

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραιανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακιροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

- 19.40-20.00 *Τεχνικές του δράματος και διδασκαλία της γλώσσας: ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση*
A. Χασάπης, I. Βαμβακίδου
- 20.00-20.20 *Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της ελληνικής σε νηπιαγωγεία όπου φοιτούν μικροί μουσουλμάνοι*
K. Τσιούμης, E. Κοηκίδου
- 20.20-20.40 *Διαφυλικές διαφορές στις στάσεις και στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*
E. Γρίβα, Γ. Μπουνόβας, K. Σέμογλου, X. Κοσσυβάκη
- 20.40-21.00 Συζήτηση
Δείπνο

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 2**
Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη (ξένη)
Θεματική: **Διδακτικό υλικό/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Προεδρείο: **A. Ιορδανίδου, Tz. Καλογήρου**
- 9.00-9.30 *Γλωσσική ποικιλία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ο τονισμός των προπαροξύτων ουδετέρων*
Π. Σπανού, B. Γιαννάκη
- 9.30-9.50 *Μετακίνηση του τόνου στα προπαροξύτονα επίθετα: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
B. Λάγιος, I. Γρηγορίου, A. Ιορδανίδου
- 9.50-10.10 *Μετακίνηση του τόνου στα προπαροξύτονα ουσιαστικά: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
A. Κουτίβα, A. Νικοηοπούλου
- 10.10-10.30 *Η κλίση του παθητικού αορίστου στη νεοελληνική γλώσσα: διδακτικές προτάσεις*
A. Ντίλιου, M. Πίγκα, A. Ιορδανίδου
- 10.30-10.45 *Ο παθητικός παρατατικός στην κοινή νεοελληνική: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
X. Πίτσου, A. Ιορδανίδου
- 10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές
- 11.30-14.00 **Επίσημη έναρξη**
Θεματική: **Διδακτικό υλικό/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Προεδρείο: **H. Ματσαγγούρας - A. Νάκας**
- 17.00-17.20 *Η διδασκαλία των ιδιωτισμών σε μη ελληνόφωνους φοιτητές*
S. Berikashvili, I. Lobzhanidze
- 17.20-17.40 *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς: από την επικοινωνιακή ικανότητα στις πρακτικές γραμματισμού*

Π. Κρασίδου, Φ. Τεντολούρης

17.40-18.00 *Χρήση στρατηγικών από αλλόγλωσσους μαθητές του Δημοτικού κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα*
Κ. Μαστροθανάσης, Α. Γελαδάρη, Ε. Γρίβα

18.00-18.20 *Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: μια πρόταση διδασκαλίας*
Α. Πάσχου

18.20-18.40 Συζήτηση

18.40-19.20 Διάλειμμα

Προεδρείο: Ν. Μήτσος - Δ. Μπενέκος

19.20-19.40 *Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στα Μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, διαπιστώσεις και προτάσεις για επέκταση της μεθόδου με δραστηριότητες επικεντρωμένες στα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών*
Μ. Ραηλιού, Τ. Ραηλιού

19.40-20.00 *Η διδασκαλία των επαγγελματικών ουσιαστικών σε -as, -της, -ικος σε αλλοδαπούς μαθητές της ελληνικής*
Μ. Τασιούδη, Χ. Αλεξιάδου, Σ. Κωνσταντινίδου

20.00-20.20 *Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών*
Ε. Ζούνη

20.20-20.40 *Ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες. Απόψεις και θέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για διδακτικά εγχειρίδια ενισχυτικής διδασκαλίας στο πλαίσιο προγράμματος για την ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο*
Δ. Μπενέκος, Μ. Παραδιά, Α. Μήτσος

20.40-21.00 Συζήτηση

Δείπνο

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα

Αίθουσα 3

Γλώσσα και τεχνολογία

Θεματική: **Νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία**

Προεδρείο: Η. Μασσαγγούρας - Δ. Κουτσογιάννης

9.00-9.30 *Οι νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία*
Α. Μαυρογόνατος, Δ. Μπαραικτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος

9.30-9.50 *Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής μέσω συστημάτων αυτόματης επεξεργασίας φυσικών γλωσσών*
Ε. Φίστα, Β. Φούφη

9.50-10.10 *Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ανίχνευση γνωστικών παραμέτρων αναφορικά με την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα*
Γκισούρη Στ., Αλευριάδου Αν., Τσακίριδου Ελ.

10.10-10.30 *Τεχνολογίες WEB 3.0 και γλωσσική διδασκαλία. Μια πρόταση συνεργατικού εργαλείου διδασκόντων*
Π. Αρβανίτης, Μ. Καρακοιλτσίδου

10.30-10.45 *Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μέσα από το παραμύθι*
Χρ. Κόζα, Μ. Κόζα

10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές

11.30-14.00 **Επίσημη έναρξη**

Θεματική: **Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Προεδρείο: **Δ. Κουτσογιάννης - Α. Μιχάλης**

10.45-11.30 *Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής σε νήπια αλλοδαπής καταγωγής*
Κ. Μακρονάσου

17.00-17.20 *Η Ελληνική Γλώσσα στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Επίδραση της χρήσης των Greeklish stin orthografiki*

Χρήση στρατηγικών από αλλόγλωσσους μαθητές του δημοτικού κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Αθηνά Γελαδάρη, Ελένη Γρίβα
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

In the present study an attempt was made to identify and record the reading difficulties encountered, as well as strategies employed by immigrant children while reading Greek texts. A total of 32 bilingual students, attending the 5th and 6th primary school grades, from Albanian, and Romanian families who moved to Greece participated in the study. The basic objectives of the study were to a) record the way they read and cope with Greek texts, b) record the possible differences between the type of bilingual readers in their using cognitive and metacognitive strategies, and c) identify the potential reading difficulties they encounter. The technique of 'think-aloud' process and retrospective interviews were employed collect data. In addition, both qualitative and quantitative approaches of data analysis were used. The results revealed the problems these students faced and some differences between poor and good bilingual readers in using cognitive and metacognitive strategies. Consideration is given to educational applications of the findings adapted to the specific needs of bilingual students and some teaching suggestions are made.

