



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Προαγωγή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε  
μαθητές/τριες: Κοινωνικο-γνωστική θεώρηση»**

Φοιτήτρια: Λυμπέρη Μαριάννα

1<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Δερμιτζάκη Ειρήνη, Καθηγήτρια  
2<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Μότσιου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια

ΒΟΛΟΣ, Ιούνιος 2023

**Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Ειρήνη Δερμιτζάκη για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου προσέφερε και τον χρόνο που διέθεσε για την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας.

Στο ίδιο πλαίσιο, θα ήθελα να ευχαριστήσω εξίσου την συνεπιβλέπουσα καθηγήτριά μου Ελένη Μότσιου για τη συνεισφορά και τις εύστοχες υποδείξεις της που συνέβαλαν στο τελικό αποτέλεσμα.

## Περιεχόμενα

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Περιεχόμενα .....                                                                                                       | 3  |
| Εισαγωγή.....                                                                                                           | 4  |
| 1. Η αναγνωστική λειτουργία .....                                                                                       | 6  |
| 2. Η λειτουργία της αναγνωστικής κατανόησης .....                                                                       | 8  |
| 3. Η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση της αναγνωστικής κατανόησης. ....                                                    | 15 |
| 4. Μεταγινώσκειν και ανάγνωση.....                                                                                      | 18 |
| 5. Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές της αναγνωστικής κατανόησης. ....                                            | 22 |
| 5.1. Γνωστικές στρατηγικές.....                                                                                         | 22 |
| 5.2. Μεταγνωστικές στρατηγικές .....                                                                                    | 26 |
| 6. Τα κίνητρα των μαθητών για την επίτευξη αναγνωστικών στόχων .....                                                    | 31 |
| 7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης και διδακτικές πρακτικές .....                   | 37 |
| 8. Προσέγγιση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπό μια προοπτική χρήσης στρατηγικών. .... | 45 |
| Επίλογος.....                                                                                                           | 49 |
| Βιβλιογραφία .....                                                                                                      | 50 |

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κατάκτηση της ανάγνωσης αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία δημιουργίας νοήματος από γραπτά κείμενα, αλλά και μια θεμελιώδη δεξιότητα για τη σχολική ζωή. Ένας/μία αναγνώστης/στρια, μέσα από την αλληλεπίδραση με το κείμενο, επιδιώκει να αναπτύξει νοητικές αναπαραστάσεις, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες σχετικές πληροφορίες, αλλά και τις αποτελεσματικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (Gilakjani & Sabouri, 2016). Η έννοια της κατανόησης αποτελεί την βάση κάθε μαθησιακής διαδικασίας και συνδέεται άρρηκτα με την αποκωδικοποίηση, τη γνώση λεξιλογίου και την εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης. Για την αποτελεσματική κατανόηση, ο/η αναγνώστης/στρια οφείλει να εμπλέκεται σε ενεργητικές γνωστικές διεργασίες που θα τον βοηθήσουν να απεικονίσει εσωτερικά το κειμενικό περιεχόμενο και να συνθέσει τα προσλαμβάνοντα δεδομένα με τις υπάρχουσες γνώσεις του (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022).

Καθώς η ανάγνωση αποτελεί μια ενεργή και διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία, η προσέγγιση και εφαρμογή των στρατηγικών κατανόησης αποτελούν αναγκαιότητα αλλά και πρόκληση για το παιδί. Έχοντας ως κυριότερο στόχο την αναγνωστική κατανόηση, επιτυγχάνεται συγχρόνως και μια πρακτική μάθησης, εστιασμένη στην αυτόνομη δράση και ευελιξία των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται αναγνώστες/στριες, ικανοί/ές να ελέγχουν και να ρυθμίζουν κάθε στάδιο της μάθησής τους, μέσα από αυτορρυθμιζόμενες στρατηγικές, προκειμένου να επιτύχουν τους αρχικούς στόχους. Όταν ο/η μαθητής/τρια είναι αυτορρυθμιζόμενος/η έχει τη δυνατότητα να θέσει ακαδημαϊκούς στόχους, να παρακολουθήσει την πρόοδό του, να αυτοενισχύσει την προσπάθειά του και να προσαρμόσει τα στάδια της μαθησιακής του διαδικασίας, εάν είναι απαραίτητο (Rollins, Shanders, Jolivette & Virgin, 2022).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το ζήτημα της αναγνωστικής κατανόησης και τις στρατηγικές που την υποβοηθούν υπό μια κοινωνικο-γνωστική προοπτική. Πιο αναλυτικά, η *πρώτη* ενότητα αναφέρεται στην αναγνωστική λειτουργία και στους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξή της, ενώ στη *δεύτερη* γίνεται μια πιο εστιασμένη αναφορά στην έννοια της αναγνωστικής κατανόησης. Στην *τρίτη* ενότητα παρουσιάζονται κάποιες από τις δημοφιλείς

κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες που προσέγγισαν την διαδικασία της ανάγνωσης μέσα από στρατηγικές πρακτικές που προάγουν την αυτόνομη, ανεξάρτητη μάθηση. Η *τέταρτη* ενότητα επικεντρώνεται στο μεταγινώσκειν και στην αξία που έχει για την αναγνωστική κατανόηση και στη *πέμπτη* ενότητα παρουσιάζονται οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που συμβάλλουν στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας. Εν συνεχεία, στην *έκτη* ενότητα παρουσιάζεται η επιρροή των κινήτρων που ευθύνονται για την εμπλοκή των μαθητών στην διαδικασία της ανάγνωσης. Στην *έβδομη* ενότητα παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης μέσα από τη διδασκαλία στρατηγικών. Τέλος, στην *όγδοη* ενότητα γίνεται μια συνοπτική αναφορά στις δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση και στις διαφορετικές οπτικές για την αποτελεσματική προσέγγιση αυτών των μαθητών/τριών με έμφαση στη χρήση στρατηγικών.

## 1. Η αναγνωστική λειτουργία

Η αναγνωστική λειτουργία αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία συμβάλλει σημαντικά στην μετάδοση ενός πολιτισμού, ενώ αποτελεί βασική προϋπόθεση για την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην σημερινή κοινωνία, η ανάγνωση προσεγγίζεται ως μια εσωτερική επιθυμία και ανάγκη για μάθηση, επικοινωνία και μετάδοση πληροφοριών (Βάμβουκας, 2004). Παράλληλα με την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, εδραιώνονται εξίσου η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο, η δημιουργία γνωστικών σχημάτων, αλλά και ένα πλούσιο αναγνωστικό περιβάλλον που περιλαμβάνει τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, ως βασικό παράγοντα για την αυτονομία του (Βάμβουκας, 2004).

Έχει διαπιστωθεί πως η ανάγνωση συνιστά μια γνωστική διαδικασία, συγχρόνως όμως αποτελεί και μια ολοκληρωμένη, από το άτομο, ενέργεια. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις ενδιαφέρθηκαν να αναδείξουν την ανάγνωση ως το γνωστικό αποτέλεσμα και ως τον επικρατέστερο τρόπο μάθησης και κατάκτησης γνώσεων, με την άμεση συμμετοχή των παιδιών (Πόρποδας, 2002). Μια διδασκαλία, επομένως, προσανατολίζεται ταυτόχρονα στην ανάγνωση και στον συσχετισμό των προσωπικών εμπειριών, που θα διευκολύνουν τον/την μαθητή/τρια να προσεγγίσει την γνώση μέσα από την κατανόηση του εαυτού.

Στην έννοια της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης αναφέρθηκαν πολλές έρευνες, εστιάζοντας στους παράγοντες κατάκτησής της από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική ικανότητα ανάγνωσης φαίνεται να εξαρτάται σημαντικά από την ακρίβεια στην *αποκωδικοποίηση μιας λέξης*, από την *προσωδιακή ανάγνωση* και από την *αυτόματη επεξεργασία* (Τζιβινίκου, 2019). Η ακριβής *αποκωδικοποίηση των λέξεων* αφορά την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να εκφωνεί γραπτά σύμβολα (γράμματα) και λέξεις, όπως αυτά παρουσιάζονται σε ένα γραπτό κείμενο. Παράλληλα, καθιστά δυνατή την άντληση αναπαραστάσεων μέσα από αυτές, αξιοποιώντας μνημονικές λειτουργίες για την αποθήκευση και ανάσυρσή τους (Πόρποδας, 2002). Γενικότερα, αποτελεί μια αυτόματη διαδικασία κατασκευής σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ διαδοχικών λέξεων και προτάσεων, η οποία εξυπηρετεί στον σχηματισμό και στη νοηματοδότηση του λόγου (Nouwens, Groen, Kleemans & Verhoeven, 2021). Μάλιστα, οι Perfetti και Hart (2002) τόνισαν

την αξία της αναγνωστικής εμπειρίας, ως μια ευκαιρία για να αποκτήσουν οι μαθητές λεκτικές αναπαραστάσεις υψηλής ποιότητας (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2014). Ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, η παρουσία της αποκωδικοποίησης έχει αποδειχθεί καίρια για τα αρχικά στάδια της ανάγνωσης, ενώ η διαδικασία σταδιακά γίνεται ασυνείδητη, προκειμένου να διατεθούν οι γνωστικοί πόροι για την επεξεργασία του νοήματος (Nouwens et al., 2021). Κατά συνέπεια, η λανθασμένη εκφώνηση των λέξεων, ή η οποιαδήποτε απόκλιση από αυτό, δυσχεραίνουν σημαντικά την ανάγνωση αλλά και την κατανόηση του περιεχομένου. Το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι πλέον η μάθηση, αλλά η ανάγνωση που θα οδηγήσει σταδιακά στη μάθηση.

Η *προσωδιακή ανάγνωση* περιλαμβάνει τον ρυθμό, τον τόνο, την ένταση και τον επιτονισμό της ομιλίας, τα οποία μπορούν να διαφοροποιήσουν την κατανόηση ανάλογα με την χρήση τους από τον/την αναγνώστη/στρια (Schunemann, Sporer & Brunstein, 2013). Όσον αφορά την *αυτόματη επεξεργασία*, πρόκειται για την μετάβαση από την απλή ανάγνωση στην ευχερή και αυτοματοποιημένη αναγνώριση λέξεων, προκειμένου να τους προσδώσει νόημα. Για την διαδικασία αυτή απαιτείται η ελάχιστη δυνατή αξιοποίηση γνωστικών πόρων κατά την αποκωδικοποίηση των λέξεων, ώστε ο/ μαθητής/τρια να διαθέσει περισσότερους κατά την κατανόηση, ενώ κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή στρατηγικών που θα ωθήσουν τον/την αναγνώστη/στρια. Για την ανάγνωση, εξίσου σημαντικός προγνωστικός δείκτης αποτελεί η *φωνολογική επίγνωση*, που αφορά την ικανότητα του να αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι λέξεις αποτελούνται από ελάχιστες φωνητικές μορφές, τα φωνήματα. Η φωνολογική επίγνωση κρίνεται ως βασική προϋπόθεση της αναγνωστικής ικανότητας, καθώς αν ο/η μαθητής/τρια δεν αντιλαμβάνεται ότι οι λέξεις αναλύονται σε φωνήματα, δε θα μπορέσει να τα αντιστοιχίσει με τα γράμματα (Μότσιου, 2017). Ακόμη, σημαντικός δείκτης είναι και το *λεξιλόγιο* σχετικά με τον όγκο λεξιλογίου και την γνώση σημασιών που έχει ήδη κατακτήσει (Schunemann et al., 2013).

Η συστηματική ανάγνωση, λοιπόν, αποτελεί το μέσο προς την αναγνωστική κατανόηση μέσα από τον συνδυασμό δομών που βασίζονται στη γνώση και στο κείμενο. Οι λέξεις, ως οι μικρότερες δομές, αποτελούν την αφετηρία για την οικοδόμηση νοήματος και συμβάλλουν στην συντονισμένη ανάγνωση (Padeliadu & Antoniou, 2014), σε συνδυασμό με ορισμένους βασικούς παράγοντες που θα

αναφερθούν στη συνέχεια. Κατά συνέπεια, οι αναγνώστες/στρίες κατανοούν με επιτυχία ένα κείμενο όταν εφαρμόζουν μια σειρά από κατάλληλες στρατηγικές και προϋποθέσεις που σχετίζονται τόσο με εσωτερικές διεργασίες όσο και με καταστασιακούς παράγοντες (Schunemann et al., 2013).

## 2. Η λειτουργία της αναγνωστικής κατανόησης

Η έννοια της αναγνωστικής κατανόησης περιλαμβάνει την πρόσληψη, την συγκράτηση, την επεξεργασία και την αξιοποίηση ενός σημασιολογικού περιεχομένου, ως απαραίτητα συστατικά για την νοητική αναπαράσταση ενός κειμένου (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022). Δεν συνιστά απλώς μια θεμελιώδη αποκωδικοποίηση του συνόλου των γραπτών συμβόλων (γραμμάτων), αλλά ένα ευρύτερο σύνολο διανοητικών, αντιληπτικών, μνημονικών και γνωστικών ενεργειών πάνω στις ιδέες και στα γεγονότα του κειμένου (Βάμβουκας, 2014). Κατά τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, δηλαδή, επιδιώκεται η δόμηση των πληροφοριών ενός κειμένου, με διαφοροποιήσεις ωστόσο, ως προς τον τρόπο επεξεργασίας τους από τον/την αναγνώστη/στρία. Σε πιο πρώιμα στάδια, το άτομο αναπτύσσει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να κατηγοριοποιεί φωνήματα και να καθορίζει τη σημασία των λέξεων, ενώ κατά την ανάγνωση επιτελείται μια πιο σύνθετη διαδικασία. Η πολυσημία των λέξεων και η προτασιακή σημασία απαιτούν πιο αφηρημένες, σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στα συστατικά της πρότασης (π.χ. χρόνος, αιτία, κ.α.) και μετέπειτα του κειμένου (Μότσιου, 2017).

Κάθε αναγνώστης/στρία επιδιώκει να διακρίνει τις σημαντικές πληροφορίες και συγχρόνως να κατασκευάσει μια σημασιολογική αναπαράσταση, βασιζόμενος/η στη συσχέτιση και στην ενεργοποίηση των νέων δεδομένων (Βάμβουκας, 2014). Ειδικότερα, η κατανόηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια ανεξάρτητη παράμετρος, η οποία σε συνδυασμό με την διαδικασία της κωδικοποίησης, καθιστά εφικτή την αποτελεσματική ανάγνωση (Πόρποδας, 2002). Για την επιτυχή αναγνωστική κατανόηση, επομένως, απαιτείται η αρμονική λειτουργία και των δύο παραμέτρων (αποκωδικοποίηση και εξαγωγή νοήματος), καθώς η δυσλειτουργία της μίας καθυστερεί σημαντικά την διαδικασία της κατανόησης (Schunemann et al., 2013).

Ο προσδιορισμός της αναγνωστικής κατανόησης ως μιας πολυεπίπεδης διαδικασίας, ανταποκρίνεται και στις διατυπώσεις του Kintsch (1998) σχετικά με τις διαφορετικές παραμέτρους που συντελούν σε αυτή. Ειδικότερα, γίνεται μια διάκριση τριών επιπέδων, προκειμένου ένας/μία αναγνώστης/στρια να επιτύχει το τελικό στάδιο της νοηματοδότησης ενός κειμένου. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει μια διαδικασία «επιφανειακής» ανάγνωσης, όπου ο/η αναγνώστης/στρια επεξεργάζεται τα δομικά στοιχεία του κειμένου – και συγκεκριμένα το λεξιλόγιο – και τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022). Από την μεμονωμένη, δηλαδή, ερμηνεία των λέξεων, επιδιώκεται σταδιακά μια συλλογική κατανόηση των μεγαλύτερων τμημάτων, των προτάσεων.

Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται σε μια πιο γενικευμένη σημασιολογική αναπαράσταση ενός κειμένου, που περιλαμβάνει την κατανόηση των προτασιακών δομών σε σχέση με το κείμενο. Η κατανόηση μιας πρότασης σε σχέση με τις υπόλοιπες αποκαλύπτει ένα δίκτυο πληροφοριών, το οποίο είναι χρήσιμο για την νοηματοδότηση του συνόλου, ενώ βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική κατανόηση αποτελεί η συνοχή των διαθέσιμων πληροφοριών (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022). Βέβαια, εκτός από το περιεχόμενο των προτάσεων, στο δεύτερο επίπεδο συμπεριλαμβάνεται και η κατανόηση της κεντρικής ιδέας του κειμένου, σύμφωνα με την οποία εντοπίζονται και οι σχετικές θεματικές του ενότητες. Η διαδικασία αυτή βέβαια συνιστά την μακροδομή του κειμένου και επομένως αποτελεί μια διαδικασία ανεπτυγμένων δεξιοτήτων για τους/τις μαθητές/τριες.

Τέλος, το τρίτο επίπεδο εστιάζει στην κατανόηση μέσα από την διατύπωση συμπερασμάτων και συσχετισμών με βάση τα δεδομένα του κειμένου. Το στάδιο αυτό της αναγνωστικής κατανόησης προϋποθέτει την αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων του παιδιού και των γνωστικών του πεποιθήσεων και είναι αυτό κατά το οποίο προδίδεται ένας βαθμός υποκειμενικότητας στο κείμενο (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022).

Η κατανόηση του γραπτού λόγου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Το νόημα που προσδίδει ένας/μία αναγνώστης/στρια στο κείμενο δεν σχετίζεται μόνο με τις διαθέσιμες πληροφορίες, αλλά σε ένα μεγάλο ποσοστό η ερμηνεία του εξαρτάται και από τις γνώσεις που ήδη κατέχει. Τα ερεθίσματα του κειμένου, δηλαδή, σε συνδυασμό με τις

προϋπάρχουσες γνώσεις αποτελούν τα βασικότερα συστατικά για την νοηματοδότηση των πληροφοριών που παρέχει η ανάγνωση. Η άποψη αυτή διαφαίνεται και μέσα από ερευνητικά δεδομένα, όπου υποστηρίζεται πως ο/η αναγνώστης/στρια χρησιμοποιεί εξίσου οπτικές (όσες βρίσκονται έντυπες στο κείμενο) και εγκεφαλικές πληροφορίες (Sporer, Brunstein & Kieschke, 2009). Πρόκειται, επομένως, για μια διαδικασία όπου η ισορροπία των δύο διεργασιών επιφέρει τα επιτυχή αποτελέσματα.

Υποστηρίζεται ότι, η αναγνωστική κατανόηση συμβάλλει στην διαμόρφωση νοημάτων από το άτομο, μέσα από διαδικασίες που προωθούν την αξιοποίηση γνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Folmer & Sperling, 2019). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ένας καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την διαδικασία αυτή είναι η *προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου* που προέρχεται είτε από την μάθηση, είτε από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, καθώς και η *σύνδεση των πληροφοριών του κειμένου* με αυτή και τα *συμπεράσματα* τα οποία διατυπώνει στο τέλος ο/η μαθητής/τρια (Βάμβουκας, 2004). Η υποκειμενική οπτική δηλαδή, επηρεάζει σημαντικά την πορεία της ανάγνωσης, καθώς μεταφέρονται οι προσωπικές στάσεις, τα ενδιαφέροντα, ή ακόμη και οι προσδοκίες του ατόμου για αυτό που διαβάσει.

Καθώς πρόκειται για μια διαδικασία διατύπωσης υποθέσεων και επαλήθευσης προσδοκιών, τα γεγονότα ενός κειμένου μπορούν να γίνουν κατανοητά με διαφορετικό τρόπο από κάθε αναγνώστη/στρια. Ανάλογα με τις αντιλήψεις του ατόμου για τα πρόσωπα και τις καταστάσεις που πραγματεύονται, μπορούν να υπάρξουν υποκειμενικές ερμηνείες αντίστοιχες σε αριθμό με τους/τις αναγνώστες/στρίες. Ασφαλώς, ένα κείμενο δεν μπορεί να ερμηνευθεί απόλυτα ελεύθερα από το άτομο, απλώς ο συγγραφέας αναλαμβάνει να διατηρήσει ορισμένες συμβάσεις, παραλείποντας όσα ενδεχομένως θεωρεί ήδη κεκτημένες γνώσεις του/της αναγνώστη/στρίας. Ωστόσο, υπάρχει η πιθανότητα ορισμένα σημεία να είναι εκτός του γνωστικού πεδίου του, δημιουργώντας κενά στην νοηματοδότηση του κειμένου και οδηγώντας τον στην υποκειμενική ερμηνεία (Βάμβουκας, 2004).

Ιδιαίτερα καθοριστικός για την αναγνωστική κατανόηση είναι ο παράγοντας του *λεξιλογίου*, κατά κύριο λόγο στις μικρές ηλικιακές ομάδες (Τζιβινίκου, 2019). Το επαρκές λεξιλόγιο αλλά και οι προαπαιτούμενες γνώσεις που προαναφέρθηκαν,

είναι δύο βασικές δεξιότητες της αναγνωστικής διαδικασίας και των αρχικών σταδίων κατανόησης και η κατάκτησή τους προηγείται σημαντικά από μετέπειτα βήματα που αφορούν την ανάλυση του περιεχομένου (Βάμβουκας, 2004).

Συμπληρωματικά με το λεξιλόγιο, ορισμένοι εξίσου καθοριστικοί ενδοατομικοί παράγοντες που υπεισέρχονται στην αναγνωστική διαδικασία είναι η *μνήμη*, η *διάθεση* και τα *συναισθήματα* κάθε αναγνώστη/στριας (Δερμιτζάκη & Παπακοσμά, 2020), αλλά και ο *βαθμός εμπλοκής* του τη δεδομένη στιγμή.

Όσον αφορά τον παράγοντα της μνήμης που προαναφέρθηκε, πρόκειται για την απαραίτητη ικανότητα του ατόμου να αποθηκεύει και να συγκρατεί ένα μέρος των πληροφοριών. Ο μηχανισμός αυτός, εξυπηρετεί την ανάγκη κατανόησης του ατόμου, ενώ κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αναλαμβάνει να ενσωματώσει τα νέα κειμενικά δεδομένα με βάση τα ήδη υπάρχοντα (Nouwens et al., 2021). Οι αναγνώστες/στρίες συγκρατούν στη μνήμη τους το εννοιολογικό σύνολο ενός κειμένου, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από την κατανόηση των μεμονωμένων εννοιών των λέξεων και των μεταξύ τους σχέσεων. Ανεξάρτητα από την ανάγνωση, η λειτουργία της μνήμης σχετίζεται άμεσα και με την αντιληπτική ικανότητα του/της μαθητή/τριας, απαραίτητη για την αναγνώριση και συγκράτηση των γραμμάτων (Πόρποδας, 2002).

Στους ανασταλτικούς παράγοντες της κατανόησης συμπεριλαμβάνεται η *έλλειψη ευχέρειας* των μαθητών/τριών σε ορισμένους τομείς, τόσο κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, όσο και κατά την απόδοση νοήματος. Η έννοια της ευχέρειας θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως προς την ακρίβεια της ανάγνωσης, την ταχύτητα αλλά και την αναγνώριση των λέξεων του κειμένου (Τζιβινίκου, 2019). Ορισμένοι/ες αναγνώστες/στρίες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μπορεί να είναι σε θέση να κατανοούν ένα βασικό λεξιλόγιο, ωστόσο δεν αντιλαμβάνονται επαρκώς τις σχέσεις και την αλληλουχία ανάμεσα στις προτάσεις. Θεωρητικά, ένα παιδί που δεν έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένες αυτές τις δεξιότητες, «καταναλώνει» περισσότερη γνωστική ενέργεια ώστε να τις αναπληρώσει. Στην περίπτωση αυτή, βρίσκεται σε μειονεκτική θέση η αναγνωστική κατανόηση, καθώς εξαντλούνται οι διαθέσιμοι γνωστικοί πόροι του που απαιτούνται για την διαδικασία (Nouwens et al., 2021).

Γενικότερα, η ανάγνωση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί μια προσαρμοσμένη μαθησιακή συμπεριφορά και την ενεργητική παρουσία του/της

αναγνώστη/στριας, ο/η οποίος/α θεωρείται ότι πρέπει να προσπαθεί συνειδητά να παρακολουθεί και να ρυθμίζει την αναγνωστική του κατανόηση (Δερμιτζάκη & Παπακοσμά, 2020). Σημαντικές για την αναγνωστική διαδικασία και κατανόηση είναι η γνώση και εφαρμογή στρατηγικών, των δεξιοτήτων και τεχνικών δηλαδή που διευκολύνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών/τριών. Η *απουσία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης* συχνά δυσκολεύει τον μαθητή/τρια σε προσπάθεια και επένδυση χρόνο, καθώς ο ρόλος τους είναι να βοηθούν στην εις βάθος επεξεργασία του κειμένου από το παιδί. Αυτές οι στρατηγικές και τεχνικές είναι δυνατό να εφαρμόζονται σε ασυνείδητο επίπεδο από το παιδί (Blachowicz & Ogle, 2008). Ο/η αναγνώστης/στρια είτε επειδή δεν διαθέτει τις απαραίτητες στρατηγικές μάθησης, είτε επειδή δεν γνωρίζει πώς να τις εφαρμόσει, δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στην επεξεργασία και στην ερμηνεία του κειμένου (Δερμιτζάκη & Παπακοσμά, 2020). Έρευνες που διεξήχθησαν με επίκεντρο την αναγνωστική κατανόηση, υποστήριξαν την συσχέτιση της στρατηγικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών με τα αναγνωστικά τους επιτεύγματα. Η υψηλή αποτελεσματικότητα στην κατανόηση συνδέεται τόσο με την χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης από το άτομο, όσο και με την αντίστοιχη ευελιξία που απαιτείται για την εφαρμογή τους (Dermitzaki et al., 2008).

Ειδικότερα, η αποτελεσματική κατανόηση προϋποθέτει σημαντικές διεργασίες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από αυτή. Για παράδειγμα, από έρευνες προέκυψε η διαπίστωση, ότι είναι δυνατό να υπάρχουν σφάλματα και ελλείψεις κατά το προαναγνωστικό στάδιο, όπως και η «φτωχή» προετοιμασία των αναγνωστών (Dermitzaki et al., 2008). Μια σημαντική προαναγνωστική δεξιότητα είναι αυτή του σχεδιασμού (planning), σύμφωνα με την οποία το άτομο καλείται να διακρίνει και να επιλέξει τις απαραίτητες ενέργειες για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός αναγνωστικού στόχου (Nouwens et al., 2021). Συντελείται, ουσιαστικά, μια διαδικασία προσέγγισης ενός γνωστικού στόχου, και ο/η μαθητής/τρια θέτει τους δικούς του στόχους για την αναγνωστική κατανόηση (Dermitzaki et al., 2008). Ο σχεδιασμός της δράσης πριν από την αναγνωστική διαδικασία υποστηρίζει το άτομο να παρακολουθεί κριτικά τις αναπαραστάσεις του κειμένου, επιλέγοντας ή αλλάζοντας το πλάνο των στρατηγικών. Στο πλαίσιο ερευνών, οι υψηλές επιδόσεις συνδέονταν με συχνές συμπεριφορές σχεδιασμού της αναγνωστικής κατανόησης (Dermitzaki et al., 2008).

Κατά την ενασχόληση με την κατανόηση του κειμένου και κατά την πορεία της ανάγνωσης, είναι δυνατή η ενασχόληση με μεταγνωστικές διαδικασίες, όπως η παρακολούθηση της επιτυχίας της ατομικής κατανόησης, η κατανόηση συλλογισμών αλλά και η κριτική χρήση των αναγνωστικών στρατηγικών (Nouwens et al., 2021). Ενώ, μετά το τέλος της αναγνωστικής διαδικασίας, το άτομο αξιολογεί τον βαθμό κατανόησης του κειμένου και επίτευξης του αναγνωστικού στόχου.

Επιπλέον, ενδοατομικοί παράγοντες που συνδέονται με την αναγνωστική κατανόηση είναι τα *κίνητρα* αλλά και οι *στόχοι* που παρακινούν τον/την αναγνώστη/στρια να εμπλακεί στη διαδικασία, τα οποία έχουν καθοριστική σημασία στην αποτελεσματικότητα της κατανόησης του κειμένου, με το οποίο έρχεται σε επαφή (Schunemann et al., 2013). Οι ανεπτυγμένες ικανότητες των μαθητών/τριών για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός έργου, δεν αποτελούν από μόνες τους ένα δυνατό ερέθισμα προκειμένου να εμπλακούν στην διαδικασία. Ισχυρά κίνητρα απαιτούνται για να εμπλακεί στην ανάγνωση, ενώ η ανεπαρκής επιμονή δεν βοηθά τους μαθητές/τριες ώστε να ενεργοποιήσουν τα γνωστικά τους διαθέσιμα. Ακόμη, η κατάσταση μπορεί να δυσκολέψει στην περίπτωση που το κείμενο που τους δίνεται είναι απαιτητικό και χρειάζεται να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια (Δερμιτζάκη, 2017). Στην περίπτωση αυτή, ένα παιδί μπορεί να έρχεται αντιμέτωπο με αρνητικά συναισθήματα, όπως η απογοήτευση και η ματαιώση, αναστέλλοντας πιθανώς την επιθυμία του για μελλοντική ενασχόληση με αναγνωστικά έργα.

Επιπροσθέτως, η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζεται και από παράγοντες που δεν σχετίζονται με τους/τις μαθητές/τριες, αλλά με το ίδιο το κείμενο. Στους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνονται τα *χαρακτηριστικά του αναγνωστικού υλικού* - το κειμενικό είδος δηλαδή που διατίθεται προς ανάγνωση και η *μορφοσυντακτική ενημερότητα* (Padeliadu & Antoniou, 2014). Συγκεκριμένα, το υλικό της ανάγνωσης με το οποίο έρχεται σε επαφή ένας/μία μαθητής/τρια διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούν την ανάγνωση και την κατανόησή του (Folmer & Sperling, 2019). Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι ιδέες του συγγραφέα συνιστούν την συνεκτικότητα, δηλαδή την θεματική οργάνωση ενός κειμένου (αρχή-μέση-τέλος), ενώ αξιοποιώντας το κατάλληλο κειμενικό είδος επιδιώκει να προσεγγίσει την συναισθηματική ή την γνωστική πλευρά κάθε αναγνώστη/στριας (Padeliadu & Antoniou, 2014). Παράλληλα με την νοηματική

αλληλουχία του κειμένου, σημαντικός είναι και ο ρόλος των γλωσσικών στοιχείων (π.χ. σύνδεση φράσεων, προτάσεων) με τα οποία επιτυγχάνεται η συνοχή, η συνάφεια δηλαδή στην δομή του κειμένου (Μότσιου, 2017). Πιο συγκεκριμένα, ένα αφηγηματικό κείμενο, το οποίο απευθύνεται ιδιαίτερα στις μικρές ηλικιακές ομάδες, έχει μια συγκεκριμένη κειμενική δομή, καθώς στοχεύει στην επεξήγηση γεγονότων, στην αναζήτηση στόχων αλλά και στην κατανόηση των συναισθημάτων. Ωστόσο, κειμενικά είδη όπως τα επεξηγηματικά, προκαλούν σύγχυση στην προσπάθεια του παιδιού-αναγνώστη για κατανόηση, λόγω της περίπλοκης δομής τους. Το σύνθετο λεξιλόγιο και οι διεργασίες για την σύνδεση προϋπαρχουσών και νέων γνώσεων απαιτούν μεταγνωστική επίγνωση από τα παιδιά, αλλά και δεξιότητες που δεν εντοπίζονται εύκολα στα πρώιμα χαρακτηριστικά τους (Padeliadu & Antoniou, 2014). Η διάκριση αυτή, επομένως επιφέρει αλλαγές στην γραπτή απόδοση ενός κειμένου και στην εξοικείωση με αυτό, διαφοροποιώντας και τον τρόπο με τον οποίο το παιδί θα το προσεγγίσει, θα το διαβάσει και τελικά θα το κατανοήσει.

Στους κειμενικούς παράγοντες, περιλαμβάνεται και η *συντακτική δομή*, όπως η απλουστευμένη σύνταξη, οι μικρές προτάσεις, αλλά και το προσαρμοσμένο – στα παιδιά – ύφος, τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχή αναγνωστική κατανόηση. Το *περιεχόμενο*, ακόμη, αποτελεί παράγοντα που δύναται να προσελκύσει το ενδιαφέρον του/της αναγνώστη/στριας, αλλά και να αφυπνίσει τη διάθεση για εμπλοκή με το κείμενο. Τέλος, ο *τίτλος* και οι *εικόνες* ενός κειμένου αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την κατανόηση, αφού βοηθούν ώστε να συνδέσει τις πληροφορίες, να δομήσει γνωστικά σχήματα και να οπτικοποιήσει ορισμένες έννοιες (Πόρποδας, 2002).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως η διαδικασία της ανάγνωσης και της αντίστοιχης νοηματοδότησης ενός κειμένου προϋποθέτουν την συνύπαρξη πολλών παραγόντων που τις επηρεάζουν. Βέβαια, ορισμένοι από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν μπορεί να αλληλοεπηρεάζονται αλλά και μετασχηματίζονται. Ένα παράδειγμα αποτελούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις, οι οποίες καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, αλλά διαμορφώνονται εκ νέου και προσαρμόζονται με βάση τις νέες γνώσεις με τις οποίες έρχεται σε επαφή το άτομο. Η αναγνωστική κατανόηση, επομένως, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια ενεργητική, αλληλεπιδραστική διεργασία, κατά την οποία παράγοντες όπως οι

στάσεις προς την ανάγνωση, το λεξιλόγιο, οι στρατηγικές κατανόησης αλλά και τα κίνητρα του ατόμου τη μεταβάλλουν αλλά και μεταβάλλονται εξίσου.

### 3. Η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση της αναγνωστικής κατανόησης

Όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες, η αποτελεσματική κατανόηση του γραπτού λόγου αποτελεί «κλειδί» για την επικοινωνία και για την ενσωμάτωση του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Ο/η αναγνώστης/στρια θα πρέπει να έχει την ικανότητα να ανταποκριθεί σε διαφορετικές αναγνωστικές συνθήκες, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά κάθε κειμένου.

Σταδιακά, η πεποίθηση ότι ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί την αυθεντία που αναλαμβάνει αποκλειστικά να μεταδώσει τη γνώση στους μαθητές/τριες έχει εκλείψει. Μέσα από την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στην κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση γίνεται κατανοητή η αυτονομία του παιδιού, στο οποίο πρέπει να δίνονται τα απαραίτητα περιθώρια για να θέσει τους προσωπικούς του στόχους και να αναλάβει πρωτοβουλίες κατά τη μάθηση (Mason, 2004). Παραχωρείται, δηλαδή, από τον/την εκπαιδευτικό σημαντικό μέρος της διδασκαλίας και των σχετικών αποφάσεων, ώστε να βρεθούν στο επίκεντρο οι μαθητές/τριες, στοχεύοντας στην αυτορρύθμισή τους. Για να επιτευχθεί αυτή η αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας, στα πλαίσια της αναγνωστικής κατανόησης, οι μαθητές/τριες σε συνδυασμό με τις κατάλληλες στρατηγικές αξιοποιούν και τις προϋπάρχουσες γνώσεις που διαθέτουν.

Καθώς μερικές φορές οι πληροφορίες που παρέχονται από ένα γραπτό κείμενο είναι ελλιπείς ή δεν έχουν συνοχή, ο/η αναγνώστης/στρια οφείλει να ανακαλέσει και να βασιστεί σε γνώσεις που ήδη διαθέτει, προκειμένου να αποδώσει νοήματα και να εξάγει τα σχετικά συμπεράσματα (Ozuru, Dempsey & McNamara, 2009). Η πεποίθηση αυτή βασίζεται κυρίως στην κονστрукτιβιστική προσέγγιση (*Constructivism*). Η προσέγγιση αυτή που έχει ως χαρακτηριστικό γνώρισμα την δόμηση της γνώσης από το άτομο, επικεντρώνεται στην έννοια της μάθησης και όχι της διδασκαλίας. Στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας, η θεωρητική προσέγγιση υποστηρίζει την ικανότητα του ατόμου να μεταφέρει σε ένα νέο γνωστικό αντικείμενο, τις προηγούμενες γνώσεις και τα υπάρχοντα νοητικά σχήματα που

διαθέτει. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση μετατρέπεται σε μια υποκειμενική και προσωπική διεργασία που διαρκώς μεταβάλλεται, καθώς το άτομο βιώνει νέες εμπειρίες, καθιστώντας έτσι την αναγνωστική διαδικασία ως μια δημιουργική κατασκευαστική πορεία (Κουτσουράκη, 2009). Όπως προαναφέρθηκε, κατά την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η διδακτική ευθύνη μεταφέρεται σταδιακά στους/στις μαθητές/τριες και μετατρέπεται σε μια διδασκαλία και εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης. Νωρίτερα, ο Vygotsky, μέσα από την θεωρία του εποικοδομητισμού, υποστήριξε πως τα έργα που μπορεί να ολοκληρώσει ένα παιδί με την παροχή βοήθειας, στο μέλλον θα είναι ικανό να τα ολοκληρώσει ανεξάρτητο (Τζιβινίκου, 2019). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση προβάλλει την πεποίθηση αυτή στα στάδια και στις στρατηγικές που απαιτούνται για την αναγνωστική κατανόηση, μέσα από την παρατήρηση και την μίμηση της μοντελοποίησης του/της εκπαιδευτικού (βλ. Mason, 2004), όπως παρουσιάζεται στις επόμενες ενότητες της εργασίας. Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων της αυτο-ρύθμισης της μάθησης έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική από την προσχολική ηλικία έως και σε μαθητές/τριες μεγαλύτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Η έννοια της αυτορρύθμισης αναφέρεται στην ικανότητα του/της μαθητή/τριας να παρακολουθεί, να ελέγχει και να ρυθμίζει μια μαθησιακή διαδικασία (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Όσον αφορά την περίπτωση της ανάγνωσης, η αυτορρυθμιστική δεξιότητα περιλαμβάνει τον εντοπισμό του επιπέδου κατανόησης ενός κειμένου από το άτομο, την αξιολόγηση, αλλά και την λήψη μέτρων για την βελτίωση των σχετικών δυσκολιών (Κουτσουράκη, 2009). Για τους στόχους αυτούς, είναι σημαντική η κατάκτηση και η αξιοποίηση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Μια διαδεδομένη θεωρητική προσέγγιση, η οποία ερμηνεύει την απόκτηση δεξιοτήτων και στρατηγικών από τους/τις μαθητές/τριες είναι η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση που έχει τις βάσεις της στην γνωστή θεωρία του Α. Bandura. Η θεωρία αυτή θέτει στο επίκεντρο τις πεποιθήσεις των μαθητών/τριών και εξετάζει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες το άτομο μαθαίνει, παρατηρώντας την συμπεριφορά των άλλων, αποκτώντας έτσι σταδιακά δεξιότητες και τον έλεγχο της δικής του συμπεριφοράς (Bandura, 1997). Με βάση την προσέγγιση αυτή, η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και της μάθησης αποτελεί ένα σύστημα, μέσα από

το οποίο το άτομο είναι ικανό να ελέγξει τους στόχους και τις αποφάσεις του και στη συνέχεια να δράσει με βάση αυτές, διατηρώντας μια κριτική στάση προς τον εαυτό. Πρόκειται δηλαδή, για μια απαιτητική διεργασία, κατά την οποία το άτομο θα κατευθυνθεί σε αλλαγές πτυχών της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων αλλά και των μαθησιακών του επιδόσεων (Κατσαντώνης, 2020). Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία βασίζεται σε αρχές που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η μάθηση μέσω της παρατήρησης, η ενθάρρυνση να επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες συμπεριφορές προσανατολισμένες σε επιτεύξιμους στόχους, αλλά και η διαμόρφωση προσδοκιών για τις μελλοντικές συνέπειες μιας ενέργειας. Σε γενικές γραμμές, επιδιώκεται μια σταδιακή μετάβαση των μαθητών/τριών σε μια περισσότερο ανεξάρτητη μορφή αυτορρύθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δερμιτζάκη, 2017).

Ένα από τα επικρατέστερα μοντέλα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης –το οποίο βασίζεται στην κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση– είναι το ‘κυκλικό’, που υποστηρίχθηκε από τον Zimmerman (2000) και διακρίνεται σε τρεις φάσεις. Ειδικότερα, ο Zimmerman διέκρινε τις φάσεις της *προετοιμασίας*, της *εκτέλεσης* και του *αναστοχασμού*, όπου το άτομο διαδοχικά καθορίζει στόχους, ενεργεί με βάση αυτούς και, εν τέλει, αυτοαξιολογεί τις πράξεις και τις επιδόσεις του. Η αλληλουχία των σταδίων, βέβαια, προϋποθέτει την εφαρμογή στρατηγικών από τους μαθητές, όπως η οργάνωση της μάθησης, η επεξεργασία και η οικοδόμηση γνώσεων, και ο αναστοχασμός ώστε να αποκτήσουν σταδιακά τον έλεγχο της μάθησής τους (Δερμιτζάκη & Παπακοσμά, 2020).

Ως προς την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, εδώ εμπεριέχονται έννοιες όπως ο έλεγχος και η διατήρηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Ένας/μία μαθητής/τρια παρεμβαίνει στην συμπεριφορά του με στόχο να ρυθμίσει πτυχές της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων του και να αναλάβει ενεργό ρόλο στη μάθηση (Schunemann et al., 2013). Βέβαια, η συμπεριφορά ενός ατόμου δεν είναι ένα «ανώδυνο» αντικείμενο παρατήρησης, επομένως κάθε παιδί χρειάζεται να εφαρμόσει ένα σύνολο στρατηγικών. Είναι απαραίτητο για έναν/μία μαθητή/τρια να συμμετέχει ενεργά, να παίρνει πρωτοβουλίες, να αυτοενισχύει κάθε προσπάθειά του, αλλά και να θέτει σε εφαρμογή εσωτερικές διαδικασίες όπως η στρατηγική σκέψη (Dermitzaki et al., 2008).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι ικανοί/ές αναγνώστες/τριες εμπλέκονται σε απαιτητικές και σύνθετες διαδικασίες επεξεργασίας του αναγνωστικού υλικού, καθώς είναι σε θέση να διαχωρίζουν τις πληροφορίες του κειμένου, να τις επεξεργάζονται και να αναπτύσσουν συνδυαστικές ικανότητες, ενώ εντοπίζουν ευκολότερα και με μεγαλύτερη ευστοχία πιθανά σφάλματα (Dermitzaki et al., 2008). Μάλιστα, διαμορφώνουν σχέδια και προσχεδιασμένες στρατηγικές, προκειμένου να έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας, να δημιουργούν νοήματα καθώς διαβάζουν, αλλά και να κατευθύνουν την κατανόησή τους (Blachowicz & Ogle, 2008). Αντιθέτως, οι λιγότερο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες περιορίζονται αισθητά κατά την διαδικασία ανάγνωσης, λόγω της δυσκολίας να σχεδιάσουν πώς θα επιτύχουν τον αναγνωστικό στόχο, να παρακολουθήσουν την κατανόησή τους και να προσδιορίσουν τα προβλήματα κατανόησης που ίσως αντιμετωπίσουν. Η ελλιπής επιλογή συνδυαστικών στρατηγικών, αλλά και η δυσκολία στην κατανόηση των απαιτήσεων κάθε περίπτωσης, δημιουργούν σημαντικά εμπόδια στην διαδικασία της ανάγνωσης (Dermitzaki et al., 2008).

Η προσέγγιση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης ως μια επίκτητη μαθησιακή ικανότητα, βοήθησε στο να εστιάσουν οι ερευνητές το ενδιαφέρον τους στις ενέργειες των μαθητών/τριών. Η Mason (2004) αναφέρθηκε ιδιαίτερα στον παράγοντα της αυτο-ρύθμισης για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης, και συγκεκριμένα στις παραμέτρους της αυτο-διδασκαλίας, του καθορισμού στόχων, της αυτο-παρακολούθησης και της αυτο-ενίσχυσης. Η ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται τις διαθέσιμες πληροφορίες, να τις συσχετίζει με τις γνώσεις του αλλά και να αξιολογεί τις προσπάθειές του αποτελούν μερικά από τα στάδια για μια πιο ανεξάρτητη μάθηση (Mason, 2004). Θέτοντας τον/την μαθητή/τρια στο επίκεντρο, ενισχύεται η αντίληψη της αυτόνομης μάθησης, κατά την οποία τα άτομα διαμορφώνουν ενεργητικά γνώσεις και πεποιθήσεις, βελτιώνοντας τις δεξιότητες αυτο-ρύθμισης της μάθησης (Δερμιτζάκη, 2017).

#### 4. Μεταγινώσκειν και ανάγνωση

Το μεταγινώσκειν ορίζεται ως η γνώση για την γνώση, η ενημερότητα δηλαδή ενός ατόμου για το σύνολο των γνωστικών δομών που διαθέτει. Η ορολογία αυτή

διατυπώθηκε αρχικά το 1976 από τον αναπτυξιακό ψυχολόγο John H. Flavell, ο οποίος όρισε το μεταγινώσκειν ως *«την γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του διαδικασίες, τα προϊόντα του και οτιδήποτε σχετικό με αυτές, η οποία περιλαμβάνει την ενεργό παρακολούθηση και την επακόλουθη ρύθμιση και ενορχήστρωση των δραστηριοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών»* (Κουτσουνάκη, 2009).

Η έννοια του «μεταγινώσκειν» αποτέλεσε πρόκληση στον ακριβή προσδιορισμό της από πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές. Ωστόσο, συμφώνησαν στο ευρύτερο πλαίσιο που αντιμετωπίζει την γνώση ως μια διαδικασία σκέψης και σκόπιμης χρήσης στρατηγικών από το άτομο (Pressley & Gaskins, 2006). Πιο συγκεκριμένα, ο Flavell προσδιόρισε την μεταγνωστική γνώση ως ένα γνωστικό σχήμα, αποθηκευμένο στην μνήμη του ατόμου το οποίο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τους στόχους, τις στρατηγικές και τις εμπειρίες του.

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι γνώσεις κάθε ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες συνιστούν την ουσία του όρου μεταγινώσκειν. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η έννοια της γνώσης θα μπορούσε να διακριθεί εξίσου σε τρία ευρύτερα είδη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Πρόκειται, συγκεκριμένα, για την δηλωτική γνώση (declarative knowledge), όπου το άτομο έχει επίγνωση της αξίας μιας στρατηγικής, για την διαδικαστική (procedural knowledge), κατά την οποία γνωρίζουν πώς να εφαρμόζουν μια αναγνωστικής στρατηγική αποτελεσματικά, αλλά και για την καταστασιακή, ή αλλιώς γνώση συνθηκών (conditional knowledge), αναφέρεται στην ικανότητα γενίκευσης μιας στρατηγικής από το άτομο και ειδικότερα στην γνώση του πότε, πού και γιατί την εφαρμόζει (Κουτσουνάκη, 2009).

Η μεταγνωστική γνώση λειτουργεί συμπληρωματικά με τις μεταγνωστικές εμπειρίες, οι οποίες αναφέρονται στις συνειδητές γνωστικές εμπειρίες και δραστηριότητες που βιώνει το άτομο κατά την προσπάθεια επίγνωσης των προσωπικών του γνωστικών πληροφοριών (Κουτσουνάκη, 2009). Τα παιδιά, δηλαδή, σταδιακά συνειδητοποιούν την λειτουργία των γνωστικών δομών τους και προσπαθούν να τις προσαρμόσουν, να τις αξιοποιήσουν και να τις διαχειριστούν, προκειμένου να επιτύχουν ορισμένους στόχους.

Ενώ αρχικά η περιοχή του μεταγινώσκειν αποτέλεσε αντικείμενο εστίασης της ψυχολογίας, αργότερα διευρύνθηκε περιλαμβάνοντας στις προσεγγίσεις του τον

τομέα της εκπαίδευσης και των μαθησιακών διαδικασιών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Στην έννοια του μεταγινώσκειν περιλαμβάνονται οι μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στην κατάλληλη γνώση, ανάκληση και εφαρμογή στρατηγικών, όπως ο αυτο-έλεγχος, η αυτο-παρακολούθηση και οι αυτο-ερωτήσεις. Μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, προέκυψε η πεποίθηση πως οι μαθητές/τριες με ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες είχαν σημαντικές πιθανότητες να σημειώσουν περισσότερες μαθησιακές επιτυχίες. Κατά τη δεκαετία του 1990 αυτό αποτέλεσε μια κοινή παραδοχή, με αποτέλεσμα να αυξάνεται σημαντικά η προώθηση των μεταγνωστικών στρατηγικών, χωρίς όμως πρακτικά να κερδίζει το ενδιαφέρον των σχολείων (Perry, Lundie & Golder, 2019). Σταδιακά, τα ερευνητικά δεδομένα απέδειξαν την αποτελεσματικότητα του μεταγινώσκειν, υποδεικνύοντας όμως την σημασία του να γενικεύονται οι μαθημένες στρατηγικές στα μαθησιακά πεδία ή μαθήματα και να υπάρχει σαφήνεια των μαθησιακών στόχων αλλά και συστηματική εφαρμογή των στρατηγικών, ως αναγκαίες προϋποθέσεις (Perry et al., 2019).

Υποστηρίζεται από έρευνες πως στην σχολική επιτυχία ενός παιδιού το μεταγινώσκειν αντιπροσωπεύει περίπου το 17% των ικανοτήτων του, ενώ η νοημοσύνη το 10% (Perry et al., 2019). Αποτελεί, δηλαδή, ένα σημαντικό εφόδιο για τους/τις μαθητές/τριες, το οποίο με την κατάλληλη αξιοποίηση μπορεί να ενισχύσει την μετέπειτα χρήση στρατηγικών που υποστηρίζουν την κατανόηση, την οργάνωση και την διατήρηση πληροφοριών και να προσφέρει δυνατότητες για αποτελεσματική διδασκαλία και παρέμβαση (Κουτσουράκη, 2009).

Το μεταγινώσκειν είναι μια συμπεριληπτική έννοια, καθώς περιλαμβάνει γνώσεις για πρόσωπα, συναισθηματικές εμπειρίες και δεξιότητες σχετικά με την χρήση στρατηγικών. Η μεταγνωστική γνώση και οι αντίστοιχες εμπειρίες αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα εσωτερικά κίνητρα ενός ατόμου, αλλά και τον βασικότερο παράγοντα στην αποτελεσματικότερη αναγνωστική κατανόηση (Follmer & Sperling, 2019). Καθώς μέσα από τις μεταγνωστικές διεργασίες μπορεί να επιτευχθεί μάθηση –και στη συγκεκριμένη περίπτωση, βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης– συνάγεται το συμπέρασμα ότι το μεταγινώσκειν είναι διδάξιμο και είναι δυνατή μια μεταγνωστική διδασκαλία. Όσον αφορά τα πεδία της ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, ο όρος αναφέρεται σε μια μεταγνωστική

αναγνωστική διδασκαλία. Κυριότερος στόχος είναι να καταστούν οι μαθητές/τριες υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, να είναι ενήμεροι σχετικά με τις διαθέσιμες στρατηγικές και να έχουν ανεπτυγμένους μηχανισμούς αυτορρύθμισης. Η μεταγνωστική αναγνωστική διδασκαλία προϋποθέτει την επίγνωση του τρόπου σκέψης και δράσης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Κουτσοιράκη, 2009).

Ένας/μία αναγνώστης/στρια αξιοποιεί τις διαθέσιμες μεταγνωστικές δεξιότητες που διαθέτει, προκειμένου να ελέγξει το επίπεδο κατανόησης του κειμένου. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών, η συσχέτιση με τις ήδη υπάρχουσες, αλλά και η συνοπτική ανασκόπηση ενός κειμένου, αποτελούν σημαντικές ενδείξεις για τον έλεγχο της κατανόησης από τον/την μαθητή/τρια. Μέσα από τις κατάλληλες διεργασίες και στρατηγικές σκέψης, το γνωστικό περιεχόμενο ρυθμίζεται από το άτομο προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αναγνωστικής κατανόησης (Pressley & Gaskins, 2006). Το μεταγινώσκειν, ως ενεργητική διαδικασία, επιτρέπει στους μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν με ακρίβεια και να βελτιώσουν την κατανόησή τους σε προσωπικό επίπεδο, ώστε να γίνουν ικανοί και ανεξάρτητοι αναγνώστες/τριες (Channa, Nordin, Siming, Chandio, & Koondher, 2015). Συνεπώς, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν τον ρόλο του αυτορρυθμιζόμενου αναγνώστη/τριας, ο/η οποίος/α έχει την ευθύνη της ανάγνωσης και της κατανόησης που θα επιτύχει.

Σε ένα μεγάλο ποσοστό, οι μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και ακολουθούν σταθερούς, αλλά πιο αργούς ρυθμούς, εμφανίζουν αισθητά λιγότερες δεξιότητες αυτορρύθμισης –και επομένως μεταγνωστικές- σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους αναγνώστες/τριες (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2014). Αντιθέτως, οι πιο επιδέξιοι/ες αναγνώστες/τριες διαθέτουν καλύτερα επίπεδα μεταγινώσκειν, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται αυθόρμητα και συχνότερα σε διαδικασίες σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης της μάθησης και κατανόησής τους. Η ενασχόληση των μαθητών/τριών με αυτές τις διαδικασίες αυτορρύθμισης αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο προσωπικής, και μετέπειτα ακαδημαϊκής, εξέλιξης, ενώ μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα εποικοδομητική για τον εντοπισμό σχετικών δυσκολιών. Συγκεκριμένα, οι πολύπλευρες διεργασίες του μεταγινώσκειν μπορούν να αποτελέσουν έναν έγκυρο

προγνωστικό παράγοντα δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης, συμβάλλοντας στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών βελτίωσης (Κουτσοιράκη, 2009).

## 5. Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές της αναγνωστικής κατανόησης

Η ελλιπής γνώση και χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης και λειτουργίας της γλώσσας είναι δυνατό να οδηγούν στον ανεπαρκή συντονισμό τμημάτων των πληροφοριών που παρέχονται σε ένα γραπτό κείμενο. Μέσα από μελέτες έχει υποστηριχθεί η τάση κάποιων μαθητών/τριών να δρουν παρορμητικά –και μη στρατηγικά– στις δυσκολίες, εφαρμόζοντας έτσι αναποτελεσματικές τεχνικές (Mason, 2014). Εντούτοις, η ουσιαστική βελτίωση στην κατανόηση κειμένου συχνά έγκειται στην ανεξάρτητη χρήση στρατηγικών, στο σύνολο δηλαδή των εναλλακτικών και συνδυαστικών τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να κατακτήσει το παιδί αναγνωστική κατανόηση. Κάθε ικανός/η αναγνώστης/στρια θα πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί στρατηγικές μάθησης, προκειμένου να επιτύχει την ανάγνωση και την νοηματοδότηση των κειμένων θέτοντας σε εφαρμογή τις δεξιότητες αυτορρύθμισης που έχει κατακτήσει (Mason, 2014).

Μια ‘στρατηγική’ θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως το αποτέλεσμα μιας εμπρόθετης ενέργειας που κρίνεται ικανή να ανταποκριθεί σε έναν στόχο (Paris, Lipson & Wixson, 1994). Μία ομάδα στρατηγικών είναι ικανή να παρακινήσει το άτομο να παρατηρήσει και να παρέμβει στη μάθησή του, διευκολύνοντας έτσι τη μαθησιακή διαδικασία (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Σε αντίθεση με μια δεξιότητα, όπου η διαδικασία επιτελείται συνήθως αυτόματα και ασυνείδητα, οι αναγνωστικές στρατηγικές οφείλουν να αποτελούν αντικείμενο μάθησης μέχρι να αυτοματοποιηθούν, τότε θεωρούνται ότι αποτελούν μια κεκτημένη δεξιότητα (Κουτσοιράκη, 2009).

### 5.1. Γνωστικές Στρατηγικές

Διακρίνοντας δύο κεντρικά είδη ή ομάδες στρατηγικών, στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, η συνύπαρξη των οποίων κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία σε ένα μαθησιακό πεδίο, εν προκειμένω στην αναγνωστική κατανόηση. Οι γνωστικές στρατηγικές συνιστούν ένα

σύνολο τρόπων επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών και ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης, με στόχο το άτομο που τις αξιοποιεί να επιτελέσει έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο (Κουτσοιράκη, 2009). Παραδείγματα γνωστικών στρατηγικών είναι *η επεξεργασία και η οργάνωση πληροφοριών, ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων, ο διαχωρισμός σημαντικών και ασήμαντων δεδομένων* (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011), *η περίληψη, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η σύνθεση, η παράφραση, κ.α.* (Κουτσοιράκη, 2009).

### ***Πριν την ανάγνωση***

Στο στάδιο πριν από την ανάγνωση, επιτελείται η σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, με σκοπό την νοηματοδότηση του κειμένου, αλλά και την συσχέτισή του με οικεία γνωρίσματα του/της μαθητή/τριας. Παράλληλα, η στρατηγική αυτή αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία απόδοσης νοήματος, κατά την οποία το παιδί εμπλέκει πρωταρχικά τις προσωπικές του πεποιθήσεις και τα ενδιαφέροντα. Στο στάδιο αυτό, εφαρμόζεται ακόμη η στρατηγική της πρόβλεψης, κατά την οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να ανταποκριθούν θετικά ή αρνητικά σε δηλώσεις του/της εκπαιδευτικού σχετικά με βασικά κειμενικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα ο τίτλος και το εξώφυλλο ενός βιβλίου (Τζιβινίκου, 2019). Με βάση τις αρχικές πληροφορίες που δίνονται έμμεσα από το κείμενο, το άτομο έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει μια πρώτη αναπαράσταση και να αποτυπώσει νοητά το παρασκήνιο, τον χρόνο αλλά και σχετικά γεγονότα που μπορεί να αναφερθούν (Blachowicz & Ogle, 2008).

Επιπλέον, στις απαραίτητες προαναγνωστικές διεργασίες θα πρέπει να συμπεριληφθεί και η προεπισκόπηση του κειμένου πριν από την ανάγνωση, η οποία βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να θέσουν στόχους και ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου. Οι στόχοι προσδιορίζονται κυρίως ως τα ερωτήματα που σκοπεύει να απαντήσει ο/η αναγνώστης/στρια κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της ανάγνωσης, αποτελώντας σημαντική παράμετρο της αναγνωστικής κατανόησης (Blachowicz & Ogle, 2008). Στην φάση αυτή, πραγματοποιείται η πρώτη αλληλεπίδραση του παιδιού με τα βασικά δομικά μέρη του κειμένου, ανιχνεύοντας τα δεδομένα που θα συμβάλουν στην μετέπειτα κατανόηση. Το μοντέλο της Mason (2004), μάλιστα, στο προ-αναγνωστικό στάδιο προβλέπει εξίσου στρατηγικές που

αναφέρονται στην ανίχνευση των προηγούμενων γνώσεων και στην ανάλυση των δομών του κειμένου, αλλά περιλαμβάνει ακόμη τον εντοπισμό του σκοπού τόσο του συγγραφέα, όσο και του/της εκάστοτε αναγνώστη/στρια (Δερμιτζάκη, 2017).

### ***Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης***

Το μετέπειτα στάδιο αναφέρεται στην διαδικασία της ανάγνωσης, κατά την οποία το άτομο εφαρμόζει τις αντίστοιχες στρατηγικές. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, δηλαδή, ο/η μαθητής/τρια δημιουργεί και θέτει τα δικά του ερωτήματα που σχετίζονται με αυτό που διαβάζει (Sporer et al., 2009). Τα εν λόγω ερωτήματα μπορεί να είναι απλά, χαμηλής δυσκολίας, τα οποία απαντώνται εύκολα έπειτα από ανασκόπηση των κυριότερων πληροφοριών του κειμένου. Ωστόσο, μπορεί να διαμορφωθούν και πιο σύνθετες και γνωστικά απαιτητικές ερωτήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν σε περισσότερα επίπεδα κατανόησης και υποδεικνύουν ταυτόχρονα τη σημασία του κειμένου. Αναμφίβολα, οι διεργασίες αυτές συνιστούν παραμέτρους μιας αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, κατά την οποία οι στρατηγικές προσαρμόζονται, ενώ οι μαθησιακές εμπειρίες διαφοροποιούνται σε κάθε άτομο. Μια αποτελεσματική μάθηση, δηλαδή, δεν προϋποθέτει μόνο την ακριβή επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών αλλά και την κατάλληλη προσαρμογή τους στα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού και στις μαθησιακές συνθήκες (Dermitzaki et al., 2008).

Βασική παράμετρος, επίσης, της διαδικασίας κατανόησης είναι ο προσδιορισμός και η κατανόηση της κύριας ιδέας του κειμένου, αλλά και των επιμέρους παραγράφων του (Sporer et al., 2009). Το θέμα ενός κειμένου, είτε παρατίθεται άμεσα είτε υπονοείται από το σύνολο, είναι σημαντικό να εντοπιστεί από τα παιδιά παράλληλα με την ανάγνωση. Η εν λόγω στρατηγική ενδείκνυται να εφαρμόζεται στα μικρότερα μέρη ενός κειμένου, στις παραγράφους, ώστε να προσδιορίζεται η κάθε θεματική και οι ιδέες που προσεγγίζουν (Τζιβινίκου, 2019). Εξίσου μεγάλης σημασίας κατά την ανάγνωση είναι και η παράφραση απαιτητικών τμημάτων ενός κειμένου, προκειμένου να γίνουν ευκολότερα κατανοητά. Δημιουργείται, συνεπώς, μια ανάγκη για επαναδιατύπωση του κειμένου, η οποία θα διευκολύνει την κατανόηση των σύνθετων πληροφοριών ακόμη και από τους/τις μαθητές/τριες με περιορισμένες αναγνωστικές ικανότητες. Μια άλλη στρατηγική είναι επίσης η κωδικοποίηση του κειμένου, κατά την οποία ο/η αναγνώστης/στρια

τοποθετεί σύμβολα στις δύσκολες λέξεις και στα δύσκολα μέρη, ώστε να τα εντοπίζει κατά την επαναληπτική ανάγνωση (Τζιβινίκου, 2019). Επίσης, αποτελεσματική πρακτική αποτελεί η υπογράμμιση επιλεγμένων τμημάτων του κειμένου, τα οποία αξιολογούνται από το άτομο ως τα κυριότερα σημεία για την πληρέστερη κατανόησή του. Οι ικανοί/ές αναγνώστες/στριες διαθέτουν κριτική σκέψη, που τους επιτρέπει να διαχωρίσουν τις περιττές από τις σημαντικές πληροφορίες, όπως οι λέξεις κλειδιά, ο τίτλος, η πρώτη και τελευταία πρόταση μιας παραγράφου, κ.α. Στην διαδικασία αυτή, οι μαθητές/τριες μεγαλύτερων ηλικιακών βαθμίδων μπορούν να συνδυάσουν και την καταγραφή σημειώσεων με την συγκέντρωση και την ομαδοποίηση των βασικών πληροφοριών, προκειμένου να κατανοήσουν κείμενα μεγαλύτερης έκτασης.

Συνεπώς, μέσα από τις γνωστικές στρατηγικές, ο/η μαθητής/τρια εστιάζει το ενδιαφέρον του στο μικροεπίπεδο κυρίως του κειμένου. Οι παράγραφοι και οι προτάσεις αποτελούν τα δομικά μέρη τα οποία συμβάλλουν στο μεγαλύτερο μέρος της αναγνωστικής κατανόησης παρέχοντας στους/στις αναγνώστες/στριες ομαδοποιημένες ιδέες, λέξεις και έννοιες (Κουτσοιράκη, 2009).

### ***Μετά την ανάγνωση***

Στο τελικό στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας, αφού δηλαδή έχει ολοκληρωθεί η ανάγνωση, λαμβάνουν χώρα κάποιες άλλες στρατηγικές και τεχνικές, κυρίως σε ένα μακροεπίπεδο. Το μακροεπίπεδο συνδέεται με την ανακεφαλαίωση και την ολόπλευρη παρατήρηση του κειμένου (Κουτσοιράκη, 2009). Στο στάδιο αυτό μπορεί να λαμβάνει χώρα η σύνοψη του περιεχομένου από το παιδί. Πρόκειται, συγκεκριμένα, για την ικανότητα επεξεργασίας των συνολικών πληροφοριών ενός κειμένου, ώστε να περιοριστούν οι νοητικοί μηχανισμοί των μαθητών/τριών στα σημαντικότερα για την κατανόηση δεδομένα. Η προσπάθεια για διαμόρφωση μιας περίληψης μπορεί να ενισχυθεί μέσα από εικόνες και σχέδια που αποτυπώνουν την αλληλουχία των γεγονότων, αλλά και μέσα από ερωτήσεις σχετικές με την ανάγνωση. Στο σημείο αυτό, μπορούν να δοθούν απαντήσεις και σε όσα ερωτήματα έχουν ήδη διατυπώσει τα παιδιά στο αρχικό στάδιο, πριν την ανάγνωση, αξιολογώντας συγχρόνως τις επιπρόσθετες πληροφορίες που ενδεχομένως να χρειάζονται (Blachowicz & Ogle, 2008).

Αν και ο διαχωρισμός των στρατηγικών στα τρία στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας εξυπηρετεί την κατανόηση και χρήση τους από τα παιδιά, υφίστανται και ορισμένες στρατηγικές που αξιοποιούνται σε όλη τη διάρκεια, με διαφορετικό όμως τρόπο. Ειδικότερα, πριν από την ανάγνωση, ως πληροφορίες ορίζονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις κάθε ατόμου, με βάση τις οποίες θέτει τους στόχους και τις διαχειρίζεται ανάλογα. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η στρατηγική επικεντρώνεται στην ταυτόχρονη οργάνωση των πληροφοριών που παρουσιάζονται στο κείμενο, ενώ στο τελικό στάδιο όπου η ανάγνωση έχει ολοκληρωθεί, ο/η αναγνώστης/στρια κάνει μια συνολική επισκόπηση και δημιουργεί την σύνοψη. Οι στρατηγικοί/ές αναγνώστες/τριες, έχοντας ως σκοπό την άντληση νοήματος από το κείμενο, ενεργοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις, διαπερνούν το επιφανειακό μέρος, επιλέγουν τις ουσιώδεις πληροφορίες και, εν τέλει, ανακεφαλαιώνουν τα νοήματα ή κάνουν σύνοψη αυτών και συσχετίζουν με άλλες πληροφορίες και γνώσεις (Κουτσοιράκη, 2009).

## 5.2. Μεταγνωστικές Στρατηγικές

Εξίσου μεγάλης σημασίας είναι και οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες καθιστούν το άτομο ικανό να παρακολουθεί, να ελέγχει και να ρυθμίζει και να έχει επίγνωση της αναγνωστικής κατανόησής του. Στις μεταγνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνονται *ο σχεδιασμός της δράσης της αναγνωστικής κατανόησης, η υποβολή ερωτημάτων, η αυτό-παρακολούθηση, η προσαρμογή του στόχου ή της στρατηγικής, η αξιολόγηση της απόδοσης* (Dermitzaki et al., 2008), *η επίγνωση κειμενικής ασυνέπειας, κ.α.* (Κουτσοιράκη, 2009).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αξιοποιούν τη σκέψη και τον στοχασμό του ατόμου κατά τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας ένα πλαίσιο για να ελέγχει και να ρυθμίζει τους επιδιωκόμενους αναγνωστικούς στόχους του. Αν και για την έννοια των μεταγνωστικών στρατηγικών μπορεί να μην υπάρχει πάντα συμφωνία από τους ερευνητές, έχει αποδειχθεί η αξία τους στα πλαίσια της μάθησης, καθώς η ελεγχόμενη και συνειδητή χρήση τους βοηθά το άτομο στην επίλυση, αναγνωστικών ή μη, μαθησιακών προβλημάτων (Perry et al., 2019).

Μια έρευνα, μάλιστα, των Baas et al. (στο Perry et al. 2019), μελέτησε τη σχέση μεταξύ των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της εφαρμογής τους στα πλαίσια

της διδασκαλίας. Το ενδιαφέρον της μελέτης επικεντρώθηκε στην συνδυαστική αξιοποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών, με τέτοιον τρόπο ώστε να εφαρμόζονται ελεγχόμενα και συνειδητά από τους/τις μαθητές/τριες κατά την ανάγνωση. Τόσο η αυτόνομη δράση, όσο και η συνεργατική στα πλαίσια της τάξης και η παροχή ανατροφοδότησης (Perry et al., 2019), βελτίωσαν αισθητά την απόδοση των αναγνωστών/στριών στην εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών. Αποδείχθηκαν, συγκεκριμένα, τα κίνητρα και η σημασία της διαδικασίας, προκειμένου να επιτευχθεί η επιζητούμενη ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Η επίγνωση, μάλιστα των μαθητών/τριών του ενεργού ρόλου τους στην δική τους μάθηση σημειώθηκε ως σημαντικός παράγοντας στην έρευνα, καθώς αναπτύσσεται μια σταθερή αίσθηση εμπιστοσύνης για τα αποτελέσματα που οι ίδιοι επιτυγχάνουν. Σύμφωνα με την έρευνα των Baas, υπήρξαν ενδείξεις που υπογράμμισαν την συσχέτιση της αυτόνομης χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών με τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης των αναγνωστών/στριών, ενθαρρύνοντας σημαντικά την συμμετοχή τους (Perry et al., 2019).

### ***Πριν την ανάγνωση***

Ο έλεγχος και η ρύθμιση του «γινώσκειν», όπως προσδιορίζονται οι μεταγνωστικές στρατηγικές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011), εστιάζουν στον συνδυασμό και στην κατάλληλη αξιοποίηση των γνωστικών στρατηγικών μάθησης. Κατά την πρωταρχική φάση της ανάγνωσης, είναι απαραίτητη η επίγνωση των προσωπικών αναγνωστικών στόχων και των προθέσεων του/της αναγνώστη/στριας, οι οποίοι αποτελούν την αιτία ενασχόλησης με το κείμενο αλλά και το μέσο καθοδήγησης στην διαδικασία. Η διεργασία, επίσης, στο σύνολό της απαιτεί μια ανεπτυγμένη ικανότητα σχεδιασμού της πορείας της μάθησης, όπου ο/η αναγνώστης/στρια στοχάζεται σχετικά με αυτήν και παίρνει αποφάσεις για τις μετέπειτα ενέργειες (Channa et al, 2015). Μέσα από την μεταγνωστική διδασκαλία και την αυτορρύθμιση, οι καλοί/ές αναγνώστες/στριες ενεργούν στρατηγικά εκ των προτέρων, αναπτύσσοντας την ικανότητα να σχεδιάζουν δραστηριότητες και να θέτουν νέους στόχους κάθε φορά (Dermitzaki et al., 2008). Επίσης, γίνεται εκτίμηση του επιπέδου δυσκολίας του αναγνωστικού έργου και υπολογισμός του χρόνου και της προσπάθειας που θα χρειαστεί ο/η μαθητής/τρια.

### ***Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης***

Στην πορεία της ανάγνωσης, μια σημαντική μεταγνωστική δεξιότητα είναι η παρακολούθηση της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Το ίδιο το άτομο έχει την ευθύνη της ανάγνωσης και της κατανόησης που επιτυγχάνει, ενώ παράλληλα ελέγχει και την αποτελεσματικότητα της ρύθμισης της μάθησής του. Οι αποτελεσματικοί/ές αναγνώστες/τριες επιδιώκουν να αυτο-ρυθμίζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης, χρησιμοποιώντας μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, τεχνικές αυτοελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και αυτοαξιολόγηση των επιδόσεων (Channa et al., 2015). Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που το ίδιο το άτομο απευθύνει στον εαυτό του, συμβάλλουν σημαντικά στην αναγνωστική διαδικασία, δίνοντας στον/στην μαθητή/τρια την δυνατότητα να εμπλακεί ενεργά και να αξιολογήσει την κατανόησή του (Τζιβινίκου, 2019). Ακόμη, στο στάδιο αυτό το παιδί μπορεί να παραλείψει τα δυσνόητα σημεία που εμποδίζουν την κατανόησή του, να επαναλάβει την ανάγνωσή τους όσες φορές κρίνει απαραίτητο (Blachowicz & Ogle, 2008), αλλά και να βρει τρόπους να αποσαφηνίσει έννοιες με την κατάλληλη βοήθεια (Sporer et al., 2009).

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν επίσης στρατηγικές όπως τα αυτό-ερωτήματα σχετικά με το αναγνωστικό υλικό (Channa et al., 2015), τα πλαίσια γραφής, ή άλλες διδακτικές προσεγγίσεις που επιδιώκουν να εφοδιάσουν τους/τις μαθητές/τριες με μια αυξημένη κατανόηση του τρόπου να αποκτούν νέες γνώσεις (Perry et al., 2019).

### ***Μετά την ανάγνωση***

Στο τελικό στάδιο, μετά την ανάγνωση, εφαρμόζεται η αυτο-αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης και επίτευξης των στόχων. Ο αναστοχασμός σχετικά με την διαδικασία και τις στρατηγικές που εφαρμόστηκαν αποτελεί σημαντικό παράγοντα, καθώς βοηθά το άτομο να διερευνήσει τις προσδοκίες του και να συνοψίσει τις κυριότερες πληροφορίες του κειμένου (Channa et al., 2015). Πραγματοποιείται, συνεπώς, μια γενική αξιολόγηση των προβλέψεων και των στόχων που διατυπώθηκαν στην αρχική φάση της διαδικασίας, ενώ ο/η αναγνώστης/στρια ελέγχει συγχρόνως την αποτελεσματικότητα όσων στρατηγικών

έχει εφαρμόσει. Συλλογικά, οι στρατηγικές με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι αναγνώστες/στριες στοχεύουν στο να τους βοηθήσουν να παρακολουθούν, να σχεδιάζουν, να αξιολογούν και να ρυθμίζουν τις αποδόσεις τους (Perry et al., 2019).

Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, μια τεχνική που ενσωματώνει γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, είναι αυτή του “ Know-Want to know- Learn ” (*Γνωρίζω-Θέλω να μάθω- Έμαθα*). Η στρατηγική K – W – L , αποτελεί μια πρακτική που βοηθά στην διαχείριση της ενεργής σκέψης του παιδιού κατά την ανάγνωση, ενώ τα αρχικά γράμματα αντιπροσωπεύουν τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν. (Sinambela, Manik & Pangaribuan, 2015). Σε κάθε στάδιο της διαδικασίας, δηλαδή, κυριαρχεί μια συγκεκριμένη λειτουργία ανάλογα με τους αναγνωστικούς στόχους που έχει θέσει. Πρωταρχικά, οι αναγνώστες/στριες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη συλλογή των γνώσεων που ήδη έχουν (Know) και στην καταγραφή τους σε μια ευδιάκριτη στήλη K, με στόχο να ενσωματωθούν σε αυτές οι νέες που θα αποκτήσουν κατά την ανάγνωση (Τζιβινίκου, 2019). Στο δεύτερο στάδιο, τα παιδιά καλούνται να διατυπώσουν ερωτήματα σχετικά με αυτά που επιδιώκουν να μάθουν κατά την αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο (Want to learn), καταγράφοντάς τα στη στήλη W. Μέσα από τα δύο πρώτα στάδια, πραγματοποιείται ένας καταιγισμός ιδεών σχετικά με αυτά που γνωρίζουν και θέλουν να μάθουν σχετικά με το θέμα, ενώ υποδεικνύεται συγχρόνως στα παιδιά η σημασία των ερωτήσεων πριν από την ανάγνωση, προκειμένου να επιτύχουν την αποτελεσματικότερη κατανόηση. Τέλος, στη στήλη L, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών στα πρότερα ερωτήματα, που δόθηκαν είτε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είτε μετά (Sinambela et al., 2015).

Καθώς η ανάγνωση αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία, όπου υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση, η στρατηγική K-W-L είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο, προκειμένου να γίνουν οι αναγνώστες/στριες πιο ενεργοί στοχαστές του κειμένου. Η εφαρμογή της στοχεύει, κατά κύριο λόγο, στην αυτονομία του ατόμου να παρακολουθεί την κατανόηση και τα νοήματα που προσλαμβάνει, ως ένας βασικός τρόπος για την απόκτηση γνώσεων και την μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία (Sinambela et al., 2015). Τα μεγαλύτερα ποσοστά αποτελεσματικότητάς της, βέβαια, έχουν παρατηρηθεί στα πλαίσια ομαδικής εφαρμογής, μέσα από ένα οργανωτικό πλαίσιο που μοντελοποιεί την διαδικασία (Τζιβινίκου, 2019), ωστόσο παρέχει

κατάλληλες ατομικές ευκαιρίες για να διερευνήσουν οι αναγνώστες/στρίες τι γνωρίζουν, τι θέλουν να μάθουν και εν τέλει τι έχουν μάθει (Sinambela et al., 2015).

Καταληκτικά, οι γνωστικές στρατηγικές κατά την αναγνωστική κατανόηση, αξιοποιούνται συχνότερα από τους/τις μαθητές/τριες, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές ωριμάζουν αργότερα και χρειάζεται συστηματική διδασκαλία για να τις χρησιμοποιούν. Η έρευνα των Δερμιτζάκη και Παπακοσμά (2020) μέσα από ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς, κατέδειξε την περιορισμένη χρήση στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας από μαθητές/τριες δημοτικού, σε αντίθεση με αυτών της ανακεφαλαίωσης και της οργάνωσης νοημάτων, υπογραμμίζοντας σημαντικές επιπτώσεις στην διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης. Μέσα από τα ερωτηματολόγια, μάλιστα, αποδείχθηκε πως οι Έλληνες μαθητές και μαθήτριες δημοτικού διακρίνουν ευκολότερα τις γνωστικές στρατηγικές, εστιάζοντας σε αυτές, ενώ οι μεταγνωστικές εφαρμόζονται λιγότερο (Δερμιτζάκη & Παπακοσμά, 2020).

Ως προς τη χρήση των στρατηγικών, έχουν διατυπωθεί απόψεις σχετικά με την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι τα κορίτσια μπορεί να αξιοποιούν συχνότερα στρατηγικές ανάγνωσης από τα αγόρια, με αποτέλεσμα να σημειώνουν αντίστοιχα ποσοστά επιτυχίας και στην αναγνωστική κατανόηση (Martin, Kennedy & Foy, 2007). Σημαντικά υψηλότερο ήταν ακόμη το ποσοστό των κοριτσιών σχετικά με την μεταγνωστική επίγνωση, την ενημερότητα δηλαδή που έχουν τα άτομα για όσα γνωρίζουν, αλλά και την ικανότητα για καθοδήγηση και αξιολόγηση των στρατηγικών τους. Ωστόσο, άλλες έρευνες υποστήριξαν πως τα αγόρια αποδίδουν περισσότερη σημασία στην χρήση στρατηγικών σε σύγκριση με τα κορίτσια (Katsantonis, 2020). Αν και οι διαφορές φύλου αποδείχθηκε ότι εντοπίζονται συστηματικότερα στις μικρότερες ηλικίες, τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου αναφέρονται ως βασικότερος παράγοντας, καθώς επηρεάζουν την χρήση στρατηγικών και επομένως την αναγνωστική κατανόηση.

Συνοπτικά, η κατάλληλη εφαρμογή των στρατηγικών είναι αυτή που διασφαλίζει την σφαιρική ανάγνωση, την επίλυση προβλημάτων, αλλά και την ευρύτερη υποστήριξη της αναγνωστικής κατανόησης από τους/τις μαθητές/τριες (Ali & Razali, 2019). Απώτερος στόχος, επομένως, είναι ο/η αναγνώστης/στρία να ελέγχει τη λειτουργία της σκέψης του, να επιλέγει και να οργανώνει ανάλογα τις γνωστικές

του διαδικασίες αλλά και να αναπτύξει τρόπους επίλυσης προβλημάτων σε διαφορετικά πλαίσια ανάγνωσης.

#### 6. Τα κίνητρα των μαθητών για την επίτευξη αναγνωστικών στόχων

Η συστηματική ενασχόληση των μαθητών/τριών με ένα έργο αναγνωστικής κατανόησης, προϋποθέτει την ύπαρξη ορισμένων δυνάμεων που θα τους ωθήσουν να εμπλακούν στην διαδικασία. Οι δυνάμεις αυτές χαρακτηρίζονται ως κίνητρα, τα οποία συντελούν στην εκπλήρωση των στόχων κάθε παιδιού, διαφοροποιούν τα επίπεδα ενασχόλησής τους με ένα μαθησιακό έργο, αποτελώντας έτσι ένα αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Wolters & Rosenthal, 2000). Τα κίνητρα μάθησης θεωρούνται ως ένας καθοριστικός παράγοντας των σχολικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων, λόγω του ότι συνδέονται με μεγαλύτερη επιθυμία και καταβολή προσπάθειας από το άτομο. Σε γνωστικές θεωρίες, η έννοια των κινήτρων υποστηρίχθηκε ότι επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι στόχοι που θέτουν οι μαθητές/τριες (Wigfield, 1997, Wolters & Rosenthal, 2000), οι οποίοι καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δράση και την συμπεριφορά τους.

Σύμφωνα με τους Eccles et al. (1995, στο Wigfield, 1997), οι βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τα κίνητρα, εκλαμβάνονται συγχρόνως ως διαφορετικά ερωτήματα που μπορούν να θέσουν οι μαθητές/τριες προς τον εαυτό τους, όπως το *αν μπορώ να είμαι καλός/η αναγνώστης/στρια, αν θέλω να είμαι καλός/η αναγνώστης/στρια και γιατί*. Το πρώτο ερώτημα επικεντρώνεται στις πεποιθήσεις και στις ικανότητες του παιδιού για τις πιθανότητες επιτυχίας του στην ανάγνωση, εκφράζοντας παράλληλα τις προσδοκίες του για υψηλή αποτελεσματικότητα. Η άποψη αυτή βρίσκει αποδοχή και στις θεωρήσεις του Bandura σχετικά με τις προσωπικές εκτιμήσεις για επιτυχία, από τις οποίες καθορίζεται η προσπάθεια που καταβάλλει ένα άτομο για την εκπόνηση σταδιακά δυσκολότερων μαθησιακών προκλήσεων (Wigfield, 1997). Η ικανότητα αυτή, να διακρίνουν τα παιδιά το επίπεδο των ικανοτήτων τους, βελτιώνεται κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, όπου έρχονται αντιμέτωπα με πιο σύνθετες διαδικασίες ανάγνωσης (Wigfield, Gladstone & Turci, 2016). Το ερώτημα «*θέλω να είμαι καλός/η;*», ασχολείται κυρίως με τους λόγους επιλογής ορισμένων δραστηριοτήτων,

όπως η ανάγνωση. Σε αυτό το επίπεδο, οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με τις δυνατότητές τους δεν αρκούν, καθώς τον κεντρικότερο ρόλο διαδραματίζει η ύπαρξη κινήτρου για την συμμετοχή. Ο/η μαθητής/τρια που δεν παρακινείται από κάποιο κίνητρο, έχει λιγότερες πιθανότητες ενασχόλησης με την ανάγνωση, καθώς δεν προϋπάρχουν τα κατάλληλα αίτια που θα τον κατευθύνουν σε αυτό (Sande, Steensel, Wevers & Arends, 2023). Όσον αφορά το «γιατί θέλω να είμαι καλός/η;», το ερώτημα διακρίνει δύο διαφορετικούς προσανατολισμούς κινήτρου, ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους. Ο πρώτος προσανατολισμός στόχου αφορά την επιθυμία εκμάθησης μιας νέας δεξιότητας, αυτής της αναγνωστικής κατανόησης, η οποία εστιάζει στην ατομική πρόοδο, ενώ ο δεύτερος αφορά τον ανταγωνισμό με τους άλλους, όπου το επίκεντρο είναι η καλύτερη απόδοση σε σύγκριση με τους άλλους (Wigfield, 1997).

Οι υποκειμενικές αξίες, όπως χαρακτηρίζονται τα κίνητρα από κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις, διαχωρίζονται σε δύο επιμέρους κατηγορίες, ανάλογα με τις λειτουργίες που εξυπηρετούν. Πρωταρχικά, γίνεται λόγος για το εσωτερικό ή εγγενές κίνητρο, το οποίο περιλαμβάνει την προσωπική περιέργεια ενός ατόμου να ασχοληθεί με μια δραστηριότητα (Wigfield, 1997). Κίνητρα όπως το ενδιαφέρον, η περιέργεια και η επιθυμία εμπλοκής, μπορούν να ρυθμίζονται κατάλληλα από τον/την μαθητή/τρια, προκειμένου να εμπλακεί σε μια αναγνωστική δραστηριότητα (Δερμιτζάκη et al., 2008). Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα εξωτερικά κίνητρα, τα οποία αναφέρονται στην ώθηση για ενασχόληση ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού. Υπό αυτές τις συνθήκες, τα κύρια αίτια εμπλοκής σε μια διαδικασία προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η λήψη αμοιβής ή επιβράβευσης, η αναγνώριση και έπαινος, κ.ά. (Wigfield, 1997).

Σε αντίθεση με τα εξωτερικά κίνητρα, ένα εσωτερικό κίνητρο ωθεί στην πλήρη εμπλοκή των παιδιών στην διαδικασία μάθησης, λόγω της χαράς από την συμμετοχή στην αναγνωστική δραστηριότητα. Συνδέεται, δηλαδή, με την μακροπρόθεσμη δέσμευση σε ένα μαθησιακό έργο, ενώ στα πλαίσια της ανάγνωσης, επηρεάζει θετικά τα αναγνωστικά επιτεύγματα και τα προβλέπει στη διάρκεια του χρόνου.

Η χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί κυρίως απόρροια των εξωτερικών κινήτρων, ωστόσο η εφαρμογή τους γίνεται συχνά περιστασιακά και επιφανειακά, προκειμένου να εκπληρωθεί ένας στόχος, όπως μια εξωτερική αμοιβή

(Wigfield, Gladstone & Turci, 2016). Είναι δυνατό να συνδέεται η εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τον/την μαθητή/τρια με τύπο κινήτρου που παρακινεί το άτομο, η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πριν την επαφή του με ένα μαθησιακό έργο. Με επίκεντρο τη σχέση αυτή, διεξήχθησαν μελέτες όπως του Schaffner et al. (2013) και του Troyer et al. (2019), οι οποίες διερεύνησαν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο είδη κινήτρων. Απέδειξαν, συγκεκριμένα, ότι μαθητές με υψηλά εσωτερικά κίνητρα, διέθεταν συγχρόνως εξίσου υψηλά εξωτερικά, καθώς η αύξηση του ενός συνεπάγεται την αύξηση και του άλλου, υποδηλώνοντας την συσχέτιση ανάμεσά τους (Sande, Steensel, Wevers & Arends, 2023).

Η επιρροή των κινήτρων των μαθητών/τριών βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αίσθηση αυτονομίας που αποκτούν απέναντι στις μαθησιακές τους ικανότητες. Ο βαθμός συμμετοχής, οι επιδόσεις σε ένα συγκεκριμένο έργο και τα μαθησιακά επιτεύγματα συντελούν στην αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας από το άτομο και κατά συνέπεια, στην αυτορρύθμισή του κατά τη μάθηση (Wolters & Rosenthal, 2000). Ορισμένοι θεωρητικοί προσδιόρισαν την αυτό-αποτελεσματικότητα, ως τις πεποιθήσεις και τις αξίες των ατόμων σχετικά με τις ικανότητες απόδοσής τους σε έναν συγκεκριμένο μαθησιακό τομέα, ενώ θεωρείται ένα ισχυρό κίνητρο μάθησης (Bandura, 1977 & Schunk, 1991). Οι παράγοντες αυτοί έχουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία αλλά και στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών, ενώ η αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με απαιτητικά έργα και κατά συνέπεια με την εφαρμογή στρατηγικών μάθησης (Wigfield, Gladstone, Turci, 2016). Συντελείται, δηλαδή μια αλληλεπίδραση του κινήτρου με την έννοια της αυτορρύθμισης, καθώς το άτομο είναι υπεύθυνο για την οργανωτική δομή της μάθησής του και του τρόπου με τον οποίο θα επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει.

Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας που αναπτύσσεται από τους μαθητές/τριες αποτελεί λοιπόν ένα σημαντικό κίνητρο, από το οποίο εξαρτάται συχνά η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η απόδοση μιας επιτυχούς προσπάθειας σε προσωπικούς παράγοντες ενισχύει την αυτοεικόνα του παιδιού και αναπτύσσει μια ισχυρή αίσθηση εμπιστοσύνης στις ικανότητές του. Σε μια μελέτη, η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα της

χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές/τριες δημοτικού (Δερμιτζάκη & Παπακοσμά, 2020). Οι πεποιθήσεις τους για τις ικανότητες, αλλά και η αυτοεκτίμηση που δημιουργήσε υψηλές προσδοκίες, συντέλεσαν στη διαμόρφωση ισχυρών κινήτρων. Μια ακόμη προγενέστερη μελέτη των Prat-Sala και Redford (2010) υποστήριξε την υψηλή συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και συχνότερης χρήσης στρατηγικών βαθύτερης επεξεργασίας, σε αντίθεση με φοιτητές με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι πιο εύστοχοι και προσωπικοί στόχοι αποδεικνύονται σταδιακά πιο παραγωγικοί, καθώς καθοδηγούν τις μαθησιακές προσπάθειες, ενισχύουν τα κίνητρα για συμμετοχή και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα (Schunemann et al., 2013).

Μέσα από το θεωρητικό μοντέλο του Guthrie και Wigfield (2000), υποστηρίχθηκε η επιρροή που έχουν τα κίνητρα όσον αφορά τη σταδιακή ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick, & Littles, 2007). Η ενασχόληση των παιδιών με τη διαδικασία της ανάγνωσης θα διευκολυνθεί επαρκώς από την δημιουργία εγγενών κινήτρων που προκαλούν το ενδιαφέρον και αποδίδουν προσωπικό νόημα στην ανάγνωση (Wigfield, 1997). Το προσωπικό ενδιαφέρον αποτελεί έναν από τους κυριότερους εγγενείς παράγοντες που ωθούν το παιδί στη διαδικασία της ανάγνωσης, ενώ η παροχή αναγνωστικών ερεθισμάτων που βασίζονται στα ατομικά ενδιαφέροντα αποδεικνύεται απαραίτητη. Αποτελεσματική πρακτική, μάλιστα, για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών είναι η εμπλοκή τους σε σχετικές δραστηριότητες ανάγνωσης, που θα διαμορφώσουν τα απαραίτητα κίνητρα και θα ενισχύσουν τα ήδη υπάρχοντα (Sande et al., 2023). Οι αναγνώστες/στρίες που σημειώνουν υψηλό ενδιαφέρον κατά την ενασχόληση με ένα κείμενο, χαρακτηρίζονται από συναισθήματα όπως η επιθυμία συμμετοχής, η διέγερση, η ικανοποίηση, ενώ διαθέτουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τον εκάστοτε τομέα (Guthrie et al., 2007).

Αν και τα κίνητρα – ακόμη και τα εξωτερικά – θεωρούνται ως μια ατομική και μεταβλητή παράμετρος, διαπιστώθηκε και μια σημαντική επιρροή στις αναγνωστικές συμπεριφορές και στη χρήση στρατηγικών από περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τους Wigfield, Gladstone και Turci (2016), το κοινωνικό πλαίσιο και οι κοινωνικές σχέσεις που ενυπάρχουν σε αυτό συντελούν εξίσου στη διαμόρφωση των κινήτρων ενός ατόμου. Τα παιδιά αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία

στους σημαντικούς άλλους, όπως στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στους συνομηλίκους τους, καθώς η συμπεριφορά και η δράση τους καθορίζονται εν μέρει από αυτούς. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στη κοινωνική σύγκριση και αναπτύσσουν τη νοοτροπία του ανταγωνισμού, φαίνεται να υποβαθμίζουν σημαντικά τα εγγενή εσωτερικά κίνητρα των παιδιών και δυσχεραίνουν την οποιαδήποτε ενασχόληση. Η ύπαρξη, όμως, ισχυρών κινήτρων, όπως η ικανοποίηση, η θετική αυτό-εικόνα, και τα θετικά συναισθήματα, ενεργοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και διασφαλίζουν μια πιο συστηματική και επίμονη ενασχόληση (Δερμιτζάκη, 2017).

Η επένδυση των μαθητών/τριών στην απόκτηση αναγνωστικών κινήτρων δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την επιτυχία της αναγνωστικής κατανόησης. Φαίνεται ότι τα αυξημένα κίνητρα σε συνδυασμό με την εμπλοκή σε αναγνωστικές διεργασίες, μπορούν να τον ωφελήσουν μακροπρόθεσμα τον/την αναγνώστη/στρια (Sande, Steensel, Wevers & Arends, 2023). Στη διαμόρφωση αναγνωστικών κινήτρων αναφέρθηκε και μια μελέτη, η οποία επικεντρώθηκε στην επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος για την κινητοποίηση ενός ατόμου. Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση θεωρήθηκαν ως παράμετροι κινήτρων που δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς και παρακινούν την εμπλοκή των μαθητών/τριών με ένα αναγνωστικό, ή άλλο, έργο. Όπως υποστήριξε και η Brown (1997) σε έρευνές της, ως πρότυπα συμπεριφοράς θεωρείται το σύνολο των μαθητών/τριών που συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες ανάγνωσης, που συνεργάζονται αποτελεσματικά και αλληλεπιδρούν σχετικά με τα αναγνωστικά τους ενδιαφέροντα (Guthrie et al., 2007).

Γενικότερα, το εύρος των κινήτρων ενός ατόμου συνδέεται με τις διαφορετικές παραμέτρους που το επηρεάζουν. Η αντιληπτή ικανότητα ενός ατόμου ή διαφορετικά ο αντιληπτός έλεγχος, όπως τον ορίζει ο Skinner (1995), συμβάλλει στη διαμόρφωση των κινήτρων. Αναφέρεται, συγκεκριμένα, στις πεποιθήσεις και στα νοητικά μοντέλα του ατόμου σχετικά με λειτουργίες του κόσμου, ενώ περιλαμβάνει καταστάσεις όπως τα αποδιδόμενα πιθανά αίτια ορισμένων γεγονότων, τον προσωπικό ρόλο απέναντι σε θετικές ή αρνητικές επιδόσεις, αλλά και την ευρύτερη επιρροή των κοινωνικών συστημάτων (Guthrie et al., 2007).

Αν και τα κίνητρα εστιάζουν στα αίτια που διαμορφώνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, ο Bandura είχε την πεποίθηση πως τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά

της προσωπικότητας δεν είναι ικανά από μόνα τους να τις προβλέψουν (Wigfield, 1997). Επιπροσθέτως, τα θετικά συναισθήματα που ενδέχεται να βιώνει ένα άτομο κατά την ανάγνωση, όπως το αίσθημα της ευχαρίστησης από την ανάγνωση, συνεισφέρουν καθοριστικά στην επίδοσή του, καθώς παρακινούν τη συμμετοχή του στην ανάγνωση, προωθούν την χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και βοηθούν στην επιτυχή αυτορρύθμισή του (Δερμιτζάκη & Παπακοσμά, 2020). Οι θετικές αξιολογήσεις μάλιστα που αποδίδουν στον εαυτό τους, δημιουργούν στους/στις μαθητές/τριες ένα αίσθημα αποτελεσματικότητας σχετικά με τη μάθηση, δίνοντας επιπλέον κίνητρα για την ενθάρρυνση της συμμετοχής (Guthrie et al., 2007). Πρόκειται, δηλαδή, για μια διεργασία που στοχεύει εξίσου στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων για συμμετοχή και στην διερεύνηση του επιπέδου αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες επιτυχίας τους.

Ένα βασικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι το γεγονός ότι η εμπλοκή του/της μαθητή/τριας στην διαδικασία της ανάγνωσης συσχετίζεται με τα κίνητρά του, διαμορφώνοντας μακροπρόθεσμα μια αιτιακή σχέση. Μάλιστα, η συμμετοχή παιδιών σε έρευνες, με επίκεντρο την διερεύνηση των κινήτρων αποτέλεσε η ίδια κινητήριο μηχανισμό που τα ώθησε να ασχοληθούν περαιτέρω με την ανάγνωση και να εφαρμόσουν τις κατάλληλες στρατηγικές. Οι τυχόν αναγνωστικές δυσκολίες και η υπονόμηση των κινήτρων αποδίδονται εν μέρει στην έλλειψη ενασχόλησης, αλλά και στην συσσώρευση αρνητικών αναγνωστικών εμπειριών κατά τη σχολική πορεία ενός παιδιού (Sande et al., 2023). Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η παροχή περιορισμένου αναγνωστικού υλικού, οι αυστηρές –μη ευέλικτες– επιλογές των εκπαιδευτικών, αλλά και η απόλυτη καθοδήγηση καταπνίγουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών και μειώνουν σημαντικά το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στην ανάγνωση. Για την πλειονότητα των παιδιών, οι αναγνωστικές δραστηριότητες αποτελούν πηγή ενδιαφέροντος, ωστόσο, κάποιες δυσάρεστες εμπειρίες που μπορεί να συνδέονται με την ανάγνωση, ίσως να αποτελούν βασικό παράγοντα που αποτρέπει την περαιτέρω ενασχόλησή τους με αυτή. Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα έχουν υποστηρίξει πως τα αγόρια σχολικής ηλικίας έχουν χαμηλότερα αναγνωστικά κίνητρα, όπως και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, δυσχεραίνοντας πτυχές της αναγνωστικής διαδικασίας (Sande et al., 2023).

Κατά την ανάπτυξη των παιδιών, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος στην ανάγνωση είναι ένα απαιτητικό εγχείρημα, καθώς μεγαλώνοντας γίνονται λιγότερο θετικά και ενθουσιώδη με την αναγνωστική διαδικασία (Wigfield et al., 2016). Ασφαλώς, το ενδιαφέρον για την ανάγνωση αποτελεί μια κινητήρια συνθήκη για την εμπλοκή και την αυτονομία του παιδιού, γι' αυτό και η ενίσχυσή του είναι μια σημαντική προϋπόθεση. Προκειμένου να μειωθούν οι παράγοντες που εμποδίζουν την συμμετοχή των μαθητών/τριών στην αναγνωστική κατανόηση, κρίνεται απαραίτητη μια άμεση παρακινητική υποστήριξη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο που τους περιβάλλει (Sande et al., 2023). Οι παρεμβάσεις για την ενίσχυση των κινήτρων σε συνδυασμό με ένα πρόγραμμα τακτικής ανάγνωσης, έχουν θετική επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών και στην επιτυχή αναγνωστική κατανόηση.

#### 7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης και διδακτικές πρακτικές

Ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να ασκεί σημαντική επιρροή στην αποτελεσματικότητα και στην ακαδημαϊκή πορεία του/της μαθητή/τριας. Καθώς επιδιώκεται η ανάπτυξη μαθητών/τριών όσο το δυνατό πιο αυτόνομων και ανεξάρτητων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού έχει αδιαμφισβήτητη σημασία, καθώς είναι ικανός να προλαμβάνει και να ενδυναμώνει τις δεξιότητες μάθησης των παιδιών (Δερμιτζάκη, 2017). Πρόκειται, κυρίως, για μια διαδικασία συντονισμού, όπου η ευθύνη της μάθησης θα πρέπει να μεταβιβάζεται σταδιακά από τον/την εκπαιδευτικό στον/στην μαθητή/τρια (Κουτσογράκη 2009), προκειμένου να ανεξαρτητοποιηθεί και να αυτορρυθμίζει την μάθησή του.

Ο Garner (1987) υποστήριξε πως ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και οφείλει να προσεγγίζει την μάθηση μέσα από διαφορετικές οπτικές. Σύμφωνα με αυτό, κάθε μαθησιακή πρακτική θα πρέπει να εστιάζει στην διαδικασία και στο περιεχόμενο και όχι στο τελικό προϊόν. Ο παραπάνω ερευνητής υποστήριξε ένα πλαίσιο μάθησης όπου ο/η εκπαιδευτικός παρέχει τις κατάλληλες στρατηγικές στους/στις μαθητές/τριες για μεγάλο χρονικό διάστημα και ενθαρρύνει την ευρύτερη εφαρμογή τους, με απώτερο στόχο την εξοικείωση και την αυτόνομη

χρήση τους. Συγχρόνως, υποστήριξε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών/τριών και την προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής τους (Κουτσουράκη, 2009). Μια σύντομη ανασκόπηση των χαρακτηριστικών διδασκαλίας έκαναν και οι Randi και Condo (στο Δερμιτζάκη, 2017), οι οποίοι αναφέρθηκαν στη σημασία ανάπτυξης ενός αισθήματος αποδοχής από το περιβάλλον, στη συνεργασία και στην διαμόρφωση κοινών στόχων, στην παρότρυνση για λήψη αποφάσεων από τα παιδιά, αλλά και στην ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό.

Εντούτοις, ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην διαδικασία αυτόνομης μάθησης του παιδιού αποτελεί ένα ζήτημα με ποικίλες προσεγγίσεις. Η θεώρηση του Vygotsky ήταν αυτή που υποστήριξε πως τα παιδιά είναι περισσότερο πιθανό να ενισχύσουν τις γνωστικές τους ικανότητες όταν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες συσχετίζονται άμεσα με τη 'ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης'. Με τον όρο αυτόν, προσπάθησε να προσδιορίσει την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτά που είναι ικανό να κάνει το παιδί αυτόνομα και σε αυτά που μπορεί να επιτελέσει με την καθοδήγηση ενός περισσότερου γνωστικά καταρτισμένου ατόμου, όπως ο/η εκπαιδευτικός (Schunemann et al., 2013). Γενικότερα, σύμφωνα με τον Vygotsky, προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να διερευνήσει το επίπεδο κατανόησης από το παιδί, μπορεί να δείξει τη λύση, να εξηγήσει την διαδικασία επίλυσης μέσα από βήματα, ώστε να εντοπίσει αν το ίδιο το παιδί μπορεί να τη μιμηθεί, και μπορεί επίσης να προωθήσει τη συνεργατική μάθηση δύο παιδιών (εκ των οποίων το ένα επιτελεί τον ρόλο του γνωστικά ωριμότερου και καταρτισμένου ατόμου). Κατά συνέπεια, οι απόψεις του Vygotsky για την διαδικασία της μάθησης έδωσαν έμφαση στο κοινωνικό περιβάλλον ως μέσο διαμόρφωσης των ατομικών χαρακτηριστικών, αναδεικνύοντας ως απαραίτητη την αλληλεπίδραση του «ιδανικού» ενήλικα με την σκέψη του παιδιού (Gredler, 2012).

Η άποψη αυτή που θέτει τους εκπαιδευτικούς στην αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας, υποδηλώνει την εφαρμογή μιας άμεσης και σαφούς διδασκαλίας. Η άμεση, ευθεία διδασκαλία περιλαμβάνει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως πρότυπο προς τους μαθητές/τριες, σχετικά με το τρόπο που διαχειρίζεται μια μαθησιακή πρόκληση, αλλά και τις κατάλληλες στρατηγικές που αξιοποιεί. Συνοπτικά, προηγείται μια μοντελοποίηση της διαδικασίας επίλυσης ενός

προβλήματος από τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α παρουσιάζει το επιθυμητό αποτέλεσμα, υποδεικνύει τις κατάλληλες στρατηγικές και βήματα, αλλά και την απαραίτητη βοήθεια, ενθαρρύνει την συμμετοχή και επιδιώκει την ολοκλήρωση της διαδικασίας από τους/τις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τις κοινωνικο-γνωστικές προσεγγίσεις, μια συστηματική διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών διαμορφώνει κατάλληλα το πλαίσιο μάθησης, ενθαρρύνει την συμμετοχή των παιδιών και ενισχύει την επίγνωση για τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Δερμιτζάκη, 2017). Μοιάζει με μια μέθοδο σκαλωσιάς και οι τεχνικές αυτές συνιστούν τα θεμέλια πάνω στα οποία διαμορφώνονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μαθητών/τριών και στοχεύουν στην σταδιακή αυτονόμηση της μάθησής τους.

Οι εκπαιδευόμενοι βασίζονται συχνά σε εξωτερικές, κοινωνικές πηγές πληροφοριών σχετικά με την εφαρμογή των επιζητούμενων δεξιοτήτων του στόχου τους. Όπως ήδη αναφέρθηκε, στα πλαίσια της ανάπτυξης, απαιτείται η ύπαρξη αυτής της κοινωνικής καθοδήγησης και της άμεσης ανατροφοδότησης, καθώς οι μαθητές/τριες επιδιώκουν να μιμηθούν το μοντέλο μάθησης ή επίλυσης που έχουν παρατηρήσει και διαμορφώνουν ακολούθως την δική τους συμπεριφορά. Στην φάση αυτή, το παιδί αφομοιώνει τις, προερχόμενες από το πρότυπο, στρατηγικές μάθησης και προσπαθεί να τις εφαρμόσει ανεξάρτητα (Schunemann et al., 2013). Βασικότεροι στόχοι της διαδικασίας αυτής είναι ο συνειδητός έλεγχος της γνωστικής επεξεργασίας από το άτομο (Κουτσουράκη, 2009), η προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης αλλά και η ανάπτυξη της ευέλικτης χρήσης στρατηγικών (Sporer et al., 2009).

Οι κονστрукτιβιστικές απόψεις υποστήριξαν μεθόδους ανάπτυξης του μεταγινώσκειν όπως η μοντελοποίηση, η γνωστική προσέγγιση και η αμοιβαία διδασκαλία (Κουτσουράκη, 2009). Στην αμοιβαία διδασκαλία αναφέρθηκαν και οι Palincsar και Brown (1987, στο Sporer et al., 2009) και συγκεκριμένα επικεντρώθηκαν στην ικανότητα βελτίωσης των στρατηγικών ελέγχου και κατανόησης μέσα από αυτήν. Μέσα από διάφορα επίπεδα επεξεργασίας του περιεχομένου, όπως η διατύπωση ερωτημάτων, η αποσαφήνιση εννοιών, η πρόβλεψη για τα μετέπειτα γεγονότα, κ.α., προωθείται η συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών αλλά και η δυνατότητα αυτόνομης μάθησης από το παιδί (Sporer et al., 2009).

Έχει προταθεί ότι, οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο ευθείας διδασκαλίας ως μια νέα μαθησιακή ικανότητα. Η Mason (2004) προσέγγισε το ζήτημα μέσα από την οπτική έξι διαδοχικών σταδίων διδασκαλίας που αποτελούν προϋπόθεση για την κατάκτηση των στρατηγικών. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε α) στην προ-ανάπτυξη των δεξιοτήτων, β) στην συζήτηση για την στρατηγική με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, γ) στην μοντελοποίηση της στρατηγικής από τον/την εκπαιδευτικό, δ) στην αφομοίωση και απομνημόνευση της εφαρμογής της στρατηγικής, ε) στην καθοδηγούμενη από τον/την εκπαιδευτικό πρακτική εφαρμογή της στρατηγικής από πλευράς του μαθητή/τριας, και στ) στην ανεξάρτητη εφαρμογή από τον/την μαθητή/τρια. Η σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, αξιοποίησε τα στάδια αρχικά σε ομάδες μαθητών/τριών, έπειτα σε ζευγάρια και, εν τέλει, ατομικά, οδηγώντας στα επιθυμητά αποτελέσματα της κατάκτησης μιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης. (Mason, 2004). Επομένως, οι έρευνες δείχνουν ότι οι δεξιότητες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης διδάσκονται και οι μαθητές/τριες μπορούν να εκπαιδευτούν για να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Στην ίδια λογική με τη Mason (2004), ο Zimmerman (2000) πρότεινε ότι η διδασκαλία μιας στρατηγικής αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, διακρίνεται σε τέσσερα προαπαιτούμενα επίπεδα για την απόκτησή της. Συγκεκριμένα, η σταδιακή μεταφορά της διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό στο παιδί επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρηση (*observation*), την μίμηση (*emulation*), τον αυτό-έλεγχο (*self-control*) και την αυτό-ρύθμιση (*self-regulation*) (Δερμιτζάκη, 2017). Η παρατήρηση σχετίζεται με την εκτέλεση του μαθησιακού έργου από ένα «πρότυπο», όπως ο/η εκπαιδευτικός, και την ταυτόχρονη οπτική καταγραφή του από τον/την μαθητή/τρια. Ο/η εκπαιδευτικός δηλαδή, επιδεικνύει την επιθυμητή συμπεριφορά μέσω στρατηγικών για την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής πρόκλησης, με στόχο να παρατηρηθεί και να γίνει κατανοητή από τα παιδιά. Ως συνέχεια της παρατήρησης, θεωρείται η διαδικασία της μίμησης, όπου οι μαθητές/τριες προσπαθούν να μιμηθούν και να αφομοιώσουν την αλληλουχία των βημάτων που εφαρμόστηκαν από το πρότυπο, προκειμένου να ολοκληρώσουν οι ίδιοι την διαδικασία. Κατά την πορεία εξάσκησης της δεξιότητας, είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η σχετική ανατροφοδότηση, τα οποία θα ωθήσουν το

παιδί να εντοπίσει πιθανά σφάλματα, βελτιώνοντας τις επιδόσεις του (Δερμιτζάκη, 2017). Γενικότερα, έχει αποδειχθεί πως η πρακτική αυτή, δηλαδή, της παρατήρησης ενός προτύπου και στη συνέχεια της μίμησής του, συμβάλλει σημαντικά στην απόκτηση και στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων από τα παιδιά. Όσον αφορά το στάδιο του *αυτό-ελέγχου*, το άτομο καλείται να εφαρμόσει μια δεξιότητα, η οποία έχει αποτελέσει προηγουμένως αντικείμενο παρατήρησης και μίμησης. Στην φάση αυτή, δηλαδή, το ίδιο είναι υπεύθυνο για να ελέγξει κατά πόσο ανταποκρίνεται στην δεξιότητα, να θέσει τους υποκειμενικούς του στόχους και να παρατηρήσει τις επιδόσεις του. Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία κατά την οποία ο/η μαθητής/τρια αξιολογεί το αν έχει αφομοιώσει και εσωτερικεύσει επαρκώς μια δεξιότητα, επιτυγχάνοντας το στάδιο της αυτοματοποίησης, όπου θα εφαρμόζεται πλέον αυθόρμητα. Τον αυτό-έλεγχο συμπληρώνει το στάδιο της *αυτό-ρύθμισης*, όπου πλέον η δεξιότητα θεωρείται κεκτημένη από το άτομο και διαθέτει την ικανότητα να την προσαρμόσει στις ατομικές του ανάγκες, αλλά και να την εφαρμόσει σε διαφορετικά και μεταβαλλόμενα πλαίσια (Δερμιτζάκη, 2017). Το στάδιο αυτό συνιστά συγχρόνως μέρος της ευρύτερης διαδικασίας της αυτορρύθμισης, όπου η έννοια αυτή αποτελεί και την τελική ζητούμενη δεξιότητα από το παιδί. Τόσο αυτά τα τέσσερα διακριτά επίπεδα, όσο και τα ατομικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν κάθε μαθητή/τρια, επιδρούν σημαντικά στην επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών, και επομένως στην αποτελεσματικότητα των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης.

Με βάση τέτοια ερευνητικά δεδομένα, οι στρατηγικές μάθησης αναδεικνύονται ως σημαντικό αντικείμενο διδασκαλίας, μέσα από τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς χειρισμούς. Η έγκαιρη εφαρμογή μεθόδων και πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια αποτελεσματική διαδικασία παρέμβασης, προκειμένου τα παιδιά να αυτονομηθούν κατά την ανάγνωση (Dermitzaki et al., 2008).

Παρόμοιες με τις παραπάνω διδακτικές πρακτικές για την κατάκτηση στρατηγικών μάθησης εκφράστηκαν παλαιότερα και από την Spire (1990, στο Κουτσουράκη, 2009), η οποία υποστήριξε τον συντονισμό του συνόλου των στρατηγικών, ως μια επιτυχή μέθοδο. Πρότεινε, ως βασική αρχή, την μοντελοποίηση των σταδίων της διαδικασίας, την συνεργατική εφαρμογή των στρατηγικών από τα παιδιά, καθώς και την παροχή πληροφοριών που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν

την συχνότητα και την αιτία της χρησιμότητάς τους. Για να επιτευχθεί μια επαρκής κατάρτιση των στρατηγικών, ανέφερε τη σημασία της διαρκούς ενίσχυσης και την κατανόηση της αποδοτικότητας που προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες, ιδιαίτερα μέσα από διδακτικό περιεχόμενο που ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στις προσδοκίες τους. Καθώς, πρωτεύων στόχος είναι η αυτονομία του παιδιού στη χρήση των στρατηγικών, θεωρείται απαραίτητη η έκθεσή τους σε ποικίλα μαθησιακά πλαίσια που ευνοούν την εφαρμογή σε διαφορετικές μαθησιακές περιοχές. Μέσα από μια γενική οπτική, η προσέγγιση της Spīres προωθεί μια ενεργητική διδασκαλία στρατηγικών, η οποία αξιοποιεί τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τη χρήση τους. Βέβαια, δεν αποτελεί διδασκαλία εστιασμένη στις μεμονωμένες λειτουργίες κάθε στρατηγικής. Αντιθέτως, συνιστά έναν ολόπλευρο συντονισμό του συνόλου, ώστε οι μαθησιακές διαδικασίες (π.χ. ανάγνωση) να γίνονται αντιληπτές ως νοητικές διεργασίες που διαρκώς βελτιώνονται.

Η ανάπτυξη αυτορρυθμιζόμενων αναγνωστών/στριών αποτελεί ένα απαιτητικό διδακτικό εγχείρημα, ενώ η διαδικασία δυσχεραίνεται όταν υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν εμφανείς δυσκολίες. Έρευνες που απέδειξαν την υψηλή αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες, συγχρόνως εντόπισαν σημαντικές δυσκολίες στο σύνολο της τάξης, μειώνοντας την αποδοτικότητα των μεθόδων. Πολλά προβλήματα αποδόθηκαν στις προϋπάρχουσες αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, δημιουργώντας μια αμφισβήτηση για την αποτελεσματικότητα σε παιδιά με ελλιπείς ικανότητες, όπως για παράδειγμα δυσκολίες αποκωδικοποίησης (Schunemann et al., 2013). Οι λιγότερο ικανοί/ές αναγνώστες/στριες χαρακτηρίζονται από χαμηλή αντιληπτική δεξιότητα, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της διδασκαλίας στην καθοδήγηση για την επιλογή στρατηγικών και στην κατάλληλη υποστήριξη για έλεγχο και εφαρμογή τους (Dermitzaki et al., 2008).

Η περιορισμένη κατάρτιση και η προσκόλληση ενός/μιας εκπαιδευτικού σε συγκεκριμένες διαδικασίες διδακτικής μεθοδολογίας αποτελούν σε σημαντικό βαθμό τα αίτια παραμέλησης της ανάγνωσης ως γνωστικής δεξιότητας (Πόρποδας, 2002). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερη προσήλωση στην εκμάθηση στρατηγικών επεξεργασίας ενός κειμενικού είδους, όπως η επανάληψη,

υποβαθμίζοντας την χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης. Δεξιότητες αυτορρύθμισης, όπως ο αυτοέλεγχος και η αυτοαξιολόγηση, συνιστούν εφόδια για κάθε μαθητή/τρια, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε ευρύτερα πλαίσια, πέρα από την ανάγνωση. Μια αποτελεσματική διδασκαλία εστιάζει στην μάθηση κατάλληλων στρατηγικών, προκειμένου το άτομο να είναι ικανό να ελέγχει και να ρυθμίζει αυτόνομα την αναγνωστική κατανόηση. Στο επίκεντρο βρίσκονται εξίσου παράγοντες όπως τα κίνητρα που παρακινούν τον/την μαθητή/τρια, το μαθησιακό περιβάλλον, καθώς και η ενθάρρυνση της συμμετοχής στο κατάλληλο πλαίσιο μάθησης (Δερμιτζάκη & Παπακοσμά, 2020).

Η εκμάθηση στρατηγικών φαίνεται πως πρέπει να αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας και βασικό στόχο του/της εκπαιδευτικού στα πλαίσια της αναγνωστικής κατανόησης. Η αντιμετώπιση της ανάγνωσης ως μια εξελισσόμενη νοητική δραστηριότητα προϋποθέτει την σύμπραξη του συνόλου των στρατηγικών από τους/τις μαθητές/τριες, προκειμένου για επιτυχή αναγνωστική κατανόηση. Οι γνωστικές αλλά κυρίως οι μεταγνωστικές στρατηγικές δεν αποτελούν εύκολα κερκτημένη δεξιότητα από την πλειονότητα των μαθητών/τριών. Η επίμονη και συστηματική διδασκαλία είναι αυτή που θα καλλιεργήσει στα παιδιά την εφαρμογή στρατηγικών μάθησης, επιτυγχάνοντας τις προσδοκώμενες επιδόσεις (Κουτσουράκη, 2009, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Η εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών στα πλαίσια των ομάδων μαθητών/τριών αναδεικνύεται επίσης ως αποτελεσματικός τρόπος για την διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση της ομαδικής εργασίας με συνομηλίκους αποδείχθηκε πως συμβάλλει επιτυχώς στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνοντας παράλληλα ένα περιβάλλον συνεργασίας (Perry et al., 2019). Η μέθοδος «Αμοιβαία Διδασκαλία» (εκφράζεται με τον όρο “Reciprocal Teaching”), αποτέλεσε το επίκεντρο της έρευνας των Schunemann et al. (2013), οι οποίοι την εφάρμοσαν σε μικρές ομάδες παιδιών που επιδιώκουν να κατακτήσουν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Η κύρια ιδέα ήταν η λειτουργία των ομάδων με βάση τη συζήτηση μεταξύ μαθητών/τριών, ενώ ένα παιδί στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού αναλαμβάνει τον έλεγχο και τον συντονισμό της διαδικασίας. Στόχος αυτής της μεθόδου είναι να καταστεί η μάθηση ευθύνη των παιδιών (Schunemann et al., 2013),

διατηρώντας την αξία της αυτορρύθμισης σε συνδυασμό με την παρουσία και τον συντονιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

Μια ακόμη σχετική έρευνα που επικεντρώθηκε στην μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας (reciprocal teaching) στα πλαίσια της αναγνωστικής κατανόησης, ξεχώρισε την ομαδική εφαρμογή από την εφαρμογή σε ζευγάρια. Υποστήριξε, δηλαδή, μια μορφή «Αμοιβαίας Διδασκαλίας σε ζευγάρια» (Reciprocal Teaching in Pairs), η οποία προέτρεψε τους/τις μαθητές/τριες να συνεργαστούν σε ζευγάρια (Sporer, 2009). Η διεξαγωγή προέβλεπε την εφαρμογή σε ζευγάρια συνομηλίκων, όπου τα παιδιά θα διάβαζαν και έπειτα θα εφάρμοζαν κατάλληλες δραστηριότητες ανάγνωσης, καθοδηγώντας το ένα το άλλο διαδοχικά ως «εκπαιδευτικοί». Ενώ σε έρευνα για την Αμοιβαία Διδασκαλία σε ομάδες, ένα μέλος της ομάδας μοντελοποίησε τις στρατηγικές, ζήτησε από τα υπόλοιπα παιδιά να τις εφαρμόσουν και έπειτα έδωσε ανατροφοδότηση, στην παρούσα έρευνα η διαδικασία αυτή εφαρμόστηκε ανάμεσα σε ζευγάρια μαθητών/τριών, εφαρμόζοντας παράλληλα κάθε στρατηγική. Η μη παραδοσιακή αυτή προσέγγιση αντιπροσωπεύει περισσότερο τις συνήθεις διδακτικές διαδικασίες που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να γίνεται περισσότερο αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η ενθάρρυνση από τον/την εκπαιδευτικό να εργαστούν τα παιδιά σε ζεύγη παρέχει επαρκείς ευκαιρίες για εφαρμογή γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, αυξάνοντας σημαντικά τα ποσοστά επιτυχίας στην αναγνωστική κατανόηση (Sporer et al., 2009).

Σταδιακά, τα ερευνητικά δεδομένα έκαναν φανερό ότι η μοντελοποίηση των στρατηγικών από τους/τις εκπαιδευτικούς δεν γίνεται συχνά στη σχολική τάξη, επισημαίνοντας την αυτορρύθμιση ως αναγκαίο στάδιο της διαδικασίας. Αυτό που επιζητάται κατά βάση δεν είναι η απλή αναπαραγωγή της στρατηγικής, αλλά η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στην κατάκτησή της και η ανεξάρτητη χρήση της από αυτούς (Sporer et al., 2009). Το έργο των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την προώθηση δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης από τους/τις μαθητές/τριες, με στόχο την αυτόνομη διαχείριση της μάθησής τους. Η αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού προϋποθέτει την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, τις ευκαιρίες για συμμετοχή και εξάσκηση, την τακτική ανατροφοδότηση, αλλά και την ενθάρρυνση για βελτίωση του γνωστικού επιπέδου όταν εντοπίζονται δυσκολίες

(Δερμιτζάκη, 2017). Οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι αυτές που δημιουργούν τις βάσεις για να αναπτύξουν τα παιδιά τις στρατηγικές τους γνώσεις σε κοινές μαθησιακές εμπειρίες. Σε μετέπειτα στάδια, καλούνται να τις εφαρμόσουν υπό διαφορετικές συνθήκες, ενώ πλέον θα είναι ικανά να παρακολουθούν τις δικές τους επιδόσεις (Schunemann et al., 2013).

#### 8. Προσέγγιση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπό μια προοπτική χρήσης στρατηγικών

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πεδίο διερεύνησης το οποίο έχουν προσεγγίσει εξελικτικά πολλοί ερευνητές κατά τη διάρκεια των χρόνων. Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς για τον προσδιορισμό της έννοιας αποδόθηκε από το National Joint Committee of Learning Disabilities το 1987. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στις μαθησιακές δυσκολίες ως ένα ετερογενές σύνολο, το οποίο εμφανίζει περιορισμούς στην συμπεριφορά, στον λόγο, στην έκφραση, στην ομιλία και στην ανάγνωση (στο Τζουριάδου, 2011).

Όταν παρατηρούνται δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, πρωταρχικό στόχο αποτελεί ο προσδιορισμός των υποκειμενικών παραγόντων που συμβάλλουν στο εμφανιζόμενο μαθησιακό πρόβλημα (Mather, Goldstein & Eklund, 2001). Η προσχολική και η πρώτη σχολική ηλικία αποτελούν την κατάλληλη περίοδο για την παρατήρηση και την αξιολόγηση σχετικών ικανοτήτων, όπως της αναγνωστικής κατάστασης. Αναγκαία κρίνεται η διάγνωση των αναγνωστικών δυσκολιών σε περιπτώσεις μαθησιακών προβλημάτων, αλλά και ο προσδιορισμός του τυπικού επιπέδου ευχέρειας που εμφανίζει ένα παιδί. Η αναγνωστική ικανότητα ενός παιδιού συνιστά τόσο τη μάθηση της ανάγνωσης όσο και τη μάθηση μέσω της ανάγνωσης, κατά την οποία ο/η αναγνώστης/στρια αποκτά τις απαραίτητες γνώσεις (Πόρποδας, 2002).

Καθώς η αποτελεσματική αναγνωστική διαδικασία προϋποθέτει την επιτυχή συνύπαρξη της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, τα ελλείμματα στα πεδία αυτά αποτελούν το βασικότερο χαρακτηριστικό των μαθησιακών και αναγνωστικών δυσκολιών (Mather, Goldstein & Eklund, 2001). Ειδικότερα, η δυσλεξία αποτελεί παράδειγμα ειδικής αναγνωστικής δυσκολίας, η οποία σχετίζεται κυρίως με την

αποκωδικοποίηση. Εντοπίζονται, δηλαδή, σημαντικοί περιορισμοί που δεν οφείλονται στις νοητικές δυνατότητες του ατόμου αλλά στην δυσλειτουργία της αποκωδικοποίησης. Αντιθέτως, στην περίπτωση της υπερλεξίας, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με δυσκολίες στην κατανόηση και στην νοητική απεικόνιση, αλλά όχι στην αποκωδικοποίηση (Πόρποδας, 2002).

Σταδιακά, μελέτες όπως αυτές των Markman (1979) and Baker (1985), έδειξαν πως τα παιδιά με μαθησιακές και αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στον εντοπισμό των ασυνεπειών μέσα σε ένα κείμενο. Αναλυτικότερα, αποδείχθηκε πως αντιλαμβάνονται εμφανώς λιγότερο τις λεξιλογικές ασυνέπειες, επεξεργάζονται πληροφορίες τμηματικά, ενώ όσον αφορά την κατανόηση, μάλλον υπάρχουν δυσκολίες στον μεταγνωστικό έλεγχο (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003). Ακόμη, δυσκολεύονται να αποσπάσουν κειμενικές πληροφορίες, να αντιληφθούν το κεντρικό θέμα, να συνδέουν τις νέες με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και να απαντήσουν σε σχετικά ερωτήματα που διατυπώνονται μετά την ανάγνωση (Sinambela et al., 2015). Υποστηρίχθηκε ότι οι περιορισμοί και η δυσκολία να βρεθούν οι ασυνέπειες μπορούν να αποδοθούν σε παράγοντες όπως η μνήμη, η ανεπαρκής λογική δυνατότητα, οι αιτιολογήσεις του παιδιού αλλά και σε αίτια μεταγνωστικής φύσεως. Από κάποιους υποστηρίχθηκε έντονα πως τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να μην διαθέτουν λειτουργικές μεταγνωστικές στρατηγικές. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν εξίσου μεταγνωστικές στρατηγικές με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, όμως λιγότερο σύνθετες, τις οποίες δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν κατάλληλα, δημιουργώντας την εικόνα παθητικών αναγνωστών/στριών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).

Παρατηρώντας παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας, γίνονται εμφανή τα ελλείμματα στον τρόπο διαχείρισης ενός περιεχομένου, όπως το αναγνωστικό υλικό. Απαιτητικές μεταγνωστικές στρατηγικές όπως ο αυτοέλεγχος και η αυτοπαρακολούθηση δεν εφαρμόζονται συχνά από μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της ανάγνωσης (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003). Όσον αφορά την εξαγωγή συμπερασμάτων, οι αδυναμίες στο πεδίο αυτό αποτελούν σημαντική πηγή των προβλημάτων στην κατανόηση, είτε πρόκειται για παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες είτε όχι. Ανεξάρτητα από το

κειμενικό είδος, η αντιμετώπισή του με «φτωχές» μαθησιακές στρατηγικές οδηγεί στην περιορισμένη κατανόησή του από τον/την αναγνώστη/στρια, μην καταφέροντας την δημιουργία νοητικών εικόνων που συντελούν στην αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2014).

Η διδασκαλία των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες συνιστά ένα απαιτητικό εγχείρημα, το οποίο απαιτεί συνέπεια και συνετούς χειρισμούς. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές, με την κατάλληλη καθοδήγηση, ανταποκρίνονται στην εκμάθηση και εφαρμογή ορισμένων μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως η γνώση των απαιτήσεων του περιεχομένου, η κατανόηση της χρησιμότητας μιας στρατηγικής ή ακόμη και η αυτοπαρακολούθηση της αναγνωστικής κατανόησης που επιτυγχάνει (Κουτσουράκη, 2009). Ειδικότερα, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή προκλητικές συμπεριφορές επωφελούνται από τη μεταγνωστική φύση των στρατηγικών, καθώς λαμβάνουν περιθώρια αυτορρύθμισης της μάθησής τους και προσαρμόζουν το διδακτικό περιεχόμενο στις ανάγκες τους, επιτυγχάνοντας καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Perry et al., 2019). Οι διδακτικές διαδικασίες που ακολουθούνται δεν είναι όμοιες, προσχεδιασμένες πρακτικές, ικανές να αντιμετωπίσουν μαθησιακές προκλήσεις οποιασδήποτε μορφής. Όσον αφορά την ανάγνωση, απαιτείται ο σχεδιασμός κατάλληλου αναγνωστικού υλικού, προσαρμοσμένου στον/στην εκάστοτε μαθητή/τρια, αλλά και η παροχή εξατομικευμένης αναγνωστικής ενίσχυσης και σε επίπεδο στρατηγικών (Πόρποδας, 2002).

Είναι σαφές, πως οι σύνθετες αλλά και οι πιο απλές μεταγνωστικές στρατηγικές δεν προϋπάρχουν, δεν κατακτούνται αυθόρμητα, ούτε είναι απλή η διδασκαλία τους. Αντιθέτως, αποτελούν προϊόν μιας συστηματικής διδασκαλίας, σε συνδυασμό με άλλες δεξιότητες που οφείλουν προηγουμένως να έχουν κατακτηθεί, όπως η ικανότητα δημιουργίας νοητικών εικόνων για την αναγνωστική κατανόηση (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).

Ενώ οι μαθητές/τριες χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν την ικανότητα να επιλέξουν τις στρατηγικές που επιθυμούν, οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν περιορισμούς στην διαδικασία αυτή. Η δυσλειτουργία της ικανότητας επιλογής στρατηγικών έχει καταστήσει επιτακτική την δημιουργία ειδικών διδακτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν τις υπάρχουσες δυνατότητες των παιδιών, ενώ μετατρέπουν τις αδυναμίες τους σε ικανότητες. Πρόκειται, ουσιαστικά,

για μια μαθησιακή διαδικασία προσανατολισμένη στο άτομο και στα προσωπικά χαρακτηριστικά, επιδιώκοντας την προσέγγιση της διαφορετικότητας, με διαφορετικούς τρόπους. Είναι ιδιαίτερα σημαντική η κατανόηση πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν εμπόδιο για την τυπική μάθηση, αλλά ένα τρόπο για ενδυνάμωση των μεθόδων και ενεργή συμμετοχή από εκείνα στην οικοδόμηση νοήματος.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, παρά την μακροχρόνια ενασχόληση των ερευνητών, η επίτευξη επιτυχούς αναγνωστικής κατανόησης παραμένει έως σήμερα ένα σύνθετο ζήτημα. Διαχρονικά, η δεξιότητα αυτή επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική ζωή ενός ατόμου σε σχέση με τη μάθηση, κατέχοντας πρωταρχική σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικός στόχος είναι να καταστούν τα παιδιά ικανοί/ές αναγνώστες/στριες και συγχρόνως αυτορρυθμιζόμενοι/ες μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες θα έχουν τον έλεγχο της αναγνωστικής διαδικασίας και των σχετικών κινήτρων τους, στοχεύοντας στην αυτονομία. Για την υποστήριξη αυτής της διαδικασίας είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, ως βασικό εργαλείο για την νοηματοδότηση ενός κειμένου. Όταν πρόκειται για την παρέμβαση σε δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, δεν πρέπει να εξετάζεται μόνο η αποκωδικοποίηση και οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, αλλά να δημιουργείται μια σταθερή βάση για την ανάπτυξη των διαθέσιμων γνωστικών πόρων. Για να επιτευχθεί μια τέτοια πρόοδος, το θέμα της αναγνωστικής κατανόησης οφείλει να αποτελεί ενδιαφέρον όχι μόνο των ακαδημαϊκών, αλλά και των εκπαιδευτικών, ως τον άμεσο παράγοντα για την ώθηση και εκπαίδευση των μαθητών/τριών στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Καθώς οι εκπαιδευτικές πρακτικές διαρκώς εξελίσσονται, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πλέον πρόσβαση σε μεγαλύτερο εύρος γνώσεων και δεξιοτήτων που λειτουργούν αποτελεσματικά για την καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων στους μαθητές και τις μαθήτριες. Η παρούσα ανασκόπηση παρουσιάζει δεδομένα σχετικά με την απόκτηση και την εφαρμογή στρατηγικών με στόχο την αναγνωστική κατανόηση. Τέτοια δεδομένα μπορούν να αποτελέσουν ενδεχομένως μια βάση για την κατανόηση και την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, καταλήγοντας σε νέες αξιόπιστες μεθόδους και εργαλεία υποστήριξης της αναγνωστικής κατανόησης στους μαθητές και στις μαθήτριες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ali, A. M. & Razali, A. B. (2019). A review of studies on cognitive and metacognitive reading strategies in teaching reading comprehension for ESL/EFL learners. *English Language Teaching*, 12(6), 94-111.
- Βάμβουκας Μ. (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*. The Guilford Press.
- Channa, M. A., Nordin, Z. S., Siming, I. A., Chandio, A. A., & Koondher, M. A. (2015). Developing reading comprehension through metacognitive strategies: a review of previous studies. *English Language Teaching*, 8(8), 181-186.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492.
- Δερμιτζάκη, Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν. Ανάπτυξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δερμιτζάκη, Ε., & Παπακοσμά, Ν. (2020). Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης μαθητών δημοτικού: Η χρήση τους και οι σχέσεις τους με κίνητρα και συναισθήματα των μαθητών (σελ. 56-93). *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας*, Τόμος 13, Α.Π.Θ.
- Fitzgerald, D., & Hattie, J. A. (1983). An evaluation of the 'Your style of learning and thinking' inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 53(3), 336-346.
- Follmer, D. J., & Sperling, R. A. (2019). Examining the role of self-regulated learning microanalysis in the assessment of learners' regulation. *The Journal of Experimental Education*, 87(2), 269-287.
- Gredler, M. E. (2012). Understanding Vygotsky for the classroom: Is it too late? *Educational Psychology Review*, 24, 113-131.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.

- Καρατζάς, Α., & Βάμβουκα, Ι. (2022). *Οριοθετώντας τη μάθηση, τις δυσκολίες και τις διαταραχές της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής*. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Katsantonis, I. (2020). Self-regulated learning and reading comprehension: The effects of gender, motivation and metacognition. *Hellenic Journal of Psychology*, 17(3), 286-307.
- Κουτσουράκη Σ. (2009). Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: Σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη. *Psychology*, 16(3), 205-225.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283.
- Mason, L. H. (2013). Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: Effects of self-regulated strategy development instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 124-144.
- Mather, N., Goldstein, S., & Eklund, K. (2001). *Learning disabilities and challenging behaviors*. Baltimore: MD Brookes.
- Μότσιου, Ε. (2017). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 15, 491-509.
- Nouwens, S., Groen, M. A., Kleemans, T. & Verhoeven, L. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 169-192.
- Padeliadu, S. & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 30(1), 1-31.

- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 778-811). Newark, DE: International Reading Association.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.
- Perry, J., Lundie, D. & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483-500.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Αυτο-έκδοση.
- Pourosein Ggilakjani, A. & Sabouri, N. B. (2016). How can students improve their reading comprehension skill. *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113.
- Rollins, L. H., Sanders, S., Jolivette, K., & Virgin, A. S. (2022). Assessment of strategy instruction and self-regulation in reading comprehension: A review of the literature. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 1-11.
- Schünemann, N., Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2013). Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator–mediator analysis of incremental effects on fifth graders’ reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 289-305.
- Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving students’ reading comprehension achievement by using KWL strategy. *English Linguistics Research*, 4(3), 13-29.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and instruction*, 19(3), 272-286.
- Τζιβινίκου Κ. Σ. (2019). *Αξιολογώ – Σχεδιάζω – Διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην Ανάγνωση και τη Γραφή για μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες*. Βόλος: Readnet Publications IKE.

- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Προμηθεύς.
- van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 21.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A., Gladstone J. R. & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.