

12

ΓΛΩΣΣΟΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Figura in Praesentia

Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή

Θανάση Νάκα

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Κώστας Ντίνας

Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΠΑΤΑΚΗ

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως άνευ γραπτής αδειας του εκδότη η κατά οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο (ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο) αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Το παρόν βιβλίο εκδόθηκε με δαπάνες και εποπτεία των συντελεστών του και η Σ. Πατάκης ΑΕΕΔΕ έχει αναλάβει, κατόπιν συμφωνίας, τη διακίνηση και διάθεσή του.

Εκδόσεις Πατάκη – Θεωρητικές επιστήμες/Γλωσσολογία
Σειρά: Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη
Διεύθυνση σειράς: Θανάσης Νάκας

Copyright © 2018: Θανάσης Νάκας,
Τηλ.: 210 9521 366 – Email: anakas@primedu.uoa.gr

Πρώτη έκδοση: Αθήνα, Μάιος 2018

Εκδοτική Παραγωγή: **ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ** ΑΒΕΕ

ISBN 978-960-16-7988-4



ΠΑΝΑΓΗ ΤΣΑΛΔΑΡΗ (ΠΡΩΗΝ ΠΕΙΡΑΙΩΣ) 38, 104 37 ΑΘΗΝΑ,
ΤΗΛ.: 210.36.50.000, 210.52.05.600, 801.100.2665, ΦΑΞ: 210.36.50.069
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ: ΕΜΜ. ΜΠΕΝΑΚΗ 16, 106 78 ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ.: 210.38.31.078
ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΚΟΡΥΤΣΑΣ (ΤΕΡΜΑ ΠΟΝΤΟΥ - ΠΕΡΙΟΧΗ Β' ΚΤΕΟ),
570 09 ΚΑΛΟΧΩΡΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΤΗΛ.: 2310.70.63.54, 2310.70.67.15, ΦΑΞ: 2310.70.63.55
Web site: <http://www.patakis.gr> • e-mail: info@patakis.gr, sales@patakis.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος του επιμελητή.....	vi
Βιογραφικό σημείωμα – Εργογραφία Θανάση Νάκα	xi
<i>Αργύρης Αρχάκης – Άννα Φτερνιάτη – Ανθίπη Δούκα</i> Αναλύοντας κριτικά την ειδησεογραφική αξιολόγηση στον ημερήσιο τύπο	1
<i>Ιωάννης Γαλαντόμος</i> Η θεώρηση του μεταφορικού τρόπου έκφρασης στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας.....	30
<i>Μαρία Γκασούκα</i> Γλώσσα και φύλο: απόπειρες υπέρβασης του γλωσσικού σεξισμού.....	46
<i>Ελένη Γρίβα – Κώστας Ντίνας</i> Στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.....	57
<i>Μαρία Καμηλάκη – Γιώργος Μαρκόπουλος</i> Γλωσσικές αναπαραστάσεις της πολιτικής ταυτότητας	74
<i>Penelope Kambakis Vougiouklis</i> Mathematical models in language learning	93
<i>Αφροδίτη Καποθανάση – Ευγενία Μαγουλά</i> «Φοιτώ στο πανεπιστήμιο κι όλοι με λένε ‘φυτό’»: η αντίληψη του φαινομένου της ομοηχίας από φοιτητές.....	105
<i>Χρυσή Καρατσινίδου</i> «Ο Μεγάλος Χρόνος» και «Η φυλακή της γλώσσας».....	127
<i>Γραμματική Κάρλα</i> Η αυτο-σκηνοθέτηση του ρήτορα στους αυτοκρατορικούς λόγους	134

<i>Γεωργία Κατσούδα</i> Ετυμολογική επανεξέταση προβληματικών περιπτώσεων.....	151
<i>Γεωργία Κατσούδα – Θανάσης Νάκας</i> Σύμφυση και επανετυμολόγηση: νεολογισμών συνέχεια.....	167
<i>Γιώργος Κοτζόγλου</i> Για τον υποτακτικό σύνδεσμο και	197
<i>Δημήτρης Κουτσογιάννης – Ιωάννα Χατζηκυριακού</i> Από τη διδασκαλία της γραμματικής στο παλίμψηστο της διδακτικής πραγματικότητας.....	213
<i>Σταματία Κουτσουλέλου</i> «Αρχικά... στη συνέχεια... επίσης... τέλος»	236
<i>Peter Mackridge</i> Γλωσσικά αδιέξοδα σε φαναριώτικα κείμενα του 18 ^{ου} αιώνα.....	254
<i>Κωνσταντίνος Μαλαφάντης</i> Το «παιδαγωγικό μυθιστόρημα» και η εισδοχή του στη νεοελληνική λογοτεχνική παράδοση	266
<i>Μιχάλης Μερακλής</i> Η Αισθητική και η γλώσσα μας σήμερα.....	285
<i>Γεώργιος Μπαμπινιώτης</i> Ο γλωσσικός και μεταγλωσσικός Κώστας Μόντης.....	295
<i>Σταμάτης Μπουσές</i> Figurae paradoxorum.....	316
<i>Θεόδωρος Νημάς</i> Τουρκικές λέξεις στον προφορικό λόγο των κατοίκων της περιοχής Χασίων Τρικάλων.....	337
<i>Κ. Ντίνας – Α. Στάμου – Ε. Γρίβα – Κ. Μαρωνίτη</i> Τα παιδιά ‘διαβάζουν’ κριτικά τον λόγο της μαζικής κουλτούρας	368
<i>Μαρία Παλαδοπούλου – Ευγενία Παγκουρέλια</i> Η Ρητορική στην εκπαιδευτική πράξη: η επιχειρηματολογία στην ελληνική διαχρονία της.....	388

