



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ

ΘΕΜΑ: «κίνητρα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος».

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: κ.Σιδερίδης

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Καραγιάννη Ανδριάννα

ΕΞΑΜΗΝΟ ΣΠΟΥΔΩΝ: Η΄

Α. Μ. 1959

Εισαγωγή

Κίνητρα

Τα κίνητρα ορίζονται ως μια εσωτερική κατάσταση που διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί τη συμπεριφορά του ατόμου (Woolfolk; 2007). Μια κλασική διάκριση των κινήτρων είναι εκείνη ανάμεσα στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα (Woolfolk; 2007).

Τα εσωτερικά κίνητρα είναι η φυσική τάση του ατόμου να αναζητάει και να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις προκλήσεις καθώς ακολουθεί τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και εξασκεί τις ικανότητες του (Deci & Ryan, 1985; Reeve, 1996; Ryan & Deci, 2002).

Τα εξωτερικά κίνητρα είναι η ενεργοποίηση προς την επίτευξη ενός στόχου η οποία προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1999).

Γενικές προσεγγίσεις των κινήτρων

Για την ερμηνεία των κινήτρων έχουν διατυπωθεί διαφορετικές ψυχολογικές θεωρίες, όπως οι συμπεριφοριστικές, οι ανθρωπιστικές, οι γνωστικές και οι κοινωνικοπολιτισμικές. Μια όμως από τις πρώτες προσεγγίσεις μελέτης των κινήτρων είναι η ψυχαναλυτική θεωρία η οποία παρατίθενται παρακάτω.

Η ψυχαναλυτική θεωρία των κινήτρων

Ο Freud ασχολήθηκε με τα κίνητρα σε μελέτη του το 1915. Ο Freud χρησιμοποίησε τον όρο αμυντική υστερία προκειμένου να περιγράψει την αμυντική, αυτοπροστατευτική λειτουργία των παθολογικών συμπτωμάτων κατά την προσπάθεια του ατόμου να κρατήσει το τραύμα έξω από τη συνείδηση. Αυτή η ερμηνεία της υστερίας άνοιξε το δρόμο για την αποδοχή ψυχολογικών κινήτρων στη συμπεριφορά.

Τα κίνητρα αυτά δρουν σε ασυνείδητο επίπεδο και έχουν άμεση σχέση με τη σεξουαλικότητα.

Στην εξέλιξη των θεωρητικών του απόψεων ο Freud προχώρησε στην υπόθεση ότι είναι οι ασυνείδητες σεξουαλικές ορμές που αποτελούν τη βάση των ανθρώπινων κινήτρων. Οι δυνάμεις όμως αυτές δεν δρουν ανεξέλεγκτα και προκαλούν τη δράση αντιδυνάμεων που αποσκοπούν στον περιορισμό τους. Η τελική μορφή ή εκδήλωση των ασυνείδητων ορμών είναι συνάρτηση της αντίστασης που δέχονται από τις δυνάμεις αντίδρασης ή καταστολής (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1999).

Οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις των κινήτρων

Σύμφωνα με την συμπεριφοριστική άποψη για να καταλάβουμε τα κίνητρα των μαθητών πρέπει να ξεκινήσουμε από μια προσεκτική ανάλυση των κινήτρων και των ανταμοιβών που προσφέρει μια σχολική αίθουσα. Η ανταμοιβή είναι ένα ελκυστικό αντικείμενο ή ένα γεγονός που προσφέρεται ως συνέπεια μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Κίνητρα μπορεί να είναι ένα αντικείμενο ή γεγονός που ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει μια συμπεριφορά. Εάν λαμβάνουμε συνεχώς ενίσχυση για συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς μπορεί να αποκτήσουμε τη συνήθεια ή την τάση να συμπεριφερόμαστε με συγκεκριμένους τρόπους (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1999).

Οι ανθρωπιστικές προσεγγίσεις των κινήτρων

Οι ανθρωπιστικές ερμηνείες των κινήτρων δίνουν έμφαση στις εσωτερικές πηγές των κινήτρων). Έτσι σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση, το να ενεργοποιούμε σημαίνει να ενθαρρύνουμε τις εσωτερικές δυνάμεις των ανθρώπων-την αίσθηση της ικανότητας τους, την αυτοεκτίμηση, την αυτονομία και την αυτοπραγμάτωση τους. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού του Maslow είναι μια ιδιαίτερα σημαντική ανθρωπιστική ερμηνεία των κινήτρων (Woolfolk; 2007)

Οι γνωστικές προσεγγίσεις των κινήτρων

Κατά πολλούς τρόπους, οι γνωστικές θεωρίες για τα κίνητρα αναπτύχθηκαν ως μια αντίδραση στις συμπεριφοριστικές απόψεις. Οι γνωστικοί θεωρητικοί δίνουν έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου και πιστεύουν ότι η συμπεριφορά καθορίζεται από τη σκέψη μας, όχι απλώς από το κατά πόσο έχουμε ανταμειφθεί ή τιμωρηθεί για αυτή τη συμπεριφορά στο παρελθόν (Woolfolk; 2007).

Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις των κινήτρων

Οι κοινωνικοπολιτισμικές απόψεις για τα κίνητρα δίνουν έμφαση στη συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες στις κοινότητες. Τα άτομα συμμετέχουν σε δραστηριότητες προκειμένου να διατηρήσουν την ταυτότητα τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις μέσα στην κοινότητα. Συνεπώς οι μαθητές αποκτούν το κίνητρο για μάθηση, εάν είναι μέλη μιας τάξης ή μιας σχολικής κοινότητας που αποδίδει αξία στη μάθηση (Woolfolk; 2007).

Διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφέρονται στα βασικά ερωτήματα που επικεντρώνονται τα κίνητρα. Σύμφωνα με τον Wilgfield (1997): Τα κίνητρα απευθύνονται σε τρεις σημαντικές ερωτήσεις χωρίς τις οποίες δεν θα υπήρχε θετικό αποτέλεσμα:

- Μπορώ να το κάνω καλά; που περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών (π.χ εκτίμηση-επαρκείς πεποιθήσεις).
- Θέλω να το κάνω καλά; το οποίο αντανακλά μια κινήτρια επικέντρωση στον εαυτό ή σε εξωτερικές αιτίες.
- Γιατί θέλω να το κάνω καλά; η οποία αφορά τους σκοπούς των μαθητών. (Κωσταρείδου & Ευκλείδη, 1999).

Ενώ σύμφωνα με τους Graham & Weiner, (1996); (Pintrich, Marxg & Boyle, 1993) τα κίνητρα επικεντρώνονται σε πέντε βασικά ερωτήματα:

- Ποιες επιλογές κάνουν οι μαθητές σχετικά με τη συμπεριφορά τους;
- Πόσο χρόνο χρειάζεται ο μαθητής για να ξεκινήσει τη μελέτη;
- Ποια είναι η ένταση ή το επίπεδο αφοσίωσης του ατόμου στη δραστηριότητα που έχει επιλέξει;
- Τι κάνει το άτομο να επιμένει ή να παραιτείται;
- Τι αισθάνεται και τι σκέφτεται το άτομο ενώ ασχολείται με μια δραστηριότητα;

Οι Deci και Ryan (1985) βασισμένοι στη θεωρία της Οργανικής Ενσωμάτωσης (Organismic Integration Theory-OIT) η οποία περιγράφει τα εξωτερικά κίνητρα και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που είτε προάγουν είτε παρεμποδίζουν την εσωτερικευση (internalization) και την ενσωμάτωση (integration), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τέσσερις μορφές εξωτερικού κινήτρου:

- Η εξωτερική ρύθμιση (external regulation), στην οποία τα άτομα κάνουν μια δραστηριότητα με σκοπό να πάρουν αμοιβή από αυτή ή να αποφύγουν την τιμωρία, στην εξωτερική ρύθμιση τα άτομα δρουν κυρίως για να ικανοποιήσουν μια εξωτερική απαίτηση και έχουν μια αντιλαμβανόμενη εξωτερική έδρα αιτιότητας (external perceived locus of causality- EPLOC). Η εξωτερική ρύθμιση θεωρείται ο πιο προσαρμοσμένος τύπος κινήτρου και απέχει κατά πολύ από το εσωτερικό κίνητρο.
- Η ενδοβολή (introjection), στην οποία τα άτομα δρουν για να αποφύγουν την ενοχή ή το άγχος ή για να διατηρήσουν την «αξία» τους. Η ενδοβολή περιλαμβάνει την εθελοντική εμπλοκή σε μια δραστηριότητα στην οποία το άτομο αναγνωρίζει την αξία της αλλά δεν την αποδέχεται πλήρως. Αν και η ρύθμιση είναι εσωτερική, το άτομο δε βιώνει τις ενδοβαλόμενες

συμπεριφορές ως απόλυτα εσωτερικές και γι' αυτό εξωτερική έδρα αιτιότητας (EPLOC).

- Η ρύθμιση μέσω της ταύτισης (identification), στην οποία το άτομο βρίσκει αξία σε μια δραστηριότητα αλλά είναι ήδη δεσμευμένος για εξωτερικούς λόγους (π.χ επειδή είναι σημαντικό για τους γονείς). Στην περίπτωση αυτή το άτομο κατανοεί τη σημαντικότητα της συμπεριφοράς, την εσωτερικεύει και τελικά τη θεωρεί ως δική του, εσωτερικά κινητοποιούμενη συμπεριφορά.
- Η ενσωμάτωση (intergration), πραγματοποιείται όταν οι ρυθμίσεις της ταύτισης έχουν πλήρως αφομοιωθεί από το άτομο. Η ενσωμάτωση αποτελεί την πιο αυτόνομη μορφή εξωτερικού κινήτρου, το άτομο εσωτερικεύει τους λόγους για δράση και αφομοιώνει πλήρως την αξία της δραστηριότητας. Για το λόγο αυτό η ενσωμάτωση η οποία είναι μια μορφή εξωτερικής κινητοποίησης παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με την εσωτερική κινητοποίηση, η οποία βρίσκεται στο δεξιό άκρο του πίνακα που ακολουθεί.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται τα κίνητρα, οι τύποι ρύθμισης (Regulatory styles) και η αντίστοιχη έδρα αιτιότητας κατά τη Θεωρία της Οργανικής Ενσωμάτωσης

➤ Πίνακας 1: *Θεωρία της Οργανικής Ενσωμάτωσης*

➤ (Ryan, & Deci, 2000a: 1).

	<u>ΜΗ</u> <u>ΥΠΑΡΞΗ</u> <u>ΚΙΝΗΤΡΟ</u> <u>Υ</u> <u>(Amotivati</u> <u>on)</u>	<u>ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ</u> <u>ΚΙΝΗΤΡΟ</u>			<u>ΕΣΩΤΕΡΙΚ</u> <u>Ο</u> <u>ΚΙΝΗΤΡΟ</u>	
<u>ΤΥΠΟΙ</u> <u>ΡΥΘΜΙΣΗΣ</u> <u>(Regulatory</u> <u>Styles)</u>	<u>Μη</u> <u>Ρύθμιση</u> <u>(No</u> <u>regulation)</u>	<u>Εξωτερική</u> <u>ρύθμιση</u> <u>(External</u> <u>Regulation)</u>	<u>Ενδοβολή</u> <u>(Introjectio</u> <u>n)</u>	<u>Ταύτιση</u> <u>(Identific</u> <u>ation)</u>	<u>Ενσωμά</u> <u>τωση</u> <u>(Intergr</u> <u>ation)</u>	<u>Εσωτερική</u> <u>Ρύθμιση</u> <u>(Internal</u> <u>Regulation)</u>
<u>ΑΝΤΙΑΑΜΒΑΝΟ</u> <u>ΜΕΝΗ ΕΛΡΑ</u> <u>ΑΙΤΙΟΤΗΤΑΣ</u>	<u>Απρόσωπη</u>	<u>Εξωτερική</u>	<u>Μάλλον</u> <u>Εξωτερική</u>	<u>Μάλλον</u> <u>Εσωτερικ</u> <u>ή</u>	<u>Εσωτερ</u> <u>ική</u>	<u>Εσωτερική</u>

Μαθησιακές δυσκολίες αυτοαποτελεσματικότητα και προσανατολισμός στο στόχο.

Η Θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977) παρουσίασε ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι προσδοκίες για την αυτό-αποτελεσματικότητα δημιουργούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες το άτομο θα επιτύχει τους στόχους του. Επιπλέον πρόσθεσε ότι δίνοντας τις κατάλληλες ικανότητες και επαρκή κίνητρα οι προσδοκίες για την αυτοαποτελεσματικότητα παίζουν σημαντικό ρόλο στο ποιες δραστηριότητες θα επιλέξουν οι άνθρωποι, πόση προσπάθεια θα καταβάλουν και πόσο χρόνο θα εξακολουθούν να προσπαθούν κάτω από στρεσογόνες καταστάσεις. Η έρευνα σε διεθνές επίπεδο έχει συσχετίσει τη σχολική επίδοση με τις αντιλήψεις

αυτό- αποτελεσματικότητας των μαθητών για τη μάθηση (Pintrich & Schunk, 1996. Bandura, 1993).

Η Θεωρία της επίτευξης των στόχων είναι αποτελεσματική στην κατανόηση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς (Sideridis, υπό έκδοση). Οι Dweck και Legget (1988) διακρίνουν δυο είδη στόχων προσανατολισμού, τους στόχους επίτευξης οι οποίοι αφορούν τα άτομα τα οποία κερδίζουν αξιόλογες κρίσεις σχετικά με την ικανότητα τους και τους στόχους μάθησης που αναφέρονται στα άτομα τα οποία αυξάνουν την ικανότητα τους για μάθηση. Οι στόχοι επίτευξης χωρίζονται στους στόχους επίτευξης- προσέγγισης (αναφέρονται στα άτομα που επιδιώκουν να δείχνουν ικανοί) και στους στόχους επίτευξης-αποφυγής (αναφέρονται στα άτομα που αποφεύγουν να δείχνουν λιγότερο ικανοί). Οι στόχοι μάθησης χωρίζονται στους στόχους μάθησης-προσέγγισης(οι οποίοι αναφέρονται στα άτομα που ενισχύουν την προσέγγιση στη μάθηση) και μάθησης-αποφυγής (οι οποίοι αναφέρονται στα άτομα που προσπαθούν να αποφύγουν κάθε δραστηριότητα που σχετίζεται με τη μάθηση). Τέλος οι στόχοι καθήκοντος χωρίζονται στους στόχους καθήκον-προσέγγιση (αναφέρονται στα άτομα τα οποία νιώθουν υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που τους βοηθούν να επιτύχουν) και στους στόχους καθήκον-αποφυγή (αναφέρονται στα άτομα τα οποία νιώθουν ότι πρέπει να κάνουν ό,τι μπορούν για να αποφύγουν την αποτυχία).

Μαθησιακές δυσκολίες και κίνητρα

Το κίνητρο δεν είναι ένα καινούργιο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών. Στην πραγματικότητα ήδη εδώ και τρεις δεκαετίες ερευνητές είχαν υποστηρίξει τον παράγοντα κίνητρο ως μια επεξηγηματική μεταβλητή της χαμηλής απόδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ Deci, Hodges, Piersons & Tomassone, 1992). Επιπλέον ανέφεραν ότι η ακαδημαϊκή παρέμβαση θα πρέπει να ενσωματώνει στοιχεία

του κινήτρου(Adelman & Taylor, 1983). Έχοντας υποστηρίξει για είκοσι χρόνια τη σημαντικότητα του κινήτρου για το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών οι Taylor και Adelman (1999) κατέληξαν ότι είναι ειρωνικό ότι παρόλο που πολλοί δάσκαλοι αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο του κινήτρου για τα φτωχά καθοδηγητικά αποτελέσματα εξακολουθούν να μην τα ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους. Μέχρι τώρα οι μαθησιακές δυσκολίες είχαν συνδεθεί με νευροψυχολογικές και αντιληπτικές ελλείψεις μόνο.

Ποικίλοι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών συστηματικά αγνοούν συναισθηματικούς παράγοντες και παράγοντες κινήτρου. Στην πραγματικότητα υπάρχουν πάνω από εξήντα ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών και κανείς δεν αναφέρει το κίνητρο. Παρόλα αυτά είναι αλήθεια ότι ειδικοί από πέντε χώρες εκτός από τις Η.Π.Α σημειώνουν το κίνητρο και τα συναισθήματα σαν κεντρικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών(Sideridis, 2006). Το κίνητρο και τα συναισθήματα δεν είναι απλά χαρακτηριστικά, είναι κεντρικά αναγνωρίσιμα, γι αυτό οι (Sideridis, Morgan, Botsas, Padelidou & Fuchs, 2006) ισχυρίζονται ότι αυτές οι μεταβλητές πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην ταξινόμηση των παραγόντων που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επειδή η προβλεπτική τους αξία αποδεικνύεται πολύ υψηλή σε σχέση με τις γνωστικές μεταβλητές μόνες τους.

Οι Deci και Chalder (1986) δήλωσαν πως ότι μοιάζει σε μας να λείπει από την παραπάνω προσέγγιση είναι ότι οι συναισθηματικές και κινητήριες μεταβλητές είναι κεντρικές σε κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, είτε σαν πρωταρχικές αιτίες είτε σαν παράγοντες, οι οποίοι επιδεικνύουν προβλήματα τα οποία βασίζονται σε νευρολογικά ευρήματα. Επιπλέον αυτό που φαίνεται να είναι προβληματικό είναι το γεγονός ότι οι εφαρμογές οι οποίες αναφέρονται στην εξακρίβωση μπορεί να είναι ύποπτες και αβάσιμες.

Παρόλο που γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης των κινήτρων στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών , εκείνος που επικρατεί είναι ο ορισμός του Hammill (1990). Ο Kirk (1962) ήταν ο πρώτος που πρότεινε έναν ορισμό για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, έπειτα όμως το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άκμασε. Με αποτέλεσμα από τότε να έχει προταθεί ένας μεγάλος αριθμός ορισμών με επικρατέστερο τον ακόλουθο: "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 μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων" (Hammill, 1990,σελ.77).

Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που προκύπτουν σύμφωνα με έρευνες

Γνωστικά χαρακτηριστικά (γραπτή έκφραση)

Η ικανότητα γραπτής έκφρασης είναι μια απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία, καθώς προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και επομένως είναι δύσκολο να κατακτηθεί (Παντελιάδου, 2000). Οι δυσκολίες αυτές γίνονται

εντονότερες για μια κατηγορία μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν ιδιαίτερες αδυναμίες στη γραπτή έκφραση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Tompkins (2002), οι μαθητές με αδυναμίες στην παραγωγή γραπτής έκφρασης αδυνατούν να κατανοήσουν τα διάφορα κειμενικά είδη, επικεντρώνονται περισσότερο στις μηχανικές πλευρές της συγγραφής και δεν παρουσιάζουν μετασυγγραφικές ικανότητες (Tompkins, 2002). Μάλιστα, οι δυσκολίες αυτές γίνονται εντονότερες σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, με αποτέλεσμα την παραγωγή κειμένων μικρότερης έκτασης, ελλιπούς σύνταξης (Goddard & Sendi, 2008), περιορισμένων στον αριθμό δομικών στοιχείων (MacArthur & Graham, 1987. Garcia & Fidaldo, 2008) και με προβλήματα στη χρήση των λέξεων (Goddard & Sendi, 2008). Επιπλέον τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία στο λεξιλόγιο τους, στη δομή κειμένου αλλά και το σχεδιασμό, στη καταγραφή και στην αξιολόγηση κειμένου.

Συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με έρευνα των Margalit και Shulman (1986) παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλά επίπεδα αυτονομίας και υψηλά επίπεδα άγχους σε σχέση με τα τυπικά παιδιά. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Hoy, Gregg, Wisenbaker, Manglitz, King και Moreland, (1997) και Rodriguez και Routh, (1989) οι οποίοι αναφέρουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν άγχος.

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση τους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται την ακαδημαϊκή τους ικανότητα λιγότερο ευνοϊκά σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά σύμφωνα με τους (Minke & Manning, 2002). Ο Chapman (1988) συμπεραίνει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τα τυπικά παιδιά σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών. Όσον αφορά την ηλικία, νεαρότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν λιγότερο ευνοϊκές προσδοκίες για τον εαυτό τους σε σχέση με τους μεγαλύτερους μαθητές που

έχουν μαθησιακές δυσκολίες ωστόσο όσον αφορά το φύλο δεν βρέθηκε κάποια διαφορά.

Επιπλέον σύμφωνα με έρευνες των Chapman και Tunmer, (1995), Riddick, Sterling, Farmer και Morgan (1999), Stanovich, Jordan και Perot, (1998) αναφέρουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή αυτογνωσία. Ενώ εκδηλώνουν έλλειψη ελπίδας (Sideridis, 2003), κατάθλιψη (Colbert, Newman, Ney, & Young, 1982; Dalley, & Bolocofsky, 1992; Health, & Ross, 2000) και μοναξιά (Valas, 1999). Όπως προαναφέρθηκε τα κίνητρα και συγκεκριμένα ο προσανατολισμός στο στόχο αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών και γι αυτό θα αναφερθούν έρευνες εκτενώς παρακάτω.

Ο Carlson, Booth, Shin, Canu (2002) και Sideridis(2005) ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα στην κατανόηση στόχων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικούς όσον αφορά τέσσερις μετρήσεις των στόχων και σημαντικά αυξημένα αποτελέσματα στην εκτέλεση στόχων. Σε αντίθεση Bouffard και Couture (2003) αναφέρουν υψηλά επίπεδα στην εκτέλεση στόχων για την ομάδα των τυπικών μαθητών με υψηλή επίτευξη σε σύγκριση με την ομάδα των μαθητών με μεσαία και μικρότερη επίτευξη. Επιπλέον αναφέρουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν χαμηλή σπουδαιότητα στόχου (Sideridis, 2002; 2005; Sideridis & Padelidou, 2001), μειωμένη πρόθεση να κυνηγήσουν τους στόχους τους (Sideridis, 2005), χαμηλή δέσμευση σε ένα στόχο (Bouffard & Couture, 2003) και χαμηλό κίνητρο (Dunn & Shaparino, 1999; Olivier & Steenkamp, 2004; Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994).

Ο Sideridis(2005) παρουσίασε αποτελέσματα που αφορούν θετική σχέση μεταξύ της δομής του στόχου και της θετικής επίδρασης και επέκτεινε αυτή την

εργασία για να εκτιμήσει την "υπόθεση ταιριάσματος "(Linnebrink 2005). Σύμφωνα με την υπόθεση ταιριάσματος όταν ο προσανατολισμένος στόχος ενός συναντά την αντίστοιχη δομή στόχου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας τα αποτελέσματα αυτού του ταιριάσματος των μαθητικών κινήτρων και της επίτευξης αναμένεται να είναι πιο έντονα. Τα αποτελέσματα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν ότι το ταιρίασμα της κατανόησης των στόχων με την κατανόηση της δομής των στόχων συσχετίστηκαν θετικά με το θετικό αποτέλεσμα με τις αντιλήψεις της ενδυνάμωσης και τη δέσμευση και συσχετίστηκαν αρνητικά με την ανία.

Έρευνες σχετικά με τους στόχους προσανατολισμού

Οι Elliot και McGregor (2001) εξέτασαν τη ρύθμιση των στόχων αποφυγής αποτυχίας της μάθησης σε σχέση με 96 μαθητές όπου η συμπεριφορά τους αξιολογήθηκε κάτω από μια στρεσογόνο κατάσταση όπως είναι οι εξετάσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στόχοι αποφυγής αποτυχίας της μάθησης σχετίζονται με σημαντικά αυξημένο κοινωνικό άγχος, αρνητική επίδραση και φόβο αποτυχίας. Σε μια επόμενη μελέτη θέλοντας να εξετάσουν τη ρύθμιση της επίδρασης της διάθεσης, χρησιμοποίησαν αυτοαναφορές και ψυχολογικές αξιολογήσεις. Κατά τη διάρκεια των στρεσογόνων παρουσιάσεων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αρνητική επίδραση είχε σημαντικά προβλεφθεί από την υιοθέτηση των στόχων αποφυγής αποτυχίας της μάθησης. Οι μαθητές οι οποίοι υιοθέτησαν στόχους αποφυγής αποτυχίας ήταν πιο πρόθυμοι σε σχέση με αυτούς που χρησιμοποίησαν άλλους στόχους.

Συμπερασματικά, οι στόχοι αποφυγής αποτυχίας της μάθησης έχουν επιβλαβείς επιδράσεις στη συμπεριφορά της συναισθηματικής εμπειρίας των μαθητών σε στρεσογόνες καταστάσεις. Όταν ένα άτομο υιοθετεί εσωτερικούς στόχους, η απόδοση του κρίνεται βασιζόμενη σε ένα σύστημα αξιών και πεποιθήσεων σχετικά με το τι συνιστά την αποτυχία/επιτυχία και την ικανότητα κατοχής γνώσης ή μη κατοχής και

μπορεί να είναι διαφορετικά λόγω άλλων αξιολογήσεων του ανταγωνισμού. Ένας μαθητής μπορεί να κινητοποιείται από το στόχο του να μάθει και να κατανοήσει μια ικανότητα μάθησης ή μπορεί να κινητοποιείται από τον στόχο να μην αποτύχει να τη κατέχει. Σύμφωνα με έρευνες οι στόχοι μάθησης έχουν συνδεθεί με την προσαρμοστική κινητοποίηση και επίδραση (π.χ Elliot, McGregor, & Gable, 1999).

Οι στόχοι επίτευξης έχουν εξαρχής βρεθεί ότι δεν προσαρμόζονται εύκολα (Dweck, 1986; Nichols, 1984). Οι στόχοι αποφυγής της επίτευξης έχουν συσχετισθεί με αρνητικά αποτελέσματα (Linnenbrink, 2005; Sideridis, 2005; Urdan, 2004; Wolters, 2004), ενώ οι στόχοι επίτευξης-προσέγγισης μπορεί να αποφέρουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα (Barron & Harackiewicz, 2001; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz et al., 2002). Όσον αφορά τους στόχους αποφυγής της αποτυχίας της μάθησης δεν γνωρίζουμε πολλά για τις ρυθμιστικές τους ικανότητες.

Στη θεωρία της αβοηθησίας και των χαρακτηριστικών, δυο στοχοθεσίες περιγράφηκαν που ήταν συνδεδεμένοι με μοναδικά σχήματα αυτορρύθμισης και αποτελέσματα επίτευξης. Οι στόχοι επίτευξης στους οποίους η επίτευξη ήταν εξωτερική (π.χ η πίεση προερχόταν από άλλους οι οποίοι τα κατάφεραν καλά) και οι στόχοι μάθησης στους οποίους η επίτευξη ήταν εσωτερική (π.χ η πίεση να προέρχεται από εσωτερική κινητοποίηση) τα υποκείμενα ασχολούνται με μια δραστηριότητα η οποία δεν έχει ενδιαφέρον και διασκέδαση. Όταν τα άτομα είχαν την πεποίθηση ότι η εξυπνάδα είναι μια καθορισμένη ολότητα (π.χ κάποιος είναι έξυπνος ή μη έξυπνος) και όταν υιοθέτησαν στόχους απόδοσης το τελικό αποτέλεσμα ήταν αποτυχία για να δημιουργήσουν κάτι οι ίδιοι, χαμηλή επίτευξη και αρνητική επίδραση. Τα άτομα που θεωρούσαν ότι η επίτευξη ήταν εύπλαστη οντότητα συνήθως υιοθετούσαν στόχους μάθησης και τα σχετικά αποτελέσματα ήταν αποτελεσματική αυτορρύθμιση και θετικά επιτεύγματα με παράλληλη θετική επίδραση.

Η θεωρία επίτευξης στόχων έχει από τότε υιοθετήσει στόχους αποφυγής αποτυχίας της επίτευξης στους οποίους στόχους της απόδοσης η εστίαση είναι στο να αποφεύγεται να δείχνεται χαμηλή ικανότητα σε σχέση με άλλους και στόχους αποφυγής της κατοχής της γνώσης στα οποία η εστίαση είναι στο να αποφεύγεται να ικανοποιήσουν τα εσωτερικά επίπεδα επιτυχίας.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την εφαρμογή της θεωρίας προσανατολισμοί στο στόχο και δυσκολίες μάθησης ήταν χωρίς κατάληξη π.χ σε μια έρευνα οι Fulk, Brigham και Lohman (1998) κατέγραψαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τους στόχους μάθησης και τους στόχους επίτευξης. Οι μόνες διαφορές που παρατηρήθηκαν ήταν όσον αφορά τους στόχους αποφυγής της εργασίας από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Άλλοι κατέγραψαν σημαντική διαφορά μεταξύ τους, συγκεκριμένα κατέγραψαν χαμηλότερα επίπεδα στους στόχους μάθησης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ADHD συγκρίνοντας τους με τυπικούς μαθητές και σημαντικά αυξημένα αποτελέσματα σε στόχους επίτευξης καθώς μεγάλα ποσοστά μαθητών με ADHD κατέγραψαν στόχους επίτευξης (Dunn & Shapiro, 1999) τα αντίθετα αποτελέσματα είχαν παρατηρηθεί από τους Barron, Evans, Baranik, Serpell, Buvinger (2006) και Botsas και Padeliaou, (2003). Αντίθετα οι Bouffard και Couture (2003) κατέγραψαν υψηλά επίπεδα στους στόχους επίτευξης για την υψηλά στοχεύουσα τυπική ομάδα των μαθητών συγκρινόμενα με τη μεσαία και χαμηλά στοχεύουσα ομάδα των μαθητών. Επιπλέον οι στόχοι επίτευξης της προσέγγισης σχετίζονται με την προσέγγιση στην απόδοση, εμφανιστήκαν να έχουν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη ρύθμιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε κατάσταση επίτευξης

στόχων θετικά αποτελεσμάτων των στόχων της προσέγγισης της κατοχής δεξιοτήτων και στόχων ακαδημαϊκής επίτευξης, θετική επίδραση υποχρέωση να ασχοληθούν

Ο Sideridis (2005b) παρουσίασε ένα ιεραρχικό μοντέλο στο οποίο η συμπεριφορά των μαθητών όσον αφορά τον χρόνο βρισκόταν εντός δυο ομάδων μαθητών τυπικών και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στόχοι επίτευξης όσον αφορά την απόδοση ήταν δυσπροσάρμοστοι για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσον αφορά το θετική επίδραση και την ενεργή ενασχόληση στην τάξη. Οι στόχοι μάθησης ήταν ιδιαίτερος προσαρμοστικοί όσον αφορά την ενίσχυση/παρότρυνση στις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν ότι το ταίριασμα στόχων κατοχής με μια δομή στόχων κατοχής σχετίστηκε με θετικά με επηρεασμό, αντιλήψεις ενίσχυσης και σχετίστηκε αρνητικά με την ανία.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση αλλά υστερούν σε επιμονή και τελικά αποτυγχάνουν. Αν σκεφτεί κανείς ότι η αυτοεκτίμηση συμβαίνει συχνά, η αβοηθησία και η έλλειψη ελπίδας δεν είναι ιδιόκτητη με τις μαθησιακές δυσκολίες. Το κάθε άτομο που θα βίωνε επαναληπτικές αποτυχίες όπως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα έχει πιθανόν τις ίδιες συμπεριφορές και αποτελέσματα.

Τέλος, σύμφωνα με έρευνες όσον αφορά την προσαρμοστικότητα της στοχοθεσίας μπορούμε να καταλάβουμε ότι: τα κίνητρα από στόχους μάθησης σχετίζονται με δράση επιμονής, με υψηλή επίτευξη και με θετική επιθυμία. Επιπλέον, ο προσανατολισμός στο στόχο της μάθησης σχετίζονται με εμπειρία στην οποία ο μαθητής χάνει την αίσθηση του χρόνου στη δουλειά και η κούραση βιώνεται σε μικρότερο βαθμό. Τα κίνητρα από στόχους προσέγγισης της επίτευξης μπορεί να είναι προσαρμοστικότερα σε αποτελέσματα επίτευξης και σχετίζονται κυρίως με

αυξημένο άγχος και αρνητική επιθυμία. Επιπλέον προσαρμόζονται όταν το άτομο έχει υψηλό εσωτερικό ενδιαφέρον (π.χ ένας μαθητής κυνηγά πολλαπλούς στόχους, προσανατολίζει τους στόχους του τόσο στη μάθηση όσο και στην επίτευξη). Καθώς το ενδιαφέρον φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τον προσανατολισμό στο στόχο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη συνέχεια παρουσιάζεται το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες για τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Ενδιαφέρον και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με τον Schiefele (1991), τα τρέχοντα κατασκευάσματα του κινήτρου αποτυγχάνουν να περιλάβουν τις κρίσιμες πτυχές της έννοιας του ενδιαφέροντος το οποίο ορίζεται ως ένα κινητήριο χαρακτηριστικό με συγκεκριμένο περιεχόμενο που αποτελείται από εγγενή συναισθήματα και αξίες που σχετίζονται με το σθένος. Υποστηρίζεται ότι το ενδιαφέρον αποτελεί κεντρικό στοιχείο καθορισμού του πως επιλέγουμε και εμμένουμε στην επεξεργασία ορισμένων τύπων πληροφοριών από άλλους. Προτείνεται ότι το ενδιαφέρον προκαλείται αυθόρμητα, παρά τη συνειδητή, εκλεκτική κατανομή της προσοχής. Τα αποτελέσματα από διάφορες μελέτες δείχνουν τη μεγάλη σημασία του ενδιαφέροντος για το βάθος της κατανόησης κειμένων, τη χρήση των στρατηγικών εκμάθησης, και την ποιότητα της συναισθηματικής εμπειρίας κατά τη διάρκεια της μάθησης. (Schiefele, 1991).

Αυτοαποτελεσματικότητα και μαθησιακές δυσκολίες

Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τις σχολικές τους επιδόσεις. Όσοι έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα δεν φοβούνται να ασχοληθούν με απαιτητικά έργα, προσπαθούν και δεν παραιτούνται αν συναντήσουν δυσκολίες, τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο καθώς χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Bandura, 1993. Pintrich &

DeGroot, 1990). Αντίθετα, η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα μπορεί να οδηγήσει σε έναν φαύλο κύκλο, καθώς η απουσία ενασχόλησης με μαθησιακά έργα περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθούσαν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν με επιτυχία μελλοντικά έργα κι έτσι να αυξήσουν την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους. Οι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να επενδύσουν σε χρόνο και προσπάθεια για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες στις οποίες αποδίδουν υψηλή αξία και οι οποίες συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα, Ο Klassen (2002) συνέταξε μια μετανάλυση με συγκριτικές και παρεμβατικές μελέτες που συμπεριλαμβάνουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είχαν πεποιθήσεις για χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι ερευνητές απέδωσαν αυτό το παράξενο εύρημα στην υπερεκτίμησης του εαυτού τους από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στα λάθη από τις τεχνικές. Οι Alvarez και Adelman (1986) κατέγραψαν ότι οι αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκαν στο 30% και απέδωσαν οι ερευνητές αυτό το αποτέλεσμα στη λειτουργία της αυτοπροστασίας από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που προσπάθησαν να κρύψουν τις δυσκολίες από το κοινό.

Σε αντίθεση με την έρευνα των Tabassam και Grainger (2002) μελετήθηκε η αυτό αποτελεσματικότητα των τυπικών μαθητών και μαθητών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ) και/ή Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές με Μ.Δ. και/ή ΔΕΠΥ είχαν σημαντικά χαμηλότερα αποτελέσματα σχετικά με την ακαδημαϊκή αυτό-εικόνα τους, με τα πιστεύω του για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και με την απόδοση

ακαδημαϊκών αιτιολογικών προσδιορισμών (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000) από τους τυπικούς μαθητές, ενώ όσο αφορά την μη-ακαδημαϊκή αυτό-εικόνα τους οι διαφορές δεν ήταν σημαντικές. Φαίνεται και από άλλες έρευνες όπως του Charman (1988), ότι οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν χαμηλότερη αυτό-εκτίμηση για τις ικανότητες τους στο σχολείο σε ποσοστό 81%.

Ένας αριθμός από μελέτες προσπάθησαν να τροποποιήσουν την αυτοαντίληψη και την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι Garcia και de Caso (2006) συνέταξαν μια πειραματική μελέτη στην οποία εκπαίδευσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στη γραφή. Το πρόγραμμα τους στόχευε στη βελτίωση της ικανότητας της γραφής. Χρησιμοποιώντας ένα πρόγραμμα 10 συνεδριών, οι συγγραφείς απέδειξαν σημαντικά οφέλη στην αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τη γραφή.

Παρόμοιες έρευνες καταγράφηκαν από τους Schunk και Rice (1993) όσον αφορά την ανάγνωση. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα κοινωνιογνωστικής στρατηγικής με ανατροφοδότηση σε μαθητές με ελλείψεις στην ανάγνωση και ήταν σε θέση να βελτιώσουν την ανάγνωση και την αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση σημαντικά. Στον ίδιο τομέα οι Nelson και Manset-Williamson (2006) υιοθέτησαν μια στρατηγική αυτορρύθμισης σε μαθητές με προβλήματα ανάγνωσης και το σύγκριναν με ένα καθοδηγούμενο πρόγραμμα ανάγνωσης και οι τρεις προαναφερόμενες έρευνες ήταν επιτυχείς στο να αλλάξουν τα αισθήματα της αυτοαποτελεσματικότητας, ουσιαστικά αλλάζοντας τις δεξιότητες των μαθητών, το οποίο φανερώνει την αλλαγή της αυτοαντίληψης για την αυτοαποτελεσματικότητα.