1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση αποτελεί μια πολύπλοκη γνωστική και επικοινωνιακή διαδικασία που συνίσταται από τη διαδραστική σχέση δύο επιμέρους βασικών γνωστικών λειτουργιών, αυτών της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης των γραπτών πληροφοριών. Ως δεξιότητα, συνδέεται εν μέρει με την κατάκτηση του γραπτού λόγου από το παιδί και θεωρείται μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Keda, 2008). Με δεδομένη την κυριαρχία της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία, η επίτευξη της αναγνωστικής ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα επιτελείται στα πλαίσια της ολιστικής γλωσσικής προσέγγισης (Μαστροθανάσης & Γελαδάρη, 2009). Με βάση, λοιπόν, την ολιστική προσέγγιση της αναγνωστικής διαδικασίας, ο αναγνώστης, για να ερμηνεύσει επαρκώς

ένα κείμενο και να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια γραπτή πληροφορία, είναι απαραίτητο να συνδυάζει ποικίλους τρόπους ανάγνωσης.

Η ανάγνωση διεκπεραιώνεται μέσα από τρεις βασικές προσεγγίσεις (Weaver, 1994; Celce-Murcia & Olshtain, 2000; Treiman, 2001; Farrell, 2009):

Α) Την *απαγωγική προσέγγιση* ή διαφορετικά την ανάγνωση ανοδικής προσέγγισης. Η ανάγνωση ξεκινά από την αναγνώριση και αποκωδικοποίηση των γραφημικών κωδικών της γλώσσας (γράμματα, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις) και περνά σταδιακά στις μεγαλύτερες μονάδες της γραπτής έκφρασης (παράγραφοι, ολοκληρωμένο κείμενο).

Β) την *επαγωγική προσέγγιση* ή την ανάγνωση καθοδικής προσέγγισης. Η αναγνωστική διαδικασία ξεκινά από τις μεγαλύτερες μονάδες και περνά εκ των υστέρων στις μικρότερες. Έτσι, η κειμενική επεξεργασία στηρίζεται τόσο στη 'γνώση του σχήματος' του αναγνώστη, δηλαδή στις πραγματολογικές και γλωσσικές του γνώσεις, όσο και στις προσδοκίες, τις υποθέσεις και τις προβλέψεις του αναφορικά με τη μορφή και με το περιεχόμενο του κειμένου. Οι τελευταίες, μάλιστα, κατά την εξέλιξη της ανάγνωσης και τις ερμηνείας και της κατανόησης του κειμένου, αναδομούνται και τελικά επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται (Brown, 2001).

Γ) την *αλληλοδραστική προσέγγιση*. Η ανάγνωση θεωρείται μία ταυτόχρονη ή εναλλακτική διαδικασία απαγωγικών (bottom-up) και επαγωγικών (top-down) ενεργειών. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, προϋποτίθενται τόσο η γλωσσική όσο και η κειμενική γνώση για την κατανόηση και επεξεργασία του κειμένου, καθώς ο αναγνώστης μέσα από το απτό κείμενο δομεί ένα νοερό κείμενο, προσεγγίζοντας τις ιδέες του συγγραφέα (Aebersold & Field, 1997).

Για την επιτυχή διεκπεραίωση της ανάγνωσης προϋποτίθεται από την πλευρά του αναγνώστη η χρήση των κατάλληλων αναγνωστικών στρατηγικών, η γλωσσική του ικανότητα και η αποτελεσματική ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του (Snow, 2002; Snow & Sweet, 2003; Ahmad, 2006; McKenna & Stahl, 2009).

Η υιοθέτηση των στρατηγικών παίζει καθοριστικό και πρωταρχικό ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Όπως επισημαίνουν οι Gardner & MacIntyre (1992: 219) η συμβολή τους έγκειται «στην αποτελεσματική αποθήκευση και ανάκτηση του υλικού όπως και στην διευκόλυνση της μάθησης με τη δόμηση του περιβάλλοντος». Επιπρόσθετα, όχι μόνο ενισχύουν τη μάθηση αλλά και «την επιταχύνουν αφού η χρήση

των στρατηγικών συσχετίζεται άμεσα με τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών» (Oxford, 2001; Gu, 2003) και μέσα από τη χρήση τους διευκολύνονται στο «να επιλύσουν τις έννοιες και τις χρήσεις, τους γραμματικούς κανόνες και τις πτυχές της γλώσσας που μαθαίνουν» (Richards και Schmidt, 2002: 301).

Οι στρατηγικές έχουν ταξινομηθεί σε ποικίλες κατηγορίες σύμφωνα με τους Stern (1992), Oxford (1990) και Chamot και O' Malley (1990). Η ταξινόμια, που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα συνίσταται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2001; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005; Παπάνης, κ.α., 2005; Γρίβα, κ.α., 2007):

Α) Οι *γνωστικές στρατηγικές* σχετίζονται με τις συγκεκριμένες διαδικασίες ή τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών που ακολουθούν οι μαθητές με σκοπό την πραγμάτωση ενός γνωστικού στόχου και περιλαμβάνουν την επανάληψη, την ομαδοποίηση, την πρόβλεψη της σημασίας μιας λέξης ή του κειμένου, τη συγγραφή περίληψης, τη μετάφραση, τη χρήση εικόνων και τίτλων/επικεφαλίδων κ.α.

Β) Οι *μεταγνωστικές* ενέχουν ανώτερου τύπου νοητικές διεργασίες και αναφέρονται στις διαδικασίες που ακολουθούν τα άτομα για να διαχειριστούν τις γνωστικές τους διεργασίες κατά την ανάγνωση και να ρυθμίσουν την επίδοσή τους. Τέτοιες είναι ο αυτοέλεγχος της κατανόησης του κειμένου, του ρυθμού ανάγνωσης και της προφοράς των λέξεων, η αυτοδιόρθωση των λαθών, η αυτοαξιολόγηση και η αναγνώριση της σημαντικότητας όσων διαβάζουν (επιλεκτική προσοχή).

γ) Οι *κοινωνικοσυναισθηματικές* στρατηγικές αναφέρονται στις συναισθηματικές διεργασίες του ατόμου και στις κοινωνικές δραστηριότητες διαμεσολάβησης και συνδιαλλαγής με τους άλλους, όπως η αυτοεμπύχωση, η επιβεβαίωση, η διευκρίνιση και η συνεργασία για την επίτευξη ενός γλωσσικού στόχου.

