

Τα αναγνωστικά κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

*Φωτεινή Πολυχρόνη, Μαριάνθη Κουτρίκη,
Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου*

Εισαγωγή

Η ανάγνωση ως μια ψυχολογιστική λειτουργία συνιστά μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία την οποία ακολουθεί το άτομο προκειμένου να φτάσει στη «σημσιολογική ερμηνεία τυπωμένων ή γραπτών συμβόλων». Δηλαδή, ο απώτερος σκοπός της ανάγνωσης είναι να ανακαλύψει κανείς το νόημα του κειμένου (Πόρποδας, 2002). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να έχουν δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου και στη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών οι οποίες προσελήφθησαν μέσω της ανάγνωσης. Αυτό οδηγεί συχνά σε χαμηλή έως μέτρια επίδοση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που απαιτούν γνωστική επεξεργασία, κατανόηση και μνημονική συγκράτηση ενός συστήματος συμβόλων, όπως είναι ο γραπτός λόγος (Πόρποδας, 2002). Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες περιγράφονται οι δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου σε παιδιά τα οποία έχουν τυπική νοημοσύνη και δεν παρουσιάζουν άλλα ελλείμματα αισθητηριακά ή αναπτυξιακά. Η λέξη «ειδικές» που συχνά προηγείται του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται στο σχετικά στενό πεδίο έκφρασης των δυσκολιών αυτών, δηλαδή τις δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά και υποδηλώνει την ύπαρξη άλλων ακαδημαϊκών τομέων στους οποίους το παιδί έχει υψηλή επίδοση (Πολυχρόνη, 2011).

Τα αναγνωστικά κίνητρα

Ακόμα και οι πιο ικανοί και ταλαντούχοι μαθητές ενδέχεται να μην ασχοληθούν με μια δραστηριότητα, όπως η ανάγνωση, αν δεν έχουν κάποιο κίνητρο να την επιτελέσουν, καθώς για την επίτευξή της δεν απαιτείται μόνο η ικανότητα του μαθητή αλλά και το ανάλογο κίνητρο (Eccles & Wigfield, 2002· Guthrie & Wigfield, 2000· Watkins & Coffey, 2004). Ακόμη κι αν ένας μαθητής διαθέτει όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για να διεκπεραιώσει με επιτυχία ένα έργο, δεν πρόκειται να το κάνει εάν δεν διαθέτει τα αντίστοιχα κίνητρα (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010).

Ένα σοβαρό θεωρητικό και μεθοδολογικό ζήτημα που σχετίζεται με την έννοια του κινήτρου αφορά στο κατά πόσο τα κίνητρα διαφέρουν ανάλογα με το πεδίο στο οποίο απευθύνονται ή αποτελούν μια δομή που είναι ίδια, ανεξάρτητα από το γνωστικό πεδίο ενασχόλησης. Σύμφωνα με τον Bandura, τα γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι δομές των κινήτρων, όπως το κέντρο ελέγχου μιας συμπεριφοράς, είναι πολύ γενικά για να περιγράψουν συγκεκριμένες συμπεριφορές. Αντιθέτως, άλλοι μελετητές έχουν προσδώσει μεγαλύτερη βαρύτητα σε πιο γενικές διαστάσεις των κινήτρων, όπως είναι οι γενικοί στόχοι επίτευξης παρά οι στόχοι επίτευξης που αφορούν ένα συγκεκριμένο έργο υποστηρίζοντας ότι αυτοί οι διευρυμένοι προσανατολισμοί στόχου επηρεάζουν διαφορετικές συμπεριφορές επίτευξης. Με την ανάπτυξη της ψυχολογίας, και ειδικότερα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην διαφοροποίηση των κινήτρων βάσει του συγκεκριμένου πεδίου συμπεριφοράς που απευθύνεται παρά στη γενικότερη δομή της έννοιας του κινήτρου (Wigfield, 1997).

Σύμφωνα με την εννοιολογική προσέγγιση του Eccles, τα κίνητρα επηρεάζονται από την προσδοκία κάποιου είτε για επιτυχία είτε για αποτυχία σε ένα θέμα, όπως και από την «αξία» ή την σχετική έλξη που μπορεί να έχει το άτομο από ένα ζήτημα. Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται το διάβασμα ως κάτι αξιόλογο και σημαντικό για προσωπικούς λόγους, είναι πολύ πιθανό να ασχοληθούν πιο μεθοδικά και να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996).

Στη θεωρία του Eccles στηρίζονται και οι θεωρίες των Ford και Winne. Η θεωρία του Ford (1992) κάνει αναφορά σε συστήματα κινήτρων και υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι προσπαθούν να θέτουν στόχους τους οποίους θεωρούν αξιόλογους και τους αντιλαμβάνονται ως εφικτούς. Ομοίως, ο Winne (1985) θεωρεί «ιδανικό αναγνώστη» κάποιον που αισθάνεται κατάλληλος και αξιολογεί το διάβασμα ως κάτι προσωπικά αξιόλογο και με πρακτική σπουδαιότητα. Βάσει των ανωτέρω θεωρητικών απόψεων, το αναγνωστικό κίνητρο καθορίζεται από την αυτοαντίληψη ενός ατόμου και από την αξία που αποδίδει το άτομο στην ανάγνωση. Τα θετικά κίνητρα για την ανάγνωση σχετίζονται με θετική αυτοαντίληψη και με υψηλή θέση στο επίπεδο αξιών, ενώ τα αρνητικά κίνητρα προς την ανάγνωση σχετίζονται με αρνητική αυτοαντίληψη του αναγνώστη και από την χαμηλή αξία που δίνει στην ανάγνωση.

Οι Wigfield και Guthrie (1997) υποστήριζαν ότι υπάρχει ένα εύρος αναγνωστικών κινήτρων που μπορούν να επηρεάσουν και να συμβάλλουν στην ενασχόληση των παιδιών με την ανάγνωση και στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Αυτό συνεπάγεται ότι θα υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη των παιδιών ως προς τις πλευρές του κινήτρου που σχετίζεται άμεσα με την ενα-

σχόλησή τους με την ανάγνωση. Βάσει των θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί, τόσο ως προς τη γενικότερη έννοια των κινήτρων όσο και με τα κίνητρα που αφορούν στην επίτευξη και σε συγκεκριμένα πεδία συμπεριφοράς (Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004), έχουν εντοπιστεί οι διαστάσεις που φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στα αναγνωστικά κίνητρα, ήτοι: α) οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την ανάγνωση ή το «αυτο-σχήμα» που περιλαμβάνει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοκαταλληλότητας, απόδοσης και αντιπροσωπευτικότητας και τις πεποιθήσεις για την άσκηση ελέγχου (Förster & Souvignier, 2014 Pintrich 2003), β) τα εξωτερικά και τα εσωτερικά κίνητρα, γ) το αναγνωστικό ενδιαφέρον και οι αναγνωστικές στάσεις των παιδιών έναντι της ανάγνωσης, δ) οι στόχοι που τίθενται με σκοπό την επίτευξη και η αξία που προσδίδεται στην επιτέλεση του έργου και ε) οι κοινωνικές παράμετροι, όπως η κοινωνική συνεργασία και αλληλεπίδραση.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρωθούνται σε πολύ μικρό βαθμό να διαβάσουν, συχνά βιώνουν αυξημένο άγχος, εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και έχουν μειωμένα κίνητρα ως αποτέλεσμα των παρατεταμένων προσπαθειών τους να κατακτήσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και να προσαρμοστούν σε ένα κοινωνικό σύστημα όπου οι τελευταίες κρίνονται αναγκαίες. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν μειωμένα κίνητρα μάθησης, εξωτερική κινητοποίηση, στόχους επίδοσης προσανατολισμένους στην αποφυγή των μαθησιακών έργων, απουσία στόχων μάθησης, επιφανειακή προσέγγιση της μάθησης και αρνητική στάση απέναντι στην ανάγνωση και γενικότερα τη μάθηση (Πολυχρόνη, 2011).

Παράλληλα, εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοαντίληψη, ενώ βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών αυτών αποτελούν και οι χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Παντελιάδου, 2011). Λόγω των διαδοχικών αποτυχιών τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποφεύγουν την ανάγνωση και τη σχετική με αυτήν εξάσκηση. Αυτή η αποφυγή οδηγεί σε αλληλουχία αρνητικών αποτελεσμάτων, τέτοιων ώστε τα παιδιά να εκδηλώνουν αυξανόμενες ελλείψεις σε επίπεδο γνωστικό, συμπεριφοράς και κινήτρων (Crane, Zusho, Ding, & Cancelli, 2016 Lackay, Margalit, Ziv & Ziman, 2006 Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006).

Στρατηγικές Κατανόησης Κειμένου

Το επίπεδο κατανόησης ενός κειμένου εξαρτάται από το βάθος της επεξεργασίας των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτό και κατ' επέκταση από τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζει ο αναγνώστης. Ο

αναγνώστης, για να κατανοήσει το κείμενο, χρησιμοποιεί σχετικές στρατηγικές προκειμένου να επιτύχει τον υψηλότερο βαθμό κατανόησης. Ανάλογο με το είδος και την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης είναι και το επίπεδο κατανόησης, καθώς έχει αναδειχθεί από σχετικές έρευνες ότι οι αναγνωστικές στρατηγικές αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της κατανόησης του κειμένου (Taboada, Tonks, Wigfield, & Guthrie, 2009).

Οι στρατηγικές κατανόησης είναι οι γνωστικές δραστηριότητες όπου οι αναγνώστες θέτουν σε εφαρμογή πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου με στόχο την κατάλληλη κατανόηση του κειμένου και την αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων που ενδέχεται να συμβούν κατά τη διαδικασία. Αποτελούν συγκεκριμένες ερευνητικές στρατηγικές, μεθόδους ή διαδικασίες τις οποίες χρησιμοποιούν οι αναγνώστες αυθορμήτως σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό για να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο. Ακόμα, μπορούν να προσαρμοστούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, του κειμένου και του θέματος που αναπτύσσεται.

Οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούνται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία μάθησης ή της μελέτης ενός κειμένου ποικίλλουν, όπως διαφοροποιούνται και ανάλογα με το επίπεδο και το βάθος της επεξεργασίας και της κατανόησης του υπό μελέτη κειμένου. Ειδικότερα, οι στρατηγικές κατανόησης διακρίνονται σε στρατηγικές επιφάνειας και στρατηγικές βάθους (Παπαντωνίου, Ευκλείδη & Κιοσέογλου, 2004· Πολυχρόνη, 2012). Οι στρατηγικές επιφάνειας αφορούν επιφανειακές δομές επεξεργασίας και κατανόησης της μάθησης ή του εκάστοτε κειμένου (Παπαντωνίου και συν., 2004). Όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές επιφάνειας καταβάλλουν μικρότερη νοητική προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζονται στα σύμβολα της μάθησης, δηλαδή στις λέξεις και τις προτάσεις που χρησιμοποίησε ο συγγραφέας, και οι οποίες μπορούν εύκολα να κατακτηθούν μαθησιακά με ακρίβεια, παρά στα νοήματα που ο συγγραφέας προτίθεται να μεταβιβάσει μέσω των συγκεκριμένων λέξεων και προτάσεων (Biggs, 1987· Entwistle, 1988).

Οι γνωστικές στρατηγικές επιφάνειας ενδέχεται να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμες σε διαγωνίσματα που είτε έχουν ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, είτε ερωτήσεις που δεν εξετάζουν τη βαθύτερη και ολοκληρωμένη κατανόηση του εξεταζόμενου γνωστικού αντικείμενου (Vrugt & Oort, 2008). Οι στρατηγικές επιφάνειας σχετίζονται θετικά με τα είδη των στόχων που θέτουν οι μαθητές και ιδιαίτερα με τους στόχους που είναι προσανατολισμένοι στην επίδοση (Dupeyrat & Martiné, 2005· Elliot, McGregor, & Gable, 1999). Οι γνωστικές στρατηγικές βάθους οι οποίες αναφέρονται στη λεπτομέρεια, στην οργάνωση και στην κριτική σκέψη, εμπλέκονται στην αυθεντικότητα των πληροφοριών με στόχο την συγκρότηση νέων πληροφοριών που θα συνιστά και αποτέλεσμα

της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας που κατέχει το άτομο διευκολύνοντας έτσι την διατήρηση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα των απαιτούμενων πληροφοριών (Vrugt & Oort, 2008).

Στις στρατηγικές βάθους εμπίπτει και μια ειδική κατηγορία στρατηγικών, οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες σχετίζονται με τη γνωστική ενημερότητα του ίδιου του αναγνώστη ως προς τις ικανότητές του και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να κατανοήσει ένα κείμενο. Η κατάκτησή τους από τον αναγνώστη συμβάλλει στη βαθύτερη και πιο ακριβή κατανόηση του κειμένου (Aarnoutse & Schellings, 2003· Crane et al., 2016· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011· Smith, Borkowski, & Whitman, 2008).

Τέλος, ως τεχνικές στρατηγικές ή τεχνικές μάθησης αναφέρονται οι τεχνικές οι οποίες μπορούν να διδαχθούν και να αποτελέσουν βοηθητικούς μηχανισμούς μάθησης (Παπαντωνίου και συν., 2004). Οι πιο διαδεδομένες τεχνικές κατανόησης που μπορούν να βοηθήσουν τον αναγνώστη να ελέγξει αν χρησιμοποιεί την κατάλληλη στρατηγική κατανόησης του κειμένου είναι οι αυτοερωτήσεις, το επαναλαμβανόμενο διάβασμα, ο έλεγχος της συνοχής και λογικής αλληλουχίας του κειμένου και οι παραφράσεις.

Οι Pressley και Afflerbach (1995) υποστηρίζουν ότι οι ικανοί αναγνώστες έχουν την τάση να έχουν επίγνωση, τόσο αυτού που διαβάζουν όσο και του λόγου για τον οποίο διαβάζουν. Έτσι, έχουν στη διάθεσή τους ένα σύνολο από δοκιμαστικά/ αναλλακτικά σχέδια και στρατηγικές για να επιλύσουν εν δυνάμει προβλήματα και να ελέγξουν την κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου. Επιπλέον, νεότερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές βάθους που αφορούν την εκτίμηση του κειμένου κατανόησης και της συγκρότησης των πληροφοριών που συγκέντρωσαν από ένα κείμενο σε σχέση με τους λιγότερο ικανούς αναγνώστες (Denton, Wolters, York, Swanson, Kulesz & Francis, 2015).

Αντίθετα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά υιοθετούν στρατηγικές επιφάνειας οι οποίες είναι απλές και δεν ανταποκρίνονται ούτε στην ηλικία τους αλλά ούτε και στο γνωστικό τους επίπεδο (Gersten et al., 2009· Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006). Γενικότερα, οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών επισημαίνουν ότι παρουσιάζουν την εικόνα του μη στρατηγικού αναγνώστη με χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορύθμισης (Αντωνίου, Πολυχρόνη & Κοτρώνη, 2012· Given & Reid, 1999· Harris, Reid & Graham, 2004). Ως προς τη μεταγνώση, οι αναγνώστες με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν ιδιαίτερα περιορισμένη μεταγνωστική γνώση σχετικά με την ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχουν σε μικρό βαθμό τη μνήμη τους, την κατανόηση και άλλες γνωστικές λειτουργίες και έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως μια διαδικασία αποκωδικοποίησης παρά ως μια διαδικασία απόδο-

σης νοήματος.

Επιπλέον, είναι λιγότερο πιθανό σε σχέση με τους ικανούς αναγνώστες να ανιχνεύσουν αντιφάσεις ή να επιλύσουν ασυνέπειες που αφορούν στην κατανόηση του κειμένου. Δε διαθέτουν, ακόμη, επίγνωση των προβλημάτων τα οποία ενδέχεται να προκύψουν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Ωστόσο, ακόμη και όταν αντιληφθούν τις δυσκολίες αυτές, δεν καταφέρνουν 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 (Αντωνίου και συν., 2012). Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές επιλέγουν τεχνικές στρατηγικές όμοιες και στον ίδιο βαθμό με αυτές των ικανών αναγνωστών (Denton et al., 2015).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν τα αναγνωστικά κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου, όπως αναφέρονται από μαθητές Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής: α) Διαφοροποιούνται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και με εκτίμηση μαθησιακών δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς ως προς τις επιμέρους διαστάσεις των αναγνωστικών κινήτρων; Αναμένεται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναφέρουν χαμηλότερα κίνητρα για την ανάγνωση συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες, β) Διαφοροποιούνται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και με εκτίμηση μαθησιακών δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς ως προς τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου; Αναμένεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να υιοθετούν περισσότερο επιφανειακές στρατηγικές και λιγότερο στρατηγικές βάθους και τεχνικές στρατηγικές, και γ) Διαφοροποιούνται οι μαθητές με διαφορετικά επίπεδα κατανόησης ως προς τα αναγνωστικά κίνητρα και τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου; Αναμένεται οι μαθητές με χαμηλή κατανόηση να αναφέρουν χαμηλότερα κίνητρα και χρήση επιφανειακών στρατηγικών κατανόησης κειμένου.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 251 μαθητές από 6 σχολεία, 123 αγόρια και 128 κορίτσια, Ε' (N=124) και Στ' Δημοτικού (N=127). Τα σχολεία επελέγησαν με συμπτωματική δειγματοληψία, ενώ η επιλογή των σχολικών τμημάτων έγινε με την προϋπόθεση της ύπαρξης έστω κι ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: α) μαθητές με

διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από αρμόδιο φορέα (ΜΔ, N=27, 10,8%), β) μαθητές χωρίς διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (ΧΜΔ, N=199, 79,3%), γ) μαθητές τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της τάξης εκτίμησαν ότι είχαν μαθησιακές δυσκολίες και χρειάζονταν παραπομπή (ΕΜΔ, N=25, 10%).

Για τη διερεύνηση του ερωτήματος εάν τα αναγνωστικά κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης διαφοροποιούνται με βάση την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση, συγκροτήθηκαν δύο ομάδες βάσει της κατανομής της μεταβλητής της κατανόησης. Η ομάδα της Υψηλής Κατανόησης (ΥΚ) την οποία απαρτίζουν οι αναγνώστες που απάντησαν σωστά στις 7 ερωτήσεις του τεστ (N=148) και η ομάδα της Χαμηλής Κατανόησης (ΧΚ) με επίδοση στο 5^ο εκατοστημόριο (N=40).

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν τα εξής εργαλεία:

α) Το ερωτηματολόγιο των αναγνωστικών κινήτρων Wigfield και Guthrie (1997) το οποίο στηρίζεται στην πολυπαραγοντική προσέγγιση του αναγνωστικού κινήτρου. Αποτελείται από 53 προτάσεις που κατηγοριοποιούνται σε 11 παράγοντες: Αναγνωστική Αποτελεσματικότητα, «Γνωρίζω ότι θα τα πάω καλά στην ανάγνωση τον επόμενο χρόνο», ($\alpha=0,50$), Πρόκληση, «Μου αρέσουν τα δύσκολα βιβλία, τα βιβλία που με προκαλούν», ($\alpha=0,37$), Περιέργεια, «Διαβάζω για να μαθαίνω νέες πληροφορίες για θέματα που με ενδιαφέρουν», ($\alpha=0,37$), Σπουδαιότητα της Ανάγνωσης, «Είναι πολύ σημαντικό για μένα να είμαι καλός αναγνώστης», ($\alpha=0,56$), Αναγνωστική Ενασχόληση, «Μου αρέσουν ιστορίες με ενδιαφέροντες χαρακτήρες», ($\alpha=0,58$), Αναγνώριση, «Οι φίλοι κάποιες φορές μου λένε ότι είμαι καλός αναγνώστης», ($\alpha=0,68$), Βαθμοί, «Το να πάρω ψηλό βαθμό στην ανάγνωση με κάνει υπερήφανο», ($\alpha=0,58$), Κοινωνικές Παράμετροι, «Μου αρέσει να μιλάω στην οικογένειά μου σχετικά με το τι διαβάζω», ($\alpha=0,64$), Ανταγωνισμός, «Μου αρέσει να είμαι ο καλύτερος στην ανάγνωση», ($\alpha=0,79$), Συμμόρφωση: «Προσπαθώ να ολοκληρώνω πάντοτε το διάβασμά μου εγκαίρως», ($\alpha=0,32$), Αποφυγή της Ανάγνωσης, «Δεν μου αρέσει να γράφω αυτά που έχω να διαβάσω», ($\alpha=0,50$). Οι μαθητές δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους με την πρόταση από το 1 έως το 4, 1= διαφωνώ, 2= σχεδόν διαφωνώ, 3= σχεδόν συμφωνώ, 4= συμφωνώ. Οι 11 παράγοντες ομαδοποιούνται στις τρεις βασικές διαστάσεις των κινήτρων: α) την αυτοαποτελεσματικότητα (αναγνωστική αποτελεσματικότητα, αναγνωστική ικανότητα και αποφυγή της αναγνωστικής εργασίας), β) την εξωτερική παρώθηση (αναγνώριση μέσω της αναγνωστικής δραστηριότητας, βαθμοί για την ανάγνωση και ανταγωνισμός) και εσωτερική παρώθηση (αναγνωστική περι-

έργεια, αναγνωστική ενασχόληση, σπουδαιότητα της ανάγνωσης) και γ) τις κοινωνικές παραμέτρους της ανάγνωσης (κοινωνικοί λόγοι της ανάγνωσης και συμμόρφωση ως προς την ανάγνωση). Στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση οι παράγοντες, αναγνωστική περιέργεια, πρόκληση και συμμόρφωση λόγω της χαμηλής τους αξιοπιστίας. Η διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης χρησιμοποιήθηκε για την προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά από την αγγλική γλώσσα.

β) το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου των Παπαντωνίου και συν. (2004). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που αξιολογεί τις στρατηγικές κατανόησης που χρησιμοποιεί ο εξεταζόμενος προκειμένου να κατανοήσει το υπό μελέτη κείμενο και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τους Παπαντωνίου και συν. (2004). Περιλαμβάνει 19 προτάσεις οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε τρεις παράγοντες: τις Στρατηγικές Επιφάνειας ($\alpha=0,31$) π.χ. «Για να καταλάβω το κείμενο, απλώς το διάβασα μια φορά», τις Στρατηγικές Βάθους ($\alpha=0,74$), π.χ. «Διαβάζοντας το κείμενο, προσπάθησα να εκφράσω το περιεχόμενο με δικά μου λόγια» και τις Τεχνικές στρατηγικές ($\alpha=0,74$), π.χ. «Καθώς διάβαζα το κείμενο, κρατούσα σημειώσεις». Το παιδί καλείται να βαθμολογήσει σε κλίμακα Likert από το 1 έως το 4 κατά πόσο εφαρμόζει πολύ ή λίγο την συγκεκριμένη κάθε φορά στρατηγική μάθησης. Στην παρούσα έρευνα δεν λήφθηκαν υπ' όψιν οι στρατηγικές επιφάνειας λόγω της χαμηλής τους αξιοπιστίας. Ο συγκεκριμένος παράγοντας είχε χαμηλή αξιοπιστία και κατά την προσαρμογή του (Παπαντωνίου και συν., 2004).

γ) Το Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α, Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) αποτελεί μια σταθμισμένη δοκιμασία αξιολόγησης της αναγνωστικής ακρίβειας, ευχέρειας και κατανόησης μαθητών Γ' Δημοτικού έως Γ' Γυμνασίου. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία της κατανόησης του κειμένου με την οποία ζητείται από το μαθητή να διαβάσει ένα σύντομο αφηγηματικό κείμενο και να απαντήσει προφορικά σε επτά ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,82$.

Διαδικασία Χορήγησης

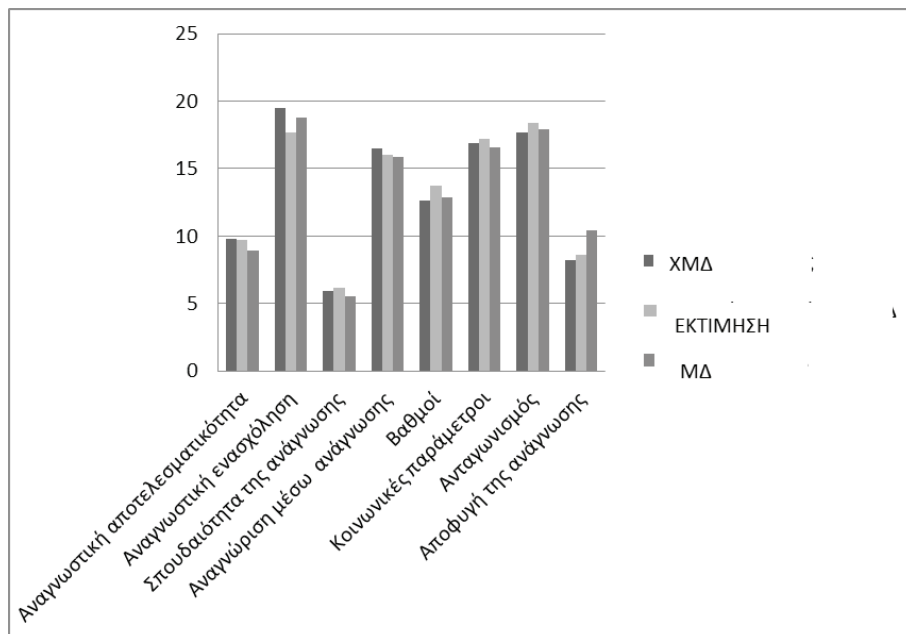
Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής, τις πρωινές διδακτικές ώρες, όπου τα παιδιά είναι πιο ξεκούραστα και για την είσοδο στα σχολεία εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση του αρμόδιου διευθυντή, των εκπαιδευτικών της τάξης και των γονέων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ομαδική και είχε διάρκεια 40-45 λεπτά. Αρχικώς, οι μαθητές συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο των Αναγνωστικών Κινήτρων, στη συνέχεια όλα τα παιδιά της τάξης διάβαζαν σιωπηρά για

μια φορά το κείμενο της κατανόησης και κατόπιν απαντούσαν στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Αν και το συγκεκριμένο τεστ χορηγείται ατομικά, στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε ομαδικά καθώς η χορήγησή του στόχευε κατά κύριο λόγο στην εξοικείωση του μαθητή με ένα έργο κατανόησης προκειμένου ακολούθως να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο των Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου και δευτερευόντως στην αξιολόγηση της επίδοσής του στην δοκιμασία. Η χορήγηση ενός ατομικού τεστ κατανόησης προτείνεται να συνδυάζεται με τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς για τη χρήση στρατηγικών κατανόησης κειμένου ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες όπου τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τη μεταγνωστική τους ικανότητα, δηλαδή το να κατανοούν και να θυμούνται το πώς ή το τι κάνουν για να κατανοήσουν ένα κείμενο. Τελευταίο στη σειρά χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου.

Ευρήματα

Αρχικά συγκρίθηκαν τα επίπεδα κατανόησης μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ), χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ΧΜΔ) και με εκτίμηση μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ). Πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης η οποία έδειξε ότι τα παιδιά με ΜΔ (Μ.Ο.=5,59, Τ.Α.=0,83) είχαν στατιστικώς σημαντική χαμηλότερη επίδοση στη δοκιμασία κατανόησης σε σύγκριση με την ομάδα ΧΜΔ (Μ.Ο.=6,54, Τ.Α.=1,83), [$F(2,247)=19,67$, $p=0,000$], και παρόμοια επίδοση με την ομάδα ΕΜΔ (Μ.Ο.=5,79, Τ.Α.=0,45).

Για τις συγκρίσεις των μέσων όρων μεταξύ των τριών ομάδων των μαθητών ως προς τους επιμέρους παράγοντες των αναγνωστικών κινήτρων πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης η οποία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την Αναγνωστική Αποτελεσματικότητα [$F(2, 245)=4,42$, $p<0,01$], την Αναγνωστική Ενασχόληση [$F(2, 229)=3,83$, $p<0,05$] και την Αποφυγή της Ανάγνωσης [$F(2, 238)=6,59$, $p<0,001$].

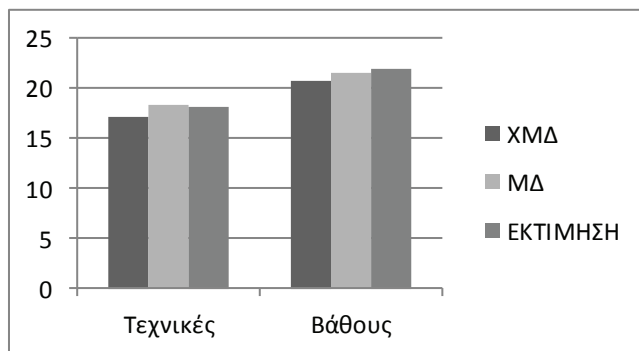


Σχήμα 1. Μέσοι όροι των ομάδων των αναγνωστών ως προς τους παράγοντες των αναγνωστικών κινήτρων

Κλειδί: ΧΜΔ= Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, ΜΔ= Μαθησιακές Δυσκολίες, ΕΚΤΙΜΗΣΗ= Εκτίμηση μαθησιακών δυσκολιών

Οι πολλαπλές συγκρίσεις με το posthoc κριτήριο του Bonferroni έδειξαν ότι οι μαθητές με ΜΔ εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές ως προς τον επιμέρους παράγοντα Αναγνωστική Αποτελεσματικότητα (Μ.Ο.=8,93, Τ.Α.=1,80) σε σύγκριση με τους μαθητές ΧΜΔ (Μ.Ο.=9,83, Τ.Α.=1,41) και οι μαθητές με ΕΜΔ εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές στην Αναγνωστική Ενασχόληση (Μ.Ο.=17,67, Τ.Α.=3,52) σε σύγκριση με την ομάδα ΧΜΔ (Μ.Ο.=19,52, Τ.Α.=3,17). Ως προς το κίνητρο Αποφυγή της Ανάγνωσης βρέθηκε ότι οι μαθητές με ΜΔ παρουσίασαν υψηλότερες τιμές (Μ.Ο.=10,42, Τ.Α.=2,81) συγκριτικά με τους μαθητές ΧΜΔ (Μ.Ο.=8,17, Τ.Α.=2,83).

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τις Στρατηγικές Κατανόησης κειμένου, τις Τεχνικές Στρατηγικές [$F(2,204)=0,728$, $p>0,05$] και τις Στρατηγικές Βάθους [$F(2,217)=0,570$, $p>0,05$] μεταξύ των τριών ομάδων.

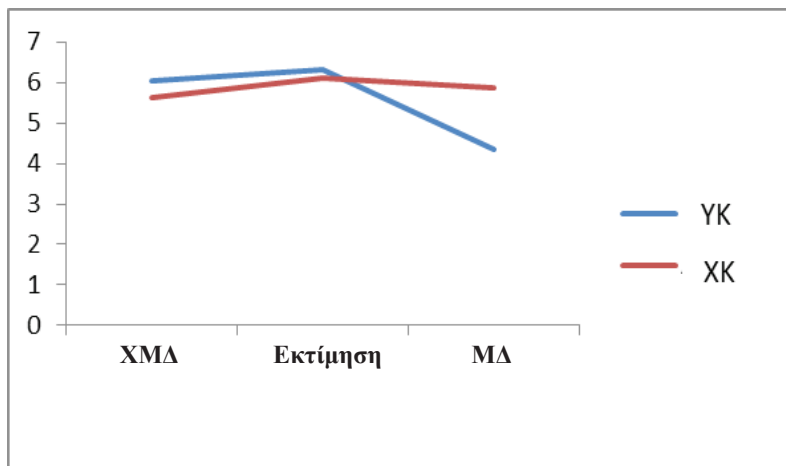


Σχήμα 2. Μέσοι όροι των ομάδων των αναγνωστών ως προς τους παράγοντες των στρατηγικών κατανόησης

Κλειδί: ΧΜΔ= Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, ΜΔ= Μαθησιακές Δυσκολίες, ΕΚΤΙΜΗΣΗ= Εκτίμηση μαθησιακών δυσκολιών

Για να εξεταστεί η επίδραση της επίδοσης στην κατανόηση και η αλληλεπίδραση με τις ΜΔ στους παράγοντες των κινήτρων και των στρατηγικών κατανόησης πραγματοποιήθηκε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης 2x3 με ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα κατανόησης (ΧΚ,ΥΚ) και την ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών (ΜΔ, ΧΜΔ, ΕΜΔ).

Ως προς τα αναγνωστικά κίνητρα βρέθηκε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση της κατανόησης με την ομάδα [$F(2, 234)=3,038, p=0,05$] για τον παράγοντα Αναγνωστική Σπουδαιότητα. Δηλαδή, οι μαθητές που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης και δεν είχαν διάγνωση ΜΔ εμφάνιζαν υψηλότερο κίνητρο για την αναγνωστική σπουδαιότητα συγκριτικά με τους μαθητές με ΜΔ. Αντιθέτως, για την ομάδα ΧΚ δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων μαθησιακών δυσκολιών ως προς το κίνητρο της Αναγνωστικής Σπουδαιότητας. Τέλος, δεν βρέθηκε καμία αλληλεπίδραση ως προς τις Στρατηγικές Κατανόησης.



Σχήμα 3. Αλληλεπίδραση της ομάδας με το επίπεδο κατανόησης ως προς το αναγνωστικό κίνητρο «αναγνωστική σπουδαιότητα»

Κλειδί: ΧΜΔ= Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, ΜΔ= Μαθησιακές Δυσκολίες, Εκτίμηση= Εκτίμηση μαθησιακών δυσκολιών, ΥΚ= Υψηλή Κατανόηση, ΧΚ= Χαμηλή Κατανόηση

Τέλος, ανεξάρτητα από την ομάδα, οι μαθητές που ανήκαν στην ομάδα της χαμηλής κατανόησης ανέφεραν υψηλότερες τιμές στην Αποφυγή της Ανάγνωσης [$t(237)=2,784, p<0,01$] και χαμηλότερες στην Αναγνωστική Ενασχόληση [$t(169)=-2,06, p=0,05$] σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας της υψηλής κατανόησης. Ως προς τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου εμφάνιζαν υψηλότερες τιμές στις Επιφανειακές Στρατηγικές [$t(178)=2,54, p=0,012$].

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα αναγνωστικά κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου με βάση τις αυτοαναφορές μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες καθώς και μιας τρίτης ομάδας μαθητών που οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι είχε μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν εν μέρει προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα για τις ομάδες των μαθητών που μελετήθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναμενόταν, παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς επιμέρους διαστάσεις των αναγνωστικών κινήτρων μεταξύ των ομάδων προς όφελος των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με ΜΔ ανέφεραν χαμηλότερα κίνητρα στους παράγοντες που οι Guthrie και Wigfield (1997) έχουν ορίσει διαστάσεις αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή την αναγνωστική αποτελεσματικότητα και την αποφυγή της ανάγνωσης, και οι μαθητές με εκτίμηση μαθησιακών δυσκολιών σε έναν παράγοντα της διάστασης εσωτερική παρώθηση, την αναγνωστική ενασχόληση. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες που υποστηρίζουν ότι το αναγνωστικό κίνητρο καθορίζεται κυρίως από την αυτοαντίληψη ενός ατόμου και από την αξία που αποδίδει το άτομο στην ανάγνωση. Άλλωστε, τα αναγνωστικά κίνητρα αποτελούν μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία στηρίχθηκε στις θεωρητικές προσεγγίσεις της προσδοκίας, της αξίας, των κινήτρων και της αυτοαποτελεσματικότητας (Murphy & Alexander, 2000· Wigfield & Guthrie, 1997).

Οι μαθητές θέτουν στόχους στους οποίους θεωρούν ότι δύνανται να ανταποκριθούν, αισθάνονται ότι είναι κατάλληλοι για την επίτευξή τους, ενώ παράλληλα φροντίζουν να εμπλέκονται σε έργα τα οποία θεωρούν σημαντικά και χρήσιμα γι' αυτούς (Winne, 1985). Επομένως, είναι αναμενόμενο ότι οι μαθητές με ΜΔ, οι οποίοι λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς και κατάλληλους αναγνώστες και έχουν αρνητική αυτοαντίληψη, να αποδίδουν στο αναγνωστικό έργο χαμηλή αξία και να εμφανίζουν μειωμένα αναγνωστικά κίνητρα -και στην προκειμένη περίπτωση μειωμένη «αναγνωστική αποτελεσματικότητα»- σε σύγκριση με τους τυπικούς μαθητές (Morgan & Fuchs, 2007).

Σύμφωνα με τους Wigfield και Guthrie (1997), οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας, μαζί με τις πεποιθήσεις για τις ικανότητες και τις προσδοκίες για επιτυχία που μπορεί να έχει ένας μαθητής εμπίπτουν σε μια βασική δομή των κινήτρων, η οποία σχετίζεται με το βασικό ερώτημα «Μπορώ να είμαι ένας καλός αναγνώστης;». Τα παιδιά όταν πιστεύουν ότι είναι ικανά, επαρκή και αποτελεσματικά στην ανάγνωση είναι πολύ πιθανό να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε αυτήν. Η αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται θετικά με διάφορες πλευρές της ανάγνωσης όπως είναι η κατανόηση ενός κειμένου, η άνεση και η ποσότητα του εξωσχολικού διαβάσματος (Taboada et al., 2009).

Το εύρημα για την «αναγνωστική ενασχόληση» είναι συνδεδεμένο με την αυτοαποτελεσματικότητα και στη βάση αυτή γενικά οι μαθητές επιλέγουν να ασχοληθούν με μαθησιακά έργα στα οποία νιώθουν ότι είναι ικανοί να αποδώσουν σε υψηλό επίπεδο και να τα φέρουν εις πέρας επιτυχώς. Τα συχνά λάθη και οι πιθανές επαναλαμβανόμενες αποτυχίες των μαθητών με ΜΔ και εκτί-

μηση ΜΔ οδηγούν σε μειωμένα κίνητρα ενασχόλησης με τέτοιου είδους δραστηριότητες και, κατ' επέκταση, στην αποφυγή αντίστοιχων έργων από τους ίδιους τους μαθητές. Η συμπεριφορά αυτή οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο καθώς η αποφυγή των έργων οδηγεί σε χαμηλότερη επίδοση κι αυτή με τη σειρά της σε μεγαλύτερη απόσυρση (Sideridis et al., 2006· Stanovich, 1986).

Με βάση αυτή τη θεωρητική προσέγγιση ερμηνεύεται και το επόμενο εύρημα της παρούσας έρευνας που αφορά στο γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν κίνητρα αποφυγής της ανάγνωσης. Ως συνέπεια της χαμηλής επίδοσής τους και της αναμενόμενης «αποτυχίας» τους, οι μαθητές αποφεύγουν να εμπλέκονται σε έργα στα οποία θεωρούν ότι θα αποτύχουν (Wigfield & Guthrie, 1997). Η απόσυρση και η μη συμμετοχή τους σε αυτά τα έργα συνιστά ένα τρόπο προστασίας της αυτοεικόνας τους και της εικόνας που διαμορφώνουν οι άλλοι γι' αυτούς. Μια εναλλακτική ερμηνεία είναι ότι τα παιδιά με ΜΔ ή χαμηλή σχολική επίδοση συνήθως αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε σταθερές και εσωτερικές αιτίες, όπως έλλειψη ικανότητας ενώ τις επιτυχίες τους τις αποδίδουν σε ασταθείς και εξωτερικές αιτίες, όπως είναι η τύχη ή η ευκολία της δραστηριότητας (Borkowski & Muthukrishna, 1992· Palladino, Poli, Masi, & Marcheschi, 2000). Συνήθως, λόγω της έλλειψης της πεποίθησης στην ικανότητά τους να μάθουν, εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια (Morgan, Fuchs, Compton, Corday, & Fuchs, 2008).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι προς την αναμενόμενη κατεύθυνση ήταν τα ευρήματα για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση στη δοκιμασία της κατανόησης. Προτιμούσαν να αποφεύγουν το αναγνωστικό έργο και είχαν χαμηλά επίπεδα ενασχόλησης με αυτό σε σύγκριση με τους μαθητές με υψηλή επίδοση στην κατανόηση. Τα χαμηλά τους κίνητρα εστιάζονταν κυρίως στην μειωμένη εσωτερική παρώθηση και τη χαμηλή αποτελεσματικότητα. Επίσης, το εύρημα ότι οι μαθητές με χαμηλή κατανόηση ανέφεραν περισσότερο επιφανειακές στρατηγικές επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση και την προηγούμενη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα δυσκολίες κατανόησης χρησιμοποιούν αυθόρμητα λιγότερες, απλούστερες και πιο επιφανειακές στρατηγικές και σε μικρότερη συχνότητα από τους συμμαθητές τους, ενώ παράλληλα δυσκολίες εντοπίζονται τόσο ως προς την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής όσο και ως προς την ορθή εκτέλεσή της (Αντωνίου και συν., 2012· Gersten et al., 2009· Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, Αντωνίου & Καμπυλαυκά, 2013). Πρόκειται για ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα καθώς οι δυσκολίες κατανόησης συχνά συνοδεύονται από επιφανειακές δομές επεξεργασίας του υπό μελέτη κειμένου και όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές επιφάνειας καταβάλλουν μικρότερη νοητική προσπάθεια (Παπαντωνίου και συν., 2004).

Οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας ήταν ότι η αξιολόγηση των κινήτρων των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω αυτοαναφορών. Σε μελλοντικές έρευνες θα είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί ο ρόλος των αναγνωστικών κινήτρων και η χρήση των στρατηγικών μέσω της χρήσης αυτοερωτήσεων ή της καταμέτρησης του χρόνου που αφιερώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένα έργα αναγνωστικής κατανόησης ή στην επίλυση προβλημάτων μαθηματικών ή φυσικής. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο των αναγνωστικών κινήτρων δεν είναι σταθμισμένο στα ελληνικά δεδομένα. Έτσι είναι πολύ πιθανό να διαφοροποιούνται οι παράγοντες και τα αναγνωστικά κίνητρα των Ελλήνων μαθητών από τα αντίστοιχα μαθητών άλλων χωρών όπως έδειξαν άλλες ελληνικές έρευνες με τυπικό δείγμα μαθητών (Μαλαφάντης & Φελούκα, 2012). Επίσης, η ομάδα των μαθητών με εκτίμηση παραπομπής για μαθησιακές δυσκολίες συγκροτήθηκε βάσει των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών της τάξης χωρίς τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί η μελέτη διαστάσεων των κινήτρων σε μικρές ηλικίες αποτελεί ένα δύσκολο πεδίο έρευνας. Επιπλέον, τα κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενδοατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, ειδικότερα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Παρά ταύτα, φαίνεται ότι τα χαμηλά κίνητρα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα το αίσθημα της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να τους αποθαρρύνει από τη συμμετοχή τους σε μαθησιακά έργα.

Επομένως, η ενίσχυση των κινήτρων και η συστηματική διδασκαλία στρατηγικών μάθησης χρειάζεται να κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην διαδικασία της μάθησης, ιδιαιτέρως δε όταν προκύπτουν δυσκολίες. Σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, οι τομείς αυτοί πρέπει να ενισχυθούν και να υποστηριχθούν κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία από τις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν εντοπιστούν δυσκολίες, προκειμένου να βοηθηθεί ο μαθητής ώστε να αναπτύξει όλες του τις γνωστικές δυνατότητες και να αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις της μαθησιακής του πορείας. Τα οφέλη για τους μαθητές αναμένεται να είναι σημαντικά και σε τομείς πέραν της σχολικής επίδοσης όπως είναι η συναισθηματική ανάπτυξη, η αυτοεκτίμηση και γενικότερα η ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή.

Βιβλιογραφία

- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Αντωνίου, Α.-Σ., Πολυχρόνη, Φ., & Κοτρώνη, Χ. (2012). Στρατηγικές

- κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53, 48-62.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Camberwell, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Borkowski, J., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective teaching. In M. Pressley, K. Harris & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 447-501). San Diego, CA: Academic.
- Cain, K., Bryant, P., & Oakhill, J. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Crane, N., Zusho, A., Ding, Y., & Cancelli, A. (2016). Domain-specific metacognitive calibration in children with learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, corrected proof - available online 12 October 2016.
- Denton, C., Wolters, C., York, M., Swanson, E., Kulesz, A., & Francis, D. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences*, 37, 81-95.
- Dupeyrat, C., & Martiné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot, J., McGregor, A., & Gable, L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- 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.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Förster, N., & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept. *Learning and Instruction*, 32, 91-100.
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- 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.
- Given, G. K., & Reid, G. (1999). *Learning Styles: a guide for teachers and parents*. St Anneson-Sea: Red Rose Publications.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III) (pp. 403-422). New York: Erlbaum.
- 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.
- Harris, T., & Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 111-121.
- Μαλαφάντης, Κ., Φελούκα, Β. & Γαλανάκη Ε. (2012). Σχολική επίδοση, κοινωνικοί λόγοι, βαθμός δυσκολίας αναγνώσματος και είδος αναγνώσματος: Διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου των μαθητών δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). ISSN 1790-8574.
- Marinak, B., & Gambrell, L. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141.
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Council of Exceptional Children*, 73, 165-183.
- Morgan, P., Fuchs, D., Compton, D., Corday, D., & Fuchs, L. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 387-404.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
- 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 & Practice*, 15, 142-148.

- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης-Α (Τεστ-Α)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 2. Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία* (σελ. 157-182). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- 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.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2012). Δεξιότητες μελέτης μαθητών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής στην οικογένεια και το σχολείο* (σελ. 205-231). Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Αντωνίου, Α.-Σ., & Καμπυλαυκά, Χ. (2013). Συμπεριφορές αυτουπονόμησης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 4, 17-39.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: The Erlbaum Group.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Ν. Μακρή & Δ. Πνευματικός, Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padelidu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215-229.
- Smith, L., Borkowski, J., & Whitman, T. (2008). From reading readiness to reading competence: The role of self-regulation in at-risk children. *Scientific Studies of Reading*, 12, 131-152.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998) (Eds.). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Souvignier, E., & Makhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction, 16*, 57-71.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 36-407.
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*, 85-106.
- Vrugt, A., & Oort, F. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning, 30*, 128-146.
- Watkins, M., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 110-118.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32*, 59-68.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*, 299-309.
- Winne, P. (1985). Steps toward promoting cognitive achievements. *The Elementary School Journal, 85*(5), 673-693.

Abstract

The aim of the present study was to examine the reading motivation and comprehension strategies of students with learning disabilities and to compare them with those of students with no diagnosis. Two hundred and fifty one Grade 5 and 6 primary school students attending school in Athens participated in the study. Reading motivation and comprehension strategies questionnaires and a task of reading comprehension were administered to the participants. Groups were formed, based on the assessment of learning disabilities, teachers' rating of learning disabilities and students' comprehension performance. The results showed that children with learning disabilities reported lower reading efficacy, reading involvement and work avoidance as compared to their peers with no diagnosis. In contrast, no differences were found between the groups in terms of comprehension strategies.

Key-words: learning disabilities, reading comprehension, reading motivation, comprehension strategies.

Φωτεινή Πολυχρόνη

Επικ. Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ.- ΕΚΠΑ
Πανεπιστημιόπολη, 157 84 Ιλίσια
Τηλ.: 210-7277921
E-mail: fpolychr@psych.uoa.gr

Μαριάνθη Κουτρίκη

Εκπαιδευτικός-Ψυχολόγος
E-mail: koutriki@yahoo.gr

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ
Ιπποκράτους 20, 106 80 Αθήνα
Τηλ.: 210-3688535
E-mail: as_antoniou@primedu.uoa.gr