

Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες

Σταμάτης Αντωνίου, Φωτεινή Πολυχρόνη, Χριστίνα Κοτρώνη

Εισαγωγή

Μία από τις βασικές συνιστώσες της αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας συνιστά η κατανόηση του γραπτού λόγου. Η κατανόηση άλλωστε αποτελεί και το ζητούμενο της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς μέσω της κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου συντελείται η μάθηση. Η αναγνωστική κατανόηση προϋποθέτει εκτός από τις βασικές γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες, όπως είναι η ικανότητα αποκωδικοποίησης, η φωνολογική επίγνωση, η γνώση του βασικού λεξιλογίου και η ταχύτητα επεξεργασίας, και δεξιότητες ανώτερου επιπέδου. Στις δεξιότητες αυτές περιλαμβάνονται η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Pressley, 2000· Rapp, van de Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007). Επιπλέον, για την κατανόηση ενός κειμένου και για τη μάθηση γενικότερα απαιτείται ενεργό ενδιαφέρον για το έργο και επιμονή στο στόχο, δηλαδή υψηλά επίπεδα προσωπικών κινήτρων. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συνήθως αρνητικά συναισθήματα για το έργο της ανάγνωσης, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και αρνητικές πεποιθήσεις για τον εαυτό τους (χαμηλή αυτοαντίληψη/ αυτοεκτίμηση) (Πολυχρόνη, 2011· Sideridis, 2009). Η παρούσα μελέτη διερευνά δύο σημαντικές διαστάσεις των κινήτρων που συνδέονται με την αναγνωστική κατανόηση, την προσέγγιση στη μάθηση και τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και αναγνωστική κατανόηση

Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται σε γενικούς τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών και χρησιμοποιούνται από το μαθητή προς επίτευξη ορισμένου στόχου, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επιλέγουν, παρακολουθούν και χρησιμοποιούν τις στρατηγικές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές εφαρμόζονται κατά την προετοιμασία της ανάγνωσης (σκοπός της ανάγνωσης, ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης κ.λ.π.), κατά τη

διάρκεια της ανάγνωσης (εύρεση κεντρικής ιδέας, εξαγωγή συμπερασμάτων κ.λ.π.) και μετά την ανάγνωση (ανακεφαλαίωση, ανασκόπηση κλπ) (Pressley, 2000). Στις προϋποθέσεις της κατανόησης του γραπτού λόγου εντάσσεται και η έννοια της αυτορύθμισης, δηλαδή η συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η αυτορύθμιση της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής μεταγνωστικών διεργασιών και δεξιοτήτων.

Το επίπεδο κατανόησης ενός κειμένου εξαρτάται από το βάθος της επεξεργασίας των πληροφοριών που ενυπάρχουν στο κείμενο, η οποία όμως επηρεάζεται από τον τύπο της στρατηγικής που υιοθετείται κάθε φορά από το μαθητή. Υπ' αυτό το πρίσμα, μελετώνται οι τύποι των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για την κατανόηση και τη μελέτη ενός γραπτού κειμένου όπως οι στρατηγικές επανάληψης, οι στρατηγικές διαδικασίας (π.χ. διαχείριση του χρόνου, οργάνωση υλικού), οι γνωστικές στρατηγικές (π.χ. διαγράμματα οργάνωσης, λίστες, νοηματικοί ιστοί, περίληψη) και οι μεταγνωστικές στρατηγικές (π.χ. αυτοερωτήσεις, επιβεβαίωση κατανόησης) (Weinstein & Mayer, 1985). Ειδικότερα, οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν σε βαθύτερα επίπεδα επεξεργασίας, σχετίζονται με τη σύνδεση της νέας γνώσης με την προγενέστερη και με την προσωπική εμπειρία του μαθητή. Από την άλλη πλευρά, οι μεταγνωστικές στρατηγικές στοχεύουν στην προσαρμογή της μελέτης στις απαιτήσεις του υπό εκτέλεση έργου, και στην επιλογή, εφαρμογή και ενεργητική παρακολούθηση αποτελεσματικών στρατηγικών μέσω του εντοπισμού ενδεχόμενων προβλημάτων κατά την πορεία της αναγνωστικής κατανόησης.

Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα, οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τη μάθηση μέσω κειμένων και εμφανίζονται βελτιωμένες στους μεγαλύτερους ηλικιακά αλλά και στους ικανότερους αναγνώστες (Trabasso & Bouchard, 2002). Για παράδειγμα, όσον αφορά στην επίδοση, έχει βρεθεί ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στα κίνητρα, στη χρήση στρατηγικών μάθησης και στην ακαδημαϊκή επίδοση, κυρίως έμμεση βάσει του διαμεσολαβητικού ρόλου των κινήτρων μεταξύ συνθηκών μάθησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005) αλλά και άμεση με τη συσχέτιση των στρατηγικών μάθησης και της επίδοσης (Pintrich & DeGroot, 1990).

Στις περιπτώσεις εκείνες που εμφανίζονται δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, οι μαθητές παρουσιάζουν την εικόνα του μη στρατηγικού αναγνώστη, με ελλείμματα στην παρακολούθηση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της μάθησης από τους ίδιους γεγονός που υποδηλώνει χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορύθμισης (Πολυχρόνη, υπό δημοσίευση). Οι μαθητές

με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης δυσκολεύονται σημαντικά να παρακολουθήσουν ενεργά την πορεία της κατανόησης τους, καθώς φαίνεται ότι δε διαθέτουν επίγνωση των προβλημάτων τα οποία ενδέχεται να προκύψουν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Αλλά ακόμη και όταν αντιληφθούν τις δυσκολίες αυτές, δυσκολεύονται να επιλέξουν την κατάλληλη ή συχνά επιλέγουν την ίδια –μη αποτελεσματική– στρατηγική ανεξάρτητα από τον τύπο του κειμένου, το βαθμό δυσκολίας και το σκοπό της μελέτης (Gersten, Compton, Connor, Dimino, et al., 2009. Strichart, Mangrum, & Iannuzzi, 1998.).

Προσέγγιση στη μάθηση

Ο όρος «προσέγγιση στη μάθηση» χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τους Marton και Saljo (1977) και διευρύνθηκε από τα μεταγενέστερα θεωρητικά μοντέλα του Biggs και των συνεργατών του (Biggs, 1987· Biggs, Kember, & Leung, 2001). Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο των προσεγγίσεων μάθησης γνωστό και ως SAL (Student Approaches to Learning) αναφέρονται δύο βασικοί τύποι προσέγγισης στη μάθηση: α) η προσέγγιση επιφάνειας και β) η προσέγγιση βάθους (Biggs, 1987· Entwistle, 1988). Η προσέγγιση επιφάνειας χαρακτηρίζεται από την πρόθεση αναπαραγωγής του υλικού προς μελέτη και τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης, με τους μαθητές να προσπαθούν αποσκοπώντας στην αποφυγή της αποτυχίας (Biggs et al., 2001). Μια τυπική στρατηγική μάθησης σύμφωνη με την προσέγγιση επιφάνειας είναι η απομνημόνευση. Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί ότι ο Biggs (1993) τόνισε πως η στρατηγική της απομνημόνευσης δεν ταυτίζεται απαραίτητα με μια επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις η απομνημόνευση θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη στρατηγική.

Η προσέγγιση βάθους, η οποία συνδέεται με εσωτερικά κίνητρα, χαρακτηρίζεται από την πρόθεση εξαγωγής νοήματος από το προς μελέτη υλικό συσχετίζοντάς το με προσωπικά νοηματικά πλαίσια ή και με την προϋπάρχουσα γνώση. Το κίνητρο που σχετίζεται με την προσέγγιση βάθους είναι το προσωπικό ενδιαφέρον για το έργο και η προσδοκία της ικανοποίησης κατά την εκτέλεσή του. Η προσέγγιση βάθους οδηγεί σε υψηλής ποιότητας αποτελέσματα, όπως η ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την προγενέστερη γνώση και τον αναστοχασμό τού προς μάθηση υλικού. Οι μαθητές που υιοθετούν την προσέγγιση βάθους ακολουθούν στρατηγικές, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους, να αναζητήσουν το νόημα του συγκεκριμένου έργου και να μεγιστοποιήσουν την κατανόησή του (Biggs, 1987).

Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν στρατηγικές επιφάνειας, οι οποίες είναι συχνά απλές και δεν ανταποκρίνονται ούτε στην ηλικία τους, αλλά ούτε στη γνωστική τους εμπειρία (Gersten, et al., 2009· Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006· Wong, 1994). Η υιοθέτηση ανάλογων στρατηγικών έχει φανεί ότι συνδέεται τόσο με γνωστικά ελλείμματα, όσο και με χαμηλά κίνητρα μάθησης (Palladino, Poli, Masi, & Marcheschi, 2000· Polychroni et al., 2006· van Kraayenoord & Schneider, 1999).

Οι προσεγγίσεις στη μάθηση θεωρούνται τμήμα ενός δυναμικού συστήματος το οποίο επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του μαθητή, από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Το “Presage-Process-Product model” (ή όπως αποδίδεται ως το Μοντέλο 3P), περιλαμβάνει παράγοντες α) που σχετίζονται με το μαθητή (“presage”), δηλαδή την προγενέστερη γνώση, τις προτιμώμενες προσεγγίσεις στη μάθηση, την ικανότητα του μαθητή και το διδακτικό περιβάλλον, β) που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης (“process”), δηλαδή τη φύση του περιεχομένου προς διδασκαλία, τις διδακτικές μεθόδους και τις μεθόδους αξιολόγησης, και γ) τα μαθησιακά αποτελέσματα (“products”), (Biggs et al, 2001· Kember, Biggs, & Leung, 2004). Με βάση το μοντέλο αυτό, ο μαθητής που υιοθετεί προσεγγίσεις βάθους σε ένα μάθημα, είναι πιθανόν να υιοθετήσει επιφανειακή προσέγγιση σε κάποιο άλλο, στο οποίο για παράδειγμα απαιτείται να αφομοιώσει πολύ μεγαλύτερη ύλη.

