

# ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΑΠΟ ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ:

## ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΛΕΞΕΩΝ ΩΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

Π.Τ.Δ.Ε.

ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

### Abstract

This paper is part of a wider, ethnographically-oriented study that set out to investigate the way by which interactive processes and multimodal resources interrelate to shape undergraduate students' understanding of a certain disciplinary culture. Focusing on Greek undergraduate students attending a course on sociolinguistics and language teaching, this paper raises this question: What are the strategies used by professors and students to succeed the enculturation of students into disciplinary cultures and what are the factors shaping such differences? The wider data base consists of the written texts (handouts, diagrams) distributed in the classroom, the written texts produced by students in classroom-situated and out-of-the-classroom contexts (consisting, respectively, of students' notes and the essays written at the end of the semester), the oral interactions (lectures, seen as speech events) the students and the professor participated in and the questionnaires students filled in; all these constituted the academic culture of the course in this university setting.

### 1. Εισαγωγή

Η ανακοίνωση αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης, εθνογραφικά προσανατολισμένης έρευνας που αφορά στη συνεργασιακή οικοδόμηση μιας γνωστικής περιοχής (γλώσσα και εκπαίδευση) από μέλη μια κοινότητας ακαδημαϊκού γραμματισμού. Ο όρος γραμματισμός (που έχει διερευνηθεί σε ποικίλα πλαίσια που οικοδομούνται σε σχολικές και ακαδημαϊκές κοινότητες αλλά και σε πλαίσια εξωσχολικά) περιλαμβάνει αφενός τα κείμενα που τα άτομα στη συγκεκριμένη κοινότητα παράγουν, τα κειμενικά γεγονότα που οικοδομούν (και συνιστούν το από περιγραφικό πλαίσιο για τη διερεύνηση του γραμματισμού) και, αφετέρου, τους Λόγους που τα άτομα οικειοποιούνται απέναντι στο τι είναι γνώση και τρόπος επεξεργασίας

αυτής. Μέσα από τη διαπλοκή Λόγων και κειμένων ένα σύνολο ατόμων διαμορφώνεται σε μια 'κειμενική κοινότητα'. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται (βλέπε Swales, 1990 ) για να προσδιορίσει μια ομάδα ανθρώπων, άπειρων και έμπειρων συγγραφέων και ερευνητών, οι οποίοι επικοινωνούν μέσα από συγκεκριμένα κείμενα και τρόπους αλληλεπίδρασης (discourse strategies).

Έχοντας ως σημείο εκκίνησης τη μελέτη του ακαδημαϊκού γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής (βλέπε Κωστούλη 2006), υποστηρίζουμε ότι η παραγωγή γραπτού λόγου (στο σχολικό αλλά και το ακαδημαϊκό πλαίσιο) δεν μπορεί να νοηθεί παρά σε στενή σχέση με τις *επικοινωνιακές διαδικασίες* που συν-οικοδομούν τα άτομα σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια ή κοινότητες γραμματισμού (Swales, 1990) που τα ίδια συν-δημιουργούν. Η θέση αυτή που απηχεί έναν δυναμικό τρόπο προσδιορισμού της επικοινωνιακής ικανότητας ενός ατόμου και που θεωρεί τη έννοια αυτή συν-διαμορφούμενη, διαφοροποιείται από στατικές προσεγγίσεις. Στις προσεγγίσεις αυτές, η έμφαση επικεντρώνεται σε μια από τις δεξιότητες (reading, writing, speaking, listening), χωρίς αυτές να συνδέονται μεταξύ τους ή να αναδεικνύονται οι αλληλεπιδράσεις τους.

Αξιοποιώντας τη δυναμική διάσταση, υποστηρίζουμε ότι η διάλεξη συνιστά ένα σταδιακά αναδύμενο κειμενικό γεγονός (γεγονός γραμματισμού) όπου οι συμμετέχοντες – με διαφορετικό βαθμό συμμετοχής - συν-οικοδομούν μια γνωστική περιοχή.