Οι Backer, Scer και Mackler (1997) επεκτείνουν το μοντέλο του κινήτρου ανάγνωσης, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι η ευχάριστη ανάγνωση αυξάνει το

κίνητρο των μαθητών και τόνισε κυρίως το σημαντικό ρόλο που παίζει το ενδιαφέρον για την ανάγνωση αλλά και το μετριοπαθή ρόλο που διαδραματίζουν οι πεποιθήσεων των γονιών. Άλλοι ερευνητές επιχείρησαν να εξετάσουν πως τα καθοδηγητικά μέσα μπορεί να είναι υπεύθυνα για τα κίνητρα των μαθητών και την επίτευξη (Cuchrie et al., 1996; Karabenick, 2004; Linnenbrink, 2005). Συνεπώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών με τη διδασκαλία στρατηγικών που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την επίδοσή τους και να βιώσουν ακαδημαϊκές επιτυχίες. Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για τις προσπάθειες των μαθητών μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρά τους, όταν εστιάζει στη διαδικασία που ακολούθησαν και αποδίδει το αποτέλεσμα σε παράγοντες που μπορούν να αλλάξουν με ενέργειες των ίδιων των μαθητών, όταν δηλαδή αναφέρεται στις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για να πετύχουν ένα μαθησιακό αποτέλεσμα (Pintrich & Schunk, 1996).

Συσχετιστικές μελέτες για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Οι Carroll, Baglioni, Houghton και Branston (1990) διεξήγαγαν μια έρευνα, στόχος της οποίας ήταν να εξετάσει αν παιδιά βασικής εκπαίδευσης σε "κίνδυνο" και σε "μη κίνδυνο" διαφέρουν σε δύο κοινωνικούς χώρους: μελλοντικούς προσανατολισμούς στόχων και κοινωνική υπόληψη. Και για να διευκρινιστεί ο όρος σε "κίνδυνο", στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε για να προσδιορίσει παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο αποτυχίας να συμπληρώσουν τα έτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες ήταν 886 μαθητές 5^{ης}, 6^{ης}, 7^{ης} τάξης από τα πέντε δημοτικά σχολεία της περιοχής Brisbane στο Queensland της Αυστραλίας. Τα 309 ήταν μαθητές 10 ετών, τα 303 ήταν 11 ετών και τα 247 ήταν 12 ετών. Το 54,4% ήταν αγόρια και το 45,69% ήταν κορίτσια. Αρχικά, έντυπα συναίνεσης στάλθηκαν στους

γονείς όλων των παιδιών και μόνο τα παιδιά των οποίων οι γονείς τα επέστρεψαν συμπληρωμένα συμμετείχαν στην έρευνα.

Στα παιδιά μοιράστηκε το "ερωτηματολόγιο δραστηριότητας παιδιών", το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε τάξεις συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της σχολικής ώρας στα αντίστοιχα σχολεία.. Το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από τρία μέρη: το πρώτο μέρος περιελάμβανε δημογραφικές πληροφορίες(π.χ ηλικία, φύλο, εθνικότητα, κοινωνικό -οικονομική κατάσταση).Στο δεύτερο περιλαμβάνεται μια τροποποιημένη έκδοση της "κλίμακας της σημαντικότητας των στόχων". Το τρίτο μέρος περιέχει μια τροποποιημένη έκδοση της "κλίμακας επαύξησης της υπόληψης". Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 6 διαστάσεις : φιλία, θαυμασμός, αυτοαντίληψη, ιδανικός εαυτός για τους άλλους(πως δηλαδή οι συμμετέχοντες θα ήθελαν ιδανικά να τους βλέπουν οι άλλοι), αυτό-περιγραφή, ιδανικός προσωπικός εαυτός.

Η κλίμακα περιλαμβάνει μια λίστα 43 στόχων που ταξινομούνται σε 8 υποκλίμακες(στόχοι την εκπαίδευση, καριέρα, διαπροσωπικοί, ελευθερίας\αυτονομίας,αυτοπαρουσίασης, υπόληψης, εγληματικότητας και φυσικής κατάστασης),κάθε τέτοιο στόχο οι συμμετέχοντες τον ταξινομούσαν ανάλογα με την σημαντικότητα που θεωρούσαν ότι έχει σε "πολύ σημαντικό", "κάποιες φορές σημαντικό", "καθόλου σημαντικό".

Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν να υπάρχουν σύμφωνα με την "κατάσταση κινδύνου" και το φύλο στον προσανατολισμό των στόχων. Συγκεκριμένα τα παιδιά που δεν βρίσκονται "σε κίνδυνο" επεδίωκαν να αποκτήσουν μια "ακαδημαϊκή εικόνα" μέσω της μόρφωσης και ενδοπροσωπικών στόχων, ενώ τα παιδιά σε κίνδυνο αναζήτησαν μια κοινωνική εικόνα και έδωσαν μεγαλύτερη σημασία σε υλικούς-σωματικούς στόχους. Σε συνδυασμό με αυτό παιδιά στην κατηγορία μη κινδύνου εξελάμβαναν τον εαυτό τους και ιδανικά, θα επιθυμούσαν να θεωρούνται

προσαρμοστικά. Σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο βρέθηκαν επίσης και στα δύο σετ των εξαρτώμενων μεταβλητών.

Οι Grolick και Ryan (1990) διεξήγαγαν μια έρευνα η οποία εξετάζει τις αυτό-αντιλήψεις, τις κατευθύνσεις των κινήτρων και την προσαρμογή στην τάξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες(ΜΔ),παιδιά με το ίδιο IQ χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τυχαία επιλεγμένα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και παιδιά με χαμηλά επιτεύγματα. Υποκείμενα της παρούσας έρευνα ήταν (37 από κάθε κατηγορία, σύνολο 148 μαθητές) μεταξύ της 3^{ης} και 6^{ης} τάξης και αξιολογήθηκαν οι αυτοαντιλήψεις των παιδιών όσον αφορά την ικανότητα και την αξία τους, η ρύθμιση της σχολικής συμπεριφοράς τους και η κατανόηση των παιδιών όσον αφορά στο τι ελέγχει τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας γενικά αλλά και σε τρεις συγκεκριμένες περιοχές (κοινωνιογνωστικές, φυσικές και κοινωνικές). Επιπλέον αξιολογήθηκαν οι αντιλήψεις των δασκάλων για τις ικανότητες, τα κίνητρα και την αυτοεκτίμηση, καθώς και για το βαθμό στον οποίο ο δάσκαλός τείνει να ελέγχει ή να παρακινεί το παιδί και η προσαρμογή της συμπεριφοράς των παιδιών στη τάξη. Τα παιδιά που ήταν μέσης εκπαίδευσης συμπλήρωσαν ειδικώς ορισμένα μέτρα των αυτοαντιλήψεων τους, αντιλήψεις ελέγχου και παρακίνησης. Οι δάσκαλοι κατέταξαν τα παιδιά σύμφωνα με τα κίνητρα και ενδείξεις ικανοτήτων, αλλά και σύμφωνα με την προσαρμογή στην τάξη

Οι συγκρίσεις ανάμεσα στις ομάδες φανέρωσαν ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν κατώτερα στην λαμβανόμενη κοινωνιογνωστική ικανότητα και στην ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου (οι οποίες δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες) αλλά ήταν συγκρίσιμες με τα παιδιά χαμηλών επιτευγμάτων. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο πιθανό να θεωρούν ακαδημαϊκά αποτελέσματα ως ελεγχόμενα από κάποια άλλα ικανά. Ωστόσο δεν βρέθηκαν

διαφορές ανάμεσα στις ομάδες όσον αφορά τις ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις και στον έλεγχο των ικανοτήτων. Όσον αφορά αμφότερα τη γενική αντιληπτή ικανότητα και τις γενικές αντιλήψεις για τον έλεγχο, δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις ομάδες. Μια πιθανή εξήγηση αυτού του μάλλον του μη αναμενόμενου αποτελέσματος είναι ότι οι μαθητές με μαθησιακές ίσως αντλούν τις γενικές αυτοαντιλήψεις τους από περιοχές εκτός σχολείου.

Όσο για τον έλεγχο επιτυχίας και αποτυχίας τα με μαθησιακές δυσκολίες ήταν κάπως πιο πιθανό από την ομάδα ελέγχου και σημαντικά περισσότερο πιθανό από την ομάδα χαμηλών επιτευγμάτων να βλέπει τον έλεγχο της επιτυχίας και της αποτυχίας να βρίσκεται στα χέρια κάποιων δυνατών των "άλλων". Οι κατηγοριοποιήσεις των δασκάλων έδειξαν ότι περισσότερος έλεγχος ασκείται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που δεν παρακινούνται εύκολα και που εμφανίζουν προβλήματα άσχημης συμπεριφοράς στην τάξη.

Γενικώς, η ομάδα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες διέφερε από την ομάδα χαμηλών επιτευγμάτων περισσότερο στον έλεγχο από τους δασκάλους από ότι στις αναφορές των παιδιών για τον εαυτό τους. Αυτό ήταν αληθές για τις εκτιμήσεις των παιδιών όσον αφορά στα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση και την ικανότητα. Αυτό φανερώνει ότι οι δάσκαλοι θεωρούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ως ιδιαίτερα προβληματικά. Διαφορές στις πεποιθήσεις των παιδιών για τον εαυτό τους ήταν περισσότερο εμφανείς ανάμεσα στα τυπικά και στα παιδιά χαμηλών επιτευγμάτων (συμπεριλαμβανομένου των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες) περισσότερο από ότι μεταξύ των παιδιών χαμηλών επιτευγμάτων και των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ενώ αυτά τα αποτελέσματα εξετάζουν την επίδραση της ετικέτας των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά, είναι πιθανό, όπως έχουν κάποιοι προτείνει, ότι οι μαθητές ξεκινούν να επηρεάζονται από την ετικέτα σε κάποιο χρονικό διάστημα

μετά τη μέση εκπαίδευση. Επιπλέον, οι δυσκολίες συμπεριφοράς που σημειώθηκαν στην ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών ίσως έστω μερικώς ερμηνεύουν τη διαφορετική θεώρηση των ομάδων από τους δασκάλους.

Οι Hall, Spruill και Webster (2006) διεξήγαγαν την παρούσα μελέτη η οποία εξετάζει τη συναισθηματική ευκαμψία, τα επίπεδα του στρες στο κέντρο του ελέγχου και την ανάγκη επιτευγμάτων σε 17 μαθητές κολεγίου με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) συγκρίνοντας τους με 17 συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι εξαρτημένες μεταβλητές περιλαμβάνουν τις επιδόσεις στην κλίμακα προσαρμοστικότητας του Hall, στην κλίμακα ελέγχου του Nowicki-Duck, η κλίμακα ανάγκης επίτευξης και μια μικρού μήκους έκδοση μιας κλίμακας στρες που επικεντρώνεται σε τυπικούς στρεσογόνους παράγοντες ενός κολεγιακού περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έλαβαν σημαντικά μεγαλύτερους βαθμούς προσαρμοστικότητας και σημαντικούς υψηλότερους βαθμούς στην κλίμακα ανάγκης επιτευγμάτων από ότι οι όμοιοι τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν ισχυρή στοχοθετική προσέγγιση και πρωτοβουλία επίλυσης προβλημάτων. Εκπληκτικά, μαθητές κολεγίου έδειξαν μια μεγαλύτερη ανάγκη για επίτευξη από ότι οι συνομήλικοί τους στο σχολείο. Δεν ευρέθη σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Και οι δύο ομάδες έλαβαν μέτρια αποτελέσματα του ελέγχου, προτείνοντας ρεαλιστική εκτίμηση περιβαλλοντικών γεγονότων καθώς αυτά αποτελούν αντίκτυπο της ζωής τους.

Σύμφωνα με τις παραπάνω μελέτες τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ωστόσο σύμφωνα με τις παρεμβάσεις που ακολουθούν τα χαρακτηριστικά είναι δυνατόν να αλλάξουν μετά από τη διεξαγωγή κάποιας παρέμβασης.

Παρεμβάσεις για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Pintrich, Anderman και Klobural(1994) διεξήγαγαν μια έρευνα ώστε να βρουν α) ποιες είναι οι διαφορές στις πεποιθήσεις κινήτρου και τη δεκτικότητα σε γνώση ανάμεσα σε τυπικά παιδιά και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. β) Ποια η σύνδεση των πεποιθήσεων κινήτρου και της γνώσης με την κατανόηση γ) Ποια η σχέση τους με την επιτυχία στο διάβασμα σε κάθε ομάδα και αν αυτές οι διαφορές διαχωρίζουν τα παιδιά σε ομάδες σε αυτά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και σε αυτά που δεν έχουν.

Στο πρώτο ερώτημα της έρευνας που είχε να κάνει με τα κίνητρα και τη δεκτικότητα σε γνώση βρέθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν είχαν χαμηλότερα κίνητρα από τα τυπικά παιδιά ωστόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερα επίπεδα στη δεκτικότητα στη γνώση και στο να αναγνωρίζουν στρατηγικές ανάγνωσης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ένιωθαν ότι μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στο διάβασμα με την ίδια συγκέντρωση όπως τα τυπικά. Τα παιδιά με μαθησιακές θεωρούσαν πως όταν αποτυγχάνουν ευθύνεται η τύχη ενώ όταν επιτυγχάνουν οι ικανότητες τους. Αυτά που απέδιδαν την επιτυχία τους στη δική τους ικανότητα είχαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα, έδειχναν μεγαλύτερο κίνητρο και μικρότερα επίπεδα άγχους. Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τα κίνητρα συνδέονται με την κατανόηση, όσοι είχαν περισσότερη γνώση για στρατηγικές ανάγνωσης ήταν πιο αγχωμένοι είχαν μικρότερο κίνητρο και λιγότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Στο τρίτο ερώτημα της έρευνας έδειξε ότι οι καλοί μαθητές είχαν θετική αυτοαποτελεσματικότητα και είχαν καλά αποτελέσματα σε όλα τα τεστ. Μόνο τα παιδιά με ΜΔ είχαν χαμηλά αποτελέσματα κατανόησης και γνώσης ενώ τα παιδιά με ΜΔ και χωρίς ΜΔ τα οποία είχαν ενδιάμεσα επίπεδα στα αποτελέσματα έδειξε ότι είχαν χαμηλά κίνητρα. Με βάση τα αποτελέσματα των

παιδιών χώρισαν τα παιδιά σε τρεις κατηγορίες γνωρίζοντας έτσι τα ατομικά προφίλ των μαθητών.

Οι Carlson, Booth, Shin και Canu (2002) διεξήγαγαν μια έρευνα και συγκρίνανε διαφορετικούς τύπους κινήτρων σε 25 παιδιά με σύνθετο τύπο ΔΕΠΥ, 13 παιδιά με αυξημένο ΔΕΠΥ και 25 παιδιά τα οποία δεν είχαν διαγνωσθεί και ελεγχθεί για ΔΕΠΥ χρησιμοποιώντας κατηγοριοποιήσεις που έκαναν οι δάσκαλοι και οι γονείς για τα παιδιά αλλά και τα ίδια τα παιδιά για τον εαυτό τους.

Αμφότερα τα δύο είδη ΔΕΠΥ εμφάνισαν χαμηλά αποτελέσματα όσον αφορά στα κίνητρα, η οποία χαρακτηρίζεται από την προτίμηση σε εύκολη εργασία, λιγότερη απόλαυση μάθησης, λιγότερη επιμονή και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε εξωτερικά δεδομένα παρά σε εσωτερικά. Μερικές διαφοροποιήσεις του στυλ των κινήτρων ανάμεσα στους υπότυπους ΔΕΠΥ αποκαλύφθηκαν επίσης, με την ομάδα της σύνθετης κατηγορίας ΔΕΠΥ περισσότερο παρακινημένη από την ανταγωνιστικότητα και μια επιθυμία να θεωρείται ως ανώτερη από τους άλλους. Από την άλλη τα άτομα της ομάδας με το αυξημένο ΔΕΠΥ εμφανίστηκαν συνεργάσιμα και πιθανώς περισσότερο παθητικά στους τρόπους μάθησης.

Οι Page-Voth και Graham(1999) διεξήγαγαν μια έρευνα η οποία μελετά τις επιδράσεις της τοποθέτησης στόχων σε εκθέσεις μαθητών της 7^{ης} και 8^{ης} τάξης με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα γραφής. Ένα σύνολο τριάντα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες γραφής συμμετείχε στην έρευνα. Όλοι οι μαθητές έλαβαν βοήθεια για τις μαθησιακές δυσκολίες και παρευρέθηκαν σε σχολεία σε μια μεγάλη προαστιακή πολιτεία. Ο κάθε μαθητής συμμετείχε σε έξι στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο αυτό του προ-ελέγχου, ο κάθε μαθητής συμπλήρωσε την κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Ο εξεταστής στη συνέχεια παρουσίασε ένα θέμα έκθεσης και ζητούσε από το νέο να γράψει σχετικά με αυτό. Πριν δηλαδή από την

σύνθεση της έκθεσης, ο στόχος του γραπτού είχε τοποθετηθεί, αλλά και στη συνέχεια, οι μαθητές πληροφορήθηκαν για την επιτυχία τους αν πέτυχαν το στόχο κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου που ακολούθησε το γράψιμο. Για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, το σεμινάριο πριν από τη σύνθεση της έκθεσης περιλάμβανε μια γενικότερη συζήτηση του πως αισθανόταν εκείνη την ημέρα και γενική ανατροφοδότηση για το γραπτό δόθηκε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου που ακολούθησε τη σύνθεση του δοκιμίου. Οι συμμετέχοντες έγραψαν τρεις εκθέσεις και κάθε απάντηση τους είχε διαφορετικό στόχο. Το μισό των μαθητών χρησιμοποίησε μια στρατηγική ώστε να διευκολύνει την επίτευξη του στόχου.

Οι στόχοι ήταν σχεδιασμένοι να αυξήσουν είτε τον αριθμό των επιχειρημάτων που υποστηρίζουν τον συλλογισμό του κάθε φύλου είτε τον αριθμό των αποδείξεων λανθασμένων συμπερασμάτων που έγιναν από τον συγγραφέα είτε και τα δύο. Τα γραπτά που προέκυψαν ως απάντηση στους στόχους ήταν εκτενέστερα, συμπεριελάμβαναν περισσότερους υποστηρικτικούς λόγους και ήταν ποιοτικά καλύτερα από εκθέσεις που γράφτηκαν από μαθητές που ήταν στην ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές ήταν ακόμη περισσότερο πιθανό, να αντικρούσουν θέσεις, όταν καθόριζαν έναν στόχο που εστίαζε σε αυτό το συγκεκριμένο στοιχείο. Η χρήση στρατηγικής αύξησε την επίδοση μόνο όταν οι μαθητές ανταποκρίνονταν σε έναν στόχο, ώστε να αντικρούσουν ως λανθασμένες περισσότερες θέσεις.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών στο γράψιμο δεν επηρεάστηκε από την τοποθέτηση στόχων ή τη χρήση στρατηγικής. Η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι η τοποθέτηση στόχων μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα γραφής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες γραφής. Αυτό το αποτέλεσμα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς η παρέμβαση δεν συνδυαζόταν με άλλα δυνατά καθοδηγητικά μέσα, όπως με εντατική καθοδήγηση στο σχεδιασμό των στρατηγικών ή εκτενή

εξάσκηση στην εφαρμογή των καθοδηγητικών διαδικασιών. Επίσης η έρευνα έδειξε ότι μη ικανά άτομα στη γραφή επωφελούνται από τη βοήθεια στην ενεργοποίηση κινήτρων και διαχείριση κοινωνιογνωστικών πηγών ανταποκρινόμενα σε κάποιους στόχους.

