



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Κος. Γ. ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ :

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ  
ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.

ΣΑΜΑΡΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

A.M. 2146

ΡΕΘΥΜΝΟ 2010

### *Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών*

Έχουν προσπαθήσει πολλοί ερευνητές να αναδείξουν τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών (ΜΔ). Ο ευρύτερα γνωστός ορισμός είναι ο εξής:

*« Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό- ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης, και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990, σελ.77).*

Οι Μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλο τον πληθυσμό, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολο να προσδιοριστεί ένα κοινό προφίλ αυτών των ατόμων και κατα συνέπεια να υφίσταται δυσκολία στο να δημιουργηθούν προγράμματα παρέμβασης αποτελεσματικά και κατάλληλα για όλο τον κόσμο. Επίσης, το γεγονός ότι αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος αποκλείει την πιθανότητα να δημιουργηθούν μαθησιακές δυσκολίες μετά την είσοδο του μαθητή στο σχολείο. Τέλος, ένα στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί τους τυπικούς μαθητές από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι αυτές (μαθησιακές δυσκολίες) διαφοροποιούνται από άλλες μειονεξίες όπως είναι οι αισθητηριακές βλάβες ή η νοητική καθυστέρηση με αποτέλεσμα να μπορεί να λειτουργήσει σωστά ως ένας τρόπος διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσκολία κυρίως στην ανάγνωση. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται κυρίως στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και την κατανόηση (Archer, Gleason & Vachon, 2003)

### *Δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση*

**Αναγνωστική αποκωδικοποίηση** ορίζουμε τη διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων στους πιο οικείους ήχους του προφορικού λόγου, η αναγνώριση και ο χειρισμός του αλφαβητικού κώδικα (Πόρποδας, 1992; Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ελλιπείς δεξιότητες για αποκωδικοποίηση, η οποία επηρεάζει την ευχέρεια ανάγνωσης και την εξαγωγή νόηματος. Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν την ικανότητα να κωδικοποιούν μόνο το ένα τρίτο των λέξεων που μπορούν να κωδικοποιούν τα τυπικά παιδιά (Smith, 2004), ειδικότερα με την πάροδο του χρόνου όπου τα κείμενα στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου γίνονται όλο και μεγαλύτερα και όλο και πιο δυσνόητα.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην ανάλυση και τον γενικότερο χειρισμό των φωνημάτων. Τα παιδιά αυτά για να κωδικοποιήσουν μια λέξη, στηρίζονται στην γράμμα προς γράμμα επεξεργασία. Ταυτόχρονα, δυσκολεύονται στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις, αντικαθιστούν λέξεις με άλλες, οι οποίες μπορεί να μην έχουν καν το ίδιο νόημα με τις πρώτες και ούτε τον ίδιο αριθμό γραμμάτων. Σημαντικό πρόβλημα είναι επίσης και η πρόσθεση επιπλέον φθόγγων ή συλλαβών σε μια λέξη αλλά και η παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων. (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

### *Δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης*

**Ευχέρεια** είναι η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακριβή έκφραση και προσωδία (Archer et al., 2003) αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999). Η ευχέρεια επιτυγχάνεται με βάση την αυτόματη αναγνώριση των γραφοφωνιμικών αντιστοιχιών. Για να αναγνωστεί μια λέξη χρειάζεται ο συνδυασμός πληροφοριών από τις γραφοφωνιμικές αντιστοιχίες, την εικόνα της, το σχήμα της, τη θέση της στην πρόταση και το νόημα της.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην ευχέρεια. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν τη βραδύτητα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Επίσης, σταματούν συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα –γράμμα, ενώ πολλές φορές διαβάζουν λέξεις με λάθος προφορά. Συχνά, επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου, έτσι ώστε να τα κατανοήσουν (Archer et al.,

2003). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν αυτά τα προβλήματα ίσως λόγω της ελλειμματικής προσοχής και των προβλημάτων στην εργαζόμενη μνήμη, η οποία είναι υπεύθυνη για την επεξεργασία των πληροφοριών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

#### *Δυσκολίες στην κατανόηση*

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια, παρουσιάζουν αδυναμία και στην αναγνωστική κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις στρατηγικές κατανόησης κειμένων. Τα προβλήματα εστιάζονται κυρίως στον εντοπισμό των βασικών πληροφοριών του κειμένου, στην εξαγωγή συμπεράσματος και στην οργάνωση των πληροφοριών που παρέχονται στο κείμενο. Επίσης, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα και να συσχετίσουν την ήδη υπάρχουσα γνώση με την καινούρια (Smith, 2004; Archer et al, 2003). Δηλαδή τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ερμηνεύουν και υποθέτουν με βάση τις πληροφορίες που παίρνουν κατά την ανάγνωση και όχι μέσω της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης και της κριτικής σκέψης (Παντελιάδου, 2000).

#### *Το γνωστικό υπόβαθρο των αναγνωστικών δυσκολιών.*

Οι υπόθεση ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πηγάζουν από **οπτικές μειονεξίες** υπήρξε μία από τις πρώτες που διατυπώθηκαν. Ο λόγος ήταν, επειδή η ανάγνωση ενέχει γραπτές λέξεις και σύμβολα, οι όποιες δυσκολίες παρατηρούνται θα πρέπει να οφείλονται σε κάποια δυσλειτουργία του οπτικού συστήματος (Stein & Walsh, 1997). Ταυτόχρονα παράλληλα με το φτωχό λεξιλόγιο και την αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου, επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003).

Οι λέξεις στα αλφαβητικά συστήματα δεν αποτελούν μόνο οπτικούς αλλά και **φωνολογικούς** κώδικες, οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με αυτούς που χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο. Εάν τα φωνήματα (φθόγγοι) αναπαραχθούν, καταχωρηθούν και ανασυρθούν με μειωμένο βαθμό ευκρίνειας, τότε θα διαταραχθεί ο βασικός αποκωδικοποιητικός μηχανισμός της ανάγνωσης (Bradley & Bryant, 1978; Brady & Shankweiler, 1991). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

έχουν δυσκολίες στο να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, αντίστοιχα τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003).

Τέλος, η **θεωρία της αυτοματοποίησης** υποστηρίζει ότι η παραγκεφαλίδα των φτωχών αναγλωστών είναι δυσλειτουργική (Nicolson & Fawcett, 1990). Τα προβλήματα στην αυτοματοποίηση μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την εκμάθηση τόσο των γραφημικών- φωνημικών αντιστοιχιών όσο και άλλων μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων όπως οι προς ανάγνωση λέξεις.

Όπως φαίνεται όμως και από τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν μόνο ακαδημαϊκά προβλήματα, αλλά έχουν και αδυναμίες ψυχοκοινωνικής φύσης. Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και επηρεάζει και την ακαδημαϊκή τους επίδοση είναι η έλλειψη κινήτρων και στόχων για επιτυχία στα γνωστικά αντικείμενα.

### *Κίνητρα*

Τα κίνητρα είναι αναμφισβήτητο πως παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση είτε αυτοί έχουν είτε όχι μαθησιακές δυσκολίες. Οι επιδράσεις των κινήτρων είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας.

Ο Wigfield (1997) παρουσίασε τρία είδη ερωτήσεων, τις οποίες έχουν όλοι οι μαθητές και χωρίς τις οποίες δεν θα υπήρχε επίτευξη κανενός σχολικού στόχου. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής: α) «Μπορώ να τα πάω καλά στο σχολείο;», η οποία εμπλέκει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, β) «Θέλω να τα πάω καλά στο σχολείο;», η οποία αντανακλά τα εσωτερικά αλλά και εξωτερικά κίνητρα του μαθητή και γ) «Γιατί θέλω να τα πάω καλά στο σχολείο;», μία ερώτηση που αντικατοπτρίζει τα κατορθώματα του μαθητή. Σημαντικοί παράγοντες για ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών είναι, σύμφωνα με έρευνες, η σωστή και «διασκεδαστική» προσέγγιση του διαβάσματος (Baker, Scher, Mackler, 1997). Επίσης σημαντικό ρόλο έχει σε όλο αυτό το θέμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και η σωστή εμπλοκή τους στο διάβασμα των παιδιών τους (Guthrie et al, 1996; Karabanick et al, 2004; Linnenbrink et al, 2005).

Ειδικότερα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μειωμένη πρόθεση για μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον για ό,τι σχετίζεται με τα σχολικά έργα. Ταυτόχρονα αρνούνται να καταβάλουν την όποια προσπάθεια για να ολοκληρώσουν ένα έργο και πιστεύουν πως δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν το οτιδήποτε (μαθημένη αβοηθησία). Τέλος, προτιμούν την εξωτερική ενίσχυση παρά

την εσωτερική που προκύπτει από την ικανοποιητική και επιτυχημένη επίδοση (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

Τα κίνητρα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αλληλεπιδρούν με την επιτυχία, την αποτυχία αλλά και άλλους παράγοντες όπως είναι η απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας και αποτυχίας.

#### *Απόδοση αιτιακών προσδιορισμών επιτυχίας και αποτυχίας.*

Η θεωρία του Rotter (1966) παρουσίασε το γεγονός πως οι σκέψεις των μαθητών για την απόδοση των αιτιακών προσδιορισμών της επιτυχίας αλλά και της αποτυχίας, είναι πολύ σημαντικό και εξηγεί πολλές φορές την συμπεριφορά πολλών παιδιών στο σχολείο και όχι μόνο (Sideridis, 2009). Ισχυρίστηκε λοιπόν πως κάποιοι μαθητές έχουν κάποιο είδος παθητικού προφίλ όταν σκέφτονται πως ευθύνονται οι ίδιοι για τις πράξεις τους και τα αποτελέσματα τους σε αντίθεση με κάποιους, οι οποίοι αποδίδουν αυτές τις πράξεις και τα αποτελέσματα τους σε εξωτερικούς μη ελέγξιμους παράγοντες. Παρόμοια είναι και η θεωρία του Weiner (1985), ο οποίος ασχολήθηκε με την απόδοση της επιτυχίας αλλά και της αποτυχίας των μαθητών. Η θεωρία του στηρίχθηκε περισσότερο στην ερώτηση: «Γιατί επιτυγχάνω ή αποτυγχάνω;». Οι συνήθεις παράγοντες στους οποίους αποδίδονται η επιτυχία ή η αποτυχία είναι η ικανότητα, η προσπάθεια, η τύχη, η ευκολία ή η δυσκολία ενός έργου και οι σημαντικοί άλλοι (Sideridis, 2009). Ο Weiner διαχώρισε με αυτό τη θεωρία δύο είδη αιτιακών σχέσεων: την εσωτερική απόδοση αιτιών, για παράδειγμα την ικανότητες που έχει το κάθε παιδί και την εξωτερική απόδοση αιτιών όπως είναι για παράδειγμα η τύχη. Με αυτή τη διχοτόμηση όμως διαχώρισε ταυτόχρονα και κάποιους ελέγξιμους παράγοντες που έχει το παιδί (για παράδειγμα την προσπάθεια που καταβάλει) από κάποιους μη ελέγξιμους (για παράδειγμα την τύχη).

