Κώστας Πενέκελης [1]

Ελένη Γρίβα [2]

Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν αφενός η καταγραφή των δυσκολιών που συναντούν οι δίγλωσσοι μαθητές προερχόμενοι από μεταναστευτικά περιβάλλοντα καθώς διαβάζουν ένα γραπτό κείμενο στην ελληνική γλώσσα, αφετέρου η διερεύνηση των στρατηγικών ανάγνωσης που υιοθετούν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Για το σκοπό αυτό εξετάστηκαν 32 δίγλωσσοι μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη Δημοτικών Σχολείων της πόλης της Κοζάνης (μ.ο. ηλικίας 11.05 έτη). Οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο υποομάδες (α. επαρκείς και λιγότερο επαρκείς αναγνώστες, β. ταυτόχρονα ή διαδοχικά δίγλωσσοι) σύμφωνα με τα αποτελέσματα σε σταθμισμένη δοκιμασία αναγνωστικής επίδοσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι: ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφίλ των μαθητών και διερεύνησης των αναγνωστικών αναγκών, σταθμισμένο εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στην ανάγνωση, η τεχνική της προφορικής εξωτερίκευσης καθώς και ανασκοπικές συνεντεύξεις. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης διαπιστώθηκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές χρησιμοποιούν ποικιλία αναγνωστικών στρατηγικών, καταγράφηκε όμως διαφοροποίηση ως προς την χρήση αυτών των στρατηγικών (σε σχέση με την ποσότητα και ευελιξία) ανάμεσα στους επαρκείς και λιγότερο επαρκείς αναγνώστες, αλλά και ανάμεσα στους ταυτόχρονα ή διαδοχικά δίγλωσσους. Συγκεκριμένα, οι έμπειροι μαθητές υιοθετούν 'υψηλότερου' επιπέδου διαδικασίες και καταδεικνύουν μεγαλύτερη μεταγνωστική επίγνωση.

---

[1] Εκπαιδευτικός Π.Ε.

[2] Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για το σχεδιασμό και εφαρμογή ενός πρότζεκτ διδασκαλίας αναγνωστικών στρατηγικών, προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών, που θα στοχεύει στην ενίσχυση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών καθώς και υποδεξιοτήτων και διαδικασιών ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων.

Λέξεις κλειδιά: ανάγνωση, δίγλωσσοι μαθητές, στρατηγικές ανάγνωσης, αναγνωστικές δυσκολίες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Reading skills and strategies: A pilot study of identifying the needs of primary school bilingual students

Abstract

The present study aimed at identifying and recording the difficulties encountered, and the strategies employed by bilingual immigrant students while reading a Greek text. The sample consisted of a total of 32 immigrant students ,who attended the 5th and 6th grade of primary schools in the city of Kozani (m=11.05 years).The students were classified into two basic groups: effective and less effective readers, as well as simultaneous and successive bilinguals. Both qualitative and quantitative techniques were used for data collection: a) an questionnaire for recording students' bilingual profile and assessing their needs in reading skills, b) a screening reading test, c) 'Think aloud' protocols and retrospective interviews. The data revealed that the bilingual students employed a variety of reading strategies; however, significant differences were revealed between sufficient and less sufficient readers, as well as between simultaneous and successive bilingual students in relation to the quantity and flexibility of strategies use. Specifically, the effective readers employed a wider repertoire of strategies, and were proved to adopt 'higher' level processes and to show a greater metacognitive awareness than the less effective ones. The results could contribute to the pilot design and implementation of a project of reading strategies instruction, adapted to the specific needs of bilingual students, with the purpose to enhance cognitive and metacognitive strategies and reading skills.

Key words: reading skills, bilingual students, reading strategies, reading difficulties, primary education.

Εισαγωγή

Η ανάγνωση αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη γνωστική διαδικασία, κατά την οποία ενεργοποιούνται ποικίλες νοητικές και γλωσσικές διεργασίες, με βασικές συνιστώσες την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ερμηνεία του κειμένου. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) η ανάγνωση αποτελεί αφενός ένα γνωστικό έργο, η διεκπεραίωση του οποίου απαιτεί αυξημένο βαθμό γνωστικής εγρήγορσης, αφετέρου μία ενεργητική διαδικασία κατανόησης και απόκτησης γνώσεων. Κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν και να επεξεργαστούν πολλαπλές πληροφορίες, προκειμένου να εξάγουν το νόημα του γραπτού λόγου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Χαρακτηρίζεται λοιπόν ως μια διαδικασία 'επίλυσης προβλήματος', κατά την οποία ο αναγνώστης υιοθετεί και εφαρμόζει ποικίλες στρατηγικές όπως είναι η αναζήτηση της κεντρικής ιδέας ή η επανάγνωση ορισμένων σημείων του κειμένου για αντιμετώπιση δυσκολιών με στόχο την αποτελεσματική ανάγνωση, την κατανόηση και ερμηνεία του νοήματος του κειμένου (Γρίβα, Σέμογλου, Μπουνόβας & Κοσσυβάκη, 2010).

Σε μια τόσο σύνθετη δεξιότητα είναι αναμενόμενο να υπάρχει μια μερίδα μαθητών που θα παρουσιάσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν στην αποκωδικοποίηση, στην ορθογραφία και στην κατανόηση του κειμένου και εντοπίζονται σε παιδιά με συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη, μέσα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης χαμηλής σχολικής επίδοσης (Παντελιάδου, 2000). Μάλιστα, έρευνα σε μεγάλο δείγμα μαθητών που φοιτούσαν σε διάφορα ελληνικά σχολεία, υποδεικνύει ότι η συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών σε αναγνωστικές δεξιότητες, όπως αναγνώριση λέξεων και κατανόηση κειμένου, κυμαίνεται μεταξύ του 3% και 11% των μαθητών ανάλογα με το βαθμό της δυσκολίας (Mouzaki & Sideridis, 2007).

Προϋπόθεση για την επιτυχή διεκπεραίωση της ανάγνωσης και κατανόησης ενός κειμένου αποτελεί η γλωσσική ικανότητα του αναγνώστη, οι προσωπικές του εμπειρίες, οι κοινωνικο-πολιτισμικές επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον στο οποίο ζει και συναναστρέφεται, η αποτελεσματική ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του, καθώς και η ενεργοποίηση και χρήση των κατάλληλων αναγνωστικών

στρατηγικών (Al-Issa, 2006· McKenna & Stahl, 2009· Snow, 2002· Snow & Sweet, 2003). Οι στρατηγικές ανάγνωσης περιλαμβάνουν όλες τις γνωστικές διεργασίες που επιτελεί ο αναγνώστης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου (Hurrelmann, 2002), οι οποίες άλλοτε ενεργοποιούνται ασυνείδητα και άλλοτε εφαρμόζονται συνειδητά και σταδιακά μπορούν να αυτοματοποιηθούν (Schreblowski, 2004). Οι στρατηγικές έχουν ταξινομηθεί από πολλούς ερευνητές σε διάφορες κατηγορίες, όπως γνωστικές, μεταγνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές (Chamot & O'Malley, 1987· Stern, 1992). Η Oxford (1990), μία από τις πιο σημαντικές ερευνήτριες στον τομέα των στρατηγικών, διευρύνει την κατηγοριοποίηση προσθέτοντας δύο άλλες κατηγορίες, τις αντισταθμιστικές και μνημονικές στρατηγικές και τις ταξινομεί σε δύο κύριες κατηγορίες, τις άμεσες και έμμεσες, οι οποίες υποδιαιρούνται σε 6 ομάδες.

