

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265499





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ

ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΜΠΛΕ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΚΑΙ ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ:

ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΧΡΗΣΗ
ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ

ΚΟΝΤΖΟΓΛΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΘΕΜΑ: ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΣΕ
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΟΥΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007



ΚΟΝΤΖΟΓΛΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

**ΘΕΜΑ: ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΣΕ
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΟΥΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007



Συμβουλευτική Επιτροπή

- 1. Στασινός Δημήτρης, καθηγητής. (επιβλέπων)**
- 2. Ζιώρη Ελένη, λέκτορας.**
- 3. Σούλης Σπύρος, επίκουρος καθηγητής.**

"Η έγκρισις διδακτορικής διατριβής υπό της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλοί την αποδοχή των γνωμών του συγγραφέως". (Ν. 5343/32, άρθρο 202/2)

Ευχαριστώ τους γονείς μου για τη σταθερή τους υποστήριξη και τους καθηγητές μου, κ. Στασινό, καθηγητή ψυχολογίας, κ. Σούλη, επίκουρο καθηγητή ειδικής παιδαγωγικής και κ. Ζιώρη, λέκτορα ψυχολογίας, για τη γνώση και τη βοήθεια που μου έδωσαν



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.	Περίληψη.....	6
2.	Εισαγωγή.....	8
3.	Αυτό-ρύθμιση.....	9
3.1.	Η έννοια της αυτο-ρύθμισης.....	9
3.2.	Αυτο-ρύθμιση και αυτο-έλεγχος	9
3.3.	Προϋποθέσεις για την εκδήλωση της αυτό-ρύθμισης.....	10
3.4.	Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση.....	11
3.4.1.	Στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.....	12
3.4.2.	Χαρακτηριστικά των αυτο-ρυθμιζόμενων μαθητών.....	13
3.4.3.	Συμπερασματικά στοιχεία για την αυτο-ρύθμιση.....	14
4.	Η έννοια του εαυτού – αυτοαντίληψη.....	15
4.1.	Θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας του εαυτού.....	15
4.2.	Ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού.....	16
4.3.	Ο εαυτός ως πηγή κινήτρου.....	17
4.4.	Η έννοια της αυτοαντίληψης.....	18
4.5.	Δομή της αυτοαντίληψης.....	19
4.6.	Ανάπτυξη της αυτοαντίληψης.....	20
4.6.1.	Πορεία διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης.....	20
4.7.	Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη.....	21
4.8.	Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και Αυτοαντίληψη.....	22
5.	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία.....	23
5.1.	Ορίζοντας τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	23
5.1.1.	Κλινικές μορφές.....	24
5.2.	Δυσλεξία: ορισμοί, αίτια.....	25
5.3.	Δυσλεξία και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση.....	26
5.4.	Δυσλεξία και αυτοαντίληψη.....	28
6.	Πολυπολιτισμικότητα, διγλωσσία και δυσλεξία.....	30
6.1.	Πολιτισμός και πολιτισμική ετερότητα.....	31
6.1.1	Πολυπολιτισμικότητα και διγλωσσία.....	31
6.2.	Διγλωσσία και δυσλεξία.....	33
6.3.	Συμπερασματικά στοιχεία για τη διγλωσσία.....	35
7.	Εστίαση της έρευνας.....	35

7.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	36
8. Μέθοδος.....	37
8.1. Δείγμα.....	37
8.2. Μέσα συλλογής υλικού.....	38
8.2.1. Μέτρηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.....	38
8.2.2. Μέτρηση της αυτοαντίληψης.....	40
9. Παρουσίαση των δεδομένων-Αποτελέσματα.....	42
9.1. Ανάλυση Διακύμανσης κατά 2 παράγοντες (ANOVA).....	42
9.2. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση.....	44
10. Συζήτηση – συμπεράσματα.....	45
10.1. Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση.....	45
10.2. Αυτοαντίληψη.....	46
10.3. Δυσλεξία και Γλώσσα.....	47
10.4. Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	47
11. Επίλογος.....	49
Βιβλιογραφία.....	50
Παράρτημα.....	69

1. Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και της αυτοαντίληψης μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με και χωρίς δυσλεξία καθώς και της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των παραπάνω μαθητών. Εξετάστηκαν 120 μαθητές γυμνασίου σε μια σειρά μετρήσεων που αποτελούνταν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για τη μέτρηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και της αυτοαντίληψης. Ελέγχθηκε η προβλεψιμότητα των παραγόντων της αυτοαντίληψης, της γλώσσας και της δυσλεξίας στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ύπαρξη της δυσλεξίας επηρεάζει σημαντικά την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών, ενώ οι παράγοντες της αυτοαντίληψης και της γλώσσας δε φαίνεται να ασκούν σημαντική επίδραση. Επιπλέον, προκύπτει ότι οι όποιες σημαντικές διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες των μαθητών, αφορούν κυρίως στους δίγλωσσους μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας ερμηνεύονται από θεωρητική σκοπιά και αξιολογούνται για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες και εφαρμογές.

Λέξεις-κλειδιά : δυσλεξία, διγλωσσία, αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, αυτοαντίληψη, πολυπολιτισμικότητα

Abstract

The purpose of the present study was to examine self-regulated learning and self-concept in monolingual and bilingual students with and without dyslexia and as well as to examine the relationship between self-concept and self-regulated learning. The sample included 120 adolescent students who were given two self-report measures of their use of self-regulation and self-concept. The study examined self-concept, language and dyslexia as predictors of self-regulated learning. The results indicated that dyslexia is a significant predictor of student's self-regulated learning while self-concept and language do not seem to have an impact on self-regulated learning. It was further shown that the importance of differences between groups mainly concern bilingual students. The results are interpreted from a theoretical perspective and are evaluated for future research efforts and practice.

Key words : dyslexia, bilingualism, self-regulated learning, self-concept, multiculture



2. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις έννοιες του εαυτού, της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, της αυτοαντίληψης και τις μεταξύ τους σχέσεις σε δίγλωσσους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία. Αρχικά, αναπτύσσεται η έννοια του εαυτού μέσα από μια φαινομενολογική σκοπιά και τονίζεται ο ενεργητικός της ρόλος. Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάπτυξη των εννοιών της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, της αυτοαντίληψης, της δυσλεξίας και της διγλωσσίας. Αυτές οι έννοιες αναπτύσσονται μέσα από ποικίλες έρευνες οι οποίες εξετάζουν διαφορετικές πλευρές των εννοιών. Ακολουθεί η ανάλυση της μεθοδολογίας, με έμφαση στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκαν. Έπειτα, παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας με τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, όπως είναι οι αναλύσεις διακυμάνσεων κατά 2 παράγοντες και οι πολλαπλές γραμμικές παλινδρομήσεις. Στο κλείσιμο της εργασίας γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η σύγκρισή τους με προηγούμενες έρευνες. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

3. Αυτο-ρύθμιση και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση

3.1. Η έννοια της αυτο-ρύθμισης

Ένας αρκετά γενικός ορισμός της αυτο-ρύθμισης δόθηκε από τον Demetriou (2000). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η έννοια της αυτο-ρύθμισης αναφέρεται στις πράξεις που στοχεύουν στην τροποποίηση μιας κατάστασης ή συμπεριφοράς ενός ατόμου και μάλιστα σε πράξεις οι οποίες είναι απαραίτητο να γίνουν, είτε διότι αυτή η κατάσταση ή συμπεριφορά παρεκκλίνει από έναν καθορισμένο στόχο, είτε διότι ο ίδιος ο στόχος πρέπει να αλλάξει. Πιο συγκεκριμένα, η αυτο-ρύθμιση έχει οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να συντονίζει προσωπικά (γνωστικά, βουλητικά, θυμικά), συμπεριφορικά και περιβαλλοντικά στοιχεία, σύμφωνα με εσωτερικές και εξωτερικές μεταβαλλόμενες περιστάσεις (Zimmerman, 1998a). Επιπλέον, η έννοια της αυτο-ρύθμισης εμπλέκει την αυτο-διαχείριση συγκεκριμένων λειτουργιών, όπως ο σχεδιασμός, η εκτέλεση και η παρακολούθηση (Boekaerts, 1994, Corno & Rohrkemper, 1985, Lemos, 1999, Schunk, 1991, Zimmerman, 1994).

Αναφερόμενη στο μαθησιακό πλαίσιο, η Boekaerts (2002) υποστηρίζει ότι η έννοια της αυτο-ρύθμισης περιγράφει δύο διαφορετικές πλευρές του ρόλου του μαθητή. Η μία πλευρά περιγράφει την αυτο-ρύθμιση ως μια επιδεξιότητα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στο πώς οι μαθητές συνδέουν μια απαίτηση από το περιβάλλον με έναν προσωπικό τους στόχο. Αυτή η πράξη δίνει αξία στην απαίτηση (π.χ. μια προτεινόμενη δραστηριότητα μάθησης) και κινητοποιεί τους μαθητές να αναζητήσουν τους τρόπους επίτευξης της απαίτησης. Η άλλη πλευρά της αυτο-ρύθμισης αναφέρεται στην έκβαση μιας μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές από τους οποίους ζητείται να επεκτείνουν το ρεπερτόριο των τρόπων συμπεριφοράς τους ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με καινούριους τρόπους, να τους χρησιμοποιήσουν σε ένα ή περισσότερα πλαίσια και τελικά να τους συνδέσουν με τους προσωπικούς στόχους τους.

3.2. Αυτο-ρύθμιση και αυτο-έλεγχος

Στη βιβλιογραφία, συχνά, χρησιμοποιείται ο όρος «αυτο-έλεγχος» (self-control) ως συνώνυμος του όρου «αυτο-ρύθμιση» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Ωστόσο, οι Kuhl και Fuhrmann (1998) τόνισαν το γεγονός ότι η έννοια της αυτο-ρύθμισης είναι διαφορετική από αυτή του αυτο-ελέγχου. Ενώ στον αυτο-έλεγχο οι επιμέρους στόχοι του μαθητή δεν εκφράζουν πάντα ούτε τις επιθυμίες του εαυτού, ούτε τις προτεραιότητές του, η αυτο-ρύθμιση προάγει την παράλληλη ικανοποίηση των

στόχων που συνδέονται με τις προσωπικές ανάγκες του μαθητή (Κωσταρίδου-Εκλείδη, 2005). Η Boekaerts (2002) υποστηρίζει ότι ο αυτο-έλεγχος έχει θετικά αποτελέσματα σε πολλές περιστάσεις στην τάξη, όχι όμως σε όλες. Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνητών (Pekrun & Perry, 2002, Kehr, Bless & Von Rosenstiel, 1999) υποστηρίζει ότι η αυτο-ρύθμιση συνδέεται με θετικά συναισθήματα ενώ ο αυτο-έλεγχος συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα (π.χ., φόβο, ντροπή, ενοχή), τα οποία και τελικά εμποδίζουν τη μάθηση.

3.3. Προϋποθέσεις για την εκδήλωση της αυτο-ρύθμισης

Βασικές προϋποθέσεις της αυτο-ρυθμιστικής διαδικασίας αποτελούν: α) ο στόχος που καθορίζεται από το άτομο (Pintrich, 2000), β) τα κίνητρα, τα οποία και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ατόμου (Κωσταρίδου-Εκλείδη, 1999), γ) η μεταγνωστική ενημερότητα, δηλαδή η παρακολούθηση της γνωστικής δραστηριότητας (Flavell, 1976), δ) η βούληση για την άσκηση ελέγχου στο περιβάλλον και στον εαυτό (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000) και ε) η ρύθμιση του συναισθήματος, αφού οι συναισθηματικές αντιδράσεις πληροφορούν για την απόκλιση από το στόχο (Κωσταρίδου-Εκλείδη, 2005).

Σύμφωνα με τη Lemos (1999), ο καθορισμός των στόχων είναι η πιο σημαντική διαδικασία της αυτο-ρύθμισης διότι οι στόχοι λειτουργούν ως σημεία αναφοράς που καθορίζουν τη φύση των αυτο-ρυθμιστικών διαδικασιών που έπονται, όπως είναι ο σχεδιασμός, η εκτέλεση και η παρακολούθηση. Για παράδειγμα, η πρόθεση αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο στόχο και το σχέδιο για την επίτευξή του.

Αντίθετα, οι Kehr κ.ά. (1999) προτείνουν ότι ο καθορισμός των στόχων από μόνος του είναι ανεπαρκής για την εξασφάλιση της αυτο-ρύθμισης. Βασισμένοι στη θεωρία του Kuhl, υποστηρίζουν ότι οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται πάντα τις προθέσεις τους, διότι οι προθέσεις κάποιες φορές είναι αντίθετες από τις στάσεις των μαθητών. Έτσι, ο καθορισμός των στόχων πρέπει να συνοδεύεται από την επιλογή και τη χρήση κάποιας στρατηγικής έτσι ώστε να «συμβεί» η αυτο-ρύθμιση (Zimmerman, 1999).

Σύμφωνα με τον Bandura (1986) η αυτο-ρύθμιση περιλαμβάνει τρεις διαδικασίες: α) την αυτο-παρατήρηση ή τον έλεγχο της συμπεριφοράς, β) την αυτο-αξιολόγηση της προόδου, και γ) την αυτο-αντίδραση, στην οποία εμπεριέχονται οι συναισθηματικές και γνωστικές συνέπειες. Η λειτουργία αυτών των τριών στοιχείων περιγράφει την έννοια «καθορισμένος στόχος» (target goal) των

Harachiewicz και Sansone (2000). Ο καθορισμένος στόχος αναφέρεται στη γνωστική αναπαράσταση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ή επίδοσης που ένα άτομο επιθυμεί να παράγει και στους σχετικούς κανόνες εφαρμογής της. Ο καθορισμένος στόχος εξυπηρετεί τον πιο κοντινό στόχο της αυτο-ρυθμιστικής διαδικασίας (Miller & Brickman, 2004).

3.4. Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ορίζεται ως «μια ενεργητική, δημιουργική διαδικασία με την οποία οι μαθητές θέτουν στόχους για τη μάθησή τους και έπειτα επιχειρούν να παρακολουθήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τη γνώση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους, οδηγούμενοι και προσδιοριζόμενοι από τους στόχους και τα συναφή περιβαλλοντικά πλαίσια» (Pintrich, 2000, Schunk, 2005, σελ. 173). Η ακαδημαϊκή αυτο-ρύθμιση δεν είναι μια πνευματική ικανότητα, όπως είναι η νοημοσύνη, ή μια ακαδημαϊκή δεξιότητα, όπως είναι η επάρκεια της αναγνωστικής ικανότητας. Είναι η **αυτο-κατευθυνόμενη διαδικασία** με την οποία οι μαθητές μετατρέπουν τις νοητικές τους ικανότητες σε ακαδημαϊκές δεξιότητες (Zimmerman, 1998b). Σύμφωνα με την Boekaerts (1999), οι ικανότητες που καθιστούν έναν μαθητή ικανό για αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση είναι: α) η ρύθμιση της προσέγγισης των πληροφοριών (προσέγγιση βάθους και επιφανειακή προσέγγιση). Οι μαθητές που ακολουθούν την προσέγγιση βάθους έχουν την πρόθεση να κατανοήσουν βαθιά το περιεχόμενο του μαθήματος που μελετούν συσχετίζοντας το με προηγούμενες γνώσεις και ιδέες όπως επίσης και με έννοιες από την καθημερινή τους ζωή. Αντίθετα, οι μαθητές που ακολουθούν την επιφανειακή προσέγγιση στηρίζονται στην απλή επανάληψη και στην απομνημόνευση προκειμένου να κατανοήσουν το μαθησιακό περιεχόμενο χωρίς να επιδιώκουν την αναζήτηση του νοήματος (Dart et. al., 1999), β) η ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και, γ) η ρύθμιση του εαυτού (ενδιαφέρον, επιμονή, άγχος επίδοσης) (Rozendaal, Minnaert, & Boekaerts, 2003).

Τα μοντέλα της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Pintrich, 2004, Zimmerman, 1998b, & Winne, 2001) περιγράφουν το άτομο ως ένα ενεργό υποκείμενο στη μαθησιακή διαδικασία, το οποίο έχει τη δυνατότητα παρακολούθησης, ελέγχου και ρύθμισης της γνώσης, των κινήτρων και των συμπεριφορών του. Επιπλέον, σύμφωνα με αυτά τα μοντέλα, υπάρχει κάποιο κριτήριο, με το οποίο γίνεται η σύγκριση για να εκτιμήσουν οι μαθητές αν η μαθησιακή διαδικασία θα συνεχίσει με τον ίδιο τρόπο ή αν πρέπει να γίνει κάποια αλλαγή. Τέλος, η αυτο-ρύθμιση της γνώσης, των κινήτρων και της

συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και στο εκάστοτε πλαίσιο.

Ο Zimmerman (2000b) υποστήριξε ότι η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση περιλαμβάνει τρεις κυκλικές φάσεις. Τη *φάση της προμελέτης*, κατά την οποία γίνεται η επιλογή του στόχου και των κατάλληλων στρατηγικών, τη *φάση της εκτέλεσης ή βουλευτικού ελέγχου* που περιλαμβάνει διεργασίες αυτο-παρατήρησης και αυτο-ελέγχου κατά τη δράση και, τέλος τη *φάση του αναστοχασμού*, κατά την οποία ο μαθητής συγκρίνει το αποτέλεσμα με τον αρχικό στόχο και δρα διορθωτικά εάν υπάρχει απόκλιση από αυτόν. Επομένως, για να μπορέσει ένα άτομο να ελέγξει συνειδητά τη δράση του, θα πρέπει να εφαρμόσει διαδικασίες που σχετίζονται με την επιλογή, οργάνωση και εκτέλεση των γνωστικών διαδικασιών που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά και τη δράση (Ευκλείδη, 1998). Όλα αυτές οι διαδικασίες ή τα βήματα ονομάζονται λειτουργίες της μάθησης ή μαθησιακές δραστηριότητες (Vermunt & Verloop, 1999).

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το γεγονός ότι η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση επηρεάζεται από παράγοντες πλαισίου αναφοράς. Οι Howard-Rose και Winne βρήκαν ότι το επίπεδο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης επηρεάζεται από τη φύση των έργων που οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν (Vanderstoep κ.ά., 1996). Ακόμη, έχει βρεθεί ότι οι ατομικές διαφορές στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση καθώς και παράγοντες της τάξης (όπως, η συμπεριφορά του δασκάλου και η φύση των έργων) συνδέθηκαν με διαφορετικά επίπεδα αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Pintrich κ.ά., 1994a). Τέλος, η Boekaerts (Boekaerts & Minnaert, 1999) υποστήριξε ότι μια στρατηγική αυτο-ρύθμισης, την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί, για παράδειγμα για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να είναι ακατάλληλη για άλλα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά.

3.4.1. Στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Ένα σημαντικό στοιχείο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης είναι η χρήση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές για τον έλεγχο και τη ρύθμιση της μάθησης (Pintrich, 1999). Οι στρατηγικές ορίζονται ως οι νοητικές δραστηριότητες που τα άτομα χρησιμοποιούν για την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική απόκτηση, οργάνωση ή ανάκληση των πληροφοριών (Chularut & DeBacker, 2004). Το μοντέλο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης του Pintrich (Pintrich, 1999) περιλαμβάνει τρεις γενικές κατηγορίες στρατηγικών :

- 1) τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης
- 2) τις μεταγνωστικές στρατηγικές και τις στρατηγικές αυτο-ρύθμισης για τον έλεγχο της γνώσης, και

3) τις στρατηγικές διαχείρισης των πηγών (Garcia & Pintrich, 1994c).

Οι γνωστικές στρατηγικές μάθησης, οι οποίες περιλαμβάνουν την επανάληψη, την επεξεργασία και την οργάνωση των πληροφοριών (Weinstein & Mayer, 1986), βοηθούν τους μαθητές στην κωδικοποίηση, ανάκληση και κατανόηση των πληροφοριών. Όσον αφορά στις μεταγνωστικές στρατηγικές, πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχουν δύο γενικές πλευρές της μεταγνώσης : η γνώση της γνώσης και η αυτο-ρύθμιση της γνώσης (Flavell, 1979). Σύμφωνα με τον Pintrich (1999), η μεταγνώση περιορίζεται στη γνώση των μαθητών σχετικά με το άτομο, το έργο και τις στρατηγικές. Από την άλλη μεριά, η αυτο-ρύθμιση αναφέρεται στον έλεγχο που ασκούν οι μαθητές στις γνωστικές δραστηριότητες και τη συμπεριφορά τους. Έτσι, οι μεταγνωστικές στρατηγικές ή στρατηγικές αυτο-ρύθμισης περιλαμβάνουν τις δραστηριότητες σχεδιασμού καθώς και την παρακολούθηση και τη ρύθμιση των πληροφοριών (Zimmerman, & Martinez-Pons, 1988). Τέλος, οι στρατηγικές διαχείρισης των πηγών είναι εκείνες που χρησιμοποιούν οι μαθητές για τη διαχείριση και τον έλεγχο του περιβάλλοντός τους συμπεριλαμβανομένων των εσωτερικών ή εξωτερικών πηγών (έλεγχος του χρόνου, προσπάθεια, μέρος μελέτης) που ο μαθητής έχει στη διάθεσή του προκειμένου να πετύχει τον στόχο του (Boekaerts, 1999). Καμιά κατηγορία στρατηγικών δε θεωρείται θεμελιώδης για ευρύ πεδίο των μαθησιακών έργων. Αντίθετα, αντιπροσωπεύουν ένα ρεπερτόριο εναλλακτικών μεθόδων που υιοθετεί ο μαθητής ώστε να ξεπεράσει τις δυσκολίες στη μάθηση.

3.4.2. Χαρακτηριστικά των αυτο-ρυθμιζόμενων μαθητών

Οι μαθητές που περιγράφονται ως αυτο-ρυθμιζόμενοι έχουν υψηλό κίνητρο για μάθηση και συμμετέχουν ενεργά –συναισθηματικά και γνωστικά- στη διαδικασία μάθησης (Zimmerman & Schunk, 1989). Αυτοί οι μαθητές αυτο-δραστηριοποιούνται και αυτο-κατευθύνουν τις προσπάθειές τους στην απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων εφαρμόζοντας συγκεκριμένες στρατηγικές, αντί απλά να αντιδρούν παθητικά στις οδηγίες των δασκάλων τους (Zimmerman, 1998). Επιπλέον, είναι ενήμεροι για τις γνώσεις τους, για τις αντιλήψεις τους και για τα συναισθήματά τους απέναντι σε ένα συγκεκριμένο έργο (Williams & Hellman, 2004). Κατά τη διάρκεια εμπλοκής τους σε κάποιο έργο, αναπτύσσουν συναισθήματα που σχετίζονται με τις κρίσεις τους για το πώς θα επιτύχουν στην προσπάθειά τους και αναθεωρούν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητές τους (Eilam & Aharon, 2003). Ακόμη, αξιολογούν την πρόοδο που κάνουν, βλέπουν τα λάθη ως ευκαιρίες για να μαθαίνουν και

θεωρούν την ικανότητά τους ως κάτι που συνεχώς αυξάνεται. (Perry & Vandekamp, 2000).

Ωστόσο, πρέπει να ειπωθεί ότι δεν είναι όλοι οι μαθητές ικανοί για αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Van Eekelen, Boshuizen, & Vermunt, 2005). Κάποιοι μαθητές, για παράδειγμα, υιοθετούν αναποτελεσματικές προσεγγίσεις της μάθησης. Αυτοί οι μαθητές αποφεύγουν την αποτυχία επιλέγοντας εύκολα έργα ή αποφεύγοντας το ίδιο το έργο (Perry & Vandekamp, 2000).

3.4.3. Συμπερασματικά στοιχεία για την αυτο-ρύθμιση

Ερευνητικά η αυτο-ρύθμιση έχει εφαρμοστεί σε ποικίλα πεδία μάθησης συμπεριλαμβανομένης της ακαδημαϊκής μελέτης/μάθησης (Boekarts & Minnaert, 1999; Nieteld & Bosma, 2003; Zimmerman, 2000b; Zimmerman & Schunk, 2001;). Μελετάται σε σχέση με τα κίνητρα και τη μάθηση (Sundre & Kitsantas, 2004), τις προσδοκίες για το μέλλον (Shell & Husman, 2001), την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (Zimmerman & Kitsantas, 2005), την έννοια της αυτοαντίληψης (Stone, 2000, Kanfer κ.ά., 1996, Ommundsen κ.ά., 2005, & Kit-Ling & Chan, 2001) καθώς και με τη βαθμολογία σε επιμέρους μαθήματα, αλλά και το μέσο όρο (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004).

Σήμερα η αυτο-ρύθμιση θεωρείται ως μια διαδικασία που μπορεί να βοηθήσει να ερμηνευτούν οι διαφορές στην επίτευξη μεταξύ των μαθητών και να βελτιώσει την επίδοσή τους (Zimmerman, 2000b). Κατά συνέπεια, έχει παρουσιαστεί σημαντική αύξηση των ερευνών που ασχολούνται με το σχεδιασμό τεχνικών βελτίωσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης και τη διδασκαλία στρατηγικών αυτο-ρύθμισης (Lakes & Hoyt, 2004, & Schunk, 2005) .

Ανακεφαλαιώνοντας, η αυτο-ρύθμιση και η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αποτελούν ένα μεγάλο πεδίο ερευνών καθώς μελετώνται οι ποικίλες μεταβλητές που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτήν την ενεργητική και δημιουργική διαδικασία. Οι στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης που υιοθετούν οι μαθητές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας.

4. Η έννοια του εαυτού - αυτοαντίληψη

4.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας του εαυτού

Το ενδιαφέρον και οι έρευνες για τη μελέτη του εαυτού χρονολογούνται από την αρχαιότητα. Οι ιδέες των φιλοσόφων, όπως του Σωκράτη, του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη, του Descartes, του Locke και του Hume, σχετικά με την έννοια του εαυτού προετοίμασαν το έδαφος ώστε με την ανάπτυξη της Ψυχολογίας το 19^ο αιώνα, η έννοια του εαυτού να διερευνηθεί ως ψυχολογικό φαινόμενο (Λεονταρή, 1998).

Οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας του εαυτού είναι οι ακόλουθες τέσσερις:

- 1) Η προσέγγιση του James. Ο James (1890) ήταν ένας από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τη θεωρία του εαυτού από ψυχολογική άποψη. Έκανε τη διάκριση ανάμεσα στον εαυτό ως υποκείμενο («εγώ») και στον εαυτό ως αντικείμενο («εμένα»). Ο εαυτός ως υποκείμενο έχει μια εκτελεστική λειτουργία, καθώς οργανώνει και μεταφράζει τις ποικίλες εμπειρίες με έναν υποκειμενικό τρόπο, ενώ ο εαυτός ως αντικείμενο περιλαμβάνει την αντίληψη αυτών των εμπειριών (Metallidou & Efklides, 2000).
- 2) Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την οποία ο εαυτός καθορίζεται κοινωνικά μέσα από τις εντυπώσεις που νομίζουμε ότι έχουν οι άλλοι για εμάς. Έτσι, κατά τους Cooley και Mead, το ποιον εαυτό θα δείχνουν τα άτομα κάθε φορά, εξαρτάται από την κοινωνική περίσταση (Λεονταρή, 1998).
- 3) Η φαινομενολογική θεωρία του Rogers (Rogers κ.ά., 1977), κατά την οποία ο εαυτός αποτελεί μια οργανωμένη μορφή των αντιλήψεων που γίνονται αποδεκτές από τη συνείδηση. Ο εαυτός εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά του ατόμου που εμπίπτουν στην άμεση γνώση του και στα οποία πιστεύει ότι ασκεί έλεγχο.
- 4) Οι γνωστικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες ο εαυτός αποτελείται από συναισθηματικο-γνωστικές δομές, που προέρχονται από την επεξεργασία πληροφοριών που απορρέουν από τα καθημερινά βιώματα (Markus & Nurius, 1986).

Κοινό σημείο των παραπάνω προσεγγίσεων είναι ότι ο εαυτός θεωρείται ως μια πολυδιάστατη δομή, η οποία περιλαμβάνει πτυχές συναισθήματος, συμπεριφοράς, γνώσης και κινήτρων (Zanobini & Carmen, 2002). Επιπλέον, η οργάνωση του συστήματος του εαυτού είναι ιεραρχική, γεγονός που σημαίνει ότι, σε ένα σύστημα ομόκεντρων κύκλων, τα θετικά και τα κύρια χαρακτηριστικά ενός ατόμου βρίσκονται στο κέντρο των κύκλων ενώ τα λιγότερο θετικά χαρακτηριστικά βρίσκονται στον πιο

απομακρυσμένο κύκλο (Connell & Ryan, 1984, Harter, 1985, Rogers, Kuiper, & Kirker, 1977).

4.2. Ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού

Ο εαυτός θεωρείται ένα εξαιρετικά δυνατό και ενεργητικό στοιχείο στην οργάνωση της πραγματικότητας του ατόμου και στην προσέγγιση των προσωπικών του δεδομένων. Σύμφωνα με την άποψη του Rogers και των συνεργατών του (Rogers κ.ά., 1977), ο εαυτός ενεργεί ως το υπόβαθρο στο οποίο οι νέες πληροφορίες και οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις μετασχηματίζονται σε προσωπικά σχήματα. Κατά τον ίδιο τρόπο, στη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura (1977), ο εαυτός γίνεται αντιληπτός ως ένας κεντρικός επεξεργαστής πληροφοριών αποτελεσματικότητας, ο οποίος συγχωνεύει ποικίλες πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες του ατόμου και ταυτόχρονα ρυθμίζει την επιλογή της συμπεριφοράς και την καταβολή της προσπάθειας. Επιπροσθέτως, η φύση της δομής του εαυτού έχει περιγραφεί από τους Markus και Sentis (1982) ως η πιο μεγάλη και η πιο διαθέσιμη δομή στη μνήμη και ως η κεντρική δομή από την οποία εισέρχονται όλες οι πληροφορίες.

Υπάρχει η γενική αποδοχή ότι ο εαυτός μπορεί να λειτουργεί ταυτόχρονα ως ποιητικό αίτιο (causal agent) και ως αντικείμενο (πώς βλέπει ένα άτομο τον εαυτό του, τις γνώσεις του, και τα συναισθήματά του απέναντι στους άλλους) των εμπειριών μας (Kinch & Fdlk, 1983). Οι Cohen, Dowling, Bishop και Maney (1985) προχωρούν στον εξής διαχωρισμό: όταν ο εαυτός λειτουργεί ως το αντικείμενο της εμπειρίας ενός ατόμου, επιτυγχάνεται μια εσωτερική αυτοεστίαση, ενώ όταν ο εαυτός λειτουργεί ως υποκείμενο, επιτυγχάνεται μια εξωτερική αυτοεστίαση με την έννοια ότι γίνεται μια αξιολόγηση των επιδράσεων του εαυτού στο περιβάλλον. Ακόμη, το άτομο μπορεί να έχει κοινωνικές και προσωπικές ταυτότητες, τις οποίες χρησιμοποιεί ως αντιληπτικές περιγραφές των χαρακτηριστικών του σε συγκεκριμένους ρόλους (Kinch και Falk, 1983). Οι Gibbs και Schnell (1985) αναφέρονται στο γεγονός του καθορισμού του εαυτού τόσο σε πλαίσια των σχέσεων με τους άλλους όσο και σε πλαίσια των προσωπικών εκτιμήσεων και κρίσεων. Τέλος, οι εξελικτικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι το σύστημα του εαυτού αλλάζει με τη βιολογική ανάπτυξη, την εμπειρία και την αυξανόμενη γνώση (Mc Combs, 1986).

Όλοι αυτοί οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τον εαυτό και για τη δομή του αναδεικνύουν τον ενεργητικό ρόλο του εαυτού στην κατασκευή, ερμηνεία, επιλογή και στην κωδικοποίηση των πληροφοριών από το άτομο. Οι δομές και οι διαδικασίες

του εαυτού μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τις κρίσεις και άλλες γνωστικές μεταβλητές, όπως την κωδικοποίηση και την ανάκληση.

4.3. Ο εαυτός ως πηγή κινήτρου

Ο Weiner (1986) θεωρεί θεμελιώδη τον ρόλο του εαυτού στην ανθρώπινη παρώθηση και υποστηρίζει ότι ένα μεγάλο εύρος συμπεριφορών συνδέεται με τον εαυτό ως πηγή κινήτρου, ως σκέψεις και ως συμπεριφορές και ως δράση, η οποία αποσκοπεί στη διατήρηση της εσωτερικής συνέπειας.

Έννοιες σχετικές με τον εαυτό, στις οποίες αναγνωρίζεται η παρωθητική του δράση είναι οι εξής (Gonida, , Metallidou & Dermitsaiki, 2000) :

- Αυτοαντίληψη. Αποτελεί τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και δεν έχει αναγκαστικά αξιολογική διάσταση. Αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του (Hattie, 1992).
- Αυτο-ρύθμιση. Είναι η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τη συμπεριφορά και τη δράση του. Αναφέρεται σε όλες τις σκέψεις του σχετικά με το πώς να σχεδιάσει τη δράση του για την πραγματοποίηση κάποιου στόχου (Zimmerman, 2000b).
- Αυτοεκτίμηση. Περιέχεται στην αυτοαντίληψη. Περιλαμβάνει, κυρίως, μια αξιολογική εκτίμηση του συνόλου του εαυτού, αλλά έχει και συναισθηματικό χαρακτήρα (Δερμιτζάκη και Ευκλείδη, 2000).
- Αυτο-αποτελεσματικότητα. Αναφέρεται στις προσωπικές κρίσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί μια σειρά δράσεων, ώστε να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους. Η αυτο-αποτελεσματικότητα ενέχει το στοιχείο της προσδοκίας για μελλοντική δράση (Zimmerman, 2000a).
- Ιδανικός εαυτός. Είναι κάτι που το άτομο επιλέγει και διαμορφώνει μόνο του. Αναφέρεται σε σύνολο ποικίλων επιπέδων του εαυτού ως προς ποικίλα επίπεδα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).
- Δυνητικοί (πιθανοί) εαυτοί. Είναι οι διάφορες εναλλακτικές εικόνες που διαθέτει το άτομο για τον εαυτό του σε σχέση με τους στόχους που επιδιώκει ορισμένη στιγμή. Είναι οι δυνατότητες που το άτομο βλέπει μπροστά του ως μέσα για την υλοποίηση ενός επιθυμητού στόχου. (Markus & Nurius, 1986).
- Ενδιαφέρον. Ερευνητές αναφέρουν δύο τύπους, το προσωπικό και το περιστασιακό ενδιαφέρον (Krapp, Hidi & Renninger, 1992). Το προσωπικό ενδιαφέρον γίνεται αντιληπτό ως ένα προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο

είναι σχετικά σταθερό και συνήθως κατευθύνεται προς έναν συγκεκριμένο τομέα (για παράδειγμα, μαθηματικά, θέατρο κτλ.). Το περιστασιακό ενδιαφέρον προκύπτει μέσα από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Η έμφαση δίνεται στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που μπορούν να παράγουν το ενδιαφέρον του ατόμου (Pintrich & Schunk, 1996).

- Αιτιολογικοί προσδιορισμοί (απόδοση ελέγχου). Αναφέρονται στο κατά πόσο το άτομο αντιλαμβάνεται τις αιτίες της συμπεριφοράς του ως ελεγχόμενες ή όχι από τον εαυτό του. Για παράδειγμα, κάποια άτομα τείνουν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πλήρους υπεύθυνους για τις πράξεις τους (π.χ. απόδοση στην προσπάθεια), ενώ κάποια άλλα πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα των πράξεών τους ελέγχονται από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. την δυσκολία του έργου) (Gonida κ.ά., 2000).

Συνοψίζοντας, η έννοια του εαυτού αναφέρεται σε μια πολυδιάστατη κεντρική δομή από την οποία εισέρχονται όλες οι πληροφορίες που αφορούν το ίδιο το άτομο αλλά και το περιβάλλον του. Το σύστημα του εαυτού με τις συμπεριφορές που συνδέονται με αυτό, όπως η αυτο-ρύθμιση, η αυτοαντίληψη, η αυτο-αποτελεσματικότητα, μπορεί να αλλάξει με την αυξανόμενη γνώση, με τη βιολογική ανάπτυξη και με την εμπειρία.

4.4. Η έννοια της αυτοαντίληψης

Η έννοια της αυτοαντίληψης αναφέρεται στις αντιλήψεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του και στα χαρακτηριστικά (features) που χρησιμοποιεί είτε για να καθορίσει είτε για να διαχωρίσει τον εαυτό του από τους άλλους (Lopez-Justiua κ.ά. 2005). Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία η αυτο-γνώση δομείται σταδιακά και έπειτα επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου (Harter, 1999). Σύμφωνα με τον Zimmerman (1995) η αυτοαντίληψη είναι μια γενική αυτο-περιγραφική έννοια που ενσωματώνει διάφορες μορφές αυτο-γνώσης.

Για την Harter (1983), η αυτοαντίληψη είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας παρατήρησης, γνώσης και αξιολόγησης του εαυτού ως αντικειμένου, από τον εαυτό ως υποκείμενο. Ο εαυτός δηλαδή αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο καθώς του προσδίδονται διάφορες ιδιότητες (Rosenberg, 1979). Σε γενικές γραμμές, η αυτοαντίληψη μπορεί να οριστεί ως η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και πιο συγκεκριμένα μπορεί να ειπωθεί ότι είναι η αντίληψη, το συναίσθημα, η γνώση ή η επίγνωση για τις δεξιότητες, τις ικανότητες, την εμφάνιση, την κοινωνική επίδοση, την αποδοχή ή και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά που αφορούν το ίδιο το άτομο.

Αυτές οι αυτο-αξιολογήσεις σχηματίζονται και αναπτύσσονται μέσα από τις εμπειρίες ζωής του ατόμου στα διάφορα πλαίσια, και πιο συγκεκριμένα με βάση την επανατροφοδότηση του από τους άλλους στα διάφορα κοινωνικά δίκτυα (Antunes & Fontaine, 2000). Η αυτοαντίληψη βασίζεται στις προηγούμενες επιτυχίες και αποτυχίες του ατόμου (Hattie, 1992). Πρόκειται για μια αυτο-αξιολόγηση στην οποία βασίζονται τα άτομα όταν έρχονται αντιμέτωπα με οικείες ή καινούριες καταστάσεις για να καθορίσουν πώς βλέπουν τις ικανότητές τους (Cornell κ.ά., 1990).

Η αυτοαντίληψη δε θα πρέπει να συγχέεται με την αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί την αξιολογική πτυχή της αυτοαντίληψης και διαφοροποιείται από τα γνωστικά της στοιχεία που αποτελούν την περιγραφική της πτυχή. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση έχει συναισθηματική χροιά και συνδέεται με τις φιλοδοξίες και την αποτελεσματικότητα των ατόμων (Rosenberg, 1979).

4.5. Δομή της αυτοαντίληψης

Ο Rosenberg πρότεινε ότι η αυτοαντίληψη είναι μια σφαιρική αντίληψη για τον εαυτό, ανεξάρτητη από τους ποικίλους τομείς των επιδόσεων και των επιτευξέων των ατόμων (Rosenberg, 1979). Αντίθετα, ο Shavelson υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη είναι μια οργανωμένη, σταθερή και εξελισσόμενη δομή που διαφέρει από όλες τις άλλες δομές. Ακόμη, υποστήριξε ότι είναι πολυδιάστατη και ιεραρχική. Στην κορυφή της ιεραρχίας, πρότεινε ότι υπάρχει η γενική αυτοαντίληψη. Στο δεύτερο επίπεδο, υπάρχουν οι διαστάσεις της ακαδημαϊκής και της μη ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη χωρίζεται σε συγκεκριμένους τομείς της μάθησης και η μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη χωρίζεται σε κοινωνικούς τομείς και τομείς φυσικής εμφάνισης (Byrne & Shavelson, 1986). Η ιεραρχική δομή της αυτοαντίληψης έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες (Marsh, 1989, Marsh κ.ά., 1988).

Παλαιότερα, οι ερευνητές της αυτοαντίληψης έδιναν έμφαση σε μια γενική, σφαιρική αυτοαντίληψη. Ωστόσο, η σύγχρονη έρευνα τονίζει την πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης και αναγνωρίζει τις ξεχωριστές πλευρές της (Λεονταρή, 1998). Υπάρχει δηλαδή η γενική αποδοχή ότι η αυτοαντίληψη είναι μια πολυδιάστατη (ακαδημαϊκή, κοινωνική, μη ακαδημαϊκή κτλ.) και ιεραρχική δυναμική δομή που περιλαμβάνει ποικίλους τομείς και ποικίλες κατηγορίες (στόχους, προηγούμενες πράξεις) και αναφέρεται σε διάφορες πλευρές (αυτοεκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα) (Harter, 1982, Keith & Bracken, 1996, Harter, 1990, & Dermitzaki & Efklides, 2003). Η δομή αυτή είναι δυναμική καθώς αλλάζει με την εμπειρία (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Έτσι, η αυτοαντίληψη χωρίζεται σε επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης, όπως για παράδειγμα η ακαδημαϊκή (Hattie, 1992). Σύμφωνα με τον Shavelson, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη είναι μία δομή η οποία αντιπροσωπεύει τις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα και διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους σημαντικούς άλλους και γενικότερα με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη περιλαμβάνει την αυτοαντίληψη των μαθητών ως προς τα μαθηματικά, την ανάγνωση, την γραφή, την ορθογραφία και τη γενική νοητική ικανότητα. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη επηρεάζει και επηρεάζεται από το σχολικό πλαίσιο (Hattie, 1992). Η μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη αναφέρεται στις αξιολογήσεις των ατόμων για το πόσο καλά τα πετυχαίνουν σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής τους (Zanobini & Usai, 2002) και περιλαμβάνει τις αυτοαντιλήψεις της ικανότητας ως προς την εξωτερική εμφάνιση, τη συμπεριφορά, και τους κοινωνικούς και αθλητικούς τομείς (Renick & Harter, 1988).

4.6. Ανάπτυξη της αυτοαντίληψης

Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης κατά την πρώτη σχολική ηλικία έχει μελετηθεί κυρίως μέσα από δύο προσεγγίσεις: από την γνωστικο-εξελικτική προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται στις διαδικασίες αυτο-δόμησης (self-construction) του μαθητή, και από μια κοινωνιολογική σκοπιά, η οποία βασίζεται στη δόμηση και διαμόρφωση του μαθητή μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και ιδιαίτερα μέσα από την επίδραση των σημαντικών άλλων, όπως οι συνομήλικοι και ο δάσκαλος (Lepola, Vaura, & Maki, 2000). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι η σημασία των εμπειριών από το περιβάλλον και του κοινωνικού περιγύρου γίνεται αποδεκτή και από την γνωστικο-εξελικτική προσέγγιση (Bong & Skaalvik, 2003).

4.6.1. Πορεία διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης

Στην προσχολική ηλικία (3-5 ετών) τα παιδιά περιγράφουν τον εαυτό τους μέσα από τις δραστηριότητές τους, τις κοινωνικές σχέσεις με τους ενηλίκους ή και συνομηλίκους, τα σωματικά τους χαρακτηριστικά, τα αντικείμενα που έχουν στην κατοχή τους, τις προσωπικές προτιμήσεις τους. Η έρευνα των Keller, Ford και Meacham έδειξε ότι η αυτοαντίληψη κατά την προσχολική ηλικία είναι περισσότερο συνάρτηση των δραστηριοτήτων των παιδιών και λιγότερο της εικόνας που έχουν για το σώμα τους (Γωνίδα και Κιοσέογλου, 1998). Το σχολικό περιβάλλον παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Για τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας (7 ετών) το σχολείο συχνά αποτελεί την πρώτη ευκαιρία για

συνθήκες και καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν μόνο τους και να αξιολογήσουν τις δυνάμεις τους σε σύγκριση με τους άλλους (Heyman, 1990).

Επιπλέον, αναφορές σε ψυχολογικές ιδιότητες παρατηρούνται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και γύρω στην ηλικία των 8 ετών ο εσωτερικός εαυτός (σκέψεις, συναισθήματα) είναι ιδιαίτερα εμφανής. Ακόμη, στις αυτο-περιγραφές του παιδιού υπεισέρχεται η κοινωνική σύγκριση, με την έννοια της εκτίμησης των ομοιοτήτων και των διαφορών σε σχέση με τους άλλους (Γωνίδα και Κιοσέογλου, 1998). Μεταξύ των 8 και 11 ετών, η αυτοαντίληψη του παιδιού γίνεται ρεαλιστική και αντικειμενική καθώς το παιδί δίνει μεγαλύτερη σημασία στις συγκρίσεις με τους συνομηλίκους, όταν αξιολογεί τον εαυτό του. Σε αυτήν την ηλικία η αυτοαντίληψη συνδέεται περισσότερο με τις εκτιμήσεις που κάνουν οι άλλοι για τις ικανότητές τους (Wigfield κ.ά., 1997). Η έρευνα του Ruble και των συνεργατών του (Ruble κ.ά., 1992) έδειξε ότι τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά χρησιμοποιούν την κοινωνική σύγκριση όταν αξιολογούν την επίδοση των συνομηλίκων τους, αλλά όταν αξιολογούν τους εαυτούς τους χρησιμοποιούν λιγότερα εξωτερικά κριτήρια.

4.7. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη

Είναι αποδεκτό ότι η αυτοαντίληψη είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ορισμένων παραγόντων (Λεονταρή, 1998). Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

- 1) **Διαπροσωπικές σχέσεις.** Η οικογένεια είναι ένας σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας, η αποδοχή ή η μη αποδοχή του παιδιού από τους γονείς του καθώς και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης επηρεάζουν τη δημιουργία μιας θετικής ή χαμηλής αυτοαντίληψης (Burns, 1986).
- 2) **Πλαίσιο αναφοράς.** Η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από το πλαίσιο αναφοράς στο οποίο γίνεται η αξιολόγηση των χαρακτηριστικών ενός ατόμου και των επιτευγμάτων του. Η κοινωνική σύγκριση αποτελεί την πιο δυνατή πηγή της πληροφορίας για την αυτοαντίληψη. Τα πλαίσια αναφοράς παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης (Marsh, 1987).
- 3) **Αιτιώδεις αποδόσεις.** Οι παράγοντες στους οποίους τα άτομα αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους υποτίθεται ότι επηρεάζουν περιγραφικές και συναισθηματικές πλευρές της αυτοαντίληψης (Skaalvik, 1997). Η αυτοαντίληψη και οι αποδόσεις συνδέονται με έναν αμοιβαίο τρόπο με την έννοια ότι οι τύποι των αιτιωδών αποδόσεων που είχαν κάνει τα άτομα για τις

προηγούμενες επιτυχίες και αποτυχίες τους επηρεάζουν τη μετέπειτα αυτοαντίληψη και έτσι, η αυτοαντίληψη που σχηματίζεται επιδρά σε κατοπινές αποδόσεις (Stipek, 1993).

- 4) **Εμπειρίες μάθησης.** Τα σχήματα του εαυτού δημιουργούνται από τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Οι σχετικές πληροφορίες και οι εμπειρίες μετέπειτα προσεγγίζονται από αυτά τα σχήματα του εαυτού. Αν και οι ερευνητές της αυτοαντίληψης δεν τονίζουν τόσο ξεκάθαρα τον ρόλο των εμπειριών μάθησης στον σχηματισμό της αυτοαντίληψης, ο Skaalvik (1997) υποστηρίζει ότι οι προηγούμενες εμπειρίες μάθησης πιθανόν να έχουν κάποια σημασία στο σχηματισμό της αυτοαντίληψης.

Η έρευνα για την αυτοαντίληψη έχει επικεντρωθεί σε διάφορες περιοχές, συμπεριλαμβανομένου και του ορισμού και της δομής της αυτοαντίληψης καθώς και της μέτρησης της έννοιας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που μελετούν τις σχέσεις ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τις μεταβλητές γνώσης, κινήτρων και συμπεριφοράς (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, για την οποία γίνεται λόγος αμέσως παρακάτω.

4.8. Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και Αυτοαντίληψη

Η σχέση ανάμεσα στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και την αυτοαντίληψη έχει μελετηθεί από πολλές έρευνες. Τα αποτελέσματα των ερευνών συμφωνούν μεταξύ τους καθώς σε γενικές γραμμές δείχνουν ότι η αυτοαντίληψη είναι στενά συνδεδεμένη με τη χρήση αυτο-ρυθμιζόμενων στρατηγικών μάθησης. Ο Watkins αναφέρει ότι η θετική αυτοαντίληψη είναι απαραίτητη για τους μαθητές έτσι ώστε να υιοθετήσουν τις στρατηγικές αυτο-ρύθμισης (McCombs, 1986). Οι μαθητές με θετική αυτοαντίληψη αναφέρουν συχνότερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών αυτο-ρύθμισης (Howard-Rose & Winne, 1993, Burnett & Proctor, 2002, Ommundsen, Haugen, & Lund, 2005). Αντίθετα, έρευνες έδειξαν ότι η ύπαρξη μιας χαμηλής αυτοαντίληψης συνοδεύεται από ελλείμματα στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Lau & Chan, 2001). Συνοψίζοντας, πρέπει να τονιστεί ότι οι αντιλήψεις που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του αποτελούν πολύ σημαντικά στοιχεία για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση καθώς επηρεάζουν τη χρήση των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης από το ίδιο το άτομο (Stone, 2000).

Ανακεφαλαιώνοντας, η αυτοαντίληψη είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης διαφόρων παραγόντων, που θεωρούνται καθοριστικοί για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωσή της. Κάθε άτομο, μέσα σ' αυτήν την αλληλεπίδραση των παραγόντων του, εσωτερικών και εξωτερικών, δρα με το δικό του τρόπο και «υποχρεώνει» τους άλλους, ανάλογα με τις αντιδράσεις του, να διαμορφώσουν και τη δική τους στάση απέναντί του. Η αυτοαντίληψη, λοιπόν, διαμορφώνεται από τις πράξεις και τις αντιδράσεις των άλλων στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και από τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης κατάστασης.

5. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία

5.1. Ορίζοντας τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Ο ορισμός του Bertrand Russell για τα μαθηματικά ως *"γνωστικό αντικείμενο που ποτέ δεν ξέρουμε γιατί μιλάμε ούτε αν λέμε την αλήθεια"* φαίνεται να ταιριάζει σε αυτό που σήμερα συνηθίζεται να ονομάζουμε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. (Πρακτικά σεμιναρίου μαθησιακών δυσκολιών, Απρίλιος 1990).

Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μια κατάσταση πολυκαθοριζόμενη, ετερογενής, με πολλαπλές εκδηλώσεις και συμπτωματολογία που αλλάζει από ηλικία σε ηλικία. Οφείλεται επίσης στο γεγονός ότι καθώς πολλοί ειδικοί ασχολούνται με τον τομέα αυτό, οι ορισμοί που δίνουν ποικίλουν ανάλογα με την ειδικότητα και τη θεωρητική κατεύθυνση κάθε επιστήμονα (Πρακτικά σεμιναρίου μαθησιακών δυσκολιών, Απρίλιος 1990).

Έτσι, επιστήμονες από διάφορες ειδικότητες προσπάθησαν να ορίσουν το θέμα χωρίς να καταλήξουν σε ένα γενικά αποδεκτό ορισμό.

Οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991) παραθέτουν τον ορισμό του Samuel Kirk ο οποίος ήταν αυτός που εισήγαγε τον όρο *"μαθησιακές δυσκολίες"*: *«Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.τ.λ. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές συνθήκες»*. Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες *«παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες η οποία περιορίζει τη μάθηση σε*

τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Μαρκοβίτης και Τζουριάδου, 1991).

Ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιγράφει μια κατάσταση που γενικά χαρακτηρίζεται από αδυναμίες στο γνωστικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η επίδοση ενός ατόμου στις περισσότερες γνωστικές λειτουργίες είναι καλή και ο δείκτης νοημοσύνης είναι φυσιολογικός, παρατηρείται σημαντική βλάβη σε κάποιες από τις γνωστικές ικανότητες (Hatton, 2000). Σημαντικό σημείο του εννοιολογικού περιεχομένου των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί και ο διαχωρισμός τους από άλλες κλινικές κατηγορίες που έχουν σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι οι διαταραχές αισθητηριακής φύσεως (προβλήματα όρασης ή ακοής), ψυχολογικές καταστάσεις και κοινωνικοί παράγοντες (μειονεκτήματα περιβαλλοντικής, εθνικής, οικονομικής φύσης) (Steff, 2004). Σε ενδοατομικό επίπεδο, οι διάφορες γνωστικές λειτουργίες, όπως η γλώσσα (ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, γραφή), η σκέψη και η ικανότητα λύσης προβλημάτων, οι μαθηματικές ικανότητες, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μπορούν να επηρεαστούν. Στο διατομικό όμως επίπεδο, η οποιαδήποτε δυσκολία είναι πολύ συγκεκριμένη και εντοπισμένη (π.χ. η επίδοση στην ανάγνωση είναι καλή, αλλά στα μαθηματικά κακή, ή το αντίθετο) (Clements, 2000).

5.1.1. Κλινικές μορφές

Σύμφωνα με το **DSM III** (American Psychiatric Association, 1987) οι κλινικές μορφές των ειδικών μαθησιακών διαταραχών ανάπτυξης διακρίνονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη λειτουργία η οποία διαταράσσεται.

Έτσι εμφανίζονται διαταραχές :

- α. ανάγνωσης (δυσλεξίας) (315.00)
- β. αρίθμησης (σε επίπεδο εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων) (315.31)
- γ. γλώσσας (σε επίπεδο προσληπτικού και εκφραστικού τύπου) (315.10)
- δ. αρθρώσεως (σε επίπεδο παραγωγή λέξεων -315.15 και ήχων 315.39)
- ε. μικτή μαθησιακή διαταραχή (315.90)
- στ. άτυπη μαθησιακή διαταραχή (315.90)

5.2. Δυσλεξία: ορισμοί, αίτια

Σε ό,τι αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «δυσλεξία», πρέπει να τονιστεί ότι έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί. Οι περισσότεροι από αυτούς φαίνεται να έχουν περισσότερο «αρνητικό» χαρακτήρα. Έτσι είναι πολύ πιο εύκολο να ορίσει κανείς τι δεν είναι παρά να ορίσει τι είναι ακριβώς η δυσλεξία. Υπάρχουν δύο μορφές δυσλεξίας: α) η εξελικτική δυσλεξία, η οποία αναφέρεται στην αδυναμία πρόσκτησης των ικανοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής (Gernsbacher, 1994). Συνήθως γίνεται εμφανής στην πρώιμη παιδική ηλικία κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης. Επίσης, υπάρχει β) η **επίκτητη** δυσλεξία στην οποία οι ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής είχαν πλήρως αποκτηθεί αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού ή άλλης αιτίας (Harley, 1995).

Όσον αφορά στην εξελικτική δυσλεξία, κεντρικό στοιχείο της έννοιας είναι η ιδέα των απρόσμενων δυσκολιών του παιδιού στην ανάγνωση και γραφή σε σύγκριση με το συνήθως αυξημένο νοητικό του επίπεδο (Στασινός, 2003). Ένας **τυπικός ορισμός** της Ειδικής Εξελικτικής Δυσλεξίας είναι αυτός της **Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Νευρολογίας** η οποία ορίζει τη δυσλεξία ως «*μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες οι οποίες συχνά έχουν ιδιοσυστατική προέλευση*». Ένας πιο **λεπτομερής ορισμός** της εξελικτικής δυσλεξίας δίνεται από τους **Critchley και Critchley** (Spafford & Grosser, 1996, σελ. 20) και έχει ως εξής : «*Εξελικτική Δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικο-πολιτισμικής ευκαιρίας ή σε άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και είναι ικανό γι' αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρώιμη ευκαιρία*».

Για πολλά χρόνια, οι ερευνητές πίστευαν ότι η δυσλεξία είναι μια εγκεφαλική διαταραχή που έχει κληρονομική υπόσταση και ότι αποτελεί μια γλωσσική διαταραχή (Orton, 1925). Αν και ακόμη δεν υπάρχει μια γενική συμφωνία ως προς τις αιτίες της

δυσλεξίας, η πιο αποδεκτή γνωστικά προσανατολισμένη εξήγηση, είναι εκείνη σύμφωνα με την οποία η δυσλεξία οφείλεται σε κάποιο φωνολογικό έλλειμμα (Stanovich & Siegel, 1994). Το φωνολογικό σύστημα είναι μέρος του συστήματος της γλωσσικής επεξεργασίας. Το παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει αδυναμίες στο φωνολογικό σύστημα, ενώ δεν παρατηρούνται αδυναμίες στον ίδιο βαθμό σε άλλους τομείς της γλώσσας, όπως για παράδειγμα το λεξιλόγιο και οι γραμματικές δεξιότητες (Goulandris, Snowling & Walker, 2002). Στον βαθμό που η εκμάθηση της ανάγνωσης εξαρτάται από τις προσκτώμενες φωνολογικές δεξιότητες, τα άτομα με δυσλεξία θεωρούνται ότι παρουσιάζουν βλάβη στο φωνολογικό επίπεδο. Ωστόσο, οι τομείς της ανάγνωσης που εξαρτώνται περισσότερο από σημασιολογικές διαδικασίες, όπως είναι η αναγνωστική κατανόηση (Frith & Snowling, 1983) και η ανάγνωση λέξεων που εξαιρούνται (Metsala, Stanovich & Brown, 1998) μπορεί να παραμείνουν σχεδόν ανέπαφοι.

Σε ένα λειτουργικό επίπεδο, η εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί από το παιδί την ικανότητα να οργανώνει ένα σύστημα αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα που βλέπει (γραφήματα-ορθογραφικό επίπεδο) και στους ήχους των γραμμάτων (φωνήματα-φωνολογικό επίπεδο) που προκύπτουν από τη σύνθεσή τους. Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην καθιέρωση της σύνδεσης ανάμεσα στα γραφήματα και στα φωνήματα και ως συνέπεια στη γενίκευση και στον αυτοματισμό αυτής της γνώσης που χρειάζεται για την ανάγνωση καινούριων λέξεων (Rack, Snowling & Olson, 1992). Το πρόβλημα αυτό στο επίπεδο των φωνολογικών αναπαραστάσεων προκαλεί μια σειρά τυπικών συμπτωμάτων στον τομέα της συμπεριφοράς. Αυτά περιλαμβάνουν προβλήματα στη βραχύχρονη μνήμη, στη φωνολογική εκμάθηση νέων λεκτικών πληροφοριών, στην ανάκληση λέξεων και στην κατονομασία αντικειμένων (Frith, 1997).

5.3. Δυσλεξία και Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση

Η μάθηση περιλαμβάνει την εφαρμογή των δραστηριοτήτων της μάθησης με τέτοιο τρόπο ώστε να αλλάζει το ρεπερτόριο των οικείων δεξιοτήτων και οι γνώσεις ενός ατόμου (Vermetten et. al., 1999). Η αντίληψη για τη μάθηση είναι ένα συναφές σύστημα γνώσεων και αντιλήψεων σχετικά με τη μάθηση και των φαινομένων που σχετίζονται με αυτή (γνώση και αντιλήψεις για τον εαυτό ως μαθητευόμενο, αντικείμενα μάθησης, δραστηριότητες, στρατηγικές, έργα μάθησης, μάθηση και μελέτη γενικά).

Υπάρχουν σημαντικά στοιχεία που δείχνουν ότι το επίπεδο και η ποιότητα της σχολικής επίδοσης που αποκτώνται κατά τη μάθηση εξαρτώνται από συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες που επιδεικνύονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία (VanderStoep κ.ά., 1996). Ο Pintrich (1994b) υποστήριξε ότι υπάρχουν 5 στοιχεία που συμβάλλουν στη μάθηση, τα οποία είναι η βάση των γνώσεων του μαθητή, οι δεξιότητες προσέγγισης, η αυτο-ρύθμιση της μάθησης, τα κίνητρα και το συναίσθημα. Ο διαχωρισμός ανάμεσα σε πλευρές γνώσης, μεταγνώσης, συναισθήματος και κινήτρων ως στοιχείων μάθησης έχει γίνει και από άλλους ερευνητές (Vermunt & Vermetten, 2004).

Οι μαθητές σήμερα αντιμετωπίζουν πολυάριθμες περιπτώσεις οι οποίες απαιτούν σύνθετες επιλογές αποφάσεων. Πολλές από αυτές τις αποφάσεις περιλαμβάνουν επιλογές ανάμεσα σε εναλλακτικές περιπτώσεις που μπορεί να διαφέρουν πολύ σε σημαντικότητα. Ακόμη πιο δύσκολη θεωρείται η κατάλληλη επιλογή στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές (Bereby-Meyer, Assor, & Katz, 2004).

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε πολλούς ακαδημαϊκούς τομείς, όπως για παράδειγμα στην ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους (Vogel & Adelman, 1992). Παρά τις δυσκολίες τους, αν οι μαθητές αυτοί στηρίζονται σε αντισταθμιστικές στρατηγικές μπορούν να επιτύχουν πολλά. Εξαιτίας των δυσκολιών τους, οι μαθητές με Μ.Δ. πρέπει να στηριχθούν περισσότερο από τους συνομηλίκους τους σε στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Ruban et. al., 2003). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι οι έρευνες έχουν δείξει ότι δεν είναι όλοι οι μαθητές ικανοί για αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Van Eekelen κ.ά., 2005, Vermunt, 1996).

Η έρευνα των Trainin και Swanson (2005) έδειξε ότι οι μαθητές με δυσλεξία ή και άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν αυτο-ρυθμιζόμενες στρατηγικές για να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους. Αυτές οι στρατηγικές αυτο-ρύθμισης βασίζονται στη μεταγνώση. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αυτο-ρυθμιζόμενες στρατηγικές σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Άλλες έρευνες (Reis, McGuire, & Neu, 2000, Adelman & Vogel, 1993) βρήκαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές με δυσλεξία στρέφονται περισσότερο προς την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση σε σχέση με τους μαθητές που βρίσκονται σε μικρότερη ηλικία. Αυτό συμβαίνει κυρίως διότι οι μεγαλύτεροι μαθητές συνειδητοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα των στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης για τη

σχολική τους επιτυχία. Έτσι, χρησιμοποιώντας αυτές τις στρατηγικές ως αντισταθμιστικές των δυσκολιών τους, έχουν ίσες ευκαιρίες στη σχολική επιτυχία με τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Reis κ.ά., 2000).

Η έρευνα των Ruban και των συνεργατών του (Ruban κ.ά., 2003) έδειξε ότι η χρήση των αυτο-ρυθμιζόμενων στρατηγικών μάθησης δε διέφερε στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ομοίως, ο Pintrich και οι συνεργάτες του στην έρευνά τους, δε βρήκαν καμία διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία ως προς τη χρήση της αυτο-ρύθμισης και των αυτο-ρυθμιζόμενων στρατηγικών μάθησης (Pintrich, Anderman, & Klobucar, 1994c). Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα του Fulk και των συνεργατών του, οι οποίοι δεν επισήμαναν διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και τους μαθητές χωρίς δυσλεξία (Fulk, Brigham, & Lohman. 1998).

Αντίθετα, η Harris (1986) υποστηρίζει ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και πιο συγκεκριμένα στη χρήση των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης.

Επιπλέον, ο Pintrich και οι συνεργάτες του στην έρευνά τους, δεν βρήκαν καμία διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία ως προς τη χρήση της αυτο-ρύθμισης και των αυτο-ρυθμιζόμενων στρατηγικών μάθησης (Pintrich κ.ά. 1994c).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία δείχνουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αυτά τα παιδιά και τα παιδιά χωρίς δυσλεξία ως προς τη χρήση ή τη μη χρήση των αυτο-ρυθμιζόμενων στρατηγικών αυτο-ρύθμισης και της ίδιας της αυτο-ρύθμισης.

5.4. Δυσλεξία και Αυτοαντίληψη

Επειδή οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στο σχολείο γενικά θεωρούνται ότι βρίσκονται σε κίνδυνο να έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μελέτες οι οποίες σύγκριναν την αυτοαντίληψη μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς και μετα-αναλύσεις αυτών των ερευνών. Τα αποτελέσματα των ερευνών όσον αφορά στην αυτοαντίληψη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ποικίλουν.

Οι Serafica και Harway (1979) αναφέρουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν συνολικά χαμηλότερη αυτοαντίληψη από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Ο Chapman (1988) αναφέρει ότι μόνο οι 5 από τις 21 μελέτες που είχαν γίνει μέχρι το 1988 για τη

μέτρηση της αυτοαντίληψης υποδείκνυαν σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία να υπερτερούν. Ακόμη, έρευνα των Durrant και των συνεργατών του (Durrant, Cunningham, & Voelker, 1990) έδειξε ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Ένας από τους λόγους που συμβαίνει κάτι τέτοιο είναι το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά έχουν αντιμετωπίσει πολλές φορές τη σχολική αποτυχία εξαιτίας των διαφόρων δυσκολιών τους (Rawson & Cassady, 1995) και με αυτόν τον τρόπο επηρεάζεται η γενική αυτοαντίληψη τους. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται να έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη (Smith & Nagle, 1995, & Grolnick & Ryan, 1990). Η μετα-ανάλυση των Prout, Marcal, and Marcal (1992) έδειξε ότι σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία, οι μαθητές με δυσλεξία είχαν σημαντικά χαμηλότερη αυτοαντίληψη. Η Vaughn και οι συνεργάτες της αναφέρουν πλήθος ερευνών οι οποίες έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Vaughn κ.ά. 1996).

Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γενικά έχουν μια θετική αυτοαντίληψη και δε διαφέρουν σε αυτόν τον τομέα από τους μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Renick & Harter, 1988, 1989). Για παράδειγμα, μετά από ανασκόπηση βιβλιογραφίας, οι McPhail και Stone (1995) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά ως προς την αυτοαντίληψη μαθητών με και χωρίς δυσλεξία. Η Vaughn (1992) και οι συνεργάτες της (Vaughn κ.ά., 1996) καθώς και οι Stone και May (2002) δεν αναφέρουν σημαντικές διαφορές στην αυτοαντίληψη των δύο ομάδων παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Meltzer και των συνεργατών του (Meltzer κ.ά., 1998) έχουν ενισχύσει την αντίληψη ότι οι μαθητές με δυσλεξία συχνά έχουν υψηλή αυτοαντίληψη και θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς και αποτελεσματικούς.

Τέλος, σύμφωνα με τους McPhail και Stone, τα αντιφατικά αποτελέσματα των ερευνών ίσως να οφείλονται στα διαφορετικά ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνταν από τους ερευνητές καθώς και στη συγκεκριμένη ομάδα σύγκρισης που είχαν στο μυαλό τους οι μαθητές με δυσλεξία όταν συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια (Meltzer κ.ά., 1998). Για παράδειγμα, οι απαντήσεις των μαθητών με δυσλεξία ως προς την αυτοαντίληψή τους ήταν διαφορετικές όταν σύγκριναν τους εαυτούς τους με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία και υπήρχουσα υψηλή αυτοαντίληψη

απ' ότι όταν σύγκριναν τους εαυτούς τους με μαθητές χωρίς δυσλεξία και υπάρχουσα χαμηλή αυτοαντίληψη.

Οι μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα, η δυσλεξία, βρίσκονται και θα βρίσκονται στο επίκεντρο πολλών ερευνών. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της δυσλεξίας σε σχέση με ποικίλες μεταβλητές μεταξύ των οποίων η αυτορυθμιζόμενη μάθηση και η αυτοαντίληψη. Τα μέχρι τώρα αντιφατικά αποτελέσματα των ερευνών αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα όλων αυτών των παραγόντων.

6. Πολυπολιτισμικότητα, διγλωσσία και δυσλεξία

6.1. Πολιτισμός και πολιτισμική ετερότητα

Ο ορισμός που αποδίδουν οι διάφοροι θεωρητικοί στην έννοια του πολιτισμού, προσδιορίζει και τους ορισμούς της πολιτισμικής διαφορετικότητας που προκύπτουν. Οι Kroeber και Kluckhohn (1952) αναφέρουν ότι κατά την αναζήτηση της βιβλιογραφίας προέκυψαν 164 ορισμοί αναφορικά με τον πολιτισμό ενώ ο Vontress (2002) εξηγεί ότι κάποιος θα μπορούσε να πει πολλά σχετικά με την έννοια αυτή, γεγονός που δικαιολογεί και την ύπαρξη περισσότερων από 200 ορισμών μέσα στη βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών. Επομένως και οι ορισμοί που θα προκύψουν για την πολιτισμική διαφορετικότητα μπορεί να φανταστεί κανείς ότι θα κυμαίνονται περίπου στον ίδιο αριθμό.

Σε παλαιότερη εποχή, ο Linton (1945) ορίζει ως πολιτισμό: «το σύνολο των στοιχείων εκείνων που συγκροτούν την μαθημένη συμπεριφορά του ατόμου τα οποία μοιράζονται τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και μεταδίδονται από το ένα στο άλλο» (σελ 32).

Σύμφωνα με τους Smith και Vasquez (1985) ως πολιτισμός ορίζεται: «το σύνολο των κοινών αξιών, των κοινών αντιλήψεων της πραγματικότητας και των κοινών συμβόλων μέσα από τα οποία τα άτομα σχηματίζουν τον τρόπο σκέψης τους και διενεργούνται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις» (σελ.531). Επομένως, η πολιτισμική διαφορετικότητα καθορίζεται από τις διαφορές στη στάση, στη συμπεριφορά, στις πεποιθήσεις και στις αξίες σύμφωνα με τον ορισμό αυτό.

Ο Pedersen (1990), δίνει ένα διευρυμένο ορισμό του πολιτισμού και του πολιτισμικού πλαισίου. Σύμφωνα με αυτόν υπάρχουν τέσσερα είδη μεταβλητών: οι εθνογραφικές (ethnographic), οι δημογραφικές (demographic), οι μεταβλητές κατάστασης (status) και οι μεταβλητές δεσμού (affiliation). Στις πρώτες περιέχεται η εθνικότητα (nationality), η εθνότητα (ethnicity), η γλώσσα και η θρησκεία, ενώ στις

δημογραφικές, η ηλικία, το φύλο και ο τόπος κατοικίας. Οι μεταβλητές κατάστασης διακρίνονται στις κοινωνικές, τις χρηματοοικονομικές και τις εκπαιδευτικές και οι δεσμού στις τυπικές (formal) και τις άτυπες (informal), όταν δηλαδή το άτομο είναι τυπικά ή άτυπα μέλος μιας ομάδας ή ενός συνόλου. Συνεπώς τα άτομα και οι ομάδες που είναι διαφορετικά είναι αυτά που διαφέρουν στις παραπάνω πολιτισμικές μεταβλητές.

Απόρροια όλων αυτών των ορισμών είναι: Πρώτον, ότι δεν υπάρχει ανθρώπινη ύπαρξη που να μη διακρίνεται από πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι όροι που στο πρόσφατο παρελθόν χρησιμοποιήθηκαν, όπως «πολιτισμικά στερημένοι» (deprived) ή «πολιτισμικά μειονεκτούντες» (disadvantaged) για να περιγράψουν τις μειονοτικές ομάδες και υπονοούν την απουσία πολιτισμού ή την κατοχή ενός πολιτισμικού υποβάθρου «λανθασμένου» αντίστοιχα, αποδεικνύονται τελείως ακατάλληλοι (Atkinson, Morten, & Sue, 1989). Δεύτερον, ότι κάθε άτομο είναι πολιτισμικά διαφορετικό από κάθε άλλο. Ακόμα και αν συμπίπτει η εθνική ή φυλετική καταγωγή τους είναι πολύ πιθανό να ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Η απόλυτη ταύτιση είναι σχετικώς δύσκολη εφόσον χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και το σύστημα αξιών, αποτελούν σαφείς παράγοντες διαφοροποίησης μεταξύ των ατόμων.

Η διαφορετικότητα των λαών εξηγείται από τον Levi Strauss (1973) ως αποτέλεσμα της κατάκτησης διαφορετικού επιπέδου προόδου. Έτσι, ενώ ορισμένοι λαοί έχουν κατορθώσει να προχωρήσουν και να εξελιχθούν σύμφωνα με το δυτικό πρότυπο ζωής ορισμένοι άλλοι παραμένουν στα αρχικά στάδια της εξέλιξης τους. Η πρόοδος αυτή δεν είναι απαραίτητη ούτε συνεχής. «Μία ανθρωπότητα που ζει με ένα και μοναδικό τρόπο ζωής είναι αδιανόητη γιατί θα ήταν μία απολιθωμένη ανθρωπότητα» (Levi Strauss, 1973, σελ.58).

6.1.1 Πολυπολιτισμικότητα και διγλωσσία

Οι μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, λόγω ιστορικο-πολιτικών συγκυριών, σε συνδυασμό με διεθνείς εξελίξεις όπως: η διεθνοποίηση της οικονομίας, η δημιουργία διεθνών δικτύων επικοινωνίας, η κατάργηση των συνόρων, έχουν δημιουργήσει συνθήκες τέτοιες που ευνοούν την αλληλεξάρτηση των λαών. Η πολιτισμική επαφή και επικοινωνία μεταξύ τους οδήγησε στην καθιέρωση μιας νέας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τον Taylor (1993), μια κοινωνία είναι πολυπολιτισμική εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν. Επομένως η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική δεδομένου ότι υπάρχουν τουλάχιστον δύο ιστορικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν και επιβιώνουν πολιτισμικά, η μουσουλμανική και εκείνη των αθίγγανων (Δαμανάκης, 1997). Σ' αυτές τις κατηγορίες προστίθενται και άλλες δύο: εκείνη των ομογενών Ελλήνων από την πρώην Σοβιετική Ένωση οι οποίοι κατέκλυσαν την Ελλάδα κυρίως μετά το 1990 καθώς και εκείνη των αλλογενών προσφύγων και μεταναστών προερχόμενοι ιδιαίτερα από την γειτονική Αλβανία αλλά και από άλλες ηπείρους όπως της Ασίας και της Αφρικής. Η τελευταία απογραφή έδειξε πως το 10% του ελληνικού πληθυσμού αποτελείται από αλλογενείς και ομογενείς πρόσφυγες (Οι Φύλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 2001).

Οι υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες δέχτηκαν προσφυγικά ρεύματα τόσο από χώρες της Ασιατικής και Αφρικανικής ηπείρου, εξαιτίας εμφύλιων συρράξεων και ανώμαλων πολιτικών καταστάσεων, όσο και από χώρες των Βαλκανίων και της Ανατολικής Ευρώπης που προέκυψαν ως συνέπειες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου από το 1950 και έπειτα ή ως συνέπεια της διάλυσης του υπαρκτού σοσιαλισμού 1990 και μετά (Πελαγίδης, 2003).

Στην Αμερική η κατάσταση δε διαφέρει. Οι τέσσερις μεγαλύτερες μειονοτικές ομάδες είναι αυτές των Αφροαμερικανών, των Ασιατών, των Ισπανών και των Ιθαγενών. Το 2020 υπολογίζεται ότι όλες οι φυλετικές και εθνικές μειονότητες που κατοικούν στην Αμερική θα αποτελούν την πλειονότητα του πληθυσμού της. Το ποσοστό του αριθμού των νόμιμων και παράνομων μεταναστών όπως και των προσφύγων είναι το μεγαλύτερο που έχει ποτέ εμφανίσει στην ιστορία της Αμερικής. Ο αριθμός των γεννήσεων στους Λευκούς Αμερικανούς (κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα) έχει παρουσιάσει εμφανή πτώση, είτε λόγω του φαινομένου της υπογονιμότητας είτε λόγω αύξησης του μέσου όρου ζωής (1,7 παιδιά ανά μητέρα), ενώ οι μειονοτικές ομάδες εμφανίζουν και αυτές μείωση του αριθμού των γεννήσεων ωστόσο τα ποσοστά εξακολουθούν να είναι υψηλότερα (Αφρο-Αμερικάνες = 2,4 παιδιά, Μεξικανο-Αμερικάνες = 2,9 παιδιά, Βιετναμέζες = 3,4 παιδιά ανά μητέρα). (Sue, 1992).

Οι ραγδαίες αυτές δημογραφικές αλλαγές είχαν επίδραση σε οικονομικό, κοινωνικό, νομικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό επίπεδο και συνετέλεσαν στη διαμόρφωση μιας διαφοροποιημένης πλέον σύνθεσης του παγκόσμιου

πολιτισμικού χάρτη.

Η πολιτισμική ποικιλομορφία αντανακλάται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης όπως στο χώρο της εργασίας, στο εκπαιδευτικό σύστημα, στις κοινωνικές υπηρεσίες, στους χώρους της ψυχικής υγείας κτλ.

Στις Η.Π.Α. σχεδόν το 75% του εργατικού δυναμικού που εισέρχεται στην αγορά εργασίας αποτελείται από μειονότητες και γυναίκες (Sue, 1991). Στον ελλαδικό χώρο η αλλαγή της σύνθεσης των τάξεων των ελληνικών σχολείων είναι δεδομένη. Σύμφωνα με την τελευταία έρευνα του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το έτος 2002-2003, στα δημόσια ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών έφτασε το 6,7%, ενώ οι παλιννοστούντες έφτασαν το 2,2% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας (Πελαγίδης, 2003).

Σε μια τέτοια πολυπολιτισμική κοινωνία η ύπαρξη της διγλωσσίας είναι ένα συχνό φαινόμενο. Λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου δεν έχει ακόμα οριοθετηθεί η έννοια της διγλωσσίας. Ωστόσο, ένας αρκετά γενικός ορισμός της διγλωσσίας είναι αυτός σύμφωνα με τον οποίο ένας άνθρωπος θεωρείται δίγλωσσο όταν μπορεί να επικοινωνήσει σε δύο διαφορετικές γλώσσες, είτε ως ενεργός συμμετέχων (μέσα από την ομιλία και την γραφή) είτε ως παθητικός συμμετέχων (μέσα από την ανάγνωση και την ακοή) (Airedondo, 1994). Θα πρέπει να διευκρινιστούν οι όροι «αθροιστική» και «αφαιρετική» διγλωσσία. Στην πρώτη περίπτωση το άτομο πέρα από τη μητρική του γλώσσα - την οποία διατηρεί και συνεχίζει να καλλιεργεί - μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα. Στη δεύτερη περίπτωση η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συντελείται σε βάρος της μητρικής. Τέλος υπάρχουν και οι όροι "ατομική διγλωσσία" και "κοινωνική διγλωσσία". Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες, ενώ ο δεύτερος χαρακτηρίζει μια κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες (Δαμανάκης, 1997).

6.2. Διγλωσσία και δυσλεξία

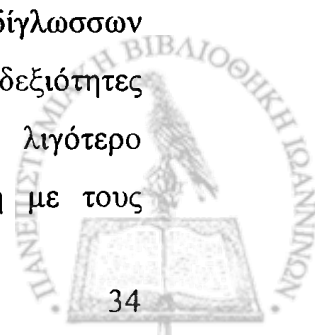
Συμβαίνει αρκετά συχνά η αναγνώριση της δυσλεξίας στους δίγλωσσους μαθητές να είναι ένα θέμα «παραμελημένο» εξαιτίας της εύλογης υπόθεσης ότι η πρωταρχική δυσκολία σε αυτούς τους μαθητές είναι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και όχι η δυσλεξία αυτή καθαυτή. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Deronio και των συνεργατών του δείχνουν ότι υπάρχει μια υπο-αντιπροσώπευση των δίγλωσσων

μαθητών με δυσλεξία. Και αυτό διότι υπάρχει μια αβεβαιότητα για την ύπαρξη της δυσλεξίας σε αυτούς τους μαθητές (Deponio κ.ά., 2000).

Μελέτες που έγιναν για την εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής σε δύο διαφορετικές γλώσσες έδειξαν ότι η εμπειρία του να έχει κάποιος δύο διαφορετικά φωνολογικά συστήματα βελτιώνει τη φωνολογική του ενημερότητα καθώς αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται. Κατά συνέπεια, οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία είναι εν δυνάμει ικανοί στη φωνολογική αποκωδικοποίηση (Deponio κ.ά., 2000). Αντίθετα, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση κειμένων εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικών σχημάτων και πλαισίων στα οποία εγκλωβίζονται. Επομένως, αυτή η ικανότητα τους για γραφημο-φωνημική αντιστοιχία και το έλλειμμα ικανότητας για πρόσβαση στη σημασία/νόημα των κειμένων είναι το αντίστροφο από αυτό που αντιμετωπίζουν οι μονόγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία (Snowling, 1995).

Ένας επιπλέον λόγος για τη σύγχυση που δημιουργείται στην αναγνώριση της δυσλεξίας στους δίγλωσσους μαθητές είναι και ότι η δυσλεξία συνήθως δε θεωρείται ως η μόνη αιτία των δυσκολιών. Αντίθετα, άλλες μεταβλητές όπως το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, ή η διγλωσσία μπορούν να θεωρηθούν ότι συμβάλλουν στις ελλειμματικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (Cline & Reason, 1993). Επιπλέον, φαίνεται ότι υπάρχει έλλειψη κατάλληλων διαγνωστικών διαδικασιών της δυσλεξίας στους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία. Ο Sutherland και οι συνεργάτες του έχουν κατασκευάσει μεθόδους αξιολόγησης, οι οποίες περιλαμβάνουν διαγνωστικές συνεντεύξεις, καθορισμό κριτηρίων παρατήρησης στη σχολική τάξη, αξιολόγηση πολιτισμικών και γλωσσικών παραμέτρων καθώς και ασκήσεις για την εκτίμηση της δυσλεξίας σε δίγλωσσα άτομα που χρησιμοποιούν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. (Στασινός, 2003). Στον ελληνικό χώρο προς το παρόν δεν έχει γίνει κάτι ανάλογο για καμία γλώσσα. Γενικά πρέπει να αναφερθεί ότι οι έρευνες που γίνονται στους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία αφορούν στους μαθητές που είτε έχουν μητρική τους γλώσσα την αγγλική είτε η αγγλική είναι η γλώσσα που μαθαίνουν.

Η Durkin (2000) αναφέρει την έρευνα των Tomlinson και Mabey, οι οποίοι σύγκριναν την επίδοση στην ανάγνωση ασιατών μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών και κατέληξαν στο ότι τα παιδιά τα οποία μαθαίνουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα ήταν λιγότερο αποτελεσματικά στις ποικίλες αναγνωστικές διαδικασίες σε σύγκριση με τους



μονόγλωσσους μαθητές με μητρική την αγγλική γλώσσα. Έχει αναφερθεί ακόμη ότι τα δίγλωσσα παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης στην αγγλική γλώσσα είναι πιθανό να παρουσιάζουν προβλήματα ανάγνωσης και στη μητρική τους γλώσσα (Durkin, 2000).

Οι διαπολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν έχουν αποδοθεί στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, στις διδακτικές μεθόδους των δασκάλων, στα ποικίλα μαθησιακά στυλ (Kennedy, 2006), στο χρόνο που απαιτείται για τις ακαδημαϊκές επιδιώξεις και στις γονεϊκές αντιλήψεις και συμπεριφορές (Rao, Moely, & Sachs, 2000). Για παράδειγμα, οι πρακτικές κοινωνικοποίησης της Κίνας αντανακλούν την υψηλή αξία που έχει η εκπαίδευση για τους κινέζους γονείς οι οποίοι εμφανίζονται να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους περισσότερο από τους μη Ασιάτες γονείς. Πιο συγκεκριμένα, δίνουν έμφαση στην προσπάθεια των παιδιών τους για να εξηγήσουν τη σχολική επίδοση και φαίνεται να μην υπερεκτιμούν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους σε σχέση με τους αμερικανούς γονείς (Chen & Stevenson, 1995).

6.3. Συμπερασματικά στοιχεία για τη διγλωσσία

Καθώς η διγλωσσία αποτελεί ένα παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο παρουσιάζεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη των πολιτιστικά διαφορετικών ατόμων ως προς ποικίλες μεταβλητές. Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν γίνει σε δίγλωσσους μαθητές αφορούν αυτούς που μαθαίνουν ως δεύτερη γλώσσα την αγγλική. Ο αριθμός των ερευνών γύρω από τη διγλωσσία και τη δυσλεξία είναι αρκετά περιορισμένος ενώ παρατηρείται ελλιπής αριθμός ερευνών όσον αφορά στην αυτοαντίληψη και στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στους δίγλωσσους μαθητές.

7. Εστίαση της έρευνας

Υπάρχουν αρκετές έρευνες, που έχουν ασχοληθεί με τη μέτρηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και της αυτοαντίληψης στους μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, τα αποτελέσματα των οποίων είναι ωστόσο αντιφατικά. Όσον αφορά στους δίγλωσσους μαθητές, η έρευνα για το αν υπάρχουν διαφορές ως προς τις αυτο-ρυθμιζόμενες στρατηγικές που χρησιμοποιούν είναι αρκετά περιορισμένη και πολύ περισσότερο στους μαθητές που χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, δεν έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό η προβλεψιμότητα των παραγόντων της διγλωσσίας, της αυτοαντίληψης και της δυσλεξίας στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Τα ζητήματα αυτά απασχόλησαν την παρούσα έρευνα.

7.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις τυχόν διαφορές (i) ανάμεσα στους μονόγλωσσους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία ως προς την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και (ii) ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία ως προς την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Ακόμη, στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν (iii) να διαπιστωθεί αν υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα της δυσλεξίας και στον παράγοντα της γλώσσας (διγλωσσία) και (iv) να εξεταστεί η επίδραση της αυτοαντίληψης, της γλώσσας και της δυσλεξίας στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αλλά και η επίδραση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην αυτοαντίληψη, στη γλώσσα και στη δυσλεξία.

Σύμφωνα με τους παραπάνω στόχους οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής. Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές ως προς την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ανάμεσα στους μονόγλωσσους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία (Υπόθεση 1). Υποθέτουμε επίσης ότι η αυτοαντίληψη, θα μπορεί να προβλέπει την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Υπόθεση 2).

Τέλος, η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων δεν επιτρέπει τη διαμόρφωση υποθέσεων σχετικά με τις τυχόν διαφορές ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία και τους δίγλωσσους μαθητές χωρίς δυσλεξία ως προς την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Ακόμη, δεν μπορούμε να διαμορφώσουμε υποθέσεις σχετικά με την προβλεψιμότητα των παραγόντων της γλώσσας και της δυσλεξίας στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αλλά και σχετικά με την προβλεψιμότητα των παραγόντων της γλώσσας, της δυσλεξίας και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην αυτοαντίληψη. Τέλος, δεν μπορεί να διαμορφωθεί κάποια υπόθεση για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη δυσλεξία και στη διγλωσσία.

8. Μέθοδος

8.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 55 κορίτσια και 65 αγόρια, συνολικά δηλαδή 120 μαθητές Γυμνασίου. Τα στοιχεία του δείγματος παρατίθενται στον πίνακα 1. Οι μαθητές αυτοί ανήκαν σε 4 ομάδες, σε μονόγλωσσους, σε μονόγλωσσους με δυσλεξία, σε δίγλωσσους και σε δίγλωσσους με δυσλεξία. Η κάθε ομάδα αποτελούνταν από 30 μαθητές. Από τους 120 μαθητές, οι 60 φοιτούσαν στη Β' Γυμνασίου και οι υπόλοιποι 60 φοιτούσαν στη Γ' Γυμνασίου. Το δείγμα των μαθητών προέρχεται από διάφορα Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης. Η ομάδα των μονόγλωσσων μαθητών και των μονόγλωσσων με δυσλεξία είχαν ως μητρική την ελληνική γλώσσα. Η ομάδα των δίγλωσσων μαθητών και των δίγλωσσων με δυσλεξία είχαν ως δεύτερη γλώσσα την ελληνική. Τέλος, στις ομάδες των παιδιών με δυσλεξία, η διάγνωση της δυσλεξίας είχε δοθεί από το Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) της Θεσσαλονίκης, σύμφωνα με τα στοιχεία των σχολείων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 : Το δείγμα της έρευνας

	N	Φύλο	Σχολείο	Πόλη	Τάξη
Μονόγλωσσοι χωρίς δυσλεξία	30	11 (9% του συνολικού δείγματος) αγόρια 19 (15.8%) κορίτσια	1 ^ο Γυμνάσιο Καλαμαριάς	Θεσσαλονίκη	Β' τάξη (15 μαθητές) κ Γ' τάξη (15 μαθητές) Γυμνασίου
Μονόγλωσσοι με δυσλεξία	30	19 (15.8%) αγόρια 11 (9%) κορίτσια	2 ^ο Γυμνάσιο Χαριλάου 1 ^ο Γυμνάσιο Καλαμαριάς	Θεσσαλονίκη	Α' τάξη (15 μαθητές) κ Γ' τάξη (15 μαθητές) Γυμνασίου
Δίγλωσσοι χωρίς δυσλεξία	30	18 (15.4%) αγόρια 12 (10%) κορίτσια	Γυμνάσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Θεσσαλονίκη	Α' τάξη (20 μαθητές) κ Β' τάξη (10 μαθητές) Γυμνασίου
Δίγλωσσοι με δυσλεξία	30	17 (14.2%) αγόρια 13 (10.8%) κορίτσια	Γυμνάσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Θεσσαλονίκη	Α' τάξη (15 μαθητές) κ Β' τάξη (15 μαθητές) Γυμνασίου
Σύνολο	120	A : 65 K : 55			

8.2. Μέσα συλλογής υλικού

8.2.1. Μέτρηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

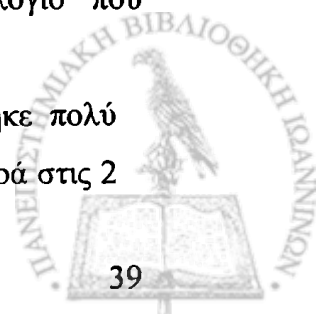
Για τη μέτρηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Το MSLQ κατασκευάστηκε από τον Pintrich και τους συνεργάτες του (Pintrich κ.ά., 1993) και αντανακλά μια κοινωνικό-γνωστική προσέγγιση των κινήτρων. Όπως τόνισε ο ίδιος ο Pintrich, το MSLQ σχεδιάστηκε για τη μέτρηση των κινήτρων και της χρήσης των στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές. Η ανάπτυξη του MSLQ

ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και η χρήση του, εκτός από εργαλείο έρευνας και εκτίμησης, επεκτάθηκε και στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Pintrich κ.ά, 1993).

Το MSLQ αποτελείται από δύο κλίμακες, τις στρατηγικές κινήτρων και τις αυτο-ρυθμιζόμενες στρατηγικές μάθησης. Οι στρατηγικές κινήτρων περιέχουν 3 υποκλίμακες, την αυτο-αποτελεσματικότητα, τη μέτρηση του άγχους και το εσωτερικό κίνητρο. Οι αυτο-ρυθμιζόμενες στρατηγικές μάθησης περιλαμβάνουν δύο υποκλίμακες, τη χρήση γνωστικών στρατηγικών μάθησης και την αυτο-ρύθμιση. Οι γνωστικές στρατηγικές μάθησης περιέχουν 13 ερωτήσεις που σχετίζονται με τη χρήση των στρατηγικών από την πλευρά των μαθητών. Η υποκλίμακα της αυτο-ρύθμισης περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις που σχετίζονται με την επικέντρωση της προσοχής και με την επιμονή.

Για το σκοπό της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των αυτο-ρυθμιζόμενων στρατηγικών μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, από την υποκλίμακα των γνωστικών στρατηγικών, επιλέχθηκαν 6 ερωτήσεις, οι οποίες είναι και οι πιο αντιπροσωπευτικές. Η επιλογή αυτών των ερωτήσεων από την υποκλίμακα των γνωστικών στρατηγικών έχει γίνει και σε άλλες έρευνες (Rao κ.ά., 2000, McWhaw & Abrami, 2001). Δείγματα ερωτήσεων αποτελούν τα παρακάτω: «όταν έχω να λύσω μια άσκηση ή να κατανοήσω ένα κείμενο, προσπαθώ να θυμηθώ κάποιες παλαιότερες πληροφορίες, επειδή αυτό με βοηθά», «όταν διαβάζω το μάθημά μου, γράφω και ξαναγράφω τα πιο σημαντικά στοιχεία, έτσι ώστε να τα θυμάμαι καλύτερα». Η υποκλίμακα της αυτο-ρύθμισης αποτελούνταν από τις 9 ερωτήσεις του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (MSLQ). Ενδεικτικές ερωτήσεις: «όταν έχω να λύσω μια άσκηση, το πρώτο πράγμα που προσπαθώ να κάνω είναι να καταλάβω καλά τι μου ζητά αυτή η άσκηση», «κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να σιγουρευτώ ότι ξέρω την ύλη που έχω διαβάσει». Επιπλέον, προστέθηκαν 3 ερωτήσεις από το MSLQ, οι οποίες αφορούσαν την έλλειψη αυτο-ρύθμισης. Μία τέτοια ερώτηση είναι η ακόλουθη: «συχνά διαπιστώνω ότι ενώ έχω διαβάσει για το μάθημα, τελικά δεν ξέρω περί τίνος πρόκειται». Οι απαντήσεις των μαθητών δίνονταν σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert, με τις ακόλουθες λεκτικές εκφράσεις: 1(δεν ισχύει καθόλου), 2(ισχύει λίγο), 3(ισχύει αρκετά), 4(ισχύει πολύ) και 5(ισχύει πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για το σκοπό της έρευνας παρατίθεται στο παράρτημα.

Η αξιοπιστία της κλίμακας της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης βρέθηκε πολύ ικανοποιητική ($\alpha=.844$) έπειτα από την αφαίρεση 2 ερωτήσεων. Όσον αφορά στις 2



υποκλίμακες, τα επίπεδα της εσωτερικής συνέπειας των 2 υποκλιμάκων κυμάνθηκαν ως εξής: η υποκλίμακα των γνωστικών στρατηγικών μάθησης έχει ικανοποιητική αξιοπιστία καθώς ο α του Cronbach ανέρχεται στα .70. Ο α του Cronbach στην υποκλίμακα της αυτο-ρύθμισης ανέρχεται στα .78, το οποίο υποδηλώνει υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας. Οι απαντήσεις των μαθητών στη μέτρηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων, χρησιμοποιώντας την ανάλυση κύριων συνιστωσών. Μετά την αποκάλυψη των παραγόντων που είχαν ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 εφαρμόστηκε μια ορθογώνια περιστροφή παραγόντων με τη μέθοδο Direct Varimax. Στη συνέχεια, εξετάζονταν το διάγραμμα ιδιοτιμών για να αποφασιστεί ο αριθμός των παραγόντων που θα διατηρούνταν. Τέλος, το κριτήριο για την αποδοχή μιας φόρτισης ήταν να έχει τιμή από .40 και άνω.

Ο κρημνός τους διαγράμματος έδειξε ότι προέκυψαν τέσσερις παράγοντες που στο σύνολό τους ερμηνεύουν το 59,799% της συνολικής διακύμανσης. Παραβλέπεται ο παράγοντας 4 καθώς ερμηνεύει μόνο το 7,761% της συνολικής διακύμανσης και συγκεντρώνει μόνο μία ερώτηση (ερώτηση 15). Όλοι οι παράγοντες και οι ιδιοτιμές τους παρατίθενται στο παράρτημα.

Όσον αφορά τους άλλους παράγοντες, ο παράγοντας 1 αποτελείται από τις ερωτήσεις 1, 3, 6, 8, 9 και ερμηνεύει το 20,213% της συνολικής διακύμανσης. Ο συντελεστής α του Cronbach βρέθηκε .82 υποδηλώνοντας ένα υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας του παράγοντα. Ο παράγοντας 2 αποτελείται από τις ερωτήσεις 2, 4, 7, 11, 13, 14 και ερμηνεύει το 19,866% της συνολικής διακύμανσης. Ο συντελεστής α του Cronbach ανέρχεται στα .75 υποδεικνύοντας επίσης ένα υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας του παράγοντα. Ο παράγοντας 3 αποτελείται από τις ερωτήσεις 5, 10, 12 και ερμηνεύει το 11,959% της συνολικής διακύμανσης. Ο συντελεστής α του Cronbach βρέθηκε .59, υποδεικνύοντας μέτρια αξιοπιστία του παράγοντα.

8.2.2. Μέτρηση της αυτοαντίληψης

Για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της αυτοαντίληψης για παιδιά των Piers και Harris (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale). Το ερωτηματολόγιο αυτό μετράει την αυτοαντίληψη ζητώντας από τους μαθητές να απαντήσουν σε 80 ερωτήσεις δηλωτικού χαρακτήρα. Το ερωτηματολόγιο αυτό επιλέχτηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα εξαιτίας της εύκολης μορφής του. Πιστεύεται ότι η μορφή των απαντήσεων με ΝΑΙ και ΟΧΙ είναι αρκετά εύκολη για τα

παιδιά, ειδικά για τους μαθητές με δυσλεξία (Gans, Kenny, & Ghany, 2003). Η αυτοαντίληψη, όπως εκτιμάται σύμφωνα με αυτό το ερωτηματολόγιο, ορίστηκε από τον Piers (1964) ως « μια σχετικά σταθερή ομάδα αντιλήψεων, οι οποίες αντανakλούν την περιγραφή και την εκτίμηση της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών ενός ατόμου». Αυτό το εργαλείο περιλαμβάνει τις δηλώσεις αυτοαναφοράς διότι θεωρείται ότι είναι ο καλύτερος τρόπος για τους μαθητές να εκφράζουν τις εμπειρίες του εαυτού, οι οποίες θεωρούνται φαινομενολογικές. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης βρίσκεται στο παράρτημα.

Το ερωτηματολόγιο αυτό εκτιμάει τόσο την σφαιρική αυτοαντίληψη όσο και τα επιμέρους στοιχεία της αυτοαντίληψης. Έτσι, υπάρχουν 6 υποκλίμακες, οι οποίες μετρούν τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους παρακάτω τομείς: 1) τη **Συμπεριφορά**, η οποία αντανakλά το βαθμό στον οποίο οι μαθητές παραδέχονται/αποδέχονται ή αρνούνται τη προβληματική συμπεριφορά. Μια τέτοια ερώτηση είναι η «συχνά μπλέκω σε καβγάδες», 2) το **Νοητικό** και το **Σχολικό Επίπεδο**, το οποίο αντανakλά τις εκτιμήσεις των μαθητών για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Μια τέτοια ερώτηση είναι η «είμαι έξυπνος», 3) την **Εξωτερική Εμφάνιση**, η οποία αντανakλά τις εκτιμήσεις των μαθητών για την εξωτερική τους εμφάνιση, 4) το **Άγχος**, το οποίο αναφέρεται σε διάφορες συναισθηματικές διαταραχές. Μία τέτοια ερώτηση είναι η ακόλουθη «συχνά αισθάνομαι φοβισμένος», 5) τη **Δημοτικότητα**, η οποία αναφέρεται στις εκτιμήσεις των μαθητών για τη δημοτικότητά τους με τους συμμαθητές τους. Μια τέτοια ερώτηση είναι η «έχω πολλούς φίλους» και 6) την **Ευτυχία-Ικανοποίηση**, η οποία αντανakλά ένα γενικό συναίσθημα ευτυχίας και ικανοποίησης με τη ζωή. Δείγμα τέτοιας ερώτησης αποτελεί η εξής «νιώθω ότι είμαι ένα καλό άτομο».

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν 18 ερωτήσεις καθώς δεν ήταν δυνατό να δοθούν και οι 80 ερωτήσεις. Αρκετές φορές συνηθίζεται από αρκετούς ερευνητές να μην δίνονται όλες οι ερωτήσεις και να δίνονται οι περισσότερες αντιπροσωπευτικές. Η επιλογή των συγκεκριμένων ερωτήσεων συναντάται σε πλειοψηφία ερευνών (Ayres κ.ά, 1990, Boersma & Chapman, 1978).

Τρεις ερωτήσεις αφορούσαν την εξωτερική εμφάνιση, 2 το νοητικό και το σχολικό επίπεδο, 4 το άγχος, 3 τη συμπεριφορά, 3 την ευτυχία-ικανοποίηση και 3 τη δημοτικότητα.

Η αξιοπιστία της κλίμακας της αυτοαντίληψης βρέθηκε πολύ ικανοποιητική έπειτα από την αφαίρεση 3 ερωτήσεων. Ο α του Cronbach κυμάνθηκε στα .734.

Τα δύο ερωτηματολόγια δόθηκαν στις 4 ομάδες των μαθητών των τριών σχολείων τον Απρίλιο του 2006. Τα ερωτηματολόγια ήταν γραμμένα στην ελληνική γλώσσα για όλες τις ομάδες των μαθητών. Δόθηκαν λεκτικές οδηγίες στους μαθητές για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και της αυτοαντίληψης. Οι μονόγλωσσοι μαθητές συμπλήρωσαν μόνοι τους τα ερωτηματολόγια. Αντίθετα, όσον αφορά στους μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, στους δίγλωσσους και στους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, οι ερωτήσεις εκφωνούνταν φωναχτά από την ερευνήτρια έτσι ώστε να υπάρξει πλήρης κατανόηση των ερωτήσεων δεδομένων των δυσκολιών αυτών των ομάδων σε θέματα της γλώσσας. Στη συνέχεια, οι μαθητές συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια και όπου αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κατανόηση, παρέχονταν επιπλέον βοήθεια. Ο χρόνος συμπλήρωσης των δύο ερωτηματολογίων δεν ξεπέρασε τα 25 λεπτά.

9. Παρουσίαση των δεδομένων - Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των δεδομένων και οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 14.

9.1. Ανάλυση Διακύμανσης κατά 2 παράγοντες (ANOVA)

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης κατά 2 παράγοντες, με τη γλώσσα (διγλωσσία) και τη δυσλεξία να αποτελούν τους παράγοντες αυτούς. Η μέθοδος αυτή είχε ως στόχο να ελέγξει αν η γλώσσα ή η δυσλεξία επηρεάζουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των 4 ομάδων των φοιτητών. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν τα σκορ των μαθητών στην κλίμακα της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και οι ανεξάρτητες ήταν η γλώσσα και η δυσλεξία. Ακόμη, ελέγχθηκε η ύπαρξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους 2 παράγοντες, στη γλώσσα και στη δυσλεξία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει **σημαντική αλληλεπίδραση** ανάμεσα στη δυσλεξία και στη γλώσσα, ανάμεσα δηλαδή στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία καθώς και στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, $F[(1,116= 8,221), p=.005]$. Ακόμη, βρέθηκε σημαντική επίδραση του παράγοντα της δυσλεξίας $F[(1,116=10,824), p=.001]$ ενώ ο παράγοντας της γλώσσας δε βρέθηκε να ασκεί

κάποια σημαντική επίδραση, $F[(1,116)=2,557]$, $p=.113$. Η ύπαρξη δηλαδή της δυσλεξίας είναι αυτή που επηρεάζει την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών.

Στη συνέχεια, εξαιτίας της υπάρχουσας σημαντικής αλληλεπίδρασης, έγινε ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (ANOVA) για να διαπιστωθούν οι διαφορές στους μέσους όρους ανάμεσα στις ομάδες. Έτσι, βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μονόγλωσσους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία ως προς την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση $F(1,58)=.090$, $p=.765$. Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία $F(1,58)=18.850$, $p=.000$. Οι δίγλωσσοι μαθητές χωρίς δυσλεξία συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση από τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από αυτές τις αναλύσεις παρατίθενται στον πίνακα 2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Επίδοση των μαθητών στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση

Δυσλεξία	Γλώσσα	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
Με δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	3.241	30	.6434
	Δίγλωσσοι	2.735	30	.6406
	Σύνολο	2.988	60	.6858
Χωρίς δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	3.289	30	.5937
	Δίγλωσσοι	3.433	30	.6039
	Σύνολο	3.361	60	.5981
Σύνολο	Μονόγλωσσοι	3.265	60	.6142
	Δίγλωσσοι	3.084	60	.7105
	Σύνολο	3.175	120	.6675

9.2. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

Με τη μέθοδο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης εξετάστηκε η επίδραση της αυτοαντίληψης, της γλώσσας και της δυσλεξίας στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν η αυτοαντίληψη, η γλώσσα και η δυσλεξία μπορούν να προβλέψουν, να επηρεάσουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι 3 προβλεπτικοί παράγοντες εξηγούν το 67% της συνολικής μεταβλητότητας της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Πρέπει να τονιστεί ότι μόνο η δυσλεξία έχει σημαντική επίδραση στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ($p=.006$), ενώ ούτε η αυτοαντίληψη ($p=.373$) ούτε η γλώσσα ($p=.085$) έχουν σημαντικές επιδράσεις στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Όλα τα δεδομένα που προέκυψαν από την παλινδρόμηση παρατίθενται στον πίνακα 3. Έτσι, ο παράγοντας της δυσλεξίας μπορεί να προβλέψει την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών ενώ η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση δεν μπορεί να προβλεφτεί ούτε από την αυτοαντίληψη ούτε από τη γλώσσα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Επιδράσεις των παραγόντων της αυτοαντίληψης, γλώσσας και δυσλεξίας στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών

Μεταβλητές	B	SE B	β
Constant	60.926	8.36	
Αυτοαντίληψη	-.322	.36	-.08
Δυσλεξία	5.464	1.95	.24*
Γλώσσα	-3.918	1.97	-.17

Υποσημείωση: $R^2=.67$, $F(3,116)=4.133$. * $p<.01$

Ακόμη, η μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί και η επίδραση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, της γλώσσας και της δυσλεξίας στην αυτοαντίληψη των μαθητών. Εξετάστηκε δηλαδή αν η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, η γλώσσα και η δυσλεξία μπορούν να επηρεάσουν και να προβλέψουν την αυτοαντίληψη. Τα ευρήματα παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον καθώς οι 3 προβλεπτικοί παράγοντες εξηγούν μόνο το 32% της συνολικής μεταβλητότητας της αυτοαντίληψης. Κανείς από τους 3 παράγοντες δεν φαίνεται να

ασκεί σημαντική επίδραση στην αυτοαντίληψη. Ούτε η ύπαρξη της δυσλεξίας, ούτε η γλώσσα αλλά ούτε και η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση μπορούν να προβλέψουν την αυτοαντίληψη. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την παλινδρόμηση παρατίθενται στον πίνακα 4.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Επιδράσεις των παραγόντων της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, γλώσσας και δυσλεξίας στην αυτοαντίληψη των μαθητών

Μεταβλητές	B	SE B	β
Constant	21.158	1.69	
Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση	-.021	.02	-.086
Δυσλεξία	-.146	.51	-.027
Γλώσσα	-.911	.50	-.166

Υποσημείωση: $R^2=.32$, $F(3,116)=1.282$, $p>.05$

10. Συζήτηση - συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους μονόγλωσσους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία και στους δίγλωσσους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία ως προς την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και ως προς την αυτοαντίληψή τους. Επίσης, στόχος της έρευνας αυτής, ήταν να εξετάσει αν η ύπαρξη της δυσλεξίας και της διγλωσσίας επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Τέλος, εξετάστηκε η προβλεψιμότητα των παραγόντων της αυτοαντίληψης, της γλώσσας και της δυσλεξίας στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αλλά και η προβλεψιμότητα των παραγόντων της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, της γλώσσας και της δυσλεξίας στην αυτοαντίληψη.

10.1. Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν καταρχάς την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στη δυσλεξία και τη γλώσσα ως προς την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση 1, αφού δε βρέθηκε κάποια διαφορά ανάμεσα στους μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία και στους μονόγλωσσους μαθητές χωρίς δυσλεξία ως προς την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Και οι 2 ομάδες μαθητών συγκέντρωσαν τα ίδια σκορ στην κλίμακα της

αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Αποδεικνύεται δηλαδή, ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές στο συγκεκριμένο δείγμα, τόσο αυτοί με δυσλεξία όσο και αυτοί χωρίς δυσλεξία, είναι στον ίδιο βαθμό αυτο-ρυθμιζόμενοι μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με την πλειοψηφία των προηγούμενων ερευνών (Trainin & Swanson, 2005, Reis κ.α, 2000, Adelman & Vogel, 1993, Ruban κ.ά., 2003, Fulk κ.ά., 1998, Pintrich κ.ά., 1994c).

Ωστόσο, παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία και στους δίγλωσσους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Οι δίγλωσσοι μαθητές χωρίς δυσλεξία συγκέντρωσαν μεγαλύτερα σκορ στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση από τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία. Επομένως, η ύπαρξη της διγλωσσίας στους μαθητές σε συνδυασμό με τη δυσλεξία, καθιστά τους μαθητές αυτούς λιγότερο αυτο-ρυθμιζόμενους σε σχέση με τους δίγλωσσους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Τα ευρήματα αυτά είναι αρκετά ενδιαφέροντα καθώς δεν υπάρχουν κάποιες έρευνες που να έχουν εξετάσει την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία και στους δίγλωσσους μαθητές χωρίς δυσλεξία.

10.2. Αυτοαντίληψη

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση 2, ότι δηλαδή η αυτοαντίληψη θα μπορεί να προβλέψει την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με και χωρίς δυσλεξία. Αντίθετα, βρέθηκε ότι η αυτοαντίληψη των μαθητών δεν μπορεί να επηρεάσει σε κανέναν βαθμό την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Η ύπαρξη δηλαδή είτε χαμηλής είτε υψηλής αυτοαντίληψης δεν έχει καμιά επίδραση στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Πρόκειται για ένα σημαντικό αποτέλεσμα, γιατί φανερώνει ότι όλες οι γνωστικές διαδικασίες που απαιτούνται από τους μαθητές έτσι ώστε να αποκτήσουν γνωστικές στρατηγικές μάθησης και να έχουν συμπεριφορές μάθησης οι οποίες αντανακλούν αυτο-ρύθμιση, δεν επηρεάζονται από την αυτοαντίληψη.

Επιπλέον, το επίπεδο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης των μαθητών δεν μπορεί να προβλέψει την αυτοαντίληψή τους. Η αυτοαντίληψη δηλαδή τόσο των μονόγλωσσων όσο και των δίγλωσσων μαθητών με και χωρίς δυσλεξία δεν επηρεάζεται καθόλου από την αυτο-ρύθμιση και από τη χρήση ή μη των γνωστικών στρατηγικών από τη μεριά των μαθητών.

10.3. Δυσλεξία και Γλώσσα

Αρκετά ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η σημαντικότητα της ύπαρξης της δυσλεξίας στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Έτσι, η δυσλεξία έχει θετική σχέση με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση υπό την έννοια ότι οι μαθητές με δυσλεξία θα χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό την αυτο-ρύθμιση και τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης. Αντίθετα, η ύπαρξη της διγλωσσίας δεν επηρεάζει σε κανέναν βαθμό την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών. Πρόκειται για ένα αρκετά ενδιαφέρον εύρημα καθώς η διγλωσσία δεν έχει μελετηθεί σε συνάρτηση με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Τέλος, όσον αφορά στην αυτοαντίληψη, ούτε η ύπαρξη της διγλωσσίας, ούτε η ύπαρξη της δυσλεξίας φαίνεται να επηρεάζουν το επίπεδο της αυτοαντίληψης των μαθητών.

10.4. Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα, τους οποίους θα πρέπει να έχουμε υπόψη μελετώντας τα αποτελέσματα. Πρώτα απ' όλα, ένας περιορισμός στην παρούσα έρευνα αφορά τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και της αυτοαντίληψης. Έχει υποστηριχθεί ότι, όταν οι ερευνητές ζητούν από τους μαθητές να αναφέρουν τους τρόπους με τους οποίους ρυθμίζουν τη μάθηση και χρησιμοποιούν στρατηγικές και τις εκτιμήσεις τους για την αυτοαντίληψή τους, αυξάνονται οι πιθανότητες να είναι προκατειλημμένες οι απαντήσεις των μαθητών, με την έννοια ότι οι μαθητές επιλέγουν τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. (Winne & Jamieson-Noel, 2003).

Από την άλλη πλευρά υπάρχει η άποψη) ότι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς μπορούν πραγματικά να αξιολογήσουν τις αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Pintrich, 2000 & Winne, 2001). Ωστόσο, είναι σαφές το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια αυτά δεν είναι ακριβή στον εντοπισμό των δυναμικών διαδικασιών που συμβαίνουν στην αυτο-ρύθμιση. Απαιτούνται εργαλεία/μέθοδοι μέτρησης που θα είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην καθαυτή διαδικασία της αυτο-ρύθμισης, όπως είναι η παρατήρηση, ο χρόνος αντίδρασης, ανάκληση στρατηγικών, και άλλες πειραματικές μέθοδοι οι οποίες πραγματικά θα μετρούν στοιχεία/διαδικασίες αυτο-ρύθμισης (Winne, 2001).

