



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας

Διπλωματική εργασία:
«Περίληψη. Σύγκριση Πληροφοριακής και
Σχηματικής Περίληψης»

Φοιτητής: ΜΟΥΣΤΑΚΙΔΗΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ (217026)

Επόπτης Καθηγητής: Αθανάσιος Μιχάλης επίκουρος καθηγητής Τμήμα
Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τριμελής Επιτροπή: Αθανάσιος Μιχάλης επίκουρος καθηγητής Τμήμα
Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθανάσιος Βέρδης επίκουρος καθηγητής Τμήμα Φιλοσοφίας,
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών

Μηλίγκου Ευανθία-Έλλη επίκουρη καθηγήτρια Τμήμα Φιλοσοφίας,
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(περιλαμβάνεται, υπογεγραμμένη από εσάς, μαζί με τα υπόλοιπα στοιχεία που απαιτούνται, στην πρώτη σελίδα της εργασίας σας)

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Στέφανος Μουστακίδης

Αριθμός Μητρώου: 217026

Υπογραφή:

Για την Εύη, τη Σουσσάνα, την Καλλιόπη

«Φιλοδοξία μου είναι να πω σε δέκα προτάσεις αυτό που άλλοι λένε σε ένα ολόκληρο βιβλίο».

Φρήντριχ Νίτσε, 1844-1900, Γερμανός φιλόσοφος

«Μη εν πολλοίς ολίγα λέγε, αλλ' εν ολίγοις πολλά».

Πυθαγόρας, 580-490 π.Χ., Αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΣΤΑΔΙΑ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΟΡΙΣΜΟΣ-ΤΥΠΟΙ	
2.1 Ετυμολογία και περιγραφή της έννοιας.....	14
2.2 Ειδολογική ταυτότητα.....	14
2.3 Ταξινόμηση.....	15
2.4 Κατηγοριοποίηση.....	16
2.5 Περίληψη ως γλωσσολογικό φαινόμενο.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ-ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	
3..1 Μαθησιακή σπουδαιότητα.....	20
3..2 Χρηστική σπουδαιότητα.....	21
3..3 Δεξιότητες.....	22
3..4 Δυσκολίες.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	
4.1 Κριτήρια επιλογής του προς περίληψη κειμένου.....	26
4..2 Τεχνικές σύνταξης.....	26
4.2.1 Περίληψης παραγράφου.....	26
4.2.2 Περίληψης μακροσκελούς κειμένου.....	29
4.2.3 Περίληψης μικρού κειμένου.....	31
4.3 Έκταση περιληπτικού κειμένου.....	32
4.4 Βασικά βήματα στη σύνθεση του περιληπτικού κειμένου.....	33
4.5 Μετασχηματισμοί πύκνωσης λόγου.....	33
4.6 Κριτήρια αξιολόγησης του περιληπτικού κειμένου.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	
5.1. Η Περίληψη στα σχολικά βιβλία και στα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών.....	37
5.1.1. Α΄ Γυμνασίου.....	37
5.1.2. Β΄ Γυμνασίου.....	38

5..1.3. Γ΄ Γυμνασίου.....	39
5.1. 4 Β Λυκείου.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ:ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΛΗΨΗ	
6.1 Ερωτηματολόγιο περίληψης.....	42
6.2Ανάλυση αποτελεσμάτων χορηγηθέντων ερωτηματολογίων.....	42
6.2.1 Ερωτηματολόγιο περίληψης για το γυμνάσιο.....	42
6.2.2 Ερωτηματολόγιο περίληψης για το λύκειο.....	52
6.2.3 Σύγκριση Αποτελεσμάτων από την έρευνα σε Γυμνάσιο και Λύκειο.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Σχέδια διδασκαλίας	
7.1 Σενάριο σχέδιο διδασκαλίας.....	64
7.1.1Φύλλο εργασίας.....	67
7.1.2Φύλλο εργασίας μετασυγγραφικού σταδίου.....	70
7.2 Σενάριο σχέδιο διδασκαλίας.....	73
7.2.1 Φύλλο εργασίας.....	76
7.2.2 Φύλλο εργασίας μετασυγγραφικού σταδίου.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	
8.1 Η αξιολόγηση της περίληψης κειμένου.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
9.1 Αποτελέσματα έρευνας μετασυγγραφικού σταδίου σχηματικής περίληψης στο Γυμνάσιο.....	86
9.2 Αποτελέσματα μετασυγγραφικού σταδίου σχηματικής περίληψης στο Λύκειο.....	91
9.3 Αποτελέσματα μετασυγγραφικού σταδίου πληροφοριακής περίληψης στο Γυμνάσιο.....	93
9.4 Αποτελέσματα μετασυγγραφικού σταδίου πληροφοριακής περίληψης στο Λύκειο.....	101
9.5.Αποτελέσματα σύγκρισης του μετασυγγραφικού σταδίου της πληροφοριακής και της σχηματικής περίληψης.....	106
9.6 Περιορισμοί έρευνας.....	107
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	108

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η περίληψη, δηλαδή η ικανότητα σύνοψης προφορικού και γραπτού λόγου, πέρα από την προφανή σημαντικότητα της στην καθημερινή ζωή και επικοινωνία, αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς διδάσκεται από τις τάξεις του δημοτικού μέχρι την τελευταία τάξη του Λυκείου. Κορωνίδα της διδασκαλίας της περίληψης και της αξίας της ως γλωσσική άσκηση είναι η συνεχής παρουσία της ως ζητούμενο στις Πανελλήνιες εξετάσεις, καταλαμβάνοντας μάλιστα ένα σημαντικότερο κομμάτι του τελικού βαθμού του διαγωνίσματος της Έκφρασης-Έκθεσης. Ως αποτέλεσμα, τα παραπάνω υπήρξαν τα κύρια αίτια αφόρμησης της παρούσας διπλωματικής που είχε ως στόχο την παρουσίαση της θεωρίας της περίληψης και των διάφορων τύπων της, την ανάδειξη των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές και τη σύγκριση δύο διαφορετικών διδακτικών μοντέλων της περίληψης με κύριο ερευνητικό ερώτημα τη σύγκριση των διδασκαλιών της σχηματικής και της πληροφοριακής περίληψης και την ανάδειξη ενός μοντέλου από αυτά ως χρησιμότερο εργαλείο για την πρόσληψη ενός αρχικού κειμένου και την παραγωγή ενός περιληπτικού.

Περίληψη ονομάζεται η σύνοψη, η συγκεφαλαίωση, η απόδοση του περιεχομένου ενός κειμένου με λίγα λόγια («περίληψη»,1996:550). Στον τομέα της γλωσσολογίας, ως περιληπτικά ονόματα, αποκαλούνται τα ουσιαστικά, τα οποία, ενώ εκφέρονται στον ενικό αριθμό, δηλώνουν, όμως, πολλά πρόσωπα ή πράγματα («περιληπτικά»,1982:342).

Κύριο θέμα της παρούσας εργασίας είναι η σύγκριση των διδασκαλιών της πληροφοριακής περίληψης και της σχηματικής περίληψης στις τάξεις της Γ Γυμνασίου και της Α Λυκείου. Αναλυτικότερα, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της μελέτης, πραγματοποιήθηκε η διάρθρωση της σε εννέα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα στάδια πρόσληψης ενός κειμένου(λογοτεχνική εμπειρία του αναγνώστη, η θεωρία της Απόκρισης, η θεωρία της πρόσληψης). Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί, η ετυμολογία, καθώς και η εννοιολογική αποσαφήνιση της λέξης περίληψη. Γίνεται, επιπλέον μνεία, στους τύπους τους οποίους διακρίνεται και στις κατηγορίες, τις οποίες εντάσσονται οι τύποι ο ορισμός και οι τύποι-μορφές των περιληπτικών κειμένων. Έπειτα, το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται, αφενός μεν στη μαθησιακή και χρηστική σπουδαιότητα του περιληπτικού λόγου, αφετέρου δε στην περιγραφή των δεξιοτήτων που ενεργοποιούνται κατά τη σύνταξη ενός περιληπτικού κειμένου. Γίνεται λόγος, επίσης για τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη σύνθεση του περιληπτικού λόγου και για τον σχολικό περιληπτικό λόγο στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Αντικείμενο του τέταρτου κεφαλαίου, είναι η παρουσίαση των διδακτικών τεχνικών της πύκνωσης λόγου, η έκταση του περιληπτικού κειμένου, τα βήματα και τα κριτήρια αξιολόγησης

της περίληψης. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρία της περίληψης στα σχολικά βιβλία και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στην Α, Β, Γ Γυμνασίου και στη Β Λυκείου. Έπειτα, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας μέσω χορηγηθέντος ερωτηματολογίου σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου με ερωτήσεις που είχαν ως σκοπό την ανάδειξη της γνώμης των μαθητών για την περίληψη. Στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθενται τα σχέδια διδασκαλίας της σχηματικής και της πληροφοριακής περίληψης, σύμφωνα με τα οποία σχεδιάστηκαν και ολοκληρώθηκαν οι διδασκαλίες σε ένα τμήμα της Γ Γυμνασίου της Λεοντείου σχολής και σε ένα φροντιστηριακό τμήμα της Α Λυκείου στο φροντιστήριο « Διαστίξισ. Φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης» στον Πειραιά. Στο όγδοο κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά τα κριτήρια αξιολόγησης των δειγμάτων του μετασυγγραφικού σταδίου ενώ το ένατο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δειγμάτων της πληροφοριακής και της σχηματικής περίληψης.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Θεωρία και Πράξη του εκπαιδευτικού έργου » κατά το ακαδημαϊκό έτος σπουδών 2019-2020. Αντικείμενο της μελέτης μου είναι η παρουσίαση της διαδικασίας της περιληπτικής απόδοσης ενός κειμένου, η περιγραφή των τεχνικών της πύκνωσης του λόγου και η σύγκριση της πληροφοριακής και της σχηματικής περίληψης με κύριο ερευνητικό ερώτημα την ανάδειξη ενός μοντέλου από αυτά ως χρησιμότερο εργαλείο για την πρόσληψη ενός αρχικού κειμένου και την παραγωγή ενός περιληπτικού . Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο, είναι αυτή της αναζήτησης, επεξεργασίας, ανάλυσης και αξιολόγησης των πληροφοριών, οι οποίες αντλήθηκαν από ποικίλες πηγές έντυπης και ηλεκτρονικής μορφής. Ύστερα, μέσω παρεμβατικών διδασκαλιών έγινε προσπάθεια σύγκρισης της διδασκαλίας της πληροφοριακής και της σχηματικής περίληψης στις τάξεις της Γ Γυμνασίου και της Α Λυκείου . Χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά ένα ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε δύο διαφορετικά σχολεία με κύριο άξονα τη αναζήτηση της γνώμης των μαθητών για τις δυσκολίες σύνθεσης περιληπτικών κειμένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Στάδια πρόσληψης κειμένου

Η θεωρία της πρόσληψης κειμένου εισήχθη από τον Γερμανό Hans-Robert Jauss το 1982. Ο εικοστός αιώνας αποκάλυψε πολλαπλές οπτικές υπό τις οποίες μπορεί να θεαθεί η λογοτεχνία και ο γραπτός λόγος εν γένει, υπό το κριτικό πρίσμα διαφόρων θεωριών. Η ανάπτυξη του Δορισμού από τον Ferdinand de Saussure, που αργότερα αναπτύχθηκε και δέχθηκε κριτική από τον Αποδομισμό του Jacques Derrida, και αργότερα ο Φορμαλισμός και η Νέα Κριτική, όλα συνιστούν θεωρητικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού λόγου που προετοίμασαν και μετατόπισαν το σημείο της εστίασης από τον συγγραφέα στον αναγνώστη (Heidegger, 1962; Husserl, 1965). Πριν την εμφάνιση των παραπάνω θεωριών, ο τρόπος θέασης του γραπτού λόγου ήταν συγκεκριμένος και σαφής, ο αναγνώστης αποτελούσε δευτερεύουσα συνιστώσα της διαδικασίας της ανάγνωσης ή δεν λαμβάνονταν καθόλου υπόψιν, μόνο υπό την έννοια του αναγνώστη/κοινού. Συνεπώς, λόγω της ποικιλίας των τύπων αναγνωστών, προέκυψαν θεωρίες οι οποίες επικεντρώθηκαν σε αυτούς και επιχειρήσαν να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε αναγνώστης προσλαμβάνει και αποκρίνεται σε ένα συγκεκριμένο κείμενο.

Η Θεωρία της Απόκρισης του αναγνώστη θεμελιώνεται στη Φαινομενολογία και στην Ερμηνευτική προσέγγιση (Heidegger, 1962; Husserl, 1965; Iser, 1978). Στον αντίποδα αυτών, η θεωρία της Πρόσληψης, όπως προτάθηκε και συνδιαμορφώθηκε από τους Hans-Georg Gadamer και Hans Robert Jauss έχει διαφορετική θεωρητική βάση. Στο παρόν άρθρο θα επιχειρηθεί παρουσίαση των σταδίων της πρόσληψης κειμένου, όπως αυτά προτάθηκαν υπό τη μορφή επτά θέσεων από το εμβληματικό πόνημα 'Προς την Αισθητική της Πρόσληψης' (Jauss, 1982).

Η θεωρία της πρόσληψης, όπως προτείνεται από τον ίδιο, καταδεικνύει μια σχέση μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη, η οποία διακρίνεται από δύο πτυχές: την ιστορική και την αισθητική. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο μέχρι τότε παραγνωρισμένος αναγνώστης έρχεται στο προσκήνιο της θεωρίας αναγνώστη-απόκρισης. Το κείμενο αφήνεται στον αναγνώστη, ο οποίος τρόπον τινά αναλαμβάνει τη διαχείρισή του. Καθώς ο κάθε αναγνώστης διατηρεί την προσωπική του οπτική ως προς το κείμενο, αυτό αναπόδραστα υπόκειται σε μια διαφορετική ερμηνεία, η οποία συντελείται υπό διαφορετικούς τρόπους. Η θεωρία της πρόσληψης καθιστά σαφές πως οι παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόσληψη του κειμένου δεν περιορίζονται μόνο στο κοινωνικό - πολιτισμικό, ιστορικό και ιδεολογικό υπόβαθρο του αναγνώστη, αλλά επεκτείνονται και στην διανοητική και συναισθηματική δραστηριότητα που εκδηλώνονται κατά τη γνωστική διεργασία της ανάγνωσης (Jauss, 1982).

Όπως προαναφέρθηκε, η θεωρία της Πρόσληψης που προτάθηκε από τον Jauss εξαίρει τη σχέση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. η οποία φέρει δύο διακριτές πτυχές : την ιστορική και την αισθητική. Πρώτον, όταν ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με ένα κείμενο, συγκρίνει την αισθητική του αξία με ένα άλλο κείμενο. Εν δεύτεροις, ο αναγνώστης θα μεταδώσει την κατανόησή του του κειμένου από γενιά σε γενιά. Ο Jauss εστιάζει στη δημιουργία μίας ‘λογοτεχνικής ιστορίας’ η οποία βασίζεται στην ‘αισθητική της πρόσληψης’. Συνεπώς, αυτό που χρειάζεται είναι ο μετασχηματισμός της ιστορίας της πρόσληψης της ατομικής εργασίας στην ιστορία της λογοτεχνίας εν γένει, ενώ αυτό συνιστά εμβληματικό στοιχείο της ιστορικής συνέχειας των λογοτεχνικών έργων και σε αυτό συνίσταται η συνοχή της λογοτεχνίας, στο βαθμό που αποκτά νόημα για τον αναγνώστη. Σε αυτή τη βάση, ο Jauss διατυπώνει επτά θέσεις ή στάδια τα οποία καταδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνική ιστορία μπορεί να γραφτεί μεθοδολογικά κατά έναν νέο τρόπο και στοιχειοθετούν τη θεωρία της πρόσληψης.

Αρχικά, προτείνει πως πρέπει να εγκαταλειφθεί η ιστορική αντικειμενικότητα και πως η εστίαση πρέπει να μετατοπισθεί στην αισθητική της πρόσληψης και στην επιρροή που εκείνη ασκεί. Και αυτό διότι η ιστορικότητα της λογοτεχνίας δεν έγκειται στην οργάνωση των λογοτεχνικών αληθειών, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό στην πρότερη εμπειρία του λογοτεχνικού κειμένου από τον αναγνώστη του. Ο Jauss επισημαίνει ότι το κείμενο δεν είναι ένα μονοσήμαντο μνημείο, αλλά ότι είναι προδιαγεγραμμένο να επιφέρει διαφορετικό αντίκτυπο στους διαφορετικούς αναγνώστες του, ενώ η επίδρασή του σε αυτούς θα μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου (Jauss , 1982). Έτσι, εκθέτει το διαλογικό χαρακτήρα του κειμένου, που θεμελιώνει τη φιλολογική κατανόηση μέσα από μια διαρκή επαφή του αναγνώστη με το κείμενο. Αυτή η διαδικασία λαμβάνει χώρα ως συνειδητοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων εκ μέρους του προσλαμβάνοντος αναγνώστη, του κριτικού που αναστοχάζεται επάνω στο κείμενο και του συγγραφέα του . Ο Jauss αποκαλεί τη συμβατική γραμματολογική ιστορία ‘ψευδο-ιστορία’ καθώς τεκμηριώνεται στη βάση γεγονότων, τα οποία όμως δεν δύνανται να προκύψουν ελλείψει παρατηρητή. Έτσι ο Jauss συσχετίζει τη ‘γραμματολογική συνοχή’ με τον ‘ορίζοντα προσδοκιών’ των αναγνωστών, των κριτικών, των συγγραφέων και των απογόνων αυτών. Η δυνατότητα κατανόησης και αντιπροσώπευσης της ιστορίας της λογοτεχνίας εναπόκειται στο αν αυτός ο ορίζοντας προσδοκιών μπορεί να καταστεί αντικειμενικός (Verma, 2013).

Ο Jauss διατείνεται ότι τα ψυχολογικά μειονεκτήματα μπορούν να αποφευχθούν αν η λογοτεχνική εμπειρία του αναγνώστη περιγραφεί εντός ενός αντικειμενικού συστήματος προσδοκιών. Αυτό το αντικειμενικό σύστημα προσδοκιών περιλαμβάνει την κατανόηση των διαφορετικών ειδών, των μορφών και των θεμάτων προηγούμενων έργων, καθώς και τη γνώση της διαφορετικότητας μεταξύ της ποιητικής και της πρακτικής γλώσσας. Ο Jauss αναφέρεται στον Roman Jakobson που ήθελε να αντικαταστήσει τη συλλογική κατάσταση συνειδητότητας με μια συλλογική ιδεολογία, με τη μορφή ενός συστήματος νορμών που υπάρχει για κάθε

λογοτεχνικό έργο (langue) και συνειδητοποιείται από τον αναγνώστη (parole). Ο Bakhtin υποστηρίζει πως όχι μόνο η γλώσσα, αλλά και πως η ίδια η κατανόηση συνιστά μία διαλεκτική διαδικασία και πως η κατανόηση προκύπτει μόνο μέσα από την απόκριση. Έτσι, κατανόηση και απόκριση συγχωνεύονται διαλεκτικά και επηρεάζουν αμοιβαία η μία την άλλη. Αυτό που ο Bakhtin έχει ορίσει ως διαλεκτικό (Bakhtin, 1981), ουσιαστικά αναφέρεται στο κοινωνικο-πολιτισμικό, ιστορικό και ιδεολογικό υπόβαθρο που διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην πρόσληψη. Και αυτό στο οποίο έχει εστιάσει ο Jauss είναι η πρότερη λογοτεχνική εμπειρία του αναγνώστη που καταλήγει στη διαμόρφωση συγκεκριμένων προσδοκιών όταν διαβάζει ένα οποιοδήποτε νέο λογοτεχνικό έργο. Το νέο κείμενο διεγείρει στον αναγνώστη τον ορίζοντα προσδοκιών και τους κανόνες με τους οποίους αυτός είναι εξοικειωμένος από προηγούμενα κείμενα, παράγοντες που στη συνέχεια ποικίλουν, υπόκεινται σε διόρθωση, τροποποίηση ή ακόμα και αναπαραγωγή. Η ποικιλία και η διόρθωση καθορίζουν την οπτική, ενώ η τροποποίηση και η αναπαραγωγή καθορίζουν τα όρια ενός είδους-δομής. Έτσι, όταν κανείς εξετάζει την υποκειμενική ερμηνεία, τις προτιμήσεις των διαφορετικών αναγνωστών ή τα επίπεδα των αναγνωστών, οφείλει να λάβει υπόψιν τον δεδομένο ορίζοντα προσδοκιών που επηρεάζει την κατανόηση του κειμένου. Η αντικειμενική ικανότητα ενός τέτοιου λογοτεχνικού-ιστορικού πλαισίου σε μια ιδανική περίπτωση εξυψώνει τις προσδοκίες του αναγνώστη και οδηγεί στην προοδευτική καταστροφή του ορίζοντα προσδοκιών. Αυτή η διαδικασία εξυπηρετεί έναν διττό σκοπό: αφενός προσδίδει μία κριτική οπτική στα λογοτεχνικά έργα και αφετέρου είναι ικανή να παράξει ‘ποιητικές επιδράσεις’ (Verma, 2013).

Ένα ακόμα στοιχείο που επενεργεί στη διαδικασία της πρόσληψης κειμένου είναι ο καθορισμός της αισθητικής αξίας ενός έργου, ο οποίος σύμφωνα με τον Jauss αποτιμάται στη βαθμό που αυτός επηρεάζει τον ορίζοντα προσδοκιών. Αν το αναγνωστικό κοινό τροποποιήσει τον ορίζοντα του και προσαρμόσει τον εαυτό του στην αισθητική ενός νέου έργου, τότε οδηγείται στην ‘αλλαγή ορίζοντα’. Αντιθέτως, αν το έργο ανταποκρίνεται στον ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη, τότε δεν συντελείται καμία αλλαγή ορίζοντα και το κοινό θα το απολαύσει σύμφωνα με τις προηγούμενες κυριαρχικές αισθητικές νόρμες. Το κείμενο μπορεί να τύχει ευνοϊκής ή δυσμενούς υποδοχής και πρόσληψης από το αρχικό του αναγνωστικό κοινό αλλά αυτό μπορεί σταδιακά να εξαφανιστεί για τους μελλοντικούς αναγνώστες. Τα κλασικά έργα εμπίπτουν στην κατηγορία της ‘δεύτερης αλλαγής ορίζοντα’ λόγω της εύσχημης φόρμας τους που καθίσταται αυταπόδεικτη και του φαινομενικά αδιαμφισβήτητου αιώνιου, διαχρονικού νοήματός τους. Αναγιγνώσκονται σε αντίθεση με το υπόβαθρο της συγκεντρωμένης εμπειρίας του αναγνώστη, το σχετικό με την αισθητική τους αξιολόγηση. Ο Jauss αποδίδει ξεχωριστή έμφαση στο γεγονός ότι η σχέση μεταξύ του κειμένου και του κοινού εξαρτάται από την ιστορικότητα, την κοινωνία και την ιδεολογία, για παράδειγμα ο αναγνώστης οφείλει να λάβει υπόψιν το περιβάλλον των καιρών του. Αυτό μπορεί να επιφέρει τις εξής περιπλοκές ένα έργο: μπορεί να απωλέσει τη σημασία του όταν συντελεστεί μια αλλαγή στο περιβάλλον ή, στην αντίθετη περίπτωση, ο συγγραφέας μπορεί να συνθέσει ένα έργο

που έχει καθολικό αντίκτυπο και ασκεί τέτοια έλξη, ώστε να ανταποκρίνεται στα γούστα επερχόμενων γενεών. Όταν ο νέος ορίζοντας προσδοκιών έχει καταφέρει να αποκτήσει πιο γενική ισχύ, η δύναμη της τροποποιημένης αισθητικής νόρμας μπορεί να καταδειχθεί μέσα από το γεγονός ότι το κοινό προσλαμβάνει και βιώνει το νέο έργο ως ξεπερασμένο και αποσύρει το ενδιαφέρον του από αυτό. Μόνο υπό το πρίσμα αυτής της αλλαγής ορίζοντα προσδοκιών, η ανάλυση της γραμματολογικής επιρροής λαμβάνει τις διαστάσεις γραμματολογικής ιστορίας για τους αναγνώστες και τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν τα ευπώλητα βιβλία παρέχουν ιστορική γνώση. Ο Jauss χρησιμοποιεί το παράδειγμα του έργου Fanny του Feydeau, που γνώρισε μεγάλη επιτυχία το 1857 και επισκίασε το Madame Bovary του Flaubert. Αργότερα, ωστόσο, άλλαξε ο ορίζοντας προσδοκιών και το τελευταίο έγινε μεγάλη επιτυχία (Verma, 2013).

Ο Jauss υποστηρίζει πως η αναδόμηση του ορίζοντα προσδοκιών του κοινού βοηθά στο να οραματισθεί κανείς πώς ο αναγνώστης της εποχής του έργου θα μπορούσε να ερμηνεύσει το νόημα και ακολούθως να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τα ερωτήματα που θέτει το έργο. Έτσι, η αναδόμηση του ορίζοντα προσδοκιών φέρει στο προσκήνιο την ερμηνευτική διαφορά μεταξύ της πρότερης και της τρέχουσας κατανόησης του κειμένου, ανυψώνει στο επίπεδο της συνείδησης την ιστορία της πρόσληψης και υποστηρίζει πως το αντικειμενικό νόημα του έργου έχει προσδιοριστεί άπαξ και δια παντός και είναι κάθε στιγμή άμεσα προσβάσιμο στον αναγνώστη. Όταν ο συγγραφέας είναι ανώνυμος, η πρόθεσή του δεν είναι σαφής και η σχέση του με την πηγή δεν είναι άμεσα προσβάσιμη, τότε το έργο οφείλει να γίνει κατανοητό μέσα από τα έργα τα οποία ο συγγραφέας υποθέτει πως το κοινό οφείλει να γνωρίζει (Jauss, 1982).

Η ιστορικότητα που υποστηρίζει ο Jauss αναφορικά με τη γραμματολογία έγκειται στα εξής : διαχρονικά στις διασυνδεδεμένες σχέσεις της πρόσληψης των διαφόρων λογοτεχνικών έργων και συγχρονικά στο πλαίσιο αναφοράς που ορίζεται από τη γραμματολογία της ίδιας περιόδου, καθώς και από τη σχέση της φυσικής εξέλιξης της γραμματολογίας με την γενική πρόοδο της ιστορίας. Η θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης εξυπηρετεί δύο σκοπούς : πρώτον συλλαμβάνει το νόημα του έργου στο ιστορικό του συμφραζόμενο, δεύτερον βοηθά στο να καθιερωθεί μία σειρά του γραμματολογικού έργου που θα αναγνωρίζει τη θέση του στο συμφραζόμενο εμπειρίας της λογοτεχνίας γενικά. Η μετάβαση από την ιστορία της πρόσληψης των έργων στην ιστορία της λογοτεχνίας καθιστά τον αναγνώστη παθητικό. Με άλλα λόγια, το επόμενο έργο μπορεί να επιλύσει προβλήματα που εισάγονται από το προηγούμενο και την ίδια στιγμή να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα. Στη συνέχεια, εξετάζοντας την πρόσληψη των έργων, ο Jauss εξετάζει το πώς ένα λογοτεχνικό έργο μπορεί να μεταμορφωθεί από ένα απλό συμβάν σε γεγονός. Για το λόγο αυτό λαμβάνει υπόψιν τη φορμαλιστική προσέγγιση της ‘γραμματολογικής εξέλιξης’ στην αισθητική της πρόσληψης. Αυτό θέτει δύο προβλήματα : η λογοτεχνική ιστορία γίνεται ένα σημείο εξαφάνισης και επιτρέπει σε κάποιον να αναγνωρίζει την απόσταση μεταξύ της πραγματικής και της εικονικής σημασίας ενός έργου. Αυτό

σημαίνει πως το έργο μπορεί να απορριφθεί στην πρώτη του πρόσληψη στη βάση της εικονικής του σημασίας, αλλά σταδιακά με την αλλαγή του ορίζοντα προσδοκιών του αναγνωστικού κοινού η πραγματική του σημασία μπορεί να καταστεί σαφής. Μπορεί ακόμα να συμβεί η εικονική σημασία ενός έργου να μείνει παραγνωρισμένη, μέχρι η γραμματολογική εξέλιξη, μέσα από τη συνειδητοποίηση μίας νέας μορφής, φτάσει τον ορίζοντα που θα επιτρέψει στον αναγνώστη να κατανοήσει προγενέστερες μη κατανοητές ή εσφαλμένα αντιλαμβανόμενες φόρμες. Νέες λογοτεχνικές φόρμες μπορούν να επανεκκινήσουν τους προβληματισμούς που σχετίζονται με προηγούμενα έργα που στον παρόντα χρόνο έχουν ξεχαστεί. Αυτό έγκειται στις καλούμενες ‘αναγεννήσεις’ . Έτσι, νέα στοιχεία μπορεί να ανακαλυφθούν σε παλαιότερα έργα που παρέμεναν εν κρυπτώ σε μια παλαιότερη πρόσληψη του κειμένου. Κατά αυτόν τον τρόπο , το νέο μπορεί να αποτελέσει όχι μόνο μία αισθητική αλλά και μία ιστορική κατηγορία και αυτο λαμβάνει χώρα όταν η διαχρονική ανάλυση της λογοτεχνίας εξωθείται στο σημείο να ρωτά ποιες είναι οι ιστορικές στιγμές που είναι πραγματικά καινοφανείς σε ένα γραμματολογικό φαινόμενο (Jauss, 1982).

Ο Jauss ακόμα αναφέρεται στη γλωσσολογική χρήση της διαχρονικής - συγχρονικής σχέσης η οποία είναι σημαντική στο να ξεπερνά η ανάλυση τη διαχρονική οπτική στη γραμματολογική ιστορία. Έτσι η εστίαση μπορεί να τροποποιηθεί από την ετερογενή πολλαπλότητα σύγχρονων έργων σε ισοδύναμες, αντικρουόμενες ιεραρχικές δομές και να αποσαφηνιστεί ένα σύστημα σχέσεων στη γραμματολογία της ιστορικής στιγμής. Το συγχρονικό σύστημα οφείλει να περιέχει το παρελθόν και το μέλλον. Για το λόγο αυτό, η διαχρονική μελέτη των κειμένων οφείλει να περικλείει τα προηγούμενα και επόμενα έργα. Αυτό βοηθά τη γραμματολογική ιστορία ώστε να επιτυγχάνει μια σύγκριση που δεν γίνεται μόνο με τα κλασικά κείμενα ή με τα κείμενα στα οποία δεν μπορεί να αποδοθεί ιστορικότητα. Όποιος επιδιώκει να αναπαραστήσει την ιστορική διαδοχή στη λογοτεχνία, οφείλει να λάβει υπόψιν το σημείο στο οποίο διασταυρώνονται η διαχρονία με τη συγχρονία. Τα διαχρονικά και συγχρονικά συστήματα δεν είναι επαρκή ώστε να αντιπροσωπεύσουν τη γραμματολογική ιστορία, ενώ χρειάζεται η οπτικοποίηση μίας ‘ειδικής ιστορίας’ σε σχέση με τη ‘γενική ιστορία’ (Jauss, 1982).

Ο Jauss δείχνει προς την κατεύθυνση της σχέσης του αναγνώστη με τη λογοτεχνία και την πραγματικότητα , τον ορίζοντα προσδοκιών και την κατανόησή του του κόσμου, τα οποία αναπόδραστα επιδρούν στην κοινωνική του συμπεριφορά. Συνεπώς, στο τελευταίο στάδιο της θεωρίας της πρόσληψης, η γραμματολογική ιστορία οφείλει να συνδεθεί και να εναρμονιστεί με τον πραγματικό κόσμο του αναγνώστη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΙ

2.1. Ετυμολογία και περιγραφή της έννοιας

Ο όρος «περίληψη» [στα αρχαία ελληνικά *περίληψις* (περί+λήψις)], ετυμολογικά, προέρχεται από την αρχαία πρόθεση «περί» και το παράγωγο «λήψη» του αρχαίου ελληνικού ρήματος «λαμβάνω». Ο πρώτος εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου, αποδίδεται στον Σταγίριτη φιλόσοφο Αριστοτέλη, ο οποίος όρισε την έννοια ως «η αντίληψη της βασικής αρχής και των κύριων σημείων» (Μπαμπινιώτης, 2010: 1086). Ο πιο διαδεδομένος διατυπωμένος ορισμός, είναι αυτός του Τεγόπουλου-Φυτράκη (1995: 594) και είναι: «η σύντομη απόδοση του περιεχομένου ενός λόγου ή κειμένου». Παρεμφερή σημασία δίνει και ο Μπαμπινιώτης (2004:796), όπου την ορίζει ως τη «σύντομη απόδοση του περιεχομένου γραπτού ή προφορικού κειμένου». Πρόκειται, λοιπόν, για ένα δευτερογενές κείμενο, που προκύπτει από τη συνάρθρωση παραφρασμένων και επεξεργασμένων τμημάτων ενός προϋπάρχοντος κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004: 467) και οφείλει την ύπαρξή του σε άλλο κείμενο, που σχολιάζει ή αναλύει (Πολίτης, χ.έ.). Διευρύνοντας αυτόν τον ορισμό, οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997: 137), υποστηρίζουν ότι περίληψη είναι κάθε είδος συνοπτικού και περιεκτικού κειμένου, το οποίο προκύπτει από την επιλογή, το μετασχηματισμό και την αναδιοργάνωση των σημαντικότερων στοιχείων ενός προγενέστερου και εκτενέστερου κειμένου.

Οι προαναφερθείσες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, συγκλίνουν στα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα της περίληψης: α) η νοηματική πύκνωση, β) η λεκτική συνοπτικότητα και γ) η πληροφοριακή πληρότητα (Ματσαγγούρας, 2004: 467). Από τα τρία αυτά χαρακτηριστικά, το πρώτο αποτελεί ταυτόχρονα αναγκαιότητα και προϋπόθεση των άλλων δύο (Ματσαγγούρας, 2004: 467).

2.2 Ειδολογική ταυτότητα

Ο Πολίτης (χ.έ.) (όπως αναφέρεται στο Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδης, Πετρίδου - Εμμανουηλίδου, χ.έ.) υποστηρίζει, πως, εφόσον, ένας τύπος κειμένου ορίζεται από τρία κριτήρια α) τις γνωσιακές λειτουργίες που αντανακλά (περιγραφή, αφήγηση, κ.ά.), β) τα γλωσσικά μέσα που μετέρχεται για την επιτέλεση αυτής της λειτουργίας και γ) την επικοινωνιακή λειτουργία που προτίθεται να πραγματώσει ο παραγωγός του ή και ο αποδέκτης του, τότε η περίληψη, αποτελεί πιθανότατα ένα ξεχωριστό είδος κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα, όταν ο συντάκτης της περίληψης περιορίζεται στην πύκνωση των πληροφοριών του πρωτότυπου κειμένου και δεν προβαίνει σε προσθήκες δικών του σχολίων, αλλά ούτε και σε τροποποιήσεις ύφους, τότε το

περιληπτικό κείμενο που προκύπτει εντάσσεται στην ίδια κατηγορία του αρχικού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004: 467-468). Αυτό, θεωρούμε, είναι αυταπόδεικτο, επειδή τα δομικά στοιχεία, το σχήμα υπερδομής, το ύφος και το είδος του λεξιλογίου, αλλά και η επικοινωνιακή λειτουργία του περιληπτικού κειμένου, παραμένει ακριβώς η ίδια με το πρωτότυπο κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004: 468). Αυτό σημαίνει, πως δεν υπάρχουν σημεία στο κείμενο, τα οποία αποδεικνύουν πως πρόκειται για περιληπτικό, με αποτέλεσμα, ο ανενημέρωτος αναγνώστης/ακροατής, να μην μπορεί να κρίνει αν πρόκειται για αρχικό ή περιληπτικό κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004: 468).

Από την άλλη μεριά, όταν ο συντάκτης της περίληψης δεν περιορίζεται σε γενικεύσεις και αναδιατυπώσεις πύκνωσης, όμως προβαίνει σε προσωπικούς σχολιασμούς του αρχικού κειμένου και προσθέτει φράσεις εκφοράς του περιληπτικού κειμένου, π.χ. *το κείμενο αναφέρεται, ταξινομεί, εξηγεί, σχολιάζει με έναν μάλλον επιφανειακό τρόπο, ανασκευάζει πειστικά...* κ.λ.π., το περιληπτικό κείμενο μπορεί κάλλιστα να ενταχθεί στην κατηγορία των δοκιμιακών πραγματειών (Werlich, 1982: 86, Mosenthal, 1985).

2.3 Ταξινόμηση

Σύμφωνα με τον Ratteray (1985), η περίληψη διακρίνεται σε έξι είδη, τα οποία διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι τύποι αυτοί διαχωρίζονται αδρά ως εξής:

I. Απλή πύκνωση:

Είναι το κείμενο που θα μπορούσε να συντάξει ο συγγραφέας και περιλαμβάνει τις πληροφορίες που θεωρεί σημαντικότερες (Παπαϊωάννου και Πατούνα, 2003: 140). Διατηρεί την οργάνωση και την οπτική του αρχικού κειμένου και παρουσιάζει παραφρασμένο σε ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης, το πληροφοριακό περιεχόμενο του αρχικού, χωρίς σχόλια, προσθήκες και τροποποιήσεις (Ματσαγγούρας, 2004: 469).

II. Πληροφοριακή-Περιγραφική:

Αποδίδει με συνοπτικό και αντικειμενικό τρόπο το περιεχόμενο και την οργάνωση του αρχικού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:469). Περιλαμβάνει «μεταδιατυπώσεις» π.χ. *ο συγγραφέας υποστηρίζει, στη συνέχεια αναφέρει...*, που φανερώνουν και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται το αρχικό κείμενο (Παπαϊωάννου και Πατούνα, 2003: 140). Εκτός, όμως, από αυτές τις φράσεις, δεν υπάρχουν άλλες προσθήκες και παρεμβάσεις στο αρχικό κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004: 469).