Οι θεωρίες του Rotter και του Weiner μπορούν και επιβεβαιώνονται και από πολλές έρευνες που έχουν γίνει πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Οι Mamlin, Haris και Case (2001) ισχυρίστηκαν πως σε 19 από 22 μελέτες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (μεταξύ του 1980 μέχρι 1996), το αποτέλεσμα ήταν να αποδίδεται η επιτυχία και η αποτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες και αιτιακούς προσδιορισμούς. Οι μαθητές αυτοί απέδωσαν, λοιπόν, την αποτυχία τους περισσότερο στη χαμηλή τους ικανότητα και την επιτυχία τους σε παράγοντες μη ελέγξιμους όπως είναι η τύχη ή η ευκολία του έργου που έπρεπε να επιτελέσουν. Με

άλλα λόγια δεν προέβησαν σχεδόν ποτέ την επιτυχία τους στον εαυτό τους επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο την χαμηλή και αρνητική τους αυτο-εικόνα.

Με αυτό τον τρόπο διατυπώθηκε και η θεωρία της απόδοσης αιτιακών προσδιορισμών επιτυχίας και αποτυχίας. Σχηματικά θα μπορούσαμε να θέσουμε τις απόψεις για την επιτυχία και την αποτυχία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως εξής :

A. Επιτυχία => Πέτυχα επειδή ήμουν τυχερός.

B. Αποτυχία => Απέτυχα επειδή δεν είμαι έξυπνος.

Ως αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, ο Weiner (1985) διατύπωσε αυτές τις αποδόσεις ως κάτι που μπορεί να αλλάξει με κάποιο τρόπο. Για το σκοπό αυτό, βασιζόμενος στην αντίληψη πως αυτές οι αποδόσεις αυτές είναι ρευστές, δημιουργήθηκαν διάφορες μεσολαβήσεις με την ελπίδα να τις μετατρέψουν. Οι Borkowski, Weyhing και Carr (1988), σε ένα πείραμα τους, δίδαξαν στην πειραματική ομάδα (σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες) κάποιες στρατηγικές για την ανάγνωση και συζήτησαν μαζί τους τη σημασία της προσπάθειας καθώς επίσης και αιτίες που κάποιος μπορεί να έχει κάποιες ακαδημαϊκές αποτυχίες. Στην ομάδα ελέγχου δίδαξαν μόνο τις στρατηγικές χωρίς να επεκταθούν σε περαιτέρω ζητήματα. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να κάνουν την περίληψη μιας παραγράφου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε κατά 50% στη διαδικασία δημιουργίας της περίληψης σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, της οποίας μόνο το 15% βελτιώθηκε στην ίδια άσκηση (στο Sideridis, 2009).

Ένα σημαντικό κεφάλαιο που απασχολεί όλους τους ειδικούς που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η λεγόμενη «μαθημένη αβοηθησία», η οποία εμφανίζεται σχεδόν σε όλους τους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

#### *Μαθημένη αβοηθησία και μαθησιακές δυσκολίες.*

Οι μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα, υιοθετούν πολλές φορές μια παθητική στάση απέναντι στις υποχρεώσεις που έχουν να φέρουν εις πέρας. Η στάση αυτή ονομάζεται «μαθημένη αβοηθησία» (Sideridis 2005). Το αίσθημα της ανικανότητας σε συσχέτιση με τις επαναλαμβανόμενες σχολικές αποτυχίες που βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τους κάνει να νιώθουν πως όποια προσπάθεια και αν καταβάλουν είναι μάταιη καθώς επίσης πως και η νοητική τους ικανότητα είναι πολύ χαμηλή.

Νιώθοντας πως η όποια προσπάθεια τους δεν έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, μειώνονται τα κίνητρα τους και αποφεύγουν την σκληρή προσπάθεια, την εμπλοκή τους με γνωστικά έργα, κάτι που αυξάνει τις πιθανότητες συνεχόμενης αποτυχίας ενισχύοντας τα αισθήματα ματαίωσης και γενικότερα αρνητικών συναισθημάτων. (Sideridis, 2009).

Για να επιβεβαιωθεί αυτή η σκέψη, υπήρξαν πολλές έρευνες. Ξεκινώντας με μια έρευνα, οι Butkowsky και Willows (1980), εξέτασαν τις διαφορές σε σχέση με τη «μαθημένη αβοηθησία» και τη διαχείριση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τυπικούς μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα ανάγνωσης παρουσίαζαν και λιγότερες προσδοκίες για επιτυχία και ήταν λιγότερο επίμονοι σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές. Επίσης απέδιδαν την επίδοσή τους σε εσωτερικούς παράγοντες όπως η έλλειψη ικανότητας. Ο Valas (2001) προχώρησε αυτή την έρευνα λίγο παραπέρα, συσχετίζοντας τη «μαθημένη αβοηθησία» και τη διαχείριση της επίδοσης με την κατάθλιψη. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η κατάθλιψη είχε προβλεφθεί από τις αρνητικές προσδοκίες και την αυτο-αποτελεσματικότητα καθώς και από την «μαθημένη αβοηθησία». Όσον αφορά στο φύλο των μαθητών έχει επιβεβαιωθεί πως τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα μαθημένης αβοηθησίας σε σχέση με τα κορίτσια (Sideridis 2009).

Όσον αφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα, αξίζει να αναφερθεί πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν προσωπικές ερμηνείες των προηγούμενων επιτυχιών ή αποτυχιών και τις περισσότερες φορές αυτές συνοδεύονται από την προσδοκία χαμηλής επίδοσης και κατά συνέπεια να απροθυμία και παραίτηση για περισσότερη προσπάθεια. Οι μαθητές αυτοί θέτουν χαμηλούς στόχους και ακόμα καν αν τους επιτύχουν, θεωρούν πως δεν αξίζουν οι ίδιοι με αποτέλεσμα να μην αποβάλλουν τις πεποιθήσεις «μαθημένης αβοηθησίας» στις οποίες και εμπλέκονται (Sideridis, 2005; Shunk & Miller, 2002).

#### *Προσανατολισμός στο στόχο (achievement goal theory)*

Σύμφωνα με τον McGregor και Elliot (2002), ο προσανατολισμός στο στόχο είναι το θεμέλιο κάθε συμπεριφοράς. Το είδος του στόχου καθορίζει το πώς οι άνθρωποι προσεγγίζουν ένα έργο και πόσο καλά μπορούν να το εκπληρώσουν (Sideridis, 2005). Ο προσανατολισμός στο στόχο μάθησης (performance orientation) χαρακτηρίζει το μαθητή που προσεγγίζει ένα έργο και εμπλέκεται με αυτό με στόχο



να υπερτερεί σε σχέση με τους υπόλοιπους. Σε αντίθεση έρχεται ο προσανατολισμός στο στόχο μάθησης (mastery orientation), ο οποίος περιγράφει τους μαθητές που αναζητούν να εμπλακούν σε ένα έργο ή δραστηριότητα του δικού τους ενδιαφέροντος μόνο (Elliot, 1997).

Οι Elliot και Harackiewicz (1996) διχοτόμησαν τους στόχους επίτευξης (performance goals) σε στόχους αποφυγής επίτευξης και προσέγγισης επίτευξης. Οι στόχοι αυτοί εξασφαλίζουν την επάρκεια/ ικανότητα σε σχέση με άλλους σε αντίθεση με την αποφυγή της έκθεσης της ανικανότητας. Οι στόχοι προσέγγισης επίτευξης έχουν συσχετιστεί θετικά με προσαρμοσμένες συμπεριφορές όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής, η επιμονή καθώς και τα ακαδημαϊκά κατορθώματα (Sideridis, 2005).

Οι περισσότεροι μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να θεωρούν όμως κάθε έργο που πρέπει να φέρουν εις πέρας απειλητικό για εκείνους και πως βρίσκεται έξω από τον έλεγχο τους βιώνοντας με αυτό τον τρόπο αρνητικά συναισθήματα. Αυτό γίνεται συνήθως όταν συνειδητοποιούν πως το να είσαι έξυπνος είναι μία έμφυτη ικανότητα, κάτι δηλαδή που είτε το έχεις είτε όχι. Το αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς είναι να αποσύρονται και να αρνούνται να εμπλακούν με σχολικά έργα νομίζοντας πως με αυτό τον τρόπο μειώνουν τις αρνητικές συνέπειες και τα αρνητικά συναισθήματα που θα προκύψουν από μία νέα αποτυχία (performance avoidance).

Η εξέταση των στόχων επίτευξης ίσως να είναι σχετικές με μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες επειδή αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν μια «αβοηθησία» όπως περιγράφηκε από τους Dweck και Legett (1988). Εάν όμως οι στόχοι προσέγγισης της επίτευξης είναι προσαρμόσιμοι μπορούν να αποδοθούν σαν χαρακτηριστικά των τυπικών μαθητών.

Ένα απλό παράδειγμα για να γίνει κατανοητό το πως νιώθουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι το εξής :

A. Επίτευξη- αποφυγή : Δεν θέλω να είμαι ο χειρότερος μαθητής στην τάξη.

B. Επίτευξη- προσέγγιση : Θέλω να υπερτερήσω των άλλων.

Αντιθέτως, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ικανότητα του να είσαι έξυπνος ως κάτι επίκτητο ή κάτι το οποίο μπορεί να προσαρμόζεται ανάλογα τις συνθήκες, τότε υιοθετούν στόχους μάθησης (mastery goals). Όπως και οι στόχοι επίτευξης, οι στόχοι μάθησης διχοτομούνται και αυτοί σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη είναι ο προσανατολισμός στο στόχο της μάθησης-προσέγγιση και η δεύτερη ο

προσανατολισμός στο στόχο της μάθησης-αποφυγή. Οι μαθητές με προσανατολισμό στο στόχο της μάθησης-προσέγγιση εστιάζουν την προσοχή τους στην προσέγγιση των στόχων της μάθησης και της κατανόησης. Επίσης κύριο μέλημα τους είναι να υπερτερούν σε σχέση με την προηγούμενη επίδοση τους. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές με προσανατολισμό στο στόχο της μάθησης-αποφυγή δεν ενδιαφέρονται για να είναι τέλειοι ή να κατανοούν πλήρως κάτι, προσπαθούν να αποφύγουν την παρανόηση. Τέλος, οι μαθητές αυτοί προσπαθούν να αποφύγουν να φαίνονται λιγότερο ικανοί στα μάτια των άλλων συμμαθητών τους. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως για τον διαχωρισμό της προσέγγισης και της αποφυγής σημαντικό ρόλο κατέχει τα επίπεδα άγχους που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Linnenbrick & Pintrich, 2002). Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα από τους στόχους μάθησης είναι θετικά για τους ίδιους τους μαθητές και αποδεικνύουν πως οι ίδιοι αποδίδουν υψηλές αποδόσεις.

Τα αποτελέσματα του προσανατολισμού στο στόχο στις μαθησιακές δυσκολίες έχουν υπάρξει ατελέσφορα. Έρευνες των Fulk, Brigham & Lohman (1998) έχουν αποδείξει πως δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά οι Carlson, Booth, Shin & Cann (2002) και Σιδερίδης (2005b) έδειξαν χαμηλότερα επίπεδα στόχων μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τυπικούς μαθητές (στο Sideridis, 2009).