Η συνθετότητα αυτή έχει επιδράσει και στον τρόπο προσδιορισμού του ρόλου των μελών μιας κειμενικής κοινότητας. Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα έχει προχωρήσει πέρα από τις στατικές διακρίσεις μεταξύ 'έμπειρων' και 'άπειρων' μελών για να αναδείξει το δυναμικό ρόλο των φοιτητών/τριών στη συν-οικοδόμηση της γνώσης. Η έννοια της 'προφορικής επάρκειας' στο ακαδημαϊκό πλαίσιο έχει πλέον επαναπροσδιορισθεί ως συνομιλικής διεπίδρασης που εντάσσεται και δομεί επικοινωνιακά γεγονότα, καθώς επίσης και μηνύματα, στάσεις και ρόλοι. Οι εξελίξεις αυτές καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση της συνεργατικής φύσης της διάλεξης. Ο επικοινωνιακός ρόλος των φοιτητών συνιστά βασικό σημείο στην οικοδόμηση ενός κειμενικού γεγονότος. Αυτό μεθοδολογικά οδηγεί στην ανάγκη να αναλυθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών/τριών ώστε να αναδειχθούν οι παράγοντες που συλλειτουργούν για να επηρεάσουν την από μέρους των

φοιτητών/τριών κατάκτηση της εγγραμματοσύνης στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Υποστηρίζουμε ότι η μελέτη αυτή των προφορικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον/η διδάσκοντα/ουσα και τους φοιτητές/τριες συμβάλλει στο να αναδειχθεί ο τρόπος, με τον οποίο συνικοδομήθηκε η γνώση, στο να προσδιορισθεί η φύση της γνώσης που έχει συν-οικοδομηθεί. Μεταγενέστερες έρευνες μπορούν να διερευνήσουν το πώς αυτή η διαδικασία επηρεάζει την παραγωγή γραπτού επιστημονικού κειμένων από φοιτητές/τριες

## **2. Ερωτήματα της έρευνας**

Εστιάζοντας σε Έλληνες προπτυχιακούς φοιτητές/τριες που παρακολουθούν ένα μάθημα εισαγωγής στη γλωσσολογία, η παρούσα μελέτη η εργασία θέτει προς διερεύνηση τα εξής ερωτήματα :

1. Με ποιον τρόπο μπορεί να αναλυθεί η διάλεξη ως γεγονός γραμματισμού κατά τη σταδιακή ανάδυση του οποίου χτίζεται μια γνωστική περιοχή στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό μάθημα στην πορεία του εξαμήνου;
- 2.α Ποιες ήταν οι λειτουργίες που επιτέλεσαν οι συμμετέχουσες-οντες και πώς διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια ενός εξαμηνιαίου μαθήματος;
- 2.β Ποιες ήταν οι στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποίησε η διδάσκουσα για να εμπλακούν οι φοιτητές-τριες στη διαδικασία συνικοδόμησης της γνώσης και να οδηγηθούν στη σταδιακή κατανόηση της γνωστικής περιοχής και χρήσης του κατάλληλου επιπέδου ύφους;

## **3. Μεθοδολογία της έρευνας**

3.1 Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων της έρευνας είναι τα εξής:

- Οχτώ τρίωρες απομαγνητοφωνημένες διαλέξεις (από σύνολο 13) σε φοιτητές 3ου και 5ου εξαμήνου, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα: «Γλώσσα, Κοινωνία, Εκπαίδευση» κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2005-2006 στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ.
- Παρατηρήσεις που καταγράφονταν κατά τη διάρκεια των διαλέξεων, αναφορικά με τη συμμετοχή των φοιτητών-τριών.
- Σχεδιαγράμματα και ό,τι κατέγραφε η διδάσκουσα στον πίνακα.

- Σημειώσεις φοιτητών-τριών και γραπτές εργασίες εξαμήνου των ίδιων φοιτητών-τριών.
- Ερωτηματολόγιο απαντημένο από επαρκή αριθμό φοιτητών-τριών.

