

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ:
ΤΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΜΕΤΡΑΕΙ;

*Γεωργία Παπαντωνίου, Αναστασία Ευκλείδη,
και Γρηγόρης Κιοσέογλου*
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη: Στόχος της έρευνας ήταν να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η δομική εγκυρότητα της ελληνικής εκδοχής τμήματος του ερωτηματολογίου “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;” (Lompscher, 1994, 1995), που εξετάζει τις στρατηγικές μάθησης για την κατανόηση κειμένου. Στην έρευνα συμμετείχαν 390 άτομα, και των δύο φύλων, ηλικίας 11, 13, 15, 17, και 22 ετών. Οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν σε δύο έργα κατανόησης κειμένου. Αμέσως μετά την επίλυση του κάθε έργου, τους ζητήθηκε να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο εφάρμοσαν στρατηγικές μάθησης κατά την επίλυσή του, απαντώντας στην ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων δεν επαλήθευσε τη δομή των τεσσάρων διαστάσεων στρατηγικών (στρατηγικές επιφανείας, βάθους, τεχνικές, και μεταγνωστικές) που προτείνει ο Lompscher. Τρεις νέες ερωτήσεις προστέθηκαν για τη βελτίωση της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου. Από την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν τρεις παράγοντες: στρατηγικές επιφανείας, βάθους, και τεχνικές. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach’s alpha ήταν αρκετά ικανοποιητικοί: .77 και .81, για την υποκλίμακα των στρατηγικών βάθους, και .80 και .79 για την υποκλίμακα των τεχνικών στρατηγικών. Οι αντίστοιχοι δείκτες της υποκλίμακας των στρατηγικών επιφανείας ήταν πολύ χαμηλοί.

Λέξεις κλειδιά: Κατανόηση κειμένου, Στρατηγικές μάθησης.

Διεύθυνση: Γεωργία Παπαντωνίου, Καραηλία 2, 546 44, Θεσσαλονίκη. Τηλ. 2310-901576.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαπέντε χρόνων έχει γίνει σαφές ότι ένα ζήτημα-κλειδί για την επίτευξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης είναι η ικανότητα των μαθητών να επιλέγουν, να συνδυάζουν και να συντονίζουν γνωστικές στρατηγικές με αποτελεσματικό τρόπο. Στην ουσία, οι στρατηγικές διευκολύνουν την επεξεργασία των πληροφοριών επειδή αποτελούν τρόπους οργάνωσης των πληροφοριών και συνακόλουθα μείωσης των απαιτήσεων στην εργαζόμενη μνήμη (Hacker, 1998α).

Τα ευρήματα των ερευνών, που αφορούν τις επιδόσεις των έμπειρων ατόμων σ' έναν τομέα γνώσης, δείχνουν ότι η στρατηγική συμπεριφορά αποκτιέται σιωπηλά μέσα από τη μακρόχρονη εμπειρία σε ένα πεδίο μελέτης (Pressley, 1995). Οι στρατηγικές μπορούν, ωστόσο, και να διδαχθούν ώστε οι άνθρωποι να καθοδηγούν συνειδητά πλέον τη σκέψη τους και να βελτιώνουν την επίδοσή τους (Hacker, 1998β. Riding & Rayner, 1998. Βλέπε και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997), πράγμα που έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση.

Τα τελευταία χρόνια η μάθηση θεωρείται ως μία ενεργητική νοητική διεργασία απόκτησης, ανάκλησης και χρήσης της γνώσης (Hergenhahn, 1988. Lefrancois, 1991. Lompscher, 1999). Οι μαθητές παίζουν έναν ενεργητικό ρόλο κατά τη διεργασία της μάθησης ώστε να διευκολύνουν την πρόσκτηση και επεξεργασία του μαθησιακού υλικού. Η ιδέα αυτή είχε ως αποτέλεσμα ένα τμήμα της έρευνας στην περιοχή της μάθησης να εστιαστεί στον καθορισμό, στην αξιολόγηση και στην υπόδειξη ενός συνόλου από 'καλές' στρατηγικές, η υιοθέτηση των οποίων θα οδηγούσε σε βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Τα ευρήματα, ωστόσο, των ερευνών αυτών υπήρξαν αντιφατικά καθώς η γνώση των στρατηγικών, η οποία μπορεί να αποκτηθεί και μέσα από τη διδασκαλία, αποτελεί έναν αναγκαίο αλλά όχι επαρκή παράγοντα για τη συντονισμένη και επιτυχημένη (δηλαδή για την αυτο-ρυθμιζόμενη) χρήση τους (Zimmerman, 1999). Υπήρξαν ευρήματα που υποστήριξαν την άμεση επίδραση των στρατηγικών στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη δυνατότητα γενίκευσής τους στο πλαίσιο της μάθησης (βλ. Pressley & Levin, 1983. Schunk, 1990. Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Υπήρξαν, ωστόσο, και ευρήματα στα οποία δε φαινόταν τέτοια επίδραση με σαφήνεια (Biggs, 1970. Brown, 1978. Gerber, 1983. Βλέπε Purdie & Hattie, 1995). Γενικώς, οι έρευνες τόνισαν ότι αυτό που ξεχωρίζει τους καλούς λύτες προβλημάτων από τους λιγότερο καλούς είναι τόσο η ικανότητά τους να

βρίσκουν τις κατάλληλες, για κάθε περίπτωση, στρατηγικές μέσα από ένα πλούσιο ρεπερτόριο (Zimmerman, 1999), όσο και ο υψηλός βαθμός συνέπειας με τον οποίο τις θέτουν σε εφαρμογή και ο οποίος πιθανό να υποδηλώνει και την υψηλότερου βαθμού ενημερότητά τους για τα πλεονεκτήματα της χρήσης αποτελεσματικών στρατηγικών (Shafir & Eagle, 1995).

Προκειμένου να αποσαφηνίσουν την αντίφαση των παραπάνω ευρημάτων ορισμένοι ερευνητές θεώρησαν ότι η χρήση των 'καλών' στρατηγικών δεν είναι αρκετή, από μόνη της, για να εξηγήσει τη διαφορά μεταξύ της υψηλής και της χαμηλής επίδοσης μαθητών με συγκρίσιμη νοημοσύνη. Έτσι, στράφηκαν προς την υιοθέτηση του όρου "προσέγγιση στη μάθηση" όταν αναφέρονται στις στρατηγικές και στις τακτικές που παρατηρούνται στους μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης και της μελέτης (βλ. Schmeck, 1988). Η προσέγγιση στη μάθηση περιλαμβάνει, εκτός της στρατηγικής, και την πρόθεση ή το κίνητρο του μαθητή (Biggs, 1988. Entwistle, 1988. Marton, 1988).

Στρατηγικές μάθησης

Οι στρατηγικές μάθησης αφορούν συστηματικούς τρόπους – όπως η επανάληψη, η επεξεργασία του υλικού σε βάθος, η συσχέτιση του νέου υλικού με την προηγούμενη γνώση ή με άλλη παρεμφερή, η περιλήψη, η μετατροπή των πληροφοριών σε μορφή που να είναι ευκολονόητη, κ.ά. – τους οποίους εφαρμόζουν οι άνθρωποι προκειμένου να διευκολύνουν την επίδοσή τους σε ένα έργο μάθησης (βλ. Ευκλείδη, 1998).

Δεδομένου ότι το πεδίο έρευνας των στρατηγικών είναι σχετικά πρόσφατο και δε διαθέτει ακόμη ιδιαίτερη οργάνωση, δεν υπάρχει κάποιο σχήμα που να αποτελεί έναν κοινά αποδεκτό τρόπο ταξινόμησης των στρατηγικών μάθησης. Γενικά, οι στρατηγικές έχουν ταξινομηθεί με πολλούς τρόπους (Hacker, 1998β. Nenniger & Nyberg, 1992. Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991. Schmeck, 1988. Weinstein & Mayer, 1986). Ωστόσο, μία διάκριση με την οποία είναι σύμφωνοι πολλοί ερευνητές (Biggs, 1988, 1993. Entwistle, 1988, 1992. Lompscher, 1995. Marton, 1988. βλ. Schmeck, 1988) είναι μεταξύ δύο βασικών τύπων προσέγγισης της μάθησης ή στρατηγικών μάθησης: (α) της προσέγγισης (ή των στρατηγικών) επιφανείας, και (β) της προσέγγισης (ή των στρατηγικών) βάθους.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι οι γνωστικοί ψυχολόγοι συζητούν για το βάθος της επεξεργασίας των πληροφοριών μέσα από το βαθμό της νοητικής προσπάθειας που απαιτείται για αυτή την επεξεργασία.

Η επιφανειακή επεξεργασία απαιτεί λίγη νοητική προσπάθεια. Η επεξεργασία βάθους προϋποθέτει μεγάλη νοητική προσπάθεια (Graham & Golan, 1991). Για την ακρίβεια, οι μαθητές που υιοθετούν στρατηγικές επιφανείας εστιάζονται στα σύμβολα της μάθησης, δηλαδή στις λέξεις και στις προτάσεις που χρησιμοποίησε ο συγγραφέας, και οι οποίες εύκολα μπορούν να μαθευτούν με ακρίβεια, παρά στα νοήματα που ο συγγραφέας προτίθεται να μεταβιβάσει μέσω των συγκεκριμένων λέξεων και προτάσεων (Biggs, 1988, Entwistle, 1988). Συνεπώς, η υιοθέτηση στρατηγικών επιφανείας ισοδυναμεί με μηχανική επεξεργασία και απομνημόνευση γεγονότων και έχει ως αποτέλεσμα μάθησης την πιστή και χωρίς φαντασία αναπαραγωγή των λέξεων που έχουν χρησιμοποιηθεί από το συγγραφέα του εγχειριδίου (Marton, 1988).

Αντιθέτως, οι μαθητές που προβαίνουν σε επεξεργασία βάθους υιοθετούν στρατηγικές οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους, να αναζητήσουν το νόημα του συγκεκριμένου έργου και να μεγιστοποιήσουν την κατανόησή του (Biggs, 1988, 1993). Έτσι, εστιάζονται περισσότερο στα νοήματα που ο συγγραφέας επιθυμεί να μεταβιβάσει παρά στην, κατά γράμμα, αναπαραγωγή της σειράς των λέξεων που αυτός χρησιμοποιεί (Marton, 1988). Επιδιώκουν να εγκαταστήσουν ένα δίκτυο συνδέσεων, που να έχει νόημα, ανάμεσα στις νέες πληροφορίες και στις, ήδη, αποκτημένες έννοιες, ιδέες και πληροφορίες για γεγονότα. Επιδιώκουν, επίσης, να αναλύσουν το περιεχόμενο του έργου από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να αναδείξουν τις ποικίλες σχέσεις μεταξύ των συστατικών του, να αναγνωρίσουν τα τυχόν προβλήματα και να επιλύσουν μόνοι τους τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της μάθησης (Entwistle, 1988).

Εκτίμηση στρατηγικών μάθησης

Η εκτίμηση των στρατηγικών γίνεται, κυρίως, με ερωτηματολόγια, τα οποία ποικίλλουν ως προς τις στρατηγικές που εξετάζουν αφού, με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, πρώτον, δεν υπάρχει ακόμη κάποιος κοινός τρόπος ταξινόμησής τους και, δεύτερον, επειδή αυτές εξαρτώνται από τη φύση του εκάστοτε μαθήματος ή ακόμη και του προβλήματος.

Δύο από τα πρώτα ερωτηματολόγια που επιχειρήσαν να εκτιμήσουν τις προσεγγίσεις προς τη μάθηση είναι τα εξής: (α) Το *Ερωτηματολόγιο για τη Διεργασία της Μελέτης* (Study Process Questionnaire, SPQ, Biggs, 1987) που μετρά τις παρακάτω τέσσερις προσεγγίσεις στη μάθηση: επιφανείας, βάθους, επίτευξης, και βάθους-επίτευξης. (β) Το *Ερωτηματολόγιο για τους*

Τρόπους Προσέγγισης της Μελέτης (Approaches to Studying Inventory, ASI. Entwistle, 1988. Entwistle & Ramsden, 1983. Βλέπε και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995). Οι τρόποι των προσεγγίσεων προς τη μάθηση που περιλαμβάνονται στο ASI είναι οι εξής: ο προσανατολισμός προς το νόημα (ή η προσέγγιση βάθους), ο προσανατολισμός προς την αναπαραγωγή (ή η προσέγγιση επιφανείας), ο στρατηγικός προσανατολισμός (ή η προσέγγιση επίτευξης), ο μη ακαδημαϊκός προσανατολισμός, και το ύφος της μάθησης.

Το ερωτηματολόγιο “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;”

Ένα πιο πρόσφατο ερωτηματολόγιο, από αυτά που αναφέρθηκαν ήδη, είναι το ερωτηματολόγιο “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;” (“How do you learn?” Questionnaire. Lompscher, 1994, 1995). Απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου και καλύπτει 6 περιοχές μάθησης (με αντίστοιχες κλίμακες): κατανόηση κειμένου, ακρόαση, λύση προβλημάτων, μελέτη στο σπίτι, απομνημόνευση, και μάθηση σε συνεργασία με άλλους (βλ. και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Κάθε μία από τις 6 αυτές κλίμακες περιλαμβάνει 16 προτάσεις στις οποίες διακρίνονται τρεις διαστάσεις γνωστικών, και μια διάσταση μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης. Οι διαστάσεις αυτές είναι οι εξής: (α) *Στρατηγικές επιφανείας*, οι οποίες στοχεύουν σε δομές ή σε χαρακτηριστικά επιφανείας. (β) *Στρατηγικές βάθους*, οι οποίες στοχεύουν στην κατανόηση σε βάθος. (γ) *Τεχνικές στρατηγικές ή τεχνικές μάθησης*, οι οποίες στοχεύουν στη χρήση βοηθημάτων της μάθησης. (δ) *Μεταγνωστικές στρατηγικές*, οι οποίες στοχεύουν στο σχεδιασμό, την παρακολούθηση και τον έλεγχο της μάθησης.

Από τον κατασκευαστή του ερωτηματολογίου αναφέρεται ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach’s alpha, στις παραπάνω τέσσερις διαστάσεις στρατηγικών, για δύο έρευνες (Lompscher, 1995, 1999. Lompscher, Artelt, Schellhas, & Bliß, 1995. Schellhas, Artelt, & Lompscher, 1995). Συγκεκριμένα, στην πρώτη και δεύτερη έρευνα, αντιστοίχως, οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας ήταν: (α) *Στρατηγικές επιφανείας* (6 γνωστικά πεδία x 4 προτάσεις = 24 προτάσεις), $\alpha = .67$ και $\alpha = .75$. (β) *Στρατηγικές βάθους* (6 γνωστικά πεδία x 4 προτάσεις = 24 προτάσεις), $\alpha = .89$ και $\alpha = .92$. (γ) *Τεχνικές στρατηγικές ή τεχνικές μάθησης* (6 γνωστικά πεδία x 4 προτάσεις = 24 προτάσεις), $\alpha = .79$ και $\alpha = .81$. (δ) *Μεταγνωστικές στρατηγικές* (6 γνωστικά πεδία x 4 προτάσεις = 24 προτάσεις), $\alpha = .81$ και $\alpha = .85$. Όλοι οι παραπάνω δείκτες ήταν αρκετά ικανοποιητικοί, εκτός από εκείνους που αφορούσαν τη διάσταση των στρατηγικών επιφανείας, οι οποίοι και ήταν κάπως

χαμηλότεροι. Όσον αφορά ειδικά την κλίμακα της κατανόησης κειμένου ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας, Cronbach's alpha, για το σύνολο της κλίμακας ήταν: 4 διαστάσεις στρατηγικών x 4 προτάσεις = 16 προτάσεις, $\alpha = .79$ και $\alpha = .79$, στην πρώτη και στη δεύτερη έρευνα, αντιστοίχως. Επίσης, ο κατασκευαστής του ερωτηματολογίου αναφέρει ότι οι παραπάνω δείκτες εσωτερικής συνέπειας στην πρωτότυπη (γερμανική) έκδοση είναι παρεμφερείς με εκείνους που παρατηρήθηκαν και στην αγγλική έκδοχή του ερωτηματολογίου (Lompscher, 1995, 1999. Lompscher et al., 1995).

Σύμφωνα με τον κατασκευαστή του ερωτηματολογίου και τους συνεργάτες του (Artelt, Schellhas, & Lompscher, 1995. Lompscher, 1995. Lompscher et al., 1995) τα γνωστικά πεδία της μελέτης κειμένου και της λύσης προβλημάτων μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία ως προς τις στρατηγικές βάθους και τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Όσον αφορά, ειδικότερα, το πεδίο της μελέτης κειμένου βρέθηκε, σε τρία διαφορετικά δείγματα των ερευνών τους, συσχέτιση ανάμεσα στις στρατηγικές βάθους και στις μεταγνωστικές στρατηγικές, $r = .49$ έως $r = .60$. Στο ίδιο γνωστικό πεδίο και στα ίδια, επίσης, δείγματα παρατηρήθηκαν αρκετά υψηλές συσχετίσεις τόσο ανάμεσα στις στρατηγικές βάθους και στις τεχνικές στρατηγικές, $r = .30$ έως $r = .48$, όσο και ανάμεσα στις μεταγνωστικές και στις τεχνικές στρατηγικές, $r = .40$ έως $r = .47$. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι εκείνοι που προσπαθούν να διεισδύσουν σε βάθος στο περιεχόμενο ενός κειμένου τείνουν, επίσης, να σχεδιάζουν και να παρακολουθούν τη διαδικασία της μάθησής τους, καθώς και να χρησιμοποιούν βοηθήματα για τη μάθηση, όπως η υπογραμμισή και το κράτημα σημειώσεων. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι τα παραπάνω ευρήματα ενισχύονται και από την εφαρμογή επιβεβαιωτικών αναλύσεων (LISREL) στις οποίες οι τρεις συγκεκριμένες διαστάσεις (βάθους, τεχνικών και μεταγνωστικών στρατηγικών) αποτελούσαν τον έναν, από τους δύο δευτέρου επιπέδου παράγοντες των στρατηγικών μάθησης, δηλαδή τον παράγοντα των στρατηγικών βάθους σε αντιδιαστολή προς τον παράγοντα των στρατηγικών επιφανείας (βλ. Schellhas et al., 1995).

Στις ίδιες έρευνες (Artelt et al., 1995. Lompscher, 1995. Lompscher et al., 1995) παρατηρήθηκαν χαμηλές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις στρατηγικές επιφανείας και στις τεχνικές στρατηγικές, $r = .18$ έως $r = .20$, όπως και ανάμεσα στις στρατηγικές επιφανείας και στις μεταγνωστικές στρατηγικές, $r = .23$ έως $r = .30$. Παρατηρήθηκαν, ωστόσο, μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των στρατηγικών επιφανείας και των στρατηγικών βάθους, $r = .28$ έως $r = .40$.

Το εύρημα της οργάνωσης των τεσσάρων διαστάσεων του ερωτηματολογίου σε δύο μόνο παράγοντες δευτέρου επιπέδου (αυτών των στρατηγικών

βάθους και επιφανείας) ενισχύεται και από τα ευρήματα που προέκυψαν από την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων. Η ανάλυση αυτή εξήγαγε τέσσερις παράγοντες από τους οποίους μόνο οι δύο μπορούσαν να ερμηνευτούν ξεκάθαρα ως στρατηγικές βάθους και επιφανείας. Οι υπόλοιποι δύο αποτελούσαν ένα συνδυασμό στρατηγικών βάθους, μεταγνωστικών, και τεχνικών (Lompscher, 1999).

Όλα τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι η προτεινόμενη από τον κατασκευαστή του δομή του ερωτηματολογίου “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;”, ως προς την κατανόηση κειμένου, δεν είναι τόσο ξεκάθαρη. Σε έρευνα της Γεωργιάδη (1998), που έγινε σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό και στην οποία χρησιμοποιήθηκε ένα διευρυμένο ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου το οποίο περιείχε και, σχεδόν όλες, τις προτάσεις της αντίστοιχης κλίμακας του ερωτηματολογίου “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;”, η δομή των τεσσάρων ξεχωριστών διαστάσεων δεν επιβεβαιώθηκε. Στην ίδια έρευνα, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας, Cronbach’s alpha, στις υποκλίμακες που αντιστοιχούσαν στις παραπάνω τέσσερις διαστάσεις στρατηγικών κυμαινόταν, έπειτα από την χορήγηση ενός εύκολου και ενός δύσκολου κειμένου, αντιστοίχως, ως εξής: (α) Στρατηγικές επιφανείας (6 προτάσεις), $\alpha = .161$ και $\alpha = .207$. (β) Στρατηγικές βάθους (7 προτάσεις), $\alpha = .670$ και $\alpha = .723$. (γ) Τεχνικές στρατηγικές ή τεχνικές μάθησης (7 προτάσεις), $\alpha = .642$ και $\alpha = .662$. (δ) Μεταγνωστικές στρατηγικές (7 προτάσεις), $\alpha = .623$ και $\alpha = .766$ (Γεωργιάδη, 1998. Georgiadis & Efklides, 2000).

Όσον αφορά την προβλεπτική εγκυρότητα των παραπάνω τεσσάρων διαστάσεων στρατηγικών για το σύνολο του ερωτηματολογίου, οι Lompscher et al. (1995) εξέτασαν τις συσχετίσεις τους με την ακαδημαϊκή επίδοση στα μαθήματα Γλώσσα (γερμανική), Ξένη Γλώσσα (αγγλική), Μαθηματικά, Κοινωνικές και Φυσικές Επιστήμες. Βρέθηκε ότι οι στρατηγικές βάθους συσχετίζονταν χαμηλά έως μέτρια με όλα τα παραπάνω μαθήματα, $r = .20$ έως $r = .29$. Ανάλογο ήταν και το εύρημα που αφορούσε τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών και όλων των παραπάνω μαθημάτων, $r = .20$ έως $r = .33$. Οι συσχετίσεις μεταξύ των στρατηγικών επιφανείας και των τεχνικών, από τη μια, και της ακαδημαϊκής επίδοσης, από την άλλη, ήταν σχεδόν μηδενικές. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η συσχέτιση $r = .15$ που παρατηρήθηκε μεταξύ των στρατηγικών επιφανείας και του μαθήματος της Γλώσσας (γερμανικής). Με βάση, επομένως, τα παραπάνω ευρήματα, φαίνεται ότι στην πρωτότυπη εκδοχή του ερωτηματολογίου είναι οι υποκλίμακες των στρατηγικών βάθους και των μεταγνωστικών στρατηγικών οι οποίες διαθέτουν προβλεπτική εγκυρότητα, και μάλιστα σε χαμηλό βαθμό. Στην έρευνα

της Γεωργιάδη (1998) η επίδοση προβλεπόταν μόνον από τη γνωστική ικανότητα και όχι από τις αναφερόμενες στρατηγικές μάθησης.

Στόχοι και υποθέσεις

Επειδή το θέμα των στρατηγικών κατανόησης κειμένου είναι σημαντικό, μια και η χρήση στρατηγικών μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση και, ενδεχομένως, την επίδοση, είναι ανάγκη να υπάρχει κάποιο αξιόπιστο εργαλείο στην ελληνική γλώσσα για την εκτίμηση της ενημερότητας που έχουν οι μαθητές για τις στρατηγικές που εφαρμόζουν. Για το λόγο αυτό ο κύριος στόχος της έρευνας αυτής ήταν να ελεγχθεί εάν επαληθεύεται, σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκτός του γερμανικού, η δομή των τεσσάρων διαστάσεων (στρατηγικές επιφανείας, βάθους, τεχνικές και μεταγνωστικές) που προτείνει ο Lompscher (1994, 1995). Θα πρέπει στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε γίνεται συστηματική διδασκαλία στρατηγικών οι οποίες να διευκολύνουν την κατανόηση κειμένου. Ωστόσο, αναμενόταν ότι αρκετοί από τους μαθητές, είτε μέσω των επισημάνσεων των δασκάλων ή των γονέων τους, είτε μέσα από τις προσωπικές τους παρατηρήσεις, θα πρέπει να είναι ενήμεροι για την αποτελεσματικότερη επίδοση στην οποία μπορεί να οδηγήσουν οι στρατηγικές και να τις χρησιμοποιούν.

Επιπλέον, είναι δυνατό να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και άλλες στρατηγικές, που δεν περιέχονται στο ερωτηματολόγιο του Lompscher “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;”. Τέλος, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι το ερωτηματολόγιο αυτό καταγράφει στρατηγικές που συνήθως χρησιμοποιούν οι μαθητές αλλά όχι αναγκαστικά αυτές που χρησιμοποίησαν για την κατανόηση συγκεκριμένου κειμένου. Επειδή ο στόχος της Γεωργιάδη (1998), αλλά και ο δικός μας ήταν να καταγραφούν οι τρέχουσες στρατηγικές κατανόησης κειμένου, αυτές δηλαδή που εφαρμόστηκαν στα συγκεκριμένα κείμενα που δόθηκαν προς απάντηση, για το λόγο αυτό εμπλουτίστηκε το αρχικό ερωτηματολόγιο του Lompscher και με προτάσεις που αντανάκλασαν διαφορετικές στρατηγικές. Επομένως, τα δεδομένα μας αφορούν μια νέα εκδοχή του ερωτηματολογίου “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;” που αφορά την καταγραφή των τρεχουσών στρατηγικών κατανόησης κειμένου.

Με βάση όσα ήδη αναφέρθηκαν για τη δομή του ερωτηματολογίου, η πρόβλεψη ήταν ότι η δομή των τεσσάρων διαστάσεων της γερμανικής εκδοχής δε θα ισχύει για την ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;” που εξετάζει τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου.

Αντ' αυτού, εκτός από τις στρατηγικές επιφανείας, θα διακρίνεται ένας ακόμη παράγοντας που θα περιλαμβάνει τις στρατηγικές βάθους, τις μεταγνωστικές στρατηγικές, και, ίσως και τις τεχνικές στρατηγικές (Υπόθεση 1).

Στόχος, επίσης, της παρούσας έρευνας ήταν και η διερεύνηση της προβλεπτικής εγκυρότητας, του ερωτηματολογίου όσο και των υποκλιμάκων του. Με βάση τα ευρήματα των Lompscher et al. (1995), η υπόθεση ήταν ότι προβλεπτική εγκυρότητα θα διαθέτει η υποκλίμακα των στρατηγικών βάθους, σε συνδυασμό με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, αλλά όχι η υποκλίμακα των στρατηγικών επιφανείας και η υποκλίμακα των τεχνικών στρατηγικών (Υπόθεση 2).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Σχέδιο της έρευνας

Προκειμένου να ελεγχθεί αν τα ευρήματα της Γεωργιάδη (1998) οφειλόνταν στο δείγμα που είχε, και το οποίο αφορούσε μια περιορισμένη ηλικιακή ομάδα (Α' και Γ' Γυμνασίου και Β' Λυκείου), επιδιώχθηκε το δείγμα της παρούσας έρευνας να είναι αρκετά μεγάλο και ετερογενές ως προς την ηλικία, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Έτσι, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν, εκτός από μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, και φοιτητές. Η συμμετοχή τους θεωρήθηκε σκόπιμη επειδή λόγω της ιδιότητάς τους, αλλά και της ηλικίας τους, αποτελούν μια από τις κατεξοχήν ομάδες ατόμων που είναι πιθανό να διαθέτουν και να χρησιμοποιούν ένα ευκρινές ρεπερτόριο από στρατηγικές κατανόησης κειμένου.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικώς 390 άτομα. Ειδικότερα, 79 μαθητές της Ε' Δημοτικού, 77 μαθητές της Α' Γυμνασίου, 93 μαθητές της Γ' Γυμνασίου, 85 μαθητές της Β' Γενικού Λυκείου και 56 φοιτητές του Τμήματος Ψυχολογίας και του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η ηλικία των μαθητών της Ε' Δημοτικού ήταν 11 ετών, της Α' Γυμνασίου ήταν 13 ετών, της Γ' Γυμνασίου ήταν 15 ετών, της Β' Λυκείου ήταν 17 ετών και των φοιτητών ήταν 22 ετών, περίπου. Οι συμμετέχοντες κάθε ηλικιακής ομάδας, εκτός αυτής των φοιτητών, προέρχονταν, με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, από δύο επίπεδα, υψηλό και μέσο. Οι φοιτητές του Τμήματος Ψυχολογίας και του Τμήμα-

τος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., ακριβώς λόγω του μορφωτικού επιπέδου που συνεπάγεται η φοιτητική τους ιδιότητα, θεωρήθηκαν ως συμμετέχοντες αποκλειστικά υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Στο δείγμα αντιπροσωπεύονταν και τα δύο φύλα, 220 κορίτσια και 170 αγόρια.

Εργαλεία

Σε κάθε συμμετέχοντα χορηγήθηκαν συνολικά οι εξής ομάδες έργων και ερωτηματολογίων:

Έργα αξιολόγησης της επίδοσης στο γνωστικό πεδίο της κατανόησης κειμένου. Για την εκτίμηση της ικανότητας κατανόησης κειμένου χρησιμοποιήθηκαν δύο έργα, τα οποία κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και διέφεραν ως προς το βαθμό της δυσκολίας τους (χαμηλός και υψηλός βαθμός δυσκολίας). Το κάθε έργο αποτελούνταν από ένα κείμενο και από δύο ερωτήσεις, τύπου πολλαπλών επιλογών, που αφορούσαν το κείμενο αυτό (βλ. και Παπαντωνίου, 2002).

Για καθεμία από τις ερωτήσεις προτεινόταν τρεις εναλλακτικές απαντήσεις από τις οποίες οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν την πλέον σωστή, κατά τη γνώμη τους. Τα είδη των προτεινόμενων εναλλακτικών απαντήσεων ήταν τα εξής: Λάθος απάντηση, η επιλογή της οποίας καταδείκνυε απουσία κατανόησης του κειμένου εκ μέρους των συμμετεχόντων και βαθμολογούνταν με το βαθμό μηδέν (0). Απάντηση σωστή στη βάση της, αλλά επιφανειακή (αναπαρήγε ή στηριζόταν στη λεξιλογική και συντακτική μορφή του εκάστοτε κειμένου), η οποία βαθμολογούνταν με το βαθμό ένα (1). Απάντηση σωστή, η οποία υποδείκνυε επιπλέον βαθύτερη κατανόηση, δηλαδή επέκταση των υπάρχουσών ιδεών της αντίστοιχης παραγράφου του κειμένου και βαθμολογούνταν με το βαθμό δύο (2).

Ο διαχωρισμός των έργων σε χαμηλής και υψηλής δυσκολίας επιδιώχθηκε να επιβεβαιωθεί με έλεγχο με *t*-test για συζευγμένα δείγματα. Βρέθηκε ότι μόνο οι συμμετέχοντες ηλικίας 11, 13 και 15 ετών είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση, $t(248) = 2.42, p = .016$, στο έργο χαμηλής δυσκολίας, $M.O. = 2.651$, σε σχέση με το έργο υψηλής δυσκολίας, $M.O. = 2.430$. Όταν συμπεριλήφθηκαν και οι συμμετέχοντες ηλικίας 17 ετών και οι φοιτητές, η διαφορά στην επίδοση στα δύο αυτά κείμενα έπαψε να είναι σημαντική.

Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου. Για την εκτίμηση των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες για την κατανόηση κειμένου του κάθε έργου χρησιμοποιήθηκε ως βάση η αγγλική εκδοχή του τμήματος του ερωτηματολογίου “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;”

(Lompscher, 1994, 1995) που αφορά τη μάθηση κειμένου. Η αγγλική αυτή εκδοχή περιείχε 18 προτάσεις, από τις οποίες οι 17 είχαν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από τη Γεωργιάδη (1998) και είχαν συμπεριληφθεί στο *Διευρυμένο Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Μάθησης Κειμένου* (27 προτάσεων) που η ίδια χρησιμοποίησε στην έρευνά της. Η ελληνική εκδοχή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, δηλαδή το *Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου*, περιείχε τις 16 από τις 18 προτάσεις της αγγλικής εκδοχής, έτσι όπως αυτές είχαν μεταφραστεί από τη Γεωργιάδη (1998). Οι 16 αυτές προτάσεις, όπως και στην πρωτότυπη εκδοχή, αντιστοιχούσαν θεωρητικά σε τέσσερις υποκλίμακες που αφορούσαν τα τέσσερα είδη στρατηγικών: επιφανείας, βάθους, τεχνικές και μεταγνωστικές. Οι υποκλίμακες των στρατηγικών επιφανείας και των μεταγνωστικών στρατηγικών αποτελούνταν από τρεις προτάσεις, ενώ οι υποκλίμακες των στρατηγικών βάθους και των τεχνικών στρατηγικών αποτελούνταν από πέντε προτάσεις. Το ερωτηματολόγιο των 16 προτάσεων παρουσιάζεται αυτούσιο στον Πίνακα 1, ο οποίος περιέχει και το μοντέλο της δομής των τεσσάρων υποκλιμάκων όπως ελέγχθηκε στη σχετική επιβεβαιωτική ανάλυση.

Δομή του Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου. Προκειμένου να ελεγχθεί εάν η δομή των τεσσάρων διαστάσεων που προτείνει ο Lompscher για το ερωτηματολόγιο “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;” ισχύει και για το *Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου*, εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με το πρόγραμμα EQS του Bentler (1993). Η ανάλυση εφαρμόστηκε πρώτα στα δεδομένα που προέκυψαν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες που ασχολήθηκαν με το κείμενο χαμηλού βαθμού δυσκολίας. Η ύπαρξη των τεσσάρων διαστάσεων στρατηγικών (στρατηγικές επιφανείας, βάθους, τεχνικές και μεταγνωστικές) δεν επαληθεύτηκε στο ελληνικό δείγμα, επιβεβαιώνοντας έτσι την Υπόθεση 1. Οι δείκτες του μοντέλου, το οποίο παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, ήταν: $\chi^2(99) = 462.649, p < .001, NFI = .720, NNFI = .713, CFI = .763$. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με αντίστοιχο, μη επιβεβαιωτικό εύρημα της Γεωργιάδη (1998). Οι σημαντικές συνδιακυμάνσεις μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων υποδηλώνουν ότι δεν είναι δυνατή η αφαίρεση μιας καθαρής δομής από το ερωτηματολόγιο των 16 ερωτήσεων.

Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων εφαρμόστηκε και στα δεδομένα που προέκυψαν από τη χορήγηση του Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου στους συμμετέχοντες που ασχολήθηκαν με το κείμενο υψηλού βαθμού δυσκολίας. Η επιβεβαίωση της δομής των τεσσάρων διαστάσεων δεν κατέστη δυνατό να πραγματοποιηθεί επειδή το πρόγραμμα

Πίνακας 1. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων στην ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου "Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;" σε σχέση με το εύκολο κείμενο

	Παράγοντες / Εξαρτημένες μεταβλητές (προτάσεις)	Στρ	Στρ	Στρ	Στρ	Υπολειπόμενο σφάλμα
		Επ	Βαθ	Τεχ	Μετ	
19.	Διάβασα το κείμενο ξανά και ξανά, ώσπου να το καταλάβω.	.702				.712
5.	Για να καταλάβω το κείμενο, απλώς το διάβασα μία φορά.	-.430				.903
18.	Για να καταλάβω καλά το κείμενο, προσπάθησα να απομνημονεύσω όλες του τις λεπτομέρειες.	.489				.872
2.	Διαβάζοντας το κείμενο, προσπάθησα να φέρω στο μυαλό μου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα με βοηθούσαν να το καταλάβω καλύτερα.		.599			.801
4.	Διαβάζοντας το κείμενο, προσπάθησα να εκφράσω το περιεχόμενο με δικά μου λόγια.		.540			.842
16.	Προσπάθησα να κάνω συνδέσεις ανάμεσα στο κείμενο και σε αυτά που ήδη γνωρίζω για το θέμα.		.432			.902
9.	Προσπάθησα να συνδέσω διάφορα μέρη του κειμένου μεταξύ τους, προκειμένου να το καταλάβω καλύτερα.		.498			.867
11.	Αφού διάβασα το κείμενο, έκανα μία σύντομη περίληψη με τη βασική ιδέα.		.522			.853
10.	Καθώς διάβαζα το κείμενο, σημείωνα κώδικας.			.571		.821
6.	Καθώς διάβαζα το κείμενο, υπογράμιζα τα σημαντικά στοιχεία.			.681		.732
15.	Για να καταλάβω καλά το κείμενο, το χώρισα σε μικρά κομμάτια και διάβασα το καθένα από αυτά χωριστά.			.659		.752
8.	Για να βοηθηθώ στην κατανόηση του κειμένου, έκανα ένα διάγραμμα με λέξεις-κλειδιά ή φράσεις.			.644		.765
1.	Για να θυμηθώ το περιεχόμενο του κειμένου που διάβασα, έκανα διάφορα σχεδιαγράμματα.			.505		.863
14.	Καθώς διάβαζα προσεκτικά το κείμενο, προσπάθησα να σκεφτώ ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να το μάθω.				.922	.388
13.	Όπου δεν καταλάβαινα κάτι στο κείμενο, ζητούσα βοήθεια από τους συμμαθητές μου.				.271	.962
3.	Όπου δεν καταλάβαινα κάτι στο κείμενο, ζητούσα βοήθεια από τον επόπτη μου.				.314	.950

Σημείωση 1. Η σημασία των συμβόλων είναι η εξής: Στρ Επ = Στρατηγικές Επιφανείας. Στρ Βαθ = Στρατηγικές Βάθους. Στρ Τεχ = Τεχνικές Στρατηγικές. Στρ Μετ = Μεταγνωστικές Στρατηγικές.

Σημείωση 2. Συνδιακυμάνσεις μεταξύ παραγόντων: Στρατηγικές Επιφανείας-Στρατηγικές Βάθους = .749. Στρατηγικές Επιφανείας-Τεχνικές Στρατηγικές = .636. Στρατηγικές Επιφανείας-Μεταγνωστικές Στρατηγικές = .344. Στρατηγικές Βάθους-Τεχνικές Στρατηγικές = .507. Στρατηγικές Βάθους-Μεταγνωστικές Στρατηγικές = .538.

Σημείωση 3. Όλες οι παραπάνω φορτίσεις και συνδιακυμάνσεις είναι στατιστικά σημαντικές ($p < .05$).

EQS (Bentler, 1993) προειδοποιούσε ότι τα αποτελέσματά της συγκεκριμένης ανάλυσης μπορεί να μην είναι κατάλληλα λόγω προβλήματος στην εκτίμηση μιας από τις παραμέτρους του μοντέλου. Η εμφάνιση αυτής της προειδοποίησης στο συγκεκριμένο μοντέλο οφειλόταν στο ότι η εκτίμηση της μιας από τις τρεις μεταβλητές του παράγοντα των στρατηγικών επιφανείας, και για την ακρίβεια, της πρότασης “Διάβασα το κείμενο ξανά και ξανά, ώσπου να το καταλάβω” δεν είχε καθόλου υπολειπόμενο τυπικό σφάλμα. Σε περιπτώσεις όπως αυτή «εμφανίζεται ένα μη θετικό διαγώνιο στοιχείο στη μήτρα συνδιακύμανσης των εκτιμήσεων των παραμέτρων, ... οπότε καθίσταται αδύνατο για το πρόγραμμα EQS να αποδώσει μια μήτρα συσχετίσεων που να έχει νόημα» (Bentler, 1993, σ. 89).

Εφόσον η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων έδειξε ότι δεν είναι δυνατή η επιβεβαίωση των τεσσάρων διαστάσεων και γνωρίζοντας τη χαμηλή αξιοπιστία των στρατηγικών επιφανείας προχωρήσαμε στη συνέχεια στην προσθήκη τριών ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο προκειμένου να ενισχυθεί ο παράγοντας των στρατηγικών επιφανείας (2 ερωτήσεις) και ο παράγοντας των στρατηγικών βάθους (1 ερώτηση).

Νέο Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου. Οι 3 επιπλέον ερωτήσεις ήταν: (α) “Για να απαντήσω στις ερωτήσεις, απλώς κοίταξα το κείμενο”, πρόταση η οποία προερχόταν από το ερωτηματολόγιο της Γεωργιάδη (1998). (β) “Απάντησα στις ερωτήσεις βάζοντας αμέσως σε κύκλο εκείνη από τις τρεις εναλλακτικές απαντήσεις που μου φάνηκε ως η πιο πιθανή, χωρίς να σκεφτώ περισσότερο”. (γ) “Σε κάθε ερώτηση σκεφτόμουν και έβρισκα πρώτα μόνος-η μου την απάντηση και μόνο τότε διάβαζα τις τρεις εναλλακτικές απαντήσεις ώστε να επιλέξω εκείνη από τις τρεις που ταίριαζε περισσότερο με την απάντηση που είχα ήδη σκεφτεί μόνος-η μου”. Η πρόταση (γ) περιλάμβανε τη στρατηγική της διατύπωσης της απάντησης μέσα από λέξεις του ίδιου του μαθητή και όχι μέσα από τις λέξεις των ήδη διατυπωμένων εναλλακτικών απαντήσεων. Η στρατηγική αυτή επέτρεπε, επίσης, τον έλεγχο της ορθότητας της απάντησης από τον ίδιο το μαθητή. Οι προτάσεις (α) και (β) περιλάμβαναν στρατηγικές οι οποίες, σε αντίθεση με τη στρατηγική της πρότασης (γ), είναι πιο πιθανό ότι οδηγούν σε γρήγορη απάντηση είτε μέσα από αναπαραγωγή των λέξεων του συγγραφέα του κειμένου, είτε μέσα από τις λέξεις των ήδη διατυπωμένων εναλλακτικών απαντήσεων (στρατηγικές επιφανείας).

Κάθε πρόταση, από τις 19 που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο, περιέγραφε μία συγκεκριμένη στρατηγική. Έργο των συμμετεχόντων ήταν να αναφέρουν τη συχνότητα με την οποία έκαναν χρήση της κάθε στρατηγι-

κής, κατά την επεξεργασία του κειμένου που είχε προηγηθεί. Η κλίμακα απάντησης ήταν τετράβαθμη, με το 1 = καθόλου και το 4 = πολύ.

Διαδικασία

Η εξέταση των συμμετεχόντων ήταν ομαδική και έγινε στα πλαίσια των σχολικών τάξεων. Η σειρά παρουσίασης των δύο κειμένων ήταν τυχαία. Στη διάρκεια της εξέτασης δινόταν, πρώτα, προς μελέτη κι απάντηση, ένα από τα κείμενα και, αμέσως μετά, το Νέο Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε, δηλαδή, δύο φορές. Το σκεπτικό ήταν ότι η δυσκολία του κειμένου μπορεί να επηρεάζει τη χρήση των στρατηγικών, κι άρα οι αυτο-αναφορές των μαθητών θα είναι πιο κοντά σ' αυτό που πραγματικά έκαναν κατά τη μελέτη των κειμένων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η δομή του Νέου Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου

Προκειμένου να διερευνηθεί η δομή των 19 ερωτήσεων του *Νέου Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου* εφαρμόσαμε για καθεμία από τις δύο φορές χορήγησής του διερευνητική ανάλυση παραγόντων με περιστροφή των αξόνων τύπου Varimax. Τα αποτελέσματά της δίνονται στους Πίνακες 2 και 3.

Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων με περιστροφή των αξόνων τύπου Varimax εξήγαγε, σε καθεμία από τις δύο φορές της εφαρμογής της, τρεις παράγοντες η δομή των οποίων, παρά τις ελάχιστες διαφοροποιήσεις, διατηρείται ουσιαστικά κοινή εντός των δύο εφαρμογών της ανάλυσης. Οι τρεις παράγοντες που εξήχθησαν αφορούσαν τρία είδη γνωστικών στρατηγικών: τεχνικές, βάθους και επιφανείας. Το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης που εξηγούσαν οι παράγοντες αυτοί ήταν 43.4% και 46.0% για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου έπειτα από το κείμενο χαμηλής και υψηλής δυσκολίας, αντιστοίχως.

Σχολιάζοντας τον παράγοντα που αφορά τις τεχνικές στρατηγικές, παρατηρούμε ότι σε αυτόν εμπίπτουν στρατηγικές όπως η υπογράμμιση, το κράτημα σημειώσεων, η κατασκευή διαγραμμάτων, καθώς και η διχοτόμηση ή και ο περαιτέρω τεμαχισμός του υπό εκμάθηση κειμένου. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι εμπίπτει στον παράγοντα αυτόν και η στρατηγική της αναζήτησης βοήθειας από τον επόπτη αλλά και από τους συμμαθητές, η

Πίνακας 2. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων στο Νέο Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου σε σχέση με το εύκολο κείμενο

Προτάσεις	Παράγοντες		
	1	2	3
10. Καθώς διάβαζα το κείμενο, σημείωνα κιόλας.	.702		
6. Καθώς διάβαζα το κείμενο, υπογράμμιζα τα σημαντικά στοιχεία.	.697		
3. Όπου δεν καταλάβαινα κάτι στο κείμενο, ζητούσα βοήθεια από τον επόπτη μου.	.653		
15. Για να καταλάβω καλά το κείμενο, το χώρισα σε μικρά κομμάτια και διάβασα το καθένα από αυτά χωριστά.	.645		
8. Για να βοηθηθώ στην κατανόηση του κειμένου, έκανα ένα διάγραμμα με λέξεις-κλειδιά ή φράσεις.	.581		
19. Διάβασα το κείμενο ξανά και ξανά, ώσπου να το καταλάβω.	.544		
13. Όπου δεν καταλάβαινα κάτι στο κείμενο ζητούσα βοήθεια από τους συμμαθητές μου.	.538		
1. Για να θυμηθώ το περιεχόμενο του κειμένου που διάβασα, έκανα διάφορα σχεδιαγράμματα.	.506		
4. Διαβάζοντας το κείμενο, προσπάθησα να εκφράσω το περιεχόμενο με δικά μου λόγια.		.672	
16. Προσπάθησα να κάνω συνδέσεις ανάμεσα στο κείμενο και σε αυτά που ήδη γνωρίζω για το θέμα.		.644	
7. Σε κάθε ερώτηση σκεφτόμουν και έβρισκα πρώτα μόνος-η μου την απάντηση και μόνο τότε διάβαζα τις τρεις εναλλακτικές απαντήσεις ώστε να επιλέξω εκείνη από τις τρεις που ταίριαζε περισσότερο με την απάντηση που είχα ήδη σκεφτεί μόνος-η μου.		.600	
9. Προσπάθησα να συνδέσω διάφορα μέρη του κειμένου μεταξύ τους, προκειμένου να το καταλάβω καλύτερα.		.571	
11. Αφού διάβασα το κείμενο, έκανα μία σύντομη περιλήψη με τη βασική ιδέα.	.558		
18. Για να καταλάβω καλά το κείμενο, προσπάθησα να απομνημονεύσω όλες του τις λεπτομέρειες.		.556	
2. Διαβάζοντας το κείμενο, προσπάθησα να φέρω στο μυαλό μου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα με βοηθούσαν να το καταλάβω καλύτερα.		.494	
14. Καθώς διάβαζα προσεκτικά το κείμενο, προσπάθησα να σκεφτώ ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να το μάθω.	.434	.484	
5. Για να καταλάβω το κείμενο, απλώς το διάβασα μία φορά.			.702
12. Απάντησα στις ερωτήσεις βάζοντας αμέσως σε κύκλο εκείνη από τις τρεις εναλλακτικές απαντήσεις που μου φάνηκε ως η πιο πιθανή, χωρίς να σκεφτώ περισσότερο.			.566
17. Για να απαντήσω στις ερωτήσεις, απλώς κοίταξα το κείμενο.			.464
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	27.4%	9.1%	6.8%
Ιδιαιμιά	5.215	1.730	1.292

Σημείωση 1. Όλες οι φορτίσεις κάτω του .400 παραλείπονται.

Σημείωση 2. Η σημασία των παραγόντων είναι η εξής: Παράγοντας 1 = Τεχνικές Στρατηγικές, Παράγοντας 2 = Στρατηγικές Βάθους, Παράγοντας 3 = Στρατηγικές Επιφανείας.

**Πίνακας 3. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων στο Νέο Ερωτηματολόγιο
Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου σε σχέση με το δύσκολο κείμενο**

Προτάσεις	Παράγοντες		
	1	2	3
16. Προσπάθησα να κάνω συνδέσεις ανάμεσα στο κείμενο και σε αυτά που ήδη γνωρίζω για το θέμα.	.705		
4. Διαβάζοντας το κείμενο, προσπάθησα να εκφράσω το περιεχόμενο με δικά μου λόγια.	.675		
2. Διαβάζοντας το κείμενο, προσπάθησα να φέρω στο μυαλό μου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα με βοηθούσαν να το καταλάβω καλύτερα.	.630		
14. Καθώς διάβαζα προσεκτικά το κείμενο, προσπάθησα να σκεφτώ ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να το μάθω.	.612		
11. Αφού διάβασα το κείμενο, έκανα μία σύντομη περιλήψη με τη βασική ιδέα.	.609		
7. Σε κάθε ερώτηση σκεφτόμουν και έβρισκα πρώτα μόνος-η μου την απάντηση και μόνο τότε διάβαζα τις τρεις εναλλακτικές απαντήσεις ώστε να επιλέξω εκείνη από τις τρεις που ταίριαζε περισσότερο με την απάντηση που είχα ήδη σκεφτεί μόνος-η μου.	.602		
18. Για να καταλάβω καλά το κείμενο, προσπάθησα να απομνημονεύσω όλες του τις λεπτομέρειες.	.580		
9. Προσπάθησα να συνδέσω διάφορα μέρη του κειμένου μεταξύ τους, προκειμένου να το καταλάβω καλύτερα.	.532		
6. Καθώς διάβαζα το κείμενο, υπογράμιζα τα σημαντικά στοιχεία.		.709	
1. Για να θυμηθώ το περιεχόμενο του κειμένου που διάβασα, έκανα διάφορα σχεδιαγράμματα.	.679		
9. Καθώς διάβαζα το κείμενο, σημειώνα κιόλας.	.660		
13. Όπου δεν καταλάβαινα κάτι στο κείμενο, ζητούσα βοήθεια από τους συμμαθητές μου.	.652		
3. Όπου δεν καταλάβαινα κάτι στο κείμενο, ζητούσα βοήθεια από τον επόπτη μου.	.584		
8. Για να βοηθηθώ στην κατανόηση του κειμένου, έκανα ένα διάγραμμα με λέξεις-κλειδιά ή φράσεις.	.550		
15. Για να καταλάβω καλά το κείμενο, το χώρισα σε μικρά κομμάτια και διάβασα το καθένα από αυτά χωριστά.	.548		
5. Για να καταλάβω το κείμενο, απλώς το διάβασα μία φορά.			.730
12. Απάντησα στις ερωτήσεις βάζοντας αμέσως σε κύκλο εκείνη από τις τρεις εναλλακτικές απαντήσεις που μου φάνηκε ως η πιο πιθανή, χωρίς να σκεφτώ περισσότερο.			.702
17. Για να απαντήσω στις ερωτήσεις, απλώς κοίταζα το κείμενο.			.564
19. Διάβασα το κείμενο ξανά και ξανά, ώσπου να το καταλάβω.	.432		-.438
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	29.1%	9.6%	7.3%
Ιδιοτιμή	5.537	1.816	1.391

Σημείωση 1. Όλες οι φορτίσεις κάτω του .400 παραλείπονται.

Σημείωση 2. Η σημασία των παραγόντων είναι η εξής: Παράγοντας 1 = Στρατηγικές Βάθους. Παράγοντας 2 = Τεχνικές Στρατηγικές. Παράγοντας 3 = Στρατηγικές Επιφανείας.

οποία ενέπιπτε, σύμφωνα με τους Artelt et al. (1995), εντός της υποκλίμακας των μεταγνωστικών στρατηγικών. Στον παράγοντα των τεχνικών στρατηγικών εμπίπτει, επίσης, και η στρατηγική της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης του κειμένου μέχρι την επίτευξη της κατανόησής του. Η τελευταία αυτή στρατηγική είχε θεωρηθεί ως επιφανειακή από τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;”.

Στρατηγικές που φορτίζουν τον παράγοντα των στρατηγικών βάθους είναι η χρήση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας για τον εντοπισμό των σχέσεων μεταξύ αυτής και του υπό εκμάθηση υλικού, η αναδιατύπωση του προβλήματος μέσα από την κατασκευή περιλήψης ή μέσα από την αναδιατύπωση του περιεχομένου του κειμένου με διαφορετικές λέξεις, η εύρεση του νήματος που συνδέει τα διαφορετικά μέρη του υπό εκμάθηση κειμένου, αλλά και η μεταγνωστική, σύμφωνα με τους Artelt et al. (1995), στρατηγική του αναλογισμού ως προς την επιλογή του πλέον κατάλληλου τρόπου για την κατανόηση του κειμένου. Ειδικά το τελευταίο αυτό εύρημα είναι ερμηνεύσιμο εάν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, οι στρατηγικές βάθους και οι μεταγνωστικές στρατηγικές μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία στο πεδίο της κατανόησης κειμένου.

Όσον αφορά τον παράγοντα των στρατηγικών βάθους, ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι εμπίπτει σε αυτόν η στρατηγική της απομνημόνευσης, η οποία, σύμφωνα με τους Artelt et al. (1995), ενέπιπτε εντός της υποκλίμακας των στρατηγικών επιφανείας του τμήματος του ερωτηματολογίου του “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;” που αφορά την κατανόηση κειμένου, καθώς η στρατηγική της απομνημόνευσης θεωρητικά οδηγεί στο είδος της μάθησης που είναι γνωστό ως “παπαγαλίστικη”. Ωστόσο αυτή η ίδια στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για τη μηχανική αναπαραγωγή πληροφοριών που δεν έχουν κατανοηθεί, όσο και για τη διασφάλιση της ακριβούς ανάκλησης, σε μία περίπτωση υψηλού στρες όπως οι εξετάσεις, πληροφοριών που έχουν ήδη κατανοηθεί. Στην πρώτη περίπτωση η απομνημόνευση αποτελεί μία στρατηγική επιφανείας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί ως στρατηγική βάθους (απομνημόνευση σε βάθος), η οποία θα μπορούσε να αποτελεί μέρος μίας προσέγγισης βάθους.

Όσον αφορά τον παράγοντα των στρατηγικών επιφανείας του Νέου Ερωτηματολογίου για τις Στρατηγικές Κατανόησης Κειμένου, δεν εμπίπτουν σε αυτόν οι στρατηγικές της απομνημόνευσης και της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης, που προέβλεπε ο Lompscher. Εμπίπτει, ωστόσο, η στρατηγική της άμεσης και, χωρίς πολλή σκέψη, επιλογής της πιο πιθανής από τις ήδη διατυπωμένες εναλλακτικές απαντήσεις, καθώς και η στρατηγική της

Πίνακας 4. Δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's α) του Νέου Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου καθώς και των τριών υποκλιμάκων του

Υποκλίμακες στρατηγικών	Αριθμός προτάσεων	Δείκτες Cronbach's α	
		Κείμενο χαμηλής δυσκολίας	Κείμενο υψηλής δυσκολίας
Τεχνικών	8	.799	.793
Βάθους	8	.768	.813
Επιφανείας	3	.245	.479
Σύνολο ερωτήσεων	19	.783	.813

μίας και μοναδικής ανάγνωσης του κειμένου. Και οι δύο αυτές στρατηγικές, καθώς και η αρνητική φόρτιση της στρατηγικής της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης στον παράγοντα των στρατηγικών επιφανείας η οποία παρατηρήθηκε κατά την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων σε σχέση με το δύσκολο κείμενο, υποδηλώνουν ότι από τους συμμετέχοντες που κάνουν χρήση στρατηγικών επιφανείας αφιερώνεται λιγιστός χρόνος για την κατανόηση του κειμένου.

Αξιοπιστία του Νέου Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, τόσο του συνολικού ερωτηματολογίου όσο και των τριών υποκλιμάκων του, ελέγχθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha. Η σχετική ανάλυση αξιοπιστίας εφαρμόστηκε σε καθεμία από τις δύο φορές κατά τις οποίες αυτό χορηγήθηκε.

Οι δείκτες Cronbach's alpha, εκτός αυτού της υποκλίμακας των στρατηγικών επιφανείας, θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικοί καθώς κυμαίνονται από $\alpha = .77$ έως $\alpha = .81$ και φαίνονται να πιστοποιούν ότι το Νέο Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου υπήρξε αρκετά αξιόπιστο, κατά τις δύο φορές χορήγησής του, τόσο στο σύνολο του ερωτηματολογίου όσο και στις δύο από τις τρεις επιμέρους υποκλίμακες του. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η υποκλίμακα των στρατηγικών επιφανείας. Όπως διακρίνεται στον Πίνακα 4, ο δείκτης αξιοπιστίας της υποκλίμακας αυτής ήταν ιδιαίτερος χαμηλός και τις δύο φορές χορήγησής της, $\alpha = .245$ και $\alpha = .479$, αντιστοίχως). Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με το αντίστοιχο εύρημα χαμηλής αξιοπιστίας της Γεωργιάδη (1998, Georgiadis & Efklides, 2000).

Προβλεπτική εγκυρότητα του Νέου Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου

Η προβλεπτική εγκυρότητα των τριών υποκλιμάκων στρατηγικών του νέου ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω των συσχετίσεών τους με την επίδοση σε καθένα από τα δύο έργα αξιολόγησης της κατανόησης κειμένου. Οι συσχετίσεις μεταξύ των στρατηγικών επιφανείας και βάθους, από τη μια, και της επίδοσης σε καθένα από τα δύο έργα κατανόησης κειμένου, από την άλλη, ήταν σχεδόν μηδενικές. Το τμήμα του παραπάνω ευρήματος που αφορά τις στρατηγικές επιφανείας επιβεβαιώνει την Υπόθεση 2, ενώ το τμήμα εκείνο που αφορά τις στρατηγικές βάθους διαψεύδει την ίδια υπόθεση. Στατιστικά σημαντική, αν και χαμηλή, βρέθηκε να είναι η συσχέτιση της υποκλίμακας των τεχνικών στρατηγικών τόσο με την επίδοση στο εύκολο κείμενο, $r = -.127, p < .01$, όσο και με την επίδοση στο δύσκολο κείμενο, $r = -.207, p < .001$. Τα ευρήματα αυτά διαψεύδουν, επίσης, την Υπόθεση 2. Στατιστικά σημαντική, αν και πολύ χαμηλή, βρέθηκε να είναι η συσχέτιση του συνολικού ερωτηματολογίου με την επίδοση στο δύσκολο κείμενο, $r = -.138, p < .01$.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα ευρήματα που παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο συνάγεται ότι η ελληνική εκδοχή τμήματος του ερωτηματολογίου “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;”, που εξετάζει τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου, δεν παρουσιάζει την προβλεπόμενη από τους κατασκευαστές του δομή. Αντιθέτως, υπήρχαν υψηλές αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι παρεμφερές με αυτό του Lompscher (1995, 1999. Artelt et al., 1995. Schellhas et al., 1995). Ανεξάρτητα, όμως, από το εύρημα ότι η συνολική κλίμακα του Νέου Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου δε διατηρεί τη δομή του ερωτηματολογίου “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;”, διαθέτει, ωστόσο, ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας καθώς και σχετική προβλεπτική εγκυρότητα.

Στη νέα εκδοχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένας ενιαίος παράγοντας για τις στρατηγικές βάθους και τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Η υποκλίμακα των στρατηγικών βάθους, που προέκυψε από το συνδυασμό τους αλλά και από την απορρόφηση της, θεωρούμενης ως επιφανειακής, στρατηγικής της απομνημόνευσης, έχει ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας. Σε αντίθεση, ωστόσο, με τα ευρήματα των Lompscher et al. (1995), δε διαθέτει προβλεπτική εγκυρότητα. Αυτό υποδηλώνει, ενδεχομένως, ότι οι μεταγνωστι-

κές στρατηγικές και οι στρατηγικές βάθους έχουν αυτοματοποιηθεί. Αυτή η αυτοματοποίηση των στρατηγικών που προσφέρουν νοηματική κατανόηση, εξηγεί και την έλλειψη συσχέτισης με την επίδοση, μια και οι μαθητές δεν τις εφαρμόζουν πλέον συνειδητά ώστε να έχουν ενημερότητά τους και αυτό να φαίνεται στις αυτο-αναφορές τους.

Αντιθέτως, η υποκλίμακα των τεχνικών στρατηγικών φαίνεται πως είναι η πιο έγκυρη και αξιόπιστη υποκλίμακα του νέου ερωτηματολογίου αφού διαθέτει και σχετική προβλεπτική εγκυρότητα και αρκετά ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας. Αυτό εξηγείται από την αναγκαστικά συνειδητή και εσκεμμένη χρήση των τεχνικών στρατηγικών όταν υπάρχει σχετική δυσκολία κατανόησης ενός κειμένου.

Το εύρημα ότι η ελληνική εκδοχή της υποκλίμακας των στρατηγικών επιφανείας δε διατήρησε στη δομή της τις στρατηγικές της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης του υπό επεξεργασία κειμένου και της απομνημόνευσης των λεπτομερειών του, που προέβλεπαν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου "Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;", είναι πιθανό να αντανακλά πολιτισμικές διαφοροποιήσεις των Ελλήνων μαθητών και φοιτητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, από τους Γερμανούς μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα των Artelt et al. (1995). Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα η χρήση της στρατηγικής της επανάληψης, η οποία συνδέεται με την απομνημόνευση σε βάθος, ενισχύεται, κυρίως λόγω του τρόπου εξετάσεων και του υψηλού άγχους που προκαλεί η συμμετοχή στις εξετάσεις, κάτι που δε συμβαίνει στον ίδιο βαθμό σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γερμανία. Επιπλέον, όταν οι συγκεκριμένες στρατηγικές έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές, κατά τη διάρκεια της φοίτησης στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενισχύουν και στους Έλληνες μαθητές την κοινή πεποίθηση Κινέζων και Ιαπώνων ότι η μάθηση μπορεί να επέλθει μέσα από την απομνημόνευση (Biggs, 1993), οπότε δεν είναι παράδοξο να εξακολουθούν να τις χρησιμοποιούν ακόμη κι όταν φοιτούν πλέον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως οι φοιτητές του δείγματός μας.

Η υποκλίμακα, επομένως, των στρατηγικών επιφανείας, έτσι όπως προέκυψε από την εφαρμογή των παραγοντικών αναλύσεων, κατέληξε να περιλαμβάνει μόνο τρεις προτάσεις-στρατηγικές, οι οποίες αντανακλούν την άμεση και, χωρίς πολλή προσπάθεια, επιλογή της πιο πιθανής εναλλακτικής απάντησης, μέσα από την απλή ανάγνωση του υπό επεξεργασία κειμένου. Η εσωτερική της συνέπεια ήταν πολύ χαμηλή, αν και σχετικώς καλύτερη από αυτήν της Γεωργιάδη (1998), και η προβλεπτική της εγκυρότητα ανύπαρκτη. Για τους λόγους αυτούς, η συγκεκριμένη υποκλίμακα δε θα πρέπει

να θεωρείται ως έγκυρη και αξιόπιστη, τουλάχιστον για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου καθώς και για φοιτητές, οι οποίοι στα συγκεκριμένα έργα δε χρειάστηκε να εφαρμόσουν τις στρατηγικές αυτές. Εξάλλου οι στρατηγικές επιφανείας δε χρησιμοποιούνται και γενικότερα, εκτός ενδεχομένως από μαθητές χαμηλών επιδόσεων και αδιάφορους για τα μαθήματα.

Επομένως, στο πλαίσιο της κατασκευής ερωτηματολογίου για τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου, αυτό που θα έπρεπε να γίνει πρωτίτως θα ήταν να εμπλουτιστεί η υποκλίμακα των στρατηγικών επιφανείας με ακόμη περισσότερες στρατηγικές τέτοιου είδους που τείνουν να χρησιμοποιούνται από τους Έλληνες μαθητές. Επιπλέον, ίσως να ήταν σκόπιμο να βρεθεί τρόπος να γίνει εμφανής η διάκριση μεταξύ των υποκλιμάκων των στρατηγικών βάθους, από τη μια, και των μεταγνωστικών στρατηγικών, από την άλλη, αφού οι στρατηγικές των δύο αυτών διαστάσεων στο νέο ερωτηματολόγιο επικαλύπτονται σε αρκετό βαθμό. Αντιθέτως, η υποκλίμακα των τεχνικών στρατηγικών θα μπορούσε να διατηρηθεί, ακόμη και όπως ακριβώς είναι, καθώς φαίνεται ότι αποτελεί την πλέον λειτουργική, από άποψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας, υποκλίμακα του ερωτηματολογίου.

Εκτός, όμως, από την προσπάθεια κατασκευής μιας περισσότερο έγκυρης και αξιόπιστης εκδοχής του ερωτηματολογίου, η οποία να εξετάζει τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου, θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω και ο τρόπος με τον οποίο σχετίζεται η χρήση της καθεμιάς από τις παραπάνω διαστάσεις στρατηγικών με την ακαδημαϊκή επίδοση. Η χρήση αυτών των διαστάσεων βρέθηκε να συσχετίζεται από ελάχιστα, αρνητικά, έως μηδενικά με την επίδοση στα έργα της έρευνάς μας. Αυτό, όμως, είναι πιθανό να οφείλεται στα συγκεκριμένα κείμενα τα οποία, τουλάχιστον για τους συμμετέχοντες μαθητές της Β' Λυκείου και τους φοιτητές, δε διέφεραν ιδιαίτερω ως προς το βαθμό της δυσκολίας τους. Ήταν μάλλον εύκολα και, γι' αυτό, μη απαιτητικά σε χρήση στρατηγικών. Η καλή επίδοση στηρίχθηκε είτε σε άμεση κατανόηση είτε σε αυτοματοποιημένη χρήση στρατηγικών, πράγμα που σημαίνει ότι όσο καλύτερη η επίδοση τόσο μικρότερη η αναφορά σε στρατηγικές έκδηλες, συνειδητές, όπως οι τεχνικές και οι βάθους. Ωστόσο, οι στρατηγικές που αφορούν την κατανόηση κειμένου, όπως αυτές που περιλήφθηκαν στο Νέο Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου της παρούσας έρευνας, μπορούν να εφαρμοστούν και γενικότερα για τη μελέτη και την κατανόηση διάφορων μαθημάτων του σχολείου και του πανεπιστημίου, τα οποία εξ αντικειμένου τείνουν να διαφέρουν ως προς το βαθμό της συνθετότητάς τους, και άρα, και της δυσκολίας τους. Θα ήταν, επομένως, ενδιαφέρον και, κυρίως, χρήσιμο να διερευνηθεί ποιες από τις

παραπάνω διαστάσεις στρατηγικών εξακολουθούν να μη χρησιμοποιούνται καθόλου, ποιες χρησιμοποιούνται αυτοματοποιημένα και ποιες, τέλος, εφαρμόζονται συνειδητά, από μαθητές και φοιτητές, στην προσπάθειά τους να μελετήσουν σχολικά εγχειρίδια και πανεπιστημιακά συγγράμματα, των οποίων η κατανόηση δεν μπορεί να είναι τόσο άμεση όσο η κατανόηση των αποσπασμάτων του διηγήματος και του άρθρου που χρησιμοποιήθηκαν ως κείμενα στην έρευνά μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Artelt, C., Schellhas, B., & Lompscher, J. (1995). *Students' usage of text learning strategies*. Poster presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Bentler, P. M. (1993). *EQS: Structural equations program-manual*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
- Biggs, J. B. (1970). Faculty patterns in study behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 22(2), 161-174.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria, Australia: ACER.
- Biggs, J. B. (1988). Approaches to learning and to essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 185-228). New York: Plenum.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Γεωργιάδη, Α. (1998). *Αυτορρύθμιση: Η επίδραση γνωστικών, θυμικών και μεταγνωστικών παραγόντων στα αισθήματα και στην επίδοση*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Entwistle, N. J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum.
- Entwistle, N. J. (1992). Student learning: Conceptions of the subject, perceptions of teaching and approaches to studying. Στο Α. Δημητρίου, Α. Ευκλείδη, Ε. Γωνίδα, & Μ. Βακάλη (Επιμ. έκδ.), *Ψυχολογικές έρευνες στην Ελλάδα* (Τόμ. 1, σ. 229-246). Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Ευκλείδη, Α. (1998). Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (Επιμ. έκδ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (σ. 17-35). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Georgiadis, L., & Efklides, A. (2000). The integration of cognitive, metacognitive, and affective factors in self-regulated learning: The effect of task difficulty. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7, 1-19.
- Gerber, M. M. (1983). Learning disabilities and cognitive strategies: A case for training or constraining problem solving? *Journal of Learning Disabilities*, 16(5), 255-260.

- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Hacker, D. J. (1998a). Self-regulated comprehension during normal reading. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 165-191). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hacker, D. J. (1998b). Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hergenhahn, B. R. (1988). *An introduction to theories of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Κωσταριδου-Ευκλειδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταριδου-Ευκλειδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lefrancois, G. R. (1991). *Psychology for teaching* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Lompscher, J. (1994). Learning strategies: An essential component of learning activity. *Lern- und Lehrforschung*, (7), 78-95.
- Lompscher, J. (1995). *Learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students*. Paper presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Lompscher, J. (1999). Learning activity and its formation: Ascending from the abstract to the concrete. In M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds.), *Learning activity and development* (pp. 139-166). Oxford: Aarhus University Press.
- Lompscher, J., Artelt, C., Schellhas, B., & Bliss, F. (1995). *A complex investigation into learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students*. Paper presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 53-82). New York: Plenum.
- Nenniger, P., & Nyberg, R. (1992). *Motivated Learning Strategies Questionnaire (MLSQ)* (European Adaption: German, French and Swedish Versions). Kiel: Institut fuer Paedagogik der Universitaet Kiel.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Technical Report). The Regents of the University of Michigan.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207-212.
- Pressley, M., & Levin, J. R. (1983). *Cognitive strategy research: Educational applications*. New York: Springer.
- Purdie, N. M., & Hattie, J. A. (1995). The effect of motivation training on approaches to learning and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 65(2), 227-235.
- Παπαντωνίου, Γ. (2002). *Γνωστικό ύψος, άγχος και έλεγχος της δράσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. London: Fulton.
- Schellhas, B., Artelt, C., & Lompscher, J. (1995). *Relationship between self-related cognitions and learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students*. Poster presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.

- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 3-6.
- Shafir, U., & Eagle, M. (1995). Response to failure, strategic flexibility, and learning. *International Journal of Behavioral Development, 18*(4), 677-700.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 545-551.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.

QUESTIONNAIRE FOR TEXT COMPREHENSION STRATEGIES: WHAT EXACTLY DOES IT MEASURE?

*Georgia Papantoniou, Anastasia Efklides,
and Grigoris Kiosseoglou
Aristotle University of Thessaloniki, Greece*

Abstract: The aim of the study was to investigate the reliability and the factorial validity of a Greek version of the "How Do You Learn?" questionnaire (Lompscher, 1994, 1995) that examines text comprehension learning strategies. A total of 390 students of 11, 13, 15, 17, and 22 years of age participated in the study. The participants were tested with two text comprehension tasks. After answering to each of these tasks, the participants were asked to respond to the Greek version of the questionnaire that tapped their use of text comprehension learning strategies. Confirmatory factor analysis did not verify the proposed by Lompscher structure of the four dimensions of strategies (namely, surface, deep, technical, and metacognitive strategies). Three new items were added to the Greek version questionnaire to improve it. The application of exploratory factor analysis extracted three factors (namely, surface, deep, and technical strategies). The internal consistency, Cronbach's alpha, was satisfactory: .77 and .81 for the deep strategies subscale, and .80 and .79 for the technical strategies subscale. Cronbach's alpha for the surface strategies subscale was very low.

Key words: Learning strategies, Text comprehension.

Address: Georgia Papantoniou, Karailia 2, 546 44, Thessaloniki, Greece. Tel.: ++30-2310-901576.