Τέλος η παρούσα έρευνα δίνει επιπλέον βοήθεια για την ενσωμάτωση της τοποθέτησης στόχων ως ένα βασικό συστατικό στα μοντέλα της διαδικασίας γραφής. Η έρευνα αυτή απέδειξε ότι η επίδοση των γραφόντων που προσπαθούν μπορεί να ενισχυθεί με την τοποθέτηση συγκεκριμένων στόχων, όσον αφορά στο γράψιμο. Τα ευρήματα αυτά άμεσα συνδέουν τη βελτιωμένη επίδοση στο γράψιμο με την πρακτική που περιλαμβάνει τοποθέτηση στόχων, επιβεβαιώνοντας την θεμελίωση του ρόλου της τοποθέτησης στόχων στην διαδικασία γραψίματος.

Σύμφωνα με τους Adelman και Taylor(1983) οι παράγοντες που έχουν σχέση με τα κίνητρα παίζουν καταλυτικό ρόλο στις μαθησιακές δυσκολίες και σε άλλα σχολικά προβλήματα, αν και τα κυρίαρχα επίσημα σχήματα ταξινόμησης τείνουν να αγνοούν τέτοιου είδους παράγοντες. Η μελέτη αυτή κάνει αναφορά ενός σχήματος κατηγοριοποίησης της παρακίνησης για την μάθηση και κάνει λόγο για τη σημαντικότητα ενός τέτοιου σχήματος για τις αποφάσεις τοποθέτησης και διαχείρισης στόχων. Αναφέρονται στοιχεία όσον αφορά στην αξιοπιστία του σχήματος και στην ταυτόχρονη και πιθανή προβλεπτική του ισχύ. Οι συμμετέχοντες ήταν 37 μαθητές(29 αγόρια και 8 κορίτσια) εγγεγραμμένοι σε ένα πανεπιστημιακό σχολικό εργαστήριο.

Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι με το σχετικά μικρό κόστος σε εκπαίδευση και σε συλλογή δεδομένων, οι δάσκαλοι και άλλο σχολικό προσωπικό μπορούν να κάνουν αξιόπιστες εξαγωγές συμπερασμάτων σχετικά με τα κίνητρα για μάθηση στο σχολείο. Ταυτόχρονα, τέτοιες ταξινομήσεις εμφανίζονται σημαντικά συσχετιζόμενες

με τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες μάθησης και παρέχουν επιπλέον πληροφορίες σημαντικότητας σε αποφάσεις για τα προγράμματα. Στην καθημερινή πρακτική βρέθηκε ότι η επίσημη αναγνώριση των προβλημάτων ενός μαθητή με χαμηλά κίνητρα ή με κίνητρα αποφυγής έχει διευρύνει την παρεμβατική δραστηριότητα ώστε να συμπεριληφθούν συστηματικές στρατηγικές για την ενίσχυση των κινήτρων και την αντιμετώπιση της αποφυγής των κινήτρων.

Τέλος σε πολλές περιπτώσεις προέκυψε το συμπέρασμα ότι η λογική ακολουθία όσον αφορά στην παρέμβαση(σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν προβλήματα ανάπτυξης και συμπεριφοράς) είναι η ενασχόληση αρχικά με παράγοντες κινήτρων και στη συνέχεια με αναπτυξιακά, ακαδημαϊκά και προβλήματα συμπεριφοράς. Η ακολουθία αυτή όχι μόνο θα βελτιώνει την παρέμβαση αλλά θα βοηθούσε στη μη εξαγωγή λανθασμένων διαγνώσεων συναισθηματικών ή νευρολογικών δυσλειτουργιών.

Οι Garcia και de Caso(2004) διεξήγαγαν μια έρευνα και παρέχουν μια μαρτυρία για την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο συνδυάζει εκπαίδευση στη μέθοδο έκθεσης με στρατηγικές για την επίτευξη ανάπτυξης κινήτρων. Η εκπαίδευση σχετικά με τα κίνητρα εστιάστηκε πάνω σε πολλαπλές ιδιότητες: αξία και λειτουργικότητα του χαρακτήρα, επίπεδο απόδοσης, προσδοκίες, δοξασίες, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοεκτίμηση και γραφή συγγενικών παραγόντων. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προσδιορίστηκαν πάνω σε μια σειρά μέτρων πριν και μετά την παρέμβαση, συγκρινόμενοι με μια ομάδα ελέγχου. Το δείγμα αποτελούνταν από 127 μαθητές από 23 δημοτικά στη δυτική Ισπανία. Οι μαθητές ήταν πέμπτης και έκτης τάξης με χαμηλές επιδόσεις ή με μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας μεταξύ 10-12 ετών. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν χαρακτηριστεί από καθηγητές ή από σχολικό σύμβουλο ότι είχαν ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες κατανεμήθηκαν τυχαία στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές στην πειραματική ομάδα εκτέθηκαν σε ένα ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης δίνοντας τους κίνητρα γραφής για να σχεδιάζουν ένα κείμενο ενώ η ομάδα ελέγχου λάμβανε σταθερή καθοδήγηση.

Οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα συμπλήρωσαν τεστ απόδοσης στη γραφή και κίνητρα πριν και μετά την έκθεση τους στην παρέμβαση. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου συμπλήρωσαν αυτά τα τεστ την ίδια χρονική περίοδο του σχολικού έτους και κατά το ίδιο διάστημα ανάμεσα στα πριν και μετά τεστ όπως στην πειραματική κατάσταση. Η επίδοση στο γράψιμο και οι παράγοντες των κινήτρων προσδιορίστηκαν χρησιμοποιώντας μια σειρά τεστ που ονομάζονται "εκτίμηση των διαδικασιών σχεδιασμού και άλλων ψυχολογικών παραγόντων που αφορούν στο γράψιμο"(EPPyFPE). Το EPPyFPE περιλαμβάνει τη σύνθεση τριών κειμένων αυξανόμενης συνθετότητας: μια περιγραφική έκθεση, μια αφηγηματική και ένα δοκίμιο. Περιλαμβάνει, ακόμη, την εργασία ενημέρωσης-ενσωμάτωσης που μετρά την ικανότητα να συνδυάζουμε διαφορετικές ιδέες σε ένα κοινό στόχο, και δύο ερωτηματολόγια: το ένα που εκτιμά τις προσεγγίσεις των μαθητών στο γράψιμο και το άλλο που εκτιμά την αυτοαποτελεσματικότητα στο γράψιμο.

Επιπλέον, του EPPyFPE, διανεμήθηκαν τρία ερωτηματολόγια (που σχεδιάστηκαν ειδικά για αυτήν την έρευνα) ώστε να μελετήσουν τους παράγοντες των κινήτρων που σχετίζονται με το γράψιμο. Τα τρία αυτά ερωτηματολόγια ονομάζονται "κίνητρα στη σύνθεση γραπτού". Ένα τελικό ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε ώστε να προσδιορίσει τον τύπο των στόχων που αναζητούσαν οι μαθητές στο γράψιμο.

Το πρόγραμμα εξάσκησης πάνω στα κίνητρα για γράψιμο και στη σχεδίαση στρατηγικών αναπτύχθηκε ειδικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Σκοπός

ήταν να αναπτυχθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω του οποίου οι μαθητές θα ανέπτυσαν κοινωνιογνωστικές στρατηγικές που όχι απλώς θα διευκολύνουν το γράψιμο, αλλά και θα ενθάρρυναν την πεποίθηση ότι η ακαδημαϊκή τους επιτυχία εξαρτάται από τη δική τους προσωπική προσπάθεια. Στο πρόγραμμα παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν κείμενα από βιβλία που χρησιμοποιούν καθημερινά οι μαθητές στα μαθήματα τους. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αποτελούνταν από 25 συναντήσεις και η κάθε μια διαρκούσε 40-45λεπτά. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από 32 δασκάλους.

Τελικά, συλλέχθηκαν όχι μόνο τα αποτελέσματα των τεστ, αλλά και το υλικό που παράχθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η δράση αυτή έδωσε τη δυνατότητα στους ερευνητές να εκτιμήσουν την αξιοπιστία της παρέμβασης ώστε να βεβαιωθούν ότι πραγματοποιήθηκε με αντίστοιχο τρόπο σε όλα τα συμμετέχοντα σχολεία. Για την πειραματική ομάδα η ανάλυση των δεδομένων έδειξε στατιστικά σημαντικές αλλαγές στην ποιότητα των κειμένων που παρήχθησαν(σπουδαίες βελτιώσεις υπολογισμένες από την άποψη σύνταξης κειμένου και συνοχής) και στις δικές τους ιδιότητες έναντι της γραφής. Δεν έδειξαν εν τούτοις σπουδαίες αλλαγές στην παραγωγικότητα(στην ποσότητα των παραχθέντων κειμένων) ή στη γραφή συγγενικών αποδόσεων και στις στάσεις μια πλευρά του δεύτερου παράγοντα των κινήτρων όπως η αυτοεκτίμηση, δοξασίες και προσδοκίες. Όσον αφορά στα άλλα μέτρα που αφορούν τα κίνητρα, τα αποτελέσματα αυτά δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η βιβλιογραφία και οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τα κίνητρα και την αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλό προσανατολισμό στο στόχο, ωστόσο έρευνες

υποστηρίζουν ότι δίνοντας κίνητρα στα παιδιά η αυτοαποτελεσματικότητα τους αυξάνεται. Η παρούσα έρευνα θέλοντας να επεκτείνει τις έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και τον προσανατολισμό στο στόχο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κατέληξε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

1. Αλλάζει ο προσανατολισμός στο στόχο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ενίσχυσης της γραπτής τους έκφρασης σε σχέση με τον προσανατολισμό στο στόχο των μαθητών που παρακολούθησαν το τυπικό μάθημα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα;
2. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα και ενισχύθηκε ο προσανατολισμός τους στο στόχο παρουσίασαν σημαντική αλλαγή στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτοαποτελεσματικότητα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα;
3. Ενισχύεται στατιστικώς σημαντικά η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση σε σχέση με αυτή των μαθητών της ομάδας ελέγχου βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 42 μαθητές, των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Δ', Ε' και ΣΤ') από 11 σχολεία του Ρεθύμνου Κρήτης. Οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν τα ειδικά τμήματα ένταξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τριάντα μαθητές συμμετείχαν ως πειραματική ομάδα, η οποία δέχτηκε διδασκαλία του παρεμβατικού προγράμματος ΑΚΤ και 12 μαθητές οι

οποίοι δέχτηκαν συνηθισμένη διδασκαλία στη γραπτή έκφραση συμμετείχαν ως ομάδα ελέγχου.

Το δείγμα επιλέχθηκε με τα εξής κριτήρια:(α) όλοι οι συμμετέχοντες είχαν διάγνωση από κρατικό διαγνωστικό κέντρο για Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) είτε είχαν υψηλή πιθανότητα διάγνωσης με Μαθησιακές Δυσκολίες όπως αυτό προέκυψε από τη χορήγηση του εργαλείου Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ, Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008),(β) είχαν χαμηλά αποτελέσματα στο σταθμισμένο τεστ δημιουργικής γραφής (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, & Καρατζής, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ), (γ) και δεν παρουσίασαν χαμηλά αποτελέσματα στο σταθμισμένο τεστ μη λεκτικής νοημοσύνης Raven. Τα πρώτα δύο κριτήρια (α και β) ικανοποιούν το κριτήριο της απόκλισης το οποίο συμπεριλαμβάνεται στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών (Hammil, 1990). Σύμφωνα με το κριτήριο της απόκλισης, ένας μαθητής έχει Μαθησιακές Δυσκολίες όταν ο Νοητικός Δείκτης διαφέρει σημαντικά από την επίδοσή του σε μια σταθμισμένη ακαδημαϊκή δοκιμασία (εδώ γραφής). Ο Πίνακας 1 δείχνει πως οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά ($p > .10$) ως προς την ηλικία, ενώ η κατανομή των συμμετεχόντων μαθητών στις κατηγορίες φύλλο και μητρική γλώσσα (ομιλούμενες στο σπίτι γλώσσες) είναι αναλογικά συγκρίσιμες.

Πίνακας 2: Περιγραφή των υποκειμένων του δείγματος.

Ομάδα	Ηλικία	Φύλο		Μητρική γλώσσα	
		Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνικά	Ελληνικά& Άλλη
Πειραματική (N= 30)	11,16 (1,06)	21	11	29	3

Ομάδα ελέγχου (N= 12)	11,33 (0,92)	5	3	7	1
Σύνολο (N= 42)	11,22 (1)	26	14	36	4

Αντίστοιχα, ο Πίνακας 2 δείχνει πως οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά ($p > .10$) όσον αφορά τις προϋποθέσεις μάθησης (Νοημοσύνη, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, τεστ γραφής, ορθογραφία, ΛΑΜΔΑ, ΑΜΔΕ).

Πίνακας 3 : Προϋποθέσεις Μάθησης

Ομάδα	Νοημοσύνη	Τεστ Γραφής	Ορθογραφία	ΛΑΜΔΑ	ΑΜΔΕ	Ψυχοκοινωνική προσαρμογή
Πειραματική ομάδα (N= 30)	>85	3.69	17.28	1,75 (0,49)	,89	3,45 (,43)
Ομάδα ελέγχου (N= 12)	>85	3.16	18.38	1,53 (,20)	,90	3,46 (,35)
p		$p > .10$	$p > .10$	$p > .10$	$p > .10$	$p > .10$

Κριτήρια ελέγχου

Όλοι οι μαθητές εξετάστηκαν πριν από την πρώτη αξιολόγηση και την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης με το σταθμισμένο Λογισμικό Ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ, Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008, ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚ), (Gronbach's $\alpha = .955$) με το σταθμισμένο τεστ ορθογραφίας (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος,

2007), (Cronbach's $\alpha=.892$) καθώς και με το σταθμισμένο τεστ δημιουργικής γραφής (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, & Καρατζής, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ), (Cronbach's $\alpha=.862$). Το Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ, Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008), (Cronbach's $\alpha=.983$) και το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής Και Σχολικής Ηλικίας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, 2008, ΥΠΕΠΕΘ ΕΠΕΑΕΚ), (Cronbach's $\alpha=.932$). Στόχος της προκαταρκτικής ήταν η διασφάλιση της ομοιογένειας των δύο ομάδων, ως προς τις μαθησιακές τους προϋποθέσεις.

Υλικό:

Το «*Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*» το οποίο στη δεξιά πλευρά περιέχει πληροφορίες σχετικές με το σκοπό, το υλικό και τη διδασκαλία. Τα βασικά σημεία της διδασκαλίας τονίζονται με τίτλους μετατροπή σε μικρά γράμματα «ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης», «συζήτηση», «υποδειγματική διδασκαλία», «απομνημόνευση», «υποστήριξη» και «ανεξάρτητη εργασία». Επίσης υπάρχει ο τρόπος εκφοράς των ενοτήτων, που είναι ενδεικτικός του τρόπου εφαρμογής της διδασκαλίας. Από την αριστερή πλευρά κάτω από τον τίτλο πληροφορίες για τη θεωρητική βάση, υπάρχει η θεωρία που υποστηρίζει τις συγκεκριμένες στρατηγικές. Στην ίδια σελίδα υπάρχουν αναπαραστάσεις των δραστηριοτήτων του βιβλίου του μαθητή που πρέπει να ολοκληρωθούν στην κάθε ενότητα.

Το «*Ημερολόγιο Του Δασκάλου*» που χρειαζόταν να ενημερώνεται από τους εκπαιδευτικούς κατά το σχεδιασμό και τη προετοιμασία του μαθήματος αλλά και κατά τη διάρκεια και τη λήξη του, οι καθοδηγητικές προτάσεις και οι λίστες του ημερολογίου καθοδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς συστηματικά.

Το «**Βιβλίο Μαθητή**» που περιείχε γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αλλά και στρατηγικές αυτορρύθμισης για τη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων, τα οποία παρουσιάζονται στους μαθητές ακολουθώντας την ενδιαφέρουσα ιστορία του Επιθεωρητή ΑΚΤ. Έτσι χρησιμοποιώντας ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο έπρεπε οι ίδιοι να υποδυθούν τους Επιθεωρητές μάθαιναν τις στρατηγικές που χρειαζόταν μέσα από το παιχνίδι, γεγονός που ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον γι αυτούς από τη παραδοσιακή διδασκαλία. τα οποία περιλάμβαναν εικόνες που είχαν ως στόχο την γενίκευση και οργάνωση ιδεών, την καταγραφή των ιδεών και τέλος την αξιολόγηση και τη διόρθωση του κειμένου μέσω σημαντικών λειτουργιών από τους μαθητές,

Μνημονικά βοηθήματα/ Προκαταβολικούς Οργανωτές (ΣΚΑΛΑ, 5Π 2Λ, , ΑΚΤ, Κάρτα συναισθημάτων), τα οποία αποτελούν μνημονικά βοηθήματα για να καταγράψει τις υποθέσεις που αναλαμβάνει το κάθε παιδί καθώς το περιεχόμενο των υποθέσεων προκύπτει από τις κάρτες νύξης, οι συγκεκριμένες κάρτες είναι βασισμένες στις θεματικές ενότητες του σχολικού βιβλίου. Συγκεκριμένα το ΣΚΑΛΑ σήμαινε Σκέφτομαι, Καταγράφω ιδέες, Αναλύω ιδέες, Λάθη, Αυτοδιορθώνομαι, το 5Π2Λ σήμαινε Ποιός, Πότε, Πού, Πράξη, Πρόβλημα, Λύση, Λήξη και το ΑΚΤ σήμαινε Αρχή, Κυρίως θέμα, Τέλος.



ΣΚΑΛΑ

- Σκέφτομαι
- Καταγράφω ιδέες
- Αναλύω ιδέες
- Λάθη;
- Αυτοδιορθώνομαι!



5Π2Λ

- ΠΟΙΟΣ
- ΠΟΤΕ
- ΠΟΥ
- ΠΡΑΞΗ
- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
- ΛΥΣΗ
- ΛΗΞΗ



ΑΚΤ

Αρχή (Ποιος, Πού, Πότε, Πράξη)

Κυρίως θέμα (Πρόβλημα, Λύση)

Τέλος (Λήξη)

και ένα **CD- ROM** που συνόδευε το έντυπο υλικό του εκπαιδευτικού και περιείχε **συμπληρωματικό υλικό** καθώς και εκπαιδευτικά παιχνίδια με βάση των στρατηγικών γραφής που περιείχε κάθε ενότητα του Επιθεωρητή ΑΚΤ. Αυτό το υλικό μπορούσε να διανεμηθεί είτε ως εργασία για το σπίτι, είτε ως επιπλέον δραστηριότητα για την ώρα του μαθήματος.