Η υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών και η ευέλικτη χρήση ποικίλων στρατηγικών από την πλευρά του αναγνώστη αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της αναγνωστικής διαδικασίας και της εξαγωγής του νοήματος του γραπτού λόγου (Παυλίτσα, Αλευριάδου, & Γρίβα, 2010). Οι στρατηγικές δύναται να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας στην τάξη με σκοπό την υποβοήθηση της κατανόησης και ερμηνείας ενός γραπτού κειμένου (Aarnoutse, Leeuwe & Verhoeven 2005· Oxford, 1990· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Από τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν σε σχέση με τις αναγνωστικές στρατηγικές, διαπιστώθηκε ότι οι επαρκείς αναγνώστες ενεργοποιούν, σε αντίθεση με τους αδύναμους, ποικίλες στρατηγικές, στοχευμένες δηλαδή διαδικασίες ανάγνωσης, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν όταν απαιτείται (Artelt, Beinicke, Schlagmüller & Schneider, 2009· Chan, Yuen & Lau, 2003· Geladari, Griva & Mastrothanasis, 2010· Griva, Alevriadou & Semoglou, 2011a, 2011b) για την κατανόηση κειμένων: επαναλαμβάνουν την ανάγνωση τμημάτων του κειμένου που έχουν ήδη διαβάσει, διαβάζουν αυτά που ακολουθούν, αναγνωρίζουν τη δομή, χρησιμοποιούν την προηγούμενή τους γνώση, βγάζουν συμπεράσματα κτλ.

Από την άλλη, αποδεικνύεται από αποτελέσματα πολλών ερευνών πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες διαθέτουν περιορισμένο ρεπερτόριο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και αυτό αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάγνωση και κατανόηση γραπτών κειμένων. Αξιοσημείωτο είναι πως και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν αυτοί οι μαθητές είναι συνήθως λιγότερο σύνθετες από αυτές των ικανών αναγνωστών, καθώς

στηρίζονται στην ‘επιφανειακή’ και όχι ‘βαθιά’ επεξεργασία του γνωστικού έργου (Botsas & Padeliadu, 2003· Griva, 2006· Γρίβα, Αλευριάδου & Παυλίτσα, 2012· Griva, Alevriadou & Geladari, 2009· Γρίβα κ.ά., 2010).

Αναφορικά με την ανάγνωση σε μια δεύτερη γλώσσα (Γ2), έρευνες κατέδειξαν επίσης ότι οι λιγότερο ικανοί δίγλωσσοι αναγνώστες χρησιμοποιούν περιορισμένο φάσμα αναγνωστικών στρατηγικών, δεν είναι σε θέση να συνδέουν αυτές τις στρατηγικές και να επιλέγουν τις πιο κατάλληλες για τον αναγνωστικό σκοπό, δηλαδή υιοθετούν χαμηλότερου επιπέδου διεργασίες επεξεργασίας κειμένου και απαγωγικές στρατηγικές ανάγνωσης που εστιάζονται στο μικροεπίπεδο του κειμένου «bottom – up strategies» (Griva et al., 2009· Oxford, 2001· Παυλίτσα κ. ά., 2010). Αντιθέτως, οι ικανοί αναγνώστες στη Γ2 φαίνεται ότι κάνουν χρήση στρατηγικών καθοδικής προσέγγισης, οι οποίες ενέχουν διεργασίες υψηλού νοητικού επιπέδου και εστιάζονται στο μακροεπίπεδο του κειμένου «top – down strategies» (Griva et al., 2009· Griva, Kamaroudis & Geladari, 2010· Nassaji, 2003).

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η διερεύνηση των αναγνωστικών στρατηγικών είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αρκετών ερευνητών (βλ. Lan & Oxford, 2003· Zare, 2012). Στον ελλαδικό χώρο όμως είναι σχετικά περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που εξετάζουν τις αναγνωστικές στρατηγικές που υιοθετούν οι δίγλωσσοι μαθητές του δημοτικού σχολείου στην ελληνική γλώσσα (Γαβριηλίδου, 2004· Geladari et al., 2010· Griva et al., 2011a, 2011b), γεγονός που μας ώθησε στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Κύριος σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών και των στρατηγικών ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Οι βασικοί στόχοι της μελέτης ήταν οι εξής:

1. Να καταγραφούν οι δυσκολίες που συναντούν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου στην ελληνική γλώσσα.

2. Να διερευνηθούν οι γνωστικές, μνημονικές και αντισταθμιστικές στρατηγικές που υιοθετούν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου στην ελληνική γλώσσα.

3. Να διερευνηθούν οι μεταγνωστικές και κοινωνικές στρατηγικές που υιοθετούν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου στην ελληνική γλώσσα.

4. Να εξεταστούν πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες και των δίγλωσσων ικανών αναγνωστών ως προς τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης.
5. Να αποτυπωθούν πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικό τύπο διγλωσσίας ως προς τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης και τις αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Η ερευνητική διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 32 δίγλωσσοι μαθητές Αλβανικής καταγωγής, με μέσο όρο ηλικίας 11.05 έτη (τ.α=0.715), από 12 τμήματα της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης τριών δημοτικών σχολείων της πόλης της Κοζάνης. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τυχαία δειγματοληψία από ένα σύνολο 18 δημοτικών σχολείων της πόλης της Κοζάνης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο μέχρι Μάιο του 2012.

Το 62,5% των μαθητών φοιτούσε στη ΣΤ΄ τάξη (N=20) και το 37,5% στην Ε΄ τάξη (N=12). Από το σύνολο των παιδιών το 53,1% (N=17) ήταν αγόρια και το 46,9% (N=15) ήταν κορίτσια. Οι 21 μαθητές (65,6%) ανήκαν στην κατηγορία της «ταυτόχρονης διγλωσσίας», ενώ 11 μαθητές (34,4%) ανήκαν στην κατηγορία της «διαδοχικής διγλωσσίας». Από τους 32 μαθητές και συγκεκριμένα 20 (62,5%) είχαν υψηλή επίδοση στο Τεστ – Α και 12 (37,5%) είχαν χαμηλή.

Πίνακας 1. Σύνθεση του δείγματος της έρευνας

	Ε΄Τάξη		ΣΤ΄Τάξη		
	Αγόρια (N)	Κορίτσια (N)	Αγόρια (N)	Κορίτσια (N)	Σύνολο
Δ.Σ.1	3	3	7	2	15
Δ.Σ.2	1	2	3	4	10
Δ.Σ.3	2	1	1	3	7
Σύνολο	6	6	11	9	32

Μέθοδος

Εργαλεία έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός των παρακάτω εργαλείων, ώστε να διασφαλιστεί η πολυμεθοδική συλλογή δεδομένων.

Α) *Ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφίλ των μαθητών και διερεύνησης των αναγνωστικών αναγκών*

Στην πρώτη φάση, δόθηκε στους μαθητές ατομικά το *ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφίλ τους και διερεύνησης των αναγνωστικών αναγκών τους* αποτελούμενο από έντεκα (11) σελίδες με σκοπό τη συλλογή α) δημογραφικών στοιχείων (χώρα γέννησης, έτη παραμονής στην Ελλάδα, χρήση της ελληνικής και της άλλης γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού στην ελληνική και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους κλπ.) και β) δεδομένων που αφορούσαν στις μαθησιακές τους προτιμήσεις, στην αναγνωστική τους συμπεριφορά π.χ. τις δυσκολίες που συναντούσαν, καθώς και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν για να τις αντιμετωπίσουν, αλλά και παραγόντων που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας όπως π.χ. γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Β) Το Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ – Α)

Στη συνέχεια, στη δεύτερη φάση, για να αξιολογηθεί σφαιρικά η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών της έρευνας και να εντοπιστούν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες στην ελληνική, χορηγήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο «Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ – Α)» των Παντελιάδου & Αντωνίου (2007). Στο «Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ – Α)» αξιολογείται η επίδοση στην ακρίβεια και την ευχέρεια της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, η κατανόηση των μαθητών και η μορφοσυντακτική επίδοση στην ανάγνωση. Αποτελείται από 10 ασκήσεις - οι οποίες απαιτούν αποκλειστικά προφορικές απαντήσεις - που αναπτύσσονται πάνω σε 4 δομικούς άξονες. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται με τη βοήθεια πινάκων και έτσι αξιολογείται κάθε μαθητής συνολικά, αλλά και σε κάθε δομικό άξονα του τεστ σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό ανά τάξη και φύλο. Κατά συνέπεια, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια τόσο για την αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης συνολικά, όσο και για την αξιολόγηση επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων (Παντελιάδου & Αντωνίου,

2007). Με βάση την επίδοσή τους στο τεστ αυτό, λοιπόν, έγινε ο διαχωρισμός του δείγματος και οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν – κατατάχθηκαν σε δύο ομάδες: α) 'ικανοί' αναγνώστες (υψηλή επίδοση στο τεστ) και β) 'αδύναμοι' αναγνώστες (χαμηλή επίδοση στο τεστ) (Εάν ο μαθητής είχε δείκτη Τεστ – Α ≥Ο,600 και ταυτόχρονα Μέσο ΕΚ ≥ 37,5 τότε ήταν ικανός αναγνώστης στην έρευνά μας).