III. Αξιολογική:

Εσωκλείει όλα τα χαρακτηριστικά της πληροφοριακής-περιγραφικής περίληψης (Ματσαγγούρας, 2004: 469). Επιπρόσθετα, όμως, εμπεριέχει και αξιολογικές κρίσεις για το αρχικό κείμενο (Παπαϊωάννου και Πατούνα, 2003:140),

του τύπου ο συγγραφέας με εύστοχο τρόπο και με πληρότητα παρουσιάζει.....
(Ματσαγγούρας, 2004: 469).

IV. Επιλεκτική:

Αναφέρεται σε ορισμένες πληροφορίες ή μέρη του αρχικού κειμένου (Παπαϊωάννου και Πατούνα, 2003:140), τα οποία θεωρεί ενδιαφέροντα και διατυπώνει προσωπικές αξιολογήσεις (Ματσαγγούρας, 2004:469).

V. Συνθετική:

Έχει όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δύο παραπάνω ειδών (Ματσαγγούρας, 2004:470). Η ειδοποιός διαφορά τους είναι ότι συνοψίζει ή ακόμα αξιολογεί διάφορα κείμενα ή τμήματά τους και αποτελεί ένα είδος συνθετικής εργασίας (Παπαϊωάννου και Πατούνα, 2003: 140). Έτσι, προκύπτει ένα νέο εξ' ολοκλήρου κείμενο, το οποίο δεν αντιστοιχίζεται ακριβώς με κανένα από τα αρχικά (Ματσαγγούρας, 2004: 470)

VI. Ατελής:

Οι μικρής ηλικίας μαθητές γράφουν τέτοιες περιλήψεις, ακολουθώντας τη μέθοδο της διαγραφής όσων πληροφοριών του μητρικού κειμένου θεωρούν πως είναι επουσιώδη και της αντιγραφής των υπολοίπων, χωρίς περαιτέρω επεξεργασία, εκτός από την προσπάθεια συρραφής των αντιγραφόμενων τμημάτων (Brown&Day, 1983:2). Επίσης, δεν εμπεριέχει μετασχηματισμούς των κυρίων στοιχείων σε ανώτερου επιπέδου γενικεύσεις, που είναι απαραίτητες, προκειμένου να αποκτήσει η περίληψη τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της (Ματσαγγούρας, 2004: 475).

2.4. Κατηγοριοποίηση

Τα παραπάνω είδη εντάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες είναι οι κάτωθι:

I. Αναπαραγωγικές:

Ανήκουν τα περιληπτικά κείμενα, τα οποία, αν και ακολουθούν με μεγάλη πιστότητα τη δόμηση και την οπτική του αρχικού κειμένου, εντούτοις χρησιμοποιούν λεξιλόγιο ανώτερου επικοινωνιακού επιπέδου, από το πρωτόλειο κείμενο και σημασιακά ισοδύναμο με αυτό (Ματσαγγούρας, 2004:470). Ο συντάκτης της περίληψης συντάσσει το κείμενο, με τον ίδιο τρόπο που θα ξαναέγραφε ο συγγραφέας του αρχικού το κείμενό του, αν αποφάσιζε να το αποδώσει πιο συνοπτικά (Ματσαγγούρας, 2004: 470).

Από τα παραπάνω συνάγεται, ότι το παραχθέν κείμενο, αποτελεί στην ουσία, μια μικρογραφία του πρωτόλειου και υπό αυτήν την έννοια απαλλάσσει τον εκάστοτε ακροατή/αναγνώστη να μελετήσει και το μητρικό (Ματσαγγούρας, 2004: 470). Συνεπώς, οι αναπαραγωγικές περιλήψεις, χαρακτηρίζονται για την πιστότητα αναπαραγωγής του περιεχομένου, της μορφής, του ύφους, των ρηματικών τύπων και της οπτικής του πρωτόλειου κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004: 470). Η μόνη προσθήκη

που μπορεί να κάνει ο συντάκτης της περίληψης, αφορούν τη δομή, την οποία μπορεί να αναδιαρθρώσει, αν κρίνει ότι κάτι τέτοιο διευκολύνει την οικονομία της περίληψης (Ματσαγγούρας, 2004: 470).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν: α) οι σχολικές περιλήψεις, που ζητούν από τους μαθητές να γράψουν τα σημαντικά με λίγα λόγια, διατηρώντας παράλληλα τη δομή και την οπτική του δοθέντος κειμένου και β) τα περιληπτικά πρακτικά ενός συνεδρίου, τα οποία, αφενός μεν συντομεύουν το μητρικό κείμενο, αφετέρου δε διατηρούν τη δομή, το στυλ και το λεξιλόγιο του πρωτόλειου (Ματσαγγούρας, 2004:470).

II. Δοκιμιακές:

Υπάρχουν τα περιληπτικά κείμενα, τα οποία εκφράζουν την οπτική γωνία, το σχολιασμό και τις αξιολογικές κρίσεις του συντάκτη της περίληψης για το περιεχόμενο και τις προθέσεις του αρχικού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004: 471). Ως εκ τούτου, προϋποθέτουν αναδόμηση του πρωτόλειου κειμένου και χρήση νέου λεξιλογίου, ανώτερου επιπέδου γενίκευσης από το επίπεδο του μητρικού, όμως όχι πάντα σημασιακά ισοδύναμο, καθώς υπεισέρχεται και η κριτική θεώρηση του συντάκτη της περίληψης (Ματσαγγούρας, 2004: 471).

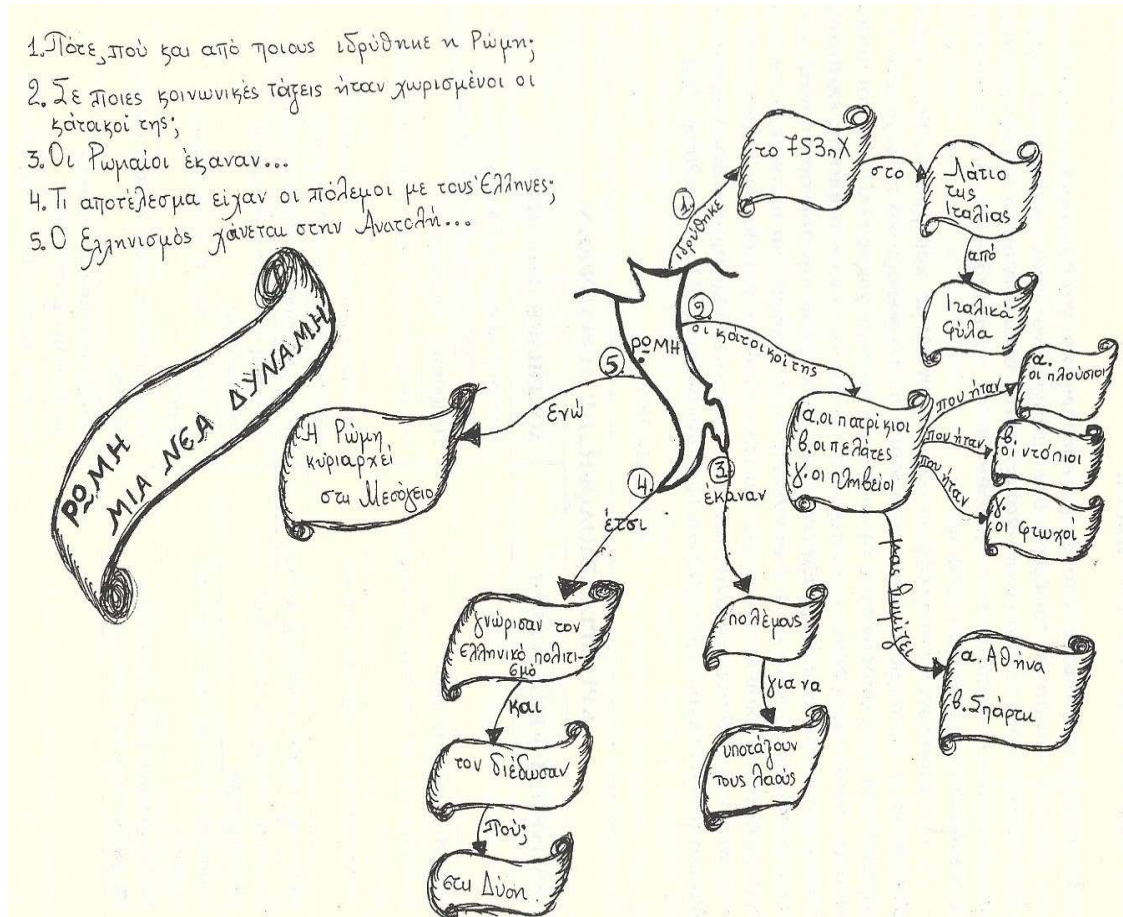
Αφορά τις χρηστικού τύπου περιλήψεις, οι οποίες υλοποιούνται από επαγγελματίες συντάκτες και απευθύνονται σε εξειδικευμένο ακροατήριο/αναγνωστικό κοινό (Ματσαγγούρας, 2004: 471). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν: α) κριτική παρουσίαση ενός βιβλίου/λογοτεχνικού έργου/κινηματογραφικής ταινίας, β) περίληψη επιστημονικών πονημάτων, γ) κριτική ανακεφαλαίωση συμπερασμάτων επιστημονικής εργασίας και γ) πληροφοριακή αναφορά ενός επικοινωνιακού συμβάντος, το οποίο συνήθως αναφέρεται τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στα γλωσσικά-εξωγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας (Ανώνυμος, χ.έ.).

III. Σχηματικές:

Προκειμένου να αποδοθεί περιληπτικά το πληροφοριακό περιεχόμενο ενός κειμένου, προσφέρεται άριστα η χρήση γραφικών αναπαραστάσεων (Ματσαγγούρας, 2004: 515). Οι γραφικές αναπαραστάσεις, ή απλώς σχήματα, παριστάνουν σχηματικά τα κύρια στοιχεία μιας πληροφοριακής ενότητας και τις μεταξύ τους σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2004: 515). Συγκριτικά, ιδιαίτερα, με τη λεκτική περίληψη, η σχηματική υπερέχει ως προς τη δυνατότητα να παρουσιάζει συνολικά (ή ολιστικά) τις υπάρχουσες σχέσεις με μια ματιά, χωρίς να δίνει την εντύπωση γραμμικής συσχέτισης, όπως συμβαίνει με το λόγο (Ματσαγγούρας, 2004: 515) (βλ. Εικόνα 1).

Ο εντοπισμός των βασικών στοιχείων και η ανάδειξη των σχέσεων που τα συνδέουν αποτελούν κύρια επιδίωξη κάθε διδασκαλίας, επειδή οι παραπάνω διαδικασίες μετατρέπουν την πληροφορία σε γνώση, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η κατανόηση των σχέσεων (Jones, Pierce & Hunter, 1988-1989)

Εν κατακλείδι, η σχηματική περίληψη, επειδή, είναι εναλλακτική μορφή περίληψης και μπορεί να γίνει χωρίς να προηγηθεί η σύνθεση λεκτικής περίληψης, είναι καλό, για διδακτικούς λόγους, ο εκπαιδευτικός να αναθέτει τη μετατροπή σχηματικής περίληψης σε λεκτική και το αντίθετο (Ματσαγγούρας, 2004:515).



Εικόνα 1: Σχηματική περίληψη σε μάθημα Ιστορίας.

[Πηγή: Ματσαγγούρας, 2004: 517]

2.5. Περίληψη ως γλωσσολογικό φαινόμενο

Περίληπτικά ονομάζονται τα ουσιαστικά, τα οποία, αν και εκφέρονται στον ενικό αριθμό, εντούτοις, δηλώνουν πλήθος ομοειδών προσώπων, ζώων ή πραγμάτων, τα οποία συγκροτούν ενιαίο σύνολο (Μπαμπινιώτης, 2004: 796). Έτσι ο ενικός αριθμός των παρακάτω ονομάτων τίθεται πολλές φορές με σημασία περιληπτική, όπως ο λαός, ο στρατός, η πλίνθος («περιληπτικά», 1982: 342), η αστυνομία, η οικογένεια, η εργατιά κ.λπ. (Μπαμπινιώτης, 2004: 796).

Η διαφορά μεταξύ ενός περιληπτικού και του αντίστοιχου πληθυντικού αριθμού (π.χ. εργατιά-εργάτες, συγγενολοί-συγγενείς, στρατός-στρατιώτες κ.λπ.), είναι ότι ο περιληπτικός ενικός παρουσιάζει το πλήθος των ομοίων ως συγκροτημένη ενότητα, ως ενιαίο όλον, ενώ ο πληθυντικός τα εμφανίζει ως χωριστές οντότητες

που υπάγονται στο αυτό σύνολο (Μήτσης, 1997: 26). Επί παραδείγματι, ο τύπος *εργατιά* σημαίνει το σύνολο των εργατών, οι οποίοι θεωρούνται ότι συναποτελούν αδιάσπαστη ενότητα, ενώ ο τύπος *εργάτες* σημαίνει όλους τους εργατές μαζί, αλλά και ταυτόχρονα τον καθένα χωριστά (Μήτσης, 1997: 26).

Στη σύνταξη, παρατηρείται μερικές φορές ότι τα περιληπτικά ουσιαστικά συντάσσονται με ρήμα πληθυντικού αριθμού («περιληπτικά»,1982:342), παραβαίνοντας έτσι τους σχετικούς συντακτικούς κανόνες: π.χ. *ο κόσμος χτίζουν εκκλησιές, χτίζουν και μοναστήρια* (δημοτικό) (Μήτσης, 1997: 26) ή *Ο κόσμος τού χουν τούμπανο κι εμείς κρυφό καμάρι* (παροιμία) («περιληπτικά»,1982: 342). Στην προκειμένη περίπτωση, πρόκειται, για την εφαρμογή του σχήματος «κατά το νοούμενον», όπου η συμφωνία των όρων δεν ακολουθεί τον γραμματικό τύπο, αλλά το νόημα μιας λέξης (Μήτσης, 1997: 26).

Διακρίνουμε και περιληπτικά αριθμητικά που σχηματίζονται με τις καταλήξεις –αριά και –άδα, όπως *δεκαριά, δωδεκαριά, εικοσαριά, δεκάδα, δωδεκάδα, εικοσάδα* κ.λπ. («περιληπτικά»,1982: 342).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1 Μαθησιακή σπουδαιότητα

Η περίληψη, ως μαθησιακή δραστηριότητα, έχει πολύ μεγάλη σημασία, επειδή: α) προωθεί την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, β) προάγει την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, γ) προωθεί την κριτική σκέψη και δ) αναπτύσσει την συντακτική και συνθετική ικανότητα (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά και Τσέλιου, χ.έ.: 95).

Οι Αγγελάκος, Κατσαρού και Μαγγανά (χ.έ.:49), προσθέτουν δύο ακόμα λόγους που είναι η καλλιέργεια της ανάγνωσης και κατανόησης ενός κειμένου ή μηνύματος σε μια εποχή καταγιστικών πληροφοριών, στην οποία υπάρχει δυσκολία σύλληψης του νοηματικού κέντρου ενός κειμένου. Επιπλέον, προάγει την επικοινωνία στοχεύοντας στην πληροφόρηση των άλλων με λιτό και περιεκτικό τρόπο για το περιεχόμενο ενός κειμένου (Αγγελάκος κ.ά., χ.έ.: 49).

Επιπρόσθετα, μέσα από τις γλωσσικές αναδιατυπώσεις και τις κειμενικές απαιτήσεις που συνεπάγεται, προωθεί τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες του μαθητή και τον καθιστά αποτελεσματικό χειριστή του γραπτού λόγου σε κείμενα υψηλών απαιτήσεων (Ματσαγγούρας, 2004: 479).

Παραπλήσιος είναι ο ρόλος της περίληψης και στη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2004: 472). Αναλυτικότερα, η περίληψη προσφέρεται ως άριστος τρόπος αξιολόγησης του βαθμού κατανόησης του διδαχθέντος μαθήματος, επειδή η κατανόηση αποτελεί προϋπόθεση για τη σύνταξη της περίληψης (Παπαρίζος, 1999β: 77). Αυτό σημαίνει πως τα περιεκτικά και καλό-οργανωμένα περιληπτικά κείμενα αποδεικνύουν πως ο μαθητής κατανόησε σε βάθος την πληροφοριακή ενότητα για την οποία συνέθεσε την περίληψη (Ματσαγγούρας, 2004: 472).

Αναμφίβολα, δεν συμβαίνει το αντίθετο, ότι, δηλαδή, η δυσκολία στη σύνθεση περίληψης αποδεικνύει την έλλειψη κατανόησης, καθώς η σύνθεση περίληψης προϋποθέτει, εκτός από την κατανόηση, και την κατοχή πολλών γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, η απουσία των οποίων οδηγεί σε προβληματικές περιλήψεις, και όταν ακόμη έχει εξασφαλισθεί προηγουμένως σε ικανοποιητικό βαθμό η κατανόηση (Kintsch,1990: 163).

Για τους παραπάνω λόγους, λοιπόν, θεωρείται απαραίτητη η καθοδήγηση των μαθητών από το/τη διδάσκοντα/διδάσκουσα, προκειμένου να καταστούν κατανοητές

οι διαδικασίες που οδηγούν στη σύνθεσή της, καθώς οι μαθητές –ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία– έχουν την τάση να απαλείφουν απλώς τις δευτερεύουσες λεπτομέρειες και να αντιγράφουν το υπόλοιπο κείμενο αντί να το μετασχηματίζουν (Κατσαρού κ.ά., χ.έ.: 95).

3.2 Χρηστική σπουδαιότητα

Η χρηστική σπουδαιότητα της περίληψης, έγκειται, στο ότι χρησιμοποιείται σε διάφορες εκφάνσεις της επαγγελματικής, αλλά και της καθημερινής ζωής (Ματσαγγούρας, 2004: 474). Πιο συγκεκριμένα, οι περιλήψεις που ακούμε ή διαβάζουμε στην καθημερινή μας ζωή δεν προέρχονται αναγκαστικά από ένα αρχικό γραπτό κείμενο, καθώς ενδέχεται να αναλύουν διάφορα γεγονότα, απόδοση προφορικού λόγου, διαλόγων ή στοιχείων της καθημερινότητας, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά (Κατσαρού κ.ά., χ.έ.: 96.).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι ειδήσεις σε 1'στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, στις μικρές αγγελίες των εφημερίδων, στα οπισθόφυλλα των βιβλίων κ.ά. (Αγγελάκος κ.ά., χ.έ.: 49). Επομένως, ένα μεγάλο μέρος από τις πληροφορίες που προσλαμβάνουμε έχουν ουσιαστικά περιληπτικό χαρακτήρα (Κατσαρού κ.ά., χ.έ.:96). Κατά συνέπεια, η πύκνωση και διάκριση του απαραίτητου από το περιττό στο λόγο αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα στην πρόσληψη των μηνυμάτων της καθημερινότητας (Αγγελάκος κ.ά., χ.έ.: 49).

Τα επιστημονικά ευρήματα, που σχετίζονται με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των μαθητών στη δημιουργία της περίληψης και του ρόλου που επιτελεί η περίληψη στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, είχαν ως αποτέλεσμα να επανακτήσει η περίληψη σπουδαία θέση και στις προτάσεις των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων και στις διδακτικές επιλογές πολλών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και όλων των διδακτικών αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2004: 476). Τέλος, η αναγνώριση των δυνατοτήτων της να συμβάλλει στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών είχε ως αποτέλεσμα να συμπεριληφθεί η περίληψη σε αρκετά προγράμματα κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2004: 476).

3.3 Δεξιότητες

Οι δεξιότητες, οι οποίες, ενεργοποιεί η σύνθεση ενός περιληπτικού κειμένου μπορούν να κατηγοριοποιηθούν αδρά ως ακολούθως:

- ✓ **Γνωστικές:** Περιλαμβάνουν την ανάλυση, κατηγοριοποίηση, σύγκριση, αξιολόγηση, συμπερασμός, νοητικές αναγωγές και οι συσχετίσεις (Ματσαγγούρας, 2004: 477).
- ✓ **Μεταγνωστικές:** Αφορούν τον τρόπο προγραμματισμού, ενεργοποίησης και εφαρμογής των γνωστικών δεξιοτήτων εμπράκτως, με στόχο να επιτύχει ο αναγνώστης την κατανόηση του πρωτόλειου κειμένου, τον εντοπισμό των βασικών σημείων και, εν συνεχεία, να μετασχηματίσει τα βασικά σημεία σε

ανωτέρου επιπέδου σχήματα που πρέπει να αποδώσει με τη μορφή συγκροτημένου κειμένου (Haller,Child&Walberg, 1988). Απότοκο αυτών, η ικανότητα του μαθητή να αξιολογεί την ποιότητα της περίληψης που συνέθεσε, με αξιολογικά κριτήρια, τόσο τις πληροφορίες του πρωτόλειου κειμένου όσο και το σκοπό για τον οποίο έγινε η σύνθεση της περίληψης (Ματσαγγούρας, 2004: 477). Εν ολίγοις, κατοχή μεταγνωστικών δεξιοτήτων σημαίνει πως ο μαθητής έχει συνειδητοποιήσει τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες που εμπεριέχονται στη σύνθεση της περίληψης, είναι σε θέση να τις προγραμματίζει κατάλληλα και να τις ενεργοποιεί αποτελεσματικά και μπορεί να κρίνει αντικειμενικά το παραχθέν κείμενο της περίληψης (Kirkland&Saunders, 1991: 112).

- ✓ **Γλωσσικές:** Αφορούν την απόδοση με συνεχή λόγο των γνωστικών προϊόντων, τα οποία παράγουν οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, ακολουθώντας τις συμβάσεις της σύνταξης και της γραφής (Ματσαγγούρας, 2004: 477). Ο συντάκτης της περίληψης χρησιμοποιεί και ειδικές εκφράσεις προκειμένου να αποδώσει την περίληψη όπως για παράδειγμα το *κείμενο πραγματεύεται... ο συγγραφέας επισημαίνει..., το κείμενο καταλήγει...* (Ματσαγγούρας,2004: 477).
- ✓ **Κειμενικές:** Αναφέρονται στην αναδιοργάνωση του δομικού σχήματος του πρωτολείου κειμένου και την οργάνωσή του με τρόπο που να υπηρετεί την οικονομία της περίληψης και, ταυτόχρονα, να ανταποκρίνεται στα κειμενικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το γραμματειακό είδος στο οποίο ανήκει το αρχικό κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004:477) Κατά συνέπεια, η κειμενοκεντρική προσέγγιση βοηθά ιδιαίτερα και στην περίπτωση της περίληψης, καθώς με άμεσο και συστηματικό τρόπο διδάσκει τα χαρακτηριστικά των κειμένων (Ματσαγγούρας, 2004:478).

3.4 Δυσκολίες

Η σύνθεση ενός περιληπτικού κειμένου, δεν αποτελεί μόνο μια ανώτατου επιπέδου μαθησιακή διαδικασία, αλλά είναι και ιδιαίτερα δύσκολη (Ματσαγγούρας, 2004: 476). Η ποιότητά της, εξαρτάται, αφενός μεν από την ωριμότητα του συγγραφέα της, αφετέρου δε από το είδος του αρχικού κειμένου (Κατσαρού κ.ά., χ.έ.: 96). Οι δυσκολίες της ίδιας της περίληψης, αν και δεν διακόπτουν την κατανόηση του αρχικού κειμένου, ωστόσο, ξεκινούν με την κατανόηση και συνεχίζουν με τη διαδικασία επιλογής και μετασχηματισμού των βασικών στοιχείων του πρωτόλειου κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004: 476). Για τον Ματσαγγούρα (2004: 477), αυτό καθίσταται σαφές, δεδομένου ότι η περίληψη δεν συνίσταται σε απλή ανάκληση και καταγραφή των στοιχείων που κατανόησε ο αναγνώστης, εντούτοις αποτελεί προϊόν ποικίλων και πολλαπλής φύσης μετασχηματισμού που εξασφαλίζουν τα τρία κύρια χαρακτηριστικά του περιληπτικού κειμένου.

Αναλυτικότερα, ένα κείμενο που είναι πυκνό σε πληροφορίες ή αναφέρεται σε ένα θέμα με το οποίο οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι, παρουσιάζει πρόσθετες δυσκολίες, όπως επίσης κι ένα κειμενικό είδος το οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά, καθώς δεν έχουν σχετικές αναπαραστάσεις στη σκέψη τους, ώστε να προσανατολιστούν ανάλογα και να διακρίνουν τα στοιχεία της οργάνωσής του (Κατσαρού κ.ά., χ.έ.: 96). Κείμενα που έχουν ανορθόδοξη δομή, λόγω χαλαρότητας του άξονα συσχέτισης, ή έχουν ελλιπή δόμηση, εξαιτίας της απουσίας κύριων δομικών στοιχείων, είναι προβληματικά και επιφυλάσσουν δυσκολίες κατανόησης στους μαθητές και, κατ' επέκταση, δυσκολίες στη σύνθεση περίληψης (Kirkland&Saunders,1991: 107).

Αντιθέτως, αν το θέμα του κειμένου είναι οικείο, η σύνθεση περίληψης είναι πιο εύκολη, επειδή ο συντάκτης ήδη διαθέτει, λόγω εμπειρίας και οικειότητας, ανάλογα γνωστικά σχήματα, ικανά να τον βοηθήσουν με αποτελεσματικό τρόπο κατά τη σύνθεση της περίληψης (Kirkland&Saunders, 1991: 107). Το ίδιο συμβαίνει και με τη συναισθηματική οικειότητα του συντάκτη της περίληψης με το θέμα του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:478). Άτομα, δηλαδή, που κάνουν αρνητικές σκέψεις προς ένα θέμα συναντούν αυξημένες δυσκολίες στην περίληψη, οι οποίες, βεβαίως, ξεκινούν από το στάδιο της κατανόησης (Kirkland & Saunders, 1991: 107).

Αναφορικά με την έκταση του πρωτόλειου κειμένου, τα σύντομα κείμενα είναι πιο εύκολα, ενώ τα εκτεταμένα πιο δύσκολα, αφού ο φόρτος των πληροφοριών αυξάνεται, με αποτέλεσμα να γίνονται δύσκολα οι κατάλληλες επιλογές, να εντοπιστούν οι υπάρχοντες συσχετισμοί μεταξύ των στοιχείων και, τελικά, να γίνουν οι απαραίτητοι μετασχηματισμοί και αναδομήσεις (Ματσαγγούρας, 2004:478). Για παρεμφερείς λόγους, η πολυπλοκότητα των σχέσεων και η ποιότητα δόμησης του αρχικού κειμένου, η σύνταξη και το λεξιλόγιο επιδρούν στο βαθμό δυσκολίας της περίληψης (Ματσαγγούρας, 2004: 478).

Για τους Kirkland και Saunders (1991:107), τα κείμενα που χρησιμοποιούν εξειδικευμένο λεξιλόγιο, παρέχουν ελάχιστες εξηγήσεις, έχουν μακροπερίοδο και καθυπόταξη σύνταξη και χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες, για να εξηγήσουν πολύπλοκες σχέσεις, είναι ιδιαίτερα δύσκολα για τους συντάκτες της περίληψης, ιδίως, μάλιστα, αν αναφέρονται σε θέματα για τα οποία γνωρίζουν ελάχιστα.

Από την άλλη μεριά, κείμενα με οικεία θεματολογία, τα οποία ακολουθούν μακροπερίοδο κατά παράταξη σύνταξη και διαθέτουν θεματική πρόταση στις παραγράφους τους, που συνδέουν με συνδετικές και μεταβατικές λέξεις, είναι πιο εύκολα στη σύνθεση περίληψης (Ματσαγγούρας, 2004:478). Στη διευκόλυνση του συντάκτη, συντελεί, επίσης ο σαφής τίτλος, η ύπαρξη υποτίτλων και σχεδιαγραμμάτων, ο τυπογραφικός τονισμός των κύριων όρων, η λεκτική υπογράμμιση των σημαντικών και οι ανακεφαλαιώσεις (Δαμιανού, Παπαϊωάννου και Πατούνα, 2001:434).

Συμπληρωματικά, αξίζει να τονιστεί ότι το βαθμό δυσκολίας επηρεάζει και το είδος του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:479). Τα αφηγηματικά κείμενα είναι πιο εύκολα, επειδή είναι πιο οικεία στους μαθητές από τα υπόλοιπα κειμενικά είδη, καθώς ως κειμενικά σχήματα περιλαμβάνουν χρονικές ακολουθίες και αιτιώδεις

συσχετίσεις, οι οποίες είναι σχετικά εύκολες και πραγματεύονται γνωστά θέματα (Pincus, Geller&Stover,1986:153). Τα υπόλοιπα κειμενικά είδη είναι πιο δύσκολα για τους μαθητές, καθώς ακολουθούν δομικά σχήματα που τους είναι λιγότερο προσφιλή (Ματσαγγούρας, 2004:479).

3.5 Ο σχολικός περιληπτικός λόγος στις Πανελλήνιες Εξετάσεις

Από τα παραπάνω, μπορεί να εξαχθεί το ασφαλές συμπέρασμα, ότι ο περιληπτικός λόγος, είναι αναγκαίος, καθώς χρησιμοποιείται σε ποικίλες εκφάνσεις του επαγγελματικού, αλλά και του καθημερινού βίου. Στον τομέα της εκπαίδευσης, διδάσκεται στα σχολεία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Είναι θετικό το γεγονός πως και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998:35•2002) προβλέπει πλέον τη συστηματικότερη ενσωμάτωση της άσκησης της περίληψης στις μαθησιακές διαδικασίες, όπως φαίνεται και από τα Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, τα οποία ισχύουν από τις αρχές του 1999 (Παπαρίζος, 1999α• 1999β• Παπαρίζος και Μπασλής,1998).

Αναλυτικότερα, στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και το Λύκειο» προβλέπεται με την Υ.Α. Γ2/1088, (Φ.Ε.Κ. 561/06-05-1999) ως διδακτικός στόχος ο μαθητής *«να ασκεί την αφαιρετική του ικανότητα, εντοπίζοντας τα κύρια σημεία ενός κειμένου και να τα αξιοποιεί κατάλληλα, για να κρατήσει σημειώσεις, να οργανώσει το διάγραμμα του κειμένου, να γράψει την περίληψή του»* (Γεωργιάδου & Πασσάς, 2016). Η βαθμολόγηση του περιληπτικού λόγου, τόσο στις Πανελλήνιες όσο και στις Απολυτήριες Εξετάσεις του Λυκείου προβλέπεται για πρώτη φορά με το Π.Δ. 246 (Φ.Ε.Κ. 183/31-7-1998), όπως σημειώνεται: *«δίνεται στους μαθητές σε φωτοαντίγραφο απόσπασμα κειμένου μιας έως δύο σελίδων από βιβλίο, εφημερίδα ή περιοδικό (ή κατασκευασμένο για το σκοπό της αξιολόγησης) που αναφέρεται σε κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, επιστημονικά ή άλλα θέματα της καθημερινής ζωής και έχει νοηματική πληρότητα. Το κείμενο αυτό ανταποκρίνεται στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών και σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με θεματικούς κύκλους οικείους στους μαθητές από τη σχολική διδασκαλία. Οι μαθητές καλούνται να δώσουν μια σύντομη περίληψη του κειμένου αυτού, της οποίας η έκταση καθορίζεται ανάλογα με την έκταση και το νόημα του κειμένου»* (Γεωργιάδου & Πασσάς, 2016).

Ένα χρόνο αργότερα, ο σχολικός περιληπτικός λόγος άρχισε να εξετάζεται ως «Άσκηση Α» βαθμολογούμενη με 25 μονάδες (Γεωργιάδου & Πασσάς, 2016). Τα επόμενα τρία σχολικά έτη, ζητούνταν η τοποθέτησή της σε επικοινωνιακό πλαίσιο π.χ. *«Για τις ανάγκες μιας συζήτησης που πρόκειται να γίνει στην τάξη σας με θέμα την εξέλιξη της Γενετικής, μελετήσατε το παραπάνω κείμενο. Να γράψετε μια περίληψη του κειμένου αυτού σε 100 έως 120 λέξεις με την οποία θα ενημερώσετε τους συμμαθητές σας για το περιεχόμενό του»* (Γεωργιάδου & Πασσάς, 2016).

Μετέπειτα, το επικοινωνιακό πλαίσιο απουσιάζει από τα θέματα της Έκθεσης, παρ' όλο που στις Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α'

τάξης Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2011-2012 αναφέρεται ρητά πως «δεν θα πρέπει να διδάσκεται ως αυτοσκοπός, αλλά να συνδέεται με συγκεκριμένου τύπου πρακτικές γραμματισμού. Η αξιοποίηση, π.χ. δύο η περισσότερων κειμένων ως πηγών, προκειμένου να παραθεί ένα άλλο κείμενο, προϋποθέτει ότι τα παιδιά γνωρίζουν τη διαδικασία του να κάνουν περίληψεις. Εστίαση στην περίληψη ως κειμενικό είδος μπορεί να γίνει, μόνο όταν συνδέεται με περιστάσεις που το απαιτούν, όπως για παράδειγμα το να γραφεί περίληψη μιας εργασίας για ένα μαθητικό συνέδριο, το οποίο μπορεί να εστιάζει σε κάποιο ενδιαφέρον για τα παιδιά ζήτημα» (Γεωργιάδου & Πασσάς, 2016). Η έκταση του περιληπτικού κειμένου που ζητείται, κυμαίνεται από 100 έως και 120 λέξεις (38 φορές), από 80 έως και 100 λέξεις (15 φορές), από 70 έως και 90 (4 φορές) και από 90 έως και 110 (3 φορές) (Γεωργιάδου & Πασσάς, 2016).

Η διδακτική σημασία της περίληψης, παρόλο που είναι πλέον κοινώς αποδεκτή, εντούτοις, οι βαθμολογίες των εξεταζόμενων υποψηφίων στη σύνταξή της, παρά την πολυετή εξάσκησή τους, όπως έχει διαπιστωθεί κάθε χρόνο στα Βαθμολογικά Κέντρα, είναι χαμηλές (Γεωργιάδου & Πασσάς, 2016). Εν κατακλείδι, ένα μεγάλο μέρος της «παθογένειας» του σχολικού συνοπτικού λόγου και της αξιολόγησής του οφείλεται, αφενός μεν στις παρανοήσεις των οδηγίων για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας, αφετέρου δε στην υπερβολή κατά την τήρησή τους (Γεωργιάδου & Πασσάς, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

4.1 Κριτήρια επιλογής του προς περίληψη κειμένου

Ορισμένα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία, θα μπορούσε να επιλεγεί ένα κείμενο για περίληψη είναι τα ακόλουθα (Αγγελάκος, 2003, όπως αναφέρεται στο Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδης και Εμμανουηλίδου, χ.έ.:30):

- Η ποικιλία στους τύπους ή τα είδη κειμένων με στόχο την οργανική σύνδεση της διδασκαλίας της περίληψης με τη διδασκαλία του κάθε κειμενικού είδους
- Η εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος
- Η ανταπόκριση του κειμένου στην ηλικία και το επίπεδο της τάξης. Γι' αυτό είναι σημαντικό να αποφεύγονται κείμενα μεγάλης έκτασης και ιδιαίτερα πολύπλοκα σε δομή και περιεχόμενο.
- Η αξιοποίηση κειμενικού υλικού και από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Ιστορία, η Νεοελληνική Λογοτεχνία, η Γεωγραφία, η Βιολογία κ.λπ.

4.2 Τεχνικές σύνταξης

4.2.1 Περίληψης παραγράφου

Στο επίπεδο των παραγράφων, η νοηματική πύκνωση, η λεκτική συνοπτικότητα και η πληροφορική πληρότητα επιτυγχάνονται με την παράλληλη χρήση των έξι τεχνικών:

α) απαλοιφή των δευτερευόντων και επουσιωδών στοιχείων και αξιοποίηση της θεματικής πρότασης:

Είναι η ευκολότερη τεχνική και χρησιμοποιείται ευρέως από τους μαθητές μικρών ηλικιών (Brown&Day, 1983:12), μέσα στο πλαίσιο μιας διακριτικής λειτουργίας της γλώσσας, η οποία επιδιώκει την οικονομία στην έκφραση (Παπαρίζος, 1999β:75). Η ευκολία της έγκειται, στο γεγονός, ότι δεν προϋποθέτει μετασχηματισμούς πύκνωσης λόγου και αξιοποιεί τις υπάρχουσες στο πρωτόλειο κείμενο πυκνώσεις (Ματσαγγούρας, 2004:493).

Ως επουσιώδη στοιχεία θεωρούνται όλες οι προτάσεις, οι οποίες δεν προσθέτουν νέες πληροφορίες, αλλά απλώς επεξηγούν και αναλύουν τις θεματικές

προτάσεις· υπό αυτήν την έννοια χαρακτηρίζονται ως επουσιώδη στοιχεία και απαλείφονται (Ματσαγγούρας, 2004:493) (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Παράδειγμα διαγραφής δευτερευόντων φράσεων

Ο παλιός μου δάσκαλος, ο κ. Γιάννης, ήταν τύπος και υπογραμμός δασκάλου και παρέμεινε στη συνείδησή μας ως η προσωποποίηση του παλιού-καλού δασκάλου (=θεματική πρόταση). Ποτέ του δεν ήρθε απροετοίμαστος, ήταν πάντα στην ώρα του, ενεργοποιούσε όλους τους μαθητές και, το σπουδαιότερο, μας δίδαξε, σε μια εποχή, κατά την οποία επικρατούσε η λογοκοπία, όλη τη φυσική πειραματική με όργανα δικής του κατασκευής (=προτάσεις ανάπτυξης). Γι' αυτό έχαιρε ιδιαίτερης εκτίμησης από τους μαθητές και τους γονείς (=κατακλείδα).