Γενικά, ο προσανατολισμός στο στόχο, ως έννοια αναφέρεται στο πού είναι προσανατολισμένος ο μαθητής όταν εμπλέκεται σε ένα έργο. Ο μαθητής μπορεί να είναι προσανατολισμένος στη γνώση, στην επίδοση ή στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

## **Μεθοδολογία**

### ***Συμμετέχοντες και διαδικασία***

Κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2009-2010, αξιολογήθηκαν συνολικά 157 μαθητές (45 κορίτσια και 111 αγόρια), οι οποίοι παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί προέρχονταν από τα Δημοτικά και Γυμνάσια σχολεία του Ρεθύμνου Κρήτης και συγκεκριμένα φοιτούσαν στις τάξεις Ε' Δημοτικού έως και Γ' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν δεκατρία (13) κορίτσια και τριάντα (30) αγόρια της Ε' Δημοτικού ηλικίας 7,9 (16,50), έντεκα (11) κορίτσια και εικοσιτέσσερα (24) αγόρια ΣΤ' Δημοτικού, ηλικίας 11,6 (,58), έξι (6) κορίτσια και εικοσιέξι (26) αγόρια Α' Γυμνασίου, ηλικίας 13,02 (,95), εννέα

κορίτσια (9) και δεκαεπτά (17) αγόρια Β' Γυμνασίου, ηλικίας 13,96 (,72) και έξι (6) κορίτσια και δεκατέσσερα αγόρια (14) Γ' Γυμνασίου ηλικίας 14,56 (,85). Οι μαθητές αυτοί έρχονταν σε επαφή με τους ερευνητές εφόσον είχε δοθεί πρώτα άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, εφόσον τους είχαν δώσει τη συγκατάθεση οι γονείς τους και εφόσον είχε γίνει γνωστό πως η διαδικασία αυτή δεν θα επηρέαζε τη σχολική βαθμολογία τους. Όλοι οι μαθητές είχαν δείκτη νοημοσύνης του 85, όπως αξιολογήθηκε μέσω της υποδοκιμασίας «Συλλογιστικές Διεργασίες» του Λογισμικού Ανίχνευσης των μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών για τα παιδιά του γυμνασίου και του RANEN για τα παιδιά του δημοτικού. Οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών από τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης, ενώ τα παιδιά που δεν είχαν διάγνωση είχαν πιθανότητα μεγαλύτερη του 90% όπως αυτό φάνηκε από τα αποτελέσματα της σταθμισμένης κλίμακας Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς. Όσοι μαθητές δεν είχαν κάποια από τις δύο προαναφερθείσες ενδείξεις για την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου τους ή είχαν υποδειχθεί ως μαθητές με ΜΔ από τους εκπαιδευτικούς τους. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται συγκεκριμένα οι αριθμοί των παιδιών ανά τάξη:

Τάξη	Φύλο	N	Ηλικία
Ε' Δημοτικού	Κορίτσια	13	10,6 (,52)
	Αγόρια	30	10,32 (,35)
ΣΤ' Δημοτικού	Κορίτσια	11	11,6 (,45)
	Αγόρια	24	11,6 (,64)
Α' Γυμνασίου	Κορίτσια	6	13,2 (,78)
	Αγόρια	26	13 (1)
Β' Γυμνασίου	Κορίτσια	9	14 (,52)
	Αγόρια	17	14 (,82)
Γ' Γυμνασίου	Κορίτσια	6	15,2 (1,24)
	Αγόρια	14	14,3 (,46)

Πίνακας 1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

### ***Διαδικασία***

Για να εξακριβωθεί το πώς επιδρούν τα κίνητρα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, για το διάστημα Νοέμβριο- Φεβρουάριο, αφού πρώτα υπήρχε όπως προαναφέρθηκε η άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, η συγκατάθεση της οικογένειας αλλά και της δασκάλας ή καθηγήτριας, κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, χωριστά, συμπλήρωνε τα ερωτηματολόγια που τους δίνονταν. Αξίζει να αναφερθεί πως τα ερωτηματολόγια τους τα διάβαζε ο εξεταστής. Ο κάθε μαθητής βρισκόταν μόνος του με τον εξεταστή σε μια αίθουσα που δινόταν από τη διεύθυνη του εκάστοτε σχολείου και μετά το πέρας της αξιολόγησης γυρνούσε πίσω στην αίθουσα διδασκαλίας ώστε να συνεχίσει κανονικά το μάθημα του. Αρχικά, συμπλήρωνε μία κλίμακα για τα κίνητρα, στη συνέχεια του χορηγούνταν ένα σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης για να διαπιστωθούν κάποιες δυσκολίες στην ανάγνωση και το εργαλείο Raven. Τέλος, εάν το παιδί φοιτούσε στο Γυμνάσιο, του χορηγούνταν και μια αυτοματοποιημένη σύνταξη αναφοράς (ΛΑΜΔΑ), η οποία συμπληρωνόταν με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Όταν τελείωνε αυτή η διαδικασία δινόταν στο δάσκαλο του κάθε παιδιού ένα εργαλείο, το οποίο ονομάζεται ΑΜΔΕ και ο ίδιος θα έπρεπε να το συμπληρώσει ώστε να συνδράμει και αυτό στη διαφορική διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αξίζει να σημειωθεί πως τα τεστ χορηγούνταν σε κάθε παιδί με την ίδια σειρά.

Ο εξεταστής ήταν κατάλληλα εκπαιδευμένος έτσι ώστε να μην δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Όλη η διαδικασία διηκούσε περίπου δύο (2) διδακτικές ώρες, με το ενδιαμέσο διάλειμμα, το οποίο ήταν αναγκαίο για τους μαθητές. Οι μαθητές ήταν πληροφορημένοι πως ανα πάσα στιγμή θα μπορούσαν να διακόψουν τη διαδικασία. Όποτε το ήθελαν αυτό απλά το έλεγαν και η διαδικασία σταματούσε αυτόματα.

### ***Εργαλεία αξιολόγησης***

Όπως προαναφέρθηκε, για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο τεστ της ανάγνωσης, το εργαλείο RAVEN, το εργαλείο ΛΑΜΔΑ, το ΑΜΔΕ, το οποίο δινόταν προς συμπλήρωση στους δασκάλους και καθηγητές και η κλίμακα για την αξιολόγηση των κινήτρων. Παρακάτω μελετείται χωριστά το κάθε εργαλείο.

### **Σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης**

Πρόκειται για το τεστ ανάγνωσης, το οποίο χορηγήθηκε στα παιδιά της συγκεκριμένης έρευνας. Δημιουργήθηκε από τους Παντελιάδου, Σιδερίδη και Αντωνίου (υπό έκδοση). Στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών μαθητών που φοιτούν στις τάξεις Γ' Δημοτικού μέχρι Γ' Γυμνασίου. Ταυτόχρονα με την αναζήτηση των αναγνωστικών δυσκολιών τους, διαπιστώνεται η θέση τους σε σχέση με τους μαθητές της τάξης τους και γίνεται αντιληπτό το πού υστερούν και πού είναι ικανοί.

Το εργαλείο αυτό αποτελείται από δοκιμασίες που εξετάζουν:

1. την αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Ασκήσεις 1-3) (Cronbach's  $\alpha = .923$ ),
2. την ευχέρεια (Άσκηση 4)
3. τις μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες (Ασκήσεις 5- 8)
4. και την αναγνωστική κατανόηση (Ασκήσεις 9-11) ( $\alpha = .836$ )

Προκειμένου να εξεταστεί η αναγνωστική τους αποκωδικοποίηση, ζητείται από τους μαθητές να διαβάσουν μια καρτέλα με λέξεις που τους παρουσιάζονται. Στην πρώτη άσκηση δίνονται ψευδολέξεις, ξεκινώντας από μονοσύλλαβες και στην πορεία η δυσκολία των λέξεων αυξανόταν. Μερικές τέτοιες λέξεις είναι : κι, τε, σάτε, ντούγκα, βήτσερη, κοιγκατωρίμω, χλαιπρωντατζα κλπ. Συνολικά, στην πρώτη άσκηση οι μαθητές καλούνταν να διαβάσουν 40 λέξεις. Στις 5 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις η διαδικασία διακοπτότεται.

Στη δεύτερη άσκηση παρουσιάζεται στους μαθητές μια καρτέλα με πραγματικές λέξεις αυτή τη φορά. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές : από, όλα, αλλάζω, χαρτζιλίκι, καθησυχαστικός, καλαθοσφαιρίστρια κλπ. Τα επίπεδα της δυσκολίας και σ' αυτή την άσκηση αυξάνονται σταδιακά. Ξεκινάει με απλές λέξεις και συνεχίζει με πιο σύνθετες. Στα 5 διαδοχικά λάθη, ο εξεταστής προχωράει στην επόμενη άσκηση.

Η εξέταση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ολοκληρώνεται με την 3η άσκηση, όπου παρουσιάζεται μία καρτέλα με λέξεις, μερικές από τις οποίες είναι πραγματικές και μερικές όχι. Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει μόνο τις πραγματικές λέξεις. Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα: μάτι, στόμα, δολίκε. Ο μαθητής λοιπόν πρέπει να πει μόνο το μάτι και το στόμα, καθ' ότι έχουν νόημα. Αν ο

μαθητής δεν αναγνωρίσει καμία πραγματική λέξη σε 3 διαδοχικές σειρές η άσκηση διακόπτεται.

Για να εξεταστεί, στη συνέχεια, η ευχέρεια των μαθητών, παρουσιάζονται καρτέλες και τους ζητούνται να διαβάσουν είτε δυνατά είτε από μέσα τους τις λέξεις κάθε σειράς και να πουν ποια λέξη κάθε φορά ταιριάζει στην εικόνα που υπάρχει πλάι στις σειρές των λέξεων. Για παράδειγμα τους δίνεται η εικόνα ενός φύλλου και από πλάι υπήρχαν οι λέξεις λοφίο, φυτό, φύλλο και οι μαθητές έπρεπε να δώσουν ως απάντηση το φύλλο. Η άσκηση διακοπτεται στις 5 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις.

Σειρά έχουν οι ασκήσεις που αξιολογούν τις μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες των μαθητών. Στην 5η άσκηση λοιπόν ζητείται από τον εξεταζόμενο να διαβάσει ένα κείμενο όσο πιο καλά και γρήγορα μπορεί. Το κείμενο αυτό πρέπει να το διαβάσει μέσα σε ένα λεπτό και αν δυσκολεύεται σε κάποια λέξη του τη διαβάζει ο εξεταστής και αυτός συνεχίζει στην επόμενη. Μετά την πάροδο του ενός λεπτού, η διαδικασία διακόπτεται και σημειώνεται μέχρι ποια λέξη του κειμένου έχει διαβάσει. Από το σύνολο των λέξεων που έχει διαβάσει αφαιρούνται οι λέξεις που δε διαβάζονται σωστά και βγαίνει το σύνολο των σωστών. Σ' αυτή την άσκηση δεν υπάρχει κανόνας διακοπής.

Η 6<sup>η</sup> άσκηση ζητά από τον εξεταζόμενο να διαβάσει κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Για παράδειγμα, τους δίνεται η πρόταση: Τι πολύ που \_\_\_\_\_ η Μαρία! και καλούνται να επιλέξουν μία από αυτές τις τρεις για να ολοκληρωθεί το νόημα της πρότασης (ψηλά, ψήλωσε, ψηλή). Μετά από τρία διαδοχικά λάθη, ο μαθητής προχωρά στην επόμενη άσκηση.

Τέλος, στις παρακάτω ασκήσεις αξιολογείται μόνο η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Έτσι στην άσκηση 10 ζητείται από τον εξεταζόμενο να κάνει πρόταση με τις λέξεις που δίνονται. Πρέπει να χρησιμοποιήσει όλες τις λέξεις που του δίνονταν και μόνο αυτές. Δίνονται δηλαδή οι λέξεις: Το/ είναι/ ρολόι/ χαλασμένο. Πρέπει λοιπόν ο εξεταζόμενος να τις βάλει σε τέτοια σειρά ώστε να βγαίνει νόημα, δηλαδή το ρολόι είναι χαλασμένο.

Η 11η άσκηση ζητά από το μαθητή να διαβάσει τις προτάσεις που του δίνονταν σε μια καρτέλα και να βρει ποιες από αυτές έχουν το ίδιο νόημα. Κάθε φορά

ο μαθητής πρέπει να αναζητήσει ίδιες νοηματικά προτάσεις από συνολικά πέντε προτάσεις στη κάθε καρτέλα και μαζί με το παράδειγμα εξέτασε 5 τέτοια σύνολα.

Ενδεικτικά παρουσιάζεται ένα τέτοιο σύνολο:

1. Η δασκάλα μοίρασε τα βιβλία
2. Η δασκάλα διόρθωσε τα βιβλία
3. Τα βιβλία μοιράστηκαν από τη δασκάλα
4. Τα βιβλία είναι καινούργια
5. Η δασκάλα είναι αυστηρή

Πρέπει λοιπόν να πει ο μαθητής ότι οι προτάσεις 1 και 3 είναι αυτές που έχουν το ίδιο νόημα. Αν ο μαθητής δώσει διαδοχικά 3 εσφαλμένες απαντήσεις σε 3 σύνολα προτάσεων διακόπτεται η διαδικασία.

Και το τελευταίο κομμάτι της αναγνωστικής κατανόησης ζητά από το μαθητή να διαβάσει ένα κείμενο και μετά να απαντήσει προφορικά στις ερωτήσεις που ακολουθούσαν. Οι ερωτήσεις αυτές συνοδεύονται από κάποιες πιθανές απαντήσεις και ο μαθητής πρέπει να επιλέξει τη πιο κατάλληλη κάθε φορά. Τα κείμενα είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Αρχικά είναι εύκολα και στη πορεία δυσκόλευουν. Τους παρουσιάζονται συνολικά 6 κείμενα με 7 ερωτήσεις το καθένα. Αν ο μαθητής κάνει 5 λάθη σε ένα κείμενο, προχωρά στο επόμενο.

## **RAVEN**

Το συγκεκριμένο εργαλείο βρίσκεται υπό έκδοση από τους Σιδερίδη, Σίμο, Μουζάκη και Αντωνίου. Αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου κατά τη χρονική στιγμή του τεστ να κατανοεί σχέδια χωρίς νόημα, να βλέπει τις σχέσεις ανάμεσά τους, να συλλαμβάνει το νόημα κάθε αλληλουχίας και του σχεδίου που συμπληρώνει το κενό και με όλα αυτά να εξετάζει τη συστημική μέθοδο της λογικής σκέψης. Επίσης, αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να επεξηγεί λέξεις, δημιουργώντας πολλές φορές και ορισμούς, με στόχο να εξεταστεί το επίπεδο των λεξιλογικών γνώσεών του. Το ηλικιακό φάσμα που εξετάζει είναι από 4 ως 12 χρονών.

Αποτελείται από δύο είδη δοκιμασιών: από το μη- λεκτικό κομμάτι και από το λεκτικό κομμάτι. Στο πρώτο παρουσιάζονται τρεις ομάδες εικόνων ( Set A, B,

AB), οι οποίες αποτελούνται από δοκιμασίες συμπλήρωσης σχεδίων. Οι δοκιμασίες αυτές είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Όσο προχωρά ο μαθητής τόσο και δυσκολεύουν και τα σχέδια. Κάθε ομάδα αποτελείται από σχέδια. Από τα σχέδια αυτά όμως λείπει ένα κομμάτι και καλείται κάθε φορά ο μαθητής να επιλέξει ανάμεσα σε έξι πιθανά κομμάτια, που βρίσκονται κάτω από το σχέδιο, ποιο το συμπληρώνει σωστά. Για να γίνει κατανοητή στους μαθητές αυτή η διαδικασία, αρχικά τους παρουσιάζεται ένα παράδειγμα, ώστε να καταλάβουν το τρόπο σκέψης του εργαλείου. Όπως έχει φανεί, η δοκιμασία αυτή είναι αρκετά ευχάριστη στους συμμετέχοντες καθώς τα σχέδια έχουν έντονα χρώματα κάτι που τους ενθουσίαζε και ο χρόνος που διαρκούσε ήταν πολύ μικρός, περίπου 10- 15 λεπτά.

Στο δεύτερο κομμάτι, στη λεκτική δοκιμασία, ο μαθητής καλείται να δώσει των ορισμό λέξεων που του ζητείται σε ορισμένο χρόνο, χωρίς να χρησιμοποιεί τη προς αναζήτηση λέξη. Αν και η δοκιμασία ολοκληρώνεται με επιτυχία, όπως φαίνεται, δεν είναι αρκετά αγαπητή στους μαθητές. Ζητείται λοιπόν από το συμμετέχοντα να πει στον εξεταστέ τι σημαίνει η λέξη πχ. ντομάτα και προσπαθεί να δώσει όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη περιγραφή της λέξης ντομάτας ή οποιασδήποτε του ζητείται κάθε φορά. Σ' αυτή τη δοκιμασία ζητείται ο ορισμός λέξεων και σε περίπτωση διαδοχικών λανθασμένων απαντήσεων διακοπτεται η δοκιμασία.

### ***Δοκιμασία συλλογιστικών δοκιμασιών***

Για να εξεταστεί η αναγνώριση ερεθισμάτων, η ορθογραφία, η κατανόηση κειμένου, η μορφοσύνταξη, το λεξιλόγιο, η πρωτογενής μνήμη εργασίας και η μη λεκτική νοητική ικανότητα σε παιδιά Β' Δημοτικού έως και Β' Γυμνασίου, χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη αυτοματοποιημένη αξιολόγηση των Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα (2008).

Ο βασικός στόχος κατά τη κατασκευή του ΛΑΜΔΑ ήταν να εξασφαλιστεί η ολοκλήρωση του τεστ από τους μαθητές χωρίς διακοπές. Οι οδηγίες, που καλούνται να ακολουθήσουν οι μαθητές να είναι απολύτως σαφείς έτσι ώστε να κανένας από αυτούς να μη χρειαστεί να διακόψει την εκτέλεση των ασκήσεων για να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, σε κάθε άσκηση δίνεται στο μαθητή ένας στόχος και μια αιτιολόγηση με αποτέλεσμα, ο μαθητής να καθοδηγείται, μέσα από τις ηχογραφημένες οδηγίες, στην εκτέλεση των ενεργειών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Ταυτόχρονα, ο



μαθητής έχει οπτική ένδειξη στο στόχο ώστε να κατανοεί άμεσα το νόημα της προφορικής οδηγίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι ασκήσεις, που καλείται να εκτελέσει ο μαθητής αφορούν στην αναγνώριση ερεθισμάτων και πιο συγκεκριμένα στην αναγνώριση εικόνας και την αναγνώριση λέξεων, στην ορθογραφία, την ιστορική και την γραμματική ορθογραφία, την κατανόηση κειμένων και πιο συγκεκριμένα την προφορική κατανόηση, τη γραπτή κατανόηση καθώς και τη μελέτη γραπτού κειμένου. Ακολουθούν ασκήσεις που αφορούν στην μορφοσύνταξη, με τη συμπλήρωση προτάσεων και τις αναλογίες, το λεξιλόγιο, με ασκήσεις για την αξιολόγηση της επιλογής εικόνας και τον ορισμό λέξεων, τη μνήμη εργασίας, τη μη λεκτική νοητική ικανότητα με οπτικές αλληλουχίες και τη συμπλήρωση σχημάτων και τέλος, την αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής με την αξιολόγηση της αναπαραγωγής ρυθμών.

Όσον αφορά στην αναγνώριση ερεθισμάτων, υπάρχουν τρεις προκαταρκτικές ασκήσεις. Η πρώτη είναι μια απλή αντίδραση σε ερέθισμα, η δεύτερη (αναγνώριση εικόνας) είναι μια απόκριση επιλογής σε οπτικό ερέθισμα, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να δράσει με ταχύτητα όταν πατουσιάζεται μια συγκεκριμένη εικόνα και να καταστείλει την αντίδραση σε οποιαδήποτε άλλη εικόνα και η τρίτη άσκηση (αναγνώριση λέξεων) είναι μια δοκιμασία λεξικής επιλογής, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να δράσει με ταχύτητα όταν εμφανίζεται μια πραγματική λέξη στην οθόνη και να καταστείλει την αντίδραση όταν εμφανίζεται μια ψεύτικη λέξη.

Οι ασκήσεις στην ορθογραφία εξετάζουν τα φωνολογικά λάθη, τα μορφολογικά- γραμματικά και τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Η ταχύτητα των μαθητών δίνει σημαντικές πληροφορίες για την ορθογραφική αποδοτικότητα των μαθητών, καθώς και για τη στρατηγική προσέγγισης των δοκιμασιών. Η αξιολόγηση της μορφοσυντακτικής επεξεργασίας αποδεικνύει πως η ιδιαίτερα χαμηλή ταχύτητα μπορεί να σχετίζεται με αναγνωστικές δυσκολίες.

Οι ασκήσεις για την κατανόηση κειμένου εξετάζουν την κατανόηση του προφορικού λόγου με μορφή αφηγηματικού κειμένου. Η κατανόηση του κειμένου βασίζεται αποκλειστικά και μόνο από το ακουστικό γλωσσικό ερέθισμα. Η κατανόηση ελέγχεται με την επιλογή, ανάμεσα σε τέσσερις εικόνες, εκείνης, που ταιριάζει με το κείμενο. Επίσης, ελέγχεται με γραπτές ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, επιτέποντας πιο ολοκληρωμένο έλεγχο της αφομοίωσης του νοήματος κειμένου. Κάποιες ασκήσεις απαιτούν απομνημόνευση σημαντικών στοιχείων που

αναφέρονται στο κείμενο, ενώ άλλες απαιτούν συνδυασμό περισσότερων στοιχείων από διαφορετικά σημεία του κειμένου. Οι πιο απαιτητικές ασκήσεις εξετάζουν πραγματολογικά στοιχεία που απαιτούν κατανόηση όχι μόνο των λέξεων και των προτάσεων του κειμένου αλλά και του ρόλου τους σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο επικοινωνίας ή αλληλεπίδρασης. Παράλληλα εξετάζεται η ικανότητα του του μαθητή να συσχετίζει το περιεχόμενο του κειμένου με πρότερες εμπειρίες του.

Η γραπτή κατανόηση εξετάζεται στο ΛΑΜΔΑ με παρουσίαση γραπτού κειμένου προς ανάγνωση από το μαθητή, την απόσυρση του ακολούθως και την επιλογή εικόνων ή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις μνήμης απαιτούν την ανάκληση της απάντησης όπως αναφέρεται σε ένα σημείο του κειμένου. Κάποιες ερωτήσεις απαιτούν ευρύτερη κατανόηση αυτών που συμβαίνουν στο κείμενο καθώς οι απαντήσεις τους δεν περιέχονται πουθενά μέσα στο κείμενο.

Η αξιολόγηση της μνήμης εργασίας παρέχεται με την αναπαραγωγή αλληλουχιών και το λεξιλόγιο με δυο ασκήσεις. Η πρώτη που αφορά στην επιλογή εικόνας χορηγείται σε όλες τις ηλικίες και περιλαμβάνει έναν εικονικό εκφωνητή ο οποίος εκφωνεί μια λέξη. Παράλληλα εμφανίζονται 4 εικόνες, από τις οποίες μόνο η μια αναπαριστά επιτυχώς την εκφωνούμενη λέξη και την οποία ο μαθητής καλείται να την επιλέξει. Στη δεύτερη άσκηση (ορισμοί λέξεων), ο εκφωνητής εκφωνεί ένα σύντομο ορισμό. Παράλληλα εμφανίζονται 4 γραπτές λέξεις, από τις οποίες μόνο η μια αντιστοιχεί ακριβώς στον ορισμό, ενώ οι άλλες είναι φωνολογικά, μορφολογικά ή νοηματικά συγγενείς.

Για τη μη λεκτική νοητική ικανότητα, η οποία σχετίζεται με τη γενική νοημοσύνη και εικότερα με την πρακτική νοημοσύνη. Αξιολογείται με δοκιμασίες που απαιτούν συνδυαστική σκέψη ή συλλογισμούς χωρίς διαμεσολάβηση της γλώσσας. Η πρώτη άσκηση που αφορά στις οπτικές αλληλουχίες και παρέχεται μόνο στα μικρότερα παιδιά, παρουσιάζει εικόνες που σχηματίζουν μια λογική ακολουθία ενώ η δεύτερη άσκηση για τη συμπλήρωση σχημάτων ακολουθεί το σύνθετο πρότυπο που βρίσκουμε στις προοδευτικές μήτρες. Τέλος, για την αντίληψη των χαρακτηριστικών μουσικής εξετάζεται ο βαθμός συγχρονισμού ακουστικών, σωματισθητικών και κινητικών λειτουργιών, σε συνδυασμό με τη μνήμη εργασίας και εκτιμάται η αποτελεσματικότητα με την οποία το άτομο επεξεργάζεται ταχείες ακολουθίες και συγχρονίζεται κινητικά με αυτές. Αξίζει βεβαίως να αναφερθεί πως στη συγκεκριμένη έρευνα δεν εξετάστηκε η συγκεκριμένη κλίμακα.

Παρακάτω παρέχεται ένα παράδειγμα αποτελεσμάτων του ΛΑΜΔΑ ενός μαθητή Α' Γυμνασίου:



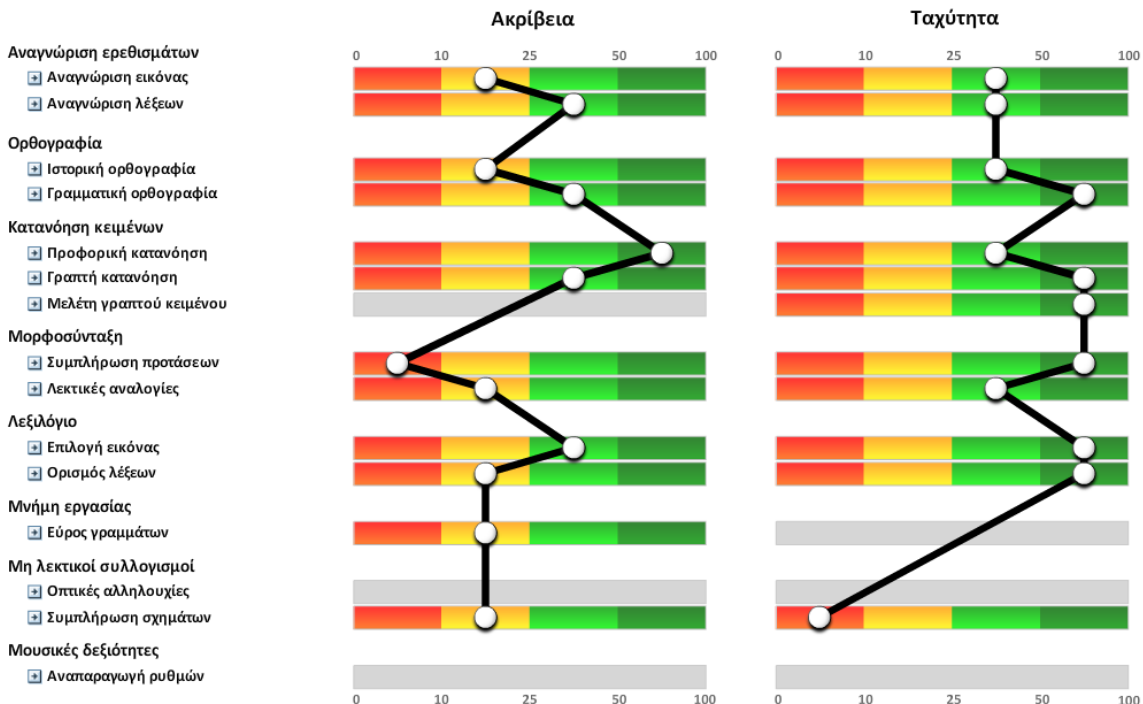
## Αποτελέσματα ΛΑΜΔΑ



ΣΤΕΙ ΑΤΣΙΠΟΠΟΥΛΟΥ

Α' Γυμνασίου

16/2/2010



### Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ)

Στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πράξης, έγκαιρα, έγκυρα και αξιόπιστα, συμπληρώνεται το συγκεκριμένο εργαλείο των Παντελιάδου & Σιδερίδη (2008) από τους εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τη γνώση και την παρατήρηση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν κάποιες κλίμακες που τους δίνονται κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 έως και το 9 ανάλογα με το ποιος αριθμός αντιπροσωπεί κάθε φορά τον εκάστοτε μαθητή. Το συγκεκριμένο εργαλείο εστιάζει σε συμπεριφορές που παρατηρούνται ειδικά στον πληθυσμό των Μαθησιακών Δυσκολιών βοηθώντας στη διαφορική διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να γνωρίζει την επίδοση και τις δεξιότητες κάθε μαθητή καθώς και την πρόοδο που κάνει ο μαθητής στο πλαίσιο της

διδασκαλίας στην τάξη. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να βλέπει τη συμπεριφορά του μαθητή σε σύγκριση με τους συμμαθητές του. Στην ειδική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσφέρουν τις εκτιμήσεις τους σε κλαθε επίπεδο εκπαιδευτικής αξιολόγησης: ανίχνευση, διάγνωση και ένταξη στην ειδική αγωγή, σχεδιασμό διδασκαλίας, αξιολόγηση ατομικής προόδου και αξιολόγηση αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος για μαθητές από την Γ' Δημοτικού έως και την Γ' Γυμνασίου.

Το συγκεκριμένο εργαλείο απαρτίζεται από έξι κλίμακες. Η πρώτη είναι η Πρόσληψη Προφορικού Λόγου, η οποία κινείται στην ίδια δομική βάση με τη δεύτερη κλίμακα, την Παραγωγή Προφορικού Λόγου. Τα προβλήματα στον προφορικό λόγο αποτελούν σημαντικό προγνωστικό δείκτη για την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να συμπληρώσει τη συγκεκριμένη κλίμακα, της οποίας κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής :

Όσον αφορά την πρόσληψη προφορικού λόγου:

1. Δυσκολεύεται να διακρίνει τους φθόγγους της ομιλίας (π.χ. φ-θ).
2. Δυσκολεύεται να κατανοήσει απλές λέξεις ή οδιγίες όταν υπάρχει θόρυβος.
3. Δυσκολεύεται να κατανοήσει η μεταφορική χρήση του λόγου.

Όσον αφορά αντίστοιχα την παραγωγή προφορικού λόγου:

1. Δυσκολεύεται στην πιστή επανάληψη σειράς λέξεων ή σειράς φράσεων.
2. Δυσκολεύεται να εξηγήσει το νόημα μιας λέξης (π.χ. ρέστα).
3. Δυσκολεύεται να δώσει προφορικές οδηγίες.

Η τρίτη κλίμακα αφορά στις δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα προβλήματα στην ανάγνωση εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια στην ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της κλίμακας είναι τα εξής :

1. Διαβάζει φωναχτά με πολύ αργό ρυθμό.
2. Αντιμεταθέτει, αντικαθιστά, παραλείπει ή προσθέτει συλλαβές.
3. Δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο όταν το διαβάζει, ενώ το κατανοεί όταν το ακούσει.

Ακολουθεί η κλίμακα για τις δυσκολίες στην γραφή. Τα προβλήματα εκεί εντοπίζονται στην ορθογραφία, στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες και στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Παραδείγματα χαρακτηριστικά για την κλίμακα αυτή :

1. Γράφει δυσανάγνωστα.
2. Κάνει πολλά λάθη μορφολογίας (γραμματικά).

3. Δυσκολεύεται να προσαρμόσει το ύφος της γραφής του ανάλογα με τον αποδέκτη.

Η πέμπτη κλίμακα είναι του συλλογισμού. Γενικά, ο συλλογισμός θεωρείται ως μια σύνθετη δεξιότητα που περιλαμβάνει γνωστικές, μεταγνωστικές και αυτορυθμιστικές διεργασίες που αποβλέπουν στη λύση προβλημάτων. Οι δυσκολίες, λοιπόν, στο συλλογισμό εντοπίζονται στη μεταγνωστική γνώση, τις εκτελεστικές διεργασίες, στη γνώση και εφαρμογή στρατηγικών, την επίλυση προβλημάτων και τέλος στα κίνητρα. Παραδείγματα είναι τα εξής :

1. Δυσκολεύεται να μεταπηδήσει από τη μια ιδέα στην άλλη.
2. Αργεί πολύ να λύσει σχετικά απλά προβλήματα (όχι μόνο μαθηματικά).
3. Δεν γνωρίζει ακριβώς τι μπορεί να κάνει καλά και τι όχι.

Η έκτη και τελευταία κλίμακα είναι των μαθηματικών, τα προβλήματα των οποίων εμφανίζονται στην αριθμητική και στην έννοια του αριθμού, στην επίλυση προβλημάτων, στη χρήση στρατηγικών και στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων. Τέτοια παραδείγματα της κλίμακας των μαθηματικών είναι τα :

1. Δυσκολεύεται στην ανάκληση βασικών μαθηματικών δεδομένων ( αθροίσματα μέσα στη δεκάδα).
2. Δυσκολεύεται στη χρήση γεωμετρικών οργάνων.
3. Πραλείπει να αξιολογήσει και να ελέγξει τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγει.

Όπως προαναφέρθηκε, ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει την ύπαρξη κάθε συμπεριφοράς- χαρακτηριστικού με έναν βαθμό από το 1 έως το 9 (όπου το 1 ισοδυναμεί με «ποτέ» και το 9 με «πάντα». Από το άθροισμα όλων των αξιολογήσεων προκύπτει τόσο ένα σύνολο ανά κλίμακα, όσο και ένα συνολικό αποτέλεσμα για το εργαλείο. Η εσωτερική συνοχή (Cronbach alpha) ήταν 897.

### ***Κίνητρα***

Προκειμένου να αξιολογηθεί ο προσανατολισμός στο στόχο των μαθητών Ε' Δημοτικού έως και Γ' Γυμνασίου, χρησιμοποιήθηκαν έξι κλίμακες του Σιδερίδη (..) :

1. καθήκον-απομάκρυνση, 2. καθήκον- προσέγγιση, 3. μάθηση- προσέγγιση, 4. μάθηση –αποφυγή, 5. επίτευξη- προσέγγιση, 6. επίτευξη- αποφυγή.

Χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, μια τετραβάθμια κλίμακα Likert (όπου το 1 ισοδυναμεί με «καθόλου», το 2 με «λίγο», το 3 με «αρκετά» και το 4 να ισοδυναμεί με «πολύ»).

Συνολικά και οι έξι κλίμακες αποτελούνται από είκοσι επτά προτάσεις (27).

Όσον αφορά στην κλίμακα καθήκον- αποφυγή χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής :

1. Πιστεύεις πως πρέπει να κάνεις ότι μπορείς για να μην αποτύχεις στα φιλολογικά μαθήματα;
2. Πιστεύεις ότι πρέπει να τα πας όσο καλύτερα μπορείς στα φιλολογικά μαθήματα για να αποτύχεις πιθανές δυσάρεστες συνέπειες;

Όσον αφορά στην κλίμακα καθήκον- προσέγγιση τα παραδείγματα είναι τα εξής :

1. Νιώθεις πως πρέπει να τα πας καλά στα φιλολογικά μαθήματα;
2. Νιώθεις πως πρέπει να τα πας καλύτερα από τα άλλα παιδιά στα φιλολογικά μαθήματα;

Για την κλίμακα μάθηση- προσέγγιση, χαρακτηριστικά παραδείγματα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι τα :

1. Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να μάθεις να διαβάζεις πολύ καλά
2. Πόσο σημαντικό είναι για εσένα το να καταλαβαίνεις κείμενα στα φιλολογικά μαθήματα που δεν μπορούσες να καταλάβεις πριν;

Η κλίμακα μάθησης – αποφυγής περιλαμβάνει τα εξής παραδείγματα:

1. Ανησυχείς ότι μπορεί να μην τα πας όσο καλά θα μπορείς στα φιλολογικά μαθήματα;
2. Ανησυχείς ότι μπορεί να μην τα πας όσο το δυνατόν καλύτερα στα φιλολογικά μαθήματα;

Η κλίμακα επίτευξη- προσέγγιση αποτελείται από τα συγκεκριμένα παραδείγματα:

1. Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να πάρεις άριστα στα φιλολογικά μαθήματα;
2. Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να είσαι καλύτερος/η από τους συμμαθητές σου στα φιλολογικά μαθήματα;

Τέλος, παρατίθενται κάποια παραδείγματα από την τελευταία κλίμακα κινήτρων που αξιολογήθηκε και είναι η κλίμακα επίτευξη- αποφυγή:

1. Πόσο ανησυχείς για το ότι μπορεί να πάρεις κακό βαθμό στα φιλολογικά μαθήματα;
2. Πόσο θα ήθελες να μην υπήρχαν βαθμοί στα φιλολογικά μαθήματα;

Η εσωτερική συνοχή (Cronbach alpha) για την κλίμακα του προσανατολισμού στο στόχο ήταν για τη Μάθηση ( $\alpha=.847$ ), την Επίτευξη ( $\alpha=.890$ ) και το καθήκον ( $\alpha=.880$ ).

### ***Εργαλείο αυτοαντίληψης***

Το εργαλείο αυτοαντίληψης των Judge, Erez, Bono, & Thoresen, (2003) αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο με 12 ερωτήματα με σκοπό να διερευνήσει την αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την αυτοαντίληψη (αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα, προσανατολισμός στο στόχο και νευρωτισμός), οι ερευνητές δυσκολεύονται να τα εξετάσουν όλα μαζί και ακόμα και όταν το προσπαθούν, αποφεύγουν να ερευνήσουν τις αλληλεπιδράσεις που εμφανίζουν (Judge et al, 2003). Παραδείγματα των προτάσεων του συγκεκριμένου εργαλείου είναι τα εξής:

1. Ολοκληρώνω με επιτυχία ότι κάνω.
2. Σε γενικές γραμμές είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.
3. Κάποιες φορές νιώθω καταπιεσμένος.

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της επίδοσης στην ανάγνωση και την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας με τον προσανατολισμό στο στόχο;
2. Υπάρχει διαφορά στις σχέσεις των παραπάνω μεταβλητών μεταξύ των δύο φύλων;
3. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με υψηλή και χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας και τον προσανατολισμό στο στόχο;
4. Αποτελεί ο προσανατολισμός στο στόχο προβλεπτικό δείκτη της αιτιακής απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες;

### Αποτελέσματα

Τάξη	Αποκωδικοποίηση ΜΟ (ΤΑ)	Ευχέρεια ΜΟ (ΤΑ)	Κατανόηση ΜΟ (ΤΑ)
Ε' Δημοτικού	32,5 (7,87)	79,65 (23,82)	28,3 (7,25)
ΣΤ' Δημοτικού	33 (7,03)	87 (28,84)	29,98 (4,5)
Α' Γυμνασίου	33,70 (7,87)	85,63 (33,95)	27,72 (7,1)
Β' Γυμνασίου	37,36 (7,5)	120,28 (29,11)	30,96 94,87)
Γ' Γυμνασίου	38,72 (6,25)	114,95 (20,36)	32,65 (4,43)

Πίνακας 2. Περιγραφή επιδόσεων των μαθητών

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι επιδόσεις στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την ανάγνωση, οι μέσοι όροι τους καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ανά τάξη.

Μαθητές	Αποκωδικοποίηση	Ευχέρεια	Κατανόηση
Αδύνατοι Αναγνώστες	31,73 (8,14)	83,28 (29,70)	23,80 (5,41)
Δυνατοί Αναγνώστες	36,22 (6,62)	100,38 (31,30)	33,78 (2,78)

Πίνακας 3. Διχοτόμηση μαθητών ανάλογα τις επιδόσεις.

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας διχοτομήθηκε σε αδύνατους και δυνατούς αναγνώστες. Οι επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις επιμέρους μεταβλητές, την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την αναγνωστική ικανότητα, παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα με βάση το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της κάθε ομάδας.



	Ευχέρεια	Κατανόηση	Αποκωδικοποίηση	Αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες	Αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες	Καθήκον-προσέγγιση	Καθήκον-αποφυγή	Μάθηση-προσέγγιση	Μάθηση-αποφυγή	Επίτευξη-προσέγγιση	Επίτευξη-αποφυγή
Ευχέρεια											
Κατανόηση	,306 <sup>**</sup>										
Αποκωδικοποίηση	,612 <sup>**</sup>	,287 <sup>**</sup>									
Αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες	,046	,100	,045								
Αιτιακή απόδοση σε εσωτερικούς παράγοντες	-,020	-,041	,023	,057							
Καθήκον-προσέγγιση	-,067	-,106	-,101	-,125	,103						
Καθήκον-αποφυγή	-,062	-,038	-,026	-,193 <sup>*</sup>	,009	,307 <sup>**</sup>					
Μάθηση-προσέγγιση	-,110	,026	-,089	-,143	,043	,236 <sup>**</sup>	,424 <sup>**</sup>				
Μάθηση-αποφυγή	-,148	-,044	-,087	-,280 <sup>**</sup>	-,057	,167 <sup>*</sup>	,172 <sup>*</sup>	,130			
Επίτευξη-προσέγγιση	-,050	-,126	-,058	-,086	,208 <sup>**</sup>	,455 <sup>**</sup>	,276 <sup>**</sup>	,342 <sup>**</sup>	,129		
Επίτευξη-αποφυγή	-,011	,040	-,077	-,419 <sup>**</sup>	,003	,296 <sup>**</sup>	,283 <sup>**</sup>	,270 <sup>**</sup>	,357 <sup>**</sup>	,365 <sup>**</sup>	

Πίνακας 4. Περιγραφή σχέσης κατανόησης και αιτιακής απόδοσης επιτυχίας ή αποτυχίας με προσανατολισμό στο στόχο.

Στον παραπάνω πίνακα περιγράφονται οι σχέσεις μεταξύ της επίδοσης της ανάγνωσης και της αιτιακής απόδοσης επιτυχίας ή αποτυχίας με προσανατολισμό στο στόχο.

Για να διαπιστωθούν αυτές οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα όσον αφορά στη συσχέτιση καθήκοντος- αποφυγή και την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες, η συσχέτιση υπήρξε αρνητική αλλά στατιστικώς σημαντική ( $r = -,193, p < .05$ ). Όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο του καθήκοντος- αποφυγής ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.

Αντίστοιχα, όσον αφορά στη μάθηση- αποφυγή και την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες, τα αποτελέσματα έδειξαν μία αρνητική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ( $r = -,280, p < .001$ ). Πιο

συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο της μάθησης- αποφυγής ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο λιγότερο αποδίδει την επιτυχία ή την αποτυχία του σε εξωτερικούς παράγοντες.

Όσον αφορά στη σχέση επίτευξης- προσέγγισης και αιτιακής απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εσωτερικούς παράγοντες, τα αποτελέσματα έδειξαν μία θετικά στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ( $r = ,208, p < .001$ ). Όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης- προσέγγισης ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο περισσότερο η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας αποδίδεται σε εσωτερικούς παράγοντες.

Τέλος, για την επίτευξη- αποφυγή και την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες, τα αποτελέσματα έδειξαν μία αρνητικά και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ( $r = -,419, p < .001$ ) και πως όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης - αποφυγής, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.

Αποκωδικ οποίηση	Ευχέρεια	Κατανόη ση	Αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες	Αιτιακή απόδοση σε εσωτερικούς παράγοντες	Καθήκον- προσέγγι ση	Μάθηση- προσέγγι ση	Μάθηση- αποφυγή	Επίτευξη- προσέγγι ση	Επίτευξη- αποφυγή
Αποκωδικοποίηση									
Ευχέρεια	,679 <sup>**</sup>								
Κατανόηση	,397 <sup>**</sup>	,328 <sup>*</sup>							
Αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες	-,074	,106	,070						
Αιτιακή απόδοση σε εσωτερικούς παράγοντες	-,148	-,007	-,060	-,131					
Καθήκον- προσέγγιση	-,209	-,116	-,134	-,183	,121				
Καθήκον- αποφυγή	-,135	-,192	-,203	-,300 <sup>*</sup>	,157	,322 <sup>*</sup>			
Μάθηση -προσέγγιση	-,093	-,281	,007	-,233	,160	,252	,402 <sup>**</sup>		
Μάθηση- αποφυγή	,021	-,115	-,113	-,427 <sup>**</sup>	-,042	,149	,365 <sup>*</sup>	,222	
Επίτευξη- προσέγγιση	-,006	,064	,008	-,211	,154	,324 <sup>*</sup>	,444 <sup>**</sup>	,371 <sup>*</sup>	,089
Επίτευξη- αποφυγή	,021	-,053	,057	-,607 <sup>**</sup>	,123	,329 <sup>*</sup>	,509 <sup>**</sup>	,339 <sup>*</sup>	,499 <sup>**</sup>

Πίνακας 5. Περιγραφή επιδόσεων κοριτσιών.

