

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση δεξιοτήτων και στρατηγικών αυτο-ρύθμισης
κατά τη λύση προβλημάτων στους μαθητές με υψηλές και με χαμηλές ικανότητες
στην κατανόηση κειμένου»

Παρασκευά Βιολέττα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δερμιτζάκη Ειρήνη
Επίκουρη Καθηγήτρια του ΠΤΕΑ

ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2005



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 4502/1
Ημερ. Εισ.: 12-07-2005
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΓ – ΠΕΑ
2005
ΠΑΡ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ανδρέου Γεωργία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Ειδικής Αγωγής, για την πολύτιμη συνεισφορά της στη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων της παρούσας εργασίας καθώς επίσης και την φίλη και συμφοιτήριά μου Μπαντή Μαρία για την βοήθειά της στη διεκπεραίωση της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Δερμιτζάκη Ειρήνη για την άψογη συνεργασία, υπομονή και υποστήριξη που επέδειξε και χάρις στα οποία κατέστη δυνατή η συγγραφή της εργασίας αυτής.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4-7
Δεξιότητες Αυτο-ρύθμισης στην Ανάγνωση και Κατανόηση Κειμένου.....	7-12
Λογική, Στόχοι και Υποθέσεις της Έρευνας.....	12-14
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
Συμμετέχοντες και Διαδικασίες Επιλογής τους.....	15-16
Ερευνητικά Εργαλεία.....	16-18
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
A. Περιγραφική Στατιστική.....	19-24
B. Σχέσεις μεταξύ Μεταβλητών.....	24-26
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	27-31
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	32-37

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της αυτο-ρύθμισης της μάθησης αποτελεί ένα σύγχρονο θέμα με έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον το οποίο απασχόλησε τα τελευταία είκοσι χρόνια τους κλάδους της Γνωστικής, Εκπαιδευτικής και Κλινικής ψυχολογίας (Dermitzaki, 2004, Efklides, 2001). Ποικίλες μελέτες, προερχόμενες κυρίως από την Αμερική, έφεραν στο προσκήνιο τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας οδηγώντας τους αρμόδιους να αναζητήσουν τις απαντήσεις, μεταξύ άλλων, σε πτυχές που αφορούσαν στην προσωπική ευθύνη των μαθητών για τη μαθησιακή τους πορεία (Zimmerman, 1994). Έτσι, λοιπόν, οι ερευνητές μετατόπισαν την προσοχή τους από την διερεύνηση των μαθησιακών ικανοτήτων και των επιδόσεων των μαθητών στην ικανότητά τους να ρυθμίζουν την ίδια τους τη μάθηση (Boekaerts, 1996, Dermitzaki, 2004).

Το ζητούμενο, πλέον, διεθνώς είναι η ανάπτυξη κινήτρων από τους μαθητές για ενεργό συμμετοχή στην αλληλεπίδραση με το δάσκαλο και τη διαδικασία της μάθησης, καθώς επίσης και η καλλιέργεια δεξιοτήτων δόμησης της προσωπικής τους γνώσης και αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων τους (Boekaerts, 1996). Οι όψεις αυτές της προσωπικής ρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας εκφράζονται, μαζί με άλλες, με τον όρο « αυτο-ρύθμιση της μάθησης» (Boekaerts, 1996, Dermitzaki, 2004).

Σύμφωνα με τον Zimmerman (2001), οι προσπάθειες ορισμού της έννοιας αυτής ποικίλουν ανάλογα με το θεωρητικό προσανατολισμό του εκάστοτε ερευνητή· οι περισσότεροι ορισμοί, ωστόσο, τονίζουν την επιλογή “συγκεκριμένων διαδικασιών, στρατηγικών ή ανταποκρίσεων από τους μαθητές” (σελ. 5), με σκοπό την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων. Μερικοί από τους πλέον γνωστούς και κοινά αποδεκτούς ορισμούς είναι αυτοί των Pintrich (1995 στο Hwang, 1998) και Zimmerman (1990 στο Boekaerts, 1996). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πρώτο, η έννοια της αυτο-ρύθμισης στη μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία κατεύθυνσης και ελέγχου της συμπεριφοράς του ατόμου η οποία αποσκοπεί στην περάτωση των στόχων του. Ομοίως, ο Zimmerman αντιλαμβάνεται την έννοια της αυτο-ρύθμισης ως μια ενεργό διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές κατευθύνουν και διατηρούν τις γνώσεις, τις συμπεριφορές και τα κίνητρά τους που είναι συστηματικά προσανατολισμένα προς την επίτευξη των (ακαδημαϊκών) τους στόχων.

Στη βιβλιογραφία διακρίνουμε διάφορες κατηγορίες δεξιοτήτων οι οποίες θεωρητικά αποτελούν τα συστατικά στοιχεία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Οι συχνότερα, ωστόσο, αναφερόμενες είναι οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και οι στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων και θυμικού (Dermitzaki, 2004, Dermitzaki & Kiosseoglou, 2004, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, Sperling, Howard, Miller & Murphy, 2002). Συγκεκριμένα, οι γνωστικού τύπου δεξιότητες σχετίζονται με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών οι οποίες προωθούν τη μάθηση, την ανάκληση και την κατανόηση του μαθησιακού υλικού (Pintrich & De Groot, 1990).

Όσον αφορά στη χρήση μεταγνώσης από τους μαθητές, αυτή σημαίνει την επίγνωση από το άτομο των γνωστικών διεργασιών και των προϊόντων τους και τη συνειδητή παρακολούθηση, έλεγχο και ρύθμισή τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Έχει διαπιστωθεί πως οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης αποτυγχάνουν στο σχολείο ή έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις όχι εξαιτίας της απουσίας γνωστικών ικανοτήτων, αλλά, κυρίως, λόγω της έλλειψης ικανοτήτων στρατηγικής εφαρμογής τους (Γωνίδα, 2003).

Πέρα, όμως, από τις γνωστικές και μεταγνωστικές προϋποθέσεις της αυτο-ρύθμισης ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι τα κίνητρα του μαθητή. Συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών δεν είναι αρκετές για να προωθήσουν τις ακαδημαϊκές τους επιτεύξεις καθώς αυτοί πρέπει να βρουν κάποιο λόγο για να τις κινητοποιήσουν (Pintrich & De Groot, 1990). Ακόμη, λοιπόν, κι αν ο μαθητής διαθέτει όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες για την επίτευξη ενός στόχου, δεν θα τις συνδυάσει κατά το βέλτιστο αν δεν έχει κάποιο λόγο να το κάνει (Παντελιάδου, 2000). Φαίνεται, μάλιστα, πως οι στρατηγικές παρακολούθησης, ελέγχου και ρύθμισης των κινήτρων για μάθηση συνδέονται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού (Onatsu, Nurmi & Aunola, 2002) ενώ ταυτόχρονα αποτελούν καλούς προβλεπτικούς παράγοντες της μετέπειτα ακαδημαϊκής τους πορείας (Pintrich & DeGroot, 1990).

Έχει φανεί, λοιπόν, ότι οι μαθητές με υψηλότερα κίνητρα είναι πιθανότερο να λειτουργήσουν μεταγνωστικά, ρυθμίζοντας τη δράση τους και χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές, σε σύγκριση με εκείνους που στερούνταν υψηλών κινήτρων (Hwang, 1998).

Αυτο-ρύθμιση της μάθησης και μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Αρκετοί μελετητές επισημαίνουν ποικίλες μεταγνωστικές αδυναμίες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Συγκεκριμένα, όταν οι εν λόγω μαθητές βρεθούν μπροστά σε κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης τους με ένα γνωστικό έργο, δεν έχουν την ικανότητα να επιλέξουν και να εφαρμόσουν την κατάλληλη στρατηγική προκειμένου να ξεπεράσουν την προβληματική κατάσταση. Αυτό σημαίνει πως τείνουν να επιλέγουν ακατάλληλες στρατηγικές για συγκεκριμένα γνωστικά έργα με αποτέλεσμα είτε να αναλώνονται σε άσκοπες ενέργειες είτε να παραιτούνται από την προσπάθειά τους (Γωνίδα, 2003). Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί φαίνεται πως δυσκολεύονται να προσδιορίσουν σωστά τόσο τις απαιτήσεις όσο και το βαθμό δυσκολίας των έργων που εμπλέκονται, με αποτέλεσμα να κατευθύνονται σε λανθασμένες επιλογές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους προσπάθειας (Butler, 1998).

Τέλος, έπειτα από έρευνες, έχει φανεί πως οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα τόσο στην παρακολούθηση όσο και στη ρύθμιση της απόδοσής τους σε γνωστικά έργα (Γωνίδα, 2003, Κολιάδης, 2002, Μπότσα & Παντελιάδου, 2003). Αυτό σημαίνει πως σε περίπτωση λανθασμένης πορείας, κατά την ενασχόληση με ένα γνωστικό έργο, οι εν λόγω μαθητές είτε δεν θα το αντιληφθούν, ολοκληρώνοντας το έργο με την εντύπωση πως όλα πήγαν καλά είτε ακόμα και αν το αντιληφθούν δεν θα μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν λόγω έλλειψης κατάλληλων διορθωτικών στρατηγικών.

Ένα άλλο ενδεχόμενο, σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Μπότσα (2004) είναι οι μαθητές αυτοί να καταλάβουν το πρόβλημα, να προσπαθήσουν να το αντιμετωπίσουν με τις διορθωτικές στρατηγικές που διαθέτουν, αυτές όμως να μην είναι κατάλληλες και να οδηγήσουν ξανά στην αποτυχία. Οι δυσκολίες τους, όμως, επεκτείνονται και στην ικανότητα αξιολόγησης της παραγόμενης λύσης (Γωνίδα, 2003), καθώς αδυνατούν μετά την ολοκλήρωση του γνωστικού έργου να αξιολογήσουν τον βαθμό επίτευξης του στόχου του.

Επιπροσθέτως, δυσκολίες εμφανίζονται και στη ρύθμιση του θυμικού και των κινήτρων των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί πως οι εν λόγω μαθητές εξαιτίας της “επαναλαμβανόμενης σχολικής αποτυχίας που βιώνουν” διαμορφώνουν χαμηλή εικόνα για τους εαυτούς τους, αποδίδοντας την επιτυχία τους στην τύχη ή στην ευκολία του υπό επίλυση έργου ενώ την αποτυχία στην έλλειψη ικανοτήτων (Γωνίδα, 2003). Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί επιδεικνύουν

μειωμένη πρόθεση για μάθηση, αποφεύγοντας την ενεργητική τους εμπλοκή σε αυτή ενώ σταδιακά μειώνεται το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά έργα. Τέλος, αρνούνται να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για την επίλυση των έργων που καταπιάνονται, ενώ τείνουν να αναζητάνε έντονα βοήθεια από άλλους (Butler, 1998, Γωνίδα, 2003).

Δεξιότητες αυτο-ρύθμισης κατά την ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

Ως “αυτο-ρυθμιζόμενος αναγνώστης”, στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρεται αυτός ο οποίος “θέτει ρεαλιστικούς στόχους, επιλέγει αποτελεσματικές στρατηγικές ανάγνωσης, ρυθμίζει το επίπεδο κατανόησης του προς ανάγνωση κειμένου και αξιολογεί την πρόοδό του με βάση τους στόχους που ετέθησαν” (Horner & Shwery, 2002, σελ. 102). Ο αναγνώστης αυτός χρησιμοποιεί ποικίλες στρατηγικές (Jacobs & Paris 1987, Brown & Pressley, 1994, Horner & Shwery, 2002, Stahl, 2004) επιλέγοντας κάθε φορά την καταλληλότερη για το εκάστοτε αναγνωστικό έργο (Jacobs & Paris 1987, Gourgey, 2001, Horner & Shwery, 2002) ενώ ταυτόχρονα ρυθμίζει και αξιολογεί την αποτελεσματικότητά τους (Horner & Shwery, 2002). Όταν κάποια στρατηγική αποδειχθεί αναποτελεσματική σε μία συγκεκριμένη περίπτωση την αντικαθιστά με κάποια καταλληλότερη (Brown & Pressley, 1994, Gourgey, 2001, Horner & Shwery, 2002).

Σύμφωνα με τους Pressley και Afflerbach (1995) οι στρατηγικές αυτές εφαρμόζονται από τους καλούς αναγνώστες τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου όσο και πριν αυτή λάβει χώρα αλλά και αφού ολοκληρωθεί (Pressley, 2002). Συγκεκριμένα, ο καλός αναγνώστης πριν αρχίσει την ανάγνωση του κειμένου ξεκαθαρίζει τους στόχους που καλείται να εκπληρώσει μέσω αυτής (Juliebo, Malicky & Norman, 1998, Pressley, 2002), ενώ συχνά με τη μέθοδο του “προ-αναγνωστικού ξεφυλλίσματος” (prereading skim) αντλεί περαιτέρω πληροφορίες για το κείμενο (Pressley, 2002, σελ. 294). Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με το μέγεθός του, τη δομή του, τον εντοπισμό των σημαντικών πληροφοριών που εμπεριέχονται σε αυτό (Juliebo, Malicky & Norman, 1998, Pressley, 2002) καθώς επίσης και με το βαθμό σχετικότητάς του με τους στόχους που ετέθησαν. Επιπλέον, ο καλός αναγνώστης ενεργοποιεί συχνά τις προηγούμενες γνώσεις του, οι οποίες σχετίζονται με το προς

ανάγνωση κείμενο (Brown & Pressley, 1994, Pressley, 2002) και με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται στην κατανόηση του (Gaultney, 1995, Pressley, 2002). Τέλος, το προαναγνωστικό ξεφύλλισμα του κειμένου καταλήγει συχνά στο σχηματισμό υποθέσεων ως προς το περιεχόμενο του.

Ξεκινώντας την κάθε αυτού διαδικασία της ανάγνωσης, ο καλός αναγνώστης τείνει να αναγινώσκει το προς κατανόηση κείμενο από την αρχή προς το τέλος. Οι αναγνώστες αυτοί, επίσης, επιδεικνύουν υψηλή μεταγνωστική ενημερότητα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κειμένου, τους σκοπούς που επιδιώκονται μέσω της ανάγνωσής του καθώς και την προσωπική τους συμπεριφορά κατά την εμπλοκή με το εκάστοτε κείμενο. Συγκεκριμένα, τείνουν να ρυθμίζουν τις νοητικές διαδικασίες προσέγγισης του κειμένου βασιζόμενοι στα χαρακτηριστικά του, τα οποία προσδιορίζουν τόσο τον τρόπο συσχέτισης των διαφόρων μερών του μεταξύ τους όσο και το βαθμό σχετικότητάς του με τους αναγνωστικούς στόχους που ετέθησαν (Brown & Pressley, 1994, Pressley, 2002). Η γνώση αυτή μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη στην παύση της ενασχόλησής του με ένα κείμενο και στην αναζήτηση και εμπλοκή με ένα σχετικότερο ως προς τους στόχους που έθεσε. Επιπλέον, η αναγνώριση της δομής του κειμένου επηρεάζει τον τρόπο προσπέλασής του για την αναζήτηση της κύριας ιδέας. Επίσης, μπορεί να παραλείπει πληροφορίες άσχετες προς τους εκάστοτε αναγνωστικούς του στόχους, ενώ ξαναδιαβάξει εκείνα τα σημεία του κειμένου τα οποία είτε ενέχουν ιδιαίτερα σημαντικές πληροφορίες είτε δεν έγιναν επαρκώς κατανοητά (Pressley, 2002).

Επιπλέον, ο αναγνώστης αυτός κρατάει σημειώσεις κατά την ανάγνωση του κειμένου (Gourgey, 2001, Pressley, 2002), ενώ συχνά κάνει μικρές παύσεις για να συλλογιστεί πάνω σε κάποια ιδέα που παρουσιάστηκε σε αυτό. Ορισμένες φορές πάλι κάνει προβλέψεις (Brown & Pressley, 1994, Pressley, 2002, Stahl, 2004) ως προς τη συνέχεια του κειμένου, οι οποίες τροποποιούνται καθώς ο αναγνώστης προβαίνει σε βαθύτερη επεξεργασία του.

Άλλη μία, συχνά παρουσιαζόμενη από τους καλούς αναγνώστες, συμπεριφορά είναι αυτή του εντοπισμού των σημαντικών πληροφοριών του κειμένου, τις οποίες τείνουν να ξαναδιαβάζουν, να υπογραμμίζουν ή και να παραφράζουν (Brown & Pressley, 1994, Κολιάδης, 2002, Pressley, 2002). Η προηγούμενη γνώση των μαθητών αυτών τους επιτρέπει, επίσης, τη δημιουργία συνειδητών ή και ασυνείδητων συμπερασμάτων καθώς αναγινώσκουν το κείμενο (Brown & Pressley, 1994, Recht

& Leslie, 1998, Walker, 1987 στο Gaultney, 1995, Pressley, 2002.). Ορισμένες φορές μάλιστα επιχειρούν να εξάγουν συμπεράσματα τόσο για τον συγγραφέα του κειμένου όσο και για τους χαρακτήρες που παρουσιάζονται σε αυτό (Pressley, 2002). Άλλες φορές πάλι, οι προσπάθειές τους στρέφονται στον προσδιορισμό της έννοιας των άγνωστων λέξεων βασισμένοι στα στοιχεία που τις πλαισιώνουν. Επιπλέον, οι αναγνώστες αυτοί συνηθίζουν να αναζητούν τρόπους συσχέτισης της παρουσιαζόμενης στο κείμενο πληροφορίας με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Brown & Pressley, 1994, Pressley, 2002.).

Μια ακόμα στρατηγική, ευρέως χρησιμοποιούμενη από τους καλούς αναγνώστες, είναι η ενοποίηση των επιμέρους ιδεών του κειμένου με σκοπό τη σύλληψη της κεντρικής του ιδέας. Έτσι, πολλές φορές παρατηρείται οι αναγνώστες αυτοί να “ περιφέρονται”(jump around) στο κείμενο κοιτώντας άλλοτε τις πίσω σελίδες, σε πληροφορίες που διαβάστηκαν γρήγορα κατά την πρώτη ανάγνωση, και άλλοτε προς τα μπρος για να ξαναδιαβάσουν κάτι που σημείωσαν ως σημαντικό κατά τη φάση του προ-αναγνωστικού ξεφυλλίσματος (Brown & Pressley, 1994, Pressley, 2002). Άλλες φορές, πάλι, κρατάνε σημειώσεις σχετικά με τις ιδέες που παρουσιάστηκαν στα διάφορα σημεία του κειμένου και με αυτόν τον τρόπο διευκολύνουν στην ενσωμάτωσή τους σε ένα ενιαίο νόημα.

Επιπλέον, οι αυτο-ρυθμιζόμενοι αναγνώστες, επιδεικνύουν μια ιδιαίτερα κριτική στάση απέναντι στο κείμενο, αποφασίζοντας τόσο για το βαθμό ενδιαφέροντος που τους προκάλεσε όσο και για την αξιοπιστία των επιχειρημάτων που παρουσιάστηκαν σε αυτό (Βάμβουκας, 1994, Pressley, 2002). Τείνουν, μάλιστα, να απορρίπτουν πληροφορίες του κειμένου που δεν βρίσκονται σε συμφωνία με τις προηγούμενες γνώσεις και πεποιθήσεις τους, ενώ τις επιδοκιμάζουν στην αντίθετη περίπτωση (Brown & Pressley, 1994). Παράλληλα εκφράζουν τις κρίσεις τους όσον αφορά στο ύφος και το περιεχόμενο του κειμένου, επιδεικνύοντας ένα φάσμα αντιδράσεων που κυμαίνονται από τις πλέον θετικές (π.χ. άντληση ικανοποίησης από το περιεχόμενο του κειμένου) έως τις πλέον αρνητικές (π.χ. πλήξη, απογοήτευση) (Pressley, 2002).

Τέλος, οι αυτο-ρυθμιζόμενοι αναγνώστες παρουσιάζονται ιδιαίτερα ενήμεροι σχετικά με τις δυσκολίες που βιώνουν κατά την ανάγνωση του προς κατανόηση κειμένου (Brown & Pressley, 1994, Pressley, 2002), η οποία τους οδηγεί στην υιοθέτηση ποικίλων μεθόδων αντιμετώπισής τους. Για παράδειγμα, γνωρίζουν πότε το κείμενο που αναγιγνώσκουν είναι ιδιαίτερα προκλητικό και απαιτεί την

επιστράτευση όλης τους της ικανότητας, πότε η συγκέντρωσή τους μειώνεται κατά την ανάγνωση του κειμένου αυτού ή πότε η ανάγνωση πραγματοποιήθηκε με υπερβολικά γρήγορους ρυθμούς εμποδίζοντάς τους να το κατανοήσουν. Η επίγνωση, λοιπόν, από τον αναγνώστη της αποτυχίας κατανόησης του κειμένου, οδηγεί στην αλλαγή των τρεχουσών αναγνωστικών στρατηγικών και στην υιοθέτηση άλλων καταλληλότερων (Juliebo, Malicky & Norman, 1998, Gourgey, 2001, Pressley, 2002).

Αφού, λοιπόν, ολοκληρωθεί η πρώτη προσπέλαση του κειμένου, οι καλοί αναγνώστες προβαίνουν σε επιπρόσθετη επεξεργασία του. Συγκεκριμένα, τείνουν να ξαναδιαβάσουν επιλεκτικά κάποια μέρη του, να το αποστηθίζουν, να δομούν την περίληψή του και να αξιολογούν την αξιοπιστία του περιεχομένου του. Συχνά, μάλιστα, συλλογίζονται για τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν τις παρουσιαζόμενες σε αυτό πληροφορίες, ενώ όταν διαισθανθούν ότι η κατανόηση που επέτυχαν είναι ανεπαρκής τείνουν να ξαναδιαβάσουν το κείμενο (Κολιάδης, 2002, Pressley, 2002).

Το αντίθετο προφίλ αναγνωστικών δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης φαίνεται να παρουσιάζουν οι “φτωχοί” αναγνώστες, επιδεικνύοντας ιδιαίτερη αδυναμία τόσο στην επιλογή (Palincsar & Brown, 1987, Ryan, Short, & Weed, 1986, Miranda, Villaescusa & Vidal-Abarca, 1997) όσο και στην εφαρμογή (Παντελιάδου, 2000, Miranda, Villaescusa & Vidal-Abarca, 1997, Lovett et al, 1996) της κατάλληλης, προς το αναγνωστικό έργο, στρατηγικής. Συγκεκριμένα, οι εν λόγω αναγνώστες τείνουν να εστιάζουν σε ένα περιορισμένο αριθμό στρατηγικών (Lovett et al, 1996, Horner & Shwery, 2002) τις οποίες χρησιμοποιούν ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε αναγνωστικής περίπτωσης (Horner & Shwery, 2002, Palincsar & Brown, 1987, Ryan, Short, & Weed, 1986). Επιπλέον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών αυτών (Παντελιάδου, 2000, Miranda, Villaescusa & Vidal-Abarca, 1997, Palincsar & Brown, 1987, Taylor, Alber & Walker, 2002, Horner & Shwery, 2002) με αποτέλεσμα να εμμένουν σε αυτές ακόμη και σε περιστάσεις όπου λειτουργούν αναποτελεσματικά. Αυτό μπορεί να τους αποθαρρύνει με αποτέλεσμα να εγκαταλείψουν την προσπάθειά τους (Horner & Shwery, 2002).

Ωστόσο, η λαθεμένη αναγνωστική τους συμπεριφορά ξεκινάει από την προ-αναγνωστική φάση όπου η ενασχόληση με το κείμενο αρχίζει χωρίς την κατάλληλη

προετοιμασία (π.χ. προ-αναγνωστική προσπέλαση) (Κωτούλας, Παντελιάδου & Μπότσας, 2004, Williams, 1998).

Επιπλέον, η ελλειμματική ενημερότητα του σκοπού της ανάγνωσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004, Horner & Shwery, 2002, Ryan, Short, & Weed, 1986 , Palincsar & Brown, 1987) δημιουργεί την πεποίθηση στους αναγνώστες ότι η αποκωδικοποίηση είναι ο κύριος στόχος της (Horner & Shwery, 2002, Jacobs & Paris, 1987, Ryan, Short, & Weed, 1986). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένη ευαισθησία και ενημερότητα των σημαντικών μερών του κειμένου στα οποία ο αναγνώστης θα πρέπει να συγκεντρώσει την προσοχή και τις προσπάθειές του (Παντελιάδου, 2000, Ryan, Short, & Weed, 1986). Τέλος, οι αναγνώστες αυτοί “δεν δείχνουν καμία ευαισθησία στα κειμενικά χαρακτηριστικά, όπως η επικεφαλίδα ή άλλοι τίτλοι” (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004, σελ. 56) καθώς και στη γενική οργάνωση του κειμένου (Johnson, Graham & Harris, 1997, Miranda, Villaescusa & Vidal-Abarca, 1997, Oakhill & Cain, 2000, Παντελιάδου, 2000, Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Κατά την καθεαυτού διαδικασία της ανάγνωσης οι φτωχοί αναγνώστες δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθήσουν την κατανόηση των νοημάτων του κειμένου (Παντελιάδου, 2000, Παντελιάδου & Μπότσας, 2004, Oakhill & Cain, 2000, Palincsar & Brown, 1987, Ryan, Short, & Weed, 1986) συνεχίζοντας την ανάγνωσή τους ακόμα και αν δεν έχουν καταλάβει τα νοήματα μιας προηγούμενης παραγράφου (Κωτούλας, Παντελιάδου & Μπότσας, 2004.)

Επιπλέον, λόγω ελλειμματικής κατανόησης της δομής του κειμένου, ο αναγνώστης αυτός δυσκολεύεται να δημιουργήσει σημαντικές συνδέσεις ανάμεσα στις παραγράφους (Taylor, Alber & Walker, 2002), με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αξιολόγηση της εσωτερικής δομής του κειμένου (Lovett et al, 1996). Ωστόσο, οι δυσκολίες συσχετισμού επεκτείνονται και στο επίπεδο των προηγουμένως αποκτηθεισών γνώσεων τις οποίες ο εν λόγω αναγνώστης δυσκολεύεται να ενεργοποιήσει και να συνδέσει με αυτές του παρόντος κειμένου (Taylor, Alber & Walker, 2002, Lovett et al, 1996).

Σε αντίθεση με τους καλούς αναγνώστες, οι φτωχοί αναγνώστες αδυνατούν να κατανοήσουν το υπονοούμενο νόημα του κειμένου, ενώ και η στάση τους ως προς τις εκφραζόμενες σε αυτό απόψεις είναι λιγότερο κριτική (Βάμβουκας, 1994). Συγκεκριμένα, τείνουν να συγχέουν τις απόψεις τους με αυτές του συγγραφέα, ενώ τις αντιλαμβάνονται μονάχα όταν εκφράζουν επιφανειακά νοήματα (Αϊδίνης, 2003).

Ως εκ τούτου επιδεικνύουν εξαιρετική αδυναμία στον έλεγχο της κατανόησής τους, όταν στο κείμενο χρησιμοποιείται μεταφορικός λόγος (Παντελιάδου, 2000).

Τέλος, εκδηλώνουν σημαντική δυσκολία στον εντοπισμό των κύριων ιδεών του κειμένου (Κωτούλας, Παντελιάδου & Μπότσας, 2004, Oakhill & Cain, 2000) και στην αναγνώριση της σημασίας τους στο νόημά του.

Αφού ολοκληρωθεί η πρώτη ανάγνωση του κειμένου, ο φτωχός αναγνώστης σταματάει κάθε προσπάθεια περαιτέρω επεξεργασίας του, πιστεύοντας “πως η επιτυχία είναι θέμα τύχης ή ευκολίας του κειμένου” (Oakhill & Cain, 2000 σ.σ. 57).

Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει τη χρήση δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης από τους μαθητές, ως παράγοντες ισχυρά συσχετιζόμενους με την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983, Dermitzaki & Kiosseoglou, 2004, Pintrich & DeGroot, 1990). Συγκεκριμένα, οι Pintrich & DeGroot (1990) βρήκαν ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αποτελούσε ένα ιδιαίτερα ικανοποιητικό παράγοντα της σχολικής επίδοσης των μαθητών ενώ και η διάθεση κινήτρων βρέθηκε να διαδραματίζει έναν επίσης καθοριστικό ρόλο (Δερμιτζάκη, 2003).

Όσον αφορά στον τομέα της κατανόησης κειμένου, πολλοί είναι οι ερευνητές που τόνισαν τη σημασία της χρήσης των γνωστικών στρατηγικών (Cain, 1999, North Central Regional Educational Laboratory, 2002) και στρατηγικών ρύθμισης κινήτρων (Horner & Shwery, 2002) ως ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη σε έργα κατανόησης. Ωστόσο η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών φαίνεται πως διαφοροποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό τους ικανούς από τους φτωχούς αναγνώστες (Cain, 1999, Gourgey, 2001, Lovet et al, 1996, Palincsar & Brown, 1987, Παντελιάδου & Μπότσας, 2004, Pressley, 2002, Taylor, Alber, Walker, 2002).



Λογική, Στόχοι και Υποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στη σημασία της αυτο-ρύθμισης για τη μάθηση, και συγκεκριμένα για τον τομέα της κατανόησης κειμένου. Αναλυτικότερα, επιχειρούμε στην παρούσα έρευνα να διερευνήσουμε τις δεξιότητες αυτο-ρύθμισης κατά την κατανόηση κειμένου τόσο των “φτωχών” όσο και των “ικανών” αναγνωστών. Η προσπάθεια αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν συμπεριστεί κανείς την άποψη πως “οι σημερινοί μαθητές προετοιμάζονται για την έξοδό τους στη

κοινωνία με την βοήθεια των κειμένων” (Γκοτοβός, 1991 στο Βρετοπούλου, 2001) και ως εκ τούτου ο βασικός σκοπός του σχολείου είναι να τους καταστήσει ικανούς «να διαβάζουν και να κατανοούν το φανερό και υπονοούμενο περιεχόμενό τους» (Βάμβουκας, 1992 στο Βρετοπούλου, 2001, σελ. 3). Επιπλέον, κάποιοι ερευνητές θεωρούν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης στα ακαδημαϊκά πλαίσια ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αυτές εξελίσσονται σε “δια βίου δεξιότητες ” (Zimmerman, 2002).

Η ιδιαιτερότητα, ωστόσο, της έρευνας αυτής έγκειται στην αξιοποίηση δεδομένων από την πραγματική συμπεριφορά των μαθητών, καθώς αυτοί ασχολούνται με την κατανόηση του αναγνωστικού έργου, σε αντίθεση με τις περισσότερες έρευνες οι οποίες μελετούν τις δεξιότητες αυτο-ρύθμισης μέσω ερωτηματολογίων αυτο-αναφορών των μαθητών (Stokking & Voeten, 2000, Winne & Perry, 2000). Έτσι, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια καταγραφής των στρατηγικών με τις οποίες οι μαθητές Γ’ δημοτικού κατανοούν ένα κείμενο. Στην ηλικία αυτή, βέβαια, οι μαθητές βρίσκονται σε σχετικά αρχάρια στάδια ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου, ωστόσο, διαθέτουν προηγούμενη γνώση και εμπειρία που τους καθιστά ικανούς να αντεπεξέλθουν σε τέτοιου είδους έργα.

Αυτή ακριβώς η μικρή ηλικία των συμμετεχόντων αποτελεί ένα ακόμη πλεονέκτημα της έρευνάς μας καθώς η μελέτη τέτοιων ομάδων χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, ώστε να προληφθεί η επιδείνωση των δυσκολιών μάθησης στα επόμενα ηλικιακά στάδια. Άλλωστε, η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι ένας εξαιρετικά περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει ασχοληθεί με παιδιά μικρής ηλικίας (βλ. Hwang, 1998, Winne & Perry, 2000) καθώς οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα αφορούν σε μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών ομάδων (βλ. Schorzman & Cheek, 2004, Gaultney, 1995, De La Paz, 1999) και ενήλικες (βλ. Zimmerman & Pons, 1986, Olaussen & Braten, 1999, Lovett et al, 1996) ενώ και οι τομείς που εξετάστηκαν αφορούσαν κυρίως τη σχέση της αυτο-ρύθμισης με τη γραφή (βλ. Graham & Harris, 1993, Harris, Graham, Mason & Saddler, 2002, 2003,).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε πως ο πρώτος στόχος της παρούσας εργασίας συνίσταται στη διερεύνηση της εφαρμογής συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών αυτο-ρύθμισης από μαθητές Γ’ δημοτικού κατά την ενασχόλησή τους με την κατανόηση κειμένου. Δεύτερο στόχο αποτελεί η διερεύνηση της ύπαρξης διαφορών στις στρατηγικές και δεξιότητες αυτο-ρύθμισης που

χρησιμοποιούν οι φτωχοί και ικανοί αναγνώστες κατά τη διάρκεια των προσπαθειών τους να κατανοήσουν ένα κείμενο.

Στηριζόμενοι σε προηγούμενες έρευνες (βλ. Dermitzaki & Kiosseoglou, 2004), μπορούμε να υποθέσουμε πως οι μαθητές θα χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό τις μεταγνωστικές στρατηγικές για κατανόηση του κειμένου σε σχέση με τις γνωστικές στρατηγικές και τις στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων (Υπόθεση 1). Επιπλέον, υποθέτουμε ότι οι φτωχοί αναγνώστες θα χρησιμοποιούν σημαντικά λιγότερο το σύνολο των εξεταζόμενων δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης κατά την προσπάθεια κατανόησης κειμένου σε σχέση με τους ικανούς αναγνώστες (Υπόθεση 2).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες και διαδικασία επιλογής τους

Α' Φάση: Ομαδική στην κατανόηση κειμένου εξέταση. Οι συμμετέχοντες της Α' φάσης της παρούσας έρευνας ήταν 127 μαθητές/τριες Γ' Δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας: 9 ετών και 7 μηνών) εκ των οποίων τα 71 ήταν αγόρια και τα 56 κορίτσια. Οι μαθητές/τριες φοιτούσαν σε επτά τμήματα πέντε δημοτικών σχολείων της πόλης του Βόλου. Οι αλλοεθνείς μαθητές κάθε τμήματος (5 στο σύνολο) αν και συμμετείχαν στην συλλογική εξέταση δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνας.

Κατά την πρώτη φάση συλλογής δεδομένων χορηγήθηκε στους 127 μαθητές/τριες ένα κείμενο που επιλέχθηκε και αναδιαμορφώθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Με βάση τη βιβλιογραφία, επιλέξαμε να εξετάσουμε τους συμμετέχοντες μαθητές σε τρεις βασικές δεξιότητες, που θεωρούνται ενδεικτικές τις ικανότητας αναγνωστικής κατανόησης (Gourgey, 2001, Lovett et al, 1996, Schorzman & Cheek, 2004). Οι δεξιότητες αυτές ήταν η πρόβλεψη της πλοκής της ιστορίας (1 άσκηση), η κατανόηση του περιεχομένου της με τη χρήση συγκεκριμένων ερωτήσεων (2 ασκήσεις), και η δημιουργία περίληψης της ιστορίας (1 άσκηση).

Το τεστ, λοιπόν, χορηγήθηκε ομαδικά στους μαθητές κάθε τμήματος, ενώ για τη συμπλήρωσή του δόθηκε ένα χρονικό περιθώριο 40 λεπτών, το οποίο καθορίστηκε μετά από πιλοτική χορήγηση του εργαλείου. Στην αρχή, η ανάγνωση του κειμένου πραγματοποιήθηκε φωναχτά από τον εξεταστή, με σκοπό να περιοριστεί η πιθανότητα επηρεασμού της επίδοσης εξαιτίας αναγνωστικών δυσκολιών ορισμένων μαθητών. Στη συνέχεια, δινόταν ένα χρονικό περιθώριο στο πλαίσιο του οποίου καλούνταν να επεξεργαστούν ατομικά το κείμενο και κατόπιν να προβούν στη λύση των τεσσάρων ασκήσεων. Η έναρξη και το τέλος της επεξεργασίας κάθε άσκησης καθορίζονταν από τον εξεταστή.

Η κλίμακα βαθμολόγησης για την άσκηση της πρόβλεψης κυμαίνονταν από 0 έως 3 βαθμούς, για τις δυο ερωτήσεις κατανόησης από 0 μέχρι 2 και για την άσκηση της περίληψης από 0 έως 5 βαθμούς. Το συνολικό, ανώτατο σκορ που θα μπορούσε να λάβει ο κάθε μαθητής ανέρχονταν στους 12 βαθμούς. Ο μέσος όρος επίδοσης των συμμετεχόντων ήταν 5.81 (τ.α.=2.46).

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση των τεσσάρων ασκήσεων κατανόησης (oblimin περιστροφής) έδειξε ότι αυτές ομαδοποιούνται σε δύο παράγοντες με

ιδιοτιμή μεγαλύτερη από 1. Οι δύο ασκήσεις κατανόησης φόρτιζαν στον ένα παράγοντα και οι άλλες δύο (πρόβλεψη και περίληψη) φόρτιζαν στον άλλο παράγοντα.

Επειδή, βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης που επιδεικνύουν οι καλοί και φτωχοί αναγνώστες κατά τη διάρκεια της επίλυσης αναγνωστικών προβλημάτων, από το αρχικό δείγμα των 127 μαθητών επιλέχθηκαν 13 υψηλής και 10 χαμηλής επίδοσης μαθητές για τη δεύτερη φάση της έρευνας. Πρόκειται για τους μαθητές που συγκέντρωσαν την υψηλότερη και τη χαμηλότερη βαθμολογία στο τεστ κατανόησης που χορηγήθηκε κατά την ομαδική συλλογή δεδομένων. Το στατιστικό κριτήριο επιλογής των μαθητών με υψηλή και χαμηλή επίδοση στο ομαδικό τεστ κατανόησης ήταν $1^{1/2}$ τυπική απόκλιση πάνω και κάτω από το μέσο όρο επίδοσης στο τεστ.

Ερευνητικά εργαλεία

Β' Φάση: Ατομική δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης. Οι 23 μαθητές που επιλέχθηκαν για τη δεύτερη φάση εξετάστηκαν σε ένα δεύτερο τεστ κατανόησης ενώ παράλληλα βιντεοσκοπούσαν ατομικά. Το εν λόγω τεστ κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας με στόχο τη διεξοδικότερη αξιολόγηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι φτωχοί και καλοί αναγνώστες κατά την προσπάθειά τους να κατανοήσουν το συγκεκριμένο υλικό. Συνεπώς, επρόκειτο για μια διαδικασία δομημένη σε βήματα δράσης, η επιτυχής ανταπόκριση στα οποία προϋπέθετε την κατανόηση από τους μαθητές των βημάτων που προηγούνταν.

Αναλυτικότερα, η δοκιμασία αυτή αποτελείται από ένα κείμενο δύο σελίδων, το οποίο αναφέρεται σε μια ιστορία μυστηρίου κατάλληλα προσαρμοσμένη για παιδιά αυτής της ηλικίας. Κατά τη διάρκεια ανάγνωσης και επεξεργασίας του κειμένου αυτού παρεμβάλλονται ασκήσεις στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ο μαθητής. Συγκεκριμένα, η πρώτη άσκηση ζητάει από τον μαθητή να προβλέψει το περιεχόμενο του κειμένου με βάση τον τίτλο. Αρχίζοντας την ανάγνωση του κειμένου, αρχικά από τον εξεταστή και στη συνέχεια από τον μαθητή, ζητείται από το παιδί να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις κατανόησης που αναφέρονται σε κείμενο λιγότερο της μιας σελίδας. Οι επόμενες ασκήσεις του τεστ καλούν τον μαθητή να τοποθετήσει τρεις προτάσεις στη σωστή τους νοηματική σειρά, ενώ στη συνέχεια καλείται να αναγνωρίσει από μια φωτογραφία έναν ήρωα της ιστορίας με βάση την

περιγραφή που δίνεται στο κείμενο. Μετά, ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις μπερδεμένες λέξεις μιας πρότασης στη σωστή τους σειρά ενώ, στη συνέχεια, πρέπει να σημειώσει στο χάρτη που του δίνεται τη διαδρομή και τα δρομολόγια που ακολούθησαν οι ήρωες της ιστορίας κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους. Ακόμη, ζητείται από τον μαθητή να εντοπίσει τις λέξεις- κλειδιά του κειμένου δικαιολογώντας τις επιλογές του ενώ, τέλος, ζητείται να εκφράσει την κεντρική ιδέα του κειμένου. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ωστόσο, λήφθηκαν υπόψη μόνο οι ασκήσεις που επιδέχονταν ποσοτική βαθμολογία και ανάλυση. Έτσι ο ανώτατος βαθμός επίτευξης στις 11 ασκήσεις της δοκιμασίας ανέρχονταν στους 26 βαθμούς.

Δομημένη φόρμα παρατήρησης των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης. Για την ανάλυση της αναγνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών της δεύτερης φάσης χρησιμοποιήθηκε η δομημένη φόρμα παρατήρησης της αυτο-ρύθμισης που χρησιμοποίησαν οι Dermitzaki και Kiosseoglou (2004). Πρόκειται για ένα εργαλείο με βάση το οποίο αξιολογούνται στρατηγικές αυτο-ρύθμισης οι οποίες προβλέπουν το βαθμό επιτυχίας των μαθητών σε ποικίλες γνωστικές περιστάσεις. Το εν λόγω εργαλείο τροποποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Οι 11, λοιπόν, διαφορετικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης που διατηρήθηκαν στη φόρμα παρατήρησης της παρούσας έρευνας εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες. Αθροίζοντας όλες τις γνωστικές στρατηγικές μεταξύ τους και διαιρώντας δια του αριθμού τους, δημιουργήσαμε μια νέα μεταβλητή, τις γνωστικές στρατηγικές ρύθμισης της επίδοσης (3 στρατηγικές, $\alpha=.95$). Το ίδιο έγινε και για τις μεταγνωστικές στρατηγικές (4 στρατηγικές, $\alpha=.97$) και τις στρατηγικές ρύθμισης των κινήτρων (4 στρατηγικές, $\alpha=.95$), δημιουργώντας αντίστοιχα δυο νέες μεταβλητές. Η δομική εγκυρότητα της φόρμας παρατήρησης έχει επιβεβαιωθεί από τους Dermitzaki, Leondari & Goudas (2004).

