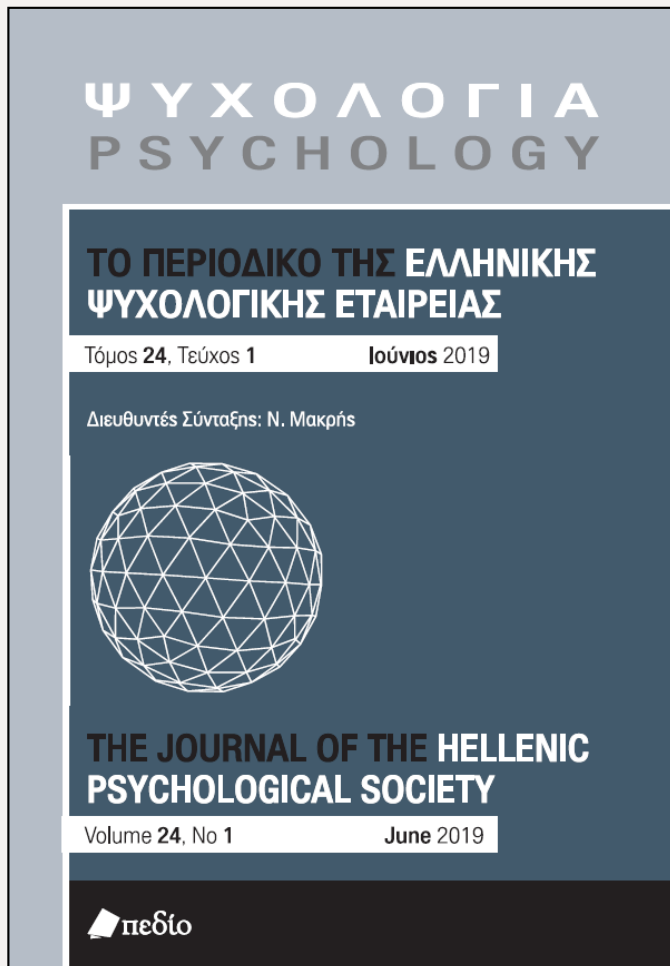


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol. 24, 2019



Metacognitive Reading Strategies: Greek adaptation of the MARSIGR) and a comparative study of adolescent students with and without special learning difficulties

Κουλιανού Μαρία

Ρούσσος Πέτρος

Σαμαρτζή Σταυρούλα

https://doi.org/10.12681/psy_hps.22391

Copyright © 2019 Μαρία Κουλιανού, Πέτρος Ρούσσος, Σταυρούλα Σαμαρτζή



To cite this article:

Κουλιανού, Μ., Ρούσσος, Π., & Σαμαρτζή, Σ. (2019). Metacognitive Reading Strategies: Greek adaptation of the MARSIGR) and a comparative study of adolescent students with and without special learning difficulties. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 138-156. doi:https://doi.org/10.12681/psy_hps.22391

Μεταγνωστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης: Ελληνική Προσαρμογή του Εργαλείου MARSΙ και συγκριτική μελέτη σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΛΙΑΝΟΥ¹, ΠΕΤΡΟΣ ΡΟΥΣΣΟΣ², ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΣΑΜΑΡΤΖΗ¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η προσαρμογή του μεταγνωστικού εργαλείου αυτο-αναφοράς Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSΙ) (Mokhtari & Reichard (2002) στην ελληνική γλώσσα. Το εργαλείο έχει σχεδιαστεί για την εκτίμηση της μεταγνωστικής ενημερότητας και της αντιλαμβανόμενης χρήσης των στρατηγικών ανάγνωσης σχολικού και ακαδημαϊκού περιεχομένου. Τρεις υποκλίμακες αναφορικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης υπολογίζονται από το εργαλείο: οι γενικές στρατηγικές, οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και οι υποστηρικτικές στρατηγικές ανάγνωσης. Η παρούσα μελέτη εξέτασε την παραγοντική δομή, την εσωτερική συνοχή και την αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων της ελληνικής έκδοσης του MARSΙ. Η χρήση του MARSΙ έδειξε ότι οι Έλληνες μαθητές γυμνασίου με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης, αλλά υστερούν σημαντικά στις υποστηρικτικές στρατηγικές.

Λέξεις κλειδιά: μεταγνωστική ενημερότητα, μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, MARSΙ

Εισαγωγή

Η κατανόηση κειμένου ορίζεται ως η διαδικασία εξαγωγής νοήματος και συνιστά την πεμπουσία της ανάγνωσης (Pressley, 2000). Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση της

γνώσης από τους μαθητές σε όλα τα γνωστικά πεδία (Κουτσουράκη, 2009). Πρόκειται για μια εξαιρετικά σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης πολλών διαδικασιών σκέψης και αντίληψης (Τζιβινίκου, 2015).

1. Πάντειο Πανεπιστήμιο

2. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Στοιχεία Επικοινωνίας: Μαρία Κουλιανού, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας, Λεωφ. Συγγρού 136, ΤΚ 176 71, Αθήνα, Email: mkoulianou@panteion.gr

Η Μεταδιδακτορική Έρευνα υλοποιείται με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. η οποία χρηματοδοτήθηκε από την Πράξη «Ενίσχυση Μεταδιδακτόρων Ερευνητών / Ερευνητριών» από τους πόρους του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» με άξονες προτεραιότητας 6, 8, 9, και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-ΕΚΤ και το Ελληνικό Δημόσιο».

Πολλοί δάσκαλοι και μαθητές πιστεύουν ότι με την ανάγνωση βιβλίων και άλλων βιβλίων γεννιέται ένας καλός αναγνώστης (Pressley, 2000). Ωστόσο, στη δεκαετία του 1980 και του 1990, οι ερευνητές που μελετούσαν την ανάγνωση άρχισαν να διερευνούν τις πρακτικές ανάγνωσης ειδημόνων και μη αναγνώστων (Lenski και Nierstheimer, 2002· Paris, Lipson και Wixson, 1983· Paris, Wasik & Turner, 1991). Παράλληλα στο χώρο της γνωστικής ανάπτυξης δύο ερευνητές είχαν αρχίσει να εργάζονται πάνω στη μεταγνώση. Ο πρώτος ήταν ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Flavell (1976), ο οποίος ασχολήθηκε με τις μνημονικές διαδικασίες μικρών παιδιών. Πρότεινε τον όρο μεταγνώση για να εξηγήσει την αποτυχία μικρών παιδιών να γενικεύσουν εξασκημένες μνημονικές στρατηγικές. Η δεύτερη ήταν η ψυχολόγος Brown (1980· Baker & Brown, 1984), η οποία χρησιμοποίησε εφαρμοσε την έννοια της μεταγνώσης στη πεδίο της ανάγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της Brown (1987), η μεταγνώση διακρίνεται σε «γνώση για τη γνώση» (δηλωτική, διαδικαστική, περιστασιακή) και «ρύθμιση των στρατηγικών», (σχεδιασμός, παρακολούθηση ή στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών, αξιολόγηση) (Brown, 1987). Η Brown ασχολήθηκε με δύο περιοχές: α) την ανάγνωση για εξαγωγή νοήματος (κατανόηση) που εμπλέκει τη μεταγνωστική δραστηριότητα της παρακολούθησης κατανόησης και β) την ανάγνωση με σκοπό την ανάκληση πληροφοριών (μελέτη).

Πιο συγκεκριμένα, η μεταγνώση στην ανάγνωση με σκοπό την εξαγωγή νοήματος διακρίθηκε στη μεταγνωστική επίγνωση (στη γνώση και αξιολόγηση του αναγνώστη για την αναγνωστική του ικανότητα), στους αυτο-ρυθμιστικούς μηχανισμούς παρακολούθησης (ρύθμιση παρακολούθησης κατανόησης) και στις διορθωτικές στρατηγικές (επίλυση προβλημάτων κατανόησης). Η Brown (1980) αναφέρει ότι ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματική ανάγνωση ενέχουν οι μεταγνωστικές δεξιότητες όπως, η πρόβλεψη, η εξαγωγή του νοήματος κειμένου, η αυτό-παρακολούθηση αναφορικά με το συντονισμό και ο έλεγχος των εσκεμμένων προσπαθειών για την επίλυση προβλημάτων. Η αυτοαξιολόγηση του αναγνώστη σχετικά με το

σχεδιασμό των ενεργειών που θα οδηγήσουν στο συντονισμό των ενεργειών-στρατηγικών που επιλέχθηκαν να εφαρμοστούν για την επίλυση αναγνωστικών προβλημάτων κατανόησης ενέχει ύψιστη σημασία στην αναγνωστική κατανόηση.