[Πηγή: Ματσαγγούρας, 2004: 494]

Μετά την απαλοιφή των επουσιωδών φράσεων και με τη βοήθεια μικρών αλλαγών, η θεματική πρόταση, σε συνδυασμό με την κατακλείδα, διατηρείται ως βασικό στοιχείο για τη σύνθεση της περίληψης: *Ο παλιός μου δάσκαλος ήταν σε όλα του υποδειγματικός και έχαιρε εκτίμησης όλων.* Η ύπαρξη θεματικών προτάσεων διευκολύνει θεαματικά στην εξαγωγή της περίληψης στο επίπεδο της παραγράφου, αφού ουσιαστικά οι ίδιες αποτελούν την περίληψη της παραγράφου (Ματσαγγούρας, 2004:494). Με αυτόν τον τρόπο, αν στη θεματική πρόταση ενσωματώσουμε και ένα-δύο στοιχεία από τις υπόλοιπες προτάσεις και αξιοποιήσουμε και την κατακλείδα της παραγράφου, έχουμε έτοιμη την περίληψη (Ματσαγγούρας, 2004:494).

β) καταγραφή και σύνθεση των σημαντικών πληροφοριών:

Εφαρμόζεται στις παραγράφους με ανορθόδοξη δόμηση. Προβλέπει την υπογράμμιση των βασικών λέξεων του κειμένου και την καταγραφή τους σε φύλλο χαρτιού (Ματσαγγούρας, 2004:497). Μετά την υπογράμμιση των σημαντικών στοιχείων, πρέπει να γίνει η καταγραφή τους, η οποία, όμως, δεν ενδείκνυται για διδακτικούς λόγους να γίνει με τη μορφή κύριων ιδεών ή ολοκληρωμένων πληροφοριών, και όχι με τη μορφή μεμονωμένων λέξεων (Ματσαγγούρας, 2004:497). Καταγράφονται μόνο οι ρητά διατυπωμένες ιδέες και πληροφορίες, αλλά και οι υπονοούμενες (Ανώνυμος, χ.έ.).

γ) εννοιολογική αναγωγή:

Ονομάζουμε τη διαδικασία εντοπισμού σε ένα κείμενο παράλληλων εννοιών και την ενσωμάτωσή τους, στη συνέχεια, σε μία έννοια γένους (Ματσαγγούρας, 2004:498). Οι έννοιες έχουν ιεραρχική οργάνωση και διακρίνονται σε παράλληλες

(π.χ., τρίγωνα και παραλληλόγραμμα), τα οποία εμπεριέχονται και σχηματίζουν έννοιες γένους (γεωμετρικά σχήματα) και αναλύονται οι ίδιες σε υπάλληλες έννοιες (ισόπλευρο, ισοσκελές και σκαληνό (Παπανούτσος, 1985:39).

Με την αναγωγή των παράλληλων εννοιών σε έννοιες γένους διασώζεται το πληροφοριακό περιεχόμενο των παράλληλων εννοιών και εξασφαλίζεται η νοηματική συμπίκνωση, η λεκτική συνοπτικότητα και η πληροφοριακή πληρότητα, τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της περίληψης (Ματσαγγούρας, 2004:498). Όταν γίνεται εντός της πρότασης, αποκαλείται ενδοπροτασιακή, ενώ όταν γίνεται μεταξύ δύο ή και περισσότερων προτάσεων, αποκαλείται διαπροτασιακή αναγωγή (Ματσαγγούρας, 2004:499).

δ) αναγωγή μορφών δράσης στο τελικό αποτέλεσμα:

Η τεχνική της αναγωγής μορφών δράσης προβαίνει στην αναγωγή ρημάτων (Ματσαγγούρας, 2004:500). Ο συντάκτης της περίληψης, καλείται να εντοπίσει στο μητρικό κείμενο μια σειρά ρημάτων, τα οποία εκφράζουν επιμέρους μορφές συσχετιζόμενης δράσης και να τα αποδώσει με ένα και μόνο ρήμα, που δηλώνει το τελικό αποτέλεσμα της συνολικής δράσης (Ματσαγγούρας, 2004:500).

ε) λεκτική πράξη:

Σύμφωνα με τους σύγχρονους επιστήμονες γλωσσολόγους, ο λόγος είναι πράξη, πράγμα το οποίο σημαίνει, πως ο συγγραφέας με το λόγο του εκτελεί πράξεις, οι οποίες επηρεάζουν τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει (Τοκατλίδου, 1999:101).

Αρκετές μορφές λόγου μπορούν να αναχθούν σε λεκτικές πράξεις, εκ των οποίων οι συνηθέστερες είναι αυτές που αναφέρει ο Searle (1971) (όπως αναφέρεται στο Σακελλαρίου, 2000:38) και είναι: α) βεβαιωτικές, β) κατευθυντικές, γ) υποσχετικές, δ) εκφραστικές και ε) δηλωτικές. Εκτός από τα ρήματα *βεβαιώνω, καθοδηγώ, υπόσχομαι, εκφράζω* και *δηλώνω*, τα οποία αντιστοιχούν στις πέντε γλωσσικές πράξεις του Searle και πολλά ρήματα παρεμφερής σημασίας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εκφράσουν λεκτικές πράξεις του μητρικού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:501). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα εξής: *αναφέρω, προτείνω, τονίζω, υποστηρίζω, συμπεραίνω, υπαινίσσομαι, απορρίπτω, επαναφέρω, αμφισβητώ* (Αγγελάκος, 2000).

στ) λογικής κρίσης:

Μοιάζει με την τεχνική της αναγωγής μορφών δράσης, με τη μόνη διαφορά, ότι δεν αναφέρεται στο τελικό αποτέλεσμα, όπως κάνει η τεχνική της αναγωγής μορφών δράσης, εντούτοις εκφράζει αξιολογικές κρίσεις για τα πρόσωπα, τις ενέργειες, τα πράγματα, τα αποτελέσματα και τις συνέπειες (Ματσαγγούρας, 2004:503). Στο περιληπτικό κείμενο αναγράφεται μόνο η κρίση και απουσιάζει όλη η αναλυτική πληροφόρηση του πρωτόλειου κειμένου πάνω στην οποία στηρίχτηκε η λογική κρίση (Ματσαγγούρας, 2004:503). Επί παραδείγματι, μπορούμε να αποδώσουμε με τη λογική κρίση *υπήρξε στη ζωή του έντιμος πλήθος περιστατικών* από τη ζωή ενός ατόμου που παραθέτει αναλυτικά ένα βιογραφικό κείμενο

(Ματσαγγούρας, 2004:503). Στην περίπτωση που ο συντάκτης του περιληπτικού κειμένου, έχει συλλάβει τη γενικότερη πρόθεση του μητρικού κειμένου, είναι πιο εύκολο να εκφράζει τέτοιου είδους κρίσεις (Δαραδήμου, 2000:40).

4.2.2. Περίληψη μακροσκελούς κειμένου

Στο επίπεδο των εκτενών αφηγηματικών, περιγραφικών και πραγματολογικών κειμένων, η νοηματική πυκνωση, η λεκτική συνοπτικότητα και η πληροφορική πληρότητα επιτυγχάνονται με την παράλληλη χρήση των τεσσάρων κάτωθι τεχνικών (Ματσαγγούρας, 2004:504):

α) αφηγηματική υπερδομή:

Το σχήμα υπερδομής των αφηγηματικών κειμένων, όπως και η υπερδομή των άλλων κειμενικών ειδών, βοηθάει στη διαδικασία σύνθεσης της περίληψης, διότι προσφέρει: α) κριτήρια ανάλυσης και ταξινόμησης του συνολικού κειμένου, β) κριτήρια αξιολόγησης των στοιχείων αυτών και γ) πλαίσιο αναδιοργάνωσης ή αναπλαισίωσης των στοιχείων του αρχικού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:504).

Με άλλα λόγια, με βάση τα δομικά στοιχεία του σχήματος γίνεται αρχικά η ταξινόμηση των πληροφοριών του αφηγήματος σε πληροφοριακές μονάδες, οι οποίες αφορούν το χωροχρονικό πλαίσιο, τους ήρωες, το πρόβλημα και τη δράση τους και τα παρόμοια (Ματσαγγούρας, 2004:504). Από το πλήθος των στοιχείων μιας πληροφορικής μονάδας συγκρατούνται τελικά ως αξιόλογα και σημαντικά όσα μας παρέχουν τις απολύτως απαραίτητες πληροφορίες για το καθένα από τα δομικά στοιχεία (Ματσαγγούρας, 2004:505).

Κατά τη σύνθεση της περίληψης, συχνά γίνεται και η απαραίτητη πλαισίωση ή αναδιοργάνωση των πληροφοριακών μονάδων με τρόπο κατά τον οποίο να υπηρετείται η οικονομία της περίληψης (Ματσαγγούρας, 2004:505). Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή του σχήματος υπερδομής στη σύνθεση περίληψης από κείμενα που έχουν «ανορθόδοξη» δομή, για λόγους εντυπωσιασμού, ή προβληματική δομή, εξαιτίας των αδυναμιών του συγγραφέα (Kintsch, Mandel&Kozminsky, 1977).

Εν κατακλείδι, η υπερδομή προσφέρεται για τη σύνθεση περίληψης από εκτεταμένα κείμενα με διάσπαρτα και εκτός αναμενόμενης σειράς τα δομικά τους στοιχεία, γεγονός που εξηγεί γιατί οι μαθητές που κατέχουν και χρησιμοποιούν τα σχήματα δόμησης των κειμένων, συνθέτουν αποδεδειγμένα καλύτερες περιλήψεις (Gordon, 1990:56)

β) σύνθεση θεματικής πρότασης:

Είναι αρκετά γνωστή σε όλους και ενδεχομένως έχει χρησιμοποιηθεί κατά το παρελθόν περισσότερο από κάθε άλλη τεχνική (Ματσαγγούρας, 2004:505). Χρησιμοποιείται σε κείμενα που έχουν χαλαρή δόμηση και δεν βγαίνουν εύκολα με την παραπάνω τεχνική (Ματσαγγούρας, 2004:507). Προσφέρεται για κείμενα των

οποίων οι παράγραφοι δεν έχουν θεματικές προτάσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να πρέπει να τις συνθέσουν και με βάση αυτές να συγγράψουν το ολοκληρωμένο περιληπτικό κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004:507).

Η συγγραφή των προτάσεων είναι αρκετά δύσκολη τεχνική, επειδή οι θεματικές προτάσεις πρέπει να ενοποιούν και να δηλώνουν ανακεφαλαιωτικά με μία πρόταση πλήθος πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε μεμονωμένες προτάσεις του αρχικού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:505). Παραδείγματος χάριν, οι φράσεις *Έκανε, λόγω ανεργίας, αίτηση μετανάστευσης στην καναδική πρεσβεία / Πήρε βίζα μετανάστευσης / Αγόρασε αεροπορικό εισιτήριο / Ταξίδεψε με την Ολυμπιακή στο Τορόντο*, μπορούν να αποδοθούν με την πρόταση *Μετανάστευσε στον Καναδά*, η οποία αποτελεί πλαγιότιτλο θεματικής πρότασης, καθώς συνοψίζει τη δράση του ήρωα (Ματσαγγούρας, 2004:507).

Αρχικά, ο μαθητής μελετά με προσοχή κάθε μία τις παραγράφους και μέσα από την αναγωγή των πληροφοριών, τα οποία εμπεριέχονται στην παράγραφο, οδηγείται στη σύνθεση μιας θεματικής πρότασης, η οποία συνοψίζει όλες τις πληροφορίες (Ματσαγγούρας, 2004:507). Επί παραδείγματι, σε μία παράγραφο της οποίας οι προτάσεις περιγράφουν αναλυτικά τι μπορεί να κάνει σε συγκεκριμένη ηλικία ένα βρέφος/νήπιο/παιδί, εξάγεται μέσα από την αναγωγή των πληροφοριών ως πλαγιότιτλος ενοποίησης ότι *Ο άνθρωπος εξελίσσεται ψυχοπνευματικά κατά σταδιακό τρόπο* (Ματσαγγούρας, 2004:507). Αν υπάρχουν θεματικές προτάσεις, διευκολύνεται η εξεύρεση πλαγιότιτλων, καθώς σε αυτήν την περίπτωση ο πλαγιότιτλος είναι τηλεγραφική διατύπωση της θεματικής πρότασης (Ματσαγγούρας, 2004:507). Ωστόσο, θεματικές προτάσεις περιέχουν συνήθως τα πραγματολογικά κείμενα, ενώ τα λογοτεχνικά, δεν διαθέτουν και σε αυτήν την περίπτωση πρέπει ο αναγνώστης να συλλάβει το κεντρικό νόημα της παραγράφου και να το γράψει με την τηλεγραφική διατύπωση (Brown&Day, 1983:12).

Στη συνέχεια, ο μαθητής προβαίνει στη νοητική οργάνωση των πλαγιότιτλων διαμέσου της λογικής ή της χρονικής συσχέτισής τους (Ματσαγγούρας, 2004:507). Το τρίτο βήμα στη διαδικασία σύνθεσης της περίληψης μέσω πλαγιότιτλων θεματικής πρότασης, είναι ο μετασχηματισμός του σχήματος που δημιουργήθηκε στο προηγούμενο βήμα σε συνεχή λόγο, το οποίο θα πάρει μια κειμενική μορφή κατανοητής από τον αναγνώστη/ακροατή (Ματσαγγούρας, 2004:508).

γ) ανάδειξη θεματικών αξόνων και εντοπισμός κομβικών λέξεων κομβικών:

Για τη σύνθεση περίληψης από κείμενα με χαλαρή δόμηση ή αποκλίνουν από την κλασσική υπερδομή του είδους που ανήκουν, χρησιμοποιείται η μέθοδος των θεματικών αξόνων (Ματσαγγούρας, 2004:509). Ως θεματικοί άξονες λαμβάνονται οι πλαγιότιτλοι, οι οποίοι διατυπώνουν ποιο είναι το θέμα της παραγράφου, χωρίς να αναφέρουν αναλυτικές πληροφορίες για το θέμα (Ματσαγγούρας, 2004:509). Παραδείγματος χάριν, οι πλαγιότιτλοι *Συνειδητοποίηση προβλήματος και Πρώτη προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος*, είναι θεματικοί άξονες, καθώς επισημαίνουν σε ποιο δομικό στοιχείο του αφηγηματικού λόγου αναφέρονται οι αντίστοιχες παράγραφοι, όμως, δεν αποκαλύπτουν ποιο ήταν το πρόβλημα και πώς προσπάθησαν

να το επιλύσουν (Ματσαγγούρας, 2004:509). Αντιθέτως, οι πλαγιότιτλοι *Συνειδητοποίησαν την έλλειψη νερού στο χώρο που βρέθηκαν και Πρώτη προσπάθειά τους ήταν η εξεύρεση πηγών στο χώρο*, είναι πλαγιότιτλοι θεματικής πρότασης, επειδή μας ενημερώνουν για το ποιο ακριβώς ήταν το πρόβλημα που συνειδητοποίησαν και πώς επιχείρησαν να το διορθώσουν (Ματσαγγούρας, 2004:509).

Η μέθοδος των θεματικών αξόνων, διέρχεται από τέσσερα στάδια. Στο πρώτο από αυτά, μετά από δύο με τρεις προσεκτικές αναγνώσεις-διαγνώσεις, γίνεται αναγραφή στο αριστερό μέρος ενός λευκού πρόχειρου χαρτιού, σε κατακόρυφη στήλη, με τη μορφή πλαγιότιτλου, του θεματικού άξονα, στον οποίο αναφέρονται οι πληροφορίες κάθε παραγράφου (Ματσαγγούρας, 2004:509). Εν συνεχεία, γίνεται πάλι ανάγνωση του κειμένου παράγραφο-παράγραφο και υπογράμμιση όλων των κομβικών λέξεων και φράσεων, οι οποίες αφορούν το συγκεκριμένο θεματικό άξονα (Ματσαγγούρας, 2004:509). Ακολούθως, δίπλα από τους θεματικούς άξονες, αναγράφονται με μορφή τηλεγραφικών προτάσεων οι κομβικές λέξεις ή τα σημαντικά στοιχεία και στο τέλος, καταγράφονται οι προτάσεις σε συγκροτημένο κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004:509).

Εν κατακλείδι, στην περίπτωση που το κείμενο ακολουθεί το κλασικό δομικό σχήμα του είδους στο οποίο ανήκει, τότε οι θεματικοί άξονες θα συμπέσουν με τα βασικά δομικά στοιχεία της υπερδομής του είδους (Ματσαγγούρας, 2004:509). Αντιθέτως, οι θεματικοί άξονες θα αντιπροσωπεύουν κάποια από τα δομικά στοιχεία, αυτούσια ή ελαφρώς τροποποιημένα (Ματσαγγούρας, 2004:509). Εν ολίγοις, οι θεματικοί άξονες εκφράζουν και συμπίπτουν με τα δομικά στοιχεία του συγκεκριμένου κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:509).

δ) υπερδομή πραγματολογικών κειμένων:

Όπως για τα αφηγηματικά, έτσι και για τα πραγματολογικά κείμενα προσφέρεται ως άριστο μέσο για τη σύνθεση περίληψης το σχήμα υπερδομής των κειμένων του είδους (Ματσαγγούρας, 2004:511). Το σχήμα υπερδομής με τα επιμέρους στοιχεία που το συγκροτούν, προσφέρει τόσο κριτήρια για την ανάλυση των πληροφοριών σε πληροφοριακές μονάδες, όσο και για την επιλογή των πρωτεύοντων στοιχείων (Ματσαγγούρας, 2004:511). Επιπλέον, παρόλο που το σχήμα δόμησης παρέχει ένα εξαιρετικό πλαίσιο οργάνωσης των βασικών στοιχείων, ωστόσο, παραμένει, πάντοτε το πρόβλημα του μετασχηματισμού όλων αυτών σε συνεχή λόγο, οργανωμένο με τη μορφή κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:511).

4.2.3. Περίληψη μικρού κειμένου

Από τα παραπάνω, έγινε σαφές, πως η περίληψη αποτελεί μια σύνθετη γνωστικό-γλωσσική διαδικασία και ως εκ τούτου, οι μαθητές όλων των βαθμίδων αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες (Ματσαγγούρας, 2004:481).

Εντούτοις, δυσκολίες συναντούν και οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της περίληψης και στην περίπτωση αυτή περιορίζονται συνήθως σε γενικές υποδείξεις του τύπου *Γράψτε τα σημαντικά με λίγα λόγια* (Μεταλλίδου και Κουρή, 2003), ενώ έχει πια αποδειχθεί πως οι μαθητές, αφενός μεν αδυνατούν να εντοπίσουν τα

σημαντικά στοιχεία του δοθέντος κειμένου με ευκολία, αφετέρου δε όσα επιλέγουν ως σημαντικά δεν μπορούν να τα αποδώσουν συνοπτικά, αν δεν τους βοήσει ο εκπαιδευτικός συστηματικά και με εξειδικευμένες τεχνικές πύκνωσης λόγου (Ματσαγγούρας, 2004:481). Πρωτοπόροι σε αυτόν τον τομέα υπήρξαν οι Kintch και VanDijk, οι Brown και Day (1983), που διατύπωσαν τεχνικές γενικής εφαρμογής και ακολούθησε και δεύτερη γενιά ερευνών, οι οποίες αξιολογούν και βελτιώνουν τις παλιότερες (Ματσαγγούρας, 2004:481).

Οι κυριότερες τεχνικές για τη σύνταξη του περιληπτικού κειμένου που προτείνουν οι προαναφερθέντες είναι οι ακόλουθες:

- i. **Απαλοιφή:** Αναφέρεται στην διαδικασία διαγραφής πληροφοριών του δοθέντος κειμένου, τις οποίες ο συντάκτης της περίληψης θεωρεί ότι δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη του κεντρικού θέματος (Ματσαγγούρας, 2004:481).
- ii. **Γενίκευση:** Συνίσταται στη διαδικασία αναγωγής και απόδοσης παραλλήλων εννοιών με τις έννοιες γένους (Ματσαγγούρας, 2004:481).
- iii. **Σύνθεση:** Είναι παρεμφερής με τη γενίκευση, με τη μόνη διαφορά στην απόδοση αλληλουχίας δραστηριοτήτων με ρήμα που ανακεφαλαιώνει το τελικό αποτέλεσμα των αλληλοδιαδόχων δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας, 2004:481).
- iv. **Μηδενική παρέμβαση:** Πρόκειται για την τεχνική επιλογής αυτούσιων τμημάτων του αρχικού κειμένου που ο συντάκτης της περίληψης κρίνει πως είναι σημαντικά και πρέπει να παραμείνουν ως έχουν και στο περιληπτικό κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004:481).
- v. **Αναδιάρθρωση:** Αφορά την ανασυγκρότηση των δομικών στοιχείων του αρχικού κειμένου με τρόπο που διευκολύνει την περιληπτική του απόδοση (Ματσαγγούρας, 2004:482).
- vi. **Ανάδειξη υπαινισσόμενων στοιχείων:** Συχνά ο συντάκτης της περίληψης διατυπώνει ρητώς σκέψεις και πληροφορίες, που ο συγγραφέας υπαινίσσεται και προϋποθέτει, χωρίς, όμως, να τα αναφέρει (Ματσαγγούρας, 2004:482).
- vii. **Μετασκόλια:** Καλύπτουν τις πάσης φύσεως προσθήκες, τις οποίες κάνει ο συντάκτης της περίληψης για να σχολιάσει το περιεχόμενο, τη μορφή και την επικοινωνιακή λειτουργία του δοθέντος κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:482).

4.3 Έκταση περιληπτικού κειμένου

Το μήκος της περίληψης καθορίζει και το βαθμό πύκνωσης που πρέπει να κάνουν οι μαθητές (Ανώνυμος, χ.έ.). Είναι δύσκολο να ορίσει κανείς την αναλογία έκτασης του περιληπτικού κειμένου σε σχέση με το αρχικό, θεωρείται πως η αναλογία 1/3 του μητρικού είναι καλή αναλογία για τους μικρούς ηλικίας μαθητές,

αλλά και για τους πιο μεγάλης ηλικίας, οι οποίοι δεν έχουν ακόμη εξασκηθεί σε θέματα περίληψης (Ματσαγγούρας, 2004:479).

Έχει διαπιστωθεί πως προκειμένου να διασωθούν οι κύριες λεπτομέρειες, πρέπει η έκταση του περιληπτικού κειμένου να κυμαίνεται μεταξύ 20-30% της έκτασης του μητρικού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004). Πάνω από το 30% είναι πιθανόν σύνοψη παρά περίληψη, ενώ γύρω στο 10% γίνεται πολύ τηλεγραφικό (Ματσαγγούρας, 2004:504).

Με την πρόοδο της ηλικίας και της εξάσκησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει μικρότερης έκτασης περίληψη, στις οποίες δεν είναι δυνατόν να διασωθούν τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου και της μορφής του πρωτόλειου κειμένου, ούτε και το ύφος τους, δεδομένου ότι ο λόγος καθίσταται τηλεγραφικός (Ματσαγγούρας, 2004:479).

4.4 Βασικά βήματα στη σύνθεση του περιληπτικού κειμένου

Η σύνθεση ενός περιληπτικού κειμένου διέρχεται από τα εξής στάδια:

1. Προσεκτική ανάγνωση του κειμένου και εντοπισμός των άγνωστων λέξεων-στοιχείων στοχεύοντας στη σύλληψη του νοηματικού κέντρου.
2. Δεύτερη ανάγνωση για παρακολούθηση της σειράς των ιδεών-επιχειρημάτων.
3. Εύρεση και καταγραφή των λεπτομερειών, αξιοποιώντας ταυτόχρονα την τεχνική των πλαγιότιτλων.
4. Επιλογή στοιχείων που είναι χρήσιμα στην περίληψη και καταστρώνω το σχεδιάγραμμα της περίληψης. Η καταγραφή των σημειώσεων, δεν σημαίνει πως όλο αυτό το υλικό θα χρησιμοποιηθεί στην περίληψη. Απαιτείται προσοχή στη διάκριση των απαραίτητων στοιχείων από τα περιττά. Αυτό προϋποθέτει την οργάνωση των σημειώσεων-πλαγιότιτλων σε ένα σχεδιάγραμμα με τη γνωστή δομή μιας παραγράφου ως ακολούθως:

α) θεματική πρόταση: Αναφέρεται το θέμα του κειμένου και η κεντρική του ιδέα, η οποία είναι του μαθητή και όχι μια τυχαία επιλογή σημείων του κειμένου.

β) λεπτομέρειες: Καταγραφή των σημαντικότερων σημειώσεων-πλαγιότιτλων ακολουθώντας πιστά το κείμενο.

γ) κατακλείδα: Τελικό συμπέρασμα-κατάληξη.

5. Η κάθε αυτή γραφή της περίληψης. Εδώ, ο μαθητής ακολουθεί προσεκτικά το σχεδιάγραμμα. Αποφεύγει την υπερβολική γενίκευση και αφαίρεση. Ακολουθεί ορισμένες τεχνικές πύκνωσης όπως είναι η απαλοιφή ονοματικών ή άλλων προσδιορισμών π.χ. «η όμορφη πόλη» τρέπεται σε «η πόλη».

4.5 Μετασχηματισμοί πύκνωσης λόγου

Προκειμένου να εξασφαλιστούν τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της περίληψης (νοηματική πυκνότητα, λεκτική συνοπτικότητα και πληροφοριακή

πληρότητα), είναι απαραίτητες εννέα τεχνικές, οι οποίες βοηθάνε τους μαθητές στους μετασχηματισμούς πύκνωσης λόγου (Ματσαγγούρας, 2004:488). Άλλες προσφέρονται για την περιληπτική απόδοση προτάσεων, περιόδων και παραγράφων και άλλες για πιο εκτενή κείμενα (Ματσαγγούρας, 2004:490).

Μέσα από τις τεχνικές αυτές, το πληροφοριακό υλικό του πρωτόλειου κειμένου μετασχηματίζεται και εκφράζεται στη περίληψη με τη μορφή εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων και σχημάτων (Ματσαγγούρας, 2004:490). Συνήθως, για τη σύνθεση της περίληψης ενός κειμένου χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό αυτούσιες ή σε παραλλαγή τους περισσότερες από μία τεχνικές (Ματσαγγούρας, 2004:490). Οι εν λόγω τεχνικές είναι οι ακόλουθες:

❖ **Εννοιολογική αναγωγή:**

Εντοπίζει στο αρχικό κείμενο ουσιαστικά που εκφράζουν παράλληλες έννοιες, τις οποίες στο περιληπτικό κείμενο αποδίδει με την έννοια γένους στην οποία υπάρχουν οι εντοπισθείσες έννοιες (Ματσαγγούρας, 2004:489).

❖ **Αναγωγή δράσεων:**

Εντοπίζει στο αρχικό κείμενο ρήματα δράσης, που αποδίδει στο περιληπτικό με ένα ρήμα που εκφράζει με τη μορφή γενικότερης έννοιας το τελικό αποτέλεσμα των επιμέρους μορφών δράσης, τις οποίες δηλώνουν τα επιμέρους ρήματα (Ματσαγγούρας, 2004:489). Επί παραδείγματι, μια αναλυτική καταγραφή των κινήσεων ενός μαθητή που μας πληροφορεί ότι *ζύπνησε, πλύθηκε, έφαγε και μπήκε στο σχολικό λεωφορείο βασικός* αποδίδεται με την πρόταση *πήγε σχολείο*, η οποία δηλώνει το τελικό αποτέλεσμα όλων των επιμέρους μορφών δράσης που ακολούθησαν μετά το πρωινό ζύπνημα (Ματσαγγούρας, 2004:489).

❖ **Λογική κρίσης:**

Εξετάζει αναλυτικά τα πληροφοριακά δεδομένα του αρχικού κειμένου, τα οποία στο περιληπτικό κείμενο αποδίδει με τη μορφή μονολεκτικής ή ολιγόλογης κρίσης (Ματσαγγούρας, 2004:489).

❖ **Λεκτική/Γλωσσική πράξη:**

Αντικαθιστά ολόκληρη περίοδο ή και μεγαλύτερο τμήμα του κειμένου με την ονοματοδοσία της λεκτικής πράξης που επιτελείται στο αντίστοιχο τμήμα (Παπαρίζος, 1997:54).

Πρόκειται για μεταγλωσσική παρέμβαση του συντάκτη της περίληψης, κατά την οποία επισημαίνει ποιες λεκτικές πράξεις επιτελεί ο συγγραφέας του πρωτόλειου κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:489).

Οι λεκτικές πράξεις κατηγοριοποιούνται σε: α) αναφορικές (π.χ. ο συγγραφέας αναφέρει/σχολιάζει/συνονιάζει/παρατηρεί), β) ποσοτικές (π.χ. ο συγγραφέας προσπερνά βιαστικά/ αποσιωπά / θίγει πλαγίως / εξετάζει διεξοδικά), γ) μεταγλωσσικές (π.χ. ο συγγραφέας επεξηγεί/ συγκεκριμενοποιεί το χ κείμενο/ παραφράζει το χ κείμενο), δ) διορθωτικές (π.χ. ο συγγραφέας τροποποιεί/ αλλάζει τη

διατύπωση/ διορθώνει τους συνομιλητές του ή τον εαυτό του), ε) διαλογική (π.χ. ο συγγραφέας απευθύνει τον λόγο/ δίνει τον λόγο/ ζητάει τον λόγο/ υφαρπάζει τον λόγο), στ) οργανωτικές (π.χ. ο συγγραφέας αρχίζει/ συνεχίζει/ μεταβαίνει/ παρεκβαίνει/ τελειώνει) και ζ) ομιλιακές (π.χ. ο συγγραφέας υψώνει τον τόνο της φωνής του / μουρμουρίζει / ψιθυρίζει) (Ανώνυμος, χ.έ.).

❖ **Εντοπισμός και εμπλουτισμός της θεματικής πρότασης:**

Προσφέρεται για κείμενα που έχουν παραγράφους με θεματική πρόταση (Ματσαγγούρας, 2004:489). Η σύνθεση της περίληψης είναι πολύ εύκολη, καθώς συνίσταται στη συναρμολόγηση των θεματικών προτάσεων σε ενιαίο κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004:489).

❖ **Διατύπωση θεματικής πρότασης:**

Εφαρμόζεται σε κείμενα των οποίων οι παράγραφοι δεν έχουν θεματικές προτάσεις (Ματσαγγούρας, 2004:490). Η επινοηθείσα από το μαθητή θεματική πρόταση αναγράφεται ως πλαγιότιτλος στο περιθώριο του κειμένου και με τη σύνθεση των πλαγιότιτλων προκύπτει το περιληπτικό κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004:490). Σε σχέση με την προηγούμενη τεχνική, η τεχνική της διατύπωσης είναι πιο δύσκολη, επειδή η θεματική δεν υπάρχει στο κείμενο και πρέπει να την δημιουργήσουν οι μαθητές (Ματσαγγούρας, 2004:490).

❖ **Αξιοποίηση της υπερδομής:**

Χρησιμοποιείται ευρέως σε κείμενα, τα οποία είναι δομημένα με βάση το σχήμα υπερδομής του είδους τους (Ματσαγγούρας, 2004:490). Κατ' αυτήν, ο μαθητής αναγράφει δίπλα από κάθε θεματικό άξονα της λέξεις-κλειδιά που συναντά στο κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004:490).

❖ **Ανάδειξη θεματικών αξόνων:**

Είναι παραλλαγή της τεχνικής της υπερδομής και χρησιμοποιείται σε κείμενα που δεν έχουν την κλασική και αναμενόμενη για το είδος τους δομή (Ματσαγγούρας, 2004:490). Γίνεται αναζήτηση τους θεματικού άξονα κάθε παραγράφου και δίπλα της αναγράφουμε λέξεις και φράσεις-κλειδιά, που αντιστοιχούν στους θεματικούς άξονες (Ματσαγγούρας, 2004:490). Οι λέξεις αυτές, όπως και στην προηγούμενη τεχνική της υπερδομής, αποτελούν το υλικό με βάση το οποίο γίνεται στη συνέχεια η τεχνική της περίληψης (Ματσαγγούρας, 2004:490).

❖ **Σύνθεση γραφικής αναπαράστασης:**

Διαφοροποιείται από όλες τις προαναφερθείσες, διότι χρησιμοποιεί αντί για το λόγο, το σχήμα, προκειμένου να αποδώσει συνοπτικά το νοηματικό περιεχόμενο ενός κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004:490).

4.6 Κριτήρια αξιολόγησης του περιληπτικού κειμένου

Αναφορικά με τις δύο από τις τρεις κατηγορίες των περιληπτικών κειμένων (αναπαραγωγικές και δοκιμιακές) και τους διαφορετικούς σκοπούς που υπηρετούν καθιστούν σαφές, πως δεν υφίσταται ένα είδος «καλής περίληψης», αλλά πολλές εκδοχές που είναι «καλές» ή όχι ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και τους σκοπούς που καλούνται να επιτελέσουν (Δαμιανού κ.ά., 2001:439).

Ειδικότερα, οι αναπαραγωγικές, κρίνονται με κριτήριο το βαθμό που κατορθώνουν με πληρότητα να αποδώσουν το πληροφοριακό περιεχόμενο του πρωτόλειου κειμένου, αποδίδοντας τη μορφή και τη δομή χωρίς ελλείψεις και παρανοήσεις (Ματσαγγούρας, 2004:518). Σύμφωνα με τις Παπαϊωάννου και Πατούνα (2003:265), οι δοκιμιακές, εκτός από το κριτήριο της επιτυχούς πύκνωσης του περιεχομένου, αξιολογούνται με κριτήριο την ποιότητα των αξιολογικών αποτιμήσεων που κάνει ο συντάκτης της περίληψης για το περιεχόμενο και τη δομή του μητρικού κειμένου (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Βασικά κριτήρια αξιολόγησης

ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΔΟΚΙΜΙΑΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ
-	Εισαγωγικά και ειδικές φράσεις μεταδιατύπωσης σε ενεστωτικό χρόνο
Πληρότητα πληροφοριών	Πληρότητα πληροφοριών
Πιστότητα ως προς τη δομή του μητρικού κειμένου	Αναδιοργάνωση δομής μητρικού κειμένου
Διατήρηση ύφους μητρικού κειμένου	Προσαρμογή ύφους σε επικοινωνιακή περίσταση περιληπτικού κειμένου
Μετασχηματισμοί γενίκευσης/πύκνωσης	Μετασχηματισμοί γενίκευσης/πύκνωσης
Γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα	Γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα
Ανάδειξη κεντρικής ιδέας μητρικού κειμένου	Ανάδειξη κεντρικής ιδέας μητρικού κειμένου
Διατήρηση ρηματικών προσώπων και χρόνων μητρικού κειμένου	Χρήση πλάγιου λόγου και τριτοπρόσωπης σύνταξης
-	Χρήση υποτακτικής σύνδεσης και διαδοχικής υπόταξης
-	Συνεπής χρήση ενεργητικής σύνταξης για προβολή συντάκτη μητρικού κειμένου ή παθητικής για την περιθωριοποίησή του

-	Διατύπωση σχολίων και αξιολογικών κρίσεων
---	---

[Πηγή: Παπαϊωάννου και Πάτουνα, 2003: 265]

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5. Η ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Παρακάτω στο κεφαλαίο θα παρουσιαστεί η στοχοθεσία και οι ενδεικτικές οδηγίες γύρω από τη διδασκαλία της περίληψης, όπως αυτές παρουσιάζονται στα επίσημα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

5.1. Η Περίληψη στα σχολικά βιβλία και στα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών

5.1.1. Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά με το κειμενικό είδος της περίληψης στην 3^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου «Νεοελληνική Γλώσσα» της Α΄ Γυμνασίου. Ο γενικός στόχος, όπως διαφαίνεται και παρακάτω, είναι μια πρώτης φύσεως αντίληψη για τη σχέση της περίληψης και του αρχικού κειμένου της.

«ΣΤΟΧΟΣ: Να μπορεί να αντιληφθεί μέσα από κατάλληλα παραδείγματα τη σχέση της περίληψης με το κείμενο από το οποίο προέρχεται.»

Οι πρώτες οδηγίες για την σύνταξη της περίληψης σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο της Α γυμνασίου είναι οι εξής:

Μαθαίνω για την **περίληψη**

- Η περίληψη είναι ένα **σύντομο κείμενο** το οποίο συμπυκνώνει το βασικό περιεχόμενο ενός μεγαλύτερου κειμένου και μας πληροφορεί γι' αυτό.
- Η περίληψη μπορεί να λάβει πολλές μορφές: μπορεί να είναι ο τίτλος ενός κειμένου ή μιας παραγράφου, όπως επίσης και η σύντομη απόδοση του περιεχομένου ενός βιβλίου. Εξάλλου, συναντάμε τον περιληπτικό λόγο καθημερινά σε τίτλους ειδήσεων, διαφημίσεις, αγγελίες κτλ.
- Σ' αυτή την ενότητα θα μάθουμε τα βασικά βήματα για την περίληψη, τα οποία είναι:
 1. Η προσεκτική ανάγνωση του αρχικού κειμένου.
 2. Ο εντοπισμός του κεντρικού θέματος (θεματικού κέντρου) του κειμένου.
 3. Η μελέτη της δομής των παραγράφων του κειμένου και η υπογράμμιση των βασικών λέξεων.
 4. Η γραφή σύντομων πλαγιότιτλων σε κάθε παράγραφο.

5. Η γραφή της περίληψης με ιδιαίτερη προσοχή:

- ❖ να ξεκινά είτε με αναφορά στο κείμενο/συγγραφέα είτε απευθείας·
- ❖ να αξιοποιεί με προσοχή τις απαραίτητες συνδετικές λέξεις·
- ❖ να περιέχει την κύρια θέση και τις βασικές ιδέες του κειμένου·
- ❖ να έχει πληροφοριακό ύφος και να μη σχολιάζει το κείμενο·
- ❖ να μην υπερβαίνει τον αριθμό λέξεων που έχει οριστεί.

5.1.2. Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου έρχονται και πάλι σε επαφή με την παραγωγή περιληπτικών κειμένων στην 2^η Ενότητα του σχολικού εγχειριδίου τους «Νεοελληνική Γλώσσα, Β΄ Γυμνασίου». Ο στόχος είναι ελαφρώς αυξημένος σε επίπεδο προσδοκιών, αφού πλέον οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν τη δική τους περίληψη με τη βοήθεια πλαγιότιτλων. Αντιλαμβάνονται, ενδεχομένως, οι μαθητές ότι οι δραστηριότητες που προηγήθηκαν κατά τη φοίτηση τους στην Α Γυμνασίου αποτελούν ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για την παραγωγή, από πλευράς τους, μιας περίληψης.

«ΣΤΟΧΟΣ: Να γράφει την περίληψη ενός κειμένου με τη βοήθεια πλαγιότιτλων.»

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ			
→ Παρουσίαση	θέματος	–	νοηματικού κέντρου
π.χ. το κείμενο μας ενημερώνει ή αναφέρεται...			
→ 1ος πλαγιότιτλος (Προσοχή στην ομαλή σύνδεση με τη χρήση συνδετικών λέξεων, π.χ. Αρχικά, αναλυτικότερα, πιο συγκεκριμένα...)			
→ 2ος πλαγιότιτλος			
→ 3ος πλαγιότιτλος (Αξιοποιήστε τις συνδετικές λέξεις ή φράσεις που θα αναζητήσετε μαζί με τον καθηγητή σας.)			
→ 4ος πλαγιότιτλος			

Κριτήρια αυτοαξιολόγησης

1. Εντοπισμός θεματικού-νοηματικού κέντρου του κειμένου
2. Γραφή πλαγιότιτλων με αναδιατύπωση των ιδεών του αρχικού κειμένου – Όχι στείρα αντιγραφή του αρχικού κειμένου
3. Τήρηση του ορίου των λέξεων (με μικρή απόκλιση)

Στην επόμενη ενότητα δίνεται ως άσκηση η δημιουργία διαγράμματος (ό.π., σ. 55), ενώ στην 4^η γίνεται λόγος για τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του κειμένου (ό.π., σ. 69-70), ωθώντας πλέον τους μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις και μηχανισμούς σχετικούς όχι μόνο με το περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου αλλά και με την οργάνωση αυτού.

5.1.3. Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Οι μαθητές στην τρίτη γυμνασίου έρχονται και πάλι σε επαφή με τη θεωρία της περίληψης. Συγκεκριμένα στην 8^η Ενότητα του εγχειριδίου «Νεοελληνική Γλώσσα, Γ΄ Γυμνασίου», ο μαθητής καλείται συντάξει περίληψη κειμένων από διάφορα είδη χρηστικών κειμένων (Γεωργιάδου, Αγ. & Πασσάς, Γ, 2016). Ο μαθητής καλείται να μελετήσει με προσοχή τα κείμενα, να συνθέσει σημειώσεις και πλαγιότιτλους και να συντάξει μια περίληψη χωρίς αξιολογικές κρίσεις (Ματσαγγούρας, 2009).

Θυμάμαι ότι:

- Οι **περιλήψεις** είναι σύντομα κείμενα που προκύπτουν από άλλα εκτενέστερα, διατηρώντας μόνο τα βασικά τους στοιχεία και παραλείποντας τις λεπτομέρειες.
- Οι περιλήψεις είναι εξαιρετικά χρήσιμες και έχουν πολλές εφαρμογές στην καθημερινή ζωή (π.χ. σύντομες ειδήσεις, οπισθόφυλλα βιβλίων). (σχολικό εγχειρίδιο)

Για να κάνω την περίληψη ενός κειμένου πρέπει:

α. να κατανοήσω το αρχικό κείμενο

β. να μελετήσω τη δομή του

γ. να εντοπίσω τα βασικά στοιχεία κάθε ενότητας (π.χ. παραγράφων, κεφαλαίων κ.λπ. ανάλογα με το είδος του κειμένου)

δ. να τα αποδώσω σε ένα νέο κείμενο που να εξυπηρετεί το σκοπό για τον οποίο παράγεται.

Βοηθητικό ρόλο στη συγγραφή της περίληψης μπορούν να παίξουν οι πλαγιότιτλοι που θα έχουμε βρει για κάθε παράγραφο του αρχικού κειμένου.

Στην περίληψη δεν είναι απαραίτητο να μιμούμαστε το ύφος του αρχικού κειμένου.

Η χρήση αυτούσιων λέξεων ή φράσεων του αρχικού κειμένου καλό είναι να αποφεύγεται.) (σχολικό εγχειρίδιο).

5.1.4. Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Στο σχολικό εγχειρίδιο «Έκφραση - Έκθεση για τη Β΄ Λυκείου» και συγκεκριμένα στην ενότητα των σημειώσεων (4^η ενότητα: Σημειώσεις – Περίληψη) εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής πρέπει να κρατά σημειώσεις από γραπτό λόγο, κατά παράγραφο ή σε ευρύτερες νοηματικές ενότητες, και από προφορικό

λόγο. Ως προς την περίληψη, και πάλι ο διαχωρισμός αφορά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ενώ παρουσιάζονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθούνται και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να παρουσιάζεται η περίληψη. Τα θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση αφορούν τη λακωνικότητα και την εξοικονόμηση χρόνου στην καθημερινή ζωή.

Η ενότητα αυτή δομείται σε δύο επιμέρους υποενότητες. Στην πρώτη εξετάζονται οι σημειώσεις από γραπτό και από προφορικό λόγο. Παρουσιάζονται οι τεχνικές με τις οποίες μπορούμε να κρατήσουμε σημειώσεις κατά παράγραφο και κατά ευρύτερες νοηματικές ενότητες, καθώς και η μεθοδολογία σύνταξης του διαγράμματος ενός κειμένου, ενώ επισημαίνονται σύντομα και οι ιδιαιτερότητες των σημειώσεων από προφορικό λόγο. Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται η μεθοδολογία της περίληψης, οι διαφορές ανάμεσα στην εκτενή και τη συνοπτική περίληψη, η λειτουργία της ενεργητικής και της παθητικής σύνταξης στην περίληψη και δίνονται παραδείγματα περιλήψεων που εξυπηρετούν ποικίλους σκοπούς. Τέλος, εξετάζεται η περίληψη προφορικού κειμένου και συγκεκριμένα η δημοσιογραφική περίληψη μιας συζήτησης και η περίληψη (σε προφορικό και γραπτό λόγο) μιας συζήτησης. Τα θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση της ενότητας αφορούν τη λακωνική έκφραση και την προσπάθεια για εξοικονόμηση χρόνου στη σύγχρονη καθημερινή ζωή. Τέλος, αναφορικά με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους, αυτοί παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

Διδακτικοί στόχοι:

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να ασκηθούν στην αφαιρετική διαδικασία με την οποία διατηρούν τα ουσιώδη και παραλείπουν τα επουσιώδη και δευτερεύοντα, ανάλογα με το σκοπό τους.
- Να κατακτήσουν ένα λόγο σαφή και νοηματικά πυκνό, οξύνοντας παράλληλα την κριτική τους ικανότητα.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, δεδομένου ότι οι λέξεις είναι φορείς εννοιών.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μέσω κειμένων με επικοινωνιακό χαρακτήρα.
- Να ασκηθούν στην κατανόηση κειμένου.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Περίληψη είναι κάθε είδος συνοπτικού και περιεκτικού κειμένου, το οποίο προκύπτει από την επιλογή, το μετασχηματισμό και την αναδιοργάνωση των σημαντικότερων στοιχείων ενός προγενέστερου και εκτενέστερου κειμένου (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997:137). Η περίληψη διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα: α) η νοηματική πύκνωση, β) η λεκτική συνοπτικότητα και γ) η πληροφοριακή πληρότητα (Ματσαγγούρας, 2004:467).

Πέραν, όμως από τα ανωτέρω και σύμφωνα με τον Ratteray (1985), η περίληψη μπορεί να εκλάβει ποικίλες μορφές με διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Πιο συγκεκριμένα, τα είδη αυτά διαχωρίζονται αδρά ως εξής: α) απλή πύκνωση, β) πληροφοριακή-περιγραφική, γ) αξιολογική, δ) επιλεκτική, ε) συνθετική και στ) ατελής. Τα παραπάνω είδη εντάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες είναι οι: α) αναπαραγωγικές που αποδίδουν το περιεχόμενο και την κειμενική μορφή του μητρικού κειμένου, δηλαδή, αποδίδουν εν πολλοίς το αρχικό κείμενο, β) δοκιμαϊκές, οι οποίες εκφράζουν την οπτική του συντάκτη της περίληψης και γ) σχηματικές που αποδίδονται με τη μορφή γραφικής αναπαράστασης.

Στο πλαίσιο αυτό, κινήθηκε το αντικείμενο της παρούσης εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρατέθηκαν οι ορισμοί, η ετυμολογία, καθώς και η εννοιολογική αποσαφήνιση της λέξης περίληψη. Έγινε, επιπλέον μνεία, στους τύπους τους οποίους διακρίνεται και στις κατηγορίες, τις οποίες εντάσσονται οι τύποι. Το δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρθηκε, αφενός μεν στη μαθησιακή και χρηστική σπουδαιότητα του περιληπτικού λόγου, αφετέρου δε στην περιγραφή των δεξιοτήτων που ενεργοποιούνται κατά τη σύνταξη ενός περιληπτικού κειμένου. Επιπλέον, επιχειρήθηκε μια συνοπτική αναφορά, στις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη σύνταξη του περιληπτικού λόγου και για τη σπουδαιότητά του στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των διδακτικών τεχνικών της πύκνωσης λόγου, την έκταση, την περιγραφή των βημάτων και την καταγραφή των κριτήριων αξιολόγησης του περιληπτικού λόγου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6. ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αναζητούσε κατα βάση τη γνώμη των μαθητών για την χρησιμότητα της σύνοψης κειμένων στη καθημερινή ζωή, για τη σημαντικότητα, τη μέθοδο διδασκαλίας και τις δυσκολίες που δημιουργεί η περίληψη ως γλωσσική άσκηση στο μάθημα της Γλώσσας και όχι μόνο στο Γυμνάσιο αλλά και στο μάθημα της Έκφρασης Έκθεσης στο Λύκειο. Οι μαθητές είχαν επίσης τη δυνατότητα να συμπληρώσουν προαιρετικά τη γνώμη τους για τις γενικότερες δυσκολίες της περίληψης αλλά και τα αίτια της συχνάς παρατηρήσιμης μικρής βαθμολόγησης σε επίπεδο Πανελλήνιων εξετάσεων.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από πενήντα μαθητές της Γ Γυμνασίου της Λεοντείου σχολής στα Πατήσια αλλά και από πενήντα μαθητές Γ Λυκείου του 7^{ου} Λυκείου Πειραιά. Τα αποτελέσματα χωρίς αμφιβολία παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον.

6.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

1. Θεωρείς ότι η δυνατότητα σύνοψης κειμένων είναι χρήσιμη για την καθημερινή ανθρώπινη επικοινωνία;
ΝΑΙ **ΟΧΙ**
2. Θεωρείς απαραίτητη τη διδασκαλία της περίληψης στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας;
ΝΑΙ **ΟΧΙ**
3. Σου δημιουργεί δυσκολίες ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται στο σχολείο; Ποιες είναι αυτές(το γράφω προαιρετικά παρακάτω)
ΝΑΙ **ΟΧΙ**
4. Τη θεωρείς δύσκολη γλωσσική άσκηση;
ΝΑΙ **ΟΧΙ**
5. Εφαρμόζεις τις οδηγίες που σου δίνονται από τα σχολικά εγχειρίδια; Αν όχι γιατί;
ΝΑΙ **ΟΧΙ**
6. Συνδέεις το τρόπο ανάπτυξης κάθε παραγράφου με την ευκολία ή την δυσκολία δημιουργίας πλαγιότιτλου;
ΝΑΙ **ΟΧΙ**

7. Αξιοποιείς πληροφορίες απο όλες τις παραγράφους;

ΝΑΙ **ΟΧΙ**

8. Ακολουθείς μια συγκεκριμένη δομή στη περίληψη σου;

ΝΑΙ **ΟΧΙ**

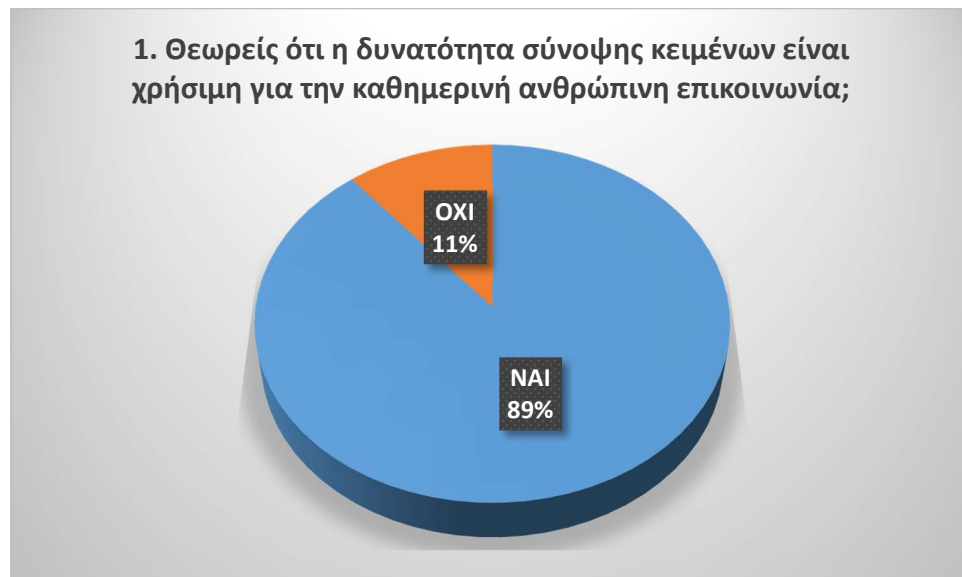
(ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ)

Δυο σκέψεις για τη δυσκολία της περίληψης και την αιτία της μικρής βαθμολόγησης της πλειονότητας των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις

6.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΧΟΡΗΓΗΘΕΝΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

6.2.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

1. Θεωρείς ότι η δυνατότητα σύνοψης κειμένων είναι χρήσιμη για την καθημερινή ανθρώπινη επικοινωνία;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Δε χωρά αμφιβολία πως η δυνατότητα σύνοψης κειμένων είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο είναι απόλυτα αναγκαία για την καθημερινή επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι ειδήσεις σε 1' στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, στις μικρές αγγελίες των εφημερίδων, στα οπισθόφυλλα των βιβλίων κ.ά. (Αγγελάκος κ.ά., χ.έ.: 49). Επομένως, ένα μεγάλο μέρος από τις πληροφορίες που προσλαμβάνουμε έχουν ουσιαστικά περιληπτικό χαρακτήρα (Κατσαρού κ.ά., χ.έ.:96).

Έτσι, το 89% των μαθητών του Γυμνασίου έχει διαπιστώσει ήδη ότι η δυνατότητα σύνοψης κειμένων είναι αναμφίβολα μια δυνατότητα που κρίνεται αναγκαία καθώς

πολύ συχνά καλούνται να διηγηθούν περιληπτικά σε μια εφηβική παρέα τα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν στη καθημερινότητά τους, να συζητήσουν περιληπτικά με τους γονείς τους για την καθημερινή τους απόδοση στο σχολείο κ.α. Επίσης, άλλη μια σημαντικότερη μορφή περιληπτικού κειμένου με την οποία έρχονται διαρκώς σε επαφή είναι αυτή των γραπτών μηνυμάτων μέσω του κινητού τηλεφώνου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Τα γραπτά μηνύματα και η επικοινωνία μέσω των νέων εφαρμογών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης άλλαξαν ριζικά τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων της σύγχρονης εποχής και πόσο μάλλον των νέων. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε μάλιστα ότι δημιούργησαν μια νέα μορφή περιληπτικών κειμένων.(Π. Παπαιωάννου-Α.Πατούνα, 2003). Τα μηνύματα αυτά περιορίζονται από τη χρέωση ανά το μέγεθος, την ανάγκη άμεσης επικοινωνίας και τον χρόνο. Για τους λόγους αυτούς κρίνεται επιτακτική η δυνατότητα σύννοψης κειμένων για τους νέους.

2. Θεωρείς απαραίτητη τη διδασκαλία της περίληψης στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Κατά συντριπτική πλειοψηφία, οι μαθητές του Γυμνασίου κατά 95% απάντησαν πως η διδασκαλία της περίληψης θεωρείται απαραίτητη και είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της Γλώσσας. Θεωρείται αποδεκτό πως η διδασκαλία της περίληψης είναι μία από τις σημαντικότερες γλωσσικές ασκήσεις καθώς απαιτεί ανεπτυγμένες δεξιότητες τόσο στην κατανόηση του γραπτού λόγου όσο και στην παραγωγή. Οι μαθητές είναι πολύ λογικό να έχουν διαπιστώσει την αξία της διδασκαλίας τη περίληψης καθώς είναι μια εργασία που δεν τους ζητείται μόνο στο μάθημα της Γλώσσας αλλά και σε πολλά άλλα μαθήματα όπως η Οδύσσεια, η Ιλιάδα, η Ελένη, η Λογοτεχνία, η Γεωγραφία και η Βιολογία. Επίσης, σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις καλούνται να αποδώσουν τη γνώση που έχουν αποκτήσει σε περιληπτικό

κείμενο. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές έχουν διαπιστώσει πως η διδασκαλία της περίληψης δεν είναι μόνο αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της Γλώσσας αλλά και ένα αναπόσπαστο κομμάτι της υψηλής απόδοσής τους στο σχολείο.

3. Σου δημιουργεί δυσκολίες ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται στο σχολείο;
Ποιες είναι αυτές;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Το 81% των μαθητών του Γυμνασίου απάντησαν πως ο τρόπος διδασκαλίας της περίληψης στο σχολείο δεν τους δημιουργεί δυσκολίες ενώ το 19% θεωρεί πως η διδασκαλία της δημιουργεί κάποιες δυσκολίες. Οι πιθανοί λόγοι που οι περισσότεροι μαθητές δεν εντοπίζουν δυσκολίες στη διδασκαλία της περίληψης είναι η συνεχή τριβή τους με την παραγωγή περιληπτικών κειμένων διαφόρων μορφών, όπως έχει ήδη προαναφερθεί. Βέβαια, θα μπορούσε να σημειωθεί πως οι απαιτήσεις της παραγωγής περιληπτικών κειμένων στις σχολικές τάξεις του Γυμνασίου στο μάθημα της Γλώσσας δε παρουσιάζουν την ίδια αυστηρότητα με αυτή του Λυκείου όσον αφορά την έκφραση, τη δομή, το περιεχόμενο και το μέγεθος του περιληπτικού κειμένου, όπως επίσης δε θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της εξέτασης του μαθήματος της Γλώσσας, καθώς συχνά αντικαθιστάται από ερμηνευτικές ασκήσεις κατά την εξέταση του μαθήματος.

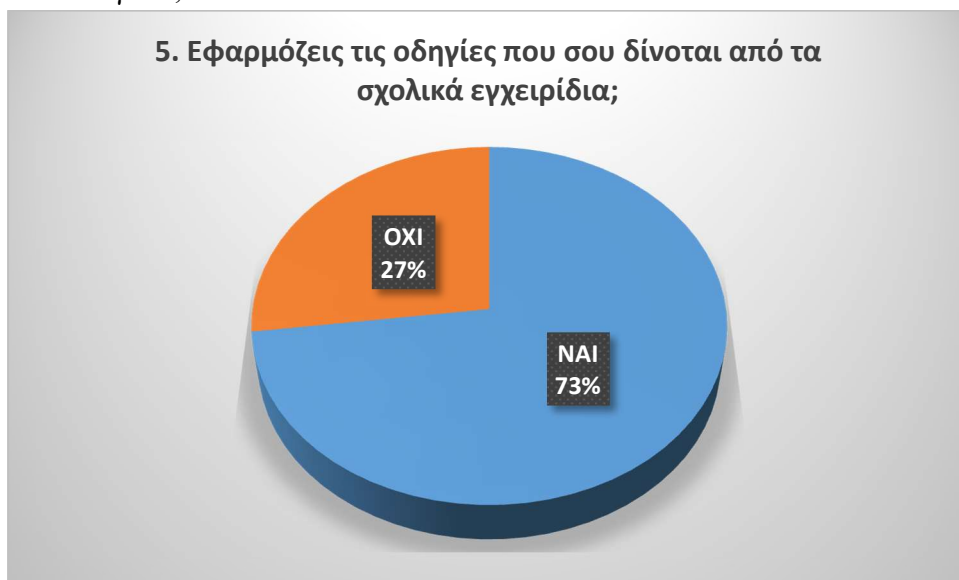
4. Τη θεωρείς δύσκολη γλωσσική άσκηση;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερώτησης σίγουρα παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον. Αν και οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν παραπάνω κατά πλειονότητα ότι δεν παρουσιάζει δυσκολίες ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται στο σχολείο την παραγωγή περιληπτικών κειμένων, το 54% των μαθητών απάντησε πως δε θεωρεί την σύντομη κειμένων μια δύσκολη γλωσσική άσκηση ενώ το 46% θεωρεί πως υπάρχουν κάποιες δυσκολίες. Όπως έχει προαναφερθεί η παραγωγή περιληπτικών κειμένων είναι ζητούμενο πολλών μαθημάτων. Οπότε είναι πιθανό να έχει συνδεθεί η δυσκολία παραγωγής μια περίληψης με το βαθμό δυσκολίας του εκάστοτε μαθήματος και όχι μόνο με τις προφανείς δυσκολίες της επιλογής ανάμεσα σε ουσιώδη και επουσιώδη στοιχεία ενός κειμένου. .

5. Εφαρμόζεις τις οδηγίες που σου δίνονται από τα σχολικά εγχειρίδια; Αν όχι γιατί;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Το 73% των μαθητών απάντησε πως ακολουθεί τις οδηγίες που τους δίνονται από τα σχολικά εγχειρίδια ενώ το 27% συντάσσει τα περιληπτικά κείμενα βάσει οδηγιών. Είναι πολύ πιθανό το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών να ακολουθεί τις οδηγίες των σχολικών εγχειριδίων καθώς είναι οι μόνες που έρχονται σε επάφη. Σε αντίθεση με τους μαθητές του Λυκείου, οι μαθητές του Γυμνασίου παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά αναζήτησης άλλων πηγών για τον εμπλουτισμό των θεμάτων που πραγματεύονται τα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης, οι μαθητές στο Γυμνάσιο δε διδάσκονται τόσο συστηματικά την παραγωγή περιληπτικών κειμένων οπότε είναι πιθανό να μην χρειάστηκε μέχρι στιγμής στη σχολική τους πορεία να ασχοληθούν εκτενώς με τα περιληπτικά κείμενα. Τέλος, είναι κοινά αποδεκτό το γεγονός πως οι μαθητές του Γυμνασίου παρακολουθούν λιγότερα φροντιστηριακά μαθήματα και έχουν στην κατοχή τους λιγότερα φροντιστηριακά ή εξωσχολικά εγχειρίδια που θα μπορούσαν να παρουσιάσουν οδηγίες για την παραγωγή περιληπτικών κειμένων.

6. Συνδέεις το τρόπο ανάπτυξης κάθε παραγράφου με την ευκολία ή την δυσκολία δημιουργίας πλαγιοτίτλου;



Ο τρόπος ανάπτυξης παραγράφου είναι αμαμφίβολά ένα από τα βασικότερα θεμέλια δόμησης των ιδεών μιας παραγράφου, μιας και πολλές φορές φανερώνει τη βασική της ιδέα. Οι μαθητές του Γυμνασίου απάντησαν πως κατά 53% συνδέουν τον τρόπο ανάπτυξης παραγράφου με την δημιουργία ενός πλαγιοτίτλου ενώ το 47% δεν το συνδέει. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές που συνδέουν τον τρόπο ανάπτυξης με την παράγραφο ίσως έχουν ήδη διαπιστώσει ότι υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στο τρόπο ανάπτυξης μιας παραγράφου και το περιεχόμενό της, το οποίο είναι το βασικό ζητούμενο για την παραγωγή του περιληπτικού κειμένου. Από την άλλη πλευρά, ένα εξίσου σοβαρό ποσοστό μαθητών δε συσχετίζει τον τρόπο ανάπτυξης με τη παραγωγή πλαγιοτίτλου πιθανότατα λόγω της ελλιπούς κατανόησης της σημαντικότητας του τρόπου ανάπτυξης και της μικρής τριβής τους με τη θεωρία του καθώς έχουν διδαχτεί μερικές μορφές του τρόπου ανάπτυξης μόνο στη Β Γυμνασίου.

7. Αξιοποιείς πληροφορίες από όλες τις παραγράφους;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Είναι βέβαιο πως κάθε παράγραφος ενός κειμένου είναι ένα από τα κομμάτια που δομούν τις ιδέες του συγγραφέα και έχουν άλλοτε μικρότερη και άλλοτε μεγαλύτερη σημασία ανάλογα με τις ιδέες που παρουσιάζουν. Ο εκάστοτε συγγραφέας επιλέγει να παρουσιάσει μια νέα ιδέα σε μια παράγραφο ή να εμπλουτίσει τις ιδέες που έχει παρουσιάσει ήδη με νέα στοιχεία.

Οι μαθητές του γυμνασίου στο οποίο ολοκληρώθηκε η έρευνα φαίνεται να έχουν κατανοήσει τις παραπάνω διαπιστώσεις. Κατά 84% απάντησαν πως χρησιμοποιούν πληροφορίες από όλες τις παραγράφους θεωρώντας πως όλες οι παράγραφοι παρουσιάζουν έστω μία βασική πληροφορία που πρέπει να μεταφερθεί στο περιληπτικό κείμενο. Άλλος ένας πιθανός λόγος που οδηγεί τα παιδιά να χρησιμοποιούν πληροφορίες από όλες τις παραγράφους είναι η παραγωγή περιληπτικών κειμένων μέσω πλαγιοτίτλων σε προηγούμενες τάξεις, γεγονός που τους έχει οδηγήσει στη διαπίστωση πως κάθε παράγραφος εμπεριέχει τουλάχιστον μια βασική πληροφορία.

8. Ακολουθείς μια συγκεκριμένη δομή στη περίληψη σου;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Οι περισσότεροι μαθητές(62%) χρησιμοποιούν μια συγκεκριμένη δομή κατά την παραγωγή των περιλήψεων τους ενώ το 38% δεν ακολουθεί ένα τυπικό σχήμα για την παραγωγή περιληπτικών κειμένων. Είναι πιθανόν να ακολουθείται ένα συγκεκριμένο σχήμα κατά τη δημιουργία περιληπτικών κειμένων καθώς όπως έχει προαναφερθεί η διαδικασία σύνοψης ενός κειμένου απαιτεί υψηλές δεξιότητες τόσο κατά την κατανόηση γραπτού λόγου όσο και κατά την παραγωγή. Η ύπαρξη ενός σχήματος στο μυαλό των μαθητών πιθανότατα τους απαλλάσσει από το άγχος της εκκίνησης της συγγραφής και του τρόπου με τον οποίο πρέπει να καταγράψουν τις βασικές ιδέες του πρωτόλιου κειμένου. Επίσης, ένας πολύ σοβαρός παράγοντας που επηρεάζει σύσσωμο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η διαχείριση του χρόνου. Έτσι, η χρησιμοποίηση ενός συγκεκριμένου σχήματος πολύ πιθανό να δίνει την ευκαιρία ολοκλήρωσης της παραγωγής περίληψης σε μικρότερο χρόνο. Αυτό βοηθά τους μαθητές να έχουν περισσότερο χρόνο σε διαγωνίσματα που ζητείται μια περίληψη και έτσι κερδίζουν περισσότερο χρόνο για τις υπόλοιπες ασκήσεις και ολοκληρώνουν από την άλλη πλευρά ταχύτερα τις εργασίες που αφορούν την παραγωγή ενός περιληπτικού κειμένου τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

Γνώμη των μαθητών του Γυμνασίου για τις Δυσκολίες της περίληψης

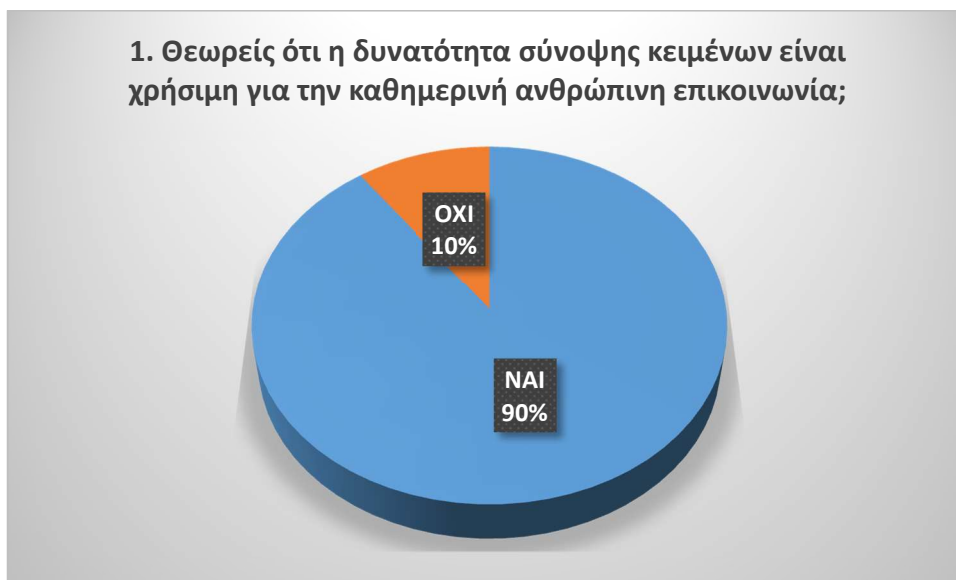
- ✚ Τα παιδιά έχοντας την ευκαιρία να καταγράψουν συμπληρωματικές σκέψεις για τις δυσκολίες της περίληψης και την κατά πλειονότητα δυσκολία μικρής βαθμολόγησης στις πανελλήνιες εξετάσεις σημείωσαν τα εξής:
- ✚ Ελλιπής διδασκαλία
- ✚ Δυσκολία ολοκλήρωσης εργασίας στον απαιτούμενο χρόνο
- ✚ Δυσκολία στην επιλογή των σημαντικών σημείων και τον διαχωρισμό τους από τα λιγότερα σημαντικά
- ✚ Όριο λέξεων
- ✚ Δυσκολία ολοκλήρωσης μιας περίληψης σε μεγάλα κείμενα
- ✚ Η δυσκολία κατανόησης του κειμένου δημιουργεί και δυσκολίες στην περίληψη
- ✚ Η σημαντικότητα των ιδεών ενός κειμένου κρίνεται διαφορετικά από κάθε άνθρωπο
- ✚ Χρειάζεται περισσότερη εξάσκηση
- ✚ Χρειάζεται να διδάσκεται από μικρότερες τάξεις
- ✚ Δεν αφιερώνεται τόσο χρόνος στην διδασκαλία της περίληψης, παρόλο που είναι πάρα πολύ σημαντική

Αποτελέσματα της έρευνας στο Γυμνάσιο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών γυμνασίου σε ερωτηματολόγιο που τους χορηγήθηκε σχετικά με την αξία και διδασκαλία της περίληψης, συγκεντρώθηκαν τα κάτωθεν αποτελέσματα. Αρχικά, κατά συντριπτική πλειονότητα τα παιδιά θεωρούν σημαντική την σύνοψη κειμένων για την καθημερινή τους επικοινωνία (89%). Πιστεύουν επίσης, ότι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας (95%). Παρότι σημείωσαν πως δεν τους δημιουργεί σοβαρές δυσκολίες ο τρόπος διδασκαλίας της (81%), παρατηρείται μη σημαντική ποσοστιαία απόκλιση στο ερώτημα για τη δυσκολία της περίληψης ως γλωσσικής άσκησης. Αναλυτικότερα, μόλις το 54% δήλωσε πως δε τη θεωρεί δύσκολη γλωσσική άσκηση έναντι του επίσης σημαντικού ποσοστού 46%, το οποίο αναγνωρίζει δυσκολίες ως προς τη συγγραφή της. Επίσης, κατά 73% του δείγματος φαίνεται να εφαρμόζει τις οδηγίες που δίνονται στη μαθητική ολομέλεια από τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ το 53% των μαθητών είναι σε θέση να συνδέει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται μια παράγραφος και τελικά να δημιουργεί τον κατάλληλο πλαγιότιτλο. Ακόμη, το 84% αξιοποιεί πληροφορίες από όλες τις παραγράφους, ενώ το 62% σημείωσε πως ακολουθεί μια συγκεκριμένη δομή, που έχει προηγηθεί στις διδασκαλίες.

6.2.2 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

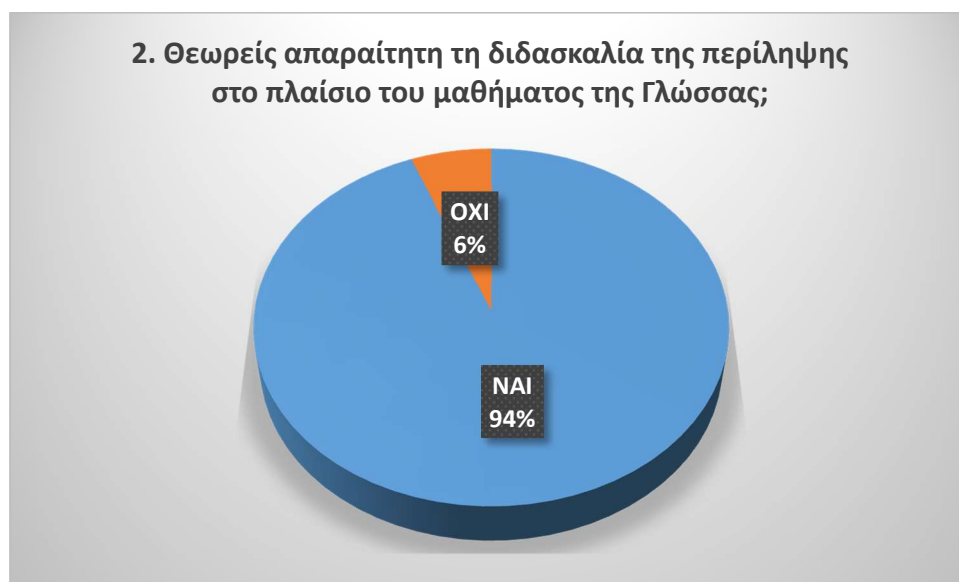
1. Θεωρείς ότι η δυνατότητα σύνοψης κειμένων είναι χρήσιμη για την καθημερινή ανθρώπινη επικοινωνία;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Οι μαθητές του λυκείου παρουσίασαν σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα, όσον αφορά την χρησιμότητα της σύνοψης κειμένων για την καθημερινή επικοινωνία. Σε ποσοστό 90% τη θεωρούν σημαντικό κομμάτι της καθημερινής επικοινωνίας καθώς πολύ πιθανόν να έχουν διαπιστώσει ότι η περίληψη σε γραπτό και προφορικό λόγο καταλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο μέρος της καθημερινής τους επικοινωνίας όπως τα γραπτά μηνύματα μέσω κινητού τηλεφώνου και μέσω κοινωνικής δικτύωσης, e-mail κ.α.

2. Θεωρείς απαραίτητη τη διδασκαλία της περίληψης στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Κατά συντριπτική πλειοψηφία οι μαθητές του Λυκείου θεωρούν τη διδασκαλία της περίληψης αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της Γλώσσας(Έκφραση-Έκθεση). Οι μαθητές του Λυκείου γνωρίζουν πια ότι η περίληψη είναι η σημαντικότερη γλωσσική άσκηση που ζητείται κατά την εξέταση του μαθήματος της έκθεσης τόσο ενδοσχολικά όσο και πανελλαδικά. Ακόμη και ύστερα από τις φετινές αλλαγές(2019-2020) στην εξέταση του μαθήματος της έκθεσης και της συνεξέτασης του με το αντικείμενο της λογοτεχνίας , η παραγωγή περίληψης συνεχίζει να λαμβάνει το μεγαλύτερο βαθμό στις πανελλήνιες εξετάσεις(15%). Ακόμη, είναι μια άσκηση που τους ζητείται πολύ πιο συχνά και συστηματικά στο μάθημα της γλώσσας αφού οι μαθητές από τη Β Λυκείου και ύστερα προετοιμάζονται εκτενώς για τις επικείμενες εξετάσεις τόσο στη Β Λυκείου όσο και την επόμενη χρονιά. Τέλος, πέρα από την προερατική διδασκαλία της περίληψης στην Α Λυκείου, η διδασκαλία της παραγωγής περιληπτικών κειμένων στη β Λυκείου είναι υποχρεωτική καθώς υπάρχει και το ανάλογο κεφάλαιο στο σχολικό εγχειρίδιο.

3. Σου δημιουργεί δυσκολίες ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται στο σχολείο;
Ποιες είναι αυτές;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Με πολύ μικρή διαφορά πια, οι μαθητές του λυκείου απάντησαν κατά 56% ότι δεν τους δημιουργεί δυσκολίες ο τρόπος διδασκαλίας της περίληψης ενώ το 46% δεν είναι ικανοποιημένο από τον τρόπο διδασκαλίας. Από τη μία πλευρά, είναι πιθανόν ο συστηματικός τρόπος διδασκαλίας της περίληψης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να έχει επιλύσει τις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά κατά τη σύνθεση περιληπτικών κειμένων. Επίσης, είναι εξίσου πιθανόν να βρίσκουν ικανοποιητικές τις οδηγίες του σχολικού εγχειριδίου και να είναι σε θέση πια να παράγουν ευκολότερα περιληπτικά κείμενα. Τέλος, η χρόνια διδασκαλία και η εξάσκηση σε μια τέτοια άσκηση είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την ευκολία ή τη δυσκολία σύνθεσης μιας περίληψης και έτσι να φαίνεται πιο εύκολη και η κατανόηση του τρόπου διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά ένα σημαντικό ποσοστό απάντησε πως ο τρόπος διδασκαλίας της παραγωγής τέτοιου είδους κειμένων τους δημιουργεί δυσκολίες. Παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν και εδώ την απάντηση των παιδιών είναι ο τρόπος με τον οποίο ο καθηγητής του εκάστοτε σχολείου έχει επιλέξει να διδάξει την περίληψη, η χρόνια διδασκαλία της περίληψης τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο και οι πιθανές ελλείψεις της, η ελλιπής προσπάθεια κατανόησης και εξάσκησης από την πλευρά των μαθητών αλλά και γενικότερα η δυσκολία της σύνθεσης περιληπτικών κειμένων είναι μερικοί από τους λόγους που ίσως κάνουν κάποιους μαθητές να πιστεύουν ότι ο τρόπος διδασκαλίας δεν τους βοηθά.

