



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Ένα πρόγραμμα  
ανίχνευσης στρατηγικών ανάγνωσης σε μαθητές του  
δημοτικού σχολείου.**

**Reading Skills and Strategies: A program to identify reading  
strategies in elementary school students.**

Πτυχιακή εργασία του φοιτητή Κιοτέογλου Παναγιώτη

ΦΛΩΡΙΝΑ  
ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

## Φύλλο εξέτασης

1. Επόπτης/-τρια: Γρίβα Ελένη

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία : \_\_\_\_\_

2. Επόπτης/-τρια: Μπουνόβας Ιωάννης

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

«Ο συγγραφέας Κιοτέογλου Παναγιώτης βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά σε εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας».

## Πίνακας περιεχομένων

Φύλλο εξέτασης .....	2
Περίληψη.....	5
Abstract .....	6
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή .....	8
Κεφάλαιο 1. Η Δεξιότητα της Ανάγνωσης.....	10
1.1 Διαδικασία Ανάγνωσης .....	10
1.1.1 Αποκωδικοποίηση.....	11
1.1.2 Κατανόηση.....	12
1.1.3 Επίπεδα κατανόησης ενός κειμένου.....	13
1.1.4 Ερμηνεία και Κριτική Προσέγγιση του Κειμένου .....	15
1.1.5 Φωνολογική επίγνωση .....	21
1.1.6 Σχέση μεταξύ Φωνολογικής επίγνωσης και Ανάγνωσης .....	23
1.1.7 Η Ευχέρεια ως σύνδεσμος μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης .....	23
1.2 Η Ανάγνωση σε ψηφιακά περιβάλλοντα: Οι όροι παραμένουν ίδιοι, αλλάζει το περιεχόμενο; .....	25
Κεφάλαιο 2. Στρατηγικές Ανάγνωσης.....	28
2.1 Αποσαφήνιση των όρων δεξιότητες και στρατηγικές ανάγνωσης.....	28
2.1.1 Αναγνωστικές στρατηγικές.....	30
2.1.2 Διαδικτυακές αναγνωστικές στρατηγικές (Online Reading Strategies) .....	32
2.2 Μεταβλητές που επηρεάζουν την χρήση στρατηγικών.....	33
2.2.1 Στρατηγικές και γλωσσικό επίπεδο.....	34
2.2.2 Στρατηγικές, φύλο και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον .....	35
2.2.3 Στρατηγικές και περιβάλλον μάθησης.....	36
2.2.4 Στρατηγικές και στυλ μάθησης .....	37
2.3 Τυπολογία και Ταξινομίες Στρατηγικών.....	39
2.3.1 Γνωστικές στρατηγικές .....	39
2.3.2 Μεταγνωστικές στρατηγικές.....	40
2.3.4 Γνωστικές ή Μεταγνωστικές στρατηγικές;.....	41
2.3.5 Κοινωνικές στρατηγικές .....	42
2.3.6 Συναισθηματικές στρατηγικές .....	43
2.4 Ταξινόμια κατά Rubin (1987) .....	44
2.5 Ταξινόμια κατά Ο' Malley και Chamot (1990) .....	46

2.6 Ταξινόμια κατά Stern (1992) .....	48
2.7 Ταξινόμια κατά Oxford (1990).....	50
2.8 Ταξινόμια Oxford (2011) .....	54
Κεφάλαιο 3. Προγενέστερες Μελέτες για τις Αναγνωστικές Στρατηγικές .....	56
3.1 Μελέτες που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία και τις στρατηγικές με βάση τη γλωσσική ικανότητα (αδύναμοι και καλοί αναγνώστες).....	56
3.2 Μελέτες που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία και τις στρατηγικές στην ξένη γλώσσα (σε μεγαλύτερες ηλικίες).....	59
3.3 Μελέτες που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία και τις στρατηγικές σε μαθητές του δημοτικού. ....	64
3.4 Μελέτες που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία και τις στρατηγικές στην ξένη γλώσσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα. ....	71
Κεφάλαιο 4. Έρευνα .....	80
4.1 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας .....	80
4.2 Συμμετέχοντες.....	80
4.3 Ερευνητικά Εργαλεία .....	81
4.3.1 Ερωτηματολόγιο καταγραφής στρατηγικών ανάγνωσης .....	81
4.3.2 Πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης (Think-Aloud protocol Analysis) .....	81
4.4 Ερευνητική διαδικασία .....	82
4.5 Αποτελέσματα.....	84
4.5.1 Προφίλ μαθητών .....	84
4.5.2 Ικανότητα Ανάγνωσης στην Ελληνική .....	87
4.5.3 Προ-αναγνωστικές στρατηγικές/στρατηγικές πριν την ανάγνωση .....	89
4.5.4. Στρατηγικές κατά την διάρκεια ανάγνωσης κειμένου .....	92
4.5.5 Στρατηγικές Ερμηνείας Κειμένου.....	96
4.5.6 Πρωτόκολλο Προφορικής Εξωτερίκευσης .....	99
4.5.6.1 Στρατηγικές στο προ- αναγνωστικό στάδιο .....	100
4.5.6.2 Στρατηγικές στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο .....	103
4.5.6.3 Ανασκοπικές συνεντεύξεις – Μετα-αναγνωστικό στάδιο .....	107
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	109
Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	111
Βιβλιογραφία .....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....	129

## Περίληψη

Η ανάγνωση καθίσταται μια ιδιαίτερη σύνθετη διαδικασία καθώς για την επίτευξή της απαιτείται η ενεργοποίηση ποικίλων νοητικών και γλωσσικών διεργασιών, με βασικές συνιστώσες της να είναι η αποκωδικοποίηση, η κατανόηση και η ερμηνεία ενός κειμένου (Πενέκελης & Γρίβα, 2008, σ 188). Οι στρατηγικές ανάγνωσης είναι βήματα που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης για να αποκωδικοποιήσει το κείμενο, να κατανοήσει τις λέξεις, αλλά και να κατανοήσει το νόημα του κειμένου (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008, σ 364).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προσδιοριστούν οι στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού από δύο σχολεία της περιοχής της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα η έρευνα στοχεύει: α) στην καταγραφή των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου στο προ-αναγνωστικό στάδιο, β) στον εντοπισμό των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου κατά το κυρίως αναγνωστικό στάδιο, γ) στην αποτύπωση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου στο μετα-αναγνωστικό στάδιο και, δ) στον εντοπισμό των μεταβλητών που επηρεάζουν την επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών ανάγνωσης

Οι προαναφερόμενοι στόχοι θα επιτευχθούν μέσω της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας και της έρευνας που διεξάχθηκε από τον Νοέμβριο έως τον Φεβρουάριο του 2022-2023. Στην έρευνα συμμετείχαν 35 ελληνόφωνοι/ες και δίγλωσσοι/ες μαθητές και μαθήτριες. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου και του πρωτοκόλλου προφορικής εξωτερίκευσης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ελληνόφωνοι/ες και δίγλωσσοι/ες μαθητές και μαθήτριες χρησιμοποιούν ποικίλες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, όμως φαίνεται ότι υστερούν στην εύλικτη χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης. Αυτό έδειξε επίσης την ανάγκη για την δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να παρακινεί την εκπαίδευση των μαθητών στη χρήση στρατηγικών.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτόνομη μάθηση, Δεξιότητες ανάγνωσης, μαθητές δημοτικού, μελέτη, στρατηγικές ανάγνωσης.

## **Abstract**

Reading is a complicated skill, as its realization requires the activation of various mental and linguistic processes, with its main components, being the decoding, understanding and interpretation of a text (Penekelis & Griva, 2008, p 188). Reading is one of the four important aspects of language skills in school as it is main part in the school Curriculum. Reading strategies are steps that a reader employs to decode the text, to comprehend the word, but also to understand the meaning of the text (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008, p 364).

The purpose of the present study is to identify the reading strategies used by 6<sup>th</sup> grade primary school students from two schools in Thessaloniki area. Specifically the study aims at: a) recording reading strategies employed by primary school students at the pre-reading stage, b) identifying the cognitive and metacognitive strategies used by primary school students during the main reading stage, c) mapping of strategies used by students in the post-reading strategies and, d) identifying the variables that affect the choice of certain reading strategies.

The above mentioned objectives will be achieved through the international literature review and the research conducted from November to February 2022-2023. 35 Greek speaking students and bilingual students participated in the study. The data collection was carried out through a questionnaire and the think aloud process. The data were analyzed quantitatively and qualitatively. The results revealed that monolingual and bilingual students employ/used a variety of cognitive and metacognitive strategies, but it appears that they lag behind in the flexible use of reading strategies. This also showed the need for creating a learning environment that motivates students' training in strategies use.

Key-words: Autonomous learning, Primary school students, Reading skills, Reading strategies, Study.

## Πρόλογος

Το θέμα της πτυχιακής μου εργασίας προέκυψε μέσα από την συστηματική επεξεργασία, συζήτηση και επιλογή ενός αρκετά επίκαιρου θέματος για τα Ελληνικά δεδομένα, καθώς επίσης ενός θέματος που συμβάλει στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης, η οποία πραγματώνεται τόσο ενδοσχολικά, διατρέχοντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, όσο και εξωσχολικά, μέσα από την καθημερινότητά μας. Μέσα από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς επίσης και από τα αποτελέσματα της έρευνας, πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια της πτυχιακής μου εργασίας, συγκεντρώθηκαν αρκετές πληροφορίες για να μελετήσω ζητήματα που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία και ειδικότερα την αξιοποίηση των αναγνωστικών στρατηγικών στην διδασκαλία. Ωστόσο, πριν την παρουσίαση αυτής της πρωτόλειας εργασίας μου, οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους εκείνους που συνετέλεσαν στην εκπόνησή της και στήριξαν αυτή μου την επίπονη και κοπιαστική μου προσπάθεια. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Ελένη Γρίβα για την πολύτιμη βοήθειά της, την αλληπάλληλη και συστηματική καθοδήγησή της αλλά και για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε κατά την διάρκεια εκπόνησής της πτυχιακής μου εργασίας. Την ευχαριστώ θερμά για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αλλά και για τη συμβολή της στο ερευνητικό κομμάτι. Είμαι πραγματικά ευγνώμων. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές που κατέστησαν εφικτή την υλοποίηση της πτυχιακής μου εργασίας μέσα από την θερμή υποδοχή και συνεργασία τους. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και στους αγαπημένους μου γονείς, την αδερφή μου, τους φίλους και τις φίλες για την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη που μου πρόσφεραν σε όλη αυτή την πορεία των σπουδών μου αλλά και για την στήριξή τους σε κάθε μου επιλογή.

## Εισαγωγή

Η σημαντικότητα της ανάγνωσης γίνεται φανερή τόσο στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς αποτελεί μία από τις τέσσερις σημαντικές πτυχές των γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες διατρέχουν όλο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, όσο και στο πλαίσιο της κοινωνίας, καθώς ζούμε στην εποχή της πληροφόρησης και της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, όπου το άτομο έχει άπειρες δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση. Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι το σχολείο θα πρέπει να συμβάλλει στην δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών και κριτικών αναγνωστών. Ωστόσο όμως, η ανάγνωση είναι μία καλά φιλοσοφημένη, πολύπλοκη, πολυεπίπεδη και ενεργητική διαδικασία, καθώς για την πραγμάτωσή της απαιτεί την ενεργοποίηση ποικίλων νοητικών και γλωσσικών διεργασιών. Οι στρατηγικές ανάγνωσης παρόλο που διαφέρουν από τις αναγνωστικές δεξιότητες, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατακτήσουν την δεξιότητα της ανάγνωση και να συμβάλλουν στην επίτευξη της αυτόνομης μάθησης και την δημιουργία κριτικών αναγνωστών. Οι στρατηγικές εκμάθησης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατακτήσουν την αναγνωστική τους δεξιότητα και να συμβάλλουν στην επίτευξη της αυτόνομης μάθησης και την δημιουργία κριτικών αναγνωστών. Κατά αυτό τον τρόπο, χαρακτηρίζεται αναγκαία και επιτακτική ανάγκη στο σημερινό σχολείο, την δημιουργία ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος από τον/την εκπαιδευτικό που να παρακινεί την εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών στη χρήση στρατηγικών, με απώτερο σκοπό όχι μόνο την κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου, αλλά και την δόμηση της ερμηνείας του.

Η συγκεκριμένη εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος χωρίζεται σε τρία κεφάλαια Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην διαδικασία της ανάγνωσης και γίνεται αναλυτική αποσαφήνιση των επιμέρους στοιχείων της. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση του όρου «Στρατηγικές Ανάγνωσης» τόσο σε ένα έντυπο κείμενο όσο και σε ένα ψηφιακό κείμενο. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι μεταβλητές που επηρεάζουν την αξιοποίηση και χρήση ορισμένων στρατηγικών, ενώ στην συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικότερες και πιο σημαντικές τυπολογίες και ταξινομίες στρατηγικών στον χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Στο τρίτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση προγενέστερων ερευνών που αφορούν τις στρατηγικές



ανάγνωσης ως προς διάφορες μεταβλητές.

Στην συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος το οποίο αποτελεί το τέταρτο κεφάλαιο. Περιλαμβάνει το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, πληροφορίες για το δείγμα που έλαβε μέρος, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Επιπλέον, αναφέρεται οι τρόποι και οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Επίσης, παρουσιάζεται λεπτομερή ανάλυση των αποτελεσμάτων τόσο του ερωτηματολογίου όσο των συνεντεύξεων. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά για τους περιορισμούς της έρευνας και συστήνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## Κεφάλαιο 1. Η Δεξιότητα της Ανάγνωσης

### 1.1 Διαδικασία Ανάγνωσης

Η ανάγνωση καθίσταται μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία καθώς για την επίτευξή της απαιτείται η ενεργοποίηση ποικίλων νοητικών και γλωσσικών διεργασιών, με βασικές συνιστώσες της να είναι η *αποκωδικοποίηση*, η *κατανόηση* και η *ερμηνεία* ενός κειμένου (Πενέκελης & Γρίβα, 2008, σ 188). Η ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως *κατασκευή* και αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης μιας γλώσσας με αποτελεσματικό τρόπο, πιο συγκεκριμένα, αποτελεσματικά για ακαδημαϊκούς σκοπούς, με στόχο την εξαγωγή ή την δημιουργία νοήματος από το κείμενο. Με λίγα λόγια χαρακτηρίζεται ως μια *ενεργητική διαδικασία* που συνδέει τον αναγνώστη με το κείμενο (Selim & Islam, 2022, σ 424). Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται στην βιβλιογραφία ο όρος «εμπλεκόμενη ανάγνωση» (Engaged Reading), ουσιαστικά είναι η αποτελεσματική διαδικασία, η οποία εμπλέκει ή ενεργοποιεί τα κίνητρα, οικοδομεί τη εννοιολογική γνώση και γίνεται η χρήση γνωστικών στρατηγικών κατά την ανάγνωση (Selim & Islam, 2022, σ 426). Είναι η κατάσταση *αλληλεπίδρασης* μεταξύ του αναγνώστη με το κείμενο, κατά την οποία ο αναγνώστης παραμένει απόλυτα απορροφημένος σε νοητικό, συναισθηματικό ακόμα και σε σωματικό επίπεδο, όπου μπορεί, με άλλα λόγια, να χαρακτηριστεί και ως συστηματική *αφοσίωση* για την δημιουργία κατανόησης του κειμένου (Selim & Islam, 2022, σ 426). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ανάγνωση αποτελεί μία από τις τέσσερις σημαντικές πτυχές των γλωσσικών δεξιοτήτων, και η δεξιότητα ανάγνωσης είναι ένα πολύ ισχυρό εργαλείο για την λήψη μια ευρείας γκάμας συγκεκριμένων πληροφοριών, συμπεριλαμβανομένου την επιστήμη και την τεχνολογία (Sangia, 2018, σ 1).

Επιπλέον η ανάγνωση ενέχει σημαντικό ρόλο για την σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς έχει αποδειχθεί ότι όσο υψηλότερη είναι η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, τόσο υψηλότερες θα είναι οι γνώσεις των μαθητών. Με βάση αυτό μπορεί να διαπιστωθεί ότι οι μαθητές που θα έχουν υψηλότερα επίπεδα εγγραματοσύνης, θα τους είναι πιο εύκολο να αποκτήσουν την επιστήμη και την τεχνολογία που περιέχεται στα έντυπα μέσα ή στα γραπτά μέσα ενημέρωσης (Sangia, 2018, σ.σ 1,2).

Στα υποκεφάλαια 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, θα γίνει μια προσπάθεια νοηματοδότησης της αναγνωστικής διαδικασίας, αναφέροντας τις απαραίτητες συνιστώσες, οι οποίες είναι η αποκωδικοποίηση, η κατανόηση και η ερμηνεία, όπως και αναφέρθηκε προηγουμένως.

### **1.1.1 Αποκωδικοποίηση**

Με την αποκωδικοποίηση το άτομο καταφέρνει να *αποκρυπτογραφεί*, να *αρθρώνει*, και να *αποδίδει* προφορικά συνεχώς τους χαρακτήρες της γραφής του μηνύματος. Κατά κύριο λόγο το άτομο με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσει την γραφοφωνημική αντιστοιχία καθώς και τον κώδικα αποκρυπτογράφησης (Αναγνώστου, 2007, σ 10). Με απλά λόγια θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αποκωδικοποίηση είναι η αποτελεσματική αναγνώριση των λέξεων: την ικανότητα ταχείας εξαγωγής μιας αναπαράστασης από τυπωμένη στην κατάλληλη εισαγωγή στο νοητικό λεξικό, επομένως, στην *ανάκτηση σημασιολογικών πληροφοριών σε επίπεδο λέξης* (Hoover & Gough, 1990, σ 130). Γενικότερα η διαδικασία που χαρακτηρίζει περισσότερο την ανάγνωση είναι η οπτική αναγνώριση των λέξεων. Ξεκινώντας με μια οπτική εισροή – μια σειρά γραμμάτων – οι αντιληπτικές διεργασίες προκαλούν την ενεργοποίηση των μονάδων γραφήματος (μεμονωμένες και πολλαπλά γράμματα που αποτελούν τις λέξεις) (Perfetti, 2001, σ 12800). Κατά την διαδικασία της ανάγνωσης οι μονάδες του συστήματος γραφής μετατρέπονται σε νοητικές αναπαραστάσεις που περιλαμβάνουν τις μονάδες του γλωσσικού συστήματος. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι η πρώτη αναγνώριση των λέξεων και αφετέρου η εμπλοκή της γλώσσας και των γενικών γνωστικών μηχανισμών που συναρμολογούν αυτές τις λέξεις σε μηνύματα (Perfetti, 2001, σ 12800).

Ο Tsakos (2017), υποστηρίζει ότι η αποκωδικοποίηση στην ελληνική γλώσσα μπορεί να διαρθρωθεί σε πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο τα γράμματα που εμπριέχονται στις λέξεις θα πρέπει να αναγνωριστούν και να διαφοροποιηθούν από τα γράμματα που γειτνιάζουν οπτικά (β-θ, γ-χ). Στο δεύτερο στάδιο οι ήχοι των γραμμάτων ή των συνδυασμών γραμμάτων πρέπει να ανακτηθούν και να διαφοροποιηθούν από τα γράμματα που γειτνιάζουν φωνητικά (β-δ, φ-θ) (Tsakos, 2017, σ 1438). Στο τρίτο στάδιο γίνεται η αποθήκευση της λέξης στην μνήμη εργασίας και όλα τα φωνήματα πρέπει να είναι διατεταγμένα με την ίδια σειρά όπως στη λέξη. Στο τέταρτο στάδιο η λέξη θα πρέπει να αποκτήσει μια φωνολογική

αναπαράσταση στη μνήμη εργασίας, συνδυάζοντας κατάλληλα τα φωνήματα. Τέλος στο πέμπτο στάδιο, η φωνολογική αναπαράσταση της λέξης θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να υπάρξει πρόσβαση στο λεξικό, όπου ξεκινά η κατανόηση (Tsakos, 2017, σ 1438). Προϋπόθεση για να ολοκληρώσει ο αναγνώστης αυτά τα πέντε στάδια, είναι να έχει καλή γνώση των γραμμάτων, τον συνδυασμό αυτών αλλά και τους ήχους που αντιστοιχούν σε αυτά (Tsakos, 2017, σ 1439).

### **1.1.2 Κατανόηση**

Όμως παρόλο που η διαδικασία της αποκωδικοποίησης είναι ιδιαίτερα σημαντική, αποτελεί αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη για να κατανοήσει ένας αναγνώστης ένα ολόκληρο κείμενο. Αυτό σημαίνει ότι η αναγνωστική διαδικασία δεν αποτελείται μόνο από την *τεχνική* της αποκωδικοποίησης (Αναγνώστου, 2007, σ 11). Το δεύτερο στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας είναι η *κατανόηση*. Γενικότερα ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι ο αναγνώστης έχει συλλάβει το εννοιολογικό περιεχόμενο ενός προφορικού ή γραπτού μηνύματος (Αναγνώστου, 2007, σ 11). Η έννοια ή το περιεχόμενο μπορεί να γίνει αντιληπτό με δύο τρόπους: άμεσα, όταν η πραγματικότητα αγγίζει το αντιληπτικό (ή ακόμη και το γνωστικό) πεδίο του ατόμου που την κατανοεί, και έμμεσα, όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μια αναπαράσταση της πραγματικότητας (Αναγνώστου, 2007, σ 11). Η σύλληψη του σημασιολογικού περιεχομένου είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική νοητική διαδικασία, ενώ παράλληλα η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου γίνεται μέσα από την διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης ή ολόκληρου του κειμένου που διαβάζει ή ακούει κάποιος (Αναγνώστου, 2007, σ.σ 11,12). Η λειτουργία αυτή θεωρείται ως μια διαδικασία διαρκούς δόμησης των μεμονωμένων εννοιών που προσλαμβάνονται με την ανάγνωση των αντίστοιχων λέξεων που συνδέονται μεταξύ τους με βάση τη συντακτική δομή του κειμένου και το ρόλο που έχουν οι λέξεις σε αυτή. Αυτή η διαδικασία αναμφίβολα επηρεάζεται από την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει ένα κείμενο, τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές που έχουν σχέση με το θέμα του κειμένου, αλλά και από την αποτελεσματική αξιοποίηση αυτών των δομών για τη διεκπεραίωση της κατανόησης των πληροφοριών του κειμένου (Αναγνώστου, 2007, σ.σ 11,12).

Για να είναι λοιπόν, επιτυχής και ολοκληρωμένη η διαδικασία της ανάγνωσης από έναν αναγνώστη θα πρέπει να προϋπάρχουν οι δύο βασικές και ανεξάρτητες

γνωστικές λειτουργίες, η *αποκωδικοποίηση* και η κατανόηση (Καραδήμου, 2020, σ 6). Η αποκωδικοποίηση αφορά την αναγνώριση των γραφημάτων, την γραφοφωνημική αντιστοιχία και την φωνολογική αναπαράσταση. Η κατανόηση αφορά τον εντοπισμό του νοήματος των λέξεων, των προτάσεων και τέλος όλου του κειμένου. Μπορούμε να συμπεράνουμε επομένως ότι αυτές οι δύο γνωστικές λειτουργίες αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους (Αναγνώστου, 2007, σ 9). Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε δυσλειτουργία σε κάποιον παράγοντα της ανάγνωσης θα υπάρξει πρόβλημα και στην ανάγνωση. Όταν έχουμε καλή διαδικασία αποκωδικοποίησης και καλή διαδικασία κατανόησης, τότε η ανάγνωση θα είναι επαρκής, ενώ όταν έχουμε αδύνατη διαδικασία αποκωδικοποίησης και αδύνατη διαδικασία κατανόησης, τότε έχουμε γενική αναγνωστική δυσκολία (Αναγνώστου, 2007, σ 9-11).

Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί απαραίτητο προσόν για την σχολική επιτυχία των μαθητών αλλά και στην μελλοντική κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή. Η αναγνωστική κατανόηση χαρακτηρίζεται ως μιας πολυδιάστατη και πολύπλοκη δεξιότητα, καθώς επηρεάζεται από πολλές υποκείμενες συνιστώσες, όπως είναι η προηγούμενη γνώση του ατόμου, το εύρος και το βάθος του λεξιλογίου που έχει κατακτήσει το άτομο, οι μεταγνωστικές δεξιότητες του ατόμου, η επίγνωση των αναγνωστικών στρατηγικών και η γνώση των διαφορετικών δομών των κειμένων (Hazenberg, Vermeul, Bergh, 2022, σ.σ 1497,1498).

### **1.1.3 Επίπεδα κατανόησης ενός κειμένου**

Οι Van Dijk και Kintsch (1983), αρχικά πρότειναν την θεωρία κατανόησης ενός κειμένου, η οποία διακρίνει διαφορετικά επίπεδα κατανόησης με σκοπό να αποφευχθεί η έλλειψη ακρίβειας που ενυπάρχει στον όρο *κατανόηση*. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία οι Van Dijk και Kintsch (1994), διακρίνουν δύο επίπεδα κατανόησης, τη βάση κειμένου (textbase) και το μοντέλο κατάστασης (situational model). Στην βάση κειμένου, οι λέξεις και οι φράσεις είναι κωδικοποιημένες, όπως και οι γλωσσικές σχέσεις μεταξύ τους. Η σημασιολογική και ρητορική δομή του κειμένου παρέχει ένα σύνολο σχέσεων που είναι σημαντικές για την κατανόηση και συχνά κωδικοποιούνται (Kintsch, 1994, σ 294). Η *βάση του κειμένου* διαχωρίζεται από το *μοντέλο κατάστασης*, το οποίο αντιστοιχεί σε ένα βαθύτερο επίπεδο

κατανόησης, καθώς σε αυτό οι πληροφορίες που παρέχονται από το κείμενο *τυγχάνουν επεξεργασίας* από την προηγούμενη γνώση του ατόμου και ενσωματώνονται σε αυτή (Kintsch, 1994, σ 294). Βέβαια αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ βάσης κειμένου, και μοντέλου κατάστασης είναι σχετική στην επεξεργασία επιστημονικών κειμένων, καθώς ένας αναγνώστης μπορεί να κατακτήσει ένα *ρηχό* επίπεδο κατανόησης (π.χ η απόκτηση της κεντρικής ιδέας του κειμένου), χωρίς όμως να αποκτήσει μια *βαθιά* κατανόηση του κειμένου, και να χρησιμοποιήσει παραγωγικά τις πληροφορίες για την επίλυση προβλημάτων (Abarca & Sanjose, 1998, σ 217). Οι Peña και Rojas (2021), υποστηρίζουν επίσης ότι το επίπεδο κατανόησης που επιτυγχάνει το άτομο κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, αναφέρεται στο είδος της νοητικής αναπαράστασης που γίνεται για το γραπτό κείμενο. Ο αναγνώστης με λίγα λόγια οικοδομεί ένα νοητικό μοντέλο στο οποίο μπορεί να ενσωματώσει τα ρητά και σιωπηρά δεδομένα του κειμένου, τις εμπειρίες και τις προηγούμενες γνώσεις του.

Σύμφωνα με τους Nurjanah και Putri (2022), σε γενικές γραμμές, η δεξιότητα ανάγνωσης κατηγοριοποιείται σε τέσσερα επίπεδα. Αναλυτικότερα, το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην *κυριολεκτική ανάγνωση*, και σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές αναμένεται να αναπαράγουν τα γεγονότα που παρέχει ο συγγραφέας στο κείμενο, όπως η κατανόηση εννοιών-λέξεων, ανάκληση εννοιών, συνοπτική περίληψη ιδεών, ανάκληση σημαντικών ιδεών, αναγνώριση της αλληλουχίας γεγονότων ή πληροφοριών του κειμένου (Nurjanah & Putri, 2022, σ 472). Το δεύτερο επίπεδο είναι το επίπεδο της ερμηνείας, κατά το οποίο οι μαθητές αναμένεται να εργαστούν με τις σημασίες του κειμένου, να παρατηρούν πολυάριθμες σχέσεις στο κείμενο, να συγκρίνουν, να βγάλουν συμπεράσματα και να γενικεύσουν τις γνώσεις τους. Περιλαμβάνει τη συλλογιστική των πληροφοριών, όπως ο προσδιορισμός του τόνου, των στόχων, της στάσης, των συμπερασμάτων και της κύριας ιδέας του συγγραφέα (Nurjanah & Putri, 2022, σ 472). Το τρίτο επίπεδο είναι η κρίση του υλικού, το οποίο μελετούν οι μαθητές. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί γλώσσα που μπορεί να κατευθύνει την κατανόηση των αναγνωστών με βάση τα προσφερόμενα δεδομένα, την άποψη, την πρόθεση και την ειλικρίνεια του συγγραφέα και γίνεται συζήτηση ως προς την εξέταση και την αξιολόγηση της ποιότητας της γλώσσας χρησιμοποιώντας ορισμένα πρότυπα (Nurjanah & Putri, 2022, σ 473). Το τελευταίο και μεγαλύτερο επίπεδο είναι το δημιουργικό επίπεδο, το οποίο λειτουργεί με την συμμετοχή των αναγνωστών στο υλικό με σκοπό την επανεξέταση των ιδεών. Για την εμπλοκή όμως των μαθητών

στην επανεξέταση των ιδεών που εμπεριέχονται στο κείμενο, απαιτείται η ανταπόκρισή τους σε λογοτεχνικές τεχνικές χρησιμοποιώντας διάφορα ήδη, στυλ και δομές κειμένων (Nurjanah & Putri, 2022, σ 473). Το πιο σημαντικό που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι οι Nurjanah και Putri (2022), αναφέρουν ότι κάθε επίπεδο έχει διαφορετικούς στόχους και προτείνουν οι μαθητές να κατακτήσουν σε πρώτο βαθμό τα χαμηλότερα επίπεδα και δευτερευόντως τα υψηλότερα επίπεδα, επομένως δίνεται και ιδέα της αλληλουχίας των επιπέδων.

Οι Γρίβα και Κώφου (2020), αναφέρουν ότι η διαδικασία κατανόησης ενός γραπτού κειμένου, όπου απαρτίζεται από την κωδικοποίηση, την κατανόηση και την ερμηνεία διεκπεραιώνεται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο έχουν την *επιφανειακή ανάγνωση*, όπου στόχος αυτής, είναι να κατανοήσει ο αναγνώστης τις πληροφορίες ή την κεντρική ιδέα που παρουσιάζει το κείμενο και χαρακτηρίζεται ως μια απλή διαδικασία (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 59). Στο δεύτερο επίπεδο έχουμε την *ερμηνευτική ανάγνωση*, όπου στόχος του αναγνώστη είναι να προσπαθήσει να αποδώσει ένα νόημα του κειμένου, να κάνει υποθέσεις πριν αλλά και κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ η ανάγνωση χαρακτηρίζεται από μια βαθύτερη και μια πιο ανιχνευτική διαδικασία. Τέλος στο τρίτο επίπεδο έχουμε την *κριτική ανάγνωση*, όπου σε αυτό το επίπεδο το άτομο ουσιαστικά αναστοχάζεται πάνω στο κείμενο, προσπαθεί να βρει την πρόθεση του συγγραφέα, να σχολιάσει την ηθική διάσταση συμπεριφορών και γεγονότων, ενώ η ανάγνωση σε αυτό το επίπεδο χαρακτηρίζεται από μεγάλη δημιουργικότητα (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 59). Στο τελευταίο αυτό επίπεδο ο αναγνώστης έχει ενεργητική στάση και με συνειδητό τρόπο ελέγχει τα μηνύματα του κειμένου. Η κριτική στάση αποτελεί μια ανώτερη νοητική διεργασία στην οποία εμπλέκονται λειτουργίες όπως αυτές της σύνθεσης και της ανάλυσης (Αναγνώστου, 2007, σ 13).

Μπορεί να διαπιστωθεί ότι υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ του μοντέλου που προτείνουν οι Γρίβα και Κώφου (2020) με το μοντέλο που αναφέρουν οι Nurjanah και Putri (2022). Όμως σε αυτό που διαφέρουν είναι η διαφορετική κατανομή ή διάκριση των επιπέδων.

#### **1.1.4 Ερμηνεία και Κριτική Προσέγγιση του Κειμένου**

Ο αιώνας στον οποίο ζούμε έχει χαρακτηριστεί ως η “ Εποχή της Πληροφόρησης” και αυτό είναι λογικό καθώς οι πληροφορίες αλλάζουν και

αναπτύσσονται ραγδαία μέρα με τη μέρα (Hasseini, Khodasi, Sarfallah, Dolatabadi, 2012, σ 1356). Μάλιστα το άτομο πλέον έχει άπειρες ευκαιρίες για πρόσβαση στην γνώση, ειδικότερα τώρα με την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας αλλά και την σταδιακή αντικατάσταση των μέσων ανάγνωσης από το γραπτό σε δημοσιευμένη μορφή σε ψηφιακή διάσταση (Baki, 2020, σ 200). Για να μπορεί όμως να είναι σε θέση να συμβαδίζει το άτομο με αυτές τις ταχείες αλλαγές, θα πρέπει να είναι ικανό, όχι μόνο να στέλνει και να δέχεται μηνύματα αλλά ταυτόχρονα να διαπραγματεύεται το νόημα και να σκέφτεται και να επιλέγει με κριτικό τρόπο αυτή την πληθώρα πληροφοριών, όπου έρχονται από διαφορετικές πηγές ανά τον κόσμο (Hasseini et all, 2012, σ 1356). Όλα αυτά μάλιστα οδήγησαν και στην αλλαγή της αντίληψης του ατόμου για την ανάγνωση, ενώ άρχισαν να τίθενται στο προσκήνιο νέα εμπόδια στην ανάγνωση. Οι σύγχρονες κοινωνίες πλέον έχουν ως στόχο την δημιουργία *κριτικά σκεπτόμενων* και *δημιουργικών* ανθρώπων, όπου εφεύρουν, ανακαλύπτουν, έχουν όραμα και πρωτοπορούν στην αλλαγή (Baki, 2020, σ 200).

Παρόλα αυτά, διαφαίνεται από πολλούς ερευνητές ότι η δεξιότητα κριτικής ανάγνωσης δεν βρίσκεται ακόμα στο επίκεντρο του Αναλυτικού προγράμματος (Curriculum) του σχολείου, και επομένως δεν δίνεται αρκετή έμφαση όσο θα έπρεπε. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην δίνεται η ευκαιρία ανάπτυξης μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα οι απόφοιτοι των σχολείων να αντιμετωπίζουν προβλήματα ανάγνωσης σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ειδικότερα στην κατανόηση της κριτικής ανάγνωσης και στην εφαρμογή της στην πράξη (Kosimov, 2022· Shaila & Trudell, 2010).

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως η ανάγνωση είναι μια καλά *φιλοσοφημένη δραστηριότητα*, η οποία μάλιστα συμπλέκει ψυχολογικές, γλωσσολογικές και κοινωνιολογικές πτυχές, και χαρακτηρίζεται ως μια *αλληλεπιδραστική* διαδικασία μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, καθώς εμπεριέχει την κατασκευή νοήματος μεταξύ των μερών του κειμένου και μεταξύ του κειμένου και της προσωπικής εμπειρίας των αναγνωστών (Shihab, 2011, σ 209). Η ανάγνωση έχει μια *επικοινωνιακή αξία* και λειτουργεί ως μια *ενεργητική δεξιότητα* καθώς η γνωστική διαδικασία λειτουργεί την στιγμή του διαβάσματος. Είναι μια πολύ σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν και να επεξεργαστούν πολλαπλές πληροφορίες, με σκοπό την εξαγωγή νοήματος από το κείμενο (Saricoban, 2002, σ 5). Οι Γρίβα και Κώφου (2020), αναφέρουν ότι η αναγνωστική κατανόηση



είναι μια ενεργητική διαδικασία, στην οποία *εμπλέκονται* οι αναγνώστες και χρησιμοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες με σκοπό την ανάδειξη των νοημάτων του κειμένου. Επιδιώκεται λοιπόν, η εξαγωγή και η οικοδόμηση του νοήματος του κειμένου μέσα από την αλληλεπίδραση του αναγνώστη, του κειμένου και του σκοπού της ανάγνωσης (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 61).

Η κριτική ανάγνωση είναι μια υψηλού επιπέδου σκέψη, ανήκει στην σκέψη ανώτερης τάξης και είναι μια *δεξιότητα* που όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για την *αναγκαιότητα* της επίτευξής της, καθώς στην εκπαίδευση της ανάγνωσης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης ανώτερης τάξης (Karademir & Ulucinar, 2017, σ 30). Οι Sahiruddin, Junining, Ubaidillah και Len ( 2022), συμφωνούν και υποστηρίζουν ότι η κριτική ανάγνωση αναφέρεται ως μια *προσέγγιση* όπου ο αναγνώστης χρησιμοποιεί υψηλού επιπέδου γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα να αναλύει, να συνθέτει, να επιλύει προβλήματα και να σκέφτεται γενικότερα *μεταγνωστικά* με σκοπό να διαπραγματευτεί νοήματα και να κατασκευάσει ένα καινούργιο νόημα στο κείμενο.

Η ανάγνωση, η κατανόηση, η ανάλυση και η ενσωμάτωση ενός κειμένου θεωρούνται ως βάση της αναγνωστικής διαδικασίας. Για αυτό τον λόγο η ανάγνωση καθίσταται ως μια διαδικασία που θέτει έναν δυναμικό τρόπο σκέψης ανώτερης τάξης, και αυτός ο τύπος ανάγνωσης μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά όταν ο αναγνώστης καταφέρνει να συσχετίζει και να συγκρίνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις που έχει, όσο αφορά το θέμα του κειμένου, με τις νέες πληροφορίες, με απώτερο σκοπό την απάντηση κάποιων ερωτήσεων (Karademir & Ulucinar, 2017, σ 30). Συσχετίζοντας την κριτική σκέψη και την κριτική ανάγνωση με δεξιότητες κριτικής σκέψης, η κριτική ανάγνωση είναι η *τεχνική ικανότητα* των μαθητών να αναλύουν, να συνθέτουν και να αξιολογούν ένα γραπτό κείμενο, χρησιμοποιώντας μια διαφορετική προοπτική, η οποία βελτιώνει την σκέψη αλλά και την συμπεριφορά του ατόμου (Karademir & Ulicinar, 2017, σ 30).

Η κριτική σκέψη *εμπεριέχει* μια ποικιλία γνωστικών δεξιοτήτων σκέψης όπως είναι η λογική σκέψη, η επίλυση προβλήματος, η επιχειρηματικότητα, ο συνδυασμός της συμπεριφοράς, της γνώσης και των δεξιοτήτων, η βαθιά ανάλυση των προσπαθειών, η επιλογή των κατάλληλων και σωστών επιλογών ανάλογα με μη υποκειμενικές κρίσεις και η προσεκτική εξέταση των στοιχείων (Ayçiçek, 2021, σ 2).

Οι κριτικά σκεπτόμενοι μετακινούνται από τα μοντέλα τυπικής σκέψης σε πιο εξελιγμένα μοντέλα σκέψης. Μπορούν να παράγουν πιο βελτιωμένες ιδέες και να χρησιμοποιήσουν ποικίλες τεχνικές για να ανακαλύψουν νέες ιδέες. Χρησιμοποιούν αποδείξεις για να κρίνουν, σκέφτονται προσεκτικά και αναλυτικά πριν ενεργήσουν, ενώ παράλληλα δίνουν σημασία στις ιδέες των άλλων. Οι κριτικά σκεπτόμενοι επιπλέον εξετάζουν όλες τις πιθανές επιλογές και ενεργούν για την επίλυση των προβλημάτων με την κατάλληλη δόση σκεπτικισμού (Ayçicek, 2021, σ 2). Μια από τις ιδιότητες ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου είναι η ικανότητα διαχείρισης της γνώσης, καθώς διαθέτουν μια ευρεία και αναγκαία γνώση για την διατύπωση κρίσεων, ενώ παράλληλα διατυπώνουν με σαφήνεια προβλήματα και επικεντρώνονται στη διερεύνηση (Ayçicek, 2021, σ 2).

Η κριτική ανάγνωση στοχεύει στην *ανακάλυψη* και στην αξιολόγηση του τι υπάρχει πέρα από το κείμενο μέσω της αντικειμενικής και σε βάθος σκέψης προκειμένου να βρεθούν όχι μόνο τα ενσωματωμένα νοήματα αλλά και τα νοήματα που κρύβονται ή υπονοούνται (Baki, 2018, σ 201). Με άλλα λόγια, η κριτική ανάγνωση είναι μια αναστοχαστική διαδικασία που απαιτεί εστίαση και συγκέντρωση, περιλαμβάνει την κατανόηση, την ερμηνεία, τον αναστοχασμό και τον προβληματισμό, ενώ απαιτεί από τον αναγνώστη να «σταθεί πίσω», μένοντας ο αναγνώστης αποστασιοποιημένος από το κείμενο, για να το ερμηνεύσει δημιουργικά τόσο σε επίπεδο ενδοκειμενικών όσο και σε επίπεδο διακειμενικών συνεπαγωγών (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 63).

Σύμφωνα με τον Din(2020), η κριτική ανάγνωση είναι η *κριτική αντίδραση* με βάση το κείμενο που διαβάζει κάποιος. Είναι μια πράξη εγκαθίδρυσης μιας σχέσης μεταξύ του περιεχομένου της ανάγνωσης και των προσωπικών αξιών, στάσεων και προτύπων. Με λίγα λόγια είναι η κατανόηση κάποιου πράγματος πέρα από αυτό που έχει ειπωθεί. Σύμφωνα με την Baki(2018), αναφέρει ότι η κριτική ανάγνωση, είναι η ανάγνωση μέσα από την σκέψη, η κριτική ανάγνωση είναι η επανεξέταση ενός κειμένου μέσα από αμερόληπτη προοπτική και ένστικτο, μέσα από την αμφισβήτηση, την ανάλυση, την αξιολόγηση και την ερμηνεία ενός κειμένου σε βάθος και με μεγάλη λεπτομέρεια. Σε αυτό συμφωνούν οι Γρίβα και Κώφου (2020), καθώς τονίζουν την αναγκαιότητα του κριτικού αναγνώστη να μην αποδέχεται τίποτα χωρίς φιλτράρισμα, αλλά να αναγνωρίζει κάθε ισχυρισμό του κειμένου ως ένα επιχείρημα που πρέπει να αξιολογηθεί προσεκτικά.

Επιπρόσθετα, η κριτική ανάγνωση είναι μια συγκεκριμένη και ενεργητική διαδικασία, η οποία στοχεύει στην υψηλού επιπέδου κατανόηση ενός κειμένου, μέσα από την προσωπική νοηματοδότηση και την αξιολόγηση δεξιοτήτων, πρέπει το άτομο να καταλήγει σε λογικά αποτελέσματα πλησιάζοντας όσο περισσότερο στην αλήθεια. Το κείμενο δεν είναι ένα απλό κατασκευάσμα πολλών προτάσεων αλλά επίσης, και μια μεταγλωσσική ένωση, καθώς το άτομο αποφασίζει να αξιολογεί το περιεχόμενο των κειμένων με την δική του/της ελεύθερη βούληση χρησιμοποιώντας αυτή τη διαδικασία (Baki, 2018, σ.σ 201,202).

Ο Freire (2005), σε μια συνέντευξή του, χαρακτήρισε με πιο λιτό τρόπο την κριτική ανάγνωση, ως μια αλληπάλλληλη δυναμική διαδικασία “ανάγνωσης” του κόσμου και της ανάγνωσης λέξεων, η οποία είναι κύρια στον γραμματισμό. Σύμφωνα με την Rohmah (όπου αναφέρεται ο Edge, 2011), υποστηρίζει ότι η κριτική ανάγνωση είναι μια αναλυτική δραστηριότητα στην οποία ο αναγνώστης εντατικά διαβάσει ένα κείμενο για να αναγνωρίσει την δομή του κειμένου καλύπτοντας τις πληροφορίες, τις αξίες, τις παραδοχές και την χρήση της γλώσσας κατά την διάρκεια της αναγνωστικής επεξεργασίας. Αντιθέτως, μια μη- κριτική ανάγνωση εστιάζει σε πιο γραμμικές δραστηριότητες για την αναγνώριση ενός κειμένου. Σύμφωνα με τους Akin, Koray και Tavukcu (2014), αναφέρουν ότι η κριτική ανάγνωση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια διαδικασία επανάγνωσης, η οποία απαιτεί την διαχείριση πολλών εννοιών που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την ζωή μας με μια ευρύτερη προοπτική. Σύμφωνα με την MacDougall (1966), αναφέρει με πιο απλοϊκό τρόπο από τους προηγούμενους, ότι η κριτική ανάγνωση είναι η κρίση για την αλήθεια, την εγκυρότητα και την αξία του αναγνώσματος, με βάση υγιή κριτήρια που έχουν αναπτυχθεί από προηγούμενες εμπειρίες. Σύμφωνα με την έρευνα της Baki (2020), απέδειξε ότι οι κριτικές αναγνωστικές δεξιότητες αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για τις δεξιότητες αξιολόγησης των δημιουργικών αναγνωστικών δεξιοτήτων και υπάρχει μια ισχυρή και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης και αξιολόγησης δεξιοτήτων της δημιουργικής αναγνωστικής διαδικασίας. Η έρευνα μάλιστα έδειξε ότι υπήρχαν μεγαλύτερα ποσοστά αλληλεπίδρασης κυρίως στους άντρες, κάτι που η ενδεικτική βιβλιογραφία δεν αναφέρει καθώς δεν έχει διερευνηθεί αν η επίδραση της κριτικής ανάγνωσης στην δημιουργικές αναγνωστικές δεξιότητες έχουν σχέση με το φύλο. Επιπλέον η κριτική ανάγνωση συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, επαναπροσδιορίζει τις

έννοιες της κριτικής ικανότητας σε σύνδεση με τον κριτικό ρόλο του πολίτη και αναζητά τις γνωστικές δεξιότητες και τις πρακτικές που τις νοηματοδοτούν (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 64).

Είναι αναγκαίο επιπλέον να αναφερθούν και οι *κριτικές αναγνωστικές στρατηγικές*, οι οποίες συμβάλουν, ανάλογα με την χρήση τους, στην *δημιουργία* ενός κριτικού αναγνώστη, όπου θα περάσει από το επίπεδο της κατανόησης ενός κειμένου, στην κριτική αξιολόγηση ενός κειμένου (Larking, 2017, σ 50). Ένας κριτικός αναγνώστης θα πρέπει να αναλύει το περιεχόμενο μέσα από την αναγνώριση και ερμηνεία των κειμενικών χαρακτηριστικών σε συνδυασμό με τις πληροφορίες του πλαισίου για την κατασκευή νοήματος. Θα πρέπει επίσης να αναγνωρίζει τις παραδοχές που βρίσκονται στο κείμενο και να αξιολογεί την επιχειρηματολογική τους εγκυρότητα. Θα πρέπει επιπλέον να αξιολογούν οι ίδιοι την αξιοπιστία των δικών τους παραδοχών όταν διαβάζουν ένα κείμενο (Larking, 2017, σ 53).

Ένας λοιπόν κριτικός αναγνώστης, θα πρέπει να κατακτήσει δεξιότητες, όπου θα μπορεί να εντοπίζει και να αξιολογεί πώς αναπτύσσονται ή υποστηρίζονται οι κεντρικές ιδέες ή ο σκοπός τους κειμένου, να κάνει κρίσεις σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο συντάχθηκε το κείμενο, να θέτει δηλαδή ερωτήσεις του τύπου: για ποιο κοινό γράφτηκε το κείμενο; Με ποιον βρίσκεται σε διαλογική σχέση; Σε ποιο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο έχει συνταχθεί; Να μπορεί να διακρίνει ποιες έννοιες προσδιορίζονται και πώς χρησιμοποιούνται και να εξετάζει τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 64). Επιπλέον ένας κριτικός αναγνώστης θα πρέπει να είναι ικανός να εξετάζει τα « στοιχεία» που χρησιμοποιούνται στο κείμενο για να πιστοποιήσουν ένα επιχείρημα, να κάνει μια σειρά κρίσεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζεται ένα κείμενο, και να μπορεί να αξιολογεί τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες των εκάστοτε επιχειρημάτων του κειμένου, να απαντάει σε ερωτήσεις, να κάνει εικασίες και υποθέσεις για πιθανά αντεπιχειρήματα σε κάθε επιχείρημα του κειμένου και τέλος να μένει ανοιχτός ως προς την διαφορετική ερμηνεία διαφορετικών στοιχείων του κειμένου (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ.σ 64,65).

Σύμφωνα με έρευνες η κριτική ανάγνωση έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης όπως και στην κριτική σκέψη και γραφή των μαθητών. Η κριτική ανάγνωση είναι μία από τους κύριους παράγοντες που θα έπρεπε

στο σχολείο να δοθεί έμφαση. Για αυτό τον λόγο η κριτική ανάγνωση κατέχει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Kosimov, 2022, σ 32). Ο βασικός σκοπός της κριτικής ανάγνωσης είναι να σχηματιστούν κρίσεις όσον αφορά την ακρίβεια, την εγκυρότητα, τα υλικά καθώς και τον τρόπο λειτουργίας της με βάση σωστά κριτήρια ή πρότυπα. Είναι μια δεξιότητα που βοηθά το άτομο να αναλύει, να ερμηνεύει και να αξιολογεί το αναγνωστικό υλικό και γενικότερα βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών. Οι βελτιωμένες δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης είναι απαραίτητες για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Kosimov, 2022, σ 30). Μάλιστα μια πρόσφατη έρευνα των Gönen και Kizilay (2022), αναδεικνύει την αναγκαιότητα εκμάθησης πρακτικών διδασκαλίας κριτικής ανάγνωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, λόγω της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να ορίσουν την κριτική ανάγνωση με διακριτές έννοιες, ενώ παράλληλα η έρευνα αναδεικνύει την σημαντικότητα της κριτικής ανάγνωσης ως προς την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα οι μαθητές που δεν διάβαζαν με κριτικό τρόπο στην Μητρική τους γλώσσα, δεν ήταν ικανοί να μεταφέρουν την δεξιότητα της κριτικής ανάγνωσης στην ανάγνωση της δεύτερης γλώσσας (Gönen & Kizilay, 2022, σ 88).

Μέσα από όλα αυτά συμπεραίνουμε ότι η κριτική ανάγνωση και η κριτική σκέψη θα πρέπει να είναι ενταγμένες στο σχολικό πρόγραμμα με σκοπό την παροχή ευκαιριών και την προετοιμασία μαθητών στον ρόλο των *κριτικά σκεπτόμενων ενεργών πολιτών*, όπου θα παίρνουν αποφάσεις σε μια δημοκρατική κοινωνία και θα είναι αποτελεσματικοί κριτικοί αναγνώστες και στοχαστές (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 64).

### **1.1.5 Φωνολογική επίγνωση**

Σημαντικός είναι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην κατανόηση ενός κειμένου. Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται ως μια *ικανότητα* κατανόησης των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους η προφορική γλώσσα μπορεί να διαιρεθεί σε μικρότερα συστατικά και να μπορεί να χειραγωγηθεί. Ένα άτομο το οποίο κατέχει φωνολογική επίγνωση είναι ικανό να μπορεί να διαιρεί την προφορική γλώσσα σε μικρότερα συστατικά και να την χειραγωγεί, δηλαδή να χωρίζει τις προτάσεις σε λέξεις και τις λέξεις σε συλλαβές, αλλά και να μπορεί να χειραγωγεί τους ήχους, μέσα από την διαγραφή, προσθήκη ή αντικατάσταση συλλαβών ή ήχων (Chard & Dickson, 1999, σ 262). Οι León, Almeida, Lira, Zauza, Pazeto, Seabra και Dias (2019),

καθιστούν την φωνολογική επίγνωση με έναν πιο απλοϊκό τρόπο, ορίζοντάς την ως την ικανότητα του ατόμου να αποθηκεύσει και να χειραγωγήσει ήχους ομιλίας, την ταχεία σειριακή κατονομασία γραμμάτων, ψηφίων, αντικειμένων ή χρωμάτων (ικανότητα γρήγορης κατονομασίας σειριακών συμβόλων- γραφή του ονόματος- και λεξιλόγιο, καθώς και ικανότητα αποθήκευσης φωνολογικών πληροφοριών για σύντομο χρονικό διάστημα (φωνολογική μνήμη). Πολλοί υποστηρικτές καθιστούν την φωνολογική επίγνωση ως *ζωτικής σημασίας*, καθώς υποστηρίζουν ότι τα άτομα που κατέχουν φωνολογική επίγνωση έχουν μια σειρά από πλεονεκτήματα, τα οποία θα τους υποβοηθήσουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Wagner & Torgesen, 1987, σ 195).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθούν ορισμένες *παρανοήσεις* ή *πλάνες* σχετικά με το πώς η γλώσσα αναπαρίσταται από το αλφαβητικό σύστημα γραφής και την αντίστοιχη ορθογραφία. Η πρώτη πλάνη είναι η κοινή και υπεραπλουστευμένη λογική, ότι η γραφή είναι απλά η οπτική έκφραση της γλώσσας, αυτή η ιδέα θεωρείται λανθασμένη διότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία στις πτυχές μιας γλώσσας όπου ένα σύστημα γραφής μπορεί να μεταφέρει, από επίπεδα που κυμαίνονται κοντά στον ήχο μέχρι επίπεδα κοντά στο νόημα (Wagner & Torgesen, 1987, σ 195). Η δεύτερη πλάνη είναι η φωνητική ορθογραφία μιας γλώσσας, στην οποία τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχους ομιλίας. Για παράδειγμα η προφορά της διαδοχής των γραμμάτων “ Heal” δεν είναι η ίδια στις λέξεις Heal και Healthy (Wagner & Torgesen, 1987, σ 195). Εάν το άτομο δεν μπορεί να κατανοήσει αυτά τα μοτίβα των σχέσεων γραμμάτων – ήχων, θα φαίνονται παράξενα και αυθαίρετα. Επιπλέον υποστηρίζεται ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης νέων λέξεων προϋποθέτει την κατάτμηση της ακολουθίας γραμμάτων σε μονάδες φωνημάτων και την ανάμειξη των επιμέρους ήχων για την προφορά της λέξης (Wagner & Torgesen, 1987, σ 195).

Το όλο σκεπτικό πίσω από αυτό το επιχείρημα είναι ότι η επίγνωση των φωνημάτων είναι προϋπόθεση για την ικανότητα κατάτμησης σειρών γραμμάτων σε φωνήματα και την μίξη των τελικών φωνημάτων σε λέξεις (Wagner & Torgesen, 1987, σ 195). Οι Alvarez , Alonso και Saavedra (2022), διερεύνησαν, κάνοντας μια μετα-ανάλυση, την σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης και διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια σημαντικά θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ των υποκατηγοριών της φωνολογικής επίγνωσης και σε κάποιες δραστηριότητες ανάγνωσης στα Ισπανικά για τους Ισπανόφωνους μαθητές. Όσο αφορά τους

δίγλωσσους μαθητές, η βιβλιογραφία συνιστά την ανάπτυξη φωνολογικών δεξιοτήτων τόσο στην μητρική τους γλώσσα όσο και στην δεύτερη ή ξένη γλώσσα μέσα από ένα εναλλακτικό πρόγραμμα εμβάπτισης (Stewart, 2004, σ 36).

### ***1.1.6 Σχέση μεταξύ Φωνολογικής επίγνωσης και Ανάγνωσης***

Πέρα από τις προαναφερθέντες ικανότητες, η γνώση των γραμμάτων και των ήχων του αλφαβήτου, καθώς και η ικανότητα της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης γραμμάτων, συλλαβών ή μεμονωμένων λέξεων, καθίστανται απαραίτητα για την αναγνωστική ικανότητα. Σημαντικές έρευνες έχουν διαπιστώσει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της γνώσης των γραμμάτων της αλφαβήτου και την επιτυχία της εκμάθησης της γραπτής γλώσσας (León et al., 2019, σ 2). Οι Castles και Colheart (2003), συμφωνούν ότι υπάρχει μια μεγάλη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της ανάγνωσης, υποβοηθώντας την κατάκτηση των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων. Η έρευνα της Purwati (2022), τεκμηριώνει ότι η καλή γνώση λεξιλογίου και φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθεί η πρωτότυπη έρευνα των Amorim, Jeon, Abel, Felisberto, Barbosa και Dias (2020), οι οποίοι χρησιμοποίησαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εμπλουτισμένο με παιχνίδια (Escribo Play) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική δεξιότητα και στην δεξιότητα γραφής, το οποίο μάλιστα είχε μεγάλη επιτυχία.

### ***1.1.7 Η Ευχέρεια ως σύνδεσμος μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης***

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι καλοί αναγνώστες τις περισσότερες φορές διαβάζουν με ευχέρεια, ειδικά όταν αναφερόμαστε στην μητρική τους γλώσσα. Οι έμπειροι αναγνώστες έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιούν την δεξιότητα της ταχείας αναγνώρισης λέξεων με αποτελεσματικό τρόπο, καθώς και να συνδυάζουν πληροφορίες από διάφορες πηγές ενώ διαβάζει υπό αρκετά έντονο χρονικό περιορισμό (Grabe, 2010, σ 72). Επιπλέον, η αναγνωστική ευχέρεια έχει συσχετιστεί με την αναγνωστική κατανόηση σε ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών μελετών κατά την

διάρκεια των τελευταίων χρόνων, ιδίως σε περιβάλλοντα με μητρική γλώσσα την Αγγλική (Grabe, 2010, σ 72).

Η εννοιολόγηση της *ευχέρειας* είναι ένα περίπλοκο θέμα. Σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού και Ανθρώπινης ανάπτυξης (NICHD) (2000), η ευχέρεια ορίζεται ως την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει ένα κείμενο γρήγορα, αποτελεσματικά και με την σωστή έκφραση/προσωδία. Οι ορισμοί αυτοί δίνουν έμφαση κυρίως στην προφορική πτυχή της ευχέρειας, και πιθανότατα αιτιολογείται με το γεγονός ότι η ευχέρεια, ιστορικά, δεν έχει λάβει μεγάλη προσοχή, ενώ παράλληλα δίνεται λιγότερο σημασία στην προφορική ανάγνωση, καθώς οι περισσότεροι αναγνώστες αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στην προφορική ανάγνωση σε σύγκριση με την σιωπηλή ανάγνωση (Pikulski & Chard, 2005, σ 510). Η ευχέρεια, ως έννοια, είναι σύνθετη, διότι περιλαμβάνει την γρήγορη και ακριβή επεξεργασία που είναι επίσης προσωδιακά κατάλληλη. Περιλαμβάνει επίσης την αυτόματη επεξεργασία, μεγάλων ποσοτήτων ανάγνωσης και την γρήγορη, ή σιωπηρή μάθηση (Grabe, 2010, σ 72). Με βάση τις τρέχουσες ερευνητικές προοπτικές, η ευχέρεια είναι η ικανότητα ταχείας ανάγνωσης με ευκολία και ακρίβεια, καθώς και η ανάγνωση με την κατάλληλη έκφραση και φρασεολογία. Πρόκειται για μια μακρά σταδιακή διαδικασία και αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι η κατανόηση ενός κειμένου (Grabe, 2010, σ 72).

Μια πολύ ισχυρή ερευνητική και θεωρητική βάση δείχνει ότι, ενώ η ευχέρεια από μόνης της δεν αρκεί για να εξασφαλίσει υψηλά επίπεδα αναγνωστικής επίδοσης, η ευχέρεια είναι απολύτως απαραίτητη για την επίδοση αυτή, επειδή εξαρτάται από την κατανόηση και τυπικά αντανακλά την κατανόηση. Αυτό σημαίνει ότι εάν ένας αναγνώστης δεν έχει αναπτύξει ευχέρεια, τότε το άτομο δίνει περισσότερο προσοχή στην διαδικασία αποκωδικοποίησης των λέξεων και για αυτό η προσοχή του είναι ανεπαρκής για την οικοδόμηση του νοήματος των κειμένων (Pikulski & Chard, 2005, σ 517). Η αναγνωστική ευχέρεια στηρίζεται σε ένα θεμέλιο προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων, φωνημικής επίγνωσης, εξοικείωσης με τις μορφές γραμμάτων και αποτελεσματικών δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης. Επιπλέον σημαντικές έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με τον καλύτερο τρόπο ανάπτυξης της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών που δεν την έχουν ακόμη κατακτήσει. Αν και δεν υπάρχουν πολλές εμπειρικές ερευνητικές μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη της αύξησης της ποσότητας ανεξάρτητης ανάγνωσης στην οποία εμπλέκονται οι μαθητές, υπάρχουν



σημαντικά στοιχεία συσχέτισης που δείχνουν μια σαφή σχέση μεταξύ ποσότητας ανάγνωσης των μαθητών, της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης (Pikulski & Chard, 2005, σ 517). Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι η διαδικασία της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης μπορεί να βοηθήσει τους αναγνώστες στο να βελτιώσουν την αναγνωστική ευχέρεια (Pikulski & Chard, 2005, σ 517). Μάλιστα οι Walczyk και Griffith-Ross (2007), αναφέρουν ότι « η εμπλοκή των αναγνωστών σε καθημερινές αναγνωστικές ασκήσεις, επιτρέπουν στο μυαλό τους να περιπλανιέται».

## **1.2 Η Ανάγνωση σε ψηφιακά περιβάλλοντα: Οι όροι παραμένουν ίδιοι, αλλάζει το περιεχόμενο;**

Είναι γεγονός ότι η ανάγνωση πραγματοποιείται όλο και περισσότερο σε ψηφιακά περιβάλλοντα, τόσο για λόγους αναψυχής όσο και για λόγους απόκτησης γνώσεων. Συγκεκριμένα το διαδίκτυο παρέχει πλούσιες δυνατότητες, καθώς καθιστά διαθέσιμο έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών που εμπεριέχονται σε πολλαπλές ιστοσελίδες ή υπερσυνδέσμους, κυρίως σε μια εμφανή κατάσταση πολλαπλών κειμένων και ο αναγνώστης έχει την δυνατότητα να τις μελετήσει (Broek & Kendeou, 2022, σ 252). Με την ταχεία και συνεχή ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας, τα άτομα θα πρέπει να αρχίσουν να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές, γνωστικές αλλά και κοινωνιολογικές δεξιότητες για την επιτέλεση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Karucu & Özcan, 2022, σ 269). Παράλληλα οι Azzmuddin, Nor και Hamat (2017), συμφωνούν ότι η ικανότητα αποτελεσματικής διαδικτυακής ανάγνωσης έχει σταδιακά γίνει απαραίτητη, καθώς οι μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιούν, να κατανοούν και να ανταποκρίνονται στο διαδικτυακό υλικό.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ύπαρξη των ψηφιακών κειμένων απαιτούν καινούργιους τρόπους μάθησης αλλά και διδασκαλίας, διότι τα ψηφιακά κείμενα έχουν αλλάξει άρδην την διαδικασία της ανάγνωσης αλλά και την συμπεριφορά των μαθητών πάνω σε αυτήν (Pardede, 2019, σ 78). Ο Levy (2017), αναφέρει ότι κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει και καθιστά την κριτική ανάγνωση ως μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένας μαθητής, όμως λίγοι γνωρίζουν πόσο πολύ έχει αλλάξει, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η διαδικασία της ανάγνωσης, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι « η ίδια η έννοια του τι σημαίνει “διαβάζω” έχει εξελιχθεί». Για πολλά άτομα η κοινοποίηση ενός post στους φίλους μέσα από τα

Social Media δεν σημαίνει ότι το έχουν “διαβάσει”, ενώ για άλλους η απλή χρήση της στρατηγικής *skimming* ή *scanning* ενός άρθρου στο κινητό μπορεί να αποτελεί βασικό κριτήριο ότι το άρθρο “διαβάστηκε” (Levy, 2017, σ 3). Παρόλα αυτά η ποσότητα των πληροφοριών, οι διαφοροποιήσεις στην ποιότητα, και η μορφή στην οποία είναι διαθέσιμη η πληροφορία μπορούν να θέσουν πιθανά εμπόδια στην προσπάθεια των ατόμων να κατασκευάσουν μια συνεκτική και σωστή αναπαράσταση καθώς διαβάζουν (Broek & Kendeou, 2022, σ 252). Οι Karucu και Özcan (2022), υποστηρίζουν ότι ο ψηφιακός εγγραματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αξιοποιήσει ψηφιακά εργαλεία για την χρήση οπτικών αναπαραστάσεων, την ενσωμάτωση διαφορετικών ψηφιακών κειμένων, την πλοήγηση σε μη γραμμικά ψηφιακά κείμενα και επιπλέον να αξιολογούν ψηφιακές πληροφορίες, να δημιουργούν νόημα και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άλλους.

Εφόσον μάλιστα, οι υπολογιστές στις τάξεις είναι μέρος της καθημερινότητας, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν σε επιπρόσθετα πλαίσια εγγραμματισμού. Οι μαθητές θα πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς για να παίρνουν ρίσκα σε τέτοια περιβάλλοντα, και να τους δίνονται ευκαιρίες να συνεργαστούν ώστε να μάθουν, ο ένας από τον άλλον, την τεχνολογική και αναγνωστική εμπειρία των άλλων (Dail, 2004, σ 148). Συνήθως οι μαθητές έχουν μία ιδέα ότι οι στρατηγικές ανάγνωσης που εφαρμόζουν σε ένα παραδοσιακό χάρτινο κειμενικό μέσο μπορούν να εφαρμοστούν και σε ένα μη γραμμικό υπερκειμενικό μέσο. Παρόλα αυτά οι μαθητές εάν δεν έχουν μια σταθερή αντίληψη αυτών των στρατηγικών που χρησιμοποιούν στο πρωτογενές μέσο, δεν θα είναι επιτυχής η μεταφορά και η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών στο υπερκειμενικό μέσο (Dail, 2004, σ 148). Η χρήση του διαδικτύου επιφέρει πιο άμεση διδασκαλία αυτών των στρατηγικών, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να εφαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές σε διαφορετικά πλαίσια αλλά ταυτόχρονα διδάσκονται κάποιες επιπρόσθετες στρατηγικές μέσα από αυτό το μέσο (Dail, 2004, σ 148).

Μάλιστα η ανάπτυξη της διαδικτυακής πληροφόρησης και αυξημένη χρήση των ψηφιακών κειμένων και αρχείων, ιδιαίτερα κατά την διάρκεια των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων οδήγησε όλο και περισσότερο πλήθος ατόμων και μαθητών να χρησιμοποιούν ψηφιακά κείμενα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να γίνονται πολυδιάστατες και πολύπτυχες συγκρίσεις μεταξύ της ανάγνωσης μέσα από ψηφιακά

κείμενα και της ανάγνωση μέσα από εκτυπωμένα κείμενα (Pardede, 2019, σ.σ 78,79).

## Κεφάλαιο 2. Στρατηγικές Ανάγνωσης

### 2.1 Αποσαφήνιση των όρων δεξιότητες και στρατηγικές ανάγνωσης

Οι δύο όροι αυτοί, δεξιότητες και στρατηγικές, αποτελούν σημαντικό μέρος του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τι διδάσκουν και τι μαθαίνουν στους μαθητές και στις μαθήτριες. Παρόλα αυτά, μπορούμε να πούμε ότι αυτοί οι δύο όροι χρησιμοποιούνται με ασυνέπεια στον επαγγελματικό διάλογο, και επόμενο είναι να συγχέονται. Συνήθως αυτοί οι δύο όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα και χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν συμπληρωματικές σχέσεις (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008, σ 364). Η επίλυση της σύγχυσης είναι σημαντική διότι ο τρόπος με τον οποίο εννοούμε και ορίζουμε τις στρατηγικές ανάγνωσης έχει σημαντικές επιπτώσεις στις πρακτικές ανάγνωσης (Afflerbach et all. 2008, σ 364).

Η ανάγνωση είναι ένα *πολύπλοκο εγχείρημα* αλλά και ένα σημαντικό επίτευγμα. Σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους, η ανάγνωση έχει οριστεί αναφερόμενη σε συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση κάποιου βιβλίου ή η απάντηση σε ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο. Οι στρατηγικές όμως χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν συγκεκριμένες πτυχές της ανάγνωσης που περιλαμβάνουν *σκόπιμο έλεγχο* και *σκόπιμη καθοδήγηση της συμπεριφοράς* (Afflerbach et all. 2008, σ 364). Πρόσφατα οι στρατηγικές έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν πτυχές της ανάγνωσης όπου εμπεριέχουν τον συνειδητό έλεγχο και την εσκεμμένη κατεύθυνση της συμπεριφοράς (Afflerbach et all. 2008, σ 365).

Διαχρονικά, οι στρατηγικές είναι ένα πεδίο που κερδίζει έδαφος από την δεκαετία του 1970, για να αναδείξει τις γνωστικές πτυχές της επεξεργασίας της πληροφορίας, ενώ οι αναγνωστικές δεξιότητες χρησιμοποιούνται σταθερά στα αναλυτικά προγράμματα όλων των χωρών μέχρι και σήμερα ( Afflerbach et all. 2008, σ 365). Επιπλέον, οι δεξιότητες χρησιμοποιούνταν για εκατοντάδες χρόνια τόσο στον επιστημονικό τομέα όσο και στην εκπαίδευση, όμως ο όρος αναφέρεται στην ποικιλία τύπων συμπεριφορών και στις γνώσεις. Ο όρος στρατηγικές έγινε γνωστός από τον επιστημονικό κλάδο της ψυχολογίας κυρίως, λόγω της εξέλιξης των μοντέλων επεξεργασίας πληροφοριών, στα οποία οι στρατηγικές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για την ανάκληση πληροφοριών από την μακροπρόθεσμη μνήμη στην βραχυπρόθεσμη μνήμη και αντιστρόφως (Afflerbach et all. 2008, σ 365).

Ακολουθεί με έναν απλοϊκό τρόπο η νοηματοδότηση των δύο αυτών όρων:

- *Δεξιότητα*: είναι μια επίκτητη ικανότητα να αποδίδεις καλά, επιδεξιότητα. Ο όρος αναφέρεται συχνά σε λεπτότατα συντονισμένες πολύπλοκες, κινητικές πράξεις που είναι αποτέλεσμα αντιληπτικής- κινητικής μάθησης, όπως η γραφή με το χέρι, το γκολφ ή η αγγειοπλαστική (Afflerbach et all. 2008, σ 365).
- *Στρατηγική*: Στην εκπαίδευση, ένα συστηματικό σχέδιο, συνειδητά προσαρμοσμένο και μπορεί να παρακολουθηθεί, με σκοπό την βελτίωση των επιδόσεων του ατόμου στη μάθηση (Afflerbach et all. 2008, σ 365).

Οι όροι αυτοί παρόλο που είναι βοηθητικοί, δεν διευκρινίζουν με αναλυτικό τρόπο τις διαφορές των δύο όρων. Οι στρατηγικές ανάγνωσης μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι σκόπιμες προσπάθειες ελέγχου και η *ευελιξία* της τροποποίησης των προσπαθειών του αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει το κείμενο, να κατανοήσει τις λέξεις αλλά και να κατασκευάσει το νόημα του κειμένου (Afflerbach et all. 2008, σ 365). Σύμφωνα με τις Oxford και Nyikos (1986), αναφέρουν ότι οι στρατηγικές μάθησης είναι λειτουργίες που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευόμενους με απώτερο σκοπό την υποβοήθηση της απόκτησης, της αποθήκευσης και της ανάκτησης πληροφοριών. Οι αναγνωστικές δεξιότητες είναι αυτόματες ενέργειες που έχουν ως αποτέλεσμα την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση με ταχύτητα, την αποτελεσματικότητα και την ευχέρεια, συνήθως συμβαίνουν χωρίς την επίγνωση του αναγνώστη για τις διαδικασίες που έπονται (Afflerbach et all. 2008, σ 368). Με βάση όλα αυτά μπορούμε εύκολα να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι στρατηγικές με τις δεξιότητες δεν είναι όμοια πράγματα, παρόλα αυτά οι στρατηγικές *υποβοηθούν* τον μαθητή να κατακτήσει τις αναγνωστικές δεξιότητες. Οι Γρίβα, Σέμογλου, Μπουνόβας, Κοσσυβάκη (2009), αναφέρουν ότι η ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος, κατά την οποία ο αναγνώστης εφαρμόζει πολλαπλές στρατηγικές με στόχο την αποτελεσματική ανάγνωση και την κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Σύμφωνα μάλιστα με την έρευνα του Sabouri (2016), αναδεικνύεται η σημαντικότητα των αναγνωστικών στρατηγικών, καθώς έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών.

### 2.1.1 Αναγνωστικές στρατηγικές

Οι αναγνωστικές στρατηγικές παραμένουν ένας από τους κεντρικότερους τομείς ενδιαφέροντος μέχρι και πρόσφατα. Η πλειοψηφία των μελετών για το συγκεκριμένο θέμα έχουν ως επίκεντρο τη μέθοδο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας μέσα από την χρήση μιας ποικιλίας αναγνωστικών στρατηγικών, για να βελτιώσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών (Rraku, 2013, σ 1). Πολλοί ερευνητές έχουν αποδώσει την σημαντικότητα των στρατηγικών ανάγνωσης, καθώς μέσα από τις έρευνές τους έχουν διαπιστώσει ότι οι αναγνωστικές στρατηγικές μπορούν να βελτιώσουν σε εμφανές βαθμό τις γενικότερες αναγνωστικές δεξιότητες καθώς και να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου. Αυτό μάλιστα αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών ανάγνωσης (Adam, Eldouma, Mwdawi, 2013·Rraku, 2013· Banditvilai, 2020). Αυτό συνδέεται μάλιστα με τον απώτερο στόχο της εκπαίδευσης, η οποία είναι η αυτόνομη μάθηση. Η εκπαίδευση έχει στόχο οι μαθητές να αναλαμβάνουν ευθύνες και με την δικιά τους θέληση να ενισχύσουν την δημιουργικότητα και να φέρνουν ένα θετικό αντίκτυπο και επίτευγμα στην ζωή τους (Dasai, 2020, σ 609). Για να γίνει όμως κάτι τέτοιο θα πρέπει να γίνουν εφαρμογές στρατηγικών ενεργητικής ανάγνωσης μέσα από δραστηριότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν τον μαθητή να γίνει ένας αυτόνομος μαθητής όσο αφορά τις δεξιότητες ανάγνωσης (Dasai, 2020, σ 609). Εξάλλου τα τελευταία χρόνια γίνεται αναφορά από εκπαιδευτικούς, γονείς και ερευνητές για την ανάγκη του *αυτοελέγχου*, της *αυτό-διδασχής* και της *αυτοεπιβεβαίωσης* στην εκπαίδευση από την πλευρά των μαθητών και των μαθητριών. Κεντρικός σκοπός, όπως νοείται, είναι να βρεθούν εξηγήσεις όχι μόνο στην δυνατότητα των μαθητών να μαθαίνουν από μόνοι τους αλλά και να δημιουργούν κίνητρα για μάθηση (Zimmerman & Pons, 2010, σ 615). Μια μοναδική έρευνα μάλιστα, η οποία είναι άξια να αναφερθεί, είναι των Redjeki και Hapsari (2022), οι οποίοι εξέτασαν την αυτορρύθμιση των στρατηγικών εκμάθησης σε προπτυχιακούς φοιτητές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα που έχουν υψηλή ικανότητα αυτορρυθμιζόμενων στρατηγικών εκμάθησης στην διάρθρωση του περιβάλλοντός τους, όμως έχουν χαμηλή ικανότητα για στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε δραστηριότητες στρατηγικών και στην διαχείριση του χρόνου. Η έρευνα αυτή είναι αρκετά επίκαιρη καθώς έγινε κατά την διάρκεια της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι Teng και Zang (2021), επίσης τονίζουν ότι οι θεωρίες της αυτορρύθμισης, οι μετρήσεις αλλά και οι παιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν θετικά πάνω

στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και την διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, ενώ καθοριστικό ρόλο παίζουν οι στρατηγικές στην αυτορρύθμιση της μάθησης.

Οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης. Είναι οι πράξεις ή οι διαδικασίες, με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται την μάθηση μέσα από την δημιουργία ενός πλάνου, που ακολουθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες για να μάθουν και να προσδιορίζουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες (Rubin, 2013, σ 1). Είναι οποιαδήποτε *πράξη* που πρέπει να πάρει ο αναγνώστης για να *επιλύσει ένα πρόβλημα*, όπου θα τον βοηθήσει να αξιοποιήσει στο έπακρο την μαθησιακή διαδικασία, θα τον βοηθήσει να επιτύχει και να βελτιώσει στο μέγιστο βαθμό την γνωστική, συναισθηματική ή την κοινωνική του συμπεριφορά (Mariani , 2002, σ 3).

Έχει διαπιστωθεί ότι οι αναγνωστικές στρατηγικές είναι αποτελεσματικές ιδιαίτερα στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς οι μαθητές επωφελούνται όταν τους απαιτείται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές κατανόησης όταν διαβάζουν. Μάλιστα μέσα από επανειλημμένες συναλλαγές με κείμενα και μέσα από την συνεργατική ανάλυση και συζήτηση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, οι μαθητές μπορούν να *εσωτερικεύσουν* καλύτερα και τελικά να αναλάβουν την πλήρη ευθύνη των στρατηγικών ανάγνωσης( Herman, Perkins, Hansen, Gomez, 2010, σ 858). Επιπρόσθετα όταν οι στρατηγικές εσωτερικεύονται και χρησιμοποιούνται συχνά, η χρήση στρατηγικών μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλα θετικά αποτελέσματα ως προς την κατανόηση του κειμένου ( Herman et all. 2010, σ 858). Σύμφωνα μάλιστα με τις Acosta και Ferri (2010), οι οποίες προσπάθησαν να διερευνήσουν αν οι αναγνωστικές στρατηγικές μπορούν να αναπτύξουν τον τρόπο σκέψης για την βελτίωση της κατανόησης της ανάγνωσης, τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξαν ήταν ότι οι στρατηγικές και το υλικό το οποίο χρησιμοποιήθηκε, βοήθησε του μαθητές να ξεκινήσουν να αναπτύσσουν τον τρόπο σκέψης τους στις δεξιότητες κατανόησης αλλά και στην εφαρμογή των στρατηγικών. Μάλιστα η έρευνα κατέδειξε ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι κατανόησαν καλύτερα τα αναγνώσματα, εμπνεύστηκαν από αυτά και ανέπτυξαν τη σκέψη τους.

Οι στρατηγικές ανάγνωσης περιλαμβάνουν όλες τις γνωστικές διεργασίες που επιτελεί ο αναγνώστης πριν, κατά την διάρκεια και μετά την ανάγνωση ενός

κειμένου. Οι στρατηγικές ενεργοποιούνται άλλοτε συνειδητά άλλοτε εφαρμόζονται ασυνείδητα, ενώ μέσα από την συστηματική χρήση τους μπορούν να αυτοματοποιηθούν ( Γρίβα & Πενέκελης, 2008, σ 189). Η γνωστική ψυχολογία, κατέδειξε σαφές ότι οι μαθητές που γνωρίζουν με συνειδητό τρόπο το τι κάνουν, ή τι στρατηγικές χρησιμοποιούν, μαθαίνουν έναν καινούργιο τρόπο σκέψης και στρατηγικές με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Τέτοιοι αναγνώστες έχουν επίγνωση το τι έχουν κατανοήσει από το κείμενο και μπορούν να εφαρμόζουν τις καταλληλότερες στρατηγικές για να κατανοήσουν ένα κείμενο (Larking, 2017, σ.σ 54,55).

### **2.1.2 Διαδικτυακές αναγνωστικές στρατηγικές (Online Reading Strategies)**

Καθώς τα κειμενικά είδη ψηφιοποιούνται, τίθεται ένα κεντρικό ερώτημα, αν μπορούν στο σύνολό τους, οι δεξιότητες, οι στρατηγικές και οι πρακτικές που έχουν επισημοποιηθεί και χρησιμοποιούνται επιτυχώς σε έντυπα κείμενα, να τροποποιηθούν για την χρήση τους σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Ή εάν η φύση αυτού του νέου μέσου απαιτεί μια δραματική επαναπροσδιόριση των δραστηριοτήτων και πρακτικών εγγραμματος με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό της αναγνωστικής επιτυχίας (Kymes, 2007, σ 4). Ορισμένοι ερευνητές όπως οι Leu, Kinzer, Corio και Cammack (2004), υποστηρίζουν ότι χάρη στις νέες τεχνολογίες και την πληροφόρηση που βρίσκεται σε παγκόσμιο επίπεδο, η φύση της ανάγνωσης, της παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και της επικοινωνίας μεταμορφώνεται ριζικά, και για αυτό τον λόγο χρειάζονται νέες εννοιολογήσεις τόσο του εγγραμματος όσο και των πρακτικών εγγραμματος. Σε αντίθεση ο Kymes (2007), μέσα από την έρευνά του διαπιστώνει ότι πολλές από τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές σε διαδικτυακό περιβάλλον είναι παρόμοιες με αυτές που χρησιμοποιούνται σε έντυπο κείμενο. Επιπρόσθετα όμως, οι μαθητές βίωσαν ένα εύρος διαφορετικών στρατηγικών καθώς διάβαζαν κείμενα στο διαδίκτυο, όπως για παράδειγμα να παρακολουθούν την σειρά τους στο διαδίκτυο με τον κέρσορα, κάνοντας συνδέσεις με άλλα κείμενα των μέσων ενημέρωσης και να αναζητούν στοιχεία που τους ενδιαφέρουν (Kymes, 2007, σ 117). Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν περισσότερες στρατηγικές καθώς διάβαζαν κείμενα στο διαδίκτυο, όμως η εξοικείωσή τους με το διαδίκτυο και η χρήση του διαδικτύου δεν έπαιξε σημαντικό ρόλο στην χρήση των στρατηγικών για την ανάγνωση διαδικτυακών κειμένων (Kymes, 2007, σ 119). Επομένως η επιρροή της αναγνωστικής κατανόησης δεν ήταν ιδιαίτερα σημαντική,



ενώ η χρήση αναγνωστικών στρατηγικών σε έντυπη μορφή κειμένου ή σε διαδικτυακή μορφή κειμένου δεν επηρεάστηκε από την γενικότερη ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Επιπλέον το πιο ενθαρρυντικό ίχνος της έρευνας ήταν οι στρατηγικές κριτικής ανάλυσης των κειμένων από τους μαθητές (Kymes, 2007, σ.σ 119,120). Σύμφωνα μάλιστα με την έρευνα των Jusoh και Abdullah (2015), τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε η συχνή χρήση των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές θεωρούν την διαδικτυακή ανάγνωση ως μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος, ενώ η χρήση υποστηρικτικών στρατηγικών δεν είναι ιδιαίτερα συνηθισμένες, και αυτό διότι είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες κατά την εφαρμογή τους (Jusoh & Abdullah, 2015, σ 78).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι έχει διεξαχθεί ένα περιορισμένο ποσοστό ερευνών που αφορούν την σχέση μεταξύ της χρήση στρατηγικών και την διαδικτυακή ανάγνωση σε μαθητές που μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα. Αυτό ίσως να γίνεται λόγω της έλλειψης κοινού στόχου, ενώ παράλληλα σε πολλές χώρες, όπως η Μαλαισία, η χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση είναι σχετικά καινούργια συγκριτικά με άλλες χώρες (Jusoh & Abdullah, 2015, σ 71-73).

## **2.2 Μεταβλητές που επηρεάζουν την χρήση στρατηγικών**

Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιλογή των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης, καθώς τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει η επιστημονική άποψη ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής συμμετέχει με ενεργητικό τρόπο σε αυτήν και ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διευκολυντή- συντονιστή της διαδικασίας. Επομένως έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή ως προς τις μεταβλητές που επηρεάζουν την επιλογή των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 33). Το μαθησιακό στυλ, το φύλο, η ηλικία, το γλωσσικό επίπεδο, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το διδακτικό στυλ, τα κίνητρα που προσφέρονται από τους εκπαιδευτικούς, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών αλλά και η προσωπικότητα του κάθε μαθητή είναι ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό και τον τρόπο χρήσης των στρατηγικών εκμάθησης (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 33).

Η χρήση κατάλληλων στρατηγικών εκμάθησης επιτρέπει στους μαθητές να έχουν ευθύνη για την ίδια τους την μάθηση, και επομένως ενισχύοντας την

μαθησιακή τους αυτονομία, την ανεξαρτησία τους και την αυτό-καθοδήγηση. Μάλιστα η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών θα βοηθήσει τους μαθητές στην μετέπειτα πορεία τους για μάθηση και στην αφομοίωση νέων πληροφοριών στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα, χωρίς απαραίτητα οι μαθητές να βρίσκονται σε σχολική αίθουσα (Oxford & Nyikos, 1986, σ 291). Σύμφωνα μάλιστα με την Oxford (1989), η οποία έχει μελετήσει τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιλογή στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης, θεωρεί ότι είναι, η γλώσσα που μαθαίνεται, η διάρκεια, ο βαθμός της ενημερότητας, η ηλικία, το φύλο, συναισθηματικές μεταβλητές όπως στάσεις, επίπεδο/ ένταση κινήτρων, στόχοι εκμάθησης γλωσσών, προσανατολισμός κινήτρων, χαρακτηριστικά προσωπικότητας και γενικός τύπος προσωπικότητας, μαθησιακό στυλ, ικανότητα, προσανατολισμός στην σταδιοδρομία, εθνική καταγωγή, μέθοδοι διδασκαλίας γλώσσας και απαιτήσεις εργασίας. Μάλιστα η έρευνα των Oxford και Nyikos (1989), επιβεβαιώνουν την επίδραση ή επιρροή των παραπάνω παραγόντων ως προ την επιλογή των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης από φοιτητές πανεπιστημίου. Παράλληλα προτείνουν την δοκιμή καινούργιων, δημιουργικών και επικοινωνιακά προσανατολισμένων στρατηγικών, όπου οι μαθητές θα πρέπει να παροτρυνθούν, να πειραματιστούν με μια μεγάλη ποικιλία στρατηγικών και να τις εφαρμόσουν σε δημιουργικές, επικοινωνιακές ως προς την μάθηση δραστηριότητες (Oxford & Nyikos, 1989, σ 297).

### **2.2.1 Στρατηγικές και γλωσσικό επίπεδο**

Για την σχέση μεταξύ της χρήσης των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης και της γλωσσικής επάρκειας / γλωσσικού επιπέδου έχει γίνει μια σημαντική ερευνητική δουλειά τα τελευταία χρόνια. Αρκετές μελέτες έχουν καταδείξει, ενώ αρκετοί ερευνητές συμφωνούν ως προς αυτό, ότι οι ικανότεροι μαθητές χρησιμοποιούν μεγαλύτερο εύρος και μεγαλύτερη ποικιλία στρατηγικών ( Γρίβα & Κώφου, 2020·Rubin, 1975·Green & Oxford, 1995· Khaldieh, 2000· Wharton, 2000). Σύμφωνα μάλιστα με νεότερη έρευνα των Ali και Paramasivam (2016), τεκμηριώνεται η δυναμική σχέση μεταξύ των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης και την γλωσσική επάρκεια ή το γλωσσικό επίπεδο του ατόμου. Η έρευνα αυτή, τεκμηριώνει την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία αναφέρει ότι όσο πιο υψηλό γλωσσικό επίπεδο κατείχαν οι μαθητές τόσο μεγαλύτερος ήταν ο αριθμός των στρατηγικών που εφαρμόζαν. Το πιο εντυπωσιακό αποτέλεσμα που προέκυψε από τα δεδομένα ήταν

ότι το επίπεδο επάρκειας επηρέασε σημαντικά τη συνολική στρατηγική χρήση (Ali & Paramasivam, 2016, σ 146). Παρόλα αυτά υπάρχουν ενδείξεις από αποτελέσματα ερευνών όπου αναφέρουν ότι αυτή η σχέση είναι πιο περίπλοκη από μια απλή γραμμική αντιστοιχία μεταξύ της ανάπτυξης της επάρκειας και της χρήσης στρατηγικών, ενώ παράλληλα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τον *τύπο* της εκάστοτε στρατηγικής που χρησιμοποιείται (Magogwe & Oliver, 2007, σ 340). Σύμφωνα μάλιστα με την έρευνα των Vann και Abraham (1990), μέσα από την μελέτη τους, διαπίστωσαν ότι ακόμα και οι αδύναμοι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές και μάλιστα ενέχει να έχουν το ίδιο ρεπερτόριο στρατηγικών με τους άριστους μαθητές, όμως σε αυτό που υστερούν οι αδύναμοι μαθητές από τους δυνατούς μαθητές είναι η αδυναμία των μαθητών αυτών να εφαρμόσουν στρατηγικές, οι οποίες είναι *κατάλληλες* ως προς το πρόβλημα που τους δίνεται. Με άλλα λόγια, διαφάνηκε πως οι λιγότερο ικανοί μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές με έναν τυχαίο, ασύνδετο και ανεξέλεγκτο τρόπο, ενώ οι πιο ικανοί μαθητές κάνουν προσεκτική *ενορχήστρωση* στρατηγικών, και τις χρησιμοποιούν με συγκεκριμένο στόχο και με συστηματικό τρόπο σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 34). Σημαντικό ρόλο για την ενορχήστρωση στρατηγικών αλλά και την χρήση των στρατηγικών για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, καθώς και την χρήση αυτών των στρατηγικών με συστηματικό τρόπο σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, παίζει η μεταγνωστική ικανότητα, η οποία παρέχει την δυνατότητα στο άτομο να προσαρμόζει την κατάλληλη στρατηγική στη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 34). Σύμφωνα μάλιστα με την σχετικά πρόσφατη έρευνα της Kallay (2012), αναφέρει επιγραμματικά «... Η ικανότητα να επανεξετάζει κανείς νοερά την κατανόηση του μελετημένου κειμένου, καθώς και να παρακολουθεί συνεχώς την ποσότητα του αποκτηθέντος υλικού αποτελούν σημαντικούς συντελεστές της ακαδημαϊκής επιτυχίας.».

### **2.2.2 Στρατηγικές, φύλο και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον**

Κάποιες έρευνες αναδεικνύουν τη συσχέτιση μεταξύ φύλου και τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης/ κατάκτησης. Σύμφωνα με τους Božinović και Sindik (2010), διερεύνησαν τις διαφορές των φύλων ως προς την χρήση στρατηγικών. Διαπίστωσαν ότι υπάρχει διαφορά ως προς την συχνότητα χρήσης στρατηγικών. Παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν όλες τις στρατηγικές πολύ πιο συχνά από τους άντρες, με εξαίρεση όμως των κοινωνικών στρατηγικών. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε μειωμένη

χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, κάτι που δείχνει την αναγκαιότητα ανάπτυξης ενημερότητας των συγκεκριμένων στρατηγικών (Božinović & Sindik, 2010, σ 17). Κάποιες άλλες μελέτες που εξέτασαν τις διαφορές στη χρήση των στρατηγικών ανάμεσα σε αγόρια και σε κορίτσια δεν προέκυψαν τόσο σαφή συμπεράσματα (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 35). Σύμφωνα μάλιστα με την έρευνα των Mahmud και Nur (2018), διαπίστωσαν ότι ανάλογα με το φύλο εφάρμοζαν διαφορετικές στρατηγικές, επιπλέον εξέφραζαν με διαφορετικό τρόπο απόψεις, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, καθώς και στην στάση επικοινωνίας (ενεργητική ή παθητική). Παρόλα αυτά υπάρχουν έρευνες, οι οποίες φανερώνουν ότι η επίδραση του φύλου ως προς τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης/ κατάκτησης δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική (Ranjan & Philominraj, 2020, σ 602). Η χρήση όμως των στρατηγικών ανάμεσα στα δύο φύλα δεν αποδίδεται μόνο σε βιολογικούς αλλά και σε κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες (Gao, 2005· Göker, 2012· Γρίβα & Κώφου, 2020· Donato & McCormick 2015). Είναι γνωστό εξάλλου ότι η γλώσσα «διαμεσολαβείται» πολιτισμικά και εξαρτάται από το κοινωνικό- πολιτισμικό περιβάλλον, η χρήση επομένως των στρατηγικών εκμάθησης από τους μαθητές θα μπορούσε να διαφέρει ανάλογα με το περιβάλλον. Οι πολιτισμικές αξίες των μαθητών μπορεί να έχουν ισχυρή επιρροή στην επιλογή και την αποδοχή των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 35). Παραδειγματική θα μπορούσε να τεθεί η έρευνα που διεκπεραίωσε ο Rao (2006), ο οποίος διερεύνησε τη χρήση στρατηγικών από κινέζους μαθητές σε τρία επίπεδα, την συνολική χρήση στρατηγικών, τη χρήση κατηγοριών στρατηγικών και την χρήση μεμονωμένων στρατηγικών, με εμφανή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπου φάνηκε να σχετίζονται με τις Κινέζικες αξίες και την Κινέζικη εκπαίδευση, στην χρήση στρατηγικών εκμάθησης.

### **2.2.3 Στρατηγικές και περιβάλλον μάθησης**

Το περιβάλλον μάθησης ή μαθησιακό περιβάλλον είναι ο γενικός όρος που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε ένα περιβάλλον που βιώνεται ή γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με έρευνες έχουν εντοπιστεί δύο τύποι μαθησιακών περιβαλλόντων, αυτά είναι το πλαίσιο της τάξης και το σχολικό πλαίσιο. Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι αυτοί οι δύο τύποι περιβαλλόντων μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα και την ποσότητα της μάθησης των μαθητών και την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων και των αποτελεσμάτων (Cayublt, 2022, σ 582). Η περιβαλλοντική διάρθρωση είναι η

πρωτοβουλία των μαθητών να επιλέξουν ή να βρουν ένα μέρος για να μάθουν αλλά και να χρησιμοποιήσουν μέσα (όπως υπολογιστές), που θα υποστηρίξουν την διδασκαλία, ιδιαίτερα απαιτητικό ήταν κατά την διάρκεια της πανδημίας (Redjeki & Hapsari, 2022, σ 85).

Το μαθησιακό περιβάλλον δεν έχει μόνο θετική επιρροή στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αλλά έχει και επιρροή σε μια σειρά άλλων επιθυμητών αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Επιπλέον μπορεί να επηρεάσει την κοινωνικο-συναισθηματική υγεία, την δημιουργικότητα καθώς και την κριτική σκέψη, η οποία είναι πολύτιμη για την ζωή των μαθητών ως ενήλικες (Cayublt, 2022, σ 582). Είναι γνωστό ότι ένα θετικό σχολικό μαθησιακό περιβάλλον είναι απαραίτητο για την διασφάλιση της επιτυχίας των μαθητών, αλλά μπορεί επίσης να αποτελέσει ένα εμπόδιο στην μάθηση, επηρεάζοντας την απόδοση και τα κίνητρα των μαθητών, εφόσον ειδικά γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές ως απειλητικό (Cayublt, 2022, σ 582). Σύμφωνα μάλιστα με την έρευνα του Cayublt (2022), διαπιστώνεται ότι το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να υπάρξει σημαντικός παράγοντας στην επιλογή στρατηγικών εκμάθησης για τους φοιτητές κολλεγίου. Εφόσον δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό ένα περιβάλλον μάθησης που δίνει ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη, την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, ένα περιβάλλον το οποίο “αγκαλιάζει” την καινοτομία και την εξατομίκευση, ένα περιβάλλον προσανατολισμένο στα καθήκοντα και στην συνοχή των μαθητών, τότε θα υπάρξει η ανάπτυξη ακαδημαϊκών κινήτρων, ανάπτυξη στρατηγικών εκμάθησης αλλά και την κινητοποίηση των μαθητών στην μάθηση (Cayublt, 2022, σ 595).

#### **2.2.4 Στρατηγικές και στυλ μάθησης**

Το στυλ μάθησης και οι στρατηγικές εκμάθησης γλωσσών καθίσταται από τους βασικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στον καθορισμό του *πώς* και *πόσο καλά* οι μαθητές θα μαθαίνουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Τα στυλ μάθησης είναι οι *γενικές προσεγγίσεις* – για παράδειγμα, το σφαιρικό ή το αναλυτικό, το οπτικό ή το ακουστικό στυλ μάθησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας ή για την εκμάθηση οποιουδήποτε άλλου θέματος, είναι τα γενικά χαρακτηριστικά ή *πρότυπα* που δίνουν κατεύθυνση στη μαθησιακή συμπεριφορά (Oxford, 2003, σ 2). Όταν ένα άτομο μαθαίνει χρησιμοποιεί μαθησιακά στυλ τα οποία είναι αποκλειστικά δικά του, όμως γίνονται προσαρμογές ανά διαστήματα ανάλογα και με την *φύση* της δραστηριότητας και το *στυλ διδασκαλίας* που

εφαρμόζεται. Καθίσταται σημαντικό λοιπόν οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο να εντοπίζουν τα μαθησιακά στυλ, αλλά και να κατανοούν τα μαθησιακά στυλ που εντοπίζονται στην τάξης, καθώς αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζουν το ένα μεταξύ το άλλο με άπειρους τρόπους (Cornett, 1983, σ 9). Επιπλέον, η ίδια μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να είναι σε κάποιον αρεστή και αποδοτική ενώ σε κάποιον άλλον όχι, ορισμένοι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την οπτική παρουσίαση του διδακτικού – μαθησιακού υλικού, κάποιιοι άλλοι προτιμούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες βήμα – βήμα, δηλαδή τμηματικά, ενώ άλλοι προσεγγίζουν τις πληροφορίες συνολικά (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 37). Σύμφωνα μάλιστα με την έρευνα των Ihsan και Diem (1997), αναφέρουν και υπογραμμίζουν ότι το μαθησιακό στυλ, το φύλο και η ηλικία συσχετίζονται με τις στρατηγικές εκμάθησης γλωσσών, αλλά όχι ένα προς ένα, διότι κανένας μαθητής δεν χρησιμοποιεί όλα τα μαθησιακά στυλ ή τις στρατηγικές εκμάθησης γλωσσών, αλλά αντίθετα κάνουν επιλογές που ταιριάζουν στις δικές τους ανάγκες. Κατά κύριο λόγο τα στυλ μάθησης σχετίζονται με το πώς οι μαθητές προτιμούν να μαθαίνουν και όχι με το τι μαθαίνουν, ενώ κανένα στυλ μάθησης δεν είναι καλύτερο από ένα άλλο στυλ μάθησης, καθώς τα διαφορετικά στυλ μάθησης μπορούν να *συμπληρώνουν* αντί να *ανταγωνίζονται* το ένα το άλλο (Al-Hebaishi, 2012, σ 511). Είναι αρκετά σημαντικό επίσης, που είναι και αρκετά βοηθητικό στους μαθητές, είναι να τους επιτραπεί να γνωρίζουν τις δικές τους προτιμήσεις ως προς τα μαθησιακά στυλ, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνονται να αναπτύξουν λιγότερο προτιμώμενα στυλ μάθησης που μπορεί να ταιριάζουν σε διαφορετικές μαθησιακές δραστηριότητες (Al-Hebaishi, 2012, σ 512). Με λίγα λόγια τα μαθησιακά στυλ *καθορίζονται* με τον τρόπο που οι μαθητές *εσωτερικεύουν* το περιβάλλον τους. Αυτή η διαδικασία εσωτερίκευσης δεν είναι αυστηρά γνωστική αλλά είναι *μαρκαρισμένη* και από φυσικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 37).

Οι στρατηγικές εκμάθησης χαρακτηρίζονται ως συγκεκριμένες ενέργειες, συμπεριφορές, βήματα ή τεχνικές, όπως είναι η αναζήτηση συνομιλητών ή ενθάρρυνση του ατόμου για την αντιμετώπιση δυσκολιών που εμφανίζονται κατά την διάρκεια της μάθησης (Oxford, 2013, σ 2). Όταν ο αναγνώστης συνειδητά επιλέγει στρατηγικές, όπου ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ και στην δραστηριότητα που δίνεται για την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, αυτές οι στρατηγικές μπορούν να φανούν χρήσιμα εργαλεία για μια ενεργή, συνειδητή και σκόπιμη αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Oxford, 2013, σ 2).

Σύμφωνα με την έρευνα της Cheng (2019), μεταξύ άλλων διαπιστώνεται μια θετική σχέση ανάμεσα στο μαθησιακό στυλ των κάθε μαθητών και τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Balci (2017), επίσης επιβεβαιώνουν την ύπαρξης θετικής σχέσης ανάμεσα στα μαθησιακά στυλ και στις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης ενώ τα δεδομένα της έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Al-Hebaisi, 2012·Beghban,2012·Ehrman & Oxford, 1990·Sahragard,Khajavi & Abbasian, 2016·Shi, 2011·Tsai, 2012).

Οι Feng, Iriatre και Valencia (2019), τονίζουν στην έρευνά τους την ανάγκη των μαθητών να *δυναμώσουν* την αίσθηση του στυλ και της στρατηγικής, να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά του δικού τους στυλ μάθησης και να επιλέγουν κατάλληλες στρατηγικές μάθησης για την επίτευξη διαφορετικών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Με λίγα λόγια μπορεί να αναφερθεί ότι με την κατανόηση των στυλ μάθησης των μαθητών και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν μπορούν να αποτελέσουν βάση για την δημιουργία παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, όπου θα πρέπει να εμπεριέχουν την δυναμική και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αλλά και τον αναστοχασμό των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει λοιπόν, να προσφέρουν κίνητρα στους μαθητές για να κατανοήσουν οι ίδιοι τα μαθησιακά τους στυλ, καθώς και την χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την δημιουργία αυτονομίας, το οποίο είναι και βασικό συστατικό για την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας (Feng et all, 2019, σ 10).

### **2.3 Τυπολογία και Ταξινομίες Στρατηγικών**

Αρχικά οι στρατηγικές διακρίθηκαν ανάμεσα σε αυτές που επηρεάζουν άμεσα μια μαθησιακή διαδικασία και σε αυτές που επιδρούν στην μάθηση με έμμεσο τρόπο. Στην πορεία όμως έγιναν περαιτέρω διαχωρισμοί από διάφορους ερευνητές σε γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές ( Γρίβα & Κώφου, 2020, σ.σ 38,39).

#### **2.3.1 Γνωστικές στρατηγικές**

Οι γνωστικές στρατηγικές εμπλέκουν τις νοητικές ικανότητες του αναγνώστη στην διαδικασία της ανάγνωσης. Στην διαδικασία της κωδικοποίησης ενός κειμένου, ο αναγνώστης σχολιάζει το κείμενο κατά την ανάγνωση και με αυτόν τον τρόπο παρακολουθεί την κατανόησή του/της λογικά και διαδοχικά (Farid, Ishtiaq, Hussain, 2020, σ 81). Οι γνωστικές στρατηγικές είναι βήματα ή λειτουργίες που

χρησιμοποιούνται στη μάθηση ή στην επίλυση ενός προβλήματος που απαιτούν άμεση ανάλυση, μετασχηματισμό και σύνθεση. Είναι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής, ώστε να διαχειριστεί και να ελέγξει ο μαθητής το υλικό της μάθησης ( Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 38).

Οι Chen και Singer (1994), προτείνουν μάλιστα μια κατηγοριοποίηση των γνωστικών στρατηγικών με απώτερο σκοπό την ερμηνεία της ερευνητικής βιβλιογραφίας, τον σχεδιασμό αλλά και την υποβοήθηση μελλοντικών μελετών σε συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς. Οι Chen και Singer (1994), χώρισαν τις στρατηγικές με βάση τέσσερα κριτήρια: (a) την πηγή (εξωτερικά επιβαλλόμενη ή αυτοδημιουργούμενη), (b) τον προσανατολισμό (αναφορά σε έργο ή σε πρόσωπο), (c) σκοπός ( για μάθηση ή για επίδοση), (d) πεδίο εφαρμογής (εξειδίκευση ή γενικότητα του έργου).

### **2.3.2 Μεταγνωστικές στρατηγικές**

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν προσελκύσει την προσοχή πολλών ερευνητών λόγω του κριτικού ρόλου που παίζουν στην κατανόηση. Αυτού του είδους οι στρατηγικές επικεντρώνονται στην αυτό-διαχείριση της ανάγνωσης (Farid et all, 2020, σ 82). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές εμπεριέχουν την επίγνωση του τρόπου σκέψης κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων έργων και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας ( Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 38). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι διαδοχικές διαδικασίες που χρησιμοποιεί κάποιος για να ελέγχει τις γνωστικές δραστηριότητες και να διασφαλίζει ότι έχει επιτευχθεί ένας γνωστικός στόχος. Αυτές οι διαδικασίες βοηθούν στην αυτορρύθμιση και την εποπτεία της μάθησης, ενώ βοηθούν επίσης στον προγραμματισμό και στην παρακολούθηση των γνωστικών δραστηριοτήτων, καθώς και στον έλεγχο των αποτελεσμάτων αυτών ( Livingston, 2003, σ 3). Η μεταγνώση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν επίγνωση και έχουν τον έλεγχο στην μαθησιακή τους διαδικασία. Σχετίζεται με την γνώση κάποιου, η οποία είναι η διαδικασία της γνωστικής και τα προϊόντα αυτής της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, είναι ένας από τους γνωστικούς τύπους και είναι μια διαδικασία σκέψης που ανήκει στην ανώτερη τάξη και περιλαμβάνει την ενεργό ρύθμιση πάνω στην γνωστική διαδικασία ( Bria, CM, Mbato, 2019, σ.σ 182,183). Οι Schraw και Moshman (1995), αναφέρουν ότι η μεταγνώση περιλαμβάνει δύο πτυχές, την *γνωστική γνώση* ή *γνώση της νόησης* και την *γνωστική ρύθμιση*. Η Livingston



(2003), κατονομάζει τις δύο πτυχές της μεταγνώσης ως *μεταγνωστική γνώση* και *μεταγνωστική ρύθμιση*.

Η γνώση της νόησης αναφέρεται σε ό,τι ακριβώς γνωρίζουν τα άτομα για την δική τους νόηση ή για την νόηση γενικά. Συνήθως περιλαμβάνει τρία διαφορετικά είδη μεταγνωστικής επίγνωσης, την δηλωτική, την διαδικαστική και την υπό όρους γνώση. Η δηλωτική γνώση περιλαμβάνει την γνώση που έχει κάποιος για τον εαυτό του ως αναγνώστη και των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοσή του (Schraw & Moshman, 1995, σ 352). Η διαδικαστική γνώση αναφέρεται στην γνώση που έχει κάποιος σχετικά με την εκτέλεση διαδικαστικών δεξιοτήτων. Τα άτομα με υψηλό βαθμό διαδικαστικής γνώσης, έρευνες έχουν δείξει, ότι μπορούν να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες πιο αυτόματα, και είναι πιο πιθανό να διαδέχονται αποτελεσματικά τις στρατηγικές καθώς και να χρησιμοποιούν με ποιοτικό τρόπο διαφορετικές στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων (Schraw & Moshman, 1995, σ 353). Τέλος, η υπό όρους γνώση, αναφέρεται στην γνώση που πρέπει να έχει το άτομο ανάλογα με το πότε και το γιατί να εφαρμόζει μια ποικιλία γνωστικών δράσεων (Schraw & Moshman, 1995, σ 353).

Όσο αφορά την γνωστική ρύθμιση, αναφέρεται στις μεταγνωστικές δραστηριότητες που βοηθούν να ελέγξει την σκέψη του ατόμου ή την μάθηση. Παρόλο που ένα πλήθος δεξιοτήτων έχουν καταγραφεί στην βιβλιογραφία, υπάρχουν τρεις απαραίτητες δεξιότητες που περιλαμβάνονται πάντοτε: Ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση (Schraw & Moshman, 1995, σ 354). Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών και την κατανομή των πόρων που επηρεάζουν την απόδοση. Η παρακολούθηση αναφέρεται στην επίγνωση της κατανόησης και της εκτέλεσης της εργασίας. Τέλος, η αξιολόγηση αναφέρεται στην εκτίμηση των προϊόντων και των ρυθμιστικών διαδικασιών της μάθησης ενός ατόμου (Schraw & Moshman, 1995, σ 355).

#### **2.3.4 Γνωστικές ή Μεταγνωστικές στρατηγικές;**

Η μεταγνώση αναφέρεται στην “σκέψη πάνω στην σκέψη” και εμπεριέχει την παρακολούθηση της επίτευξης του γνωστικού στόχου. Αυτό θα μπορούσε να τεθεί και σαν κριτήριο για την οριοθέτηση του τι είναι μεταγνωστικό. Οι γνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται έτσι ώστε να βοηθήσουν ένα άτομο να επιτεύξει ένα συγκεκριμένο στόχο (π.χ την κατανόηση ενός κειμένου), καθώς οι μεταγνωστικές

στρατηγικές χρησιμοποιούνται έτσι ώστε να διαβεβαιώσουν εάν όντως αυτός ο στόχος έχει επιτευχθεί (π.χ συμπληρώνω ένα κουίζ ή κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να αξιολογήσω κατά πόσο κατάλαβα το κείμενο) (Livingston, 2003, σ 3). Οι μεταγνωστικές εμπειρίες συνήθως εμφανίζονται ή ακολουθούνται από τις γνωστικές δραστηριότητες. Παρόλα αυτά μπορούμε να πούμε ότι οι μεταγνωστικές και οι γνωστικές στρατηγικές μπορεί να επικαλύπτονται σε ορισμένες περιπτώσεις. Για παράδειγμα ένα άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει μια *αναστοχαστική στρατηγική (self-questioning strategy)* κατά την ανάγνωση ως μέσο απόκτησης γνώσεων (γνωστικό), ή ως μέσο παρακολούθησης του τι έχει διαβάσει (μεταγνωστικό) (Livingston, 2003, σ 4). Οι Azmuddin, Nor και Hamat (2017), υποστηρίζουν ότι οι γνωστικές στρατηγικές αποτελούνται από αυτές που χρησιμοποιούνται στην bottom – up προσέγγιση (επεξεργασία από κάτω προς τα πάνω) όπως είναι η αναγνώριση λέξεων, και από αυτές που χρησιμοποιούνται στην top-down προσέγγιση (επεξεργασία από πάνω προς τα κάτω) όπως είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Με λίγα λόγια οι γνωστικές στρατηγικές είναι λειτουργίες που εκτελούνται στο υλικό που πρόκειται να γίνει γνωστό στον αναγνώστη, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται στην γνώση των γνωστικών διαδικασιών για τη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Saks & Leijen, 2018, σ 3). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι εκείνες που χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, κατά την οποία οι μαθητές θέτουν αναγνωστικούς στόχους και έχουν επίγνωση της αναγνωστικής διαδικασίας που οι ίδιοι πραγματοποιούν. Η μεταγνώση καθίσταται ως μια ικανότητα που ενθαρρύνει την κριτική σκέψη καθώς οι μαθητές διαχειρίζονται, ελέγχουν και κατανοούν αυτό που διαβάζουν (Azmuddin et al, 2017, σ 20).

Στην έρευνα που έκαναν οι Saks και Leijen (2018), επιβεβαιώνεται η άμεση επίδραση των γνωστικών στρατηγικών στα αποτελέσματα των εξετάσεων. Ενώ η επίδραση των μεταγνωστικών στρατηγικών ήταν έμμεση.

### **2.3.5 Κοινωνικές στρατηγικές**

Οι κοινωνικές στρατηγικές έχουν αναλυθεί και μελετηθεί από έναν σημαντικό αριθμό ερευνητών μεταξύ των οποίων, Brown (1994), Chesterfield & Chesterfield (1985), O' Malley & Chamot (1990), Oxford (1990), Tarone (1981), Thompson & Rubin (1982) και Wenden & Rubin (1987). Με βάση την λογική, αυτή η λίστα των ειδικών αποδεικνύει και την σημαντικότητα όσο αφορά την εφαρμογή των

κοινωνικών στρατηγικών στην διαδικασία της μάθησης μιας γλώσσας. Αυτού του είδους στρατηγικές έχουν εφαρμοστεί τόσο σε δεύτερες ή ξένες γλώσσες (L2) όσο και σε μητρικές γλώσσες (FL) ( Etxebarria, Garay, Romero, 2012, σ 273). Η ανάδυση και η σημαντικότητα της τεχνολογικής εξέλιξης καθώς η αλλαγή στάσης απέναντι στην μάθηση και στην εκπαίδευση, όπου ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο, ως πρωταγωνιστής στην διαδικασίας της εκπαίδευσης – μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία- εκμάθηση μιας γλώσσας θα πραγματοποιείται σε ένα συνεργατικό πλαίσιο στο οποίο η έννοια της συλλογικής νοημοσύνης γίνεται η βάση της συνεργασίας (Etxebarria et all., 2012, σ 273). Επιπλέον πρέπει να επισημανθεί ότι η έννοια της στρατηγικής που εφαρμόζεται στην ηλεκτρονική μάθηση συνάδει με τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας και με την εποικοδομητική προοπτική της γνώσης και της μάθησης , η οποία τονίζει τη σημασία των διαδικαστικών στοιχείων στη διαδικασία κατασκευής της γνώσης (Etxebarria et all., 2012, σ 273).

Για αυτόν τον λόγο καθίσταται σαφές ότι οι κοινωνικές στρατηγικές αποτελούν την βάση για τις δραστηριότητες εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας καθώς προάγουν την *παρακινητικότητα* των μαθητών. Πολλές φορές οι μαθητές χρησιμοποιούν τέτοιες στρατηγικές ακούσια, δεδομένου ότι αναφερόμαστε έτσι και αλλιώς σε άτομα, διότι ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον, με προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις, οι οποίες με τον έναν ή τον άλλον τρόπο διαμοιράζονται και στα υπόλοιπα άτομα (Etxebarria et all., 2012, σ 273). Σύμφωνα με την εντυπωσιακή έρευνα που διεξήχθη από τους Etxcebarria,, Garay και Romero (2012), χαρακτηριστικά δήλωσαν « Εάν οι κοινωνικές στρατηγικές αναφέρονται σε εκείνες τις κοινωνικές πράξεις που πραγματοποιεί ο μαθητής για να μπορέσει να κατανοήσει και να μελετήσει καλύτερα μια δεύτερη γλώσσα, το Moodle (η πλατφόρμα Moodle) γίνεται το όχημα που μπορεί να μετατρέψει αυτές τις κοινωνικές πράξεις σε μια πιο ρεαλιστική και αληθοφανή μέθοδο, δεδομένου ότι ανοίγει απλούς διαύλους από τεχνική άποψη για την ανάπτυξη τέτοιων στρατηγικών,...».

### **2.3.6 Συναισθηματικές στρατηγικές**

Οι συναισθηματικές στρατηγικές αποτελούν τις στρατηγικές που με την χρήση τους επιτυγχάνουν τον έλεγχο των συναισθημάτων κατά την διάρκεια της μάθησης, όπως ο περιορισμός του άγχους και διαμορφώνουν ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης ( Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 39). Η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι μια πολύ-επίπεδη δραστηριότητα και εμπεριέχει στοιχεία όπως λέξεις, συντακτικό,

προφορά και κουλτούρα, αυτό αποδεικνύει το γεγονός ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πέρα της μητρικής δεν είναι εύκολη υπόθεση, ενώ απαιτεί από τον μαθητή να αφομοιώσει όλα αυτά τα στοιχεία την ίδια στιγμή (Ghali & Frasson, 2010, σ 1).

Τα τελευταία χρόνια μάλιστα έχουν γίνει έρευνες που έχουν αποδείξει ότι οι θετικές και αρνητικές διαθέσεις μπορούν να προκαλέσουν μάθηση εξαρτώμενη από την κατάσταση και ανάκληση σύμφωνα με την κατάσταση και με παρόμοιο τρόπο και σε άλλες καταστάσεις (Pekrun, 2018, σ 362). Το υλικό μάλιστα απομνημονεύεται καλύτερα αν το ίδιο συναίσθημα είναι παρόν κατά την ανάκτησή του. Σε θεωρητικό πάντα επίπεδο, η συνδυασμένη αποθήκευση μαθησιακού υλικού και πληροφοριών πλαισίου στα δίκτυα μνήμης και η εξάπλωση της ενεργοποίησης σε τμήματα δικτύου που σχετίζονται με το συναίσθημα έχουν επικαλεστεί για να εξηγήσουν αυτές τις επιδράσεις, παρόλα αυτά δεν έχει υπάρξει μέχρι στιγμής συστηματική έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα (Pekrun, 2018, σ 362).

Επομένως η παροχή κάποια βοήθειας σε αυτή την κατάσταση θα διευκόλυνε το έργο της μάθησης αλλά και την αποτελεσματική απόκτηση της γλώσσας. Πρόσφατες έρευνες στο επιστημονικό πεδίο της νευροεπιστήμης κατέδειξαν ότι τα συναισθήματα σχετίζονται ευρέως με ποικίλες γνωστικές διαδικασίες όπως η προσοχή, η μνήμη, η αντίληψη και η λήψη αποφάσεων, επομένως αυτό σημαίνει ότι τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν την διαδικασία μάθησης (Ghali & Frasson, 2010, σ 1). Το πείραμα των Ghali και Frasson (2010), απέδειξε ότι με την χρήση συναισθηματικών στρατηγικών, είτε θετικών είτε αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να προωθήσει την διαδικασία και, πιο συγκεκριμένα όσο αφορά το πείραμα, την εκμάθηση λεξιλογίου.

Παρόλα αυτά κατά καιρούς εμφανίζονται διαφοροποιήσεις ως προς την ονομασία των στρατηγικών και την κατηγοριοποίησή τους, για αυτό και παρακάτω γίνεται μια σύντομη περιγραφή ορισμένων ταξινομιών από σημαντικούς ερευνητές (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 39).

#### **2.4 Ταξινόμια κατά Rubin (1987)**

Η Rubin (1987), πρωτοστάτησε σε μεγάλο μέρος της εργασίας στον τομέα των στρατηγικών, κάνει τη διάκριση μεταξύ των στρατηγικών που συμβάλλουν άμεσα

στη μάθηση (γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές) και εκείνων που συμβάλλουν έμμεσα στη μάθηση (επικοινωνιακές και κοινωνικές στρατηγικές) (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 39). (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1.** Κατηγοριοποίηση των στρατηγικών με βάση την ταξινόμια της Rubin (1987).

<b>Ταξινόμια Rubin (1987)</b>	
<b>Άμεσες στρατηγικές- στρατηγικές μάθησης</b>	<p>Γνωστικές στρατηγικές</p> <p>Αναφέρονται στα βήματα ή τις λειτουργίες που χρησιμοποιούνται στη μάθηση ή στην επίλυση προβλημάτων που απαιτούν άμεση ανάλυση, μετασχηματισμό ή σύνθεση του μαθησιακού υλικού.</p> <p>Προτείνονται οι παρακάτω έξι γνωστικές στρατηγικές , οι οποίες συμβάλλουν άμεσα στην γλωσσική κατάκτηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διευκρίνιση/ επαλήθευση</li> <li>• Εικασία/ Εξαγωγή συμπερασμάτων</li> <li>• Επαγωγικός συλλογισμός</li> <li>• Εξάσκηση</li> <li>• Απομνημόνευση</li> <li>• Παρακολούθηση</li> </ul>
	<p>Μεταγνωστικές στρατηγικές</p> <p>Είναι οι στρατηγικές αυτές που χρησιμοποιούνται για την εποπτεία, τη ρύθμιση ή τον αυτοέλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Περιλαμβάνουν τις παρακάτω:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχεδιασμός/ Προγραμματισμός</li> <li>• Επισήμανση προτεραιότητας</li> <li>• Καθορισμός στόχων</li> <li>• Αυτοδιαχείριση/ αυτορρύθμιση</li> </ul>
<b>Έμμεσες στρατηγικές</b>	<p>Στρατηγικές επικοινωνίας</p> <p>Σχετίζονται λιγότερο με την μαθησιακή διαδικασία, καθώς εστιάζουν περισσότερο στην διαδικασία συμμετοχής σε μια συζήτηση και στην κατανόηση ή στην αποσαφήνιση της πρόθεσης ή του σκοπού του ομιλητή.</p>

	Χρησιμοποιούνται από ομιλητές όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία λόγω της περιορισμένης γλωσσικής ικανότητας ή όταν θα πρέπει να διαχειριστούν παρεξηγήσεις/ παρερμηνείες κατά την επικοινωνία.
	Κοινωνικές στρατηγικές Οι κοινωνικές στρατηγικές είναι εκείνες οι στρατηγικές που παρέχουν έκθεση στην γλώσσα- στόχο, συμβάλλουν έμμεσα στην μάθηση, δεδομένου ότι δεν συμβάλλουν άμεσα στην απόκτηση, αποθήκευση, ανάκτηση και χρήση της γλώσσας.

Πηγή: Γρίβα, Ε., Κώφου, Ι.(2020). Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη

## 2.5 Ταξινόμια κατά Ο' Malley και Chamot (1990)

Οι Ο'Malley και Chamot (1990) ταξινόμησαν τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης σε τρεις κατηγορίες.

- Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν στις διαδικασίες για τη διαχείριση της γνώσης και τη μεταφορά της σε νέα πλαίσια. Περιορίζονται περισσότερο σε συγκεκριμένα μαθησιακά καθήκοντα / δραστηριότητες και περιλαμβάνουν πιο άμεσο χειρισμό του μαθησιακού υλικού(Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 40).
- Οι μεταγνωστικές στρατηγικές σχετίζονται με τον έλεγχο της μάθησης μέσω του σχεδιασμού, την παρακολούθηση της μάθησης και την αξιολόγηση των γνωστικών διαδικασιών. Γίνεται φανερό ότι οι γνωστικές και μεταγνωστικές κατηγορίες αντιστοιχούν περίπου στις έμμεσες και άμεσες στρατηγικές της Rubin(Γρίβα & Κώφου, 2020, σ.σ 40,41).
- Όσον αφορά τις κοινωνικές στρατηγικές, μπορεί να δηλωθεί ότι σχετίζονται με την δραστηριότητα της κοινωνικής διαμεσολάβησης και τη συναλλαγή / επικοινωνία και συνεργασία με άλλους(Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 41). (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2.** Κατηγοριοποίηση των στρατηγικών με βάση την ταξινόμια των Ο' Malleyh & Chamot (1990).

### Ταξινόμια Ο' Malley & Chamot 1990

#### Γνωστικές στρατηγικές

Οι γνωστικές στρατηγικές περιορίζονται περισσότερο σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες και περιλαμβάνουν πιο άμεσο χειρισμό του μαθησιακού υλικού.

Σημαντικές γνωστικές στρατηγικές είναι:

- Επανάληψη
- Χρήση πόρων
- Μετάφραση
- Ομαδοποίηση
- Λήψη σημειώσεων
- Ανασυνδυασμός
- Εικόνες
- Ακουστική αναπαράσταση
- Λέξεις- κλειδιά
- Χρήση πλαισίου
- Επεξεργασία πληροφοριών
- Μεταφορά πληροφοριών
- Εξαγωγή συμπερασμάτων

#### Μεταγνωστικές στρατηγικές

Η μεταγνώση είναι ένας όρος που εκφράζει εκτελεστική λειτουργία, είναι οι στρατηγικές που απαιτούν σχεδιασμό για τη μάθηση, τον αναστοχασμό ή την σκέψη πάνω στην μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα, την παρακολούθηση της παραγωγής ή κατανόησης λόγου, και την αξιολόγηση της μάθησης μετά την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Σημαντικές μεταγνωστικές στρατηγικές είναι:

- Εκ των προτέρων ανάγνωση
- Κατευθυνόμενη προσοχή
- Επιλεκτική προσοχή
- Αυτοδιαχείριση

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Λειτουργικός σχεδιασμός</li> <li>• Αυτοπαρακολούθηση</li> <li>• Αυτοαξιολόγηση</li> </ul>
<b>Κοινωνικό – συναισθηματικές στρατηγικές</b>	<p>Οι κοινωνικές στρατηγικές σχετίζονται με τη δραστηριότητα κοινωνικής διαμεσολάβησης και την συνδιαλλαγή/συνεργασία με άλλους. Η συνεργασία και οι ερωτήσεις για αποσαφήνιση εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία στρατηγικών. Οι συναισθηματικού τύπου στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές δυσκολίες και να τις ξεπεράσουν, καθώς και να διαχειριστούν πιθανές απογοητεύσεις.</p>

Πηγή: Γρίβα, Ε., Κώφου, Ι.(2020). Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη

## 2.6 Ταξινόμια κατά Stern (1992)

Σύμφωνα με τον Stern υπάρχουν πέντε βασικές κατηγορίες στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 42). (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Ταξινόμια των στρατηγικών με βάση την ταξινόμια του Stern (1992).

<b>Ταξινόμια Stern (1992)</b>	
<b>Στρατηγικές διαχείρισης και σχεδιασμού</b>	<p>Οι στρατηγικές σχετίζονται με την πρόθεση του μαθητή να:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Οργανώνει την μάθησή του</li> <li>• Αποφασίζει για μια κατάλληλη μεθοδολογία</li> <li>• Επιλέγει κατάλληλους πόρους</li> <li>• Παρακολουθεί την πρόοδο</li> <li>• Αξιολογεί το αποτέλεσμα και το επίτευγμά του με βάση προκαθορισμένους στόχους και</li> </ul>



	προσδοκίες
<b>Γνωστικές στρατηγικές μάθησης</b>	<p>Οι γνωστικές στρατηγικές είναι βήματα ή λειτουργίες που χρησιμοποιούνται στη μάθηση ή στην επίλυση προβλημάτων και απαιτούν άμεση ανάλυση, μετασχηματισμό ή σύνθεση του μαθησιακού υλικού</p> <p>Μερικές γνωστικές στρατηγικές είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αποσαφήνιση/ επαλήθευση</li> <li>• Εικασία/ επαγωγική εξαγωγή συμπερασμάτων</li> <li>• Επαγωγικός συλλογισμός/ αιτιολόγηση</li> <li>• Εξάσκηση</li> <li>• Απομνημόνευση</li> <li>• Παρακολούθηση</li> </ul>
<b>Επικοινωνιακές στρατηγικές</b>	<p>Οι επικοινωνιακές στρατηγικές είναι ‘βήματα’ που ακολουθούν οι μαθητές για να μπορέσουν να συνεχίσουν τη συνομιλία και να αποφευχθεί η διακοπή της ροής επικοινωνίας. Ορισμένες στρατηγικές είναι</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Χρήση παράφρασης</li> <li>• Χρήση χειρονομιών</li> <li>• Περιφραστική απόδοση</li> <li>• Αίτημα επανάληψης</li> <li>• Αναζήτηση επεξήγησης</li> </ul>
<b>Διαπροσωπικές στρατηγικές</b>	<p>Σε περίπτωση δεύτερης γλώσσας, οι μαθητές θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με φυσικούς ομιλητές, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μαζί τους και κατά συνέπεια να εξοικειωθούν με τον πολιτισμό- στόχο.</p>
<b>Συναισθηματικές στρατηγικές</b>	<p>Είναι στρατηγικές που:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμβάλλουν στον έλεγχο των συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της</li> </ul>

	<p>μάθησης (π.χ ο περιορισμός του άγχους)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαμορφώνουν ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον, ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής να επικεντρώνει την προσοχή του και να διατηρεί αμείωτα τα κίνητρα εμπλοκής του στη μαθησιακή διαδικασία.</li> </ul>
--	---

Πηγή: Γρίβα, Ε., Κώφου, Ι.(2020). Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη

## 2.7 Ταξινόμια κατά Oxford (1990)

Η Oxford θεωρεί ότι ο στόχος των στρατηγικών εκμάθησης γλωσσών είναι προσανατολισμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας και λαμβάνοντας προηγούμενες ταξινομίες, κατάφερε να εξελίξει τις προγενέστερες κατηγοριοποιήσεις και επέλεξε να ομαδοποιήσει τις στρατηγικές σε καλά οργανωμένες κατηγορίες με μια σειρά από ιδιαίτερα αναλυτικές υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα τις ομαδοποιεί σε δύο κύριες κατηγορίες, άμεσες στρατηγικές (που οδηγούν στην άμεση μάθηση και χρήση του μαθησιακού υλικού) και έμμεσες στρατηγικές (που συμβάλλουν έμμεσα στη μάθηση) (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ 43). (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4.** Κατηγοριοποίηση των στρατηγικών με βάση την ταξινόμια της Oxford (1990).

<b>Ταξινόμια Oxford (1990)</b>	
<b>Γνωστικές στρατηγικές</b>	<p>Περιλαμβάνουν άμεση «αλληλεπίδραση» του μαθητή με το υλικό/ γλωσσικό εισαγόμενο και συμβάλλουν στην άμεση ανάλυση, μετασχηματισμό των εισερχόμενων πληροφοριών και αιτιολόγηση.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Στρατηγικές λήψης και αποστολής μηνυμάτων, εξαγωγή της κεντρικής ιδέας στα γρήγορα, εντοπισμός συγκεκριμένων σημείων, χρήση πηγών (λεξικά,</li> </ul>

	<p>εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Δημιουργία δομών για τις εισερχόμενες και εξερχόμενες πληροφορίες, τήρηση σημειώσεων, περίληψη. Επισήμανση/υπογράμμιση σημειώσεων</li> <li>• Ανάλυση/αιτιολόγηση, ανάλυση εκφράσεων – «απαγωγική» αιτιολόγηση, χρήση εικόνων για κατανόηση, συγκριτικά ανάλυση, μετάφραση, μεταφορά από τη Γ1-Γ2</li> <li>• Εξάσκηση, επανάληψη, εξάσκηση με τους ήχους και το γραπτό σύστημα, αναγνώριση και χρήση «προτύπων εφαρμογής», ανασύνδεση – ανασυνδυασμός</li> </ul>
<p><b>Μνημονικές στρατηγικές</b></p>	<p>Χρησιμοποιούνται για την αποθήκευση και την ανάκληση πληροφοριών, τη δημιουργία νοητικών δεσμών, την εφαρμογή εικόνων και ήχων, την ανάληψη δράσης και βοηθούν τους μαθητές να κάνουν νοερές συνδέσεις, οι οποίες όμως δεν προϋποθέτουν τη βαθιά κατανόηση (π.χ χρησιμοποιώντας ομοιοκαταληξίες, εικόνες ή ήχους) και συμβάλλουν στην εισαγωγή των πληροφοριών στη μακρόχρονη μνήμη και στην ανάκτηση αυτών, όποτε κρίνεται απαραίτητο από τον μαθητή. Αναφορικά, περιλαμβάνουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Δημιουργία νοερών συνδέσεων (σημασιολογικοί χάρτες), συσχέτιση/ σύνδεση, τοποθέτηση νέων λέξεων στο συγκεκριμένο (δημιουργία μιας παραγράφου με τις καινούργιες λέξεις), δομημένη επανάληψη</li> <li>• Εφαρμογή εικόνων και ήχων, χρήση</li> </ul>

	<p>εικόνων, χρήση από λέξεις- κλειδιά (βάζουν τις λέξεις σε ένα διάλογο και στη συνέχεια παίζουν τον διάλογο), αναπαράσταση ήχων στη μνήμη</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Χρήση κίνησης, χρήση φυσικής απόκρισης, χρήση μηχανιστικών τεχνικών</li> </ul>
<p><b>Αντισταθμιστικές στρατηγικές</b></p>	<p>Οι στρατηγικές αυτές βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν κενά γνώσης για να συνεχίσουν την επικοινωνία. Ξεπερνούν τους περιορισμούς στην ομιλία και τη γραφή. Βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τους περιορισμούς και τα προβλήματα στον προφορικό ή γραπτό λόγο ή με άλλα λόγια να καλύψουν το «κενό» σε σχέση με όσα δεν καταφέρνουν, π.χ. αναζητώντας βοήθεια, προσαρμόζοντας το μήνυμα, χρησιμοποιώντας συνώνυμα κλπ.</p>
<p><b>Μεταγνωστικές στρατηγικές</b></p>	<p>Αποτελούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες και βοηθούν τους μαθητές στον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της μάθησής τους. Θεωρούνται, μάλιστα από τις πιο σημαντικές στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης καθώς βοηθούν τους μαθητές να θέτουν στόχους, να είναι συγκεντρωμένοι, αποτελεσματικοί και ανεξάρτητοι στη μάθησή τους. Περιλαμβάνουν τον αναστοχασμό για τη διαδικασία μάθησης, τον προγραμματισμό της μάθησης, την επιλεκτική προσοχή, τον αυτοέλεγχο, την αυτοδιόρθωση, την αυτοαξιολόγηση.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εστίαση στη μάθηση, σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση – συσχέτιση με ήδη γνωστά πράγματα, εστίαση προσοχής στη δραστηριότητα, ανεύρεση ευκαιριών για</li> </ul>

	<p>εξάσκηση, τροποποίηση συνθηκών για υποστήριξη της μάθησης</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχεδιασμός της μάθησης, δρομολόγηση της μάθησης, οργάνωση της μάθησης, καθορισμός στόχων, σχεδιασμός για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας, καθορισμός του πώς μαθαίνω καλύτερα, έλεγχος της πορείας της δραστηριότητας, έλεγχος της κατανόησης κατά τη χρήση της γλώσσας, έλεγχος του παραγόμενου προϊόντος</li> <li>• Αξιολόγηση της μάθησης, αυτοαξιολόγηση κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας, αξιολόγηση του πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές</li> </ul>
<p><b>Κοινωνικές στρατηγικές</b></p>	<p>Περιλαμβάνουν την συνεργασία με τους άλλους και τις ερωτήσεις που τίθενται για διευκρινίσεις ή για επιβεβαίωση. Οδηγούν σε αυξημένη αλληλεπίδραση με τη γλώσσα- στόχο, καθώς βοηθούν τους μαθητές να δουλέψουν με άλλους και να καταλάβουν την κουλτούρα τους, πέρα από την ίδια τη γλώσσα, δηλαδή διευκολύνουν τις μεταξύ των μαθητών αλληλεπιδράσεις</p>
<p><b>Συναισθηματικές στρατηγικές</b></p>	<p>Συνδέονται με τις συναισθηματικές απαιτήσεις των μαθητών και αφορούν την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, την περιγραφή της διάθεσής τους ή του επιπέδου του άγχους τους, την ανταμοιβή για την χρήση μιας καλής συμπεριφοράς, την ενίσχυση της αυτοενθάρρυνσης και της μείωσης τους άγχους. Οι στρατηγικές αυτές βοηθούν τους μαθητές να ελέγξουν τα συναισθήματά τους ,τις</p>

	συμπεριφορές τους, την κινητοποίησή τους σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία.
--	--

Πηγή: Γρίβα, Ε., Κώφου, Ι.(2020). Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη

## 2.8 Ταξινόμια Oxford (2011)

Η Oxford το 2011 παρουσίασε ένα νέο μοντέλο στρατηγικών, λαμβάνοντας υπόψη και την κοινωνικοπολιτισμική παράμετρο κατά την επαφή με μια δεύτερη γλώσσα. Για αυτό τον λόγο η Oxford δημιουργεί το μοντέλο αυτορρύθμισης στρατηγικών για την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Προτείνοντας μάλιστα μια σειρά από μεταστρατηγικές, οι οποίες στοχεύουν στη διαχείριση και τον έλεγχο της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, και δίνουν έμφαση στην κατανόηση των αναγκών κάποιου, στη χρήση και στην προσαρμογή των άλλων στρατηγικών για την κάλυψη αυτών των αναγκών (Γρίβα & Κώφου, 2020, σ.σ 45,46) (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Κατηγοριοποίηση των στρατηγικών με βάση την ταξινόμια της Oxford (2011).

Κατηγορίες Μεταστρατηγικών	Μεταστρατηγικές
Μεταγνωστικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εστίαση προσοχής</li> <li>• Σχεδιασμός πρόσληψης και χρήση πόρων</li> <li>• Οργάνωση</li> <li>• Εφαρμογή σχεδίων</li> <li>• Ενορχήστρωση χρήσης στρατηγικών</li> <li>• Παρακολούθηση</li> <li>• Αξιολόγηση</li> </ul>
Γνωστικές Στρατηγικές( δόμηση, μετασχηματισμός και εφαρμογή της γνώσης)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χρήση των αισθήσεων για κατανόηση και απομνημόνευση</li> <li>• Ενεργοποίηση γνώσης</li> <li>• Συλλογιστική</li> <li>• Εννοιολόγηση με λεπτομέρειες</li> <li>• Εννοιολόγηση σε ολιστικό επίπεδο</li> </ul>
Μετασυναισθηματικές στρατηγικές (Χειρισμός συναισθημάτων,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενεργοποίηση υποστηρικτικών συναισθημάτων, πεποιθήσεων και</li> </ul>

<p><b>πεποιθήσεων, στάσεων και κινήτρων)</b></p>	<p>στάσεων</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Δημιουργία και διατήρηση κινήτρων στη μάθηση της γλώσσας στόχου</li> </ul>
<p><b>Μετακοινωνικοπολιτισμικές στρατηγικές</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αλληλεπίδραση για τη μάθηση και την επικοινωνία</li> <li>• Υπερπήδηση των γνωστικών και επικοινωνιακών εμποδίων.</li> </ul> <p>Διαχείριση κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων και ταυτοτήτων.</p> <p>Αντιμετώπιση θεμάτων περιβάλλοντος, επικοινωνίας και πολιτισμού κατά την εκμάθηση της γλώσσας στόχου.</p>

Πηγή: Γρίβα, Ε., Κώφου, Ι.(2020). Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη

## **Κεφάλαιο 3. Προγενέστερες Μελέτες για τις Αναγνωστικές Στρατηγικές**

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση πάνω σε άρθρα που αφορούν τις στρατηγικές ανάγνωσης. Η επιλογή των άρθρων έγινε μέσα από την συστηματική και προσεκτική μελέτη των άρθρων καθώς και επίσης από την πρωτοτυπία τους.

Όλα τα άρθρα που αναφέρονται σε αυτή την εργασία είναι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είτε σε σχολεία, είτε σε πανεπιστήμια, είτε στο διαδίκτυο. Οι ηλικίες ποικίλουν και χρησιμοποιούνται διάφοροι μέθοδοι και εργαλεία για την ανάλυση των δεδομένων που πάρθηκαν από αυτές τις έρευνες. Κοινός γνώμονας των άρθρων είναι ότι αναφέρονται στις αναγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στις περισσότερες έρευνες μελετάτε κυρίως αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών που χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα με τους μαθητές που χρησιμοποιούν την αγγλική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ως προς την χρήση των στρατηγικών.

### **3.1 Μελέτες που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία και τις στρατηγικές με βάση τη γλωσσική ικανότητα (αδύναμοι και καλοί αναγνώστες).**

Αρκετοί ερευνητές μελέτησαν τις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες κατά την διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας, ενώ δόθηκε παράλληλα έμφαση στον καθορισμό των διαφορών των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι αδύναμοι αναγνώστες και οι καλοί αναγνώστες, καθώς και τις διαφορές που έχουν οι μαθητές στην επίγνωση των στρατηγικών ανάγνωσης ως προς την γλωσσική τους ικανότητα (Anastasiou & Griva, 2009· Saricoban, 2002).

Αναλυτικότερα ο Saricoban (2002), διερεύνησε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους αναγνώστες στο προ-αναγνωστικό, αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό στάδιο στην διδασκαλία μέσα στην τάξη. Η έρευνα στόχευε στον καθορισμό των διαφορών των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται και από τους επιτυχημένους και από τους λιγότερο επιτυχημένους αναγνώστες σε ανώτερο-ενδιάμεσο επίπεδο κατά την διάρκεια των τριών σταδίων (Saricoban, 2002, σ 1).

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 110 προπτυχιακούς φοιτητές από το Αγγλικό τμήμα του Hacettepe πανεπιστημίου κατά την διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2000-2001 (Saricoban, 2002, σ 5)



Ως προς την μέθοδο που ακολουθήθηκε, στην αρχή δόθηκε ένα τεστ για να διαπιστωθεί η γνώση τους στην αγγλική γλώσσα και ύστερα παρακολούθησαν εντατικά μαθήματα αγγλικών (Saricoban, 2002, σ 5). Επιπλέον κατασκευάστηκε από τους ερευνητές ένας κατάλογος όπου εμπεριέχει αναγνωστικές στρατηγικές και για τα τρία στάδια ανάγνωσης, και δόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας. Στους προπτυχιακούς φοιτητές δόθηκε επίσης ένα τελικό τεστ αξιολόγησης που εμπεριείχε γραμματικά φαινόμενα, έκθεση, λεξιλόγιο και ανάγνωση. Το τεστ δόθηκε με σκοπό να διακρίνουν οι ερευνητές τους πετυχημένους μαθητές από τους λιγότερο πετυχημένους. Αυτό το σημείο βαθμολογήθηκε 40 από 100. Τυπικά όσοι μαθητές σκόραραν βαθμολογία από 28 και πάνω θεωρήθηκαν ως επιτυχημένοι μαθητές (Saricoban, 2002, σ 7).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι στο προ-αναγνωστικό στάδιο δεν υπάρχουν διαφορές ως προς την χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης και από τις δύο ομάδες. Αυτό δείχνει ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε αυτό το στάδιο είναι κυρίως η δημιουργία μιας εικασίας πάνω στο θέμα. Επομένως, κάθε μαθητής θα έχει την ευκαιρία να παρουσιάσει την δική του γνώμη και επομένως θα βελτιώσει την επικοινωνιακή του ευχέρεια, όπου είναι το πρόβλημα του συγκεκριμένου θέματος (Saricoban, 2002, σ 8).

Κατά την διάρκεια του αναγνωστικού σταδίου υπάρχουν διαφορές. Συγκεκριμένα, έχουμε 78% στους επιτυχημένους και 58% στους λιγότερο επιτυχημένους μαθητές. Επίσης έχουν διαπιστωθεί διαφορές στην ανάλυση διαφωνιών, 69% στους επιτυχημένους και 42% στους λιγότερο επιτυχημένους. Επιπλέον διαφορές υπάρχουν στις επαναλαμβανόμενες περιγραφές, 81% στους επιτυχημένους και 54% στους λιγότερο επιτυχημένους. Τέλος, στο γιατί ο συγγραφέας χρησιμοποιεί συγκεκριμένα είδη ρημάτων, ποιο σκοπό εξυπηρετεί, το νόημα που φέρει, οι απαντήσεις των επιτυχημένων μαθητών ήταν 85%, ενώ των λιγότερο επιτυχημένων μαθητών ήταν 46% (Arif Saricoban, 2002, σ.σ 8,9).

Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο υπάρχουν διαφορές πάνω σε δύο συγκεκριμένες στρατηγικές, στην αξιολόγηση διαπιστώθηκε 81% στους επιτυχημένους μαθητές και 50% στους λιγότερο επιτυχημένους. Ενώ στον σχολιασμό παρατηρήθηκε 85% στους επιτυχημένους μαθητές και 51% στους λιγότερο επιτυχημένους (Arif Saricoban, 2002, σ 10).

Οι Anastasiou και Griva (2009), ασχολήθηκαν με την διερεύνηση της επίγνωσης που έχουν πάνω στις στρατηγικές ανάγνωσης οι μαθητές και να διευκρινιστούν πιθανές διαφορές ανάμεσα στους φτωχούς και καλούς αναγνώστες, ως προς την συχνότητα και την αποδοτικότητα.

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 18 φτωχοί αναγνώστες και 18 καλοί αναγνώστες της Στ' Δημοτικού, οι οποίοι είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική (Anastasiou & Griva, 2009, σ 285).

Ως προς την μέθοδο, η έρευνα διεξήχθη χρησιμοποιώντας ανασκοπικές συνεντεύξεις σε συνδυασμό με την κατανόηση ανάγνωσης, την ακρίβεια και την ευχέρεια ανάγνωσης μέσα από την βαθμολογία των τεστ. Χρησιμοποιήθηκε και ένα τεστ αξιολόγησης ανάγνωσης (Anastasiou & Griva, 2009, σ 288). Στην αρχή δόθηκε ένα τεστ αξιολόγησης σε 201 μαθητές, οι περισσότεροι αποκλείστηκαν. Η αξιολόγηση της επιτυχίας των μαθητών έγινε από τους εκπαιδευτικούς (Anastasiou & Griva, 2009, σ 288).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι φτωχοί αναγνώστες ήταν ικανοί να περιγράψουν την χρήση ορισμένου αριθμού γνωστικών στρατηγικών στον ίδιο βαθμό με τους καλούς αναγνώστες, Όμως οι φτωχοί αναγνώστες χρησιμοποιούσαν τις γνωστικές στρατηγικές με τους καλούς αναγνώστες, αλλά όχι συχνά (Anastasiou & Griva, 2009, σ 293).

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους φτωχούς αναγνώστες συγκρίθηκαν με τα δεδομένα των καλών αναγνωστών. Η σύγκριση αυτή έδειξε ότι οι φτωχοί αναγνώστες δεν κράτησαν μια ισορροπία ανάμεσα στις λιγότερες και περισσότερες φιλοσοφικές αναγνωστικές στρατηγικές (Anastasiou & Griva, 2009, σ 293).

Οι καλοί αναγνώστες επικεντρώθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς το νόημα του κειμένου στην ανάγνωσή τους. Ενώ οι φτωχοί αναγνώστες υιοθέτησαν ένα πιο λεξο-κεντρικό μοντέλο ανάγνωσης. Για τον λόγο αυτό κατέγραψαν σε μικρότερη συχνότητα λιγότερες “απαιτητικές” γνωστικές στρατηγικές όπως είναι το μάντεμα μέσα από το κείμενο, η ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, η χρήση εικόνων, το κράτημα του νοήματος στο μυαλό, όπως και στρατηγικές που βασίζονται στον γλωσσικό χαρακτήρα του κειμένου (Anastasiou & Griva, 2009, σ 293).

Οι καλοί αναγνώστες, έδειξαν ότι κατέχουν επίγνωση του νοήματος του κειμένου και χρησιμοποίησαν μια ποικιλία γνωστικών στρατηγικών κατά την διάρκεια της επεξεργασίας του κειμένου (Anastasiou & Griva, 2009, σ 293).

Οι φτωχοί αναγνώστες σε αντίθεση με τους καλούς αναγνώστες είχαν επίγνωση μικρότερου ρεπερτορίου μεταγνωστικών στρατηγικών (Anastasiou & Griva, 2009, σ 293). Ενώ οι καλοί αναγνώστες είχαν μεγαλύτερη επίγνωση των αναγνωστικών στόχων και γνώριζαν ότι μπορεί ο κάθε στόχος να χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση για να επιτευχθεί. Ήταν επιλεκτικοί και μπορούσαν να έχουν μεγαλύτερη και πιο συνθετική οπτική. Τέλος οι φτωχοί αναγνώστες απάντησαν με μια πιο αργή αναλυτική διαδικασία (Anastasiou & Griva, 2009, σ 293).

### **3.2 Μελέτες που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία και τις στρατηγικές στην ξένη γλώσσα (σε μεγαλύτερες ηλικίες).**

Αρκετοί ερευνητές μελέτησαν τις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν προπτυχιακοί φοιτητές κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούνται στην μητρική γλώσσα και στην δεύτερη ή ξένη γλώσσα, καθώς και το αν οι στρατηγικές ανάγνωσης βελτιώνουν την αναγνωστική ευχέρεια (Chen, Chia-Li, Chen, 2015· Song, 1998· Thuy, 2018).

Αναλυτικότερα οι Chen, Chia-Li, και Chen (2015), διερεύνησαν την χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα, σε μαθητές λυκείου και επίσης διερεύνησαν την χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης ως προς το φύλο.

Συμμετέχοντες ήταν 1259 μαθητές λυκείου από 34 διαφορετικά σχολεία στην Ταϊβάν. 533 μαθητές ήταν αγόρια και 726 ήταν κορίτσια, οι οποίοι χωρίστηκαν σε τάξεις. Στην έρευνα επιλέχτηκαν μόνο οι τριτοετείς μαθητές των λυκείων καθώς είχαν μεγαλύτερη αναγνωστική εξοικείωση δύο χρόνων (Chen, Chia-Li, Chen, 2015, σ 160).

Ως προς την μέθοδο, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το SORS, το οποίο εξετάζει τον τύπο και την συχνότητα της χρήσης των αναγνωστικών στρατηγικών από τους ESL μαθητές. Εμπεριέχει 30 αντικείμενα και μετράει τρεις κατηγορίες. Συγκεκριμένα είναι οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, οι ολιστική

στρατηγικές και οι υποστηρικτικές στρατηγικές. Οι ερωτήσεις των αντικειμένων χωρίστηκαν σε πέντε βαθμούς Likert (Chen et al., 2015, σ 160).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η πιο συχνή στρατηγική ήταν η ολιστική στρατηγική, συγκεκριμένα “Σκέφτομαι για να δω τι ξέρω για να με βοηθήσει” και η ολιστική στρατηγική “Προσπαθώ να μαντέψω το περιεχόμενο του κειμένου την στιγμή που διαβάζω”. Στην επίλυση προβλήματος έχουμε την στρατηγική “Καθώς διαβάζω προσπαθώ να καταλάβω το νόημα των άγνωστων λέξεων ή φράσεων”. Οι τρεις στρατηγικές του OSORS χρησιμοποιήθηκαν σε υψηλή συχνότητα (Chen et al., 2015, σ.σ 160,161).

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις EFL στρατηγικές ανάγνωσης αρκετά συχνά. Από τις τρεις στρατηγικές του OSORS πιο συχνή ήταν η χρήση ολιστικών στρατηγικών και ακολουθούσε η στρατηγικές επίλυσης προβλήματος. Τα κορίτσια έδειξαν μεγαλύτερη επίγνωση των EFL στρατηγικών ανάγνωσης από ότι τα αγόρια και στις τρεις υποκατηγορίες στρατηγικών ανάγνωσης του OSORS (Chen et al., 2015, σ 163).

Ο Song (1998), διερεύνησε αν η εκπαίδευση των στρατηγικών ανάγνωσης βελτιώνουν την ευχέρεια ανάγνωσης σε προπτυχιακούς φοιτητές που μαθαίνουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα, και κατά πόσο και ποια είδη ερωτήσεων προς την κατανόηση της ανάγνωσης επηρεάζονται πιο πολύ από την μέθοδο διδασκαλίας (Song, 1998, σ 3).

Στην έρευνα συμμετέχουν 68 πρωτοετείς φοιτητές ενός κολλεγίου στην Κορέα, το επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας στην αγγλική γλώσσα διαφέρει (Song, 1998, σ 3). Για αυτό τον λόγο δόθηκε στους φοιτητές προηγουμένως ένα τεστ και ένα μέτα-τεστ. Οι φοιτητές που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν και τα δύο τεστ αποκλείστηκαν από την στατιστική ανάλυση (Song, 1998, σ 3).

Ως προς την μέθοδο που ακολουθήθηκε, κατασκευάστηκε ένα τεστ το οποίο δόθηκε στους φοιτητές πριν την διδασκαλία τους στις στρατηγικές, μετά την διδασκαλία, τους δόθηκε πάλι να συμπληρώσουν το ίδιο τεστ. Σκοπός ήταν να χωριστούν οι φοιτητές σε 3 διαφορετικά επίπεδα (χαμηλή-μεσαία- υψηλή) ανάλογα με τις επιδόσεις τους, ως προς το επίπεδο της αναγνωστικής τους ευχέρειας. Στο τεστ υπήρχε 6 αποσπάσματα και 6-7 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (Song, 1998, σ 3).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στρατηγικές ανάγνωσης βελτιώνουν την ευχέρεια ανάγνωσης των φοιτητών στην EFL. Οι λιγότεροι ικανοί φοιτητές μάλιστα επωφελούνται περισσότερο από τους ικανούς φοιτητές. Τα πλεονεκτήματα ήταν πολύ περισσότερα για τους χαμηλούς και μέτριους αναγνώστες παρά στους αναγνώστες φοιτητές με υψηλή ευχέρεια (Song, 1998, σ 9).

Τέλος η έρευνα έδειξε ότι η ικανότητα των φοιτητών να καταλαβαίνουν την κεντρική ιδέα και να δημιουργούν συμπεράσματα από αποσπάσματα που δόθηκαν στους φοιτητές, βελτιώθηκε σημαντικά (Song, 1998, σ 9). Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν και να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ικανότητα και την κατανόηση των κειμένων στην EFL(Song, 1998, σ 9).

Η Thuy (2018), στην έρευνά της εξέτασε τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν ως προς την χρήση στρατηγικών σε φοιτητές που μαθαίνουν την Αγγλική γλώσσα ως ένα υποχρεωτικό μάθημα και στους φοιτητές που μαθαίνουν την Αγγλική γλώσσα ως ένα μέσο για τις ακαδημαϊκές τους σπουδές στην ανάγνωση κειμένων γενικών Αγγλικών (GE) κειμένων.

Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 286 μαθητές που φοιτούν στο University of National Economics και στο Academy of Banking με βασικό αντικείμενο να είναι η λογιστική και τα χρηματοοικονομικά. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες, στην πρώτη ομάδα υπήρχαν 122 μαθητές, οι οποίοι μάθαιναν την Αγγλική γλώσσα ως ένα γνωστικό αντικείμενο στο πανεπιστήμιο και χρησιμοποιούσαν την Αγγλική γλώσσα ως ξένη γλώσσα (EFL)(Thuy, 2018, σ 113). Η δεύτερη ομάδα περιλάμβανε 164 φοιτητές που σπούδαζαν σε προχωρημένα προγράμματα και χρησιμοποιούσαν την Αγγλική ως μέσο για τις ακαδημαϊκές τους σπουδές στο πανεπιστήμιο. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν δευτεροετής και τριτοετής και δεν είχαν ως βασικό γνωστικό αντικείμενο της αγγλική γλώσσα (Thuy, 2018, σ 113).

Ως προς την μέθοδο της έρευνας που ακολουθήθηκε, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο χωριζόταν σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος κατασκευάστηκε για να συλλέξει πληροφορίες για τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας. Το δεύτερο μέρος εμπεριείχε 19 δηλώσεις που αντιστοιχούσαν σε 19 διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, οι 19 δηλώσεις χωρίστηκαν σε 4 μεγάλες κατηγορίες στρατηγικών, συγκεκριμένα

μεταγνωστικές στρατηγικές, γνωστικές στρατηγικές, συναισθηματικές στρατηγικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαδραστικές στρατηγικές. Η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε μέσα από το SPSS (Statistical Package for the Social Science). Ενώ ένα ανεξάρτητο T-test και το MANOVA χρησιμοποιήθηκε για τον καθορισμό της συχνότητας εμφάνισης της κάθε στρατηγικής μεταξύ των δύο φοιτητικών ομάδων (Thuy, 2018, σ.σ 112,113).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σε γενικές γραμμές ότι οι φοιτητές που μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα χρησιμοποίησαν σε συχνότερο βαθμό αναγνωστικές στρατηγικές από την φοιτητική ομάδα που μάθαινε την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Αναλυτικότερα οι φοιτητές που μάθαιναν την Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα χρησιμοποίησαν 7 από τις 19 στρατηγικές σε υψηλή συχνότητα, ενώ τις υπόλοιπες στρατηγικές χρησιμοποίησαν σε μέτρια συχνότητα. Από την άλλη οι φοιτητές που μάθαιναν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα, χρησιμοποίησαν 18 από τις 19 στρατηγικές σε μέτρια συχνότητα, ενώ μόνο μία στρατηγική παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιήθηκε σε χαμηλή συχνότητα (Thuy, 2018, σ 118). Οι φοιτητές που μάθαιναν την Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα χρησιμοποίησαν περισσότερο γνωστικές στρατηγικές, έπειτα ακολούθησε η κατηγορία των κοινωνικο-πολιτισμικών διαδραστικών στρατηγικών και τέλος οι συναισθηματικές στρατηγικές. Οι φοιτητές που μάθαιναν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα, χρησιμοποίησαν περισσότερο γνωστικές στρατηγικές, έπειτα συναισθηματικές στρατηγικές και τέλος τις κοινωνικοπολιτισμικές διαδραστικές στρατηγικές. Σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι και οι δύο ομάδες χρησιμοποίησαν σε ελάχιστο βαθμό μεταγνωστικές στρατηγικές (Thuy, 2018, σ 118). Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να διαφανεί ο σημαντικότερος και θετικός ρόλος των στρατηγικών στην ανάγνωση Αγγλικών κειμένων, καθώς συμβάλει στην αποτελεσματική ανάγνωση, αλλά και στην δημιουργία κινήτρων εκμάθησης αγγλικής γλώσσας, όπου καθίσταται κεντρικός παράγοντας στην αναγνωστική κατανόηση των φοιτητών. Τέλος διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς θα πρέπει να γνωρίζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους, ενώ κρίνεται αναγκαίο το περιεχόμενο που θα διδάσκονται οι μαθητές, το οποίο θα εξαρτάται από το επίπεδο γλωσσικής εκμάθησης (Thuy, 2018, σ.σ 120,121).

Οι Hatami και Asl ( 2017), διερεύνησαν το είδος των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν Ιρανοί φοιτητές με προχωρημένη γνώση της Αγγλικής γλώσσας, για την επίτευξη δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων ανάγνωσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 110 Ιρανοί φοιτητές με προχωρημένη γνώση της Αγγλικής γλώσσας από 19 Ινστιτούτα Αγγλικής γλώσσας από τις περιοχές Tonekabon, Chalooos και Nowshahr (Hatami και Asl, 2017, σ 1225)

Ως προς την μέθοδο που ακολουθήθηκε, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο MARSΙ για την συλλογή δεδομένων από τους φοιτητές όσο αφορά την επίγνωση και την χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης. Το εργαλείο αυτό μετράει τρεις βασικές κατηγορίες αναγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες είναι οι ολιστικές στρατηγικές, οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και οι υποστηρικτικές στρατηγικές (Hatami και Asl, 2017, σ 1225).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι φοιτητές εστιάζουν περισσότερο στο κείμενο όταν αυτό είναι ένα δύσκολο κείμενο και στην συνέχεια θα διαβάσουν φωναχτά το κείμενο για να τους βοηθήσει να το κατανοήσουν και θα χρησιμοποιήσουν την στρατηγική της επανάγνωσης για να αυξήσουν την κατανόηση που έχουν απέναντι στο κείμενο (Hatami & Asl, 2017, σ 1225). Όσο αφορά τις υποστηρικτικές στρατηγικές οι φοιτητές συνήθως θα κάνουν υποσημειώσεις για να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο και θα υπογραμμίσουν ή θα κυκλώσουν πληροφορίες του κειμένου για να του βοηθήσουν να θυμηθούν τι αναφέρει το κείμενο, αυτές οι στρατηγικές ήταν και οι πιο χρησιμοποιημένες. Οι πιο καλοί αναγνώστες έκαναν την χρήση λεξιλογίου για την κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου (Hatami & Asl, 2017, σ.σ 1225, 1226).

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές προτιμούν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις υποστηρικτικές στρατηγικές έναντι των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος και των ολιστικών στρατηγικών (Hatami & Asl, 2017, σ 1225). Επιπλέον η ομάδα των κοριτσιών έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερο υποστηρικτικές στρατηγικές από ότι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και ολιστικών στρατηγικών. Παρόλα αυτά, τόσο η ομάδα των αγοριών όσο και η ομάδα των κοριτσιών είχαν την τάση να προσέχουν περισσότερο κατά την διάρκεια ανάγνωσης ενός δύσκολο κειμένου (Hatami & Asl, 2017, σ 1225). Οι αναγνώστες συνήθως χρησιμοποιούσαν τυπολογικά βοηθήματα, καθώς ως επί το πλείστον

χρησιμοποιούσαν ολιστικές στρατηγικές ανάγνωσης, είχαν στο μυαλό τους έναν σκοπό που θα τους βοηθούσε στο να αποκρυπτογραφήσουν το κείμενο που διάβαζαν (Hatami & Asl , 2017, σ 1226). Όσο αφορά τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, η πιο συχνή στρατηγική ήταν η προσαρμογή του ρυθμού διαβάσματος, η εστίαση προσοχής και η επανάγνωση. (Hatami & Ask, 2017, σ 1226).

### **3.3 Μελέτες που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία και τις στρατηγικές σε μαθητές του δημοτικού.**

Αρκετοί ερευνητές μελέτησαν τις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες του δημοτικού κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ παράλληλα δόθηκε έμφαση και στην διερεύνηση των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούνται στην μητρική γλώσσα αλλά και στην δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Επιπλέον έχει μελετηθεί εάν οι μαθητές του δημοτικού μπορούν να διακρίνουν τις αποτελεσματικές από τις μη αποτελεσματικές στρατηγικές, ενώ παράλληλα μελετήθηκε η μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών ως προς τις αναγνωστικές στρατηγικές (Aivazoglou, 2014· Belet & Gursoy, 2008· Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011).

Αναλυτικότερα οι Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα (2011), ανίχνευσαν τις στρατηγικές που υιοθέτησαν οι μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου με δυσλεξία, κατά την ανάγνωση των κειμένων στην μητρική και ξένη γλώσσα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση είναι να ανακαλυφθούν ποιες γνωστικές, μεταγνωστικές και αντισταθμιστικές στρατηγικές υιοθετούν τα παιδιά με δυσλεξία για την ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου στην μητρική και στην ξένη γλώσσα, να διερευνηθούν οι διαφορές στην χρήση γνωστικών, μεταγνωστικών και αντισταθμιστικών στρατηγικών ως προς την μητρική και ξένη γλώσσα. Επίσης να διερευνηθεί για το αν υπάρχει διαφοροποίηση στην χρήση των στρατηγικών ως προς το φύλο και τέλος αν υπάρχει συσχέτιση της αναγνωστικής διαδικασίας/χρήσης στρατηγικών με τις επιδόσεις στις υποκλίμακες νοημοσύνης WISC-III (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ 231).

Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος 30 παιδιά με διαγνωσμένη δυσλεξία από τα ΚΕΣΥ του νομού Κοζάνης. Τα 19 ήταν αγόρια και τα 11 ήταν κορίτσια και η ηλικία τους ήταν από 10 έως 11 ετών. Όλοι είχαν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα ενώ



μάθαιναν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα από την Τρίτη δημοτικού (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ 232).

Ως προς την μέθοδο για την καταγραφή των στρατηγικών και των αναγνωστικών στρατηγικών συμπεριφορών επιλέχθηκε η τεχνική της προφορικής εξωτερίκευσης και η τεχνική των ανασκοπικών συνεντεύξεων (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ 232). Αναλυτικότερα σε κάθε μαθητή δόθηκαν τέσσερα κείμενα, δύο στην ελληνική γλώσσα και δύο στην αγγλική γλώσσα. Σε κάθε κείμενο υπήρχαν έξι ερωτήσεις κατανόησης κειμένου και λεξιλογίου, κλειστού τύπου με πολλαπλές επιλογές. Τα παιδιά κλήθηκαν να διαβάσουν και να κατανοήσουν το κείμενο, να εντοπίσουν τις αναγνωστικές τους δυσκολίες και να εξωτερικεύσουν οτιδήποτε σκέφτονται και οτιδήποτε συμβαίνει κατά την εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου. Όλη η διαδικασία μαγνητοφωνήθηκε (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ 232). Επιπλέον πραγματοποιήθηκαν ατομικές ανασκοπικές συνεντεύξεις αποτελούμενες από δέκα ερωτήσεις για να διευκρινιστεί η αναγνωστική συμπεριφορά (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ 232). Επίσης για να ανιχνευθεί η συμβολή της γενικής νοημοσύνης στην αναγνωστική διαδικασία/ χρήση στρατηγικών σε παιδιά με δυσλεξία επιλέχθηκε η κλίμακα νοημοσύνης Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC-III (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ 233).

Από τα δεδομένα της προφορικής εξωτερίκευσης και ανασκοπικών συνεντεύξεων αναλύθηκαν ποιοτικά ενώ για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων κατηγοριοποιήθηκαν οι χρήσεις των στρατηγικών σε δύο κατηγορίες (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ 233).

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, στις γνωστικές στρατηγικές οι τρεις πιο εύχρηστες για τα παιδιά με δυσλεξία ήταν η επανάγνωση, η χρήση εικονογραφίας και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Στις μεταγνωστικές στρατηγικές οι τρεις πιο εύχρηστες ήταν η αυτοδιόρθωση, η πρόβλεψη και η επαλήθευση, ο έλεγχος της κατανόησης. Στις αντισταθμιστικές στρατηγικές η μόνη στρατηγική που παρατηρήθηκε ήταν η χρήση γλωσσικών ενδείξεων και αυτή δεν εφαρμόζεται συχνά. (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ.σ 234,235).

Κατά την ανάγνωση των αγγλικών κειμένων παρατηρήθηκαν στις γνωστικές στρατηγικές η χρήση της μετάφρασης στην μητρική γλώσσα (από τους αδύνατους αναγνώστες), η χρήση εικονογράφησης και η εικασία από τα συμφραζόμενα. Στις μεταγνωστικές στρατηγικές υπήρξε μεγαλύτερη χρήση της αυτοδιόρθωσης, της πρόβλεψης και επαλήθευσης και τέλος ο έλεγχος της κατανόησης. Στις αντισταθμιστικές στρατηγικές παρατηρήθηκε η χρήση της συσχέτισης με τη μητρική γλώσσα και τέλος η χρήση γλωσσικών ενδείξεων. Την μεγαλύτερη τιμή εμφανίζουν οι αντισταθμιστικές στρατηγικές στην αγγλική γλώσσα και στην συνέχεια είναι οι γνωστικές στην ελληνική γλώσσα, με παρόμοιες τιμές στην αγγλική (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ.σ 235,236).

Ύστερα έγινε η σύγκριση των γνωστικών, μεταγνωστικών και αντισταθμιστικών στρατηγικών στην μητρική και ξένη γλώσσα. Πρέπει να αναφερθεί ότι η ανάλυση για το φύλο των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να είναι σημαντικός παράγοντας (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ 237).

Στην ανάλυση της Ελληνικής γλώσσας οι γνωστικές στρατηγικές είχαν την υψηλότερη τιμή, ακολουθούσαν οι μεταγνωστικές στρατηγικές και στο τέλος οι αντισταθμιστικές στρατηγικές (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ 237).

Για την ανάλυση της Αγγλικής γλώσσας όλες οι στρατηγικές διαφέρουν μεταξύ τους (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ.σ 237,238).

Όσον αφορά την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ του νοητικού επιπέδου και των στρατηγικών, οι υψηλότερες θετικές συσχετίσεις εμφανίζονταν μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών και του λεκτικού δείκτη για την ελληνική γλώσσα, ενώ το ίδιο παρουσιάζονται και στην αγγλική γλώσσα, με εξαίρεση των γνωστικών στρατηγικών που είναι επίσης υψηλές (Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011, σ.σ 238,239).

Οι Belet και Gursoy(2008), διερεύνησαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην Γ1 και Γ2 γλώσσα των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Επίσης διερεύνησαν τις ιδέες των εκπαιδευτικών όσο αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην Γ1 και Γ2 γλώσσα. Τέλος διερεύνησαν αν οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τις αποτελεσματικές από τις μη αποτελεσματικές στρατηγικές. Στην έρευνα αυτή συμμετέχοντες ήταν 86 μαθητές της Δ' και Ε'

δημοτικού από δύο ιδιωτικά δημοτικά σχολεία στην Τουρκία (Belet, Gursoy, 2008, σ 38).

Ως προς την μέθοδο, στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικοί και ποιοτικοί μέθοδοι. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές και τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών (Belet, Gursoy, 2008, σ 39).

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η γνώση των στρατηγικών είναι περιορισμένη σε αυτούς που χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα, επομένως αυτό δείχνει ότι χρησιμοποιούν τις στρατηγικές της Γ1 και στην Γ2 γλώσσα. Η χρήση της αντισταθμιστικής στρατηγικής είναι η πιο κοινή στην διδασκαλία των αγγλικών ( Belet, Gursoy, 2008, σ 47). Τα ποσοτικά δεδομένα έδειξαν ότι οι μαθητές δεν προτιμούν στρατηγικές που απαιτούν γραφική δεξιότητα αλλά προτιμούν την στρατηγική της υπογράμμισης κυρίως σε μεγάλα αποσπάσματα (Belet, Gursoy, 2008, σ.σ 39,47).

Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών βγήκε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις αναγνωστικές στρατηγικές κατανόησης. Οι μαθητές δεν διαφέρουν στις προτιμήσεις των στρατηγικών και στην Γ1 και στην Γ2 (Belet, Gursoy, 2008, σ 47).

Τέλος, οι μαθητές έχουν περιορισμένη χρήση αποδοτικών στρατηγικών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν ξεχωρίζουν τις στρατηγικές σε αποτελεσματικές και αναποτελεσματικές ανάλογα με την περίπτωση, αλλά γίνεται μια προσπάθεια διαχωρισμού (Belet, Gursoy, 2008, σ 47).

Ο Aivazoglou (2014), διερεύνησε τι στρατηγικές ανάγνωσης χρησιμοποιούν οι μαθητές στην μητρική τους γλώσσα και στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα και για κάθε μία από τις τρεις κατηγορίες στρατηγικής ανάγνωσης. Επιπλέον διερεύνησε την μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών για κάθε αναγνωστική στρατηγική τόσο στην μητρική γλώσσα των μαθητών όσο και στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Διερεύνησε επίσης αν υπάρχουν διαφορές στην χρήση των αναγνωστικών στρατηγικών ως προς το φύλο και ως προς την γλωσσική ικανότητα ανάγνωσης των μαθητών στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Τέλος διερευνήθηκε αν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούνται στην μητρική γλώσσα και στην

Αγγλική ως ξένη γλώσσα από μαθητές της ίδιας ικανότητας ανάγνωσης στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα (Αϊνάζογλου, 2014, σ.σ 240,241).

Στην έρευνα συμμετείχαν 455 μαθητές Ε΄ και Στ΄ δημοτικού από πέντε διαφορετικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Όλοι οι μαθητές διδάσκονταν την αγγλική γλώσσα για τουλάχιστον 3-4 χρόνια. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των πετυχημένων και των λιγότερο πετυχημένων (Αϊνάζογλου, 2014, σ 241)

Ως προς την μέθοδο που ακολουθήθηκε, δόθηκαν δύο τεστ κατανόησης ανάγνωσης, ένα στα ελληνικά (L1) και ένα στα αγγλικά (FL). Στο καθένα από αυτά ακολουθούσε ένα είδος ερωτηματολογίου, με σκοπό την διερεύνηση της επίγνωσης των αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν για την κάθε γλώσσα. Επιπλέον δόθηκε στους μαθητές να συμπληρώσουν μία φόρμα δημογραφικών χαρακτηριστικών και μια αυτό-αναφερόμενη λίστα για την επίγνωση δυσκολιών μάθησης. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το MARSΙ και εξετάζει τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης. Επίσης για την διερεύνηση των αναγνωστικών στρατηγικών στην αγγλική γλώσσα, χρησιμοποιήθηκε σαν μονάδα μέτρησης το πτυχίο αγγλικών επιπέδου Α1-Α2 (Αϊνάζογλου, 2014, σ 241).

Στα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν πολύ περισσότερες δυσκολίες μάθησης στην Αγγλική γλώσσα από ότι στην Ελληνική. Επίσης παρουσιάστηκαν μεγάλες διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τις αναγνωστικές δυσκολίες. Τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερη ευκολία ανάγνωσης στην αγγλική γλώσσα από ότι τα αγόρια, ενώ δεν υπήρχε καμία διαφορά δυσκολίας στην ελληνική γλώσσα (Αϊνάζογλου, 2014, σ 241).

Οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα παρά στην αγγλική. Παρόλα αυτά η σειρά διαδικασίας των στρατηγικών ανάγνωσης ήταν παρόμοια και στην ελληνική γλώσσα και στην αγγλική, ανεξαρτήτως του φύλου. Οι μαθητές είχαν μια προτίμηση στις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος έναντι άλλων στρατηγικών, δεύτερες στην επιλογή τους ήταν οι ολιστικές στρατηγικές, και τέλος οι υποστηρικτικές στρατηγικές (Αϊνάζογλου, 2014, σ 246).Ανεξάρτητα από τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, η έρευνα έδειξε ότι ήταν πολύ προσεκτικοί ως προς την χρήση των στρατηγικών κατά την διάρκεια την ανάγνωσης (Αϊνάζογλου, 2014, σ 246).

Τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο συχνά τις στρατηγικές ανάγνωσης από ότι τα αγόρια και στις δύο γλώσσες. Υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ικανών και λιγότερο ικανών αναγνωστών ως προς την χρήση των αναγνωστικών στρατηγικών στην αγγλική γλώσσα και την μεταφορά τους από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα με τους ικανούς αναγνώστες να υπερισχύουν (Αϊναζογλου, 2014, σ 247).

Τα αγόρια κατέγραψαν μεγαλύτερες αναγνωστικές δυσκολίες στην αγγλική γλώσσα από ότι τα κορίτσια, αυτό υποστηρίζει την υψηλότερη βαθμολογία στην αγγλική γλώσσα στα κορίτσια. Βεβαίως υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ικανών και λιγότερο ικανών αναγνωστών. Οι λιγότερο ικανοί κατέγραψαν περισσότερες δυσκολίες ανάγνωσης που έχουν να κάνουν με τον βαθμό και την ευχέρεια την ώρα που διαβάζουν, την κατανόηση άγνωστων λέξεων από το πλαίσιο, την κατανόηση του κεντρικού νοήματος του κειμένου τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα (Αϊναζογλου, 2014, σ 247).

Οι Πενέκελης και Γρίβα (2008), κατέγραψαν τις δυσκολίες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών όταν διαβάζουν ένα γραπτό κείμενο στα ελληνικά και διερεύνησαν τις στρατηγικές ανάγνωσης που υιοθετούν.

Στην έρευνα αυτή εξετάστηκαν 32 δίγλωσσοι μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη δημοτικών σχολείων της Κοζάνης. Οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες ( α. επαρκείς και λιγότερο επαρκείς αναγνώστες, β. ταυτόχρονα ή διαδοχικά γλώσσα) (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ 191).

Ως προς την μέθοδο, χρησιμοποιήθηκε η πολυμεθοδική συλλογή των δεδομένων για την αξιοπιστία τους. Στην πρώτη φάση εφαρμόστηκε ένα ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφίλ των μαθητών και διερευνήθηκαν οι αναγνωστικές ανάγκες, οι μαθησιακές προτιμήσεις και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ 192). Στην δεύτερη φάση, χορηγήθηκε το εργαλείο «Τεστ-ανάγνωσης» για την αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Στην Τρίτη φάση για να διερευνηθούν οι στρατηγικές και η αναγνωστική τους συμπεριφορά, ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση για την συλλογή των δεδομένων μέσα από την τεχνική της προφορικής εξωτερίκευσης (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ.σ 193,194). Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της προφορικής εξωτερίκευσης ακολούθησαν οι ανασκοπικές συνεντεύξεις. Κάθε μαθητής κλήθηκε να απαντήσει σε

περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που “αντιμετώπισε” το συγκεκριμένο κείμενο (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ.σ 193,194).

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι η αναγνωστική επίδοση όσο και η τυπολογία της διγλωσσίας σχετίζονται με τις αναγνωστικές δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές, αλλά και τις στρατηγικές που υιοθετούν (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ 204). Οι ικανοί αναγνώστες αντιμετώπιζαν λιγότερες αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ 204).

Οι ικανοί και αποτελεσματικοί αναγνώστες αναγνωρίζουν τις λέξεις κάνοντας χρήση κειμενικού πλαισίου και είναι σε θέση να κατανοούν το συνολικό κείμενο χωρίς συνειδητή εστίαση της προσοχής σε αντίθεση με τους αδύναμους αναγνώστες (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ.σ 204,205).

Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία της διαδοχικής διγλωσσίας συνάντησαν περισσότερες δυσκολίες ανάγνωσης ειδικό λεξιλόγιο από τους μαθητές που ανήκαν στην κατηγορία της ταυτόχρονης διγλωσσίας (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ.σ 204,205). Οι αδύναμοι αναγνώστες, συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση λέξεων, στην γνώση λεξιλογίου και στην κατάκτηση συντακτικής και κειμενικής δομής, χρησιμοποιούν επίσης χαμηλότερου επιπέδου δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου ενεργοποιώντας γνωστικές στρατηγικές (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ.σ 204,205).

Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία της διαδοχικής διγλωσσίας συνάντησαν περισσότερες δυσκολίες ανάγνωσης στο μικροεπίπεδο, κυρίως στο ειδικό λεξιλόγιο από τους μαθητές που ανήκαν στην κατηγορία της ταυτόχρονης διγλωσσίας (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ.σ 204,205).

Επίσης παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες έκαναν χρήση διάφορων στρατηγικών για τον έλεγχο ή και την βελτίωση της αναγνωστικής τους κατανόησης. Οι ικανοί μαθητές χρησιμοποιούσαν ποικίλες στρατηγικές, ενώ οι αδύναμοι έδειχναν μικρότερη ευελιξία υιοθέτησης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Πενέκελης, Γρίβα, 2008, σ.σ 204,205).

### **3.4 Μελέτες που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία και τις στρατηγικές στην ξένη γλώσσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα.**

Ο Andersen (2003), αναφέρεται στις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούνται στο διαδίκτυο από τους αναγνώστες που έχουν την αγγλική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (ESL) είτε την έχουν ως μητρική γλώσσα (EFL).

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από 247 αναγνώστες ως Γ2, 131 από του οποίους μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα ως μητρική στο San Jose στην Costa Rica. Ενώ 116 άτομα μαθαίνουν την αγγλική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στο αγγλικό γλωσσολογικό κέντρο στην Utah (Andersen, 2003, σ.σ 1, 14).

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις στρατηγικές των Γ2 αναγνωστών μέσα στο πλαίσιο των διαδικτυακών στρατηγικών ανάγνωσης (Andersen, 2003, σ 4). Διερευνώνται επίσης οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν στο διαδίκτυο οι αναγνώστες που έχουν την αγγλική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα καθώς και οι διαφορές μεταξύ ESL και EFL περιβάλλοντος ως προς την χρήση των στρατηγικών αυτών (Andersen, 2003, σ.σ 1, 12). Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο The Survey of Reading Strategies (SORS). Για τους σκοπούς της έρευνας το SORS τροποποιήθηκε και μετονομάστηκε σε OSORS. Εξετάζει τρεις κατηγορίες στρατηγικών ανάγνωσης, συγκεκριμένα τις ολιστικές στρατηγικές ανάγνωσης, τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και τις υποστηρικτικές στρατηγικές. (Andersen, 2003, σ.σ 14,15).

Τα αποτελέσματα από το ANOVA έδειξαν γενικά για το OSORS, ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις EFL και ESL ομάδες (Andersen, 2003, σ 18). Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ EFL και ESL αναγνωστών. Η μοναδική διαφορά ήταν η χρήση των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, η οποία ήταν πιο συχνή στους αναγνώστες της ξένης γλώσσας. Οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος εμπεριέχουν πράγματα όπως η αναπροσαρμογή του χρόνου διαβάσματος, η επανάγνωση δύσκολων κειμένων, και η παύση για να σκεφτεί κάποιος τι διαβάζει ( Andersen, σ.σ 20, 21, 2003).

Οι Anggraini και Cahyono (2020), μελέτησαν την αντιληπτή χρήση των διαδικτυακών στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν προπτυχιακοί φοιτητές που μαθαίνουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, διερεύνησαν επίσης τις πιθανές διαφορές ως προς την χρήση διαδικτυακών

στρατηγικών ανάγνωσης μεταξύ φοιτητών υψηλή και χαμηλή επάρκεια γλώσσας, ενώ διέκριναν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ της χρήσης των στρατηγικών ανάγνωσης και της επίδοσης στην ανάγνωση.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 96 φοιτητές και φοιτήτριες από ένα πανεπιστήμιο της Ινδονησίας, εκ των οποίων 51 φοιτητές ήταν υψηλής γλωσσικής επάρκειας και 44 φοιτητές ήταν χαμηλής γλωσσικής επάρκειας, η κατανομή έγινε με βάση των βαθμών που πήραν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες από το τεστ TOEFL και οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων με πέντε ατόμων (Anggraini & Cahyono, 2020, σ 192).

Η εφαρμογή Whatsapp χρησιμοποιήθηκε για να διευκολύνει τους μαθητές στην συζήτηση των κειμένων. Τρία διαδικτυακά κείμενα χρησιμοποιήθηκαν από το τεστ TOEFL, και κάθε κείμενο είχε έκταση τριών παραγράφων. Συνολικά χρειάστηκαν 50 λεπτά για να διαβάσουν οι φοιτητές τα κείμενα και να το συζητήσουν με την υπόλοιπη ομάδα, επιπλέον έπρεπε να δουλέψουν συνεργατικά για να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης (Anggraini & Cahyono, 2020, σ 192). Επιπλέον διαμοιράστηκε το ερωτηματολόγιο SORS με σκοπό να γίνει φανερό η χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης. Η όλη έρευνα διήρκεσε 4 συναντήσεις, στην πρώτη συνάντηση οι μαθητές έπρεπε να κάνουν ένα τεστ TOEFL, με βάση την βαθμολογία τους κατηγοριοποιήθηκαν στις δύο κατηγορίες γλωσσομάθειας, στην δεύτερη, τρίτη και τέταρτη συνάντηση, ρωτήθηκε στους φοιτητές να διαβάσουν ένα κείμενο από ένα αγγλικό τεστ υψηλής γλωσσικής επάρκειας, ενώ παράλληλα υπήρχε ομάδα στο Whatsapp, όπου συζητούσαν για το κείμενο. Στο τέλος της συνάντησης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ένα κουίζ (Anggraini & Cahyono, 2020, σ 192).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος εφαρμόστηκαν πιο συχνά, όπως είναι η επανάγνωση, η προσαρμογή του χρόνου ανάγνωσης και η οπτικοποίηση των πληροφοριών (Anggraini & Cahyono, 2020, σ 194). Σε αντίθεση βρίσκονται οι ολιστικές στρατηγικές, οι υποστηρικτικές στρατηγικές και οι κοινωνικο-συναισθηματικές στρατηγικές, οι οποίες εφαρμόστηκαν λιγότερο. Με βάση αυτών των στρατηγικών μόνο μία κατηγορία στρατηγικών είχε σημαντική σχέση με την αναγνωστική κατάκτηση. Γενικά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει μια άμεση σχέση μεταξύ των



στρατηγικών και την αναγνωστικής κατάκτησης στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα, καθώς μέσα από τα τεστ γίνεται φανερό ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δεν χρησιμοποίησαν συνειδητά τις στρατηγικές ανάγνωσης στην διαδικασία ανάγνωσης (Anggraini & Cahyono, 2020, σ 195).

Οι Anggraini, Cahyono, Anugerahwati και Ivone (2022), μελέτησαν ποιες στρατηγικές ανάγνωσης χρησιμοποιούν συχνά οι εξωστρεφείς και οι εσωστρεφείς προπτυχιακοί φοιτητές για την κατανόηση ενός Αγγλικού κειμένου στο διαδίκτυο, ενώ ταυτόχρονα μελέτησαν εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ του τύπου προσωπικότητας και των αναγνωστικών στρατηγικών.

Στην έρευνα συμμετείχαν 248 προπτυχιακοί φοιτητές στην Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας του Πανεπιστημίου της Ινδονησίας. Υπήρχαν 176 γυναίκες και 72 άντρες συμμετέχοντες, βρίσκονταν στο δεύτερο έτος σπουδών και η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική (Anggraini, Cahyono, Anugerahwati, Ivone, 2022, σ 352).

Ως προς την μέθοδο που ακολουθήθηκε, χρησιμοποιήθηκε το τεστ των 5 προσωπικοτήτων, το οποίο πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, με σκοπό να τεκμηριωθεί η εξωστρέφεια των φοιτητών. Επιπλέον για την διερεύνηση των αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στο διαδίκτυο, χρησιμοποιήθηκε το SORS, με μικρές τροποποιήσεις σε αυτό (Anggraini et all, 2022, σ 352).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εξωστρεφείς φοιτητές χρησιμοποιούσαν περισσότερο κοινωνικό – συναισθηματικές στρατηγικές, καθώς η φυσική τους ικανότητα είναι να κοινωνικοποιούνται. Οι εσωστρεφείς φοιτητές χρησιμοποιούσαν συχνότερα τις ολιστικές στρατηγικές για να κατανοήσουν το Αγγλικό κείμενο που τους δινόταν στο διαδίκτυο (Anggraini et all, 2022, σ 357). Επομένως προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τις προτιμήσεις των μαθητών τους ως προς τις στρατηγικές, με βάση την προσωπικότητα τους, και παράλληλα να προσφέρουν μια ποικιλία διαφορετικών διαδικτυακών αναγνωστικών στρατηγικών, με σκοπό να αναπτύξουν την γνώση των μαθητών τους όσο αφορά τις στρατηγικές ανάγνωσης και συγκεκριμένα αυτές που χρησιμοποιούνται κατά την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο (Anggraini et all, 2022, σ 357).

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΠΛΑΙΣΙΟ  &  ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ  ΕΡΓΑΛΕΙΟ	ΚΥΡΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ
Anderson, 2003	Διερεύνηση των διαδικτυακών στρατηγικών ανάγνωσης των αναγνωστών που έχουν την Αγγλική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα- OSORS,	Δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους αναγνώστες που έχουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα με τους αναγνώστες που έχουν την Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα ως προς τις στρατηγικές ανάγνωσης. Οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος ήταν πιο συχνές στους αναγνώστες που είχαν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα.
Saricoban, 2002	Διερεύνηση των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούνται από τους αναγνώστες στο προ-αναγνωστικό, αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό στάδιο της διδασκαλίας μέσα στην τάξη – Τεστ αγγλικής επάρκειας και εντατικά μαθήματα αγγλικών, κατάλογος αναγνωστικών στρατηγικών, Τεστ	Στο αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό στάδιο τα δεδομένα δείχνουν ότι οι επιτυχημένοι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές.

	αξιολόγησης	
Γρίβα, Αλευριάδου, Παυλίτσα, 2011	Ανίχνευση των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν μαθητές της Ε' τάξης Δημοτικού με δυσλεξία στην μητρική και ξένη γλώσσα – Τεχνική της προφορικής εξωτερίκευσης, τεχνική των ανασκοπικών συνεντεύξεων, WISC-III	Το φύλο των μαθητών δεν ήταν σημαντικός παράγοντας ως προς την χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης. Στην Ελληνική γλώσσα οι γνωστικές στρατηγικές είχαν την υψηλότερη τιμή, ακολουθούσαν οι μεταγνωστικές στρατηγικές και τέλος οι αντισταθμιστικές στρατηγικές, ενώ στην Αγγλική γλώσσα όλες οι στρατηγικές διέφεραν μεταξύ τους. Ως προς το νοητικό επίπεδο, εμφανίστηκαν υψηλές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών και του λεκτικού δείκτη τόσο στην Ελληνική γλώσσα όσο και στην Αγγλική γλώσσα.
Belet & Gursoy, 2008	Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών καθώς και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν παιδιά δημοτικού τόσο στην Γ1 όσο και στην Γ2 γλώσσα- Ερωτηματολόγιο, συνέντευξη	Η περιορισμένη γνώση στρατηγικών οδηγεί τους μαθητές να μεταφέρουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στην Γ1 γλώσσα στην Γ2 γλώσσα. Οι μαθητές προτιμούν την στρατηγική της υπογράμμισης κυρίως σε μεγάλα αποσπάσματα, οι μαθητές δεν διαφέρουν στις προτιμήσεις των στρατηγικών και στην Γ1 και στην Γ2. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν ξεχωρίζουν τις στρατηγικές σε αποτελεσματικές και αναποτελεσματικές ανάλογα με την περίπτωση, όμως υπάρχει μια προσπάθεια διαχωρισμού.
Αϊβάζογλου, 2014	Διερεύνηση στρατηγικών ανάγνωσης στην μητρική και Αγγλική ως ξένη	Διαπιστώθηκαν πολύ περισσότερες δυσκολίες μάθησης στην Αγγλική γλώσσα από ότι στην Ελληνική. Παρουσιάστηκαν διαφορές χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών ως προς το φύλο, και παρουσιάστηκε μεγαλύτερη χρήση

	<p>γλώσσα και μεταγνωστική επίγνωσης μαθητών – Φόρμα δημογραφικών χαρακτηριστικών, τεστ κατανόησης ανάγνωσης, MARSΙ</p>	<p>στρατηγικών ανάγνωσης στην Ελληνική γλώσσα παρά στην Αγγλική γλώσσα. Οι λιγότερο ικανοί μαθητές κατέγραψαν περισσότερες δυσκολίες ανάγνωσης που έχουν να κάνουν με τον βαθμό και την ευχέρεια ανάγνωσης</p>
Alharbi, 2015	<p>Διερεύνηση σχέσης μεταξύ στρατηγικών ανάγνωσης και μαθησιακού στυλ-φόρμα δημογραφικών χαρακτηριστικών, 2 αποσπάσματα και ερωτήσεις κατανόησης, ANCOVA</p>	<p>Η ομάδα που είχε χαμηλό οπτικό μαθησιακό στυλ τα πήγε καλύτερα από την ακουστική αναγνωστική ομάδα. Αυτό δείχνει ότι η ανάγνωση ενός κειμένου λέγοντάς το δυνατά μπορεί να βοηθήσει τους χαμηλούς αναγνώστες στην κατανόηση ενός κειμένου.</p>
Chen, Chia- Li, Chen, 2015	<p>Διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές λυκείου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα και ως προς το φύλο των μαθητών- SORS</p>	<p>Οι μαθητές λυκείου χρησιμοποιούν αρκετά συχνά στρατηγικές ανάγνωσης στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα, η πιο συχνή στρατηγική ήταν οι ολιστικές στρατηγικές και έπειτα ακολουθούσαν οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος. Υπήρχαν σαφείς διαφορές στην επίγνωση των στρατηγικών στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα ως προς το φύλο.</p>
Song, 1998	<p>Διερεύνηση αν η εκπαίδευση των στρατηγικών ανάγνωσης βελτιώνουν της ευχέρεια ανάγνωσης στους φοιτητές που μαθαίνουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα – Τεστ</p>	<p>Οι στρατηγικές ανάγνωσης βελτιώνουν την ευχέρεια ανάγνωσης των φοιτητών στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα και μάλιστα οι λιγότερο ικανοί φοιτητές επωφελούνται περισσότερο. Η ικανότητα των φοιτητών να καταλαβαίνουν την κεντρική ιδέα του κειμένου και να δημιουργούν συμπεράσματα από το απόσπασμα βελτιώθηκε σημαντικά.</p>

	επίδοσης	
Anastasiou & Griva, 2009	Διερεύνηση της επίγνωσης των στρατηγικών ανάγνωσης ανάμεσα σε φτωχούς και καλούς αναγνώστες – Τεστ αξιολόγησης, ανασκοπικές συνεντεύξεις	Οι φτωχοί αναγνώστες ήταν ικανοί να περιγράψουν στον ίδιο βαθμό με τους καλούς αναγνώστες την χρήση γνωστικών στρατηγικών. Οι καλοί αναγνώστες επικεντρώθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς το νόημα του κειμένου στην ανάγνωσή τους, ήταν περισσότερο επιλεκτικοί ως προς την χρήση των στρατηγικών και είχαν πιο σύνθετη οπτική. Οι φτωχοί αναγνώστες είχαν μικρότερο ρεπερτόριο μεταγνωστικών στρατηγικών.
Γρίβα & Πενέκελης, 2008	Καταγραφή των δυσκολιών των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών όταν διαβάζουν ένα γραπτό κείμενο στα ελληνικά και η διερεύνηση των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν-Ερωτηματολόγιο καταγραφής προφίλ, Τεστ ανάγνωσης, τεχνική της προφορικής εξωτερίκευσης, ανασκοπικές συνεντεύξεις	Οι ικανοί και αποτελεσματικοί αναγνώστες αναγνωρίζουν τις λέξεις κάνοντας χρήση κειμενικού πλαισίου και είναι σε θέση να κατανοούν το συνολικό κείμενο χωρίς συνειδητή εστίαση της προσοχής σε αντίθεση με τους αδύναμους αναγνώστες. Οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία της διαδοχικής διγλωσσίας συνάντησαν περισσότερες δυσκολίες ανάγνωσης ειδικό λεξιλόγιο από τους μαθητές που ανήκαν στην κατηγορία της ταυτόχρονης διγλωσσίας. Οι αδύναμοι αναγνώστες, συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση λέξεων, στην γνώση λεξιλογίου και στην κατάκτηση συντακτικής και κειμενικής δομής, χρησιμοποιούν επίσης χαμηλότερου επιπέδου δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου ενεργοποιώντας γνωστικές στρατηγικές. Οι ικανοί μαθητές χρησιμοποιούσαν ποικίλες στρατηγικές, ενώ οι αδύναμοι έδειχναν μικρότερη ευελιξία υιοθέτησης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών
Thuy, 2018	Διερεύνηση των διαφορών ως προς την χρήση στρατηγικών σε φοιτητές που μαθαίνουν της	Οι φοιτητές που μαθαίνουν την Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιούν συχνότερα αναγνωστικές στρατηγικές από τους φοιτητές που μαθαίνουν της Αγγλική ως ξένη γλώσσα, όμως και οι δύο ομάδες χρησιμοποίησαν σε ελάχιστο βαθμό μεταγνωστικές στρατηγικές.

	Αγγλική ως υποχρεωτικό μάθημα και σε φοιτητές που μαθαίνουν την Αγγλική ως ένα μέσο για τις ακαδημαϊκές τους σπουδές στην ανάγνωση Γενικών Αγγλικών κειμένων - Ερωτηματολόγιο	Τέλος διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκμάθηση αναγνωστικών στρατηγικών στους μαθητές.
Anggraini & Cahyono, 2020	Διερεύνηση της χρήσης των διαδικτυακών στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν προπτυχιακοί φοιτητές που μαθαίνουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας- Εφαρμογή Whatsapp, Τεστ TOEFL, SORS	Οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος εφαρμόστηκαν πιο συχνά, ενώ οι ολιστικές, υποστηρικτικές και κοινωνικο- συναισθηματικές στρατηγικές εφαρμόστηκαν λιγότερο. Δεν υπάρχει μια άμεση σχέση μεταξύ στρατηγικών ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα, διότι οι φοιτητές δεν χρησιμοποίησαν συνειδητά τις στρατηγικές ανάγνωσης.
Anggraini, Cahyono, Anugerhwati, Ivone, 2022	Διερεύνησαν ποιες στρατηγικές ανάγνωσης χρησιμοποιούν οι εξωστρεφείς και οι εσωστρεφείς φοιτητές για την κατανόηση ενός Αγγλικού κειμένου στο διαδίκτυο – Τεστ 5 προσωπικοτήτων,	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ της προσωπικότητας των φοιτητών και της επιλογής και χρήσης των στρατηγικών ανάγνωσης. Προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τις προτιμήσεις των μαθητών τους ως προς τις στρατηγικές, με βάση την προσωπικότητα τους, και παράλληλα να προσφέρουν μια ποικιλία διαφορετικών διαδικτυακών αναγνωστικών στρατηγικών, με σκοπό να αναπτύξουν την γνώση των μαθητών τους όσο αφορά τις στρατηγικές ανάγνωσης και συγκεκριμένα αυτές που χρησιμοποιούνται κατά

	SORS	την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο.
Hatami, Asl, 2017	Διερεύνησαν το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν Ιρανοί φοιτητές με προχωρημένη γνώση της Αγγλικής γλώσσας για την επίτευξη δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων ανάγνωσης-ερωτηματολόγιο MARSΙ	Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές εστιάζουν περισσότερο στο κείμενο όταν αυτό είναι δύσκολο και στην συνέχεια διαβάζουν φωναχτά το κείμενο για να τους βοηθήσει να το κατανοήσουν. Χρησιμοποιούν περισσότερο τις υποστηρικτικές στρατηγικές έναντι των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος και των ολιστικών στρατηγικών. Δεν υπήρχαν διαφορές στην χρήση των στρατηγικών ως προς το φύλο.

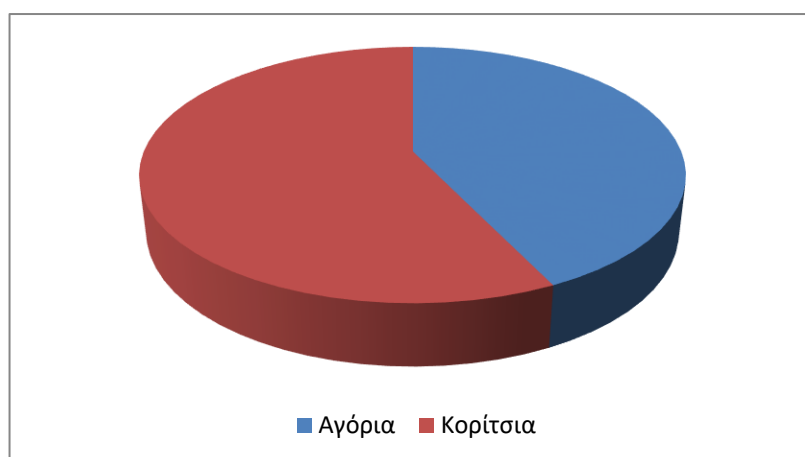
## Κεφάλαιο 4. Έρευνα

### 4.1 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνευθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ελληνόφωνοι/ες μαθητές/τριες και δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι α) η καταγραφή των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά το προ – αναγνωστικό στάδιο, β) ο προσδιορισμός των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες του δημοτικού σχολείου κατά το κυρίως αναγνωστικό στάδιο και, γ) η αποτύπωση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες στο μετα-αναγνωστικό στάδιο.

### 4.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 35 ελληνόφωνοι/ες και δίγλωσσοι/ες μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του Δημοτικού από δύο σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα το ποσοστό των συμμετεχόντων που πήραν μέρος αντιστοιχεί στο 57% για τα κορίτσια και 43% για τα αγόρια (Γράφημα 1). Για την συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών υπήρξε ενυπόγραφη δήλωση από τους γονείς, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και παιδιά που δεν ολοκλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, αποκλείστηκαν από την διαδικασία.



Γράφημα 1. Ποσοστό μαθητών/τριών ανά φύλο.



### 4.3 Ερευνητικά Εργαλεία

#### 4.3.1 Ερωτηματολόγιο καταγραφής στρατηγικών ανάγνωσης

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο καταγραφής του γλωσσικού και αναγνωστικού προφίλ των μαθητών και των μαθητριών, καθώς και της διερεύνησης των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο προ-αναγνωστικό, αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό στάδιο της ανάγνωσης ενός κειμένου. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο εμπεριείχε τρεις υποκλίμακες, σε μορφή τριβάθμιας κλίμακας likert και διερευνούσαν την συχνότητα χρήσης ορισμένων στρατηγικών ανάγνωσης στο προ-αναγνωστικό, αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό στάδιο της ανάγνωσης ενός κειμένου. Οι τρεις υποκλίμακες προσαρμόστηκαν και τροποποιήθηκαν για τις ηλικίες του δημοτικού, έχοντας ως βάση την *Κλίμακα στρατηγικών κατανόησης, ερμηνείας και κριτικής προσέγγισης πριν την ανάγνωση του κειμένου* και την *Κλίμακα στρατηγικών, ερμηνείας και κριτικής προσέγγισης του κειμένου* των Γρίβα και Στάμου (2020), τα οποία χαρακτηρίζονται για την συνέπεια και την εγκυρότητά τους.

#### 4.3.2 Πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης (*Think-Aloud protocol Analysis*)

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας, ήταν το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης (*Think-Aloud protocol analysis*). Συγκεκριμένα είναι μία διαδικασία αξιολόγησης μιας πτυχής της μαθησιακής διαδικασίας, προσδιορίζοντας τις κινήσεις και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής ή η μαθήτρια κατά την διάρκεια της ανάγνωσης. Πρόκειται δηλαδή για μια ενδιαφέρουσα μέθοδο αναγνώρισης και αξιολόγησης των στρατηγικών ανάγνωσης ή γραπτής έκφρασης των μαθητών/τριών (Γρίβα & Κώφου, 2020· Meyers, Lytle, Palladino, Devenpeck, Green, 1990· Jahandar, Khodabandehlou, Seyedi, Abadi, 2012). Σε αντίθεση με τις γραπτές

Σε αντίθεση με τις γραπτές ερωτήσεις αξιολόγησης ή τις παραδοσιακές συνεντεύξεις, στο πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης πρέπει το υποκείμενο να περιγράφει τις σκέψεις του σε πραγματικό χρόνο χωρίς κάποια ανατροφοδότηση από τον ερευνητή, αντί να εξηγεί εκ των υστέρων ή σε μετέπειτα διάλογο με τον ερευνητή (Reinhart, Evans, Luby, Orrelana, Meyer, Wiczorek, Elliott, Burckhardt, Nugent, 2022, σ 100). Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει

βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αναγνωστική κατανόηση με αποτελεσματικό τρόπο (Kuswardani, 2022· Migyanka, Policastro, Lui, 2005· Sönmez & Sulak, 2018).

Το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης είναι μια μέθοδος, η οποία δεν οδηγεί στην διαταραχή της σκέψης, το υποκείμενο (ο μαθητής ή η μαθήτρια) λύνει ένα πρόβλημα, ενώ η ομιλία εκτελείται σχεδόν αυτόματα. Για αυτό τον λόγο τα δεδομένα που συλλέγονται είναι άμεσα, ενώ το υποκείμενο δεν ερμηνεύει τις σκέψεις του, ούτε απαιτείται από το ίδιο να τις φέρει σε μια προκαθορισμένη μορφή όπως στις δομημένες τεχνικές. Η μέθοδος της προφορικής εξωτερίκευσης διευκολύνει τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την δικιά τους γλώσσα (Jahandar, Khodabandehlou, Seyedi, Abadi, 2012, σ 2). Επιπλέον από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης, των μαθητών/τριών, καθώς μπορεί να γίνουν αντιληπτές, μέσα από την διαδικασία αυτή, οι δυνατότητες, αλλά και οι αδυναμίες των μαθητών κατά την διάρκεια της ανάγνωσης (Chin & Ghani, 2021, σ 15). Η προφορική εξωτερίκευση αποτελεί μια διαδικασία διπλής εστίασης που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τις διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες και στρατηγικές που έχουν οι μαθητές και να χρησιμοποιηθεί ως αξιολογικό εργαλείο. Παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως τεχνική διδασκαλίας για την ενδυνάμωση της κατανόησης του γραπτού λόγου για τους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, δηλαδή ακολουθώντας κατάλληλα βήματα μπορούν να ενισχυθούν οι αδύναμοι μαθητές και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στην γλώσσα (Γρίβα & Κώφου, σ 89, 2020).

#### **4.4 Ερευνητική διαδικασία**

Αρχικά, η πειραματική διαδικασία χωρίστηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο διαμοιράστηκε το ερωτηματολόγιο, (βλ. Παράρτημα Α), σε 35 μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού σχολείου, με σκοπό να γίνει μία πρώτη σκιαγράφηση των γλωσσικού και του αναγνωστικού τους προφίλ, καθώς και να διερευνηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο προ- αναγνωστικό, αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό στάδιο της ανάγνωσης ενός κειμένου, μέσα από τις τρεις υποκλίμακες. Σε αυτό το στάδιο, ακολουθήθηκε η ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών και των μαθητριών.

Στην συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο στάδιο της πειραματικής διαδικασίας. Στο δεύτερο στάδιο εφαρμόστηκε το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης σε 10 δίγλωσσους/ες μαθητές και μαθήτριες, με σκοπό να διερευνηθούν οι στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές και μαθήτριες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι δίγλωσσοι μαθητές και οι δίγλωσσες μαθήτριες επιλέχθηκαν σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο, στην πρώτη φάση. Το συγκεκριμένο στάδιο, χωρίστηκε για σε τέσσερις επιμέρους στάδια.

Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της προετοιμασίας. Ο ερευνητής αφότου μοιράσει στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα κείμενο (βλ. Παράρτημα Β), θα εξηγήσει τον σκοπό της διαδικασίας και θα επισημάνει ότι το ενδιαφέρον της όλης διαδικασίας εστιάζεται στον τρόπο διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων, αλλά όχι στο να εξασφαλιστεί ένας καλός βαθμός, υπό την μορφή τεστ. Επιπλέον, ο ερευνητής εξηγεί αναλυτικά στους μαθητές και τις μαθήτριες την διαδικασία που ακολουθεί και θα καθορίσει την εργασία που θα πρέπει οι μαθητές και οι μαθήτριες να διεκπεραιώσουν. Στο στάδιο προετοιμασίας τίθενται οι παρακάτω ερωτήσεις από τον ερευνητή προς τους μαθητές και τις μαθήτριες:

- Σε τι αναφέρεται το κείμενο;
- Τι κατάλαβες;

Το δεύτερο στάδιο είναι το προ-αναγνωστικό στάδιο. Ο ερευνητής ζητά από τον μαθητή να διαβάσει το κείμενο στα γρήγορα μία φορά και μπορεί να το διαβάσει με τον τρόπο που του αρέσει. Στο στάδιο αυτό τίθενται οι παρακάτω ερωτήσεις από τον ερευνητή προς τους μαθητές και τις μαθήτριες:

1. Πώς σου φάνηκε το κείμενο;
2. Είχες δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου;
3. Ποιο είναι το πιο δύσκολο σημείο;

Το τρίτο στάδιο είναι η διαδικασία ανάγνωσης και της προφορικής εξωτερίκευσης. Ο ερευνητής ενθαρρύνει τον μαθητή ή την μαθήτρια να διαβάσει προσεκτικά το κείμενο, πρόταση/πρόταση, παράγραφο-παράγραφο. Ο μαθητής ή η μαθήτρια, καθώς διαβάζει μπορεί να κάνει ό,τι θέλει για να βοηθηθεί στην κατανόηση του κειμένου. Επιπλέον, ο μαθητής ή η μαθήτρια μπορεί να μιλήσει στον ερευνητή για τις δυσκολίες που συναντά και περιγράφει την σκέψη του/της και τα βήματα που θα ακολουθήσει για να επιλύσει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Σε

περίπτωση που ο μαθητής ή μαθήτρια δυσκολευτεί να εκφέρει λεκτικά τις σκέψεις του, ο ερευνητής μπορεί να τον βοηθήσει θέτοντας ορισμένες ερωτήσεις:

1. Τι σε βοηθάει περισσότερο να καταλάβεις αυτό το κομμάτι/αυτό το σημείο/ αυτή την παράγραφο/αυτή την πρόταση;
2. Βλέπω ότι παραλείπεις αυτές τις λέξεις. Γιατί;
3. Βλέπω ότι υπογραμμίζεις αυτές τις λέξεις/αυτή την πρόταση. Γιατί;
4. Γιατί υπογραμμίζεις/κυκλώνεις αυτές τις λέξεις/αυτή την πρόταση;

Το τέταρτο, και τελευταίο στάδιο, είναι το μετα-αναγνωστικό στάδιο, όπου εφαρμόζονται οι ανασκοπικές συνεντεύξεις. Σε αυτό το σημείο ο ερευνητής θέτει ορισμένες ερωτήσεις στους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίες αφορούν μία συνολική αποτίμηση της ανάγνωσης του κειμένου που πραγματοποίησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Στο τέταρτο στάδιο τίθενται από τον ερευνητή οι παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πιστεύεις ότι έχεις διαβάσει καλά σήμερα;
2. Τι ήταν αυτό που σε δυσκόλεψε περισσότερο;
3. Τι νομίζεις ότι έχεις διαβάσει καλά; Τι νομίζεις ότι θα μπορούσες να διαβάσεις καλύτερα;
4. Τι έκανες για να καταλάβεις καλύτερα τα σημεία που σε δυσκόλεψαν;
5. Γενικά, τι σε δυσκολεύει ένα κείμενο;
6. Τι κάνεις συνήθως όταν διαβάζεις ένα κείμενο για να καταλάβεις καλύτερα;
7. Πιστεύεις πως θα πρέπει να βελτιώσεις την ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου;
8. Τι θα ήθελες να βελτιώσεις;

Οι απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών στο δεύτερο στάδιο της πειραματικής διαδικασίας αναλύθηκαν ποιοτικά.

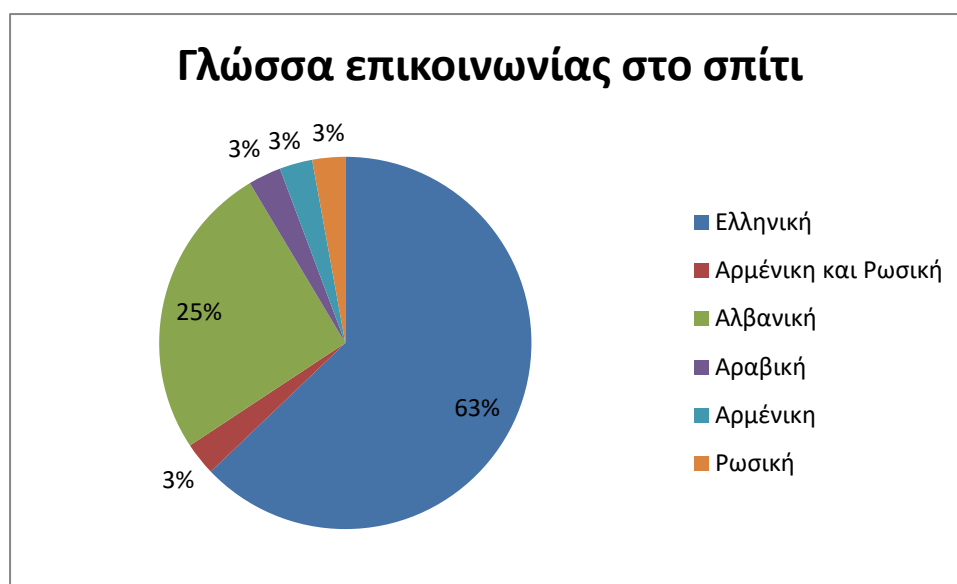
## **4.5 Αποτελέσματα**

### **4.5.1 Προφίλ μαθητών**

#### Γλώσσα επικοινωνίας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών διαφαίνεται ότι το 63% των παιδιών μιλάνε στο σπίτι μόνο την ελληνική γλώσσα, το οποίο είναι το μεγαλύτερο ποσοστό.

Στην συνέχεια, το 26% των μαθητών και των μαθητριών κατέγραψε ότι μιλάει στο σπίτι την Αλβανική γλώσσα. Επιπρόσθετα, 3% των μαθητών απάντησαν ότι στο σπίτι μιλάνε την Ρωσική γλώσσα, 3% των μαθητών απάντησαν ότι στο σπίτι μιλάνε την Αρμένικη γλώσσα, 3% των μαθητών απάντησαν ότι στο σπίτι μιλάνε την Αραβική γλώσσα. Τέλος, 3% απάντησε ότι στο σπίτι μιλάει τόσο την Αρμένικη όσο και την Ρώσικη γλώσσα (Γράφημα 2).

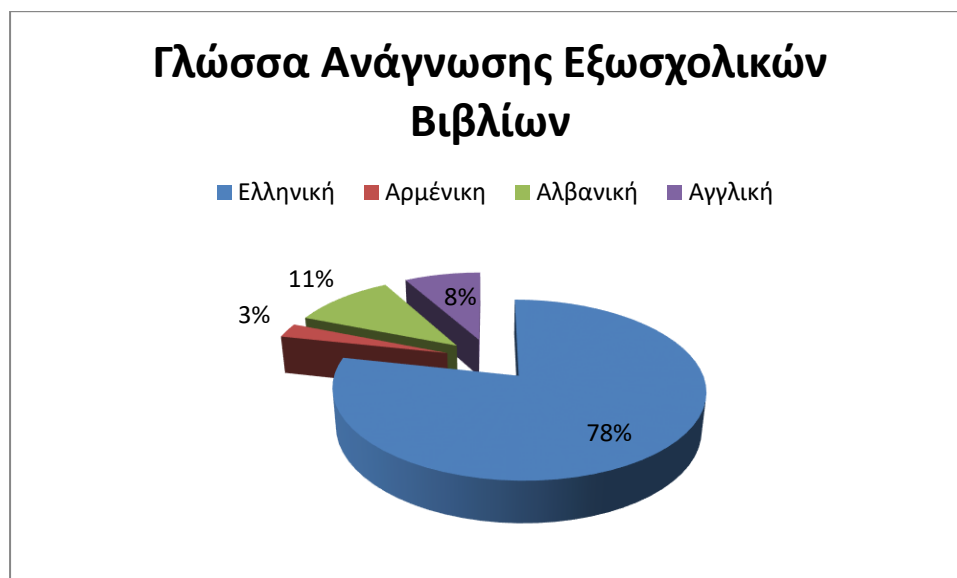


Γράφημα 2. Γλώσσα επικοινωνίας που μιλάνε οι μαθητές/τριες στο σπίτι (Ποσοστό ανά γλώσσα).

### Γλώσσα Ανάγνωσης

Με βάση τις απαντήσεις που κατέγραψαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο ερωτηματολόγιο (Γράφημα 3), γίνεται φανερό ότι το 78% των μαθητών και των μαθητριών διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία στην Ελληνική γλώσσα, η οποία είναι η πλειοψηφία των παιδιών. Στην συνέχεια, αν και μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό, το 11% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσαν ότι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία στην Αλβανική γλώσσα. Έπειτα, το 8% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία στην Αγγλική γλώσσα, ενώ το μικρότερο ποσοστό δήλωσε ότι διαβάζει εξωσχολικά βιβλία γραμμένα στην Αρμένικη γλώσσα (Γράφημα 3). Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα συνηθίζουν να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία στην Ελληνική γλώσσα, με ελάχιστα παιδιά να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία και στην Αγγλική γλώσσα. Τέλος,

ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών διαβάζει εξωσχολικά βιβλία στην Αλβανική γλώσσα.

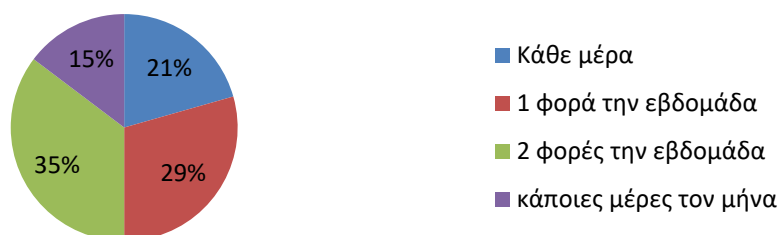


Γράφημα 3. Γλώσσα Ανάγνωσης Εξωσχολικών Βιβλίων (Ποσοστό ανά γλώσσα).

#### Συχνότητα Ανάγνωσης

Με βάση τις απαντήσεις που κατέγραψαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο ερωτηματολόγιο, διαπιστώθηκε ότι το 35% των μαθητών και των μαθητριών δηλώνουν ότι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα. Στην συνέχεια, το 29% των μαθητών και των μαθητριών δηλώνουν ότι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Επιπλέον, το 21% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι διαβάζει εξωσχολικά βιβλία σε καθημερινή βάση, ενώ το 15% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι διαβάζει εξωσχολικά βιβλία κάποιες φορές τον μήνα (Γράφημα 4). Παρατηρείται λοιπόν ότι η συχνότερη απάντηση που δήλωναν τα παιδιά ήταν ότι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα, ενώ η λιγότερη συχνή απάντηση που δήλωναν τα παιδιά ήταν ότι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία κάποιες φορές τον μήνα.

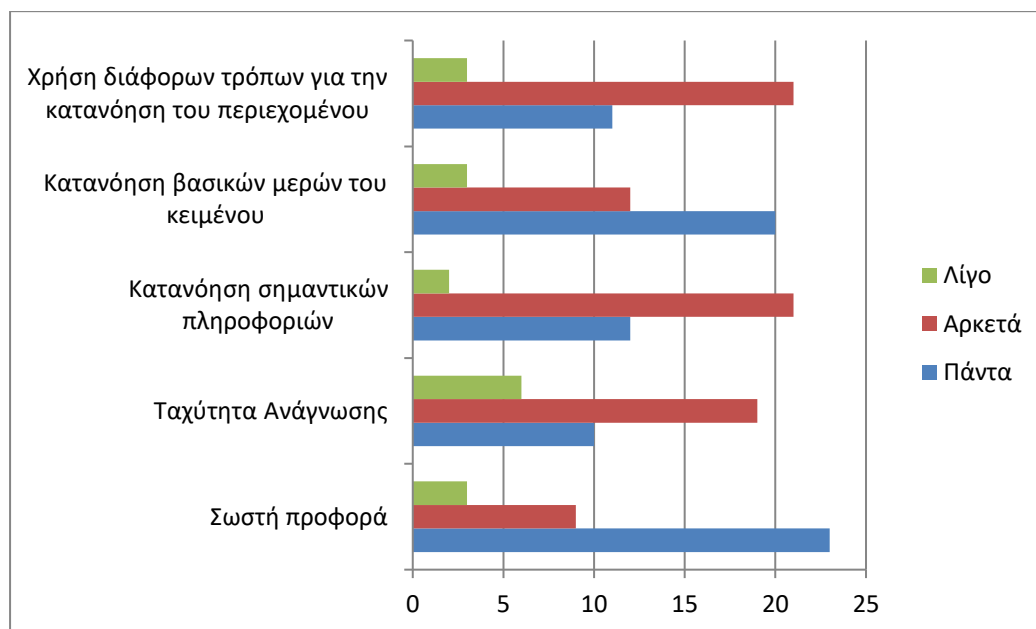
## Συχνότητα Ανάγνωσης Εξωσχολικών Βιβλίων



Γράφημα 4. Συχνότητα Ανάγνωσης Εξωσχολικών Βιβλίων.

### 4.5.2 Ικανότητα Ανάγνωσης στην Ελληνική

Με βάση αυτή την υποκλίμακα διερευνάται τι πιστεύουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι είναι ικανοί και ικανές στην διαδικασία της ανάγνωσης στην Ελληνική γλώσσα. Όπως μπορεί να παρατηρηθεί στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5), ενδιαφέρον έχουν οι απαντήσεις που δήλωσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην τριβάθμια κλίμακα likert.



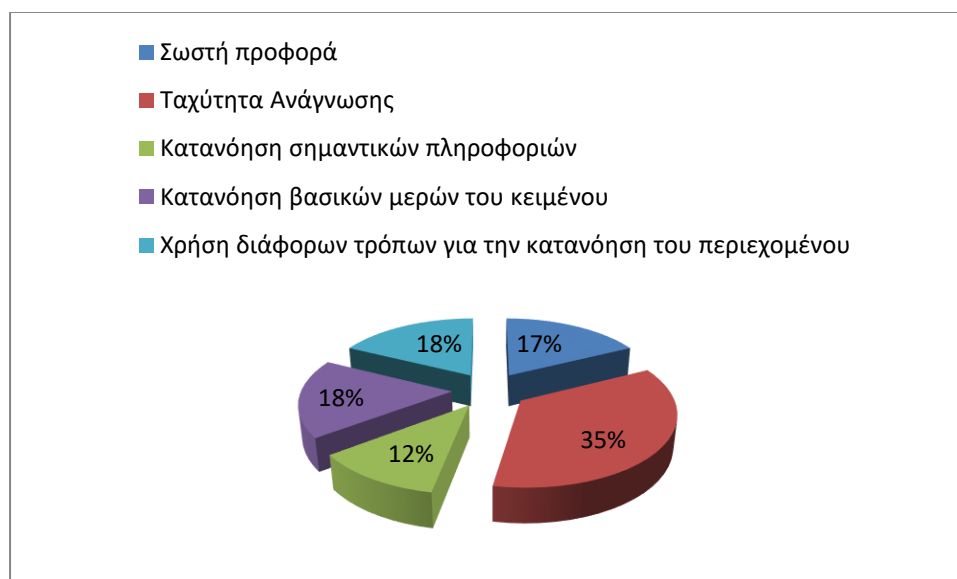
Γράφημα 5. Συχνότητα εμφάνισης των ικανοτήτων Ανάγνωσης των μαθητών στην Ελληνική γλώσσα.

Γίνεται φανερό, ότι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην σωστή προφορά κατά την διάρκεια ανάγνωσης ενός

κειμένου, καθώς τα περισσότερα παιδιά κατέγραψαν ότι προσπαθούν πάντα να έχουν σωστή προφορά κατά την διάρκεια της ανάγνωσης. Αρκετά μεγάλο ποσοστό, επίσης, είναι ότι αρκετά παιδιά δήλωσαν ότι προσπαθούν πάντα να κατανοήσουν τα βασικά μέρη του κειμένου το οποίο διαβάζουν. Περίπου ισόποσος αριθμός μαθητών και μαθητριών δήλωσαν ότι πάντα χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους για να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου στο οποίο διαβάζουν, ενώ πάντα δίνουν έμφαση στην κατανόηση των σημαντικών πληροφοριών του κειμένου στο οποίο διαβάζουν.

Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές και οι περισσότερες μαθήτριες δηλώνουν ότι είναι ικανοί σε αρκετό βαθμό να χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους για την κατανόηση του περιεχομένου, ενώ παράλληλα αρκετοί μαθητές και αρκετές μαθήτριες δήλωσαν ότι είναι ικανοί να κατανοήσουν σημαντικές πληροφορίες του κειμένου που διαβάζουν. 19 μαθητές και μαθήτριες δήλωσαν ότι επικεντρώνονται σε αρκετό βαθμό στην ταχύτητα ανάγνωσης ενός κειμένου. 12 μαθητές και μαθήτριες δήλωσαν ότι επικεντρώνονται αρκετά στο να κατανοήσουν τα βασικά μέρη ενός κειμένου που διαβάζουν, ενώ λίγα άτομα δήλωσαν ότι επικεντρώνονται αρκετά στο να διαβάζουν το κείμενο με σωστή προφορά.

Τέλος, όπως γίνεται φανερό στο *γράφημα 5*, πολύ μικρό ποσοστό των παιδιών δήλωσαν ότι έχουν και εξασκούν αυτές τις ικανότητες σε λίγο βαθμό. Αναλυτικότερα παρατίθεται ένα γράφημα που παρουσιάζει το ποσοστό των παιδιών που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν λίγο τις παραπάνω ικανότητες (*Γράφημα 5.1*).



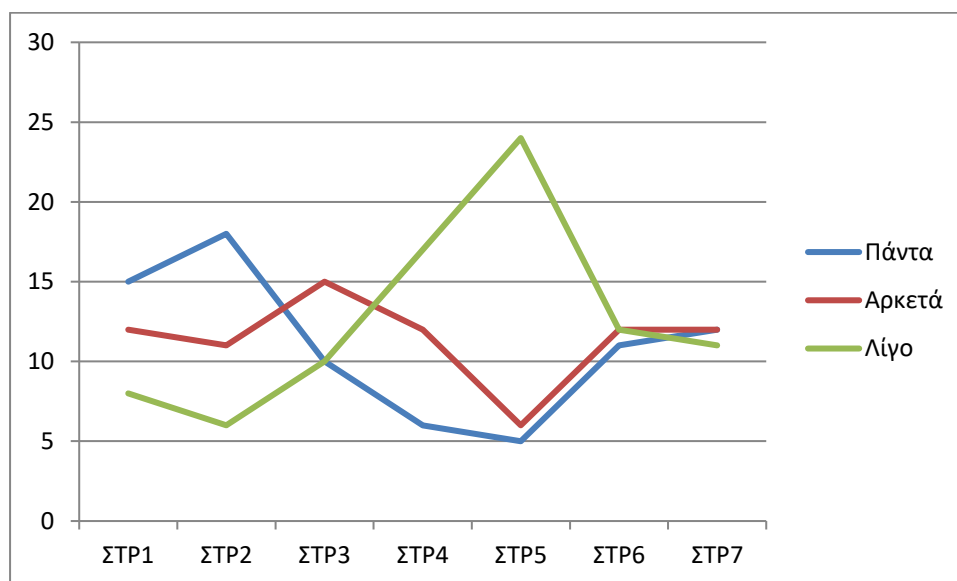


Γράφημα 5.1 Ποσοστό ελάχιστης χρήσης των ικανοτήτων ανάγνωσης των μαθητών/τριών στην Ελληνική γλώσσα.

Συνολικά 6 παιδιά (35%) δήλωσαν ότι επικεντρώνονται ελάχιστα στην ταχύτητα ανάγνωσης ενός κειμένου. Μόνο 2 παιδιά (12%) δήλωσαν ότι επικεντρώνονται ελάχιστα στην κατανόηση των σημαντικών πληροφοριών ενός κειμένου που διαβάζουν, αριθμός αμελητέος ως προς το συνολικό δείγμα της έρευνας.

#### 4.5.3 Προ-αναγνωστικές στρατηγικές/στρατηγικές πριν την ανάγνωση

Η πρώτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου κατέγραφε την συχνότητα χρήσης ορισμένων στρατηγικών ανάγνωσης κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι ενδιαφέρουσες και αναγράφονται συνολικά στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Συχνότητα χρήσης προ-αναγνωστικών στρατηγικών.

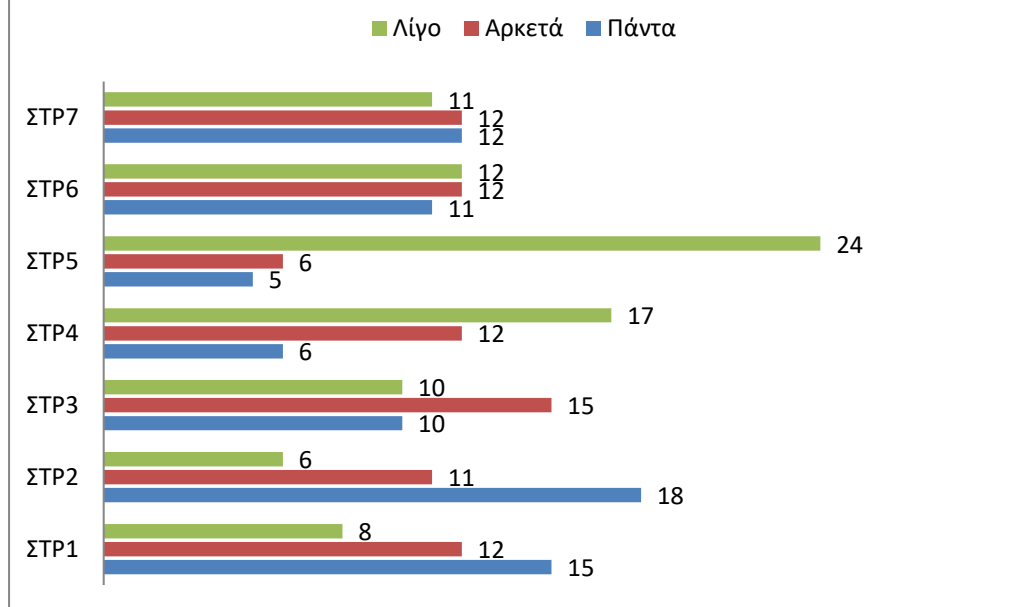
Με βάση το παραπάνω γράφημα παρατηρείται ότι η στρατηγική «*Διαβάζω τον τίτλο του κειμένου και αναρωτιέμαι για το περιεχόμενο του κειμένου*» (ΣΤΡ2), είναι αυτή που χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές πάντα από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ενώ το μικρότερο ποσοστό δήλωσε ότι χρησιμοποιεί πάντα την στρατηγική «*Αναζητώ στα γρήγορα τις συνδεδετικές λέξεις (π.χ. επίσης, αντίθετα, ωστόσο) για την οργάνωση του κειμένου*» (ΣΤΡ5). Επιπλέον, όπως διαφαίνεται στο διάγραμμα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι

χρησιμοποιούν την ΣΤΡ5 λίγο, ενώ παράλληλα λίγα παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την ΣΤΡ2. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες και οι περισσότερες συμμετέχουσες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν σε αρκετό βαθμό την στρατηγική «*Ρίχνω μια ματιά σε όλο το κείμενο και μετά κοιτάω τις εικόνες, για να καταλάβω τι λέει το κείμενο*» (ΣΤΡ3), ενώ παράλληλα τα λιγότερα παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την ΣΤΡ5 σε αρκετό βαθμό.

Αρκετά ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι στην στρατηγική «*Βάζω συγκεκριμένους στόχους για το πώς θα διαβάσω και τι θα προσέξω*» (ΣΤΡ7), παρατηρείται μία ισόποση δήλωση, καθώς το 34% των παιδιών την χρησιμοποιεί πάντα, το 34% των παιδιών την χρησιμοποιεί αρκετά, ενώ τον υπόλοιπο 32% των παιδιών την χρησιμοποιεί λίγο. Το ίδιο ισχύει και για την στρατηγική «*Προσέχω μόνο τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου*» (ΣΤΡ6), όπου παρατηρείται πάλι μία ισόποση δήλωση, καθώς το 32% των παιδιών την χρησιμοποιεί πάντα, το 34% των παιδιών δήλωσε ότι την χρησιμοποιεί αρκετά, ενώ το υπόλοιπο 34% των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών δήλωσε ότι την χρησιμοποιεί λίγο. Σε αντίθεση βρίσκονται οι απόψεις των μαθητών και των μαθητριών όσο αφορά την στρατηγική «*Κοιτάζω τις εικόνες και αναρωτιέμαι για το περιεχόμενο του κειμένου*» (ΣΤΡ1), καθώς το 23% απάντησε ότι χρησιμοποιεί την συγκεκριμένη στρατηγική λίγο, το 34% απάντησε ότι χρησιμοποιεί την συγκεκριμένη στρατηγική αρκετά, ενώ το 43%, που είναι το μεγαλύτερο ποσοστό στην προκείμενη στρατηγική, απάντησε ότι χρησιμοποιεί πάντα την συγκεκριμένη στρατηγική.

Στο παρακάτω γράφημα γίνονται εμφανές οι προτιμήσεις των μαθητών και των μαθητριών ως προς την συχνότητα χρήσης ορισμένων αναγνωστικών στρατηγικών κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο (Γράφημα 7).

## Συχνότητα χρήσης των στρατηγικών ανάγνωσης κατά το προ αναγνωστικό στάδιο



Γράφημα 7. Αναλυτικός πίνακας προτιμήσεων ως προς την συχνότητα χρήσης των στρατηγικών ανάγνωσης κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο.

Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι η στρατηγική «*Διαβάζω το τίτλο του κειμένου και αναρωτιέμαι για το περιεχόμενο του κειμένου*»(ΣΤΡ2), είναι η πιο διαδεδομένη στρατηγική, καθώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες ανέφεραν ότι την χρησιμοποιούν πάντα. Αντιθέτως, η στρατηγική «*Αναζητώ στα γρήγορα τις συνδεδεμένες λέξεις για την οργάνωση του κειμένου*» (ΣΤΡ5), χρησιμοποιείται λιγότερο από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών. Επιπρόσθετα, ένα μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν αρκετά την στρατηγική «*Ρίχνω μια ματιά σε όλο το κείμενο και μετά κοιτάω τις εικόνες, για να καταλάβω τι λέει το κείμενο*» (ΣΤΡ3).

### 4.5.3.1. Πίνακας προ-αναγνωστικών στρατηγικών

Για την πληρέστερη κατανόηση των στρατηγικών ανάγνωσης που αναφέρονται παραπάνω παρατίθεται συνοπτικά ένας πίνακας από στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούνται κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο.

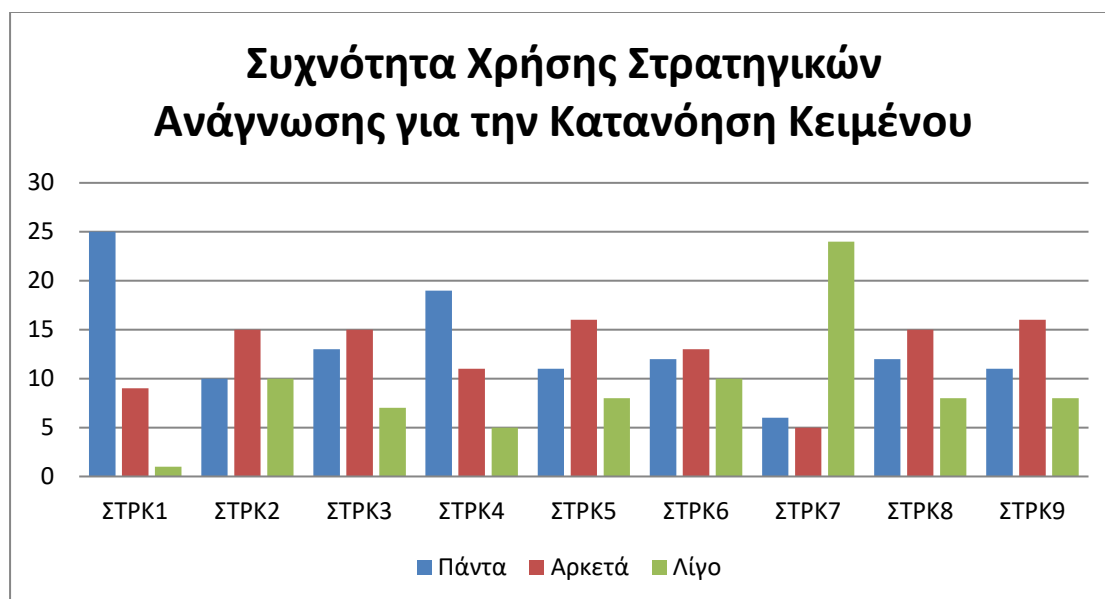
<b>Κωδικός</b>	<b>Εννοιολογική αποσαφήνιση</b>
<b>ΣΤΡ1</b>	«Κοιτάζω τις εικόνες και αναρωτιέμαι για το περιεχόμενο του κειμένου»
<b>ΣΤΡ2</b>	«Διαβάζω τον τίτλο του κειμένου και αναρωτιέμαι για το περιεχόμενο του κειμένου»
<b>ΣΤΡ3</b>	«Ρίχνω μια ματιά σε όλο το κείμενο και μετά κοιτάω τις εικόνες, για να καταλάβω τι λέει το κείμενο»
<b>ΣΤΡ4</b>	«Ψάχνω στα γρήγορα πληροφορίες για τον σκοπό του κειμένου»
<b>ΣΤΡ5</b>	«Αναζητώ στα γρήγορα τις συνδετικές λέξεις (π.χ. επίσης, αντίθετα, ωστόσο) για την οργάνωση του κειμένου»
<b>ΣΤΡ6</b>	«Προσέχω μόνο τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου»
<b>ΣΤΡ7</b>	«Βάζω συγκεκριμένους στόχους για το πώς θα διαβάσω και τι θα προσέξω»

*Πίνακας 1. Κωδική/Εννοιολογική αποσαφήνιση στρατηγικών ανάγνωσης κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο.*

#### **4.5.4. Στρατηγικές κατά την διάρκεια ανάγνωσης κειμένου**

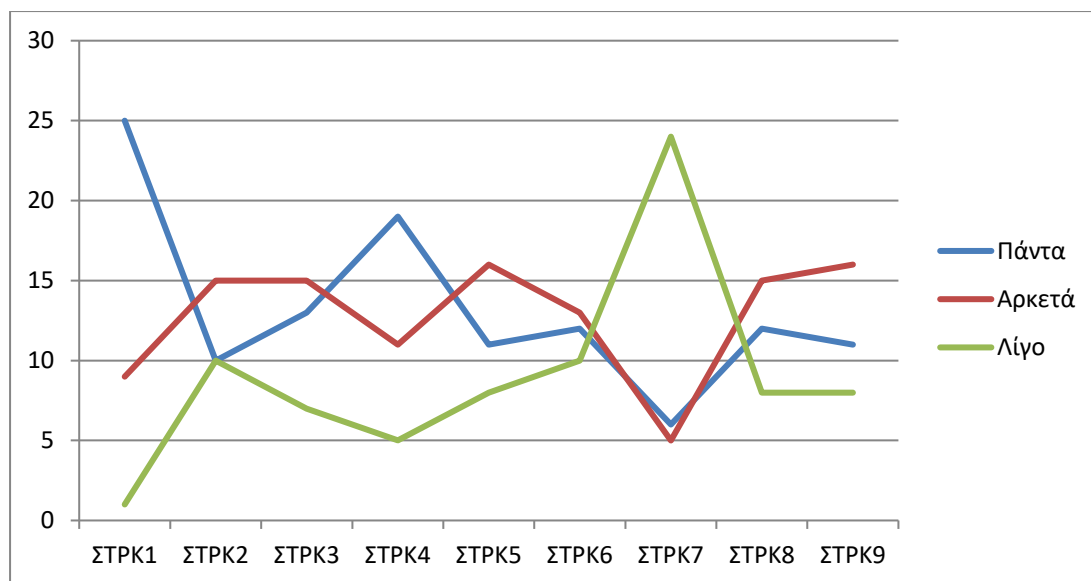
Η δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην συχνότητα χρήσης ορισμένων στρατηγικών ανάγνωσης κατά την διάρκεια ανάγνωσης ενός κειμένου. Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 8), παρατίθενται οι συνολικές

απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών ως προς την συχνότητα χρήσης των αναγνωστικών στρατηγικών κατά την διάρκεια ανάγνωσης ενός κειμένου.



Γράφημα 8 Συχνότητα Χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης για την κατανόηση κειμένου.

Οι περισσότεροι μαθητές και οι περισσότερες μαθήτριες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πάντα την στρατηγική «*Διαβάζω ξανά ό,τι δεν καταλαβαίνω*» (ΣΤΡΚ1). Αντιθέτως, δήλωσαν λίγοι συμμετέχοντες και λίγες συμμετέχουσες ότι χρησιμοποιούν πάντα την στρατηγική «*Κρατάω σημειώσεις καθώς διαβάζω για να καταλαβαίνω αυτά που διαβάζω*» (ΣΤΡΚ7). Παρόλα αυτά, αρκετά παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν λίγο την στρατηγική ΣΤΡΚ7, ενώ παράλληλα ελάχιστα άτομα δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν λίγο την στρατηγική ΣΤΡΚ1. Παρόλα αυτά, όπως μπορεί να παρατηρηθεί στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 9), γίνεται εύκολα κατανοητό ότι παρόλο που αρκετά παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την στρατηγική ΣΤΡΚ7 λίγο, εξίσου αρκετά παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την στρατηγική ΣΤΡΚ7 πάντα και αρκετά.



Γράφημα 9. Συχνότητα χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης κατά το κυρίως αναγνωστικό στάδιο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι στρατηγικές, «Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες/λέξεις-φράσεις κλειδιά του κειμένου» (ΣΤΡΚ2), «Στο μυαλό μου βάζω τις πληροφορίες στην σειρά, όπως παρουσιάζονται στο κείμενο» (ΣΤΡΚ3), «Αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο διαβάζω το κείμενο όταν δεν μπορώ να το κατανοήσω (Π.χ. διαβάζω το κείμενο πιο αργά» (ΣΤΡΚ5), «Λέω με δικά μου λόγια το κομμάτι που διαβάζω για να το καταλάβω καλύτερα» (ΣΤΡΚ8) και «Προσπαθώ να καταλάβω τις άγνωστες λέξεις που φαίνονται σημαντικές με διάφορους τρόπους (π.χ. αναζήτηση στο λεξικό, στο διαδίκτυο, από τις γύρω λέξεις ή φράσεις» (ΣΤΡΚ9), χρησιμοποιούνται σε αρκετό βαθμό από αρκετούς μαθητές και αρκετές μαθήτριες. Εκ πρώτης όψεως αυτό είναι ένα σημαντικό στοιχείο καθώς διαφαίνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν μία ποικιλία αναγνωστικών στρατηγικών για να κατανοήσουν ένα κείμενο. Επιπλέον λίγα παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την στρατηγική ΣΤΡΚ7 σε αρκετό βαθμό. Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πάντα την στρατηγική ΣΤΡΚ1 «Διαβάζω ξανά ό,τι δεν καταλαβαίνω» (ΣΤΡΚ1), ενώ παράλληλα αρκετά παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πάντα την στρατηγική «Χρησιμοποιώ την φαντασία μου και δημιουργώ εικόνες στο μυαλό μου για αυτό που διαβάζω» (ΣΤΡΚ4).

#### 4.5.4.1 Πίνακας αναγνωστικών στρατηγικών κατά την κατανόηση ενός κειμένου

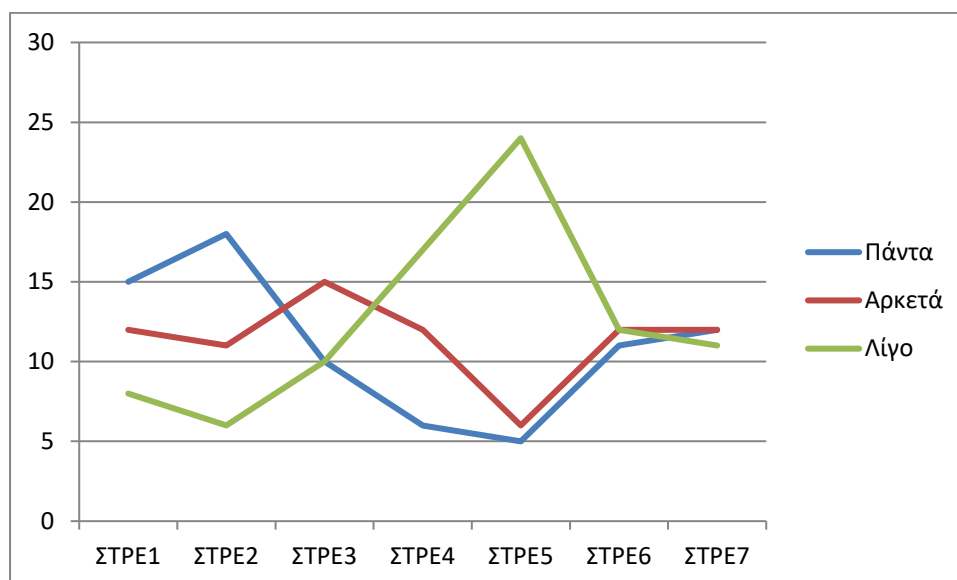
Για την πληρέστερη κατανόηση των αναγνωστικών στρατηγικών που αναφέρονται παραπάνω παρατίθεται συνοπτικά ένας πίνακας από αναγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά το στάδιο ανάγνωσης ενός κειμένου.

Κωδικός	Εννοιολογική Αποσαφήνιση
ΣΤΡΚ1	«Διαβάζω ξανά ό,τι δεν καταλαβαίνω»
ΣΤΡΚ2	«Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες/ λέξεις- φράσεις κλειδιά του κειμένου»
ΣΤΡΚ3	«Στο μυαλό μου βάζω τις πληροφορίες στην σειρά, όπως παρουσιάζονται στο κείμενο»
ΣΤΡΚ4	«Χρησιμοποιώ την φαντασία μου και δημιουργώ εικόνες στο μυαλό μου για αυτό που διαβάζω»
ΣΤΡΚ5	«Αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο διαβάζω το κείμενο όταν δεν μπορώ να το κατανοήσω (π.χ. διαβάζω το κείμενο πιο αργά»
ΣΤΡΚ6	«Για να κατανοήσω τα σημεία που με δυσκολεύουν, βλέπω τις γύρω λέξεις ή φράσεις»
ΣΤΡΚ7	«Κρατάω σημειώσεις καθώς διαβάζω για να καταλαβαίνω αυτά που διαβάζω»
ΣΤΡΚ8	«Λέω με δικά μου λόγια το κομμάτι που διαβάζω για να το καταλάβω καλύτερα»
ΣΤΡΚ9	«Προσπαθώ να καταλάβω τις άγνωστες λέξεις που φαίνονται σημαντικές με διάφορους τρόπους (π.χ. αναζήτηση στο λεξικό, στο διαδίκτυο, από τις γύρω λέξεις ή φράσεις»

Πίνακας 2. Κωδική/Εννοιολογική αποσαφήνιση των αναγνωστικών στρατηγικών κατά το αναγνωστικό στάδιο.

#### 4.5.5 Στρατηγικές Ερμηνείας Κειμένου

Σε αυτή την υποκλίμακα καταγράφονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές ως προς την συχνότητα χρήσης ορισμένων στρατηγικών με σκοπό την ερμηνεία ενός κειμένου.



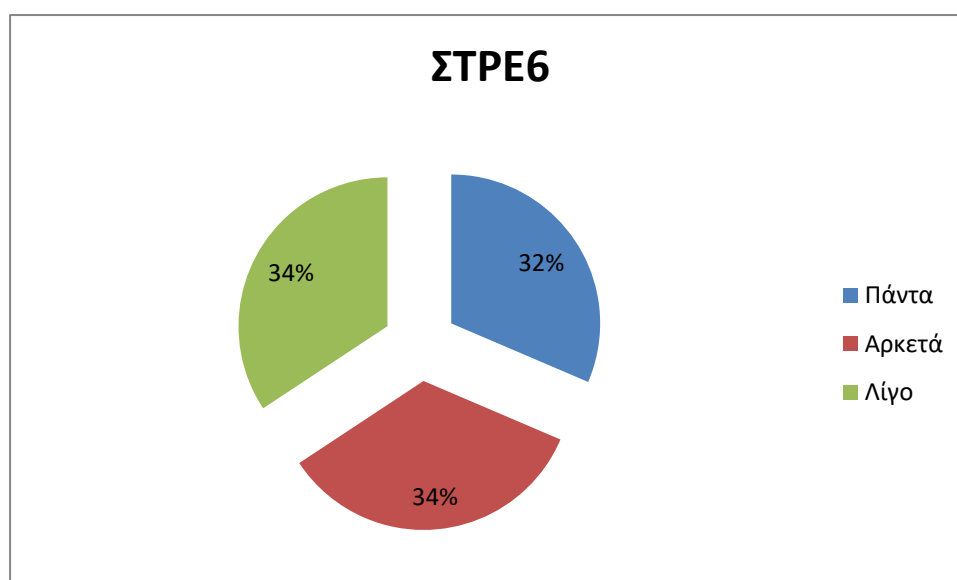
Γράφημα 10. Συχνότητα χρήσης στρατηγικών ερμηνείας κειμένου.

Στο παραπάνω γράφημα (Γράφημα 10), παρατηρείται ότι περίπου 18 μαθητές και μαθήτριες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πάντα την στρατηγική « Ξαναδιαβάζω το κείμενο και προσέχω τα χαρακτηριστικά του, όπως η έκτασή του και η οργάνωσή του (π.χ. πρόλογος, κύριο μέρος, επίλογος, στοιχεία παραγράφου, ενότητες στις οποίες είναι χωρισμένο το κείμενο).» (ΣΤΡΕ2), ενώ εξίσου πολλοί μαθητές και πολλές μαθήτριες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πάντα « Με βάση αυτά που ξέρω/με βάση τα βιώματά μου, προσπαθώ να ερμηνεύσω το κείμενο» (ΣΤΡΕ1). Η στρατηγική « Ψάχνω πληροφορίες σχετικά με τους στόχους που είχα θέσει στην αρχή» (ΣΤΡΕ5), φαίνεται χαρακτηριστικά ότι χρησιμοποιείται πάντα από έναν πολύ μικρό αριθμό μαθητών και μαθητριών, ενώ παράλληλα η πλειοψηφία των μαθητών και των μαθητριών δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν λίγο την συγκεκριμένη στρατηγική. Η στρατηγική ΣΤΡΕ2, φαίνεται πολύ μικρός αριθμός μαθητών και μαθητριών επιλέγει να την χρησιμοποιεί λίγο. Παρόλα αυτά, ένας σημαντικός αριθμός μαθητών και μαθητριών την χρησιμοποιεί πάντα ή αρκετά. Επιπλέον, η στρατηγική « Καθώς διαβάζω, αποφασίζω τι θα προσέξω και τι θα παραβλέψω στο κείμενο» (ΣΤΡΕ3), φαίνεται ότι τουλάχιστον



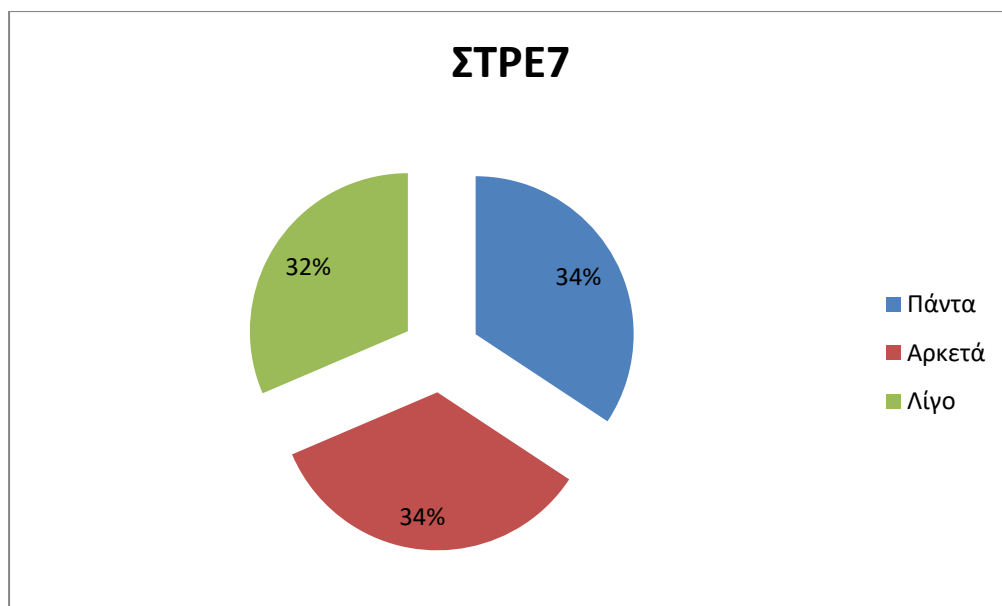
15 παιδιά δήλωσαν ότι την χρησιμοποιούν αρκετά ενώ 10 παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν λίγο την συγκεκριμένη στρατηγική και 10 παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πάντα την συγκεκριμένη στρατηγική.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι στρατηγικές « *Κάποιες φορές σταματάω για να σκεφτώ και να ερμηνεύσω το νόημα αυτών που διαβάζω*» (ΣΤΡΕ6) και «*Διαβάζω από την αρχή και από το τέλος για να βγάλω τα συμπεράσματά μου.*» (ΣΤΡΕ7), κατανέμονται ισόποσα ως προς την συχνότητα χρήσης τους. Όπως γίνεται φανερό στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 10.1), το 32% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την συγκεκριμένη στρατηγική πάντα, το 34% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την συγκεκριμένη στρατηγική αρκετά, ενώ το 34% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την συγκεκριμένη στρατηγική λίγο.



Γράφημα 10.1 Συχνότητα χρήσης της στρατηγικής ΣΤΡΕ6 «*Κάποιες φορές σταματάω για να σκεφτώ και να ερμηνεύσω το νόημα αυτών που διαβάζω*».

Από την άλλη, το 34% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί πάντα την στρατηγική ΣΤΡΕ7, το 34% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την συγκεκριμένη στρατηγική αρκετά, ενώ το 32% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την συγκεκριμένη στρατηγική λίγο (Γράφημα 10.2).



Γράφημα 10.2 Συχνότητα χρήσης της στρατηγικής ΣΤΡΕ7 ««Διαβάζω από την αρχή και από το τέλος για να βγάλω τα συμπεράσματά μου»».

#### 4.5.5.1 Πίνακας αναγνωστικών στρατηγικών κατά την ερμηνεία ενός κειμένου

Για την πληρέστερη κατανόηση των αναγνωστικών στρατηγικών που αναφέρονται παραπάνω, παρατίθεται συνοπτικά ένας πίνακας αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά το μετα-αναγνωστικό στάδιο.

Κωδικός	Εννοιολογική Αποσαφήνιση
ΣΤΡΕ1	«Με βάση αυτά που ξέρω/ με βάση τα βιώματά μου, προσπαθώ να ερμηνεύσω το κείμενο»
ΣΤΡΕ2	«Ξαναδιαβάζω το κείμενο και προσέχω τα χαρακτηριστικά του, όπως η έκτασή του και η οργάνωσή του (π.χ. πρόλογος, κύριο μέρος, επίλογος, στοιχεία παραγράφου, ενότητες στις οποίες είναι χωρισμένο το κείμενο»
ΣΤΡΕ3	«Καθώς διαβάζω, αποφασίζω τι θα προσέξω και τι θα παραβλέψω στο κείμενο»
ΣΤΡΕ4	«Ελέγχω αν είναι σωστές ή λάθος οι υποθέσεις που είχα κάνει για το κείμενο»
ΣΤΡΕ5	«Ψάχνω πληροφορίες σχετικά με τους στόχους που είχα θέση στην αρχή»

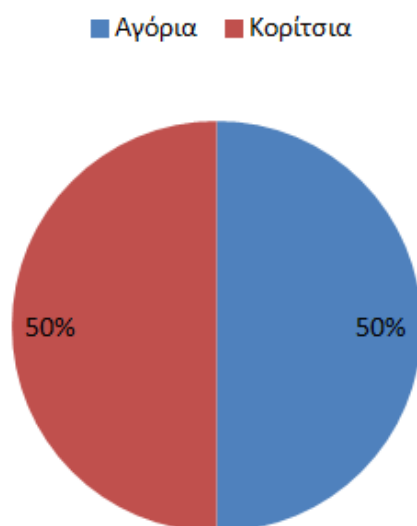
<b>ΣΤΡΕ6</b>	«Κάποιες φορές σταματάω για να σκεφτώ και να ερμηνεύσω το νόημα αυτών που διαβάζω»
<b>ΣΤΡΕ7</b>	«Διαβάζω από την αρχή και από το τέλος για να βγάλω τα συμπεράσματά μου»

Πίνακας 3. Κωδική/Εννοιολογική αποσαφήνιση στρατηγικών κατά το μετα-αναγνωστικό στάδιο.

#### 4.5.6 Πρωτόκολλο Προφορικής Εξωτερίκευσης

Στο δεύτερο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας συμμετείχαν συνολικά 10 παιδιά τα οποία επιλέχθηκαν από τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο (1<sup>ο</sup> στάδιο), με κριτήριο την διγλωσσία τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι 3 μαθητές και μαθήτριες έλειπαν κατά την διαδικασία εφαρμογής του πρωτοκόλλου προφορικής εξωτερίκευσης. Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 11.), οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανέμονται με βάση το φύλο των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στο δεύτερο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ στο γράφημα 11.1 κατανέμονται με βάση το κριτήριο της διγλωσσίας.

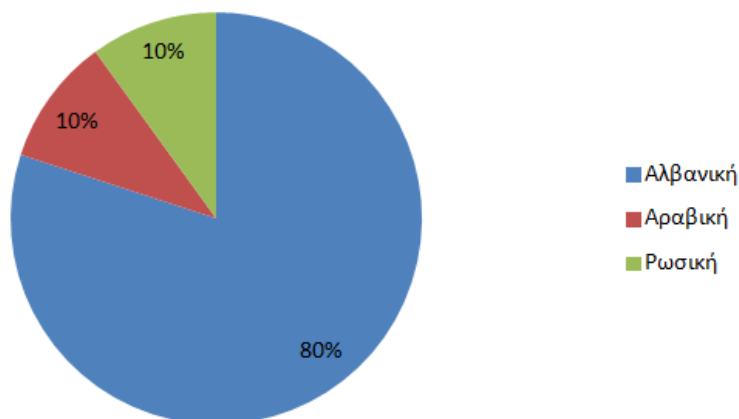
### Φύλο μαθητών/τριών



Γράφημα 11. Ποσοστό φύλου μαθητών/τριών με βάση το δείγμα.

Με βάση το γράφημα 11, γίνεται φανερό ότι ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών είναι ισόποσος ως προς το φύλο, καθώς από τα 10 παιδιά που συμμετείχαν στο πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης, τα 5 παιδιά ήταν κορίτσια

### Μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών



Γράφημα 11.1 Ποσοστό χρήσης μητρικής γλώσσας με βάση το δείγμα.

Σύμφωνα με το γράφημα 11.1, παρατηρείται ότι το 80% των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στο πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης μιλούσαν την Αλβανική γλώσσα στο σπίτι, ενώ το 10% μιλούσε την Αραβική γλώσσα στο σπίτι και 10% μιλούσε την Ρωσική γλώσσα στο σπίτι.

#### 4.5.6.1 Στρατηγικές στο προ- αναγνωστικό στάδιο

Στο προ-αναγνωστικό στάδιο αναδείχθηκαν περισσότερο οι στρατηγικές «Χρήση εικόνας» (80%), «Skimming» (70%) και «Αξιοποίηση τίτλου για πρόβλεψη περιεχομένου» (50%). Παρόλα αυτά, η συντριπτική πλειοψηφία των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών εφαρμόζαν τις παραπάνω στρατηγικές συνδυαστικά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έκαναν επιπρόσθετη χρήση στρατηγικών, όμως σε μικρότερο ποσοστό. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι κωδικοί που αντιπροσωπεύουν τις στρατηγικές που αναδείχθηκαν από την διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης και αφορούν στο προ-αναγνωστικό στάδιο.

Ο μαθητής 5 αναφέρει «Στους πρόσφυγες από την Ουκρανία που έρχονται στην Ελλάδα... Το κατάλαβα από τον τίτλο και μέσα από το κείμενο», στη συνέχεια

όμως ο μαθητής 5 αναφέρει «Νομίζω αυτό το κείμενο μας δίνει ένα μάθημα και εμάς ότι και αυτοί (οι πρόσφυγες) περνάνε δύσκολα και έχουν μεγαλύτερη λύπη από εμάς που λέμε διάφορα». Παρατηρείται ότι ο μαθητής 5 κάνει χρήση των στρατηγικών «Χρήση εικόνας» και «Αξιοποίηση τίτλου για πρόβλεψη περιεχομένου», ενώ στην συνέχεια προβαίνει στην χρήση των στρατηγικών «Σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση» και «Συναισθηματική κατανόηση». Ο μαθητής 1 αναφέρει «Για τον πόλεμο στην Ουκρανία και για τους πρόσφυγες... Γιατί έγραφε για τον πόλεμο που γινότανε που πετούσαν βόμβες στα σπίτια και επειδή φοβόντουσαν να μην χάσουν την ζωή τους και ήρθαν στην Ελλάδα να κατοικήσουν... με βοήθησαν λίγο και εικόνες». Παρατηρείται ότι ο μαθητής 1 κάνει χρήση των στρατηγικών «Skimming» και «Χρήση εικόνας». Η μαθήτρια 6, κάνει χρήση των στρατηγικών «Αξιοποίηση τίτλου για πρόβλεψη περιεχομένου» και «Χρήση εικόνας», καθώς αναφέρει «Στους πρόσφυγες που έρχονται στην Ελλάδα από την Ουκρανία... Το κατάλαβα από τον τίτλο και από το κείμενο». Ο μαθητής 7 κάνει χρήση των στρατηγικών «Αξιοποίηση τίτλου για πρόβλεψη περιεχομένου», «Skimming» και «Χρήση εικόνας», καθώς αναφέρει «Κατάλαβα ότι λέει για τους πρόσφυγες που έρχονται από την Ουκρανία στην Ελλάδα λόγω του πολέμου... Το κατάλαβα από τον τίτλο και από το κείμενο μέσα, με βοήθησε λίγο και η εικόνα γιατί φαίνεται ότι είναι έξω στον δρόμο». Ο μαθητής 8 κάνει, επίσης, χρήση των στρατηγικών «Skimming», «Αξιοποίηση τίτλου για πρόβλεψη περιεχομένου» και «Χρήση εικόνας», καθώς αναφέρει «Για τον πόλεμο που γίνεται στην Ουκρανία... από το κείμενο, από τον τίτλο και τις φωτογραφίες». Ο μαθητής 2 και η μαθήτρια κάνουν χρήση των στρατηγικών «Αξιοποίηση τίτλου για πρόβλεψη περιεχομένου» και «Χρήση εικόνας». Συγκεκριμένα ο μαθητής 2 αναφέρει « Στον πόλεμο, ήταν πρόσφυγες που ερχόντουσαν στην Ελλάδα... το σκέφτηκα από τον τίτλο και οι εικόνες δείχνουν ότι είναι χαρούμενοι», ενώ η μαθήτρια 3 αναφέρει ««Αναφέρεται για τους ανθρώπους στην Ουκρανία που έφυγαν λόγω του πολέμου και ήρθαν στην Ελλάδα... το σκέφτηκα από τον τίτλο, με βοήθησαν και λίγο οι εικόνες γιατί και οι δύο είναι χαρούμενοι». Η μαθήτρια 9 κάνει μόνο χρήση της στρατηγικής «Skimming», καθώς αναφέρει «Λέει για μια οικογένεια, μιλάει για τον πόλεμο στην Ουκρανία... Το έλεγε σε μία παράγραφο, στην τελευταία.»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο μαθητής 10, ο οποίος από προ-αναγνωστικό στάδιο αξιολογεί την εγκυρότητα του κειμένου και κάνει χρήση της στρατηγικής «Σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση με σκοπό να κατανοήσει το κείμενο, αφότου έχει κάνει

χρήση της στρατηγικής «Skimming», όπως ο ίδιος αναφέρει «Με βάση αυτά που έχω ακούσει, αν δηλαδή το κείμενο είναι αληθινό, με βάση αυτά που έχω ακούσει μπορώ να το καταλάβω πιο εύκολα». Τέλος, η μαθήτρια 4 κάνει την χρήση των στρατηγικών «Χρήση εικόνας», «Skimming» και «Αναζήτηση βοήθειας», καθώς η ίδια αναφέρει «Πολλοί άνθρωποι ήρθαν στην Ελλάδα, γιατί στην Ουκρανία γινόταν πόλεμος... Διάβασα το κείμενο, κατάλαβα από τις εικόνες ότι ένα κορίτσι είναι με την μαμά της και ήρθαν στην Ελλάδα, είναι και οι δύο χαρούμενες». Η μαθήτρια 4 κάνει χρήση της στρατηγικής «Αναζήτηση βοήθειας» για να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς που είχε στον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα η μαθήτρια 4 συνομιλούσε στην Γ1 γλώσσα με τον μαθητή 2, με σκοπό να απαντήσει στις ερωτήσεις που έθετε ο ερευνητής.

Κατηγορίες και κωδικοί για τον θεματικό άξονα “ Στρατηγικές στο προ-αναγνωστικό στάδιο»

Κατηγορίες	Κωδικοί/Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Γνωστικές στρατηγικές	ΕΝΣΓ= Εξαγωγή νοήματος στα γρήγορα (Skimming)	7
	ΑΤΓΠΠ= Αξιοποίηση τίτλου για πρόβλεψη περιεχομένου	5
Μνημονικές στρατηγικές	ΑΞΕΠΡΠΕ= Αξιοποίηση εικόνας για πρόβλεψη περιεχομένου	8
Αντισταθμιστικές στρατηγικές	ΑΒΟΑΠΕΠΟ= Αναζήτηση βοήθειας για την αντιμετώπιση περιορισμών στον προφορικό λόγο	1
Μεταγνωστικές στρατηγικές	ΣΜΤΠΓ= Σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση	2
Κοινωνικές στρατηγικές	ΚΤΣΚΤΣΤΑ= Κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων	1
<b>Σύνολο</b>		<b>24</b>

Πίνακας 4. Στρατηγικές ανάγνωσης που εμφανίστηκαν κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο (Πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης).

#### 4.5.6.2 Στρατηγικές στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο

Στο συγκεκριμένο στάδιο οι μαθητές και οι μαθήτριες έκανα χρήση μίας ποικιλίας στρατηγικών ανάγνωσης, όμως αυτή που αναδείχθηκε περισσότερο ήταν η χρήση της στρατηγικής της «Επανάγνωσης» (70%). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες κάνουν συνδυαστική χρήση της στρατηγικής της «Επανάγνωσης» με άλλες στρατηγικές.

Ο μαθητής 1 αναφέρει «Να το διαβάσω πολλές φορές. Την πρώτη φορά μπορεί να το διαβάσω και να μην το καταλάβω, την δεύτερη μπορεί να καταλάβω κάτι και την Τρίτη φορά να το καταλάβω όλο», ο μαθητής 2 αναφέρει «Να το διαβάσω πολλές φορές. Την πρώτη φορά μπορεί να διαβάσω και να μην το καταλάβω, την δεύτερη μπορεί να καταλάβω κάτι, και την τρίτη να το καταλάβω όλο», η μαθήτρια 3 αναφέρει «Με βοηθάει να το διαβάσω πολλές φορές για να το καταλάβω πολύ καλά» ο μαθητής 5 αναφέρει «Την διαβάσω μία φορά και αν δεν καταλάβω την ξαναδιαβάσω», ο μαθητής 7 αναφέρει «Με βοηθάει να έχω ησυχία για να είμαι συγκεντρωμένος για να διαβάσω το κείμενο, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι το ξαναδιαβάσω», ο μαθητής 8 αναφέρει «Με βοηθάει να διαβάσω το κείμενο 2-3 φορές... το κείμενο το κατάλαβα επειδή το διάβασα πιο πολλές φορές», η μαθήτρια 9 αναφέρει «Άμα δεν το καταλαβαίνω, αυτό που κάνω είναι να το ξαναδιαβάσω μέχρι να το καταλάβω».

Ο μαθητής 1 εκτός από την χρήση της στρατηγικής «Επανάγνωση», κάνει χρήση και της στρατηγικής «Scanning» για να βρει λέξεις-κλειδιά που “ξεκλειδώνουν το κείμενο”, όπως ο ίδιος αναφέρει «Ορισμένες λέξεις με βοηθάνε να καταλάβω το κείμενο. Είναι οι πιο σημαντικές. Με βάση αυτό που έχω διαβάσει πιστεύω ότι αυτές (οι λέξεις) μιλάνε για το θέμα». Στην τελευταία παράγραφο, ο μαθητής 1 κάνει χρήση της στρατηγικής «Υποβολή ερωτήσεων στον εαυτό», καθώς αναφέρει ο ίδιος «Σκέφτηκα, γιατί να κάνουν αυτό τον πόλεμο;... Κατάλαβα πολύ από τις προτάσεις γιατί βγάζουν νόημα. Για το ξέσπασμα του πολέμου, που ήταν για αυτούς ένα πολύ ισχυρό σοκ, για τους ρωσικούς βομβαρδισμούς». Η μαθήτρια 9 κάνει χρήση της στρατηγικής «Scanning» για να βρει λέξεις- κλειδιά, όπως η ίδια αναφέρει «Κάποιες λέξεις με βοήθησαν να καταλάβω το κείμενο», στην συνέχεια η μαθήτρια 9 προβαίνει στην χρήση της στρατηγικής «Σημειώσεις» καταγράφοντας έναν τίτλο για κάθε παράγραφο, όπως αναφέρει η ίδια «Προσπαθώ να βρω έναν τίτλο για την παράγραφο, αρχή πολέμου». Ο μαθητής 7 κάνει πρώτα χρήση της

στρατηγικής «Scanning» και ύστερα προβαίνει στην χρήση της στρατηγικής της «Επανάγνωσης», όπως ο ίδιος αναφέρει «Στην αρχή το διάβαζα γρήγορα για να βρω άγνωστες λέξεις και μετά το διάβασα άλλη μία φορά... Διάβασα προσεκτικά το κείμενο και έδωσα σημασία στις πιο σημαντικές λέξεις». Η μαθήτρια 3 αξιοποιεί την στρατηγική της «υπογράμμησης» σε συνδυασμό με την στρατηγική «Scanning», καθώς αναφέρει «(Υπογράμμισε μία λέξη) Με βοηθάει γιατί λέει ότι υπήρχαν πολλοί άνθρωποι που έφυγαν από Ουκρανία και ήρθαν στην Ελλάδα... και το έκανα έτσι για να το ξέρω». Ο μαθητής 10 με σκοπό να κατανοήσει το κείμενο κάνει χρήση της στρατηγικής «Σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση», όπως ο ίδιος αναφέρει « Η αλήθεια είναι ότι αυτή την συγκεκριμένη παράγραφο της είδα και από τις ειδήσεις, που έλεγε πως πολλά άτομα από την Ουκρανία τα βάζουν σε μέρη που έχει παραχωρήσει ο δήμος και άλλοι μπορούν να μένουν στους συγγενείς τους, αν έχουν». Τέλος, ο μαθητής 5 κάνει χρήση της στρατηγικής «Αυτοέλεγχος», καθώς προσαρμόζει την ταχύτητα της ανάγνωσής του ανάλογα με την δυσκολία του κειμένου, όπως ο ίδιος αναφέρει «Όταν είναι δύσκολο το διαβάζω αργά για να καταλάβω και τις άγνωστες λέξεις, όταν είναι εύκολο τις διαβάζω γρήγορα». Στην συνέχεια, ο μαθητής 5 κάνει χρήση της στρατηγικής της «Εικασίας», καθώς αναφέρει «Η αρχή βοηθάει για να μπει και λίγο στο νόημα, σκέφτομαι μετά τι λέει η παράγραφος και μετά το διαβάζω όλο». Το ίδιο ισχύει και για την μαθήτρια 9, η οποία αναφέρει «Με βοήθησε μία πρόταση, η πρώτη πρόταση της παραγράφου, σκέφτομαι για τι θα λέει στην συνέχεια, και μετά το διαβάζω όλο», στην συνέχεια η μαθήτρια 9 αναφέρει ότι κάνει χρήση της στρατηγικής «Skimming», όπως η ίδια αναφέρει «Κάποιες φορές διαβάζω πρώτα την πρώτη και μετά την τελευταία πρόταση (της παραγράφου). Συνήθως αυτό το κάνω όταν βιάζομαι να διαβάσω το κείμενο». Στην συνέχεια όμως, η μαθήτρια 9 κάνει χρήση της στρατηγικής της «Επιλεκτικής προσοχής», καθώς αναφέρει «Κάποιες φορές πηδάω κάποιες λέξεις άμα δεν είναι και πολύ σημαντικές. Όταν έχω να το διαβάσω πιο γρήγορα διαβάζω τις πιο σημαντικές».

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι στρατηγικές που κάνουν χρήση οι μαθητές και οι μαθήτριες όταν αντιμετωπίζουν κάποια άγνωστη λέξη και δεν μπορούν να την κατανοήσουν. Οι δίγλωσσοι μαθητές και οι δίγλωσσες μαθήτριες κάνουν περισσότερο χρήση των στρατηγικών της «Υπογράμμησης» και της «Αναζήτησης Βοήθειας» με σκοπό να κατανοήσουν την σημασία μίας άγνωστης λέξης. Ωστόσο, όμως υπάρχουν ορισμένα παιδιά που κάνουν χρήση και άλλων



στρατηγικών ανάγνωσης με σκοπό να κατανοήσουν την σημασία μίας άγνωστης λέξης.

Ο μαθητής 1 κάνει χρήση της στρατηγικής της «Υπογράμμισης», «Αναζήτησης βοήθειας, ενώ προτείνει και την χρήση της στρατηγικής της «Χρήσης λεξικού», καθώς ο ίδιος αναφέρει «Όταν έχω κάποια άγνωστη λέξη, την υπογραμμίζω και ρωτάω τους δασκάλους ή στο σπίτι θα ανοίξω ένα λεξικό», ο μαθητής 5 αναφέρει «Την διάβασα και τις άγνωστες λέξεις τις υπογράμμισα για να τις θυμάμαι και να τις ρωτήσω σε κάποιον», ο μαθητής 3 αναφέρει «Υπογράμμισα τις άγνωστες λέξεις για να τις ρωτήσω μετά στην κυρία», ο μαθητής 8 αναφέρει «Υπογραμμίζω τις άγνωστες λέξεις και τις ρωτάω στην κυρία». Επίσης ο μαθητής 8 κάνει χρήση της στρατηγικής «Παράληψη μίας δύσκολης ή άγνωστης λέξης», καθώς αναφέρει «Δεν κατάλαβα κάποιες λέξεις για αυτό τις πηδούσα και διάβασα την υπόλοιπη πρόταση, στην συνέχεια όμως ο μαθητής 8 κάνει χρήση της στρατηγικής «Εξαγωγής της σημασίας από τα συμφραζόμενα» καθώς αναφέρει «Όταν βρίσκω μία άγνωστη λέξη διαβάζω τις γύρω-γύρω λέξεις». Το ίδιο ισχύει και για τον μαθητή 2 καθώς προτείνει ως εναλλακτική λύση την χρήση της στρατηγικής «Εξαγωγής της σημασίας από τα συμφραζόμενα», όπως αναφέρει ««Θα ρωτούσα κάποιον... ή θα έβρισκα την σημασία της (της λέξης) κοιτάζοντας τις γύρω-γύρω λέξεις». Η μαθήτρια 9 για να κατανοήσει μία άγνωστη λέξη κάνει χρήση των στρατηγικών «Επανάγνωση» και «Αναζήτηση βοήθειας», ενώ προτείνει ως εναλλακτική λύση την «Χρήση λεξικού», όπως η ίδια αναφέρει «Όταν δεν καταλαβαίνω μία λέξη την διαβάζω αρκετές φορές και ρωτάω κάποιον ή ψάχνω στο λεξικό». Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο μαθητής 10, ο οποίος κάνει χρήση της στρατηγικής της «Δομικής Ανάλυσης», ενώ παράλληλα προτείνει και την χρήση της στρατηγικής «Χρήση λεξικού», με απώτερο σκοπό την κατανόηση της άγνωστης λέξης, όπως ο ίδιος αναφέρει «Το συλλογικότητες, νομίζω ότι έχει μέσα την λέξη συλλογή... Ή θα άνοιγα το λεξικό...». Η μαθήτρια 4 για να καταλάβει την σημασία μιας άγνωστης λέξης κάνει χρήση του νοητικού λεξικού που κατέχει στην Γ1 γλώσσα και ταυτόχρονα αξιοποιεί τις στρατηγικές «Αναζήτηση βοήθειας», και «Σημειώσεις», όπως αναφέρει η ίδια «Όταν δεν καταλαβαίνω μία λέξη την σημειώνω. Μία λέξη που την ξέρω στα αλβανικά μπορώ να την καταλάβω στα ελληνικά, ή μπορώ να ρωτήσω κάποιον που ξέρει και ελληνικά και αλβανικά και την γράφω στα Ελληνικά και την μαθαίνω στα Αλβανικά».

Οι περισσότεροι μαθητές και οι περισσότερες μαθήτριες έκαναν σιωπηρή

ανάγνωση (100%). Ο μαθητής 1 αναφέρει «Για να μην ενοχλούνται οι άλλοι, είμαι πιο χαλαρός», η μαθήτρια 4 αναφέρει «Για να μην ενοχλώ τους άλλους όταν διαβάζουν», η μαθήτρια 6 αναφέρει «Για να μην ενοχλώ τους άλλους, με βοηθάει περισσότερο στην συγκέντρωση», ο μαθητής 8 αναφέρει «Όταν το διαβάζω από μέσα μου με βοηθάει να το κατανοήσω πιο καλά, είμαι περισσότερο συγκεντρωμένος».

Κατηγορίες	Κωδικοί/Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Γνωστικές στρατηγικές	ΕΠΑΝ= Επανάγνωση	7
	ΧΡΗΣΗΛΕΞ= Χρήση λεξικού	3
	ΠΑΡΑΓΛΕΞ= Παράληψη ή αποφυγή άγνωστης λέξης	1
	ΔΟΜΑΝ= Δομική ανάλυση	1
	ΣΗΣΥΜΗΜΟ= σημειώσεις είτε σε συστηματική ή μη μορφή	2
	ΕΞΣΗΣΥ= Εξαγωγή σημασίας από τα συμφραζόμενα	2
	ΕΞΑΝΟΓΗ= Scanning	4
	ΥΠΟΓΡΑ= Υπογράμμιση	4
	ΕΞΑΝΟΓΡΗ= Skimming	1
	ΕΠΙΛΠΡΟ= Επιλεκτική προσοχή	1
Αντισταθμιστικές στρατηγικές	ΑΒΟΑΠΕΠΟ= Αναζήτηση βοήθειας για την αντιμετώπιση περιορισμών στον προφορικό λόγο	5
Μεταγνωστικές στρατηγικές	ΣΜΤΠΓ= Σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση	1
	ΥΠΟΕΡΕ= Υποβολή ερωτήσεων στον εαυτό του	1
	ΑΥΤΟΕΛ= Αυτόέλεγχος	1
	ΕΙΚΑΣ= Εικασία	2
<b>Σύνολο</b>		<b>36</b>

Πίνακας 5. Στρατηγικές ανάγνωσης που εμφανίστηκαν κατά το κυρίως αναγνωστικό στάδιο (Πρωτόκολλο Προφορικής Εξωτερίκευσης).

#### 4.5.6.3 Ανασκοπικές συνεντεύξεις – Μετα-αναγνωστικό στάδιο

Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο, το οποίο είναι το τελευταίο στάδιο του πρωτοκόλλου προφορικής εξωτερίκευσης πραγματοποιούνται οι ανασκοπικές συνεντεύξεις προς κάθε μαθητή ή μαθήτρια. Οι ερωτήσεις είναι συγκεκριμένες και στοχεύουν στην μετα-αναγνωστική διαδικασία να αναστοχαστούν πάνω στον τρόπο διαβάσματός τους. Παρακάτω παρατίθενται κατά αριθμητική σειρά οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές και στις μαθήτριες.

1. Πιστεύεις ότι έχεις διαβάσει καλά σήμερα;
2. Τι ήταν αυτό που σε δυσκόλεψε περισσότερο;
3. Τι νομίζεις ότι έχεις διαβάσει καλά, τι νομίζεις ότι θα μπορούσες να διαβάσεις καλύτερα;
4. Τι έκανες για να καταλάβεις καλύτερα τα σημεία που σε δυσκόλεψαν;
5. Γενικά, τι σε δυσκολεύει σε ένα κείμενο;
6. Τι κάνεις συνήθως όταν διαβάζεις ένα κείμενο για να το καταλάβεις καλύτερα;
7. Πιστεύεις πως θα πρέπει να βελτιώσεις την ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου;
8. Τι θα ήθελες να βελτιώσεις;

Σε αυτό το σημείο, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι έκανε καλή ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου ( το 90% δήλωσε ότι διάβασε καλά και το 10% δήλωσε ότι διάβασε μέτρια). Παρόλα αυτά, οι μαθητές και οι μαθήτριες δήλωσαν ότι εμφάνισαν δυσκολίες στο μικροεπίπεδο, ιδιαίτερα με την δυσκολία των λέξεων (40%), τις άγνωστες λέξεις(40%) και τις ξένες λέξεις (20%). Στο μακροεπίπεδο οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από την ανάγνωσή τους κατανόησαν το κείμενο, παρόλο που τα παιδιά έκαναν χρήση της στρατηγικής της «Επανάγνωσης», για να κατανοήσουν ορισμένες παραγράφους που τους δυσκόλευαν. Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες δήλωσαν ότι τους δυσκόλεψε η 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> παράγραφος ( 40%), η 2<sup>η</sup> παράγραφος (20%) και 40% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι τους δυσκόλεψε η 2<sup>η</sup> και η 3<sup>η</sup> παράγραφος. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε ότι έκανε χρήση της στρατηγικής της «Επανάγνωσης» (80%) για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες, ενώ το υπόλοιπο 20%

δήλωσε ότι έκανε χρήση της στρατηγικής του «Αυτοελέγχου», προσαρμόζοντας την ταχύτητα ανάγνωσης όποτε αντιμετώπιζε δυσκολίες.

Επίσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες δήλωσαν ότι ένα κείμενο αποκτά δυσκολία στην ανάγνωσή του, όταν έχει πολλές άγνωστες λέξεις (70), όταν δεν έχει εικόνες (10%), και όταν η έκταση του κειμένου είναι μεγάλη (20%). Το 80% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι θα βελτίωνε την ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου, ενώ το 20% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι δεν θα άλλαζε την ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου. Τέλος, από αυτό το 80% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι θα βελτίωνε την ταχύτητα της ανάγνωσής τους (30%), θα βελτίωνε την προφορά των λέξεων- προσωδία (20%) και το υπόλοιπο 30% δήλωσε ότι θα εμπλούτιζε το νοητικό τους λεξιλόγιο με την εκμάθηση νέου λεξιλογίου.

## Κεφάλαιο 5. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να ανιχνευθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ελληνόφωνοι/ες μαθητές/τριες και οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο και να προσδιοριστούν οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες του δημοτικού σχολείου κατά το κυρίως αναγνωστικό στάδιο. Παράλληλα, επιχειρήθηκε να καταγραφούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους δίγλωσσους μαθητές και τις δίγλωσσες μαθήτριες κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο, ενώ παράλληλα να γίνει ο προσδιορισμός των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τους δίγλωσσους μαθητές και τις δίγλωσσες μαθήτριες.

Μέσα από την ανάλυση τόσο των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο, όσο και των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης, προκύπτει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' δημοτικού κάνουν χρήση μιας ποικιλίας γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατά το προ-αναγνωστικό και κυρίως αναγνωστικό στάδιο, όμως φαίνεται ότι υστερούν στην ευέλικτη χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης.

Συγκεκριμένα με βάση την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο, αναδεικνύεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, ελληνόφωνοι/ες και δίγλωσσοι/ες, στο προ-αναγνωστικό στάδιο αξιοποιούν τον τίτλο, τις εικόνες, ενώ παράλληλα ρίχνουν μία γρήγορη ματιά σε όλο το κείμενο με απώτερο σκοπό να προ-ιδεαστούν για το περιεχόμενο του κειμένου. Στο κυρίως-αναγνωστικό στάδιο οι μαθητές και οι μαθήτριες, ελληνόφωνοι/ες και δίγλωσσοι/ες χρησιμοποιούσαν πάντα την επανάγνωση, την φαντασία και την δημιουργία νοερών εικόνων και τα συμφραζόμενα για να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου. Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες, ελληνόφωνοι/ες και δίγλωσσοι/ες χρησιμοποιούσαν πάντα τα βιώματα τους για να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο του κειμένου, ενώ παράλληλα δήλωσαν ότι εστίαζαν πάντα στα χαρακτηριστικά του κειμένου.

Με βάση την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης, επιβεβαιώνεται η χρήση των παραπάνω

στρατηγικών από τους δίγλωσσους μαθητές και τις δίγλωσσες μαθήτριες, καθώς στο προ-αναγνωστικό στάδιο, αξιοποιούσαν τις εικόνες, τον τίτλο, ενώ παράλληλα έριχναν μια γρήγορη ματιά στο κείμενο για να προ-ιδεαστούν για το περιεχόμενο του κειμένου. Στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο παρατηρήθηκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές και οι δίγλωσσες μαθήτριες αξιοποιούσαν την επανάγνωση, ενώ προσέγγιζαν το κείμενο με βάση τα δικά τους βιώματα για να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο του κειμένου. Στο τελευταίο στάδιο, στο στάδιο των ανασκοπικών συνεντεύξεων οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές και οι περισσότερες δίγλωσσες μαθήτριες αναγνώριζαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τόσο στην ανάγνωση όσο και στην κατανόηση ενός κειμένου και πρότειναν λύσεις για την επίλυση των δυσκολιών τους.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής συνάδουν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι στρατηγικές έχουν τεκμηριωθεί ότι βοηθούν στην βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων (Γρίβα & Κώφου, 2020· Hassein, Khodaei, Sarfallah, Dolatabadi, 2012· Herman, Perkins, Hansen, Gomez, 2010· Hoover & Gough, 1990· Sabouri, 2016). Εφόσον θεωρήσουμε ότι η ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος, κατά την οποία ο αναγνώστης υιοθετεί και εφαρμόζει ποικίλες στρατηγικές, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να εξοικειωθούν στην κατάλληλη, αποτελεσματική και ευέλικτη χρήση των στρατηγικών με σκοπό την αντιμετώπιση δυσκολιών, την αποτελεσματική ανάγνωση, την κατανόηση και την ερμηνεία του νοήματος του κειμένου (Γρίβα & Κώφου, 2020· Γρίβα, Σέμογλου, Μπουνόβας, Κοσσυβάκη, 2009· Larking, 2017· Πενέκελης & Γρίβα, 2008· Rubin, 1975· Green & Oxford· Khaldieh, 2000· Jusoh & Abdullah, 2015· Wharton, 2000). Για να επιτευχθεί όμως αυτό, προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος που να παρακινεί την εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών στη χρήση στρατηγικών, με απώτερο σκοπό όχι μόνο την κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου, αλλά και την δόμηση της ερμηνείας του (Γρίβα & Κώφου· Kosimov, 2022· Sahiruddin, Junining, Ubaidillah, Len, 2022· Shaila & Trudell, 2010· Shibab, 2011). Οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα στο περιβάλλον αυτό, που οφείλει να δημιουργήσει ο/η εκπαιδευτικός, θα πρέπει να εξασκηθούν στην αποτελεσματική χρήση των αναγνωστικών στρατηγικών σε διάφορα κειμενικά και διακειμενικά είδη, πρωτίστως

σε έντυπη μορφή και αφετέρου σε ηλεκτρονική μορφή (Azzmuddin, Nor, Hamat, 2017·Kymes, 2007· Leu, Kinzer, Corio, Cammack 2004· Jusonh & Abdullah, 2015).

### **Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Αρχικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 35 μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Με βάση αυτό, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν διότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών και των μαθητριών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η διεξαγωγή του πρωτοκόλλου προφορικής εξωτερίκευσης ήταν μία χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν ήταν εξοικειωμένοι αρκετά στην διαδικασία αυτή. Επιπρόσθετα, παρά την εγκυρότητα που παρουσίαζε το ερωτηματολόγιο, και ιδιαίτερα οι τρεις υποκλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για την ανίχνευση των στρατηγικών ανάγνωσης των μαθητών και των μαθητριών, δεν παρουσίαζε δικλείδες ασφαλείας για την γνωστοποίηση της αξιοπιστίας και σαφήνειας των απαντήσεων των μαθητών και των μαθητριών..

Για τους παραπάνω λόγους, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να συμμετέχουν περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές και περισσότερες δίγλωσσες μαθήτριες ώστε να συγκεντρωθεί μεγαλύτερη βάση δεδομένων και να εξαχθούν ασφαλέστερα αποτελέσματα. Επίσης, η χορήγηση του ερωτηματολογίου να γίνεται σε δύο φάσεις με σκοπό να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η σαφήνεια των απαντήσεων των μαθητών και των μαθητριών, ενώ παράλληλα να παρέχεται στους μαθητές και τις μαθήτριες ευκαιρίες να εξασκήσουν την εξωτερίκευση των σκέψεών τους πριν την εφαρμογή του πρωτοκόλλου προφορικής εξωτερίκευσης για την διασφάλιση καλύτερων αποτελεσμάτων.

Τέλος, ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα ήταν να διερευνηθούν οι διαδικτυακές στρατηγικές ανάγνωσης (Online Reading Strategies) που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε ένα μη γραμμικό υπερκειμενικό μέσο. Επίσης, μία ακόμη τελευταία πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν να διερευνηθεί η αξιοποίηση των στρατηγικών από δίγλωσσους μαθητές και δίγλωσσες μαθήτριες, αφού έχει προηγηθεί ένα πρόγραμμα διδασκαλίας στρατηγικών, ώστε να αναδειχθούν οι πρακτικές που βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να υιοθετήσουν μεγαλύτερο εύρος και ευέλικτη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών.

## Βιβλιογραφία

Αναγνώστου, Αικ. (2007). *Αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητα μαθητών/μαθητριών 8 έως 11 ετών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο και προβλήματα προσοχής [Πτυχιακή Εργασία]*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Aivazoglou, E. (2014). Reading Skills and Strategies: Assessing Primary School Students' Awareness in L1 and EFL Strategy Use. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 3(5), 239-250.

Ayçiçek, B. (2021). *Integration Of Critical Thinking Into Curriculum: Perspectives Of Prospective Teachers*. Ανακτήθηκε από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121001103>

Ali, H., Paramasivam, Sh. (2016). Language Learning Strategies Across Proficiency Levels Among EFL Pre- University Students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 3(4), 135-148.

Anggraini, M., Cahyono, B.(2020). Scrutinizing EFL learners'online reading strategy use across proficiency levels. *XLinguae*. 13(4), 190 - 200.

Al- Hebaishi, S. (2012). Investigating The Relationships Between Learning Styles, Strategies and The Academic Performance Of Saudi English Majors. *International Interdisciplinary Journal Of Education*. 1(8), 510 - 520.

Afflerbach, P., Pearson David, P., Paris G., S., (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The reading Teacher*. 61(5), 364 – 373.

Arif Saricoban.(2002). Reading Strategies Of Successful Readers Through The Three Phase Approach. *The reading Matrix*. 2(3), 1 -16.

Akin, F., Koray, Ö., Tavukçu., K. (2014). How Effective is Critical Reading in the Understanding of Scientific Texts?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 174, 2444 - 2451



Alvarez, C., Alonso, M., Saavedra, A. (2022). Relationships Between Phonological Awareness and Reading in Spanish: A Meta- Analysis. *Language Learning*. 72(1), 113 – 157.

Anastasiou, D., Griva, E., (2009). Awareness of Reading Strategy use and Reading Comprehension Among Poor and Good Readers. *Elementary Education Online*. 8(2), 283 – 297.

Adam, D., Mwdawi, A., Eldouna, S.(2013). The Impact of the Use of Reading Strategies on Developing (EFL) Learners Reading Comprehension Skills. *Algerian Scientific Journal Platform*. 14(2), 144 – 150.

Arteaga, D., Mohedano, R. (2022). Importance of Reading Comprehension for Virtual Education in Times of Pandemic. *El Guiniguada*. 31 , 81-90.

Anorim, A., Jeon, L., Abel, Y., Felisberto, E., Barbosa, L., Dias, N.(2020). Using Escribo Play Video Games To Improve Phonological Awareness, Early Reading, and Writing in Preschool. *Educational Researcher*. 49 (3), 188-197.

Alharbi, M.(2015). Reading Strategies, Learning Styles and Reading Comprehension: A Correlation Study. *Journal Of Language Teaching And Research*. 6(6), 1257 – 1268.

Acosta, L., Ferri, M.(2010). Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension. *Profile*. 12 (1), 107 – 123

Azmuddin, R., Nor, N., Hamat, A.(2017). Metacognitive Online Reading and Navigational Strategies by Science and Technology University Students. *Journal Of Language Studies*. 17(3), 18 – 36.

Baki, Ya. (2020). The Effect of Critical Reading Skills on the Evaluation Skills of the Creative Reading Process. *Eurasian Journal of Educational Research*. 88, 199 – 224.

Banditvilai, C. (2020). The Effectiveness of Reading Strategies on Reading Comprehension. *International Journal Of Social Science and Humanity*. 10(2), 46 -50

Bria, M., CM, Mbato, L.(2019). Metacognitive Strategies of Undergraduate and Postgraduate Students In Reading. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*. 22(2), 182 – 197.

Broek, P.V.D, Kendeou, P.(2022). Chapter Eleven Reading Comprehension I : Discourse. Στο *The Science of Reading, A Hanbook, Second Edition* (σσ. 239 – 260). Chichester: εκδ. Wiley Blackwell.

Balci, Ö. (2017). An Investigation of the Relationship Between Language Learning Strategies and Learning Styles in Turkish Freshman Students. *English Language Teaching*. 10 (4), 53 – 61.

Baghban, Z. Z. V.(2012). The Relationship Between Iranian English Language Learners' Learning Styles and Strategies. *Journal Of Language Teaching and Research*. 3(4), 771- 777.

Γρίβα, Ε., Πενέκελης, Κ. (2008). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις: Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uowm.gr/courses/ELED116/>

Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ., Μπουνόβας, Γ., Κοσσυβάκη, Χ. (2009). Διαφυλικές διαφορές στις στάσεις και στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, « Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»*, Φλώρινα.

Γρίβα, Ε., Αλευρίδου, Α., Παυλίτσα, Π. (2011). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις: Μαθητές με δυσλεξία. Συγκριτική Καταγραφή των αναγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών στην μητρική και ξένη γλώσσα. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uowm.gr/courses/ELED116/>

Γρίβα, Ε., Κώφου, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Chen, D., Singer, R. (1994). A Classification Scheme for Cognitive Strategies: Implications for Learning and Teaching Psychomotor Skills. *Research Quartely for Exercise and Sport*. 65(2), 1 - 11.

Cayubit, R. (2021). Why Learning Environmet Matters? An Analysis On How The Learning Environment Influences The Academic Motivation, Learning Strategies And

Engagement Of College Students. *Learning Environments Research*. 25(1). 581 - 599.

Cornett, C.E. (1983). What You Should Know About Teaching And Learning Styles. Fastback 191. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED228235>

Chard, D., Dickson, Sh.(1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*. 34 (5), 261-270.

Chen, K., Chia- Li, S., Chen.(2015). The Use Of EFL Reading Strategies Among High School Students in Taiwan. *Computers & Education*. 52 (1), 13 -26.

Cheng, Y.(2019). Relationship between Learning style and learning Strategies of Mandarin Learners in Universiti Tun Jussein Onn Malaysia (UTHM). *Journal Of Advanced Research in Social and Behavioral Sciences*. 16 (1), 144-154.

Din, M. (2020). Evaluating university student's critical thinking ability as reflected in their critical reading skill: A study at bachelor level in Pakistan. *Thinking Skills and Creativity*. 35, 1 - 11.

Donato,R., McCormick, D.(1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. *The Modern Language Journal*. 78(4), 453 - 464.

Dail, J.(2004). Reading In An Online Hypertext Environment: A Case Study of Tenth- Grade English Students [Διδακτορική Διατριβή]. Florida: The Florida State University, College Of Education.

Extebarria, A., Garay, U., Romero, A. (2015). Implementation of Social Strategies in Language Learning by Means of Moodle. *Journal of Language Teaching and Research*. 3(2), 273 - 282.

Ehrman, M., Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *Modern Language Journal*. 74(3), 313 – 330.

Feng, Y., Iriatre, F., Valencia, J. (2019). Relationship Between Learning Styles, Learning Strategies and Academic Performance of Chinese Students Who Learn Spanish as a Foreign Language. *Asia – Pacific Edu Res*. 29(2), 1 - 10.

- Freire, P. (1985). Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. National Council of Teachers of English. *Language Arts*. 62(1), 15 - 21
- Farid, A., Ishtiaq, M., & Hussain, M. S. (2020). A Review of Effective Reading Strategies to Teach Text Comprehension to Adult English Language Learners. *Global Language Review*, 5(3), 77- 88.
- Ghali, R., & Frasson, C. (2010). Emotional Strategies for Vocabulary Learning. In Proceedings of the IEEE 10<sup>th</sup> International Conference on Advanced Learning Technologies ICALT 2010, 249 – 253. Sousse, Tunisia.
- GREEN, J.M. and OXFORD, R. (1995), A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*. 29(2), 261-297.
- Gönen, S., Kizilay, Y. (2022). Reading Beyond The Lines: Teaching Critical Reading In Higher Education. *The Reading Matrix: An International Online Journal* 22(1), 73-92.
- Gao, X. (2005). Understanding Changes in Chinese Students' uses of Learning Strategies in China and Britain: A socio- Cultural re- interpretation. *System*. 34(1), 55-67.
- Göker, S. (2012). Impact of EFL Teachers' Collective Efficacy and Job Stress on Job Satisfaction. *Theory and Practice in Language Studies*. 2(8). 1545 – 1551.
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading – Thirty – Five years later. *Reading in a Foreign Language*. 22(1), 71 – 83.
- Hasseini, E., Khodaei, F., Sarfallah, S., Dolatabadi, H. (2012). Exploring The Relationship Between Critical Thinking, Reading Comprehension and Reading Strategies of English University Students. *World Applied Sciences Journal*. 17 (10), 1356-1364.
- Hatami, M., Asl, H. (2017). The Reading Strategies Used by EFL Students: A Case of Iranian Advanced English Language Learners. *Journal of Language Teaching and Research*. 8(6), 1223 - 1228.
- Hoover, A., Gough, B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 2(1), 127- 160.

Herman, Ph., Perkins, Kr., Hansen, M. (2010). The Effectiveness of Reading Comprehension Strategies in High School Science Classrooms. In Proceedings of 9<sup>th</sup> International Conference of the Learning Sciences « Learning In The Disciplines» ICLS 2010, 857 – 864. Chicago, USA.

Hazenbergh, S., Vermeul, J., Bergh, H.(2022). What Textbooks Offer and What Teachers Teach: An Analysis Of The Dutch Reading Comprehension Curriculum. *Reading and Writing*. 35, 1497 – 1523.

Ibrahim Abu Shibab. (2011). Reading as Critical Thinking. *Asian Social Science*. 7(8), 209 - 218.

Ihsan, D., Diem, C. (1997). The Learning Styles and Language Learning Strategies Of The EFL Students At Teritary Level. *The Journal Of Education*. 4(1), 319 – 332

Jahandar, Sh., Khodabandehlou, M., Seyedi, G., Abadi, R.(2012). The Think – Aloud Method In EFL Reading Comprehension. *International Journal Of Scientific & Engineering Research*. 3(9), 1 - 9.

Καραδήμου, Μ. (2020). « Βραχύχρονη μνήμη στη φωνολογική ενημερότητα σε μαθητές δημοτικού με διαγνωσμένα προβλήματα ανάγνωσης» [Διπλωματική Εργασία]. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Kosimov, Ab. (2022). The Role of Critical Reading Strategies on Reading Comprehension in EFL Students and its Impact to Second Language Acquisition. *International Journal of Conference Series on Education and Social Sciences*. 2(2), 30 - 34.

Karademir, E., Ulucinar, U. (2017). Examining the Relationship between Middle School Students' Critical Reading Skills, Science Literacy Skills and Attitudes: A Structural Equation Modeling. *Journal of Education in Science, Environment and Health*. 3(1), 29 -39.

Khaldieh, S.A. (2000), Learning Strategies and Writing Processes of Proficient vs. Less-Proficient<sup>1</sup> Learners of Arabic. *Foreign Language Annals*. 33(5), 522-533.

- Kallay, E. (2012). Learning Strategies And Metacognitive Awareness As Predictors Of Academic Achievement In A Sample Of Romanian Second- Year Students. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*. 16 (3), 369- 385
- Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychological Association*. 49 (4), 294 – 303.
- Kapucu, M., Özcan, H.(2022). Digital Literacy In Cartoons: “Digital Crew”As an Example. *European Journal Of Education Studies*. 9 (2), 268 -287.
- Kuswardani, A.(2022). *The Effect Of Think Aloud Strategy In Improving Students’ Reading Comprehension On Narrative Text At SMPN 31 SELUMA [Πτυχιακή Εργασία]*. Bengkulu: Universitas Islam Negeri Fatmawati Sukarno, Fakultas Tarbiyah dan Tadris.
- Kymes, A.(2007). Investigation and Analysis of Online Reading strategies [Διδακτορική Διατριβή]. Oklahoma: Oklahoma State University, Faculty of the Graduate College.
- Jusoh, Z., Abdullah, L. (2015). Online Survey of Reading Strategies (OSORS): Students’ Online Reading in Academic Context. *Malaysian Journal of Distance Education*. 17(2),67 - 81.
- Livingston, J. (2003). Metacognition: An Overview. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/234755498\\_Metacognition\\_An\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/234755498_Metacognition_An_Overview)
- Larking, M. (2017). Critical Reading Strategies in the Advanced English Classroom. *APU Journal of Lanaguage Research*. 2, 50 - 68.
- León, CBR., Almeida, Á., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, TCB., Seabra, AG., Dias, NM.(2019). Phonological Awareness and Early Reading and Writing Abilities in Early Childhood Education: Preliminary Normative Data. *REVISTA CEFA, Speech, Language, Hearings Sciences and Educational Journal*. 21(2), 1 - 10.
- Levy, James B., Reading in the Digital Age: A Review of ‘Words on Screen’, 23 Perspectives: Teaching Legal Research and Writing. Ανακτήθηκε από: <https://ssrn.com/abstract=3063497>

- Leu, D., Kinzer, Ch., Coiro, J., Cammack, D. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging From The Internet and Other Information and Communication Technologies. Στο Ruddell και Unrau, Theoretical Models and Processes of Reading 5<sup>th</sup> Edition. 5(1), (σσ. 1570 – 1613). USA, Εκδ. International Literacy Association
- Mariani, L. (2002). Learning Strategies, Teaching Strategies and New Curricular Demands: A Critical View. *Perspectives*, 24(2), 45 - 56.
- Mahmud, M., Nur, S.(2018). Exploring Students' Learning Strategies And Gender Differences In English Language Teaching. *International Journal Of Language Education*. 2(1), 51 - 64.
- Magogwe, J., Oliver, Rh. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self- efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*. 35(3), 338 - 352.
- Mi-jeong Song.(1998). Teaching Reading Strategies in an Ongoing EFL University Reading Classroom. *Asian Journal of English Language Teaching*. 8, 41 - 54.
- Migyanka, J.M, Policastro, C., Lui, G. (2005). Using A Think – Aloud With Diverse Students: Three Primary Grade Students Experience Chrysanthemum. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 171 - 177.
- MacDougall, M. (1966). Relationship of Critical Reading and Creative Thinking Abilities in Children [Διδακτορική Διατριβή]. Ohio: Ohio State University
- Meyers, J., Lytle, S., Palladino, D., Devenpeck, G., Green, M.(1990). Think- Aloud Protocol Analysis: An Investigation Of Reading Comprehension Strategies In Fourth – And Fifth – Grade Students. *Journal Of Psychoeducational Assesment*. 8(2), 112 – 127.
- Neil J. Andersen.(2003).Scrolling, clicking and reading English: online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*. 3(3), 1 - 33.
- Nurjanah, R., Putri, S. (2022). The Effect of Literal Comprehension on the Higher Levels Of Comprehension In Reading Skill: A Longitudinal Case Study. *English Language & Literature International Conference*. 5(1), 471 – 476.

National Institute of Child Health and Human Development.(2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the Scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (σσ. 1-5). Whashington, DC: U.S. Εκδ. NIH Publication

Oxford, R., Nyikos, M. (1986). Variables Affecting Choice Of Language Learning Strategies By University Students. *The Modern Language Journal*. 73(3), 291 - 300.

Oxford, R.(2003). Language Learning Styles And Strategies: An Overview. In Proceedings of the Conference: Language acquisition, Generative Approaches to Language Acquisition GALA 2003, 1 - 25. Utrecht, Holland.

Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*. 41(4), 359 - 376.

Perfetti, Ch. (2001). Reading Skills. Στο N.J Smelser & P.B. Baltes (Eds), International encyclopedia of the social & behavioral sciences (σσ. 12800-12805). Oxford: Εκδ. Pergamon.

Purwati, H. (2022). The Effect of Vocabulary and Phonological Awareness on Students' Reading Comprehension. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*. 3(2), 170-183.

Peña,C., Rojas, M.(2021). Levels of Reading Comprehension in Higher Education: Systematic Review and Meta- Analysis. *Frontiers in Psychology*. 12, 1 - 11.

Pikulski, J., Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*. 58(6), 510 - 519.

Rohmah, Ga. (2018). Critical Reading: Student's Problems, Strategies, and Reflections. *Journal of English Language, Literature, and Teaching*. 2(8), 21 - 26.

Rubin, J. (2013). Teaching Language – Learning Strategies. Στο Carol A. Chapelle, *The Encyclopedica of Applied Linguistics* (σσ. 1-6). Chichester: Εκδ. Blackwell Publishing Ltd.

Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*. 9(1), 41–51.



Reinhart, A., Evans, C., Luby, A., Orellana, J., Meyer, M., Wieczorek, J., Elliott, P., Burckhardt, Ph., Nugent, R.(2022). Think- Aloud Interviews: A Tool for Exploring Student Statistical Reasoning. *Journal Of Statistics And Data Science Education*. 30(2), 100 – 113.

Rraku, V. (2013). The Effect of Reading Strategies on the Improvement of the Reading Skills of Studens. *Social and Natural Sciences Journal*. 7(2), 1 - 4.

Sabouri, Nar. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill?. *Journal of Studies in Education*. 6(2),229 - 240.

Sahiruddin, S., Junining, E., Ubaidillah, M., Len, M. (2022). Does Reading Correlate with Students' Critical Thinking? A Bridge to Literacy Practices. Atlantis Press SARL.Vol. 533, pp. 367- 373.

Shihab, I. (2011). Reading As Critical Thinking. *Asian Social Science*. 7(8), 209-218.

Shaila, M., Trudell, B. ( 2010). From Passive Learners to Critical Thinkers: Preparing EFL Students for University Success. *English Teaching Forum*. 48 (3), 2 - 9.

Saks, K., Leijen, Ä. (2018). Cognitive and Metacognitive Strategies as Predictors of Language Learning Outcomes. *Psihologija*. 51(00), 1 - 17.

Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*. 7(4), 351 - 371.

Ş. Dilek Belet, Esim Gursoy. (2008). A Comparative Study On Strategies Of The Children For L1 And L2 Reading Comprehension In K12. *College Teaching Methods & Styles Journal*. 4(2), 37 - 48.

Stewart, M. (2004). Phonological Awareness and Bilingual Preschoolers: Should We Teach It and, If So, How?. *Early Chilhood Educational Jouranl*. 32(1), 31 - 37 .

Selim, Sh., Islam, A B M. (2022). Engaged Reading: Moving From Theory To Implication For L2 Learners. *Journal of Languages and Language Teaching*. 10(3), 424-433

Sangia, R. (2018). The Process and Purpose Of Reading. Ανακτήθηκε από DOI: [10.17605/OSF.IO/ZQG6P](https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ZQG6P)

- Sönmez, Y., Sulak, S.E . (2018). The Effect Of the Thinking- Aloud Strategy On The Reading Comprehension Skills Of 4<sup>th</sup> Grade Primary School Students. *Universal Journal Of Educational Research*. 6(1), 168 – 172.
- Sahragard, R., Khajavi, Y., Abbasian, R. (2016). Field of Study, Learning styles and language learning strategies of university students: Are there any Relations?. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 10(3), 255 - 271.
- Shi, C. (2011). A study of the Relationship Between Cognitive Styles and Learning Strategies. *Higher Education Studies*, 1(1), 20 – 26.
- Tsakos, Ev., (2017). Μπορούν τα Βιντεοπαιχνίδια να Διευκολύνουν την Ανάγνωση σε Παιδιά με Δυσλεξία;. *Πρακτικά 7<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης « Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων Στην Ελλάδα», Αθήνα.*
- Tsai, Y. – R.(2012). Investigating the Relationships among Cognitive Learning Styles, Motivation and Strategy use in Reading English as a Foreign Language. *International Journal Of Business and Social Science*. 3(13), 188 – 197.
- Teng, L., Zhang, L. (2021). Can Self- Regulation be Transferred to Second/Foreign Language Learning and Teaching? Current Status, Controversies, and Future Directions. *Applied Linguistics*. 47(3), 587 - 595.
- Thuy, N.T.B (2018). Reading Strategies Used By Vietnamese EFL and ESL University Students. *VNU Journal Of Foreign Studies*. 34(2), 111- 124.
- Vann, R., Abraham, R. (1990). Strategies Of Unsuccessful Language Learners. *TESOL Quarterly*. 24(2), 177- 198.
- Vidal – Abarca, E., Sanjose, V. (1998). Levels Of Comprehension Of Scientific Prose: The Role Of Text Variables. *Learning and Instruction*. 8(3), 215 – 233.
- Van Dijk, Teun A., Kintsch, W. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *American Psychological Association*. 85(5), 363 – 394.
- Wagner, R., Torgesen, J.(1987). The Nature of Phonological Processing and Its Casual Role in the Acquisition of Reading Skills. *American Psychological Association*. 101(2), 192 – 212

Wharton, G. (2000), Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.

Wan Chin, A., Abd Ghani, K. (2021). The Use of Think- Aloud in Assisting Reading Comprehension Among Primary School Students. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*. 7(1), 11 – 32.

Walczyk, J., Griffith-Ross, D.(2007). How important is reading skill fluency for comprehension?. *The Reading Teacher*. 60(6), 560- 569.

Yildirim, S., SÖYLEMEZ, Y. ( 2018). The Effect Of Performing Reading Activities With Critical Reading Questions on Critical Thinking and Reading Skills. *Asian Journal of Education and Training*. 4(4), 326 -335.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**  
**(Ερωτηματολόγιο)**

## Παρουσιάζω τον εαυτό μου

Γεννήθηκα στον/στην \_\_\_\_\_

και κατοικώ στον/στην \_\_\_\_\_

### Οι γλώσσες που μιλώ:

Στο σπίτι μιλώ την ελληνική και την \_\_\_\_\_ γλώσσα

Στο σχολείο μαθαίνω τις γλώσσες \_\_\_\_\_

Η γλώσσα που μου αρέσει πολύ και θέλω να μάθω να μιλάω είναι η \_\_\_\_\_

### Αν διαβάζω βιβλία εκτός σχολείου:

➤ Πόσο συχνά διαβάζω;

Κάθε μέρα

1 φορά την εβδομάδα

2 φορές την εβδομάδα

Κάποιες μέρες τον μήνα



➤ Τι βιβλία διαβάζω;

Περιπέτεια

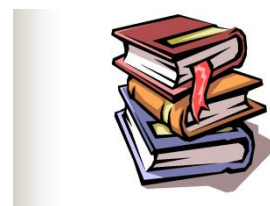
Επιστημονικής φαντασίας

Ιστορικά

Κάτι άλλο \_\_\_\_\_

➤ Ποια είναι τα αγαπημένα μου βιβλία; \_\_\_\_\_

➤ Σε ποιες γλώσσες τα διαβάζω; \_\_\_\_\_



## ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Όταν Διαβάζω μπορώ...	Πάντα	Αρκετά	Λίγο
Να διαβάζω με σωστή προφορά.			
Όταν Διαβάζω	Πάντα	Αρκετά	Λίγο

<b>μπορώ...</b>			
<b>Να διαβάζω γρήγορα και με άνεση.</b>			
<b>Να καταλαβαίνω σημαντικές πληροφορίες του κειμένου.</b>			
<b>Να καταλαβαίνω το βασικό μέρος ενός κειμένου.</b>			
<b>Να χρησιμοποιώ διάφορους τρόπους για να καταλάβω το περιεχόμενο του κειμένου.</b>			

Δυσκολεύομαι στο μάθημα της γλώσσας  
όταν \_\_\_\_\_



Νομίζω ότι για να ξεπεράσω αυτή την δυσκολία θα μπορούσα να \_\_\_\_\_

### ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Πριν αρχίσω την ανάγνωση...	Πάντα	Αρκετά	Λίγο
<b>Κοιτάζω τις εικόνες και αναρωτιέμαι για το περιεχόμενο του κειμένου.</b>			
<b>Διαβάζω τον τίτλο του κειμένου και αναρωτιέμαι για το περιεχόμενο του κειμένου.</b>			
<b>Ρίχνω μια ματιά σε όλο το κείμενο και μετά κοιτάω τις εικόνες, για να καταλάβω τι λέει το κείμενο.</b>			
<b>Ψάχνω στα γρήγορα πληροφορίες για τον σκοπό του κειμένου.</b>			
<b>Αναζητώ στα γρήγορα τις συνδετικές λέξεις (π.χ. επίσης, αντίθετα, ωστόσο) για την οργάνωση του κειμένου.</b>			
<b>Προσέχω μόνο στις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου.</b>			
<b>Βάζω συγκεκριμένους στόχους για το πώς θα διαβάσω και τι θα προσέξω.</b>			

Για να καταλάβω το κείμενο που διαβάζω...	Πάντα	Αρκετά	Λίγο
Διαβάζω ξανά ό,τι δεν καταλαβαίνω.			
Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες/λέξεις-φράσεις κλειδιά του κειμένου.			
Στο μυαλό μου βάζω τις πληροφορίες στην σειρά, όπως παρουσιάζονται στο κείμενο.			
Χρησιμοποιώ την φαντασία μου και δημιουργώ εικόνες στο μυαλό μου για αυτό που διαβάζω.			
Αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο διαβάζω το κείμενο όταν δεν μπορώ να το κατανοήσω (Π.χ. διαβάζω το κείμενο πιο αργά).			
Για να κατανοήσω τα σημεία που με δυσκολεύουν, βλέπω τις γύρω λέξεις ή φράσεις.			
Κρατάω σημειώσεις καθώς διαβάζω για να καταλαβαίνω αυτά που διαβάζω.			
Λέω με δικά μου λόγια το κομμάτι που διαβάζω για να το καταλάβω καλύτερα.			
Προσπαθώ να καταλάβω τις άγνωστες λέξεις που φαίνονται σημαντικές με διάφορους τρόπους (π.χ. αναζήτηση στο λεξικό, στο διαδίκτυο, από τις γύρω λέξεις ή φράσεις).			

Για να ερμηνεύσω το κείμενο...	Πάντα	Αρκετά	Λίγο
Με βάση αυτά που ξέρω/με βάση τα βιώματά μου, προσπαθώ να ερμηνεύσω το κείμενο.			
Ξαναδιαβάζω το κείμενο και προσέχω τα χαρακτηριστικά του, όπως η έκτασή του και η οργάνωσή του (π.χ. πρόλογος, κύριο μέρος, επίλογος, στοιχεία παραγράφου, ενότητες στις οποίες είναι χωρισμένο το κείμενο).			
Καθώς διαβάζω, αποφασίζω τι θα προσέξω και τι θα παραβλέψω στο κείμενο.			
Ελέγχω αν είναι σωστές ή λάθος οι υποθέσεις που είχα κάνει για το κείμενο.			
Ψάχνω πληροφορίες σχετικά με τους στόχους που είχα θέσει στην αρχή.			
Προσπαθώ να βγάλω σημαντικές πληροφορίες από το κείμενο.			
Κάποιες φορές σταματάω για να σκεφτώ και να ερμηνεύσω το νόημα αυτών που διαβάζω.			
Διαβάζω από την αρχή και από το τέλος για να βγάλω τα συμπεράσματά μου.			



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**  
**(Πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης)**

## Πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης

### **Οι Ουκρανοί πρόσφυγες στην Ελλάδα: Οι ανάγκες, τα προβλήματα και η δύναμη της Αλληλεγγύης**

Από το ξεκίνημα του πολέμου στην Ουκρανία που ξεσπίτωσε εκατομμύρια ανθρώπους, προκαλώντας τη μεγαλύτερη προσφυγική κρίση στην Ευρώπη μεταπολεμικά, πάνω από 18.000 πρόσφυγες, κυρίως γυναίκες και παιδιά, έχουν καταφύγει στην Ελλάδα, και ο αριθμός τους διαρκώς αυξάνεται. Η ανταπόκριση των αρχών κρίνεται μέχρι στιγμής μάλλον ικανοποιητική και ευτυχώς καθώς αυτό δεν είναι καθόλου δεδομένο αναφορικά με άλλες προσφυγικές ροές.

Αρκετοί φιλοξενούνται προσωρινά σε φίλους, συγγενείς, αλληλέγγυους πολίτες ή σε δωμάτια και διαμερίσματα που έχουν παραχωρήσει διάφοροι δήμοι, με τα παιδιά να συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους στις ειδικές τάξεις υποδοχής.

Φορείς, συλλογικότητες, οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εταιρείες, απλοί πολίτες συμπαραστέκονται στους Ουκρανούς πρόσφυγες, τους οποίους συνδράμει όσο μπορεί και η εδώ ουκρανική οικογένεια, ενώ ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην προστασία των ανηλίκων.

Όμως τα προβλήματα δεν λείπουν και αφορούν κυρίως τη γραφειοκρατία, την ανοργανωσιά και την έλλειψη ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού.



Η Ναταλία Βασκόβιτς ζούσε μια ήσυχη και άνετη ζωή στη μικρή αλλά ιστορική πόλη Λεβεντίν της περιφέρειας Σούμι στη βορειοανατολική Ουκρανία, με τον σύζυγό της Ανατόλι και την έφηβη κόρη τους, την Αναστασία. Η Ναταλία εργαζόταν σε μια ποτοποιία, ο Ανατόλι σε πρατήριο καυσίμων, η Αναστασία πήγαινε σχολείο και παράλληλα ασχολούνταν με τον χορό, το τραγούδι αλλά και το σκάκι, που πολύ το αγαπά.

Το ξέσπασμα του πολέμου ήταν και γι' αυτούς ένα ισχυρό σοκ, που έγινε μεγαλύτερο όταν άρχισαν οι ρωσικοί βομβαρδισμοί. Μία μάλιστα βόμβα έπεσε στο διπλανό σπίτι, χωρίς ευτυχώς να εκραγεί. Ασφάλισαν πόρτες και παράθυρα και παρέμεναν «οχυρωμένοι» στο υπόγειο του σπιτιού τους μια βδομάδα σχεδόν, με τις σειρήνες, τους πυροβολισμούς και τις εκρήξεις να στοιχειώνουν τις μέρες ακόμα περισσότερο τις νύχτες τους.

Κάποια στιγμή οι Ρώσοι υποχώρησαν, ο κίνδυνος όμως παρέμενε. « Κάναμε τότε οικογενειακό συμβούλιο κι αποφασίσαμε εγώ και η Αναστασία να πάρουμε το αυτοκίνητό μας και να φύγουμε για Αθήνα, όπου ζει και εργάζεται τα τελευταία χρόνια η αδελφή μου, η Ιρένα. Ο Ανατόλι θα έμενε πίσω μαζί με τον σκύλο μας να φυλάει το σπίτι και να βοηθήσει όπως μπορεί τους κατοίκους του χωριού μας», λέει η Ναταλία.



Διασκευή από την ηλεκτρονική εφημερίδα LiFo “ Ουκρανοί πρόσφυγες στην Ελλάδα: Οι ανάγκες, τα προβλήματα και η δύναμη της αλληλεγγύης”