

Χριστίνα ΚΑΜΠΥΛΛΑΥΚΑ
Κωνσταντίνος ΓΑΚΗΣ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

*Αυτο-ρύθμιση και στρατηγικές μάθησης
μαθητών Δημοτικού με μαθησιακές
δυσκολίες*

ΣΤΟΧΟ ΤΟΥ ΠΑΡΟΝΤΟΣ ΑΡΘΡΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΙ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚών χαρακτηριστικών και ελλειμμάτων που εμφανίζουν οι μαθητές Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με την αυτο-ρύθμιση και τη χρήση στρατηγικών μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, θα γίνει αναφορά σε βασικά θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις της έννοιας της αυτο-ρύθμισης και των στρατηγικών μάθησης, ενώ ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στις βασικές κατηγορίες στρατηγικών μάθησης και στη χρησιμότητά τους για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, θα αναφερθούν μεθοδολογικοί τρόποι και χρήσιμα εργαλεία αξιολόγησης αυτών των λειτουργιών, αναδεικνύοντας τη σημασία αξιολόγησής τους για την οργάνωση και το σχεδιασμό των μαθησιακών έργων. Τέλος, θα παρουσιαστούν χρήσιμες προτάσεις για εφαρμογές στην εκπαίδευση, με στόχο την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών που εμφανίζουν ελλείμματα στους συγκεκριμένους τομείς, ανεξαρτήτως της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών.

Η έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Η αυτο-ρύθμιση συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία αποτελεί βασική δεξιότητα για τη μαθησιακή πορεία και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών όλων των ηλικιών. Σύμφωνα με έναν αποδεκτό ορισμό, αυτο-ρύθμιση είναι η διαδικασία της συνειδητής τροποποίησης της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου

(Boekarts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η αυτο-ρύθμιση περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να τροποποιεί-ελέγχει τη συμπεριφορά, το γινώσκειν και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον, εάν χρειάζεται, προκειμένου να επιτύχει ένα στόχο (Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002). Συνήθως, οι ερευνητές διακρίνουν την αυτο-ρύθμιση σε δύο τύπους: τη γνωστική (Zimmerman, 2000), που αναφέρεται στη χρήση των στρατηγικών, και τη συναισθηματική (Campos, Frankel, & Camras, 2004), που αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, ούτως ώστε να επιτευχθεί ο απαιτούμενος στόχος.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια της αυτο-ρύθμισης συνίσταται στις ενέργειες των μαθητών που ξεκινούν τη μαθησιακή διαδικασία με δική τους πρωτοβουλία, ενώ παράλληλα παρακολουθούν και ελέγχουν μόνοι τη δράση τους, αποσκοπώντας στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Για τον Zimmerman (2002), οι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία σε γνωστικό, βουλευτικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Παράλληλα, η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση περιγράφεται ως μια ενεργή και εποικοδομητική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές θέτουν μαθησιακούς στόχους και επιχειρούν να παρακολουθούν, να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τη γνώση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους, καθοδηγούμενοι από τους στόχους και το περιβάλλον τους (Pintrich, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη τους διάφορους ορισμούς που έχουν προταθεί για την έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, καθίσταται σαφές ότι βασικά συστατικά της αποτελούν οι μεταγνωστικές και γνωστικές διεργασίες και τα κίνητρα του ατόμου (Vandavelde, Van Keer, & Rossel, 2013. Χατζησταματίου & Δερμιτζάκη, 2009). Στις μεταγνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας περιλαμβάνονται ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η υιοθέτηση στόχων, η αυτοπαρακολούθηση και η αυτοαξιολόγηση (Boekarts, 1999).

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης έχει αναδειχθεί σε βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας, καθώς οι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές συνήθως εμφανίζουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Pressley & Hilden, 2006. Montalvo & Torres, 2008). Αναλυτικότερα, οι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές διαθέτουν μια σειρά γνωστικών στρατηγικών (επανάληψη, οργάνωση, επεξεργασία) που συμβάλλουν στην επεξεργασία, την κατανόηση και την απομνημόνευση του μαθησιακού υλικού, ενώ παράλληλα είναι σε θέση να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν τη γνωστική τους δραστηριότητα. Επί-

σης, εμφανίζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, περισσότερα εσωτερικά κίνητρα, στόχους μάθησης, μεγαλύτερη επιμονή και εμπλοκή στο έργο (Montalvo & Torres, 2008. Πολυχρόνη, 2011).

Η σύνδεση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης με επιτυχίες, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου (Shunck, 2005), την καθιστά βασικό μαθησιακό στόχο όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Μέχρι πρόσφατα, κυριαρχούσε η άποψη ότι οι μαθητές δύναται να αυτο-ρυθμίσουν τη μάθησή τους μετά την ηλικία των 8-10 ετών, οπότε και αναπτύσσουν τις βασικές μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Η άποψη αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη διερεύνηση της αυτο-ρύθμισης κυρίως σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την απουσία αντίστοιχου αριθμού μελετών αναφορικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Pintrich, 2000). Ωστόσο, εμπειρικές μελέτες των τελευταίων ετών υποστηρίζουν την ανάπτυξη της ικανότητας αυτο-ρύθμισης των μαθητών από την προσχολική ή πρώτη σχολική ηλικία, η οποία με την πάροδο του χρόνου εξελίσσεται, ενισχύεται και εδραιώνεται (Bronson, 2000. Vandavelde, Keer, & Rossel, 2013. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Στο πλαίσιο της θεωρίας της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης αναπτύχθηκαν διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα, τα οποία εστιάζουν στα βασικά συστατικά της έννοιας αυτής, δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και προσεγγίζοντας με το δικό τους τρόπο την επιτελούμενη διαδικασία της αυτο-ρύθμισης. Στο εν λόγω άρθρο, θα παρουσιαστούν δύο από τα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα, του Zimmerman (2000) και του Pintrich (2000), τα οποία έχουν παρουσιαστεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Αρχικά, σύμφωνα με το Zimmerman, η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση περιλαμβάνει τρεις κυκλικά επαναλαμβανόμενες φάσεις: α) τη φάση της πρόνοιας (forethought), που προηγείται της ενασχόλησης με το έργο και συνίσταται στα κίνητρα, στις σκέψεις του ατόμου και στο σχεδιασμό τις δράσης του, β) τη φάση της συμπεριφοράς ή του βουλητικού ελέγχου (performance control), που αφορά στις προσπάθειες μάθησης και τις στρατηγικές που επηρεάζουν τη συγκέντρωση και την επίδοση και γ) τη φάση του αυτοαναλογισμού (self-reflection), που αναφέρεται στις διεργασίες που πραγματοποιούνται μετά από την προσπάθεια για μάθηση και επηρεάζουν τις αντιδράσεις του ατόμου στην εμπειρία και στο αποτέλεσμα της μάθησης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Από την άλλη πλευρά, το θεωρητικό μοντέλο του Pintrich (2000) για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση υιοθετεί την κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση και αποσκοπεί στην αναλυτική παρουσίαση των διεργασιών που επιτελούνται κατά τη διάρκεια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Σύμφωνα

με το μοντέλο αυτό, η διαδικασία της αυτο-ρύθμισης περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: α) τη φάση της προηγούμενης γνώσης, του σχεδιασμού και της ενεργοποίησης (forethought, planning and activation) β) τη φάση της αυτοπαρακολούθησης (monitoring) γ) τη φάση του ελέγχου (control) και δ) τη φάση της αντίδρασης και εκτίμησης (reaction and reflection). Οι ανωτέρω διεργασίες αντανακλούν τη μεταγνωστική φύση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και αφορούν σε τέσσερις τομείς: το γνωστικό τομέα, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και το περιβάλλον (Montalvo & Torres, 2008. Vandavelde, Keer, & Rossel, 2013).

Στρατηγικές μάθησης

Η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με ένα μαθησιακό έργο αποτελεί βασικό στοιχείο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Οι στρατηγικές μάθησης συνιστούν το σύνολο των σκέψεων ή των συμπεριφορών που υιοθετεί το άτομο για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν πριν τη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από αυτή (Pressley & Afflerbach, 1995).

Σύμφωνα με τους Weinstein και Mayer (1985) οι στρατηγικές μάθησης ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: α) τις στρατηγικές επανάληψης, όπου περιλαμβάνουν την προφορική, γραπτή (αντιγραφή) ή και οπτική επανάληψη του μαθησιακού υλικού, με σκοπό τη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, β) τις στρατηγικές διαδικασίας, που αποσκοπούν στη βελτίωση της διαχείρισης του χρόνου και στην οργάνωση του υλικού προς μελέτη γ) τις γνωστικές στρατηγικές και δ) τις μεταγνωστικές στρατηγικές.

Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν στον τρόπο επεξεργασίας του μαθησιακού υλικού, εστιάζοντας στην τροποποίηση και την ομαδοποίηση των πληροφοριών, με στόχο η νέα γνώση να είναι πιο εύληπτη από το μαθητή. Ουσιαστικά, στοχεύουν σε βαθύτερα επίπεδα επεξεργασίας του υλικού προς κατανόηση-μελέτη και σχετίζονται με τη σύνδεση της νέας γνώσης με την προγενέστερη και με την προσωπική εμπειρία του μαθητή. Στις γνωστικές στρατηγικές ανήκει η παραγωγή ερωτήσεων, η περίληψη, η τεχνική της παράφρασης, η χρήση γνωστικών οργανωτών (λίστες, διαγράμματα, γνωστικοί και νοηματικοί χάρτες, νοηματικοί ιστοί) (Παντελιάδου, 2011).

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της μεταγνώσης αφορά στη συνειδητή γνώση που έχει το άτομο για το σύνολο της γνωστικής του δραστηριότητας και για τη δυνατότητα συντονισμού, παρέμβασης και ρύθμισης των γνωστικών του λειτουργιών (Flavell, 1979). Αναλυτικότερα, οι μεταγνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την ενσυνείδητη εφαρμογή των γνωστικών στρατηγικών μέσω της παρακολούθησης, του ελέγχου και της ρύθμισης της γνωστικής δραστηριότητας. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα μεταγνωστικών στρατηγικών αποτελούν η χρήση αυτοερωτήσεων και αυτοπροτάσεων, ο έλεγχος της προηγούμενης γνώσης και η παρακολούθηση-επιβεβαίωση της κατανόησης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011. Παπαντωνίου, Ευκλείδη & Κιοσέογλου, 2004. Παντελιάδου, 2011). Υποστηρίζεται ότι το βάθος επεξεργασίας εξαρτάται από τον τύπο στρατηγικής που θα χρησιμοποιηθεί από το μαθητή, με τις στρατηγικές επανάληψης να αποτελούν την πιο επιφανειακή στρατηγική και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, να αποτελεί δεξιότητα ανώτερου επιπέδου (Weinstein & Mayer, 1985).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές μπορούν να αποθηκεύσουν στη μνήμη τους με μεγαλύτερη ευκολία και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τις σχετικές πληροφορίες και να τις ανακαλέσουν όταν αυτό χρειαστεί. Παράλληλα, κατανοούν εις βάθος ένα κείμενο και είναι σε θέση να εντοπίζουν βαθύτερες σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές πληροφορίες. Επίσης, οι μαθητές που διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες, πέραν από τη δυνατότητα καθοδήγησης της γνωστικής τους δραστηριότητας, έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, ενώ παράλληλα μπορούν να εκτιμήσουν τις απαιτήσεις ενός έργου από πλευράς χρόνου και προσπάθειας (Πολυχρόνη, 2009).

Όπως προαναφέρθηκε, η επιτυχής αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση προϋποθέτει τη γνώση του στόχου του έργου και των δεξιοτήτων που απαιτούνται, την ύπαρξη κινήτρων από μέρος του ατόμου για την επίτευξη του στόχου και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών για την παρακολούθηση και τη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο αυτο-ρυθμιζόμενος μαθητής που επιθυμεί να επιτύχει ένα στόχο, μέσω των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δύναται να παρακολουθήσει τη γνωστική του συμπεριφορά, να την ελέγξει, να παρέμβει σε αυτήν, καθώς επίσης να επιλέξει και να εφαρμόσει τις κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές που απαιτούνται για την επίτευξη του μαθησιακού του στόχου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ικανότητα αυτο-ρύθμισης και τη χρήση στρατηγικών μάθησης

Παρόλο που η αυτο-ρύθμιση αποτελεί μια βασική δεξιότητα για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου, υπάρχει ένας αριθμός μαθητών που συναντά σημαντικές δυσκολίες αναφορικά με τις δεξιότητες αυτο-ρύθμισης. Πιο συγκεκριμένα, τα επίπεδα αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης των παιδιών συχνά διαφέρουν, ενώ είναι πιθανό να μην καταφέρουν όλοι οι μαθητές να αυτο-ρυθμίσουν τη μάθησή τους ή να γενικεύσουν την ικανότητά τους αυτή σε όλους τους τομείς της γνώσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011. Vandavelde, Keer, & Rossel, 2013). Ειδικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συχνά ελλείμματα και αδυναμίες, όχι μόνο στο μαθησιακό αλλά και στο γνωστικό και τον ψυχοκοινωνικό τομέα, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα αυτο-ρύθμισης και χρήσης στρατηγικών μάθησης (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013).

Αναλυτικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μειωμένες ικανότητες αυτο-ρύθμισης, σημαντικά μεταγνωστικά ελλείμματα και δυσκολίες στη χρήση και την επιλογή στρατηγικών μάθησης συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Harris, Reid, & Graham, 2004). Παρατηρείται ότι χρησιμοποιούν αυθόρμητα λιγότερες και απλούστερες στρατηγικές και σε μικρότερη συχνότητα από τους συμμαθητές τους (Παντελιάδου, 2011). Ουσιαστικά, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν δύο ειδών δυσκολίες αναφορικά με τις στρατηγικές μάθησης: α) δυσκολίες ως προς την επιλογή της στρατηγικής και β) δυσκολίες ως προς την εκτέλεση της στρατηγικής. Σύμφωνα με έρευνες, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι εν λόγω μαθητές δεν παραμένουν παθητικοί αναγνώστες, αλλά ενεργούν αναποτελεσματικά, καθώς δεν γνωρίζουν την κατάλληλη για την περίπτωση στρατηγική μάθησης, με αποτέλεσμα συχνά να επιλέγουν τις ίδιες μη αποτελεσματικές στρατηγικές για τη μαθησιακή περίπτωση (Παντελιάδου, 2011. Swanson, 1989). Το γεγονός αυτό ενδέχεται να οφείλεται στο περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών μάθησης που διαθέτουν και στην έλλειψη ευελιξίας που παρατηρείται, εφόσον συχνά αδυνατούν να τροποποιήσουν τις στρατηγικές που υιοθετούν, να τις γενικεύσουν ή και να τις εγκαταλείψουν, όταν αυτό απαιτείται. Παράλληλα, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αδυναμία τους να εφαρμόσουν σωστά ορισμένες στρατηγικές μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ακόμη κι αν γνωρίζουν την κατάλληλη για την περίπτωση στρατηγική που πρέπει να επιλέξουν, είναι πιθανό να μην κατορθώσουν να την ε-

φαρμόσουν σωστά, με αποτέλεσμα να μην έχουν τα αναμενόμενα και επιθυμητά αποτελέσματα (Harris, Reid, & Graham, 2004. Πολυχρόνη, 2011).

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών συνδέονται αναμφισβήτητα με τα μεταγνωστικά ελλείμματα που παρουσιάζουν. Ειδικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αυτοπαρακολούθησης, ελέγχου και αναθεώρησης (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Η αδυναμία παρακολούθησης της πορείας της κατανόησης ή της επίλυσης προβλημάτων από τον ίδιο το μαθητή οδηγεί συχνά στην υιοθέτηση αναποτελεσματικών στρατηγικών, καθώς ο μαθητής αδυνατεί να αντιληφθεί τα προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν και, παράλληλα, αποτυγχάνει να εκτιμήσει την αξία και τη χρησιμότητα των στρατηγικών για την εκάστοτε περίπτωση (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με εμπειρικές μελέτες η αυτοπαρακολούθηση και η αυτοαξιολόγηση συνιστούν δύο βασικές μεταγνωστικές δεξιότητες στις οποίες οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης υστερούν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Πολυχρόνη, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όταν βρίσκονται μπροστά σε ένα «πρόβλημα» (π.χ. ελλιπής κατανόηση κειμένου, αδυναμία λύσης προβλήματος) συχνά: α) δεν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει το πρόβλημα και συνεχίζουν μέχρι την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου, έχοντας τη λανθασμένη εντύπωση πως όλα πήγαν καλά, β) αντιλαμβάνονται ότι κάτι δεν πήγε καλά κατά την αναγνωστική διαδικασία και σταματούν, ωστόσο επειδή δε γνωρίζουν τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα παραιτούνται, γ) αντιλαμβάνονται το πρόβλημα, προσπαθούν να το αντιμετωπίσουν, ωστόσο δεν χρησιμοποιούν τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές και έτσι δεν οδηγούνται σε θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως η αδυναμία των μαθητών να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν τη μάθησή τους και την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που εφάρμοσαν έχει ως αποτέλεσμα την άγνοια των μαθητών αναφορικά με την επιτυχία ή την αποτυχία τους, και κατ' επέκταση την αδυναμία γενίκευσης της δράσης τους σε επόμενο μαθησιακό έργο, όταν αυτό απαιτηθεί.

Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται στην κυριολεκτική κατανόηση ενός κειμένου, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη συσχέτιση των δικών τους ιδεών με αυτές που αποτυπώνονται στο κείμενο. Επιπλέον, ενδέχεται να δυσκολεύονται να επεξεργα-

στούν και να κατανοήσουν τη λογική δομή ενός κειμένου, να εντοπίσουν πιθανά νοηματικά κενά και να βρουν διαφορές ανάμεσα σε κείμενα ως προς το περιεχόμενό τους.

Συγκεντρωτικά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, γενικότερα, αντιμετωπίζουν μεταγνωστικά προβλήματα στους εξής τομείς (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007):

- Στην αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του
- Στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών
- Στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο
- Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά είναι πιθανό να εμφανίζουν ελλείμματα στις δεξιότητες μελέτης και οργάνωσης, καθώς επίσης δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013. Πολυχρόνη, 2011). Αναλυτικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν μειωμένη προσοχή απέναντι στα μαθησιακά έργα, μειωμένη ικανότητα διάκρισης των κύριων σημείων του μαθησιακού υλικού έναντι των δευτερευόντων, περιορισμένη συγκέντρωση και αδυναμία διατήρησής της (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996). Παράλληλα, παρατηρήθηκε μειωμένη επιμονή στο έργο και περιορισμένα ή εξωτερικά κίνητρα των μαθητών, στοιχεία που αποτελούν βασικά συστατικά της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Ειδικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση (Πολυχρόνη, Αντωνίου, & Κοτρώνη, 2012) και στόχους επίδοσης, κυρίως αποφυγής, γεγονός που επιβεβαιώνει τα μειωμένα επίπεδα αυτο-ρύθμισής τους και χρήσης στρατηγικών (Πολυχρόνη, Αντωνίου, Καμπυλαυκά, 2013. Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006).

Επιπρόσθετα, οι αποδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή οι αιτίες στις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές αποδίδουν το μαθησιακό αποτέλεσμα, σε περίπτωση επιτυχίας είναι συνήθως εξωτερικές και μη ελέγξιμες, όπως για παράδειγμα η ευκολία του μαθησιακού έργου. Από την άλλη πλευρά, σε περίπτωση αποτυχίας, οι μαθητές φαίνεται να αποδίδουν την αποτυχία τους σε αιτίες μη ελέγξιμες αλλά εσωτερικές, όπως για παράδειγμα την έλλειψη ικανότητας (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Οι αποδόσεις των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την αυτο-ρύθμισή τους, καθώς επηρεάζουν τις προσδοκίες τους για επιτυχία, την ακαδημαϊκή τους συμπεριφορά, τις αντιδράσεις απέναντι στα μαθησιακά αποτελέσματα και συνεπώς την επίδοσή τους (Weiner, 1985).

Αξιολόγηση αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και χρήσης στρατηγικών

Ένα από τα βασικότερα θέματα αναφορικά με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί η αξιολόγηση εκείνων των δεξιοτήτων των μαθητών που αποτελούν απαραίτητα στοιχεία της αυτο-ρύθμισής τους (Wine & Perry, 2000). Η δυνατότητα αξιολόγησης της αυτο-ρύθμισης των μαθητών και της χρήσης στρατηγικών μάθησης δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης των δεδομένων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επίσης επιτρέπει το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή.

Η ικανότητα αυτο-ρύθμισης των μαθητών δύναται να αξιολογηθεί με μεθόδους και εργαλεία που ταξινομούνται στις εξής δύο κατηγορίες: α) εργαλεία που αξιολογούν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ως δεξιότητα και πραγματοποιούνται πριν ή μετά την εκτέλεση ενός μαθησιακού έργου, περιγράφοντας σταθερές ιδιότητες και χαρακτηριστικά του μαθητή, β) εργαλεία που αξιολογούν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ως δραστηριότητα (γεγονός) κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης ενός μαθησιακού έργου, συλλέγοντας πληροφορίες για τις διεργασίες που επιτελούνται κατά την αυτο-ρύθμιση του μαθητή (Montalvo & Torres, 2008. Wine & Perry, 2000. Vandavelde, Keer, & Rossel, 2013). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, οι δομημένες συνεντεύξεις (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών (Montalvo & Torres, 2008). Από την άλλη πλευρά, στη δεύτερη κατηγορία, στις μεθόδους που αξιολογούν την αυτο-ρύθμιση ως δραστηριότητα, περιλαμβάνονται οι μέθοδοι φωναχτής σκέψης, η παρατήρηση (Dermitzaki, Leodari & Goudas, 2009) και οι τεχνικές καταγραφής πληροφοριών μέσω υπολογιστή (Vandavelde, Keer, & Rossel, 2013).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως και οι δύο προαναφερθείσες κατηγορίες μεθόδων αξιολόγησης της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης εμφανίζουν σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, τα εργαλεία που αξιολογούν τις δεξιότητες αυτο-ρύθμισης των μαθητών, πριν ή μετά την εκτέλεση του μαθησιακού έργου, και κυρίως τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, δίνουν τη δυνατότητα παράλληλης συμπλήρωσής τους από μεγάλο αριθμό μαθητών, χωρίς να είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα. Ωστόσο, καθώς οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τεχνικές και διεργασίες που επιτέλεσαν σε παλαιότερη χρονική στιγμή, οι απαντήσεις τους είναι δυνατό να αλλοιώνονται από πιθανά μνημονικά ελλείμματα. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές, ιδίως εάν πρόκειται για μαθητές με δυσκολίες μάθησης, είναι πι-

θανό: α) να έχουν ξεχάσει στρατηγικές μάθησης τις οποίες χρησιμοποίησαν, β) να αναφέρουν στρατηγικές τις οποίες δεν χρησιμοποίησαν γ) να μη γνωρίζουν και να μην μπορούν να καταγράψουν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν δ) να αναφέρουν στρατηγικές τις οποίες θεωρούν κατάλληλες και αποτελεσματικές παρόλο που δεν τις χρησιμοποίησαν (Vandavelde, Keer, & Rossel, 2013). Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές, μέσω αυτών των εργαλείων, δύναται είτε να υπερεκτιμήσουν, είτε να υποτιμήσουν τις δεξιότητές τους, ενώ παράλληλα ελλοχεύει ο κίνδυνος των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων.

Από την άλλη πλευρά, τα εργαλεία που αξιολογούν την αυτο-ρύθμιση των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης του μαθησιακού έργου, εμφανίζουν σημαντικό πλεονέκτημα, καθώς δεν επηρεάζονται από τη μνημονική ικανότητα των μαθητών, δεδομένου ότι αναφέρονται ταυτόχρονα με τη δράση τους. Ωστόσο, μέθοδοι, όπως η φωναχτή σκέψη, παρουσιάζουν και μειονεκτήματα, καθώς οι μαθητές ενδέχεται να μην γνωρίζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ή να μην μπορούν να εκφράσουν λεκτικά τις στρατηγικές που επιλέγουν και τις διεργασίες που τους οδήγησαν σε αυτές. Παράλληλα, η ταυτόχρονη αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς του μαθητή και η περιγραφή των διεργασιών που ακολουθεί είναι πιθανό να οδηγήσει σε υπερφόρτωση της μνήμης εργασίας, περιορίζοντας την ικανότητα αυτο-ρύθμισης. Επίσης, τεχνικές όπως η παρατήρηση, παρόλο που δίνουν τη δυνατότητα καταγραφής των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται εκείνη τη στιγμή, αφορούν μόνο στις εμφανείς ενέργειες των μαθητών και δεν δίνουν καμία πληροφορία για τις σκέψεις τους και τα κίνητρα που τους οδήγησαν σε αυτές.

Τα τελευταία χρόνια, προκειμένου να αμβλυνθούν οι περιορισμοί των μεθόδων αξιολόγησης, προτείνεται ο συνδυασμός εργαλείων αυτοαναφοράς και παρατήρησης ή καταγραφής των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των μαθητών. Παραδείγματα διαδεδομένων ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση της αυτο-ρύθμισης και της χρήσης στρατηγικών μάθησης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν το LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) (Weinstein, Schulte, & Palmer, 1987), το MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich, Smith, Garcia, & MacKeachie, 1993), το CSRL (Components of Self-Regulated Learning Scale) (Niemivirta, 1998), το PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales) (Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, et al, 1998), το R-SPQ-2F (Revised Two-Factor Study Process Questionnaire) (Biggs, Kember, & Leung, 2001) και το CP-SRLI (Children's Perceived use of Self-Regulated Learning

Inventory) (Vandeveld, Keer, & Rossel, 2013). Αντίστοιχα ελληνικά ερωτηματολόγια αποτελούν το «Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου» (Παπαντωνίου, Ευκλείδη, & Κιοσέογλου, 2004) και το «Ερωτηματολόγιο Χρήσης Στρατηγικών» (Λεονταρή & Γωνίδα, 2012).

*Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες:
Προτάσεις για εφαρμογές στην εκπαίδευση*

Λαμβάνοντας υπόψη τα οφέλη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η διδασκαλία στρατηγικών αυτο-ρύθμισης για όλους τους μαθητές και κυρίως για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με εμπειρικές μελέτες, η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, συνοδεύεται από βελτίωση στην ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και εμφανίζει θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Gillespie & Graham, 2014. Rogers & Graham, 2008). Για το λόγο αυτό, ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη διαδικασία της διδασκαλίας στρατηγικών και όχι στην απλή παρουσίαση τους στους μαθητές. Οι στρατηγικές μάθησης συνιστούν μια δυναμικά αποτελεσματική τεχνική, υπό την προϋπόθεση ότι διδάσκονται με τον ενδεδειγμένο τρόπο και συστηματικά. Η απλή έκθεση των μαθητών σε στρατηγικές, μέθοδος στην οποία καταφεύγουν συχνά οι εκπαιδευτικοί, δεν οδηγεί στα επιθυμητά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Αντιθέτως, η αναλυτική διδασκαλία των στρατηγικών ενισχύει τους μαθητές να εστιάζουν την προσοχή τους, ενεργοποιεί την προηγούμενη γνώση, διαχωρίζει το έργο σε μικρά βήματα, και περιλαμβάνει ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό (RAND Study Group, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση του «Μοντέλου Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτο-ρύθμισης» ή αλλιώς «Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών» (ΑΡΑΣ) (Harris & Graham, 1996), που δύναται να συμβάλει σημαντικά στην υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Πρόκειται για ένα αποτελεσματικό μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικών, το οποίο λαμβάνει υπόψη του τα γνωστικά, ψυχοκοινωνικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή γενικότερα με χαμηλή επίδοση. Το εν λόγω μοντέλο εστιάζει στην ανάγκη των μαθητών αυτών να ενισχύσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, να αποσυρθούν από δυσπροσαρμοστικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα μαθησιακά έργα και να λάβουν την κατάλληλη διδασκαλία που θα τους υποστηρίξει αποτελεσματικά στη διαδικασία επεξεργασίας των

πληροφοριών (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Το ΑΡΑΣ έχει εφαρμοστεί αποτελεσματικά στη γενική τάξη, σε ειδικές τάξεις και στο «Πρόγραμμα Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» (Response to Intervention). Αναλυτικότερα, το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει 6 βασικά στάδια, απαραίτητα για τη διδασκαλία στρατηγικών, τα οποία ωστόσο είναι ευέλικτα ως προς τη σειρά εφαρμογής και δύναται να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών. Στάδια ΑΡΑΣ (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011):

1. *Ανάπτυξη και ενεργοποίηση της βασικής γνώσης.* Οι μαθητές στο στάδιο αυτό αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την κατανόηση και την εκτέλεση της στρατηγικής που θα διδαχθούν.
2. *Συζήτηση της στρατηγικής.* Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συζητούν για τη στρατηγική και δίνεται έμφαση στην έμπρακτη αποτελεσματικότητα της στρατηγικής με παραδείγματα.
3. *Παραδειγματική παρουσίαση της στρατηγικής.* Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τη χρήση της στρατηγικής, παρουσιάζοντας αναλυτικά τον τρόπο εφαρμογής της, τις αυτοοδηγίες που απαιτούνται και τα βήματα που ακολουθούνται κατά την εφαρμογή της σε συγκεκριμένα μαθησιακά έργα.
4. *Απομνημόνευση της στρατηγικής.* Απομνημονεύονται τα βήματα της στρατηγικής και οι οδηγίες που συνοδεύουν την εφαρμογή της.
5. *Υποστήριξη.* Ο δάσκαλος και οι μαθητές χρησιμοποιούν τη στρατηγική συνεργατικά. Οι μαθητές ενισχύονται κατάλληλα και διορθώνονται από τον εκπαιδευτικό για τη σωστή εκτέλεση της στρατηγικής.
6. *Ανεξάρτητη επιτέλεση.* Οι μαθητές εφαρμόζουν τη στρατηγική ανεξάρτητα, αυτο-ρυθμίζοντας μόνοι τη μάθησή τους μέσω των κατάλληλων (εσωτερικών) οδηγιών και βημάτων.

Σύμφωνα με μετανάλυση των Swanson και Sachs-Lee (2000) αναφορικά με την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών μεθόδων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι περιλαμβάνουν τα ακόλουθα στοιχεία:

- Σαφείς επεξηγήσεις, αναλυτικά σχεδιαγράμματα και επεξεργασία του μαθησιακού υλικού
- Λεκτικές οδηγίες, ερωτήσεις και υποδειγματική παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό
- Λέξεις-Κλειδιά, κωδικοποίηση, μνημονικές τεχνικές και διδασκαλία στρατηγικών

- Κάρτες υπενθύμισης βημάτων τεχνικών και σύνθετων οδηγιών
- Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό μόνο όταν είναι απαραίτητη.

Στο πλαίσιο διδασκαλίας των στρατηγικών μάθησης, ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία βασικών μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως η παρακολούθηση, ο έλεγχος της κατανόησης (Trabasso & Bouchard, 2002) και η χρήση αυτό-ερωτήσεων. Σύμφωνα με εμπειρική μελέτη των Nett, Goetz, Hall, & Frenzel (2012) αναφορικά με τη σημασία των μεταγνωστικών στρατηγικών, η χρήση τους σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση. Παράλληλα, μια εκτενής μεταανάλυση (National Reading Panel, 2000) σχετικά με προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση μαθητών με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης υποστηρίζει πως, εκτός από τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών, αποτελεσματικές γνωστικές στρατηγικές αποδείχθηκαν η παραγωγή ερωτήσεων, η απάντηση σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, η χρήση γνωστικών και σημασιολογικών οργανωτών (π.χ. διαγράμματα, νοηματικοί χάρτες) και η περίληψη.

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η εφαρμογή του μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας, που προϋποθέτει την αναλυτική παρουσίαση των στρατηγικών και την υπόδειξη των βημάτων από τον εκπαιδευτικό, αποτελεί βασικό στοιχείο για τη χρήση και την αποτελεσματικότητά τους. Παράλληλα, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η αξία της συνεργατικής μάθησης, καθώς συχνά καθιστά τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική.

Εν κατακλείδι, είναι γεγονός πως η διδασκαλία των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης συνιστά μία σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο, οργάνωση και προσπάθεια, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά του μαθητή. Ωστόσο, εάν πραγματοποιηθεί συστηματικά και με τον κατάλληλο τρόπο, δύναται να υποστηρίξει αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενισχύοντας τα ελλείμματα που εμφανίζουν και βελτιώνοντας, όχι μόνο τη μαθησιακή επίδοση, αλλά και την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Παράλληλα, η διαδικασία αξιολόγησης της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης παραμένει μία σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, για την υλοποίηση της οποίας απαιτείται ο συνδυασμός αξιόπιστων εργαλείων, κατάλληλων για την εκάστοτε περίπτωση και ηλικιακή ομάδα. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης αποτελεσματικών μεθόδων αξιολόγησης της αυτο-ρύθμισης των μαθητών και κατασκευής αξιόπιστων εργαλείων, ούτως ώστε να είναι εφικτή η σφαιρική αξιολόγηση των επιμέρους διαστάσεων αυτής της πολυδιάστατης έννοιας.

Βιβλιογραφία

- BIGGS, J., KEMBER, D., & LEUNG, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BOEKAERTS, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R. & ZEIDNER, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- BRONSON, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: The Guilford Press.
- CAMPOS, J. J., FRANKEL, C. B., & CAMRAS, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377-394.
- CROMLEY, J., & AZEVEDO, R. (2011). Measuring strategy use in context with multiple-choice items. *Metacognition and Learning*, 6, 155-177.
- DERMITZAKI, I., LEONDARI, A., & GOUDAS, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problemsolving situation. *Learning and Instruction*, 19, 144-157.
- EFKLIDES, A., NIEMIVIRTA, M., & YAMAUCHI, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia*, 45, 207-210.
- FLAVELL, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- GILLESPIE, A. & GRAHAM, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, July 2014 vol. 80, 4: pp. 454-473.
- HALLAHAN, D. P., KAUFFMAN, J. M., & LLOYD, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- HARRIS, K. R., & GRAHAM, S. (1996). Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation. Brookline, MA: Brookline Books.
- HARRIS, K. R., REID, R. R., & GRAHAM, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In B. Y. L. Wong (ed). *Learning about learning disabilities* (3rd edition.) (pp. 167-198). Boston: Elsevier Press.

- ΚΩΣΤΑΡΙΔΟΥ-ΕΥΚΛΕΙΔΗ, Α. (2011). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- MIDGLEY, C., KAPLAN, A., MIDDLETON, M., MAEHR, M., URDAN, T., HICKS ANDERMAN, L., ET AL. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, pp. 113-131.
- MONTALVO, F. T., & TORRES, M.C.G. (2008). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v2 n1 p1-34 Apr 2008.
- NATIONAL READING PANEL, NRP (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NETT, U. E., GOETZ, T., HALL, N. C., & FRENZEL, A. C. (2012). Metacognitive strategies and test performance: An experience sampling analysis of students' learning behavior. *Education Research International*, (2012). Article ID 958319, 16 pages.
- NIEMIVIRTA, M. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: a pattern-oriented approach. In P. Nenniger, R. S.Jager, A. Frey, & M. Wosnitza (Eds.), *Advances in motivation*(pp. 23-42). Landau, Germany: Verlag Empirische Padagogik.
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. & ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. (2007) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ, Γ., ΕΥΚΛΕΙΔΗ, Α., & ΚΙΟΣΣΕΟΓΛΟΥ, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 2. Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία* (σ. 157-182). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- PINTRICH, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 92-104.
- PINTRICH, P. R., SMITH, D. A., GARCIA, T., & MCKEACHIE, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learn-*

- ing questionnaire* (Technical Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ, Φ. (2009). Δεξιότητες μελέτης: Έμφαση στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Ψυχο..Παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ, Φ., ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. & Χ. Καμπυλαυκά (2013). Συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 4, 17-39.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ, Φ., ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. & ΚΟΤΡΩΝΗ, Χ. (2012). Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53, 48-62.
- POLYCHRONI, F., KOUKOURA, K. & ANAGNOSTOU, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia. Do they differ from their peers? *European Journal of Special Education*, 21, 4, 415-430.
- PRESSLEY, M., & HILDEN, K. (2006). Cognitive strategies: Production deficiencies and successful strategy instruction everywhere. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.) (W.Damon & R. Lerner, Series Editors), *Handbook of Child Psychology, Vol. 2: Cognition, perception, and language* (6th edition). Hoboken NJ: Wiley & Sons.
- PRESSLEY, M., & AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- RAND STUDY READING GROUP (2002). *Reading for understanding : toward a research and development program in reading comprehension*. Office of Education Research and Improvement (OERI).
- REID, R. C., LIENEMANN, T. O. AND HAGAMAN, J. L (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities* (2nd ed). New York, NY: Guilford Press.
- ROGERS, L., & GRAHAM, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879-906.
- SCHUNK, D. H. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40, 85-94.
- SWANSON, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A me-

- ta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.
- SWANSON, H. L. (1989). Learning Strategy Instruction [Special Issue]. *Learning Disability Quarterly*, 12(1), 3-14.
- SWANSON, H. L., & SACHS-LEE, C. (2000). A meta-analysis of single-subject intervention research for students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 114-136.
- TRABASSO, T., & BOUCHARD, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: The Guilford Press.
- VANDEVELDE, S., VAN KEER, S. H., ROSSEEL, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology* 38 (2013) 407-425.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- WEINSTEIN, C. E., & MAYER, R. F. (1985). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 315-329). New York: MacMillan.
- WEINSTEIN, C. E., SCHULTE, A., & PALMER, D. (1987). LASSI: Learning and study strategies inventory. Clearwater, FL: H & H Publishing
- WINNE, P. H., & PERRY, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning (pp.531-566). In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- XATZHSTAMATIOY, M. & ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ, Ε. (2009). Χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της διδασκαλίας και προαγωγής της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης των μαθητών από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 7*, σελ. 115-144.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. (1986). Development of

a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.



Abstract

The aim of the present study is to present the basic characteristics and deficits of students with learning difficulties in Primary School, concerning self-regulation and learning strategies. More specifically, the basic theoretical models and approaches of self-regulation and learning strategies will be briefly reviewed, and emphasis will be given in the basic types of learning strategies and their utility in the enhancement of the educational process. Moreover, methodological issues and useful measures for the evaluation of these aspects will be presented, thus highlighting their importance for the organization of educational projects. Finally, certain recommendations for the educational community are made in order to support effectively students that present deficits in these fields, regardless of whether they are diagnosed with learning difficulties or not.

Η Χριστίνα Καμπυλαυκά είναι καθηγήτρια Φιλολογίας, απόφοιτος του Τμήματος Κλασικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή-Λογοθεραπεία-Συμβουλευτική στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ σήμερα είναι υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει λάβει μέρος σε συνέδρια με ανακοινώσεις αναφορικά με τις στρατηγικές μάθησης, τα κίνητρα και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, έχει δημοσιεύσει σχετικά άρθρα σε ελληνικά επιστημονικά περιοδικά.

Ο Κωνσταντίνος Γάκης είναι καθηγητής Φιλολογίας, απόφοιτος του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Θράκης. Πραγματοποίησε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην Ειδική Αγωγή-Λογοθεραπεία-Συμβουλευτική στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Αθηνών,

ενώ σήμερα είναι υποψήφιος διδάκτωρ του ίδιου Τμήματος. Εργάζεται στο Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος-Pierce. Έχει λάβει μέρος σε συνέδρια, παρουσιάζοντας εργασίες αναφορικά με τη ΔΕΠ/Υ, τα προβλήματα συμπεριφοράς, το σχολικό εκφοβισμό, τη χαρισματικότητα και τις στρατηγικές μάθησης.

Ο Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου είναι Επίκουρος καθηγητής Ψυχολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει πραγματοποιήσει προπτυχιακές σπουδές στην Ψυχολογία και στην Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και μεταπτυχιακές σπουδές (Master, Ph.D) στην Ψυχολογία, το Μάνατζμεντ και τα Παιδαγωγικά στο Πανεπιστήμιο και το Πολυτεχνείο του Manchester της Μ. Βρετανίας. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό εργασιών σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και βιβλία καθώς και μονογραφίες. Έχει πραγματοποιήσει ανακοινώσεις σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια και διδάσκει επίσης σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ιατρική και Φιλοσοφική Σχολή), του Πάντειου Πανεπιστημίου κ.ά. Έχει συμμετάσχει και συντονίσει ερευνητικά προγράμματα και είναι μέλος εθνικών και διεθνών επιστημονικών εταιρειών και κριτής σε επιστημονικά περιοδικά. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται κυρίως σε θέματα εκπαιδευτικής κουλτούρας και ηγεσίας, ειδικής αγωγής, ηθικής, οργανωσιακής συμπεριφοράς και εργασιακής ψυχολογίας.