4. Τη θεωρείς δύσκολη γλωσσική άσκηση;



Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών(70%) απάντησε πως δε τη θεωρεί δύσκολη γλωσσική άσκηση έναντι του 30% των μαθητών που την θεωρεί απαιτητική γλωσσική άσκηση. Θεωρείται λογικό το γεγονός πως οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι η περίληψη δεν είναι απαραίτητα δύσκολη γλωσσική άσκηση γιατί πολύ πιθανόν να έχουν εξασκηθεί αρκετά μέχρι στιγμής οπότε έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στην επίλυση τέτοιων ασκήσεων. Επίσης, είναι κοινά αποδεκτό το γεγονός πως οι περισσότεροι μαθητές ετοιμάζονται επισταμένα για τις επερχόμενες πανελλήνιες εξετάσεις από τη Β Λυκείου τόσο στο σχολείο όσο και σε κάποιο φροντιστήριο.

Αντίθετα το 30% των μαθητών απάντησε πως τη θεωρεί δύσκολη γλωσσική άσκηση. Είναι σίγουρα πολλοί οι λόγοι που θα μπορούσαν να κάνουν ένα μαθητή να δυσκολεύεται στην επίλυση τέτοιων ασκήσεων. Μερικοί από τους λόγους θα μπορούσαν να είναι η ελλιπή προσπάθεια, η ελλιπής εξάσκηση, η δυσκολία κατανόησης πιο απαιτητικών κειμένων, η δυσκολία επιλογής των ουσιωδών πληροφοριών ενός κειμένου, το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο αλλά και η ελλιπής διδασκαλία της παραγωγής περιληπτικών κειμένων. Τέλος, οι μαθητές του Λυκείου γνωρίζουν ότι η περίληψη είναι η σημαντικότερη γλωσσική άσκηση στις εξετάσεις και επομένως το χαμηλό ή το υψηλό κίνητρο για την επιτυχία τους να επηρεάζει και τη δυσκολία ή την ευκολία παραγωγής μιας περίληψης.

5. Εφαρμόζεις τις οδηγίες που σου δίνονται από τα σχολικά εγχειρίδια;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Το 60% των μαθητών εφαρμόζει τις οδηγίες που τους δίνονται από τα σχολικά εγχειρίδια. Το σχολικό εγχειρίδιο της Α Λυκείου δε παρουσιάζει οδηγίες για τη συγγραφή μιας περίληψης. Αντίθετα, η θεωρία της περίληψης καταλαμβάνει ολόκληρο το τελευταίο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου της Έκφρασης- Έκθεσης της Β Λυκείου, παρουσιάζοντας οδηγίες για τη σύνθεση μιας περίληψης. Είναι πιθανόν λοιπόν, οι μαθητές να ακολουθούν τις οδηγίες που τους δίνονται από το σχολικό εγχειρίδιο και είναι σε θέση να παράξουν ένα περιληπτικό κείμενο.

Από την άλλη πλευρά, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών(40%) απάντησε πως δεν ακολουθεί τις οδηγίες του σχολικού εγχειριδίου. Τα πιθανά σενάρια που οδήγησαν σε αυτή την απάντηση είναι πολλά. Καταρχήν, είναι πιθανό το ενδεχόμενο οι μαθητές να έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι ένα σχήμα περίληψης ήδη στο μυαλό τους με αποτέλεσμα να ολοκληρώνουν τις περιληπτικές ασκήσεις χωρίς να ακολουθήσουν τις οδηγίες των σχολικών εγχειριδίων. Άλλο ένα σοβαρό ενδεχόμενο που οδήγησε σε αυτή την απάντηση είναι, όπως αναφέρθηκε και σε μερικές απαντήσεις των μαθητών, η παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων. Αποτελεί πια δεδομένο το γεγονός πως μεγάλη μερίδα των μαθητών παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα με σκοπό την προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Έτσι είναι πιθανό να ακολουθούν οδηγίες σύνταξης μιας περίληψης από φροντιστηριακά και εξωσχολικά εγχειρίδια. Τέλος, οι νέοι αυτής της ηλικίας έχουν την εμπειρία και τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους μέσα από την

αναζήτηση τους στο διαδίκτυο, στο οποίο συγκεκριμένα ποικίλουν τα παραδείγματα οργάνωσης και σύνθεσης μιας περίληψης.

6. Συνδέεις τον τρόπο ανάπτυξης κάθε παραγράφου με την ευκολία ή την δυσκολία δημιουργίας πλαγιοτίτλου;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της Β Λυκείου(68%) δε συνδέει τον τρόπο ανάπτυξης κάθε παραγράφου με την ευκολία ή τη δυσκολία δημιουργίας πλαγιοτίτλου ενώ το 32% των μαθητών θεωρεί πως ο τρόπος ανάπτυξης μιας παραγράφου επηρεάζει τον πλαγιοτίτλο και κατ'επέκταση τη σύνθεση της περίληψης. Ένας πιθανός λόγος είναι ίσως η αδυναμία σύνδεσης της θεωρίας της παραγράφου(δομή, τρόπος ανάπτυξης) με τη δημιουργία ενός περιληπτικού κειμένου. Ακόμη, σε κανένα σχολικό εγχειρίδιο δε συνδέεται ο τρόπος ανάπτυξης με τη δημιουργία πλαγιοτίτλου. Επομένως, φαίνεται λογικό το γεγονός πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δε λαμβάνουν υπόψη ως κύρια παράμετρο για τη δημιουργία πλαγιοτίτλου τον τρόπο ανάπτυξης.

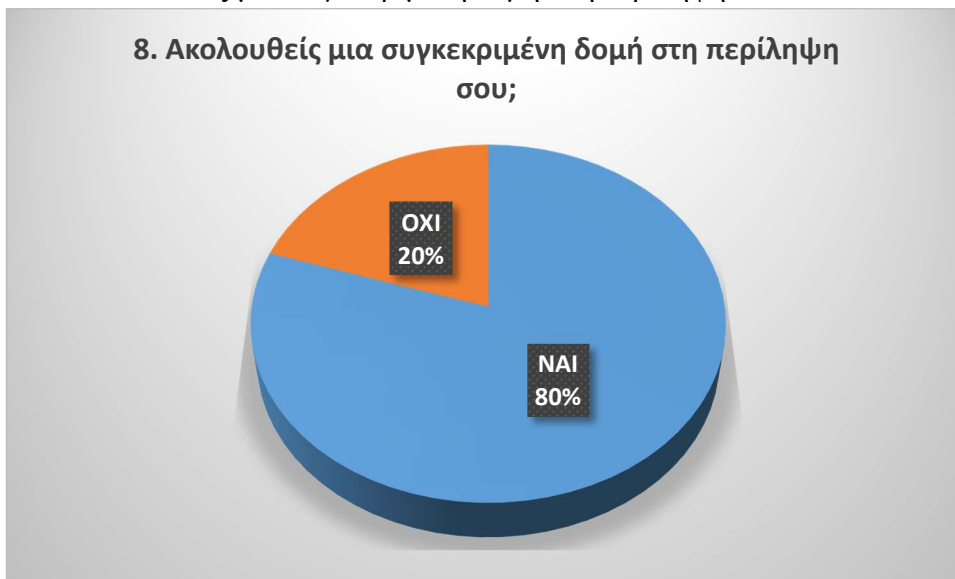
7. Αξιοποιείς πληροφορίες από όλες τις παραγράφους;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του λυκείου αξιοποιεί πληροφορίες από όλες τις παραγράφους ενώ μόνο το 20% απάντησε πως για τη σύνθεση της περίληψης δεν αξιοποιεί πληροφορίες από όλες τις παραγράφους. Αυτή η διαφορά πιθανότατα οφείλεται στην χρόνια άσκηση των μαθητών στη δημιουργία πλαγιοτίτλου ως βασική οδηγία για τη δημιουργία ενός περιληπτικού κειμένου. Τόσο στο σχολικό εγχειρίδιο της Β Γυμνασίου, όσο και σε αυτό της Β Λυκείου ο προτεινόμενος τρόπος σύνθεσης ενός περιληπτικού κειμένου είναι αυτός που στηρίζεται στη δημιουργία πλαγιοτίτλων ανά παράγραφο. Αυτός ίσως είναι και ο λόγος που οι περισσότεροι μαθητές αξιοποιούν πληροφορίες από όλες τις παραγράφους, ακόμη και αν μια παράγραφος δε παρουσιάζει κάποια βασική ιδέα που πρέπει να μεταφερθεί στο περιληπτικό κείμενο.

8. Ακολουθείς μια συγκεκριμένη δομή στη περίληψη σου;



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Οι περισσότεροι μαθητές του λυκείου ακολουθούν μια συγκεκριμένη δομή κατά την σύνταξη της περίληψης. Το γεγονός αυτό δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση καθώς οι μαθητές συνηθίζουν κατά μεγάλο ποσοστό να χρησιμοποιούν τυποποιημένα σχήματα στις απαντήσεις τους σε ασκήσεις σαν την περίληψη. Πιθανοί λόγοι χρησιμοποίησης συγκεκριμένων σχημάτων είναι η αποφυγή άγχους κατά την σύνταξη, η αποσόβηση χρόνου κατά την διάρκεια ενός διαγωνίσματος αλλά και η χρησιμοποίηση ενός σχήματος περίληψης που έχουν αντλήσει από κάποιο σχολικό ή εξωσχολικό εγχειρίδιο.

Από την άλλη πλευρά, το 20% των μαθητών δε χρησιμοποιεί συγκεκριμένη δομή κατά την σύνταξη της περίληψης. Αυτοί οι μαθητές πιθανότατα αντιμετωπίζουν ξεχωριστά κάθε κείμενο και προσπαθούν να συνθέσουν μια περίληψη χωρίς να ακολουθούν τυποποιημένες δομές και σχήματα. Ένας από τους μαθητές ανέφερε στις απαντήσεις του πως λανθασμένα διδάσκεται ένας τυπικός τρόπος δόμησης της περίληψης καθώς κάθε κείμενο είναι ξεχωριστό, οπότε απαιτεί και ξεχωριστή περίληψη. Άλλος ένας πιθανός λόγος είναι η ελλιπής διδασκαλία των βημάτων της περίληψης, όπως ανέφεραν τα παιδιά στις απαντήσεις τους που τίθενται παρακάτω.

Γνώμη των μαθητών του Λυκείου για την περίληψη

Οι μαθητές της Β' Λυκείου σημείωσαν τα εξής:

- ✚ **Ελλιπής και προβληματικός τρόπος διδασκαλίας.**
- ➔ Δεν διδάσκεται σωστά/αρκετά στα σχολεία
- ➔ Οι περιλήψεις ως ασκήσεις για το σπίτι, χωρίς να έχει διδαχτεί τρόπος
- ➔ κανένας καθηγητής στο σχολείο δεν έχει αφιερώσει χρόνο για να μας τις διδάξει
- ➔ Το σχολείο δυστυχώς δεν κάνει τις απαραίτητες ενέργειες ώστε να μάθουμε σωστά και εύκολα περίληψη, ώστε να μπορούμε ως πλειοψηφία να γράφουμε καλά σ αυτό το κομμάτι των εξετάσεων
- ➔ Δεν δίνεται σημασία στη διδασκαλία της περίληψης
- ➔ Κακή οργάνωση της ύλης.
- ➔ Δεν αφιερώνεται πολλή ώρα στην διδασκαλία της περίληψης
- ➔ Η περίληψη αποτελεί μια δύσκολη γλωσσική άσκηση. Κατά την γνώμη μου ο λόγος της μικρής βαθμολόγησης στην συγκεκριμένη εργασία αποτελεί ο τυπικός τρόπος που παρουσιάζεται στο μάθημα. Παρόλο που η περίληψη έχει μια δομή, διαφέρει από κείμενο σε κείμενο με αποτέλεσμα οι μαθητές να ακολουθούν τυφλά τον συγκεκριμένο τρόπο από το σχολείο χωρίς να προσαρμόστουν με το κείμενο
- ➔ Γενικότερα, το μάθημα της έκθεσης ως προς τον τρόπο βαθμολόγησής του, είναι ιδιαίτερα υποκειμενικό. Ο λόγος μου είναι μακροπερίοδος και χρησιμοποιώ δύσκολες λέξεις συχνά, οπότε ιδιαίτερα στην περίληψη δυσκολεύομαι να περιοριστώ. Στο σχολείο δεν γίνεται κατάλληλη προετοιμασία, οπότε βελτίωση σημειώνεται, κατά κύριο λόγο, λόγω των ιδιαίτερων μαθημάτων
- ➔ Δεν διδάσκεται καθόλου στα πλαίσια της σχολικής ώρας
- ➔ Δεν διδάσκεται στο σχολείο, απλώς ζητείται σε τεστ και διαγωνίσματα
- ➔ Δεν γίνεται σωστά και αναλυτικά
- ➔ Οι μαθητές και οι καθηγητές δεν δίνουν μεγάλη βάση στην περίληψη, κατά την άποψή μου στο σχολείο. Ακόμα πολλές φορές οι κανόνες της περίληψης αλλάζουν και αυτό, ίσως είναι κάτι που μπερδεύει τους μαθητές
- ➔ Δεν διδάσκεται στο σχολείο με προσοχή για να κατανοήσουμε τον τρόπο
- ➔ Δεν πραγματοποιείται επαρκής διδασκαλία έκθεσης- περίληψης

- ➔ Λόγω ότι διδάσκεται κατά κύριο λόγο με ανάπτυξη πλαγιότιτλων, κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας η λεγόμενη αναλογική πληροφορία του κειμένου χάνει την ουσία του θέματός της είτε από αλλοίωση είτε από ελλιπείς πληροφορίες
- ➔ Στο σχολείο ασχολούνται οι καθηγητές λίγες ώρες με την περίληψη
- ➔ Οι μαθητές μάλλον δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τις σημαντικές πληροφορίες
- ✚ **Δυσκολία διαχωρισμού των σημαντικών και των ασήμαντων στοιχείων του κειμένου.**
- ➔ Δυσκολεύομαι πολύ να ξεχωρίσω τα σημαντικά από τα ασήμαντα σημεία του κειμένου και να προχωρήσω στην περίληψη
- ➔ Τα παιδιά δεν πετυχαίνουν μεγάλους βαθμούς γιατί δεν ξέρουν να ξεχωρίζουν τα σημαντικά από τα ασήμαντα στοιχεία στις παραγράφους
- ➔ Είναι δύσκολο να ξεχωρίσεις τα πιο βασικά στοιχεία
- ➔ Θεωρώ την περίληψη δύσκολη γιατί πρέπει να ξεχωρίσεις τις πιο βασικές πληροφορίες
- ➔ Πολλές φορές γράφεις παραπάνω πληροφορίες
- ➔ Υπάρχουν πολλές πληροφορίες και τις θεωρούμε σημαντικές και δεν ξέρουμε πως να το θέσουμε, να το αναπτύξουμε ώστε να είμαστε στοχευμένοι σε αυτά που μας ζητούνται. Επιπλέον αλλιώς γίνεται το μάθημα στο σχολείο και αλλιώς στο φροντιστήριο
- ➔ Έλλειψη κριτικής σκέψης και παρατηρητικότητας
- ✚ **Δυσκολία κατανόησης του κειμένου**
- ➔ Είναι δύσκολη μόνο εάν δεν έχει κατανοηθεί πλήρως το κείμενο
- ➔ Υπάρχει πλήθος τυποποιημένων πληροφοριών στα κείμενα των εξετάσεων οι οποίες δεν εκφράζουν κάποιο γενικό συμπέρασμα οπότε οι μαθητές δυσκολεύονται να τις συνοψίσουν σε 2-3 προτάσεις
- ➔ Η δυσκολία της περίληψης εξαρτάται από την δυσκολία του κειμένου που δίνεται για περίληψη
- ➔ Σε ένα ήδη πολύ μεγάλο κείμενο υπάρχει δυσκολία στο να κάνεις περίληψη
- ➔ Απαιτεί λεπτομερή κατανόηση του κειμένου, άρα και προσεκτική ανάγνωσή του, που εξαρτάται από την ικανότητα αυτή του κάθε μαθητή.
- ➔ Πολλές φορές είναι δύσκολο να συνοψίσεις ένα μεγάλο κείμενο σε εκατό λέξεις
- ✚ **Άλλες σημειώσεις**
- ➔ Δεν δίνονται βοηθητικά ρήματα
- ➔ Ο γενικευμένος χαρακτήρας των οδηγιών περιορίζει την προσωπική μου έκφραση
- ➔ Το όριο λέξεων είναι πολύ μικρό
- ➔ Δεν υπάρχουν οδηγίες περίληψης σχολικά εγχειρίδια

Αποτελέσματα της έρευνας στο Λύκειο

Συνεπώς, ως γενικό συμπέρασμα από την συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στο δείγμα της έρευνας, διαπιστώνονται τα παρακάτω. Αρχικά, η πλειοψηφία του δείγματος αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της περίληψης ως διαύλου επικοινωνίας πραγματικών και καθημερινών καταστάσεων (90% έναντι μόλις 10%) και ως εκ τούτου αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική της αξία στα σχολικά περιβάλλοντα, και μάλιστα σε ποσοστό ελαφρώς αυξημένο (94% αποφάνθηκαν καταφατικά, ενώ αρνητικά μόλις το 6% του πλήθους). Παρόλα αυτά, από την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών του δείγματος που αφορούσε στο δεύτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι μαθητές στο σύνολό τους φάνηκαν να διχάζονται ως προς την αποτελεσματικότητα και τον βαθμό δυσκολίας του τρόπου και της μεθόδου διδασχής της από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, το 54% του δείγματος απάντησε αρνητικά, δηλώνοντας ότι δεν αναγνωρίζει κανένα βαθμό δυσκολίας στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πράξη, την ίδια ώρα που στον αντίποδα το 46% παρουσιάστηκε μη ικανοποιημένο από τις διδακτικές πρακτικές. Αναφορικά τώρα με το βαθμό δυσκολίας της ίδιας της περίληψης αυτής καθαυτής ως γλωσσικής άσκησης οι μαθητές δεν παρουσίασαν στις απαντήσεις τους σημαντική διαφοροποίηση, καθώς το 70% αποκρίθηκε θετικά και την αναγνώρισε ως μια βαθιά γλωσσική δραστηριότητα. Ενδεχομένως, σε αυτό να συμβάλει και η θετική στάση πολλών από τους μαθητές απέναντι στις οδηγίες του αρμόδιου εκπαιδευτικού εγχειριδίου όσον αφορά το προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο της περίληψης. Επίσης, σε ερώτημα που αφορούσε τακτικές και μεθόδους των ίδιων των μαθητών κατά το πρώτο στάδιο δόμησης ενός περιληπτικού κειμένου, αποδείχτηκε ότι οι μαθητές σε ποσοστό 68% δεν αξιοποιούν τον τρόπο ανάπτυξης κάθε παραγράφου για τη δημιουργία πλαγιότιτλων σε αυτήν. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι δεν προσεγγίζουν το αρχικό κείμενο στην ολότητα, δεδομένου ότι το 80% ερευνά και αντλεί πληροφορίες από κάθε παράγραφο του δοθέντος κειμένου. Σε αυτό, πιθανό, να οφείλεται το ότι οι μαθητές, στην εκπαιδευτική βαθμίδα αλλά και ηλικιακή κλίμακα που βρίσκονται να έχουν ήδη διαμορφώσει νοητικές έξεις και πλαίσια αναφοράς σχετικά με τη δομή μιας «σωστής περίληψης». Πιο συγκεκριμένα, το 80% του δείγματος παραδέχτηκε ότι ακολουθεί μια δεδομένη δομή κατά την παραγωγή μιας περίληψης, ενώ το 20% παρουσιάστηκε να διαφοροποιείται από αυτήν τη νόρμα.

6.2.3 Σύγκριση Αποτελεσμάτων από την έρευνα σε Γυμνάσιο και Λύκειο

Κατά συντριπτική πλειονότητα και οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου συμφωνούν και θεωρούν απαραίτητη την ικανότητα σύννοψης κειμένων για την ομαλή επίτευξη της καθημερινής επικοινωνίας (89% και 90% αντίστοιχα). Θεωρούν, επίσης, ότι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποιούνται μόλις σε 1 ποσοστιαία μονάδα, δηλαδή 95% και 94% αντίστοιχως. Στην παρακάτω ερώτηση, ωστόσο, παρατηρείται για πρώτη φορά μία μεγαλύτερη ποσοστιαία απόκλιση στις απαντήσεις τους. Έτσι, σε αντιδιαστολή με τα παιδιά του Γυμνασίου, τα οποία αποκάλυψαν σε ποσοστό 81% ότι δεν παρουσιάζει δυσκολία η διδακτική πρακτική περίληψης που υιοθετείται απόν εκάστοτε φορέα, εκείνα που φοιτούν στο Λύκειο θεωρούν ότι ο τρόπος που διδάσκεται τελικά δημιουργεί δυσκολίες στην ολοκλήρωση μια περίληψης (56%). Επίσης, ανάλογη ήταν και η απόκρισή τους και η απόκλισή τους στο ερώτημα το σχετικό με τη δυσκολία της περίληψης ως γλωσσικής άσκησης. Το 54% των συμμετεχόντων από το Γυμνάσιο και το 70% των μαθητών Λυκείου θεωρεί πως η περίληψη αποτελεί μια δύσκολη γλωσσική άσκηση. Αυτό, βέβαια, πιθανόν να οφείλεται στο ότι τα παιδιά του Λυκείου έχουν έρθει ήδη πολλές φορές αντιμέτωπα με την άσκηση και τις δυσκολίες της περίληψης, έχοντας δημιουργήσει παράλληλα προσωπικούς μηχανισμούς συγγραφής μιας περίληψης, σε αντίθεση με τους μαθητές του Γυμνασίου, στους οποίους έχει ζητηθεί, σίγουρα, πολύ λιγότερες –αν όχι ελάχιστες– φορές. Αναφορικά με την υιοθέτηση οδηγιών από τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, το 73% του δείγματος του γυμνασίου και το 60% των μαθητών Λυκείου εφαρμόζει τις οδηγίες που δίνονται στα σχολικά εγχειρίδια, ενώ το υπόλοιπο 27% και 40% αντίστοιχα, δεν τις εφαρμόζει, γεγονός που ενδεχομένως καταδεικνύει την πιθανότητα να εφαρμόζουν οδηγίες που τους δίνονται εξωσχολικά και εξωθεσμικά, στα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης. Το 53% και το 68% των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου αντίστοιχα, απάντησε πως δε συνδέει τον τρόπο ανάπτυξης μιας παραγράφου με τη δημιουργία πλαγιότιτλου. Έπειτα, διαπιστώνεται μια ομοφωνία των απαντήσεων στους μαθητές των δύο σχολείων, αφού το 84% και το 80% των μαθητών απάντησε πως αξιοποιεί πληροφορίες από όλες τις παραγράφους. Τέλος, μια ακόμα διαφορά παρατηρήθηκε στην διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης δομής της περίληψης, καθώς το 62% του δείγματος από το Γυμνάσιο και το 80% από το Λύκειο παρουσιάστηκε να ακολουθεί μια τυποποιημένη δομή στον τρόπο με τον οποίο συνθέτει μια περίληψη.

Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσαν πως ο τρόπος διδασκαλίας της περίληψης στο σχολείο παρουσιάζει προβλήματα καθώς ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία της είναι ελάχιστος. Δυσκολεύονται επίσης, στην επιλογή των κύριων ιδεών του κειμένου και θεωρούν ότι η ευκολία κατανόησης του κειμένου που τίθεται για περίληψη συνδέεται και με την ευκολία πύκνωσής του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

7. ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Δημιουργήθηκαν δύο σχέδια διδασκαλίας της περίληψης. Το ένα αφορούσε την διδασκαλία της περίληψης με τον παραδοσιακό τρόπο, ενώ το άλλο πρότεινε έναν νέο τρόπο πύκνωσης λόγου, αυτού της σχηματικής περίληψης, με σκοπό την σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο τύπων περιλήψεων, όσον αφορά τη δομή, την έκφραση και το περιεχόμενό τους. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν παρουσίαζαν περίπου τον ίδιο βαθμό δυσκολίας. Το λεξιλόγιο τους, η δομή τους, τα θέματα που διαπραγματεύονται, το ύφος και οι γλωσσικές επιλογές, δηλαδή, παρουσιάζουν περίπου τον ίδιο βαθμό δυσκολίας. Η «ισότητα» των δύο κειμένων, ο κοινός διδάσκων και το ίδιο μαθητικό κοινό (Γ Γυμνασίου Λεοντείου Σχολής- Α Λυκείου φροντιστηρίου Διάστιξις) αποτελούν τους παράγοντες που επιτρέπουν την σύγκριση δύο διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας της περίληψης.

7.1 ΣΕΝΑΡΙΟ – ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 Τίτλος σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας

Περίληψη γραπτού λόγου

1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό αντικείμενο του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας:

Γλώσσα Γ Γυμνασίου

Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικειμένου

Περίληψη γραπτού λόγου (Τυπική περίληψη)

Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ.

Το παρόν σχέδιο συμβαδίζει με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΣ καθώς βοηθά τους μαθητές να γράφουν την περίληψη ενός κειμένου με τη βοήθεια πλαγιοτίτλων

1.3 Σκοπός & Στόχοι του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας)

Γενικός Σκοπός

Σύνταξη Περίληψης μέσω πλαγιοτίτλων

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι μαθητές / τριες:

- Να μπορούν να επισημαίνουν τις σημαντικές ιδέες / πληροφορίες ενός κειμένου.
- Να είναι ικανοί να εντοπίζουν το νοηματικό κέντρο κάθε παραγράφου και να διατυπώνουν πλαγιότιτλους ώστε να επιτυγχάνουν σωστή πύκνωση του λόγου (να ασκηθούν στη χρήση σύντομων φράσεων, αποφεύγοντας τις μακροσκελείς προτάσεις).
- Να αντιλαμβάνονται την περίληψη που συνθέτουν ως ένα δικό τους δημιούργημα που μένει όμως πιστό στο πνεύμα του συγγραφέα.

1.4 Προτεινόμενη Εκπαιδευτική μέθοδος

Σύνταξη περίληψης με ρηματικούς πλαγιότιτλους

Ερωτοαποκρίσεις

Καταιγισμός Ιδεών

1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

2. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ- ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Γενική Περιγραφή

A. ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΠΑΛΙΑΣ ΓΝΩΣΗΣ

Ολιγόλεπτη συζήτηση με τους μαθητές για τις γνώσεις τους και τις ιδέες τους γύρω από την περίληψη με βασικά ερωτήματα : τί γνωρίζετε για την περίληψη;

Τι χρησιμότητα έχει στη ζωή μας και ποια η θέση της στη διδασκαλία της γλώσσας στο Γυμνάσιο;

Υπενθύμιση των βασικών βημάτων της περίληψης, τα οποία έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα και καταγραφή τους στον πίνακα.

Ο διδάσκων καλείται επίσης να υπενθυμίσει τη δομή παραγράφου αφού η περίληψη που ζητείται στο σχολείο είναι πάντα ένα κείμενο έκτασης μιας παραγράφου.

Τονίζει επίσης ότι ο συγγραφέας και ο φορέας που δημοσιεύει ένα κείμενο μπορεί να μαρτυρήσουν σημαντικές εξωκειμενικές πληροφορίες που βοηθούν την κατανόηση του κειμένου.

B ΣΥΝΤΑΞΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΠΛΑΓΙΟΤΙΤΛΩΝ

ΟΧΙ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ

Ο εγκλεισμός παιδιών στις φυλακές πρέπει να αποτελεί μόνο το έσχατο μέτρο, και μάλιστα για το μικρότερο χρονικό διάστημα. Ο επίτροπος για τα ανθρώπινα δικαιώματα του Συμβουλίου της Ευρώπης τάσσεται, επιπλέον, υπέρ της χρήσης εναλλακτικών λύσεων για την ποινική αντιμετώπιση των ανηλίκων, με έμφαση στην πρόληψη της παραβατικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με στοιχεία, υπάρχει μια ανησυχητική τάση στην Ευρώπη να φυλακίζονται όλο και περισσότερα παιδιά σε μικρότερη ηλικία. Ήδη η ηλικία της ποινικής ευθύνης για τους ανήλικους είναι ιδιαίτερα χαμηλή σε πολλές χώρες, όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο (οκτώ με δέκα έτη). Σε άλλες χώρες προωθούνται προτάσεις για τοποθέτηση του ορίου αυτού στα δώδεκα έτη, όπως συμβαίνει στη Γαλλία. Ωστόσο, ο επίτροπος σημειώνει ότι το ζήτημα της αντιμετώπισης της παραβατικότητας των ανηλίκων θα πρέπει να κινηθεί μακριά από τον αυταρχικό καθορισμό του ορίου ηλικίας και ταυτόχρονα να στραφεί προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός πιο φιλικού προς τα παιδιά συστήματος δικαιοσύνης. Η εμπειρία καταδεικνύει ότι η ποινικοποίηση και ιδίως ο εγκλεισμός υπονομεύουν την προσπάθεια της ομαλής επανένταξης στην κοινωνία. Η φυλάκιση κατ' αυτόν τον τρόπο έχει την αντίστροφη επίδραση από την επιθυμητή: τη μετατροπή του ανηλίκου σε ενήλικο εγκληματία.

Η μόνη αιτιολόγηση, επομένως, κατά τον επίτροπο, για τον εγκλεισμό παιδιών σε κατάσταση κράτησης είναι ότι αυτά αποτελούν μια συνεχή και σοβαρή απειλή για την δημόσια ασφάλεια. Εκτιμά δε ότι χρειάζεται να αναθεωρείται περιοδικά η ανάγκη κράτησης ανηλίκων, ενώ κάθε ξεχωριστή περίπτωση παραβατικής συμπεριφοράς πρέπει να αποτελεί το επίκεντρο μιας διεπιστημονικής αξιολόγησης, με στόχο να διασφαλίζεται ότι το παιδί έχει συνειδητοποιήσει την παράβαση και να αποτρέπεται το ενδεχόμενο επανάληψης της.

Αυτονόητο θεωρείται ότι τυχόν κράτηση ανηλίκου θα πρέπει να γίνεται υπό τις προϋποθέσεις που θέτουν οι διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ αναγκαία κρίνεται και η προώθηση στρατηγικών αποκατάστασης και εκπαίδευσης, καθώς και αντεγκληματικών πολιτικών που εστιάζουν στην πρόληψη.

Η μεταρρύθμιση του συστήματος της δικαιοσύνης για τους ανήλικους παραβάτες οφείλει να γίνει με γνώμονα τα δικαιώματα των παιδιών. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι παραμελούνται τα συμφέροντα των θύματων. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι τα συμφέροντα του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου δεν εξυπηρετούνται από ένα σύστημα που αποτυγχάνει να επανεντάξει ομαλά στην κοινωνία τους νεαρούς παραβάτες.

Διασκευασμένο άρθρο της Χρ. Χατζηιορδάνογλου στον ημερήσιο Τύπο, 2008

Γ. ΣΥΝΟΨΗ

Σύνοψη των βημάτων και της δομής της περίληψης

7.1.1 ΦΥΛΛΟ ΕΡΑΣΙΑΣ

ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

1. Ανάγνωση όλου του κειμένου.
2. Υπογράμμιση των πιο σημαντικών νοημάτων (Δεν παρασυρόμαστε από ηχηρές φράσεις).
3. Καταγραφή πλαγιοτίτλων (<Οχι μονολεκτικοί και γενικόλογοι πλαγιοτίτλοι π.χ. τα αίτια της βίας, αλλά ακριβείς και πλήρεις π.χ. η βία οφείλεται στον αμοραλισμό και στα κοινωνικά προβλήματα).
4. Αναζήτηση της λογικής σχέσης μεταξύ των ιδεών που θα καταγραφούν στην περίληψη (Ελέγχουμε τις διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις π.χ. λοιπόν: σχέση εξαγωγής συμπεράσματος και διακρίνουμε τις θέσεις του συγγραφέα από τις απόψεις άλλων προσώπων, που αναφέρονται στο κείμενο).
5. Εντοπισμός του θεματικού κέντρου του κειμένου (Η κύρια ιδέα του κειμένου βρίσκεται συνήθως στον Πρόλογο ή στον Επίλογο).
6. Εισαγωγή της Περίληψης (Αρχίζουμε την περίληψη καταγράφοντας το θέμα του κειμένου ή τη θέση του συγγραφέα, με την εξής μορφή:
-Στο κείμενο αναλύεται, παρουσιάζεται κ.λ.π. -> το θέμα του κειμένου
-Ο συγγραφέας, συντάκτης, δοκιμογράφος, κ.λ.π. -> αναφέρεται, πραγματεύεται, διερευνά, προσεγγίζει, εντοπίζει κ.λ.π. -> το θέμα του κειμένου
-Στο κείμενο, απόσπασμα, άρθρο, κ.λ.π. -> δηλώνεται, διευκρινίζεται, προτείνεται, τονίζεται, υποστηρίζεται, υπογραμμίζεται, αντιπαρατίθεται, προβάλλεται, διατυπώνεται η άποψη ότι, τεκμηριώνεται, απορρίπτεται, αποδοκιμάζεται, αιτιολογείται, θεμελιώνεται κ.λ.π. -> η θέση του συγγραφέα).
7. Καταγραφή του κειμένου της περίληψης (Το κείμενο πρέπει να διακρίνεται από συνοχή και συνεκτικότητα. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση διαρθρωτικών λέξεων ή φράσεων, που να δηλώνουν την σχέση μεταξύ των ιδεών).

ΟΧΙ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ

Ο εγκλεισμός παιδιών στις φυλακές πρέπει να αποτελεί μόνο το έσχατο μέτρο, και μάλιστα για το μικρότερο χρονικό διάστημα. Ο επίτροπος για τα ανθρώπινα δικαιώματα του Συμβουλίου της Ευρώπης τάσσεται, επιπλέον, υπέρ της χρήσης εναλλακτικών λύσεων για την ποινική αντιμετώπιση των ανηλίκων, με έμφαση στην πρόληψη της παραβατικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με στοιχεία, υπάρχει μια ανησυχητική τάση στην Ευρώπη να φυλακίζονται όλο και περισσότερα παιδιά σε μικρότερη ηλικία. Ήδη η ηλικία της ποινικής ευθύνης για τους ανήλικους είναι ιδιαίτερα χαμηλή σε πολλές χώρες, όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο (οκτώ με δέκα έτη). Σε άλλες χώρες προωθούνται προτάσεις για τοποθέτηση του ορίου αυτού στα δώδεκα έτη, όπως συμβαίνει στη Γαλλία. Ωστόσο, ο επίτροπος σημειώνει ότι το ζήτημα της αντιμετώπισης της παραβατικότητας των ανηλίκων θα πρέπει να κινηθεί μακριά από τον αυταρχικό καθορισμό του ορίου ηλικίας και ταυτόχρονα να στραφεί προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός πιο φιλικού προς τα παιδιά συστήματος δικαιοσύνης. Η εμπειρία καταδεικνύει ότι η ποινικοποίηση και ιδίως ο εγκλεισμός υπονομεύουν την προσπάθεια της ομαλής επανένταξης στην κοινωνία. Η φυλάκιση κατ' αυτόν τον τρόπο έχει την αντίστροφη επίδραση από την επιθυμητή: τη μετατροπή του ανηλίκου σε ενήλικο εγκληματία.

Η μόνη αιτιολόγηση, επομένως, κατά τον επίτροπο, για τον εγκλεισμό παιδιών σε κατάσταση κράτησης είναι ότι αυτά αποτελούν μια συνεχή και σοβαρή απειλή για την δημόσια ασφάλεια. Εκτιμά δε ότι χρειάζεται να αναθεωρείται περιοδικά η ανάγκη κράτησης ανηλίκων, ενώ κάθε ξεχωριστή περίπτωση παραβατικής συμπεριφοράς πρέπει να αποτελεί το επίκεντρο μιας διεπιστημονικής αξιολόγησης, με στόχο να διασφαλίζεται ότι το παιδί έχει συνειδητοποιήσει την παράβαση και να αποτρέπεται το ενδεχόμενο επανάληψης της.

Αυτονόητο θεωρείται ότι τυχόν κράτηση ανηλίκου θα πρέπει να γίνεται υπό τις προϋποθέσεις που θέτουν οι διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ αναγκαία κρίνεται και η προώθηση στρατηγικών αποκατάστασης και εκπαίδευσης, καθώς και αντεγκληματικών πολιτικών που εστιάζουν στην πρόληψη.

Η μεταρρύθμιση του συστήματος της δικαιοσύνης για τους ανήλικους παραβάτες οφείλει να γίνει με γνώμονα τα δικαιώματα των παιδιών. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι παραμελούνται τα συμφέροντα των θυμάτων. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι τα συμφέροντα του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου δεν εξυπηρετούνται από ένα σύστημα που αποτυγχάνει να επανεντάξει ομαλά στην κοινωνία τους νεαρούς παραβάτες.

[Διασκευασμένο άρθρο της Χρ. Χατζηιορδάνογλου στον ημερήσιο Τύπο, 2008]

Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα:

1η παράγραφος (θεματική πρόταση της περίληψης+ πλαγιότιτλος πρώτης παραγράφου)→ Ο συγγραφέας ασχολείται,θίγει το θέμα...	<u>Πλαγιότιτλος</u>
2η παράγραφος	
3η παράγραφος	
4η παράγραφος	

<p>5η παράγραφος (κατακλείδα της παραγράφου της περίληψης)→ Τέλος, τελικά, καταλήγει τονίζοντας</p>	
---	--

7.1.2 ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΤΑΔΙΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο ρατσισμός στα σχολεία

Ο ρατσισμός είναι ένα φαινόμενο που το συναντάμε όχι μόνο στους ενήλικες, αλλά στα παιδιά και στους εφήβους. Στα σχολεία εκδηλώνεται με τη μορφή διακρίσεων που αφορούν στην εξωτερική εμφάνιση, στο επίπεδο των σχολικών επιδόσεων, στο βάρος του σώματος, στην κοινωνική θέση, στην καταγωγή, στην εθνικότητα, στις σεξουαλικές προτιμήσεις και σε οποιαδήποτε έκφραση της διαφορετικότητας.