Γ) Διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης - Ανασκοπικές συνεντεύξεις

Στην τρίτη φάση, για να διερευνηθούν και να καταγραφούν τόσο οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές, όσο και η αναγνωστική τους συμπεριφορά, ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση για τη συλλογή των δεδομένων μέσα από την επιλογή της τεχνικής της «προφορικής εξωτερίκευσης» (think aloud process) (Morrison, 1996· Pressley & Afflerbach, 1995) και των «ανασκοπικών συνεντεύξεων», που θεωρούνται βασικές μέθοδοι διερεύνησης των στρατηγικών και αναγνωστικών συμπεριφορών των μαθητών (Ericsson & Simon, 1999).

Συγκεκριμένα, η διαδικασία της «προφορικής εξωτερίκευσης» θεωρείται από πολλούς ερευνητές σημαντικό διαγνωστικό εργαλείο (βλ. Pressley & Afflerbach, 1995). Στηρίζεται στη διεκπεραίωση, από την πλευρά του μαθητή, συγκεκριμένων έργων - δραστηριοτήτων και αποτελεί μία ουσιαστική προσέγγιση στο χώρο της αξιολόγησης του μεταγνωστικού ελέγχου και των στρατηγικών σε αυτά τα συγκεκριμένα έργα, καθώς μπορούν να συλλεχθούν πλούσια δεδομένα, 'αόρατα' από άλλες μεθόδους (Hayes & Flower, 1983).

Σε κάθε μαθητή δόθηκε ατομικά ένα πληροφοριακό - ενημερωτικό κείμενο στην ελληνική γλώσσα (ένα άρθρο εφημερίδας) αποτελούμενο από τριακόσιες ογδόντα (380) λέξεις με τίτλο: *«Η θάλασσα επιτίθεται στο χωριό τους! Θα γίνουν οι πρώτοι πρόσφυγες της υπερθέρμανσης του πλανήτη!».* Το κείμενο είχε ως θέμα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα χωριό στη Βόρεια Αλάσκα λόγω της ανόδου της θερμοκρασίας στον πλανήτη και συνοδευόταν από πέντε (5) ερωτήσεις κατανόησης. Ζητήθηκε, σε ατομικό επίπεδο, κάθε μαθητής να εκφράσει τον τρόπο σκέψης του/της, τις δυσκολίες που συναντούσε, καθώς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσε για να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες καθώς διάβαζε.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της «προφορικής εξωτερίκευσης» ακολούθησαν οι ατομικές «ανασκοπικές συνεντεύξεις». Κάθε μαθητής κλήθηκε να απαντήσει σε περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που 'αντιμετώπισε' το συγκεκριμένο κείμενο που έπρεπε να αναγνώσει, καθώς και σε

ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζει γενικά ένα κείμενο για ανάγνωση, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί κατά την ανάγνωση κειμένων. Η όλη διαδικασία μαγνητοφωνήθηκε.

Ανάλυση δεδομένων

Οι λεκτικές αναφορές των μαθητών από τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης και τις ανασκοπικές συνεντεύξεις, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, αναλύθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Κατά την ποιοτική ανάλυση των πρωτοκόλλων της προφορικής εξωτερίκευσης εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις από τις οποίες προέκυψε ένας αριθμός κωδικών που φέρουν αντίστοιχους λειτουργικούς ορισμούς, που ομαδοποιήθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες και αυτές εντάχθηκαν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες (Miles & Huberman, 1994). Αυτοί οι ευρύτεροι θεματικοί άξονες έγιναν με βάση την ταξινομία των στρατηγικών της Oxford (1990) σε άμεσες και έμμεσες στρατηγικές. Αρχικά προέκυψαν ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων των 32 μαθητών και στη συνέχεια δημιουργήθηκε συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων.

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων οι στρατηγικές που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν από 0 έως 2 με βάση την ανεπαρκή (0), την ήπια (1) και την έντονη χρήση τους (2). Επίσης, οι δυσκολίες ανάγνωσης κατηγοριοποιήθηκαν από 0 έως 2 με βάση το μηδενικό βαθμό δυσκολίας (0), το μέτριο βαθμό (1) και τον υψηλό βαθμό δυσκολίας (2) που συνάντησαν οι μαθητές καθώς διάβαζαν το κείμενο. Καταγράφηκαν συχνότητες και ποσοστά για όλες τις κατηγορίες και τους κωδικούς στρατηγικών και δυσκολιών ανάγνωσης. Για να παρουσιαστεί η επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης και της κατηγορίας της διγλωσσίας σε όλες τις στρατηγικές και στις δυσκολίες ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t (T-test).

Αποτελέσματα

Από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών της «προφορικής εξωτερίκευσης» και των «ανασκοπικών συνεντεύξεων» προέκυψαν σαράντα τρεις (43) κωδικοί που εντάχθηκαν σε εννιά (9) κατηγορίες, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε τρεις (3) βασικούς θεματικούς άξονες:

- Δυσκολίες ανάγνωσης
- Χρήση άμεσων στρατηγικών
- Χρήση έμμεσων στρατηγικών

Δυσκολίες Ανάγνωσης

Σε μικροεπίπεδο, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (93,75%) ανέφερε ότι για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου συναντά δυσκολίες σε λέξεις ξενικής προέλευσης (σε μέτριο βαθμό 40,65% και σε υψηλό 53,1%): *«Στις ξένες λέξεις που δεν ξέρω, που δεν μπορώ να τις διαβάσω»* (μαθήτρια 25) και μία άλλη *«Για παράδειγμα αυτή η λέξη Σισμάρεφ δεν είναι ελληνική λέξη και είναι πιο δύσκολη»* (μαθήτρια 2) ενώ ένας άλλος *«Κάποιες λέξεις ξένες δεν τις ήξερα... όπως ο πάστορας…»* (μαθητής 28). Σημαντικό ήταν επίσης το ποσοστό των μαθητών (87,6%) που ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις σύνθετες και πολυσύλλαβες λέξεις του κειμένου (σε μέτριο βαθμό 31,3% και σε υψηλό 56,3%): *«Με δυσκολεύουν τα ονόματα και οι μεγάλες λέξεις όπως το αναπόφευκτα»* (μαθήτρια 19) και ένα άλλο παιδί *«Εκτός από τις λέξεις που κόλλησα λίγο, είναι οι μεγάλες και οι δύσκολες ...»* (μαθήτρια 6). Μια ακόμη σημαντική μερίδα μαθητών (81,3%) ανέφερε ότι έχει αναγνωστικές δυσκολίες με τις άγνωστες – γι' αυτούς – λέξεις του κειμένου, κάτι που αποτελεί φρένο στην προσπάθειά τους να το κατανοήσουν (34,4% σε μέτριο και 46,9% σε υψηλό βαθμό): *«Οι άγνωστες λέξεις, τις ξαναδιαβάζω, αν έχει πολλές άγνωστες λέξεις, μέχρι να τις διαβάσω γρήγορα, γιατί δεν μπορώ να κάνω την περίληψη…»* (μαθητής 9) και ένας άλλος λέει *«Επειδή δεν τις γνώριζα, ας πούμε το κλιματολόγοι, γι' αυτό δεν μπορώ να το καταλάβω…»* (μαθητής 12).