### 3.2. Ανάλυση διαλέξεων

Για να κατανοηθεί η μάθηση ως μια σταδιακά επιτελούμενη διαδικασία, το ενδιαφέρον στρέφεται προς το επίπεδο της μακροδομής. Όπως έχει ήδη υποστηριχθεί, η διάλεξη δεν εκλαμβάνεται ως ένα στατικό προϊόν, αλλά ένα κειμενικό γεγονός με συγκεκριμένη μακροδομή (που αναδύεται μέσα από το διαφορετικό βαθμό συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών) για την επίτευξη κάποιων στόχων. Ως μονάδα για την ανάδειξη της μακροδομής εκλαμβάνεται το θεματικό πεδίο, το σύνολο δηλαδή των εκφωνημάτων που εκφωνούνται από έναν ή περισσότερους ομιλητές και αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα (βλέπε Κωστούλη, 2005b). Οι διαλέξεις αναλύονται ως προφορικά αλληλεπιδραστικά πλαίσια που η διδάσκουσα συνοικοδομεί με τους/τις φοιτητές-τριες σε αυτό το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Αυτή η διαδικασία συν-οικοδόμησης δεν αναφέρεται μόνο στο περιεχόμενο, αλλά στη δημιουργία μιας συγκεκριμένης στάσης ή στάσεων απέναντι στην ακαδημαϊκή γνώση.

Για να αναδειχθεί η θέση μας ότι οι διαλέξεις είναι πολυεπίπεδες δομές, τα παρακάτω βήματα ακολουθήθηκαν .

- Γίνεται κατάτμηση των διαλέξεων σε δομικές κατηγορίες, στις οποίες επιτελείται από την εισηγήτρια συγκεκριμένη λειτουργία.
- Κατηγοριοποιούνται οι δομικές αυτές κατηγορίες ως προς το επίπεδο αλληλεπίδρασης.
- Επιτελείται χωρισμός κάθε θεματικού πεδίου σε μικρότερες μονάδες πληροφοριών και εξετάζεται η λειτουργία τους.
- Εξιχνιάζονται οι σχέσεις των προφορικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ της εισηγήτριας και των φοιτητών-τριών, διερευνάται δηλαδή η λειτουργία κάθε επικοινωνιακής συνεισφοράς.

### 3.3. Επίπεδα ανάλυσης

Προκειμένου να αναλυθούν οι διαλέξεις, αρχικά αντιληφθήκαμε ότι θα έπρεπε να κινηθούμε σε δυο παράλληλες τροχιές, δύο ξεχωριστά επίπεδα, το *αλληλεπιδραστικό* (interactional), που αφορά τις επικοινωνιακές διαδικασίες, οι οποίες επιτελέστηκαν κατά τη διάρκεια των διαλέξεων και το *γνωστικό* επίπεδο, το οποίο αναφέρεται στον προσδιορισμό των βασικών ερωτημάτων και τη διασαφήνιση των κεντρικών εννοιών και όρων του μαθήματος.

Πιο συγκεκριμένα, τα επίπεδα ανάλυσης είναι δύο: θεματική δομή και επικοινωνιακές λειτουργίες.

#### 1ο Επίπεδο: ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΟΜΗ

Η ανάλυση της δομής των διαλέξεων καταδεικνύει τις σταδιακά αναδυόμενες διαδικασίες μέσα από τις οποίες διδάσκουσα και φοιτητές-τριες συνεργάστηκαν στον προσδιορισμό των βασικών ερωτημάτων και στη διασαφήνιση κεντρικών εννοιών.

Με τη θεματική αυτή ανάλυση γίνεται φανερός ο τρόπος με τον οποίο χτίζεται η γνώση τόσο μέσα σε κάθε διάλεξη όσο και από τη μία διάλεξη στην άλλη, μια και οι γνωστικές περιοχές που έχουν εισαχθεί και τεθεί υπό διαπραγμάτευση αποτελούν τη σκαλωσιά για το πέρασμα στη νέα γνώση

Ακολουθεί ένα παράδειγμα ανάλυσης θεματικής δομής:

<b>5<sup>η</sup> ΔΙΑΛΕΞΗ</b>				
<b>α/α θεματικ ού πεδίου</b>	<b>έκταση θεματικού πεδίου/ έκταση unit</b>	<b>Μακρο- προτάσεις (macro- propositions)</b>	<b>Θεματικά πεδία</b>	<b>Επίπεδο αλληλεπίδρασ ης</b>
1	1-26	Επαναδιαπραγ μάτευση προηγούμενων πληροφοριών	<b>ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ</b>	<b>MULTI- VOICES</b>

