



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Μεταγνωστικές Στρατηγικές και Προσεγγίσεις Μάθησης μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, με βάση τον Προσανατολισμό Στόχων και τις Έμμεσες Θεωρίες Νοημοσύνης»**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΘΑΝΑΣΙΑ ΑΛΑΜΠΑΤΖΙΑ**

**A. M.: 27003**

**Ακαδ. έτος 2017-19**

**Η Τριμελής Επιτροπή:**

**Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ**

**Αντωνία Παπαστυλιανού, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ**

**Σπύρος Τάνταρος, Επίκουρος Καθηγητής, ΕΚΠΑ**

**ΑΘΗΝΑ 2020**

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, των προσεγγίσεων στη μάθηση και των δύο διαστάσεων κινήτρων, του προσωπικού προσανατολισμού στόχων επίτευξης και των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα αποτέλεσαν 262 μαθητές, 125 αγόρια και 137 κορίτσια, Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, εκ των οποίων οι 32 είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς, το "Metacognitive Awareness of Reading Strategies (MARSI)", που αξιολογεί τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών για την κατανόηση κειμένων ανάγνωσης, το "The Revised Learning Process Questionnaire (R-LPQ-F)", για την εξέταση του είδους προσεγγίσεων στη μάθηση που υιοθετείται από τους μαθητές, το «Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Προσανατολισμών στον Στόχο», για τη διερεύνηση των στόχων επίτευξης και το "Implicit Theories of Intelligence (ITIS)", που εστιάζει στις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και αυτοί με χαμηλή επίδοση, από την ομάδα των τυπικών μαθητών, αναφέρουν μικρότερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και υιοθέτηση προσέγγισης βάθους, ενώ φάνηκε να χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές επιφάνειας, καθώς αναφέρουν μειωμένα κίνητρα για μάθηση, μικρότερη υιοθέτηση των στόχων μάθησης και της αυξητικής θεωρίας, σε σχέση με τους μαθητές που σημειώνουν υψηλή επίδοση. Σημαντικές διαφορές εμφανίζονται και ανάμεσα στα δύο φύλα, ενώ ανάμεσα στους μαθητές Α', Β' και Γ' Γυμνασίου δεν εντοπίζονται διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι στόχοι μάθησης αποτελούν τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα των μεταγνωστικών στρατηγικών και των προσεγγίσεων στη μάθηση. Τα παραπάνω αποτελέσματα ερμηνεύονται βάσει της μέχρι τώρα βιβλιογραφίας, ενώ παρουσιάζονται οι περιοριστικοί παράγοντες της εν λόγω έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

**Λέξεις-κλειδιά:** μαθησιακές δυσκολίες, αναγνωστική κατανόηση, μεταγνωστικές στρατηγικές, προσέγγιση βάθους, στρατηγικές επιφάνειας, προσανατολισμός στόχων, έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης

## **Abstract**

The purpose of the present study was to investigate metacognitive reading comprehension strategies, approaches to learning and two dimensions of motivation, personal achievement goal orientation and implicit theories of intelligence of students with and without learning disabilities. The sample was 262 students, 125 boys and 137 girls, from 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade of high school, including 32 students with a diagnosis of specific learning disabilities. Participants were given self-report questionnaires, the “Metacognitive Awareness of Reading Strategies (MARSİ)”, which evaluates the use of metacognitive strategies for reading comprehension, the “The Revised Learning Process Questionnaire (R-LPQ-F)”, for the examination of approaches to learning adopted by students, the “Goal Orientation Academic Questionnaire”, which focuses on the achievement goals and the “Implicit Theories of Intelligence (ITIS)”, which investigates the implicit theories of intelligence. Results indicated that both students with learning disabilities and students with poor performance, from the group of typical students, reported less use of metacognitive reading comprehension strategies, as well as lower adoption of deep learning approach, while they seem to use more surface strategies and report reduced motivation for learning, such as lower adoption of mastery goals and incremental theory than high performing students. Significant differences have been observed between the two genders, while no differences were found among 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade students. It has also been observed that mastery goals have been the strongest predictor of metacognitive strategies and approaches to learning. The results above are interpreted according to the literature, as well as limitations of the present study and suggestion for future research are represented.

**Key-words:** learning difficulties, reading comprehension, metacognitive strategies, deep approach, surface strategies, goal orientation, implicit theories of intelligence

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	6
Ανάγνωση .....	6
Αναγνωστική Κατανόηση .....	7
Μεταγνώση .....	12
Μεταγνωστικές Διεργασίες .....	12
Μεταγνωστική Γνώση .....	12
Μεταγνωστικές Εμπειρίες.....	13
Μεταγνωστικές Στρατηγικές ή Δεξιότητες.....	14
Γνωστικές και Μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης .....	16
Προσεγγίσεις στη Μάθηση .....	18
Προσανατολισμός Στόχων Επίτευξης.....	21
Έμμεσες Θεωρίες Νοημοσύνης.....	27
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	30
Αναγνωστική ικανότητα μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	31
Γνωστικές και Μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	33
Προσεγγίσεις στη μάθηση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	34
Κίνητρα μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	35
Προσανατολισμός στόχων επίτευξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	36
Έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες .....	37
Διαφορές με βάση την ηλικία και το φύλο σε σχέση με τις στρατηγικές μάθησης και τα κίνητρα.....	38
Αναγκαιότητα της έρευνας.....	40
Ερευνητικές Υποθέσεις.....	41
Ερευνητικά Ερωτήματα .....	42
B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	43
Συμμετέχοντες .....	43
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	44
Ερωτηματολόγιο μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.....	44
Ερωτηματολόγιο προσεγγίσεων στη μάθηση.....	46
Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Προσανατολισμών στον Στόχο.....	47

Ερωτηματολόγιο των Έμμεσων Θεωριών Νοημοσύνης.....	48
Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων .....	49
Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	52
Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών .....	52
Συσχέτιση μεταξύ της αμετάβλητης θεωρίας νοημοσύνης και του προσανατολισμού στόχων, των στρατηγικών επιφάνειας και των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.....	56
Συγκρίσεις μέσω όρων .....	57
Διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.....	57
Διαφορές με βάση το φύλο .....	61
Διαφορές με βάση την τάξη (Α', Β' και Γ' Γυμνασίου) .....	66
Διαφορές με βάση τη σχολική επίδοση.....	68
Ανάλυση παλινδρόμησης στη χρήση στρατηγικών και την προσέγγιση στη μάθηση με βάση τα κίνητρα .....	76
Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	81
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	95
Βιβλιογραφία .....	98

## A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

### Ανάγνωση

Η ανάγνωση αποτελεί μία σύνθετη ενεργή δραστηριότητα μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου ανάγνωσης, που εξυπηρετεί την επικοινωνία, την ευχαρίστηση, την άντληση πληροφοριών και τη μάθηση (Καζάζη, 2003). Η ανάγνωση είναι αποτέλεσμα δύο γνωστικών λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης του γραπτού σε προφορικό λόγο και της κατανόησης της σημασιολογίας του αναγνωστικού αντικειμένου (Πόρποδας, 2002). Οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης αναπτύσσονται ταυτόχρονα και ανεξάρτητα, παρά διαδοχικά, παρ' όλο που η κατάκτηση της μίας λειτουργίας ενισχύει την εξέλιξη της άλλης (Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η αποκωδικοποίηση αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου και να τα μετατρέπει σε φωνολογικές μονάδες ώστε να μπορεί να παράγει συλλαβές και στη συνέχεια, ολοκληρωμένες λέξεις. Από την άλλη, η κατανόηση αναφέρεται στη διαδικασία ανασυρσης της σημασιολογικής έννοιας της λέξης, που μόλις αποκωδικοποιήθηκε, από τη μακρόχρονη μνήμη. Και οι δύο λειτουργίες είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση της αναγνωστικής δραστηριότητας, ενώ βάσει του επιπέδου και των δύο αυτών παραγόντων προσδιορίζεται ο βαθμός της αναγνωστικής ικανότητας (Πόρποδας, 2002).

Η αναγνωστική ικανότητα αρχίζει να κατακτάται κατά την πρώτη σχολική ηλικία, καθώς οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης και λεξιλογίου αρχίζουν να αναπτύσσονται ακόμα και πριν την εισαγωγή των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ανάλογα με την επαφή τους με γλωσσικά και αναγνωστικά ερεθίσματα από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Carlson, Jenkins, Li & Brownell, 2013). Επίσης, το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας, κατά την προσχολική ηλικία, προβλέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης, που αποκτούν οι μαθητές μέχρι και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και κατά συνέπεια τον βαθμό κατανόησης, μετέπειτα, στις επόμενες τάξεις (Diamanti, Mouzaki, Ralli, Antoniou, Papaioannou & Protopapas, 2017. Kendeou, van den Broek, White & Lynch, 2009). Οι μαθητές με υψηλά επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης, αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, μπορούν να δημιουργήσουν αποτελεσματικά φωνητικές αναπαραστάσεις λέξεων και μορφημάτων στη βραχύχρονη μνήμη και κατ'επέκταση να οδηγηθούν στην εκμάθηση της αναγνωστικής δραστηριότητας (Πόρποδας, 2002).

Βασική, επιπλέον, προϋπόθεση της ανάγνωσης αποτελεί η ταυτόχρονη λειτουργία της αντίληψης, της μνήμης (βραχύχρονη μνήμη-συγκράτηση πληροφοριών, μακρόχρονη μνήμη- αποθήκευση εννοιολογικού περιεχομένου και μνήμη εργασίας-χρήση πληροφορίας σε γνωστικά έργα) και της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία, από τη μία, είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας της ανάγνωσης, από την άλλη διευκολύνει την αναγνωστική διαδικασία (Πολυχρόνη, 2011).

### **Αναγνωστική Κατανόηση**

Απώτερος σκοπός της αναγνωστικής λειτουργίας είναι η απόκτηση γνώσεων μέσω της κατανόησης σημασιολογικών περιεχομένων που εμπεριέχονται σε κείμενα ανάγνωσης. Αρχικά, η κατανόηση μίας πρότασης προϋποθέτει την οπτική επεξεργασία των λέξεων, μεμονωμένα, την αναγνώριση και την πρόσβαση σε φωνολογικές, ορθογραφικές και σημασιολογικές αναπαραστάσεις και τη σύνδεση αυτών, για την κατανόηση του νοήματος της πρότασης (Kendeou, van den Broek, Helder & Karlsson, 2014). Από την άλλη, η κατανόηση αναγνωστικών κειμένων αφορά την επεξεργασία και τη συσχέτιση κάθε ιδέας, που παρουσιάζεται στα κείμενα, ξεχωριστά, για τη δημιουργία μίας νοητικής αναπαράστασης με λογικό τρόπο και τη σύλληψη του σημασιολογικού περιεχομένου ως σύνολο, παρά μίας σειράς μεμονωμένων λέξεων και προτάσεων (Rapp et al., 2007).

Η κατανόηση αποτελεί μία σύνθετη γνωστική διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσω ενός συνδυασμού ενεργειών, πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης των πληροφοριών, που πραγματοποιεί ο αναγνώστης όταν έρχεται σε επαφή με ένα κείμενο ανάγνωσης. Πιο αναλυτικά, ένα κείμενο γίνεται κατανοητό, όταν ο αναγνώστης είναι σε θέση να διακρίνει τις εννοιολογικές μονάδες που περιέχονται σε αυτό, σύμφωνα με τον σκοπό της ανάγνωσής του, να τις συνδυάζει μεταξύ τους και να τις συσχετίζει με την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία ώστε να αφομοιώσει το εννοιολογικό περιεχόμενο και να προβεί σε συμπεράσματα αναφορικά με το κείμενο ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Ο ικανός αναγνώστης δημιουργεί στη μνήμη του μία νοερή αναπαράσταση του κειμένου, που περιλαμβάνει βασικές πληροφορίες, στις οποίες έχει πρόσβαση και δυνατότητα να τις χρησιμοποιήσει σε διάφορες καταστάσεις. Η συνοχή των πληροφοριών που γίνονται αντιληπτές και αφομοιώνονται από το άτομο, αντανακλά τον βαθμό, στον οποίο δημιουργούνται οι απαραίτητες, σημασιολογικές διασυνδέσεις μεταξύ των στοιχείων του κειμένου και της προϋπάρχουσας γνώσης του αναγνώστη (Cantrell, Almasi, Carter, Rintamaa & Madden, 2010). Όλες αυτές οι ενέργειες θεωρούνται απαραίτητες για την επίτευξη

της κατανόησης, ωστόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά, το είδος ενός κειμένου ανάγνωσης και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, συμβάλλουν σημαντικά στο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης (Rapp et al., 2007).

Η αναγνωστική κατανόηση προϋποθέτει καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ευχέρειας, καθώς ο αναγνώστης που έχει αυτοματοποιήσει τις βασικές αυτές δεξιότητες, δεν επενδύει ιδιαίτερη προσοχή και προσπάθεια στο να αποδώσει αναγνωστικά σωστά και με ακρίβεια το εκάστοτε κείμενο ανάγνωσης κι έτσι μπορεί να οδηγηθεί στη βαθύτερη κατανόηση του νοήματος (Rapp et al., 2007. Παντελιάδου, 2011). Η αντιληπτική, μνημονική (Arrington, Kulesz, Francis, Fletcher & Barnes, 2014) και γλωσσική ικανότητα και η επάρκεια των κανόνων της γραμματικής (Diamanti et al., 2017. Hulme & Snowling, 2011. Kendeou et al., 2009) αποτελούν απαραίτητες γνωστικές διεργασίες για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το αναγνωστικό έργο. Επίσης, ο αναγνώστης χρειάζεται να έχει κατακτήσει ένα επαρκές υπόβαθρο λεξιλογικής αναγνώρισης (Carlson et al., 2013. Diamanti et al., 2017), δηλαδή το ενεργητικό του λεξιλόγιο να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κειμένου που καλείται να διαβάσει και να κατανοήσει κυριολεκτικά και ερμηνευτικά, διαθέτοντας ταυτόχρονα τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες (Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009), τις οποίες πρέπει να ενεργοποιήσει ώστε να είναι σε θέση να προβλέψει, αρχικά, την εξέλιξη του αναγνωστικού περιεχομένου, να συγκρατήσει και να αφομοιώσει τις νέες πληροφορίες και κατά συνέπεια, να εξάγει τα ανάλογα συμπεράσματα και να κρίνει το κείμενο είτε σε επίπεδο περιεχομένου και δομής είτε σε συναισθηματικό επίπεδο (Rapp et al., 2007). Όλες αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται και κατά την ανάγνωση, η οποία παρέχει την ευκαιρία βελτίωσης των παραπάνω δεξιοτήτων, αφού όσο μεγαλύτερη επαφή έχει ο αναγνώστης με αναγνωστικά κείμενα τόσο περισσότερο αναπτύσσει την αναγνωστική του ικανότητα και τις επιμέρους γνωστικές του λειτουργίες (Πολυχρόνη, 2011).

Σημαντικό ρόλο, επίσης, καθιστά ο στόχος που θέτει ο ίδιος ο αναγνώστης πριν και κατά την εμπλοκή του με μία αναγνωστική δραστηριότητα (Πόρποδας, 2002), καθώς και ο βαθμός συγκέντρωσης και προσοχής (Arrington et al., 2014. Rapp et al., 2007). Ο αναγνώστης χρειάζεται να αναγνωρίζει κατά την ανάγνωση εάν το αναγνωστικό αντικείμενο ανταποκρίνεται στον στόχο του και διαθέτοντας το κατάλληλο εύρος προσοχής, να εστιάζει στα εννοιολογικά στοιχεία του κειμένου, συγκρατώντας βασικές πληροφορίες, οι οποίες εξυπηρετούν τον σκοπό της



ανάγνωσης και παραλείποντας λεπτομερείς αναφορές, που μπορεί να τον αποπροσανατολίσουν από τον στόχο του και από τη βαθύτερη κατανόηση του νοήματος (Kendeou et al., 2014). Η διατήρηση της προσοχής συνδέεται με τη συγκράτηση και την επεξεργασία πληροφοριών στη μνήμη εργασίας, αφού όταν διασπάται πιθανόν να οδηγήσει σε απώλεια πληροφοριών. Ωστόσο, η συγκράτηση μεγάλου αριθμού δεδομένων και η εκτέλεση ενός πολύ απαιτητικού έργου μπορούν επίσης, να περιορίσουν το χώρο της μνήμης εργασίας και συνεπώς, οι πληροφορίες που αποκτήθηκαν να διαγραφούν αυτόματα (Arrington et al., 2014. Gathercole & Alloway, 2011). Συνεπώς, όταν ο αναγνώστης εμφανίζει δυσκολίες ως προς τον έλεγχο της προσοχής του, είτε εξαιτίας ελλειμματικής προσοχής είτε προβλημάτων ως προς τις επιτελικές λειτουργίες, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση (Rapp et al., 2007).

Στην προσπάθεια του, ο αναγνώστης να κατανοήσει ένα κείμενο, επιλέγει και εφαρμόζει ένα ρεπερτόριο στρατηγικών, μέσω των οποίων θα προσεγγίσει τα διαφορετικά είδη κειμένων ανάγνωσης, θα επεξεργαστεί το αναγνωστικό υλικό που εμπεριέχεται σε αυτά, θα το κατανοήσει και θα προβεί στα ανάλογα συμπεράσματα. Οι στρατηγικές αυτές αφορούν συμπεριφορές ή ενέργειες που χρησιμοποιεί το άτομο για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου, οι οποίες είναι γνωστικές και μεταγνωστικές και λειτουργούν καθ'όλη τη διάρκεια της εμπλοκής του ατόμου με το αναγνωστικό αντικείμενο (Cantrell et al., 2010. Παντελιάδου, 2011). Οι γνωστικές στρατηγικές ορίζονται ως διεργασίες επεξεργασίας και οργάνωσης του μαθησιακού υλικού, ενώ οι μεταγνωστικές αναφέρονται σε διαδικασίες παρακολούθησης, ελέγχου και αξιολόγησης του γνωστικού έργου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η συνειδητή επιλογή και αποτελεσματική εφαρμογή των κατάλληλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ενισχύει τη βαθύτερη επεξεργασία κειμένων ανάγνωσης, αφού επιτρέπει στον αναγνώστη να πραγματοποιεί τις απαραίτητες συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων του περιεχομένου και την προσαρμογή αυτών στην προϋπάρχουσα γνώση, να οργανώνει τις πληροφορίες ακόμη και πιο απαιτητικών και πολύπλοκων κειμένων (Cantrell et al., 2010. Rapp et al., 2007), να παρακολουθεί και να ελέγχει τον βαθμό της κατανόησής του (Παντελιάδου, 2011. Πολυχρόνη, 2011).

Οι αναγνωστικές δεξιότητες σχετίζονται με τα κίνητρα του κάθε ατόμου για ανάγνωση και πιο συγκεκριμένα με τις πεποιθήσεις του σχετικά με τις αναγνωστικές του ικανότητες, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, τον προσωπικό προσανατολισμό στόχων επίτευξης, την αξία που αποδίδεται στο προς εκτέλεση έργο

και το προσωπικό ενδιαφέρον (Anmarkrud & Bråten, 2009. Taboada et al., 2009). Το επίπεδο των αναγνωστικών δεξιοτήτων ενός αναγνώστη λειτουργεί καθοριστικά στο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας όσον αφορά σε κάθε αναγνωστική δραστηριότητα, την υιοθέτηση συγκεκριμένου είδους στόχου επίτευξης και την αξία που δίνει ο ίδιος στην ανάγνωση και αντίστροφα (Morgan & Fuchs, 2007). Ο αναγνώστης με υψηλά εσωτερικά κίνητρα για ανάγνωση, αφοσιώνεται περισσότερο σε αναγνωστικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα την υψηλότερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση και τη βελτίωση του επιπέδου της. Η επιθυμία και το ενδιαφέρον του για την κατανόηση ενός αναγνωστικού κειμένου ενεργοποιεί τη χρήση στρατηγικών και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών για την καλύτερη κατανόηση, καθώς τα εσωτερικά αναγνωστικά κίνητρα διευκολύνουν την ανάσυρση πληροφοριών από το κείμενο ανάγνωσης, τη δημιουργία λογικών νοητικών αναπαραστάσεων και την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων (Taboada et al., 2009). Ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα και τα κίνητρα κάθε ατόμου υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση, κατά την οποία η αλληλεπίδραση της αναγνωστικής αδυναμίας και της έλλειψης κινήτρων προβλέπει μία μακρόχρονη αποτυχία στον τομέα της ανάγνωσης (Morgan & Fuchs, 2007).

Από τη μία το άτομο θα πρέπει έχει κατακτήσει τις γνωστικές δεξιότητες για να κατανοήσει ένα κείμενο ανάγνωσης, από την άλλη το ίδιο το κείμενο χρειάζεται να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη προκειμένου να γίνει κατανοητό (Καζάζη, 2003). Έτσι, η φύση του κειμένου, με βάση το αντικείμενο που εξετάζεται, το λεξιλόγιο και ο τρόπος σύνδεσης των εννοιών που χρησιμοποιείται, λειτουργούν καθοριστικά στον βαθμό εμπλοκής και ανταπόκρισης του αναγνώστη στο αναγνωστικό υλικό (Botsas, 2017. Πόρποδας, 2002). Εφόσον, η ανάγνωση πρόκειται για μία σύνθετη και πολύπλοκη δραστηριότητα που απαιτεί την ταυτόχρονη ενεργοποίηση ποικιλίας γνωστικών διεργασιών και επηρεάζεται από το αναπτυξιακό επίπεδο και την εμπειρία του αναγνώστη (Rapp et al., 2007), ένα κείμενο του οποίου το περιεχόμενο αναφέρεται σε ένα αντικείμενο που δεν συνάδει με το γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου που καλείται να το διαβάσει και η ορολογία του προϋποθέτει ειδική γνώση λεξιλογίου, η προσπάθεια και ο χρόνος που θα επενδυθεί, θα περιοριστεί στην αποκωδικοποίηση, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να μην προχωρήσει στις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες που χρειάζονται για τη βαθύτερη κατανόησή του (Πόρποδας, 2002).

Όπως προαναφέρθηκε, η αναγνωστική διαδικασία πραγματοποιείται μέσω της ενεργής αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το αναγνωστικό υλικό, ωστόσο το περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης (Solis, Ciullo, Vaughn, Pyle, Hassaram, & Leroux, 2012). Δεδομένου ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες μέσω της συχνής επαφής τους και εξάσκησης με την ανάγνωση, ο βαθμός στον οποίο το σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον προωθεί και ενθαρρύνει την ενασχόληση με αναγνωστικά ερεθίσματα, όπως εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία, και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, επηρεάζει τα κίνητρα για ανάγνωση, την εμπλοκή και εξοικείωση με αναγνωστικά κείμενα, την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη λεξιλογίου και κριτικής σκέψης και κατά συνέπεια, τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας (Καζάζη, 2003).

Όσον αφορά το πλαίσιο μάθησης, ο τρόπος που πραγματοποιείται η διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στη στάση των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση, στη συμμετοχή τους σε αναγνωστικές δραστηριότητες και στην ανάπτυξη βασικών και σύνθετων γνωστικών διεργασιών για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης (Solis et al., 2012). Επομένως, ένας εκπαιδευτικός που υιοθετεί μία προσέγγιση παραδοσιακής διδασκαλίας, με παθητικό χαρακτήρα, δεν παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να εξασκήσουν άμεσα το μαθησιακό υλικό, καθώς δεν έχει και ο ίδιος τη δυνατότητα να παρακολουθήσει, να ελέγξει, να παρέμβει και να αξιολογήσει εάν το αντικείμενο διδασκαλίας έχει αφομοιωθεί ή εφαρμόζεται σωστά, παρά μόνο υπό το πρίσμα της εξέτασης, κατά την οποία αξιολογείται το αποτέλεσμα και όχι η διαδικασία. Αντίθετα, μία μέθοδος άμεσης διδασκαλίας, στην οποία ο μαθητής αποκτά ενεργό ρόλο, όπως η αμοιβαία διδασκαλία (*reciprocal teaching*), επιτρέπει, πέρα από τη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος, που ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών και την προσαρμογή του μαθησιακού υλικού στις ανάγκες της τάξης, γεγονός που εξυπηρετεί καλύτερα τον σκοπό της μάθησης, την παρακολούθηση της πορείας των μαθητών στα υπό εκτέλεση γνωστικά αντικείμενα και την άμεση ανατροφοδότηση (Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009). Έτσι, ο μαθητής εμπλέκεται με αναγνωστικά έργα άμεσα κατά τη διδασκαλία, στα οποία καλείται να ενεργοποιήσει όλες εκείνες τις γνωστικές λειτουργίες που θα τον βοηθήσουν ως προς την κατανόηση, αρχικά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και των συνομηλίκων του και στη συνέχεια ανεξάρτητα, λαμβάνοντας άμεση ανατροφοδότηση για την

ανάπτυξη των επιμέρους δεξιοτήτων και την αξιοποίηση τους σε διάφορες μαθησιακές καταστάσεις (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008. Solis et al., 2012).

### **Μεταγνώση**

Ο όρος «μεταγνώση» (metacognition) εισήχθη από τον Flavell (1979) και κατέχει κυρίαρχο αντικείμενο μελέτης σε πολλά πεδία της Ψυχολογίας. Συγκεκριμένα, η έννοια της μεταγνώσης αναφέρεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία, με έμφαση στη θεωρία του νου, στη γνωστική ψυχολογία εστιάζοντας κυρίως στη μετα-μνήμη και στην εκπαιδευτική ψυχολογία, με έμφαση στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, αλλά και στη νευροψυχολογία καθώς συνδέεται με τις επιτελικές λειτουργίες (Efklides, 2008).

Σύμφωνα με τον Flavell (1979), η μεταγνώση ή αλλιώς το «μεταγιγνώσκουν» παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στον προφορικό λόγο, την επικοινωνία και την κατανόηση, όσο και στον γραπτό, την κατανόηση κειμένων ανάγνωσης, την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και σε ικανότητες όπως η γλωσσική εξοικείωση, η προσοχή, η μνήμη, η επίλυση προβλημάτων και ο αυτο-έλεγχος. Το «μεταγιγνώσκουν» αφορά τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες με τις οποίες το άτομο γνωρίζει, παρακολουθεί, ρυθμίζει και ελέγχει τις γνωστικές διεργασίες, δηλαδή το «γιγνώσκουν» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Προωθεί την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, τη ρύθμιση και τον έλεγχο μίας συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη του μαθησιακού του στόχου (Παντελιάδου, 2011). Η μεταγνώση ορίζεται ως η γνωστική γνώση που εξυπηρετεί δύο βασικές λειτουργίες, τη γνωστική παρακολούθηση και τον γνωστικό έλεγχο. Η παρακολούθηση και ο έλεγχος μίας μεγάλης ποικιλίας γνωστικών εγχειρημάτων μπορεί να επιτευχθεί μέσω των μεταγνωστικών διεργασιών, που είναι η μεταγνωστική γνώση, οι μεταγνωστικές εμπειρίες και οι μεταγνωστικές στρατηγικές-δεξιότητες (Flavell, 1979).

### **Μεταγνωστικές Διεργασίες**

#### **Μεταγνωστική Γνώση**

Η μεταγνωστική γνώση (metacognitive knowledge) είναι η δηλωτική γνώση που βρίσκεται στη μακρόχρονη μνήμη και αποτελείται από μοντέλα γνωστικών διαδικασιών, όπως η γλώσσα και η μνήμη (Efklides, 2008). Είναι η γνώση και οι πεποιθήσεις του κάθε ατόμου σε σχέση με τον εαυτό του και τους γύρω του, ως γνωστικά όντα καθώς και τις σχέσεις αυτών με τα διάφορα γνωστικά έργα, στόχους, ενέργειες και εμπειρίες (Flavell, 1979). Περιλαμβάνει πληροφορίες για πρόσωπα όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο εκτελούν ένα έργο, το επίπεδο των ικανοτήτων

τους και τον βαθμό ανταπόκρισής τους στο υπό εκτέλεση έργο και τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια μίας γνωστικής διαδικασίας, και για έργα, που αφορούν τα χαρακτηριστικά, το είδος και την κατηγορία, τις συσχετίσεις και συγκρίσεις μεταξύ των έργων και τον τρόπο που εξελίσσονται. Η μεταγνωστική γνώση στρατηγικών αναφέρεται στη γνώση ποικιλίας στρατηγικών και τις συνθήκες χρήσης τους (π.χ. πότε, γιατί, πώς) και στη γνώση των στόχων που έχει να κάνει με το είδος των στόχων που τα άτομα υιοθετούν, όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις διάφορες καταστάσεις (Efklides, 2008).

### **Μεταγνωστικές Εμπειρίες**

Οι μεταγνωστικές εμπειρίες (metacognitive experience) έχουν διπλό χαρακτήρα, τόσο γνωστικό όσο και συναισθηματικό-θυμικό. Αποτελούν μία διακριτή πλευρά της μεταγνώσης και παρουσιάζονται κατά την επεξεργασία ενός έργου (Efklides, 2006). Οι μεταγνωστικές εμπειρίες έχουν να κάνουν με την επίγνωση, την εκτίμηση ή κρίση και τον τρόπο που αισθάνεται το άτομο όταν καλείται να εκτελέσει ένα έργο και να επεξεργαστεί τις σχετικές πληροφορίες. Αναφέρονται στις συνειδητές γνωστικές ή συναισθηματικές εμπειρίες που συνοδεύουν ή σχετίζονται με κάθε νοητικό εγχείρημα (Flavell, 1979). Η λειτουργία των μεταγνωστικών εμπειριών μπορεί να συμβεί ανά πάσα στιγμή πριν, μετά ή κατά τη διάρκεια μίας γνωστικής διαδικασίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Οι μεταγνωστικές εμπειρίες αποτελούν το σημείο σύνδεσης μεταξύ του ατόμου και του έργου, της επίγνωσης του ίδιου του ατόμου για τα χαρακτηριστικά του έργου, της ευχέρειας της γνωστικής διαδικασίας, της προόδου που σημειώνεται σύμφωνα με τους στόχους του, της προσπάθειας που καταβάλλεται κατά το γνωστικό εγχείρημα και του αποτελέσματος της διαδικασίας, μεταβιβάζοντας τις πληροφορίες αυτές με συναισθηματικό και γνωστικό τρόπο (Efklides, 2006, 2008). Επηρεάζουν τους γνωστικούς στόχους, τη μεταγνωστική γνώση, τις γνωστικές ενέργειες ή τις στρατηγικές, Μπορεί να οδηγήσουν στην εγκαθίδρυση νέων στόχων, στην αναθεώρηση ή εγκατάλειψη των προηγούμενων ή να ενεργοποιήσουν τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Flavell, 1979).

Τόσο η μεταγνωστική γνώση όσο και οι μεταγνωστικές εμπειρίες αποτελούν δύο διακριτές, αλλά αλληλένδετες διεργασίες της παρακολούθησης της γνώσης. Από τη μία, η μεταγνωστική γνώση έχει δηλωτικό χαρακτήρα, ανασύρεται από τη μακρόχρονη μνήμη και έχει μεγαλύτερο εύρος, συγκριτικά με τις μεταγνωστικές εμπειρίες, όσον αφορά την εκάστοτε γνωστική διαδικασία. Οι μεταγνωστικές

εμπειρίες, από την άλλη, αναφέρονται μόνο σε ειδικά χαρακτηριστικά του προς εκτέλεση υλικού, ανακαλούνται από τη βραχύχρονη μνήμη και έχουν κατά κύριο λόγο συναισθηματικό χαρακτήρα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

### **Μεταγνωστικές Στρατηγικές ή Δεξιότητες**

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές ή δεξιότητες (metacognitive strategies, metacognitive skills) αναφέρονται σε διαδικασίες που εφαρμόζονται για τον έλεγχο της γνωστικής επεξεργασίας σε συνειδητό επίπεδο (διαδικαστική γνώση) (Efklides, 2008). Παρ'όλα αυτά δεν εφαρμόζονται απαραίτητα πάντα συνειδητά, καθώς ορισμένες από αυτές τις διαδικασίες, λόγω εξοικείωσης και εξάσκησης έχουν αυτοματοποιηθεί. Στην περίπτωση, όμως, αυτή, οι ενέργειες οι οποίες πραγματοποιούνται σε μη-συνειδητό επίπεδο, θα πρέπει να διακρίνονται σε δεξιότητες και όχι σε στρατηγικές (Afflerbach et al., 2008), αφού οι πρώτες αποτελούν ασυνείδητες, αυτοματοποιημένες διαδικασίες, ενώ οι δεύτερες ανασύρονται και εφαρμόζονται σκόπιμα και συνειδητά από το άτομο προκειμένου να κατανοήσει σε βάθος ένα κείμενο ανάγνωσης ή να επιλύσει ένα πρόβλημα (Cantrell & Carter, 2009. Cubukcu, 2008). Όταν το άτομο έρχεται σε επαφή με ένα γνωστικό έργο ενεργοποιεί όλες εκείνες τις γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση του έργου και την πραγμάτωση του στόχου σε σχέση με αυτό. Οι διεργασίες αυτές αφορούν ενέργειες, όπως ο προσανατολισμός, η κατανόηση του ζητούμενου του αντικειμένου, ο σχεδιασμός για την επεξεργασία του, η παρακολούθηση της πορείας της διαδικασίας, η ρύθμιση και η τροποποίηση των ενεργειών και τέλος, η αξιολόγηση και ο έλεγχος του αποτελέσματος, που εφαρμόζει συνειδητά το άτομο για την επίτευξη του στόχου του. Διαφέρουν από τις γνωστικές στρατηγικές, που ορίζονται ως διεργασίες επεξεργασίας και οργάνωσης πληροφοριών και από τις τεχνικές στρατηγικές, οι οποίες διευκολύνουν τη μάθηση μέσω της οργάνωσης και της τροποποίησης του μαθησιακού υλικού (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Βασική προϋπόθεση της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών, αποτελεί η ειδική γνώση του ατόμου σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που έρχεται σε επαφή, καθώς η περιορισμένη προϋπάρχουσα γνώση περιορίζει την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών και κατά συνέπεια, την αφομοίωση της νέας γνώσης. Επίσης, η ενημερότητα των στρατηγικών ως προς το είδος, τις συνθήκες και τον τρόπο εφαρμογής τους, είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών, αλλά και για την υπόδειξη τρόπων με τους οποίους το

άτομο σχεδιάζει την αλληλεπίδρασή του με ένα γνωστικό έργο (Mokharti & Reichard, 2002). Το γεγονός ότι ένα άτομο γνωρίζει ένα εύρος στρατηγικών, δεν σημαίνει ότι θα επιλέξει και θα εφαρμόσει κάποιες από αυτές ή ακόμα κι αν το κάνει, υπάρχει περίπτωση να επιλέξει μη-αποτελεσματικές στρατηγικές ή να τις χρησιμοποιήσει ακατάλληλα, παραβλέποντας τον στόχο και τις δυνατότητες του ίδιου ή το είδος και τις απαιτήσεις του προς εκτέλεση έργου. Τέλος, τα κίνητρα αποτελούν καθοριστικό παράγοντα ως προς τη χρήση στρατηγικών, καθώς ο βαθμός αφοσίωσης, προσπάθειας και επένδυσης χρόνου όσον αφορά τις μεταγνωστικές διαδικασίες επηρεάζεται ανάλογα με τους ατομικούς στόχους και το ενδιαφέρον ενασχόλησης με ένα γνωστικό αντικείμενο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Η ικανότητα της επιλογής και χρήσης στρατηγικών αρχίζει να κατακτάται από τη μέση παιδική ηλικία και αναπτύσσεται καθώς το παιδί μεγαλώνει, αφού τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά υπολείπονται ως προς τη γνωστική επάρκεια, το γνωστικό υπόβαθρο και τη μεταγνωστική γνώση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Στην έρευνα των Özsoy, Memiş και Temur (2009) που μελετήθηκαν οι μεταγνωστικές διεργασίες σε μαθητές δημοτικού (μ.ο. ηλικίας 11,28), βρέθηκε ότι, ενώ οι μαθητές φαίνεται να ασκούν ενέργειες γνωστικής παρακολούθησης και ελέγχου, η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα δεν έχει αναπτύξει επαρκώς μεταγνωστικές δεξιότητες, αφού η μεταγνωστική ανάπτυξη συσχετίζεται με την ηλικία.

Ομοίως, οι Dermitzaki, Andreou και Paraskeva (2008), μελέτησαν τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών τρίτης δημοτικού με υψηλή και χαμηλή επίδοση ως προς την αναγνωστική κατανόηση, μέσω της ανάγνωσης ενός κειμένου, αντίστοιχο του αναπτυξιακού τους επιπέδου με βάση τον βαθμό δυσκολίας και ακόλουθων δοκιμασιών κατανόησης, οι οποίες περιελάμβαναν την πρόβλεψη του περιεχομένου του κειμένου ανάγνωσης με βάση τον τίτλο, ερωτήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο, ταξινόμηση προτάσεων σύμφωνα με τον τρόπο που παρουσιάζονται τα γεγονότα στο κείμενο, αναγνώριση χαρακτήρων του κειμένου σε δοσμένες φωτογραφίες, ανάλογα με την περιγραφή τους εντός της ιστορίας, εντοπισμό των λέξεων-κλειδιά του κειμένου, εύρεση της βασικής ιδέας, κ.α.. Όλη η διαδικασία βιντεοσκοπήθηκε για κάθε έναν από τους μαθητές προκειμένου να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, από τα οποία προέκυψε ότι όλοι οι συμμετέχοντες, ανεξαρτήτου επίδοσης, εμφάνισαν δυσκολίες ως προς τη γνωστική και μεταγνωστική επεξεργασία και την επαρκή ρύθμιση της διαδικασίας της κατανόησης, καθώς φαίνεται ότι οι δεξιότητες αυτές της μεταγνώσης σε αυτήν

την ηλικιακή ομάδα είναι ακόμη υπό ανάπτυξη. Συνεπώς, οι αναγνώστες διαφορετικών αναπτυξιακών σταδίων ανταποκρίνονται και διαφορετικά στη διδασκαλία και μελλοντική χρήση στρατηγικών με διαφορετική αποτελεσματικότητα. Κατά τη μετάβαση των ίδιων από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο άλλο, αποκτούν όλο και μεγαλύτερο έλεγχο της γνωστικής τους διαδικασίας (Cantrell et al., 2010).

**Γνωστικές και Μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.** Οι στρατηγικές ανάγνωσης ορίζονται ως συγκεκριμένες, συνειδητές, κατευθυνόμενες από τον στόχο, νοητικές διαδικασίες ή συμπεριφορές που ελέγχουν ή τροποποιούν τις προσπάθειες του αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει ένα κείμενο, να κατανοήσει το λεξιλόγιο και να δομήσει τη σημασία του κειμένου (Afflerbach et al., 2008). Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, ο ρόλος των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και πιο συγκεκριμένα, της αναγνωστικής κατανόησης.

Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν στην άμεση αλληλεπίδραση με ένα κείμενο ανάγνωσης και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της κατανόησης, καθώς εξυπηρετούν την άμεση διαχείριση των επερχόμενων πληροφοριών με τρόπους που ενισχύουν τη μάθηση. Οι γνωστικές στρατηγικές επιλέγονται από τον μαθητή κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας με την οποία εμπλέκεται και περιλαμβάνουν την υπογράμμιση εντός του αναγνωστικού κειμένου, τη χρήση τίτλων, τη χρήση λεξικού, τις σημειώσεις, τη νοερή απεικόνιση, την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, την ανακεφαλαίωση, την παράλειψη των δύσκολων σημείων και την επανάληψη λέξεων ή φράσεων (Anastasiou & Griva, 2009). Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, δηλαδή η χρήση όλο και περισσότερων γνωστικών στρατηγικών καθορίζει τον βαθμό συχνότητας και ποικιλίας εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών και αντίστροφα (Ahmadi, Ismail & Abdullah, 2013).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται σε ανώτερες εκτελεστικές λειτουργίες και τακτικές που εμπεριέχουν τον σχεδιασμό για μάθηση, την παρακολούθηση, την αναγνώριση και αντιμετώπιση της αποτυχημένης κατανόησης ή την αξιολόγηση της επιτυχίας μίας μαθησιακής δραστηριότητας (αυτοσχεδιασμός, αυτοπαρατήρηση ή αυτοπαρακολούθηση, αυτορρύθμιση, αυτοαξιολόγηση) (Anastasiou & Griva, 2009. Cantrell & Carter, 2009).

Ο σχεδιασμός αφορά την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών και την κατανομή των παραγόντων που επηρεάζουν την απόδοση (προβλέψεις-υποθέσεις



πριν την ανάγνωση, σειροθέτηση στρατηγικών, καταμερισμός-κατανομή χρόνου ή προσοχής πριν την εμπλοκή με ένα έργο). Είναι η διαδικασία της σκέψης και οργάνωσης των απαιτούμενων δραστηριοτήτων για την επίτευξη ενός επιθυμητού στόχου (Ahmadi et al., 2013), ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει τον αναγνώστη ως προς την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και την προετοιμασία υποδοχής για αφομοίωση των επερχόμενων πληροφοριών από το εκάστοτε αναγνωστικού υλικό (Spörer et al., 2009).

Η παρατήρηση ή παρακολούθηση είναι η στρατηγική ανάλυσης πληροφοριών καθώς μία δραστηριότητα βρίσκεται σε εξέλιξη. Σκοπό της παρακολούθησης αποτελεί η βελτίωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του μαθητή και της δραστηριότητας που καλείται να εκτελέσει. Η διαδικασία αυτή εξυπηρετεί στο να βρίσκεται κάθε εργασία υπό έλεγχο, ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ελέγξουν και να αποφασίσουν εάν τα μέσα που διαθέτουν είναι επαρκή και χρησιμοποιούνται σωστά. Η παρακολούθηση είναι η προσωπική γνωστική επίγνωση της κατανόησης και απόδοσης ενός κειμένου, όπως για παράδειγμα, η εμπλοκή σε συστηματικό αυτοέλεγχο κατά την ανάγνωση (Ahmadi et al., 2013).

Η αξιολόγηση αναφέρεται στην εκτίμηση του αποτελέσματος και των ρυθμιστικών διαδικασιών της μάθησης ενός ατόμου, όπως για παράδειγμα η επαναξιολόγηση των προσωπικών στόχων και αποτελεσμάτων. Ουσιαστικά, είναι η σύγκριση μεταξύ του ενεργού αντίκτυπου ενός έργου σύμφωνα με τα αρχικά σχέδια στρατηγικής (τι έχει σχεδιαστεί να γίνει, τι έχει επιτευχθεί και πώς έχει επιτευχθεί) (Ahmadi et al., 2013).

Οι ικανοί αναγνώστες διαθέτουν ένα μεγαλύτερο ρεπερτόριο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, συγκριτικά με εκείνους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την αναγνωστική διαδικασία (Anastasiou & Griva, 2009. Furnes & Norman, 2015), από το οποίο επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές, τις οποίες εφαρμόζουν αποτελεσματικά και με μεγαλύτερη συχνότητα, με αποτέλεσμα υψηλότερη επίδοση αναγνωστικής κατανόησης (Ahmadi et al., 2013. Dermitzaki et al., 2008). Στην έρευνα των Dermitzaki και συν. (2008), οι σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες συμμετεχόντων (χαμηλή έναντι υψηλής επίδοσης αναγνωστικής κατανόησης), παρατηρήθηκαν ως προς τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως ο σχεδιασμός, η επίγνωση των λαθών, η προσαρμογή των στόχων, αλλά και στην επιλογή γνωστικών στρατηγικών, όπως η επιλογή και ο διαχωρισμός μεταξύ σημαντικών και δευτερευόντων στοιχείων του κειμένου και η ανάλυση και ο

συνδυασμός δραστηριοτήτων, στρατηγικές που φαίνεται να έχουν ισχυρή συσχέτιση με την επίδοση όλων των μαθητών κατά την εμπλοκή τους με ένα έργο επίτευξης.

Ο ικανός αναγνώστης εξετάζει τις στρατηγικές που επιλέγει, παρακολουθεί την αποτελεσματικότητά τους και, αν χρειαστεί, αναθεωρεί τους στόχους ή τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών αυτών. Έχει επίγνωση των δυσκολιών που ενδεχομένως αντιμετωπίσει κατά την αναγνωστική δραστηριότητα και προσαρμόζει τις ενέργειές του για να επιλύσει το πρόβλημα. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να μειώσει την ταχύτητα ανάγνωσής του, να ξαναδιαβάσει τα σημεία εκείνα που απαιτούν περισσότερη προσοχή ή που ήταν δυσνόητα, να αναζητήσει τη σημασία των άγνωστων λέξεων του κειμένου ανάγνωσης, κ.α.. Τέλος, είναι σε θέση να αξιολογήσει εάν το αποτέλεσμα ανταποκρίνεται στον στόχο του και σε περίπτωση αποτυχίας, καταφεύγει σε εναλλακτικούς τρόπους προκειμένου να προσεγγίσει τον στόχο αυτόν. Η γνώση και μόνο των στρατηγικών και η προσπάθεια εφαρμογής τους δεν εγγυάται την κατανόηση. Χρειάζεται ο κατάλληλος τρόπος και τα απαραίτητα μέσα, καθώς και η ευελιξία σε κάθε περίπτωση (Afflerbach et al., 2008).

### **Προσεγγίσεις στη Μάθηση**

Τα είδη των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που εφαρμόζει ένας μαθητής προκειμένου να ανταποκριθεί σε ένα έργο επίτευξης επιλέγονται και σχεδιάζονται πολλές φορές σύμφωνα με το είδος της προσέγγισης προς τη μάθηση που ο ίδιος ακολουθεί (approach to learning). Παρόλο που οι στρατηγικές μάθησης αναφέρονται στις ενέργειες που πραγματοποιούν οι μαθητές κατά την εμπλοκή τους με τα διάφορα γνωστικά έργα, οι προσεγγίσεις στη μάθηση αφορούν στην αλληλεπίδραση του ίδιου του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον, στις αντιλήψεις του για τη φύση και τον σκοπό της μάθησης και το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, οι οποίες επίσης, επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τα διάφορα μαθησιακά πλαίσια (Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010. Kirby, Silvestri, Allingham, Parilla & LaFave, 2008). Η συνολική εικόνα του είδους προσέγγισης στη μάθηση των μαθητών μίας τάξης, αντανακλά, ως έναν βαθμό, την ποιότητα διδασκαλίας στην τάξη αυτή. Η προσέγγιση στη μάθηση είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας τόσο ατομικών χαρακτηριστικών όσο και μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς περιγράφει τη φύση της σχέσης μεταξύ μαθητή, γνωστικού αντικειμένου και περιβάλλοντος (Biggs, Kember & Leung, 2001).

Οι προσεγγίσεις στη μάθηση που υιοθετούν οι μαθητές, επηρεάζονται από παράγοντες που αφορούν καταστάσεις που υφίστανται πριν από την εμπλοκή ενός

μαθητή με το προς μάθηση υλικό (προϋπάρχουσα γνώση, σχολική ικανότητα, εκπαιδευτικό περιβάλλον, φύση του γνωστικού αντικειμένου, διδακτική μέθοδος, αντιλήψεις μαθητών, ατομικά χαρακτηριστικά), που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Baeten et al., 2010. Magno, 2009), τα οποία μπορούν να τροποποιήσουν τα κίνητρα και τις προσδοκίες των μαθητών (Kember, Biggs & Leung, 2004). Το κάθε είδος προσέγγισης στη μάθηση κατευθύνει σημαντικά τις ενέργειες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ολοκλήρωση ενός γνωστικού έργου και εισάγει την ανάλογη πρόθεση στον μαθητή όταν ξεκινά να υλοποιήσει το έργο αυτό (Biggs, 2001), αλλά και αντίστροφα, καθώς η ίδια η στάση του μαθητή απέναντι σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα επηρεάζει το είδος προσέγγισης που ο ίδιος ακολουθεί. Έχει, για παράδειγμα, διαπιστωθεί ότι τα κίνητρα ενός μαθητή για μάθηση, εσωτερικά ή εξωτερικά, (ευχαρίστηση, πρόκληση, ενδιαφέρον, επιθυμία για επίτευξη) λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες του είδους προσέγγισης στη μάθηση που υιοθετείται (Prat-Sala & Redford, 2010).

Σύμφωνα με το αρχικό μοντέλο που εισήγαγαν οι Marton και Säljö (1976), οι οποίοι, ωστόσο, εξαρχής αναφέρθηκαν σε διαδικασίες μάθησης (processes of learning), λόγω του διαφορετικού τρόπου αντίληψης του μαθησιακού υλικού που εστιάζει ο κάθε μαθητευόμενος, γίνεται διάκριση σε δύο είδη διαδικασιών, τις διαδικασίες βάθους (deep-level processing) και τις διαδικασίες επιφάνειας (surface-level processing). Έτσι αργότερα, οι Biggs και συν. (2001), αναφέρθηκαν στη διάκριση των δύο αντίστοιχων προσεγγίσεων στη μάθηση, τις προσεγγίσεις βάθους (deep approach) και τις προσεγγίσεις επιφάνειας (surface approach).

Η προσέγγιση βάθους συνδέεται με τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου, το ενδιαφέρον του για μάθηση, την επιθυμία επένδυσης χρόνου και προσπάθειας για την εκτέλεση ενός γνωστικού έργου και αναφέρεται στην πρόθεση αναζήτησης του νοήματος του μαθησιακού υλικού, συσχετίζοντάς το με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Kember et al., 2004). Οι μαθητές που ακολουθούν αυτό το είδος προσέγγισης στη μάθηση δίνουν έμφαση στη σημασία και τη χρηστικότητα της μάθησης (Trigwell, Ashwin, & Millan, 2013) και τείνουν να χρησιμοποιούν κατάλληλες, αποδοτικές στρατηγικές βάθους (deep strategies), που οδηγούν σε πιο προσαρμοστικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η προσέγγιση βάθους έχει συνδεθεί με ανώτερα επίπεδα κατανόησης και υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς ενισχύει τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, ενθαρρύνει τις αιτιακές αποδόσεις της

ακαδημαϊκής επιτυχίας στην προσπάθεια και την επιμονή και συνδέεται με τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Berger & Karabenick, 2011).

Από την άλλη, η προσέγγιση επιφάνειας συνδέεται με εξωτερικά κίνητρα για μάθηση και με τον φόβο της αποτυχίας και χαρακτηρίζεται από την πρόθεση εφαρμογής απλών τυπικών στρατηγικών επιφάνειας (surface strategies), όπως η αναπαραγωγή του μαθησιακού υλικού. Ένας μαθητής που υιοθετεί προσέγγιση επιφάνειας εστιάζει στη μάθηση μέσω απλούστερων στρατηγικών, όπως η μέθοδος της αποστήθισης, δεν επιδεικνύει την πρόθεση να επενδύσει τον απαραίτητο χρόνο και προσπάθεια για το έργο που καλείται να εκτελέσει και αποσκοπεί κυρίως σε άμεσα επιθυμητά αποτελέσματα (υψηλούς βαθμούς), παρά σε προσωπική ικανοποίηση μέσω της εμπλοκής του με ένα γνωστικό αντικείμενο (Baeten et al., 2010). Ο ίδιος συνήθως, επιλέγει να εμπλακεί με γνωστικά έργα με χαμηλότερο βαθμό πρόκλησης, λιγότερο «απειλητικά» ως προς την αξιολόγηση, εξαιτίας του φόβου του για αποτυχία (Prat-Sala & Redford, 2010). Η προσέγγιση επιφάνειας στη μάθηση σχετίζεται με την επιλογή και χρήση μη αποτελεσματικών στρατηγικών, με τις αιτιακές αποδόσεις της επιτυχίας σε ανεξέλεγκτες αιτίες (π.χ. δυσκολία του έργου ή τύχη) και με ελλειμματική αυτο-αποτελεσματικότητα (Berger & Karabenick, 2011. Ferla, Valcke & Schuyten, 2008. Prat-Sala & Redford, 2010). Ακόμη, η εφαρμογή επιφανειακών γνωστικών στρατηγικών επιδρά αρνητικά στη βαθμολογία, πράγμα που σημαίνει ότι η περιορισμένη χρήση του συγκεκριμένου είδους στρατηγικών και η υιοθέτηση της προσέγγισης βάθους, οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις (Liem, Lau & Nie, 2008. Trigwell et al., 2013. Vrugt & Oort, 2008).

Ωστόσο, συχνά, συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα ενθαρρύνουν την επιλογή και εφαρμογή απλούστερων μεθόδων κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου, χαμηλότερου επιπέδου, όπως για παράδειγμα η αποστήθιση, καθιστώντας έτσι την υιοθέτηση της προσέγγισης και τη χρήση στρατηγικών επιφάνειας πιο αποδοτική (Biggs et al., 2001). Πράγματι, σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στην έρευνα του Magno (2009), φαίνεται ότι οι προσεγγίσεις επιφάνειας που περιλαμβάνουν μεθόδους αποστήθισης και αναπαραγωγής του μαθησιακού αντικειμένου και μείωσης του εύρους και του χρόνου μελέτης, μπορεί να αποβούν αποτελεσματικές και στην πραγματικότητα να επιφέρουν υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα σε σχέση με το ενδεχόμενο υιοθέτησης προσεγγίσεων βάθους. Στο συγκεκριμένο δείγμα της μελέτης του Magno (2009), παρατηρήθηκε ότι η επιθυμία των συμμετεχόντων για σημαντικά επιτεύγματα οδηγεί στην προτίμηση μεθόδων

επιφάνειας έναντι διαδικασιών βάθους. Οι ίδιοι, λόγω της αξίας που προσδίδουν στην επιτυχία και του φόβου τους για αποτυχία, αποφεύγοντας να επικαλεστούν πολύπλοκες και χρονοβόρες τεχνικές και μέσω της χρήσης απλών και λιγότερο απαιτητικών στρατηγικών, φάνηκε να ανταποκρίνονται επαρκώς στον βασικό τους στόχο, σημειώνοντας υψηλές επιδόσεις.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το είδος προσέγγισης στη μάθηση που επιλέγεται από τους μαθητές μίας τάξης μαρτυρά εν μέρει το είδος και την ποιότητα διδασκαλίας που χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό στη συγκεκριμένη τάξη. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τις μεθόδους που πραγματοποιείται η διδασκαλία και για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το προς γνώση αντικείμενο, επηρεάζουν σημαντικά τις προσεγγίσεις στη μάθηση που οι ίδιοι πρόκειται να υιοθετήσουν (Baeten et al., 2010). Όσο περισσότερο, δηλαδή, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις διδακτικές πρακτικές που παρακολουθούν ως χρήσιμες, ενδιαφέρουσες και αποτελεσματικές τόσο λιγότερο πιθανό είναι να υιοθετούν προσεγγίσεις επιφάνειας, ενώ μαθητές που αντιμετωπίζουν μία διδασκαλία ως απλά μία διεκπεραιωτική διαδικασία, μέσω της οποίας παρέχονται περιττές, για τους ίδιους, γνώσεις-πληροφορίες, τείνουν να επιλέγουν προσεγγίσεις επιφάνειας, γεγονός που μελλοντικά επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή τους (Trigwell et al., 2013).

Ο ρόλος των προσεγγίσεων στη μάθηση έχει μελετηθεί και σε έργα αναγνωστικής κατανόησης. Οι αναγνώστες που χρησιμοποιούν προσεγγίσεις βάθους προτίθενται να εξάγουν με συνέπεια το νόημα του κειμένου που διαβάζουν, να εξετάσουν τις βασικές ιδέες του περιεχομένου και να επεξεργαστούν σε βάθος τα στοιχεία και τα επιχειρήματα που παρουσιάζονται μέσα σε αυτό. Επιχειρούν τη δημιουργία της σύνδεσης μεταξύ της προϋπάρχουσας γνώσης, ιδεών και αντιλήψεων και των νέων πληροφοριών που παρέχει το εκάστοτε κείμενο ανάγνωσης, ενώ από την άλλη, αναγνώστες που επιλέγουν προσεγγίσεις επιφάνειας εστιάζουν επιφανειακά σε λεπτομέρειες ενός κειμένου και στην αναπαραγωγή αυτών, σε διαδικασίες αποστήθισης, με σκοπό να ανακαλέσουν επί λέξη το περιεχόμενο του κειμένου ή έστω οτιδήποτε εισπράττουν ως βασική ιδέα (Marton & Säljö, 1976).

### **Προσανατολισμός Στόχων Επίτευξης**

Οι στόχοι που υιοθετεί ο κάθε μαθητής δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο, ο ίδιος αντιλαμβάνεται και συμπεριφέρεται στις διάφορες καταστάσεις. Το μοντέλο των Dweck & Leggett (1988), αναφέρεται στις ατομικές διαφορές ως προς τις πεποιθήσεις και τις αξίες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά κάθε ατόμου. Σύμφωνα

με τους παραπάνω, υπάρχουν δύο κατηγορίες μαθητών, αυτοί που είναι προσανατολισμένοι στη μαθησιακή διαδικασία (learning oriented), που αναζητούν και απολαμβάνουν τις προκλήσεις και χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές όταν έρχονται αντιμέτωποι με ένα δύσκολο, απαιτητικό έργο, και αυτοί που υιοθετούν μία στάση επίκτητης απόγνωσης (helplessness), οι οποίοι, εξαιτίας προηγούμενων αποτυχιών, πιστεύουν ότι η επίτευξη ενός στόχου είναι πέραν των δυνατοτήτων τους και όση προσπάθεια κι αν καταβάλουν, θα βιώνουν αλληπάλληλες αποτυχίες. Οι διαφορετικές αυτές αντιλήψεις και συμπεριφορές των μαθητών προέρχονται από τους στόχους που υιοθετούν.

Οι Elliott & Dweck (1988) υποστήριξαν ότι οι μαθητές με στάση επίκτητης απόγνωσης τείνουν να υιοθετούν στόχους επίδοσης (performance goals), που αναφέρονται στην προσέγγιση μίας δραστηριότητας με σκοπό την επίδειξη ικανοτήτων και επάρκειας και τη σύγκριση της ατομικής ικανότητας με αυτή των άλλων. Οι μαθητές με στόχους επίδοσης επιδιώκουν τους υψηλότερους βαθμούς της τάξης, επιζητώντας την επιβράβευση του εκπαιδευτικού και την αναγνώριση για τις επιδόσεις τους, αποφεύγοντας την αρνητική κριτική, με σκοπό να μην φανούν οι αδυναμίες τους, και θεωρώντας ότι η προσπάθεια ισοδυναμεί με έλλειψη ικανοτήτων. Οι στόχοι επίδοσης συνδέονται με αρνητικά συναισθήματα, χαμηλή αυτο-εκτίμηση, άγχος, συναισθηματική εξουθένωση και απειλή του εαυτού (Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008).

Αντίθετα, οι μαθητές με προσανατολισμό προς τη μάθηση υιοθετούν στόχους μάθησης (mastery goals), που αναφέρονται στην αντιμετώπιση ενός έργου επίτευξης ως μία ευκαιρία για κατάκτηση της γνώσης, ανάπτυξη δεξιοτήτων και αυτο-βελτίωση (Middleton & Midgley, 1997). Οι μαθητές με στόχους μάθησης εστιάζουν στη σταδιακή βελτίωση των ικανοτήτων τους, δείχνουν έντονο ενδιαφέρον, υπομονή και υψηλά επίπεδα αφοσίωσης κατά την ενασχόλησή τους με ένα έργο (Sideridis & Kaplan, 2011. Tuominen-Soini et al., 2008) και τείνουν να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, που ενισχύουν την κατανόηση, την αντιμετώπιση δυσκολιών και προκλήσεων και κατ' επέκταση τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Όταν βιώνουν μία αποτυχία, δείχνουν μεγαλύτερη επιμονή, προσπάθεια και προσήλωση στον στόχο τους, τροποποιούν και προσαρμόζουν τις στρατηγικές που έχουν επιλέξει (Elliott & Dweck, 1988). Οι στόχοι μάθησης συνδέονται με υψηλή αυτο-εκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα, μειωμένη ευαλωτότητα και άγχος και χαμηλά αισθήματα ανεπάρκειας (Tuominen-Soini et al., 2008).

Σύμφωνα με τις μέχρι τώρα έρευνες, οι στόχοι επίδοσης μπορεί να λειτουργούν δυσπροσαρμοστικά σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, ωστόσο μπορεί να είναι ευνοϊκοί σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002. Liem et al., 2008). Γι αυτό προτάθηκε το μοντέλο τριχοτόμησης των στόχων επίτευξης (Elliot & Harackiewicz, 1996), το οποίο διαχωρίζει τους στόχους επίδοσης στη διάσταση της προσέγγισης και της αποφυγής. Οι μαθητές που υιοθετούν στόχους επίδοσης-προσέγγισης (performance-approach goals) αναζητούν τη συμμετοχή και την ενασχόληση με ένα έργο επίτευξης ώστε να επιδείξουν τις ικανότητές τους. Αντίθετα, οι μαθητές με στόχους επίδοσης-αποφυγής (performance-avoidance goals) εστιάζουν στην αποφυγή συμμετοχής σε μία δραστηριότητα λόγω ανησυχίας εμφάνισης ανεπάρκειας στους άλλους κι έτσι ενστερνίζονται μία αμυντική στάση ως προς τον βαθμό προσπάθειας που πρόκειται να επενδύσουν, εκδηλώνοντας παραίτηση από τα αρχικά κιόλας στάδια της εμπλοκής τους με το έργο (Sideridis & Kaplan, 2011). Η διάσταση της αποφυγής έχει μελετηθεί και στον προσανατολισμό στόχων μάθησης (Elliot & McGregor, 2001), υπάρχουν ωστόσο, περιορισμένα ευρήματα όσον αφορά τη λειτουργικότητα της διάστασης αυτής στους στόχους μάθησης.

Δεδομένου ότι, το σχολικό πλαίσιο (ο εκπαιδευτικός, η τάξη, το σχολείο) ασκεί ευρείες επιδράσεις και επιπτώσεις στα κίνητρα των μαθητών και την επίδοσή τους, η θεωρία του προσανατολισμού στόχων επίτευξης αφορά την προσωπική υιοθέτηση ενός προσανατολισμού μέσα από την επίδραση που ασκεί το περιβάλλον τους, είτε το εκπαιδευτικό μέσω των στόχων πλαισίου ή δομικών στόχων (goal structures) (Gonida, Voulala & Kiosseoglou, 2009. Sideridis, Stamovlasis & Antoniou, 2016) είτε και το οικογενειακό, μέσω των γονεϊκών στόχων (parent goals) (Gonida et al., 2009). Οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται δύο διαφορετικά είδη στόχων επίτευξης που διαχέονται είτε από το σχολείο ή την τάξη είτε από τους γονείς τους.

Ένας προσανατολισμός μέσα στην τάξη που δίνει έμφαση στην κατανόηση του μαθησιακού υλικού, την αφομοίωση-κατάκτηση δεξιοτήτων, την προσπάθεια και την προσωπική βελτίωση (δομικοί στόχοι μάθησης), ενισχύει την πιθανότητα υιοθέτησης προσωπικών στόχων μάθησης από τους μαθητές (Sideridis et al., 2016) και κατά συνέπεια την εκδήλωση προσαρμοστικών συμπεριφορών μάθησης, όπως αποτελεσματική χρήση στρατηγικών, επιλογή απαιτητικών προκλήσεων, απόδοση (αιτιακές αποδόσεις) στην προσπάθεια, υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, επιμονή κάτω

από δυσμενείς συνθήκες, θετική στάση απέναντι σε μαθησιακά έργα, αναζήτηση βοήθειας και αποφυγή εφαρμογής ακατάλληλων (self-handicapping) στρατηγικών (Gonida et al., 2009). Επίσης, σύμφωνα με τους Polychroni, Hatzichristou και Sideridis (2012), οι δομικοί στόχοι μάθησης ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν, τη θετική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς, τις φίλιες συνομηλίκων, τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των συμμαθητών και την εμπλοκή των γονέων στη σχολική διαδικασία.

Από την άλλη, όταν το σχολείο δίνει έμφαση στη σημασία των υψηλών βαθμών και στην εξωτερική επιβράβευση, την κοινωνική σύγκριση και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών (δομικοί στόχοι επίδοσης), οι μαθητές είναι πιο πιθανόν να υιοθετήσουν στόχους που θα αποφύγουν να εκδηλώσουν αδυναμία-ανεπάρκεια ή έλλειψη ικανοτήτων, και κατά συνέπεια θα εκδηλώσουν δυσπροσαρμοστικά μοτίβα μάθησης (Gonida et al., 2009), που συνοδεύονται από συναισθηματική αποδιοργάνωση, χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αξίας (Sideridis et al., 2016), καθώς και οι σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς γίνονται λιγότερο θερμές και αμοιβαίες (Polychroni et al., 2012).

Παρομοίως, οι γονεϊκοί στόχοι μάθησης λειτουργούν προβλεπτικά στη συμπεριφορική εμπλοκή των μαθητών στην τάξη (προσοχή των μαθητών, προσπάθεια και επιμονή καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας), ενώ όσον αφορά στους στόχους επίδοσης, ο γονεϊκοί στόχοι συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών σε σχέση με τους δομικούς. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ενώ η έμφαση που δίνει το σχολείο στην επίδοση προβλέπει την υιοθέτηση στόχων επίδοσης-αποφυγής, οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους δίνουν έμφαση στους βαθμούς και στην επίδειξη ικανοτήτων ή στην αποφυγή επίδειξης αδυναμίας στους άλλους, τότε ο προσανατολισμός στόχων επίδοσης-προσέγγισης είναι πιθανότερο να υιοθετηθεί από τους ίδιους (Gonida et al., 2009).

Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση, τόσο οι στόχοι μάθησης όσο και οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης μπορεί να αποδεικνύονται ευνοϊκοί ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, χωρίς κάποιος από τους εν λόγω προσανατολισμούς να φέρει επιζήμιες επιδράσεις, ωστόσο οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης μπορεί να υπονομεύουν την επίδοση των μαθητών, τουλάχιστον συγκριτικά με τους στόχους μάθησης, όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή έχουν χαμηλές πεποιθήσεις για τις ικανότητές τους (Linnenbrink-Garcia, Tyson, & Patall, 2008).



Sideridis, 2005). Από τη άλλη, η υιοθέτηση των στόχων επίδοσης-αποφυγής λειτουργεί ως αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών, με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Sideridis, 2005).

Πέρα από την επίδοση, ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης συσχετίζεται και με τη μεταγνώση (Al-Harthy & Was, 2010. Dekker, Krabbendam, Lee, Boschloo, De Groot & Jolles, 2016. Vrugt & Oort, 2008). Οι προσανατολισμοί στόχων που υιοθετούν οι μαθητές παρέχουν στους ίδιους τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν την επίδοσή τους και έπειτα να προβούν στις απαραίτητες προσαρμογές και τροποποιήσεις, όταν χρειάζεται (Al-Harthy & Was, 2010). Η υιοθέτηση των στόχων μάθησης προωθεί την υψηλής ποιότητας εμπλοκή με τη μάθηση και λειτουργεί προβλεπτικά στην ενεργοποίηση των μεταγνωστικών διεργασιών και στη χρήση γνωστικών στρατηγικών βάθους (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014. Ranellucci et al., 2013) και μεταγνωστικών στρατηγικών (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014. Kahraman & Sungur, 2011. Vrugt & Oort, 2008). Οι μαθητές με προσανατολισμό στη μάθηση έχουν επίγνωση των προσωπικών τους δυνατοτήτων σε σχέση με τις απαιτήσεις ενός έργου, του τρόπου οργάνωσης και ρύθμισης των ενεργειών τους και των στρατηγικών προσέγγισης και διαχείρισης του μαθησιακού υλικού, του χρόνου και του περιβάλλοντος, σύμφωνα με μία γνωστική διαδικασία, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων (Al-Harthy & Was, 2010. Vrugt & Oort, 2008).

Από την άλλη, οι μαθητές που υιοθετούν στόχους επίδοσης-προσέγγισης, επιλέγουν γνωστικές στρατηγικές επιφάνειας και διαχείρισης (αξιοποίηση μαθησιακού υλικού και χρόνου), καθώς και μεταγνωστικές στρατηγικές (Vrugt & Oort, 2008). Αντίθετα, η διάσταση της αποφυγής των στόχων επίδοσης συνδέεται με τις πιο δυσπροσαρμοστικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη μάθηση, με απουσία χρήσης στρατηγικών βάθους και μεταγνωστικών στρατηγικών, αποφυγή εμπλοκής με ακαδημαϊκά έργα, θέσπιση μη-ρεαλιστικών υψηλών ή αρκετά χαμηλών στόχων (Al-Harthy & Was, 2010. Ranellucci et al., 2013. Vrugt & Oort, 2008) και υιοθέτηση προσέγγισης επιφάνειας (Liem et al., 2008). Τέλος, η υιοθέτηση των στόχων επίδοσης-προσέγγισης, παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται να λειτουργεί θετικά ως προς την ενεργοποίηση μεταγνωστικών διεργασιών (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014) ή έστω να έχει μηδενική συσχέτιση με την εν λόγω μεταβλητή, στην έρευνα των Kahraman και Sungur (2011) φαίνεται ότι η προσπάθεια

των μαθητών για επίδειξη ικανοτήτων και απόκτηση υψηλών βαθμών έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματική χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών.

Οι Dekker και συν. (2016), εξέτασαν σε πληθυσμό εφήβων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον ρόλο του προσανατολισμού στόχων στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσω της επίδρασης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων πραγματοποιήθηκε μέσω της χορήγησης ενός ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς και η σχολική επίδοση μελετήθηκε από τον μέσο όρο των βαθμών των μαθητών σε τρία βασικά μαθήματα, ενώ οι στόχοι επίτευξης εξετάστηκαν μέσω της παρουσίας και επιλογής μίας σειράς από βινιέτες. Συνολικά, από τα αποτελέσματα προέκυψε, ότι η υψηλότερη σχολική επίδοση προβλέπεται από τον προσανατολισμό των στόχων μάθησης και επίδοσης-προσέγγισης, σχέση που ενισχύεται μέσω του διαμεσολαβητικού ρόλου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς όσο περισσότερο εμπλέκονται οι μαθητές με μεταγνωστικές διαδικασίες τόσο υψηλότερη είναι και η επίδοση που σημειώνουν. Οι μαθητές που υιοθετούν κατεξοχήν στόχους μάθησης εμφανίζουν μεγαλύτερο εύρος μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με εκείνους που προσανατολίζονται προς τους στόχους αποφυγής, αλλά και σε σχέση με μαθητές με προσανατολισμό στόχων επίδοσης-προσέγγισης παρουσιάζουν πιο προσαρμοστικά μοτίβα μάθησης, καθώς χρησιμοποιούν πιο κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές. Παρ'όλα αυτά, η προσπάθεια που επενδύεται από τους μαθητές με στόχους επίδοσης-προσέγγισης εστιάζει σε στρατηγικές που εξυπηρετούν στην αφομοίωση πληροφοριών που σχετίζονται άμεσα με το υλικό στο οποίο θα αξιολογηθούν, με αποτέλεσμα την υψηλή επίδοση.

Στην έρευνα των King & McInerney (2016), παρατηρείται ότι ο προσανατολισμός των στόχων μάθησης λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας της επακόλουθης χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών και αντίστροφα. Από τη μία, δηλαδή, οι μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης ενισχύουν την πιθανότητα χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών, από την άλλη, οι μαθητές που εφαρμόζουν ποικιλία μεταγνωστικών στρατηγικών είναι πιο πιθανό να προσανατολίζονται περισσότερο προς τους στόχους μάθησης στο μέλλον. Επίσης, βρέθηκε ότι ούτε οι στόχοι μάθησης ούτε η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών έχουν άμεση επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά η επίδοση λειτουργεί ως θετικός προβλεπτικός παράγοντας των δύο παραπάνω μεταβλητών. Οι μαθητές, δηλαδή που λαμβάνουν υψηλούς βαθμούς είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν μεταγνωστικές στρατηγικές και να υιοθετήσουν στόχους μάθησης.

Ωστόσο, στη μελέτη του Zhou (2013), στην οποία εξετάστηκαν οι προσανατολισμοί στόχων και οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις κατανόησης ενός κειμένου ανάγνωσης, δεν βρέθηκαν παρόμοια αποτελέσματα. Οι ερωτήσεις κατανόησης περιελάμβαναν δοκιμασίες πολλαπλής επιλογής που απαιτούσαν τη συγκράτηση γεγονότων και λεπτομερειών του κειμένου ανάγνωσης και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που προϋπέθεταν τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου, σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο που οι απαντήσεις δεν μπορούσαν να προκύψουν άμεσα από το κείμενο, κι έτσι οι συμμετέχοντες έπρεπε να συνδέσουν, να ερμηνεύσουν και να εφαρμόσουν τις διαθέσιμες πληροφορίες που αναφέρονταν σε αυτό. Σε αντίθεση με άλλες έρευνες, δεν προέκυψε κάποια σημαντική σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στόχων επίτευξης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που μελετήθηκαν, καθώς το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν φοιτητές, οι οποίοι ανέφεραν την ταυτόχρονη υιοθέτηση πολλαπλών στόχων με ταυτόχρονο ενδιαφέρον στην αυτοβελτίωση, την επίδειξη ικανοτήτων και στην αποφυγή της αρνητικής αξιολόγησης.

### **Έμμεσες Θεωρίες Νοημοσύνης**

Οι προσανατολισμοί στόχων έχουν συνδεθεί με τις ατομικές πεποιθήσεις των μαθητών σε σχέση με την ευφυΐα και τις ικανότητές τους (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007. Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack, & Finkel, 2013. Dweck & Leggett, 1988). Οι πεποιθήσεις αυτές (έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης; implicit theories of intelligence; mindsets), εξηγούν γιατί μαθητές ίσων ικανοτήτων συμπεριφέρονται διαφορετικά σε παρόμοια μαθησιακά έργα (Dweck, 2017). Βάσει των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης, το άτομο κατέχει διαφορετικές ιδέες αναφορικά με την ευφυΐα και τις ικανότητές του σε σχέση με την ακαδημαϊκή επιτυχία και δίνει την ανάλογη αξία στο προς εκτέλεση έργο (Degol, Wang, Zhang, & Allerton, 2018). Αυτές οι διαφορετικές πεποιθήσεις σε σχέση με την ικανότητα, αυξητική ή αμετάβλητη θεωρία, σχετίζονται με την υιοθέτηση διαφορετικών στόχων επίτευξης και κατά συνέπεια, με διαφορετικά χαρακτηριστικά κινήτρων στις διάφορες καταστάσεις μαθησιακών προκλήσεων (Dweck, 1999).

Σύμφωνα με την αυξητική θεωρία (incremental theory; growth mindset), η νοημοσύνη είναι ευμετάβλητη και μπορεί να αυξηθεί με προσπάθεια, ενώ με βάση την αμετάβλητη θεωρία (entity theory; fixed mindset), η νοημοσύνη είναι σταθερή και δεν αλλάζει ακόμα και με προσπάθεια (Dweck & Leggett, 1988). Όσοι μαθητές

ασπάζονται την αμετάβλητη θεωρία, πιστεύουν ότι παρόλο που οι ίδιοι μπορεί να έρχονται σε επαφή με καινούριες γνώσεις και νέα ερεθίσματα, η νοημοσύνη αποτελεί έναν μη-ελεγχόμενο παράγοντα, οι ικανότητές τους παραμένουν σταθερές και δεν υπάρχει δυνατότητα ανάπτυξης. Ωστόσο, η πεποίθηση ότι το επίπεδο ευφυΐας αλλάζει, δεν σημαίνει ότι όλοι έχουν την ίδια πιθανότητα να επιτύχουν σε κάθε τομέα, ούτε ότι θα μάθουν τα πάντα με την ίδια ευκολία (Sternberg & Horvath, 1998 ό.α. στο Blackwell et al., 2007).

Ο ρόλος των ενηλίκων, γονέων και εκπαιδευτικών, συμβάλλει σημαντικά στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, στη στάση που υιοθετείται απέναντι στη μάθηση και στις αντιλήψεις τους σε σχέση με τις ικανότητές τους (Yeager & Dweck, 2012). Η ανατροφοδότηση που έπεται ενός μαθησιακού αποτελέσματος, επιδρά σημαντικά στις πεποιθήσεις ενός μαθητή αναφορικά με τη νοημοσύνη και τις ικανότητές του και κατ'επέκταση, στον μετέπειτα τρόπο προσέγγισης ενός αντίστοιχου μαθησιακού έργου. Για παράδειγμα, ο έπαινος που επιβραβεύει τη διαδικασία, δηλαδή τον βαθμό προσπάθειας, τα είδη και τον τρόπο εφαρμογής στρατηγικών, την επιμονή και την αφοσίωση προς τον στόχο, ενισχύει την άποψη ότι μία επιτυχία είναι απόρροια σκληρής προσπάθειας σε συνδυασμό με υψηλά κίνητρα. Αντίθετα, όταν ο έπαινος εστιάζει στο αποτέλεσμα και σε δυνατότητες του νοητικού δυναμικού ενός μαθητή, ο ίδιος κατά την εμπλοκή του με μία επόμενη μαθησιακή δραστηριότητα, πιθανότατα, θα στηριχθεί στις νοητικές του δυνατότητες, χωρίς να καταβάλει ιδιαίτερη προσπάθεια μελλοντικά, σύμφωνα με την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης. Αντίστοιχα, σε περιπτώσεις αποτυχίας, η ανατροφοδότηση που δίνει έμφαση σε διαδικαστικούς παράγοντες όπως η χρήση ακατάλληλων στρατηγικών ή η μη-απαιτούμενη προσπάθεια, οδηγεί τον μαθητή στο να επιμείνει περισσότερο προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του, ενώ με βάση το αντίθετο σενάριο, η μείωση του ενδιαφέροντος και των προσδοκιών καθώς και η τάση παραίτησης από κάθε μαθησιακή διαδικασία, αποτελούν το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Zentall & Morris, 2010).

Οι πεποιθήσεις σε σχέση με την ικανότητα είναι μέρος της προσωπικότητας του ατόμου, μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το μαθησιακό αντικείμενο και αποτελούν σταθερό χαρακτηριστικό, χωρίς όμως να σημαίνει ότι δεν υπάρχει δυνατότητα αλλαγής, αν εφαρμοστεί ένα στοχευμένο πρόγραμμα παρέμβασης (Dweck, 2017. Dweck & Grant, 2008). Οι παρεμβάσεις με αντικείμενο τις θεωρίες αυτές, έχουν πράγματι επίδραση στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά των μαθητών και

συγκεκριμένα, όσες προωθούν στους μαθητές την αντίληψη ότι η νοητική ικανότητα είναι κάτι που μπορεί να αναπτυχθεί με προσπάθεια, κατάλληλες στρατηγικές και βοήθεια από τους γύρω, καθιστούν τους μαθητές πιο ανθεκτικούς στην αντιμετώπιση των απαιτητικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που τούς παρουσιάζονται, την υιοθέτηση στρατηγικών βάθους και κατά συνέπεια στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Blackwell et al., 2007. Yeager et al., 2016. Yeager & Dweck, 2012).

Οι πεποιθήσεις των μαθητών ως προς τις ικανότητές τους αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα του προσανατολισμού στόχου που υιοθετούν, είτε μάθησης είτε επίδοσης (Blackwell et al., 2007. Mega, Ronconi & De Beni, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η αυξητική θεωρία (incremental) συνδέεται αρνητικά με τους στόχους επίδοσης και θετικά με τους στόχους μάθησης (Burnette et al., 2013. Wigfield & Cambria, 2010). Οι μαθητές που υιοθετούν την αυξητική θεωρία μένουν προσηλωμένοι σε έναν στόχο, πιστεύουν ότι η σχολική επιτυχία είναι αποτέλεσμα επίμονης προσπάθειας και δεν αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανοτήτων, αλλά σε μειωμένη αφοσίωση και ακατάλληλες στρατηγικές μάθησης (Baird, Scott, Dearing & Hamill, 2009). Οι ίδιοι, κατά τη μετάβασή τους σε μεγαλύτερες τάξεις, όπου το μαθησιακό υλικό γίνεται όλο και πιο περίπλοκο και οι απαιτήσεις αυξάνουν, ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διάφορες προκλήσεις, έχοντας αυξημένα κίνητρα για μάθηση και υψηλότερες επιδόσεις (Blackwell et al., 2007. Burnette, Russell, Hoyt, Orvidas & Widman, 2018. Yeager et al., 2016).

Αντίθετα, οι μαθητές που υιοθετούν την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης τείνουν να συνδέουν οποιαδήποτε δυσκολία με έλλειψη ικανοτήτων ή γνωστικής επάρκειας δεν απολαμβάνουν τη μάθηση που αφορά τομείς, τους οποίους αισθάνονται ότι δεν κατέχουν (Dweck & Grant, 2008), εγκαταλείπουν εύκολα μία απαιτητική δραστηριότητα (Baird et al., 2009. Yeager et al., 2016), προκειμένου να προστατεύσουν την αυτο-εικόνα τους, αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο να φανούν «ανεπαρκείς» κι έτσι με το να μην εμπλακούν και να εγκαταλείψουν τον στόχο, σε περίπτωση αποτυχίας, ισχυρίζονται ότι ο στόχος τελικά δεν ήταν τόσο σημαντικός για τους ίδιους (Burnette et al., 2013).

Τόσο οι έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης όσο και οι στόχοι επίτευξης έχουν κυρίαρχο ρόλο στα κίνητρα των μαθητών. Οι δύο αυτές διαστάσεις κινήτρων είναι στενά συνδεδεμένες με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, καθώς διευκολύνουν-εξυπηρετούν και επηρεάζουν ποικιλία στρατηγικών αυτορρύθμισης και κατά συνέπεια προωθούν και συντηρούν την ακαδημαϊκή επίδοση (Mega et al., 2014. Yan,

Thai & Bjork, 2014). Οι μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους και στρατηγικές προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους για τις ικανότητές τους. Έτσι, οι μαθητές, οι οποίοι έχουν πεποιθήσεις αυξητικής θεωρίας, γνωρίζουν ότι η ικανότητα μπορεί να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί μέσω προσπάθειας τείνουν να έχουν υψηλότερα κίνητρα και πιο προσαρμοστικές συμπεριφορές προς τη μαθησιακή διαδικασία και να αποδίδουν κάθε επιτυχία ή αποτυχία στον βαθμό προσπάθειας, πράγμα που μπορούν οι ίδιοι να ελέγξουν. Οι ίδιοι ασκούν τον έλεγχο των ικανοτήτων τους και της προόδου τους και βασιζόμενοι σε εσωτερικά κίνητρα, έχουν προσανατολισμό προς τη μάθηση, χρησιμοποιούν στρατηγικές βάθους, με αποτέλεσμα τη σχολική επιτυχία (Kizilgunes, Tekkaya, & Sungur, 2009). Είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν αυτορρυθμιζόμενες στρατηγικές, οι οποίες απαιτούν μεγαλύτερη επιμονή και προσπάθεια και συνάδουν με τον προσανατολισμό των στόχων μάθησης (π.χ. σημειώσεις κατά τη διάρκεια κάθε διδασκαλίας με τις κεντρικές ιδέες της διδακτικής ύλης), εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες για μάθηση, επιζητούν διορθωτική ανατροφοδότηση, αυτο-παρατηρούνται και αυτο-αξιολογούνται συστηματικά (Burnette et al., 2013. Yan et al., 2014).

Από την άλλη, μαθητές που ενστερνίζονται την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης, που θεωρούν ότι η επιτυχία δεν είναι απόρροια σκληρής προσπάθειας, χρησιμοποιούν στρατηγικές που αντιστοιχούν σε στόχους επίδοσης και προσέγγιση επιφάνειας προς τη μάθηση (π.χ. αποστήθιση υλικού του μαθήματος που είναι πιθανότερο να εξεταστούν σε κάποιο διαγώνισμα), φοβούνται την αποτυχία και γι αυτό αποφεύγουν να παρακολουθούν την πρόοδο προς τον στόχο τους (Kizilgunes et al., 2009). Παρ'όλα αυτά σε περιβάλλοντα, τα οποία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επίδοση των μαθητών, μαθητές με παγιωμένη νοοτροπία μπορεί και να φανούν πραγματικά αποτελεσματικοί (Burnette et al., 2013).

### **Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά αντικαθίστανται, χάριν συντομίας, από τον όρο των μαθησιακών δυσκολιών. Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης μπορεί να εμφανίζουν ελλείμματα σε τουλάχιστον μία από τις παρακάτω περιοχές: α) ανάγνωση (ακρίβεια και ευχέρεια), β) κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου, γ) γραπτός λόγος (γραμματική, σημεία στίξης), δ) ορθογραφία, ε) κατανόηση των αριθμητικών εννοιών, στ) μαθηματική λογική (επίλυση μαθηματικών προβλημάτων). Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρούνται και κατά την ενήλικη ζωή, αλλά η εκδήλωση και η πορεία τους ποικίλουν σύμφωνα με τις ατομικές διαφορές, τη σοβαρότητα των

δυσκολιών, τις ικανότητες του κάθε ατόμου, τις μαθησιακές ευκαιρίες, τις συνυπάρχουσες διαταραχές, τις απαιτήσεις ενός έργου και τα είδη παρεμβάσεων που πιθανόν να έχουν χρησιμοποιηθεί (DSM-V. American Psychiatric Association, 2013). Είναι δύσκολη η εδραίωση ενός γενικού προφίλ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς πρόκειται για μία διαταραχή με μεγάλη ετερογένεια (Παντελιάδου, 2011).

Παρ'όλο που παρατηρούνται κάποια κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως ελλείμματα ως προς την αντιληπτική ικανότητα, τη μνήμη, την προσοχή, τις μεταγνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα, κ.α., δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο και δεν αποτελούν αποκλειστικά τα συμπτώματα της εν λόγω διαταραχής. Επίσης, δυσκολίες ως προς τον σχεδιασμό και την οργάνωση, την κοινωνική αλληλεπίδραση ή προβλήματα συμπεριφοράς, ενδέχεται να συνυπάρχουν ως συνέπεια των μαθησιακών δυσκολιών, αποτελούν, όμως, δευτερεύοντα χαρακτηριστικά (Tunmer & Greaney, 2010). Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία ενδογενή, πρωτογενή διαταραχή, νευρολογικής βάσης, καθώς είναι απόρροια δυσλειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος, κι όχι εξωτερικών μεταγενετικών παραγόντων, οι οποίοι, ωστόσο μπορεί να ασκούν επίδραση και να δυσχεραίνουν τη φύση των ενδογενών δυσκολιών και δεν οφείλεται σε νοητικά, συναισθηματικά και αναπτυξιακά ελλείμματα ή σε αισθητηριακή και περιβαλλοντική υστέρηση (Thambirajah, 2010). Χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια και παρουσιάζεται σε μία ή περισσότερες γνωστικές περιοχές (ανάγνωση, ορθογραφία, γραπτό λόγο, μαθηματικά) και έχουν ως συνέπεια τη σχολική δυσκολία (Παντελιάδου, 2011. Πολυχρόνη, 2011).

### **Αναγνωστική ικανότητα μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Μαθητές με αναγνωστικά προβλήματα (δυσλεξία) αντιμετωπίζουν δυσκολίες, σε σχέση με τους τυπικούς αναγνώστες, κατά την αναγνωστική διαδικασία, λόγω της ελλειμματικής τους φωνολογικής επίγνωσης (ικανότητα επεξεργασίας φθόγγων εντός λέξεων) και της αδυναμίας τους στην αναγνώριση και αποκωδικοποίηση λέξεων (Thambirajah, 2010). Ακόμη κι αν έχουν αποκτήσει στοιχειώδεις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας, μπορεί να εμφανίζουν δυσκολίες κατά τη φωνολογική αποκωδικοποίηση, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη λεκτική μνήμη των μαθητών και κατ'επέκταση στην κατάκτηση της αυτοματοποιημένης ανάγνωσης (Tunmer & Greaney, 2010). Έτσι, κατά την ανάγνωση, οι ίδιοι μαθητές εστιάζουν στην ακριβή αποκωδικοποίηση των λέξεων ενός κειμένου, με αποτέλεσμα την ελλειμματική αναγνωστική ευχέρεια και κατ'επέκταση, την ελλιπή κατανόηση. Οι δυσκολίες των

μαθητών αυτών εντοπίζονται μέσω της χαμηλής τους επίδοσης στην αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και τη μετατροπή αυτών σε φωνήματα (αποκωδικοποίηση), αλλά υψηλότερης επίδοσης στην κατανόηση ή μέσω των ελλειμμάτων που παρατηρούνται και στις δύο λειτουργίες, ταυτόχρονα (Πολυχρόνη, 2011).

Υπάρχουν ωστόσο, περιπτώσεις μαθητών, στις οποίες παρατηρείται αναγνωστική ακρίβεια και ευχέρεια σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά δυσκολία στην κατανόηση. Αυτή η κατηγορία των μαθητών, σύμφωνα με τους Hulme και Snowling (2011), δεν περιλαμβάνει άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά, όπως αναφέρουν οι παραπάνω ερευνητές, τα ελλείμματα ως προς την αναγνωστική κατανόηση οφείλονται κατά κύριο λόγο σε γλωσσικές δυσκολίες, δεδομένου ότι ελλείμματα στη γλωσσική κατανόηση οδηγούν και στο αντίστοιχο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης. Έτσι, μαθητές με ελλειμματική κατανόηση και μαθητές με προβλήματα αποκωδικοποίησης εμφανίζουν δύο διαφορετικά προφίλ αναγνωστικής δυσκολίας που οφείλονται σε διαφορετικές αδυναμίες. Παρ'όλα αυτά υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την κατανόηση ενός κειμένου, χωρίς απαραίτητα να υπολείπονται ως προς την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και ευχέρεια (Παντελιάδου, 2011).

Μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ως προς την κατανόηση, εμφανίζουν προβλήματα κατά τον εντοπισμό των βασικών σημείων ενός κειμένου και τη δημιουργία των απαραίτητων συνδέσεων με την προϋπάρχουσα γνώση, στην εξαγωγή νοήματος που να ανταποκρίνεται στους στόχους της ανάγνωσης ή στο γνωστικό υπόβαθρο σε σχέση με το αντικείμενο του περιεχομένου ή ακόμα και τη δομή του. Τα ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες, που αφορούν γνωστικές διαδικασίες της ρύθμισης και του ελέγχου της συμπεριφοράς κατά την εκτέλεση ενός έργου, όπως η μνήμη εργασίας, που επιτρέπει τη συγκράτηση πληροφοριών κατά την επεξεργασία νέων δεδομένων και η γνωστική αναστολή, που επιτρέπει την καταστολή περιττών πληροφοριών και καθορίζει τα δεδομένα που θα συγκρατηθούν στη μνήμη, παρουσιάζονται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την αναγνωστική δραστηριότητα (Kendeou et al., 2014). Έτσι μαθητές με ελλειμματική μνήμη εργασίας, αδυνατούν να παρακολουθήσουν την ανάγνωσή τους, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κρατήσουν ενεργές τις πληροφορίες κατά την ανάγνωση και να τις ανακαλέσουν όταν τις χρειάζονται (Gathercole & Alloway, 2011). Μαθητές με ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες δυσκολεύονται και ως



προς τον σχεδιασμό και την οργάνωση, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις απαιτούμενες, για την κατανόηση, στρατηγικές (Kendeou et al., 2014).

### **Γνωστικές και Μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης, απαιτεί την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, δεξιότητα στην οποία υστερούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που δεν τους επιτρέπει την κατάκτηση του νοήματος ενός αναγνωστικού κειμένου (Πολυχρόνη, 2011). Λόγω των μεταγνωστικών τους ελλειμμάτων αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αναγνώριση των απαιτήσεων ενός μαθησιακού έργου, στον τρόπο προσέγγισής του, τον κατάλληλο σχεδιασμό και την επιλογή στρατηγικών για την ορθή εκτέλεσή του (Furnes & Norman, 2015), την παρακολούθηση και ρύθμιση κατά την εμπλοκή τους με μία δραστηριότητα και την αξιολόγηση του αποτελέσματος της τελικής απόδοσης της διαδικασίας (Παντελιάδου, 2011). Κατά την εμπλοκή τους με ένα κείμενο ανάγνωσης προσπαθούν να επεξεργαστούν περισσότερο τη σημασία των λέξεων που εμπεριέχονται σε αυτό, παρά να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν το νόημα του κειμένου, ενώ συνήθως, καταφεύγουν στην εφαρμογή ορισμένων από το πλήθος των στρατηγικών που γνωρίζουν και περιορίζονται ως προς τη συχνότητα, το είδος-ποιότητα και τον τρόπο εφαρμογής τους. Έχουν την τάση να επιλέγουν απλούστερες στρατηγικές, ανεξάρτητα από το είδος και τη δυσκολία του έργου που καλούνται να εκτελέσουν, τις οποίες επικαλούνται καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, παρά την αναποτελεσματικότητά τους, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση (Anastasiou & Griva, 2009.). Ακόμη και όταν προτιμήσουν τις κατάλληλες και πιο σύνθετες στρατηγικές μάθησης, δυσκολεύονται ως προς τη σωστή χρήση τους, την εναλλαγή από τη μία στρατηγική στην άλλη, την τροποποίηση των μεθόδων που εφαρμόζουν και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν (Πολυχρόνη, 2011).

Στην έρευνα των Anastasiou και Griva (2009) εξετάστηκαν οι διαφορές μεταξύ μαθητών έκτης δημοτικού με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες ως προς την τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, με βάση τη συχνότητα και την αποτελεσματικότητα. Οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων, αφού διάβασαν δύο κείμενα ανάγνωσης, ένα αφηγηματικό και ένα πληροφοριακό, κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης για κάθε ένα από τα κείμενα, ενώ η

αξιολόγηση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών πραγματοποιήθηκε μέσω συνέντευξης του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι μαθητές χωρίς δυσκολίες χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές με μεγαλύτερη συχνότητα. Από την άλλη, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες φάνηκε να εμφανίζουν μεγαλύτερη προτίμηση σε τεχνικές ή στρατηγικές οργάνωσης (υπογράμμιση, σημειώσεις, χρήση λεξικού, χρήση τίτλων), ενώ χρησιμοποιούν πιο σύνθετες γνωστικές διαδικασίες με μικρότερη συχνότητα (εκτίμηση του περιεχομένου, ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, ανακεφαλαίωση, νοερή απεικόνιση). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως κανένας αναγνώστης με δυσκολίες δεν ανέφερε κάποια από τις πιο απαιτητικές στρατηγικές παρακολούθησης και σχεδιασμού, όπως ο έλεγχος κατανόησης, η επισκόπηση του κειμένου και ο εντοπισμός των σημαντικών σημείων, όπως επίσης και πιο εξεζητημένες στρατηγικές αξιολόγησης, όπως η αυτοδιόρθωση. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές που επιλέγουν να χρησιμοποιούν συχνότερα είναι η επανάγνωση και η επιβράδυνση του ρυθμού ανάγνωσης.

### **Προσεγγίσεις στη μάθηση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν την τάση να προσεγγίζουν πιο επιφανειακά το μαθησιακό υλικό σε σύγκριση με τους πιο ικανούς συνομήλικους αναγνώστες, υιοθετώντας αρνητικές στάσεις απέναντι σε δραστηριότητες ανάγνωσης (Kinder & Elander, 2012. Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006) και χρησιμοποιώντας μη-λειτουργικές, ακατάλληλες μεθόδους μελέτης και επιφανειακές στρατηγικές μάθησης (Πολυχρόνη, Αντωνίου, & Καμυλαυκά, 2013). Ωστόσο, με βάση τις μελέτες των Kirby και συν. (2008) και των Furnes και Norman (2015), κατά την οποία εξετάστηκαν τα είδη των προσεγγίσεων μάθησης σε άτομα με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα, δυσλεξία, παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τις προσεγγίσεις βάθους και επιφάνειας και των αντίστοιχων στρατηγικών ανάμεσα στους συμμετέχοντες με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, το δείγμα και των δύο ερευνών αναφέρεται σε ενήλικο πληθυσμό, συγκεκριμένα σε φοιτητές, οι οποίοι έχουν επίγνωση των ελλειμμάτων τους και οι ίδιοι, αναγνωρίζοντας πως το αντικείμενο ανάγνωσης είναι δύσκολο να αφομοιωθεί, επιλέγουν να επενδύσουν περισσότερη προσπάθεια και να ενεργοποιήσουν ανώτερες νοητικές διεργασίες, προκειμένου να ξεπεράσουν τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Συνεπώς, σε αντίστοιχες μελέτες με δείγματα μαθητών μικρότερης ηλικίας, κατώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας τα ευρήματα

ενδέχεται να διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό, εφόσον, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, οι προσεγγίσεις στη μάθηση επηρεάζονται, κατά κύριο λόγο, από το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Από την άλλη, η έρευνα των Αντωνίου, Πολυχρόνη και Κοτρώνη (2012) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές γυμνασίου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώνει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών ως προς τις προσεγγίσεις τους στη μάθηση και τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν, μέσα από τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς, μεγαλύτερες τιμές ως προς την προσέγγιση επιφάνειας στη μάθηση και μικρότερες ως προς τη χρήση στρατηγικών βάθους για τη βαθύτερη επεξεργασία και κατανόηση ενός κειμένου ανάγνωσης και τεχνικών στρατηγικών, που αφορούν την οργάνωση του γνωστικού αντικειμένου σε διαγράμματα, σχεδιαγράμματα, νοηματικούς χάρτες, ώστε να μπορεί να αφομοιωθεί πιο εύκολα. Οι σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες της έρευνας εμφανίζονται ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε αυτούς με υψηλή επίδοση, ενώ δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και εκείνων με χαμηλή επίδοση, αφού οι τελευταίοι σημειώνουν επίσης προσέγγιση επιφάνειας στη μάθηση και μικρότερη χρήση στρατηγικών κατανόησης. Τέλος, βρίσκεται σημαντική θετική σχέση μεταξύ επίδοσης και στρατηγικών βάθους.

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από τη μελέτη των Πολυχρόνη και συν. (2013), στην οποία δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εκείνων με χαμηλή επίδοση ως προς τις προσεγγίσεις στη μάθηση και την υιοθέτηση των αντίστοιχων στρατηγικών, καθώς παρατηρείται και οι δύο ομάδες να αναφέρουν προσέγγιση επιφάνειας και μικρότερη χρήση στρατηγικών βάθους συγκριτικά με τους μαθητές που σημειώνουν υψηλή και μέση επίδοση.

### **Κίνητρα μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μειωμένα κίνητρα για μάθηση και ενασχόληση με τις σχολικές δραστηριότητες, γεγονός που εμποδίζει τη σχολική εμπλοκή και κατά συνέπεια, επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Εξαιτίας των συχνών αρνητικών εμπειριών που βιώνουν οι μαθητές, σχολική υποεπίδοση και προηγούμενες αποτυχίες, υιοθετούν οι ίδιοι ένα παθητικό προφίλ προς τα μαθησιακά έργα, με χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και αρνητική αυτο-εικόνα, αντίληψη ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των διάφορων

μαθησιακών δραστηριοτήτων (Kinder & Elander, 2012. Lee & Zentall, 2017. Πολυχρόνη, Κουτρική & Αντωνίου, 2017). Θέτουν χαμηλούς στόχους, καθώς εμφανίζουν μειωμένη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα που καλούνται να φέρουν σε πέρας, καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους και αποδίδουν κάθε τους αποτυχία στην έλλειψη ικανοτήτων, με αποτέλεσμα έναν φαύλο κύκλο σχολικής αποτυχίας, αποφυγής και παραίτησης από τα γνωστικά έργα. Ακόμη και σε περιπτώσεις επιτυχίας, τείνουν να προσδιορίζουν το αποτέλεσμα αυτό στην τύχη ή σε ευκολία του έργου και όχι στην ελλιπή προσπάθεια και επιμονή ή στη χρήση ακατάλληλων στρατηγικών (Παντελιάδου, 2011. Πολυχρόνη, 2011).

### **Προσανατολισμός στόχων επίτευξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες**

Δεδομένου ότι, οι προσανατολισμοί στόχων αποτελούν τις γνωστικές κατασκευές που οδηγούν ένα άτομο να εμπλακεί ή να απεμπλακεί από μία μαθησιακή δραστηριότητα και ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν συχνότερα τη σχολική αποτυχία συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, γεγονός που μπορεί να αποδυναμώσει τη μετέπειτα εμπλοκή τους, αναμένεται ότι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή οδηγεί σε μειωμένη πρόθεση για επίτευξη, παθητική στάση απέναντι στους στόχους του και συνεπώς σε χαμηλότερα επίπεδα υιοθέτησης στόχων προσέγγισης, είτε μάθησης είτε επίδοσης (Sideridis, 2005). Οι μαθητές αυτοί υιοθετούν, κατά κύριο λόγο, στόχους επίδοσης-αποφυγής, καθώς είναι σημαντικό για αυτούς να αποφύγουν οποιαδήποτε αποτυχία ή απογοήτευση, κι έτσι διατηρούν μία αυτο-αμυντική στάση έναντι της μάθησης και ειδικότερα των απαιτητικών δραστηριοτήτων, όπως είναι και η ανάγνωση κειμένων. Δυσκολεύονται να στηριχτούν σε διαδικασίες παρακολούθησης ή σε χρήση στρατηγικών για τη διεκπεραίωση ενός αναγνωστικού έργου, εξαιτίας των σοβαρών τους ελλειμμάτων στον τομέα αυτό (Botsas & Padeliađu, 2004).

Από την έρευνα των Botsas και Padeliađu (2004) στην οποία εξετάστηκε ο προσανατολισμός στόχων σε σχέση με τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μαθητών πέμπτης και έκτης δημοτικού, με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, προκύπτει ότι οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση προσανατολίζονται κατά πλειονότητα σε στόχους επίδοσης-αποφυγής, αποφεύγοντας την εμπλοκή με τα γνωστικά έργα, σε αντίθεση με τους τυπικούς αναγνώστες που φάνηκε να υιοθετούν περισσότερο στόχους μάθησης και να εκδηλώνουν μεγαλύτερη προθυμία ως προς την ενασχόλησή τους με αναγνωστικές

δραστηριότητες, παρουσιάζοντας ένα ισχυρά μαθησιακά προσαρμοστικό προφίλ που τους επιτρέπει την απόκτηση γνώσεων, την πρόσβαση στην επιτυχία και τη διατήρηση θετικών συναισθημάτων.

Οι τυπικοί αναγνώστες με ισχυρούς στόχους μάθησης, παρατηρήθηκε να παρακολουθούν ενεργά τις ενέργειές τους κατά την ανάγνωση, να εφαρμόζουν όλο και περισσότερο υψηλής λειτουργικότητας στρατηγικές, τόσο γνωστικές όσο και μεταγνωστικές, παρακολούθησης και ελέγχου, ώστε να καλύψουν «κενά» της αναγνωστικής τους κατανόησης και να αξιολογήσουν τον βαθμό κατανόησής τους. Φάνηκε να υιοθετούν λιγότερο προσεγγίσεις επιφάνειας, να προτιμούν ωστόσο, διαδικασίες βάθους, οι οποίες εξασφαλίζουν μία επιτυχημένη κατανόηση. Αντίθετα, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και ισχυρούς στόχους επίδοσης-αποφυγής, παρατηρήθηκε να υπολείπονται ως προς τις στρατηγικές σχεδιασμού και οργάνωσης, πριν και κατά την ανάγνωση, και να τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές παρακολούθησης, με αποτέλεσμα την ελλειμματική αναγνώριση των προβλημάτων κατανόησης και διακοπή της ροής της ανάγνωσης. Παρόλο που βρέθηκε ότι οι ίδιοι εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα τη στρατηγική της αναγνώρισης λέξεων (λεξική συνέπεια), η προσέγγιση αυτή θεωρείται ότι αποτελεί χαμηλής ποιότητας στρατηγική παρακολούθησης και αντιστοιχεί σε μία από τις διαδικασίες επιφάνειας (Botsas & Padelidu, 2004).

Ο προσανατολισμός στόχων φαίνεται να επηρεάζει το είδος προσέγγισης ενός γνωστικού έργου, την επιλογή και τον τρόπο εφαρμογής γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, ωστόσο το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης δεν διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, καθώς η χρήση στρατηγικών από μόνη της δεν αρκεί για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης, αφού μαθητές με αναγνωστικά ελλείμματα αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα και άλλες δυσκολίες κατά την ανάγνωση (Botsas & Padelidu, 2004).

### **Έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες**

Όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τους προσανατολισμούς στόχων που υιοθετούν και τις έμμεσες θεωρίες σχετικά με τη νοημοσύνη τους, στην έρευνα των Baird και συν. (2009), βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις δύο παραπάνω διαστάσεις των κινήτρων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών σχολικών εμπειριών, τείνουν να υιοθετούν την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης και κατά συνέπεια, υιοθετούν στόχους επίδοσης, γεγονός που

οδηγεί σε δυσπροσαρμοστικές προσεγγίσεις στη μαθησιακή διαδικασία, με αποφυγή προκλήσεων, εγκατάλειψη εργασιών και χαμηλή επίδοση. Σύμφωνα και με τη μελέτη των Wolters, Denton, York και Francis (2014), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλές πεποιθήσεις και στάσεις σε σχέση με τις ικανότητές τους, χωρίς όμως να διαφέρουν σημαντικά ως προς τον προσανατολισμό στόχων από τους τυπικούς συνομηλίκους τους.

Από την άλλη, οι May και Stone (2010) εξέτασαν ένα δείγμα φοιτητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις πεποιθήσεις τους σε σχέση με την ευφυΐα και βρέθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν την αυξητική θεωρία νοημοσύνης, ωστόσο συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους παρατηρούνται σημαντικές διαφορές, με τους πρώτους να υπερτερούν ως προς την αμετάβλητη θεωρία έναντι της ομάδας ελέγχου του δείγματος.

### **Διαφορές με βάση την ηλικία και το φύλο σε σχέση με τις στρατηγικές μάθησης και τα κίνητρα**

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ορόσημο στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη κάθε ατόμου. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυτή η αναπόφευκτη μετάβαση, αφενός μπορεί να αποτελέσει τραυματική εμπειρία για τους ίδιους καθώς οι αρνητικές τους αντιλήψεις για προηγούμενες αποτυχίες επαναλαμβάνονται σε ένα καινούριο πλαίσιο με νέους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, αφετέρου μπορεί η είσοδός τους σε ένα νέο περιβάλλον να αντιμετωπιστεί ως μία ευκαιρία αυτονομίας και προσωπικής εξέλιξης (Keeffe, 2017). Η πολυπλοκότητα του μαθησιακού υλικού, οι αυξημένες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και ο διαφορετικός, πιο αυστηρός -σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις- τρόπος αξιολόγησης, προϋποθέτουν την ενισχυμένη εμπλοκή των μαθητών στο μαθησιακό έργο και την ικανότητα επιλογής, διάκρισης και χρήσης αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, κατά την εισαγωγή τους στο γυμνάσιο, παρατηρείται μειωμένη επιθυμία εμπλοκής με μαθησιακές διαδικασίες (ανάγνωση τόσο για προσωπική ευχαρίστηση όσο και για ακαδημαϊκούς σκοπούς), συγκριτικά με μαθητές χωρίς ή με άλλες δυσκολίες. Οι προηγούμενες εμπειρίες μαθητών που συνδέονται με αποτυχία φαίνεται ότι οδηγούν σε αποθάρρυνση, χαμηλά επίπεδα αυτο-εκτίμησης, μειωμένα εσωτερικά κίνητρα και ενδιαφέρον και αποφυγή προκλήσεων και εργασιών. Τα μειωμένα κίνητρα, λόγω δυσάρεστων μαθησιακών

εμπειριών, των μαθητών με αναγνωστικές αδυναμίες παραμένουν σταθερά και κατά τη φοίτησή τους στις μεγαλύτερες τάξεις (Lee & Zentall, 2017).

Ωστόσο, σε έρευνες, όπως αυτή των Berger και Karabenick (2011), στην οποία μελετήθηκαν οι αμοιβαίες επιδράσεις των κινήτρων και των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές γυμνασίου κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους στο μάθημα των μαθηματικών, παρατηρείται ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτου δυσκολίας γίνονται όλο και λιγότερο αυτορρυθμιζόμενοι, υιοθετώντας περισσότερο προσέγγιση επιφάνειας και παρουσιάζοντας μειωμένο ενδιαφέρον για μάθηση και χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την ενασχόλησή τους με γνωστικά έργα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται ότι η επιτυχία απαιτεί προσπάθεια, χρόνο και θυσία ευκαιριών, τόσο περισσότερο καταφεύγουν σε στρατηγικές επιφάνειας, οι οποίες είναι λιγότερο χρονοβόρες και προϋποθέτουν λιγότερη προσπάθεια συγκριτικά με τις στρατηγικές βάθους. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και σε μελέτες με μεγαλύτερους σε ηλικία συμμετέχοντες, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς διαπιστώνεται να χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο στρατηγικές επιφάνειας από το ένα ακαδημαϊκό έτος στο επόμενο (Ομήρου, 2017). Επίσης, στη μελέτη των Hong, Peng και Rowell (2009) που εξετάστηκαν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών δύο σχολικών τάξεων, γυμνασίου και λυκείου, ως προς τις αυτορρυθμιζόμενες συμπεριφορές (αξία μελέτης, κίνητρα και μεταγνωστικές στρατηγικές) κατά την εμπλοκή τους με την καθημερινή τους μελέτη για το σχολείο, βρέθηκε ότι οι μαθητές γυμνασίου παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα αυτορρύθμισης συγκριτικά με τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, καθώς οι τελευταίοι παρατηρήθηκε ότι εκδηλώνουν μικρότερο ενδιαφέρον ως προς την καθημερινή τους μελέτη, να καταβάλλουν και να επιδεικνύουν λιγότερη προσπάθεια και επιμονή και να εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό με αυτορρυθμιστικές διαδικασίες και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης, όπως ο αυτο-έλεγχος και ο σχεδιασμός. Τέλος, οι Πολυχρόνη και συν. (2013), παρατήρησαν στην έρευνά τους μείωση των κινήτρων, αλλά και προσέγγιση επιφάνειας στη μάθηση τόσο των τυπικών όσο και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τη μικρότερη τάξη στη μεγαλύτερη.

Διαφορές παρατηρούνται και με βάση το φύλο αναφορικά με τον βαθμό και το είδος εμπλοκής με μία δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Kolić-Vehovec, Zubković και Pahljina-Reinić (2014), όπως και σε αυτή των Mcgeown, Goodwin, Henderson και Wright (2012) βρέθηκε πως, πέρα από τη μειωμένη

επιθυμία των μαθητών για ενασχόληση με ένα αναγνωστικό έργο αλλά ταυτόχρονα τη βελτίωση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών από το δημοτικό στο γυμνάσιο, τα κορίτσια φάνηκε να διατηρούν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε μία αναγνωστική δραστηριότητα (σχολική και εξωσχολική) και υψηλότερα επίπεδα μεταγνώσης ως προς τις στρατηγικές ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους, του αντίθετου φύλου. Επίσης, καθώς φαίνεται τα κορίτσια να συνδέονται περισσότερο με μεταγνωστικές δραστηριότητες, χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές διαχείρισης και μεταγνωστικές στρατηγικές και επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τα αγόρια, εύρημα που διαπιστώνεται και από άλλες μελέτες (Li, 2010). Όσον αφορά τις προσεγγίσεις στη μάθηση και τον εντοπισμό πιθανών διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, υπάρχουν πολύ περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα. Σύμφωνα όμως, με την έρευνα της Ομήρου (2017) που μελέτησε σε πληθυσμούς φοιτητών τις προσεγγίσεις βάθους, φαίνεται να μην διαφοροποιούνται τα αγόρια από τα κορίτσια ως προς το συγκεκριμένο είδος προσέγγισης στη μάθηση. Ακόμη, στη μελέτη των Kinder και Elander (2012), οι οποίοι εξέτασαν τις παραπάνω διαφορές σε δείγμα φοιτητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς την προσέγγιση βάθους και επιφάνειας ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια των δύο ομάδων του δείγματος. Παρόλα αυτά, εντοπίζονται διαφορές ως προς τη χρήση στρατηγικών επιφάνειας, καθώς τα αγόρια παρατηρείται να σημειώνουν μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με τα κορίτσια (Ομήρου, 2017). Έρευνες που ασχολούνται με τα κίνητρα και συγκεκριμένα τις διαστάσεις που μελετώνται και στην εν λόγω έρευνα, το είδος προσανατολισμού στόχων και τις πεποιθήσεις σε σχέση με την ικανότητα και την ευφυΐα, δεν εντοπίζουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Macnamara & Rupani, 2017. Wolters et al., 2014), στο ενδιαφέρον για ενασχόληση με μαθησιακά έργα και στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια μίας μαθησιακής διαδικασίας (Hong et al., 2009).

### **Αναγκαιότητα της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και τις προσεγγίσεις στη μάθηση που αναφέρουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τον προσανατολισμό τους ως προς τους προσωπικούς στόχους επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστούν οι διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις παραπάνω μεταβλητές, αλλά και οι διαφορές με



βάση το φύλο, την τάξη φοίτησης και τη σχολική επίδοση και στις δύο ομάδες των συμμετεχόντων, μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ελλείμματα στο αναγνωστικό έργο. Ακόμη, θα μελετηθεί ο βαθμός, στον οποίο τα κίνητρα των μαθητών επηρεάζουν τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και την υιοθέτηση συγκεκριμένου είδους προσέγγισης στη μάθηση τόσο στο δείγμα των τυπικών όσο και στο δείγμα των μαθητών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Με βάση τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα έχουν μελετηθεί όλες οι παραπάνω μεταβλητές σε μαθητές πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι συναφειακές σχέσεις των μεταβλητών αυτών.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει περιορισμένη βιβλιογραφία ως προς τη μελέτη των εν λόγω παραγόντων σε πληθυσμούς με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα η διερεύνηση των δύο συγκεκριμένων διαστάσεων κινήτρων (προσανατολισμός στόχων επίτευξης και έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης) σε πληθυσμούς μαθητών γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. Δεδομένου ότι η ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο του μαθησιακού έργου στην πορεία φοίτησης των μαθητών στις επόμενες τάξεις του σχολείου, αλλά και στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία, είναι σημαντικό να αξιολογηθούν και να αναλυθούν οι επιμέρους διαστάσεις που εξυπηρετούν την επίτευξη της κατανόησης ενός κειμένου ανάγνωσης, όπως στην προκειμένη περίπτωση οι προσεγγίσεις στη μάθηση, οι στρατηγικές μάθησης και οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, με βάση τα κίνητρα των μαθητών. Στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκε το είδος των στόχων επίτευξης που υιοθετούν οι μαθητές, με και χωρίς αναγνωστικά ελλείμματα, και οι πεποιθήσεις που έχουν οι ίδιοι για τη νοημοσύνη τους, καθώς και η επιρροή αυτών στις στρατηγικές που επιλέγουν και χρησιμοποιούν για την κατανόηση ενός αναγνωστικού κειμένου. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν στοχεύουν να καλύψουν το ερευνητικό κενό της μέχρι τώρα βιβλιογραφίας, καθώς και να αυξήσουν την ενημερότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα ελλείμματα και τις δυνατότητες μαθητών με και χωρίς δυσκολίες στην επιλογή και τη χρήση στρατηγικών για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης υπό το πρίσμα του ρόλου των κινήτρων.

### **Ερευνητικές Υποθέσεις**

1. Αναμένεται ότι οι μαθητές με υψηλές τιμές ως προς την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης θα αναφέρουν υψηλότερες τιμές των στόχων επίδοσης (προσέγγισης και αποφυγής), χαμηλότερες τιμές στόχων μάθησης, υψηλότερες τιμές κατά τη χρήση στρατηγικών επιφάνειας και χαμηλότερες τιμές ως προς την εφαρμογή

μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και προσέγγισης βάθους προς τη μάθηση.

2. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να αναφέρουν χαμηλότερες τιμές ως προς την προσέγγιση βάθους προς τη μάθηση και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και κατ'επέκταση υψηλότερες τιμές ως προς την επιλογή στρατηγικών επιφάνειας, σε σύγκριση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους.

3. Αναμένεται να εντοπιστούν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τον προσωπικό προσανατολισμό στόχων επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης.

4. Αναμένεται ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση να αναφέρουν υψηλότερες τιμές προσέγγισης βάθους προς στη μάθηση και μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και χαμηλότερες τιμές στρατηγικών επιφάνειας σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές που σημειώνουν μέση και χαμηλή επίδοση.

### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

1. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών στις τρεις τάξεις του γυμνασίου (Α', Β' και Γ') αναφορικά με το είδος προσέγγισης προς τη μάθηση, τις στρατηγικές μάθησης, τις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και τις δύο εξεταζόμενες διαστάσεις κινήτρων, τον ατομικό προσανατολισμό στόχων επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης;

2. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα αναφορικά με το είδος προσέγγισης προς τη μάθηση, τις στρατηγικές μάθησης, τις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και τις δύο εξεταζόμενες διαστάσεις κινήτρων, τον ατομικό προσανατολισμό στόχων επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης;

3. Μπορεί το είδος του προσανατολισμού στόχων επίτευξης και οι έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης να λειτουργήσουν ως προβλεπτικοί παράγοντες του είδους προσέγγισης στη μάθηση και του βαθμού χρήσης των στρατηγικών επιφάνειας και των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης που αναφέρουν οι μαθητές;

## B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Συμμετέχοντες

Το αρχικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 274 συμμετέχοντες από οχτώ Γενικά Γυμνάσια του νομού Αττικής. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία (Babbie, 2011). Εφόσον σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των προσεγγίσεων στη μάθηση και των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης με βάση τον ατομικό προσανατολισμό στόχων επίτευξης και των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στο συνολικό δείγμα συμπεριελήφθησαν μαθητές που είχαν διάγνωση «Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών», και συγκεκριμένα «Δυσλεξία», «Δυσαναγνωσία», «Δυσαναγνωσία - Δυσορθογραφία» από δημόσιους φορείς, είτε από Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) είτε από Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ). Επίσης, κρίθηκε απαραίτητο να αποκλειστούν οι αναφορές των μαθητών εκείνων που είχαν διάγνωση άλλων διαταραχών ή δυσκολιών (δώδεκα μαθητές), όπως «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας», «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος», «Γλωσσική Διαταραχή», «Προβλήματα Συμπεριφοράς», κ.α., και εκείνων των οποίων η διάγνωση των «Μαθησιακών Δυσκολιών» συνυπάρχει με άλλες διαταραχές ή δυσκολίες, προκειμένου να πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Συνεπώς, το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 262 (N=262) συμμετέχοντες, εκ των οποίων οι 125 (47,7%) ήταν αγόρια και οι 137 (52,3%) ήταν κορίτσια. Από το συνολικό δείγμα, οι 93 (35,5%) μαθητές φοιτούσαν στην Α' Γυμνασίου, οι 75 (28,6%) στη Β' τάξη και οι 94 (35,9%) μαθητές στη Γ' Γυμνασίου. Όσον αφορά στη σχολική επίδοση του συνόλου των μαθητών, ως προς τον μέσο όρο επίδοσής τους στα θεωρητικά μαθήματα (Νέα Ελληνικά και Ιστορία) σύμφωνα με τη βαθμολογία τους στο τελευταίο τετράμηνο, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες μαθητών βάσει επίδοσης (χαμηλή, μέση και υψηλή επίδοση) σύμφωνα με τον καταμερισμό του δείγματος. Η πρώτη ομάδα είχε 65 (24,8%) μαθητές που αναφέρουν χαμηλή επίδοση (ΧΕ) με βαθμολογία μικρότερη ή ίση του 15, η δεύτερη ομάδα είχε 105 (40,1%) μαθητές με μέση επίδοση (ΜΕ), βαθμολογία μεγαλύτερη του 15 έως και του 17,50, και η Τρίτη είχε 92 (35,1%) μαθητές, οι οποίοι αναφέρουν υψηλή επίδοση (ΥΕ), με βαθμολογία μεγαλύτερη του 17,50, στα δύο θεωρητικά μαθήματα. Καθημερινά, οι 137 (52,3%) μαθητές αναφέρουν ότι μελετούν από μία έως δύο ώρες για τα μαθήματα

του σχολείου, οι 84 (32,1%) υποστηρίζουν ότι η μελέτη τους περιορίζεται στις δύο μετρες ώρες, ενώ οι 41 (15,6%) μαθητές αναφέρουν ότι το διάβασμά τους ξεπερνά τις τρεις ώρες, καθημερινά.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 32 (12,2%) μαθητές φέρουν διάγνωση «Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών», «Δυσλεξία», «Δυσαναγνωσία», «Δυσαναγνωσία - Δυσορθογραφία», εκ των οποίων οι 24 είναι αγόρια και οι υπόλοιποι οχτώ, κορίτσια. Από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι εννιά (28,1%) φοιτούσαν στην Α' Γυμνασίου, οι δέκα (31,3%) στη Β' Γυμνασίου και οι 13 (40,6%) στη Γ' Γυμνασίου. Με βάση τον μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών αυτών στα μαθήματα των Νέων Ελληνικών και της Ιστορίας, τρεις (9,4%) μαθητές σημειώνουν υψηλή επίδοση, επτά (21,9%) μαθητές αναφέρουν μέση επίδοση και 22 (68,8%) έχουν χαμηλή επίδοση. Από το συνολικό δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι 20 (62,5%) μαθητές διαβάζουν μία έως δύο ώρες καθημερινά για τα μαθήματα του σχολείου, οι οχτώ (25%) μαθητές μελετούν από δύο έως τρεις ώρες, ενώ οι τέσσερις (12,5%) αφιερώνουν πάνω από τρεις ώρες στην καθημερινή τους μελέτη.

Οι υπόλοιποι 230 (87,8%) συμμετέχοντες (101 αγόρια και 129 κορίτσια), από το συνολικό δείγμα, ήταν τυπικοί μαθητές, χωρίς κάποια διάγνωση ειδικής διαταραχής ή δυσκολίας. Από αυτούς, οι 84 (36,5%) μαθητές φοιτούσαν στην Α' τάξη Γυμνασίου, οι 65 (28,3%) στη Β' τάξη και οι 81 (35,2%) μαθητές στη Γ' τάξη Γυμνασίου. Αναφορικά με τον μέσο όρο επίδοσης των τυπικών μαθητών στα δύο θεωρητικά μαθήματα (Νέα Ελληνικά και Ιστορία), 62 (23,7%) μαθητές αναφέρουν υψηλή επίδοση, 98 (42,6%) μαθητές έχουν μέση επίδοση και 70 (30,4%) σημειώνουν χαμηλή επίδοση. Όσον αφορά στις ώρες που διαθέτουν καθημερινά οι ίδιοι μαθητές για τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων, οι 117 (44,7%) διαβάζουν μία έως δύο ώρες, οι 76 (29%) μαθητές αφιερώνουν από δύο έως τρεις ώρες μελέτης και οι 37 (14,1%) μαθητές μελετούν από τρεις ώρες και πάνω, καθημερινά.

### **Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας χορηγήθηκαν στους μαθητές τέσσερα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς, που αφορούσαν α) στις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, β) τις προσεγγίσεις στη μάθηση, γ) τον προσωπικό προσανατολισμό στόχων επίτευξης και δ) τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης, τα οποία περιγράφονται παρακάτω πιο αναλυτικά.

**Ερωτηματολόγιο μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.** Για τη διερεύνηση των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής

κατανόησης, χρησιμοποιήθηκε η ψυχομετρική κλίμακα “Metacognitive Awareness of Reading Strategies” (MARS; Mokhtari & Reichard, 2002), η οποία μεταφράστηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 30 προτάσεις, που βαθμολογούνται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1. «Ποτέ ή Σχεδόν Ποτέ», 2. «Σπάνια», 3. «Μερικές Φορές», 4. «Συνήθως», 5. «Πάντα ή Σχεδόν Πάντα»), και αναφέρονται στο είδος και τη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Το ερωτηματολόγιο εξετάζει τρεις διαστάσεις στρατηγικών ανάγνωσης: α) τις «Ολιστικές ή Γενικές Στρατηγικές Ανάγνωσης» (“Global Reading Strategies”), β) τις «Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος» (“Problem Solving Strategies”) και γ) τις «Βοηθητικές Στρατηγικές Ανάγνωσης» (“Support Reading Strategies”). Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου κρίνεται ικανοποιητικός, καθώς ο δείκτης Chronbach’s  $\alpha$  για όλο το δείγμα ήταν 0,89.

Ο παράγοντας των «Γενικών ή Ολιστικών Στρατηγικών Ανάγνωσης» περιλαμβάνει 13 προτάσεις, οι οποίες, αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής αντιλαμβάνεται ένα κείμενο ανάγνωσης, δηλαδή την ολική του προσέγγιση και ανάλυση ενός κειμένου, τη συμπεριφορά που ο ίδιος εκδηλώνει πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Εξετάζει την ικανότητα του μαθητή να προβεί σε υποθέσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου, να θέτει τον στόχο-σκοπό αναφορικά με το αναγνωστικό κείμενο, να ενεργοποιεί και να αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση του και να διακρίνει τις σημαντικές πληροφορίες που παρέχονται σε αυτό από εκείνες που δεν ανταποκρίνονται στον σκοπό της ανάγνωσής του (π.χ. «Αποφασίζω σε τί θα δώσω προσοχή και τί θα αγνοήσω από αυτό που διαβάζω.»). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον παράγοντα των γενικών ή ολιστικών στρατηγικών ανάγνωσης ήταν ικανοποιητικός, αφού ανήλθε στο 0,79.

Η διάσταση των «Στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος» αναφέρεται, μέσω των οχτώ προτάσεων που διατίθενται στο ερωτηματολόγιο, σε διορθωτικές στρατηγικές-τεχνικές, στις οποίες καταφεύγει ο αναγνώστης όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς την κατανόηση κατά το αναγνωστικό έργο (π.χ. «Όταν ένα κείμενο γίνεται πιο δύσκολο, το ξαναδιαβάζω για να το κατανοήσω καλύτερα.»). Αφορούν συμπεριφορές παρακολούθησης καθ’ όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης όπως, η αργή και προσεκτική ανάγνωση, η προσαρμογή της αναγνωστικής ταχύτητας, οι συχνές παύσεις, η νοερή απεικόνιση, η επανάγνωση, η δυνατή ανάγνωση και η εύρεση της σημασίας άγνωστων λέξεων του κειμένου με βάση το εννοιολογικό

περιεχόμενο. Η εσωτερική αξιοπιστία για τον παράγοντα των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος ήταν αποδεκτή, καθώς σημειώθηκε στο 0,75.

Τέλος, ο παράγοντας των «Βοηθητικών Στρατηγικών Ανάγνωσης» περιέχει εννιά ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε υποστηρικτικές στρατηγικές που επιλέγει ο μαθητής προκειμένου να διευκολύνει την κατανόηση ενός κειμένου, όπως η χρήση λεξικών, σημειώσεων, παραφράσεων, αυτο-ερωτήσεων και η βοήθεια από τρίτους (π.χ. «Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες μέσα στο κείμενο για να τις θυμάμαι»). Ο δείκτης Chronbach's  $\alpha$  για τον παράγοντα των βοηθητικών στρατηγικών ανάγνωσης ήταν 0,68.

**Ερωτηματολόγιο προσεγγίσεων στη μάθηση.** Για την αξιολόγηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στη μάθηση και το είδος προσέγγισης που υιοθετούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες το ερωτηματολόγιο “The Revised Learning Process Questionnaire” (R-LPQ-2F; Kember, Biggs, & Leung, 2004), μία αναθεωρημένη έκδοση του ερωτηματολογίου “Learning Process Questionnaire” (LPQ), σχεδιασμένο για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το μεταφρασμένο στα ελληνικά ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 22 προτάσεις, οι οποίες διακρίνονται σε προσεγγίσεις βάθους και προσεγγίσεις επιφάνειας και βαθμολογούνται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1. «Καθόλου», 2. «Λίγο», 3. «Μέτρια», 4. «Πολύ», 5. «Πάρα πολύ»). Από το σύνολο των προτάσεων οι έντεκα αναφέρονται στην προσέγγιση βάθους, για παράδειγμα «Πιστεύω ότι σχεδόν όλα τα θέματα είναι πολύ ενδιαφέροντα από τη στιγμή που θα ασχοληθώ με αυτά», ενώ οι υπόλοιπες στην προσέγγιση επιφάνειας, για παράδειγμα «Γενικά περιορίζω το διάβασμά μου σε ό,τι μου έχει ζητηθεί, γιατί πιστεύω ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω οτιδήποτε παραπάνω».

Καθώς οι προσεγγίσεις στη μάθηση δημιουργούνται από τα ανάλογα κίνητρα για μάθηση και τις αντίστοιχες στρατηγικές μελέτης (Biggs, 1987a), οι κατασκευαστές της συγκεκριμένης κλίμακας συμπεριλαμβάνουν τις παραπάνω κατηγορίες ως στοιχεία των προσεγγίσεων στη μάθηση που μελετώνται. Συγκεκριμένα, οι προσεγγίσεις βάθους περιλαμβάνουν τους παράγοντες των κινήτρων (deep motive), με έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation) και τον βαθμό αφοσίωσης στα γνωστικά έργα (commitment to work), και των στρατηγικών βάθους (deep strategies) αναφορικά με την τάση για συσχέτιση των ιδεών και θεωριών του μαθησιακού υλικού (relating ideas) και τον βαθμό κατανόησης κατά την εμπλοκή των μαθητών με ένα κείμενο ανάγνωσης (understanding). Από την άλλη, οι προσεγγίσεις

επιφάνειας αναφέρονται στις αντίστοιχες διαστάσεις κινήτρων (surface motive) σε σχέση με τον φόβο της αποτυχίας (fear of failure) και τον στόχο των μαθητών για επαγγελματική αναγνώριση (aim for qualification) και στρατηγικών επιφάνειας (surface strategy), με έμφαση στη μείωση του βαθμού μελέτης (minimizing scope of study) και στα επίπεδα εκμάθησης πληροφοριών μέσω της μεθόδου αναπαραγωγής του μαθησιακού υλικού και της αποστήθισης (memorising) (Kember et al., 2004).

Ο δείκτης αξιοπιστίας, Chronbach's  $\alpha$  για τις προσεγγίσεις βάθους και επιφάνειας ήταν 0,78 και 0,55, αντίστοιχα. Εφόσον η αξιοπιστία της διάστασης των προσεγγίσεων επιφάνειας δεν ήταν ικανοποιητική, δεν συμπεριελήφθη στη στατιστική ανάλυση.

**Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Προσανατολισμών στον Στόχο.** Για την αξιολόγηση του προσωπικού προσανατολισμού στόχων επίτευξης των μαθητών χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Προσανατολισμό στον Στόχο (Sideridis, 2005) μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο για τη συμπλήρωση από Έλληνες μαθητές. Το ερωτηματολόγιο προέρχεται από την υποκλίμακα "Personal Achievement Goal Orientations" της κλίμακας "Patterns of Adaptive Learning Scales" (PALS; Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen et al., 2000). Η κλίμακα για τους ατομικούς στόχους επίτευξης αναφέρεται στους λόγους και τους σκοπούς των μαθητών ως προς τον προσανατολισμό στόχων που υιοθετούν με βάση τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους απέναντι στη μάθηση, σύμφωνα με τη «Θεωρία του Προσανατολισμού των Στόχων Επίτευξης» (Midgley et al., 2000). Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου προσαρμόστηκαν σύμφωνα με τις ανάγκες και το ζητούμενο της έρευνας όσον αφορά την αναγνωστική διαδικασία. Συνεπώς, κάποιες από τις προτάσεις συμπεριέλαβαν τον παράγοντα των θεωρητικών μαθημάτων (Νέα Ελληνικά και Ιστορία), οπότε οι αναφορές των μαθητών αφορούν τις συμπεριφορές και τα συναισθήματά τους κατά την εμπλοκή τους με τα κατεξοχήν θεωρητικά μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, όπως για παράδειγμα «Πόσο φοβάσαι ότι μπορεί να πάρεις κακό βαθμό στα θεωρητικά μαθήματα;».

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 21 προτάσεις, οι οποίες βαθμολογούνται σε μία τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1. «Καθόλου», 2. «Λίγο», 3. «Αρκετά» και 4. «Πολύ») και αναφέρονται στον προσανατολισμό στόχων επίτευξης που υιοθετείται από τους μαθητές, στόχων μάθησης και επίδοσης, διακρίνοντάς τους στη διάσταση της προσέγγισης και σε αυτή της αποφυγής (Sideridis, 2005).

Ο παράγοντας των στόχων μάθησης-προσέγγισης (mastery-approach goals) περιλαμβάνει έξι προτάσεις που αναφέρονται στον βαθμό στον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται με τα γνωστικά έργα με στόχο την αυτοβελτίωση και την κατανόηση, όπως για παράδειγμα: «Πόσο σημαντικό είναι για σένα το να καταλαβαίνεις τα θεωρητικά μαθήματα (π.χ. Νέα Ελληνικά και Ιστορία);». Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας των στόχων μάθησης-προσεγγίσεις ήταν αποδεκτός (Chronbach  $\alpha = .71$ ).

Οι στόχοι μάθησης-αποφυγής (mastery-avoidance goals) αξιολογούνται μέσω τριών προτάσεων και αφορούν στο μέγεθος ανησυχίας των μαθητών ως προς την αποτυχία σύμφωνα με τα προσωπικά τους κριτήρια, όπως «Φοβάσαι ότι μπορεί να μην αποδώσεις όσο μπορείς καλύτερα στα θεωρητικά μαθήματα;». Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας των στόχων μάθησης-αποφυγής ήταν 0,6. Καθώς η διερεύνηση του συγκεκριμένου είδους προσανατολισμού δεν αποτελεί στόχο της εν λόγω μελέτης, δεν συμπεριελήφθη στις στατιστικές αναλύσεις.

Για τη διερεύνηση των στόχων επίδοσης-προσέγγισης (performance-approach goals) χρησιμοποιούνται έξι προτάσεις που αναφέρονται στη σημασία της υψηλής επίδοσης και της επίδειξης ικανοτήτων στους άλλους, όπως για παράδειγμα «Πόσο σημαντικό είναι για σένα το να είσαι καλύτερος από τους συμμαθητές σου;». Ο παράγοντας των στόχων επίδοσης-προσέγγισης εμφάνισε ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία, με τον δείκτη Chronbach's  $\alpha$  να βρίσκεται στο 0,81.

Τέλος, ο παράγοντας των στόχων επίδοσης-αποφυγής (performance-avoidance goals) εξετάζεται μέσω έξι προτάσεων, οι οποίες αναφέρονται στον βαθμό ανησυχίας και επιθυμίας αποφυγής της χαμηλής επίδοσης και εμφάνισης ανεπάρκειας στους άλλους, όπως «Πόσο φοβάσαι ότι αν πάρεις κακό βαθμό στα θεωρητικά μαθήματα ο δάσκαλος θα σκεφτεί ότι δεν είσαι έξυπνος;». Ο δείκτης Chronbach's  $\alpha$  για τους στόχους επίδοσης-αποφυγής ήταν 0,71, αφού αφαιρέθηκε μία από τις προτάσεις της κλίμακας (πρόταση 21), καθώς ο αρχικός δείκτης αξιοπιστίας ήταν 0,65.

**Ερωτηματολόγιο των Έμμεσων Θεωριών Νοημοσύνης.** Για τη μέτρηση των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης (implicit theories of intelligence) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο “Implicit Theories of Intelligence Scale” (ITIS; Dweck, 1999), το οποίο περιλαμβάνει οχτώ προτάσεις, που βαθμολογούνται σε μία εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1. «Συμφωνώ πολύ», 2. «Συμφωνώ», 3. «Σχεδόν Συμφωνώ», 4. «Σχεδόν Διαφωνώ», 5. «Διαφωνώ» και 6. «Διαφωνώ πολύ»). Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε μέσω



της μεθόδου της αντίστροφης μετάφρασης. Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί τις πεποιθήσεις των μαθητών σε σχέση με τη δυνατότητα ανάπτυξης της ευφυΐας τους σύμφωνα με το μοντέλο των «Εμμεσών Θεωριών Νοημοσύνης» (Dweck & Leggett, 1988), σε δύο διαστάσεις που αναφέρονται στην αυξητική και στην αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης.

Ο παράγοντας της αυξητικής θεωρίας (growth mindset/ incremental theory) περιλαμβάνει τέσσερις προτάσεις που αναφέρονται στην αντίληψη ότι η νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα των προτάσεων που αναφέρονται στην πεποίθηση των εξελισσόμενων ικανοτήτων είναι: «Ανεξάρτητα με το ποιος είσαι, μπορείς σημαντικά να αναπτύξεις το επίπεδο της ευφυΐας σου». Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για την αυξητική θεωρία ήταν 0,87 και κρίθηκε ικανοποιητικός.

Οι προτάσεις που αξιολογούν την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης (fixed mindset/ entity theory) αφορούν στον βαθμό συμφωνίας των μαθητών με την αντίληψη ότι η νοημοσύνη δεν μπορεί να αναπτυχθεί, ακόμα και με προσπάθεια, όπως για παράδειγμα, «Μπορεί να μαθαίνεις καινούρια πράγματα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι θα αναπτυχθεί η νοημοσύνη σου». Ο παράγοντας της αμετάβλητης θεωρίας εμφάνισε χαμηλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach  $\alpha = .51$ ) και αφού αφαιρέθηκε μία από τις προτάσεις, συγκεκριμένα η δεύτερη πρόταση της συγκεκριμένης διάστασης, ανήλθε στο 0,74.

**Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.** Για τη συλλογή ορισμένων δημογραφικών στοιχείων, απαραίτητων για τη χρήση τους στη στατιστική ανάλυση, χορηγήθηκε εντός του συνολικού ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες, ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών. Συγκεκριμένα, αναφέρονταν στο φύλο, την τάξη φοίτησης, την επίδοση στα θεωρητικά μαθήματα των Νέων Ελληνικών και της Ιστορίας, σύμφωνα με τη βαθμολογία των μαθημάτων αυτών στο τελευταίο τετράμηνο και τις ώρες καθημερινής μελέτης για τα μαθήματα του σχολείου.

#### **Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Η χορήγηση των παραπάνω ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2019 σε μαθητές από οχτώ σχολεία, Γενικά Γυμνάσια, από διάφορες περιοχές του νομού Αττικής, η πλειονότητα των οποίων διέθετε τμήματα ένταξης προκειμένου να εντοπιστούν μαθητές με

διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χορηγήθηκε έγκριση από το Διοικητικό Συμβούλιο (ΔΣ) του τμήματος «Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας» (Φ.Π.Ψ.) της Φιλοσοφικής Σχολής του «Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών» (ΕΚΠΑ) και κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων (διευθυντές ή υποδιευθυντές), πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στα Γυμνάσια, σε προκαθορισμένες ημερομηνίες, για την ενημέρωση των διευθυντών σχετικά με το αντικείμενο, τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας. Κάθε διευθυντής έλαβε από την ερευνήτρια έναν φάκελο για τη διεξαγωγή της έρευνας, που περιελάμβανε τη γραπτή άδεια του ΔΣ του τμήματος Φ.Π.Ψ., ζητώντας τη συγκατάθεση του ίδιου του διευθυντή για την πρόσβαση στο εκάστοτε σχολείο και την ενημερωτική επιστολή προς τους γονείς των μαθητών αναφορικά με τη συμμετοχή του σχολείου στην έρευνα και τους σκοπούς αυτής, ζητώντας τη γραπτή συναίνεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους.

Αφού συλλέχθηκαν οι γονεϊκές συγκαταθέσεις από κάθε έναν από τους συμμετέχοντες για τη συμμετοχή τους, προγραμματίστηκαν οι ημερομηνίες εισόδου στα σχολεία για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή του δείγματος. Τα τμήματα που συμμετείχαν σε αυτήν επιλέχθηκαν από τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων με βάση το ποσοστό περιπτώσεων των μαθητών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών.

Η είσοδος στα τμήματα των σχολείων πραγματοποιήθηκε με τη συνοδεία ενός εκπαιδευτικού, από τον οποίο αφού ζητήθηκε να είναι παρόν καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες, ο ίδιος κλήθηκε να εντοπίσει εκείνους τους μαθητές που έφεραν διάγνωση «Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών: Δυσλεξίας ή Δυσαναγνωσίας», αλλά και αυτούς με διάγνωση άλλων διαταραχών ή δυσκολιών, ξεχωρίζοντας τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια τους από εκείνα των τυπικών μαθητών.

Αφού διασφαλίστηκε η τήρηση ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν μαζικά στους μαθητές κάθε τμήματος, η συμπλήρωση των οποίων πραγματοποιήθηκε μέσα σε 40 με 45 λεπτά, κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας. Αρχικά δόθηκαν σαφείς, αναλυτικές οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, που αναγράφονταν και στην πρώτη σελίδα κάθε αντίτυπου. Στη συνέχεια επισημάνθηκε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, στις οποίες δεν θα έχει πρόσβαση κανείς πέρα από την ίδια την ερευνήτρια. Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να

συμπληρώσουν κάποια δημογραφικά στοιχεία στο ενδεδειγμένο σημείο του ερωτηματολογίου (φύλο, τάξη, βαθμός προηγούμενου τετραμήνου σε θεωρητικά μαθήματα, όπως τα Νέα Ελληνικά και η Ιστορία, ώρες μελέτης καθημερινά).

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων, ακολούθησε η καταχώρηση όλων των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στατιστικές αναλύσεις.

## Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με βάση τις ανάγκες και τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS, έκδοση 24.0. Σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερωτήματα της μελέτης, αφού ελέγχθηκαν οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ όλων των εξεταζόμενων μεταβλητών, πραγματοποιήθηκαν οι αναλύσεις σύγκρισης των μέσων όρων ανάμεσα στα δύο δείγματα της μελέτης, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (N=32) και των τυπικών μαθητών (N=230), με βάση το φύλο, την τάξη φοίτησης και την επίδοσή τους στα θεωρητικά μαθήματα των Νέων Ελληνικών και της Ιστορίας, για τον εντοπισμό πιθανών στατιστικώς σημαντικών διαφορών ως προς τις προσεγγίσεις προς τη μάθηση, τις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, τον προσωπικό προσανατολισμό στόχων επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης. Τέλος, σχεδιάστηκε ο έλεγχος της πολλαπλής παλινδρόμησης, για τον εντοπισμό του βαθμού επίδρασης των κινήτρων στην προσέγγιση προς τη μάθηση και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών τόσο στους τυπικούς μαθητές όσο και σε αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες.

### **Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών**

Αρχικά, για τη διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης όλων των εξεταζόμενων μεταβλητών που συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα, υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson product-moment ( $r$ ) για τα δύο δείγματα μαθητών με (N=32) και χωρίς (N=230) μαθησιακές δυσκολίες, ξεχωριστά. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά, μέσω των πινάκων (Πίνακας 1 και Πίνακας 2), όλοι οι δείκτες συνάφειας, ενώ σχολιάζονται λεπτομερώς μόνο οι υψηλές συσχετίσεις, ίσες ή άνω του 0,30. Σε αυτό το σημείο να διευκρινιστεί ότι οι μεταβλητές «Αυξητική θεωρία» (13) και «Αμετάβλητη θεωρία» (14), όπως παρουσιάζονται στους πίνακες συσχετίσεων, φέρουν θετική και αρνητική κατεύθυνση συσχέτισης αντίστροφα, καθώς η υψηλότερη τιμή στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς ήταν το «Διαφωνώ πολύ», ενώ η χαμηλότερη τιμή ήταν το «Συμφωνώ πολύ». Συνεπώς, προκειμένου να μην πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε ενέργεια παρέμβασης ή αλλαγής στην αρχική μορφή του ερωτηματολογίου, προτιμήθηκε να διαφοροποιηθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά στο δείγμα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (N=230), και τον βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και την προσέγγιση στη μάθηση, παρατηρήθηκαν υψηλές συσχετίσεις

Πίνακας 1  
Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των τυπικών μαθητών (N=230)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	M.O.	T.A.
1 Τάξη	1														1,99	0,85
2 Βαθμός Νέων Ελληνικών	-0,126*	1													16,12	2,11
3 Βαθμός Ιστορίας	-0,05	0,657**	1												16,07	2,83
4 Ωρες μελέτης καθημερινά	0,194**	0,207**	0,211**	1											1,65	0,74
5 Ολιστικές στρατηγικές	-0,05	0,249**	0,138*	0,134*	1										2,94	0,64
6 Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος	-0,07	0,218**	0,133*	0,143*	0,649**	1									3,64	0,67
7 Βοηθητικές στρατηγικές	-0,03	0,264**	0,1	0,217**	0,694**	0,646**	1								2,98	0,67
8 Προσέγγιση βάθους	-0,05	0,260**	0,168**	0,276**	0,589**	0,504**	0,533**	1							2,82	0,63
9 Στρατηγικές επιφάνειας	0,110*	0,277**	0,331**	0,267**	0,196**	0,219**	0,243**	0,280**	1						2,72	0,77
10 Στόχοι μάθησης	-0,119*	0,234**	0,199**	0,247**	0,371**	0,483**	0,365**	0,420**	0,329**	1					3,21	0,49
11 Στόχοι επίδοσης-προσέγγισης	-0,111*	0,205**	0,187**	0,157**	0,258**	0,242**	0,200**	0,316**	0,02	0,425**	1				2,38	0,71
12 Στόχοι επίδοσης-αποφυγής	0,164**	0,03	0	0,275**	0,165**	0,207**	0,202**	0,201**	0,02	0,377**	0,378**	1			3,01	0,57
13 Αυξητική θεωρία	-0,03	0,239**	0,197**	-0,05	0,196**	0,252**	0,192**	0,165**	0,205**	0,280**	0,162**	0,04	1		2,19	1,05
14 Αμετάβλητη θεωρία	0,115*	0,137*	0,139*	-0,03	0,08	0,119*	0,09	0,126*	0,250**	0,192**	0,08	0,04	0,679**	1	4,27	1,17

Σημείωση. Να ληφθεί υπόψιν ότι για τις μεταβλητές "Αυξητική θεωρία"(13) και "Αμετάβλητη θεωρία"(14), η υψηλότερη τιμή ήταν το "Διαφωνώ πολύ".

\*. p<0,05. \*\*.p<0,001

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	M.O.	T.A.
1 Τάξη	1														2,13	0,83
2 Βαθμός Νέων Ελληνικών	0	1													13,97	2,52
3 Βαθμός Ιστορίας	-0,1	0,77**	1												14,03	2,88
4 Ωρες μελέτης καθημερινά	0,16	0,58**	0,58**	1											1,5	0,72
5 Ολιστικές στρατηγικές	0,02	0,19	0,31*	0,38*	1										2,64	0,68
6 Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος	0,02	0,08	0,26	0,48**	0,82**	1									3,12	0,86
7 Βοηθητικές στρατηγικές	-0,07	0,2	0,36*	0,43**	0,86**	0,80**	1								2,64	0,84
8 Προσέγγιση βάθους	-0,13	0,27	0,45**	0,47**	0,77**	0,71**	0,78**	1							2,56	0,76
9 Στρατηγικές επιφάνειας	0,01	-0,36*	-0,1	-0,22	0,28	0,15	0,18	0,17	1						3,19	0,62
10 Στόχοι μάθησης	-0,26	0,29	0,47**	0,54**	0,51**	0,61**	0,56**	0,73**	-0,07	1					2,94	0,56
11 Στόχοι επίδοσης-προσέγγισης	-0,22	0,14	0,06	0,23	0,19	0,27	0,25	0,34*	0,08	0,50**	1				2,4	0,66
12 Στόχοι επίδοσης-αποφυγής	-0,10	0,08	0,15	0,08	0,02	-0,09	0,08	0,18	0,16	0,32*	0,63**	1			2,91	0,69
13 Αυξητική θεωρία	-0,07	-0,27	-0,28	-0,56**	-0,24	-0,42**	-0,27	-0,25	0,25	-0,50**	-0,01	0,28	1		3,16	1,26
14 Αμετάβλητη θεωρία	-0,24	0,47**	0,38*	0,60**	0,29	0,30*	0,26	0,33*	-0,34*	0,60**	0,19	0,06	-0,67**	1	3,44	1,27

Σημείωση. Να ληφθεί υπόψη ότι για τις μεταβλητές "Αυξητική θεωρία"(13) και "Αμετάβλητη θεωρία"(14), η υψηλότερη τιμή ήταν το "Διαφωνώ πολύ".

\*.  $p < 0,05$ . \*\*.  $p < 0,001$

μεταξύ της προσέγγισης βάθους και όλων των παραγόντων των μεταγνωστικών στρατηγικών. Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση βάθους εμφάνισε υψηλή θετική συσχέτιση με τις ολιστικές στρατηγικές ( $r=0,59, p<0,001$ ), τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος ( $r=0,50, p<0,001$ ) και τις βοηθητικές στρατηγικές ( $r=0,53, p<0,001$ ). Επίσης, υψηλή θετική συσχέτιση εντοπίστηκε και ανάμεσα στις μεταβλητές της προσέγγισης βάθους και των στόχων μάθησης ( $r=0,42, p<0,001$ ). Από την άλλη, η υιοθέτηση των στόχων μάθησης βρέθηκε να συνδέεται με μικρότερη χρήση στρατηγικών επιφάνειας ( $r= -0,33, p<0,001$ ) και υψηλότερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, ολιστικών στρατηγικών ( $r=0,37, p<0,001$ ), στρατηγικών επίλυσης προβλήματος ( $r=0,48, p<0,001$ ) και βοηθητικών στρατηγικών ( $r=0,37, p<0,001$ ). Οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης παρουσίασαν υψηλή θετική συσχέτιση τόσο με την προσέγγιση βάθους ( $r=0,32, p<0,001$ ) όσο και με τους στόχους μάθησης ( $r=0,43, p<0,001$ ) και ταυτόχρονα με τους στόχους επίδοσης-αποφυγής ( $r=0,38, p<0,001$ ), ενώ στους τελευταίους εντοπίστηκε υψηλή θετική συσχέτιση με τους στόχους μάθησης ( $r=0,38, p<0,001$ ). Επιπλέον, μεταξύ των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης, αυξητικής και αμετάβλητης θεωρίας, εντοπίστηκε υψηλή αρνητική συσχέτιση ( $r= -0,68, p<0,001$ ). Τέλος, αναφορικά με την επίδοση των τυπικών μαθητών, οι στρατηγικές επιφάνειας φάνηκε να λειτουργούν αρνητικά στη βαθμολογία του μαθήματος της Ιστορίας ( $r= -0,33, p<0,001$ ). Πίνακας 1.

Σύμφωνα με τους δείκτες συνάφειας του δείγματος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ( $N=32$ ), βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της προσέγγισης βάθους και των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και ειδικότερα των ολιστικών στρατηγικών ( $r=0,77, p<0,001$ ), των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος ( $r=0,71, p<0,001$ ) και των βοηθητικών στρατηγικών ( $r=0,78, p<0,001$ ). Επίσης, φάνηκε ότι στο δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι μαθητές με προσέγγιση βάθους προς τη μάθηση υιοθετούν περισσότερο στόχους μάθησης ( $r=0,73, p<0,001$ ) και στόχους επίδοσης-προσέγγισης ( $r=0,34, p<0,05$ ) και ταυτόχρονα έχουν χαμηλότερες πεποιθήσεις για την αμετάβλητη διάσταση της νοημοσύνης ( $r= -0,33, p<0,05$ ). Επίσης, οι μαθητές με υψηλότερες τιμές ως προς την αμετάβλητη θεωρία, παρατηρήθηκε να χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές επιφάνειας ( $r=0,34, p<0,05$ ). Από την άλλη, οι μαθητές που υιοθετούν την αυξητική θεωρία, βρέθηκε να χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές επίλυσης προβλήματος κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ( $r=0,42, p<0,001$ ) και να υιοθετούν περισσότερο στόχους μάθησης ( $r=0,50, p<0,001$ ). Όσον αφορά στον προσανατολισμό στόχων, οι

στόχοι μάθησης παρουσίασαν υψηλή θετική συσχέτιση με τις τρεις διαστάσεις των μεταγνωστικών στρατηγικών, τις ολιστικές στρατηγικές ( $r=0,51, p<0,001$ ), τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος ( $r=0,61, p<0,001$ ) και τις βοηθητικές στρατηγικές ( $r=0,56, p<0,001$ ), καθώς και με τα δύο είδη προσανατολισμού στόχων επίδοσης, προσέγγισης ( $r=0,50, p<0,001$ ) και αποφυγής ( $r=0,32, p<0,05$ ), ενώ μεταξύ των δύο τελευταίων προσανατολισμών εντοπίστηκε, επίσης, υψηλή θετική συσχέτιση ( $r=0,63, p<0,001$ ). Αναφορικά με τη σχολική επίδοση και όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές διαπιστώθηκε ότι όσο υψηλότερες τιμές αναφέρουν οι μαθητές ως προς την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης τόσο χαμηλότερη επίδοση σημειώνουν στα δύο θεωρητικά μαθήματα των Νέων Ελληνικών ( $r= -0,47, p<0,001$ ) και της Ιστορίας ( $r= -0,38, p<0,05$ ). Επίσης, συγκεκριμένα παρατηρήθηκε σημαντικά υψηλή θετική συσχέτιση της επίδοσης στο μάθημα της Ιστορίας με την προσέγγιση βάθους ( $r=0,45, p<0,001$ ), με τη χρήση βοηθητικών στρατηγικών κατά την ανάγνωση ( $r=0,36, p<0,05$ ) και με την υιοθέτηση των στόχων μάθησης ( $r=0,47, p<0,001$ ), ενώ η χρήση των στρατηγικών επιφάνειας συσχετίστηκε αρνητικά με την επίδοση στο μάθημα των Νέων Ελληνικών ( $r= -0,36, p<0,05$ ).

Τέλος, ως προς το διάβασμα των σχολικών μαθημάτων με βάση τις ώρες καθημερινής μελέτης, εντοπίστηκε υψηλή θετική συσχέτιση στη βαθμολογία και των δύο θεωρητικών μαθημάτων ( $r=0,58, p<0,001$ ), τις ολιστικές στρατηγικές ( $r=0,38, p<0,05$ ), τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος ( $r=0,48, p<0,001$ ), τις βοηθητικές στρατηγικές ( $r=0,43, p<0,001$ ), την προσέγγιση βάθους ( $r=0,47, p<0,001$ ), τους στόχους μάθησης ( $r=0,54, p<0,001$ ) και την αυξητική θεωρία νοημοσύνης ( $r=0,56, p<0,001$ ). Αντίθετα, η αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης εμφάνισε υψηλά αρνητική συσχέτιση με τον βαθμό καθημερινής μελέτης ( $r= -0,60, p<0,001$ ). Πίνακας 2.

**Συσχέτιση μεταξύ της αμετάβλητης θεωρίας νοημοσύνης και του προσανατολισμού στόχων, των στρατηγικών επιφάνειας και των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.** Από τον πίνακα συσχέτισης του δείγματος μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 2) και όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, διαπιστώθηκε πως ο παράγοντας της αμετάβλητης θεωρίας νοημοσύνης παρουσίασε υψηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή των στόχων μάθησης ( $r= -0,60, p<0,001$ ) και στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση με την προσέγγιση βάθους ( $r= -0,33, p<0,05$ ) και τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος ( $r= -0,30, p<0,05$ ), ενώ μεταξύ των στρατηγικών επιφάνειας και της αμετάβλητης θεωρίας παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση ( $r=0,34, p<0,05$ ).



Αναφορικά με το δείγμα των τυπικών μαθητών, η αμετάβλητη θεωρία συσχετίστηκε αρνητικά με τους στόχους μάθησης ( $r = -0,19, p < 0,001$ ), την προσέγγιση βάθους ( $r = -0,13, p < 0,05$ ) και με τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος ( $r = -0,12, p < 0,05$ ). Από την άλλη, εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στην αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης και τις στρατηγικές επιφάνειας ( $r = 0,25, p < 0,001$ ). Πίνακας 1.

Συνολικά, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με υψηλές τιμές αμετάβλητης θεωρίας ανέφεραν υψηλές τιμές ως προς τη χρήση στρατηγικών επιφάνειας και χαμηλές τιμές ως προς τους στόχους μάθησης και προσέγγισης βάθους. Επίσης, σημειώθηκαν χαμηλές τιμές και ως προς τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, ωστόσο μόνο όσον αφορά τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος. Οι υπόλοιπες δύο διαστάσεις των μεταγνωστικών στρατηγικών, ολιστικές και βοηθητικές στρατηγικές δεν εμφάνισαν κάποια στατιστικώς σημαντική συνάφεια με την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης σε κανένα από τα δύο δείγματα των μαθητών. Επίσης, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των τιμών της αμετάβλητης θεωρίας και των δύο διαστάσεων των στόχων επίδοσης, προσέγγισης και αποφυγής.

### **Συγκρίσεις μέσω όρων**

**Διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.** Με σκοπό τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές σχεδιάστηκαν δύο μοντέλα ελέγχου σύγκρισης μέσω όρων (κριτήριο  $t$ ) για ανεξάρτητα δείγματα. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία ελέγχου των προϋποθέσεων για την εφαρμογή του κριτηρίου  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα και στη συνέχεια ακολούθησε ο έλεγχος του βαθμού σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο δειγμάτων και τέλος, ο εντοπισμός των μέσων όρων των ομάδων μαθητών που διέφεραν στατιστικώς σημαντικά.

**Διαφορές ως προς την προσέγγιση προς τη μάθηση και τη χρήση στρατηγικών.** Αφού τηρήθηκαν οι βασικές προϋποθέσεις της χρήσης του κριτηρίου  $t$  (ανεξάρτητα δείγματα, κλίμακες μέτρησης ίσων διαστημάτων) και ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών των δύο δειγμάτων με βάση το στατιστικό κριτήριο του «ελέγχου καλής προσαρμογής», “Kolmogorov-Smirnov” (K-S) και των  $z$ -τιμών της ασυμμετρίας και της κύρτωσης, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της ισότητας των διακυμάνσεων των δύο εξεταζόμενων ομάδων μαθητών, μέσω του κριτηρίου του

Levene. Διαπιστώθηκε ότι για τις μεταβλητές «Ολιστικές Στρατηγικές», «Προσέγγιση Βάθους» και «Στρατηγικές Επιφάνειας», οι δύο ομάδες του δείγματος παρουσίασαν ομοιογένεια. Από την άλλη, οι τιμές F των μεταβλητών «Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος» και «Βοηθητικές Στρατηγικές» ήταν στατιστικώς σημαντικές (Sig.<0,05), με αποτέλεσμα να ληφθούν υπόψιν, κατά την ανάλυση του κριτηρίου t, οι τιμές που αντιστοιχούσαν στις υποθέσεις των άνισων διακυμάνσεων.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα του κριτηρίου t για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς την προσέγγιση βάθους και τη χρήση στρατηγικών επιφάνειας και μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Πίνακας 3.

Πίνακας 3

*Συγκρίσεις μέσω των όρων στις προσεγγίσεις στη μάθηση και τη χρήση στρατηγικών ως προς την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.*

	Μαθητές με ΜΔ		Μαθητές χωρίς ΜΔ		t (df= 260)	P
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Ολιστικές Στρατηγικές	2,64	0,68	2,94	0,64	2,48	0,014*
Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος	3,12	0,86	3,64	0,67	3,26	0,002**
Βοηθητικές Στρατηγικές	2,64	0,84	2,98	0,67	2,2	0.034*
Προσέγγιση Βάθους	2,56	0,76	2,82	0,63	2,14	0.033*
Στρατηγικές Επιφάνειας	3,19	0,62	2,72	0,77	-3,29	0,001***

\*p<0,05, \*\*p<0,01, \*\*\*p<0,001

Μεταξύ των μέσω των όρων των δύο ομάδων του δείγματος, εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τους τρεις παράγοντες των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και συγκεκριμένα, τις ολιστικές στρατηγικές,  $t(260)=2,48$ ,  $p=0,014$ , τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος,

$t(260)=3,26, p=0,002$  και τις βοηθητικές στρατηγικές,  $t(260)= 2,20, p=0,034$ . Επίσης, στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρατηρήθηκαν και ως προς την προσέγγιση βάθους,  $t(260)=2,14, p=0,033$  και τις στρατηγικές επιφάνειας,  $t(260)= -3,29, p=0,001$ . Από τη διαδικασία σύγκρισης των μέσων όρων μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών, προέκυψε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερες τιμές στρατηγικών επιφάνειας (Μ.Ο.=3,19, Τ.Α.=0,62) από το δείγμα των τυπικών μαθητών (Μ.Ο.=2,72, Τ.Α.=0,77). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν χαμηλότερες τιμές ως προς την προσέγγιση βάθους προς τη μάθηση (Μ.Ο.=2,56, Τ.Α.=0,76) σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (Μ.Ο.=2,82, Τ.Α.=0,63), αλλά και ως προς τις τρεις διαστάσεις των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, τις ολιστικές στρατηγικές (Μ.Ο.=2,64, Τ.Α.=0,68), τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (Μ.Ο.=3,12, Τ.Α.=0,86) και τις βοηθητικές στρατηγικές (Μ.Ο.=2,64, Τ.Α.=0,84), συγκριτικά με την ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες [(Μ.Ο.=2,94, Τ.Α.=0,64), (Μ.Ο.=3,64, Τ.Α.=0,67) και (Μ.Ο.=2,98, Τ.Α.=0,67), αντίστοιχα].

**Διαφορές ως προς τον προσανατολισμό στόχων επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης.** Για τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες του δείγματος της έρευνας, μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ως προς τις δύο υπό εξέταση διαστάσεις κινήτρων, τον προσωπικό προσανατολισμό στόχων επίτευξης (στόχοι μάθησης, στόχοι επίδοσης-προσέγγισης και στόχοι επίδοσης-αποφυγής) και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης (αυξητική και αμετάβλητη θεωρία), επιλέχθηκε η εφαρμογή του κριτηρίου  $t$ , σύγκρισης μέσων όρων, για ανεξάρτητα δείγματα.

Ωστόσο, κατά τον έλεγχο των προϋποθέσεων για τη χρήση του κριτηρίου  $t$ , παρατηρήθηκε ότι, πέρα από τις βασικές προϋποθέσεις (ανεξάρτητα δείγματα, κλίμακες ίσων διαστημάτων), για ορισμένες από τις μεταβλητές δεν τηρήθηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών στις δύο ομάδες του δείγματος, με βάση τα αποτελέσματα των στατιστικών κριτηρίων του «ελέγχου καλής προσαρμογής», “Kolmogorov-Smirnov” (K-S) και “Shapiro-Wilk” (S-W). Συνεπώς, η σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων μαθητών ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω της χρήσης του παραμετρικού κριτηρίου  $t$  και γι αυτό επιλέχθηκε η εφαρμογή του αντίστοιχου μη παραμετρικού κριτηρίου “Mann-Whitney” (U) για ανεξάρτητα δείγματα.

Από τα αποτελέσματα του κριτηρίου “Mann-Whitney” ( $U$ ) προέκυψε ότι ανάμεσα στις δύο ομάδες του δείγματος παρουσιάζονται στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τους στόχους μάθησης,  $U(230,32)=2572,00$ ,  $p=0,006$ , και τους δύο παράγοντες των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης, αυξητική,  $U(230,32)=2034,50$ ,  $p<0,001$ , και αμετάβλητη θεωρία,  $U(230,32)=2320,50$ ,  $p=0,001$ . Όσον αφορά στους στόχους επίδοσης, προσέγγισης και αποφυγής, δεν βρέθηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, εξετάζοντας τους μέσους όρους των δύο δειγμάτων παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερες τιμές ως προς την αμετάβλητη θεωρία και χαμηλότερες τιμές ως προς τους στόχους μάθησης και την αυξητική θεωρία σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές.

Εφαρμόζοντας, ταυτόχρονα το κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα εμφανίστηκαν περίπου τα ίδια αποτελέσματα, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω. Πίνακας 4.

Πίνακας 4

*Συγκρίσεις μέσων όρων στον προσανατολισμό στόχων επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης ως προς την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.*

	Μαθητές με ΜΔ		Μαθητές χωρίς ΜΔ		$t$ ( $df=260$ )	$p$
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.		
Στόχοι Μάθησης	2,94	0,56	3,21	0,49	2,92	0,004**
Στόχοι Επίδοσης- Προσέγγισης	2,4	0,66	2,38	0,71	-0,17	0,864
Στόχοι Επίδοσης- Αποφυγής	2,91	0,69	3,01	0,57	0,96	0,337
Αυξητική Θεωρία	3,16	1,26	2,19	1,05	-4,79	0,00***
Αμετάβλητη Θεωρία	3,44	1,27	4,27	1,17	3,7	0,00***

\* $p<0,05$ , \*\* $p<0,01$ , \*\*\* $p<0,001$

Αφού τηρήθηκε η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων μεταξύ των ομάδων σε όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές μέσω του τεστ του Levene,

εξετάστηκαν οι τιμές  $t$  των μεταβλητών που έφεραν στατιστική σημαντικότητα. Τόσο για τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης όσο και τους στόχους επίδοσης-αποφυγής δεν εμφανίστηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τους στόχους μάθησης,  $t(260)=2,92$ ,  $p=0,004$ , την αυξητική θεωρία,  $t(260)=-4,79$ ,  $p<0,001$  και την αμετάβλητη θεωρία,  $t(260)=-3,70$ ,  $p<0,001$ .

Από τον έλεγχο των μέσων όρων φάνηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό στόχους μάθησης (Μ.Ο.=2,94, Τ.Α.= 0,56) και την αυξητική θεωρία νοημοσύνης (Μ.Ο.=3,16, Τ.Α.=1,26) από τους τυπικούς μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές τόσο στους στόχους μάθησης (Μ.Ο.=3,21, Τ.Α.=0,49) όσο και στην αυξητική θεωρία (Μ.Ο.=2,19, Τ.Α.=1,05). Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ενστερνίζονται περισσότερο την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης (Μ.Ο.=3,44, Τ.Α.=1,27) σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο.=4,27, Τ.Α.=1,17). Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις μεταβλητές «Αυξητική θεωρία» και «Αμετάβλητη θεωρία», ερμηνεύονται αντίστροφα, καθώς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω διατηρήθηκε η αρχική μορφή της κλίμακας του αντίστοιχου ερωτηματολογίου, με υψηλότερη τιμή το «Διαφωνώ πολύ» και μικρότερη τιμή το «Συμφωνώ πολύ».

#### **Διαφορές με βάση το φύλο**

Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές εφαρμόστηκαν δύο μοντέλα ελέγχου σύγκρισης μέσων όρων (κριτήριο  $t$ ) για ανεξάρτητα δείγματα. Στο πρώτο μοντέλο ελέγχου συμπεριελήφθησαν οι μεταβλητές που εξέτασαν την προσέγγιση προς τη μάθηση, τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης και τις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, ενώ στο δεύτερο εξετάστηκαν οι μεταβλητές που αφορούσαν τα είδη του προσανατολισμού στόχων επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης.

**Διαφορές ως προς την προσέγγιση προς τη μάθηση και τη χρήση στρατηγικών.** Αφού ελέγχθηκαν όλα τα προαπαιτούμενα κριτήρια για την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου σύγκρισης μέσων όρων (ανεξάρτητα δείγματα, κλίμακες ίσων διαστημάτων, κανονικότητα κατανομών), εξετάστηκε, μέσω του κριτηρίου του Levene, η προϋπόθεση ισότητας των διακυμάνσεων, όπου στην προκειμένη

περίπτωση οι δύο ομάδες εμφάνισαν ομοιογένεια. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός του κριτηρίου  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται και περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 5.

Όσον αφορά το δείγμα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι διαφορές που εμφάνισαν στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στα δύο φύλα, αφορούσαν τους δύο παράγοντες των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, και συγκεκριμένα τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος,  $t(228) = -2,75, p=0,007$  και τις βοηθητικές στρατηγικές,  $t(228) = -3,38, p=0,001$ . Για τις ολιστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, τις στρατηγικές επιφάνειας και την προσέγγιση βάθους δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Συνεπώς, συγκρίνοντας τους μέσους όρους των δύο φύλων για τις μεταβλητές στις οποίες παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, διαπιστώθηκε ότι από το δείγμα των τυπικών μαθητών, τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερες τιμές ως προς τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (Μ.Ο.=3,74, Τ.Α.=0,66) και τις βοηθητικές στρατηγικές (Μ.Ο.=3,11, Τ.Α.=0,67) σε σχέση με τα αγόρια του ίδιου πληθυσμού (Μ.Ο.=3,50, Τ.Α.=0,65 και Μ.Ο.=2,81, Τ.Α.=0,63).

Από την άλλη, από το σύνολο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές, με εξαίρεση τις στρατηγικές επιφάνειας, ως προς τις οποίες δεν εμφανίστηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις ολιστικές στρατηγικές,  $t(30) = -2,43, p=0,021$ , τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος,  $t(30) = -2,61, p=0,014$ , τις βοηθητικές στρατηγικές,  $t(30) = -2,37, p=0,024$  και την προσέγγιση βάθους,  $t(30) = -2,50, p=0,018$ . Σύμφωνα και με τους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών με βάση τις παραπάνω μεταβλητές, φάνηκε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές ως προς την προσέγγιση βάθους (Μ.Ο.=3,09, Τ.Α.=0,78) από τα αγόρια της ίδιας ομάδας (Μ.Ο.=2,38, Τ.Α.=0,67), αλλά παρουσιάζουν συχνότερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (Ολιστικές Στρατηγικές: Μ.Ο.=3,11, Τ.Α.=0,55, Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος: Μ.Ο.=3,75, Τ.Α.=0,78 και Βοηθητικές Στρατηγικές: Μ.Ο.=3,21, Τ.Α.=0,79) συγκριτικά με τα αγόρια του δείγματος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Ολιστικές Στρατηγικές: Μ.Ο.=2,48, Τ.Α.=0,65, Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος: Μ.Ο.=2,91, Τ.Α.=0,79 και Βοηθητικές Στρατηγικές: Μ.Ο.=2,44, Τ.Α.=0,79).

Πίνακας 5

*Συγκρίσεις μέσων όρων ως προς την προσέγγιση στη μάθηση και τη χρήση στρατηγικών με βάση το φύλο.*

	Μαθητές χωρίς Μ.Δ.						Μαθητές με Μ.Δ.					
	Αγόρια		Κορίτσια		<i>t</i>	<i>p</i>	Αγόρια		Κορίτσια		<i>t</i>	<i>p</i>
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.		
Ολιστικές Στρατηγικές	2,87	0,63	3	0,65	-1,59	0,114	2,48	0,65	3,11	0,55	-2,43	0,021*
Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος	3,5	0,65	3,74	0,66	-2,75	0,007**	2,91	0,79	3,75	0,78	-2,61	0,014*
Βοηθητικές Στρατηγικές	2,81	0,63	3,11	0,67	-3,38	0,001***	2,44	0,79	3,21	0,79	-2,37	0,024*
Προσέγγιση Βάθους	2,78	0,64	2,85	0,61	-0,83	0,41	2,38	0,67	3,09	0,78	-2,5	0,018*
Στρατηγικές Επιφάνειας	2,78	0,74	2,67	0,79	1,04	0,297	3,28	0,62	2,89	0,58	1,57	0,127

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$

**Διαφορές ως προς τον προσανατολισμό στόχων και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης.** Για τη μελέτη των διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τις δύο διαστάσεις κινήτρων επιλέχθηκε ο σχεδιασμός του κριτηρίου  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα. Κατά τη διαδικασία ελέγχου των προϋποθέσεων για τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου, διαπιστώθηκε πως, ενώ για το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες υπήρξε συμμετρική κατανομή, για το δείγμα των τυπικών μαθητών δεν πληρείτο η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής για όλες σχεδόν τις μεταβλητές και για αυτό χρειάστηκε η εφαρμογή του αντίστοιχου μη παραμετρικού κριτηρίου “Mann-Whitney” για ανεξάρτητα δείγματα. Ωστόσο, ελέγχοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν τόσο από το μη-παραμετρικό τεστ όσο και αυτά του κριτηρίου  $t$ , διαπιστώθηκαν όμοιες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα του δείγματος των τυπικών μαθητών. Συνεπώς επιλέχθηκε η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων μέσω του κριτηρίου  $t$ . Πίνακας 6.

Αναφορικά με το δείγμα των τυπικών μαθητών στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων παρουσιάστηκαν στους στόχους επίδοσης-αποφυγής,  $t(228) = -2,89, p = 0,004$ . Δεν εντοπίστηκαν άλλες στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα υπόλοιπα είδη προσανατολισμού στόχων επίτευξης (στόχοι μάθησης και στόχοι επίδοσης-προσέγγισης) και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης (αυξητική και αμετάβλητη θεωρία). Σύμφωνα και με τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια φαίνεται να υιοθετούν περισσότερο στόχους επίδοσης-αποφυγής (Μ.Ο.=3,11, Τ.Α.=0,59) συγκριτικά με τα αγόρια (Μ.Ο.=2,89, Τ.Α.=0,54) από το δείγμα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Από την άλλη, στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τους στόχους μάθησης,  $t(30) = -2,84, p = 0,008$  και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης, και συγκεκριμένα την αυξητική θεωρία,  $t(30) = 2,26, p = 0,031$ , και την αμετάβλητη θεωρία,  $t(30) = -2,92, p = 0,007$ . Όσον αφορά στους στόχους επίδοσης, προσέγγισης και αποφυγής, δεν εμφανίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων του δείγματος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Συνολικά, μέσω της σύγκρισης των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στόχους μάθησης (Μ.Ο.=3,38, Τ.Α.=0,45) και σημειώνουν υψηλότερες τιμές ως προς την αυξητική θεωρία νοημοσύνης (Μ.Ο.=2,34, Τ.Α.=0,94) συγκριτικά με τα αγόρια της ίδιας ομάδας μαθητών



Πίνακας 6

*Διαφορές στο φύλο ως προς τον προσανατολισμό στόχων και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης.*

	Μαθητές χωρίς ΜΔ						Μαθητές με ΜΔ					
	Αγόρια		Κορίτσια		<i>t</i>	<i>p</i>	Αγόρια		Κορίτσια		<i>t</i>	<i>p</i>
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Στόχοι Μάθησης	3,17	0,49	3,25	0,5	-1,18	0,241	2,79	0,52	3,38	0,45	-2,84	0,008**
Στόχοι Επίδοσης-Προσέγγισης	2,33	0,68	2,42	0,73	-0,96	0,34	2,42	0,69	2,35	0,59	0,23	0,821
Στόχοι Επίδοσης-Αποφυγής	2,89	0,54	3,11	0,59	-2,89	0,004**	2,91	0,75	2,9	0,55	0,03	0,977
Αυξητική Θεωρία	2,11	0,98	2,25	1,11	-0,98	0,327	3,44	1,25	2,34	0,94	2,26	0,031*
Αμετάβλητη Θεωρία	4,38	1,15	4,17	1,18	1,34	0,182	3,1	1,15	4,46	1,1	-2,92	0,007**

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$

(M.O.=2,79, T.A.=0,52, M.O.=3,44, T.A.=1,25), αντίστοιχα. Από την άλλη τα κορίτσια εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές ως προς την αμετάβλητη θεωρία (M.O.=4,46, T.A.=1,10) σε σχέση με τα αγόρια από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=3,10, T.A.=1,15).

### **Διαφορές με βάση την τάξη (Α', Β' και Γ' Γυμνασίου)**

Με σκοπό τον εντοπισμό πιθανών διαφορών ανάμεσα στους μαθητές της Α', της Β' και της Γ' Γυμνασίου όσον αφορά στην προσέγγιση προς τη μάθηση, τη χρήση στρατηγικών και τα κίνητρα σχεδιάστηκε το μονοπαραγοντικό μοντέλο ανάλυσης διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα.

**Διαφορές ως προς την προσέγγιση προς τη μάθηση και τη χρήση στρατηγικών.** Αρχικά, ελέγχθηκαν οι βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης (ανεξάρτητα δείγματα, κλίμακες ίσων διαστημάτων), ενώ στη συνέχεια εξετάστηκε η κανονικότητα των κατανομών βάσει των «ελέγχων καλής προσαρμογής», “Kolmogorov-Smirnov” (K-S) και “Shapiro-Wilk” (S-W). Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώθηκε ότι τηρούνται τα προαπαιτούμενα κριτήρια για τη χρήση του μονοπαραγοντικού μοντέλου ανάλυσης διακύμανσης (One-way ANOVA), καθώς επίσης φάνηκε ότι σύμφωνα με το κριτήριο του Levene, οι τρεις ομάδες που θα συμπεριλαμβάνονταν στην ανάλυση ήταν ομοιογενείς.

Συνεπώς, για τον έλεγχο των διαφορών των μαθητών με βάση την τάξη φοίτησης (Α', Β' και Γ' Γυμνασίου) πραγματοποιήθηκε η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA). Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν εμφανίστηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές της Α', της Β' και της Γ' Γυμνασίου τόσο στο δείγμα των τυπικών μαθητών όσο και στο δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το δείγμα μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, δεν παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων Γυμνασίου ως προς τις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, τις ολιστικές στρατηγικές,  $F(2,227)=0,29, p=0,746$ , τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος,  $F(2,227)=0,64, p=0,530$  και τις βοηθητικές στρατηγικές,  $F(2,227)=0,09, p=0,911$ , την προσέγγιση βάθους,  $F(2,227)=0,31, p=0,734$  και τις στρατηγικές επιφάνειας,  $F(2,227)=2,26, p=0,106$ .

Παρομοίως και ως προς το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν υπήρξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών της Α', της Β' και της Γ' Γυμνασίου ως προς τις ολιστικές στρατηγικές,  $F(2,29)=1,40, p=0,263$ , τις

στρατηγικές επίλυσης προβλήματος,  $F(2,29)=1,73$ ,  $p=0,195$ , τις βοηθητικές στρατηγικές,  $F(2,29)=1,82$ ,  $p=0,181$ , την προσέγγιση βάθους,  $F(2,29)=2,32$ ,  $p=0,116$ , και τις στρατηγικές επιφάνειας,  $F(2,29)=0,37$ ,  $p=0,696$ .

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, δεν χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί κάποια από τις μεθόδους πολλαπλών συγκρίσεων (post-hoc) και να γίνει ο υπολογισμός του μεγέθους επίδρασης ( $\eta^2$ ), αφού δεν υπήρξαν ομάδες, των οποίων οι μέσοι όροι να διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους.

**Διαφορές ως προς τον προσανατολισμό στόχων και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης.** Για τον έλεγχο των πιθανών διαφορών μεταξύ των μαθητών της Α', της Β' και της Γ' Γυμνασίου ως προς τις δύο εξεταζόμενες διαστάσεις κινήτρων, τον προσανατολισμό στόχων επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης, στο δείγμα των τυπικών μαθητών και σε αυτό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, επιλέχθηκε η χρήση του μονοπαραγοντικού μοντέλου ανάλυσης διακύμανσης (One-way ANOVA) για ανεξάρτητα δείγματα.

Κατά τη διαδικασία εξέτασης του ελέγχου των προϋποθέσεων για την εφαρμογή της συγκεκριμένης ανάλυσης διακύμανσης, διαπιστώθηκε ότι δεν πληρούται η προϋπόθεση της κανονικότητας της κατανομής για το δείγμα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και των τριών τάξεων του Γυμνασίου ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές, με βάση τον δείκτη στατιστικής σημαντικότητας των «ελέγχων καλής προσαρμογής», «Kolmogorov-Smirnov» (K-S) και «Shapiro-Wilk» (S-W), και των z-τιμών της ασυμμετρίας και της κύρτωσης. Ωστόσο, όσον αφορά στο δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δεν εντοπίστηκε κάποιος περιορισμός κατά τον έλεγχο των προϋποθέσεων που να μην επιτρέπει την εφαρμογή της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (One-way ANOVA). Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, για τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές της Α', της Β' και της Γ' Γυμνασίου του δείγματος των τυπικών μαθητών ( $N=230$ ), σχεδιάστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο, «Kruskal-Wallis», για ανεξάρτητα δείγματα, ενώ ως προς το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ( $N=32$ ), εφαρμόστηκε το μονοπαραγοντικό μοντέλο ανάλυσης διακύμανσης (One-way ANOVA) για ανεξάρτητα δείγματα, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό.

Τα αποτελέσματα τόσο του μη παραμετρικού κριτηρίου «Kruskal-Wallis» όσο και της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης δεν φανέρωσαν κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών της Α', της Β' και της Γ'

Γυμνασίου ως προς τα είδη του προσανατολισμού στόχων επίτευξης και τους δύο παράγοντες των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης.

Ειδικότερα, στο δείγμα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίστηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων Γυμνασίου ως προς τους στόχους μάθησης,  $H(2)=4,87$ ,  $p=0,088$ , τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης,  $H(2)=4,16$ ,  $p=0,125$ , τους στόχους επίδοσης αποφυγής,  $H(2)=5,93$ ,  $p=0,052$ , την αυξητική θεωρία,  $H(2)=0,93$ ,  $p=0,627$ , και την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης,  $H(2)=2,51$ ,  $p=0,285$ .

Όσον αφορά στο δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι διαφορές μεταξύ των μαθητών της Α', της Β' και της Γ' Γυμνασίου δεν φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντικές ως προς τους στόχους μάθησης,  $F(2,29)=2,06$ ,  $p=0,146$ , τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης,  $F(2,29)=0,76$ ,  $p=0,478$ , τους στόχους επίδοσης-αποφυγής,  $F(2,29)=1,15$ ,  $p=0,331$ , την αυξητική θεωρία,  $F(2,29)=0,21$ ,  $p=0,812$ , και την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης,  $F(2,29)=1,08$ ,  $p=0,352$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, καθώς δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Α', της Β' και της Γ' Γυμνασίου ως προς τις δύο διαστάσεις κινήτρων, του προσανατολισμού στόχων και των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης, δεν ελέγχθηκαν οι συγκρίσεις μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων και δεν υπολογίστηκε το μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2$ ) των τριών τάξεων Γυμνασίου στις εξαρτημένες μεταβλητές που μελετήθηκαν.

#### **Διαφορές με βάση τη σχολική επίδοση**

Για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν σημαντικά από καθεμία κατηγορία μαθητών με βάση την επίδοση (χαμηλή, μέση και υψηλή επίδοση) από την ομάδα των τυπικών μαθητών ως προς όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές, επιλέχθηκε ο σχεδιασμός της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (One-way ANOVA). Πριν τη διεξαγωγή του εν λόγω ελέγχου, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του, που είναι η κανονικότητα των δεδομένων και η ομοσκεδαστικότητα, η ισότητα δηλαδή, των πληθυσμιακών διακυμάνσεων. Η κανονικότητα θεωρήθηκε ότι ισχύει μέσω του Κεντρικού Οριακού Θεωρήματος, καθώς τα μεγέθη των δειγμάτων είναι αρκετά μεγάλα (τουλάχιστον 30 παρατηρήσεις). Για την ομοσκεδαστικότητα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Levene, σύμφωνα με τον οποίο αν η τιμή  $p$  του ελέγχου είναι μικρότερη από 0,05, απορρίπτεται η ομοσκεδαστικότητα. Συνεπώς, πρέπει να εφαρμοστεί η διόρθωση Brown-Forsythe. Αντίστοιχα, οι post-hoc έλεγχοι που έγιναν στη συνέχεια ανά δύο

ανεξάρτητα δείγματα πραγματοποιήθηκαν είτε με την μέθοδο Tuckey, εάν και εφόσον ικανοποιείται η ομοσκεδαστικότητα είτε με την μέθοδο Games-Howell, εάν παραβιάζεται η υπόθεση της ομοσκεδαστικότητας.

### **Διαφορές ως προς την προσέγγιση προς τη μάθηση και τη χρήση στρατηγικών.**

Αρχικά, αναφέρονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και τις προσεγγίσεις προς την μάθηση. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 υπήρξε τουλάχιστον μία κατηγορία μαθητών που διαφέρει σημαντικά σε σχέση με τις υπόλοιπες τόσο ως προς τις ολιστικές στρατηγικές ( $F(3,258)=5,871, p=0,001$ ) όσο και ως προς τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος ( $F(3, 138,191)=6,688, p<0,001$ ), τις βοηθητικές στρατηγικές ( $F(3,258)=5,093, p=0,002$ ), την προσέγγιση βάθους ( $F(3,258)=5,193, p=0,002$ ) και τις στρατηγικές επιφάνειας ( $F(3,258)=12,222, p<0,001$ ). Πίνακας 7.

Συγκεκριμένα, οι post-hoc έλεγχοι έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με χαμηλή επίδοση σε σχέση με όσους έχουν μέση επίδοση (μέση διαφορά = 0,31,  $p=0,012$ ) και υψηλή επίδοση (μέση διαφορά = 0,30,  $p=0,035$ ) από την ομάδα των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τη μεταβλητή των ολιστικών στρατηγικών. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν χαμηλή βαθμολογία εμφανίζουν μικρότερη χρήση ολιστικών στρατηγικών (M.O.=2,73, T.A.=0,65) σε σχέση με αυτούς που έχουν μέση (M.O.=3,04, T.A.=0,67) και υψηλή επίδοση (M.O.=3,03, T.A.=0,54). Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά στη χρήση ολιστικών στρατηγικών τόσο από τους τυπικούς μαθητές με μέση επίδοση (μέση διαφορά = 0,40,  $p=0,012$ ) όσο και σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές που σημειώνουν υψηλή επίδοση (μέση διαφορά = 0,39,  $p=0,026$ ). Συγκεκριμένα, τόσο οι μαθητές με μέση επίδοση (M.O.=3,04, T.A.=0,67) όσο και οι μαθητές με υψηλή (M.O.=3,03, T.A.=0,54) κάνουν συχνότερη χρήση ολιστικών στρατηγικών σε σχέση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=2,64, T.A.=0,68). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τη χρήση ολιστικών στρατηγικών ανάμεσα στους μαθητές υψηλής και μέσης επίδοσης, αλλά και μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αυτών που σημειώνουν χαμηλή επίδοση από την ομάδα των τυπικών μαθητών.

Πίνακας 7

Συγκρίσεις μέσων όρων μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τυπικών μαθητών χαμηλής, μέσης και υψηλής επίδοσης ως προς τη χρήση στρατηγικών και τις προσεγγίσεις στη μάθηση.

	Μαθητές χωρίς ΜΔ με χαμηλή επίδοση		Μαθητές χωρίς ΜΔ με μέση επίδοση		Μαθητές χωρίς ΜΔ με υψηλή επίδοση		Μαθητές με ΜΔ		F	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Ολιστικές Στρατηγικές	2,73	0,65	3,04	0,67	3,03	0,54	2,64	0,68	5,871	*0,001
Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος	3,48	0,74	3,65	0,66	3,78	0,55	3,12	0,86	**6,688	*<0,001
Βοηθητικές Στρατηγικές	2,79	0,69	3,03	0,64	3,12	0,64	2,64	0,84	5,093	*0,002
Προσέγγιση Βάθους	2,66	0,59	2,8	0,63	3,02	0,6	2,56	0,76	5,193	*0,002
Στρατηγικές Επιφάνειας	2,98	0,8	2,76	0,73	2,36	0,66	3,19	0,62	12,222	*<0,001

\*Στις περιπτώσεις όπου  $p < 0.05$  υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών ως προς τις μεταγνωστικές στρατηγικές αγγωστικής κατανόησης και τις προσεγγίσεις προς την μάθηση με βάση την επίδοση.

\*\*Σε αυτή την περίπτωση εφαρμόστηκε η διόρθωση Brown-Forsythe και ο έλεγχος Games-Howell λόγω παραβίασης της ομοσκεδαστικότητας. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διακύμανσης και η μέθοδος Tukey από τους post-hoc ελέγχους.

Ακόμη, ως προς την χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλήματος υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τυπικών μαθητών με χαμηλή επίδοση και μαθητών με υψηλή επίδοση (μέση διαφορά = 0,30,  $p=0,046$ ). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με υψηλή επίδοση χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (M.O.=3,78, T.A.=0,55) σε σχέση με αυτούς που έχουν χαμηλή βαθμολογία (M.O.=3,48, T.A.=0,74). Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν σημαντικά ως προς τη χρήση αυτού του είδους των στρατηγικών τόσο σε σχέση με μαθητές που σημειώνουν μέση επίδοση (μέση διαφορά = 0,53,  $p=0,013$ ) όσο και με την ομάδα τυπικών μαθητών υψηλής επίδοσης (μέση διαφορά = 0,66,  $p=0,17$ ). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν σπανιότερα στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (M.O.=3,12, T.A.=0,86) τόσο σε σχέση με την πρώτη κατηγορία τυπικών μαθητών (M.O.=3,65, T.A.=0,66) όσο και με την δεύτερη (M.O.=3,78, T.A.=0,55). Δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών, μέσης και υψηλής επίδοσης, χαμηλής και μέσης επίδοσης, καθώς και μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και όσων σημειώνουν χαμηλή επίδοση.

Παρομοίως, αναφορικά με την τρίτη κατηγορία μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, τις βοηθητικές στρατηγικές, υπήρξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που σημειώνουν χαμηλή επίδοση και σε αυτούς με υψηλή επίδοση (μέση διαφορά=0,32,  $p=0,035$ ). Οι τελευταίοι παρουσίασαν συχνότερη χρήση βοηθητικών στρατηγικών (M.O.=3,12, T.A.=0,64) συγκριτικά με τους μαθητές χαμηλής βαθμολογίας (M.O.=2,79, T.A.=0,69). Επίσης, σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στην ομάδα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και στις κατηγορίες μαθητών μέσης (μέση διαφορά=0,39,  $p=0,027$ ) και υψηλής επίδοσης (μέση διαφορά=0,48,  $p=0,008$ ), αντίστοιχα. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές ως προς τη μεταβλητή των βοηθητικών στρατηγικών (M.O.=2,64, T.A.=0,70) σε σχέση με τις δύο ομάδες μαθητών μέσης (M.O.=3,03, T.A.=0,64) και υψηλής βαθμολογίας (M.O.=3,12, T.A.=0,64). Δεν εμφανίστηκαν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αυτών με χαμηλή επίδοση, αλλά και ανάμεσα στους τελευταίους και στους μαθητές με μέση επίδοση. Επίσης, μεταξύ μαθητών υψηλής και μέσης επίδοσης ως προς τη χρήση βοηθητικών στρατηγικών, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές.

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές χαμηλής και υψηλής επίδοσης (μέση διαφορά=0,36,  $p=0,006$ ), καθώς η πρώτη κατηγορία μαθητών παρουσίασε χαμηλότερες τιμές ως προς την προσέγγιση βάθους (M.O.=2,66, T.A.=0,59) σε σχέση με την άλλη ομάδα μαθητών (M.O.=3,02, T.A.=0,60). Ακόμα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να διαφέρουν σημαντικά στις προσεγγίσεις στη μάθηση με τους μαθητές που σημειώνουν υψηλή επίδοση (μέση διαφορά=0,46,  $p=0,005$ ), οι οποίοι παρουσιάζουν μεγαλύτερες τιμές υιοθέτησης της προσέγγισης βάθους (M.O.=3,02, T.A.=0,60), συγκριτικά με την ομάδα των μαθητών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=2,56, T.A.=0,76). Οι τελευταίοι δεν σημειώνουν σημαντικές διαφορές με την κατηγορία των μαθητών χαμηλής επίδοσης, ενώ οι μαθητές που σημειώνουν μέση επίδοση φαίνεται να μην διαφέρουν σημαντικά με καμία από τις ομάδες των μαθητών που εξετάστηκαν.

Τέλος, όσον αφορά στις στρατηγικές επιφάνειας, οι διαφορές που εντοπίστηκαν σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο αφορούν τις ομάδες μαθητών χαμηλής και υψηλής επίδοσης (μέση διαφορά=0,62,  $p<0,001$ ) και αυτών με μέση και υψηλή επίδοση (μέση διαφορά=0,40,  $p=0,004$ ). Από τον έλεγχο των μέσων όρων, φαίνεται ότι οι μαθητές που σημειώνουν υψηλή επίδοση χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές επιφάνειας (M.O.=2,36, T.A.=0,66), συγκριτικά με τους μαθητές με μέση (M.O.=2,76, T.A.=0,73) και χαμηλή επίδοση (M.O.=2,98, T.A.=0,80). Ακόμη, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν σημαντικά στη χρήση στρατηγικών επιφάνειας τόσο από τους μαθητές με μέση (μέση διαφορά=0,43,  $p=0,011$ ) όσο και από εκείνους με υψηλή επίδοση (μέση διαφορά=0,82,  $p<0,001$ ). Συγκεκριμένα, υψηλότερες τιμές στρατηγικών επιφάνειας παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=3,19, T.A.=0,62) από τις άλλες δύο ομάδες. Οι ίδιοι μαθητές δεν εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη χρήση στρατηγικών επιφάνειας με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, ενώ ταυτόχρονα δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές χαμηλής και μέσης επίδοσης.

#### **Διαφορές ως προς τον προσωπικό προσανατολισμό στόχων επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης.**

Στη συνέχεια, στον έλεγχο της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (One-way ANOVA) συμπεριελήφθησαν οι δύο διαστάσεις κινήτρων που μελετώνται στην έρευνα, δηλαδή τα τρία είδη στόχων επίτευξης, στόχοι μάθησης, στόχοι επίδοσης-προσέγγισης και στόχοι επίδοσης-αποφυγής και οι έμμεσες θεωρίες



νοημοσύνης, αυξητική και αμετάβλητη θεωρία. Στον Πίνακα 8 παρατηρείται ότι υπήρξε τουλάχιστον μία κατηγορία μαθητών που διαφέρει σημαντικά σε σχέση με τις υπόλοιπες τόσο ως προς τους στόχους μάθησης ( $F(3,258)=6,055, p=0,001$ ) όσο και ως προς τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης ( $F(3,258)=3,792, p=0,011$ ), την αυξητική θεωρία ( $F(3, 147,412)=11,236, p<0,001$ ) και την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης ( $F(3,258)=5,708, p=0,001$ ). Ωστόσο, δεν βρέθηκαν διαφορές σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο ανάμεσα στις ομάδες μαθητών που εξετάστηκαν ως προς τη μεταβλητή των στόχων επίδοσης-αποφυγής. Πίνακας 8.

Από τα αποτελέσματα των post-hoc ελέγχων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με χαμηλή επίδοση σε σχέση με όσους έχουν υψηλή επίδοση (μέση διαφορά = 0,26,  $p=0,013$ ) από την ομάδα των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τη μεταβλητή των στόχων μάθησης. Συγκεκριμένα, οι στόχοι μάθησης υιοθετούνται περισσότερο από τους μαθητές που έχουν υψηλή βαθμολογία (M.O.=3,35, T.A.=0,44) σε σχέση με αυτούς που σημειώνουν χαμηλή βαθμολογία (M.O.=3,08, T.A.=0,55). Επίσης, η υιοθέτηση των στόχων μάθησης διαφοροποιείται σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών με μέση επίδοση (μέση διαφορά = 0,29,  $p=0,024$ ), καθώς και αυτών με υψηλή επίδοση (μέση διαφορά = 0,41,  $p=0,001$ ). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό στόχους μάθησης (M.O.=2,94, T.A.=0,56) συγκριτικά με τα παιδιά που σημειώνουν μέση επίδοση (M.O.=3,23, T.A.=0,46) και υψηλή επίδοση (M.O.=3,35, T.A.=0,44), με τους τελευταίους να εμφανίζουν και τις υψηλότερες τιμές ως προς τους στόχους μάθησης. Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές υψηλής και μέσης επίδοσης αλλά ούτε και μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με χαμηλή επίδοση.

Αναφορικά με τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης, σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ των μαθητών χαμηλής και υψηλής επίδοσης (μέση διαφορά = 0,39,  $p=0,007$ ). Οι μεγαλύτερες τιμές των στόχων επίδοσης-προσέγγισης σημειώνονται από την ομάδα των μαθητών με υψηλή επίδοση (M.O.=2,55, T.A.=0,69) σε σχέση με την ομάδα παιδιών με χαμηλή επίδοση (M.O.=2,16, T.A.=0,74). Μεταξύ των υπόλοιπων κατηγοριών μαθητών δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ως προς την υιοθέτηση των στόχων επίδοσης-προσέγγισης με βάση την επίδοση και την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.

Πίνακας 8

Συγκρίσεις μέσω όρων μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τυπικών μαθητών χαμηλής, μέσης και υψηλής επίδοσης ως προς τον προσανατολισμό στόχων επίτευξης και τις έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης.

	Μαθητές χωρίς ΜΔ με χαμηλή επίδοση		Μαθητές χωρίς ΜΔ με μέση επίδοση		Μαθητές χωρίς ΜΔ με υψηλή επίδοση		Μαθητές με ΜΔ		F	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Στόχοι Μάθησης	3,08	0,55	3,23	0,46	3,35	0,44	2,94	0,56	6,055	*0,001
Στόχοι Επίδοσης- Προσέγγισης	2,16	0,74	2,43	0,65	2,55	0,69	2,4	0,66	3,792	*0,011
Στόχοι Επίδοσης- Αποφυγής	2,98	0,62	3,01	0,54	3,05	0,59	2,91	0,69	0,428	0,733
Αυξητική Θεωρία	2,54	1,25	2,13	0,97	1,9	0,82	3,16	1,26	**11,236	*<0,001
Αμετάβλητη Θεωρία	4,07	1,22	4,29	1,2	4,45	1,07	3,44	1,27	5,708	*0,001

\*Στις περιπτώσεις όπου  $p < 0.05$  υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών ως προς τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανγνωστικής κατανόησης και τις προσεγγίσεις προς την μάθηση με βάση την επίδοση.

\*\*Σε αυτή την περίπτωση εφαρμόστηκε η διόρθωση Brown-Forsythe και ο έλεγχος Games-Howell λόγω παραβίασης της ομοσκεδαστικότητας. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διακύμανσης και η μέθοδος Tukey από τους post-hoc ελέγχους.

Στη συνέχεια, με βάση τον post-hoc έλεγχο, “Games-Howell” που χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό διαφορών ανάμεσα στις ομάδες μαθητών ως προς την αυξητική θεωρία νοημοσύνης, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με χαμηλή και υψηλή βαθμολογία (μέση διαφορά = 0,64,  $p=0,003$ ). Από τις συγκρίσεις των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία ενστερνίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό την αυξητική θεωρία νοημοσύνης (M.O.=1,90, T.A.=0,82) σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία (M.O.=2,54, T.A.=1,25). Παρόλο που οι τιμές των μέσων όρων υποδεικνύουν ότι υψηλότερες τιμές της εν λόγω μεταβλητής αναφέρονται από τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, στην πραγματικότητα ισχύει η αντίστροφη περίπτωση, καθώς η μεγαλύτερη και η χαμηλότερη τιμή του αντίστοιχου ερωτηματολογίου είναι οι επιλογές: «Διαφωνώ πολύ» και «Συμφωνώ πολύ», αντίστοιχα, όπως αναφέρεται και σε προηγούμενο έλεγχο. Η ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να διαφέρει σημαντικά με την κατηγορία των μαθητών με μέση (μέση διαφορά=1,04,  $p=0,001$ ) και με υψηλή επίδοση (μέση διαφορά=1,27,  $p<0,001$ ) και κατά συνέπεια, όπως προκύπτει από τον έλεγχο των μέσων όρων, η αυξητική θεωρία νοημοσύνης υιοθετείται σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=3,16, T.A.=1,26) από τους μαθητές που σημειώνουν μέση (M.O.=2,13, T.A.=0,97) και υψηλή βαθμολογία (M.O.=1,90, T.A.=0,82).

Τέλος, ως προς τον δεύτερο παράγοντα των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης, την αμετάβλητη θεωρία, οι ομάδες των συμμετεχόντων στις οποίες εντοπίστηκαν διαφορές που φέρουν στατιστική σημαντικότητα είναι μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των τυπικών μαθητών με μέση (μέση διαφορά=0,85,  $p=0,003$ ) και υψηλή επίδοση (μέση διαφορά=1,01,  $p=0,001$ ). Πιο αναλυτικά, οι υψηλότερες τιμές της αμετάβλητης θεωρίας νοημοσύνης αναφέρονται από την ομάδα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=3,44, T.A.=1,27), ενώ ακολουθούν οι μαθητές που έχουν μέση (M.O.=4,29, T.A.=1,20) και υψηλή επίδοση (M.O.=4,45, T.A.=1,07), με τους τελευταίους να υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης. Χρειάζεται να σημειωθεί και σε αυτό το σημείο, ομοίως με τον άλλο παράγοντα των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης, την αυξητική θεωρία, ότι, ενώ φαίνεται πως η αμετάβλητη θεωρία υιοθετείται περισσότερο από τους μαθητές με υψηλή επίδοση σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες μαθητών, βάση των μέσων όρων, στην πραγματικότητα τα αποτελέσματα είναι αντίστροφα, λόγω της κατασκευής της κλίμακας του ίδιου ερωτηματολογίου.

### **Ανάλυση παλινδρόμησης στη χρήση στρατηγικών και την προσέγγιση στη μάθηση με βάση τα κίνητρα**

Για τον έλεγχο της λειτουργίας των δύο διαστάσεων των κινήτρων ως προβλεπτικοί παράγοντες της προσέγγισης προς τη μάθηση και της χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, σχεδιάστηκαν δέκα μοντέλα ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης (multiple regression) τόσο για το δείγμα των τυπικών μαθητών όσο και για αυτό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ξεχωριστά. Για κάθε μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε, ως προβλεπτικές μεταβλητές ορίστηκαν τα τρία εξεταζόμενα είδη του προσανατολισμού στόχων (στόχοι μάθησης, στόχοι επίδοσης-προσέγγισης και στόχοι επίδοσης-αποφυγής) και οι δύο παράγοντες των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης (αυξητική και αμετάβλητη θεωρία), ενώ ως μεταβλητή κριτήριο ορίστηκε, για κάθε ομάδα μαθητών, η προσέγγιση βάθους, οι στρατηγικές επιφάνειας και οι τρεις παράγοντες των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (ολιστικές στρατηγικές, στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και βοηθητικές στρατηγικές).

Η πολλαπλή παλινδρόμηση σε κάθε μοντέλο πραγματοποιήθηκε μέσω της βηματικής μεθόδου. Αρχικά, ελέγχθηκε η ενδεχόμενη στατιστικά σημαντική συσχέτιση των προβλεπτικών μεταβλητών με τη μεταβλητή κριτήριο για κάθε μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης, μέσω του ελέγχου συσχέτισης Pearson. Από τον έλεγχο συσχετίσεων προέκυψε ότι όσον αφορά στην ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι ολιστικές και οι βοηθητικές στρατηγικές συσχετίστηκαν σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο με όλες τις προβλεπτικές μεταβλητές, εκτός από την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης, μεταβλητή με την οποία δεν εμφάνισαν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές ενδοσυσχετίσεις με όλες τις προβλεπτικές μεταβλητές ξεχωριστά, κάτι που παρατηρήθηκε και ως προς τη μεταβλητή της προσέγγισης βάθους. Τέλος, οι στρατηγικές επιφάνειας παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική συνάφεια με τους στόχους μάθησης και τους δύο παράγοντες των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης, αυξητική και αμετάβλητη θεωρία, ενώ δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις διαστάσεις των στόχων επίδοσης, προσέγγισης και αποφυγής.

Στο δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ των στόχων μάθησης και των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, και συγκεκριμένα, των ολιστικών

στρατηγικών, των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος και των βοηθητικών στρατηγικών και της προσέγγισης βάθους. Οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος παρουσίασαν υψηλή συσχέτιση και με τις δύο διαστάσεις των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης, αυξητική και αμετάβλητη θεωρία, ενώ η προσέγγιση βάθους συσχετίστηκε σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο και με τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης και την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης. Τέλος, οι στρατηγικές επιφάνειας εμφάνισαν υψηλά θετική συσχέτιση μόνο με την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι, τόσο για το δείγμα των τυπικών μαθητών όσο και για το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι υπό μελέτη προβλεπτικές μεταβλητές δεν εμπίπτουν στα κριτήρια που στοιχειοθετούν την εμφάνιση του φαινομένου της πολυσυγγραμμικότητας, ενώ ταυτόχρονα φάνηκε να ισχύει και η προϋπόθεση της κανονικότητας, καθώς ελέγχθηκε ότι τα τυποποιημένα υπόλοιπα σχηματίζουν κανονική κατανομή.

Με βάση την ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης διαπιστώθηκε ότι για την ομάδα των τυπικών μαθητών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, η μεταβλητή των στόχων μάθησης συνεισφέρει σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο στην πρόβλεψη των ολιστικών στρατηγικών,  $R^2=0,14$ , και των βοηθητικών στρατηγικών,  $R^2=0,13$ , δηλαδή το 14% και το 13%, της συνολικής διακύμανσης της χρήσης ολιστικών και βοηθητικών στρατηγικών, αντίστοιχα, οφείλεται στην υιοθέτηση των στόχων μάθησης. Η τιμή της μεταβλητής των ολιστικών στρατηγικών [T.A.= 0,64,  $\beta(beta)=0,37$ ,  $p<0,001$ ] θα αυξάνεται κατά 0,48 μονάδες καθώς και η τιμή των βοηθητικών στρατηγικών [T.A.=0,67,  $\beta(beta)=0,36$ ,  $p<0,001$ ] θα αυξάνεται κατά 0,49 μονάδες, κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής των στόχων μάθησης κατά μία μονάδα.

Η μεταβλητή των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος επηρεάζεται σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο από δύο προβλεπτικές μεταβλητές, τους στόχους μάθησης και την αυξητική θεωρία και μαζί ερμηνεύουν το 25% της συνολικής διακύμανσής της. Από αυτές, διαπιστώθηκε ότι η μεταβλητή των στόχων μάθησης αποτελεί την πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή, [ $\beta(beta)=0,45$ ,  $p<0,001$ ] και έτσι κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή των στόχων μάθησης κατά μία μονάδα, η τιμή των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος θα αυξάνεται κατά 0,60 μονάδες, ενώ όταν αυξάνεται η τιμή της αυξητικής θεωρίας, [ $\beta(beta)= -0,13$ ,  $p=0,036$ ], κατά μία

Πίνακας 9

*Πολλαπλή παλινδρόμηση στο δείγμα μαθητών χωρίς ΜΔ (N=230)*

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β (beta)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Ολιστικές Στρατηγικές</b>					
Στόχοι Μάθησης	0,48	0,08	0,37	6,03	<0,001
<b>Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος</b>					
Στόχοι Μάθησης	0,6	0,08	0,45	7,47	<0,001
Αυξητική Θεωρία	-0,08	0,04	-0,13	-2,11	0,036
<b>Βοηθητικές Στρατηγικές</b>					
Στόχοι Μάθησης	0,49	0,08	0,37	5,93	<0,001
<b>Προσέγγιση Βάθους</b>					
Στόχοι Μάθησης	0,44	0,08	0,35	5,31	<0,001
Στόχοι Επίδοσης- Προσέγγισης	0,15	0,06	0,17	2,56	0,01
<b>Στρατηγικές Επιφάνειας</b>					
Στόχοι Μάθησης	-0,58	0,11	-0,38	-5,53	<0,001
Στόχοι Επίδοσης- Προσέγγισης	0,21	0,07	0,2	2,92	0,004
Αμετάβλητη Θεωρία	-0,13	0,04	-0,19	-3,14	0,002

\*R<sup>2</sup>=0,14 (Ολιστικές Στρατηγικές), R<sup>2</sup>=0,25 (Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος), R<sup>2</sup>=0,13 (Βοηθητικές Στρατηγικές), R<sup>2</sup>=0,20 (Προσέγγιση Βάθους), R<sup>2</sup>=0,16 (Στρατηγικές Επιφάνειας)

μονάδα με σταθερή τη μεταβλητή των στόχων μάθησης, η τιμή των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος θα μειωθεί κατά 0,08 μονάδες.

Όσον αφορά στην προσέγγιση βάθους, βρέθηκε ότι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης ερμηνεύουν συνολικά το 20% της συνολικής της διακύμανσης. Συγκεκριμένα, οι στόχοι μάθησης, [ $\beta(beta)=0,35, p<0,001$ ], αποτέλεσαν την πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή της προσέγγισης βάθους, σε σχέση με τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης, [ $\beta(beta)=0,17, p<0,05$ ].

Τέλος, οι στρατηγικές επιφάνειας φάνηκε να επηρεάζονται στατιστικώς σημαντικά από τους στόχους μάθησης, τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης και την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή εκ των τριών ήταν αυτή των στόχων μάθησης, [ $\beta(beta) = -0,38, p<0,001$ ]. Ο παράγοντας των στρατηγικών επιφάνειας θα μειώνεται κατά 0,58 μονάδες, κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής των στόχων μάθησης κατά μία μονάδα. Η επόμενη πιο σημαντική μεταβλητή ήταν η αμετάβλητη θεωρία, [ $\beta(beta) = -0,19, p<0,05$ ], και τέλος, ακολούθησε η μεταβλητή των στόχων επίδοσης-προσέγγισης, [ $\beta(beta) = 0,20, p<0,05$ ]. Πίνακας 9.

Σύμφωνα με τα μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης στο δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως παρατηρείται στον Πίνακα 10, βρέθηκε ότι οι στόχοι μάθησης συνεισφέρουν σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο στην πρόβλεψη των μεταβλητών των ολιστικών στρατηγικών, των βοηθητικών στρατηγικών και της προσέγγισης βάθους. Συνεπώς, το 27% και το 31% της χρήσης ολιστικών και βοηθητικών στρατηγικών, αντίστοιχα, καθώς και το 53% της συνολικής διακύμανσης της προσέγγισης βάθους οφείλεται στην υιοθέτηση των στόχων μάθησης. Πιο αναλυτικά, εντοπίστηκε ότι όταν θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής των στόχων μάθησης κατά μία μονάδα, οι τιμές των μεταβλητών των ολιστικών και βοηθητικών στρατηγικών θα αυξάνεται κατά 0,63, [T.A.=0,68,  $\beta(beta)=0,52$ ], και 0,85 μονάδες, [T.A.=0,84,  $\beta(beta)=0,56$ ], αντίστοιχα, ενώ η τιμή της μεταβλητής της προσέγγισης βάθους θα αυξάνεται κατά 0,99 μονάδες, [T.A.=0,76,  $\beta(beta)=0,73$ ].

Ως προς τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, οι προβλεπτικές μεταβλητές που εμφάνισαν στατιστικώς σημαντική επίδραση στην εξίσωση παλινδρόμησης, ήταν αυτές των στόχων μάθησης και των στόχων επίδοσης-αποφυγής καθώς μαζί φάνηκε να ερμηνεύουν το 46% της συνολικής διακύμανσης της μεταβλητής των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος. Η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή παρατηρήθηκε να είναι αυτή των στόχων μάθησης, [ $\beta(beta)=0,71, p<0,001$ ] έναντι της μεταβλητής των

στόχων επίδοσης-αποφυγής, [ $\beta(beta) = -0,32, p < 0,05$ ]. Συνεπώς, η τιμή της μεταβλητής των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος θα αυξάνεται κατά 1,09 μονάδες, κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής των στόχων μάθησης κατά μία μονάδα. Τέλος, όσον αφορά στις στρατηγικές επιφάνειας, δεν βρέθηκε κάποια επίδραση των εξεταζόμενων προβλεπτικών μεταβλητών σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο. Πίνακας 10.

Πίνακας 10

*Πολλαπλή παλινδρόμηση στο δείγμα μαθητών με ΜΔ (N=32)*

	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$ ( <i>beta</i> )	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Ολιστικές Στρατηγικές</b>					
Στόχοι Μάθησης	0,63	0,19	0,52	3,29	0,003
<b>Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος</b>					
Στόχοι Μάθησης	1,09	0,22	0,71	4,89	<0,001
Στόχοι Επίδοσης-Αποφυγής	-0,39	0,18	-0,32	2,18	0,038
<b>Βοηθητικές Στρατηγικές</b>					
Στόχοι Μάθησης	0,85	0,23	0,56	3,69	0,001
<b>Προσέγγιση Βάθους</b>					
Στόχοι Μάθησης	0,99	0,17	0,73	5,82	<0,001

\* $R^2=0,27$  (Ολιστικές Στρατηγικές),  $R^2=0,46$  (Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος),  $R^2=0,31$  (Βοηθητικές Στρατηγικές),  $R^2=0,53$  (Προσέγγιση Βάθους)



#### Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των προσεγγίσεων στη μάθηση, των γνωστικών στρατηγικών μάθησης, των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και των δύο διαστάσεων κινήτρων, του προσωπικού προσανατολισμού στόχων επίτευξης και των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης, μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα μαθητών Γυμνασίου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι παραπάνω παράγοντες μελετήθηκαν επίσης, τόσο στο δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και στο δείγμα των τυπικών μαθητών, ανάμεσα στα δύο φύλα μαθητών, στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Α', Β' και Γ'), καθώς και στους μαθητές μεταξύ υψηλής, μέσης και χαμηλής επίδοσης, σε συγκεκριμένα θεωρητικά μαθήματα, όπως είναι αυτά των Νέων Ελληνικών και της Ιστορίας, σύμφωνα με τις αυτο-αναφορές των μαθητών με βάση τη βαθμολογία τους στο προηγούμενο τετράμηνο στα δύο αυτά μαθήματα. Συνολικά, τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και επιβεβαιώνουν έως έναν βαθμό τα δεδομένα που αναμένονταν σύμφωνα με τη μέχρι τώρα βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών, επαληθεύεται μερικώς η πρώτη ερευνητική υπόθεση της μελέτης. Συγκεκριμένα, και στις δύο ομάδες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα παρατηρείται ότι η αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης σημειώνει θετική συσχέτιση με τις στρατηγικές επιφάνειας, ενώ παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την προσέγγιση βάθους και τους στόχους μάθησης. Μεταξύ της αμετάβλητης θεωρίας και των μεταγνωστικών στρατηγικών εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση μόνο ως προς τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, ενώ όσον αφορά στους άλλους δύο παράγοντες των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, τις ολιστικές και τις βοηθητικές στρατηγικές δεν παρατηρείται κάποια σημαντική σχέση. Πιο αναλυτικά, διαπιστώνεται ότι όσο περισσότερο οι μαθητές που διατηρούν χαμηλές πεποιθήσεις σε σχέση με τη νοημοσύνη και τις ικανότητές τους και πιστεύουν πως η ευφυΐα αποτελεί σταθερό τους χαρακτηριστικό που δεν μπορεί να μεταβληθεί βάσει της προσπάθειας και της επιμονής που μπορεί να επιδείξουν, τόσο πιο πολύ τείνουν να καταφεύγουν σε στρατηγικές επιφάνειας κατά την ενασχόλησή τους με ένα μαθησιακό έργο. Οι ίδιοι επίσης, επιλέγουν απλούστερες μεθόδους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μίας μαθησιακής δραστηριότητας

και φαίνεται να εμπλέκονται λιγότερο με διαδικασίες που απαιτούν μεγαλύτερη επεξεργασία του γνωστικού αντικειμένου, καθώς σημειώνουν, αντίστοιχα, χαμηλότερες τιμές ως προς την προσέγγιση βάθους προς τη μάθηση. Επίσης, εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό μεταγνωστικές στρατηγικές επίλυσης προβλήματος για την κατανόηση ενός κειμένου, σε περίπτωση που συναντήσουν κάποια δυσκολία, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Αναφορικά με την αρνητική συσχέτιση που εντοπίστηκε, μεταξύ της αμετάβλητης θεωρίας και των στόχων μάθησης, αναγνωρίζεται ότι όσο περισσότερο οι μαθητές ενστερνίζονται την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης τόσο λιγότερο επιδιώκουν την προσωπική ικανοποίηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της ενασχόλησής του με γνωστικά έργα και εκδηλώνουν ενδιαφέρον για κατάκτηση της γνώσης, επεξεργασία και κατανόηση του μαθησιακού υλικού.

Τα παραπάνω δεδομένα εντοπίστηκαν τόσο στην ομάδα των τυπικών μαθητών όσο και σε αυτή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς φαίνεται πως οι αντιλήψεις των μαθητών για τις ικανότητες σχετίζονται με τις διαστάσεις των προσεγγίσεων στη μάθηση που υιοθετούν, με γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες, καθώς και με τα είδη του προσανατολισμού στόχων επίτευξης, ανεξάρτητα από τα μαθησιακά ελλείμματα που μπορεί να εμφανίζουν στους διάφορους μαθησιακούς τομείς. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν από τους Burnette και συν. (2013) αλλά και από τους Kizilgunes και συν. (2009), στις έρευνες των οποίων, όμως, παρατηρήθηκε η σχέση μεταξύ της αυξητικής θεωρίας νοημοσύνης και των ίδιων παραμέτρων που εξετάστηκαν και σε αυτήν την έρευνα, η χρήση στρατηγικών και οι προσεγγίσεις στη μάθηση, επιδεικνύοντας πως όσο περισσότερο ένα άτομο έχει την πεποίθηση ότι η νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί τόσο περισσότερο χρησιμοποιεί διαδικασίες βάθους και επικαλείται ανώτερες νοητικές διεργασίες κατά την εμπλοκή του με μία δραστηριότητα. Η θετική συσχέτιση μεταξύ της αυξητικής θεωρίας και των μεταγνωστικών στρατηγικών και της προσέγγισης βάθους εντοπίστηκε και σε αυτήν τη μελέτη, μόνο όμως, στο δείγμα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα, δεν εντοπίζεται καμία σημαντική σχέση μεταξύ των έμμεσων θωριών νοημοσύνης και των στόχων επίδοσης, είτε προσέγγισης είτε αποφυγής, σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες (Burnette et al., 2013. Wigfield & Cambria, 2010), στις οποίες είχε βρεθεί ότι και οι δύο διαστάσεις των στόχων επίδοσης, προσέγγισης και αποφυγής, συσχετίζονται αρνητικά με την αυξητική

θεωρία νοημοσύνης. Συνεπώς, σύμφωνα και με τα παραπάνω ευρήματα, αναμενόταν αντίστοιχα και σε αυτήν τη μελέτη, όπως αναφέρεται και στη διατύπωση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης, να εμφανιστεί θετική συσχέτιση μεταξύ της αμετάβλητης θεωρίας και των στόχων επίδοσης, έστω μόνο όσον αφορά στη διάσταση της αποφυγής, καθώς η υιοθέτηση των στόχων επίδοσης-προσέγγισης έχει παρατηρηθεί ότι μπορεί να λειτουργήσει και προσαρμοστικά για έναν μαθητή, χωρίς να επιφέρει αποκλειστικά αρνητικές διαστάσεις (Harackiewicz et al., 2002. Liem et al., 2008).

Όσον αφορά στις δύο ομάδες του δείγματος, τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις προσεγγίσεις προς τη μάθηση, τις στρατηγικές μάθησης και τις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, όπως αναμενόταν. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν λιγότερο προσεγγίσεις βάθους προς τη μάθηση, ενώ χρησιμοποιούν περισσότερο γνωστικές στρατηγικές επιφάνειας και επιλέγουν να εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Αναφορικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν μικρότερη χρήση και των τριών διαστάσεων των μεταγνωστικών στρατηγικών που εξετάστηκαν, ολιστικών, βοηθητικών και στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, για την κατανόηση ενός κειμένου ανάγνωσης σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση που αφορά στις διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις προσεγγίσεις προς τη μάθηση και τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, η οποία έρχεται επίσης σε συμφωνία και με τη μέχρι τώρα βιβλιογραφία (Anastasiou & Griva, 2009. Botsas, 2017. Furnes & Norman, 2015. Αντωνίου και συν., 2012. Πολυχρόνη και συν., 2012). Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν με μικρότερη συχνότητα γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (Anastasiou & Griva, 2009. Botsas, 2017) σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους, καθώς έχουν ελλιπή γνώση των ίδιων των στρατηγικών αλλά και του τρόπου εφαρμογής τους (Furnes & Norman, 2015). Συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την επιλογή της πιο κατάλληλης στρατηγικής με βάση τις απαιτήσεις του αναγνωστικού αντικειμένου και συχνά καταφεύγουν στις ίδιες κατ' επανάληψη στρατηγικές χρησιμοποιώντας τις αναποτελεσματικά (Anastasiou & Griva, 2009). Από την άλλη, μαθητές χωρίς

μαθησιακά ελλείμματα κατέχουν πιο εκλεπτυσμένες και αποτελεσματικές στρατηγικές και προσεγγίζουν τα κείμενα ανάγνωσης εφαρμόζοντας διαδικασίες βάθους, ακόμη και σε κείμενα με μεγάλη ευκολία. Συνεπώς όταν έρχονται αντιμέτωποι με ένα συνθετότερο κείμενο ανάγνωσης, περιορίζουν τη χρήση απλούστερων γνωστικών στρατηγικών, επιλέγοντας πιο πολύπλοκες, ανωτέρου επιπέδου μεταγνωστικές στρατηγικές με μεγαλύτερη προσοχή και πιο εξονυχιστικά. Το ευρύ και πλούσιο ρεπερτόριο που έχουν στην κατοχή τους σε συνδυασμό με την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία μπορεί να υποστηρίξει την υψηλά απαιτούμενη προσπάθειά τους για την κατανόηση ενός πιο απαιτητικού κειμένου (Botsas, 2017).

Τα αποτελέσματα που αναφέρονται στις διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες του δείγματος με βάση τις προσεγγίσεις στη μάθηση συμφωνούν, εν μέρει, και με προηγούμενες έρευνες. Για παράδειγμα στις έρευνες των Αντωνίου και συν. (2012), και των Πολυχρόνη και συν. (2013), καθώς και σε αυτήν των Kinder και Elander (2012), παρατηρήθηκε ότι οι βασικότερες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις προσεγγίσεις στη μάθηση, αναφέρονται στο γεγονός ότι οι πρώτοι υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό προσεγγίσεις επιφάνειας προς τη μάθηση και χρησιμοποιούν λιγότερο στρατηγικές βάθους. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη μελέτη, λόγω του χαμηλού δείκτη αξιοπιστίας που εμφανίστηκε στους δύο παραπάνω παράγοντες, οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των μαθητών μελετήθηκαν αποκλειστικά στις προσεγγίσεις βάθους και στις στρατηγικές επιφάνειας, καθώς η ανάλυση περιορίστηκε μόνο στην εξέταση των δύο αυτών διαστάσεων. Συνεπώς, από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές επιφάνειας και υιοθετούν λιγότερο προσεγγίσεις βάθους προς τη μάθηση, συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Λόγω της αρνητικής στάσης και των μειωμένων κινήτρων που παρουσιάζουν απέναντι στη μάθηση και ειδικότερα σε δραστηριότητες ανάγνωσης, όπου και εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ελλείμματα, καταφεύγουν συνήθως σε απλούστερες μεθόδους, πιο «επιπόλαιες», μηχανιστικές ενέργειες αναπαραγωγής του μαθησιακού αντικειμένου, χωρίς προσπάθεια για βαθύτερη, πιο ουσιαστική κατανόηση.

Τα παραπάνω ευρήματα, ωστόσο, έρχονται σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Furnes & Norman, 2015. Kirby et al., 2008), στις οποίες δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε πληθυσμούς με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι όμως αναφέρονται σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και ανώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Ακόμα όμως, και σε μελέτες στις οποίες

βρέθηκαν σημαντικά αποτελέσματα (Αντωνίου και συν., 2012. Πολυχρόνη και συν., 2013), οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με υψηλή και μέση επίδοση, ενώ δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των πρώτων και των μαθητών χαμηλής επίδοσης, από το δείγμα των τυπικών μαθητών.

Όσον αφορά στις διαφορές που μελετήθηκαν ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών ως προς τον προσανατολισμό στόχων επίτευξης, τυπικών και μη, βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό στόχους μάθησης, όσον αφορά την εμπλοκή τους με τα δύο θεωρητικά μαθήματα, της Ιστορίας και των Ελληνικών, σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι, με βάση τα συγκεκριμένα ευρήματα, εκδηλώνουν ισχυρότερη αφοσίωση στο έργο που καλούνται να εκτελέσουν και αποσκοπούν στην προσωπική ικανοποίηση που αντλούν από τη διεκπεραίωσή του και στην αυτο-βελτίωσή τους. Ωστόσο, παρά τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα ως προς τη μελέτη του ατομικού προσανατολισμού στόχων επίτευξης σε πληθυσμούς με μαθησιακές δυσκολίες, στην πλειονότητα των μέχρι τώρα ερευνών, η βασική διαφορά που εντοπίζεται έγκειται στο γεγονός ότι οι πρώτοι περιορίζονται ως προς την υιοθέτηση στόχων που ανταποκρίνονται στη διάσταση της αποφυγής, είτε μάθησης είτε επίδοσης (Sideridis, 2005) ή τείνουν να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στόχους επίδοσης, και συγκεκριμένα, στόχους επίδοσης-αποφυγής σε σχέση με τα τυπικά δείγματα της εκάστοτε μελέτης (Baird et al., 2009. Botsas & Padelidi, 2004).

Παρόλα αυτά στη συγκεκριμένη έρευνα, η μόνη σημαντική διαφορά των δύο ομάδων ως προς τον προσανατολισμό στόχων αφορά τους στόχους μάθησης, καθώς παρατηρήθηκε πως ως προς τους στόχους επίδοσης, είτε προσέγγισης είτε αποφυγής, οι μαθητές των δύο δειγμάτων, δεν διαφοροποιούνται. Τέλος, υπήρξαν και μελέτες στις οποίες δεν εντοπίστηκε καμία σημαντική διάκριση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κατά την υιοθέτηση κάποιου συγκεκριμένου είδους στόχων επίτευξης (Wolters et al., 2014), υποδεικνύοντας έτσι πως τα γενικευμένα μειωμένα κίνητρα για μάθηση που μπορεί να παρουσιάζονται από τους μαθητές, υφίστανται ανεξαρτήτου κάποιας μαθησιακής δυσκολίας.

Τα αποτελέσματα που βρέθηκαν αναφορικά με τις πεποιθήσεις των μαθητών σε σχέση με τις ικανότητές τους και τη νοημοσύνη, φαίνεται να συγκλίνουν και με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Baird et al., 2009. Wolters et al., 2014), που υποστηρίζουν πως η αυξητική ή η αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης για κάποιον συγκεκριμένο μαθησιακό τομέα, υιοθετείται συχνά σύμφωνα με τις δυσκολίες που

εμφανίζει ο εκάστοτε μαθητής στον τομέα αυτόν. Συνεπώς, από τη συγκεκριμένη μελέτη παρατηρείται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενστερνίζονται περισσότερο την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Συγκριτικά με τους τυπικούς μαθητές, διατηρούν μία διαφορετική, συνήθως αρνητική εικόνα του εαυτού τους και των δυνατοτήτων τους, λόγω των δυσκολιών που εμφανίζουν (Kinder & Elander. Lee & Zentall, 2017), την οποία φαίνεται να γενικεύουν, καθώς πιστεύουν πως ο βαθμός ευφυΐας τους και οι ικανότητες που κατέχουν είναι σταθερά χαρακτηριστικά και δεν υπάρχει δυνατότητα αλλαγής ή βελτίωσης, ακόμη και κατόπιν προσπάθειας.

Αναφορικά με το ερώτημα που αφορά στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, αγόρια και κορίτσια, παρατηρήθηκε ότι και στα δύο δείγματα της έρευνας, τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερες τιμές ως προς την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, στρατηγικών επίλυσης προβλήματος και βοηθητικών στρατηγικών σε σχέση με τα αγόρια τόσο στην ομάδα των τυπικών μαθητών όσο και σε αυτή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι μόνο στο δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές ως προς την προσέγγιση βάθους και τον τρίτο παράγοντα των μεταγνωστικών στρατηγικών, τις ολιστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Διαπιστώνεται, λοιπόν, με βάση και κάποιες από τις μέχρι τώρα μελέτες ότι εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την εμπλοκή τους με μεταγνωστικές διεργασίες, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν μεγαλύτερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών σε σχέση με τα συνομήλικα αγόρια (Li, 2012. Kolić-Vehovec et al., 2014. Mcgeown et al., 2012). Εξίσου και στις έρευνες των Cantrell και Carter (2009) και του Li (2012) , στις οποίες χορηγήθηκαν σε μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας το ίδιο εργαλείο αξιολόγησης με αυτό που χρησιμοποιήθηκε και σε αυτήν τη μελέτη, για την εξέταση των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερες τιμές και στα τρία είδη των μεταγνωστικών στρατηγικών που μελετήθηκαν και στη συγκεκριμένη έρευνα. Σύμφωνα όμως με τον Li (2012), παρόλο που συνολικά τα κορίτσια βρέθηκε να σημειώνουν υψηλότερες τιμές ως προς τις μεταγνωστικές στρατηγικές συγκριτικά με τα αγόρια, οι τελευταίοι φάνηκε να εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένα είδη στρατηγικών, όπως η χρήση και αξιοποίηση της προηγούμενη γνώσης, ο έλεγχος του περιεχομένου ενός κειμένου με βάση τον σκοπό της ανάγνωσής τους, η κριτική ανάλυση, οι υποθέσεις αναφορικά

με το αναγνωστικό αντικείμενο και η δημιουργία νοερών αναπαραστάσεων σύμφωνα με το περιεχόμενο.

Παρόλα αυτά, από την εξέταση του είδους του προσανατολισμού στόχων επίτευξης προκύπτει ότι τα κορίτσια από την ομάδα των τυπικών μαθητών υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στόχους επίδοσης-αποφυγής, ενώ τα κορίτσια της άλλης ομάδας αναφέρουν υψηλότερες τιμές των στόχων μάθησης συγκριτικά με τα αγόρια του αντίστοιχου δείγματος. Δεδομένου ότι από το δείγμα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την ενασχόλησή τους με κείμενα ανάγνωσης, θα ήταν πιο συνεπές, με βάση και τη βιβλιογραφία (Dekker et al., 2016. Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014. Kahraman & Sungur, 2011. King & McInerney, 2016. Vrugt & Oort, 2008), να εμφανίζουν και υψηλότερες τιμές ως προς την υιοθέτηση στόχων μάθησης σε σχέση με τα αγόρια ή ακόμη, χαμηλότερες τιμές της διάστασης της αποφυγής. Εφόσον, η επιλογή και η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια μίας μαθησιακής δραστηριότητας συνδέεται με υψηλά εσωτερικά κίνητρα για τη δραστηριότητα αυτή (Taboada et al., 2009), με στόχο την αυτοβελτίωση, την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων, θα ήταν αναμενόμενο, σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014. Kahraman & Sungur, 2011. Vrugt & Oort, 2008), τα κορίτσια από την ομάδα των τυπικών μαθητών να παρουσιάσουν παρόμοια αποτελέσματα με τα κορίτσια της άλλης ομάδας των συμμετεχόντων, καθώς εμφάνισαν μεταξύ τους παρόμοια δεδομένα ως προς τις μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Το εύρημα αυτό που αντικρούει εμφανώς τόσο τη θεωρία όσο και τα υπόλοιπα αποτελέσματα που εντοπίστηκαν στην ίδια ομάδα μαθητών, μπορεί και να οφείλεται σε πιθανή παρερμηνεία ή ασάφεια του αντίστοιχου ερωτηματολογίου, όσον αφορά τις προτάσεις που αναφέρονται στους στόχους επίδοσης-αποφυγής

Από τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου (Α', Β' και Γ') από τις δύο ομάδες του δείγματος σε καμία από τις υπό εξέταση μεταβλητές, προσεγγίσεις στη μάθηση, γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, προσανατολισμό στόχων επίτευξης και έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης. Το εύρημα αυτό αντικρούει εν μέρει μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν, στις οποίες εντοπίζεται χαμηλότερη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, υιοθέτηση προσεγγίσεων επιφάνειας και μείωση

κινήτρων (Berger & Karabenick, 2011. Hong et al., 2009. Lee & Zentall, 2017. Πολυχρόνη και συν., 2013), των μαθητών κατά τη μετάβαση των ίδιων από τη μία τάξη στην επόμενη. Ωστόσο, σε αντίθεση με τη συγκεκριμένη έρευνα, οι Berger και Karabenick (2011) εντόπισαν τις παραπάνω διαφορές σε μαθητές, οι οποίοι αξιολογήθηκαν οι ίδιοι δύο φορές, στο ξεκίνημα και το τέλος της ίδιας σχολικής χρονιάς και όχι ανάμεσα σε μαθητές τριών διαφορετικών τάξεων. Επίσης, η προσέγγιση στη μάθηση, οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και τα κίνητρα μελετήθηκαν στα πλαίσια συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα των μαθηματικών, ενώ η εν λόγω έρευνα εστιάζει κατά κύριο λόγο στην εμπλοκή των παιδιών με κείμενα ανάγνωσης. Οι Cantrell και Carter (2009), οι οποίοι όπως αναφέρθηκε και παραπάνω χρησιμοποίησαν το ίδιο ερωτηματολόγιο μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών μεγαλύτερων και μικρότερων τάξεων φοίτησης ως προς τη χρήση ολιστικών στρατηγικών και στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, αλλά μόνο ως προς τις βοηθητικές στρατηγικές παρατήρησαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, και συγκεκριμένα, οι μαθητές μικρότερων τάξεων βρέθηκε να αναφέρουν μεγαλύτερη χρήση βοηθητικών στρατηγικών από τους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.

Επίσης, οι Hong και συν. (2009), αφού πραγματοποίησαν την έρευνά τους σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου, εντόπισαν διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές τάξεις και υπό το πρίσμα της ενασχόλησης των μαθητών αυτών με την καθημερινή τους σχολική μελέτη. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως όσον αφορά στα κίνητρα, οι προηγούμενες μελέτες δεν έχουν εξετάσει τις δύο συγκεκριμένες διαστάσεις κινήτρων, τον βαθμό δηλαδή που οι μαθητές ενδέχεται να αλλάξουν το είδος των στόχων που έχουν υιοθετήσει ή τις πεποιθήσεις τους σε σχέση με τις ικανότητές τους από τάξη σε τάξη, καθώς και η μέχρι τώρα βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί κυρίως με διαφορετικούς παράγοντες κινήτρων, όπως το ενδιαφέρον, η αξία που αποδίδεται στο έργο, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και την αυτο-αποτελεσματικότητα, και τον ρόλο που καθιστούν οι παράγοντες αυτοί στους μαθητές από το ένα ακαδημαϊκό έτος στο άλλο (Berger & Karabenick, 2011. Hong et al., 2009. Lee & Zentall, 2017. Πολυχρόνη και συν., 2013). Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο, μελλοντικά, να διεξαχθούν μελέτες που να εξετάζουν και τις παραμέτρους των στόχων επίτευξης και των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης ανάμεσα σε μαθητές κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές υψηλής, μέσης και χαμηλής επίδοσης και τους μαθητές με



μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές επιβεβαιώνεται μερικώς η τέταρτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας. Οι βασικές διαφορές που υπήρξαν ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές υψηλής και μέσης επίδοσης, καθώς και μεταξύ μαθητών χαμηλής και υψηλής επίδοσης στις περισσότερες από τις μεταβλητές που συμπεριελήφθησαν στον έλεγχο. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με χαμηλή επίδοση, δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές σε καμία από τις μεταβλητές που εξετάστηκαν.

Και τα τρία είδη των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης φάνηκε να χρησιμοποιούνται περισσότερο από τα παιδιά που σημειώνουν υψηλή και μέση επίδοση στα δύο θεωρητικά μαθήματα των Νέων Ελληνικών και της Ιστορίας σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση στα ίδια μαθήματα και τους μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η τιμή της επίδοσης που βρίσκεται υπό εξέταση σε αυτήν την έρευνα αναφέρεται στη βαθμολογία που κατέχουν οι μαθητές σε δύο μαθήματα, τα οποία συμπεριλαμβάνουν ως επί το πλείστον κείμενα ανάγνωσης, επομένως η επίδοση ενός μαθητή στα δύο αυτά μαθήματα αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την ανάλογη ποσότητα, ποιότητα, συχνότητα και καταλληλότητα χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (Ahmadi et al., 2013. Dermitzaki et al., 2008). Επίσης, όπως έχει ήδη διαπιστωθεί, οι μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζουν ελλείμματα ως προς την επιλογή και εφαρμογή των απαραίτητων στρατηγικών για την κατανόηση ενός κειμένου (Anastasiou & Griva, 2009). Συνεπώς, είναι λογικό ότι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις σε μαθήματα, τα οποία περιέχουν κατανόηση κειμένων ή μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες θα σημειώνουν μειωμένη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης ειδικότερα σε σύγκριση με μαθητές που σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στα ίδια μαθήματα. Τα ευρήματα των Αντωνίου και συν. (2012) και των Πολυχρόνη και συν. (2013), παρόλο που δεν αναφέρονται στα συγκεκριμένα είδη μεταγνωστικών στρατηγικών, υποστηρίζουν επίσης ότι μαθητές χαμηλών επιδόσεων ως προς την αναγνωστική δραστηριότητα, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ειδικών δυσκολιών στην ανάγνωση, επιλέγουν να εφαρμόσουν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές κατανόησης συγκριτικά με πιο ικανούς αναγνώστες.

Παρόμοια δεδομένα παρατηρήθηκαν και ως προς την επιλογή της προσέγγισης βάθους, καθώς οι μαθητές υψηλής και μέσης επίδοσης βρέθηκε να χρησιμοποιούν περισσότερο διαδικασίες βάθους προς τη μάθηση σε σχέση με τους μαθητές που σημειώνουν χαμηλή επίδοση και αυτούς που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Έχει διαπιστωθεί και σε προηγούμενες μελέτες πως η προσπάθεια για βαθύτερη επεξεργασία και κατανόηση του μαθησιακού υλικού συνδέεται με υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Berger & Karabenick, 2011. Ομήρου, 2017). Συνεπώς, όπως αναμενόταν το συγκεκριμένο είδος προσέγγισης προς τη μάθηση είναι πιο πιθανό να υιοθετηθεί περισσότερο από μαθητές που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις σε σχέση με μαθητές χαμηλών επιδόσεων με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο σε προηγούμενες μελέτες (Polychroni et al., 2006. Αντωνίου και συν., 2012. Πολυχρόνη και συν., 2013) εντοπίστηκαν διαφορές μόνο ως προς την προσέγγιση επιφάνειας προς τη μάθηση, ενώ δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες μαθητών ως προς την προσέγγιση βάθους. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο παράγοντας της προσέγγισης επιφάνειας δεν χρησιμοποιήθηκε σε καμία από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, λόγω του χαμηλού δείκτη αξιοπιστίας που παρουσίασε. Πιθανόν, εάν είχε συμπεριληφθεί στη μελέτη, τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά και να υπήρχαν διαφορές και ως προς την προσέγγιση επιφάνειας μεταξύ των μαθητών. Ακόμα, ο παράγοντας των στρατηγικών βάθους, λόγω του χαμηλού δείκτη εσωτερικής συνέπειας, δεν εξετάστηκε στη μελέτη παρά μόνο οι στρατηγικές επιφάνειας, τις οποίες μάλιστα βρέθηκε να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι μαθητές χαμηλής επίδοσης σε σχέση με τις δύο υπόλοιπες ομάδες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι μαθητές που έχουν χαμηλή βαθμολογία είτε εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι, προτιμούν να χρησιμοποιούν απλές τυπικές στρατηγικές αναπαραγωγής από άλλες πιο πολύπλοκες διαδικασίες που απαιτούν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια. Το εύρημα αυτό έρχεται εν μέρει σε αντιστοιχία με αποτελέσματα και άλλων ερευνών, στις οποίες διαπιστώνεται η μειωμένη χρήση στρατηγικών βάθους των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αυτών με χαμηλή επίδοση σε σχέση με τα παιδιά που έχουν υψηλότερη βαθμολογία (Αντωνίου και συν., 2012. Πολυχρόνη και συν., 2013). Ακόμη, από τη μελέτη της Ομήρου (2017), στην οποία εξετάζεται ο παράγοντας των στρατηγικών επιφάνειας, σε δείγμα όμως φοιτητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρείται ότι αυτό το είδος στρατηγικών επιλέγεται περισσότερο από άτομα με χαμηλή επίδοση συγκριτικά με όσους σημειώνουν μέση και υψηλή επίδοση.

Κατά την ανάλυση παλινδρόμησης που πραγματοποιήθηκε για την απάντηση του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, παρατηρήθηκε ότι στο δείγμα των τυπικών μαθητών οι στόχοι μάθησης αποτελούν σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα όλων των υπό μελέτη μεταβλητών, της προσέγγισης βάθους και των τριών παραγόντων μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης που εξετάστηκαν, τις ολιστικές στρατηγικές, τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και τις βοηθητικές στρατηγικές, ενώ βρέθηκε ότι καθίσταται ως αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας των στρατηγικών επιφάνειας. Ομοίως, στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όλες οι παραπάνω μεταβλητές, και συγκεκριμένα, η υιοθέτηση της προσέγγισης βάθους και η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τον προσανατολισμό στόχων μάθησης, με εξαίρεση την εφαρμογή των στρατηγικών επιφάνειας, καθώς παρατηρείται να μην ασκείται κάποιου είδους επίδραση σε σημαντικό βαθμό, είτε θετική είτε αρνητική, από την υιοθέτηση των στόχων μάθησης, όπως συμβαίνει στην άλλη ομάδα του δείγματος.

Έχει διαπιστωθεί αντίστοιχα, και από άλλες έρευνες ότι η υιοθέτηση των στόχων μάθησης λειτουργεί προβλεπτικά ως προς την ενεργοποίηση της προσέγγισης βάθους στη μάθηση (Coutinho & Neuman, 2008. Phan, 2009. Ranellucci et al., 2013) και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Dekker et al., 2016. Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014. Kahraman & Sungur, 2011. King & McInery, 2016. Vrugt & Oort, 2008). Όσο περισσότερο δηλαδή, οι στόχοι επίτευξης ενός μαθητή σε έναν μαθησιακό τομέα έχουν κατεξοχήν προσανατολισμό μάθησης, τόσο περισσότερο ο ίδιος θα εφαρμόζει διαδικασίες βάθους και θα εμπλέκεται σε μεγαλύτερο βαθμό με μεταγνωστικές διεργασίες που διευκολύνουν την περάτωση ενός έργου στον τομέα αυτόν, ενώ ταυτόχρονα θα επιλέγει όλο και λιγότερο στρατηγικές επιφάνειας. Ωστόσο, οι Coutinho και Neuman (2008) παρατήρησαν ότι το συγκεκριμένο είδος προσανατολισμού στόχων λειτουργεί επίσης και ως θετικός προβλεπτικός παράγοντας της επιλογής διαδικασιών επιφάνειας κατά την εκτέλεση ενός γνωστικού έργου. Η μελέτη όμως, των ίδιων ερευνητών πραγματοποιήθηκε σε δείγμα φοιτητών, γεγονός που καθιστά πιθανό το ότι σύμφωνα με τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, άτομα της εν λόγω ηλικιακής ομάδας, προκειμένου να αφομοιώσουν καλύτερα το, προς εξέταση, διδακτικό υλικό, αρχικά δημιουργούν τις απαραίτητες διασυνδέσεις μεταξύ της νέας και της προϋπάρχουσας γνώσης, χρησιμοποιώντας διαδικασίες βάθους, αλλά μετέπειτα καταφεύγουν σε

προσεγγίσεις επιφάνειας, εφαρμόζοντας στρατηγικές επανάληψης και αποστήθισης, για να ανταποκριθούν στο βαθμοκεντρικό σύστημα του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος που συμμετέχουν.

Όσον αφορά στα υπόλοιπα δύο είδη στόχων επίτευξης που συμπεριελήφθησαν στο μοντέλο της παλινδρόμησης, στόχοι επίδοσης, προσέγγισης και αποφυγής, βρέθηκε ότι μόνο στο δείγμα των τυπικών μαθητών, ο βαθμός της υιοθέτησης των στόχων επίδοσης-προσέγγισης, πέρα από τους στόχους μάθησης, επηρεάζει τις τιμές της προσέγγισης βάθους προς τη μάθηση καθώς και αυτές των στρατηγικών επιφάνειας. Συνεπώς, όσο περισσότερο οι συγκεκριμένοι μαθητές, παρά την ισχυρότερη επίδραση των στόχων μάθησης, υιοθετούν στόχους με προσανατολισμό επίδοσης-προσέγγισης, τόσο περισσότερο εμπλέκονται με διαδικασίες βάθους αλλά και με στρατηγικές επιφάνειας. Όπως έχει ήδη παρατηρηθεί και σε προηγούμενες μελέτες (Harackiewicz et al., 2002. Liem et al., 2008), αλλά και στη συγκεκριμένη, μόνο όμως, όσον αφορά την ομάδα των τυπικών μαθητών, οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης μπορεί να λειτουργούν προσαρμοστικά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, καθώς φαίνεται να επιδρούν θετικά στην ενεργοποίηση προσεγγίσεων βάθους προς τη μάθηση. Ωστόσο, όπως έχει διαπιστωθεί και από τους Vrugt και Oort (2008), το είδος αυτό των στόχων επίτευξης λειτουργεί θετικά και στην ενεργοποίηση διαδικασιών επιφάνειας. Σύμφωνα λοιπόν με τα τωρινά ευρήματα, δεν μπορεί να προσδιοριστεί, με ακρίβεια, η θετική ή η αρνητική επίδραση που ασκεί η υιοθέτηση των στόχων επίδοσης-προσέγγισης στις μαθησιακές συμπεριφορές των μαθητών, αφού και η επιλογή εφαρμογής στρατηγικών επιφάνειας για την ολοκλήρωση ενός γνωστικού έργου δεν σχετίζεται πάντα αποκλειστικά με αρνητικά μαθησιακά προφίλ, αλλά έχει παρατηρηθεί ότι ορισμένοι μαθητές αποφέρουν σημαντικά θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως η υψηλή επίδοση (Biggs et al., 2001). Για πληθυσμούς με μαθησιακές δυσκολίες, όμως, η υιοθέτηση των στόχων επίδοσης-προσέγγισης έχει παρατηρηθεί από άλλους ερευνητές (Linnenbrink-Garcia et al., 2008) ότι μπορεί να υπονομεύσει την ακαδημαϊκή τους επίδοση, αλλά και τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν, όπως για παράδειγμα, τις γνωστικές και μεταγνωστικές που χρησιμοποιούνται ή άλλες διαστάσεις κινήτρων. Στην εν λόγω μελέτη όμως, από τα αποτελέσματα που προέκυψαν στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δεν βρέθηκε να ασκείται κάποια σημαντική επίδραση σε καμία από τις μεταβλητές που μελετήθηκαν από τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης. Αντίθετα, η υιοθέτηση των στόχων επίδοσης-αποφυγής φάνηκε να

επηρεάζει αρνητικά τον παράγοντα των στρατηγικών επίλυσης προβλήματος. Συνολικά, έχει υποστηριχτεί ότι το συγκεκριμένο είδος στόχων και γενικά η διάσταση της αποφυγής φέρει αρνητικές συνέπειες ως προς την προσέγγιση του μαθησιακού υλικού και την ενεργοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών (Al-Harthy & Was, 2010. Ranelluci et al., 2013. Vrugt & Oort, 2008). Όσο περισσότερο οι μαθητές επιδιώκουν να αποφεύγουν να εμπλέκονται με μαθησιακά έργα και προκλήσεις εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας και της έκθεσης αδυναμιών σε τρίτους, θα επιλέγουν όλο και απλούστερους τρόπους και στρατηγικές προκειμένου να εκτελέσουν μία γνωστική δραστηριότητα, ενώ θα παρουσιάζουν όλο και πιο μειωμένη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών.

Τέλος, αναφορικά με τις υπόλοιπες προβλεπτικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην παραπάνω ανάλυση, στην ομάδα των τυπικών μαθητών, βρέθηκε ότι ο παράγοντας των μεταγνωστικών στρατηγικών, η χρήση δηλαδή στρατηγικών επίλυσης προβλήματος για την κατανόηση ενός κειμένου ανάγνωσης, επηρεάζεται θετικά και από τα επίπεδα που παρουσιάζουν οι μαθητές ως προς την αυξητική θεωρία νοημοσύνης, σε μικρότερο βαθμό όμως, από την επίδραση που ασκείται από την υιοθέτηση των στόχων μάθησης. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι μετά την αρνητική και θετική επίδραση των στόχων μάθησης και των στόχων επίδοσης-προσέγγισης, αντίστοιχα, στις στρατηγικές επιφάνειας, η επόμενη μεταβλητή που ασκεί επίδραση σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο, θετικής κατεύθυνσης στο συγκεκριμένο είδος στρατηγικών είναι η αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης. Όσο περισσότερο, δηλαδή, ένας μαθητή ενστερνίζεται την αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης, θα καταφεύγει και περισσότερο στη χρήση στρατηγικών επιφάνειας κατά την εμπλοκή του με ένα γνωστικό εγχείρημα. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από άλλους ερευνητές (Burnette et al., 2013. Mega et al., 2014. Yan et al., 2014), οι οποίοι έχουν εντοπίσει στις μελέτες τους ότι οι έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης έχουν επίδραση στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση, καθώς και στις αυτορρυθμιζόμενες συμπεριφορές τους. Από τη μία, έχει παρατηρηθεί ότι η αυξητική θεωρία παρουσιάζει θετική επίδραση στην εφαρμογή διαδικασιών βάθους (Kizilgunes et al., 2009) και μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως η αυτο-παρατήρηση και η αυτο-αξιολόγηση (Yan et al., 2014), ενώ από την άλλη, η αμετάβλητη θεωρία νοημοσύνης, καθώς φέρει μία πιο αρνητική διάσταση, έχει συνδεθεί με δυσπροσαρμοστικά μοτίβα μάθησης (Kizilgunes et al., 2009), όπως η επιλογή στρατηγικών επιφάνειας, που παρατηρείται σε αυτήν τη μελέτη. Είναι σημαντικό να

αναφερθεί πως στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντικότητα της επίδρασης των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης στις μεταβλητές-κριτήρια που συμπεριελήφθησαν στο μοντέλο παλινδρόμησης, τις προσεγγίσεις βάθους στη μάθηση, τις στρατηγικές επιφάνειας και τα τρία είδη των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης που εξετάστηκαν.

Παρά την επίδραση που παρατηρήθηκε να ασκούν τα κίνητρα στις μεταγνωστικές στρατηγικές και τις προσεγγίσεις στη μάθηση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψιν η ύπαρξη κι άλλων παραγόντων που συμβάλλουν εξίσου σημαντικά στην επιλογή συγκεκριμένου είδους προσέγγισης στη μάθηση και στον βαθμό ενεργοποίησης των μεταγνωστικών διεργασιών για την κατανόηση ενός αναγνωστικού κειμένου, όπως για παράδειγμα το σχολικό πλαίσιο, ο τρόπος διεξαγωγής μίας διδασκαλίας, οι στάσεις και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, το είδος και η δυσκολία ενός γνωστικού εγχειρήματος, η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία του μαθητή.

Τα αποτελέσματα αυτά παρέχουν ορισμένες σημαντικές πληροφορίες για τις μαθησιακές συμπεριφορές μαθητών γυμνασίου βάσει των κινήτρων τους, τα οποία όμως χρειάζεται να ερμηνευτούν με ιδιαίτερη προσοχή. Αφορούν δεδομένα που προκύπτουν από επιλεγμένα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς, συμπληρωμένα από δείγμα συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, προερχόμενο από σχολεία αστικών περιοχών. Πιθανόν, η χρήση διαφορετικών εργαλείων ή μεθόδων αξιολόγησης σε μαθητές μικρότερων ή μεγαλύτερων τάξεων, άλλων αστικών, ημι-αστικών ή επαρχιακών περιοχών να οδηγούσε σε εντελώς διαφοροποιημένα ευρήματα. Ακόμα, η εξέταση των ίδιων μεταβλητών περιορίστηκε στα πλαίσια της εμπλοκής των παιδιών με δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης και ειδικότερα του τρόπου προσέγγισης και χειρισμού κειμένων ανάγνωσης και της συναισθηματικής κατάστασης των ίδιων των μαθητών σε σχέση με την ενασχόλησή τους με τα θεωρητικά μαθήματα. Έτσι, στην περίπτωση που οι υπό μελέτη μεταβλητές αφορούσαν κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο, όπως για παράδειγμα το μάθημα των μαθηματικών και συγκεκριμένα την ανταπόκριση των μαθητών σε διαδικασίες επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων, θα προέκυπταν κατά πάσα πιθανότητα διαφορετικά αποτελέσματα.

Η προσέγγιση μάθησης που θα υιοθετήσει ένας μαθητής και η επιλογή και εφαρμογή γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διεκπεραίωση ενός

γνωστικού εγχειρήματος επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το ενδιαφέρον και συνολικά από τα κίνητρα του μαθητή για το εκάστοτε εγχείρημα και, όπως εντοπίστηκε, από την υιοθέτηση των στόχων επίτευξης και των πεποιθήσεων σε σχέση με την ευφυΐα. Εφόσον, τόσο οι στόχοι επίτευξης όσο και οι έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης μπορεί να διαφοροποιούνται στο ίδιο άτομο ανάλογα με τον εκάστοτε μαθησιακό τομέα, με τον οποίο πρόκειται να εμπλακεί, τα είδη προσέγγισης και οι στρατηγικές που σχεδιάζονται να χρησιμοποιηθούν, διαμορφώνονται ανάλογα.

Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα αξιολογεί όλους τους παραπάνω παράγοντες και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αφού τηρήθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια σε σχέση με τη διάγνωσή τους για τη συμμετοχή των ίδιων στην έρευνα. Συνεπώς, τα ευρήματα αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς μαθητών με άλλου είδους δυσκολίες ή διαταραχές.

### **Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν ορισμένοι περιορισμοί που συναντώνται στη μελέτη αυτή. Αρχικά, το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (N=32) ήταν οριακά επαρκές για να πραγματοποιηθούν οι έλεγχοι συγκρίσεων των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές, ωστόσο αποτέλεσε σημαντικό περιοριστικό παράγοντα για την εκτέλεση της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των μαθητών υψηλής, μέσης και χαμηλής επίδοσης και στη συγκεκριμένη ομάδα της έρευνας. Επίσης, εάν ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν μεγαλύτερος, θα παρουσιάζονταν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα συμπεράσματα που θα εξαγόταν, καθώς το δείγμα θα ήταν πιο αντιπροσωπευτικό.

Ακόμη, ένας βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ο βαθμός στον οποίο τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν και συμπληρώθηκαν παρουσιάζουν τα πραγματικά δεδομένα των μαθητών με βάση τις μεταβλητές που εξετάστηκαν, προσεγγίσεις στη μάθηση, χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, προσανατολισμός στόχων επίτευξης και έμμεσες θεωρίες νοημοσύνης. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση, από τη μία αποτελεί έναν λιγότερο χρονοβόρο τρόπο συλλογής δεδομένων, επιτρέποντας ταυτόχρονα στον ερευνητή να εξετάσει μεγαλύτερα σε αριθμό, δείγματα, από την άλλη όμως, τα ευρήματα βασίζονται στις αυτο-αναφορές και μόνο των ίδιων των συμμετεχόντων, και στη συγκεκριμένη έρευνα, των παιδιών. Τίθεται, δηλαδή υπό αμφισβήτηση ο βαθμός στον οποίο οι

μαθητές αξιολογούν, βάσει των δικών τους αντιλήψεων, με ακρίβεια τις στάσεις τους απέναντι στη μάθηση και τον τρόπο προσέγγισης τους σε κάθε γνωστικό έργο.

Επίσης, η ίδια η έρευνα περιορίστηκε ως προς τη μελέτη περαιτέρω παραγόντων, όπως η προσέγγιση επιφάνειας και οι στρατηγικές βάθους, λόγω του χαμηλού δείκτη εσωτερικής συνέπειας που εμφάνισαν κατά τον έλεγχο της αξιοπιστίας.

Θα ήταν χρήσιμο μελλοντικά, να σχεδιαστούν έρευνες που θα εφαρμόσουν διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης, για την εξέταση του βαθμού χρήσης και του είδους των μεταγνωστικών στρατηγικών που επιλέγονται από τους μαθητές με σκοπό την κατανόηση ενός κειμένου. Για παράδειγμα, η χορήγηση ενός ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς σε συνδυασμό με τη μέθοδο της συνέντευξης ή της παρατήρησης μέσω καταγραφής της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια μίας γνωστικής διαδικασίας, θα πρόσφερε στον εκάστοτε ερευνητή μία πιο σφαιρική εικόνα για να εξαχθούν πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα σε σχέση με την επιλογή, τον τρόπο εφαρμογής και την αποτελεσματικότητα χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την ανάγνωση. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν οι ίδιες μεταβλητές σε ομάδες μαθητών κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς, στην έναρξη και το τέλος, ή και εντός μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος, προκειμένου να διερευνηθούν καλύτερα οι πιθανές αλλαγές των ίδιων ατόμων ως προς την προσέγγιση στη μάθηση, τη χρήση στρατηγικών και τις δύο διαστάσεις των κινήτρων που εξετάστηκαν. Χρειάζεται να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα όσον αφορά τον προσανατολισμό στόχων επίτευξης και των έμμεσων θεωριών νοημοσύνης σε ομάδες μαθητών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες, αν ληφθεί υπόψιν ότι υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα σε αυτούς τους τομείς και στους συγκεκριμένους πληθυσμούς μαθητών. Τα δεδομένα αυτά θα διευκόλυναν αφενός κι άλλους ερευνητές να εξάγουν πιο εμπειριστατωμένα συμπεράσματα για την εξέλιξη των ήδη υπάρχουσών θεωριών και τη δημιουργία νέων στοχευμένων προγραμμάτων παρέμβασης, αφετέρου τους εκπαιδευτικούς ως προς τους τρόπους προσέγγισης που πρόκειται να ακολουθήσουν με σκοπό τη θετική ανταπόκριση όλων των μαθητών κατά τη διδασκαλία. Ακόμα, η δημιουργία ενός προγράμματος παρέμβασης που θα εστιάσει είτε στην ενίσχυση των κινήτρων, και συγκεκριμένα στην προώθηση των στόχων μάθησης και της αυξητικής θεωρίας είτε στη συστηματική διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, ακόμη και συνδυαστικά, θα



επωφελούσε σημαντικά τους μαθητές ως προς τη βελτίωση του επιπέδου της αναγνωστικής τους κατανόησης και κατ' επέκταση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

## Βιβλιογραφία

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. doi:10.1598/RT.61.5.1
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. K. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244. doi:10.5539/elt.v6n10p235
- Al-Harthy, I. S., & Was, C. A. (2010). Goals, Efficacy and Metacognitive Self-Regulation. A Path Analysis. *International Journal of Education*, 2, 1-21. doi:10.5296/ije.v2i1.357
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252–256. doi:10.1016/j.lindif.2008.09.002
- Αντωνίου, Σ., Πολυχρόνη, Φ., & Κοτρώνη, Χ. (2012). Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53, 47-63.
- Arrington, C. N., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Barnes, M. A. (2014). The Contribution of Attentional Control and Working Memory to Reading Comprehension and Decoding. *Scientific Studies of Reading*, 18(5), 325-346. doi:10.1080/10888438.2014.902461
- Babbie, E. R. (2011). *Introduction to social research*. Wadsworth C engage learning.

- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive Self-Regulation in Youth With and Without Learning Disabilities: Academic Self-Efficacy, Theories of Intelligence, Learning vs. Performance Goal Preferences, and Effort Attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(7), 881-908.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review, 5*, 243-260.
- Berger, J. L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 21*(3), 416-428.
- Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher education, 41*(3), 221-238.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 133-149.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development, 78*, 246-263.

- Botsas, G., 2017. Differences in Strategy Use in the Reading Comprehension of Narrative and Science Texts among Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15, 139-162.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2004). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.  
doi:10.1016/j.ijer.2004.06.010
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701. doi:10.1037/a0029531
- Burnette, J. L., Russell, M. V., Hoyt, C. L., Orvidas, K., & Widman, L. (2018). An online growth mindset intervention in a sample of rural adolescent girls. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 428-445.
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M., & Madden, A. (2010). The Impact of a Strategy-Based Intervention on the Comprehension and Strategy Use of Struggling Adolescent Readers. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 257-280. doi: 10.1037/a0018212
- Cantrell, S. C., & Carter, J. C. (2009). Relationships Among Learner Characteristics and Adolescents' Perceptions About Reading Strategy Use. *Reading Psychology*, 30(3), 195-224. doi:10.1080/02702710802275397
- Carlson, E., Jenkins, F., Li, T., & Brownell, M. (2013). The Interactions of Vocabulary, Phonemic Awareness, Decoding, and Reading Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 120-131.  
doi:10.1080/00220671.2012.687791

- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research, 11*(2), 131-151. doi:10.1007/s10984-008-9042-7
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research, 18*, 1-11.
- Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N., Boschloo, A., De Groot, R., & Jolles, J. (2016). Dominant Goal Orientations Predict Differences in Academic Achievement during Adolescence through Metacognitive Self-Regulation. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 6*, 47-58.  
doi:10.5539/jedp.v6n1p47
- Degol, J. L., Wang, M. T., Zhang, Y., & Allerton, J. (2018). Do Growth Mindsets in Math Benefit Females? Identifying Pathways between Gender, Mindset, and Motivation. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(5), 976-990.  
doi:10.1007/s10964-017-0739-8
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and Low Reading Comprehension Achievers' Strategic Behaviors and Their Relation to Performance in a Reading Comprehension Situation. *Reading Psychology, 29*(6), 471-492. doi:10.1080/02702710802168519
- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool Phonological and Morphological Awareness As Longitudinal Predictors of Early Reading and Spelling Development in Greek. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2017.02039
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Dweck, C. S. (2017). The Journey to Children's Mindsets—and Beyond. *Child Development Perspectives* 11(2), 139-144. doi: 10.1111/cdep.12225
- Dweck, C. S., & Grant, H. (2008). Self-Theories, Goals, and Meaning. In J. Y. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of Motivation Science* (pp 405-416). New York: Guildford Publications.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3-14.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and Individual Differences*, 18, 271-278.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.  
doi:10.1037/0003-066x.34.10.906

- Furnes, B., & Norman, E. (2015). Metacognition and Reading: Comparing Three Forms of Metacognition in Normally Developing Readers and Readers with Dyslexia. *Dyslexia, 21*, 273–284. doi: 10.1002/dys.1501
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2011). *Working Memory & Learning. A Practical Guide for Teachers*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gonida, E. N, Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*, 53-60.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638-645.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 269-272. doi:10.1016/j.lindif.2008.11.009
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes, and Treatments. *Current Directions in Psychological Science, 20*(3), 139-142. doi:10.1177/0963721411408673
- Kadioglu, C., & Uzuntiryaki-Kondakci, E. (2014). Relationship between learning strategies and goal orientations: A multilevel analysis. *Eurasian Journal of Educational Research, 56*, 1-22.
- Καζάζη, Μ. Γ. (2003). *Ψυχολογία του αναγνώστη, ψυχολογία της ανάγνωσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Kahraman, N., & Sungur, S. (2011). The Contribution of Motivational Beliefs to Students' Metacognitive Strategy Use. *Education and Science, 160* (36), 3-10.

- Keeffe, M. (2017). Transition to Junior Secondary Schooling for Students with Learning Difficulties and Disabilities: A Study in Personalised Learning and Building Relational Agency in Schools. *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education, 11*, 213-230. doi:10.1108/S1479-363620170000011014
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 261-280.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*, 10-16.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778. doi: 10.1037/a0015956
- Kinder, J., & Elander, J. (2012). Dyslexia, authorial identity, and approaches to learning and writing: A mixed methods study. *British Journal of Educational Psychology, 82*(2), 289-307.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2016). Do goals lead to outcomes or can it be the other way around?: Causal ordering of mastery goals, metacognitive strategies, and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 86*, 296-312.
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parilla, R., & La Fave, C. B. (2008). Learning Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 4*, 85-96.



- Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009) Modeling the Relations Among Students' Epistemological Beliefs, Motivation, Learning Approach, and Achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-256. doi:10.3200/JOER.102.4.243-256.
- Kolić-Vehovec, S., Zubković, B. R., & Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of Metacognitive Knowledge of Reading Strategies and Attitudes Toward Reading in Early Adolescence: The Effect on Reading Comprehension. *Psychological Topics*, 23, 77-98.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Lee, J., & Zentall, S. S. (2017). Reading motivation and later reading achievement for students with reading disabilities and comparison groups (ADHD and typical): A 3-year longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 60-71.
- Li, F. (2010). A Study of English Reading Strategies Used by Senior Middle School Students. *Asian Social Science*, 6(10), 184-192.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 21, 19-70.

- Macnamara, B. N., & Rupani, N. S. (2017). The relationship between intelligence and mindset. *Intelligence, 64*, 52-59.
- Magno, C. (2009). Investigating the Effect of School Ability on Self-efficacy, Learning Approaches, and Metacognition. *Online Submission, 18*(2), 233-244.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology, 46*, 4-11.
- May, A. L., & Stone, C. A. (2010). Stereotypes of Individuals With Learning Disabilities: Views of College Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6), 483-499. doi: 10.1177/0022219409355483
- Mcgeown, S. P., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading, 35*(3), 328-336. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology, 106*, 121-131. doi:10.1037/a0033546
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 710-718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor: University of Michigan.

- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259. doi:10.1037//0022-0663.94.2.249
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children, 73*(2), 165-183.
- Ομήρου, Α. (2017). Διερεύνηση των κινήτρων και των στρατηγικών μάθησης φοιτητών στην Ελλάδα και σε χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016*(2), 977-994.
- Özsoy, G., Memiş, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education, 2*, 154-166.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Phan, H. P. (2009). Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis. *Educational Psychology, 29*(7), 777-799. doi:10.1080/01443410903289423
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Αντωνίου, Σ., & Καμπυλαυκά, Χ. (2013). Συμπεριφορές αυτοϋπονόμησης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής, 4*, 17-39.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 207-217. doi:10.1016/j.lindif.2011.10.005

- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education, 21*(4), 415-430. doi:10.1080/08856250600956311
- Πολυχρόνη, Φ., Κουτρίκη, Μ., & Αντωνίου, Σ. (2017). Τα αναγνωστικά κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 64*, 136-155.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology, 80*(2), 283-305.
- Ranellucci, J., Muis, K. R., Duffy, M., Wang, X., Sampasivam, L., & Franco, G. M. (2013). To master or perform? Exploring relations between achievement goals and conceptual change learning. *British Journal of Educational Psychology, 83*(3), 431-451. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02072.x.
- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-Order Comprehension Processes in Struggling Readers: A Perspective for Research and Intervention. *Scientific Studies Of Reading, 11*(4), 289-312. doi:10.1080/10888430701530417
- Sideridis, G. D. (2005). Performance Approach-Avoidance Motivation and Planned Behavior Theory: Model Stability with Greek Students with and without Learning Disabilities. *Reading & Writing Quarterly, 21*(4), 331-359. doi:10.1080/10573560591002268

- Sideridis, G. D., & Kaplan, A. (2011). Achievement Goals and Persistence Across Tasks: The Roles of Failure and Success. *The Journal of Experimental Education, 79*(4), 429-451. doi:10.1080/00220973.2010.539634.
- Sideridis, G. D., Stamovlasis, D., & Antoniou, F. (2016). Reading Achievement, Mastery, and Performance Goal Structures Among Students With Learning Disabilities: A Nonlinear Perspective. *Journal of Learning Disabilities, 49*(6), 631–643. doi: 10.1177/0022219415576524
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading Comprehension Interventions for Middle School Students With Learning Disabilities: A Synthesis of 30 Years of Research. *Journal of Learning Disabilities, 45*(4), 327-340. doi:10.1177/0022219411402691
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19*(3), 272-286.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*, 85-106. doi: 10.1007/s11145-008-9133-y
- Thambirajah, M. S. (2010). Developmental dyslexia: an overview. *Advances in psychiatric treatment, 16*, 299–307. doi:10.1192/apt.bp.108.006072
- Trigwell, K., Ashwin, P., & Millan, E. S. (2013). Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*(3), 363-378.
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 229-243. doi: 10.1177/0022219409345009

- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*(3), 251–266. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.05.003
- Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning, 30*, 123-146. doi:10.1007/s11409-008-9022-4
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*, 1-35.
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: Group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing, 27*(3), 503-533. doi:10.1007/s11145-013-9454-3
- Yan, V. X., Thai, K., & Bjork, R. A. (2014). Habits and beliefs that guide self-regulated learning: Do they vary with mindset? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 3*, 140-152.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302-314. doi: 10.1080/00461520.2012.722805
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., ... & Trott, J. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of educational psychology, 108*(3), 374.

Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2010). "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, *107*, 155–163. doi:10.1016/j.jecp.2010.04.015

Zhou, M. (2013). University student's goal profiles and metacomprehension accuracy. *Educational Psychology*, *33*, 1-13. doi:10.1080/01443410.2012.73032