Στο μακροεπίπεδο, από τους 32 μαθητές οι περισσότεροι (87,5%) ανέφεραν δυσκολίες στην κατανόηση του συνολικού κειμένου (31,3% σε μέτριο βαθμό και 56,3% σε υψηλό): *«…το διαβάζω π.χ. 5 φορές ή παραπάνω για να καταλάβω το νόημα… της παραγράφου…»* (μαθητής 14). Μεγάλο ποσοστό των μαθητών (78,1%) ανέφεραν δυσκολίες στην κατανόηση σημασίας σε επίπεδο πρότασης και παραγράφου (53,1% σε μέτριο βαθμό και 25% σε υψηλό) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά σε σχέση με τις δυσκολίες ανάγνωσης

Θεματικές / Κατηγορίες	*Κωδικοί*	*Βαθμός δυσκολίας*	
Α. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ		Μέτριος βαθμός	Υψηλός βαθμός
1. Δυσκολίες σε μικροεπίπεδο	ΑΓΝΛΕΞ = Άγνωστες λέξεις	N=11 (34,4%)	N=15 (46,9%)

	ΠΡΟΦΛΕΞ = Προφορά λέξεων	N=13 (40,65%)	N=9 (28,1%)
	ΣΥΝΠΟΛΕΞ = Σύνθετες/ Πολυσύλλαβες λέξεις	N=10 (31,3%)	N=18 (56,3%)
	ΞΕΝΛΕΞ = Λέξεις ξενικής προέλευσης	N=13 (40,65%)	N=17 (53,1%))
2. Δυσκολίες σε μακροεπίπεδο	ΝΟΗΜΠΡΟ = Κατανόηση σημασίας σε επίπεδο πρότασης/παραγράφου	N=17 (53,1%)	N=8 (25%)
	ΝΟΗΜΚΕΙΜ = Κατανόηση της ουσίας του συνολικού κειμένου	N=10 (31,3%)	N=18 (56,3%)

Επιπλέον, η δοκιμασία t για ανεξάρτητα δείγματα (T-test), κατέδειξε ότι οι παράγοντες: α) *επίδοση* στο «Τεστ – Α» και β) *τυπολογία διγλωσσίας* επιδρούν στατιστικά σημαντικά στις δυσκολίες ανάγνωσης των μαθητών του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι δίγλωσσοι μαθητές με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση υπερείχαν στατιστικά σημαντικά των δίγλωσσων μαθητών του δείγματος που είχαν υψηλή αναγνωστική επίδοση τόσο στις δυσκολίες ανάγνωσης σε μικροεπίπεδο [t(2, N=30)= 3,670, p<.001], όσο και στις δυσκολίες ανάγνωσης σε μακροεπίπεδο [t (2, N=30)= 2,373, p<.05)]. Όσον αφορά τον παράγοντα «τυπολογία διγλωσσίας», οι δίγλωσσοι μαθητές που ανήκαν στην κατηγορία «διαδοχική διγλωσσία» υπερείχαν στατιστικά σημαντικά των δίγλωσσων μαθητών που ανήκαν στην κατηγορία «ταυτόχρονη διγλωσσία» στις δυσκολίες ανάγνωσης σε επίπεδο λέξεων [t (2, N=30)=2,111, p<.05)]. Ο ίδιος παράγοντας όμως δε διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις δυσκολίες ανάγνωσης σε μακροεπίπεδο.

Χρήση άμεσων στρατηγικών

Γνωστικές στρατηγικές

Κατά τη διάρκεια της προφορικής εξωτερίκευσης αλλά και των ανασκοπικών συνεντεύξεων, οι μαθητές ανέφεραν ότι ενεργοποίησαν μια σειρά από γνωστικές στρατηγικές σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο**.** Συγκεκριμένα, το σύνολο των μαθητών ανέφερε ότι κάνει «επανάληψη ανάγνωσης/επανάγνωση» (100%) για καλύτερη κατανόηση του κειμένου: *«Το διαβάζω μία φορά το κείμενο και μετά θα το ξαναδιαβάσω μέχρι να το καταλάβω όλο»* (μαθήτρια 19) και ένας άλλος για να εντοπίσει και να ξεπεράσει δυσκολίες π.χ. άγνωστες λέξεις *«Το διαβάζω πολλές φορές και ό,τι λέξεις δεν ξέρω, μετά τις ψάχνω…»* (μαθητής 8) ή με σκοπό να

εξαγάγει το κύριο νόημα και στη συνέχεια να παραγάγει γραπτό κείμενο *«Θα το διαβάσω 3 φορές, κομμάτια – κομμάτια, θα το πω με λίγα λόγια και μετά θα κάνω την περίληψη»* (μαθητής 9).

Επίσης, όλοι οι μαθητές στις ανασκοπικές συνεντεύξεις ανέφεραν τη «χρήση λεξικού» (100%) για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν σε επίπεδο λεξιλογίου: *«Άμα δε γνωρίζω μία λέξη πηγαίνω στο λεξικό και τη βρίσκω»* (μαθητής 9), ένας άλλος τονίζει *«Την άγνωστη λέξη... σε κανένα λεξικό θα τη βρω, την ψάχνω»* (μαθητής 10). Σε πολύ μεγάλο βαθμό χρησιμοποίησαν τη «χρήση εικονογράφησης» (93,8%) για να κατανοήσουν το κείμενο καλύτερα ή και να ανακαλύψουν τη σημασία μίας άγνωστης λέξης: *«Οι εικόνες είναι το πιο σημαντικό, με την εικόνα μπορείς να το καταλάβεις»* (μαθητής 17), ενώ ένα παιδί, το οποίο δε μιλάει καλά τα ελληνικά και με περιορισμένο λεξιλόγιο, αναφέρει *«Όπως <u>το</u> βλέπω <u>το</u> εικόνα <u>το</u> μάθω τη σημασία»* (μαθήτρια 15), αλλά και τη «χρήση τίτλων/ επικεφαλίδων» (87,6%): *«Ναι, με βοηθάει όταν ας πούμε λέει η θάλασσα επιτίθεται στο χωριό τους, καταλαβαίνω ότι όταν επιτίθεται η θάλασσα κινδυνεύουν να βυθιστούν και να πνιγούν»* (μαθητής 31) και ένα άλλο παιδί διευκρινίζει *«Και αν δεν το διαβάσω – το κείμενο- μπορώ να βγάλω μία εικόνα πως η θάλασσα πλημμυρίζει το χωριό και αυτά»* (μαθητής 12). Με σκοπό την κατανόηση του νοήματος μιας φράσης ή και την εξαγωγή της σημασίας μίας άγνωστης – δύσκολης λέξης χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές η «εικασία από τα συμφραζόμενα» (81,3%): *«Το κατάλαβα γιατί εδώ μας έλεγε πριν πως παίρνει τη γη η θάλασσα, δηλ. το νησί συρρικνώνεται, η θάλασσα παίρνει τη γη»* (μαθητής 17) σχολιάζει ένα παιδί για τη φράση «Το νησί συρρικνώνεται», ενώ ένα άλλο αναφέρει *«Όταν με δυσκολεύει η λέξη, διαβάζω τι λέει η πρόταση, για να καταλάβω τη λέξη, το κάνω μερικές φορές»* (μαθητής 21).

Μικρότερος αριθμός παιδιών χρησιμοποίησε τη στρατηγική «εξαγωγή νοήματος» (75%): *«Διαβάζω το κείμενο όλο μία φορά και μετά παράγραφο – παράγραφο για να καταλάβω και να βγάλω το νόημα της κάθε παραγράφου»* (μαθήτρια 21), υπογράμμισε λέξεις άγνωστες/ασαφείς (68%): *«Την υπογραμμίζω και όταν τελειώσει το κείμενο παίρνω το λεξικό που έχω και βρίσκω τη λέξη»* (μαθήτρια 27), χώρισε τις σύνθετες λέξεις στα επιμέρους στοιχεία τους (59,4%): *«Άμα με δυσκολεύει τη χωρίζω σε δύο λέξεις»* (μαθήτρια 12) και έκανε χρήση των στρατηγικών «τήρηση σημειώσεων» (53,1%), ενώ κατά την ανασκοπική συνέντευξη δήλωσε ότι κάνει «χρήση διαδικτύου» (53,1%) για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην αναγνωστική διαδικασία (προφορά και κατανόηση): *«Ναι, άμα είναι μία λέξη που δεν μπορώ να*

προφέρω, τη σημειώνω από πάνω πως μπορώ να τη διαβάσω» (μαθητής 4). Από την άλλη κάποια άλλη μαθήτρια δήλωσε στην ανασκοπική συνέντευξη: «*Γράφω στο Google, γράφω τις λέξεις που ψάχνω και μου τις βγάζει»* (μαθήτρια 3).

