



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΛΥΚΕΙΟΥ».

“USING THINK ALOUD PROCESS TO RECORD READING
STRATEGIES EMPLOYED BY LYCEUM STUDENTS”

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΤΖΙΑΤΖΙΟΥ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες»

Με ειδίκευση στις «Ανθρωπιστικές Σπουδές με Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΜΑΡΤΙΟΣ 2024

Φύλλο εξέτασης

Επόπτης: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Δεύτερος βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Τρίτος βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός βαθμός: _____

Η συγγραφέας ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΤΖΙΑΤΖΙΟΥ βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Abstract	8
Εισαγωγή – Θεωρητική τεκμηρίωση του ζητήματος	9
Κεφάλαιο 1^ο: Αναγνωστική Δεξιότητα	12
1.1 Ορισμός Ανάγνωσης και Εννοιολογικό Πλαίσιο	12
1.2 Θεωρίες Κατάκτησης της Ανάγνωσης	16
1.3 Ανάγνωση και Κατανόηση	18
1.4 Παράγοντες Ανάπτυξης της Αναγνωστικής Δεξιότητας	24
1.5 Μοντέλα Ανάγνωσης	31
1.6 Οι επαρκείς και λιγότερο επαρκείς αναγνώστες	40
Κεφάλαιο 2^ο: Στρατηγικές Ανάγνωσης	46
2.1 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις Στρατηγικών Γλωσσικής Ανάπτυξης και Εκμάθησης ...	46
2.2 Ταξινόμηση Στρατηγικών Γλωσσικής Ανάπτυξης και Εκμάθησης	48
2.3 Χαρακτηριστικά των Στρατηγικών Ανάγνωσης	52
2.4 Ταξινόμηση των Στρατηγικών Ανάγνωσης	54
2.5 Παράγοντες που Επιδρούν στην Επιλογή και Χρήση Στρατηγικών Ανάγνωσης και Γλωσσικής Μάθησης	61
2.6 Εργαλεία Διερεύνησης των Αναγνωστικών Στρατηγικών	69
2.7 Έρευνες για τις Στρατηγικές Γλωσσικής Εκμάθησης και Ανάγνωσης στο Λύκειο	70
Κεφάλαιο 3^ο: Η έρευνα	76
3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	76
3.2 Συμμετέχοντες	77
3.3 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων	77
3.4 Μεθοδολογία έρευνας	78
3.5 Ερευνητικά εργαλεία	78
3.5.1 Το κείμενο	78

<u>3.5.2 Η μέθοδος της «προφορικής εξωτερίκευσης»</u>	79
<u>3.5.3 Οι «Ανασκοπικές συνεντεύξεις»</u>	80
<u>3.6 Κωδικοποίηση δεδομένων</u>	80
<u>3.7 Ανάλυση δεδομένων</u>	81
<u>Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα της έρευνας</u>	82
<u>4.1 Αποτελέσματα της «Προφορικής εξωτερίκευσης» και των «Ανασκοπικών Συνεντεύξεων»</u>	82
<u>4.2 Πρώτος θεματικός άξονας της έρευνας</u>	84
<u>4.2.1 Δυσκολίες κατά την αναγνωστική διαδικασία που αφορούν σε επίπεδο λέξης</u>	84
<u>4.2.2 Δυσκολίες κατά την αναγνωστική διαδικασία που αφορούν σε επίπεδο κειμένου</u>	86
<u>4.3 Δεύτερος θεματικός άξονας της έρευνας</u>	87
<u>4.4 Τρίτος θεματικός άξονας της έρευνας – Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος</u>	90
<u>4.4.1 Υποκατηγορία Γνωστικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος</u>	90
<u>4.4.2 Υποκατηγορία Μεταγνωστικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος</u>	95
<u>4.4.3 Υποκατηγορία Μνημονικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος</u>	100
<u>4.5 Τέταρτος θεματικός άξονας της έρευνας – Συνολικές στρατηγικές</u>	102
<u>4.5.1 Υποκατηγορία Γνωστικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των συνολικών στρατηγικών</u>	102
<u>4.5.2 Υποκατηγορία Μεταγνωστικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των συνολικών στρατηγικών</u>	108
<u>4.6 Πέμπτος θεματικός άξονας της έρευνας – Υποστηρικτικές στρατηγικές</u>	113
<u>4.6.1 Υποκατηγορία Γνωστικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των υποστηρικτικών στρατηγικών</u>	114
<u>4.6.2 Υποκατηγορία Κοινωνικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των υποστηρικτικών στρατηγικών</u>	120

<u>Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων</u>	122
<u>5.1 Συζήτηση</u>	122
<u>5.2 Προεκτάσεις της έρευνας στην εκπαίδευση</u>	126
<u>5.2 Περιορισμοί της έρευνας</u>	127
<u>Παράρτημα</u>	144

Περιεχόμενα Πινάκων-Σχημάτων.

Πίνακας 1. 1: Στάδια εξέλιξης αναγνωστικής ικανότητας.....	16
Πίνακας 1. 2: Επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης.....	19
Πίνακας 2. 1: Ταξινόμηση στρατηγικών.....	52
Πίνακας 2. 2: Ταξινόμηση στρατηγικών ανάγνωσης.....	61
Πίνακας 4.1: Συγκεντρωτικός πίνακας στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος	83
Πίνακας 4.2: Συγκριτικός πίνακας τρόπου αναγνωστικής διαδικασίας που εφαρμόζεται από τους μαθητές του δείγματος	87
Πίνακας 4.3: Συγκριτικός πίνακας γνωστικών, μεταγνωστικών και μνημονικών στρατηγικών της ευρύτερης κατηγορίας των Στρατηγικών Επίλυσης προβλήματος που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές του δείγματος.....	91
Πίνακας 4.4: Συγκριτικός πίνακας γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών της ευρύτερης κατηγορίας των Συνολικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές του δείγματος	105
Πίνακας 4.5: Συγκριτικός πίνακας γνωστικών και κοινωνικών στρατηγικών της ευρύτερης κατηγορίας των Υποστηρικτικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές του δείγματος.....	117
Σχήμα 1. 1: Παράγοντες επηρεασμού αναγνωστικής λειτουργίας	25
Σχήμα 1. 2: Οι μεταγλωσσικές ικανότητες επεξεργασίας.....	27
Σχήμα 1. 3: Το μοντέλο των LaBerge & Samuel.....	32
Σχήμα 1. 4: Η διαδικασία της ανάγνωσης του Goodman	35
Σχήμα 1. 5: Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάγνωσης.....	36

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια αποτύπωσης και καταγραφής των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου που ενεργοποιούνται από τους/τις μαθητές/τριες Λυκείου. Σε αυτή συμμετείχαν 15 μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ τάξης του 1ου Γενικού Λυκείου Φλώρινας. Ως ερευνητικά εργαλεία κρίθηκαν κατάλληλα η μέθοδος της προφορικής εξωτερίκευσης («Think aloud process») και των ανασκοπικών συνεντεύξεων και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν βάσει της μεθόδου της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου των Miles και Huberman (1994). Τα δεδομένα της έρευνας ταξινομήθηκαν βάσει ενός πρότυπου ταξινομητικού μοντέλου το οποίο αποτελεί έναν συνδυασμό της ταξινόμιας της Oxford (1990) και των Mokhtari και Sheorey (2002).

Αναλυτικότερα, καταγράφηκαν οι δυσκολίες ανάγνωσης που συναντούν οι μαθητές/τριες αυτής της ηλικίας, οι τρόποι με τους οποίους προσεγγίζουν ένα κείμενο με στόχο την κατανόησή του καθώς και το ρεπερτόριο των στρατηγικών ανάγνωσης που ενεργοποιούν. Η ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές/τριες συναντούν δυσκολίες σε επίπεδο λέξης και σε επίπεδο κειμένου, προσεγγίζουν με διαφορετικούς τρόπους ένα γραπτό κείμενο και ενεργοποιούν ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών κατά την επεξεργασία του. Συνολικά, από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών των συμμετεχόντων προέκυψε η δημιουργία πέντε θεματικών αξόνων (Δυσκολίες ανάγνωσης, Διαδικασία ανάγνωσης, Χρήση στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος, Χρήση Συνολικών στρατηγικών, Χρήση υποστηρικτικών στρατηγικών) στους οποίους εντάσσονται 40 διαφορετικοί κωδικοί.

Ως μια πρώτη προσπάθεια σκιαγράφησης του συγκεκριμένου πεδίου, τα αποτελέσματα θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικά για την εκπαίδευση, καθώς η καταγραφή και αποτύπωσή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αξιοποιούν τις αναγνωστικές στρατηγικές αποτελεί το πρώτο βήμα για την επίγνωση και την μοντελοποίησή τους μέσω της διδασκαλίας και την μετέπειτα συνειδητή και αυτόνομη χρήση τους από τους μαθητές.

Λέξεις – κλειδιά: Στρατηγικές ανάγνωσης, κατανόηση κειμένου, γλωσσικές δεξιότητες, επαρκείς και αποτελεσματικοί αναγνώστες

Abstract

The aim of this study is to capture and record the reading strategies employed by lyceum students. 15 male and female students of the 3rd grade of the 1st General Lyceum of Florina participated in the research. As research tools, the method of Think aloud process and retrospective interviews were considered appropriate, and the data collected were analyzed based on the Qualitative Content Analysis method of Miles and Huberman (1994). The survey data were classified based on a standard taxonomic model which is a combination of Oxford (1990) and Mokhtari and Sheorey (2002) taxonomy.

In more detail, the reading difficulties encountered by students of this age, the ways in which they approach a text with the aim of understanding it, as well as the repertoire of reading strategies they activate were recorded. The analysis showed that the students encounter difficulties at the word level and at the text level, approach a written text in different ways and activate a wide range of strategies during its processing.

As a first attempt to outline the specific field, the results are considered extremely important as their analysis showed that students activate, consciously or unconsciously, a wide range of reading strategies when processing the written text. In total, the qualitative analysis of the verbal reports resulted in the creation of five thematic axes (Reading difficulties, Reading process, Use of Problem-solving strategies, Use of Global strategies, Use of Support strategies) into which 40 different codes are included.

As a first attempt to delineate the specific field, the results are considered extremely important, as recording how students use reading strategies is the first step in understanding and modeling them through teaching, and the subsequent conscious and autonomous use by students.

Key words: Reading strategies, text comprehension, language skills, proficient and effective readers

Εισαγωγή – Θεωρητική τεκμηρίωση του ζητήματος

Τα τελευταία χρόνια διάφοροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την αποτύπωση και καταγραφή των στρατηγικών γλωσσικής κατάκτησης και εκμάθησης, καθώς φαίνεται ότι βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση τόσο με την επιτυχή κατάκτηση και εκμάθηση της γλώσσας όσο και με την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και αυτόνομης μάθησης ενώ παράλληλα αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα μαθητοκεντρικών και διαφοροποιημένων προσεγγίσεων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Υπάρχουν πολλές ταξινομίες στρατηγικών, οι οποίες έχουν προταθεί από διάφορους ερευνητές οι οποίοι τις διακρίνουν σε άμεσες ή έμμεσες ή τις ομαδοποιούν σε μνημονικές, γνωστικές, αντισταθμιστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, συνολικές ή/και υποστηρικτικές στρατηγικές, (O' Malley & Chamot, 1990· Oxford, 1990· Mokhtari & Sheorey, 2002· Psaltou –Joycey, 2010 κλπ). Ανεξάρτητα με την ομαδοποίηση των στρατηγικών όλοι τους συμφωνούν ότι πρόκειται για συγκεκριμένες ενέργειες που ενεργοποιεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, ο μαθητής κατά την κατανόηση ή την παραγωγή λόγου, προκειμένου να ενισχύσει την πρόσκτηση, την αποθήκευση, την ανάκτηση αλλά και την χρήση των πληροφοριών με απώτερο σκοπό η μάθηση να καταστεί ευκολότερη, ταχύτερη, πιο ευχάριστη και αποτελεσματική (Oxford, 1990).

Σε διάφορες μελέτες που εξετάστηκε κατά πόσο η χρήση στρατηγικών σχετίζεται με την επιτυχή κατάκτηση ή/και εκμάθηση μιας γλώσσας αλλά και τις επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα, υποστηρίχτηκε ότι η ικανότητα κατάλληλης επιλογής και συχνής χρήσης ποικιλίας στρατηγικών είναι ένας προγνωστικός δείκτης διάκρισης μεταξύ των επαρκών και αποτελεσματικών στην κατανόηση και παραγωγή λόγου μαθητών (Green & Oxford, 1995· Anastasiou & Griva, 2009· Griva, Chostelidou & Tsakiridou, 2011). Σύμφωνα με τον Stren (1992, στο Γρίβα & Κωφού, 2020), η κατοχή ενός ευρέος ρεπερτορίου στρατηγικών, δεν είναι από μόνο του σε θέση να διακρίνει τους ικανότερους μαθητές αλλά αυτό που έχει σημασία είναι η ευελιξία και η καταλληλότητα χρήσης της εκάστοτε στρατηγικής (να επιλέγει ο μαθητής την πιο αποτελεσματική, για μια μαθησιακή δραστηριότητα ή επικοινωνιακή κατάσταση, από το ρεπερτόριο στρατηγικών που διαθέτει). Αυτού του είδους η στρατηγική ικανότητα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με διάφορες πτυχές της επιτυχούς γλωσσικής κατάκτησης.

Για τον λόγο αυτό, έχει υποστηριχτεί ότι οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται τον τρόπο αποτελεσματικής χρήσης των στρατηγικών και να ενθαρρύνονται να τις αναπτύξουν σε όλες τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αυτενέργεια, η

αυτονομία αλλά και η ανάληψη ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας από πλευράς τους (Γρίβα & Κωφού, 2020). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την διδασκαλία και την εξάσκηση χρήσης στρατηγικών, στοχεύουμε στον εξοπλισμό των μαθητών με εφόδια που σχετίζονται με την επίγνωση του τρόπου με τον οποίο ο ίδιος προσεγγίζει τις σχολικές δραστηριότητες και την μάθηση (μεταγνωστικές δεξιότητες), την αξιολόγηση της καλής ή μη κατανόησης των απαιτήσεων των μαθησιακών στόχων, την ικανότητα ενορχήστρωσης των στρατηγικών με τις οποίες μπορεί να επιτύχει τον μαθησιακό στόχο και οι οποίες ταιριάζουν καλύτερα στον ίδιο με απόρροια την εξέλιξή του σε ένα αυτόνομο και εσαεί ικανό άτομο να μελετά την νέα γνώση. Άλλωστε κατά τον Lessard – Clouston (1997 στο Γρίβα & Κωφού, 2020), δύο από τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό είναι η υποβοήθηση της κατανόησης των αποτελεσματικών στρατηγικών από τους μαθητές καθώς και η εκπαίδευσή και εξάσκησή τους στην χρήση τους.

Στο πεδίο των στρατηγικών, έχει διενεργηθεί μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με το είδος αλλά και την συχνότητα χρήσης των στρατηγικών από τους «καλούς» μαθητές (Green & Oxford, 1995), αλλά και την συσχέτισή τους με μεταβλητές όπως η γλωσσική επάρκεια, η ηλικιακή ομάδα των μαθητών/τριών, τα ατομικά τους στυλ μάθησης ή/και οι πολιτισμικές τους διαφορές (Oxford, 1996· Anastasiou & Griva, 2009· Psaltou –Joycey, 2010 κλπ). Τα αποτελέσματα αυτά είναι σημαντικά καθώς πληροφορούν τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριές τους αξιολογούν μια κατάσταση, σχεδιάζουν την μάθησή τους, επιλέγουν την πορεία που θα ακολουθήσουν για να φέρουν σε πέρας μια δραστηριότητα καθώς και τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν για να απομνημονεύσουν τα νέα δεδομένα που τους παρουσιάζονται στα γλωσσικά μαθήματα.

Ωστόσο, στους μαθητές Λυκείου οι έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης είναι σχετικά πρόσφατες (Griffiths, 2003· Madhumatti & Ghosh, 2012· Magogwe, 2013· Chen, 2014· Fauziah & Munir, 2017· Teevno & Rsaisani, 2017· Aslam, 2018· Falth & Nord, 2018) και στην χώρα μας αριθμητικά περιορισμένες (Νικολακόπουλος & Παρασκευά, 2014· Τζίκα, 2018). Πιο συγκεκριμένα, στον ελλαδικό χώρο η έρευνα είχε να κάνει με την εξέταση συσχέτισης της κατανόησης τόσο με την ανάπτυξη λεξιλογίου και την κυριολεκτική, ερμηνευτική και κριτική κατανόηση όσο και με την αντανάκλαση-αποτίμηση του κειμένου καθώς και με την ίδια την διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου. Μέχρι στιγμής, δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια έρευνα η οποία να εξετάζει συστηματικά και σε βάθος το είδος των στρατηγικών γλωσσικής κατάκτησης που ενεργοποιούν οι μαθητές/τριες αυτής της βαθμίδας.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το εν λόγω ερευνητικό κενό, στοχεύοντας στην αποτύπωση και καταγραφή των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου που ενεργοποιούν οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου κατά την προσέγγιση ενός γραπτού κειμένου στην ελληνική γλώσσα. Ως εκ τούτου, θεωρείται ότι η συγκεκριμένη προσπάθεια ανάδυσης αυτών των στρατηγικών, θα συμβάλλει ιδιαίτερα, παρέχοντας νέα δεδομένα τα οποία αποτυπώνουν το είδος και την συχνότητα χρήσης των στρατηγικών από τους μαθητές αυτής της βαθμίδας, παρέχοντας σχετική ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δύναται να αξιοποιήσουν τα δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της εργασίας προσεγγίζεται η έννοια της αναγνωστικής δεξιότητας και οι παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη αυτής, καθώς και των χαρακτηριστικών που δύνανται να διαχωρίσουν τους επαρκείς και αποτελεσματικούς από τους λιγότερο επαρκείς αναγνώστες. Ακολούθως αναλύονται διάφορες εννοιολογικές προσεγγίσεις των στρατηγικών ανάγνωσης, τα χαρακτηριστικά τους, παρουσιάζονται διάφορα μοντέλα ταξινόμησής τους και αναφέρονται οι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν στην επιλογή και χρήση τους από τους/τις μαθητές/τριες. Ακόμα, παρουσιάζονται κάποια βασικά εργαλεία διερεύνησης των αναγνωστικών στρατηγικών αλλά και έρευνες για τις Στρατηγικές Γλωσσικής Εκμάθησης και Ανάγνωσης στο Λύκειο.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους/ις μαθητές/τριες όπως αυτή προσεγγίστηκε. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας και παρατίθεται η μεθοδολογία η οποία επιλέχθηκε για την υλοποίησή της. Τέλος, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν για κάθε θεματικό άξονα της έρευνας, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών ι στη συνέχεια παρατίθενται τα συμπεράσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, οι περιορισμοί αλλά και οι μελλοντικές ερευνητικές προεκτάσεις.

Κεφάλαιο 1^ο: Αναγνωστική Δεξιότητα

1.1 Ορισμός Ανάγνωσης και Εννοιολογικό Πλαίσιο

Γενικά ο όρος της ανάγνωσης λαμβάνει πλήθος και ποικιλία ορισμών με βάση και γνώμονα, σε κάθε περίπτωση, τις διαφορετικές συνιστώσες υλοποίησής της. Ένας από τους αντιπροσωπευτικότερους ορισμούς αναφέρει ότι αυτή, που λαμβάνει επίσης την ονομασία *κατανόηση του γραπτού λόγου*, αποτελεί μια εκ των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, αναπτυσσόμενων κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας. Μάλιστα, είναι διαδικασία που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, καθώς συμπεριλαμβάνει τόσο την αντίληψη όσο και τη σκέψη (Pang, Muaka, Bernhardt & Kamil, 2003) και εμπλέκει δυο μέρη σε σχέση αλληλεπίδρασης: το κείμενο, που περιέχει πληροφορίες και ενδείξεις που βοηθούν στην κατανόηση (Singhal, 1998), και τον αναγνώστη (Grabe, 2006)¹. Ειδικότερα, για την κατανόηση των επιμέρους πληροφοριών, οι αναγνώστες καλούνται να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο χρησιμοποιώντας τις υφιστάμενες γνώσεις, την εμπειρία, αλλά και επιμέρους δεξιότητες, που επιτρέπουν τόσο την κατανόηση όσο και την ανάλογη χρήση του νοήματος, ώστε να υπάρξει ανταπόκριση (Barnett, 1989a· Grabe, 2006· Psaltou-Joycey, 2010). Μία δεύτερη προσπάθεια ορισμού από τον Goodman (2005) προσεγγίζει την έννοια ως μια ψυχογλωσσική διαδικασία, με σημείο εκκίνησης την παρουσίαση μιας κωδικοποιημένης γλωσσικής αναπαράστασης και ολοκλήρωσης της κατασκευής νοήματος από το αναγνωστικό κοινό. Αλλιώς αποτελεί την αναζήτηση νοήματος θέτοντας ως προϋπόθεση την ενεργή συμμετοχή, και όχι απλά την αποκωδικοποίηση γραμμμάτων για τον εντοπισμό σημείων γραμματικής ή την εκμάθηση νέου λεξιλογίου (Psaltou-Joycey, 2010).

Ακόμα, σύμφωνα με το Vygotsky (1993) είναι η διαδικασία που σηματοδοτεί την άνοδο σε ανώτερα επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης, προϋποθέτοντας την ωρίμανση της γνώσης και την εφαρμογή δύο λειτουργιών: την αφαίρεση της «υλικότητας» του προφορικού λόγου και μετάβαση σε παραστατικοποιημένη γλώσσα και την επίγνωση των κινήτρων γλωσσικής επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Εν ολίγοις, αποτελεί διαδικασία όπου περιλαμβάνονται αισθητηριακές, αντιληπτικές, φωνολογικές, μνημονικές και κριτικές δεξιότητες και λειτουργίες. Μάλιστα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τόσο η ανάγνωση όσο και η αντίστοιχη ικανότητα, αποτελούν γνώμονες της επιτυχούς μαθησιακής πορείας, με την κατανόηση των

¹Στη σχέση συμπεριλαμβάνεται και η σκοπούμενη εργασία, με δεδομένο προκαλεί την αλληλεπίδραση (Maarof & Yaacob, 2011)

αναγνωσμάτων να αποτελεί κριτήριο προβλεψιμότητας της ακαδημαϊκής εξέλιξης των μαθητών (Ιακωβίδης, 2019).

Τα παραπάνω περικλείονται και στον ορισμό της Hudelson (1994; όπως αναφέρει οBaker, 2001), σύμφωνα με τον οποίο είναι η διαδικασία δόμησης νοήματος μέσω της ενασχόλησης με το γραπτό κείμενο δημιουργημένο από σύμβολα γλωσσικής αναπαράστασης. Και εδώ η ανάγνωση περικλείει την επενέργεια του αναγνώστη ή την ερμηνεία που δίδει στο κείμενο, με την τελευταία, και πάλι, να επηρεάζεται από τις προηγούμενες εμπειρίες, αλλά και το πολιτιστικό και γλωσσικό πλαίσιο και υπόβαθρό του και το σκοπό ανάγνωσης. Επομένως, δεν θεωρείται μια παθητική δεξιότητα, αλλά αποτελεί την αλληλεπίδραση αναγνωστών-κειμένου, θέτοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση την αλληλεπίδραση σκέψης-γλώσσας (Goodman, 1989). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι, από τη μία, ο συγγραφέας προχωρά στην κωδικοποίηση της σκέψης του ως γλώσσας με τη μορφή κειμένου και, από την άλλη οι αναγνώστες αποκωδικοποιούν τη γλώσσα σε σκέψη, επιτυγχάνοντας συνεχόμενη αλληλεπίδραση και κυκλική πορεία.

Επιπλέον ορισμός αναφέρει ότι η διαδικασία χαρακτηρίζεται από σύνθετο και διαδραστικό χαρακτήρα, που θέτει ως προϋπόθεση τη συνέργεια και την εμπλοκή ψυχοσυναισθηματικών, γνωστικών και φυσιολογικών παραμέτρων (Adams, 1990). Όμοια, άλλη προσέγγιση την χαρακτηρίζει ως τη σκόπιμη, επίκτητη και ενσυνείδητη γνωστική διαδικασία με εμπλοκή αναγνωστών-κειμένου που επιτάσσει κατάλληλη νοητική εκπαίδευση. Και αυτό γιατί, έτσι, η ανάγνωση εγκαθιδρύεται ως μία συγκεκριμένη ικανότητα που «μοιράζεται» κοινούς κειμενικούς, λεξικούς, γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες με το προφορικό λόγο (NationalReadingPanel (NRP), 2000).

Λόγω της σημασίας αλληλεπίδρασης αναγνωστών-κειμένου, οι πρώτοι επιβάλλεται να γνωρίζουν τόσο το σκοπό της ανάγνωσης και τις εμπλεκόμενες σε αυτήν δεξιότητες² όσο και το τρόπο ανάγνωσης. Πρωταρχικά, η γνώση του σκοπού αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη συνιστώσα επηρεασμού, αφού οι επιμέρους σκοποί³ συμβάλλουν καθοριστικά στην ένταση της ανάγνωσης⁴, στο χρόνο που δαπανάται για αυτήν, στη συγκέντρωση στο κείμενο και στον τρόπο υλοποίησης της διαδικασίας. Ενδεικτικά αναφέρεται έρευνα από όπου προέκυψε ότι σε περιπτώσεις ανάγνωσης για την εκμείευση πληροφοριών η πρώτη ήταν πιο αργή και

²Όπως είναι για παράδειγμα η αναγνωστική ικανότητα.

³Ενδιαφέρον, ανάγκη ενημέρωσης, υποχρέωση, προσωπική ευχαρίστηση κ.ά.

⁴Intensity of reading.

προσεκτική ή διενεργήθηκε πολλές φορές, ακόμα και σε ολόκληρα τμήματα του κειμένου, μέχρι να ικανοποιηθεί το κοινό από τις αφομοιωμένες πληροφορίες (Psaltou-Joycey, 2010).

Δευτερευόντως, με δεδομένο ότι στη διαδικασία συμπεριλαμβάνονται τόσο νοητικές όσο και γλωσσικές διεργασίες, αυτή θέτει ως προϋπόθεση την κατοχή συγκεκριμένων οπτικών, κινητικών και ακουστικών ικανοτήτων από το αναγνωστικό κοινό για την επιτυχημένη διεξαγωγή της, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο ανάγνωσης. Ειδικότερα, η γνώση του τελευταίου⁵ επιτυγχάνει τη πρωταρχική αποκωδικοποίηση του μηνύματος μετασχηματίζοντας τα γραπτά σύμβολα σε ήχους⁶ και επιβάλλοντας τη γνώση τόσο της αντιστοιχίας φωνημάτων-γραφημάτων όσο και του ορθογραφικού γλωσσικού συστήματος (Δαλακλή, 2009). Ωστόσο, για την επιτυχημένη αποκωδικοποίηση επιβάλλεται η κατανόηση του νοήματος που μπορεί να επιτευχθεί με την ανεύρεση του σημασιολογικού περιεχομένου και της σχέσης γραπτών συμβόλων-εξωγλωσσικής πραγματικότητας· έτσι, ελλείπει αποκωδικοποίησης δεν υφίσταται κατανόηση (Πόρποδας, 2002). Με βάση τα παραπάνω επιβεβαιώνεται ένα επιπλέον ορισμός της διαδικασίας που την χαρακτηρίζει ως την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων που πραγματοποιείται σε ένα γνωστικό υπόστρωμα κατάκτησης του συστήματος ορθογραφίας, αλλά και ως τον μετασχηματισμό τους σε φωνολογικά δεδομένα και παραστάσεις. Εδώ όμως, επιτάσσεται η πρόσβαση σε σημασιολογικό υπόβαθρο απομνημονευμένου υλικού, από όπου ανασύρονται οι αποκωδικοποιημένες φωνηματικά γραφηματικές αναπαραστάσεις, νοηματοδοτημένες (Βάμβουκας, 1994).

Οι παραπάνω διατυπώσεις για την ανάγνωση και την κατανόηση οδήγησαν στη διατύπωση του βασικότερου σκοπού της πρώτης, που είναι η εξαγωγή νοήματος (Sweet&Snow, 2002). Ειδικότερα η ανάγνωση σημαίνει την κατανόηση με συνέπεια να κρίνεται ανεπαρκής η απλή και παθητική μάθηση και να επιβάλλεται ο συνδυασμός της τόσο με την κατανόηση της εκφραζόμενης ιδέας και την αντίληψη της δομής της φράσης όσο και με το νόημα των λέξεων σε συγκεκριμένο κοινωνικό και χρονικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Επομένως η ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως μία διαδικασία ενεργητικής και υποκειμενικής παρέμβασης ελέγχου, επεξεργασίας, προσθήκης, αφαίρεσης, ενσωμάτωσης, συμπλήρωσης και προσαρμογής σε υφιστάμενο γλωσσικό και γνωστικό κεφάλαιο για την τελική εξαγωγή νοήματος (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Σύμφωνα με τον Thompson (1987; όπως αναφέρει η Psaltou-Joycey, 2010), για την αποτελεσματική κατανόηση του γραπτού λόγου επιβάλλεται, σε πρωταρχικό στάδιο, η

⁵ Τρόπος ανάγνωσης Τρόπος προφοράς φωνημάτων

⁶ Αναγνώριση γραπτών και οπτικών συμβόλων και μετάφραση σε φωνολογικό κώδικα.

αυτόματη αναγνώριση τόσο των φωνημάτων όσο και των επιμέρους λέξεων και σε δεύτερον, η αποτελεσματική γνώση της εκάστοτε γλώσσας. Ακόμα επιβάλλεται η ενεργοποίηση και χρήση της υφιστάμενης και, σχετικής με το περιεχόμενο, γνώσης, η χρήση αποτελεσματικών αναγνωστικών στρατηγικών, αλλά και η αναγνώριση τόσο του κειμενικού είδους όσο και της ρητορικής δομής της γλώσσας. Από τα παραπάνω δικαιολογείται ο ορισμός του Χατζησαββίδη (2002), ο οποίος χαρακτηρίζει την ανάγνωση ως μία «αναλυτικοσυνθετική» διαδικασία άμεσα σχετιζόμενη τόσο με το βαθμό κατανόησης προηγούμενων σημείων του κειμένου και τη γλωσσική εμπειρία όσο και με το πλήθος των σημασιολογικών ενοτήτων που απομνημονεύονται κάθε φορά. Επομένως δεδομένων των βασικών στοιχείων της ανάγνωσης, δηλαδή την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση (Πόρποδας, 2002), αυτή θεωρείται ατομική διεργασία⁷, όπου διαφορετικοί αναγνώστες δημιουργούν και διαφορετικές μεταφράσεις και ερμηνείες του ίδιου νοήματος (Maarof&Yaacob, 2011)

Συμπερασματικά, η κατανόηση που συνοδεύει την ανάγνωση σηματοδοτεί την επιτυχημένη εξέλιξη των μαθητών, με τις αντίστοιχες ικανότητες που προκύπτουν να αποκτούν τα χαρακτηριστικά ενός δυνατού κριτηρίου προβλεψιμότητας για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή εξέλιξη.

Λόγω της πολυπλοκότητας και του πλήθους των παραγόντων επηρεασμού της ανάγνωσης, διακρίνονται διαφορετικά στάδια εξέλιξής της, τα οποία παρουσιάζει προσαρμοσμένα ο Πίνακας 1. 1.

Στάδιο	Ηλικία	Επεξήγηση
1 ^ο	Εμβρυϊκή περίοδος- 3 έτη	Εκτός από το γενετικό παράγοντα, που καθορίζει την ευκολία ή δυσκολία μάθησης και ανεύρεσης πληροφοριών, το οικογενειακό περιβάλλον καθορίζει τον βαθμό γλωσσικής ανάπτυξης, μέσω της μίμησης και της θετικής ή αρνητικής φόρτισης στο θέμα.
2 ^ο	4-8 έτη	Κατανοείται ότι οτιδήποτε γράφεται έχει νόημα, πραγματοποιείται εκμάθηση μονάδων του λόγου, μετατρέπονται γράμματα σε ήχους και ήχοι σε λέξεις και αυξάνεται το λεξιλόγιο τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά.

⁷Αφού ο αναγνώστης δομεί το νόημα του κειμένου.

3 ^ο	9-12 έτη	Κατανοούνται βασικές γλωσσικές δομές. Όσο αυξάνεται η αναγνωστική ικανότητα τόσο αυξάνεται και το γνωστικό επίπεδο-Περίοδος αρχής «μεταγνώσης».
4 ^ο	13-16 έτη	Οι αναγνωστικές ικανότητες είναι ανάλογες των απαιτήσεων της σχολικής ύλης. Όξυνση σκέψης λόγω της προσπάθειας κατανόησης του ρόλου του εφήβου στο κοινωνικό σύνολο.
5 ^ο	17-25 έτη	Εξέλιξη κατανόησης, μελέτης και λεξιλογίου και συσχέτιση τόσο με το προσανατολισμό του επαγγέλματος όσο και τις κοινωνικές-εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αποτελεσματικότερη σκέψη και απορρόφηση πληροφοριών.
6 ^ο	26 έτη και άνω	Συνειδητή αναγνωστική ικανότητα και μηχανική εφαρμογή στο σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.

Πίνακας 1. 1: Στάδια εξέλιξης αναγνωστικής ικανότητας. Πηγή: Παπάνης, 2020.

Λόγω του επιλεγμένου θέματος, οι θεωρίες κατάκτησης της ανάγνωσης που ακολουθούν σχετίζονται με το τέταρτο και πέμπτο στάδιο, δηλαδή τα έτη φοίτησης στο Λύκειο.

1.2 Θεωρίες Κατάκτησης της Ανάγνωσης

Έχοντας αναλύσει ικανοποιητικά το βασικό εννοιολογικό πλαίσιο της ανάγνωσης στη συνέχεια αναφέρονται δύο ιδιαίτερα σημαντικές θεωρίες για την εκμάθησή της. Η πρώτη από αυτές είναι η θεωρία του όλου ή αλλιώς η ολιστική προσέγγιση στη γλώσσα και η δεύτερη είναι αυτή που βασίζεται στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού του Vygotsky (1993).

Αρχικά, σε συμφωνία με τους Altwerger, Edelsky και Flores (1987), η θεωρία της ολιστικής προσέγγισης έχει στη βάση της πέντε ιδέες. Η πρώτη αναφέρει ότι κατά την επίτευξη ενός σκοπού η χρήση της γλώσσας στοχεύει στη σύνθεση νοημάτων και η δεύτερη ότι, δεδομένου ότι η γραπτή γλώσσα είναι η γλώσσα, ό,τι ισχύει για την τελευταία ισχύει και για τη πρώτη. Επιπλέον, η τρίτη ιδέα αναφέρει ότι τα γλωσσικά συστήματα⁸ αναλαμβάνουν, από κοινού και αλληλεπιδραστικά, δράση σε κάθε περίπτωση χρήσης της, με την τέταρτη να υποστηρίζει ότι η χρήση λαμβάνει πάντα χώρα στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης κατάστασης. Κλείνοντας, η πέμπτη και τελευταία ιδέα αναφέρει ότι η ίδια η κατάσταση είναι ιδιαίτερα

⁸Δηλαδή η ορθογραφία στο γραπτό, η φωνολογία στο προφορικό και η συντακτική, μορφολογική, πραγματολογική και σημασιολογική επίγνωση.

κρίσιμη για την απόδοση του νοήματος. Σημειώνεται ότι, σε κάθε περίπτωση χρήσης της γλώσσας, χρησιμοποιείται το σύνολο των παραπάνω συστημάτων, στοχεύοντας τόσο στην επίτευξη ενός σκοπού όσο και στη σύνθεση νοήματος. Βασική θεωρητική υπόθεση της προσέγγισης είναι ότι ο άνθρωπος κατακτά τη γλώσσα μέσα από την ίδια τη χρήση της⁹, μέχρι εκείνο το σημείο που μελλοντικά τα ξεχωριστά μέρη της συνδέονται και χρησιμοποιούνται ως σύνολο (Jayusy, 2012).

Επομένως η ολική θεώρηση βασίζεται στη φυσική και ολική ανάπτυξη της γλώσσας, που αβίαστα και μέσω της επικοινωνίας, μαθαίνεται και αναπτύσσεται στην εξελικτική και αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου. Μάλιστα προβάλλει ως επιχείρημα ότι η εκμάθηση και καλλιέργεια των λέξεων πραγματοποιείται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης (Αϊβάζογλου, 2013). Έτσι η κατάκτηση της γλώσσας (προφορικής, γραπτής) γίνεται αντιληπτή ως φυσική διεργασία που κατακτάται ως εσωτερικό τμήμα λειτουργίας μιας κοινότητας (Lindfors, 1987; όπως αναφέρουν οι Altweger et al., 1987).

Ωστόσο για τη μελετώμενη βαθμίδα, η πιο σημαντική θεωρία είναι ο κοινωνικός εποικοδομητισμός του Vygotsky (1978) ο οποίος διαφοροποιείται από το κλασικό εποικοδομητισμό, στο θέμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η θεωρία προβάλλει ως επιχείρημα ότι η δόμηση των γνώσεων πραγματοποιείται μέσω των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, με τον κοινωνικό καθορισμό των ίδιων των γνώσεων να υλοποιείται μέσα από συγκεκριμένους κώδικες¹⁰. Οι βασικές θέσεις του κοινωνικού εποικοδομητισμού είναι α) η οικοδόμηση γνώσης από τους μαθητές, β) η αδυναμία διαχωρισμού της ανάπτυξης από το κοινωνικό πλαίσιο και γ) η προώθηση της μάθησης από την ανάπτυξη (Στεφανίδης, 2014).

Σύμφωνα με τη θεωρία, όλες οι ανθρώπινες νοητικές λειτουργίες¹¹ χαρακτηρίζονται ως πολιτισμικές λειτουργίες, με την απόκτησή τους να πραγματοποιείται μέσω κοινωνικών διαδράσεων και με συνέπεια τη δημιουργία δύο επιπέδων για την κάθε λειτουργία: το διαπροσωπικό ή αλλιώς interpersonal και το ενδοπροσωπικό ή αλλιώς intrapersonal. Έτσι, για το πρώτο επίπεδο αναφέρεται ότι η λειτουργία λαμβάνει χώρα μεταξύ των κοινωνικών εταίρων και, για το δεύτερο, ότι κάνει την εμφάνισή του βαθμιαία, μέσα από τη συστηματική διάδραση και ως αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης της λειτουργίας από το νέο άνθρωπο. Σημειώνεται ότι η ιδέα της εσωτερίκευσης συνοδεύεται, στη πλειοψηφία των περιπτώσεων, από την επεξήγηση-ιδέα της «ιδιοποίησης» ή αλλιώς appropriation· εδώ, κατά την ενσωμάτωση των νοητικών

⁹Και όχι ξεχωριστά στις ενότητές της.

¹⁰Τόσο η γνώση, με την έννοια του περιεχομένου, όσο και η μάθηση, ως διαδικασία, καθορίζονται από τις κοινωνικές και πολιτιστικές περιστάσεις.

¹¹Γλώσσα, εστίαση προσοχής, οικοδόμηση εννοιών, μνήμη, ανάγνωση κλπ.

λειτουργιών και εννοιών, πραγματοποιείται προσαρμογή στο προσωπικό πλαίσιο κατανόησης βάσει των υφιστάμενων εμπειριών του νέου ανθρώπου, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας εκδοχής της λειτουργίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί πρακτικά (Δημητριάδης, 2015).

1.3 Ανάγνωση και Κατανόηση

Μπορεί, όπως τονίστηκε, η ανάγνωση ως διαδικασία να χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, καθώς απαιτεί το συνδυασμό αντιληπτικών, ψυχογλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Adams, 1990), ωστόσο ο βασικός της στόχος είναι η εξαγωγή και κατασκευή νοήματος (Sweet&Snow, 2002)· δηλαδή η κατανόηση. Η τελευταία, ως βασικό κομμάτι της αναγνωστικής διεργασίας, αποτελεί παράλληλα και προϋπόθεση μάθησης, καθώς οι μαθητές επιβάλλεται να ανιχνεύσουν το νόημα στις πολλαπλές γραπτές πληροφορίες που αλληλεπιδρούν (Teng, 2009). Γενικά, η κατανόηση αποτελεί διαδικασία κατασκευής νοήματος από το κείμενο προϋποθέτοντας την κατοχή πλούσιου υποβάθρου γνώσεων από τους μαθητές, σχετικές τόσο με το θέμα του κειμένου (Alexander, Kulikowich & Schulze, 1994) και τους τρόπους σύνδεσης των γλωσσικών νοηματικών μονάδων όσο και με τη δόμηση του κειμένου¹²(Αρχάκης, 2005). Αλλιώς, η κατανόηση προκύπτει από τη δυναμική συνάντηση κειμένου-γνωστικών και γνωσιακών δυνατοτήτων, αφού το νόημα προκύπτει όταν το κείμενο ενεργοποιήσει τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα στο γνωσιακό κεκτημένο των μαθητών (Παντελιάδου, 2000· Ματσαγγούρας, 2007α· Malmgre & Trezek, 2009).

Στο σύνολο της εκπαιδευτικής ζωής η αναγνωστική κατανόηση εκδηλώνεται με τρεις μορφές συμπεριφοράς, εκ των οποίων η πρώτη είναι η μετάφραση, η δεύτερη η ερμηνεία και η τρίτη είναι η επέκταση ή αλλιώς γενίκευση. Η πρώτη αντιπροσωπεύει την ικανότητα των μαθητών α) στην ταύτιση ομοιότητας, ισοδυναμίας ή παραλληλίας μεταξύ δύο λέξεων, φράσεων κ.ά., β) στη διατύπωση μίας πληροφορίας ή ιδέας με τη χρήση προσωπικού λεξιλογίου και γ) στο μετασχηματισμό του εννοιολογικού περιεχομένου ενός μηνύματος σε κάποια μορφή επικοινωνίας, από τη γλωσσική. Επιπλέον η δεύτερη αντιπροσωπεύει την ικανότητα σύλληψης των σχέσεων μεταξύ των ιδεών και μερών του ίδιου μηνύματος και αναδιοργάνωσής τους σε μία νέα δομή, με αποτέλεσμα την απόδοση συνολικής εικόνας του σημασιολογικού περιεχομένου¹³. Για την τελευταία συμπεριφορά αναφέρεται ότι οι μαθητές, υπερπηδώντας ιδέες και σκέψεις του συγγραφέα, προχωρούν σε γενίκευση του περιεχομένου

¹² γνώσεις δηλαδή που συνδέονται και αναφέρονται στη συνοχή και συνεκτικότητά του

¹³ Εδώ η εξαγωγή συμπερασμάτων, η διατύπωση της κεντρικής ιδέας και η περιληπτική απόδοση περιεχομένου αποτελούν εκφάνσεις της εικόνας.

και προβλέπουν τις επιπτώσεις των κειμενικών ιδεών σε άλλες καταστάσεις και πεδία δραστηριότητας. Αυτό έχει συνέπεια τόσο τη συμπλήρωση των πιθανών κενών όσο και τη σύλληψη των αποσιωπημένων και υπονοουμένων στοιχείων και ιδεών (Βάμβουκας, 1992).

Εκτός από τις συμπεριφορές εκδήλωσης της ανάγνωσης, σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2007α) διακρίνονται τέσσερα επίπεδά της, όπου αναδιαμορφώνονται και αναδομούνται διαφορετικά οι λειτουργίες κατανόησης του κειμένου. Τα παρουσιάζει ο Πίνακας 1. 2.

Επίπεδο	Επεξήγηση
Εντοπισμός πληροφοριών	Εντοπίζονται μεμονωμένες πληροφορίες, χωρίς συσχετισμό των διάσπαρτων.
Ανάπτυξη γενικής κατανόησης	Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως σύνολο και συσχετίζονται τα δεδομένα των τμημάτων του, τοποθετώντας τα στο γεωγραφικό, ιστορικό κλπ. πλαίσιο. Βοηθούν τα νοηματικά σχήματα και την εσωτερική οργάνωση, με αποτέλεσμα τον εντοπισμό των βασικών δομικών στοιχείων.
Ανάπτυξη ερμηνευτικής κατανόησης	Δυνατότητα εντοπισμού προθέσεων συγγραφέα και υπόρρητων παραδοχών και απόδοση περιεχομένου με ποικιλία μορφών (περιληπτικά κλπ.)
Ανάπτυξη κριτικής κατανόησης	Αξιολογική αποτίμηση πράξεων, ιδεών και χαρακτήρων και σύγκριση κειμενικών στοιχείων με στοιχεία άλλων κειμένων.

Πίνακας 1. 2: Επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης. Πηγή: Ματσαγγούρας, 2007α.

Με σκοπό την επίτευξη του τελευταίου επιπέδου¹⁴ επιβάλλεται η ενεργητική γνωστική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν ιδέες μεταξύ των λέξεων στα πλαίσια ένταξης των ίδιων και του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2007β) ως αποτέλεσμα των κοινωνικών, πολιτισμικών, φυλετικών και άλλων επιδράσεων της κοινωνίας (Luke, 2000). Συμπερασματικά, η εκάστοτε ανάγνωση αποτελεί ερμηνευτική κατανόηση αρθρωμένη σε τέσσερις βασικούς άξονες: α) το κείμενο, β) το υπόβαθρο γνώσεων των μαθητών (γλωσσογνωστικά και θεματικά), γ) οι προθέσεις και δ) τα υπόλοιπα στοιχεία του συγκεκριμένου (Κουλουμπαρίτη, 2011). Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με τις απόψεις του Smith (2006) ο οποίος φτάνει στην ταύτιση ανάγνωσης-κατανόησης, συνδέοντας τις έννοιες με τη μάθηση. Θεωρεί ότι η κατανόηση αφορά σε διαφορετικές πτυχές της περικείμενης πραγματικότητας, όπου συμπεριλαμβάνεται και η ανάγνωση, και εξαρτάται από τις προθέσεις, την υφιστάμενη

¹⁴Αποτελεί το βασικό ζητούμενο για τη μελετώμενη βαθμίδα.

γνώση και τις προσδοκίες των μαθητών. Έτσι, όποια ανάγνωση μεταφέρει νέες πληροφορίες, για την κατανόηση των οποίων επιβάλλεται η συσχέτισή τους με ήδη κατανοημένα δεδομένα και η επαναδιαμόρφωση των τελευταίων, επιτυγχάνει τη μάθηση. Επομένως, η μάθηση της ανάγνωσης οδηγεί στην επίτευξη της τελευταίας, η οποία συνεκτικά υποστηρίζει τη πρώτη ως μία ανατροφοδοτούμενη διαδικασία, με τη συνολική βάση να είναι η κατανόηση (Baumert & Schümer, 2001).

Η Clay (2002), τονίζοντας τη σημασία της κατανόησης για την ανάγνωση, την ορίζει ως τη διαδικασία λήψης μηνύματος και επίλυσης προβλήματος, που αυξάνει την ευελιξία και τη δύναμή της όσο περισσότερο αυξάνεται η χρήση της. Μάλιστα, σύμφωνα με την ερευνήτρια, η επιτυχία της εντοπίζεται μόνο σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου συλλαμβάνεται πλήρως το νόημα του κειμένου¹⁵(Phakiti, 2003). Αντίθετα η κατανόηση αποτελεί αλληλεπιδραστική διαδικασία που συμβαίνει μεταξύ αναγνώστη-κειμένου, κατά τη διάρκεια της οποίας ο πρώτος φέρει διαφορετικά επίπεδα εμπειριών και δεξιοτήτων· εδώ, περιλαμβάνονται γνωστικές πηγές, γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις σχετικές με τον κόσμο (Anastasiou&Griva, 2009).

Ένας από τους βασικούς παράγοντες επηρεασμού της ανάγνωσης, και συνεκτικά της κατανόησης, είναι η δημιουργία ενός οπτικού λεξικού με ταυτόχρονη πρόσβαση στη σημασιολογική αναπαράσταση των λέξεων καθώς κατά τη διεργασία της κατανόησης ενεργοποιούνται τέσσερις βασικές λειτουργίες. Η πρώτη είναι η προσέγγιση της σχετικής γνώσης στη μακροπρόθεσμη μνήμη, η δεύτερη είναι η ανάκληση πρόσφατα αποκτημένων γνώσεων, η τρίτη είναι η ενοποίηση προηγούμενης γνώσης-νέων πληροφοριών και η τέταρτη είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα στοιχεία του κειμένου (Hannon & Daneman, 2001). Στο θέμα, χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο των Guthrie, Wigfield, Metsala καιCox,(1999) όπου η κατανόηση δεν αντιμετωπίζεται ως ένα τυχαίο γεγονός, αλλά αναφέρεται ότι το εκάστοτε άτομο επιβάλλεται να έχει επίγνωση του κειμένου, να επιχειρήσει την κατανόησή του, να εξάγει νόημα από αυτό και να καταβάλει γνωστική προσπάθεια για τη δόμηση της γνώσης.

Συμπληρωματικά, η κατανόηση επηρεάζεται τόσο από γνωστικούς όσο και από γλωσσολογικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η αναγνώριση λέξεων, η συντακτική επίγνωση, η αναγνωστική ευχέρεια και η εργαζόμενη μνήμη (Grabe&Stoller, 2001· Vellutino, Fletcher, Snowling & Scalon, 2004· Gottardo & Mueller, 2009· Lipka & Siegel, 2012), που

¹⁵Έτσι δεν αποτελεί φυσικό επακόλουθο της ανάγνωσης.

συνθέτουν τη γλωσσολογική κατανόηση¹⁶. Αποτέλεσμα είναι η αύξηση του επιπέδου γλωσσολογικής κατανόησης του κάθε μαθητή όσο βελτιώνεται η ικανότητα αποκωδικοποίησής του, με τελική συνέπεια την καλύτερη κατανόηση (Grant, Gottardo & Geva, 2012). Ωστόσο συμβαίνει άτομα με καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης να παρουσιάζουν φτωχές επιδόσεις στην κατανόηση (Catts & Kamhi, 2005), κάτι που πιθανόν να μπορεί να εξηγηθεί από το ότι η τελευταία δεν απαιτεί παθητική απορρόφηση πληροφοριών και απλή αποκωδικοποίηση των λέξεων, αλλά ενεργή συμμετοχή στην οικοδόμηση του κειμενικού νοήματος (Paris & Stahl, 2005).

Επιπρόσθετα, υπάρχει πλήθος και ποικιλία άλλων παραγόντων που σχετίζονται με την κατανόηση, ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ήδη έχει κατακτηθεί η αναγνωστική δεξιότητα, όπως είναι για παράδειγμα η επιπλέον ανάπτυξη λεξιλογίου (Woloshyn, Paivio & Pressley, 1994), το γλωσσικό επίπεδο (Gottardo & Mueller, 2009· Grant et al., 2012), η αναγνώριση σημαντικών ιδεών, η ευαισθησία στην κειμενική ιεραρχική δομή και η κατανόηση της λογικής κειμενικής δομής (Botsas & Padelia, 2003), η εξαγωγή συμπερασμάτων, η προϋπάρχουσα γνώση (Bjorklund & Bernholtz, 1986), η μνήμη (Oakhill, Cain & Bryant, 2003), η καθοδήγηση της κατανόησης, η αναγνωστική εμπειρία (Garner, 1987), αλλά και ο στόχος και το κίνητρο για ανάγνωση (Αϊδίνης, 2003). Με δεδομένα τα παραπάνω, πρόσφατες τάσεις στον τομέα της κατανόησης έχουν πυροδοτήσει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις στρατηγικές ανάγνωσης και το τρόπο συσχέτισής τους με την κατανόηση, οι οποίες αναλύονται σε επόμενο κεφάλαιο. Ενδεικτικά τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι το άτομο κατά τη προσπάθεια κατανόησης ενός κειμένου χρησιμοποιεί μεγάλο εύρος στρατηγικών ανάγνωσης (Paris, Wasik & Turner, 1991), που διαχωρίζει τους ικανούς από τους λιγότερο ικανούς αναγνώστες (Oxford, 1990· Anderson, 1991· Sheorey & Mokhtari, 2001· Grabe, 2004· Zhang, 2008). Εκτός από τα παραπάνω, αλλά και με βάση αυτά, επιβεβαιώνεται η άποψη του Reading Study Group (Snow, 2002) όπου βασική παράμετρος της κατανόησης λογίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη-κειμένου-ανάγνωσης στο περιρρέον κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Με το τρόπο αυτόν εντάσσονται στην έννοια μεταβλητές που ενδεχομένως να διαφοροποιούνται σε μεταβαλλόμενες αναγνωστικές περιστάσεις όπως είναι για παράδειγμα η ετοιμότητα αναγνώρισης λέξεων, οι γλωσσολογικές και λεξιλογικές γνώσεις, επιμέρους διαδικασίες και ικανότητες γνωστικού τύπου¹⁷, τα κίνητρα και η αυτοδέσμευση, οι

¹⁶Ικανότητα χρήσης λέξεων και γραμματικών πληροφοριών του αποκωδικοποιημένου κειμένου από τους μαθητές, για να επιτευχθεί η κατανόηση.

¹⁷Πχ. προσοχή, εικονοποίηση κλπ.

γνώσεις προφορικού λόγου, η επίγνωση των αναγνωστικών στόχων, το θέμα του κειμένου, το επίπεδο ανάπτυξης και εφαρμογής γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αλλά η αυτεπίγνωση για τις αναγνωστικές ικανότητες (Ανδριόπουλος, 2010).

Επιπλέον παράγοντες επηρεασμού της αναγνωστικής κατανόησης διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες, όπου στη πρώτη συμπεριλαμβάνονται εκείνοι που σχετίζονται με το κείμενο¹⁸ (Ανδριόπουλος, 2010) και στη δεύτερη εκείνοι που σχετίζονται με τα άτομα και τις εσωτερικές ατομικές αναγνωστικές παραλλαγές· αυτές σηματοδοτούν διαφορετικές γνωστικές διεργασίες, τακτικές και στόχους (Βάμβουκας, 1994· Anderson, 2000· McNamara, 2007). Αναφορικά με τη πρώτη κατηγορία, πλήθος παραμέτρων επηρεάζει το αναγνωστικό αποτέλεσμα, όπως είναι το είδος, η δομή, η συνθήκη κλπ., με τη δομή, το περιεχόμενο και τη συγγραφική πρόθεση να διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο (Giasson, 2014). Και αυτό γιατί, τόσο η δομή όσο και το περιεχόμενο καθορίζονται από τις επιμέρους συμβάσεις του είδους που ο συγγραφέας υπηρετεί ή μέσω του οποίου επιθυμεί να εκφραστεί, την ώρα που η πρόθεση αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος καθώς διαμορφώνει τα προηγούμενα¹⁹. Υπογραμμίζεται ότι η αποτελεσματική κατανόηση και η πλήρης αξιοποίηση των αναγνωστικών δυνατοτήτων (συμπεριλαμβανομένων και των στρατηγικών ανάγνωσης), σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, εξαρτώνται από τρεις παράγοντες: α) την επιλογή των κατάλληλων κειμένων για τη μαθησιακή και ηλικιακή βαθμίδα ανάπτυξης, β) τα ενδιαφέροντα των παιδιών και γ) τη συμφωνία με γλωσσικό, μαθησιακό, βιωματικό και γνωστικό επίπεδο και πολιτισμικό υπόβαθρό τους (Psaltou-Joycey, 2010).

Στη δεύτερη κατηγορία παραγόντων επηρεασμού της κατανόησης συμπεριλαμβάνονται έξι στοιχεία, που αναφέρονται στους ίδιους τους αναγνώστες, τα οποία είναι: α) η αποκωδικοποίηση, β) η προϋπάρχουσα γνώση, γ) η μεταγλωσσική ενημερότητα, δ) ο σκοπός, ε) τα κίνητρα και στ) το συγκείμενο. Η πρώτη περιλαμβάνει το σύνολο των δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν²⁰ την άμεση και αυτοματοποιημένη ανάγνωση, αξιοποιώντας ως μεθόδους την επαναληπτικότητα και τη διάδραση μαθητών-κειμενικού υλικού (Stahl, Stahl & McKenna, 1999). Εδώ, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν η οπτική αντίληψη, η εργαζόμενη και η σημασιολογική μνήμη, η λεξιλογική επίγνωση αξιολογούμενη σε δύο επίπεδα (πλάτος-βάθος κατάκτησης λεξιλογίου), η κατάκτηση και κατοχή λεξιλογίου (Protopappas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007) και η ευχέρεια ανάγνωσης (Schmitt & Zimmerman, 2002).

