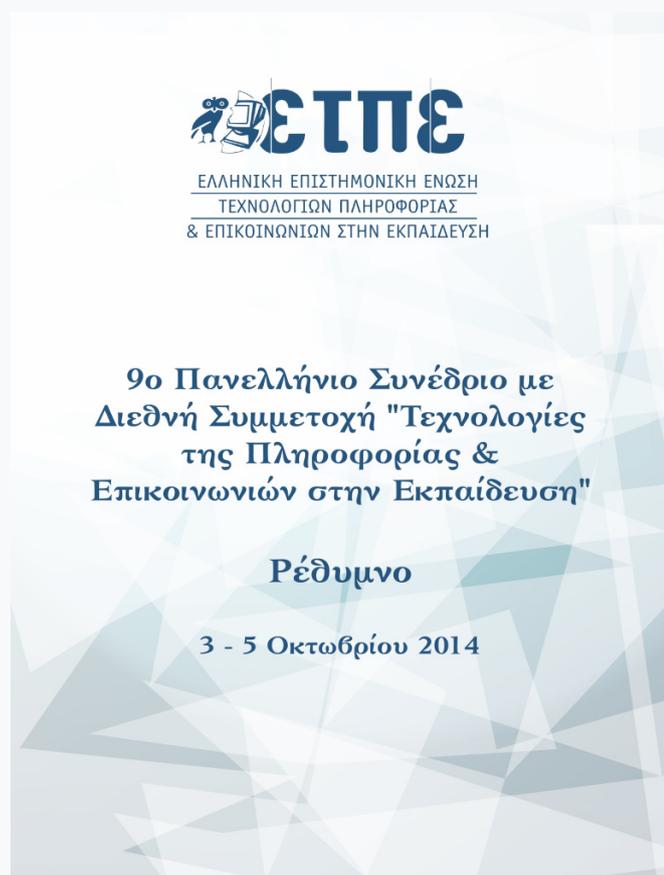


Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

(2014)

9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση"



Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ – Επίπεδο Β2

Γιάννης Σπαντιδάκης, Δέσποινα Βασαρμίδου

To cite this article:

Σπαντιδάκης Γ., & Βασαρμίδου Δ. (2022). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ – Επίπεδο Β2. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 989–997. Retrieved from <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4036>

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ - Επίπεδο Β2

Γιάννης Σπαντιδάκης¹, Δέσποινα Βασαρμίδου²
ispantid@edc.uoc.gr, dvasarmidou@edc.uoc.gr

^{1,2}Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται η κατανόηση του γραπτού λόγου στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής μάθησης (ΣΔΜΓΜ) και συγκεκριμένα στο Β2 επίπεδο γλωσσομάθειας. Αρχικά παρουσιάζονται οι θεωρητικές παραδοχές βάσει των οποίων υλοποιήθηκε ο σχεδιασμός του αντίστοιχου τμήματος του Ηλεκτρονικού Περιβάλλοντος και οι δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ στη διδακτική αξιοποίηση των παραδοχών αυτών. Ακολουθεί η περιγραφή του περιβάλλοντος, με σκοπό να αναδειχθεί πώς αυτές οι παραδοχές επηρέασαν τη δομή και το περιεχόμενο του αλλά και οι δυνατότητες που δίνει στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις κλειδιά: κατανόηση γραπτού λόγου, ΤΠΕ, κοινωνικογνωστικά - κοινωνικοπολιτισμικά εργαλεία.

Εισαγωγή

Κατά το σχεδιασμό του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του ΕΔΙΑΜΜΕ στο Β2 επίπεδο γλωσσομάθειας δόθηκε έμφαση στη συστηματική διδασκαλία της κατανόησης του γραπτού λόγου, όχι μόνο ως μιας βασικής γλωσσικής δεξιότητας αλλά και ως σύνθετης νοητικής δραστηριότητας που αντανακλά μια πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά. Η πολυπλοκότητα αυτή αυξάνει ακόμα περισσότερο στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα, όπου οι αναγκαίες δεξιότητες συνήθως δεν είναι τόσο ανεπτυγμένες όσο στη μητρική (Schoonen & Van Gelderen, 2003).

Η κατανόηση κειμένου, ως η δεύτερη μετά την αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων φάση της αναγνωστικής δραστηριότητας, είναι η εσωτερική, διανοητική όψη της, που αποσκοπεί στη σύλληψη του σημασιολογικού περιεχομένου του μηνύματος, στην εύρεση της ουσίας του· στον εντοπισμό όχι μόνο των δηλούμενων αλλά και των υποδηλούμενων νοημάτων του και κατ' επέκταση στην κριτική στάση απέναντι στις γνώσεις, τις ιδέες του κειμένου, την αποδοχή ή την απόρριψή τους (Βάμβουκας, 1984).

Αν και η παραπάνω εννοιολόγηση του όρου «κατανόηση» είναι κοινά αποδεκτή, δεν υπάρχει συμφωνία για τον τρόπο επίτευξής της. Για κάποιους ερευνητές η «ανάγνωση με κατανόηση» είναι το αποτέλεσμα μιας ενεργητικής διαδικασίας επίλυσης προβλήματος και κατασκευής νοήματος, κατά την οποία ο αναγνώστης προσπαθεί να δημιουργήσει μια αναπαράσταση του κειμένου στο μικρο-επίπεδο (επίπεδο λέξεων-προτάσεων) και στο μακρο-επίπεδο (σημασιολογικές πληροφορίες και συνολική δομή του κειμένου) (Rand Group, 2002; Βάμβουκας, 2008).

Για άλλους ερευνητές συνίσταται στην ερμηνεία και κριτική αντιμετώπιση του κειμένου ως είδους λόγου, του οποίου οι συμβάσεις και οι κειμενογλωσσολογικοί μηχανισμοί που το

καθιστούν ενότητα λόγου με επικοινωνιακό, λειτουργικό χαρακτήρα είναι συνάρτηση των περιστάσεων της επικοινωνίας και των θεωρήσεων του κόσμου από τους συμμετέχοντες στο επικοινωνιακό συμβάν (Κέκια, 2005).

Η έμφαση στον ένα ή τον άλλο παράγοντα διαφοροποιεί τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις σε γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές, των οποίων οι αντιθέσεις γεφυρώνονται από την κοινωνικογνωστική προσέγγιση, που αναγνωρίζει την κατανόηση του γραπτού λόγου, όπως και την παραγωγή του, μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία συναντούνται γνωστικοί, γλωσσικοί/ επικοινωνιακοί παράγοντες και απαιτούνται ανάλογες δεξιότητες.

Αναλόγως και τα περιβάλλοντα μάθησης και διδασκαλίας της κατανόησης του γραπτού λόγου με κοινωνικό-γνωστικό χαρακτήρα εστιάζουν τόσο στις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο νου του αναγνώστη όσο και στους παράγοντες που καθορίζουν την κατανόηση ως κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη διαδικασία.

Βασικό υποστηρικτικό εργαλείο για το σχεδιασμό τέτοιων περιβαλλόντων αναδεικνύονται οι ΤΠΕ, ειδικά αν σκεφτούμε ότι οι ίδιες περιγράφονται στο πλαίσιο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL Computer - assisted language learning) ως κοινωνικογνωστικά και κοινωνικοπολιτισμικά εργαλεία μάθησης.

Σημεία των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων είτε σε σχέση με την κατανόηση είτε σε σχέση με τις δυνατότητες των ΤΠΕ αποτέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό του Ηλεκτρονικού Περιβάλλοντος του «Κατανόω» για το επίπεδο Β2. Τα κύρια σημεία των προσεγγίσεων αυτών αποτελούν το θέμα της πρώτης ενότητας που ακολουθεί. Η επόμενη αφιερώνεται στις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία της κατανόησης και η τελευταία στην περιγραφή του περιβάλλοντος και τις δυνατότητες που δίνει στο μαθητή-αναγνώστη και τον εκπαιδευτικό.

Βασικές αρχές της κοινωνικογνωστικής και των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων για την κατανόηση γραπτού λόγου

Όπως προαναφέρθηκε, η γνωστική προσέγγιση αντιλαμβάνεται την κατανόηση ενός κειμένου ως φαινόμενο νοητικό για δύο λόγους. Πρώτον, ο αναγνώστης «συνομιλεί» νοητικά με το συγγραφέα του κειμένου, αντιδρά στις ιδέες του, δημιουργεί σημασίες, καθώς συνενώνει τις ενδείξεις του συγγραφέα του κειμένου με αυτά που ο ίδιος αποφασίζει να δημιουργήσει για τον εαυτό του, βασισμένος σε ένα ήδη συσσωρευμένο σώμα γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι η κατανόηση υλοποιείται, καθώς ο αναγνώστης ενεργοποιεί οργανωμένες στη μνήμη του αναπαραστάσεις (γνωστικά σχήματα) που λειτουργούν ως δομημένα πλαίσια, στα οποία οι εντασσόμενες από το κείμενο πληροφορίες αποκτούν νόημα (Σφυρόρα, 1998). Δεύτερον, η ταυτόχρονη διαχείριση από τον αναγνώστη του γνωστικού του αποθέματος, των υποδηλούμενων σκοπών και ιδεών του συγγραφέα και των γλωσσικών συμβάσεων με τις οποίες αποδίδονται αυτές σε επίπεδο επιφανειακού κειμένου ανάγει την κατανόηση σε «διαδικασία επίλυσης προβλήματος και λογικού συμπερασμού», κατά την οποία ο αναγνώστης επιδίδεται σε πολύπλοκες εσωτερικές νοητικές λειτουργίες που πρέπει να καθοδηγηθούν επαρκώς για την επίτευξη του τελικού αποτελέσματος (Kintsch, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, η Γνωστική Ψυχολογία, ερμηνεύοντας υπολογιστικά τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών στο μνημονικό σύστημα υποστηρίζει ότι η γνώση δε βρίσκεται σε στατικές αναπαραστάσεις, στην αναγνώριση δηλαδή αυτών καθαυτών των χαρακτηριστικών της πληροφορίας σε μια ειδική επεξεργαστική μονάδα, αλλά στον τρόπο σύνδεσης ενός μεγάλου αριθμού μονάδων επεξεργασίας που κατανέμονται σε πολλές

περιοχές του εγκεφάλου (Graesser et al., 1996; Κολιάδης, 2002; Βοσνιάδου, 2004; Caccamise & Snyder, 2005). Έτσι, όταν το άτομο ως αποδέκτης ενός κειμένου δέχεται νέες πληροφορίες, δεν ακολουθεί γραμμική πορεία από την αποκωδικοποίηση (κατώτερο επίπεδο) στο υψηλότερο (κατανόηση), αλλά ανασυνθέτει και παράγει νέες μονάδες (πληροφορίες) και μάλιστα με τρόπο επαγωγικό (bottom up) και απαγωγικό (top-down) μέσα από μια επεξεργασία που πραγματοποιείται σε πολλά διαφορετικά επίπεδα την ίδια στιγμή: αναγνωρίζει χαρακτηριστικά γραμμάτων, λέξεις, συντακτικά φαινόμενα, δείκτες συνοχής και αλληλουχίας των νοημάτων, ενεργοποιεί αναπαραστάσεις και σχήματα που αναφέρονται είτε στις γνώσεις που έχει το άτομο για τον κόσμο είτε στις γνώσεις του για το κειμενικό είδος (Σφυρόερα, 1998; Κολιάδης, 2002). Δημιουργούνται, επομένως, γνωστικά αδιέξοδα που επιβάλλεται να αντιμετωπίσει ο αναγνώστης και σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών-διαδικασιών για τη διαχείριση και επεξεργασία των πληροφοριών στο μνημονικό του σύστημα, η ενίσχυση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, για να θέτει ευδιάκριτους γνωστικούς στόχους, να ελέγχει και να αυτορρυθμίζει τη μάθηση, να παρακάμπτει τα ανακρίβητα προβλήματα, να προβαίνει σε διορθωτικές ενέργειες, να αποκτήσει δηλαδή γνώση των ειδικών δράσεων που απαιτείται για να μετατραπεί από αδύναμο σε ικανό επεξεργαστή των εκάστοτε πληροφοριών (Kintsch, 1988; Κολιάδης, 2002-).

Στις παραπάνω απόψεις, που αντιλαμβάνονται την κατανόηση σε σχέση με το κείμενο καθεαυτό και το γνωστικό απόθεμα του αναγνώστη, αντιτίθενται οι νεότερες κοινωνικο-πολιτισμικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες το κείμενο δημιουργείται εντός ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου, άρα και η κατανόησή του είναι διαδικασία κοινωνικο-πολιτισμικά καθορισμένη. Η αντίληψη αυτή βασίζεται στις θεωρητικές απόψεις του Halliday και στο κίνημα της παιδαγωγικής του (κριτικού) γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη που υποστηρίζουν ότι η γλώσσα, ως κοινωνικο-σημειωτικό σύστημα, αντανακλά τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, τα ιδεολογικά μηνύματα που υποκρύπτουν και τις ποικίλες εκδοχές και θεωρήσεις του κόσμου. Τα κείμενα που δημιουργούνται στο πλαίσιο των κοινωνικών συναλλαγών, πέραν του ότι δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα, είναι επίσης μεταβλητά, δεν αποτελούν πάγιες κειμενικές μορφές (αντίληψη που αντανακλά περισσότερο την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική αντίληψη του γραπτού λόγου). Επομένως, η κατανόηση συνίσταται στην ερμηνεία και κριτική αντιμετώπιση των ειδών του λόγου (κειμενικά είδη) που αναπόφευκτα διαμορφώνονται από τα μετέχοντα στις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες υποκείμενα, αλλά και μέσω των ειδών λόγου στην κριτική των κοινωνικών συνθηκών: με ποιον τρόπο, για ποιον λόγο και προς όφελος τίνων έχει γραφτεί ένα κείμενο. Ο τελικός στόχος είναι να διαμορφώσει ο αναγνώστης τη δική του οπτική γωνία και την περαιτέρω κοινωνική του δράση, και μέσω της κριτικής αποδόμησης της γλώσσας να αντιληφθεί και να διακρίνει τα νοήματα από τα υπο-νοήματα των κειμένων αλλά και την πραγματικότητα που αυτά τα νοήματα αντανακλούν (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Ανάμεσα στο γνωστικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο, που μοιάζουν διαμετρικά αντίθετα, υπάρχει το κοινωνικο-γνωστικό, το οποίο μετατόπισε το αποκλειστικό ενδιαφέρον από την απο-κειμενικοποιημένη εικόνα του ατόμου- συγγραφέα στο πολιτισμικό και διαλογικό πλαίσιο, όπου η γραφή λειτουργεί ως σύνθετη κοινωνική συναλλαγή. Ο γραπτός λόγος συνεχίζει να μελετάται ως ατομική διαδικασία έκφρασης ήδη σχηματισμένων ιδεών, αλλά και ως κοινωνική διαδικασία που μπορεί να διαμορφώσει τη σκέψη και η οποία εξαρτάται θεμελιωδώς από την αλληλεπίδραση του δημιουργού του γραπτού λόγου με το κοινωνικό περιβάλλον γραφής. Οι ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση ενός κειμένου (μεταγνώση, τα κίνητρα, η αυτορρύθμιση, οι γνωστικές και συναισθηματικές

προϋποθέσεις) αναγνωρίζονται από την κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση ως προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της αναγνωστικής δραστηριότητας, αλλά θεωρούνται κοινωνικά κατευθυνόμενες.

Το δημοφιλέστερο μοντέλο στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης είναι το μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower (1994), στο οποίο αναγνωρίζονται οι αλληλεπιδράσεις του γνωσιακού συστήματος και του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου από την οπτική πλευρά του πρώτου. Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, το νόημα που κατασκευάζει ο αναγνώστης διαβάζοντας ένα κείμενο είναι αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης των δικών του αναπαραστάσεων και των αναπαραστάσεων του συγγραφέα, αλλά και μεταξύ αυτών και των συμβάσεων της κοινότητας λόγου, τις οποίες ο συγγραφέας και ο αναγνώστης προσπαθούν να διαχειριστούν και να μετασχηματίσουν, όταν συγκροούνται με τις δικές τους αναπαραστάσεις (δραστηριότητα γραμματισμού).

Η κατανόηση ενός κειμένου υπό το πρίσμα των παραπάνω θεωρητικών αντιλήψεων δεν είναι αποτέλεσμα της διαισθητικής ικανότητας του αναγνώστη, αλλά αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας μέσα από περιβάλλοντα μάθησης και διδασκαλίας, που υιοθετούν τις εξής αρχές, εκ των οποίων άλλες φέρουν γνωστικές και άλλες κοινωνικο-πολιτισμικές επιδράσεις:

- Η κατανόηση επιτυγχάνεται, όταν εφαρμόζεται ποικιλία στρατηγικών που συντονίζονται κατά την ανάγνωση και αξιοποιούν τόσο τις νοητικές διαδικασίες του αναγνωστικού έργου όσο και τις κοινωνικές-πολιτισμικές διαστάσεις της διαμεσολαβημένης από τα κείμενα επικοινωνίας.
- Οι στρατηγικές διδάσκονται καθεμία χωριστά και οικοδομούνται πάνω σε παλιότερες γνώσεις.
- Διδάσκονται άμεσα και «μοντελοποιούνται» ευδιάκριτα από τον ίδιο τον επαίοντα (τον εκπαιδευτικό ή ικανούς συμμαθητές) και έπειτα σταδιακά (φθίνουσα καθοδήγηση) αφομοιώνονται από το μαθητή (ενεργή - αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση).
- Η διδασκαλία και περαιτέρω η κατάκτηση των στρατηγικών είναι μακροχρόνια, γιατί απαιτεί εξάσκηση.
- Η ενδυνάμωση των αναγνωστικών ικανοτήτων του μαθητή ενισχύει και τα κίνητρά του να ασχολείται με αντίστοιχα γνωστικά έργα (Pressley & Gaskins, 2006).

Ο ρόλος των ΤΠΕ στη κατανόηση κειμένων και τη διδασκαλία της

Οι παραπάνω διδακτικές αρχές ενισχύθηκαν από την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, καθώς εξέλιξε τον υπολογιστή και τις πολυμεσικές εφαρμογές σε διευκολυντικά, υποστηρικτικά, παροτρυντικά γνωστικά και κοινωνικο-πολιτισμικά εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας.

Τα πολυμεσικά περιβάλλοντα συμπληρώνοντας το λεκτικό παραδοσιακό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών με τον εικονικο-οπτικό, αξιοποιώντας δηλαδή και τα δύο κανάλια πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών, διευκολύνουν την πεπερασμένη ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών στη μνήμη εργασίας και επομένως προάγουν με τρόπο αποτελεσματικό την πρόσληψη, την αποθήκευση και την ανάκλησή τους (Mayer, 2005; Schnotz, 2005). Η ικανότητά τους αυτή οδηγεί και σε βαθύτερη κατανόηση των γνωστικών διαδικασιών υποστηρίζοντας τις χαμηλότερου επιπέδου γνωστικές διεργασίες, προκειμένου να ελευθερωθούν γνωστικοί πόροι για τις υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες σκέψης, μετατρέποντας τις αφηρημένες γνωστικές διαδικασίες για την επίλυση του γνωστικού προβλήματος σε ορατές και υλικές αναπαραστάσεις με την οπτικοποίηση των

γνωστικών προσπαθειών, την καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση που παρέχουν (Lajoie, 2008).

Εξάλλου, κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά λογισμικά δεν αρκούνται απλά στην παρουσίαση πληροφοριών, αλλά υποστηρίζουν και κατευθύνουν δυναμικά το μαθητή με τη δημιουργία γνωστικών συγκρούσεων, διευκολύνσεων-νύξεων και με συνεχή ανατροφοδότηση να επικεντρώσει στις σημαντικές πληροφορίες, να τις συσχετίσει με την προγενέστερη γνώση του, να τις ερμηνεύσει και να δομήσει κατάλληλες νοητικές αναπαραστάσεις. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής σταδιακά αυτονομείται και εντέλει κατασκευάζει την προσωπική του γνώση αντί να τη θυμάται και να την αναπαράγει (Stone, 2002; Mayer & Moreno, 2003; Schnotz, 2005).

Παίζουν, επίσης, τον ρόλο του εξωτερικού ρυθμιστή της γνωστικής λειτουργίας του μαθητή, καθοδηγούν δηλαδή τη συμπεριφορά προς το τι, το πώς και το πότε να κατευθύνει τις επιλογές του, του επισημαίνει τα λάθη της σκέψης του και αυξάνει την αποτελεσματική συμμετοχή του στον έλεγχο του γνωστικού έργου. Οδηγείται έτσι σταδιακά στην εσωτερική ανατροφοδότηση, στον έλεγχο και την αξιολόγηση από τον ίδιο της γνωστικής του συμπεριφοράς, των επιλογών και των επιδόσεών του. Η εξωτερική και η εσωτερική, όμως, ανατροφοδότηση είναι κρίσιμης σημασίας για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης και της μεταγνώσης (Lajoie, 2008).

Αυτά μάλιστα συμβαίνουν σε συνθήκες εξατομικευμένης μάθησης, παράμετρος ιδιαίτερα σημαντική για ετερογενείς ομάδες μαθητών που δε διαθέτουν το ίδιο επίπεδο. Εξάλλου, κάθε αναγνώστης αναπαριστάνει και ερμηνεύει το κείμενο διαφορετικά από έναν άλλο ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις και τις διαθέσεις του. Έτσι, κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει και να εσωτερικεύει στρατηγικές για την ολοκλήρωση γνωστικών έργων που σε άλλες συνθήκες θα ήταν δύσκολο να επιτύχει (Σπαντιδάκης, 1998; Lajoie, 2000). Ταυτόχρονα, όμως, δίνουν την επιλογή της συνεργατικής μάθησης μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών (Σπαντιδάκης, 2010).

Οι υπολογιστές έχουν, επίσης, το πλεονέκτημα να φυλάσσουν ένα όγκο πληροφοριών στις οποίες ο μαθητής έχει πρόσβαση όποτε το επιθυμεί, του επιτρέπουν να επεξεργάζεται το υλικό του με ευελιξία, να ανακτά γρήγορα τις πληροφορίες που επιθυμεί, να τις τροποποιεί εύκολα, αν χρειάζεται. Η ποικιλία μέσων, μεθόδων και εργαλείων δημιουργούν μια ποικιλομορφία που επηρεάζουν τα ενδιαφέροντα του μαθητή και αυξάνουν τα κίνητρά του να ασχοληθεί με το γνωστικό του έργο.

Ως προς την κοινωνικοπολιτισμική τους διάσταση, δίνουν τη δυνατότητα της άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, μέσω της κοινωνικής δικτύωσης και των δυνατοτήτων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (Yanguas, 2010). Δίνουν έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές με διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και οπτικές να συν-κατασκευάσουν το νόημα του κειμένου μέσα από τη μεταξύ τους διαπραγμάτευση. Ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση αυτή, όταν δεν περιορίζεται μεταξύ μαθητών - αναγνωστών αλλά υλοποιείται μεταξύ μαθητών - αναγνωστών και μαθητών - συγγραφέων, οπότε και η κατανόηση του κειμένου προκύπτει μέσα από την άμεση διαπραγμάτευση ή και σύγκρουση των αναπαραστάσεων των δύο πόλων του επικοινωνιακού συμβάντος.

Περιγραφή του Περιβάλλοντος του «Κατανού»

Τα κείμενα που παρέχονται στο περιβάλλον για κατανόηση εμπίπτουν στα κειμενικά είδη της αφήγησης (πραγματικής και φανταστικής), της περιγραφής (προσώπου, ζώου, κτηρίου, τόπου, αντικειμένου) και της επιχειρηματολογίας.

Ο σχεδιασμός του «Κατανόω» έχει κυρίως κοινωνικογνωσιακό προσανατολισμό και αξιοποιεί τις ΤΠΕ με την ανάλογη ιδιότητά τους. Στοιχείει, δηλαδή, λειτουργώντας ως «γνωσιακό εργαλείο» να προσφέρει στους μαθητές την κατάλληλη υποστήριξη (scaffolding) και στρατηγικές διαχείρισης της αναγνωστικής δραστηριότητας, με στόχο τη σταδιακή αυτονομία τους από την καθοδηγημένη εφαρμογή και εν τέλει τη μετάβασή τους από το επίπεδο των αρχάριων στο επίπεδο των έμπειρων αναγνωστών. Ειδικότεροι στόχοι είναι:

α) να βοηθήσει τους μαθητές να μεταβαίνουν από την επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου στις βαθύτερες και υποδηλούμενες ιδέες του, να διακρίνουν τα ουσιώδη από τα επουσιώδη, να αναπτύσσουν τρόπους σκέψης για το περιεχόμενο και για την οργάνωσή του αλλά και να αντιλαμβάνονται το ρόλο των επικοινωνιακών παραμέτρων και των δομικών επιλογών του συγγραφέα στην κατανόησή τους.