Καταγράφηκαν επίσης - σε μικρότερη συχνότητα χρήσης - οι στρατηγικές «παράλειψη δύσκολων σημείων» (50%), «ανάγνωση για τον εντοπισμό πληροφοριών» (31,3%) και «υπογράμμιση «λέξεις κλειδιά» (31,3%): *«Αν δεν μπορέσω να το μάθω, να το καταλάβω, πάω παρακάτω»* (μαθητής 11) και ένας άλλος *«Ε, πάω παρακάτω και μετά όταν διαβάσω όλο το κείμενο να βρω τι σημαίνει»* (μαθητής 7), *«Ναι, σημειώνω κάποιες σημαντικές λέξεις, χρονολογίες, ονόματα και μέρη που πρέπει να τις ξέρω»* (μαθητής 10), «μετάφραση στη μητρική γλώσσα» (28,1%): *«Μία λέξη… σκέφτομαι στα αλβανικά τι σημαίνει, ώστε να διαβάσω ξανά την πρόταση και προσπαθώ να καταλάβω το νόημα»* (μαθήτρια 19), «σύγκριση λέξεων της νέας γλώσσας» (28,1%), «ανάλυση εκφράσεων» (3,1%), «απαγωγική αιτιολόγηση» (3,1%), «πρόβλεψη» (3,1%) και «χρήση άλλων πηγών (βιβλία, τηλεόραση, εφημερίδες)» (3,1%) (Πίνακες 3, 4 και 5).

Πίνακας 3. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης των γνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης σε μακροεπίπεδο

Θεματικές / Κατηγορίες	*Κωδικοί*	*Χρήση στρατηγικών*	
Β. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
3. Γνωστικές στρατηγικές σε μακροεπίπεδο	ΕΞΝΟΗΜ = Εξαγωγή νοήματος	N=10 (31,3%)	N=14 (43,8%)
	ΑΝΕΝΤΠΛ = Ανάγνωση για τον εντοπισμό πληροφοριών	-----	N=10 (31,3%)
	ΑΠΑΓΑΙΤΙΟ = Απαγωγική αιτιολόγηση	-----	N=1 (3,1%)
	ΤΗΡΣΗΜ = Τήρηση σημειώσεων	N=3 (9,4%)	N=14 (43,8%)
	ΕΠΑΝΑΝΑΓ = Επανάληψη ανάγνωσης	-----	N=32 (100%)
	ΜΕΤΜΗΤΡ = Μετάφραση στη μητρική γλώσσα	N=5 (15,6%)	N=4 (12,5%)
	ΧΡΤΙΤΛΕΠΙΚ = Χρήση τίτλων/ επικεφαλίδων	N=14 (43,8%)	N=14 (43,8%)

	ΧΡΕΙΚΟΝ = Χρήση εικονογράφησης	N=12 (37,5%)	N=18 (56,3%)
	ΕΙΚΑΣΥΜ = Εικασία από τα συμφραζόμενα	N=11 (34.4%)	N=15 (46,9%)

Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης των γνωστικών στρατηγικών σε μικροεπίπεδο

Θεματικές / Κατηγορίες	*Κωδικοί*	*Χρήση στρατηγικών*	
Β. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
4. Γνωστικές στρατηγικές σε μικροεπίπεδο	ΥΠΟΓΡΑΛΕ = Υπογράμμιση άγνωστων – ασαφών λέξεων	N=3 (9,4%)	N=19 (59,4%)
	ΥΠΟΓΡΚΛ = Υπογράμμιση «λέξεις κλειδιά»	N=2 (6,3%)	N=8 (25%)
	ΠΑΡΔΥΣΚΟ = Παράλειψη δύσκολων σημείων/λέξεων	N=7 (21,9%)	N=9 (28,1%)
	ΧΩΡΛΕΞΜ = Χωρισμός λέξεων σε επιμέρους μορφήματα	N=13 (40,6%)	N=6 (18,8%)
	ΣΥΓΚΡΛΕΞ = Σύγκριση λέξεων της νέας γλώσσας	N=3 (9,4%)	N=6 (18,8%)
	ΑΝΑΛΕΚΦΡ = Ανάλυση εκφράσεων	------	N=1 (3,1%)

Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστά της γνωστικής στρατηγικής «Αξιοποίηση πηγών»

Θεματικές / Κατηγορίες	*Κωδικοί*	*Χρήση στρατηγικών*	
Β. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
5. Αξιοποίηση πηγών	ΧΡΗΣΛΕΞ = Χρήση λεξικού	N=8 (25%)	N=24 (75%)
	ΧΡΗΣΠΗΓ = Χρήση άλλων πηγών (βιβλία, τηλεόραση, εφημερίδες)	-----	N=1 (3,1%)
	ΧΡΗΣΔΙΑΔ = Χρήση διαδικτύου	N=11 (34,4%)	N=6 (18,8%)

Η δοκιμασία t για ανεξάρτητα δείγματα (T-test) κατέδειξε ότι οι ικανοί αναγνώστες υπερείχαν στατιστικά σημαντικά στη χρήση γνωστικών στρατηγικών

ανάγνωσης, με μέσο όρο χρήσης 17,20 και τυπική απόκλιση 3,94, από τους αδύναμους αναγνώστες (μ.ο=14,17 και τ.α=3,90) [t (2, N=30)= 2,923, p<.05)].

Μνημονικές Στρατηγικές

Οι δίγλωσσοι μαθητές του δείγματος ανέφεραν χρήση της στρατηγικής «ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης» (62,5%): *«Τη λέξη πάστορας την είχα δει…. στα Θρησκευτικά… ιερέας νομίζω»* αναφέρει ένας μαθητής (μαθητής 11) και ένας άλλος *«Το συρρικνώνεται, μικραίνει, την ξέρω από τη Φυσική»* (μαθητής 4). Επίσης, χρησιμοποίησαν τις μνημονικές στρατηγικές «φωνητική αποθήκευση στη μνήμη» (6,3%) και «ομαδοποίηση» (6,3%): *«Όταν έχω τέτοια λέξη… την άγνωστη, για να τη θυμάμαι τη φωνάζω δυνατά»* και το ίδιο παιδί - για τη λέξη «χωρικοί» - *«Ε, ναι, μου θυμίζει το χωριάτικο, χωριό, λέξη από την οικογένεια χωριό…ναι το κάνω γιατί μπορεί να είναι από την οικογένεια λέξεων»* (μαθήτρια 22) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά των μνημονικών στρατηγικών

Θεματικές / Κατηγορίες	*Κωδικοί*	*Χρήση στρατηγικών*	
Β. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
6. Μνημονικές στρατηγικές	ΠΡΟΫΓΝΩ = Ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης	N=9 (28,1%)	N=11 (34,4%)
	ΦΩΝΑΠΟΘ = Φωνητική αποθήκευση στη μνήμη	N=1 (3,1%)	N=1 (3,1%)
	ΟΜΑΔΟΠ = Ομαδοποίηση	N=1 (3,1%)	N=1 (3,1%)

Αντισταθμιστικές στρατηγικές

Όλοι οι μαθητές του δείγματος (100%), κατά τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης και των ανασκοπικών συνεντεύξεων, ανέφεραν χρήση (έντονη ή ήπια) αντισταθμιστικών στρατηγικών ανάγνωσης, προχωρώντας στην «αναζήτηση και χρήση βοήθειας» (78,1%) ζητώντας βοήθεια – κυρίως από την οικογένειά τους - για σημεία ή ζητήματα που προκύπτουν κατά την αναγνωστική διαδικασία, τα οποία δε γνωρίζουν: *«Την υπογραμμίζω και όταν πάω στο σπίτι μου τη λέει η μαμά μου κι άμα δεν ξέρει κάποιος συγγενής…»* (μαθητής 28), ενώ ένας μαθητής διευκρινίζει *«Ναι, οι*

γονείς μου με βοηθούν, αλλά λιγότερο, επειδή δεν ξέρουν κι αυτοί πολλά» (μαθητής 24). Επίσης, χρησιμοποίησαν τη στρατηγική «χρήση γλωσσικών ενδείξεων» (50%) προσπαθώντας να μαντέψουν τη σημασία σ' αυτό που διάβασαν λόγω ελλιπούς – περιορισμένου λεξιλογίου: *«Νομίζω ότι αυτή η λέξη έχει σχέση με το ρήμα «θέλω να αφανίσω» και αφού ξέρω το ρήμα, θα βρω και τη λέξη»* (μαθήτρια 20) και ένας άλλος (με μικρότερη επιτυχία, επειδή οι λέξεις μοιάζουν μεταξύ τους στην προφορά, αλλά διαφέρουν στη σημασία) *«Ο πάστορας μήπως είναι ένα ζώο; Σκέφτηκα ότι είναι ένα ζώο που το έχω ακούσει… που τρώει ξύλα, φτιάχνει σπίτια και τέτοια»* (μαθητής 24). Ακόμη καταγράφηκαν οι στρατηγικές α) «συσχέτιση με γνωστές πληροφορίες» (31,3%): *«Μήπως ζεσταίνεται το χωριό; ....με τη λέξη θέρμανση, που είναι στην υπερθέρμανση, το βρήκα»* (μαθητής 5) και β) τη «συσχέτιση με τη μητρική γλώσσα» (12,5%): *«Κυρίως από τα αγγλικά, μερικές λέξεις… έτσι λέγεται κάποια λέξη και στα αλβανικά και έτσι τη θυμάμαι»* (μαθητής 29) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης των αντισταθμιστικών στρατηγικών

Θεματικές/ Κατηγορίες	Κωδικοί	Χρήση στρατηγικών	
Β. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
7.Αντισταθμιστικές στρατηγικές	ΧΡΓΛΕΝ = Χρήση γλωσσικών ενδείξεων	N=5 (15,6%)	N=11 (34,4%)
	ΣΥΣΜΗΤΓΛ = Συσχέτιση με τη μητρική γλώσσα	----------	N=4 (12,5%)
	ΑΝΑΖΒΟΗΘ = Αναζήτηση και χρήση βοήθειας	N=5 (15,6%)	N=20 (62,5%)
	ΣΥΣΓΝΠΛ = Συσχέτιση με γνωστές πληροφορίες	N=4 (12,5%)	N=6 (18,8%)

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών (ικανοί /αδύναμοι αναγνώστες) αναφορικά με τη χρήση των αντισταθμιστικών στρατηγικών ανάγνωσης.

Έμμεσες στρατηγικές

Μεταγνωστικές στρατηγικές

Σχετικά με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, υιοθετήθηκε από τους δίγλωσσους μαθητές ένας σημαντικός αριθμός με προεξέχουσα τη διαδικασία της

αυτοαξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία (100%) ενεπλάκησαν στη χρήση της στρατηγικής «αυτο –αξιολόγηση» έχοντας ως κριτήρια την καλή προφορά, την εξαγωγή νοήματος ή την ταχύτητα ανάγνωσης: *«Όχι δε διάβασα τόσο καλά, κάποιες λέξεις δεν τις διάβασα και τόσο καλά»* αναφέρει ένας μαθητής (μαθητής 10), ενώ ένας άλλος μαθητής σχολιάζει: *«Δυσκολεύτηκα λίγο σε κάποιες λέξεις, δεν ήταν δύσκολες αλλά δεν μπορούσα να τις προφέρω …»* (μαθητής 21) και τέλος μια μαθήτρια σχολιάζει: *«Πιστεύω πως διάβασα καλά, πως είμαι αρκετά καλή»* (μαθήτρια 22). Επίσης, έκαναν χρήση της στρατηγικής «αυτο – έλεγχος» (93,8%) εντοπίζοντας λάθη και προβλήματα στην αναγνωστική τους συμπεριφορά: *«Κάποιες φορές στο κείμενο, στις τελείες, δεν έκανα τη φωνή μου καλά»* (μαθητής 10), και προχώρησαν στην «αυτο –διόρθωση» και ερμηνεία των λαθών τους (90,6%): *«Το είδα ότι το είχα διαβάσει λάθος και έτσι το ξαναδιάβασα από μέσα μου σωστά»* (μαθητής 11). Ακόμη, ενεπλάκησαν στη διαδικασία του «καθορισμού στόχων» (81,3%) όπως π.χ. η επαρκής ή γρήγορη ανάγνωση, επισημαίνοντας: *«Τέτοιες δύσκολες λέξεις τις διαβάζω πολλές φορές για να τις πω καθαρά»* (μαθήτρια 2) ή *«Αν θέλω να διαβάσω πιο καθαρά, το διαβάζω 2-3 φορές για να το καταλάβω και μετά το διαβάζω καλύτερα»* (μαθητής 4). Αξίζει να επισημανθεί ότι καταγράφηκε η ρύθμιση της αναγνωστικής τους συμπεριφοράς (68,8%) και, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το κείμενο καλύτερα, σχολίασαν: *«Όταν μία λέξη με δυσκολεύει στο διάβασμα, τη διαβάζω σιγά – σιγά πρώτα και μετά προσπαθώ να την ξαναδιαβάσω, την επαναλαμβάνω πολλές φορές»* (μαθήτρια 6) ή *«Όταν το λέω πολύ γρήγορα, μετά σταματάω και το λέω πιο αργά και το καταλαβαίνω»* (μαθητής 32) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών

Θεματικές/ Κατηγορίες	*Κωδικοί*	*Χρήση στρατηγικών*	
Γ. ΕΜΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
8.Μεταγνωστικές στρατηγικές	ΑΥΤΟΡΥΘΜ = Αυτο –ρύθμιση	N=13 (40,6%)	N=9 (28,1%)
	ΑΥΤΟΕΛΕΓΧ = Αυτο – έλεγχος	N=12 (37,5%)	N=18 (56,3%)
	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛ = Αυτο –αξιολόγηση	N=11 (34,4%)	N=21 (65,6%)
	ΑΥΤΟΔΙΟΡΟ = Αυτο –διόρθωση	N=16 (50%)	N=13 (40,6%)

	ΑΝΑΓΝΣΗΜ = Αναγνώριση σημαντικότητας	N=10 (31,3%)	N=10 (31,3%)
	ΚΑΘΟΡΣΤΟΧ = Καθορισμός στόχων	N=19 (59,4%)	N=7 (21,9%)
	ΕΣΤΙΑΠΡΟΣΟΧ = Εστίαση της προσοχής	----------	N=1 (3,1%)

Σύμφωνα με τη δοκιμασία t για ανεξάρτητα δείγματα (T-test), οι ικανοί αναγνώστες υπερείχαν στατιστικά σημαντικά (μ.ο=15,15 και τ.α.=2,66) στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης συγκριτικά με τους αδύναμους αναγνώστες (μ.ο=12,50 και τ.α.=2,47) [t (2, N=30)=2,115, p<.05)].