¹⁸Το είδος, το μέσο, το ποιόν και το θεματικό περιεχόμενο, τα γλωσσομορφικά και υφολογικά χαρακτηριστικά και τον επικοινωνιακό στόχο.

¹⁹Σύμφωνα με το κριτικό γραμματισμό

²⁰Μέσω της φωνολογικής ενημερότητας και ορθογραφικής/μορφολογικής επίγνωσης.

Η δεύτερη είτε νοείται ως σύνολο συμβατών αποθηκευμένων αναπαραστάσεων είτε ως συναφή δομημένα γνωστικά σχήματα, έχει ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση. Και αυτό γιατί υπάρχει κοινή πεποίθηση πως η ανάγνωση ενός κειμένου με προσιτό, για τον αναγνώστη, θέμα προσφέρει πιο άνετη προσέγγιση, καθώς αναγνωρίζονται οικεία κοινωνικά και γνωστικά μοτίβα και ανακαλούνται μνημονικά και εντυπώνονται αποτελεσματικά πληροφορίες από κείμενα που πραγματεύονται γεγονότα συμβατά της κουλτούρας των αναγνωστών ή/και το αντίστροφο. Έτσι, όσο ευρύτερο, εγκυρότερο και ακριβέστερο είναι το επίπεδο γνώσεων για το θέμα του κειμένου, τόσο πιο εμπλουτισμένο θα είναι το δίκτυο διασυνδέσεων που αναπτύσσει ο αναγνώστης στην εννοιολογική αναπαράσταση και τόσο βαθύτερα προχωρά στην κατανόηση (McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996· Kintsch, 1998· Σαλβαράς, 2000· Πόρποδας, 2002· Van den Broek & Kendeou, 2008· Kendeou, Van den Broek, Helder & Karlsson, 2014).

Επιπλέον, ο βαθμός του τρίτου παράγοντα είναι ανάλογος με τις δυνατότητες που εμφανίζουν οι μαθητές προκειμένου να κατακτήσουν δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Η μεταγλωσσική ενημερότητα διαχωρίζεται σε δύο στάδια, με το πρώτο να συμπεριλαμβάνει την αντίληψη του προφορικού λόγου ως ενός συνόλου γλωσσικών μονάδων που αντιστοιχούν σε σημασίες και συγκροτούνται από μικρότερα μέρη και ακόμα μικρότερες γλωσσικές-φωνολογικές ποσότητες· όλα τα παραπάνω διέπονται από «λογικούς κανόνες» αποκλειστικούς για το γλωσσικό κώδικα. Επίσης, το δεύτερο στάδιο αφορά στην οργανική διασύνδεση των προηγούμενων «γνωστικών κατακτήσεων» του προφορικού λόγου με το γραπτό (Τάφα, 2001)· ρητορική δομή, ιεραρχική οργάνωση ιδεών κλπ. (Thompson, 1987).

Επιπροσθέτως ο σκοπός, όπως υπογραμμίστηκε και προηγουμένως, διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στο τρόπο ανάγνωσης και διαφοροποιείται από ποικίλους παράγοντες, όπως π.χ. το κείμενο, τα αναγνωστικά κίνητρα και τις προθέσεις κ.ά., ενώ ενδέχεται να είναι διττός ή πολλαπλός ή/και να μετασχηματίζεται στην πορεία της διαδικασίας (Harmer, 1991). Αυτός, μάλιστα, διαμορφώνεται από το ενδιαφέρον για ανάγνωση, την ανάγκη επικοινωνίας, το κατάλληλο και πρόσφορο είδος ως προς το γλωσσικό επίπεδο και τις πολιτισμικές εμπειρίες των αναγνωστών (Αποστολίδου, 1999).

Συνεχίζοντας σειρά έχει η ποικιλία και η δυναμική των κινήτρων για ανάγνωση, τα οποία διαχωρίζονται σε εξωτερικά και εσωτερικά. Διαδοχικά αναφέρεται ότι τα πρώτα, ως μέσα παρακίνησης-παρώθησης της αναγνωστικής επίτευξης, προκαλούν αμφιλεγόμενα αποτελέσματα, τη στιγμή που τα δεύτερα, συνήθως, ενισχύουν τη συχνότητα εμπλοκής σε δράσεις ανάγνωσης και την αποτελεσματικότητα της τελευταίας και μπορούν να ταξινομηθούν

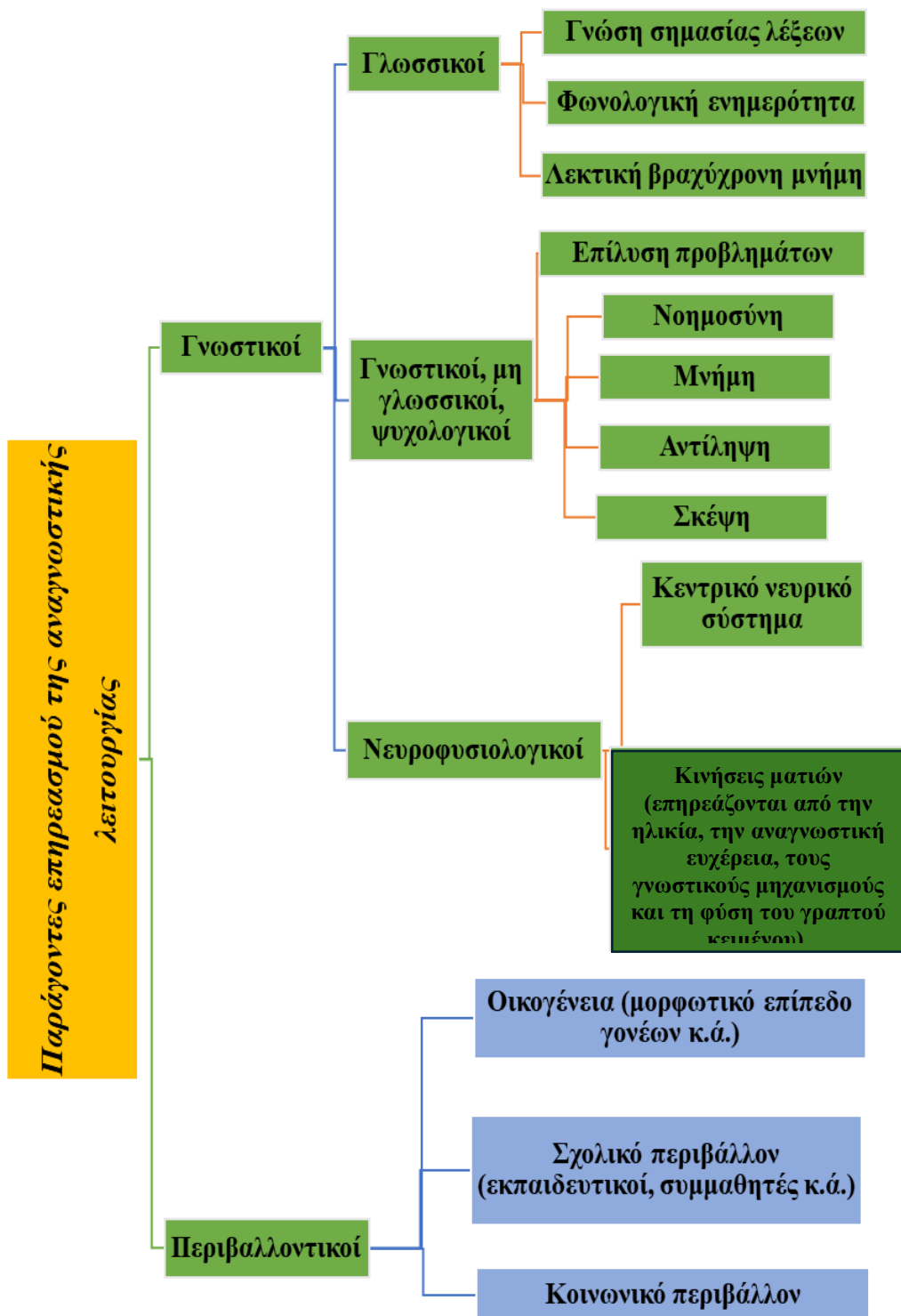
σε σχέση με τη φύση, τη λειτουργία και το πλαίσιο ενεργοποίησής τους²¹. Κλείνοντας, ο τελευταίος παράγοντας έχει επίσης ιδιαίτερη σημασία, καθώς ενσωματώνει το σύνολο των στοιχείων που δε σχετίζονται άμεσα με τον αναγνώστη και το κείμενο αλλά επηρεάζουν τόσο αμφοτέρους όσο και το ίδιο το αποτέλεσμα· κάποια από τα παραπάνω στοιχεία προκαθορίζονται από τους αναγνώστες και άλλα διατίθενται από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Βάμβουκας, 1994).

1.4 Παράγοντες Ανάπτυξης της Αναγνωστικής Δεξιότητας

Μετά την ανάλυση των παραπάνω, και πριν την ανάλυση των παραγόντων ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός και η αποσαφήνιση των όρων δεξιότητα και αναγνωστική δεξιότητα. Ο πρώτος αναφέρεται στις ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να εκτελέσει μία ενέργεια με απλό, εύκολο και γρήγορο τρόπο (Psaltou-Joycey, 2010) και συμπεριλαμβάνει επίκτητες νοητικές συνήθειες, σχετικές με την εκτέλεση συγκεκριμένων έργων, λαμβάνοντας έτσι το χαρακτηρισμό των ικανοτήτων που εκφράζονται στη συμπεριφορά ανά πάσα στιγμή. Ακόμα ο δεύτερος όρος περιλαμβάνει σύνολο των υποδεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο την κατανόηση ενός αναγνώσματος (Kirby, 1988).

Βάσει των προηγούμενων και σύμφωνα με τη Χατζηλουκά-Μαυρή (1997), η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας είναι αποτέλεσμα της αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ παραγόντων όπως η παρατήρηση, η ακρόαση, η άρθρωση, η αποκωδικοποίηση και το αναγνωστικό ύφος, συνδυαστικά με την κατανόηση, τα οποία οδηγούν στην καλλιέργεια και ολοκλήρωση της επικοινωνιακής ικανότητας (Χατζηλουκά-Μαυρή, 1997). Έτσι, με σκοπό την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας επιβάλλεται η διεκπεραίωση της αντίστοιχης λειτουργίας, η οποία επηρεάζεται από σειρά και πλήθος παραγόντων, τους οποίους παρουσιάζει το Σχήμα 1. 1 (Πόρποδας, 2002).

²¹Έτσι, προκύπτουν πολλαπλές αναγνώσεις, όχι μόνο από διαφορετικούς αναγνώστες αλλά και από τον ίδιο αναγνώστη ανάλογα με το κείμενο και τις συνθήκες ή προοπτικές της δραστηριότητας και μια συνεπαγόμενη ακολουθία από δεξιότητες και στρατηγικές ανάγνωσης που σε κάθε περίπτωση ενεργοποιούνται ή αδρανοποιούνται



Σχήμα 1. 1: Παράγοντες επηρεασμού αναγνωστικής λειτουργίας. Πηγή: Πόρποδας, 2002

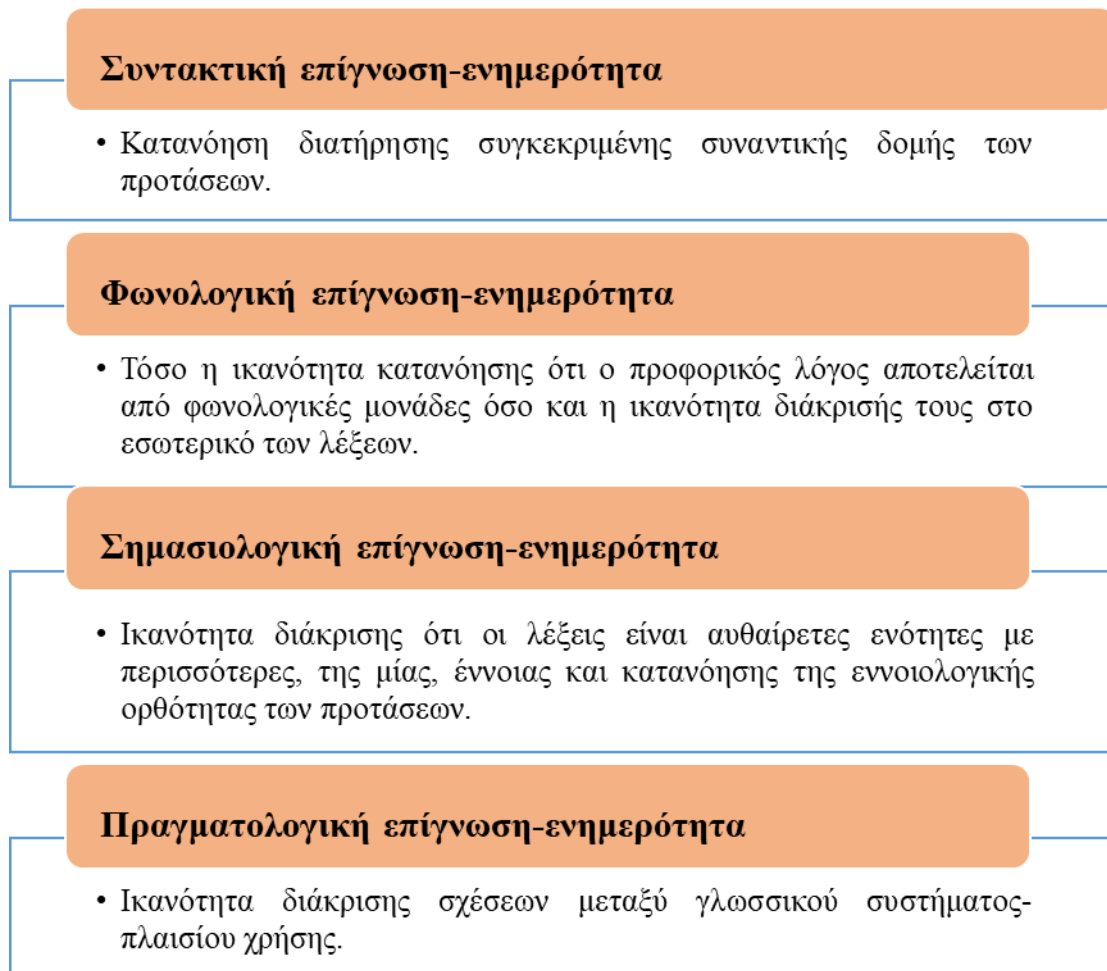
Κατά κύριο λόγο, η ανάπτυξη της ανάγνωσης στην πορεία ζωής των μαθητών υποστηρίζεται από την καθημερινή γλωσσική αλληλεπίδραση με τους ενήλικες και τις άτυπες εμπειρίες (Jayusy, 2012), χωρίς ωστόσο να παραγκωνίζονται οι υπόλοιποι παράγοντες.

Μάλιστα στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδιαίτερη σημασία κατέχει η σχέση της αναγνωστικής δεξιότητας τόσο με την υφιστάμενη γνώση όσο και με την ίδια τη γλώσσα (γνώση της σημασίας των λέξεων, φωνολογική επίγνωση/ενημερότητα κλπ).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι, τόσο η απόκτηση όσο και οι διεργασίες του προφορικού λόγου ενδέχεται να διαφοροποιούνται από τις διαδικασίες της ανάγνωσης, δεδομένου ότι ο πρώτος περιλαμβάνει άμεσες και φυσικές διεργασίες και η δεύτερη μεταγλωσσικές δεξιότητες, που μάλιστα απαιτούν άμεση διδασκαλία (Jayusy, 2012). καθώς οι μαθητές δευτεροβάθμιας έχουν διαμορφώσει ήδη τη γνώση για τη λειτουργία της γλώσσας και τα δομικά χαρακτηριστικά της, αποκτούν μεταγλωσσική ενημερότητα ή αλλιώς *Metalinguistic awareness*. Σύμφωνα με τον Gombert (1992) η τελευταία αποτελεί την ικανότητα α) αφαιρετικής προσέγγισης της γλώσσας και αντιμετώπιση της ως αντικείμενο σκέψης, β) προσέγγισης της δομής και των επιμέρους γλωσσικών διαδικασιών και γ) εκτίμησής της, μέσω της δυνατότητας πρόσβασης και χειρισμού διαφορετικών γλωσσικών μονάδων. Τέλος, σχετικά με τη σύνθεση του αναπτυξιακού χαρακτήρα της συγκεκριμένης επίγνωσης, στο σύνολό τους οι ερευνητές αναγνωρίζουν τη σύνδεση μεταγλωσσικής ικανότητας και προφορικής γλώσσας (Ellis, 2002·Gombert, 2003).

Προκείμενου να αναπτυχθεί η ανάγνωση και η γραφή επιβάλλεται η ικανότητα αναστοχασμού στη χρησιμοποιούμενη γλώσσα, η αντίληψη σύνθεσης του λόγου από γλωσσικές μονάδες και των μονάδων από διακριτές υπομονάδες και η συνειδητοποίηση ότι οι προτάσεις διαθέτουν συγκεκριμένη συντακτική δομή (Τάφα, 2001). Έτσι, σύμφωνα και πάλι με τον Gombert (1992) οι γνώσεις σχετικά με τη γλώσσα χωρίζονται σε δυο γνωστικά επίπεδα, εκ των οποίων το πρώτο είναι το *Επιγλωσσικό* ή *epilinguistic* και το δεύτερο είναι το *Μεταγλωσσικό* ή *metalinguistic*. Στο πρώτο, η αναπαράσταση των γνώσεων είναι άμεση και βασίζεται στις γλωσσικές γνώσεις που αναπτύσσονται με φυσικό τρόπο μέσω της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-περιβάλλοντος, της επικοινωνίας στο σπίτι και της παραγωγής προφορικού λόγου, ενώ στο δεύτερο η αναπαράσταση ή αλλιώς *Metalinguistic representation*, πραγματοποιείται συνειδητά και με σαφήνεια. Επιπλέον, οι διαδικασίες του πρώτου επιπέδου αναφέρονται στην αυτόματη επεξεργασία και έλεγχο των έμμεσων γνώσεων, με τις αντίστοιχες του δευτέρου να περιλαμβάνουν ενέργειες παρακολούθησης των γλωσσικών διαδικασιών. Παρά τη διάκριση των επιπέδων και των διαδικασιών τους, ωστόσο, ο ίδιος υποστηρίζει ότι η εκμάθησή τους είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εμφάνιση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Έτσι, σε συμφωνία με την Τάφα (2001), οι τελευταίες είναι η φωνολογική επίγνωση ή *Phonological awareness*, η συντακτική επίγνωση ή *Syntactic awareness*, η

σημασιολογική επίγνωση ή Semantic awareness και η πραγματολογική επίγνωση ή Μετακειμενική ικανότητα ή Pragmatic awareness όπως παρουσιάζει το Σχήμα 1. 2.



Σχήμα 1. 2: Οι μεταγλωσσικές ικανότητες επεξεργασίας. Πηγή: Τάφα, 2001.

Υπογραμμίζεται ότι η γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης επιτάσσει την ενεργοποίηση πλήθους μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Kuo & Anderson 2006; όπως αναφέρουν οι Παντελιάδου & Ρόθου, 2011), μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση κατέχει η φωνολογική επίγνωση· ωστόσο σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζουν τόσο η σημασιολογική όσο και η πραγματολογική (Deacon & Kirby, 2004). Επιγραμματικά, η πρώτη επίγνωση αναφέρεται στη συνειδητοποίηση, την ευαισθησία σχετικά με φωνολογικές μονάδες και την καλή άρθρωση των λέξεων κατά την παραγωγή προφορικού λόγου, αποτελώντας ικανότητα που εμπλέκει τον αναστοχασμό πάνω στους ήχους και τον εντοπισμό, το συνδυασμό, το χειρισμό και την παραγωγή τους σε τρία επίπεδα· συλλαβές, πρόθεμα, κατάληξη (συμπληρωματικά και φωνήματα) (Πόρποδας, 2002). Μάλιστα πλήθος ψυχολογολόγων ερευνητών αναφέρει ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης έχει

φωνολογική βάση και καθοδηγείται από την αλφαβητική αρχή μιας γλώσσας²²(Adams, 1990· Ehri, 1991· Jayusy, 2012), με αποτέλεσμα οι μαθητές που αποκτούν αυτή τη γνώση, να κατανοούν τη συστηματική φύση της αποτύπωσης αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες μέσω της διασύνδεσης γραμμάτων με ήχους και της φωνολογικής αποκωδικοποίησης τυπωμένων λέξεων. Υπογραμμίζεται ότι η γρήγορη μετατροπή γραμμάτων σε ήχους αποτελεί βασικό συστατικό της επαρκούς ανάγνωσης, με συνέπεια οι μαθητές που δυσκολεύονται εδώ, αναπόφευκτα να αντιμετωπίσουν προβλήματα αποκωδικοποίησης που θα οδηγήσουν σε ελλείμματα ανάγνωσης και κατανόησης και σε συνολική σχολική αποτυχία (Stanovich, 2000).

Ωστόσο η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση των λέξεων μεμονωμένα, δεν είναι αρκετή για την επαρκή ανάγνωση· αντίθετα επιβάλλεται η αυτόματη εκτέλεσή της ώστε η προσοχή να εστιάσει στην υψηλότερου επιπέδου ενσωμάτωση προτάσεων και τη μοντελοποίηση του κειμένου (Jayusy, 2012). Επομένως, θέτοντας ως βασικό θεμέλιο τη φωνολογική κωδικοποίηση επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα των καλών αναγνωστών, η οποία στηρίζεται στην οπτική ορθογραφική επεξεργασία ή αλλιώς την αναγνωστική τους ευχέρεια. Μάλιστα πλήθος ερευνητών υποστηρίζει ότι η τελευταία αντανακλά την ικανότητα ανάγνωσης-αποκωδικοποίησης γραπτού λόγου με αυτοματοποιημένο, ακριβή, ταχύ και, με τη χρήση κατάλληλης έκφρασης, τρόπο αλλά χωρίς μεγάλη προσπάθεια, αφήνοντας «χώρο» για υψηλότερου επιπέδου διεργασίες (Meyer&Felton,1999·Rasinski, 2003·Kuhn, 2005). Λόγω της ιδιαίτερης σημασίας της προαναφερθείσας επίγνωσης, ο Πόρποδας (2002) προχώρησε στη διάκρισή της σε τρία επίπεδα: α) τη φωνημική, β) τη συλλαβική επίγνωση και γ) την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης των συλλαβών κάθε λέξης.

Παρά το ότι η συσχέτιση φωνολογικής και ανάγνωσης έχει πυροδοτήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, η κατεύθυνσή της δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως, με αποτέλεσμα να υπάρχουν τρεις ομάδες έρευνας. Από τη μία υπάρχουν ερευνητές (Adams, 1990·Goswami & Bryant, 1990· Αϊδίνης, 2001) που αναφέρουν ότι η φωνολογική επίγνωση, σε πρώτο στάδιο, είναι προϋπόθεση της ανάγνωσης και, σε δευτερεύον, ο ισχυρότερος προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής κατανόησης (Gottardo, Stanovich & Siegel, 1996). Και αυτό γιατί υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συμβολής της στην ικανότητα για φωνολογική αποκωδικοποίηση και, συνεκτικά, στη δυνατότητα προσέγγισης γνωστικών πηγών για, υψηλότερου επιπέδου, κειμενική επεξεργασία. Από την άλλη υφίστανται και εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η

²²Οι γραπτές λέξεις είναι μια ορθογραφική εκπροσώπηση των διακριτών φωνημάτων.

φωνημική ενημερότητα προκύπτει από την ανάγνωση (Jayusy, 2012). Τέλος, λίγοι είναι εκείνοι που εντάσσονται υπέρ μίας τρίτης προσέγγισης που υποστηρίζει την αμφίδρομη σχέση μεταξύ των εννοιών (Ehri, 1998).

Ένας ακόμα παράγοντας της μεταγλωσσικής επίγνωσης είναι η μορφολογική ενημερότητα, η οποία ορίζεται ως α) η επίγνωση για τη δομή των μορφημάτων στις λέξεις, β) η ικανότητα στοχασμού πάνω σε αυτά και γ) ο παραγωγικός χειρισμός των δομών στη διεργασία σχηματισμού λέξεων (Casalis & Luis-Alexandre, 2000·Carlisle, 2003). Η ενημερότητα αυτή λαμβάνει ιδιαίτερη σημασία καθώς είναι αλληλεπιδραστική διαδικασία που, σύμφωνα με την Carlisle (2003), προϋποθέτει ταυτόχρονη επεξεργασία συντακτικών, φωνολογικών, σημασιολογικών και ορθογραφικών πληροφοριών, ενώ συσχετίζεται με την ανάγνωση με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Πρώτον αποτελεί τη βάση της ικανότητας εντοπισμού των γνωστών στοιχείων σε μια λέξη, επιτρέποντας τόσο τη μερική εξαγωγή πληροφοριών από τις γνωστές περιοχές όσο και, τελικά, την ενίσχυση λεξιλογικών διαδικασιών μάθησης, εξαγωγής συμπερασμάτων και ανάπτυξης λεξιλογίου (Verhoeven & Carlisle, 2006). Δεύτερον παρέχει βοήθεια στην αποκωδικοποίηση των λέξεων με μεγαλύτερη ακρίβεια και, τρίτον, συμβάλλει στην ορθογραφική ανάγνωση και τον αυτοματισμό (Jayusy, 2012).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφής ο ρόλος που διαδραματίζουν οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών στην ανάγνωση, τόσο για τη νοηματική πρόσληψη όσο και την κατανόηση του νέου κειμένου (Singhal, 1998), αφού είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα το τελευταίο αν είναι εξοικειωμένοι με το θέμα (Psaltou-Joycey, 2010). Και αυτό γιατί, οι υφιστάμενες γλωσσικές εμπειρίες τους αποθηκεύονται σε σχηματικές δομές, τα σχήματα (Anderson & Pearson, 1988· Gascoigne, 2005) που, από τη μία, αναπαριστούν την οργανωμένη προϋπάρχουσα γνώση και, από την άλλη, επηρεάζονται άμεσα από τον πολιτισμό²³. Αυτά τα σχήματα αποθηκεύονται ιεραρχικά στη μακρόχρονη μνήμη, από όπου και ανακαλούνται σε περιπτώσεις ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης φράσεων και λέξεων του κειμένου. Ενδεικτικά, όταν ένας μαθητής επιχειρεί την ανάγνωση εκκινείται η συνεχόμενη αλληλεπίδραση όλων των σχημάτων με το κείμενο, παρέχοντας βοήθεια στη πρόβλεψη για τη νοηματική συνέχεια που είτε ταιριάζει είτε όχι με τη προϋπάρχουσα γνώση και θα οδηγήσει στην εννοιολογική κατανόηση (Pritchard, 1990). Μάλιστα τονίζεται από τους Widdowson (1983) και Cook (1989) ότι τα γνωστικά χαρακτηριστικά του σχήματος επιτρέπουν τη σύνδεση νέων-εισερχόμενων πληροφοριών σε ήδη γνωστές πληροφορίες.

²³ Σύμφωνα με τη Psaltou-Joycey(2010), η πολιτιστική γνώση επηρεάζει άμεσα την ερμηνεία του νοήματος ενός κειμένου.

Λόγω της σημασίας των σχημάτων για την ανάγνωση πλήθος ερευνητών προχώρησε στην κατηγοριοποίηση των τύπων τους. Έτσι διακρίνονται τα σχήματα περιεχομένου ή *Content schemata*, τα τυπικά ή κειμενικά ή *Formalortextuals chemata* και τα γλωσσικά ή γλωσσολογικά σχήματα ή *Linguistic or language schemata*. Διαδοχικά, τα πρώτα αναφέρονται στις εμπειρίες της καθημερινής ζωής²⁴ και παρέχουν βάση σύγκρισης (Singhal, 1998), με τα δεύτερα να αναφέρονται στις οργανωτικές μορφές και ρητορικές δομές των κειμένων, όπως είναι για παράδειγμα οι γλωσσικές δομές, το λεξιλόγιο, κτλ. Τέλος, τα γλωσσολογικά σχήματα αναφέρονται στην ικανότητα αποκωδικοποίησης ως αναγκαία προϋπόθεση για την αναγνώριση λέξεων και του τρόπου σύνδεσής τους σε μια πρόταση (Pritchard, 1990). Στο γενικότερο πλαίσιο, τα σχήματα σχετίζονται με την κατάκτηση βασικών γλωσσολογικών ικανοτήτων, όπως ο διαχωρισμός και η αναγνώριση φωνημάτων, η αποκωδικοποίηση και ο συνδυασμός τους σε λέξεις (Pascucci, 1998; όπως αναφέρει ο Πενέκελης, 2013). Δευτερευόντως, οι προϋπάρχουσες εμπειρίες συμβάλλουν στην κατάκτηση υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων, όπως η συντακτική και σημασιολογική γνώση, η γνώση σημείων στίξης, τονισμού και επιτονισμού, η γνώση δομής του κειμένου καθώς και η ικανότητα παρουσίασής του (Nassaji, 2003).

Εκτός από τα παραπάνω, επιπλέον παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι τόσο το φύλο (Wagemaker, Taube, Munck, Kontogiannopoulou-Polydorides & Martin, 1996) όσο και πλήθος εκπαιδευτικών, συμπεριφορικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Αναφορικά με το φύλο, μελέτες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέδειξαν ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα στην ανάγνωση από τα αγόρια, όπως επίσης στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιμέρους γλώσσες (Thorndike, 1973·Wagemaker et al., 1996). Αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες, από πολλούς ερευνητές αναφέρονται τα κίνητρα για ανάγνωση (Gottfried, 1990· Baker & Wifield, 1999· Morgan & Fuchs, 2007), οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την αναγνωστική τους ικανότητα (Chapman & Tunmer, 1995, 1997), η αυτοπεποίθησή τους (Logan&Johnston, 2009), οι σχέσεις και οι επιρροές των συνομηλίκων (Alloway & Gilbert, 1997), οι εναλλακτικές επιλογές αντί της ενασχόλησης με την ανάγνωση (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995), το ιστορικό της οικογένειας (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed & Tucker, 2006), το ενδιαφέρον για το σχολείο και την ανάγνωση (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995· Millard, 1997a, 1997b), το επίπεδο αλφαριθμητισμού της οικογένειας (Logan & Johnston, 2009), οι αντιλήψεις για την

²⁴Δηλαδή τη γνώση του κόσμου

ανάγνωση στο γενικότερο πλαίσιο (Millard, 1997a), τα ΑΠ (Coles & Hall, 2002), η προσωπικότητα, τα εκπαιδευτικά μοντέλα (Alloway & Gilbert, 1997) και οι πηγές γνώσης που παρέχονται από το σχολείο (Coles & Hall, 2002).

1.5 Μοντέλα Ανάγνωσης

Στο γενικότερο πλαίσιο, για τη γλωσσολογία, το μοντέλο αποτελεί έναν συστηματικό και λειτουργικό τρόπο επεξήγησης πλευρών της γλώσσας και ανάδειξης της δομής και λειτουργίας της. Έτσι στο θέμα της ανάγνωσης, λόγω της πολυπλοκότητας και της δυσκολίας ορισμού, επικράτησαν δυο βασικά μοντέλα. Το πρώτο είναι αυτό της ανοδικής επεξεργασίας ή bottom-up (Redondo, 1997) ή το μοντέλο των επαγωγικών διεργασιών ή εστίασης στη μικροδομή (Gough, 1972) και το δεύτερο να είναι το μοντέλο της καθοδικής επεξεργασίας ή top-down (Redondo, 1997) ή μοντέλο παραγωγικών διαδικασιών ή με επίκεντρο τον αναγνώστη ή με εστίαση στη μακροδομή (Goodman, 1988). Με τα παραπάνω αναγνωστικά μοντέλα αποδόθηκαν νοηματικά τόσο οι βασικές όσο και οι υψηλότερου επιπέδου γλωσσολογικές και γνωστικές ικανότητες των αναγνωστών, ως αφετηρία των διεργασιών κατανόησης του γραπτού κειμένου (Αϊβάζογλου, 2013).

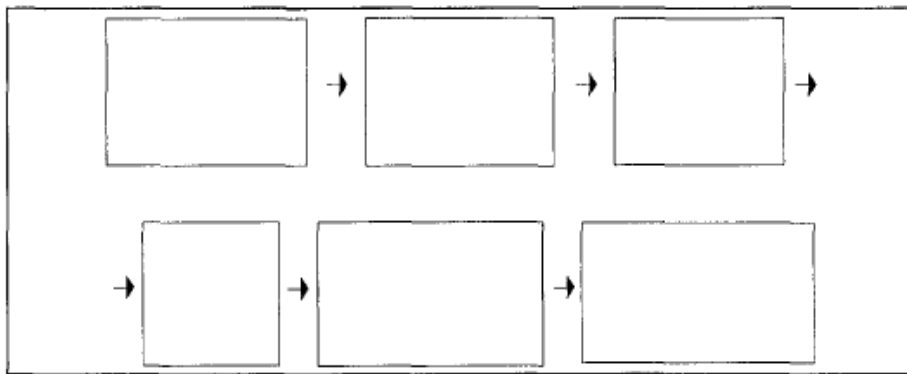
Αρχικά, το μοντέλο της ανοδικής επεξεργασίας (Gough & Tunmer, 1986· Rayner & Pollatsek, 1989· Whitney, Ritchie & Clark., 1991· Stanovich, 2000), απεικονίζει τη ροή των πληροφοριών ως μια σειρά από διακριτά στάδια, λαμβάνοντας την ονομασία σειριακή διαδικασία· εδώ το κάθε στάδιο μετασχηματίζει τις εισροές, με τις πληροφορίες να μεταβαίνουν στο επόμενο, υψηλότερου επιπέδου, στάδιο για επιπρόσθετο μετασχηματισμό ή/και βελτίωση (Stanovich, 1980). Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η αποκωδικοποίηση των κειμένων ξεκινά από τα μικρότερα μέρη²⁵ και προχωρά στα μεγαλύτερα²⁶, με συνέπεια την επίτευξη κατανόησης μέσα από την ανάλυση των επιμέρους μερών της γλώσσας, τον διαρκή συνδυασμό γραμμάτων για το σχηματισμό λέξεων, των λέξεων για το σχηματισμό φράσεων κλπ. και τη μετατροπή τους σε στρατηγικές προσανατολισμένες στον κώδικα. Σύμφωνα με τον Gascoigne (2005) το μοντέλο ήταν η βάση για τη προφορική μέθοδο διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπου η αποκωδικοποίηση των σχέσεων ήχου-συμβόλου αποτέλεσε βασικό τμήμα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα μοντέλου ανοδικής επεξεργασίας είναι το σειριακό μοντέλο των LaBerge και Samuels (1974), σύμφωνα με το οποίο τα στοιχεία της ανάγνωσης

²⁵Δηλαδή τα γράμματα και τα φωνήματα

²⁶Δηλαδή τις συλλαβές, τις λέξεις, τις φράσεις και τελικά, τις προτάσεις.

είναι τρεις μνήμες: α) η οπτική όπου συμπεριλαμβάνονται γράμματα, συλλαβές, λέξεις και φράσεις, β) η φωνολογική που συμπεριλαμβάνει ήχους συλλαβών, λέξεων και φράσεων και γ) η σημασιολογική όπου περιλαμβάνεται το νόημα λέξεων ή φράσεων. Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, που παρουσιάζεται στο Σχήμα 1. 3, οι αναγνώστες ενεργοποιούν τις αντίστοιχες κωδικοποιήσεις με σκοπό την ιεραρχική αναγνώριση και σύνδεση των επιμέρους στοιχείων, αλλά και του πλαισίου. Εδώ, η οπτική αντίληψη είναι το πρώτο επίπεδο και παρέχει τη βάση για το δεύτερο, δηλαδή την αναγνώριση των γραμμάτων, η οποία, με τη σειρά της, αποτελεί τη βάση για το τρίτο, δηλαδή της σύνδεσης των συλλαβών κλπ., μέχρι το σημείο επίτευξης της ολοκληρωτικής σημασιολογικής επεξεργασίας. Ωστόσο, ένα σημαντικό μειονέκτημα αυτής της μορφής επεξεργασίας είναι η έλλειψη ανατροφοδότησης, αφού δεν υφίσταται μηχανισμός που να επιτρέπει τον επηρεασμό των προηγούμενων σταδίων από τα επόμενα.



Σχήμα 1. 3: Το μοντέλο των LaBerge & Samuel. Πηγή: Redondo, 1997.

Επομένως στο μοντέλο η επεξεργασία του κειμένου προχωρά με γραμμικό τρόπο, από το χαμηλότερο στο υψηλότερο επίπεδο, χωρίς ανατροφοδότηση (Samuels&Kamil, 1988). Όμως έτσι καθίσταται αδύνατη η εξέταση της επίδρασης πρότασης-πλαϊσίου και του ρόλου της υφιστάμενης γνώσης για το περιεχόμενο του κειμένου, στοιχεία που λειτουργούν ως μεταβλητές που διευκολύνουν τόσο την αναγνώριση των λέξεων όσο και την κατανόηση (Redondo, 1997).

Από την άλλη πλευρά, τα μοντέλα καθοδικής επεξεργασίας αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως διεργασία όπου τα, υψηλότερου επιπέδου, στάδια αλληλεπιδρούν με αντίστοιχα που συμβαίνουν νωρίτερα, δίδοντας έμφαση στη σημασία· δηλαδή η επεξεργασία της πληροφορίας καθοδηγείται από το νόημα και ανεξάρτητα από τις εισροές. Τώρα, τα στάδια υψηλότερου επιπέδου κατευθύνουν τη διαδικασία και αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο κομμάτι της (Redondo, 1997), ενώ δίδεται περισσότερη έμφαση στη σχετική υφιστάμενη γνώση· η ανάκλησή της πραγματοποιείται συνειδητά και αυθόρμητα από τη μακροπρόθεσμη μνήμη κατά

τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η γνώση μεταφέρεται αβίαστα στο κείμενο ώστε, μέσα από τις προσωπικές στοχαστικές και ερμηνευτικές διεργασίες, να αποδοθεί σημασία στο αποκωδικοποιημένο μήνυμα (Carrell, Pharis & Liberto, 1989a· Griva, Alevriadou & Geladari, 2009). Στα μοντέλα από το σημείο που οι αναγνώστες λαμβάνουν μια πρώτη ιδέα για το κείμενο, ώστε να διατυπώσουν προβλέψεις και υποθέσεις, η καθοδήγηση της ανάγνωσης προέρχεται από ανωτέρου επιπέδου στάδια και όχι από, χαμηλού επιπέδου, ανάλυση (Jayusy, 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ενώ τα πρώτα μοντέλα έχουν αφετηρία τα αποτυπωμένα ερεθίσματα, τα οποία και προωθούν στα ανώτερα επίπεδα, τα δεύτερα ξεκινούν με υποθέσεις και προβλέψεις και επιχειρούν να τις επαληθεύσουν, μέσω της καθοδικής επεξεργασίας στο αποτυπωμένο ερέθισμα. Αλλιώς, τα τελευταία παρουσιάζουν τους αναγνώστες ως συμμετέχοντες σε ένα παιχνίδι μαντέματος λέξεων, πραγματοποίησης προβλέψεων και ελέγχου υποθέσεων, που θα επαληθευτούν ή θα απορριφθούν μέσα από το κείμενο (Jayusy, 2012).

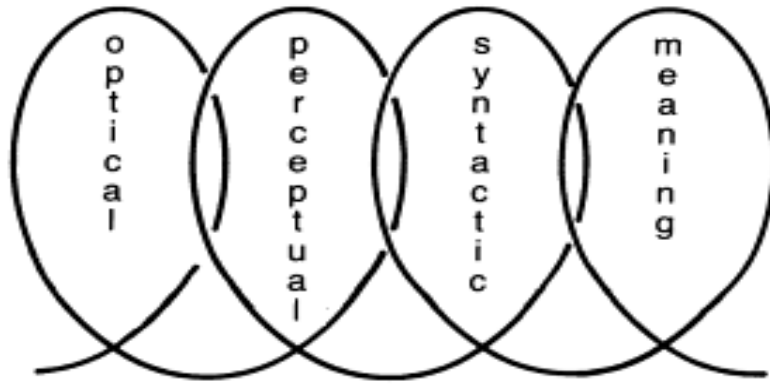
Ο Goodman (1988), ως ο κύριος εκπρόσωπος των μοντέλων της δεύτερης κατηγορίας, αναφέρει ότι τόσο για την ανάπτυξη όσο και την κατάκτηση υψηλών προδιαγραφών αναγνωστικής δεξιότητας, προέχει η ευχέρεια στην έγκαιρη σύλληψη των νοητικών αναπαραστάσεων και στη νοηματοδότηση των αναγνωσμάτων, αντλώντας τις απαραίτητες πληροφορίες από το ίδιο το κείμενο, οι οποίες θα είναι συμβατές με τα στοιχεία της προϋπάρχουσας γνώσης και οι οποίες ήδη κατέχονται. Τα παραπάνω αποδεικνύουν πορεία μίας παραγωγικής μεθόδου σκέψης, όπου νοηματοδοτούνται τα επιμέρους με αναφορά στη σύννοψη του όλου, ενώ αποδεικνύεται ότι πρόκειται για μοντέλα που ενεργοποιούνται μετά την αυτοματοποιημένη ανάγνωση (Verhoeven & Leeuwe, 2008).

Υπογραμμίζεται για την αυτοματοποιημένη ανάγνωση ότι μετά την κατάκτησή της οι αναγνώστες στοχεύουν σε ανώτερου επιπέδου αναγνωστικές δεξιότητες, όπου η προτεραιότητα δίνεται στην κατανόηση, ως βασικό μέσο μάθησης· γι' αυτό ορισμένα χαρακτηριστικά της κατανόησης περιλαμβάνουν πρακτικές, όπως τη σχεδόν ταυτόχρονη κάθετη και οριζόντια εξέταση του κειμένου, την επιλεκτική προσοχή σε συγκεκριμένα και κομβικά σημεία με άξονες τη γλωσσική επάρκεια, το αναγνωστικό ενδιαφέρον, το κειμενικό είδος και το επίπεδο κατανόησης, τις λογικές αλληλουχίες και συνεπαγωγές κ.ά (Κουλουμπαρίτη, 2011). Η αυτοματοποιημένη ανάγνωση α) λειτουργεί με γνώμονα υποθέσεις σχετικές με την εγκυρότητα των νοητικών αναπαραστάσεων, διαμορφωμένων στη βάση των βέλτιστων λέξεων και φράσεων, β) ελέγχει την ορθότητα των επιλογών για τη νοητική αναπαράσταση, η οποία προκύπτει από τη προγενέστερη γνώση και τα υπόλοιπα μέρη

του κειμένου με αξιοποίηση μνημογνωστικών ανακλήσεων και γ) διαμορφώνει υποθέσεις νοήματος σε σχέση με τις άγνωστες περιοχές του κειμένου (Lipson & Wixson, 1991· Κουλουμπαρίτη, 1997).

Το παραπάνω μοντέλο δομεί συγκεκριμένο νόημα που αναβαθμίζει τους αναγνώστες σε ενεργητικό ρόλο και ανάγει την ανάγνωση τόσο σε μία δυναμική, πολυπαραγοντική και πολυεπίπεδη δραστηριότητα αναπτύσσοντας πλήθος διασυνδέσεων στα νοηματικά κέντρα του κειμένου όσο και σε μια εξατομικευμένη, υποκειμενική και μοναδική διαδικασία. Επιπλέον το συγκεκριμένο μοντέλο συνδέεται με πλήθος στρατηγικών, τόσο απλής όσο και βαθιάς γνωστικής επεξεργασίας, όπως η αξιοποίηση εικόνων, τίτλου και πλαγιότιτλων, εξωκειμενικών πληροφοριών κ.ά., αναβαθμίζοντας ταυτόχρονα το επίπεδο της κατανόησης. Επομένως, όσο περισσότερη εμπειρία υπάρχει στην ανάγνωση, τόσο πολυδιάστατο και ευρύτερο είναι το σύνολο των δεξιοτήτων και των στρατηγικών που ενεργοποιούνται και τόσο πιο επιδέξιοι καθίστανται οι αναγνώστες στην αξιοποίηση πολύμορφων εξω- και ενδοκειμενικών στοιχείων, για την επίτευξη ολοκληρωμένης κατανόησης (Lipson & Wixson, 1991· Κουλουμπαρίτη, 1997). Για την κατανόηση της αξίας του μοντέλου χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα των Meyer, Brandt και Bluth (1980) από όπου προέκυψε ότι η ενεργοποίηση, εκ μέρους μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στρατηγικών αξιοποίησης της οργάνωσης και της δομής του κειμένου, συνδέεται ισχυρά με τη συστηματική μάθηση και τη δεξιότητα ανάκλησης περιεχομένου. Ειδικότερα, η χρήση του μοντέλου εξασφάλισε υψηλότερες επιδόσεις στη δυνατότητα ανάκλησης σημασιολογικών δεδομένων και, παράλληλα, διευκόλυνε την ανάκληση λεπτομερειών σχετικών με κειμενικά, οργανωτικά και δομικά στοιχεία ακόμα και στις περιπτώσεις ανάγνωσης με χρονική απόσταση εβδομάδας, συνδέοντας τις στρατηγικές ταξινομητικά και με μνημονικές στρατηγικές.

Επιπροσθέτως, για τον Goodman (1969), που η ανάγνωση αποτελεί ψυχογλωσσικό παιχνίδι, όπου οι αναγνώστες υιοθετούν τεχνικές πρόβλεψης και δοκιμών νοήματος (Sheridan, 1981), η αναπαράσταση του μοντέλου μπορεί να είναι όμοια με αυτή που εμφανίζεται στο Σχήμα 1. 4. Βάσει του σχήματος, καθώς πραγματοποιείται η ανάγνωση χρησιμοποιούνται σχετικές, με το είδος, δομές πρότερης γνώσης, ώστε να προβλεφθούν τα επόμενα· στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας στοιχεία του κειμένου, απορρίπτονται ή γίνονται αποδεκτά (Barnett, 1989b).



Σχήμα 1. 4: Η διαδικασία της ανάγνωσης του Goodman. Πηγή: Redondo, 1997.

Πιο συγκεκριμένα, καθώς οι αναγνώστες μετακινούνται στους κύκλους της αναγνωστικής διαδικασίας, εφαρμόζουν πέντε διαδικασίες σύμφωνα με τον Goodman (2005):

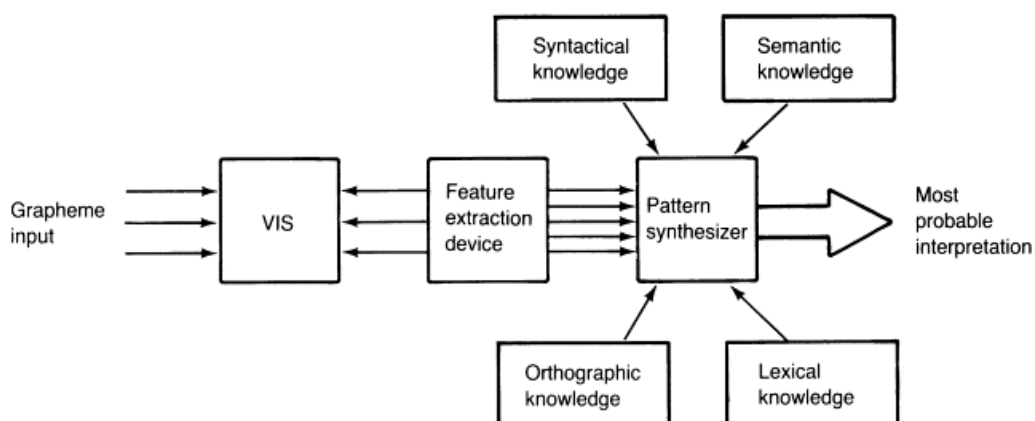
- ✚ Η αναγνώριση-έναρξη ή αλλιώς Recognition-initiation: Ο εγκέφαλος αναγνωρίζει μια γραφική ένδειξη στο οπτικό πεδίο ως γραπτή γλώσσα και εκκινεί τη διαδικασία της ανάγνωσης²⁷.
- ✚ Η πρόβλεψη ή αλλιώς Prediction: Εδώ, ο εγκέφαλος προλαμβάνει και προβλέπει καθώς επιχειρεί την απόδοση σημασίας και σκοπού στα ερεθίσματα που λαμβάνονται.
- ✚ Η επιβεβαίωση ή αλλιώς Confirmation: Σε αυτό το σημείο ο εγκέφαλος, εκτός από τη δυνατότητα πρόβλεψης, έχει και την αντίστοιχη επαλήθευσης ή διάψευσής της.
- ✚ Η διόρθωση ή αλλιώς Correction: Εκ νέου επεξεργασία πληροφοριών, σε περιπτώσεις διάψευσης πληροφοριών ή ασυνεπειών.
- ✚ Η λήξη ή αλλιώς Termination: Στην τελευταία διαδικασία, ο εγκέφαλος ολοκληρώνει την ανάγνωση· και όταν η διαδικασία ολοκληρώνεται και όταν, για διάφορους λόγους, διακόπτεται.

Παρά τα πολλά προτερήματα, ένα από τα μειονεκτήματα των μοντέλων καθοδικής επεξεργασίας είναι ότι για πλήθος θεμάτων οι αναγνώστες διαθέτουν περιορισμένη γνώση, με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη η υλοποίηση προβλέψεων. Συμπληρωματικά ένα ακόμα πρόβλημα είναι ότι, ακόμα και στις περιπτώσεις δυνατότητας πρόβλεψης από έμπειρους αναγνώστες, ο απαιτούμενος χρόνος ενδέχεται να είναι κατά πολύ περισσότερος από τον αντίστοιχο για την αναγνώριση των λέξεων. Επομένως, ενώ τα μοντέλα καθοδικής επεξεργασίας πιθανόν να μπορούν να εξηγήσουν την αρχή της ανάγνωσης, δε δύνανται να εξηγήσουν την εξειδικευμένη αναγνωστική συμπεριφορά.

²⁷Πιθανή η διακοπή της διαδικασίας από άλλες δραστηριότητες (πχ. εξέταση εικόνας κειμένου)

Ωστόσο αμφότερα τα μοντέλα επεξεργασίας χαρακτηρίστηκαν άκαμπτα, λόγω του γραμμικού χαρακτήρα επεξεργασίας της πληροφορίας, καθώς εμποδίζεται η αμφίδρομη ροή πληροφοριών χαμηλότερων και υψηλότερων επιπέδων γνώσης (Jayusy, 2012). Αποτέλεσμα είναι η πλειοψηφία των ερευνητών σήμερα να υποστηρίζει ένα τρίτο συνδυαστικό μοντέλο· το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάγνωσης (Just & Carpenter, 1980· Stanovich, 1980·Grabe, 1991·Block, 1992· Rumelheart, 1994). Πρώτος εισηγητής ήταν ο Rumelheart (1994) που αναφέρει ότι κατά την ανάγνωση οι διεργασίες της αναγνώρισης και της αποκωδικοποίησης των λέξεων και της συντακτικής και σημασιολογικής επεξεργασίας του κειμένου λειτουργούν σε ανεξάρτητα επίπεδα, αλλά σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθιστώντας τες συμπληρωματικές (Sheridan, 1981). Αυτό έχει ως συνέπεια, για τη δόμηση της κειμενικής σημασίας, ο ανθρώπινος νους να κινητοποιεί διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά²⁸, ώστε να επιλέξει νόημα (Redondo, 1997). Αυτού του είδους τα μοντέλα αντλούν στοιχεία από τα επίπεδα τόσο χαμηλότερων όσο και υψηλότερων διεργασιών, αξιοποιώντας παράλληλα και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ κειμένου-αναγνώστη-αποκτημένης γνώσης (Jayusy, 2012). Μάλιστα σύμφωνα με τις Γτινα κ.ά. (2009), οποιαδήποτε ανισορροπία στην παραπάνω σχέση ενδέχεται να δημιουργήσει πρόβλημα στους αναγνώστες· για παράδειγμα, σε περιπτώσεις δύσκολης αναγνώρισης μιας λέξης, δυσχεραίνεται η κατανόηση.

Ειδικότερα στο συγκεκριμένο μοντέλο εντοπίζεται ένα κέντρο μηνύματος ή αλλιώς Message center που επιτρέπει την επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των πηγών πληροφοριών²⁹. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα ανώτερα στάδια επεξεργασίας να επηρεάζουν την αντίστοιχη των κατώτερων σταδίων. Η διάρθρωση του μοντέλου παρουσιάζεται στο Σχήμα 1. 5.



Σχήμα 1. 5: Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάγνωσης. Πηγή: Rumelheart, 1994.

²⁸Γράμματα, φράσεις, σημασιολογία, θέμα κτλ.

²⁹Σημασιολογικών, λεκτικών, ορθογραφικών και συντακτικών.

Στα παραπάνω προστίθεται και η θεωρία του σχήματος των Adams και Collins (1977), όπου περιγράφεται η αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου-τελικής σύνθεσης νοήματος. Στον πυρήνα της θεωρίας βρίσκεται η υπόθεση ότι το νόημα δεν ανιχνεύεται μόνο στην ίδια την αποτύπωση, αλλά αλληλεπιδρά με τις γνωστικές δομές ή σχήματα που υπάρχουν ήδη στο νου· μάλιστα χαρακτηρίζονται από τον Ausubel (1968) ως «ιδεατές σκαλωσιές» ή Ideational scaffolding ή ως πλαίσιο για την κατανόηση νέων πληροφοριών. Σύμφωνα με τη θεωρία, κατασκευάζεται ένα γνωστικό φίλτρο μέσω του οποίου οι αναγνώστες αντιλαμβάνονται τον κόσμο και από το οποίο προβλέπουν και συνθέτουν το νόημα. Ακόμα υποστηρίζεται ότι αυτοί αντιλαμβάνονται ένα μήνυμα σε ένα κείμενο, όταν μπορούν να ανακαλέσουν το κατάλληλο σχήμα και να ενσωματώσουν, σε αυτό, το μήνυμα (Sheridan, 1981). Στο θέμα, μάλιστα, ο Anderson (1978) υποστηρίζει ότι, η τελική δόμηση της ερμηνείας επηρεάζεται τόσο από το προσωπικό ιστορικό όσο και από τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των αναγνωστών, που επιδρούν στα κατασκευασμένα σχήματα και παρέχουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση νέων ιδεών αλλά και γνώσεων. Μάλιστα, η δυναμική της υφιστάμενης γνώσης και της εμπειρίας είναι τόσο μεγάλη, ώστε είναι δυνατή η αντίληψη μίας ερμηνείας από ένα κείμενο, μέσω της απόκλισης άλλων πιθανών ερμηνειών.

Κινούμενη στο παραπάνω πλαίσιο η Stanovich (1980), μετά από έρευνα για την αναγνώριση λέξεων, επιχείρησε να ενσωματώσει τα δεδομένα της σχετικά με την επιδέξια, και μη, ανάγνωση σε ένα αλληλεπιδραστικό-αντισταθμιστικό μοντέλο. Αυτή κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, η έννοια-κλειδί του μοντέλου είναι το ότι οποιαδήποτε διεργασία σε οποιοδήποτε επίπεδο είναι δυνατόν να αντισταθμίσει τις ελλείψεις σε οποιοδήποτε άλλο· δηλαδή, σε περιπτώσεις έλλειψης κατά τα πρώτα στάδια της αποτύπωσης οι υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες συμβάλλουν στην αντισταθμισή της. Ωστόσο δε συμβαίνει το ίδιο στις περιπτώσεις των κακών αναγνωστών, που ενδεχομένως να μειονεκτούν στην αναγνώριση λέξεων παρά το ότι γνωρίζουν το θέμα του κειμένου, αφού η καθοδική επεξεργασία επιτρέπει την αντισταθμιση του μειονεκτήματος. Αντίθετα, σε περιπτώσεις καλών αναγνωστών στο θέμα της αναγνώρισης των λέξεων που όμως δεν γνωρίζουν πολλά για το θέμα του κειμένου, είναι ευκολότερη η απλή αναγνώριση των λέξεων και η στήριξη στην ανοδική επεξεργασία (Samuels & Kamil, 1988).

Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά να γίνει και στο κριτικό μοντέλο ανάγνωσης το οποίο, χωρίς την απόρριψη των προηγούμενων αλλά με προϋπόθεση την κατάκτηση και την αντίστοιχη αξιοποίησή τους, αντιμετωπίζει το επίπεδο της κριτικής προσέγγισης ως το βασικό θέμα της ανάγνωσης και την αναγωγή του κειμενικού κόσμου σε ευρύτερα τόσο ατομικά όσο και

κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Στόχος, εδώ, είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τη λειτουργία και τη θέση του κειμένου στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο που είτε επιβεβαιώνουν είτε αμφισβητούν είτε αποδέχονται είτε αναδιατάσσουν είτε επηρεάζουν είτε επηρεάζονται από τον κόσμο του κειμένου (Freire & Macedo, 1987).

Μελετώντας περαιτέρω τη προσέγγιση προκύπτουν δύο βασικοί τρόποι ανάγνωσης. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται ως επιφανειακός ή ρηχός συνδεδεμένος κατά κύριο λόγο με α) την παθητική ανάγνωση, β) την απουσία συγκεκριμένων αναγνωστικών στόχων, γ) το συγκεχυμένο ή ανύπαρκτο προσανατολισμό της ανάγνωσης με βάση συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες και δ) τον αποκομμένο και αποστασιοποιημένο χαρακτήρα του αναγνώστη, χωρίς την ενεργοποίηση συναναγνωστικού ή εσωτερικού διαλόγου και με πνεύμα αοριστολογίας και γενικευτικότητας. Σημειώνεται ότι, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ανάλογα με τη σχολική διδακτική πράξη είτε διαιωνίζονται είτε επιτρέπονται τέτοιου είδους αναγνωστικά πρότυπα και ευνοούνται τόσο ο επιφανειακός τρόπος ανάγνωσης όσο και η αναπαραγωγή παθητικών τακτικών (Freire&Macedo, 1987).

Αντίθετα με τα παραπάνω, ο δεύτερος τρόπος ανάγνωσης χαρακτηρίζεται ως ο κριτικός, συνδέεται με τους ενεργούς αναγνώστες και σηματοδοτείται από ενδεικτικές αναγνωστικές προσεγγίσεις: για παράδειγμα τέτοια είναι η εσωτερική δέσμευση των αναγνωστών για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και την ανάπτυξη μίας διαλεκτικής και επικοινωνιακής σχέσης με το κείμενο, με προοπτικές ταυτόχρονης ανάγνωσης και μέσω ενός εσωτερικού διαλόγου. Η παιδαγωγική μεθοδολογία, εδώ, καθοδηγείται και ενισχύεται από αναγνώστες με εμπειρία³⁰ και από ενήμερους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της ανάγνωσης, με τις κατάλληλες υποδείξεις και τους αντίστοιχους χειρισμούς. Συμπερασματικά, ο παραπάνω τρόπος σχετίζεται με πλήθος σύνθετων νοητικών διεργασιών, ως αποτέλεσμα της ουσιαστικής και βαθιάς αλληλεπίδρασης αναγνωστών-κειμένου, οι οποίες συνιστούν ειδικές στρατηγικές κριτικής αναγνωστικής προσέγγισης (Freire & Macedo, 1987).

Επομένως καθίσταται σαφές ότι το μοντέλο, συνδέεται άμεσα με την κριτική σκέψη τόσο ως διδακτικός στόχος όσο και ως εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας μίας Κριτικής Παιδαγωγικής από τη Νέα Αγωγή, με προσανατολισμό την εμπέδωση μιας μαθητοκεντρικής αγωγής ως προϋπόθεσης του χειραφετημένου ατόμου αλλά και την ανάδειξη του κριτικού εγγραμματισμού ως το αναγκαίο και πολυδιάστατο είδος γραμματισμού του πολίτη του σήμερα (Φράγκος, 1977· Freire & Macedo, 1987). Τέλος, η υλοποίηση του συγκεκριμένου μοντέλου

³⁰Λαμβάνοντας το χαρακτήρα κοινωνικής διαδικασίας

προϋποθέτει την κατοχή και συνέργεια συνδυαστικών νοητικών διεργασιών, μεταγνωστικών ικανοτήτων και γνωστικών σχημάτων και στρατηγικών και υλοποιείται στα πλαίσια συγκεκριμένων πρακτικών, διαθέσεων και δεξιοτήτων· τέτοιες είναι η ολιστική θεώρηση για την αξιολόγηση του έγκυρου και του σημαντικού, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η αξιοποίηση της κριτικής σκέψης του άλλου κ.ά. (Κουλαϊδής, 2007). Κλείνοντας, η καθοδήγηση προς το συγκεκριμένο μοντέλο ενεργοποιεί νοητικές διαδικασίες σχετικές με την ενσυνείδητη ανάκληση δεδομένων, τη βαθύτερη ερμηνευτική προσέγγιση και την αξιοποίηση με μεταγνωστικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα. Έτσι τα παραπάνω εμπεριέχουν και συνδέονται με τις μεταγνωστικές και γνωστικές στρατηγικές κατανόησης που μετασχηματίζονται σε κριτικά πρακτικά διδακτικά μέσα και αντίστοιχες στρατηγικές διδασκαλίας και μεθόδους (Ιακωβίδης, 2019).

Τελευταίο μοντέλο είναι αυτό της ανάγνωσης γνωστικών σχημάτων σύμφωνα με το οποίο οι γνώσεις κατηγοριοποιούνται και καταχωρίζονται ως επιμέρους πληροφορίες, σε γενικότερες έννοιες και ταξινομίες· τα σχήματα. Αυτά αποτελούν πολύπλοκες και δυναμικές κατηγορικές οργανώσεις, και είδη της αφηρημένης νοητικής δομής, που επιτρέπουν την κατανόηση και την κατάλληλη συμμετοχή στον κόσμο (Smith, 2006). Η δομική διαμόρφωσή τους δέχεται ιδιαίτερη επίδραση από το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον από όπου προέρχονται (Pritchard, 1990) και πραγματοποιείται με ιεραρχικό τρόπο· τα γενικότερα και συνολικότερα σχήματα βρίσκονται ως πλαίσια στην «επιφάνεια» της μνημονικής πρόσβασης και τα πιο εξειδικευμένα παραμένουν βαθύτερα. Τώρα, από τη στιγμή επαφής και επικοινωνίας του αναγνώστη με ένα κείμενο, αυτός αξιοποιεί το αντίστοιχο διαθέσιμο γνωστικό πλαίσιο της προϋπάρχουσας γνώσης, το συνολικό περίγραμμα της δοσμένης, από το κείμενο, κατάστασης, αλλά και τα στοιχεία του κειμένου. Έτσι, όσο πιο συμβατά είναι τα γνωστικά σχήματα αναγνωστών-κειμένου τόσο πιο επιτυχημένη είναι η αποκωδικοποίηση. Σύμφωνα με το Numan (1999; όπως αναφέρει ο Ιακωβίδης, 2019), οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ό,τι διαβάζουν υπό το πρίσμα των κερτημένων γνώσεων και συγχωνεύουν τη γνώση με το περιεχόμενο των αναγνωσμάτων. Γι' αυτό, το σύνολο των κειμένων δεν είναι κατάλληλο για το σύνολο των αναγνωστών, ιδιαίτερα όταν γίνεται λόγος για μαθητές, με αποτέλεσμα να επιβάλλεται το κάθε κείμενο στο νοητικό, γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (Giasson, 2014).

Οι μαθητές που δυσκολεύονται είτε να κατανοήσουν είτε να προσεγγίσουν κριτικά ένα κείμενο που οι εκπαιδευτικοί κρίνουν κατάλληλο για αναγνώστες της ηλικίας τους, αποδεικνύουν ότι δεν έχουν διαμορφώσει τα κατάλληλα εκείνα εννοιολογικά σχήματα, για να

προχωρήσουν στις ορθές νοητικές ταξινομήσεις, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κενά. Τα κενά που δημιουργούνται, τροφοδοτούνται από το ελλειμματικό γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και καθίστανται ακόμα μεγαλύτερα από τα συνηθισμένα καθώς τόσο οι υποθέσεις όσο και τα «αναγνωστικά ρίσκα» που καλούνται οι μαθητές να πάρουν είναι περισσότερα από τα προσδοκώμενα. Αποτέλεσμα είναι η αύξηση των πιθανοτήτων παρεκτροπής σε παρερμηνείες, παρανοήσεις, λογικές αντιφάσεις και αναγνωστικά αδιέξοδα, κάτι που ανατροφοδοτεί παιδαγωγικά τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την απογοήτευση και την αυτοεκπληρούμενη προσδοκία της αναγνωστικής αποτυχίας (Floyd & Carell, 1987).

1.6 Οι επαρκείς και λιγότερο επαρκείς αναγνώστες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ενδέχεται να δημιουργηθούν επαρκείς και λιγότερο επαρκείς αναγνώστες, με τη διαμόρφωσή τους να επηρεάζεται τόσο από τα επίπεδα αποκωδικοποίησης όσο και από εκείνα της κατανόησης και της ευχέρειας, τα οποία με τη σειρά τους, διαμορφώνονται με βάση το επίπεδο ανάπτυξης συγκεκριμένων ικανοτήτων³¹(Hill, 2017).

Πριν την ανάλυση και μελέτη των ‘κακών’ και ‘καλών’ αναγνωστών και δεδομένης της επαναλαμβανόμενης αναφοράς της αναγνωστικής ευχέρειας, εδώ θα γίνει μία σύντομη αναφορά στον ορισμό της έννοιας. Γενικά, σύμφωνα με το Rankin (1974) αφορά την ικανότητα του αναγνώστη στην αποτελεσματική ρύθμιση του τρόπου αντίδρασης και προσέγγισης του αναγνώσματος, σκοπεύοντας και στοχεύοντας στην επίτευξη ενός ή/και περισσότερων θεμιτών αναγνωστικών σκοπών, κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Η σημασία της είναι τόσο μεγάλη, ώστε να προκάλεσε πολλές προσπάθειες ορισμού της, με αντιπροσωπευτικότερες να είναι αυτή των Carrillo και William (1952) και αυτή του Berg (1967). Οι πρώτοι προσεγγίζουν περισσότερο τον αναγνώστη και υποστηρίζουν ότι, η ωριμότητά του σημαίνει τη προσαρμοστικότητα και ευελιξία του και ότι είναι αυτός που προχωρά στη προσαρμογή του ρυθμού ανάγνωσης με βάση με το σκοπό και το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου (Carrillo & William, 1952). Ο δεύτερος την αντιλαμβάνεται ως ένα σύνολο διεργασιών που ενεργοποιούνται από τον αναγνώστη στη θέσπιση συγκεκριμένων μοντέλων σκέψης ανάλογων με τις αναγνωστικές ανάγκες. Ο αναγνώστης, στη συνέχεια, επιλέγει τις δεξιότητες που επιτυγχάνουν καλύτερα την κατανόηση και είναι ικανός να τις προσαρμόζει (Berg, 1967).

³¹Γενικά, η κατανόηση πρωταγωνιστεί στην αναγνωστική ικανότητα και συμπεριλαμβάνει τρεις γνωστικές διαδικασίες: εργαζόμενη μνήμη, οπτικοποίηση και σχεδιασμός.

Επιστρέφοντας στο θέμα της ενότητας, υπογραμμίζεται ότι στο γενικότερο πλαίσιο οι κακοί αναγνώστες δε φαίνεται να έχουν επαρκή γνώση των αναγνωστικών στρατηγικών ή, σε περίπτωση γνώσης και χρήσης τους, αυτές εντάσσονται σε στρατηγικές ανοδικής επεξεργασίας, που θεωρείται ότι απαιτούν κατώτερου επιπέδου δεξιότητες (Bereiter & Bird, 1985). Σε αντίθεση, σύμφωνα με τους O'Malley και Chamot (1990), οι καλοί αναγνώστες μπορούν να ελέγχουν την κατανόηση των επιμέρους στρατηγικών και έχουν επίγνωση της χρήσης τους, ενώ έχει αποδειχτεί ότι κάνουν πιο ευέλικτη χρήση τους. Αυτοί είναι που προσαρμόζουν τις στρατηγικές στο είδος του αναγνώσματος και το σκοπό της ανάγνωσης (Smith, 1967), διαχωρίζουν τις σημαντικές πληροφορίες από τις λεπτομέρειες κατά την ανάγνωση, συνδέουν τα νοήματα των προηγούμενων τμημάτων με τα επόμενα, αναγνωρίζουν ασάφειες και ενεργοποιούν στρατηγικές με σκοπό την κατανόηση (O'Neil, 1978). Αντίθετα, σε μελέτη με 220 παιδιά όπου ερευνήθηκαν τα διαφορετικά αναγνωστικά προφίλ χρησιμοποιώντας διαφορετικές μετρήσεις, προέκυψε ότι οι κακοί αναγνώστες εμφάνισαν δυσκολίες σε ευρύ φάσμα γλωσσικών και γνωστικών ενεργειών, σε τομείς όπως η λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη, η μνήμη εργασίας και οι ικανότητες ορθογραφικής και φωνολογικής επεξεργασίας, η γρήγορη αυτοματοποιημένη ονοματοδοσία και η αναγνώριση γραμμάτων. Μάλιστα, η σημασία της τελευταίας έγκειται στο ότι, σε περίπτωση που δεν επιτευχθεί επιτυχής αναγνώριση γραμμάτων και φωνημάτων, δεν είναι δυνατή η ορθή αποκωδικοποίηση, εμφανίζοντας δυσκολίες στην ανάγνωση και την κατανόηση (Papadopoulos, Kendeou & Shiakalli, 2014).

Ακόμα σε έρευνα του 2016 προέκυψε ότι, μεταξύ των καλών και των κακών αναγνωστών, σημειώνονται διαφοροποιήσεις στο σχεδιασμό για τα επίπεδα αντίληψης και μνήμης. Ειδικότερα, η αποκωδικοποίηση των λέξεων εμφάνισε εξάρτηση από το σχεδιασμό τόσο μνήμης όσο και αντίληψης, με την κατανόηση να είναι κατά αποκλειστικότητα συνάρτηση του εννοιολογικού σχεδιασμού. Έτσι ο καλός αναγνώστης, με βάση το σχεδιασμό, ανέπτυξε τα δικά του σχέδια και τις αντίστοιχες στρατηγικές για τη βέλτιστη κατανόηση του περιεχομένου και απέκτησε εμπειρία και ευελιξία στη σκόπιμη εφαρμογή της προϋπάρχουσας γνώσης· έτσι όσο αποτελεσματικότερο ήταν το σχέδιο, τόσο καλύτερο και το αποτέλεσμα. Ωστόσο, αυτός δεν χρησιμοποίησε απλά μία στρατηγική αναζήτηση των οπτικών πληροφοριών, αλλά στρατηγικές προσέγγισης προς τη σύλληψη, αποθήκευση και ουσιαστική ενσωμάτωση της γνώσης, αποσκοπώντας στην επίτευξη του στόχου που τέθηκε κατά το προγραμματισμό. Στην έρευνα απεδείχθη ότι ο προγραμματισμός της μνήμης και της αντίληψης καθόρισε το επίπεδο αναγνωστικής επιτυχίας, ενώ εμφανίστηκαν διαφοροποιήσεις

μεταξύ των καλών και των κακών αναγνώστων στην ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων. Ειδικότερα, οι καλοί αναγνώστες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αποκωδικοποίησης, αναπτύσσοντας επιμέρους στρατηγικές σχετικές με τη διαδοχική απομνημόνευση του φωνήματος, της γραφής και της εφαρμογής των κανόνων αντιστοιχίας φωνητικού γραπτού κειμένου (Mahapatra, 2016).

Επίσης σε ερευνητική προσπάθεια με τη συμμετοχή 19 μαθητών, από όπου ζητήθηκε η ανάγνωση ιστοριών και η ταυτόχρονη διατύπωση σκέψεων, απεδείχθη ότι οι καλοί αναγνώστες μπορούσαν και προσάρμοζαν τις αναγνωστικές δραστηριότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων κ.ά., σε ένα κείμενο, τη στιγμή που οι κακοί παρουσίαζαν μονότονη ρουτίνα ανταπόκρισης. Επίσης προέκυψε ότι οι καλοί χρησιμοποιούσαν μεγαλύτερη ποικιλία στις δραστηριότητές τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης από ό,τι οι κακοί. Τέλος, χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τόσο η συναισθηματική ανταπόκριση όσο και η επαναδιήγηση της ιστορίας μεταβλήθηκαν κατά την ανάγνωση για τους καλούς σε αντίθεση με τους κακούς, ενώ εξάχθηκε το συμπέρασμα ότι οι πρώτοι ήταν πιθανότερο να αλλάξουν τις δραστηριότητές τους ως απάντηση σε διαφορετικού είδους ιστορίες, σε αντίθεση με τους δεύτερους (Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam & van den Bergh, 2012).

Επίσης σε μελέτη με 137 μαθητές, όπου ερευνήθηκε η συσχέτιση εφαρμογής ορθογραφικών στρατηγικών κατά την ανάγνωση μέσω της εξέτασης των κινήσεων των ματιών, προέκυψε ότι οι καλοί αναγνώστες βασίζονταν σε ορθογραφικές στρατηγικές την ώρα που διάβαζαν (Gangl, Moll, Banfi, Huber, Schulte-Körne & Landerl, 2018). Επιπλέον, σε μελέτη με τη συμμετοχή 140 παιδιών όπου ερευνήθηκαν τα γνωστικά προφίλ και τα επίπεδα της γρήγορης αυτοματοποιημένης ονοματοδοσίας, της φωνολογικής αναγνώρισης, της φωνολογικής βραχύχρονης μνήμης και των ορθογραφικών γνώσεων, προέκυψε ότι οι καλοί είναι καλύτεροι ορθογράφοι συγκριτικά με τους κακούς (Manolitsis & Georgiou, 2015).

Στο γενικότερο πλαίσιο υφίσταται πλήθος ερευνών για τη χρήση των αναγνωστικών στρατηγικών από τους καλούς και κακούς αναγνώστες (Lau, 2006· Anastasiou & Griva, 2009· Geladari, Griva & Mastrothanasis, 2010). Η πλειοψηφία, μάλιστα, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι πρώτοι χρησιμοποιούν περισσότερες γνωστικές στρατηγικές από τους δεύτερους (Block, 1992· Lau, 2006), έχουν καλύτερη επίγνωση της χρήσης τους και της αντίστοιχης των μεταγνωστικών στρατηγικών (Anastasiou & Griva, 2009) και τη δυνατότητα και ικανότητα ενεργοποίησης των κατάλληλων, ανάλογα με τις περιστάσεις, στρατηγικών (Artelt, Beinicke, Schlagmuller & Schneider, 2009). Επιπλέον έρευνες κατέληξαν στο ότι αυτοί χαρακτηρίζονται από ευελιξία στη χρήση των στρατηγικών ανάλογα με την περίπτωση (O'Malley & Chamot,

1990· Wenden, 1991). Ωστόσο, σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι κακοί αναγνώστες διαθέτουν λιγότερες στρατηγικές, που είναι μάλιστα απλές και λιγότερο σύνθετες, ενώ συχνά τις χρησιμοποιούν αναποτελεσματικά ή με μικρότερη ευελιξία (Carrell, Devine & Eskey, 1989· Afflerbach, 1990· O'Malley & Chamot, 1990· Mokhtari & Shorey, 2002· Salataci & Akyel, 2002· Anastasiou & Griva, 2009). σημειώνεται ότι ακόμα και αν γνωρίζουν στρατηγικές, δεν τις εφαρμόζουν καθώς μειονεκτούν στη μεταγνωστική κατανόηση για την περίπτωση και στο χρόνο εφαρμογής (Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski & Evans, 1989).

Από ερευνητικές προσπάθειες έχει προκύψει ότι οι καλοί αναγνώστες ενεργοποιούν στρατηγικές-δείκτες υψηλής μεταγνωστικής επίγνωσης και γενικότερα στρατηγικές καθοδικής επεξεργασίας (Kletzien, 1991· Griva et al., 2009). Αντίθετα, οι κακοί χρησιμοποιούν αντίστοιχες ανοδικής επεξεργασίας, με εστίαση στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και αδυναμία ελέγχου της κατανόησής τους (Carrell, 1989· Griva et al., 2009). Αυτοί με την έλλειψη επίγνωσης των δυσκολιών κατανόησης κατά την ανάγνωση και αυτορρύθμισης της αναγνωστικής διαδικασίας³² διαφοροποιούνται από τους καλούς, που χρησιμοποιούν επαρκώς μεταγνωστικές στρατηγικές και ερμηνεύουν τις επιλογές τους (Geladari et al., 2010· Nassaji, 2003· Paris et al., 1991). Για παράδειγμα σε έρευνα των Anastasiou και Griva (2009) προέκυψε ότι οι κακοί αναγνώστες χρησιμοποιούσαν λιγότερο εξελιγμένες γνωστικές στρατηγικές σε σχέση με τους καλούς, ενώ υστερούσαν στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, που φάνηκε να αγνοούν και να μην ενεργοποιούν (Baker & Brown, 1984)³³.

Επιπλέον σύμφωνα με την έρευνα της Barnet (1989b) οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν, ως βέλτιστες στρατηγικές: α) την καθολική ανάγνωση του κειμένου και την επιστροφή για την εκ νέου ανάγνωσή του, β) τη σκέψη σχετικά με τη προϋπάρχουσα γνώση για το κείμενο και γ) τη πρόβλεψη και το μάντεμα της σημασίας άγνωστων λέξεων. Αντίθετα, οι κακοί α) επικεντρώνονται στη σημασία συγκεκριμένων και μεμονωμένων λέξεων, β) δίδουν σημασία στη δομή του κειμένου, γ) ξαναδιαβάζουν μεμονωμένα και αποκλειστικά δύσκολα κείμενα, δ) δεν προβλέπουν και ε) δεν χρησιμοποιούν το skipping στις άγνωστες λέξεις. Ακόμα σε έρευνα του Singhal (2001) προέκυψε ότι οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν γνωστικές, μνημονικές, μεταγνωστικές και αντισταθμιστικές στρατηγικές συγκριτικά με τους κακούς. Αυτοί επικεντρώνονται στη γραμματική δομή, τη σύνδεση γράμματος-φωνήματος, τη σημασία

³²Για την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής ή το συνδυασμό επιμέρους στρατηγικών.

³³ Η διαφορά μεταξύ γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών είναι ότι οι πρώτες, είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση ενός έργου, με τις δεύτερες να ευθύνονται για την κατανόηση του τρόπου που μία εργασία ολοκληρώνεται (Schraw, 1998).

των λέξεων και τις λεπτομέρειες του κειμένου, αντιμετωπίζοντας την ανάγνωση περισσότερο ως διαδικασία αποκωδικοποίησης και λιγότερο ως αντίστοιχη παραγωγής νοήματος.

Η ικανότητα ανάγνωσης μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο με αποτέλεσμα να καθίσταται δυνατή η μεταβολή ενός κακού σε καλό αναγνώστη, ανεξαρτήτως ηλικίας. Η παραπάνω διατύπωση αποδεικνύεται από μελέτη σε ενήλικες και, πιο συγκεκριμένα στην ηλικιακή κλίμακα 18-22 που παρακολουθούσαν μαθήματα σε νυχτερινό σχολείο της Τουρκίας. Η έρευνα μελέτησε την πρόοδο των μαθητών και μετά την καθοδήγηση και εκμάθηση μεταγνωστικών και γνωστικών στρατηγικών προέκυψε η καλύτερη κατανόηση των κειμένων και η ανάπτυξη της αντίληψης χρήσης στρατηγικών από το δείγμα. Επομένως επιτεύχθηκε η μετατροπή των κακών αναγνωστών σε καλύτερους ή/και καλούς, μέσω της συμμετοχής σε μαθήματα όπου είχαν τη δυνατότητα να εντοπίσουν ή να εκφράσουν τα προβλήματά τους (Kutlutürk, 2020).

Επιπλέον έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες στο θέμα των καλών και κακών αναγνωστών, που επικεντρώθηκαν στα επιμέρους χαρακτηριστικά τους σε διαφορετικούς τομείς. Για παράδειγμα σε ερευνητική προσπάθεια που έλαβε χώρα το 2017 στις ΗΠΑ και σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθητές διαφορετικών οικονομικοκοινωνικών υποβάθρων προέκυψε ότι με τους καλούς αναγνώστες συνδέονται επιμέρους ψυχολογικά και γνωστικά χαρακτηριστικά, ενώ αντίθετα με τους κακούς, τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, στη πρώτη κατηγορία αποδόθηκαν χαρακτηριστικά όπως η δημιουργικότητα, η οξυδέρκεια, η ευφυΐα κ.ά. και στη δεύτερη χαρακτηριστικά όπως η προσπάθεια, το επίπεδο σκληρής δουλειάς κ.ά και επιμέρους συναισθήματα (αγάπη, συμπόνια κ.ά.), συνδέοντας έτσι την πρώτη κατηγορία με τις γνωστικές ικανότητες και τη δεύτερη με τη σκληρότερη προσπάθεια. Στην ίδια έρευνα συνδέθηκαν με τα παραπάνω και τα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και προέκυψε ότι το οικονομικό υπόβαθρο και το οικογενειακό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της αναγνωστικής ικανότητας. Ειδικότερα στα μεσαία και χαμηλότερα εισοδήματα εντοπίστηκε μεγαλύτερος πληθυσμός κακών αναγνωστών, τη στιγμή που τα ανώτερα στρώματα, με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, συνδέθηκαν με τους καλούς (Akcan, 2017).

Επιπροσθέτως εξετάζοντας στην ίδια έρευνα τη σχολική επίδοση και τις αντίστοιχες ικανότητες, τις σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, την εμπλοκή στην εκπόνηση εργασιών και τα στοιχεία σε ημερολόγια διαφόρων χρήσεων, συνδέθηκαν οι κακοί με α) τη χαμηλή επίδοση, β) τις περιορισμένες ικανότητες στα σχολικά μαθήματα, γ) τις χαμηλού επιπέδου ικανότητες στην αυτό-έκφραση, δ) την αυτό-εκτίμηση και ε) τα χαμηλά ποσοστά στις αναλυτικές ικανότητες, τη πρόοδο στη προφορική γλώσσα και τη μεταβίβαση γνώσης. Ακόμα

στο θέμα της εμπλοκής, οι καλοί εμφανίστηκαν περισσότερο συγκεντρωμένοι και σε εγρήγορση, με τους κακούς να εμφανίζουν συμπεριφορές που δεν είχαν επίκεντρο την εργασία, να αποπροσανατολίζονται εύκολα και να καθυστερούν τόσο στην εκκίνηση όσο και στην ολοκλήρωση της εργασίας. Συμπληρωματικά, οι καλοί ανέλαβαν εργασίες χωρίς συγκεκριμένο προσανατολισμό, με τους κακούς να προσανατολίζονται σε εργασίες που εξαρτώνται από τον κοινωνικό περίγυρο. Κλείνοντας, οι καλοί αντιδρούσαν ηπιότερα στους εκπαιδευτικούς και απεύθυναν ερωτήσεις, απαντούσαν σε ερωτήσεις, ξεκινούσαν συζητήσεις κ.ά., σε αντίθεση με τους κακούς που χαρακτηρίστηκαν ως λιγότερο άνετοι στις αντιδράσεις τους, με τους δασκάλους τους να ξεκινούν μόνοι τους τις συζητήσεις, να απευθύνουν ερωτήσεις χωρίς να λαμβάνουν απάντηση κ.ά. Τέλος από τις εγγραφές των ημερολογίων προέκυψε η χρήση από τους καλούς περισσότερων προτάσεων και μεγαλύτερου εύρους λεξιλογίου και σημείων στίξης και μείωση του εύρους γραμματικών λαθών συγκριτικά με τους κακούς (Akcan, 2017).

Κεφάλαιο 2^ο: Στρατηγικές Ανάγνωσης

2.1 *Εννοιολογικές Προσεγγίσεις Στρατηγικών Γλωσσικής Ανάπτυξης και Εκμάθησης.*

Με σκοπό την αποσαφήνιση και βέλτιστη κατανόηση του όρου των στρατηγικών ανάγνωσης στους μαθητές Λυκείου, προτείνεται η ανάπτυξη του όρου των στρατηγικών γλωσσικής ανάπτυξης και μάθησης. Αυτός αποτελεί έναν ευρύτερο όρο-ομπρέλα που συμπεριλαμβάνει στρατηγικές διαφορετικών τομέων, όπως του γλωσσικού³⁴, του μαθηματικού³⁵ και των επιμέρους γνωστικών, που επιτάσσουν την καταβολή προσωπικής προσπάθειας για τη πρόσληψη νέων πληροφοριών (Αϊβάζογλου, 2013). Θέτοντας στο επίκεντρο τον ίδιο τον όρο της «στρατηγικής», αυτή αποτελεί μία σκόπιμη και στοχοκατευθυνόμενη ενέργεια, που ενδεχομένως να είναι αυτόματη, συνειδητή ή ασυνείδητη (Pereira–Laird & Deane, 1997).

Ο όρος των στρατηγικών ανάπτυξης και εκμάθησης ήταν αποτέλεσμα ερευνητικών προσπαθειών επεξήγησης των διαφορετικών επιδόσεων στην εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης ξένης γλώσσας. Αυτό είχε συνέπεια, ένα ευρύ φάσμα ερευνών να αποδεικνύει πλήθος εννοιολογικών προσδιορισμών και ταξινομιών των στρατηγικών, με άλλους να χαρακτηρίζονται ευρύτεροι και λεπτομερέστεροι από άλλους. Αυτές οι στρατηγικές εντάσσονται στον ευρύτερο όρο των στρατηγικών μάθησης, που σύμφωνα με τους Rubin (1975) και Schmeck (1988) αποτελούν σειρά διαδικασιών με σκοπό την επίτευξη της μάθησης. Σύμφωνα με προσεγγίσεις, η μάθηση ενός ατόμου επηρεάζεται άμεσα από την εμπειρία του και το σύνολο των γνώσεων που αποκτά κάθε φορά που προσεγγίζει ένα πρόβλημα ή διαχειρίζεται σύνολο συναισθημάτων μέσα από τη δική του προοπτική (Brown, 1994), με αποτέλεσμα συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες³⁶ να αναφέρονται ως στρατηγικές μάθησης (Dornyei, 2006).

Ο Banerji (1987) ορίζει ως στρατηγική τη μέθοδο όπου, με βάση συγκεκριμένο σημείο εκκίνησης, αποφασίζεται η σειρά των ενεργειών για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Ο Torgesen (1982) κινείται στο ίδιο μήκος κύματος και υποστηρίζει ότι η στρατηγική αποτελεί μια οργανωμένη αλληλουχία επεξεργαστικών δραστηριοτήτων που παρέχει βοήθεια στην επίλυση ενός διανοητικού προβλήματος και διευκολύνει τη μάθηση. Συμπερασματικά, το εκάστοτε άτομο δεν ακολουθεί απλά και μόνο συγκεκριμένες ενέργειες με συγκεκριμένη ακολουθία και βάσει της πρακτικής γνώσης, αλλά επιλέγει και προσχεδιάζει τόσο το είδος όσο

³⁴Ανάγνωση, ακρόαση και γραπτός λόγος

³⁵Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, στρατηγικές νοερών υπολογισμών κτλ.

³⁶Ανταποκρινόμενες στις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητή.

και τη σειρά των ενεργειών με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου. Επίσης, οι Alley και Deshler (1979) αναφέρουν ότι οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν τεχνικές, αρχές ή/και κανόνες που διευκολύνουν τόσο την απόκτηση και το χειρισμό όσο και την ενσωμάτωση, την αποθήκευση αλλά και την ανάκτηση πληροφοριών σε διαφορετικές καταστάσεις και πλαίσια. Έτσι απώτερος στόχος χρήσης τους καθίσταται ο επηρεασμός των επιμέρους διαδικασιών κωδικοποίησης καινούργιων γνώσεων (Weinstein & Mayer, 1986). Την ίδια αντίληψη παρουσιάζουν και οι Παντελιάδου, Πατσιοδήμου και Μπότσας (2004), που αναφέρουν την ένταξη του συνόλου των τεχνικών και των εργαλείων στα πλαίσια των στρατηγικών μάθησης, με σκοπό την κατανόηση των νέων δεξιοτήτων που ενσωματώνονται στις υφιστάμενες γνώσεις και το αντίστοιχο υλικό αλλά και τη διαχείριση του νέου. Κλείνοντας, οι επιμέρους στρατηγικές διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην ικανότητα επεξεργασίας, καθώς με την αποτελεσματική τους χρήση, το άτομο μπορεί κατανοήσει αυτό που αλλιώς θα μπορούσε να προκύψει χωρίς την επίγνωση ή αναποτελεσματικά (O'Malley & Chamot, 1990).

Το ίδιο θέμα πραγματεύεται και η έρευνα της Psaltou-Joecy (2010) όπου συμπεριλήφθηκαν και μελετήθηκαν επιμέρους ορισμοί για την έννοια. Εδώ αναφέρεται ότι οι στρατηγικές επιβάλλεται να εμπλέκουν εσωτερικές νοητικές διεργασίες, συμπεριφορές, σωματικές πράξεις, συναισθήματα και επίγνωση, προκειμένου να διευκολυνθεί η μάθηση σχετικά με την επιλογή πληροφοριών, την οργάνωσή τους σε λογικές δομές, την ενσωμάτωσή τους και τελικά την απόκτηση και χρήση τους στη γλωσσική παραγωγή. Επίσης, σύμφωνα με τους Paris, Lipson και Wixson (1994), προκειμένου μια ενέργεια να θεωρηθεί στρατηγική, επιβάλλεται να έχει το εμπρόθετο στοιχείο (Kohn, 1990; όπως αναφέρει ο Πενέκελης, 2013), και να επιλέγεται συνειδητά για την επίτευξη του τελικού σκοπού. Αλλιώς, η στρατηγική αποτελεί διαδικασία καθοδηγούμενη από τη θέληση για ανταπόκριση σε συγκεκριμένες απαιτήσεις αλλά και την επίτευξη του στόχου (McLaughlin, 1985).

Ακόμα ένας ερευνητής που ασχολήθηκε με το θέμα, ο Cohen (1998), υποστηρίζει ότι αυτή αποτελεί μαθησιακή διαδικασία που έχει επιλεγεί συνειδητά από τους μαθητές· δηλαδή ότι επιβάλλεται να είναι επιλογή του μαθητή καθώς με το τρόπο αυτόν υποδηλώνεται ότι έχει επίγνωση των πράξεων και των κινήσεών του, με την επίγνωση να δίδει στη στρατηγική έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα. Παρά το πλήθος των ορισμών, ωστόσο, η επιστημονική κοινότητα δεν έχει έρθει σε συμφωνία σχετικά με το εάν και κατά πόσο η συνειδητότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των στρατηγικών. Έτσι δημιουργούνται δύο πλευρές όπου, στη μία, εντάσσονται εκείνοι που υποστηρίζουν α) ότι η χρήση των στρατηγικών ενέχει το στοιχείο της συνειδητότητας (Neiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978· Weinstein & Mayer, 1986· Oxford

& Cohen, 1992· Cohen, 1998) και β) ότι, με την απουσία της, παύει να υφίσταται η ίδια η στρατηγική. Από την απέναντι πλευρά υποστηρίζεται ότι ενδέχεται η εφαρμογή των στρατηγικών να γίνεται ασυνείδητα, ειδικότερα στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές έχουν εξασκηθεί επιτυχημένα σε μια στρατηγική γλωσσικής εκμάθησης, με αποτέλεσμα να προκύπτει ασυνείδητα και αυθόρμητα (Tarone, 1980· O'Malley & Chamot, 1990· Oxford, 1990).

2.2 Ταξινόμηση Στρατηγικών Γλωσσικής Ανάπτυξης και Εκμάθησης

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαφοροποίηση των στρατηγικών εντοπίζεται τόσο στον ορισμό όσο και στην ταξινόμησή τους, με τον Cohen (1998) να την αποδίδει στην ταυτόχρονη χρήση του όρου τόσο για τις γενικές μαθησιακές γλωσσικές προσεγγίσεις όσο και για συγκεκριμένες ενέργειες κατά τη διάρκεια της μάθησης. Ενδεικτικά, ο Brown (1987; όπως αναφέρει η Psaltou-Joycey, 2010) υποστηρίζει ότι αυτές εμφανίζουν συσχέτιση με τη συνέχεια μάθησης-απόκτησης, με αποτέλεσμα να καθίσταται ασφαλέστερο να αναφέρονται τα παραπάνω ως στρατηγικές, αναγνωρίζοντας τη συνέχεια μεταξύ ευρύτερων και πιο συγκεκριμένων ή χαμηλότερου επιπέδου κατηγοριών. Βάσει των εξεταζόμενων πτυχών των στρατηγικών από τον κάθε ερευνητή, προέκυψαν διαφορετικές ταξινομήσεις και διακρίσεις τους. Πιο συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν επιμέρους κατάλογοι στρατηγικών, που αντικατόπτριζαν τον εκάστοτε μαθησιακό τύπο και επιχείρησαν την κατάταξή τους σε γενικότερες κατηγορίες, όπως είναι οι γνωστικές, οι μεταγνωστικές, οι κοινωνικές, οι συναισθηματικές κ.ά. (Πενέκελης, 2013).

Πρώτος στην ταξινόμηση ήταν ο Stern (1975), που έκανε λόγο για στρατηγικές γενικού χαρακτήρα, οι οποίες αφορούσαν στη μεταγνώση και τα κίνητρα. Αυτός διέκρινε το Σχεδιασμό, τη Δραστηριοποίηση, την Εμφατική (στρατηγική), την Τυπική ή Επίσημη, την Πειραματική, τη Σημασιολογική, τη στρατηγική της Εξάσκησης, την αντίστοιχη της Επικοινωνίας, του Ελέγχου και τέλος της Εσωτερίκευσης· κάθε μία αντιπροσωπεύει και διαφορετική προσέγγιση της γλωσσικής εκμάθησης και ανάπτυξης. Λίγο αργότερα η Rubin (1981), έφτιαξε τη δική της λίστα με τις πιο αναγνωρισμένες και χρησιμοποιούμενες στρατηγικές από τους αποτελεσματικούς μαθητές, όπου συμπεριέλαβε στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας που είχαν έμμεση σχέση με τη μάθηση, αφού επέτρεπαν τη μεταφορά σημασίας και τη δόμηση

υποθέσεων. Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, αυτή αναγνώρισε και τη σημασία των ατομικών διαφορών³⁷ στην επιλογή διαφορετικών στρατηγικών· έτσι τις κατέταξε σε άμεσες και έμμεσες.

Τομή, ωστόσο, στην ταξινόμηση υπήρξε η ενασχόληση των O'Malley & Chamot (1990) από όπου προτάθηκε το Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA), ως μοντέλο εξέτασης των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης, τονίζοντας τις στρατηγικές που αντικατοπτρίζουν εννοιολογικές διεργασίες. Οι ερευνήτριες στηρίχθηκαν σε τέσσερις υποθέσεις, εκ των οποίων η πρώτη ανέφερε ότι αποτελεσματικότεροι μαθητές είναι οι νοητικά ενεργοί, αφού μπορούν να συνδέσουν νοηματικά και με ισχυρό τρόπο πληροφορίες, τις οποίες στη συνέχεια ανακαλούσαν με ευκολία. Η δεύτερη υπόθεσή τους ανέφερε ότι οι στρατηγικές διδάσκονται στους μαθητές, ενώ η τρίτη ότι αυτές είναι δυνατόν να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν σε καινούργιες καταστάσεις. Τέλος, η τέταρτη υπόθεση ανέφερε ότι τόσο η εκμάθησή τους όσο και η εξοικείωση με αυτές προωθεί και προάγει την απόκτηση της ακαδημαϊκής δεξιότητας (Psaltou-Joycey, 2010).

Για τις παραπάνω ταξινομήσεις τέθηκαν στη βάση αρχές και διαπιστώσεις της Γνωστικής Ψυχολογίας, με αποτέλεσμα την ανάδυση τριών κύριων κατηγοριών στρατηγικών· των μεταγνωστικών, των γνωστικών και των κοινωνικών/συναισθηματικών. Ειδικότερα οι πρώτες περιλαμβάνουν τη σκέψη πάνω στην ίδια τη γνώση και αναφέρονται σε διεργασίες ανώτερου επιπέδου· δηλαδή σχετίζονται με την παρακολούθηση της παραγωγής της γνώσης και τον αναστοχασμό μετά την ολοκλήρωση της παραγωγής, πάνω στις γνωστικές διεργασίες που ακολουθήθηκαν. Επιπλέον οι δεύτερες εμφανίζουν άμεση συσχέτιση με τη μαθησιακή διαδικασία, τα αντίστοιχα καθήκοντα και την αλληλεπίδραση με το διδακτικό υλικό, με στόχο και σκοπό την κατανόηση και την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας· σύμφωνα με τις ερευνήτριες O'Malley και Chamot (1990) είναι οι στρατηγικές που λειτουργούν με άμεσο τρόπο στις καινούργιες πληροφορίες, τις οποίες χειρίζονται νοητικά³⁸ ή σωματικά/πρακτικά³⁹. Τέλος, οι κοινωνικές/συναισθηματικές αναφέρονται σε στρατηγικές που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των μαθητών με άλλα άτομα ή με τους τρόπους που χειρίζονται τα συναισθήματα που προκαλούνται κατά την εκμάθηση της γλώσσας (O'Malley & Chamot, 1990).

Την ίδια χρονιά, ακόμα μία βασική ταξινόμηση στο θέμα προωθήθηκε από την Oxford (1990), που ορίζει τις στρατηγικές ως τα εργαλεία που παρέχουν βοήθεια στους μαθητές να

³⁷Ηλικία, μαθησιακό στυλ, δραστηριότητα, μαθησιακό πλαίσιο κ.ά.

³⁸Κατασκευάζοντας νοητικές εικόνες ή αναπτύσσοντας προηγούμενες έννοιες και ήδη ανεπτυγμένες δεξιότητες.

³⁹Ταξινομώντας τα στοιχεία που πρέπει να μάθουν σε κατηγορίες με νόημα ή κρατώντας σημειώσεις με τις σημαντικές πληροφορίες που πρέπει να θυμούνται.

αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους επάρκεια στη δεύτερη/ξένη γλώσσα· ταυτόχρονα τις χαρακτηρίζει σχέδια, βήματα ή συνειδητές πράξεις προς την επίτευξη ενός στόχου (Oxford, 1990). Αυτή χρησιμοποίησε το εργαλείο Strategy Inventory for Language Learning (SILL), το οποίο έχει τη μεγαλύτερη επιρροή στις στρατηγικές μάθησης, και ορίζει τη πληρέστερη ιεραρχία τους μέχρι σήμερα (Rivera–Mills & Plonsky, 2007; όπως αναφέρει ο Πενέκελης, 2013).

Η τελευταία ταξινόμια περιλαμβάνει έξι ομάδες στρατηγικών οι οποίες υπάγονται σε δυο κύριες κατηγορίες, τις άμεσες και τις έμμεσες, που αλληλεπιδρούν και υποστηρίζουν αμοιβαία η μια την άλλη. Οι πρώτες αφορούν άμεσα στη γλώσσα-στόχο και περιλαμβάνουν γνωστικές, μνημονικές και αντισταθμιστικές στρατηγικές· οι πρώτες είναι νοητικές που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση της μάθησης. Ακόμα, οι δεύτερες σχετίζονται με την αποθήκευση των πληροφοριών και οι τρίτες παρέχουν βοήθεια ώστε να ξεπεραστούν τα γνωστικά κενά. Επιπλέον, οι έμμεσες παρέχουν αντίστοιχη υποστήριξη στην εκμάθηση της γλώσσας, αφού αναφέρονται σε τομείς όπως ο προγραμματισμός, ο έλεγχος των συναισθημάτων κτλ. Αυτές περιλαμβάνουν τις μεταγνωστικές, που βοηθούν στη ρύθμιση του τρόπου εκμάθησης, τις κοινωνικές που αυξάνουν τις αλληλεπιδράσεις με τη γλώσσα-στόχο και τις συναισθηματικές που αφορούν στις αντίστοιχες ανάγκες.

Τέλος, επηρεασμένος από τις παραπάνω τυπολογίες και λίγο μετά την Oxford (1990), ο Stern (1992) προτείνει εκ νέου πέντε ομάδες στρατηγικών. Αυτές είναι οι διαχείριση και σχεδιασμού διδασκαλίας για την αυτό-κατεύθυνση, οι αντίστοιχες γνωστικές με σκοπό τόσο τη μάθηση όσο και την επίλυση του γλωσσικού καθήκοντος, οι επικοινωνιακές/εμπειρικές για την αποφυγή διακοπής της επικοινωνιακής ροής, οι διαπροσωπικές για την εξοικείωση με τον πολιτισμό της γλώσσας και τέλος οι συναισθηματικές.

Το σύνολο των παραπάνω στρατηγικών παρουσιάζει ο Πίνακας 2. 1.

Ερευνητής	Στρατηγικές	Περιγραφή
Rubin (1981)	Άμεσες	<ul style="list-style-type: none"> • Διευκρίνιση/επαλήθευση και Παρακολούθηση/έλεγχος • Απομνημόνευση • Διατύπωση υποθέσεων/επαγωγική εξαγωγή συμπεράσματος και παραγωγική αιτιολόγηση • Πρακτική
	Έμμεσες	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία ευκαιριών για πρακτική εξάσκηση • Παραγωγικά «τρικ»
	Μεταγνωστικές	<ul style="list-style-type: none"> • Προοργανωτές (επισκόπηση νέας έννοιας) • Κατευθυνόμενη και επιλεκτική προσοχή • Αυτό-διαχείριση, αυτό-έλεγχος, αυτό-αξιολόγηση, αυτό-ενίσχυση

O'Malley και Chamot, (1990)		<ul style="list-style-type: none"> • Προετοιμασία 	
	Γνωστικές	<ul style="list-style-type: none"> • Επανάληψη • Χρήση πηγών • Κατευθυνόμενη φυσική αντίδραση • Μετάφραση • Ομαδοποίηση και σημειώσεις • Επαγωγική εξαγωγή συμπερασμάτων • Εκ νέου συνδυασμός • Χρήση εικόνων • Ακουστική αναπαράσταση • Λέξεις-κλειδιά και Πρόβλεψη της σημασίας μιας λέξης • Εφαρμογή κανόνων (κυρίως γραμματικών) για την κατανόηση της γλώσσας • Μεταβίβαση, Επεξεργασία και Πλαισιοποίηση 	
	Κοινωνικές/ συναισθηματικές	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία για την επίτευξη γλωσσικού στόχου • Ερωτήσεις δια διευκρίνιση • Συνεργασία • Αυτό-εμφύχωση 	
Oxford (1990)	Άμεσες	Μνημονικές	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία νοερών συνδέσεων • Χρήση φαντασίας, εικόνων & ήχων για ενίσχυση γνωστικών σχημάτων • Ανασκόπηση • Χρήση δράσης
		Γνωστικές	<ul style="list-style-type: none"> • Εξάσκηση • Skimming-scanning, χρήση πηγών για αποστολή και λήψη μηνύματος • Ανάλυση & αιτιολόγηση και Δομές για «εξερχόμενα» & «εισερχόμενα» δεδομένα
		Αντισταθμιστικές	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήση ενδείξεων • Αντιμετώπιση περιορισμών & προβλημάτων στο προφορικό λόγο και γραπτή έκφραση
	Έμμεσες	Μεταγνωστικές	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στη μάθηση (σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση, εστίαση προσοχής) • Δρομολόγηση & οργάνωση μάθησης • Αξιολόγηση μάθησης
		Συναισθηματικές	<ul style="list-style-type: none"> • Μείωση άγχους • Αυτο-ενθάρρυνση • Επίγνωση συναισθηματικής κατάστασης
		Κοινωνικές	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτήσεις μαθητή (επιβεβαίωση ή διευκρίνιση, διόρθωση) • Συνεργασία • Συναισθηματική κατανόηση & συμμετοχή (πολιτισμικής κατανόησης)

Stern (1992)	Διαχείρισης & σχεδιασμού διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> • Δέσμευση στη σχολική μάθηση • Διατύπωση λογικών στόχων • Επιλογή κατάλληλης μεθοδολογίας, πηγών & τρόπων ελέγχου της διαδικασίας • Αξιολόγηση επίδοσης σύμφωνα με τους στόχους
	Γνωστικές	<ul style="list-style-type: none"> • Διευκρίνιση/επαλήθευση • Υπόθεση/επαγωγική εξαγωγή συμπεράσματος • Παραγωγική αιτιολόγηση • Πρακτική εξάσκηση • Απομνημόνευση • Παρακολούθηση/έλεγχος
	Επικοινωνιακές/εμπειρικές	<ul style="list-style-type: none"> • Περίφραση • Παράφραση • Αίτηση επανάληψης ή επεξήγησης
	Διαπροσωπικές	<ul style="list-style-type: none"> • Έλεγχος προόδου & αξιολόγηση επίδοσης • Συνεργασία με φυσικούς ομιλητές ξένης γλώσσας
	Συναισθηματικές	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία θετικών συσχετίσεων με τη γλώσσα-στόχο • Ενέργειες αντιμετώπισης συναισθηματικών δυσκολιών στην κατάκτηση της γλώσσας

Πίνακας 2. 1: Ταξινόμηση στρατηγικών. Πηγή: O'Malley&Chamot, 1990·Oxford, 1990·Psaltou-Joycey, 2010.

Συμπληρωματικά, από έρευνα των Neiman κ.ά. (1978) όπου δόθηκε έμφαση σε προσωπικά χαρακτηριστικά, γνωστικά στυλ και χρήση στρατηγικών, προέκυψαν πέντε κύριες στρατηγικές. Αυτές είναι η ενεργή μαθητική εμπλοκή στη μάθηση της γλώσσας με την ταυτόχρονη εξάσκηση, η κατανόηση της γλώσσας ως σύστημα, ο αυτοέλεγχος, η χρήση της γλώσσας σε πλαίσια πραγματικής επικοινωνίας και η ανταπόκριση στις συναισθηματικές απαιτήσεις. Συμπληρωματικά προτάθηκαν και συγκεκριμένες τεχνικές, όπου εντάσσονται ενέργειες που εμπλέκουν α) το ηχητικό σύστημα⁴⁰, β) τη γραμματική⁴¹, γ) το λεξιλόγιο⁴², δ) την κατανόηση προφορικού λόγου, ε) την παραγωγή προφορικού λόγου⁴³, στ) την παραγωγή γραπτού λόγου και ζ) την ανάγνωση.

2.3 Χαρακτηριστικά των Στρατηγικών Ανάγνωσης

Όπως προαναφέρθηκε, στο θέμα των στρατηγικών ανάγνωσης παρατηρείται πληθώρα ορισμών. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι αυτές, από κάποιους ορίζονται ως τις σκόπιμες, συγκεκριμένες και στοχοκατευθυνόμενες νοητικές διαδικασίες ή/και συμπεριφορές, που

⁴⁰Προφορική επανάληψη από φυσικό ομιλητή, προφορική ανάγνωση.

⁴¹Αναγνώριση γραμματικών κανόνων στο κείμενο.

⁴²Σύνθεση και απομνημόνευση λεξιλογίου.

⁴³Επαφή με φυσικούς ομιλητές.

καθορίζουν και ελέγχουν τις αντίστοιχες προσπάθειες του ατόμου στην αποκωδικοποίηση ενός κειμένου, την κατανόηση λέξεων και την κατασκευή νοήματος (Afflerbach et al., 2008 στο Anastasiou & Griva, 2009). Σύμφωνα με άλλους, είναι οι στρατηγικές που μπορούν, από τη μία, να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την αύξηση της κατανόησης και την υποβοήθηση στο χειρισμό και την καθοδήγηση της αναγνωστικής διαδικασίας και, από την άλλη, μέσα που θα καταστήσουν τους αναγνώστες πιο ικανούς να ανταποκρίνονται στις δυσκολίες της κατανόησης (Pressley, 2005). Ωστόσο ο αντιπροσωπευτικότερος και, πιθανόν πιο αποδεκτός, είναι της Oxford (1990), που τις αντιμετωπίζει ως επίκτητες λειτουργίες και ειδικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο μαθητής, με σκοπό τη διευκόλυνση της μαθησιακής πορείας, η οποία καθίσταται ταχύτερη, απολαυστικότερη, αποτελεσματικότερη και ευκολότερα μεταφερόμενη σε νέες καταστάσεις. Η ίδια αναγνωρίζει δέκα χαρακτηριστικά σε αυτές, συμπληρωματικά σε αυτά που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, εκ των οποίων το πρώτο αναφέρει ότι επιτρέπουν την αυτονομία των μαθητών και τη ρύθμιση της μάθησής τους· δηλαδή αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μαθησιακή διαδικασία, κατανοούν το τρόπο μάθησης και κατάκτησης της γνώσης και γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν όταν αντιμετωπίζουν κάποια προβληματική κατάσταση στη μάθηση (Oxford, 1990).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό αναφέρεται στο πλεονέκτημα των εκπαιδευτικών από τη χρήση των στρατηγικών, που είναι η επέκταση του ρόλου τους στη γλώσσα· αυτό σημαίνει ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διαφορετικούς τρόπους για τη διδασκαλία των μαθητών. Τρίτο, στη σειρά, χαρακτηριστικό είναι ο προσανατολισμός στο πρόβλημα, με την έννοια ότι οι στρατηγικές στοχεύουν σε αυτό, όταν προκύπτει κατά τη μαθησιακή διαδικασία και επιχειρούν τη βελτίωση των επιδόσεων του μαθητή στη γλώσσα. Ακόμα ένα χαρακτηριστικό είναι η πολύπτυχη φύση τους, με την έννοια ότι συμπεριλαμβάνουν γνωστικές, συναισθηματικές, μεταγνωστικές και κοινωνικές λειτουργίες. Πέμπτο χαρακτηριστικό είναι η δυνατότητα διδασκαλίας και τροποποίησής τους, με δεδομένο ότι αφού είναι συνειδητές πράξεις που βοηθούν στην αποτελεσματική και ταχύτατη επίλυση ενός προβλήματος, μπορούν εύκολα να κατανοηθούν και να αξιολογηθούν ως προς τη χρησιμότητα τους από τους μαθητές. Έκτο χαρακτηριστικό είναι η δυνατότητά τους να ενισχύουν την απόκτηση, αποθήκευση, ανάκτηση και χρήση πληροφοριών από τους μαθητές (Oxford, 1990).

Έβδομο χαρακτηριστικό των στρατηγικών είναι η ευελιξία, με την έννοια ότι η εφαρμογή τους εξαρτάται από την εκάστοτε αναγνωστική-μαθησιακή κατάσταση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και τις δραστηριότητες που πρόκειται να υλοποιηθούν. Τα τρία επόμενα χαρακτηριστικά είναι αυτά που οδηγούν στο τελευταίο που είναι ο επηρεασμός τους

από πλήθος και ποικιλία παραγόντων, με αποτέλεσμα ο εκάστοτε μαθητής, παρακολουθώντας το τρόπο εφαρμογής της στρατηγικής, γνωρίζει αν είναι επιτυχημένη ή όχι, τους λόγους που αυτή «ταιριάζει ή όχι» στον ίδιο και το τρόπο αποτελεσματικής χρήσης της (Oxford, 1990). Επιπλέον χαρακτηριστικά και αναφέρονται από το Lessard–Clouston (1997) και είναι η παραγωγή τους από τους ίδιους τους μαθητές, η ικανότητά τους να ενισχύουν τη γλωσσική μάθηση και να συμβάλλουν στην απόκτηση επάρκειας που, με τη σειρά της, αποτυπώνεται στις μαθητικές γλωσσικές δεξιότητες⁴⁴, ενώ ταυτόχρονα ενδέχεται να είναι παρατηρήσιμες⁴⁵ ή όχι και να περιλαμβάνουν πληροφορίες και μνήμη⁴⁶.

Όμως, η επιστημονική έρευνα έχει αναδείξει και χαρακτηριστικά που δεν είναι ομόφωνα αποδεκτά. Για παράδειγμα, ο Cohen (1990) να τονίζει τη συνειδητή χρήση στρατηγικών και την επιλογή τους από το μαθητή, ενώ συμπληρωματικά, οι Pearson (1988) και Skehan (1989) αναφέρουν ως χαρακτηριστικό την ικανότητα μεταφοράς από μια γλώσσα στην άλλη ή από μια γλωσσική δεξιότητα σε μια άλλη και υποστηρίζουν τη μάθηση τόσο με άμεσο όσο και με έμμεσο τρόπο.