Σε όλα τα σχολεία βρίσκονται παιδιά με διαφορετικότητες, που προσδιορίζονται από τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, από τις αξίες, τις ιδέες, την αναπηρία, τις μαθησιακές δυσκολίες και άλλα. Η διαφορετικότητα αποτελεί απαραίτητο στοιχείο σε ένα κοινωνικό σύνολο, για να δώσει χρώμα, νόημα και σκοπό στη ζωή μας και την ύπαρξή μας.

Όλοι μας ανεξαρτήτως ηλικίας υπήρξαμε μάρτυρες ή θύματα κοινωνικού ή φυλετικού ρατσισμού που εκδηλώνεται στα προαύλια, κυρίως των σχολείων, με σωματική βία, απειλές, ύβρεις και λεκτική βία. Συμβαίνει όμως και μέσα στις σχολικές τάξεις, που εστιάζεται κυρίως στην επίδοση των μαθητών. Η κακή επίδοση ή μια λαθεμένη απάντηση σε ένα ερώτημα προκαλεί το χλευασμό, δυσμενή σχόλια, την αρνητική κριτική και την απόρριψη της διαφορετικότητας. Το ίδιο συμβαίνει και με τους επιμελείς μαθητές που είναι πάντα συνεπείς στις υποχρεώσεις και έχουν πολύ καλή επίδοση. Το ένα ή δύο παιδιά που διακρίνονται στην τάξη, τα αποκαλούν «φυτά» και τα σχολιάζουν δυσμενώς. Ρατσιστική αντιμετώπιση, επίσης, μπορεί να προκαλέσει η πολιτισμική κουλτούρα που έχουν τα παιδιά τα προερχόμενα από άλλες χώρες.

Ο ρατσισμός, με οποιανδήποτε μορφή, όταν εκδηλώνεται, πλήττει όλους, ανεξαρτήτως, θύτες, θύματα και κοινωνικό σύνολο. Δημιουργεί αίσθημα κατωτερότητας, κυρίως, στα θύματα και αναταραχή στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και κινητικά προβλήματα αποτελούν στόχο του σχολικού ρατσισμού, που τις περισσότερες φορές οδηγεί στη σχολική βία (Bullying).

Το γεγονός αυτό, αλλά και πολλά άλλα της καθημερινής σχολικής ζωής επιβάλουν αναζήτηση και ανεύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση του σοβαρού αυτού προβλήματος του ρατσισμού στα σχολεία. Τον πρώτο λόγο τον έχουν οι

εκπαιδευτικοί, που ζουν μαζί με τα παιδιά και γνωρίζουν καλά την ψυχολογία τους. Έχοντας ως βασικό εφόδιο την αγάπη, το σεβασμό και το ενδιαφέρον τους προς τα παιδιά μπορούν να προλάβουν ή να θεραπεύσουν πολλές δυσάρεστες καταστάσεις. Να μην είναι μέλημά τους μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά και η εμπάθυνση στην πολύπλευρη εκπαίδευση των μαθητών που θα βασίζεται στις ανθρωπιστικές αρχές. Κύρια επιδίωξή τους να είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, και του σεβασμού στο συνάνθρωπό τους και στην προκειμένη περίπτωση στο συμμαθητή τους. Επιπλέον να καταστήσουν σαφές πως ο κάθε μαθητής έχει τη δική του αξία και μοναδικότητα. Να καλλιεργήσουν ένα τέτοιο κλίμα, ώστε τα παιδιά να νιώθουν άνετα, ασφαλή και προστατευμένα.

Τέλος οι γονείς μπορούν να προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στο θέμα αυτό. Όταν έχουν, έστω και ενδείξεις, για ρατσιστική συμπεριφορά που πραγματοποιείται από τα παιδιά τους ή σε βάρος των παιδιών τους, να επικοινωνούν με το σχολείο και από κοινού να προλαβαίνουν το κακό. Να αναπτύσσουν ζεστή και φιλική σχέση με τα παιδιά τους, να καλλιεργούν το πνεύμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, ώστε αυτά να συζητούν μαζί τους τα απλά και σοβαρά θέματα που τα απασχολούν. Να αποφεύγουν τη χρήση βίας προς τα παιδιά, γιατί, ως γνωστό, η βία γεννά βία. Η πειθώ αποτελεί ίσως το καλύτερο φάρμακο και είναι η πλέον αποτελεσματική.

[Πασχάλης Πούλος, *zwanatolika.gr*, 28-9-2017]

Να συντάξετε την περίληψη του παραπάνω κειμένου, η οποία πρόκειται να εκδοθεί στη σχολική εφημερίδα σε 130 λέξεις.

1η παράγραφος (θεματική πρόταση της περίληψης+ πλαγιότιτλος πρώτης παραγράφου)	<u>Πλαγιότιτλος</u>
2η παράγραφος	
3η παράγραφος	

4η παράγραφος	
5η παράγραφος	
6η παράγραφος (κατακλείδα της παραγράφου της περίληψης)	

Κριτήρια επιλογής κειμένου

- ❖ Πρόκειται για ένα κείμενο πειθούς που προσπαθεί να πείσει με επίκληση στη λογική μέσω επιχειρημάτων και παραδειγμάτων.
- ❖ Τα μέσα πειθούς που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας είναι τα γεγονότα, οι αλήθειες και τα παραδείγματα πέρα από τα προσωπικά επιχειρήματα.
- ❖ Η πλειονότητα των παραγράφων παρουσιάζει τυπική δομή(θεματική πρόταση-λεπτομέρειες-κατακλείδα).
- ❖ Υπάρχει λογική αλληλουχία μεταξύ των ιδεών κάθε παραγράφου.
- ❖ Το απόσπασμα είναι σχετικά σύντομο και προσφέρεται για εφαρμογή τεχνικών πύκνωσης.
- ❖ Ο αριθμός των παραγράφων είναι σχετικά μικρός αριθμός παραγράφων
- ❖ Ο τίτλος είναι κατατοπιστικός
- ❖ Είναι κατάλληλο για μαθητές Γ Γυμνασίου και Α λυκείου
- ❖ Είναι ένα θέμα που διδάσκονται στο μάθημα της Γλώσσας στη Γ Γυμνασίου στην τρίτη ενότητα(Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί)

7.2 ΣΕΝΑΡΙΟ – ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1. Τίτλος σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας

Σχηματική Περίληψη γραπτού λόγου

1.2. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό αντικείμενο του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας:

Γλώσσα Γ Γυμνασίου

Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικειμένου

Περίληψη

Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΣ.

Το παρόν σχέδιο συμβαδίζει με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΣ καθώς βοηθά τους μαθητές να γράφουν την περίληψη

1.3. Σκοπός & Στόχοι του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας)

Γενικός Σκοπός

Σύνταξη Σχηματικής Περίληψης

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι μαθητές / τριες:

- Να μπορούν να επισημαίνουν τις σημαντικές ιδέες / πληροφορίες ενός κειμένου.

-(να ασκηθούν στη χρήση σύντομων φράσεων, αποφεύγοντας τις μακροσκελείς προτάσεις).

- Να αντιλαμβάνονται την περίληψη που συνθέτουν ως ένα δικό τους δημιούργημα που μένει όμως πιστό στο πνεύμα του συγγραφέα.

1.4. Προτεινόμενη Εκπαιδευτική μέθοδος

Σύνταξη Σχηματικής περίληψης

Ερωτοαποκρίσεις

Καταιγισμός Ιδεών

1.5. Εκτιμώμενη διάρκεια

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ- ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1. Γενική Περιγραφή

A. ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΠΑΛΙΑΣ ΓΝΩΣΗΣ

Υπενθύμιση των βασικών βημάτων της περίληψης, τα οποία έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα και καταγραφή τους στον πίνακα

B ΣΥΝΤΑΞΗ ΣΧΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΚΕΙΜΕΝΟ

ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ

Τα παιδιά αποτελούν ένα σημαντικό στόχο για διαφημιστές και επαγγελματίες του μάρκετινγκ, καθώς αντιπροσωπεύουν "τρεις αγορές" σε μία: αποτελούν μια βασική ομάδα αγοραστών που διαθέτει χρήματα για τις δικές της ανάγκες και επιθυμίες, αποτελούν μια ομάδα προσώπων με επιρροή, αφού συχνά επηρεάζουν τις αποφάσεις αγοράς στο σπίτι, και τέλος, αποτελούν μια ομάδα μελλοντικών αγοραστών, καθώς τα παιδιά, όταν ενηλικιωθούν, θα προμηθεύονται αγαθά και υπηρεσίες και είναι πιθανόν να προτιμούν τα προϊόντα, με τα οποία έχουν εξοικειωθεί από μικρά.

Η έρευνα δείχνει ότι η κατανάλωση έχει γίνει αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινής ζωής των παιδιών. Η διαφήμιση είναι μέρος μόνο ενός ολοκληρωμένου μάρκετινγκ που περιλαμβάνει ποικίλες τεχνικές, όπως διαγωνισμούς, χορηγίες παιδικών εκδηλώσεων, εμπορική εκμετάλλευση εμπορικών ονομάτων- για την προώθηση προϊόντων που συνδέονται με αγαπημένες ταινίες ή παιχνίδια των παιδιών-, ακόμα και τεχνικές προώθησης προϊόντων μέσα στα σχολεία.

Από το 1970 έχει ερευνηθεί εντατικά η σχέση μεταξύ παιδιού και τηλεοπτικής διαφήμισης. Φαίνεται ότι, λόγω της περιορισμένης αντίληψης τους, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφήμιση τελείως διαφορετικά απ' ό,τι οι ενήλικοι, καθώς δεν αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν μεταξύ της διαφήμισης και του τηλεοπτικού προγράμματος μέχρι την ηλικία των 6-8 ετών. Φυσιολογικά, μόνο μετά τα 11 ή 12 έτη τα παιδιά αντιλαμβάνονται πλήρως τη λειτουργία της διαφήμισης, γιατί αυτό απαιτεί σύνθετες διανοητικές ικανότητες που τις αποκτούν σταδιακά. Αυτή η κατανόηση θεωρείται σημαντική, γιατί βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στη διαφήμιση. Το έργο όμως δυσκολεύει πολύ όταν έχουμε να

κάνουμε με συγκαλυμμένες μορφές διαφήμισης όπως η κρυπτοδιαφήμιση και οι διαγωνισμοί.

Αν και η έρευνα μπορεί να μας παρέχει περισσότερες γνώσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της διαφήμισης στα παιδιά πρέπει να τονιστεί ότι πάνω απ' όλα το ζήτημα <παιδί και διαφήμιση> πρέπει να ιδωθεί ως ένα ζήτημα ηθικής. Είναι , για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια ενός σημαντικού ερευνητή, < οι πιο άπειροι απ' όλους τους καταναλωτές, διαθέτουν ελάχιστα και γι' αυτό ζητούν περισσότερα, ταυτόχρονα είναι οι πιο κατάλληλοι για να επηρεαστούν>. Άρα τα παιδιά θα πρέπει να αναγνωριστούν ως ,ειδική κατηγορία ανθρώπων με δικαιώματα» και όχι ως μικροί ενήλικοι.

Γι' αυτό δεν επαρκούν για την προστασία των παιδιών οι σχετικές ρυθμίσεις που ισχύουν για τους ενηλικές, αλλά απαιτούνται ειδικές ρυθμίσεις. Πιο συγκεκριμένα, με δεδομένη την αύξημένη χρήση συγκαλυμμένων τεχνικών διαφήμισης που απευθύνονται στα παιδιά, υπάρχει ανάγκη για λήψη μέτρων που θα διασφαλίζουν τα δικαιώματα του παιδιού. Επιπλέον, τα παιδιά πρέπει να ενημερώνονται για τις τεχνικές επηρεασμού που χρησιμοποιεί η διαφήμιση, ώστε να αποφεύγουν τις παγίδες της. Σε αυτό το σημείο διαφαίνεται ένα ιδιαίτερο καθήκον για τους γονείς και το σχολείο.

Διασκευασμένο κείμενο από το κέντρο προστασίας καταναλωτών 18-04-2008

Γ. ΣΥΝΟΨΗ

Σύνοψη των βημάτων και της δομής της σχηματικής περίληψης

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΣΧΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ΒΑΣΕΙ ΤΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ)

1. Πότε, πού και από ποιους ιδρύθηκε η Ρώμη;
2. Σε ποιες κοινωνικές τάξεις ήταν χωρισμένοι οι κάτοικοί της;
3. Οι Ρωμαίοι έκαναν...
4. Τι αποτέλεσμα είχαν οι πόλεμοι με τους Έλληνες;
5. Ο Ελληνισμός χάνεται στην Ανατολή...

7.2.1 ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κείμενο

ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ

Τα παιδιά αποτελούν ένα σημαντικό στόχο για διαφημιστές και επαγγελματίες του μάρκετινγκ, καθώς αντιπροσωπεύουν "τρεις αγορές" σε μία: αποτελούν μια βασική ομάδα αγοραστών που διαθέτει χρήματα για τις δικές της ανάγκες και επιθυμίες, αποτελούν μια ομάδα προσώπων με επιρροή, αφού συχνά επηρεάζουν τις αποφάσεις αγοράς στο σπίτι, και τέλος, αποτελούν μια ομάδα μελλοντικών αγοραστών, καθώς τα παιδιά, όταν ενηλικιωθούν, θα προμηθεύονται αγαθά και υπηρεσίες και είναι πιθανόν να προτιμούν τα προϊόντα, με τα οποία έχουν εξοικειωθεί από μικρά.

Η έρευνα δείχνει ότι η κατανάλωση έχει γίνει αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινής ζωής των παιδιών. Η διαφήμιση είναι μέρος μόνο ενός ολοκληρωμένου μάρκετινγκ που περιλαμβάνει ποικίλες τεχνικές, όπως διαγωνισμούς, χορηγίες παιδικών εκδηλώσεων, εμπορική εκμετάλλευση εμπορικών ονομάτων- για την προώθηση προϊόντων που συνδέονται με αγαπημένες ταινίες ή παιχνίδια των

παιδιών-, ακόμα και τεχνικές προώθησης προϊόντων μέσα στα σχολεία.

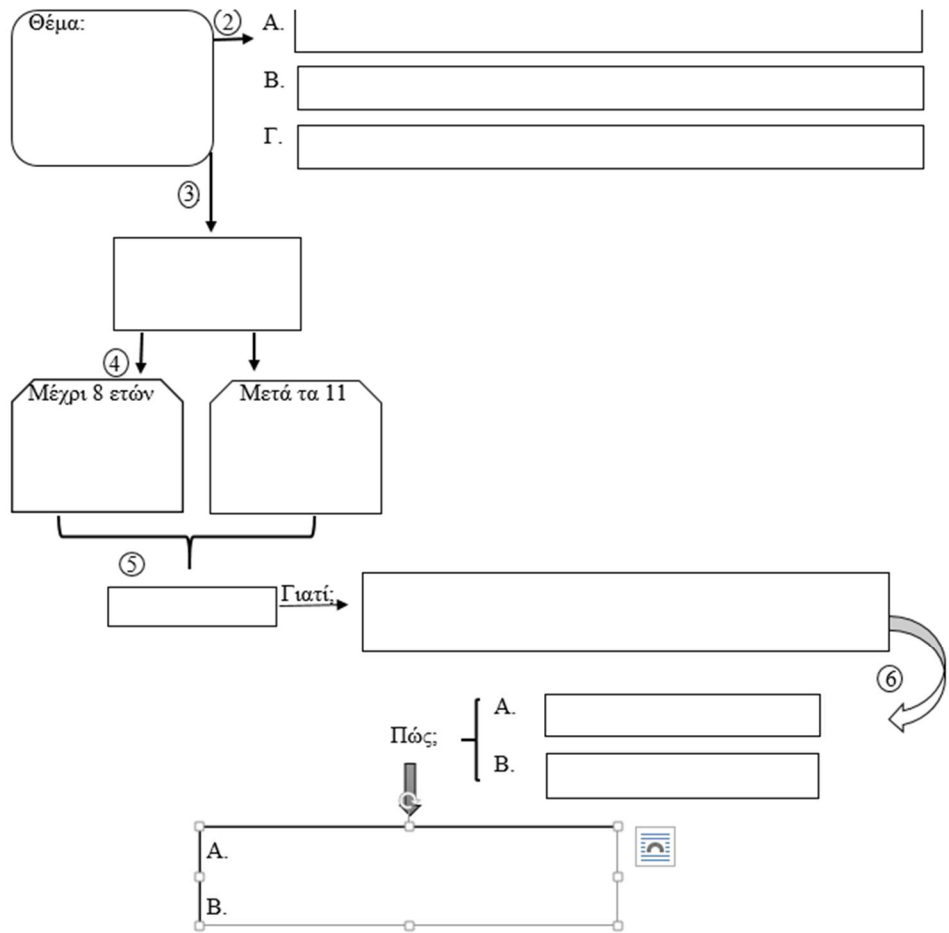
Από το 1970 έχει ερευνηθεί εντατικά η σχέση μεταξύ παιδιού και τηλεοπτικής διαφήμισης. Φαίνεται ότι, λόγω της περιορισμένης αντίληψης τους, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφήμιση τελείως διαφορετικά απ' ό,τι οι ενήλικοι, καθώς δεν αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν μεταξύ της διαφήμισης και του τηλεοπτικού προγράμματος μέχρι την ηλικία των 6-8 ετών. Φυσιολογικά, μόνο μετά τα 11 ή 12 έτη τα παιδιά αντιλαμβάνονται πλήρως τη λειτουργία της διαφήμισης, γιατί αυτό απαιτεί σύνθετες διανοητικές ικανότητες που τις αποκτούν σταδιακά. Αυτή η κατανόηση θεωρείται σημαντική, γιατί βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στη διαφήμιση. Το έργο όμως δυσκολεύει πολύ όταν έχουμε να κάνουμε με συγκαλυμμένες μορφές διαφήμισης όπως η κρυπτοδιαφήμιση και οι διαγωνισμοί.

Αν και η έρευνα μπορεί να μας παρέχει περισσότερες γνώσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της διαφήμισης στα παιδιά πρέπει να τονιστεί ότι πάνω απ' όλα το ζήτημα «παιδί και διαφήμιση» πρέπει να ιδωθεί ως ένα ζήτημα ηθικής. Είναι, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια ενός σημαντικού ερευνητή, «οι πιο άπειροι απ' όλους τους καταναλωτές, διαθέτουν ελάχιστα και γι' αυτό ζητούν περισσότερα, ταυτόχρονα είναι οι πιο κατάλληλοι για να επηρεαστούν». Άρα τα παιδιά θα πρέπει να αναγνωριστούν ως «ειδική κατηγορία ανθρώπων με δικαιώματα» και όχι ως μικροί ενήλικοι.

Γι' αυτό δεν επαρκούν για την προστασία των παιδιών οι σχετικές ρυθμίσεις που ισχύουν για τους ενήλικες, αλλά απαιτούνται ειδικές ρυθμίσεις. Πιο συγκεκριμένα, με δεδομένη την αυξημένη χρήση συγκαλυμμένων τεχνικών διαφήμισης που απευθύνονται στα παιδιά, υπάρχει ανάγκη για λήψη μέτρων που θα διασφαλίζουν τα δικαιώματα του παιδιού. Επιπλέον, τα παιδιά πρέπει να ενημερώνονται για τις τεχνικές επηρεασμού που χρησιμοποιεί η διαφήμιση, ώστε να αποφεύγουν τις παγίδες της. Σε αυτό το σημείο διαφαίνεται ένα ιδιαίτερο καθήκον για τους γονείς και το σχολείο.

[Διασκευασμένο κείμενο από το κέντρο προστασίας καταναλωτών 18-04-2008]'

1. Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;
2. Γιατί οι διαφημιστές στοχεύουν στα παιδιά;
3. Με ποιον τρόπο προσπαθούν να τους πείσουν;
4. Ποια αποτελέσματα έχει δείξει σχετική έρευνα;
5. Σε ποιο ζήτημα στέκεται η έρευνα για τη σχέση «παιδιού – διαφήμισης»;
6. Ποιοι πρέπει να λάβουν δράση; Πώς;



7.2.2 ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΤΑΔΙΟΥ ΣΧΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων στη λήψη απόφασης επαγγέλματος;

Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του επαγγέλματος ενός εφήβου και στην επαγγελματική του εξέλιξη. Όλοι οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να βρουν την ευτυχία και να επιτύχουν στη ζωή τους. Ένας σημαντικός παράγοντας, λοιπόν, που έχει να κάνει με την ευτυχία και την επιτυχία κάποιου είναι και το επάγγελμα που έχει επιλέξει.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που νιώθουν υποστήριξη και αγάπη από τους γονείς τους, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν επιλέγουν το επάγγελμα

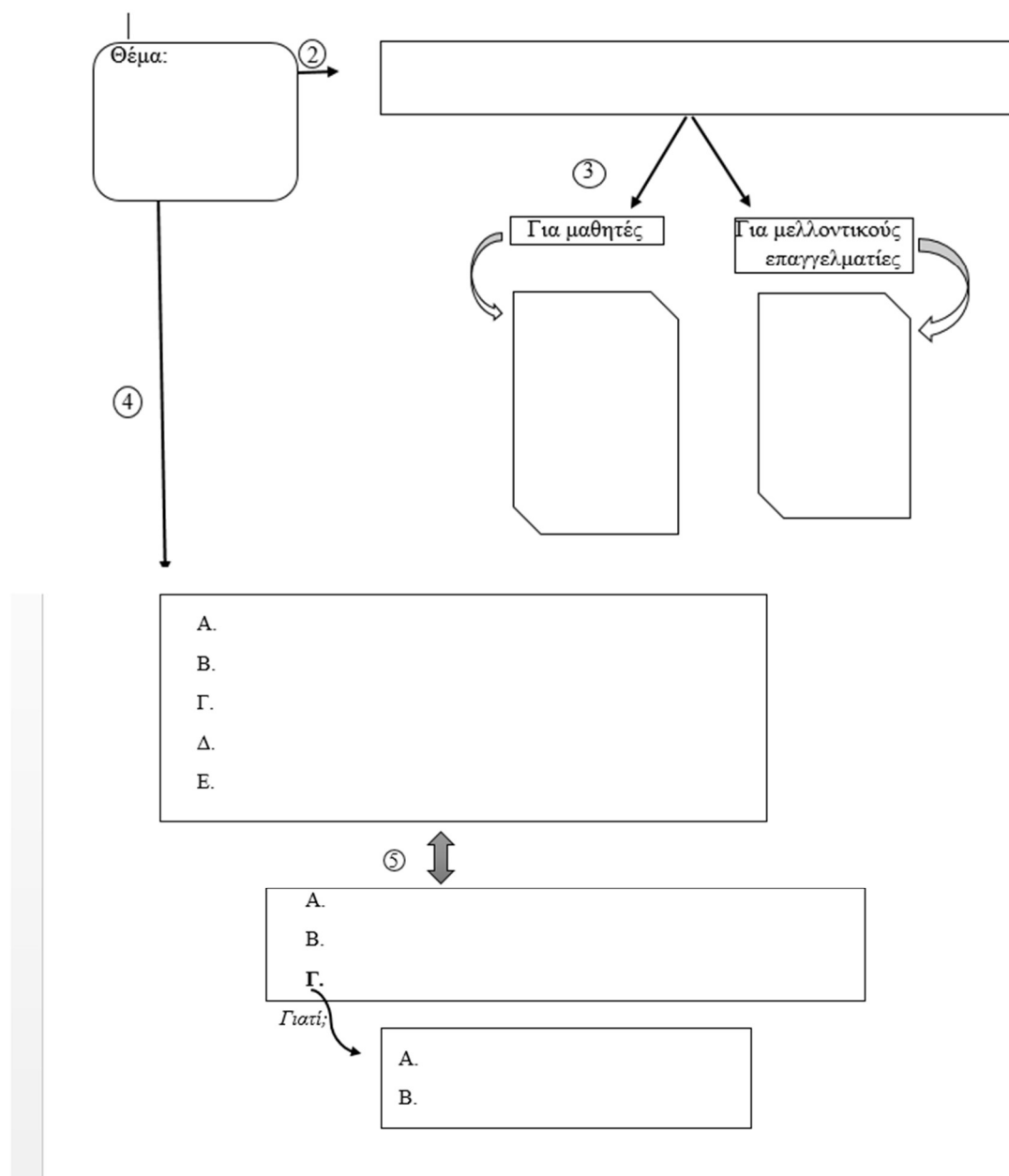
που θα ακολουθήσουν και η τελική τους επιλογή τους ικανοποιεί και τους ευχαριστεί. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί έχει αποδειχθεί ότι έφηβοι που νιώθουν ικανοποιημένοι από την επιλογή καριέρας που έχουν κάνει, τείνουν να είναι επιτυχημένοι επαγγελματίες στο μέλλον.

Οι γονείς επηρεάζουν τα παιδιά τους στην επιλογή αυτή με πολλούς τρόπους. Καθορίζουν μέχρι ποιο επίπεδο εκπαίδευσης θα φτάσουν τα παιδιά τους και τις γνώσεις που έχουν σχετικά με τις διάφορες μορφές απασχόλησης και το πλήθος των επαγγελμάτων που υπάρχουν. Επίσης, παίζουν σημαντικό ρόλο στη στάση που θα κρατήσουν τα παιδιά τους μεγαλώνοντας, προς την εργασία γενικότερα, αλλά και στο κίνητρό τους να επιτύχουν ειδικότερα. Τα περισσότερα από αυτά μαθαίνονται ασυνείδητα – τα παιδιά και οι έφηβοι προσλαμβάνουν τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των γονιών τους καθώς αυτά μεγαλώνουν, ακόμα και αν δεν μιλήσουν ποτέ μαζί τους για αυτά.

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια εξαιρετικά σημαντική απόφαση που έχει να κάνει με το μέλλον του ατόμου, και αυτό δημιουργεί στο νέο αλλά και στους γονείς πολύ μεγάλη ανησυχία και άγχος. Είναι σημαντικό οι γονείς να δείχνουν υποστήριξη και να ενθαρρύνουν τα έφηβα παιδιά τους να λάβουν υπόψη τους όλες τις δυνατές επιλογές που έχουν και να βρουν αυτό που τους ταιριάζει καλύτερα. Θα ήταν πολύ βοηθητικό να κρατούν ανοιχτές διόδους επικοινωνίας και να ενθαρρύνουν τα παιδιά, ώστε να παίρνουν όσο περισσότερη πληροφόρηση γίνεται σχετικά με όλα τα δυνατά πεδία απασχόλησης, όπως και το να παροτρύνουν το έφηβο παιδί τους να παρακολουθήσει ένα συμβουλευτικό πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού. Από μια τέτοια διαδικασία θα πάρει ακόμα περισσότερες πληροφορίες τόσο για τις διαφορετικές επαγγελματικές προοπτικές που υπάρχουν όσο και για στοιχεία του χαρακτήρα, της προσωπικότητας και των ικανοτήτων του και πώς θα μπορούσε αυτά να τα αξιοποιήσει σε κάθε επάγγελμα.

[Χριστίνα Πολυδώρου, www.efiveia.gr, 29/6/2016 (διασκευή)]

1. Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;
2. Γιατί οι γονείς επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος των παιδιών τους;
3. Πώς επιδρά η εμπλοκή των γονέων στη λήψη αυτής της απόφασης;
4. Πώς τελικά ασκείται η επίδραση από την πλευρά των γονέων;
5. Τι οφείλουν να κάνουν πραγματικά οι γονείς;



Κριτήρια επιλογής κειμένου

- ❖ Πρόκειται για κείμενο πειθούς που προσπαθεί να πείσει με επίκληση στη λογική μέσω επιχειρημάτων

- ❖ Η πλειονότητα των παραγράφων παρουσιάζει τυπική δομή(θεματική πρόταση-λεπτομέρειες-κατακλείδα)
- ❖ Υπάρχει λογική αλληλουχία μεταξύ των ιδεών κάθε παραγράφου
- ❖ Το απόσπασμα είναι σύντομο και προσφέρεται για εφαρμογή τεχνικών πύκνωσης
- ❖ Ο αριθμός των παραγράφων είναι μικρός
- ❖ Ο τίτλος είναι κατατοπιστικός
- ❖ Είναι κατάλληλο για μαθητές Γ Γυμνασίου και Α Λυκείου
- ❖ Είναι ένα θέμα που διδάσκονται στο μάθημα της Γλώσσας στη Γ Γυμνασίου
- ❖ Το θέμα του κειμένου είναι πιθανόν ενδιαφέρον για τα παιδιά καθώς αναφέρεται σε θέμα που τους αφορά(επιλογή επαγγέλματος και επιρροή των γονιών)
- ❖ Είναι ένα θέμα που διδάχτηκαν στην Β Γυμνασίου(Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα) και είναι διαχρονικά ενδιαφέρον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

8. Η αξιολόγηση της περίληψης κειμένου

Όπως έχει σημειωθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία η αξιολόγηση των περιληπτικών κειμένων δεν είναι ταυτόσημη έννοια με αυτή της βαθμολόγησης όπως επίσης δεν υπάρχει μονάχα ένα είδος καλής περίληψης(Ματσαγγούρας, 2009). Είναι

βέβαιο πως τα κριτήρια αξιολόγησης ποικίλλουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τους σκοπούς που πρόκειται να υπηρετήσουν τα περιληπτικά κείμενα.

Είναι βέβαιο πως τα κριτήρια αξιολόγησης μιας περίληψης ποικίλουν. Η σύνταξη των κριτηρίων αξιολόγησης των περιλήψεων του μετασυγγραφικού σταδίου των μαθητών του γυμνασίου και του λυκείου έγινε βάσει των οδηγιών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, Αθήνα 2001), των οδηγιών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Γ' τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου (Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Γ' τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, 2019) και τα κριτήρια αξιολόγησης της περίληψης που προτείνονται από τις Π. Παπαιωάννου και Α. Πατούνα στο βιβλίο «Η περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας» (Π. Παπαϊωάννου-Α. Πατούνα, 2003).

Τα κριτήρια αξιολόγησης των πληροφοριακών περιλήψεων που τίθενται στο παραπάνω βιβλίο είναι, η συνολική παρουσίαση του αρχικού κειμένου, η πιστότητα προς το αρχικό κείμενο, οι επιτυχείς αναδιατυπώσεις, η απουσία αξιολογικών κρίσεων, η συνοχή, η καταλληλότητα της γλώσσας και του ύφους, η τήρηση του ορίου λέξεων η χρήση πλάγιου λόγου και τρίτου ρηματικού προσώπου στην παρουσίαση του αρχικού κειμένου, η χρήση μεταδιατυπώσεων, η δυνατότητα αναδιοργάνωσης των βασικών πληροφοριών του αρχικού κειμένου, η παρουσία ενός εισαγωγικού τμήματος όπου αναφέρονται στοιχεία ταυτότητας του αρχικού κειμένου (Π. Παπαϊωάννου -Α. Πατούνα, 2003:291).

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, Αθήνα 2001) η περίληψη αποτελεί ένα τρόπο πύκνωσης προϋπάρχοντος κειμένου που έχει ως βασικούς στόχους:

- α) την κατανόηση του προϋπάρχοντος κειμένου.
- β) την πληροφόρηση των αναγνωστών με λιτότητα και σαφήνεια για το περιεχόμενό του
- γ) την διάκριση ανάμεσα στις σημαντικές και τις λιγότερο σημαντικές ιδέες του κειμένου τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην έκφραση
- δ) την δημιουργία- δόμηση ενός νέου κειμένου που θα παρουσιάζει συνοχή και συνεκτικότητα.

Οι άξονες αξιολόγησης τίθενται παρακάτω:

- ❖ Το **περιεχόμενο** της περίληψης
- ❖ Οι γλωσσικές επιλογές (**έκφραση**) και το ύφος

❖ Η δομή και η οργάνωση του περιληπτικού κειμένου.

Για να αποσαφηνιστούν ακόμα καλύτερα οι προαναφερθέντες όροι, κρίνεται χρήσιμο να σημειωθούν τα σημεία εκείνα που θεωρούνται θετικά ή αρνητικά για το περιεχόμενο, την έκφραση και τη δομή των περιλήψεων.

❖ Όσον αφορά το περιεχόμενο των περιλήψεων, λαμβάνοντας υπόψη πάντα τις οδηγίες του παιδαγωγικού ινστιτούτου, θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η σύλληψη του νοηματικού κέντρου του κειμένου και η πειστική μεταφορά της άποψης του συγγραφέα.
2. Η εύρεση και επιλογή των σημαντικών ιδεών-πληροφοριών του κειμένου.
3. Η πληρότητα κατανόησης του κειμένου.

Αντίθετα, αρνητικά σημεία ή αδυναμίες στο περιεχόμενο θεωρούνται:

1. Αδυναμία κατανόησης ή απόκλιση από το νοηματικό κέντρο του κειμένου.
2. Επιλογή δευτερευουσών ιδεών-πληροφοριών σε βάρος των κύριων σημαντικών.
3. Η ατελής (μερική) κατανόηση του κειμένου.

Όσον αφορά την πληρότητα του περιεχομένου, το βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης ενός περιληπτικού κειμένου, πρέπει να σημειωθεί πως το είδος και η ποσότητα των πληροφοριών του πρωτόλιου κειμένου που πρέπει να συμπεριληφθούν στο περιληπτικό κείμενο οριοθετούνται από το ζητούμενο τύπο και έκταση(Π. Παπαϊωάννου-Α. Πατούνα, 2003:284).

❖ Όσον αφορά την έκφραση, το ύφος και εν γένει τις γλωσσικές επιλογές του περιληπτικού κειμένου, το παιδαγωγικό ινστιτούτο παραθέτει τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης:

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η χρήση του κατάλληλου ύφους για τη συγκεκριμένη μορφή κειμένου (πληροφοριακό ύφος). Να σημειωθεί εδώ πως οι περιλήψεις που ζητούνται στο σχολικό περιβάλλον έχουν πάντα αυτή τη μορφή.
2. Η ικανότητα πύκνωσης του κειμένου μέσα από διάφορες τεχνικές όπως η γενίκευση ή η αναδιατύπωση.
3. Η ορθή χρήση της γλώσσας και οι ορθές γλωσσικές επιλογές σε επίπεδο της ορθογραφίας, της στίξης, της σύνταξης και του λεξιλογίου.

Ειδικότερα, εκφραστικά πλεονεκτήματα κατά τη σύνταξη της περίληψης θεωρούνται η σωστή ορθογραφία, σύνταξη και στίξη, η ομοιομορφία, η καθαρότητα και η σαφήνεια των γλωσσικών επιλογών(Π. Παπαϊωάννου -Α.Πατούνα, 2003).

Αδυναμίες στη γλώσσα και το ύφος θεωρούνται:

1. ο άμεσος ή έμμεσος σχολιασμός των ιδεών του συγγραφέα
2. Η αυτούσια και ανεπεξέργαστη μεταφορά λέξεων και φράσεων του αρχικού κειμένου στο περιληπτικό κείμενο.
3. Οι αποκλίσεις από τους γραμματικοσυντακτικούς και σημασιολογικούς κανόνες της Νεοελληνικής Γραμματικής και του Συντακτικού της νέας ελληνικής στην ορθογραφία, στη στίξη, στη σύνταξη και το λεξιλόγιο όπως οι επαναλήψεις, οι ασάφειες και η έλλειψη ακριβολογίας και η εκφραστική φτώχεια.

Το κριτήριο της καταλληλότητας του ύφους και των γλωσσικών επιλογών αποτελεί κριτήριο για κάθε περιληπτικό τύπο(Αγγελάκος, 1999). Οι γλωσσικές επιλογές βέβαια σχετίζονται και με άλλους παράγοντες όπως ο τύπος και οι αποδέκτες της περίληψης.

- ❖ Τέλος οι οδηγίες αξιολόγησης της δομής του περιληπτικού κειμένου κινούνται γύρω από τους εξής άξονες:

Θετικά στοιχεία της δομής των περιληπτικών κειμένων θεωρούνται:

1. Η ικανότητα παρακολούθησης ή αναδιοργάνωσης της δομής του αρχικού κειμένου μέσω της πύκνωσης ή της παράφρασης και η παρουσίαση των βασικών ιδεών με λογική ακολουθία.
2. Η σύνταξη ενός κειμένου με ομαλή ροή, συνοχή και συνεκτικότητα
3. Η επιτυχής χρήση των διαρθρωτικών λέξεων ή φράσεων.

Αστοχίες ή αδυναμίες στη δομή των περιληπτικών κειμένων θεωρούνται:

1. Η τυποποιημένη μεταφορά της πορείας του αρχικού κειμένου που οδηγεί σε μακροσκελή περίληψη.
2. Η άτακτη παράθεση των ιδεών-πληροφοριών του κειμένου.
3. Η έλλειψη συνοχής και αλληλουχίας μεταξύ των μερών-προτάσεων της περίληψης (Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, 2001)

Όσον αφορά τη δομή- συνοχή των κειμένων, είναι βέβαιο πως οποιοσδήποτε τύπος περίληψης δε μπορεί να εξαντληθεί μόνο στους πλαγιότιτλους ή στο διάγραμμα του αρχικού κειμένου και έτσι οι μηχανισμοί συνοχής όπως για παράδειγμα οι διαρθρωτικές λέξεις(αρχικά, ύστερα, ακόμα,τελικά) είναι ένα κριτήριο αξιολόγησης για όλους τους τύπους περίληψης. Το κριτήριο αυτό στην ουσία ελέγχει την ορθή χρήση των συνδετικών και διαρθρωτικών λέξεων και την αποφυγή της

τυποποιημένης σύνδεσης των προτάσεων του πρωτόλιου κειμένου αλλά και της αδυναμίας σύνδεσης των νοημάτων.