Μελέτες που διεξήχθησαν σε σχέση με τις αναγνωστικές στρατηγικές (Carrell, Pharis & Liberto, 1989; Cotterall, 1990; Griva, Alevriadou & Geladari, 2009; Palincsar & Brown, 1984, Salataci & Akyel, 2002) κατέδειξαν ότι οι αδύνατοι μαθητές χρησιμοποιούν πιο περιορισμένο αριθμό γνωστικών στρατηγικών και με μικρότερη ευελιξία. Αντιθέτως, οι επαρκείς αναγνώστες υιοθετούν ποικίλες επαγωγικές στρατηγικές σε ικανοποιητικό βαθμό για την κατανόηση του κειμένου (Pressley & Afflerbach, 1995; Singhal, 2001) και επιπλέον δείχνουν επαρκή χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Carrell, 1989).

Αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών από δίγλωσσους μαθητές, έρευνες κατέδειξαν ότι οι αδύνατοι μαθητές υιοθετούν κάποιες αναγνωστικές στρατηγικές αλλά οι ίδιοι δεν είναι σε θέση να τις συνδέουν και να επιλέγουν τις πιο κατάλληλες για τον αναγνωστικό τους σκοπό (Vann & Abraham, 1990). Στην περίπτωση των επαρκών αναγνωστών, οι έρευνες κατέδειξαν ότι έχουν επίγνωση των στρατηγικών (Green & Oxford, 1995; Καραδήμος & Μήτσης, 2000) και έχουν την ευελιξία να τις προσαρμόζουν ανάλογα με τις μαθησιακές τους ανάγκες (Wenden, 1991a, 1991b) και τον τύπο του κειμένου που καλούνται να διαβάσουν (McDonough & Shaw, 1993).

2. Η ερευνητική διαδικασία

2.1 Σκοπός και στόχοι

Η διερεύνηση των αναγνωστικών στρατηγικών παρουσιάζει παιδαγωγικό και διδακτικό ενδιαφέρον, καθώς συμβάλλει στον τρόπο που οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το κείμενο και στη διαδικασία που ακολουθούν ώστε να προσλάβουν το νόημά του κειμένου και τις μεθόδους που εφαρμόζουν για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στην κατανόηση, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό πλούσιες πληροφορίες για δυνατότητα αξιοποίησης τους στην τάξη.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να προσδιοριστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να ανιχνευτούν οι στρατηγικές που υιοθετούν οι δίγλωσσοι μαθητές, με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, όταν διαβάζουν ελληνικά κείμενα.

Συγκεκριμένα ως βασικά ερωτήματα της έρευνας τέθηκαν τα εξής:

- 1) Ποιες προσεγγίσεις και τρόπους ακολουθούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές του δημοτικού σχολείου όταν διαβάζουν ένα κείμενο στη δεύτερη γλώσσα;
- 2) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά την αναγνωστική διαδικασία της δεύτερης γλώσσας;
- 3) Ποιες γνωστικές στρατηγικές υιοθετούν για την ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου;
- 4) Ποιες μεταγνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές στρατηγικές χρησιμοποιούν;
- 5) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και το γλωσσικό επίπεδο;

2.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 32 δίγλωσσοι μαθητές, παιδιά μεταναστών αλβανικής και ρουμανικής καταγωγής, της Ε' (15 μαθητές) και Στ' (17 μαθητές) τάξης Δημοτικών Σχολείων της ευρύτερης περιοχής του νομού Βοιωτίας. Από αυτούς 15 ήταν αγόρια και 17 ήταν κορίτσια (μ.ο. ηλικίας = 11.04 έτη, τ.α. = 0.47). Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν από ένα σύνολο 48 αλλόγλωσσων μαθητών, σύμφωνα με α) το γλωσσικό τους επίπεδο (10 μαθητές πάνω από το μέτριο επίπεδο και 22 αδύνατοι μαθητές) β) τα χρόνια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας: 12 ανήκουν στην κατηγορία της ταυτόχρονης διγλωσσίας ενώ τα 22 άρχισαν να μαθαίνουν την ελληνική μετά την ηλικία των έξι ετών, καθώς τότε ήρθαν στην Ελλάδα με τους γονείς τους.

2.3 Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση και καταγραφή των στρατηγικών και των αναγνωστικών συμπεριφορών ακολουθήσαμε την ποιοτική προσέγγιση για τη συλλογή των δεδομένων μέσα από:

Την τεχνική της προφορικής εξωτερίκευσης.

Σε κάθε μαθητή δόθηκε το αφηγηματικό κείμενο «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο» από το βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Στ τάξης του δημοτικού σχολείου «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα» και πέντε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις κατανόησης κειμένου και λεξιλογίου. Κατά την διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων οι μαθητές παροτρυνθήκαν να αναγνώσουν και να κατανοήσουν το κείμενο, να εντοπίσουν τις αναγνωστικές τους δυσκολίες καθώς και να πουν δυνατά «οτιδήποτε σκέφτονται και οτιδήποτε τους συμβαίνει ενώ εκτελούν τις δραστηριότητες αυτές» (Garner, 1987). Το κυρίως πλεονέκτημα της διαδικασίας των προφορικών εξωτερικεύσεων είναι ότι οι αναφορές πραγματοποιούνται σχεδόν ταυτόχρονα με τις αναγνωστικές διαδικασίες (Wade, 1990).

Τις ανασκοπικές συνεντεύξεις.

Στη συνέχεια ακολούθησαν ατομικές ανασκοπικές συνεντεύξεις, αποτελούμενες από εννιά (9) βασικές ερωτήσεις, προκειμένου να διευκρινιστούν ορισμένα σημεία και να συλλεχθούν επιπλέον πληροφορίες για την αναγνωστική συμπεριφορά και τις διαδικασίες που ακολούθησαν και στρατηγικές που υιοθετήθηκαν για τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης και την αντιμετώπιση δυσκολιών.

2.4 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα από τις προφορικές εξωτερικεύσεις και τις συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αρχικά αναλύθηκαν ποιοτικά (Miles & Humberman, 1994). Εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι 'κωδικοί' οι οποίοι φέρουν λειτουργικούς ορισμούς. Κατόπιν, οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και αυτές εντάχθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες. Για να καθοριστεί ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών ως προς την κωδικοποίηση, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Cohen's kappa (k), όπου καταδείχθηκε υψηλός βαθμός αξιοπιστίας ($k = 0,84$).

Από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών προέκυψαν τριάντα επτά (37) κωδικοί που εντάχθηκαν σε οχτώ (8) κατηγορίες, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες:

- α) διαδικασία ανάγνωσης,
- β) δυσκολίες ανάγνωσης και
- γ) χρήση στρατηγικών ανάγνωσης (Πίνακας 1).