2.4 Ταξινόμηση των Στρατηγικών Ανάγνωσης

Επανελημμένα στο θέμα έχουν υλοποιηθεί επιμέρους ερευνητικές προσπάθειες για τη σχέση μεταξύ των στρατηγικών ανάγνωσης και της επαρκούς ή μη ανάγνωσης και κατανόησης τόσο στη πρώτη όσο και στη δεύτερη γλώσσα (Block, 1986· Knight, Padron & Waxman, 1985)· εδώ χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές ταξινομίες που διαφοροποιούνταν μόνο ως προς την ονομασία των κατηγοριών των στρατηγικών, με τις συνολικές στρατηγικές να παραμένουν οι ίδιες. Οι προτεινόμενες ταξινομίες μπορούν να χωριστούν σε δυο ευρύτερες· τις στρατηγικές ανοδικής ή bottom-up και καθοδικής επεξεργασίας ή top-down, αντίστοιχα με τα ανάλογα μοντέλα ανάγνωσης. Ξεκινώντας από τις τελευταίες, είναι εκείνες που χρησιμοποιούνται προκειμένου να α) γίνει προεπισκόπηση του κειμένου και αναγνώριση της οργάνωσής του, β) να συνδεθούν οι επιμέρους πληροφορίες, γ) να γίνουν αξιολογικές παρατηρήσεις, δ) να αναγνωριστεί η κύρια ιδέα, ε) να προβλεφθεί η εξέλιξη του κειμένου, στ) να ελεγχθεί η κατανόηση και ε) να εξαχθούν συμπεράσματα (Carrell et al., 1989a· Griva et al., 2009). Κλείνοντας, η ενεργοποίηση των στρατηγικών ανοδικής επεξεργασίας πραγματοποιείται σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου επιχειρείται η κατανόηση συγκεκριμένων γλωσσικών ενοτήτων.

⁴⁴Παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου

⁴⁵Συμπεριφορές, βήματα, τεχνικές

⁴⁶Γνώση λεξιλογίου, κανόνες γραμματικής, κλπ.

Αυτές, μάλιστα, σχετίζονται με α) την κατάτμηση λέξεων ή φράσεων σε μικρότερα μέρη, β) τη γνώση της συντακτικής δομής και γ) την αναζήτηση λέξεων–κλειδιών για την κατανόηση του περιεχομένου, με την ταυτόχρονη υπογράμμιση βασικών σημείων και πληροφοριών (Block, 1992).

Μια από τις βασικές προσπάθειες ταξινόμησης των αναγνωστικών στρατηγικών, καθώς αποτελεί εξέλιξη προγενέστερων κατηγοριοποιήσεων των προκατόχων της, είναι αυτή της Oxford (1990), η οποία ομαδοποίησε τις στρατηγικές σε καλά οργανωμένες κατηγορίες με μια σειρά από ιδιαίτερα αναλυτικές υποκατηγορίες. Σύμφωνα με αυτή, η πραγμάτευση των στρατηγικών δεν εξαντλείται μόνο μέσα από την αποσαφήνιση γνωστικών και μεταγνωστικών μοντέλων, αλλά προϋποθέτει και συναισθηματικούς, αντισταθμιστικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες (Γρίβα & Κωφού, 2002). Η Oxford (1990), ομαδοποιεί τις στρατηγικές σε δυο βασικές κατηγορίες, τις άμεσες (αυτές που οδηγούν στην άμεση μάθηση και χρήση του υλικού μάθησης) και τις έμμεσες στρατηγικές (όσες συμβάλλουν στην μάθηση με έμμεσο τρόπο), οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε έξι υποομάδες (βλ. πίνακα 1.4).

Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές διακρίνονται σε γνωστικές, μνημονικές, αντισταθμιστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές. Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν στην άμεση αλληλεπίδραση του μαθητή με το υλικό γλωσσικό εισαγόμενο και συμβάλλουν στην άμεση ανάλυση με τα σχηματισμό των εισερχόμενων πληροφοριών και αιτιολόγηση. Οι μνημονικές στρατηγικές 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 νοερέ συνδέσεις, οι οποίες όμως δεν προϋποθέτουν τη βαθιά κατανόηση (πχ. χρήση ομοιοκαταληξίας, εικόνων ή ήχων) και συμβάλλουν στην εισαγωγή των πληροφοριών στη μακρόχρονη μνήμη και στην ανάκτηση αυτών όποτε κρίνεται απαραίτητο από το μαθητή. Οι αντισταθμιστικές στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν τα κενά γνώσης για να συνεχίσουν την επικοινωνία. Ξεπερνούν τους περιορισμούς στην ομιλία και τη γραφή και βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τους περιορισμούς και τα προβλήματα στον προφορικό και γραπτό λόγο. Με άλλα λόγια με την χρήση αυτών οι μαθητές καλύπτουν τα «κενά» όπου δεν τα καταφέρνουν (πχ. αναζήτηση βοήθειας, χρήση συνωνύμων κτλ). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποτελούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες και βοηθούν τους μαθητές στον σχεδιασμό την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της μάθησης 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. Οι κοινωνικές στρατηγικές περιλαμβάνουν τη 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. Οι συναισθηματικές στρατηγικές συνδέονται με τη συναισθηματικές απαιτήσεις των μαθητών και αφορούν την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, την περιγραφή της διάθεσης τους ή του επιπέδου του άγχους τους, την ανταμοιβή για τη χρήση μιας καλής συμπεριφοράς, την ενίσχυση της αυτοενθάρρυνσης και τη μείωση του άγχους. Βοηθούν τους μαθητές να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, τις συμπεριφορές τους, την κινητροποίηση τους σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία.

Εκτός από τα παραπάνω, μια ακόμα ταξινόμηση προέρχεται από τους Mokhtari και Sheorey (2002), όπου διακρίνονται τρεις κατηγορίες: α) οι συνολικές ή Global, β) οι αντίστοιχες της επίλυσης προβλήματος ή Problem-solving και γ) οι υποστηρικτικές ή Support (βλ. Πίνακα 1.4). Με βάση τα παραπάνω, οι ερευνητές προχώρησαν στη δόμηση ενός αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου με την ονομασία SORS (Survey Of Reading Strategies), δίδοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, απαντώντας σε 30 ερωτήματα· αυτό βασίστηκε στο αντίστοιχο MARS (Metacognitive-Awareness-of-Reading-Strategies Inventory) του Mokhtari (2001; όπως αναφέρουν οι Mokhtari & Sheorey, 2002), ως εργαλείο διερεύνησης χρήσης και επίγνωσης των αναγνωστικών στρατηγικών (Mokhtari & Sheorey, 2002).

Η πρώτη κατηγορία στρατηγικών εξυπηρετεί την καθοδική επεξεργασία του κειμένου, δίδοντας έμφαση στο νόημά του, ενώ σύμφωνα με τους Huang, Chern και Lin (2009) σχεδιάζονται σκόπιμα και προσεκτικά, προκειμένου να ελεγχθεί η ανάγνωση από τους μαθητές. Επίσης η δεύτερη κατηγορία στρατηγικών χαρακτηρίζεται ως τις ενέργειες που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες ευθέως κατά την κειμενική επεξεργασία, με σκοπό να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις ενός δύσκολου κειμένου και να το αποκωδικοποιήσουν με επιτυχία. Τέλος οι υποστηρικτικές στρατηγικές αναφέρονται στις ενέργειες προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση του κειμένου (Mokhtari & Sheorey, 2002).

Επιπλέον ταξινόμηση εμπεριέχεται στο βιβλίο της Psaltou-Joycey (2010) η οποία παρουσιάζει τις στρατηγικές με βάση την ανάγνωση που ακολουθείται σε ένα συνηθισμένο μάθημα γλώσσας. Έτσι διακρίνει: α) προαναγνωστικές ή pre-reading, β) κυρίως αναγνωστικές

ή while-reading και γ) μετα-αναγνωστικές ή after-reading (βλ. πίνακα 1.4). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει στρατηγικές που δύναται να ενεργοποιηθούν πριν την αναγνωστική διαδικασία· δηλαδή είτε όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει προαναγνωστικό λεξιλόγιο που σχετίζεται με το θέμα του κειμένου είτε όταν οι μαθητές ανακαλούν το προϋπάρχον λεξιλόγιο μέσα από την παρουσίαση του τίτλου ή μιας εικόνας. Ακόμα, στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι στρατηγικές που ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση, για την κατανόηση του περιεχομένου, την επιβεβαίωση των προβλέψεων και την αξιολόγηση της επάρκειας στο λεξιλόγιο και τη γλώσσα. Τέλος, η τρίτη κατηγορία συμπεριλαμβάνει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, προκειμένου να επωφεληθούν από αυτήν τόσο γλωσσικά όσο και γνωστικά. Το σύνολο των στρατηγικών αυτών σχετίζεται με την αυτορρύθμιση και την απόφαση του μαθητή να γίνει καλύτερος στην ταχύτητα ανάγνωσης και την κατανόηση (Γρίβα & Κωφού, 2002).

Οι ταξινομήσεις των στρατηγικών εμφανίζει ο Πίνακας 2. 2.

Μελετητής	Στρατηγικές	Περιγραφή
Oxford (1990)	Γνωστικές στρατηγικές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Στρατηγικές λήψεις και αποστολής μηνυμάτων</i> Εξαγωγή της κεντρικής ιδέας στα γρήγορα Εντοπισμός συγκεκριμένων σημείων Χρήση πηγών <ul style="list-style-type: none"> • <i>Δημιουργία δομών για τις εισερχόμενες και εξερχόμενες πληροφορίες</i> Τήρηση σημειώσεων Περίληψη Επισήμανση/υπογράμμιση σημείων <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ανάλυση/αιτιολόγηση</i> Ανάλυση εκφράσεων - απαγωγή αιτιολόγηση Χρήση εικόνων για κατανόηση Συγκριτική ανάλυση Μετάφραση <ul style="list-style-type: none"> • <i>Εξάσκηση</i> Επανάληψη Εξάσκηση με τους ήχους και το γραπτό σύστημα Αναγνώριση και χρήση προτύπων εφαρμογής Ανασύνδεση
	Μνημονικές στρατηγικές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Δημιουργία νοερών συνδέσεων</i> Ομαδοποίηση λέξεων Συσχέτιση /Σύνδεση Τοποθέτηση νέων λέξεων στο συγκεκριμένο Δομημένη επανάληψη <ul style="list-style-type: none"> • <i>Εφαρμογή εικόνων και ήχων</i>

	<p>Χρήση εικόνων Χρήση από λέξεις κλειδιά Αναπαράσταση ήχων στη μνήμη</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Χρήση κίνησης</i> <p>Χρήση φυσικής απόκρισης Χρήση μηχανιστικών τεχνικών</p>
Αντισταθμιστικές στρατηγικές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Αντιμετώπιση περιορισμών και προβλημάτων στον προφορικό και γραπτό λόγο</i> <p>Εναλλαγή στη Γ1 Αναζήτηση βοήθειας Χρήση χειρονομιών Μερικοί ή ολική αποφυγή επικοινωνίας Προσαρμογή μηνύματος Δημιουργία καινούργιων λέξεων Αποφυγή επικοινωνίας Χρήση συνωνύμων</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Εικασία και αποφυγή</i> <p>Χρήση γλωσσικών ενδείξεων Χρήση άλλων ενδείξεων Εικασία λέξεων από το πλαίσιο Χρήση χειρονομιών για επικοινωνία Δημιουργία καινούργιων λέξεων Επιλογή θέματος για συζήτηση με βάση την προϋπάρχουσα γνώση</p>
Μεταγνωστικές στρατηγικές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Εστίαση στη μάθηση</i> <p>Σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση Εστίαση προσοχής στη δραστηριότητα Ανεύρεση ευκαιριών για εξάσκηση Τροποποίηση συνθηκών για υποστήριξη της μάθησης</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Σχεδιασμός της μάθησης</i> <p>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 την χρήση της γλώσσας Έλεγχος του παραγόμενου προϊόντος</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Αξιολόγηση της μάθησης</i> <p>Αυταξιολόγηση κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας</p>

	Αξιολόγηση του πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές
Κοινωνικές στρατηγικές	Υποβολή ερωτήσεων από τον ίδιο τον μαθητή Συνεργασία με άλλους Κατανόηση και μοίρασμα συναισθημάτων.
Συναισθηματικές στρατηγικές	Ενεργοποίηση υποστηρικτικών συναισθημάτων και πεποιθήσεων Δημιουργία και διατήρηση κινήτρων στη μάθηση της γλώσσας στόχου
	Αναφέρονται:
Συνολικές	<ol style="list-style-type: none"> 1. στη γνώση του σκοπού ανάγνωσης 2. στη χρήση προϋπάρχουσας γνώσης για την επίτευξη της κατανόησης 3. στη συνολική θέαση του κειμένου πριν την ανάγνωση για την κατανόηση του θέματος 4. στην αντίληψη της έκτασης & του κειμενικού είδους από προαναγνωστικές γλωσσικές ενδείξεις 5. στην έμφαση σε πίνακες, εικόνες, σχέδια και τυπογραφικά σημάδια, ώστε να εντοπιστούν σημαντικές πληροφορίες και να προβλεφθεί η εξέλιξη του κειμένου 6. στην επαλήθευση/απόρριψη των προβλέψεων 7. στον έλεγχο της κατανόησης του αναγνώστη από τον ίδιο & στον έλεγχο της ομοιότητας περιεχομένου κειμένου και σκοπού αναγνώστη 8. στη χρήση συμφραζόμενων για την κατανόηση σημείων, ακατανόητων για τον αναγνώστη 9. στον εντοπισμό βασικών χαρακτηριστικών & δομής κειμένου 10. στην αυτό-ρύθμιση της ανάγνωσης 11. στην επίγνωση/ύπαρξη προσωπικής γνώμης σχετικά με το αναγνωζόμενο κείμενο.
	Περιλαμβάνουν:
Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος	<ol style="list-style-type: none"> 1. προσαρμογή ρυθμού & ταχύτητας ανάγνωσης ανάλογα με το κείμενο 2. μετατροπή κειμενικών πληροφοριών σε οπτικές/νοητικές εικόνες 3. προσπάθεια συγκράτησης συγκέντρωσης στο κείμενο 4. επαναληπτική ανάγνωση 5. μάντεμα άγνωστων λέξεων/φράσεων 6. διακοπή ανάγνωσης & στοχασμός νοήματος του κειμένου που αναγιγνώσκεται 7. εστίαση στο κείμενο όταν είναι/γίνεται δύσκολο 8. εναλλαγή/μεταφορά πληροφοριών μεταξύ γλωσσικών κωδίκων.

Mokhtari
και Sheorey
(2002)

		Σχετίζονται με:
	Υποστηρικτικές	<ol style="list-style-type: none"> 1. χρήση λεξικών 2. συγκέντρωση σημειώσεων 3. υπογράμμιση & επισήμανση πληροφοριών στο κείμενο 4. φωναχτή ανάγνωση προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση 5. μπρος-πίσω ανάγνωση για την αποκάλυψη & επισήμανση σχέσεων των πληροφοριών 6. διεξαγωγή ερωτήσεων σχετικά με θέματα που ο αναγνώστης θα ήθελε να γνωρίζει 7. μετάφραση.
	Προαναγνωστικές	<u>Η κατευθυνόμενη & επιλεκτική προσοχή⁴⁷</u> <u>Η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης & η πρόβλεψη⁴⁸</u> <u>Η χρήση εικόνων & σχεδίων⁴⁹</u> <u>Η αναζήτηση λέξεων-κλειδιών</u> <u>Σημασιολογική χαρτογράφηση-χάρτης ιδεών</u> <u>Ανάλυση εκφράσεων</u>
Psaltou-Joycey (2010)	Κυρίως Αναγνωστικές	<u>Στρατηγικές σχετικές με την απόκτηση γνώσης της γλώσσας⁵⁰</u> <u>Στρατηγικές για την απόκτηση αυτοματισμού στην αναγνώριση λέξεων⁵¹</u> <u>Στρατηγικές για την απόκτηση ευχέρειας στη γλώσσα⁵²</u>
		<u>Στρατηγικές χρήσης της προϋπάρχουσας γνώσης⁵³</u> <u>Στρατηγικές συνδεδεμένες με την αναγνώριση της δομής και του κειμενικού είδους⁵⁴</u> <u>Στρατηγικές αναφερόμενες στο προσδιορισμό του σκοπού της ανάγνωσης⁵⁵</u>
	Μετα-αναγνωστικές	<u>Αξιολόγηση του επιπέδου κατανόησης</u> <u>Επανεξέταση κειμένου</u> <u>Αργή επανάγνωση</u> <u>Συνοψίζοντας το κείμενο</u>

⁴⁷Χρήση προαναγνωστικών ερωτήσεων προετοιμασίας για αυτό που θα διαβαστεί και κατεύθυνση προσοχής στην κύρια ιδέα ή σε λεπτομέρειες του κειμένου

⁴⁸Προσφέροντας τίτλο/εικόνα σχετική με το κείμενο παρέχεται βοήθεια στους αναγνώστες για την ενεργοποίηση των υφιστάμενων γνώσεων και τη διατύπωση προβλέψεων για το περιεχόμενο. Οι προβλέψεις δημιουργούν κίνητρα.

⁴⁹Ενίσχυση μνημονικής ικανότητας στη διατήρηση λεξιλογίου και το κειμενικό περιεχόμενο· οι μαθητές «οπτικού τύπου», θυμούνται φωτογραφικά τις λέξεις-φράσεις και τη θέση τους στη σελίδα.

⁵⁰Σημασιολογική χαρτογράφηση, ανάλυση εκφράσεων, μετάφραση, σύγκριση/αντίθεση, παράφραση, χρήση εικόνων, λέξεις-κλειδιά, χρήση βιβλίων γραμματικής

⁵¹Υπογράμμιση άγνωστων λέξεων, χρήση λεξικού, ορθογραφικός έλεγχος, φωναχτή ανάγνωση, επανάγνωση λέξης ή ολόκληρης νοηματικής ενότητας

⁵²Ανάγνωση ομάδων, σιωπηλή ανάγνωση, εικασία λέξεων από το συγκεκριμένο, skimming, scanning, εξάσκηση εκτενούς ανάγνωσης

⁵³Σύνδεση περιεχομένου παρόντος κειμένου με προϋπάρχουσα γνώση για τη διευκόλυνση της ερμηνείας, σύγκριση προηγούμενης γνώσης με τις νέες πληροφορίες

⁵⁴Σύγκριση κειμένων προκειμένου να βρουν ομοιότητες και διαφορές γραφής, περιγραφή οργάνωσης κειμένου, αναγνώριση γραμματικών χαρακτηριστικών που σχετίζονται με μία συγκεκριμένη δομή/είδος

⁵⁵Εκ νέου ανάγνωση, συνεχής υπενθύμιση σκοπού ανάγνωσης, έλεγχος/επιβεβαίωση προβλέψεων, σημειώσεις στο περιθώριο.

2.5 Παράγοντες που Επιδρούν στην Επιλογή και Χρήση Στρατηγικών Ανάγνωσης και Γλωσσικής Μάθησης.

Με βάση τη φύση και τα λοιπά χαρακτηριστικά των στρατηγικών ανάγνωσης έχει συγκεντρωθεί μεγάλος όγκος ερευνών για την εξέταση της σχέσης των στρατηγικών με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών· μάλιστα, τα τελευταία διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην επιλογή και συχνότητα χρήσης των στρατηγικών, οι οποίες παρέχουν στοιχεία για το τρόπο εκμάθησης της γλώσσας και επεξεργασίας των πληροφοριών (Huang et al., 2009· Lirka & Siegler, 2012). Συνολικά αναφέρεται ότι οι μεταβλητές που σχετίζονται με τους μαθητές ενδέχεται να είναι εξωτερικές ή εσωτερικές· οι πρώτες που χαρακτηρίζονται και ως περιστασιακές εξαρτώνται από τον τύπο, το ρυθμό, την ποιότητα διδασκαλίας και το βαθμό δυσκολίας των εργασιών και επηρεάζουν τη γλωσσική δεξιότητα των παιδιών. Οι εσωτερικές αναφέρονται στους ίδιους τους μαθητές και περιλαμβάνουν ατομικές διαφορές, όπως είναι για παράδειγμα το φύλο, η ηλικία, τα κίνητρα, η γλωσσική επάρκεια, το μαθησιακό στυλ, η εθνικότητα και η σταδιοδρομία. Μάλιστα η ηλικία έχει αποδειχθεί ως σημαντικότερος παράγοντας επηρεασμού, καθώς με την πάροδό της, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη επιμέρους στρατηγικών και η αυτόματη, κατανοημένη και σταθερή χρήση τους, ενώ καθίσταται δυνατή η μεταφορά τους σε ποικιλία μαθησιακών πλαισίων (Psaltou-Joycey, 2010). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι ενήλικες προσεγγίζουν τις αναγνωστικές δραστηριότητες διαφορετικά από τα παιδιά, με την έννοια ότι χρησιμοποιούν εντονότερα και καταλληλότερα τις στρατηγικές· αντίθετα τα παιδιά τις χρησιμοποιούν με μικρότερη αποτελεσματικότητα (Pinter & Siegel, 2012).

Στο θέμα της ηλικίας, διαφοροποιήσεις δε σημειώνονται μόνο μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων αλλά και μεταξύ των διαφορετικών ηλικιών των τελευταίων. Ειδικότερα, σε έρευνα που έλαβε χώρα στην Ισπανία και συμπεριέλαβε 766 μαθητές Δημοτικού και Λυκείου⁵⁶ απέδειξε ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές χρησιμοποιούσαν συχνότερα σύνθετες γνωστικές στρατηγικές συγκριτικά με τους μικρότερους, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο

⁵⁶Ηλικίες 10-17.

κοινωνικές (Victori & Tragant, 2003). Επίσης σε έρευνα που διεξήχθη το 2014 στην Ελλάδα με τη συμμετοχή 604 μαθητών Πρωτοβάθμιας και 697 μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απεδείχθη ότι η συχνότητα χρήσης των στρατηγικών μεταβάλλεται αντίστροφα με την πάροδο της ηλικίας· δε συμβαίνει το ίδιο και με το είδος. Ειδικότερα, με την αύξηση της ηλικίας μειώνεται η χρήση των μνημονικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, την ώρα που με τη μείωση της ηλικίας μειώνεται και η χρήση των αντισταθμιστικών. Τέλος απεδείχθη ότι η εικασία δεν αποτέλεσε προτιμώμενη ή αρεστή στρατηγική από τους μικρότερους μαθητές, καθώς δημιουργούσε συναισθήματα ανασφάλειας, τα οποία επίσης μεταβάλλονται με την πάροδο της ηλικίας (Platsidou & Sipitanou, 2014). Η τελευταία διατύπωση ενδεχομένως να δικαιολογείται από τη προοδευτική «γνωριμία» των μαθητών με την αντιμετώπιση και το συμβιβασμό με την αβεβαιότητα, καθιστώντας τους περισσότερο ικανούς στη χρήση αντισταθμιστικών στρατηγικών για την αντιμετώπισή της (Psaltou-Joycey & Kantaridou, 2009· Yilmaz, 2010· Al-Natour, 2012).

Ακόμα, σε έρευνα που έλαβε χώρα το 2014 στην περιοχή της Ταϊβάν όπου από τους 1.032 μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας οι 494 φοιτούσαν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ηλικία προέκυψε να είναι ο σημαντικός παράγοντας χρήσης των στρατηγικών. Ειδικότερα προέκυψε ότι οι 494 χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αντισταθμιστικές στρατηγικές, ακολουθούμενες από τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιούσαν συχνότερα τις μεταγνωστικές και μνημονικές (Chen, 2014). Τα παραπάνω ενδεχομένως να μπορούν να αποδοθούν στο ότι με την ωρίμανση των αναγνωστών επέρχεται η προτίμησή τους στις αντισταθμιστικές στρατηγικές για την υπερπήδηση των ορίων που τίθενται από την υφιστάμενη γνώση και πιο συγκεκριμένα στη χρήση της εικασίας, των χειρονομιών και των συνωνύμων (Oxford, 1990).

Στο ίδιο μήκος κύματος στο θέμα των αντισταθμιστικών στρατηγικών κινείται ακόμα μία έρευνα του 2014 στο Ιράν όπου συμμετείχαν 94 μαθητές διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων. Από αυτήν προέκυψε ότι οι μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁵⁷ συνήθιζαν να χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο αντισταθμιστικές στρατηγικές και μάλιστα, με μεγαλύτερη συχνότητα από τους μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης· ακολούθησαν διαδοχικά οι μεταγνωστικές, οι κοινωνικές, οι γνωστικές, οι μνημονικές και οι συναισθηματικές (Sepasdar & Soori, 2014). Τα παραπάνω ενδεχομένως να δικαιολογούνται από άποψη μελετητή που

⁵⁷ Ηλικίας 16-18 ετών.

κατέληξε στα ίδια συμπεράσματα στην έρευνά του, όπου αναφέρεται ότι στη φυσική αναπτυξιακή διαδικασία, οι μαθητές αυθόρμητα μεταβάλλουν τις στρατηγικές τους, αφού μαθαίνουν να συμβιβάζονται με τις απαιτήσεις των μαθησιακών εργασιών (Prokop, 1989). Ωστόσο σε αντίθετο μήκος κύματος, τόσο στο θέμα της συχνότητας και χρήσης όσο και στο θέμα του είδους, κινείται η έρευνα της Kazamia (2016), όπου δεν ανιχνεύτηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ηλικιών.

Επιπλέον παράγοντας με ισχυρή επιρροή στο θέμα είναι το φύλο, με δεδομένο ότι σε βιολογικές έρευνες, συσχετίστηκε η χρήση των στρατηγικών με την ερμηνεία των διαφορών των δύο φύλων. Πιο συγκεκριμένα έχουν επιβεβαιωθεί τόσο νευρολογικές όσο και ορμονολογικές διαφορές στους ανδρικούς και γυναικείους εγκεφάλους (Nyikos, 2008) σχετικά με τη χρήση των στρατηγικών. Επιπλέον από έρευνα των Zoubir-Shaw και Oxford (1994) προέκυψε διαφοροποίηση της εγκεφαλικής δραστηριότητας μεταξύ των φύλων στη χρήση των στρατηγικών. Στο θέμα σχέσης φύλο-χρήση στρατηγικών, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει και ο κοινωνικός παράγοντας, αφού επηρεάζει το τρόπο επεξεργασίας των ίδιων πληροφοριών από τα φύλα· η επιλογή των στρατηγικών μπορεί να εξηγηθεί από το τρόπο που οι άνθρωποι γαλουχούνται να λειτουργούν στην κοινωνία (Nyikos, 1990).

Όμως η πλειοψηφία της ερευνητικής προσπάθειας αναφέρει την υπεροχή του γυναικείου φύλου στη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών. Για παράδειγμα, στη προαναφερθείσα έρευνα της Kazamia (2016) απεδείχθη ότι το σύνολο των στρατηγικών χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια, με τα αποτελέσματα να συμφωνούν με την έρευνα των Platsidou και Spitanou (2014). Τα παραπάνω πιθανόν να δικαιολογούν και τα αποτελέσματα έρευνας που έλαβε χώρα το 2009 και ανέλυσε δεδομένα των αναγνωστικών επιδόσεων των δύο φύλων των προγραμμάτων PIRLS (Πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και PISA (Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) σε πλήθος και ποικιλία χωρών. Εδώ προέκυψαν και πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων, με το γυναικείο να υπερέχει τόσο στις δεξιότητες όσο και τις επιδόσεις ανάγνωσης στο σύνολο των μελετώμενων χωρών (Lynn&Mikk, 2009)⁵⁸. Επόμενη, και σύμφωνη με τα παραπάνω, έρευνα είναι αυτή που διενεργήθηκε σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2003 στην Κορέα⁵⁹, όπου προέκυψε ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν περισσότερο στρατηγικές συγκριτικά με τα αγόρια και

⁵⁸Συμπερασματικά, όσο αυξάνεται η χρήση στρατηγικών τόσο αυξάνονται και οι αναγνωστικές δεξιότητες και επιδόσεις.

⁵⁹Ηλικίας 14-16 ετών.

μάλιστα πλειοψηφικά τις αντισταθμιστικές, μνημονικές, μεταγνωστικές, γνωστικές και κοινωνικές. Ωστόσο δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις στις συναισθηματικές (Ok, 2003).

Ωστόσο, εκτός από τις έρευνες που αποδεικνύουν την υπεροχή του γυναικείου φύλου, υφίστανται και εκείνες που αναφέρουν μικρές ή/και καθόλου διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο. Για παράδειγμα, σε έρευνα που έλαβε χώρα το 2019 στην Αλγερία όπου συμμετείχαν 176 μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁶⁰, προέκυψαν μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων στη συχνότητα χρήσης στρατηγικών. Μάλιστα εντοπίστηκε ομοιότητα που αναφέρεται στη συχνότερη χρήση των μεταγνωστικών και κοινωνικών στρατηγικών και λιγότερο των μνημονικών και από τα δύο φύλα (Tabeti & Grazib, 2019). Ακόμα σε έρευνα που έλαβε χώρα το 2008 σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πάλι στην Κορέα, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά στη συχνότητα ή την επίγνωση χρήσης στρατηγικών. Μικρότερες διαφορές, ωστόσο, εντοπίστηκαν στο είδος των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών (πέντε από τις έξι κατηγορίες) όπου σημειώθηκε η υπεροχή των κοριτσιών, με εξαίρεση τις κοινωνικές. Τέλος εντύπωση προκάλεσε το ότι τα αγόρια υπερείχαν στη συχνότητα χρήσης των μεταγνωστικών (Lee & Oxford, 2008).

Επιπλέον παράγοντας επηρεασμού του θέματος είναι τα προσφερόμενα, στους μαθητές, κίνητρα καθώς υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Oxford και Nyikos (1989) με τη συμμετοχή 1.200 μαθητών κολλεγίου, διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός παροχής κινήτρων αποτέλεσε τον πρωτεύοντα παράγοντα επηρεασμού στην επιλογή χρήσης στρατηγικών. Παρόμοια και η έρευνα της Peng (2001; όπως αναφέρει η Aoufi, 2013) σε 326 μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ταϊβάν, απέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ χρήσης στρατηγικών και παροχής κινήτρων. Ειδικότερα φάνηκε ότι η χρήση στρατηγικών διαφοροποιούνταν ανάλογα με την ένταση παροχής, την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση και την παρακίνηση υποχρέωσης. Παρά τη σημαντική συσχέτιση των εννοιών επιβάλλεται να υπογραμμιστεί η αρνητική σχέση παρακίνησης υποχρέωσης και χρήσης στρατηγικών και γλωσσικής επάρκειας και ανάπτυξης, αποδεικνύοντας ότι η επιβολή εκμάθησης συμβάλλει αρνητικά στη χρήση στρατηγικών. Μάλιστα εξαιτίας της ενδέχεται οι μαθητές να καταστούν κακοί αναγνώστες, συγκριτικά με εκείνους που έχουν εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα. Στο θέμα των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, επιβάλλεται η αναφορά δύο ερευνητικών προσεγγίσεων, καθώς απέδειξαν συσχετίσεις με τη χρήση των μελετώμενων στρατηγικών. Η πρώτη είναι η έρευνα των

⁶⁰Ηλικίας 17 ετών.

Chang και Huang (1999) με τη συμμετοχή 46 φοιτητών δημόσιου πανεπιστημίου στην Ταϊβάν, όπου προέκυψε η σημαντική σύνδεση εσωτερικών κινήτρων και στρατηγικών· κυρίως με τις γνωστικές και μεταγνωστικές. Η δεύτερη είναι η έρευνα του Pong (2002) όπου μελετήθηκαν τα εξωτερικά κίνητρα και απεδείχθη η συσχέτιση εξωτερικών κινήτρων με τις γνωστικές και συναισθηματικές στρατηγικές και των εσωτερικών με τις γνωστικές και μεταγνωστικές.

Επίσης η έρευνα του Aoufi (2013) σε 60 φοιτητές πανεπιστήμιου του Μαρόκο, απέδειξε τη θετική συσχέτιση του συνόλου των στρατηγικών με το σύνολο των κινήτρων. Πιο συγκεκριμένα συνδέθηκαν θετικά τέσσερις τύποι κινήτρων⁶¹ με τη πλειοψηφία των κατηγοριών στρατηγικών· εξαίρεση ήταν οι μνημονικές που δεν συνδέθηκαν με κάποιου είδους κίνητρο. Έτσι οι αντισταθμιστικές ήταν οι μόνες που συνδέθηκαν ισχυρά με τα σωματικά κίνητρα, την ώρα που μόνο οι κοινωνικές ήταν εκείνες με αδύναμη συσχέτιση με τα εσωτερικά, σωματικά και εξωτερικά κίνητρα. Τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι οι συνεχώς παρακινούμενοι μαθητές κάνουν συχνότερη χρήση των στρατηγικών. Τέλος, η έρευνα της Agathoroulou (2016), ασχολήθηκε επίσης με τα κίνητρα και τη σύνδεσή τους με τη χρήση στρατηγικών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τόσο τα εσωτερικά όσο και τα σωματικά κίνητρα συσχετίστηκαν σημαντικά με τη συχνότητα χρήσης του συνόλου των στρατηγικών, με εξαίρεση της αντισταθμιστικές.

Επιπρόσθετα, οι προσωπικές πεποιθήσεις⁶² των μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή και χρήση στρατηγικών· αυτές χαρακτηρίζονται συναισθηματικές και επηρεάζουν την επιλογή, το είδος και τον αριθμό των στρατηγικών που υιοθετούνται (Ehrman & Oxford, 1995· Yang, 2002). Για παράδειγμα σε έρευνα που διεξήχθη στο Ιράν το 2011 σε 80 φοιτητές, προέκυψε η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών αντιλήψεων για την εκμάθηση της γλώσσας και των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών (Ghavannia, Kassaian & Dabaghi, 2011). Τα αποτελέσματα δικαιολογούνται εν μέρει από τον Horwitz (1987; όπως αναφέρει η Psaltou-Joycey, 2010), που υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη λιγότερο αποτελεσματικών στρατηγικών ενδέχεται να είναι συνέπεια των λάθους πεποιθήσεων σχετικά με το τι περιλαμβάνει η εκμάθηση μιας γλώσσας.

Ακόμα μία έρευνα που ασχολείται με το θέμα των πεποιθήσεων είναι αυτή των Ehrman και Oxford (1989) που μελέτησε τη σχέση μεταξύ στρατηγικών και διαφορετικών μαθητικών προσωπικοτήτων. Εδώ εξήχθη το συμπέρασμα ότι οι εξωστρεφείς μαθητές χρησιμοποιούν

⁶¹Εξωτερικά, εσωτερικά, σωματικά και συμπεριφορικά.

⁶²Στάσεις, προσωπικότητα, εξωστρέφεια, ανταγωνιστικότητα, πεποιθήσεις και στάσεις για την εκμάθηση μιας γλώσσας κ.ά.

κατά κύριο λόγο τις συναισθηματικές στρατηγικές και την οπτικοποίηση συγκριτικά με τους εσωστρεφείς, με τους τελευταίους να χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές εύρεσης και επικοινωνίας νοήματος. Συμπληρωματικά, οι διαισθητικοί μαθητές ήταν εκείνοι που χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις συναισθηματικές στρατηγικές, την αυθεντική χρήση της γλώσσας και τη δόμηση μορφής. Ακόμα, οι Pajares και Schunk (2001; όπως αναφέρουν οι Magogwe & Oliver, 2007) διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές που πίστευαν ότι μπορούσαν να εκτελέσουν τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, χρησιμοποίησαν περισσότερες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και επέμειναν περισσότερο στη προσπάθεια επίτευξης της κατανόησης, συγκριτικά με εκείνους που δεν πίστευαν ότι θα τα καταφέρουν. Τέλος σε έρευνα του 2000 σε 254 μαθητές κολλεγίου στην Ιαπωνία, συσχετίστηκε ο εξωστρεφής τύπος μαθητή με τις λειτουργικές, κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές, την ώρα που ο εσωστρεφής δεν συσχετίστηκε με καμία (Wakamoto, 2000).

Επιπλέον παράγοντας είναι η γλωσσική επάρκεια, καθώς αυτή και οι στρατηγικές εμφανίζουν άμεση συσχέτιση (Psaltou-Joycey, 2010). Ειδικότερα από την έρευνα των Tabeti και Grazib (2019) προέκυψε ότι οι μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με υψηλότερα επίπεδα επάρκειας χρησιμοποιούσαν περισσότερο στρατηγικές, συγκριτικά με εκείνους που παρουσίαζαν μετρίου επιπέδου επάρκεια. Παρά τις παραπάνω διαφοροποιήσεις, ωστόσο, και οι δύο προαναφερθείσες ομάδες χρησιμοποιούσαν, κατά σειρά προτεραιότητας τις α) μεταγνωστικές, β) κοινωνικές και γ) αντισταθμιστικές στρατηγικές. Τέλος υπογραμμίζεται ότι το σύνολο του δείγματος⁶³ χρησιμοποιούσε συχνότερα μεταγνωστικές και λιγότερο μνημονικές.

Την ίδια πορεία διαγράφει και η έρευνα της Agathoroulou (2016) στην οποία συμμετείχαν 703 μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου συσχετίστηκε ιδιαίτερα θετικά η επάρκεια και η χρήση στρατηγικών. Σημειώνεται όμως ότι η συσχέτιση ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στην περίπτωση των μεταγνωστικών κάτι που, σύμφωνα με την ερευνήτρια, πιθανόν να δικαιολογείται από το ότι οι μαθητές με υψηλά επίπεδα επάρκειας είναι περισσότερο ικανοί στο προγραμματισμό και την παρακολούθηση της μάθησής τους, στην ορθή χρήση των στοιχείων της ανατροφοδότησης αλλά και στην αυτό-αξιολόγηση⁶⁴. Στην έρευνα αποδείχθηκε ότι οι γλωσσικά επαρκείς μαθητές πάντα προχωρούν α) στη χρήση της προσοχής του ομιλούντος, β) στην ανίχνευση λαθών και πληροφοριών για την επίτευξη καλύτερης επίδοσης, γ) στην ανεύρεση τρόπων για την επίτευξη καλύτερης εκμάθησης αλλά

⁶³ Όλοι οι μαθητές με όλα τα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας.

⁶⁴ στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη μεταγνώση

και δ) στη θέσπιση στόχων για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Σε διαφορετικό μήκος κύματος, όμως, κινείται η έρευνα των Magogwe και Oliver (2007) σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη Μποτσουάνα, όπου προέκυψε ότι οι περισσότεροι επαρκείς μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο όχι μόνο τις μεταγνωστικές αλλά και τις κοινωνικές, γνωστικές και αντισταθμιστικές στρατηγικές.

Τέλος, ακόμα μία έρευνα που συμφωνεί με τα παραπάνω είναι αυτή του Ok (2003), από όπου και προέκυψε η γραμμική συσχέτιση επάρκειας και χρήσης όλων των στρατηγικών από μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η έρευνα της Park (1997), όπου προέκυψε συσχέτιση υψηλότερης επάρκειας και χρήσης στρατηγικών· η συσχέτιση ενισχυόταν στις γνωστικές, ενώ ακολούθησαν οι κοινωνικές και οι μεταγνωστικές. Κλείνοντας, η έρευνα των Psaltou-Joycey και Kantaridou (2009) σε Έλληνες φοιτητές, ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις στη χρήση στρατηγικών μεταξύ μαθητών με υψηλή και μέτρια επάρκεια. Εδώ η πρώτη κατηγορία χρησιμοποιούσε περισσότερες αντισταθμιστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και γνωστικές στρατηγικές, αποδεικνύοντας ότι οι επιδέξιοι αναγνώστες γνώριζαν το τρόπο σχεδιασμού και ρύθμισης της μάθησής τους. Μία ερμηνεία των αποτελεσμάτων προέρχεται από τους Vann και Abraham (1990) που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με μικρότερη επάρκεια, παρά το ότι γνωρίζουν τις στρατηγικές που τους ταιριάζουν, δυσκολεύονται τόσο στο χρόνο όσο και στα κριτήρια υπενθύμισής τους ή στη συνδυαστική τους χρήση με άλλες στρατηγικές.

Τελευταία έρευνα στο θέμα είναι αυτή της Παρασκευά (2009) όπου προέκυψε ότι οι μαθητές με υψηλά επίπεδα επάρκειας υπερτερούν στη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση της λύσης, το σχεδιασμό της ανάγνωσης, την παρακολούθηση της πορείας της τελευταίας αλλά και την αναγνώριση των αναγνωστικών ελλειμμάτων. Ταυτόχρονα, οι μαθητές με μικρότερη επάρκεια αποδείχτηκε ότι μειονεκτούν τόσο στην ποικιλία όσο και στο εύρος των ενεργοποιούμενων στρατηγικών, στον τρόπο εφαρμογής τους και στην αποτελεσματικότητα χρήσης τους για τη διεκπεραίωση της επιθυμητής πράξης. Συμπερασματικά, η ενεργοποίηση πολλαπλών γνωστικών στρατηγικών με την απουσία παράλληλης αξιοποίησης στρατηγικών αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου, δεν εξασφαλίζει υψηλές αναγνωστικές επιδόσεις, αντίθετα με πολλές έρευνες που υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών συνδέεται θετικά με την αναβάθμιση και ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Cassidy, 2004· Gavriilidou & Papanis, 2010).

Σύμφωνα με τα παραπάνω υπάρχει αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ χρήσης στρατηγικών-γλωσσικής επάρκειας, κάτι που δικαιολογείται από δύο γεγονότα. Το

πρώτο είναι ότι η χρήση στρατηγικών βελτιώνει την κατανόηση και κατά επέκταση την επάρκεια (Palinscar & Brown, 1984) και το δεύτερο ότι οι λιγότερο επαρκείς αναγνώστες χρησιμοποιούν λιγότερες και απλούστερες στρατηγικές (Carrell et al., 1989b) βάσει του μοντέλου ανοδικής επεξεργασίας, εξυπηρετώντας περισσότερο την αποκωδικοποίηση παρά την κατανόηση του κειμένου (Griva et al., 2009· Huang et al., 2009). Σημειώνεται ότι ερευνητική προσπάθεια απέδειξε ότι οι μαθητές με υψηλή επάρκεια γνωρίζουν την επίδραση της χρήσης των στρατηγικών στη βελτίωση της επάρκειας, με συνέπεια τη σκόπιμη αλλά και συγκροτημένη ενεργοποίηση των στρατηγικών (Briuen, 2001).

Επιπλέον η μελέτη της βιβλιογραφίας αναφορικά με τις στρατηγικές δείχνει συσχετισμό μεταξύ χρήσης, ρεπερτορίου και είδους με το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών (Ehrman & Oxford, 1995· Oxford, 2003· Griva et al., 2009· Griva, Alevriadou & Semoglou, 2011). Για παράδειγμα η Griffiths (2003), μελετώντας τη χρήση στρατηγικών μεταξύ μαθητών διαφορετικής εθνικότητας, απέδειξε διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων· για παράδειγμα οι Ευρωπαίοι μαθητές εμφάνισαν συχνότερη χρήση στρατηγικών σε σχέση με άλλες εθνικές ομάδες. Ακόμα, σε έρευνα της Oxford (1995) αποδείχθηκε ότι οι μαθητές με καταγωγή από την Ταϊβάν χρησιμοποιούσαν πολύ πιο δομημένες, αναλυτικές και βασισμένες στη μνήμη και τη μεταγνώση στρατηγικές, συγκριτικά με μαθητές άλλης εθνικότητας. Αντίθετα, στην έρευνα του Grainger (1997) σε 133 φοιτητές διαφορετικών υποβάθρων, αναδείχθηκαν πολύ λίγες διαφοροποιήσεις μεταξύ χρήσης όλων των στρατηγικών από τους μαθητές Ασιατικής, Βρετανικής και Ευρωπαϊκής καταγωγής. Τέλος στον ελλαδικό χώρο, η Psaltou-Joycey (2008) μελετώντας τη χρήση από μαθητές, με την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, που προέρχονταν από 25 διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μεταξύ των παραγόντων το πολιτισμικό υπόβαθρο ήταν ο κύριος παράγοντας που εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση στρατηγικών.

Τελευταία έρευνα που θα αναφερθεί είναι των Bedell και Oxford (1996), όπου συμμετείχαν 353 φοιτητές στη Κίνα. Εδώ οι αντισταθμιστικές στρατηγικές σημείωσαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία για τους φοιτητές Κινεζικής καταγωγής, όχι όμως και για τους αντίστοιχους Πορτορικανής και Αιγυπτιακής· αυτοί χρησιμοποιούσαν τις στρατηγικές σε μέτρια επίπεδα. Με βάση τα παραπάνω, υποστηρίχθηκε ότι η μεγαλύτερη χρήση των αντισταθμιστικών ενδέχεται να αποτελεί τυπικό χαρακτηριστικό των φοιτητών Ασιατικής καταγωγής, αντίθετα με τη διαδεδομένη άποψη που θέλει να χρησιμοποιούν περισσότερο τις μνημονικές.

Ακόμα, φαίνεται ότι και το στυλ μάθησης αποτελεί ένα βασικό παράγοντα επηρεασμού του τύπου των στρατηγικών (Chamot, 2004· Rahimi, Riazi & Saif, 2008). Για παράδειγμα ο Tsai (2012), ερευνώντας τη σχέση των τελευταίων με τα μαθησιακά στυλ 422 φοιτητών στην Ταϊβάν, απέδειξε τη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές του οπτικού και στοχαστικού στυλ. Ακόμα η έρευνα του Gallin (1999; όπως αναφέρει οCohen, 2002) σε φοιτητές, απέδειξε τόσο την ισχυρή συσχέτιση του οπτικού στυλ μάθησης με τη χρήση στρατηγικών όσο και το ότι ο διαισθητικός τύπος συσχετίζεται θετικά με την εξαγωγή συμπερασμάτων για την κεντρική κειμενική ιδέα. Ολοκληρώνοντας, αυτός διατυπώνει την άποψη ότι ενδέχεται το μαθησιακό στυλ να επηρεάσει και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην ανάγνωση της Γ2.

Επιπλέον έχει αποδειχτεί συσχέτιση και μεταξύ των στρατηγικών με το προσανατολισμό της σταδιοδρομίας των μαθητών. Στο θέμα αναφέρεται για ακόμα μία φορά η έρευνα των Oxford και Nyikos (1989) που απέδειξε ότι οι φοιτητές των ανθρωπιστικών σπουδών χρησιμοποιούσαν περισσότερο λειτουργικές και ευρηματικές στρατηγικές, σε σύγκριση με τους φοιτητές του τεχνολογικού τομέα. Τέλος, από μελέτη των Peacock και Ho (2003) σε οκτώ διαφορετικά ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, προέκυψε ότι οι φοιτητές που σπούδαζαν τεχνολογικές επιστήμες ήταν και αυτοί που χρησιμοποιούσαν λιγότερο τις μεταγνωστικές στρατηγικές.

2.6 Εργαλεία Διερεύνησης των Αναγνωστικών Στρατηγικών

Ιδιαίτερη αναφορά επιβάλλεται να γίνει και στα εργαλεία διερεύνησης των χρησιμοποιούμενων αναγνωστικών στρατηγικών των μαθητών Λυκείου, όπου περικλείονται το ερωτηματολόγιο, το ημερολόγιο ή/και η μέθοδος της «φωναχτής σκέψης». Στο γενικότερο πλαίσιο, το πιο δεδομένο εργαλείο διερεύνησης των παραπάνω είναι το ερωτηματολόγιο και, πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο της «Απογραφής των Στρατηγικών εκμάθησης των γλωσσών» ή Strategy Inventory for Language Learning ή SILL, δομημένο και σταθμισμένο από τηνOxford (1990· 2003). Η συνεχόμενη επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου οφείλεται, εκτός από τη στάθμισή του, και στη δυνατότητα χρήσης του σε πλήθος και ποικιλία γλωσσών και σε μεγάλα δείγματα (Chamot, 2004). Επιπλέον ερωτηματολόγιο, με την ίδια αξιοπιστία αλλά διαφορετικό τρόπο συμπλήρωσης (αυτοαναφορικό) είναι το SORSή Survey Of Reading Strategies, που δίδει την ευκαιρία στους μαθητές να εντοπίσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, απαντώντας σε 30 ερωτήματα (Mokhtari & Sheorey, 2002).

Εκτός από το ερωτηματολόγιο, ακόμα ένα εργαλείο συλλογής πληροφοριών, όπου και οι μαθητές δύνανται να καταγράψουν προσωπικές παρατηρήσεις τόσο για την εκμάθησή τους όσο τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων (Carson & Longhini, 2002) είναι το ημερολόγιο. Μάλιστα από τη Rubin (2003) προτείνεται η χρήση του για εκπαιδευτικούς σκοπούς, λαμβάνοντας το χαρακτήρα ενός μέσου βοήθειας των μαθητών για την ανάπτυξη της μεταγνωστικής επίγνωσης των προσωπικών μαθησιακών στρατηγικών και διαδικασιών. Παρά τη σημασία του ωστόσο το ημερολόγιο δεν είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί από το σύνολο των μαθητών, καθώς δεν είναι όλοι διατεθειμένοι να το μοιραστούν με τον εκπαιδευτικό ούτε είναι όλοι έτοιμοι να το χρησιμοποιήσουν (Klimova, 2015).

Ακόμα ένα εργαλείο είναι η συνέντευξη με τη μέθοδο της φωναχτής σκέψης, καθώς είναι το μέσο που γνωστοποιείται στον ερευνητή ο τρόπος σκέψης, καθώς το εκάστοτε άτομο εργάζεται σε συγκεκριμένο γλωσσικό έργο. Τώρα, ο ερευνητής απευθύνει ερωτήσεις διευκρίνισης, όπως για παράδειγμα οι ερωτήσεις «*Τι σκέφτεσαι τώρα;*», «*Γιατί σταμάτησες και ξεκινάς πάλι από την αρχή;*» κτλ., και στη συνέχεια απομαγνητοφωνούνται τα ηχογραφημένα και αναλύονται, ώστε να αναδυθούν οι στρατηγικές που ενεργοποιήθηκαν (Afflerbach, 2001).

Η Chamot (2004) υποστηρίζει ότι τα παραπάνω εργαλεία είναι ιδιαίτερα πολύτιμα για τους εκπαιδευτικούς στην ανακάλυψη των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται. Και αυτό γιατί μπορούν να ζητήσουν την ολοκλήρωση συγκεκριμένου γλωσσικού έργου και τη συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις ενεργοποιημένες στρατηγικές, ενώ μπορεί να αναπτυχθεί ένα κατάλληλο ερωτηματολόγιο καταγραφής και αποτύπωσης στρατηγικών, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γνώσεων (Aivazoglou & Griva, 2014). Τέλος, για πιο σφαιρική εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί το SILL (Oxford, 2003).

2.7 Έρευνες για τις Στρατηγικές Γλωσσικής Εκμάθησης και Ανάγνωσης στο Λύκειο.

Παρά το γεγονός ότι στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχει πλήθος ερευνών που να μελετά το θέμα των αναγνωστικών στρατηγικών στο Λύκειο, στο εξωτερικό υπάρχει μερίδα μελετών ενασχόλησης με το θέμα. Χαρακτηριστική είναι έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ινδονησία το 2020 σε 34 μαθητές Λυκείου της Σαλάτιγκα, από την οποία εξάχθηκε το συμπέρασμα ότι η στρατηγική της έντονης υπογράμμισης (highlight) ήταν η αντιπροσωπευτικότερη μεταξύ των πιο διαδεδομένων στρατηγικών⁶⁵, ενώ ακολούθησαν οι αντίστοιχες της καταγραφής σημειώσεων και skimming-scanning. Επιπλέον προέκυψε ότι οι

⁶⁵ Με την έννοια ότι χρησιμοποιούνταν με μεγαλύτερη συχνότητα από τις υπόλοιπες ή/και πάντα.

συμμετέχοντες συνήθιζαν να χρησιμοποιούν περισσότερο και τις προαναγνωστικές στρατηγικές, με τις αντιπροσωπευτικότερες να είναι η θέσπιση ενός νοερού σκοπού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και η απόδοση σημασίας τόσο στον τίτλο όσο και στη πρώτη πρόταση του κειμένου. Τέλος ακολούθησαν κατά σειρά προτίμησης: α) η αλλαγή του τίτλου σε ερώτηση πριν την ανάγνωση του κειμένου, β) η διατύπωση ερωτήσεων στον εαυτό με τη προσδοκία απάντησής τους στο κείμενο που γίνεται η ανάγνωση και γ) το μάντεμα της σημασίας των άγνωστων λέξεων και φράσεων (Mardase, 2020).

Από τα δεδομένα της έρευνας εξήχθη επίσης το συμπέρασμα ότι επιπλέον στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν σε μέτριο όμως βαθμό ήταν: α) η κωδικοποίηση του κειμένου, β) η καταγραφή σημειώσεων, γ) το *skimming* και δ) το *scanning*. Τέλος στις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούνταν από τους μαθητές συμπεριλήφθηκαν και η υπογράμμιση, το κύκλωμα και η έντονη υπογράμμιση (*highlight*) συγκεκριμένων προτάσεων, για την παροχή βοήθειας στην υπενθύμιση πληροφοριών (Mardase, 2020). Τα παραπάνω είναι σύμφωνα με την έρευνα της Aslam (2018) όπου και αποδείχτηκε η έντονη υπογράμμιση (*highlight*) ως την αντιπροσωπευτικότερη στρατηγική ανάγνωσης σε μαθητές Λυκείου· μάλιστα των τελευταίων τάξεων.

Επιπλέον σε έρευνα που έλαβε χώρα και πάλι στην Ινδονησία, το 2017, με δείγμα 307 μαθητές Λυκείου, απέδειξε ότι οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ήταν οι πιο συχνά επιλεγόμενες από τη πλειοψηφία. Διαδοχικά ακολούθησαν οι συνολικές στρατηγικές, με τις αντίστοιχες υποστήριξης να αναφέρονται τελευταίες. Υπογραμμίζεται ότι μπορεί η επανάγνωση του κειμένου σε περιπτώσεις δυσκολίας κατανόησής του να αποδείχθηκε ως η αντιπροσωπευτικότερη στρατηγική, ωστόσο καμία άλλη επιμέρους στρατηγική δε χαρακτηρίστηκε ως συχνά χρησιμοποιούμενη με τις απαντήσεις του δείγματος να κινούνται σε μέτρια επίπεδα (Fauziah & Munir, 2017). Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων αποδείχθηκαν ως αντιπροσωπευτικότερη επιλογή και στην έρευνα των Madhumatti και Ghosh (2012)· η διαφοροποίηση εδώ ήταν ότι, σε αυτήν την ερευνητική προσπάθεια, ακολούθησαν οι υποστηρικτικές στρατηγικές και τελευταίες αναφέρθηκαν οι συνολικές. Τέλος η επανάγνωση του κειμένου σε περιπτώσεις δυσκολίας κατανόησής του απεδείχθη ως αντιπροσωπευτικότερη στρατηγική και στην έρευνα του Magogwe (2013) με δείγμα μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ακολούθησαν οι στρατηγικές της απόδοσης προσοχής στο κείμενο και η προσεκτική και αργή ανάγνωσή του, με σκοπό την κατανόησή του.

Σε ευρωπαϊκό πλαίσιο και σε έρευνα που έλαβε χώρα το 2018 σε 24 τελειόφοιτους μαθητές Λυκείου στη Σουηδία, προέκυψε η ιδιαίτερα ευεργετική επίδραση της στρατηγικής της «φωναχτής ανάγνωσης». Και αυτό γιατί, με την εφαρμογή της, κατέστη δυνατή η ταυτόχρονη⁶⁶ ακρόαση του κειμένου, επιτεύχθηκε η μεγαλύτερη συγκέντρωση, προωθήθηκε η εμπλοκή με το κείμενο ταχύτερα από ό,τι σε περιπτώσεις σιωπηλής ανάγνωσης και διευκολύνθηκε η υιοθέτηση και κατανόηση του κειμένου. Τα παραπάνω συνδυαστικά με την ομαδική ανάγνωση ενίσχυσαν επιπλέον τη συγκέντρωση αφού, οι μαθητές δε μπορούσαν να ξεφύγουν από τη διαδικασία, σε αντίθεση με τη σιωπηλή και ατομική ανάγνωση. Εδώ υπογραμμίζεται και η ίδια η άποψη του δείγματος σχετικά με τον «υποχρεωτικό» χαρακτήρα της ομαδικής φωναχτής ανάγνωσης, που αναφέρει ότι αυτός λειτούργησε ως κίνητρο τόσο για την περαιτέρω ενασχόληση με το ανάγνωσμα και τη βέλτιστη κατανόησή του όσο και για τη διεξαγωγή συζητήσεων. Τέλος ανέφεραν ότι η πρότερη γνώση σκοπού και στόχων της ανάγνωσης ήταν παράγοντες διευκόλυνσης της συγκέντρωσης (Falth & Nord, 2018).