Διαδικασία

Η έρευνα διήρκησε 7 μήνες, από τον Νοέμβριο του 2008 ως και τον Μάιο του 2009. Πριν την έναρξη της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν τρεις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς, που οικιοθελώς δήλωσαν συμμετοχή, πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2008, με στόχο την γνωριμία των ερευνητών με τους εκπαιδευτικούς και την ενημέρωσή τους για το πρόγραμμα. Στη συνέχεια τον Δεκέμβριο του 2008, πραγματοποιήθηκε η δεύτερη συνάντηση με σκοπό τη παρουσίαση του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς, την ενημέρωσή τους σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασης καθώς και την εξοικείωσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο. Επίσης έλαβαν το υλικό που θα χρησιμοποιούσαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα, δηλαδή το «εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού» και «το ημερολόγιο του δασκάλου», με σκοπό να μελετήσουν το πρόγραμμα κατά τη διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων.

Πριν από την πρώτη αξιολόγηση των μαθητών (pre- test), έγινε η τρίτη συνάντηση με σκοπό τη συζήτηση σε ερωτήματα που προέκυψαν σχετικά με το υλικό. Στην τρίτη συνάντηση δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ενδεικτικά ένα «βιβλίο μαθητή» για να προετοιμαστούν για το παρεμβατικό πρόγραμμα. Η αξιολόγηση των μαθητών που διήρκησε τρεις εβδομάδες. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης αξιολόγησης (pre- test), δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς τα υπόλοιπα βιβλία των

μαθητών, οι προκαταβολικοί οργανωτές (ΑΚΤ, 5Π 2Λ, Κάρτα συναισθημάτων, ΣΚΑΛΑ) και ένα *CD-ROM*.

Ερευνητικό Σχέδιο

Το πειραματικό σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε «pre test-Παρέμβαση-post test-follow-up test» προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Cohen & Manion, 1994), στις ακόλουθες μεταβλητές: ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την αυτορρύθμιση, ενδιαφέρον, αυτό-αποτελεσματικότητα, γνώση και χρήση στρατηγικών γραφής αφηγηματικού κειμένου. Το σχέδιο αυτό είναι αποτελεσματικό για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δυναμώνει αισθητά με την ύπαρξη ομάδας ελέγχου.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Πριν αρχίσει το παρεμβατικό πρόγραμμα οι ερευνητές πραγματοποίησαν τη πρώτη αξιολόγηση (pre- test) των μαθητών και χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες: νοημοσύνη (RAVEN, υπό έκδοση), ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Χατζηχρήστου κλπ, 2003), τεστ γραφής(Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, & Καρατζής, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ), ορθογραφία (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2007), το Λογισμικό Ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ, Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008, ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚ), Το Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ, Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008), ενδιαφέρον (Graham & Harris, 1996), κίνητρα (Σιδερίδης, 2005), στρατηγικές (προσαρμοσμένο από το Antoniou, 2006).

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μεταξύ της πρώτης (pre- test) και της δεύτερης (post- test) αξιολόγησης των μαθητών, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ενώ οι ερευνητές είχαν τη δυνατότητα μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να παρακολουθήσουν (μία φορά την εβδομάδα) τον τρόπο εφαρμογής και

διδασκαλίας των στρατηγικών γραφής αφηγηματικού κειμένου που περιέχονται σε αυτό. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης οι ερευνητές συμπλήρωναν πρωτόκολλα παρατήρησης τα οποία περιλάμβαναν αξιολογήσεις για τον τρόπο διεξαγωγής της παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς.

Μετά το τέλος της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε η δεύτερη αξιολόγηση (post- test) των μαθητών από τους ερευνητές και χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες κλίμακες: ψυχοκοινωνική προσαρμογή, ένα μέρος του τεστ γραφής, ορθογραφία, Κλίμα τάξης, ενδιαφέρον, κίνητρα, στρατηγικές. Οι κλίμακες ήταν ακριβώς οι ίδιες που χορηγήθηκαν στην αξιολόγηση πριν την παρέμβαση.

Η λήξη του παρεμβατικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε 1 εβδομάδα περίπου μετά την ολοκλήρωση των post-test (Μάρτιος 2009), στο χώρο της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου του Ρεθύμνου. Στην εκδήλωση παραβρέθηκαν όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους. Μετά από ξενάγηση στη βιβλιοθήκη, απονεμήθηκαν στους μαθητές διπλώματα και σήματα του επιθεωρητή ΑΚΤ. Λίγο πριν τις διακοπές του Πάσχα (Απρίλιος 2009) πραγματοποιήθηκε μια επιπλέον συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να μάθουν τα αποτελέσματα από τα pre & post tests.

Η τρίτη αξιολόγηση των μαθητών (follow up test) πραγματοποιήθηκε 1 μήνα μετά το τέλος της παρεμβατικής διαδικασίας. Στην αξιολόγηση αυτή χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία: ψυχοκοινωνική προσαρμογή, ένα μέρος του τεστ γραφής, ορθογραφία, ενδιαφέρον, κίνητρα, στρατηγικές. Οι κλίμακες ήταν ακριβώς οι ίδιες που χορηγήθηκαν στην αξιολόγηση πριν την παρέμβαση.

Διδακτικό πρόγραμμα «Επιθεωρητής ΑΚΤ»

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν βασισμένη στο διδακτικό πρόγραμμα ΑΚΤ για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Η έρευνα αυτή είχε σαν σκοπό να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών επάνω στη συγγραφή κάποιων αφηγηματικών αποσπασμάτων δια μέσου της ανάπτυξης της στρατηγικής αυτορρύθμισης. Η συγκεκριμένη δομή κειμένου επιλέχθηκε καθώς σύμφωνα με έρευνες των Gersten και Baker, (2001) οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά διδάσκονται με επιτυχία στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής στηριζόμενοι στη συγγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου καθώς αποδεσμεύονται από τις οργανωτικές διαδικασίες που απαιτεί η συγγραφή και βοήθιούνται στη συγκέντρωσή τους στο περιεχόμενο και τη μορφολογία του κειμένου τους (Αντωνίου, 2006, Αντωνίου, Souvignier & Gold, 2007). Για να καταφέρουν οι μαθητές να συγκρατήσουν με μεγαλύτερη ευκολία την ιεράρχηση των πληροφοριών που έπρεπε να αποδώσουν υπήρχε συγκεκριμένη διάρθρωση για την εξιστόρηση του κειμένου στην αφήγηση. Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου αφήγησης προσέφεραν βοήθεια κατά τη συγγραφή και υποστήριζαν το συγγραφικό έργο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες(π.χ η δράση που πραγματοποιείται, το πρόβλημα που προέκυπτε και η λύση του).

Το διδακτικό πρόγραμμα (Επιθεωρητής ΑΚΤ) βασίστηκε στην έρευνα των Harris και Graham (1996) Self-Regulated Strategy Development (SRSD: Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης-ΑΣΑ) και συνδύαζε (α) την ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την αυτορρύθμιση των μαθητών χρησιμοποιώντας τα βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης όπως τη στοχοθεσία, τον

αυτοέλεγχο, την αυτοαξιολόγηση και την αυτορρύθμιση και που αναφέρονται στα βήματα παραγωγής του γραπτού λόγου (σχεδιασμός, καταγραφή και επανέλεγχος/επιμέλεια)

(β) τη διδασκαλία στρατηγικών για τη διαδικασία της παραγωγής αφηγηματικών κειμένων (δομή κειμένων).

Η διδασκαλία των στρατηγικών της αυτορρύθμισης (Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης-ΑΣΑ) έγινε βάσει της διδασκαλίας φθίνουσας υποστήριξης (scaffolding), αξιοποιώντας την υποδειγματική διδασκαλία, την καθοδήγηση και τη σταδιακή απόσβεση της υποστήριξης του εκπαιδευτικού.

Για την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων, την ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης (ΑΣΑ) και τα συστατικά της διδακτικής προσέγγισης που υποστηρίζουν το διδακτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε, έγιναν κάποια βήματα τα οποία αναλύονται παρακάτω. Η διαδικασία εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς περιελάμβανε 4 διδακτικές ενότητες οι οποίες διδάχθηκαν σε 16 ακαδημαϊκές ώρες.

Παραγωγή αφηγηματικών κειμένων

Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές για την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων αφορούσαν σε όλα τα βήματα παραγωγής γραπτού λόγου και στη δομή των αφηγηματικών κειμένων.

- Αναφορικά με τα βήματα παραγωγής, οι μαθητές μάθαιναν να παράγουν κείμενα βάσει των τριών βημάτων της συγγραφής: του σχεδιασμού, της καταγραφής και του επανελέγχου/επιμέλειας (Hayes & Flower, 1980) και μέσω του μνημονικού ΣΚΑΛΑ (Σκέφτομαι, Καταγράφω ιδέες, Αναλύω ιδέες, Λάθη; και Αυτοδιορθώνομαι).

- Σχετικά με τη δομή των αφηγηματικών κειμένων οι μαθητές διδάχθηκαν αρχικά τη βασική διάρθρωση ενός κειμένου, που ακολουθεί τη δομή Πρόλογος - Κυρίως θέμα - Επίλογος. Για την απομνημόνευση αυτής της διάρθρωσης υιοθετήθηκε το ακρωνύμιο ΑΚΤ (Αρχή - Κυρίως θέμα - Τέλος). Παράλληλα, οι μαθητές εξοικειώνονταν με τα βασικά χαρακτηριστικά ενός γραπτού κειμένου, τα οποία έχουν περιγράψει οι Stein και Glenn (1979) ως γραμματική ιστορία (story grammar) και παρουσιάζονταν μέσω 7 ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται με τον πρωταγωνιστή του αφηγηματικού κειμένου, τον χρόνο και τον τόπο που πραγματοποιείται μια πράξη, ένα πρόβλημα που προέκυπτε, τη λύση του. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αυτές προσαρμόστηκαν για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ως «Ποιος;», «Που;», «Πότε;», «Πράξη;», «Πρόβλημα;», «Λύση» και «Λήξη» στο πλαίσιο του μνημονικού 5Π-2Λ.

Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης (ΑΣΑ)

Η Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης (ΑΣΑ) των Graham και Harris (1996) πραγματοποιήθηκε μέσω της σαφούς διδασκαλίας μεθόδων στοχοθεσίας, αυτοελέγχου και αυτοαξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές σχεδίαζαν και έκαναν αυτοέλεγχο του τρόπου συγγραφής τους μέσω μνημονικών βοηθημάτων (ακρωνύμια και νύξεις), ενώ αξιολογούσαν οι ίδιοι μέσω σταθερών κριτηρίων την γραπτή τους επίδοση (αυτοαξιολόγηση).

Πιο αναλυτικά οι μαθητές: Γενίκευαν και οργάνωναν τις ιδέες τους βάσει των μνημονικών βοηθημάτων ΑΚΤ και 5Π-2Λ (σχεδιασμός περιεχομένου). Έθεταν στόχους με βάση την αξιολόγηση των κριτηρίων που έχουν θέσει για τη συγγραφή (στοχοθεσία) και ανέλυναν τις ιδέες τους στο κείμενο (καταγραφή). Έκαναν έλεγχο του

κειμένου που παρήγαγαν μέσω κριτηρίων που αφορούσαν στο περιεχόμενο και την αισθητική του παρουσίαση (επανέλεγχος) και διόρθωναν τυχόν λάθη (επιμέλεια).

Διδακτική προσέγγιση

Για την διδακτική προσέγγιση του SRSD ακολουθήθηκε το μοντέλο της διδασκαλίας φθίνουσας υποστήριξης (υποδειγματική διδασκαλία, καθοδηγούμενη εξάσκηση, εξάσκηση με μειωμένη βοήθεια και ανεξάρτητη εξάσκηση). Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης υιοθέτησαν τα έξι διδακτικά βήματα που προτείνονται από τους Harris και Graham (1996) και βασίζονται στη διδασκαλία φθίνουσας υποστήριξης:

(α) δημιουργία και ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, στο συγκεκριμένο στάδιο ο μαθητής εκπαιδεύεται στην αυτορρύθμιση(ενεργοποιούσε την προηγούμενη γνώση των μαθητών αναφορικά με τη δομή, το περιεχόμενο και τη διάρθρωση των αφηγηματικών κειμένων και διδάσκει τις στρατηγικές για την ανάπτυξη τους), π.χ. « Ποιος θυμάται ποια είναι τα βασικά στοιχεία ενός κειμένου; Με ποια λέξη μπορούμε να θυμηθούμε καλύτερα αυτά τα μέρη(ΑΚΤ);Βρήκατε σε ποια σημεία μπορεί να βρει κανείς αυτά τα μέρη στο κείμενο; ».

(β) συζήτηση, (συζητά με τους μαθητές πότε και ποια στρατηγική χρησιμοποιείται για τη συγγραφή και θέτονται στόχοι για τη συγγραφή των κειμένων του κάθε μαθητή, μετά τη στοχοθέτηση διδάσκοντα ο αυτοέλεγχος και η αυτοαξιολόγηση).π.χ. «Όπως προσέξατε αυτά τα κείμενα, ενώ είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ τους έχουν ακριβώς τα ίδια μέρη. Ας θυμηθούμε το κείμενο «το λάθος με τα ίχνη » και τι άλλο μπορεί να περιέχει το κάθε μέρος του κειμένου. Έχετε καμιά ιδέα για το τι μπορούμε να βρούμε; »

(γ) υποδειγματική διδασκαλία, (ο εκπαιδευτικός διδάσκει υποδειγματικά τον τρόπο που σχεδιάζει, καταγράφει και ελέγχει ένα αφηγηματικό κείμενο), π.χ. « Παίρνω την

κάρτα του επιθεωρητή ΑΚΤ. Πάρτε τις και εσείς για να παρακολουθείται μαζί μου. Βλέπετε ότι κάθε μέρος έχει κάποιες λέξεις που θυμίζουν ερωτήσεις; Θα ρωτάω φωναχτά τον εαυτό μου και θα βρίσκω αυτά τα σημεία στο κείμενο. »

(δ) απομνημόνευση, (για να υποστηρίξει την απομνημόνευση της διαδικασίας αυτής από τους μαθητές χορηγεί μνημονικές ασκήσεις για εξάσκηση, τις οποίες οι μαθητές συμπληρώνουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και μαθησιακών και γνωστικών υποστηρικτικών μέσων (σύμβολα, πρωτόκολλα, και κάρτες νύξης), π.χ. « Πως μπορούμε να θυμόμαστε αυτές τις ερωτήσεις; »

(ε) υποστήριξη, (αποσύρει την υποστήριξή του και τα βοηθητικά μέσα και ελέγχει τη συγγραφική δραστηριότητα των μαθητών παρέχοντας ελάχιστη υποστήριξη), π.χ. «*Που είναι τα σημεία αυτά στην ιστορία μας; Μπορείτε να τα βρείτε;* »

(στ) ανεξάρτητη εργασία. (όταν κρίνει τους μαθητές ικανούς, επιτρέπει την ανεξάρτητη εργασία), π.χ. «*Βρείτε τώρα μόνοι σας τα τρία μέρη της ιστορίας σ' αυτό το νέο κείμενο.*»

Όσον αφορά στο περιεχόμενο του προγράμματος, αυτό αφορούσε μια ιστορία κατά την οποία οι μαθητές θα έπρεπε να υποδυθούν τον Επιθεωρητή Ακτ (ΑΚΤ: Αρχή - Κυρίως θέμα - Τέλος) και να καταγράψουν τις υποθέσεις του μέσα από αφηγηματικά κείμενα. Θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες μεθόδους για να καταγράψουν μια υπόθεση, όπως και ο Επιθεωρητής ΑΚΤ χρησιμοποιεί συγκεκριμένα εργαλεία και κωδικούς (τα μνημονικά βοηθήματα ΣΚΑΛΑ και 5Π-2Λ) για να εξιχνιάσει και να περιγράψει τις υποθέσεις που αναλαμβάνει. Το περιεχόμενο των «υποθέσεων» θα προέκυπτε από τις κάρτες νύξης (βασισμένες στις θεματικές ενότητες των σχολικών βιβλίων) που θα παρείχε ο εκπαιδευτικός. Έτσι, θα κατανοούσαν οι μαθητές πως μόνο με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο, καθώς και με την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών (αυτορρύθμιση, μνημονικά

βοηθήματα), ήταν δυνατή η συγγραφή ενός κειμένου που θα ήταν πλήρες και σε νόημα αλλά και σε διάρθρωση.

Οι ενότητες της παρέμβασης ήταν τέσσερις και ακολουθούν το μοντέλο της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορρύθμισης (ΑΣΑ) που περιελάμβανε τα ακόλουθα για την κάθε ενότητα:

Πρώτη ενότητα

(α) **Δημιουργία και ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης.** Οι εκπαιδευτικοί έδιναν στους μαθητές δύο αφηγηματικά κείμενα, από τα οποία μόνο το ένα εκπλήρωνε όλα τα κριτήρια ενός σωστά δομημένου, ολοκληρωμένου σε περιεχόμενο και αισθητικά πλήρους κειμένου θα συζητηθεί μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών η βασική διάρθρωση ενός αφηγηματικού κειμένου. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται και τα μνημονικά βοηθήματα ΑΚΤ και 5Π-2Λ και χρησιμοποιούνται κάρτες ως προκαταβολικοί οργανωτές για την απεικόνιση του «κωδικού» 5Π-2Λ. Επίσης, ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται μαζί με τους μαθητές λέξεις που σχετίζονται με συναισθήματα και βοηθούν στην εξέλιξη και την περιγραφή μιας ιστορίας (π.χ. που προκαλούν ενδιαφέρον, εγρήγορση, ζωνράδα).

(β) **Συζήτηση.** Ο εκπαιδευτικός εξηγεί πώς, κάτω από ποιες συνθήκες και σε ποιο πλαίσιο χρησιμοποιεί ο Επιθεωρητής ΑΚΤ τον «κωδικό» 5Π-2Λ και συζητά με τους μαθητές τη χρησιμότητά τους. Ο εκπαιδευτικός τότε συμπληρώνει υποδειγματικά μια λίστα αυτοαξιολόγησης για ένα κείμενο (αν περιέχει δηλαδή όλα τα κριτήρια του 5Π-2Λ) και αντίστοιχα ζητά από τους μαθητές να κάνουν το ίδιο με το κείμενο της αρχικής τους αξιολόγησης. Τέλος οι μαθητές θέτουν στόχους, βάσει της επίδοσης τους στη λίστα αυτοαξιολόγησης, για το τι θα πρέπει να προσέχουν σε ένα κείμενο που θα πρέπει να γράψουν (π.χ. «Θα προσέξω να έχω συμπεριλάβει και τα 5Π όταν θα γράψω μια ιστορία»).

(γ) **Υποδειγματική διδασκαλία.** Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το βασικό βοήθημα του Επιθεωρητή ΑΚΤ, το μνημονικό βοήθημα ΣΚΑΛΑ και σταδιακά παρουσιάζει τον τρόπο που σχεδιάζει και καταγράφει (βάσει των μνημονικών βοηθημάτων ΑΚΤ και 5Π-2Λ) το γραπτό του και τέλος τον τρόπο που αυτοαξιολογείται.

(δ) **Απομνημόνευση.** Ο εκπαιδευτικός χορηγεί ασκήσεις στους μαθητές για την εξάσκηση των βημάτων κατά τη συγγραφή και τη χρήση των μνημονικών βοηθημάτων.