Επιπλέον για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, τόσο οι γνωστικές όσο και οι μεταγνωστικές στρατηγικές που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν από 0 έως 2 με βάση την ικανοποιητική ή μη ικανοποιητική χρήση των στρατηγικών. Το 0=ανεπαρκής, 1=σχετικά ικανοποιητική χρήση και το 2=επαρκέστατη. Οι δυσκολίες κατηγοριοποιήθηκαν από 1 έως 2 ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που συνάντησαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

3. Αποτελέσματα

3.1 Διαδικασία ανάγνωσης

Οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές (26 μαθητές) υιοθετούν την εκτενή αναγνωστική πρακτική (top-down) των κειμένων ως τρόπο ανάγνωσης, ενώ ένα μεγάλο μέρος αυτών συνηθίζει να διαβάζει όλο το κείμενο γρήγορα, για να καταλάβει την κεντρική του ιδέα: «*Διαβάζω γρήγορα όλο το κείμενο για να καταλάβω τι λέει*» (μαθητής 15). Ένα άλλο μέρος μαθητών διαβάζει, είτε ολόκληρο το κείμενο είτε παράγραφο παράγραφο, αργά και προσεκτικά, προκειμένου να το κατανοήσει σφαιρικά και να βγάλει το νόημά του. Χαρακτηριστικά ένας μαθητής σχολιάζει: «*Διαβάζω όλο το*

κείμενο μία φορά με προσοχή για να μη χρειαστεί να το διαβάσω πολλές φορές για να το καταλάβω» (μαθητής 30). Από την άλλη μια άλλη μαθήτρια αναφέρει «Τα μεγάλα κείμενα πάντα τα διαβάσω κομμάτι - κομμάτι γιατί αλλιώς δυσκολεύομαι λίγο» (μαθητής 24) (πίνακας 1).

Αρκετοί αδύνατοι μαθητές, από την άλλη, διαβάζουν ένα κείμενο πρόταση - πρόταση ή ακόμα και λέξη - λέξη (bottom-up), συνήθως με αργό ρυθμό, λόγω της χαμηλής αναγνωστικής τους ικανότητας και των δυσκολιών που συναντούν. «Διαβάσω μία-μία τις λέξεις γιατί δεν ξέρω να διαβάσω καλά» (μαθητής 6) επισημαίνει ένας μαθητής και μια άλλη μαθήτρια αναφέρει ότι: «Η κυρία μου έχει πει να διαβάσω πρόταση-πρόταση για να καταλαβαίνω και αυτό κάνω πάντα» (μαθήτρια 21).

Ορισμένοι μαθητές ακολουθούν την αλληλοδραστική προσέγγιση (interactive) των κειμένων, μια συνδυαστική, μεν, τεχνική, στην οποία όμως εμπλέκουν διαδικασίες εκτενούς και διεξοδικής ανάγνωσης, είτε όταν διαβάζουν το κείμενο μόνο μία φορά, είτε όταν επαναλαμβάνουν την ανάγνωσή τους. Από την μία, δηλαδή, το κείμενο διαβάζεται εκτενώς ώστε να δομηθεί το νόημά του και από την άλλη, πολλές φορές παράλληλα με αυτό, διαβάζεται διεξοδικά για την κατανόηση των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων.

Οι περισσότεροι μαθητές επαναλαμβάνουν τη διαδικασία της ανάγνωσης για α) καλύτερη κατανόηση του κειμένου «Το διαβάσω δυο-τρεις φορές για να καταλάβω τι λέει» (μαθητρια 4), β) εντοπισμό δυσκολιών (17 αναφορές) «όταν το ξαναδιαβάσω ψάχνω για να κυκλώσω λέξεις που δε ξέρω τι σημαίνουν» (μαθητής 9) ή γ) εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών (21 αναφορές).

3.2 Δυσκολίες ανάγνωσης

Σε σχέση με τις αναγνωστικές δυσκολίες, τροχοπέδη στην κατανόηση των κειμένων «...Με δυσκολεύουν πολύ οι λέξεις που δε ξέρω τι σημαίνουν» (μαθήτρια 28), όπως ανέφερε και η πλειοψηφία των μαθητών (46,7% ορισμένες δυσκολίες και 31,3% μεγάλο βαθμό δυσκολιών), είναι κυρίως οι άγνωστες λέξεις. Μικρότερο είναι το ποσοστό των μαθητών που ανέφεραν ότι συναντούν δυσκολίες, είτε σε μικρό (21,9%) ή σε μεγαλύτερο βαθμό (15,6%), στην προφορά ορισμένων λέξεων: «Όταν διαβάσω δε μπορώ να πω καλά όλες τις λέξεις» τονίζει με έμφαση ένας μαθητής (μαθητής 7). Σχεδόν οι μισοί από αυτούς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σύνθετες και στις

πολυσύλλαβες λέξεις: «.....κάποιες φορές με μπερδεύουν οι σύνθετες λέξεις γιατί δεν καταλαβαίνω τι θέλουν να πουν όλες.....» (μαθητής 11) και ένα μικρό μέρος αυτών ανέφερε ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση των συντομογραφιών, όπως αναφέρει μια μαθήτρια «.....οι συντομογραφίες είναι πολύ δύσκολες γιατί δεν έχουν όλη την λέξη για να μπορώ να τη διαβάσω και να την καταλάβω» (μαθήτρια 28).

Σύμφωνα με τις αναφορές των συμμετεχόντων, το 34,4% δυσκολεύονται μέτρια και το 21,9% σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση του νοήματος της κάθε πρότασης του κειμένου. Μεγαλύτερες δυσκολίες (34,4% των μαθητών σε μεγάλο βαθμό και 28,1% σε μέτριο βαθμό) συναντούν στην κατανόηση και εξαγωγή του κεντρικού νοήματος του κειμένου (πίνακας 2).

3.3 Στρατηγικές ανάγνωσης

Οι κατηγορίες στις οποίες διακρίναμε τις αναγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι δίγλωσσοι μαθητές, σύμφωνα με το ταξινομικό μοντέλο των Chamot και O' Malley (1990), είναι οι γνωστικές, οι μεταγνωστικές και οι κοινωνικές (πίνακες 3, 4).

3.3.1 Γνωστικές στρατηγικές

Οι στρατηγικές που καταγράφηκαν ως πιο εύχρηστες από την πλευρά των μαθητών είναι: η χρήση εικονογράφησης, η μετάφραση στη Γ1, η εξαγωγή του νοήματος του κειμένου και η υπογράμμιση κάποιων λέξεων ή σημείων κατά την ανάγνωση.

Συγκεκριμένα, το 84,4% των μαθητών προσπαθεί να εξάγει το κύριο νόημα του κειμένου που διαβάζει (skimming) «*Βγάζω το νόημα κάθε παραγράφου και μετά προχωρώ στην επόμενη*» (μαθητής 20). Επίσης, σημαντικό ποσοστό επαναλαμβάνει συνειδητά την ανάγνωση για να κατανοήσει καλύτερα (37,5 σε ικανοποιητικό βαθμό και 31,3% σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό) και να εντοπίσει τα δύσκολα σημεία (40,6% σε ικανοποιητικό βαθμό) «*Τη δεύτερη φορά που το διαβάζω προσέχω να βρίσκω τις άγνωστες λέξεις*» (μαθήτρια 24) ή τις πληροφορίες που χρειάζεται για να αντεπεξέλθει στο αναγνωστικό του/της έργο «*Όταν μας ρωτήσει κάτι η κυρία διαβάζω εκεί που λέει στο κείμενο αυτό που ρωτάει και της απαντάω*» (μαθητής 15). Φαίνεται ότι αρκετοί μαθητές για το σκοπό αυτό ή και για να αντιμετωπίσουν τις αναγνωστικές τους

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΟΤΥΠΗ ΣΧΟΛΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Διεύθυνση Γλωσσικής Διδασκαλίας

Δυσκολίες α) υπογραμμίζουν λέξεις ή φράσεις (40,6% σε ικανοποιητικό βαθμό και 31,3% σε μέτριο βαθμό) ή β) τηρούν σημειώσεις σε μικρότερο ποσοστό (9,4% σε ικανοποιητικό βαθμό και 34,4% σε μέτριο βαθμό) «Μερικές φορές όταν μαθαίνω μία καινούργια λέξη τη γράφω σε ένα τετράδιο ευρετήριο με τη σημασία της για να την μάθω...» (μαθητής 16) ή ακόμη γ) χρησιμοποιούν τίτλους (43,8%) προκειμένου να διευκολύνουν την κατανόηση του γραπτού λόγου. Μια μαθήτρια αναφέρει «...όταν θέλω να κάνω περίληψη γράφω τίτλους δίπλα από κάθε παράγραφο και μετά τα διαβάζω όλα μαζί και τη γράφω την περίληψη...» (μαθήτρια 4). Η χρήση της εικονογράφησης, ως γνωστική στρατηγική, χρησιμοποιείται ευρέως τόσο σε επαρκή βαθμό (84,4%), όσο και σε μέτριο (12,5%). Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια ενός μαθητή: «Κοιτάω πάντα τις εικόνες. Αν δεν υπήρχαν δε θα καταλάβαινα τίποτα...» (μαθητής 3). Μικρότερο είναι το ποσοστό (18,8% σε επαρκές επίπεδο και 28,1% σε μέτριο επίπεδο) που εμπλέκεται στη διαδικασία της προεπισκόπησης του κειμένου πριν ξεκινήσει η ανάγνωση προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις του. Μία μαθήτρια διευκρινίζει: «Πριν ξεκινήσω κοιτάω το κείμενο και τις εικόνες και σκέφτομαι πράγματα που ξέρω για αυτό που διαβάζω» (μαθήτρια 10). Σε επίπεδο λεξιλογικών δυσκολιών, οι μαθητές σε μικρό ποσοστό κάνουν χρήση του λεξικού τους (6,3% σε ικανοποιητικό βαθμό) και σε υψηλότερο ποσοστό (25%) χωρίζουν τις σύνθετες λέξεις στα επιμέρους στοιχεία τους «...για να καταλάβω τις σύνθετες λέξεις τις χωρίζω στο μυαλό μου...» (μαθητής 9). Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (81,3%) μεταφράζουν τις λέξεις στη μητρική τους γλώσσα για να διευκολύνουν την κατανόησή τους: «Λέω στα αλβανικά τις λέξεις για να τις θυμάμαι καλύτερα» (μαθητής 18). Όταν οι δυσκολίες αυτές επικεντρώνονται σε επίπεδο προτάσεων ή παραγράφων, πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι παραλείπουν τα δύσκολα σημεία (43,8% σε μέτριο βαθμό και 12,5% σε μεγάλο βαθμό), δηλαδή παραλείπουν ό,τι δεν καταλαβαίνουν. Ένας μαθητής σχολιάζει με χαρακτηριστικό τρόπο: «Αν δω δύσκολο κομμάτι, το αφήνω και προχωράω παρακάτω για να μη χάνω το χρόνο μου» (μαθητής 29).

3.3.2 Μεταγνωστικές στρατηγικές

Αναφορικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών αυτοδιορθώνει τα λάθη του (25% σε ικανοποιητικό βαθμό και 46,9% σε μέτριο βαθμό) «Όταν λέω μια λέξη σκέφτομαι από μέσα μου αν την είπα καλά»

(μαθήτρια 6) και εμπλέκεται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (28,1% σε ικανοποιητικό βαθμό και 31,3% σε μέτριο βαθμό) «...Αν κάνω κάποιο λάθος όταν διαβάζω, διορθώνω τον εαυτό μου αμέσως» (μαθητής 13) με κριτήρια την ποιότητα της προφοράς και το βαθμό εξαγωγής νοήματος. Επιπλέον, ένα μέρος αυτών ρυθμίζει την αναγνωστική του συμπεριφορά (18,8% σε επαρκές επίπεδο) «Στα δύσκολα κομμάτια διαβάζω πιο αργά και είμαι πιο συγκεντρωμένος για να τα καταλάβω τι λέει» (μαθήτρια 26), και αναγνωρίζει τι είναι ή τι δεν είναι σημαντικό μέσα σε ένα κείμενο (18,8% σε επαρκές επίπεδο) «Αν κάποιο κομμάτι δεν είναι σημαντικό δεν το ξαναδιαβάζω γιατί δε μου χρειάζεται για να απαντήσω στην κυρία...πάω παρακάτω...» (μαθητής 32).

Ο έλεγχος Ανονα κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους αδύνατους και καλούς δίγλωσσους μαθητές σχετικά με τη χρήση γνωστικών ($F(30)=4.823, p<0.05$) και μεταγνωστικών στρατηγικών ($F(30)=6.847, p<0.01$) (Πίνακας 5)

Πίνακας 5. Διαφορές ανάμεσα στους αδύνατους και καλούς δίγλωσσους μαθητές στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές

	<i>Αδύνατοι αναγνώστες</i>	<i>Καλοί αναγνώστες</i>
Γνωστικές στρατηγικές	.2756 (Std .1838)	.4766 (Std .037)
Μεταγνωστικές στρατηγικές	.2133 (Std .1628)	.6250 (Std .2049)

3.3.3 Κοινωνικού τύπου στρατηγικές

Τέλος, σχετικά με τις κοινωνικές στρατηγικές παρατηρούμε ότι η συνηθέστερη ενέργεια που χρησιμοποιείται κατά την αναγνωστική διαδικασία είναι αυτή της διευκρίνισης από τον εκπαιδευτικό (34,4% των μαθητών σε ικανοποιητικό βαθμό και 59,4% σε μέτριο βαθμό) ή από κάποιον συμμαθητή σε μικρότερο ποσοστό (12,5% των μαθητών σε ικανοποιητικό βαθμό και 46,9% σε μέτριο βαθμό). Αρκετές φορές μάλιστα, οι μαθητές αναφέρουν ότι επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα τους ή την αναγνωστική τους απόδοση από τον εκπαιδευτικό (31,3%). Χαρακτηριστικά αναφέρει ένας μαθητής: «Αν με δυσκολεύει να την πω μια μεγάλη λέξη ρωτάω τη δασκάλα αν τη διάβασα καλά» (μαθητής 8). Μόλις το 12,5% των μαθητών ισχυρίζονται ότι μπορεί και να ζητούσαν επιβεβαίωση από κάποιο συμμαθητή τους. Επίσης, το 15,6% των συμμετεχόντων ανατροφοδοτούνται προκειμένου να αντεπεξέλθουν στον αναγνωστικό τους στόχο.

Όπως επισημαίνει ένας από αυτούς: «σκέφτομαι να το διαβάσω πάλι για να μπορώ να απαντήσω στις ερωτήσεις» (μαθητής 19).

4. Συζήτηση – προτάσεις

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές του δημοτικού σχολείου και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης κειμένων στην ελληνική γλώσσα καθώς και η παρουσίαση κάποιων προτάσεων σχετικά με διδακτικές τεχνικές.

Τα δεδομένα της έρευνας κατέδειξαν την αναγνωστική συμπεριφορά των αλλόγλωσσων μαθητών στην ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος προσαρμόζουν τον τρόπο ανάγνωσης ενός κειμένου ανάλογα με τις δυσκολίες που συναντούν, ξεκινώντας άλλοτε αργά και άλλοτε γρήγορα επιμένοντας στα δύσκολα σημεία. Παρατηρείται, επίσης, έντονη προσπάθεια για την εξεύρεση πληροφοριών που θα τους βοηθήσει στην κατανόηση του κειμένου.

Όπως καταγράφηκε, οι μαθητές με καλύτερο γλωσσικό επίπεδο χρησιμοποιούν ευρύτερη ποικιλία γνωστικών και κοινωνικών στρατηγικών - άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο παραγωγικές - για να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο και να πραγματοποιήσουν τον γνωστικό τους στόχο. Βεβαίως οι πιο αδύνατοι μαθητές καταδεικνύουν μικρότερη ευελιξία υιοθέτησης γνωστικών στρατηγικών και περιορίζονται κυρίως σε λιγότερο παραγωγικές στρατηγικές, όπως η παράληψη κάποιων δύσκολων σημείων, η επανάγνωση, η χρήση εικόνας και σε μεγάλο ποσοστό η μετάφραση στη μητρική γλώσσα. Επιπλέον, η ύπαρξη ορισμένων μεταγνωστικών στρατηγικών, υποδεικνύει ότι οι μαθητές έχουν σχετικό έλεγχο της αναγνωστικής διαδικασίας και βρίσκονται σε θέση να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες, να διαχειρίζονται τις γνωστικές τους διαδικασίες κατά την ανάγνωση και να ρυθμίζουν την επίδοσή τους.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, προτείνεται η ενίσχυση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μέσα από το μάθημα γλώσσας, καθώς η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών συμβάλλει στην ενίσχυση της αναγνωστικής δεξιότητας και τη βελτίωση της κατανόησης του γραπτού λόγου (Καραδήμος & Μήτσης, 2000). Για το λόγο αυτό θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη οι παρακάτω προσεγγίσεις και τεχνικές:

Η αναγνωστική δραστηριότητα θα πρέπει να διέπεται από συγκεκριμένους και πολλαπλούς στόχους, όπως εκμάθηση νέου λεξιλογίου, εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικά είδη κειμένων, εξαγωγή του κεντρικού νοήματος, εντοπισμός συγκεκριμένων πληροφοριών κλπ.

Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να παγιωθούν συγκεκριμένες προαναγνωστικές δραστηριότητες, ώστε να προετοιμάζονται οι μαθητές για το περιεχόμενο του κειμένου. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι η δημιουργία προβλέψεων για το περιεχόμενο βάσει των τίτλων, εικόνων, η συζήτηση για τον συγγραφέα, η ανάγνωση με σκοπό την εξαγωγή του κεντρικού νοήματος ή επαλήθευση των απαντήσεων σε ερωτήματα που έχουν τεθεί εκ των προτέρων. Οι καθοδηγούμενες προαναγνωστικές δραστηριότητες είναι απαραίτητες σε τάξεις όπου το επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών είναι χαμηλό.

Κατά το κύριο στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας θα πρέπει να αποτρέπεται η χρήση κάποιων ‘μη αποτελεσματικών’ στρατηγικών ανάγνωσης, και σταδιακά να μειώνεται μέσω της διδασκαλίας. Τέτοιες στρατηγικές είναι η μετάφραση λέξη προς λέξη, η χρήση λεξικού για κάθε άγνωστη λέξη, η παράλειψη των δύσκολων σημείων κ.α. Αντιθέτως, οι μαθητές θα πρέπει να εμπλέκονται σε ομαδικές δραστηριότητες, ώστε να διευκολύνεται η χρήση κοινωνικών στρατηγικών (αλληλοβοήθεια, επεξήγηση) και να δοθούν ευκαιρίες για την ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στους αλλόγλωσσους μαθητές με τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους. Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να εστιάζεται ο εκπαιδευτικός σε κάθε κομβικό σημείο του κειμένου, με στόχο την ανακεφαλαίωση και την επαλήθευση των αρχικών προβλέψεων, την ανασκόπηση του κεντρικού νοήματος και τον έλεγχο της αναγνωστικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί να ενεργοποιηθεί η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (αυτορύθμιση, αυτοδιόρθωση) από τους μαθητές, οι οποίες αποτελούν το κλειδί της μάθησης (Devine, 1993), καθώς καθοδηγούν τον μαθητή στο «πώς να μαθαίνει» (Cohen, 1998; Παπουλιάς, 2009).

Παράρτημα

Πίνακας 1. Κατηγορίες και κωδικοί σχετικοί με τη διαδικασία ανάγνωσης.

Θεματικές/Κατηγορίες	Κωδικοί	Αναφορές
A. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ		

<i>ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ</i>		
1. Εκτενής ανάγνωση	ΓΡΑΝΚΕΙΜ = Γρήγορη ανάγνωση όλου του Κειμένου	26
	ΠΡΑΝΚΕΙΜ = Αργή και προσεκτική ανάγνωση όλου του κειμένου	15
	ΑΝΑΠΑΡ = Ανάγνωση ανά παράγραφο	19
2. Διεξοδική ανάγνωση	ΑΝΛΕΞΛΕΞ = Ανάγνωση λέξη προς λέξη	13
	ΑΝΠΡΟΠΡΟ = Ανάγνωση πρόταση-πρόταση	14
3. Επανάληψη ανάγνωσης	ΕΠΑΝΚΑΤ = Επανάγνωση για καλύτερη κατανόηση	21
	ΕΠΑΝΔΥΣΚ = Επανάγνωση για εντοπισμό Δυσκολιών	17
	ΕΠΑΝΠΛΗΡ = Επανάγνωση για εντοπισμό πληροφοριών	21
<i>Β. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ</i>		
4. Σε επίπεδο λέξεων	ΑΓΝΛΕΞ = Αγνωστες λέξεις	25
	ΠΡΟΦΛΕΞ = Προφορά λέξεων	12
	ΣΥΝΠΟΛΕΞ = Σύνθετες/ Πολυσύλλαβες Λέξεις	15
5. Σε επίπεδο κειμένου	ΝΟΗΜΠΡΟ = Κατανόηση σημασίας σε επίπεδο πρότασης	18
	ΝΟΗΜΚΕΙΜ = Κατανόηση της ουσίας του Κειμένου	20
<i>Γ. ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ</i>		
6. Γνωστικές στρατηγικές	ΕΞΝΟ = Εξαγωγή νοήματος	27
	ΑΝΕΝΤΠΛ = Ανάγνωση για τον εντοπισμό πληροφοριών	22
	ΑΝΕΝΤΔΥΣ = Ανάγνωση για τον εντοπισμό δυσκολιών	18

	ΥΠΟΓΡΑΜ = Υπογράμμιση	23
	ΠΑΡΔΥΣΚΟ = Παράλειψη δύσκολων ση- Μείων	18
	ΤΗΡΣΗΜ = Τήρηση σημειώσεων	14
	ΕΠΑΝΑΝΑΓ = Επανάληψη ανάγνωσης	21
	ΧΡΗΣΛΕΞ = Χρήση λεξικού	11
	ΜΕΤΜΗΤΡ = Μετάφραση στη μητρική Γλώσσα	29
	ΠΡΟΕΠΙΣΚ = Προεπισκόπηση	15
	ΧΡΤΙΤΛΕΠΚ = Χρήση τίτλων/ επικεφαλίδων	14
	ΧΩΡΛΕΞ = Χωρισμός λέξεων	20
	ΧΡΕΙΚΟΝ = Χρήση εικονογράφησης	31
7. Μεταγνωστικές Στρατηγικές	ΑΥΤΟΡΥΘΜ = Αυτορύθμιση	21
	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛ = Αυτοαξιολόγηση	19
	ΑΥΤΟΔΙΟΡΘ = Αυτοδιόρθωση	23
	ΑΝΑΓΝΣΗΜ = Αναγνώριση σημαντικότη- Τας	13
8. Κοινωνικές Στρατηγικές	ΔΙΕΥΚΡΕΚΠ = Διευκρίνιση από εκπαιδευ- Τικό	30
	ΔΙΕΥΚΡΣΥΜ = Διευκρίνιση από συμμαθητή	19
	ΕΠΙΒΕΚΠ = Επιβεβαίωση από εκπαιδευ- Τικό	14
	ΕΠΙΒΣΥΜ = Επιβεβαίωση από συμμαθη- Τη	4
	ΑΝΑΤΡΟΦ = Ανατροφοδότηση	14

Πίνακας 2. Ποσοστά δυσκολίας κατά την ανάγνωση

<i>B. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ</i>	Κωδικοί	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Πολύ (%)
4. επίπεδο λέξεων	ΑΓΝΛΕΞ = Άγνωστες λέξεις	21,9	46,9	31,3
	ΠΡΟΦΛΕΞ = Προφορά λέξεων	62,5	21,9	15,6
	ΣΥΝΠΙΟΛΕΞ = Σύνθετες/ Πολύσύλλαβες Λέξεις	53,1	25	21,9
5. Επίπεδο κειμένου	ΝΟΗΜΠΡΟ = Κατανόηση σημασίας σε επίπεδο πρότασης	43,8	34,4	21,9
	ΝΟΗΜΚΕΙΜ = Κατανόηση της ουσίας του Κειμένου	37,5	28,1	34,4

Πίνακας 3. Ποσοστά χρήσης γνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης.

