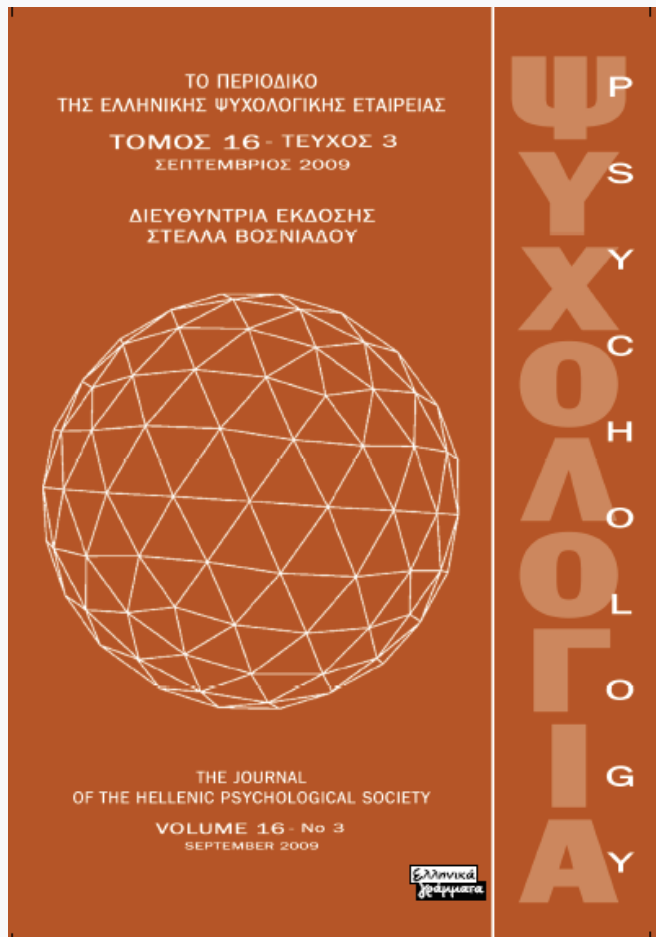


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 16, No 3 (2009)



Metacognition and reading comprehension: recent trends in theory, research and practice

Στέλα Κουτσουράκη

doi: [10.12681/psy_hps.23815](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23815)

Copyright © 2020, Στέλα Κουτσουράκη



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Κουτσουράκη Σ. (2020). Metacognition and reading comprehension: recent trends in theory, research and practice. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(3), 205–225. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23815

Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη

ΚΟΥΤΣΟΥΡΑΚΗ ΣΤΕΛΑ¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σημασία της μεταγνώσης για την αναγνωστική κατανόηση θεωρείται δεδομένη. Η μελέτη της αποκαλύπτει τους τρόπους με τους οποίους οι αναγνώστες οργανώνουν, ελέγχουν και αποκαθιστούν τυχόν ελλείψεις στην αναγνωστική τους κατανόηση, ενώ συγχρόνως προσφέρει έδαφος για επιτυχή διδασκαλία της χρήσης των στρατηγικών που την υποστηρίζουν και για διδακτικές παρεμβάσεις στους αναγνώστες όλων των επιπέδων, με στόχο τη στρατηγική ανάγνωση. Για τους λόγους αυτούς η μελέτη της συγκεντρώνει το ενδιαφέρον ερευνητών και εκπαιδευτικών κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια εξερεύνηση του πεδίου της μεταγνώσης σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση όσον αφορά τη θεωρία, την έρευνα που μελετά τη σχέση τους και τη βιβλιογραφία που ασχολείται με προτάσεις και παρεμβάσεις που διδάσκουν μεταγνωστικές στρατηγικές και αναπτύσσουν τη μεταγνώση και την αναγνωστική κατανόηση στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, διασαφηνίζεται εννοιολογικά η μεταγνώση, αναπτύσσεται ο ρόλος της στη γνωστική επεξεργασία του γραπτού λόγου, εξετάζεται η σχέση της με την αναγνωστική κατανόηση όπως προκύπτει από σύγχρονες, ως επί το πλείστον, ερευνητικές προσπάθειες, μελετάται η διδασκαλία στρατηγικών και οι εφαρμογές της μεταγνωστικής έρευνας στην πράξη και, τέλος, αναπτύσσονται οι μελλοντικές κατευθύνσεις της μεταγνωστικής έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: Μεταγνώση, Αναγνωστική κατανόηση, Μεταγνωστικές στρατηγικές.

1. Εισαγωγή

Είναι περισσότερο από προφανές ότι η κατανόηση αποτελεί τον κεντρικό σκοπό της διδασκαλίας της ανάγνωσης και την προϋπόθεση για την οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές σε όλα τα γνωστικά πεδία. Πρόκειται για μια ιδι-

αίτερα σύνθετη διαδικασία, η οποία οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση πολλών διαδικασιών σκέψης και αντίληψης τόσο σε γνωστικό όσο και σε μεταγνωστικό επίπεδο (Βάμβουκας, 1992, 1994, 2004. Κουτσοράκη, 2006). Από το πλήθος των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί, η μετα-

1. Διεύθυνση: Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας Εκ/σης, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο Κρήτης, Προσωπική Δ/ση: Ελλησπόντου 25, 71307 Ηράκλειο Κρήτης, Προσωπικό τηλ. Επικοινωνίας: 2810 210859 & 6977583538, e-mail: skutsur@edc.uoc.gr ή skutsur@gmail.com

γνώση είναι αυτή που έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον ερευνητών και εκπαιδευτικών κατά τις τελευταίες δεκαετίες κυρίως επειδή: α. τονίζει τον τρόπο που οι αναγνώστες σχεδιάζουν, παρακολουθούν και αποκαθιστούν την αναγνωστική τους κατανόηση (Jacobs & Paris, 1987), β. εξαιτίας των δυνατοτήτων που προσφέρει για επιτυχή διδασκαλία και παρεμβάσεις στους αναγνώστες όλων των επιπέδων (Abromitis, 1994) και γ. επειδή αυξάνει την πιθανότητα μακρόχρονης και κατάλληλης χρήσης στρατηγικών που υποστηρίζουν την αναγνωστική κατανόηση, την οργάνωση και τη διατήρηση των πληροφοριών που βρίσκονται στο κείμενο (Pressley, Borkowski & O'Sullivan, 1984a, 1984b). Η έμφαση που έχει δοθεί στην εκτελεστική και στη γνωστική διαχείριση της ανάγνωσης έχει προσφέρει έδαφος σε θεωρίες αναγνωστικής κατανόησης που συμπεριλαμβάνουν και στρατηγική ανάγνωση και λειτουργίες σκέψης ανώτερου επιπέδου. Μέρος της ώθησης που δόθηκε στη διευρυμένη κατανόηση της ανάγνωσης μπορεί να αποδοθεί στην αναπτυξιακή έρευνα γύρω από τη μεταγνώση των παιδιών (Cross & Paris, 1988). Η μεταγνώση έχει επίσης προσφέρει νέες προοπτικές για την αναγνωστική διδασκαλία καθώς επικεντρώνεται περισσότερο στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα (Jacobs & Paris, 1987).

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε μια εξερεύνηση του πεδίου της μεταγνώσης σε σχέση, συγκεκριμένα, με την αναγνωστική κατανόηση όσον αφορά τη θεωρία, την έρευνα που μελετά τη σχέση τους και τη βιβλιογραφία που ασχολείται με προτάσεις και παρεμβάσεις που διδάσκουν μεταγνωστικές στρατηγικές και αναπτύσσουν τη μεταγνώση και την αναγνωστική κατανόηση στους μαθητές.

2. Εννοιολογικές δισαμφησίες

Η *μεταγνώση* είναι μια έννοια στην κατανόηση της οποίας συνεισφέρουν πολλοί επιστημονικοί κλάδοι: η ψυχολογία, οι κοινωνικές επιστήμες, η εκπαίδευση (Collins et al., 1996). Ο ορισμός της

μεταγνώσης δεν θεωρείται απλή διαδικασία. Μολονότι ο όρος αποτελεί τμήμα του λεξιλογίου των εκπαιδευτικών ψυχολόγων κατά τις τελευταίες δεκαετίες και η ιδέα είναι γνωστή από τότε που οι άνθρωποι στοχάζονται πάνω στις γνωστικές τους εμπειρίες, υπάρχει αρκετή συζήτηση για τον ακριβή ορισμό, καθώς και άλλοι όροι (π.χ. αυτορρύθμιση, εκτελεστικός έλεγχος) χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το ίδιο φαινόμενο ή μια όψη του και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στη βιβλιογραφία (Livingston, 1997). Όλοι όμως, παρά τις διαφορές τους, τονίζουν το ρόλο της εκτελεστικής διαδικασίας στην επίβλεψη και τη ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών.

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος *μεταγνώση* συνδέεται συχνά με τον Flavell (1976) ο οποίος την περιγράφει ως τη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του διαδικασίες, τα προϊόντα τους και οτιδήποτε σχετικό με αυτές. Υποστηρίζει επίσης ότι η *μεταγνώση* περιλαμβάνει την ενεργό παρακολούθηση και την επακόλουθη ρύθμιση και ενορχήστρωση των δραστηριοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών. Οι Baker και Brown (1984), κινούμενοι στο ίδιο πνεύμα, προσδίδουν στη μεταγνώση δύο αλληλοεξαρτώμενες ομάδες πληροφοριών που αναφέρονται ως *επίγνωση της γνώσης* και *ρύθμιση της γνώσης*. Προσδιορίζοντας μάλιστα την έννοια της μεταγνώσης εστίαστηκαν στη διαφορά *στατικής* και *στρατηγικής* γνώσης. Ως *στατική γνώση* περιέγραψαν όσα απαραίτητα γύρω από τη γνώση του (δεξιότητες, στρατηγικές και πηγές) για την επιτυχή διεξαγωγή μιας εργασίας μπορεί κανείς να εκφράσει με λέξεις και ως *στρατηγική* τη γνώση που περιλαμβάνει τις στρατηγικές τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει το άτομο για να ρυθμίσει και να τροποποιήσει μια συγκεκριμένη γνωστική δραστηριότητα ώστε να καταλήξει σε επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας. Η Baird (1990) χρησιμοποιώντας τις ιδέες αυτές προβαίνει σε περιληπτικό ορισμό του όρου *μεταγνώση*, υποστηρίζοντας ότι αυτή αναφέρεται στη *γνώση* του ατόμου, στην *επίγνωση* και στον *έλεγχο* της μάθησής του. Οι Jacobs και Paris (1987) δίνουν έμφαση στη δημοσιοποίηση της επίγνωσης των γνωστικών δια-

δικασιών και θεωρούν ότι *μεταγνώση* είναι κάθε γνώση της γνωστικής κατάστασης ή διαδικασίας που μπορεί να κοινοποιηθεί, να καταδειχθεί, να συζητηθεί και να μοιραστεί το άτομο με άλλους.

Με απλή απόδοση η *μεταγνώση* είναι η διαδικασία της σκέψης του ατόμου γύρω από τη σκέψη του ή, με άλλα λόγια, η επίγνωση του τρόπου λειτουργίας της σκέψης του και της γνώσης που κατέχει (Flavell, Miller & Miller, 2002. Stewart & Tei, 1983). Καθώς το άτομο εμπλέκεται σε γνωστικές δραστηριότητες σε οποιοδήποτε πεδίο η *μεταγνώση* αποτελεί γι' αυτό ένα εργαλείο ευρείας εφαρμογής για την επίλυση πολλών ειδών προβλημάτων (Flavell, Miller & Miller, 2002). Ο κεντρικός της ρόλος στην επίλυση προβλημάτων και στη μάθηση έχει ως συνέπεια σημαντικές εφαρμογές της στην εκπαίδευση με μερικές από τις σπουδαιότερες να καταγράφονται στο πεδίο της ανάγνωσης (McTavish, 2008).

Οι περισσότεροι ερευνητές προσπάθησαν να αναπτύξουν πιο συγκεκριμένους ορισμούς ώστε να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένες όψεις της διαδικασίας. Έτσι η *μεταγνώση* αναφέρεται σε δύο τουλάχιστον όψεις:

- α. Στην *γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες*, στην επίγνωση δηλαδή των μαθητών για μια γνωστική βάση τους στην οποία αποθηκεύονται πληροφορίες σχετικές με το πώς, πότε και πού να χρησιμοποιήσουν γνωστικές στρατηγικές (Flavell, 1979. Kuhn, 2000. Jacobs & Paris, 1987). Πρόκειται για μια στατική αξιολόγηση του τι γνωρίζει το άτομο σχετικά με μια δεδομένη περιοχή ή εργασία (Jacobs & Paris, 1987).
- β. Στην *επίγνωση και την πρόσβαση των ατόμων σε στρατηγικές* που καθοδηγούν τη μάθηση (Flavell, 1979. Kuhn, 2000) και διαχειρίζονται τη σκέψη τους (Jacobs & Paris, 1987), ή κατ' άλλους (Brown, 1985) στη ρύθμιση των γνωστικών αυτών λειτουργιών. Πρόκειται για μια δυναμική μετατροπή της γνώσης σε πράξη.

Άλλοι μελετητές επεκτείνουν τον ορισμό της μεταγνώσης για να συμπεριλάβουν περισσότερες πτυχές. Ο Fitzgerald (1983), για παράδειγμα, αναφέρεται στη γνώση των αναγνωστών: για το

πότε γνωρίζουν κάτι και πότε όχι, για το τι γνωρίζουν, για το τι πρέπει να γνωρίζουν και για τη χρησιμότητα των στρατηγικών παρέμβασης. Ορισμένοι δε, θέλοντας να φωτίσουν ακόμη περισσότερο το πεδίο της μεταγνώσης, επιχειρούν τη διάκριση του όρου από άλλους παρεμφερείς, οι οποίοι μάλιστα χρησιμοποιούνται ενίοτε στη βιβλιογραφία ως ταυτόσημοι. Έτσι, διακρίνουν τις *μεταγνωστικές* από τις *γνωστικές* στρατηγικές, διάκριση που δεν είναι πάντα φανερή, καθώς αφενός είναι στενά συνυφασμένες, με αποτέλεσμα σε κάθε μελέτη που επιδιώκει να παράσχει ολοκληρωμένη εικόνα να αναφέρονται και οι μεν και οι δε· αφετέρου οι περισσότεροι ορισμοί περιλαμβάνουν ταυτόχρονα συνιστώσες και γνώσης και στρατηγικών. Οι *γνωστικές στρατηγικές* είναι γενικοί τρόποι επεξεργασίας των πληροφοριών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), δεξιότητες σκέψης ανώτερου επιπέδου και χρησιμοποιούνται από το άτομο προκειμένου να επιτύχει ένα συγκεκριμένο στόχο, ενώ οι *μεταγνωστικές*, που εμπλέκουν σκέψη για τη μαθησιακή διαδικασία, σχεδιασμό και στρατηγική, χρησιμοποιούνται από το άτομο για να παρακολουθεί και να διασφαλίζει ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί (Livingston, 1997. Pressley, 2000b). Η γνώση θεωρείται *μεταγνωστική* μόνο όταν χρησιμοποιείται ενεργά με στρατηγικό τρόπο για την επιβεβαίωση της επίτευξης του στόχου (Livingston, 1997).

Τέλος, μια ακόμη διάκριση που γίνεται όταν επιχειρείται η διασαφήνιση του όρου «*μεταγνώση*» είναι εκείνη που αφορά τη *μεταγνωστική γνώση* και τις *μεταγνωστικές εμπειρίες*. Ο Flavell (1981), για παράδειγμα, διακρίνει τη *μεταγνωστική γνώση* από τη *μεταγνωστική εμπειρία* και τη *χρήση στρατηγικών*. Η *μεταγνωστική γνώση* είναι μνημονικά αποθηκευμένη γνώση και αφορά το τι γνωρίζει ή πιστεύει το άτομο για διάφορα γνωστικά έργα, στόχους και στρατηγικές, τις σχετικές με αυτές εμπειρίες και τις ατομικές του μεθόδους μάθησης. Οι *μεταγνωστικές εμπειρίες* είναι οι συνειδητές εμπειρίες γνωστικών στόχων και δραστηριοτήτων τις οποίες βιώνει το άτομο κατά την εμπλοκή του σε μια γνωστική προσπάθεια. Αφορούν την επίγνωση του ατόμου για τον

εαυτό του, το γνωστικό έργο που πραγματοποιεί, και παρακολουθούν το έργο αυτό και τη γνωστική διαδικασία μέσα από την οπτική του ατόμου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η *μεταγνωστική γνώση* και η χρήση στρατηγικών συμπίπτουν στην πραγματικότητα με τη *δηλωτική* και τη *διαδικαστική γνώση* που αναφέρονται από τους Jacobs και Paris (1987), την επίγνωση δηλαδή της χρησιμότητας μιας στρατηγικής και τη γνώση του πώς να τη χρησιμοποιήσουν· η *μεταγνωστική εμπειρία* αναφέρεται στην επίγνωση του ατόμου για τη γνωστική επιτυχία ή αποτυχία.

Καθώς κάθε συζήτηση γύρω από την ανάγνωση και τη μεταγνώση εμπλέκει τον όρο *στρατηγική*, είναι απαραίτητο ο όρος να διασαφηνιστεί. Κατά τους Paris, Lipson και Wixson (1994), μια ενέργεια γίνεται στρατηγική όταν επιλεγεί ανάμεσα σε άλλες για να επιτύχει ένα συγκεκριμένο στόχο. Για το λόγο αυτόν η στρατηγική είναι σκόπιμη και εμπρόθετη. Αντίθετα, η δεξιότητα είναι μια αυτόματη διαδικασία που εφαρμόζεται ασυνείδητα (Paris, Wasik & Turner, 1991). Η Garner (1987) κινείται στο ίδιο πνεύμα ορίζοντας τις αναγνωστικές στρατηγικές ως σκόπιμες σχεδιασμένες δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι ενεργητικοί μαθητές συνήθως για να διορθώσουν τη γνωστική αποτυχία που διαβλέπουν και να διευκολύνουν την αναγνωστική τους κατανόηση. Οι αναγνωστικές στρατηγικές μπορούν και πρέπει να μαθαίνονται μέχρι το σημείο που αυτοματοποιούνται, οπότε και μιλάμε πλέον για δεξιότητες (Paris, Lipson & Wixson, 1994).

Συμπερασματικά, μολονότι, όπως φάνηκε από όσα προηγήθηκαν, η μεταγνώση έχει οριστεί με διαφορετικούς όρους, οι ερευνητές συμφωνούν ουσιαστικά σε δύο σημεία: στη *γνώση της διαδικασίας σκέψης* και στη *σκόπιμη χρήση στρατηγικών* (Abromitis, 1994).

3. Ο ρόλος της μεταγνώσης στη γνωστική επεξεργασία του γραπτού λόγου

Στο πεδίο της ανάγνωσης η έννοια της μεταγνώσης συνεισφέρει σε μια κονστρουκτιβιστική

αντίληψη του πώς προκύπτει η αναγνωστική κατανόηση, καθώς και στον εμπλουτισμό των γνώσεων οι οποίες αναφέρονται στις διδακτικές στρατηγικές που τη διευκολύνουν (Tracey & Morrow στο McTavish, 2008). Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεωρία, ένα άτομο που μαθαίνει κάτι νέο φέρει σε αυτό τις προηγούμενες γνώσεις του και τα ισχύοντα νοητικά μοντέλα του. Η μάθηση με αυτό τον τρόπο είναι έντονα υποκειμενική και προσωπική, μια διαδικασία που κάθε άτομο τροποποιεί συνεχώς και ενεργά με την επιρροή των νέων εμπειριών του. Με βάση τη θεωρία αυτή, η αναγνωστική διαδικασία είναι μια δημιουργική κατασκευαστική πορεία κατά την οποία τα άτομα αντλούν νόημα ενώ διαβάζουν βασιζόμενα σε προηγούμενες γνώσεις τους (Smith, 2006). Οι Baker και Brown (1984) επισημαίνουν ότι η μεταγνώση θεωρείται κατασκευαστική πορεία σε ορισμένες αναγνωστικές θεωρίες. Στις θεωρίες αυτές η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται μια ενεργητική πορεία δοκιμής υποθέσεων ή κατασκευής σχημάτων. Η υπάρχουσα γνώση, οργανωμένη σε *σχήματα*, επηρεάζει την κατασκευή του νοήματος ή, με άλλα λόγια, την κατανόηση. Τα άτομα, επομένως, δομούν τη δική τους ερμηνεία για όσα διαβάζουν, βασιζόμενα στα υπάρχοντα σχήματά τους ή στις προσωπικές τους προηγούμενες γνώσεις.

Η μεταγνωστική θεωρία επεκτείνει τις γνώσεις των ερευνητών για την αναγνωστική κατανόηση αναπτύσσοντας λεπτομερώς πώς οι έμπειροι αναγνώστες εμπλέκονται νοητικά με το κείμενο καθώς διαβάζουν και πώς χρησιμοποιούν τις μεταγνωστικές στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης για να κατανοήσουν το κείμενο.

Η επιδέξια ανάγνωση συνίσταται όμως και στην αλληλεπίδραση μικροδιαδικασιών και μακροδιαδικασιών με τις προηγούμενες γνώσεις, η οποία προκύπτει καθώς ο αναγνώστης σχηματίζει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου (Kintsch, 1988). Εργαζόμενος στο μικροεπίπεδο της πρότασης, ο αναγνώστης επιχειρεί να κατανοήσει τις μεμονωμένες ιδέες ομαδοποιώντας αρχικά λέξεις σε φράσεις με νόημα και συνδέοντας κατόπιν τα νοήματα. Σε μακροεπίπεδο (επί-

πεδο οργάνωσης του κειμένου) βασίζεται στην ανακεφαλαίωση και στην οργανωτική δομή του συγγραφέα προκειμένου να κατασκευάσει μια λογική αναπαράσταση του κειμένου μέσω κρίσιμων για τη νοηματική συνοχή διαδικασιών, όπως η συναγωγή συμπερασμάτων, οι οποίες διασυνδέουν τμήματα του κειμένου. Με την προσέγγιση αυτή το κείμενο θεωρείται πλέον μια πολύ πλουσιότερη βάση από την πρωτογενή βάση που προσφέρουν οι λέξεις και οι φράσεις, καθώς συνδυάζει πληροφορίες από το ίδιο το κείμενο, τη γλωσσική γνώση και τη γνώση του κόσμου (Kintsch, 1988).

Τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο ο αναγνώστης συνάγει συμπεράσματα και προβαίνει σε επεξεργασία που καταλήγει σε νόημα, εφόσον συνδέσει τις πληροφορίες του κειμένου με τις προηγούμενες γνώσεις του. Πρέπει δε συνεχώς να παίρνει αποφάσεις όπως: πότε να ξαναδιαβάσει ένα τμήμα του κειμένου, πότε και τι είδος συμπεράσματος να συναγάγει, ποια σημαντική πληροφορία να διατηρήσει στη μνήμη του και ποια λιγότερο σημαντική να απορρίψει, πότε να προχωρήσει παραπέρα στην ανάγνωση του κειμένου και με ποια ταχύτητα κ.λπ. Καθεμιά από αυτές τις διαστάσεις απαιτεί επιλεκτική κατανομή γνωστικών πηγών (Wade et al., 1993). Οι αναγνώστες χρησιμοποιούν τις μεταγνωστικές πληροφορίες για να παρακολουθούν την πορεία της κατανόησής τους, τυχόν επιτυχία ή αποτυχία της, και να καταναίμουν τις γνωστικές τους πηγές και κυρίως την προσοχή τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Griffith & Ruan, 2005).

Η αναγνωστική κατανόηση απαιτεί την εμπλοκή διαφορετικών στρατηγικών σκέψης κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής πορείας. Οι μαθητές που επιτυγχάνουν στο σχολικό πλαίσιο διαθέτουν ανεπτυγμένη μεταγνώση και συμπεριφορές αυτορρύθμισης. Γνωρίζουν πότε κατανοούν και πώς να χρησιμοποιήσουν ποικίλες στρατηγικές προκειμένου να αντλήσουν το νόημα του κειμένου. Οι στρατηγικοί αναγνώστες διακρίνονται από την επίγνωση για τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόησή τους και την ικανό-

τητά τους να συνδυάζουν τις κατάλληλες στρατηγικές στην κάθε αναγνωστική περίπτωση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005. Paris, Wasik & Turner, 1991). Τα χαρακτηριστικά των στρατηγικών αναγνωστών, όπως περιγράφονται από τους Paris, Wasik και Turner (1991) και Pressley (2000a, 2000b), περιλαμβάνουν ενέργειες:

- α. κατά την προετοιμασία της ανάγνωσης, πριν την ανάγνωση, όπως: η διευκρίνιση του σκοπού της ανάγνωσης, η γρήγορη επισκόπηση του κειμένου και η ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων
- β. κατά τη φάση της *άντλησης νοήματος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης* όπως: επιλεκτική ανάγνωση, εντοπισμός κύριων ιδεών, προβλέψεις, εξαγωγή συμπερασμάτων, ερμηνείες και αξιολογήσεις και ενοποίηση ιδεών σε μια λογική αναπαράσταση του κειμένου· και
- γ. *κατά την επισκόπηση και τον αναστοχασμό μετά την ανάγνωση* όπως: ανακεφαλαίωση, ερωτήσεις για την κατανόηση, στρατηγικές ανασκόπησης του κειμένου και της κατανόησής του, συνέχιση της επεξεργασίας του κειμένου με βάση το σκοπό για τον οποίο διαβάζουν.

Η πρώτη συνιστώσα της μεταγνώσης, η γνώση των γνωστικών διαδικασιών, συνιστά την ενημέρωση που έχουν τα άτομα για τις γνωστικές τους πηγές και τη συμβατότητα ανάμεσα στους ίδιους, ως αναγνώστες, και στις απαιτήσεις ποικίλων αναγνωστικών καταστάσεων, και μάλιστα αναπτύσσεται αργά (Brown, Armbruster & Baker, 1986. Griffith & Ruan, 2005). Οι Paris, Lipson και Wixson (1994) την περιγράφουν ως το «ότι», το «πώς», το «πότε» και το «γιατί» της μεταγνώσης. Διευκρινίζοντας αναφέρουν πως οι αναγνώστες θα μπορούσαν να γνωρίζουν ότι οι προηγούμενες γνώσεις τους είναι σημαντικές για την αναγνωστική κατανόηση, πώς να χρησιμοποιούν στρατηγικές προκαταρκτικής επισκόπησης του κειμένου για να εντοπίσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους και πότε και γιατί να προσαρμόσουν την ταχύτητα ανάγνωσής τους για να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει για τη συγκεκριμένη αναγνωστική περίπτωση. Παρόμοια,

αλλά με άλλους όρους, ορίζουν τη γνώση των γνωστικών διαδικασιών οι Jacobs και Paris (1987) ως *δηλωτική* (οι αναγνώστες γνωρίζουν ότι μια συγκεκριμένη στρατηγική είναι χρήσιμη και μπορούν να συζητήσουν γι' αυτήν), *καταστασιακή* (γνωρίζουν πότε και γιατί μια στρατηγική είναι χρήσιμη) και *διαδικαστική* (οι αναγνώστες ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις στρατηγικές κατανόησης).

Η δεύτερη όψη, η *ρύθμιση των γνωστικών διαδικασιών*, θέτει το ζήτημα του ελέγχου που ασκεί ο αναγνώστης πάνω σε στρατηγικές και ενέργειες τις οποίες υιοθετεί για να διαπιστώσει και να ξεπεράσει δυσκολίες του κειμένου (Brown, Armbruster & Baker, 1986). Αφορά ρυθμιστικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται για να επιλυθεί ένα πρόβλημα με την κατανόηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη μιας επανορθωτικής τακτικής που εμπλέκει τον έλεγχο του αποτελέσματος της χρήσης στρατηγικών, το σχεδιασμό των επόμενων ενεργειών, την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των επιχειρούμενων ενεργειών, την εξέταση, την αναθεώρηση και την αξιολόγηση των στρατηγικών μάθησης του αναγνώστη (Baker & Brown, 1984). Πιο συγκεκριμένα, οι Jacobs και Paris (1987) συμπεριλαμβάνουν τρεις τύπους εκτελεστικών διαδικασιών στην αυτοδιαχείριση της σκέψης: το *σχεδιασμό*, που αναφέρεται σε έναν επιλεκτικό συντονισμό των γνωστικών μέσων σε ένα γνωστικό στόχο· την *αξιολόγηση*, που έχει να κάνει με τις ενέργειες του αναγνώστη (παύση, παράφραση, απάντηση σε ερωτήσεις, σύνοψη πληροφοριών κ.λπ.) που αξιολογούν την κατανόησή του· και τη *ρύθμιση*, που αφορά την παρακολούθηση της προόδου, την αναθεώρηση και την τροποποίηση των στρατηγικών ανάλογα με τη λειτουργικότητά τους. Ο έλεγχος αυτός και η ρύθμιση των στρατηγικών είναι κατά την Brown (1985) ασταθείς και συχνά δεν εξαρτώνται από την ηλικία αλλά από τις διαθέσιμες στον αναγνώστη στρατηγικές, τη γνώση του περιεχομένου που διαβάει και το επίπεδο μεταγνωστικής ανάπτυξης. Οι δύο πρώτοι παράγοντες έχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκπαι-

δευτική πράξη καθώς μπορούν να επηρεαστούν άμεσα από τη διδασκαλία.

4. Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: ερευνητικά δεδομένα

Στο πεδίο της μεταγνώσης και της ανάγνωσης έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες (Garner, 1987. Pressley & Wharton-McDonald, 1997), οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα πλήθος διαθέσιμων πληροφοριών σχετικά με τη σχέση τους (Lopez, 1992). Διαπιστώνεται συχνά ότι ο ρόλος της μεταγνώσης στην κατανόηση του κειμένου και στη συγκράτηση πληροφοριών του στη μνήμη είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Baker & Brown, 1984). Οι μεταγνωστικές διεργασίες είναι κρίσιμες για το σχεδιασμό, την επίλυση προβλημάτων, την αξιολόγηση και πολλές άλλες πτυχές της μάθησης της γλώσσας. Θεωρείται μάλιστα ότι ο ρόλος τους στην ανάγνωση είναι από τις σπουδαιότερες συνεισφορές των γνωστικών ψυχολόγων στο πεδίο της αναγνωστικής διδασκαλίας (Cattell, 1999). Εξάλλου, ο κεντρικός ρόλος της μεταγνώσης και της παρακολούθησης της κατανόησης στις σύγχρονες περιγραφές της αναγνωστικής διαδικασίας αντανακλάται στη σταθερή ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για έρευνα στο πεδίο της παρακολούθησης της αναγνωστικής κατανόησης (Mokhtari & Reichard, 2002). Μια ανάλυση, πάντως, των πιο γνωστών ζητημάτων του πεδίου της μεταγνώσης και των εμπειρικών μελετών που εξετάζουν τη σχέση της με την αναγνωστική κατανόηση αποκαλύπτει αποκλίνοντες αν και όχι αντιφατικούς τρόπους κατανόησης της σχέσης αυτής (Collins et al., 1996).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 πολλοί ερευνητές μελέτησαν τη σχέση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων με την αναγνωστική κατανόηση (Cross & Paris, 1988. Jacobs & Paris, 1987. Lopez, 1992. Yuill & Joscelyne, 1988). Προς το τέλος της μάλιστα υιοθετήθηκαν διαμορφωμένες ήδη μεταγνωστικές θεωρίες, οι οποίες διέφεραν ανάλογα με τον τρόπο που οι διάφοροι ερευνητές αντιλήφθηκαν τις μεταγνω-

στικές διαστάσεις και το ρόλο τους (Collins et al., 1996). Αν και η συμφωνία για την ύπαρξη θετικής σχέσης ήταν γενική (Baker & Brown, 1984. Garner, 1987. Paris, Wasik & Turner, 1991), δεν έλειψε ο αντίλογος (Jacobs & Paris, 1987) από κάποιους, κυρίως εκπαιδευτικούς, που θεώρησαν πως η έμφαση στη σκέψη και στις γνωστικές λειτουργίες που προτάσσει η μεταγνώση ενδέχεται να οδηγήσει σε άσκηση μόνο των επιμέρους γνωστικών δεξιοτήτων και όχι της ανάγνωσης γενικά. Ο αντίλογος αυτός οδήγησε σε περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες που επανεκτίμησαν τη χρησιμότητά της στη μαθησιακή διαδικασία.

Ένα από τα αποτελέσματα των ερευνών της δεκαετίας αυτής ήταν η επικέντρωση στην ανάπτυξη ανεξάρτητων στρατηγικών αναγνωστών που γνωρίζουν πότε, γιατί και πώς να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές για να διευκολύνουν την κατανόηση (Paris, Wasik & Turner, 1991). Παρά την επιτυχία των σχετικών ερευνών, δεν υιοθετήθηκαν οι κατάλληλες μεταγνωστικές στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς καθώς, όπως διαπιστώθηκε, αναλάμβαναν οι ίδιοι την ευθύνη της παρακολούθησης της κατανόησης των μαθητών τους αντί να τη μεταβιβάζουν σε αυτούς (Schmitt & Baumann, 1990). Το ερευνητικό ενδιαφέρον συνεχίζεται αμείωτο μέχρι σήμερα και η έμφαση που δίδεται στη σκέψη γύρω από την ανάγνωση αντανάκλα την πεποίθηση ότι η μεταγνώση συνιστά μια σημαντική διάσταση, η οποία επιτρέπει στους αναγνώστες να συντονίζουν και να ρυθμίζουν σκόπιμες προσπάθειες για αποτελεσματική ανάγνωση και αποδοτική μελέτη και με αυτό τον τρόπο να διευρύνουν την κατανόηση. Υπάρχουν δε εμπειρικές αποδείξεις που υποστηρίζουν τη θεωρία ότι η μεταγνώση είναι ένας από τους ερμηνευτικούς παράγοντες των δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης (Collins et al., 1996. Paris, Wasik & Turner, 1991).

Η Collins και οι συνεργάτες της (1996), επισκοπώντας έναν αριθμό σχετικών ερευνών, διαπίστωσαν τη σημαντική επιρροή της αυτορρύθμισης στην αναγνωστική κατανόηση και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κανονικά αναπτυσ-

σόμενοι αναγνώστες εκδηλώνουν περισσότερες δεξιότητες αυτορρύθμισης από τους μαθητές με δυσκολίες, αν και οι δεύτεροι επωφελούνται περισσότερο από τη διδασκαλία που εμπεριέχει δεξιότητες αυτοπαρακολούθησης της κατανόησης. Οι Baker και Brown (1984) διαπίστωσαν ότι η μεταγνώση, ως παρακολούθηση της κατανόησης, είναι αναγκαία για την κατάκτηση τόσο της ανάγνωσης με στόχο την κατανόηση όσο και της ανάγνωσης με στόχο τη διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη.

Πιο πρόσφατα, ο Schreiber (2005) αναφέρεται σε μια λεπτομερή επισκόπηση και σύνθεση της βιβλιογραφίας που πραγματοποίησαν οι Dickson, Collins, Simmons και Kame'enui το 1998, τα συμπεράσματα της οποίας υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ της μεταγνώσης και του ρόλου της στη διευκόλυνση της αναγνωστικής κατανόησης. Αναφορικά με τη σχέση αυτή διαπίστωσαν ότι υπάρχουν αρκετά σημεία σύγκλισης όπως: η μεταγνωστική γνώση και η αυτορρύθμιση διευκολύνουν την κατανόηση και η μεταγνωστική διδασκαλία διευκολύνει την αναγνωστική κατανόηση. Οι ίδιοι ερευνητές (Collins et al., 1996) σε παλιότερη ανασκόπηση είχαν διαπιστώσει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών επιδράσεων της μεταγνωστικής γνώσης στην αναγνωστική κατανόηση, οι οποίες μπορούν να επηρεαστούν από το ενδιαφέρον του μαθητή. Οι διαπιστώσεις αυτές προσδίδουν αξιοπιστία και υποστήριξη όχι μόνο στην ιδέα ότι η μεταγνώση, ως πολυεπίπεδη έννοια, συνδέεται στενά με επιτυχημένη αναγνωστική ανάπτυξη, αλλά και στον ισχυρισμό ότι είναι διδάξιμη.

Η έρευνα, γενικά, δείχνει ότι οι μεγαλύτεροι και οι καλύτεροι αναγνώστες εκδηλώνουν καλύτερη μεταγνωστική γνώση (Collins et al., 1996), εμπλέκονται αυθόρμητα στην παρακολούθηση της κατανόησής τους και σε μεταγνωστικές δραστηριότητες, ενώ οι λιγότερο έμπειροι και νεότεροι εμφανίζουν μικρότερη εμπλοκή άρα και μικρότερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών που έχουν παρατηρηθεί σε έμπειρους αναγνώστες (δραστηριότητες που απαιτούν προγραμματισμένη σκέψη, όπως επιλογή συγκεκριμένων συμπερι-

φορών για την επίτευξη ενός στόχου) (Baker & Brown, 1984. Paris & Jacobs, 1994). Και οι άρχαριοι αναγνώστες μπορούν όμως να ασκηθούν στις μεταγνωστικές στρατηγικές των έμπειρων αναγνωστών (Pressley, 2000b).

Αρκετοί ερευνητές έχουν συγκρίνει τη μεταγνωστική απόδοση κανονικά αναπτυσσόμενων μαθητών με την απόδοση μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2001, 2003). Στους μαθητές με δυσκολίες και σε αυτούς με πιθανότητα για μαθησιακές δυσκολίες έχουν καταγραφεί μεταγνωστικά ελλείμματα (Cattell, 1999. Μπότσας & Παντελιάδου, 2001, 2003). Φαίνεται όμως ότι υπάρχει συμφωνία στο ότι επωφελούνται περισσότερο από τους καλούς αναγνώστες από τη διδασκαλία στρατηγικών που περιλαμβάνουν μεταγνωστικά στοιχεία (Collins et al., 1996. Cross & Paris, 1988. Griffith & Ruan, 2005. Yuill & Joscelyne, 1988), όπως η γνώση της χρησιμότητας μιας στρατηγικής, των απαιτήσεων μιας εργασίας και της αυτοπαρακολούθησης της κατανόησης (Collins et al., 1996). Όπως φάνηκε μάλιστα από μια επισκόπηση 20 σχετικών μελετών (Haller, Child & Walberg, 1988) με συνολικό δείγμα 1553 μαθητών, μια τέτοια διδασκαλία, αν και ωφελεί τους μαθητές όλων των επιπέδων σε κάποιο βαθμό, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου και τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Η περίοδος αυτή θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη για την ανάπτυξη της μεταγνωστικής παρακολούθησης της κατανόησης, η οποία φαίνεται να παρουσιάζει αναπτυξιακή βελτίωση κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο (Kolić-Vehovec & Bajžanski, 2006). Πολύ αποτελεσματικές στρατηγικές αποδείχθηκαν, στην προαναφερόμενη επισκόπηση, η *επίγνωση της κειμενικής ασυνέπειας* και η *υποβολή ερωτήσεων* από τον αναγνώστη στον εαυτό του, ως στρατηγικές τόσο *παρακολούθησης* όσο και *ρύθμισης*. Τα ευρήματα επιπλέον υποδεικνύουν ότι η μεταγνωστική διδασκαλία που περιλαμβάνει ποικίλες διδακτικές τεχνικές ανταποκρίνεται καλύτερα και είναι αποτελεσματικότερη για περισσότερους μαθητές (Haller, Child & Walberg, 1988).

Το πεδίο της αναγνωστικής διδασκαλίας έχει επωφεληθεί από το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών και την αυξημένη, κατ' επέκταση, κατανόηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Cattell, 1999). Πολλές ποιοτικές και ποσοτικές μελέτες υποστηρίζουν την εκπαίδευση σε μεταγνωστικές στρατηγικές στο δημοτικό σχολείο. Ένας αριθμός όμως πειραματικών ερευνών θέτει σε αμφισβήτηση τις μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να επιτύχουν τα θετικά αυτά αποτελέσματα και κάποιες έρευνες επαναλαμβάνουν τα πειράματα χωρίς να επιτυγχάνουν τα ίδια αποτελέσματα. Προτείνεται, καθώς το ενδιαφέρον και οι έρευνες αυξάνονται, να κατασκευάζονται και να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες μεταγνωστικές δοκιμασίες για την καταγραφή των στρατηγικών και όχι σταθμισμένα τεστ αναγνωστικής κατανόησης και να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον στην απάντηση των ερωτημάτων: α. αν η εκπαίδευση σε στρατηγικές δημιουργεί καλύτερους αναγνώστες ή καλύτερους χρήστες στρατηγικών και β. αν η μεταγνώση είναι αναπτυξιακή δεξιότητα που αναπτύσσεται με φυσικό τρόπο με την ηλικία (Lopez, 1992).

5. Μεταγνωστικές στρατηγικές στη διδασκαλία της ανάγνωσης

Καθώς η ερευνητική βιβλιογραφία για τη μεταγνώση επεκτείνεται, διαπιστώνεται μια ολοένα αυξανόμενη υποστήριξη της άποψης ότι είναι σημαντική για τους μαθητές (Cattell, 1999). Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών αποκαλύπτουν ότι η μεταγνωστική γνώση και η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αναπτύσσεται με το χρόνο, αλλά και με την πρακτική και τη διδασκαλία (Strassman, 1997). Υπό το φως του κρίσιμου ρόλου της για τη στρατηγική ανάγνωση, προτείνεται η μεταγνωστική διδασκαλία να αποτελεί αναπόσπαστη συνιστώσα της διδασκαλίας του γραμματισμού (Griffith & Ruan, 2005). Στόχος της διδασκαλίας στρατηγικών είναι η σκόπιμη και η συνειδητή παρακολούθηση, ο έλεγχος και η ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας, επομένως

ανάλογα συνειδητή, σκόπιμη και ρητή πρέπει να είναι και η καλλιέργειά τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Μια από τις σημαντικότερες αυτορρυθμιστικές δεξιότητες για την αναγνωστική μάθηση είναι η παρακολούθηση της κατανόησης, η οποία περιλαμβάνει την απόφαση αν και κατά πόσο έχει γίνει κατανοητό το κείμενο (αξιολόγηση) και τη λήψη μέτρων για διόρθωση των όποιων προβλημάτων κατανόησης παρατηρούνται (ρύθμιση) (Cattell, 1999. Griffith & Ruan, 2005). Ο κύριος σκοπός της μεταγνωστικής διδασκαλίας γενικά είναι να καταστήσει τους μαθητές υπεύθυνους για τη μάθησή τους, και της μεταγνωστικής αναγνωστικής διδασκαλίας συγκεκριμένα να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν περισσότερο ενήμεροι για τη σκέψη τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (McTavish, 2008) και να αναπτύξει μηχανισμούς αυτορρύθμισης που θα υποστηρίζουν την επίλυση προβλημάτων όταν αυτοί εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραμματισμού (Griffith & Ruan, 2005). Είναι επίσης σημαντικό να διδάσκονται μεταγνωστικές στρατηγικές μαζί με το περιεχόμενο όπου αυτές εφαρμόζονται. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να έχουν συγκεκριμένες εμπειρίες με τη μεταγνώση και ταυτόχρονα να ασκούν τις δεξιότητές τους. Έτσι υπάρχει ελπίδα ότι οι δεξιότητες αυτές θα εφαρμοστούν και σε άλλες περιοχές (Cattell, 1999. Griffith & Ruan, 2005).

Το ρεπερτόριο των στρατηγικών και ο πλούτος της δηλωτικής, της διαδικαστικής και της καταστασιακής γνώσης που επιδεικνύουν οι μαθητές θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν το επίπεδο της μεταγνωστικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου που αναφέρονται σε νοητικές διαδικασίες, εξηγώντας γιατί συγκεκριμένες στρατηγικές που επέλεξαν για κάποιο έργο ήταν οι σημαντικότερες για τις συγκεκριμένες γνωστικές δραστηριότητες, έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν το επίπεδο μεταγνωστικής ανάπτυξής τους (Annevirta & Vauras, 2001).

Εξετάζοντας ιστορικά τις πραγματοποιημένες έρευνες, διαπιστώνει κανείς ότι κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80 προσδιορίστηκαν και

επιβεβαιώθηκαν μια σειρά μεμονωμένων στρατηγικών κατανόησης που αυξάνουν την κατανόηση και την απομνημόνευση πληροφοριών των κειμένων από τους μαθητές. Στις αρχές του '80 υπήρχαν ήδη στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας πολυάριθμες αξιόπιστες στρατηγικές που οι αναγνώστες θα μπορούσαν να εφαρμόζουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση του κειμένου. Η επόμενη ερευνητική φάση επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό νέων αποτελεσματικών στρατηγικών κατανόησης και ακόμη αποδοτικότερων νέων τρόπων διδασκαλίας τους στους μαθητές (Pressley & Wharton-McDonald, 1997). Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '90 ήταν πολλές οι ερευνητικές μαρτυρίες που καταδείκνυαν ότι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν αρκετές από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναγνώστες και μάλιστα αυτό βελτιώνει την κατανόηση και τη συγκράτηση πληροφοριών των κειμένων. Στη διάρκεια αυτών των δεκαετιών πραγματοποιήθηκαν πολλές πειραματικές μελέτες όπου μία ομάδα μαθητών διδάχθηκε τη χρήση κάποιας συγκεκριμένης στρατηγικής κατά την ανάγνωση. Γενικά διαπιστώθηκε ότι οι πειραματικές ομάδες υπερτερούσαν των ομάδων ελέγχου. Αρκετές στρατηγικές θεωρήθηκαν αποτελεσματικές στη βελτίωση της κατανόησης μαθητών των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Από τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών έγινε αρκετά σαφές ότι οι μαθητές αυτοί μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά να συσχετίζουν τις προηγούμενες γνώσεις τους με όσα διαβάζουν, να κατασκευάζουν νοητικές αναπαραστάσεις του περιεχομένου των κειμένων, να θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους για ιδέες που βρίσκονται στο κείμενο και να συνοψίζουν όσα διαβάζουν. Λιγότερο φαίνεται ότι γνωρίζουμε πώς να διδάξουμε αποτελεσματικά την εξαγωγή συμπερασμάτων και την παρακολούθηση της κατανόησης. Επιπλέον, οι στρατηγικές στις περισσότερες μελέτες διδάχθηκαν μεμονωμένα αν και, όπως είναι γνωστό, οι έμπειροι αναγνώστες χρησιμοποιούν ταυτόχρονα πολλές στρατηγικές όταν διαβάζουν. Φαίνεται λογικό ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου πρέ-

πει να διδαχθούν πώς να συνδυάζουν τις στρατηγικές αυτές, αν και υπάρχουν ενδείξεις ότι επωφελούνται περισσότερο όταν διδάσκονται σχετικά μικρό ρεπερτόριο στρατηγικών (Houtveen & van de Grift, 2007. Pressley, 2005).

Πολλοί παιδαγωγοί έχουν κατηγοριοποιήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους έμπειρους αναγνώστες για να ελέγξουν ή/και να βελτιώσουν την αναγνωστική τους κατανόηση. Οι στρατηγικές αυτές συνήθως περιλαμβάνουν: *νοερή απεικόνιση, πρόβλεψη, συμπερασμό, θέση ερωτήσεων, ανίχνευση, αποσαφήνιση, ανακεφαλαίωση, σύνθεση, ανάλυση, παράφραση, πραγματοποίηση συνδέσεων με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες* κ.λπ. (Beckman, 2002). Ορισμένοι μάλιστα τις ομαδοποιούν σε κατηγορίες. Έτσι η Garner (1987) αναφέρεται σε δύο ομάδες στρατηγικών: την *προσεκτική επανεξέταση* και την *ανακεφαλαίωση* του κειμένου.

Η πρώτη περιλαμβάνει:

- τη *σκόπιμη επαναξιολόγηση τμημάτων* του κειμένου, μετά την ανάγνωση, για να εντοπιστούν πληροφορίες που διαβάστηκαν αλλά δεν συγκρατήθηκαν, η οποία χρησιμοποιείται από τον έμπειρο αναγνώστη όταν χρειάζεται να απαντήσει σε κάποια ερώτηση· και
- την *επιστροφή σε τμήματα* του κειμένου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης όταν συναντώνται δυσκολίες στην κατανόηση, οπότε ο αναγνώστης ενδέχεται να διαπιστώσει εσωτερικές ή εξωτερικές ασυνέπειες, και επανάληψη της ανάγνωσης τμημάτων του κειμένου για να διαλευκανθεί η σύγχυση ή να αναζητηθούν τρόποι αντιμετώπισής τους μέσω άλλων στρατηγικών.

Και στις δύο περιπτώσεις (κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση) απαιτείται επανεξέταση επιλεγμένων τμημάτων του κειμένου υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

Η δεύτερη ομάδα στρατηγικών απαιτεί εντοπισμό και αξιολόγηση των κύριων ιδεών του κειμένου, εφαρμογή κανόνων συμπύκνωσης και δημιουργία ενός συνομειμένου νέου γραπτού κειμένου. Εφαρμόζεται από τους έμπειρους αναγνώστες μετά την ανάγνωση είτε για την παρα-

κολούθηση και τον έλεγχο της κατανόησης είτε για τη σύνθεση των πληροφοριών (ως γνωστική ή ως μεταγνωστική στρατηγική). Μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης για το σχηματισμό γραπτής ή προφορικής σύνοψης (π.χ. θεματική πρόταση, πλαγιότιτλος) παραγράφου ή σύντομου τμήματος του κειμένου. Για τη χρήση και των δύο ομάδων στρατηγικών, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε ένα πλαίσιο γνωστικού ελέγχου, σημαντική είναι η μεταγνωστική γνώση και η γνώση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου. Επιπλέον, και οι δύο θεωρούνται σημαντικές για την κατανόηση στο σχολικό πλαίσιο, δεν εφαρμόζονται επιτυχώς από όλους και είναι διδάξιμες με καλά αποτελέσματα (Garner, 1987).

Πρόσφατα άρχισε να γίνεται λόγος για *διεπραγματοποιητικές στρατηγικές* (transactional strategies) [δίδεται έμφαση στη *συναλλαγή* (transaction) του αναγνώστη με το κείμενο] (Brown, 2008. Pressley & Wharton-McDonald, 1997), οι οποίες περιγράφονται από τον Pressley και τους συνεργάτες του (Pressley & Wharton-McDonald, 1997) ως οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ως μέσα συντονισμού του διαλόγου σχετικά με τα κείμενα, καθώς οι μαθητές διαβάζουν φωναχτά σε ομάδες. Οι μαθητές δηλαδή ενθαρρύνονται να συζητούν τις προηγούμενες γνώσεις τους με τα κείμενα, να συζητούν για περιληπτικές αναφορές των νοημάτων των κειμένων, να αναφέρουν τις νοητικές αναπαραστάσεις που βίωσαν καθώς διάβαζαν και να προβλέπουν τι θα συμβεί στη συνέχεια και, καθώς διαβάζουν δυνατά, να συμμετέχουν και να ανταλλάσσουν προσωπικές ερμηνείες και αντιδράσεις στα κείμενα. Στην προσέγγιση αυτή η ευθύνη της χρήσης των στρατηγικών κατανόησης μοιράζεται ανάμεσα σε όλα τα μέλη της ομάδας. Αποτελεί ένα ευέλικτο πλαίσιο: μπορεί να εφαρμοστεί σε ολόκληρη την τάξη, σε μικρές ομάδες ή ατομικά και μπορεί να γίνει εξάσκηση/εφαρμογή σε καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό ή χειριζόμενες από τους μαθητές διδακτικές καταστάσεις (Brown, 2008).

Γενικότερα, αναδιφώντας τη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι καταγράφονται,

ελέγχονται για την αποτελεσματικότητά τους και προτείνονται από τους μελετητές πολυάριθμες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση (Baker & Brown, 1984. Houtveen & van de Grift, 2007. Israel & Massey, 2005. Lopez, 1992. Paris, Wasik & Turner, 1991. Pressley, 2000a, 2000b· Pressley & Wharton-McDonald, 1997). Ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότερης εξαρτάται από τις ανάγκες του μαθητή, τις απαιτήσεις του επιτελούμενου έργου (Beckman, 2002. Schreiber, 2005) και από πολυάριθμους εσωτερικούς και εξωτερικούς κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (Schreiber, 2005).

Αρκετές είναι και οι διδακτικές μέθοδοι που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην προώθηση της μεταγνωστικής ανάπτυξης. Οι μέθοδοι αυτές συνδέονται στενότερα με την υποστήριξη της ανάπτυξης της αυτορρύθμισης των μαθητών. Επικεντρώνονται δε γενικά σε διαδικασίες όπως η υποβολή ερωτήσεων, η πρόβλεψη, η αποσαφήνιση και η ανακεφαλαίωση και προωθούν την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο και τον έλεγχο της κατανόησης, όπως και τη δυναμική μοντελοποίηση των στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό (Griffith & Ruan, 2005).

Στη μετα-ανάλυση σημαντικού αριθμού σχετικών ερευνών που επιχείρησαν η Collins και οι συνεργάτες της (1996) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ή δίδαξαν μια στρατηγική άμεσα ή χρησιμοποίησαν προαναγνωστικές στρατηγικές (π.χ. συζήτηση, γραφικούς οργανωτές κ.λπ.) για να οργανώσουν τη νέα γνώση ή για να συνδέσουν τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών με τις νέες πληροφορίες. Γενικά, οι παρεμβάσεις με τις οποίες διδάχθηκαν άμεσα στρατηγικές είχαν μεγαλύτερης διάρκειας αποτελέσματα από αυτές που οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν μεν, αλλά δεν δίδαξαν στρατηγικές.

Οι συνηθέστερες γνωστικές στρατηγικές στις μεταγνωστικές παρεμβάσεις των ερευνών που αναλύθηκαν ήταν διαδικασίες ανακεφαλαίωσης, προσδιορισμού κύριων ιδεών, προώθησης οπτικών αναπαραστάσεων και απεικόνισης αφηγηματικών στοιχείων ή στοιχείων της γραμματικής της

ιστορίας. Σε μερικές από τις έρευνες αυτές διδάχθηκε η *χρησιμότητα μιας στρατηγικής*, η οποία αποτελεί συστατικό μεταγνωστικής γνώσης, καθεμιά όμως λειτουργικοποίησε διαφορετικά τη μεταγνωστική γνώση. Η δεύτερη σημαντικότερη μεταγνωστική συνιστώσα ήταν η *γνώση των απαιτήσεων του έργου*. Η συνηθέστερη διδακτική στρατηγική στις παρεμβάσεις που στόχευαν σε άμεση ή έμμεση ανάπτυξη της μεταγνώσης ήταν η *ρητή, σαφής διδασκαλία*, με τη διαφορά ότι στις άμεσες παρεμβάσεις διδάχθηκαν μεταγνωστικές συνιστώσες (χρησιμότητα μιας στρατηγικής, γνώση των απαιτήσεων της εργασίας) και στις έμμεσες γνωστικές στρατηγικές (ανακεφαλαίωση, πρόβλεψη κ.λπ.) με σαφήνεια, με την προοπτική να μετατραπούν αργότερα σε μεταγνωστικές. Εκτός από τις παραπάνω διδακτικές προσεγγίσεις, κυρίαρχο ρόλο φάνηκε να κατέχει και η *μοντελοποίηση* των στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό. Άλλες προσεγγίσεις που καταγράφηκαν ήταν η *καθοδηγημένη πρακτική*, η *συστηματική ανατροφοδότηση* και ο *αυξανόμενος έλεγχος* από την πλευρά του μαθητή (Collins et al., 1996).

Ο Pressley (2000b) αναφέρεται συνοπτικά στην πορεία που ακολούθησαν οι διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης, ξεκινώντας από την *αμοιβαία διδασκαλία* και συνεχίζοντας με πιο ευέλικτες μεθόδους που άρχισαν με *εκτεταμένη μοντελοποίηση και εξήγηση* των στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό, ακολουθήθηκαν από *υποστηρικτική χρήση* τους από τον εκπαιδευτικό και κορυφώθηκαν στην *αυτορρυθμιζόμενη χρήση* τους από τους μαθητές. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αυξανόμενη συζήτηση για το ζήτημα των κατάλληλων προϋποθέσεων για την ανάπτυξη της μεταγνώσης στους μαθητές, η οποία συμπεριλαμβάνει και το ρόλο του εκπαιδευτικού (Abromitis, 1994. De Jager, Jansen & Reezigt, 2005. Pressley, 2000b) και τα διδακτικά μοντέλα. Τίθεται το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετήσουν σχετικά νέα διδακτικά μοντέλα που βασίζονται στην κονστрукτιβιστική θεωρία ή να βασιστούν σε πιο παραδοσιακά. Οι De Jager, Jansen και Reezigt

(2005) αναφέρουν ότι η Veenman υποδεικνύει ότι το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας, με την προϋπόθεση βέβαια ότι επεκτείνεται για να συμπεριλάβει την ανάπτυξη της μεταγνώσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Οι παραπάνω ερευνητές αναφέρουν αποτελέσματα μελετών που επιβεβαιώνουν ότι η επιρροή της άμεσης διδασκαλίας στα γνωστικά αποτελέσματα έχει καταδειχθεί ευρέως και διάφοροι πειραματισμοί έχουν δείξει με πειστικό τρόπο ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπαιδεύουν επιτυχώς και να συμπεριλαμβάνουν το μοντέλο στην τάξη τους. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι άλλοι ερευνητές θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μοντέλα όπως η *αμοιβαία διδασκαλία*, η *μοντελοποίηση* και η *γνωστική μαθητεία*, τα οποία έχουν αναπτυχθεί στο πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, βασίζονται σε κονστρουκτιβιστικές απόψεις για τη μάθηση και στοχεύουν συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της μεταγνώσης. Μια σημαντική διαφορά τους από την άμεση διδασκαλία είναι το χαμηλό επίπεδο δόμησης της διδασκαλίας που παρέχεται από τους δασκάλους. Μολονότι φάνηκε να έχουν κάποιο βαθμό αποτελεσματικότητας, αυτός αμφισβητείται για μεθοδολογικούς λόγους που αφορούν την ερευνητική διαδικασία. Σε έρευνα, πάντως, των ίδιων των προαναφερόμενων ερευνητών δεν παρατηρήθηκε διαφορά στην αποτελεσματικότητα των δύο προσεγγίσεων που χρησιμοποιήθηκαν (άμεση διδασκαλία και γνωστική μαθητεία), διαπιστώθηκε όμως ότι η διδασκαλία και με τα δύο μοντέλα βελτίωσε σημαντικά τις μεταγνωστικές δεξιότητες και τη μεταγνωστική γνώση των πειραματικών ομάδων έναντι της ομάδας που δεν δέχθηκε ανάλογη διδασκαλία (De Jager, Jansen & Reezigt, 2005).

6. Εφαρμογές της μεταγνωστικής έρευνας στην πράξη

Διδακτικές προτάσεις

Χάρη στην έρευνα των τελευταίων δεκαετιών γνωρίζουμε πια με ποιο τρόπο οι νεότεροι και οι άπειροι αναγνώστες διαφέρουν από τους μεγα-

λύτερους και πιο έμπειρους (Baker & Brown, 1984. Garner, 1987) και ότι είναι δυνατόν να διδαχθεί η μεταγνώση στην ανάγνωση και να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση (Garner, 1987. Haller, Child & Walberg, 1988. Jacobs & Paris, 1987. Pressley, 2000a, 2000b). Έχουμε επίσης στη διάθεσή μας συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις για τη μεταγνωστική διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης (Beckman, 2002. Garner, 1987. Houtveen & van de Grift, 2007. Israel & Massey, 2005. McTavish, 2008. Neufeld, 2006. Onofrey & Theurer, 2007. Pressley, 2000a. Spires, 1990). Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις (Brown, 2008. Schreiber, 2005) περιγράφονται αναλυτικά συγκεκριμένα παραδείγματα διδακτικών τεχνικών που αναπτύσσουν μεταγνωστικές στρατηγικές αυτορρύθμισης.

Η Spires (1990), λαμβάνοντας υπόψη της την πρόσφατη έρευνα που έχει διεξαχθεί σχετικά με δεξιότητες όπως: *σχεδιασμός*, *ρύθμιση*, *αξιολόγηση*, *διατύπωση ερωτήσεων*, *ανακεφαλαίωση*, *αποσαφήνιση* και *πρόβλεψη*, από τις οποίες κυρίως συνίσταται η μεταγνώση, απαρτιθμεί μια σειρά κατευθυντήριων γραμμών για τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών στους μαθητές. Οι διδακτικές της προτάσεις περιλαμβάνουν:

- Παροχή στέρεης ορθολογικής βάσης για τη σημασία της στρατηγικής.
- Συγκεκριμένη εξήγηση του πώς, τότε και γιατί η στρατηγική είναι χρήσιμη στο μαθητή.
- Μοντελοποίηση της χρήσης της στρατηγικής.
- Άσκηση των μαθητών στη στρατηγική σε μικρές ομάδες.
- Παροχή συνεχούς ενίσχυσης για τη χρήση της στρατηγικής.
- Διασφάλιση ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως η χρήση της στρατηγικής καταλήγει σε βελτιωμένη απόδοση.
- Παροχή διαφορετικού πλαισίου για τη χρήση της στρατηγικής, ώστε να προωθηθεί η εφαρμογή της σε άλλα γνωστικά πεδία.
- Παροχή διδασκαλίας γύρω από τον έλεγχο της αποδοτικότητας της στρατηγικής.

Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και άλλοι ερευνητές (Beckman, 2002. McTavish, 2008. Pressley,

2000a) που προτείνουν με συνοπτικότερο τρόπο ανάλογες φάσεις ρητής διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης ξεκινώντας από τη μοντελοποίηση και την εξήγηση της στρατηγικής, περνώντας στην εφαρμογή της στρατηγικής με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και στοχεύοντας τελικά στην ανεξάρτητη χρήση από τους μαθητές κατά την ανάγνωση ή τη ρητή διδασκαλία μεμονωμένων στρατηγικών, που περιλαμβάνει τις παραπάνω φάσεις (εισαγωγή & αιτιολόγηση, μοντελοποίηση, καθοδηγημένη πρακτική, αυτόνομη χρήση) και επιπλέον τη διδασκαλία της αυτορρυθμιζόμενης χρήσης της στρατηγικής (Neufeld, 2006). Στην πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία ακολουθείται σε μεγάλο βαθμό αυτό το ευρέως, πλέον, διαδεδομένο μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης που περιλαμβάνει τις φάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω σε πέντε στάδια.

- Ρητή περιγραφή της στρατηγικής, του πότε και πώς χρησιμοποιείται.
- Μοντελοποίηση της στρατηγικής από τον εκπαιδευτικό και/ή από το μαθητή στην πράξη.
- Συνεργατική χρήση της στρατηγικής στην πράξη.
- Καθοδηγημένη πρακτική εξάσκηση της στρατηγικής με σταδιακή μεταβίβαση της ευθύνης στους μαθητές.
- Αυτόνομη χρήση της στρατηγικής (Houtveen & van de Grift, 2007).

Οι στρατηγικές μοντελοποίησης προκύπτουν συνήθως μέσω της «φωναχτής σκέψης» των εκπαιδευτικών.

Μέσα από το διδακτικό αυτόν κύκλο είναι δυνατή η σταδιακή μεταφορά της ευθύνης από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή και η αυτόνομη χρήση της στρατηγικής (McTavish, 2008) αλλά και η αυτορρύθμιση της χρήσης της από τον ίδιο (Neufeld, 2006). Μολονότι δε τα παραπάνω μοντέλα δίνουν έμφαση σε μια συγκεκριμένη στρατηγική στο συγκεκριμένο χρόνο, θα πρέπει και άλλες στρατηγικές να αναφέρονται, να μοντελοποιούνται και να ενθαρρύνεται η χρήση τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής. Σε κάθε στάδιο της διαδικασίας μαθητές και δάσκαλοι

πρέπει να μείνουν επικεντρωμένοι στην ενορχήστρωση και το συντονισμό όλων των στρατηγικών κατανόησης που είναι αναγκαίες για την επιτυχή κατανόηση (Houtveen & van de Grift, 2007). Η ανάγκη αυτή τονίζεται ιδιαίτερα και θεωρείται πλέον ότι η διδασκαλία μεμονωμένων στρατηγικών δεν διευκολύνει την αντίληψη της ανάγνωσης ως μιας ενοποιημένης διαδικασίας νοητικής δραστηριότητας που εξελίσσεται καθώς ο αναγνώστης προσπαθεί να κατανοήσει τη ροή των σκέψεων του συγγραφέα (Cummins, Stewart & Block, 2005).

Αναφορικά με τη διδακτική προσέγγιση για τις *διεκπεραιωτικές στρατηγικές*, η Brown (2008) υποστηρίζει ότι είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Όμως, όπως απαιτείται χρόνος για τους μαθητές να εσωτερικοποιήσουν και να διαχειριστούν τις στρατηγικές τους, ανάλογα χρειάζεται αρκετός χρόνος για τους εκπαιδευτικούς για να συντονίσουν τις τέσσερις διαστάσεις της συγκεκριμένης προσέγγισης: 1. την προβολή των στρατηγικών των καλών αναγνωστών, 2. τη σταδιακή μεταβίβαση της ευθύνης για στρατηγική επεξεργασία στους μαθητές, 3. την προώθηση ευκαιριών για συνεργατική μάθηση και 4. την ενθάρρυνση ερμηνευτικών συζητήσεων. Προτείνει πάντως ένα πλαίσιο που μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες αναγνωστικές περιστάσεις στη διάρκεια της σχολικής μέρας και σε διαφορετικούς τύπους κειμένων.

Γενικά, για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης παροτρύνονται οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν το συσχετισμό προηγούμενων γνώσεων των μαθητών με όσα διαβάζουν, να διδάσκουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών κατανόησης και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να παρακολουθούν και να ελέγχουν την κατανόησή τους (Pressley, 2000a). Αναλυτικότερα, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία η επιτυχής μεταγνωστική διδασκαλία του γραμματισμού οφείλει να επικεντρωθεί: στις προηγούμενες γνώσεις και στην ανάπτυξη «σχημάτων» των μαθητών, στη γνώση και την πράξη μιας σειράς κατάλληλων αναπτυξιακά μεταγνωστικών στρατηγικών και στη γνώση των συνθηκών για την ανάπτυξη αντι-

σταθμιστικών στρατηγικών. Η μοντελοποίηση των στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό και η παροχή συνεχούς υποστήριξης τονίζονται από όλους τους ερευνητές ως ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη αυτορρυθμιστικών μηχανισμών (Griffith & Ruan, 2005). Η έρευνα επισημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά μιας στρατηγικής διδασκαλίας είναι ότι ενσωματώνεται στα περιεχόμενα που διδάσκονται, περιλαμβάνει πολλή άσκηση και εφαρμογή των στρατηγικών σε κείμενα αυξανόμενης πολυπλοκότητας και εμπεριέχει τη διδασκαλία του πότε, πώς και γιατί χρησιμοποιούνται οι συγκεκριμένες στρατηγικές (Strassman, 1997).

Πάντως, παρά την αποτελεσματικότητα της ρητής μεταγνωστικής διδασκαλίας, φαίνεται ότι αυτή δεν εφαρμόζεται ευρέως στην τάξη (Durkin, 1978. Pressley et al., 1998). Σε πολλές περιπτώσεις ελέγχεται απλώς η αναγνωστική κατανόηση, αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν την πρόθεση να διδάξουν τους μαθητές πώς να κατανοούν (Durkin, 1978. McTavish, 2008). Μολονότι δεν έχουμε φτάσει ακόμη στο επίπεδο της επιθυμητής εφαρμογής της μεταγνώσης στην αναγνωστική διδασκαλία, η έρευνα μας έχει εφοδιάσει με αρκετές γνώσεις τόσο για τις μεταγνωστικές στρατηγικές που βελτιώνουν την αναγνωστική κατανόηση, όσο και για τις διδακτικές συνθήκες που τις υποστηρίζουν. Καθώς οι ερευνητικές προσπάθειες συνεχίζονται παρέχοντάς μας σημαντικά στοιχεία για διδακτικά μοντέλα ανάπτυξης των μεταγνωστικών στρατηγικών, οι εκπαιδευτικοί θα συνεχίσουν να γεφυρώνουν τη θεωρία με την πράξη και να κάνουν τη μεταγνωστική διδασκαλία πραγματικότητα στη σχολική τάξη (Spire, 1990).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Επειδή η μεταγνώση δεν αναπτύσσεται αυτόματα σε όλους τους μαθητές, οι δάσκαλοι δραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της (Dymock, 2007). Όταν η μάθηση γίνεται σκόπιμη και συστηματική στο σχολικό πλαίσιο, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν (ή/και να διδάσκονται) στρατηγικές που εξυπηρετούν μαθησιακούς

τους στόχους. Διδάσκονται να χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης οι οποίες εξυπηρετούν ταυτόχρονα και τη σκόπιμη βελτίωση της κατανόησης και τη δημιουργία νοητικών δομών σύμφωνων με τις απαιτήσεις μαθησιακών στόχων (Annevirta et al., 2007). Όπως έχει προαναφερθεί, η έρευνα των τελευταίων τριάντα χρόνων μάς έχει εφοδιάσει με πολλές αποδείξεις ότι οι στρατηγικές κατανόησης που χρησιμοποιούνται από τους έμπειρους αναγνώστες μπορούν να διδαχθούν κατά την αναγνωστική διδασκαλία (Dymock, 2007. Pressley, 2000a, 2000b). Οι de Jager, Jansen και Reezigt (2005) αναφέρουν ότι αρκετοί μελετητές θεωρούν πως ειδικά οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είναι εκείνοι που χρειάζονται την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις αναπτύσσονται μεταγνωστικά χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Είναι φανερό όμως ότι σε κάθε περίπτωση απαιτείται διδασκαλία γύρω από τον τρόπο που οι μαθητές μπορούν να ρυθμίζουν τη μαθησιακή τους διαδικασία πριν τους ζητηθεί να καταστούν υπεύθυνοι για τη μάθησή τους.

Ο Pressley (2000a) θεωρεί ότι ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα της αναγνωστικής έρευνας κατά το τελευταίο τέταρτο του περασμένου αιώνα είναι ότι δημιουργήθηκε το πορτραίτο του *μεταγνωστικού αναγνώστη*. Πράγματι, πολλά από τα χαρακτηριστικά του είναι σήμερα γνωστά και μάλιστα επιχειρείται η διδασκαλία τους σε ανεπαρκείς αναγνώστες. Όμως, δεν υπάρχουν ανάλογα στοιχεία για το *μεταγνωστικό εκπαιδευτικό*, όπως ονομάζει ο Pressley τον εκπαιδευτικό που γνωρίζει, εφαρμόζει στην πράξη και προωθεί μεταγνωστικές διαδικασίες. Προτείνει λοιπόν, στοχασζόμενος και όχι βασιζόμενος σε ερευνητικά δεδομένα, ότι ένας τέτοιος εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ότι οι καλοί αναγνώστες γνωρίζουν και χρησιμοποιούν στρατηγικές αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης όταν τις χρειάζονται, ότι τόσο η αναγνωστική ευχέρεια όσο και οι προηγούμενες γνώσεις συνεισφέρουν στην κατανόηση και ότι αυτές αναπτύσσονται μέσω εκτεταμένης και ποιοτικής ανάγνωσης αντίστοιχα. Επιπλέον, οφείλει να γνωρίζει ότι για να

αναπτυχθούν οι δεξιότητες κατανόησης χρειάζεται διδασκαλία μέσω μοντελοποίησης και πλαίσιο υποστήριξης των στρατηγικών κατανόησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Προτάσεις που αφορούσαν τις ενέργειες του εκπαιδευτικού για αποτελεσματική διδασκαλία στρατηγικών υπήρξαν και σε προηγούμενες μελέτες. Η Garner (1987), για παράδειγμα, αναφέρεται σε έξι κατευθυντήριες γραμμές. Όπως χαρακτηριστικά λέει, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν (σσ. 131-137):

- Να ενδιαφέρονται κυρίως για τις διαδικασίες (περισσότερο απ' όσο για το αποτέλεσμα) που εμπλέκονται στην ανάγνωση και στη μελέτη και να είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν διδακτικό χρόνο σε αυτές.
- Να προβαίνουν σε ανάλυση των στρατηγικών που πρόκειται να διδάξουν. Δεν νοείται να χρησιμοποιήσουν, για παράδειγμα, φωναχτή σκέψη ή μοντελοποίηση για τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης στρατηγικής, αν δεν γνωρίζουν λεπτομερώς πώς εφαρμόζεται καλύτερα ακόμη και σε αρχικό στάδιο.
- Να παρουσιάζουν τις στρατηγικές εφαρμόζόμενες σε κείμενα και δραστηριότητες σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και γνωστικές περιοχές, ώστε να είναι δυνατή η μεταφορά γνώσης σε άλλες καταστάσεις όπου αυτή είναι εφαρμόσιμη.
- Να διδάσκουν στρατηγικές για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε ένα μάθημα ή μια ενότητα.
- Να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να ασκούνται εφαρμόζοντας τις στρατηγικές που διδάχθηκαν με στόχο να αυτοματοποιηθούν σταδιακά.
- Να είναι προετοιμασμένοι να επιτρέπουν στους μαθητές να διδάσκουν ο ένας τον άλλον. Οι συζητήσεις γύρω από στρατηγικές και τη χρήση τους παρέχουν στον εκπαιδευτικό πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και για το βάθος κατανόησης της στρατηγικής από τους μαθητές και καθοδηγούν το σχεδιασμό περαιτέρω διδακτικών παρεμβάσεων.

Τα αποτελέσματα των ερευνών των τελευταίων 30 ετών συνιστούν στους εκπαιδευτικούς:

- Να προσαρμόζουν τη διδασκαλία σε μια μακροπρόθεσμη αναπτυξιακή προοπτική.
- Να λαμβάνουν υπόψη τους και να διδάσκουν όλες τις συνιστώσες της αναγνωστικής κατανόησης, δηλαδή:
 - ευχερείς δεξιότητες αποκωδικοποίησης, που απεγκλωβίζουν γνωστικό φορτίο για να χρησιμοποιηθεί από την κατανόηση·
 - ανάπτυξη σχημάτων και λεξιλογίου των μαθητών, ώστε να διευκολύνονται οι συνδέσεις με τις ιδέες του κειμένου·
 - διαδικασίες κατανόησης που χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναγνώστες.
- Να δίνουν έμφαση σε μεταγνωστικές διαδικασίες, ώστε οι μαθητές να αυτορρυθμίζουν την κατανόησή τους (Asselin, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται συχνά στα διδακτικά εγχειρίδια και οι προτεραιότητές τους συνήθως αφορούν τα περιεχόμενα και όχι τα μέσα κατάκτησης της γνώσης. Ανησυχούν για τους περιορισμούς που αναφέρονται στο χρόνο και στον τρόπο διδασκαλίας στρατηγικών. Ο μόνος τρόπος για να υιοθετηθεί εκτεταμένη διδασκαλία στρατηγικών σε μια τάξη είναι η διδασκαλία αυτή να είναι πλήρως συνυφασμένη με τη διδασκαλία των γνωστικών περιεχομένων (Garner, 1987). Όπως δε χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Neufeld (2006), για να γίνει κανείς αποδοτικός στη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης χρειάζονται συνήθως αρκετά χρόνια εφαρμογής και εμπειρίας στην τάξη. Οι μεταγνωστικά ώριμοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πολλές από τις γνώσεις τους μέσα από πραγματικές διδακτικές καταστάσεις (Pressley, 2005).

7. Μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις

Οι ερευνητικές προσπάθειες αρκετών δεκαετιών έχουν καταλήξει σε πληθώρα ευρημάτων σημαντικών για την κατανόηση του γραμματισμού και της διδασκαλίας του. Ευρήματα σχετικά με αποδοτικές στρατηγικές και μεθόδους δι-

δασκαλίας βρίσκουν συχνά εφαρμογή στη διδακτική πράξη, κυρίως μετά τη δεκαετία του '80 (Baker & Brown, 1984. Collins et al., 1996. Houtveen & van de Grift, 2007. Lopez, 1992. Paris, Wasik & Turner, 1991. Pressley, 2000a, 2000b· Pressley & Wharton-McDonald, 1997). Παρ' όλα αυτά, ορισμένα ζητήματα φαίνεται ότι απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Η έρευνα, για παράδειγμα, δεν φαίνεται να έχει εξετάσει σε βάθος την αποδοτικότητα της διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας που εστιάζεται σε δεξιότητες και γνώσεις στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος του γλωσσικού μαθήματος (Griffith & Ruan, 2005), αλλά και τον απαραίτητο για την επιτυχή διδασκαλία μεταγνωστικών διαδικασιών χρόνο, ιδίως όταν πρόκειται για διδασκαλία πολλαπλών μεταγνωστικών στρατηγικών (Cummins, Stewart & Block, 2005). Επιπλέον, είναι αναγκαίο να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη μηχανισμών *αυτορρύθμισης* των μαθητών. Προς το παρόν δεν είναι γνωστό πώς ακριβώς οι μηχανισμοί αυτοί λειτουργούν στο πεδίο του γραμματισμού, και μάλιστα σε διαφορετικές περιστάσεις, πώς συντονίζονται με άλλες μεταγνωστικές στρατηγικές και με ποια κριτήρια κινητοποιούνται από τους αναγνώστες σε κάθε περίπτωση (Griffith & Ruan, 2005), μολοντί ορισμένοι θεωρούν (Joseph, 2005) ότι το ζήτημα έχει συζητηθεί στη βιβλιογραφία περισσότερο από την *αυτοπαρακολούθηση* της κατανόησης.

Η *αυτοπαρακολούθηση* πιστεύεται ότι χρειάζεται περισσότερη μελέτη σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταγνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πεδίο του γραμματισμού (Joseph, 2005). Στο ίδιο πλαίσιο, προτείνεται να διερευνηθεί με μεγαλύτερη πληρότητα το ζήτημα του εάν, τότε και πώς πρέπει να αναπτύσσονται οι δεξιότητες παρακολούθησης/ελέγχου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Pressley, 2005). Πέρα από την απλή ανάπτυξη δεξιοτήτων, όμως, εκείνο που είναι ουσιώδες να καθοριστεί είναι πώς πολύπλοκες τακτικές κατανόησης και άλλες μεταγνωστικές διαδικασίες μπορούν να αυτοματο-

ποιηθούν, να χρησιμοποιούνται δηλαδή χωρίς οι μαθητές να αναλώνονται σε μεγάλη βραχυπρόθεσμη γνωστική προσπάθεια προκειμένου να αποφασίσουν για τη χρήση τους ή καθώς τις εφαρμόζουν (Pressley, 2005).

Επιπρόσθετα, πρέπει να μελετηθεί επαρκώς και η διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα διάφορων μεθόδων αυτοπαρακολούθησης της κατανόησης στη γνωστική επίγνωση, στην κινητοποίηση των μαθητών και στην αποτελεσματικότητά τους, αλλά και σε διάφορες μορφές επίδοσης σε δραστηριότητες γραμματισμού (αναγνωστική ευχέρεια, κατανόηση διάφορων τύπων κειμένων, γραπτή έκφραση κ.λπ.). Οι διαφορές της αυτοπαρακολούθησης της κατανόησης ανάμεσα σε μαθητές με δυσκολίες, χαρισματικούς και κανονικά αναπτυσσόμενους θα συνιστούσε ένα ακόμη ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο (Joseph, 2005). Επιπλέον, δεν είναι ακόμη αρκετά σαφές αν σε μαθητές με δυσκολίες μπορούν να αντισταθμιστούν τα μαθησιακά τους προβλήματα με τη διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων και αν και με ποιο τρόπο μπορεί να υποστηριχτεί περαιτέρω μεταγνωστική ανάπτυξη των έμπειρων αναγνωστών (Abromitis, 1994).

Μολοντί έχει απασχολήσει την έρευνα το αν η διδασκαλία μιας στρατηγικής τη φορά ή πολλών στρατηγικών ταυτόχρονα είναι πιο αποτελεσματική (Cummins, Stewart & Block, 2005. Reutzel, Smith & Fawson, 2005), ο Pressley (2005) θεωρεί ότι μελλοντικές έρευνες πρέπει να επικεντρωθούν στην ισχυροποίηση των διαθέσιμων ευρημάτων. Προτείνει δε το ενδιαφέρον να εστιαστεί στο κατά πόσο οι μαθητές αυτονομούνται στη χρήση των στρατηγικών ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας αυτής και με βάση το κριτήριο αυτό να εκτιμηθεί η αποδοτικότητα της διδασκαλίας.

Η μεταφορά μεταγνωστικών στρατηγικών μεταξύ διαφορετικών περιοχών γραμματισμού (π.χ. από την ανάγνωση στη γραφή, από την αποκωδικοποίηση στην κατανόηση κ.λπ.) καταγράφεται σε περιορισμένο βαθμό στην ερευνητική βιβλιογραφία και προτείνεται για πιο εκτεταμένη διερεύνηση, καθώς και η σχέση διάφο-

ρων μεταγνωστικών συνιστωσών και της διδασκαλίας τους με την επίδοση στη γραφή (Griffith & Ruan, 2005).

Η αλληλεπίδραση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων ανευρίσκεται συχνά στη βιβλιογραφία του πεδίου της γνωστικής και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, πολύ λιγότερο εμφανίζεται όμως να απασχολεί το συναισθηματικό τομέα. Όπως αναφέρει ο Schreiber (2005), ο Wolters υποστηρίζει ότι οι στρατηγικές ρύθμισης των κινήτρων και οι στρατηγικές ρύθμισης της γνώσης συνδέονται στενά και ίσως πρέπει να χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό. Λίγα είναι γνωστά σχετικά με την έκταση των αλληλεπιδράσεων γνωστικού και συναισθηματικού τομέα και πιο συγκεκριμένα της σχέσης των κινήτρων με τη μεταγνώση και την αυτορρύθμιση, και οι μελλοντικές έρευνες καλούνται να διαφωτίσουν περισσότερο τη σχέση αυτή (Schreiber 2005).

Ένα ακόμη πεδίο που διαθέτει έδαφος για αρκετή μελλοντική διερεύνηση είναι οι απαραίτητες για τους εκπαιδευτικούς γνώσεις σχετικά με τη μεταγνώση και τη μεταγνωστική διδασκαλία. Θεωρείται αναγκαίος ο καθορισμός μιας ικανοποιητικής βάσης γνώσεων γύρω από πρακτικές μεταγνωστικής διδασκαλίας του γραμματισμού, ώστε να υποστηριχτεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα οδηγήσει στην απαραίτητη, για την επιτυχή μεταγνωστική διδασκαλία γραμματισμού, εμπειρογνωμοσύνη (Griffith & Ruan, 2005).

Επειδή η μεταγνώση εμπεριέχει πολλαπλές συνιστώσες, δεν είναι πάντα φανερό πώς ακριβώς η έρευνα μεταφράζεται σε πράξη. Απαιτείται από τις μελλοντικές έρευνες να προσδιορίσουν την πιο αποτελεσματική και αποδοτική ισορροπία ανάμεσα σε γνωστικές στρατηγικές, μεταγνωστικές πτυχές, συναισθηματικούς παράγοντες και διδακτικές τεχνικές. Η ισορροπία αυτή ίσως να ποικίλλει ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών, τις προηγούμενες γνώσεις τους, τον τύπο του κειμένου, τις απαιτήσεις της δραστηριότητας και τις γνωστικές στρατηγικές (Collins et al., 1996).

Βιβλιογραφία

- Abromitis, B. (1994). *The role of metacognition in reading comprehension: Implications for instruction*. (Literacy Research Report No. 19) Northern Illinois Univ., Dekalb MI: Curriculum and Instruction Reading Clinic. (ERIC Document Reproduction Service No. ED371291).
- Annevirta, T., & Vauras, M. (2001). Metacognitive knowledge in primary grades: a longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 257-282.
- Annevirta, T., Laakkonen, E., Kinnunen, R., & Vauras, M. (2007). Developmental dynamics of metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition Learning*, 2, 21-39.
- Asselin, M. (2002). Comprehension instruction: Directions from Research. *Teacher Librarian*, 29 (4), 60-62.
- Baird, J. R. (1990). Metacognition, purposeful inquiry and conceptual change. In E. Hegarty-Hazel (Eds.), *The student laboratory and the science curriculum* (pp.183-200). London: Routledge.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York, NJ: Longman.
- Βάμβουκας, Μ. (1992). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Beckman, P. (2002). *Strategy instruction*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474302).
- Brown, A. L. (1985). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed., pp. 501-526). Newark, DE: International Reading Association.

- Brown, A., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Eds.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, R. (2008). The Road Not Yet Taken: A Transactional Strategies Approach to Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*, 61(7), 538-547.
- Cattell, M. (1999). *A study of the effects of metacognition on reading comprehension*. Masters Theses, San Diego: San Diego State University (ERIC Document Reproduction Service No. ED431177).
- Collins, V. L., Dickson, S. V., Simmons, D. C., & Kameenuke, E. J. (1996). *Metacognition and its relation to reading comprehension: A synthesis of research* (Tech. report #23). Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators. University of Oregon. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου 2008, από: <http://idea.uoregon.edu/%7Encite/documents/techrep/tech23.html>
- Cross, D. R., & Paris, S. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
- Cummins, C., Stewart, M.T., & Block, C.C. (2005). Teaching several metacognitive strategies together increases students' independent metacognition. In I. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp.277-295). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Jager, B., Jansen, M., & Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 179-196.
- Durkin, D. (1978). What classroom observation reveals about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Dymock, S. (2007). Comprehension Strategy Instruction: Teaching Narrative Text Structure Awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167.
- Fitzgerald, J. (1983). Helping readers gain self-control over reading comprehension. *The Reading Teacher*, 37, 249-254.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*. Hillsdale (pp.231-235), NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring, *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W.P. Dickson (Eds.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Griffith, P. L., & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction?. In I. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 3-18). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haller, E.R., Child, D.A., & Walberg, H.J. (1988). Can Comprehension Be Taught? A Quantitative Synthesis of "Metacognitive" Studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5-8.
- Houtveen, A.A.M., & van de Grift, W.J.C.M. (2007). Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Israel, S.E., & Massey, D. (2005). Metacognitive think-alouds: using a gradual release model with middle school students. In I. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 183-198). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's

- metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3&4), 255-278.
- Joseph, L.M. (2005). The role of self-monitoring in literacy learning. In I. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp.199-214). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kolić-Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 439-451.
- Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lopez, P. (1992). *Metacognitive strategies for teaching reading to elementary students*. ERIC Document Reproduction Service No. ED348650.
- Livingston, J. (1997). *Metacognition: An overview*. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουλίου 2008 από: <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>
- McTavish, M. (2008). "What Were You Thinking?": The Use Of Metacognitive Strategy During Engagement With Reading Narrative And Informational Genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 405-430.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σελ. 128-141). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο Ε. Μελαθανασοπούλου (ed.), *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied linguistics selected papers* (σελ. 491-509). Θεσσαλονίκη: Σχολή Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.
- Neufeld, P. (2006). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(4), 302-312.
- Onofrey, K. A. & Theurer, J. L. (2007). What's a teacher to do: Suggestions for comprehension strategy instruction. *The Reading Teacher*, 60(7), 681-684.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1994). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G., Lipson, J. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 778-810). Newark, DE: International Reading Association.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *The handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). New York: Longman.
- Pressley, M. (2000a). Metacognition and self-regulated comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M. (2000b). Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research: Volume III* (pp.545-562). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. (2005). Metacognition in literacy

- learning: Then, Now, and in the Future. In I. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 391-411). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., Borkowski, J.G., & O'Sullivan, J.T. (1984a). Children's metamemory & the teaching of memory strategies. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition & human performance* (pp. 111-153). Orlando, FL: Academic Press.
- Pressley, M., Borkowski, J.G., & O'Sullivan, J.T. (1984b). Memory strategy instruction is made of this: Metamemory and durable strategy use. *Educational Psychologist*, 19(2), 94-107.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 448-466.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159-194.
- Reutzel, D. R., Smith, J. A., & Fawson, P. C. (2005). An Evaluation of Two Approaches for Teaching Reading Comprehension Strategies in the Primary Years Using Science Information Texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276-305.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacognition during basal reader instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29, 1-13.
- Schreiber, F.J. (2005). Metacognition and self-regulation in literacy. In I. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (eds.) *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 215-239). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση* (μτφ. Χατζηαθανασίου, Α.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Spires, H. (1990). Metacognition and reading: Implications for instruction. *Reading*, 24(3), 152-156.
- Stewart, O., & Tei, E. (1983). Some implications of metacognition for reading. *Journal of Reading*, 27, 36-43.
- Strassman B. K. (1997). Metacognition and Reading in Children Who Are Deaf: A Review of the Research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(3), 140-149.
- Wade, S.E., Schraw, D., Buxton, W.M., & Hayes, M.T. (1993). Seduction of the strategic readers: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 92-114.
- Yuill, N., & Joscelyne, T. (1988). Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders' story understanding. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 152-158.

Metacognition and reading comprehension: recent trends in theory, research and practice

KOUTSOURAKI STELA¹

ABSTRACT

The importance of metacognition in reading comprehension is well accepted. The study of metacognition reveals the ways through which readers organize, control and restore deficiencies in their reading comprehension. At the same time, it provides the ground for the successful teaching of relevant strategies and teaching interventions which aim at increasing strategic reading relevant in readers of all levels. For these reasons, during the last decades, the study of metacognition has attracted the interest of researchers and teachers. In the present article we review the research in the area of metacognition particularly as it relates to the theory of reading comprehension, on the one hand, and, on the other, to proposals for interventions that aim at teaching metacognitive strategies and developing students' metacognition and reading comprehension. In particular, we clarify the meaning of metacognition, develop its role in the cognitive processing of written language and its relationship with reading comprehension. We also review the research on teaching strategies and applications of metacognitive research in practice. Finally we discuss the future directions of metacognitive research.

Key words: Metacognition, Reading comprehension, Metacognitive strategies.

1. *Address:* University of Crete, Personal Address: Ellispondou 25, 71307 Heraklio, Crete, Personal Tel. Numbers: 2810 210859 & 6977583538, e-mail: skutsur@edc.uoc.gr or skutsur@gmail.com