Η μελέτη των μεταγνωστικών διεργασιών στο πλαίσιο της Γνωστικής Ψυχολογίας έχει συνεισφέρει σημαντικά στον τρόπο διδασκαλίας της ανάγνωσης (Lenski & Nierstheimer, 2002· Paris & Jacobs, 1984· Hacker, Dunlosky, & Graesser, 1998· Vellutino & Denckla, 1991· Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Η γνωστική και μεταγνωστική προσέγγιση στην ανάγνωση (August, Flavell, & Clift, 1984· Baker, 1985· Baker, 2002· Baker & Beall, 2009· Bereiter & Bird, 1985· Borkowski, 1992· Borkowski, Carr & Pressley, 1987· Borkowski, Chan, Muthukrishna, 2000· Borkowski, Day, Saenz, Dietmeyer, Estrada & Groteluschen, 1992· Brown, 1980· Brown, 1987· Brown, Armbruster & Baker, 1986· Johnston & Afflerbach, 1985· Paris, Wasik & Turner, 1991) έδωσε έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Μια σημαντική πτυχή της μάθησης της ανάγνωσης είναι το πώς να μαθαίνεις να χρησιμοποιείς στρατηγικές για να επιτευχθεί η κατανόηση. Πολλές ενέργειες, όπως το να ρίχνει ο αναγνώστης μια γρήγορη ματιά στο κείμενο για να καταλάβει το νόημά του, να χρησιμοποιεί το πλαίσιο για να διακρίνει άγνωστες λέξεις και το να κρατά σημειώσεις που θα τον βοηθήσουν να θυμηθεί μπορούν να προωθήσουν την κατανόηση της ανάγνωσης και τη μάθηση. Οι συντελεστές είναι στρατηγικές, όχι δρόμους που απομακρύνουν τον αναγνώστη από το πλαίσιο, και η αυτο-καθοδηγούμενη μάθηση εξαρτάται από τις προθέσεις, τις αντιλήψεις και τις αποδόσεις των μαθητών. Η εκμάθηση της στρατηγικής ανάγνωσης σχετίζεται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και με τα κοινωνικά πλαίσια της διδασκαλίας (Paris, Lipson, & Wixson, 1983).

Ο Pressley (2000) όρισε την ανάγνωση ως τη διαδραστική διαδικασία εξαγωγής και κατασκευής νοήματος από το γραπτό λόγο που προκύπτει τόσο από την αξιοποίηση διαθέσιμων γνωστικών πόρων αλλά και από την παρακολούθηση και τον έλεγχο της αναγνωστικής διαδικασίας. Οι Pressley

και Block (2002) επισήμαναν ότι η αναγνωστική κατανόηση περιλαμβάνει περισσότερες από τριάντα γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες συμπεριλαμβανομένων της αποσαφήνισης νοήματος, της περίληψης, της εξαγωγής συμπερασμάτων, της πρόβλεψης. Οι Cross και Paris (1988), οι Kolic-Vehovec και Bajanski (2006) και ο Kolic-Vehovec (2010) ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο της μεταγνωστικής παρακολούθησης και του ελέγχου στην επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης.

Θεωρητικό πλαίσιο του MARSΙ

Οι Mokhtari και Reichard (2002) εστίασαν σε μελέτες αρχαρίων και ειδημόνων αναγνωστών στη διαδικασία εκμάθησης ξένης γλώσσας, οι οποίες είχαν αναδείξει ένα πλήθος μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν οι ειδήμονες έναντι των αρχαρίων (Jacobs & Paris, 1987· Pressley & Afflerbach, 1995· Snow, Burns & Griffin, 1998). Επίσης, κατέγραψαν τα ελάχιστα εργαλεία μέτρησης της μεταγνωστικής ενημερότητας διαπιστώνοντας κάποια προβλήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας όπως το “Index of Reading Awareness” (Jacobs & Paris, 1987), το “Reading Strategy Use” (Pereira-Laird & Deane, 1997), το «Ερωτηματολόγιο 12 ερωτήσεων» του Schmitt (1990) και «10 ερωτήσεων» του Miholic (1994).

Επιπλέον, τη δεκαετία του 1990 δόθηκε έμφαση στη διαδραστική, εποικοδομητική φύση της ανάγνωσης, υποδεικνύοντας την ανάγκη για όλους τους μαθητές να γίνουν «εποικοδομητικά ανταποκρινόμενοι» αναγνώστες (Pressley & Afflerbach, 1995· Pressley, 2000), και ενεργά άτομα που σκέφτονται όταν διαβάζουν (Allington, 2000) και ελέγχουν τη μάθηση τους (Alvermann & Guthrie, 1993). Αυτό το είδος της εποικοδομητικά ανταποκρινόμενης, στοχαστικής ανάγνωσης συνεπάγεται σαφώς πολύ περισσότερα από καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, ένα επαρκές λεξιλόγιο, και την ικανότητα ανάκλησης του κειμένου. Το να μάθει κάποιος από το κείμενο, απαιτεί αναγνώστες οι οποίοι είναι «στρατηγικά προσανατολισμένοι στην κατασκευή του νοήματος» (Alexander & Jetton, 2000). Αναδεικνύεται, λοιπόν, η έννοια

της εποικοδομητικά ανταποκρινόμενης ανάγνωσης (Pressley & Afflerbach, 1995), η οποία βρίσκεται σε συνέπεια με τη Θεωρία της ανάγνωσης της Rosenblatt (1992), όπου τονίζεται η δράση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Η έννοια της εποικοδομητικά ανταποκρινόμενης ανάγνωσης περιλαμβάνει βασικές αρχές του μοντέλου της από «πάνω προς τα κάτω» επεξεργασίας της ανάγνωσης όπως αντανάκλαται στη Θεωρία του σχήματος (Anderson & Pearson, 1984), τις στρατηγικές επεξεργασίας κειμένου από «πάνω προς τα κάτω» (Van Dijk & Kintsch, 1983), και τη διαδικασία παρακολούθησης της κατανόησης που υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές (Baker & Brown, 1984· Garner, 1988· Kintsch & Kinstch, 2005· Paris & Winograd, 1990).

Οι Mokhtari και Reichard, (2002) οδηγήθηκαν στην κατασκευή του εργαλείου αυτοαναφοράς μεταγνωστικής ενημερότητας και αντιλαμβανόμενης χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης (Metacognitive Awareness of reading strategies Inventory, MARSΙ) καθώς διαπίστωσαν ότι υπήρχαν ελάχιστα εργαλεία που μετρούσαν την ενημερότητα των μαθητών για την αντιλαμβανόμενη χρήση των αναγνωστικών τους στρατηγικών. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει αντίστοιχο εργαλείο. Το MARSΙ έχει μεταφραστεί στην Αραβική, Τσέχικη, Γαλλική, Γερμανική, Ιαπωνική, Κορεατική, Πολωνική, Σλοβένικη, Φαρσί και Ισπανική γλώσσα. Στην Κίνα, οι Wu, Valcke & Van Keer, (2012) προσάρμοσαν το MARSΙ σε κινέζικο μαθητικό πληθυσμό Γυμνασίου («MARSΙ-CN»). Σκοπός της έρευνας τους ήταν η «Μεταγνωστική ευαισθητοποίηση και η καταγραφή στρατηγικών ανάγνωσης» στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Κίνας. Στην Τουρκία, προσαρμόστηκε τόσο σε μαθητικό (Ozturk, 2012) όσο και σε φοιτητικό πληθυσμό (Ay, 2009).

Το MARSΙ έχει σχεδιαστεί με σκοπό τη χορήγησή του σε προ-έφηβους και εφήβους με αναγνωστική ικανότητα αντίστοιχη του επιπέδου της πέμπτης έως δωδέκατης τάξης, δηλαδή για ηλικίες 9 έως 16 ετών (Mokhtari & Reichard, 2004). Το συγκεκριμένο εργαλείο σταθμίστηκε χρησιμοποιώντας μεγάλο δείγμα μαθητικού πληθυσμού (N=825) και συγκεκριμένα σε μαθητές με διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας σε τάξεις γυμνασίου έως κολλεγίου, ενώ οι

δείκτες εσωτερικής συνέπειας της αξιοπιστίας (Global, Problem-Solving και Support) κυμάνθηκαν από 0,89 έως 0,93 και η αξιοπιστία στο συνολικό ερωτηματολόγιο ήταν 0,93, υποδεικνύοντας μια αρκετά αξιόπιστη μέτρηση της μεταγνωστικής ενημερότητας των αναγνωστικών στρατηγικών (Mokhtari & Reichard, 2002). Συνιστά μια κλίμακα αυτό-αναφοράς τύπου Likert, αναφέρεται σε επιλογή από κλίμακα σε δηλώσεις που αφορούν στη σχετική στρατηγική ανάγνωσης, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά την ανάγνωση και αποτελείται από 30 ερωτήσεις. Κάθε μία από τις στρατηγικές συσχετίζεται με μία από τις τρεις υποκατηγορίες :