Ακόμη ένα κριτήριο δομής όλων των τύπων των περιληπτικών κειμένων είναι αυτό της συνεκτικότητας(Π.Παπαϊωάννου -Α.Πατούνα, 2003).. Ένα περιληπτικό κείμενο παρουσιάζει συνεκτικότητα όταν η παρουσίαση των ιδεών του πρωτόλιου κειμένου έχει λογική ακολουθία και αρμονική διάταξη των σκέψεων που επιτυγχάνεται μέσα τον πλάγιο λόγο και τη χρήση τρίτου ρηματικού προσώπου, τη χρήση υποτακτικής σύνδεσης και την δυνατότητα οργάνωσης και αναδιοργάνωσης των ιδεών του αρχικού κειμένου(Αδαλόγλου,2000).

Σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια και τις οδηγίες δημιουργήθηκε ένας συνοπτικός πίνακας αξιολόγησης των περιλήψεων του μετασυγγραφικού σταδίου, ο οποίος παρουσιάζει τα εξής κριτήρια:

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

1.ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Απόδοση του βασικού νοηματικού κέντρου

Εντοπισμός και παρουσίαση των σημαντικών πληροφοριών του κειμένου

Αντικειμενική μεταφορά των απόψεων του συγγραφέα

2. ΕΚΦΡΑΣΗ

Η χρήση του κατάλληλου ύφους

Η ορθή χρήση της γλώσσας

Ορθογραφία-Στίξη

3. Δ Ο Μ Η

Οργάνωση κειμένου

Αναλογία έκτασης της περίληψης και των ιδεών του κειμένου

Συνεκτικότητα

Συνοχή

4. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

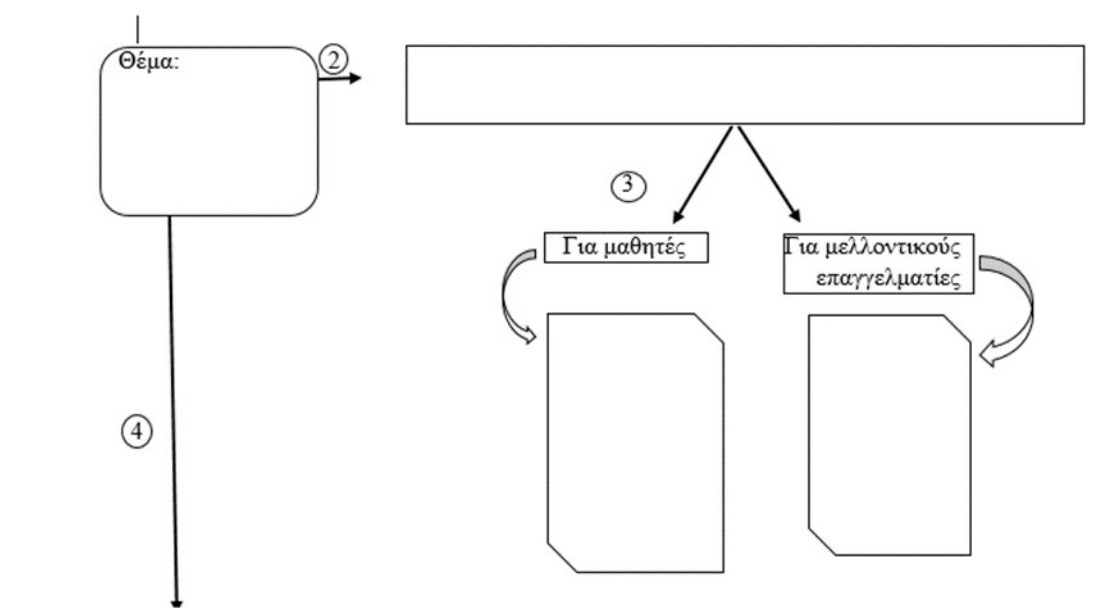
9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

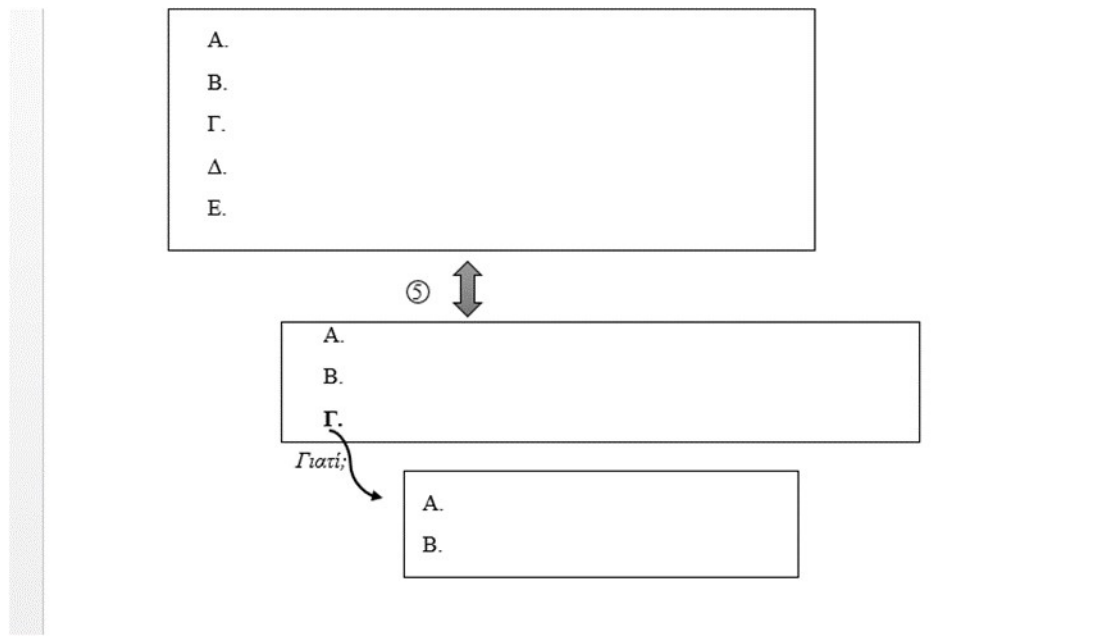
9.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΤΑΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΤΑΔΙΟΥ ΣΧΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Τα αποτελέσματα του μετασυγγραφικού σταδίου της περίληψης από την Γ τάξη του Γυμνασίου της Λεοντείου σχολής παρουσίασαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Υπήρξαν δεκαέξι δείγματα σχηματικών περιλήψεων από ένα τμήμα της Γ Γυμνασίου στη Λεόντειο σχολή Πατησίων.

Αρχικά, όσον αφορά τη δομή του φύλλου εργασίας, είχε φτιαχτεί το σχήμα που έπρεπε να ακολουθήσουν οι μαθητές καθώς επίσης είχαν τοποθετηθεί και οι βοηθητικές ερωτήσεις βάσει του συγκεκριμένου τύπου της σχηματικής περίληψης (Ματσαγγούρας 2009). Είναι σαφές ότι οι σχηματικές περιλήψεις δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθούν με τα κριτήρια των πληροφοριακών περιλήψεων καθώς δε παρουσιάζουν λεκτική σύνδεση των νοημάτων του κειμένου. παρόλα αυτά έχουν τη δυνατότητα να παραστήσουν σχηματικά τα κύρια στοιχεία οποιασδήποτε πληροφοριακής ενότητας και τις μεταξύ τους σχέσεις. (Ματσαγγούρας,2009).

Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το παρακάτω σχεδιάγραμμα:

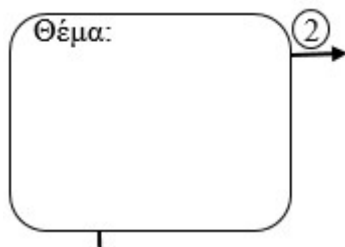




Το βασικό κριτήριο σύγκρισης των δύο διαφορετικών τύπων είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή των βασικών πληροφοριών ενός κειμένου. κατά αυτό τον τρόπο παρουσιάζονται τα παρακάτω αποτελέσματα:

Οι μαθητές σύμφωνα με την πρώτη βοηθητική ερώτηση (Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;) έπρεπε να εντοπίσουν και να καταγράψουν το βασικό θέμα του κειμένου.

Σχήμα:



Όλα τα δείγματα των περιλήψεων(100%) παρουσίασαν σωστές απαντήσεις στην ερώτηση 1, η οποία αφορούσε το θέμα του συνολικού κειμένου.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής:

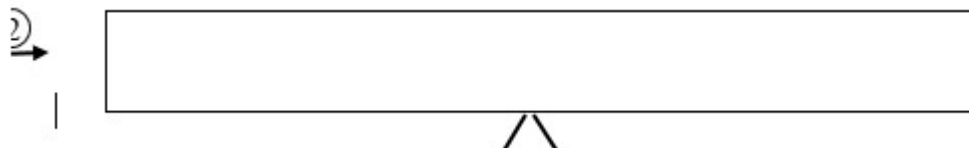
Μαθητής 1: Η επιρροή των γονιών στην επιλογή επαγγέλματος

Μαθητής 2: Ο ρόλος των γονιών στην επιλογή επαγγέλματος

Μαθητής 3: Η επιρροή των γονιών στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους

Σύμφωνα με τη δεύτερη ερώτηση(Γιατί οι γονείς επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος των παιδιών τους;) οι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν και να συμπληρώσουν τα αίτια επιρροής των γονιών κατά τη λήψη της επαγγελματικής επιλογής.

Σχήμα:



Όλα ανεξαιρέτως τα δείγματα(100%) παρουσίασαν σωστές απαντήσεις στην ερώτηση 2 η οποία αναζητούσε το λόγο για τον οποίο οι γονείς επηρεάζουν τα παιδιά στην επιλογή επαγγέλματος.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

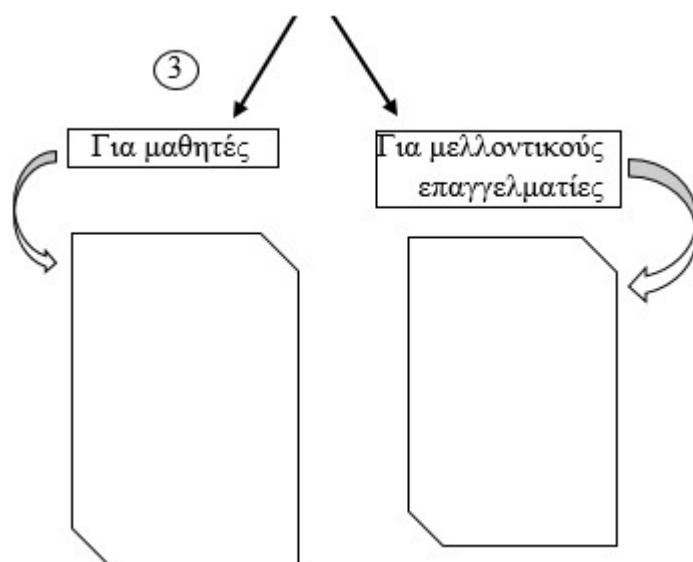
Μαθητής 1: Γιατί θέλουν το παιδί τους να πετύχει στον επαγγελματικό τομέα

Μαθητής 2: γιατί οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να επιτύχουν

Μαθητής 3: γιατί θέλουν να είναι ευτυχισμένα με τη δουλειά που θα διαλέξουν

Σύμφωνα με την τρίτη ερώτηση(Πώς επιδρά η εμπλοκή των γονέων στη λήψη αυτής της απόφασης;) οι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν τους τρόπους επίδρασης στην επιλογή επαγγέλματος αλλά και στη μελλοντική τους συμπεριφορά ως επαγγελματίες

Σχήμα:



Τέσσερα από τα δεκαέξι γραπτά(25%) παρουσίασαν πρόβλημα περιεχομένου στην συμπλήρωση του σχήματος στην ερώτηση 3.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Μαθητής 1: απουσία συμπλήρωσης

Μαθητής 2: δημιουργεί σιγουριά και αυτοπεποίθηση στους νέους ως μελλοντικοί επαγγελματίες

Μαθητής 3: αυτοπεποίθηση ως μελλοντικοί επαγγελματίες

Μαθητής 4: είναι χαρούμενοι με την καριέρα που διάλεξαν

Το κομμάτι του σχήματος που δυσκόλεψε περισσότερο τους μαθητές ήταν αυτό που αναζητούσε την πραγμάτωση της επίδρασης από την πλευρά των γονιών(Πώς τελικά ασκείται η επίδραση από την πλευρά των γονέων;). Πέντε από τα δεκαέξι γραπτά(35%) παρουσίασαν ελλιπές περιεχόμενο. Τα αίτια δυσκολίας συμπλήρωσης του παρακάτω σχήματος είναι πιθανότατα ο υψηλός βαθμός πύκνωσης της παραγράφου.

Σχήμα:

↓

A.
B.
Γ.
Δ.
Ε.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Μαθητής 1: αδυναμία συμπλήρωσης όλων των ζητούμενων

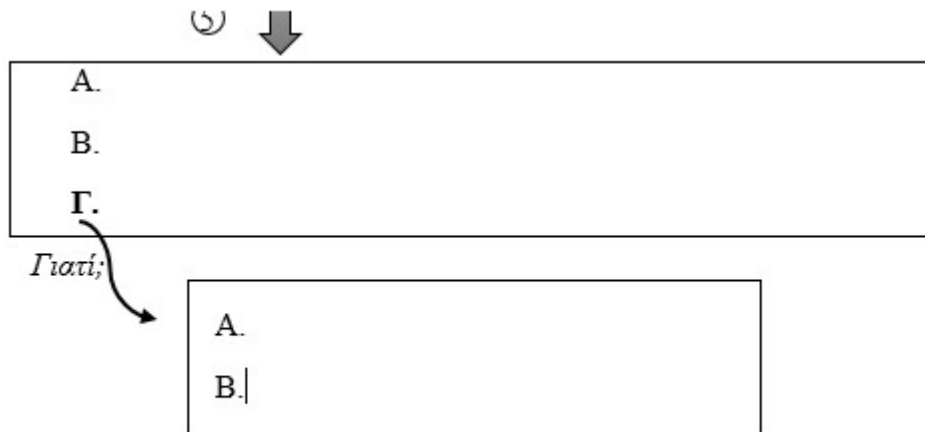
Μαθητής 2: αδυναμία συμπλήρωσης δ,ε

Μαθητής 3: αδυναμία συμπλήρωσης δ, ε

Μαθητής 4: αδυναμία συμπλήρωσης ε

Σύμφωνα με την τελευταία ερώτηση οι μαθητές καλούνταν να αναζητήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά την επιλογή επαγγέλματος. Τέσσερα από τα δεκαέξι δείγματα(25%) παρουσίασαν ελλιπές περιεχόμενο στην πέμπτη και τελευταία ερώτηση. Όλα τα παρουσίασαν απαντήσεις στο πρώτο ζητούμενο(A,B,Γ) δυσκολεύτηκαν όμως να εντοπίσουν τους λόγους για τους οποίους ο συγγραφέας προκρίνει ως λύση την παρακολούθηση ενός προγράμματος επαγγελματικού προσανατολισμού.

Σχήμα:



Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Μαθητής 1: αδυναμία συμπλήρωσης Γ.Α-Γ.Β

Μαθητής 2: αδυναμία συμπλήρωσης Γ.Α-Γ.Β

Μαθητής 3: αδυναμία συμπλήρωσης Γ.Β

Μαθητής 4: αδυναμία συμπλήρωσης Γ.Β

Εκφραστικά, η πλειονότητα των γραπτών παρουσίασε πολύ καλό επίπεδο έκφρασης. Τα εκφραστικά λάθη που σημειώθηκαν ήταν ελάχιστα καθώς απαιτούνταν απαντήσεις οι οποίες συμφωνούσαν με τις γλωσσικές επιλογές του κειμένου. Η χρήση της γλώσσας ήταν κατά βάση ορθή καθώς δεν παρατηρήθηκαν σοβαρά μορφοσυντακτικά λάθη ενώ παράλληλα το ύφος ήταν κατάλληλο και ανάλογο με το ύφος του συγγραφέα.

Η δομή των σχηματικών περιλήψεων δε παρουσίασε κανένα απολύτως πρόβλημα καθώς ήταν ήδη προσχεδιασμένη λόγω του σχήματος. Η συμπλήρωση του σχήματος παρουσίαζε συνοχή, συνεκτικότητα και προφανή αναλογία έκτασης της περίληψης και του αρχικού κειμένου.

Αποτελεσματικά, η πλειονότητα των γραπτών παρουσίαζε στοιχεία όπως η σύλληψη του νοηματικού κέντρου του κειμένου και η πειστική μεταφορά της άποψης του συγγραφέα. Μέσω του σχήματος αποδείχτηκε πως η εύρεση και επιλογή των σημαντικότερων πληροφοριών του κειμένου καθώς οι βοηθητικές ερωτήσεις βοήθησαν ουσιαστικά τους μαθητές να εντοπίσουν τα κύρια σημεία. Τέλος, οι απαντήσεις των μαθητών στις περιλήψεις απέδειξαν πως κατανόησαν αρκετά καλά το αρχικό κείμενο.

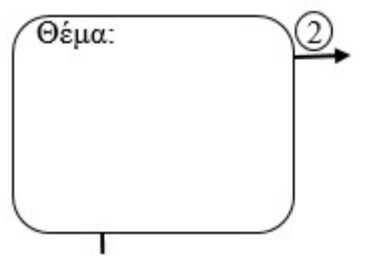
9.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΤΑΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΤΑΔΙΟΥ ΣΧΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

Τα αποτελέσματα του μετασυγγραφικού σταδίου της σχηματικής περίληψης στην τάξη της Α Λυκείου του φροντιστηρίου «Διάστιξις- Φροντιστήριο Μέσης εκπαίδευσης» παρουσίασε σχεδόν κοινά αποτελέσματα με αυτά του Γυμνασίου με μια μικρή βελτίωση στο περιεχόμενο.

Οι μαθητές έχοντας να συμπληρώσουν το ίδιο σχεδιάγραμμα παρουσίασαν τα εξής αποτελέσματα:

Όλα τα δείγματα των περιλήψεων παρουσίασαν σωστές απαντήσεις στην ερώτηση 1, η οποία αφορούσε το θέμα του συνολικού κειμένου.(Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;)

Σχήμα:



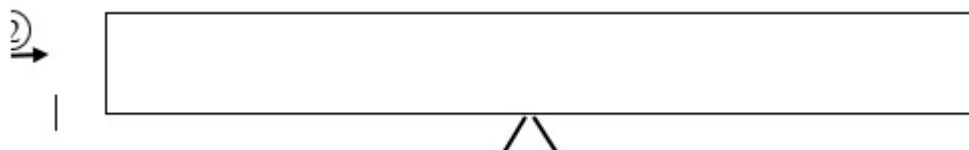
Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής:

Μαθητής 1: η επιρροή των γονιών στην ληψη απόφασης επαγγέλματος

Μαθητής 2: Η επιρροή που ασκούν οι γονείς ως προς τη λήψη απόφασης επαγγέλματος

Οι μαθητές συμπλήρωσαν με απόλυτη επιτυχία και τη δεύτερη ερώτηση.

Σχήμα:



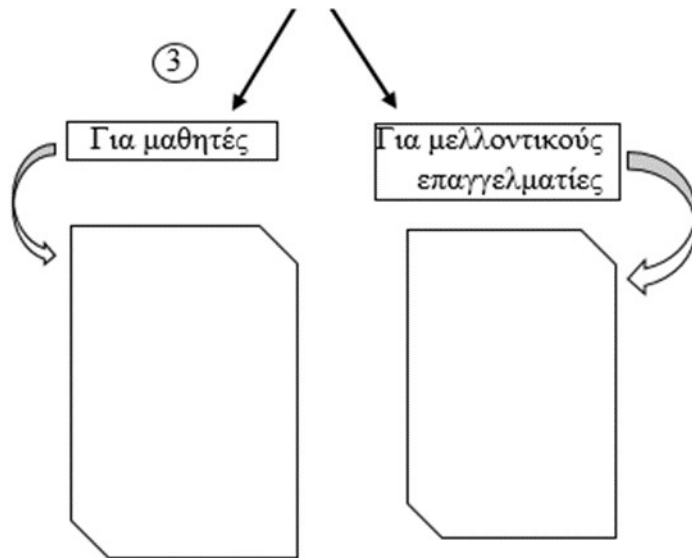
Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Μαθητής 1: Γιατί όλοι οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να βρουν την ευτυχία και να πετύχουν στη ζωή τους

Μαθητής 2: γιατί θέλουν την ευτυχία των παιδιών τους

Οι μαθητές κατάφεραν να συμπληρώσουν με επιτυχία και την τρίτη ερώτηση του σχήματος.

Σχήμα:



Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Μαθητής 1: γίνονται πιο επιτυχημένοι επαγγελματίες

Μαθητής 2: έχει αποδειχθεί ότι οι έφηβοι που στηρίζονται γίνονται καλύτεροι επαγγελματίες

Η τέταρτη ερώτηση ήταν αυτή που δυσκόλεψε και τους μαθητές της Α Λυκείου καθώς ένα από τα οκτώ δείγμα παρουσίασε ελλιπές περιεχόμενο.

Σχήμα:

↓

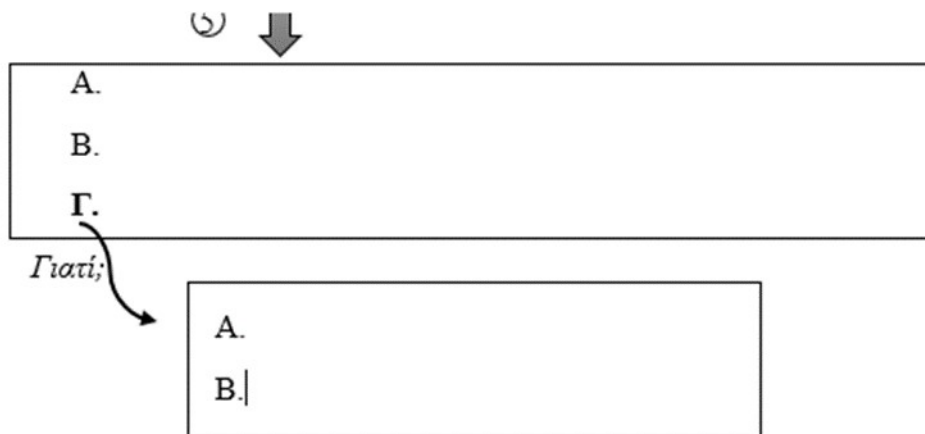
<p>A.</p> <p>B.</p> <p>Γ.</p> <p>Δ.</p> <p>E.</p>

Χαρακτηριστικό παράδειγμα:

Μαθητής 1: αδυναμία συμπλήρωσης ε

Τέλος όλα τα δείγματα παρουσίασαν πλήρη και ορθή συμπλήρωση του τελευταίου ζητούμενου.

Σχήμα:



Χαρακτηριστικό παράδειγμα:

Μαθητής 1: πληροφορίες για επαγγελματικές επιλογές και για τις δεξιότητες που έχει κάθε μαθητής

Συμπερασματικά, η πλειονότητα των γραπτών παρουσίαζε στοιχεία όπως η σύλληψη του νοηματικού κέντρου του κειμένου και η πειστική μεταφορά της άποψης του συγγραφέα. Μέσω του σχήματος αποδείχτηκε πως η εύρεση και επιλογή των σημαντικότερων πληροφοριών του κειμένου καθώς οι βοηθητικές ερωτήσεις βοήθησαν τους μαθητές να εντοπίσουν τα κύρια σημεία. Τέλος, οι απαντήσεις των μαθητών στις περιλήψεις απέδειξαν πως κατανόησαν πλήρως το αρχικό κείμενο.

Εκφραστικά, δε παρουσιάστηκε κανένα εκφραστικό λάθος καθώς οι μαθητές καλούνταν να χρησιμοποιήσουν τις μορφοσυντακτικές και εκφραστικές δομές του συγγραφέα με μικρή απόκλιση

9.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΤΑΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΤΑΔΙΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, η αξιολόγηση των περιλήψεων ολοκληρώθηκε λαμβάνοντας ως κριτήρια την δομή, την έκφραση και το περιεχόμενο που παρουσιάζουν τα δείγματα, όπως άλλωστε ορίζεται και από τις τελευταίες υπουργικές διατάξεις, τις δημοσιευμένες στο τελευταίο ΦΕΚ, δηλαδή το Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως. Τα δείγματα στην προκειμένη περίπτωση παρουσιάζουν τον ίδιο αριθμό καθώς διδάχτηκαν στα ίδια μαθησιακά περιβάλλοντα από τον ίδιο διδάσκοντα με σκοπό τη σύγκριση της διδασκαλίας της τυπικής και της σχηματικής περίληψης και των αποτελεσμάτων τους. Το αρχικό κείμενο είναι διαφορετικό αλλά παρουσιάζει περίπου ίδιο βαθμό δυσκολίας, καθώς το μέγεθος, το ύφος, οι γλωσσικές και μορφοσυντακτικές επιλογές όπως και το θέμα των κειμένων δεν παρουσιάζουν σοβαρές διαφορές, όσον αφορά τη δυσκολία κατανόησης.

Άξονας της αξιολόγησης των περιλήψεων υπήρξε ο παρακάτω πίνακας:

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

1. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Απόδοση του βασικού νοηματικού κέντρου

Εντοπισμός και παρουσίαση των σημαντικών πληροφοριών του κειμένου

Αντικειμενική μεταφορά των απόψεων του συγγραφέα

2. ΕΚΦΡΑΣΗ

Η χρήση του κατάλληλου ύφους

Η ορθή χρήση της γλώσσας

Ορθογραφία-Στίξη

3. ΔΟΜΗ

Οργάνωση κειμένου

Αναλογία έκτασης της περίληψης και των ιδεών του κειμένου

Συνεκτικότητα

Συνοχή

4. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

.

Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο των δειγμάτων της πληροφοριακής περίληψης παρουσίασε μεγάλο ενδιαφέρον καθώς τα δείγματα παρουσίασαν αδυναμίες διαφορετικής μορφής.

Αρχικά, η πλειονότητα των δειγμάτων παρουσίασε αδυναμία διαχωρισμού ουσιαστών και επουσιωδών στοιχείων του κειμένου, σε όλα ανεξαιρέτως τα δείγματα. Παρατηρήθηκε δηλαδή, ακόμα και σε αυτά τα κείμενα του δείγματος που παρουσίαζαν υψηλό επίπεδο κατανόησης του αρχικού κειμένου, ότι υπήρχα άλλοτε δευτερεύουσες πληροφορίες και άλλοτε η απουσία σημαντικών πληροφοριών του κειμένου, γεγονός που αποδεικνύει την αδυναμία πυκνώσεως. Έτσι, αναδύθηκε μέσω αυτού μια νέα προβληματική, να καταγράφονται χωρίς επεξεργασία όλες οι πληροφορίες του κειμένου, φτάνοντας πολλές φορές και στο όριο της άκριτης αντιγραφής και λογοκλοπής, παράγοντας με αυτόν τον τρόπο αρνητικά σημεία και στην έκφραση (βλ. παρακάτω). Επίσης, υπήρξαν δείγματα, στα οποία υπήρχαν εμφανή σχόλια των θέσεων του συγγραφέα του κειμένου. Από την άλλη πλευρά,

βέβαια, φάνηκε να αποδίδεται το νοηματικό κέντρο του κειμένου, αλλά όχι απαραίτητα όλες οι κύριες έννοιες του.

Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο πύκνωσης του πρωτόλειου κειμένου και η καταγραφή των βασικών πληροφοριών του αποδεικνύεται και από το εύρος των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές του Γυμνασίου, το οποίο παρουσίασε μεγάλες αποκλίσεις. Είχε ζητηθεί από τους μαθητές να συντάξουν την περίληψη του κειμένου(528 λέξεων) έχοντας ως όριο τις 130 λέξεις. Οι μαθητές του γυμνασίου χρησιμοποίησαν από 69 έως 196 λέξεις(1 δείγμα 69 λέξεων,1 δείγμα 75 λέξεων, 4 δείγματα από 80 έως 90, 4 δείγματα από 100-110 λέξεις, 3 δείγματα από 110-120, ένα δείγμα 138 λέξεων και 2 από 189-196 λέξεις). Γίνεται αντιληπτό πως τα δείγματα που χρησιμοποίησαν πολύ λίγες λέξεις είναι αδύνατον να παρουσιάσουν όλες τις βασικές πληροφορίες του κειμένου ενώ τα δείγματα που χρησιμοποίησαν τεράστιο αριθμό λέξεων είναι εμφανές ότι δε χρησιμοποίησαν έντονα τους μηχανισμούς πύκνωσης.

Κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν από τη μια πλευρά απαντήσεις μαθητών με μεγάλο αριθμό λέξεων και από την άλλη πλευρά απαντήσεις που παρουσίασαν ελάχιστο αριθμό λέξεων.

Μεγάλος αριθμός λέξεων και μικρός βαθμός πύκνωσης:

Όλοι μας ανεξαρτήτως ηλικίας υπήρξαμε μάρτυρες ή θύματα κοινωνικού ή φυλετικού ρατσισμού που εκδηλώνεται στα προαύλια, κυρίως των σχολείων, με σωματική βία, απειλές, ύβρεις και λεκτική βία. Συμβαίνει όμως και μέσα στις σχολικές τάξεις, που εστιάζεται κυρίως στην επίδοση των μαθητών. Η κακή επίδοση ή μια λαθεμένη απάντηση σε ένα ερώτημα προκαλεί το χλευασμό, δυσμενή σχόλια, την αρνητική κριτική και την απόρριψη της διαφορετικότητας. Το ίδιο συμβαίνει και με τους επιμελείς μαθητές που είναι πάντα συνεπείς στις υποχρεώσεις και έχουν πολύ καλή επίδοση. Το ένα ή δύο παιδιά που διακρίνονται στην τάξη, τα αποκαλούν «φυτά» και τα σχολιάζουν δυσμενώς. Ρατσιστική αντιμετώπιση, επίσης, μπορεί να προκαλέσει η πολιτισμική κουλτούρα που έχουν τα παιδιά τα προερχόμενα από άλλες χώρες(3^η παράγραφος)à

Μαθητής 1: Όλος ο κόσμος έχει υπάρξει μάρτυρας ρατσισμού. Στα προαύλια εκδηλώνεται ανάλογα με την καταγωγή, την κοινωνική θέση. Στις τάξεις όμως επικρίνεται η επίδοση των μαθητών σε όποιο ακαδημαϊκό επίπεδο και αν. βρίσκονται

Μαθητής 2: Στο σχολείο οι ρατσιστικές συμπεριφορές εστιάζουν κυρίως στα παιδιά με είτε καλή είτε κακή επίδοση και ασκούν κριτική σε εσένα. Ακόμη, ανάλογο ρατσισμό δέχονται μαθητές που κατάγονται από διαφορετική χώρα ή πιστεύουν σε διαφορετική θρησκεία.

Μικρός αριθμός λέξεων και ελλιπής παρουσίαση των πληροφοριών:

Ο ρατσισμός, με οποιανδήποτε μορφή, όταν εκδηλώνεται, πλήττει όλους, ανεξαρτήτως, θύτες, θύματα και κοινωνικό σύνολο. Δημιουργεί αίσθημα κατωτερότητας, κυρίως, στα θύματα και αναταραχή στο οικογενειακό και

σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και κινητικά προβλήματα αποτελούν στόχο του σχολικού ρατσισμού, που τις περισσότερες φορές οδηγεί στη σχολική βία (Bullying)(4^η παράγραφος)→

Μαθητής 1: παρουσιάζεται η εξέλιξη του ρατσισμού και η πολιτισμική κουλτούρα σε Bullying

Μαθητής 2: καταγράφονται οι επιπτώσεις του ρατσισμού στα άτομα και συγκεκριμένα στο σχολείο

Μαθητής 3: παρουσιάζεται η μορφή του ρατσισμού, που εκδηλώνεται και ποιους πλήττει.

Είναι εμφανές πως οι μαθητές διαθέτουν μικρή εμπειρία στην παραγωγή περιληπτικών κειμένων αν και βρίσκονται στη τελευταία τάξη του Γυμνασίου. Δυσκολεύτηκαν από τη μία να εντοπίσουν τις βασικές πληροφορίες του κειμένου και από την άλλη να τις πυκνώσουν και να τις αναδιατυπώσουν στο περιληπτικό τους κείμενο. Πιθανά αίτια αυτής της δυσκολίας φαίνεται να είναι η ελλιπής παρουσίαση της θεωρίας και της εξάσκησης της παραγωγής περιληπτικών κειμένων μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου.

Συνοπτικά τα λάθη που εντοπίστηκαν στο περιεχόμενο ήταν τα εξής:

- Εσφαλμένη κατανόηση παραγράφου
- Επιλογή δευτερευουσών πληροφοριών
- Επιλογή και καταγραφή πολλών παραδειγμάτων
- Ελλιπής αναφορά κύριων ιδεών
- Περιγραφή και όχι καταγραφή των κύριων ιδεών του κειμένου (π.χ ο συγγραφέας καταγράφει τα αίτια εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών χωρίς να καταγράφονται).

Έκφραση

Είναι απολύτως λογικό και βέβαιο πως η παραγωγή οποιουδήποτε κειμένου, πόσο μάλλον μιας περίληψης στις τάξεις της Γ΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου πως θα παρουσίαζε εκφραστικά λάθη.

Σε γενικές γραμμές, στα δείγματα του Γυμνασίου εντοπίστηκε κατάλληλη χρήση του ύφους καθώς επίσης, εντοπίστηκαν λίγα ορθογραφικά λάθη. Αντίθετα, η χρήση των γλωσσικών συμβάσεων άλλοτε ήταν επαρκής και άλλοτε φανερά ανεπαρκής δημιουργώντας μικρή έως μεγάλη, κατά περίπτωση, επίπτωση στην κατανόηση της περίληψης.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εκφραστικών λαθών ήταν τα εξής:

Μαθητής 1: μας εξηγεί, τέλος καταλήγει τονίζοντας

Μαθητής 2: η μάχη των εκπαιδευτικών για τη θεραπεία του ρατσισμού

Μαθητής 3: μας πληροφορεί

Μαθητής 4: ο ρατσισμός δε συμβαίνει μόνο στα προαύλια σε όλες τις μορφές

Μαθητής 5: μας λέει, μας αναφέρει

Μαθητής 6: καταγράφει τα οδυνηρά αποτελέσματα του ρατσισμού

Μαθητής 7: Ενώ, επίσης μας αναφέρει

Συνοπτικά τα εκφραστικά λάθη που εντοπίστηκαν ήταν τα εξής:

- Χρήση ά ενικού προσώπου
- Μεταφορική χρήση της γλώσσας
- Ατυχής παράφραση- επιλογή λέξεων
- Αδυναμία εφαρμογής τεχνικών πύκνωσης
- Ασάφεια
- Προβληματική σύνδεση (αναντιστοιχία) υποκειμένου και ρήματος
- Επανάληψη λέξεων
- Πιστή αντιγραφή των φράσεων του κειμένου
- Παρερμηνεία

Αναλυτικότερα, σχεδόν ολόκληρο το σύνολο των δειγμάτων του μετασυγγραφικού σταδίου δε παρουσίασε σχεδόν κανένα ορθογραφικό ολίσθημα ή προβλήματα στίξης. Αυτό είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στη συστηματική διδασκαλία και την αφομοίωση των μορφοσυντακτικών κανόνων της ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών στη Λεόντειο σχολή. Άλλος ένας πιθανός παράγοντας που ίσως να επηρέασε την απουσία τέτοιου είδους λαθών είναι το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Είναι πιθανό οι μαθητές ενός ιδιωτικού σχολείου λόγω του κοινωνικού υπόβαθρου που προέρχονται να έχουν υψηλότερη έφεση στους γραμματικούς και τους συντακτικούς κανόνες της Γλώσσας, γεγονός που ίσως να συνδέεται με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με τη Θεωρία Πολιτισμικού κεφαλαίου, εκφραστής της οποίας είναι ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu, το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι κοινωνικά προσανατολισμένο και μάλιστα με απόλυτη επίγνωση προκρίνει εκείνο το πολιτισμικό κεφάλαιο που είναι των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Ειδικότερα, πιστεύεται ότι κάθε εκπαιδευόμενος μαθητής εισέρχεται στο σχολικό στίβο προικισμένος με ό,τι έχει μάθει από την οικογένειά του και τον ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο, με

γνώσεις και δεξιότητες που διαφοροποιούνται βάσει της κοινωνικής τους καταγωγής. Οφείλεται, λοιπόν, να δοθεί έμφαση στο πολιτισμικό φορτίο που ο κάθε μαθητής φέρει από την οικογένειά του και να μη συνάγεται επιπόλαια, βιαστικά και άκριτα ότι η οποιαδήποτε σχολική αποτυχία ή έστω παρέκκλιση είναι αποκύημα αποκλειστικά του μαθητή. Αντίθετα, όλο αυτό μάλλον επιβάλλεται να συνεξετασθεί κάτω από την παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κοινωνικά προσανατολισμένο, καθώς αναπαράγει και νομιμοποιεί την κοινωνία, όσο κι αν τι ίδιο φέρεται να παρέχει ένα ίσο σύστημα εισαγωγής και αξιολόγησης (Blackledge & Hunt, 2000).

Έπειτα, εντοπίστηκε λανθασμένη χρήση διαρθρωτικών λέξεων(πχ επιπρόσθετα αντί τελικά ή επιπλέον αντί για αντίθετα).αυτό ίσως συνέβη διότι είχε προηγηθεί στο προηγούμενη διδασκαλία η χρήση των διαρθρωτικών λέξεων και των ρημάτων περίληψης ως αναγκαία προϋπόθεση για την δομή και την σύνθεση ενός περιληπτικού κειμένου. Έτσι, οι μαθητές στην επόμενη διδακτική ώρα στην οποία κλήθηκαν να συντάξουν την περίληψη ενός νέου κειμένου χρησιμοποίησαν υπέρ το δέον ρήματα περίληψης, πολλές φορές με μηχανιστικό τρόπο καθώς δεν ανταποκρινόταν η γλωσσική επιλογή του ρήματος με την νοηματοδότηση που είχε η παράγραφος. Ύστερα, σε μια μερίδα δειγμάτων(3/16) οι μαθητές στάθηκαν μόνο στην καταγραφή του νοήματος της παραγράφου χρησιμοποιώντας ελάχιστες συνδετικές λέξεις. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στη γενικότερη αδυναμία χρήσης των συνδετικών λέξεων και την αδυναμία κατανόησης της χρήσης τους για τη δόμηση μιας παραγράφου η ενός κειμένου. Επιπλέον, στην προσπάθειά τους να παρουσιάσουν ένα καλύτερο γλωσσικό επίπεδο, οδηγήθηκαν σε παρερμηνείες και στη μεταφορική χρήση της γλώσσας.