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών των κοριτσιών. Για να διαπιστωθούν οι σχέσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητικές αλλά στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Συγκεκριμένα όσον αφορά στη συσχέτιση καθήκοντος- αποφυγή και την αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες, η

συσχέτιση υπήρξε αρνητική αλλά στατιστικώς σημαντική ( $r = -, 300, p < .05$ ). Όσο μεγαλύτερο προσανατολισμό στο στόχο του καθήκοντος- αποφυγής εμφανίζει ένα κορίτσι με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση στην επιτυχία ή την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες.

Αντίστοιχα, όσον αφορά στη μάθηση- αποφυγή και την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες, η συσχέτιση υπήρξε επίσης αρνητική αλλά στατιστικώς σημαντική ( $r = -, 427, p < .05$ ). Όσο μεγαλύτερο προσανατολισμό στο στόχο της μάθησης- αποφυγής εμφανίζει μία μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο λιγότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.

Τέλος, για τη συσχέτιση μεταξύ της επίτευξης- αποφυγής και της αιτιακής απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες, η συσχέτιση υπήρξε αρνητική αλλά στατιστικώς σημαντική ( $r = -, 607, p < .05$ ). Όσο μεγαλύτερο προσανατολισμό στο στόχο της επίτευξης- αποφυγής εμφανίζει μία μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο μικρότερη είναι και η αιτιακή απόδοση της αποτυχίας ή της επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.

	Αποκωδικοποίηση	Αποκωδικοποίηση ευχέρεια	Ανάγνωση	Αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες	Αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες	Καθήκον- προσέγγιση	Καθήκον- αποφυγή	Καθήκον- προσέγγιση	Μάθηση- αποφυγή	Επίτευξη- προσέγγιση	Επίτευξη- αποφυγή
Αποκωδικοποίηση											
Ευχέρεια	,599**										
Ανάγνωση	,243*	,300**									
Αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες	,086	,032	,104								
Αιτιακή απόδοση σε εσωτερικούς παράγοντες	,098	-,023	-,039	,116							
Καθήκον- προσέγγιση	-,052	-,049	-,099	-,120	,091						
Καθήκον- αποφυγή	,036	-,009	,031	-,151	-,065	,300**					
Μάθηση- προσέγγιση	-,072	-,071	,044	-,059	,026	,256**	,462**				
Μάθηση- αποφυγή	-,153	-,164	-,018	-,231*	-,070	,174	,058	,114			
Επίτευξη- προσέγγιση	-,072	-,094	-,169	,003	,247**	,528**	,200*	,310**	,159		
Επίτευξη- αποφυγή	-,108	-,003	,046	-,293**	-,027	,312**	,180	,195*	,335**	,279**	

Πίνακας 6. Περιγραφή επιδόσεων αγοριών.

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών των αγοριών. Για να διαπιστωθούν οι σχέσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητικές και θετικές στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις

μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Συγκεκριμένα όσον αφορά στη συσχέτιση μάθησης-αποφυγής και την αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες, η συσχέτιση υπήρξε αρνητική αλλά στατιστικώς σημαντική ( $r = -, 231, p < .05$ ). Όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο της μάθησης-αποφυγής εμφανίζει ενός αγοριού με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση στην επιτυχία ή την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες από τις διαφορετικές κατευθύνσεις στον προσανατολισμό στο στόχο.

Αντίστοιχα, όσον αφορά στην επίτευξη- προσέγγιση και την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εσωτερικούς παράγοντες, η συσχέτιση υπήρξε στατιστικώς θετικά σημαντική ( $r = ,247, p < .05$ ). Όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης- προσέγγισης ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο μεγαλύτερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εσωτερικούς παράγοντες από τις διαφορετικές κατευθύνσεις στον προσανατολισμό στο στόχο.

Τέλος, για τη συσχέτιση μεταξύ της επίτευξης- αποφυγής και της αιτιακής απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες, η συσχέτιση υπήρξε αρνητική αλλά στατιστικά σημαντική ( $r = -,293, p < .05$ ). Όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης- αποφυγής, τόσο μικρότερη είναι και η αιτιακή απόδοση της αποτυχίας ή της επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.

Για να αποδειχτεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με υψηλή και χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας και τον προσανατολισμό στο στόχο, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, τους δυνατούς και τους αδύναμους μαθητές αντίστοιχα.

	T	df	p
Αιτιακή απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες	-1,477	154	,142
Αιτιακή απόδοση σε εσωτερικούς παράγοντες	,936	153	,351

Πίνακας 7. Περιγραφή αιτιακών αποδόσεων των μαθητών.

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει πως δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αιτιακές αποδόσεις της επιτυχίας και της αποτυχίας και τον προσανατολισμό στο στόχο μεταξύ των δύο αυτών ομάδων των μαθητών, δηλαδή, των δυνατών και αδύνατων αναγνώστων ( $p > .10$ ).

	Αναγνώστες	ΜΟ (ΤΑ)	ρ	t
Καθήκον- προσέγγιση	Αδύνατοι	2,7634 (.76)	,062	1,883
	Δυνατοί	2,5426 (.68)	,068	1,840
Καθήκον –αποφυγή	Αδύνατοι	3,2473 (.7)		-,078
	Δυνατοί	3,2553 (.58)	,938	-,075
Μάθηση-προσέγγιση	Αδύνατοι	3,4570 (.45)	,831	,213
	Δυνατοί	3,4415 (.44)	,832	,212
Μάθηση –αποφυγή	Αδύνατοι	2,8817(.76)	,821	,227
	Δυνατοί	2,8546 (.71)	,823	,224
Επίτευξη- προσέγγιση	Αδύνατοι	3,0000 (.74)	,043	2,045
	Δυνατοί	2,7457 (.77)	,041	2,062
Επίτευξη- αποφυγή	Αδύνατοι	2,9715 (.64)	,893	,134
	Δυνατοί	2,9582(.58)	,895	,132

Πίνακας 8. Περιγραφή διαφορών μεταξύ των μαθητών με υψηλή και χαμηλή επίδοση και αιτιακή απόδοση της αποτυχίας και της επιτυχίας και τον προσανατολισμό στο στόχο.

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στο προσανατολισμό στο στόχο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες . Τα αποτελέσματα έδειξαν μια στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p = ,043$ ) μεταξύ των δύο ομάδων των μαθητών (δυνατοί- αδύναμοι αναγνώστες) στην επίτευξη-αποφυγή. Σύμφωνα με τις t-test αναλύσεις , τα αποτελέσματα για τον προσανατολισμό στο στόχο για τους μαθητές, οι οποίοι είναι δυνατοί και αδύναμοι στην ανάγνωση [ $+ (154) = 2,05, p < 0,05$ ]. Οι αδύναμοι αναγνώστες είναι στατιστικώς σημαντικά περισσότερο προσανατολισμένοι στο στόχο της επίτευξης και συγκεκριμένα στην αρχή της προσέγγισης απ' ότι οι δυνατοί αναγνώστες.

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	Προσανατολισμός στο στόχο					
		B	S.E.	t	df	p	R2
Αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες					155	,142	,207
	Καθήκον- προσέγγιση	-,009	,108	-,084		,933	
	Καθήκον- αποφυγή	-,115	,123	-,933		,353	
	Μάθηση- προσέγγιση	-,049	,174	-,282		,779	
	Μάθηση- αποφυγή	-,178	,099	-1,794		,075	
	Επίτευξη- προσέγγιση	,122	,105	1,163		,247	
	Επίτευξη- αποφυγή	-,570	,129	-4,413		,000	

Πίνακας 10. Περιγραφή προβλεψης της αιτιακής απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παραγοντες.

Για την πρόβλεψη της αιτιακής απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες από τις διαφορετικές κατευθύνσεις στον προσανατολισμό στο στόχο χρησιμοποιήθηκε η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης. Ο γραμμικός συνδυασμός των μεταβλητών του προσανατολισμού στο στόχο βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την αιτιακή απόδοση της αποτυχίας ή της επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες ( $p < 0.001$ ). Συγκεκριμένα για την επίτευξη- αποφυγή, τα ευρήματα για

τον προσανατολισμό στο στόχο έδειξαν ότι η επίτευξη- αποφυγή προβλέπει κατά 21% την αιτιακή απόδοση της αποτυχίας ή της επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες [F (155) = 6,494, p<.001]. Από την επισκόπηση των b τιμών διαπιστώθηκε πως ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης – αποφυγής προβλέπει την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	Προσανατολισμός στο στόχο					
		B	S.E.	T	df	P	R2
Αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εσωτερικούς παράγοντες					154	,351	,056
	Καθήκον- προσέγγιση	,066	,176	,374		,709	
	Καθήκον- αποφυγή	-,079	,201	-,391		,696	
	Μάθηση- προσέγγιση	-,013	,284	-,047		,963	
	Μάθηση- αποφυγή	-,125	,162	-,776		,439	
	Επίτευξη- προσέγγιση	,419	,172	2,443		,016	
	Επίτευξη- αποφυγή	-,135	,211	-,640		,523	

Πίνακας 11. Περιγραφή προβλεψης της αιτιακής απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εσωτερικούς παράγοντες.

Ο γραμμικός συνδυασμός των μεταβλητών του προσανατολισμού στο στόχο δε βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την αιτιακή απόδοση της αποτυχίας ή της επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες ( $p > .10$ ). Συγκεκριμένα, για την επίτευξη- προσέγγιση, τα ευρήματα για τον προσανατολισμό στο στόχο έδειξαν ότι προβλέπεται από το γραμμικό συνδυασμό των μεταβλητών της αιτιακής απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας κατά 5,6% και είναι στατιστικά σημαντικό [ $F(154) = 1,453, p > .10$ ]. Από την επισκόπηση των  $b$  τιμών διαπιστώθηκε πως ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης – προσέγγισης προβλέπει την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εσωτερικούς παράγοντες.

### Συζήτηση

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν ερωτήματα σχετικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τον προσανατολισμό στο στόχο τους και την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες. Στα πλαίσια μιας έρευνας για το σκοπό αυτό, ζητήθηκε να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της επίδοσης στην ανάγνωση και την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας με τον προσανατολισμό στο στόχο, εάν υπάρχει διαφορά στις σχέσεις αυτές μεταξύ των δύο φύλων, εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με υψηλή και χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας και τον προσανατολισμό στο στόχο και τέλος, εάν ο προσανατολισμός στο στόχο αποτελεί προβλεπτικό δείκτη της αιτιακής απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο του καθήκοντος- αποφυγής για έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες. Ταυτόχρονα, όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο μάθησης – αποφυγής, τόσο λιγότερο ένας μαθητής αποδίδει την επιτυχία ή την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες. Όταν ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης – προσέγγισης είναι μεγάλος, τόσο περισσότερη είναι και η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εσωτερικούς παράγοντες. Αντίστοιχα, όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός της επίτευξης – αποφυγής, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες. Συμπερασματικά, οι μαθητές με προσανατολισμό στο στόχο καθήκοντος – αποφυγής, μάθησης- αποφυγής αλλά και



επίτευξης – προσέγγισης και επίτευξης – αποφυγής αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε εσωτερικούς παράγοντες, δηλαδή στην ικανότητα ή την προσπάθεια τους. Όσον αφορά στη συγκριση των δύο φύλων, οι έρευνες έδειξαν πως στα κορίτσια όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο του καθήκοντος –αποφυγής, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες. Αντίστοιχα, όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο της μάθησης – αποφυγής και ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης –αποφυγής, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες. Για τα αγόρια, η έρευνα έδειξε πως όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο της μάθησης αποφυγής, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες. Επιπλέον, όσο μεγαλύτερο προσανατολισμό στο στόχο της επίτευξης- προσέγγισης έχει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο μεγαλύτερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εσωτερικούς παράγοντες. Τέλος, όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης- αποφυγής, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες. Συμπερασματικά, τα κορίτσια δεν διαφέρουν από τα αγόρια όσον αφορά στον προσανατολισμό στο στόχο της μάθησης – αποφυγής και της επίτευξης – αποφυγής καθώς και οι δύο ομάδες αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε εσωτερικούς παράγοντες. Η διαφορά έγκειται στον προσανατολισμό του καθήκοντος – αποφυγής για τα κορίτσια και της επίτευξης- προσέγγισης για τα αγόρια που, όμως, και πάλι, αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε εσωτερικούς παράγοντες.

Για να διερευνηθεί το ερώτημα για το εαν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με υψηλή και χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας και τον προσανατολισμό στο στόχο, η έρευνα έδειξε πως οι αδύναμοι αναγνώστες είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο στόχο της επίτευξης και συγκεκριμένα στην αρχή της προσέγγισης απ'ότι οι δυνατοί αναγνώστες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης πως η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας της επίτευξης- αποφυγής καθώς και της επίτευξης- προσέγγισης ήταν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες του προσανατολισμού του στόχου.

Όσον αφορά στους λιγότερο επίμονους μαθητές ή τους μαθητές που προσπαθούν να «αποφύγουν» την εμπλοκή τους σε ζητήματα που αφορούν στο

σχολείο, η απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας είναι κυρίως σε εσωτερικούς παράγοντες όπως για παράδειγμα η έλλειψη ικανότητας όπως αναφέρεται από τους Butkowsky & Willows (1980) στο άρθρο του Sideridis (2009). Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με την παρούσα έρευνα στο ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο του καθήκοντος –αποφυγή, όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο μάθησης- αποφυγής αλλά και επίτευξης- προσέγγισης τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες. Επίσης όσον αφορά τα κορίτσια πιο συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο καθήκοντος- αποφυγής, μάθησης- αποφυγής αλλά και επίτευξης- αποφυγής, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες. Αλλά και για τα αγόρια, ισχύει το ίδιο, δηλαδή, όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στο στόχο καθήκοντος – αποφυγής αλλά και επίτευξης – αποφυγής, τόσο μικρότερη είναι η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.

Τα αποτελέσματα που βρέθηκαν και αφορούν στα κορίτσια όπως προαναφέρθηκαν, συνάδουν με την άποψη των Sideridis (2005, 2009) και Miller (2002) στο ότι οι μαθητές με χαμηλούς στόχους, απροθυμία και παραίτηση για περισσότερη προσπάθεια ή με την χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν αποβάλλουν τις πεποιθήσεις «μαθημένης αβοηθησίας», δηλαδή με την ιδέα πως όποια προσπάθεια και αν καταβάλλουν είναι μάταιη καθώς επίσης πως και η νοητική τους ικανότητα είναι πολύ χαμηλή. Τα κορίτσια, με μεγαλύτερο προσανατολισμό στο στόχο της μάθησης – αποφυγής, της επίτευξης – αποφυγής και του καθήκοντος – αποφυγής, όπως αποδείχτηκε στην συγκεκριμένη έρευνα αποδίδουν την επιτυχία και την αποτυχία τους περισσότερο σε εσωτερικούς παράγοντες και λιγότερο σε εξωτερικούς όπως είναι η τύχη ή η εύνοια του δασκάλου.

Μέχρι τώρα, οι Elliot και Harackiewicz (1996) και Sideridis (2005) ισχυρίστηκαν πως ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης- προσέγγισης έχει συσχετιστεί θετικά με προσαρμοσμένες συμπεριφορές όπως η προσπάθεια, η επιμονή και τα ακαδημαϊκά κατορθώματα. Η παρούσα έρευνα έδειξε και εδώ την ίδια θετική συσχέτιση αρχικά με το συνολικό δείγμα και στη συνέχεια και πιο συγκεκριμένα με τα αγόρια, με αποτέλεσμα η αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας να αποδίδεται σχεδόν εξ ολοκλήρου σε εσωτερικούς παράγοντες.

Το γεγονός ότι οι αδύναμοι αναγνώστες είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο στόχο της επίτευξης και συγκεκριμένα στην αρχή της προσέγγισης απ'ότι οι

δυνατοί αναγνώστες, που αποδείχτηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των Fulk, Brigham & Lohman (1998) στο ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά στον προσανατολισμό στο στόχο αλλά συνάδει με την άποψη των Carlson, Booth, Shin & Cann (2002) και Sideridis (2005b), οι οποίοι έδειξαν επίσης χαμηλά επίπεδα στόχων μάθησης με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, οι στόχοι επίτευξης εξασφαλίζουν την ικανότητα σε σχέση με άλλους σε αντίθεση με την αποφυγή της έκθεσης της ανικανότητας. Έχουν συσχετιστεί θετικά με συμπεριφορές όπως η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής, η επιμονή και τα ακαδημαϊκά κατορθώματα όπως ισχυρίστηκαν οι Elliot & Harackiewicz (1996) αλλά και ο Sideridis (2005). Οι Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσαζ (2004) ισχυρίστηκαν πως ένας μαθητής μπορεί να είναι προσανατολισμένος στη γνώση, την επίδοση ή και την αποφυγή της χαμηλής επίδοσης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φανέρωσαν πως ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης- αποφυγής και επίτευξης – προσέγγισης προβλέπουν την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες.

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει ερωτήματα σχετικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τον προσανατολισμό στο στόχο τους και την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να αναφερθεί πως οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα στόχων μάθησης και αποδίδουν την επιτυχία και την αποτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες όπως για παράδειγμα στην τύχη και περισσότερο σε εσωτερικούς παράγοντες όπως είναι η έλλειψη ικανότητας, προσπάθειας και αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, σε συνάρτηση με αυτό που προαναφέρθηκε, αποδείχτηκε πως ο προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης - αποφυγής και επίτευξης – προσέγγισης αποτελούν προβλεπτικούς δείκτες της αιτιακής απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν περαιτέρω τα συγκεκριμένα ερωτήματα αλλά και άλλα, τα οποία θα μπορούσαν να προκύψουν σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τον προσανατολισμό στο στόχο ή την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους.

## Βιβλιογραφία

### Ξένη Βιβλιογραφία

- Archer A.L., Gleason M.M., Vachon V.L. (2003). Decoding and Fluency : Foundation Skills for struggling older readers. *Learning disability Quarterly*, 26, 89- 101.
- Baker, L., Scher D. & Mackler, K. ( 1997) Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Bender, W. N. & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.
- Brady, S. & Shankweiler, D. (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Butkowsky, I.S. & Willows, D.m. (1980) Cognitive – motivational characteristics of children varying in reading ability : Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 408- 422 .
- Carson, C.L. Booth, J.E. Shin, M. , & Cann, W.H. (2002) Parent- teacher- and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 104- 113, όπως αναφέρεται στο Sideridis, G.D. (2009). *Motivation and Learning Disabilities. Past , Present, and Future*. New York and London : Taylor & Francis Group.
- Elliot, A.J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation : A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Στο M. L. Maehr & P.R. Pintrich (Εκδ.), *Advances in motivation and achievement* (σελ. 143- 179). Greenwich, CT : JAI Press.
- Elliot, A.J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Fulk, B. M., Brigham, F., J., & Lohman, D. A. (1998). Motivation and self-regulation : A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19, 300-309 όπως αναφέρεται στο Sideridis, G.D. (2009). *Motivation and Learning Disabilities. Past, Present, and Future*. New York and London : Taylor & Francis Group.

- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities : An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 74- 84.
- Gulhrie J. T. Van Meter P., McCann, A. Wigfield, A., Bennett L., Poundstone, C. Et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept – oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly, 31*, 306- 333.
- Karabenick, S.A. (2004). Perceived achievement, goal structure and college student help- seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*, 569- 581.
- Linnenbrick, E. A. (2005). The dilemma of performance – approach goals : The use of multiple goal contexts to promote student’s motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 197- 213.
- Linnenbrick E.A. Pintrich P.R. (2002). Achievement Goal Theory and Effect : An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist, 37*(2), 69- 78 .
- Meyer, M.S. & Felton R.H. (1999). Repeated Reading to enhance fluency : Old approaches and new directions. *Annals of dyslexia, 49*, 283- 306.
- Nicolson, R.I. & Fawcett, A.J. (1990). Automaticity : A new framework for dyslexia research? *Cognition, 35*, 159- 182 .
- Oakhill, G.V., Cain K. & Bryant P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension : Evidence from component skills. *Language and cognitive processes, 18* (4), 443- 468.
- Schunk D.H., Miller S. D., (2002). Self- efficacy and adolescent’s motivation. Στο f. pajares και t.urban (Εκδ.) *Academic motivation of adolescents*. (σελ. 29-52). Greenwich , CO : IAP.
- Sideridis, G. D., (2005b). Performance approach- avoidance motivation and planned behaviour theory : Model stability with Greek students with or without learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly, 21*, 331-359.
- Sideridis, G.D. (2009). *Motivation and Learning Disabilities. Past, Present, and Future*. New York and London : Taylor & Francis Group.
- Smith, C.R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and environments* (5<sup>th</sup> ed.). Boston. M.A.: Allyn and Bacon- Person.
- Stein , J & Walsh, V. (1997). To see but no to read; the magnocellular theory of dyslexia : *Trends in Neurosciences, 20*, 147- 152.
- Tsaousis, I., Nikolaou, I., Serdaris, N., Judge, A.T., (2007). Do the core self- evaluations moderate the relationship between subjective well- being and

physical and psychological health? . *Personality and Individual Differences* , 42, 1441- 1452.

### **Ελληνική Βιβλιογραφία**

- Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί. Ελληνικά Γράμματα* : Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α., (2007). *Εφαρμογές της Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος.
- Πόρποδας, Κ., (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1, 30-43.