

ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Παρασκευή Θώμου
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

In this paper we are dealing with reading comprehension and the vocabulary of a text, textual vocabulary. Commonly, textual vocabulary is not taken very much into account when working texts in classroom. Reading comprehension is focused on other issues concerning the text except for its vocabulary. In this paper we are considering textual vocabulary as an integral part of reading comprehension procedure. Our proposal enhances reading comprehension with textual vocabulary comprehension activities.

Λέξεις κλειδιά

Διδασκαλία κειμένου, ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ενίσχυση κατανόησης, κειμενικό λεξιλόγιο.

0. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια πρόταση διδασκαλίας του κειμένου στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Πρόκειται για μια πρόταση που περιλαμβάνει την αξιοποίηση λεξιλογίου του κειμένου στη διαδικασία νοηματικής επεξεργασίας και κατανόησης του κειμένου αυτού. Οι λέξεις ενός κειμένου, οι λεξικές μονάδες που το απαρτίζουν, εκτός από φορείς λεξικής σημασίας (σημαίνουν κάτι), είναι και φορείς των νοημάτων του κειμένου. Θεωρούμε ότι επεξεργασία συγκεκριμένου λεξιλογίου που αντλείται από το κείμενο ενισχύει την κατανόηση και ερμηνεία του ίδιου του κειμένου.

Η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί μέρος του διδακτικού υλικού που έχει παραχθεί για το Β2 επίπεδο γλωσσομάθειας στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Διασπορά». Το πρόγραμμα υλοποιείται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

1. Ανάγνωση κειμένων, κειμενικό λεξιλόγιο και λεξιλογικά οφέλη

Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει ότι η σχέση που διέπει την ανάγνωση κειμένων και την ανάπτυξη λεξιλογίου είναι αμφίδρομη (Cunningham 2005, Stahl & Nagy 2006). Η μία διαδικασία τροφοδοτεί την άλλη. Το κείμενο θεωρείται βασικό εργαλείο για τη διεύρυνση του λεξιλογίου του αναγνώστη. Από την άλλη πλευρά, ο αναγνώστης που έχει διευρυμένο λεξιλόγιο προσεγγίζει με μεγαλύτερη ευχέρεια στην ανάγνωση και στην κατανόηση ένα νέο, άγνωστο κείμενο από τον αναγνώστη με φτωχότερο λεξιλόγιο (Grabe 1991). Ο μαθητής που διαβάζει κείμενα αυτόνομα είτε μέσα στο σχολείο αλλά κυρίως εκτός σχολείου (independent reader) διευρύνει το λεξιλόγιό του μέσω της ανάγνωσης. Αυτό συνδέεται άμεσα με τον όγκο κειμένων τα οποία διαβάζει. Όσο περισσότερα κείμενα διαβάζει, τόσο περισσότερο διευρύνει το λεξιλόγιό του, αναπτύσσει τις αναγνωστικές δεξιότητές του, αποκτά περισσότερες γνώσεις για τον κόσμο, απολαμβάνει την εμπειρία της ανάγνωσης και έχει το κίνητρο να διαβάσει ξανά (Cunningham 2005, Pigada & Schmitt 2006, Brown 2009). Ο μαθητής, κατά την επαφή με ένα κείμενο, συνεχώς έχει την ευκαιρία να κατακτήσει νέο λεξιλόγιο (Scott 2005). Αλλά και στη μεγαλόφωνη ανάγνωση (reading aloud) τα οφέλη σε λεξιλόγιο από την πλευρά του ακροατή (μαθητή) μπορεί να είναι αξιοσημείωτα, αρκεί ο εκπαιδευτικός να προκαλεί την ενεργή συμμετοχή του ακροατή με συχνές διακοπές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις πάνω στο κείμενο (Cunningham 2005, Schwanenflugel et al 2005).

Για τους παραπάνω λόγους προτείνονται και πραγματοποιούνται παρεμβάσεις στη διδασκαλία του κειμένου, με στόχο την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών (Carlo et al 2005). Οι παρεμβάσεις αυτές περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλα, την παρότρυνση προς τους μαθητές για ευρεία ανάγνωση (επαφή με πολλά κείμενα: wide reading), τη διδασκαλία στρατηγικών αντιμετώπισης άγνωστου λεξιλογίου σε ένα κείμενο καθώς και τη διδασκαλία λεξιλογίου που περιέχεται σε ένα κείμενο (Baumann et al 2005, Stahl & Nagy 2006). Οι μαθητές έχουν ανάγκη από στρατηγικές με βάση τις οποίες θα αντιμετωπίζουν το άγνωστο λεξιλόγιο που θα συναντούν στα κείμενα. Ο στρατηγικός αναγνώστης (strategic reader), σύμφωνα με τις παραπάνω μελέτες, γνωρίζει πώς να χειριστεί άγνωστο λεξιλόγιο που συναντά στο κείμενο.

Επιπλέον, έρευνες για τη διδασκαλία λεξιλογίου με αφορμή ένα κείμενο (Paribakht & Wesche 1997, Αντωνίου-Ιωαννίδη 2003, Sonbul & Schmitt 2010) καταλήγουν στο ότι λεξιλογικές δραστηριότητες μετά την κατανόηση κειμένου με λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο βοηθούν στην καλύτερη συγκράτηση του λεξιλογίου αυτού στη μνήμη και στην εμπέδωσή του. Η τακτική αυτή είναι πιο αποδοτική για το λεξιλόγιο από ό,τι εάν γινόταν απλά μία προσπάθεια κατανόησης χωρίς λεξιλογικές δραστηριότητες. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές θα συγκρατούσαν λιγότερο λεξιλόγιο.

2. Διαδικασίες κατανόησης κειμένου (reading comprehension)

Όσον αφορά την επεξεργασία κειμένου, οι ψυχολόγοι έχουν περιγράψει την κατανόηση ως μια διαδικασία οικοδόμησης νοήματος (constructive process). Το κείμενο είναι γλώσσα γραμμένη σε συγκεκριμένο με ένα μήνυμα, το οποίο μπορεί να ξεπερνά τη γλωσσική αναπαράστασή του. Ο αναγνώστης, κατά την επεξεργασία, χρησιμοποιεί πληροφορίες ρητά διατυπωμένες αλλά και πληροφορίες μη ρητά διατυπωμένες. Για την αποτελεσματική κατανόηση και ερμηνεία ενός κειμένου απαιτούνται συναγωγές (inferences) εκ μέρους του αναγνώστη. Για να παραγάγει ο αναγνώστης τις συναγωγές αυτές, χρειάζεται ένα υπόβαθρο γνώσεων της κατάστασης που απεικονίζεται στο κείμενο. Η επιτυχία στην κατανόηση εξαρτάται όχι μόνο από παράγοντες βασισμένους στις γνώσεις του αναγνώστη αλλά και από παράγοντες που βασίζονται στο κείμενο (Colley 1987).

Η κατανόηση κειμένου είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται είτε ολιστικά είτε προσθετικά, σύμφωνα με δύο διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις πάνω σε αυτό το ζήτημα (Colley 1987, Μπασέτας 2001, 2002).

Η ολιστική αντίληψη θεωρεί ότι, κατά την κατανόηση του κειμένου, οικοδομείται μια νοητική αναπαράσταση, ένα νοητικό πρότυπο, με ολικό εξαρχής χαρακτήρα, το οποίο αναπαριστά από την αρχή της ανάγνωσης το νόημα του κειμένου. Το νοητικό πρότυπο αντιπροσωπεύει το νόημα του κειμένου σε σχέση με τις προαποκτημένες γνώσεις του ατόμου. Αυτό το νοητικό πρότυπο, κατά τη διάρκεια της περαιτέρω επεξεργασίας του κειμένου, διαφοροποιείται βαθμιαία όλο και περισσότερο: ενσωματώνονται σε αυτό όλες οι πληροφορίες του κειμένου, αναθεωρείται, εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα είτε με κατεύθυνση από το κείμενο (λέξεις, προτάσεις) στο γνωστικό σχήμα (bottom-up), είτε τα γνωστικά σχήματα καθοδηγούν τη σκέψη στην αναζήτηση της πληροφορίας στο κείμενο (top-down).

Η προσθετική αντίληψη θεωρεί ότι, κατά την κατανόηση του κειμένου, σχηματίζονται σημασιολογικές μονάδες, οι οποίες συνδέονται η μία με την άλλη αλυσιδωτά σε ενιαίο σύνολο, για να αποτελέσουν τη βάση για την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση πραγματοποιείται με την πρόσθεση ή τη σύνδεση αλληπάλληλων σημασιολογικών μονάδων. Η νέα σημασιολογική μονάδα προστίθεται στην προηγούμενη.

Οι διαδικασίες αυτές είναι τρόποι σκέψης ή στρατηγικές που υιοθετεί το άτομο κατά την ερμηνεία των κειμένων και σχετίζονται τόσο με τον τρόπο οργάνωσης και αναπαράστασης των γνώσεων στη γνωστική δομή του ατόμου, όσο και με τις διαδικασίες οικοδόμησης και εφαρμογής των γνώσεων αυτών. Η μία διαδικασία δεν αναιρεί την άλλη, με άλλα λόγια, λαμβάνουν χώρα και οι δύο διαδικασίες ταυτόχρονα. Η αναπαράσταση του νοήματος του κειμένου μέσω των σημασιολογικών μονάδων αποτελεί τη βάση για την οικοδόμηση ολιστικών προτύπων και τη σφαιρική

κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων (Μπασέτας 2001: 417). Γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies) κατά την ανάγνωση βοηθούν τον αναγνώστη να κατασκευάσει νόημα από το κείμενο. Οι γνωστικές στρατηγικές χωρίζονται, όπως και η ίδια η κατανόηση άλλωστε, σε 'από κάτω προς τα πάνω' (bottom-up) και 'από πάνω προς τα κάτω' (top-down). Χρησιμοποιώντας στρατηγικές από 'κάτω προς τα πάνω', οι αναγνώστες ξεκινούν επεξεργαζόμενοι πληροφορίες στο επίπεδο της πρότασης. Εστιάζουν στην αναζήτηση και εξακρίβωση της σημασίας και της γραμματικής κατηγορίας μιας λέξης, στη σύνταξη μιας πρότασης, σε λεπτομέρειες του κειμένου. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας της πληροφορίας που τους δίνει η κάθε πρόταση, ελέγχουν να δουν πώς αυτή η πληροφορία ταιριάζει, χρησιμοποιώντας στρατηγικές 'από πάνω προς τα κάτω', όπως η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης για το θέμα, η γνώση της υπερδομής του κειμένου, η πρόβλεψη, ο σχολιασμός (Salataci & Akyel 2002: 1-2, Grabe 2009). Οι καλύτεροι αναγνώστες είναι αυτοί που είναι καλύτεροι χρήστες στρατηγικών (Grabe 1991: 393). Επιπλέον, οι καλύτεροι αναγνώστες κάνουν χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (metacognitive strategies), στρατηγικών ελέγχου των γνωστικών στρατηγικών.

2.1. Επίπεδα κατανόησης κειμένου

Ορίζονται τρία επίπεδα στα οποία συντελείται η κατανόηση του κειμένου (Μπασέτας 2001, 2002). Η Colley (1987) ονομάζει τα επίπεδα αυτά διαδικασίες κατανόησης:

1ο επίπεδο: κατανόηση της επιφανειακή δομής του κειμένου

Ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί τις σημασίες των λέξεων και συσχετίζει τις λέξεις σε φράσεις και δομές μέσα στην πρόταση.

2ο επίπεδο: κατανόηση βάσης κειμένου

Το γλωσσικό υλικό του κειμένου «σπάει» σε ενότητες με νόημα (units of meaning). Ο αναγνώστης κατανοεί τις επιμέρους προτάσεις και σχηματίζει προτασιακές μονάδες και τους μεταξύ τους σημασιολογικούς συσχετισμούς, επιμερίζει, (κατα)τέμνει, δηλαδή, το κείμενο σε νοηματικές ενότητες. Αυτές οι σημασιολογικές/ νοηματικές ενότητες επιτρέπουν την οικοδόμηση της νοητικής αναπαράστασης των γεγονότων ή της κατάστασης που απεικονίζονται στο κείμενο (Colley 1987: 131). Σε αυτό το επίπεδο αναφέρονται οι θεωρητικοί της προσθετικής αντίληψης για την κατανόηση κειμένου. Από ό,τι φαίνεται όμως από την έρευνα των Van Dijk & Kintsch (1983 στο Μπασέτας 2001) κατά την ανάγνωση κειμένων ο αναγνώστης σχηματίζει παράλληλα με τις προτασιακές αναπαραστάσεις και νοητικά πρότυπα.

3ο επίπεδο: βαθύτερη κατανόηση

Ο αναγνώστης συσχετίζει και εντάσσει τις πληροφορίες του κειμένου σε ευρύτερα

νοητικά πρότυπα. Οικοδομεί νοητικά πρότυπα, γνωστικά σχήματα (schemata), συσχετίζοντας τις πληροφορίες του κειμένου με τις προαποκτημένες γνώσεις του (Kendeou et al 2007:28). Οικοδομεί μια αναπαράσταση του κειμένου στηριζόμενος στις γνώσεις του. Το σχήμα (schema) είναι μια δομική ολότητα οργανωμένη και λειτουργική, η οποία οικοδομείται σταδιακά μέσω δοκιμών και λαθών. Τα σχήματα καθοδηγούν τη συμπεριφορά των υποκειμένων, γιατί τα βοηθούν να αναλύσουν την πραγματικότητα σε αντικείμενα, ιδιότητες και σχέσεις. Η οικοδόμηση σχημάτων είναι ιδιαίτερα προσωπική, αποτελεί ευθύνη του υποκειμένου που ανακαλύπτει και μαθαίνει (Σφυρόρα 1998).

Ο σχηματισμός μιας εσωτερικής αναπαράστασης του τύπου των προτασιακών μονάδων (2^ο επίπεδο), κατά την ανάγνωση κειμένων, σχετίζεται με την επιφανειακή επεξεργασία και κατανόηση κειμένων και είναι κατάλληλος για την αναπαραγωγή του κειμένου. Η κατανόηση όμως δε σταματά εδώ. Η κατανόηση ενός κειμένου πρέπει να αντανakλά το σχηματισμό μιας εσωτερική αναπαράστασης του τύπου των νοητικών προτύπων. «Χωρίς τη δημιουργία ενός τέτοιου προτύπου μπορεί ένα κείμενο να κατανοηθεί τόσο, ώστε πράγματι να σχηματισθεί μια νοητική αναπαράσταση που θα επιτρέπει στο άτομο την αναπαραγωγή του κειμένου, αλλά δε θα έχει ενσωματωθεί στις βασικές γνώσεις του ατόμου, με αποτέλεσμα οι πληροφορίες να παραμένουν αποσπασματικές, ανεφάρμοστες και μη κατανοητές σε βάθος» (Kintsch 1996 στο Μπασέτας 2001: 421, Graesser 2007: 4).

Περνώντας στη διδακτική του κειμένου, εάν θέλουμε να αποκομίσουμε περισσότερα από μια αναπαραγωγή του περιεχομένου, πρέπει να στηρίξουμε την οικοδόμηση ενός νοητικού προτύπου, δηλαδή, τη δημιουργία συσχετισμών μεταξύ του περιεχομένου των επιμέρους προτάσεων του κειμένου και των αποκτημένων γνώσεων του ατόμου. Και αυτό διότι βαθύτερη κατανόηση ενός κειμένου είναι ο συσχετισμός της παλιάς με τη νέα γνώση. Άρα, οφείλουμε από τη μία πλευρά να ενισχύουμε την επαναπόδοση του νοήματος των επιμέρους συντακτικών ενοτήτων και από την άλλη πλευρά να ενισχύουμε την κατανόηση ολόκληρου του κειμένου κατασκευάζοντας γέφυρες μεταξύ των νέων πληροφοριών και των προαποκτημένων γνώσεων. Σε μια τέτοια διαδικασία ο μαθητής δεν προσέχει πλέον το κείμενο, αλλά βιώνει τις δικές του ιδέες και εμπειρίες που ανακλήθηκαν με βάση τα δεδομένα του κειμένου.

Όσον αφορά την κατανόηση κειμένου στη δεύτερη γλώσσα, η διαδικασία αυτή καθαυτή, σύμφωνα με τον Grabe (2009:1) παραμένει η ίδια, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Η γλώσσα και η γενικότερη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων φαίνεται να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στις αναγνωστικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα, ενώ η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και ανάκληση της πληροφορίας ενός κειμένου (Grabe 1991: 390-1).

3. Επεξεργασία κειμένου κατά τη διδασκαλία

Η ανάγνωση είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει το κείμενο, τον αναγνώστη και τη διάδραση ανάμεσά τους (Constantinescu 2007). Οι αναγνώστες, καθώς διαβάζουν, πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να διαδρούν με το κείμενο, δηλαδή, να έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν σε διάφορα σημεία του για την επιτυχέστερη κατανόησή του (Day & Park 2005). Με αυτόν τον τρόπο η ανάγνωση αποτελεί μια διαδραστική (interactive) διαδικασία ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Οι Day & Park (2005) προτείνουν έξι (6) τύποι κατανόησης, οι οποίοι υλοποιούμενοι με κατάλληλες δραστηριότητες κατανόησης βοηθούν τους μαθητές να γίνουν διαδραστικοί αναγνώστες:

- α) Η «επί λέξει» κατανόηση (literal comprehension) συνδέεται με την κατανόηση ζητημάτων του κειμένου όπως προκύπτουν ευθέως από αυτό, γεγονότα / περιστατικά, ο τόπος και ο χρόνος της ιστορίας, ακόμα και λεξιλόγιο του κειμένου. Ερωτήσεις που υλοποιούν αυτόν τον τύπο κατανόησης μπορούν να απαντηθούν ευθέως και ρητώς από το κείμενο.
- β) Η αναδιοργάνωση (reorganizing) ως τύπος κατανόησης βασίζεται στην «επί λέξει» κατανόηση. Οι μαθητές όμως πρέπει να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες από διάφορα μέρη του κειμένου και να τις συνδυάσουν. Ερωτήσεις και δραστηριότητες που υλοποιούν αυτόν τον τύπο κατανόησης είναι σημαντικές, διότι διδάσκουν τους μαθητές να αντιμετωπίζουν το κείμενο στην ολότητά του και τους βοηθούν να απεγκλωβιστούν από τη γραμμική ροή των προτάσεων.
- γ) Η δημιουργία συναγωγών (inferences) υπερβαίνει την «επί λέξει» κατανόηση. Οι συναγωγές στηρίζονται σε υλικό που υπάρχει στο κείμενο, αλλά οι ιδιες δε διατυπώνονται ρητά μέσα στο κείμενο. Οι μαθητές συνδυάζουν την «επί λέξει» κατανόηση με τις γνώσεις τους και τη διαίσθησή τους.
- δ) Οι προβλέψεις (prediction) που καλούνται οι μαθητές να κάνουν τους οδηγούν στο να συνδυάζουν την κατανόηση του κειμένου με τις γενικότερες γνώσεις που έχουν για το θέμα, για να προσδιορίσουν τι θα μπορούσε να συμβεί στη συνέχεια ή μετά το τέλος μιας ιστορίας.
- ε) Η εκτίμηση (evaluation) ως τύπος κατανόησης απαιτεί πολύ καλή κατανόηση του κειμένου και την ικανότητα του μαθητή να διατυπώσει μια ολική και σφαιρική κρίση γύρω από τα ζητήματα τα οποία αναλύει. Για να απαντηθεί μία ερώτηση που αφορά την εκτίμηση του μαθητή, απαιτείται η «επί λέξει» κατανόηση, από τη μια, και οι γνώσεις των μαθητών για το θέμα, από την άλλη.
- στ) Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες στον τύπο κατανόησης της υποκειμενικής απάντησης (personal response) ζητούν από τους αναγνώστες να απαντούν με βάση δικά τους συναισθήματα για το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο.

Έπειτα, ο έλεγχος της κατανόησης του κειμένου δομείται με (1) δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου και (2) με δραστηριότητες επέκτασης.

1. Δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου

Οι δραστηριότητες αυτές στέκονται στο συγκεκριμένο κάθε φορά κείμενο και ελέγχουν την κατανόηση των σημασιολογικών και νοηματικών ενοτήτων του κειμένου (factual questions: Kendeou et al 2007). Πρόκειται για το 2^ο επίπεδο στο οποίο συντελείται η κατανόηση κειμένου, σύμφωνα με την Colley (1987) και τον Μπασάετα (2001).

Η κατανόηση των νοημάτων του κειμένου σχετίζεται με δύο τύπους κατανόησης, έτσι όπως τους ορίζουν οι Day & Park (2005): α) με την «επί λέξει» κατανόηση (literal comprehension) και β) με την αναδιοργάνωση (reorganizing).

2. Δραστηριότητες επέκτασης

Επέκταση ονομάζει ο Βάμβουκας (1984:19-20) τη συμπεριφορά του αναγνώστη, κατά την οποία, ο αναγνώστης κάνει γενικεύσεις, προβλέψεις των ιδεών του κειμένου, επεκτείνει τις ιδέες του κειμένου σε άλλες περιοχές, καθορίζει αίτια, αποτελέσματα, συμπληρώνει κενά και συλλαμβάνει τα υπονοούμενα και τα αποσιωπούμενα. Ξεπερνά, εν ολίγοις, τον συγγραφέα.

Οι δραστηριότητες επέκτασης, επομένως, υπερβαίνουν το κείμενο και τα νοήματά του. Με αφορμή τα νοήματα του κειμένου οι μαθητές συνάγουν συμπεράσματα (inferential questions: Kendeou 2007, inference-making: Oakhill & Cain 2007), συζητούν για προσωπικά τους βιώματα, σχολιάζουν, διατυπώνουν κρίσεις, κλπ. Οι δραστηριότητες αυτές συσχετίζουν τις πληροφορίες του κειμένου με τις προαποκτημένες γνώσεις του αναγνώστη. Πρόκειται για το 3^ο επίπεδο στο οποίο συντελείται η κατανόηση κειμένου, σύμφωνα με την Colley (1987) και τον Μπασάετα (2001). Η επέκταση των νοημάτων του κειμένου σχετίζεται με τέσσερις τύπους κατανόησης των Day & Park (2005): α) με τις συναγωγές (inferences), β) με την πρόβλεψη (prediction), γ) με την εκτίμηση (evaluation) και δ) με την υποκειμενική απάντηση (personal response).

Οι Day & Park (2005) στην πρότασή τους αφενός εμπλέκουν δραστηριότητες από όσο το δυνατό περισσότερους τύπους κατανόησης και αφετέρου προτείνουν τον σχεδιασμό πολλών και διαφορετικών δραστηριοτήτων, για να επιτευχθεί βαθύτερη κατανόηση.

4. Πρόταση: επεξεργασία κειμενικού λεξιλογίου για ενίσχυση της κατανόησης

Στο κεφάλαιο 2 της παρούσας εργασίας επισημάνθηκαν τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας λεξιλογίου αντλημένου από ένα κείμενο για τη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών. Σύμφωνα με τις έρευνες, το λεξιλόγιο που διδάσκεται έτσι

πράγματι αφομοιώνεται από τους μαθητές. Η πρόταση της παρούσας εργασίας είναι διαφορετική από αυτή που περιγράφεται παραπάνω. Στόχος στη δική μας περίπτωση δεν είναι τόσο η επεξεργασία κειμενικού λεξιλογίου προς όφελος του λεξιλογίου αλλά η επεξεργασία λεξιλογίου αντλημένου από το κείμενο, με κύριο στόχο την ενίσχυση της κατανόησης του κειμένου. Παρακάτω θα εξετάσουμε με ποιον τρόπο εισάγεται η επεξεργασία κειμενικού λεξιλογίου στα στάδια επεξεργασίας κειμένου, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4.

4.1. Στάδια επεξεργασίας κειμένου: ενίσχυση με δραστηριότητες κειμενικού λεξιλογίου

Υπενθυμίζουμε ότι ο έλεγχος της κατανόησης του κειμένου δομείται με *δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου και με δραστηριότητες επέκτασης*. Στον έλεγχο της κατανόησης του κειμένου προτείνουμε να προστεθούν δύο επιπλέον φάσεις στην επεξεργασία του κειμένου. Οι φάσεις αυτές απαιτούν το σχεδιασμό επιπλέον δραστηριοτήτων με λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο.

Προτείνουμε, λοιπόν, να προστεθεί μία φάση πριν τις δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου και μία φάση πριν τις δραστηριότητες επέκτασης. Επομένως, ο έλεγχος της κατανόησης διαμορφώνεται ως εξής:

1. Δραστηριότητες εμπέδωσης κειμενικού λεξιλογίου

Εισάγεται μια νέα φάση στην κατανόηση με δραστηριότητες οι οποίες ελέγχουν εάν οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με το δύσκολο και άγνωστο λεξιλόγιο του κειμένου. Για το λεξιλόγιο αυτό δεν είναι αρκετή η επεξήγηση που λαμβάνει χώρα στην αρχή, κατά τη διάρκεια της γλωσσικής και λεξιλογικής εξομάλυνσης του κειμένου. Καλό είναι αυτό το δύσκολο και άγνωστο λεξιλόγιο να εμφανίζεται ξανά σε δραστηριότητες, η υλοποίηση των οποίων απαιτεί αυτό το λεξιλόγιο. Η φάση αυτή υλοποιεί τον «επί λέξει» τύπο κατανόησης, σύμφωνα με τους Day & Park (2005).

2. Δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου

Αυτή η φάση παραμένει ως έχει, όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο 4.

3. Δραστηριότητες αναδόμησης κειμένου με κειμενικό λεξιλόγιο

Εισάγεται μια επιπλέον φάση στην κατανόηση, η οποία στηρίζεται στην αναδόμηση του κειμένου και στην υπέρβαση της γραμμικής ροής του. Σε αυτή τη φάση καταρτίζουμε ένα σχεδιάγραμμα της ροής των νοημάτων του κειμένου. Πρόκειται για μια χαρτογράφηση των νοημάτων του κειμένου με τη βοήθεια των λεξικών μονάδων (λέξεων, φράσεων) που δομούν τα νοήματα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, αποδομούμε το κείμενο και το αναδομούμε με βάση υπερκείμενες κατηγορίες (νοητικές και/ή νοηματικές) που εμφανίζονται σε αυτό. Οι κατηγορίες αυτές δεν ακολουθούν τη γραμμική ροή του κειμένου, την υπερβαίνουν. Κατατέμνουμε, δηλαδή, και ανα-

πλασιώνουμε τα νοήματα του κειμένου σε νοηματικές και νοητικές κατηγορίες. Έπειτα, «γεμίζουμε» την κάθε κατηγορία με σχετικό λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο. Οι κατηγορίες αυτές μπορεί να είναι *δράστες, δράσεις, χώροι, σχέσεις, συναισθήματα, αιτίες και αποτελέσματα*, ανάλογα με το κείμενο και το περιεχόμενό του. Οι κατηγορίες της αναδόμησης μπορεί να είναι και θέματα που, ενώ είναι σημαντικά, προσπερνούνται στη γραμμική ροή. Μια τέτοια αναδιοργάνωση μάς βοηθά να εστιάσουμε την προσοχή μας σε αυτά. Οι μαθητές σε αυτή τη φάση υλοποιούν δραστηριότητες κατανόησης, οι οποίες είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να ανακαλούν το λεξιλόγιο αυτό. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιούν την αναδιοργάνωση ως τύπο κατανόησης (Day & Park 2005). Ο μαθητής, ανάλογα με την κατηγορία που έχει να συμπληρώσει, αντλεί λεξιλόγιο από διάφορα σημεία του κειμένου.

4. Δραστηριότητες επέκτασης

Αυτή η φάση παραμένει ως έχει, όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο 4.

Με την προσθήκη των δύο αυτών φάσεων (1 και 3) στην επεξεργασία του κειμένου εισάγουμε στην κατανόηση άλλον έναν παράγοντα, αυτόν της σύνδεσης της κατανόησης με λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο. Ο μαθητής, προκειμένου να υλοποιήσει τις δραστηριότητες, ανατρέχει συνεχώς στο κείμενο για να αντλήσει το αιτούμενο κάθε φορά κειμενικό λεξιλόγιο. Οι φάσεις αυτές εντάσσονται στην 'από κάτω προς τα πάνω' (bottom-up) διαδικασία προσέγγισης ενός κειμένου. Εξάλλου, όσον αφορά την κατανόηση στη δεύτερη γλώσσα, ο Grabe (1991:390-1) υποστηρίζει ότι είναι ωφέλιμη για τους μαθητές η επιπλέον ενίσχυση με δραστηριότητες της 'από κάτω προς τα πάνω' διαδικασίας.

4.2. Ενδεικτική εφαρμογή

Ακολουθεί ένα κείμενο του οποίου η διαδικασία της κατανόησης έχει σχεδιασθεί σύμφωνα με τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε παραπάνω. Το κείμενο αυτό και η επεξεργασία, όπως προτείνεται, αποτελεί μέρος του διδακτικού υλικού του Β2 επιπέδου, το οποίο υπάρχει στο Διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (www.ediamme.edc.uoc.gr/elearning).

Όταν δεν πάνε όλα καλά

Είναι καλοκαίρι σ' ένα ελληνικό νησί, την Αίγινα. Μια παρέα παιδιών μαζί με τους γονείς τους περνάνε εκεί τις διακοπές τους. Μια Κυριακή, όταν οι γονείς αποφασίζουν να πάνε μια εκδρομή, τα παιδιά μένουν μόνα τους και οργανώνουν μια εξερεύνηση στο βουνό. Όμως, ένα από τα παιδιά, η Σόφη, χτύπησε το πόδι της και έτσι άργησαν να επιστρέψουν στα σπίτια τους. Οι γονείς και οι φίλοι τους αρχίζουν να ψάχνουν τα παιδιά και κάποια στιγμή τα βλέπουν να έρχονται από μακριά...

Προχωρούσαν τα παιδιά, προχωρούσαν και οι γονείς, βιαστικοί προς το μέρος τους, ακολουθούσε πίσω το ζευγάρι των φίλων.

Τα παιδιά τούς είδαν να έρχονται και κοντοστάθηκαν, έμοιαζαν φοβισμένα. Πρώτη η Σάσω τα πλησίασε.

– «Σόφη, τι έπαθες;» Φώναξε.

– «Τίποτε, μαμά, στραμπούληξα το πόδι μου».

Τώρα όλοι τα περιτριγύρισαν. Τα ξαναμμένα τους πρόσωπα, τα καταϊδρωμένα, οι χίλιες γρατζουνιές τους, τα σκονισμένα τους παπούτσια, η ταραχή τους, άφησαν άφωνους τους μεγάλους, λες και κάθε ερώτηση ήταν περιττή...

– «Πάρτε τα παιδιά και πηγαίστε στο σπίτι!», είπε ο Βύρων στη γυναίκα του. «Θα φροντίσουμε τη Σόφη και θα 'ρθούμε και εμείς».

Και πάλι κανένας δεν μιλούσε όσο πήγαιναν για το σπίτι. Όταν ανέβηκαν την ξύλινη σκάλα, τα παιδιά σαν συνεννοημένα έτρεξαν και μπήκαν στην κουζίνα. Διψούσαν τρομερά. Είχε στεγνώσει ο λαιμός τους, πριν απ'όλα να πιουν, να πιουν κι ύστερα ας άκουγαν την κατσάδα. Οι γονείς σίγουρα ήταν θυμωμένοι και πώς να δικαιολογηθούν; (Ζωρζ Σαρή, *Ο θησαυρός της Βαγιάς*, με αλλαγές)

Έλεγχος της κατανόησης του κειμένου

Έχει προηγηθεί η ανάγνωση του κειμένου και η γλωσσική και λεξιλογική εξομάλυνσή του. Έπειτα ακολουθούν τα επόμενα.

1. Δραστηριότητα κατανόησης σημασίας κειμενικού λεξιλογίου

1) Ποιες φράσεις του κειμένου αντιστοιχούν στις παρακάτω φράσεις;
Γράψε τις!

α. κατακόκκινα πρόσωπα

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: *ξαναμμένα πρόσωπα*

β. τους έκαναν να μην μπορούν να μιλήσουν

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: *τους άφησαν άφωνους*

γ. τα παιδιά σαν να είχαν όλα την ίδια σκέψη

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: *τα παιδιά σαν συνεννοημένα*

δ. ας τους μάλωναν οι γονείς

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: *ας άκουγαν την κατσάδα*

ε. πώς να βρουν μια λογική εξήγηση

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: *πώς να δικαιολογηθούν*

Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να ανακαλέσουν τη σημασία συγκεκριμένου δύσκολου και άγνωστου λεξιλογίου του κειμένου, το οποίο είχε επεξηγηθεί στο στάδιο της λεξιλογικής εξομάλυνσης. Δίνονται παραφράσεις της σημασίας λέξεων και φράσεων του κειμένου και ζητείται από τους μαθητές να ανακαλέσουν αυτούσιο το λεξιλόγιο με το οποίο εμφανίζεται η σημασία αυτή στο κείμενο. Οι μαθητές που δεν μπορούν με άνεση να το ανακαλέσουν, θα χρειαστεί να το εντοπίσουν πρώτα στο κείμενο. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τις φράσεις πάνω σε συγκεκριμένο αριθμό γραμμών. Επομένως, γνωρίζουν ακριβώς πόσες λέξεις ψάχνουν. Αυτή η δραστηριότητα είναι μια δραστηριότητα της «επί λέξει» κατανόησης (Day & Park 2005).

2. Δραστηριότητα κατανόησης των νοημάτων του κειμένου

2) Βάλε x στο κατάλληλο κουτάκι.

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
1. Μόλις είδαν τους γονείς τους, τα παιδιά σταμάτησαν να προχωρούν.	[X]	
2. Η κατάσταση των παιδιών δεν ανησύχησε τους γονείς.		[X]
3. Φτάνοντας στο σπίτι ο καθένας πήγε στο δωμάτιο του.		[X]
4. Τα παιδιά πιστεύουν ότι θα τα μαλώσουν οι γονείς τους.	[X]	

Η δραστηριότητα αυτή ελέγχει την κατανόηση από τους μαθητές της ροής των νοημάτων του κειμένου, με άλλα λόγια, τι λέει το κείμενο. Αυτή η δραστηριότητα είναι μια δραστηριότητα της «επί λέξει» κατανόησης (Day & Park 2005).

3. Δραστηριότητες αναδόμησης κειμένου με κειμενικό λεξιλόγιο

Οι νοηματικές κατηγορίες που, κατά τη γνώμη μας, προκύπτουν από την αναδόμηση και αναπλαισίωση των νοημάτων του συγκεκριμένου κειμένου είναι οι εξής: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΟΝΙΩΝ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ και ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ.

3) Πώς ένιωθαν οι γονείς και πώς τα παιδιά, τη στιγμή που τους είδαν οι γονείς; Βρες λέξεις από το κείμενο που να περιγράφουν τα συναισθήματά τους.

	πώς ένιωθαν οι γονείς	πώς ένιωθαν τα παιδιά
συναισθήματα	αρχικά ήταν _____ [ΑΠΑΝΤΗΣΗ: άφωνοι]	ήταν _____ [ΑΠΑΝΤΗΣΗ: φοβισμένα]
	έπειτα όμως σίγουρα θα ήταν _____ [ΑΠΑΝΤΗΣΗ: θυμωμένοι]	

4) Σε τι κατάσταση ήταν τα παιδιά; Αντίγραψε ακριβώς τις τέσσερις (4) φράσεις του κειμένου που περιγράφουν την εμφάνισή τους.

εμφάνιση παιδιών	

[ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ: τα ξαναμμένα τους πρόσωπα, τα καταϊδρωμένα, οι χιλιες γρατζουνιές τους, τα σκονισμένα τους παπούτσια]

Σε αυτές τις δραστηριότητες τα κενά συμπληρώνονται με λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο με γνώμονα υπερκείμενες νοηματικές κατηγορίες του κειμένου. Οι μαθητές καλούνται είτε να ανακαλέσουν αυτόματα είτε να εντοπίσουν στο κείμενο αυτούσιες φράσεις και να τις μεταφέρουν στα κενά που υπάρχουν. Οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται στην «επί λέξει» κατανόηση αλλά και στην αναδιοργάνωση (Day & Park 2005), από τη στιγμή που το λεξιλόγιο δεν είναι απαραίτητα τοπικά συγκεντρωμένο στο ίδιο τμήμα του κειμένου αλλά διάσπαρτο.

4. Δραστηριότητες επέκτασης

Οι παρακάτω δραστηριότητες στηρίζονται στην προηγούμενη γνώση του μαθητή και στα νοήματα του κειμένου που επεξεργάστηκε και ζητούν από αυτόν να ασκηθεί στην παραγωγή προφορικού λόγου. Με αφορμή τα νοήματα του κειμένου οι μαθητές συζητούν για προσωπικά τους βιώματα, σχολιάζουν, διατυπώνουν κρίσεις.

5) Τι μπορεί να κάνει μια παρέα σε μια «εξερεύνηση στο βουνό»; Βρες τις τρεις (3) σωστές απαντήσεις.

Εξερεύνηση στο βουνό	Α. να βρουν κρυφές σπηλιές
	Β. να βρουν πολύχρωμα κοχύλια στην αμμουδιά
	Γ. να ανακαλύψουν πού οδηγεί ένα άγνωστο μονοπάτι
	Δ. να σκαρφαλώσουν σε μια απότομη πλαγιά
	Ε. να πάνε κολυμπώντας σε μια μυστική παραλία

ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ: Α, Γ, Δ.

Αυτή η δραστηριότητα εντάσσεται στον τύπο κατανόησης των συναγωγών (inferences), κατά Day & Park (2005), καθώς οι απαντήσεις δε διατυπώνονται ρητά στο κείμενο.

6) Συζητήστε στην τάξη

- α. Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκαν τα παιδιά, όταν η Σόφη στραμπούληξε το πόδι της;
- β. Τι φαντάζεσαι ότι είπαν οι γονείς στα παιδιά, όταν έμειναν μόνοι;

Η πρώτη δραστηριότητα ανοικτού τύπου είναι μια δραστηριότητα εκτίμησης (evaluation), ενώ η δεύτερη είναι μια δραστηριότητα πρόβλεψης (prediction), κατά Day & Park (2005).

Αφότου οι μαθητές ολοκληρώσουν όλες τις δραστηριότητες, θεωρούμε ότι θα έχουν πετύχει μια βαθύτερη κατανόηση του κειμένου.

5. Συμπέρασμα

Στην εργασία αυτή προβληματιστήκαμε σχετικά με την ενίσχυση της κατανόησης ενός κειμένου με την αξιοποίηση λεξιλογίου αντλημένου από το ίδιο το κείμενο. Γι' αυτόν το σκοπό εισαγάγαμε δύο επιπλέον φάσεις στην επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου, οι οποίες σχετίζονται αποκλειστικά με την επεξεργασία κειμενικού λεξιλογίου. Η μία φάση αφορά σε επεξεργασία δύσκολου κειμενικού λεξιλογίου, ενώ η δεύτερη φάση αφορά σε αναδόμηση του κειμένου με βάση λεξιλόγιο που αφορά νοηματικές και νοητικές κατηγορίες του κειμένου ή κατηγορίες οι οποίες υπερβαίνουν τη γραμμική ροή των νοημάτων του. Θεωρούμε ότι η επεξεργασία κειμενικού λεξιλογίου ενισχύει την κατανόηση του κειμένου και αποβαίνει προς όφελος και του ίδιου του λεξιλογίου, το οποίο λόγω της επεξεργασίας που υφίσταται εδραιώνεται στη μνήμη των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντωνίου-Ιωαννίδη, Μ. (2003) Μια πρόταση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μέσο και προχωρημένο επίπεδο. Στο Τσοτσορού, Α (επιμ.). *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. 133-153. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Παν/μιο.
- Βάμβουκας, Μ. (1984) *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Baumann, J. et al. (2005) Strategies for teaching middle-grade students to use word-part and context clues to expand reading vocabulary. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 179-205. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Beck, I. et al. (2005) Choosing words to teach. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 207-222. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, D. (2009) Why and how textbooks should encourage extensive reading. *English Language Teaching Journal*, 63/3, 238-245.
- Carlo, M. et al. (2005) Sustained vocabulary-learning strategy instruction for English-Language learners. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 137-153. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Constantinescu, I. (2007) Using Technology to Assist in Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension. Available: *The Internet TESL Journal*, Vol. XIII No 2: <http://iteslj.org/> (20-10-2011).
- Colley, A. (1987) Text comprehension. In J. Beech & A. Colley (eds). *Cognitive approaches to Reading*. 113-138. Chichester: J. Wiley & sons.
- Cunningham, A. (2005) Vocabulary Growth through independent reading and reading aloud to children. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 45-68. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Day R. & J. Park. (2005) Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17/ 1. 14, 60-73.
- Grabe, W. (1991) Current developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25/3, 375-406.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graesser, A. (2007) An Introduction to Strategic Reading Comprehension. In D. McNamara (ed.). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kendeou, P. et al (2007) Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy Interventions. In D. McNamara (ed.). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Μπασσέτας, Κ. (2001) Οι ολιστικές αντιλήψεις για την κατανόηση κειμένων και οι διδακτικές τους προεκτάσεις. Στο Βάμβουκας, Μ. & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας»*. Πρακτικά συνεδρίου. Τόμος Α, 412-429. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπασσέτας, Κ. (2002) *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

- Oakhill, J. & K. Cain. (2007) Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. In D. McNamara (ed.). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paribakht, T. S. & M. Wesche. (1997) Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in Second Language Vocabulary Acquisition. In Coady, J. & T. Huckin (eds). *Second Language Vocabulary Acquisition*. 174-200. Cambridge: CUP.
- Pigada, M. & N. Schmitt. (2006) Vocabulary acquisition from extensive reading. A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18/1, 1-28.
- Salataci, R. & A. Akyel. (2002) Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14/1, 1-17.
- Schwanenflugel, P. et al. (2005) Classroom practices for vocabulary enhancement in Prekindergarten: Lessons from PAVEd for success. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 155-177. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, J. (2005) Creating opportunities to acquire new word meaning from text. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 69-91. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sonbul, S. & N. Schmitt. (2010) Direct teaching of vocabulary after reading: is it worth the effort? *English Language Teaching Journal*, 64/3, 253-260.
- Stahl, A. S. & W. E. Nagy. (2006) *Teaching word meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Σφυρόερα, Μ. (1998) Η μελέτη των γνωστικών σχημάτων κατάκτησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων. Συστημική προσέγγιση και διδακτικές προεκτάσεις. Στο Λ. Μπεζέ (επιμ.). *Γνωστική ψυχολογία και Εκπαίδευση*. 107-178. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.