Επίσης σε ερευνητική προσπάθεια του 2017 στο Πακιστάν όπου συμμετείχαν 359 μαθητές Λυκείου, προέκυψε η χρήση διαφορετικών αναγνωστικών στρατηγικών. Εδώ χρησιμοποιούνταν α) η φωναχτή ανάγνωση, β) η απάντηση ερωτήσεων κατανόησης κατά τη διάρκεια της τελευταίας, γ) η απάντηση ερωτήσεων σχετικών με συγκεκριμένες πληροφορίες κατά τη διάρκειά της και δ) η αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών στο κείμενο. Ωστόσο στη συγκεκριμένη έρευνα αρνητικά αντιμετωπίστηκαν οι στρατηγικές χρήσης της προϋπάρχουσας γνώσης, κατανόησης του εγγενούς μηνύματος του κειμένου, σιωπηλής ανάγνωσης, απόδοσης τίτλου σε ένα άτιτλο κείμενο, μαντέματος της σημασίας λεξιλογίου και άγνωστων λέξεων, παράφρασης ενός κειμένου, πρόβλεψης του περιεχομένου του και του skimming. Ακόμα προέκυψε η άμεση συσχέτιση χρήσης των στρατηγικών με την κατανόηση, αλλά και η διαφοροποίηση της τελευταίας μεταξύ αστικών και αγροτικών πληθυσμών. Τέλος, εδώ επιπλέον στρατηγικές ήταν α) η περίληψη του κειμένου, β) η απάντηση ερωτήσεων με βάση πληροφορίες του κειμένου, γ) η ανεύρεση σημασίας νέων λέξεων, δ) η συμπλήρωση κενών, ε) η υπογράμμιση διαφορετικών ιδεών, στ) τα γραμματικά μοντέλα και η) οι αντιστοιχίες (Teenvo & Rsaisani, 2017).

Επιπροσθέτως η έρευνα της Griffiths (2003) που έλαβε χώρα στη Νέα Ζηλανδία συμπεριλαμβάνοντας 348 μαθητές ηλικίας 14 ετών και άνω από 21 χώρες, απέδειξε ότι, κατά σειρά συχνότητας, οι στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούνταν περισσότερο ήταν η

⁶⁶Με την ανάγνωση.

χρήση συνώνυμων λέξεων, λαθών για βελτίωση και χειρονομιών, το μάντεμα της σημασίας των άγνωστων λέξεων, η σκέψη για σχέσεις μεταξύ των επιμέρους στοιχείων, η επαναλαμβανόμενη αποτύπωση ή γραφή νέων λέξεων, η κατάτμηση λέξεων σε μικρότερα σύνολα για ευκολότερη κατανόηση και το skimming. Ακόμα στην έρευνα της Chen (2014) όπου συμπεριλήφθηκαν μεταξύ άλλων 249 μαθητές Λυκείου προέκυψε ότι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές ήταν οι αντισταθμιστικές, ακολουθούμενες από τις μεταγνωστικές, τις κοινωνικές, τις γνωστικές, τις μνημονικές και τις συναισθηματικές. Ωστόσο, διαφοροποιήσεις σημειώθηκαν στους 245 μαθητές Γυμνασίου για τους οποίους φάνηκε μεν ότι οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές ήταν οι αντισταθμιστικές, αλλά διαφοροποίηση σημειώθηκε στη σειρά κατάταξης των επόμενων· ειδικότερα ακολουθούν οι μνημονικές, οι κοινωνικές, οι μεταγνωστικές, οι γνωστικές και οι συναισθηματικές στρατηγικές. Από το αποτέλεσμα σχετικά με τις αντισταθμιστικές στρατηγικές επιβεβαιώνεται η άποψη ότι όσο οι μαθητές ωριμάζουν χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες στρατηγικές συχνότερα καθώς τούς βοηθά να ξεπεράσουν τα όρια που τίθενται από την υφιστάμενη γνώση· τους δίδεται η δυνατότητα να μαντέψουν τη σημασία άγνωστων λέξεων κατά την ανάγνωση ή ακρόαση του κειμένου και να χρησιμοποιήσουν χειρονομίες στην ομιλία και συνώνυμα στη γραφή, αντίστοιχα (Oxford, 1990). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να προσαρμόζουν σε κάθε περίπτωση τις πρακτικές διδασκαλίας ώστε να ανταποκριθούν στις εξελικτικές ανάγκες των μαθητών (Bates, 1976). Για παράδειγμα στην έρευνα της Chen (2014), αφού το δείγμα δεν χρησιμοποιούσε συχνά τις μεταγνωστικές στρατηγικές, θα μπορούσε να αναπτύξει την επίγνωσή του για αυτές, με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών· δηλαδή οι τελευταίοι να δείξουν το τρόπο χρήσης τους⁶⁷, ώστε να εφαρμοστούν από το δείγμα ακόμα και σε νέες μαθησιακές διαδικασίες (Chen, 2014).

Φτάνοντας στον ελληνικό χώρο, σε μελέτη του 2015 με κεντρικό υποκείμενο μαθήτρια Γυμνασίου, προέκυψε ότι η ρητή και άμεση διδασκαλία των στρατηγικών της περίληψης, της πρόβλεψης και της διευκρίνισης, αύξησε την κατανόηση του κειμένου. Ειδικότερα προέκυψε, σε σημαντικό βαθμό, η κατάκτηση της στρατηγικής πρόβλεψης, με τις αντίστοιχες της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων και της περίληψης⁶⁸ να αποτελούν εκείνες με τη μεγαλύτερη δυσκολία (Σέγκλια, 2015). Στο ίδιο μήκος κινείται και η έρευνα της Σαρακατσάνου (2015) με τη συμμετοχή τριών μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εδώ εξάχθηκε το συμπέρασμα

⁶⁷Όπως είναι για παράδειγμα είναι η θέσπιση στόχων, ο προγραμματισμός, η αναζήτηση πρακτικής εξάσκησης, η αυτό-αξιολόγηση και η αυτό-παρακολούθηση

⁶⁸Αποτελεί τη σημαντικότερη στρατηγική βελτίωσης της αναγνωστικής ικανότητας.

ότι η άμεση και επεξηγηματική διδασκαλία συνδυαστικά με την περίληψη, τη πρόβλεψη, την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων και τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, βελτίωσαν την κατανόηση και αναγνωστική ικανότητα. Ακόμα σημειώθηκε αύξηση του βαθμού κατάκτησης των στρατηγικών, αλλά δημιουργήθηκαν δυσκολίες με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και μία ακόμα ελληνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2014 σε μαθητές Α΄ Λυκείου στο μάθημα των Αγγλικών, όπου μελετήθηκε η χρήση των στρατηγικών με βάση κείμενο σε ψηφιακό περιβάλλον⁶⁹. Στη συγκεκριμένη έρευνα εξάχθηκε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές επιστράτευαν τόσο γνωστικές όσο και μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης, αλλά και ότι το μέσο ανάγνωσης (ψηφιακό) ευνοούσε την ανάπτυξη νέων στρατηγικών για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας. Ακόμα προέκυψε η χρήση διαφορετικών στρατηγικών βάσει του μέσου του κειμένου (παραδοσιακό και το ψηφιακό). Πιο συγκεκριμένα, πριν την έναρξη ανάγνωσης του ψηφιακού κειμένου επιστρατεύτηκε η στρατηγική της ενεργοποίησης της υφιστάμενης γνώσης και της αποφυγής σύντομης επισκόπησης του κειμένου. Κατά την ανάγνωση όμως προτιμήθηκαν οι παραδοσιακές στρατηγικές της κλασικής ανάγνωσης, όπως είναι για παράδειγμα η χρήση λεξικού και σημειώσεων και η υπογράμμιση λέξεων, ωστόσο δυσκολία εντοπίστηκε στην επανάληψη της ανάγνωσης. Τέλος αποδείχθηκε η συχνή χρήση των στρατηγικών της εικασίας από τα συμφραζόμενα, της οπτικοποίησης και της αναζήτησης της κεντρικής ιδέας του κειμένου. Ακόμα προέκυψε η εφαρμογή των αυτό-ερωτήσεων για την κατανόηση του κειμένου, ο εντοπισμός προβλημάτων ή λαθών, αλλά και η επιλεκτική προσοχή για την αξιολόγηση των σημαντικών πληροφοριών, στο θέμα των μεταγνωστικών δεξιοτήτων· έτσι συσχετίστηκαν οι στρατηγικές αυτορρύθμισης και παρακολούθησης. Κλείνοντας, μετά το τέλος της ανάγνωσης η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποιούσε την εξαγωγή συμπερασμάτων με τις δυσκολίες να εντοπίζονται στην ανακεφαλαίωση ή αυτοαξιολόγηση της κατανόησης (Νικολακόπουλος & Παρασκευά, 2014).

Όπως προαναφέρθηκε, στην παραπάνω έρευνα σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις λόγω μέσου ανάγνωσης. Ειδικότερα, οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν το παραδοσιακό μέσο έκαναν πιο συχνή χρήση της ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης, της αναζήτησης της κεντρικής ιδέας, της υπόθεσης για το νόημα του κειμένου από τον τίτλο, των μεταγνωστικών στρατηγικών, της εικασίας από τα συμφραζόμενα και της εξαγωγής συμπερασμάτων.

⁶⁹Παράγοντας επηρεασμού των αναγνωστικών συμπεριφορών των μαθητών.

Αντίθετα, οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν το ψηφιακό μέσο, ανέπτυξαν νέες στρατηγικές για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, με την αντίστοιχη της «φωναχτής ανάγνωσης» να χρησιμοποιείται από τη πλειοψηφία· ακολούθησαν η παραμετροποίηση του μεγέθους γραμματοσειράς και η αναζήτηση λέξεων-φράσεων κλειδιών (Νικολακόπουλος & Παρασκευά, 2014).

Τέλος σύμφωνα με ελληνική έρευνα που διεξήχθη το 2018 σε μαθητές Λυκείου, υπάρχει συσχέτιση της κατανόησης τόσο με την ανάπτυξη λεξιλογίου και την κυριολεκτική, ερμηνευτική και κριτική κατανόηση όσο και με την αντανάκλαση-αποτίμηση του κειμένου. Όμως εδώ προέκυψαν και προβλήματα, κατά κύριο λόγο, στη διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων για το περιεχόμενο και στον εντοπισμό των λέξεων-κλειδιών για τη δημιουργία πλαγιότιτλου. Επιπλέον δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν στην οργάνωση ιδεών με χρονική αλληλουχία και στην τελική επιμέλεια για τη διενέργεια του αυτοελέγχου/αυτοαξιολόγησης. Παρά τις δυσκολίες, ωστόσο, προέκυψε θετική ανταπόκριση του δείγματος στο εφαρμοζόμενο πρόγραμμα που στόχευε στη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης (Τζίκα, 2018).

Κεφάλαιο 3^ο: Η έρευνα

3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στο πεδίο των αναγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, έχει πραγματοποιηθεί μεγάλος αριθμός διερευνητικών ερευνών με επίκεντρο τη συσχέτισή τους με την διαδικασία κατανόησης. Οι έρευνες αυτές εστιάζουν κυρίως στο συσχετισμό μεταξύ της επιλογής και χρήσης των στρατηγικών με μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, το στυλ μάθησης, την γλωσσική – αναγνωστική επάρκεια/ευελιξία, τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, το πολιτισμικό υπόβαθρο, την εθνικότητα κ.ά. (Psaltoy – Joycey, 2008· Γρίβα, Σέμογλου, Μπουνόβας & Κοσσυβάκη, 2010· Πενέκελης, 2013· Αϊβάζογλου, 2013· Zare, 2012).

Ωστόσο, μετά από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι οι έρευνες αυτές αφορούν κυρίως σε μαθητές Δημοτικού, ενώ δεν βρέθηκαν αποτελέσματα ερευνών που να αποτυπώνουν την χρήση στρατηγικών ανάγνωσης από μαθητές Λυκείου. Λόγω της έλλειψης ερευνών, κυρίως στον ελλαδικό αλλά και στον διεθνή χώρο, κρίθηκε αναγκαία η μελέτη και διερεύνηση του εν λόγω πεδίου έρευνας.

Έτσι, βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου που υιοθετούν οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αποτυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες διαδικασίες ανάγνωσης υιοθετούν οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου, καθώς διαβάζουν ένα κείμενο στην ελληνική γλώσσα;
2. Ποιες δυσκολίες ανάγνωσης συναντούν οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου, καθώς διαβάζουν ένα κείμενο στην ελληνική γλώσσα;
3. Ποιες στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος και τις υποκατηγορίες τους ενεργοποιούν οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου, καθώς διαβάζουν ένα κείμενο στην ελληνική γλώσσα;
4. Ποιες Συνολικές στρατηγικές και τις υποκατηγορίες τους ενεργοποιούν οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου, καθώς διαβάζουν ένα κείμενο στην ελληνική γλώσσα;
5. Ποιες Υποστηρικτικές στρατηγικές και τις υποκατηγορίες τους ενεργοποιούν οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου, καθώς διαβάζουν ένα κείμενο στην ελληνική γλώσσα;

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, θεωρούνται ιδιαίζοντος σημαντικά καθώς αφορούν σε μαθητές που βρίσκονται στο μεταίχμιο της σχολικής – πανεπιστημιακής ζωής τους και αποτελούν δείγμα αναγνωστικής ευελιξίας, ικανότητας που κρίνεται ουσιώδης και αποτελεί

έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπροσθέτως, η σημασία της έρευνας είναι μεγάλη και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της βαθμίδας αυτής, οι οποίοι θα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύουν τις επιλογές των μαθητών τους και να παρεμβαίνουν στοχευμένα, ώστε να συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης και της αναγνωστικής ευελιξίας των μαθητών τους. Μέσα από την γνώση σχετικά με τις διαδικασίες που ενεργοποιούνται οι μαθητές/τριες τους, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν, να ενσωματώσουν και να βοηθήσουν τους μαθητές στην επιστράτευση ποικιλίας νέων στρατηγικών αλλά και την ενίσχυση αυτών που ήδη χρησιμοποιούν συνάδουν με το δικό τους στυλ ανάγνωσης, με απώτερο σκοπό την δημιουργία επαρκών και αποτελεσματικών αναγνωστών.

3.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 15 μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ τάξης του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Φλώρινας. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική ενώ η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με την χρήση κωδικών των συμμετεχόντων ώστε να εξασφαλιστεί η ανωνυμία αυτών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2023 – 2024 και συγκεκριμένα τους μήνες Σεπτέμβριο και Οκτώβριο. Από το σύνολο των 15 μαθητών οι 6 (ποσοστό 40%) ήταν αγόρια και οι 9 (ποσοστό 60 %) ήταν κορίτσια.

3.3 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία έλαβε χώρα είτε σε συγκεκριμένο χώρο του σχολικού κτιρίου είτε σε χώρο της ερευνήτριας όπου ήταν δυνατή η ομαλή διεξαγωγή της χωρίς την παρουσία τρίτων ατόμων ή θορύβων που θα μπορούσαν να αποσπάσουν την προσοχή των συμμετεχόντων. Οι μαθητές επέδειξαν υπευθυνότητα και προσοχή καθόλη τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων, η διάρκεια των οποίων κυμάνθηκε από σαράντα έως εξήντα λεπτά περίπου.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές ενδεχομένως να δίσταζαν να εκφράσουν αναλυτικά τις σκέψεις αλλά και τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν κατά την επεξεργασία του γραπτού κειμένου τους εξηγήθηκε πλήρως ο σκοπός της έρευνας, τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσουν τυχόν προβληματισμούς ή ανησυχίες τους, ενώ παράλληλα αποσαφηνίστηκαν οι αρχές απορρήτου των δεδομένων της έρευνας αλλά και της αποκλειστικής χρήσης των αποτελεσμάτων για τον σκοπό αυτής. Επιπλέον, καταβλήθηκε προσπάθεια δημιουργίας ενός ευχάριστου και φιλικού κλίματος κατά την διεξαγωγή της έρευνας, προκειμένου όντως τα

ερευνητικά δεδομένα να αντικατοπτρίζουν, κατά το δυνατόν περισσότερο, τον τρόπο σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων κατά την αναγνωστική διαδικασία.

3.4 Μεθοδολογία έρευνας

Μιας και η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια πρώτη διερεύνηση των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου από μαθητές αυτής της βαθμίδας, θεωρήθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί μικρός αριθμός παιδιών και να υιοθετηθεί η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση η οποία χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος. Αναλυτικότερα, η ποιοτική ερευνητική μέθοδος αφορά σε μια επαγωγική διαδικασία μέσω της οποίας δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης εννοιών και ιδεών ατόμων που συμμετέχουν σε μια δεδομένη κατάσταση (Levitt, Motulsky, Wertz, Morrow & Ponterotto, 2017), καθώς και του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν τις προσωπικές τους εμπειρίες (Haradhan, 2018). Η ερευνητική αυτή προσέγγιση, προϋποθέτει την λεπτομερή συλλογή δεδομένων και την επακόλουθη «σε βάθος» ανάλυση αυτών, για τα οποία ο ερευνητής αποκτά άμεση και σαφή εικόνα (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

3.5 Ερευνητικά εργαλεία

3.5.1 Το κείμενο

Σε κάθε μαθητή/τρια δόθηκε ατομικά ένα γραπτό κείμενο, στην ελληνική γλώσσα, το οποίο ήταν διασκευή της ομιλίας του Ιατρού και Πανεπιστημιακού Γρ. Σκαλκέα στην Ακαδημία Αθηνών, στο οποίο ο συγγραφέας αποπειράθηκε να προσδιορίσει την ευθύνη των επιστημόνων στον σύγχρονο κόσμο της ραγδαίας επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου. Αναλυτικότερα, το κείμενο με τίτλο «Επιστήμη και επιστήμονες», είχε χρησιμοποιηθεί ως ένα από τα θέματα των Πανελληνίων εξετάσεων του Γενικού Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά το έτος 2017 και αποτελούνταν από 488 λέξεις (βλ. Παράρτημα). Το κείμενο αυτό επιλέχτηκε σκόπιμα, αφενός γιατί ανταποκρίνεται στο μαθησιακό επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών και αφετέρου επειδή σχετίζεται με σύγχρονους προβληματισμούς της κοινωνίας. Το κείμενο τροποποιήθηκε ώστε να δομηθεί με τρόπο που να προσφέρεται για χρήση ποικίλων στρατηγικών, οι οποίες ήταν υπόψη της ερευνήτριας μετά από την εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση (πχ. ύπαρξη σχετικών εικόνων, λέξεων με έντονα γράμματα ή / και με υπογράμμιση, δυνατότητα «εξαγωγής» του νοήματος δύσκολων λέξεων από το συγκεκριμένο κτλ.).

Είναι αξιοσημείωτο ότι για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας τροποποιήθηκαν από την ερευνήτρια τρία διαφορετικά κείμενα που ανταποκρίνονταν στα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν. Εξ αυτών επιλέχτηκε αυτό το οποίο μετά από εθελοντική συμμετοχή σε δοκιμαστικό έλεγχο δυο μαθητών της ίδιας ηλικίας με το δείγμα φάνηκε να ανταποκρίνεται καλύτερα στα ενδιαφέροντά τους αλλά και οδηγούσε με μεγαλύτερη επιτυχία στην εκμείωση των αναγνωστικών στρατηγικών που ενεργοποιούνταν κατά την ανάγνωσή του.

Πριν την έναρξη της προφορικής εξωτερίκευσης, ο κάθε μαθητής/ μαθήτρια λάμβανε συγκεκριμένες οδηγίες από την ερευνήτρια σχετικά με την διαδικασία που θα επακολουθούσε (βλ. παράρτημα). Οι απαιτούμενες ενέργειες κατά την διάρκεια εξέλιξης του πρωτοκόλλου (οδηγίες, νύξεις κτλ) ήταν προαποφασισμένες και καταγεγραμμένες σε αυτό. Κάθε ατομική συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε από την ερευνήτρια ώστε να είναι δυνατή η μεταγενέστερη επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

3.5.2 Η μέθοδος της «προφορικής εξωτερίκευσης»

Προκειμένου να διερευνηθεί η επιλογή και χρήση των αναγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της προφορικής εξωτερίκευσης («Think aloud process»). Θεμέλιο της τεχνικής αυτής αποτελεί η ‘φωναχτή σκέψη’, την οποία εξωτερικεύουν οι μαθητές ακριβώς την ώρα που αναγιγνώσκουν το κείμενο. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται ως μια από τις σημαντικότερες μεθόδους μεταγνωστικής παρακολούθησης και ελέγχου των στρατηγικών (Hays & Flower, 1980· Garner, 1987).

Πιο συγκεκριμένα, καθώς οι μαθητές διαβάζουν, αποδίδουν λεκτικά τις διαδικασίες σκέψης τους, δηλαδή τις στρατηγικές ανάγνωσης που ενεργοποιούν προκειμένου να κατανοήσουν το κείμενο (Wade, 1990). Μέσω αυτής της διαδικασίας, δίνεται η δυνατότητα εκμείωσης των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τον αναγνώστη προκειμένου να υπερπηδήσει τυχόν εμπόδιο ή/και προβλήματα κατανόησης με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hays και Flower (1980), η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης, βασίζεται σε έργα – δραστηριότητες μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η συλλογή δεδομένων τα οποία θα ήταν αδύνατον να εκμειευθούν με κάποια άλλη μέθοδο (“αόρατα από άλλες μεθόδους”). Για τον λόγο αυτή, η μέθοδος αυτή καθίσταται έναν από τα αποτελεσματικότερα διαγνωστικά εργαλεία στο συγκεκριμένο τομέα.

Βέβαια, η επιτυχία της μεθόδου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξοικείωση του ερευνητή με αυτή καθώς και με την επιτυχή πορεία δόμησης και αξιοποίησης του πρωτοκόλλου των ερωτήσεων, ώστε να επιτευχθεί η, κατά το δυνατόν, αποτελεσματικότερη εκμείωση και

εκτίμηση των αναγνωστικών στρατηγικών των μαθητών. Παράλληλα, εξίσου σημαντική για την επιτυχία της μεθόδου θεωρείται και η εξοικείωση των μαθητών με την διαδικασία «εξωτερίκευσης της σκέψης». Όπως πολύ χαρακτηριστικά σχολιάστηκε και από τους Ballstaed και Mandl (1984), η εφαρμογή της μεθόδου χωρίς την εξασφάλιση της εξοικείωσης των μαθητών δύναται να οδηγήσει σε πενιχρά πρωτόκολλα, ακόμα και σε περιπτώσεις μαθητών με αυξημένη γλωσσική δεξιότητα.

3.5.3 Οι «Ανασκοπικές συνεντεύξεις»

Μετά την διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε οκτώ (8) περαιτέρω βασικές ερωτήσεις (ή και διευκρινίσεις επί αυτών), σχετικά με την διαδικασία ανάγνωσης που ακολούθησαν προηγουμένως, τις αναγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν γενικά κατά την ανάγνωση ενός κειμένου καθώς και τις δυσκολίες που τυχόν να συνάντησαν κατά την επεξεργασία του κειμένου που τους δόθηκε. Βασικός σκοπός των ατομικών αυτών «Ανασκοπικών συνεντεύξεων», ήταν η συλλογή επιπλέον πληροφοριών σχετικά με την αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών. Οι συνεντεύξεις αυτές μαγνητοφωνήθηκαν επίσης από την ερευνήτρια (βλ. Παράρτημα).

3.6 Κωδικοποίηση δεδομένων

Κατά την διάρκεια των ατομικών συνεδριών οι μαθητές καλούνταν αρχικά να πραγματοποιήσουν μια φωναχτή ή σιωπηρή ανάγνωση όλου του κειμένου (βλ. Παράρτημα) με στόχο να το κατανοήσουν. Έπειτα, ρωτούνταν σχετικά με πιθανές δυσκολίες που συνάντησαν κατά την ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου καθώς και με στοιχεία/ δράσεις τα οποία τους βοήθησαν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες αυτές. Στην συνέχεια, εξελίσσονταν η διαδικασία της «Προφορικής Εξωτερίκευσης» και των «Ανασκοπικών Συνεντεύξεων» αναφορικά με τη διαδικασία που προηγήθηκε κατά την όλη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνταν να πραγματοποιήσουν μια δεύτερη τμηματική ανάγνωση, ώστε να δοθεί η ευκαιρία να εκμαιευθούν οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που ενεργοποιούνται από αυτούς προκειμένου να υπερπηδήσουν τις δυσκολίες κατανόησης που συναντούν. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις προφορικές εξωτερικεύσεις και τις ανασκοπικές συνεντεύξεις των μαθητών του δείγματος, απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν ποιοτικά.

3.7 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της «θεματικής ποιοτικής ανάλυσης» των Miles και Huberman (1994), κατά τους οποίους η «θεματική ποιοτική ανάλυση» αναφέρεται σε μία ανάλυση τριών επιπέδων, η οποία περικλείει την ανοιχτή κωδικοποίηση. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ώστε να προκύψει γραπτό κείμενο. Ακολούθησε η αναγωγή των δεδομένων, όπου ο όγκος των πληροφοριών που συλλέχθηκαν κατά την έρευνα οργανώθηκε βάσει κρίσιμων πληροφοριών που μπορούσαν να εξαχθούν από αυτόν. Τα στοιχεία αυτά κωδικοποιήθηκαν σε συγκεκριμένους κωδικούς, καθένας από τους οποίους συνοδεύτηκε από έναν λειτουργικό ορισμό ο οποίος περιέκλειε χαρακτηριστικές λέξεις ή/και φράσεις του κειμένου που εξέφραζαν ένα συγκεκριμένο νόημα (Παπαδοπούλου, 1999).

Μετά το πέρας της κωδικοποίησης, εντοπίστηκαν οι κωδικοί που έφεραν όμοια χαρακτηριστικά ή/και ταυτίζονταν εννοιολογικά και ταξινομήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες με κοινό προσανατολισμό, οι οποίες προέκυπταν από τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και περιέγραφαν τον τρόπο σκέψης, δράσης και αντίληψης των μαθητών κατά την διαδικασία της συνέντευξης. Μετά το πέρας της επεξεργασίας των δεδομένων και της αναγωγής τους σε θεματικές κατηγορίες και κωδικούς, παράγονται οι φόρμες έκθεσης δεδομένων που αποτελούνται από πίνακες που αναφέρονται ξεχωριστά σε κάθε έναν από τους μαθητές του δείγματος.

Η κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών στρατηγικών τις οποίες χρησιμοποίησαν οι μαθητές του δείγματος πραγματοποιήθηκε με βάση μια κλίμακα η οποία αποτελεί έναν συνδυασμό της ταξινόμιας της Oxford (1990) και των Mokhtari και Sheorey (2002). Πιο συγκεκριμένα, διακρίθηκαν οι τρεις (3) κύριες κατηγορίες στρατηγικών κατηγορίες στρατηγικών, οι συνολικές (Global), οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (Problem – solving) και οι υποστηρικτικές (Support) στρατηγικές (Mokhtari & Sheorey, 2002), ενώ σε κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες διακρίθηκαν οι τέσσερις επιμέρους υποκατηγορίες των γνωστικών, μνημονικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών στρατηγικών (Oxford, 1990).

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Αποτελέσματα της «Προφορικής εξωτερίκευσης» και των «Ανασκοπικών Συνεντεύξεων».

Συνολικά, από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών των συμμετεχόντων προέκυψε η δημιουργία πέντε θεματικών αξόνων, στους οποίους εντάσσονται 11 κατηγορίες, οι οποίες περιέχουν συνολικά 40 διαφορετικούς κωδικούς (βλ. πίνακα 4.1).

Οι πέντε θεματικοί άξονες της έρευνας ήταν:

A. Δυσκολίες ανάγνωσης (2 κατηγορίες - 5 κωδικοί)

B. Διαδικασία ανάγνωσης (6 κωδικοί)

Γ. Χρήση στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος (3 κατηγορίες - 17 κωδικοί)

Δ. Χρήση Συνολικών στρατηγικών (2 κατηγορίες - 12 κωδικοί)

E. Χρήση υποστηρικτικών στρατηγικών (2 κατηγορίες - 11 κωδικοί)

Η έκθεση των δεδομένων έγινε σε Ατομικούς Πίνακες ενώ το σύνολο των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές/μαθήτριες του δείγματος απεικονίζονται στον ακόλουθο συγκεντρωτικό πίνακα (βλ. Πίνακα 4.1).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ		
<i>Θεματικές / κατηγορίες</i>	<i>Κωδικοί (&λειτουργικοί ορισμοί)</i>	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
<i>A. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ</i>		
1. Σε επίπεδο λέξεων	ΔΥΣΑΓΝΛΕΞ = Δυσκολία κατανόησης άγνωστων λέξεων	11 (73,4%)
	ΔΥΣΑΝΛΕΞ = Δυσκολία αναγνώρισης λέξεων (τονισμός, αναγνώριση φωνημάτων)	10 (66,7%)
	ΔΥΣΠΟΛΕΞ = Δυσκολία κατανόησης σύνθετων ή/και πολυσύλλαβων λέξεων	6 (40%)
2. Σε επίπεδο κειμένου	ΝΟΗΜΠΡΟ = Δυσκολία κατανόησης του νοήματος μιας πρότασης	10 (66,7%)
	ΝΟΗΜΚΕΙΜ = Δυσκολία κατανόησης του νοήματος του κειμένου	5 (33,3%)
<i>B. ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ</i>		
Τρόπος αναγνωστικής διαδικασίας	ΠΡΑΝΚΕΙΜ = Προσεκτική και αργή ανάγνωση του κειμένου	15 (100%)
	ΣΙΩΠΑΝ = Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου	12 (80%)
	ΑΝΑΠΑΡ = Ανάγνωση ανά παράγραφο	12 (80%)
	ΦΩΝΑΝ = Φωναχτή ανάγνωση κειμένου	10 (66,7%)
	ΓΡΑΝΚΕΙΜ = Γρήγορη ανάγνωση όλου ή τμήματος του κειμένου	6 (40%)
	ΑΝΠΡΟΠΡΟ = Ανάγνωση περίοδο περίοδο	5 (33%)
<i>Γ. ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ</i>		

1. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ		
Γνωστικές στρατηγικές	ΕΙΚΠΕΡ = Εικασία από το περιεχόμενο	15 (100%)
	ΑΝΕΝΤΠΛ = Ανάγνωση για εντοπισμό πληροφοριών	13 (86,7%)
	ΕΠΑΝΔΥΣΚ = Επανάγνωση μόνο δύσκολων σημείων για κατανόηση	13 (86,7%)
	ΕΠΑΝΚΑΤ = Επανάγνωση για κατανόηση όλου του κειμένου ή της παραγράφου	11 (73,3%)
	ΔΙΑΛΕΞΦΡ = Διάσπαση λέξεων στα επιμέρους μορφήματα	10 (66,7%)
	ΠΡΑΝΣΗΜ = Προσεκτική ανάγνωση δύσκολων σημείων	9 (60%)
	ΓΡΕΠΚΕΙΜ = Γρήγορη επανάγνωση	5 (33,3%)
Μεταγνωστικές στρατηγικές	ΑΥΤΟΕΛΕΠ = Αυτοέλεγχος κατανόησης μέσω επανάγνωσης	13 (86,7%)
	ΑΥΤΟΕΛΠΕ = Αυτοέλεγχος κατανόησης μέσω παραγωγής περίληψης	12 (80%)
	ΑΥΤΟΡΥΘ = Αυτορρύθμιση	13 (86,7%)
	ΔΙΟΡΛΕΞ = Αυτοδιόρθωση λέξεων που ειπώθηκαν λανθασμένα	10 (66,7%)
	ΑΝΑΔΙΑΝ = Αναστοχασμός στην διαδικασία ανάγνωσης	9 (60%)
	ΔΙΑΣΥΓΑΝ = Διατήρηση συγκέντρωσης κατά την ανάγνωση	5 (33,3%)
	ΠΡΟΤΑΧΑΝ = Προσαρμογή ταχύτητας ανάγνωσης	5 (33,3%)
Μνημονικές στρατηγικές	ΝΟΕΣΥΝΔ = Νοερές συνδέσεις	15 (100%)
	ΕΠΑΝΠΕΡ = Επανάληψη μέσω περιφράσης για απομνημόνευση	5 (33,3%)
	ΕΠΑΝΜΝ = Επανάγνωση για απομνημόνευση	3 (20%)
2. ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		
Γνωστικές στρατηγικές	ΑΞΓΛΕΝΔ = Αξιοποίηση γλωσσικών /μη γλωσσικών ενδείξεων	15 (100%)
	ΑΞΕΙΚ = Αξιοποίηση εικόνων για κατανόηση	14 (93,3%)
	ΑΞΤΙΤΛΕΠΙΚ = Αξιοποίηση τίτλων / επικεφαλίδων	14 (93,3%)
	ΕΥΤΘΕΜ = Εύρεση θέματος του κειμένου	14 (93,3%)
Μεταγνωστικές στρατηγικές	ΠΡΟΒΘΕΜ = Πρόβλεψη για τη θεματολογία	9 (60%)
	ΑΝΑΓΝΣΗΜ = Αναγνώριση σημαντικών σημείων του κειμένου	15 (100%)
	ΑΥΤΟΑΞ = Αυτοαξιολόγηση της κατανόησης	15 (100%)
	ΕΣΤΠΡΟΣ = Εστίαση προσοχής	15 (100%)

	ΑΞΠΡΓΝΩ = Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης	13 (86,7%)
	ΕΠΔΥΣΚΑ = Επίγνωση - εντοπισμός των δυσκολιών κατανόησης	12 (80%)
	ΣΤΟΧΑΝΑ = Ύπαρξη στόχου ανάγνωσης	7 (46,7%)
	ΕΠΑΛΕΙΚ = Επαλήθευση εικασίας	6 (40%)
3. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		
Γνωστικές στρατηγικές	ΥΠΟΓΡΑΓΝ = Υπογράμμιση άγνωστων λέξεων	13 (86,7%)
	ΥΠΟΓΡΣΗΜ = Υπογράμμιση σημαντικών σημείων	12 (80%)
	ΑΞΛΕΞ = Αξιοποίηση λεξικού	11 (73,3%)
	ΑΞΣΥΝΩΝ = Αξιοποίηση συνωνύμων	11 (73,3%)
	ΑΞΠΗΓ = Αξιοποίηση άλλων πηγών (σημειώσεις, διαδίκτυο κτλ.)	10 (66,7%)
	ΠΑΡΔΥΣΚ = Παράλειψη δύσκολων σημείων	10 (66,7%)
	ΑΞΠΕΡΚΑΤ = Αξιοποίηση περίληψης για κατανόηση	10 (66,7%)
	ΤΗΡΣΗΜΠΕΡ = Τήρηση σημειώσεων/ Συγγραφή περίληψης	8 (53,3%)
Κοινωνικές στρατηγικές	ΑΝΓΕΓΕΙΚ = Αναπαράσταση γεγονότος με νοερή οπτικοποίηση για κατανόηση	2 (13,4%)
	ΕΠΙΒΕΝ = Επιβεβαίωση κατανόησης από τρίτο (συνομήλικο, εκπαιδευτικό κτλ.)	10 (66,7%)
	ΔΙΕΥΚΡΕΝ = Διευκρίνιση κατανόησης από τρίτο (συνομήλικο, εκπαιδευτικό κτλ.)	9 (60%)

Πίνακας 4. 1: Συγκεντρωτικός πίνακας στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος.

4.2 Πρώτος θεματικός άξονας της έρευνας

Ο πρώτος θεματικός άξονας της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στις δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές/τριες του δείγματος κατά την αναγνωστική διαδικασία. Με βάση τις δηλώσεις των μαθητών/τριών οι δυσκολίες διακρίθηκαν σε δυο επιμέρους κατηγορίες, αυτές που αφορούν σε επίπεδο λέξεων και αυτές που αφορούν σε επίπεδο κειμένου (βλ. Πίνακα 4.2).

4.2.1 Δυσκολίες κατά την αναγνωστική διαδικασία που αφορούν σε επίπεδο λέξης

Αναφορικά με τις δυσκολίες κατά την αναγνωστική διαδικασία που αφορούν σε επίπεδο λέξης, έντεκα από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος συνάντησαν δυσκολία στην κατανόηση άγνωστων λέξεων, κυρίως αυτών που δεν χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις του/της μαθητή/τριας 5, που αναφέρει: «Γενικά είναι ένα εύκολο κείμενο. Εντάξει κάποιες λέξεις ήταν λίγο παράξενες αλλά το νόημα ήταν

I) Δυσκολίες κατά την αναγνωστική διαδικασία που αφορούν σε επίπεδο λέξης

M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15
ΔΥΣΑΝ ΛΕΞ	ΔΥΣΑΓ	ΔΥΣΑΓ	ΔΥΣΑΓ	ΔΥΣΑΓ	ΔΥΣΑΓ	ΔΥΣΑΓ	ΔΥΣΑΓ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΓ	ΔΥΣΑΓ	ΔΥΣΑΓ	-	ΔΥΣΑΓ	ΔΥΣΑΓ
	ΝΛΕΞ	ΝΛΕΞ	ΝΛΕΞ	ΝΛΕΞ	ΝΛΕΞ	ΝΛΕΞ	ΝΛΕΞ	ΛΕΞ	ΝΛΕΞ	ΝΛΕΞ	ΝΛΕΞ	-	ΝΛΕΞ	ΝΛΕΞ
	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ		ΔΥΣΠΟ	ΔΥΣΠΟ	ΔΥΣΠΟ	ΔΥΣΠΟ		ΔΥΣΑΝ	
	ΛΕΞ	ΛΕΞ	ΛΕΞ	ΛΕΞ	ΛΕΞ	ΛΕΞ		ΛΕΞ	ΛΕΞ	ΛΕΞ	ΛΕΞ		ΛΕΞ	
						ΔΥΣΠΟ							ΔΥΣΠΟ	
						ΛΕΞ							ΛΕΞ	

II) Δυσκολίες κατά την αναγνωστική διαδικασία που αφορούν σε επίπεδο κειμένου

M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15
ΝΟΗΜ	ΝΟΗΜ	ΝΟΗΜ	ΝΟΗΜ	-	ΝΟΗΜ	ΝΟΗΜ	-	-	ΝΟΗΜ	ΝΟΗΜ	ΝΟΗΜ	-	ΝΟΗΜ	ΝΟΗΜ
ΠΡΟ	ΠΡΟ	ΠΡΟ	ΚΕΙΜ		ΚΕΙΜ	ΠΡΟ			ΚΕΙΜ	ΠΡΟ	ΚΕΙΜ		ΚΕΙΜ	ΠΡΟ
			ΝΟΗΜ		ΝΟΗΜ				ΝΟΗΜ		ΝΟΗΜ			
			ΠΡΟ		ΠΡΟ				ΠΡΟ		ΠΡΟ			

Πίνακας 4. 2: Συγκριτικός πίνακας αναγνωστικών δυσκολιών που συνάντησαν οι μαθητές του δείγματος

εύκολο», του/της μαθητή/τριας 6, που επισημαίνει «Εεεε πιάνω το βασικό θέμα αλλά το λεξιλόγιο έχει κάποιες λέξεις που δεν είναι τόσο εύκολες και δεν τις ξέρω. Θέλει σίγουρα δεύτερο διάβασμα», καθώς και του/της μαθητή/τριας 10 που δηλώνει «Η χρήση λίγο πιο εξειδικευμένων λέξεων επιστημονικού λεξιλογίου ίσως με δυσκόλεψε κάπως».

Δεύτερη κατά σειρά συχνότητα δυσκολία την οποία συνάντησαν οι μαθητές/τριες του δείγματος είναι η δυσκολία αναγνώρισης λέξεων (τονισμός, αναγνώριση φωνημάτων), η οποία παρατηρήθηκε σε 10 από τους/τις μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα, λέξεις και φράσεις όπως το φρενήρεις, οξυδερκή παρατήρηση, ανθρωποκεντρικοί φάνηκαν να τους/τις δυσκολεύουν. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του/της μαθητή/τριας 1 για την λέξη φρενήρεις: *«Με δυσκόλεψε να την πω αλλά τις ξέρω όλες τις λέξεις»*, καθώς και του/της μαθητή/τριας 3, που σχολιάζει: *«Δεν ξέρω μόνο τη λέξη φρενηρείς (την τονίζει λάθος)»*. Στην ίδια κατηγορία αρκετοί από τους/τις μαθητές/τριες (6) φάνηκε να συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση σύνθετων ή/και πολυσύλλαβων λέξεων. Ο/η μαθητής/μαθήτρια 10 κατά την προσπάθεια διόρθωσης μιας πολυσύλλαβης λέξης την οποία διάβασε λανθασμένα αναφέρει: *«κάποιες φορές (οι λέξεις) είναι πολύ μεγάλες σαν γλωσσοδέτες»*. Σε παρόμοια περίπτωση ο/η μαθητής/μαθήτρια 14 δηλώνει: *«οι πολλές συλλαβές είναι κάτι που με δυσκολεύει κυρίως όταν είναι σε λέξεις που δεν τις συναντώ ή δεν τις χρησιμοποιώ συχνά»*, ενώ ο/η μαθητής/τρια 4 σχολιάζει χαρακτηριστικά: *«Με δυσκολεύει και αυτή η λέξη το διασπείρονται (διασπείρονται)»*.

4.2.2 Δυσκολίες κατά την αναγνωστική διαδικασία που αφορούν σε επίπεδο κειμένου

Αναφορικά με το κείμενο, 10 μαθητές/τριες ανέφεραν δυσκολίες στην κατανόηση του νοήματος σε επίπεδο πρότασης. Ο/η μαθητής/μαθήτρια 1 αναφέρει: *«Λοιπόν τώρα θα το πάρω βήμα βήμα. Δηλαδή γυρνάω και λέω ότι η επιστήμη μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα δηλαδή ουσιαστικά έχει πλεονεκτήματα και μπορεί να αναπτύξει κάτι. Αλλά αυτά που λέει έχουν (αναφέρει και ξαναδιαβάζει την πρώτη περίοδο)... Υπό άλλες συνθήκες θα το έπαιρνα μια-μια πρόταση και θα το ανέλυα. Αλλά εδώ ειλικρινά δεν το καταλαβαίνω»*. Στην ίδια κατεύθυνση ο/η μαθητής/μαθήτρια 11 δήλωσε: *«Βέβαια με δυσκόλεψε μία πρόταση του κειμένου την οποία την κατανόηση σε δεύτερη φάση αφού διάβασα ξανά τα πριν και τα μετά κομμάτια»* ενώ ο/η μαθητής/μαθήτρια 10 σχολιάζει: *«Σε κάποια σημεία δυσκολεύτηκα και έπρεπε να επιστρέψω ξανά για να τα διαβάσω και να τα καταλάβω. Με δυσκόλεψε κάπως η διατύπωση και η συντακτική σειρά των λέξεων όταν όμως έκανα τη σύνταξη βρήκα μίαν άκρη»*.

Δυσκολίες ανέφεραν ότι έχουν 5 μαθητές, στην κατανόηση του νοήματος όλου του κειμένου. Όπως δήλωσε και ο/η μαθητής/μαθήτρια 4: *«(Το κείμενο)Χρησιμοποιεί εξεζητημένο*

λεξιλόγιο και γενικά θα ήθελα να το διαβάσω άλλη μία φορά για να πω ότι το κατάλαβα». Παράλληλα, ο/η μαθητής/μαθήτρια 6 δήλωσε: «Με μία ανάγνωση δεν το κατάλαβα. Στην πρώτη δηλαδή ανάγνωση που έκανα δεν κατάλαβα τίποτα από τι έλεγε».

4.3 Δεύτερος θεματικός άξονας της έρευνας

Ο δεύτερος θεματικός άξονας της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν οι μαθητές/τριες ένα κείμενο κατά την αναγνωστική διαδικασία (βλ. πίνακα 4.3). Σε σχέση με την ταχύτητα ανάγνωσης, όλοι/ες οι μαθητές/τριες του δείγματος ανέφεραν ότι προκειμένου να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο προχωρούν σε προσεκτική και αργή ανάγνωση όλου ή τμήματος αυτού. Αναλυτικότερα, ο/η μαθητής/τρια 2 αναφέρει: «Το διαβάζω μία φορά όλο προσεκτικά μετά το διαβάζω παράγραφο παράγραφο», ένα δεύτερο παιδί (μαθητής/τρια 5) σχολιάζει: «Ανάλογα το κείμενο αλλά συνήθως το διαβάζω όλο με προσοχή και γυρίζω μετά εκεί που με δυσκόλεψε ή εκεί που είχα ένα κενό. Για να μπορέσω να καταλάβω αυτά τα σημεία που δεν κατάλαβα με την πρώτη φορά», και ένα τρίτο παιδί (μαθητής/τρια 11) τονίζει: «Το διαβάζω από μέσα μου κομμάτι κομμάτι αργά και προσεκτικά και αν με δυσκολέψει κάτι δίνω παραπάνω έμφαση στο κομμάτι που με δυσκόλεψε».

Γρήγορη ανάγνωση όλου ή τμήματος του κειμένου ανέφεραν ότι κάνουν 6 μαθητές/τριες, είτε κατά την πρώτη επαφή τους με το κείμενο για να σχηματίσουν μια πρώτη ιδέα για το περιεχόμενο αυτού είτε για να ξεπεράσουν κάποια από τις δυσκολίες που συνάντησαν. Αναλυτικότερα, αναφέρει ένα παιδί: «Συνήθως το διαβάζω ολόκληρο γρήγορα για να πιάσω το κεντρικό θέμα και μετά κομμάτι κομμάτι» (μαθητής/τρια 4), ένα άλλο σχολιάζει για την ανάγνωση του κειμένου: «Αρχικά κάνω μια γρήγορη ανάγνωση του κειμένου για να εντοπίσω το κεντρικό νόημα» (μαθητής/τρια 13). Επιπρόσθετα, αρκετά παιδιά δήλωσαν ότι επιλέγουν συνδυασμό γρήγορης και αργής/προσεκτικής ανάγνωσης του κειμένου με σκοπό την καλύτερη κατανόησή του. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του/της μαθητή/τριας 13 που αναφέρει: «όταν ξεκινάω κάνω μια γρήγορη ανάγνωση για να πιάσω το νόημα, κοιτάζω και τυχόν ερωτήσεις που πρέπει να απαντήσω και μετά κάνω πιο προσεκτική ανάγνωση για να κατανοήσω όλες τις ιδέες που περιέχει».

Από τους 15 μαθητές/τριες του δείγματος, οι περισσότεροι, δηλαδή 12 μαθητές/τριες, δήλωσαν ότι προτιμούν την φωναχτή ανάγνωση του κειμένου, ενώ επίσης μεγάλο μέρος των μαθητών – και συγκεκριμένα 10 εξ αυτών ανέφερε ότι προτιμά την σιωπηρή ανάγνωση ή

Τρόπος αναγνωστικής διαδικασίας

M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15
ΑΝΑΠΑ	ΑΝΑΠΑ	ΑΝΑΠΑ	ΓΡΑΝΚ	ΑΝΑΠΑ	ΑΝΑΠΑ	ΑΝΑΠΑ	ΑΝΠΡΟ	ΠΡΑΝΚ	ΑΝΑΠΑ	ΠΡΑΝΚ	ΑΝΠΡΟ	ΑΝΑΠΑ	ΑΝΑΠΑ	ΑΝΑΠΑ
P	P	P	ΕΙΜ	P	P	P	ΠΡΟ	ΕΙΜ	P	ΕΙΜ	ΠΡΟ	P	P	P
ΠΡΑΝΚ	ΑΝΠΡΟ	ΑΝΠΡΟ	ΠΡΑΝΚ	ΓΡΑΝΚ	ΓΡΑΝΚ	ΑΝΠΡΟ	ΓΡΑΝΚ	ΣΙΩΠΑ	ΠΡΑΝΚ	ΣΙΩΠΑ	ΠΡΑΝΚ	ΓΡΑΝΚ	ΓΡΑΝΚ	ΠΡΑΝΚ
ΕΙΜ	ΠΡΟ	ΠΡΟ	ΕΙΜ	ΕΙΜ	ΕΙΜ	ΠΡΟ	ΕΙΜ	N	ΕΙΜ	N	ΕΙΜ	ΕΙΜ	ΕΙΜ	ΕΙΜ
ΣΙΩΠΑ	ΠΡΑΝΚ	ΠΡΑΝΚ	ΣΙΩΠΑ	ΠΡΑΝΚ	ΠΡΑΝΚ	ΠΡΑΝΚ	ΠΡΑΝΚ	ΦΩΝΑΝ	ΣΙΩΠΑ		ΦΩΝΑΝ	ΠΡΑΝΚ	ΠΡΑΝΚ	ΦΩΝΑΝ
N	ΕΙΜ	ΕΙΜ	N	ΕΙΜ	ΕΙΜ	ΕΙΜ	ΕΙΜ		N			ΕΙΜ	ΕΙΜ	
ΦΩΝΑΝ	ΣΙΩΠΑ	ΣΙΩΠΑ		ΣΙΩΠΑ	ΣΙΩΠΑ	ΣΙΩΠΑ	ΣΙΩΠΑ					ΣΙΩΠΑ	ΦΩΝΑΝ	
	N	N		N	N	N	N					N		
	ΦΩΝΑΝ	ΦΩΝΑΝ		ΦΩΝΑΝ	ΦΩΝΑΝ	ΦΩΝΑΝ								

Πίνακας 4. 3: Συγκριτικός πίνακας τρόπου αναγνωστικής διαδικασίας που εφαρμόζεται από τους μαθητές του δείγματος

διάβασε σιωπηρά κατά την διαδικασία της συνέντευξης. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι προτιμούν την σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου αναφέρουν χαρακτηριστικά: «*Το διαβάζω μία φορά ολόκληρο από μέσα μου... Πάντα διαβάζω από μέσα μου γιατί έτσι με βολεύει*» (μαθητής/τρια 4) ενώ οι μαθητές/τριες που προτιμούν την φωναχτή ανάγνωση του κειμένου σχολιάζουν: «*Προτιμώ φωναχτά γιατί ακούω τη φωνή μου και έτσι τα καταλαβαίνω καλύτερα*» (μαθητής/τρια 3) και «*Ναι σίγουρα (με βολεύει η φωναχτή ανάγνωση) γιατί μπορώ να δω μία λέξη που δεν την ξέρω και να τη σκεφτώ όταν μιλάω εκείνη την ώρα*» (μαθητής/τρια 1). Ωστόσο, επισημάνθηκαν περιπτώσεις μαθητών που ανέφεραν ότι κάνουν συνδυαστική εφαρμογή και των δύο τρόπων ανάγνωσης κατά περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, ο/η μαθητής/τρια 7 αναφέρει: «*Πιστεύω ότι είτε το διαβάσω φωναχτά είτε από μέσα μου, επειδή εγώ θα το διαβάσω, είναι το ίδιο*», ένα άλλο παιδί (μαθητής/τρια 9) σχολιάζει: «*Μόνο αν χρειάζεται να αποστηθίσω κάτι το λέω φωναχτά, αλλιώς διαβάζω από μέσα μου*» ενώ ένα τρίτο παιδί (μαθητής/τρια 9) λέει: «*Αν είμαι μόνη/μόνος μου προτιμώ να διαβάζω φωναχτά. Αν υπάρχουν κι άλλοι διαβάζω από μέσα μου*».

Επόμενος, κατά σειρά αναφορών, τρόπος προσέγγισης του κειμένου ο οποίος χρησιμοποιείται από 12 μαθητές/τριες του δείγματος είναι η ανάγνωση ανά παράγραφο. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του μαθητή/τριας 1 που δηλώνει: «*Αν είναι δύσκολο συνήθως θα το πάρω από παράγραφο σε παράγραφο και εάν δεν το καταλάβω θα ξαναπιάσω αυτή την παράγραφο*». Ένα άλλο παιδί σχολιάζει: «*Σταματάω στις τέλειες πηγαίνω παράγραφο παράγραφο για να καταλάβω. Αν χρειαστεί με την πρώτη καλή ανάγνωση μπορώ να έχω μία ιδέα και να εξηγήσω περίπου το θέμα του κειμένου*» (μαθητής/τρια 3) και ένα τρίτο αναφέρει: «*Μετά ξεκινάω και το διαβάζω παράγραφο παράγραφο*» (μαθητής/τρια 13). Στην ίδια κατεύθυνση, υπήρξαν αναφορές μαθητών σχετικά με την ανάγνωση ανά περίοδο στην προσπάθεια καλύτερης κατανόησης του κειμένου λόγω αναγνωστικών δυσκολιών που συναντούν. Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν αναφορές όπως αυτή του/της μαθητή/τριας 7 που δήλωσε: «*Είναι ανάλογα και το κείμενο αν είναι μεγάλο το κείμενο το διαβάζω περίοδο περίοδο*» αλλά και η: «*Και το διαβάζω πρόταση πρόταση αν σε κάποια πρόταση δυσκολεύομαι ξαναδιαβάζω την ίδια πρόταση*» του μαθητή/τριας 12.

Τέλος, σε σχέση με τον τρόπο της αναγνωστικής διαδικασίας αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν μαθητές/τριες του δείγματος που εφαρμόζουν αλληλοδραστική προσέγγιση των κειμένων, καθώς δήλωσαν ότι προσεγγίζουν συνδυαστικά το κείμενο προχωρώντας σε μια αρχική εκτενή ή γρήγορη ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου η οποία ακολουθείται από μια τμηματική ανάγνωση αυτού. Από τις πιο χαρακτηριστικές αυτής της κατηγορίας είναι η

δήλωση του μαθητή/τριας 8 «διαβάζω με μία γρήγορη ματιά όλο το κείμενο. Μετά ξεκινάω την αρχή και διαβάζω βήμα βήμα όλο το κείμενο. Σιγά-σιγά πρόταση πρόταση».

4.4 Τρίτος θεματικός άξονας της έρευνας – Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος

Ο τρίτος θεματικός άξονας της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στη χρήση στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος (Mokhtari & Sheorey, 2002) που ενεργοποίησαν οι μαθητές/τριες του δείγματος ευθέως κατά την αναγνωστική διαδικασία και την επεξεργασία του κειμένου με στόχο να βοηθηθούν στην επιτυχή αποκωδικοποίησή του. Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν συνολικά 17 διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες ταξινομήθηκαν σε τρεις επιμέρους κατηγορίες των γνωστικών, μεταγνωστικών και μνημονικών στρατηγικών (βλ. Πίνακα 4.4). Συγκεκριμένα, στις δυο πρώτες υποκατηγορίες των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών εντάχθηκαν από 7 στρατηγικές, ενώ στην υποκατηγορία των μνημονικών εντάχθηκαν 3 στρατηγικές.

4.4.1 Υποκατηγορία Γνωστικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος

Στην υποκατηγορία Γνωστικών Στρατηγικών της ευρύτερης θεματικής κατηγορίας των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, κυρίαρχο ρόλο στην έρευνα διαδραμάτισε η στρατηγική «Εικασία από το περικείμενο». Η γνωστική αυτή στρατηγική χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές με στόχο να κατανοήσουν το νόημα μιας φράσης «Έχω στο μυαλό μου τί θα μπορούσε να ήτανε. Ότι τα ευγενή ιδεώδη συνδέονται κάπως με την πνευματικότητα του ανθρώπου ας πούμε. Με τρόπους συμπεριφοράς ... αυτό το κατάλαβα μόνο από τις επόμενες προτάσεις που λέει 'του ανθρωπισμού διασύρθηκαν και υπονομευτήκαν στις μέρες μας', γιατί έτσι κι αλλιώς σήμερα έχουν αλλοιωθεί πάρα πολλές πνευματικές αξίες οπότε εκεί πηγαίνει το μυαλό μου.... Σε τέτοιου είδους προτάσεις πάντα το ένα συμπληρώνει το άλλο» (μαθητής/τρια 1) ή προκειμένου να εξάγουν την σημασία μιας λέξης η οποία ήταν δυσνόητη για αυτούς «Ναι δεν είμαι σίγουρη θα μπορούσε να έχει να κάνει με το φρένο. Με το σταμάτημα. Αλλά αν κρίνω από τα συμφραζόμενα μάλλον σημαίνει το αντίθετο οπότε για αυτό με προβληματίζει αν προσπαθήσω να σπάσω τη λέξη μου θυμίζει το φρένο αλλά με τους ρυθμούς μαζί και με τα συμφραζόμενα νομίζω ότι έχει να κάνει με τους γρήγορους» (μαθητής/τρια 5). Ένα άλλο παιδί σχολιάζει «Μου θύμισε το φρένο αρχικά αλλά αν σήμαινε ότι σταμάτημα δεν θα ταίριαζε με το υπόλοιπο νόημα άρα μου θύμισε το φρένο αλλά και με το υπόλοιπο νόημα νομίζω ότι σημαίνει

Θεματικός άξονας: Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος

I) Γνωστικές Στρατηγικές

M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15
ΕΙΚΠΕΡ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΕΙΚΠΕΡ	ΕΙΚΠΕΡ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΑΝΕΝΤΠΑ	ΑΝΕΝΤΠΑ
ΕΠΑΝΚΑΤ	ΕΙΚΠΕΡ	ΕΙΚΠΕΡ	ΕΙΚΠΕΡ	ΓΡΕΠΚΕΙΜ	ΕΙΚΠΕΡ	ΕΙΚΠΕΡ	ΓΡΕΠΚΕΙΜ	ΕΠΑΝΚΑΤ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΙΚΠΕΡ	ΕΙΚΠΕΡ	ΓΡΕΠΚΕΙΜ	ΕΙΚΠΕΡ	ΓΡΕΠΚΕΙΜ
ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΙΚΠΕΡ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΙΚΠΕΡ	ΠΡΑΝΣΗΜ	ΕΠΑΝΚΑΤ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΙΚΠΕΡ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ
ΓΡΕΠΚΕΙΜ	ΕΠΑΝΚΑΤ	ΕΠΑΝΚΑΤ	ΕΠΑΝΚΑΤ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΕΠΑΝΚΑΤ	ΕΠΑΝΚΑΤ	ΕΠΑΝΔΥΣ Κ	ΔΙΑΛΕΞΦΡ				ΕΠΑΝΚΑΤ		
ΑΝΕΝΤΠΑ	ΠΡΑΝΣΗΜ			ΕΠΑΝΚΑΤ	ΠΡΑΝΣΗΜ	ΔΙΑΛΕΞΦΡ	ΔΙΑΛΕΞΦΡ			ΠΡΑΝΣΗΜ	ΔΙΑΛΕΞΦΡ			
ΠΡΑΝΣΗΜ	ΔΙΑΛΕΞΦΡ			ΠΡΑΝΣΗΜ	ΔΙΑΛΕΞΦΡ					ΔΙΑΛΕΞΦΡ				ΔΙΑΛΕΞΦΡ
				ΔΙΑΛΕΞΦΡ										

II) Μεταγνωστικές Στρατηγικές

M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15
ΑΝΑΣΤΑΝ	ΑΝΑΔΙΑΝ	ΑΝΑΔΙΑΝ	ΑΝΑΔΙΑΝ	ΑΝΑΔΙΑΝ	ΑΝΑΔΙΑΝ	ΑΝΑΔΙΑΝ	ΑΝΑΔΙΑΝ	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΑΝΑΔΙΑΝ	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΑΥΤΟΕΛΕ Π	ΑΝΑΔΙΑΝ	ΑΥΤΟΕΛΕ Π	ΑΥΤΟΕΛΕ Π
ΑΥΤΟΕΛΕ Π	ΑΥΤΟΕΛΕ Π	ΑΥΤΟΕΛΕ Π	ΑΥΤΟΕΛΕ Π	ΑΥΤΟΕΛΕ Π	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΑΥΤΟΕΛΕ Π	ΑΥΤΟΕΛΕ Π	ΑΥΤΟΡΥΘ	ΑΥΤΟΕΛΕ Π	ΔΙΟΡΛΕΞ	ΔΙΟΡΛΕΞ	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε
ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΑΥΤΟΡΥΘ	ΑΥΤΟΡΥΘ	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΔΙΟΡΛΕΞ	ΑΥΤΟΕΛΠ Ε	ΠΡΟΤΑΧΑ Ν	ΠΡΟΤΑΧΑ Ν	ΑΥΤΟΡΥΘ	ΑΥΤΟΡΥΘ	ΑΥΤΟΡΥΘ
				ΔΙΑΣΥΓΤΑΝ	ΔΙΟΡΛΕΞ							ΔΙΟΡΛΕΞ		

ΑΥΤΟΡΥΘ	ΑΥΤΟΡΥΘ	ΑΥΤΟΡΥΘ	ΑΥΤΟΡΥΘ	ΔΙΟΡΛΕΞ		ΑΥΤΟΡΥΘ	ΑΥΤΟΡΥΘ		ΑΥΤΟΡΥΘ			ΔΙΑΣΥΓΓΑΝ	ΔΙΑΣΥΓΓΑΝ
ΔΙΑΣΥΓΓΑΝ	ΔΙΟΡΛΕΞ	ΔΙΑΣΥΓΓΑΝ	ΔΙΟΡΛΕΞ		ΠΡΟΤΑΧΑ N	ΔΙΟΡΛΕΞ			ΔΙΟΡΛΕΞ				ΕΙΚΠΕΡ
	ΠΡΟΤΑΧΑ N	ΠΡΟΤΑΧΑ N											

III) Μνημονικές Στρατηγικές

M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15
ΕΠΑΝΠΕΡ	ΝΟΕΣΥΝΔ	ΝΟΕΣΥΝΔ	ΕΠΑΝΠΕΡ	ΝΟΕΣΥΝΔ	ΕΠΑΝΠΕΡ	ΕΠΑΝΠΕΡ	ΝΟΕΣΥΝΔ	ΝΟΕΣΥΝΔ	ΝΟΕΣΥΝΔ	ΝΟΕΣΥΝΔ	ΕΠΑΝΜΝ	ΕΠΑΝΜΝ	ΕΠΑΝΜΝ	ΝΟΕΣΥΝΔ
ΝΟΕΣΥΝΔ			ΝΟΕΣΥΝΔ		ΝΟΕΣΥΝΔ	ΝΟΕΣΥΝΔ					ΝΟΕΣΥΝΔ	ΕΠΑΝΠΕΡ	ΝΟΕΣΥΝΔ	
												ΝΟΕΣΥΝΔ		

Πίνακας 4. 3: Συγκριτικός πίνακας γνωστικών, μεταγνωστικών και μνημονικών στρατηγικών της ευρύτερης κατηγορίας των Στρατηγικών Επίλυσης προβλήματος που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές του δείγματος

χωρίς φρένα για να ταιριάζει και με το ρυθμούς» (μαθητής/τρια 7) και ένα τρίτο δηλώνει «Κοιτάζω τα συμφραζόμενα ίσως κάτι που ακολουθεί μπορεί να με βοηθήσει να την καταλάβω» (μαθητής/τρια 4). Τέλος ένα άλλο λέει χαρακτηριστικά «επιστρέφω στην αρχή της πρότασης μιας και μπορεί από τα συμφραζόμενα να καταλάβω το νόημα οπότε δεν χρειάζεται να την ψάξω στο λεξικό ή κάπου αλλού» (μαθητής/τρια 12).

Λιγότεροι από τους μαθητές/τριες του δείγματος, και συγκεκριμένα 10 εξ αυτών προχώρησαν στην χρήση της στρατηγικής «Διάσπαση λέξεων και φράσεων στα επιμέρους μορφήματα». Αποδομώντας την άγνωστη λέξη στα επιμέρους μορφήματα και βρίσκοντας συνώνυμα αυτών είναι σε θέση να υπερπηδήσουν δυσκολίες κατανόησης που αφορούν σε άγνωστες λέξεις. Ειδικότερα, ο/η μαθητής/τρια 6 αναφέρει «Συνήθως μένω στο σημείο που με δυσκόλεψε το διαβάζω προσπαθώ μετά αν με δυσκολεύει μία λέξη να την σπάσω στα συνθετικά, να βρω ίσως κάποια συνώνυμα», ένας/μία άλλος/άλλη μαθητής/τρια (7) σχολιάζει «Μπορεί να σπάσω και την λέξη σε κομμάτια επί και ζημιά. Μάλλον μία ζημιά που μεγαλώνει. Και για αυτό λέει μετά ότι είναι καταστρεπτικό για την ύπαρξη του ανθρώπου», ένα τρίτο παιδί (μαθητής/τρια) 8 δηλώνει «Την ξέρω αλλά ακόμα και αν δεν την ήξερα υπάρχει η λέξη διασπορά που έχουν την ίδια ρίζα οπότε την καταλαβαίνω. Έχει και το διά από την διαίρεση», ενώ ένα τέταρτο (μαθητής/τρια 11) επισημαίνει «Αν έχω μία δύσκολη λέξη που δεν την ξέρω προσπαθώ αρχικά να την αναλύσω στην περίπτωση που είναι σύνθετη».

Στην κατηγορία των γνωστικών στρατηγικών της ευρύτερης κατηγορίας των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, εντάσσονται οι στρατηγικές οι οποίες σχετίζονται με επανάγνωση όλου ή τμημάτων του κειμένου προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόησή του. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των συγκεκριμένων στρατηγικών, κυρίαρχες αναδείχθηκαν οι στρατηγικές της ανάγνωσης για εντοπισμό πληροφοριών και της επανάγνωσης μόνο των τμημάτων στα οποία οι μαθητές/τριες συνάντησαν δυσκολίες.

Αναφορικά με την «Ανάγνωση για εντοπισμό πληροφοριών», 13 μαθητές/τριες του δείγματος την χρησιμοποίησαν με σκοπό να εντοπίσουν τα σημεία στα οποία συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση ή πληροφορίες ώστε να είναι σε θέση να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα της ερευνήτριας ή και να διασαφηνίζουν τη σημασία άγνωστων για αυτούς/αυτές λέξεων. Πιο αναλυτικά, κατά την ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με τον λόγο για τον οποίο ένας μαθητής/τρια ξαναδιάβασε ένα κομμάτι του κειμένου αναφέρει «Χμμ... (ζανακοιτάζει και διαβάζει το κείμενο)...Θα με προβλημάτιζε εδώ η επιστήμη πού μένει προσηλωμένη στην όλο και πιο βαθιά κατάκτηση της γνώσης» (μαθητής/τρια 3), ένας

άλλος/άλλη μαθητής/τρια κάνει επανάγνωση ενός κομματιού και δηλώνει «Προσπάθησα να καταλάβω το νόημα από το 'αλλά' και μετά. Είναι ένα κομμάτι που με δυσκόλεψε και ήθελα να το ξαναδιαβάσω για να το καταλάβω γιατί δεν ξέρω αν φταίει η σύνταξη δεν το κατάλαβα εγώ καλά» (μαθητής/τρια 6), ένας τρίτος/τρίτη δηλώνει «όταν θα πρέπει να απαντήσω κάποια ερωτήματα ξαναδιαβάζω εκείνο το κομμάτι που περιέχει τις απαντήσεις για να εντοπίσω τις πληροφορίες που μου χρειάζονται..... Προσπαθώ να βρω τις λέξεις-κλειδιά που μιλάνε για το βασικό σημείο του κειμένου» (μαθητής/τρια 4) και ένας/μία ακόμα αναφέρει «Λοιπόν να σταματήσουμε λίγο εδώ γιατί (ξαναδιαβάζει το κείμενο)... Εδώ που λέει 'η επιστήμη μένει προσηλωμένη στην όλο και πιο βαθιά κατάκτηση ενώ η τεχνολογία ... στην αξιοποίηση της επιστημονικής γνώσης' θα έπρεπε να βρούμε πιστεύω έναν τρόπο με τον οποίο η επιστήμη να βοηθάει την τεχνολογία. Δηλαδή για παράδειγμα η επιστήμη να κρατάει μέσα στα όρια την τεχνολογία, ενώ η τεχνολογία να βοηθάει την επιστήμη να αναπτυχθεί έτσι όπως είναι με... Μια στιγμή να το βρω (ξαναδιαβάζει - ψάχνει στο κείμενο)..» (μαθητής/τρια 7). Η επανάγνωση μόνο δύσκολων σημείων στα οποία οι μαθητές συνάντησαν δυσκολίες διαφάνηκε σε δηλώσεις όπως αυτές του/της μαθητή/τριας 3 που αναφέρει «Μένω σε αυτά που δεν καταλαβαίνω και επιμένω μέχρι να τα καταλάβω και μετά συνεχίζω. Τα διαβάζω πολλές φορές» αλλά και του/της μαθητή/τριας 14 που δηλώνει «Συνήθως διαβάζω μόνο τα δύσκολα κομμάτια, μια πρόταση που με δυσκόλεψε ή μια λέξη σε μια πρώτη προσπάθεια να καταλάβω αυτό που δεν κατανόησα με την πρώτη φορά».

Ακολούθως, στην σειρά αναφορών χρήσης βρίσκεται αυτή της γενικής επανάγνωσης τμήματος ή όλου του κειμένου, η οποία αναφέρθηκε από 11 μαθητές/τριες του δείγματος. Συγκεκριμένα, στην χρήση αυτής προχωρούν οι μαθητές/τριες προκειμένου να κατανοήσουν μέρος ή όλο το κείμενο «Ανάλογα το κείμενο αλλά συνήθως το διαβάζω όλο και γυρίζω μετά εκεί που με δυσκόλεψε ή εκεί που είχα ένα κενό στην κατανόηση ... Αν όμως είναι πολλά τα κομμάτια που με δυσκόλεψαν τα ξαναδιαβάζω μαζί με όλο το κείμενο» (μαθητής/τρια 13), «Σίγουρα θα πήγαινα και θα διάβαζα πάλι το κείμενο ή αν όχι το κείμενο και τη συγκεκριμένη παράγραφο η οποία με δυσκολεύει και δεν μπορώ να καταλάβω το νόημα της. Το πρώτο βήμα που κάνω είναι να το διαβάσω μία φορά αλλά δεν το καταλάβω το βασικό νόημα με την πρώτη θα το διαβάσω και δύο φορές» (μαθητής/τρια 3), ή προκειμένου να υπερπηδήσουν τυχόν δυσκολίες «Γυρίζω πίσω και στα προηγούμενα γιατί μπορεί όταν συναντήσω τη λέξη την οποία δεν ξέρω να γυρίσω πίσω στην πρόταση την προηγούμενη ή στην αρχή της παραγράφου και να την καταλάβω» (μαθητής/τρια 5), ή τέλος σε μια

προσπάθεια να εντοπίσουν το θέμα ή τα επιμέρους νοήματα του κειμένου «*Είναι από τις παραγράφους που θέλουνε και μία δεύτερη ανάγνωση για να την καταλάβεις καλύτερα. Θα την διαβάσω μια μία δεύτερη φορά. Προσπαθώ να βρω τις λέξεις-κλειδιά που μιλάνε για το βασικό σημείο του κειμένου*» (μαθητής/τρια 4).

Επόμενη σε συχνότητα χρήσης στρατηγική ήταν η «προσεκτική ανάγνωση δύσκολων ή όχι σημείων», η οποία αναφέρεται από 9 μαθητές/τριες του δείγματος. Χαρακτηριστικά, ο/η μαθητής/τρια 6 αναφέρει «*Τώρα που το ξαναδιάβασα πιο προσεκτικά την ξαναδιάβασα από μέσα μου κατάλαβα ότι...*». Στην ίδια κατεύθυνση ο/η μαθητής/τρια 12 επισημαίνει «*στα δύσκολα σημεία δίνω περισσότερη προσοχή καθώς διαβάζω γιατί έτσι μπορώ να κατανοήσω κάπως καλύτερα το νόημά τους*», ενώ ο/η μαθητής/τρια 14 σχολιάζει «*Μπορώ να ξεπεράσω κάποιες δυσκολίες κατανόησης με την προσεκτική ανάγνωση, σε αντίθεση με όταν.... Αν διαβάζω πιο γρήγορα ή δεν δίνω τόση σημασία είναι πιο εύκολο να έχω κενά στην κατανόηση*».

Τέλος, 5 μαθητές/τριες προέβησαν ή δήλωσαν ότι προβαίνουν στη χρήση της στρατηγικής «Γρήγορη επανάγνωση του κειμένου» προκειμένου να αξιολογήσουν εάν κατανόησαν σωστά τα όσα διάβασαν και να συνεχίσουν την επεξεργασία του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, ο/η μαθητής/τρια 15 αναφέρει «*τώρα που έφτασα στα μισά του κειμένου κάνω μια παύση για να τσεκάρω λίγο με μια γρήγορη ματιά τις παραγράφους έως εδώ και να είμαι σίγουρος ότι τα έχω κατανοήσει*» ενώ ο/η μαθητής 13 στην ερώτηση γιατί κάνει παύση δηλώνει «*κοιτάζω ξανά μισό λεπτό την παράγραφο για να μπορώ να την πω με λίγα λόγια*».

4.4.2 Υποκατηγορία Μεταγνωστικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος

Αναφορικά με την υποκατηγορία των Μεταγνωστικών στρατηγικών της ευρύτερης θεματικής κατηγορίας των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, 13 από τους/τις μαθητές μαθήτριες προβαίνουν στην χρήση της στρατηγικής «Αυτοέλεγχος κατανόησης μέσω επανάγνωσης», έτσι ώστε να διασφαλίσουν ότι έχουν κατανοήσει πλήρως σημεία τα οποία διάβασαν. Πιο συγκεκριμένα, ο/η μαθητής/τρια 2 αναφέρει «*αν δεν το έχω καταλάβει καλά... αν σε κάποιο σημείο το έχω χάσει μπαίνω στο τρυπάκι να πάω πίσω να το ξαναδιαβάσω και να το ξανασκεφτώ.... και αν με ξαναρωτήσετε κάτι το οποίο είναι δυσνόητο στο να σας απαντήσω (το ξαναδιαβάζω)*», ένα άλλο παιδί (μαθητής/τρια 3) στην ερώτηση σχετικά με τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει για ελέγξει την κατανόησή του απαντά «*Γυρνάω πολλές*

φορές στο κείμενο το ελέγχω το κοιτάω και σχολιάζω τα κομμάτια. Για να δω αν μου ξεφύγει κάτι και αν έχω καλύτερη γνώμη σε αυτό που θέλω να σχολιάσω», ένα τρίτο σχολιάζει (μαθητής/τρια 5) «Μήπως δεν κατάλαβα εγώ κάτι καλά; Εκεί θα το ξαναδιαβάσω... Όταν δεν είμαι σίγουρη ξαναδιαβάζω λίγο από την αρχή το κομμάτι εκεί που πιστεύω ότι ίσως ξεκίνησε να αλλάζει το θέμα», ενώ ένα ακόμα αναφέρει «Αφού έχω διαβάσει ένα κομμάτι αρκετά ικανοποιητικό, ας πούμε μια δυο παραγράφους. Σκέφτομαι το νόημα και μετά το ξαναδιαβάζω για να σιγουρευτώ ότι όντως κατάλαβα καλά αυτά που διάβασα» (μαθητής/τρια 15) και ένα ακόμα δηλώνει «Για παράδειγμα τώρα ξαναδιαβάζω το κείμενο έτσι ώστε να μπορώ να συνεχίσω να το λέω με δικά μου λόγια. (ξαναδιαβάζει)».

Εξίσου υψηλά σε αναφορές χρήσης από τους/τις μαθητές δυο δείγματος είναι η στρατηγική «Αυτοέλεγχος κατανόησης μέσω παραγωγής περίληψης», η οποία εκμαιεύτηκε σε συνεντεύξεις 13 παιδιών του δείγματος. Αναλυτικότερα, ο/η μαθητής/τρια 7 σχολιάζει «Και τα λέω και με δικά μου λόγια γιατί αυτό με βοηθάει να εμβαθύνω και να το συνδέσω και να τα καταλάβω καλύτερα», ο/η μαθητής/τρια 1 διευκρινίζει «Η αλήθεια είναι ότι σίγουρα μερικές λέξεις ή φράσεις μένουν από το κείμενο αλλά περισσότερο με δικά μου λόγια γιατί έτσι καταλαβαίνω εκείνη την ώρα ότι και εγώ το έχω καταλάβει... και το τέταρτο βήμα είναι να το γράψω κάπου περιληπτικά ή να το εξηγήσω σε κάποιον τρίτο με δικά μου λόγια για να ξέρω αν το έχω καταλάβει όχι», ένα άλλο παιδί (μαθητής/τρια 2) σχολιάζει «Όχι δεν υπάρχει κάτι. Αφού κατάφερα να τα πω με δικά μου λόγια πάει να πει ότι το ξέρω... Αν μπορώ να τα πω με δικά μου λόγια σαν να κάνω μία μικρή περίληψη πάει να πει ότι τα έχω καταλάβει. Με βάση αυτά που έχω γράψει τη δική μου περίληψη μετά ξανά διαβάζω το κείμενο και βλέπω και την περίληψη τα συσχετίζω και με κάνει να καταλάβω ότι το έχω καταλάβει», ενώ ένα ακόμα (μαθητής/τρια 13) στην ερώτηση πως ξέρει εάν κατανόησε ένα κομμάτι αναφέρει «η προφορική περίληψη με δικά μου λόγια είναι ένας τρόπος για να ελέγξω αν το έχω κατανοήσει».

Ακολούθως, 13 από τους/τις μαθητές/μαθήτριες του δείγματος εμπλέκονται στη χρήση της μεταγνωστικής στρατηγικής «Αυτορρύθμιση» κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Αναλυτικότερα, οι μαθητές αυτοί φαίνεται να ρυθμίζουν την αναγνωστική τους συμπεριφορά κατά την ίδια της διαδικασία ανάγνωσης ή/και στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν καλύτερα το γραπτό κείμενο. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις παιδιών, στην ερώτηση για ποιο λόγο σταμάτησαν την ανάγνωση του κειμένου, «πήγα στα συγκεκριμένα σημεία και τα ξαναδιάβασα δύο ή και περισσότερες φορές μέχρι να τα συνδέσω

με τα υπόλοιπα κομμάτια και να βγάλω το κεντρικό νόημα» (μαθητής/τρια 10), «Προσπάθησα να καταλάβω το νόημα από το αλλά και πέρα. Είναι ένα κομμάτι που με δυσκόλεψε και ήθελα να το ξαναδιαβάσω για να το καταλάβω γιατί δεν ξέρω αν φταίει η σύνταξη ή δεν το κατάλαβα εγώ καλά» (μαθητής/τρια 7) ενώ το ίδιο παιδί δήλωσε σε επόμενο σημείο «θα σταματήσω εδώ γιατί μετά έχει σημειωμένες λέξεις με έντονα τις οποίες θέλω. Να σιγουρευτώ ότι έχω καταλάβει αυτή την πρόταση γιατί μετά θα έχει σημαντικά σημεία». Ο/η μαθητής μαθήτρια 5, δήλωσε ότι κατά την προσπάθεια περιφραστικής απόδοσης του κειμένου χρησιμοποιεί συνώνυμες- απλούστερες λέξεις προκειμένου να διευκολυνθεί «Το φρενήρεις. Ξέρω τι σημαίνει. Αυτός που δεν έχει σταματημό αλλά... Κάτι δεν μου κολλούσε όταν το διάβαζα. Αλλά το ξαναδιάβασα από μέσα μου βρήκα το συνώνυμο στην καθομιλουμένη δεν λέμε φρενήρεις. χρησιμοποίησα το συνώνυμο δηλαδή χωρίς σταματημό – δηλαδή γρήγορους ρυθμούς- και κατάλαβα το νόημα.... αν με δυσκολέψει κάποια λέξη γράφω από πάνω της συνώνυμη της έτσι ώστε τη δεύτερη φορά που θα κάνω ανάγνωση να είναι πολύ πιο γρήγορη και εύκολη». Ο μαθητής/τρια 4, επίσης δήλωσε για ένα δύσκολο κομμάτι «Το λεξιλόγιο είναι κάπως εξειδικευμένο οι λέξεις δεν είναι απλές αλλά πρέπει να σκεφτώ αυτά που διαβάζω για να τα ενώσω με αυτά που διαβάζω έως τώρα. Και εδώ οι λέξεις είναι λίγο πιο εξειδικευμένες πιο δύσκολες οπότε αυτό το κομμάτι πρέπει να το ξαναδώ. Τις ξέρω αλλά πρέπει να το διαβάσω ξανά». Σε σχέση με την προσέγγιση και την επανάγνωση του κειμένου ο/η μαθητής/τρια 1 δήλωσε «Ίσως να το ξαναδιάβαζα. Ανάλογα με το σκοπό χρήσης του κειμένου. Αν το διάβαζα για εμένα θα είχα σταματήσει από τώρα γιατί ήδη θα είχα προβληματιστεί με αυτά που μου έδωσε και το αφομοίωσα αρκετά καλά. Αν ήταν να το χρησιμοποιήσω για το σχολείο για κάποια άσκηση σίγουρα θα το ξαναδιάβαζα ακόμα μία φορά για να είμαι σίγουρη». Τέλος, ο μαθητής/τρια 14 δήλωσε «Εάν δυσκολεύομαι πολύ στο να καταλάβω ένα κείμενο προσπαθώ από διάφορα σημεία ακόμα και από την εικόνα να πάρω κάποιες πληροφορίες που μπορεί να με βοηθήσουν».

Από το σύνολο των παιδιών του δείγματος, 10 μαθητές/τριες προέβησαν σε «διόρθωση λέξεων ή φράσεων που ειπώθηκαν λανθασμένα ή/και με δυσκολία». Σε αυτή την στρατηγική καταγράφηκαν οι περιστάσεις κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες προχωρούσαν σε αυτόματες διορθώσεις/επαναγνώσεις και ερμηνείες των εν λόγω λέξεων ή/και φράσεων κατά την φωναχτή ανάγνωση που τους ζητούνταν να κάνουν. Χαρακτηριστικά, ο/η μαθητής/τρια 2 αναφέρει «Δεν είναι ότι δεν την ξέρω απλά είναι εδώ που λέει προσλάβει φρενηρείς (τονίζει λάθος) ρυθμούς στην εποχή μας. Δηλαδή φρενήρεις

(διορθώνει)...». Ωστόσο, υπήρξαν και κάποιοι για τους οποίους η χρήση της εν λόγω στρατηγικής διαφάνηκε και μέσα από τις προσωπικές αναφορές τους. Αναλυτικότερα, ο/η μαθητής/τρια 10 δήλωσε «*Θα τη διαβάσω πολλές φορές μέχρι να την πω σωστά... κάποιες φορές είναι πολύ μεγάλες σαν γλωσσοδέτες*», ο/η μαθητής/τρια 6 ανέφερε «*Το ξαναδιαβάζω. Διορθώνω τον τρόπο που το διάβασα*». Τέλος, ο/η μαθητής/τρια 12 δηλώνει «*Πολλές φορές εάν δυσκολεύομαι στην άρθρωση ή τον τονισμό, ξαναδιαβάζω την φράση μέχρι να την πω σωστά*».

Ακολουθώς, σε συχνότητα αναφορών χρήσης, βρίσκεται η στρατηγική «*Αναστοχασμός στην διαδικασία ανάγνωσης*», την οποία ενεργοποιούν οι μαθητές με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του κειμένου, την αποσαφήνιση δύσκολων σημείων, τον εντοπισμό του κεντρικού ή τον επιμέρους νοημάτων του κειμένου αλλά και την γενικότερη διατύπωση προβληματισμών που υπερβαίνουν τα 'όρια' του κειμένου (πχ. σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου αλλά και την άσκηση κριτικής απέναντι στον τρόπο συγγραφής και παράθεσης των επιμέρους νοημάτων). Πιο συγκεκριμένα, ο/η μαθητής/τρια 3 διευκρινίζει σχετικά με τον εντοπισμό των επιμέρους θεμάτων «*Αν διαβάσω κάτι πολύ διαφορετικό από αυτά που διάβασα στις προηγούμενες παραγράφους μπορεί να αναρωτηθώ γιατί άλλαξε το νόημα ή γιατί διαφέρει. Μήπως δεν κατάλαβα εγώ κάτι καλά; Εκεί θα το ξαναδιαβάσω*». Ο/η μαθητής/τρια 2 αναφέρει σχετικά με τον αναστοχασμό για την κατανόηση του κειμένου «*με βάζουν σε σκέψεις (τα σημαντικά σημεία) για να σκεφτώ κάτι περισσότερο σε σχέση με το νόημα του κειμένου. Γιατί κυρία είναι η αλήθεια αυτή μέσω το κείμενο περιγράφει μία αλήθεια που συμβαίνει τώρα στο σήμερα και ίσως συμβεί και πιο μετά..... με προβληματίζει και θα κάτσω σε αυτές τις λέξεις διότι είναι λέξεις οι οποίες χρησιμοποιεί για να μας αφυπνίσει να μας πει ότι και τώρα θα το πάω λίγο πιο βαθιά ότι όταν βλέπουμε μία έναν επιστήμονα να βγάζει κάποιο αντικείμενο.... Τότε θα πρέπει να έχει την ευθύνη για αυτό το αντικείμενο. Το θέμα είναι ότι βάζει τις λέξεις 'έντιμους, συνεπείς, αντικειμενικούς'... Θέλει να μας τονίσει ότι αν ένας επιστήμονας έχει αυτά τα χαρακτηριστικά θα είναι ένας άνθρωπος*», ενώ ο/η μαθητής/τρια 6 δηλώνει «*Με βάση τις δικές σας ερωτήσεις μπαίνω στη διαδικασία και σκέφτομαι τι διαδικασία ακολουθώ και αυτό με βοηθάει να κατανοήσω ακόμα περισσότερο το κείμενο*».

Στην ίδια κατεύθυνση ο/η μαθητής/τρια 7 δηλώνει «*Το θέμα είναι ότι εδώ μιλάει για σύγχυση (ξαναδιαβάζει την πρόταση). Εδώ είναι ένα κομμάτι που δείχνει ακριβώς όπως είναι τα πράγματα. Γιατί με όλες αυτές τις πλασματικές ανάγκες που έχουμε από την*

παραπληροφόρηση και τα ΜΜΕ από τα τόσα πολλά που βγάζουν η αλήθεια είναι ότι σιγά-σιγά μας αλλοτριώνουν και ξεχνάμε εμείς οι ίδιοι πώς να αναπτυχθούμε πνευματικά για να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι. Το συνδέω με αυτά που ξέρω γιατί το κείμενο...με βοηθάει πάρα πολύ με βάζει να σκέφτομαι και άλλα πράγματα που είναι μαζί με αυτό το κομμάτι είναι όλα αυτά που μου λέει και λέω ναι αλλά σκέψου ότι αυτό μπορεί να συνδεθεί με εκείνο ή τι κρύβεται πίσω από αυτό. Μπαίνει και ένας προβληματισμός μπαίνω στη διαδικασία να ξαναδιαβάσω.. να σιγουρευτώ τι λέει το κείμενο». Επίσης χαρακτηριστικές σε σχέση με τον γενικότερο προβληματισμό σε θέματα περιεχομένου είναι οι δηλώσεις «Τώρα που το ξαναδιάβασα πιο προσεκτικά επειδή τελείωσε λίγο πιο απότομα η πρώτη πρόταση την ξαναδιάβασα από μέσα μου κατάλαβα ότι δεν μου έδωσε κάποια απάντηση σε σχέση με το γιατί τα ιδεώδη υπονομεύτηκαν» (μαθητής/τρια 6), «Εδώ έχει και το ερωτηματικό για να μας προβληματίσει σχετικά με το γεγονός ότι η τεχνολογία ναι μεν βοήθεια σημαντικά τη ζωή μας όμως σχετικά με τον άνθρωπο τον βοήθησε να εξανθρωπιστεί; Εγώ από αυτή την παραγραφώ θα κρατούσα τη λέξη ανθρώπους επιστήμονες. Να είναι στόχοι της επιστήμης ανθρωποκεντρικοί» (μαθητής/τρια 9), καθώς και η δήλωση «Στην εποχή μας κυρία αυτό που λέει τους διορατικούς, ειλικρινείς, αντικειμενικούς, ανθρώπους επιστήμονες νομίζω υπάρχουν λίγοι γιατί το μεγαλύτερο αυτό που κινεί τα πράγματα είναι το χρήμα» (μαθητής/τρια 3). Τέλος, ως προς την άσκηση κριτικής απέναντι στον τρόπο συγγραφής και παράθεσης των επιμέρους νοημάτων πολύ χαρακτηριστικές είναι η δηλώσεις «Εγώ δεν θα χρησιμοποιούσα τη λέξη παρεμποδίζουν θα έβαζα με πιο απλές λέξεις αυτές είναι πολύ σύνθετες. Ωστόσο επειδή το κείμενο είναι επιστημονικό εντάξει δικαιολογούνται ή θα χρησιμοποιούσα και εγώ τέτοιο λεξιλόγιο» (μαθητής/τρια 6) και «Κάποιες βασικές λέξεις υπογραμμισμένες αν και θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι κι άλλες με έντονο χρώμα» (μαθητής/τρια 8).

Λιγότεροι μαθητές, συγκεκριμένα 5 μαθητές, δήλωσαν ότι προβαίνουν σε ενέργειες που τους βοηθούν να διατηρούν την συγκέντρωση τους την ώρα της αναγνωστικής διαδικασίας προκειμένου να είναι σε θέση να το κατανοήσουν καλύτερα. Ο/η μαθητής/τρια 5 δηλώνει «όταν διαβάζω ... υπογραμμίζω. Αυτό κυρίως το κάνω γιατί με βοηθάει να συγκεντρώνομαι», ο/η μαθητής/τρια 15 αναφέρει «όταν πραγματικά θέλω να καταλάβω ένα κείμενο είμαι απόλυτα συγκεντρωμένος σε αυτό. Προσπαθώ να μην ακούω τίποτα άλλο ούτε να κάνω άλλες σκέψεις στο μυαλό μου» και ο/η μαθητής/τρια 14 σχολιάζει «διαβάζω με προσοχή το κείμενο και αφοσιώνομαι σε αυτά που θέλει να μου πει».

Τέλος, σε αυτή την κατηγορία στρατηγικών 5 από τους/τις μαθητές του δείγματος ανέφεραν ότι προσαρμόζουν την ταχύτητα της ανάγνωσής του ανάλογα με τον σκοπό ανάγνωσης, το είδος του κειμένου ή ακόμα και τις τυχόν δυσκολίες που συναντούν. Από τις πιο χαρακτηριστικές, ήταν η δήλωση του/της μαθητή/τριας 11 που αναφέρει «*Ναι σε ένα δύσκολο κείμενο δίνω περισσότερη έμφαση στις λέξεις που με δυσκολεύουν ενώ στο εύκολο εφόσον το έχω κατανοήσει δεν δίνω τόσο σημασία σε λέξεις κλειδιά και το διαβάζω πιο γρήγορα σε σχέση με το δύσκολο που πηγαίνω πιο αργά*».

4.4.3 Υποκατηγορία Μνημονικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος

Η κυρίαρχη μνημονική στρατηγική αυτής της θεματικής, η οποία αναδείχθηκε στις συνεντεύξεις όλων των μαθητών/τριών του δείγματος ήταν οι «νοερές συνδέσεις». Στο πλαίσιο χρήσης της συγκεκριμένης, εντάσσονται αναφορές μαθητές σχετικά με συνδέσεις κομματιών του κειμένου με προηγούμενα ή/και με επόμενα κομμάτια καθώς και με τις εικόνες ή/και με τον τίτλο του κειμένου που ανάγνωσαν οι μαθητές, με στόχο είτε την καλύτερη κατανόηση του νοήματος του κειμένου, την αιτιολόγηση γεγονότων, την αναθεώρηση απόψεων που είχαν δημιουργηθεί σε προηγούμενα κομμάτια αλλά και προβλέψεις σε σχέση με το περιεχόμενό του. Ο/η μαθητής/τρια 4 αναφέρει χαρακτηριστικά «*Ανατρέχω στο προηγούμενο γιατί πολλές φορές συνδέονται με αυτά που θα ακολουθήσουν. Για την ακρίβεια εδώ περιγράφει το πώς πρέπει να είναι ο σωστός επιστήμονας. Συνδέεται με αυτά που έχω διαβάσει και προηγουμένως*», ο/η μαθητής/τρια 5 δήλωσε «*Γυρνίζω πίσω και στα προηγούμενα γιατί μπορεί όταν συναντήσω τη λέξη την οποία δεν ξέρω θα γυρίσω πίσω στην πρόταση την προηγούμενη ή στην αρχή της παραγράφου και να την καταλάβω....την συνδέω με το υπόλοιπο κείμενο... μου ταιριάζει. Γενικά προσπαθώ να συνδέσω τις παραγράφους και με όσα διάβασα προηγουμένως*», ένας άλλος/άλλη μαθητής/τρια (7) σχολιάζει «*Και με βάση αυτά που έλεγε και παραπάνω θα τα συνδέσω για να μπορέσω να καταλάβω το νόημα. Κάθε παράγραφος λέει κάτι διαφορετικό αλλά συνδέεται με το προηγούμενο και το επόμενο*», ένας ακόμα μαθητής/τρια (11) τονίζει «*Όχι. σταματάω αν κάτι δεν μπορώ να το κατανοήσω το ξαναδιαβάσω και αν πάλι δεν το καταλαβαίνω προχωράω στο επόμενο κομμάτι για να δω πώς συνδέεται με αυτό και γενικότερα την κύρια ιδέα του κειμένου. Δηλαδή να το καταλάβω από το προηγούμενο και το επόμενο κομμάτι*» ενώ ο/η μαθητής/τρια 15 λέει «*Όχι. σταματάω αν κάτι δεν μπορώ να το κατανοήσω το ξαναδιαβάσω*

και αν πάλι δεν το καταλαβαίνω προχωράω στο επόμενο κομμάτι για να δω πώς συνδέεται με αυτό και γενικότερα την κύρια ιδέα του κειμένου. Δηλαδή να το καταλάβω από το προηγούμενο και το επόμενο κομμάτι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης της στρατηγικής με σκοπό την αιτιολόγηση σημείων του κειμένου αποτελεί η δήλωση του/της μαθητή/τριας 6 «Σκέφτηκα ότι επειδή εδώ τα λέει με παραδείγματα και έχει κόμματα σκέφτηκα ότι είναι η αιτιολόγηση της πρώτης περιόδου..... Εεε τώρα στην τελευταία πρόταση απάντησε στο γιατί τα ευγενή ιδεώδη υπονομεύτηκαν που διάβασα στην πρώτη». Αναφορικά με τη χρήση της στρατηγικής προκειμένου να προβλέψουν τη συνέχεια ενός τμήματος του κειμένου, ο/η μαθητής/τρια 2 αναφέρει «προσπαθώ να δω ανάλογα με τη λέξη αν είναι σύνθετη το νόημα της και έτσι με διευκολύνει να καταλάβω και το νόημα του αλλά και το τι θα ακολουθήσει παρακάτω», ενώ σε σχέση με την σύνδεση του κειμένου με εικόνες που τυχόν υπάρχουν στο κείμενο, ο/η μαθητής/τρια 12 αναλύει «βλέπω εδώ στην εικόνα που δείχνει τον επιστήμονα με το αγγελάκι και το διαβολάκι που ουσιαστικά δείχνουν το δίλημμα στο οποίο βρίσκεται για την τεχνολογία και το πώς μπορεί να αποβεί καταστρεπτική».

Στην ίδια κατηγορία, 5 από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος προχώρησαν σε χρήση της στρατηγικής «Επανάληψη μέσω περιφρασης για απομνημόνευση», προκειμένου βοηθηθούν στην κατανόηση του κειμένου καθώς και να είναι σε θέση να απομνημονεύσουν/συγκρατήσουν κάποια από τα βασικά στοιχεία του. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη στρατηγική δήλωσαν: «Ας πούμε αυτό θα ήθελα ακόμα μια δεύτερη φορά για να το εξηγήσω σε κάποιον περιληπτικά για να δω αν το θυμάμαι και αν το κατάλαβα. Δεν είναι ότι δεν το κατάλαβα αλλά αν μου ζητούσατε να σας το εξηγήσω θα έπρεπε ακόμα μια φορά» (μαθητής/τρια 1), «Καμιά φορά λέω και με δικά μου λόγια για κείμενο γιατί έτσι πιστεύω ότι το κατανοώ καλύτερα και μπορώ να το περάσω με δικά μου λόγια στο μυαλό μου να το θυμάμαι δηλαδή πιο καλά» (μαθητής/τρια 4), «Και τα λέω και με δικά μου λόγια γιατί αυτό με βοηθάει να εμβαθύνω και να το συνδέσω και να τα καταλάβω καλύτερα» (μαθητής/τρια 8) και «Ναι είναι κάτι που με βοηθάει (το να το λέω με δικά μου λόγια) πάρα πολύ να το θυμάμαι και να ξέρω το κατάλαβα» (μαθητής/τρια 7).

Επίσης, η τελευταία στις αναφορές των μαθητών στρατηγική αυτής της κατηγορίας ήταν η «Επανάγνωση για απομνημόνευση», που εκμαιεύτηκε από 3 από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος, οι οποίοι/ες δήλωσαν ότι επανέρχονται στα σημεία που διάβασαν προκειμένου να θυμηθούν σημαντικά ή/και δύσκολα κομμάτια του κειμένου. Ο/η μαθητής/μαθήτρια 12 αναφέρει «κάνω μια δεύτερη ανάγνωση με τα πιο σημαντικά για μένα»,

ένας άλλος μαθητής/τρια (14) λέει «ξαναδιαβάζω αυτά που θέλω να θυμάμαι» ενώ ακόμα ένα παιδί (μαθητής/τρια 13) σχολιάζει «Αν δεν είμαι σε θέση να θυμηθώ τι ακριβώς διάβασα στο προηγούμενο κομμάτι το ξαναδιαβάζω και προσπαθώ να το καταλάβω καλύτερα και να το συγκρατήσω».

4.5 Τέταρτος θεματικός άξονας της έρευνας – Συνολικές στρατηγικές

Ο τέταρτος θεματικός άξονας της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στη χρήση Συνολικών στρατηγικών (Mokhtari & Sheorey, 2002) που ενεργοποίησαν οι μαθητές/τριες του δείγματος και οι οποίες εξυπηρετούν την καθοδική επεξεργασία του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικές αυτές δίνουν έμφαση στο νόημα αυτού και αποτελούν ενέργειες σκόπιμα και προσεκτικά σχεδιασμένες από τους αναγνώστες, με σκοπό τον έλεγχο της ανάγνωσης (Huang et al., 2009). Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν συνολικά 12 διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες ταξινομήθηκαν σε δύο επιμέρους κατηγορίες των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (βλ. Πίνακα 4.4). Συγκεκριμένα, στην πρώτη υποκατηγορία των γνωστικών στρατηγικών εντάχθηκαν 5 στρατηγικές, ενώ στην υποκατηγορία των μεταγνωστικών εντάχθηκαν 7 στρατηγικές.

4.5.1 Υποκατηγορία Γνωστικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των Συνολικών στρατηγικών

Πρώτη σε αναφορές χρήσης, γνωστική αναγνωστική στρατηγική της ευρύτερης θεματικής κατηγορίας των συνολικών στρατηγικών είναι η «Χρήση γλωσσικών /μη γλωσσικών ενδείξεων», που ενεργοποιήθηκε από όλους/ες τους/τις μαθητές/μαθήτριες του δείγματος. Ειδικότερα, οι μαθητές/μαθήτριες εστίαζαν σε σημεία στίξης, στο διαφορετικό είδος γραφής (έντονα/πλάγια γράμματα), στο κειμενικό είδος, στο όνομα και την ιδιότητα του συγγραφέα, αξιολογούσαν τα μέσα πειθούς ή προχωρούσαν σε συντακτική ανάλυση προτάσεων προκειμένου να ξεπεράσουν εμπόδια κατανόησης του γραπτού κειμένου. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του/της μαθητής/τριας 1 που σχολίασε «Από όλη την παραγραφή νομίζω ότι εδώ πέρα είναι το πιο σημαντικό οπότε πιστεύω ότι υπάρχει λόγος που είναι οι περισσότερες λέξεις υπογραμμισμένες και τονισμένες εδώ», αλλά και του/της μαθητή/τριας 2 που σχολιάζει «Βλέπω τα σημεία στίξης. Την παύλα και στέκομαι εδώ γιατί για να μπουνε θέλει κάτι να προσέξουμε να μας τονίσει σε αυτή την παράγραφο που διαβάζουμε....Κυρία μία παράγραφος με χίλιες λέξεις και ένα μεγάλο νόημα για παράδειγμα

εδώ βλέπουμε ότι έχει τα εισαγωγικά πέρα από αυτό έχει πάρα πολλά κόμματα και βάζει λέξεις οι οποίες είναι και συνδεδεμένες σαν να λέει τα υπέρ και τα κατά λέξεις που είναι καλές και άλλες που είναι το ίδιο αλλά με την αρνητική σημασία». Στην ίδια λογική κινείται και η δήλωση «Υπάρχει πάλι το ασύνδετο σχήμα το οποίο αναφέρει τα χαρακτηριστικά το πώς πρέπει να είναι κατά τον Αϊνστάιν ένας επιστήμονας για να τονίσει κάπως αυτά τα χαρακτηριστικά. Με το ασύνδετο σχήμα γίνεται και πιο ενδιαφέρον το κείμενο. Θέλει με αυτό τον τρόπο να τονίσει αυτό το κομμάτι...» (μαθητής/τρια 4). Παράλληλα, σε σχέση με την συντακτική ανάλυση των προτάσεων, το είδος του κειμένου, την αξιοποίηση μέσω πειθούς, αλλά και την αξιοποίηση/στοχασμό σχετικά με τους προβληματισμούς του συγγραφέα αλλά και τον ίδιο ενδεικτικές είναι οι δηλώσεις: «Νομίζω το καταλαβαίνω κι αυτό το κομμάτι. εεε .. εδώ στο τέλος έχει πολλά μαζεμένα επίθετα προφανώς το έχει βάλει για να τονίσει τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο έντιμος άνθρωπος. Έχει και τα εισαγωγικά» (μαθητής/τρια 5), «... αν δεν μπορώ να το καταλάβω βλέπω τους συνδέσμους μήπως και με βοηθήσουν στις προτάσεις αν υπάρχει κάτι πιο πριν. Από τη στιγμή που βρήκα και πού πάει το δοξασμένο τώρα βγαίνει το νόημα. Βλέπω τα συμφραζόμενα αλλά και την πτώση επειδή εδώ επαναστάσεις θερμούς πολέμους το δοξασμένο είναι στο ενικό άρα πάει στον αιώνα. Εγώ στην τελευταία πρόταση ενώ αρχίζει και θα την διάβαζα κανονικά ως καταφατική μου το γυρνάει σε ερώτηση ρητορική και όταν το διαβάζω δεν μου πηγαίνει κατευθείαν στην ερώτηση του μυαλό μου. Βρήκα το ρήμα και προσπάθησα να βρω τη σύνταξη αντικείμενο κατηγορούμενο ρήμα υποκείμενο.Αλλά και να δω ποιος το έγραψε ποιος το είπε και πού» (μαθητής/τρια 6), «Χρησιμοποιώ τον τίτλο και βλέπω και το συγγραφέα. Σίγουρα με βοηθά και το είδος του κειμένων αν είναι άρθρο κτλ.» (μαθητής/τρια 10), «Γενικά και τις λέξεις που είναι με έντονα γράμματα. Εδώ έχουμε τα λόγια του Einstein μέσα σε εισαγωγικά για να κάνει επίκληση στην αυθεντία» (μαθητής/τρια 9), αλλά και «Τέλος πάντων οποιαδήποτε διαφορετική γραφή υπάρχει είτε είναι έντονα γράμματα πλάγια ή διαφορετικό χρώμα δεν είναι τυχαία μέσα στο κείμενο Και εκεί που θέλω να διαβάσω για το συγγραφέα του άρθρου θέλω να λέει και την ειδικότητά του δηλαδή με τι ασχολείται ποιος είναι αυτός για να καταλάβω αν ξέρει πράγματα για το θέμα. Το βασικό μας που κοιτάζω είναι ποιος είναι αυτός που έχει γράψει το κείμενο για να ελέγξω την εγκυρότητά του» (μαθητής/τρια 8).

Σχεδόν όλοι οι μαθητές του δείγματος (14 από τους 15) ανέφεραν ότι κάνουν χρήση της γνωστικής στρατηγικής «Αξιοποίηση εικόνας», προκειμένου να κατανοήσουν πληρέστερα το κείμενο ή κάποια παράγραφο αυτού, να εντοπίσουν με μεγαλύτερη ευκολία

ή να προβλέψουν το θέμα του, καθώς και για να επιβεβαιώσουν ιδέες και σκέψεις που τους δημιουργήθηκαν διαβάζοντάς το. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες που χρησιμοποίησαν τις εικόνες για να επιτύχουν πληρέστερη κατανόηση του κειμένου αναφέρουν: «Και οι εικόνες με βοηθάνε στην ευκολότερη και γρηγορότερη κατανόηση του κειμένου» (μαθητής/τρια 11), «Εάν δυσκολεύομαι πολύ στο να καταλάβω ένα κείμενο προσπαθώ από διάφορα σημεία ακόμα και από την εικόνα να πάρω κάποιες πληροφορίες που μπορεί να με βοηθήσουν. Σίγουρα η εικόνα βοηθάει πάντα....» (μαθητής/τρια 13), «Το σκίτσο θα έλεγα ότι ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό. Με το που πήρα το κείμενο το κοίταξα κατευθείαν. Και η εικόνα είναι πολύ βοηθητική για το κείμενο. Αρχικά να πω και την βλέπω είναι ένας επιστήμονας ο οποίος εργάζεται. Κρατάει τα σύνεργά του. Ακριβώς από πάνω του βρίσκονται δύο μορφές, η μία αγγελική και η άλλη διαβολική. Ο επιστήμονας δεν είναι ανεξάρτητος σαν μορφή. Εργάζεται τις περισσότερες φορές για κάποιον όμιλο. Για να εκτελέσει το έργο του και τα πειράματά του χρειάζεται κάποια χορηγία... κάποια χρηματοδότηση» (μαθητής/τρια 9) και «κοιτάζω και την εικόνα που βοηθάει πάρα πολύ στο κείμενο και ταιριάζει με αυτά που λέει έχει νόημα δηλαδή και μας δείχνει τι θέλει να περάσει το κείμενο. Υπάρχει και μία εικόνα εδώ. Πιστεύω θέλει να δείξει τον προβληματισμό του επιστήμονα ανάμεσα στα υλικά αγαθά και σε αυτά που χρειάζεται ο κόσμος» (μαθητής/τρια 3). Όσοι έκαναν χρήση εικονογράφησης με σκοπό να προβλέψουν το περιεχόμενο του κειμένου δηλώνουν: «Με βοηθούν (ο τίτλος και η εικόνα) να σκεφτώ ότι μάλλον σε αυτό θα αναφέρεται το κείμενο πριν το διαβάσω. Αλλά πρόσεξα και την εικόνα εννοείται γιατί η εικόνα πάντα είναι σχετική με το κείμενο και να μην έχω διαβάσει το κείμενο. Με το που θα δω την εικόνα θα καταλάβω περί τίνος να μου μιλήσει τα συνδύαζω εικόνα και τίτλο.» (μαθητής/τρια 2). Τέλος, υπήρχαν και μαθητές/τριες που αξιοποίησαν τις εικόνες ως μέσω επαλήθευσης/αναθεώρησης σκέψεων και προβλέψεων που είχαν/έκαναν σχετικά με το κεί-

Θεματικός άξονας: Συνολικές στρατηγικές

I) Γνωστικές Στρατηγικές

M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15
ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ	ΑΕΓΛΕΝΑ
ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ	ΑΞΕΙΚ
ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ		ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ	ΑΞΙΤΙΛΕΠ ΙΚ
ΕΥΤΘΕΜ	ΕΥΤΘΕΜ	ΕΥΤΘΕΜ		ΕΥΤΘΕΜ	ΕΥΤΘΕΜ	ΕΥΤΘΕΜ	ΕΥΤΘΕΜ	ΕΥΤΘΕΜ		ΕΥΤΘΕΜ	ΕΥΤΘΕΜ	ΕΥΤΘΕΜ	ΕΥΤΘΕΜ	ΕΥΤΘΕΜ
	ΠΡΟΒΘΕΜ	ΠΡΟΒΘΕΜ		ΠΡΟΒΘΕΜ		ΠΡΟΒΘΕΜ	ΠΡΟΒΘΕΜ			ΠΡΟΒΘΕΜ	ΠΡΟΒΘΕΜ	ΠΡΟΒΘΕΜ		ΠΡΟΒΘΕΜ

II) Μεταγνωστικές Στρατηγικές

M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15
ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ	ΑΝΑΓΝΣΗ Μ
ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ	ΑΥΤΟΑΞ
ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΕΣΤΙΠΡΟΣ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΕΠΑΛΕΙΚ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΕΠΑΛΕΙΚ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΕΣΤΙΠΡΟΣ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΕΠΑΛΕΙΚ	ΕΣΤΙΠΡΟΣ	ΕΠΑΛΕΙΚ	ΕΠΑΛΕΙΚ	ΕΠΑΛΕΙΚ
ΕΣΤΙΠΡΟΣ	ΕΣΤΙΠΡΟΣ	ΑΞΠΙΡΓΝΩ	ΕΣΤΙΠΡΟΣ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΕΣΤΙΠΡΟΣ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΕΣΤΙΠΡΟΣ	ΑΞΠΙΡΓΝΩ	ΕΣΤΙΠΡΟΣ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΑΞΠΙΡΓΝΩ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ	ΕΠΑΔΥΣΚΑ

ΑΞΠΡΓΝΩ	ΑΞΠΡΓΝΩ	ΑΞΠΡΓΝΩ	ΕΣΤΠΡΟΣ	ΣΤΟΧΑΝΑ	ΕΣΤΠΡΟΣ	ΑΞΠΡΓΝΩ	ΑΞΠΡΓΝΩ	ΕΣΤΠΡΟΣ	ΕΣΤΠΡΟΣ	ΕΣΤΠΡΟΣ	ΕΣΤΠΡΟΣ
		ΣΤΟΧΑΝΑ	ΣΤΟΧΑΝΑ		ΑΞΠΡΓΝΩ		ΣΤΟΧΑΝΑ	ΑΞΠΡΓΝΩ	ΑΞΠΡΓΝΩ	ΑΞΠΡΓΝΩ	ΑΞΠΡΓΝΩ
					ΣΤΟΧΑΝΑ			ΣΤΟΧΑΝΑ		ΣΤΟΧΑΝΑ	

Πίνακας 4. 4: Συγκριτικός πίνακας γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών της ευρύτερης κατηγορίας των Συνολικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές του δείγματος

μενο και το περιεχόμενο αυτού αναφέρουν: *«πρώτα θα διαβάσω το κείμενο και όταν θα πάω να το ξαναδώ τότε θα κοιτάζω την εικόνα για να δω με ποιον τρόπο συνδέεται με αυτό Κάπως για να επιβεβαιώσω αν αυτά που έχω καταλάβει είναι όντως σωστά»* (μαθητής/τρια 4) και *«Αυτό που έλεγα και το κείμενο για την ευθύνη που έχει ο επιστήμονας απέναντι στην επιστήμη και το αν θα τη χρησιμοποιήσει ορθά η λανθασμένα. Με βοηθάει η εικόνα μου επιβεβαιώνει αυτό που διάβασα»* (μαθητής/τρια 5).

Επίσης 14 από τους/τις 15 μαθητές/τριες του δείγματος προχώρησαν σε χρήση της στρατηγικής «Αξιοποίηση τίτλων/επικεφαλίδων», με σκοπό είτε να εντοπίσουν το θέμα του κειμένου είτε να βοηθηθούν στην κατανόησή του αλλά και προκειμένου να αξιολογήσουν εάν το κείμενο έγκειται ή όχι στα ενδιαφέροντά τους. Αναλυτικότερα, ο/η μαθητής/τρια 3 αναφέρει *«Τον προσέχω τον τίτλο είναι ο βασικός από την αρχή με προϊδεάζει τι θα ακολουθήσει μετά στο κείμενο»*, ένα άλλο παιδί (μαθητής/τρια 9) δηλώνει *«(ο τίτλος) είναι σημαντικός με βοηθά να καταλάβω από πριν τι περίπου θα διαβάσω»* ενώ στην ίδια λογική ο/η μαθητής/τρια 15 σχολιάζει *«ο τίτλος με βοηθά να ξέρω από πριν ότι θα διαβάσω για την επιστήμη»*. Τέλος, σε σχέση με το κατά πόσο ένα κείμενο θα είναι ή όχι ενδιαφέρον για αυτούς ο/η μαθητής/τρια 13 αναφέρει *«ο τίτλος μου δίνει μια ιδέα για το κεντρικό θέμα. Γενικότερα τον χρησιμοποιώ για να ξέρω αν θα ακολουθήσει ένα κείμενο που με ενδιαφέρει ή όχι»*.

