

Η κατανόηση κειμένων μοντέλα και παράγοντες κατανόησης

Μιχάλης Ι. Βάμβουκας¹

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται και συζητείται η εξέλιξη των παιδαγωγικών αντιλήψεων σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση. Παρουσιάζεται το παραδοσιακό και το σύγχρονο μοντέλο κατανόησης της ανάγνωσης και επισημαίνονται οι διαφοροποιήσεις τους στη διαδικασία προσέγγισης των νοημάτων. Υπογραμμίζεται ο ρόλος του αναγνώστη, του κειμένου και του πλαισίου- συγκεκριμένου στην αναγνωστική κατανόηση των δύο αυτών μοντέλων. Προτείνεται η υιοθέτηση του αλληλεπιδραστικού μοντέλου για τη διδασκαλία και μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης και υποδειχεται μια διδακτική διαδικασία.

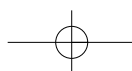
Λέξεις κλειδιά: ανάγνωση, κατανόηση, κείμενο, συγκεκριμένο, μοντέλα κατανόησης

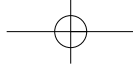
Resumé

L' étude qui suit examine l' évolution des conceptions pédagogiques relatives à la compréhension en lecture. On présente le modèle traditionnel et le modèle contemporain de la compréhension en lecture, en soulignant leurs différences quant à l' approche des sens. En même temps on fait ressortir le rôle du lecteur, du texte et du contexte dans le processus de construction des sens. En fin, on propose un modèle interactionniste pour l' enseignement et l' apprentissage efficace de la compréhension en lecture de textes.

Mots-clés: lecture, compréhension, texte, contexte, modèles de compréhension.

1. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης





Εισαγωγή

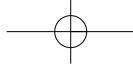
Σήμερα κατέχουμε επαρκή και αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα για να στηρίζουμε μια καλύτερη διδασκαλία της κατανόησης κειμένων στους μαθητές και να περιορίζουμε τον εμπειροτεχνικό χαρακτήρα των παιδαγωγικών στρατηγικών ανάγνωσης και να παύσουμε να εμπιστευόμαστε στην παιδαγωγική διαίσθηση και την προσωπική πείρα των εκπαιδευτικών.

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχουν προταθεί και έχουν δοκιμαστικά εφαρμοστεί πολλές στρατηγικές διδασκαλίας της κατανόησης κειμένων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να διδάσκουν και να μαθαίνουν αποτελεσματικά. Όμως δε θα πρέπει να πιστεύει κανείς πως οι λύσεις, τις οποίες προτείνει η παιδαγωγική έρευνα είναι απλές και οριστικές, γιατί τα προβλήματα της κατανόησης κειμένων είναι πάρα πολύ πολύπλοκα.

Οι σημερινές μας γνώσεις δεν επιτρέπουν σε κανένα να ισχυριστεί ότι υπάρχει ένας μοναδικός σταθμός που διαβαίνοντάς τον, το παιδί μπορεί αμέσως να ξέρει να διαβάζει, γιατί αναγνώστης γίνεται στο πέρας μιας μακράς πορείας με πολλούς σταθμούς. Δεν μπορεί επίσης να ισχυριστεί κανείς ότι μια μέρα θα ανακαλύψουμε μια ιδιαίτερη στρατηγική ή μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης, η οποία θα εξασφαλίζει μια γρήγορη πρόοδο σε όλους τους μαθητές. Μια διδασκαλία ποιότητας πρέπει να εγκλείει ολοκληρωμένα πολλά στοιχεία. Η βελτίωση ενός μόνο στοιχείου δεν προσφέρει παρά μέτριο όφελος. Μια σημαντική βελτίωση του πεδίου της αναγνωστικής κατανόησης πρέπει, επομένως, να λαμβάνει υπόψη πολλά στοιχεία συγχρόνως. Γι' αυτό στη συνέχεια θα εξετάσουμε την εξέλιξη της αντίληψης της κατανόησης κατά τα τελευταία χρόνια και θα εστιάσουμε σε τρεις παράγοντες - μεταβλητές (αναγνώστη, κείμενο και συγκείμενο) που προσδιορίζουν αλληλοδραστικά το βαθμό κατανόησης κειμένων.

Παραδοσιακό και σύγχρονο μοντέλο κατανόησης

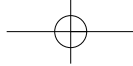
Δυο βασικές όψεις διαφοροποιούν το *παραδοσιακό* από το *σύγχρονο μοντέλο* αναγνωστικής κατανόησης. Στο παραδοσιακό κυρίαρχη είναι η ιδέα της παθητικής λήψης και αποδοχής του μηνύματος, ενώ στο σύγχρονο εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα ενεργούς εμπλοκής του αναγνώστη και αλληλόδρασής του με το κείμενο. Η δεύτερη διαφοροποίηση συνίσταται στο ότι στο παραδοσιακό η αντίληψη της αναγνωστικής κατανόησης εστιάζεται σε έναν ιεραρχημένο κατάλογο δεξιοτήτων, ενώ στο σύγχρονο μοντέλο οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται συνολικά και αλληλοδραστικά.



Πιο συγκεκριμένα, παραδοσιακά ερευνητές και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την αναγνωστική κατανόηση ως ένα σύνολο από υπο - δεξιότητες οι οποίες έπρεπε να διδάσκονται αλληλοδιαδοχικά και ιεραρχικά (αποκωδικοποίηση, εύρεση της αλληλουχίας των δράσεων, ταυτοποίηση της κύριας ιδέας...). Η κατοχή αυτών των δεξιοτήτων ήταν ταυτόσημη με την κατοχή της ανάγνωσης. Όμως δύσκολα γίνεται αποδεκτό ότι η ανάγνωση περιορίζεται σε μια συνάρθρωση ειδικών υποδεξιοτήτων, με δεδομένο ότι ποτέ δεν έγινε δυνατό να συνταχθεί ένας και μοναδικός κατάλογος υποδεξιοτήτων που έχουν ως συνισταμένη την κατανόηση. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί, ότι αδύναμοι στην ανάγνωση μαθητές, μπορεί να κατέχουν μερικές μεμονωμένες δεξιότητες καλύτερα από επιδέξιους αναγνώστες. Έτσι, είναι δυνατόν να πετυχαίνει κανείς σε μεμονωμένες αναγνωστικές ασκήσεις χωρίς πραγματικά να ξέρει να διαβάζει. Βέβαια, το φαινόμενο αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι κάθε δεξιότητα που μαθαίνεται εκτός πλαισίου μιας ολικής αναγνωστικής δραστηριότητας, δεν πραγματώνεται με τον ίδιο τρόπο, όταν αυτή η δεξιότητα χρησιμοποιείται σε ένα πραγματικό πλαίσιο ανάγνωσης. Ακόμα κι αν η ανάγνωση μπορεί να αναλύεται στις συστασιακές της δεξιότητες, η πλήρης πραγματοποίηση καθεμιάς από αυτές τις δεξιότητες, χωριστά λαμβανόμενα, δεν συνιστά αφραυτής μιαν αναγνωστική πράξη, γιατί, πραγματικά, κάθε επιμέρους δεξιότητα είναι συνεχώς σε αλληλεπίδραση με τις άλλες δεξιότητες κατά την αναγνωστική διαδικασία, ασκεί μιαν επίδραση επί των άλλων δεξιοτήτων και τροποποιείται απ' αυτές. Για παράδειγμα, α) το νόημα καθοδηγεί τη σύνταξη: *Οι μουσικοί μάς διασκέδαζαν με ελαφρά μουσική*, β) οι πραγματολογικές γνώσεις προσανατολίζουν το νόημα που αποδίδεται σε μια λέξη. Στη φράση: *τού άνοιξαν το μαγαζί*, το νόημα του λεξήματος *άνοιξαν* (διέρρηξαν) είναι διαφορετικό από το νόημα που έχει στη φράση: *Τού άνοιξαν το κεφάλι* (τραυμάτισαν).

Μια λοιπόν δεξιότητα ανάγνωσης αποκομμένη από το συγκείμενό της χάνει μεγάλο μέρος της σημασίας της. Η ανάγνωση μπορεί να παραλληλισθεί με την επίδοση μιας συμφωνικής ορχήστρας. Για την ερμηνεία μιας συμφωνίας δεν αρκεί κάθε μουσικός να γνωρίζει την παρτιτούρα του, αλλά και όλες οι παρτιτούρες να παίζονται αρμονικά από το σύνολο των μουσικών.

Με δυο λόγια, το γεγονός ότι η ανάγνωση είναι ένα μωσαϊκό επιμέρους δεξιοτήτων, ολοένα και περισσότερο αμφισβητείται. Η κατανόηση στην ανάγνωση εκλαμβάνεται σήμερα ως μια *ολιστική διαδικασία*. Ολοένα και περισσότερο γίνεται σαφές πως μια αναγνωστική δεξιότητα που μαθαίνεται μεμονωμένα, δε θα συμβάλει αυτόματα στην πραγματική δραστηριότητα της ανάγνωσης.



Η ανάγνωση λοιπόν είναι μια *διαδικασία ολιστική*. Δεν είναι σύνολο υπο-δεξιότητων τις οποίες διδάσκει και μαθαίνει κανείς ιεραρχικά και διαδοχικά, τη μια μετά την άλλη. Η γλώσσα, προφορική και γραπτή, δεν μπορεί να τεμαχίζεται σε μικροενότητες μάθησης, όπως γίνεται με έργα ψυχοκινητικής φύσης. Οι περισσότερες αναγνωστικές δεξιότητες δεν μπορούν να διδάσκονται και να αξιολογούνται μεμονωμένα γιατί είναι αδιάσπαστες και αλληλεξαρτημένες. Για παράδειγμα, η σύλληψη και κατανόηση της κεντρικής ιδέας ενός κειμένου μπορεί να εξαρτάται από την ικανότητα του αναγνώστη να εξάγει συμπεράσματα, να συλλαμβάνει τις αιτιώδεις σχέσεις και την ποσότητα των προγενέστερων γνώσεών του. Το ότι αναγνωρίζουμε τις δεξιότητες αυτές ως αναγκαίες για τη σύλληψη και κατανόηση της κεντρικής ιδέας δε σημαίνει ότι μπορούμε να συμπεράνουμε πως ο αναγνώστης τις χρησιμοποιεί μεμονωμένα και διαδοχικά. Η δεξιότητα της ανάγνωσης είναι η αλληλεπίδραση και η συνισταμένη όλων των επιμέρους ψυχογλωσσικών και ψυχογνωστικών δεξιοτήτων. Συχνά, όμως, παρατηρείται μια σύγχυση μεταξύ μέσων και σκοπού στη διδασκαλία και μάθηση της ανάγνωσης, δηλαδή συχνά εφιστάται η προσοχή των μαθητών στις συνιστώσες της ανάγνωσης αντί το βάρος να δίνεται στη χρησιμοποίησή τους. Έτσι, συχνά βλέπουμε στα εγχειρίδια ανάγνωσης ή στα τετράδια/βιβλία αναγνωστικών ασκήσεων να προτείνονται δραστηριότητες, οι οποίες ανάγονται σε μεμονωμένες δεξιότητες.

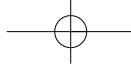
Αναφορικά με το ρόλο του αναγνώστη στην κατανόηση, μεταξύ της παλιάς και της σύγχρονης αντίληψης της αναγνωστικής κατανόησης, πρέπει να υπογραμμίσουμε και να επισημάνουμε τα εξής: Άλλοτε γινόταν αποδεκτή η θέση πως το νόημα βρισκόταν μέσα στο κείμενο και ο αναγνώστης όφειλε να το “αλιεύσει”. Είναι μια αντίληψη μετατόπισης, μετάγγισης ενός ακριβούς νοήματος, καθορισμένου από το συγγραφέα, στη μνήμη του αναγνώστη. Σήμερα, γίνεται πιο πολύ αποδεκτή η αντίληψη ότι ο *αναγνώστης δημιουργεί το νόημα του* κειμένου, βασιζόμενος ταυτόχρονα στο κείμενο, στις γνώσεις του και στην αναγνωστική του πρόθεση. Αυτό δε σημαίνει ότι το κείμενο μπορεί να σημαίνει οτιδήποτε, αλλά απλά ότι ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ορισμένες συμβάσεις και δίνει πληροφορίες αφήνοντας κατά μέρος άλλες, τις οποίες θεωρεί γνωστές στον αναγνώστη. Βέβαια, αν αυτές αποδεικνύονται άγνωστες στον αναγνώστη, τότε προφανώς το μήνυμα του συγγραφέα δεν γίνεται πλήρως κατανοητό. Υπάρχουν πολλοί τρόποι ερμηνείας ενός κειμένου και καθεμιά εξαρτάται από τις γνώσεις του αναγνώστη, την πρόθεσή του και τα άλλα στοιχεία του συγκείμενου.

Η ανάγνωση είναι μια *διαδικασία δόμησης νοημάτων*. Ο ενεργητικός αναγνώστης κάνει υποθέσεις για το νόημα του κειμένου ανάγνωσης και τις

επαληθεύει, ή καλύτερα, ο αναγνώστης “δομεί” προσδευτικά το νόημα του κειμένου, ολοκληρώνει το έργο του συγγραφέα. Αυτή είναι η σύγχρονη αντίληψη της αναγνωστικής κατανόησης. Η κοινή, όμως, λογική δέχεται ότι ο συγγραφέας δίνει το νόημα στο κείμενο και το έργο του αναγνώστη είναι να ανακαλύπτει το νόημα αυτό. Είναι μια παραδοσιακή αντίληψη.

Η αντίληψη ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία δόμησης νοημάτων συνάγεται από μελέτες και έρευνες που έχουν δείξει ότι η κατανόηση ενός κειμένου συνδέεται στενά με τις γνώσεις που ο αναγνώστης έχει για το περιεχόμενο αυτού του κειμένου. Το ίδιο κείμενο μπορεί να ερμηνεύεται διαφορετικά από τους αναγνώστες του, γιατί αυτοί δεν έχουν τις ίδιες παραστάσεις για τα πρόσωπα, τα πράγματα, τις πράξεις και τις καταστάσεις που αναφέρονται στο κείμενο. Θεωρητικά τουλάχιστον θα μπορούσε να πει κανείς ότι υπάρχουν τόσες ερμηνείες του κειμένου όσες είναι και οι αναγνώσεις του. Και εύλογα ανακύπτει το ερώτημα: τότε πώς βεβαιώνεται ο εκπαιδευτικός ότι οι μαθητές του έχουν πραγματικά κατανοήσει το κείμενο; Εδώ οφείλουμε να τονίσουμε ότι δόμηση νοήματος ενός κειμένου δε σημαίνει απόδοση σ’ αυτό ενός οποιουδήποτε νοήματος. Αν ένα κείμενο είναι καλογραμμένο, θα πιστώνει αρκετά πιστά την ιδέα την οποία ο συγγραφέας είχε στο μυαλό του γράφοντάς το. Συνήθως υπάρχουν αρκετές σχέσεις και επαφές επικαλύψεις μεταξύ των εμπειριών και πληροφοριών του συγγραφέα και εκείνων του αναγνώστη για να υπάρχει μια λογική συνεννόηση, κατανόηση και επικοινωνία αναμεταξύ τους. Όσο η απόκλιση, μεταξύ των εμπειριών και γνώσεων του συγγραφέα και εκείνων του αναγνώστη ή μεταξύ της γλώσσας (κώδικα) του συγγραφέα και εκείνης του αναγνώστη, είναι μεγάλη, τόσο μεγάλη θα είναι και η απόκλιση μεταξύ της νοητικής παράστασης του συγγραφέα και της νοητικής αναπαράστασης του περιεχομένου του κειμένου, δηλαδή της κατανόησής του από τον αναγνώστη. Κατανόηση δεν παράγεται κατά την ανάγνωση, αν ο αναγνώστης δεν έχει στηρίγματα για να προσπλώσει σ’ αυτά την καινούρια πληροφορία που του δίνει το κείμενο. Η ποσότητα και ποιότητα των γνώσεων τις οποίες κατέχει ο αναγνώστης σχετικά με τον “κόσμο” του κειμένου ανάγνωσης προσδιορίζουν σημαντικά την κατανόηση που θα έχει για το κείμενο. Η ποσότητα, επίσης, των γνώσεων, που αποσπά ένας αναγνώστης από ένα κείμενο που διαβάζει, προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις που κατέχει για το θέμα του κειμένου. Ο αναγνώστης που γνωρίζει τα πάντα ή αυτός που δε γνωρίζει τίποτε επί του θέματος (σηματική παράσταση α και β στο σχήμα 1)* δεν αποσπά πληροφορίες. Αντίθε-

* Τα σχήματα εμφανίζονται στο τέλος του άρθρου.



τα, ο αναγνώστης που γνωρίζει κάτι σχετικό επί του θέματος έχει πιθανότητες να μάθει περισσότερα (σχήμα 2), να αποσπάσει καινούριες πληροφορίες και γνώσεις, γιατί είναι εξοικειωμένος με το θέμα (τομέας επικάλυψης των πληροφοριών κειμένου και αναγνώστη) χωρίς να το γνωρίζει σ' όλες τις λεπτο-μέρειές του, όπως συμβαίνει στην πρώτη (α') συνθήκη.

Ένα αλληλοδραστικό μοντέλο μάθησης της αναγνωστικής κατανόησης

Η ανάγνωση είναι μια αλληλοδραστική διαδικασία μεταξύ *αναγνώστη* και *κειμένου* αλλά και μεταξύ *αναγνώστη*, *κειμένου* και *συγκείμενου*, όπως φαίνεται στο σχήμα 3.

Η κατανόηση στην ανάγνωση ποικίλλει σύμφωνα με το βαθμό συσχέτισης των τριών μεταβλητών. Όσο πιο επάλληλες είναι οι σχέσεις μεταξύ *αναγνώστη*, *κειμένου* και *συγκείμενου* τόσο καλύτερη θα είναι η κατανόηση. (Giasson, 1990)

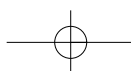
Στο σχήμα 4 απεικονίζονται τρεις καταστάσεις, οι οποίες καθιστούν δύσκολη την κατανόηση του κειμένου.

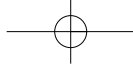
Στην πρώτη κατάσταση το κείμενο (Κ) αντιστοιχεί στη δεξιότητα του αναγνώστη (Α) αλλά το συγκείμενο (Σ) δεν είναι πρόσφορο. Για παράδειγμα, ένας μαθητής διαβάζει μεγάλωφωνα ενώπιον της τάξης του ένα καινούριο κείμενο με πρόθεση να κάνει αισθητική ανάγνωση. Το συγκείμενο της προφορικής ανάγνωσης ενώπιον της ομάδας-τάξης δε διευκολύνει την κατανόηση του κειμένου ακόμα κι αν αυτό είναι προσαρμοσμένο στον αναγνώστη.

Στη δεύτερη κατάσταση ο αναγνώστης βρίσκεται σε ευνοϊκό συγκείμενο αλλά το κείμενο δεν αρμόζει στις ικανότητές του. Για παράδειγμα, ένας αναγνώστης διαβάζει σιωπηρά ένα κείμενο με πρόθεση να το κατανοήσει, αλλά η δομή και το περιεχόμενό του το κάνουν πολύ δύσκολο για τον ίδιο.

Στην τρίτη κατάσταση οι τρεις μεταβλητές δεν έχουν καμιά επαλληλία αναμεταξύ τους. Για παράδειγμα, ένας μαθητής διαβάζει ένα κείμενο που υπερβαίνει τις ικανότητές του και επιπλέον το συγκείμενο ανάγνωσης δεν είναι κατάλληλο. Στην κατάσταση αυτή βρίσκεται και ο μαθητής που διαρκώς αποτυγχάνει στην ανάγνωση από την αρχή της σχολικής φοίτησής του. Ο μαθητής αυτός πρακτικά βρίσκεται πάντα ενώπιον κειμένων πολύ δύσκολων γι' αυτό, δεν προσεγγίζει την ανάγνωση με την προσήκουσα πρόθεση, γιατί δεν έχει μάθει να βρίσκει νόημα στη δραστηριότητα αυτή.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η κατανόηση είναι συνάρτηση των τριών





αδιαχώριστων μεταβλητών, του *αναγνώστη*, του *κειμένου* και του *συγκείμενου*. Αν αποδεχόμαστε την επάλληλη σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών, τότε πρέπει να μην κάνουμε λόγο για μαθητή που έχει προβλήματα κατανόησης στην ανάγνωση, αλλά για τον τάδε μαθητή ο οποίος ενώπιον δείνα τύπου κείμενο και σε δείνα συγκείμενο καταλαβαίνει σε δείνα βαθμό.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε πιο αναλυτικά καθεμιά μεταβλητή της αναγνωστικής κατανόησης: τον αναγνώστη, το κείμενο και το συγκείμενο.

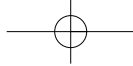
Αναγνώστης

Η μεταβλητή *αναγνώστης* είναι η πιο πολύπλοκη και περιλαμβάνει αυτό που είναι (*δομές*) και αυτό που κάνει κατά την ανάγνωση (*διαδικασίες*). Οι *δομές* διακρίνονται σε γνωστική και συναισθηματική.

Η γνωστική δομή

Η γνωστική αφορά τις γνώσεις τις οποίες ο αναγνώστης κατέχει για τη γλώσσα (*γλωσσικές γνώσεις*) και τον κόσμο (*εννοιολογικές γνώσεις*). Οι γλωσσικές γνώσεις είναι τεσσάρων τύπων: *φωνολογικές*, *συντακτικές*, *σημσιολογικές* και *πραγματολογικές*.

- Οι *γλωσσικές γνώσεις* αναπτύσσονται με φυσικό τρόπο στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού πριν την έναρξη της συστηματικής μάθησης της ανάγνωσης και με τη συστηματική γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο. Οι *φωνολογικές γνώσεις* αφορούν την ικανότητα διάκρισης των φωνημάτων της μητρικής γλώσσας του από φωνήματα άλλων γλωσσών. Οι *συντακτικές γνώσεις* αναφέρονται στη γνώση της τάξης (σύν-ταξης), διαδοχής των λέξεων στη φράση, η οποία επιτρέπει οι φράσεις να γίνονται αποδεκτές ή σημσιολογικά ισοδύναμες. Υπολογίζεται πως στην ηλικία των έξι ετών ένα παιδί θα έχει χρησιμοποιήσει ή θα έχει ακούσει το 80 - 90% των συντακτικών δομών που θα χρησιμοποιήσει ή θα ακούσει ως ενήλικος. Οι *σημσιολογικές γνώσεις* είναι γνώσεις σχετικές με το νόημα και τη σημασία των λέξεων και των σχέσεων που οι λέξεις διατηρούν αναμεταξύ τους (σχέσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας, υπωνυμίας). (Γεωργακόπουλος & Γούτσου, 1999. Mazzano & Paynter, 2000). Όταν αρχίζει τη σχολική μάθηση της ανάγνωσης, το παιδί κατέχει ένα αριθμητικά σημαντικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί σε κατακτημένες έννοιες. Το λεξιλόγιο όμως αυτό διαφέρει από μαθητή σε μαθητή, ανάλογα με τις βιωμένες εμπειρίες του καθενός. Οι *πραγματολογικές γνώσεις* αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται



ένα εκφώνημα μέσα σε κάποιο χώρο και χρόνο και πώς οι ταξικές διαφορές και οι κοινωνικές σχέσεις, η ηλικία και το φύλο, επηρεάζουν την επιλογή λέξεων και γραμματικών δομών στη λεκτική έκφραση καθώς και την ερμηνεία τους σε σχέση με το συγκεκριμένο διατύπωσής τους. (Αρχάκης, 2005).

Το σύνολο των γλωσσικών γνώσεων επί του προφορικού λόγου επιτρέπει στον αρχάριο αναγνώστη να κάνει υποθέσεις για τις σχέσεις μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου αφενός και για το νόημα του κειμένου αφετέρου.

• Οι *ενοιολογικές γνώσεις* αντιστοιχούν στα νοητικά “σχήματα” που ο αναγνώστης έχει αναπτύξει και συσσωρεύσει στη διάρκεια της ζωής του.

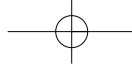
Οι γνώσεις που κατέχει το παιδί για τον κόσμο που το περιβάλλει είναι επίσης καθοριστικός παράγοντας κατανόησης των κειμένων που θα διαβάσει. Η κατανόηση είναι η χρησιμοποίηση των προγενέστερων γνώσεων για τη δημιουργία μιας καινούριας γνώσης. Χωρίς προγενέστερες γνώσεις, ένα πολύπλοκο αντικείμενο, όπως ένα κείμενο, δεν είναι μόνο δυσκολοερμηνεύτο αλλά και χωρίς σημασία.

Και πραγματικά, κατανόηση δεν παράγεται, αν δεν υπάρχει τίποτε στο οποίο ο αναγνώστης θα μπορέσει να συνάψει την καινούρια πληροφορία που του δίνει το κείμενο! Για να κατανοήσει ο αναγνώστης, οφείλει να γεφυρώσει το καινούριο (κείμενο) με το παλιό και γνωστό (τις προγενέστερες γνώσεις). Μια καινούρια πληροφορία που παρουσιάζεται ασύνδετη με τις γνωστικές δομές του μαθητή δεν παραμένει για πολύ στο συνειδητό γνωστικό σώμα, ενώ, εντασσόμενη στις υπάρχουσες γνωστικές δομές του μαθητή, αποβαίνει συστατικό στοιχείο του γνωστικού του συστήματος.

Ερευνητικά δεδομένα αποδείχνουν ότι οι προγενέστερες γνώσεις επηρεάζουν την κατανόηση κειμένου και την πρόσκτηση καινούριων γνώσεων. Οι μαθητές με πιο αναπτυγμένες γνώσεις επί ενός πεδίου συγκρατούν περισσότερες πληροφορίες και κατανοούν καλύτερα (Giasson, 1990).

Για να γίνουν επιδέξιοι αναγνώστες οι μαθητές, θα πρέπει το σχολικό πρόγραμμα να είναι πλούσιο σε κάθε είδους έννοιες (ιστορικές, γεωγραφικές, φυσικές, χημικές, μαθηματικές κτλ.). Κάθε γνώση που κατακτά ένα παιδί θα το βοηθήσει ενδεχομένως να κατανοήσει ένα κείμενο. Έτσι, όσες περισσότερες γνώσεις κατέχουν οι μαθητές, τόσο υψηλότερες θα είναι οι πιθανότητες επιτυχίας τους στην ανάγνωση. Τα παιδιά που έχουν ποικίλες βιωμένες εμπειρίες (επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, ζωολογικούς κήπους κτλ.) είναι καλύτερα προετοιμασμένα στην ανάγνωση κειμένων.

Οστόσο οι βιωμένες εμπειρίες από μόνες τους δεν είναι αρκετές. Απαραίτητο είναι να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφράζουν τις εμπειρίες τους,



ώστε να αυξάνεται ο εννοιολογικός και λεξιλογικός τους πλούτος, ο οποίος αργότερα θα χρησιμοποιείται για την κατανόηση κειμένων.

Οι γλωσσικές και οι εννοιολογικές γνώσεις του αναγνώστη παίζουν λοιπόν αποφασιστικό ρόλο στην κατανόηση των κειμένων.

Η συναισθηματική δομή

Η συναισθηματική δομή της προσωπικότητας του αναγνώστη εμπλέκεται στην προσέγγιση κάθε έργου ανάγνωσης με μια γενική *στάση* του έναντι της ανάγνωσης και με τα *ενδιαφέροντά* του. Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του αναγνώστη μπορεί να αναπτύσσονται έξω από την αναγνωστική δραστηριότητα, αλλά αποβαίνουν παράγοντας αναγνωστικής κατανόησης που πρέπει να συνυπολογίζεται κατά την προσέγγιση του κειμένου, δηλαδή να λαμβάνεται υπόψη σε ποιο βαθμό το κείμενο ενδιαφέρει τον αναγνώστη (Βάμβουκας, 1984).

Ανάλογα με το βαθμό “συγγένειας” μεταξύ του θέματος του κειμένου ανάγνωσης και των ειδικών ενδιαφερόντων του αναγνώστη, ο τελευταίος θα εκδηλώσει ζωνρό, ασθενές, ελλιπές ή καθόλου ενδιαφέρον για το κείμενο.

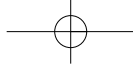
Η αυτοεικόνα επίσης που έχει ο αναγνώστης, ως δημιουργός της μάθησής του, είναι μια συναισθηματική, επίσης, μεταβλητή που επηρεάζει την κατανόηση του κειμένου. Αν, για παράδειγμα, αποδίδει τις επιτυχίες και αποτυχίες του στην ανάγνωση σε εξωτερικούς παράγοντες, τότε δοκιμάζει ένα αίσθημα ανικανότητας και δεν πιστεύει ότι είναι κυρίαρχος και υπεύθυνος της μάθησής του.

Οι διαδικασίες

Οι *διαδικασίες* είναι δεξιότητες που εμπλέκονται και εφαρμόζονται κατά την ανάγνωση. Δεν είναι τύπου ακολουθίας αλλά συγχρονικού και διακρίνονται σε *μικροδιαδικασίες*, *διαδικασίες ένταξης*, *μακροδιαδικασίες*, *διαδικασίες επεξεργασίας* και *μεταγνωστικές διαδικασίες*. (Giasson, 1995).

Οι *μικροδιαδικασίες* χρησιμεύουν στην κατανόηση της πληροφορίας που περιέχεται σε μια φράση και περιλαμβάνουν την *αναγνώριση/ταυτοποίηση των λέξεων*, την ανάγνωση ομάδων λέξεων και τον εντοπισμό της σημαντικής/σημασιολογικής πληροφορίας της φράσης.

Οι *διαδικασίες ένταξης* έχουν ως λειτουργία την πραγματοποίηση δεσμών μεταξύ των φράσεων ή προτάσεων. Κύριες εκδηλώσεις των ενταξιακών διαδικασιών είναι η κατάλληλη χρησιμοποίηση των λέξεων υποκατά-



στασης (δείκτες αναφοράς) και των λέξεων δηλωτικών σχέσεων (αιτιωδών, χωροχρονικών κ.ά.) καθώς και η συναγωγή συμπερασμάτων. (Αρχάκης, 2005. Χριστοφορίδου, 1996).

Οι *μακροδιαδικασίες* αφορούν τη σφαιρική κατανόηση του κειμένου και τους δεσμούς που κάνουν το κείμενο να έχει συνοχή και συνεκτικότητα. Αναφέρονται κυρίως στην αναγνώριση των κύριων ιδεών του κειμένου, στην περίληψή του και στη χρήση της δομής του.

Οι *διαδικασίες επεξεργασίας* επιτρέπουν στον αναγνώστη να υπερβεί το κείμενο, να πάει πιο πέρα από τις προθέσεις και προσδοκίες του συγγραφέα. Συνήθως αναγνωρίζονται πέντε τύποι διαδικασιών επεξεργασίας: η *διατύπωση προρρήσεων από τον αναγνώστη*, ο *σχηματισμός απ' τον αναγνώστη μιας νοητικής εικόνας/αναπαράστασης*, η *αντίδραση αναγνώστη με συναισθηματικό τρόπο*, η *ένταξη των καινούριων πληροφοριών του κειμένου στις προγενέστερες γνώσεις του αναγνώστη και ο στοχασμός και αναστοχασμός του αναγνώστη πάνω στο περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου*. (Fayol, 1992)

Οι μεταγνωστικές διαδικασίες χρησιμεύουν στο να κατευθύνουν και να καθοδηγούν την πλήρη κατανόηση του κειμένου. Μεταγνωστικές διαδικασίες είναι η προσαρμογή του αναγνώστη στο κείμενο και την κατάσταση, η συνειδητοποίηση της ύπαρξης κενών στην κατανόηση και η αναζήτηση στρατηγικών συμπλήρωσης των κενών αυτών. (Ferrand, 2001)

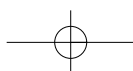
Το κείμενο

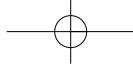
Η *μεταβλητή* κείμενο αναφέρεται στο υλικό ανάγνωσης που μπορεί να εξετάζεται από τρεις όψεις: *την πρόθεση του συγγραφέα*, *τη δομή του και το περιεχόμενό του*.

Η πρόθεση του συγγραφέα καθορίζει τον προσανατολισμό και την κατεύθυνση των δυο άλλων όψεων. Η *δομή του κειμένου* αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας οργανώνει τις ιδέες του στο κείμενο, ενώ το περιεχόμενο αντανακλά τις έννοιες, τις γνώσεις και το λεξιλόγιο που ο συγγραφέας αποφάσισε να μεταδώσει.

Έχει αποδειχθεί ότι οι αναγνώστες συμπεριφέρονται διαφορετικά, σύμφωνα με τη φύση των κειμένων τα οποία καλούνται να διαβάσουν. Τα κείμενα δεν ταξινομούνται, συνήθως, με κριτήρια την πρόθεση του συγγραφέα, τη δομή του κειμένου και το περιεχόμενο. (Γεωργακοπούλου & Γούτσου, 1999. Βάμβουκας, 2001. Αρχάκης, 2005).

Γενικά μπορούμε να αναγνωρίζουμε τρεις προθέσεις στους συγγραφείς:





- Ο συγγραφέας μπορεί να θέλει να δράσει στη *συναισθηματική σφαίρα της προσωπικότητας* του αναγνώστη, οπότε γράφει κείμενα αφηγηματικά (ποιήματα, μυθιστορήματα, παραμύθια).

- Ο συγγραφέας μπορεί να θέλει να δράσει στη *γνωστική σφαίρα της προσωπικότητας* του αναγνώστη, οπότε γράφει κείμενα πληροφοριακά (μονογραφίες, άρθρα, περιγραφές, εγκυκλοπαιδικά, απολογιστικά, αναφορές κτλ.).

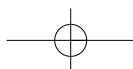
- Ο συγγραφέας μπορεί να θέλει να δράσει στη συμπεριφορά του αναγνώστη, στη *βουλητική όψη της προσωπικότητάς του*. Τότε γράφει κείμενα για να τον κατευθύνει κάπου, υπαγορεύοντάς του την πορεία την οποία οφείλει να ακολουθήσει (κείμενα για τρόπους χρήσης οργάνων, μηχανημάτων, εργαλείων, συνταγές κουζίνας, εκφωνήσεις προβλημάτων ή συνταγών κτλ.). Μπορεί επίσης να γράφει κείμενα για να πείσει τον αναγνώστη να κάνει κάτι (συμβουλές προνοητικότητας για συνετή οδήγηση, για προστασία του περιβάλλοντος, για καθαριότητα της πόλης, κείμενα για κολύμβηση, κείμενα αντικαπνιστικής, αντιρατσιστικής, αντιναρκωτικής ενημέρωσης κτλ.).

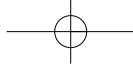
Γενικά, πρόθεση του συγγραφέα μπορεί να είναι να *πληροφορήσει, να πείσει, να διασκεδάσει/ψυχαγωγήσει/τέρψει, να παρακινήσει και παρωθήσει σε δράση τον αναγνώστη*.

Για να κατανοηθούν οι ιδέες του και να επιτύχει το σκοπό του, ο συγγραφέας οργανώνει/δομεί το κείμενό του με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδείχεται η συμβολή των δευτερευουσών ιδεών στη στήριξη της κύριας ή των κύριων (κεντρικών) ιδεών του, (Σπαντιδάκης, 2004). Ο ιδιαίτερος τρόπος οργάνωσης των ιδεών του κειμένου αποτελεί τη δομή του, σύμφωνα με την οποία τα κείμενα διακρίνονται σε *αφηγηματικά, πληροφοριακά και κατευθυντήρια*.

Κάθε τύπος και κατηγορία κειμένου έχει διαφορετική δομή και σκοπιμότητα και επομένως απαιτεί διαφορετική προσέγγιση, ανάγνωση και ανάλυση. Ο αναγνώστης προεικάζει το περιεχόμενο και τη δομή (οργάνωση) του κειμένου με τη βοήθεια διαφόρων ενδείξεών του. Οι κυριότερες είναι: *Ο τίτλος και οι υπότιτλοι του κειμένου. Το εισαγωγικό σημείωμα (εισαγωγή - περίληψη). Οι εικονογραφήσεις, οι γραφικές παραστάσεις, οι πίνακες και οι λέξεις με έντονους ή πλάγιους χαρακτήρες.*

Η κατάκτηση της δεξιότητας κατανόησης κειμένων συνεπάγεται την προοδευτική εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικούς τύπους γραπτών κειμένων (μυθιστορήματα, αφηγήματα, θεατρικά έργα, εφημερίδες ποικίλου περιεχομένου, καταλόγους εδεσμάτων, οδηγούς χρήσης εργαλείων, οργάνων και παιχνιδιών, ποιήματα, παραμύθια κτλ.) τα οποία λειτουργούν με διαφο-





ρετικούς τρόπους και απαιτούν προσέγγιση προσαρμοσμένη στη λειτουργία, τη δομή και το περιεχόμενό τους (Μ. Βάμβουκας, 2001 σ. 116-122).

Το συγκείμενο

Το συγκείμενο συγκροτούν στοιχεία που δεν είναι φυσικά μέρη του κειμένου, δεν αφορούν τις γνώσεις, στάσεις ή δεξιότητες του αναγνώστη, αλλά επηρεάζουν την κατανόσή του. Το συγκείμενο περιλαμβάνει όλες τις συνθήκες που ισχύουν όταν ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με το κείμενο, μεταξύ των οποίων είναι αυτές που ο ίδιος ο αναγνώστης καθορίζει και εκείνες που το περιβάλλον και πιο συχνά ο εκπαιδευτικός επιβάλλει στον αναγνώστη. Γίνεται διάκριση του συγκείμενου σε *ψυχολογικό*, *κοινωνικό* και *φυσικό*.

Το *ψυχολογικό περιβάλλον* χαρακτηρίζεται κυρίως από την πρόθεση της ανάγνωσης, τα κίνητρα του αναγνώστη. Είναι γνωστό ότι οι πληροφορίες που συγκρατούμε από την ανάγνωση ενός κειμένου εξαρτώνται από την πρόθεση της ανάγνωσης του. Για παράδειγμα, δεν διαβάζουμε την κριτική ενός θεατρικού ή κινηματογραφικού έργου με τον ίδιο τρόπο, πριν πάμε να το δούμε και μετά την παρακολούθησή του. Πριν πάμε, διαβάζουμε την κριτική για να δούμε αν μας ενδιαφέρει, ενώ μετά την παρακολούθησή του, για να δούμε, αν ο κριτικός είχε την ίδια αντίληψη με μας για το έργο.

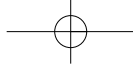
Το *κοινωνικό συγκείμενο* περιλαμβάνει τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών κατά την ανάγνωση. Για παράδειγμα, αν διαβάζουμε μεγαλόφωνα ένα κείμενο ενώπιον ενός ακροατηρίου, δεν έχουμε την ίδια κατανόηση με το αν το διαβάζουμε σιωπηρά από δικό μας ενδιαφέρον.

Το *φυσικό συγκείμενο* αντιστοιχεί σε παράγοντες που επιδρούν όχι μόνο στην ανάγνωση αλλά σε κάθε σχολική μάθηση. Αναφέρεται στο βαθμό του θορύβου, στη θερμοκρασία του χώρου, στη φωτεινότητα της αίθουσας, όπου πραγματώνεται η ανάγνωση, καθώς και στην ποιότητα της αναπαραγωγής των κειμένων, στην τυπογραφική του δηλαδή *αναγνωσιμότητα* (Μ. Βάμβουκας, 1984).

Από την παραπάνω συνοπτική ανάλυση των τριών βασικών μεταβλητών της αναγνωστικής κατανόησης καταδεικνύεται η πολυπλοκότητα της γλωσσολογικής αυτής διεργασίας και η αναγκαιότητα της ολιστικής προσέγγισής της, για να είναι επιτυχής η διδασκαλία και η μάθησή της.

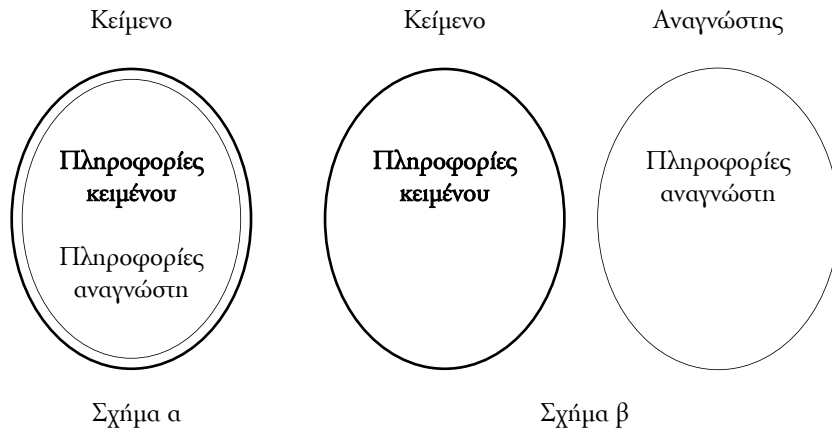
Βιβλιογραφία

- Adam, J. - M. (1999). Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα, Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Αργ. (2005). Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων, Αθήνα: Πατάκης.
- Βάμβουκα, Μ. (1984). Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (2001). Κείμενα: Κατηγορίες και τύποι, στο Βάμβουκας Μ., Διαμαντάκης Μ. & Κατσιμαλιά Γ., Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης/ Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σσ. 116-122.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης, Αθήνα: Ατραπός, 2004.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). Κείμενο και Επικοινωνία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ferrand, L. (2001). Cognition et Lecture, Bruxelles, De Boeck.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture, Montreal, G. Morin.
- Giasson, J. (1995). La lecture: de la théorie à la pratique, Montreal, ed. G. Morin.
- Marzano, R. & Paynter D. (2000). Lire et écrire, Bruxelles, De Boeck.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χριστοφορίδου, Α. (1996). Κειμενικοί δείκτες: θέση, χρήση, σημασία, στο Κατσιμαλιά, Γ. & Καβουκόπουλος, Φ., Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας, Πανεπιστήμιο Κρήτης-τομέας Γλωσσολογίας Φιλοσοφικής Σχολής.



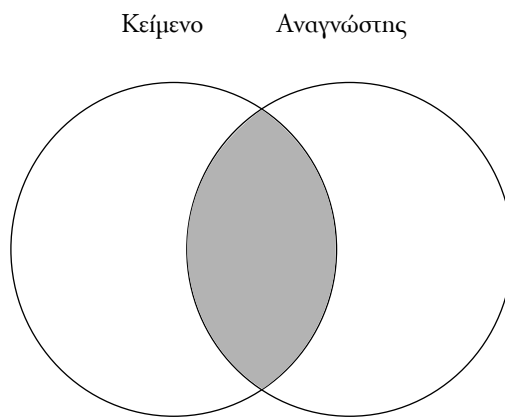
Σχήμα 1

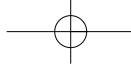
Ποιότητα πληροφοριών που αποσπά ο αναγνώστης που γνωρίζει τα πάντα, ή αυτός που δεν γνωρίζει τίποτε επί του θέματος.



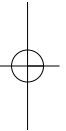
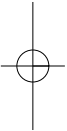
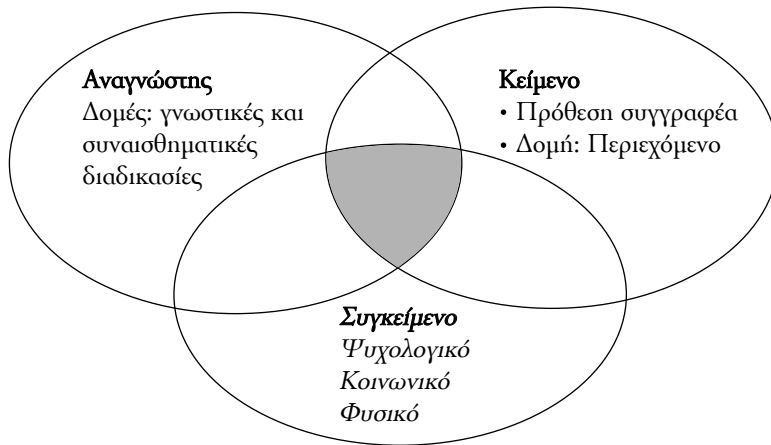
Σχήμα 2

Ποιότητα που αποσπά ο αναγνώστης που γνωρίζει κάτι σχετικό επί του θέματος.





Σχήμα 3
 Η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης.



Σχήμα 4
 Καταστάσεις κατανόησης κειμένου.