(ε) **Υποστήριξη.** Οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια «υπόθεση» (αφηγηματικό κείμενο) με τη χρήση των βοηθημάτων τους και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσω της διαλογικής ανατροφοδότησης ενισχύει τις δραστηριότητες των μαθητών. Στο τέλος οι μαθητές πρέπει να αξιολογήσουν οι ίδιοι το κείμενό τους με τη βοήθεια της λίστας αυτοαξιολόγησης.

(στ) **Ανεξάρτητη εργασία** Οι μαθητές γράφουν ένα αφηγηματικό κείμενο χωρίς τη βοήθεια των μνημονικών μέσων ή του εκπαιδευτικού και στο τέλος αυτοαξιολογούνται.

Δεύτερη ενότητα

Στην αρχή της δεύτερης ενότητας επαναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός τα μνημονικά βοηθήματα και τον τρόπο εφαρμογής τους και συζητά με τους μαθητές για τη χρησιμότητά τους. Βοηθά τους μαθητές κατά τον σχεδιασμό και την καταγραφή των ιδεών τους και παρέχει κάρτες νύξης για την υποστήριξη της συγγραφικής δραστηριότητας των μαθητών. Στη συνέχεια γίνεται αυτοαξιολόγηση των γραπτών τους κειμένων με τη βοήθεια μιας λίστας ελέγχου και ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση για τον τρόπο που αξιολόγησαν και διόρθωσαν το κείμενό τους. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συλλέξουν μέσω της αυτοαξιολόγησης βαθμούς και

μετά από αυτό θέτουν τους στόχους τους για την επίδοσή του κατά την επόμενη συγγραφική τους δραστηριότητα.

Τρίτη ενότητα

Ο δάσκαλος διεγείρει συζήτηση από την πλευρά των μαθητών για τον τρόπο εφαρμογής των μνημονικών βοηθημάτων κατά τη συγγραφή, ώστε να ενεργοποιηθεί η προηγούμενη γνώση τους και στη συνέχεια αφήνει τους μαθητές να ακολουθήσουν τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου με τη χρήση βοηθημάτων (κάρτες νύξης-μνημονικά βοηθήματα) αλλά χωρίς τη δική του υποστήριξη. Στο τέλος συμπληρώνουν τη λίστα ελέγχου, βαθμολογούν την επίδοσή τους και θέτουν τους στόχους για τη βελτίωση της συγγραφικής τους δραστηριότητας.

Τέταρτη ενότητα

Οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν, να γράψουν και να αξιολογήσουν ένα κείμενο για το οποίο δεν παρέχεται βοήθεια μέσω καρτών νύξης ούτε υποστήριξης του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός εκφωνεί μόνο το θέμα της συγγραφικής δραστηριότητας και οι μαθητές εργάζονται ανεξάρτητα. Στο τέλος καλούνται να συμπληρώσουν τη λίστα ελέγχου, να βαθμολογήσουν την επίδοσή τους και να θέσουν στόχους για την βελτίωση της επίδοσής τους.

Διαδικασία αξιολόγησης

Αξιολόγηση της ποσότητας και ποιότητας του γραπτού κειμένου.

Γραπτή έκφραση

Για την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης χρησιμοποιήθηκε μια υποκλίμακα του σταθμισμένου τεστ δημιουργικής γραφής (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, & Καρατζής, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ). Στην οποία οι μαθητές έπρεπε να γράψουν

μια ιστορία με βάση τέσσερις εικόνες που τους έδινε ο εξεταστής, στο χρονικό πλαίσιο των τριάντα λεπτών.

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης δημιουργήθηκαν κάρτες νύξης που διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών για τη συγγραφή των κειμένων/υποθέσεων του Επιθεωρητή ΑΚΤ. Επίσης σχεδιάστηκε μια κλίμακα βαθμολόγησης της δομής και του προσωπικού τρόπου έκφρασης των μαθητών η οποία βασίστηκε στην κλίμακα των Harris και Graham (1996) «Κλίμακα για τη βαθμολόγηση της ενσωμάτωσης και της ποιότητας των τμημάτων μιας ιστορίας (“Scale for scoring the inclusion and quality of the parts of a story”). Η 3-βάθμια (0-2) αυτή κλίμακα αυτή αναφέρεται σε πληροφορίες που σχετίζονται με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, το μέρος, τον χρόνο, το γεγονός, το πρόβλημα που προκύπτει, τον στόχο, το σημαντικότερο σημείο της δράσης και τη λύση του προβλήματος που πραγματεύεται το κείμενο (0 για έλλειψη πρωταγωνιστή, 1 για τη μερικώς αναφορά και περιγραφή του πρωταγωνιστή και 2 για την αναλυτική αναφορά στον πρωταγωνιστή). Επίσης αναφέρεται και στο προσωπικό ύφος του συγγραφέα (π.χ. 0 για έλλειψη περιγραφής συναισθημάτων). Η κλίμακα μπορεί να λάβει έως και 18 βαθμούς. Η αξιολόγηση των κειμένων θα πραγματοποιείται από 2 άτομα, την επιβλέπουσα καθηγήτρια και την ερευνήτρια, ώστε να επιτευχθεί η μεταξύ των εξεταστών αξιοπιστία.

Προσανατολισμός στο στόχο.

Για την αξιολόγηση του προσανατολισμού στο στόχο των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *προσανατολισμός στο στόχο* (Sideridis, 2005) η οποία αποτελείται από 27 προτάσεις που έχουν σχέση με τα κίνητρα τους στο μάθημα της γλώσσας. Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν από μια 6-βάθμια κλίμακα Likert (1= καθόλου- 6=πάρα πολύ) πόσο συμφωνούν με τη κάθε πρόταση. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από έξι υποκλίμακες οι οποίες περιείχαν προτάσεις όπως: Καθήκον-προσέγγιση: «νιώθεις

πως το οφείλεις στον εαυτό σου να πας καλά στο σκέφτομαι και γράφω;», καθήκον-αποφυγή :«πιστεύεις πως οφείλεις να αποφύγεις με κάθε τρόπο την αποτυχία στο σκέφτομαι και γράφω;», μάθηση-προσέγγιση: «πόσο σημαντικό είναι για σένα το να μάθεις πολύ καλά να γράφεις σκέφτομαι και γράφω;», μάθηση- αποφυγή: «ανησυχείς ότι μπορεί να μην αποδώσεις όσο καλά μπορείς στο σκέφτομαι και γράφω;», επίτευξη-προσέγγιση: «πόσο σημαντικό είναι για σένα αυτή τη στιγμή το να πάρεις άριστα στη γλώσσα;», επίτευξη-αποφυγή: «πόσο ανησυχείς για το ότι μπορεί να πάρεις κακό βαθμό στο σκέφτομαι και γράφω και στη γλώσσα ;». Η συγκεκριμένη κλίμακα δεν είχε χρόνο συγκεκριμένο που έπρεπε να το συμπληρώσουν και τη διάβαζε ο εξεταστής. Το ερωτηματολόγιο της αξιολόγησης του προσανατολισμού στο στόχο των μαθητών είχε ικανοποιητική εσωτερική συνοχή τόσο συνολικά ($\alpha=.875$) όσο και στις επιμέρους υποκλίμακες. Συγκεκριμένα:

Πίνακας 4. Αριθμός προτάσεων και εσωτερική συνοχή για την κάθε υποκλίμακα της κλίμακας προσανατολισμός στο στόχο.

<i>Υποκλίμακα</i>	<i>N προτάσεων</i>	<i>Cronbach's alpha</i>
Καθήκον	– 3	.60
προσέγγιση		
Καθήκον- αποφυγή	3	.54
Μάθηση- προσέγγιση	6	.82
Μάθηση - αποφυγή	3	.87
Επίτευξη- προσέγγιση	6	.85
Επίτευξη- αποφυγή	6	.52

Γνώση στρατηγικών

Για την αξιολόγηση της γνώσης των στρατηγικών της δημιουργικής γραφής χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα (Antoniou, 2006) κατά την οποία οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογήσουν ποιες από τις προτεινόμενες στρατηγικές είναι οι πιο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των υποθετικών καταστάσεων που κάθε φορά παρουσιάζονται. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές έπρεπε να συμβουλευθούν 3 παιδιά για το τι πρέπει να κάνουν για να γράφουν καλύτερα κείμενα επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές γραφής π.χ. «Η Ντανιέλα πρέπει να γράψει στην έκθεση της πως πρέπει να συμπεριφέρεται ένας μαθητής όταν γράφει μια έκθεση? », ανάμεσα από επιλογές που αντιστοιχούσαν σε κάθε ιστορία π.χ. 1) πηδάει πάνω από τα θρανία, 2) σκέφτεται και γράφει ότι λέει ο τίτλος τη έκθεσης, 3) συζητά με τους διπλανούς του, 4) γράφει ήσυχα το κείμενο χωρίς να ενοχλεί, 5) λέει αστεία(Cronbach' s $a=.645$) .

Ενδιαφέρον

Για την αξιολόγηση του ενδιαφέροντος και της εντύπωσης που έχουν οι μαθητές αναφορικά με τη συγγραφική τους δραστηριότητα δημιουργήθηκε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert 10 προτάσεων, η οποία βασίζεται στην κλίμακα των Harris και Graham (“Writing self-efficacy scale”, 1996). Η κλίμακα περιέχει προτάσεις όπως «Μου αρέσει να γράφω σκέφτομαι και γράφω και ιστορίες»(Cronbach' s $a=.792$). Η συγκεκριμένη κλίμακα δεν είχε χρόνο συγκεκριμένο που έπρεπε να το συμπληρώσουν και τη διάβαζε ο εξεταστής.

Αυτό-αποτελεσματικότητα

Για την αξιολόγηση της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε μια συνδυαστική κλίμακα (Cronbach' s $a= 0,722$), η οποία περιλαμβάνει: ① τη κλίμακα της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας (ερωτήσεις 24,

30, 53, 73, 95, 98, 102, 103, 108, 113) από το «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής» των Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς (2008) σε κλίμακα από το 1-5, καθόλου- πάρα πολύ αντίστοιχα, που περιέχει προτάσεις όπως «Όταν κανω κάτι, το κανω καλά» και ② τις ερωτήσεις 11-25 που μετρούν τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα επίσης, η οποία βασίζεται στην κλίμακα των Harris και Graham (“Writing self-efficacy scale”, 1996), σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert 15 προτάσεων, που περιείχε προτάσεις όπως «Πολλές φορές θεωρώ τον εαυτό μου καλό στο να γράφω εκθέσεις». Η συγκεκριμένη κλίμακα δεν είχε χρόνο συγκεκριμένο που έπρεπε να το συμπληρώσουν και τη διάβαζε ο εξεταστής.

Αποτελέσματα

Στους Πίνακες 5 και 6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις μεταβλητές μάθηση-προσέγγιση, μάθηση- αποφυγή, επίτευξη-προσέγγιση, επίτευξη-αποφυγή, Καθήκον-προσέγγιση, καθήκον-αποφυγή, γραπτή έκφραση, γνώση στρατηγικών, ενδιαφέρον, αυτοαποτελεσματικότητα ενώ για την πειραματική ομάδα περιγράφονται και τα μεγέθη επίδρασης.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και μεγέθη επίδρασης για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για τα post-test και τα follow up test αντίστοιχα μετά την παρέμβαση.

	Ομάδα Ελέγχου			Πειραματική Ομάδα			
Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	n	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	n	Μέγεθος επίδρασης (d) η
Μάθηση-προσέγγιση	4,64	1,28	8	5,20	,90	32	0,00

<i>Μάθηση-αποφυγή</i>	4,58	1,20	8	4,43	1,59	32	0,00
<i>Επίτευξη-προσέγγιση</i>	4,54	1,67	8	4,64	1,32	32	0,20
<i>Επίτευξη-αποφυγή</i>	4,52	1,14	8	4,40	1,38	32	0,22
<i>Καθήκον-προσέγγιση</i>	4,95	1,01	8	4,55	1,48	32	0,16
<i>Καθήκον-αποφυγή</i>	4,62	1,27	8	4,18	1,41	32	0,08
<i>Γραπτή έκφραση</i>	3,62	1,30	8	7,87	3,81	32	1,67
<i>Γνώση στρατηγικών</i>	,36	,16	8	,50	,14	32	0,96
<i>Ενδιαφέρον</i>	3,04	,82	8	3,60	,78	32	0,52
<i>Αυτό-αποτελεσματικότητα</i>	3,10	,55	8	3,50	,62	32	0,33

Αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης φαίνεται πως τα μεγέθη επίδρασης ήταν χαμηλά για κάθε προσανατολισμό στο στόχο ανεξαρτήτως αρχής ($d < .50$). Αντίθετα, η γραπτή έκφραση ($d=1,67$) και η γνώση των στρατηγικών γραφής ($d=0,67$) απέδωσαν ιδιαίτερα υψηλά μεγέθη επίδρασης ενώ το ενδιαφέρον ($d=0,52$) και η αυτό-αποτελεσματικότητα ($d=0,33$) μικρά μεγέθη επίδρασης σύμφωνα με τον Cohen (1992).

Πίνακας 6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και μεγέθη επίδρασης για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ένα μήνα μετά την παρέμβαση.

<i>Μεταβλητές</i>	<i>Ομάδα Ελέγχου</i>			<i>Πειραματική Ομάδα</i>			<i>Μέγεθος επίδρασης (d)</i>
	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>n</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>n</i>	
<i>Μάθηση-προσέγγιση</i>	4,10	1,76	8	5,27	,89	32	0,06
<i>Μάθηση-αποφυγή</i>	4,45	1,33	8	4,43	1,56	32	0,00
<i>Επίτευξη-προσέγγιση</i>	4,04	1,57	8	4,44	1,46	32	0,34
<i>Επίτευξη-αποφυγή</i>	4,14	1,57	8	4,40	1,19	32	0,24
<i>Καθήκον-προσέγγιση</i>	4,37	1,72	8	4,63	1,13	32	0,12
<i>Καθήκον-αποφυγή</i>	4,14	1,82	8	4,66	1,07	32	0,29
<i>Γραπτή έκφραση</i>	4,12	,83	8	5,70	2,83	32	1,01
<i>Γνώση στρατηγικών</i>	,26	,14	8	,24	,13	32	0,97
<i>Ενδιαφέρον</i>	2,82	,54	8	3,36	,68	32	0,22

<i>Αυτό-αποτελεσματικότητα</i>	3,16	,73	8	3,27	,65	32	0,01
--------------------------------	------	-----	---	------	-----	----	------

Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα και για τα μεγέθη επίδρασης που προέκυψαν ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης. Φαίνεται πως τα μεγέθη επίδρασης ήταν χαμηλά για κάθε προσανατολισμό στο στόχο ανεξαρτήτως αρχής ($d < .50$). Αντίθετα, η γραπτή έκφραση ($d = 1,01$) και η γνώση των στρατηγικών γραφής ($d = 0,97$) απέδωσαν ιδιαίτερα υψηλά μεγέθη επίδρασης ενώ το ενδιαφέρον ($d = 0,22$) και η αυτό-αποτελεσματικότητα ($d = 0,01$) μικρά μεγέθη επίδρασης σύμφωνα με τον Cohen (1992).

Σύγκριση των δύο ομάδων στον προσανατολισμό στο στόχο

Προκειμένου να δοθεί απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην αλλαγή στον προσανατολισμό στο στόχο αμέσως μετά και ένα μήνα μετά τη συμμετοχή της πειραματικής ομάδας σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ενίσχυσης της γραφής) πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων συνδιακύμανσης (ANCOVA).

Η σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε ότι οι μαθητές με ΜΔ που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στον προσανατολισμό στο στόχο για κανέναν επιμέρους προσανατολισμό: μάθηση-προσέγγιση [$F(1,37) = 1.63$, $p > .10$], μάθηση-αποφυγή [$F(1,37) = .076$, $p > .10$], επίτευξη-προσέγγιση [$F(1,37) = .03$, $p > .10$], επίτευξη-αποφυγή [$F(1,37) = .27$, $p > .10$], καθήκον-προσέγγιση [$F(1,37) = .981$, $p > .10$], και καθήκον-αποφυγή [$F(1,37) = .812$, $p > .10$].

Η σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε ότι οι μαθητές με ΜΔ που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο τον προσανατολισμό στη μάθηση-προσέγγιση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου [$F(1,37)=6.49$, $p=.015$, $d=0.06$]. Δεν υπήρξε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με τους προσανατολισμούς: μάθηση-αποφυγή [$F(1,37)=.007$, $p>.10$], επίτευξη-προσέγγιση [$F(1,37)=.122$, $p>.10$], επίτευξη-αποφυγή [$F(1,37)=.085$, $p>.10$], καθήκον-προσέγγιση [$F(1,37)=.074$, $p>.10$], και καθήκον-αποφυγή [$F(1,37)=.165$, $p>.10$].

Σύγκριση των μέσων όρων στις επιμέρους μεταβλητές αμέσως μετά την παρέμβαση

Για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν η αλλαγή στον προσανατολισμό στο στόχο επηρέασε την επίδοση των μαθητών με ΜΔ που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα στη γραπτή έκφραση, στη γνώση των στρατηγικών γραφής αλλά και το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις σύγκρισης των μέσων όρων (t-test) από εξαρτημένα δείγματα (paired-samples).

Προσανατολισμός στη μάθηση (προσέγγιση και αποφυγή).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, οι μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό μάθηση-προσέγγιση παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη επίδοση στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον για τη συγγραφή και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Φαίνεται πως οι μαθητές που επιδίωξαν αμέσως μετά το πρόγραμμα περισσότερο από ότι πριν την εμπλοκή τους στο παρεμβατικό πρόγραμμα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το «σκέφτομαι και γράφω» ώστε να γίνουν καλύτεροι, βελτίωσαν την επίδοσή τους στη συγγραφή ($t=-5.49$, $p<.001$) και στη γνώση των στρατηγικών ($t=-4.75$, $p<.001$)

που υποβοηθούν τη γραπτή έκφραση. Επίσης, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 δείχνουν ότι οι μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό μάθησης-προσέγγιση αμέσως μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, ενίσχυσαν το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή ($t=-2.71$, $p=.02$) αλλά και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ($t=-3.31$, $p=.007$).

Πίνακας 7. Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στη **μάθηση-προσέγγιση** αμέσως μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	-5,49	11	,000
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	-4,75	11	,001
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	-2,71	11	,020
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	-3,31	11	,007

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 φανερώνουν ότι οι μαθητές που αμέσως μετά την παρέμβαση ενίσχυσαν τον προσανατολισμό της μάθησης-αποφυγής, βελτίωσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση ($t=-4.55$, $p<.001$) και τη γνώση στρατηγικών ($t=-2.14$, $p<.05$). Το εύρημα αυτό δείχνει πώς αμέσως μετά την παρέμβαση οι μαθητές που απέφευγαν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που μπορεί να τους οδηγούσαν σε αποτυχία ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στις μεταβλητές της γνωστικής επίδοσης (γραπτή έκφραση και γνώση στρατηγικών). Παρόλα αυτά οι μαθητές με αυξημένο προσανατολισμό στη μάθηση-αποφυγή αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης δεν

έδειξαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο ενδιαφέρον και αυτό-αποτελεσματικότητα ($p > .10$) από ότι πριν τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι μαθητές που προσπάθησαν να αποφύγουν δραστηριότητες που σχετίζονται με τη συγγραφή προκειμένου να μην αποτύχουν αμέσως μετά την παρέμβαση είχαν καλύτερη επίδοση σε όσα διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος (γραπτή έκφραση και γνώση στρατηγικών) αλλά δεν ενίσχυσαν το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Πίνακας 9. Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στη **μάθηση-αποφυγή** αμέσως μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	-4,55	17	,000
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	-2,14	17	,047
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	-1,71	17	,105
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	-1,53	17	,143

Γενικότερα, για τον προσανατολισμό στη μάθηση, φαίνεται πως οι μαθητές που επιδιώκουν να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που ενισχύουν την επίδοσή τους ωφελούνται τόσο στην επίδοσή τους όσο και το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Από την άλλη όταν οι μαθητές αποφεύγουν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που μπορεί να τους οδηγήσουν στην αποτυχία, ωφελούνται μόνο στην επίδοσή τους

Προσανατολισμός στην επίτευξη (προσέγγιση και αποφυγή).

Ο Πίνακας 10 φανερώνει ότι οι μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό επίτευξη-προσέγγιση ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση ($t=-3.80$, $p=.003$) αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης . Παρόλα αυτά, η ενίσχυση του προσανατολισμού επίτευξη-προσέγγιση δεν φαίνεται να συνέβαλε στη στατιστικώς σημαντική βελτίωση της επίδοσης των συμμετεχόντων μαθητών στη γνώση των στρατηγικών συγγραφής, ούτε και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της αυτό-αποτελεσματικότητας ($p>.10$). Φαίνεται πως οι μαθητές που επιδιώκουν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που μπορεί να τους αναδείξουν καλύτερους από ότι οι συμμαθητές τους ενισχύουν στατιστικώς σημαντικά μόνο την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση και όχι στη γνώση στρατηγικών γραφής. Η αύξηση του προσανατολισμού επίτευξη-προσέγγιση δεν φαίνεται επίσης να ενισχύει στατιστικώς σημαντικά το ενδιαφέρον των μαθητών και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Πίνακας 10. Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στην **επίτευξη-προσέγγιση** αμέσως μετά την παρέμβαση

<i>Μεταβλητή</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	-3,79	10	,003
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	-1,47	10	,170
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	-2,19	10	,053
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	-,53	10	,608

Ο Πίνακας 11 φανερώνει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και ενίσχυσαν τον προσανατολισμό επίτευξη-αποφυγή αμέσως μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, ενίσχυσαν στατιστικά σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση ($t=-6.03$, $p<.001$) και στη γνώση στρατηγικών γραφής ($t=-3.43$, $p=.005$). Παρόλα αυτά οι μαθητές αυτοί δεν φαίνεται να ενίσχυσαν στατιστικά σημαντικά το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους αμέσως μετά το τέλος του προγράμματος.

Πίνακας 11. Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στην **επίτευξη-αποφυγή** αμέσως μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	-6,03	12	,000
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	-3,43	12	,005
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	-1,09	12	,294
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	-1,18	12	,259

Τα αποτελέσματα για τον προσανατολισμό στην επίτευξη δείχνουν ότι οι μαθητές που μετά το τέλος του προγράμματος έγιναν περισσότερο ανταγωνιστικοί και ήθελαν να είναι καλύτεροι των συμμαθητών τους, είτε προσεγγίζοντας είτε αποφεύγοντας τη συμμετοχή σε δραστηριότητες συγγραφής, ενίσχυσαν στατιστικά σημαντικά μόνο την επίδοσή τους και όχι συναισθηματικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη συγγραφή, όπως το ενδιαφέρον και αυτό-αποτελεσματικότητα. Ενδιαφέρον προκαλεί το αποτέλεσμα που έδειξε ότι όταν οι μαθητές έγιναν πιο ανταγωνιστικοί, συμμετέχοντας όμως σε δραστηριότητες για να αναδειχθούν

καλύτεροι των συμμαθητών τους, ενίσχυσαν σημαντικά την επίδοσή τους σε περισσότερους γνωστικούς παράγοντες (γραπτή έκφραση και γνώση στρατηγικών) από ότι εκείνοι που απέφυγαν την εμπλοκή τους για να μη φανούν χειρότεροι των συμμαθητών τους που ενίσχυσαν σημαντικά μόνο ένα γνωστικό παράγοντα (γνώση στρατηγικών).

Προσανατολισμός στο καθήκον (προσέγγιση και αποφυγή).

Ο Πίνακας 12 δείχνει ότι οι συμμετέχοντες μαθητές που αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ένιωσαν περισσότερο υποχρεωμένοι να τα πάνε καλά στη συγγραφή σε σχέση με πριν τη συμμετοχή τους σε αυτό συμμετέχοντας σε δραστηριότητες για να τα πάνε καλά, ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών ($t=-.87, p=.019$) και το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή ($t=-3.04, p=.014$). Παρόλα αυτά οι μαθητές αυτοί δεν ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση, αλλά ούτε και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ($p>.10$). Φαίνεται πως οι μαθητές που ένιωσαν περισσότερο υποχρεωμένοι από ότι πριν την παρέμβαση να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που τους βοηθούν να επιτύχουν ενώ έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα και έμαθαν τον τρόπο να είναι αποτελεσματικοί (γνώση στρατηγικών), δεν ήταν σημαντικά περισσότερο αποτελεσματικοί κατά τη συγγραφή αλλά ούτε ένιωσαν σημαντικά περισσότερο αποτελεσματικοί αμέσως μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Πίνακας 12. Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στο **καθήκον-προσέγγιση** ένα μήνα μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
-----------	----------	-----------	----------

Επίδοση στη γραπτή έκφραση	-1,06	9	,313
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	-2,86	9	,019
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	-3,04	9	,014
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	-,83	9	,428

Οι μαθητές που αμέσως μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος ενίσχυσαν τον προσανατολισμό καθήκον-αποφυγή, ένιωσαν περισσότερο από πριν δηλαδή ότι έπρεπε να κάνουν ό,τι μπορούσαν για να αποφύγουν την αποτυχία βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους στη συγγραφή ($t=-3.13$, $p=.009$) και στη γνώση στρατηγικών γραφής ($t=-5.01$, $p<.001$). Επίσης, στον Πίνακα 14 φαίνεται ότι οι μαθητές με ενισχυμένο τον προσανατολισμό καθήκον-αποφυγή ενίσχυσαν σημαντικά το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ($t=-2.50$, $p=.028$), ενώ δεν άλλαξε σημαντικά η αυτό-αποτελεσματικότητά τους ($p>.10$).

Πίνακας 13. Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στο **καθήκον-αποφυγή** ένα μήνα μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	-3,12	12	,009
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	-5,00	12	,000
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	-2,50	12	,028
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	-1,24	12	,238

Τα αποτελέσματα για τον προσανατολισμό στο καθήκον έδειξαν γενικότερα, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος ένιωσαν πως όφειλαν να έχουν καλύτερη επίδοση ή να μην αποτύχουν από ότι πριν την παρέμβαση, ενίσχυσαν την επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών αλλά και το ενδιαφέρον τους. Μάλιστα όταν οι μαθητές ένιωσαν περισσότερο από πριν την παρέμβαση ότι έπρεπε να μην αποτύχουν ενίσχυσαν και την επίδοσή τους στη συγγραφή.

Σύγκριση των μέσων όρων στις επιμέρους μεταβλητές ένα μήνα μετά την παρέμβαση

Προσανατολισμός στη μάθηση (προσέγγιση και αποφυγή).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, οι μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό μάθηση-προσέγγιση ένα μήνα μετά την παρέμβαση παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη επίδοση στη γραπτή έκφραση, ενώ δεν άλλαξε σημαντικά η επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον για τη συγγραφή και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Φαίνεται πως οι μαθητές που επιδίωξαν ένα μήνα μετά το πρόγραμμα περισσότερο από ότι πριν την εμπλοκή τους στο παρεμβατικό πρόγραμμα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το «σκέφτομαι και γράφω» ώστε να γίνουν καλύτεροι, βελτίωσαν την επίδοσή τους στη συγγραφή ($t=2.37$, $p<.033$) ενώ δεν ενίσχυσαν σημαντικά την επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών. Επιπλέον, οι μαθητές με αυξημένο προσανατολισμό στη μάθηση-προσέγγιση ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο ενδιαφέρον και αυτό-αποτελεσματικότητα ($p>.10$) από ότι πριν τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση.

Πίνακας 14. *Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την*

παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στη μάθηση-προσέγγιση ένα μήνα μετά την παρέμβαση

<i>Μεταβλητή</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	2,37	13	,033
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	,50	13	,624
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	,27	12	,788
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	,99	13	,339

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 15 φανερώνουν ότι οι μαθητές που ένα μήνα μετά την παρέμβαση ενίσχυσαν τον προσανατολισμό της μάθησης-αποφυγής, δεν βελτίωσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση και στη γνώση στρατηγικών και δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο ενδιαφέρον και αυτό-αποτελεσματικότητα ($p > .10$). Το εύρημα αυτό δείχνει πώς ένα μήνα μετά την παρέμβαση οι μαθητές που απέφευγαν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που μπορεί να τους οδηγούσαν σε αποτυχία δεν ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στις μεταβλητές της γνωστικής επίδοσης (γραπτή έκφραση και γνώση στρατηγικών) και δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο ενδιαφέρον και αυτό-αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 15. *Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στη μάθηση-αποφυγή αμέσως ένα μήνα την παρέμβαση*

<i>Μεταβλητή</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	2,09	13	,057
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	,63	13	,539

Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	-,66	12	,520
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	1,00	13	,334

Γενικότερα, για τον προσανατολισμό στη μάθηση ένα μήνα μετά την παρέμβαση, φαίνεται πως οι μαθητές που επιδιώκουν να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που ενισχύουν την επίδοσή τους ωφελούνται μόνο στην επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση και όχι στην γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Από την άλλη όταν οι μαθητές που αποφεύγουν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που μπορεί να τους οδηγήσουν στην αποτυχία, δεν ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στις μεταβλητές της γνωστικής επίδοσης και δεν ενίσχυσαν το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Προσανατολισμός στην επίτευξη(προσέγγιση και αποφυγή)

Ο Πίνακας 16 φανερώνει ότι οι μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό επίτευξη-προσέγγιση ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών ($t=-4.37$, $p=.001$) ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης . Παρόλα αυτά, η ενίσχυση του προσανατολισμού επίτευξη-προσέγγιση δεν φαίνεται να συνέβαλε στη στατιστικώς σημαντική βελτίωση της επίδοσης των συμμετεχόντων μαθητών στη γραπτή έκφραση, ούτε και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της αυτό-αποτελεσματικότητας ($p>.10$). Φαίνεται πως οι μαθητές που επιδιώκουν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που μπορεί να τους αναδείξουν καλύτερους από ότι οι συμμαθητές τους ενισχύουν στατιστικώς σημαντικά μόνο την επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών γραφής και όχι στη γραπτή έκφραση. Η αύξηση του προσανατολισμού επίτευξη-προσέγγιση δεν φαίνεται επίσης να ενισχύει στατιστικώς σημαντικά το ενδιαφέρον των μαθητών και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Πίνακας 16. Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στην **επίτευξη-προσέγγιση** ένα μήνα μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	1,41	10	,188
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	-4,37	10	,001
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	,51	10	,617
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	,04	10	,962

Ο Πίνακας 17 φανερώνει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και ενίσχυσαν τον προσανατολισμό επίτευξη-αποφυγή ένα μήνα μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, δεν φαίνεται να ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση και στη γνώση στρατηγικών γραφής και δεν αύξησαν σημαντικά το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ($p > .10$).

Πίνακας 17. Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στην **επίτευξη-αποφυγή** ένα μήνα μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	2,13	10	,058
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	,73	10	,479
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	,34	9	,737
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	1,03	10	,325

Τα αποτελέσματα για τον προσανατολισμό στην επίτευξη δείχνουν ότι οι μαθητές που ένα μήνα μετά το τέλος του προγράμματος έγιναν περισσότερο ανταγωνιστικοί και ήθελαν να είναι καλύτεροι των συμμαθητών τους, είτε προσεγγίζοντας είτε αποφεύγοντας τη συμμετοχή σε δραστηριότητες συγγραφής, ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά μόνο την επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών και όχι συναισθηματικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη συγγραφή, όπως το ενδιαφέρον και αυτό-αποτελεσματικότητα. Επιπλέον τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν οι μαθητές έγιναν πιο ανταγωνιστικοί, συμμετέχοντας όμως σε δραστηριότητες για να αναδειχθούν καλύτεροι των συμμαθητών τους, ενίσχυσαν σημαντικά την επίδοσή τους σε περισσότερους γνωστικούς παράγοντες (γνώση στρατηγικών) από ότι εκείνοι που απέφυγαν την εμπλοκή τους για να μη φανούν χειρότεροι των συμμαθητών τους που δεν ενίσχυσαν σημαντικά κανένα γνωστικό παράγοντα (γραπτή έκφραση και γνώση στρατηγικών).

Προσανατολισμός στο καθήκον (προσέγγιση και αποφυγή)

Ο Πίνακας 18 δείχνει ότι οι συμμετέχοντες μαθητές που ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ένιωσαν περισσότερο υποχρεωμένοι να τα πάνε καλά στη συγγραφή σε σχέση με πριν τη συμμετοχή τους σε αυτό συμμετέχοντας σε δραστηριότητες για να τα πάνε καλά, ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση ($t=2.18$, $p=.048$). Παρόλα αυτά οι μαθητές αυτοί δεν ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών, αλλά ούτε και το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ($p>.10$). Φαίνεται πως οι μαθητές που ένιωσαν περισσότερο υποχρεωμένοι από ότι πριν την παρέμβαση να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που τους βοηθούν να επιτύχουν ήταν σημαντικά περισσότερο αποτελεσματικοί κατά τη συγγραφή αν και δεν έμαθαν τον τρόπο να

είναι αποτελεσματικοί (γνώση στρατηγικών), ενώ δεν έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα και δεν ένιωσαν σημαντικά περισσότερο αποτελεσματικοί αμέσως μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Πίνακας 18. Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στο **καθήκον-προσέγγιση** ένα μήνα μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	2,18	13	,048
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	,57	13	,578
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	-1,04	11	,320
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	1,45	13	,170

Οι μαθητές που ένα μήνα μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος ενίσχυσαν τον προσανατολισμό καθήκον-αποφυγή, ένιωσαν περισσότερο από πριν δηλαδή ότι έπρεπε να κάνουν ό,τι μπορούσαν για να αποφύγουν την αποτυχία βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους στη συγγραφή ($t=2.47$, $p=.025$) ενώ δεν βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών γραφής ($p>.10$). Επίσης, στον Πίνακα 19 φαίνεται ότι οι μαθητές με ενισχυμένο τον προσανατολισμό καθήκον-αποφυγή δεν ενίσχυσαν σημαντικά το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ενώ δεν άλλαξε σημαντικά η αυτό-αποτελεσματικότητά τους ($p>.10$).

Πίνακας 19. Σύγκριση μέσων όρων για την επίτευξη στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα πριν και μετά την

παρέμβαση για τους μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στο καθήκον-αποφυγή ένα μήνα μετά την παρέμβαση

<i>Μεταβλητή</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίτευξη στη γραπτή έκφραση	2,47	16	,025
Γνώση στρατηγικών για τη συγγραφή	,52	16	,608
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή	-,18	15	,853
Αυτό-αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή	,99	16	,333

Τα αποτελέσματα για τον προσανατολισμό στο καθήκον έδειξαν γενικότερα, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος ένιωσαν πως όφειλαν να έχουν καλύτερη επίδοση ή να μην αποτύχουν από ότι πριν την παρέμβαση, ενίσχυσαν την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση. Μάλιστα όταν οι μαθητές ένιωσαν περισσότερο από πριν την παρέμβαση ότι έπρεπε να μην αποτύχουν ενίσχυσαν και την επίδοσή τους στη συγγραφή.

Αυτό-αποτελεσματικότητα

Σχετικά με το τρίτο ερώτημα, αν διέφερε σημαντικά η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα από αυτή των μαθητών της ομάδας ελέγχου βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική διαφορά αμέσως μετά την παρέμβαση και όχι ένα μήνα μετά. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με αυτή των μαθητών της ομάδας ελέγχου [$F(1,37)=4.96, p=.032$] αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος. Παρόλα αυτά, η διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ένα μήνα μετά το τέλος του προγράμματος [$F(1,37)=.091, p>.10$]. Καθώς οι εκπαιδευτικοί

δεν συνέχισαν την παρέμβαση, πιθανόν γιατί δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους χωρίς τα βοηθήματα.

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν αλλάζει ο προσανατολισμός στο στόχο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα ΑΚΤ που ενίσχυε τη γραπτή τους έκφραση, σε σχέση με τον προσανατολισμό στο στόχο των μαθητών που παρακολούθησαν το τυπικό μάθημα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Επιπλέον, προσπάθησε να απαντήσει αν οι μαθητές που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα και ενισχύθηκε ο προσανατολισμός τους στο στόχο παρουσίασαν σημαντική αλλαγή στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Τέλος το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που προσπάθησε να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι αν ενισχύεται στατιστικώς σημαντικά η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση σε σχέση με αυτή των μαθητών της ομάδας ελέγχου βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με ΜΔ που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στον προσανατολισμό στο στόχο για κανέναν επιμέρους προσανατολισμό. Επιπλέον φάνηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μετά την παρέμβαση παρουσίασαν σημαντική αλλαγή στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, ωστόσο το ενδιαφέρον και η αυτοαποτελεσματικότητα τους δεν αυξήθηκε σημαντικά. Παρόλα αυτά φάνηκε σημαντική αλλαγή αμέσως μετά την παρέμβαση μεταξύ των δυο ομάδων στην αυτοαποτελεσματικότητα.

Πιο αναλυτικά, μετά το τέλος της παρέμβασης φαίνεται πως τα μεγέθη επίδρασης ήταν χαμηλά για κάθε προσανατολισμό στο στόχο ανεξαρτήτως αρχής. Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα και για τα μεγέθη επίδρασης που προέκυψαν ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Carlson, Booth, Shin, Canu (2002) και ο Sideridis (2005) ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα στην κατανόηση στόχων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικούς. Επιπλέον, οι Sideridis (2002) και Sideridis και Padelidou (2001) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν χαμηλή σπουδαιότητα στόχου και ο Sideridis (2005) υποστηρίζει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μειωμένη πρόθεση να κυνηγήσουν τους στόχους τους. Το ίδιο αναφέρουν και οι Dunn και Shapiro, (1999) συγκεκριμένα κατέγραψαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα στους στόχους μάθησης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ADHD, συγκρίνοντας τους με τυπικούς μαθητές και σημαντικά αυξημένα σκορ σε στόχους επίτευξης μεγάλα ποσοστά μαθητών με ADHD κατέγραψαν στόχους επίτευξης(το αντίθετα αποτελέσματα είχαν παρατηρηθεί από τους Barron, Evans, Baranik, Serpell, Buvinger, (2006), Botsas & Padelidu(2003).

Αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης φάνηκε ότι οι μαθητές με ΜΔ που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στον προσανατολισμό στο στόχο για κανέναν επιμέρους προσανατολισμό: μάθηση-προσέγγιση, μάθηση-αποφυγή, επίτευξη-προσέγγιση, επίτευξη-αποφυγή, καθήκον-προσέγγιση και καθήκον-αποφυγή. Η σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε ότι οι μαθητές με ΜΔ που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο τον προσανατολισμό στη μάθηση-προσέγγιση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Δεν υπήρξε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά

μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με τους προσανατολισμούς: μάθηση-αποφυγή, επίτευξη-προσέγγιση, επίτευξη-αποφυγή, καθήκον-προσέγγιση και καθήκον-αποφυγή. Σύμφωνα και με την έρευνα των Carcia και de Caso (2004) τα αποτελέσματα τους για τα κίνητρα δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά.

Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό μάθηση-προσέγγιση αμέσως μετά την παρέμβαση παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη επίδοση στη γραπτή έκφραση, τη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον για τη συγγραφή και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Φαίνεται πως οι μαθητές που επιδίωξαν αμέσως μετά το πρόγραμμα περισσότερο από ότι πριν την εμπλοκή τους στο παρεμβατικό πρόγραμμα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το «σκέφτομαι και γράφω» ώστε να γίνουν καλύτεροι, βελτίωσαν την επίδοσή τους στη συγγραφή και στη γνώση των στρατηγικών που υποβοηθούν τη γραπτή έκφραση. Επίσης, οι μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό μάθηση-προσέγγιση αμέσως μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, ενίσχυσαν το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή αλλά και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. οι μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό μάθηση-προσέγγιση ένα μήνα μετά την παρέμβαση παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη επίδοση στη γραπτή έκφραση, ενώ δεν άλλαξε σημαντικά η επίδοση τους στη γνώση στρατηγικών, το ενδιαφέρον για τη συγγραφή και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Οι μαθητές που αμέσως μετά την παρέμβαση ενίσχυσαν τον προσανατολισμό της μάθησης-αποφυγής, βελτίωσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση και τη γνώση στρατηγικών. Το εύρημα αυτό δείχνει πως αμέσως μετά την παρέμβαση οι μαθητές που απέφευγαν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που μπορεί να τους οδηγούσαν σε αποτυχία ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στις μεταβλητές της γνωστικής επίδοσης (γραπτή έκφραση και γνώση

στρατηγικών). Παρόλα αυτά οι μαθητές με αυξημένο προσανατολισμό στη μάθηση-αποφυγή αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο ενδιαφέρον και αυτό-αποτελεσματικότητα από ότι πριν τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση. οι μαθητές που ένα μήνα μετά την παρέμβαση ενίσχυσαν τον προσανατολισμό της μάθησης-αποφυγής, δεν βελτίωσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση και στη γνώση στρατηγικών και δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο ενδιαφέρον και αυτό-αποτελεσματικότητα για τον προσανατολισμό στη μάθηση, φαίνεται πως οι μαθητές που επιδιώκουν να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που ενισχύουν την επίδοσή τους ωφελούνται τόσο στην επίδοσή τους όσο και το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Από την άλλη όταν οι μαθητές αποφεύγουν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που μπορεί να τους οδηγήσουν στην αποτυχία, ωφελούνται μόνο στην επίδοσή τους.

Οι μαθητές που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό επίτευξη-προσέγγιση ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης. Παρόλα αυτά, η ενίσχυση του προσανατολισμού επίτευξη-προσέγγιση δεν φαίνεται να συνέβαλε στη στατιστικώς σημαντική βελτίωση της επίδοσης των συμμετεχόντων μαθητών στη γνώση των στρατηγικών συγγραφής, ούτε και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της αυτό-αποτελεσματικότητας. Αντίστοιχα η ενίσχυση του προσανατολισμού επίτευξη-προσέγγιση ένα μήνα μετά την παρέμβαση δεν φαίνεται να συνέβαλε στη στατιστικώς σημαντική βελτίωση της επίδοσης των συμμετεχόντων μαθητών στη γραπτή έκφραση, ούτε και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της αυτό-αποτελεσματικότητας. Φαίνεται πως οι μαθητές που επιδιώκουν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που μπορεί να τους αναδείξουν καλύτερους από ότι οι συμμαθητές τους ενισχύουν στατιστικώς σημαντικά μόνο την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση και όχι στη γνώση στρατηγικών γραφής. Η

αύξηση του προσανατολισμού επίτευξη-προσέγγιση δεν φαίνεται επίσης να ενισχύει στατιστικώς σημαντικά το ενδιαφέρον των μαθητών και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και ενίσχυσαν τον προσανατολισμό επίτευξη-αποφυγή αμέσως μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση και στη γνώση στρατηγικών γραφής. Παρόλα αυτά οι μαθητές αυτοί δεν φαίνεται να ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους αμέσως μετά το τέλος του προγράμματος. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και ενίσχυσαν τον προσανατολισμό επίτευξη-αποφυγή ένα μήνα μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, δεν φαίνεται να ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση και στη γνώση στρατηγικών γραφής και δεν αύξησαν σημαντικά το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Τα αποτελέσματα για τον προσανατολισμό στην επίτευξη δείχνουν ότι οι μαθητές που μετά το τέλος του προγράμματος έγιναν περισσότερο ανταγωνιστικοί και ήθελαν να είναι καλύτεροι των συμμαθητών τους, είτε προσεγγίζοντας είτε αποφεύγοντας τη συμμετοχή σε δραστηριότητες συγγραφής, ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά μόνο την επίδοσή τους και όχι συναισθηματικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη συγγραφή, όπως το ενδιαφέρον και αυτό-αποτελεσματικότητα. Ενδιαφέρον προκαλεί το αποτέλεσμα που έδειξε ότι όταν οι μαθητές έγιναν πιο ανταγωνιστικοί, συμμετέχοντας όμως σε δραστηριότητες για να αναδειχθούν καλύτεροι των συμμαθητών τους, ενίσχυσαν σημαντικά την επίδοσή τους σε περισσότερους γνωστικούς παράγοντες (γραπτή έκφραση και γνώση στρατηγικών) από ότι εκείνοι που απέφυγαν την εμπλοκή τους για να μη φανούν χειρότεροι των

συμμαθητών τους που ενίσχυσαν σημαντικά μόνο ένα γνωστικό παράγοντα (γνώση στρατηγικών). Η συμμετοχή σε δραστηριότητες ακόμη και αν έχει στόχο τον ανταγωνισμό φαίνεται πως ενισχύει την επίδοση των μαθητών με ΜΔ.

Οι μαθητές που ένιωσαν περισσότερο υποχρεωμένοι από ότι πριν την παρέμβαση να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που τους βοηθούν να επιτύχουν ενώ έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα και έμαθαν τον τρόπο να είναι αποτελεσματικοί (γνώση στρατηγικών), δεν ήταν σημαντικά περισσότερο αποτελεσματικοί κατά τη συγγραφή αλλά ούτε ένιωσαν σημαντικά περισσότερο αποτελεσματικοί αμέσως μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα. Οι συμμετέχοντες μαθητές που ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ένιωσαν περισσότερο υποχρεωμένοι να τα πάνε καλά στη συγγραφή σε σχέση με πριν τη συμμετοχή τους σε αυτό συμμετέχοντας σε δραστηριότητες για να τα πάνε καλά, ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση. Παρόλα αυτά οι μαθητές αυτοί δεν ενίσχυσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών, αλλά ούτε και το ενδιαφέρον και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Οι μαθητές που αμέσως μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος ενίσχυσαν τον προσανατολισμό καθήκον-αποφυγή, ένιωσαν περισσότερο από πριν δηλαδή ότι έπρεπε να κάνουν ό,τι μπορούσαν για να αποφύγουν την αποτυχία (βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους στη συγγραφή) και στη γνώση στρατηγικών γραφής. Επίσης, φαίνεται ότι οι μαθητές με ενισχυμένο τον προσανατολισμό καθήκον-αποφυγή ενίσχυσαν σημαντικά το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ενώ δεν άλλαξε σημαντικά η αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Οι μαθητές με ΜΔ έχουν μάθει να συμμετέχουν σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες επειδή πρέπει και όχι επειδή ενδιαφέρονται ή τους ικανοποιεί. Για το

λόγο αυτό φαίνεται ότι μια διδακτική προσέγγιση που εστιάζεται σε χαρακτηριστικά που διαφέρουν από την παραδοσιακή διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον τους αλλά και να ενισχύσει και την επίδοσή τους. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές που κάνουν ό,τι μπορούν για να αποφύγουν την αποτυχία ενισχύουν και την επίδοσή τους στη συγγραφή. Δεν προκαλεί έκπληξη το ότι καμία από τις δύο αρχές (προσέγγιση ή αποφυγή) δεν φάνηκε να επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό στο καθήκον. Οι μαθητές που ένα μήνα μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος ενίσχυσαν τον προσανατολισμό καθήκον-αποφυγή, ένιωσαν περισσότερο από πριν δηλαδή ότι έπρεπε να κάνουν ό,τι μπορούσαν για να αποφύγουν την αποτυχία βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους στη συγγραφή ενώ δεν βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους στη γνώση στρατηγικών γραφής. Επίσης, οι μαθητές με ενισχυμένο τον προσανατολισμό καθήκον-αποφυγή δεν ενίσχυσαν σημαντικά το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ενώ δεν άλλαξε σημαντικά η αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Σχετικά με το τρίτο ερώτημα, αν διέφερε σημαντικά η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα από αυτή των μαθητών της ομάδας ελέγχου βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική διαφορά αμέσως μετά την παρέμβαση και όχι ένα μήνα μετά. Παρόλα αυτά, η διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ένα μήνα μετά το τέλος του προγράμματος

Η παρούσα έρευνα όσον αναφορά τη γραπτή έκφραση και η γνώση των στρατηγικών γραφής απέδωσαν ιδιαίτερα υψηλά μεγέθη επίδρασης. Σε αυτό το αποτέλεσμα κατέληξαν και οι Page-Voth και Graham (1999) οι οποίοι απέδειξαν ότι η τοποθέτηση στόχων μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα γραφής των παιδιών με

μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες γραφής. Όπως βρήκαν και οι Pintrich, Anderman και Klobural (1994) σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν για την εκμάθηση στρατηγικών ανάγνωσης όσοι είχαν περισσότερη γνώση για στρατηγικές ανάγνωσης ήταν πιο αγχωμένοι είχαν μικρότερο κίνητρο και λιγότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Όπως απέδειξαν και οι Garcia και de Caso (2006) σημαντικά οφέλη στην αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τη γραφή Στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι το ενδιαφέρον και η αυτό-αποτελεσματικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είχε μικρά μεγέθη επίδρασης. Αντίθετα ο Klassen (2002) ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είχαν πεποιθήσεις για χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι ερευνητές απέδωσαν αυτό το παράξενο εύρημα στην υπερεκτίμησης του εαυτού τους από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στα λάθη από τις τεχνικές. Οι Alvarez και Adelman (1986) κατέγραψαν ότι οι αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκαν στο 30% και απέδωσαν οι ερευνητές αυτό το αποτέλεσμα στη λειτουργία της αυτοπροστασίας από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που προσπάθησαν να κρύψουν τις δυσκολίες από το κοινό. Παρόμοιες έρευνες καταγράφηκαν από τους Schunk και Rice (1993) όσον αφορά την ανάγνωση ήταν σε θέση να βελτιώσουν την ανάγνωση και την αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση σημαντικά.

Συνοψίζοντας σύμφωνα με την βιβλιογραφία και την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι η τοποθέτηση στόχων και η εκμάθηση κάποιων στρατηγικών μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τη γραφή και την ανάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες αποδεικνύεται ότι τα μεγέθη επίδρασης ήταν χαμηλά για κάθε προσανατολισμό στο στόχο ανεξαρτήτως αρχής, κάτι που μπορεί να οφείλεται και στα χαμηλά επίπεδα κατανόησης των στόχων (Sideridis, 2005) που

έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, φαίνεται από τις περισσότερες έρευνες ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, αν και στην παρούσα έρευνα έδειξε αρχικά ότι η αυτοαποτελεσματικότητα τους αυξήθηκε μετά την παρέμβαση, στο τέλος όμως ήταν στα ίδια επίπεδα με τους τυπικούς μαθητές.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Adelman, H.S. & Taylor, L. (1983). Enhancing motivation for overcoming learning and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 384–392.
- Alvarez, A., & Adelman, H.S. (1986). Overstatements of self-evaluations by students with psychoeducational problems. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 567-571.
- Antoniou, F. (2006). Improving reading comprehension in students with special educational needs. *Aachen: Shaker Verlag*.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Bandura, A., (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barron, K., & Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Barron, K., Evans, S. W., Baranik, L. E., Serpell, Z. N., & Buvinger, E. (2006). Achievement goals of students with ADHD. *Learning Disability Quarterly*, 29, 137-158.
- Botsas, G., & Padelidu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension Strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 34, 477–495.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29, 19– 38.
- Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 104–113.
- Caryn L. Carlson, Jane E. Booth, Misung Shin, and Will. Parent -, Teacher -, and Self-Rated Motivational Styles in ADHD Subtypes. *Journal of learning disabilities*. 1.35, 2, 104-113

- Chapman J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of educational research, 58, 347-371.*
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relation with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87, 154-167.*
- Colbert, P., Newman, B., Ney, P., & Young J. (1982). Learning disabilities as a symptom of depression in children. *Journal of Learning Disabilities, 15, 333-366*
- Crolick & Ryan (1990). Predictors of global self-worth and academic performance among regular education, learning disabled and continuation high school students. *Journal article, 25, 468-501.*
- Dalley, M. B., & Bolocofsky, D. N. (1992). Depressive symptomatology, attributional style, dysfunctional attitude, and social competency in adolescents with and without learning disabilities. *School Psychology Review, 21, 444-459.*
- Deci, E. L., & Chandler, C. L. (1986). The importance of motivation for the future of the LD field. *Journal of Learning Disabilities, 19, 587-594.*
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities, 25, 457-471.*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11, 227-268.*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York: Plenum.*
- Dunn, P. B., & Shapiro, S. K. (1999). Gender differences in the achievement goal orientations of ADHD children. *Cognitive Therapy and Research, 23, 327-344.*
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41, 1040-1048.*
- Dweck, C. S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95, 256-273.*
- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501-519.*

- Elliot, A.J., McGregor, J.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549–563.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 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.
- Garcia, J. J., & de Caso, A. M. (2006). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 4*, 1-27.
- Gersten, R. & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Elementary School Journal, 101*, 251-272.
- Goddard, Y. L. & Sendi, C. (2008). Effects of self-monitoring on the narrative and expository writing of four fourth-grade students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly, 24*, 408-433.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., Rice, M. E., Faibisch, F., Hunt, B., & Mitchell, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly, 31*, 306-333.
- Hall, Spruill & Webster (2006). The relationship between locus of control and personal emotional adjustment and social adjustment to college life in students without and with disabilities. *College student journal, 31*, 200-210
- Hammill, D.D. (1990). A brief history of Learning Disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies. *Austin, TX: Pro-ed.*
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638-645.

- Heath, N.L., & Ross, S. (2000). Prevalence and expression of depressive symptomatology in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23,24–36.
- Howard S.Adelman & Linda Taylor (1983) Classifying students by inferred motivation to learn,6, 201-205
- Hoy, C., Gregg, N., Wisenbaker, J., Manglitz, E., King, M., & Moreland, C. (1997). Depression and anxiety in two groups of adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 280–291.
- Jesus-Nicasio Garcia and Ana Maria de Caso (2004) Effects of Motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*,ξ 27, 141-156
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement, goal structure and college student help-seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569-581.
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-102
- Kirk, S. A. (1962). Educating exceptional children. Boston: *Houghton Mifflin*.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- MacArthur, C. A. & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *The Journal of Special Education*, 21(3), 22-40.
- Margalit, M., & Shulman, S. (1986). Autonomy perceptions and anxiety expressions of learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 291. 293.
- Nelson, J. M., & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-230.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experiences,task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Olivier, M. A. J., & Steenkamp, D. S. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder: underlying deficits in achievement motivation. *International Journal for the*

- Advancement of Counselling, 26, 47–63.*
- Paul R. Pintrich, Eric M. Anderman, and Cheryl Klobucar (1994) Intraindividual Differences in Motivation and Cognition in Students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 27, No 6, 360-370*
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27, 360–370.*
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology. 82(1), 33-40.*
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. (1996). Motivation in education: theory, research, and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia, 5, 227–248.*
- Rodriguez, C. M., & Routh, D. K. (1989). Depression, anxiety, and attributional style in learning disabled and non-learning disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology, 18, 299–304.*
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26, 299–323.*
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *Journal of Special Education, 27, 257-276.*
- Sideridis, G. D. (2006). Understanding low achievement and depression in children with learning disabilities: A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation, 31, 163-203.*
- Sideridis, G. D. (2005a). Attitudes and motivation of poor and good spellers: Broadening planned behavior theory. *Reading and Writing Quarterly, 21, 87–103.*
- Sideridis, G. D. (2005b). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research, 43, 308-328.*
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior in students with learning

- disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39, 497–517.
- Sideridis, G. D. (2002). The motivational determinants of elementary school students at risk of having reading and spelling difficulties: An application of planned behavior theory with goal importance. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 343–356.
- Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (in press). Prediction of students with LD based on metacognition, motivation, emotions, and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*.
- Stanovich, P. J., Jordan, A., Perot, J. (1998). Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19, 120–125.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Taylor, L., & Adelman, H. S. (1999). Personalizing classroom instruction to account for motivational and developmental differences. *Reading and Writing Quarterly*, 15, 255–276.
- Tompkins, G. (2002). Struggling readers are struggling writers, too. *Reading & Writing Quarterly*, 18, 175-193.
- Paul R. Pintrich, Eric M. Anderman, & Cheryl Klobural (1999). At-risk and not at-risk primary school children: An examination of goal orientations and social reputations. *British Journal of Educational Psychology*.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. (1996). Motivation in education: theory, research, and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Urdu, T. C. (2004a). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Urdu, T. C. (2004b). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9, 222-231.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low achieving students: peer

- acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3,173–192.
- Victoria Page-Voth, & Steve Graham(1999). Effects of Goal Settings and Strategy Use on the writing Performance and Self-Efficacy of Students With Writing and Learning Problems. *Journal of Educational Psychology*, Vol.91, No. 2,230-240.
- Wendy S.Grolick and Richard M.Ryan (1990) Self-Perceptions, Motivation, and Adjustment in Children with learning disabilities: *A Multiple Group Comparison study*,23, No. 3,177-183
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59-68.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής» 75-84.
- Κωσταρείδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλήν.