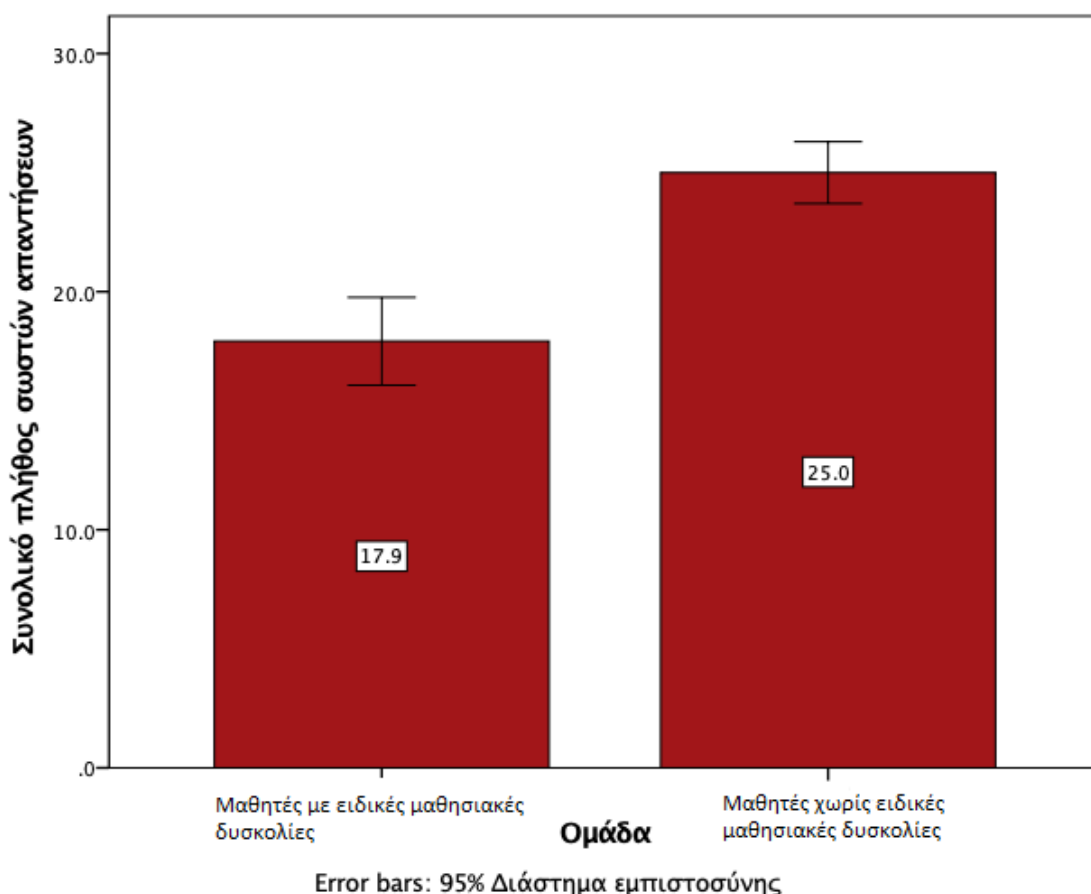
Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Διαφορές μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων

Στην πρώτη ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με τη σύγκριση της κατανόησης των κειμένων τόσο συνολικά όσο και ανά κείμενο μεταξύ μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (EMΔ) και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (XEMΔ). Για τον σκοπό αυτό υπολογίστηκε ο συνολικός αριθμός σωστών απαντήσεων στις 42 ερωτήσεις που αφορούσαν στα 6 κείμενα. Από το Διάγραμμα 1 προκύπτει ότι οι μαθητές με EMΔ σημείωναν κατά μέσο όρο 17.9 (SD=5.5) σωστές απαντήσεις στο σύνολο των 42 ερωτήσεων με το εύρος των σωστών απαντήσεων να κυμαίνεται μεταξύ 8 (ελάχιστος αριθμός σωστών απαντήσεων) και 32 (μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων). Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για το σύνολο των σωστών απαντήσεων στους μαθητές με EMΔ ήταν το [16.1, 19.8]. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι με πιθανότητα 95% το πλήθος σωστών απαντήσεων των μαθητών με EMΔ αναμένουμε να κυμαίνεται μεταξύ 16.1 και 19.8.

Παρόμοια, από το Διάγραμμα 1 προκύπτει ότι οι μαθητές XEMΔ είχαν κατά μέσο όρο 25 (SD=3.5) σωστές απαντήσεις στο σύνολο των 42 ερωτήσεων με το εύρος των σωστών απαντήσεων να κυμαίνεται μεταξύ 16 (ελάχιστος αριθμός σωστών απαντήσεων) και 31 (μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων). Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για το σύνολο των σωστών απαντήσεων στους μαθητές XEMΔ ήταν το [23.7, 26.3]. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι με πιθανότητα 95% το πλήθος σωστών απαντήσεων των μαθητών XEMΔ αναμένουμε να κυμαίνεται μεταξύ 23.7 και 26.3.

Για να διερευνηθεί το κατά πόσο η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ μαθητών με EMΔ και μαθητών XEMΔ είναι στατιστικά σημαντική χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Ο έλεγχος Mann-Whitney επιβεβαίωσε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών (μαθητές με EMΔ έναντι μαθητών XEMΔ) στη συνολική απόδοση των μαθητών, με τους μαθητές XEMΔ (μέση κατάταξη (MK)=47.28) να εμφανίζουν υψηλότερη επίδοση στην κατανόηση των επιχειρηματολογικών κειμένων σε σύγκριση με τους μαθητές με EMΔ (MK=23.23), $U=156.5$, $Z=-5.035$, $p<.001$



Διάγραμμα 1. Επίδοση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ μαθητών ΧΕΜΔ και μαθητών με ΕΜΔ σε κάθε κείμενο ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 1. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ διέθεταν μέσο πλήθος σωστών απαντήσεων 3.3 (SD=1.6), 2.8 (SD=1.5), 2.9 (SD=1.6), 3.2 (SD=1/3), 2.7 (SD=1.4) και 2.9 (SD=1.6), αντίστοιχα στα έξι κείμενα ενώ οι μαθητές ΧΕΜΔ παρουσίασαν μέσο πλήθος σωστών απαντήσεων 4.3 (SD=1.3), 4.3 (SD=1.2), 4.8 (SD=1.2), 4.2 (SD=1.1), 3.8 (SD=1.6) και 3.7 (SD=1.0). Τα περιγραφικά αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές ΧΕΜΔ σημείωσαν καλύτερη μέση απόδοση και στα έξι κείμενα.

Για να διερευνηθεί το κατά πόσο η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και μαθητών ΧΕΜΔ είναι στατιστικά σημαντική χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Μέσω του ελέγχου Mann-Whitney επιβεβαιώθηκε

η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ και στα έξι κείμενα. Αναλυτικά παρατηρείται πως:

- οι μαθητές με ΕΜΔ (ΜΚ=28.7) εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση στην κατανόηση του πρώτου κειμένου (οικείο θέμα με δείκτες) σε σύγκριση με τους μαθητές ΧΕΜΔ (ΜΚ=40.5), $U=360.5$, $Z=-2.512$, $p=.012$
- χαμηλότερη επίδοση στην κατανόηση των μαθητών με ΕΜΔ (ΜΚ=25.8) έναντι των μαθητών ΧΕΜΔ (ΜΚ=44.1) συναντάται και στο δεύτερο κείμενο (οικείο θέμα χωρίς δείκτες), $U=251$ $Z=-3.917$, $p<.001$
- οι μαθητές με ΕΜΔ (ΜΚ=24.5) σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση στην κατανόηση του τρίτου κειμένου (οικείο θέμα με μεγάλη έκταση και με δείκτες) σε σχέση με τους μαθητές ΧΕΜΔ (ΜΚ=45.8), $U=201.5$, $Z=-4.522$, $p<.001$
- οι μαθητές με ΕΜΔ (ΜΚ=27.3) εμφανίζουν χαμηλότερο επίπεδο κατανόησης στο τέταρτο κείμενο (οικείο θέμα με μεγάλη έκταση χωρίς δείκτες) συγκριτικά με τους μαθητές ΧΕΜΔ (ΜΚ=42.2), $U=308.5$, $Z=-3.233$, $p=.001$
- οι μαθητές με ΕΜΔ (ΜΚ=28.2) παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στην κατανόηση του πέμπτου κειμένου (ανοίκιο θέμα με δείκτες) συγκρινόμενοι με τους μαθητές ΧΕΜΔ (ΜΚ=41.2), $U=339$, $Z=-2.790$, $p=.005$
- οι μαθητές με ΕΜΔ (ΜΚ=29.6) φαίνεται να έχουν κατανοήσει σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές ΧΕΜΔ (ΜΚ=39.5) το έκτο κείμενο (ανοίκιο θέμα χωρίς δείκτες), $U=391.5$, $Z=-2.109$, $p=.035$

Συγκεντρωτικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες κατανόησης και στα έξι κείμενα επιχειρηματολογίας που δόθηκαν σε σύγκριση με τους μαθητές ΧΕΜΔ.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά κείμενο, μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Ομάδα	
	Χωρίς ειδικές
Ειδικές	μαθησιακές
μαθησιακές	δυσκολίες/
δυσκολίες	Ομάδα
	ελέγχου

	M	SD	M	SD
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-1ο κείμενο	3.3	1.6	4.3	1.3
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-2ο κείμενο	2.8	1.5	4.3	1.2
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-3ο κείμενο	2.9	1.6	4.8	1.2
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-4ο κείμενο	3.2	1.3	4.2	1.1
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-5ο κείμενο	2.7	1.4	3.8	1.6
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-6ο κείμενο	2.9	1.6	3.7	1.0

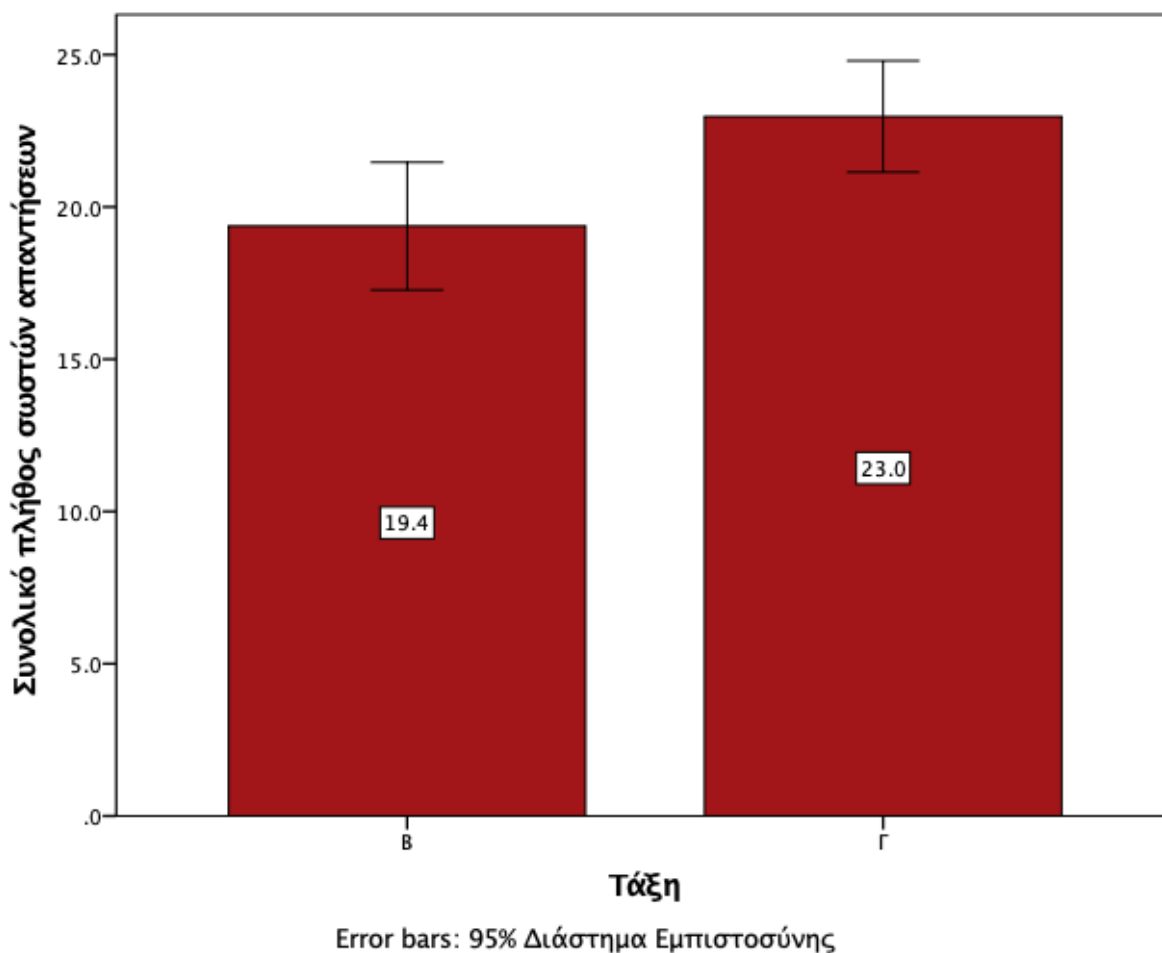
3.2. Διαφορές μαθητών Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου ως προς την κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας

Στη δεύτερη ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με τη σύγκριση της συνολικής κατανόησης των κειμένων τόσο συνολικά όσο και ανά κείμενο ως προς την τάξη των μαθητών. Από το Διάγραμμα 2 προκύπτει ότι οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου είχαν κατά μέσο όρο 23 (SD=5.01) σωστές απαντήσεις στο σύνολο των 42 ερωτήσεων με το εύρος των σωστών απαντήσεων να κυμαίνεται μεταξύ 10 (ελάχιστος αριθμός σωστών απαντήσεων) και 32 (μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων). Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για το σύνολο των σωστών απαντήσεων στους μαθητές ήταν το [21.1, 24.8]. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι με πιθανότητα 95% το πλήθος σωστών απαντήσεων των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου αναμένεται να κυμαίνεται μεταξύ 21.1 και 24.8.

Παρόμοια, από το Διάγραμμα 2 προκύπτει ότι οι μαθητές Β΄ Γυμνασίου απάντησαν κατά μέσο όρο 19.4 (SD=6.1) σωστές απαντήσεις στο σύνολο των 42 ερωτήσεων, όπου το εύρος των ορθών απαντήσεων κυμαίνεται μεταξύ 8 (ελάχιστος αριθμός σωστών απαντήσεων) και 31 (μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων). Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για το σύνολο των σωστών απαντήσεων στους μαθητές ήταν το [17.3, 21.5]. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι με πιθανότητα 95% το πλήθος σωστών απαντήσεων των μαθητών Β΄ Γυμνασίου αναμένεται να κυμαίνεται μεταξύ 17.3 και 31.5.

Για να διερευνηθεί κατά πόσο η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ μαθητών Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου είναι στατιστικά σημαντική χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, με τον οποίο επιβεβαιώθηκε η παρουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ μαθητών Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου στη συνολική επίδοση των μαθητών, με τους

μαθητές Γ΄ Γυμνασίου (ΜΚ=40.5) να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό κατανόησης των κειμένων έναντι των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου (ΜΚ=28.1), $U=353$, $Z=-2.604$, $p=.009$.



Διάγραμμα 2. Επίδοση μαθητών Β΄ Γυμνασίου και μαθητών Γ΄ Γυμνασίου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ μαθητών Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου σε κάθε κείμενο ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 2. Απο την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου είχαν μέσο πλήθος σωστών απαντήσεων 3.3 (SD=1.4), 3.4 (SD=1.3), 3.2 (SD=1.7), 3.4 (SD=1.2), 3.0 (SD=1.4) και 3.0 (SD=1.5), αντίστοιχα στα έξι κείμενα. Οι μαθητές Γ΄ Γυμνασίου είχαν μέσο πλήθος σωστών απαντήσεων 4.2 (SD=1.6), 3.6 (SD=1.7), 4.4 (SD=1.5), 3.9 (SD=1.3), 3.4 (SD=1.7) και 3.5 (SD=1.3). Λαμβάνοντας υπόψη τα περιγραφικά αποτελέσματα παρατηρείται ότι οι μαθητές Γ΄ Γυμνασίου σημείωσαν υψηλότερη μέση επίδοση και στα έξι κείμενα.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά κείμενο, μαθητών Β' και Γ' Γυμνασίου

	Ομάδα			
	Β' Γυμνασίου		Γ' Γυμνασίου	
	M	SD	M	SD
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-1ο κείμενο	3.3	1.4	4.2	1.6
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-2ο κείμενο	3.4	1.3	3.6	1.7
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-3ο κείμενο	3.2	1.7	4.4	1.5
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-4ο κείμενο	3.4	1.2	3.9	1.3
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-5ο κείμενο	3.0	1.4	3.4	1.7
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-6ο κείμενο	3.0	1.5	3.5	1.3

Για τον έλεγχο της εν δυνάμει στατιστικής σημαντικότητας αναφορικά με την παρατηρούμενη διαφορά ανάμεσα στα παιδιά των δύο τάξεων χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, με τον οποίο επαληθεύθηκε η ύπαρξη σημαντικής στατιστικά διαφοράς μεταξύ μαθητών Β' και Γ' Γυμνασίου στο 1^ο και στο 3^ο κείμενο. Αναλυτικά:

- οι μαθητές Γ' Γυμνασίου (MK=40.0) παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση κατανόησης στο πρώτο κείμενο (οικείο θέμα με δείκτες) έναντι των μαθητών Β' Γυμνασίου (MK=28.6), $U=369.5$, $Z=-2.450$, $p=.014$
- οι μαθητές Γ' Γυμνασίου (MK=35.9) διέθεταν υψηλότερη κατανόηση στο δεύτερο κείμενο (οικείο θέμα χωρίς δείκτες) με τους μαθητές Β' Γυμνασίου (MK=32.3), $U=5005.$, $Z=-0.763$, $p=.445$
- οι μαθητές Γ' Γυμνασίου (MK=40.6) σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στην κατανόηση του τρίτου κείμενο (οικείο θέμα με μεγαλύτερη έκταση και δείκτες) έναντι των μαθητών Β' Γυμνασίου (MK=28.0), $U=350.5$, $Z=-2.668$, $p=.008$
- οι μαθητές Γ' Γυμνασίου (MK=38.1) παρουσίασαν καλύτερη κατανόηση στο τέταρτο κείμενο (οικείο θέμα με μεγαλύτερη έκταση, αλλά χωρίς δείκτες) σε σύγκριση με τους μαθητές Β' Γυμνασίου (MK=30.3), $U=429.5$, $Z=-1.704$, $p=.088$

- οι μαθητές Γ΄ Γυμνασίου (MK=31.4) σημείωσαν υψηλότερο επίπεδο κατανόησης στο πέμπτο κείμενο (ανοικείο θέμα με δείκτες) σε σχέση με τους μαθητές Β΄ Γυμνασίου (MK=36.9), $U=468.5$, $Z=-1.177$, $p=.239$
- οι μαθητές Γ΄ Γυμνασίου (MK=37.1) εμφάνισαν υψηλότερη επίδοση στην κατανόηση του έκτου κειμένου (ανοικείο θέμα χωρίς δείκτες) με τους μαθητές Β΄ Γυμνασίου (MK=31.2), $U=460.5$, $Z=-1.278$, $p=.201$

Συγκεντρωτικά, στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η μέση επίδοση μαθητών Γ΄ Γυμνασίου στα αναφερόμενα σε οικείο θέμα κείμενα με δείκτες αλλά και στα κείμενα με οικείο θέμα, μεγαλύτερη έκταση και δείκτες ήταν ανώτερη. Στις υπόλοιπες κατηγορίες κειμένων παρατηρήθηκε πως δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανόηση μεταξύ μαθητών Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η πιθανή διαφοροποίηση της κατανόησης κειμένου ανά τάξη και ομάδα μαθητών (μαθητές με ΕΜΔ έναντι μαθητών ΧΕΜΔ). Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα δίνονται στον Πίνακα 3. Απο την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ στη Β΄ Γυμνασίου και στη Γ΄ Γυμνασίου στο συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων, στις απαντήσεις του 1^{ου} και 3^{ου} κειμένου. Αναλυτικά:

- οι μαθητές με ΕΜΔ της Γ΄ Γυμνασίου (MK=23.8) σημείωσαν καλύτερη συνολική επίδοση στην κατανόηση των κειμένων από τους μαθητές με ΕΜΔ της Β΄ Γυμνασίου (MK=15.4), $U=91.5$, $Z=-2.351$, $p=.018$
- οι μαθητές με ΕΜΔ της Γ΄ Γυμνασίου (MK=24.2) συγκέντρωσαν υψηλότερη συνολική επίδοση στην κατανόηση του πρώτου κειμένου (οικείο θέμα με δείκτες) από τους μαθητές με ΕΜΔ της Β΄ Γυμνασίου (MK=15.1) $U=85.5$, $Z=-2.595$, $p=.010$
- οι μαθητές με ΕΜΔ της Γ΄ Γυμνασίου (MK=23.9) είχαν καλύτερη συνολική επίδοση στην κατανόηση του τρίτου κειμένου (οικείο θέμα με μεγαλύτερη έκταση και δείκτες) απ' ό,τι οι μαθητές με ΕΜΔ Β΄ Γυμνασίου (MK=15.3) $U=90$, $Z=-2.444$, $p=.016$

Πίνακας 3. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά τάξη (B' και Γ' Γυμνασίου) και ομάδα μαθητών (με ΕΜΔ έναντι μαθητών ΧΕΜΔ)

	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες				Χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες			
	Τάξη				Τάξη			
	B		Γ		B		Γ	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων	16.1	5.0	20.3	5.4	24.3	4.0	25.6	2.9
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-1ο κείμενο	2.8	1.3	4.0	1.8	4.1	1.2	4.4	1.5
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-2ο κείμενο	3.0	1.2	2.7	1.8	4.1	1.2	4.4	1.2
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-3ο κείμενο	2.4	1.4	3.7	1.5	4.5	1.3	5.1	1.2
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-4ο κείμενο	3.0	1.1	3.6	1.4	4.1	1.1	4.3	1.1
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-5ο κείμενο	2.5	1.1	2.9	1.7	3.6	1.6	3.9	1.5
Συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων-6ο κείμενο	2.5	1.7	3.4	1.5	3.8	1.0	3.6	1.1

Αντίθετα, απο την ανάλυση δεν παρατηρήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις απαντήσεις μεταξύ μαθητών ΧΕΜΔ Β' Γυμνασίου και Γ' Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι ίσως η τάξη φοίτησης δεν επηρεάζει την κατανόηση επιχειρηματολογικού κειμένου από μαθητές ΧΕΜΔ, αλλά επηρεάζει την κατανόηση κειμένου στους μαθητές με ΕΜΔ.

3.3. Επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας δεικτών λόγου του τριγωνικού μοντέλου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με την επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας επιχειρηματολογικών δεικτών του τριγωνικού μοντέλου στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Για τη συγκεκριμένη ανάλυση ουσιαστικά μελετήθηκε αν υπάρχει σημαντική διαφορά στην κατανόηση των κειμένων με ισχυρότερη χρήση δεικτών επιχειρηματολογίας και χωρίς συγκρίνοντας το 1^ο κείμενο με το 2^ο κείμενο κάθε ζεύγους. Επιπρόσθετα, αναλύθηκε ο συνολικός αριθμός σωστών απαντήσεων στα κείμενα με εντεταμένη παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών λόγου και στα κείμενα χωρίς τη στρατηγική ενσωμάτωσή τους. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά για τους μαθητές με ΕΜΔ και για τους μαθητές ΧΕΜΔ. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon καθώς η ανάλυση αφορά συγκρίσεις εντός ομάδων.

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 3.3 (SD=1.6) σωστές απαντήσεις στο 1^ο κείμενο (οικείο θέμα με επιχειρηματολογικούς δείκτες λόγου τριγωνικού μοντέλου) ενώ είχαν κατά μέσο όρο 2.8 (SD=1.5) σωστές απαντήσεις στο 2^ο κείμενο (οικείο θέμα χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών επιχειρηματολογίας). Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους μαθητές με ΕΜΔ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας με οικεία θέματα, όταν υπάρχουν επιχειρηματολογικοί δείκτες λόγου (MK=14.8) και στην περίπτωση που δεν εντείνεται η παρουσία αυτών (MK=10.8), $Z=-1.201$, $p=.230$. Παρόμοια, οι μαθητές με ΕΜΔ σημείωσαν κατά μέσο όρο 2.9 (SD=1.6) σωστές απαντήσεις στο 3^ο κείμενο (με οικείο θέμα, μεγαλύτερη έκταση και επιχειρηματολογικούς δείκτες) ενώ είχαν κατά μέσο όρο 3.2 (SD=1.3) σωστές απαντήσεις στο 4^ο κείμενο (οικείο θέμα, μεγαλύτερη έκταση χωρίς δείκτες επιχειρηματολογίας τριγωνικού μοντέλου). Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους μαθητές με ΕΜΔ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων μεγαλύτερης έκτασης με οικεία θέματα στην περίπτωση συμπερίληψης των επιχειρηματολογικών δεικτών του τριγωνικού μοντέλου (MK=15.4) και κατά το μέγιστο δυνατό αποκλεισμού τους (MK=12.3), $Z=-1.021$, $p=.307$.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 2.7 (SD=1.4) σωστές απαντήσεις στο 5^ο κείμενο (ανοίκιο θέμα με επιχειρηματολογικούς δείκτες τριγωνικού

μοντέλου) ενώ είχαν κατά μέσο όρο 2.9 (SD=1.6) σωστές απαντήσεις στο 6^ο κείμενο (ανοίκειο θέμα χωρίς ενισχυμένη χρήση δεικτών τριγωνικού μοντέλου). Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους μαθητές με ΕΜΔ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας με ανοίκεια θέματα, όταν περιλαμβάνουν επιχειρηματολογικούς δείκτες του τριγωνικού μοντέλου (MK=16.3) και στο ενδεχόμενο επιδιωκόμενης απουσίας τους (MK=14.6), $Z=-0.584$, $p=.559$.

Τέλος, οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 8.9 (SD=3.2) συνολικές απαντήσεις στα κείμενα με δείκτες του τριγωνικού μοντέλου και είχαν κατά μέσο όρο 9.0 (SD=3.0) σωστές απαντήσεις στα κείμενα χωρίς τους δείκτες αυτούς. Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους μαθητές με ΕΜΔ δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας στις περιπτώσεις που διαθέτουν ενισχυμένη ένταξη επιχειρηματολογικών δεικτών του τριγωνικού μοντέλου (MK=13.9) και εφόσον δεν διασφαλίζεται αυτή (MK=17.6), $Z=-0.083$, $p=.934$.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά ομάδα μαθητών (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) ανάλογα με την ενισχυμένη παρουσία ή όχι επιχειρηματολογικών δεικτών τριγωνικού μοντέλου

	Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες				Μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες			
	Χωρίς							
	Με δείκτες		δείκτες		Με δείκτες		Χωρίς δείκτες	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Οικείο θέμα	3.3	1.6	2.8	1.5	4.3	1.3	4.3	1.2
Οικείο θέμα μεγάλη έκταση	2.9	1.6	3.2	1.3	4.8	1.2	4.2	1.1
Ανοίκειο θέμα	2.7	1.4	2.9	1.6	3.8	1.6	3.7	1.0
Σύνολο	8.9	3.2	9.0	3.0	12.8	2.9	12.2	1.6

Παρόμοια, από Πίνακα 4 προκύπτει ότι οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 4.3 (SD=1.3) σωστές απαντήσεις στο 1^ο κείμενο (οικείο θέμα με δείκτες τριγωνικού μοντέλου) ενώ είχαν κατά μέσο όρο 4.3 (SD=1.2) σωστές απαντήσεις στο 2^ο κείμενο (οικείο θέμα χωρίς δείκτες τριγωνικού μοντέλου). Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους

μαθητές ΧΕΜΔ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανόηση κειμένων σε οικεία θέματα, όταν υφίστανται οι επιχειρηματολογικοί δείκτες του τριγωνικού μοντέλου (MK=11.7) και στο ενδεχόμενο μη ενισχυμένης αξιοποίησής τους (MK=11.3), $Z=-0.444$, $p=.657$. Αντίθετα, οι μαθητές ΧΕΜΔ σημείωσαν κατά μέσο όρο 4.8 (SD=1.2) σωστές απαντήσεις στο 3^ο κείμενο (με οικείο θέμα, μεγαλύτερη έκταση και δείκτες τριγωνικού μοντέλου), καθώς και κατά μέσο όρο 4.2 (SD=1.1) σωστές απαντήσεις στο 4^ο κείμενο (με οικείο θέμα, μεγαλύτερη έκταση, αλλά χωρίς δείκτες τριγωνικού μοντέλου). Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους μαθητές ΧΕΜΔ, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανόηση κειμένων με οικεία θεματολογία και μεγαλύτερη έκταση, κάθε φορά που περιλαμβάνονται οι δείκτες επιχειρηματολογίας τριγωνικού μοντέλου (MK=9.5) και όταν δεν εξασφαλίζεται η ενισχυμένη χρήση τους (MK=11.6), $Z=-2.085$, $p=.037$.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 3.8 (SD=1.6) σωστές απαντήσεις στο 5^ο κείμενο (με ανοίκειο θέμα και δείκτες τριγωνικού μοντέλου) και κατά μέσο όρο 3.7 (SD=1.0) σωστές απαντήσεις στο 6^ο κείμενο (με ανοίκειο θέμα χωρίς δείκτες τριγωνικού μοντέλου). Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους μαθητές ΧΕΜΔ δεν διακρίνεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό,τι αφορά στην κατανόηση κειμένων με ανοίκεια θεματολογία στην περίπτωση συστηματικής αξιοποίησης δεικτών τριγωνικού μοντέλου (MK=9.6) και στη συνθήκη κατά το μέγιστον δυνατό αποκλεισμού τους (MK=11.4), $Z=-0.346$, $p=.729$.

Τέλος, οι μαθητές ΧΕΜΔ παρουσίασαν κατά μέσο όρο 12.8 (SD=2.9) συνολικές απαντήσεις στα κείμενα με δείκτες τριγωνικού μοντέλου και κατά μέσο όρο 12.2 (SD=1.6) σωστές απαντήσεις στα κείμενα χωρίς τους δεδομένους δείκτες. Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους μαθητές ΧΕΜΔ δεν αναγνωρίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανόηση κειμένων παρουσία δεικτών επιχειρηματολογίας τριγωνικού μοντέλου (MK=12.3) και στην περίπτωση που λείπουν (MK=14.3), $Z=-1.354$, $p=.176$.

Συγκεντρωτικά, παρατηρήθηκε ότι η ενσωμάτωση ή παράλειψη επιχειρηματολογικών δεικτών του τριγωνικού μοντέλου δεν επηρεάζει το επίπεδο κατανόησης κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές με ΕΜΔ. Απεναντίας, προέκυψε πως η συστηματική αξιοποίηση των δεικτών αυτών σε επιχειρηματολογικά κείμενα με οικεία θέματα και μεγαλύτερη έκταση είναι δυνατό να συντελέσει σε υψηλότερο επίπεδο κατανόησης από μαθητές ΧΕΜΔ. Τέλος, στη δεδομένη έρευνα η ενισχυμένη παρουσία των δεικτών επιχειρηματολογίας του τριγωνικού μοντέλου δεν φαίνεται να επηρεάζει το επίπεδο κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου σε μαθητές ΧΕΜΔ στις υπόλοιπες κατηγορίες κειμένων.

3.4. Σύγκριση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων στα επιχειρηματολογικά κείμενα με ενισχυμένη παρουσία δεικτών τριγωνικού μοντέλου και στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών τριγωνικού μοντέλου

Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με τη σύγκριση των μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ στην κατανόηση και στον εντοπισμό δομικών στοιχείων επιχειρηματολογικών κειμένων στα κείμενα με ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγου του τριγωνικού μοντέλου και στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη παρουσία των εν λόγω δεικτών. Για τον συγκεκριμένο σκοπό υπολογίστηκε η επίδοση των μαθητών στις επτά κατηγορίες δομικών στοιχείων (αναγνώριση θέσης και επιχειρηματολογικού χαρακτήρα κειμένου, αναγνώριση υποστήριξης 1^{ης} αιτίας, αναγνώριση υποστήριξης 2^{ης} αιτίας, αναγνώριση αντίθετης θέσης, αναγνώριση αντεπιχειρήματος, αναγνώριση ανασκευής, αναγνώριση εγγυητών-αιτιών) τόσο στα κείμενα με στρατηγική ενσωμάτωση δεικτών τριγωνικού μοντέλου όσο και στα κείμενα χωρίς αυτή. Για τη σύγκριση μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney, καθώς η ανάλυση αφορούσε συγκρίσεις μεταξύ ομάδων. Από την ανάλυση παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (1) στην αναγνώριση θέσης και του επιχειρηματολογικού χαρακτήρα κειμένου στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη χρήση δεικτών τριγωνικού μοντέλου, (2) στην αναγνώριση υποστήριξης 1^{ης} αιτίας στα κείμενα χωρίς αυξημένη παρουσία δεικτών τριγωνικού μοντέλου, (3) στην αναγνώριση υποστήριξης 2^{ης} αιτίας στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη αξιοποίηση των εν λόγω δεικτών, (4) στην αναγνώριση αντίθετης θέσης στα κείμενα με τους συγκεκριμένους δείκτες, (5) στην αναγνώριση αντίθετης θέσης στα κείμενα χωρίς τέτοιους δείκτες, (6) στην αναγνώριση αντεπιχειρήματος στα κείμενα χωρίς τους δείκτες τριγωνικού μοντέλου, (7) στην αναγνώριση ανασκευής στα κείμενα χωρίς τους εν λόγω δείκτες, (8) στην αναγνώριση ανασκευής στα κείμενα με τους δεδομένους δείκτες και (9) στην αναγνώριση εγγυητών (αιτιών) στα κείμενα χωρίς δείκτες τριγωνικού μοντέλου. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Η πρώτη σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ παρατηρήθηκε στην αναγνώριση της θέσης, καθώς και του επιχειρηματολογικού χαρακτήρα κειμένου στα κείμενα χωρίς τους δείκτες του τριγωνικού μοντέλου. Οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 2.4 (SD=0.8) ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.9 (SD=1.0). Ο έλεγχος Mann-Whitney επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών (με ΕΜΔ έναντι

XEMΔ) στην αναγνώριση θέσης και επιχειρηματολογικού χαρακτήρα κειμένου στα κείμενα χωρίς δείκτες, με τους μαθητές XEMΔ (MK=39.1) να εμφανίζουν καλύτερη επίδοση έναντι των μαθητών με EMΔ (MK=29.9), $U=403$, $Z=-2.038$, $p=.042$.

Η δεύτερη σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με EMΔ και XEMΔ εντοπίστηκε στην κατανόηση και την αναγνώριση των υποστηρικτικών δεδομένων της 1^{ης} αιτίας στα κείμενα χωρίς δείκτες. Οι μαθητές XEMΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.8 (SD=0.9) ενώ οι μαθητές με EMΔ παρουσίασαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.1 (SD=0.8). Ο έλεγχος Mann-Whitney επιβεβαίωσε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών στην αναγνώριση υποστήριξης 1^{ης} αιτίας στα κείμενα χωρίς δείκτες, με τους μαθητές XEMΔ (MK=41.8) να επιδεικνύουν καλύτερη επίδοση έναντι των μαθητών με EMΔ (MK=27.7), $U=321.5$, $Z=-3.113$, $p=.002$.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά ομάδα μαθητών (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έναντι χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) για την κατανόηση και τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων ανάλογα με την συστηματική χρήση ή όχι δεικτών τριγωνικού μοντέλου

	Ομάδα			
	Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες		Μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	
	M	SD	M	SD
Χωρίς δείκτες				
Αναγνώριση θέσης και επιχειρηματολογικού χαρακτήρα κειμένου	1.9	1.0	2.4	.8
Αναγνώριση υποστήριξης 1ης αιτίας	1.1	.8	1.8	.9
Αναγνώριση υποστήριξης 2ης αιτίας	1.4	.8	2.0	.8
Αναγνώριση αντίθετης θέσης	1.5	.8	2.1	.8
Αναγνώριση αντεπιχειρήματος	1.4	.8	1.9	1.1
Αναγνώριση ανασκευής	1.1	1.0	1.7	.9
Αναγνώριση εγγυητών (αιτιών)	1.2	.9	2.2	.8
Με δείκτες				

Αναγνώριση θέσης και επιχειρηματολογικού χαρακτήρα κειμένου	1.5	1.0	2.0	1.0
Αναγνώριση υποστήριξης 1ης αιτίας	1.1	.9	1.5	.9
Αναγνώριση υποστήριξης 2ης αιτίας	1.4	1.0	1.6	1.0
Αναγνώριση αντίθετης θέσης	1.2	1.0	1.8	.8
Αναγνώριση αντεπιχειρήματος	1.3	.9	1.5	.9
Αναγνώριση ανασκευής	1.0	.8	1.5	.9
Αναγνώριση εγγυητών (αιτιών)	1.2	1.0	1.1	.6

Η επόμενη σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ παρατηρήθηκε στην αναγνώριση της υποστήριξης της 2^{ης} αιτίας στα κείμενα χωρίς δείκτες. Οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 2.0 (SD=0.8) ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.4 (SD=0.8). Ο έλεγχος Mann-Whitney επιβεβαίωσε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών στην αναγνώριση υποστήριξης 2^{ης} αιτίας στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών, με τους μαθητές ΧΕΜΔ (MK=42.1) να εμφανίζουν καλύτερη επίδοση έναντι των μαθητών με ΕΜΔ (MK=27.4), $U=312$, $Z=-3.383$, $p=.001$.

Αναλόγως, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ στην κατανόηση και στην αναγνώριση της αντίθετης θέσης στα κείμενα κατά το μέγιστο δυνατόν χωρίς δείκτες τριγωνικού μοντέλου. Οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 2.1 (SD=0.8) ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.5 (SD=0.8). Ο έλεγχος Mann-Whitney επιβεβαίωσε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έναντι χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) στην αναγνώριση αντίθετης θέσης στα κείμενα χωρίς δείκτες, με τους μαθητές ΧΕΜΔ (MK=42.0) να εμφανίζουν καλύτερη επίδοση έναντι των μαθητών με ΕΜΔ (MK=27.5), $U=315$, $Z=-3.213$, $p=.001$. Επιπλέον, σημειώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ στην κατανόηση και αναγνώριση αντίθετης θέσης στα κείμενα με δείκτες τριγωνικού μοντέλου. Οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.8 (SD=0.8) ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ συγκέντρωσαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.2 (SD=1.0). Ο έλεγχος Mann-Whitney επαλήθευσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών στην αναγνώριση αντίθετης θέσης στα κείμενα με αυξημένη αξιοποίηση δεικτών τριγωνικού μοντέλου, με τους μαθητές ΧΕΜΔ (MK=40.9) να παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους μαθητές με ΕΜΔ (MK=28.5), $U=315$, $Z=-3.213$, $p=.001$.

Η επόμενη σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ παρατηρήθηκε στην κατανόηση και την αναγνώριση του αντεπιχειρήματος στα κείμενα επιχειρηματολογίας χωρίς ενισχυμένη χρήση δεικτών τριγωνικού μοντέλου. Οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.9 (SD=1.1) ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ διέθεταν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.4 (SD=0.8). Με τον έλεγχο Mann-Whitney επιβεβαιώθηκε η στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έναντι χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) ως προς την αναγνώριση αντεπιχειρήματος στα κείμενα χωρίς δείκτες, εφόσον οι μαθητές ΧΕΜΔ (MK=39.6) παρουσίασαν καλύτερη επίδοση συγκρινόμενοι με τους μαθητές με ΕΜΔ (MK=29.5), $U=388$, $Z=-2.209$, $p=.027$.

Η έκτη σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ παρατηρήθηκε στην αναγνώριση της ανασκευής στα κείμενα χωρίς ισχυροποιημένη παρουσία δεικτών τριγωνικού μοντέλου. Οι μαθητές ΧΕΜΔ σημείωσαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.7 (SD=0.9) ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.1 (SD=1.0). Ο έλεγχος Mann-Whitney υποστήριξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση της ανασκευής στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη αξιοποίηση δεικτών τριγωνικού μοντέλου, με τους μαθητές ΧΕΜΔ (MK=39.9) να εμφανίζουν καλύτερη επίδοση έναντι των μαθητών με ΕΜΔ (MK=29.2), $U=379$, $Z=-2.351$, $p=.019$. Επίσης, εντοπίστηκε σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ σχετικά με την κατανόηση και την αναγνώριση της ανασκευής σε κείμενα με ενισχυμένη ένταξη δεικτών τριγωνικού μοντέλου. Οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.5 (SD=0.9) ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.0 (SD=0.8). Ο έλεγχος Mann-Whitney επιβεβαίωσε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών στην αναγνώριση ανασκευής στα κείμενα με αυξημένη παρουσία δεικτών τριγωνικού μοντέλου, με τους μαθητές ΧΕΜΔ (MK=40.5) να επιδεικνύουν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους μαθητές με ΕΜΔ (MK=28.7), $U=360$, $Z=-2.592$, $p=.010$.

Τέλος, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ στην αναγνώριση εγγυητών στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη χρήση δεικτών τριγωνικού μοντέλου. Οι μαθητές ΧΕΜΔ σημείωσαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 2.2 (SD=0.8) ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων 1.2 (SD=0.9). Ο έλεγχος Mann-Whitney επιβεβαίωσε την παρουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών στην αναγνώριση εγγυητών στα κείμενα χωρίς ισχυροποιημένη αξιοποίηση δεικτών τριγωνικού μοντέλου, με τους μαθητές ΧΕΜΔ (MK=44.7) να

παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση έναντι των μαθητών με ΕΜΔ ($MK=25.3$), $U=234$, $Z=-4.211$, $p<.001$.

Συγκεντρωτικά, προκύπτει ότι οι περισσότερες διαφορές μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ παρατηρήθηκαν στην κατανόηση και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων στα επιχειρηματολογικά κείμενα χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών τριγωνικού μοντέλου. Ωστόσο, λιγότερες διαφορές αναγνωρίστηκαν στην κατανόηση και στον εντοπισμό δομικών στοιχείων στα κείμενα με αυξημένη αξιοποίηση δεικτών τριγωνικού μοντέλου. Ουσιαστικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η απουσία των δεικτών επιχειρηματολογίας του τριγωνικού μοντέλου επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές με ΕΜΔ αναφορικά με την κατανόηση και τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων.

3.5. Επίδραση του θέματος στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Η επόμενη ανάλυση διενεργήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η επίδραση του θέματος (οικείο ή ανοίκειο) στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων των κειμένων αυτών από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά για τους μαθητές με ΕΜΔ και για τους μαθητές ΧΕΜΔ. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon καθώς η ανάλυση αφορά συγκρίσεις εντός ομάδων. Από την ανάλυση παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους μαθητές με ΕΜΔ αναφορικά με την αναγνώριση υποστήριξης της 1^{ης} αιτίας και στους μαθητές ΧΕΜΔ αναφορικά με την αναγνώριση αντίθετης θέσης.

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι οι μαθητές με ΕΜΔ διαμόρφωσαν μέσο όρο 0.9 ($SD=0.7$) σωστών απαντήσεων στα κείμενα με οικεία θέματα μέτριας έκτασης ως προς την αναγνώριση υποστήριξης 1^{ης} αιτίας ενώ είχαν κατά μέσο όρο 0.6 ($SD=0.7$) σωστές απαντήσεις στα κείμενα μέτριας έκτασης με ανοίκεια θέματα στην αναγνώριση υποστήριξης 1^{ης} αιτίας. Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους μαθητές με ΕΜΔ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αναγνώριση τεκμηρίων 1^{ης} αιτίας σε κείμενα με οικεία θέματα ($MK=12.5$) σε σύγκριση με τα κείμενα με ανοίκεια θέματα ($MK=10.5$), $Z=-2.480$, $p=.013$.

Τέλος, οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 1.5 ($SD=0.6$) σωστές απαντήσεις στα κείμενα με οικεία θεματολογία μέτριας έκτασης σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση της

αντίθεσης θέσης, όμως σημείωσαν κατά μέσο όρο 1.0 (SD=0.7) σωστές απαντήσεις στα κείμενα με ανοίκεια θέματα μέτριας έκτασης στην αναγνώριση αντίθεσης θέσης. Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους μαθητές ΧΕΜΔ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αναγνώριση αντίθετης θέσης σε κείμενα επιχειρηματολογίας με οικεία θέματα (MK=12.3) σε σχέση με τα κείμενα που διαθέτουν ανοίκεια θέματα (MK=9.35), $Z=-2.418, p=.016$.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά ομάδα μαθητών (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) για την κατανόηση και τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων ανάλογα με το είδος θέματος (κείμενο με οικείο θέμα, μέτριας έκτασης έναντι κειμένου με ανοίκιο θέμα και μέτρια έκταση)

	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες		Χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/ Ομάδα ελέγχου					
	Ανοίκιο							
	Οικείο θέμα		θέμα		Οικείο θέμα		Ανοίκιο θέμα	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Αναγνώριση θέσης και επιχειρηματολογικού χαρακτήρα κειμένου	1.0	.8	1.2	.8	1.4	.7	1.5	.6
Αναγνώριση υποστήριξης 1ης αιτίας	.9	.7	.6	.7	1.2	.8	1.0	.7
Αναγνώριση υποστήριξης 2ης αιτίας	1.0	.6	.9	.8	1.2	.8	1.2	.7
Αναγνώριση αντίθετης θέσης	.9	.7	.9	.7	1.5	.6	1.0	.7
Αναγνώριση αντεπιχειρήματος	.8	.8	.6	.8	1.0	.7	.9	.8
Αναγνώριση ανασκευής	.7	.7	.7	.6	1.0	.7	.9	.7
Αναγνώριση εγγυητών (αιτιών)	.9	.7	.7	.7	1.3	.7	1.0	.5
Σύνολο	6.2	2.4	5.6	2.3	8.6	1.6	7.5	2.2

3.6. Επίδραση της έκτασης κειμένου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και στον εντοπισμό των κειμενικών δομικών στοιχείων στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Η επόμενη ανάλυση διενεργήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η επίδραση της έκτασης κειμένου (μέτρια ή μεγαλύτερη έκταση) στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων στα κείμενα από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά για τους μαθητές με ΕΜΔ και για τους μαθητές ΧΕΜΔ. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon, καθώς η ανάλυση αφορούσε σε συγκρίσεις εντός ομάδων. Από την ανάλυση αυτή παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους μαθητές με ΕΜΔ σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση του αντεπιχειρήματος, ενώ στους μαθητές ΧΕΜΔ δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική διαφορά.

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 1.1 (SD=0.7) σωστές απαντήσεις στην αναγνώριση αντεπιχειρήματος κειμένων μεγαλύτερης έκτασης με οικεία θέματα, ενώ είχαν κατά μέσο όρο 0.8 (SD=0.8) σωστές απαντήσεις στην αναγνώριση αντεπιχειρήματος κειμένων μέτριας έκτασης με οικεία θέματα. Από τον έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι για τους μαθητές με ΕΜΔ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση αντεπιχειρήματος κειμένων μεγαλύτερης έκτασης με οικεία θέματα (MK=12.9) την αντίστοιχη ερώτηση (ερ. 5) στα κείμενα μέτριας έκτασης με οικεία θέματα (MK=11.7), $Z=-2.069$, $p=.039$.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για το σύνολο σωστών απαντήσεων ανά ομάδα μαθητών (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έναντι χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) για την κατανόηση και τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων ανάλογα με την έκταση θέματος (οικείο θέμα μέτριας έκτασης έναντι οικείο θέμα μεγάλης έκτασης)

		Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες		Χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες			
		Μέτρια έκταση	Μεγάλη έκταση	Μέτρια έκταση	Μεγάλη έκταση		
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD

Αναγνώριση θέσης και επιχειρηματολογικού χαρακτήρα κειμένου	1.0	.8	1.2	.8	1.4	.7	1.5	.7
Αναγνώριση υποστήριξης 1ης αιτίας	.9	.7	.7	.7	1.2	.8	1.2	.6
Αναγνώριση υποστήριξης 2ης αιτίας	1.0	.6	.8	.7	1.2	.8	1.2	.7
Αναγνώριση αντίθετης θέσης	.9	.7	.9	.8	1.5	.6	1.5	.6
Αναγνώριση αντεπιχειρήματος	.8	.8	1.1	.7	1.0	.7	1.3	.5
Αναγνώριση ανασκευής	.7	.7	.7	.7	1.0	.7	1.3	.8
Αναγνώριση εγγυητών (αιτιών)	.9	.7	.8	.7	1.3	.7	1.0	.6
Σύνολο	6.2	2.3	6.2	2.4	8.6	1.7	8.9	1.8

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η έκταση του κειμένου ενδέχεται να μην ασκεί σημαντική επίδραση στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων στα κείμενα αυτά από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ.

3.7. Κατανομή των διαφορετικών τύπων λαθών (1^ο, 2^ο και 3^ο επιπέδου) στους μαθητές (με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ) και επίδραση δεικτών λόγου στην κατανομή

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η κατανομή των διαφορετικών τύπων λαθών (1^ο, 2^ο και 3^ο επιπέδου) στους μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 8. Η ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ σημείωσαν κατά μέσο όρο 4.1 (SD=3.0) λάθη 1^ο επιπέδου, 7.1 (SD=2.7) λάθη 2^ο επιπέδου και 12.5 (SD=2.8) λάθη 3^ο επιπέδου. Αντίθετα, η ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 0.8 (SD=1.1) λάθη 1^ο επιπέδου, 4.8 (SD=2.0) λάθη 2^ο επιπέδου και 10.2 (SD=2.4) λάθη 3^ο επιπέδου.

Για να διερευνηθεί το κατά πόσο η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και μαθητών ΧΕΜΔ είναι στατιστικά σημαντική χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Ο έλεγχος Mann-Whitney επιβεβαίωσε ότι υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ και στους τρεις τύπους λαθών. Αναλυτικά:

- οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 0.8 λάθη τύπου 1 έναντι των μαθητών με ΕΜΔ που είχαν κατά μέσο όρο 4.1 λάθη, $U=144.5$, $Z=-5.372$, $p<.001$
- οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 4.8 λάθη τύπου 2 έναντι των μαθητών με ΕΜΔ που είχαν κατά μέσο όρο 7.1 λάθη, $U=295.5$, $Z=-3.448$, $p=.001$
- οι μαθητές ΧΕΜΔ είχαν κατά μέσο όρο 10.2 λάθη τύπου 3 έναντι των μαθητών με ΕΜΔ που είχαν κατά μέσο όρο 12.5 λάθη, $U=313$, $Z=-3.232$, $p=.001$

Πίνακας 8. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για τους τύπους λάθος μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

	Ομάδα			
	Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες		Χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	
	M	SD	M	SD
1 ^ο επιπέδου	4.1	3.0	.8	1.1
2 ^ο επιπέδου	7.1	2.7	4.8	2.0
3 ^ο επιπέδου	12.5	2.8	10.2	2.4

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τύπων λαθών ανά ομάδα μαθητών και ανάλογα με την ενισχυμένη παρουσία ή μη κειμενικών δεικτών. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο λαθών ως προς την στρατηγική ύπαρξη δεικτών λόγου ή όχι τόσο στους μαθητές με ΕΜΔ όσο και στους μαθητές ΧΕΜΔ.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για τους τύπους λάθος μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ύπαρξη ή όχι

	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες				Χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες			
	Χωρίς δείκτες		Με δείκτες		Χωρίς δείκτες		Με δείκτες	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1 ^ο επιπέδου	1.8	1.8	2.3	1.7	0.3	0.6	0.5	0.8

2 ^ο επίπεδου	3.4	1.9	4.2	2.1	2.7	1.5	2.2	1.3
3 ^ο επίπεδου	7.0	1.8	5.9	2.2	5.7	1.8	5.3	2.2

3.8. Στρατηγικές που εφαρμόζονται από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό την κατανόηση κειμένων

Η επόμενη ανάλυση πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των εφαρμοζόμενων μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης κειμένων από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Συνολικά μέσω του εργαλείου MARSΙ αξιολογούνται τρεις στρατηγικές (Καθολικές Στρατηγικές Αναγνωστικής Κατανόησης, Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος Αναγνωστικής Κατανόησης, Υποστηρικτικές Στρατηγικές Αναγνωστικής Κατανόησης).

Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι οι μαθητές με ΕΜΔ εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (υψηλή συχνότητα) στρατηγικές επίλυσης προβλήματος αναγνωστικής κατανόησης ($M=3.4$ $SD=0.6$) και εφαρμόζουν σε μέτριο βαθμό (μέτρια συχνότητα) καθολικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης ($M=2.9$ $SD=0.5$). Αντίθετα, σε μικρότερο βαθμό (χαμηλή συχνότητα) εφαρμόζουν υποστηρικτικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης ($M=2.7$ $SD=0.6$). Παρόμοια, προκύπτει ότι οι μαθητές ΧΕΜΔ αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές επίλυσης προβλήματος αναγνωστικής κατανόησης ($M=3.6$ $SD=0.7$) και σε μέτριο βαθμό καθολικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης ($M=3.1$ $SD=0.7$) και υποστηρικτικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης ($M=2.9$, $SD=0.7$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann Whitney έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στη συνολική συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ.

Πίνακας 10. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για την εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης μαθητών απο τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

		Ομάδα	
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	Χωρίς	ειδικές	
	μαθησιακές δυσκολίες		

	M	SD	M	SD
Καθολικές Στρατηγικές Αναγνωστικής Κατανόησης	2.9	.5	3.1	.6
Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος Αναγνωστικής Κατανόησης	3.4	.6	3.6	.7
Υποστηρικτικές Στρατηγικές Αναγνωστικής Κατανόησης	2.7	.6	2.9	.7
Συνολικό Σκορ Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης	3.0	.5	3.2	.5

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με το επίπεδο εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης μαθητών από τους μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Από την κατηγοριοποίηση των δεδομένων παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΕΜΔ σημειώνει μέτρια συχνότητα εφαρμογής καθολικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (n=26, 70.3%), υψηλή συχνότητα στρατηγικών επίλυσης προβλήματος αναγνωστικής κατανόησης (n=20, 54.1%) και μέτρια συχνότητα αξιοποίησης υποστηρικτικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (n=20, 54.1%). Παρόμοια, η πλειοψηφία των μαθητών ΧΕΜΔ έχει μέτριο επίπεδο εφαρμογής καθολικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (n=16, 51.6%), υψηλή συχνότητα στρατηγικών επίλυσης προβλήματος αναγνωστικής κατανόησης (n=19, 61.3%) και μέτριο επίπεδο υποστηρικτικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (n=16, 51.6%).

Συγκεντρωτικά, το 73% (n=27) των μαθητών με ειδικές ΕΜΔ εμφανίζει μέτρια συχνότητα εφαρμογής συνολικών μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές ΧΕΜΔ είναι 61.3% (n=19). Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 δεν παρατηρήθηκε σημαντική εξάρτηση μεταξύ του επιπέδου εφαρμογής των δεδομένων μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης και της ομάδας μαθητών (ΕΜΔ και ΧΕΜΔ). Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι η αξιοποίηση των εν λόγω μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης είναι πιθανό να μένει ανεπηρέαστη από την ύπαρξη ή την απουσία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Πίνακας 11. Ποσοστά (%) και συχνότητες (n) για το επίπεδο εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης μαθητών από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

		Ομάδα			
		Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες		Χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	
		n	%	n	%
Καθολικές Στρατηγικές	Υψηλό	5	13.5%	10	32.3%
Αναγνωστικής	Μέτριο	26	70.3%	16	51.6%
Κατανόησης	Χαμηλό	6	16.2%	5	16.1%
Στρατηγικές Επίλυσης	Υψηλό	20	54.1%	19	61.3%
Προβλήματος	Μέτριο	15	40.5%	10	32.3%
Αναγνωστικής	Χαμηλό	2	5.4%	2	6.5%
Κατανόησης					
Υποστηρικτικές	Υψηλό	2	5.4%	6	19.4%
Στρατηγικές	Μέτριο	20	54.1%	16	51.6%
Αναγνωστικής	Χαμηλό	15	40.5%	9	29.0%
Κατανόησης					
Συνολικό Σκορ	Υψηλό	6	16.2%	10	32.3%
Στρατηγικών	Μέτριο	27	73.0%	19	61.3%
Αναγνωστικής	Χαμηλό	4	10.8%	2	6.5%
Κατανόησης					

3.9. Συσχέτιση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης εφαρμοζόμενων από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με το επίπεδο κατανόησης κειμένων επιχειρηματολογίας

Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τη συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών κατανόησης που εφαρμόζουν οι μαθητές και της επίδοσής τους στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis για τη σύγκριση του επιπέδου κατανόησης με το επίπεδο εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης (χαμηλό, μέτριο, υψηλό). Το επίπεδο

κατανόησης αξιολογήθηκε από το σύνολο των σωστών απαντήσεων σε όλα τα κείμενα καθώς και από την επίδοση σε κάθε κείμενο ξεχωριστά αλλά και ως προς τους τύπους κειμένων.

Στον Πίνακα 12 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένων ανάλογα με το επίπεδο εφαρμογής καθολικών στρατηγικών κατανόησης των μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το επίπεδο εφαρμογής καθολικών στρατηγικών κατανόησης δεν επιδρά σημαντικά στο βαθμό κατανόησης του επιχειρηματολογικού κειμένου τόσο στους μαθητές με ΕΜΔ όσο και στους μαθητές ΧΕΜΔ.

Πίνακας 12. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για την επίδοση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας ανάλογα με το επίπεδο εφαρμογής καθολικών στρατηγικών κατανόησης

	Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες						Χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες					
	Υψηλό		Μέτριο		Χαμηλό		Υψηλό		Μέτριο		Χαμηλό	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Συνολική απόδοση	19.6	4.4	18.1	5.5	15.7	6.8	23.7	4.7	25.9	2.7	24.4	2.6
Οικείο θέμα	7.4	2.1	6.0	2.5	5.5	2.5	8.3	1.7	8.7	1.7	8.6	1.1
Οικείο θέμα-μεγάλη έκταση	6.6	2.3	6.2	2.5	5.5	2.3	8.9	1.7	9.1	1.6	8.6	2.7
Ανοίκειο θέμα	5.6	2.3	5.8	2.3	4.7	2.7	6.4	2.0	8.1	2.2	7.2	1.6
Με δείκτες	10.0	2.0	9.1	3.5	7.5	2.7	11.8	3.9	13.4	2.4	13.0	1.9
Χωρίς δείκτες	9.6	2.5	9.0	2.8	8.2	4.4	11.9	1.8	12.6	1.5	11.4	1.5
1ο κείμενο	4.4	1.7	3.3	1.6	2.3	1.2	3.8	1.2	4.5	1.5	4.4	.5
2ο κείμενο	3.0	1.2	2.7	1.5	3.2	1.5	4.6	.7	4.2	1.5	4.2	.8
3ο κείμενο	3.2	1.3	2.9	1.7	2.8	1.0	5.0	1.5	4.8	1.2	4.6	1.1
4ο κείμενο	3.4	1.3	3.3	1.2	2.7	1.5	3.9	1.1	4.4	.9	4.0	1.7
5ο κείμενο	2.4	1.5	2.8	1.5	2.3	1.2	3.0	1.7	4.1	1.5	4.0	1.6
6ο κείμενο	3.2	1.1	3.0	1.7	2.3	1.9	3.4	1.0	4.0	1.0	3.2	.8

Στον Πίνακα 13 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένων ανάλογα με το επίπεδο εφαρμογής στρατηγικών

επίλυσης προβλήματος κατανόησης των μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Η ανάλυση των δεδομένων φανέρωσε ότι το επίπεδο εφαρμογής στρατηγικών επίλυσης προβλήματος αναγνωστικής κατανόησης δεν επιδρά σημαντικά στο βαθμό κατανόησης του κειμένου τόσο στους μαθητές με ΕΜΔ όσο και στους μαθητές ΧΕΜΔ.

Πίνακας 13. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένων ανάλογα με το επίπεδο εφαρμογής στρατηγικών επίλυσης προβλήματος αναγνωστικής κατανόησης, μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες						Χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες					
	Υψηλό		Μέτριο		Χαμηλό		Υψηλό		Μέτριο		Χαμηλό	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Συνολική απόδοση	18.4	4.6	17.5	6.8	16.5	4.9	25.2	4.0	24.4	2.2	26.0	4.2
Οικείο θέμα	6.6	2.3	5.7	2.6	5.0	.0	8.5	1.9	8.6	1.0	9.0	1.4
Οικείο θέμα-μεγάλη έκταση	5.8	1.6	6.6	3.2	6.5	2.1	9.3	1.5	8.3	2.2	9.0	2.8
Ανοίκιο θέμα	6.0	2.3	5.3	2.4	5.0	2.8	7.4	2.3	7.6	2.2	8.0	.0
Με δείκτες	8.8	2.8	9.1	4.0	9.5	.7	12.8	3.3	12.7	1.8	14.0	4.2
Χωρίς δείκτες	9.6	2.5	8.4	3.4	7.0	4.2	12.4	1.6	11.8	1.9	12.0	.0
1ο κείμενο	3.4	1.5	3.1	1.9	4.0	.0	4.2	1.5	4.2	.8	5.5	2.1
2ο κείμενο	3.2	1.2	2.6	1.6	1.0	.0	4.4	1.2	4.3	1.2	3.5	.7
3ο κείμενο	2.7	1.2	3.3	2.0	3.0	1.4	4.9	1.2	4.6	1.2	4.5	2.1
4ο κείμενο	3.2	1.1	3.3	1.5	3.5	.7	4.3	.9	3.8	1.5	4.5	.7
5ο κείμενο	2.7	1.3	2.7	1.6	2.5	.7	3.7	1.7	3.9	1.5	4.0	.0
6ο κείμενο	3.3	1.7	2.5	1.3	2.5	3.5	3.7	.9	3.7	1.3	4.0	.0

Στον Πίνακα 14 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένων ανάλογα με το επίπεδο εφαρμογής υποστηρικτικών στρατηγικών κατανόησης των μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το επίπεδο εφαρμογής υποστηρικτικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης δεν επιδρά σημαντικά στο βαθμό κατανόησης του κειμένου τόσο στους μαθητές με ΕΜΔ όσο και στους μαθητές ΧΕΜΔ.

Πίνακας 14. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας ανάλογα με το επίπεδο εφαρμογής υποστηρικτικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες						Χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες					
	Υψηλό		Μέτριο		Χαμηλό		Υψηλό		Μέτριο		Χαμηλό	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Συνολική απόδοση	23.0	1.4	17.8	4.6	17.4	6.7	22.5	1.8	25.8	3.9	25.3	3.1
Οικείο θέμα	8.0	1.4	6.3	1.9	5.7	3.0	7.5	1.2	8.9	1.8	8.7	1.1
Οικείο θέμα-μεγάλη έκταση	8.0	.0	5.9	1.9	6.3	3.0	8.3	1.4	9.3	1.5	8.9	2.5
Ανοίκιο θέμα	7.0	2.8	5.7	2.3	5.4	2.4	6.7	2.2	7.6	2.3	7.8	2.0
Με δείκτες	12.0	1.4	8.5	2.6	9.2	4.0	10.8	.8	13.3	3.4	13.3	2.3
Χωρίς δείκτες	11.0	2.8	9.4	2.6	8.2	3.4	11.7	1.6	12.5	1.4	12.0	2.0
1ο κείμενο	4.0	1.4	3.3	1.4	3.2	2.0	3.3	.8	4.5	1.5	4.4	1.2
2ο κείμενο	4.0	.0	3.0	1.3	2.5	1.7	4.2	.8	4.4	1.3	4.2	1.3
3ο κείμενο	4.5	.7	2.7	1.2	3.1	1.9	4.2	1.2	5.1	1.2	4.8	1.3
4ο κείμενο	3.5	.7	3.2	1.2	3.3	1.5	4.2	.8	4.2	1.1	4.1	1.4
5ο κείμενο	3.5	.7	2.5	1.4	2.9	1.5	3.3	1.2	3.7	1.9	4.1	1.3
6ο κείμενο	3.5	2.1	3.2	1.6	2.5	1.6	3.3	1.2	3.9	.7	3.7	1.3

4ο Κεφάλαιο

Συζήτηση και Συμπεράσματα

4.1. Συζήτηση

Στόχο της συγκεκριμένης μελέτης συνιστά η διαμόρφωση δεδομένων με ερευνητικά αποδεδειγμένο χαρακτήρα σε ό,τι αφορά στην επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας επιχειρηματολογικών δεικτών του τριγωνικού μοντέλου (Mitchell & Riddle, 2004) στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας, καθώς και στην αναγνώριση των δομικών στοιχείων επιχειρήματος από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (EMΔ) και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΧΕΜΔ), οι οποίοι ολοκλήρωσαν τη φοίτηση της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Επίσης, τα στοιχεία της παρούσας έρευνας σχετίζονται με την επίδραση της εξοικείωσης με το κειμενικό θέμα και της έκτασης κειμένου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από τους συμμετέχοντες. Ακόμη, τα ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται στην κατανομή των διαφόρων τύπων λαθών της ταξινομίας Pearson (King et al., 2004) μεταξύ των ομάδων συμμετεχόντων, αλλά και στην επίδραση της παρουσίας των εν λόγω δεικτών στην κατανομή αυτή. Πέραν αυτών, τα ερευνητικά δεδομένα αφορούν στην αυτοαξιολόγηση της μεταγνωστικής επίδοσης των παιδιών σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης καθώς και τη συσχέτιση της τελευταίας με την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Τα συνδεδεμένα με την κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας δεδομένα συγκεντρώθηκαν με την αξιοποίηση αυτοσχέδιου εργαλείου αποτελούμενου από τρία ζεύγη κειμένων και τις συνακόλουθες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ενώ για τη μεταγνωστική επίγνωση χρησιμοποιήθηκε σταθμισμένο ερωτηματολόγιο (MARSΙ) περιέχον 3 πενταβάθμιες κλίμακες τύπου Likert, μία για κάθε ομάδα στρατηγικών (οικουμενικές, επίλυσης προβλήματος, υποστηρικτικές) (Mokhtari & Reichard, 2002· Mokhtari et al., 2018). Τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τα παραπάνω εργαλεία αξιοποιήθηκαν για τη σύγκριση της επίδοσης των ομάδων παιδιών και την απόπειρα αναζήτησης απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτημάτα λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.

Αρχικά, διερευνήθηκε εάν υφίσταται διαφορά στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων ανάμεσα σε μαθητές με EMΔ και ΧΕΜΔ. Ο μέσος όρος ορθών απαντήσεων που δόθηκαν από μαθητές με EMΔ (17.9) και ΧΕΜΔ (25) σε σύνολο

42 ερωτήσεων αποκάλυψε διαφορά στην επίδοση των δύο ομάδων συμμετεχόντων η στατιστική σημαντικότητα της οποίας επιβεβαιώθηκε από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney. Οι μαθητές με ΕΜΔ σημείωσαν, επίσης, στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη μέση επίδοση σε κάθε κείμενο ξεχωριστά, στοιχείο που υποδεικνύει ότι στην παρούσα έρευνα οι μαθητές αυτοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες κατανόησης κειμένων επιχειρηματολογίας. Το εύρημα χαμηλής επίδοσης μαθητών (42,6%) με ΕΜΔ όπως προκύπτει από τον μέσο όρο ορθών απαντήσεων σε ερωτήσεις κατανόησης των αξιοποιηθέντων επιχειρηματολογικών κειμένων θα μπορούσε να συγκριθεί με ευρήματα της έρευνας των Haria και Midgette (2014). Σε αυτή φάνηκε πως οι μαθητές Ε΄ Δημοτικού με αναγνωστικές δυσκολίες κατείχαν τη δυνατότητα να ανακαλούν βασικά συστατικά γραπτών επιχειρημάτων (θέση, αιτία) και να αξιολογούν στοιχειωδώς τη σαφήνεια και την ορθότητα του περιεχομένου τους πριν από παρεμβατική διδασκαλία. Αν και στην παρούσα εργασία οι συμμετέχοντες ήταν μεγαλύτερα παιδιά, αυτά κλήθηκαν να επεξεργαστούν κείμενα με περισσότερα δομικά χαρακτηριστικά και θα ήταν παράλογο να αναμένεται υψηλότερη επίδοση ιδιαίτερα από τους συμμετέχοντες με ΕΜΔ δεδομένης και των ελλείψεων σχετικής διδασκαλίας στο ελληνικό Γυμνάσιο. Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες η διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά δημοτικού όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στερείται σαφήνειας και συνήθως η εφαρμογή της πραγματοποιείται συμπτωματικά. Στα πλαίσια μελέτης παρατήρησης (Durkin, 1979) σε τάξεις Δ΄ Δημοτικού διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης δεν ξεπερνούσε το 1% του διδακτικού χρόνου στο γλωσσικό μάθημα, έλλειμμα το οποίο υποστηρίζεται και από μεταγενέστερες έρευνες (Duffy & McIntyre, 1982· Pressley et al., 1998). Εντούτοις, ο αποσπασματικός χαρακτήρας στη διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης ίσως δεν καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με ΕΜΔ (Dickson et al., 1998· Gersten et al., 2001· Haria, 2010). Επίσης, παρόμοια θεωρείται η φύση διδασκαλίας κατανόησης γραπτών επιχειρημάτων. Όπως φαίνεται από εμπειρικές έρευνες η άμεση διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων στο Γυμνάσιο, Λύκειο αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν συνηθίζεται. Γεγονός που ίσως συνιστά μία πιθανή εξήγηση για τη σύγχυση μαθητών κατά τη διαχείριση ανάλογων κειμένων και την αναγνώριση της σχετικής υπερδομής (Tengberg & Olin-Scheller, 2016).

Οι δυσκολίες κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές ΧΕΜΔ είναι δυνατό να συνδέονται με την περίπλοκη φύση τους οι οποίες αυξάνουν το επίπεδο προκλήσεων στην αναγνώριση της δομής τους (Chambliss, 1995· Crowhurst, 1990· Haria,

2010· Means & Voss, 1996· Nussbaum et al., 2005). Ακόμη, δυσκολίες μπορεί να αποδοθούν σε αδυναμία αντίληψης της διαλογικής φύσης κειμένων επιχειρηματολογίας, στην εξέταση του κείμενου με γνώμονα προσωπικές απόψεις, στην άκριτη αποδοχή του κειμενικού περιεχομένου ως εκ προοιμίου αδιαμφισβήτητων πληροφοριών και γενικά σε αδυναμίες ως προς την κριτική αποτίμηση του περιεχομένου τους (Haria, 2010). Πέραν τούτων δυσκολίες συνδέονται με ελλείμματα σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης ανωτέρου επιπέδου χάρη στις οποίες επιτυγχάνεται η αναγνώριση του κείμενου ως επιχειρήματος, η περιληπτική απόδοση, η εξήγηση και αξιολόγησή του, η οικοδόμηση συνεπαγωγών και η επεξεργασία πληροφοριών με την παράλληλη εφαρμογή κατάλληλων μεταγνωστικών στρατηγικών (Bartlett, 1958· Bulgren et al., 2013· Haria, 2010· Larson et al., 2004· Resnick, 1987· Swanson, 2001).

Το αποτέλεσμα ισχνότερης επίδοσης μαθητών με ΕΜΔ σε ό,τι αφορά στην κατανόηση κείμενου συμβαδίζει με στοιχεία προγενέστερων ερευνών και είναι δυνατό να εξηγηθεί από τα ιδιαίτερα εμπόδια στα οποία προσκρούουν τα παιδιά αυτά στο έργο αναγνωστικής κατανόησης. Τέτοιες δυσκολίες είναι πιθανό να οφείλονται στην αδυναμία εμπάθυνσης λιγότερο ικανών αναγνωστών στο σημασιολογικό περιεχόμενο κειμένων ακόμη και αν δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακριβή αποκωδικοποίηση προτάσεων. Από ερευνητικά τεκμήρια επισημαίνεται ο αυξημένος βαθμός δυσκολιών διακριτών από τις δυσχέρειες αποκωδικοποίησης στην κειμενική κατανόηση από μαθητές με ΕΜΔ συγκριτικά με τους μαθητές ΧΕΜΔ (Englert & Thomas, 1987· Haria, 2010· Taylor & Williams, 1983). Περιορισμένες γνώσεις υποβάθρου και λεξιλογίου, δυσλειτουργίες στην εργαζόμενη μνήμη και αδυναμίες κατανόησης επιχειρηματολογικής υπερδομής ενδέχεται να ευθύνονται για δυσχέρειες κατανόησης κειμένων επιχειρηματολογίας από παιδιά με ΕΜΔ. Επίσης, ελλείμματα σε επίπεδο προϋπαρχουσών γνώσεων είναι δυνατό να παρεμποδίσουν την εσωτερίκευση ή αξιοποίηση νοητικού σχήματος και την οικοδόμηση συμπερασμών που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική αναπαράσταση επιχειρηματολογικού κείμενου. Δυσχέρειες που οφείλονται σε ελλείψεις στο εύρος κατακτημένου λεξιλογίου και στην κατανόηση της κειμενικής δομής είναι πιθανό να θέσουν, ακόμη, εμπόδια στην νοηματική αποκωδικοποίηση άγνωστων όρων και κυρίως αυτών με αφηρημένο περιεχόμενο, αλλά και στην αξιοποίηση στοιχείων συνεκτικότητας και συμφραζομένων για την κατανόησή τους (Bulgren et al., 2013· Cottrell & McNamara, 2002· Dehn, 2008· McCormick & Zutell, 2011· McNamara & Kintsch, 1996· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012). Οι μαθητές Γυμνασίου με ΕΜΔ καλούνται συχνά να ασχοληθούν με ασκήσεις κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων οι οποίες καθιστούν

αναγκαία τη δραστηριοποίηση δεξιοτήτων σκέψης ανωτέρου επιπέδου. Εντούτοις, συναφείς αδυναμίες επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα μαθητών στην κριτική αξιολόγηση και επεξεργασία πληροφοριών, στη διαμόρφωση συμπερασμών, στη λογική σύνδεση μεταξύ διακριτών πληροφοριακών στοιχείων, στη διάκριση ουσιωδών από ασήμαντες πληροφορίες, στην παρακολούθηση της διαδικασίας άντλησης νοήματος και στην αποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικών (Bos & Vaughn, 1994· Brownell et al., 1993· Bulgren et al., 2013· Carlisle & Rice, 2002· Di Cecco & Gleason, 2002· Haria, 2010· Jitendra et al., 2011).

Επιπρόσθετα, μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται να αντιληφθούν το νόημα κειμένων διαφόρων ειδών, να αναγνωρίσουν τη δομή τους ακόμη και αν τα είδη αυτά περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια. Κατά τις τελευταίες τάξεις Δημοτικού και κυρίως στο Γυμνάσιο η πλειοψηφία των κειμένων που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως πληροφοριακά (expository) στα οποία εντάσσονται κείμενα επιχειρηματολογίας και αντιμετωπίζονται από τους ερευνητές ως εκείνα με τις περισσότερες απαιτήσεις (Haria, 2010· Jitendra et al., 2011· Pearson & Fielding, 1991· Williams, 2005). Τα πληροφοριακά κείμενα περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά όπως η υπόδειξη συγκρίσεων ή αντιθέσεων, η παρουσίαση προβλημάτων και των απαραίτητων μεθόδων επίλυσής τους, η ανάδειξη αιτιών και των συνεπειών τους, η αναφορά σε περιγραφικά δεδομένα ή διαδικασίες καθώς και η παράθεση επιχειρηματολογικών στοιχείων. Ο υψηλός βαθμός δυσκολίας κατανόησής τους από μαθητές σχολικής ηλικίας μπορεί να βασιστεί στη φύση πληροφοριών που φέρουν, οι οποίες είναι συνήθως άγνωστες προς τα παιδιά, το πλήθος δομών που μπορεί να προσλάβουν και κατά συνέπεια στην έλλειψη συγκεκριμένου σχήματος το οποίο ίσως διευκόλυνε τους μαθητές να τα κατανοήσουν (Anderson & Armbruster, 1984· Crowhurst, 1987· Gersten et al., 2001· Graham & Bellert, 2004· Weaver & Kintsch, 1991). Η αυξημένη δυσκολία κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων υποστηρίζεται από έρευνες σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου στις οποίες τα παιδιά σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με την επίδοσή τους στην κατανόηση αφηγηματικών κειμένων (McGee, 1982· Taylor, 1986· Winograd, 1984). Οι ελλείψεις μαθητών σε ό,τι αφορά στην κατοχή του επιχειρηματολογικού σχήματος διευρύνονται στην ομάδα εκείνων με ΕΜΔ πιθανόν λόγω αδυναμίας γενίκευσης κατεκτημένων δεξιοτήτων κατανόησης από το ένα είδος κειμένου σε διαφορετικό (Bryant et al., 1999· Gersten et al., 2001· Haria, 2010· Jitendra et al., 2011· Williams, 2005).

Ειδικότερα, το επιχειρηματολογικό είδος κειμένου χαρακτηρίζεται από υψηλή περιπλοκότητα ως προς την οργάνωση και το περιεχόμενό του με αποτέλεσμα η αναγνωστική κατανόησή του να συνοδεύεται από αυξημένες απαιτήσεις (Chambliss, 1995· Crowhurst, 1990· Haria, 2010· Means & Voss, 1996· Nussbaum et al., 2005). Οι υψηλές απαιτήσεις στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας οφείλονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η ταυτότητά τους ως μίας μορφής συζήτησης στην οποία αντιπαραβάλλονται δύο απόψεις, η ανάγκη αναγνώρισης από τους αναγνώστες των δομικών τους στοιχείων, οι συνυφασμένες με την ανάλυση τους προκλήσεις, αλλά και οι διαδικασίες εκτίμησης της εγκυρότητας στα προβαλλόμενα επιχειρήματα, της συνάφειας των αιτιών- εγγυητών με τον ισχυρισμό και της πληρότητας του επιχειρήματος από πλευράς αποδεικτικών δεδομένων. Πορίσματα ερευνών με σπουδαιότερα αυτά του NAEP (National Assessment of Education progress) υπέδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες μαθητές Λυκείου στις Η.Π.Α. υστερούν σημαντικά στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας (Chambliss, 1995· Haria, 2010· Larson et al., 2004· Means & Voss, 1996).

Η χαμηλότερη επίδοση στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας στην παρούσα έρευνα τόσο μαθητών με ΕΜΔ όσο και ΧΕΜΔ θα μπορούσε να συνδέεται, συνεπώς, με τη φύση των κειμένων αυτών η κατανόηση των οποίων καθίσταται δυνατή με την ταυτόχρονη μεθόδευση διαφορετικών διανοητικών διαδικασιών: α) της αναγνώρισης επιχειρηματολογικού κειμενικού χαρακτήρα και της πρόθεσης του συγγραφέα να πείσει τον αναγνώστη, β) της «συνύπαρξης» επιχειρηματολογικών στοιχείων με χαρακτηριστικά άλλων κειμενικών τύπων, γ) της κατοχή και ενεργοποίησης γνώσεων σχετικών με το επιχειρηματολογικό σχήμα, δ) της δημιουργίας προβλέψεων και συμπερασμών, ε) της αξιοποίησης επιχειρηματολογικών δεικτών λόγου, στ) της ανάγκης επεξεργασίας του περιεχομένου από πλευράς του αναγνώστη, καθώς ο ίδιος το διαβάσει απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και ζ) της κριτικής εκτίμησης των κειμενικών πληροφοριών με την αποσόβηση κινδύνου συναφούς με την άκριτη αποδοχή του συγγραφέα ως αυθεντία και όσων υποστηρίζει ως αυταπόδεικτων αληθειών. Η αναγκαιότητα παράλληλης δραστηριοποίησης σε ποικίλους τομείς ενδέχεται να πολλαπλασιάσει τις δυσκολίες μαθητών και κυρίως των παιδιών με ΕΜΔ στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν κείμενα επιχειρηματολογίας (Best et al., 2005· Haria, 2010· Haria et al., 2010· Jitendra et al., 2011· Means & Voss, 1996· Perkins, 1985· Wolfe et al., 2009).

Εκτός από αυτά, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια εξετάσθηκε κατά πόσο υπήρχε διαφορά στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων μεταξύ μαθητών Β' και

Γ΄ Γυμνασίου. Διαπιστώθηκε η παρουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ μαθητών των δύο τάξεων στη συνολική επίδοσή τους, καθώς οι μαθητές Γ΄ Γυμνασίου συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο ορθών απαντήσεων (23) στις ερωτήσεις του αυτοσχέδιου εργαλείου σε σχέση με τους μαθητές Β΄ Γυμνασίου (19.4). Ωστόσο, αν και οι μαθητές της Γ΄ σημείωσαν υψηλότερη επίδοση και σε κάθε κείμενο ξεχωριστά διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα μόνο για το 1^ο και το 3^ο κείμενο. Τα εν λόγω ευρήματα φανερώνουν ανώτερη μέση επίδοση των μαθητών Γ΄ Γυμνασίου συνολικά αλλά και στα κείμενα με οικείο θέμα και επιχειρηματολογικούς δείκτες, καθώς και στα κείμενα με οικείο θέμα, μεγαλύτερη έκταση και επιχειρηματολογικούς δείκτες. Τα αποτελέσματα γενικά συμφωνούν με τη μελέτη της Englert και των συνεργατών της (1998) στην οποία διατυπώθηκε η αντίληψη ότι η κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές μεγαλύτερων τάξεων ευνοείται σε σύγκριση με παιδιά μικρότερων τάξεων σηματοδοτώντας αναπτυξιακή πρόοδο. Επιπλέον, η αναλογική σχέση ηλικιακής ανάπτυξης και προόδου στη διαχείριση κειμένων επιχειρηματολογίας υποστηρίζεται και από τα ερευνητικά πορίσματα των Means και Voss (1996) σε ό,τι αφορά στην ικανότητα παιδιών να παράγουν λογικές αιτίες σε θέματα ποικίλης ύλης διατηρώντας κατά το μέγιστο δυνατό αντικειμενική στάση. Η εν λόγω έρευνα κατέδειξε ότι μεγαλύτεροι μαθητές ήταν σε θέση να ακολουθήσουν πιστότερα τους κανόνες της Λογικής. Τα δεδομένα είναι πιθανό να σηματοδοτούν βελτίωση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας με την ανάπτυξη και τη συνακόλουθη εξέλιξη επιπέδων νοητικής ωριμότητας. Η έλλειψη στατιστικής σπουδαιότητας στην ανώτερη επίδοση μαθητών Γ΄ ανά κείμενο (στο 2^ο, 4^ο, 5^ο και 6^ο κείμενο) θα μπορούσε ενδεχομένως να αποδοθεί στην απουσία σημαντικών διαφορών σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία επιχειρηματολογίας και συνακόλουθων δομικών στοιχείων όπως αυτή καθοδηγείται από τη θεωρία στα εγχειρίδια της Β΄ και της Γ΄ Γυμνασίου. Η συνολική ανώτερη επίδοση παιδιών μεγαλύτερης τάξης συμφωνεί με τα πορίσματα της έρευνας των Chambliss και Murphy (2002) στα οποία κατεδείχθη σημαντική επίδραση ασκούμενη από την τάξη φοίτησης στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων, καθώς μαθητές Ε΄ Δημοτικού διαμόρφωσαν πληρέστερη αναπαράσταση συγκριτικά με συμμετέχοντες Δ΄ τάξης. Τα αποτελέσματα αυτά ίσως σηματοδοτούν δυνατότητα προόδου επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων με την ηλικιακή ανάπτυξη μαθητών.

Επιπλέον, από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ στη Β΄ Γυμνασίου και Γ΄ Γυμνασίου στο συνολικό πλήθος σωστών απαντήσεων του αυτοσχέδιου εργαλείου και στις απαντήσεις του 1^{ου} και

3^ο κείμενου. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η τάξη των μαθητών είναι πιθανό να μην ασκεί επιρροή στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές ΧΕΜΔ, αλλά είναι δυνατό να επιδρά στην κατανόηση κειμένου επιχειρηματολογίας από μαθητές με ΕΜΔ. Κάτι τέτοιο διεφάνη ιδιαίτερα κατά την ενασχόληση συμμετεχόντων με ΕΜΔ με κείμενα που χαρακτηρίζονταν από οικείο θέμα και ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγου, αλλά και από οικείο θέμα, μεγαλύτερη έκταση και περισσότερους δείκτες λόγου. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πως οι μαθητές με ΕΜΔ που φοιτούν σε μεγαλύτερη τάξη ενδέχεται να έχουν αναπτύξει πληρέστερο γνωστικό σχήμα για την κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων σε σύγκριση με παιδιά με ΕΜΔ της προηγούμενης σχολικής τάξης. Επιπλέον, ίσως σηματοδοτείται αυξημένη ικανότητά τους να αξιοποιούν δείκτες λόγου ώστε να κατανοούν αποτελεσματικότερα επιχειρηματολογικά κείμενα γνώριμης θεματολογίας. Πέραν τούτων, φαίνεται πως ενδεχομένως διαθέτουν υψηλότερες ικανότητες να αξιοποιούν τη γνωστική τους βάση παρουσία δεικτών συγκριτικά με μαθητές με ΕΜΔ μικρότερης ηλικίας. Βέβαια, τα παιδιά μεγαλύτερης τάξης είναι δυνατό να έχουν αποκτήσει περισσότερες γνώσεις σχετικά με τα προβαλλόμενα θέματα, στην αξιοποίηση των οποίων είναι πιθανό να συνέβαλε η ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγου. Ακόμη, αναφορικά με την ανώτερη επίδοσή τους στο 3^ο κείμενο ενδέχεται να ήταν σε πλεονεκτικότερη θέση ως προς την νοηματική επεξεργασία επεξηγηματικών πληροφοριών που περιείχε το κείμενο μεγαλύτερης έκτασης στη συνθήκη κατά την οποία διέθετε ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγου. Η ευνοϊκή επιρροή του οικείου θέματος, της παρουσίας δεικτών καθώς και της μεγαλύτερης έκτασης κειμένου σε μεγαλύτερα παιδιά με ΕΜΔ θα μπορούσε να εξηγηθεί ενδεχομένως από την επίδραση της ηλικιακής ανάπτυξης στα παιδιά της Γ΄ ώστε να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για πληρέστερη αναπαράσταση του κειμενικού νοήματος και από την αμεσότερη διδασκαλία συνδέσμων που παρουσιάζουν επιχειρηματολογικές σχέσεις στη Γ΄ τάξη, ενώ η διαχείριση μεγαλύτερου σε έκταση κειμένου συμβαδίζει με τα μεγαλύτερης έκτασης κείμενα που χρειάζεται να επεξεργαστούν οι μαθητές αυτής της τάξης.

Επίσης, εξετάστηκε η επίδραση ενισχυμένης παρουσίας δεικτών λόγου τριγωνικού μοντέλου στην κατανόηση κειμένου επιχειρηματολογίας από τους μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Οι δείκτες λόγου ενισχύουν την κειμενική συνοχή και διευκολύνουν τους αναγνώστες στην αναγνώριση της επιχειρηματολογικής οργάνωσης, σηματοδοτώντας τα δομικά συστατικά γραπτού επιχειρήματος και επισημαίνοντας την αναπτυσσόμενη μεταξύ αυτών σχέση. Η αναγνωστική κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από παιδιά σχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα από μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων και προϋπαρχουσών

γνώσεων είναι δυνατό να βελτιωθεί χάρη στην ενσωμάτωση επιχειρηματολογικών δεικτών σε συναφή κείμενα. Τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν την παρουσία τέτοιων στοιχείων, χρησιμοποιώντας τα ως νύξεις για την αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο οργανώνονται αυτά τα κείμενα (Blakemore, 1987, 2000· Goldman et al., 1995· Larson et al., 2004· Lorch & Lorch, 1996). Απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να χρησιμοποιήσουν προς όφελος της κατανόησης την ενσωμάτωση δεικτών λόγου σε κείμενα συνιστά το να έχουν συνειδητοποιήσει τους ρόλους που επιτελούν (Εγγλέζου, 2011, σ. 149-156· Larson et al., 2004). Εφόσον, η παρουσία δεικτών λόγου ενισχύει τη συνεκτικότητα κειμένων αποτρέποντας την ανάδυση νοηματικού χάσματος μεταξύ διαφορετικών περιόδων λόγου, το οποίο θα μπορούσε να καλυφθεί μέσω λογικών συσχετισμών, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση κειμένων από μαθητές με ΕΜΔ. Επίσης, η στρατηγική ενσωμάτωσή τους ίσως συντελούσε στην αντίληψη της διάρθρωσης κειμένων λαμβάνοντας υπόψη δυσκολίες που αντιμετωπίζονται συνήθως από μαθητές από με ΕΜΔ σε ό,τι αφορά στην εσωτερικήυση νοητικών σχημάτων και στην κατανόηση λογικών σχέσεων ανάμεσα σε διακριτές εννοιολογικές μονάδες. Εκτός από αυτά, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συναντούν συχνά περιορισμούς στο επίπεδο κατακτημένων γνώσεων, αλλά και ελλείψεις εσωτερικού νοητικού λεξικού που οδηγούν σε δυσχέρειες αναγνώρισης της πρόθεσης του συγγραφέα και ρόλου μορφοσυντακτικών σχέσεων τις οποίες είναι δυνατό να αμβλύνουν δείκτες λόγου (Bulgren et al., 2013· Εγγλέζου, 2011· Gardill & Jitendra, 1999· Gregg et al., 2002· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012). Εντούτοις, η κατανόηση των λειτουργιών και η ικανότητα εντοπισμού δεικτών επιχειρηματολογίας καθιστούν αναγκαία τη δυνατότητα συναγωγής συμπερασμών και συνεπώς είναι δυνατό να αυξήσει το βαθμό δυσκολίας στη νοηματική αποκωδικοποίηση κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές με ΕΜΔ οι οποίοι σημειώνουν συχνά ελλείμματα στον εν λόγω τομέα (Britt & Larson, 2003· Larson et al., 2004).

Από τα αποτελέσματα σύγκρισης της επίδοσης μαθητών με ΕΜΔ μεταξύ πρώτου (με ενισχυμένη παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών) και δεύτερου κειμένου (χωρίς ενισχυμένη παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών) κάθε ζεύγους, παρατηρήθηκε υψηλότερος μέσος όρος ορθών απαντήσεων στο κείμενο με δείκτες του πρώτου ζεύγους (3.3 έναντι 2.8), ενώ ο μέσος όρος ορθών απαντήσεων ήταν υψηλότερος στα κείμενα του δεύτερου (3.2, 2.9) και τρίτου ζεύγους χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών απ' ό,τι στα κείμενα με δείκτες (2.9, 2.7). Αν και η σπουδαιότητα αυτών των διαφορών δεν επιβεβαιώνεται στατιστικά θα μπορούσε να συνιστά ένδειξη ελάφρως αυξημένης δυσκολίας στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων με οικείο θέμα και μεγαλύτερη

έκταση, καθώς και στα κείμενα με ανοίκειο θέμα από μαθητές με ΕΜΔ εξαιτίας της ενισχυμένης παρουσίας δεικτών. Όπως αναφέρθηκε, σύμφωνα με βιβλιογραφικά στοιχεία, η ευαισθησία στην αναγνώριση και κατανόηση του ρόλου που φέρουν εις πέρας οι δείκτες λόγου προϋποθέτει γνώσεις σχετικά με τις λειτουργίες τους. Μαθητές με ΕΜΔ είναι δυνατό να παρουσιάζουν συναφή γνωστικά ελλείμματα ή αδυναμίες στη συναγωγή συμπερασμών με αποτέλεσμα η ενισχυμένη παρουσία τους να υποβαθμίσει το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης κειμένου (Best et al., 2005· Graham & Bellert, 2004· Haria, 2010· Kendeou & van den Broek, 2007· Watson et al., 2012). Ανάλογα, η διαφορά στο πρώτο ζεύγος ίσως υποδεικνύει ήπια διευκόλυνση μαθητών με ΕΜΔ από την παρουσία δεικτών λόγου στη νοηματική επεξεργασία κειμένων επιχειρηματολογίας με οικείο θέμα και μέτρια έκταση. Είναι απαραίτητο, βέβαια, να υπογραμμισθεί πως η ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγων δεν φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά από στατιστικής άποψης την κατανόηση μαθητών με ΕΜΔ στα κείμενα των τριών ζευγών συνολικά (1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου}) και μεταξύ πρώτου και δεύτερου κειμένου κάθε ζεύγους (με δείκτες και χωρίς). Αναλόγως, η ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγου δεν φαίνεται να διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη συνολική επίδοση ως προς την κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές με ΧΕΜΔ. Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση ενισχυμένης παρουσίας επιχειρηματολογικών δεικτών σε κείμενα με οικεία θέματα και μεγαλύτερη έκταση υπήρξε στατιστικά σημαντική (μ.ο. 4.8 έναντι 4.2) και ως εκ τούτου θα μπορούσε να ειπωθεί πως ενδέχεται να συνετέλεσε σε υψηλότερο επίπεδο κατανόησης τέτοιων κειμένων από μαθητές ΧΕΜΔ. Εντούτοις, η στρατηγική ενσωμάτωση ή παράλειψη δεικτών λόγου δεν συνοδεύτηκε από στατιστική σημαντικότητα όπως προέκυψε από τη σύγκριση της κατανόησης μεταξύ του πρώτου (με δείκτες) και του δεύτερου κειμένου (χωρίς δείκτες) των υπόλοιπων ζευγών (κείμενα με οικείο θέμα μέτριας έκτασης, κείμενα με ανοίκειο θέμα μέτριας έκτασης) ούτε μεταξύ κειμένων με δείκτες (1^ο, 3^ο, 5^ο) και χωρίς συνολικά (2^ο, 4^ο, 6^ο). Συνοψίζοντας, η ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγων δεν φαίνεται να ασκεί σημαντική επίδραση στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ, παραμόνο στην κατανόηση των δευτέρων, όταν κλήθηκαν να διαχειριστούν νοηματικά κείμενα επιχειρηματολογίας με οικεία θεματολογία και μεγαλύτερη έκταση.

Τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων συγκρίσεων διαφωνούν εν μέρει με αυτά που προέκυψαν από έρευνα της Chambliss (1995) κατά την οποία η ένταξη νύξεων που σηματοδοτούσαν την ύπαρξη δομικών στοιχείων γραπτών επιχειρημάτων από μαθητές Γ' Λυκείου ευνόησε τη γενικότερη επίδοσή στην αναγνωστική κατανόηση των περισσότερο

επιδέξιων αναγνωστών. Ωστόσο, δεν είχε αναγνωρισθεί στατιστικά σημαντική επίδραση της ενσωμάτωσης νύξεων στην αναγνώριση του επιχειρηματολογικού χαρακτήρα τέτοιων κειμένων από τους συμμετέχοντες ανεξαρτήτως επιπέδου αναγνωστικών ικανοτήτων, όταν έπρεπε να τα διακρίνουν από πληροφοριακά κείμενα. Από τα ευρύτερα πορίσματα της έρευνας προέκυψε ως προέκταση ότι οι ικανοί αναγνώστες έχουν την ικανότητα να αξιοποιούν τέτοιους δείκτες (π.χ. σαφείς εισαγωγές και επιλόγους) κατάλληλα, καθώς ενδέχεται να διαθέτουν τις απαραίτητες στρατηγικές αναγνώρισής τους για την κατανόηση εκτενών κειμένων επιχειρηματολογίας. Επίσης, σε έρευνα της Kamalski και των συνεργατών της (2008) η παρουσία δεικτών λόγου η λειτουργία των οποίων εκτεινόταν σε τοπικό και καθολικό επίπεδο φάνηκε να ευνοεί τον βαθμό κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων από παιδιά που εμφάνιζαν ελλείψεις στο σύνολο κατακτημένων γνώσεών τους. Η έλλειψη σημαντικής επίδρασης των δεικτών λόγου στην κατανόηση από παιδιά με ΕΜΔ συμφωνεί με στοιχεία της μελέτης των Meyer και Roon (2001) κατά τα οποία οι δείκτες λόγου, αν και προλογίζουν σημαντικά δομικά κειμενικά στοιχεία, αποτελούν χαρακτηριστικό πολυπλοκότητάς σε πληροφοριακά ή κείμενα επιχειρηματολογίας στα οποία συναντώνται συχνά, καθώς αντικαθιστούν σχέσεις οι οποίες ίσως εκφράζονταν λεπτομερέστερα και με μεγαλύτερη σαφήνεια μέσω της παροχής περισσότερων πληροφοριών. Επίσης, η έλλειψη σπουδαίας επίδρασης της ένταξης δεικτών στους μαθητές των δύο ομάδων (με ΕΜΔ και ΧΕΜ) συμπορεύεται με τα αποτελέσματα πειράματος των Britt και Larson (2003) κατά τα οποία η παρουσία ή μη του δείκτη «επειδή», ο οποίος σηματοδοτούσε τη σχέση ισχυρισμού- αιτίας, δεν επέδρασε σημαντικά στην ακρίβεια ανάκλησης περιεχομένου σύντομων γραπτών επιχειρημάτων από φοιτητές Ψυχολογίας. Παρομοίως, στην έρευνα του Al- Surmi (2011) κατεδείχθη πως η ενισχυμένη παρουσία δεικτών λόγου δεν άσκησε σημαντική επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση πληροφοριακού κειμένου με ιστορικό περιεχόμενο από φοιτητές διδασκομένους την αγγλική ως ξένη γλώσσα, καθώς η επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων, φοιτητών που διάβασαν κείμενο με ενισχυμένη παρουσία δεικτών και φοιτητών που διάβασαν κείμενο χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών, δεν διέφερε σπουδαία. Αντίστοιχα, στην έρευνα του Luo και των συνεργατών του (2019) ελέγχθηκε ο ρόλος της αξιοποίησης γνώσεων σχετικών με τη λειτουργία δεικτών λόγου στην αναγνωστική κατανόηση αγγλικού κειμένου από πρωτοετείς φοιτητές. Οι τελευταίοι έπρεπε να απαντήσουν σε δύο ομάδες ερωτήσεων σε εκείνες για την ορθή απάντηση προϋποτίθεται η αναγνώριση και κατανόηση δεικτών λόγου και σε εκείνες για την απάντηση των οποίων δεν ήταν απαραίτητη η αξιοποίηση των σηματοδοτούμενων από δείκτες λόγου κειμενικών σχέσεων.

Στα αποτελέσματα δεν αναγνωρίστηκε ως στατιστικά σημαντική η επίδραση δεικτών λόγου στην αναγνωστική κατανόηση φοιτητών. Ανάλογα, στην έρευνα της Ang (2014) είχε διερευνηθεί κατά πόσο επηρέαζε η ενισχυμένη παρουσία δεικτών σε επίπεδο μικροδομής και υπερδομής την αναγνωστική κατανόηση άρθρου στα αγγλικά από φοιτητές και αποφοίτους Ιατρικής ως κατέχοντες επάρκεια στην αγγλική (δεύτερη γλώσσα). Η παρουσία δεικτών σε τοπικό και οικουμενικό επίπεδο δεν φάνηκε να επιδρά θετικά στην κατανόηση των συμμετεχόντων. Οι τελευταίες έρευνες, ωστόσο, αφορούσαν στην κατανόηση κειμένου σε ξένη γλώσσα, διαδικασία η οποία ενδέχεται να αναπτύσσεται μέσω διαφορετικών διεργασιών από την αναγνωστική κατανόηση κειμένου στη μητρική γλώσσα αναγνώστη. Επιπλέον, συμμετέχοντες ήταν μεγαλύτερα ηλικιακά άτομα (φοιτητές, απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) και ως εκ τούτου η οποιαδήποτε αντιστοιχία ευρημάτων δεν μπορεί να ληφθεί ως γενικεύσιμη. Η συμπερίληψή τους κρίθηκε σκόπιμη για την ένταξη όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων σχετικά με τη σχέση δεικτών λόγου και κατανόησης κειμένου.

Επομένως, στην παρούσα εργασία οι επιχειρηματολογικοί δείκτες του τριγωνικού μοντέλου είναι πιθανό να έδρασαν ως ένας παράγοντας που ενδεχομένως βοήθησε όμως όχι σημαντικά τη νοηματική επεξεργασία επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές με ΕΜΔ και δεν βοήθησε στη γενική επίδοση παιδιών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ, εκτός από την περίπτωση στην οποία οι δεύτεροι είχαν στη διάθεσή τους περισσότερες πληροφοριακές λεπτομέρειες, ώστε να ταυτοποιήσουν τις λειτουργίες των δεικτών αυτών. Η χαμηλή επίδραση της ενσωμάτωσης αυτών των δεικτών στην κατανόηση των παιδιών ίσως οφείλεται και στο κενό οργανωμένης διδασκαλίας τους στο Γυμνάσιο με στόχο την αναγνώριση και αξιοποίησή τους σε δραστηριότητες σχετιζόμενες με την ανάγνωση ή παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων.

Πέραν τούτων, ερευνήθηκε η πιθανότητα ύπαρξης διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων (ΕΜΔ, ΧΕΜΔ) ως προς τον εντοπισμό δομικών στοιχείων επιχειρηματολογικών κειμένων (ισχυρισμού- πρόθεσης συγγραφέα, υποστήριξης 1^{ης} αιτίας, υποστήριξης 2^{ης} αιτίας, αντίθετης θέσης, αντεπιχειρήματος, ανασκευής, εγγυητών- αιτιών) στα κείμενα με ενισχυμένη παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών λόγου και στα κείμενα χωρίς αυτή. Η κατάκτηση γνώσεων αναφορικά με τα δομικά χαρακτηριστικά επιχειρηματολογικών κειμένων και ιδιαίτερα εκείνων με μεγαλύτερη έκταση συνιστά πολύπλοκη διαδικασία και απαραίτητη προϋπόθεση κατανόησης τέτοιων κειμένων. Θεωρούνται απαραίτητες για την αντίληψη της πρόθεσης του πομπού, της αναγνώρισης του κειμένου ως επιχειρήματος και για τη διάκριση των συστατικών τους (Chambliss, 1995· Gilbert, 1991). Ωστόσο,

συναντώνται δυσκολίες στην κατανόηση και στην αξιοποίηση του επιχειρηματολογικού σχήματος τόσο σε μαθητές ΧΕΜΔ όσο και με ΕΜΔ με τους δεύτερους να αντιμετωπίζουν συχνότερα δυσχέρειες (Brownell et al., 1993· Bulgren et al., 2013· Di Cecco & Gleason, 2002). Οι δείκτες λόγου σηματοδοτούν συστατικά με τα οποία δομούνται επιχειρηματολογικά κείμενα συντελώντας στην αναγνώριση της οργάνωσής τους. Επίσης, συμβάλλουν στη διάκριση της σχέσης μεταξύ των διαφορετικών δομικών στοιχείων γραπτού επιχειρήματος. (Blakemore, 1987, 2000· Εγγλέζου, 2011, σ. 149-156· Goldman et al., 1995· Larson et al., 2004· Lorch & Lorch, 1996).

Κατά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσίασαν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη επίδοση στην αναγνώριση κάθε δομικού στοιχείου στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών συγκριτικά με τους μαθητές ΧΕΜΔ. Οι μαθητές με ΕΜΔ σημείωσαν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη επίδοση στα κείμενα με δείκτες σε ερωτήσεις αναγνώρισης της αντίθετης θέσης και της ανασκευής. Από τα αποτελέσματα προέκυψαν περισσότερες διαφορές μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ στην κατανόηση και στον εντοπισμό όλων των δομικών στοιχείων στα επιχειρηματολογικά κείμενα χωρίς δείκτες, γεγονός που έμμεσα ίσως υποδεικνύει ότι η ενισχυμένη παρουσία των δεικτών «επομένως, επειδή, αφού, γιατί, διότι, εφόσον» είναι δυνατό να συνέβαλε στη μείωση διαφορών μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ στην αναγνώριση ουσιαστών συστατικών επιχειρήματος, δηλαδή του ισχυρισμού, υποστηρικτικών δεδομένων της 1^{ης} και 2^{ης} αιτίας, αντεπιχειρήματος και εγγυητών- αιτιών. Η παρουσία δεικτών λόγου είναι δυνατό να διευκολύνει παιδιά με ΕΜΔ στην κατανόηση κειμένου, καθώς συνδέουν λογικά διαφορετικές πληροφορίες του ίδιου κειμένου και μπορούν να τους διευκολύνουν στην αναγνώριση της επιχειρηματολογικής υπερδομής, καθώς διαθέτουν δυσκολίες εσωτερίκευσης σχετικού σχήματος (Britt & Larson, 2003· Larson et al., 2004). Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να ειπωθεί πως η στρατηγική παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών ενδέχεται να μην άσκησε σημαντική επίδραση στην κατανόηση από μαθητές με ΕΜΔ και πιθανόν να επέδρασε θετικότερα σε μαθητές ΧΕΜΔ στην αναγνώριση της αντίθετης θέσης και στην αναγνώριση της ανασκευής κειμένων επιχειρηματολογίας. Συγκεκριμένα, η ενισχυμένη παρουσία των δεικτών «ωστόσο», ο οποίος παρουσιάζει διατύπωση αντίθετης θέσης εκφράζοντας νοηματική σχέση αντίθεσης και «πραγματικά», ο οποίος σηματοδοτεί εισαγωγή ανασκευής εκφράζοντας σχέση επιβεβαίωσης, ενδέχεται να επιβάρυνε την αναγνώριση αντίστοιχων δομικών συστατικών από παιδιά με ΕΜΔ. Είναι πιθανό τα τελευταία μην έχοντας αντιληφθεί τη διαλογική φύση επιχειρηματολογικών κειμένων να

μην ταυτοποίησαν διαρθρωτικές εκφράσεις οι οποίες προειδοποιούν τους αναγνώστες για την εισαγωγή ένστασης προς την αρχική άποψη ούτε αναγνώρισαν δείκτη που προϋποθέτει ως προς την πρόθεση του πομπού να βρεθεί μία «λύση» στο υπό συζήτηση πρόβλημα. Αντίθετα, οι δείκτες αυτοί μπορεί να ξένισαν τους μαθητές με ΕΜΔ ή να προκάλεσαν σύγχυση ως φέροντες επιπλέον νοηματικά δεδομένα για την κατανόηση των οποίων κατέστη αναγκαία η διαμόρφωση λογικών συσχετίσεων, στην οποία συχνά δυσκολεύονται αυτά τα παιδιά (Britt & Larson, 2003· Larson et al., 2004). Βέβαια, η δυσκολία τους είναι δυνατό να συνδέεται και με ελλιπή διδασκαλία στην αναγνώριση των λειτουργιών τους εντός επιχειρηματολογικού κειμένου, υπόθεση η οποία, αν συγκριθεί με την καλύτερη κατανόηση από μαθητές με ΕΜΔ του ρόλου περισσότερο συχνόχρηστων δεικτών με τους οποίους δηλώνεται συμπέρασμα (επομένως), αιτία (επειδή, γιατί, αφού, διότι) και προϋπόθεση (εφόσον) ίσως συνιστά ένδειξη ανάγκης για συστηματική διδασκαλία των λειτουργιών τέτοιων δεικτών εντός επιχειρηματολογικού κειμένου σε μαθητές Γυμνασίου με ΕΜΔ. Η ανάγκη αυτή γίνεται αντιληπτή αν αναλογιστεί κάποιος πως απαραίτητη για τον εντοπισμό δεικτών λόγου και την κατανόηση της χρήσης τους είναι η συνειδητοποίηση των ρόλων που επιτελούν εντός κειμένου (Blakemore, 1987, 2000· Εγγλέζου, 2011, σ. 149-156· Goldman et al., 1995· Larson et al., 2004· Lorch & Lorch, 1996). Επιπρόσθετα, η ορθή ερμηνεία δεικτών λόγου με στόχο την κατανόηση κειμένου πραγματοποιείται σχεδόν αυτόματα από μαθητές υψηλής επίδοσης, όμως εκείνοι που συναντούν μαθησιακές δυσκολίες χρήζουν άμεσης διδασκαλίας και επαναλαμβανόμενης εξάσκησης, ώστε να τους αξιοποιούν προς όφελος της κειμενικής κατανόησης (Larson et al., 2004). Ουσιαστικά, θα ήταν δυνατό να λεχθεί πως η συνθήκη κατά την οποία δεν εξασφαλιζόταν ενισχυμένη παρουσία δεικτών επιχειρηματολογίας τριγωνικού μοντέλου είναι δυνατό να επέδρασε αρνητικά σε μαθητές με ΕΜΔ, ενώ η σκόπιμη ενσωμάτωσή τους επιβάρυνε σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους μαθητές ΧΕΜΔ την προσπάθειά τους να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναγνώρισης αντίθετης θέσης και ανασκευής.

Τα αποτελέσματα συμβαδίζουν μερικώς με ερευνητικά στοιχεία του Gersten και των συνεργατών του (2001) σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τη δομή διαφορετικών κειμενικών ειδών και κατ' επέκταση δυσκολεύονται στην αναγνώριση των επιμέρους δομικών τους στοιχείων. Τα αποτελέσματα αυτά επίσης συνάδουν εν μέρει με θεωρητικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία τόσο οι μεγαλύτεροι μαθητές όσο και παιδιά μικρότερων τάξεων μπορούν να ευνοηθούν από την παρουσία δεικτών λόγου στην αναγνώριση βασικών δομικών στοιχείων κειμένων επιχειρηματολογίας (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy,

2002). Παρ' όλα αυτά, στην έρευνά της η Chambliss (1995) είχε εξετάσει την ικανότητα μαθητών Λυκείου να αναγνωρίζουν την επιχειρηματολογική δομή αντίστοιχου κειμένου. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ικανότητα επιδέξιων αναγνωστών να αναγνωρίζουν και να κατανοούν επιχειρηματολογικά κείμενα χρησιμοποιώντας νύξεις. Το εύρημα της παρούσας εργασίας συμφωνεί σε έναν βαθμό με αυτό της έρευνας της Chambliss (1995), καθώς σημειώθηκε υψηλότερη επίδοση μαθητών ΧΕΜΔ στην αναγνώριση δομικών συστατικών επιχειρήματος συμπεριλαμβανόμενης της αναγνώριση των κειμένων ως επιχειρηματολογικών (ερώτηση 1) στα κείμενα με ενισχυμένη παρουσία δεικτών, ενώ μικρότερη υπήρξε και η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ μαθητών των δύο ομάδων (με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ) στην αναγνώριση της πλειοψηφίας δομικών συστατικών στα κείμενα με στρατηγική παρουσία δεικτών λόγω τριγωνικού μοντέλου. Αν και, πράγματι, οι μαθητές με ΧΕΜΔ επέδειξαν σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στην αναγνώριση των συστατικών αυτών παρουσία δεικτών η ίδια δεν επιβεβαιώθηκε στατιστικά παρά μόνο σε ό,τι σχετίζεται με την αναγνώριση της αντίθετης θέσης και της ανασκευής.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν μερικώς με δεδομένα της Goldman και των συνεργατιδών της (1995), καθώς και των Lorch & Lorch (1996) σύμφωνα με τα οποία οι δείκτες λόγου ενισχύουν την κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας σε μαθητές χαμηλότερης επίδοσης. Η Larson και οι συνεργάτες της (2004) αξιολόγησαν φοιτητές Ψυχολογίας στην αναγνώριση ισχυρισμών και αιτιών χρησιμοποιώντας εκτενή επιχειρηματολογικά κείμενα με δείκτες και χωρίς. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν γενικά χαμηλή επίδοση των φοιτητών και σημαντική στατιστικά χαμηλότερη, όταν απουσίαζαν οι δείκτες λόγου. Τα στοιχεία της προηγούμενης συμφωνούν αδρομερώς με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, καθώς η επίδοση μαθητών με ΕΜΔ (42,6%) και ΧΕΜΔ (59,5%) βάσει ορθών απαντήσεων στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων υπήρξε σχετικά χαμηλή. Επιπρόσθετα, στην παρούσα εργασία οι μαθητές με ΕΜΔ επέδειξαν υψηλότερο επίπεδο δυσκολιών κατά την αναγνώριση όλων των δομικών συστατικών επιχειρήματος συγκριτικά με παιδιά ΧΕΜΔ, όταν δεν διασφαλιζόταν ενισχυμένη παρουσία δεικτών σε κείμενα επιχειρηματολογίας. Θα ήταν δυνατό να προταθεί πως η ενισχυμένη παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών ίσως δεν ενίσχυσε σημαντικά την ενεργοποίηση επιχειρηματολογικού σχήματος στους μαθητές, ΧΕΜΔ με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι έχουν εκτεθεί στην επιχειρηματολογική υπερδομή και έχουν εσωτερικεύσει τα συστατικά της.

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η επίδραση του βαθμού εξοικείωσης αναγνωστών με το κειμενικό θέμα στην αναγνώριση δομικών στοιχείων επιχειρηματολογικού κειμένου

από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση κειμένων υψηλότερων απαιτήσεων όπως τα επιχειρηματολογικά, ευνοώντας την ενεργοποίηση νοητικών σχημάτων και τη διαμόρφωση λογικών συνεπαγωγών. Παρ' όλα αυτά, η κατοχή προηγούμενων γνώσεων και αντιλήψεων ως προς συγκεκριμένο ζήτημα είναι πιθανό να υποβαθμίσει την κριτική ανάγνωση επιχειρηματολογικών κειμένων ή την αναγνώριση των συστατικών τους εξαιτίας του κινδύνου προσέγγισης του περιεχομένου τους από αναγνώστες βάσει προσωπικών προκαταλήψεων (Cottrell & McNamara, 2002· Diakidoy et al., 2017· Evans, 2012· Kendeou & Van den Broek, 2007· Mahmoudi & Mahmoudi, 2017· McNamara & Kintsch, 1996· Πόρποδας, 2002· Watson et al., 2012). Μαθητές με ΕΜΔ είναι δυνατό να αντιμετωπίζουν ελλείψεις γνωστικής βάσης, αδυναμίες σχετικές με την αξιοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων και συνδυασμού τους με κειμενικές πληροφορίες και δυσκολίες ως προς την προσκόλληση σε προηγούμενες γνώσεις ή αντιλήψεις με αποτέλεσμα να παρεμποδίζονται στο έργο κριτικής αποτίμησης κειμένου (Cottrell & McNamara, 2002· Diakidoy et al., 2017· Dehn, 2008· Evans, 2012· Hattan et al., 2015· McNamara & Kintsch, 1996· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εργασίας έδειξαν ότι στους μαθητές με ΕΜΔ σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αναγνώριση υποστήριξης 1^{ης} αιτίας σε κείμενα με οικεία θέματα σε σύγκριση με ανοίκεια θέματα, ενώ σε μαθητές ΧΕΜΔ παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αναγνώριση αντίθεσης θέσης σε οικεία θέματα σε σχέση με ανοίκεια θέματα. Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η εξοικείωση των μαθητών με το θέμα κειμένου (οικείο) φαίνεται να επηρεάζει θετικά τους μαθητές με ΕΜΔ της παρούσας έρευνας στην αναγνώριση τεκμηρίων της 1^{ης} αιτίας και πως η εξοικείωση μαθητών με το θέμα κειμένου (οικείο) φαίνεται να ασκεί θετική επιρροή στην αναγνώριση της αντίθετης θέσης από μαθητές ΧΕΜΔ. Ωστόσο, η εξοικείωση με το θέμα κειμένου δεν φαίνεται να ασκεί σημαντική επίδραση στην αναγνώριση περισσότερων δομικών στοιχείων και συνεπώς δεν δείχνει να βοηθά ή να παρακωλύει συνολικά την ακριβέστερη κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές με ΕΜΔ ή ΧΕΜΔ, λόγω πιθανής προσκόλλησης σε γνώσεις τις οποίες ήδη διέθεταν.

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας διαφωνούν με πορίσματα της έρευνας των Carr και Thompson (1996) σύμφωνα με τα οποία μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες Α' και Β' Γυμνασίου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση κειμένων, όταν διέθεταν αρκετές γνώσεις σχετικά με τη θεματολογία και ιδιαίτερα σε ερωτήσεις που απαιτούσαν την ικανότητα να καταλήγουν σε

συμπεράσματα. Η κατοχή προϋπαρχουσών γνώσεων ωφέλησε ακόμη περισσότερο τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, η πιθανή θετική επίδραση εξοικείωσης των μαθητών ΧΕΜΔ στην αναγνώριση αντίθετης θέσης παρουσιάζει μερική συμφωνία με εύρημα της έρευνας των Kendeou και Van den Broek (2007) σύμφωνα με το οποίο συμμετέχοντες που αρχικά διέθεταν παρανοήσεις σχετικά με το κειμενικό θέμα κατάφεραν να αποστασιοποιηθούν από προϋπάρχουσες αντιλήψεις και να κατανοήσουν σε βάθος κείμενο όντες σε θέση να οικοδομούν συνεπαγωγές στην περίπτωση κατά την οποία διέθεταν ανασκευή. Βέβαια, στην έρευνα συμμετείχαν προπτυχιακοί φοιτητές και όχι μαθητές Γυμνασίου με ή χωρίς ΕΜΔ ενώ οι συγκρίσεις δεν παρουσιάζουν ακριβή αναλογία με τις συγκρινόμενες παραμέτρους της παρούσας εργασίας. Η απουσία σημαντικής επίδρασης του βαθμού εξοικείωσης αναγνωστών με το εξεταζόμενο θέμα συμφωνεί, εντούτοις, με πορίσματα των Mahmoudi και Mahmoudi (2017) στα οποία δεν διεφάνη άσκηση επιρροής της παραμέτρου αυτής στην αναγνωστική κατανόηση κειμένου στα αγγλικά από σπουδαστές της αγγλικής ως ξένης γλώσσας.

Λαμβάνοντας υπόψη βιβλιογραφικά στοιχεία σχετικά με τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις στην πληρέστερη αναπαράσταση κειμένου τουλάχιστον για τους μαθητές ΧΕΜΔ θα αναμέναμε να έχει ασκήσει μεγαλύτερη επίδραση το θέμα στην αναγνώριση δομικών στοιχείων (Marttunen & Laurinen, 2007). Οι Bos και Anders (1990) τονίζουν την επιζήμια επίδραση ελλιπών γνώσεων σχετικά με τη θεματολογία στην κατανόηση πληροφοριακών κειμένων από μαθητές ΧΕΜΔ. Ωστόσο η προδιάθεση αναγνωστών να προσεγγίσουν επιχειρηματολογικό αναγνωστικό υλικό με προκαταλήψεις εντοπίστηκε στην έρευνα του Lord και των συνεργατών του (1979) στην οποία ζητήθηκε από μαθητές να διαβάσουν κείμενο πειθούς με θέμα τον πόλεμο. Δημιουργήθηκαν δύο εκδοχές του κειμένου στην πρώτη από την οποία ο συγγραφέας υποστήριζε την πρακτική του πολέμου ενώ στη δεύτερη την απέρριπτε χρησιμοποιώντας επιχειρήματα. Η κάθε εκδοχή χορηγήθηκε στα παιδιά με την αντίθετη προς τη στάση του συγγραφέα άποψη. Τα αποτελέσματα έδειξαν περιορισμένη ανάκληση δεδομένων εξαιρουμένων όσων συμφωνούσαν με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους.

Μία από τις σημαντικές δυσκολίες μαθητών μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων είναι ενδεχομένως η υπερίσχυση άντλησης δεδομένων από την εμπειρική τους βάση σε σύγκριση με την επεξεργασία κειμενικών πληροφοριών, όταν χρειάζεται να ασχοληθούν με δραστηριότητες ελέγχου κατανόησης, οπότε αναμενόταν η άσκηση επίδρασης και στην εν λόγω ομάδα. Ευρήματα της έρευνας της Williams (1993) σε εφήβους με ΕΜΔ και χωρίς κατέδειξε χαμηλότερη επίδοση των πρώτων στην

περίπτωση κατά την οποία διέθεταν γνώσεις υποβάθρου αναφορικά με το θέμα αφηγηματικού κειμένου. Υπεύθυνη για τις δυσκολίες αυτές θεωρήθηκε η επιμονή των παιδιών σε ό,τι ήδη γνώριζαν. Όπως αναφέρθηκε, άλλοι παράγοντες σχετικοί με την εξοικείωση αναγνώστη με το θέμα οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την κατανόηση κειμένου από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η πιθανότητα περιορισμένης γνωστικής βάσης και η αδυναμία σύγκρισης και συνδυασμού των γνώσεών τους σχετικά με το κειμενικό θέμα και των πληροφοριών που περιλαμβάνει το υπό διαχείριση κείμενο, ώστε να συναγάγουν συμπερασμούς (Cottrell & McNamara, 2002· Diakidoy et al., 2017· Dehn, 2008· McNamara & Kintsch, 1996· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012). Για τη χαμηλή επίδραση του θέματος στην αναγνώριση δομικών στοιχείων του επιχειρήματος στην παρούσα έρευνα ενδέχεται να ευθύνεται η συμπτωματική παρουσίαση θεματολογίας με γνώμονα συγκεκριμένες έννοιες και η έλλειψη σαφούς διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής υπερδομής στο Γυμνάσιο με πιθανή προέκταση δυσκολίες μαθητών να αξιοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις προκειμένου να αναγνωρίσουν την οργάνωση επιχειρηματολογικού κειμένου.

Εκτός από αυτά, ελέγχθηκε η επίδραση της κειμενικής έκτασης στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων στα κείμενα αυτά από τις δύο ομάδες συμμετεχόντων (με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ). Τα αποτελέσματα υπέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανόηση μεταξύ κειμένων μέτριας έκτασης με οικείο θέμα και κειμένων οικείου θέματος με μεγαλύτερη έκταση από τους μαθητές με ΕΜΔ σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση αντεπιχειρήματος. Αντίθετα, οι μαθητές ΧΕΜΔ δεν παρουσίασαν καμία σημαντική διαφορά στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων με μέτρια και μεγαλύτερη έκταση. Συνεπάγεται, ότι η έκταση κειμένου ενδέχεται να μην άσκησε σημαντική επίδραση στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και στον εντοπισμό δομικών στοιχείων στα κείμενα αυτά από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ, παρότι η μεγαλύτερη έκταση κειμένου φάνηκε να επηρέασε θετικά τους μαθητές με ΕΜΔ στην αναγνώριση αντεπιχειρήματος σε κείμενα με οικείο θέμα (2^ο ζεύγος κειμένων). Τα συμπληρωματικά πληροφοριακά δεδομένα που περιελάμβαναν κείμενα μεγαλύτερης έκτασης με γνώριμη θεματολογία (εξερεύνηση διαστήματος, γλωσσομάθεια) είναι πιθανό να εξυπηρέτησαν, λοιπόν, στην αναγνώριση του αντεπιχειρήματος από μαθητές με ΕΜΔ.

Η έκταση κειμένου αποτελεί έναν παράγοντα που είναι δυνατό να επηρεάζει το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης, καθώς ενδέχεται να παρουσιάζει σύνδεση με την κειμενική αναγνωσιμότητα και κατά συνέπεια πολυπλοκότητα. Διακρίνεται η τάση εκπαιδευτικών να θεωρούν τα μικρότερης έκτασης κείμενα ευκολότερα στην επεξεργασία

από μαθητές ίσως θεωρώντας ότι η διαχείριση μεγαλύτερων κειμένων συνοδεύεται από ισχυρότερο πνευματικό φορτίο (Daley & Rawson, 2019· Jalilehvand, 2012· Mehrpour & Riazi, 2004· Pearson & Camperell, 1981). Παρ'όλα αυτά, δεν αναγνωρίζεται συμφωνία μεταξύ μελετητών αναφορικά με την άποψη πως τα κείμενα μεγαλύτερης έκτασης συνοδεύονται από υψηλότερο επίπεδο απαιτήσεων αναγνωστικής κατανόησης (Alderson, 2000· Anderson, 1984· Jalilehvand, 2012· Mehrpour & Riazi, 2004). Ενδεικτικά, όπως προκύπτει από μελέτη του Stanovich (1980), τα μεγαλύτερα σε έκταση κείμενα είναι πιθανό να διευκολύνουν την κατανόησή τους από τους αναγνώστες χάρη στο πλήθος πληροφοριών η απουσία των οποίων ίσως υποχρέωνε το άτομο να οικοδομήσει επιπλέον συμπερασμούς. Η θέση αυτή υποστηρίζεται και σε μεταγενέστερα ερευνητικά έργα (Anderson, 1984· Chastain, 1988· Gerot & Unsworth, 2000· Feldmann & Stemmer, 1987· Mehrpour & Riazi, 2004).

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης εργασίας είναι ανάλογα με εκείνα της έρευνας των Mehrpour και Riazi (2004) στην οποία ελέγχθηκε η επίδραση της έκτασης κειμένου στην κατανόηση κειμένου από Ιρανούς σπουδαστές της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας στους μισούς από τους οποίους δόθηκε η εκτενέστερη εκδοχή ενός κειμένου και στους υπόλοιπους η συνοπτική μορφή του. Η επίδοση των συμμετεχόντων ήταν υψηλότερη στη συντομότερη εκδοχή, όμως η διαφορά δεν κρίθηκε ως στατιστικά σημαντική, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι η έκταση κειμένου δεν άσκησε στατιστικά σημαντική επίδραση στην κατανόηση των συμμετεχόντων. Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα έρευνας της Jalilehvand (2012).

Στον αντίποδα βρίσκεται εύρημα από το πρώτο πείραμα της έρευνας της McNamara και των συνεργατών της (1996). Σε αυτό διεφάνη πως η προσθήκη πληροφοριακών δεδομένων και συνεπώς η αύξηση της έκτασης κειμένου έδειξε να οδηγεί σε ακριβέστερη ανάκληση του περιεχομένου κειμένου σχετιζόμενου με το μάθημα Βιολογίας από μαθητές Γυμνασίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Carter και των συνεργατών του (2017), σε ακριβέστερη κατανόηση συνέβαλε η μεγαλύτερη έκταση κειμένου, όταν έπρεπε να το διαβάσουν μεγαλόφωνα και με ταχύτερο ρυθμό μαθητές Λυκείου. Η διαφορά μεταξύ αυτών των ευρημάτων και της παρούσας εργασίας θα μπορούσε να οφείλεται στη συνακόλουθη αύξηση της πολυπλοκότητας με τη διεύρυνση του μεγέθους των κειμένων επιχειρηματολογίας της παρούσας εργασίας. Επίσης, η αύξηση μεγέθους ίσως ενίσχυσε τον βαθμό δυσκολίας στη νοηματική διαχείριση κειμένων μεγαλύτερης έκτασης (β' ζεύγος) ιδιαίτερα από εκείνους με ΕΜΔ οι οποίοι ενδεχομένως λόγω του πλήθους δεδομένων και της περίπλοκης επιχειρηματολογικής δομής με την

οποία ίσως δεν είναι εξοικειωμένοι ενδέχεται να συνάντησαν επιπλέον εμπόδια στην αξιοποίηση περισσότερων πληροφοριών με στόχο την πληρέστερη νοητική αναπαράσταση. Ακόμη, στην έρευνα του Baker (2023) η έκταση κειμένου αναδείχθηκε ως παράγοντας που επιδρά στην κατανόηση κειμένου άμεσα αλλά και έμμεσα επηρεάζοντας διακριτούς παράγοντες όπως η αναγνώριση νοήματος όρων βάσει συγκεκριμένου, η αξιοποίηση λεξιλογικών γνώσεων και η διατήρηση του ενδιαφέροντος κατά την αναγνωστική κατανόηση πρότυπων εκθέσεων από απόφοιτους Λυκείου διδασκόμενους την αγγλική γλώσσα. Σε ό,τι αφορά στην κατανόηση πληροφοριακού κειμένου οι συμμετέχοντες θεώρησαν πως η μεγαλύτερη έκταση τέτοιων κειμένων ενισχύει το επίπεδο δυσκολίας τους συγκριτικά με τη μεγαλύτερη έκταση αφηγηματικών η οποία είναι δυνατό να ευνοήσει τη διαδικασία νοητικής αναπαράστασης. Οι διαφορές είναι πιθανό να σχετίζονται με το γεγονός πως στην έρευνα αυτή συμμετείχαν μεγαλύτερα παιδιά, ενώ η επίδραση της έκτασης κειμένου στην κατανόηση υλοποιήθηκε μέσω εργαλείου αυτοαναφοράς.

Συν τοις άλλοις, διενεργήθηκε εξέταση της κατανομής διαφορετικών τύπων λαθών (1^{ου}, 2^{ου} και 3^{ου} επιπέδου) της ταξινομίας Pearson (King et al., 2004) στις δύο ομάδες (μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ). Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους λαθών μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ (4.1, 7.1, 12.5 αντίστοιχα) και ΧΕΜΔ (0.8, 4.8, 10.2) και στους τρεις τύπους λαθών, υποδεικνύοντας ισχυρότερες ποιοτικά δυσκολίες των πρώτων σε ό,τι αφορά στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας. Ο εντοπισμός συγκριτικά περισσότερων λαθών πρώτου επιπέδου από μαθητές με ΕΜΔ συνιστά ένδειξη πως είναι δυνατό να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου, καθώς σημειώνουν σφάλματα επιφανειακής επεξεργασίας του νοηματικού περιεχομένου, πιθανόν λόγω εξάρτησης προς τη γνωστική βάση που διαθέτουν. Η προσκόλληση σε προηγούμενες γνώσεις ή αντιλήψεις συνιστά μία από τις ισχυρότερες δυσκολίες στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από παιδιά με ΕΜΔ, καθώς είναι δυνατό να αποτελεί τροχοπέδη στην ενεργητική επεξεργασία του περιεχομένου τέτοιων κειμένων και κατ' επέκταση στην ακριβή νοηματική αναπαράστασή τους. Η δυσκολία αυτή συναντάται λόγω της περίπλοκης φύσης της επιχειρηματολογικής υπερδομής με αποτέλεσμα τα παιδιά να επαφίενται στη γνωστική βάση τους η οποία ενεργοποιείται από λέξεις του κειμένου αναγνωριζόμενες στα πλαίσια επιφανειακής ανάγνωσης. Ωστόσο, η επιμονή σε προϋπάρχουσες γνώσεις συχνά συνδέεται και με δυσκολίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ή ευχέρειας οι οποίες περιορίζουν τον αναγνώστη στην αξιοποίησή

τους με στόχο την αποκόμιση νοήματος (Cottrell & McNamara, 2002· Dehn, 2008· McNamara & Kintsch, 1996· Saenz & Fuchs, 2002· Watson et al., 2012). Το εύρημα αυτό διαφωνεί με αυτό της έρευνας των Carr και Thompson (1996) σύμφωνα με το οποίο η εξοικείωση μαθητών με ΕΜΔ Α΄ και Β΄ Γυμνασίου απέφερε ευνοϊκή επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση κειμένων και ωφελώντας ιδιαίτερα την επίδοσή τους σε απαντήσεις που απαιτούσαν την οικοδόμηση συμπερασμών. Ανάλογα στην έρευνα των Kendeou και Van den Broek (2007) αναγνώστες οι γνώσεις των οποίων αναφορικά με το κειμενικό θέμα περιλάμβαναν παρανοήσεις ήταν σε θέση να αξιοποιήσουν προηγούμενες γνώσεις τους και κυρίως στην περίπτωση ενσωμάτωσης ανασκευής, τροποποιώντας παράλληλα αρχικές τους εσφαλμένες εκτιμήσεις κατά τη διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης επιστημονικού κειμένου. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα ήταν προπτυχιακοί φοιτητές ΧΕΜΔ και είναι φυσικό λόγω ηλικιακής προόδου να επιδεικνύουν ανώτερο επίπεδο επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής αποτίμησης κειμένου (Chambliss & Murphy, 2002· Englert et al., 1998· Means & Voss, 1996). Και οι δύο ομάδες σημειώνουν σφάλματα τρίτου επιπέδου σε υψηλότερο συγκριτικά με τους άλλους τύπους λαθών βαθμό, αποτέλεσμα που υποδεικνύει πως ενδέχεται να καταλήγουν σε αυτή την εσφαλμένη απάντηση, όντες σε θέση να παραγάγουν συμπερασμούς όμορους προς τους αποφέροντες την ορθή απάντηση, αλλά με λάθη βεβιασμένης γενίκευσης ή ειδίκευσης. Η οικοδόμηση συμπερασμών αφορά στην ενσωμάτωση πληροφοριών εντός ίδιου κειμένου, μεταξύ διαφορετικών κειμένων ή κειμενικών πληροφοριών και γνώσεων του αναγνώστη (Hall et al., 2020· McNamara & Magliano, 2009). Σύμφωνα με στοιχεία μελετών, παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ μαθητών με χαμηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων στην αναγνωστική κατανόηση και επιδέξιων αναγνωστών στην εφηβεία σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συναγωγής συμπερασμών (Hall et al., 2020). Σύμφωνα με το μοντέλο οικοδόμησης- ενσωμάτωσης η σπουδαιότητα συναγωγής συμπερασμών έγκειται στην ουσιαστικότερη κατανόηση κειμένου η οποία ευνοεί τη μάθηση και προϋποθέτει την κατοχή γνωστικής βάσης για το κειμενικό θέμα. Χάρη σε αυτούς αναπληρώνονται άρρητες έννοιες ή λογικές σχέσεις οι οποίες εννοούνται και συναντώνται συχνά σε δύσκολα ως προς την επεξεργασία τους κείμενα. Επίσης, κατά τη διαμόρφωση συνεπαγωγών ο αναγνώστης ανακαλεί γνώσεις του για το κειμενικό θέμα τις οποίες συνυφαίνει με το περιεχόμενο του κειμένου, παράγοντας προσωπική νοητική αναπαράσταση. Η τελευταία εντάσσεται μακροπρόθεσμα στη μνήμη του ατόμου, προσφέροντας τη δυνατότητα να γενικεύσει τη χρήση τους υπό νέες περιστάσεις και με στόχο να λύσει λογικά προβλήματα (Kintsch, 1988). Ενδέχεται, λοιπόν,

οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία να έχουν έστω χαμηλότερη αντίληψη της ανάγκης να διαμορφώνουν υποθέσεις αναφορικά με τη σχέση μεταξύ διαφορετικών κειμενικών τμημάτων ή τον τρόπο με τον οποίο μπορούν αυτές να συνδεθούν με όσα ήδη γνωρίζουν, αλλά να αδυνατούν να καταλήξουν με ακρίβεια στο επιθυμητό συμπέρασμα το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες νοηματικής επεξεργασίας των χρησιμοποιηθέντων κειμένων επιχειρηματολογίας. Λάθη συνεκτικής σύνδεσης της σχέσης μεταξύ κειμενικών πληροφοριών ανάλογα προς τα σφάλματα συνεπαγωγών σημειώθηκαν και από τους συμμετέχοντες στην έρευνα των Haria και Midgette (2014) οι οποίοι ήταν σε θέση να αποδώσουν περιληπτικά τα δομικά στοιχεία επιχειρήματος προσθέτοντας πολλές άσχετες με το κειμενικό περιεχόμενο πληροφορίες, σημειώνοντας ασυνέπειες προς τη σύνδεση μεταξύ των συστατικών επιχειρήματος.

Ακόμη, στην παρούσα εργασία δεν φάνηκαν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο λαθών μεταξύ των κειμένων με ενισχυμένη παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών και χωρίς αυτή. Η ενισχυμένη παρουσία ή απουσία δεικτών λόγου ενδέχεται να μην επηρεάζει, συνεπώς, την κατανομή τύπων λαθών ούτε στους μαθητές με ΕΜΔ ούτε στους μαθητές ΧΕΜΔ. Επίσης, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα αντιτίθεται στη θεωρία μοντέλου οικοδόμησης- ενσωμάτωσης στο οποίο η ενισχυμένη συνεκτικότητα κειμένου είναι δυνατό να ευνοήσει την κειμενική αναπαράσταση και ανάκληση κειμένου σε αναγνώστες με περιορισμένη γνωστική βάση, όμως ενδέχεται να οδηγήσει σε παθητική επεξεργασία κειμενικού περιεχομένου από αναγνώστες διαθέτοντες γνώσεις συναφείς με το κειμενικό θέμα και ως εκ τούτου να περιορίσει τη βαθύτερη κατανόησή τους (Kintsch, 1988, 1992). Η διαφορά αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στην περίπλοκη φύση των επιχειρηματολογικών κειμένων, αλλά και σε ελλιπή διδασκαλία των επιχειρηματολογικών δεικτών στο ελληνικό Γυμνάσιο. Επιπλέον, ίσως συνδέεται με δυσκολίες μαθητών με ΕΜΔ να κατανοήσουν τις λειτουργίες τους στο βαθμό που θα τους ευνοούσαν να σημειώσουν λιγότερα λάθη. Από την άλλη στην έρευνα της Larson και των συνεργατών της (2004) διαφαίνεται θετική επίδραση δεικτών στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από φοιτητές. Επίσης, από την έρευνα της Diakidou και των συνεργατών της (2017) προέκυψε πως η μειωμένη παρουσία στοιχείων οικουμενικής και τοπικής συνεκτικότητας συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη οικοδόμηση συμπερασμών από μαθητές Γυμνασίου υψηλού επιπέδου προϋπαρχουσών γνώσεων κατά την αναγνωστική κατανόηση κειμένων. Αντίθετα, υψηλότερη ήταν η επίδοση μαθητών χαμηλότερου επιπέδου γνωστικής βάσης στα κείμενα στα οποία διασφαλιζόταν ταυτόχρονη τοπική και οικουμενική συνεκτικότητα. Τα αποτελέσματα αυτά δεν συνάδουν

με αυτά της δικής μας εργασίας, καθώς δεν σημειώθηκε επίδραση δεικτών στην κατανομή λαθών σχετικών με συμπερασμούς (2^{ου} και 3^{ου} επιπέδου) ούτε κειμενικού περιεχομένου (1^{ου} επιπέδου). Η εν λόγω αντίθεση θα μπορούσε πέραν τούτων να συνδεθεί με το γεγονός πως παρ' ότι και στις δύο έρευνες συμμετέχοντες ήταν μαθητές Γυμνασίου, όμως στη δεύτερη δεν συμπεριλήφθηκαν μαθητές με ΕΜΔ. Επίσης, ήταν διαφορετική η φύση των εξεταζόμενων κειμένων (επιχειρηματολογικών, Βιολογίας). Τα δεδομένα από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια συμφωνούν με τη θεωρία λειτουργικότητας κατά το σχεδιασμό περισπαστών. Σύμφωνα με αυτή ως αποτελεσματικοί θεωρούνται οι περισπαστές οι οποίοι αντανάκλουν συγκεκριμένο επίπεδο δεξιοτήτων και εκπαιδευτικών αναγκών (DiBattista & Kurzawa, 2011· King et al., 2004· Terao & Ishii, 2020).

Επιπλέον, ερευνήθηκε η συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης όπως αυτή προέκυψε από το εργαλείο αυτοαναφοράς μεταγνωστικής επίγνωσης MARSΙ (Mokhtari et al., 2018· Mokhtari & Reichard, 2002). Η μεταγνώση στην αναγνωστική κατανόηση αναφέρεται στη γνώση σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες από τις οποίες διέρχεται το άτομο κατά το έργο της ανάγνωσης (Brown, 1980, p. 454). Σημαντικές μεταγνωστικές δεξιότητες είναι η γνώση του λόγου ενασχόλησης με ένα κείμενο, ο εκ των προτέρων σχεδιασμός των απαραίτητων δράσεων σε περίπτωση προβλήματος κατανόησης, η τροποποίηση του αρχικού σχεδιασμού, η διαρκής παρατήρηση της κατανόησης, η αντίληψη του είδους κειμένου και της πρόθεσης του συγγραφέα, η αξιοποίηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων που είναι δυνατό να αναδυθούν, η κατανόηση κυριολεκτικού λόγου, η δυνατότητα οικοδόμησης συμπερασμών και η δυνατότητα ακριβούς εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου στο έργο αναγνωστικής κατανόησης (Fitrisia et al., 2015· McNamara, 2011· Mokhtari et al., 2018· Mokhtari & Reichard, 2002· Schellings & van Hout-Wolters, 2011· Vandergrift et al., 2006· Wong, 1987). Ωστόσο, μαθητές με ΕΜΔ είναι δυνατό να παρουσιάζουν αδυναμίες στον έλεγχο της διαδικασίας αναγνωστικής κατανόησης, στην αναγνώριση σημαινόντων κειμενικών τμημάτων, στη συνοπτική απόδοση κειμένου, στον εντοπισμό ασαφειών, στη συνειδητοποίηση δικών τους δυσκολιών ή σχετικών ελλειμμάτων και στην αποκωδικοποίηση ή ευχερή ανάγνωση κειμένου (Bjork et al., 2012· Fitrisia et al., 2015· Gersten et al., 2001· McNamara, 2011· Mokhtari & Reichard, 2002· Paris & Winograd, 1990· Vandergrift et al., 2006· Watson et al., 2012· Wong, 1987). Βέβαια, δυσκολίες μεταγνωστικής φύσης είναι πιθανό να παρουσιάζονται και στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών ΧΕΜΔ (Bjork et al., 2012· Nicolielo- Carrilho & Hage, 2017).

Σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων, οι μαθητές με ΕΜΔ φάνηκε να χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές επίλυσης προβλήματος υιοθετώντας σε μέτριο βαθμό καθολικές και σε χαμηλότερο υποστηρικτικές στρατηγικές. Αντίστοιχα, οι μαθητές ΧΕΜΔ αξιοποιούν συχνότερα στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και με μέτρια συχνότητα καθολικές στρατηγικές αλλά και υποστηρικτικές στρατηγικές. Η υψηλή συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών επίλυσης προβλήματος θα μπορούσε ενδεχομένως να δικαιολογηθεί και ιδιαίτερα δεδομένων των αυξημένων εμποδίων κατά την αναγνωστική κατανόηση συναντώμενων από μαθητές με ΕΜΔ. Έτσι, είναι δυνατό μαθητές με ΕΜΔ να επιστρατεύουν επανορθωτικές μεθόδους αποκόμισης νοήματος, αφού συναντήσουν δυσχέρειες. Επίσης, ίσως προτιμώνται αυτού του είδους στρατηγικές λόγω ελλειμμάτων σχετικά με την εκ των προτέρων υιοθέτηση στόχων κατανόησης πριν την έναρξη της διαδικασίας επεξεργασίας κειμένου τόσο για τους μαθητές με ΕΜΔ όσο και ΧΕΜ. Ωστόσο, δεν διεφάνη στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και μαθητών ΧΕΜΔ, ενώ στην πλειοψηφία τους τόσο οι μαθητές με ΕΜΔ (73%) όσο και εκείνοι ΧΕΜΔ (61.3%) παρουσίασαν μέτρια συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών συνολικά. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα η ύπαρξη ή μη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών δεν φαίνεται να επηρεάζει τη χρήση των εν λόγω στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Παρ' όλα αυτά, το MARSΙ το οποίο χρησιμοποιήθηκε από την παρούσα εργασία είναι εργαλείο αυτοαξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση δεν αντανακλά πάντοτε με σαφήνεια τις εκτιμώμενες δεξιότητες, καθώς υπάρχει η τάση σε μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων να υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους. Αντίθετα, μαθητές με ανώτερο γνωστικό επίπεδο είναι πιθανό να υποβαθμίζουν τις ικανότητές τους (Boud et al., 2013· Brown & Harris, 2013· Panadero et al., 2016). Η έλλειψη αυτής της διαφοράς θα μπορούσε να συνδέεται με αυτή την ασυνέπεια μεταξύ αυτοαξιολόγησης και πραγματικών δυνατοτήτων των παιδιών. Το αποτέλεσμα ίσως συνιστά ένδειξη ανάγκης για συστηματική διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές Γυμνασίου.

Το εύρημα αναφορικά με την έλλειψη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ μαθητών Γυμνασίου με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ ως προς τη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης του MARSΙ, συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Κουλιανού και των συνεργατών της (2019). Ανάλογα, η συχνότητα εφαρμογής των οικουμενικών και υποστηρικτικών στρατηγικών από τους συμμετέχοντες συμφωνεί με την έρευνα αυτή στην οποία η συχνότητα τοποθετείται στο επίπεδο μέτριας χρήσης, ενώ η υιοθέτηση στρατηγικών επίλυσης προβλήματος κατατάσσεται στο επίπεδο υψηλής

χρήσης. Επίσης, όπως στην παρούσα εργασία, τα δεδομένα της δεν υπέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) ως προς τη συχνότητα αξιοποίησης κάθε ομάδας στρατηγικών ξεχωριστά. Οι ομοιότητες είναι πιθανό να σχετίζονται με την αναλογία στις ομάδες συμμετεχόντων (με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ) και στις τάξεις φοίτησής τους (Γυμνάσιο). Παρόλο που αναλογία στα αποτελέσματα μεταξύ δύο ερευνών στα οποία χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο δεν είναι γενικεύσιμη, ίσως υποδεικνύει, εντούτοις, αναγκαιότητα διδασκαλίας οικουμενικών και υποστηρικτικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά Γυμνασίου με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Αντίθετα, τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας διαφωνούν με αυτά της έρευνας των Nicolielo- Carrilho και Hage (2017) κατά τα οποία σημειώθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλότερη συχνότητα εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνολικά από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, συναντάται χαμηλότερη συχνότητα εφαρμογής από τους πρώτους σε σχέση με τους δεύτερους σε ό,τι αφορά στη χρήση στρατηγικών οικουμενικών, υποστηρικτικών και επίλυσης προβλήματος ξεχωριστά. Πάντως παρά τον εντοπισμό των ανωτέρω διαφορών αναγνωρίζεται συγκριτικά μικρότερη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών στην υιοθέτηση οικουμενικών στρατηγικών. Στατιστική σπουδαιότητα επιδεικνύεται, όμως σε διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων ως προς την αξιοποίηση στρατηγικών επίλυσης προβλήματος. Από την άλλη, στην εν λόγω έρευνα υπεδείχθη υψηλότερη συχνότητα εφαρμογής των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας και της εξεταζόμενης έρευνας θα μπορούσαν να εξηγηθούν ενδεχομένως από διαφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων, καθώς στην πρώτη οι ηλικίες των συμμετεχόντων (μαθητές Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου) κυμαίνονταν από 12 έως 14 ετών ενώ στη δεύτερη από 8 έως 12. Είναι πιθανό στην παρούσα εργασία οι δεξιότητες μαθητών με ΕΜΔ σε ό,τι αφορά στην ενσωμάτωση μεταγνωστικών στρατηγικών να είχαν σημειώσει πρόοδο στο βαθμό που υφιστάμενες διαφορές μεταξύ των ίδιων και των συνομηλίκων τους ΧΕΜΔ προς την υιοθέτηση στρατηγικών νοηματικής διαχείρισης κειμένου να έχουν αμβλυνθεί. Σε βιβλιογραφικά στοιχεία αναφέρεται η δυνατότητα εξέλιξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων με την ηλικιακή πρόοδο, καθώς παιδιά μεγαλύτερων τάξεων Γυμνασίου είναι σε θέση να αναπτύξουν τις γνώσεις τους σχετικά με την οικοδόμηση γνώσης (Baker, 2005· Sperling et al., 2002). Συν τοις άλλοις, παρόλο που στην έρευνα των Nicolielo- Carrilho και Hage

(2017) το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης περιλαμβάνει κατηγορίες στρατηγικών ανάλογες με εκείνες του MARSΙ, πρόκειται για διαφορετικό εργαλείο (Escala de Estratégias de Leitura Ensino Fundamental I) και συνεπώς η διαφορά αυτή ίσως συνέβαλε και σε συνακόλουθες διαφοροποιήσεις στα ευρήματα των δύο ερευνών. Παρομοίως, σε διαφορές ως προς την ηλικία συμμετεχόντων θα μπορούσε να αποδοθούν αντιθέσεις μεταξύ των παρόντων ευρημάτων και εκείνων της έρευνας της Κουλιανού και των συνεργατών της (2016) στην οποία χρησιμοποιήθηκε το MARSΙ για τον έλεγχο ύπαρξης αποκλίσεων μεταξύ μαθητών Δημοτικού με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εφαρμογή μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών. Ως εύρημα προέκυψε πως δεν υφίσταται διαφορά στην αξιοποίηση υποστηρικτικών στρατηγικών μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών. Από την άλλη, φάνηκε πως μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και οικουμενικές στρατηγικές συγκριτικά με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ακόμη, διερευνήθηκε η πιθανότητα συσχέτισης σε ό,τι αφορά στη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και στην επίδοση των συμμετεχόντων στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Σύμφωνα με τα δεδομένα της δεδομένης ερευνητικής προσπάθειας το επίπεδο εφαρμογής καθολικών στρατηγικών, στρατηγικών επίλυσης προβλήματος και υποστηρικτικών στρατηγικών δεν φάνηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τον βαθμό κατανόησης επιχειρηματολογικού κειμένου σε καμία από τις δύο ομάδες μαθητών (ΕΜΔ, ΧΕΜΔ).

Μαθητές με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην παρακολούθηση της κατανόησής τους και στην εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών για την υποστήριξη της διαδικασίας αυτής (Boud et al., 2013· Brown & Harris, 2013· Hattie, 2013· Panadero et al., 2016· Sadler & Good, 2006). Επίσης, μαθητές χαμηλότερου γνωστικού επιπέδου ή βαθμού κατοχής δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο πεδίο υπερβάλλουν κατά την εκτίμηση των δυνατοτήτων ή αποτελεσματικότητάς τους, πιθανόν εξαιτίας δυσκολιών απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ελλιπούς εκπαιδευτικής καθοδήγησης και λόγω της ανάγκης τους να προφυλάξουν την αυτοεκτίμησή τους. Παρατηρείται, λοιπόν, πως ένας κίνδυνος που ελλοχεύει κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης μαθητών είναι να σημειωθούν σφάλματα αναφορικά με την ακρίβεια συναφών εκτιμήσεων (Boekaerts, 2011· Boud et al., 2015· Otunuku & Brown, 2007· Panadero et al., 2016). Αντίθετα, μαθητές με υψηλότερο επίπεδο γνώσεων ή δεξιοτήτων σε δεδομένο τομέα είναι δυνατό να θεωρούν πως διαθέτουν χαμηλότερο βαθμό επιδεξιότητας ή γνώσεων συγκριτικά με την πραγματική

επίδοσή τους, καθώς ενδέχεται να υποτιμούν την αξία των επιτευγμάτων τους ή έχοντας επίγνωση των βημάτων κατάκτησης ενός στόχου είναι ενδεχομένως αυστηρότεροι κατά την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους σε αυτό (Boud et al., 2013· Brown & Harris, 2013· Butler, 2011· Hattie, 2013· Panadero et al., 2016). Δεδομένων των μεταγνωστικών ελλειμμάτων μαθητών με ΕΜΔ αναμενόταν μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ αυτοαναφοράς μαθητών με ΕΜΔ και επίδοσής τους συγκριτικά με τη σχέση αντίστοιχων παραμέτρων σε μαθητές ΧΕΜΔ (Bjork et al., 2012· Fitriasia et al., 2015· Mokhtari & Reichard, 2002· Wong, 1987).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν συμφωνούν με τα στοιχεία μελετών που είχαν ληφθεί υπόψη από τους δημιουργούς του MARSΙ, οι οποίοι είχαν αρχικά υποθέσει ότι η εφαρμογή των εν λόγω στρατηγικών και ιδιαίτερα των οικουμενικών και επίλυσης προβλήματος από ικανούς αναγνώστες θα παρουσίαζε υψηλή συχνότητα συγκρινόμενη με λιγότερο επιδέξιους αναγνώστες, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από συναφή έλεγχο. Εντούτοις, στην ίδια έρευνα δεν απεδείχθη η ύπαρξη σημαντικών διαφορών στη χρήση υποστηρικτικών στρατηγικών (Mokhtari et al., 2018, pp. 220-224· Mokhtari & Reichard, 2002, pp. 249- 259). Η διαφορά αυτή θα μπορούσε να εξηγηθεί από τον μη συστηματικό χαρακτήρα διδασκαλίας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές Γυμνασίου.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της δεδομένης εργασίας αντιτίθενται σε πορίσματα της έρευνας των Nicolielo- Carrilho και Hage (2017) στα οποία προέκυψε συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς στην αναγνωστική κατανόηση και συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (καθολικές, υποστηρικτικές και επίλυσης προβλήματος), υποδεικνύοντας πως η σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές παραμέτρους είναι ανάλογη. Ειδικότερα, η υψηλότερη συχνότητα μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνδέεται με καλύτερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση. Ανάλογα, η συνθήκη χαμηλής συχνότητας υιοθέτησης των εν λόγω στρατηγικών συνάδει με χαμηλότερη επίδοση στην κατανόηση. Όπως προαναφέρθηκε, οι αντιθέσεις μεταξύ των συγκεκριμένων ευρημάτων συγκριτικά με αυτά της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ενδέχεται να συνδέονται με τη διαφορετική ηλικία συμμετεχόντων, αλλά και με ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των χρησιμοποιηθέντων εργαλείων μεταγνωστικής επίγνωσης. Εκτός από αυτά στην παρούσα εργασία η αναγνωστική κατανόηση εκτιμήθηκε με αυτοσχέδιο εργαλείο και επικεντρώθηκε στη νοηματική επεξεργασία επιχειρηματολογικών κειμένων. Από την άλλη, στην έρευνα των Nicolielo- Carrilho και Hage (2017) έγινε χρήση του Τεστ Αξιολόγησης Διαδικασιών της Ανάγνωσης (Prova de Avaliação dos Processos de Leitura)

και η κατανόηση εστιάστηκε σε αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των αφηγηματικών κειμένων με τη φύση των οποίων εξοικειώνονται νωρίτερα τόσο παιδιά με όσο χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ίσως ευνόησε την αναλογική σχέση μεταξύ μεταγνώσης και κατανόησης. Αντίθετα, στα απαιτητικότερα κείμενα επιχειρηματολογίας η δομή των οποίων δεν διδάσκεται με σαφήνεια στο Γυμνάσιο παρουσιάστηκε έλλειψη συναφούς συσχέτισης μεταξύ της κατανόησής τους και της συχνότητας με την οποία υιοθετούνται από τους συμμετέχοντες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης· εύρημα που ίσως σηματοδοτεί την ανάγκη διδασκαλίας της περίπλοκης δομής τους αφενός, αλλά και στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης αφετέρου.

Τέλος, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα της Diakidou και των συνεργατών της (2017) η υιοθέτηση κριτικής αποτίμησης κειμένων επιχειρηματολογίας ως στόχου από ενήλικους προπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται να ωφέλησε την κατανόησή τους. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ενδεικτικό της σπουδαιότητας εφαρμογής αναγνωστικών στρατηγικών κατά τη νοηματική αποκωδικοποίηση τέτοιων κειμένων και οδήγησε στην υπόθεση πως είναι πιθανόν η υψηλότερη συχνότητα αξιοποίησης στρατηγικών να συσχετίζεται με καλύτερη επίδοση των συμμετεχόντων στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Ωστόσο, η συχνότητα αυτή στην παρούσα εργασία υπολογίζεται βάσει αυτοαναφοράς των παιδιών και ως εκ τούτου τα δεδομένα μεταξύ των δύο ερευνών δεν είναι απόλυτα συγκρίσιμα. Επίσης, στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες ήταν μικρότεροι ηλικιακά και μαθητές με ΕΜΔ χαρακτηριστικό που ίσως εξηγεί παρουσιαζόμενες διαφορές, εφόσον στην προαναφερθείσα έρευνα έλαβαν μέρος φοιτητές.

4.2. Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε ό,τι αφορά: α) στην αξιολόγηση της κατανόησης κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ, β) την εκτίμηση της επίδρασης δεικτών λόγου, της έκτασης κειμένου και της εξοικείωσης των παιδιών με το θέμα στην επίδοση αυτή, γ) τη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και τη συσχέτιση της συνολικής επίδοσης των παιδιών με τη μεταγνωστική επίγνωσή τους ως προς τη συχνότητα αυτή θεωρείται άξια η παρουσίαση σχετικών συμπερασμάτων.

Αναφορικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα (Σημειώνεται διαφορά στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων μεταξύ των μαθητών με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ;) τα αποτελέσματα συμφωνούν με ευρήματα παλαιότερων ερευνών κατά τα οποία οι μαθητές με ΕΜΔ σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση όπως φαίνεται από τον μέσο όρο ορθών απαντήσεων (42,6%) στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας (Best et al., 2005· Bos & Vaughn, 1994· Carlise & Rice, 2002· Haria, 2010· Jitendra et al., 2011· Williams, 2005). Έτσι, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι μαθητές με ΕΜΔ φαίνεται να αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσχέρειες συγκριτικά με μαθητές χωρίς ΕΜΔ στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας. Ωστόσο, αν και στατιστικά σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την προηγούμενη ομάδα, χαμηλή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και η επίδοση μαθητών ΧΕΜΔ (59,5%), εύρημα που επίσης συμφωνεί με ερευνητικά αποτελέσματα (Chambliss, 1995· Larson et al., 2004· Means & Voss, 1996) και θα μπορούσε να αποδοθεί στις ιδιαίτερες απαιτήσεις κατανόησης του συγκεκριμένου είδους αλλά και στη μη συστηματική διδασκαλία της επιχειρηματολογικής κειμενικής δομής στο σχολείο (Best et al., 2005· Haria, 2010· Haria et al., 2010· Jitendra et al., 2011· Means & Voss, 1996· Perkins, 1985· Ternberg & Olin-Scheller, 2016· Wolfe et al., 2009).

Σχετικά με το 2^ο ερώτημα (Εντοπίζεται διαφορά στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων μεταξύ των μαθητών Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου στις ομάδες των ΕΜΔ και χωρίς;) διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου στη συνολική επίδοση των μαθητών, εύρημα σύμφωνο με ερευνητικά πορίσματα (Chambliss & Murphy· Means και Voss, 1996· Englert et al., 1998). Η απουσία σημαντικής επίδρασης της τάξης φοίτησης μεταξύ μαθητών ΧΕΜΔ στον έλεγχο ανά κείμενο θα μπορούσε να εξηγηθεί από την έλλειψη σημαντικών διαφορών στη διδασκαλία του επιχειρήματος στις δύο τάξεις. Θα ήταν δυνατό να ειπωθεί ότι η ικανότητα μαθητών Γ΄ Γυμνασίου ιδιαίτερα εκείνων με ΕΜΔ να κατανοούν κείμενα επιχειρηματολογίας παρουσιάζει πρόοδο σε σχέση με την αντίστοιχη ικανότητα μαθητών της προηγούμενης τάξης.

Στην παρούσα έρευνα κατεβλήθη για πρώτη φορά προσπάθεια να διερευνηθεί η επίδραση δεικτών λόγου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές ελληνικών Γυμνασίων με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στο 3^ο ερώτημα (Ποια η επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας κειμενικών δεικτών του τριγωνικού μοντέλου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ;) η ενισχυμένη χρήση δεικτών του τριγωνικού μοντέλου των Mitchell και Riddle (2004) δεν φαίνεται να επιδρά στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων τόσο από

μαθητές με ΕΜΔ όσο και ΧΕΜΔ Β' και Γ' Γυμνασίου. Το αποτέλεσμα σε ό,τι αφορά στην απουσία σημαντικής επιρροής δεικτών λόγου στη βαθύτερη κατανόηση αναγνωστών σε τέτοια κείμενα επιβεβαιώνεται από προγενέστερα ερευνητικά στοιχεία (Al-Surmi, 2011· Ang, 2014· Britt & Larson, 2003· Luo et al., 2019· Meyer & Poon, 2001). Αντίθετα, έρχεται σε διαφωνία με ερευνητικά δεδομένα της Chambliss (1995) και της Kamalski (2008) σύμφωνα με τα οποία η ενσωμάτωση δεικτών λόγου ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Διαπιστώνεται πως οι μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ δεν διευκολύνονται σημαντικά από την ενισχυμένη παρουσία ή απουσία δεικτών λόγου ώστε να διαμορφώσουν ακριβέστερη κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων. Τα στοιχεία αυτά δεν λειτούργησαν ως χαρακτηριστικό που αυξάνει τη δυσκολία κατανόησης από μαθητές με ΕΜΔ όπως θα αναμενόταν λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία σχετικής βιβλιογραφίας (Britt & Larson, 2004· Larson et al., 2004· Meyer & Poon, 2001). Βέβαια, ούτε ευνόησε σημαντικά την επίδοσή τους εν αντιθέσει με πορίσματα προηγούμενων ερευνών κατά τα οποία βοηθούν μαθητές χαμηλότερης επίδοσης (Goldman et al., 1995· Lorch & Lorch, 1996). Επίσης, οι δείκτες λόγου δεν έδρασαν ως ένα στοιχείο που οδήγησε απαραίτητα τους μαθητές ΧΕΜΔ σε παθητική ανάγνωση όπως θα μπορούσε να εικασθεί με βάση το μοντέλο οικοδόμησης- ενσωμάτωσης (Kintsch, 1988) και των αποτελεσμάτων της έρευνας της McNamara και των συνεργατών της (1996). Το εν λόγω εύρημα θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη συστηματικής διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής δομής και συνακόλουθων χαρακτηριστικών συνεκτικότητας στο Γυμνάσιο.

Συνεχίζοντας με το 4ο ερώτημα (Υφίσταται διαφορά μεταξύ των μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ στον εντοπισμό δομικών στοιχείων στα κείμενα με ενισχυμένη παρουσία δεικτών και στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών;) σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές με ΕΜΔ σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση από ό,τι οι μαθητές ΧΕΜΔ στον εντοπισμό όλων των δομικών συστατικών επιχειρηματολογικών κειμένων (ισχυρισμού, υποστήριξης 1^{ης} και 2^{ης} αιτίας, αντίθετης θέσης, δικαιολόγησης αντίθετης θέσης, ανασκευής, εγγυητών- αιτιών) στα κείμενα χωρίς ενισχυμένη παρουσία δεικτών επιχειρηματολογίας του τριγωνικού μοντέλου και στην αναγνώριση της αντίθετης γνώμης και ανασκευής στα κείμενα με ενισχυμένη παρουσία δεικτών. Γίνεται αντιληπτό πως οι μαθητές με ΕΜΔ συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατανόηση της οργάνωσης επιχειρηματολογικών κειμένων, δεδομένο που υποστηρίζεται και από δεδομένα προγενέστερων ερευνών, αλλά και θεωρητικά στοιχεία (Chambliss, 1995· Chambliss & Murphy, 2002· Gersten et al., 2001). Συνάγεται το συμπέρασμα πως οι μαθητές με ΕΜΔ

ενδέχεται να αντιμετωπίζουν ισχυρότερες δυσχέρειες στην αναγνώριση της επιχειρηματολογικής υπερδομής και των συστατικών της, όταν δεν εξασφαλίζεται ενισχυμένη παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών, ενώ οι δυσκολίες στην αναγνώριση αντίθετης θέσης και ανασκευής επιμένουν ακόμη και όταν ενισχύεται η κειμενική συνεκτικότητα παρουσία δεικτών. Το εύρημα αυτό ίσως σηματοδοτεί ιδιαίτερη δυσκολία μαθητών με ΕΜΔ στην αναγνώριση δομικών στοιχείων που αντιτίθενται στην αρχικά εκφραζόμενη γνώμη. Πράγματι, τα συστατικά αυτά, αν και ενισχύουν την αξιοπιστία της θέσης του συγγραφέα (Wolfe et al., 2009), αυξάνουν την κειμενική πολυπλοκότητα και η ευαισθησία στην αναγνώρισή τους προϋποθέτει σχετική διδασκαλία η οποία δεν παρέχεται με οργανωμένη μορφή στο ελληνικό Γυμνάσιο.

Τα αποτελέσματα της εξέτασης του 5^{ου} ερωτήματος (Ποια η επίδραση του θέματος στην κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων στα κείμενα αυτά από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ;) υποδεικνύουν ότι η εξοικείωση των μαθητών με το θέμα κειμένου (οικείο) φαίνεται να ασκεί θετική επίδραση στους μαθητές με ΕΜΔ της παρούσας έρευνας μόνο ως προς την αναγνώριση τεκμηρίων 1^{ης} αιτίας και μόνο στην αναγνώριση της αντίθετης θέσης από μαθητές ΧΕΜΔ. Τα ευρήματα αυτά διαφωνούν με αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών σύμφωνα με τα οποία το οικείο θέμα ενισχύει την κατανόηση κειμένου από μαθητές ΧΕΜΔ και με ερευνητικά δεδομένα κατά τα οποία η οικειότητα θέματος δεν ασκεί θετική επιρροή στην κατανόηση κειμένων σε μαθητές με ΕΜΔ λόγω αδυναμιών τους να αξιοποιήσουν πληροφορίες από τη γνωστική τους βάση ή να τις συνδυάσουν με πληροφορίες κειμένου (Bos & Anders, 1990· Cottrell & McNamara, 2002· Kendeou & Van den Broek, 2007· Marttunen & Laurinen, 2007· Williams, 1993· Watson et al., 2012). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θα αναμενόταν οι μαθητές ΧΕΜΔ να είχαν ωφεληθεί στην αναγνώριση περισσότερων δομικών στοιχείων επιχειρηματολογικών κειμένων στα κείμενα με οικεία θέματα. Επίσης, τα αποτελέσματα στο ερώτημα αυτό δεν επιβεβαιώνουν πορίσματα της έρευνας των Carr και Thompson (1996) στα οποία η εξοικείωση με το θέμα ευνόησε την κατανόηση κειμένου από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες Γυμνασίου και συνέβαλλε σε υψηλότερη επίδοση μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως, τόσο οι μαθητές με ΕΜΔ όσο και ΧΕΜΔ αυτών των τάξεων είναι δυνατό να μην κατανοούν πληρέστερα ούτε να αναγνωρίζουν ευκολότερα τη δομή επιχειρηματολογικών κειμένων, όταν σε αυτά εξετάζονται ζητήματα που έχουν πιθανώς συναντήσει σε προηγούμενες τάξεις ή για τα οποία διαθέτουν ορισμένες γνώσεις λόγω ηλικίας.

Σε ό,τι σχετίζεται με το 6^ο ερώτημα (Ποια η επίδραση της έκτασης κειμένου στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων στα κείμενα αυτά από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ;) η μεγαλύτερη έκταση κειμένου σε σχέση με τη μέτρια έκταση ευνόησε τους μαθητές με ΕΜΔ μόνο στην αναγνώριση αντεπιχειρήματος. Η έκταση κειμένου δεν επηρέασε σημαντικά την κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων και τον εντοπισμό δομικών στοιχείων στα κείμενα αυτά από μαθητές με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ. Τα αποτελέσματα απουσίας σημαντικής επίδρασης της μεγαλύτερης έκτασης κειμένου στην κατανόηση κειμένου διαφωνούν με τη θεωρία του Stanovich (1980) κατά την οποία τα μεγαλύτερα κείμενα φέρουν περισσότερες πληροφορίες μειώνοντας το ενδεχόμενο λογικών κενών, αλλά και με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Carter et al., 2017· McNamara et al., 1996). Τα αποτελέσματα, ωστόσο, ενισχύουν δεδομένα ερευνών από τη Jalilehvand (2012) και τους Mehrouf και Riazi (2004) στις οποίες η μεγαλύτερη έκταση κειμένου δεν διευκόλυνε την κατανόηση αναγνωστών. Συνεπώς, οι μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ δεν κατανόησαν σε υψηλότερο βαθμό ούτε αναγνώρισαν περισσότερα δομικά στοιχεία επιχειρήματος στα κείμενα με μεγαλύτερη έκταση απ' ό,τι σε κείμενα μέτριας έκτασης.

Στα πλαίσια εξέτασης του 7^{ου} (Ποια η διαμόρφωση της κατανομής των διαφορετικών τύπων λαθών στους μαθητές με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ;) και του 8^{ου} ερωτήματος (Ποια η επίδραση της ενισχυμένης παρουσίας ή της μη ενισχυμένης παρουσίας δεικτών λόγου του τριγωνικού μοντέλου στην κατανομή διαφορετικών τύπων λαθών στους μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ;) τα αποτελέσματα φανέρωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ και στους τρεις τύπους λαθών βάσει της ταξινομίας Pearson (King et al., 2004), ενώ η στρατηγική ενσωμάτωση δεικτών λόγου τριγωνικού μοντέλου δεν επηρέασε την κατανομή λαθών στις δύο ομάδες συμμετεχόντων. Ειδικότερα, τα σφάλματα υποδεικνύουν δυσκολίες μαθητών Γυμνασίου και ιδιαίτερα μαθητών με ΕΜΔ οι οποίες είναι πιθανόν να οφείλονται σε προσκόλλησή τους σε προϋπάρχουσες γνώσεις που δεν περιλαμβάνονται στο κειμενικό περιεχόμενο, στην επιφανειακή ανάγνωση με εστίαση σε επουσιώδεις πληροφορίες και σε μερική αναγνώριση σημειωσών κειμενικών ιδεών. Επομένως, δίνεται η εντύπωση ότι οι μαθητές με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν σοβαρότερα εμπόδια στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων, αν και οι μαθητές χωρίς ΕΜΔ δείχνουν να σημειώνουν επίσης λάθη όλων των κατηγοριών. Η τελευταία διαπίστωση ίσως συνιστά ένδειξη ελλείψεων στη διδασκαλία στόχων σε ό,τι αφορά τη νοηματική αποκωδικοποίηση γραπτών επιχειρημάτων και μεθόδων ώστε να αποφεύγονται είδη σφαλμάτων τα οποία

υποβαθμίζουν την ακρίβεια κατανόησης. Επίσης, οι δείκτες λόγου δεν διευκόλυναν την αποφυγή λαθών σε καμία ομάδα παιδιών.

Σε ό,τι αφορά στην αξιοποίηση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε για δεύτερη φορά μετά την έρευνα της Κουλιανού και των συνεργατών της (2019) στην Ελλάδα να διερευνηθεί το είδος και η συχνότητα χρήσης σχετικών στρατηγικών του εργαλείου αυτοαναφοράς MARSΙ από μαθητές Γυμνασίου με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ (Mokhtari & Reichard, 2002). Ακριβέστερα, σχετικά με το 9^ο ερώτημα (Ποια η συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ βάσει αυτοαξιολόγησής τους;) τόσο μαθητές με ΕΜΔ όσο και ΧΕΜΔ υιοθετούν συχνότερα στρατηγικές επίλυσης προβλήματος σε σχέση με οικουμενικές και υποστηρικτικές στρατηγικές. Κατά συνέπεια, εφαρμόζουν περισσότερο στρατηγικές αντιμετώπισης εμποδίων κατά τη διάρκεια του έργου αναγνωστικής κατανόησης όπως η αναζήτηση σημασίας άγνωστων λέξεων βάσει περικειμένου ή η προσαρμογή της αναγνωστικής ταχύτητας με κριτήριο τις απαιτήσεις εκάστοτε κειμένου. Από την άλλη, εφαρμόζουν με μέτρια συχνότητα μεθόδους προετοιμασίας στόχων για την αναγνωστική κατανόηση και καθοδήγηση της διαδικασίας εξαγωγής νοήματος συγκριτικά με τις πρώτες. Ανάλογα, χρησιμοποιούν με μέτρια ή χαμηλότερη συχνότητα πρακτικές τεχνικές όπως η υπογράμμιση, η σύγκριση δύο τμημάτων του ίδιου κειμένου ή η χρήση λεξικού συγκριτικά με τις μεθόδους επίλυσης προβλήματος. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί οι μαθητές και κυρίως με ΕΜΔ στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια προσπαθούν να λύσουν προβλήματα κατά την κατανόηση, ενώ κινητοποιούν λιγότερο συχνά μέσα που προϋποθέτουν εκλεπτυσμένες γνώσεις για τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων (μεταγνώσης) όπως λόγου χάρη η κατανόηση της πρόθεσης του αναγνώστη και ο σκόπιμος διαχωρισμός σημαίνουσας από την επουσιώδη πληροφορία. Η μέτρια συχνότητα εφαρμογής όλων των στρατηγικών συνολικά από τις δύο ομάδες παιδιών υποδηλώνει πως ίσως η καλλιέργεια μεταγνωστικής επίγνωσης στην αναγνωστική κατανόηση δεν υιοθετείται ως σαφής διδακτικός στόχος του μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας στο ελληνικό Γυμνάσιο.

Τέλος, κατεβλήθη μία πρώτη προσπάθεια να εξετασθεί η ύπαρξη πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και στην επίδοση μαθητών Γυμνασίου με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων (10^ο ερώτημα). Κατόπιν χρήσης του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal Wallis κατεδείχθη πως το επίπεδο εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης MARSΙ δεν επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό κατανόησης

επιχειρηματολογικού κειμένου από μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ. Στην παρούσα έρευνα ίσως ήταν εύλογη η απόκλιση μεταξύ αυτοαναφοράς στη συχνότητα χρήσης στρατηγικών και επίδοσης ενδεχομένως λόγω εμποδίων στη συνειδητοποίηση δυσκολιών από μαθητές με ΕΜΔ (Bjork et al., 2012· Fitrisia et al., 2015· Mokhtari & Reichard, 2002· Wong, 1987). Η υπόθεση αυτή διαψεύστηκε, ενώ το παρόν εύρημα δεν επιβεβαιώνει, επιπλέον, αποτέλεσμα έρευνας σε μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ κατά το οποίο οι μαθητές που είχαν διαμορφώσει ακριβέστερη κατανόηση κειμένου παρουσίαζαν υψηλότερη συχνότητα υιοθέτησης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (Nicolielo- Carrilho & Hage, 2017). Η έλλειψη αναλογίας μεταξύ μεταγνωστικής επίγνωσης ως προς τη χρήση στρατηγικών και επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων θα ήταν δυνατό να συνδέεται με το γεγονός πως ενδεχομένως σημειώνονται ελλείψεις στη σύνδεση μεταξύ των δύο παραμέτρων στο Γυμνάσιο.

4.3. Περιορισμοί

Η έρευνα έλαβε χώρα εν μέσω πανδημίας με αποτέλεσμα να προκύψει σχετικά μικρός αριθμός συμμετεχόντων (68). Η είσοδος της γράφουσας σε σχολεία ή ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς χώρους συναντούσε, όπως αναμενόταν, αντιρρήσεις τόσο από πλευράς διευθυντών όσο γονέων. Η συνθήκη αυτή επηρέασε, ακόμη, τις συνθήκες χορήγησης των εργαλείων, καθώς δεν ήταν δυνατό να δοθούν από τη γράφουσα σε όλα τα παιδιά. Απόρροια ήταν η δυσκολία να ελεγχθεί σε κάθε περίπτωση ο τρόπος με τον οποίο δόθηκαν οι προβλεπόμενες οδηγίες για την επεξεργασία των κειμένων στους μαθητές. Επιπλέον, καθαντό το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκαν όλες οι αξιολογήσεις σε σχολικό περιβάλλον προσμετράται στις αδυναμίες της έρευνας, εφόσον ως επί το πλείστον αυτός είναι ο «φυσικός» χώρος όπου λαμβάνει χώρα η κατάκτηση επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων και η μάθηση από τα παιδιά εν γένει.

4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην ειδική αγωγή, εκπαίδευση και αποκατάσταση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) των Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου δυσκολεύονται περισσότερο σε σχέση με συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΧΕΜΔ) να κατανοήσουν σε βάθος επιχειρηματολογικά κείμενα. Παρ' όλα αυτά, οι απαντήσεις κατανόησης τέτοιων

κειμένων από τους δεύτερους αντανακλούν δυσχέρειες στη νοηματική εμβάθυνση και αναγνώριση δομικών χαρακτηριστικών επιχειρήματος. Η διδασκαλία επιχειρήματος στο μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου κατακερματίζεται μεταξύ περιορισμένων ενοτήτων όλων των τάξεων Γυμνασίου και διενεργείται αποσπασματικά με σύντομα πινακάκια περιορισμένα σε πληροφορίες και παραδείγματα. Κείμενα με ορισμένα επιχειρηματολογικά χαρακτηριστικά δεν διαθέτουν συγκεκριμένη δομή και είναι πιθανό να προκαλούν σύγχυση στην προσπάθεια των παιδιών να κατακτήσουν δεξιότητες κατανόησης και γραφής επιχειρηματολογικών κειμένων. Αντιθέτως, οι δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου δεν συμβαδίζουν σε κάθε περίπτωση με τη θεωρία και τις πληροφορίες της, αλλά συνοδεύονται από υψηλές απαιτήσεις. Είναι λοιπόν λογικό να συναντώνται εμπόδια στην κατανόηση γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου από μαθητές γυμνασίου και ιδιαίτερα εκείνους με ΕΜΔ.

Η ενισχυμένη παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών του τριγωνικού μοντέλου δεν έδειξε να ενισχύει την κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές με ΕΜΔ. Οι επιχειρηματολογικοί δείκτες διδάσκονται αποσπασματικά στο Γυμνάσιο στα πλαίσια παρουσίασης τρόπων εισαγωγής δευτερευουσών αιτιολογικών, εναντιωματικών και συμπερασματικών προτάσεων. Παρατηρείται πως η διδασκαλία τους επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στη συνειδητοποίηση συντακτικών σχέσεων, όχι όμως στην εμπέδωση νοηματικών σχέσεων που μπορεί να εισάγουν σε επίπεδο κειμένου επιχειρηματολογίας. Συνεπώς, η διδασκαλία τους κρίνεται ελλιπής τόσο σε επίπεδο κατανόησης επιχειρηματολογικής υπερδομής όσο και αξιοποίησης του επιχειρηματολογικού σχήματος για την επιτυχή σύνταξη κειμένου. Οι ελλείψεις αυτές ίσως παρουσιάσουν μελλοντικά μεγαλύτερο αντίκτυπο σε μαθητές με ΕΜΔ οι οποίοι δυσκολεύονται να εσωτερικεύσουν το ρόλο που επιτελούν οι εκφράσεις αυτές και χρειάζονται συστηματική καθοδήγηση.

Η μικρότερη έκταση κειμένου δεν συνετέλεσε στην ουσιαστικότερη κατανόηση κειμένων από μαθητές με ΕΜΔ ούτε ΧΕΜΔ, ενδεχομένως, επειδή υπήρχε μεγαλύτερη ανάγκη από επιπλέον πληροφορίες για την κατανόηση κειμένων από τα παιδιά: αποτέλεσμα το οποίο θα μπορούσε να εξηγηθεί ομοiotρόπως, αν λάβει κανείς υπόψη ότι τα κείμενα αποκωδικοποιήθηκαν μεγαλόφωνα από εκπαιδευτικούς και γονείς. Η εξοικείωση με το θέμα φαίνεται να βοήθησε στον εντοπισμό ενός δομικού συστατικού επιχειρηματολογίας από κάθε ομάδα συμμετεχόντων. Βέβαια, η ενημέρωση μαθητών στο Γυμνάσιο σχετικά με την προσέγγιση εννοιών και φαινομένων στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται σχεδόν μέσω τυχαίας ενασχόλησης με ορισμένα μόνο από τα κείμενα και δραστηριότητες κατανόησης ή γραφής κειμένου.

Η έλλειψη συσχέτισης μεταξύ εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης κειμένου και κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων σε μαθητές με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ φανερώνει ελλείψεις στην απόκτηση δεξιοτήτων κατοχής και αξιοποίησης στρατηγικών εκτίμησης αυτοαποτελεσματικότητας και αναγνωστικής κατανόησης. Η διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή λόγου προσλαμβάνει σύντομο και σχηματικό χαρακτήρα παρουσιαζόμενη υπό τη μορφή συνοδευτικών βημάτων με τα οποία οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε εκφωνήσεις σχετικών δραστηριοτήτων κυρίως παραγωγής λόγου στο τέλος κάθε ενότητας.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως υφίσταται άμεση ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας δομής επιχειρηματολογικών κειμένων τόσο σε μαθητές με ΕΜΔ όσο και ΧΕΜΔ. Επίσης, διαφαίνεται απαραίτητη η διδασκαλία αναγνώρισης ιδιαίτερων λειτουργιών δεικτών λόγου και γενικά διαρθρωτικών λέξεων στη σηματοδότηση διακριτών δομικών στοιχείων επιχειρηματολογίας σε μαθητές με ΕΜΔ. Διακρίνεται, ακόμη, πως θα ήταν ωφέλιμη η διεύρυνση γνωστικής βάσης των παιδιών με ΕΜΔ και ΧΕΜΔ, καθώς και η καθοδήγησή τους στην ουσιαστικότερη αξιοποίηση γνώσεων υποβάθρου με στόχο την καλύτερη κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας. Πέραν τούτων, η διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει στην προσεκτική αναγνώριση δομικών και εννοιολογικών συστατικών που συναντώνται σε κείμενα επιχειρηματολογίας και στη στρατηγική συσχέτιση πληροφοριών εντός του ίδιου κειμένου για την οικοδόμηση συμπερασμών. Τέλος, αναγνωρίζεται η χρησιμότητα οργανωμένης διδασκαλίας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης καθώς και σχετικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

4.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης ενισχυμένης παρουσίας δεικτών λόγου, της έκτασης κειμένου και του βαθμού εξοικείωσης των παιδιών με το θέμα στην αναγνωστική κατανόηση κειμένων επιχειρηματολογίας από μαθητές τάξεων τόσο πρωτοβάθμιας και όσο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στα πλαίσια έρευνας με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων. Σε ένα τέτοιο εγχείρημα σπουδαίο θα ήταν η έρευνα να διεξαχθεί υπό ελεγχόμενες συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο συντελείται στον μεγαλύτερο βαθμό το έργο μαθησιακής διαδικασίας. Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να επέτρεπε την εξασφάλιση αξιόπιστων αποτελεσμάτων με σημαντικές προεκτάσεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και

οργανωμένη διδασκαλία. Η επίδραση των ανωτέρω παραγόντων στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές με ΕΜΔ θα ήταν ωφέλιμο να εξετασθεί και ξεχωριστά για τον καθένα εξ αυτών σε διακριτή έρευνα. Η επιρροή ενισχυμένης παρουσίας δεικτών λόγου θα μπορούσε να αξιολογηθεί, επιπρόσθετα, και σε ό,τι αφορά στην κατανόηση διαφορετικών κειμενικών ειδών από μαθητές με ΕΜΔ.

Επιπρόσθετα, θα ήταν σημαντικό να διεξαχθεί έρευνα στην οποία θα αξιολογούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες μαθητών με ΕΜΔ στην κατανόηση κειμένων διαφορετικών ειδών συμπεριλαμβανομένου του επιχειρηματολογικού κατόπιν διδασκαλίας.

Επίσης, σε νεότερες έρευνες με συναφή ερευνητικά ερωτήματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης στην κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων, όπως η εφαρμογή συνδυασμού προφορικών ερωτήσεων- αποκρίσεων, συνέντευξης, επίδειξης από τους συμμετέχοντες των δομικών στοιχείων πάνω στα κείμενα επιχειρηματολογίας ή συνοπτικής απόδοσης κειμένου (γραπτή ή προφορική ανάκληση).

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι., (2010). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Οικοπροσαρμοστική Προσέγγιση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2017). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2008α). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2008β). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου: Τετράδιο εργασιών*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2008γ). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αϊδίνης, Α., & Δαούλα, Ε. (2016). Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 101-127. <https://doi.org/10.12681/ppej.239>
- Αμπατζόγλου, Γ., & Τζιαρός, Γ. (2001). Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός: Λογοθεραπεία-Λογοπεδική [Z3]. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_g3/index.html
- Bryman, A. (2015). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2008α). *Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2008β). *Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου: Τετράδιο εργασιών*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2008γ). *Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Γιάγκου, Μ. (2009). *Σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: Δυνατότητες αξιοποίησης στη διδασκαλία της ελληνικής και συγκρότηση παιδαγωγικά κατάλληλων σωμάτων κειμένων*. [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://rb.gy/clmdne>
- Γκλαβέρης, Σ. (2017). *Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικών συνομηλίκων τους στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20538>
- Γούτσος, Δ. (2009, 30 Αυγούστου-2 Σεπτεμβρίου). Μόρια, δείκτες λόγου και κειμενικά επιρρήματα: Η οριοθέτηση των γλωσσικών κατηγοριών με τη χρήση ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων. Στο Γιαννάκης Γ., Μπαλτατζάνη Μ., Ξυδόπουλος Γ., & Τσαγγαλίδης Α. (Εκδ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (σσ. 754- 768). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://rb.gy/euxoop>
- Γούτσος, Δ. (2014). Εισαγωγή. Στο Δ. Γούτσος (επιμ.), *Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά* (σσ. 9-31). Σαΐτα. <https://rb.gy/thkvgg>
- Γούτσος, Δ., & Φραγκάκη, Γ. (2015). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Δημουλάς, Α. (2019, Ιανουάριος 28). Έφηβοι στην πρίζα. *Η Καθημερινή*. <https://rb.gy/nn8lxx>
- Διαμαντής, Π. (2019, Ιανουάριος 26). Τα πειράματα σε ζώντα ζώα καλά κρατούν. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. <https://rb.gy/3xxbkv>
- Δισάρης, Σ., & Κωνσταντινίδης, Χ. (2015). *Νεοελληνική γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Δισάρης, Σ., & Κωνσταντινίδης, Χ. (2017). *Νεοελληνική γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Εγγλέζου, Φ. (2011). *Η γραφή του επιχειρηματολογικού λόγου στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο* (Αρ. Έκδοσης 25601) [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://doi.org/10.12681/eadd/25601>
- Εγγλέζου, Φ. (2012). Η μοντελοποίηση της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων ως «εργαλείο» διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής. *Πρακτικά του Ελληνικού*

- Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. 1-10. <https://rb.gy/2hf4rg>
- Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου – Εμμανουηλίδου, Ε. (2017). *Εκθέσεις Β' Γυμνασίου*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ethos & Empathy Team (2017, Δεκέμβριος 28). Πειράματα στα ζώα – Η σκοτεινή πλευρά της επιστήμης. *Ethos & Empathy*. <https://rb.gy/0vqzmk>
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;* (2η έκδ.). Εκδόσεις Κριτική.
- Ιορδανίδου, Ά., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Ά., & Χαλικιάς, Π. (2013). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι, γ' τεύχος*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Καλαβρουζιώτου, Δ. (2009). *Εκθέσεις: Μεθοδολογία και τεχνική στην παραγωγή λόγου Β' Γυμνασίου*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καλαβρουζιώτου, Δ. (2012). *Εκθέσεις: Μεθοδολογία και τεχνική στην παραγωγή λόγου Γ' γυμνασίου*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καλαβρουζιώτου, Δ. (2017). *Εκθέσεις για όλο το Γυμνάσιο*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κάντζου, Β. (2020). Η ανάπτυξη της συντακτικής πολυπλοκότητας σε γραπτά πληροφοριακά κείμενα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 40* (σσ. 177-186). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. <https://rb.gy/juefkv>
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2008α). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2008β). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου: Τετράδιο εργασιών*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2008γ). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2014). *Λογισμικό αναγνωσιμότητας*. <https://rb.gy/2sha9y>
- Κλεισούρα, Φ. (2018, Σεπτέμβριος 23). Εφηβεία και smartphone: Τα υπέρ και τα κατά της αγοράς ενός κινητού τηλεφώνου για το παιδί σου. *Tlife*. <https://rb.gy/pqtu5o>
- Κουλιανού, Μ., Μαστροθανάσης, Κ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σ., & Ζουγανέλη, Α. (2016). Μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες: διαφυλικές και ηλικιακές διαφορές με χρήση του MARSΙ. Προφορική

- Παρουσίαση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωστικής Ψυχολογίας. 14- 16 Απριλίου 2016. <https://rb.gy/h609mv>
- Κουλιανού, Μ., Ρούσσο, Π., & Σαμαρτζή, Σ. (2019). Μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης: Ελληνική προσαρμογή του εργαλείου MARSΙ και συγκριτική μελέτη σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Ψυχολογία*, 24(1), 138-156. <https://shorturl.at/hjyF7>
- Κουτσουλέλου, Σ. (2018). «Αρχικά... στη συνέχεια... επίσης... τέλος». Προβλήματα και πρακτικές κατά την παραγωγή ενός συνεκτικού κειμένου. Στο Κ. Ντίνας (επιμ.), *Figura in praesentia- Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα* (σσ. 236-253). Εκδόσεις Πατάκη.
- Κουφοπούλου, Σ. (2017, Μάιος 26). Το διαδίκτυο στην εφηβεία. *Psychologynow.gr*. <https://rb.gy/6d7ywr>
- Λεξικό Τριανταφυλλίδης: Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (1998). Αναγνωσιμότητα. Στο *greek-language.gr*. Ανακτήθηκε Μάιο 06, 2020, από <https://rb.gy/p0iyav>
- Μανωλέσου, Α. (2015). Παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι υποθέσεων. Στο Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (Εκδ.), *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*, κεφ. 6. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5081>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Medinova Συγγραφική ομάδα (2018, Ιανουάριος 30). Τα 5 κρυφά πλεονεκτήματα του φαστ φουντ. *Medinova*. <https://rb.gy/2lcnkb>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1984). *Γλωσσολογία και λογοτεχνία: Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*. Δ. Μαυρομάτη.
- Newsroom CNN Greece (2018, Φεβρουάριος 6). Ανησυχία επιστημόνων: Το στρώμα του όζοντος συνεχίζει να αραιώνει. *CNN Greece*. <https://rb.gy/iv2cbq>
- Newsroom Η Καθημερινή (2018, Σεπτέμβριος 26). Γιατί το fast food είναι επικίνδυνο για την υγεία; *Η Καθημερινή*. <https://rb.gy/uiz6vl>
- Newsroom Iefimerida.gr (2019, Νοέμβριος 29). Έρευνα: Όταν το κινητό γίνεται εθισμός - Τα εμφανή σημάδια που προδίδουν εξάρτηση. *Iefimerida*. <https://rb.gy/hxzs0m>

- Ξυδόπουλος, Γ. (2008). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Παγκουρέλια, Ε. Δ. (2013). *Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Εκπαιδευτικές πρακτικές* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.1164>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Παντελιάδου Σ., & Πατσιοδήμου Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα. <https://rb.gy/rfugos>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*; Εκδόσεις Πεδίο.
- Παντελόγλου, Ε. (2017). *Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (Αρ. Έκδοσης 40481) [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://doi.org/10.12681/eadd/40481>
- Παπαδοπούλου, Α. (2009). *Οι συνεδρίες γύρω από το γραπτό επιχειρηματολογικό λόγο στη σχολική τάξη. Μια κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση* [Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ (IKEE). <https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.113576>
- Παπασταθοπούλου, Α. (2017). *Η γνώση της κειμενικής δομής πληροφοριακών κειμένων από μαθητές Δ' και Στ' Δημοτικού* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών]. ΝΗΜΕΡΤΗΣ Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών. <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/10935>
- Πολυδώρου, Χ. (2018, Φεβρουάριος 5). Μορφές εθισμού στο διαδίκτυο. *Efiveia.gr*. <https://rb.gy/vlkw3k>
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.
- Σηφάκη, Α. (2007). *Επιχειρείν επιχειρηματολογείν: Ο επιχειρηματολογικός λόγος στη Δ' Δημοτικού. Μια εμπειρική έρευνα*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών]. ΝΗΜΕΡΤΗΣ Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών. <https://hdl.handle.net/10889/1039>

- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση: Μια ψυχολογολογική ανάλυση της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης* (Αϊδίνης, Α. επιμ. ελλ. έκδοσης, Χατζηαθανασίου, Α. μτφρ.). Επίκεντρο. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο 1971)
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: Από τη θεωρία στη πράξη*. Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Προμηθεύς Εκδόσεις.
- Τα Νέα Συγγραφική ομάδα (2018, Ιούλιος 2). Έφηβοι και κινητά τηλέφωνα - Συμβουλές για ορθή χρήση. *Τα Νέα*. <https://rb.gy/uysw3c>
- Τα Νέα Συγγραφική ομάδα (2019, Νοέμβριος 29). Εθισμένος με το smartphone του ένας στους τέσσερις νέους. *Τα Νέα*. <https://rb.gy/bidbu4>
- The Guardian (2006, Δεκέμβριος, 16). Τα πειράματα σε ζώα δεν είναι πάντα αξιόπιστα. *Η Καθημερινή*. <https://rb.gy/m6e2kq>
- Το Βήμα Συγγραφική ομάδα (2009, Αύγουστος 13). Υπερβολικά μεγάλο ποσοστό ανηλίκων οδηγούνται κάθε χρόνο στις βρετανικές φυλακές. *Το Βήμα*. <https://rb.gy/qtn1em>
- Τρίμμης, Ν. (2008). *Ανάπτυξη δοκιμασίας ομιλητικής ακουομετρίας για τον έλεγχο κεντρικής ακουστικής οδού σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές διαταραχές* (Αρ. Έκδοσης 27730) [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://doi.org/10.12681/eadd/27730>
- Χατζηαθανασίου, Α. (2017). *Κατανόηση αυθεντικών μη αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Ε' και ΣΤ' τάξεων δημοτικού σχολείου: μια ψυχολογολογική προσέγγιση* (Αρ. Έκδοσης 42222) [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://doi.org/10.12681/eadd/42222>
- Χατζησαββίδης, Σ., & Χατζησαββίδου, Α. (2014). *Γραμματική νέας ελληνικής γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. ΟΕΔΒ (Οργανισμού), Υπ. Παιδείας- ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Nathan.
- Adam, J. M. (2001). Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? *Langages*, 35(141), 10-27. <https://doi.org/10.3406/lgge.2001.872>

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(3), 385–397. <https://doi.org/10.1174/021037010792215145>
- Al-Surmi, M. (2011). Discourse markers and reading comprehension: Is there an effect?. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1673-1678. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.12.1673-1678>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-5 Specific Learning Disorder* [Fact sheet]. <https://bit.ly/3akhKUR>
- American Speech-Language-Hearing Association. (1991). *Learning disabilities: issues on definition* [Relevant Paper]. <https://rb.gy/d4ngbh>
- American Speech-Language-Hearing Association. (1998). *Operationalizing the njcld definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools* [Relevant Paper]. <https://rb.gy/plwgw7>
- Anderson, G. S. (1984). *A whole language approach to reading*. University Press of America.
- Anderson, T.H., & Armbruster, B.B. (1984). Content area textbooks. In R.C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts* (pp. 193-226). Erlbaum.
- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. Cassell.
- Andrews, R. (2005). Models of argumentation in educational discourse. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 25(1), 107-127. <https://doi.org/10.1515/text.2005.25.1.107>
- Andrews, P. E., Beal, C. R., & Corson, J. A. (1990). Talking on paper: Dialogue as a writing task for sixth graders. *Journal of Experimental Education*, 58(2), 87–94. <https://doi.org/10.1080/00220973.1990.10806526>
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N., & Robinson, A. (2006). *Teaching argumentative non-fiction writing to 7-14 year olds: A systematic review of the evidence of successful practice*. Technical report. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. <https://rb.gy/pysx5v>

- Ang, Z. (2014). The effects of discourse markers on the reading comprehension and speed of Chinese learners of English. *International Journal of English Language and Linguistics Studies*, 2(2), 27-49. <https://shorturl.at/sCIU1>
- Applebee, A.N. (1984). *Contexts for learning to write: Studies of secondary school instruction*. Ablex Publishing Corporation.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Azar, M. (1999). Argumentative text as rhetorical structure: An application of rhetorical structure theory. *Argumentation*, 13, 97–114. <https://doi.org/10.1023/A:1007794409860>
- Baars, M., Vink, S., van Gog, T., de Bruin, A., & Paas, F. (2014). Effects of training self-assessment and using assessment standards on retrospective and prospective monitoring of problem solving. *Learning and Instruction*, 33, 92–107. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.004>
- Bagheri, O. (2016). Dynamic assessment of speaking skill: State of art. *Elixir Edu. Tech.* 100, 43568-43583. <https://rb.gy/i8gnhw>
- Baker, J. R. (2023). The effects of text length on the readability of model essays. *Gema Online Journal of Language Studies*, 23(1), 60-73. <https://doi.org/10.17576/gema-2023-2301-04>
- Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 297-313. <https://doi.org/10.2307/748020>
- Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitively oriented reading instruction. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 61–79). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bakhtin, M. M. (1986). *The problem of speech genres: Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2010). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bartlett, F. (1958). *Thinking: An experimental and social study*. Allen & Unwin.
- Baten, L. (1981). *Text comprehension: The parameters of difficulty in narrative and expository prose Texts: A redefinition of readability* [Ph.D. Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. ERIC Institute of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=ED220788>

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (Eds.). (1987). *The psychology of written composition* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Berwick, R.C., Friederici, A.D., Chomsky, N., & Bolhuis, J.J. (2013). Evolution, brain, and the nature of language. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(2), 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.12.002>
- Best, R. M., Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 65–83. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00007>
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315844992>
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. Sage Publications, Inc.
- Bjork, R., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2012). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual review of psychology*, 64(1), 417-444. <https://doi:10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Blakemore, D. (1987). Linguistic constraints on pragmatic interpretation: A reassessment of linguistic semantics. *Behavioral and Brain Sciences*, 10(4), 712-713. <https://doi:10.1017/S0140525X00055370>
- Blakemore, D. (2000). Indicators and procedures: Nevertheless and but. *Journal of Linguistics*, 36(3), 463-486. <https://doi:10.1017/S0022226700008355>
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486456>
- Blanc, N., Kendeou, P., van den Broek, P., & Brouillet, D. (2008). Updating situation models during reading of news reports: Evidence from empirical data and simulations. *Discourse Processes*, 45(2), 103–121. <https://doi.org/10.1080/01638530701792784>
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195–200. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_4
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, Santiago (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 541-552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- Bos, C. S., & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13(1), 31–42. <https://doi.org/10.2307/1510390>
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (1994). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Boud, D. (1991). *Implementing student self-assessment*. Higher Education Research and Development. Society of Australia Incorporated.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315041520>
- Boud, D., & Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self-assessment practices. *Research and development in Higher Education*, 18, 130-135.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549. <https://doi.org/10.1007/BF00138746>
- Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>
- Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G. (2015). The calibration of student judgement through self-assessment: Disruptive effects of assessment patterns. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934328>
- Bridge, C. A. (1984). Topicalization and memory for main ideas in prose. *Journal of Reading Behavior*, 16(1), 61–80.
- Britt, M. A., & Larson, A. A. (2003). Constructing representations of arguments. *Journal of Memory and Language*, 48, 794-810. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(03\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(03)00002-0)
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum.

- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. B. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Lawrence Erlbaum.
- Brown, G.T.L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Sage.
- Brownell, M. T., Mellard, D. F., & Deshler, D. D. (1993). Differences in the learning and transfer performance between students with learning disabilities and other low-achieving students on problem-solving tasks. *Learning Disability Quarterly*, 16(2), 138–156. <https://doi.org/10.2307/1511136>
- Bryant, D. P., Ugel, N., Thompson, S., & Hamff, A. (1999). Instructional strategies for content-area reading instruction. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 293–302. <https://doi.org/10.1177/105345129903400506>
- Bulgren, J., Graner, P., & Deshler, D. (2013). Literacy challenges and opportunities for students with learning disabilities in social studies and history. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 17-27. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12003>
- Butler, R. (2011). Are positive illusions about academic competence always adaptive, under all circumstances: New results and future directions. *International Journal of Educational Research*. 50(4), 251-256. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.006>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41–75). Guilford Press. <https://rb.gy/fw2kc8>
- Calfee, R. C., & Chambliss, M. J. (1987). The structural design features of large texts. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 357–378. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4_9
- Carlisle, J. F., & Rice, M. S. (2002). *Improving reading comprehension: Research-based principles and practices*. York Press.
- Carr, S. C., & Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 48–61. <https://doi.org/10.2307/1511053>
- Carrell, P. L. (1982). Cohesion is not coherence. *Tesol Quarterly*, 16(4), 479-488. <https://doi.org/10.2307/3586466>

- Carrell, P.L., Gajdusek, L. & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science* 26, 97–112. <https://doi.org/10.1023/A:1003092114195>
- Carroll, J. (1971). Defining language comprehension: Some speculations. In J.B. Carroll & R.O. Freedle (Eds.), *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. V.H. Winston. <https://eric.ed.gov/?id=ED057698>
- Carter, M. D., Walker, M. M., O'Brien, K., & Hough, M. S. (2017). The effects of text length on reading abilities in accelerated reading tasks. *Speech, Language and Hearing*, 22(2), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2017.1415086>
- Chambliss, M. J. (1995). Text cues and strategies successful readers use to construct the gist of lengthy written arguments. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 778–807. <https://doi.org/10.2307/748198>
- Chambliss, M. J., & Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes*, 34(1), 91–115. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3401_4
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice* (3rd ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Chaudron, C., & Richards, J. C., (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113–127. <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.113>
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette Éducation.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. Harper & Row.
- Coirier, P., Andriessen, J., & Chanquoy, L. (1999). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. In P. Coirier, & J. Andriessen (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 1-28). Amsterdam University Press.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle: Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Armand Colin.
- Collerson, J. (1988). *Writing for life*. Primary English Teaching Association of Australia. Heinemann.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press.

- Corbett, E. P. J., & Connors, R. J. (1999). *Classical rhetoric for the modern student* (4th ed.). Oxford University Press.
- Cottrell, K. G., & McNamara, D. S. (2002). Cognitive precursors to science comprehension. In W. D. Gray, & C.D. Schunn (Eds.), *Proceedings of the twenty-fourth annual conference of the cognitive science society* (pp.244-249). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315782379-79>
- Courchêne, R. (1995). An alternative method for teaching and testing reading Comprehension. *TESL Canada Journal*, 12(2), 50-58. <https://doi.org/10.18806/tesl.v12i2.652>
- Craik, F. & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6). 671-684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Crowhurst, M. (1987). Cohesion in argument and narration at three grade levels. *Research in the Teaching of English*, 21(2), 185–201. <http://www.jstor.org/stable/40171109>
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education*, 15(4), 348–359. <https://doi.org/10.2307/1495109>
- Daley, N., & Rawson, K. A. (2019). Elaborations in expository text impose a substantial time cost but do not enhance learning. *Educational Psychology Review*, 31(1), 197–222. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9451-9>
- Dardano, M., & Trifone, P. (1995). *Grammatica italiana: Con nozioni di linguistica* (4a edizione). Zanichelli.
- Deadline-Buchman, A., & Jitendra, A. K. (2006). Enhancing argumentative essay writing of fourth-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 39–54. <https://doi.org/10.2307/30035531>
- De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. John Wiley & Sons Inc.
- Diakidoy, I. A., Christodoulou, S. A., Floros, G., Iordanou, K., & Kargopoulos, P. V. (2015). Forming a belief: The contribution of comprehension to the evaluation and persuasive impact of argumentative text. *The British journal of educational psychology*, 85(3), 300–315. <https://doi.org/10.1111/bjep.12074>
- Diakidoy, I. A., & Ioannou, M.C. & Christodoulou, S.A. (2017). Reading argumentative

- texts: comprehension and evaluation goals and outcomes. *Read Writ* 30, 1869–1890. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9757-x>
- Diakidoy, I. A., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- DiBattista, D., & Kurzawa, L. (2011). Examination of the quality of multiple-choice items on classroom tests. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-23. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2011.2.4>
- DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 306-320. <https://doi.org/306-320>. 10.1177/0022219402035004020
- Dickson, S. V., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Text organization: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 239–277). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, P. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264. <https://doi.org/10.3102/00346543061002239>
- Downing, S. M. (2006). Selected-Response Item Formats in Test Development. In S. M. Downing & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 287–301). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Drisko, J., & Maschi, T. (2015). *Content Analysis*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190215491.001.0001>
- DuBay, W.H. (2004). *The principles of readability*. Impact Information, Costa Mesa. <https://rb.gy/9guqzm>
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Les editions de minuit.
- Duffy, G. G., & McIntyre, L. D. (1982). A naturalistic study of instructional assistance in primary-grade reading. *The Elementary School Journal*, 83(1), 15–23. <https://doi.org/10.1086/461288>
- Duke, N., & Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading*

- instruction* (3rd. ed., pp. 205-242). International Reading Association.
<https://doi.org/10.1598/0872071774.10>
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83–87. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235>
- Durkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533.
- Eggs, E. (1994). *Grammaire du Discours argumentatif. Le topique, le générique, le figuré*. Editions Kimé
- Elkonin, D. B. (1973). USSR. In Downing, J. (Ed.), *Comparative reading* (pp. 551–579). Macmillan.
- Engelbrechtsen, M. (2001). Hypernews and coherence. *Journal of Digital Information*, 1(7), 209-225. <https://doi.org/1.10.1515/nor-2017-0381>
- Engle, J. (2019, March 29). How important is knowing a foreign language? *The New York Times*. <https://rb.gy/ahqcum>
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65–74.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.65>
- Englert, C. S., Raphael, T.E., & Mariage, T. V. (1998). A multi-year literacy intervention: Transformation and personal change in the community of the early literacy project. *Teacher Education and Special Education*, 21(4), 255—277.
<https://doi.org/10.1177/088840649802100403>
- Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 93–105. <https://doi.org/10.2307/1510216>
- Evans, J. S. B. T. (2012). Questions and challenges for the new psychology of reasoning. *Thinking & Reasoning*, 18(1), 5–31. <https://doi.org/10.1080/13546783.2011.637674>
- Feldmann, U., & Stemmer, B. (1987). Thin_ aloud a _retrospective da_ in C-Te- taking: Diffe_ languages – diff_ learners – sa_approaches? In C. Faerch, & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research* (pp. 251-267.) Multilingual Matters, 30. Ferretti, R. P., Andrews-Weckerly, S., & Lewis, W. E. (2007). Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: Descriptive and normative considerations. *Reading & Writing Quarterly*:

- Overcoming Learning Difficulties*, 23(3), 267–285.
<https://doi.org/10.1080/10573560701277740>
- Ferstl, E. C., & Cramon, D. Y. V. (2001). The role of coherence and cohesion in text comprehension: An event-related fMRI study. *Cognitive Brain Research*, 11(3), 325–340. [https://doi.org/10.1016/S0926-6410\(01\)00007-6](https://doi.org/10.1016/S0926-6410(01)00007-6)
- Fischer, K. (2006). *Approaches to discourse particles*. Elsevier.
- Fitrisia, D., Tan, K.E., & Yusuf, Y.Q. (2015). Investigating metacognitive awareness of reading strategies to strengthen students' performance in reading comprehension. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30, 15-30. <https://rb.gy/ifhfkq>
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119-138.
<https://doi.org/10.1080/0163853X.2010.494244>
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
<http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Fraser, B. (1996a). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6(2), 167 - 190.
<http://dx.doi.org/10.1075/prag.6.2.03fra>
- Fraser, B. (1996b). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6(2), 322-343. <https://rb.gy/kngkc1>
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931-952.
[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5)
- Fraser, B. (2006). Towards a theory of discourse markers. *Approaches to discourse particles*. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles* (pp. 189-204). Elsevier Ltd. https://doi.org/10.1163/9780080461588_012
- Fraser, B. (2009a). An account of discourse markers. *International Review of Pragmatics*, 1(2), 293-320. <https://doi.org/10.1163/187730909X12538045489818>
- Fraser, B. (2009b). The English contrastive discourse marker on the contrary. In K. Turner, & B. Fraser (Eds.), *Language in life, and a life in language: Jacob Mey, a*

- Festschrift* (pp. 87–95). Emerald Group Publishing Limited.
https://doi.org/10.1163/9789004253209_013
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 33*(1), 2–17, 28. <https://doi.org/10.1177/002246699903300101>
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.
- Garrett, M. F. (1982). Production of speech: Observations from normal and pathological language use. In A. Ellis (Ed.), *Normality and pathology in cognitive functions*. Academic Press.
- Geisler-Brenstein, E., Schmeck, R.R., & Hetherington, J (1996). An individual difference perspective on student diversity. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research 31*, 73–96. <https://doi.org/10.1007/BF00129108>
- Georgakopoulou, A., & Goutsos, D. (1998). Conjunctions versus discourse markers in Greek: The interaction of frequency, position, and functions in context. *Linguistics, 36*(5), 887-918. <https://doi.org/10.1515/ling.1998.36.5.887>
- Georgiou, G., Das, J. & Hayward, D. (2008). Revisiting the "Simple View of Reading" in a Group of Children With Poor Reading Comprehension. *Journal of learning disabilities, 42*(1), 76-84. <https://doi.org/10.1177/0022219408326210>
- Gerot, L., & Unsworth, L. (2000). Exploring reading processes. In L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives* (pp. 204- 221). Cassel.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J., & 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>
- Gierl, M. J., Bulut, O., Guo, Q., & Zhang, X. (2017). Developing, analyzing, and using distractors for multiple-choice tests in education: A comprehensive review. *Review of Educational Research, 87*(6), 1082–1116.
<https://doi.org/10.3102/0034654317726529>
- Gilakjani, A., & Ahmadi, A. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(5), 977-988. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.977-988>
- Gilbert, D. T. (1991). How mental systems believe. *American Psychologist, 46*(2), 107–119. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.2.107>

- Golder, C., & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes, 18*(2), 187–210. <https://doi.org/10.1080/01638539409544891>
- Golder, C., & Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation, 10*(2), 271–282. <https://doi.org/10.1007/BF00180729>
- Goldman, S. R., Saul, E., & Côté, N. (1995). Paragraphing, reader, and task effects on discourse comprehension. *Discourse Processes, 20*(3), 273–305. <https://doi.org/10.1080/01638539509544942>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial & Special Education, 7*(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Goutsos, D. (1996). A model of sequential relations in expository text. *Text & Talk, 16*(4), 501-534. <https://doi.org/10.1515/text.1.1996.16.4.501>
- Govier, T. (1988). *A practical study of argument*. Wadsworth Publishing Company.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3–26). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://rb.gy/0j4yij>
- Graesser, A. C., & Goodman, S. M. (2017). Implicit knowledge, question answering, and the representation of expository text. In B. K. Britton, & J. B. Black, *Understanding expository text* (pp.109-171). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315099958>
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In A.P. Sweet, & C.E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp.82--98). The Guilford Press. <https://rb.gy/htemu2>
- Graesser, A., & Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 251–279). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50010-X>

- Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/19404150509546791>
- Gregg, K., Coleman, C., Stennett, R., Davis, M., Nielsen, K., Knight, D., & Hoy, C. (2002). Sublexical and lexical processing of young adults with learning disabilities and attention deficit: Hyperactivity disorder. In E. Witruk, A. D. Friederici, & T. Lachmann (Eds.), *Basic functions of language, reading and reading disability* (pp. 329–358). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1011-6_20
- Grierson, J. (2020, January 21). Children in solitary confinement for 23 hours a day, says report. *The Guardian*. <https://rb.gy/9xel8h>
- Grum, T. (2019, Μάρτιος, 5). Global ban on animal testing: Where are we in 2019? *Cosmetics design- Europe.com*. <https://rb.gy/svkds2>
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and human interests* (J. Shapiro, Trans.). Polity Press, first published in German 1968 by Suhrkamp Verlag.
- Haladyna, T.M., & Rodriguez, M.C. (2013). *Developing and validating test items*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850381>
- Hall, C., Vaughn, S., Barnes, M. A., Stewart, A. A., Austin, C. R., & Roberts, G. (2020). The effects of inference instruction on the reading comprehension of English learners with reading comprehension difficulties. *Remedial and Special Education*, 41(5), 259–270. <https://doi.org/10.1177/0741932518824983>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hammill, D.D., & Bartel, N.R. (1995). *Teaching students with learning and behavior problems* (6th ed.). Pro-Ed.
- Haria, P.D. (2010). *The effects of teaching a genre-specific reading comprehension strategy on struggling fifth grade students' ability to summarize and analyze argumentative texts* (Publication No. 3423407) [Doctoral dissertation, University of Delaware]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://rb.gy/lgtuc4>
- Haria, P., MacArthur, C., & Santoro, L. E. (2010, March 4-6). *The effects of teaching a text-structure based reading comprehension strategy on struggling fifth grade students' ability to summarize and analyze written arguments* [Conference presentation abstract]. The third annual SREE Conference, Research into Practice, Washington, D.C., United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED514192>

- Haria, P., & Midgette, E. (2014). A genre-specific reading comprehension strategy to enhance struggling fifth-grade readers' ability to critically analyze argumentative text. *Reading & Writing Quarterly*, 30(4), 297-327. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.818908>.
- Hare, V. C., Rabinowitz, M., & Schieble, K. M. (1989). Text effects on main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 72–88. <https://doi.org/10.2307/748011>
- Hattan, C., Singer, L. M., Loughlin, S., & Alexander, P. A. (2015). Prior knowledge activation in design and in practice. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64(1), 478-497. <https://doi.org/10.1177/2381336915617603>
- Hattie, J. (2013). Calibration and confidence: Where to next? *Learning and Instruction*. 24(1), 62-66. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.009>
- Hitchcock, D. (2007). Informal logic and the concept of argument. In D. Jacquette (ed.), *Philosophy of Logic* (pp. 101-129). North Holland. <https://doi.org/10.1016/B978-044451541-4/50007-5>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hopkins, S. (2019, June 25). The school-to-prison pipeline: How the criminal justice system fails at-risk kids. *The Guardian*. <https://rb.gy/dgxpja>
- Howitt, D., & Cramer, D. (2008). *Introduction to statistics in psychology* (4rth ed.). Prentice Hall.
- Hyland, K. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, 21(1), 66–78. <https://doi.org/10.1177/003368829002100105>
- Jalilehvand, M. (2012) The effects of text length and picture on reading comprehension of Iranian EFL students. *Asian Social Science*, 8(3), 329- 337. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n3p329>
- Jitendra, A.K., Burgess, C.T., & Gajria, M. (2011). Cognitive strategy instruction for improving expository text comprehension of students with learning disabilities: The quality of evidence. *Exceptional Children*, 77(2), 135 - 159. <https://doi.org/10.1177/001440291107700201>
- Johnson, M. (2018, November 7). Children in prison aren't coping - but nobody seems to care. *The Guardian*. <https://rb.gy/8ckjes>

- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21*(2), 85–97.
<https://doi.org/10.1080/02702710050084428>
- Kamalski, J., Sanders, T., & Lentz, L. (2008). Coherence marking, prior knowledge, and comprehension of informative and persuasive texts: Sorting things out, discourse processes. *Discourse Processes, 45*(4-5), 323-345.
<https://doi.org/10.1080/01638530802145486>
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition, 35*(7), 1567–1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>
- Kida, A. D. S. B., de Ávila, C. R. B., & Capellini, S. A. (2016). Reading comprehension assessment through retelling: Performance profiles of children with dyslexia and language-based learning disability. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 787.
- King, K., Gardner, D.A., Zucker, S., & Jorgensen, M.A. (2004). *The distractor rationale taxonomy: Enhancing multiple-choice items in reading and mathematics*. Pearson Education, Inc. <https://rb.gy/dx3pyf>
- Kinneavy, J. I. (1971). *A theory of discourse: The aims of discourse*. Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*(2), 163–182.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse Processes, 39*(2-3), 125–128.
https://doi.org/10.1207/s15326950dp3902&3_2
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Knapp, P., & Watkins, M. (1996). *Our place. Connecting text and grammar. Printing Creations*. The National Library of Australia.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. UNSW Press.

- Knight, A. (2012, July 12). Animal testing isn't just an ethical problem – let's invest in safer methods. *The Guardian*. <https://rb.gy/idjpbm>
- Knudson, R. E. (1992) Analysis of argumentative writing at two grade levels. *The Journal of Educational Research*, 85(3), 169-179.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9944434>
- Knudson, R. E. (1994). An analysis of persuasive discourse: Learning how to take a stand. *Discourse Processes*, 18(2), 211–230. <https://doi.org/10.1080/01638539409544892>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Ku, K. Y. L., & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(3), 251–267. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9060-6>
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Kuhn, D., & Pearsall, S. (2000). Developmental origins of scientific thinking. *Journal of Cognition and Development*, 1(1), 113–129.
https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N_11
- Landi, N., Perfetti, C., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp.227-274). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Larson, M., Britt, M. A., & Larson, A. A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology*, 25(3), 205–224.
<https://doi.org/10.1080/02702710490489908>
- Leitão, S. (2003). Evaluating and selecting counterarguments: Studies of children's rhetorical awareness. *Written Communication*, 20(3), 269–306.
<https://doi.org/10.1177/0741088303257507>
- Lenk, U. (1998). Discourse markers and global coherence in conversation. *Journal of Pragmatics*, 30, 245-257. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00027-7)
- Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21(2), 211–228.
<https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085608>
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137. <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>

- Lin, T.-J., Horng, R.-Y., & Anderson, R. C. (2014). Effects of argument scaffolding and source credibility on science text comprehension. *Journal of Experimental Education*, 82(2), 264–282. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.769423>
- Longacre, R. E. (1996). *The grammar of discourse* (2nd edition). Plenum Press.
- Lord, C. G., Ross, L., & Lepper, M. R. (1979). Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 2098–2109. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.11.2098>
- Lorch, R. F., & Lorch, E. P. (1985). Topic structure representation and text recall. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 137–148. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.2.137>
- Lorch, R. F., Jr., & Lorch, E. P. (1996). Effects of organizational signals on free recall of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 38–48. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.38>
- Luckhardt, C.G., Bechtel, W., & Luckhardt, G. (1994). *How to do things with logic*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315808239>
- Lundine, J., & McCauley, R. (2016). A tutorial on expository discourse: Structure, development, and disorders in children and adolescents. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 25(3), 306-320. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-14-0130
- Luo, S. Y., Dong, J., & Han, D. H. (2019, October). Effects of Discourse Markers on EFL Reading: A Case Study. In Tsai, S.-B. et al. (Eds.), *International Conference on Advanced Education Research and Modern Teaching (AERMT 2019)* (pp. 180-184). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/aermt-19.2019.45>
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Magliano, J. P., Trabasso, T., & Graesser, A. C. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 615–629. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.615>
- Mahmoudi, S., & Mahmoudi, A. (2017). Can topic familiarity override language proficiency in reading comprehension?. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 496-506. <https://doi.org/10.17507/jltr.0803.07>
- Maier, N. R. F. (1933). An aspect of human reasoning. *British Journal of Psychology*, 24, 144–155.

- Maier, N. R. F. (1937). Reasoning in rats and human beings. *Psychological Review*, 44(5), 365–378. <https://doi.org/10.1037/h0062900>
- Mann, W., & Thompson, S. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(3), 243-281. <https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.3.243>
- Martin, J. R., & Rothery, J. (1986). *Working papers in linguistics*. No. 4. University of Sydney. NSW: Linguistics Department.
- Martin, J.R. (1989). *Factual writing: Exploring & challenging social reality* (2nd edition). Oxford University Press.
- Martin, J.R. (2000). Design and practice: Enacting functional linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 116-126. <https://doi.org/10.1017/S026719050020007X>
- Marttunen, M., & Laurinen, L. (2007). Collaborative learning through chat discussions and argument diagrams in secondary school. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 109 - 126. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782500>
- Maschler, Y. (2009). *Metalanguage in interaction: Hebrew discourse markers*. John Benjamins.
- Maschler, Y., & Schiffrin, D. (2015). Discourse markers: Language, meaning, and context. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (2nd ed., pp. 189-221). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch9>
- Mason, L., & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16(5), 492–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.007>
- Mattingly, I. G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Massachusetts Inst. of Technology P.
- McCormick, S., & Zutell, J. (2011). *Instructing students who have literacy problems* (6th ed). Pearson Education.
- McGee, L. M. (1982). Awareness of text structure: Effects on children's recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 17(4), 581–590. <https://doi.org/10.2307/747572>
- McKnight, P.E., & Najab, J. (2010). *Mann-Whitney U Test*. In I. B. Weiner, & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (pp.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0524>

- McLaughlin, G. H. (1969). SMOG grading: A new readability formula. *Journal of Reading*, 12(8), 639–646.
- McNamara, D. S. (2011). Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: Challenges and successes. *Metacognition Learning*, 6(2), 195–203. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9082-8>
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247–288. <https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1–43. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297–384). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Means, M. L., & Voss, J. F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction*, 14(2), 139–178. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1402_1
- Mehrpour, S., & Riazi, A. (2004). The impact of text length on EFL students' reading comprehension author. *Asian EFL Journal*, 6(3), 72-90.
- Mendelson, M. (2001). Quintilian and the pedagogy of argument. *Argumentation*, 15(3), 277-294. <https://doi.org/10.1023/A:1011165327867>
- Meyer, B. J. F. (2017). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton, & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11-64). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315099958>
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72–103. <https://doi.org/10.2307/747349>
- Meyer, B. J., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121–143. <https://doi.org/10.2307/1162357>

- Meyer, B. J. F., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 141–159.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.141>
- Meyer, B. J. F., & Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text- Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2(1-3), 155-192. <https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.155>
- Mikhchi, H.H. (2011). Standards of textuality: Rendering english and persian texts based on a textual model. *Journal of Universal Language*, 12(1), 47-74.
<https://doi.org/10.22425/jul.2011.12.1.47>
- Minstrell, J. (2000). Student thinking and related assessment: Creating a facet-based learning environment. In N. S. Raju, J. W. Pellegrino, M. W. Bertenthal, K. J. Mitchell, & L. R. Jones (Eds.), *Grading the nation's report card: Research from the evaluation of NAEP* (pp. 44-73). National Academy Press.
- Mitchell, S. (1996). *Improving the quality of argument in higher education: Interim report*. Middlesex University, School of Lifelong Learning and Education.
- Mitchell, S., & Riddle, M. (2000). *Improving the quality of argument in higher education: Final report*. Middlesex University School of Lifelong Learning and Education.
- Mitchell, S., & Riddle, M. (2004). Developing a toolkit for tackling academic discourse. In A. Goodwyn, & A. W. Stables (Eds.), *Learning to read critically in language and literacy* (pp. 65-85). Sage Publications Ltd.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781849209410>
- Mochales, R., & Moens, M. F. (2011). Argumentation mining. *Artificial Intelligence and Law*, 19, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10506-010-9104-x>
- Mokhtari, K., Dimitrov, D., & Reichard, C. (2018). Revising the metacognitive awareness of reading strategies inventory (MARSI) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 219-246.
<https://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.3>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Murphy, P. K., Holleran, T. A., Long, J. F., & Zeruth, J. A. (2005). Examining the complex roles of motivation and text medium in the persuasion process. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 418–438. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.001>

- Neubert, A., & Shreve, G. M. (1992). *Translation as text*. The Kent State University Press.
- Neuman, W. L. (2013). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson Education, Inc.
- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/0022027900220103>
- Nickerson, R. S. (1991). Modes and models of informal reasoning: A commentary. In J. F. Voss, D. N. P., Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal Reasoning and Education* (pp. 291-309). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicolielo-Carrilho, A. P., & Hage, S. R. V. (2017). Metacognitive reading strategies of children with learning disabilities. *Estratégias metacognitivas de leitura de crianças com distúrbio de aprendizagem. CoDAS*, 29(3), 1-6. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016091>
- Nitko, A.J. (2004). *Educational Assessment of Students* (4th ed.). Prentice Hall.
- Nussbaum, E. M., & Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 443–488. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.564567>
- Nussbaum, E. M., Kardash, C. M., & Graham, S. (Ed.) (2005). The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157–169. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.157>
- Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *Journal of Experimental Education*, 76(1), 59–92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.1.59-92>
- O'Keefe, D. J. (1990). *Persuasion: Theory and research*. Sage Publications, Inc.
- Olina, Z., & Sullivan, H. J. (2004). Student self-evaluation, teacher evaluation, and learner performance. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 5–22. <https://doi.org/10.1007/BF02504672>
- O'Reilly, T., Weeks, J., Sabatini, J., Halderman, L., & Steinberg, J. (2014). Designing reading comprehension assessments for reading interventions: How a theoretically motivated assessment can serve as an outcome measure. *Educational Psychology Review*, 26(3), 403–424. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9269-z>

- Otero, J., & Kintsch, W. (1992). Failures to detect contradictions in a text: What readers believe versus what they read. *Psychological Science*, 3(4), 229-235.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00034.x>
- Otunuku, M., Brown, G.T.L. (2007). Tongan students' attitudes towards their subjects in New Zealand relative to their academic achievement. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 117–128. <https://doi.org/10.1007/BF03025838>
- Padeliadu, S., Botsas, G., & Sideridis, G. (2002). Metacognitive awareness and reading strategies: Differences between average and reading disabled students. In M. Makri- Tsilipakou (Ed.) *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, pp. 307-318. Aristotle University of Thessaloniki.
<https://doi.org/10.26262/istal.v14i0.6214>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: Effects on first year university students' self-regulation and performance. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 149-183.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881655>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 128–148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x>
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. In R.R. Schmeck, (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on*

- Individual Differences* (pp. 83–100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5_4
- Pearson, P. D. & Camperell, K. (1981). Comprehension of text structures. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 27-55). International Reading Association.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 815-860). Longman.
- Perfetti, C. A., & Adlof, S. M. (2012). One Reading Comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. In J. P. Sabatini, E. Albro, & T. O' Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (pp. 3-20). Rowman & Littlefield Education.
- Perkins, D. N. (1985). Postprimary education has little impact on informal reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 562–571. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.5.562>
- Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*, 62(4), 380-391. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.02.005>
- Pollard, P. (1982). Human reasoning: Some possible effects of availability. *Cognition*, 12(1), 65–96. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(82\)90030-0](https://doi.org/10.1016/0010-0277(82)90030-0)
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, & Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade 4/5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159-194.
- ProCon.org (2020, March 18). Should Animals Be Used for Scientific or Commercial Testing? *Britannica ProCon. org*. <https://animal-testing.procon.org/>
- Rahimi, M. (2011). Discourse markers in argumentative and expository writing of Iranian EFL learners. *World Journal of English Language*, 1(2), 68-78. <https://doi.org/10.5430/wjel.v1n2p68>
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Medina, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483-520. <https://doi.org/10.3102/0034654313487606>

- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., Dong, T., Li, Y., Kim, I.-H., & Kim, S.-Y. (2008). Learning to think well: Application of argument schema theory to literacy instruction. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 196–213). The Guilford Press.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., & Kuo, L. J. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, 107(5), 449-472.
<https://doi.org/10.1086/518623>
- Riddle, M. (1982). Linguistics for education. In R. Carter (ed.), *Linguistics and the teacher*. Routledge and Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9780203149867>
- Rodriguez, M. C., Kettler, R. J., & Elliott, S. (2014). Distractor functioning in modified items for test accessibility. *SAGE Open*, 4(4), 1-10.
<https://doi.org/10.1177/2158244014553586>
- Rupley, W., Blair, T., & Nichols, W. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/10573560802683523>
- Rybacki, K. C., & Rybacki, D. J. (2007). *Advocacy and opposition: An introduction to argumentation* (6th Edition). Allyn & Bacon.
- Sadler, P. M., & Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1–31.
https://doi.org/10.1207/s15326977ea1101_1
- Sáenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31–41. <https://doi.org/10.1177/074193250202300105>
- Santos, C. M. M., & Santos, S. L. (1999). Good argument, content and contextual dimensions. In P. Coirier, & J. Andriessen (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 1-28). Amsterdam University Press.
- Schellings, G., & Van Hout-Wolters, B. (2011). Measuring strategy use with self-report instruments: Theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, 6(2), 83–90. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9081-9>
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511611841>

- Schiffrin, D. (2001). Discourse Markers: Language, meaning, and context. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 54-75). Blackwell.
- Schiffrin, D. (2006). Discourse marker research and theory: Revisiting and. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles* (pp. 315–338). Elsevier Ltd.
https://doi.org/10.1163/9780080461588_018
- Schneer, D. (2014). Rethinking the argumentative essay. *Tesol Journal*, 5(4), 619-653.
<https://doi.org/10.1002/tesj.123>
- Schwartz, M. F. (1987). Patterns of speech production deficit within and across aphasia syndromes: Application of a psycholinguistic model. In M. Coltheart, G. Sartori, & R. Job (Eds.), *The cognitive neuropsychology of language* (pp. 163–199). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schwartz, R. (2010, February 18). Kids should never be tried as adults. *CNN*.
<https://rb.gy/cbjovr>
- Sencibaugh, J. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading improvement*, 44, 6-22. <https://rb.gy/x32188>
- Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia: a new model of this reading disorder emphasizes defects in the language-processing rather than the visual system. It explains why some very smart people have trouble learning to read. *Scientific American*, 275(5), 98-104.
<https://doi.org/10.1038/scientificamerican1196-98>
- Shin, J., Guo, Q., & Gierl, M. J. (2019). Multiple-Choice item distractor development using topic modeling approaches. *Frontiers in psychology*, 10, 825.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00825>
- Short, E.J., Weissberg-Benchell, J.A. (1989). The Triple Alliance for Learning: Cognition, Metacognition, and Motivation. In: C.B. McCormick, G.E. Miller, & M. Pressley (Eds.), *Cognitive Strategy Research* (pp. 33–63). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8838-8_2
- Sideridis, G. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation. *International Journal of Educational Research*, 39, 497-517. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.011>
- Siegel, E. (2017, October 26). Why exploring space and investing in research is non-negotiable. *Forbes*. <https://rb.gy/0jptht>

- Sitzmann, T., & Johnson, S. K. (2012). When is ignorance bliss? The effects of inaccurate self-assessments of knowledge on learning and attrition. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117(1), 192–207.
<https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.11.004>
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 327–340. <https://doi.org/10.1177/0022219411402691>
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1995, April 18-25). *Educational implications of an interactive model of reading disability* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51–79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32–71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Stein, N., & Miller, C. (1993). A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory and reasoning. *Argumentation*, 7(2), 183-204. <https://doi.org/10.1007/BF00710664>
- Swanson, H. L. (2001). Research on interventions for adolescents with learning disabilities: A meta-analysis of outcomes related to higher-order processing. *The Elementary School Journal*, 101(3), 331–348. <https://doi.org/10.1086/499671>
- Swanson H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24-47. <https://doi.org/10.1177/0022219409338743>
- Tannock, R. (2014). DSM-5 Changes in diagnostic criteria for specific learning disabilities (SLD): What are the implications? *International Dyslexia Association*.
<https://rb.gy/jibslv>
- Taylor, K. K. (1986). Summary writing by young children. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 193–208. <https://doi.org/10.2307/747845>
- Taylor, D., Mraz, M., Nichols, W., Rickelman, R., & Wood, K. (2009). Using explicit instruction to promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 25 (2-3), 205-220. <https://doi.org/10.1080/10573560802683663>

- Taylor, M. B., & Williams, J. P. (1983). Comprehension of learning-disabled readers: Task and text variations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 743–751.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.743>
- Tengberg, M., & Olin-Scheller, C. (2016). Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 635. <https://doi.org/10.17507/jltr.0704.02>
- Terao, T., & Ishii, H. (2020). A comparison of distractor selection among proficiency levels in reading tests: A focus on summarization processes in Japanese EFL learners. *SAGE Open*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244020902087>
- The Free Dictionary by Farlex. (n.d.). Warrant. In *The Free Dictionary. com*. Retrieved February 4, 2020, from <https://www.thefreedictionary.com/warrant>
- The Times Editorial Board (2018, August 11). How young is too young for jail? California doesn't have an answer, but it should. *Los Angeles Times*. <https://rb.gy/hs6ywu>
- Toplak, M. E., & Stanovich, K. E. (2003). Associations between myside bias on an informal reasoning task and amount of post-secondary education. *Applied Cognitive Psychology*, 17(7), 851–860. <https://doi.org/10.1002/acp.915>
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument* (Updated Edition). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Toulmin, S.E., Rieke, R., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd ed.). Macmillan Publishing Co.
- Trabasso, T. (1972). Mental operations in language comprehension. In R. C. Freedle & J. B. Carroll (Eds.), *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. Winston/Wiley.
- Trabasso, T., & Van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 612–630.
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90049-X)
- Translate Plus team (2016, n.d.). Machine vs human translation: The pros, cons and when to use each. *Translate Plus*. <https://rb.gy/rbaj11>
- Tseronis, A. (2011). From connectives to argumentative markers: A quest for markers of argumentative moves and of related aspects of argumentative discourse. *Argumentation*, 25(4), 427-447. <https://doi.org/10.1007/s10503-011-9215-x>

- Tsiplakou, S., & Floros, G. (2013). Never mind the text types, here's textual force: Towards a pragmatic reconceptualization of text type. *Journal of Pragmatics*, 45(1), 119-130. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.11.004>
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson, *Organization of memory*. Academic Press.
- U.S. Department of Education. (2015). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. [Every Student Succeeds Act \(ESSA\) | U.S. Department of Education](#)
- van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the one-line construction of memory representation. In H. van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Erlbaum. <https://rb.gy/y8pbhs>
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431 – 462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Van der Zee, B. (2013, July 18). Animal testing – it's time to talk about it again. *The Guardian*. <https://rb.gy/dmzs0p>
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Henkemans, F. S., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, C. A., et al. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.
- van Eemeren, F., & Houtlosser, P. (1999). Strategic manoeuvring in argumentative discourse. *Discourse Studies*, 1(4), 479-497. <https://doi.org/10.1177/1461445699001004005>
- van Eemeren, F.H., Houtlosser, P., & Henkemans, A.F. (2007). *Argumentative indicators in discourse: A pragma-dialectical study*. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6244-5>

- van Eemeren, F., Houtlosser, P., & Henkemans, A. (2008). Dialectical profiles and indicators of argumentative moves. *Journal of Pragmatics*, 40(3), 475–493. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.12.002>
- Venezky, R. L. (1967). English orthography: Its graphical structure and its relation to sound. *Reading Research Quarterly*, 2(3), 75–105. <https://doi.org/10.2307/747031>
- Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 25–50. <https://doi.org/10.1007/BF00129106>
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149–171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–384. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y>
- Voss, J. F., & Means, M. L. (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and Instruction*, 1(4), 337–350. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(91\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90013-X)
- Watson, S. M. R., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 27(2), 79-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x>
- Weaver, C. A. III, & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, pp. 230–245. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 1-4. <https://rb.gy/kfesro>
- Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Quelle & Meyer.
- Westby, C. P., Culatta, B. P., Lawrence, B. P., & Hall-Kenyon, K. P. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 275–287. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181ff5a88>

- Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 301–311. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.301>
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education, 39*(1), 6–18. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010201>
- Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 631–641. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.631>
- Williams, J. P., Taylor, M. B., & de Cani, J. S. (1984). Constructing macrostructure for expository text. *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1065–1075. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1065>
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach*. Laurence Erlbaum Associates.
- Wing Jan, L. (1991). *Write ways : Modelling writing forms*. Oxford University Press.
- Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly, 19*(4), 404–425. <https://doi.org/10.2307/747913>
- Wolfe, C. R., & Britt, M. A. (2008). The locus of the myside bias in written argumentation. *Thinking & Reasoning, 14*(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/13546780701527674>
- Wolfe, C. R., Britt, M. A., & Butler, J. A. (2009). Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written Communication, 26*(2), 183–209. <https://doi.org/10.1177/0741088309333019>
- Wong, B. Y. L. (1987). How do the results of metacognitive research impact on the learning disabled individual? *Learning Disability Quarterly, 10*(3), 189–195. <https://doi.org/10.2307/1510491>
- Wong, B. Y. L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17*(2), 110–120. <https://doi.org/10.2307/1511181>
- Wong, B. Y. L. (1996) Metacognition and learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *ABCs of Learning Disabilities* (pp. 120-139). Academic Press Inc.

Παράρτημα

Όνομα:

Τάξη:

Ηλικία:

1^ο ΖΕΥΓΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Διάβασε με προσοχή το κείμενο που ακολουθεί και προσπάθησε να το καταλάβεις, ώστε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις.

ΚΕΙΜΕΝΟ Α

Έφηβοι και κινητά τηλέφωνα

Τα έξυπνα κινητά μοιάζουν πλέον απαραίτητα στην καθημερινότητά μας. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή κατά την εφηβεία, οπότε ο κίνδυνος εθισμού είναι μεγαλύτερος. Για τους εφήβους σήμερα το κινητό σπάνια κλείνει και ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συνεχής χρήση κινητών τηλεφώνων έχει αρνητικές συνέπειες σε αυτούς. Κρίνεται απαραίτητο να περιοριστεί η χρήση των κινητών από τα παιδιά με τη βοήθεια γονέων και εκπαιδευτικών.

Η μείωση του χρόνου που αφιερώνουν οι έφηβοι στα κινητά τηλέφωνα είναι αναγκαία, **επειδή** η υπερβολική χρήση κινητών επιδρά αρνητικά στον ψυχικό κόσμο των εφήβων. Οι έφηβοι νιώθουν αδύναμοι να βρεθούν οπουδήποτε χωρίς το κινητό τους. Όταν για κάποιο λόγο ο νέος χάσει το κινητό του ή δεν μπορεί να το χειριστεί, είναι δυνατό να εκδηλώσει αισθήματα όπως στέρηση, αγωνία, άγχος ή και πανικό. Η πολύωρη ενασχόληση εφήβων με κινητά φαίνεται πως συνδέεται με συναισθήματα όπως κατάθλιψη, αστάθεια και θυμό.

Τα κινητά αποτελούν μία μόνιμη πηγή διάσπασης της προσοχής, **γιατί** στερούν από τους εφήβους την ευκαιρία να επικοινωνήσουν ουσιαστικά με παιδιά της ίδιας ηλικίας. Όσο ασχολούνται με το κινητό, φεύγουν όλο και πιο μακριά από τη φυσική επαφή με τους άλλους. Συχνά προτιμούν να παραμείνουν στο σπίτι και να ασχοληθούν με το κινητό τους παρά να συναντήσουν τους φίλους τους. Ακόμα και όταν βρίσκονται

μεταξύ τους, τα τηλέφωνα τους δεν κρύβονται στις τσέπες τους. Στο τραπέζι της καφετέριας τα κινητά είναι ακουμπισμένα δίπλα στο ποτήρι του καθενός και πολλές φορές συζητούν ταυτόχρονα σε κάποια εφαρμογή ανταλλαγής μηνυμάτων...

Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι δεν είναι απαραίτητο να μειώσουν τη χρήση των «έξυπνων κινητών», **αφού** έχουν πολλά να κερδίσουν. Πιστεύουν πως με τα κινητά οι νέοι μαθαίνουν να μοιράζονται αποτελεσματικά τις σκέψεις και τις ιδέες τους προφορικά ή γραπτά. Έχουν την άποψη ότι με αυτά τα παιδιά χαλαρώνουν από τα προβλήματα και την πίεση της καθημερινότητας. Θεωρούν ότι με τα κινητά τα παιδιά αποκτούν ένα εργαλείο μάθησης και βρίσκουν ό,τι χρειάζονται για τα μαθήματά ή για κάποια σχολική εργασία.

Πραγματικά, η χρήση των νέων κινητών περιλαμβάνει σημαντικά οφέλη σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας των παιδιών όπως η μάθηση και η ψυχαγωγία. **Ωστόσο**, ο κόσμος της εικόνας που ανοίγεται στον έφηβο από τα κινητά, τον γοητεύει τόσο, ώστε αδυνατεί να ελέγξει τη χρήση του. Σύμφωνα με μία νέα μελέτη σχεδόν ο ένας στους τέσσερις νέους είναι τόσο εξαρτημένος από το κινητό τηλέφωνο που θα μπορούσε κανείς να πει ότι έχει εθιστεί σε αυτό. Μόνο με τη λογική χρήση μπορούν οι νέοι να αποκτήσουν γνώσεις και να νιώσουν ευχάριστα μέσα από το κινητό.

Επομένως, οι έφηβοι είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούν τα έξυπνα κινητά με μέτρο, **διότι** η ανεξέλεγκτη χρήση τους επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογία τους και μπορεί να τους απομονώσει, **εφόσον** είναι δυνατό να τους προκαλέσει ένταση ή αίσθημα θλίψης και να τους απομακρύνει από συνομηλίκους.

Διάβασε τις ερωτήσεις και προσπάθησε να κυκλώσεις τη σωστή απάντηση σύμφωνα με το κείμενο. Μπορείς να κοιτάς το κείμενο όσο απαντάς στις ερωτήσεις.

Ο συγγραφέας έγραψε το κείμενο με σκοπό να:

α. πληροφορήσει τους αναγνώστες ότι τα κινητά τηλέφωνα αποτελούν την ιδανική μορφή διασκέδασης για τους εφήβους. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου, ο μαθητής απαντά βασιζόμενος σε προϋπάρχουσες γνώσεις και όχι σε πληροφορίες του κειμένου)

β. ενημερώσει τους αναγνώστες ότι οι έφηβοι αφιερώνουν πολύ χρόνο από την καθημερινότητά τους στη χρήση κινητών τηλεφώνων. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου, ο μαθητής

απαντά στηριζόμενος σε λεπτομέρειες του κειμένου, οι οποίες δεν σχετίζονται άμεσα με τη βασική ιδέα της ερώτησης)

γ. πείσει τους αναγνώστες ότι έφηβοι χρειάζεται να ελαττώσουν τον χρόνο ενασχόλησής τους με τα κινητά τηλέφωνα. (Σωστή απάντηση)

δ. να περιγράψει τα αποτελέσματα της χρήσης κινητών τηλεφώνων στη ζωή των εφήβων. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου, ο μαθητής προβαίνει σε συμπερασμούς βάσει στοιχείων του κειμένου, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν εν μέρει την κεντρική ιδέα)

2) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «η υπερβολική χρήση κινητών επιδρά αρνητικά στον ψυχικό κόσμο των εφήβων»;

α. Οι έφηβοι νιώθουν σύγχυση εξαιτίας του υπερβολικά μεγάλου αριθμού εφαρμογών με τις οποίες μπορούν να ασχοληθούν. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

β. Οι έφηβοι δυσκολεύονται χωρίς το κινητό τους να μετακινηθούν οπουδήποτε και να απολαύσουν την ημέρα τους. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

γ. Όταν αποχωρίζονται το κινητό τους έπειτα από πολύωρη χρήση, εκδηλώνουν σημάδια έλλειψης, νιώθοντας αναστάτωση, πίεση, στενοχώρια και εκνευρισμό. (Σωστή απάντηση)

δ. Σε περίπτωση που δεν βρίσκουν ή δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το κινητό νιώθουν συχνά πανικό ή και αγωνία. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

3) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «Τα κινητά στερούν από τους εφήβους την ευκαιρία να επικοινωνήσουν ουσιαστικά με παιδιά της ίδιας ηλικίας»;

α. Η υπερβολική ενασχόληση των εφήβων με τα κινητά τους απομακρύνει από τα παιδιά της ηλικίας τους. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

β. Η χρήση κινητών αντικαθιστά τις συναντήσεις με συνομηλικούς και αποπροσανατολίζει τους νέους, όταν βρίσκονται με φίλους. (Σωστή απάντηση)

γ. Η επιλογή των εφήβων να ασχολούνται με το κινητό στο σπίτι τους στερεί τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τους φίλους τους. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

δ. Η χρήση κινητών δίνει τη δυνατότητα στους νέους να επικοινωνήσουν με παιδιά όλων των ηλικιών. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

4) Ποια άποψη από τις παρακάτω είναι **αντίθετη** από τη θέση του συγγραφέα;

α. Οι έφηβοι δεν είναι αναγκαίο να περιορίσουν τη χρήση των «έξυπνων κινητών». (Σωστή απάντηση)

β. Πρέπει να αναγνωριστεί από όλους ότι οι έφηβοι χρησιμοποιούν με μεγάλη ευκολία τα «έξυπνα κινητά». (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

γ. Οι έφηβοι δεν είναι απαραίτητο σταματήσουν τη χρήση των «έξυπνων κινητών». (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

δ. Οι έφηβοι πρέπει να χρησιμοποιούν τα κινητά για να ανταποκριθούν στα σχολικά τους καθήκοντα. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

5) Με ποιο από τα ακόλουθα στοιχεία προσπαθούν να υποστηρίξουν την άποψή τους όσοι έχουν **αντίθετη** γνώμη από τον συγγραφέα;

α. Τα κινητά προσφέρουν στους εφήβους μία ευχάριστη απόδραση από τις καθημερινές δυσκολίες. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

β. Με τα νέα κινητά οι έφηβοι έχουν τη δυνατότητα να τηλεφωνήσουν, να στείλουν μηνύματα, να «τραβήξουν» βίντεο και να συνδεθούν στο διαδίκτυο. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

γ. Μέσα από τα κινητά οι έφηβοι εκφράζουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, διασκεδάζουν, αναζητούν πληροφορίες και αποκτούν γνώσεις. (Σωστή απάντηση)

δ. Μέσα από τα κινητά στέλνουν σχολικές εργασίες, μεταφέροντας τις σκέψεις τους προφορικά ή γραπτά. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

6) Με ποιο επιχείρημα δείχνει ο συγγραφέας πως **διαφωνεί** με την άποψη ότι «οι έφηβοι δεν χρειάζεται να περιορίσουν τη χρήση των κινητών τηλεφώνων»;

α. Η χρήση κινητών προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στους εφήβους όπως ο μαγικός κόσμος της εικόνας. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

- β. Οι έφηβοι μαγεύονται από τις δυνατότητες που προσφέρει το κινητό και αναπτύσσουν σχέση εξάρτησης με αυτό. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)
- γ. Οι έφηβοι αφιερώνουν μεγάλο τμήμα από την καθημερινότητά τους στα κινητά με αποτέλεσμα να παραλείπουν σχολικά καθήκοντα. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)
- δ. Οι έφηβοι δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τα έξυπνα κινητά με μέτρο και πολλοί από αυτούς αντιμετωπίζουν πρόβλημα εθισμού. (Σωστή απάντηση)

7) Πώς δικαιολογεί ο συγγραφέας την άποψη ότι «οι έφηβοι θα πρέπει να περιορίσουν τη χρήση των έξυπνων κινητών»;

- α. Η υπερβολική χρήση κινητών τηλεφώνων τους προκαλεί αίσθηση πανικού και τους εμποδίζει να συζητήσουν στις συναντήσεις τους. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)
- β. Η υπερβολική ενασχόληση με τα κινητά έχει δυσάρεστες επιπτώσεις στον ψυχικό κόσμο των εφήβων και τους εμποδίζει να επικοινωνήσουν αληθινά με συνομηλίκους. (Σωστή απάντηση)
- γ. Η υπερβολική χρήση κινητών συνοδεύεται από τον κίνδυνο να εκτίθενται οι έφηβοι διαρκώς σε ακτινοβολία. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)
- δ. Η υπερβολική χρήση κινητών επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία των εφήβων με αποτέλεσμα να απομακρύνονται από τους φίλους τους. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

Διάβασε με προσοχή το κείμενο που ακολουθεί και προσπάθησε να το καταλάβεις, ώστε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις.

ΚΕΙΜΕΝΟ Β

Η επίδραση του γρήγορου φαγητού στον σύγχρονο άνθρωπο

Το φαγητό αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ανθρώπινης ζωής. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι ο άνθρωπος απομακρύνεται συνεχώς από την υγιεινή διατροφή και στρέφεται στο γρήγορο φαγητό. Οι αμέτρητες υποχρεώσεις τον κρατούν ώρες μακριά από το σπίτι. Χωρίς χρόνο και διάθεση συχνά καταλήγει σε γρήγορες λύσεις. Οι επιλογές αυτές επιβαρύνουν την υγεία του και τον απομακρύνουν από την οικογένεια. Είναι απαραίτητο να περιοριστεί η κατανάλωση πρόχειρου φαγητού από μικρούς και μεγάλους.

Το γρήγορο φαγητό είναι δυνατό να θέσει σε κίνδυνο την υγεία του ανθρώπου. Περιέχει ελάχιστα θρεπτικά συστατικά, άφθονες λιπαρές ουσίες, βελτιωτικά γεύσης και συντηρητικά. Επίσης, κατά την παρασκευή του πολλές φορές δεν εφαρμόζονται οι βασικοί κανόνες υγιεινής. Η υπερκατανάλωση αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης αλλεργιών και γαστρεντερικών παθήσεων, παχυσαρκίας και διαβήτη. Ακόμη, εμποδίζει τη φυσιολογική ανάπτυξη και λειτουργία του οργανισμού.

Η συχνή κατανάλωση πρόχειρου φαγητού αποδυναμώνει την παράδοση του ελληνικού οικογενειακού τραπέζιού. Το σπιτικό γεύμα προσφέρει την ευκαιρία στα μέλη της οικογένειας να περάσουν ποιοτικό χρόνο μαζί, καταναλώνοντας τρόφιμα με ευεργετικά συστατικά. Όταν επιλέγουν έτοιμο φαγητό, οι άνθρωποι τρώνε συχνά τα γεύματά τους όρθιοι και μόνοι. Ο χρόνος στο τραπέζι με συγγενείς ελαττώνεται διαρκώς. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους νέους, για τους οποίους τα εστιατόρια γρήγορου φαγητού αποτελούν σημείο συνάντησης με συνομήλικους. Παράλληλα, στερούνται τρόφιμα απαραίτητα για μία ισορροπημένη διατροφή, όπως φρούτα και όσπρια.

Ορισμένοι καταναλωτές δεν θεωρούν αναγκαία τη μείωση του φαστφούντ. Πιστεύουν ότι το πρόχειρο φαγητό περιλαμβάνει πολλά χρήσιμα θρεπτικά συστατικά, πως είναι περισσότερο γευστικό και φθηνό από το σπιτικό φαγητό. Υποστηρίζουν ότι

διαθέτει ποικιλία και προσφέρει τις απαραίτητες βιταμίνες στον οργανισμό. Έχουν την άποψη ότι είναι πολύ ελκυστικό και σπάνια μπορεί κάποιος να απορρίψει τροφές όπως χάμπουργκερ, σουβλάκια και τηγανητές πατάτες. Ισχυρίζονται ότι τα καλομαγειρεμένα φαγητά του σπιτιού απαιτούν πολύ χρόνο και αρκετά χρήματα σε σχέση με το γρήγορο φαγητό.

Η ανεξέλεγκτη κατανάλωση πρόχειρου φαγητού δεν είναι ασφαλής για την υγεία μας. Νέα επιστημονική έρευνα έδειξε ότι οι άνθρωποι που τρώνε συχνά γρήγορο φαγητό, είναι πιθανότερο να εμφανίσουν στον οργανισμό τους υψηλές συγκεντρώσεις χημικών ουσιών. Αυτές μπορεί να προκαλέσουν ορμονικές διαταραχές, άσθμα ή καρκίνο. Υπάρχουν αμέτρητες συνταγές μαγειρικής για το σπίτι, που ξεπερνούν σε ενδιαφέρον το πρόχειρο φαγητό. Επίσης, το έτοιμο φαγητό αποτελεί οικονομική λύση όταν πρόκειται για έναν καταναλωτή. Μία οικογένεια εξασφαλίζει μεγαλύτερη ποσότητα φαγητού σε χαμηλότερη τιμή με την προετοιμασία γευμάτων στο σπίτι.

Ο περιορισμός του γρήγορου φαγητού από το καθημερινό μας διαιτολόγιο είναι απαραίτητος. Τα τρόφιμα αυτά είναι επικίνδυνα για την υγεία μας και για τη διατήρηση των οικογενειακών παραδόσεων. Διαθέτουν άφθονα λιπαρά και άλλα συστατικά επιβλαβή για τον οργανισμό μας, ενώ μας απομακρύνουν σταδιακά από την οικογένεια. Το πρόβλημα της κακής διατροφής είναι δυνατό να λυθεί με καλύτερη ενημέρωση σε αυτό το θέμα από την πολιτεία, τους γονείς, το σχολείο και το ενδιαφέρον κάθε ατόμου ξεχωριστά.

Διάβασε τις ερωτήσεις και προσπάθησε να κυκλώσεις τη σωστή απάντηση σύμφωνα με το κείμενο. Μπορείς να κοιτάς το κείμενο όσο απαντάς στις ερωτήσεις.

1) Ο συγγραφέας έγραψε το κείμενο με σκοπό να:

- α. ενημερώσει τους αναγνώστες ότι οι άνθρωποι χρειάζεται να αφαιρέσουν την κατανάλωση γρήγορου φαγητού από την καθημερινότητά τους. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)
- β. ενημερώσει τους αναγνώστες ότι οι σύγχρονοι άνθρωποι εγκαταλείπουν ολοένα και περισσότερο την υγιεινή διατροφή από το διαιτολόγιό τους. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)
- γ. πληροφορήσει τους αναγνώστες ότι οι έφηβοι καταναλώνουν γρήγορο φαγητό συχνότερα από τους μεγαλύτερους ανθρώπους. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. πείσει τους αναγνώστες ότι οι άνθρωποι πρέπει να ελαττώσουν την κατανάλωση γρήγορου φαγητού στην καθημερινότητά τους. (Σωστή απάντηση)

2) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «Το γρήγορο φαγητό μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την υγεία του ανθρώπου»;

α. Στερείται θρεπτικά συστατικά ενώ είναι πλούσιο σε λιπαρά και συντηρητικά, εμποδίζοντας τη φυσιολογική λειτουργία του οργανισμού. (Σωστή απάντηση)

β. Η παρασκευή του γίνεται σε ακατάλληλους χώρους και η κατανάλωσή του αυξάνει την πιθανότητα υψηλής συγκέντρωσης μικροβίων στον οργανισμό. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

γ. Συνήθως είναι τηγανητό και διαθέτει μεγάλες ποσότητες άμυλου με αποτέλεσμα να περιέχει πολλές θερμίδες. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Περιέχει ελάχιστα θρεπτικά συστατικά, πολλές λιπαρές ουσίες, συντηρητικά και βελτιωτικά γεύσης. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

3) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «Η συχνή κατανάλωση πρόχειρου φαγητού αποδυναμώνει την παράδοση του ελληνικού οικογενειακού τραπέζιου»;

α. Οι άνθρωποι προτιμούν το γρήγορο φαγητό και τρώνε τα γεύματά τους περπατώντας στον δρόμο ενώ στερούνται τρόφιμα όπως όσπρια και φρούτα. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

β. Οι άνθρωποι προτιμούν το φάστφουντ και περνούν λιγότερο χρόνο με συγγενείς στο οικογενειακό τραπέζι, όπου υπάρχουν περισσότερο υγιεινές επιλογές. (Σωστή απάντηση)

γ. Οι άνθρωποι καταναλώνουν συχνότερα γεύματα φάστφουντ έξω από το σπίτι και απουσιάζουν από το οικογενειακό τραπέζι. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

δ. Οι έφηβοι επιλέγουν συχνότερα γεύματα σε καταστήματα γρήγορου φαγητού, όπου μπορούν να παραγγείλουν εξαιρετικά νόστιμα πιάτα σε χαμηλή τιμή. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

4) Ποια άποψη από τις παρακάτω είναι αντίθετη από τη θέση του συγγραφέα;

- α. Οι άνθρωποι είναι αναγκαίο να καταναλώνουν γεύματα φαστφούντ. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)
- β. Οι άνθρωποι επιλέγουν το γρήγορο φαγητό καθώς τέτοια καταστήματα υπάρχουν διαθέσιμα παντού. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)
- γ. Οι άνθρωποι προτιμούν το γρήγορο φαγητό από το σπιτικό χάρη στις βιταμίνες που περιέχει. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)
- δ. Οι άνθρωποι δεν είναι αναγκαίο να περιορίσουν την κατανάλωση γρήγορου φαγητού. (Σωστή απάντηση)

5) Με ποιο από τα ακόλουθα στοιχεία προσπαθούν να υποστηρίξουν την άποψή τους όσοι έχουν **αντίθετη** γνώμη από τον συγγραφέα;

- α. Με το γρήγορο φαγητό οι καταναλωτές έχουν την ευκαιρία να εξοικονομήσουν πολύτιμα χρήματα και χρόνο τα οποία θα ξόδευαν στο σπίτι. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)
- β. Το γρήγορο φαγητό προσφέρει άφθονες επιλογές υλικών, περιέχει ευεργετικά στοιχεία, παρασκευάζεται άμεσα, είναι πολύ νόστιμο και οικονομικό. (Σωστή απάντηση)
- γ. Το γρήγορο φαγητό υπάρχει σε πλήθος καταστημάτων στο κέντρο πόλεων, σε συνοικιακά καταστήματα και σε περιοχές της υπαίθρου. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)
- δ. Οι καταναλωτές δεν χρειάζεται να περιορίσουν το φαστφούντ και κυρίως τα νόστιμα χάμπουργκερ, τις λαχταριστές πατάτες και τα σουβλάκια. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

6) Με ποιο επιχείρημα δείχνει ο συγγραφέας πως **διαφωνεί** με την άποψη ότι «δεν είναι αναγκαία η μείωση του φαστφούντ από τους καταναλωτές»;

- α. Το φάστφουντ περιέχει επικίνδυνα συστατικά, ενώ το σπιτικό φαγητό μπορεί να γίνει πιο νόστιμο και οικονομικό για περισσότερους από έναν ανθρώπους. (Σωστή απάντηση)
- β. Το φάστφουντ περιέχει σε μεγάλο βαθμό επικίνδυνες χημικές ουσίες για την υγεία και προκαλεί παθήσεις όπως ορμονικές διαταραχές, άσθμα ή καρκίνο. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)
- γ. Το φάστφουντ στερεί από τους καταναλωτές τις απαραίτητες βιταμίνες, και ιχνοστοιχεία για τον οργανισμό, εμποδίζοντας τη φυσιολογική ανάπτυξη εφήβων και παιδιών. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Υπάρχουν αμέτρητες συνταγές μαγειρικής για την παρασκευή γευμάτων όμοιων με το φάστφουντ, τις οποίες μπορεί να φτιάξει η οικογένεια στο σπίτι. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

7) Πώς δικαιολογεί ο συγγραφέας την άποψη ότι «Είναι απαραίτητο να περιοριστεί η κατανάλωση πρόχειρου φαγητού από όλους»;

α. Το γρήγορο φαγητό είναι δυνατό να περιοριστεί από την καθημερινή διατροφή με την καλύτερη ενημέρωση εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

β. Το γρήγορο φαγητό είναι επικίνδυνο για την υγεία του ανθρώπινου οργανισμού, προκαλώντας προβλήματα όπως αλλεργίες, γαστρεντερικές παθήσεις, παχυσαρκία και διαβήτη. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

γ. Το γρήγορο φαγητό μπορεί να βλάψει την υγεία του ανθρώπου και να απειλήσει την παράδοση του ελληνικού οικογενειακού τραπέζιου. (Σωστή απάντηση)

δ. Η συχνή κατανάλωση γρήγορου φαγητού επιβαρύνει με επιπλέον έξοδα την οικογένεια και οδηγεί τα μέλη της σε αύξηση βάρους. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

2ο ΖΕΥΓΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Διάβασε με προσοχή το κείμενο που ακολουθεί και προσπάθησε να το καταλάβεις, ώστε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις.

ΚΕΙΜΕΝΟ Α

Το μέλλον της διαστημικής έρευνας

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζονται πολλά προβλήματα όπως φτώχεια, ασθένειες και φυσικές καταστροφές. Αυτά ασκούν ολοένα αυξανόμενη πίεση για την αναζήτηση λύσεων. Υπάρχει άμεση ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που απαιτεί την εξοικονόμηση χρημάτων. Πολιτικοί σε όλο τον κόσμο αναζητούν τρόπους να περιορίσουν τα έξοδα των χωρών τους και σε πολλά κράτη θεωρείται πιθανό να διακοπεί η διαστημική έρευνα. Η πρόοδος που έχει σημειώσει η διαστημική έρευνα άλλαξε τη γνώμη των ανθρώπων για το διάστημα, ώθησε την εξέλιξη της τεχνικής και στήριξε τον άνθρωπο στην κατάκτηση του στόχου του να υπερνικήσει τη βαρύτητα και να ταξιδέψει στο διάστημα. Η εξερεύνηση του διαστήματος προσφέρει στον άνθρωπο σημαντικά οφέλη και είναι αναγκαίο να συνεχιστεί.

Η διαστημική έρευνα δεν θα πρέπει να σταματήσει, **επειδή** εξελίσσει την ανθρώπινη γνώση. Τα διάφορα ερευνητικά προγράμματα και οι αποστολές αυξάνουν τις διαθέσιμες πληροφορίες για τη δημιουργία του σύμπαντος, βοηθώντας τους ανθρώπους να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κόσμος. Οι ίδιοι χρησιμοποιούν αυτές τις γνώσεις για να προστατέψουν τον πλανήτη και να καταστρώσουν λύσεις σε δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν. Για παράδειγμα, επιστήμονες διαπίστωσαν με τη βοήθεια δορυφορικών υπολογισμών ότι το στρώμα του όζοντος σε όλη τη Γη, κυρίως πάνω από την Ανταρκτική, είχε αραιώσει επικίνδυνα και η απαγόρευση κάποιων χημικών ουσιών που προκαλούσαν το πρόβλημα αυτό οδήγησε στη βελτίωση της κατάστασης.

Η εξερεύνηση του διαστήματος είναι απαραίτητο να συνεχιστεί, **γιατί** προωθεί την πρόοδο της τεχνολογίας. Χάρη σε αυτή ο άνθρωπος έχει οδηγηθεί σε πολλές εφευρέσεις, οι οποίες καλύπτουν τις πρακτικές του ανάγκες και είναι εξαιρετικά

χρήσιμες στη ζωή του. Μέσα από τη διαστημική έρευνα προέκυψαν στο παρελθόν τεχνολογικά επιτεύγματα. Τέτοια κατορθώματα είναι ο φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο αξονικός τομογράφος και οι δορυφόροι. Οι τελευταίοι εξυπηρετούν μεταξύ άλλων τις τηλεπικοινωνίες, την πρόγνωση του καιρού και τη μελέτη του υπεδάφους.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν σήμερα αρκετοί άνθρωποι που θεωρούν ότι η εξερεύνηση του διαστήματος πρέπει να διακοπεί, **αφού** στη Γη υπάρχουν άλλα σοβαρότερα προβλήματα. Πιστεύουν πως οι διαστημικές αποστολές προς το παρόν δεν παρέχουν σημαντικά οφέλη και δεν έχουν νόημα. Επιπλέον, νομίζουν πως ξοδεύονται πολλά χρήματα στην εξερεύνηση του σύμπαντος τη στιγμή που χιλιάδες άνθρωποι πεθαίνουν από την έλλειψη τροφής, νερού και φαρμάκων. Υποστηρίζουν ότι αν σταματούσε η έρευνα αυτού του είδους, θα εξασφαλιζονταν στοιχειώδη αγαθά και όλοι οι άνθρωποι θα ζούσαν σε καλύτερες συνθήκες. Επίσης, πιστεύουν ότι τα χρήματα που αφιερώνονται στη διαστημική έρευνα θα πρέπει να αξιοποιηθούν στη μελέτη για την επίλυση των σημαντικών προβλημάτων του πλανήτη όπως η λειψυδρία και διάφορες ασθένειες.

Πραγματικά, η διακοπή της διαστημικής έρευνας θα βοηθούσε να συγκεντρωθούν κάποια χρήματα για την επίλυση των σοβαρών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα. **Ωστόσο**, δεν είναι σίγουρο ότι με αυτόν τον τρόπο θα λυθούν τα προβλήματα αυτά. Οι λόγοι που τα προκαλούν δεν είναι μόνο οικονομικοί, αλλά σχετίζονται και με τις σύγχρονες αξίες και αντιλήψεις του σημερινού ανθρώπου όπως ο ανταγωνισμός και η επιθυμία του να έχει διαρκώς περισσότερα αγαθά. Επίσης, η εξερεύνηση του διαστήματος είναι δυνατό να δώσει λύση σε δύο σοβαρά προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στο άμεσο μέλλον η Γη, την εξάντληση των πρώτων υλών και την υπερβολική αύξηση του πληθυσμού. Επιστήμονες εκτιμούν ότι θα επιτρέψει την ανακάλυψη πλανητών με χρήσιμα υλικά και κατάλληλες συνθήκες για την εγκατάσταση ανθρώπων. Ακόμη, η διαστημική εξερεύνηση αποτελεί μία εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου της οποίας η διακοπή θα υποβαθμίσει την εξέλιξή του.

Επομένως, η εξερεύνηση του διαστήματος είναι αναγκαίο να συνεχιστεί, **διότι** προσφέρει χρήσιμες γνώσεις, βοηθά στην ανάπτυξη της τεχνολογίας και παρέχει ελπίδα για την καταπολέμηση μελλοντικών προβλημάτων, **εφόσον** επιτρέπει στον άνθρωπο να

κατανοεί το σύμπαν, να προστατεύει τη γη, να πραγματοποιεί τεχνολογικά επιτεύγματα και να αναζητά πλανήτες οι οποίοι μπορεί να εξασφαλίσουν την επιβίωσή του.

Διάβασε τις ερωτήσεις και προσπάθησε να κυκλώσεις τη σωστή απάντηση σύμφωνα με το κείμενο. Μπορείς να κοιτάς το κείμενο όσο απαντάς στις ερωτήσεις.

1) Ο συγγραφέας έγραψε το κείμενο με σκοπό να:

α. πληροφορήσει τους αναγνώστες ότι η εξερεύνηση του διαστήματος προσφέρει στον άνθρωπο σημαντικά οφέλη. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

β. πείσει τους αναγνώστες ότι είναι αναγκαίο να συνεχιστεί η διαστημική έρευνα. (Σωστή απάντηση)

γ. να ενημερώσει τους αναγνώστες για την πρόοδο που σημειώνει η διαστημική έρευνα. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. ενημερώσει τους αναγνώστες ότι προβλήματα όπως ασθένειες και φυσικές καταστροφές πρέπει να αντιμετωπιστούν. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

2) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «Η διαστημική έρευνα εξελίσσει την ανθρώπινη γνώση»;

α. Η εξερεύνηση του διαστήματος με τα διάφορα ερευνητικά προγράμματα και τις αποστολές προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες στους επιστήμονες για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο πλανήτης μας. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

β. Η διαστημική έρευνα αυξάνει τις διαθέσιμες γνώσεις των ανθρώπων για τις διάφορες μορφές ζωής που υπάρχουν σε άλλους πλανήτες και γαλαξίες του σύμπαντος. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

γ. Η εξερεύνηση του διαστήματος προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τις λειτουργίες του σύμπαντος και βοηθά τον άνθρωπο να καταλάβει τον κόσμο που τον περιβάλλει. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

δ. Η διαστημική έρευνα προσφέρει πληροφορίες για τη λειτουργία του σύμπαντος που βοηθούν τον άνθρωπο στην κατανόηση του κόσμου, στην προστασία του πλανήτη και στην αναζήτηση λύσεων. (Σωστή απάντηση)

3) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «Η εξερεύνηση του διαστήματος προωθεί την πρόοδο της τεχνολογίας»;

α. Η εξερεύνηση του διαστήματος έχει οδηγήσει σε πολλές εφευρέσεις, οι οποίες είναι χρήσιμες για την κάλυψη των αναγκών του ανθρώπου. (Σωστή απάντηση)

β. Η διαστημική έρευνα καλύπτει πολλές από τις πρακτικές ανάγκες του ανθρώπου και είναι εξαιρετικά χρήσιμη στη ζωή του. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

γ. Η εξερεύνηση του διαστήματος έδωσε τη δυνατότητα σε μηχανικούς να κατασκευάσουν μεγάλα αεροσκάφη, γρήγορους πυραύλους, διαστημικούς σταθμούς και ρομπότ. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Η διαστημική έρευνα οδήγησε σε επιτεύγματα όπως ο φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο αξονικός τομογράφος και οι δορυφόροι. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

4) Ποια άποψη από τις παρακάτω είναι **αντίθετη** από τη θέση του συγγραφέα;

α. Στις μέρες μας άνθρωποι πεθαίνουν από την έλλειψη τροφής, νερού και φαρμάκων. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

β. Η εξερεύνηση του διαστήματος δεν σημειώνει ιδιαίτερη πρόοδο. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

γ. Η εξερεύνηση του διαστήματος είναι απαραίτητο να σταματήσει. (Σωστή απάντηση)

δ. Η εξερεύνηση του διαστήματος θα πρέπει να περιοριστεί. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

5) Με ποιο από τα ακόλουθα στοιχεία προσπαθούν να υποστηρίξουν την άποψή τους όσοι έχουν **αντίθετη** γνώμη από τον συγγραφέα;

α. Στη Γη υπάρχουν πολύ σημαντικά προβλήματα όπως η πείνα, η έλλειψη νερού και φαρμάκων, από τα οποία πεθαίνουν χιλιάδες άνθρωποι. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

β. Η διαστημική έρευνα δεν παρέχει σημαντικά οφέλη και σε αυτή αφιερώνονται πολλά χρήματα, που είναι προτιμότερο να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση σημαντικότερων προβλημάτων. (Σωστή απάντηση)

γ. Η διαστημική έρευνα για τον εντοπισμό ζωής σε άλλους πλανήτες δεν είχε θετικό αποτέλεσμα και δεν προσφέρει κανένα όφελος στην καθημερινότητα των ανθρώπων. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Τα χρηματικά ποσά που ξοδεύονται στην εξερεύνηση του σύμπαντος είναι τεράστια τη στιγμή που χιλιάδες άνθρωποι πεθαίνουν από την έλλειψη τροφής, νερού και φαρμάκων. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

6) Με ποιο επιχείρημα δείχνει ο συγγραφέας πως **διαφωνεί** με την άποψη ότι «η διαστημική έρευνα είναι αναγκαίο να διακοπεί»;

α. Η διαστημική έρευνα αναπτύσσεται συνεχώς, προσφέρει εικόνες από τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος, βοηθά στην πρόγνωση του καιρού και επιτρέπει τα διαστημικά ταξίδια. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

β. Τα προβλήματα της ανθρωπότητας δεν είναι σίγουρο ότι θα αντιμετωπιστούν μόνο με χρήματα, ενώ η διαστημική έρευνα θα λύσει τα μελλοντικά προβλήματα έλλειψης πρώτων υλών και υπερπληθυσμού. (Σωστή απάντηση)

γ. Οι λόγοι που προκαλούν τα μεγάλα προβλήματα της ανθρωπότητας σχετίζονται με τις σύγχρονες αξίες του ανθρώπου, τον ανταγωνισμό και την επιθυμία του να έχει διαρκώς περισσότερα αγαθά. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

δ. Η εξερεύνηση του διαστήματος είναι δυνατό να δώσει λύση στα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στο άμεσο μέλλον η γη όπως η έλλειψη πρώτων υλών. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

7) Πώς **δικαιολογεί** ο συγγραφέας την άποψη ότι «η εξερεύνηση του διαστήματος είναι αναγκαίο να συνεχιστεί»;

α. Η διαστημική έρευνα βοηθά τον άνθρωπο να διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες με γνώσεις. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

β. Η διαστημική έρευνα προωθεί την αναζήτηση άλλων πλανητών που θα βοηθήσουν τους ανθρώπους στο μέλλον. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

γ. Η διαστημική έρευνα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την τρύπα του όζοντος και το φαινόμενο του θερμοκηπίου. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Η διαστημική έρευνα εξελίσσει την ανθρώπινη γνώση και προωθεί την πρόοδο της τεχνολογίας. (Σωστή απάντηση)

Διάβασε με προσοχή το κείμενο που ακολουθεί και προσπάθησε να το καταλάβεις, ώστε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις.

ΚΕΙΜΕΝΟ Β

Η γλωσσομάθεια στη ζωή των νέων

Στην εποχή μας οι Έλληνες μαθητές μαθαίνουν τουλάχιστον μία ή δύο ξένες γλώσσες, ενώ η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αρχίζει ήδη από το Δημοτικό και μάλιστα στις τελευταίες τάξεις τα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα μίας δεύτερης ξένης γλώσσας. Ταυτόχρονα, πολλοί μαθητές διδάσκονται ξένες γλώσσες, κάνοντας μαθήματα στο σπίτι ή σε κάποιο φροντιστήριο. Είναι όμως αναγκαίο να διδάσκονται οι μαθητές μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες; Η γνώση ξένων γλωσσών καλύπτει πνευματικές και πρακτικές ανάγκες του ανθρώπου και θεωρείται πλέον απαραίτητη. Οι ξένες γλώσσες αποτελούν απαραίτητο εφόδιο για το μέλλον των παιδιών και θα πρέπει να συνεχίσουν να διδάσκονται.

Η γλωσσομάθεια προσφέρει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να αποκτά περισσότερες γνώσεις και επιπλέον πληροφόρηση. Δίνει την ευκαιρία να διευρύνει το πνεύμα του, να γνωρίσει τον πολιτισμό άλλων λαών, να έρθει σε επαφή με την ιστορία, τη λογοτεχνία, την τέχνη τους και να διαμορφώσει νέες εμπειρίες. Με αυτόν τον τρόπο κατανοεί τη νοοτροπία, τα ήθη και τα έθιμα άλλων λαών, απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα που οδηγούν σε ρατσιστικές αντιλήψεις. Επίσης, η γνώση ξένων γλωσσών, βοηθά το άτομο να δέχεται πολύπλευρη ενημέρωση, παρέχοντάς του την ελευθερία να παρακολουθεί νέα από όλον τον κόσμο, σχηματίζοντας σφαιρική αντίληψη για τα πράγματα αλλά και να μελετά ξενόγλωσσα βιβλία ή άρθρα, διευκολύνοντας τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο.

Ταυτόχρονα, η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί απαραίτητο προσόν για την επαγγελματική αποκατάσταση και πρόοδο του ατόμου. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας επέτρεψε σε πολλές ελληνικές εταιρείες να συνεργαστούν με επιχειρήσεις του εξωτερικού. Οι περισσότεροι εργαζόμενοι χρειάζεται να επικοινωνούν με υπαλλήλους ή πελάτες που δεν μιλούν ελληνικά και είναι αναγκαίο να χειρίζονται επαρκώς τα αγγλικά ή κάποια άλλη ξένη γλώσσα. Εκτός από αυτά, γνωρίζοντας ξένες

γλώσσες έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε κάποια ξένη χώρα ενώ όσοι εργάζονται στον κλάδο του τουρισμού πρέπει να συνεννοούνται και να εξυπηρετούν με άνεση τους επισκέπτες της χώρας μας.

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που δεν θεωρούν τις ξένες γλώσσες αναγκαίες για τη μελλοντική ζωή των μαθητών και πιστεύουν ότι είναι περιττή η διδασκαλία τους στα παιδιά. Νομίζουν πως μιλώντας ξένες γλώσσες τα παιδιά απομακρύνονται από τα ελληνικά και αδιαφορούν για τη σωστή τους χρήση. Ισχυρίζονται ότι με την παραμέληση της μητρικής μας γλώσσας οι μαθητές ξεχνούν την ιστορία και τον πολιτισμό μας. Ακόμη, πιστεύουν ότι τώρα υπάρχουν αρκετές εφαρμογές μετάφρασης ξένων γλωσσών, τις οποίες μπορούν εύκολα να εγκαταστήσουν στο κινητό τους οι άνθρωποι για να συνεννοηθούν με άτομα από διαφορετικές χώρες.

Η γλωσσομάθεια δεν περιορίζει την επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό μας. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών μας δίνει την ευκαιρία να εκτιμήσουμε περισσότερο τη δική μας γλώσσα και παράδοση. Η εξερεύνηση άλλων πολιτισμών μας βοηθά να συνειδητοποιήσουμε την εθνική μας ταυτότητα. Επίσης, τα κείμενα που προκύπτουν από τις ηλεκτρονικές εφαρμογές μετάφρασης έχουν πολλά λάθη, τα οποία αλλοιώνουν το αρχικό τους νόημα και δεν είναι ασφαλή. Τα προγράμματα αυτά δεν μπορούν πάντα να μεταφέρουν το πλαίσιο επικοινωνίας από τη μία γλώσσα στην άλλη, όπως συμβαίνει για παράδειγμα, στις μεταφορές, τις παροιμίες ή και τις λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά σε κάποιο επάγγελμα οι οποίες παρερμηνεύονται. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στη συνεννόηση ενός γιατρού με κάποιον ασθενή ή στην αναγνώριση ενός συμβόλου στο σύστημα του αεροπλάνου από τον πιλότο, τα λάθη αυτά είναι πιθανό να θέσουν σε κίνδυνο ανθρώπινες ζωές.

Η γνώση ξένων γλωσσών είναι απαραίτητη για την πρόοδο των μαθητών μετά το σχολείο και η διδασκαλία τους είναι αναγκαίο να συνεχιστεί. Οι ξένες γλώσσες λειτουργούν ως χρήσιμο εργαλείο για την απόκτηση γνώσεων από τους νέους και αποτελούν προϋπόθεση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η γνώση τους διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες του ατόμου, υποστηρίζει την επαφή με άλλους πολιτισμούς, την ενημέρωση και τη μόρφωση, ενώ σε πολλά επαγγέλματα δεν είναι μόνο χρήσιμη αλλά θεωρείται και υποχρεωτική.

Διάβασε τις ερωτήσεις και προσπάθησε να κυκλώσεις τη σωστή απάντηση σύμφωνα με το κείμενο. Μπορείς να κοιτάς το κείμενο όσο απαντάς στις ερωτήσεις.

1) Ο συγγραφέας έγραψε το κείμενο με σκοπό να:

- α. να ενημερώσει τους αναγνώστες ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών καλύπτει τις πνευματικές και πρακτικές ανάγκες των μαθητών. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)
- β. πείσει τους αναγνώστες ότι η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα παιδιά είναι απαραίτητο να συνεχιστεί. (Σωστή απάντηση)
- γ. πληροφορήσει τους αναγνώστες ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών στα παιδιά γίνεται στο σχολείο, στο φροντιστήριο ή στο σπίτι. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)
- δ. ενημερώσει τους αναγνώστες ότι έχουν αυξηθεί τα φροντιστήρια, όπου οι μαθητές μπορούν να μάθουν ξένες γλώσσες. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

2) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «η γλωσσομάθεια προσφέρει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και επιπλέον πληροφόρηση»;

- α. Η γνώση ξένων γλωσσών βοηθά τον άνθρωπο να ταξιδεύει σε άλλους τόπους, να γνωρίσει διαφορετικές φυλές και να μαθαίνει νέα μέσα από την επικοινωνία με ξένους ανθρώπους. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)
- β. Η γλωσσομάθεια βοηθά το άτομο να μάθει ξένους πολιτισμούς, να γνωρίσει την ιστορία, την τέχνη τους και να σχηματίσει καινούργιες εμπειρίες. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)
- γ. Η γνώση ξένων γλωσσών βοηθά τον άνθρωπο να γνωρίζει άλλους πολιτισμούς, να αποβάλλει προκαταλήψεις, να ενημερώνεται από διεθνή μέσα και να σπουδάζει. (Σωστή απάντηση)
- δ. Η γνώση ξένων γλωσσών βοηθά τον άνθρωπο να μαθαίνει τη νοοτροπία, τα ήθη και τα έθιμα άλλων λαών, να μελετά ξενόγλωσσα βιβλία και άρθρα. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

3) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί απαραίτητο προσόν για την επαγγελματική αποκατάσταση και πρόοδο του ατόμου»;

- α. Οι εργαζόμενοι χρειάζεται να μιλούν κάποια ξένη γλώσσα για να δουλεύουν σε ελληνικές εταιρείες που συνεργάζονται με επιχειρήσεις του εξωτερικού και να συνεννοούνται άνετα με τους επισκέπτες της χώρας μας. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)
- β. Οι εργαζόμενοι χρειάζεται να μιλούν κάποια ξένη γλώσσα για να αποδείξουν στον εργοδότη τους ότι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και να προφυλάξουν τη δουλειά τους από ανταγωνιστές. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)
- γ. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας επέτρεψε σε πολλές ελληνικές εταιρείες να συνεργαστούν με επιχειρήσεις του εξωτερικού και οι εργαζόμενοι χρειάζεται να μιλούν κάποια ξένη γλώσσα. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)
- δ. Οι εργαζόμενοι χρειάζεται να μιλούν κάποια ξένη γλώσσα για να συνεννοούνται με ξένους υπαλλήλους ή πελάτες, για να δουλέψουν σε κάποια ξένη χώρα ή να ασχοληθούν με τον κλάδο του τουρισμού στη χώρα μας. (Σωστή απάντηση)

4) Ποια άποψη από τις παρακάτω είναι **αντίθετη** από τη θέση του συγγραφέα;

- α. Οι ξένες γλώσσες οδηγούν τα παιδιά στην παραμέληση της μητρικής μας γλώσσας και στην απομάκρυνση από την ιστορία. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)
- β. Οι ξένες γλώσσες απομακρύνουν τα παιδιά από τα ελληνικά και τη σωστή τους χρήση, ενώ αυτά ασχολούνται με εφαρμογές μετάφρασης ξένων γλωσσών. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)
- γ. Οι ξένες γλώσσες δεν είναι αναγκαίες για τη μελλοντική ζωή των μαθητών και η διδασκαλία τους στα παιδιά είναι περιττή. (Σωστή απάντηση)
- δ. Οι ξένες γλώσσες δεν διδάσκονται επαρκώς στο σχολείο και η διδασκαλία τους θα πρέπει να οργανωθεί πιο αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

5) Με ποιο από τα ακόλουθα στοιχεία προσπαθούν να υποστηρίξουν την άποψή τους όσοι έχουν **αντίθετη** γνώμη από τον συγγραφέα;

- α. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών απομακρύνει τα παιδιά από την ελληνική γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό ενώ μπορεί πλέον να αντικατασταθεί από εφαρμογές μετάφρασης ξένων γλωσσών. (Σωστή απάντηση)

β. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο αναγκάζει όλους τους μαθητές να διδάσκονται τα ίδια βιβλία με αποτέλεσμα κάποιοι να μένουν πίσω και άλλοι να δυσκολεύονται υπερβολικά. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

γ. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών απομακρύνει τα παιδιά από τη σωστή χρήση της ελληνικής γλώσσας, ενώ μπορεί πλέον να αντικατασταθεί από εφαρμογές μετάφρασης ξένων γλωσσών. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

δ. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών απομακρύνει τα παιδιά από τα ελληνικά και τη σωστή τους χρήση, καθώς προσπαθούν να συνεννοηθούν με άτομα από διαφορετικές χώρες. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

6) Με ποιο επιχειρήμα δείχνει ο συγγραφέας πως **διαφωνεί** με την άποψη ότι «οι ξένες γλώσσες δεν είναι αναγκαίες για τη μελλοντική ζωή των μαθητών και η διδασκαλία τους είναι περιττή»;

α. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών μας δίνει την ευκαιρία να γνωρίσουμε και να εκτιμήσουμε περισσότερο τη δική μας γλώσσα και παράδοση αλλά και να χρησιμοποιούμε ηλεκτρονικές εφαρμογές μετάφρασης. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

β. Η γνώση ξένων γλωσσών μας βοηθά να συνειδητοποιήσουμε την εθνική μας ταυτότητα, ενώ οι εφαρμογές μετάφρασης δεν μεταφέρουν πάντα από τη μία γλώσσα στην άλλη τις παροιμίες ή τις μεταφορές. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

γ. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών στο σχολείο γίνεται σε διαφορετικά τμήματα, βοηθώντας όλους τους μαθητές να προοδεύσουν ακόμη και εκείνους που δυσκολεύονται χωρίς να μένει κανένας πίσω. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Η γνώση ξένων γλωσσών μας βοηθά να συνειδητοποιήσουμε την εθνική μας ταυτότητα, ενώ οι εφαρμογές μετάφρασης κάνουν πολλά λάθη τα οποία αλλοιώνουν το αρχικό νόημα των κειμένων. (Σωστή απάντηση)

7) Πώς **δικαιολογεί** ο συγγραφέας την άποψη ότι «Οι ξένες γλώσσες θα πρέπει να συνεχίσουν να διδάσκονται»;

α. Οι ξένες γλώσσες λειτουργούν ως χρήσιμο εργαλείο για την απόκτηση γνώσεων από τους νέους και αποτελούν προϋπόθεση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. (Σωστή απάντηση)

β. Η γνώση ξένων γλωσσών υποστηρίζει την επαφή των νέων με άλλους πολιτισμούς, την ενημέρωση και τη μόρφωση τους, ενώ αποτελεί προϋπόθεση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

γ. Οι ξένες γλώσσες βοηθούν το άτομο να επικοινωνεί με ανθρώπους από όλον τον κόσμο, να δημιουργεί φιλίες και να ταξιδεύει σε ξένες χώρες. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Η γνώση ξένων γλωσσών είναι απαραίτητη για την πρόοδο των μαθητών μετά το σχολείο και διευρύνει τους πνευματικούς τους ορίζοντες. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

3ο ΖΕΥΓΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Διάβασε με προσοχή το κείμενο που ακολουθεί και προσπάθησε να το καταλάβεις, ώστε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις.

ΚΕΙΜΕΝΟ Α

Η εφαρμογή πειραμάτων σε ζώα

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται πειράματα σε ζώα, για να ελεγχθεί αν είναι ασφαλής η χρήση φαρμάκων από ανθρώπους. Κάθε χρόνο εκατομμύρια μαϊμούδες, κουνέλια, αρουραίοι, ποντίκια, γάτες και σκύλοι αναγκάζονται να περάσουν από σκληρές δοκιμασίες. Στην Ευρώπη χρησιμοποιούνται περίπου δώδεκα εκατομμύρια ζώα τον χρόνο. Επίσης, σε κάποιες χώρες όπως η Κίνα εξακολουθούν να εφαρμόζονται τέτοια πειράματα για την παρασκευή καλλυντικών. Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη του Βρετανικού Ιατρικού περιοδικού, τα πειράματα σε ζώα δεν είναι πάντα αξιόπιστα, ενώ αποτελούν ταυτόχρονα μία βάρβαρη πρακτική. Οι δοκιμές σε ζώα δεν έχουν νόημα και θα πρέπει να σταματήσουν.

Τα πειράματα σε ζώα είναι πιθανό να βλάψουν την υγεία του ανθρώπου, **επειδή** τα αποτελέσματά τους είναι συχνά παραπλανητικά. Ο λεπτομερής έλεγχος φαρμάκων σε ζώα δεν αποκλείει την πιθανότητα να προκαλέσουν ανεπιθύμητες επιδράσεις σε ανθρώπους. Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες, μόνο τα 8 στα 100 φάρμακα που δοκιμάζονται σε ζώα θεωρούνται ασφαλή να δοκιμαστούν από ανθρώπους, ενώ ορισμένα από αυτά αποτελούν σημαντική αιτία θανάτου κυρίως σε ασθενείς με καρδιακά προβλήματα, καρκίνο ή εγκεφαλικό επεισόδιο.

Οι δοκιμές αυτές είναι σκληρές, **γιατί** τα ζώα κακοποιούνται και πεθαίνουν. Στα επιστημονικά εργαστήρια εξαναγκάζονται να περιοριστούν σε κλειστούς χώρους, να στερηθούν τροφή και νερό, να καταναλώσουν ή να εισπνεύσουν ουσίες. Μάλιστα αναγκάζονται να υποστούν και τραύματα ή εγκαύματα, ώστε να μελετηθεί η διαδικασία επούλωσής τους, με αποτέλεσμα να νιώθουν φόβο, στρες και μελαγχολία. Τις περισσότερες φορές δεν δέχονται αναισθησία και αισθάνονται διαρκώς πόνο. Αν επιζήσουν από αυτές τις κακουχίες, χρησιμοποιούνται σε άλλα πειράματα. Όταν παύουν να είναι χρήσιμα, θανατώνονται με διάφορους τρόπους όπως ασφυξία ή αποκεφαλισμό.

Παρ' όλα αυτά, όσοι υποστηρίζουν τα πειράματα στα ζώα θεωρούν ότι είναι ο μοναδικός τρόπος προκειμένου να προβλεφθούν οι πιθανές παρενέργειες φαρμάκων, **αφού** τα ζώα παρουσιάζουν πολλές βιολογικές ομοιότητες με τον άνθρωπο. Αναφέρουν πως ζώα και άνθρωποι διαθέτουν το ίδιο σύστημα οργάνων, κεντρικό νευρικό και κυκλοφορικό σύστημα. Πιστεύουν πως μπορούν να προσβληθούν από τις ίδιες ασθένειες αλλά και να θεραπευθούν με παρόμοιο τρόπο.

Πραγματικά, τα ζώα ως οργανισμοί μοιράζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με τους ανθρώπους. **Ωστόσο**, ολόένα και περισσότεροι επιστήμονες πιστεύουν ότι υπάρχουν πολλές γενετικές διαφορές μεταξύ τους. Παρουσιάζουν διαφορές στην ανατομία, στον μεταβολισμό και στη δομή των κυττάρων τους. Γι' αυτό τον λόγο, η αντίδραση των ζώων σε διαφορετικές ουσίες μπορεί να παρουσιάσει σημαντικές διαφορές από τον άνθρωπο. Επίσης, η δημιουργία κυττάρων και οργάνων σε εργαστήρια, η χρήση τεχνητού δέρματος και η εξέταση φαρμάκων σε ανθρώπους εθελοντές αποτελούν μερικές από τις διαθέσιμες εναλλακτικές μεθόδους.

Επομένως, τα πειράματα σε ζώα είναι αναγκαίο να τερματιστούν, **διότι** οδηγούν σε σοβαρά λάθη και αποτελούν μία βίαιη και σκληρή μέθοδο, **εφόσον** ουσίες που θεωρούνται ασφαλείς σε ζώα είναι δυνατό να δημιουργήσουν απρόβλεπτες επιδράσεις στο ανθρώπινο σώμα ή ακόμα και να προκαλέσουν το θάνατο ασθενών. Επίσης, τα ζώα υποφέρουν σε όλη τη διάρκεια των πειραμάτων και έπειτα σκοτώνονται.

Διάβασε τις ερωτήσεις και προσπάθησε να κυκλώσεις τη σωστή απάντηση σύμφωνα με το κείμενο. Μπορείς να κοιτάς το κείμενο όσο απαντάς στις ερωτήσεις.

1) Ο συγγραφέας έγραψε το κείμενο με σκοπό να:

α. πληροφορήσει τους αναγνώστες ότι τα πειράματα στα ζώα πραγματοποιούνται σε εργαστήρια Χημείας. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

β. ενημερώσει τους αναγνώστες ότι τα πειράματα σε ζώα γίνονται για την παρασκευή φαρμάκων και καλλυντικών. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

γ. να ενημερώσει τους αναγνώστες ότι τα πειράματα σε ζώα δεν έχουν νόημα. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

δ. πείσει τους αναγνώστες ότι τα πειράματα σε ζώα είναι αναγκαίο να σταματήσουν.
(Σωστή απάντηση)

2) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «τα πειράματα σε ζώα είναι πιθανό να βλάψουν την υγεία του ανθρώπου»;

α. Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες, τα 8 στα 100 φάρμακα που ελέγχονται σε ζώα θεωρούνται ασφαλή να δοκιμαστούν από ανθρώπους. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

β. Τα φάρμακα που δοκιμάζονται σε ζώα μπορεί να προκαλέσουν ανεπιθύμητες επιδράσεις σε ανθρώπους ή να οδηγήσουν ασθενείς στον θάνατο. (Σωστή απάντηση)

γ. Τα φάρμακα που δοκιμάζονται σε ζώα είναι πιθανό να μολυνθούν με μικρόβια και να μεταφέρουν νέες ασθένειες στους ανθρώπους. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Ο λεπτομερής έλεγχος φαρμάκων σε ζώα δεν αποκλείει την πιθανότητα να προκαλέσουν ανεπιθύμητες επιδράσεις σε ανθρώπους, όπως δείχνουν σύγχρονες μελέτες. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

3) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «Οι δοκιμές στα ζώα είναι σκληρές»;

α. Στα επιστημονικά εργαστήρια τα ζώα αναγκάζονται να περιοριστούν σε κλειστούς χώρους, να χρησιμοποιηθούν σε πολλά πειράματα και όταν πάψουν να είναι χρήσιμα, θανατώνονται με διάφορους τρόπους όπως ασφυξία ή αποκεφαλισμό. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

β. Τα ζώα αναγκάζονται να αντέξουν τραύματα ή εγκαύματα, ώστε να μελετηθεί η διαδικασία επούλωσής τους, με αποτέλεσμα να νιώθουν φόβο, στρες και θλίψη, ενώ τις περισσότερες φορές δεν δέχονται αναισθησία και αισθάνονται πόνο. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

γ. Τα ζώα αναγκάζονται να στερηθούν τροφή, νερό και την ελευθερία τους, να καταναλώσουν ή να εισπνεύσουν ουσίες, να νιώσουν πόνο από τραύματα ή εγκαύματα, να νιώσουν φόβο και να θανατωθούν με άγριο τρόπο. (Σωστή απάντηση)

δ. Τα ζώα αναγκάζονται να καταναλώσουν φάρμακα τα οποία προορίζονται για τους ανθρώπους και είναι ακατάλληλα για τον οργανισμό τους με αποτέλεσμα να βιώνουν

απρόβλεπτες παρενέργειες και ενοχλήσεις όπως υπερένταση ή εξάντληση. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

4) Ποια άποψη από τις παρακάτω είναι **αντίθετη** από τη θέση του συγγραφέα;

α. Τα ζώα διαθέτουν το ίδιο σύστημα οργάνων, κεντρικό νευρικό και κυκλοφορικό σύστημα με τους ανθρώπους. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

β. Τα πειράματα στα ζώα είναι ο μόνος τρόπος για να προβλεφθούν οι πιθανές παρενέργειες φαρμάκων στον άνθρωπο. (Σωστή απάντηση)

γ. Τα πειράματα στα ζώα είναι ο μόνος δυνατός τρόπος για να παρασκευαστούν φάρμακα για τον άνθρωπο. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

δ. Τα πειράματα στα ζώα είναι ο μόνος τρόπος να εφευρεθούν νέα φάρμακα για την αντιμετώπιση σπάνιων ασθενειών. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

5) Με ποιο από τα ακόλουθα στοιχεία προσπαθούν να **υποστηρίξουν** την άποψή τους όσοι έχουν **αντίθετη** γνώμη από τον συγγραφέα;

α. Τα ζώα σε αντίθεση με τους ανθρώπους δεν αντιστέκονται στα ιατρικά πειράματα ούτε διαμαρτύρονται και μπορούν να δεχθούν πολλές ουσίες στον οργανισμό τους σε μικρό διάστημα. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

β. Τα ζώα διαθέτουν το ίδιο σύστημα οργάνων, κεντρικό νευρικό και κυκλοφορικό σύστημα με τους ανθρώπους και μπορούν να βοηθήσουν να προβλεφθούν οι πιθανές παρενέργειες φαρμάκων. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

γ. Τα ζώα διαθέτουν το ίδιο σύστημα οργάνων, κεντρικό νευρικό και κυκλοφορικό σύστημα με τους ανθρώπους, τα οποία λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο και γενικά παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

δ. Τα ζώα έχουν το ίδιο σύστημα οργάνων, κεντρικό νευρικό και κυκλοφορικό σύστημα με τους ανθρώπους και θεραπεύονται με παρόμοιο τρόπο για τις ίδιες ασθένειες. (Σωστή απάντηση)

6) Με ποιο επιχείρημα δείχνει ο συγγραφέας πως **διαφωνεί** με την άποψη ότι «τα πειράματα στα ζώα είναι ο μοναδικός τρόπος προκειμένου να προβλεφθούν οι πιθανές παρενέργειες φαρμάκων»;

α. Τα ζώα παρουσιάζουν πολλές γενετικές διαφορές από τους ανθρώπους, μπορεί να αντιδράσουν διαφορετικά σε ουσίες, ενώ υπάρχουν αρκετές εναλλακτικές μέθοδοι για τον έλεγχο των φαρμάκων. (Σωστή απάντηση)

β. Τα ζώα παρουσιάζουν διαφορές από τον άνθρωπο στην ανατομία, στον μεταβολισμό ή στα κύτταρά τους και η εξέταση φαρμάκων θα πρέπει να γίνεται μόνο σε ανθρώπους εθελοντές. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

γ. Τα ζώα παρουσιάζουν διαφορές από τον άνθρωπο στην ανατομία, στον μεταβολισμό και στη δομή των κυττάρων τους, ενώ υπάρχουν εναλλακτικές μέθοδοι ελέγχου των φαρμάκων. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

δ. Η μεταφορά ζώων στα ιατρικά εργαστήρια έχει μεγάλο κόστος και τα πειράματα στα ζώα δεν είναι ο κατάλληλος τρόπος να δημιουργηθούν φάρμακα για τον άνθρωπο. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

7) Πώς **δικαιολογεί** ο συγγραφέας την άποψη ότι «τα πειράματα σε ζώα είναι απαραίτητο να σταματήσουν»;

α. Τα πειράματα σε ζώα δημιουργούν απρόβλεπτες επιδράσεις στον άνθρωπο και μπορούν να προκαλέσουν το θάνατο ασθενών. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

β. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων που γίνονται στα ζώα είναι συχνά παραπλανητικά, ενώ τα ζώα κακοποιούνται και σκοτώνονται. (Σωστή απάντηση)

γ. Τα πειράματα που γίνονται στα ζώα εφαρμόζονται και σε κατοικίδια όπως είναι ο σκύλος και η γάτα. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων στα ζώα είναι παραπλανητικά και είναι δυνατό να δημιουργήσουν απρόβλεπτες επιδράσεις στο ανθρώπινο σώμα. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

Διάβασε με προσοχή το κείμενο που ακολουθεί και προσπάθησε να το καταλάβεις, ώστε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις.

ΚΕΙΜΕΝΟ Β

Η λειτουργία των φυλακών ανηλίκων

Η τιμωρία ανηλίκων που έχουν παραβιάσει τον νόμο με φυλάκιση είναι μία κοινή πρακτική. Κάθε χρόνο χιλιάδες έφηβοι στην Ευρώπη φυλακίζονται από τα δεκατέσσερά τους χρόνια ενώ σε πολλές περιπτώσεις παραμένουν εκεί για όλη τους τη ζωή. Η φυλακή δεν είναι το κατάλληλο μέρος για εφήβους όποιο έγκλημα και αν έχουν διαπράξει. Ο χαρακτήρας τους δεν έχει διαμορφωθεί και οι πράξεις τους σχετίζονται με δυσκολίες της καθημερινότητας. Η φυλάκιση ανηλίκων ατόμων είναι απαραίτητο να σταματήσει.

Οι έφηβοι συχνά αδυνατούν να σκεφτούν και να λειτουργήσουν ώριμα. Είναι επιρρεπείς στην ψυχολογική πίεση από συνομηλίκους και δυσκολεύονται περισσότερο σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους να αντιληφθούν τις συνέπειες των πράξεών τους. Επιστήμονες υποστηρίζουν ότι το τμήμα του εγκεφάλου που ελέγχει τις παρορμητικές αντιδράσεις αναπτύσσεται διαρκώς μέχρι τα δεκαεπτά χρόνια ζωής. Τα παιδιά στην εφηβεία μπορούν να αποκτήσουν πειθαρχία με τη σωστή εκπαίδευση και καθοδήγηση.

Οι εγκληματικές ενέργειες παιδιών συνήθως αντανακλούν το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Η οικογένεια και το μέρος όπου ζει ένα παιδί παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της ψυχικής και σωματικής του υγείας και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την ιδέα του σωστού και του λάθους. Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι το ένα τρίτο των παιδιών με εγκληματική συμπεριφορά είχαν βιώσει κάποια μορφή βίας στο σπίτι ή ζούσαν σε υποβαθμισμένες περιοχές. Στα μέρη τους δεν υπήρχαν κατάλληλα κέντρα υγείας με αποτέλεσμα να στερούνται την ευκαιρία διάγνωσης και θεραπείας του ψυχολογικού τους τραύματος.

Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η φυλάκιση ανηλίκων είναι απαραίτητη για τη βελτίωση του χαρακτήρα όλων των παιδιών. Θεωρούν ότι τους αποθαρρύνει να παρανομήσουν ξανά στο μέλλον ενώ απομακρύνει άλλα παιδιά από τη συμμετοχή σε αντίστοιχα εγκλήματα. Πιστεύουν ότι είναι η καλύτερη μέθοδος για να διορθώσουν τη συμπεριφορά τους, να αποκτήσουν αυτοέλεγχο και να έχουν μία καλύτερη ζωή. Επίσης,

ισχυρίζονται ότι πολλές φορές δεν υπάρχει ελπίδα να αλλάξουν και πως αποτελούν απειλή για τους υπόλοιπους ανθρώπους.

Η φυλάκιση παιδιών δεν τα εμποδίζει να επαναλάβουν παράνομες ενέργειες. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες το 82% των εφήβων που είχαν τιμωρηθεί με φυλάκιση κατέληξαν πάλι σε σύλληψη. Στη φυλακή είναι πιθανό να δεχθούν σεξουαλική ή άλλη μορφή επίθεσης από κάποιον κρατούμενο ή υπάλληλο της φυλακής. Νιώθοντας πίεση από τον εγκλεισμό καταλήγουν σε αυτοτραυματισμό, στην αναζήτηση προστασίας από εγκληματικές συμμορίες ή στην αυτοκτονία. Ακόμη, σε φυλακές ανηλίκων υποχρεώνονται να μείνουν για τη δική τους ασφάλεια παιδιά που έχουν κακοποιηθεί χωρίς να έχουν κάνει τίποτε λάθος.

Ο εγκλεισμός ανηλίκων σε φυλακές πρέπει να σταματήσει. Η ανωριμότητα και δυσλειτουργίες του περιβάλλοντος τους οδηγούν σε παραβατική συμπεριφορά. Πολλές φορές δυσκολεύονται να εκτιμήσουν τις επιπτώσεις των ενεργειών τους ενώ κάποιοι από αυτούς είναι θύματα κακοποίησης. Στις φυλακές δεν δέχονται την κατάλληλη καθοδήγηση και ο κύκλος βίας συνεχίζεται. Τα παιδιά αυτά θα ήταν καλύτερο να μεταφέρονται σε ειδικούς χώρους με στόχο την ψυχολογική στήριξη και τη διαπαιδαγώγησή τους.

Διάβασε τις ερωτήσεις και προσπάθησε να κυκλώσεις τη σωστή απάντηση σύμφωνα με το κείμενο. Μπορείς να κοιτάς το κείμενο όσο απαντάς στις ερωτήσεις.

1) Ο συγγραφέας έγραψε το κείμενο με σκοπό να:

- α. πείσει τους αναγνώστες ότι η φυλάκιση ανηλίκων ατόμων πρέπει να σταματήσει. (Σωστή απάντηση)
- β. να περιγράψει στους αναγνώστες τη ζωή των ανηλίκων ατόμων στις φυλακές. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)
- γ. πληροφορήσει τους αναγνώστες ότι η φυλάκιση ανηλίκων είναι μία κοινή πρακτική. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)
- δ. ενημερώσει τους αναγνώστες ότι η φυλακή δεν είναι το κατάλληλο μέρος για εφήβους. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

2) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «οι έφηβοι συχνά αδυνατούν να σκεφτούν και να λειτουργήσουν ώριμα»;

α. Δέχονται εύκολα ψυχολογική πίεση από συνομηλίκους και δυσκολεύονται περισσότερο σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους να αντιληφθούν τις συνέπειες των πράξεών τους. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

β. Δυσκολεύονται περισσότερο σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους να αντιληφθούν τις συνέπειες των πράξεών τους, αλλά με τη σωστή εκπαίδευση αποκτούν πειθαρχία. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

γ. Δέχονται εύκολα ψυχολογική πίεση από συνομηλίκους, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις συνέπειες των πράξεών τους και ο εγκέφαλός τους δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως. (Σωστή απάντηση)

δ. Δέχονται εύκολα αρνητικές επιδράσεις από την υπερβολική ενασχόληση με βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια, τη χρήση έξυπνων κινητών και την παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

3) Με ποια από τις παρακάτω ομάδες πληροφοριών υποστηρίζει ο συγγραφέας το επιχείρημα «οι εγκληματικές ενέργειες παιδιών συνήθως αντανακλούν το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν»;

α. Η οικογένεια και το μέρος στο οποίο ζει ένα παιδί παίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της υγείας του, αφού στα μέρη όπου ζουν παιδιά με εγκληματική συμπεριφορά, δεν υπάρχουν κέντρα υγείας. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

β. Το μέγεθος του σπιτιού στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί επηρεάζει τη συμπεριφορά του, αφού τα παιδιά που ζουν σε ευρύχωρα σπίτια τηρούν τους κανόνες, ενώ όσα ζουν σε μικρά σπίτια κάνουν συχνά λάθη. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

γ. Η οικογένεια και το μέρος ενός παιδιού παίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της ψυχικής και σωματικής του υγείας και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ανταλαμβάνεται την ιδέα του σωστού και του λάθους. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

δ. Η οικογένεια και το μέρος ενός παιδιού επηρεάζουν την υγεία του και την κατανόηση του τι είναι σωστό ή λάθος, καθώς παιδιά με εγκληματική συμπεριφορά είχαν ζήσει βία στο σπίτι ή έμεναν σε υποβαθμισμένες περιοχές. (Σωστή απάντηση)

4) Ποια άποψη από τις παρακάτω είναι **αντίθετη** από τη θέση του συγγραφέα;

α. Η φυλάκιση ανηλίκων είναι απαραίτητη για τη βελτίωση του χαρακτήρα όλων των παιδιών. (Σωστή απάντηση)

β. Η φυλάκιση ανηλίκων είναι μία συνηθισμένη μέθοδος τιμωρίας παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

γ. Η φυλάκιση ανηλίκων είναι ωφέλιμη για τον χαρακτήρα των παιδιών. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

δ. Η φυλάκιση ανηλίκων απομακρύνει τα παιδιά από τη συμμετοχή σε άλλα εγκλήματα. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

5) Με ποιο από τα ακόλουθα στοιχεία προσπαθούν να **υποστηρίξουν** την άποψή τους όσοι έχουν **αντίθετη** γνώμη από τον συγγραφέα;

α. Η φυλάκιση αποθαρρύνει τους εφήβους να παρανομήσουν ξανά στο μέλλον, τους βοηθά να διορθώσουν τη συμπεριφορά τους, να αποκτήσουν αυτοέλεγχο και γενικά να έχουν μία καλύτερη ζωή. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

β. Η φυλάκιση αποθαρρύνει τους εφήβους να παρανομήσουν ξανά και άλλα παιδιά να συμμετάσχουν σε εγκλήματα, τους βοηθά να διορθώσουν τη συμπεριφορά τους, ενώ πολλές φορές δεν υπάρχει ελπίδα να αλλάξουν και είναι η μόνη λύση. (Σωστή απάντηση)

γ. Η φυλάκιση ανηλίκων εφαρμόζεται μόνο σε μεγάλα παιδιά, τα οποία έχουν συμπληρώσει τα δεκατέσσερα χρόνια ζωής και όταν έχουν διαπράξει σοβαρά εγκλήματα. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Η φυλάκιση εφαρμόζεται στους ανηλικούς που αποτελούν απειλή για τους υπόλοιπους ανθρώπους, τους οποίους αποθαρρύνει να παρανομήσουν ξανά στο μέλλον, ενώ απομακρύνει άλλα παιδιά από τη συμμετοχή σε αντίστοιχα εγκλήματα. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

6) Με ποιο επιχείρημα δείχνει ο συγγραφέας πως **διαφωνεί** με την άποψη ότι «η φυλάκιση ανηλίκων είναι απαραίτητη για τη βελτίωση του χαρακτήρα τους»;

α. Στη φυλακή βρίσκονται κλεισμένα μικρά παιδιά από την ηλικία των οκτώ ετών όποιο έγκλημα και αν έχουν διαπράξει και όχι μόνο έφηβοι ή μεγάλα παιδιά. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

β. Έρευνες δείχνουν ότι οι περισσότεροι έφηβοι καταλήγουν πάλι στη φυλακή, ενώ σε φυλακές ανηλίκων μένουν και παιδιά που έχουν κακοποιηθεί χωρίς να έχουν κάνει τίποτε λάθος. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

γ. Οι έφηβοι στη φυλακή δέχονται επιθέσεις, νιώθουν πίεση ή βλάπτουν τον εαυτό τους και μετά τη φυλάκιση συλλαμβάνονται ξανά, ενώ σε φυλακές μένουν και κακοποιημένα παιδιά. (Σωστή απάντηση)

δ. Νιώθοντας πίεση και ανασφάλεια στη φυλακή τα παιδιά, αναζητούν προστασία από εγκληματικές συμμορίες και η φυλάκιση δεν τα εμποδίζει να επαναλάβουν παράνομες ενέργειες. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

7) Πώς δικαιολογεί ο συγγραφέας την άποψη ότι «η φυλάκιση ανηλίκων ατόμων είναι απαραίτητο να σταματήσει»;

α. Οι ανήλικοι δυσκολεύονται να εκτιμήσουν τις επιπτώσεις των ενεργειών τους, κάποιιο έχουν κακοποιηθεί και ο εγκλεισμός τους σε φυλακές πρέπει να σταματήσει. (Λάθος 3^{ου} επιπέδου)

β. Δυσλειτουργίες στο περιβάλλον οδηγούν τους ανηλίκους σε παραβατική συμπεριφορά και θα ήταν καλύτερο να μεταφέρονται σε ειδικούς χώρους για την ψυχολογική τους στήριξη. (Λάθος 2^{ου} επιπέδου)

γ. Τα παιδιά στις φυλακές αναπτύσσουν την προσωπικότητα τους, καταπιέζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, ενώ δυσκολεύονται να κάνουν φίλιες και να εμπιστευτούν ανθρώπους. (Λάθος 1^{ου} επιπέδου)

δ. Τα παιδιά συχνά αδυνατούν να σκεφτούν ή να λειτουργήσουν ώριμα και οι εγκληματικές τους ενέργειες συνήθως αντανakλούν το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. (Σωστή απάντηση)

Οδηγίες Χορήγησης εργαλείου αξιολόγησης

1. Πληροφορώ τους μαθητές για τον λόγο ενασχόλησης με τα κείμενα κάθε ζεύγους και τις ερωτήσεις: «Θα διαβάσουμε δύο κείμενα τα οποία θέλω να προσπαθήσετε να κατανοήσετε. Είναι σημαντικό για τους καθηγητές να καταλαβαίνουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοείτε κείμενα, γιατί έτσι μπορούν να βοηθήσουν μαθητές να ξεπεράσουν δυσκολίες και να γίνουν καλύτεροι. Επίσης, θα βοηθήσετε τους καθηγητές να προετοιμάζουν καλύτερα δραστηριότητες κατανόησης κειμένου στη Γλώσσα».
2. Μοιράζω τα φυλλάδια ενός ζεύγους κάθε φορά (σε διαφορετική ημέρα και ώρα) στον/ στους μαθητή/ες.

Οδηγίες προς τους συμμετέχοντες

- Θα διαβάσω φωναχτά τα κείμενα.
 - Όσο διαβάζω, θέλω να παρακολουθείς μέσα στα κείμενα και να δείχνεις με το δάχτυλο, το μολύβι ή το στυλό σου το σημείο στο οποίο βρίσκομαι.
 - Όταν διαβάζω τις ερωτήσεις, σε παρακαλώ να παρακολουθείς τις λέξεις στις οποίες βρίσκομαι.
 - Αν δεν έχεις ακούσει ή διαβάσει κάποια ερώτηση, μπορείς να μου ζητήσεις να την ξαναδιαβάσω.
 - Μετά από κάθε ερώτηση θα διαβάζουμε τέσσερις προτάσεις-απαντήσεις.
 - Μπορείς να διαλέξεις μία μόνο απάντηση.
 - Μπορείς να επιστρέφεις στο κείμενο για να επιλέξεις τη σωστή απάντηση.
 - Έχεις κάποια ερώτηση;
3. Απαντώ σε ενδεχόμενες ερωτήσεις του μαθητή, εφόσον δεν αφορούν σε νόημα λέξης ή στο περιεχόμενο του κειμένου.
 4. Διαβάζω μεγαλόφωνα μία φορά κάθε κείμενο.

5. Διαβάζω μία μία τις ερωτήσεις με την αναγραφόμενη στα φυλλάδια σειρά και τις προτεινόμενες ως πιθανές απαντήσεις.
6. Δίνω χρόνο στο παιδί, ώστε να επιλέξει την απάντηση την οποία θεωρεί σωστή, έχοντας το κείμενο στη διάθεση του μαθητή και επιτρέποντάς του να επιστρέφει σε αυτό, όποτε επιθυμεί και να υπογραμμίζει/ κυκλώνει όποιες φράσεις του φαίνονται χρήσιμες.
7. Δεν απαντώ σε ερωτήσεις του μαθητή για το περιεχόμενο των κειμένων ούτε για τη σημασία άγνωστων λέξεων.
8. Δεν προϊδεάζω τον μαθητή χρωματίζοντας τη φωνή μου, όταν διαβάζω τα κείμενα και τις πιθανές απαντήσεις.
9. Μόλις συμπληρωθεί το φυλλάδιο από τον μαθητή, σημειώνω την ομάδα συμμετεχόντων στην οποία ανήκει (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες).

Όνομα μαθητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Τάξη:

Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Στρατηγικών Μεταγνωστικής Επίγνωσης

MARSI (ΕΑΣΜΕ) έκδοση 1.0

Kouider Mokhtari and Carla Reichard © 2002

ΟΔΗΓΙΕΣ: Παρακάτω υπάρχουν δηλώσεις σχετικά με το τι κάνουν οι άνθρωποι όταν διαβάζουν κείμενα όπως αυτά που υπάρχουν σε σχολικά εγχειρίδια, βιβλία βιβλιοθήκης κτλ. Πέντε αριθμοί ακολουθούν έπειτα από κάθε δήλωση (1, 2, 3, 4, 5) και κάθε αριθμός σημαίνει τα ακόλουθα:

- Το **1** σημαίνει «Δεν το κάνω **ποτέ ή σχεδόν ποτέ** αυτό.»
- Το **2** σημαίνει «Το κάνω μόνο **σπάνια** αυτό.»
- Το **3** σημαίνει «Το κάνω μόνο **μερικές φορές** αυτό.» (Περίπου το **50%** του χρόνου)
- Το **4** σημαίνει «Το κάνω **συχνά** αυτό.»
- Το **5** σημαίνει «Το κάνω **πάντα ή σχεδόν πάντα** αυτό.»

Αφού διαβάσεις κάθε δήλωση, **κύκλωσε τον αριθμό** (1, 2, 3, 4 ή 5) που ισχύει στη δική σου περίπτωση χρησιμοποιώντας την κλίμακα που σου δίνεται. Παρακαλώ να έχεις υπόψη ότι **δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις** στις δηλώσεις αυτού του ερωτηματολογίου.

ΕΙΔΟΣ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΚΛΙΜΑΚΑ				
ΚΑΘ.	1. Έχω έναν στόχο στο μυαλό όταν διαβάζω. (Τι θέλω να κερδίσω διαβάζοντας αυτό το κείμενο; π.χ. Θέλω να απαντήσω σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου; Θέλω να αναζητήσω συγκεκριμένες πληροφορίες για μία εργασία;)	1	2	3	4	5
ΥΠΟΣΤ.	2. Κρατάω σημειώσεις ενώ διαβάζω για να με βοηθήσω να καταλάβω αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	3. Σκέφτομαι τι γνωρίζω σχετικά με το θέμα του κειμένου για να με βοηθήσω να καταλάβω αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	4. Διαβάζω πρώτα στα γρήγορα το κείμενο για να δω με ποιο θέμα σχετίζεται προτού το διαβάσω.	1	2	3	4	5

ΥΠΟΣΤ.	5. Όταν το κείμενο γίνεται δύσκολο, διαβάζω φωναχτά για να με βοηθήσω να καταλάβω αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΥΠΟΣΤ.	6. Σκέφτομαι περιληπτικά αυτό που διαβάζω για να θυμηθώ σημαντικές πληροφορίες του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	7. Σκέφτομαι αν το περιεχόμενο του κειμένου ταιριάζει με τον στόχο μου στην ανάγνωση.	1	2	3	4	5
ΠΡΟΒ.	8. Διαβάζω αργά αλλά προσεκτικά για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω τι διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΥΠΟΣΤ.	9. Συζητώ με άλλους αναγνώστες για αυτό που διαβάζω ώστε να ελέγξω αυτό που έχω καταλάβει.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	10. Ρίχνω μία ματιά στο κείμενο παρατηρώντας πρώτα χαρακτηριστικά όπως το μήκος και η οργάνωση.	1	2	3	4	5
ΠΡΟΒ.	11. Προσπαθώ να ξαναβρίσκω τον ρυθμό μου, όταν χάνω τη συγκέντρωσή μου.	1	2	3	4	5
ΥΠΟΣΤ.	12. Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες στο κείμενο για να βοηθήσω τον εαυτό μου να το θυμάται.	1	2	3	4	5
ΠΡΟΒ.	13. Προσπαθώ να προσαρμόζω την ταχύτητα της ανάγνωσής μου ανάλογα με αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	14. Αποφασίζω τι να διαβάσω προσεκτικά και τι να αγνοήσω.	1	2	3	4	5
ΥΠΟΣΤ.	15. Χρησιμοποιώ πηγές πληροφοριών όπως λεξικά για να με βοηθήσω να καταλάβω αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΠΡΟΒ.	16. Όταν το κείμενο γίνεται δύσκολο, δίνω μεγαλύτερη προσοχή σε αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	17. Χρησιμοποιώ τους πίνακες, τα διαγράμματα και τις εικόνες στο κείμενο για ενισχύσω την κατανόησή μου.	1	2	3	4	5
ΠΡΟΒ.	18. Σταματώ κατά διαστήματα και σκέφτομαι για ποιο πράγμα διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	19. Χρησιμοποιώ στοιχεία από τα συμφραζόμενα για να με βοηθήσω να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΥΠΟΣΤ.	20. Παραφράζω (Αναδιατυπώνω ιδέες με τα δικά μου	1	2	3	4	5

	λόγια) για να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω.					
ΠΡΟΒ.	21. Προσπαθώ να φανταστώ ή να δημιουργήσω μία εικόνα στο μυαλό μου από τις πληροφορίες του κειμένου, για να βοηθήσω τον εαυτό μου να θυμάμαι αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	22. Χρησιμοποιώ τυπογραφικά στοιχεία όπως τα έντονα ή πλάγια γράμματα σαν βοήθεια για την αναγνώριση σημαντικών πληροφοριών του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	23. Αναλύω κριτικά και αξιολογώ τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο.	1	2	3	4	5
ΥΠΟΣΤ.	24. Πηγαίνω μπρος και πίσω στο κείμενο για να βρω σχέσεις ανάμεσα σε ιδέες που υπάρχουν σε αυτό.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	25. Ελέγχω την κατανόησή μου, όταν συναντώ αντιφατικές (που η μία αποκλείει την άλλη) πληροφορίες.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	26. Προσπαθώ να μαντέψω με τι σχετίζεται το κείμενο όταν το διαβάζω.	1	2	3	4	5
ΠΡΟΒ.	27. Όταν το κείμενο γίνεται δύσκολο, διαβάζω ξανά για να ενισχύσω την κατανόησή μου.	1	2	3	4	5
ΥΠΟΣΤ.	28. Κάνω στον εαυτό μου ερωτήσεις που θέλω να απαντηθούν στο κείμενο.	1	2	3	4	5
ΚΑΘ.	29. (Μετά την ανάγνωση) Ελέγχω για να δω, αν οι (αρχικές) υποθέσεις μου για το κείμενο είναι σωστές ή λανθασμένες.	1	2	3	4	5
ΠΡΟΒ.	30. Προσπαθώ να μαντέψω το νόημα άγνωστων λέξεων ή φράσεων.	1	2	3	4	5

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Καθολικές Στρατηγικές Αναγνωστικής Κατανόησης (Υποκλίμακα ΚΑΘ.)	Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος Αναγνωστικής Κατανόησης (Υποκλίμακα ΠΡΟΒ.)	Υποστηρικτικές Στρατηγικές Αναγνωστικής Κατανόησης (Υποκλίμακα ΥΠΟΣΤ.)	Συνολικό Σκορ Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης
1.	8.	2.	ΚΑΘ.
3.	11.	5.	ΠΡΟΒ.
4.	13.	6.	ΥΠΟΣΤ.
7.	16.	9.	
10.	18.	12.	
14.	21.	15.	
17.	27.	20.	
19.	30.	24.	
22.		28.	
23.			
25.			
26.			
29.			

ΣΚΟΡ ΚΑΘ.

ΣΚΟΡ ΠΡΟΒ.

ΣΚΟΡ ΥΠΟΣΤ.

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ

ΜΕΣΟΣ ΚΑΘ.

ΜΕΣΟΣ ΠΡΟΒ.

ΜΕΣΟΣ ΥΠΟΣΤ.

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΜΕΣΩΝ

Σημαντικές Πληροφορίες για τους μέσους όρους:

3.5 ή υψηλότερο σκορ = **Υψηλή** συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών

2.5- 3.4 = **Μέτρια**

2.4 ή χαμηλότερο = **Χαμηλή**