	1-2	Επαναδιαπραγματεύση νέων ιδεών του προηγούμενου μαθήματος		<b>Interactive Monologic</b>
	2-26	Παραδειγματοποίηση		<b>Simple Dialogic</b>
	26	Από τη θεωρία στην πράξη		<b>Interactive Monologic</b>
2	26-67	Διατύπωση υπέρ-ερωτήματος	<b>ΛΕΚΤΙΚΉ ΠΡΑΞΗ/ BERNSTEIN/ LABOV/ HEATH</b>	<b>MULTI-VOICES</b>
	26	Εισαγωγή νέου όρου	Λεκτική πράξη	<b>Interactive Monologic</b>
	26-34	Συζήτηση νέου όρου		<b>Simple Dialogic</b>
	34-40	Παραδειγματοποίηση		<b>Simple Dialogic</b>
	41-67	Από τη θεωρία στην πράξη		<b>Complex Dialogic</b>
3	68-101	Διατύπωση υπό-ερωτήματος 1	<b>ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ/ BERNSTEIN: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ</b>	<b>MULTI-VOICES</b>
	68	Εισαγωγή ερωτήματος	Κοινωνικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας	<b>Interactive Monologic</b>
	68-70	Απάντηση ερωτήματος		<b>Simple Dialogic</b>
	70	Εισαγωγή υπο-ερωτήματος	Στοιχεία περιορισμένου κώδικα	<b>Interactive Monologic</b>
	70-76	Απάντηση υπο-ερωτήματος		<b>Simple Dialogic</b>
	76-82	Παραδειγματοποίηση		<b>Simple Dialogic</b>

	82	Εισαγωγή νέου θεωρητικού πλαισίου	Labov: Κριτική στις θέσεις του Bernstein	Interactive Monologic
	83-90	Εισαγωγή προβληματισμού από φοιτητή/τρια:	Καθαρεύουσα και περιορισμένος κώδικας	Complex Dialogic
	91	Απάντηση ερωτήματος		Interactive Monologic
	91-95	Παραδειγματοποίηση		Simple Dialogic
	95-97	Από τη θεωρία στην πράξη		Simple Dialogic
	97-101	Παραδειγματοποίηση		Complex Dialogic
4	102-138	Διατύπωση υπό-ερωτήματος 2	HEATH: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	MULTI-VOICES
	102	Εισαγωγή ερωτήματος	Σχέση περιορισμένου-διευρυμένου κώδικα με προφορικό λόγο	Interactive Monologic
	102-106	Συζήτηση ερωτήματος		Simple Dialogic
	106-110	Παραδειγματοποίηση		Simple Dialogic
	110	Οργάνωση νέων ιδεών		Interactive Monologic
	110-116	Από τη θεωρία στην πράξη		Complex Dialogic
	116	Επαναδιαπραγμάτευση νέων ιδεών		Interactive Monologic
	117-133	Από τη θεωρία στην πράξη		Complex Dialogic
	134-138	Παραδειγματοποίηση		Simple Dialogic

## 2ο Επίπεδο: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

Ακολουθούν οι κατηγορίες των συνεισφορών που χρησιμοποιήθηκαν για τις αναλύσεις στην παρούσα έρευνα (βλ. και Jones, R., Garralda, A., Li, D., Lock, G. ,2006).

### ΑΥΤΟΕΝΑΡΞΕΙΣ (INITIATIVE MOVES)

#### ΔΗΛΩΣΗ (STATEMENT)

- Διευκρίνιση (clarification)
- Σχόλιο (comment)
- Συμπέρασμα (conclusion)
- Αντίθεση (contradiction)
- Χιούμορ (humor)
- Πληροφορία (information)
- Συμπλήρωση φράσης (completion of a phrase)
- Πρόταση (suggestion)
- Εισαγωγή νέου υπο-θέματος (introduction of a new sub-topic)

#### ΕΡΩΤΗΣΗ (QUESTION: PURPOSE OF QUESTION)

- Διευκρίνιση (clarification)
- Προσφορά (offer)
- Πληροφορία (information)
- Χιούμορ (humor)
- Συμπέρασμα (conclusion)
- Συμπλήρωση φράσης (completion of a phrase)
- Παράκληση (request)
- Εισαγωγή νέου υπο-θέματος (introduction of a new sub-topic)

#### ΕΤΕΡΟΕΝΑΡΞΕΙΣ (RESPONDING MOVES)

#### ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΕΡΩΤΗΣΗ (RESPONSE TO QUESTION)

- Χιούμορ (humor)
- Συμπέρασμα (conclusion)
- Διευκρίνιση clarification)
- Πρόταση (suggestion)
- Πληροφορία (information)
- Σχόλιο (comment)



Εξήγηση (explanation)

Παράκληση (request)

Άρνηση (denial)

Επαναδιατύπωση (resumption)

Συμφωνία (agreement)

Εισαγωγή νέου υπο-θέματος (introduction of a new sub-topic)

Μη ξεκάθαρη/αβάσιμη απάντηση (unclear/ unbased answer)

#### ΕΡΩΤΗΣΗ (QUESTION: PURPOSE OF QUESTION)

Παράκληση (request)

Πρόταση (suggestion)

Διευκρίνιση (clarification)

#### ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ (RESPONSE TO URGE)

Πρόταση (suggestion)

Πληροφορία (information)

Διευκρίνιση (clarification)

Αντίθεση (contradiction)

Άρνηση (denial)

#### ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΔΗΛΩΣΗ (RESPONSE TO STATEMENT)

Αντίθεση (contradiction)

Συμφωνία (agreement)

Ακολουθούν ενδεικτικά κάποια παραδείγματα των παραπάνω κατηγοριών μέσα από τις διαλέξεις:

Initiative move-statement-contradiction:

Εισηγήτρια: Α πολύ ενδιαφέρουσα πληροφορία ::Ε τρία δέντρο (.) αυτό αυτή αυτή (.) όταν ένα παιδί λέει τρία δέντρο (.) εντάξει δηλαδή θέλει να πει τρία δέντρα λέει τρία δέντρο (.) εμ αυτό τη γνώση τη ::γνώση δεν έχει το παιδί/ <φωνές> Ναι ναι/

Φοιτήτρια: Αυτό δεν γίνεται/ Ούτε καν στα μικρά παιδιά που δεν γνωρίζουν γραφή κι ανάγνωση/ Τέτοια λάθη δεν κάνουν

Responding move-response to question-information:

Εισηγήτρια: Δηλαδή τι τι ζητάμε (.) τι καλλιεργούμε με την άσκηση αυτή (.) αυτός είναι ο στόχος να καταλάβουμε/ Τι λέτε έτσι όπως τη βλέπετε; Τις κάνατε και σεις πριν από κάποια χρόνια ((χχ)) ασκήσεις ((χχ))/Πολλές τέτοιες/ <γέλια> Ναι;

Φοιτήτρια: ((χχ)) αυτές οι ασκήσεις το δείχνουν το ((μήνυμα)) που θέλουμε να δώσουμε με συγκεκριμένες λεκτικές πράξεις/

#### 4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

##### *1ο επίπεδο*

Τις κυρίαρχες επαναλαμβανόμενες λειτουργίες που χρησιμοποιούσε η διδάσκουσα σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, θεωρήσαμε χρήσιμο να τις κωδικοποιήσουμε, ώστε να διευκολυνθεί η ανάλυση των διαλέξεων. Οι λειτουργίες αυτές εντοπίζονται στα πλαίσια δομικών κατηγοριών, τις οποίες ονομάσαμε subunits.

##### 4.1. Δομικές κατηγορίες:

Επαναδιαπραγμάτευση προηγούμενων πληροφοριών (*Repeat previous information*)

Διατύπωση ερωτήματος (*Formulating a problem*)

Επαναπροσδιορισμός πληροφοριών (*Reformulate previous information*)

Η διαπραγμάτευση της γνώσης, ενταγμένη σε αυτές τις δομικές κατηγορίες, επιτελείται διαμέσου κάποιων βημάτων (steps), τα οποία συνοικοδομούνται από διδάσκουσα και φοιτητές/τριες.

Μέσα από αυτά τα βήματα, εισάγονται ερωτήματα, προβληματισμοί ή νέοι όροι, οι οποίοι στη συνέχεια αναλύονται μέσα από συζήτηση και με το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη, αλλά και με τη χρήση παραδειγμάτων.

##### 4.2. Βήματα

Τα βήματα με τις υποκατηγορίες τους που χρησιμοποιούνται στην πορεία των διαλέξεων είναι τα εξής:

###### 1. Εισαγωγή ερωτήματος-νέου όρου

Εισαγωγή ερωτημάτων

- Εισαγωγή ερωτήματος
- Εισαγωγή προβληματισμού από φοιτητή/τρια
- Εισαγωγή νέου όρου
- Εισαγωγή υπο-ερωτήματος
- Εισαγωγή νέου θεωρητικού πλαισίου
- Εισαγωγή θεωρητικού πλαισίου
- 2. Συζήτηση ερωτήματος-νέου όρου
  - Συζήτηση νέου όρου
  - Συζήτηση ερωτημάτων
  - Συζήτηση υπο-ερωτήματος
  - Απάντηση υπο-ερωτήματος
  - Απάντηση ερωτήματος
  - Επεξήγηση νέου όρου
- 3. Από τη θεωρία στην πράξη
- 4. Επαναδιαπραγμάτευση νέων ιδεών-όρων
  - Οργάνωση νέων όρων (Organization of new terms)
  - Οργάνωση νέων ιδεών (Organization of new ideas)
  - Επαναδιαπραγμάτευση νέων ιδεών του μαθήματος (Reorganization of the new ideas of the lesson)
  - Επαναδιαπραγμάτευση νέων ιδεών του προηγούμενου μαθήματος (Reorganization of the new ideas of the previous lesson)
- 5. Παραδειματοποίηση (Exemplification)

### *2ο επίπεδο*

Μέσα από το πλαίσιο που θέτει σε ισχύ η διδάσκουσα αναδεικνύεται ο δυναμικός ρόλος των φοιτητών-τριών, οι οποίοι-ες στην πορεία του εξαμήνου οικειοποιούνται διαφορετικές στρατηγικές διαπραγμάτευσης της γνώσης, όπως είναι αυτές του σχολιασμού (comment), της εξαγωγής συμπεράσματος (conclusion), της πρότασης (suggestion) ή της εισαγωγής νέου υπο-θέματος (introduction of a new sub-topic), συχνά αναδεικνύοντας νέα θεματικά πεδία και συμβάλλοντας, μέσω των συμμετοχών τους, στη διαμόρφωση του τελικού κειμένου της διδάσκουσας. Εξάλλου, ενδεικτικό

στοιχείο για το είδος της διάλεξης, όπου η γνώση συνοικοδομείται, είναι η χρήση ενίοτε εκ μέρους των φοιτητών-τριών της στρατηγικής του χιούμορ (humor).

4.3. Προσδιορισμός δομικών κατηγοριών ως προς το αλληλεπιδραστικό τους ύφος  
Διακρίναμε τις εξής κατηγορίες:

Interactive monologic: συνεισφορές της εισηγήτριας, οι οποίες, μολονότι μονολογικές, απευθύνονται διαρκώς στους φοιτητές/τριες θέτοντας προβληματισμούς και προτρέποντάς τους να συμμετέχουν στη οικοδόμηση της γνώσης.

Simple dialogic: η συμμετοχή των φοιτητών περιορίζεται σε απλές ερωτήσεις διευκρινιστικού τύπου.

Complex dialogic: οι φοιτητές/τριες συμμετέχουν θέτοντας ερωτήματα περισσότερο σύνθετα, χρησιμοποιώντας γλωσσολογικούς όρους.

4.4. Συσχετισμός βημάτων διδάσκουσας-επιπέδου αλληλεπίδρασης (1ου επιπέδου-2ου επιπέδου)

Η στατιστική ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης εκτελέστηκε σε ένα στάδιο όπου οι κατηγορίες που εντοπίστηκαν στο λόγο της διδάσκουσας (εισαγωγή ερωτήματος, συζήτηση ερωτήματος, παραδειματοποίηση, από τη θεωρία στην πράξη, επαναδιαπραγμάτευση νέων όρων, διαλέξεις) αξιοποιήθηκαν με διαφορετικό τρόπο από τους φοιτητές/τριες. Για παράδειγμα, οι φοιτητές συμμετείχαν στη δομική κατηγορία της συζήτησης ερωτήματος και στην κατηγορία 'από τη θεωρία στην πράξη'. Η εισαγωγή των φοιτητών/τριών στον επιστημονικό λόγο γινόταν μέσα από συγκεκριμένες δομικές κατηγορίες που η διδάσκουσα φαίνεται να χρησιμοποίησε για το σκοπό αυτό. Στις ενότητες αυτές γίνεται αναπλαισίωση της γνώσης:

