

**Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης μαθητών δημοτικού:
Η χρήση τους και οι σχέσεις τους με κίνητρα και συναισθήματα των
μαθητών**

Ειρήνη Δερμιτζάκη & Νικολέτα Παπακοσμά

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Στην εργασία εξετάζονται οι στρατηγικές που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν μαθητές δημοτικού προκειμένου να επιτύχουν καλή κατανόηση ενός κειμένου και οι σχέσεις τους με κίνητρα και συναισθήματα των μαθητών. Συμμετέχοντες ήταν 172 μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ τάξης δημοτικού από σχολεία επαρχιακής πρωτεύουσας. Οι μαθητές συμπλήρωσαν τρεις κλίμακες αυτο-αναφοράς που αξιολογούσαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά την κατανόηση κειμένων, τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητάς τους σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση και την ευχαρίστηση που αισθάνονται από την ενασχόληση με δραστηριότητες κατανόησης κειμένου. Από την ανάλυση κύριων συνιστωσών του ερωτηματολογίου των στρατηγικών αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες στρατηγικών: «Βαθιάς Επεξεργασίας», «Ανακεφαλαίωση Κύριων Νοημάτων», και «Εντοπισμού και Οργάνωσης Νοημάτων». Οι αναφορές των μαθητών έδειξαν ότι, από τις τρεις αυτές κατηγορίες στρατηγικών, λιγότερο χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας. Αν και βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις της αναφερόμενης χρήσης στρατηγικών τόσο με τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών, όσο και με την ευχαρίστηση από την ενασχόληση με έργα αναγνωστικής κατανόησης, παρατηρήθηκε ότι η ευχαρίστηση των μαθητών εξηγούσε μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της Π΄ Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ

χρήσης στρατηγικών σε σύγκριση με την αυτο-αποτελεσματικότητα, ιδιαίτερα των στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας. Τα ευρήματα συζητούνται υπό το πρίσμα της αξιοποίησής τους μέσα στη σχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: αίσθημα ευχαρίστησης, αυτο-αποτελεσματικότητα στην αναγνωστική κατανόηση, στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης,

Επικοινωνία: Ειρήνη Δερμιτζάκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 38221, Βόλος. E-mail: idermitzaki@uth.gr

**Strategies for reading comprehension in elementary school students:
Their use and relations with students' motivation and emotions**

Irini Dermitzaki & Nicoleta Papakosma

Department of Early Childhood Education, University of Thessaly

Abstract

This study investigated elementary school students' reports for the strategies they use in order to achieve reading comprehension and their relations with students' motivation and emotions. Participants were 172 5th and 6th grade students from public city schools. The students answered to three different self-report scales: a scale regarding the strategies they use during text comprehension, a scale regarding their self-efficacy in reading comprehension, and a scale regarding the enjoyment they feel while dealing with reading comprehension tasks. The principal components analysis revealed that the reported strategies are organized around three factors: "Deep processing", "Reviewing main points", and "Detecting and organizing ideas". Descriptive statistics showed that strategies for deep processing are reported to be used less by the participant students in comparison to the rest two groups of strategies. Both students' self-efficacy in text comprehension and reported enjoyment were significantly correlated with their reported strategy use, though the correlations were from low to medium level. Students' enjoyment while dealing with text comprehension tasks explained a larger part of the variance of the reported strategy use in comparison to self-efficacy. The findings are discussed with a focus on practical implications for learning and teaching.

Key-words: enjoyment, self-efficacy in reading comprehension, strategies for reading comprehension

Correspondence: Irimi Dermitzaki, Department of Early Childhood Education, University of Thessaly, Argonafton & Filellinon, 38221, Volos, Greece. E-mail: idermitzaki@uth.gr

Η κατανόηση του γραπτού λόγου αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης και ένα σημαντικό εφόδιο που επηρεάζει όσο κανένα άλλο την πρόσβαση του ανθρώπου στην γνώση. Η αναγνωστική κατανόηση «πραγματώνεται μέσω της πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου που ακούμε ή διαβάζουμε» (Πόρποδας, 2002, σ. 410). Ο αναγνώστης προκειμένου να κατανοήσει το νόημα προσπαθεί, αφενός, να δομήσει της μεμονωμένες έννοιες που περιέχονται στις αντίστοιχες λέξεις και να τις συνδέσει με βάση την συντακτική τους δομή (Πόρποδας, 2002) και, αφετέρου, να δημιουργήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου ενώνοντας όσα διαβάζει με όσα γνωρίζει. Ένα από τα γνωστότερα θεωρητικά μοντέλα για την αναγνωστική κατανόηση, αυτό του Kintsch (Kintsch, 1988), αναφέρεται στα διαφορετικά επίπεδα αναπαράστασης του νοήματος κατά την ανάγνωση με στόχο την κατανόηση. Σύμφωνα με τον Kintsch (2009), η κατανόηση ενός κειμένου είναι μια νοητικά απαιτητική διαδικασία που απαιτεί συνειδητή προσπάθεια από τον αναγνώστη. Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης κάνει τις επιλογές του ως προς την κατασκευή του νοήματος με τη συμβολή ενδοατομικών παραγόντων που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση, όπως ο αναγνωστικός στόχος του μανθάνοντα, οι μνημονικές δομές και οι προηγούμενες γνώσεις του, οι στρατηγικές κατανόησης που υιοθετεί, τα κίνητρα και τα συναισθήματά του. Για παράδειγμα, θεωρείται ότι διαφορετικά επίπεδα αναπαράστασης του κειμένου, τα οποία δομούνται κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης, συνδέονται με διαφορετικές στρατηγικές για την επίτευξη της κατανόησης (Kintsch, 1988). Επιπροσθέτως, έχει τεκμηριωθεί ότι οι διεργασίες της αναγνωστικής κατανόησης επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ο τύπος και το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου, η διδασκαλία και οι συνθήκες υπό τις οποίες λαμβάνει χώρα η

ανάγνωση (Kintsch, 2009. McDonald-Connor et al., 2016. Nation, 2005). Επομένως, η πρόβλεψη της επιτυχούς αναγνωστικής κατανόησης προϋποθέτει γνώση του αναγνώστη, του κειμένου προς κατανόηση, του αναγνωστικού έργου, και του πλαισίου στο οποίο η ανάγνωση λαμβάνει χώρα (Snow, 2010).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η αναγνωστική κατανόηση συντίθεται από μια σειρά σύνθετων διεργασιών οι οποίες, από την πλευρά του μαθητή, απαιτούν ενεργοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του καθώς και ρύθμιση τόσο της μαθησιακής συμπεριφοράς, όσο και του περιβάλλοντος της μάθησης. Μια τέτοια εικόνα του ενεργού αναγνώστη ανταποκρίνεται στις θέσεις σύγχρονων προσεγγίσεων της μάθησης, όπως είναι η αυτο-ρύθμιση της μάθησης (π.χ. Efklides, 2011. Zimmerman & Schunk, 2011). Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η έμφαση δίνεται στις διαδικασίες και διεργασίες που οδηγούν στη μάθηση, όπως η χρήση στρατηγικών για απόκτηση νοήματος και για παρακολούθηση και ρύθμιση της μάθησης από τον μαθητή, καθώς και στις αλληλεπιδράσεις της εφαρμογής στρατηγικών με ενδοατομικούς παράγοντες και παράγοντες πλαισίου. Έτσι, ο ενεργός αναγνώστης θεωρείται ικανός να παρακολουθεί και να ρυθμίζει την διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης για να πετύχει τον εκάστοτε αναγνωστικό στόχο (Azevedo, Guthrie, & Seibert, 2004. Mason, 2013. Pressley, 1998). Οι μελέτες δείχνουν ότι ο αποτελεσματικός έλεγχος και ρύθμιση των διεργασιών αναγνωστικής κατανόησης από τους μαθητές συμβάλλουν σε καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση, ενώ, μακροπρόθεσμα, παρατηρούνται επίσης αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011. McDonald-Connor et al., 2016. Muijselaar et al., 2017. Samuelstuen & Bråten, 2005).

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν Έλληνες μαθητές δημοτικού προκειμένου να επιτύχουν κατανόηση γραπτού κειμένου και τις

σχέσεις τους με θυμικούς παράγοντες των μαθητών. Αφετηρία αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της αυτο-ρύθμισης της μάθησης, στο οποίο η μελέτη επικεντρώνεται στην εφαρμογή από τον μαθητή στρατηγικών σε διάφορες φάσεις της μαθησιακής δραστηριότητας, στην περίπτωση μας της αναγνωστικής κατανόησης, με στόχο την επεξεργασία του αναγνωστικού υλικού και τον έλεγχο και ρύθμιση της κατανόησης (Δερμιτζάκη, 2017. Efklides, 2011). Τέτοια δεδομένα, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τόσο στην καλύτερη γνώση των διεργασιών της αναγνωστικής κατανόησης, όσο και στην καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών σε δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, είναι αναγκαία. Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι περισσότεροι από 30% των μαθητών στις ΗΠΑ δεν διαθέτουν αποτελεσματικές αναγνωστικές δεξιότητες (McDonald-Connor et al., 2016), ενώ οι Έλληνες μαθητές βρέθηκαν να υπολείπονται του μέσου όρου των επιδόσεων των συνομηλίκων τους διεθνώς στην αναγνωστική κατανόηση (PISA, 2016).

Στρατηγικές για αναγνωστική κατανόηση

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι ο αποτελεσματικός αναγνώστης αξιοποιεί μια σειρά από διεργασίες και στρατηγικές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από την ανάγνωση (Αντωνίου, 2005. Dermitzaki, Andreou, & Paraskeva, 2008. Horner & Shwery, 2002. Mason, 2004, 2013. Souvignier & Mokhlesgeram, 2006. βλ. και κυκλικό μοντέλο της αυτο-ρύθμισης της μάθησης του Zimmerman, 2000). Συγκεκριμένα, κατά την φάση πριν από την ανάγνωση, δηλαδή πριν αρχίσει η προσεκτική μελέτη του κειμένου, ενεργοποιούνται στρατηγικές πρόνοιας. Για παράδειγμα, ο μαθητής εξετάζει τη δομή του κειμένου, προσδιορίζει τον/τους στόχους της ανάγνωσης, εκτιμά τον χρόνο και την προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί για να επιτευχθεί καλή κατανόηση και σχεδιάζει την αναγνωστική δραστηριότητα (Trabasso & Bouchard, 2002). Ακολουθεί η επιλογή των κατάλληλων

αναγνωστικών στρατηγικών από τον μαθητή, η εφαρμογή τους και η παρακολούθηση της αποτελεσματικότητάς τους κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, πραγματοποιώντας αλλαγές, όπου κρίνεται αναγκαίο. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, στην φάση της αυτο-αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης, αξιολογείται αν επιτεύχθηκε ή όχι ο αρχικός αναγνωστικός στόχος καθώς και οι λόγοι που συνέβαλαν σε αυτό (Mason, 2013. Pressley, 1998).

Προκειμένου οι μαθητές να μαθαίνουν αποτελεσματικά και να ρυθμίσουν την μαθησιακή συμπεριφορά τους, χρησιμοποιούν διαφόρων τύπων στρατηγικές επεξεργασίας, ελέγχου και ρύθμισης του γινώσκουν που είναι παρούσες σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας μάθησης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011. Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). Από τις πιο αναγνωρίσιμες βασικές κατηγορίες στρατηγικών μάθησης και ρύθμισης της μάθησης είναι οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές (Efklides, 2011). Ωστόσο, στη βιβλιογραφία μπορεί να παρατηρούνται διαφορές μεταξύ συγγραφέων στην κατηγοριοποίηση και ονοματοδότηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την μάθηση. Ειδικότερα, στην βιβλιογραφία που αφορά την μελέτη των διεργασιών αναγνωστικής κατανόησης (π.χ. μοντέλο του Kintsch), με τον όρο «στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης» νοούνται συνήθως ποικίλες γνωστικές στρατηγικές. Τέτοιες στρατηγικές είναι, παραδειγματικά, η υπογράμμιση, η οπτικοποίηση, τα διαγράμματα νοημάτων για δημιουργία συνδέσεων, η επανάληψη, διάφοροι τρόποι απομνημόνευσης και, γενικότερα, οι τρόποι επανάληψης, οργάνωσης και επεξεργασίας των πληροφοριών (Baker, Gertsen, & Scanlon, 2002. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011. Pressley, 1998). Συγκεκριμένα, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί γνωστικές στρατηγικές προκειμένου να επεξεργαστεί το κείμενο, να οργανώσει τα νοήματα, ώστε να αποκτήσει αναπαραστάσεις τους και να μπορεί να θυμάται ιδέες, πληροφορίες και σχέσεις τους, αν χρειάζεται. Οι γνωστικές

στρατηγικές μπορεί να στοχεύουν σε επεξεργασία επιφανειακών χαρακτηριστικών του κειμένου (π.χ., απλή επανάληψη νοημάτων, παθητική υπογράμμιση του κειμένου) ή/και σε επεξεργασία βάθους (π.χ., σύνδεση των νοημάτων, ομαδοποίηση εννοιών, διάγραμμα ροής του κειμένου, παραγωγή περίληψης). Η επιλογή των κατάλληλων γνωστικών στρατηγικών για κάθε κείμενο εξαρτάται από το είδος και το βαθμό δυσκολίας του (Kintsch, 2009), ενώ οι στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας φαίνεται να αξιοποιούνται λιγότερο συχνά από τους μαθητές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Παράλληλα, ο αναγνώστης είναι δυνατό να εφαρμόζει και *μεταγνωστικές στρατηγικές* οι οποίες εξυπηρετούν την προετοιμασία και τον σχεδιασμό της αναγνωστικής δραστηριότητας, την συνειδητή παρακολούθηση και ρύθμιση της πορείας κατανόησης και την αυτο-αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης (Baker, 2002. Κουτσουράκη, 2009. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Πιο συγκεκριμένα, τέτοιες στρατηγικές είναι ο προσδιορισμός των στόχων της ανάγνωσης, η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για κατανόηση, η συνειδητή παρακολούθηση και έλεγχος του βαθμού κατανόησης, η εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών αλλά και η συνολική αξιολόγηση επίτευξης της αναγνωστικής κατανόησης και απόκτησης νοήματος. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι ο αποτελεσματικός αναγνώστης γνωρίζει ποιες στρατηγικές είναι οι κατάλληλες, σε ποιες συνθήκες και πώς να τις εφαρμόσει συνειδητά, προκειμένου να επιτύχει κατανόηση. Ωστόσο, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, αν και μπορεί να εμφανιστούν σε μικρότερες ηλικίες, είναι πιθανότερο να συναντώνται αυθόρμητα στο ρεπερτόριο των μαθητών από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και μετά (Annevirta, Laakkonen, Kinnunen, & Vauras, 2007. Baker, 2002. Μεταλλίδου & Κουρή, 2003). Ιδιαίτερα μετά τα 11-12 έτη περίπου παρατηρείται μεγαλύτερη ωρίμανσή τους (Kolić-Vehovec & Bajšanski, 2006. Veenman & Spaans, 2005).

Περαιτέρω, οι έρευνες δείχνουν ότι η χρήση στρατηγικών για επεξεργασία του γνωστικού υλικού, και για παρακολούθηση και ρύθμιση της μάθησης, όπως οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές, αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των γνωστικών επιδόσεων (π.χ. Bembenuddy, Cleary, & Kitsantas, 2013. Zimmerman & Schunk, 2011). Στην περιοχή της αναγνωστικής κατανόησης σε εκπαιδευτικά πλαίσια, πολλές έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι δεξιότητες αυτο-ρύθμισης κατά την ανάγνωση συνδέονται ευθέως με θετικά αποτελέσματα στις αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών σε ένα εύρος ηλικιών και επιπέδων ικανοτήτων. Το συμπέρασμα αυτό υποστηρίζεται από έρευνες σε μαθητές δημοτικού (π.χ. Souvignier & Mokhlesgeram, 2006. Spörer & Schünemann, 2014), σε φοιτητές (π.χ. Salmerón, Kintsch & Kintsch, 2010) και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση (π.χ. Berkeley & Larsen, 2018. Mason, 2013).

Αξιολόγηση χρήσης στρατηγικών

Για την αξιολόγηση της χρήσης στρατηγικών κατά την μάθηση, η πιο διαδεδομένη μεθοδολογία στην βιβλιογραφία είναι η χρήση ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς καθώς ο τρόπος αυτός είναι πρακτικά εύκολος και έχει λιγότερες απαιτήσεις σε χρόνο και προσωπικό (Joseph, 2005). Ένα ερωτηματολόγιο που αφορά τη χρήση στρατηγικών κατά την ανάγνωση είναι το Reading Strategy Use (RSU) των Pereira-Laird και Deane (1997) το οποίο αξιολογεί γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και απαρτίζεται από 22 προτάσεις. Η έρευνα των συγγραφέων έδειξε ότι το εργαλείο διαθέτει κατάλληλη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία. Ωστόσο, σε μια κριτική των Mokhtari και Reichard (2002), αναφέρεται ότι ένα από τα βασικά μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου αυτού είναι ότι συμπεριλαμβάνει κάποιες προτάσεις που δεν αντιπροσωπεύουν στρατηγικές (π.χ. «Δυσκολεύομαι να προσέξω καλά όταν διαβάζω»). Οι Mokhtari και Reichard (2002) ανέπτυξαν το MARS

(Metacognitive Awareness for Reading Strategy Use) το οποίο απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και αποτελείται από 30 προτάσεις που υπάγονται σε τρεις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει γενικές στρατηγικές ανάγνωσης (Global reading strategies) που αφορούν κυρίως τη γενική αντιμετώπιση του κειμένου (π.χ., συνειδητοποίηση σκοπού ανάγνωσης, δημιουργία υποθέσεων). Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Problem-Solving Strategies) και αφορά διορθωτικές στρατηγικές, ενώ ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από τις υποστηρικτικές στρατηγικές (Supportive strategies) οι οποίες είναι κυρίως τεχνικές, όπως οι σημειώσεις πάνω στο κείμενο.

Με αναφορά σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, υπάρχουν μελέτες που εξέτασαν με ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς τη χρήση στρατηγικών κατά την μάθηση. Ένα δημοφιλές εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο του Lompscher (1995) «Με ποιον τρόπο μαθαίνεις» και χρησιμοποιήθηκε από κάποιες ελληνικές μελέτες (π.χ. Georgiadis & Efklides, 2000. Μεταλλίδου & Κουρή, 2003). Με αναφορά στην αναγνωστική κατανόηση, ενδεικτικές είναι οι μελέτες των Μεταλλίδου και Κουρή (2003) σε παιδιά Ε΄ δημοτικού για τη μελέτη στρατηγικών επεξεργασίας κειμένου – παραγωγής περίληψης, και των Παπαντωνίου, Ευκλείδη και Κιοσέογλου (2004) σε μαθητές γυμνασίου, λυκείου και φοιτητές στις οποίες αξιοποιήθηκε το παραπάνω εργαλείο. Και στις δύο αυτές μελέτες δεν επαληθεύτηκε η προτεινόμενη παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου την οποία ορίζουν οι κατασκευαστές. Ειδικότερα, οι τέσσερις βασικοί παράγοντες (στρατηγικές επιφάνειας, στρατηγικές βάθους, τεχνικές μάθησης, μεταγνωστικές στρατηγικές) που προσδιορίζονταν δεν επιβεβαιώθηκαν, κυρίως εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών και της εκπαίδευσης των μαθητών σε Ελλάδα και Γερμανία. Έτσι, οι συγγραφείς και των δύο μελετών κατέληξαν σε ερωτηματολόγια με λιγότερες στρατηγικές κατανόησης κειμένου από

το αρχικό πρωτότυπο, κοινά σημεία των οποίων ήταν: η ύπαρξη διακριτού παράγοντα στρατηγικών βάθους και η ύπαρξη παράγοντα τεχνικών μάθησης, ενώ και στις δύο μελέτες δεν επαληθεύτηκε ένας ξεκάθαρος παράγοντας μεταγνωστικών στρατηγικών. Όπως αναφέρουν οι Παπαντωνίου και συν. (2004) υπάρχει η ανάγκη ανάπτυξης ειδικών ερωτηματολογίων στοχευμένων στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πληθυσμού και ιδιαιτέρως για τους μαθητές του δημοτικού.

Προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών και αίσθημα ευχαρίστησης: Οι σχέσεις τους με τη χρήση στρατηγικών κατά τη μάθηση

Στη διεθνή βιβλιογραφία, υποστηρίζεται ότι διάφοροι ενδοατομικοί παράγοντες συνδέονται με την χρήση στρατηγικών μάθησης και ρύθμισης της μάθησης από τον μαθητή, όπως προσωπικές προσδοκίες, αξίες, συναισθήματα, κ.ά. Μια έννοια που παρουσιάζει συστηματικά συσχετίσεις με την χρήση στρατηγικών είναι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα. Η έννοια αυτή αποτελεί μια πλευρά της ευρύτερης έννοιας του εαυτού και υποδηλώνει τις προσδοκίες ή κρίσεις του μαθητή για τις επιδόσεις του σε συγκεκριμένο τύπο έργων (Bandura, 1997). Υψηλές προσδοκίες ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών έχουν συνδεθεί με πολλά θετικά χαρακτηριστικά σχετικά με τη μάθηση, όπως με την ύπαρξη υψηλού εσωτερικού κινήτρου, με υψηλή επιμονή αλλά και με την καλή ακαδημαϊκή επίδοση (π.χ. Bandura, 1997. Prat-Sala & Redford, 2010). Ως προς την χρήση στρατηγικών, τα ευρήματα δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι προβλεπτικός παράγοντας της χρήσης στρατηγικών, όπως στρατηγικών επιφανειακής επεξεργασίας και στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας και ενεργού οικοδόμησης της μάθησης, σε ποικίλες γνωσιακές περιοχές (π.χ. Burnett, Pillay, & Dart, 2003. Chatzistamatiou, Dermitzaki, Efklides, & Leondari, 2015. Diseth, 2011. Ferla, Valcke & Schuyten, 2008. Pintrich & De Groot, 1990). Ως προς την περιοχή της αναγνωστικής

κατανόησης, οι Schunk και Zimmerman (2007) επισημαίνουν ότι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών είναι έννοια κλειδί τόσο για την κατανόηση όσο και για τις δεξιότητες γραφής. Παρομοίως, έρευνες όπως των Guthrie et al. (2004) και των Prat-Sala και Redford (2010) διαπιστώνουν στενή σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας του μανθάνοντα και στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Για παράδειγμα, οι Prat-Sala και Redford (2010) μελετώντας τη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας και στρατηγικών στην αναγνωστική κατανόηση αλλά και στην γραφή κειμένου σε φοιτητές, βρήκαν ότι, οι φοιτητές με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές βαθύτερης επεξεργασίας και στις δύο εξεταζόμενες περιοχές, ενώ οι φοιτητές με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να υιοθετούν πιο επιφανειακές στρατηγικές. Σε επανεξέταση μετά από τέσσερις μήνες, βρήκαν ότι μόνο στους φοιτητές με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα η στρατηγική προσέγγισή τους άλλαξε και μετακινήθηκε ακόμη περισσότερο προς τις επιφανειακές στρατηγικές.

Επιπροσθέτως, πολλές έρευνες δείχνουν ότι τα συναισθήματα των μαθητών που συνδέονται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα μπορούν να επηρεάζουν τη σκέψη και την μαθησιακή συμπεριφορά τους και, συνεπώς, να έχουν προβλεπτική ισχύ στην ερμηνεία των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών (Efklides & Volet, 2005. Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι επιδράσεις των συναισθημάτων στις επιδόσεις των μαθητών μπορούν να είναι άμεσες αλλά και έμμεσες, μέσα δηλαδή από τις επιδράσεις τους στην χρήση στρατηγικών και στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης αλλά και στα κίνητρα των μαθητών (Goetz, Frenzel, Hall, & Pekrun, 2008. Mega, Ronconi, & DeBeni, 2014). Αν και το ερευνητικό ενδιαφέρον των προηγούμενων χρόνων είχε εστιάσει κυρίως στα αρνητικά συναισθήματα, υποστηρίζεται πως και τα θετικά συναισθήματα μπορούν να επιδρούν σημαντικά

στην μάθηση (Goetz et al., 2008. Goetz et al., 2012. Villavicencio & Bernardo, 2012). Αναλυτικότερα, οι Pekrun et al. (2002) σε μια σύνοψη ερευνών υποστηρίζουν ότι τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης όπως η ευχαρίστηση, η ελπίδα και η περηφάνια αυξάνουν την εμπλοκή του μαθητή στην μάθηση και το βαθμό συγκέντρωσής του στο έργο. Ειδικότερα ως προς τη χρήση στρατηγικών, τα θετικά συναισθήματα φαίνεται να συνδέονται στενά με τη χρήση στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας, μεταγνωστικών στρατηγικών, με την κριτική σκέψη και με τις ικανότητες οργάνωσης των μαθητών. Φαίνεται ότι οι μαθητές που αντλούν ευχαρίστηση από την μαθησιακή δραστηριότητα αξιοποιούν συχνότερα στρατηγικές βαθιάς μάθησης και χαρακτηρίζονται από έναν υψηλό βαθμό αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς (Chatzistamatiou et al., 2015). Τα παραπάνω δεδομένα επαλήθευσαν και οι Goetz Hall, Frenzel και Pekrun (2006) οι οποίοι βρήκαν ότι οι μαθητές με αναφορές υψηλής ευχαρίστησης παρουσίασαν ευέλικτο μαθησιακό στυλ, έξυπνη λύση προβλημάτων, μάθαιναν από το λάθη τους και αξιοποιούσαν περισσότερο τις στρατηγικές που γνώριζαν.

Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην περιοχή της αναγνωστικής κατανόησης και εξετάζει, αφενός, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι έλληνες μαθητές δημοτικού για να επιτύχουν αναγνωστική κατανόηση σύμφωνα με αναφορές τους και, αφετέρου, τις σχέσεις της χρήσης στρατηγικών κατά την αναγνωστική κατανόηση με δύο σημαντικούς ενδοπροσωπικούς παράγοντες: τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών στο πεδίο της αναγνωστικής κατανόησης και την αναφερόμενη ευχαρίστηση των μαθητών από την ενασχόλησή τους με την κατανόηση κειμένων.

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη εργαλείων διερεύνησης της χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στον ελληνικό πληθυσμό, ιδιαιτέρως σε μαθητές δημοτικού (βλ. και Παπαντωνίου και συν., 2004), καθώς και την εύρεση διαφορετικής παραγοντικής δομής στα ελληνικά των υπαρχόντων ξενόγλωσσων εργαλείων, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς για παιδιά δημοτικού με επίκεντρο την αναγνωστική κατανόηση. Επομένως, έναν στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού χρήσης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους συμμετέχοντες έλληνες μαθητές με το εργαλείο αυτό. Λαμβάνοντας υπόψη την πληθώρα των στρατηγικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις φάσεις της ανάγνωσης (π.χ. στρατηγικές βάθους, επιφανείας, μεταγνωστικές), είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί ποιες από αυτές προτιμούν οι έλληνες μαθητές στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τέτοια δεδομένα θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των διεργασιών της αναγνωστικής κατανόησης αλλά και στον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης των ελλήνων μαθητών.

Επιπροσθέτως, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθούν οι σχέσεις των προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών και της αναφερόμενης ευχαρίστησης που βιώνουν από την ενασχόληση με την κατανόηση κειμένων με την χρήση στρατηγικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα δεδομένα ερευνών που προέρχονται από διάφορες γνωστικές περιοχές δείχνουν ότι οι δύο παραπάνω έννοιες συχνά αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της χρήσης στρατηγικών κατά την μάθηση και λύση προβλημάτων (Burnett et al., 2003. Chatzistamatiou et al., 2015. Diseth, 2011. Efklides & Volet, 2005. Ferla et al., 2008. Goetz et al., 2008. Mega et al., 2014).

Με βάση τα ερευνητικά ευρήματα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, οι υποθέσεις της εργασίας διαμορφώθηκαν ως εξής. Οι συμμετέχοντες μαθητές θα δηλώνουν ότι, σε έργα αναγνωστικής κατανόησης, θα χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας του κειμένου και μεταγνωστικές στρατηγικές σε σύγκριση με στρατηγικές που αφορούν την επεξεργασία των εξωτερικών δομικών χαρακτηριστικών ενός κειμένου (Υπόθεση 1). Δεν κρίθηκε βάσιμο να διαμορφωθεί υπόθεση για την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου καθώς τα λιγοστά δεδομένα για την διάκριση κατηγοριών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την αναγνωστική κατανόηση δεν είναι πάντα υποστηρικτικά αυτής της διάκρισης (βλ. προηγούμενες παραγράφους). Γι αυτό και επιλέχθηκε η διερεύνηση της δομής του. Τέλος, προβλέπεται ότι οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αναγνωστική κατανόηση και τα αισθήματα ευχαρίστησης από την ενασχόληση με την κατανόηση κειμένων θα προβλέπουν μέρος της διακύμανσης της χρήσης στρατηγικών (Υπόθεση 2α και Υπόθεση 2β αντίστοιχα).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

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

Ερωτηματολόγια

Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς για μαθητές δημοτικού το οποίο αξιολογεί χρήση στρατηγικών κατά την ανάγνωση κειμένων προκειμένου ο μαθητής να επιτύχει κατανόηση και απόκτηση νοήματος. Ως προς την

ανάπτυξη του ερωτηματολογίου, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον είχε εξαρχώς ως επίκεντρο τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με στόχο την επίτευξη και ρύθμιση (αυτο-ρύθμιση) της αναγνωστικής κατανόησης. Μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αφετηρία της επιλογής και διατύπωσης των ερωτήσεων που περιγράφουν στρατηγικές για απόκτηση αναγνωστικής κατανόησης ήταν μοντέλα που αξιοποιούν τη χρήση τέτοιων στρατηγικών για αποτελεσματική ανάγνωση, όπως το TWA της Mason (2004) και το PQ4R για μελέτη κειμένων των Thomas και Robinson (1972). Λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική σχολική πραγματικότητα, επιλέχθηκαν και διατυπώθηκαν σε διακριτές προτάσεις οι δημοφιλέστερες στρατηγικές από τα παραπάνω μοντέλα για προαγωγή της αναγνωστικής κατανόησης. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο περιείχε 30 προτάσεις οι οποίες αναφέρονταν σε γνωστικές στρατηγικές και σε μεταγνωστικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε αναγνωστικά έργα. Ειδικότερα, ως προς τις γνωστικές στρατηγικές, έγινε προσπάθεια να καλυφθούν διάφορα επίπεδα επεξεργασίας του κειμένου από την πλευρά του μαθάνοντα, όπως στρατηγικές βαθύτερης επεξεργασίας (π.χ. «Καταγράφω στο χαρτί τα σημαντικά νοήματα/ιδέες του κειμένου ή κάνω σχέδια, πίνακες κ.λπ. που συνδέουν τα σημαντικά νοήματα μεταξύ τους»), στρατηγικές περισσότερο επιφανειακής επεξεργασίας (π.χ. «Ξαναδιαβάζω τα σημεία του κειμένου που τα θεωρώ πολύ σημαντικά»), και τεχνικές (π.χ. «Καθώς διαβάζω, υπογραμμίζω ή σημειώνω κύρια σημεία ή σημαντικές λέξεις του κειμένου»). Επίσης, περιλαμβάνονταν μεταγνωστικές στρατηγικές παρακολούθησης και ελέγχου της αναγνωστικής κατανόησης (π.χ. «Στο τέλος της ανάγνωσης του κειμένου, κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να δω πόσο καλά κατάλαβα τα νοήματα»). Οι εισαγωγικές οδηγίες που δόθηκαν προσανατόλισαν τους μαθητές να σκεφτούν τι κάνουν όταν χρειάζεται να κατανοήσουν ένα κείμενο, με

έμφαση στο μάθημα της Γλώσσας. Η απαντητική κλίμακα του ερωτηματολογίου είναι 5-βάθμια (1 = Ποτέ / Πολύ σπάνια έως 5 = Σχεδόν πάντα) και ο ερωτώμενος πρέπει να κρίνει πόσο συχνά κάνει αυτό που λέει η πρόταση όταν μελετά ένα κείμενο με στόχο να το κατανοήσει σε βάθος.

Το αρχικό ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πρώτα σε μικρό αριθμό παιδιών Ε΄ δημοτικού με μορφή ατομικής συνέντευξης. Κατά τη διάρκεια της ατομικής χορήγησης, κάθε παιδί ερωτήθηκε αν κατανοεί κάθε μια πρόταση ξεχωριστά. Όπου υπήρχαν ασάφειες, αυτές διευκρινίζονταν και αποφασίζονταν από κοινού με το παιδί πώς θα μπορούσαν να αντικατασταθούν οι συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις ώστε να είναι κατανοητές. Μετά από τις ατομικές χορηγήσεις, αποφασίστηκε να διαγραφούν πέντε προτάσεις, αφού προκαλούσαν δυσκολίες κατανόησης στα περισσότερα παιδιά. Στην παρούσα εργασία (βλ. Αποτελέσματα) παρουσιάζεται η τελική εκδοχή του ερωτηματολογίου με 13 προτάσεις, όπως αυτή προέκυψε μετά από μια σειρά αναλύσεων κύριων συνιστωσών.

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

ότι στην παρούσα εργασία προσαρμόστηκε για μια ειδικότερη περιοχή (αναγνωστική κατανόηση).

Ευχαρίστηση από την ενασχόληση με την κατανόηση κειμένων. Το συναίσθημα της ευχαρίστησης των μαθητών από την ενασχόλησή τους με έργα αναγνωστικής κατανόησης αξιολογήθηκε με 3 προτάσεις προσαρμοσμένες για την παρούσα έρευνα από την Χατζησταματίου (2010) (π.χ. «Νιώθω πραγματική ευχαρίστηση όταν προσπαθώ να κατανοήσω σε βάθος ένα κείμενο»). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μια 5βαθμη κλίμακα από 1=Διαφωνώ απόλυτα ως 5=Συμφωνώ απόλυτα. Η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας ήταν Cronbach's $\alpha = .73$.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Μετά από άδεια των διευθυντών των σχολείων και των εκπαιδευτικών των τάξεων, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν προς συμπλήρωση στους μαθητές κατά τη διάρκεια κανονικών σχολικών ωρών. Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης ήταν συνήθως παρών χωρίς να παρεμβαίνει στη διαδικασία. Οι προτάσεις διαβάζονταν μια μια και συμπληρώνονταν ταυτόχρονα από όλα τα παιδιά. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να διατυπώνουν ερωτήσεις και απορίες σχετικά με το νόημα των προτάσεων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 25 λεπτά.

Αποτελέσματα

Ανάλυση κύριων συνιστωσών του ερωτηματολογίου στρατηγικών – Διαφορές μέσων όρων

Προκειμένου να διερευνηθεί πώς ομαδοποιούνται οι προτάσεις του ερωτηματολογίου στρατηγικών, διενεργήθηκε μια σειρά από αναλύσεις κύριων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή αξόνων. Μετά από τις αρχικές διερευνητικές αναλύσεις κύριων συνιστωσών όλων των προτάσεων του ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε ότι κάποιες προτάσεις φόρτιζαν με παρόμοια ένταση σε περισσότερους

από έναν παράγοντες ενώ κάποιες προτάσεις δεν φόρτιζαν σημαντικά σε κάποιον παράγοντα. Τελικά, καταλήξαμε στην πιο οικονομική λύση από την άποψη του αριθμού των προτάσεων και των παραγόντων, η οποία περιλαμβάνει 13 συνολικά προτάσεις από το σύνολο προτάσεων του αρχικού ερωτηματολογίου. Από την λύση αυτή αναδεικνύονται 3 παράγοντες με ιδιοτιμή > 1 , οι οποίοι εξηγούν το 52.96% της συνολικής διακύμανσης. Ο Πίνακας 1 που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης κύριων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή αξόνων καθώς και την εσωτερική αξιοπιστία κάθε παράγοντα που προέκυψε (δείκτης εσωτερικής συνοχής α του Cronbach).

Από τον Πίνακα 1, φαίνεται ότι οι 3 παράγοντες που αναδύθηκαν περιλαμβάνουν σημαντικές φορτίσεις των προτάσεών τους και αποδεκτή εσωτερική αξιοπιστία. Ο Παράγοντας I ονομάστηκε «Στρατηγικές Βαθιάς Επεξεργασίας» και περιλαμβάνει 6 προτάσεις που αντανakλούν στρατηγικές και τεχνικές με στόχο τη βαθιά κατανόηση, όπως εύρεση νοηματικών ενοτήτων και τιτλοφορία τους, σημειώσεις σχετικά με σημαντικές ιδέες του κειμένου, αυτο-ερωτήσεις κατανόησης, κ.ά. Στον παράγοντα αυτόν φορτίζει και μια μεταγνωστική στρατηγική, η ερώτηση με αρ. 27 που αναφέρεται στην αυτο-αξιολόγηση της κατανόησης μέσα από ερωτήσεις στον εαυτό. Ο Παράγοντας II περιλαμβάνει 4 προτάσεις με στρατηγικές που έχουν ως επίκεντρο τα κύρια σημεία και νοήματα του κειμένου και ονομάστηκε «Ανακεφαλαίωση Κύριων Νοημάτων». Και στον παράγοντα αυτόν φορτίζει μια μεταγνωστική στρατηγική, η ερώτηση με αρ. 26 που αναφέρεται σε αυτο-αξιολόγηση της κατανόησης και της μνήμης με έμφαση στα κύρια σημεία. Ο Παράγοντας III περιλαμβάνει 3 προτάσεις οι οποίες αντανakλούν στρατηγικές

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

Προτάσεις	I	II	III
23.Βρίσκω ποιες είναι οι ενότητες του κειμένου και βάζω έναν τίτλο στην κάθε μια.	.70		
16.Κρατάω σημειώσεις σχετικά με κάποια σημαντική ιδέα ή νόημα του κειμένου	.64		
27.Στο τέλος της ανάγνωσης του κειμένου, κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να δω πόσο καλά κατάλαβα τα νοήματα	.60		
20.Καταγράφω στο χαρτί τα σημαντικά νοήματα/ιδέες του κειμένου ή κάνω σχέδια, πίνακες κ.λπ. που συνδέουν τα σημαντικά νοήματα μεταξύ τους	.59		
24.Όταν δεν καταλαβαίνω ένα σημείο του κειμένου, αναζητώ σχετικές πληροφορίες σε άλλες πηγές που θα με βοηθήσουν (π.χ. λεξικό, internet, κ.λπ.)	.58		
10.Καθώς διαβάζω, σημειώνω πάνω στο κείμενο ή γράφω σημειώσεις ώστε να με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα	.56		
15.Ξαναδιαβάζω τα σημεία του κειμένου που τα θεωρώ πολύ σημαντικά		.77	
26.Μετά από την ανάγνωση του κειμένου, ξαναδιαβάζω στα γρήγορα τα σημαντικά σημεία για να σιγουρευτώ ότι τα κατάλαβα και ότι τα θυμάμαι		.76	
8.Καθώς διαβάζω, υπογραμμίζω ή σημειώνω κύρια σημεία ή σημαντικές λέξεις του κειμένου		.57	
6.Προσπαθώ να καταλάβω τη σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι πληροφορίες και οι ιδέες στο κείμενο (ιδέες/νοήματα της αρχής, μέσης, και τέλους του κειμένου)		.47	
13.Καθώς διαβάζω, προσπαθώ να καταλάβω ποιο είναι το πιο σημαντικό νόημα ή κεντρική ιδέα του κειμένου			.71
9.Οργανώνω στο μυαλό μου ή στο τετράδιο τις πληροφορίες/νοήματα του κειμένου και τα βάζω σε μια λογική σειρά			.70
22.Όταν δεν καταλαβαίνω καλά ένα σημείο του κειμένου, ξαναδιαβάζω τα προηγούμενα ή και τα επόμενα μέρη του μήπως αυτό με βοηθήσει να καταλάβω			.65
<i>Εξηγούμενη διακόμανση</i>	32.72%	10.96%	9.27%
<i>Cronbach's alpha</i>	.74	.70	.60

ανακάλυψης, σύνδεσης και οργάνωσης των νοημάτων του κειμένου και ονομάστηκε «Στρατηγικές Εντοπισμού και Οργάνωσης Νοημάτων». Με βάση τους παραπάνω παράγοντες δημιουργήθηκαν 3 νέες σύνθετες μεταβλητές, οι οποίες εκπροσωπούν τους παράγοντες αυτούς για να χρησιμοποιηθούν σε αναλύσεις που ακολουθούν.

Διαφορές στις αναφορές χρήσης στρατηγικών.

Μετά από την ανάδειξη των τριών παραγόντων στρατηγικών, εφαρμόστηκε στα δεδομένα μια ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Εξαρτημένες μεταβλητές στην ανάλυση αυτή ήταν οι τρεις παράγοντες που αναδείχθηκαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών. Οι δείκτες της ανάλυσης αυτής ήταν Wilks' Lambda = .457, $F_{(2, 165)} = 98.123$, $p < 0.1$, $\eta^2 = .543$ και εκφράζουν μια συνολική σημαντική διαφορά στις αναφορές χρήσης μεταξύ των τριών κατηγοριών στρατηγικών. Οι μέσοι όροι ήταν «Στρατηγικές Βαθιάς Επεξεργασίας» M.O. = 2.54, «Στρατηγικές Ανακεφαλαίωσης Κύριων Νοημάτων» M.O. = 3.41 και «Στρατηγικές Εντοπισμού και Οργάνωσης Νοημάτων» M.O. = 3.37. Βρέθηκε επίσης ότι οι αναφορές των συμμετεχόντων μαθητών/τριών για τη χρήση των τριών ομάδων στρατηγικών διέφεραν μεταξύ τους για δύο από τα τρία ζεύγη στρατηγικών, συγκεκριμένα του παράγοντα «Στρατηγικές Βαθιάς Επεξεργασίας» με τους άλλους δύο παράγοντες. Επομένως, οι μαθητές/τριες αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερη χρήση στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες στρατηγικών.

Σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών

Με βάση τις σύνθετες μεταβλητές που προέκυψαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών, εφαρμόστηκαν αναλύσεις συσχέτισης με το δείκτη Pearson's r . Στον Πίνακα 2 φαίνονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και Συντελεστές συσχέτισης Pearson's *r* μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

	M.O.	T.A.	1	2	3	4
1. Αυτο-αποτελεσματικότητα	3.98	.45	-			
2. Ευχαρίστηση	3.70	.91	.15*	-		
3. Στρατηγικές Βαθιάς Επεξεργασίας	2.54	.89	.19*	.34**	-	
4. Ανακεφαλαίωση Κύριων Νοημάτων	3.41	.97	.26**	.33**	.56**	-
5. Εντοπισμός & Οργάνωση Νοημάτων	3.37	.93	.22**	.35**	.38**	.42**

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

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι κυρίως η ευχαρίστηση από την ενασχόληση με την αναγνωστική κατανόηση συσχετίζεται με την αναφερόμενη χρήση στρατηγικών. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την αναγνωστική κατανόηση συσχετίζεται μεν σημαντικά αλλά με χαμηλής σχετικά έντασης συσχετίσεις με την αναφερόμενη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι Υποθέσεις 2α και 2β επιβεβαιώνονται, υπολογίστηκε το ποσοστό της διακύμανσης της αναφερόμενης χρήσης στρατηγικών το οποίο εξηγείται από την αυτο-αποτελεσματικότητα και το συναίσθημα της ευχαρίστησης των μαθητών με τρεις αναλύσεις παλινδρόμησης (μέθοδος enter). Συγκεκριμένα, σε κάθε μια ανάλυση εξαρτημένη μεταβλητή ήταν κάθε ένας από τους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου της αναφερόμενης χρήσης στρατηγικών και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η αυτο-αποτελεσματικότητα και η ευχαρίστηση. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών.

Πίνακας 3. Αναλύσεις παλινδρόμησης (μέθοδος enter)

	Αυτο- αποτελεσματικότητα				Ευχαρίστηση		
	R ²	Beta	T	p	Beta	t	p
1.Στρατηγικές Βαθιάς Επεξεργασίας	.139	.146	2.007	.046	.325	4.459	.000
2.Στρατηγικές Ανακεφαλαίωσης Κύριων Νοημάτων	.158	.224	3.107	.002	.224	3.107	.002
3.Στρατηγικές Εντοπισμού-Οργάνωσης Νοημάτων	.158	.176	2.455	.015	.333	4.641	.000

Από τον Πίνακα 3 φαίνεται ότι ένα ποσοστό περίπου 14%-16% της διακύμανσης της αναφερόμενης χρήσης στρατηγικών εξηγείται από την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ευχαρίστηση μαζί. Όπως φαίνεται από τους δείκτες, και οι δύο προβλεπτικοί παράγοντες εξηγούν σημαντικό μέρος της διακύμανσης και των τριών κατηγοριών στρατηγικών. Επίσης, το συναίσθημα της ευχαρίστησης εξηγούσε μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης της χρήσης των δύο από τις τρεις κατηγορίες στρατηγικών («Βαθιά Επεξεργασία» και «Εντοπισμός - Οργάνωση Νοημάτων») σε σύγκριση με τις προσδοκίες προσωπικής αποτελεσματικότητας.

Συζήτηση

Στόχοι της παρούσας εργασίας ήταν: α) να διερευνηθούν οι στρατηγικές που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν έλληνες μαθητές δημοτικού κατά την κατανόηση κειμένου και β) να μελετηθούν οι σχέσεις των αναφορών των μαθητών για χρήση στρατηγικών κατανόησης κειμένου με τις προσδοκίες προσωπικής αποτελεσματικότητας των μαθητών και με το συναίσθημα της ευχαρίστησής τους από

την ενασχόληση με έργα αναγνωστικής κατανόησης. Με αφετηρία το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που αναπτύχθηκε για να αξιολογήσει τη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στο δημοτικό, οι αναλύσεις κύριων συνιστωσών ανέδειξαν τρεις παράγοντες που εκφράζουν γνωστικές κυρίως στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης διαφόρων επιπέδων επεξεργασίας. Ειδικότερα, οι παράγοντες ήταν: «Στρατηγικές Βαθιάς Επεξεργασίας», «Στρατηγικές Ανακεφαλαίωσης Κύριων Νοημάτων» και «Στρατηγικές Εντοπισμού και Οργάνωσης Νοημάτων». Οι κεντρικοί νοηματικοί άξονες των παραγόντων που βρέθηκαν μοιάζουν με αυτούς των παραγόντων που προέκυψαν από άλλες ελληνικές μελέτες για την αναγνωστική κατανόηση, οι οποίες αξιοποίησαν κλίμακες όπως του Lompscher. Για παράδειγμα, τόσο οι Μεταλλίδου και Κουρή (2003) με παιδιά δημοτικού, όσο και οι Παπαντωνίου και συν. (2004) με δείγμα εφήβων και φοιτητών βρήκαν ότι οι στρατηγικές του παραπάνω ερωτηματολογίου ομαδοποιούνται σε στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας, σε στρατηγικές όπως έμφαση στα κύρια σημεία, και σε τεχνικές εντοπισμού νοημάτων. Επίσης, κοινό εύρημα της παρούσας μελέτης με τις δύο παραπάνω είναι ότι δεν υποστηρίχθηκε η εύρεση ενός διακριτού παράγοντα μεταγνωστικών στρατηγικών. Τα κοινά αυτά ευρήματα ίσως δείχνουν ότι οι Έλληνες μαθητές σε έργα αναγνωστικής κατανόησης αναγνωρίζουν πιο ξεκάθαρα κυρίως γνωστικές στρατηγικές και τεχνικές διαφόρων επιπέδων επεξεργασίας και οργάνωσης των νοημάτων. Αντιθέτως, υπάρχει η πιθανότητα οι μεταγνωστικές στρατηγικές κατά την αναγνωστική κατανόηση να μην αναγνωρίζονται ως διακριτές από τους Έλληνες μαθητές για ποικίλους λόγους. Ένας τέτοιος λόγος μπορεί να είναι η μικρή ηλικία των μαθητών. Στις ηλικίες του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα προς το τέλος του, η μεταγνωστική ανάπτυξη προοδεύει φανερά, όμως στους περισσότερους δωδεκάχρονους μαθητές οι μεταγνωστικές δεξιότητες θεωρούνται

αναπτυσσόμενες ή ακόμη και ανώριμες (Kolić-Vehovec & Bajšanski, 2006. Veenman & Spaans, 2005). Άλλος λόγος μπορεί να είναι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των μαθητών στην Ελλάδα σε σύγκριση με άλλες χώρες από τις οποίες προέρχονται ερωτηματολόγια αξιολόγησης χρήσης στρατηγικών όπως του Lompscher. Ως προς την εσωτερική συνοχή των παραγόντων, οι δείκτες για τους δύο πρώτους παράγοντες κινήθηκαν σε αποδεκτά επίπεδα, ενώ για τον παράγοντα «Εντοπισμός και Οργάνωση Νοημάτων» ο δείκτης συνοχής ήταν οριακά αποδεκτός. Ίσως αυτό να οφείλεται στον μικρό αριθμό προτάσεων (τρεις) από τον οποίο αποτελείται ο παράγοντας. Να σημειωθεί επίσης ότι και στις παραπάνω δύο ελληνικές μελέτες από άλλες ερευνήτριες οι δείκτες εσωτερικής συνοχής των αναδυόμενων παραγόντων δεν ήταν υψηλοί. Τα παραπάνω συμπεράσματα μπορούν να είναι χρήσιμα για μελλοντικές έρευνες στην Ελλάδα στην περιοχή της στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, φαίνεται ότι η έρευνα πρέπει να συνεχιστεί για να καταλήξουμε σε έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία, κατάλληλα να αξιολογούν τη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε έλληνες μαθητές.

Η ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι οι συμμετέχοντες μαθητές δηλώνουν ότι, κατά την αναγνωστική κατανόηση, χρησιμοποιούν λιγότερο συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες στρατηγικών τις στρατηγικές «Βαθιάς Επεξεργασίας» του αναγνωστικού υλικού, επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση 1. Οι μαθητές δηλώνουν ότι συχνότερα χρησιμοποιούν στρατηγικές για ανακεφαλαίωση των κύριων νοημάτων καθώς και στρατηγικές για εντοπισμό και οργάνωση των νοημάτων του κειμένου. Αναπτυξιακά δεδομένα δείχνουν ότι στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας αλλά και καιρίες διεργασίες, όπως ο έλεγχος της δράσης, αναπτύσσονται κυρίως από τα μέσα του δημοτικού και μετά (π.χ. Roebbers, Schmidt, & Roderer, 2009), αλλά ακόμη και τότε δεν αξιοποιούνται συχνά από τους

μαθητές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Επιπροσθέτως, μελέτες τόσο διεθνείς, όσο και ελληνικές, με αναφορά στην αναγνωστική κατανόηση δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν πολύ μεγαλύτερη έμφαση σε στρατηγικές επεξεργασίας του κειμένου αυτού καθαυτό παρά στη διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως στην αυτο-αξιολόγηση και τον αναλογισμό σχετικά με τον βαθμό επίτευξης αναγνωστικής κατανόησης (Δερμιτζάκη, 2017. Dermitzaki & Kriekouki, 2017. Κουτσουράκη, 2009). Επίσης όμως, ευρήματα όπως οι αναφορές χρήσης στρατηγικών ανακεφαλαίωσης και επανάληψης φαίνονται να αποτελούν χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης και στις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες (βλ. και Παπαντωνίου και συν., 2004). Επομένως, το παραπάνω εύρημα ήταν σε ένα βαθμό αναμενόμενο. Οι στρατηγικές που καταγράφηκαν ως οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες από τους μαθητές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ή/και τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους που στοχεύουν να βελτιώσουν τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Συμπερασματικά, κάτι που φαίνεται να μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω κατά την διδασκαλία και εκπαίδευση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο είναι η έμφαση σε στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας του αναγνωστικού υλικού και σε μεταγνωστικές στρατηγικές ελέγχου και ρύθμισης της αναγνωστικής κατανόησης. Αυτός άλλωστε είναι και ένας τρόπος για να οδηγήσουμε τους μαθητές σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (McDonald-Connor et al., 2016. Muijselaar et al., 2017. Samuelstuen & Bråten, 2005. Spörer & Schünemann, 2014).

Οι Υποθέσεις 2α και 2β όριζαν ότι οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αναγνωστική κατανόηση και τα αισθήματα ευχαρίστησης από την ενασχόληση με την κατανόηση κειμένων θα προβλέπουν μέρος της διακύμανσης της χρήσης στρατηγικών. Οι δύο αυτές Υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν, καθώς στις αναλύσεις παλινδρόμησης βρέθηκε ότι τόσο οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας, αλλά κυρίως η ευχαρίστηση των μαθητών

από την ενασχόληση με την κατανόηση κειμένων, προβλέπουν την αναφερόμενη χρήση και των τριών κατηγοριών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν άλλες έρευνες που παρουσιάζουν σχεδόν σταθερά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας και της χρήσης στρατηγικών σε διάφορες γνωσιακές περιοχές, όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, κ.λπ. (Diseth, 2011. Chatzistamatiou et al., 2015. Ferla et al., 2008. Prat-Sala & Redford, 2010) αλλά και έρευνες που υποστηρίζουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ θετικών συναισθημάτων και χρήσης στρατηγικών μάθησης και αυτο-ρύθμισης της μάθησης (Chatzistamatiou et al., 2015. Goetz et al., 2006. Goetz et al., 2012. Pekrun et al., 2002). Συνεπώς, αν θέλουμε να βελτιώσουμε τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης στους μαθητές μας στο τέλος του δημοτικού, θα μπορούσαμε να το επιχειρήσουμε στοχεύοντας ταυτόχρονα και στην βελτίωση των προσδοκιών της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και, κυρίως, στο να μάθουμε στους μαθητές μας να απολαμβάνουν τις δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μάθησης, να παρέχουν κίνητρα και ενίσχυση των προσπαθειών με σκοπό να ενεργοποιήσουν θετικά συναισθήματα κατά την μάθηση. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η χρήση στρατηγικών συνδέεται άμεσα με την επίδοση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011), τα οφέλη από τέτοιου είδους ενέργειες μπορεί να είναι πολύ σημαντικά.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας θα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή, αφού υπάρχουν ερευνητικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα προέρχονται μόνο από αυτο-αναφορές των παιδιών. Ουσιαστικά, λοιπόν, δεν αντιπροσωπεύουν τις στρατηγικές που πραγματικά χρησιμοποιούν οι μαθητές, αλλά αυτές που εκτιμούν ότι εφαρμόζουν. Επομένως, θα ήταν ωφέλιμο η μελλοντική έρευνα να συνδυάσει τη χορήγηση του ερωτηματολογίου και

με άλλες μεθόδους, όπως είναι η παρατήρηση των μαθητών καθώς επεξεργάζονται ένα κείμενο και η «φωναχτή σκέψη», ώστε να εξακριβωθεί κατά πόσο οι αυτο-αναφορές των μαθητών ταιριάζουν με την πραγματική τους συμπεριφορά. Ακόμα, το δείγμα συμμετεχόντων μαθητών της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί μικρό, καθώς δεν αντιπροσωπεύεται επαρκώς ο ελληνικός μαθητικός πληθυσμός αυτών των ηλικιών. Θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί μια έρευνα σε αντιπροσωπευτικότερο δείγμα για να επαληθεύσει τα ευρήματα που σχετίζονται με το βαθμό χρήσης στρατηγικών και την σχέση τους με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τα συναισθήματα ευχαρίστησης των μαθητών. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συνδυάσουν δεδομένα που προέρχονται από αναφορές για την χρήση στρατηγικών με τις επιδόσεις των μαθητών σε δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης για να διαπιστωθεί εάν ο βαθμός χρήσης στρατηγικών συνδέεται με τις αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προσφέρει νέα δεδομένα σχετικά με την αναφερόμενη χρήση στρατηγικών κατά την αναγνωστική κατανόηση από έλληνες μαθητές δημοτικού και, ειδικότερα, δεδομένα για το είδος των στρατηγικών που οι μαθητές δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν -ή δεν χρησιμοποιούν συχνά- κατά την κατανόηση κειμένου. Επίσης, αναδεικνύεται η σημασία του αισθήματος της ευχαρίστησης του αναγνώστη αλλά και των προσδοκιών προσωπικής αποτελεσματικότητας στην κατανόηση κειμένων για την ενεργοποίηση στρατηγικών κατά την ανάγνωση. Όπως προσπαθήσαμε να δείξουμε παραπάνω, τα ευρήματα αυτά μπορούν να έχουν ποικίλες εκπαιδευτικές εφαρμογές προς όφελος των μαθητών αλλά και της διδασκαλίας στο δημοτικό. Ωστόσο, οι ανάγκες για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με κατάλληλα εργαλεία και κατάθεση περισσότερων σχετικών ερευνητικών δεδομένων παραμένουν σημαντικές.

Βιβλιογραφία

- Annevirta, T., Laakkonen, E., Kinnunen, R., & Vauras, M. (2007). Developmental dynamics of metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition and Learning*, 2, 21-39. doi:10.1007/s11409-007-9005
- Αντωνίου, Φ. (2005). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου, και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σ. 41-48). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Azevedo, R., Guthrie, J. T., & Seibert, D. (2004). The role of self-regulated learning in fostering students' conceptual understanding of complex systems with hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 30, 87–111. doi:10.2190/DVWX-GM1T-6THQ-5WC7.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In: C. C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. (pp. 77-95). New York: The Guilford Press.
- Baker, S., Gersten, R., & Scanlon, D. (2002). Procedural Facilitators and Cognitive Strategies: Tools for Unraveling the Mysteries of Comprehension and the Writing Process, and for Providing Meaningful Access to the General Curriculum. *Learning Disabilities Research and Practice*. doi:10.1111/1540-5826.00032
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bembenutty, H., Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (Eds.) (2013). *Applications of self-regulated learning in diverse disciplines. A tribute to Barry J. Zimmerman*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice, 33*(2), 75-86. doi:10.1111/ldrp.12165
- Burnett, P. C., Pillay, H., & Dart, B. C. (2003). The influences of learning and learner self-concept on high school students' approaches to learning. *School Psychology International, 24*, 54–66. doi:10.1177/0143034303024001621
- Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., Efklides, A., & Leondari, A. (2015). Motivational and affective determinants of self-regulatory strategy use in elementary school mathematics. *Educational Psychology, 35*(7), 835-850. doi:10.1080/01443410.2013.822960.
- Δερμιτζάκη, Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν. Ανάπτυξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concept and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology, 113*(4), 621-638. doi:10.2307/1423475
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behavior and its relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology: An Interdisciplinary Journal, 29*, 471-492. doi:10.1080/02702710802168519
- Dermitzaki, I., & Kriekouki, M. (2017). Implementing a teacher education program on fostering students' self-regulated learning. In D-M. Kakana, & P. Manoli, P. (Eds.), *Digital Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education-ISBNITE 2015* (pp. 302-309). Volos: University of Thessaly Press.

- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21* (2), 191-195. doi:10.1016/j.lindif.2011.01.003
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning. The MASRL model. *Educational Psychologist, 46*, 6-25. doi:10.1080/00461520.2011.538645
- Efklides, A., & Volet, S. (Eds.) (2005). Feelings and emotions in the learning process (Special issue). *Learning and Instruction, 15*, 377-515. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.006
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning & Individual Differences, 18*, 271–278. doi:10.1016/j.lindif.2007.11.003
- Georgiadis, L., & Efklides, A. (2000). The integration of cognitive, metacognitive, and affective factors in self-regulated learning: The effect of task difficulty. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 7*, 1-19.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., & Tonks, M. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 403–423. doi:10.1037/0022-0663.96.3.403
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C. & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology, 33* (1), 9-33. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.12.002

- Goetz, T., Hall, N. C., Frenzel, A.C., & Pekrun, R. (2006). A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction, 16*, 323-338. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.07.004
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences, 22* (2), 225-234. doi:10.1016/j.lindif.2011.04.006
- Horner, S. L., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an engaged self-regulated reader. *Theory into Practice, 41*, 102–109. doi:10.1207/s15430421tip4102_6
- Joseph, L. M. (2005). The role of self-monitoring in literacy learning. In: S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning* (pp.199-214). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review, 95* (2), 163-182. doi:10.1037/0033-295X.95.2.163
- Kintsch, W. (2009). Learning and Constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 223-241). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Kolić-Vehovec, S. & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 439-451.
- Κουτσουράκη, Σ. (2009). Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: Σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη. *Ψυχολογία, 16*, 205-225.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Lompscher, J. (1995, August). *Learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students*.

Paper presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.

Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 283–296. doi:10.1037/0022-0663.96.2.283

Mason, L. H. (2013). Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, *29*, 124–144. doi:10.1080/10573569.2013.758561

McDonald-Connor, C., Day, S. L., Phillips, B., Sparapani, N., Ingebrand, S. W., McLean, L., et al. (2016). Reciprocal effects of self-regulation, semantic knowledge, and reading comprehension in early elementary school. *Child Development*, *87* (6), 1813-1824. doi:10.1111/cdev.12570

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *106* (1), 121-131. doi:10.1037/a0033546

Μεταλλίδου, Π., & Κουρή, Θ. (2003). Αυτο-αναφορές παιδιών Ε' Δημοτικού για τη χρήση στρατηγικών επεξεργασίας κειμένου: Η περίπτωση της παραγωγής περιληπτικού κειμένου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.*, Τόμος 5, 323-349.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, *94* (2), 249-259.

- Muijselaar, M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading, 21*(3), 194-209. doi:10.1080/10888438.2017.1278763
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-266). Oxford, UK: Blackwell.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α. & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο χρήσης στρατηγικών κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Ι. Θεοδωράκης (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ποσοτική και ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία, Τόμος 2* (σελ. 157-180), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychology, 37* (2), 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Quarterly, 18*, 185-235. doi:10.1080/0270271970180301
- Pintrich, P. V., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 33-40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33
- PISA (2016, December 6). *PISA 2015 Results (Vol. I). Excellence and equity in education*. Ανακτήθηκε από https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en

- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, *80* (2), 283-305. doi:10.1348/000709909X480563
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works*. NY: The Guilford Press.
- Roebers, C. M., Schmidt, C., & Roderer, T. (2009). Metacognitive monitoring and control processes involved in primary school children's test performance. *British Journal of Educational Psychology*, *79* (4), 749-767. doi:10.1348/978185409X429842
- Salmerón, L., Kintsch, W., & Kintsch, E. (2010). Self-regulation and link selection strategies in hypertext. *Discourse Processes*, *47* (3), 175-211. doi:10.1080/01638530902728280
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, *46*, 107–117. doi:10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x
- Snow, C. E. (2010). Reading comprehension: Reading for learning. In P. L. Peterson, E. L. Baker, and B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 5 (pp. 413-418). Oxford, UK: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, *23*, 7-25. doi:10.1080/10573560600837578
- Souvinger, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, *16*, 57-71. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.006

- Spörer, N., & Schünemann, N. (2014). Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning and Instruction, 33*, 147-157. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.05.002
- Thomas, E. L., & Robinson, H. A. (1972). *Improving memory in every class: A sourcebook for teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C.C. Block & M. Pressley (Eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: Guilford Press.
- Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences, 15*, 159–176. doi:10.1016/j.lindif.2004.12.001
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2012). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*, 329–340. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x
- Weinstein, C. L., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728-747). San Diego, CA: Academic Press.
- Χατζησταματίου, Μ.-Χ. (2010). *Στρατηγικές αυτο-ρύθμισης κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών δημοτικού στα μαθηματικά και οι σχέσεις τους με παράγοντες κινήτρων και θυμικού*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.