1. Γενικές Στρατηγικές Ανάγνωσης – 13 ερωτήσεις. Αναφέρονται σε γενικευμένες ή παγκόσμιες στρατηγικές ανάγνωσης που στοχεύουν στη ρύθμιση του σταδίου για την πράξη ανάγνωσης (π.χ. καθορισμός σκοπού για ανάγνωση, προεπισκόπηση περιεχομένου κειμένου, πρόβλεψη σε τί αναφέρεται το κείμενο).
2. Στρατηγικές επίλυσης Προβλημάτων – 8 ερωτήσεις. Είναι οι στρατηγικές που βοηθούν τον αναγνώστη να εντοπίσει, επικεντρωθεί σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ή επιδιόρθωσης αυτών. Χρησιμοποιούνται όταν προκύπτουν προβλήματα κατά την κατανόηση των πληροφοριών κειμένου (π.χ. έλεγχος της κατανόησης ενός ατόμου κατά την αντιμετώπιση αντικρουόμενων πληροφοριών, επανάληψη ανάγνωσης για καλύτερη κατανόηση).
3. Υποστηρικτικές Στρατηγικές Ανάγνωσης – 9 ερωτήσεις. Στρατηγικές οι οποίες παρέχουν τους μηχανισμούς ή τα εργαλεία υποστήριξης που αποσκοπούν στη διατήρηση της ανταπόκρισης στην ανάγνωση (π.χ., χρήση υλικών αναφοράς όπως λεξικά και άλλα συστήματα υποστήριξης).

Αυτές οι τρεις κατηγορίες στρατηγικών αλληλεπιδρούν και υποστηρίζονται μεταξύ τους όταν χρησιμοποιούνται στη διαδικασία κατασκευής νοήματος από το κείμενο.

Το MARSΙ σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί όχι ως εργαλείο κατανόησης και παρακολούθησης των αναγνωστικών δυνατοτήτων, δηλαδή ως ένα γνωστικό εργαλείο, αλλά για να βοηθήσει τους μα-

θητές να αυξήσουν τη μεταγνωστική τους ενημερότητα και τη χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Mokhtari & Reichard, 2002, σελ. 7).

Η απουσία εργαλείων μέτρησης ή αξιολόγησης μεταγνωστικών στρατηγικών στην αναγνωστική κατανόηση στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η σύντομη μορφή του MARSΙ (εύκολη χρήση στο σχολικό πλαίσιο) και η θεωρητική έμφαση στη διάκριση ειδυμόνων από αρχάριους μαθητές, όπου το προφίλ των αρχάριων στην ανάγνωση έμοιαζε με το προφίλ των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μας οδήγησαν στην επιλογή, μετάφραση και προσαρμογή του συγκεκριμένου εργαλείου σε μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στην Ελλάδα, ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, η δυσγραφία, η δυσαναγνωσία και η δυσορθογραφία (Νόμος 3699/2008). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν αποκλειστικό πρόβλημα της παιδικής ηλικίας, αλλά συνεχίζονται στην εφηβεία ή στην ενήλικη ζωή και απαιτείται ειδική στήριξη για την αντιμετώπιση τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αυξημένα και αφορούν τόσο στο γνωστικό, γλωσσικό όσο και στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Τα προβλήματα που αφορούν στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου εμφανίζονται πιο συχνά, όπως και στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν επίσης, σημαντικά προβλήματα στην αξιοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, ενώ παράλληλα εμφανίζουν δυσκολίες στις στρατηγικές μελέτης, στην παρακολούθηση της διδασκαλίας και αυξημένο άγχος και αποτυχία στις εξετάσεις (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Ερευνητικά Ερωτήματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν η παραγοντική δομή των δεδομένων από την εφαρμογή του MARSΙ σε ελληνικό πληθυσμό θα επιβεβαίωνε το μοντέλο των Mokhtari και Reichard (2002).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε ήταν αν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ως προς το μεταγνωστικό τους προφίλ αναφορικά με τις στρατηγικές που αντιλαμβάνονται ότι χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν η ηλικία σχετίζεται με την αντιληπτή χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Πρώτη φάση. Στην πρώτη φάση συμμετείχαν 100 μαθητές Γυμνασίου της Αθήνας (Αιγάλεω). Το δείγμα χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά για τον έλεγχο αξιοπιστίας του εργαλείου με τη διαδικασία της χορήγησης-επαναχορήγησης (test-retest reliability). Από τα παιδιά αυτά, τα 53 ήταν κορίτσια και τα 47 αγόρια, 36 φοιτούσαν στην Α' γυμνασίου, 43 στη Β' και 21 στη Γ' γυμνασίου, ενώ τα 18 αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το εργαλείο σε υπολογιστή του σχολικού εργαστηρίου πληροφορικής υπό την εποπτεία των ερευνητών. Η συμπλήρωση έγινε σε 2 διαφορετικές μέρες απόστασης μεταξύ τους τριών εβδομάδων.

Δεύτερη φάση. Στην κυρίως έρευνα συμμετείχαν 275 μαθητές Γυμνασίου μέσης ηλικίας 13,5 ετών (163,4 μηνών, τ.α. 10,9 μήνες) από τρεις περιοχές της Ελλάδος (Ιλιον, Αίγιο και Βοιωτία). Από το συνολικό δείγμα (N=275), τα 175 (63,6%) ήταν παιδιά χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ τα 100 (36,4%) ήταν παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εκ των οποίων τα 28 είχαν αξιολογηθεί από Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Οι 72 μαθητές δήλωσαν πως έχουν διαγνωσθεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε άλλα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Τα 149 (54,2%) ήταν αγόρια, ενώ τα 126 (45,8%) ήταν κορίτσια. Η ηλικιακή κατανομή είχε ως εξής: 96 παιδιά (36,9% του δείγματος), με Μ.Ο. ηλικίας 12,6 ετών φοιτούσαν στην Α' γυμνασίου, εκ των οποίων τα 74 δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες και

τα 22 είχαν, τα 83 παιδιά (31,9% του δείγματος), με Μ.Ο. ηλικίας 13,6 ετών φοιτούσαν στη Β' γυμνασίου, εκ των οποίων τα 46 δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες και τα 37 είχαν και τέλος, 81 παιδιά (31,2% του δείγματος), με Μ.Ο. ηλικίας 14,7 ετών φοιτούσαν στη Γ' γυμνασίου, από τα οποία τα 55 δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και τα 26 αντιμετώπιζαν.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση της μεταγνωστικής ενημερότητας στρατηγικών στην ανάγνωση χρησιμοποιήθηκε το Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS) Version 1.0 (Mokhtari & Reichard, 2002). Το MARS αναπτύχθηκε για την αξιολόγηση του τύπου και της συχνότητας των στρατηγικών ανάγνωσης τις οποίες οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι χρησιμοποιούν κατά την διάρκεια ανάγνωσης ακαδημαϊκού υλικού. Το MARS αποτελείται από τρεις υποκλίμακες μεταγνωστικών στρατηγικών, τις Γενικές στρατηγικές, τις στρατηγικές Επίλυσης προβλημάτων και τις Υποστηρικτικές Στρατηγικές.

Το ερωτηματολόγιο MARS μεταφράστηκε από τρεις ανεξάρτητους μεταφραστές, με μητρική γλώσσα την ελληνική. Μετέφρασαν το MARS από την αγγλική και ομοφώνησαν σε μια πρώτη έκδοση, η οποία, στη συνέχεια, δόθηκε σε δύο άλλους συνεργάτες, ένα ψυχολόγο από το ΚΕΔΔΥ Ευβοίας και έναν ειδικό παιδαγωγό από το ΚΕΔΔΥ Βοιωτίας ώστε να ληφθούν υπόψη οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με τα σχόλια των οποίων καταλήξαμε στην ελληνική έκδοση του εργαλείου. Αυτή μεταφράστηκε εκ νέου στα αγγλικά από δύο ανεξάρτητους μεταφραστές, οι οποίοι είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική και διέθεταν τουλάχιστον πέντε έτη παραμονής για σπουδές ή εργασία στο αμερικανικό ή αγγλικό σύστημα υγείας, αλλά δε γνώριζαν την πρωτότυπη έκδοσή του ερωτηματολογίου.

Εγκυρότητα περιεχομένου

Το MARS χορηγήθηκε πιλοτικά σε εκπαιδευτικούς και μερικούς μαθητές στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Βοιω-

τίας και Ευβοίας (Κουλιανού & Ευγενικού, 2013). Όσα σημεία στις δηλώσεις δημιουργούσαν παρανόηση, επαναδιατυπώθηκαν. Υπήρξε μια δήλωση «Έχω ένα σκοπό κατά νου όταν διαβάζω» η οποία αν και ήταν κατανοητή ως προς τη σημασία της δεν γινόταν πάντα κατανοητή ως προς το λειτουργικό της περιεχόμενο. Τα παρακάτω βήματα ακολουθήθηκαν κατά τη διαδικασία της χορήγησης.

1. Χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο σε κάθε εκπαιδευτικό.
2. Διαβάστηκαν προσεκτικά οι οδηγίες και στη συνέχεια οι εξεταστές επεξεργάστηκαν παραδείγματα με τους εκπαιδευτικούς.
3. Συζητήθηκαν οι επιλογές απάντησης και βεβαιώθηκαν οι εξεταστές ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει την κλίμακα βαθμολόγησης.
4. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν κάποιος έχει ερωτήσεις σχετικά με οποιαδήποτε πτυχή του ερωτηματολογίου.
5. Παροτρύνθηκαν οι εκπαιδευτικοί να διαβάσουν προσεκτικά κάθε δήλωση και να περιγράψουν τις κατάλληλες απαντήσεις.
6. Ενθαρρύνθηκαν οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται με το δικό τους ρυθμό.
7. Δόθηκαν επιπλέον επεξηγήσεις όπου ήταν σκόπιμο. Με βάση τις αντίστροφες μεταφράσεις και τις επαναδιατυπώσεις σε κάποιες δηλώσεις, οι συγγραφείς κατέληξαν στην τελική ελληνική έκδοση του εργαλείου.

Η τελική ελληνική έκδοση αποτελείτο από 30 δηλώσεις, οι οποίες κατανέμονταν σε τρεις υποκλίμακες. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αξιολογούνται με τη βοήθεια 5βαθμης κλίμακας («Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ», «Το κάνω πολύ σπάνια», «Το κάνω μερικές φορές», «Το κάνω συνήθως», «Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα»).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το MARSΙ χορηγήθηκε μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών των σχολείων των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας τυπικής σχολικής ώρας. Οι μαθητές, προτού ξεκινήσουν τη συμπλήρωση, ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και του ερωτηματολογίου, για το τι περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο

και πώς θα το απαντούσαν. Τους ζητήθηκε να διαβάσουν προσεκτικά κάθε μία από τις δηλώσεις και να απαντήσουν επιλέγοντας τον αριθμό, τον οποίο θεωρούσαν περισσότερο αντιπροσωπευτικό όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν κατά την ανάγνωση κειμένων. Κάθε ερώτημα βαθμολογήθηκε με την 5βάθμη κλίμακα που αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους μαθητές να μη συνεργάζονται και να απαντά ο καθένας μόνος του, έχοντας στο μυαλό τους σχολικού τύπου περιεχόμενο καθώς διάβαζαν και απαντούσαν στις ερωτήσεις για τις στρατηγικές. Επίσης, τονίστηκε πως δεν υπήρχαν «σωστές» και «λάθος» απαντήσεις και πως ο καθένας έπρεπε να απαντήσει με βάση το τι θεωρεί αντιπροσωπευτικό για εκείνον.

Αποτελέσματα

Για την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής του MARSΙ εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων στα δεδομένα του δεύτερου δείγματος μέσω του AMOS 23 και επιλέχθηκαν δείκτες αντιπροσωπευτικοί των τριών κατηγοριών (βλ. Πίνακα 1): απόλυτοι δείκτες, δείκτες σχετικής βελτίωσης και δείκτες φειδωλότητας (Τσιγγίλης, 2010).

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου της κατανομής των μετρήσιμων μεταβλητών φάνηκε ότι η πλειονότητά τους απέκλινε από την κανονική κατανομή. Επιπλέον, ο δείκτης πολυμεταβλητής κύρτωσης *Mardia's* (*Mardia*, 1970) ήταν στατιστικά σημαντικός (*Mardia's coefficient* = 66,95, $p < 0,001$), συνεπώς δεν ισχύει η προϋπόθεση της πολυμεταβλητής κανονικότητας. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε ως μέθοδος εκτίμησης να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος *bootstrap* των *Bollen* και *Stine* (1992) για την προσαρμογή της τιμής p .

Οι δείκτες καλής προσαρμογής για το μοντέλο M_1 (πρόκειται για το μονοδιάστατο μοντέλο, όπου όλες οι μεταβλητές παλινδρομήθηκαν σε έναν παράγοντα) έδειξαν κακή προσαρμογή (βλ. Πίνακα 1). Το επόμενο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν το M_3 (πρόκειται για το μοντέλο των τριών παραγόντων των *Mokhtari* & *Reichard*, 2002). Σε αυτό, οι τρεις παράγοντες συσχετίζονται με-

Πίνακας 1
Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων στις απαντήσεις του MARS1

Μοντέλο	χ^2/df	CFI	TLI (NNFI)	IFI	SRMR	RMSEA	ΔΕ 95% RMSEA
M ₁	1,92	0,78	0,76	0,79	0,064	0,058	0,052 – 0,064
M ₃	1,86	0,80	0,78	0,80	0,064	0,056	0,050 – 0,062
M _{3,1}	1,53	0,90	0,89	0,90	0,056	0,044	0,035 – 0,052

Σημείωση: M1: Μονοπαραγοντικό μοντέλο, M3: Μοντέλο τριών παραγόντων, M3.1: Μοντέλο τριών παραγόντων – έχουν αφαιρεθεί 5 στοιχεία, ενώ τα σφάλματα των στοιχείων 4 και 10, 2 και 12, και 26 και 29 συμμεταβάλλονται

ταξύ τους. Οι δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου αυτού ήταν ελαφρώς καλύτεροι από αυτούς του πρώτου μοντέλου, αλλά έδειξαν και πάλι μέτρια προσαρμογή (βλ. Πίνακα 1). Στη συνέχεια, ζητήθηκε από το λογισμικό να υποδείξει την τροποποίηση κάποιων παραμέτρων, ώστε να βελτιωθεί η προσαρμογή του μοντέλου. Χρησιμοποιώντας την επιλογή «δείκτης τροποποίησης» (modification index), το πρόγραμμα υπέδειξε ότι αν επιτραπεί στις διακυμάνσεις των σφαλμάτων κάποιων στοιχείων να συμμεταβάλλονται η προσαρμογή του μοντέλου βελτιώνεται. Λόγω της εξαιρετικά υψηλής συσχέτισης μεταξύ κάποιων στοιχείων του εργαλείου, αφαιρέθηκαν τα στοιχεία 3 και το 14 από τις Σφαιρικές Στρατηγικές, το 5 από τις Υποστηρικτικές και τα 13 και 30 από τις Στρατηγικές Επίλυσης Προβλημάτων, ενώ επιτράπηκε στα σφάλματα των στοιχείων 4 και 10, 2 και 12, και 26 και 29 να συμμεταβάλλονται. Εφόσον τα στοιχεία αυτά έχουν πολύ συναφές περιεχόμενο και οι τροποποιήσεις αυτές στηρίζονται θεωρητικά (MacCallum, Roznowski & Necowitz, 1992), τότε είναι θεμιτή η υιοθέτησή τους. Αυτό το μοντέλο (M_{3,1}) είχε πολύ ικανοποιητικές τιμές δεικτών καλής προσαρμογής. Η τιμή του χ^2 ήταν στατιστικά σημαντική, ($\chi^2(269)=411,9$, Bollen-Stine bootstrap $p = 0,015$), γεγονός που υποδηλώνει μη ικανοποιητική προσαρμογή. Ωστόσο, όλες οι τιμές των υπολοίπων δεικτών ήταν πολύ ικανοποιητικές. Αναλυτικά, η τιμή του χ^2/df ήταν κάτω από 2 (Byrne, 2012· Kline, 2010), ενώ η τιμή

του CFI και αυτή του IFI ήταν 0,90. Τέλος, οι τιμές του SRMR και του RMSEA ήταν 0,056 και 0,04 αντίστοιχα (Hu & Bentler, 1999). Τα αποτελέσματα αυτά συνηγορούν στο ότι το προσαρμοσμένο μοντέλο των τριών παραγόντων περιγράφει καλά τα δεδομένα και, συνεπώς, θα πρέπει να γίνει αποδεκτό.

Μετά την ολοκλήρωση της επιβεβαιωτικής ανάλυσης, υπολογίστηκαν οι συνολικές τιμές της καθεμίας από τις κατηγορίες στρατηγικών (Γενικές, Επίλυσης Προβλημάτων, Υποστηρικτικές), καθώς και το μέσο σκορ για την κάθε κλίμακα, το οποίο προέκυψε από τη διαίρεση του συνολικού σκορ της κάθε κατηγορίας στρατηγικών με τον αριθμό των ερωτήσεων που αυτή περιλαμβάνει γενικές ($n=11$), επίλυσης προβλημάτων ($n=6$) και υποστηρικτικές ($n=8$). Οι μέσοι όροι που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν σε τρία επίπεδα χρήσης στρατηγικών (κυμαινόμενα από 1-5), βασισμένα στα κριτήρια που ορίστηκαν από τους Mokhtari και Reichard (2002) για κάθε κατηγορία στρατηγικών: α) υψηλό επίπεδο χρήσης (από 3,5 ή περισσότερο), β) μέτριο επίπεδο χρήσης (από 2,5 έως 3,4) και γ) χαμηλό επίπεδο χρήσης (2,4 ή λιγότερο). Το μέσο σκορ της κάθε κλίμακας στρατηγικών δείχνει τη συχνότητα χρήσης των γενικών στρατηγικών, των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και των βοηθητικών στρατηγικών αντίστοιχα, κατά την ανάγνωση.

Όπως αναμενόταν και όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 2, οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών

Πίνακας 2
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's μεταξύ των υποκλιμάκων του εργαλείου, ΔΕ 95%
των συντελεστών και τυπικό σφάλμα (στην παρένθεση)

Μεταβλητές	2	3
1. Γενικές	0,72***	0,60***
	0,66 – 0,78	(0,03) 0,51 – 0,68 (0,04)
2. Υποστηρικτικές		0,59***
		0,50 – 0,66 (0,04)
3. Επίλυσης Προβλημάτων		

*** $p < 0,001$

Πίνακας 3
Στατιστικά μέτρα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των τιμών των τριών στρατηγικών
ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες

Στρατηγικές	Χωρίς (N= 175)	Με μαθησιακές (N= 100)	t-test
Γενικές	3,18 (0,7)	3,19 (0,7)	$p=0,898$
Υποστηρικτικές	3,17 (0,7)	3,16 (0,8)	$p=0,934$
Επίλυση προβλημάτων	4,00 (0,7)	3,96 (0,6)	$p=0,424$

υποκλιμάκων του εργαλείου ήταν αρκετά υψηλές. Έτσι, θεωρήθηκε απαραίτητο να εξεταστεί η διακρίνουσα εγκυρότητά του, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι τρεις στρατηγικές αποτελούν πράγματι τρεις διακριτούς λανθάνοντες παράγοντες ή αν πρόκειται για ένα μονοδιάστατο εργαλείο. Το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της διακριτότητας των τριών λανθάνοντων παραγόντων ήταν ο υπολογισμός των διαστημάτων εμπιστοσύνης (ΔΕ 95%) των τριών συντελεστών συσχέτισης (Τσιγγίλης, 2010). Η διακριτότητα των παραγόντων υποστηρίζεται όταν το ΔΕ 95% του συντελεστή συσχέτισης δεν περιλαμβάνει τη μονάδα. Όπως φαίνεται από τις τιμές του Πίνακα 2, σε κανένα από τα διαστήματα εμπιστοσύνης δεν περιλαμβάνεται η μονάδα, επομένως το κριτήριο

αυτό φαίνεται να υποστηρίζει τη διακριτότητα των λανθάνοντων παραγόντων.

Αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής

Ο αρχικός έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's α), μετά την αφαίρεση των πέντε στοιχείων, έδωσε καλά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής για τις Γενικές στρατηγικές ήταν $\alpha = 0,76$, για τις Υποστηρικτικές ήταν $\alpha = 0,71$ και για αυτές της Επίλυσης Προβλημάτων ήταν $\alpha = 0,71$. Παρόμοιες ήταν οι τιμές του συντελεστή και για τις μετρήσεις που συγκεντρώθηκαν από το δεύτερο δείγμα κατά την πρώτη χορήγηση του εργαλείου (0,74, 0,65 και 0,71 αντίστοιχα).

Αξιοπιστία χορήγησης-επαναχορήγησης

Οι τιμές των μαθητών του πρώτου δείγματος στις τρεις υποκλίμακες του εργαλείου από την πρώτη χορήγηση συσχετίστηκαν με αυτές από τη δεύτερη χορήγηση προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων για το εργαλείο. Η υποκλίμακα των Γενικών Στρατηγικών Ανάγνωσης είχε συντελεστή συσχέτισης Pearson's $r=0,69$, αυτή των Υποστηρικτικών Στρατηγικών Ανάγνωσης είχε συντελεστή $r=0,70$, και αυτή των Στρατηγικών Επίλυσης Προβλημάτων είχε συντελεστή $r=0,64$. Και οι τρεις συντελεστές ήταν στατιστικώς σημαντικοί σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,001$.

Επίδραση μαθησιακών δυσκολιών

Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στις τιμές των στρατηγικών ανάγνωσης, πραγματοποιήθηκαν τρία κριτήρια t ανεξάρτητων δειγμάτων. Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τιμών των τριών στρατηγικών ως προς τις συνθήκες των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών.

Σε καμία περίπτωση δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών.

Σχέση ηλικίας και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης

Υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson's r προκειμένου να εξεταστεί η συνάφεια μεταξύ ηλικίας (όπως μετρήθηκε σε μήνες) και των τιμών των τριών στρατηγικών. Όλοι οι συντελεστές ήταν μηδενικοί (κυμάνθηκαν μεταξύ 0,04 και 0,19 για τους μαθητές χωρίς και με μαθησιακές δυσκολίες), οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει συμμεταβολή των στρατηγικών και της ηλικίας.

Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε η προσαρμογή του εργαλείου μεταγνωστικής ενη-

μερότητας (MARSİ) (Mokhtari & Reichard, 2002) στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, για την αξιολόγηση της χρήσης των αντιλαμβανόμενων μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση, σε έφηβους μαθητές γυμνασίου με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η απουσία αντίστοιχου εργαλείου στην Ελλάδα οδήγησε τους συγγραφείς στη μετάφραση και προσαρμογή του εργαλείου κατόπιν άδειας από τον συγγραφέα Kouider Mokhtari.

Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων που πραγματοποιήθηκε πάνω στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μετά τη χορήγηση του "MARSİ-GR", επιβεβαίωσε την τριπαραγοντική του δομή και κατέληξε σε μια μορφή του εργαλείου που περιλαμβάνει 25 προτάσεις.

Η προσαρμογή του εργαλείου MARSİ σε άλλες χώρες, όπως η Κίνα (Wu, Valcke & Van Keer, 2012) και η Τουρκία (Ozturk, 2012) αφορούσε αποκλειστικά τυπικό μαθητικό πληθυσμό. Οι Wu, Valcke και Van Keer (2012) ανέδειξαν μια δομή τριών παραγόντων του «MARSİ-CN» με υψηλή συσχέτιση μεταξύ των γενικών, υποστηρικτικών και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, όπως ακριβώς συνέβη και στο ελληνικό δείγμα. Αυτό φανερώνει μια ολιστική αλληλεπίδραση των τριών ειδών στρατηγικών ώστε να φέρουν σε πέρας την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών.

Η προσαρμογή του MARSİ-GR στην Ελλάδα συμπεριέλαβε στο δείγμα και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να μελετηθεί η αντιλαμβανόμενη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης γενικών σχολικών κειμένων και σε αυτό τον ειδικό μαθητικό πληθυσμό και να εξεταστεί η άποψη ότι ο πληθυσμός αυτός στερείται μεταγνωστικών στρατηγικών (Wong, 1996-1994-1986). Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης με αυτά άλλων ερευνών που προσάρμοσαν το MARSİ ως προς τον ειδικό μαθητικό πληθυσμό δεν είναι ακόμη εφικτή καθώς δεν έχουν γίνει ανάλογες συγκριτικές μελέτες. Ελπιδοφόρα ωστόσο, είναι η αναθεώρηση του MARSİ από τους Mokhtari, Dimitron και Reichard, (2018), όπου οι συγγραφείς έλαβαν υπόψη και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που εξετά-

στηκε ήταν αν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ως προς το μεταγνωστικό τους προφίλ αναφορικά με τις στρατηγικές που αντιλαμβάνονται ότι χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση, αν δηλαδή αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν λιγότερες ή περισσότερες μεταγνωστικές στρατηγικές αναφορικά με την παρακολούθηση, τον έλεγχο και ρύθμιση την πορεία της κατανόησής τους. Λήφθηκε υπόψη, ότι οι αντιλήψεις των μαθητών της χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών είναι μια αντανάκλαση μιας συγκεκριμένης στιγμής παρά μια αντανάκλαση των αναφερόμενων στρατηγικών στη διάρκεια διαφορετικών χρονικών στιγμών, κειμένων ή εργασιών (Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018).

Οι μέσοι όροι χρήσης των στρατηγικών που προέκυψαν, βασισμένοι στα κριτήρια που ορίστηκαν από τους Mokhtari και Reichard (2002) για κάθε κατηγορία στρατηγικών, υποδεικνύουν μέτριο και υψηλό επίπεδο χρήσης των αναφερόμενων αναγνωστικών στρατηγικών και για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν υπερτερούν στην αναφερόμενη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, ούτε στη χρήση γενικών στρατηγικών συγκριτικά με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ούτε στη χρήση των υποστηρικτικών στρατηγικών ανάγνωσης. Οι δύο ομάδες σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται να εμφανίζουν παρόμοιο μεταγνωστικό προφίλ ως προς τη χρήση των τριών ειδών στρατηγικών.