Τέλος, η σημαντικότερη εκφραστική αδυναμία που παρατηρήθηκε ήταν αυτή της αυτούσιας μεταφοράς των λέξεων του πρωτόλειου κειμένου στο περιληπτικό κείμενο. Είναι σχεδόν βέβαιο πως ο παράγοντας που οδηγεί τα παιδιά στην πιστή αντιγραφή και την ανεπεξέργαστη μεταφορά των φράσεων του κειμένου είναι η μεγάλη δυσκολία σύνθεσης εύστοχων αναδιατυπώσεων πόσο μάλλον αν αναλογιστούμε την μικρή εμπειρία τους, την ελλιπή διδασκαλία της περίληψης στο Γυμνάσιο και την ηλικία τους. Ακόμη, θεωρείται σχεδόν ανέφικτο να ζητείται από τους μαθητές να χρησιμοποιούν δικές τους και μόνο εκφραστικές επιλογές για να παρουσιάσουν τις βασικές ιδέες ενός άλλου συγγραφέα((Π. Παπαϊωάννου-Α.Πατούνα, 2003, Seidfolder 1995:156).

Δομή

Σε γενικές γραμμές, η δομή των περιλήψεων ακολούθησε την πορεία της δομής του αρχικού κειμένου μιας και το φύλλο εργασίας απαιτούσε ένα ρηματικό πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο, οπότε οι μαθητές προσπάθησαν πρώτα να αποδελτιώσουν το νόημα κάθε παραγράφου. Οι μαθητές προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες τεχνικές πύκνωσης για να αποδώσουν συνοπτικά το αρχικό κείμενο άλλοτε με επιτυχία και άλλοτε όχι. Η βασικότερη αδυναμία που εντοπίστηκε ήταν αυτή της μεγάλης δυσκολίας πύκνωσης των ιδεών του κειμένου, καθώς σχεδόν η πλειονότητα των δειγμάτων είτε δυσκολεύτηκε να παρουσιάσει τις κύριες ιδέες των

παραγράφων και του κειμένου είτε χρησιμοποίησε πολλές λέξεις- προτάσεις, ώστε να καταφέρει να παραφράσει τις πληροφορίες αυτές. Όσον αφορά τη συνοχή και την συνεκτικότητα, οι μαθητές χρησιμοποίησαν πληροφορίες από όλες τις παραγράφους, παρουσίασαν τις πληροφορίες με λογικό τρόπο αλλά δεν κατάφεραν με απόλυτη επιτυχία να συνδέσουν τις παραγράφους μεταξύ τους με τις κατάλληλες διαρθρωτικές λέξεις. Μάλλον, εφησυχάστηκαν στην επιλογή και χρήση ορισμένων κοινότυπων επιλογών ή ακόμα και προσπάθησαν να εντυπωσιάσουν λεξιλογικά και εκφραστικά με (κατά)χρήση κάποιων πιο λόγιων μηχανισμών σύζευξης.

Αναλυτικότερα, σε όλα τα δείγματα εντοπίστηκε η παρουσία ενός εισαγωγικού τμήματος(θεματική πρόταση της περίληψης), όπου παρουσιάζονταν τα στοιχεία ταυτότητας του αρχικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες συγγραφής ενός περιληπτικού κειμένου, οι οποίες είχαν συζητηθεί και μελετηθεί στο προηγούμενο μάθημα, χρησιμοποίησαν μια θεματική πρόταση που παρουσίαζε το θέμα του κειμένου. Φαίνεται να κατανόησαν από τη διδασκαλία του προηγούμενου μαθήματος πως η παρουσία μιας θεματικής πρότασης στη περίληψη απαιτείται ώστε να παρουσιαστεί το θέμα, η ολότητα του κειμένου.

Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο δομής του κειμένου είναι αυτό της καταγραφής του συγγραφέα στην θεματική πρόταση της περίληψης. Όλοι οι μαθητές κατέγραψαν το όνομα του συγγραφέα καθώς στο προηγούμενο μάθημα είχε συζητηθεί με την ολομέλεια και ύστερα χρησιμοποίησαν σε όλα τα ρήματα περίληψης γ ενικό πρόσωπο(τονίζει, υπογραμμίζει, καταγράφει, αναφέρεται) , γεγονός που αποδεικνύει ότι κατανόησαν πως μια από τις πιο βασικές αρχές ενός περιληπτικού κειμένου είναι η μεταφορά απόψεων ενός άλλου συγγραφέα. Έτσι, οι μαθητές χρησιμοποίησαν κατά κόρον πλάγιο λόγο για την παρουσίαση των βασικών σημείων του κειμένου παρουσιάζοντας αρκετά ικανοποιητική δομή, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την μικρή εμπειρία τους στην παραγωγή περιληπτικών κειμένων.

Ύστερα, όλα ανεξαιρέτως τα δείγματα ακολούθησαν την πορεία του κειμένου όσον αφορά την παρουσίαση των πληροφοριών. Οι μαθητές προσπάθησαν να παρουσιάσουν τις πληροφορίες του κειμένου λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραγράφους του κειμένου. Παρουσίασαν τις ιδέες του με λογική ακολουθία και διάταξη χωρίς να παραλείψουν κάποια παράγραφο ή να ανδιοργανώσουν τις ιδέες που παρατίθενται στο πρωτόλειο κείμενο και έδειξαν ότι έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης της δομής του αρχικού κειμένου.

Από την άλλη πλευρά, τρία από τα δείγματα παρουσίασαν το πρόβλημα της έλλειψης διαρθρωτικών λέξεων, ειδικότερα στη σύνδεση των παραγράφων του κύριου θέματος ενώ άλλα τρία παρουσίασαν παντελή έλλειψη συνδετικών λέξεων και ρημάτων περίληψης, καταγράφοντας μόνο τις βασικές πληροφορίες κάθε παραγράφου χωρίς να υπάρχει μεταξύ τους σύνδεση. Αυτό πιθανότατα συνέβη λόγω της αδυναμίας των μαθητών να χρησιμοποιούν συνδετικές λέξεις για να ενώσουν νοηματικά τις περιόδους,δεν έχουν μάθει ίσως ακόμα την αναγκαιότητα χρήσης διαρθρωτικών λέξεων για τη δημιουργία συνοχής και συνεκτικότητας της παραγράφου. Επίσης,

φαίνεται να μην έχουν λάβει υπόψη τις οδηγίες του σχολικού εγχειριδίου για τη σύνταξη της περίληψης στο σχολικό εγχειρίδιο της Β γυμνασίου με το οποίο έχουν έρθει σε επαφή την προηγούμενη χρονιά, στο οποίο γίνεται αναφορά στην χρήση διαρθρωτικών λέξεων, μόνο όμως μέσα στο διάγραμμα που παρατίθεται. Επιπλέον, στα κριτήρια αυτοαξιολόγησης δε γίνεται λόγος στην ανάγκη χρήσης διαρθρωτικών λέξεων και ρημάτων περίληψης.

Διάγραμμα περίληψης σχολικού εγχειριδίου Β γυμνασίου:

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ			
→ Παρουσίαση	θέματος	–	νοηματικού κέντρου
π.χ. το κείμενο μας ενημερώνει ή αναφέρεται...			
→ 1ος πλαγιότιτλος (Προσοχή στην ομαλή σύνδεση με τη χρήση συνδετικών λέξεων, π.χ. Αρχικά, αναλυτικότερα, πιο συγκεκριμένα...)			
→ 2ος πλαγιότιτλος			
→ 3ος πλαγιότιτλος (Αξιοποιήστε τις συνδετικές λέξεις ή φράσεις που θα αναζητήσετε μαζί με τον καθηγητή σας.)			
→ 4ος πλαγιότιτλος			

Κριτήρια αυτοαξιολόγησης:

1. Εντοπισμός θεματικού-νοηματικού κέντρου του κειμένου
2. Γραφή πλαγιότιτλων με αναδιατύπωση των ιδεών του αρχικού κειμένου – Όχι στείρα αντιγραφή του αρχικού κειμένου
3. Τήρηση του ορίου των λέξεων (με μικρή απόκλιση)

Ακόμη ένα πρόβλημα που εντοπίστηκε ήταν αυτό της τυποποιημένης χρήσης ρημάτων περίληψης. οι μαθητές προσπάθησαν, βάσει της προηγούμενης διδασκαλίας, να χρησιμοποιήσουν ρήματα περίληψης αλλά χωρίς πραγματικά να αποδίδουν το εκάστοτε νόημα της παραγράφου. Επίσης, σε δύο από τα δείγματα χρησιμοποιήθηκαν ίδια ρήματα περίληψης για την απόδοση διαφορετικών παραγράφων.

Συνοπτικά τα δομικά λάθη που εντοπίστηκαν ήταν τα εξής:

Αδυναμία σύνδεσης των παραγράφων

Ελλιπής χρήση διαρθρωτικών λέξεων

Ελλιπής χρήση ρημάτων περίληψης (αναφέρει, τονίζει, υπογραμμίζει)

9.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΤΑΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΤΑΔΙΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

Οι πληροφοριακές περιλήψεις στην Α΄ Λυκείου σε φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης παρουσίασαν μικρή διαφορά αποτελεσμάτων σε σχέση με τα αποτελέσματα του μετασυγγραφικού σταδίου των περιλήψεων του Γυμνασίου. Η μικρή βελτίωση και τα λιγότερα λάθη στο περιεχόμενο, την έκφραση και τη δομή, πολύ πιθανόν να οφείλονται στη μεγαλύτερη εμπειρία που έχουν αποκτήσει στην διαδικασία επίλυσης αυτού του ζητούμενου, δεδομένου πως η πύκνωση κειμένων είναι ένα σύνηθες ζητούμενο στα διαγωνίσματα και τις εργασίες της Α΄ Λυκείου και του λυκείου γενικότερα.

Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο των δειγμάτων της πληροφοριακής περίληψης στην φροντιστηριακή τάξη της Α΄ Λυκείου παρουσίασε σχεδόν ίδια εικόνα με αυτή των περιλήψεων του Γυμνασίου. Η βασικότερη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες των δειγμάτων ήταν αυτή της επιλογής των βασικών πληροφοριών του αρχικού κειμένου. Οι μαθητές του Λυκείου κατάφεραν να εντοπίσουν κατά βάση τα κύρια σημεία του κειμένου, να τα επιλέξουν και να τα χρησιμοποιήσουν κατά τη δημιουργία της περίληψης. Παρουσίασαν βέβαια, τον ίδιο βαθμό δυσκολίας πύκνωσης του κειμένου με αποτέλεσμα την καταγραφή μερικών δευτερευουσών πληροφοριών. Φαίνεται ότι κατανόησαν το νόημα και τις βασικές ιδέες του κειμένου, μεταφέροντας βέβαια και λιγότερο σημαντικές ιδέες στην περίληψή τους.

Πιο αναλυτικά, στην πληροφοριακή περίληψη είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνονται όλα τα βασικά σημεία του αρχικού κειμένου. Η ποσότητα των πληροφοριών που θα μεταφερθούν βέβαια στο περιληπτικό κείμενο σχετίζεται άμεσα με τη ζητούμενη έκταση- όριο λέξεων. (Π. Παπαϊωάννου -Α. Πατούνα, 2003). Σε ένα κείμενο 528 λέξεων τέθηκε το όριο των 130 λέξεων (1/3 του κειμένου). 7 από τα περιληπτικά κείμενα ήταν κάτω από το όριο των λέξεων (118-130) ενώ μόνο ένα ξεπέρασε κατά 10 λέξεις το όριο (140). Αυτό συνέβη διότι οι μαθητές του λυκείου έχουν εξασκηθεί περισσότερο στη συγγραφή περιληπτικών κειμένων και χρησιμοποιούν κατά βάση λιγότερες δευτερεύουσες πληροφορίες.

Οι μαθητές του λυκείου φάνηκε να κατανοούν και να παρουσιάζουν το νοηματικό κέντρο του κειμένου καθώς παρουσίασαν με αντικειμενικό τρόπο τις βασικές πληροφορίες του πρωτόλειου κειμένου.

Από την άλλη πλευρά, προσπαθώντας να μεταφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες του αρχικού κειμένου στο περιληπτικό κείμενο υπέπεσαν στη μεταφορά μερικών δευτερευουσών πληροφοριών και παραδειγμάτων, σε βάρος των σημαντικών πληροφοριών.

Σκόπιμο κρίνεται να παρουσιαστούν μερικά παραδείγματα επιλογής δευτερευουσών πληροφοριών από την περίληψη του κειμένου « Ο ρατσισμός στα σχολεία

Χαρακτηριστικά παραδείγματα υπήρξαν τα εξής:

Όλοι μας ανεξαρτήτως ηλικίας υπήρξαμε μάρτυρες ή θύματα κοινωνικού ή φυλετικού ρατσισμού που εκδηλώνεται στα προαύλια, κυρίως των σχολείων, με σωματική βία, απειλές, ύβρεις και λεκτική βία. Συμβαίνει όμως και μέσα στις σχολικές τάξεις, που εστιάζεται κυρίως στην επίδοση των μαθητών. Η κακή επίδοση ή μια λαθεμένη απάντηση σε ένα ερώτημα προκαλεί το χλευασμό, δυσμενή σχόλια, την αρνητική κριτική και την απόρριψη της διαφορετικότητας(3^η παράγραφος)â

Μαθητής 1: κρίνεται η επίδοση των μαθητών με κοροϊδίες, ύβρη,σχόλια, απειλές ή βία

Μαθητής 2: το φαινόμενο του ρατσισμού το συναντάμε σε τάξεις μαθητών που κρίνεται η κακή επίδοση στα μαθήματα ή ακόμα και η καλή επίδοση στα μαθήματα.

Μαθητής 3: Ακόμη οι ακραίες συμπεριφορές μαθητών στο σχολείο, κυρίως στο προαύλιο και την σχολική τάξη οδηγούν σε απειλές, λεκτική βία και χλευασμό απέναντι στους συμμαθητές τους

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και κινητικά προβλήματα αποτελούν στόχο του σχολικού ρατσισμού, που τις περισσότερες φορές οδηγεί στη σχολική βία (Bullying)(4^η παράγραφος)â

Μαθητής 1: ιδιαίτερα αναφέρει το φαινόμενο αυτό εντός σχολικού και ως Bullying.

Μαθητής 2: Επιπλέον, ο ρατσισμός σε οποιαδήποτε μορφή χαρακτηρίζεται Bullying.

Το γεγονός αυτό, αλλά και πολλά άλλα της καθημερινής σχολικής ζωής επιβάλουν αναζήτηση και ανεύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση του σοβαρού αυτού προβλήματος του ρατσισμού στα σχολεία. Τον πρώτο λόγο τον έχουν οι εκπαιδευτικοί, που ζουν μαζί με τα παιδιά και γνωρίζουν καλά την ψυχολογία τους. Έχοντας ως βασικό εφόδιο την αγάπη, το σεβασμό και το ενδιαφέρον τους προς τα παιδιά μπορούν να προλάβουν ή να θεραπεύσουν πολλές δυσάρεστες καταστάσεις. Να μην είναι μέλημά τους μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά και η εμβάθυνση στην πολύπλευρη εκπαίδευση των μαθητών που θα βασίζεται στις ανθρωπιστικές αρχές. Κύρια επιδίωξή τους να είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, και του σεβασμού στο συνάνθρωπό τους και στην προκειμένη περίπτωση στο συμμαθητή τους. Επιπλέον να καταστήσουν σαφές πως ο κάθε μαθητής έχει τη δική του αξία και μοναδικότητα. Να

καλλιεργήσουν ένα τέτοιο κλίμα, ώστε τα παιδιά να νιώθουν άνετα, ασφαλή και προστατευμένα.(5^η παράγραφος)à

Μαθητής 1: επιπρόσθετα τονίζει ότι τον πρώτο λόγο τον έχουν οι εκπαιδευτικοί και ύστερα οι γονείς.

Μαθητής 2: ύστερα καταγράφει ότι ένα τέτοιο φαινόμενο είναι καθημερινό και απαιτείται μια άμεση λύση που θα δοθεί από τους διδάσκοντες που βρίσκονται καθημερινά με τα παιδιά.

Τέλος οι γονείς μπορούν να προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στο θέμα αυτό. Όταν έχουν, έστω και ενδείξεις, για ρατσιστική συμπεριφορά που πραγματοποιείται από τα παιδιά τους ή σε βάρος των παιδιών τους, να επικοινωνούν με το σχολείο και από κοινού να προλαβαίνουν το κακό. Να αναπτύσσουν ζεστή και φιλική σχέση με τα παιδιά τους, να καλλιεργούν το πνεύμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, ώστε αυτά να συζητούν μαζί τους τα απλά και σοβαρά θέματα που τα απασχολούν. Να αποφεύγουν τη χρήση βίας προς τα παιδιά, γιατί, ως γνωστό, η βία γεννά βία. Η πειθώ αποτελεί ίσως το καλύτερο φάρμακο και είναι η πλέον αποτελεσματική(6^η παράγραφος)à

Μαθητής 1: καταλήγει τονίζοντας ότι είναι εξίσου απαραίτητο οι γονείς να παίρνουν ποιοτικότερο χρόνο με τα παιδιά τους ώστε να καλλιεργείται η αποδοχή.

Μαθητής 2: τέλος τονίζει ότι οι γονείς οφείλουν να αναπτύξουν ζεστές σχέσεις με τα παιδιά τους ώστε να συζητούν για τέτοια σοβαρά θέματα

Μαθητής 3: οι γονείς πρέπει να προσφέρουν στο θέμα αυτό, να επικοινωνούν με το σχολείο, να ενημερώνονται και να συζητούν με τα παιδιά και να αποφεύγουν τη χρήση βίας.

Συνοπτικά τα λάθη που εντοπίστηκαν στο περιεχόμενο ήταν τα εξής:

- Επιλογή και καταγραφή δευτερευουσών πληροφοριών
- Επιλογή και καταγραφή πολλών παραδειγμάτων

Έκφραση

Τα εκφραστικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν στα δείγματα της Ά Λυκείου δεν διέφεραν από αυτά που εντοπίστηκαν στα δείγματα της προηγούμενης τάξης. Υπήρξε καταλληλότητα της χρήσης του ύφους και τα ορθογραφικά λάθη ήταν ελάχιστα. Η χρήση των γλωσσικών συμβάσεων ήταν ως επί το πλείστον επαρκής με μικρές αδυναμίες στη στίξη και τις γλωσσικές επιλογές.

Αναλυτικότερα, τα δείγματα του λυκείου παρά τη διαφορά μιας τάξης παρουσίασαν αναλογικά περισσότερα εκφραστικά λάθη. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν μερικά ορθογραφικά λάθη τόσο στις ρίζες των λέξεων όσο και σε παραγωγικές καταλήξεις ρημάτων σε τρία από τα 8 δείγματα γεγονός που πιθανότατα οφείλεται στην ελλιπή

γνώση ορθογραφικών κανόνων. Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές προέρχονται όλοι από την ευρύτερη περιοχή του Πειραιά ενώ οι μαθητές του γυμνασίου φοιτούσαν στο Γυμνάσιο της Λεοντείου σχολής στα Πατήσια, γεγονός που ίσως να επηρεάζει γενικότερα τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Επιπλέον, σε τρία δείγματα υπήρχε συνεχής επανάληψη και πιστή αντιγραφή λέξεων και φράσεων του κειμένου χωρίς να παρουσιάσουν μηχανισμούς αναδιατύπωσης, όπως συνέβη στα υπόλοιπα δείγματα.

Έπειτα, σε ένα δείγμα παρουσιάστηκε χρήση α ενικού προσώπου(να τονίσω ότι,συναντάμε) όπως επίσης και η χρήση προσωπικής αντωνυμίας(μας εξηγεί, μας αναφέρει) γεγονός που διαστρεβλώνει την καταλληλότητα του ύφους και την απαραίτητη χρήση του γ ενικού προσώπου. Αυτό ίσως συνέβη διότι το θέμα του κειμένου είναι ο ρατσισμός στα σχολεία και έτσι οι μαθητές ίσως να παρασύρθηκαν από προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα για αντίστοιχες ρατσιστικές συμπεριφορές και οδηγήθηκαν στη χρήση ά ενικού προσώπου.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Μαθητής 1: τον ρατσισμό τον συναντάμε στο σχολείο...

Υποστηρίζει ότι όλοι μας είμαστε θύματα ή θύτες κοινωνικού ή φυλετικού ρατσισμού.

Μαθητής 2: ο ρατσισμός μας επηρεάζει όλους

Μαθητής 3: ο ρατσισμός συμβαίνει οπουδήποτε και σε οποιοδήποτε

Μαθητής 4: Το φαινόμενο αυτό το συναντάμε κυρίως στα σχολεία. Επιπλέον, να τονίσω ότι

Συνοπτικά τα εκφραστικά λάθη που εντοπίστηκαν ήταν τα εξής:

- Αδυναμία εφαρμογής τεχνικών πύκνωσης
- Προβληματική σύνδεση υποκειμένου και ρήματος
- Επανάληψη λέξεων
- Πιστή αντιγραφή των φράσεων του κειμένου
- Ελλιπείς προτάσεις
- Υπερχρήση ρημάτων περίληψης
- Προβληματική στίξη

Δομή

Γενικά, η δομή των περιλήψεων της Α Λυκείου ακολούθησε την πορεία της δομής του αρχικού κειμένου, μιας και το φύλλο εργασίας απαιτούσε ένα ρηματικό πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο. Έτσι, οι μαθητές χρησιμοποίησαν πληροφορίες από όλες τις παραγράφους, τις οποίες προσπάθησαν να ενώσουν με συνδετικές λέξεις. Όσον αφορά τη συνοχή και τη συνεκτικότητα, τα θεμέλια δομής ενός κειμένου, παρουσίασαν τις πληροφορίες με λογικό τρόπο και κατάφεραν να συνδέσουν νοηματικά τις παραγράφους μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, σε όλα ανεξαιρέτως τα περιληπτικά κείμενα υπήρχε η παρουσία ενός εισαγωγικού τμήματος, το οποίο παρουσίαζε τα στοιχεία ταυτότητας του αρχικού κειμένου. Επίσης, εύστοχη ήταν και η κατακλείδα των περιληπτικών κειμένων καθώς σε όλα τα δείγματα εντοπίστηκαν διαρθρωτικές λέξεις που δηλώνουν συμπέρασμα (τέλος, τελικά, συμπερασματικά, καταλήγει τονίζοντας). Οι μαθητές του λυκείου φαίνεται να έχουν κατανοήσει ότι τα περιληπτικά κείμενα που ζητούνται στο σχολικό περιβάλλον είναι πάντα κείμενα μιας παραγράφου οπότε και έχουν την ανάλογη δομή (θεματική πρόταση-λεπτομέρειες- κατακλείδα). Η διαφορά ενός χρόνου και η φοίτηση των παιδιών στο λύκειο πιθανότατα έχει βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν απόλυτα τη δομή παραγράφου.

Έπειτα, παρουσιάστηκε έντονη και εύστοχη χρήση του πλάγιου λόγου και του τρίτου ρηματικού προσώπου στην παρουσίαση του αρχικού κειμένου και των ιδεών του συγγραφέα. Παρουσίασαν με λογικό τρόπο τις ιδέες του συγγραφέα ακολουθώντας τη δομή του κειμένου. Επίσης, χρησιμοποίησαν ορθά και κατάλληλα τις συνδετικές λέξεις αποδίδοντας ορθά τη νοηματική σύνδεση των παραγράφων.

Από την άλλη πλευρά εντοπίστηκε υπερβολική χρήση των ρημάτων περίληψης. Οι μαθητές του λυκείου γνωρίζουν ότι τα ρήματα περίληψης είναι αναγκαία για τη συνεκτικότητα των προτάσεων. Το γεγονός αυτό οδήγησε 5 από του 8 μαθητές να χρησιμοποιούν ρήματα περίληψης σε κάθε περίοδο του περιληπτικού κειμένου.

Συνοπτικά τα δομικά λάθη που εντοπίστηκαν ήταν τα εξής:

Υπερχρήση ρημάτων περίληψης (αναφέρει, τονίζει, υπογραμμίζει)

9.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΣΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΤΑΔΙΟΥ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Ο βασικός άξονας σύγκρισης της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων του μετασυγγραφικού σταδίου της πληροφοριακής και της σχηματικής περίληψης είναι η δυνατότητα επιλογής των κύριων σημείων και η διαγραφή των δευτερευόντων (Ματσαγούρας, 2009).

Ύστερα από τη διδασκαλία των δύο τύπων περιλήψεων και την ανάλυση των δειγμάτων, από τις τάξεις της Γ΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Σχετικά με το περιεχόμενο, Η σχηματική περίληψη παρουσίασε περισσότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με την τυπική περίληψη που προτείνεται στα σχολικά εγχειρίδια καθώς η ύπαρξη του σχήματος και οι βοηθητικές ερωτήσεις διευκολύνουν τους μαθητές να εντοπίσουν τα κύρια σημεία του κειμένου και να τα καταγράψουν. Επίσης, αναπτύσσονται εντονότερα οι μηχανισμοί αναζήτησης των κύριων ιδεών, αφού η ύπαρξη του σχήματος πιθανότατα βοήθησε την πληρέστερη κατανόηση του κειμένου και των βημάτων που μπορεί να ακολουθήσει κανείς για τη δημιουργία μιας περίληψης κειμένου. Παράλληλα, οι βοηθητικές ερωτήσεις κατευθύνουν τους μαθητές στην επιλογή των ουσιωδών σημείων του κειμένου και στην αποφυγή της επιλογής δευτερευουσών πληροφοριών.

Δομικά, Η δομή των σχηματικών περιλήψεων παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα έναντι της πληροφοριακής περίληψης. Η παρουσία του σχήματος και των βοηθητικών ερωτήσεων βοήθησε τους μαθητές να ακολουθήσουν τη δομή του αρχικού κειμένου, καθώς η συμπλήρωση του σχήματος απαιτεί τη συνεχή σύνδεση των εννοιών του κειμένου, γεγονός που μοιραία δημιουργεί εντονότερη συνεκτικότητα έναντι της περίληψης που βασίζεται σε ρηματικούς πλαγιότιτλους και μονομερίζει τις πληροφορίες. Επίσης, η περιοριστική συμπλήρωση του σχήματος οδηγεί στη δημιουργία μιας περίληψης με ορθότερη αναλογία της έκτασής της σε σχέση με αυτή της τυπικής περίληψης.

Όσον αφορά την έκφραση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των δειγμάτων, η δημιουργία σχηματικών περιλήψεων παρουσίασε λιγότερα εκφραστικά λάθη καθώς στην ουσία οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν συγκεκριμένες ιδέες του κειμένου περιορίζοντας τις πιθανότητες λανθασμένης έκφρασης.

Από την άλλη πλευρά, η δυνατότητα χρησιμοποίησης ρημάτων περίληψης και σύζευξης - διαρθρωτικών λέξεων, δύο από τους μηχανισμούς συνοχής, δημιουργεί καλύτερη συνοχή σε μια πληροφοριακή περίληψη. Η συνοχή της πληροφοριακής περίληψης ενισχύεται και από την χρήση του πλάγιου λόγου και του τρίτου ρηματικού προσώπου στην παρουσίαση του αρχικού κειμένου. Έτσι, δε μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός πως οι πληροφοριακές περιλήψεις παρουσιάζουν

μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής έκφρασης και επιλογής γλωσσικών και μορφοσυντακτικών επιλογών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Χωρίς αμφιβολία, η διδασκαλία και η παραγωγή περιληπτικών κειμένων αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της Γλώσσας αλλά και της ζωής μας εν γένει. Η παρούσα εργασία είχε ως θέμα την παρουσίαση της θεωρίας της περίληψης αλλά και τη σύγκριση της διδασκαλίας της σχηματικής και της πληροφοριακής περίληψης στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, λαμβάνοντας ως κριτήριο την παραγωγή περιληπτικών κειμένων και των δύο κατηγοριών.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η σχηματική περίληψη, μια εναλλακτική μορφή περίληψης παρουσιάζει περισσότερα πλεονεκτήματα έναντι της τυπικής και βελτιώνει τους μηχανισμούς αναζήτησης των ουσιωδών πληροφοριών ενός κειμένου. Οι γραφικές αυτές αναπαραστάσεις υπερτερούν των λεκτικών περιλήψεων καθώς δίνουν την ευκαιρία της παρουσίασης των σχέσεων ενός κειμένου με μια ματιά (Ματσαγγούρας, 2009). Επίσης η ολοκλήρωση μιας τέτοιας διδακτικής πράξης απαιτεί λιγότερο διδακτικό χρόνο και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συμπεριλαμβάνει τέτοιες διδακτικές πράξεις συχνότερα.

Είναι προφανές πως κάθε προσπάθεια διδασκαλίας της περίληψης και κάθε αντικειμένου παρουσιάζει θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά. Επομένως, η διδασκαλία της σχηματικής περίληψης είναι μονάχα μια πρόταση διδασκαλίας της περίληψης για το Γυμνάσιο και το Λύκειο με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και την βελτίωσή τους στην παραγωγή περιληπτικών κειμένων.

9.6 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είναι βέβαιο ότι το δείγμα της έρευνας είναι βολικό και δε μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί γενικεύσιμο καθώς δεν υπήρξαν οι απαραίτητες επαναλήψεις διαδικασιών στην ίδια τάξη αλλά και σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα και σχολικές τάξεις. Ακόμη θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον η διδασκαλία και η ολοκλήρωση και άλλων τέτοιων σχημάτων και η μετατροπή τους σε λεκτικές περιλήψεις. Σίγουρα, αν υπήρχαν οι κατάλληλες συνθήκες η έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί σε όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά τακτά χρονικά χρονικά διαστήματα, συμπεριλαμβάνοντας και άλλα είδη περίληψης, όπως η αξιολογική ή η συνθετική περίληψη ή ακόμα και άλλες μεθόδους διδασκαλίας του αντικειμένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Κ. (1999). Λόγος πυκνός και κρουστός. Σκέψεις για τη διδακτική και την αξιολόγηση της περίληψης, Νέα Παιδεία, τ90.

Αγγελάκος, Κ. (2000). Λόγος λιτός και περιεκτικός. Στον *Ηλεκτρονικό Κόμβο για την υποστήριξη των διδασκόντων στην Ελληνική Γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <http://www.komvos.edu.gr/>

Αγγελάκος, Κ. (2003). Η αξιολόγηση της περίληψης κειμένου στις Γενικές Εξετάσεις: Αποτίμηση μιας εξεταστικής διαδικασίας με βάση ορισμένα ερευνητικά συμπεράσματα. Στο *Φιλολογική, Τεύχος 84*.

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ελ. και Μαγγανά, Αν. (χ.έ.). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/>

Αδαλόγλου, Κ (2000). Περίληψη σε γραπτό λόγο . Ηλεκτρονικός Κόμβος του κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, www.komvos.edu.gr

Ανώνυμος (χ.έ.). Περίληψη. Κέντρο Στον *Ηλεκτρονικό Κόμβο για την υποστήριξη των διδασκόντων στην Ελληνική Γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <http://www.komvos.edu.gr/>

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. και Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (χ.έ.). *Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου, 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/>

Γεωργιάδου, Αγ. & Πασσάς, Γ. (2016, Μάιος 5). Η άσκηση της περίληψης στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: https://www.alfavita.gr/panellinies/186319_perilipsi-stin-ekthesi-gia-panelladikes-ti-prepei-na-gnorizete

Δαμιανού, Δ., Παπαϊωάννου, Π. και Πατούνα, Ν. (2001). Ζητήματα Διδασκαλίας και Αξιολόγησης της Περίληψης. Πρακτικά Συνεδρίου, 6-8 Οκτωβρίου 2000, Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης. Στο Μ. Βάμβουκα και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Ατραπός.

Δαραδήμου, Β. (2000). *Περίληψη*. Αθήνα: Κιμωλία.

Κατσαρού, Ελ., Μαγγανά, Αν., Σκιά, Αικ. και Τσέλιου, Β. (χ.έ.). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Υπολογιστών «Διόφαντος». Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου, 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/>

- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2004). Σύνθεση περιληπτικών κειμένων: Η περίληψη στη διδακτική πράξη. Στο *Η Σχολική Τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου* (Τόμος Β΄, σσ.467-522). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Ηλ.(2009). Κειμενοκεντρική προσέγγιση γραπτού λόγου ή αφού δε σκέπτονται γιατί δε γράφουν. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μεταλλίδου, Π. και Κουρή, Θ. (2003). Αυτό-αναφορές παιδιών Ε΄ Δημοτικού για τη χρήση στρατηγικών επεξεργασίας κειμένου: Η Περίπτωση της Περίληψης. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη κ.ά. (επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Τόμος Ε΄ στη μνήμη της Μ. Μάνιου-Βακάλη*. Θεσσαλονίκη: ArtofText.
- Μήτσης, Ν. (1997). Περιληπτικά ονόματα.Σε *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα* (Τόμος 49,σ.26). Αθήνα: Εκδόσεις Πάπυρος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). Περίληψη. Στο *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο* (σ.796). Αθήνα:Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). Περίληψη. Στο *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Ιστορία των λέξεων* (σ.1086). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Ενιαίο Λύκειο: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Δ.Ε.Π.Σ.Σ. Γλώσσας*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Παπαϊωάννου, Π. και Πατούνα, Ν. (2003). *Η Περίληψη ως Κείμενο και Αντικείμενο Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπανούτσος, Ε. (1985). *Η Λογική*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπαρίζος, Χ. (1997). *Η Ελληνική Γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Παπαρίζος, Χ. και Μπασλής, Ι. (1998). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδής της Γλώσσας στο Δημοτικό. Στο *Γλώσσα*, Τεύχος 46.
- Παπαρίζος, Χ. (1999α). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδής της Γλώσσας στο Δημοτικό. Στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Παπαρίζος, Χ. (1999β). Η Περίληψη στο Δημοτικό. Στο *Γλώσσα*, Τεύχος 48.
- Περιληπτικά. (1982). Σε *Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια*, (Τόμος 27,σ.342). Αθήνα: Ακάδημος Α.Ε. .
- Περίληψη. (1996). Σε *Ορθογραφικό-Γενικό Λεξικό Δημοτικής Γλώσσας*, (Τόμος 3, σ.550). Αθήνα: Τσίκνας – Σίσιφος Α.Ε. .

Πολίτης, Π. (χ.έ.). Η Περίληψη. Στον *Ηλεκτρονικό Κόμβο για την υποστήριξη των διδασκόντων στην Ελληνική Γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 14 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο:<http://www.komvos.edu.gr/>

Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Τεγόπουλος – Φυτράκης (1995). Περίληψη. Σε *Ελληνικό Λεξικό* (σ.594). Αθήνα: Αρμονία Α.Ε. .

Τοκατλίδου, Β. (1999). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Mikhael Holoquist. Austin: University of Texas Press.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Brown, A. & Day, J. (1983, February). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Volume 22 (1)*. Ανακτήθηκε στις 14 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022537183800024?via%3Dihub>

Gordon, C. (1990). Changes in readers' and writers' metacognitive knowledge. In *Reading research and Instruction, Volume 30 (1):1-14*. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388079009558029>

Haller, E., Child, D. & Walberg, H. (1988, December 1). Can Comprehension Be Taught? : A Quantitative Synthesis of «Metacognitive» Studies. In *Educational Researcher, Volume 17 (9)*. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <https://doi.org/10.3102/0013189X017009005>

Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Trans. John Macquarrie and Edward Robinson. New York: Harper and Row.

Husserl, E. (1965). *Phenomenology and the crisis of Philosophy*. Trans. Quentin Lauer. New York: Harper and Row.

Iser, W. (1978).. *The Act of Reading: An Aesthetic Response* . Baltimore and London: John.

Hopkins University Press.

Jauss, Hans (1982). "Literary History as a Challenge to Literary Theory." *Toward an Aesthetic of Reception*. Trans. Timothy Bahti. Minneapolis: University of Minnesota.

Jones, F. B., Pierce, J. & Hunter, B. (1988, December-1989, Jan.). Teaching students to construct graphic presentations. In *Educational Leadership, Volume 46*. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: http://www.eggplant.org/tf/research/journal_articles/pdf/edlead-dec88jan89.pdf

Kintsch, W., Mandel, Th. & Kozminsky, E. (1977, September). Summarizing scrambled stories. In *Memory and Cognition, Volume 5 (5):547-552*. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03197399>

Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. In *Cognition and Instruction, Volume 7 (3)*. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: https://www.jstor.org/stable/3233612?seq=1#page_scan_tab_contents

Kirkland, M. & Saunders, M. (1991, Spring). Maximizing student performance in summary writing: managing cognitive load. In *Tesol Quarterly, Volume 25 (1):105-121*. Ανακτήθηκε στις 14 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: https://www.jstor.org/stable/3587030?origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents

Mosenthal, P. B. (1985, October). Defining the expository discourse continuum. Towards a taxonomy of expository text types. In *Peotics, Volume 14(5):387-414*. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0304422X8590035X?via%3Dihub>

Pincus, A. Geller, E. & Stover, E. (1986, November). A technique for using the story schema as a transmission to understanding and summarizing event based magazine articles. In *Journal of Reading, Volume 30 (2):152-158*. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: https://www.jstor.org/stable/40017381?seq=1#page_scan_tab_contents

Ratteray, O. (1985, October 1). Expanding roles for summarized information. In *Written Communication, Volume 2 (4)*. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου, 2019, από τον ακόλουθο ιστότοπο: <https://doi.org/10.1177/0741088385002004007>

Searle, J. R. (1971). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Verma, R.G. (2013). Locating Reader Response Theory in Jauss's *Literary History as a Challenge to Literary Theory*, Lucknow: Lucknow University Press.

Werlich, E. A. (1982). *Text Grammar in English*. Heidelberg: Quelle and Meye