<i>Περικλής Πολίτης</i>	
«Τη σκότωσα, γιατί την αγαπούσα»:	
ρεπορτάζ εγκλημάτων πάθους στην ελληνική τηλεόραση	405
<i>Θεοδόσης Πολαρινός</i>	
Δύο ανέκδοτες ποιητικές συνθέσεις του Γεωργίου Μαρτινέλη	428
<i>Angela Ralli</i>	
<i>mata-</i> and <i>-orulo</i> : two cases of Greek affixoids.....	449
<i>Μαρίνα Ροδοσθένους - Μπαλάφα</i>	
Θανάσης Βαλτινός, ο επιδέξια ανατρεπτικός χρήστης	
του λόγου και των ειδών του	465
<i>Τριανταφυλλιά Σαραφίδου</i>	
Η ανάλυση του λόγου της <i>Θείας Λειτουργίας</i>	
του Ιωάννου του Χρυσοστόμου	485
<i>Σωκράτης Σκαρτσής</i>	
Η εικονιστική φύση της γλώσσας.....	502
<i>Μανώλης Στεργιούλης</i>	
Οι επιδράσεις της ιδεολογίας του Περικλή στον Ισοκράτη.....	510
<i>Χαράλαμπος Στεργιούλης</i>	
<i>Figurae per transmutationem</i>	526
<i>Σωτηρία Τριαντάρη</i>	
Η ηθική του ρήτορα στον Αριστοτέλη	
και η επικοινωνιακή της διάσταση	547
<i>Νικολέττα Τσιτσανούδη - Μαλλίδη</i>	
Νεολογισμοί της δημόσιας σφαίρας.....	564
<i>Γεώργιος Τσουκνίδας</i>	
Όψεις σχηματικού λόγου σε υμνογραφικά κείμενα	
και στα Διονυσιακά του Νόννου	581
<i>Αναστασία Χριστοφίδου</i>	
Κειμενικά είδη και τρόποι λόγου:	
μια συνολική κειμενογλωσσολογική πρόταση.....	604
<i>Γιούλη Χρονοπούλου</i>	
Έντεχνες και άτεχνες πίστεις στον Ιππόλυτο του Ευριπίδη	625

ΕΛΕΝΗ ΓΡΙΒΑ* - ΚΩΣΤΑΣ ΝΤΙΝΑΣ**

Στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και διδασκαλία τους στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος

Abstract

The importance of developing reading and writing strategies has been proved in a number of recent studies, since strategic instruction contributes to students' active monitoring of the reading and writing process and the enhancement of their competency in reading and writing skills. In this paper, a literature review of studies on strategy instruction is attempted, and the role of strategy use awareness for making students comprehend a text effectively and produce a piece of writing is stressed. We present a number of teaching models designed to raise students' awareness as to the purpose and rationale of strategy use and to give them opportunities to practice the strategies that they are being taught, and to help them understand how to use those strategies in new learning contexts. The integration of strategy training into the regular classroom is suggested as a blueprint for teachers to put it into practice, in order for them to develop strategic readers and writers.

Key words

Strategic instruction, reading skills and strategies, writing skills and strategies, metacognitive skills, autonomous readers/writers.

Εισαγωγή

Σε αυτή την εργασία εστιάζομαστε στις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου ως (μετα)γνωστικές διεργασίες και όχι ως

* Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / egriva@uowm.gr.

** Καθηγητής Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / kdinas@uowm.gr.

σύνθετες κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ανάγνωση νοείται ως μια πολύπλοκη διαδικασία κατά την οποία ενεργοποιούνται από την πλευρά του μαθητή ποικίλες νοητικές διεργασίες και αξιοποιούνται γλωσσικές δεξιότητες, γνωστικοί πόροι και προγενέστερες εμπειρίες με στόχο την κατανόηση και την ερμηνεία του εκάστοτε κειμένου. Επίσης, χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία 'επίλυσης προβλήματος', κατά την οποία ο μαθητής υιοθετεί και εφαρμόζει ποικίλες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και την αποτελεσματική κατανόηση και ερμηνεία του νοήματος ποικίλων κειμενικών ειδών (Snow & Sweet, 2003 · Γρίβα, κ.ά, 2011).

Στις έρευνες των τελευταίων δύο δεκαετιών τονίζεται η αναγκαιότητα ενεργοποίησης ποικίλων γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών και υποδεξιότητων για την επίτευξη της αποτελεσματικής απόδοσης στις δύο δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου), οι οποίες γίνονται αντιληπτές στο συνεχές του γραμματισμού (Alsheikh & Mokhtari, 2011 στο Δαλκίδου 2017 · Clay, 1998). Στο ίδιο πνεύμα κινούμενος και ο Σπαντιδάκης (2004) υποστηρίζει πως απαιτείται η συντονισμένη ενορχήστρωση ποικίλων διεργασιών, γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών οι οποίες αλληλοσχετίζονται και αλληλοεπιδρούν.

Η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου προσδιορίζεται ως μια περίπλοκη 'παλινδρομική' διαδικασία η οποία διεκπεραιώνεται μέσα από έναν κύκλο σύνθετων διεργασιών/διαδικασιών (Tribble, 1996, 36) όπου συνυπάρχουν η προσυγγραφή, η συγγραφή, η επαναγραφή και η παραγωγή του τελικού κειμένου (Piolat, Kellogg & Farioli, 2001). Με άλλα λόγια, η γραπτή έκφραση είναι μια διαδικασία 'επίλυσης προβλήματος', όπου ενεργοποιούνται υποδεξιότητες και γνωστικές-μεταγνωστικές στρατηγικές (Γρίβα κ.ά., 2010 · Psaltou-Joycey, 2010).

Συγκεκριμένα, η μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών -δηλαδή η ικανότητα να αναστοχάζονται, να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν τις διαδικασίες σκέψης τους- φαίνεται πως είναι σημαντική για την απόδοση των μαθητών στον γραπτό λόγο (Englert et.al., 1991). Επιπλέον, έχει επισημανθεί ότι τα προβλήματα στη γραπτή έκφραση των μαθητών αντανακλούν τελικά την έλλειψη επίγνωσης των διαδικασιών που εμπλέκονται στη διεκπεραίωση της δραστηριότητας (βλ. Griva & Chostelidou, 2013 · Pressley & Afflerbach, 1995).

Με τη συγκεκριμένη εργασία επιχειρείται μια αναστοχαστική οπτική σε ζητήματα διδασκαλίας των στρατηγικών του γραπτού λόγου, μέσα από εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση μελετών που αφορούν ζητήματα διδασκαλίας των στρατηγικών αυτών. Επισημαίνεται ο ρόλος που παίζει η 'επίγνωση της χρήσης στρατηγικών' για την επιτυχή κατανόηση, ερμηνεία και την αποτελεσματική συγγραφή κειμένων (βλ. Cohen, 2003) και η αναγκαιότητα για συστηματική καλλιέργεια των στρατηγικών αυτών στο γλωσσικό μάθημα. Παρουσιάζεται μια σειρά από διδακτικά μοντέλα που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί με στόχο να βοηθήσουν είτε άμεσα είτε έμμεσα τους μαθητές -κυρίως τους λιγότερο ικανούς- να γίνουν πιο συστηματικοί, αποτελεσματικοί και αυτόνομοι αναγνώστες και συγγραφείς.

Η ρόλος των στρατηγικών στην ενίσχυση της δυναμικής του γραπτού λόγου

Η ευέλικτη χρήση ποικίλων στρατηγικών από την πλευρά του αναγνώστη/συγγραφέα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της αναγνωστικής ή της συγγραφικής διαδικασίας αντίστοιχα. Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αναγνωστική ή τη συγγραφική διαδικασία, μπορούν να ενεργοποιηθούν διάφορες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες φαίνεται ότι συμβάλλουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου (Grabe, 2009 · Griva, et. al, 2011 · Israel, 2005 · Pressley & Woloshyn, 1995).

Άλλωστε, οι στρατηγικές: α) αποτελούν ενέργειες προσανατολισμένες στην 'επίλυση προβλήματος' και ασυνείδητα ή συνειδητά σχέδια των μαθητών στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το νόημα ενός γραπτού κειμένου και να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες (Griva et al., 2009 · Manoli et al., 2016) αλλά και να συνθέσουν με μεγαλύτερη ευκολία ένα κείμενο (Bereiter-Scardamalia, 1987) · β) έχουν χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις παρακάτω έννοιες:

- της 'δράσης', ως μια γνωστική διεργασία (π.χ. ομαδοποιώ λέξεις) ή ως πράξη (π.χ. τηρώ σημειώσεις) ·
- της 'επίγνωσης', είτε αυτή εκφράζεται ως αυτοματισμός έπειτα από μακροχρόνια και συστηματική χρήση μιας στρατηγικής, είτε ως προμελετημένη επιλογή κάποιας στρατηγικής ·

- της 'επιλογής' τους από τον μαθητή, σύμφωνα με το ατομικό του προφίλ, το μαθησιακό περιβάλλον και τον σκοπό της μάθησης·
- της 'επίτευξης' συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου·
- της 'ρύθμισης της μάθησης'·
- της εστίασης στη μάθηση (Griffiths, 2013 στο Κούλαλη, 2017).

Από τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν σε σχέση με τις αναγνωστικές στρατηγικές, διαπιστώθηκε ότι οι επαρκείς αναγνώστες ενεργοποιούν, σε αντίθεση με τους μη επαρκείς, ποικίλες στρατηγικές, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν, όταν απαιτείται, για την κατανόηση κειμένων. Ακόμη, γνωρίζουν και χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές, για να εξοικειωθούν με το κείμενο και να «χειριστούν» την κατανόηση των μηνυμάτων του (Pressley & Afflerbach, 1995), και παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου της αναγνωστικής διαδικασίας από τους λιγότερο ικανούς αναγνώστες (Carrell, 1998).

Επιπλέον, μέσα από πρόσφατες μελέτες διαπιστώθηκε ότι κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται μια σημαντική αναπτυξιακή αλλαγή στη χρήση στρατηγικών, κυρίως μεταξύ της πέμπτης και της έκτης τάξης, καθώς και μια ανερχόμενη αναπτυξιακή τάση στον έλεγχο της κατανόησης (βλ. Kolic'-Vehovec et.al., 2011), η οποία (κατανόηση-παρακολούθηση) θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.

Η δυναμική της γραπτής έκφρασης περιλαμβάνει διαδικασίες όπως: τον σχεδιασμό ιδεών, τη μεταφορά του προσχεδιασμένου περιεχομένου στο χαρτί, την αναδιοργάνωση και ανασκόπηση των ιδεών, τον συλλογικό έλεγχο και την αναθεώρηση του κειμένου (Piolat & Olive, 2000). Έχει διαπιστωθεί πως η πρότερη γνώση που φέρουν οι μαθητές στο κείμενο επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη συγγραφή του (Stein, 2000), αλλά και η μεταγνώση, δηλαδή η ικανότητα των μαθητών να αναστοχάζονται, να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν τις διαδικασίες σκέψης τους, έχει καταδειχθεί πως είναι σημαντική για την απόδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου (βλ. Englert et al., 1991).

Μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι 'ικανοί συγγραφείς' τείνουν να χειρίζονται τον προσχεδιασμό και τη σύνταξη ενός κειμένου ως μια

συνεχή διαδικασία που περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός αρχικού συνόλου στόχων ή σχεδίων για την καθοδήγηση της διαδικασίας συγγραφής (Goddard & Sendi, 2009 στο Griva et al., 2009). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bereiter και Scardamalia (1987), οι ικανοί συγγραφείς μπορούν να κινούνται με άνεση στον γραπτό λόγο μεταξύ της «έκφρασης της γνώσης» (knowledge telling) και της «μετατροπής της γνώσης» (knowledge transforming).

Το 'πώς' θα δημιουργήσουμε ικανούς αναγνώστες και συγγραφείς αποτελεί τον βασικό προβληματισμό των συγγραφέων αυτού του κειμένου, οι οποίοι προσπαθούν να αναδείξουν, με βάση την επισκόπηση μελετών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, τη συμβολή της ρητής διδασκαλίας στρατηγικών στην ανάπτυξη αυτόνομων αναγνωστών και συγγραφέων.

Διδασκαλία των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου

Με βάση τα προαναφερθέντα, σκοπός του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια κατάλληλων στρατηγικών με την αξιοποίηση των οποίων ο κάθε μαθητής θα καταφέρει να προσεγγίσει τους στόχους της μάθησης (Cohen & Macaro, 2008). Με μια γρήγορη αναζήτηση στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε πως αναφορικά με τη διδασκαλία των στρατηγικών χρησιμοποιούνται όροι όπως: «στρατηγική κατάρτιση», «διδασκαλία βάσει στρατηγικών», «διδασκαλία βάσει μαθησιακών στιλ και στρατηγικών», «στρατηγική διδασκαλία γλωσσικής εκμάθησης» και «αυτορρυθμιζόμενη στρατηγική διδασκαλία» (βλ. Κούλαλη, 2017).

Στο γλωσσικό μάθημα, λοιπόν, θα πρέπει να στοχεύουμε στη δημιουργία «στρατηγικών αναγνωστών», ακόμη και από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Alfassi, 2010), δηλαδή αναγνωστών που θα είναι σε θέση να σχεδιάζουν εκ των προτέρων αυτά που έχουν σκοπό να κάνουν, να ελέγχουν τις διαδικασίες ανάγνωσης/συγγραφής και να προσπαθούν να βρουν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά την ανάγνωση και τη συγγραφή (Ness, 2009). Επομένως, ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας των στρατηγικών (Cohen, 2007) δεν περιορίζεται μόνο στο να κατανοούν οι μαθητές 'τί' μπορούν να μάθουν αλλά και 'πώς' να πετύχουν μόνοι τους ένα μα-

θησιακό αποτέλεσμα αξιοποιώντας κάθε φορά τις κατάλληλες στρατηγικές (Cohen & Macaro, 2008 · Motallebzadeh & Mamdoohi, 2011).

Η διδασκαλία των στρατηγικών ανάγνωσης κρίνεται απαραίτητη και γι' αυτούς που έχουν ελλειψείς γνώσεις και γι' αυτούς που έχουν χαμηλού επιπέδου αναγνωστικές δεξιότητες, αλλά και για τους ικανούς αναγνώστες (May, 2010). Με την ενσωμάτωση, λοιπόν, της 'στρατηγικής διδασκαλίας' (strategic instruction) στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, οι μαθητές εξελίσσονται σε πιο επαρκείς αναγνώστες, ενεργοποιούν πιο πολύπλοκες στρατηγικές και αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες. Έτσι, τους προσφέρονται ευκαιρίες, ώστε να είναι σε θέση: α) να εντοπίζουν τις δυνατότητες-αδυναμίες τους, β) να έχουν επίγνωση του τι τους βοηθάει αποτελεσματικά, γ) να μεταφέρουν τις στρατηγικές σε καινούριες δραστηριότητες (Oxford, 1990). Άλλες μελέτες έχουν δείξει τις θετικές επιδράσεις της διδασκαλίας των στρατηγικών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα (Schmidt, 1993). Η διδασκαλία των στρατηγικών για τον σχεδιασμό, την αναθεώρηση και την επεξεργασία των παραγόμενων κειμένων έχει αποδειχθεί ότι έχει σημαντική επίδραση στην ποιότητα της γραφής των μαθητών. Η διδασκαλία στρατηγικών περιλαμβάνει ρητά και συστηματικά τη διδασκαλία των απαραίτητων βημάτων για τον σχεδιασμό, την αναθεώρηση και/ή την επεξεργασία και την παραγωγή του τελικού κειμένου. Άλλωστε, η διδασκαλία των στρατηγικών σχετίζεται θετικά με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών στον τομέα της ανάγνωσης (Soleimani & Hajghani, 2013), συμβάλλει στην επίλυση διαφορών ειδών δραστηριοτήτων/προβλημάτων (Cohen & Macaro, 2008) και τους βοηθάει να γίνονται περισσότερο ανεξάρτητοι, να αυτορυθμίζουν τη μάθησή τους και να αποκτούν δεξιότητες, ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος και του περιεχομένου μάθησης, που τους καθιστούν «επιτοχημένους» (Gavriilidou & Petrogiannis, 2016). Η 'στρατηγική εκπαίδευση' μπορεί να είναι:

Ρητή, όπου η διδασκαλία αποτελεί μια συστηματική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αλληλεπιδρούν και οι μαθητές αποκτούν επίγνωση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τη μάθησή τους. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός περιγράφει τις διάφορες στρατηγικές, τη χρήση της καθεμιάς και τον σκοπό της, δίνει ανατροφοδότηση και κίνητρα για τη χρήση τους σε διάφορα πλαίσια και παρέχει ευκαιρίες

για εξάσκηση στη χρήση τους με στόχο την αυτοματοποίησή τους (Rachel, Daigle & Rachel, 2007). Έτσι, οι μαθητές χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές ανάλογα με το πλαίσιο και τον σκοπό ανάγνωσης, καλλιεργούν τη μεταγνώστική τους ικανότητα, ασκούν αυτοέλεγχο και τελικά μεταφέρουν τις στρατηγικές που αποκτούν σε διαφορετικές μαθησιακές δραστηριότητες (Ness, 2009 · May, 2010).

Υπόρρητη διδασκαλία, όπου επιχειρείται η καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού κλίματος, ώστε η διδασκαλία των στρατηγικών να πραγματοποιείται με ένα φυσικό τρόπο μέσα από το καθημερινό μάθημα, χωρίς συνειδητές λειτουργίες (Ness, 2009).

Αυτός ο διαχωρισμός, ρητή - άρρητη διδασκαλία, έχει προκαλέσει προβληματισμό και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους ερευνητές. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η έμμεση διδασκαλία, η οποία ενσωματώνεται στο μάθημα της ημέρας, παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να εξασκούν τις στρατηγικές αυτές σε αυθεντικές δραστηριότητες (βλ. O'Malley & Chamot, 1994 · Grenfell & Harris, 1999), άλλοι εκφράζουν έντονο προβληματισμό και υποστηρίζουν πως είναι ευκολότερο να οργανωθεί ένα ξεχωριστό μάθημα από το να καταρτιστούν και να προετοιμαστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν στρατηγικές (βλ. Vance, 1999).

Τα μοντέλα διδασκαλίας στρατηγικών μάθησης

Για την καλλιέργεια των στρατηγικών στους μαθητές έχουν προταθεί και εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα, μεταξύ των οποίων αυτά που παρουσιάζονται στη συνέχεια, τα οποία παρά τις επιφανειακές διαφοροποιήσεις παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με μικρές αποκλίσεις στις διαδικασίες εφαρμογής τους. Βασικός στόχος τους είναι να βοηθήσουν κυρίως τους λιγότερο ικανούς μαθητές να βελτιώσουν την επίδοσή τους, αλλά και τους επαρκείς να γίνουν πιο συστηματικοί, αποτελεσματικοί και αυτόνομοι, με άλλα λόγια να γίνουν «στρατηγικοί» αναγνώστες και συγγραφείς (βλ. επίσης Πενέκελης & Γρίβα, 2014). Κύρια επιδίωξη αυτών των Προγραμμάτων είναι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων «αυτοδιαχείρισης», προκειμένου οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την καταλληλότητα της κάθε στρατηγικής ανάλογα με την περίπτωση (Cohen & Macaro, 2008). Με άλλα λόγια, στοχεύουν στην καλλιέργεια αυτόνομων μαθητών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να ανακαλύπτουν τι εί-

δους στρατηγικές διαθέτουν, πώς να τις οργανώνουν και να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά ανάλογα με το στυλ μάθησής τους και τελικά πότε και πώς να τις μεταφέρουν σε μια άλλη δραστηριότητα (Chellamani, 2013).

Θεωρούνται αναγκαίες οι τεχνικές της ‘επεξήγησης’ και ‘μοντελοποίησης’ ή της ‘επίδειξης’ των στρατηγικών ως προς τον τρόπο χρήσης τους, αλλά κρίνεται απαραίτητη και η παροχή ευκαιριών στους μαθητές, για να εφαρμόζουν τις συγκεκριμένες στρατηγικές. Οι Pressley & Woloshyn (1995) συνιστούν να διδάσκεται μικρός αριθμός στρατηγικών κάθε φορά, τις οποίες ο εκπαιδευτικός να μοντελοποιεί και να εξηγεί, και στη συνέχεια να εφαρμόζονται από τους μαθητές, οι οποίοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να σταματούν και να εξωτερικεύουν τη σκέψη τους για το πώς τις χρησιμοποιούν.

Ως αποτελεσματικές προσεγγίσεις προτείνονται, ακόμα, η ‘αμοιβαία’ διδασκαλία (Reciprocal Teaching) (Palinscar & Brown, 1984) και η ‘συναλλακτική’ χρήση των στρατηγικών (Transactional Strategies Use) (Pressley et al., 1994), καθώς δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση των μαθητών και στον αμοιβαίο διάλογο εκπαιδευτικού-μαθητή.

Το μοντέλο Pearson’s and Dole’s (1987): Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει στους μαθητές μια στρατηγική και στη συνέχεια τους παροτρύνει να εξασκηθούν σ’ αυτήν σε διαφορετικά πλαίσια. Αυτό το πλαίσιο ενδεικνύεται κυρίως για την εκμάθηση λιγότερο περίπλοκων στρατηγικών, όπου απαιτούνται ανώτερου επιπέδου διεργασίες. Υλοποιείται μέσα από τις παρακάτω διαδικασίες: α) ‘εισαγωγή’ από τον εκπαιδευτικό στην καινούρια στρατηγική μέσω παραδειγμάτων και συζήτησης του τρόπου χρήσης της, β) ‘επεξήγησή’ της από τον εκπαιδευτικό, γ) ‘εφαρμογή’: οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό τη δοκιμάζουν, και δ) ‘αυτόνομη χρήση’ της στρατηγικής από τους μαθητές.

Το μοντέλο της Oxford (1990): Σε αυτό το ευέλικτο μοντέλο, που παρέχει τη δυνατότητα τροποποίησης ανάλογα με τις ανάγκες και τις περιστάσεις, η διαδικασία που ακολουθείται προσδιορίζεται στις εξής φάσεις: α) εισαγωγή των μαθητών σε μία αυθεντική δραστηριότητα, β) επίδειξη βοηθητικών στρατηγικών με βασική επιδίωξη την κατανόηση της χρήσης της κάθε στρατηγικής, γ) παραχώρηση αρκετού χρόνου στους μαθητές, ώστε να έχουν το περιθώριο να πειραματίζονται με αυτές, δ) επίδειξη του τρόπου μεταφοράς των στρατηγικών

σε άλλες δραστηριότητες, ε) παροχή ευκαιριών στους μαθητές για επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, και στ) προσπάθεια αξιολόγησης της χρήσης των στρατηγικών από τους ίδιους τους μαθητές.

Το μοντέλο των O'Malley & Chamot (1994): Σύμφωνα με αυτό, παρέχεται ένα πλαίσιο υλοποίησης της διδασκαλίας μέσα από τέσσερα στάδια: Στο 1^ο στάδιο ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην ενημέρωση των μαθητών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, στην ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεών τους και στην ενθάρρυνσή τους να εκφράσουν τις απόψεις τους. Στο 2^ο στάδιο γίνεται παρουσίαση και μοντελοποίηση των στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό. Στο 3^ο στάδιο αποπειράται η εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών από τους μαθητές. Το 4^ο στάδιο στοχεύει στην αυτο-αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών και τη μεταφορά τους σε διαφορετικά πλαίσια.

Το μοντέλο SSBI (Styles and Strategies-based Instruction) (Cohens, 1998): Είναι ένα μοντέλο ευέλικτο για τον εκπαιδευτικό και ιδιαίτερα δημοφιλές στους ερευνητές που επιχειρούν την εφαρμογή γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Εξελίσσεται σε τρία επίπεδα:

- ✓ Παροχή βοήθειας από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, για να αναγνωρίσουν τις ατομικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν καθώς και το στυλ μάθησής τους.
- ✓ Εκπαίδευση και εξάσκηση των μαθητών για το πώς να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές μάθησης με βάση τα προσωπικά μαθησιακά στυλ.
- ✓ Συντονισμός και καθοδήγηση των μαθητών για τη χρήση των στρατηγικών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Το μοντέλο των Grenfell και Harris (1999): Στοχεύει στην καλλιέργεια της επίγνωσης των μαθητών σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά την εμπλοκή τους σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα και υλοποιείται μέσα από τις παρακάτω διαδικασίες:

- 'μοντελοποίησή' των νέων στρατηγικών και επισήμανση της αξίας κάθε νέας στρατηγικής και της δυνατότητας που παρέχει για μελλοντική χρήση,
- 'γενική εφαρμογή', όπου οι μαθητές δοκιμάζουν νέες στρατηγικές σε διαφορετικές δραστηριότητες,

- ‘εστιασμένη εφαρμογή’ των στρατηγικών από τους μαθητές,
- ‘αξιολόγησή’ της όλης διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό αλλά και τους ίδιους τους μαθητές.

Το μοντέλο *CORI* (*Concept-Oriented Reading Instructions*) (Guthrie, et al., 2004): Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους επαρκείς αναγνώστες της τάξης να εξωτερικεύουν την σκέψη τους, ώστε με αυτόν τον τρόπο να εξασκηθούν οι λιγότερο επαρκείς στην αξιοποίηση ανάλογων στρατηγικών. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιείται η διαδικασία της προφορικής εξωτερικεύσης και της μοντελοποίησης των νοητικών διαδικασιών (Fialding & Pearson, 1994). Καθώς οι επαρκείς αναγνώστες δοκιμάζουν τις στρατηγικές και εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους, ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με την προσπάθεια που καταβάλλουν, ενώ οι λιγότερο επαρκείς μαθητές επωφελούνται από την ακρόαση των νοητικών διαδικασιών που ακολουθούν οι συμμαθητές τους.

Το μοντέλο *CALLA* (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) (Chamot, 2005): Πρόκειται για ένα εξαιρετικά οργανωμένο μοντέλο και ενδείκνυται για μαθητές διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων. Υλοποιείται μέσα από τις παρακάτω φάσεις: α) ‘προετοιμασία’, όπου ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την εμπλοκή τους σε οικείες δραστηριότητες· β) ‘παρουσίαση’, όπου ο εκπαιδευτικός μοντελοποιεί και επεξηγεί μια νέα στρατηγική· γ) ‘εξάσκηση’ των μαθητών στη νέα στρατηγική –ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει σταδιακά την ανεξάρτητη χρήση στρατηγικών από την πλευρά των μαθητών· δ) ‘αξιολόγησή’ της χρήσης της στρατηγικής από τους μαθητές μέσα από τις αυτο-αναφορές τους· ε) ‘επέκταση’ των στρατηγικών σε νέες δραστηριότητες, και στ) ‘αξιολόγησή’ από τον εκπαιδευτικό της χρήσης των νέων στρατηγικών.

Ανίχνευση στρατηγικών γραπτού λόγου: αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός αρχικού και διαμορφωτικού πλαισίου καταγραφής/αξιολόγησής τους

Οι παρεμβάσεις που έχουν ως πυρήνα τη στρατηγική διδασκαλία των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, ανεξάρτητα από πιο μοντέλο στρατηγικής διδασκαλίας εφαρμόζεται, είναι αποτελεσματικές στην περίπτωση

που προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, αλλά και στο συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο (ομαδική μάθηση, άμεση διδασκαλία). Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να εξασφαλιστεί τόσο ένα αρχικό όσο και ένα διαμορφωτικό πλαίσιο αξιολόγησης/καταγραφής των στρατηγικών των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να ανιχνεύει και να διακρίνει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών ως προς τη χρήση στρατηγικών και τα ποικίλα μαθησιακά στυλ, για να μπορέσει να οργανώσει και να εφαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του.

Από πολλούς ερευνητές (βλ. Wong & Nunan, 2011) έχει τεθεί το διαχρονικό ερώτημα της αναγκαιότητας της διερεύνησης των στρατηγικών, αλλά και του τρόπου καταγραφής και αξιολόγησής τους, καθώς οι στρατηγικές δεν είναι μόνο ενέργειες, αλλά και νοητικές διεργασίες. Επομένως, ορισμένες από αυτές είναι διακριτές και μπορούν να παρατηρηθούν στη συμπεριφορά του ατόμου, ενώ άλλες αφορούν γνωστικές διεργασίες που δεν είναι εμφανείς δια 'γυμνού οφθαλμού'. Συνεπώς, η καταγραφή πληροφοριών για τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί ο μαθητής δεν είναι μία εύκολη διαδικασία, γιατί πολλές φορές οι μαθητές δε μπορούν με ευκολία να περιγράψουν όλες τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν (Psaltou-Joycey, 2010).

Η συλλογή πληροφοριών για τη χρήση στρατηγικών μπορεί να γίνει είτε έμμεσα με την παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος χωρίς να εμπλέκονται άμεσα οι ίδιοι, είτε άμεσα με την υποβολή ερωτήσεων στους μαθητές σχετικά με το τι πιστεύουν ότι κάνουν οι ίδιοι κατά την ενασχόλησή τους με κάποια δραστηριότητα μέσα από τη χρήση ποικίλων εργαλείων. Βέβαια, τις περισσότερες φορές επιλέγεται συνδυασμός μεθόδων, προκειμένου να καταγραφούν οι στρατηγικές με πιο αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο (Cohen & Macaro, 2008).

Εργαλεία και μέθοδοι ανίχνευσης των στρατηγικών

Το ημερολόγιο

Το ημερολόγιο μπορεί να είναι ένα προσωπικό εργαλείο, όπου ο μαθητής καταγράφει τους μαθησιακούς του στόχους, τις εμπειρίες του, τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί αναφορικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες εντός αλλά και εκτός τάξης και αναστοχάζεται τον τρόπο που τις διαχειρίζεται. Υπάρχουν διαφόρων τύπων ημερολόγια, δομημένα, ημι-

δομημένα και ανοικτού τύπου. Για παράδειγμα, μπορεί να δοθεί από τον εκπαιδευτικό μια λίστα στρατηγικών πριν από μια δραστηριότητα από την οποία θα επιλέξει ο μαθητής τις στρατηγικές που θεωρεί ότι θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της και, αφού την ολοκληρώσει, θα σημειώσει ποιες στρατηγικές του ήταν περισσότερο χρήσιμες και πώς τις χρησιμοποίησε.

Τα ημερολόγια προσφέρουν στον μαθητή τη δυνατότητα να καταγράψει ελεύθερα τις σκέψεις του και να αναστοχαστεί στη μαθησιακή διαδικασία, αυξάνοντας έτσι την αυτοεπίγνωση του, καλλιεργώντας τη μεταγνώση του και ενισχύοντας τα κίνητρά του, αλλά και τις δεξιότητες γραπτής έκφρασης (Cohen & Macaro, 2008).

Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς

Η πιο συχνή μέθοδος ανίχνευσης των στρατηγικών είναι το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς, το οποίο μπορεί να είναι σταθμισμένο ερωτηματολόγιο στρατηγικών (βλ. το ερωτηματολόγιο της Oxford, 1989· Cohen et al., 2002) ή να το συντάξει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της ανάλυσης αναγκών των μαθητών του και να συμπεριλάβει σε αυτό όσες ερωτήσεις κρίνει απαραίτητες από ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια στρατηγικών, ώστε να διερευνήσει είτε τις στρατηγικές είτε το μαθησιακό προφίλ των μαθητών ή και τις δυσκολίες που συναντούν στις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

Κύριο μειονέκτημα των ερωτηματολογίων είναι η πιθανότητα να μην καταλαβαίνει ο μαθητής ή να μην μεταφέρει με ακρίβεια τη στρατηγική που χρησιμοποιεί σε κάθε περίπτωση. Ακόμη, ο ίδιος μπορεί να ισχυρίζεται ότι ενεργοποιεί κάποια στρατηγική, την οποία στην πραγματικότητα δεν χρησιμοποιεί. Τέλος, υπάρχει και η πιθανότητα ο μαθητής να μην μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του τις στρατηγικές που έχει χρησιμοποιήσει, προκειμένου να φέρει εις πέρας μια δραστηριότητα (Δουλκερίδου, 2017).

Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης

Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης (Jimenez, et.al., 1996) αποτελεί μια από τις πιο αποτελεσματικούς μεθόδους 'εξιχνίασης' των στρατηγικών των μαθητών κατά τη διαδικασία ανάγνωσης ή συγγραφής ενός κειμένου. Μπορεί να διεξαχθεί ατομικά ή με όλη την τάξη

μέσα από ομαδική συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια ή μετά την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.

Η μέθοδος αυτή στοχεύει στην περιγραφή της αλληλεπίδρασης μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου αλλά και στην ανίχνευση των ενεργειών του μαθητή κατά την ανάγνωση διάφορων και διαφορετικών κειμένων. Τα δεδομένα συλλέγονται είτε μέσω της βιντεοσκόπησης είτε μέσω της ηχογράφησης των μαθητών την ώρα που προσπαθούν να ανταποκριθούν σε μία αναγνωστική ή συγγραφική δραστηριότητα και εξωτερικεύουν τη σκέψη τους σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζουν το κείμενο. Συγκεκριμένα, ζητείται από τον μαθητή, ενώ διεκπεραιώνει μια δραστηριότητα, να αναφέρει τις διαδικασίες και τις στρατηγικές που ενεργοποιεί/αξιοποιεί, για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης δραστηριότητας.

Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε συνδυασμό με την ανασκοπική συνέντευξη, όπου ο μαθητής καλείται να περιγράψει τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε συνολικά και σε ένα γενικό πλαίσιο, απαντώντας στις ερωτήσεις που του θέτει ο εκπαιδευτικός.

Σύμφωνα με τον Cohen (1987, στην Psaltou-Joycey, 2010), υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που καθορίζουν τη διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης, όπως α) ο αριθμός των συμμετεχόντων · β) το περιεχόμενο/είδος της δραστηριότητας -οι δραστηριότητες θα πρέπει να ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και, επομένως, να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται με προσοχή, εφόσον προορίζονται για μικρούς μαθητές · γ) ο τρόπος και το πλαίσιο συλλογής πληροφοριών · δ) ο βαθμός εξωτερικής παρέμβασης · ε) η γλώσσα στην οποία γίνεται η έρευνα (μητρική ή δεύτερη γλώσσα) · στ) ο τρόπος με τον οποίο τίθενται οι ερωτήσεις στους μαθητές, και ζ) η 'ηλικία', που μπορεί να παίζει ανασταλτικό ρόλο στη διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης. Παρατηρήθηκε πως, όταν εφαρμόστηκε σε μικρούς μαθητές, υπήρξαν δυσκολίες, καθώς δε διαθέτουν την απαραίτητη μεταγλωσσική επίγνωση, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν και να ελέγχουν τη σκέψη τους/τη διαδικασία.

Επίλογος

Κλείνοντας αυτή τη σύντομη αναστοχαστική ‘περιήγηση’ σε ζητήματα διδασκαλίας στρατηγικών που αφορούν την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, επισημαίνουμε την ανάγκη της συστηματικής καλλιέργειας των στρατηγικών των μαθητών σε ένα σύγχρονο αυθεντικό περιβάλλον μάθησης. Ορισμένες από τις μελέτες που περιγράφονται σε αυτή την εργασία επισημαίνουν την αναγκαιότητα υιοθέτησης μεθόδων με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί των γλωσσών θα κινηθούν πέρα από τα όρια του συμβατού προγράμματος παρέχοντας ευκαιρίες στους μαθητές για την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας «πώς να κατακτήσεις τη γλώσσα», ώστε να εξελιχθούν σε ικανούς αναγνώστες και συγγραφείς. Άλλωστε, τα ευρήματα από όλη την ερευνητική δραστηριότητα των τελευταίων χρόνων αναφορικά με τη διδασκαλία στρατηγικών κατέδειξαν την ύπαρξη της θετικής συσχέτισης μεταξύ της μεταγνωστικής επίγνωσης, που καλλιεργήθηκε μέσα από την εφαρμογή διαφόρων μοντέλων διδασκαλίας, και της αναγνωστικής και συγγραφικής δεινότητας των μαθητών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε ένα τέτοιο παρωθητικό πλαίσιο ενίσχυσης των στρατηγικών, βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι να εισαγάγει τις στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου σε ρεαλιστικά πλαίσια επικοινωνίας και να παράσχει καθοδηγούμενη πρακτική, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να εφαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές σε ποικίλες δραστηριότητες και να αναπτύσσουν αυτόνομη στρατηγική συμπεριφορά.

Ένα οργανωμένο πλαίσιο στρατηγικής διδασκαλίας, το οποίο στηρίζεται στις επιμέρους ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών της εκάστοτε τάξης μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης των στρατηγικών, αναπτύσσοντας έτσι τον μεταγνωστικό έλεγχο στη διαδικασία ανάγνωσης και συγγραφής ποικίλων κειμενικών ειδών (βλ. Pressley, 2000). Ένα τέτοιο πλαίσιο, όπου καλλιεργείται η εξάσκηση των μαθητών στην ενεργοποίηση και αξιοποίηση ενός ρεπερτορίου στρατηγικών και υποδεξιότητων κατανόησης, ερμηνείας και συγγραφής κειμένων, συμβάλλει στο να δημιουργήσουμε δια βίου ανεξάρτητους αναγνώστες και συγγραφείς.

Βιβλιογραφία

- Alfassi, M. (1998). *Reading to Learn: Effects of Combined Strategy Instruction on High School Students*. Bar-Han University, Israel.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Carrell, P.L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21: 1-20.
- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25: 112-130.
- Chellamani, K. (2013). Activating metacognitive strategies on enhancing reading skills among high school students. *International Journal of Education and Science*, 5/2: 159-162.
- Clay, M. (1998). Literacy awareness: from act to awareness. In M. Clay (ed.), *By Different Paths to Common Outcomes*. York: Stenhouse pb: 41-84.
- Cohen, D. & E. Macaro (2008). *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, A.D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford Applied Linguistics: 29-46.
- Cohen, A.D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics*, 41/4: 279-291.
- Englert, C.S. & T.E. Raphale & L.M. Anderson & H.M. Anthony. & D.D. Stevens (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classroom. *American Educational Research Journal*, 28/2: 337-372.
- Fialding, L.G. & P.D. Pearson, (1994). Synthesis of research reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51: 62-62.
- Gavriilidou, Z. & K. Petrogiannis (2016). *Language Learning Strategies in the Greek Setting: Research Outcomes of a Large-scale Project*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York, NY: Cambridge University Press
- Grenfell, M. & V. Harris (1999). *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*. London, New York: Routledge.
- Griva, E. & A. Alevriadou & A. Geladari (2009). A Qualitative Study of Poor and Good Bilingual Readers' Strategy Use in EFL Reading. *The International Journal of Learning*, 16/1: 51-72.
- Griva, E. & D. Chostelidou & E. Tsakiridou (2011). Assessment of metalinguistic awareness and strategy use of young EFL learners. In L. Warfelt (ed.), *Language Acquisition*. Nova Science publishers, inc: 87-116.
- Griva, E. & D. Chostelidou (2013). Writing skills and strategies of bilingual immigrant students learning Greek as a second language and English as a foreign language. *Reading & Writing*, 4/1: 1-9.

- Guthrie, J.T. & A. Wigfield & P. Barbosa & K.C. Perencevich & A. Taboada & M.H. Davis & S. Tonks (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96/3: 403.
- Israel, S. & C. Block & K. Bauserman & K. Kinuncan-Welsch (eds.) (2005). *Metacognition in Literacy Learning*. London: Lawrence Pb.
- Jiménez, R.T. & G.E. García & P.D. Pearson (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31/1: 90-112.
- Kolic'- Vehovec, S. & I. Bajsanski & B. Rončević (2011). The role of reading strategies in scientific text comprehension and academic achievement of university students. *Review of Psychology*, 18/2: 81-90
- Manoli, P. & M. Papadopoulou & P. Metallidou, (2016). Investigating the immediate and delayed effects of multiple-reading strategy instruction in primary EFL classrooms. *System*, 56: 54-65.
- May, C. (2010). *Explicit Instruction of Reading Strategies That Enable EFL Learners to Achieve Comprehension in Reading: The Case of Third Year Lycée Learners* (Doctoral dissertation, Ministry of Higher Education).
- Motallebzadeh, K. & N. Mamdoohi (2011). Language learning strategies: A key factor to improvement of TOEFL candidates' reading comprehension ability. *International Journal of Linguistics*, 3/1: 26.
- Ness, M. K. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49/2: 143-166.
- O'Malley, J.M. & A.U. Chamot (1994). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.
- Pearson, P.D. & J.A. Dole. (1987). Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Instruction. *Elementary School Journal*, 88:151-165.
- Piolat, A. & T. Olive (2000). Comment étudier le coût et le déroulement de la rédaction de textes? La méthode de la triple tâche: Un bilan méthodologique. *L'Année Psychologique*, 100: 465-502.
- Piolat, A. & R. Kellogg & F. Farioli (2001). The triple task technique for studying writing processes on which task is attention focused? *Current Psychology Letters*: 67-83.
- Pressley, M. & P. Afflerbach (1995). *Verbal Protocols of Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds.) *Handbook of Reading Research: Volume III*. New York: Longman.
- Pressley M. & V. Woloshyn (1995). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Brookline Books, Cambridge, MS.

- Palinscar, A. & A. Brown (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*: 117-175.
- Psaltou-Joycey, A. (2010). *Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Rachel, K.C. & S. Daigle & W.S. Rachel (2007). Learning problems reported by college students: are they using learning strategies?. *Journal of Instructional Psychology*, 34(4): 191.
- Schmidt, R.W. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 206 – 226.
- Snow, C.E. & A.P. Sweet (2003). Reading for comprehension. In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds.), *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press: 1-11.
- Soleimani, H. & S. Hajghani, (2013). The effect of teaching reading comprehension strategies on Iranian EFL pre-university students' reading comprehension ability. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 5/5: 594-600.
- Stein, S. G. (2000). *Equipped for the Future Content Standards*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Tribble, Ch. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, L.L. & D. Nunan (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39/2: 144-163.
- Vance, S.J. (1999). *Language Learning Strategies: Is there a Best Way to Teach them?* ERIC Document ED 438-716; FL 026-146.
- Γρίβα, Ε. & Κ. Μαστροθανάσης & Α. Γελαδάρη (2010). Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22: 25-48.
- Δαλκίδου, Β. (2017). Διερεύνηση και Ενίσχυση των Στρατηγικών Κατανόησης και Παραγωγής Γραπτού Λόγου σε Μαθητές του Δημοτικού σχολείου. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ΠΤΔΕ «Ανθρωπιστικές Σπουδές και Νέες Τεχνολογίες». Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).
- Κούλαλη, Ε. (2017). Πρόγραμμα Ενίσχυσης Στρατηγικών στην Ελληνική ως Δεύτερη / Ξένη Γλώσσα σε Ενήλικες. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ΠΤΝ «Επιστήμες της Αγωγής». Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).
- Πενέκελης, Κ. & Ε. Γρίβα, (2013). Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών διγλωσσών μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25: 186-213.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2011). *Προβλήματα Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Πεδίο.