Δυο εκπαιδευμένοι ανεξάρτητοι παρατηρητές παρακολούθησαν τις βιντεοσκοπημένες προσπάθειες των παιδιών και αξιολόγησαν τη χρήση των παραπάνω στρατηγικών από τους μαθητές με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Τα κριτήρια αυτά περιγράφονται ακριβώς για την κάθε στρατηγική από τους Dermitzaki και Kiosseoglou (2004), γενικά όμως αναφέρονταν στη συχνότητα με την οποία οι μαθητές χρησιμοποίησαν την κάθε στρατηγική. Η αξιολόγηση αυτή στηρίχτηκε σε μια τετράβαθμη κλίμακα (“1- η στρατηγική χρησιμοποιήθηκε

ελάχιστα ή και καθόλου” έως το “4-η στρατηγική χρησιμοποιήθηκε πολύ συχνά ή συνεχώς”). Οι δυο αξιολογητές βαθμολογούσαν ξεχωριστά την κάθε στρατηγική και, όταν εντοπίζονταν μεγάλες αποκλίσεις στην αξιολόγηση μεταξύ των δυο, αυτές συζητιόνταν μέχρι να επιτευχθεί μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των δυο αξιολογητών. Ο κάθε αξιολογητής έδωσε τέσσερις αξιολογήσεις για κάθε μαθητή, ανά ομάδα έργων. Στο τέλος οι αξιολογήσεις των κριτών για την αντίστοιχη ομάδα έργων αθροίστηκαν και διαιρέθηκαν δια τον αριθμό των στρατηγικών που αξιολογήθηκαν. Ο τελικός βαθμός χρήσης των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης του κάθε μαθητή προέκυψε από τον μέσο όρο των καταγραφών των δυο παρατηρητών.

Οι Dermitzaki, Leondari & Goudas (2004) αναφέρουν ότι ο βαθμός συμφωνίας των καταγραφών αυτών ελέγχθηκε με τη διασταύρωση των μετρήσεων των δυο κριτών για κάθε μια από τις 12 στρατηγικές που αξιολόγησαν και έτσι προέκυψαν 12 πίνακες καταγραφής συχνοτήτων. Το gamma statistic υπολογίσθηκε για το κάθε πίνακα με σκοπό τη μέτρηση του βαθμού συμφωνίας στις μετρήσεις των δυο παρατηρητών. Ο μέσος όρος των τιμών gamma για τις 12 στρατηγικές ανέρχονταν στο .75 αποδεικνύοντας τα σχετικά υψηλά ποσοστά συμφωνίας ανάμεσα στους δύο παρατηρητές.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

A. Περιγραφική Στατιστική

Προκειμένου να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες του δείγματος χρησιμοποίησαν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που αξιολογήθηκαν στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών που εξετάστηκαν. Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης του συνόλου των 23 επιλεγθέντων μαθητών στο έργο κατανόησης κειμένου και της χρήσης των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης κατά τη διάρκεια επίλυσης των ασκήσεων κατανόησης.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο έργο κατανόησης κειμένου και της χρήσης στρατηγικών αυτο-ρύθμισης.

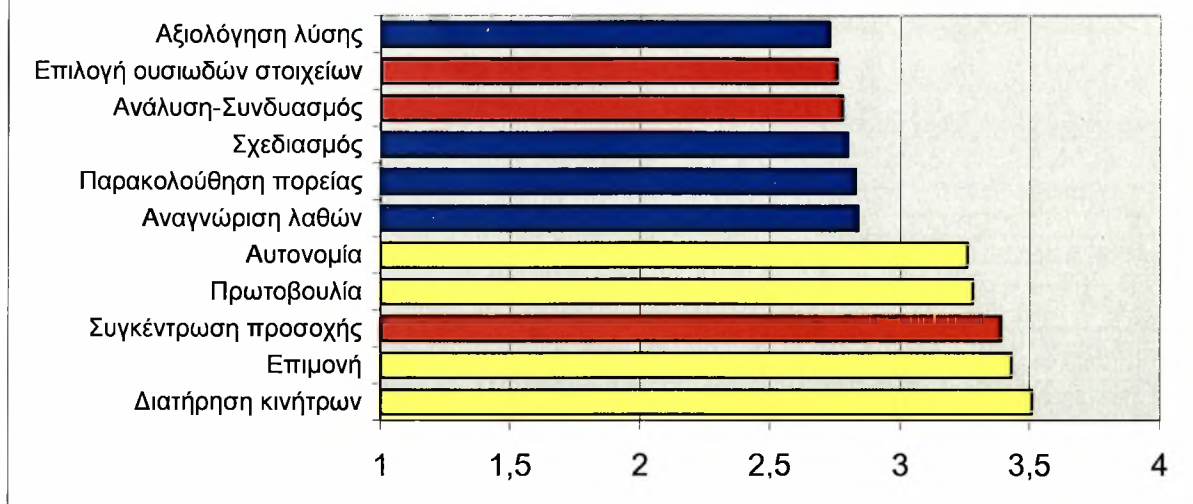
	Μέσος Όρος			Τυπικές Αποκλίσεις		
	Σύνολο Δείγματος	Μαθητές με Υψηλές Ικανότητες Κατανόησης Κειμένου (N=13)	Μαθητές με Χαμηλές Ικανότητες Κατανόησης Κειμένου (N=10)	Σύνολο Δείγματος	Μαθητές με Υψηλές Ικανότητες Κατανόησης Κειμένου (N=13)	Μαθητές με Χαμηλές Ικανότητες Κατανόησης Κειμένου (N=10)
Επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου	16.08	20.23	10.70	5.47	2.16	3.16
Γνωστικές Στρατηγικές	2.98	3.65	2.10	.88	.31	.54
Μεταγνωστικές Στρατηγικές	2.80	3.58	1.79	1.00	.41	.47
Στρατηγικές Ρύθμισης Κινήτρων	3.37	3.78	2.83	.59	.20	.49

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η επίδοση του συνόλου των 23 συμμετεχόντων κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα. Φαίνεται, επίσης, ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν σε σημαντικό βαθμό τις στρατηγικές ρύθμισης των κινήτρων και του θυμικού, ενώ η χρήση των γνωστικών στρατηγικών κυμάνθηκε και αυτή σε σχετικά υψηλό επίπεδο. Η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης βρέθηκε ότι χρησιμοποιείται σχετικά λιγότερο από τις άλλες δύο κατηγορίες.

Επίσης, ο Πίνακας 1 δείχνει τις μεγάλες διαφορές μεταξύ μαθητών με υψηλές (ΜΥΙΚΚ) και χαμηλές (ΜΧΙΚΚ) ικανότητες κατανόησης κειμένου τόσο στην επίδοση στις ασκήσεις κατανόησης όσο και στη χρήση όλων των κατηγοριών στρατηγικών. Οι πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (MANOVA) έδειξαν ότι, όπως ήταν αναμενόμενο, οι καλοί αναγνώστες είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην κατανόηση κειμένου σε σχέση με τους φτωχούς ($F_{(1)}=73.64$, $p=.000$), χρησιμοποίησαν σημαντικά περισσότερο στρατηγικές γνωστικές ($F_{(1)}=72.93$, $p=.000$), μεταγνωστικές ($F_{(1)}=93.16$, $p=.000$) και στρατηγικές ρύθμισης των κινήτρων τους ($F_{(1)}=38.90$, $p=.000$). Οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ ΜΥΙΚΚ και ΜΧΙΚΚ παρατηρήθηκαν στη χρήση μεταγνωστικών και γνωστικών στρατηγικών. Ο Πίνακας 1 δείχνει, επίσης, ότι από την ομάδα των ΜΥΙΚΚ όλες οι κατηγορίες στρατηγικών χρησιμοποιήθηκαν σε πολύ υψηλά επίπεδα. Από την ομάδα των ΜΧΙΚΚ, όμως χρησιμοποιήθηκαν σε ικανοποιητικά επίπεδα οι στρατηγικές ρύθμισης των κινήτρων τους ενώ λίγο έως ελάχιστα χρησιμοποιήθηκαν οι μεταγνωστικές και γνωστικές στρατηγικές.

Στα Γραφήματα που παρατίθενται στη συνέχεια, φαίνονται αναλυτικά οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο και λιγότερο τόσο από το σύνολο των μαθητών (Γράφημα 1) όσο και από τους μαθητές υψηλών (Γράφημα 2) και χαμηλών (Γράφημα 3) ικανοτήτων στην κατανόηση κειμένου.

Γράφημα 1: Οι μέσοι όροι των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες

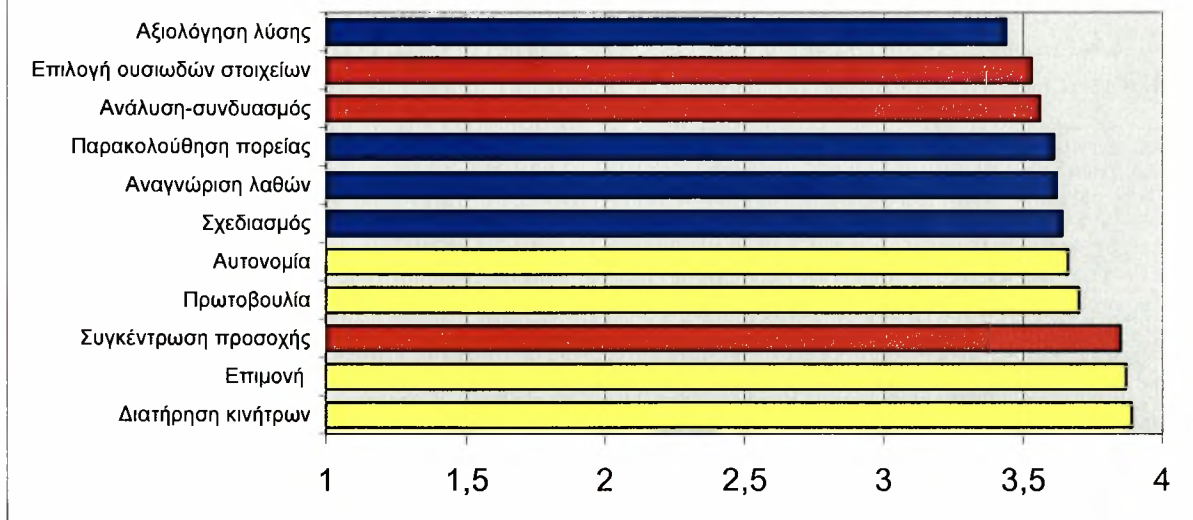


Σημείωση:

- γνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης
- μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης
- στρατηγικές ρύθμισης των κινήτρων

Το Γράφημα 1 δείχνει ότι οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους εμφάνισαν υψηλό βαθμό αυτο-κινητοποίησης και επιμονής μπροστά στις δυσκολίες. Επίσης οι μαθητές/τριες έδειξαν υψηλή συγκέντρωση προσοχής, υψηλό βαθμό πρωτοβουλίας και αυτόνομη δράση. Αντιθέτως, οι μαθητές χρησιμοποίησαν λιγότερο από όλες τις δεξιότητες την αξιολόγηση της λύσης, την επιλογή ουσιωδών στοιχείων του προβλήματος και την ανάλυση και συνδυασμό δραστηριοτήτων.

Γράφημα 2: Οι μέσοι όροι των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης που χρησιμοποίησαν οι μαθητές με υψηλές ικανότητες στην κατανόηση κειμένου.

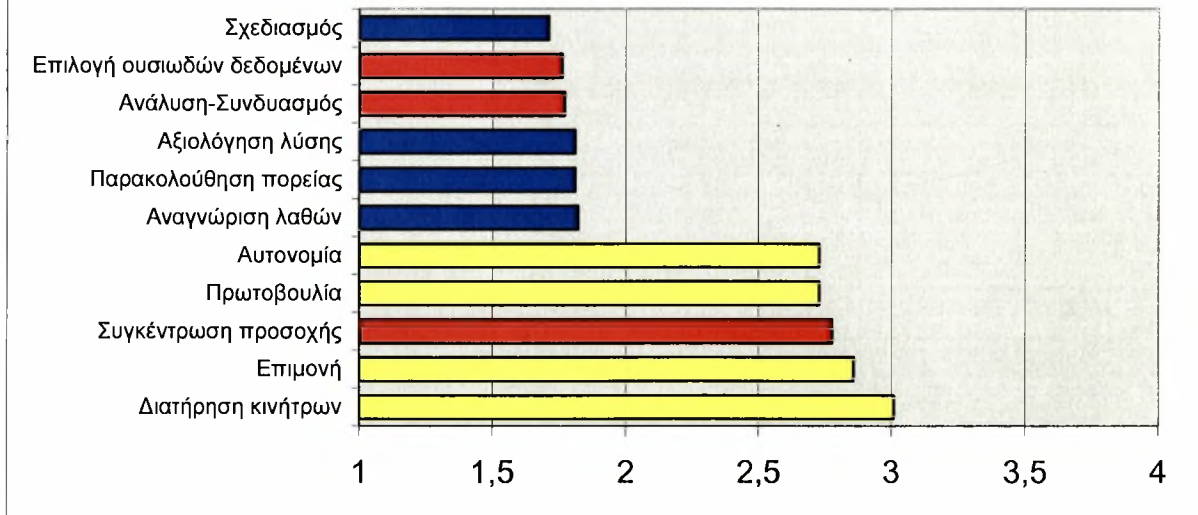


Σημείωση:

- γνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης
- μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης
- στρατηγικές ρύθμισης των κινήτρων

Στο Γράφημα 2 παρατηρούμε τα πολύ υψηλά επίπεδα χρήσης από τους ΜΥΙΚΚ τόσο των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης όσο και των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης κινήτρων. Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές διατήρησης των κινήτρων, επιμονής και συγκέντρωσης προσοχής άγγιξαν τα υψηλότερα επίπεδα χρήσης ενώ σε υψηλά επίπεδα κυμάνθηκαν και οι δεξιότητες πρωτοβουλίας, αυτονομίας, σχεδιασμού, αναγνώρισης λαθών και παρακολούθησης της πορείας του έργου κατανόησης.

Γράφημα 3: Οι μέσοι όροι των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης που χρησιμοποίησαν οι μαθητές με χαμηλές ικανότητες στην κατανόηση κειμένου.



Σημείωση: ■ γνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης
 ■ μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης
 ■ στρατηγικές ρύθμισης των κινήτρων

Το Γράφημα 3 αναπαριστά τα επίπεδα χρήσης των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης και των στρατηγικών ρύθμισης κινήτρων στους ΜΧΙΚΚ. Παρατηρούμε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα χρήσης αυτών των στρατηγικών από τους ΜΧΙΚΚ σε σχέση με τους ΜΥΙΚΚ. Αναλυτικότερα, αν και η χρήση στρατηγικών διατήρησης κινήτρων, επιμονής, συγκέντρωσης προσοχής, πρωτοβουλίας και αυτόνομης δράσης ανέρχονται σε ικανοποιητικά επίπεδα, οι στρατηγικές που έπονται (αναγνώριση λαθών, παρακολούθηση πορείας λύσης) χρησιμοποιήθηκαν πολύ λιγότερο. Λιγότερο από όλες, χρησιμοποίησαν οι ΜΧΙΚΚ τη στρατηγική του σχεδιασμού, της επιλογής ουσιαστών στοιχείων του προβλήματος, της ανάλυσης και συνδυασμού δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης της λύσης.

Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι οι διαφορές μεταξύ ΜΥΙΚΚ και ΜΧΙΚΚ στη χρήση των επιμέρους στρατηγικών ήταν όλες στατιστικώς σημαντικές,

όπως έδειξε μια σειρά από MANOVAs. Από τη σύγκριση των Γραφημάτων 2 και 3 βρέθηκε ότι οι δυο ομάδες αναγνωστών, εκτός από τις διαφορές στο βαθμό χρήσης όλων των στρατηγικών, διαφέρουν στη σειρά χρήσης της στρατηγικής του σχεδιασμού της πορείας λύσης. Συγκεκριμένα, στους ΜΥΙΚΚ, η στρατηγική του σχεδιασμού της πορείας λύσης κατατάσσεται 6^η στη σειρά χρήσης της, ενώ στους ΜΧΙΚΚ κατατάσσεται τελευταία στη σειρά χρήσης της.

B. Σχέσεις μεταξύ μεταβλητών.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις σχέσεις της επίδοσης των μαθητών στο έργο κατανόησης με τη χρήση των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης που αξιολογήθηκαν, εφαρμόστηκε στα δεδομένα ανάλυση συσχέτισης με το δείκτη Pearson r. Στους Πίνακες 2, 3 και 4 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ της επίδοσης στο έργο κατανόησης και των τριών κατηγοριών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης τόσο για το σύνολο των μαθητών όσο και για τις ομάδες υψηλών και χαμηλών ικανοτήτων κατανόησης αντιστοίχως.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ της επίδοσης στην κατανόηση κειμένου και των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης. (N=23)

	1	2	3	4
1. Επίδοση στην κατανόηση κειμένου	-			
2. Γνωστικές Στρατηγικές	.95**	-		
3. Μεταγνωστικές Στρατηγικές	.96**	.97**	-	
4. Στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων	.86**	.90**	.89**	-

** p<.01

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι όσο πιο υψηλή ήταν η επίδοση του συνόλου των μαθητών στο έργο κατανόησης, τόσο πιο συχνά χρησιμοποιούσαν τις τρεις κατηγορίες στρατηγικών αυτο-ρύθμισης. Η επίδοση συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά τόσο με τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης όσο

και με τις στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων. Συγκεκριμένα, η επίδοση συσχετιζόταν περισσότερο με τη χρήση μεταγνωστικών ($r = .96$) και γνωστικών στρατηγικών ($r = .95$) και μετά με τη ρύθμιση κινήτρων ($r = .86$). Επιπροσθέτως, η χρήση των τριών κατηγοριών στρατηγικών παρουσίασε υψηλότερες συσχετίσεις μεταξύ των κατηγοριών, εύρημα που σημαίνει ότι οι μαθητές με υψηλό βαθμό ρύθμισης του γνωστικού και μεταγνωστικού τομέα ρυθμίζουν επίσης σε σημαντικό βαθμό τα κίνητρά τους και αντίθετα.

Πίνακας 3: Συσχετίσεις μεταξύ της επίδοσης στην κατανόηση κειμένου και των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης στους μαθητές με υψηλές ικανότητες στην κατανόηση κειμένου. (N=13)

	1	2	3	4
1. Επίδοση στην κατανόηση κειμένου	-			
2. Γνωστικές Στρατηγικές	.66*	-		
3. Μεταγνωστικές Στρατηγικές	.71**	.92**	-	
4. Στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων	.35	.71**	.58*	-

* $p < .05$

** $p < .01$

Στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι όσο πιο υψηλή ήταν η επίδοση των μαθητών με υψηλές ικανότητες στην κατανόηση κειμένου τόσο πιο συχνά χρησιμοποιούσαν τις μεταγνωστικές και γνωστικές στρατηγικές. Η επίδοση σχετιζόταν στατιστικώς σημαντικά μόνο με αυτές τις δυο κατηγορίες στρατηγικών και ιδιαίτερα με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ($r = .71$). Στατιστικώς μη σημαντική ήταν η σχέση της επίδοσης με τις στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων στους μαθητές με υψηλές ικανότητες στην κατανόηση κειμένου.

Επίσης, στην ομάδα αυτή η χρήση γνωστικών στρατηγικών συσχετιζόταν υψηλά με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ενώ η ρύθμιση των κινήτρων παρουσίασε υψηλότερη συνάφεια με τη γνωστική αυτο-ρύθμιση παρά με τη μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση.

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ της επίδοσης στην κατανόηση κειμένου και των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης στους μαθητές με χαμηλές ικανότητες κατανόησης κειμένου. (N=10)

	1	2	3	4
1. Επίδοση στην κατανόηση κειμένου	-			
2. Γνωστικές Στρατηγικές	.83**	-		
3. Μεταγνωστικές Στρατηγικές	.93**	.88**	-	
4. Στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων	.65**	.69*	.72*	-

* $p < .05$

** $p < .01$

Στον Πίνακα 4 φαίνεται ότι όσο πιο υψηλή ήταν η επίδοση των μαθητών με χαμηλές ικανότητες κατανόησης τόσο πιο συχνά χρησιμοποιούσαν τις τρεις κατηγορίες στρατηγικών αυτο-ρύθμισης. Η επίδοση σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά με τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης και, σε χαμηλότερο βαθμό, με τις στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων. Συγκεκριμένα, η επίδοση συσχετιζόταν περισσότερο με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ($r = .93$) ενώ έπονταν οι γνωστικές ($r = .83$) και η ρύθμιση κινήτρων ($r = .65$). Επιπροσθέτως, στην ομάδα αυτή, η χρήση γνωστικών στρατηγικών είχε υψηλή συνάφεια με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών. Τέλος, η ρύθμιση των κινήτρων συσχετιζόταν στο ίδιο περίπου βαθμό με τη γνωστική και μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση.

Συγκρίνοντας τους Πίνακες 3 και 4 παρατηρούμε ότι, στους μαθητές με χαμηλές ικανότητες, οι συσχετίσεις μεταξύ επίδοσης και χρήσης στρατηγικών είναι αρκετά υψηλότερες για όλες τις κατηγορίες στρατηγικών σε σύγκριση με τις συσχετίσεις μεταξύ επίδοσης και χρήσης στρατηγικών στους μαθητές με υψηλές επιδόσεις.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν, πρώτον, να διερευνηθεί ο βαθμός εφαρμογής συγκεκριμένων στρατηγικών αυτο-ρύθμισης από μαθητές Γ' Δημοτικού κατά την ενασχόλησή τους με την κατανόηση κειμένου και, δεύτερον, να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στη χρήση των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης μεταξύ των μαθητών με υψηλές (ΜΥΙΚΚ) και με χαμηλές ικανότητες κατανόησης κειμένου (ΜΧΙΚΚ) κατά την προσπάθειά τους να κατανοήσουν ένα κείμενο.

Όσον αφορά στην εφαρμογή των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης από το σύνολο των συμμετεχόντων, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 1, ότι δηλαδή, οι μεταγνωστικές στρατηγικές θα χρησιμοποιούνται από τους μαθητές λιγότερο από τις άλλες κατηγορίες στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών (Γωνίδα, 2003, Dermitzaki & Kiosseoglou, 2004, North Central Regional Educational Laboratory, 2002). Ειδικότερα, οι μαθητές στο σύνολό τους χρησιμοποίησαν τις μεταγνωστικές στρατηγικές σε κάπως μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τις γνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης, ενώ περισσότερο από όλες χρησιμοποίησαν τις στρατηγικές ρύθμισης των κινήτρων τους. Αυτό σημαίνει, από πλευράς των μαθητών που συμμετείχαν, υψηλό βαθμό έλεγχου των κινήτρων τους και υψηλό βαθμό επιμονής. Μάλιστα, ο επαρκής έλεγχος και ρύθμιση των κινήτρων παρατηρήθηκαν τόσο στους ΜΥΙΚΚ όσο και στους ΜΧΙΚΚ. Τα μέτρια επίπεδα χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την κατανόηση κειμένου μπορεί να υποδηλώνουν πως, στα μέσα του δημοτικού, αρχίζει να αναδύεται η εφαρμογή των διεργασιών υψηλού επιπέδου (Κολιάδης, 2002), αν και η διαφορά από τη χρήση των γνωστικών στρατηγικών δεν ήταν μεγάλη. Προηγούμενες μελέτες με παιδιά προ- και πρώτο σχολικά (Α' και Β' δημοτικού) έδειξαν ότι οι διαφορές στη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη λύση προβλημάτων ήταν κάπως μεγαλύτερες (Dermitzaki & Kiosseoglou, 2004, Sereti, Hassioti & Dermitzaki, 2004). Περαιτέρω μελέτες όμως χρειάζονται για να διαπιστωθεί αν κατά τη μέση παιδική ηλικία πράγματι αρχίζει να βελτιώνεται η εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης.

Ως προς τις επιμέρους στρατηγικές φαίνεται πως το σύνολο του δείγματος χρησιμοποίησε σε σημαντικό βαθμό τις στρατηγικές της αυτο-κινητοποίησης, της

επιμονής και της συγκέντρωσης προσοχής, ενώ υψηλά κυμάνθηκαν και οι στρατηγικές της πρωτοβουλίας και της αυτόνομης δράσης. Συνεπώς σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά ρυθμίζουν επαρκώς τα κίνητρά τους και ελέγχουν την προσπάθειά τους, όταν το θέλουν. Αντιθέτως, λιγότερο από όλες τις επιμέρους δεξιότητες χρησιμοποιήθηκαν η αξιολόγηση της λύσης των έργων κατανόησης, η επιλογή των ουσιωδών από τα επουσιώδη στοιχεία του προβλήματος, η ανάλυση και ο συνδυασμός δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός και η παρακολούθηση της πορείας λύσης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι στα μέσα του δημοτικού μπορεί να υπάρχουν ακόμη δυσκολίες στην εφαρμογή των στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας από τους μαθητές (Butler, 1998).

Η Υπόθεση 2 σχετικά με την υπεροχή των μαθητών με υψηλές σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλές ικανότητες κατανόησης κειμένου στη χρήση στρατηγικών επιβεβαιώθηκε απολύτως (Brown & Pressley, 1994, Γωνίδα, 2003, Jacobs & Paris, 1987, Horner & Shwery, 2002, Κολιάδης, 2002, Stahl, 2004), αφού βρήκαμε μεγάλες διαφορές υπέρ των πρώτων στο σύνολο των στρατηγικών που χρησιμοποίησαν και, βεβαίως, στην επίδοσή τους στα έργα κατανόησης κειμένου. Οι ΜΥΙΚΚ καταφέρνουν να αυτο-ρυθμίζονται επαρκέστερα (Horner & Shwery, 2002, Κολιάδης, 2002) όχι μόνο σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο αλλά καταφέρνουν επίσης να ελέγχουν περισσότερο τα κίνητρα, την επιμονή τους και την αυτόνομη δράση τους σε σχέση με τους ΜΧΙΚΚ. Αυτό, λοιπόν, μπορεί να εξηγεί ως ένα βαθμό και τις σημαντικά καλύτερες επιδόσεις τους στην κατανόηση κειμένου. Μάλιστα, βρέθηκε ότι οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ήταν, όχι τόσο στη ρύθμιση των κινήτρων, αφού αυτοί οι παράγοντες ρυθμίζονταν αποτελεσματικά και από τις δύο ομάδες, αλλά κυρίως στη χρήση μεταγνωστικών και, στη συνέχεια, γνωστικών στρατηγικών. Συνεπώς, οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων βρίσκονται κυρίως στον τρόπο ρύθμισης της λειτουργίας του γινώσκειν. Αυτό το εύρημα μπορεί να υποδηλώνει ότι ήδη στη Γ' δημοτικού, αρχίζουν να εδραιώνονται διαφορές μεταξύ μαθητών ως προς τη γνώση, τις γνωστικές λειτουργίες και το βαθμό ελέγχου και ρύθμισής τους από τον μαθητή.

Ως προς τη χρήση των επιμέρους στρατηγικών από τις δύο ομάδες, παρατηρήθηκε παρόμοιο “προφίλ” προτίμησης στρατηγικών τόσο στους ΜΥΙΚΚ όσο και στους ΜΧΙΚΚ. Η μόνη διαφορά ήταν ότι οι ΜΥΙΚΚ προτάσσουν το σχεδιασμό της πορείας λύσης έναντι άλλων στρατηγικών ενώ οι ΜΧΙΚΚ τον χρησιμοποίησαν λιγότερο από όλες τις άλλες στρατηγικές. Ενδεχομένως, λοιπόν, αυτή η διαφορά

στρατηγικής στις δυο ομάδες που προηγείται της έναρξης της λύσης του έργου να είναι ουσιαστικής σημασίας για την περαιτέρω πορεία λύσης και ολοκλήρωσης του έργου. Επιβεβαιώνονται έτσι οι μελέτες που δείχνουν ότι η ανεπαρκής αναγνωστική συμπεριφορά ξεκινά από την προ-αναγνωστική φάση, κατά την οποία δεν υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία πριν από την ουσιαστική ενασχόληση με το κείμενο (Williams, 1998).

Όσον αφορά στη σχέση της επίδοσης στα έργα κατανόησης με τη χρήση των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης στο σύνολο των μαθητών, τα αποτελέσματά μας φαίνεται να συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως η επίδοση σχετίζεται θετικά με το σύνολο της στρατηγικής συμπεριφοράς των μαθητών, δηλαδή, τόσο με τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης όσο και με τις στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων. Η επίδοση των παιδιών στα έργα κατανόησης σχετιζόταν περισσότερο με τη χρήση μεταγνωστικών και γνωστικών στρατηγικών (Κολιάδης, 2002, Gourgey, 2001, Pressley, 2002). Ωστόσο, η επίδοση σχετιζόταν επίσης σε σημαντικό βαθμό με τη χρήση των στρατηγικών ρύθμισης των κινήτρων τους. Αυτό σημαίνει, ότι στην επίδοση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά τόσο οι γνωστικοί παράγοντες όσο και τα κίνητρα των μαθητών. Ίσως στην εξεταζόμενη ηλικία της Γ' δημοτικού, ήδη η συστηματική ρύθμιση των παραγόντων των κινήτρων αρχίζει να επηρεάζει πιο άμεσα την επίδοση.

Επιπροσθέτως, στην περίπτωση των ΜΧΙΚΚ η επίδοση βρέθηκε να συσχετίζεται υψηλότερα με τη χρήση όλων των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης σε σχέση με την επίδοση των ΜΥΙΚΚ. Στην περίπτωση όμως των ΜΥΙΚΚ η επίδοση συσχετιζόταν σημαντικά μονάχα με τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και όχι με τις στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων. Κατ' αρχάς, φαίνεται ότι στους ΜΧΙΚΚ, η στρατηγική τους συμπεριφορά επηρεάζει περισσότερο την επίδοσή τους σε σύγκριση με τους ΜΥΙΚΚ. Μια πιθανή εξήγηση για το εύρημα αυτό ίσως να είναι ότι το φάσμα των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των ΜΥΙΚΚ να είναι ευρύτερο και στο τελικό γνωστικό αποτέλεσμα να παίζουν ρόλο και άλλοι παράγοντες που δεν μελετήθηκαν εδώ, όπως, για παράδειγμα, η αποτελεσματική μνήμη (Oakhill & Cain, 2000, Palincsar & Brown, 1987, Ryan, Short, Weed, 1986), το υπόβαθρο των γνώσεων (Johnson & Pearson, 1982 στο Παντελιάδου και Μπότσα, 2004) ή οι γνωστικές ικανότητες-νοημοσύνη. Πιθανώς, λοιπόν, οι ΜΧΙΚΚ να μην αξιοποιούν τόσο άλλους παράγοντες, όπως οι παραπάνω, αλλά να παραμένουν

περισσότερο προσκολλημένοι στο συγκεκριμένο έργο προς λύση. Μάλιστα, φαίνεται ότι στους ΜΥΙΚΚ οι γνωστικοί και μεταγνωστικοί παράγοντες παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην επίδοσή τους και όχι τόσο οι παράγοντες κινήτρων και θυμικού ενώ στους ΜΧΙΚΚ, η επίδοσή τους συνδέεται με τη ρύθμιση τόσο του γινώσκειν όσο και των κινήτρων. Συνεπώς, σε περίπτωση χαμηλών κινήτρων και αρνητικού θυμικού αναμένεται ότι θα υπάρχουν συνέπειες στην επίδοση των ΜΧΙΚΚ (Γωνίδα, 2003). Άρα, δεδομένης της ασταθούς φύσης των παραγόντων κινήτρων και θυμικού, οι μαθητές αυτοί φαίνεται να είναι πιο ευάλωτοι σε σχέση με τους ΜΥΙΚΚ. Αυτό όμως μένει να διερευνηθεί στο μέλλον περισσότερο.

Συνοψίζοντας, στην παρούσα μελέτη αξιολογήθηκαν οι πραγματικές συμπεριφορές και στρατηγικές των μαθητών Γ' δημοτικού σε σχέση με την κατανόηση κειμένου. Εκτός από έρευνες που χρησιμοποιούν αυτο-αναφορές των μαθητών για να εξάγουν έμμεσα συμπεράσματα για τη μαθησιακή συμπεριφορά χρειάζονται και μελέτες, όπως η παρούσα, που αξιοποιούν δεδομένα από την τρέχουσα συμπεριφορά των μαθητών. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι στην Γ' δημοτικού παρατηρείται επαρκής αυτο-ρύθμιση της δράσης τόσο σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο ρύθμισης του θυμικού και των κινήτρων. Βρέθηκε ακόμη ότι η επίδοση στο συγκεκριμένο έργο προς λύση συνδέεται άμεσα με τη στρατηγική συμπεριφορά που θα επιδείξουν οι μαθητές κατά τη λύση του. Σε μια προσπάθεια διερεύνησης των διαφορών στην μαθησιακή συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών με υψηλές ικανότητες κατανόησης κειμένου και μαθητών με χαμηλές ικανότητες κατανόησης κειμένου, επιβεβαιώθηκε η συνολική υπεροχή των πρώτων και καταγράφηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές στο προφίλ χρήσης στρατηγικών κατά την κατανόηση κειμένου ανάμεσα στις δυο ομάδες. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι οι ΜΥΙΚΚ ρυθμίζουν αποτελεσματικά το σύνολο τόσο της γνωστικής δραστηριότητας όσο και των κινήτρων τους. Αντιθέτως, οι ΜΧΙΚΚ επιδεικνύουν επαρκή ρύθμιση των κινήτρων αλλά εξαιρετικά ανεπαρκή ρύθμιση των γνωστικών και μεταγνωστικών παραγόντων κατά την κατανόηση κειμένου, και αυτό, πιθανότατα, έχει επιπτώσεις στην τελική τους επίδοση. Τέλος, η επίδοση των ΜΧΙΚΚ βρέθηκε να σχετίζεται περισσότερο με το συγκεκριμένο έργο και συνθήκη μάθησης και με τη στρατηγική συμπεριφορά που αυτοί επιδεικνύουν σε σύγκριση με την επίδοση των ΜΥΙΚΚ.

Η έρευνα αυτή, έχει περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων της αφού διενεργήθηκε σε μικρό αριθμό μαθητών, μιας ηλικιακής ομάδας και σε συγκεκριμένο τύπο γνωστικού έργου. Τέτοιες έρευνες μπορούν να

επαναληφθούν σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και άλλων ηλικιών και με ποικιλία αναγνωστικών έργων και συνθηκών μάθησης. Πάντως, είναι σημαντικό να διερευνηθεί περισσότερο το προφίλ της μαθησιακής συμπεριφοράς κατά τη λύση προβλημάτων στους ΜΥΙΚΚ και ΜΧΙΚΚ και ιδιαίτερα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους ως προς τη χρήση στρατηγικών. Τέτοιες πληροφορίες μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο για την έγκαιρη πρόληψη δυσκολιών στην ανάγνωση και στην κατανόηση κειμένου όσο και στην αποτελεσματική παρέμβαση για ενδυνάμωση αυτών των δεξιοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αϊδίνης, Α. (2003). *Ικανότητα αναγνώρισης τυπωμένων λέξεων και χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση: η σχέση τους με την αναγνωστική κατανόηση*. Στο Ευκλείδη, Α., Τζουριάδου, Μ., & Λεονταρή, Α., *Ψυχολογία και εκπαίδευση*, τόμος 1, 157-178, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1994). *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βεκύρη, Ι., & Μπότσας, Γ. (2004). *Η Μάθηση ως Διαδικασία Οικοδόμησης Γνώσης*. Στο Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ (επιμ.). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Βρεττοπούλου, Μ. Β. (2001). *Περί- Διαβάσματα Αναγνωστικών Πρακτικών στο Δημοτικό Σχολείο*. [www. Edc.uoc.gr/didkritis/ago1/](http://www.Edc.uoc.gr/didkritis/ago1/)
- Γωνίδα, Ε.(2003). *Μεταγνωστικές διεργασίες και δυσκολίες μάθησης: Η ανάγκη για μια διευρυμένη προσέγγιση*. Επιστημονική Επετηρίδα Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ., τόμος Ε, (σελ. 351-368), Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Δερμιτζάκη, Ε. (2003). *Σημειώσεις για το μάθημα « Εκπαιδευτική Ψυχολογία» : Κίνητρα στην εκπαίδευση και αυτορρύθμιση της μάθησης*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Κολιάδης, Ε. Κ. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτούλας, Β., Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2004). *Προβλήματα στη σχολική Μάθηση*. Στο Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ (επιμ.). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2004). *Χαρακτηριστικά των Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Στο Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ (επιμ.). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Ξένη

- Boekaerts, M. (1996). *Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation*. *European Psychologist*, 1, 2, 100-112.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Camrione, J. C. (1983). *Learning, remembering and understanding*. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol.3 (pp. 77-166). New York: Wiley.
- Brown, R., & Pressley, M. (1994). *Self-Regulated Reading and Getting Meaning From Text: The Transactional Strategies Instruction Model and Its Ongoing Validation*. In Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J. (Eds), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp.155-179). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butler, D. L. (1998). *Metacognition and learning disabilities*. Στο B. Y. L. Wong (Επιμ.) *Learning about learning disabilities* (2nd ed.), σελ.277-307, New York, NJ: Academic Press.
- Cain, K. (1999). *Ways of reading: How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension*. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 295-312.
- De La Paz, S. (1999). *Teaching writing strategies and Self-Regulation procedures to middle school students with learning disabilities*. *Focus on Exceptional Children*, 31, 1-16
- Dermitzaki, I. (2004). *Introduction*. In I. Dermitzaki (Guest Ed.) *Hellenic Journal of Psychology*, (special issue: Individual and social processes in the regulation of learning) 1, 119-127.
- Dermitzaki, I., & Kiosseoglou, G. (2004). *Self-Regulation during problem solving in second – graders: relations with students' performance and goal orientation*. In

I. Dermitzaki (Guest Ed.) Hellenic Journal of Psychology, (special issue: Individual and social processes in the regulation of learning) 1, 128-146.

Dermitzaki, I., Leondari, A., & Goudas, M. (2004). *Assessing young students' self-regulatory skills*. Ανακοίνωση στο 1ST International Conference "Quality of Life and Psychology", Thessaloniki, December.

Efklides, A. (2001). *Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation*. In Efklides, A., Kuhl, J., & Sorrentino, R. M. (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Gaultney, J. F. (1995). *The Effect of Prior Knowledge and Metacognition on the Acquisition of a Reading Comprehension Strategy*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 142-163.

Gourgey, A. (2001). *Metacognition in Basic Skills Instruction*. In Hartman, H. J. *Metacognition in Learning and Instruction* (pp. 17-32). Netherlands : Kluwer Academic Publishers.

— Graham, S., & Harris, K.R. (1993). *Improving the Writing of Students with Learning Problems: Self-Regulated Strategy Development*. *School Psychology Review*, 22, 656-670.

Harris, K.R., Graham, S., & Mason, L.H. (2003). *Self-Regulated Strategy Development in the classroom: Part of a Balanced approach to Writing Instruction for students with Disabilities*. *Focus on Exceptional Children*, 35,1-16

— Harris, K.R., Graham, S., & Mason, L.H., & Saddler, B. (2002). *Developing Self-Regulated Writers*. *Theory Into Practice*, 41, 110-116

⊕ Horner, S. L., & Shwery, C. S. (2002). *Becoming an Engaged Self-Regulated Reader*. *Theory into Practice*, 41, 102-109.

⊕ Hwang, Y. S. (1998). *Kindergarten Children's Self-Regulated Learning*. Unpublished doctoral dissertation, Auburn University, Alabama.

⊕ Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). *Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction*. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

- Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). *The Effects of Goal Setting and Self-Instruction on Learning a Reading Comprehension Strategy: A Study of Students with Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 503-514
- Juliebo, M., Malicky, G.V., & Norman, C. (1998). *Metacognition of young readers in an early intervention programme*. *Journal of Research in Reading*, 21, 24-35.
- Lovett, M. W., Borden, S L., Warren-Chaplin, P. M., Lacerenza, L., DeLuca, T., & Giovinazzo, R. (1996). *Text Comprehension Training for Disabled Readers: An Evaluation of Reciprocal Teaching and Text Analysis Training Programs*. *Brain and Language*, 54, 447-480.
- Miranda, A., Villaescusa, M. I., & Vidal-Abarca, E. (1997). *Is Attribution Retraining Necessary? Use of Self-Regulation Procedures for Enhancing the Reading Comprehension Strategies of Children with Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 80-91.
- North Central Regional educational Laboratory (2002). *Reading Comprehension Instruction in Grades 4-8*. Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education (ED-01-CO-0011). Illinois.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). *Children's Difficulties in Text Comprehension: Assessing Causal Issues*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 51-59.
- Olaussen, B. S., & Braten, I. (1999). *Students' Use of Strategies for Self-Regulated Learning: cross-cultural perspectives*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34, 409-432.
- Onatsu- Arvilommi, T., Nurmi, J.- E., & Aunola, K. (2002). *The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school*. *Learning and Instruction*, 12, 509-527.
- Palincsar, A. S., & Brown. D.A. (1987). *Enhancing Instructional time through attention to metacognition*. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 66-75
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pressley, M. (2002). *Metacognition and Self-Regulated Comprehension*. In Farstrup, A. E., & Samuels, S. J. *What Research has to say about Reading Instruction* (3rd ed. pp. 291-309). Heward, Dt: International Reading Association, Inc.

- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructive responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryan, E. R., Short, E. J., & Weed, K. A. (1986). *The Role of Cognitive Strategy Training in Improving the Academic Performance of Learning Disabled Children*. *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*, 19, 521-528.
- Schorzman, E. M., & Cheek, E. H. (2004). *Structured Strategy Instruction: Investigating An Intervention For Improving Sixth-Graders' Reading Comprehension*. *Reading Psychology*, 25, 37-70.
- Sereti, I., Hassiotou, I. & Dermitzaki, I. (2004). *Developmental differences in young students' self-regulation during problem solving*. Poster presented at 1ST International Conference "Quality of Life and Psychology", Thessaloniki, December.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). *Measures of children's knowledge and regulation of cognition*. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- ⊕ Stahl, K. A. D. (2004). *Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades*. *The Reading Teacher*, 57, 598-609.
- Stokking, K., & Voeten, M. (2000). *Valid classroom assessment of complex skills*. In R.-J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds), *New learning* (pp.101-118). Dordrecht: Kluwer.
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). *The Comparative Effects of a Modified Self-Questioning Strategy and Story Mapping on the Reading Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities*. *Journal of Behavioral Education*, 11, 69-87.
- Vauras, M. (1998). *Αντίσταση στην παρέμβαση: Δουλεύοντας με μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και ευπάθεια κινήτρων* (Ελ. Γωνίδα, Μετάφ.). Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (σελ. 139-155). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Williams, J. P. (1998). *Improving the Comprehension of Disabled Readers*. *Annals of Dyslexia*, 48, 213-238.
- Winne, P.H., & Perry, N. E. (2000). *Measuring self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 532-568). Academic.

- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated Learner: An overview*. *Theory Into Practice*, 41, 64-70.
- Zimmerman, B.J. (1994). *Dimensions of academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education*. In Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J. *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp.3-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis* . In Zimmerman, B.J., & Schunk, D. H. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J., & Pons, M. M. (1986). *Development of a Structured interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies*. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000074498

