

# Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



Ειδικό Τεύχος: **Μαθησιακές Δυσκολίες**

Επιμελητές Ειδικού Τεύχους: Σ. Αντωνίου – Φ. Πολυχρόνη

Τεύχος 4 • Απρ. 2013

18,00 €

- Συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες
- Ποιοι παράγοντες συμβάλουν στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία των αρχαίων ελληνικών των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
- Οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση υπό το πρίσμα του κειμενικού είδους
- Πρόγνωση-διάγνωση δυσλεξίας & ΔΕΠΥ
- Χαρισματικότητα και μαθησιακές δυσκολίες. Μία παράδοξη συμφωνία
- Μαθησιακές δυσκολίες και ξένη γλώσσα
- Πριν την ανάγνωση: Στρατηγικές αναγνώρισης εξωκειμενικών χαρακτηριστικών ως μέσο πρόληψης αναγνωστικών προβλημάτων
- «-ι ή -ει; Ο μικρός πρίγκιπας έχει μπερδευτεί!»
- Είναι το πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου κατάλληλο για την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη και σε τμήματα ένταξης;
- Οι απόψεις των δασκάλων των τμημάτων ένταξης για τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και τις ανάγκες τους
- Μαθητές των τμημάτων ένταξης και ψυχική υγεία
- Η αυτοαντίληψη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Συμβουλευτική σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους



# Συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες

**Φωτεινή Πολυχρόνη**

Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Σταμάτης Αντωνίου**

Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Χριστίνα Καμπυλακά**

Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Σ**κοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης, τα κίνητρα, η προσέγγιση στη μάθηση και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου σε μαθητές Γυμνασίου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 59 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, 227 μαθητές με χαμηλή επίδοση και 193 μαθητές με υψηλή επίδοση που φοιτούσαν στην Α', Β' και Γ' Γυμνασίου σχολείων της Αττικής. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια για τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου, τη διαδικασία μάθησης, τις στρατηγικές ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμευσης και τα κίνητρα για μάθηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν μειωμένα κίνητρα, μικρότερη χρήση στρατηγικών βάθους και περισσότερες συμπεριφορές που αυξάνουν την πιθανότητα αποτυχίας στις εξετάσεις σε σύγκριση με τους μαθητές με την υψηλή επίδοση. Διαπιστώθηκε επίσης υιοθέτηση πιο επιφανειακής προσέγγι-

*σης στη μάθηση και χαμηλότερα κίνητρα στις μεγαλύτερες τάξεις. Οι συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης προβλέπονται σημαντικά από την υιοθέτηση της προσέγγισης επιφάνειας, τη χρήση τεχνικών στρατηγικών και στρατηγικών βάθους.*

*Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, κίνητρα, αυτοϋπονόμηση, προσέγγιση μάθησης, στρατηγικές κατανόησης*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

**Η** αυτορύθμιση, η συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου, αποτελεί βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής μάθησης (Alexander, Graham, & Harris, 1998. Boekarts, Pintrich, & Zeidner, 2000. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές είναι αυτόνομοι, αποτελεσματικοί, με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και διαθέτουν γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες, κίνητρα και συμπεριφορές που απαιτούνται για να κατανοήσουν, να ελέγξουν και να κατευθύνουν τη μάθησή τους. Η αυτορύθμιση περιλαμβάνει την επιβολή προσωπικών στόχων, τη μεταγνώση και τη χρήση αντίστοιχων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Boekarts et. al., 2000).

Οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές έχουν επίγνωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών τους και διαθέτουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών τις οποίες εφαρμόζουν κατάλληλα προκειμένου να διεκπεραιώσουν τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα. Όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το βάθος επεξεργασίας των πληροφοριών που ενυπάρχουν στο κείμενο και αυτό με τη σειρά του επηρεάζεται από τον τύπο της στρατηγικής που υιοθετείται κάθε φορά από το μαθητή. Οι τύποι των στρατηγικών ταξινομούνται από τους Weinstein & Mayer (1985) ως στρατηγικές επανάληψης, στρατηγικές διαδικασίας (π.χ. διαχείριση του χρόνου, οργάνωση υλικού), γνωστικές στρατηγικές (π.χ. διαγράμματα οργάνωσης, λίστες, νοηματικοί ιστοί, περίληψη) και μεταγνωστικές στρατηγικές (π.χ. αυτοερωτήσεις, επιβεβαίωση κατανόησης). Οι γνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται προκειμένου οι μαθητές να επεξεργαστούν τις πληροφορίες του κειμένου, να το κατανοήσουν ή να το απομνημονεύσουν. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποτελούν την προϋπόθεση για την παρέμβαση και την καθοδήγηση των γνωστικών διαδικασιών και αφορούν στον

τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επιλέγουν, παρακολουθούν και χρησιμοποιούν τις στρατηγικές. Περιλαμβάνουν για παράδειγμα τις αυτοερωτήσεις, την επιβεβαίωση κατανόησης και τον έλεγχο της προηγούμενης γνώσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005. Παπαντωνίου, Ευκλείδη & Κιουσόγλου, 2004).

Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής προσεγγίζει τη μάθηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά του στο έργο. Οι δύο βασικοί τύποι προσέγγισης στη μάθηση είναι η προσέγγιση επιφάνειας και η προσέγγιση βάθους. Η πρώτη χαρακτηρίζεται από την πρόθεση αναπαραγωγής του υλικού προς μελέτη και συνδέεται με εξωτερικά κίνητρα, όπως ο φόβος αποτυχίας (Biggs, Kember, & Leung, 2001. Biggs, 1993. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005) με τυπική στρατηγική που χρησιμοποιείται πολύ συχνά από το μαθητικό πληθυσμό τη στρατηγική της απομνημόνευσης. Η προσέγγιση βάθους αντανακλά μια πιο ουσιαστική αντίληψη της μάθησης, συνδέεται με εσωτερικά κίνητρα, όπως το προσωπικό ενδιαφέρον για το έργο, η προσδοκία διασκέδασης-ικανοποίησης που προσφέρεται κατά την εκτέλεσή του και χαρακτηρίζεται από την πρόθεση να πετύχει κανείς προσωπική κατανόηση-εξαγωγή νοήματος από το προς μελέτη υλικό, συσχετίζοντάς το με προσωπικά νοηματικά πλαίσια ή και με την προϋπάρχουσα γνώση. Αυτή η προσέγγιση μάθησης οδηγεί συνήθως σε υψηλής ποιότητας αποτελέσματα, όπως ο αναποχασμός του προς μάθηση υλικού και η ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την προϋπάρχουσα γνώση.

Ορισμένες φορές οι μαθητές υιοθετούν συμπεριφορές πριν από την επίτευξη ενός έργου που στη σχετική βιβλιογραφία είναι γνωστές ως συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης και αποτελούν μια «εύκολη» δικαιολογία σε περίπτωση αποτυχίας. Πιο συγκεκριμένα, με τις συμπεριφορές τους θέτουν εμπόδια στην επιτυχία ενός έργου και, σε περίπτωση αποτυχίας αποδίδουν αυτή την αρνητική έκβαση στη συμπεριφορά αυτή. Η υιοθέτηση στρατηγικών αυτοϋπονόμευσης από ένα μαθητή (π.χ. αναβολή μελέτης μέχρι τελευταία στιγμή), του παρέχει τη δυνατότητα να μην αναλάβει την ευθύνη της αποτυχίας και να την αποδώσει σε έναν εξωγενή παράγοντα, ανεξάρτητο των ικανοτήτων του. Σε περίπτωση επιτυχίας, ο μαθητής αποδίδει την επιτυχία του στις ικανότητές του (Midgley & Urdan, 1995. Urdan, 2004. Thomas & Gadbois, 2007). Οι στρατηγικές αυτές οδηγούν σε ολοένα και μεγαλύτερη μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στη συνέχεια οδηγούν το άτομο σε περισσότερο μειονεκτική θέση, συνθήκη στην οποία οφείλει το όνομά της η θεωρία (self-handicapping) (Midgley & Urdan, 1995). Γενικότερα, η υιοθέτηση στρατηγικών αυτοϋπονόμευσης συνδέε-

ται με χαμηλή σχολική επίδοση, χαμηλές προσδοκίες επίδοσης, αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, με ολιγάριθμες και επιφανειακές στρατηγικές μάθησης, και χαμηλά επίπεδα αυτορύθμισης και αυτοαποτελεσματικότητας (Leondari & Gonida, 2007. Thomas & Gadbois, 2007).

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών επισημαίνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και ιδιαίτερα τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες κατανόησης, εκτός από τα ελλείμματα στις βασικές δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή, παρουσιάζουν μεταγνωστικά ελλείμματα και δυσκολεύονται στην πρόσβαση και τη χρήση στρατηγικών (Given & Reid, 1999. Harris, Reid, & Graham, 2004. Αντωνίου, 2009. Πολυχρόνη, 2011). Γενικότερα, εμφανίζουν ελλείμματα στις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να επεξεργαστούν, να συγκρατήσουν, και τελικά, να μάθουν τις πληροφορίες. Το προφίλ του αδύναμου αναγνώστη που διαβάζει με αργό ρυθμό και με πολλά αναγνωστικά λάθη, συμπληρώνεται συνήθως από ελλείμματα στις δεξιότητες μελέτης, στις δεξιότητες οργάνωσης, και από δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής (Bryan, Burstein, & Bryan, 2001. Dawson & Guare, 2004. Polloway, Epstein & Foley, 1992. Reid & Linnerman, 2006).

Ειδικότερα, οι μαθητές με ΜΔ διαθέτουν χαμηλά κίνητρα για ανάγνωση, αρνητικές στάσεις προς την ανάγνωση, επιφανειακή προσέγγιση μελέτης, περιορισμένο ρεπερτόριο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση (Αντωνίου, Πολυχρόνη & Κοτρώνη, 2012. Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006. Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola, & Laine, 2003. Sideridis, 2009. Sideridis, Mouzaki, Simos, Protopappas, 2006. Van Kraayenoord & Schneider, 1999). Συχνά υιοθετούν στρατηγικές επιφάνειας οι οποίες είναι απλές και δεν ανταποκρίνονται ούτε στην ηλικία τους αλλά ούτε και στο γνωστικό τους επίπεδο (Gersten, Compton, Connor, Diminino, et al., 2009. Polychroni et al., 2006. Wong 1994). Γενικότερα, οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών επισημαίνουν ότι τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν την εικόνα του μη στρατηγικού αναγνώστη με χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορύθμισης (Αντωνίου, & συν., 2012. Given & Reid, 1999. Harris et al., 2004). Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την πορεία της κατανόησης που ακολουθούν στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα δυσκολεύονται να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική, καταλήγοντας να επιλέγουν συνήθως την ίδια μη αποτελεσματική στρατηγική για όλους τους τύπους μαθησιακού υλικού και στόχων (Gersten, et al., 2009. Strichart, Mangrum, & Iannuzzi, 1998).

Ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές έρχονται αντι-

μέτωποι με συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις, τόσο σε επίπεδο αριθμού μαθημάτων όσο και σε επίπεδο όγκου ύλης (Gettinger & Ball, 2006) και συχνά παρατηρούνται μειωμένα κίνητρα, προσανατολισμός προς εξωτερικά κίνητρα και επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης, την προσέγγιση στη μάθηση και τις γνωστικές στρατηγικές κατανόησης κειμένου μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, σκοπός της μελέτης είναι να εντοπίσει τους παράγοντες που προβλέπουν την υιοθέτηση συμπεριφορών αυτοϋπονόμευσης σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Δείγμα

**Τ**ο δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 638 μαθητές, από τους οποίους 272 (42,6%) ήταν αγόρια και 366 (57,4%) κορίτσια, που φοιτούσαν σε γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Αττικής. Το 39,3% (n=247) των μαθητών του δείγματος φοιτούσε στην Α΄ Γυμνασίου, το 25% (n=157) στη Β΄ Γυμνασίου και το υπόλοιπο 35,8% (n=225) ήταν μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Από το συνολικό δείγμα 59 μαθητές, δηλαδή το 9,2% του δείγματος, είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (37 αγόρια, 22 κορίτσια). Βασικές προϋποθέσεις ήταν η διάγνωση να προέρχεται από επίσημο δημόσιο φορέα (ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο), να μην υπάρχει συννοσηρότητα με άλλες δυσκολίες (π.χ. προβλήματα συμπεριφοράς, ΔΕΠΥ) και η ελληνική να είναι η πρώτη γλώσσα όλων των μαθητών. Οι υπόλοιποι μαθητές του δείγματος (n=579) χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με βάση τη μέση βαθμολογία τους στο σχολείο στα μαθήματα της ιστορίας και των νέων ελληνικών. Τα μαθήματα αυτά επελέγησαν επειδή περιλαμβάνουν κατά βάση κείμενα προς ανάγνωση και κατανόηση. Δημιουργήθηκε η ομάδα χαμηλής επίδοσης (ΧΕ, n=227) με επίδοση <math><25^\circ</math> τεταρτημόριο, και η ομάδα υψηλής επίδοσης (ΥΕ, n=193) με επίδοση >math>>75^\circ</math> τεταρτημόριο. Οι μαθητές με μεσαία επίδοση (μεταξύ 25-75%) δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ξεχωριστά για κάθε τάξη καθώς παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των επιμέρους διαστάσεων των κινήτρων και των στρατηγικών μεταξύ της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου.

## Μέσα συλλογής δεδομένων

1. Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου (Παπαντωνίου και συν., 2004). Πρόκειται για προσαρμογή του ερωτηματολογίου «Με ποιο τρόπο μαθαίνεις» που αφορά στη μάθηση κειμένου (Lompscher, 1994). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 19 ερωτήσεις και εξετάζει την εκτίμηση των μαθητών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Αποτελείται από τρεις παράγοντες: α) τις τεχνικές στρατηγικές, β) τις στρατηγικές βάθους και γ) τις στρατηγικές επιφάνειας. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 8 προτάσεις σχετικά με την χρήση τεχνικών τρόπων για την κατανόηση του κειμένου, όπως η υπογράμμιση και το σχεδιάγραμμα. Ενδεικτική πρόταση τεχνικής στρατηγικής είναι η ακόλουθη: «Καθώς διαβάζω το κείμενο σημειώνω κίβλας». Ο δεύτερος παράγοντας στρατηγικών βάθους περιλαμβάνει 8 προτάσεις που δηλώνουν βαθιά κατανόηση του κειμένου, όπως: «Διαβάζοντας το κείμενο προσπαθώ να το εκφράσω με δικά μου λόγια», και ο τρίτος παράγοντας, οι στρατηγικές επιφάνειας, αποτελείται από 3 προτάσεις, όπως: «Για να καταλάβω το κείμενο απλώς το διαβάζω μία φορά». Οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν τη συχνότητα χρήσης της κάθε στρατηγικής σε μια τετραβάθμια κλίμακα. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha ήταν αποδοκτοί,  $\alpha=.73$  για τις τεχνικές στρατηγικές,  $\alpha=.71$  για τις στρατηγικές βάθους, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας για τις στρατηγικές επιφάνειας ήταν ιδιαίτερα χαμηλός ( $\alpha=.44$ ) και γι αυτό δεν συμπεριελήφθη στη στατιστική ανάλυση (Παπαντωνίου & συν., 2004).

2. Ερωτηματολόγιο Διαδικασίας Μάθησης (Learning Process Questionnaire, R-LPQ-2F, Kember, Biggs, & Leung, 2004). Πρόκειται για την αναθεωρημένη και συντομευμένη εκδοχή του Learning Process Questionnaire που αξιολογεί την προσέγγιση στη μάθηση και περιλαμβάνει 22 προτάσεις. Η προσέγγιση μάθησης περιλαμβάνει την επιφανειακή, π.χ. «Μαθαίνω κάποια πράγματα παπαγαλία, διαβάζοντάς τα ξανά και ξανά μέχρι να τα μάθω απ' έξω ακόμα κι αν δεν τα καταλαβαίνω», και την προσέγγιση βάθους, π.χ. «Νιώθω ότι μερικές φορές το διάβασμα μου δημιουργεί ένα συναίσθημα προσωπικής ικανοποίησης». Χρησιμοποιείται μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1 έως το 5. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα, Cronbach  $\alpha=.80$  για την επιφανειακή προσέγγιση και  $\alpha=.82$  για την προσέγγιση βάθους.

3. Ερωτηματολόγιο στρατηγικών ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμησης (Academic Self-Handicapping Strategies Scale, Urdan & Midgley, 2001). Εξετάζει την τάση των μαθητών για υιοθέτηση συμπεριφορών οι οποίες εμπο-



δίξουν τη μάθηση και σε περίπτωση χαμηλής επίδοσης-αποτυχίας λειτουργούν σαν δικαιολογία. Περιλαμβάνει 6 προτάσεις και αξιολογείται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Παράδειγμα πρότασης που εξετάζει την τάση για στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης είναι τα εξής: «Μερικοί μαθητές αφήνουν το διάβασμά τους για την τελευταία στιγμή. Αν δεν τα πάνε καλά στα διαγωνίσματα μπορεί να πουν ότι αυτός είναι ο λόγος» (Cronbach  $\alpha=.81$ ).

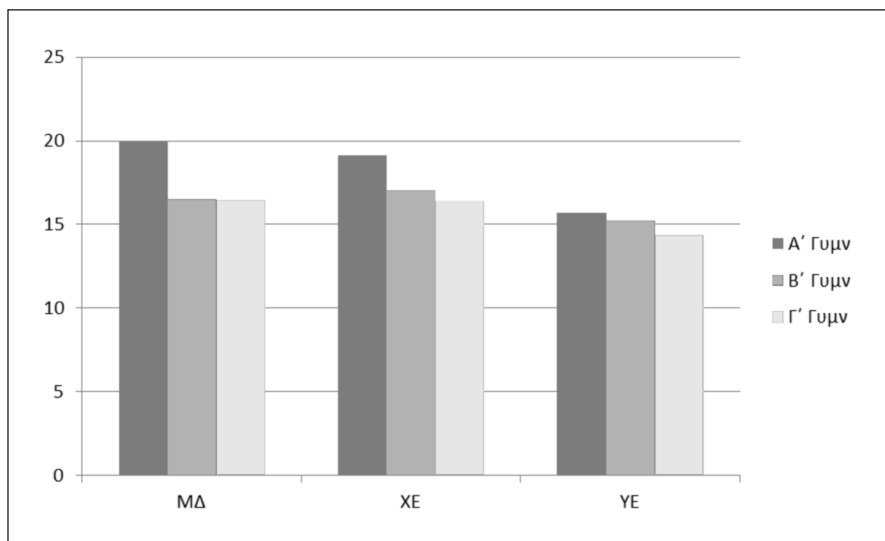
4. Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κινήτρων για τη Μάθηση MSLQ (Motivating Strategies for Learning Questionnaire, Pintrich & DeGroot, 1990). Περιλαμβάνει 44 προτάσεις και 5 υποκλίμακες που αξιολογούν: την αυτοαποτελεσματικότητα, την εσωτερική αξία, το άγχος εξετάσεων, τη χρήση γνωστικών στρατηγικών και την αυτορύθμιση. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο επιλέγοντας το βαθμό στον οποίο τους εκφράζει μία πρόταση σε επταβάθμια κλίμακα που εκτείνεται από το 1=καθόλου έως το 7=απολύτως. Από τις μεταβλητές για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν η αυτοαποτελεσματικότητα (Cronbach  $\alpha=.91$ ) και η εσωτερική αξία (Cronbach  $\alpha=.88$ ).

## Αποτελέσματα

Το Σχήμα 1 παρουσιάζει τις δηλώσεις των μαθητών για τις συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης που υιοθετούσαν ως προς την τάξη φοίτησης και την ομάδα στην οποία εντάσσονταν. Παρατηρούνται υψηλές τιμές στις συμπεριφορές αυτές για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην Α΄ Γυμνασίου και ακολούθως οι τιμές μειώνονται στις επόμενες τάξεις. Επιπλέον, σε κάθε τάξη φαίνεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερες συμπεριφορές που υπονομεύουν τις πιθανότητες επιτυχίας στο έργο τους σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες.

**Σχήμα 1**

*Συμπεριφορές αυτοϋπονόμησης ως προς τάξη φοίτησης και ομάδα*



Για να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τις μεταβλητές των κινήτρων και των στρατηγικών πραγματοποιήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (ΜΑ, ΧΕ, ΥΕ). Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης.

**Πίνακας 1**

*Συγκρίσεις μέσω των όρων των επιμέρους διαστάσεων των κινήτρων ως προς τις ομάδες του δείγματος με βάση το βαθμό στο μάθημα των Νέων Ελληνικών*

<b>ΤΑΞΗ Α΄</b>					
	<b>ΜΔ</b>	<b>ΧΕ</b>	<b>ΥΕ</b>	<b>F</b>	<b>η<sup>2</sup></b>
	M (T.A)	M (T.A)	M (T.A)		
Αυτοαποτελεσματικότητα	42(10,41)	37,2(8,89)	44,81(9,34)	18,40***	.16
Εσωτερική αξία	17,09(6,67)	16,75(6,73)	16,13(6,67)	.293	
Τεχνικές Στρατηγικές Κατανόησης	34,09(9,00)	29,03(10,18)	32,37(10,46)	1,44	
Στρατηγικές Βάθους Κατανόησης	34,83(8,90)	29,27(8,48)	33,57(10,68)	4,48*	.05
Συμπεριφορές Αυτοϋπονόμευσης	19,96(6,36)	19,1(5,22)	15,72(6,37)	8,12***	.08
Προσέγγιση Βάθους	32,33(9,91)	33,83(6,20)	34,10(7,97)	1,66	
Προσέγγιση Επιφάνειας	31,77(9,27)	35,54(5,48)	28,08(9,90)	4,90**	.05
<b>ΤΑΞΗ Β΄</b>					
	<b>ΜΔ</b>	<b>ΧΕ</b>	<b>ΥΕ</b>	<b>F</b>	<b>η<sup>2</sup></b>
	M (T.A)	M (T.A)	M (T.A)		
Αυτοαποτελεσματικότητα	35,38(9,22)	36,7(6,72)	44,05(7,74)	16,07***	.20
Εσωτερική αξία	18,13(4,54)	16,9(6,62)	13,14(6,70)	9,59***	.13
Τεχνικές Στρατηγικές Κατανόησης	30,13 (7,29)	31,37(6,31)	32,93(9,64)	.55	
Στρατηγικές Βάθους Κατανόησης	29,44(6,76)	28,3(6,92)	34,17(9,13)	5,53**	.08
Συμπεριφορές Αυτοϋπονόμευσης	16,50(3,08)	17,05(4,74)	15,22(5,48)	1,94	
Προσέγγιση Βάθους	33,73(9,11)	29,54(6,32)	30,12(7,29)	1,84	
Προσέγγιση Επιφάνειας	31,33(9,61)	29,89(5,50)	27,15(9,06)	2,65	
<b>ΤΑΞΗ Γ΄</b>					
	<b>ΜΔ</b>	<b>ΧΕ</b>	<b>ΥΕ</b>	<b>F</b>	<b>η<sup>2</sup></b>
	M (T.A)	M (T.A)	M (T.A)		
Αυτοαποτελεσματικότητα	28,21(10,62)	26,55(8,92)	38,90(9,86)	28,89***	.27
Εσωτερική αξία	18,16(6,74)	16,96(6,89)	15,38(5,90)	5,77**	.67
Τεχνικές Στρατηγικές Κατανόησης	25,44(8,75)	24,04(8,32)	29,84(9,49)	6,22**	.07
Στρατηγικές Βάθους Κατανόησης	21,44(8,32)	23,29(7,37)	29,58(9,52)	13,7***	.15
Συμπεριφορές Αυτοϋπονόμευσης	16,44(6,29)	16,38(5,95)	14,33(5,68)	8,33***	.10
Προσέγγιση Βάθους	25,83(8,76)	26,19(5,82)		28,90(7,08)	1,86
Προσέγγιση Επιφάνειας	28,61(9,96)	31,38(6,97)	28,33(8,60)	2,67	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

ΜΔ=Μαθησιακές Δυσκολίες, ΧΕ=Χαμηλή Επίδοση, ΥΕ=Υψηλή Επίδοση

Ξεκινώντας με τις διαστάσεις των κινήτρων (Πίνακας 1), παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ των ομάδων και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου με τους υψηλότερους μέσους όρους να παρατηρούνται στην ομάδα με την υψηλή επίδοση. Μετά από τις συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferoni, στην Α΄ Γυμνασίου οι μαθητές με ΥΕ και οι μαθητές με ΜΔ εμφάνισαν μεγαλύτερο μέσο όρο αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους μαθητές με ΧΕ. Στη Β΄ και τη Γ΄ Γυμνασίου, οι μαθητές με ΥΕ ανέφεραν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους μαθητές με ΧΕ και τους μαθητές με ΜΔ.

Ως προς την εσωτερική αξία που αποδίδουν οι μαθητές στα έργα τους βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων στην Β΄ Γυμνασίου και στη Γ΄ Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συγκρίσεις ανά ζεύγη έδειξαν ότι στις δύο αυτές τάξεις του Γυμνασίου οι μαθητές με ΜΔ και οι μαθητές με ΧΕ είχαν υψηλότερο μέσο όρο στην εσωτερική αξία συγκρινόμενοι με την ομάδα με ΥΕ.

Προχωρώντας στις στρατηγικές κατανόησης, παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων κυρίως στις στρατηγικές βάθους για την Α΄, τη Β΄ και τη Γ΄ Γυμνασίου. Ειδικότερα, στην Α΄ Γυμνασίου οι μαθητές με ΧΕ ανέφεραν μικρότερη χρήση στρατηγικών βάθους σε σύγκριση με τους μαθητές με ΥΕ και με τους μαθητές με ΜΔ. Στη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου οι μαθητές με ΧΕ ανέφεραν λιγότερες στρατηγικές βάθους σε σχέση με τους μαθητές με ΥΕ. Επίσης, στη Γ΄ Γυμνασίου, οι μαθητές με ΜΔ ανέφεραν λιγότερες στρατηγικές βάθους σε σύγκριση με τους μαθητές με ΥΕ. Παράλληλα, στην ίδια τάξη, βρέθηκαν διαφορές στους μέσους όρους των τεχνικών στρατηγικών, με τους μαθητές με ΜΔ και ΧΕ να αναφέρουν μικρή χρήση έναντι των μαθητών με ΥΕ. Στις υπόλοιπες τάξεις οι μέσοι όροι των ομάδων ως προς τις τεχνικές στρατηγικές δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σχετικά με την προσέγγιση μάθησης, η επίδραση της ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική μόνο για την προσέγγιση επιφάνειας και μόνο για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΧΕ ανέφεραν μεγαλύτερη χρήση της προσέγγισης επιφάνειας σε σύγκριση με τους μαθητές με ΥΕ.

Τέλος, ως την ακαδημαϊκή αυτοϋπονόμηση παρουσιάστηκαν διαφορές στους μέσους όρους των ομάδων των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την εκ των υστέρων σύγκριση ανά ζεύγη, οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου με ΜΔ και αυτοί με ΧΕ ανέφεραν μεγαλύτερη χρήση συμπεριφορών ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμησης σε σύγκριση με τους μαθητές με ΥΕ. Στη Γ΄ Γυμνασίου οι μαθητές

με ΧΕ ανέφεραν περισσότερο τη χρήση αυτής της συμπεριφοράς συγκρινόμενοι με τους μαθητές ΥΕ.

Οι συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Συνάφειες παρατηρήθηκαν μεταξύ των περισσότερων μεταβλητών της έρευνας. Υψηλού βαθμού συνάφειες αρνητικής κατεύθυνσης βρέθηκαν στην Α' και τη Γ' Γυμνασίου ανάμεσα στις στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης και το βαθμό τριμήνου. Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου η προσέγγιση επιφάνειας παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με τις τεχνικές στρατηγικές και τις στρατηγικές βάθους. Οι στρατηγικές βάθους εμφάνισαν υψηλή θετική συνάφεια με την αυτοαποτελεσματικότητα και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Παράλληλα, η προσέγγιση βάθους παρουσίασε θετική συνάφεια με τους δύο τύπους των στρατηγικών και με την αυτοαποτελεσματικότητα.

**Πίνακας 2**  
*Δείκτες συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών  
για την Α', Β' και Γ' Γυμνασίου*

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Α' Γυμνασίου (n=247)									
1. Βαθμός τριμήνου	-								
2. Βαθμός Ν. Ελληνικών	.80**	-							
3. Αυτοαποτελεσματικότητα	.44**	.37**	-						
4. Εσωτερική αξία	-.19**	-.14*	-.21**	-					
5. Τεχνικές Στρατηγικές	.03	.18**	.44**	-.05	-				
6. Στρατηγικές Βάθους	.15*	.25**	.55**	-.11	.90**	-			
7. Αυτοϋπονόμευση	-.28**	-.22**	-.15*	.28**	-.04	-.05	-		
8. Προσέγγιση Βάθους	.11	.03	.46**	.02	.20**	.22**	.13	-	
9. Προσέγγιση Επιφάνειας	-.27**	-.34**	-.18**	.34**	-.55**	-.57**	.38**	.12	-

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Β΄ Γυμνασίου (n=157)									
1. Βαθμός τριμήνου	-								
2. Βαθμός Ν. Ελληνικών	.90**	-							
3. Αυτοαποτελεσματικότητα	.39**	.42**	-						
4. Εσωτερική αξία	-.29**	-.23**	-.11	-					
5. Τεχνικές Στρατηγικές	.01	.06	.34**	.12	-				
6. Στρατηγικές Βάθους	.25**	.29**	.46**	-.05	.83**	-			
7. Αυτοϋπονόμηση	-.14	-.15	-.03	.26**	-.05	-.09	-		
8. Προσέγγιση Βάθους	-.08	-.09	.27**	.03	.05	-.02	.23*	-	
9. Προσέγγιση Επιφάνειας	-.23**	-.22**	-.06	.21*	-.48**	-.53**	.40**	.32**	-
Γ΄ Γυμνασίου (n=225)									
1. Βαθμός τριμήνου	-								
2. Βαθμός Ν. Ελληνικών	.82**	-							
3. Αυτοαποτελεσματικότητα	.49**	.47**	-						
4. Εσωτερική αξία	-.15*	-.14*	-.11	-					
5. Τεχνικές Στρατηγικές	.26**	.33**	.42**	.09	-				
6. Στρατηγικές Βάθους	.37**	.38**	.60**	-.04	.87**	-			
7. Αυτοϋπονόμηση	-.26**	-.21**	-.20**	.26**	-.07	-.14*	-		
8. Προσέγγιση Βάθους	.22**	.18*	.43**	.13	.31**	.33**	-.02	-	
9. Προσέγγιση Επιφάνειας	-.14*	-.25**	-.24**	.35**	-.42**	-.43**	.44**	.07	-

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Στη συνέχεια, για να εντοπιστούν οι δείκτες πρόβλεψης της συμπεριφοράς αυτοϋπονόμησης από τους μαθητές πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης ξεχωριστά για την Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου με ανεξάρτητες μεταβλητές τις διαστάσεις κινήτρων, τις στρατηγικές κατανόησης και την προσέγγιση μάθησης. Εφόσον παρατηρήθηκαν πολύ μικρές διαφορές στις

μεταβλητές της έρευνας μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών με χαμηλή επίδοση οι δύο ομάδες συγκεράστηκαν. Ο πίνακας 3 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης ξεχωριστά για τις τρεις τάξεις για τις δύο ομάδες, με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση σε σύγκριση με την ομάδα με υψηλή επίδοση.

### Πίνακας 3

*Πρόβλεψη των συμπεριφορών αυτοϋπονόμευσης από διαστάσεις κινήτρων, στρατηγικών και προσέγγισης μάθησης για τις δύο ομάδες*

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
A' Γυμνασίου			
<b>ΜΔ+ΧΕ</b>			
Προσέγγιση επιφάν.	.404	.072	.566***
Στρατηγικές βάθους	.254	.067	.381***
<b>ΥΕ</b>			
Προσέγγιση επιφάν.	.224	.078	.356**
B' Γυμνασίου			
<b>ΜΔ+ΧΕ</b>			
Προσέγγιση επιφάνειας	.192	.094	.296*
<b>ΥΕ</b>			
Προσέγγιση επιφάν.	.442	.105	.813***
Στρατηγικές βάθους	.239	.100	.461*
Γ' Γυμνασίου			
<b>ΜΔ+ΧΕ</b>			
Προσέγγιση επιφάνειας	.295	.061	.469***
Τεχνικές Στρατηγικές	.173	.062	.270**
<b>ΥΕ</b>			
Προσέγγιση επιφάνειας	.290	.087	.442**

$p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Για την Α' Γυμνασίου, η προσέγγιση επιφάνειας και χρήση τεχνικών βάθους ερμήνευε το 35% των συμπεριφορών αυτοϋπονόμευσης για την

συγκρασαμένη ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση [ $F(2,69)=18,45, p<.001$ ]. Για τους μαθητές με υψηλή επίδοση, η προσέγγιση επιφάνειας ήταν ο μόνος προβλεπτικός παράγοντας και ερμήνευε το 13% από τις συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης [ $F(1,56)=8,14, p<.01$ ]. Για τη Β΄ Γυμνασίου, ο μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας για την ομάδα με ΜΔ και χαμηλή επίδοση ήταν η προσέγγιση επιφάνειας και προέβλεπε ένα χαμηλό ποσοστό 9% της συνολικής διακύμανσης [ $F(1,56)=4,12, p<.05$ ] και για τους μαθητές με υψηλή επίδοση η προσέγγιση επιφάνειας και οι τεχνικές βάθους που προέβλεπαν το 33% της συνολικής διακύμανσης [ $F(2, 38)=9,31, p<.001$ ]. Τέλος για τη Γ΄ Γυμνασίου για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τη χαμηλή επίδοση, η προσέγγιση επιφάνειας και οι τεχνικές στρατηγικές προέβλεπαν το 26% της συνολικής διακύμανσης [ $F(2,81)=14,31, p<.001$ ] και η προσέγγιση επιφάνειας ήταν ο μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας για τα παιδιά με την υψηλή επίδοση και προέβλεπε το 20% της συνολικής διακύμανσης [ $F(1,46)=11,15, p<.01$ ].

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανάλυσης παλινδρόμησης όσο περισσότερο οι μαθητές, ανεξάρτητα από ομάδα, υιοθετούσαν προσέγγιση μάθησης προσανατολισμένη στην επιφάνεια και χρησιμοποιούσαν τεχνικές στρατηγικές και στρατηγικές βάθους για την κατανόηση ενός κειμένου τόσο δήλωναν μεγαλύτερη χρήση συμπεριφορών αυτοϋπονόμευσης, στρατηγικών, δηλαδή, που λειτουργούν ως εμπόδια στην επιτυχία του έργου τους και συνήθως οδηγούν σε μείωση της επίδοσης και της προσπάθειας.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα κίνητρα, η προσέγγιση στη μάθηση, οι γνωστικές στρατηγικές κατανόησης κειμένου και οι συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με χαμηλή και υψηλή σχολική επίδοση.

Σε γενικές γραμμές τα ευρήματα επιβεβαίωσαν εν μέρει τα δεδομένα προηγούμενων μελετών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βρέθηκαν διαφορές στις παραπάνω μεταβλητές ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτές προέκυψαν από τις αυτοαναφορές τους. Ξεκινώντας από τις συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης παρατηρούμε ότι αναφέρονται συχνότερα από την ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών στην Α΄ Γυμνασίου συγκρι-



τικά με την ομάδα χαμηλής επίδοσης και την ομάδα υψηλής επίδοσης, ενώ παράλληλα, υπάρχει καθοδική τάση στις επόμενες τάξεις. Οι συμπεριφορές αυτές είναι ιδιαίτερης σημασίας για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης καθώς πρόκειται για μη λειτουργικές στρατηγικές που όμως τελικά προστατεύουν την αυτοεικόνα των μαθητών. Ουσιαστικά, οι μαθητές δημιουργούν μια κατάσταση στην οποία η έλλειψη ικανοτήτων δεν αποτελεί τον προφανή λόγο της χαμηλής επίδοσής τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να διατηρούν την εικόνα του ικανού στο σχολείο αποκρύπτοντας τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους και αποφεύγοντας να υποστούν αμφισβήτηση του έργου τους (Garcia & Pintrich, 1993). Ωστόσο, οι στρατηγικές αυτές οδηγούν σε ολόένα και μεγαλύτερη μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στη συνέχεια οδηγούν το μαθητή σε περισσότερο μειονεκτική θέση, συνθήκη στην οποία οφείλει το όνομά της η σχετική θεωρία (self-handicapping) (Midgley & Urdan, 1995. Thompson & Richardson, 2001). Επιπλέον, οι στρατηγικές αυτοεμποδίων εφαρμόζονται από τους μαθητές σε καταστάσεις που αφορούν στην αξιολόγηση των ικανοτήτων τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι θα αξιολογηθεί η επίδοσή τους σε ένα έργο συγκρινόμενη με των υπόλοιπων μαθητών και αυτή θα αποτελέσει ένδειξη των ικανοτήτων τους, τότε είναι πολύ πιο πιθανό να ακολουθήσουν αυτές τις στρατηγικές απ' ό,τι σε ένα άλλο έργο που αξιολογείται η επιμονή, η προσπάθεια, η κατανόηση και όχι η ικανότητα-επίδοση (Midgley & Urdan, 1995). Θα είναι χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω η χρήση αυτών των στρατηγικών από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μελλοντικές έρευνες.

Οι συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης στην παρούσα έρευνα προβλέπονται σημαντικά από την υιοθέτηση της προσέγγισης επιφάνειας και την χρήση τεχνικών στρατηγικών, δηλαδή, μάλλον μη λειτουργικών στρατηγικών που δεν βοηθούν τη σε βάθος κατανόηση των κειμένων. Αυτό παρατηρείται στην ομάδα των παιδιών με δυσκολίες και με χαμηλή επίδοση και στην ομάδα με την υψηλή επίδοση. Πιο δύσκολο να ερμηνευτεί είναι το εύρημα ότι οι στρατηγικές βάθους συμβάλλουν στην πρόβλεψη των στρατηγικών αυτοϋπονόμευσης. Οι στρατηγικές βάθους αφορούν σε βαθύτερα επίπεδα επεξεργασίας και συνήθως συνδέονται με ενεργή ενασχόληση των μαθητών με τη μελέτη, και γενικότερα στην αξιοποίηση των ικανοτήτων του μαθητή με σκοπό την επίτευξη ενός έργου. Μελλοντικές έρευνες που θα διερευνήσουν την υιοθέτηση συμπεριφορών αυτοϋπονόμευσης από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να διακριβώσουν τη σχέση των στρατηγικών βάθους με αυτού του τύπου συμπεριφορές.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι μα-

θητές με ΜΔ ανέφεραν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους μαθητές με την υψηλή επίδοση. Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία (Bandura, 1986, 1997) οι ακαδημαϊκές εμπειρίες αποτελούν μια σημαντική πηγή πληροφοριών για τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι μαθητές σχετικά με τις ικανότητές τους, δηλαδή, οι επιτυχίες και οι αποτυχίες τους πληροφορούν για τις αντιλαμβανόμενες ικανότητές τους (Pajares et al., 2007). Οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες στο σχολείο κυρίως στα θεωρητικά μαθήματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και για την ομάδα με τη χαμηλή επίδοση ενδεχομένως συμβάλλουν στη μείωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας από την Α΄ στην Γ΄ Γυμνασίου εύρημα που δεν επαναλαμβάνεται για τους μαθητές με υψηλή επίδοση. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997) παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτορυθμιζόμενης μάθησης και οδηγούν στην ενίσχυση της εμπλοκής και συμμετοχής τους στις δραστηριότητες της μάθησης. Όταν το άτομο παρουσιάζει χαμηλή αίσθηση της αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων και απαιτήσεων πιστεύει ότι θα φτάσει στην αποτυχία, και συνήθως δεν προσπαθεί να αναστρέψει την κατάσταση. Υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με μεγαλύτερη κινητοποίηση από εσωτερικά κίνητρα, χρήση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και υψηλότερη επίδοση.

Από την άλλη πλευρά, ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι ότι οι μαθητές με ΜΔ ανέφεραν υψηλότερα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή κινητοποίηση από την εσωτερική αξία των έργων σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές με χαμηλή και με υψηλή επίδοση στην Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Το εύρημα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς ο μαθητής που προχωρά σε μια δραστηριότητα υιοθετώντας εσωτερικά κίνητρα επιβραβεύεται από αυτή καθαυτή τη δραστηριότητα και οδηγείται σε υιοθέτηση στρατηγικών βάθους. Για τους μαθητές με ΜΔ το εύρημα αυτό ενδεχομένως ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η συμμετοχή τους σε υποστηρικτικά ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα τα προηγούμενα χρόνια για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών βελτιώνει τα εσωτερικά τους κίνητρα.

Ως προς τις στρατηγικές κατανόησης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν μικρότερη χρήση στρατηγικών βάθους στην Β΄ και τη Γ΄ Γυμνασίου και τεχνικών στρατηγικών στη Γ΄ Γυμνασίου. Το εύρημα επιβεβαιώνεται από δεδομένα ελληνικών και διεθνών ερευνών που διαπιστώνουν ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική, καταλήγοντας να επιλέγουν συνήθως την ίδια μη αποτελεσματική στρατηγική για όλους τους τύπους μαθησιακού υλικού και στόχων (Αντω-

νίου και συν., 2012. Gersten et al., 2009. Strickhart, Mangrum, & Iannuzzi, 1998). Η δυσκολία χρήσης στρατηγικών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχει διαπιστωθεί και σε πειραματικές μελέτες, όπου τα παιδιά αξιολογήθηκαν στο πλαίσιο συγκεκριμένων έργων μάθησης, όπως για παράδειγμα στην ανάγνωση κειμένων διαβαθμισμένης δυσκολίας (Pressley & Gaskins, 2006). Όπως τονίστηκε στην εισαγωγή, η δυνατότητα χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών συνιστά κεντρική παράμετρο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η χρήση στρατηγικών κατανόησης αποτελεί απαραίτητη διαδικασία για την διευκόλυνση της επεξεργασίας του προς μελέτη υλικού και την κατανόησή του. Ανάλογα με το προσφερόμενο μαθησιακό υλικό και τον απαιτούμενο μαθησιακό στόχο, ο μαθητής καλείται να υιοθετήσει τις κατάλληλες τεχνικές στρατηγικές (π.χ. περιήληψη, σχεδιαγράμματα, υπογράμμιση, νοηματικός ιστός, λίστες), και τις κατάλληλες στρατηγικές βάθους (π.χ. δεύτερη ανάγνωση του κειμένου για καλύτερη κατανόηση, προσπάθεια να το εκφράσει με δικά του λόγια, χρήση παραδειγμάτων).

Επίσης, είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν μεγαλύτερη επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση συγκριτικά με τους μαθητές με υψηλή επίδοση αλλά μικρότερη από τους μαθητές με χαμηλή επίδοση και αυτό βρέθηκε μόνο στους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Προηγούμενες μελέτες διαπιστώνουν την υιοθέτηση κατά κύριο λόγο της προσέγγισης επιφάνειας από μαθητές Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες (Αντωνίου και συν., 2012. Polychroni et al., 2006. Sideridis, 2009), καθώς αποδεικνύονται βοηθητικές και συνδέονται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για ορισμένους μαθητές (Gathercole & Alloway, 2004). Οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση και χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο που εισάγονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πιθανό να υιοθετούν προσέγγιση επιφάνειας για να ανταποκριθούν ανάλογα με τις απαιτήσεις του μαθήματος, για παράδειγμα εάν απαιτείται να αφομοιώσουν πολύ μεγάλη ύλη.

Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς την προσέγγιση βάθους εύρημα που διαπιστώνεται και σε άλλες έρευνες με παιδιά με ΜΔ (Αντωνίου και συν., 2012. Polychroni, et al., 2006). Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως συνδέεται με την ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών δεδομένου ότι ορισμένες από τις προτάσεις που αξιολογούνται στο ερωτηματολόγιο και συνδέονται με την προσέγγιση βάθους (για παράδειγμα η σύνδεση με την προηγούμενη γνώση, η κατανόηση, και η δέσμευση με το έργο) για ορισμένα άτομα δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα αλλά απαιτείται εκπαίδευση. Εξάλλου, οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις στη δευτεροβάθμια εκ-

παίδευση, τόσο σε επίπεδο αριθμού μαθημάτων όσο και σε επίπεδο όγκου ύλης, ο εξεταστικοκεντρικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου που συνεπάγονται τα παραπάνω, ενδέχεται να αποθαρρύνουν το μαθητικό πληθυσμό στο σύνολό του από την υιοθέτηση προσεγγίσεων βάθους (Gettinger & Ball, 2006).

Επιπλέον, τα κίνητρα, η προσέγγιση στη μάθηση και οι αντίστοιχες στρατηγικές μάθησης υιοθετούνται από τους μαθητές ανάλογα με την αξία του έργου, τη δυσκολία του και με το ενδιαφέρον που τους προκαλεί. Όταν ένα μάθημα-έργο προκαλεί μικρό ενδιαφέρον στο μαθητή και έχει χαμηλή αξία, τότε εφαρμόζονται κυρίως στρατηγικές επιφανειακής μάθησης. Αντιθέτως, όταν ένα μάθημα θεωρείται ιδιαίτερα ενδιαφέρον ή παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία, τότε αυξάνονται τα εσωτερικά κίνητρα και ακολουθούνται γνωστικές στρατηγικές επεξεργασίας των πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι ένας μαθητής δύναται να εναλλάσσει τις προσεγγίσεις μάθησης που υιοθετεί σε κάθε μάθημα, ανάλογα με τις εκάστοτε απαιτήσεις του μαθήματος (π.χ. εάν απαιτείται να αφομοιώσει πολύ μεγάλη ύλη), τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, την αξία του μαθήματος κ.ο.κ. (Biggs et al., 2001. Kember et al., 2004). Στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε εξειδικευμένο ερωτηματολόγιο κινήτρων και στρατηγικών μάθησης, επομένως δεν είναι δυνατό να αξιολογηθεί πώς διαφοροποιούνται τα κίνητρα με βάση τα γνωστικά αντικείμενα-μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο.

Επιπλέον, το εύρημα ότι οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων αναφέρουν μειωμένα κίνητρα, πιο επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση και μειωμένα κίνητρα γενικότερα βρίσκεται σε συμφωνία με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία. Γενικά εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση ηλικίας και κινήτρων, καθώς όσο μεγαλώνουν οι μαθητές, τα κίνητρά τους για μάθηση μειώνονται. Αντιστοίχως, υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές στην αυτορύθμιση και στη χρήση γνωστικών-μεταγνωστικών στρατηγικών. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή, οι τυπικοί μαθητές, καθώς μεγαλώνουν, χρησιμοποιούν όλο και πιο ώριμες στρατηγικές επεξεργασίας των κειμένων και έχουν διαθέσιμες περισσότερες στρατηγικές κατανόησης-επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν (Biggs et al., 2001. Braten & Samuelstuen, 2007. Siegler, 2002). Η αντίστροφη πορεία διαπιστώνεται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση γενικότερα.

Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφοροποιήθηκαν από την ομάδα των μαθητών με χαμηλή επίδοση. Αντίθετα, εντοπίστηκαν διαφορές σχεδόν σε όλες τις μεταβλητές ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε εκείνους με υψηλή επίδοση όπως και σε ορισμένες περιπτώσεις μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκο-

λίες και εκείνων με μέση επίδοση. Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, ανεξάρτητα από την ύπαρξη διάγνωσης, αναφέρουν χαμηλό βαθμό υιοθέτησης των συγκεκριμένων στρατηγικών και επιφανειακή προσέγγιση μάθησης αντίστοιχα με τους μαθητές με διάγνωση. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τη συναφή βιβλιογραφία (Polychroni et al., 2006. Gersten et al., 2001), παρόλο που οι μελέτες οι οποίες έχουν εξετάσει τις διαστάσεις αυτές, ειδικότερα την προσέγγιση στη μάθηση, με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι γενικά περιορισμένες. Οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αποτυχίας σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης και η απογοήτευση που τις συνοδεύει, η έλλειψη εκπαίδευσης στη χρήση των στρατηγικών (εφόσον η εκμάθηση των στρατηγικών μάθησης δεν συμβαίνει αυθόρμητα για ορισμένες ομάδες) και πιθανά γνωστικά ελλείμματα ενδεχομένως ερμηνεύουν τα παρεμφερή αποτελέσματα για τις δύο αυτές ομάδες (Αντωνίου και συν., 2012).

Εκτιμάται ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να αξιολογηθούν με επιφύλαξη δεδομένου ότι πρόκειται για μια δημοσκοπικού χαρακτήρα έρευνα κατά την οποία εκτιμήθηκαν οι αντιλαμβανόμενες στρατηγικές των μαθητών. Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύουν την άποψη ότι χρειάζεται να ληφθεί υπόψη κατά την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης η εκπαίδευση στη χρήση στρατηγικών και η ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης εφόσον η χαμηλή σχολική επίδοση συχνά εξαρτάται από την επίδραση αυτών των παραμέτρων παρά από τα ελλείμματα σε βασικές δεξιότητες (Klassen, 2010). Τα αποτελέσματα μακρόχρονης έρευνας που παρακολουθούσε άτομα για είκοσι έτη έδειξαν ότι τα κίνητρα, ο προσανατολισμός στόχων, η επιμονή, η συναισθηματική σταθερότητα, η υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών, η αυτορύθμιση και η αυτοεκτίμηση αποτελούν πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της επιτυχίας, ισχυρότερους από τον δείκτη νοημοσύνης, την ακαδημαϊκή επίδοση, το φύλο, την ηλικία και άλλες μεταβλητές (Raskind, Goldberg, Higgins, & Herman, 1999). Τέλος, σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, το σχολικό πλαίσιο σε επίπεδο συστήματος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να ενισχύει τους μαθητές ώστε να προσεγγίζουν τη μάθηση με εσωτερικά κίνητρα, υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και βασικό στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων ανεξαρτήτως βαθμού δυσκολίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alexander, P., Graham, S., & Harris, K. (1998). A perspective on strategy research: Prospects and progress. *Educational Psychology Review*, 10, 129-154.
- Αντωνίου, Σ., Πολυχρόνη Φ., & Κοτρώνη Χ. (2012). Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53, 47-63.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχάλιδη.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1-17.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Breten, I., & Samuelstuen, M. S. (2007). Measuring strategic processing: comparing task-specific self-reports to traces. *Metacognition Learning*, 2, 1-20.
- Bryan, T., Burstein, K., & Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36, 167-180.
- Dawson, P., & Guare, R. (2004). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. New York: Guilford Press.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1993). *Self-schemas, motivational strategies and self-regulated learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association., Atlanta, GA.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2004). Working memory and classroom learning. *Dyslexia Review*, 15, 4-9.
- Gersten, R., Fuchs, S. L., Williams, P. J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention in primary grades*. Washington, DC: U.S. Department of Education Institute of Educational Sciences.
- Gettinger, M., & Ball, C. R. (2006). Study skills. In G. G. Bear and K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, (pp. 459-472). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Given, G. K., & Reid, G. (1999). *Learning Styles: a guide for teachers and parents*. St Anneseon-Sea: Red Rose Publications.
- 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* (3<sup>rd</sup> edition.) (pp. 167-198). Boston: Elsevier Press.
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to Manage Learning: the Self-Efficacy for Self-Regulated Learning of Early Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 19-30.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορύθμιση*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 595-611.
- Lompscher, J. (1994). Learning strategies: An essential component of learning activity. *Lernund Lehrforschung*, (7), 78-95.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15 (4), 389-411.
- Pajares, F., Johnson, M.J., & Usher, E.L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, 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.
- Παπαντωνίου, Γ., & Ευκλείδη, Α. (2005). Επιδράσεις παραγόντων κινήτρων στη χρήση στρατηγικών στα πεδία της κατανόησης κειμένου και της ανάγνωσης χάρτη. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δεομιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 3. Ανθρώπινη συμπεριφορά και μάθηση* (σ. 119-148). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- Polloway, E. A., Epstein, M. H., & Foley, R. (1992). A comparison of the homework problems of students with learning disabilities and non-handicapped students. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 7, 203-209.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Polychroni, F., Koukoura, P., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of pupils with dyslexia: How do they differ from peers of different academic levels? *European Journal of Special Needs Education*, 21, 415-430.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., & Laine, P. (2003) Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187-206.
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 35-49.
- Reid, R., & Liernermann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: The Guildford Press.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties. The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29, 159-180.
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and Learning Disabilities: Past, Present and Future. In A. Wentzel & K. Wigfield (Eds). *Handbook of motivation at schools* (pp. 605-626). New York: Routledge.
- Siegler, R. (2002). (επιμ. Σ. Βουσιάδου) *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Strichart, S. S., Mangrum, C. T., & Iannuzzi, P. (1998). *Teaching study skills and strategies to student with learning disabilities, attention deficit disorders, or special needs* (2<sup>nd</sup> ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Thomas, C., & Gadbois, S. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119.
- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 151-170.
- Urden, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Urden, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264.
- Van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, meta cognition, reading self-concept and interest: a study of German students in Grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 305-324. York:
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. F. (1985). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 315-329). New York: MacMillan.



Wong, B. Y. L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 110-120.

## ABSTRACT

*The aim of the present study was to investigate academic self-handicapping, motivation, approaches to learning and comprehension strategies employed by students with learning disabilities as compared with students without LD. Moreover, the sample consisted of 59 students diagnosed with learning disabilities, 227 low achievers and 193 high achievers attending the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades of Junior High School. Questionnaires of strategies for text comprehension, study strategies, academic self-handicapping, and motivation were administered to the participants. The results showed that students with learning disabilities reported lower motivation, less use of deep strategies and tendencies for academic self-handicapping behaviours that increase their chances of failure on assessments as compared with high achieving students. Moreover, it was found that adopting a surface approach to learning and lower motivation as the case for higher grades. Use of surface approach, technical and deep strategies were found to be significant predictors of self-handicapping strategies.*

**Keywords:** *learning disabilities, motivation, academic self-handicapping, approach to learning, comprehension strategies*

**Διεύθυνση επικοινωνίας:** Φωτεινή Πολυχρόνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιόπολη, Ιλίσια 157 84, Αθήνα, e-mail: fpolychr@psych.uoa.gr