Ακόμα μια γνωστική στρατηγική ανάγνωσης της κατηγορίας των συνολικών στρατηγικών, η οποία χρησιμοποιήθηκε επίσης από 14 μαθητές/τριες του δείγματος ήταν η «εύρεση θέματος του κειμένου», μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες εντοπίζουν το κεντρικό ή/και τα επιμέρους θέματα του κειμένου σκοπεύοντας είτε στην καλύτερη κατανόηση δύσκολων κομματιών είτε προκειμένου να συγκρατήσουν τη ροή του κειμένου.. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του/της μαθητή/τριας 9 που αναφέρει *«Στη συνέχεια εντοπίζω τις βασικές λέξεις κλειδιά αλλά και το νοηματικό κέντρο σε κάθε παράγραφο»*. Παρόμοιες δηλώσεις έγιναν και από άλλους μαθητές, όπως από τον/την μαθητή/τρια 10 *«Μετά πήγα στα συγκεκριμένα σημεία και τα ξαναδιάβασα δύο ή και περισσότερες φορές μέχρι να τα συνδέσω με τα υπόλοιπα κομμάτια και να βγάλω το κεντρικό νόημα»*, τον/την μαθητή/τρια 3 που σχολιάζει *«Ψάχνω κάποιες συγκεκριμένες λέξεις που θα μου κεντρίσουν το ενδιαφέρον που τους θεωρώ βασικές και μέσα από αυτές προσπαθώ να καταλάβω το νόημα του κειμένου. Αν χρειαστεί με την πρώτη καλή ανάγνωση μπορώ να έχω μία ιδέα και να εξηγήσω περίπου το θέμα του κειμένου»*, τον/την μαθητή/τρια 6 που αναλύει *«Αρχικά θέλω*

να βρω το κεντρικό θέμα. Στην αρχή με την πρώτη φορά κατάλαβα το κεντρικό θέμα ότι είναι για τους επιστήμονες την επιστήμη και το χρέος του επιστήμονα απέναντι στην επιστήμη και την κοινωνία για να μη γίνει κατάχρηση της επιστήμης. Απλά τώρα δίνω περισσότερη έμφαση σε σημεία που δεν είχα δώσει», αλλά και από μαθητή/τρια 1 «Ναι σίγουρα και εδώ το πρόσεξα. Όταν το βλέπω έτσι νομίζω ότι θέλει να μου πει ότι αυτό είναι το κεντρικό σημείο και κάποιο κεντρικό νόημα υπάρχει εκεί».

Τελευταία γνωστική στρατηγική αυτής της κατηγορίας, η οποία ενεργοποιήθηκε από 6 μαθητές/τριες του δείγματος ήταν η «πρόβλεψη για τη θεματολογία» του κειμένου. Μέσω αυτής, οι μαθητές/τριες προχώρησαν σε προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου είτε πριν είτε κατά την εξέλιξη της ανάγνωσης. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του/της μαθητή/τριας 11 «Διαβάζω τον τίτλο για να καταλάβω τί κείμενο είναι και έτσι με βοηθάει για να βρω και το νόημα πιο εύκολα», καθώς και του/της μαθητή/τριας 12 «όλα αυτά τα στοιχεία (τίτλος και εικόνα) βοηθούν σημαντικά στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου πριν από την ανάγνωσή του. Με την πρώτη ματιά σε αυτά τα στοιχεία έχω μια καλή εικόνα για το τί θα ακολουθήσει».

4.5.2 Υποκατηγορία Μεταγνωστικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των Συνολικών στρατηγικών

Στην υποκατηγορία των μεταγνωστικών στρατηγικών της θεματικής των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, όλοι/ες οι μαθητές/τριες του δείγματος ενεργοποίησαν την στρατηγική «Εστίαση προσοχής», προκειμένου να εντοπίσουν σημαντικά για την κατανόηση του κειμένου στοιχεία. Οι μαθητές/τριες που ενεργοποίησαν αυτή την στρατηγική αναφέρουν: «Αυτά τα προσέχω γιατί εδώ τα εισαγωγικά με προϊδεάζουν... μου δίνει μία δικιά του σκέψη και με εξιτάρει να πατήσω σε αυτή και να τα σκεφτώ καλύτερα σαν να είναι πιο σημαντικά» (μαθητής/τρια 3), ένα άλλο παιδί (μαθητής/τρια 6) δηλώνει «6 Ίσως θέλει να δώσω έμφαση σε αυτό που υπογραμμίζει» ή στην ίδια λογική ο/η μαθητής/τρια 10 αναλύει «Προσέχω τα έντονα γράμματα. Επικεντρώνω περισσότερο την προσοχή μου σε κομμάτια που δεν κατανοώ ώστε να καταφέρω να τα κατανοήσω» και ένα ακόμα παιδί (μαθητής/τρια 2) σχολιάζει «Για να αναφέρει τον Αϊνστάιν που είναι τόσο σημαντικό πρόσωπο κάποιο λόγο έχει. Μας κάνει επίκληση στην αυθεντία. Προσέχω τις υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις που είναι και με έντονα γράμματα. Βεβαίως τα βλέπω γιατί για να μου έχει υπογραμμίσει τις λέξεις και να τις έχει κάνει πιο έντονες ή να έχει

κεφάλαιο σημαίνει ότι σε αυτές θέλει να σταθώ και ότι αυτές θα με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα το νόημα του κειμένου» ενώ σε επόμενο σημείο του κειμένου αναφέρει «Με προβληματίζει εδώ που λέει πνιγηρή εντατικοποίηση Μου κάνει εντύπωση η λέξη πνιγηρή γιατί είναι μία λέξη που έχει πάρα πολύ βαθύ νόημα» (μαθητής/τρια 2). Εξίσου χαρακτηριστική είναι και η δήλωση του/της μαθητή/τριας 8 που δηλώνει «Τέτοια κομμάτια με κάνουν να εστιάζω την προσοχή μου ειδικά όταν τα έχει με έντονα γράμματα ξέρω ότι θέλει να τονίσει κάτι. Έχει και τις υπογραμμισμένες λέξεις που είναι έντονες. Σίγουρα αυτό το κομμάτι θα το διαβάσω και δεύτερη φορά γιατί μάλλον θέλει να τονίσει κάτι πιο πολύ να δώσει περισσότερη έμφαση ή έχει κάποιο νόημα πιο βαθύ ιδιαίτερο».

Επίσης μια εκ των κύριων στρατηγικών αυτής της κατηγορίας που ενεργοποιήθηκε από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος είναι η «Αναγνώριση σημαντικών σημείων του κειμένου», τα οποία διευκολύνουν την γενικότερη κατανόηση αυτού. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του/της μαθητή/τριας 5 που δηλώνει «Εδώ πρόσεξα τις υπογραμμισμένες λέξεις γιατί θεωρώ ότι ίσως παίζουν πιο σημαντικό ρόλο στην κατανόηση ή ίσως μπορεί να ζητηθεί κάτι μετά πάνω σε αυτό». Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι αναφορές του/της μαθητή/τριας 3 που σχολιάζει «Βλέπω ότι κάποιες λέξεις είναι υπογραμμισμένες. Πιστεύω ότι αυτές είναι οι λέξεις-κλειδιά που τις ψάχνω και θα με βοηθήσουν να καταλάβω το κείμενο. Πρέπει να δώσουμε σημασία σε αυτές τις συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις», του/της μαθητή/τριας 7 που αναλύει «Κοιτάζω διάφορα για παράδειγμα εδώ υπογραμμισμένες λέξεις είναι ένα στοιχείο που με βοηθάει περισσότερο να καταλάβω το κείμενο να εμβαθύνω στην κατανόηση και αν μου ζητηθεί κάποια ερώτηση να μπορώ να την απαντήσω θέλει να τονίσει κάτι με αυτό. Αυτά που τονίζει είναι τα πιο σημαντικά του κειμένου», καθώς και του/της μαθητή/τριας 1 «Έχει τις υπογραμμισμένες λέξεις που είναι τονισμένες με μαύρο. Σίγουρα εδώ είναι το πιο σημαντικό. Από όλη την παράγραφο νομίζω ότι εδώ πέρα είναι το πιο σημαντικό οπότε πιστεύω ότι υπάρχει λόγος που είναι οι περισσότερες λέξεις υπογραμμισμένες και τονισμένες εδώ». Ωστόσο, πέρα από την αναγνώριση ως σημαντικών στοιχείων που είναι ήδη τονισμένα στο κείμενο, πολλοί μαθητές προχώρησαν και από μόνοι τους στον εντοπισμό βασικών στοιχείων του κειμένου. Ενδεικτική είναι η δήλωση του/της μαθητή/τριας 1 που δηλώνει σε σχέση με μια παράγραφο του κειμένου «Και αυτή πιστεύω ότι είναι αρκετά σημαντική γιατί κλείνει κάπως νόημα. Πολύ ενδιαφέρουσα παράγραφος η αλήθεια είναι», καθώς και του/της μαθητή/τριας 2 που εξηγεί τον λόγο για τον οποίο σταμάτησε την ανάγνωση σε μια παράγραφο «Δεν είναι κάτι δύσκολο

απλά έχει ένα πάρα πολύ καλό νόημα αυτή εδώ η παράγραφος... Εδώ σταματάμε κυρία γιατί θα σημειώσω κάποιες λέξεις που είναι κάτι το οποίο.... είναι οι καλύτερες και σημαντικές που μπορούν να μας κάνουν να καταλάβουμε το κείμενο και αυτή την παράγραφο».

Επιπροσθέτως, όλοι/όλες οι μαθητές/τριες του δείγματος, ενεπλάκησαν στην χρήση της μεταγνωστικής αναγνωστικής στρατηγικής «Αυτό – αξιολόγηση» έχοντας ως κριτήρια την κατανόηση του νοήματος, την αξιολόγηση του βαθμού δυσκολίας που συνάντησαν, τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν ένα κείμενο με σκοπό να τον καταλάβουν (την χρήση δηλαδή των αναγνωστικών στρατηγικών που ανταποκρίνονται στους ίδιους) ή ακόμα και την ταχύτητα ανάγνωσης σε σχέση με την κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες που ενεργοποίησαν την στρατηγική αυτή έχοντας ως κριτήριο την κατανόηση του κειμένου και τις δυσκολίες που συνάντησαν ανέφεραν: «*Ας πούμε αυτό δεν το καταλαβαίνω όσες φορές και να το διαβάσω. Υπό άλλες συνθήκες θα το έπαιρνα μια μια πρόταση και θα το ανέλυα. Αλλά εδώ ειλικρινά δεν το καταλαβαίνω. ... Εγώ δεν μπορώ να καταλάβω τι θέλει να πει ο Αϊνστάϊν αυτό το πράγμα. Δηλαδή το έχω καταλάβει μέχρι ένα συγκεκριμένο σημείο*», (μαθητής/τρια 1), ένα άλλο παιδί (μαθητής/τρια 3) σχολιάζει «*Για μένα ήταν ένα ούτε εύκολο ούτε δύσκολο κείμενο ένα ενδιάμεσο*», ένας/μία τρίτος/Τρίτη μαθητής/τρια (6) δηλώνει «*Εδώ στην πρώτη ανάγνωση δεν το είχα καταλάβει πολύ γιατί είναι και μακροπερίοδος ο λόγος αλλά τώρα το έχω καταλάβει*», ενώ ένας/ μία ακόμα μαθητής/τρια (7) εξηγεί «*Εεεε δεν μπορώ να πω ότι μου φάνηκε πολύ δύσκολο αλλά προφανώς συνάντησα δυσκολίες. Λοιπόν εδώ στην πρώτη περίοδο είναι καλά άλλα μετά είναι καλά το κατανοώ αλλά μετά που λέει η προώθηση των φυσικών επιστημών και τα λοιπά... Εδώ αυτή παράγραφος που λέει η επιστήμη βοήθησε ή εμπόδισε τον άνθρωπο να γίνει περισσότερο άνθρωπος είναι νοηματικά δυσνόητη*». Τέλος, ο/η μαθητής/τρια 10 αναφέρει «*Κατανοητά για μένα ξεκάθαρο το μήνυμα που ήθελε να περάσει. Η χρήση λίγο πιο εξειδικευμένων λέξεων επιστημονικού λεξιλογίου ίσως με δυσκόλεψε κάπως*»

Οι μαθητές/τριες που αυτό-αξιολογούνταν ως προς την γενικότερη ευχέρειά τους στην κατανόηση κειμένων ανέφεραν: «*Πιστεύω ότι είμαι καλός/ καλή στην κατανόηση των κειμένων γιατί έχω βρει τον τρόπο που με εξυπηρετεί και με βοηθά να τα καταλαβαίνω καλύτερα*» (μαθητής/τρια 10), ενώ ένα ακόμη παιδί (μαθητής/τρια 11) λέει «*Σίγουρα θα μπορούσα να γίνω καλύτερος στην κατανόηση κειμένων με ανάγνωση νομίζω εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό μου και ίσως διαβάζοντας περισσότερα κείμενα γενικού τύπου*». Τέλος, οι μαθητές/τριες που αυτό-αξιολογήθηκαν με βάση το κριτήριο της ταχύτητας δήλωσαν:

«Όταν διαβάζω γρήγορα δεν είμαι σε θέση να κρατήσω όλες τις πληροφορίες που μου χρειάζονται» (μαθητής/τρια 15), και «Διαβάζω αργά για να μπορώ και να τα πω καλύτερα αλλά και να τα καταλάβω» (μαθητής/τρια 12).

Αρκετά υψηλά στις αναφορές των μαθητών/τριών βρέθηκε και η μεταγνωστική στρατηγική «Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης» των μαθητών/τριών αναφορικά με δεδομένα που γνώριζαν από άλλες πηγές σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου. Τις γνώσεις αυτές τις συνέδεαν με τα όσα διάβαζαν είτε προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο είτε για να δώσουν δικές τους προεκτάσεις στο θέμα. Αναλυτικότερα, ο/η μαθητής/τρια 7 αναφέρει «Όλα αυτά που ξέρω τα συνδέω με το κείμενο Τώρα μπορεί να σκεφτώ αν την ξέρω ίσως από κάποιες φωτοτυπίες που μας έχουν βάλει στο φροντιστήριο. Το συνδέω με αυτά που ξέρω γιατί το κείμενο...με βοηθάει πάρα πολύ με βάζει να σκέφτομαι και άλλα πράγματα που είναι μαζί με αυτό το κομμάτι είναι όλα αυτά που μου λέει και λέω ναι αλλά σκέψου ότι αυτό μπορεί να συνδεθεί με εκείνο ή τι κρύβεται πίσω από αυτό. Λοιπόν πρώτα από όλα διαβάζω αρκετά βιβλία σε σχέση με την επιστήμη. Σε αυτά έχω διαβάσει για την ευθύνη του επιστήμονα και την κατάχρηση της επιστήμης. Και το πιο βασικό είναι ότι τα στοιχεία αυτά και τα παραδείγματα που σκέφτομαι προκύπτουν από τις υπογραμμισμένες λέξεις», ένας άλλος/άλλη μαθητής/τρια (1) σχολιάζει «Το συσχετίζω με κάποια σχεδιαγράμματα που μπορεί να έχω κάνει στο σχολείο ή θα μπορούσα να ψάξω και στο ιντερνέτ που είναι πιο εύκολο», ένα τρίτο παιδί (μαθητής/τρια 2) προκειμένου να αιτιολογήσει το γεγονός ότι θεώρησε σημαντικά τα λόγια του Αϊνστάιν που παρατίθενται στο κείμενο δηλώνει «Μας κάνει επίκληση στην αυθεντία. Το σκέφτηκα από το μάθημα της έκθεσης που κάνουμε» και ένα τέταρτο (μαθητής/τρια 11), υποστηρίζει «Επίσης αν έχω ήδη γνώσεις για το θέμα σίγουρα θα το καταλάβω καλύτερα και ειδικά είναι και ένα θέμα που με ενδιαφέρει».

Επιπροσθέτως, αναλύσεις μαθητών/τριών σχετικά με το κείμενο όπου εντάσσουν πληροφορίες και γνώσεις που ήδη γνωρίζουν αποτελούν και οι δηλώσεις «Ε ναι τί να πρωτοπώ κιόλας. Φάρμακα ας πούμε που είναι μέχρι ένα σημείο ευεργετικά για τον άνθρωπο αλλά αν υπερβάλεις τέλος πάντων γίνονται καταστροφικά. Και υπάρχουν και συμφέροντα και χίλια δυο. Ας πούμε τώρα υπάρχει το φάρμακο για τον διαβήτη που μπορεί και να σε αδυνατίσει. Αυτό το φάρμακο όμως είναι για την πάθηση όχι για το αδυνάτισμα. Παρόλα αυτά το συνταγογραφούν οι διαιτολόγοι» (μαθητής/τρια 8) αλλά και «Σκέφτομαι ναι ιδιαίτερα πράγματα που έχουμε κάνει σχετικά με την ευθύνη του επιστήμονα το ηθικό κομμάτι δηλαδή.

Γενικά ο επιστήμονας ως μέλος της κοινωνίας δεν θα πρέπει να μένει αποκομμένος από αυτή. Ούτε και να δρα έξω από αυτή. Εξάλλου ας μην ξεχνάμε ότι η κοινωνική αποστολή του επιστήμονα είναι να δρα για το καλό του συνόλου και για το μέλλον της ανθρωπότητας» (μαθητής/τρια 4).

Οι 12 από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος φάνηκε από τις συνεντεύξεις ότι είχαν «Επίγνωση των δυσκολιών ανάγνωσης», που συνάντησαν κατά την επεξεργασία του κειμένου, μιας και ήταν σε θέση να εντοπίσουν και να αναφέρουν τα σημεία στα οποία δυσκολεύονταν. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του/της μαθητή/τριας 4 που αναφέρει «*Με δυσκολεύουν οι λέξεις ευεργετικό ή επιζήμιο. Γνωρίζω τη σημασία τους αλλά θεωρώ ότι πρέπει να διαβάσω άλλη μία φορά το κείμενο για να καταλάβω πλήρως τι εννοεί με τη χρήση αυτών των λέξεων. Και να μπορέσω και να το συνδέσω με το συνολικό νόημα του κειμένου.... Με δυσκολεύει κάπως και ο τρόπος που τα παραθέτει θα ήθελα άλλη μία φορά να τα ξαναδώ»*, ένα άλλο παιδί (μαθητής/τρια 10) σχολιάζει «*Η χρήση λίγο πιο εξειδικευμένων λέξεων επιστημονικού λεξιλογίου ίσως με δυσκόλεψε κάπως. Γενικά στα κείμενα αυτό που μπορεί να με δυσκολέψει είναι όταν έχει εξεζητημένο λεξιλόγιο ο μακροπερίοδος λόγος»* και ένα τρίτο παιδί (μαθητής/τρια 6) σχολιάζει «*Στην πρώτη περίοδο στην πρώτη σειρά η λέξη αέναος, είναι μία λέξη που δεν την έχω ξανασυναντήσει. Εεεε δεν μπορώ να πω ότι μου φάνηκε πολύ δύσκολο αλλά προφανώς συνάντησα δυσκολίες»*.

Επιπρόσθετα, 7 από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος φάνηκε ενεπλάκησαν στη χρήση της στρατηγικής «Υπαρξη στόχου ανάγνωσης», και συγκεκριμένα την κατανόηση του κειμένου, την επιτυχή απάντηση σε τυχόν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, την βελτίωση δεξιότητας ανάγνωσης ή/και την εκμάθηση νέων λέξεων/περιεχομένων/ιδεών, καθώς και την προσωπική ευχαρίστηση μέσω της ανάγνωσης κειμένων που πρόσκεινται στα ενδιαφέροντα του αναγνώστη. Πιο αναλυτικά, ο/η μαθητής/τρια 5 αναφέρει «*Όταν ξαναβλέπω το κείμενο με ενδιαφέρει να το καταλάβω, να δω είναι σωστά η σύνδεση και η συνοχή μεταξύ τους. σημασία τους αλλά θεωρώ ότι πρέπει να διαβάσω άλλη μία φορά το κείμενο για να καταλάβω πλήρως τι εννοεί με τη χρήση αυτών των λέξεων. Και να μπορέσω και να το συνδέσω με το συνολικό νόημα του κειμένου»*, ένα άλλο παιδί (μαθητής/τρια 10) δηλώνει «*Ανάλογα και το κείμενο δηλαδή αν απευθύνεται σε αυτό που είχα στο μυαλό μου από την αρχή είμαι καλυμμένη. Τότε μπορώ να σκεφτώ ότι με καλύπτει αν δεν μου δίνει απαντήσεις ή δεν μιλάει για αυτό που είχα στο μυαλό μου στην αρχή μπορεί να σκεφτώ ότι δεν με κάλυψε»* και ο/η μαθητής/τρια 7 εξηγεί «*Εννοείται ότι ελέγχο και διορθώνω ξανά για να*

είμαι σίγουρη γιατί όταν διαβάζουμε ένα κείμενο σίγουρα μας δίνουν και κάποιες ερωτήσεις αυτές τις ερωτήσεις θα πρέπει για να τις απαντήσω να έχω καταλάβει το κείμενο πολύ καλά για να μπορώ να το κατανοήσω και να απαντήσω με ακρίβεια». Σχετικά με την εκμάθηση νέων λέξεων/περιεχομένων/ιδεών, ο/η μαθητής/τρια 7 σε άλλο σημείο της συνέντευξης σχολιάζει «Αλλά το θέμα είναι ότι αν θα το καταλάβω καλά μπορεί να πάρω ένα κομμάτι από αυτό και να το αξιοποιήσω και μετέπειτα είναι δηλαδή αυτές οι γνώσεις που έχω έτσι ώστε αν ερωτηθώ για κάτι παρόμοιο στο μέλλον να μπορέσω να πω και αυτή την άποψη. Δεν είναι μόνο ένα κείμενο αλλά μία πηγή ιδεών», ενώ ο/η μαθητής/τρια 11 εξηγεί «κάπως μόνος μου σίγουρα θα εξακριβώσω τις πληροφορίες που μου δίνει αν είναι αληθινές και μετά αυτά αν όντως είναι αληθινά προσθέτονται στις γνώσεις μου». Τέλος, αναφορικά με την ανάγνωση για την προσωπική ευχαρίστηση του αναγνώστη, ο/η μαθητής/μαθήτρια 12 αναφέρει «Διαβάζω κείμενα που με ενδιαφέρουν και με κάνουν να περνάω ευχάριστα τον χρόνο μου. Επιδιώκω τα κείμενα που διαβάζω να μου αρέσουν κιόλας».

Τελευταία σε αναφορές χρήσης στρατηγική αυτής της υποκατηγορίας είναι η «Επαλήθευση της εικασίας» που έκαναν 6 μαθητές/τριες είτε μέσα από την αξιοποίηση γλωσσικών ή/και μη γλωσσικών ενδείξεων είτε κατά την ίδια την ανάγνωση των περιόδων του κειμένου. Χαρακτηριστικές δηλώσεις που εντάχθηκαν στην συγκεκριμένη είναι αυτή του/της μαθητή/τριας 5 που αναφέρει «Και στον τίτλο κάπως τον κοιτάω και εδώ με προϊδεάζει στο τι θα διαβάσω και αυτό θα πρέπει να καταλάβω κιόλας. Τώρα βλέπω ότι όντως είναι αυτό που σκέφτηκα στην αρχή ότι θα έχει το κείμενο», αλλά και του/της μαθητή/τριας 7 που εξηγεί «Ορίστε τώρα εδώ επιβεβαιώνει αυτό που σας είπα παραπάνω όταν έβαλα πράγματα που ήξερα εγώ από την εμπειρία μου. Γιατί ήδη είχα κατανοήσει και συνδέσει ότι θα πρέπει οι ανακαλύψεις να είναι με κάποια όρια και τώρα έρχεται και είναι αυτό ακριβώς που είπα νωρίτερα».

4.6 Πέμπτος θεματικός άξονας της έρευνας – Υποστηρικτικές στρατηγικές

Ο πέμπτος θεματικός άξονας της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στην χρήση Υποστηρικτικών στρατηγικών (Mokhtari & Sheorey, 2002) που ενεργοποίησαν οι μαθητές/τριες του δείγματος και οι οποίες αναφέρονται στις ενέργειες που πραγματοποιούν οι αναγνώστες προκειμένου να ενισχύσουν την κατανόηση του κειμένου. Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν συνολικά 11 διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες

ταξινομήθηκαν σε δύο επιμέρους κατηγορίες των γνωστικών και κοινωνικών στρατηγικών (βλ. Πίνακα 4.5). Συγκεκριμένα, στην πρώτη υποκατηγορία των γνωστικών στρατηγικών εντάχθηκαν 9 στρατηγικές, ενώ στην υποκατηγορία των κοινωνικών εντάχθηκαν 2 στρατηγικές.

4.6.1 Υποκατηγορία Γνωστικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των Υποστηρικτικών στρατηγικών

Στην συγκεκριμένη υποκατηγορία στρατηγικών, πρώτη σε αναφορές χρήσης στρατηγική η οποία ενεργοποιήθηκε από 13 μαθητές/τριες του δείγματος ήταν η «Υπογραμμίση άγνωστων λέξεων». Πιο συγκεκριμένα, ο/η μαθητής/τρια 10 αναφέρει «Υπογραμμίζω και σημεία που με δυσκολεύουν ή άγνωστες λέξεις για να ασχοληθώ περισσότερο με αυτά. Αυτό το κάνω κάθε φορά όταν δεν έχω κατανοήσει ένα κείμενο με την πρώτη ανάγνωση υπογραμμίζω αυτά που δεν ξέρω και κυκλώνω σημαντικές πληροφορίες», ένα άλλο παιδί (μαθητής/τρια 3) δηλώνει «Ναι συγκεκριμένες προτάσεις και φράσεις τις υπογραμμίζω για να τα ξανακοιτάξω και να τις ξανασκεφτώ για να καταλάβω τι λένε και να μπορώ να το εξηγήσω και εγώ μετά αν μου ζητηθεί είτε είναι να οι πιο σημαντικές είτε κάτι που δεν το ξέρω» και ένα τρίτο (μαθητής/τρια 4) εξηγεί «Υπογραμμισα την λέξη αέναος δεν την έχω δει ποτέ. Διαβάζω μία φορά όλο το κείμενο και σημειώνω όλες τις άγνωστες λέξεις που έχω. Διαβάζω μία φορά όλο το κείμενο και σημειώνω όλες τις άγνωστες λέξεις που έχω. Μετά θα πάω σε συγκεκριμένες παραγράφους τις οποίες δεν τις έχω καταλάβει και θα προσπαθήσω να καταλάβω το γενικό νόημα τους». στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η αναφορά του/της μαθητή/τριας 2 που αναλύει «Τώρα κυρία εδώ στεκόμαστε γιατί πέρα από τις λέξεις που λέει η γνωστική υλική κατάσταση ευεργετικό είναι επιζήμιο για παράδειγμα επιζήμιο είναι μία λέξη που δεν τη χρησιμοποιούμε και δεν την βλέπουμε συχνά στα κείμενα και θα την υπογραμμίσω γιατί μου προκαλεί έναν προβληματισμό και θα ήθελα να πάω να δω τι ακριβώς σημαίνει στο λεξικό γιατί αν βρω αυτή τη λέξη θα καταλάβω και την άλλη παράγραφο που ακολουθεί».

Ακολουθως στις αναφορές χρήσης των γνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών αυτού του θεματικού άξονα, βρίσκεται η «Υπογραμμίση σημαντικών σημείων» για την υποβοήθηση της κατανόησης και της εύρεσης του κεντρικού νοήματος του κειμένου, η οποία χρησιμοποιήθηκε από 12 από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος. Αναλυτικότερα, ο/η μαθητής/τρια 9 αναφέρει «Υπογραμμίζω τα σημαντικά κατά την άποψή μου. Αυτά που

είναι σημαντικά για την περίληψη το νοηματικό κέντρο κάθε παραγράφου», ο/η μαθητής/τρια 8 δηλώνει «Υπογραμμίζω κάποια πράγματα. Βασικά υπογραμμίζω τις λέξεις κλειδιά», ο/η μαθητής/τρια 2 εξηγεί «Εδώ σταματάμε κυρία γιατί θα σημειώσω κάποιες λέξεις που είναι οι καλύτερες και σημαντικές που μπορούν να μας κάνουν να καταλάβουμε το κείμενο και αυτή την παράγραφο» και ο/η μαθητής/τρια 13 δηλώνει «πάντα κρατάω με υπογράμμιση αυτά που θεωρώ τα βασικά στοιχεία έτσι ώστε με μια γρήγορη ματιά να βγάλω ξανά το νοηματικό κέντρο κάθε παραγράφου». Ωστόσο, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές οι οποίοι ενεργοποιούν στρατηγικές υπογράμμισης, το κάνουν συνδυαστικά συγκρατώντας τόσο σημαντικά σημεία όσο και σημεία τα οποία τους δυσκολεύουν. Ενδεικτικές είναι οι δηλώσεις του/της μαθητή/τριας 1 που αναφέρει «Η αλήθεια είναι ότι σημειώνω πάνω στο χαρτί λέξεις που δεν καταλαβαίνω ή φράσεις και βάζω αστερίσκο για να γράψω τι θα μπορούσε να σημαίνει ή λέξεις που να μην ξέρω για να τις γράψω και να γράψω τα συνώνυμα. Και κρατάω τα πιο σημαντικά με πλαγιότιτλους ή υπογράμμιση» καθώς και η αναφορά του/της μαθητή/τριας 7 που επισημαίνει «Μπορεί να κυκλώσω όποια λέξη δεν την ξέρω τελειώνω το κείμενο και μετά γυρίζω στο κομμάτι που με δυσκόλεψε για να το ξαναδιαβάσω. Μπορεί να τα υπογραμμίσω τα σημαντικά ή να γράψω κάποιες σημειώσεις βοηθητικές ή κάποιες λέξεις».

Επόμενα κατά σειρά αναφορών στρατηγική αυτής της υποκατηγορίας είναι η «Αξιοποίηση λεξικού», προκειμένου να διασαφηνιστεί η σημασία άγνωστων για τους/τις μαθητές/τριες λέξεων, η οποία δηλώθηκε από 11 μαθητές. Χαρακτηριστικές δηλώσεις για αυτή την στρατηγική είναι αυτή του/της μαθητή/τριας 2 που αναφέρει «επειδή είναι ιδιότροπη αυτή η λέξη θα πήγαινα σε λεξιλόγιο που έχω από τις σημειώσεις του σχολείου για να τη βρω. Θα την υπογράμμιζα γιατί μου προκαλεί έναν προβληματισμό και θα ήθελα να πάω να δω τι ακριβώς σημαίνει στο λεξικό γιατί αν βρω αυτή τη λέξη θα καταλάβω και την άλλη παράγραφο που ακολουθεί» αλλά και αυτή του/της μαθητή/τριας 7 «Εδώ επειδή δεν μπορώ να βρω τι σημαίνει, αν δεν υπήρχε κάποιος να μου την εξηγήσει θα πήγαινα με τη βοήθεια ενός λεξικού να βρω την ακριβή σημασία της λέξης για να μπορώ να συνεχίσω».

Σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιείται από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος και η γνωστική στρατηγική «Αξιοποίηση συνωνύμων» για την κάλυψη γνωστικών κενών αναφορικά με την σημασία κάποιων λέξεων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι αναφορές του/τις μαθητή/τριας 11 που δηλώνει «όταν έχω μία δύσκολη λέξη που δεν την ξέρω προσπαθώ αρχικά να την αναλύσω στην περίπτωση που είναι σύνθετη. Η μπορεί να βρω

κάποια συνώνυμη που να μου φαίνεται ότι ταιριάζει με το κείμενο», του/της μαθητή/τριας 2 που στην προσπάθειά του/της να εξηγήσει την σημασία των λέξεων ‘πνιγηρή’ και ‘επιζήμιος’ τις οποίες ανέφερε ότι δεν γνώριζε δηλώνει «Μάλλον από το πνίγομαι. Θα την συσχετίζω με κάποια άλλη λέξη όπως τη ζημιά (το επιζήμιος) και αν δεν είχε ακριβώς το νόημα που ήθελα θα πήγαινα στο λεξικό» καθώς και του/της μαθητή/τριας 8 που εξηγεί «Για παράδειγμα τώρα ξαναδιαβάζω το κείμενο έτσι ώστε να μπορώ να συνεχίσω να το λέω με δικά μου λόγια. (ξαναδιαβάζει). Και εδώ επανακαθορισμός πρέπει να επανά δηλαδή ξανά καθορίσουμε τους στόχους της επιστήμης».

Εξίσου αρκετοί/ές μαθητές/τριες του δείγματος, και συγκεκριμένα 10 εξ αυτών, κάνουν χρήση της στρατηγικής «Αξιοποίηση άλλων πηγών», και συγκεκριμένα σημειώσεων από το σχολείο ή το φροντιστήριο, βιβλίων ή διαδικτύου ώστε να βοηθηθούν στην κατανόηση της σημασίας άγνωστων λέξεων. Ενδεικτική είναι η αναφορά του/της μαθητή/τριας 1 που δηλώνει «Εδώ το μόνο ίσως που με δυσκόλεψε είναι τα ευγενή ιδεώδη Δεν είμαι σίγουρη τι σημαίνει. Θα το έψαχνα στο ιντερνέτ. Το συσχετίζω με κάποια σχεδιαγράμματα που μπορεί να έχω κάνει στο σχολείο ή θα μπορούσα να ψάξω και στο ιντερνέτ που είναι πιο εύκολο» καθώς και του/της μαθητή/τριας 7 που επισημαίνει «Τώρα μπορεί να σκεφτώ αν την ξέρω ίσως από κάποιες φωτοτυπίες που μας έχουν βάσει το φροντιστήριο. Ή θα το έψαχνα στο ιντερνέτ. Ή θα πάω να δω σε επιστημονικά άρθρα και βιβλία να δω ποια είναι αυτά τα ιδανικά που πρέπει να έχει ένας επιστήμονας».

Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι για τις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες στρατηγικών, την αξιοποίηση λεξικού, άλλων πηγών ή συνωνύμων για την αποσαφήνιση της σημασίας άγνωστων λέξεων, στις περισσότερες περιπτώσεις μαθητών/τριών αυτές ενεργοποιούνται συνδυαστικά. Ενδεικτική αυτού του συνδυασμού είναι η δήλωση του/της μαθητή/τριας 6 που αναφέρει «Προσπαθώ να την σπάσω να δω αν έχει συνθετικά αν δεν

Θεματικός άξονας: Υποστηρικτικές στρατηγικές

I) Γνωστικές Στρατηγικές

M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15
ΑΕΠΕΡΚΑ Τ	ΑΕΛΕΞ	ΑΕΛΕΞ	ΑΕΠΕΡΚΑ Τ	ΑΕΛΕΞ	ΑΕΛΕΞ	ΑΕΛΕΞ	ΑΕΠΗΓ	ΑΕΛΕΞ	ΑΝΓΕΓΕΙΚ	ΑΝΓΕΓΕΙΚ	ΑΕΛΕΞ	ΑΕΛΕΞ	ΑΕΛΕΞ	ΑΕΛΕΞ
ΑΕΣΥΝΩΝ	ΑΕΠΕΡΚΑ Τ	ΑΕΠΗΓ	ΑΕΠΗΓ	ΑΕΠΗΓ	ΑΕΠΕΡΚΑ Τ	ΑΕΠΗΓ	ΑΕΣΥΝΩΝ	ΑΕΠΕΡΚΑ Τ	ΑΕΠΕΡΚΑ Τ	ΑΕΛΕΞ	ΑΕΠΕΡΚΑ Τ	ΑΕΠΕΡΚΑ Τ	ΑΕΠΕΡΚΑ Τ	ΑΕΠΗΓ
ΠΑΡΔΥΣΚ	ΑΕΠΗΓ	ΠΑΡΔΥΣΚ	ΥΠΟΓΡΑΓ	ΑΕΣΥΝΩΝ	ΑΕΣΥΝΩΝ	ΑΕΣΥΝΩΝ	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΑΕΣΥΝΩΝ	ΑΕΠΗΓ	ΑΕΠΕΡΚΑ Τ	ΑΕΣΥΝΩΝ	ΑΕΣΥΝΩΝ	ΑΕΠΗΓ	ΠΑΡΔΥΣΚ
ΤΗΡΣΗΜΠ ΕΡ	ΑΕΣΥΝΩΝ	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΠΑΡΔΥΣΚ	ΤΗΡΣΗΜΠ ΕΡ	ΠΑΡΔΥΣΚ	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΤΗΡΣΗΜΠ ΕΡ	ΠΑΡΔΥΣΚ	ΑΕΣΥΝΩΝ	ΠΑΡΔΥΣΚ	ΤΗΡΣΗΜΠ ΕΡ	ΑΕΣΥΝΩΝ	ΤΗΡΣΗΜΠ ΕΡ
ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΠΑΡΔΥΣΚ	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΕΡ	ΥΠΟΓΡΑΓ	ΥΠΟΓΡΑΓ	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΥΠΟΓΡΣΗ Ν	ΥΠΟΓΡΑΓ	ΠΑΡΔΥΣΚ	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΠΑΡΔΥΣΚ	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν
ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΤΗΡΣΗΜΠ ΕΡ		ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΥΠΟΓΡΣΗ Ν	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ
ΧΡΠΗΓ	ΥΠΟΓΡΑΓ Ν		ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ		ΥΠΟΓΡΣΗ Μ		ΥΠΟΓΡΣΗ Μ	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ		ΥΠΟΓΡΣΗ Μ
	ΥΠΟΓΡΣΗ Μ													

II) Κοινωνικές Στρατηγικές

M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

ΔΙΕΥΚΡΕΝ	ΔΙΕΥΚΡΕΝ	ΔΙΕΥΚΡΕΝ	ΔΙΕΥΚΡΕΝ	-	ΕΠΙΒΕΝ	ΔΙΕΥΚΡΕΝ	-	-	ΔΙΕΥΚΡΕΝ	ΕΠΙΒΕΝ	ΕΠΙΒΕΝ	ΕΠΙΒΕΝ	ΕΠΙΒΕΝ	ΔΙΕΥΚΡΕΝ
ΕΠΙΒΕΝ	ΕΠΙΒΕΝ	ΕΠΙΒΕΝ			ΕΠΙΒΕΝ				ΕΠΙΒΕΝ		ΔΙΕΥΚΡΕΝ	ΔΙΕΥΚΡΕΝ		

Πίνακας 4. 5: Συγκριτικός πίνακας γνωστικών και κοινωνικών στρατηγικών της ευρύτερης κατηγορίας των Υποστηρικτικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές του δείγματος

μπορώ προσπαθώ λίγο με τα αρχαία μήπως μου θυμίζει κάτι. Αν δεν μπορώ με αυτό τον τρόπο να τη βρω θα την ψάξω στο λεξικό... Μετά κάνω μία γρήγορη ανάγνωση και όπου με δυσκολεύει ή κυκλώνω ή σημειώνω τη λέξη και γράφω δίπλα συνώνυμα ή προσπαθώ να την σπάσω στα συνθετικά».

Η «Παράλειψη δύσκολων σημείων», εφαρμόστηκε συνειδητά ή ασυνείδητα από 10 από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος προκειμένου να αναζητήσουν την σημασία τους αργότερα είτε στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τα δύσκολα σημεία από επόμενα κομμάτια του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, ο/η μαθητής/τρια 11 αναφέρει «αν κάτι δεν μπορώ να το κατανοήσω το ξαναδιαβάζω και αν πάλι δεν το καταλαβαίνω προχωράω στο επόμενο κομμάτι για να δω πώς συνδέεται με αυτό και γενικότερα την κύρια ιδέα του κειμένου», ένα άλλο παιδί (μαθητής/τρια 2) προσπαθώντας να κατανοήσει την σημασία μιας λέξης αναφέρει «οξυδέρκεια δηλαδή αυτή η λέξη εμένα την έχω ακούσει αλλά δεν ξέρω ακριβώς το νόημα της. Θα συνεχίσω να διαβάζω παρακάτω το κείμενο έτσι ώστε να βγάλω το νόημα της», ένας/μια ακόμη μαθητής/τρια (14) σχολιάζει «πηγαίνω στο επόμενο κείμενο γιατί μπορεί να επεξηγεί το προηγούμενο κομμάτι. Αλλά ακόμα και εάν δεν το εξηγήσει μπορεί να είμαι σε θέση να βγάλω το κεντρικό νόημα από τα υπόλοιπα κομμάτια τα οποία έχω κατανοήσει».

Αρκετά ενδιαφέρουσα είναι η επόμενη κατά σειρά αναφορών χρήσης στρατηγική που ενεργοποιήθηκε από 10 μαθητές/τριες του δείγματος και έχει να κάνει με την αξιοποίηση της περίληψης προκειμένου να επιτευχθεί ή να ενισχυθεί η κατανόηση του κειμένου. Χαρακτηριστική είναι η συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας 9 κατά την ανάγνωση του κειμένου όπου σταματά μόνη της την ανάγνωση σε διάφορα κομμάτια του κειμένου και ξεκινά να λέει περιληπτικά τα όσα διάβασε «Μας μιλάει για τον ανθρωπισμό που υπονομεύτηκε στις μέρες μας οι αξίες του κατά κάποιο τρόπο αρχισαν να χάνουν τη σημασία και την αξία τους ... Κάποιες φορές λοιπόν τα επιστημονικά επιτεύγματα ξεφεύγουν από τον έλεγχο του επιστήμονα. Και δεν υπάρχει μέριμνα σχετικά με την επόμενη μέρα το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα επιτεύγματα». Επίσης ενδεικτική είναι η δήλωση του/της μαθητή/τριας 10 που σχολιάζει «Αν μπορώ να το αναδιατυπώσω και να το κατανοήσω καλύτερα το κάνω Καταλήγω στο τελικό νόημα και συμπέρασμα και το λέω και με δικά μου λόγια για να το καταλάβω», αλλά και του/της μαθητή/τριας 11 που επισημαίνει «Ναι. Βασικά λέω με δικά μου λόγια κομμάτια που με δυσκολεύουν σε μια προσπάθεια να τα απλουστεύσω».

Η στρατηγική «Τήρηση σημειώσεων ή/και συγγραφή περίληψης», με στόχο την υποβοήθηση της κατανόησης, ενεργοποιήθηκε από 8 μαθητές/τριες του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί κατά την ανάγνωση του κειμένου κρατούν σημειώσεις από

άγνωστες λέξεις, καταγράφουν συνώνυμα ή/και πλαγιότιτλους ή ακόμα και αποτυπώνουν γραπτά την περίληψη του κειμένου. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές του/της μαθητή/τριας 6 που δηλώνει «Υπογραμμίζω τα σημαντικά γράφω πλαγιότιτλους σε κάθε παράγραφο για να ξέρω τι λέει εκεί ή αν με δυσκολέψει κάποια λέξη γράφω από πάνω της συνώνυμη της έτσι ώστε τη δεύτερη φορά που θα κάνω ανάγνωση να είναι πολύ πιο γρήγορη και εύκολη», του/της μαθητή/τριας 2 που εξηγεί «Το διαβάζω μία φορά όλο προσεκτικά ... επόμενο βήμα θα ήταν σίγουρα να βάλω πλαγιότιτλους και το τέταρτο βήμα είναι να το γράψω κάπου περιληπτικά», καθώς και του/της μαθητή/τριας 5 που εξηγεί «Μπορεί να τα υπογραμμίσω τα σημαντικά ή να γράψω κάποιες σημειώσεις βοηθητικές ή κάποιες λέξεις».

Τέλος, δύο από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος δήλωσαν ότι προβαίνουν στην χρήση της στρατηγικής «Αναπαράσταση γεγονότος με νοερή οπτικοποίηση για κατανόηση». Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες αυτοί/ες δηλώνουν πως οπτικοποιούν το περιεχόμενο του κειμένου είτε προκειμένου να το κατανοήσουν είτε με στόχο να το θυμούνται καλύτερα. Οι δηλώσεις που ανέδειξαν την εν λόγω στρατηγική είναι οι: «Καμιά φορά μπορεί να τα βλέπω και σαν εικόνα για να το θυμάμαι καλύτερα» (μαθητής/τρια 10) και «Ίσως για να το κατανοήσω πιο εύκολα προσπαθώ να βρω την κύρια ιδέα ή να το κάνω και σαν εικόνα οπτικοποιημένο στο μυαλό μου. Συνήθως με τις αναγνώσεις βρίσκω και την κυρία ιδέα» (μαθητής/τρια 11).

4.6.2 Υποκατηγορία Κοινωνικών Στρατηγικών της θεματικής κατηγορίας των Υποστηρικτικών στρατηγικών επίλυσης

Οι βασικές κοινωνικές στρατηγικές που αναδείχθηκαν στον συγκεκριμένο θεματικό άξονα της ευρύτερης κατηγορίας είναι η «Επιβεβαίωση κατανόησης από τρίτο (συνομήλικο, γονέα, εκπαιδευτικό κτλ)» και η «Διευκρίνιση κατανόησης από τρίτο (συνομήλικο, γονέα, εκπαιδευτικό κτλ)». Βάσει των δηλώσεων των μαθητών/τριών φαίνεται πως ζητούν διευκρινήσεις όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης ή έχουν τυχόν απορίες σε σχέση με το κείμενο καθώς και αναζητούν επιβεβαίωση για την κατανόηση ή/και τις σκέψεις που έχουν πάνω στο κείμενο. Σχετικά με την επιβεβαίωση κατανόησης από τρίτο, ενδεικτικές είναι οι αναφορές του/της μαθητή/τριας 1 που δηλώνει «θα ρωτήσω κάποιον κοντινό μου πρόσωπο για να μου πει αν το κατάλαβε και τι μπορεί να σημαίνουν. Κάποιο συμμαθητή μου ή και τον εκπαιδευτικό εκείνη την ώρα» ενώ ο ίδιος/α μαθητής/τρια σε επόμενο σημείο ζητά την επιβεβαίωση της ερευνήτριας σε σχέση με μια λέξη «Έχουν οραματιστεί δηλαδή έχουν φτιάξει ουσιαστικά κάτι ιδανικό; (Ρωτάει)», καθώς και του/της μαθητή/τριας 11 που εξηγεί «Μπορώ να συζητήσω με κάποια συμμαθητή μου ή κάποιο καθηγητή ο οποίος επίσης διάβασε

το κείμενο». Αναφορικά με την στρατηγική της διευκρίνησης κατανόησης από τρίτο, από τις πιο χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις του/της μαθητή/τριας 2 που αναφέρει «Μετά αν βρω κάποιες λέξεις οι οποίες με προβληματίζει το νόημά τους θα της υπογραμμίσω και είτε θα ρωτήσω εσάς σαν καθηγήτρια είτε θα πάω σε κάποιο λεξικό για να βρω το νόημά τους για να μπορέσω να συνεχίσω στην κατανόηση του κειμένου παρακάτω», του/της μαθητή/τριας 7 που εξηγεί «Εδώ επειδή δεν μπορώ να βρω τί σημαίνει, αν δεν υπήρχε κάποιος να μου την εξηγήσει θα πήγαινα με τη βοήθεια ενός λεξικού να βρω την ακριβή σημασία της λέξης για να μπορώ να συνεχίσω. Για παράδειγμα εδώ που λέει έχουν οραματιστεί μέχρι τα ιδανικά τι εννοεί; (ρωτάει)...Αλλά και εσείς σαν καθηγήτρια μπορείτε να μου λύσετε οποιαδήποτε απορία που έχω και να με βοηθήσετε για να προχωρήσω παρά κάτω» καθώς και του/της μαθητή/τριας 3 που επισημαίνει «Αν είναι κάτι το οποίο έχω ασχοληθεί αρκετό καιρό και έχω ένα υπόβαθρο μπορώ να το κάνω μόνη μου αλλά αν είναι ένα καινούργιο αντικείμενο με το οποίο έρχομαι σε επαφή για πρώτη φορά τότε θα ρωτήσω είτε τον εκπαιδευτικό ή κάποιον συμμαθητή μου».

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι για τις δυο προαναφερθείσες κατηγορίες στρατηγικών, την επιβεβαίωση αλλά και διευκρίνιση της κατανόησης από τρίτο, στις περισσότερες περιπτώσεις μαθητών/τριών αυτές ενεργοποιούνται συνδυαστικά. Ενδεικτική αυτού του συνδυασμού είναι η δήλωση του/της μαθητή/τριας 7 που αναφέρει «Αν με δυσκόλευε κάτι σίγουρα θα το υπογράμμιζα και θα πήγαινα να βρω κάποιον να μου εξηγήσει τί σημαίνει με αυτή τη φράση ή να το διάβαζα μαζί με κάποιον για να το καταλάβω» καθώς και του/της μαθητή/τριας 10 που αναλύει «Αν δεν καταφέρω να καταλάβω μόνη μου τί σημαίνει από τα συμφραζόμενα ζητάω βοήθεια. Είτε θα την ψάξω στο διαδίκτυο είτε θα ρωτήσω κάποιον μεγαλύτερο που μπορεί να την ξέρει. Ναι σίγουρα ειδικά είναι και κάποιος άλλος με τον οποίο διαβάσαμε το ίδιο κείμενο μπορεί και να τον ρωτήσω».

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων

5.1 Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε η καταγραφή στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου μαθητών Λυκείου. Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας εξετάστηκαν οι δυσκολίες ανάγνωσης που συναντούν οι μαθητές, ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν ένα γραπτό κείμενο προκειμένου να το κατανοήσουν και το ρεπερτόριο των αναγνωστικών στρατηγικών των μαθητών της Γ' Τάξης του Λυκείου καθώς αναγιγνώσκουν ένα γραπτό κείμενο.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί αυτή η αποτύπωση ζητούνταν αρχικά από τους μαθητές να προχωρήσουν σε μια πρώτη ανάγνωση του κειμένου, με όποιον τρόπο οι ίδιοι επιθυμούσαν (φωναχτά, σιωπηρά, ανά παράγραφο κτλ) και στην συνέχεια να δηλώσουν τις τυχόν δυσκολίες που συνάντησαν κατά την αναγνωστική διαδικασία. Σε επόμενο στάδιο, πραγματοποιούνταν η δεύτερη ανάγνωση του κειμένου, βάσει της μεθόδου της προφορικής εξωτερίκευσης και στο τελευταίο στάδιο λάμβαναν χώρα οι ανασκοπικές συνεντεύξεις, αναφορικά με την διαδικασία που προηγήθηκε καθόλη τη συνέντευξη. Η επεξεργασία των παρατηρήσεων της ερευνήτριας, αλλά και των λεκτικών αναφορών των μαθητών, πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των Miles και Huberman (1994).

Στην πρώτη ανάγνωση, εφόσον αυτή πραγματοποιούνταν φωναχτά, καταγράφονταν παρατηρήσεις σχετικά με τον τρόπο ανάγνωσης/προσέγγισης του κειμένου για κατανόηση αλλά και τις δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές, ενώ μετά το πέρας της ανάγνωσης οι μαθητές κλήθηκαν και οι ίδιοι να απαντήσουν ερωτήσεις σχετικά με τις αναγνωστικές δυσκολίες κατά την επεξεργασία του κειμένου ώστε να εκμαιευθούν οι ανάλογες πληροφορίες.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες, αποτέλεσαν τον πρώτο θεματικό άξονα της έρευνας και διακρίθηκαν σε δυο κατηγορίες, σε αυτές που αφορούν σε επίπεδο λέξεων και σε αυτές που αφορούν σε επίπεδο κειμένου. Η πρώτη κατηγορία ήταν και αυτή που εμφανίστηκε σε μεγαλύτερη συχνότητα στο δείγμα. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη κατηγορία των δυσκολιών σε επίπεδο λέξεων, οι μαθητές/τριες του δείγματος συνάντησαν δυσκολίες στην κατανόηση λέξεων που ήταν άγνωστες για αυτούς, στην αναγνώριση κάποιων λέξεων (λάθη στον τονισμό ή/και την αναγνώριση φωνημάτων, καθώς και δυσκολίες στην κατανόηση πολυσύλλαβων ή σύνθετων λέξεων. Με μικρότερη συχνότητα εμφανίστηκαν δυσκολίες οι οποίες αφορούσαν σε επίπεδο κειμένου, και κυρίως δυσκολίες σε σχέση με την

κατανόηση του νοήματος επιμέρους προτάσεων έναντι σημαντικά λιγότερων αναφορών που σχετίζονταν με δυσκολίες κατανόησης του νοήματος ολόκληρου του κειμένου.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας της έρευνας, σχετίζονταν με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν/αναγιγνώσκουν οι μαθητές αυτής της ηλικίας ένα γραπτό κείμενο προκειμένου να το κατανοήσουν. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες προσεγγίζουν με προσοχή το κείμενο διαβάζοντάς το αργά και όντας συγκεντρωμένοι/ες, σιωπηρά ή φωναχτά ή με τον συνδυασμό των δύο χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο τρόπων. Με μικρότερη συχνότητα αναφέρθηκε η γρήγορη ανάγνωση όλου ή τμήματος του κειμένου η οποία είχε να κάνει με την εύρεση πληροφοριών ή την ανάγκη υπενθύμισης κάποιων εκ των στοιχείων του κειμένου. Τέλος, με ακόμη μικρότερη συχνότητα αναφέρθηκε η ανάγνωση ανά περίοδο μετά το πέρας της οποίας οι μαθητές/τριες σταματούν προκειμένου να ενεργοποιήσουν δευτερογενείς διαδικασίες κατανόησης.

Ακολούθως, και κατά την δεύτερη ανάγνωση του κειμένου καταγράφηκε το ρεπερτόριο των στρατηγικών που ενεργοποίησαν οι μαθητές/τριες του δείγματος μέσα από την επεξεργασία των λεκτικών τους αναφορών με την μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των Miles και Huberman (1994). Για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας οι αναγνωστικές στρατηγικές κατηγοριοποιήθηκαν βάσει μιας κλίμακας, η οποία κατασκευάστηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και αποτελεί μια προσπάθεια συνδυασμού της ταξινομίας της Oxford (1990) και των Mokhtari και Sheorey (2002). Αναλυτικότερα, διακρίθηκαν τρεις βασικές κατηγορίες στρατηγικών: οι συνολικές (Global), οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (Problem – solving) και οι υποστηρικτικές (Support) στρατηγικές (Mokhtari & Sheorey, 2002), οι οποίες αποτέλεσαν και τους τρεις τελευταίους θεματικούς άξονες την έρευνας. Στις βασικές αυτές κατηγορίες εντάχθηκαν στρατηγικές που διακρίθηκαν σε δεύτερο επίπεδο σε τέσσερις επιμέρους υποκατηγορίες, τις γνωστικές, τις μνημονικές, τις μεταγνωστικές και τις κοινωνικές στρατηγικές (Oxford, 1990).

Από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων που συλλέχτηκαν κατά τις συνεντεύξεις των μαθητών, Από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών της «Προφορικής Εξωτερίκευσης» και των «Ανασκοπικών συνεντεύξεων», προέκυψαν σαράντα (40) διαφορετικοί κωδικοί αναγνωστικών στρατηγικών. Στο συγκεκριμένο δείγμα, πρώτες σε συνολικό αριθμό στρατηγικών που καταγράφηκαν, βρίσκονται οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (17 στρατηγικές/3 κατηγορίες), ακολουθούν οι συνολικές στρατηγικές (12 στρατηγικές/2 κατηγορίες) και έπονται οι υποστηρικτικές στρατηγικές (11 στρατηγικές/2 κατηγορίες).

Αναφορικά με την χρήση μέσα στην κάθε κατηγορία στρατηγικών, οι μαθητές/τριες του δείγματος χρησιμοποίησαν με μεγαλύτερη συχνότητα τις περισσότερες από τις αναφερθείσες στρατηγικές του δείγματος στις συνολικές, ακολούθως στις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και τέλος στις υποστηρικτικές στρατηγικές. Τα δεδομένα αυτά, έρχονται σε αντίθεση με δεδομένα παρόμοιων ερευνών, όπου αποδείχθηκε ότι οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ήταν οι πιο συχνά επιλεγόμενες από τη πλειοψηφία (Madhumatti & Ghosh, 2012), ακολουθούμενες από τις συνολικές στρατηγικές και τέλος τις υποστηρικτικές στρατηγικές (Fauziah & Munir, 2017).

Δεδομένου ότι τα υψηλότερα ποσοστά χρήσης καταγράφηκαν από τους/τις μαθητές/τριες στις συνολικές στρατηγικές, καταδεικνύει ότι σε αυτή την ηλικία οι μαθητές/τριες διαθέτουν ανεπτυγμένες μεταγνωστικές ικανότητες (Griva et al., 2009), αφού οι στρατηγικές αυτές συνδέονται με υψηλά επίπεδα μεταγνωστικής επίγνωσης (Plakans, 2009). Πιο συγκεκριμένα, τρεις από τις συχνότερα αναφερόμενες στρατηγικές αυτής τις κατηγορίες, οι οποίες καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις όλων των μαθητών ήταν η «Αυτοαξιολόγηση της κατανόησής τους», η «Εστίαση της προσοχής», αλλά και η ικανότητα «Αναγνώρισης των σημαντικών σημείων» του κειμένου ακολουθούμενες από την «αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης» τους σχετικά με το θέμα.

Επιπροσθέτως, είναι αξιοσημείωτο ότι στην δεκαπεντάδα των πρώτων σε αναφορές χρήσης στρατηγικών του δείγματος βρίσκονται ακόμα πέντε συνολικές στρατηγικές, ανάμεσα στις οποίες η «αξιοποίηση γλωσσικών ή μη ενδείξεων», η «αξιοποίηση της εικόνας», η «αξιοποίηση του τίτλου ή/και των επικεφαλίδων», η «εύρεση του κεντρικού θέματος του κειμένου» καθώς και η «επίγνωση των δυσκολιών κατανόησης». Τα αποτελέσματα αυτά, καταδεικνύουν ότι οι αναγνώστες εστιάζουν σε διάφορα/βασικά στοιχεία του κειμένου (τίτλος, εικόνα, γλωσσικές ή/και μη ενδείξεις) τα όποια αξιοποιούν και τα συνδυάζουν με την προϋπάρχουσα γνώση τους έτσι ώστε να εξάγουν/εντοπίσουν το βασικό νόημα του κειμένου. Μέσω της χρήσης των γλωσσικών ή/και μη γλωσσικών ενδείξεων, οι μαθητές αξιοποίησαν λεξιλογικές και γραμματικές γνώσεις (πχ. Σύνταξη του κειμένου), προκειμένου να υπερπηδήσουν προβλήματα κατανόησης, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με την θεωρία των σχημάτων κατά την οποία η γνώσεις αυτές αποτελούν μια «σκαλωσιά», προκειμένου οι μαθητές/τριες να εξαγάγουν τα συμπεράσματα από την ανάγνωση του κειμένου (Block et al., 2002). Εξάλλου, η σημασία της ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης και της αξιοποίησής της μέσα από την σύνδεσή της με το περιεχόμενο του κειμένου, έχει θεωρηθεί ουσιώδους σημασίας στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Smith, 2006). Τα αποτελέσματα της έρευνας στο πλαίσιο των

συνολικών στρατηγικών έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Νικολακόπουλου και Παρασκευά (2014), οι οποίοι τόνισαν την ενεργοποίηση των στρατηγικών της εύρεσης της κεντρικής ιδέας του κειμένου, της εστίασης της προσοχής σε σημαντικά σημεία του κειμένου αλλά και την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης από μαθητές αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Η επόμενη, σε ποσοστό χρήσης από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος, κατηγορία αναγνωστικών στρατηγικών που ενεργοποιήθηκαν ήταν οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος. Μεταξύ των στρατηγικών αυτής της κατηγορίας, πρώτες σε αναφορές χρήσης αναδείχθηκαν η «εικασία από το περιεχόμενο» και οι «νοερές συνδέσεις», προκειμένου οι μαθητές να ξεπεράσουν προβλήματα κατανόησης μεμονωμένων λέξεων η/και προτάσεων του κειμένου. Οι εν λόγω στρατηγικές, σχετίζονται άμεσα με την υποστήριξη της αναγνωστικής κατανόησης, τη δεξιότητα παρακολούθησης, αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης καθώς και της επιλογής των πλέον κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη του αναγνωστικού στόχου. Η εικασία από τα συμφραζόμενα για την εξαγωγή νοήματος έχει επίσης τονιστεί στην έρευνα των Νικαλοκόπουλου και Παρασκευά (2014), ως μια εκ των βασικών στρατηγικών που ενεργοποιούν οι μαθητές της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Η χρήση της στρατηγικής της ανεύρεσης της σημασίας νέων λέξεων από το περιεχόμενο, έχει επίσης τονιστεί σε παρόμοιες έρευνες σε μαθητές αυτής της ηλικιακής βαθμίδας (Griffiths, 2003· Teevno & Rsaisani, 2017). Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των πρώτων δεκαπέντε, σε αναφορές χρήσης στρατηγικών που ενεργοποιήθηκαν από το δείγμα και εντάσσονται στην κατηγορία των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος βρίσκονται οι «επανάγνωση» τμημάτων ή όλου του κειμένου, με στόχο την αποσαφήνιση δυσκολιών, τον εντοπισμό πληροφοριών ή/και τον αυτοέλεγχο της κατανόησης, η «αυτορρύθμιση» και ο «αυτοέλεγχος της κατανόησης μέσω της παραγωγής περίληψης. Σε σχέση με την επανάγνωση, παρόμοιες έρευνες διερεύνησης της χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης έχει τονιστεί ως μια από τις βασικές στρατηγικές (Alsheikh & Mokhtari, 2011· Σαρακατσάνου, 2015) που συμβάλλει στην κατανόηση των μαθητών καθώς και στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και ακρίβειας (Therrien & Hughes, 2008). Τέλος η επανάγνωση του κειμένου σε περιπτώσεις δυσκολίας κατανόησής του απεδείχθη ως αντιπροσωπευτικότερη στρατηγική και στις έρευνες του Magogwe (2013) και των Fauziah και Munir (2017), με δείγμα μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τελευταία κατά σειρά χρήσης κατηγορίας αναγνωστικών στρατηγικών που αναδείχθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος ήταν οι υποστηρικτικές, στρατηγικές. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την άποψη των Yuksel κ.ά. (2012),

σύμφωνα με τους οποίους οι υποστηρικτικές στρατηγικές συνήθως αποφεύγονται από τους μαθητές ως περισσότερο χρονοβόρες. Μεταξύ αυτών της συγκεκριμένης κατηγορίας, πρώτες σε αναφορές χρήσης αναδείχθηκαν η «Υπογράμμιση άγνωστων λέξεων» και η «Υπογράμμιση σημαντικών σημείων». Τα δεδομένα αυτά έρχονται σε συνάφεια με παρόμοιες έρευνες σε μαθητές/τριες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας όπου η υπογράμμιση διακρίθηκε ως η αντιπροσωπευτικότερη μεταξύ των πιο διαδεδομένων στρατηγικών ((Mardase, 2020). Εξίσου συχνά αναφερόμενες στρατηγικές σε αυτές τις κατηγορίες αναδείχθηκαν η «αξιοποίηση του λεξικού», η «αξιοποίηση συνωνύμων» ή/και «άλλων πηγών» καθώς και η αξιοποίηση περίληψης για την κατανόηση, οι οποίες έχουν επίσης τονιστεί σε παρόμοιες έρευνες του εξωτερικού για μαθητές Λυκείου (Griffiths, 2003· Teevno & Rsaisani, 2017).

Επιλογικά, μεταξύ των υποκατηγοριών των αναγνωστικών στρατηγικών κατά την Oxford (1990), κυρίαρχη σε πλήθος στρατηγικών αναδείχθηκε η κατηγορία των γνωστικών, ακολουθούμενη κατά σειρά από αυτές των μεταγνωστικών, των μνημονικών και τέλος των κοινωνικών στρατηγικών. Ωστόσο, αναφορικά με την συχνότητα αναφορών χρήσης διαπιστώθηκε ότι οι κατηγορίες των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αναφέρονται με παρόμοια συχνότητα από τους μαθητές. Στο πλαίσιο των μεταγνωστικών στρατηγικών οι μαθητές ενεργοποίησαν στρατηγικές εστίασης της προσοχής και αναγνώρισης σημαντικών σημείων, ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης, αυτοελέγχου, αυτοδιόρθωσης, νοερών συνδέσεων, αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού στην διαδικασία ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα αυτά, συμφωνούν με την έρευνα των Victori και Tragant (2003), οι οποίοι απέδειξαν ότι οι μαθητές Λυκείου χρησιμοποιούσαν συχνότερα σύνθετες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές.

5.2 Προεκτάσεις της έρευνας στην εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα τις παρούσας έρευνας παρέχουν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις αναγνωστικές στρατηγικές που ενεργοποιούν οι μαθητές της Γ' Λυκείου κατά την ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε ότι οι μαθητές/τριες ενεργοποιούν, συνειδητά ή ασυνείδητα, ένα ευρύ φάσμα αναγνωστικών στρατηγικών κατά την επεξεργασία του γραπτού κειμένου. Οι στρατηγικές αυτές ενεργοποιούνται στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την κατανόηση και να ρυθμίσουν επιτυχώς την αναγνωστική διαδικασία με στόχο την εξαγωγή νοήματος από το γραπτό κείμενο.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι τα ελληνικά προγράμματα σπουδών, στον τομέα της γλώσσας δεν περιέχουν αναφορές για την ανάπτυξη των αναγνωστικών στρατηγικών. Ειδικότερα στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Λυκείου και ιδίως στην Γ' τάξη η πίεση να καλυφθεί η διδακτέα ύλη αλλά και η ανάγκη προετοιμασίας για τις πανελλήνιες εξετάσεις, στερούν πολύτιμο και απαραίτητο χρόνο από διαδικασίες πειραματισμού, κριτικής επισκόπησης, δοκιμής και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και των δυνατοτήτων της εκάστοτε στρατηγικής από τους μαθητές. Ακόμα, μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών δεν είναι εξοικειωμένοι και δεν γνωρίζουν πώς να προχωρήσουν σε διδακτική αξιοποίηση των αναγνωστικών στρατηγικών που ενεργοποιούν οι μαθητές, είτε διότι δεν είναι ενήμεροι σχετικά με καλές πρακτικές εξάσκησης σε αυτές είτε διότι δεν τους παρέχονται συγκεκριμένες οδηγίες για την συστηματική διδασκαλία τους.

Γνωρίζοντας τον τρόπο αλληλεπίδρασης της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας με ένα κείμενο αλλά και τον τρόπο με τον οποίο η κάθε στρατηγική σχετίζεται με την αποτελεσματική κατανόησή του, η έρευνα ευελπιστεί σε μια εναρκτήρια, από πλευράς εκπαιδευτικών, διαδικασία εισαγωγής και ενσωμάτωσης των στρατηγικών αυτών στην εκπαιδευτική πράξη, ως αλληλένδετο κομμάτι μιας ολοκληρωμένης γλωσσικής διαδικασίας για την ολιστική ενδυνάμωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών τους. Εξάλλου, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που έχουν τονίσει την ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας των στρατηγικών ανάγνωσης προκειμένου να επιτευχθεί ο απώτερος σκοπός της, δηλαδή η κατανόηση (Griva et al., 2009· Mokhtari et al., 2009).

Βέβαια, η διδασκαλία θα πρέπει δομείται με τρόπο τέτοιο που να επιτρέπει την ενίσχυση και ισχυροποίηση των στρατηγικών που ήδη ενεργοποιούν οι μαθητές μέσα από την εξάσκηση και την βελτίωσή τους, αλλά και την καλλιέργεια της ικανότητας για δημιουργική ανακάλυψη νέων, έτσι ώστε να 'δημιουργήσουμε' επαρκείς, ευέλικτους και αποτελεσματικούς αναγνώστες.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η πρώτη σκέψη κατά τον σχεδιασμό της παρούσας ήταν να υπάρξει μια πρώτη σε βάθος διερεύνηση και αποτύπωση των αναγνωστικών στρατηγικών που ενεργοποιούν οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου. Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση και αξιοποιήθηκε η μέθοδος της προφορικής εξωτερίκευσης αλλά και των ανασκοπικών συνεντεύξεων, έτσι ώστε οι στρατηγικές να καταγραφούν ακριβώς την ώρα που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές/τριες του δείγματος, σε αντίθεση με άλλες μορφές καταγραφής (πχ. ερωτηματολόγιο) που βασίζονται σε αυτοαναφορές, όπου θα ήταν αδύνατο

να εκμαιευθούν οι στρατηγικές οι οποίες χρησιμοποιούνται ασυνείδητα από τους/τις μαθητές/τριες. Ωστόσο, ένας από τους βασικούς περιορισμούς έχει να κάνει με το κατά πόσο το δείγμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικό μιας και ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων δεν επιτρέπει την συνολική γενίκευση των αποτελεσμάτων στον συνολικό πληθυσμό των μαθητών/τριών της Γ' Τάξης του Γενικού Λυκείου.

Παρά την προθυμία συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο προσέγγισαν το γραπτό κείμενο, ένας δεύτερος περιορισμός έχει να κάνει με την πιθανότητα οι μαθητές/τριες να μην γνωστοποίησαν όλες τις αναγνωστικές στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν. Στο πεδίο αυτό, σημαντικό ρόλο ενδέχεται να διαδραμάτισε και το ίδιο το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα, μιας και ένα διαφορετικό κείμενο (πχ. διαφορετικό κειμενικό είδος) ήταν δυνατό να οδηγούσε σε διαφορετικά αποτελέσματα.

Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί (με την μορφή κάποιου σκορ/επίδοσης) εάν η κατανόηση επηρεάζεται από το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές, καθώς και να ελεγχθεί η επίδραση της διδασκαλίας των αναγνωστικών στρατηγικών και η εκτίμηση της αποδοτικότητας με την ύπαρξη της ομάδας ελέγχου και της ερευνητικής ομάδας στην οποία θα εφαρμοζόταν ένα συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα αναγνωστικών στρατηγικών. Οι μεταβλητές αυτές θα ήταν χρήσιμο να εξεταστούν σε μεταγενέστερη έρευνα. Ενώ τέλος, μια ακόμα πρόταση θα ήταν η προφορική εξωτερίκευση να γίνει με δύο διαφορετικά κειμενικά είδη σε κάθε μαθητή, ώστε να εξασφαλιστεί η άρση του δεύτερου περιορισμού που αναφέρθηκε παραπάνω.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Adams, M. J., & Collins, A. (1977). A Schema-Theoretic View of Reading. <https://eric.ed.gov/?id=ED142971> (Προσπελάστηκε 15/1/2024)
- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 31-46.
- Afflerbach, P. (2001). Verbal reports and protocol analysis. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson and R. Barr (Eds.), *Methods of literacy research: The methodology chapters from the Handbook of reading research, Volume III* (pp. 163-179). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Agathopoulou, E. (2016). Factors affecting language learning strategy use by learners of English at Greek secondary schools: proficiency and motivation. In Z. Gavriilidou, and K. Petrogiannis (Eds.), *Language Learning Strategies in the Greek setting: Research Outcomes of a large-scale project* (1st ed.) (pp. 59-75). Kavala: Saita Publications.
- Aivazoglou, E., & Griva, 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.
- Akcan, A. T. (2017). Literacy experiences of good and poor readers. *Journal of International Social Research*, 10 (48), 539-547.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Schulze, K. S. (1994). How Subject-Matter Knowledge affects recall and interest. *American Educational Research Journal*, 31 (2), 313-337. <https://doi.org/10.2307/1163312>
- Alley, G. R., & Deshler, D. D. (1979). *Teaching the learning disabled: Strategies and methods*. Denver, CO: Love Pub.
- Alloway, N., & Gilbert, P. (1997). Boys and literacy: Lessons from Australia. *Gender and Education*, 9 (1), 49-60. <https://doi.org/10.1080/09540259721448>
- Al-Natour, A. (2012). The most frequently language learning strategies used by Jordanian university students at Yarmouk University that affect EFL learning. *European Journal of Social Sciences*, 29 (4), 528-536.
- Altwerger, B., Edelsky, C., & Flores, B. M. (1987). Whole Language: What's new? *The Reading Teacher*, 41 (2), 144-154.
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategies use and reading components among and good readers. *Elementary Education Online*, 8 (2), 283-297.
- Anderson, A. (1991). Learning mathematics at home: A case study. *Canadian Children*, 16 (2), 47-58.
- Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory. An integrated approach* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Anderson, R. C. (1978). Schema-directed processes in language comprehension. <https://www.semanticscholar.org/paper/Schema-Directed-Processes-in-Language-Comprehension-Anderson/a2195393d2a4646913dfe9e0d0be44db7237a252> (Προσπελάστηκε 30/11/2023)
- Anderson, T., & Pearson, P. D. (1988). A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In P. L. Carrell, J. Devine, and D. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 37-55). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524513>
- Aouri, Z. E. (2013). The effects of gender and motivation on the use of language learning strategies in the Moroccan EFL Context. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 15 (4), 1-14.
- Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmuller, M., & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 96-103.
- Aslam, R. A. (2018). Students' strategies in English reading comprehension at SMA Muhammadiyah 1 Gresik. <https://core.ac.uk/download/pdf/160603838.pdf> (Προσπελάστηκε 12/12/2023).

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση* (Α. Αλεξανδροπούλου, μετ., Μ. Δαμανάκης, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading Research* (pp. 353-394). New York, USA: Longman.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRO.34.4.4>
- Ballstaedt, S.-P., & Mandl, H. (1984). Elaborations: Assessment and analysis. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 331-353.
- Banerji, R. (1987). Learning in the limit in a growing language. In W. R. Zbigniew and M. Zemankova (Eds.), *Methodologies for intelligent systems. Proceedings of the 2nd International Symposium* (pp. 299-308). Charlotte, NC: North-Holland/Elsevier.
- Barnett, M. (1989a). *More than meets the eye: Foreign language reading, Theory and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Barnett, M. (1989b). Teaching Reading Strategies: How Methodology Affects Course Articulation. *Foreign Language Annals*, 21, 109-121.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of Pragmatics*. Michigan, US: Academic Press.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeiteiligung und Kompetenzerwerb [Family background, educational participation, and competency acquisition]. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K. J. Tillmann and M. Weiß (Eds.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich [PISA 2000: Basic competencies of students in international comparison]* (pp. 323-407). Opladen, Germany: Leske, Budrich.
- Bedell, D., & Oxford, R. L. (1996). Cross cultural comparison of Language learning strategies in the People's Republic of China and Other Countries. In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspective* (pp. 47-59). Honolulu, US: University of Hawai.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2 (2), 131-156.
- Berg, P. C. (1967). Flexibility in Reading. In J. A. Figurel (Ed.), *Vistas in Reading, 1966 Proceedings, Vol. 11, Part I* (pp. 45-49). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Bjorklund, D. F., & Bernholtz, J. E. (1986). The role of knowledge base in the memory performance of good & poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41 (2), 367-393. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(86\)90045-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(86)90045-7)
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 463-494. <https://doi.org/10.2307/3586295>
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26 (2), 319-343. <https://doi.org/10.2307/3587008>
- Botsas, G., & Padelidiu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39 (4-5), 477-495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.010>
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Pentice Hall.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learners of German. *Foreign Language Annals*, 34 (3), 216-225. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02403.x>

- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: a commentary. *Reading Psychology, 24* (3-4), 291-322. <https://doi.org/10.1080/02702710390227369>
- Carrell, P. L., Devine J., & Eskey, D. E. (1989b) (Eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L., (1989). Meta cognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal, 73*, 121-134. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb02534.x>
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989a). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly, 23* (4), 647-678. <https://doi.org/10.2307/3587536>
- Carrillo, L., & William D. S., (1952). The Flexibility of Reading Rate. *Journal of Educational Psychology, 43*, 299-305.
- Carson, J. G., & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles & strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning, 52* (2), 401-438. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00188>
- Casalis, S., & Luis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study, *Reading and Writing, 12* (3), 303-335. <https://doi.org/10.1023/A:1008177205648>
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology, 24* (4), 419-444.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (Eds.) (2005). *The Connections between Language and Reading Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1* (1), 14-26.
- Chang, S. F., & Huang, S. C. (1999). Language Learning Motivation and Language Learning Strategies of Taiwanese EFL Students. <https://eric.ed.gov/?id=ED428561> (Προσπελάστηκε 24/12/2023).
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 67* (3), 279-291. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01244.x>
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E., (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87* (1), 154-167. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.154>
- Chen, M. L. (2014). Age Differences in the Use of Language Learning Strategies. *English Language Teaching, 7* (2), 144-151.
- Clay, M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, A. (2002). Learning style and language strategy preferences: The role of the teacher and the learner in English language teaching. *English Teaching, 57* (4), 41-55.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, instructors, and researchers*. New York, US: Newbury House Publishers
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London, UK: Longman.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading, 25* (1), 96-108. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00161>
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading, 29* (1), 11-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00290.x>
- Cook, G. (1989). *Discourse in language teaching: A scheme for teacher education*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25 (2), 223-238. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>
- Dornyei, Z. (2006). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London, UK: Routledge.
- Ehri, L. C. (1991). Learning to read and spell words. In L. Rieben, and C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to Read: Basic Research and Its Implications* (pp. 57-73). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (1998). Word reading by sight and by analogy in beginning readers. In C. Hulme and R. Joshi (Eds.), *Reading and Spelling: Development and Disorders* (pp. 87-111). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1989). Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. *Modern Language Journal*, 73, 1-13.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1995). Cognition plus: correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(i), 67-89.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), 223-236. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002073>
- Falth, L., & Nord, A. (2018). Reading Strategies in High School students' experiences of an inclusive education approach. *International Journal of Social Sciences & Education*, 8 (2), 29-37.
- Fauziah, Z., & Munir, A., (2017). Reading Strategies Used by Senior High School Students to Comprehend English Texts. In S. Anam, D. Tandyonomanu, A. W., Dwijanto, P. Retnaningdyah and S. C. Wibawa (Eds.), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), Proceedings of Social Sciences, Humanities and Economics Conference (SoSHEC 2017)* (pp. 186-191). Dordrecht, The Netherlands: Atlantis Press.
- Floyd, P., & Carrell, P. L. (1987). Effects of ESL reading of teaching cultural content schemata. *Language Learning*, 37 (1), 89-108. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1968.tb01313.x>
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London, UK: Routledge.
- Gangl, M., Moll, K., Banfi, C., Huber, S., Schulte-Körne, G., & Landerl, K. (2018). Reading strategies of good and poor readers of German with different spelling abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 174, 150-168.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Gascoigne, C. (2005). Toward an understanding of the relationship between L2 reading comprehension and grammatical competence. *The Reading Matrix*, 5 (2), 1-14.
- Gavriilidou, Z., & A. Papanis (2010). The effect of strategy instruction on strategy use by Muslim pupils learning English as a second language. *Journal of Applied Linguistics*, 25, 47-63.
- Geladari, A., Griva, E., & Mastrothanasis, K. (2010). A record of bilingual elementary students' reading strategies in greek as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 3764-3769.
- Ghavamnia, M., Kassaian, Z., & Dabaghi, A. (2011). The Relationship between Language Learning Strategies, Language Learning Beliefs, Motivation, and Proficiency: A Study of EFL Learners in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1156-1161. DOI: [10.4304/jltr.2.5.1156-1161](https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1156-1161)
- Giasson, J. (2014). *Η αναγνωστική κατανόηση* (M. Z. Φουντοπούλου, μετ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Harvester: Wheatsheaf.

- Gombert, J. E. (2003). Implicit and explicit learning to read: Implication as for subtypes of dyslexia. *Current Psychology Letters: Behavior, Brain & Cognition*, 10 (1), 1-8. <https://doi.org/10.4000/cpl.202>
- Goodman, K. (1988). The reading process. In P. L. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5 (1), 9-30. <https://doi.org/10.2307/747158>
- Goodman, K. S. (1989). Beyond basal Readers: Taking charge of your own teaching. In G. Manning, and M. Manning (Eds.), *Whole Language: Beliefs and practices, K-8. Aspects of Learning Series* (pp. 219-221). Washington, D.C.: National Education Association.
- Goodman, K. S. (2005). Making sense of Written Language: A Lifelong Journey. *Journal of Literacy Research*, 37 (1), 1-24.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottardo, A., & Mueller, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 330-344. <https://doi.org/10.1037/a0014320>
- Gottardo, A., Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1996). The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing, and verbal working memory in the reading performance of third Grade children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63 (3), 563-582. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0062>
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6 (4), 291-320.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 375-406. <https://doi.org/10.2307/3586977>
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24 (1), 44-69. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000030>
- Grabe, W. (2006). Areas of research that influence L2 reading instruction. In E. Uso-Juan and A. Martinez-Flor (Eds.), *Current trends in the development & teaching of the four language skills* (pp. 279-301). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). *Teaching and Researching Reading*. London, UK: Pearson Education Longman.
- Grainger, P. (1997). Language-learning strategies for learners of Japanese: Investigating ethnicity. *Foreign Language Annals*, 30, 378-385.
- Grant, A., Gottardo, A., & Geva, E. (2012). Measures of reading comprehension: Do they measure different skills for children learning English as a second language? *Reading and Writing*, 25 (8), 1899-1928. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9370-y>
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Geladari, A. (2009). A qualitative study of poor and good bilingual readers strategy use in EFL reading. *The International Journal of Learning Annual Review*, 16 (1), 51-72. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/46080>

- Griva, E., Alevriadou, A., & Semoglou, K. (2011). Reading Preferences and strategies employed by primary school students: Gender, Socio-cognitive and Citizenship Issues. *International Education Studies*, 5, 24 – 35.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). *Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount*. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 103-128. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.103>
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching: New Edition*. New York: Longman.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of written processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hill, B. (2017). Cognitive skills and reading. <https://www.edcircuit.com/cognitive-skills-reading/>(Προσπελάστηκε 20/12/2023)
- Huang, H., Chern, C., & Lin, C. (2009). EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of text: An exploratory study. *Computers & Education* 52 (1), 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.003>
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. & van den Bergh, H. (2012). Flexibility in reading literature. Differences between good and poor adolescent readers. *Scientific Study of Literature*, 2 (1), 83-107.
- Jayusy, A. (2012). *Developing Early Literacy: The Effect of Metalinguistic Awareness on Reading Within and Across Three Languages*. Israel: Bar Ilan University.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From Eye Fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87 (4), 329 – 354. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.4.329>
- Kazamia, V. (2016). Gender and age impact on language learning strategy use: A research on Greek EFL learners. In Z. Gavriilidou and K. Petrogiannis (Eds.), *Language Learning Strategies in the Greek setting: Research outcomes of a largescale project* (pp. 76-100). Kavala: Saita Publications.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29 (1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kirby, J. R. (1988). Style, strategy, and skill in reading. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 229-274). NY, USA: Plenum Press.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 67–86. <https://doi.org/10.2307/747732>
- Klimova, B. (2015). Diary writing as a tool for students' self-reflection and teacher's feedback in the Course of Academic Writing. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 549-553.
- Knight, S. L., Padron, Y. N., & Waxman, H. C. (1985). The cognitive reading strategies of ESL students. *TESOL Quarterly*, 19 (4), 789-792. <https://doi.org/10.2307/3586677>
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26 (2), 127-146. <https://doi.org/10.1080/02702710590930492>
- Kutlutürk, S. (2020). Readers' typology: Can poor readers advance to good readers? *International Journal of Academic Research in Education*, 6 (1), 2149-2913.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29 (4),383-399. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00302.x>
- Lee, K. R., & Oxford, R. (2008). Understanding EFL Learners' Strategy Use and strategy awareness. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 10 (1), 7-32.
- Lessard – Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*.<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html> (Προσπελάστηκε 20/1/2023)
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for Designing and Reviewing Qualitative Research in Psychology: Promoting Methodological Integrity. *Qualitative Psychology*, 4 (1), 2–22.
- Lipka, O., & Siegel, L. S. (2012). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing*,25(8), 1873-1898. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9309-8>
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1991). *Assessment and instruction of reading disability: An interactive approach*. New York, US: Harper Collins Publishers.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of research in reading*, 32 (2), 199-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43 (5), 448-461. <https://www.jstor.org/stable/40017081>
- Lynn, R., & Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. *TRAMES*, 13 (63-58), 3-13.
- Maarof, N., & Yaacob, R. (2011). Meaning-making in the first and second language: reading strategies of Malaysian students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12 (1-2), 211–223. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.029>
- Madhumatti, P., & Ghosh, A. (2012). Awareness of Reading Strategy Use of Indian ESL Students and the Relationship with Reading Comprehension Achievement. *English Language Teaching*, 5 (10), 131-140.
- Magogwe, J. M. (2013). Metacognitive awareness of reading strategies of University of Botswana English as Second Language students of different academic reading proficiencies. *Reading & Writing*, 4 (1), 1-8.
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003>
- Mahapatra, S. (2016). Planning Behavior in Good and Poor Readers. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 18, 70-74.
- Malmgrenh, K. W., & Trezek, B. J. (2009). Literacy Instruction for secondary students with disabilities. *Focus on exceptional children*, 41 (6), 1-12. <https://doi.org/10.17161/foec.v41i6.6838>
- Manolitsis, G., & Georgiou, G. K. (2015). The cognitive profiles of poor readers/good spellers and good readers/poor spellers in a consistent orthography: A retrospective analysis. *Preschool & Primary Education*, 3 (2),103-116.
- Mardase, S. (2020). Reading comprehension strategies of senior high school students in reading English textbooks.https://repository.uksw.edu/bitstream/123456789/20766/2/T1_112016085_Full_text.pdf(Προσπελάστηκε 22/1/2023).
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>

- McLaughlin, B. (1985). *Second language acquisition in childhood. Volume 2: School-age children (1st ed)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theory, interventions, and technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14 (1), 1-43. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1
- Meyer, B. J., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16 (1), 72-103. <https://doi.org/10.2307/747349>
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306. <https://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millard, E. (1997a). *Differently literate: Boys, girls and the schooling of literacy*. London, UK: Routledge.
- Millard, E. (1997b). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education*, 9 (1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/09540259721439>
- Mohajan, Haradhan (2018): Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23-48.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), 2-10.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73 (2), 166-183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- Nassaji, H. (2003). Higher-Level and Lower-Level Text Processing Skills in Advanced ESL Reading Comprehension. *Modern Language Journal*, 87 (2), 261-276. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00189>
- National Reading Panel (NRP) (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> (Προσπελάστηκε 15/12/2023)
- Neiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Nyikos, M. (1990). Sex related differences in adult language learning: socialization and memory factors. *The Modern Language Journal*, 74 (3), 273-287.
- Nyikos, M. (2008). Gender and good language learners. In C. Griffiths (Eds.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 73-82). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Malley, L. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Neil, H. F. Jr. (Eds.). (1978). *Learning strategies*. New York, US: Academic Press.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18 (4), 443-468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Ok, L. K. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students. *ASIAN EFL Journal*, 5 (3), 1-35.

- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, US: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. L. (1995). Gender differences in language learning styles: What do they mean? In J. M. Reid (Eds.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 34-46). New York: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2003). Learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41 (4), 271-278. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.012>
- Oxford, R. L., & Cohen, A. D. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3 (1-2), 1-35.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73 (2), 291-300.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117 – 175.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (2003). *Teaching Reading: Educational Practices Series-12*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481186.pdf>(Προσπελάστηκε 30/11/2023).
- Papadopoulou, T. C., Kendeou, P., & Shiakalli, M. (2014). Reading comprehension tests and poor readers: How test processing demands result in different profiles. *L'Année psychologique*, 4 (4), 725-752.
- Paris, S. G., & Stahl, S. A. (2005) (Eds.). *Children's reading comprehension and assessment*. London, UK: Routledge.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell and H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 788-811). Newark, DE: International Reading Association.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal and P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-640). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30, 211-221.
- Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (2), 179-200. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00043>
- Pearson, E. (1988). Learner strategies & learner interviews. *ELT Journal*, 42 (3), 173-178. <https://doi.org/10.1093/elt/42.3.173>
- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology*, 18 (3), 185-235. <https://doi.org/10.1080/0270271970180301>
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20 (1), 26-56. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt243oa>
- Pinter, O., & Siegel, L. S. (2012). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing*, 25 (8), 1873-1898. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9309-8>
- Platsidou, M., & Siptanou, A. (2014). Exploring relationships with grade level, gender and language proficiency in the foreign language learning strategy use of children and adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4 (1), 1-14. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2014.778>

- Pong, H. (2002). *EFL motivation and strategy use among Taiwanese senior high school learners*. Taiwan: National Taiwan University of Education.
- Pressley, M. (2005). *Reading instruction that really works: The case for balanced reading*. New York: Guilford Press.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., & Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom instruction. *Elementary School Journal*, 89, 301-342.
- Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25 (4), 273-295. <https://doi.org/10.2307/747692>
- Prokop, M. (1989). *Learning strategies for second language users: An analytical approach with case studies*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Protopappas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., & Simos, P. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), 165-197. <https://doi.org/10.1080/10888430701344322>
- Psaltou-Joycey, A. (2008). Cross-cultural differences in the use of learning strategies by students of Greek as a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29 (4), 310-324.
- Psaltou-Joycey, A. (2010). *Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Psaltou-Joycey, A., & Kantaridou, Z. (2009). Foreign language learning strategy profiles of university students in Greece. *Journal of Applied Linguistics*, 25, 107-127.
- Rahimi, M., Riazi, A., & Saif S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *CJAL*, 11 (2), 31-60.
- Rankin, E. F. (1974). *The Measurement of Reading Flexibility: Problems and Perspectives*. Reading Information Series: Where Do We Go? <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED086952.pdf> (Προσπλάστηκε 11/1/2024)
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent Reader*. New York, US: Scholastic Professional Books.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Redondo, M. (1997). Reading Models in Foreign Language Teaching. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 10, 139-161.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-123.
- Rubin, J. (2003). Diary writing as a process: Simple, useful, powerful. *Guidelines*, 25 (2), 10-14. <https://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/Singaporepaper2003.pdf>
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an Interactive Model of Reading. In R. B. Rudell and H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 864-894). Newark, DE: International Reading Association.
- Salataci, R., & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (1), 1-17.
- Samuels, J. S., & Kamil, L. M. (1988). Models of the Reading Process. In C. P. Devine and J. D. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 22-36). New York, US: Cambridge University Press.

- Schmeck, R. R. (Ed.) (1988). *Learning Strategies and Learning Styles: Perspectives on Individual Differences*. Boston, MA: Springer.
- Schmitt, N., & Zimmerman, C. (2002). Derivative word forms: What do learners know? *TESOL Quarterly* 36 (2), 145-171.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125.
- Sepasdar, M., & Soori, A. (2014). The Impact of Age on Using Language Learning Strategies. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2 (3), 26-31.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)
- Sheridan, E. M. (1981). Theories of Reading and Implications for Teachers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 22 (1), 66-71.
- Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: cultural differences and schema. <http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html> (Προσπελάστηκε 30/11/2023)
- Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*, 1, 1-9.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London, UK: Routledge.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την Ανάγνωση* (Α. Χατζηθανασίου, μετ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Smith, H. K. (1967). The responses of good and poor readers when asked to read for different purposes. *Reading Research Quarterly*, 3, 53-83.
- Snow, C. (2002). *Reding for Understanding-Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html (Προσπελάστηκε στις 5/12/2023).
- Stahl, K. A. D., Stahl, S. A., & McKenna, M. C. (1999). The development of phonological awareness and orthographic processing in reading Recovery. *Literacy, Teaching and Learning*, 4 (1), 27-42.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16 (1), 32-71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading Scientific Foundations and New Frontiers*. New York, USA: Guilford Press.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, 31 (4), 304-318. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford Press University.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. In C.C. Block, L. B. Gambrell and M. Pressley. (Eds.). *Improving comprehension instruction* (pp. 17-53). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tabeti, S., & Grazib, M. (2019). The relationship between language learning strategy use, language proficiency and learner gender. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature*, 2 (5), 246-252.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30 (2), 417-431. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x>
- Teevno, R., A., & Raisani, R. B. (2017). English reading strategies and their Impact on Students' Performance. *Journal of Education & Social Sciences*, 5 (2), 152-166.

- Teng, Y. (2009). *The relationship of reading methods and learning styles to Taiwanese 12th grade male students' reading comprehension in English*. <https://core.ac.uk/reader/216983440> (Προσπελάστηκε 15/12/2023)
- Thompson, B. J. (1987). Language and ideology: a framework for analysis. *The Sociological Review*, 35 (3), 516-536.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries: An empirical Study-International Studies in Evaluation III*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Torgesen, J. K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner: Education implication. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2 (1), 45-52.
- Tsai, Y. (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.
- Van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in com-prehension of science texts: the role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22 (3), 335–351. <https://doi.org/10.1002/acp.1418>
- Vann, R. J., & Abraham, R. G. (1990). Strategies of Unsuccessful Language Learners. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 177-198.
- Vellutino, F. R., Fletcher, M. J., Snowling, M. J., & Scalon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learnt in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Verhoeven, L., & Carlisle, J. F. (2006). Introduction to the special issue: Morphology in word identification and word spelling. *Reading and Writing*, 19 (7), 643-650. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9010-5>
- Verhoeven, L., & Leeuwe, J. V. (2008). Prediction of Development of Reading Comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22 (3), 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Victori, M., & Tragant, E. (2003). Learner strategies: A cross sectional and longitudinal study of primary and high school EFL teachers. In M. P. Garcia Mayo and M. L. Garcia-Lecumberri (Eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 182-209). Clevedon: Multiilingual Matters.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1993a). *Σκέψη και Γλώσσα* (Α. Ρόδη, μετ.) Αθήνα: Γνώση.
- Wade, S. E. (1990). *Using think alouds to assess comprehension*. *The Reading Teacher*, 43, 442 – 451.
- Wagemaker, H., Taube, K., Munck, I., Kontogiannopoulou-Polydorides, G., & Martin, M. (1996). *Are Girls Better Readers?* Amsterdam: IEA.
- Wakamoto, N. (2000). Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and introversion. *International Journal of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38 (1), 71-81. <https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.1.71>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, US: Macmillan.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies in Language Learning*. New York, USA: Prentice-Hall International.
- Whitney, P., Ritchie, B. G., & Clark, M. B. (1991). Working memory capacity and the use of elaborative inferences in text comprehension. *Discourse Processes*, 14(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/01638539109544779>
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose & language use*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Woloshyn, V., Paivio, A., & Pressley, M. (1994). Use of elaborative interrogation to help students acquire information consistent with prior knowledge and information inconsistent with prior knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 86, 79–89.
- Yang, Y. (2002). Reassessing readers' comprehension monitoring. *Reading in a Foreign Language*, 14, 18–42.
- Yilmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: A study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 682-687. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.084>
- Zare, P. (2012). Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2, 162-169.
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Science*, 36, 89-116. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9025-6>
- Zoubir-Shaw, S., & Oxford, R. L. (1994). Gender differences in language learning strategy use in University-level introductory French classes: a pilot study employing a strategy questionnaire. In C. A. Klee (Ed.), *Faces in a Crowd: The Individual Learner in Multisection Courses* (pp. 191-222). Heinle&Heinle.
- Αϊβάζογλου, Ε. (2013). Διερεύνηση μαθησιακών στυλ και στρατηγικών ανάγνωσης στη μητρική και ξένη γλώσσα σε μαθητές του Δημοτικού. <https://ikee.lib.auth.gr/record/132881/files/GRI-2013-11128.pdf?version=1> (Προσπελάστηκε 30/11/2023).
- Αϊδίνης, Α. (2001). Απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας: αναπτυξιακές προσεγγίσεις. Στο Ε. Τάφα (επιμ.), *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου «Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας»* (τ. Α') (σσ. 103-112). Ρέθυμνο, Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αϊδίνης, Α. (2003). Ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραμματοσύνης. *Φιλολόγος*, 111, 93-110.
- Ανδριόπουλος, Γ. (2010). *Ανάγνωση: ορισμός και συνεπαγόμενες διδακτικές πρακτικές*. <https://antifono.gr/%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7-%CE%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CF%82-%CE%B4/> (Προσπελάστηκε 30/11/2023).
- Αποστολίδου, Β. (1999). Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 335-347). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1992). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γρίβα, Ε. Σέμογλου, Κ., Μπουνόβας, Γ. & Κοσσυβάκη (2010). Διαφυλικές διαφορές στις στάσεις και στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής της Ελληνικής γλώσσας ως μητρική/δεύτερη/ξένη, Νυμφαίο, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.
- Δαλακλή, Χ. (2009). *Αναδόμενος γραμματισμός-Πρώτη ανάγνωση και γραφή: ένα πλαίσιο σύνδεσης της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας*. <https://ikee.lib.auth.gr/record/113200/files/GRI-2009-2868.pdf>. (Προσπελάστηκε 28/12/2023).

- Δημητριάδης, Σ. (2015). Κοινωνικός Εποικοδομισμός. Στο Δ. Κονάχος (Επιμ.), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό* (σσ. 114-144). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιακωβίδης, Κ. (2019). Διερεύνηση στρατηγικών κατανόησης και κριτικής προσέγγισης γραπτών κειμένων σε μαθητές Γυμνασίου. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1549/%ce%99%ce%91%ce%9a%ce%a9%ce%92%ce%99%ce%94%ce%97%ce%a3%20%ce%9a%ce%a9%ce%9d%ce%a3%ce%a4%ce%91%ce%9d%ce%a4%ce%99%ce%9d%ce%9f%ce%a3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Προσπελάστηκε 30/11/2023).
- Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.) (2007). Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. http://www.oepk.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf. (Προσπελάστηκε 30/11/2023).
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1997). Γραφικές Αναπαραστάσεις-ενοσιολογικός χάρτης: όταν οι γνώσεις γίνονται ευέλικτα νοητικά σχήματα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 95, 68-74.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2011). *Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός: Θεωρητικές αναζητήσεις και παραδείγματα εφαρμογών από το σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007β). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.) (2007α). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός-Κριτικός-Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νικολακόπουλος, Α., & Παρασκευά, Φ. (2014). Διερευνώντας την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών σε ψηφιακό περιβάλλον: Μία μελέτη περίπτωσης με εξειδικευμένες συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-Readers). Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης και Μ. Καλογεράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη και συν. (επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 83-97). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παντελιάδου, Σ., & Ρόθου, Κ. Μ. (2011). Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα Ελληνικά: μία διερευνητική μελέτη. Στο El. Kitis, N. Lavidas, N. Topintzi, and T. Tsangalidis (Eds.), *Selected papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 19)* (σσ. 519-526). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσα, Γ. (Επιμ.) (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπάνης, Ε. (2020). *Ανάπτυξη αναγνωστικής, φωνολογικής και συντακτικής ικανότητας*. <https://www.scribd.com/document/608709080/%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%AC%CE%BD%CE%B7%CF%82-%CE%95-%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%83%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82> (Προσπελάστηκε 30/12/2023).

- Παρασκευά, Β. (2009). *Μεταγνωστικές διεργασίες σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου*. <https://core.ac.uk/download/132805681.pdf>. (Προσπελάστηκε 2/12/2023).
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1),
- Πενέκελης, Κ. (2013). *Αναγνωστικές δυσκολίες και Στρατηγικές Ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. <https://ikee.lib.auth.gr/record/132290/files/%CE%A0%CE%95%CE%9D%CE%95%CE%9A%CE%95%CE%9B%CE%97%CE%A3%20%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%9F%CE%A3%20%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%94%CE%94%CE%A0%CE%9C%CE%A3%20%CE%93%CE%9D%CE%A9%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9A.pdf> (Προσπελάστηκε 22/10/2023).
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2000). *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές-Διδακτικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαρακατσάνου, Ε. (2015). Διδασκαλία στρατηγικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης που φοιτούν σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο: Έρευνα-δράση. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/47425/14545.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Προσπελάστηκε 22/10/2023).
- Σέγκλια, Μ. (2015). Διδασκαλία στρατηγικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθήτρια με δυσκολίες μάθησης που φοιτά σε Τμήμα Ένταξης ενός Γενικού Γυμνασίου: Μελέτη περίπτωσης. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45743/14534.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Προσπελάστηκε 22/10/2023).
- Στεφανίδης, Φ. (2014). *Διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες: Εποικοδομισμός και συνεργατικά μοντέλα μάθησης*. <https://fstefanidis.wordpress.com/2014/02/05/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7/> (Προσπελάστηκε 3/12/2023).
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στη προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζίκα, Β. (2018). Διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστική κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου στην Α΄ Γυμνασίου. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιόβας, Η. Λιάνος, Κ. Σταθόπουλος, Ζ. Καρασίμος, & Γ. Μαγγόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (σσ. 358-380). Λάρισα. <http://synedrio.eepek.gr> (Προσπελάστηκε 30/12/2023).
- Φράγκος, Π. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική: θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (1997). *Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας (στη πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου) και μια προσέγγιση πρώτης ανάγνωσης (θεωρία και πράξη)*. Λευκωσία, Κύπρος: Επιφάνιος.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Green, J. M., & Oxford, R. L. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. TESOL Quarterly, 29, 261-297. <http://dx.doi.org/10.2307/3587625>

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. In the online journal: <http://ilkogretim-online.org.tr/>

Griva, E., Chostelidou, D. & Tsakiridou, E. (2011). Assessment of Metalinguistic Awareness and Strategy Use of Young EFL Learners. Journal of Communications Research, 3 (2/3), 203-

Η επιστήμη, ως αέναος αγώνας του ανθρώπου για την κατάκτηση της γνώσης, με την οξυδερκή παρατήρηση, τη διαίσθηση και την έρευνα, ανοίγει συνεχώς νέους ορίζοντες και φωτίζει τον νου. Επιστήμη, βέβαια, και τεχνολογία δεν ταυτίζονται, διότι η επιστήμη παραμένει προσηλωμένη στην όλο και πιο βαθιά κατάκτηση της γνώσης, ενώ η τεχνολογία έχει ως επιδίωξη την αξιοποίηση της επιστημονικής γνώσης για την υπηρεσία των τρεχουσών, πρακτικών αναγκών του ανθρώπου. Πολύ χαρακτηριστικά, ο Αϊνστάιν [1879-1955] είχε τονίσει ότι η επιστήμη μπορεί να προσφέρει τα μέσα για την ανάπτυξη σκοπών, τους οποίους έχουν οραματιστεί προσωπικότητες που διαθέτουν υψηλά ηθικά ιδανικά.

Εάν βέβαια ο Αϊνστάιν είχε ζήσει ολόκληρο τον εικοστό αιώνα, με επαναστάσεις, παγκοσμίους θερμούς και ψυχρούς πολέμους, αλλά και δοξασμένο από τη ραγδαία ανάπτυξη των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, ίσως προβληματιζόταν περισσότερο. Η προώθηση των φυσικών επιστημών και η έκρηξη της τεχνολογίας, η οποία έχει προσλάβει φρενήρεις ρυθμούς στην εποχή μας, εγείρουν απορίες και συγκλονιστικά ερωτήματα. Η επιστήμη αναπτύσσεται συνήθως σε σχέση με τις πρακτικές ανάγκες των ανθρώπων, ακολουθεί όμως βασικά την εξέλιξη μιας κοινωνίας και αντικατοπτρίζει το συγκεκριμένο πνευματικό και ηθικό της επίπεδο. Όμως η τεχνολογία, που βελτίωσε σημαντικά τις συνθήκες της ζωής μας, βοήθησε ή εμπόδισε τον άνθρωπο να γίνει περισσότερο άνθρωπος;

Τα ευγενή ιδεώδη του ανθρωπισμού διασύρθηκαν και υπονομεύθηκαν στις μέρες μας. Η σύγχυση πραγματικών και πλασματικών αναγκών, η πνιγηρή εντατικοποίηση του ρυθμού της ζωής στις μεγαλουπόλεις, η εσωτερική μοναξιά, το άγχος και η αγωνία αλλοτριώνουν βαθύτατα και παρεμποδίζουν την πνευματική ολοκλήρωση των ανθρώπων.

Μέσα στο κλίμα αυτό ζει, μεγαλώνει και εργάζεται ο σύγχρονος επιστήμονας. Ο επιστήμονας βαρύνεται με πολύμορφη ευθύνη για τη γνώση που κατά κάποιον τρόπο παράγει και οφείλει να προβλέπει οποιοδήποτε πιθανό κίνδυνο που θα μπορούσε να προέλθει από τη χρήση της –ή την κατάχρησή της– στο μέλλον για τον άνθρωπο και για την οικουμένη. Πρέπει να αποφασίζει με άγρυπνη συνείδηση και υπευθυνότητα εάν τα αποτελέσματα των ερευνών του πρέπει τελικά να εφαρμοσθούν. Κάθε επιστημονικό επίτευγμα πρέπει να εξετάζεται όχι μόνο ως γνωστική ή υλική κατάκτηση, αλλά και για το αν θα αποβεί ευεργετικό ή επιζήμιο, ή και καταστρεπτικό, για την ύπαρξη του ανθρώπου. Τον έλεγχο αυτό κανένας άλλος δεν μπορεί ή δεν επιτρέπεται να επιβάλλει



στη συνειδητή ελευθερία του επιστήμονα παρά μόνον η συναίσθηση της ανθρώπινης και γενικά της κοινωνικής του ευθύνης.

Δυστυχώς, όμως, οι αποφάσεις για τη χρησιμοποίηση από τη σύγχρονη τεχνολογία επιστημονικών γνώσεων και ανακαλύψεων δεν ανήκουν πάντοτε στην απόφαση ή στη σύμφωνη γνώμη εκείνων που τις ανακάλυψαν, ούτε οι πολλαπλές συνέπειες από τη χρήση τους έχουν όσο και όπως θα άρμοζε υπολογισθεί. Για τούτο, συχνά οι στόχοι μιας ερευνητικής πορείας διασπείρονται. Πολλοί διάσημοι ερευνητές δεν μπόρεσαν να προβλέψουν τις πρακτικές εφαρμογές των ανακαλύψεών τους.

Για να παραμείνουν όμως οι στόχοι της επιστήμης ανθρωποκεντρικοί, κρίνεται απολύτως αναγκαίος ο επανακαθορισμός τους από «προσωπικότητες με υψηλά ηθικά ιδανικά», κατά τον Αϊνστάιν, δηλαδή από έντιμους, συνεπείς και ανιδιοτελείς, διορατικούς, ειλικρινείς και αντικειμενικούς ανθρώπους-επιστήμονες.

Γρηγόρης Σκαλκέας, Διασκευή από ομιλία στην Ακαδημία Αθηνών.

Προφορική εξωτερίκευση & ανασκοπικές συνεντεύξεις

1^η ανάγνωση

1. Φωναχτή ή σιωπηρή ανάγνωση

Διάβασε μόνος/μόνη σου το κείμενο γρήγορα, όπως προτιμάς φωναχτά ή σιωπρά, με στόχο την κατανόησή του.

2. Ερωτήσεις ως προς τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης.

- Πως σου φάνηκε το κείμενο;
- Αντιμετώπισες δυσκολίες στην κατανόηση αυτού του κειμένου;
- Ποια σημεία σε δυσκόλεψαν περισσότερο;
- Τι ήταν αυτό που σε βοήθησε περισσότερο να ξεπεράσεις αυτές τις δυσκολίες;

Πώς προσεγγίζεις ένα κείμενο για να το κατανοήσεις;

- Το προσεγγίζεις κομμάτι –κομμάτι;
- Το προσεγγίζεις όλο μια φορά γρήγορα για να κατανοήσεις την κύρια ιδέα και μετά το χωρίζεις σε κομμάτια;
- Διαβάζεις με διαφορετικό τρόπο ένα δύσκολο και ένα εύκολο κομμάτι;
- Προσπερνάς τα κομμάτια που δεν κατανοείς ή καταβάλλεις κάποια προσπάθεια να κατανοήσεις το νόημα από προηγούμενα και επόμενα κομμάτια;
- Κάνεις κάποιες επαναγνώσεις για να βοηθηθείς στην κατανόηση του κειμένου;
- Προτιμάς να το διαβάζεις φωναχτά ή σιωπηρά ένα κείμενο;
- Σε βοηθά στην κατανόηση το να λες με δικά σου λόγια ένα κείμενο;

Τι ενέργειες κάνεις για να κατανοήσεις καλύτερα ένα κείμενο πριν την ανάγνωση;

- Ο τίτλος ή οι εικόνες σε βοηθούν;
- Εστιάζεις σε λέξεις κλειδιά ή/και έντονα γράμματα;
- Ενδεχομένως ενεργοποιείς γνώσεις που ήδη κατέχεις για να το κατανοήσεις;

2^η ανάγνωση

Τώρα θα διαβάσεις προσεκτικά το κείμενο, πρόταση – πρόταση. Καθώς διαβάζεις είσαι ελεύθερη/ελεύθερος να κάνεις ό,τι θέλεις για να βοηθηθείς στην κατανόησή του (να σταματάς όποτε θέλεις, να σημειώνεις κτλ), αλλά, σε παρακαλώ, είναι πολύ σημαντικό να μου αναφέρεις τις δυσκολίες που συναντάς αλλά και τις ενέργειες που κάνεις κάθε φορά (σκέψεις, διαδικασίες και βήματα) για να κατανοήσεις ή/και να προχωρήσεις. Δεν υπάρχει κάτι σωστό ή λάθος, μπορείς να μου λες οτιδήποτε κάνεις και οτιδήποτε σκέφτεσαι την ίδια στιγμή που διαβάζεις.

Η/ο μαθήτρια/μαθητής ξεκινάει την ανάγνωση. Αφού διαβάσει δυο-τρεις προτάσεις (ανάλογα με το μέγεθος), την/τον σταματώ και της/του κάνω ερωτήσεις.

Όταν συναντάς δυσκολίες σε διάφορα σημεία του κειμένου ή σε ένα σημείο του κειμένου που επεξεργάζεσαι τι κάνεις;

- Ξαναδιαβάζεις όλο το κείμενο μέχρι να το κατανοήσεις ή διαβάζεις ξανά μόνο κομμάτια στα οποία συνάντησες δυσκολίες;
- Προσπερνάς αυτό που δεν κατανοείς;
- Προσπαθείς να κατανοήσεις τις δύσκολες προτάσεις από τα συμφραζόμενα;
- Σε εξυπηρετεί να υπογραμμίζεις τα σημεία στα οποία συναντάς δυσκολίες;
- Σε εξυπηρετεί να ζητήσεις βοήθεια από κάποιος σχετικά με ένα κομμάτι που συναντάς δυσκολίες;
- Ανακαλείς γνώσεις που ήδη έχεις σχετικά με το θέμα για να βοηθηθείς στην κατανόηση;
- Συνδέεις ένα κομμάτι στο οποίο συναντάς δυσκολίες με αυτά που διάβασες προηγουμένως σε μια προσπάθεια να το κατανοήσεις;
- Συγκρατείς το νόημα του κειμένου με λίγα λόγια;

Τι ενέργειες κάνεις για να εντοπίσεις και να συγκρατήσεις τα σημαντικά σημεία ενός κειμένου;

- Εστιάζεις σε σημάδια του κειμένου, όπως έντονα γράμματα;
- Επιλέγεις καθώς διαβάζεις σε ποιά σημεία θα δώσεις περισσότερη προσοχή και σε ποιά όχι;
- Οπτικοποιείς το περιεχόμενο του κειμένου προκειμένου να το θυμάσαι καλύτερα;
- Προσπαθείς να βρεις την κύρια ιδέα;
- Σε εξυπηρετεί να λες το κείμενο με δικά σου λόγια, ώστε να συγκρατήσεις τις κυριότερες πληροφορίες του;
- Σε εξυπηρετεί να υπογραμμίζεις καθώς διαβάζεις; Τι υπογραμμίζεις συνήθως (σημαντικές πληροφορίες, δύσκολα σημεία, άγνωστες λέξεις κτλ);

Τι ενέργειες κάνεις όταν συναντάς μια άγνωστη λέξη στο κείμενο που διαβάζεις;

- Την προσπερνάς ή προσπαθείς με κάποιο τρόπο να κατανοήσεις την σημασία της;
- Ψάχνεις στο λεξικό;
- Προσπαθείς να μαντέψεις τι σημαίνει από τα συμφραζόμενα;
- Προσπαθείς την κατανοήσεις από το νόημα όλου του κειμένου;
- Την χωρίζεις στα συνθετικά της για να την κατανοήσεις;
- Σκέφτεσαι συνώνυμες λέξεις;

- Σκέφτεσαι εάν σου θυμίζει κάποια λέξη στα ελληνικά ή και σε κάποια άλλη γλώσσα που γνωρίζεις;

Καθώς διαβάζεις το κείμενο ελέγχεις και διορθώνεις;

- Επαληθεύεις τυχόν εικασίες που έκανες αρχικά σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου;
- Ελέγχεις αν κατανόησες τα καινούρια πράγματα που διαβάζεις;
- Συζητάς και με άλλους αυτά που διάβασες για να ελέγξεις αν τα κατανόησες σωστά;
- Σταματάς την ανάγνωση όταν βρίσκεις δυσκολίες ή θέλεις να κάνεις κάποια άλλη σχετική με την κατανόηση ενέργεια;
- Σκέφτεσαι αν το κείμενο απαντά σε ερωτήματα ή / και πληροφορίες που θα ήθελες να πάρεις από αυτό;
- Τι διορθώνεις καθώς διαβάζεις; (λέξεις, λάθη στον τονισμό κτλ.)
- Εάν δεν διαβάσεις καλά μια λέξη/φράση τι κάνεις;

Ανασκοπικές συνεντεύξεις

1. Θα ήθελα να αξιολογήσεις τον τρόπο που διάβασες σήμερα;
2. Ποια σημεία σε δυσκόλεψαν περισσότερο;
3. Τι σε βοήθησε περισσότερο να καταλάβεις το κείμενο και να ξεπεράσεις τις δυσκολίες που συνάντησες;
4. Θα ήθελα να συνοψίσεις τα βασικά βήματα που ακολούθησες για να κατανοήσεις καλύτερα το συγκεκριμένο κείμενο.
5. Θα ήθελα να μου αναφέρεις τα βασικά βήματα που ακολουθείς γενικά για να κατανοήσεις καλύτερα ένα κείμενο.
6. Σε γενικές γραμμές, ποια είναι τα πεδία στα οποία συναντάς δυσκολίες στα κείμενα που διαβάζεις.
7. Τι ενέργειες κάνεις για να κατανοήσεις καλύτερα ένα κείμενο;
8. Θεωρείς ότι θα πρέπει να βελτιώσεις την ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου;