

Η χρήση της μητρικής γλώσσας για τη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών σε επεξηγηματικό κείμενο, για μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα

Μπαρής Θεόδωρος - Βουρλούμη Ζωή

Περίληψη

Η κατανόηση κειμένου είναι σημαντική γιατί η κατανόηση είναι ο λόγος για τον οποίο διαβάζουμε ένα κείμενο. Είναι μια διαδικασία σκόπιμη και ενεργή και μπορεί να βελτιωθεί με τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης. Οι μαθητές που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική αντιμετωπίζουν συνήθως αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων. Οι δυσκολίες αυτές αυξάνονται όταν οι μαθητές αυτοί καλούνται να παρακολουθήσουν τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου και τις πρώτες του γυμνασίου όπου είναι υποχρεωμένοι να διαβάζουν και να κατανοούν κείμενα με ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Οι μαθητές αυτοί στο σύνολό τους μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν κείμενα στη μητρική τους γλώσσα και επομένως θα μπορούσαν με μια κατάλληλα προγραμματισμένη παρέμβαση να μεταφέρουν την εμπειρία τους αυτή στην προσπάθειά τους να κατανοούν κείμενα στη δεύτερη γλώσσα. Στην εισήγησή μας θα παρουσιάσουμε τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθούν οι γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές των μαθητών αυτών στην κατανόηση επεξηγηματικού (expository) κειμένου κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Summary

The comprehension of a text is important because comprehension is the reason why we read a text. It is a procedure intended and active and can be improved through the teaching of reading strategies. Students whose mother tongue is not the Greek language face several difficulties in understanding written text. These difficulties become more when these students are called to attend the upper-intermediate classes of the elementary school and the intermediate ones of high school where they are obliged to read and comprehend academically – based texts. These students can totally read and comprehend texts in their mother tongue and, thus they would be able, through an appropriately scheduled intervention to transfer their already acquired experience in their attempt to fully understand texts in the second language. In our proposition we will present ways through which the knowledge, skills and strategies of those students can be implemented in understanding an expository text during the procedure of acquiring a second or in general a foreign language.

1. Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών για τους οποίους τα ελληνικά είναι η δεύτερη γλώσσα είναι ένα θέμα κλειδί σε πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Είναι μια πρόκληση για να βοηθηθούν αυτοί οι μαθητές να μπορούν να διαβάζουν κείμενα κατάλληλα για την ηλικία τους και που τους είναι απαραίτητα για την ακαδημαϊκή μάθηση όταν η ικανότητα της ελληνικής τους γλώσσας είναι περιορισμένη.

Τα θεραπευτικά προγράμματα για τους μαθητές των σχολείων για τους οποίους τα ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση υπογραμμίζουν χαρακτηριστικά τη βελτίωση της γνώσης και της ικανότητας της ελληνικής γλώσσας των μαθητών. Οι μαθησιακές δυσκολίες αυτών των μαθητών αποδίδονται συνήθως στην περιορισμένη ικανότητά τους στην ελληνική γλώσσα, έτσι τα θεραπευτικά προγράμματα στα σχολεία συχνά καθυστερούν τη διδασκαλία της κατανόησης της ανάγνωσης έως ότου οι μαθητές καταφέρουν να αποκτήσουν κάποια άνεση στον προφορικό λόγο στα ελληνικά.

Το πολύ-πολύ, η ανάγνωση και η διδασκαλία ανάγνωσης στις τάξεις μαθητών που τα ελληνικά είναι η δεύτερη γλώσσα, στοχεύουν στο να αναπτύξουν τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των μαθητών ή τη γνώση της σύνταξης ή του λεξιλογίου για την κυριολεκτική κατανόηση. Λίγοι εστιάζουν να διδάξουν τις υψηλότερου επιπέδου στρατηγικές κατανόησης της ανάγνωσης. Τα συμπεράσματα της δίγλωσσης εκπαιδευτικής έρευνας προτείνουν ότι, χωρίς πρόσθετη παρέμβαση, οι μαθητές που διδάσκονται τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα χρειάζονται περίπου 2 με 3 έτη για να γίνουν ικανοί στις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας στα αγγλικά και 4 έως 10 έτη για να πλησιάσουν στο αγγλικό ακαδημαϊκό επίπεδο (Collier, 1988; Collier & Thomas, 1989).

Η πιεστική πραγματικότητα όμως είναι τέτοια ώστε οι μαθητές που δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να μην έχουν το χρόνο να περιμένουν τις δεξιότητες της ελληνικής τους γλώσσας να ωριμάσουν στο στάδιο όπου να μπορούν να διαβάσουν για να μάθουν.

Οι παρεμβάσεις που αναπτύσσουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για την κατανόηση μπορούν να παρέχουν μια εναλλακτική προσέγγιση στην ενίσχυση της ικανότητας ανάγνωσης των μαθητών που τα ελληνικά είναι η δεύτερη γλώσσα τους. Υπάρχουν ουσιαστικά στοιχεία που δείχνουν ότι η διδασκαλία των στρατηγικών ανάγνωσης μπορεί να βοηθήσει τους φτωχούς αναγνώστες να βελτιώσουν την κατανόηση ανάγνωσης τους (Anderson & Roit, 1993; Block, 1993; Deshler & Schumaker, 1993; Miller, 1985; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick, & Kurita, 1989). Η αμοιβαία διδασκαλία (*reciprocal teaching*), *ιδιαίτερα, έχει αποδειχθεί ότι είναι μια εφικτή μέθοδος με την οποία μπορούν να διδαχθούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για την κατανόηση σε φτωχούς αναγνώστες ακόμη και προτού να είναι πλήρως ικανοί να αποκωδικοποιήσουν (Brown & Palincsar, 1985; Le Fevre, 1996).*

Οι δυσκολίες ανάγνωσης που αντιμετωπίζουν οι νέοι και οι αργοί αρχάριοι, των οποίων η μητρική γλώσσα είναι τα αγγλικά, είναι αρκετά παρόμοιες με εκείνες των μαθητών που τα αγγλικά είναι δεύτερη γλώσσα (Klingner & Vaughn, 1996; Miller & Perkins, 1990). Ως εκ τούτου, οι μαθητές των οποίων τα ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα μπορούν επίσης να ωφεληθούν από την αμοιβαία διδασκαλία.

2. Η αμοιβαία διδασκαλία

Η αμοιβαία διδασκαλία, που αναπτύχθηκε από τους Palincsar και Brown (1984), έχει ως σκοπό να βελτιώσει την κατανόηση ανάγνωσης των μαθητών που είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν, αλλά έχουν δυσκολία στην κατανόηση κειμένων που είναι κατάλληλα για την ηλικία τους. Η διαδικασία υιοθετεί μια συνεργατική μέθοδο συζήτησης σε μικρές ομάδες για διδασκαλία και μάθηση και ένα σύνολο ενισχυτικών και ελεγκτικών

στρατηγικών κατανόησης ανάγνωσης εμπλέκοντας τους μαθητές, επαναμβalόμενα, σε τέσσερις στρατηγικές δραστηριότητες – ρωτώντας, συνοψίζοντας, διευκρινίζοντας και προβλέποντας- ενώ διαβάζουν ένα συνηθισμένο κείμενο.

Αρχικά, ο δάσκαλος αναλαμβάνει τη σημαντικότερη ευθύνη για τη συζήτηση στην ομάδα, με το να σκεφτεί μεγαλοφώνως και να αποτελέσει το μοντέλο για το τι κάνουν οι έμπειροι αναγνώστες όταν προσπαθούν να καταλάβουν και να θυμηθούν ένα κείμενο. Με αυτές τις ενέργειες, η κανονικά συγκεκαλυμμένη κατανόηση που ενθαρρύνει και ελέγχει τις διαδικασίες γίνεται ορατή στους μαθητές. Αργότερα, οι μαθητές υιοθετούν το ρόλο του δασκάλου και αναλαμβάνουν εκ περιτροπής να οδηγήσουν τη συζήτηση για ένα μέρος του κειμένου, ενώ ο δάσκαλος παρακολουθεί, διαγνώσκει και υποστηρίζει τη συμμετοχή των μαθητών. Έργο του δασκάλου είναι να εξασφαλίσει την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών, χρησιμοποιώντας τέτοιες τεχνικές όπως η προτροπή, η επιβράβευση, η αλλαγή των απαιτήσεων από τους μαθητές ή παροχή πρόσθετης βοήθειας όταν και όπου χρειάζεται (Palincsar, 1986). Οι Rosenshine και Meister (1994) επισκόπησαν 16 ποσοτικές μελέτες για την αμοιβαία διδασκαλία που διευθύνθηκαν μεταξύ 1984 και 1992 και εξέθεσαν ένα μέγεθος επίδρασης 0.88 όταν οι ερευνητές ανέπτυξαν τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογήσουν την κατανόηση και 0.32 των μαθητών όταν χρησιμοποιήθηκαν τυποποιημένα τεστ.

Η αμοιβαία διδασκαλία έχει χρησιμοποιηθεί με μαθητές που τα αγγλικά ήταν δεύτερη γλώσσα αλλά με μικτή επιτυχία. Οι Cotterall (1990) και Dashwood και Mangubhai (1996) δεν διαπίστωσαν καμία σημαντική βελτίωση στην κατανόηση ανάγνωσης των προ-πανεπιστημιακών συμμετεχόντων μαθητών που τα αγγλικά ήταν δεύτερη γλώσσα μετά την εφαρμογή αμοιβαίων παρεμβάσεων διδασκαλίας. Αντίθετα, οι Klingner και Vaughn (1996) διαπίστωσαν θετικά αποτελέσματα στις τάξεις 7^η και 8^η με Ισπανούς μαθητές που τα αγγλικά ήταν δεύτερη γλώσσα. Στη μελέτη των Klingner και Vaughn, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν την μητρική τους γλώσσα με τους συνομηλίκους τους για να διευκρινίσουν τυχόν παρανοήσεις ακόμα κι αν ο δάσκαλος δεν μιλούσε τη γλώσσα τους.

Ένας εύλογος λόγος για την αναφερόμενη αποτυχία της αμοιβαίας διδασκαλίας με τους μαθητές που τα αγγλικά είναι δεύτερη γλώσσα τους είναι ότι απαιτεί από τους μαθητές να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις ταυτόχρονες γνωστικές απαιτήσεις της επεξεργασίας υψηλού επιπέδου της γλώσσας και της υψηλού επιπέδου στρατηγικής σκέψης για την κατανόηση της ανάγνωσης. Λίγοι μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα είναι σε θέση να χειριστούν το γλωσσικό φορτίο όταν διευθύνεται ο αμοιβαίος διάλογος διδασκαλίας μόνο στη δεύτερη γλώσσα. Πράγματι, κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης μιας πειραματικής μελέτης, ο (Fung, 1999) διαπίστωσε ότι Ταϊβανοί μαθητές έκτης τάξης που τα αγγλικά ήταν δεύτερη γλώσσα τους δεν ήταν ικανοί να αλληλεπιδράσουν με το δάσκαλο και άλλους μαθητές όταν δοκιμάστηκε η συμβατική αμοιβαία διδασκαλία στα αγγλικά. Η μέση επίδοση στην κατανόηση ανάγνωσης αυτών των μαθητών κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης ήταν ακόμα χαμηλότερη από τη μέση επίδοσή τους. Για να διευκολύνουν το γλωσσικό φορτίο, οι Cotterall (1990) και Dashwood και Mangubhai (1996) έχουν προτείνει τη χρήση από τους συμμετέχοντες της μητρικής τους γλώσσας κατά τη διάρκεια της κατάρτισης της στρατηγικής. Εντούτοις, λίγες συστηματικές μελέτες που ερευνούν τις επιδράσεις της βασισμένης στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στην ανάγνωση έχουν πραγματοποιηθεί.