β) να ενδυναμώσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες για τη διαχείριση των γνωστικών αδιεξόδων κατά την αναγνωστική διαδικασία, υποδεικνύοντας κατάλληλες στρατηγικές που καθιστούν ικανό τον αναγνώστη να αντιλαμβάνεται τα στάδια από τα οποία πρέπει να διέρχεται η σκέψη του, να αξιολογεί την πορεία της, να προβαίνει σε σκόπιμες διαδικασίες, να αναλύει, να ερμηνεύει, να καταλήγει σε λογικές κρίσεις, συμπεράσματα και επιλογές δράσης.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές καθοδηγούνται να εφαρμόσουν αναγνωστικές διαδικασίες/στρατηγικές σε τρία στάδια: ΠΡΙΝ, ΚΑΤΑ και ΜΕΤΑ την ανάγνωση.

ΠΡΙΝ την ανάγνωση προκαλούνται να εντοπίσουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου (τίτλο, τυχόν διακριτικά σημεία, ημερομηνία, υπογραφή, προσφώνηση, επιφώνηση κ.λπ.), να διαβάσουν πολύ γρήγορα την πρώτη, την τελευταία παράγραφο και την αρχή των υπόλοιπων παραγράφων, να προβλέψουν μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις τον τύπο του κειμένου, το περιεχόμενό του και τα δομικά του στοιχεία. Αυτό το στάδιο προετοιμασίας αποσκοπεί σύμφωνα με τα μοντέλα των κατωφερών διεργασιών στην ενεργοποίηση ήδη αποκτημένων από τους αναγνώστες «σχημάτων», αναπαραστάσεων και γνώσεων για τον κόσμο και την κειμενική δομή, ώστε να διευκολυνθούν στις συμπερασματικές διαδικασίες κατά την ανάγνωση και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την αφομοίωση νέων σχημάτων (Σφυρόερα, 1998).

ΚΑΤΑ την ανάγνωση καθοδηγούνται να διασαφηνίζουν άγνωστες λέξεις, να εντοπίζουν τις βασικές πληροφορίες του κειμένου, αξιοποιώντας την υπερδομή του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει, τη μακροδομή του και τον τρόπο ανάπτυξης των παραγράφων του και τη μικροδομή (σύνδεση νοημάτων σε επίπεδο πρότασης) και να ανιχνεύουν τους συνεκτικούς μηχανισμούς του κειμένου. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές επεξεργάζονται το κείμενο σε πολλά διαφορετικά επίπεδα την ίδια στιγμή, με τρόπο επαγωγικό κι απαγωγικό ταυτόχρονα και μέσα από συμπερασματικές και επανορθωτικές διαδικασίες «μεταφράζουν» το γραπτό κείμενο στο σύνολό του σε μια νοητική αναπαράσταση. Όλη αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται μέσα από συγκεκριμένα βήματα που κατευθύνουν το μαθητή, τα οποία, αντανακλούν τις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν μέρος στο νου αναγνώστη, όταν επεξεργάζεται τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες.

Μετά την ανάγνωση οι μαθητές καθοδηγούνται στη συγγραφή περίληψης χρησιμοποιώντας τις βασικές πληροφορίες που έχουν εντοπίσει στο προηγούμενο στάδιο και τους κατάλληλους τρόπους σύνδεσης των πληροφοριών μεταξύ τους. Η περίληψη είναι το τελευταίο και σημαντικότερο βήμα στην κατανόηση του κειμένου, γιατί σ' αυτή αποκρυσταλλώνονται διαδικασίες ανάλυσης του κειμένου σε σημασιολογικά - δομικά χαρακτηριστικά και μεταγνωστικές δεξιότητες που προϋποτίθενται για την αναπαράσταση και την ερμηνεία του (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003).

Τελευταίο βήμα σε αυτό το στάδιο είναι η διατύπωση ερωτήσεων που καλείται να διατυπώσει ο μαθητής απευθυνόμενος στους συμμαθητές του (ερωτήσεις περιεχομένου, δομικών στοιχείων και κριτικής αποτίμησης). Η διαδικασία της διατύπωσης ερωτήσεων εμπλέκει υποχρεωτικά τους μαθητές σε διαδικασίες βαθύτερης επεξεργασίας των δεδομένων (McNamara et al, 1996).



Εικόνα 5-6. Οθόνες παρουσίασης του κειμένου στη φάση της ανάγνωσης

Το τέλος της ενότητας «Κατανόω» ολοκληρώνεται με τον τελικό έλεγχο της κατανόησης μέσα από ερωτήσεις που απευθύνονται στο μαθητή-αναγνώστη, για να αναστοχαστεί σχετικά με τις αρχικές του προβλέψεις και προσδοκίες από το κείμενο, τις επιλογές και τους χειρισμούς του συγγραφέα του κειμένου, τις πιθανές διαφωνίες του ίδιου ως αναγνώστη σχετικά μ' αυτές και τις τυχόν επιλογές που ο ίδιος θα έκανε, αν ήταν συγγραφέας του κειμένου. Σκοπός, δηλαδή, του τελικού αυτού σταδίου είναι ο προβληματισμός των μαθητών και η ανάπτυξη συμπεριφοράς «κριτικού αναγνώστη».

Καθοδηγώντας το μαθητή σε αυτές τις αναγνωστικές δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ποικίλες διαδικαστικές νύξεις/διευκολύνσεις:

- Γραφικοί οργανωτές για την οπτικοχωρική αναπαράσταση των δομικών στοιχείων του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο που διαβάζει ο μαθητής. Η οπτικοποίηση των πληροφοριών κάνει ρητές και εμφανείς δομημένες πληροφορίες που δεν εντοπίζονται εύκολα από το μη έμπειρο αναγνώστη και τη μεταξύ τους σχέση, καθιστώντας επομένως ευκολότερη και την επεξεργασία τους (Tergan & Keller, 2005; Sweller & Chandler, 1994).
- επεξηγήσεις σχετικά με προσαπαιτούμενες γνώσεις που δίνονται με το κουμπί «Βοήθεια» (για παράδειγμα υπενθυμίζεται ο ρόλος της παραγράφου και τα δομικά της μέρη ή τα συνηθέστερα επιχειρηματολογικά «σχήματα»).
- Κατάλογος διαθρωτικών λέξεων ή φράσεων που βοηθούν το μαθητή στη σύνδεση των πληροφοριών κατά τη συγγραφή της περίληψης. Οι λέξεις/φράσεις αυτές είτε κατηγοριοποιούνται με βάση το τι δηλώνουν (προσθήκη, εναντίωση, απαρίθμηση, αιτία κ.λπ.) είτε με βάση την καταλληλότητά τους για τον πρόλογο, το κύριο μέρος και τον επίλογο της περίληψης.
- Ερωτήσεις που βοηθούν στην υλοποίηση των στόχων των φάσεων ΠΙΡΙΝ και ΜΕΤΑ την ανάγνωση.
- Σύνδεση με μορφοσυντακτικά φαινόμενα στα οποία πιθανά δυσκολεύεται ο μαθητής κατά την καταγραφή του κειμένου και τα οποία είναι αντικείμενο διδασκαλίας στις ενότητες του Περιβάλλοντος.
- Πλοηγός: φιγούρα ενός γλάρου - «παιδαγωγικού πράκτορα», ο οποίος διευκολύνει την εμπλοκή του μαθητή στην αναγνωστική δραστηριότητα διαμεσολαβώντας μεταξύ αυτού και του υπολογιστή.

Κατά το σχεδιασμό, και υπό το πρίσμα της διαφοροποίησης και της εξατομίκευσης της μάθησης, λήφθηκαν υπόψη και οι τυχόν έμπειροι αναγνώστες-μαθητές που δεν έχουν ανάγκη της καθοδήγησης που προαναφέρεται. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν στη διαδικασία κατανόησης μέσα από μια άλλη διαδρομή κατά την οποία

λαμβάνουν καθοδήγηση-υποστήριξη, μόνο αν οι ίδιοι το επιθυμούν με τη μορφή «Βοήθειας» που παρέχει το περιβάλλον.

Έγινε, επίσης, προσπάθεια να αναδειχθεί η σχέση της κατανόησης με τη συγγραφική ως διαδικασιών κατασκευής νοήματος, που, αν και αποτελούν διαφορετικές όψεις του γραπτού λόγου ως ανάλυση η πρώτη και ως σύνθεση η δεύτερη, η μία συγχωνεύεται στην άλλη, καθώς μοιράζονται κοινά δομικά χαρακτηριστικά, κοινές γνωστικές διεργασίες και συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις «συναλλαγής», σχέσεις αλληλοκαθορισμού, ως δραστηριότητες που και οι δύο κοινό και απώτερό τους στόχο έχουν την επικοινωνία. Έτσι, ο σχεδιασμός επιδιώκει να οδηγήσει το μαθητή στη συνειδητοποίηση ότι ο συγγραφέας, από τη μια, γράφει μέσα σε οροθετημένα από τις κοινωνικο-πολιτισμικές συμβάσεις πλαίσια και λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκίες του αναγνώστη και ο αναγνώστης, από την άλλη, διαβάζει εντός των ιδίων πλαισίων και δημιουργεί σημασίες, καθώς συνταιριάζει τις ενδείξεις του συγγραφέα του κειμένου με αυτά που ο ίδιος αποφασίζει να δημιουργήσει για τον εαυτό του (Rosenblatt, 1988).

Ως κοινωνικοπολιτισμικό εργαλείο το Περιβάλλον αξιοποιήθηκε με δύο τρόπους στο τμήμα του «Κατανόω». Πρώτον, διασυνδέεται άμεσα με το «Επικοινωνώ», στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αναρτούν ένα κείμενο που έχουν παράξει και να το κοινοποιούν σε ένα αυθεντικό περιβάλλον αναγνώστων, οι οποίοι ανατροφοδοτούν το συγγραφέα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του, εμπλεκόμενοι έτσι σε διαδικασίες κατανόησης και κριτικής αποτίμησης του κειμένου. Δεύτερον, δίνεται η δυνατότητα συνεργατικών δραστηριοτήτων κατανόησης, καθώς ο σχεδιασμός επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαμοιράσει ποικίλους ρόλους στους μαθητές μεταξύ και εντός των φάσεων αναγνωστικής κατανόησης, αποβλέποντας όχι μόνο στην αλληλεπίδραση των μαθητών αλλά και στην εξατομίκευση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε μαθητή.

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της κατανόησης του γραπτού λόγου στο Β2 επιπέδου Γλωσσμάθειας βασίστηκε σε ένα σύνολο θεωρητικών παραδοχών που αφορούν τόσο τη φύση της κατανόησης ως νοητικής και κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένης δραστηριότητας όσο και τις δυνατότητες των ΤΠΕ ως αντίστοιχων εργαλείων μάθησης, όπως αναδείχτηκαν στο πλαίσιο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL) στη διδασκαλία της γλώσσας. Στόχος είναι η συστηματική διδασκαλία στρατηγικών αποδόμησης των βαθύτερων νοημάτων του κειμένου και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων σκόπιμης παρακολούθησης και ελέγχου των αναγνωστικών διαδικασιών όσο και η συνειδητοποίηση της επίδρασης των κοινωνικο-πολιτισμικών παραμέτρων στον καθορισμό αυτών των νοημάτων. Παράλληλα, ο σχεδιασμός υλοποιήθηκε σε συνάρτηση με τη διδασκαλία της συγγραφής κειμένων που παρουσιάζουμε σε άλλο άρθρο, με στόχο να αναδειχθεί η σχέση της κατανόησης και της συγγραφής ως αντίστροφων αλλά αλληλοπροσδιοριζόμενων επικοινωνιακών και νοητικών δραστηριοτήτων.

Αναφορές

- Βάμβουκας Μ. (1984). *Ψυχολογική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας Μ. (2008). Η κατανόηση κειμένων. Μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. *ΣΚΕΨΥ*, 1, 7-22.
- Βοσνιάδου Σ. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, τόμος Α', Βιολογικές, Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κέκια Α. (2005). *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm

- Κολιάδης Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία. Γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*, τόμ. Δ: Μοντέλο Επεξεργασίας των Πληροφοριών. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παπαϊωάννου Π. & Πατούνα Α. (2003). *Η Περιληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιο-γωνιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι., (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός. Εφαρμογή και αξιολόγησης διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' Τάξης με και χωρίς τη χρήση του υπολογιστή*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφωρόερα Μ. (1998). Η μελέτη των γνωστικών οχημάτων κατάκτησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων. Συστημική προσέγγιση και διδακτικές προεκτάσεις. Στο Α. Μπεζέ (επ.), *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηλουκά-Μαυρή Ει. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 114-130.
- Caccamise D. & Snyder L. (2005). Theory of pedagogical practices of text comprehension. *Topics in Language Disorders*, 25 (1), 5-20.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: University of Southern Illinois Press.
- Graesser A. C., Swamer S. S., Baggett W. B. & Sell M. A. (1996). New models of deep Comprehension. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of Understanding Text*, 1-32. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lajoie S. (2000). *Computers as cognitive tools: No more walls*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lajoie S. (2008). Metacognition, Self Regulation, and Self-regulated Learning: A Rose by any other Name? *Educational Psychology Review*, 20(4), 469-475.
- Mayer R & Moreno R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 28, 43-52.
- Mayer R. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia learning*, 31-48. Cambridge University press.
- McNamara D. S., Kintsch E., Songer N. B. & Kintsch W. (1996). Are good texts always better? Interaction of text coherence, prior knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.
- Pressley M. & Gaskins I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1, 99-113.
- Rand Reading Study Group (2002). *Reading for understanding science and technology policy institution*. Available on <http://www.rand.org>
- Schnotz W. (2005). An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In R. Mayer (Ed) *"The Cambridge Handbook of Multimedia learning*, 49-70. Cambridge University press.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. . (2003). First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 96(1), 165-202.
- Stone C. A. (2002). Promises and pitfalls of scaffolded instruction for students with language learning disabilities. In K. G. Butler & E. R. Silliman (Eds.), *Speaking, reading and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*, 175-198. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sweller J. & Chandler P. (1994) Why some material is difficult to learn. *Cognition & Instruction*, 12(3), 185-233.
- Tergan S.-O. & Keller T. (2005). Visualizing Knowledge and Information: An Introduction. In S-O. Tergan & T. Keller (eds.), *Knowledge and Information Visualization* (pp. 1-23). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.