Μελέτες των τελευταίων δεκαετιών υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν χαμηλά κίνητρα για ανάγνωση, επιφανειακή προσέγγιση μελέτης και περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών (το οποίο συνήθως περιλαμβάνει στρατηγικές επιφανείας) (Polychroni et al., 2006· Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola, & Laine, 2003· Sideridis, Mouzaki, Simos, Protopapas, 2006· van Kraayenoord & Schneider, 1999). Συνήθως αδυνατούν να αξιολογήσουν με ορθό τρόπο και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του ρόλου των στρατηγικών στην επίδοσή τους (Μπότσας & Παντελιάδου, 2001· Παντελιάδου, 2011· Wong, 1994). Ευρύτερα, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες είναι λιγότερο προσανατολισμένοι στο έργο και περισσότερο στον εαυτό τους, διαθέτουν αρνητικές στάσεις για την ανάγνωση, καθώς συνήθως δε συνειδητοποιούν το σκοπό της (δηλαδή την κατανόηση) αλλά τη θεωρούν περισσότερο ως μια διαδικασία αποκωδικοποίησης και συνεπώς ενδιαφέρονται περισσότερο για το αποτέλεσμα παρά για τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος (Poskiparta et al., 2003).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα κίνητρα, η προσέγγιση μάθησης και οι αντίστοιχες στρατηγικές μάθησης υιοθετούνται από τους μαθητές ανάλογα με την αξία και τη δυσκολία του έργου, καθώς και το εν-

διαφέρον που τους προκαλεί. Όταν ένα μάθημα δεν έχει ενδιαφέρον ή παρουσιάζει χαμηλή αξία για το μαθητή εφαρμόζονται κατά βάση στρατηγικές εξωτερικής ρύθμισης. Αντίθετα, όταν ο βαθμός δυσκολίας της ύλης αυξάνεται τότε αναφέρονται γνωστικές στρατηγικές επεξεργασίας των πληροφοριών και αύξηση των ενδογενών κινήτρων. Δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία και το φύλο, επηρεάζουν την προσέγγιση μάθησης και τη χρήση των στρατηγικών μάθησης, με τα κορίτσια να εμφανίζουν γενικότερα περισσότερο θετική στάση προς την ανάγνωση και τις μεγαλύτερες ηλικίες να εμφανίζουν πιο επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση (Biggs et al., 2001· McGeown, Goodwin, Henderson & Wright, 2011).

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την προσέγγιση στη μάθηση και τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου για τα θεωρητικά μαθήματα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των τριών τάξεων του Γυμνασίου όπως αυτές αποτυπώνονται στις αυτοαναφορές τους. Συγκεκριμένα, οι υποθέσεις της έρευνας ήταν οι εξής: 1) Αναμένεται να διαφέρουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εκτίμηση της προσέγγισης στη μάθηση και το βαθμό εφαρμογής των στρατηγικών κατανόησης από τους συμμαθητές τους με διαφορετικά επίπεδα επίδοσης; 2) Αναμένεται ότι η προσέγγιση βάθους και οι στρατηγικές βάθους θα αποτελέσουν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα περιελάμβανε 411 μαθητές, 180 αγόρια (43,9%) και 231 κορίτσια (43,1%) που φοιτούσαν σε δεκατρία γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας (Α' $n=159$, 37,2%, Β' $n=110$, 27,4% και Γ' $n=142$, 35,4%). Από αυτούς, 40 μαθητές (9,7% του δείγματος) είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (ΜΔ). Προϋπόθεση ήταν να έχουν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από επίσημο φορέα (ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο) και να μην συνυπάρχουν άλλες δυσκολίες σύμφωνα με τη γνωμάτευση. Οι υπόλοιποι μαθητές ($n=371$) κατατάχθηκαν σε τρεις ομάδες με βάση τη βαθμολογία τους στα Νέα Ελληνικά (το μάθημα αυτό επελέγη επειδή περιλαμβάνει κατά βάση κείμενα προς ανάγνωση και κατανόηση), και τη γενική τους βαθμολογία το προηγούμενο τρίμηνο ως ακολούθως: ομάδα χαμηλής επίδοσης (ΧΕ) με επίδοση $<25^\circ$ τεταρτημόριο, ομάδα μεσαίας επίδοσης (ΜΕ) με επίδοση μεταξύ 25° - 75° τεταρτημόριου και ομάδα υψηλής επίδοσης (ΥΕ) με επίδοση $>75^\circ$ τεταρτημόριο. Η μέση βαθμολογία των μαθητών με μαθησιακές δυ-

σκολίες ήταν $M.O.=14,76$ (για τους υπόλοιπους μαθητές $M.O.=17,48$), η βαθμολογία τους στα Νέα Ελληνικά $M.O.=12,91$ (για τους υπόλοιπους $M.O.=15,85$).

Εργασία

Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου (Παπαντωνίου, Ευκλείδη & Κιοσέογλου, 2004). Στο ερωτηματολόγιο εξετάζεται η εκτίμηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Πρόκειται για προσαρμογή του ερωτηματολογίου «Με ποιο τρόπο μαθαίνεις» που αφορά τη μάθηση κειμένου (Lompscher, 1994· Παπαντωνίου και συν., 2004). Το ερωτηματολόγιο δομείται σε τρεις παράγοντες (19 ερωτήσεις) που αφορούν στα τρία είδη στρατηγικών, τεχνικές στρατηγικές, στρατηγικές βάθους και στρατηγικές επιφάνειας. Ο πρώτος παράγοντας, δηλαδή οι «τεχνικές στρατηγικές» περιλαμβάνει 8 προτάσεις όπως: «Καθώς διαβάζω το κείμενο, σημειώνω κιάλας». Ο δεύτερος παράγοντας, «στρατηγικές βάθους» περιλαμβάνει 8 προτάσεις όπως: «Διαβάζοντας το κείμενο, προσπαθώ να εκφράσω το περιεχόμενο με δικά μου λόγια». Ο τρίτος παράγοντας, «στρατηγικές επιφάνειας», περιλαμβάνει 3 προτάσεις όπως: «Για να καταλάβω το κείμενο, απλώς το διαβάζω μια φορά». Οι μαθητές σημειώνουν τη συχνότητα χρήσης της συγκεκριμένης στρατηγικής σε τετράβαθμη κλίμακα (καθόλου=1, λίγο=2, αρκετά=3, πολύ=4). Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha, θεωρούνται αποδεκτοί αν και χαμηλοί, $\alpha=.68$ για τις τεχνικές στρατηγικές και $\alpha=.69$ για τις στρατηγικές βάθους ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας για τις στρατηγικές επιφανείας ήταν ιδιαίτερα χαμηλός $\alpha=.47$ και κατά συνέπεια δεν συμπεριελήφθη στην στατιστική ανάλυση. Οι δείκτες ήταν ανάλογοι με τα ευρήματα της προσαρμογής του ερωτηματολογίου στα ελληνικά (Παπαντωνίου και συν., 2004) αλλά χαμηλότεροι από την αγγλική εκδοχή του ερωτηματολογίου (Lompscher, Artelt, Schellhas, & Bli, 1995).

Ερωτηματολόγιο Διαδικασίας Μάθησης (Study Process Questionnaire, R-SPQ-2F, Biggs et al., 2001). Πρόκειται για τη συντομευμένη εκδοχή του ερωτηματολογίου Study Process Questionnaire που εξετάζει την προσέγγιση της μάθησης σε φοιτητές και περιλαμβάνει 20 προτάσεις που δομούνται σε δύο παράγοντες: επιφανειακή προσέγγιση και προσέγγιση βάθους (10 προτάσεις για κάθε παράγοντα) που ο καθένας περιλαμβάνει δύο επιμέρους διαστάσεις: κίνητρα και στρατηγικές (στην παρούσα εργασία η ανάλυση γίνεται με βάση τη διπαραγοντική δομή). Παραδείγματα προτάσεων που εξετάζουν την επιφανειακή προσέγγιση είναι: «Σκοπός μου είναι να περάσω τα θεωρητικά μαθήματα διαβάζοντας όσο το δυνατόν λιγότερο» και «Διαβάζω σοβαρά μόνο ό,τι παραδίδεται στην τάξη ή τις ανακεφαλαιώσεις των μαθημά-

των». Παραδείγματα προτάσεων που εξετάζουν την προσέγγιση βάθους είναι: «Νιώθω ότι το διάβασμα μου δημιουργεί ένα συναίσθημα βαθιάς προσωπικής ικανοποίησης» και «Εξετάζω τον εαυτό μου σε σημαντικά θέματα μέχρι να τα καταλάβω πλήρως». Οι προτάσεις αναδιατυπώθηκαν, ώστε να περιλαμβάνουν τον όρο «θεωρητικά μαθήματα» αντί της λέξης «μαθήματα», επειδή ο στόχος ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθήματα που θεωρούνται «δύσκολα» για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές επιλέγουν τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν την εκάστοτε προσέγγιση με βάση 5βαθμη κλίμακα, που εκτείνεται από καθόλου=1 έως πολύ συχνά=5. Η παρούσα έρευνα συνιστά τμήμα εκτενέστερου ερευνητικού πρωτοκόλλου στο οποίο εξετάζονται τα κίνητρα μαθητών και φοιτητών και για λόγους άμεσης σύγκρισης των δύο ερωτηματολογίων χορηγήθηκε η κλίμακα αυτή αντί εκείνης που απευθύνεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (LPQ, Kember et al., 2004). Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τους δύο παράγοντες κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα Cronbach $\alpha=.80$ (επιφανειακή προσέγγιση) και Cronbach $\alpha=.82$ (προσέγγιση βάθους).

Αποτελέσματα

Για να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τις μεταβλητές των κινήτρων πραγματοποιήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις συνδιακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (ομάδα με ΜΔ, ομάδα με ΧΕ, ομάδα με ΜΕ, ομάδα με ΥΕ) και συμμεταβλητή την τάξη φοίτησης (Α', Β', Γ' Γυμνασίου) και το φύλο.

Όταν συγκρίθηκαν οι ομάδες με βάση την επίδοση στο μάθημα των Νέων Ελληνικών (Πίνακας 1) βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της ομάδας στους δύο παράγοντες των στρατηγικών κατανόησης, στις τεχνικές στρατηγικές και στις στρατηγικές βάθους. Οι πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι τα παιδιά με ΜΔ παρουσίασαν χαμηλότερες τιμές στους δύο παράγοντες σε σύγκριση με την ομάδα των παιδιών με ΜΕ και με την ομάδα των παιδιών με ΥΕ. Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της ομάδας στην επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση. Οι συγκρίσεις των μέσων όρων ανά ζεύγη έδειξαν ότι οι μαθητές με ΜΔ παρουσίασαν υψηλότερες τιμές στην επιφανειακή προσέγγιση μάθησης σε σύγκριση με τους μαθητές με ΜΕ και με τους μαθητές με ΥΕ. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της ομάδας στην προσέγγιση βάθους.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των στρατηγικών κατανόησης κειμένου και της προσέγγισης της μάθησης ως προς τις ομάδες του δείγματος με βάση το βαθμό στο μάθημα των Νέων Ελληνικών)

	ΜΔ	ΧΕ	ΜΕ	ΥΕ		
	Μ (Τ.Α.) (n=38)	Μ (Τ.Α.) (n=83)	Μ (Τ.Α.) (n=198)	Μ (Τ.Α.) (n=65)	F	n ²
Στρατηγικές κατανόησης						
Τεχνικές	33,89(8,06)	33,73(7,21)	37,21(6,00)	38,02(6,48)	8,25***	.06
Βάθους	32,11(9,54)	31,73(8,23)	37,01(6,47)	40,06(7,82)	18,92***	.13
Προσέγγιση μάθησης						
Βάθους	28,69(7,81)	29,02(6,21)	30,31(7,26)	28,59(7,80)	1,04	
Επιφάνειας	28,16(8,44)	28,65(7,00)	24,31(6,90)	21,31(6,74)	14,19***	.11

Κλειδί: ΜΔ= Μαθησιακές Δυσκολίες, ΧΕ=Χαμηλή Επίδοση, ΜΕ=Μέση Επίδοση, ΥΕ=Υψηλή Επίδοση,

*** $p < .001$

Παρεμφερή ήταν τα αποτελέσματα για τις ομάδες των μαθητών που δημιουργήθηκαν με βάση μέσο όρο βαθμολογίας στο προηγούμενο τρίμηνο. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της ομάδας στις τεχνικές στρατηγικές και στις στρατηγικές βάθους. Σχετικά με την προσέγγιση μάθησης, η επίδραση της ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στην προσέγγιση επιφάνειας. Οι συγκρίσεις των μέσων όρων με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι οι μαθητές με ΜΔ παρουσίασαν χαμηλότερες τιμές σε σύγκριση με την ομάδα με ΜΕ και την ομάδα με ΥΕ (τεχνικές στρατηγικές κατανόησης και στρατηγικές βάθους), ενώ υψηλότερες τιμές από την ομάδα με ΥΕ στην επιφανειακή προσέγγιση μάθησης.

Υψηλές συνάφειες θετικής κατεύθυνσης βρέθηκαν ανάμεσα στις τεχνικές στρατηγικές και στην προσέγγιση βάθους και στις δύο ομάδες και παρά το μικρό μέγεθος του δείγματος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 2). Όπως αναμενόταν, βρέθηκαν αρνητικές συνάφειες ανάμεσα στην προσέγγιση επιφάνειας και όλες υπόλοιπες διαστάσεις των κινήτρων. Αντίθετα, οι συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων των κινήτρων και της σχολικής επίδοσης ήταν χαμηλές. Και για τις δύο ομάδες, η προσέγγιση επιφάνειας παρουσίαζε αρνητική συνάφεια με τη βαθμολογία στα Νέα Ελληνικά, και το γενικό βαθμό, με τα υψηλότερα επίπεδα να σημειώνονται για το μάθημα των Νέων Ελληνικών.

Πίνακας 2

Συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών του δείγματος (Δείκτης r του Pearson)
για την ομάδα με ΜΔ ($n=40$) και την ομάδα χωρίς διάγνωση ΜΔ ($n=371$)

	1	2	3	4	5	6
1.Βαθμός τριμήνου		.71**	.05	.27	.01	-.26
2. Βαθμός στα Νέα	.24**		.01	.08	.00	-.48**
3.Τεχνικές στρατηγικές	.16**	.24**		.86**	.42**	.02
4.Στρατηγικές βάθους	.20**	.39**	.78**		.41*	.06
5.Προσέγγιση βάθους	.18**	.07	.60**	.55**		.13
6.Προσέγγιση επιφανείας	-.15**	-.41**	-.27**	-.37**	-.24**	

* $p<.05$, ** $p<.01$

Σημείωση: Οι δείκτες συνάφειας για την ομάδα με ΜΔ παρουσιάζονται στην άνω διαγώνιο και οι δείκτες συνάφειας για την ομάδα χωρίς διάγνωση στην κάτω διαγώνιο

Για την πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης στα Νέα Ελληνικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τις επιμέρους διαστάσεις των κινήτρων πραγματοποιήθηκε ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης (Πίνακας 3). Οι δύο στρατηγικές κατανόησης και οι δύο προσεγγίσεις μάθησης αποτέλεσαν τις προβλεπτικές μεταβλητές. Ως μεταβλητές ελέγχου στο πρώτο βήμα της ανάλυσης εισήχθησαν το φύλο και η τάξη καθώς από τη βιβλιογραφία γνωρίζουμε την θετική συσχέτισή τους με τα κίνητρα. Από την ανάλυση προέκυψε ότι ο βαθμός στα Νέα Ελληνικά προβλέπεται κατά σειρά από τις στρατηγικές βάθους (θετική συσχέτιση), την επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση και την προσέγγιση βάθους (αρνητικές συσχετίσεις). Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας ήταν $.59$ ($R^2=35\%$) δηλαδή και οι τρεις μεταβλητές προέβλεπαν το 35% της ερμηνεύομενης διακύμανσης. Και οι τρεις διαστάσεις συνέβαλαν στατιστικώς σημαντικά στην πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης. Οι μαθητές που αναφέρουν χρήση στρατηγικών βάθους, προσέγγιση βάθους και λιγότερο επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση έχουν υψηλότερη βαθμολογία στα Νέα Ελληνικά, εύρημα που επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση.

Πίνακας 3

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το βαθμό στα Νέα Ελληνικά και ανεξάρτητες την προσέγγιση στη μάθηση και τις στρατηγικές κατανόησης

	Μεταβλητή	B	SE B	β
Βήμα 1	Φύλο	.99	.32	.20
	Ηλικία	-.52	.18	-.19
	$F = 9,17 (2, 222)$ $p < .001$	$R = .28, R^2 = .08$		
Βήμα 2	Στρατηγική Βάθους	.12	.02	.45
	Επιφανειακή προσέγγιση	-.09	.02	-.31
	Προσέγγιση βάθους	-.07	.02	-.22
	$F = 23,34, (5, 222)$ $p < .001$	$R = .59, R^2 = .35$		

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές στην προσέγγιση μάθησης και στις στρατηγικές κατανόησης ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τους, όπως αυτές προέκυψαν από τις αυτοαναφορές τους. Σε γενικές γραμμές τα ευρήματα επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις και τα δεδομένα προηγούμενων μελετών όσον αφορά στα κίνητρα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν μεγαλύτερη επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση βρίσκεται σε συμφωνία με άλλες μελέτες που διαπιστώνουν ομοίως τα εξωτερικά κίνητρα που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Sideridis, 2009). Βέβαια, ενώ κατά βάση οι συμπεριφορές που επιτρέπουν στους μαθητές να αναπαράγουν το υλικό προς κατανόηση χωρίς ανάλυση θεωρούνται μη επαρκείς στρατηγικές, ενδεχομένως τέτοιου τύπου στρατηγικές να αποδεικνύονται βοηθητικές για ορισμένους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα, η επανάληψη με στόχο την εγγραφή λεκτικών πληροφοριών στη μνήμη και η εστίαση σε μικρότερο όγκο ύλης, απομονώνοντας όσα είναι απολύτως σχετικά με τις εξετάσεις, μειώνει το μνημονικό φόρτο των μαθητών και συνδέεται συνακόλουθα με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Gathercole & Alloway, 2004). Επιπλέον, η χρήση της στρατηγικής της επανάληψης, κατεξοχήν μια προσέγγιση επιφάνειας, είναι πιθανό να αντανakλά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ενισχύεται ιδιαίτερα από εκπαιδευτικά συ-

στήματα χωρών τα οποία είναι σαφώς προσανατολισμένα προς στις εξετάσεις (π.χ. Χονγκ-Κονγκ, βλ. Kember & Gow, 1990), και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προφανώς εντάσσεται στην κατηγορία αυτή.

Η έλλειψη σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς την προσέγγιση βάθους θεωρείται ένα μη αναμενόμενο και δύσκολο να ερμηνευτεί εύρημα, παρόλο που το ίδιο αποτέλεσμα παρατηρήθηκε σε προηγούμενη έρευνα με έλληνες μαθητές Δημοτικού (Polychroni, et al., 2006). Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως οφείλεται στην ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών δεδομένου ότι ορισμένες από τις στρατηγικές που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και συνδέονται με την προσέγγιση βάθους (για παράδειγμα η σύνδεση με την προηγούμενη γνώση, η κατανόηση, και η δέσμευση με το έργο) για ορισμένα άτομα δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα αλλά απαιτείται εκπαίδευση. Εξάλλου, το γεγονός ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις, τόσο σε επίπεδο αριθμού μαθημάτων όσο και σε επίπεδο όγκου ύλης (Gettinger & Ball, 2006) και σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου που συνεπάγονται τα παραπάνω, ενδέχεται να αποθαρρύνουν το μαθητικό πληθυσμό στο σύνολό του από την υιοθέτηση προσεγγίσεων βάθους. Επιπλέον, για την ερμηνεία του παραπάνω ευρήματος, θα μπορούσαν να ληφθούν υπ' όψιν οι αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνική και προσωπική ζωή των εφήβων, αναφορικά με προσανατολισμούς και ενδιαφέροντα που δε σχετίζονται με το σχολείο (Gettinger & Ball, 2006). Θα είναι χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση αυτή σε μελλοντικές έρευνες.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας εστιάζεται στο γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν ότι κάνουν χρήση σε μικρότερο βαθμό των στρατηγικών κατανόησης κειμένου. Το αποτέλεσμα αυτό αναφέρεται α) στις τεχνικές στρατηγικές στις οποίες εμπίπτουν όλες εκείνες οι στρατηγικές που στοχεύουν αφενός στην τροποποίηση του υλικού έτσι ώστε να καταστεί περισσότερο κατανοητό και αφετέρου στη μείωση του γνωστικού φορτίου του μαθητή (π.χ. οργάνωση σε σχεδιαγράμματα), και β) στις στρατηγικές βάθους οι οποίες αφορούν σε βαθύτερα επίπεδα επεξεργασίας και εφαρμόζονται για την εις βάθος κατανόηση, όταν για παράδειγμα ο μαθητής κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης προσπαθεί να σκεφτεί ταυτόχρονα ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθει. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συνάδει προς την αρχική υπόθεση καθώς και με άλλα εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στην επιλογή και την αποτελεσματική εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών που θα τους βοηθήσουν αφενός να κατανοήσουν καλύτερα ένα κείμενο και αφετέρου στη συνέχεια να εγγράψουν τις πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη τους (Gersten et al., 2009).

Harris, Reid & Graham, 2004· Strichart et al., 1998). Η δυσκολία χρήσης στρατηγικών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχει διαπιστωθεί, εκτός από τη χρήση πρωτοκόλλων αυτοαναφοράς και σε πειραματικές μελέτες, όπου τα παιδιά αξιολογήθηκαν στο πλαίσιο συγκεκριμένων έργων μάθησης όπως για παράδειγμα στην ανάγνωση κειμένων διαβαθμισμένης δυσκολίας (Pressley & Gaskins, 2006). Όπως τονίστηκε στην εισαγωγή, η δυνατότητα εφαρμογής γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών συνιστά κεντρική παράμετρο της αυτορυθμιζόμενης μάθησης. Η χαμηλότερη επίδοση για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδεχομένως να αποδίδονται στον ιδιαίτερο χαρακτήρα των θεωρητικών μαθημάτων. Αναμένεται ότι μελλοντικές έρευνες που θα διερευνήσουν την χρήση στρατηγικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε διάφορα γνωστικά πεδία θα διακριβώσουν την συχνότητα εφαρμογής των στρατηγικών αυτών στα συγκεκριμένα μαθήματα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε διαφοροποιήθηκαν από την ομάδα των μαθητών με χαμηλή επίδοση. Αντίθετα, εντοπίστηκαν διαφορές σχεδόν σε όλες τις μεταβλητές ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε εκείνους με υψηλή επίδοση όπως και σε ορισμένες περιπτώσεις μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εκείνων με μέση επίδοση. Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο ανεξάρτητα από την ύπαρξη διάγνωσης, αναφέρουν χαμηλό βαθμό υιοθέτησης των συγκεκριμένων στρατηγικών και επιφανειακή προσέγγιση μάθησης αντίστοιχα με τους μαθητές με διάγνωση. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τη συναφή βιβλιογραφία (Polychroni et al., 2006· Gersten et al., 2001), παρόλο που οι μελέτες οι οποίες έχουν εξετάσει τις διαστάσεις αυτές, ειδικότερα την προσέγγιση στη μάθηση, με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αποτυχίας σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης και η απογοήτευση που τις συνοδεύει, η έλλειψη εκπαίδευσης στη χρήση των στρατηγικών (εφόσον η εκμάθηση των στρατηγικών μάθησης δεν συμβαίνει αυθόρμητα για ορισμένες ομάδες) και πιθανά γνωστικά ελλείμματα ενδεχομένως ερμηνεύουν τα παρεμφερή αποτελέσματα για τις δύο αυτές ομάδες.

Σύμφωνα με την αρχική υπόθεση, οι στρατηγικές βάθους αποτέλεσαν τον πιο σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Το μάθημα αυτό προϋποθέτει μια ενεργή προσέγγιση των κειμένων και ένα εκτενές ρεπερτόριο στρατηγικών από τους μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν σε βάθος τα κείμενα. Άλλωστε, η θετική συσχέτιση των στρατηγικών βάθους με την ακαδημαϊκή επίδοση έχει διαπιστωθεί επαρκώς από τη διεθνή έρευνα

(Diseth, 2003· Diseth & Martinsen, 2003). Όπως αναφέρεται από τους Παπαντωνίου και Ευκλείδη (2005), η ύπαρξη ή όχι συσχετίσεων μεταξύ των στρατηγικών βάθους και της επίδοσης εξαρτάται από τον σκοπό για τον οποίο οι συμμετέχοντες εμπλέκονται στην επεξεργασία ενός κειμένου. Γενικά, οι στρατηγικές βάθους αναμένεται να λειτουργούν διευκολυντικά στην επίδοση, ιδιαίτερα εάν πρόκειται για μαθητές με δυσκολίες, και βέβαια όπως προαναφέρθηκε στη σχέση αυτή μεσολαβούν και άλλοι παράγοντες, όπως είναι η ηλικία και το φύλο οι οποίοι και συνεκτιμήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Συνολικά τα παραπάνω ευρήματα παρέχουν μια πρώτη καταγραφή για τις συγκεκριμένες μεταβλητές σε πληθυσμό εφήβων. Εκτιμάται ότι τα αποτελέσματα αυτά θα πρέπει να αξιολογηθούν με επιφύλαξη δεδομένου ότι πρόκειται για μια δημοσκοπικού χαρακτήρα έρευνα κατά την οποία εκτιμήθηκαν οι στρατηγικές που συνήθως χρησιμοποιούν οι μαθητές και δεν επιχειρήθηκε να δοθούν έργα αξιολόγησης της επίδοσης στο γνωστικό πεδίο της κατανόησης σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Επιπλέον, οι στρατηγικές μάθησης και η προσέγγιση μάθησης επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από ατομικούς παράγοντες, όπως προσωπικότητα και παράγοντες του σχολείου (π.χ. το σχολικό κλίμα και τα προσωπικά κίνητρα του εκπαιδευτικού) αλλά και από συγκεκριμένες συνθήκες όπως για παράδειγμα η αποτυχία του μαθητή σε ένα διαγώνισμα πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, επιβάλλεται όλοι οι προαναφερθέντες περιορισμοί να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά την διαδικασία ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

Όπως έχει ήδη τονιστεί στην παρούσα μελέτη, οι σχέσεις μεταξύ των διαστάσεων των κινήτρων που εξετάστηκαν είναι ιδιαίτερα πολύπλοκες καθώς προκύπτουν ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενδοατομικών παραγόντων και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η υψηλής ποιότητας διδασκαλία στην γενική τάξη, πέραν της ενίσχυσης των βασικών δεξιοτήτων, θα πρέπει να συμβάλει και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανώτερου επιπέδου, όπως τα κίνητρα, το ενδιαφέρον, τις ευκαιρίες για ενεργή μάθηση και την αυτορύθμιση (Αντωνίου, 2009). Επίσης, να εστιάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και, κυρίως να προάγει το θετικό κλίμα της τάξης. Σημαντικά ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, με μεγαλύτερα οφέλη για τους μαθητές σε σύγκριση με τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν ειδικά στη διδασκαλία κινήτρων και στρατηγικών (Linnenbrick & Pintrich, 2002· Trabasso, & Bouchard, 2002). Το ζητούμενο στην περίπτωση αυτή το οποίο

θα άξιζε επίσης να αποτελέσει και καθολικότερο εκπαιδευτικό αίτημα είναι εν τέλει το σχολικό πλαίσιο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης να ενισχύει τους μαθητές ώστε να προσεγγίζουν τη μάθηση με βασικό στόχο την βαθύτερη κατανόηση. Μέσω μιας τέτοιου τύπου συνολικότερης θεώρησης, αναμένεται η γενίκευση της υιοθέτησης της προσέγγισης της μάθησης και σε άλλα πλαίσια, πέραν των σχολικών, τα οποία αφορούν τους ψυχοκοινωνικούς και ενδοπροσωπικούς τομείς των μαθητών. Κατ' επέκταση, η γενίκευση αυτή θα επέφερε σημαντικές θετικές επιδράσεις στη συναισθηματική ανάπτυξη και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1993). From theory to practice: a cognitive systems approach, *Higher Education: Research & Development*, 8(1), 7-25.
- Biggs, J., 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.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155.
- Diseth, A., & Martinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23(2), 195-207.
- Entwistle, N. J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum.
- Gathercole, S.E. & Alloway, T.P. (2004). Working memory and classroom learning. *Dyslexia Review*, 15, 4-9.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention in primary grades*. Washington, DC: U.S. Department of Education Institute of Educational Sciences.
- Gettinger, M., & Ball, C.R. (2006). Study skills. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 459-472). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Harris, K.R., Reid, R.R., & Graham, S. (2004). Self-Regulation among students with LD and ADHD. In B. Y. L. Wong (ed). *Learning about learning disabilities* (3rd edition.) (pp. 167-198). Boston: Elsevier Press.
- 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, 261-279.
- Kember, D., & Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 356-363.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Lompscher, J. (1994). Learning strategies: An essential component of learning activity. *Lernund Lehrforschung*, 7, 78-95.
- Lompscher, J., Artelt, C., Schellhas, B., & Bli, F. (1995). *A complex investigation into learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students*. Paper presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Marton, F. & Saljo, R. (1997). Approaches to learning, in: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds) *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. & Wright, P. (2011). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account?. *Journal of Research in Reading*, no. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- Μπότσας Γ. & Παντελιάδου Σ., (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ.Βάμβουκας & Α.Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου*, (σελ. 128-141). Αθήνα: Ατραπός.
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: Data in support of Borkowski's model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(3), 142 – 148.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαντωνίου, Γ., & Ευκλείδη, Α. (2005). Επιδράσεις παραγόντων κινήτρων στη χρήση στρατηγικών στα πεδία κατανόησης κειμένου και της ανάγνωσης χάρτη. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 3. Ανθρώπινη συμπεριφορά και μάθηση* (σ. 119-148). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου “Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;”. Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος*

2. Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία (σελ. 157-181). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pintrich, P.R. & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp. 33-50.
- Πολυχρόνη, Φ. (υπό δημοσίευση). Δεξιότητες μελέτης: Έμφαση στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Στο: Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.) *Ψυχο..Παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο..
- 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 Education*, 21(4), 415-430.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187-206.
- Pressley, M. (2000). Metacognition and self-regulated comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M., & Gaskins, I.W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1, 99-113.
- Rapp, D., 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.
- Sideridis, G.D. (2009). Motivation and Learning Disabilities: Past, Present and Future. In A. Wentzel & K. Wigfield (Eds.) *Handbook of motivation at school* (pp.605-626). New York: Routledge.
- Sideridis, G.D., Mouzaki, A., Protopapas, A., & Simos, P. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29, 159-180.
- Strichart, S.S., Mangrum, C.T., & Iannuzzi, P. (1998). *Teaching study skills and strategies to students with learning disabilities, attention deficit disorders, or special needs* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching Readers How to Comprehend Text strategically. In C.C. Block, & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 176-200). New York: The Guilford Press.
- Van Kraayenoord, C. E. & Schneider, W. E. (1999) Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: a study of German students in grade 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 305-324.

- Weinstein, C.E., & Mayer, R.F. (1985). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 315-329). New York: MacMillan.
- Wong, B.Y.L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 110 – 120.

Abstract

The aim of the present study was to investigate approaches to learning and strategies for reading comprehension employed by students with LD particularly in humanities courses. The sample consisted of 401 students diagnosed with LD and 371 students without LD attending the 1st, 2nd, and 3rd grades of Junior High School. The Study Process Questionnaire and the Questionnaire of Strategies for Text Reading Comprehension were administered to the participants. Students with LD reported higher use of a surface approach to learning, lower use of reading comprehension strategies as compared to their average and high performance peers but no significant difference was found between the groups in terms of the deep approach to learning. Finally, deep strategies were the strongest predictor of the students' performance in the literature subject.

Σταμάτης Αντωνίου

Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
Ιπποκράτους 33
10680 Αθήνα
Τηλ: 210-3688380
e-mail: asantoni@hol.gr

Φωτεινή Πολυχρόνη

Τομέας Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χριστίνα Κοτρώνη

M.Ed., Φιλολόγος-Ειδική Παιδαγωγός