Οι Nicolielo-Carrilho και Hage (2017), σε μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε 15 τυπικούς και 15 μη τυπικούς μαθητές, έδειξαν ότι δεν υπήρχε διαφορά στις γενικές στρατηγικές, μία από τις τρεις αναφερόμενες μεταγνωστικές στρατηγικές. Στην Ελλάδα, όσον αφορά τις γενικές και τις υποστηρικτικές στρατηγικές ανάγνωσης, μέτριο επίπεδο χρήσης των στρατηγικών αυτών διαπιστώνεται σε τυπικούς μαθητές και μη. Οι γενικές στρατηγικές αναφέρθηκε ότι χρησιμοποιούνται συχνότερα σε σχέση με τις υποστηρικτικές από τους τυπικούς και τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η μειωμένη χρήση των υποστηρικτικών στρα-

τηγικών διαπιστώνεται και σε μελέτες εφηβικού και φοιτητικού πληθυσμού (Mokhtari & Reichard, 2002· Ozturk, 2012· Shikano, 2013· Wu, Valcke, & Van Keer, 2012).

Από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα συνολικά των μελετών για την αναφερόμενη χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών προκύπτει ότι οι μαθητές ανεξαρτήτως μαθησιακών δυσκολιών παρουσίασαν μέτριο επίπεδο αναφερόμενης χρήσης γενικών και υποστηρικτικών μεταγνωστικών στρατηγικών. Η μέτρια συχνότητα αναφερόμενης χρήσης των υποστηρικτικών στρατηγικών πιθανά να φανερώνει μια δυσκολία οι μαθητές να στραφούν σε μεταγνωστικές στρατηγικές που δεν γνωρίζουν. Παρόμοια όμως είναι και τα ευρήματα στους εκπαιδευτικούς για την αναφερόμενη χρήση των στρατηγικών αυτών (Iwai, 2011· Koulianou & Samartzi, 2018). Ίσως, οι εκπαιδευτικοί αν επιμορφωθούν ώστε να χρησιμοποιήσουν και να καλλιεργήσουν διδακτικά τα συγκεκριμένα είδη των μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών (Padeliadu, Botsas & Sideridis, 2002), και οι μαθητές με τη σειρά τους διδαχθούν τα οφέλη τους να μπορέσουν μελλοντικά να αξιοποιήσουν τις στρατηγικές αυτές.

Σε αντίθεση με τις γενικές και υποστηρικτικές στρατηγικές ανάγνωσης, το υψηλό επίπεδο αναφερόμενης χρήσης των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, καταγράφεται στα ευρήματα μελετών στο εξωτερικό αλλά και για τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό που συμμετείχε στην συγκεκριμένη έρευνα (Dündar, 2016· Mokhtari & Reichard, 2002· Ozturk, 2012· Shikano, 2013· Temur & Bahar, 2011· Yüksel & Yüksel, 2012· Wu, Valcke, & Van Keer, 2012).

Ο Shikano (2013) παρέχει ερευνητικά δεδομένα από φοιτητές των ιαπωνικών πανεπιστημίων οι οποίοι χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων συχνότερα από τις υποστηρικτικές και γενικές στρατηγικές. Επιπλέον, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας υψηλής ικανότητας ανάγνωσης και της ομάδας χαμηλής ανάγνωσης-επάρκειας. Η βασική ανάλυση συνιστωσών εξήγαγε τα τέσσερα στοιχεία που επηρέασαν τη χρήση της στρατηγικής: σκόπιμες και αναλυτικές στρατηγικές, αυτοπαρακολούθηση και

επιδιόρθωση, δηλαδή διαπραγμάτευση και επεξεργασία του κειμένου από «τα πάνω προς τα κάτω».

Στην παρούσα έρευνα, τόσο τα παιδιά με, όσο και τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως δείχνουν μέσα από τις αναφορές τους σαφή προτίμηση στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Όταν έρχονται αντιμέτωπα με τυχόν προβλήματα κατανόησης κατά την ανάγνωση, δεν συνεχίζουν την ανάγνωση, αντιθέτως προσπαθούν να επιλύσουν το πρόβλημα που προέκυψε μέσω ποικίλων στρατηγικών, εμπλεκόμενα ενεργητικά με την αναγνωστική διαδικασία. Στην Ελλάδα, σε μια έρευνα των Κουλιανού, Μαστροθανάσης, Κατσιφή και Ζουγανέλη (2016) όπου συμμετείχαν 261 μαθητές που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Βοιωτίας, με μέση ηλικία 11.36 (τ.α. 0,61 έτη), με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς, οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων κατείχαν την πρώτη θέση στις προτιμήσεις αναφερόμενης χρήσης με σημαντική διαφορά από τις υπόλοιπες στρατηγικές. Παρόμοια ευρήματα αναφέρουν στην Τουρκία οι Girli και Ozturk (2017).

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της Brown (1987), η μεταγνώση στην ανάγνωση με σκοπό την εξαγωγή νοήματος διακρίθηκε στη μεταγνωστική επίγνωση (στη γνώση και αξιολόγηση του αναγνώστη για την αναγνωστική του ικανότητα), στους αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς παρακολούθησης (ρύθμιση παρακολούθησης κατανόησης) και στις διορθωτικές στρατηγικές (επίλυση προβλημάτων κατανόησης). Ωστόσο, φαίνεται ότι αυτό που κινητοποιηθεί πρώτιστα τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών είναι η δυσκολία κατανόησης που συναντούν διαβάζοντας ένα κείμενο και η προσπάθεια να επιλύσουν τα προβλήματα κατανόησης που προκύπτουν. Οι ρυθμιστικού τύπου στρατηγικές, όπως ο μεταγνωστικός σχεδιασμός, παρακολούθηση, έλεγχος και αξιολόγηση, στρατηγικές που συμπεριλαμβάνονται στο συντονισμό των γνωστικών διαδικασιών δεν αναφέρονται παγκοσμίως ότι χρησιμοποιούνται συχνά αφού οι μαθητές δεν τις γνωρίζουν.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν η ηλικία δύναται να επηρεάσει την αντιλαμβανόμενη χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης. Σύμφωνα

με τη Brown (1987) σε σχέση με τη «γνώση του γινώσκειν» η ρύθμιση της γνώσης θεωρήθηκε ασταθής και επίσης ανεξάρτητη από την ηλικία. Στους Έλληνες μαθητές χωρίς και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες Α', Β' Γ' Γυμνασίου δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην αναφερόμενη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει συμμεταβολή της ηλικίας και των αναγνωστικών στρατηγικών (Κουλιανού, Μαστροθανάσης, Κατσιφή & Ζουγανέλη, 2016). Οι Schraw και Dennison, (1994) οι Sperling και συν. (2002), η Baker (2005), οι Aydin & Ubuz (2010) υποστηρίζουν την άποψη ότι οι διαφορές στη μεταγνώση δύνανται να προέλθουν λόγω του διαφορετικού ηλικιακού επιπέδου ευνοώντας μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Ωστόσο, στην έρευνα των Sperling και συν. (2002) δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στη χρήση στρατηγικών παρά την αρχική υπόθεση. Στην μελέτη των Aydin και Ubuz (2010), βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μόνο στην κλίμακα της «γνώσης του γινώσκειν» αλλά όχι στη «ρύθμιση του γινώσκειν». Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί όπως επισημαίνεται (Baker, 2005) οι μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις του γυμνασίου είναι γνωστικά έτοιμοι για τη μεταγνωστική βελτίωση αλλά την ίδια στιγμή το κίνητρο τους για μάθηση μειώνεται. Πιθανά με τον ίδιο τρόπο να ερμηνεύονται και τα ευρήματα των Mastrothanasi, Koulianou, Katsifi και Zouganeli (2018).

Περιορισμοί και προεκτάσεις της παρούσας έρευνας

Η παρούσα μελέτη αφορούσε την προσαρμογή του εργαλείου MARSΙ σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Ο συνδυασμός του εργαλείου αυτοαναφοράς με ένα γνωστικό έργο παράλληλα θα μπορούσε να δώσει περισσότερες πληροφορίες για τη χρήση των στρατηγικών αυτών.

Επίσης, αν το κίνητρο για την ενεργοποίηση της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών είναι η δυσκολία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση με ένα κείμενο, είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθεί το αίσθημα δυσκολίας που φαίνεται να υποκαθορίζει κάθε φορά την επιλογή αυτών των

στρατηγικών. Τα μεταγνωστικά αισθήματα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011) σε συνδυασμό με την τρέχουσα επί το έργο γνώση είναι μια περιοχή που μπορεί να προσδώσει νέες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο μεταγνωστικής επεξεργασίας των αναγνωστικών δεδομένων και άλλων παραμέτρων που σχετίζονται με το γνωστικό έργο της εξαγωγής νοήματος.

Η προσπάθεια να προσαρμοστεί στον ελληνικό χώρο αλλά και σε άλλες χώρες το MARSΙ ανέδειξε αφενός την αναγκαιότητα να καλυφθεί ένα μεθοδολογικό κενό στην ύπαρξη εργαλείων αυτοαναφοράς για την καταγραφή της αναφερόμενης χρήσης των μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών και αφετέρου, τονίστηκε η αναγκαιότητα να λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές δυσκολίες στη διαμόρφωση της χρήσης των μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών με σκοπό την εξαγωγή νοήματος.

Η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μια νέα, πολλά υποσχόμενη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος. Οι ελάχιστες μέχρι στιγμής μελέτες αναφέρουν φτωχή χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης από τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων που περιορίζεται σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων έναντι των άλλων στρατηγικών (Iwai, 2011· Koulianiou & Samartzi, 2018).

Τέλος, το θεωρητικό πλαίσιο της Γνωστικής Ψυχολογίας περί ειδημόνων και αρχαρίων εντός του οποίου αναπτύχθηκε το εργαλείο MARSΙ θα μπορούσε να συμβάλει στη διερεύνηση του προφίλ μαθητών χωρίς και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει δυνατότητες, στρατηγικές και δυσκολίες σε διαφορετικά στάδια κατάκτησης της ανάγνωσης (το στάδιο των αναδυόμενων αναγνωστών, το στάδιο των πρώιμων αναγνωστών, το στάδιο των μεταβατικών και, τέλος, το στάδιο των αποτελεσματικών αναγνωστών) και διαφωτίζει τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο. Αυτού του είδους οι προσεγγίσεις μπορούν να ξεδιπλώσουν πτυχές της μεταγνώσης που παραμένουν ανεξερεύνητες και να αποτρέψουν μεροληπτικές οπτικές αποκλεισμού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως

έγινε μέχρι τη δεκαετία του 1980 στην επιστημονική κοινότητα.

Ανακεφαλαιώνοντας, αν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα οποία δεν κατέδειξαν σημαντικές διαφορές στο μεταγνωστικό προφίλ των παιδιών και πιο συγκεκριμένα, στην αναφερόμενη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση ως προς την ύπαρξη ή όχι μαθησιακής δυσκολίας, την τάξη είναι σημαντικά και ελπιδοφόρα, είναι απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση ώστε να συναχθούν σαφέστερα και πιο εμπειριστατωμένα συμπεράσματα για τις μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση τόσο των παιδιών με, και των παιδιών χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες όσο και των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν τις σχετικές αναγνωστικές μεταγνωστικές στρατηγικές.

Βιβλιογραφία

- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 285–310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Allington, R. (2000). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York: Longman.
- Alvermann, D. E., & Guthrie, J. T. (1993). *Themes and directions of the National Reading Research Center: Perspectives in reading research*, No. 1. Universities of Georgia and Maryland, National Reading Research Center.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 255–292). White Plains, NY: Longman.
- August, D. Flavell, J.H., & Clift, R.T. (1984). Comparison of Comprehension Monitoring of Skilled and Less Skilled Readers. *Reading Research Quarterly* 20(1), 39.
- Ay, S. (2009). Academic Reading strategies and metacognitive awareness of university students. In S. Ay, O. Aydin, I. Ergenc, S. Gokmen, S. Issever & D. Pecenek (Eds.). *Essays on Turkish linguistics: Proceedings of the 14th International Conference on Turkish, Linguistics*, August 6-8 2008, (pp. 441-450). Wiesbaden, Germany, Harrassowitz, Verlag.

- Aydin, U., & Ubuz, B. (2010). Turkish Version of the Junior Metacognitive Awareness Inventory: The Validation Study. *Education and Science, 35*(157), 30-45.
- Bereiter, C. & Bird, M. (1985). Use of think aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction, 2*, 131-156.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognition theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 253-257.
- Borkowski, J., Carr, M. & Pressley, M. (1987). "Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence, 11*, 61-75.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (p. 42) Lincoln: Burors Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.
- Borkowski, J. G., Day, J. D., Saenz, D., Dietmeyer, D., Estrada, T. M. & Groteluschen, A. (1992). Expanding the boundaries of cognitive interventions. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research in learning disabilities* (pp. 1-21). New York: Springer.
- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. McKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Meta-cognition, cognition and human performance* (pp. 155-206). New York: Academic Press.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 77-95). New York: Guilford Press.
- Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implication for metacognitively oriented reading instruction. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 61-79). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baker, L. & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373-388). New York: Routledge.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. Στο P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal, *Handbook of reading research* (pp. 353 - 394). New York, NJ: Longman.
- Bollen, K. A., & Stine, R. A. (1992). Bootstrapping goodness-of-fit measures in structural equation models. *Sociological Methods and Research, 21*, 205-229.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. B. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 453- 481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Butler, D. L. (1998). Metacognition and learning disabilities. Στο B. L. Wong, *Learning about learning disabilities* (σελ. 277 - 308). San Diego, CA: Academic Press.
- Byrne, B. M. (2012). *A Primer of LISREL Basic Applications and Programming for Confirmatory Factor Analytic Models*. New York Springer Science & Business Media.
- Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 131-142.
- Dündar, S. (2016). Determining EFL students' awareness of metacognitive reading strategies. *ELT Research Journal 5*(1), 47-59 ISSN: 2146-9814.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, in: L.B. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence* (231-235) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly 48*(1), 18-33.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Girli, A. & Ozturk., H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10, 1*, 93-102.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit in-

- dexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1, 1-55.
- Iwai, Y. (2011). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers. *The Reading Matrix*, 1 (2), 150-159.
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255 – 278.
- Johnston, P. & Afflerbach, P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2 (3&4), 207-232.
- Kintsch, W., & Kinstch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*. (pp. 71-92). Mahwah, NJ Ablex.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kolić-Vehovec, S. and Bajšanski I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 21, No. 4 (December 2006), pp. 439-451.
- Kolic-Vehovec, S., (2010). Self-monitoring and attribution training with poor readers. *Studia psychologica* 44 (1), 57-68.
- Κουλιανού, Μ. & Ευγενικού, Ε. (2013). Μεταγνωστικό προφίλ και Επίδοση στο WISC-III των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στα πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 11-12 Απριλίου 2013.
- Κουλιανού, Μ. Μαστροθανάσης, Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σ., Ζουγανέλη Α. (2016). Μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες: διαφυλικές & ηλικιακές διαφορές με χρήση του MARSΙ. Προφορική Παρουσίαση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωστικής Ψυχολογίας. Αθήνα 14-16 Απριλίου 2016.
- Κουλιανου, Μ. & Samartzi, S. (2018). Greek teachers' metacognitive awareness on reading strategies. Selected Paper of the 10th World Conference on Educational Sciences (WCES-2018) 01-03 February 2018 Top Hotel Praha Congress Centre, Prague, Czech Republic. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, Vol 5(1), 68-74.
- Κουτσοράκη, Σ. (2009). Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: Σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη. *Ψυχολογία*, 16 (3), 205-225.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). «Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτό-ρύθμιση». Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Lenski και Nierstheimer, (2002). Strategy instruction from a sociocognitive perspective. *Reading Psychology* 23(2), 127-143.
- MacCallum, R. C., Roznoswi, M., & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111, 490-504.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519–530.
- Mastrothanas, K., Koulianou, M. Katsifi, S. & Zouganeli, A. (2018). The use of Metacognitive knowledge and regulation strategies' of students with and without special learning difficulties. *International Journal of special education* 33(1), 191-207.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Education Psychology*, 94(2), 249-259.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32(3), 379-394.
- Mokhtari, K. Dimitrov, D. & Reichard, C.A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSΙ) and testing for factorial invariance. *Studies in second language Learning and Teaching* 8(2), 219-246.
- Miholic, V. (1994). An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies, *Journal of Reading*, 38(1), 2 – 4.
- Nicolielo-Carrilho, A.P., & Hage, S.R de V. (2017). Metacognitive strategies of children with learning disabilities. *CoDAS* 23(3), 1-6.
- Ozturk, E. (2012). The Validity and Reability of the Turkish Version of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory. *Likogretim Online*, 11(2), 292-305.
- Παντελιάδου, Σ. Πατισοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. ΠΤΔΕ: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Padeliadu, S., Botsas, G. & Sideridis, G. (2002). Metacognitive awareness and reading strategies: Average and reading disabled students. In M.Makri –Tsilipakou (ed.). Selected papers on theoretical and applied linguistics, pp. 307 – 318, Thessaloniki, School of English, Aristotle University of Thessaloniki. (σελ. 166 – 178).

- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones, & L. Idol, *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (15 - 51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The Development of Strategies of Readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 609-640). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal*, 18, 185-235.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). What readers can do when they read: A summary of the results from the on - line self - report studies of reading. Στο M. Pressley & P. Afflerbach (eds.) *Verbal protocols of reading*. (σελ. 30 - 82). Hillsdale, NJ: LEA.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson, & R., Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 383-392.
- Rosenblatt, L. M. (1992). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. 2nd ed. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454-461.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Shikano, M. (2013). A quantitative survey on metacognitive awareness of reading strategy use in English by Japanese university students. *The Bulletin of the Center for International Education, Nanzan University*, 14, 11-24.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Temur, T. & Bahar, Ö. (2011). Metacognitive Awareness of Reading Strategies of Turkish Learners Who Learn English as a Foreign Language. *European Journal of Educational Studies* 3(2), 421-427.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Κεφ 5. [Ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τσιγγίλης, Ν. (2010). Βασικές έννοιες και εφαρμογή της μοντελοποίησης δομικών εξισώσεων στις κοινωνικές επιστήμες. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 8, 1-35.
- Yüksel, İ. & Yüksel, İ. (2012). Metacognitive Awareness of Academic Reading Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 894-898.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies discourse comprehension*. New York, NJ: Academic Press.
- Vellutino, F. R. & Denckla, M. B. (1991). Cognitive and neuropsychological foundations of word identification in poor and normally developing readers. *Handbook of reading research*, 2, 571-608.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45 (1), 2-40.
- Wong, B.Y.L. (1996). Metacognition and learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *The ABCs of Learning Disabilities* (pp. 120-139). San Diego: Academic Press.
- Wong, B. Y. L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 110-120.
- Wong, B. Y.L. (1986). Metacognition and special education: A review of a view. *The Journal of Special Education* 20 (1), (9-29).
- Wu, L., Valcke, M., & van Keer, H. (2012). Validation of a chinese version of Metacognitive awareness of Reading Strategies Inventory. *Egitim Arastirmalari - Euroasian Journal of Educational Research*, 48, 117-134.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κλίμακα Μεταγνωστικής Ενημερότητας Στρατηγικών Ανάγνωσης

Όνομα Μαθητή: _____ Ηλικία: _____ Ημέρα: _____ Τάξη Σχολείου: _____

Γενικές Αναγνωστικές Στρατηγικές (13)	Στρατηγικές Επίλυσης Προβλημάτων (08)	Υποστηρικτικές Αναγνωστικές Στρατηγικές (09)	Σύνολο Αναγνωστικών Στρατηγικών (30)
1. Έχω ένα σκοπό κατά νου όταν διαβάζω	8. Διαβάζω αργά αλλά προσεκτικά, ώστε να είμαι σίγουρος ότι καταλαβαίνω αυτά που διαβάζω.	2. Κρατάω σημειώσεις την ώρα που διαβάζω ώστε να με βοηθήσουν να καταλάβω τι διαβάζω.	Γενικές _____
3. Σκέφτομαι αυτά που ξέρω ώστε να με βοηθήσουν να καταλάβω τι διαβάζω.	11. Προσπαθώ να επανέρχομαι στον ρυθμό μου όταν χάνω τη συγκέντρωσή μου.	5. Όταν το κείμενο γίνεται δύσκολο, (δυσκολεύει) διαβάζω δυνατά (φωναχτά) για να με βοηθήσει να καταλάβω τι διαβάζω.	Επίλυσης _____
4. Ρίχνω μια ματιά σε όλο το κείμενο για να δω περί τίνος πρόκειται πριν το διαβάσω.	13. Ρυθμίζω την ταχύτητα της ανάγνωσης μου ανάλογα με το τι διαβάζω.	6. Συνοψίζω αυτά που διαβάζω ώστε να συλλογίζομαι πάνω σε σημαντικές πληροφορίες του κειμένου.	Υποστηρικτικές _____
7. Σκέφτομαι αν το περιεχόμενο του κειμένου ταιριάζει στο σκοπό της ανάγνωσης μου.	16. PROB. Όταν το κείμενο δυσκολεύει, δίνω μεγαλύτερη προσοχή σ αυτό που διαβάζω.	9. Συζητώ αυτά που διαβάζω με άλλους για να ελέγξω την κατανόησή μου.	

10. Κάνω μια πρόχειρη ανάγνωση πρώτα, επισημαίνοντας χαρακτηριστικά όπως το μέγεθος του κειμένου και η οργάνωσή του.	18. Κάνω παύσεις κατά διαστήματα και σκέφτομαι για αυτό που διαβάζω	12. Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες μέσα στο κείμενο που με βοηθούν να τις θυμάμαι.
14. Αποφασίζω τί να διαβάσω προσεκτικά και τι να αγνοήσω.	21. Προσπαθώ να απεικονίσω ή να οπτικοποιήσω πληροφορίες που θα με βοηθήσουν να θυμηθώ αυτό που διάβασα.	15. Χρησιμοποιώ υλικό αναφοράς, όπως λεξικά ώστε να με βοηθήσουν να καταλάβω τι διαβάζω.
17. Χρησιμοποιώ πίνακες, διαγράμματα και εικόνες στο κείμενο για να ή βελτιώσω την κατανόηση μου.	27. Όταν το κείμενο δυσκολεύει, το ξαναδιαβάζω για να βελτιώσω την κατανόηση μου.	20. Παραφράζω (επαναδιατυπώνω ιδέες με δικά μου λόγια) για να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω.
19. Χρησιμοποιώ ενδείξεις από τα συμφραζόμενα ώστε να με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα τι διαβάζω.	30. Προσπαθώ να μαντέψω τη σημασία άγνωστων λέξεων ή φράσεων.	24. Πηγαίνω πίσω και μπροστά στο κείμενο για να βρω συσχετισμούς μεταξύ των ιδεών που υπάρχουν σ' αυτό.
22. Χρησιμοποιώ τυπογραφικά βοηθήματα όπως έντονα και πλάγια γράμματα για να αναγνωρίζω τις σημαντικές πληροφορίες.		28. Κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου που θα ήθελα να έχουν απαντηθεί στο κείμενο.
23. Αναλύω κριτικά και αξιολογώ τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο.		

25. Ελέγχω την κατανόησή μου όταν φτάνω μπροστά σε αλληλοσυγκρουόμενες πληροφορίες.

26. Προσπαθώ να μαντέψω τι αφορά το περιεχόμενο του κειμένου όταν διαβάζω.

29. Ελέγχω για να δω αν αυτά που μάντεψα σχετικά με το κείμενο είναι σωστά ή λανθασμένα.

_____ Γενικές Βαθμολόγηση _____ Επίλυσης Βαθμολόγηση _____ Υποστηρικτικές Βαθμολόγηση
_____ Συνολική Βαθμολόγηση

_____ Γενικές Μ.Ο. _____ Επίλυσης Μ.Ο. _____ Υποστηρικτικές Μ.Ο.
_____ Συνολικός Μ.Ο.

Κλειδιά για τους μέσους όρους:

3.5 ή υψηλότερα = Υψηλή χρήση

2.5 – 3.4 = Μεσαία χρήση

2.4 ή χαμηλότερα = Χαμηλή χρήση

Metacognitive Reading Strategies: Greek adaptation of the MARSİ-(GR) and a comparative study of adolescent students with and without special learning difficulties

MARIA KOULIANOU¹, PETROS ROUSSOS², STAVROULA SAMARTZI¹

ABSTRACT

The paper presents the adaptation of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) in the Greek language. MARSİ was designed to evaluate the metacognitive awareness and the perceived use of school and academic content reading strategies by students. The tool measures three subscales: General strategies, problem-solving strategies, and support reading strategies. The present study examined the factorial structure and the psychometric properties of the Greek version of MARSİ revealing good internal consistency and test-retest reliability. The use of MARSİ showed that the Greek students with and without learning difficulties use metacognitive reading strategies, but they score low in support reading strategies.

Keywords: metacognition; reading comprehension; reading strategies; specific learning difficulties; MARSİ

1. Panteion University of Social and Political Sciences

2. National & Kapodistrian University of Athens

Στοιχεία Επικοινωνίας: Μαρία Κουλιανού, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας, Λεωφ. Συγγρού 136, TK 176 71, Αθήνα, Email: mkoulianou@panteion.gr

The Post-Doctoral Research is part of IKY scholarship programme funded by the Action "Strengthening Post-Doctoral Research" from the resources of the OP "Human Resources Development Program, Education and Lifelong Learning under Priority Axes 6, 8, 9 and Co-financed by the European Social Fund – ESF and the Greek government".