- Μέσα από την καθημερινή εμπειρία των φοιτητών-τριών (πχ: «Εσείς τι καταλαβαίνετε όταν μιλάμε για επικοινωνία;») και με απλά παραδείγματα γλωσσικά ή καθημερινής εμπειρίας. (πχ.: «Όταν λέμε τη λέξη δέντρο τι γνωρίζουμε εμείς που μιλάμε την ελληνική γλώσσα;»)
- Μέσα από τη διδακτική πράξη- παραδείγματα δραστηριοτήτων. (πχ: «Όταν θα πάτε στο σχολείο και θα θέλετε να διδάξετε φωνήματα πώς θα το κάνετε;»).

- Μέσα από τη φοιτητική ζωή, τους διάφορους επιστημονικούς χώρους.(πχ.: Πώς θα μελετήσουμε την επικοινωνία-φοιτητών-καθηγητών;).

Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι οι μεταβλητές που συνεισέφεραν στατιστικά σημαντικά στη διαμόρφωση του βαθμού αλληλεπίδρασης φοιτητών και διδάσκουσας είναι (παρουσιάζονται ιεραρχικά ανάλογα με το μέγεθος του  $\beta$ ) συζήτηση ερωτήματος ( $\beta = .454$ ,  $p < .0001$ ), παραδειγματοποίηση ( $\beta = .359$ ,  $p < .0001$ ), από τη θεωρία στην πράξη ( $\beta = .321$ ,  $p < .0001$ ). Οι υπολειπόμενες ανεξάρτητες μεταβλητές δεν συνεισέφεραν στατιστικά σημαντικά στη διαμόρφωση των τιμών του επιπέδου αλληλεπίδρασης.

#### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η παρούσα μελέτη είχε σα στόχο να προτείνει την ανάγκη δυναμικής μελέτης της επικοινωνίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο γραμματισμού. Εκκινώντας από τη θέση ότι η γνώση δεν είναι στατική αλλά προσδιορίζεται από τους συμμετέχοντες, η μελέτη είχε σα στόχο να διερευνήσει το πώς οικοδομείται η γνώση από προπτυχιακούς φοιτητές. Ένα κειμενικό γεγονός που θεωρείται σημαντικό στη διαδικασία αυτή είναι η διάλεξη. Πώς μπορεί να μελετηθεί ο τρόπος που η γνώση συν-οικοδομείται μέσα από μια σειρά διαλέξεων; Η παρούσα μελέτη κατέγραψε κάποια μεθοδολογικά εργαλεία για τη συσχέτιση αυτή.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κωστούλη, Τρ. (1997). Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση, *Γλώσσα*, 41.
- Κωστούλη, Τρ. (1999α). Στρατηγικές κατανόησης ακαδημαϊκού επιστημονικού λόγου: πρώτες παρατηρήσεις. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (σ. 256-267). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κωστούλη, Τρ. (1999). Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. Στο *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. (Λευκωσία, 17-19 Σεπτεμβρίου 1999). Πανεπιστήμιο Κύπρου: Λευκωσία.

- Κωστούλη, Τ. (2000). Η μελέτη του προφορικού λόγου στα πλαίσια της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. *Ανακοίνωση στην 21η συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.*, 12-14 Μαΐου 2000.
- Κωστούλη, Τ. (2002α). Διακειμενικότητα και μάθηση στη σχολική τάξη. Στρατηγικές αλληλεπίδρασης και μάθηση στη σχολική τάξη. Στα *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Clairis, C. (ed.). Σορβόννη, 13-15 Σεπτεμβρίου 2001. (317-320). L' Harmattan: Παρίσι.
- Κωστούλη, Τ. (2001β). Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: Κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 21ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. (359-370). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κωστούλη, Τ. (2001γ). Η διδασκαλία ως επικοινωνιακή διαδικασία διαπραγμάτευσης γνώσεων: Οι επιπτώσεις στη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών. *Πρακτικά Συνεδρίου με τίτλο 'Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας'*. Μ. Βάμβουκας, και Α. Χατζηδάκη (επιμ.) (179-188). Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Κωστούλη, Τ. (2001δ). Κοινωνικές διαφορές στην πραγμάτωση μιας δραστηριότητας λόγου: Δεδομένα από τον ελληνικό χώρο. Στα *Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Α. Ψάλτου-Joycey, Μ. Βαλιούλη (επιμ.) (287-298). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.
- Κωστούλη, Τ. (2001-2002). Σημειώσεις για το μάθημα *Πολυγραμματισμοί και Εκπαίδευση*, στο ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.
- Κωστούλη, Τ. (2001δ). Κοινωνικές διαφορές στην πραγμάτωση μιας δραστηριότητας λόγου: Δεδομένα από τον ελληνικό χώρο. Στα *Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Α. Ψάλτου-Joycey, Μ. Βαλιούλη (επιμ.) (287-298). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.
- Κωστούλη, Τ. (υπό δημ.). Κριτική ανάλυση του γραμματισμού της σχολικής τάξης: Βασικές θέσεις και άξονες μελέτης. Στον τιμητικό τόμο προς τιμήν του κ. Μπαμπινιώτη.
- Κωστούλη, Τ. (υπό δημ.). Η γλώσσα στη δόμηση των πληροφοριών σε κείμενα των φυσικών επιστημών.

- Κωστούλη, Τ. (7-9 Απριλίου 2006). Από το σχολείο στην πανεπιστημιακή κοινότητα: πλαίσια γλωσσικής χρήσης και πολυγραμματισμών, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
- Κωστούλη, Τρ., Αϊδίνης Αθ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. Ηλεκτρονικό περιοδικό *Το εικονικό σχολείο*, 2.
- Addler-Kassner, L., Estrem, H., (2005). Reaching out from the writing classroom. In Tr. Kostouli (Ed.) *Writing in Context(s): Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural settings* (pp. 229-246). Studies in Writing: Springer.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (trans. V.W. McGee). Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. (1994). The social impact of literacy. In L. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy* (pp. 185-198). Amsterdam: John Benjamins.
- Canale & Swain. (1980). The Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 1-47.
- Carroll, J.B. (1971). *Learning from verbal discourse in educational media: a review of the literature*. ETS Research Bulletin RB-71-61, Princeton, New Jersey: Education Testing Service.
- Di Vesta, F., Gray, S. (1972). Listening and note-taking. *Journal of Educational Psychology*, 63, 8-14.
- Dijk, T. A. van, Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Ferenz, O. (2005). First and second language use during planning processes. In Tr. Kostouli (Ed.) *Writing in Context(s): Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural settings* (pp. 185-205). Studies in Writing: Springer.
- Halliday, M., Strevens, P., McIntosh, A. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopkins, A., Dudley-Evans, T. (1988). A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7, 113-121.
- Hymes, D. (1974). *Foundation in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Jones, R., Garralda, A., Li, D., Lock, G. (2006). Interactional dynamics in on-line and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers. *Journal of second language writing*, 15, 1-23.
- Rost, M. (1994). On-line summaries as representations of lecture understanding. In Flowerdew, J. (Ed.). *Academic Listening: Research Perspectives* (pp. 219-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiying, Y., Allison, D. (2004). Research articles in applied linguistics: Structures from a functional perspective. In *English for specific purposes*, 23, 265-279.
- Salager-Meyer, F. (1990a). Discoursal Flaws in medical English abstracts: a genre analysis per research-and text-type. *Text*, 10, 365-384.
- Samraj, B. (forthcoming). Introductions in research articles: variations across disciplines. *English for Specific Purposes*.
- Schramm, W., (1954). How communication works. In W. Schramm (Ed.). *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1982). The oral/ literate continuum in discourse. In D., Tannen (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy* (pp. 1-16). Norwood: N.J. Ablex.
- Taurosa, St., Allison, D. (1994). Expectation-driven understanding in information systems lecture comprehension. In Flowerdew, J. (Ed.). *Academic Listening: Research Perspectives* (pp. 35-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tribble, C. (1997a). Improving corpora for ELT: quick-and-dirty ways of developing corpora for language teaching. In B., Lewandowska-Tomaszczyk & P.J., Melia (Eds.). *PALC '97: practical applications in language corpora* (pp. 106-117). Łódź: Łódź University Press.
- Young, L. (1994). University lectures-macro-structure and micro-features. In Flowerdew, J. (Ed.). *Academic Listening: Research Perspectives* (pp. 160-076). Cambridge: Cambridge University Press.