Κοινωνικές στρατηγικές

Οι κοινωνικές στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών που προέκυψαν από τις «ανασκοπικές συνεντεύξεις» κατανέμονται ως εξής: α) «διευκρίνιση από εκπαιδευτικό» (96,9%), β) «επιβεβαίωση από εκπαιδευτικό» (96,9%), τονίζοντας ότι ρωτούν το δάσκαλό τους όταν έχουν απορίες ή/και αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα στην αναγνωστική τους συμπεριφορά – απόδοση και ζητάνε επιβεβαίωση: *«Αφού ρωτάω τη δασκάλα μου, τη σημασία κάποιας άγνωστης λέξης, γράφω τη σημασία της από δίπλα μόλις μου την πει»* (μαθήτρια 26), ένας άλλος διευκρινίζει *«Θα ξαναδιάβαζα τα προηγούμενα, μετά αν δεν τα κατάφερνα να έβγαζα νόημα θα συνέχιζα .... και μετά θα ρωτούσα τον κύριο»* (μαθητής 10) γ) «διευκρίνιση από συμμαθητή» (28,1%), δ) «συνεργασία με συμμαθητή» (28,1%): *«Αν ήμουν στην τάξη θα ρωτούσα τον κύριο ή και τη διπλανή μου… να μου έλεγε τι σημαίνει»* (μαθήτρια 15) ενώ μία άλλη μαθήτρια *«Ρωτάω τη φίλη μου… μερικές φορές»* (μαθήτρια 14) και ε) για να πετύχουν τον αναγνωστικό τους στόχο ανατροφοδοτούνται (6,3%): *«Πρέπει να τις ξαναδιαβάσω αυτές τις λέξεις… επειδή τις ακούω πρώτη φορά, για να μπορέσω να τις διαβάσω μετά πολύ καλά»* (μαθητής 31) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης κοινωνικών στρατηγικών

Θεματικές/ Κατηγορίες	*Κωδικοί*	*Χρήση στρατηγικών*	
Γ. ΕΜΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση

9. Κοινωνικές στρατηγικές	ΔΙΕΥΚΡΣΥΜ = Διευκρίνιση από συμμαθητή	N=6 (18,8%)	N=3 (9,4%)
	ΔΙΕΥΚΡΕΚΠ = Διευκρίνιση από εκπαιδευτικό	N=9 (28,1%	N=22 (68,8%)
	ΕΠΙΒΕΚΠ = Επιβεβαίωση από εκπαιδευτικό	N=9 (28,1%)	N=22 (68,8%)
	ΣΥΝΣΥΜ = Συνεργασία με συμμαθητή	N=6 (18,8%	N=3 (9,4%)
	ΑΝΑΤΡΟΦ = Ανατροφοδότηση	N=2 (6,3%)	

Δεν καταδείχθηκαν παράγοντες (γλωσσική επάρκεια και τυπολογία διγλωσσίας) που να διαφοροποιούν τη χρήση κοινωνικών στρατηγικών των συμμετεχόντων.

Συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι αναγνωστικές δυσκολίες που συναντούν - καθώς διαβάζουν ένα γραπτό κείμενο στην ελληνική γλώσσα - και οι στρατηγικές που υιοθετούν οι δίγλωσσοι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, οι οποίοι φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης καταδείχθηκε ότι, τόσο η αναγνωστική επίδοση όσο και η τυπολογία διγλωσσίας σχετίζονται με τις αναγνωστικές δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές, αλλά και τις στρατηγικές που υιοθετούν. Συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα των ατομικών πρωτοκόλλων της προφορικής εξωτερίκευσης και των ανασκοπικών συνεντεύξεων φάνηκε ότι οι ικανοί αναγνώστες αντιμετωπίζουν λιγότερες αναγνωστικές δυσκολίες (τόσο σε μικροεπίπεδο όσο και σε μακροεπίπεδο) σε σχέση με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης συνάδουν με εκείνα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι ικανοί και αποτελεσματικοί αναγνώστες αναγνωρίζουν τις λέξεις κάνοντας χρήση του κειμενικού πλαισίου και είναι σε θέση να κατανοούν το συνολικό κείμενο χωρίς συνειδητή εστίαση προσοχής στο μικροεπίπεδο (Paris & Stahl, 2005· Rupp, Vock, Harsch & Köller, 2008). Σε αντίθεση, οι αδύναμοι αναγνώστες όχι μόνο συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση

λέξεων, στη γνώση λεξιλογίου και στην κατάκτηση συντακτικής και κειμενικής δομής (Perfetti, 1985), αλλά επίσης χρησιμοποιούν χαμηλότερου επιπέδου δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου ενεργοποιώντας γνωστικές στρατηγικές στο μικροεπίπεδο (Griva et al., 2009). Άλλωστε έχει καταδειχθεί σε προγενέστερες μελέτες η σημαντική σχέση μεταξύ επάρκειας στη γλώσσα στόχο και αποτελεσματικής επιλογής και χρήσης ποικίλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Bruen, 2001· Griffiths, 2003· Rahimi, Riazi & Saif, 2008).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία της «διαδοχικής διγλωσσίας» (Baker, 2001) συνάντησαν περισσότερες δυσκολίες ανάγνωσης στο μικροεπίπεδο, κυρίως στο ειδικό λεξιλόγιο, από τους μαθητές που ανήκαν στην κατηγορία «ταυτόχρονη διγλωσσία». Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί αν λάβουμε υπόψη ότι παρόλη την έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία της γλώσσας, η επάρκεια στη γλώσσα - στόχο των παιδιών δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο της ακαδημαϊκής γλώσσας που είναι απαραίτητο για τις ανάγκες του σχολείου (Μητακίδου, 2005).

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες έκαναν χρήση διαφόρων στρατηγικών για τον έλεγχο ή/και τη βελτίωση της αναγνωστικής τους κατανόησης, με τους ικανούς αναγνώστες να υιοθετούν με άνεση ποικίλες στρατηγικές, ενώ τους αδύναμους να καταδεικνύουν μικρότερη ευελιξία υιοθέτησης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, γεγονός που έχει καταδειχθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Artelt et al., 2009· Chan et al., 2003· Geladari et al., 2010· Griva et al., 2011a, 2011b). Συγκεκριμένα, οι πιο εύχρηστες γνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών ήταν η «επανάληψη ανάγνωσης», η «χρήση λεξικού», η «χρήση εικονογράφησης», η «χρήση τίτλων/ επικεφαλίδων» και η «εικασία από τα συμφραζόμενα». Ακόμη, έκαναν χρήση σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό της σύνθετης στρατηγικής «εξαγωγής του νοήματος» (βλ. Nassaji, 2003). Αντιθέτως, φάνηκε πως δεν έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στην υιοθέτηση λιγότερο παραγωγικών στρατηγικών, όπως για παράδειγμα η «παράλειψη δύσκολων σημείων του κειμένου».

Από την άλλη, οι πιο εύχρηστες μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών του δείγματος ήταν η «αυτο –αξιολόγηση», έχοντας ως κριτήρια την καλή προφορά, την εξαγωγή του νοήματος του κειμένου ή την ταχύτητα ανάγνωσης, ο «αυτο – έλεγχος» για τον εντοπισμό λαθών και προβλημάτων στην αναγνωστική συμπεριφορά, καθώς και η «αυτο–διόρθωση» για τον εντοπισμό και ερμηνεία των λαθών. Με άλλα λόγια, παρατηρήθηκε η χρήση - σε ικανοποιητικό βαθμό - ανώτερων

μεταγνωστικών διεργασιών όπως ο εντοπισμός των λαθών τους καθώς διαβάζουν το κείμενο, αλλά και η ερμηνεία αυτών των λαθών (Wharton, 2000).

Αν και η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε διάφορους περιορισμούς, όπως είναι για παράδειγμα το περιορισμένο δείγμα και τα συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία, τα δεδομένα μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός πρότζεκτ συστηματικής εξάσκησης στρατηγικών, προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Ένα τέτοιο πρότζεκτ θα στοχεύει αφενός στη βελτίωση της αναγνωστικής επίδοσης των αδύναμων αναγνωστών, αφού πρώτα εξοικειωθούν με την υιοθέτηση και εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών, αφετέρου στη συστηματοποίηση της χρήσης των στρατηγικών από την πλευρά των ικανών αναγνωστών, ώστε να γίνουν ακόμη πιο αποτελεσματικοί. Μέσα από τη συστηματική εξάσκηση των στρατηγικών μπορεί να καλλιεργηθεί η συνειδητή προσοχή των μαθητών στη χρήση των στρατηγικών, αλλά επίσης να δωθούν ευκαιρίες στους μαθητές για να εκτεθούν και να εξασκηθούν σε μια σειρά από στρατηγικές από τις οποίες θα επιλέξουν αυτές που τους εξυπηρετούν και νοιώθουν άνετα να χρησιμοποιήσουν για τη διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (Cohen & Weaver, 1998). Για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, κάποιες από τις τεχνικές που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν είναι: α) *Μοντελοποίηση των στρατηγικών* από τον εκπαιδευτικό «μέσα από τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης» καθώς εκτελεί μια δραστηριότητα παρόμοια με το αυτή που θα διεπεραιώσουν στη συνέχεια οι μαθητές. β) *Ενημέρωση* προς τους μαθητές για τη σημασία των στρατηγικών για τη διαδικασία της ανάγνωσης και την κατανόηση κειμένων. γ) *Δημιουργία λίστας στρατηγικών* με σύντομες περιγραφές σε μια αφίσα και επιμέρους στρατηγικές σε κάρτες που μπορούν να αναρτηθούν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης. Ο εκπαιδευτικός ανατρέχει στις επιμέρους αναρτημένες στρατηγικές κάθε φορά που διδάσκει ή εξασκεί τις αντίστοιχες στρατηγικές στους μαθητές του. δ) *Συνεχής υπενθύμιση* στους μαθητές να χρησιμοποιούν στρατηγικές καθώς διαβάζουν. ε) *Παροχή ευκαιριών* στους μαθητές να συζητήσουν για τις στρατηγικές που προτιμούν και να αξιολογήσουν το πώς τις χρησιμοποιούν. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, δηλαδή την επίγνωση των διαδικασιών μάθησης, τους δίνονται ευκαιρίες να σχεδιάσουν τη διαδικασία διεκπεραίωσης μιας δραστηριότητας, να παρακολουθούν τις επιδόσεις τους σε συνεχή βάση και να επιλύουν καταστάσεις/

‘προβλήματα’. Ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη στη γλωσσική καλλιέργεια και να συμβάλλει στην ενίσχυση των πρακτικών γραμματισμού των δίγλωσσων μαθητών με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και αναβάθμιση των συνθηκών ένταξής τους στο σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Aarnoutse, C., Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early Literacy From a Longitudinal Perspective. *Educational Research and Evaluation, 11 (3),* 253-275.

Al-Issa, A. (2006). Schema Theory And L2 Reading Comprehension: Implications For Teaching. *Journal of College Teaching & Learning, 3,* 41- 47.

Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41,* 96 – 103.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, (μτφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, επιμ. Μ. Δαμανάκης). Αθήνα: Gutenberg.

Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research, 39,* 477 – 495.

Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learners of German. *Foreign Language Annals, 34,* 216-225.

Chamot, A.U., & O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to mainstreaming. *TESOL Quarterly, 21,* 227-249.

Chan, S., Yuen, M., & Lau, P.S.Y. (2003). The Effects of a Group Guidance Programme on the Self Esteem of Newly Arrived Children from the Chinese Mainland to Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education, 23,* 171-182.

Cohen, A.D. & Weaver, S.J. (1998). Strategies-based instruction for second language learners. In Renandya, W.A. & Jacobs, G.M. (eds.), *Learners and language learning* (p.1-25).Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Γαβριηλίδου, Ζ., (2004). Χρήση στρατηγικών εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: πιλοτική μελέτη. Στο: *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003* (σελ. 1-11), (cd-rom εκδεδομένο από το Εργαστήριο Γλωσσολογίας, Ρέθυμνο και ηλεκτρονικά

προσβάσιμοστο:http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/ebook%5Cdefault.htm). Ρέθυμνο: Εργαστήριο Γλωσσολογίας - Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τελευταία ανάκτηση 10 Νοεμβρίου 2012, από http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/ebook%5Cdefault.htm

Γρίβα, Ε., Αλευριάδου, Α., & Παυλίτσα, Π. (2012). Μαθητές με δυσλεξία: συγκριτική καταγραφή των αναγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών στη μητρική και ξένη γλώσσα. *Στα Πρακτικά του Εκπαιδευτικού Συνέδριου,* Λεμεσός- Κύπρος, 2011, 228-245.

Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ., Μπουνόβας, Γ., & Κοσσυβάκη, Χ. (2010). Διαφυλικές διαφορές στις στάσεις και στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή ΄΄Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)΄΄*, Νυμφαίο,4-6/9/2009. Τελευταία ανάκτηση 10 Νοεμβρίου 2012, από http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/pdf

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1999). *Protocol analysis. Verbal report as data.* Cambridge: MIT.

Geladari, A., Griva, E., & Mastrothanasis, K. (2010). A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. Selected Volume: *Procedia Social and Behavioral Sciences, ELSEVIER, 2,* 3763 - 3769.

Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System, 31,* 367-383.

Griva, E. (2006). Identifying Reading strategies of students learning English for academic purposes. *Journal of Applied Linguistics, 21,* 25-38. Thessaloniki: GALA.

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, 16,* 51-72.

Griva, E., Alevriadou, A., & Semoglou, K. (2011a). Reading preferences and strategies employed by primary school students: Gender, Socio-cognitive and Citizenship Issues. *International Education studies, 5*, 24-35.

Griva, E., Alevriadou, A., & Semoglou, K. (2011b). Identifying gender differences in reading preferences and strategies employed by Greek students: A socio-cognitive perspective. Paper presented at *UNESCO INTERNATIONAL CONFERENCE "Mapping the Gender Equality: Research and practices- The national and international perspective''*, Nicosia, Cyprus.

Griva, E., Kamaroudis, S., & Geladari, A. (2010). Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language. *Synergies, 2*, 21-36.

Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. In P. Mosenthal, L. Tamor, & S. A. Walmsley (Eds.), *Research on writing: Principles and methods* (pp. 207 – 220). New York, N.J.: Longman.

Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: N. Groeben, &. B. Hurrelmann, (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (*S. 275-286). Weinheim – München: Juventa.

Lan, R., & Oxford, R.L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*, 339-379.

McKenna, M.C., & Stahl, K.A.D. (2009). *Assessment for reading instruction* (2nd ed). NY: Guilford Press.

Μητακίδου, Σ. (2005). *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Morrison, L. (1996). Talking about words: A study of French as a second language learners' lexical inferencing procedures. *The Canadian Modern Language Review, 53*, 41-66.

Mouzaki, A., & Sideridis, G. (2007). Poor readers' profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology, 4*, 205-232.

Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal, 87*, 261-276.

Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R.L. (2001). Language learning strategies. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp.166-172). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α).* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.

Paris, S.G., & Stahl, A.S. (2005). *Children's Reading Comprehension and Assessment.* London: Laurence Erlbaum Associates.

Παυλίτσα, Π., Αλευριάδου, Α., & Γρίβα, Ε. (2010). Αναγνωστικές δεξιότητες στη Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μία κριτική σύνθεση. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ., & Στάμου, Α (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή΄΄ Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)΄΄* Νυμφαίο,4-6/9/2009. Τελευταία ανάκτηση 10 Νοεμβρίου 2012, από http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/pdf

Perfetti, A.C. (1985). *Reading Ability.* New York: Oxford University Press.

Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η ανάγνωση.* Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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*, 31-60.

Rupp, A.A., Vock, M., Harsch, C., & Köller, O. (2008). *Developing standards-based assessment items for English as a first foreign language: Context, processes, and outcomes in Germany*. Münster: Waxmann.

Schreblowski, S. (2004). *Training von Lesekompetenz.* Münster: Waxmann.

Snow, C.E. (2002). Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. Santa Monica: RAND.

Snow, C.E., & Sweet, A.P. (2003). Reading for comprehension. In A.P. Sweet & C.E. Snow (Eds.), Rethinking reading comprehension (pp. 1 - 11). New York: The Guilford Press.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning, 50,* 203-244.

Zare, P. (2012). Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature. *International Journal of Humanities and Social Science, 2,* 162-169.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Γρίβα Ελένη
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
53100 - Φλώρινα
Τηλ. γραφείου: 23850-55027
E-mail: egriva@uowm.gr & egriva.efl@gmail.com

Πενέκελης Κώστας
Δημοτικό Σχολείο Περιοχής Βαθυλάκκου - Κοζάνης
E-mail: kospenek@yahoo.gr