<i>Γ. ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ</i>	Κωδικοί	Καθόλου (%)	Μέτρια (%)	Επαρκώς (%)
6. Γνωστικές στρατηγικές	ΕΞΝΟ = Εξαγωγή νοήματος	15,6	43,8	40,6
	ΑΝΕΝΤΠΛ = Ανάγνωση για εντοπισμό Πληροφοριών	31,3	31,3	37,5
	ΑΝΕΝΤΔΥΣ= Ανάγνωση για εντοπισμό Δυσκολιών	43,8	15,6	40,6
	ΥΠΟΓΡΑΜ = Υπογράμμιση	28,1	31,3	40,6
	ΠΑΡΔΥΣΚΟ= Παράλειψη δύσκολων ση- Μείων	43,8	43,8	12,5
	ΤΗΡΣΗΜ = Τήρηση σημειώσεων	56,3	34,4	9,4
	ΕΠΑΝΑΝΑΓ= Επανάληψη ανάγνωσης	34,4	28,1	37,5
	ΧΡΗΣΛΕΞ = Χρήση λεξικού	65,6	28,1	6,3
	ΜΕΤΜΗΤΡ = Μετάφραση στη μητρική Γλώσσα	9,4	9,4	81,3
	ΠΡΟΕΠΙΣΚ = Προεπισκόπηση	53,1	28,1	18,8
	ΧΡΤΙΤΛΕΠΙΚ= Χρήση τίτλων/ επικεφαλί- Δων	56,3	31,3	12,5

	ΧΩΡΛΕΞ = Χωρισμός λέξεων	37,5	37,5	25
	ΧΡΕΙΚΟΝ = Χρήση εικονογράφησης	3,1	12,5	84,4

Πίνακας 4. Ποσοστά χρήσης μεταγνωστικών και κοινωνικών στρατηγικών ανάγνωσης.

Γ. ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ	Κωδικοί	Καθόλου (%)	Μέτρια (%)	Επαρκώς (%)
7. Μεταγνωστικές στρατηγικές	ΑΥΤΟΡΥΘΜ = Αυτορύθμιση	34,4	46,9	18,8
	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛ = Αυτοαξιολόγηση	40,6	31,3	28,1
	ΑΥΤΟΔΙΟΡΘ = Αυτοδιόρθωση	28,1	46,9	25
	ΑΝΑΓΝΣΗΜ = Αναγνώριση σημαντικότητας	59,4	21,9	18,8
8. Κοινωνικές στρατηγικές	ΔΙΕΥΚΡΕΚΠ= Διευκρίνιση από εκπαιδευτικό	6,3	59,4	34,4
	ΔΙΕΥΚΡΣΥΜ = Διευκρίνιση από συμμαθητή	40,6	46,9	12,5
	ΕΠΙΒΕΚΠ = Επιβεβαίωση από εκπαιδευτικό	56,3	12,5	31,3
	ΕΠΙΒΣΥΜ = Επιβεβαίωση από συμμαθητή	87,5	-	12,5
	ΑΝΑΤΡΟΦ = Ανατροφοδότηση	56,3	28,1	15,6

Νυμφαίο Φλώρινας

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γρίβα, Ε., Τσακίριδου, Ε. & Γελαδάρη Α. 2007. Στρατηγικές ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα από μαθητές μικρής ηλικίας (σελ.161-180). Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου (επιμ.), *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθηση. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καραδήμος, Δ. & Μήτσης, Ν. 2000. Η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης από αλλοδαπούς παλιννοστούντες μαθητές για την αποτελεσματικότερη κατανόηση των κειμένων: Μελέτη περίπτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. 2005. *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Γελαδάρη, Α. 2009. Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (σελ. 163-170). Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα: Tyrocenter.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. 2001. Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση (σελ. 128–141). Στο Μ. Βαμβούκας, Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάνης, Ευσ., Παπάνης, Αλ. & Παπάνη, Ε. 2005. Στρατηγικές εκμάθησης αναγνωστικής ικανότητας: Συγκριτική εξέταση φωνολογικής και συντακτικής ενημερότητας μαθητών σε προαναγνωστικό στάδιο: Μελέτη περίπτωσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πάτρας
- Παπουλιάς, Ν. 2009. «Η αξιολόγηση της ανάγνωσης και η αντιμετώπιση των αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών στην τάξη». *Εκπαιδευτική Επικοινωνία*, 8, 58-60.

Ξενόγλωσση

- Aebersold, J. A. & Field, M. L. 1997. *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahmad, Al. 2006. Schema Theory and L2 Reading Comprehension: Implications for Teaching. *Journal of College Teaching & Learning*, 3 (7), 41-47.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Carrell, P. 1989. Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121–134.
- Carrell, P. L., Pharis, B. & Liberto J. 1989. Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23 (4), 647-678.

- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. 2000. *Discourse and context in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Chamot, A. & O' Malley, J. M. 1990. *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London, New York: Longman.
- Cotterall, S. 1990. Developing reading strategies through small group interaction. *RELC Journal*, 21 (2), 55-59.
- Devine, J. 1993. The role of metacognition in second language reading and writing. In J. Carson, I. Leki (ed.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 105-121). Boston MA: Heinle and Heinle.
- Farrell, T. 2009. *Teaching to English language learners*. CA: Corwin Press.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. R. 1992. A student's contribution to second language learning. *Language Teaching*, 25(2), 211-220.
- Garner, R. 1987. *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gu, P. Y. 2003. Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7(2), 1-26.
- Green, J. M. & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.
- Griva, E., Alevriadou, A. & Geladari, A. 2009. A qualitative study of poor and good Bilingual reader's strategy use in EFL reading. *The International Journal of Learning*, 16 (1), 51-74.
- Keda, K. 2008. Impacts of literacy experience on second language learning to read. In K. Keda & A. Zehler (ed.), *Learning to read across languages. Cross-Linguistic relationships in first and second language literacy development*. (pp. 68-96). New York: Routledge.
- McDonough, J. & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Blackwell
- McKenna, M. & Stahl, K. 2009. *Assessment for reading instruction*. New York: Guilford Press.
- Miles, M. & Huberman, M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE publications.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. 2001. Language learning strategies. In R. Carter, D. Nunan (eds.), *The Cambridge guide to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. 1995. *Verbal protocols for reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Richards, J. C., Schmidt, R. 2002. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Salataci, R., & Akyel, A. 2002. Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 1-17.
- Singhal, A. 2001. *Facilitating community participation through communication*. New York: Unicee.

Snow, K. E. 2002. *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Science and Technology Policy Institute, United States Office of Educational Research and Improvement.

Snow, C. E. & Sweet, A. P. 2003. Reading for Comprehension. Solving problems in the teaching of Literacy. In A. P. Sweet, C. E. Snow (eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 166-175). New York: The Guilford Press.

Stern, H. 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Treiman, R. 2001. Reading. In M. Aronoff, J. Rees-Miller (eds.), *Blackwell Handbook of Linguistics* (pp. 664-672). Oxford, England: Blackwell.

Vann, R. J. & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful learners. *TESOL Quarterly*, 24, 177-198.

Wade, S. E. 1990. Using think alouds to assess comprehension. *The Reading Teacher*, 43 (7), 442-451.

Weaver, C. 1994. *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wenden, A. L. (1991a). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (1991b). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας