

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση της αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής κατανόησης
σε μαθητές δημοτικού»

Παπακοσμά Νικολέτα

Επιβλέπουσες καθηγήτριες:

1. Δερμιτζάκη Ειρήνη- Αναπληρώτρια καθηγήτρια ΠΤΠΕ
2. Τζιβνίκου Σωτηρία- Λέκτορας ΠΤΕΑ

ΒΟΛΟΣ, Ιούνιος 2014

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση της αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής κατανόησης
σε μαθητές δημοτικού»

Παπακοσμά Νικολέτα

Επιβλέπουσες καθηγήτριες:

1. Δερμιτζάκη Ειρήνη- Αναπληρώτρια καθηγήτρια ΠΤΠΕ
2. Τζιβνίκου Σωτηρία- Λέκτορας ΠΤΕΑ

ΒΟΛΟΣ, Ιούνιος 2014



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 12686/1
Ημερ. Εισ.: 19-02-2015
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2014
ΠΑΠ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους του εκπαιδευτικούς
και τους μαθητές των σχολείων που συνεργάστηκαν
κατά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων,
καθώς και την καθηγήτρια μου
Ειρήνη Δερμιτζάκη για την έμπρακτη βοήθεια,
χάρη στην οποία κατέστη δυνατή
η συγγραφή της εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στη διερεύνηση των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής κατανόησης που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού. Συγκεκριμένα, στόχοι της εργασίας ήταν ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων ενός ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς που εξετάζει τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης κατά τις προσπάθειες αναγνωστικής κατανόησης αλλά και η μελέτη της σχέσης των αναφερόμενων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης με παράγοντες όπως οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών ως προς την κατανόηση κειμένων και το αίσθημα ευχαρίστησής τους από την ενασχόληση με την κατανόηση κειμένων. Συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 172 μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ τάξης δημοτικού στους οποίους χορηγήθηκαν το ερωτηματολόγιο χρήσης στρατηγικών και δύο ακόμη ερωτηματολόγια σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα της αναγνωστικής κατανόησης και τα αισθήματα ευχαρίστησης. Ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του ερωτηματολογίου των στρατηγικών κατανόησης ανέδειξε την παραγοντική δομή του και την εσωτερική του αξιοπιστία η οποία κυμαινόταν σε αποδεκτά επίπεδα. Από την ανάλυση κύριων συνιστωσών αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες-ομάδες στρατηγικών (Στρατηγικές και τεχνικές βαθιάς κατανόησης, Εστίαση στα κύρια νοήματα, Ιεράρχηση και συσχέτιση νοημάτων). Επιβεβαιώθηκε η υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές θα αναφέρουν ότι θα χρησιμοποιούν λιγότερο στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας συγκριτικά με τις υπόλοιπες στρατηγικές. Επιπλέον, οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας και, κυρίως, το αίσθημα ευχαρίστησης συσχετιζόνταν σημαντικά με την αναφερόμενη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές. Τα ευρήματα συζητιούνται υπό το πρίσμα της αξιοποίησής τους μέσα στη σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: αναγνωστική κατανόηση, στρατηγικές κατανόησης κειμένου, αυτο-ρύθμιση της μάθησης, αυτο-αποτελεσματικότητα, αίσθημα ευχαρίστησης

Περιεχόμενα

A. Θεωρητικό πλαίσιο

1.Αναγνωστική κατανόηση.....	6
1.1 Ορισμός.....	6
1.2 Οι διαστάσεις της αναγνωστικής κατανόησης.....	7
1.3.Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση.....	8
2. Αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση και Στρατηγικές αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής κατανόησης.....	13
2.1.Ορισμοί.....	14
2.2.Ανάπτυξη της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης.....	15
2.3. Στρατηγικές αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής κατανόησης.....	15
2.4.Αξιολόγηση της χρήσης στρατηγικών μέσω ερωτηματολογίων.....	17
3.Αναγνωστική κατανόηση και αναγνωστικές δυσκολίες.....	19
4.Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης: Μοντέλα διδασκαλίας και ενδυνάμωση στρατηγικών.....	23
4.1.Παραδείγματα ενδυνάμωσης στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής κατανόησης.....	25
4.1.1.Πριν την Ανάγνωση.....	26
4.1.2.Κατά την Ανάγνωση.....	27
4.1.3.Μετά την Ανάγνωση.....	29
4.1.4.Πρόγραμμα-Αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching).....	30
5. Προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αναγνωστική κατανόηση και χρήση στρατηγικών.....	32
6.Αισθήματα ευχαρίστησης και χρήση στρατηγικών.....	33
7.Η παρούσα εργασία.....	35
7.1.Λογική και στόχοι της παρούσης εργασίας	35
7.2.Υποθέσεις της εργασίας.....	36

B. Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογία.....	37
Αποτελέσματα.....	39
Συζήτηση.....	44
Βιβλιογραφία.....	48

1.Αναγνωστική κατανόηση

1.1 Ορισμός

Η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης και ένα εφόδιο που επηρεάζει όσο κανένα άλλο την πρόσβαση του ανθρώπου στην γνώση. Η ανάγνωση είναι η διαδικασία που ο Πόρποδας (2002, σ 41) ορίζει ως «μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στην μνήμη και η κατανόηση της σημασίας της λέξης». Ο απώτερος στόχος την ανάγνωσης είναι η κατανόηση. Πιο αναλυτικά, ιδιαίτερα σε επίπεδο πρότασης ή κειμένου η μετατροπή του γραπτού κώδικα σε φωνολογικό δεν συνεπάγεται την κατανόηση. Αντίθετα, «αναγνωστική κατανόηση πραγματώνεται μέσω της πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου που ακούμε ή διαβάζουμε» (Πόρποδας, 2002 σ. 410). Ο αναγνώστης προκειμένου να κατανοήσει το νόημα του κειμένου προσπαθεί, αφενός να δομήσει της μεμονωμένες έννοιες που περιέχονται στις αντίστοιχες λέξεις και να τις συνδέσει με βάση την συντακτική τους δομή (Πόρποδας, 2002) και αφετέρου να δημιουργήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου ενώνοντας όσα διαβάζει με όσα γνωρίζει. Σε έναν πιο ευρύ ορισμό του OECD (1992) η αναγνωστική κατανόηση ορίζεται ως «κατανόηση, χρήση, προβληματισμός και ενεργή εμπλοκή με τα γραπτά κείμενα, προκειμένου το άτομο να επιτύχει τους στόχους του, να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δυνατότητες του και να συμμετέχει στην κοινωνία» (παρατίθεται στο Kendeou & Broek, 2014). Μέσα από τον παραπάνω ορισμό καθίσταται φανερό η κυρίαρχη θέση που κατέχει η αναγνωστική κατανόηση στη ζωή και εξέλιξη του ανθρώπου, αλλά και στο μικρόκοσμο του σχολείου έχει υποστηριχθεί ότι η αποτυχία ή η επιτυχία των μαθητών εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο κατανόησης των πληροφοριών, καθορίζοντας έτσι την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Πόρποδας, 2002).

Συνεπώς, η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία που εμπλέκει πολλές γνωστικές λειτουργίες, όπως δημιουργία υποθέσεων, ερμηνεία, αξιολόγηση κ.α (Παντελιάδου, 2011).

1.2 Οι διαστάσεις της αναγνωστικής κατανόησης.

Η κατανόηση των κειμένων αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία η οποία ξεκινά από το συγκεκριμένο και το πραγματικό και ολοκληρώνεται στο επίπεδο του αφηρημένου. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011, σ 245-247), η αναγνωστική κατανόηση περιλαμβάνει τις ακόλουθες διαστάσεις:

- **Ανάπτυξη λεξιλογίου:** Η επαφή του μαθητή με τις λέξεις και η ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης του νοήματος όσων το δυνατό περισσότερων λέξεων αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση του γενικότερου νοήματος. Η κατανόηση σε επίπεδο λέξης αποτελεί την πρώτη διάσταση της κατανόησης που θα οδηγήσει σε βαθύτερη νοηματική επεξεργασία.
- **Κυριολεκτική κατανόηση:** Αυτή η διάσταση της κατανόησης σχετίζεται κυρίως με το κείμενο και περιλαμβάνει τον εντοπισμό μια συγκεκριμένης πληροφορίας που δηλώνεται ξεκάθαρα σε αυτό. Ο αναγνώστης χρησιμοποιεί την κυριολεκτική κατανόηση για να βρει την κεντρική ιδέα και συγκεκριμένες λεπτομέρειες του κείμενου.
- **Ερμηνευτική κατανόηση:** Για την επίτευξη αυτής της διάστασης ο αναγνώστης καλείται να αλληλεπιδράσει βαθύτερα και ενεργά με το κείμενο. Χρησιμοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, διαμορφώνει υποθέσεις, ερμηνεύει τις σχέσεις συνδέοντας τα γεγονότα, εξάγει συμπεράσματα και εκφέρει την προσωπική του άποψη.
- **Κριτική κατανόηση:** Σε αυτήν την μορφή κατανόησης ο αναγνώστης ασκεί κριτική απέναντι στο κείμενο. Συγκεκριμένα, διατυπώνοντας την προσωπική του άποψη κοίτα με κριτική διάθεση τα γεγονότα, τις περιγραφές, τις πληροφορίες, το ύφος και τις προθέσεις του συγγραφέα. Είναι σαφές ότι αυτή η διάσταση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη.
- **Αντανάκλαση-αποτίμηση:** Η τελευταία διάσταση της κατανόησης στρέφεται στη συναισθηματική και αισθητική ανάπτυξη του αναγνώστη, όπου μετά την ανάγνωση καλείται να διερευνήσει τον εσωτερικό του κόσμο και να αναγνωρίσει τα συναισθήματα και τις απόψεις που του γεννήθηκαν αναφορικά με την πλοκή, του ήρωες και τις αντιλήψεις του κειμένου. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης καλείται να αποτιμήσει τον αντίκτυπο που είχε το κείμενο στον ίδιο.

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση.

Η σχέση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της δεξιότητας **αποκωδικοποίησης** των λέξεων έχει υποστηριχθεί από την έρευνα κατά τα προηγούμενα χρόνια (Catts et al, 2006). Η αποκωδικοποίηση την οποία η Παντελιάδου (σ.76) (2011) ορίζει ως «διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα» αποτελεί το σημείο αφετηρίας της αναγνωστικής διαδικασίας και κατ' επέκτασιν προαπαιτούμενη δεξιότητα για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης και η κατανόηση φαίνεται ότι συνδέονται περισσότερο κατά την διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης στις μικρότερες ηλικίες των μαθητών (Minskoff, 2005), και λιγότερο όσο οι μαθητές μεγαλώνουν ηλικιακά. Το γεγονός αυτό, βέβαια, δεν συνεπάγεται τη μείωση της σημασίας των παραπάνω δεξιοτήτων, που λειτουργούν ως βάση για τη δόμηση της κατανόησης.

Επιπρόσθετα, πέρα από τις ικανότητες αποκωδικοποίησης, πληθώρα άλλων δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα επηρεάζουν την εξαγωγή νοημάτων από το γραπτό κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, **η μορφολογική ανάλυση, η γνώση της σημασίας των λέξεων, η πραγματολογία και η συντακτική ανάλυση** αποτελούν δεξιότητες που απαιτούνται κατά τη διαδικασία άντλησης νοήματος (Minskoff, 2005).

Επιπλέον, κατά την ανάγνωση καθίσταται αναγκαία η πρόσκαιρη συγκράτηση των εννοιών και των νοημάτων στην εργαζόμενη μνήμη με στόχο τη σύνδεση τους με όσα θα διαβαστούν μετέπειτα. Συνεπώς, η ικανότητα συγκράτησης των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη αποτελεί μια δεξιότητα άκρως αναγκαία για τη σύνδεση των εννοιών και την εξαγωγή συνολικού νοήματος από το κείμενο (Πόρποδας, 2002). Ακόμα, η **μνημονική δεξιότητα** επηρεάζει την κατανόηση και σε επίπεδο μακρόχρονης μνήμης, καθώς ο αναγνώστης καλείται να ανατρέξει σε αυτή για να εντοπίσει και να ανασύρει το σημασιολογικό περιεχόμενο σχεδόν κάθε λέξης του κείμενου (Πόρποδας, 2002). Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως η απρόσκοπτη λειτουργία και η σωστή οργάνωση της μνήμης κατέχει σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση. Με την μνήμη βέβαια συνδέονται και άλλες εκτελεστικές λειτουργίες, όπως είναι αυτή της αναστολής (inhibition). Πιο συγκεκριμένα, για τη σωστή νοηματική αναπαράσταση του κείμενου είναι

απαραίτητο ο αναγνώστης να συγκρατήσει στην εργαζόμενη μνήμη μόνο τις απαραίτητες πληροφορίες και να εξαλείψει τις περιττές (Cain, 2006).

Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση είναι και η **προϋπάρχουσα γνώση**. Έχει υποστηριχθεί ότι ο αναγνώστης όταν διαβάζει ενεργοποιεί τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα με σκοπό να συνδυάσει τη νέα πληροφορία, με την οποία έρχεται σε επαφή, και να δημιουργήσει νέες γνωστικές δομές (Παντελιάδου, 2010; Πόρποδας, 2002). Το παραπάνω γεγονός φαίνεται ότι αυξάνει την πιθανότητα το άτομο να κατανοήσει το κείμενο σε ένα βαθύτερο επίπεδο (Kamalski, Sanders & Lentz, 2008 παρατίθεται στο Watson et al, 2012). Όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002) το μέγεθος της σημασίας της προϋπάρχουσας γνώσης γίνεται φανερό όταν το κείμενο πραγματεύεται θέματα μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι αναγνώστες που κατέχουν γνωστικά σχήματα σχετικά με το θέμα δύναται να κατανοήσουν το κείμενο με μεγαλύτερη επιτυχία σε σχέση με αυτούς που οι γνώσεις τους είναι μηδαμινές. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η αναγνωστική κατανόηση σχετίζεται στενά με το γνωστικό υπόβαθρο του αναγνώστη, γεγονός απόλυτα φυσικό καθώς οι γνώσεις δεν είναι μεμονωμένες και αυτοτελείς αλλά οικοδομούνται, λειτουργώντας ως βάση για τις επόμενες. Τέλος, ικανότητα που συνδέεται στενά με τον παράγοντα τις προϋπάρχουσας γνώσης είναι ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων (inference making). Αναλυτικότερα, οι Kendeou και συν. (2014) μέσα από μια σύντομη ερευνητική ανασκόπηση, υποστηρίζουν ότι εξαγωγή συμπερασμάτων είναι μια κρίσιμη δεξιότητα που σχετίζεται τόσο με την ηλικία, την εμπειρία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την εξαγωγή νοήματος. Χρησιμοποιώντας αυτή τη δεξιότητα, ο αναγνώστης είναι ικανός αφενός να αναγνωρίσει τις απαραίτητες συνδέσεις μέσα στο κείμενο και αφετέρου να δημιουργήσει μια δομημένη κειμενική αναπαράσταση.

Η **ευχέρεια** (fluency) στην ανάγνωση αποτελεί επίσης μια δεξιότητα που επιδρά στην κατανόηση και συνδέεται στενά με την ικανότητα στην φωνολογική αποκωδικοποίηση και την προσωδία. Συγκεκριμένα, όταν ο αναγνώστης διαβάζει με ευχέρεια ένα γραπτό κείμενο, χωρίς να καταβάλει προσπάθεια να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις, τότε του δίνεται η ευκαιρία να εστιάσει στη βαθιά δομή του κειμένου και να το κατανοήσει νοηματικά (Minskoff, 2005). Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι η ευχερής ανάγνωση αποτελεί μια προαπαιτούμενη δεξιότητα, ωστόσο δεν είναι αρκετή ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι ένας αναγνώστης

διαβάζει με σωστό ρυθμό δεν συνεπάγεται ότι κατανοεί αποτελεσματικά τις έννοιες και τα νοήματα.

Επίσης, εκτός από τους παραπάνω γνωστικούς παράγοντες, το βαθμό αναγνωστικής κατανόησης επηρεάζει η χρήση από τους μαθητές στρατηγικών για την κατανόηση κειμένου. Οι επιτυχείς αναγνώστες συνδυάζουν την ευχέρεια με την εφαρμογή **διαφόρων τύπων στρατηγικών** σε όλες τις φάσεις της ανάγνωσης (Dermitzaki et al., 2008). Οι στρατηγικές αυτές έχουν ως στόχο να βοηθήσουν το μαθητή να επεξεργαστεί και να οργανώσει το κείμενο σε επίπεδο νοήματος, αλλά και να ρυθμίσει την πορεία της ανάγνωσης. Είναι, λοιπόν, εξαιρετικά σημαντικό ο αναγνώστης να γνωρίζει ποιες στρατηγικές και τεχνικές είναι κατάλληλες, πώς, πότε και γιατί τις εφαρμόζει αλλά και να κρίνει την επιτυχία της εφαρμογής τους αξιολογώντας την προσπάθειά του (Horner & Shwery, 2002). Η έννοια και οι κατηγορίες των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης παρουσιάζονται εκτενέστερα σε επόμενες ενότητες της εργασίας.

Οι παράγοντες των κινήτρων και του θυμικού του μαθητή κατέχουν επίσης ουσιαστικό ρόλο στην πορεία της ανάγνωσης, όπως και γενικότερα στις επιδόσεις του. Η ύπαρξη **υψηλού κινήτρου** συνεπάγεται περισσότερο ενδιαφέρον, προσπάθεια και επιμονή στη διαδικασία κατανόησης (βιβλιογραφική ανασκόπηση στο Dermitzaki et al., 2008). Στη βιβλιογραφία μια γνωστή εννοιολογική διάκριση των κινήτρων είναι τα εσωτερικά (intrinsic) και τα εξωτερικά (extrinsic) κίνητρα. Οι μαθητές με υψηλό εσωτερικό κίνητρο καταπιάνονται με το αναγνωστικό έργο διότι είναι ενδιαφέρον για αυτούς και τους προσδίδει ικανοποίηση. Αντίθετα, οι μαθητές που εμπλέκονται στην αναγνωστική διαδικασία επειδή αναμένουν εξωτερικές αμοιβές, υλικές ή λεκτικές, χαρακτηρίζονται από εξωτερικό κίνητρο. Υποστηρίζεται, ότι η ύπαρξη εσωτερικού κινήτρου συνδέεται στενά τόσο με τη βαθύτερη αναγνωστική κατανόηση όσο και με το αίσθημα ευχαρίστησης που αντλούν οι μαθητές από την ενασχόληση με τέτοιου είδους δραστηριότητες (Pekrun et al., 2002). Οι παράγοντες του θυμικού, και συγκεκριμένα τα αισθήματα ευχαρίστησης κατά την ανάγνωση, παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες της εργασίας.

Ωστόσο, εκτός από παράγοντες που σχετίζονται με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που το άτομο πρέπει να κατέχει, την αναγνωστική κατανόηση επηρεάζουν και εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι παράγοντες του πλαισίου μάθησης. Η **φύση του κειμένου** είναι ένας από αυτούς. Πιο αναλυτικά, ο βαθμός καταλληλότητας του λεξιλογίου και της συντακτικής δομής του κειμένου για το επίπεδο του αναγνώστη,

η ύπαρξη τίτλου και εξελικτικών στοιχείων, όπως εικόνες ή σχεδιαγράμματα μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο κατανόησης (Πόρποδας, 2002). Αποτελεί πραγματικότητα πως ένα κείμενο αυξημένων απαιτήσεων που δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο του αναγνώστη, θα δυσχεράνει και πολλές φορές θα εξαλείψει εντελώς την άντληση νοήματος. Επιπλέον, η ύπαρξη συνοχής στο κείμενο (text coherence), δηλαδή η κατάλληλη αλληλουχία των ιδεών και η ρητή και εμφανής δήλωση των σχέσεων που υπάρχουν μέσα σε αυτό, έχει άμεση επίδραση στην κατανόηση (Cibrowski, 1992; Watson et al., 2012). Τέλος, ουσιώδη ρόλο κατέχει και η γενικότερη οργάνωση του κειμένου σε επίπεδο δομής (text structure). Τα κείμενα που ευνοούν την κατανόηση, μεριμνούν ώστε να καθίστανται αντιληπτές οι συγκρίσεις, το πρόβλημα και η λύση, οι αιτιακές σχέσεις και η χρονική σειρά των γεγονότων (ανάλογα με το περιεχόμενο και το είδος τους), χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες λέξεις ή φράσεις που έχουν ως στόχο να οδηγήσουν τον αναγνώστη να ακολουθήσει τη ροή του κειμένου και κατά συνέπεια το νόημα (Cibrowski, 1992).

Ακόμα, η σχέση της αναγνωστικής κατανόησης με τα διάφορα είδη κειμένων, που οι μαθητές έρχονται σε επαφή, έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνητικής μελέτης με σκοπό να διευκρινιστεί αν και σε ποιο βαθμό το είδος του κειμένου επηρεάζει το βαθμό κατανόησης του αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, τα είδη κειμένων που καλούνται να αντιμετωπίσουν συχνότερα οι μαθητές στο δημοτικό είναι το αφηγηματικό (narrative) και το πληροφοριακό κείμενο (expository). Το πρώτο είναι ένα κείμενο με πλοκή, χαρακτήρες, χρονική ακολουθία και απλό και καθημερινό λεξιλόγιο. Αντίθετα, το πληροφοριακό κείμενο εστιάζει στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών αναφορικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, χρησιμοποιώντας πιο εξειδικευμένο λεξιλόγιο ενώ τα γεγονότα δεν είναι απαραίτητα να ακολουθούν συγκεκριμένη ακολουθία (Medina & Pilonieta, 2006, παρατίθεται στο Eason et al., 2012). Έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχει διαφορά στην αντιμετώπιση των δύο ειδών από τους μαθητές.

Πιο αναλυτικά, τα αφηγηματικά κείμενα φαίνεται να είναι ευκολότερα στην κατανόηση από ότι τα πληροφοριακά (Best et al., 2008; Diakidoy et al., 2004). Αν και οι Eason και συν. (2012) δε βρήκαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης στα δυο είδη κειμένων που αναφέρθηκαν, υποστήριξαν ότι κατά την επεξεργασία των πληροφοριακών κειμένων απαιτούνται ανώτερες γνωστικές δεξιότητες, όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων, η οργάνωση και η δημιουργία πλάνου, σε αντιπαράθεση με τα αφηγηματικά κείμενα που βασίζονται περισσότερο σε βασικές

γλωσσικές δεξιότητες σε επίπεδο λέξης (word-level). Επιπλέον, οι Best και συν. (2008) υποστήριξαν ότι για την κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων σημαντικό ρόλο κατέχουν οι δεξιότητες της αναγνώρισης λέξεων και αποκωδικοποίησης, ενώ οι προϋπάρχουσες γνώσεις κατέχουν σημαντικότερη θέση κατά την επεξεργασία πληροφοριακών κειμένων. Τέλος, ο Minskoff (2005) υποστηρίζει ότι οι μαθητές εξοικειώνονται με τα αφηγηματικά κείμενα ήδη από μικρή ηλικία, μέσω των ιστοριών που τους διηγούνται οι γονείς τους, με αποτέλεσμα η δομή τους να είναι γνώριμη σε σχέση με άλλα ήδη κειμένων, όπως είναι το πληροφοριακό.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η κατανόηση των δύο τύπων κειμένου δεν έχει το ίδιο βαθμό δυσκολίας. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος που τα πληροφοριακά κείμενα εμφανίζονται χρονικά αργότερα κατά την σχολική εκπαίδευση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Συμπερασματικά, την αναγνωστική κατανόηση επηρεάζουν γνωστικοί και μεταγνωστικοί παράγοντες, τα κίνητρα και το θυμικό του μαθητή αλλά και παράγοντες του πλαισίου της μάθησης.

2. Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και Στρατηγικές αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής κατανόησης.

2.1.Ορισμοί

Η αυτο-ρύθμιση, όπως αναφέρει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2011, σ. 262), σε ένα γενικό πλαίσιο μπορεί να οριστεί ως «η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να τροποποιεί/ελέγχει τη συμπεριφορά , το γινώσκειν, και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον, αν το χρειάζεται, προκειμένου να πετύχει ένα στόχο». Από τον παραπάνω ορισμό αντιλαμβανόμαστε ότι η αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς, αφενός βασίζεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση του εαυτού, δηλαδή της προσωπικότητας του ανθρώπου, με το περιβάλλον στο οποίο ζει και, αφετέρου, αποτελεί αναγκαίο στοιχείο για την επίτευξη κάθε είδους στόχου. Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι η αυτο-ρύθμιση είναι μια ευρεία έννοια που εμπλέκεται σε κάθε τομέα της ζωής, σε όλες τις καταστάσεις που υπαγορεύουν την προσαρμογή του ατόμου στα εκάστοτε χαρακτηριστικά τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έννοια της αυτορυθμιζόμενης μάθησης αναφέρεται «σε σκέψεις, συναισθήματα και πράξεις που σχεδιάζονται συστηματικά από το ίδιο το άτομο προκειμένου να επηρεάσουν την μάθηση γνώσεων ή δεξιοτήτων» (Schunk & Zimmerman, 2007, σ 7). Οι ακαδημαϊκοί στόχοι είναι παρόντες νωρίς στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού. Από τα πρώτα βήματα των μαθητών τίθενται προοδευτικά εξελισσόμενοι στόχοι, τους οποίους οι ίδιοι πρέπει να επιτύχουν μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Η μάθηση, όμως, είναι μια εσωτερική διαδικασία η οποία δεν πραγματώνεται μόνο μέσω της διδασκαλίας αλλά και μέσα από την ενεργό εμπλοκή και ρύθμιση της συμπεριφοράς του μαθητή.

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή στρατηγικών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές για να ρυθμίσουν την συμπεριφορά τους χρησιμοποιούν διαφόρων ειδών γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αλλά και στρατηγικές ρύθμισης των κινήτρων (Dermitzaki et al., 2008; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Η γνώση και η εφαρμογή των συγκεκριμένων στρατηγικών μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλά επίπεδα αυτο-ρύθμισης και κατ'επέκτασιν σε αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση.

2.2. Ανάπτυξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.

Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης δεν αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που υφίσταται από την αρχή στα παιδιά, αντίθετα, δομείται καθημερινά σε όλες τις τάξεις του σχολείου. Οι Schunk και Zimmerman (2007) παραθέτουν ένα γνωστικό-κοινωνικό μοντέλο οικοδόμησης της αυτο-ρύθμισης της μάθησης το οποίο οι ίδιοι δημιούργησαν τα προηγούμενα χρόνια. Το μοντέλο αναπτύσσεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα όπου η ρύθμιση της συμπεριφοράς ξεκινά από εξωτερικές-κοινωνικές πηγές (στάδιο 1 και 2) και σταδιακά εσωτερικεύεται (στάδιο 3 και 4). Αναλυτικότερα, τα τέσσερα στάδια είναι τα εξής:

1. **Το στάδιο της παρατήρησης (observation):** Όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή πρώτη με την δεξιότητα ή στρατηγική προς εκμάθηση ωφελούνται σημαντικά από την παρατήρηση ενός πρότυπου. Συγκεκριμένα, μέσω της παρακολούθησης του μοντέλου γίνονται αντιληπτά όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την κατάλληλη χρήση της νέας γνώσης, όπως ο ξεκάθαρος τρόπος και η χρονική στιγμή που εφαρμόζεται μια στρατηγική. Η σημασία του μοντέλου για την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης έχει υποστηριχθεί και από την Ευκλείδη (2011) οι οποία τονίζει ότι οι κοινωνικές πηγές μεταδίδουν στο παιδί «μηνύματα αυτο-ρύθμισης» (σ.339) με πολλούς τρόπους.
2. **Το στάδιο της μίμησης (emulation) :** Σε αυτό το στάδιο ο μαθητής περνά από την παρατήρηση στην εφαρμογή και προσπαθεί να μιμηθεί όσα παρατηρήθηκαν. Η εκμάθηση της νέας δεξιότητας απαιτεί καταβολή μεγάλης προσπάθειας από αυτόν ο οποίος δεν αντιγράφει το πρότυπο αλλά ουσιαστικά προσπαθεί να μετατρέψει την διαδικασία που προσέλαβε γνωστικά σε πράξη.
3. **Το στάδιο του αυτο-έλεγχου (self-control) :** Η μάθηση σε αυτό το στάδιο σταδιακά εσωτερικεύεται καθώς αποσύρεται το πρότυπο που ήταν παρόν στις δυο προγενέστερες φάσεις. Πλέον, ο μαθητής προσπαθεί να ελέγξει τον εαυτό του και να εκτελέσει τη δεξιότητα ή τη στρατηγική αυτόνομα. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε αυτό το σημείο ο μαθητής ακόμα επηρεάζεται από τη νοητική αναπαράσταση που έχει προσλάβει με την παρουσίαση του μοντέλου και δεν έχει επιδράσει σε αυτήν αλλάζοντας την.

4. **Το στάδιο της αυτο-ρύθμισης (self-regulation):** Στο τελευταίο στάδιο ο μαθητής, καθώς εφαρμόζει τη στρατηγική ή τη δεξιότητα, πραγματοποιεί προσαρμογές, θέτει στόχους, αυξάνει το κίνητρο του και αξιολογεί την συμπεριφορά του. Πλέον, η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση έχει αναπτυχθεί και η διαδικασία υποκινείται εσωτερικά.

2.3. Στρατηγικές αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής κατανόησης.

Η ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της μάθησης και, καθώς είναι μια απαιτητική και στοχευμένη διαδικασία, προϋποθέτει την εφαρμογή στρατηγικών αυτο-ρύθμισης ώστε να θεωρηθεί επιτυχής. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις βασικές κατηγορίες στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της μάθησης, οι οποίες είναι παρούσες σε όλες της φάσεις της αναγνωστικής διαδικασίας.

Πιο αναλυτικά, κατά την ανάγνωση ο μαθητής χρησιμοποιεί *γνωστικές στρατηγικές* προκειμένου να κατανοήσει το νόημα. Γνωστικές στρατηγικές είναι όλες οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να επεξεργαστεί και να αναλύσει το κείμενο και να οργανώσει τις βασικές ιδέες του. Βασικές γνωστικές στρατηγικές είναι η επανάληψη, η επεξεργασία σε βάθος και η οργάνωση. Υποστηρίζεται ότι χωρίζονται σε δυο κατηγορίες, τις στρατηγικές επιφάνειας (π.χ. επανάληψη, παθητική υπογράμμιση του κείμενου) και τις στρατηγικές βάθους (πχ. σύνδεση των νοημάτων, ομαδοποίηση εννοιών, διάγραμμα ροής του κείμενου, δημιουργία νοητών εικόνων). Η επιλογή των κατάλληλων γνωστικών στρατηγικών για κάθε κείμενο εξαρτάται από το είδος και το βαθμό δυσκολίας του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Παράλληλα με τις γνωστικές στρατηγικές, ο μαθητής εφαρμόζει και *μεταγνωστικές στρατηγικές*. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι μέρος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και απαρτίζονται από τις ενέργειες του σχεδιασμού, της παρακολούθησης, του έλεγχου και της αξιολόγησης της προσπάθειας (Δερμιτζάκη & Χατζησταματίου, 2008. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Τέτοιες στρατηγικές είναι η θέσπιση στόχων ανάγνωσης, η δημιουργία ενός πλάνου δράσης, η επιλογή των κατάλληλων γνωστικών στρατηγικών, η παρακολούθηση της προσπάθειας για την εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών αλλά και συνολική αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Επιπλέον, ο μαθητής μπορεί να εφαρμόζει και στρατηγικές παρακολούθησης και ρύθμισης των κινήτρων του με στόχο να παραμείνει ενεργά εμπλεκόμενος με τη διαδικασία και να αποφύγει την παραίτηση. Παράδειγμα τέτοιας στρατηγικής είναι η τεχνική της αυτό-ενίσχυσης με τη λεκτική ή υλική επιβράβευση της μέχρι τώρα προσπάθειας (Dermitzaki et al., 2008; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Οι Horner και Shwery (2002) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία αυτο-ρύθμισης στην ανάγνωση ξεκινά πριν ο μαθητής αρχίσει να διαβάζει, με τη θέσπιση στόχων ανάγνωσης. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να ορίζουν μόνοι τους στόχους πριν διαβάσουν ένα κείμενο, οι οποίοι θα είναι εφικτοί και εύκολα παρατηρήσιμοι. Στη συνέχεια, η διαδικασία συνεχίζεται με την επιλογή, τη χρήση και την παρακολούθηση των στρατηγικών ανάγνωσης. Οι μαθητές επιλέγουν ποιες στρατηγικές είναι καταλληλότερες για την πλήρη κατανόηση του κείμενου, τις εφαρμόζουν και παρακολουθούν την αποτελεσματικότητά τους πραγματοποιώντας αλλαγές, όπου κρίνεται αναγκαίο. Τέλος, οι διεργασίες της αυτο-ρύθμισης ολοκληρώνονται με το στάδιο της αυτο-αξιολόγησης. Η θέσπιση του στόχου δεν έχει νόημα αν δεν αξιολογηθεί κατά πόσο επιτεύχθηκε ή όχι, καθώς και οι λόγοι που συνέβαλαν σε αυτό.

Κρίνεται αναγκαίο στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι οι διεργασίες αυτό-ρύθμισης πρέπει να αποτελούν ένα στοιχείο που θα χαρακτηρίζει όχι μόνο την μάθηση των παιδιών αλλά και τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος κατά την προετοιμασία του μαθήματος, θα πρέπει να θέτει αναγνωστικούς στόχους που θα επιθυμεί να κατακτήσουν οι μαθητές, να επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές και τα μέσα με τα οποία θα διδάξει και μετέπειτα να αξιολογεί την πορεία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του με στόχο να την βελτιώσει (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι η ανάπτυξη προγραμμάτων ενδυνάμωσης της αυτο-ρύθμισης στην ανάγνωση, τα οποία εκτός από τις στρατηγικές κατανόησης του κειμένου, θα διδάσκουν μεταγνωστικές στρατηγικές και στρατηγικές ρύθμισης κινήτρου δύναται να έχουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών (Schunk & Rice, 1989 παρατίθεται στο Schunk & Zimmerman, 2007; Souvignier & Mokhlesgeram, 2006).

Πριν όμως από την όποια παρέμβαση, η ορθή αξιολόγηση των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο τους σχετικά με τις στρατηγικές για την κατανόηση κείμενου, κρίνεται απαραίτητη. Η Baker (2002)

προτείνει ως μέσα αξιολόγησης (1) τη χρήση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων, (2) την παρακολούθηση της φωναχτής σκέψης των μαθητών (think- aloud assessment), (3) τον έλεγχο της ικανότητας των παιδιών να εντοπίζουν το λάθος σε ένα κείμενο, (4) την παρατήρηση των μαθητών τη στιγμή που εμπλέκονται με το κείμενο και (5) την αυτο-αξιολόγηση των παιδιών.

2.4.Αξιολόγηση της χρήσης στρατηγικών μέσω ερωτηματολογίων.

Όπως έχει ήδη τονιστεί, η χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης συνδέεται άμεσα με το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης και την ακαδημαϊκή επίδοση. Έτσι, η στοχευμένη διδασκαλία τους καθίσταται συχνά απαραίτητη. Οι εκπαιδευτικοί πριν την έναρξη της διδασκαλίας οφείλουν να ελέγξουν το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν ήδη τα παιδιά και να το χρησιμοποιήσουν ως βάση για τη δημιουργία των διδακτικών στόχων. Ένας διαδομένος τρόπος αξιολόγησης της χρήσης στρατηγικών που έχει χρησιμοποιηθεί εκτενέστερα από τη βιβλιογραφία, είναι η χρήση ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια αποτελούν ένα ποσοτικό τρόπο αξιολόγησης των υποκειμενικών εκτιμήσεων των μαθητών για τις στρατηγικές που εφαρμόζουν κατά την επεξεργασία ενός κείμενου. Απαρτίζονται από προτάσεις που αντιστοιχούν σε μια στρατηγική (π.χ. «Καθώς διαβάζω, υπογραμμίζω ό,τι θεωρώ σημαντικό») και οι μαθητές συμπληρώνουν σε μια κλίμακα τύπου Likert πόσο συχνά τη χρησιμοποιούν. Η χρήση των ερωτηματολογίων σε σχέση με άλλες μεθόδους όπως η άμεση παρατήρηση έχει λιγότερες απαιτήσεις σε χρόνο και προσωπικό γεγονός που οδηγεί στην αυξημένη χρήση τους (Joseph, 2005).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν παρουσιαστεί κάποια ερωτηματολόγια που αφορούν τη χρήση στρατηγικών κατά την ανάγνωση. Ένα από αυτά είναι το Reading Strategy Use (RSU) των Pereira-Laird και Deane (1997). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που αξιολογεί γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και απαρτίζεται από 22 προτάσεις. Τα πρώτα δεδομένα από την αναθεωρημένη έκδοση του, τα οποία προέκυψαν από δείγμα 137 μαθητών, έδειξαν κατάλληλη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Mocharti και Reichard (2002) ένα από τα βασικά μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι ότι συμπεριλαμβάνει κάποιες προτάσεις που δεν αντιπροσωπεύουν στρατηγικές (π.χ. «Δυσκολεύομαι να προσέξω καλά όταν διαβάζω»). Το MARSΙ (Metacognitive awareness for reading strategy use) αποτελεί ένα ακόμα ερωτηματολόγιο που

αξιολογεί την ενημερότητα των μαθητών αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών κατά την ανάγνωση το οποίο κατασκευάστηκε από τους Mocharti και Reichard (2002). Αποτελείται από 30 προτάσεις που υπάγονται σε τρεις βασικούς παράγοντες. Ο παράγοντας 1 (13 προτάσεις) αφορά γενικές στρατηγικές ανάγνωσης (Global reading strategies) που αφορούν κυρίως τη γενική αντιμετώπιση του κειμένου (π.χ. θέσπιση σκοπού ανάγνωσης, δημιουργία υποθέσεων). Ο δεύτερος παράγοντας (12 προτάσεις) αφορά τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Problem –Solving Strategies) που περιλαμβάνει τις διορθωτικές στρατηγικές ενώ ο τρίτος παράγοντας (9 προτάσεις) αποτελείται από τις υποστηρικτικές στρατηγικές (Supportive strategies) όπως είναι οι σημειώσεις πάνω στο κείμενο. Το συγκεκριμένο εργαλείο χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί και από εκπαιδευτικούς (Mocharti & Reichard, 2002).

Στον ελληνικό πληθυσμό και συγκεκριμένα σε μαθητές γυμνασίου έχει χρησιμοποιηθεί μια εκδοχή του γερμανικού ερωτηματολογίου «Με ποιόν τρόπο μαθαίνεις» από τους Παπαντωνίου, Ευκλείδη και Κιοσέογλου (2004). Έπειτα από τις πρώτες εφαρμογές δεν επαληθεύθηκαν οι τρεις βασικοί παράγοντες που όρισαν οι κατασκευαστές (στρατηγικές επιφάνειας, στρατηγικές βάθους, τεχνικές μάθησης, μεταγνωστικές στρατηγικές), κυρίως εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών και της εκπαίδευσης των μαθητών σε Ελλάδα και Γερμάνια. Πάρα ταύτα, διαμορφώθηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου με ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Οι 19 προτάσεις του βασίζονται σε τρεις παράγοντες, τις στρατηγικές βάθους (προσπάθεια για άντληση βαθύτερου νοήματος), τις στρατηγικές επιφάνειας (επανάληψη ανάγνωσης, απομνημόνευση) και τεχνικές (υπογράμμιση, κατασκευή διαγραμμάτων, χωρισμός ενοτήτων).

Συνεπώς, η χρήση ερωτηματολογίων για τη διερεύνηση της συχνότητας χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί μια αξιόπιστη μέθοδο που δύναται να βοηθήσει τόσο τους μελετητές όσο και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το ρεπερτόριο των στρατηγικών που οι μαθητές χρησιμοποιούν και παράλληλα να ενισχύσουν τον αυτο-έλεγχο της συμπεριφοράς τους κατά την ανάγνωση (Mocharti & Reichard, 2002). Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Παπαντωνίου και συν. (2004) υπάρχει η ανάγκη ανάπτυξης ερωτηματολογίων στοχευμένα στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πληθυσμού και ιδιαιτέρως για τους μαθητές του δημοτικού.

3. Αναγνωστική κατανόηση και αναγνωστικές δυσκολίες

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο κάθε αναγνώστης διαφέρουν ως προς το είδος και μέγεθος. Άλλωστε, αν λάβουμε υπόψη μας την περίπλοκη φύση της ανάγνωσης, αντιλαμβανόμαστε και το βαθμό ετερογένειας που χαρακτηρίζει τις δυσκολίες της. Ωστόσο, παρακάτω πραγματοποιείται μια προσπάθεια συγκέντρωσης των βασικών δυσκολιών που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση.

Αρχικά, έχει υποστηριχθεί ότι οι φτωχοί αναγνώστες αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την αποκωδικοποίηση. Πράγματι, οι αναγνώστες με προβλήματα στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, διαβάζουν με δυσκολία, αργά και συλλαβιστά, σταματούν αρκετά συχνά και επαναλαμβάνουν τη λέξη αρκετές φορές για να την κατανοήσουν. Όπως γίνεται φανερό η φτωχή, αποκωδικοποίηση επηρεάζει στο μέγιστο βαθμό την ευχέρεια της ανάγνωσης (Κωτούλας, 2008; Παντελιάδου, 2011). Ο ακατάλληλος ρυθμός ανάγνωσης και η αργή και πολλές φορές μη ακριβής αποκωδικοποίηση είναι δυο παράγοντες που δυσκολεύουν τον εκάστοτε μαθητή να προχωρήσει στην βαθειά δομή του κείμενου ώστε να το κατανοήσει. Τη σημασία της ευχέρειας, δηλαδή της ανάγνωσης με ακρίβεια και ταχύτητα, τόνισαν και οι Πρωτόππαπας και Σκαλούμπακας (2008). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές κατέληξαν ότι η αξιολόγηση της ευχέρειας είναι ιδιαιτέρως σημαντική σε ένα αρχικό επίπεδο εντοπισμού των δυσκολιών ενώ μετέπειτα πρέπει να συνυπολογίζεται η ταχύτητα και η ακρίβεια της ανάγνωσης καθώς και ο βαθμός εστίασης και επιμονής των μαθητών στο έργο.

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν τη διάκριση των μαθητών με δυσκολίες αποκωδικοποίησης από αυτούς με δυσκολίες κατανόησης. Πιο αναλυτικά, ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη μιας ομάδας μαθητών οι οποίοι ενώ δεν εμφανίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των λέξεων, εξακολουθούν να αποτυγχάνουν στην κατανόηση του νοήματος του κείμενου (Catts et al., 2006). Οι μαθητές με αυτά τα χαρακτηριστικά, που στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως αναγνώστες με «φτωχή κατανόηση» (poor comprehenders), αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με δεξιότητες κατανόησης της γλώσσας (linguistic comprehension) (Nation, 2005). Οι Catts και συν. (2006) συγκρίνοντας παιδιά με δυσκολίες αποκωδικοποίησης (poor decoders) με παιδιά με δυσκολίες κατανόησης (poor comprehenders) επαλήθευσαν την παραπάνω άποψη. Συνυπολογίζοντας δεδομένα από τον ίδιο πληθυσμό σε μικρότερες ηλικίες, κατέληξαν ότι τα

διαφορετικού τύπου ελλείμματα στις δύο ομάδες μαθητών παρουσιάζονται ήδη από τις πρώτες τάξεις του σχολείου. Βέβαια, τονίζεται ότι τα διαφορετικού τύπου ελλείμματα δεν καθίστανται το ίδιο εμφανή στην πρώτη σχολική ηλικία, κυρίως γιατί σε αυτή την χρονική περίοδο η κατανόηση συνδέεται πιο άμεσα με την αποκωδικοποίηση.

Χωρίς να είναι εφικτό να δημιουργηθεί ένα σταθερό προφίλ που να περιλαμβάνει τα προβλήματα στην κατανόηση της γλώσσας, οι Nation και συν. (2004) παρατήρησαν ότι οι φτωχοί αναγνώστες παρουσίαζαν δυσκολίες στο λεξιλόγιο, στη μορφολογία, στην κατανόηση της σύνταξης και σε μια σειρά δοκιμασιών που σχετίζονται με τον προφορικό λόγο. Οι παραπάνω ερευνητές καταλήγουν ότι οι κατάλληλες φωνολογικές δεξιότητες των φτωχών αναγνωστών τους παρέχουν δυνατότητες ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού συστήματος αναγνώρισης λέξεων, αλλά η κατανόηση του γραπτού λόγου επηρεάζεται από περιορισμούς τους στην προφορική γλώσσα. Άλλωστε, η κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου έχει υποστηριχθεί ότι βασίζεται σε κοινές διαδικασίες (Minskoff, 2005).

Ως προς τις μνημονικές λειτουργίες, οι περιορισμοί στη μνήμη δεν επιτρέπουν στον αναγνώστη να συγκρατήσει τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο με αποτέλεσμα να παρατηρείται μεγάλη δυσκολία στη σύνθεση των πληροφοριών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπρόσθετα, η λανθασμένη οργάνωση των πληροφοριών σε επίπεδο μακρόχρονης μνήμης καθιστά δύσκολη την ανάσυρση της προϋπάρχουσας γνώσης με σκοπό τη σύνδεση της με τη νέα πληροφορία που προσλαμβάνεται από το κείμενο (Πόρποδας, 2002).

Ακόμα, οι επιτυχημένοι αναγνώστες καθώς διαβάζουν δημιουργούν αυτόματα νοητικά μοντέλα που περιλαμβάνουν τα γεγονότα που εξελίσσονται μέσα στο κείμενο. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι οι φτωχοί αναγνώστες υστερούν στην παραπάνω διαδικασία εξαιτίας ελλειμμάτων στην αξιοποίηση των πόρων της εργαζόμενης μνήμης (Woolley, 2010).

Σε γνωστικό επίπεδο υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση αδυνατούν να αντιληφθούν τις ουσιώδεις πληροφορίες του κείμενου και μετέπειτα να τις συνδέσουν με την προϋπάρχουσα γνώση (Wong, 1994 παρατίθεται στο Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Συνεπώς, κατανοούμε πως οι μαθητές με τέτοιου είδους δυσκολίες εμπλέκονται σε ένα φαύλο κύκλο, όπου η επιφανειακή ανάγνωση δεν τους βοηθά να εμπλουτίσουν την προϋπάρχουσα γνώση

τους, ωστόσο η ελλιπής προϋπάρχουσα γνώση αποτελεί τροχοπέδη στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν το νόημα.

Σε επίπεδο μεταγνωστικών λειτουργιών και δεξιοτήτων, οι μαθητές με δυσκολίες στην κατανόηση του νοήματος φαίνεται πως δεν εφαρμόζουν όσο χρειάζεται τις διάφορες στρατηγικές που θεωρούνται απαραίτητες για την κατάλληλη επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου. Οι Dermitzaki και συν. (2008) και η Παρασκευά (2009) σύγκριναν την πραγματική χρήση στρατηγικών διαφόρων κατηγοριών μεταξύ καλών και φτωχών αναγνωστών Γ' δημοτικού κατά τη διάρκεια έργων αναγνωστικής κατανόησης. Οι συγγραφείς βρήκαν ότι οι φτωχοί αναγνώστες υστερούν σημαντικά στην εφαρμογή γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών καθώς και σε στρατηγικές ρύθμισης κινήτρων σε σύγκριση με τους καλούς αναγνώστες. Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές αποδεικνύουν την ισχυρή σχέση μεταξύ της εφαρμογής στρατηγικών αυτο-ρύθμισης και επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση. Επιπροσθέτως, οι Μπότσας και Παντελιάδου (2000) παρατηρώντας μαθητές με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες ταυτίστηκαν με την άποψη ότι οι φτωχοί αναγνώστες κατέχουν μεν μεταγνωστικές στρατηγικές που σχετίζονται με την κατανόηση κειμένου, οι οποίες όμως είναι πολύ λιγότερες και απλές σε σχέση με του τυπικούς αναγνώστες. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φτωχοί αναγνώστες υστερούν στην επιλογή μεταγνωστικών στρατηγικών εξαγωγής συμπεράσματος, έλεγχου, ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης, πρόγνωσης και επιστροφής, όχι όμως σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι υπάρχει μια σειρά άλλων στρατηγικών όπου οι μαθητές εμφάνισαν πολύ μεγαλύτερες αποκλίσεις σε σύγκριση με τους καλούς αναγνώστες. Συγκριμένα, οι μαθητές δεν γνωρίζουν ότι ο σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση και εστιάζουν στην αποκωδικοποίηση. Επίσης, χρησιμοποιούν ακατάλληλη προσωδία μη διαφοροποιώντας το ρυθμό ανάγνωσης, γεγονός που πιθανόν να συμβάλει στην αποτυχία κατανόησης των σημαντικών σημείων του κειμένου, τομέα όπου επίσης υστερούν. Ακόμα, η χρήση αυτοερωτήσεων κατά την ανάγνωση και η διευκρίνιση των δύσκολων σημείων φαίνεται ότι αποτελεί μεγάλη αδυναμία των φτωχών αναγνωστών, οι οποίοι δεν βελτιώνονται με το χρόνο όπως παρατήρησαν οι παραπάνω ερευνητές.

Πολλά ευρήματα υποστηρίζουν την άποψη ότι οι μαθητές με δυσκολίες κατανόησης δεν παρακολουθούν την πορεία της ανάγνωσης, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται σε ποιο σημείο απέτυχαν να αντιληφθούν το νόημα. Την παραπάνω

άποψη αναφέρει η Nation (2005) σε μια σύνοψη ερευνών, ενώ προσθέτει ότι οι φτωχοί αναγνώστες αδυνατούν να εντοπίσουν τις ασυνέπειες που τυχόν να υπάρχουν σε ένα κείμενο. Όσα αναφέρθηκαν μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές δε βρίσκονται σε μια ενεργητική σχέση με το κείμενο, το οποίο διαβάζουν διεκπεραιωτικά, αδυνατώντας, αφενός να κατανοήσουν τη λογική δομή του και, αφετέρου, να αξιολογούν το βαθμό που κατανόησαν το νόημα αλλά και τις στρατηγικές που εφάρμοσαν οι ίδιοι καθώς διάβαζαν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004 παρατίθεται στο Παντελιάδου & Πατσιοδημου, 2007).

Συνοψίζοντας τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, καθίσταται φανερό ότι οι φτωχοί αναγνώστες υστερούν σημαντικά στην επεξεργασία και οργάνωση του γραπτού λόγου αλλά και στη ρύθμιση των διεργασιών κατανόησης σε σύγκριση με τους καλούς αναγνώστες. Η εικόνα που περιγράφηκε σκιαγραφεί έναν μαθητή που δεν διαθέτει τις αναγκαίες δεξιότητες ώστε να ρυθμίσει ο ίδιος την συμπεριφορά του και να κατανοήσει σε βάθος το κείμενο, αναπτύσσοντας δεξιότητες και στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.

4.Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης: Μοντέλα διδασκαλίας και ενδυνάμωση στρατηγικών.

Οι μαθητές χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση επωφελούνται από την πλειοψηφία των πρακτικών διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για την επεξεργασία ενός κειμένου, ακόμα και από αυτές που προσεγγίζουν το κείμενο ολιστικά και δεν διδάσκουν στοχευμένες στρατηγικές άντλησης νοήματος. Ωστόσο, αρκετοί μαθητές, ανάμεσα τους και οι φτωχοί αναγνώστες, δεν αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους αυτόνομα και αβίαστα, παρουσιάζοντας την ανάγκη για εκπαίδευση σε στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (Minskoff, 2002). Αξιοσημείωτο είναι βέβαια ότι, παρόλο που συχνά οι μαθητές δεν διδάσκονται τον τρόπο κατανόησης του γραπτού λόγου, ταυτόχρονα εξετάζονται σε αυτόν μέσω των ερωτήσεων κατανόησης που συνοδεύουν κάθε γραπτό κείμενο του σχολικού βιβλίου.

Ως προς τη χώρα μας, τα αποτελέσματα του Διεθνούς προγράμματος του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση των μαθητών (PISA, 2006) αναφορικά με την κατανόηση κειμένου, κατέταξαν την Ελλάδα ανάμεσα στην 35^η και 38^η θέση σε σύνολο 57 χωρών. Μάλιστα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών κατατάσσεται στο δεύτερο και το τρίτο επίπεδο (συνολικά πέντε επίπεδα) και υστερεί σημαντικά στα ανώτερα επίπεδα συγκριτικά με τον μέσο όρο (Χατζηνικήτα, 2010). Λαμβάνοντας υπόψη την χαμηλή κατάταξη της χώρας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως αρκετοί Έλληνες μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στο να επεξεργαστούν το γραπτό λόγο σε ανώτερο επίπεδο, καθιστώντας άμεση την ανάγκη για στοχευμένη και οργανωμένη διδασκαλία στρατηγικών.

Η εκμάθηση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της ανάγνωσης έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στο χώρο της εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας τις προηγούμενες δεκαετίες, με στόχο να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά τους, ο βαθμός που ρυθμίζουν την συμπεριφορά του μαθητή καθώς και οι καταλληλότεροι τρόποι διδασκαλίας τους. Οι Paris και Paris (2001) πραγματοποιώντας μια κριτική θεώρηση της έρευνας τα τελευταία τριάντα χρόνια αντιλαμβάνονται μια ραγδαία αλλαγή που σχετίζεται τόσο με τη φύση των στρατηγικών που απασχολούσαν την έρευνα όσο και με τη φύση της διδασκαλίας που η ερευνητική πρακτική χρησιμοποιούσε. Πιο αναλυτικά, η έρευνα παλαιότερα εστίαζε στην εκπαίδευση εξειδικευμένων και μεμονωμένων στρατηγικών ενώ αργότερα υιοθετήθηκε μια πιο

διευρυμένη προσέγγιση που αφορά τους ποικίλους τρόπους που οι μαθητές ανταποκρίνονται στο κείμενο. Ως εκ τούτου, οι στρατηγικές που απασχόλησαν την έρευνα αυξήθηκαν σε αριθμό και είχαν μεγαλύτερη συνάφεια μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη στρατηγικών που δύναται να χρησιμοποιηθούν σε φυσικό πλαίσιο και προέκυψαν όλο και περισσότερες στρατηγικές που εστιάζουν στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά τη φύση της διδασκαλίας, αυτή σταδιακά απέβαλε τον καθαρά διδακτικό της χαρακτήρα και υιοθετείται πια μια μέθοδος πιο διερευνητική και υποστηρικτική ενώ το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στη διδασκαλία σε φυσικό και όχι σε εργαστηριακό πλαίσιο. Ωστόσο, οι κυριότερες αλλαγές που σαφέστατα επηρέασαν και τη σχολική πρακτική ήταν η έμφαση που δόθηκε στο μεταγινώσκειν, στα κίνητρα και στα συναισθήματα των μαθητών. Αναλυτικότερα, η διδασκαλία δεν περιοριζόταν πλέον σε οδηγίες εφαρμογής της στρατηγικής αλλά παρείχε πληροφορίες για τη λειτουργία και τη χρησιμότητα της με στόχο την ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης και του ενδιαφέροντος των μαθητών. Σταδιακά, φαίνεται ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε και προς το ρόλο των κινήτρων και των συναισθημάτων στη διαδικασία της μάθησης, γεγονός που οδήγησε σε διδασκαλίες και πρακτικές πιο διασκεδαστικές για τους μαθητές (Paris & Paris, 2001).

Ως προς τα μοντέλα διδασκαλίας των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης αναφέρονται πολλά στη σχετική βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, ο Collins (1991) προσάρμοσε το παραδοσιακό μοντέλο "μαθητείας" του άπειρου δίπλα στον ειδικό στο σχολικό πλαίσιο προτείνοντας έξι βήματα που δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να μετατρέψει την επεξεργασία ενός κείμενου, μια εξορισμού εσωτερική γνωστική διαδικασία, φανερή και ρητή στο μαθητή (παρατίθεται στο Horner & Swery, 2002). Τα έξι βήματα είναι τα εξής:

1. **Μοντελοποίηση (modeling)** : Κατά την οποία ο δάσκαλος πραγματοποιεί τη διαδικασία ώστε ο μαθητής να τον παρατηρήσει δημιουργώντας ένα νοητικό μοντέλο. Σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας είναι η χρήση της «φωναχτής σκέψης» κατά την οποία ο μαθητής δεν μαθαίνει απλώς τι να κάνει αλλά πώς να σκέφτεται.
2. **Εξάσκηση υπό εποπτεία (coaching)**: Πλέον ο μαθητής εφαρμόζει τη διαδικασία και ο δάσκαλος παρέχει βοηθήματα, υποστηρίζοντας τον, επαναλαμβάνοντας την διαδικασία, υπενθυμίζοντας τα βασικά βήματα και

ενισχύοντας την προσπάθεια με απώτερο στόχο την εκμάθηση της διαδικασίας.

3. **Υποστήριξη (Scaffolding):** Σε αυτήν την μέθοδο ο εκπαιδευτικός παρέχει φυσική ή λεκτική υποστήριξη, όπου κρίνεται αναγκαίο. Στόχο αποτελεί η προοδευτική μείωση της υποστήριξης.
4. **Έκφραση (Articulation):** Ο μαθητής καλείται να εκφράσει λεκτικά τη σκέψη του καθώς επιλέγει, χρησιμοποιεί και ελέγχει τη χρήση των στρατηγικών.
5. **Αναλογισμός (Reflection) :** Ο εκπαιδευτικός οδηγεί το μαθητή να συγκρίνει την επίδοση του με αυτήν ενός επιτυχημένου αναγνώστη με στόχο τη δημιουργία ενός εσωτερικού μοντέλου επιτυχίας.
6. **Γενίκευση-Διερεύνηση (Exploration):** Στόχος της μάθησης είναι ο μαθητής να μπορεί να χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές και σε άλλα πλαίσια αυτο-ρυθμίζοντας την συμπεριφορά του.

Η αφετηρία και ο τρόπος εφαρμογής των μεθόδων αυτών εξαρτάται από την προϋπάρχουσα γνώση και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Homer & Swery , 2002) και πραγματοποιείται σε εξατομικευμένο επίπεδο.

4.1. Παραδείγματα ενδυνάμωσης στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής κατανόησης.

Σύμφωνα με τα σύγχρονα κοινωνικο-γνωστικά μοντέλα καλλιέργειας των δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης, οι στρατηγικές μάθησης πρέπει να αξιοποιούνται πριν, κατά την διάρκεια και μετά από τη μάθηση (Zimmerman, 2000). Με βάση τις δυσκολίες των φτωχών αναγνώστων, υποστηρίζεται ότι οι παρεμβάσεις μπορούν να χωριστούν σε δυο βασικές κατηγορίες (Αντωνίου, 2008):

1. Σε αυτές που στοχεύουν στην ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση.
2. Σε αυτές που στοχεύουν στην εκμάθηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ρύθμισης της συμπεριφοράς του μαθητή πριν, κατά την διάρκεια και μετά την διαδικασία της ανάγνωσης.

Παραδειγματικά, εργασίες που αφορούν παρεμβάσεις ενδυνάμωσης δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης έχουν πραγματοποιηθεί από τους Βαρδαξή (2013) και Καρπίτη (2013) με θετικά

αποτελέσματα. Αν και στη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει πληθώρα στρατηγικών και τεχνικών παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση των συχνότερά παρουσιαζόμενων τεχνικών με στόχο την καλύτερη αναγνωστική κατανόηση.

4.1.1.Πριν την Ανάγνωση

α. Δημιουργία υποθέσεων

Η εν λόγω στρατηγική αναφέρεται στη φάση πριν την έναρξη της ανάγνωσης και έχει απώτερο σκοπό να κινητοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση και τη φαντασία του μαθητή και κατ' επέκταση να δημιουργήσει κίνητρο για εμπλοκή με το κείμενο. Συγκριμένα, ο αναγνώστης πριν ξεκινήσει να διαβάζει πραγματοποιεί ένα γρήγορο “πέρασμα” του κείμενου κοιτάζοντας τον τίτλο, την έκταση, τις εικόνες και τα σχεδιαγράμματα που πιθανόν να το συνοδεύουν. Στόχος είναι να δημιουργήσει υποθέσεις για το περιεχόμενο του. Πιο αναλυτικά, ο μαθητής μπορεί να εξασκηθεί να απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις όπως «Ποιο είναι το θέμα του κείμενου; Ο τίτλος τι σε κάνει να σκέφτεσαι; Ποιος θα είναι ο πρωταγωνιστής; Τι μας λένε οι εικόνες; Πως συνδέονται με το κείμενο;» και να καταγράφει τις υποθέσεις του σε ένα χαρτί. Μετά το πέρας της ανάγνωσης θα κληθεί να ελέγξει ποιες υποθέσεις του επαληθευτήκαν και ποιες όχι. Η εξέταση του τίτλου έχει σημασία κυρίως γιατί ενεργοποιεί το μαθητή και δημιουργεί ένα προσωπικό λόγο να προχωρήσει στην ανάγνωση του κείμενου (Αντωνίου, 2008; Castilleja, 2011; Wood, 2000)

β. Σκοπός της ανάγνωσης

Ο λόγος για το οποίο διαβάζουμε ένα κείμενο ποικίλει ανά περίπτωση, επομένως είναι πολύ σημαντικό ο μαθητής πριν την έναρξη της ανάγνωσης να ορίζει το λόγο που την πραγματοποιεί (Horner & Swery, 2002; Fry, 2012). Οι μαθητές άλλοτε διαβάζουν ένα κείμενο για να το αποστηθίσουν, άλλοτε να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, να κάνουν την περίληψη του, να βρουν μια πολύ συγκεκριμένη πληροφορία ή απλώς για να διασκεδάσουν. Καθένα από τα παραπάνω απαιτεί διαφορετική εστίαση της προσοχής, οργάνωση της σκέψης και της συμπεριφοράς του αναγνώστη. Για αυτούς τους λόγους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν στους μαθητές να θέτουν στόχους πριν την ανάγνωση του κάθε κειμένου, με αλλά λόγια, να ορίζουν «γιατί διαβάζουν το κείμενο» αλλά και να αξιολογούν κατά πόσο ο στόχος επετεύχθη στο τέλος (Fry, 2012). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ο

μαθητής θα κατανοήσει το νόημα της ανάγνωσης, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση του κίνητρου εμπλοκής.

4.1.2 Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

α. Φωναχτή σκέψη

Η φωναχτή σκέψη αποτελεί μια στρατηγική ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς αυξάνει τις μεταγνωστικές δεξιότητες και ενεργοποιεί το μεταγνωστικό έλεγχο στους μαθητές με αδυναμίες στον προσωπικό έλεγχο και ρύθμιση της αναγνωστικής κατανόησης. Με την έναρξη της σε βάθος ανάγνωσης, ο μαθητής καλείται να εκφράσει φωναχτά την πορεία της σκέψης και των πράξεων του. Μέσω ερώτα-απαντήσεων ο μαθητής: ρυθμίζει τη συμπεριφορά του (Τι πρέπει να κάνω πρώτα;), ελέγχει την πορεία της κατανόησης του (Κατάλαβα την λέει αυτή η παράγραφος ;Τι δεν κατάλαβα ;Τι είναι αυτό που με δυσκολεύει να καταλάβω;), χρησιμοποιεί διορθωτικές στρατηγικές (Μπερδεύτηκα, καλύτερα να το ξαναδιαβάσω!) , αξιολογεί την προσπάθεια του και αυτο-ενισχύεται (Μέχρι εδώ τα πήγα πολύ καλά συνεχίσω έτσι!) (McKeown & Gentilucci, 2007; Walker, 2005). Η εν λόγω στρατηγική απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να μοντελοποιεί πολλές φορές την διαδικασία όπως υποστηρίζει η Walker (2005) ενώ προτείνει το συνδυασμό της φωναχτής σκέψης με φύλλα αυτο-παρακολούθησης της συμπεριφοράς. Επιπλέον, το μεγάλο πλεονέκτημα είναι ότι μέσω των ερωτοαπαντήσεων οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το κείμενο και αυτο-παρακολουθούνται. Ωστόσο, είναι σημαντικό να συνυπολογίζεται το μαθησιακό στυλ και οι ανάγκες των μαθητών (McKeown & Gentilucci, 2007)

β. Οπτικοποίηση

Στη στρατηγική της οπτικοποίησης ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές να διακόπτουν την ανάγνωση και να δημιουργούν μια νοητική εικόνα με όσα περιγράφονται στο κείμενο (Αντωνίου, 2008; Woolley, 2010). Οι νοητικές αναπαραστάσεις, αφενός εκμεταλλεύονται την πλούσια φαντασία της παιδικής ηλικίας και, αφετέρου, βοηθούν τον αναγνώστη να κατανοήσει τη ροή του κειμένου (Woolley, 2010). Η στρατηγική της οπτικοποίησης μπορεί αρχικά να είναι **εξωτερική** όπου ο μαθητής ζωγραφίζει διάφορες εικόνες του κειμένου και στη συνέχεια να μετατραπεί σε **εσωτερική** δηλαδή μια καθαρά νοητική διαδικασία (Woolley, 2010). Τέλος, έχει υποστηριχθεί ότι οι ζωγραφιές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο

αξιολόγησης των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι μαθητές αλλά και του τρόπου που οι ίδιοι βλέπουν τον εαυτό τους ως αναγνώστες (“Ζωγράφισε μου εσένα καθώς διαβάζεις ένα δύσκολο κείμενο”) (Bishop, Reyes & Pflaum, 2006).

γ. Χάρτης ιστορίας (Story map)

Μια πολύ χρήσιμη πρακτική στις περιπτώσεις των αφηγηματικών κειμένων είναι η δημιουργία ενός χάρτη της ιστορίας. Σε αυτήν τη στρατηγική δημιουργείται ένα σχεδιάγραμμα με όλα τα βασικά στοιχεία της ιστορίας απαντώντας στις έξι ερωτήσεις:

- Ποιός είναι ο πρωταγωνιστής;
- Πού συνέβη η ιστορία ;
- Πότε;
- Ποιό είναι το πρόβλημα ;
- Πώς προσπαθούν να λύσουν το πρόβλημα;
- Πώς τελειώνει η ιστορία ;

Οι παραπάνω λέξεις-κλειδιά (Ποιος, Πού, Πότε, Πώς) βοηθούν στην ουσιαστική εμπλοκή του μαθητή με τον κείμενο ώστε να κατανοήσει τη δομή, τους πρωταγωνιστές, την πλοκή, το σκηνικό της ιστορίας παρέχοντας οπτική οργάνωση του κειμένου. Ο οπτικός οργανωτής μπορεί να δίνεται στους μαθητές και να πρέπει να το συμπληρώσουν, είτε να κατασκευάζεται εξολοκλήρου από τους μαθητές. (Παντελιάδου, 2011).

δ. Χάρτης εννοιών (Concept map)

Μια στρατηγική που επίσης χρησιμοποιεί την δημιουργία σχεδιαγράμματος είναι η κατασκευή ενός χάρτη εννοιών. Οι μαθητές ακολουθώντας τη συγκεκριμένη μέθοδο εντοπίζουν την κεντρική έννοια /ιδέα του κειμένου και τις άλλες πληροφορίες που σχετίζονται με αυτή και δημιουργούν ένα χάρτη των εννοιών του κειμένου. Μέσα από αυτήν την διαδικασία, οι μαθητές καταφέρνουν να οργανώσουν το κείμενο και να συνδέσουν τις έννοιες μεταξύ τους (Watson et al, 2012).

ε. Σημειώσεις πάνω στο κείμενο

Οι σημειώσεις πάνω στο κείμενο βοηθούν τους μαθητές να δημιουργήσουν μια σωστή δομή του κειμένου στο μυαλό τους και να αλληλεπιδράσουν με αυτό. Οι μαθητές πρέπει να εξασκηθούν να σημειώνουν στο κείμενο την κεντρική ιδέα μιας

παραγράφου, ό,τι θεωρούν σημαντικό για την εξέλιξη του, λέξεις και έννοιες που δεν κατάλαβαν, οτιδήποτε τους παραξένεψε και κάποια απορία που τους γεννήθηκε (Castilleja, 2011; Fry, 2012). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δεν πραγματοποιούν μια διεκπεραιωτική ανάγνωση και τους δίνεται η δυνατότητα να επιστρέψουν με μεγαλύτερη ευκολία στο κείμενο όταν ψάχνουν μια πληροφορία, ενώ τους βοηθά να εντοπίζουν τα δύσκολα σημεία του κειμένου.

4.1.3. Μετά την Ανάγνωση

α. Περίληψη

Η δημιουργία περίληψης είναι μια απαιτητική διαδικασία που δυσκολεύει πολλούς μαθητές, ωστόσο υποστηρίζεται ότι αποτελεί μια από τις πιο ισχυρές πρακτικές που ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση (Watson et al., 2012). Πράγματι, η περίληψη φαίνεται πως βοηθά τους μαθητές να εντοπίζουν τις κύριες ιδέες και να θυμούνται το κείμενο. Συνεπώς, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εξασκήσουν την τάξη τους σε τεχνικές περίληψης. Μια τεχνική συνιστάται στα εξής τέσσερα βήματα:

- Εντοπίζω τις βασικές ιδέες /νοήματα
- Συνδέω τις βασικές ιδέες
- Διαγράφω τις περιττές πληροφορίες
- Ενώνω τις βασικές ιδέες με δικά μου λόγια (Minskof, 2005; Watson et al., 2012).

Είναι σημαντικό το μέγεθος των κείμενων που γίνεται η περίληψη να αυξάνεται σταδιακά ξεκινώντας από πολύ μικρά και εύκολα κείμενα (Minskoff, 2005).

β. Μικραίνω την παράγραφο

Σε αυτήν τη στρατηγική οι μαθητές εξασκούνται να εντοπίζουν τις κυριότερες πληροφορίες της παραγράφου σε μια-δυο προτάσεις. Κατ'ουσίαν πρόκειται για τη δημιουργία πλαγιότιτλου και μπορεί να είναι βοηθητική και κατά την δημιουργία της περίληψης. Η στρατηγική απαρτίζεται από τρία βήματα:

- 1.Πες σε ποιόν ή σε τι αναφέρεται η παράγραφος (πρόσωπο ή θέμα).
- 2.Πες την πιο σημαντική πληροφορία για αυτό το πρόσωπο ή το θέμα.
- 3.Πες την κυρία ιδέα της παραγράφου σε μια πρόταση.

Η παραπάνω τεχνική μπορεί να γίνει και συνεργατικά. Ο ένας μαθητής θα είναι ο παίκτης και ο άλλος ο προπονητής. Ο παίχτης θα κερδίζει έναν βαθμό για κάθε σωστό βήμα (www.readingtrockets.com).

γ. Question Answer relationships (QARs)

Σε πολλές περιπτώσεις, ενώ οι μαθητές έχουν κατανοήσει το κείμενο, η αδυναμία τους να καταλάβουν το ζητούμενο της ερώτησης οδηγεί σε λάθος απαντήσεις ή ακόμα και σε παραίτηση. Η συγκεκριμένη πρακτική διδάσκει στους μαθητές να προσδιορίζουν το είδος της ερώτησης και να εντοπίζουν την απάντηση της. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την QARs οι ερωτήσεις των κειμένων χωρίζονται σε αυτές που οι απαντήσεις τους βρίσκονται στο βιβλίο και σε αυτές που οι απαντήσεις βρίσκονται στο μυαλό. Κάθε κατηγορία έχει δυο υπό-ενότητες. Οι απαντήσεις στο βιβλίο χωρίζονται σε αυτές που βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο σημείο και σε αυτές που απαιτούν συνδυασμό δυο ή και περισσότερων πληροφοριών. Οι απαντήσεις που βρίσκονται στο μυαλό χωρίζονται σε αυτές που συνδυάζουν τα λεγόμενα του συγγραφέα με όσα ξέρει ο αναγνώστης και σε αυτές που η απάντηση προέρχεται μοναχά από τον αναγνώστη. Κάθε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις απαιτεί διαφορετική σκέψη και στρατηγική εύρεσης της απάντησης. Επομένως, ο μαθητής χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη στρατηγική ουσιαστικά καθοδηγεί τον εαυτό του να βρει τη σωστή απάντηση (Raphael & Au, 2005)

4.1.4. Πρόγραμμα -Αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching)

Η αμοιβαία διδασκαλία αποτελεί ένα αναγνωστικό πρόγραμμα που παρέχει στους μαθητές οργανωτικές διαδικασίες που τους βοηθούν να σχεδιάσουν, να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τον εαυτό τους (Omari & Weshah, 2010). Τοποθετεί ως βάση της το διάλογο και τη συζήτηση είτε μεταξύ των μαθητών είτε μεταξύ των μαθητών με τον δάσκαλο και δύναται να εφαρμοστεί στην ανάγνωση κείμενου (Omari & Weshah, 2010), στα μαθηματικά (Garederen, 2004) ακόμα και στην προσχολική αγωγή (Pilonieta & Medina, 2009).

Η πρακτική της αμοιβαίας διδασκαλίας βασίζεται στη χρήση τεσσάρων στρατηγικών. Κάθε μαθητής αναλαμβάνει στο πλαίσιο της ομάδας εργασίας έναν από τους παρακάτω ρόλους:

- **Πρόβλεψη (Predicting)**- Όπου οι μαθητές κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο του κείμενου κοιτώντας τον τίτλο και τις εικόνες του. Η

στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε επίπεδο παραγράφου (Τι νομίζεις ότι θα λέει η επομένη παράγραφος;).

- **Ερώτηση (Questioning)**- Μετά την ανάγνωση του κειμένου δημιουργούνται και θέτονται ερωτήσεις με στόχο να αποσαφηνιστούν οι βασικές έννοιες και σημαντικές πληροφορίες του. Για αυτήν την στρατηγική απαιτείται μεγάλος βαθμός υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό.
- **Αποσαφήνιση (Clarifying)**- Σε αυτό το σημείο οι μαθητές αποσαφηνίζουν μέσω της συζήτησης τα περίπλοκα νοήματα ή τις δύσκολες λέξεις.
- **Περίληψη (Summarization)**- Στο τέλος οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν την περίληψη του κείμενου, είτε γραπτά είτε προφορικά λέγοντας με λίγα λόγια το περιεχόμενο του κείμενου.

Οι MacLanghin και Allen (2002, παρατίθεται στο Omari & Weshah, 2010) πρόσθεσαν ακόμα μια στρατηγική την οπτικοποίηση (Visualization) όπου οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν νοερές εικόνες για όσα διαβάζουν.

Η εφαρμογή των στρατηγικών πρέπει να αναλυθεί και να μοντελοποιηθεί πρώτα από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια οι μαθητές χωρισμένοι σε μικρές ομάδες επαναλαμβάνουν τη διαδικασία είτε για τη συνέχεια του ίδιου κείμενου είτε για άλλο κείμενο, αφού ορίσουν έναν αρχηγό που θα συντονίζει τη συζήτηση. Ζητούμενο φυσικά αποτελεί η σταδιακή ελάττωση της υποστήριξης του εκπαιδευτικού και η αυτόνομη επεξεργασία του κείμενου από τους μαθητές.

5. Προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αναγνωστική κατανόηση και χρήση στρατηγικών

Η αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποτελεί μια πλευρά της ευρύτερης έννοιας του εαυτού και υποδηλώνει τις προσδοκίες ή κρίσεις του ατόμου για τις επιδόσεις του σε συγκεκριμένο τύπο έργων (Δερμιτζάκη & Ευκλείδη, 2000). Η αυξημένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας έχει συνδεθεί με πολλά θετικά χαρακτηριστικά σχετικά με τη μάθηση, όπως την ύπαρξη υψηλού εσωτερικού κινήτρου, την επιμονή στο έργο και την καλή ακαδημαϊκή επίδοση (Prat-Sala & Rendford, 2010).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, θετική είναι η σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας και της χρήσης στρατηγικών στο μάθημα της Γλώσσας, καθώς οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές επεξεργασίας κειμένων (Diseth, 2011). Οι Δερμιτζάκη και Ευκλείδη (2000) βρήκαν ότι οι αναφορές των μαθητών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στο μάθημα της Γλώσσας επηρεάζονται από την αυτο-αντίληψη που διατηρούν για τις ικανότητες τους στο μάθημα αυτό, από τις αντιλαμβανόμενες απόψεις που οι άλλοι έχουν για αυτούς ως προς τη Γλώσσα αλλά και από την υποκειμενική εκτίμηση της προσπάθειας που καταβλήθηκε. Οι Pintrich και DeGroot (1990) αναφέρουν ότι οι μαθητές με υψηλές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας αναφέρουν συχνότερη χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Ενώ, οι Prat-Sala και Rendford (2010) εξετάζοντας τη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας και προσέγγισης της μάθησης σε δείγμα 167 προπτυχιακών φοιτητών, κατέληξαν ότι οι φοιτητές με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να υιοθετούν πιο επιφανειακές προσεγγίσεις, τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά τη γραφή, ενώ οι φοιτητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα πραγματοποιούν βαθύτερη επεξεργασία. Στην επανεξέταση του δείγματος, μετά από τέσσερις μήνες, τα δεδομένα παρέμειναν ίδια παρότι οι φοιτητές με χαμηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας υιοθέτησαν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιφανειακή προσέγγιση.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με θετική εικόνα και θετικές προσδοκίες για τις επιδόσεις τους τείνουν να αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές επεξεργασίας του κείμενου, που οδηγούν σε μια βαθύτερη

κατανόηση, σε αντίθεση με τους μαθητές που διατηρούν αρνητικές πεποιθήσεις ή/και προσδοκίες για τις ικανότητες τους.

6. Αισθήματα ευχαρίστησης και χρήση στρατηγικών.

Η συναισθηματική κατάσταση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σκέψη και τη συμπεριφορά των μαθητών και αρκετές φορές καθορίζει την απόδοσή τους. Τα συναισθήματα που σχετίζονται με την μάθηση εκτός από θετικά και αρνητικά μπορούμε να τα κατατάξουμε σε αισθήματα ενεργοποίησης (activating), όπως είναι η ευχαρίστηση (θετικό) και το άγχος (αρνητικό), τα οποία υποκινούν τους μαθητές να δράσουν και σε αισθήματα απενεργοποίησης (deactivating) όπως η ανακούφιση (θετικό) και η ανία (αρνητικό) τα οποία συνοδεύονται από μείωση της εμπλοκής του μαθητή (Pekrun et al., 2002). Αν και το ερευνητικό ενδιαφέρον των προηγούμενων χρόνων είχε εστιάσει στα αρνητικά συναισθήματα υποστηρίζεται πως και τα θετικά συναισθήματα επιδρούν σημαντικά στην μάθηση (Goetz et al., 2008; Goetz et al., 2012).

Αναλυτικότερα, οι Pekrun και συν. (2002) πραγματοποιώντας μια σύνοψη των ερευνών τους υποστηρίζουν ότι τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης όπως η ευχαρίστηση, η ελπίδα και η περηφάνια, αυξάνουν το κίνητρο εμπλοκής του μαθητή και το βαθμό συγκέντρωσής του στο έργο. Όσον αφορά τη χρήση στρατηγικών, με εξαίρεση το αίσθημα της ανακούφισης (απενεργοποίησης), τα υπόλοιπα θετικά συναισθήματα συνδέονται στενά με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, την κριτική σκέψη και τις ικανότητες οργάνωσης. Φαίνεται ότι οι μαθητές που αντλούν ευχαρίστηση από τη δραστηριότητα αξιοποιούν συχνότερα στρατηγικές μάθησης και χαρακτηρίζονται από ευέλικτη και δημιουργική σκέψη. Η αυξημένη χρήση στρατηγικών και ο ευέλικτος τρόπος σκέψης συνεπάγονται έναν υψηλό βαθμό αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς. Πράγματι, τα δεδομένα των ερευνών φανέρωσαν ότι τα θετικά συναισθήματα οδηγούν τους μαθητές να ρυθμίζουν οι ίδιοι τη μάθησή τους χωρίς να εξαρτώνται από το περιβάλλον. Τα παραπάνω δεδομένα επαλήθευσαν και οι Goetz και συν. (2006) οι οποίοι παρατήρησαν ότι οι μαθητές με αυξημένο το αίσθημα της ευχαρίστησης παρουσίασαν ευέλικτο μαθησιακό στυλ, έξυπνη λύση προβλημάτων, μάθαιναν από το λάθη τους και χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις στρατηγικές που γνώριζαν. Μάλιστα, στον τομέα της αυτο-ρύθμισης παρατήρησαν παρόμοια αποτελέσματα με την έρευνα των Pekrun και συν. (2002).

Επιπρόσθετα, αν και η ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζεται από ένα σύνολο περίπλοκων παραγόντων, υποστηρίζεται ότι και τα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών (Pekrun et al., 2002). Τη στενή σχέση μεταξύ της ευχαρίστησης και ακαδημαϊκής επίδοσης παρατήρησαν οι Goetz και συν. (2008) αξιολογώντας την ακαδημαϊκή επίδοση, το αίσθημα ευχαρίστησης και την αυτο-αντίληψη στα μαθήματα των Μαθηματικών και της Γλώσσας σε δείγμα 1380 γερμανών μαθητών. Αναλυτικότερα, κατέληξαν ότι το αίσθημα της ευχαρίστησης οργανώνεται ανά γνωστικό τομέα (βλ. γλώσσα, μαθηματικά), παρατηρώντας στενή σχέση μεταξύ επίδοσης και βαθμού ευχαρίστησης στον ίδιο τομέα. Σημαντικός ήταν και ο παράγοντας της αυτο-αντίληψης που φαίνεται ότι συνδέεται τόσο με την ακαδημαϊκή επίδοση όσο και με το αίσθημα της ευχαρίστησης. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με καλή επίδοση στη γλώσσα, έχει αυξημένο βαθμό αυτο-αντίληψης και συνεπώς αντλεί περισσότερη ευχαρίστηση όταν εμπλέκεται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Συνεπώς, τα αισθήματα ευχαρίστησης φαίνεται ότι επηρεάζουν θετικά το βαθμό που οι μαθητές χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και κατ'επέκταση εμφανίζουν υψηλό βαθμό αυτο-ρύθμισης και καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα που κατακλύζουν τους μαθητές. Συγκεκριμένα, ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι η ενεργός εμπλοκή του εκπαιδευτικού και το ζεστό και στοργικό κλίμα δημιουργούν χαρά και ενθουσιασμό μέσα στην τάξη (Skinner & Belmont, 1993).

7. Η παρούσα εργασία

7.1 Λογική και στόχοι της παρούσης εργασίας.

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στην διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης και στις σχέσεις τους με άλλους ενδοπροσωπικούς παράγοντες, όπως οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας και η ευχαρίστηση από την ανάγνωση. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη ερωτηματολογίων αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης στον ελληνικό πληθυσμό (Παπαντωνίου και συν., 2004) ιδιαίτερος σε μαθητές δημοτικού, στην παρούσα έρευνα επιχειρούμε να ελέγξουμε τις ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε από την Δερμιτζάκη (υπό προετοιμασία) και συγκεκριμένα τη δομική του εγκυρότητα και την εσωτερική του αξιοπιστία. Βασική επιδίωξη της προσπάθειας αποτελεί η διαμόρφωση ενός έγκυρου εργαλείου αξιολόγησης της εκτιμώμενης από τους μαθητές συχνότητας χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης που να δύναται να χρησιμοποιηθεί τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και ερευνητικό πλαίσιο.

Συνυπολογίζοντας τη σημασία της αξιολόγησης πριν το σχεδιασμό οποιασδήποτε εκπαιδευτικής παρέμβασης (Αγαλιώτης, 2011), η δημιουργία ενός τέτοιου εργαλείου αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ελέγξουν το είδος και τη συχνότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο εργαλείο θα μπορούσε να δώσει τη δυνατότητα περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης μεταξύ της χρήσης στρατηγικών με άλλους παράγοντες. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία φανερώνει τη σύνδεση της χρήσης στρατηγικών με την ακαδημαϊκή επίδοση, το εσωτερικό κίνητρο και την αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς και της μάθησης (Goetz et al., 2006; Pekrun et al., 2002). Έτσι, το παρόν εργαλείο σε συνδυασμό με άλλες κλίμακες θα μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων στον ελληνικό πληθυσμό. Μάλιστα, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου αποτελεί πλεονέκτημα καθώς θα ενισχύσει τα δεδομένα για αυτήν σημαντική μεταβατική ηλικία των μαθητών.

Επιμέρους στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού χρήσης των στρατηγικών από τους συμμετέχοντες μαθητές. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη την πληθώρα των στρατηγικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις φάσεις της ανάγνωσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί ποιες από

αυτές προτιμούν οι μαθητές. Τα συγκεκριμένα δεδομένα θα βοηθήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το ποιες στρατηγικές είναι περισσότερο προσφιλείς στους έλληνες μαθητές και ποιες θα πρέπει να ενισχυθούν μέσω της διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, οι στόχοι της παρούσης εργασίας είναι οι εξής:

1. Να ελεγχθούν οι ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα η δομική του εγκυρότητα και η εσωτερική του αξιοπιστία ενώ παράλληλα να διερευνηθεί ο βαθμός χρησιμοποίησης των στρατηγικών από το δείγμα των ελλήνων μαθητών.
2. Να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των προσωπικών προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας και της χρήσης στρατηγικών.
3. Να μελετηθεί η σχέση μεταξύ του αισθήματος ευχαρίστησης και της χρήσης στρατηγικών.

4.2. Υποθέσεις της εργασίας.

Σχετικά με τη δομή του ερωτηματολογίου των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, δεν είναι εύκολο να διατυπωθεί κάποια υπόθεση λόγω έλλειψης επαρκών δεδομένων με αναφορά σε αυτές τις ηλικίες και σε Έλληνες μαθητές. Με βάση τις έρευνες που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, ακολουθούν οι υποθέσεις της εργασίας:

1. Οι μαθητές θα δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά στρατηγικές που εκφράζουν βαθιά επεξεργασία του κειμένου.
2. Οι μαθητές με υψηλές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αναγνωστική κατανόηση θα αναφέρουν συχνότερη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.
3. Οι μαθητές που θα δηλώνουν ότι αντλούν περισσότερη ευχαρίστηση κατά την ενασχόληση με την κατανόηση κειμένων θα δηλώνουν και συχνότερη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.



ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν συνολικά 172 μαθητές και μαθήτριες από τυχαία επιλεγμένα δημόσια δημοτικά σχολεία του Βόλου. Συμμετείχαν 79 μαθητές Ε' τάξης και 93 μαθητές Στ' τάξης δημοτικού (81 αγόρια και 91 κορίτσια).

Ερωτηματολόγια

Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την αναγνωστική κατανόηση. Οι προσδοκίες προσωπικής αποτελεσματικότητας των μαθητών ως προς την αναγνωστική κατανόηση αξιολογήθηκαν με 5 προτάσεις (π.χ., «Περιμένω ότι θα πάω πολύ καλά φέτος στην κατανόηση των γραπτών κειμένων και των βιβλίων που μελετώ»). Οι προτάσεις προσαρμόστηκαν με αναφορά στην αναγνωστική κατανόηση από την κλίμακα των Dermitzaki και Efklides (2000) η οποία αναφέρεται στο μάθημα της Γλώσσας γενικά. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μια 5βαθμη κλίμακα 1=Διαφωνώ απόλυτα ως το 5=Συμφωνώ απόλυτα. Η εσωτερική συνοχή της κλίμακας ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (α του Cronbach = .62).

Αίσθημα ευχαρίστησης σε σχέση με την ανάγνωση κειμένων. Το αίσθημα ευχαρίστησης των μαθητών από την ενασχόλησή τους με έργα αναγνωστικής κατανόησης αξιολογήθηκε με 3 προτάσεις προσαρμοσμένες από τη Χατζησταματίου (2010) (π.χ. «Νιώθω πραγματική ευχαρίστηση όταν προσπαθώ να κατανοήσω σε βάθος ένα κείμενο»). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μια 5βαθμη κλίμακα από 1=Διαφωνώ απόλυτα ως 5=Συμφωνώ απόλυτα. Η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας ήταν Cronbach's α = .73.

Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, κατασκευάστηκε από τη Δερμιτζάκη (υπό προετοιμασία) ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς για μαθητές δημοτικού το οποίο αξιολογεί χρήση στρατηγικών και τεχνικών κατά την ενασχόληση του μαθητή με ένα κείμενο προκειμένου να το κατανοήσει σε βάθος. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 30 προτάσεις οι οποίες αναφέρονται τόσο στους κύριους στρατηγικούς στόχους του μαθητή κατά την προσπάθεια κατανόησης (π.χ., «Καθώς διαβάζω, προσπαθώ να καταλάβω ποιο

είναι το πιο σημαντικό νόημα ή κεντρική ιδέα του κειμένου») όσο και σε τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιεί προκειμένου να επιτύχει καλή κατανόηση (π.χ., «Καθώς διαβάζω, υπογραμμίζω ή σημειώνω κύρια σημεία ή σημαντικές λέξεις του κειμένου»). Επίσης, περιλαμβάνονται μεταγνωστικές στρατηγικές παρακολούθησης και ελέγχου της αναγνωστικής κατανόησης (π.χ., «Στο τέλος της ανάγνωσης του κειμένου, κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να δω πόσο καλά κατάλαβα τα νοήματα»). Από τον ερωτώμενο ζητείται να απαντήσει με βάση μια 5-βάθμια κλίμακα (1=Ποτέ/Πολύ σπάνια έως 5=Σχεδόν πάντα) πόσο συχνά κάνει αυτό που λέει η πρόταση όταν μελετά ένα κείμενο με στόχο να το κατανοήσει σε βάθος.

Το ερωτηματολόγιο των στρατηγικών κατανόησης κειμένου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία προέκυψε μετά από τη χορήγηση της αρχικής εκδοχής του σε 5 παιδιά Ε' δημοτικού με μορφή ατομικής συνέντευξης. Κατά τη διάρκεια της ατομικής χορήγησης, κάθε παιδί ρωτούνταν αν κατανοεί κάθε μια πρόταση ξεχωριστά. Όπου υπήρχαν ασάφειες, αυτές διευκρινίζονταν και αποφασίζονταν από κοινού με το παιδί πώς θα μπορούσαν αντικατασταθούν οι συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις ώστε να είναι κατανοητές. Μετά από τις ατομικές χορηγήσεις αποφασίστηκε να διαγραφούν πέντε προτάσεις, αφού προκαλούσαν δυσκολίες κατανόησης σε όλα σχεδόν τα παιδιά.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Μετά από άδεια των διευθυντών των σχολείων και των εκπαιδευτικών των τάξεων, η ερευνήτρια χορήγησε τα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση στους μαθητές κατά τη διάρκεια κανονικών σχολικών ωρών. Ο εκπαιδευτικός της τάξης ήταν συνήθως παρών χωρίς να παρεμβαίνει στη διαδικασία. Η ερευνήτρια διάβαζε μια μια τις προτάσεις και περίμενε να συμπληρώσουν όλα τα παιδιά την απάντησή τους. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να διατυπώνουν ερωτήσεις και απορίες σχετικά με το νόημα των προτάσεων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 25 λεπτά.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου στρατηγικών

Προκειμένου να διαπιστωθεί η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου στρατηγικών, διενεργήθηκε ανάλυση κύριων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή αξόνων. Μετά από τον έλεγχο της δομής του ερωτηματολογίου με διαφορετικούς συνδυασμούς προτάσεων και προκειμένου να καταλήξουμε σε μια οικονομική λύση από την άποψη του αριθμού των παραγόντων, παρουσιάζουμε τη λύση που ακολουθεί. Η ανάλυση αυτή περιλαμβάνει 13 από τις 30 αρχικές προτάσεις και αναδεικνύει 3 παράγοντες με ιδιοτιμή >1 , οι οποίοι εξηγούν το 52.96% της συνολικής διακύμανσης. Ο Πίνακας 1 που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης κύριων συνιστωσών καθώς και την εσωτερική αξιοπιστία κάθε παράγοντα που προέκυψε (δείκτης εσωτερικής συνοχής α του Cronbach).

Πίνακας 1. Ανάλυση κύριων συνιστωσών (πλάγια περιστροφή αξόνων) για το ερωτηματολόγιο στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης

Προτάσεις	I	II	III
23.Βρίσκω ποιες είναι οι ενότητες του κειμένου και βάζω έναν τίτλο στην κάθε μια.	.70		
16.Κρατάω σημειώσεις σχετικά με κάποια σημαντική ιδέα ή νόημα του κειμένου	.64		
27.Στο τέλος της ανάγνωσης του κειμένου, κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να δω πόσο καλά κατάλαβα τα νοήματα	.60		
20.Καταγράφω στο χαρτί τα σημαντικά νοήματα/ιδέες του κειμένου ή κάνω σχέδια, πίνακες κ.λπ. που συνδέουν τα σημαντικά νοήματα μεταξύ τους	.59		
24.Όταν δεν καταλαβαίνω ένα σημείο του κειμένου, αναζητώ σχετικές πληροφορίες σε άλλες πηγές που θα με βοηθήσουν (π.χ. λεξικό, internet, κ.λπ.)	.58		
10.Καθώς διαβάζω, σημειώνω πάνω στο κείμενο ή γράφω σημειώσεις ώστε να με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα	.56		
15.Ξαναδιαβάζω τα σημεία του κειμένου που τα θεωρώ πολύ σημαντικά		.77	
26.Μετά από την ανάγνωση του κειμένου, ξαναδιαβάζω στα γρήγορα τα σημαντικά σημεία για να σιγουρευτώ		.76	

ότι τα κατάλαβα και ότι τα θυμάμαι			
8.Καθώς διαβάζω, υπογραμμίζω ή σημειώνω κύρια σημεία ή σημαντικές λέξεις του κειμένου	.57		
6.Προσπαθώ να καταλάβω τη σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι πληροφορίες και οι ιδέες στο κείμενο (ιδέες/νόηματα της αρχής, μέσης, και τέλους του κειμένου)	.47		
13.Καθώς διαβάζω, προσπαθώ να καταλάβω ποιο είναι το πιο σημαντικό νόημα ή κεντρική ιδέα του κειμένου	.71		
9.Οργανώνω στο μυαλό μου ή στο τετράδιο τις πληροφορίες/νοήματα του κειμένου και τα βάζω σε μια λογική σειρά	.70		
22.Όταν δεν καταλαβαίνω καλά ένα σημείο του κειμένου, ξαναδιαβάζω τα προηγούμενα ή και τα επόμενα μέρη του μήπως αυτό με βοηθήσει να καταλάβω	.65		
<i>Εξηγούμενη διακύμανση</i>	32.72%	10.96%	9.27%
<i>Cronbach's alpha</i>	.74	.70	.60

Από τον Πίνακα 1, φαίνεται ότι οι 3 παράγοντες που αναδύθηκαν περιλαμβάνουν σημαντικές φορτίσεις των προτάσεών τους και αποδεκτή εσωτερική αξιοπιστία. Ο Παράγοντας I περιλαμβάνει 6 προτάσεις οι οποίες αντανακλούν διάφορες στρατηγικές και τεχνικές με στόχο τη βαθιά κατανόηση, όπως εύρεση νοηματικών ενοτήτων και τιτλοφορία τους, σημειώσεις σχετικά με σημαντικές ιδέες του κειμένου, αυτο-ερωτήσεις κατανόησης, κ.ά. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «Στρατηγικές Βαθιάς Κατανόησης». Ο Παράγοντας II περιλαμβάνει 4 προτάσεις οι οποίες εστιάζονται στα κύρια σημεία, νοήματα του κειμένου και ονομάστηκε «Εστίαση στα κύρια νοήματα». Ο Παράγοντας III περιλαμβάνει 3 προτάσεις οι οποίες αντανακλούν στρατηγικές σύνδεσης, οργάνωσης και ιεράρχησης των νοημάτων του κειμένου και ονομάστηκε «Ιεράρχηση-συσχέτιση νοημάτων». Με βάση τους παραπάνω παράγοντες δημιουργήθηκαν 3 νέες σύνθετες μεταβλητές, οι οποίες εκπροσωπούν τους παράγοντες αυτούς.

Περιγραφική στατιστική

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης φαίνονται στον παρακάτω Πίνακα 2 με φθίνουσα σειρά.

Πίνακας 2. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (φθίνουσα σειρά)

	M.O.	T.A.
13.Καθώς διαβάζω, προσπαθώ να καταλάβω ποιο είναι το πιο σημαντικό νόημα ή κεντρική ιδέα του κειμένου	3.68	1.17
6.Προσπαθώ να καταλάβω τη σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι πληροφορίες και οι ιδέες στο κείμενο (ιδέες/νοήματα της αρχής, μέσης, και τέλους του κειμένου)	3.63	1.23
15.Ξαναδιαβάζω τα σημεία του κειμένου που τα θεωρώ πολύ σημαντικά	3.56	1.24
22.Όταν δεν καταλαβαίνω καλά ένα σημείο του κειμένου, ξαναδιαβάζω τα προηγούμενα ή και τα επόμενα μέρη του μήπως αυτό με βοηθήσει να καταλάβω	3.55	1.16
24.Όταν δεν καταλαβαίνω ένα σημείο του κειμένου, αναζητώ σχετικές πληροφορίες σε άλλες πηγές που θα με βοηθήσουν (π.χ λεξικό, internet, κ.λ.π).	3.27	1.37
26.Μετά από την ανάγνωση του κειμένου, ξαναδιαβάζω στα γρήγορα τα σημαντικά σημεία για να σιγουρευτώ ότι τα κατάλαβα και ότι τα θυμάμαι.	3.25	1.28
8. Καθώς διαβάζω, υπογραμμίζω ή σημειώνω κύρια σημεία ή σημαντικές λέξεις του κειμένου.	3.19	1.56
9. Οργανώνω στο μυαλό μου ή στο τετράδιο τις πληροφορίες/νοήματα του κειμένου και τα βάζω σε μια λογική σειρά.	2.87	1.42
10.Καθώς διαβάζω, σημειώνω πάνω στο κείμενο ή γράφω σημειώσεις ώστε να με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα.	2.77	1.43
16.Κρατάω σημειώσεις σχετικά με κάποια σημαντική ιδέα ή νόημα του κειμένου.	2.49	1.25
27.Στο τέλος της ανάγνωσης του κειμένου, κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να δω πόσο καλά κατάλαβα τα νοήματα.	2.48	1.43
23.Βρίσκω ποιές είναι οι ενότητες του κειμένου και βάζω έναν τίτλο στην κάθε μια.	2.20	1.36
20. Καταγράφω στο χαρτί τα σημαντικά νοήματα/ιδέες του κειμένου ή κάνω σχέδια, πίνακες κ.λπ. που συνδέουν τα σημαντικά νοήματα μεταξύ τους	2.04	1.23

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι πιο συχνά αναφερόμενες στρατηγικές κατανόησης κειμένου από τους μαθητές είναι αυτές που εστιάζονται στην εύρεση ή μάθηση των σημαντικότερων νοημάτων του κειμένου. Αντιθέτως, οι λιγότερο συχνά αναφερόμενες στρατηγικές είναι κυρίως τεχνικές με στόχο τη βαθιά κατανόηση και τους συσχετισμούς νοημάτων αλλά και στρατηγικές αυτο-ελέγχου της αναγνωστικής κατανόησης.

Συσχετίσεις

Με βάση τις σύνθετες μεταβλητές που προέκυψαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών, εφαρμόστηκαν αναλύσεις συσχέτισης με το δείκτη Pearson's *r*. Στον Πίνακα 3 φαίνονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.

Πίνακας 3. Συντελεστές συσχέτισης Pearson's *r* μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

	M.O.	T.A.	1.	2.	3.	4.
1. Αυτο-αποτελεσματικότητα	3.98	.45	-			
2. Αίσθημα ευχαρίστησης	3.70	.91	.15*	-		
3. Στρατηγικές βαθιάς κατανόησης	2.54	.89	.19*	.34**	-	
4. Εστίαση στα κύρια νοήματα	3.41	.97	.26**	.33**	.56**	-
5. Ιεράρχηση-συσχέτιση νοημάτων	3.37	.93	.22**	.35**	.38**	.42**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι κυρίως το αίσθημα ευχαρίστησης από την ενασχόληση με την αναγνωστική κατανόηση συσχετίζεται με την αναφερόμενη χρήση στρατηγικών. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την αναγνωστική κατανόηση συσχετίζεται μεν σημαντικά αλλά με χαμηλής σχετικά έντασης συσχετίσεις με την αναφερόμενη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Οι παράγοντες ηλικία και φύλο των μαθητών

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης (ANOVAs) που διερευνούν πιθανές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες/τάξεις, Ε' και Στ' δημοτικού, και ανάμεσα στα δύο φύλα. Εφαρμόστηκαν συνολικά έξι ANOVAs, δύο για κάθε εξεταζόμενη εξαρτημένη μεταβλητή: για την αναφερόμενη χρήση στρατηγικών (με τους 3 παράγοντες του ερωτηματολογίου στρατηγικών), για την αυτο-αποτελεσματικότητα στην κατανόηση κειμένων, και για το αίσθημα ευχαρίστησης από την ενασχόληση με κατανόηση κειμένων. Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν με τη σειρά η τάξη και, στη συνέχεια, το φύλο.

Σε γενικές γραμμές, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Ε'-Στ' και αγοριών-κοριτσιών στην αναφερόμενη χρήση στρατηγικών και στην αυτο-αποτελεσματικότητα στην κατανόηση κειμένων. Σημαντική διαφορά βρέθηκε μόνο ως προς το αναφερόμενο αίσθημα ευχαρίστησης από την ενασχόληση με κατανόηση κειμένων μεταξύ Ε' (M=3.99) και Στ' δημοτικού (M=3.46), υπέρ της Ε' δημοτικού ($F_{(1,170)}=14.940, p=.000$). Διαφορές μεταξύ των φύλων δε βρέθηκαν.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχοι της παρούσας εργασίας ήταν: α. να διερευνηθούν οι στρατηγικές που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν οι μαθητές δημοτικού κατά την κατανόηση ενός κειμένου και β. να μελετηθούν οι σχέσεις της χρήσης στρατηγικών κατανόησης κειμένου με τις προσδοκίες προσωπικής αποτελεσματικότητας των μαθητών και με τα αισθήματα ευχαρίστησής τους από την ενασχόληση με την αναγνωστική κατανόηση. Για το λόγο αυτό, αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο για μαθητές δημοτικού με στόχο να αξιολογήσει τη χρήση στρατηγικών και τεχνικών αναγνωστικής κατανόησης.

Ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του ερωτηματολογίου των στρατηγικών κατανόησης ανέδειξε την παραγοντική δομή του και την εσωτερική του αξιοπιστία η οποία κυμαινόταν σε αποδεκτά επίπεδα. Από την ανάλυση κύριων συνιστωσών αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «Στρατηγικές βαθιάς κατανόησης» και εκφράζει στρατηγικές και τεχνικές των μαθητών προκειμένου να αντλήσουν το βαθύτερο νόημα του γραπτού λόγου και ενέργειες ώστε να διασφαλίσουν ότι κατάλαβαν. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «Εστίαση στα κύρια νοήματα» και εκφράζει την έμφαση των μαθητών στην κατανόηση και εκμάθηση των κύριων σημείων του κειμένου. Ο τελευταίος παράγοντας αναφέρεται στην «Ιεράρχηση και συσχέτιση νοημάτων» και περιλαμβάνει ενέργειες των μαθητών για να συσχετίσουν και να οργανώσουν ιεραρχικά τα νοήματα του κειμένου. Η ανάλυση κύριων συνιστωσών κατέδειξε λοιπόν τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις ερωτήσεις και απαντούν σε αυτές.

Η Υπόθεση 1 της εργασίας δήλωνε ότι οι μαθητές θα χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά στρατηγικές που εκφράζουν βαθιά επεξεργασία του κειμένου. Η Υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται από τους μέσους όρους των αναφορών χρήσης της κάθε στρατηγικής από τους συμμετέχοντες μαθητές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές με στόχο τον εντοπισμό της κύριας ιδέας του κείμενου (π.χ. «Καθώς διαβάζω, προσπαθώ να καταλάβω ποιο είναι το πιο σημαντικό νόημα ή κεντρική ιδέα του κειμένου») και την εκμάθηση των σημαντικότερων νοημάτων του κειμένου. Λιγότερο συχνά δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τεχνικές που σχετίζονται με την σε βάθος κατανόηση του κείμενου, όπως τεχνικές επεξεργασίας των νοημάτων, η απόδοση τίτλων στις ενότητες, κ.λπ.,

και τον αυτο-έλεγχο της αναγνωστικής κατανόησης (π.χ. «Στο τέλος της ανάγνωσης του κειμένου, κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να δω πόσο καλά κατάλαβα τα νοήματα»). Τα ευρήματα αυτά συντάσσονται με τα δεδομένα ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους στην αναγνωστική κατανόηση, τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερο ανώτερες στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας του γραπτού λόγου (Dermitzaki & Kioseoglou, 2004; Dermitzaki et al., 2008; Παρασκευά, 2009). Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές εστίασης στο κύριο νόημα και λιγότερο στρατηγικές βαθύτερης επεξεργασίας καταδεικνύει την μειωμένη εκπαίδευση και εξάσκηση των μαθητών σε στρατηγικές επεξεργασίας κείμενου. Όπως υποστηρίζουν οι Παπαντωνίου και συν. (2004) τέτοια ευρήματα αποτελούν χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στην Υπόθεση 2, διατυπώθηκε ότι οι μαθητές με υψηλές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας θα αναφέρουν συχνότερη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών. Με βάση τις αναλύσεις συσχέτισης μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι επιβεβαιώνεται. Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις συσχέτισης των δύο ερωτηματολογίων ανέδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο εννοιών αλλά με χαμηλούς σχετικά συντελεστές συσχέτισης. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας και της χρήσης στρατηγικών βαθιάς κατανόησης κυμαίνονται σε υψηλότερα επίπεδα με συντελεστές συσχέτισης από .33 έως .45 (Diseth, 2011; Pintrich & DeGroot, 1990; Prat-Sala & Rendford, 2010). Αυτό πιθανόν να συμβαίνει γιατί, όπως κατέδειξαν προηγούμενες έρευνες, η χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης εκτός από τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα από άλλες πτυχές της έννοιας του εαυτού (Δερμιτζάκη & Ευκλείδη, 2000).

Η Υπόθεση 3 αναφερόταν στη σχέση μεταξύ αισθήματος ευχαρίστησης των μαθητών κατά τη διαδικασία κατανόησης κειμένου και της εκτιμώμενης χρήσης στρατηγικών. Με βάση τις αναλύσεις συσχέτισης, η Υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται απόλυτα. Αναλυτικότερα, οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μέτριας έντασης έδειξαν ότι οι μαθητές που δήλωναν ότι αντλούσαν ευχαρίστηση κατά την ενασχόληση με αναγνωστικά έργα ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν συχνότερα όλες τις κατηγορίες στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Το παρόν εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η σχέση των δύο αυτών

μεταβλητών είναι ιδιαίτερα ισχυρή (Goetz et al., 2006; Goetz et al., 2008; Goetz et al., 2012; Pekrun et al., 2002).

Ο έλεγχος διαφορών των μέσων όρων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων για τις μεταβλητές της εργασίας δεν ανέδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Η μόνη σημαντική διαφορά που βρέθηκε αναφερόταν στο υψηλότερο αίσθημα ευχαρίστησης από την ενασχόληση με την κατανόηση γραπτού λόγου που αναφέρουν τα παιδιά της Ε' δημοτικού σε σχέση με τα παιδιά της Στ' δημοτικού. Το παρόν εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα ξένων ερευνών, τα οποία καταδεικνύουν ότι το αίσθημα ευχαρίστησης που αντλούν οι μαθητές από την ανάγνωση μειώνεται καθώς μεταβαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις (Jacobs et al., 2002; Smith et al., 2012).

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία δύνανται να φανούν χρήσιμα κατά την εκπαιδευτική πρακτική για ποικίλους λόγους. Το ερωτηματολόγιο στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης φαίνεται να αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης των στρατηγικών που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν οι μαθητές δημοτικού για να κατανοήσουν γραπτά κείμενα. Συνεπώς, μπορεί ίσως να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να διερευνήσει το βαθμό και τους τρόπους με τους οποίους το σύνολο της τάξης, ή ακόμα και ένας μαθητής, αναζητά την κύρια ιδέα κατά την ανάγνωση, πραγματοποιεί βαθύτερη επεξεργασία του κειμένου και προσπαθεί να συνδυάσει και να οργανώσει τα νοήματα. Με αυτόν τον τρόπο το ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει την βάση για τη λήψη αποφάσεων για τις παρεμβάσεις που είναι αναγκαίο να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Ακόμη, η έμφαση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα στην κατανόηση και κατάκτηση κυρίως των σημαντικών νοημάτων και λιγότερο σε στρατηγικές βαθύτερης επεξεργασίας καταδεικνύει την μειωμένη στόχευση των μαθητών σε στρατηγικές ουσιαστικής και πλήρους επεξεργασίας του κειμένου. Κατά συνέπεια, φανερώνεται η ανάγκη εστίασης από πλευράς εκπαιδευτικών στην προαγωγή και διδασκαλία τέτοιου είδους στρατηγικών.

Επιπροσθέτως, η στενή σχέση που αναδείχτηκε μεταξύ χρήσης στρατηγικών και αισθήματος ευχαρίστησης υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα, να παρέχουν κίνητρα, επιβραβεύσεις και να δημιουργούν στενές σχέσεις με τα παιδιά, με σκοπό να πυροδοτήσουν θετικά συναισθήματα ευχαρίστησης. Το ίδιο θα μπορούσε να υποστηριχθεί και για τις

θετικές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η χρήση στρατηγικών συνδέεται άμεσα και με την επίδοση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011) τα οφέλη από τέτοιου είδους ενέργειες είναι πολύ σημαντικά.

Ωστόσο, η παρούσα εργασία διέπεται από περιορισμούς. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της προέρχονται μόνο από αυτο-αναφορές των παιδιών. Ουσιαστικά, λοιπόν, δεν αντιπροσωπεύουν τις στρατηγικές που πραγματικά χρησιμοποιούν οι μαθητές αλλά αυτές που εκτιμούν ότι εφαρμόζουν. Επομένως, θα ήταν ωφέλιμο μελλοντική έρευνα να συνδυάσει τη χορήγηση του ερωτηματολογίου και με άλλες μεθόδους, όπως είναι η παρατήρηση των μαθητών καθώς επεξεργάζονται ένα κείμενο, ώστε να εξακριβωθεί κατά πόσο οι πεποιθήσεις των μαθητών συνδέονται με την πραγματική τους συμπεριφορά. Ακόμα, το δείγμα της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί μικρό συγκριτικά με άλλες έρευνες που ακολουθούν την ίδια μεθοδολογία (Παπαντωνίου και συν., 2004) με αποτέλεσμα τα δεδομένα να αντιπροσωπεύουν ένα μικρό αριθμό του μαθητικού πληθυσμού. Επομένως, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί μια έρευνα σε αντιπροσωπευτικότερο δείγμα για να επαληθεύσει τόσο την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου όσο και τα ευρήματα που σχετίζονται με το βαθμό χρήσης στρατηγικών και την σχέση τους με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τα αισθήματα ευχαρίστησης των μαθητών. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συνδυάσουν δεδομένα που προέρχονται από ερωτηματολόγια όπως της παρούσας έρευνας με την επίδοση των μαθητών σε δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης. Σκοπός μιας τέτοιας προσπάθειας θα είναι να διαπιστωθεί εάν ο βαθμός χρήσης στρατηγικών που αναφέρεται στο ερωτηματολόγιο συνδέεται με την επίδοση των μαθητών.

Συμπερασματικά, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια προσφέρει νέα δεδομένα σχετικά με την αναφερόμενη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από Έλληνες μαθητές δημοτικού και συγκεκριμένα: νέα δεδομένα για τις ψυχομετρικές ιδιότητες του νέου ερωτηματολογίου, για το είδος των στρατηγικών που οι μαθητές δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν αλλά και για τις σχέσεις των προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας και τους αισθήματος της ευχαρίστησης των μαθητών με την αναφερόμενη χρήση στρατηγικών. Μάλιστα, τα παραπάνω ευρήματα έχουν ποικίλες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Ωστόσο, οι αδυναμίες της έρευνας περιορίζουν τη γενίκευση των ευρημάτων και καταδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο: Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σελ.41-48). Βόλος: Γράφημα.
- Βαρδαξής, Γ. (2013). *Εκπαιδευτική παρέμβαση σύμφωνα με το μοντέλο "ανταπόκριση στην παρέμβαση" (RtI): Βελτιώνοντας της αναγνωστική ευχέρεια μαθήτριας δευτέρας δημοτικού*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Δερμιτζάκη, Ε. (υπό προετοιμασία). Ενδυνάμωση δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης μαθητών δημοτικού: Το πρόγραμμα «Μαθαίνω Έξυπνα».
- Δερμιτζάκη, Ε & Ευκλείδη, Α. (2000). Η έννοια του εαυτού και οι σχέσεις της με γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες που αφορούν επιδόσεις σε ειδικούς τομείς γνώσης. *Ψυχολογία*, 7 (3), 354-368
- Δερμιτζάκη, Ε. & Χατζησταματίου, Μ. (2008). Αυτο-ρύθμιση της μάθησης: Έννοια, διαδικασίες και αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΓ, 51*, 177-190.
- Καρπίτη, Φ. (2013). *Εκπαιδευτική παρέμβαση για την βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης με βάση το μοντέλο "ανταπόκριση στην διδασκαλία/παρέμβαση (RtI)"*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωτούλας, Β (2008) . Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας. Στο: Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. (σελ.35-40) Βόλος: Γράφημα.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: "Μεταγινώσκειν", κίνητρα και συναισθήματα που*

- εμπλέκονται. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. (σελ. 128–141), Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παρασκευά, Β. (2009). *Μεταγνωστικές διεργασίες σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες στην κατανόηση κείμενου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Π.Μ.Σ. «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού», Π.Τ.Δ.Ε. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α. & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο χρήσης στρατηγικών κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Ευκλείδη Α., Κιοσέογλου, Γ. & Θεοδωράκης, Γ. (επιμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος: Ποσοτική και ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία*, 2,(σελ 157-180), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο: Παντελιάδου, Σ & Μπότσας Γ. (επιμ). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαππας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό των αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15(3), 267-289.
- Χατζηνηκίτα, Β. (2010). *PISA 2006. Programme for International Student Assessment OECD Διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών-Έκθεση αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Αδημοσίευτη Έκθεση).
- Χατζησταματίου, Μ. (2010). *Στρατηγικές αυτο-ρύθμισης κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών δημοτικού στα μαθηματικά και οι σχέσεις τους με*

παράγοντες κινήτρων και θυμικού. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π. Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Ξενόγλωσση

Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In: C.C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. (p77-95). New York: The Guilford Press.

Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository text. *Reading Psychology, 29*, 137-164.

Bishop, P. A., Reyes, C., & Pflaum, S. W. (2006). Read smarter, not harder: Global reading comprehension strategies. *The Reading Teacher, 60* (1), 66-75.

Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits *Memory, 14* (5), 553-569.

Castilleja, G. (2011). "Is that your final answer?" Before, during, and after reading strategies to improve comprehension and master standardized tests . *Illinois Reading Council Journal, 40* (1), 23-26.

Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 49*, 278-293.

Cibrowski, J. (1992). *Textbooks and the Students Who Can't Read Them*. Cambridge: Brookline Books.

Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21* (2), 191-195.

- 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.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concept and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology, 113*(4), 621-638.
- 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, 128-157.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2004). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26*, 55– 80.
- Eason, S. H., Golberg, L. F., Young, K. M., & Geist, M. C. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 104* (3), 515-528.
- Fry, R. (2012). How to read and remember. In: R. Fry (Ed.), *How to Study*. (pp. 45-73) Australia : Course Technology.
- Garderen, D. (2004). Reciprocal teaching as a comprehension strategy for understanding mathematical word problems. *Reading & Writing Quarterly, 20* (1), 225-229.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C. & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology, 33* (1), 9-33.
- Goetz, T., Hall, N. C., Frenzel, A.C., & Pekrun, R. (2006). A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction, 16*, 323-338.
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences, 22* (2), 225-234

- Horner, S. L., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an engaged self-regulated reader. *Theory into Practice, 41*, 102–109.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*, 509–527.
- Joseph, L. M. (2005). The role of self-monitoring in literacy learning. In: S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning* (pp.199-214). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 29* (1), 10-16.
- McKeown, R. G., & Gentilucci, J. L. (2007). Think-aloud strategy: metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51* (2), 136-147.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Mocharti, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94* (2), 249-259.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-266). Oxford, UK: Blackwell.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairments? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 199-211.
- Omari, H. A., & Weshah, H. A. (2010). Using the reciprocal teaching method by teachers at Jordanian schools. *European Journal of Social Sciences, 15* (1), 26-39.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36* (2), 89-101.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychology, 37* (2), 91-105.
- Pereira-Larid, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Quarterly, 18*, 185-235.
- Pilonieta, P., & Medina, L. A. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: "we can do it, too". *The Reading Teacher, 63* (2), 120-129.
- Pintrich, P. V., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 33-40.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 283-305.
- Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher, 59* (3), 206-221.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly, 23*, 7-25.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of the teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences, 22*, 202-206.
- Souvinger, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction, 16*, 57-71.
- Walker, B. J. (2005). Thinking aloud: Struggling readers often require more than a model. *The Reading Teacher, 58* (7), 668-692.

Watson, S. M. R., Gable, R. A., Gear, S. B. & Hughes, K. C. (2012). Evidence- based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27 (2), 78-89.

Wood, G. (2000). Getting more out of reading . In: G. Wood (Ed.), *How to Study* (pp. 75-84) New York: Learning Express.

Woolley, G. (2010). Developing reading comprehension: combining visual and verbal cognitive processes. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33, (2), 108-125.

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

http://www.readingrockets.org/strategies/paragraph_shrinking



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000109121