3. Διαδικασίες ανάγνωσης

Η άνετη ανάγνωση συνεπάγεται βαριές απαιτήσεις στην προσοχή του αναγνώστη (Samuels, 1994) και στηρίζεται στον αυτοματισμό των συστατικών διαδικασιών της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Στην περίπτωση των μαθητών που τα ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα που προσπαθούν να κατανοήσουν ένα κείμενο σε μια γλώσσα που ακόμα δεν είναι κυρίαρχη, το έργο απαιτεί αναπόφευκτα περισσότερη προσοχή από αυτή που είναι διαθέσιμη, δεδομένου ότι η δεύτερη γλώσσα στην ανάγλωσή τους είναι συχνά πιο αργή, πιο επίτονη και δημιουργεί το αίσθημα του ανεκπλήρωτου έναντι της ανάγλωσής τους στη μητρική γλώσσα. Πράγματι, η λογική πολλών θεραπευτικών προγραμμάτων για μαθητές που τα αγγλικά είναι δεύτερή τους γλώσσα είναι να αναπτυχθούν οι ικανότητες της αγγλικής γλώσσας των μαθητών και ο αυτοματισμός της αποκωδικοποίησης για να επιτύχουν άνεση στην ανάγνωση.

Εντούτοις, σύμφωνα με τη θεωρία των σχημάτων (Adams & Collins, 1979; Anderson & Pearson, 1984; Rumelhart, 1980), **υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της γνώσης για τον κόσμο που οι αναγνώστες φέρνουν στο κείμενο και την κατανόηση αυτών των κειμένων.** Πολλές μελέτες στη βιβλιογραφία ανάγνωσης της δεύτερης γλώσσας έχουν αναφέρει ότι, πέρα από μια απαραίτητη βασική, αλλά περιορισμένη γνώση της δεύτερης γλώσσας, οι ικανότητες των αναγνωστών που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα να χρησιμοποιούν σχήματα και να συμμετέχουν σε μια διαλογική επεξεργασία για να κατασκευάσουν την έννοια μπορούν να κάνουν μια σημαντική διαφορά στο πόσο καλά κατανοούν τη δεύτερη γλώσσα (e.g. Carrell & Eisterhold, 1983; Hague & Olejnik, 1989; Langer, 1990; Swaffar, 1988). **Αυτά τα συμπεράσματα προτείνουν ότι ένας πλούτος της γνώσης του υποβάθρου και ένα υψηλό επίπεδο γνώσης της στρατηγικής, και οι δύο που αποκτιούνται στη μητρική γλώσσα στην ανάγνωση, μπορούν να διευκολύνουν στην κατανόηση της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα.**

Αυτή η άποψη είναι παρόμοια με το σημείο που ο Vygotsky (1962) συζητά για τη μάθηση μιας ξένης γλώσσας. Υποστήριξε ότι όταν κάποιος μαθαίνει μια ξένη ή δεύτερη γλώσσα μεταφέρει το σύστημα που έχει ήδη από τη μητρική του γλώσσα στη νέα γλώσσα:

Η ξένη [ή δεύτερη] διαδικασία γλωσσικών αποκτήσεων δεν επαναλαμβάνει την πορεία της πρώτης γλωσσικής απόκτησης, αλλά είναι ένα ανάλογο σύστημα που αναπτύσσεται σε μια αντίστροφη κατεύθυνση. Κάθε σύστημα συμπληρώνει το άλλο και οι δύο γλώσσες αλληλεπιδρούν προς όφελος της καθεμιάς (Vygotsky, 1962, σελ. 26).

Αυτές οι δύο διαστάσεις προτείνουν ότι καθώς οι αναγνώστες της δεύτερης γλώσσας προσπαθούν να αντλήσουν τη σημασία από το κείμενο, μπορούν να ανακαλέσουν στη διαδικασία αυτή τα υπάρχοντα σημασιολογικά δημιουργημένα συστήματα και δεξιότητες που έχουν κατακτηθεί από την προηγούμενη ανάγνωση στη μητρική τους γλώσσα. Η χρήση στρατηγικής για την άντληση της σημασίας από το κείμενο εμφανίζεται να είναι ένα σταθερό φαινόμενο που δεν είναι δεμένο με συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Ως εκ τούτου, οι αναγνώστες της δεύτερης γλώσσας πρέπει να είναι σε θέση να μεταφέρουν, τις επιτυχίες στη μητρική τους γλώσσα στρατηγικές και δεξιότητες ανάγνωσης, στην ανάγνωση της δεύτερης γλώσσας (Benedetto, 1984; Block, 1986; Cummins, 1980; Hague & Olejnik, 1989; Langer, 1990; Lee & Musumeci, 1988).

Εντούτοις, σημειώνουμε ότι υπάρχουν κάποιοι που υποστηρίζουν ότι η μεταφορά

των δεξιοτήτων ανάγνωσης της μητρικής γλώσσας στην ανάγνωση της δεύτερης γλώσσας δεν είναι απαραίτητως αυτόματη (π.χ. Bossers, 1992; Carrell, 1991; Clarke, 1980; Taillefer, 1996). Τα συμπεράσματα από τις μελέτες τους προτείνουν ότι οι αρχάριοι αναγνώστες της δεύτερης γλώσσας δεν μπορούν να έχουν αρκετή γλωσσική ικανότητα για να αντλήσουν τη σημασία από τα κείμενα που είναι γραμμένα στην αναπτυσσόμενη δεύτερη γλώσσα.

Μια παιδαγωγική επίπτωση των μελετών που συζητούνται παραπάνω είναι ότι, εκτός από την επαρκή ανάπτυξη της ικανότητας της ελληνικής γλώσσας των μαθητών που τα ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα, οι μη ικανοί αρχάριοι που τα ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα μπορούν να ωφεληθούν από την διδασκαλία ανάγνωσης εάν κεφαλαιοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση και τις δεξιότητές τους που αποκτιούνται στη μητρική γλώσσα στις δραστηριότητες της βασικής εκπαίδευσής τους και προωθεί τη μεταφορά στην ανάγνωσή τους στα ελληνικά.

4. Μεταγνώση και μεταφορά στρατηγικής

Τα συμπεράσματα από τις μελέτες κατάρτισης στρατηγικής δείχνουν ότι η μεταγνώση διευκολύνει τη μεταφορά από τους αρχάριους μαθητές γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών στις διαφορετικές καταστάσεις μάθησης (Paris, Lipson, & Wixson, 1983). Η μεταγνώση περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση της διανοητικής διαδικασίας και των δυνατοτήτων κάποιου, καθώς επίσης και εκείνους τους μηχανισμούς που επιτρέπουν σε κάποιον να αξιολογήσει και να ρυθμίσει την πρόοδο του κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας εκμάθησης (Brown, Campione, & Day, 1981). Οι αναγνώστες με τη μεταγνωστική γνώση είναι σε θέση να συγκεντρώνονται ταυτόχρονα στο κείμενο και στις διαδικασίες ανάγνωσής τους, ελέγχοντας εάν η ανάγνωσή τους είναι συνεπής στην κατανόηση και τη γνώση πώς να διαχειριστεί τις διακοπές κατανόησης (Paris & Winograd, 1990; Raphael & Pearson, 1985).

Τα πρότυπα της ανάγνωσης περιλαμβάνουν συχνά ένα μεταγνωστικό συστατικό, παράλληλα με την επεξεργασία σε επίπεδο λέξης, πρότασης και ιδέας. Η κατανόηση ανάγνωσης αντιλαμβάνεται όπως περιλαμβάνει τέσσερις διακριτικές και αλληλοεξαρτώμενες συστατικές διαδικασίες (πίνακας 1): **αποκωδικοποίηση, κυριολεκτική κατανόηση, επαγωγική κατανόηση και έλεγχος κατανόησης** (Frederiksen, 1982; Just & Carpenter, 1987; Thibadeau, Just, & Carpenter, 1982). Η **αποκωδικοποίηση** περιλαμβάνει τη χρησιμοποίηση της τυπωμένης λέξης για να ενεργοποιήσει τη σημασία της λέξης στη μνήμη, είτε μέσω μιας άμεσης σύνδεσης της τυπωμένης λέξης και την έννοιάς της είτε μέσω του ενδιάμεσου βήματος της αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος. Η **κυριολεκτική** κατανόηση περιλαμβάνει την τοποθέτηση των ενεργοποιημένων εννοιών τής κάθε λέξης μαζί για να διαμορφωθούν οι προτάσεις. Η **επαγωγική** κατανόηση περιλαμβάνει την υπέρβαση της ιδέας που δηλώνεται ρητά για να ενσωματώσει, να συνοψίσει και να διαμορφώσει αυτές τις ιδέες. Ο **έλεγχος** κατανόησης περιλαμβάνει τον καθορισμό ενός στόχου ανάγνωσης, τον έλεγχο για να δει εάν ο στόχος επιτυγχάνεται και την εφαρμογή θεραπευτικών στρατηγικών όταν δεν επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος. Η γνώση του υποβάθρου του αναγνώστη, οι αυτοματοποιημένες βασικές δεξιότητες και στρατηγικές σε αυτές τις τέσσερις συστατικές διαδικασίες αλληλεπιδρούν και αντισταθμίζουν η μια την άλλη για να ενισχύσουν την κατασκευή της σημασίας ενώ

επεξεργάζονται το κείμενο (Gagne, Yekovich, & Yekovich, 1993).

Εντούτοις, κατά την αντιμετώπιση μιας διακοπής κατανόησης, η μεταγνωστική γνώση ενός αναγνώστη για το πώς, πότε, πού και γιατί να χρησιμοποιήσει τις συγκεκριμένες στρατηγικές διαδραματίζει έναν αιτιώδη ρόλο στην επιλογή, την εφαρμογή και τον έλεγχο της στρατηγικής (Borkowski, Carr, & Pressley, 1987). Επομένως, υποθέτουμε ότι η διδασκαλία που στοχεύει στο να βελτιώσει τη μεταγνωστική ενημερότητα των μαθητών που τα ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα στη μητρική τους γλώσσα θα διευκόλυνε τη μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν κατακτηθεί στη μητρική γλώσσα στην ανάγνωση της δεύτερης γλώσσας.

Πίνακας 1: Κατηγορίες και υποκατηγορίες των στρατηγικών κατανόησης ανάγνωσης

Αποκωδικοποίηση	<ul style="list-style-type: none"> • Σπάσιμο των λεκτικών τεμαχίων σε μέρη • Χρήση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας • Χρήση του λεξικού για ακριβή μετάφραση
Κυριολεκτική κατανόηση	<ul style="list-style-type: none"> • Παράφραση • Αντιμετάθεση κωδίκων μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας • Μετάφραση λέξη προς λέξη • Επαναδιατύπωση του κειμένου
Επαγωγική κατανόηση	<ul style="list-style-type: none"> • Προβολή του κειμένου και αναπαράσταση για γενική κατανόηση • Χρήση της κειμενικής δομής για να βοηθηθούν οι μαθητές να προσδιορίσουν τις σημαντικές ιδέες • Συμπεράσματα σχεδίων • Ερώτηση • Διευκρίνιση • Σύνοψη • Πρόβλεψη • Απεικόνιση
Έλεγχος κατανόησης	<ul style="list-style-type: none"> • Συνειδητοποίηση της αποτυχίας και των δυσκολιών κατανόησης • Συνειδητοποίηση της επιτυχίας κατανόησης • Συνειδητοποίηση της ύπαρξης γνώσεων που βρίσκονται σε σύγκρουση με αυτές του κειμένου • Συνειδητοποίηση της έλλειψης υπόβαθρου γνώσεων • Ξαναδιάβασμα • Διάβασμα της αρχής • Ρύθμιση της ταχύτητας ανάγνωσης • Χρήση δίγλωσσου λεξικού • Επίκληση και συσχέτιση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών με το περιεχόμενο του κειμένου • Διόρθωση παρανοήσεων • Αξιολόγηση της επάρκειας/ αξιοπιστίας αυτών που ο συντάκτης λέει

5. Αποτελεσματική διδασκαλία στρατηγικής

Οι μελέτες δείχνουν ότι η μεταγνωστική γνώση και δεξιότητες που διευκολύνουν τη μεταφορά μπορούν να διδαχθούν και να μαθευτούν μέσω της ρητής διδασκαλίας της στρατηγικής ανάγνωσης (Anderson & Roit, 1993; Baker, 1996; Baker & Brown, 1984; Block, 1993; Deshler & Schumaker, 1993; Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991; Gelzheiser, 1986; Miller, 1987; Palincsar & Brown, 1984). Η αποτελεσματικότητα της

στρατηγικής διδασκαλίας, εντούτοις, εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από μερικές αρκετά συγκεκριμένες ενέργειες των δασκάλων. Η αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας απαιτεί από το δάσκαλο να γίνει μεσολαβητής που παρέχει ρητές εξηγήσεις, πρότυπα και υλικά σκαλωσιάς για να βοηθήσει τους μαθητές να κατασκευάσουν τη σημασία για το περιεχόμενο του κειμένου, στρατηγικές οι οποίες θα βοηθήσουν στην κατανόηση του κειμένου και τη φύση της διαδικασίας ανάγνωσης (Dole et al., 1991; Duffy et al., 1987; Palincsar & Brown, 1984; Paris et al., 1984; Pearson & Dole, 1987). Η αμοιβαία διδασκαλία εμφανίζεται να καλύπτει αυτές τις απαιτήσεις.

Συμπεράσματα

Η τροποποίηση της διαδικασίας της αμοιβαίας διδασκαλίας φαίνεται ότι μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη και αποτελεσματική για τους μαθητές που τα ελληνικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Με αυτή τη μέθοδο οι μαθητές είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν το γνωστικό ανταγωνισμό και τις γλωσσικές απαιτήσεις κατά την προσπάθεια ανάγνωσης και κατανόησης ενός επεξηγηματικού/ερμηνευτικού (expository) κειμένου. Η χρήση της μητρικής γλώσσας κατά την αμοιβαία διδασκαλία στις ελληνικές τάξεις, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους: α) αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των μαθητών μπορεί ο ίδιος να αναλάβει τις πρωτοβουλίες για τη ρητή διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης ανάγνωσης, β) αν υπάρχουν στο τμήμα μαθητές που έχουν την ίδια μητρική γλώσσα με αυτούς που τώρα προσπαθούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα, και ο δάσκαλος δε γνωρίζει τη μητρική γλώσσα αυτών των μαθητών, μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλες τις φάσεις της αμοιβαίας διδασκαλίας και γ) όταν Έλληνες μαθητές διδάσκονται μια δεύτερη γλώσσα μπορούν οι στρατηγικές κατανόησης ανάγνωσης να προηγηθούν στη μητρική γλώσσα των μαθητών.

Βασικός στόχος της αμοιβαίας διδασκαλίας είναι η μεταφορά γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών που έχουν κατακτηθεί στη μητρική γλώσσα στην κατανόηση ανάγνωσης της δεύτερης γλώσσας. Η σχετική έρευνα έχει δείξει τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα της αμοιβαίας διδασκαλίας κατά τη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών σε φτωχούς αναγνώστες στην κατανόηση ανάγνωσης ακόμη και πριν αυτοί να είναι πλήρως ικανοί να αποκωδικοποιούν (Palincsar, 1985; Le Febvre, 1996; Fung, Wilkinson & Moore, 2003). Επιπλέον σε τεστ μεταφοράς της γνώσης έχει καταδειχθεί πώς οι μαθητές που έχουν κατακτήσει ενισχυτικές και ελεγκτικές στρατηγικές κατανόησης μπορούν να μεταφέρουν αυτές τις στρατηγικές και σε κάποιο νέο έργο.

Για να συμβεί αυτό απαιτείται διδακτική παρέμβαση. Η παρέμβαση αυτή μπορεί να είναι ένα βραχύχρονο πρόγραμμα το οποίο θα αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της αμοιβαίας διδασκαλίας και θα προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των μαθητών του τμήματος. Η μητρική γλώσσα των μαθητών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα θα χρησιμοποιείται αρχικά για τη ρητή διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης κειμένου και τον επακόλουθο διάλογο. Την επόμενη ημέρα η ίδια διδασκαλία θα μπορούσε να πραγματοποιείται με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Για κάθε διδασκαλία επιλέγεται μία στρατηγική που την μία ημέρα θα διδάσκεται στη μητρική γλώσσα και την επόμενη, η ίδια στρατηγική, στη δεύτερη γλώσσα. Ο ελάχιστος χρόνος ενός τέτοιου βραχύχρονου

προγράμματος προτείνεται να είναι 12 διδακτικές ώρες. Σε κάθε περίπτωση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την επιτυχία των στόχων της αμοιβαίας διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adams, M. J., & Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 1–22). Norwood, NJ: Albex.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-thematic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). New York: Longman.
- Anderson, V., & Roit, M. (1993). Planning and implementing collaborative strategy instruction for delayed readers in grades 6–10. *The Elementary School Journal*, 94, 121–137.
- Baker, L. (1996). Social influences on metacognitive development in reading. In C. Cornoldi, & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 331–352). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M.
- Benedetto, R. (1984). A psycholinguistic investigation of the top-level organization strategies in first and second language reading: Five case studies. Unpublished doctoral dissertation, New York University, New York.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463–494.
- Block, C. C. (1993). Strategy instruction in a literature-based program. *Elementary School Journal*, 94, 139–151.
- Borkowski, J. G., Carr, M., & Pressley, M. (1987). “Spontaneous” strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11, 61–75.
- Bossers, B. (1992). *Reading in two languages: A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Rotterdam: The Netherlands: Drukkerij Van Driel.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1985). *Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. (Technical Report No. 334)*. U.S. Illinois: Center of the Study of Reading, University of Illinois, Urbana.
- Carrell, P. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12, 159–179.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading. *TESOL Quarterly*, 17, 553–573.
- Clarke, M. A. (1980). The short-circuit hypothesis of ESL reading—or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, 64, 203–209.

- Collier, V. P. (1988). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509–531.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, 26–38.
- Cotterall, S. (1990). Reciprocal teaching: A problem-solving approach to reading. *Guidelines*, 12, 2.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175–187.
- Dashwood, A., & Mangubhai, F., (1996), ESL students and strategy training in reading comprehension decoding the implications for second language learning and teaching. Paper presented at the ACTA– ATESOL (NT) National Conference and 7th TESOL in Teacher Education Conference, Darwin, Northern Territory, Australia.
- Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1993). Strategy mastery by at-risk students: Not a simple matter. *Elementary School Journal*, 94, 153–167.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239–264.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Wesselman,
- Frederiksen, J. R. (1982). A componential theory of reading skills and their interactions. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fung, I. Y. Y. (1999). L1-assisted reciprocal teaching for ESL students. Unpublished Masters Thesis, University of Auckland, Auckland, N.Z.
- Fung I.Y.Y. , Wilkinson I.A.G., Moore D.W. (2003) L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction* 13 1–31
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Gelzheiser, L. M. (1986). *Instruction that affords skill transfer*. New York: Paper presented at the Annual Conference of the Association for Children and Adults with Learning Disabilities.
- Hague, S., & Olejnik, S. (1989). Text structure: Does awareness transfer from first language to second language? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *Elementary School Journal*, 96(3), 275–293.

- Langer, J. A. (1990). Meaning construction in school literacy tasks: A study of bilingual students. *American Educational Research Journal*, 27(3), 427–471.
- Le Fevre, D. (1996). Tape-assisted reciprocal teaching for readers with poor decoding skills. Unpublished Masters Thesis, The University of Auckland, Auckland.
- Lee, J. F., & Musumeci, D. (1988). On hierarchies of reading skills and text types. *Modern Language Journal*, 72, 000–000.
- Miller, G. E. (1985). The effects of general and specific self-instruction training on children's comprehension monitoring performance during reading. *Reading Research Quarterly*, 20, 616–628.
- Miller, G. E. (1987). The influence of self-instruction on the comprehension monitoring performance of average and above-average readers. *Journal of Reading Behavior*, 19, 303–317.
- Miller, L. D., & Perkins, K. (1990). ESL reading comprehension instruction. *RELC Journal*, 21(1), 79–94.
- Moll, L. C. (1988). Some key issues in teaching Latino students. *Language Arts*, 65, 465–472.
- Palincsar, A. S. (1986). Reciprocal teaching. In A. S. Palincsar (Ed.), *Teaching reading as thinking*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Paris, S. G., Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293–316.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones, & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. S., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90, 3–32.
- Raphael, T. E., & Pearson, P. D. (1985). Increasing student's awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22, 217–235.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479–530.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 816–837). Newark, Del.: International Reading Association.
- Swaffar, J. K. (1988). Readers, texts, and second languages: The interactive processes. *The Modern Language Journal*, 72(2), 123–148.
- Taillefer, G. F. (1996). L2 reading ability: Further insight into the short-circuit hypothesis. *The Modern Language Journal*, 80, 461–477.

Thibadeau, R., Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1982). A model of the time course and content of reading. *Cognitive Science*, 6, 157–203.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.