Επιπλέον, όσον αφορά στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν τη χρήση αυτο-ρυθμιζόμενων μεθόδων σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η χρήση των αυτο-ρυθμιζόμενων στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές θα πρέπει να μελετάται για ένα

συγκεκριμένο μάθημα, για παράδειγμα μόνο στην ιστορία, και σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο (Ruban κ.ά., 2003).

Η σύγχρονη έρευνα πρέπει να στραφεί στο ερώτημα αν η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από **παράγοντες πλαισίου**. Οι Howard-Rose και Winne (1993) υποστηρίζουν ότι η φύση των έργων στα οποία οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και αυτοαντίληψης αντίστοιχα.

Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφορά στη μέτρηση της αυτοαντίληψης των μαθητών με δυσλεξία σε σχέση με τις εκτιμήσεις που έχουν οι δάσκαλοί τους για την αυτοαντίληψη. Έχει βρεθεί ότι οι εκτιμήσεις που κάνουν οι δάσκαλοι των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για την αυτοαντίληψη των μαθητών διαφέρουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις ίδιες τις αυτοαναφορές των μαθητών. Οι αυτοαναφορές των μαθητών με δυσλεξία για την αυτοαντίληψή τους είναι πολύ πιο θετικές απ' ό,τι αναφέρουν οι δάσκαλοί τους (Meltzer κ.ά., 1998).

Αρκετοί ερευνητές τονίζουν ότι ένας από τους σημαντικούς στόχους του σχολείου είναι η δημιουργία ενός αυτο-ρυθμιζόμενου μαθητή (Diaz-Greenberg κ.ά., 2000). Οι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές συνδυάζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες της μάθησης και τον αυτο-έλεγχο, τα οποία καθιστούν τη διαδικασία της μάθησης πιο εύκολη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αυξανόμενη κινητοποίηση για μάθηση. Οι ίδιοι οι **εκπαιδευτικοί** μπορούν να συμβάλλουν στην προαγωγή της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν με τη συμπεριφορά τους και τον τρόπο διδασκαλίας τους να καλλιεργήσουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στους μαθητές (Perry & VandeKamp, 2000). Επιπλέον, ειδικά για τους μαθητές με δυσλεξία και άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι απαραίτητη σε αυτούς η διδασκαλία των στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι όταν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διδάσκονται το πώς να χρησιμοποιούν μεθόδους αυτο-ρύθμισης, τότε πετυχαίνουν στα σχολικά πλαίσια (Ruban κ.ά., 2003).

Όσον αφορά στην αυτοαντίληψη, θα μπορούσε μελλοντικά να ελεγχθεί ερευνητικά η δυνατότητα βελτίωσης της αυτοαντίληψης παιδιών με δυσλεξία μέσα από συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Έχει βρεθεί ότι η χαμηλή αυτοαντίληψη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βελτιώθηκε έπειτα από πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε σε αυτά. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως στόχο,

ο οποίος και επετεύχθη, τη βελτίωση των συμπεριφορών των μαθητών μέσα στην τάξη και τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης των παιδιών μέσα σε ομάδες (Rawson & Cassady, 1995).

Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να στραφεί σε θέματα που συσχετίζονται με τις διαφορετικές εθνικότητες των μαθητών. Για παράδειγμα, οι σχέσεις όλων αυτών των μεταβλητών που έχουν εξεταστεί παραπάνω μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με την εθνικότητα, ανάλογα δηλαδή αν πρόκειται για αλβανούς μαθητές, για αμερικανούς, για πακιστανούς μαθητές και ούτω καθεξής.

11. Επίλογος

Από τις πιο σημαντικές πλευρές της ψυχο-κοινωνικής λειτουργίας των μαθητών θεωρούνται η αυτοαντίληψη και η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Επειδή η αυτοαντίληψη αποτελεί όχι μόνο πολύ σημαντική ένδειξη της ψυχολογικής προσαρμογής ενός παιδιού αλλά και προβλεπτικός παράγοντας της μελλοντικής ψυχικής κατάστασης του, η έννοιά της προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον στους ψυχολόγους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Το ίδιο συμβαίνει και με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, η μελέτη και έρευνα της οποίας δίνει έμφαση στη δυνατότητα αύξησης των κινήτρων των μαθητών και στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικά όσον αφορά τη δυσλεξία, πρέπει να τονιστεί ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των ερευνών οι οποίες μελετούν τη δυσλεξία σε συνάρτηση με άλλες μεταβλητές τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πληροφορίες γύρω από αυτήν την ειδική μαθησιακή δυσκολία.

Σε μια νέα εποχή, όπως η σημερινή, όπου η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο (Δαμανάκης, 1997), η μελέτη της διγλωσσίας έχει ήδη εισέλθει δυναμικά στο χώρο της έρευνας. Ωστόσο απαιτείται περισσότερη προσπάθεια από τους ερευνητές καθώς η μελέτη των σχέσεων της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και της αυτοαντίληψης σε συνδυασμό με τη δυσλεξία και τη διγλωσσία δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα. Η διεπιστημονική συνεργασία αναντίρρητα θα οδηγούσε σε πιο αξιόλογα αποτελέσματα απ' ό,τι η μονολιθική προσέγγιση του ζητήματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δερμιτζάκη, Ε. & Ευκλείδη, Α. (2000). Η έννοια του εαυτού και οι σχέσεις της με γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες που αφορούν επιδόσεις σε ειδικούς τομείς γνώσης. *Ψυχολογία*, 7(3), 354-368.

Ευκλείδη, Α. (1998). Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία της μάθησης. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (Επιμ.), *Τα Κίνητρα στην εκπαίδευση* (σ. 17-35). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γωνίδα, Ε. και Κιοσέογλου, Γ. (1998). Οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον εαυτό τους. *Ψυχολογία*, 5(3), 224-242.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (!991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Οι Φύλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη. (2001). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη.

Πελαγίδης, Σ. (2003). *Η Ελλάδα των Πολιτισμών. Ομογενείς Παλιννοστούντες και Αλλογενείς Πρόσφυγες. Τέλη 20^{ου} – Αρχές 21^{ου} αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί

Κυριακίδη.

Πρακτικά Σεμιναρίου Μαθησιακών Δυσκολιών (Απρίλιος 1990). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Συλλόγου Αποφοίτων Αμερικάνικου Κολεγίου «Ανατόλια».

Στασινός, Δ. (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Adelman, P. B., & Vogel, S. A. (1992). The success of college students with learning disabilities: Factors related to educational attainment. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 430–441.

American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* (3rd ed., rev.). Washington, DC: Author.

Antunes, C., & Fontaine, A.M. (2000). Relations between self-concept and social support appraisals during adolescence: A longitudinal study. *Psychology, 7*(3), 339-353.

Arredondo, P. (1994). Multicultural training: A call for standards. *The Counseling Psychologist, 22*, 300-307.

Atkinson, D.R., Morten, G., & Sue, D.W. (1989). *Counseling American Minorities: A Cross – Cultural Perspective.* Dubuque: Wm. C, Brown co. Pub.

Ayres, R., Cooley, E., & Dunn, C. (1990). Self-concept, attribution, and persistence in learning – disabled students. *Journal of School Psychology, 28*, 153-163.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.



Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bereby-Meyer, Y., Assor, A., & Katz, I. (2004). Children's choice strategies: the effects of age and task demands. *Cognitive Development*, 19, 127-146.

Boekaerts, M. (1994). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In D. H. Saklofske, & M. Zeidner, *Handbook of personality and intelligence*. New York: Plenum

Boekaerts, M. & Minnaert, A. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 533-544.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and instruction*, 12, 589-604.

Boersma, F. J., & Chapman, J. W. (1978). Comparison of students' perception of ability scale with the Piers-Harris children's self-concept scale. *Perceptual and Motor Skills*, 47, 827-832.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

Burnett, P. C., & Proctor, M. R. (2002). Elementary school students' learner self-concept, academic self-concept and approaches to learning. *Educational Psychology in Practice*, 18, 325-333.

Burns, R.B. (1986). *The self-concept: Theory, Measurement, Development and Behavior*. London: Longman



Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474–481.

Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.

Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.

Chen, C., & Stevenson, H. W. (1995). Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East-Asian High school students. *Child Development*, 66, 1215–1234.

Chularut, P., & DeBacker, T.K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.

Cline, T. and Reason, R. (1993) Specific learning difficulties (dyslexia): equal opportunities issues. *British Journal of Special Education*, 20, 30–34.

Clements, J. (2000). Development, cognition and performance. In E. Emerson, C. Hatton, J. Bromley, & A. Caine (Eds.). *Clinical psychology and people with intellectual disabilities*. (pp. 39–53). Chichester: Wiley.

Cohen, J. L., Dowling, N., Bishop, G., & Maney, W. J. (1985). Causal attributions: Effects of self-focused attentiveness and self-esteem feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(4), 369-378.

Connell. J. P., & Ryan, R. M. (1984). A developmental theory of motivation in the classroom. *Teacher Education Qualify*, 11(4), 64-77.



Cornell, G. P., Pelton, G. M., Bassin, L. E., Landrum, M., Ransay, S. G., Cooley, M. R., Lynch, K. A., & Hamrick, E. (1990). Self concept and peer status among gifted program youth. *Journal of Educational Psychology*, 82, 456-463.

Corno, L., & Rohrkemper, M. M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classrooms. In C. Ames, & R. Ames, *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu* (pp. 53-89). New York: Academic Press.

Dart, B., Burnett, P., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., Smith, D., & McCrindle, A. (1999). Classroom learning environments and students' approaches to learning. *Learning Environments Research*, 2, 137-156.

Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation. In M. Boekarts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp.209-245). New York: Academic Press.

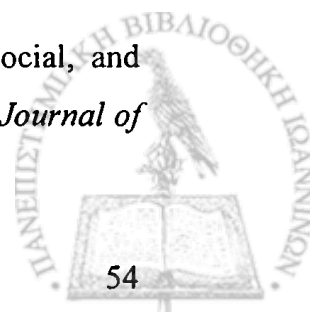
Deponio, P., Landon, J., Mullin, K., & Reid, G. (2000). An audit of the processes involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: a Scottish study. *Dyslexia*, 6, 29-41.

Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2003). Goal orientations and their effect on self-concept and metacognition in adolescence. *Psychology*, 10(2 and 3), 214-227.

Diaz-Greenberg, R., Thousand, J., Cardelle-Elawar, M., & Nevin, A. (2000). What teachers need to know about the struggle for self-determination (conscientization) and self-regulation: adults with disabilities speak about their education experiences. *Teaching and Teacher Education*, 16, 873-887.

Durkin, C. (2000). Dyslexia and bilingual children-Does recent research assist identification? *Dyslexia*, 6, 248-267.

Durrant, J. E., Cunningham, C. E., & Voelker, S. (1990). Academic, social, and gender self concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 657-663.



Eilam, B. & Ajaron, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 304-334.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Frith, U. and Snowling, M.J. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 329-342.

Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. In C. Hulme and M. Snowling (Eds.). *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. (pp. 1-19). London: Whurr.

Fulk, B.M., Brigham, F.J., & Lohman, D.A. (1998). Motivation and self-regulation: A comparison of students with learning and behaviour problem. *Remedial and Special Education*, 19(5), 300-309.

Gans, A.M, Kenny, M., & Ghany, D.L.(2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994c). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Gernsbacher, M.A. (1994). *Handbook of Psycholinguistics*. California: Academic Press Inc.

Gibbs, J. C., & Snell, S. V. (1985). Moral development "versus" socialization: A critique. *American Psychologist*, 40(10), 1071 – 1080.



Gonida, E., Metallidou, P., & Dermitzaki, I. (2000). The self as a motive. *Psychology*, 7(3), 259-266.

Goulandris, N., Snowling, M.J. and Walker, I. (2000) Is dyslexia a form of specific language impairment? A study of dyslexic and language impaired children as adolescents. *Annals of Dyslexia*, 50, 103–120.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184.

Harackiewicz, J., & Sansone, C. (2000). Rewarding competence: The importance of goals in the study of intrinsic motivation. In Sansone, C., & Harackiewicz, J. (eds.). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. (pp. 82-103). San Diego: Academic Press.

Harley, T.A. (1995). *The psychology of language: from data to theory*. Sussex: Psychology Press.

Harris, K. (1986). The effects of cognitive-behavior modification on private speech and task performance during problem solving among learning-disabled and normally achieving children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(1), 63-67.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed). *Handbook of Child Psychology*. (pp. 275-385). New York: Wiley.

Harter, S. (1990) Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In: Sternberg, R. J., and Kolligian, J. (eds.), *Competence Considered*. (pp.67-97). New Haven: Yale University Press.



Harter, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Harter, S. (1985). Processes underlying self-concept formation in children. In J. Suls . & A. Greenwald. (Eds.). *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale: Erlbaum.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hilldale: Lawrence.

Hatton, C. (2000). Intellectual disabilities—Epidemiology and causes. In E. Emerson, C. Hatton, J. Bromley, & A. Caine (Eds.). *Clinical psychology and people with intellectual disabilities*. (pp. 20–38). Chichester: Wiley.

Heyman, W.B. (1990). The self-perception of a learning disability and its relationship to academic-self-concept and self-esteem. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 472-475.

Howard-Rose, D., & Winne, P. H. (1993). Measuring component and sets of cognitive processes in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 85, 591–604.

James, W. (1890). *Principles of Psychology*, I. New York : Henry Holt & Co.

Kanfer, R., Ackerman, P.L., & Heggestad, E.D. (1996). Motivational skills and self-regulation for learning: a trait perspective. *Learning and Individual differences*, 8(3), 185-209.

Kehr, H. M., Bless, P., & Von Rosenstiel, L. (1999). Self-regulation, self-control and management training transfer. *International Journal of Educational Research*, 31, 487–493.

Keith, L. K., & Bracken, B. A. (1996). Self-concept instrumentation: An historical and evaluative review. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 91-170). New York: Wiley.



Kennedy, E. (2006). Literacy development of linguistically diverse first graders in a mainstream English classroom: Connecting speaking and writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 163-189.

Kinch, J., & Falk, R. F. (1983). A self-image inventory: Its theoretical background. Reliability and validity. *Symbolic Interaction*, 6(2), 229-242.

Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K.A. (1992). Interest, learning and development. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp(Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale: Erlbaum.

Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.

Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In J. Heckhausen, & C. Dweck, *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 15-49). New York: Cambridge University Press.

Lakes, K. D. & Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Applied Developmental Psychology*, 25, 283-302.

Lau, K.L., & Chan, D.W. (2001). *Motivational characteristics of under-achievers in Hong Kong. Educational Psychology*, 21(4), 417-430.

Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the Classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.

Lepola, J., Vauras, M., & Maki, H. (2000). Gender differences in the development of academic self-concept of attainment from the 2nd to the 6th grade: Relations with achievement and perceived motivational orientation. *Psychology*, 7(3), 290-308.

Levi-Strauss, C. (1973). *Φυλές και Ιστορία*. Αθήνα: Μπάουρον.



Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. New York: Appleton-Century Co.

Lopez-Justiua, M.D., Pitchardo Martinez, M.C., & Mediva, A.C. (2005). Self-concept in low-vision children and their peers without visual problems. *Self and Identity*, 4, 305-309.

MacWhaw, K. & Abrami, P.C. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311-329.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Markus, H., & Sentis, K. (1982). The self in social information processing. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 41-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.

Marsh, H.W., Byrne, B.M., & Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 772-790.

Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.

Mc Combs, B.L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 314-332.

McPhail, J. C., & Stone, C. A. (1995). The self-concept of adolescents with learning disabilities: A review of the literature and a call for theoretical elaboration. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 193-226.



Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R.F. & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 437-451.

Metallidou, P & Efklides, A. (2000). Metacognitive aspects of self, cognitive ability, and affect: Their interplay and specificity. *Psychology*, 7(3), 369-385.

Metsala, J.L., Stanovich, K.E. and Brown, G.D.A. (1998). Regularity effects and the phonological deficit model of reading disabilities: A meta-analytic review. *Journal of Experimental Psychology*, 90(2), 279-293.

Miller, R.B. & Brickman, S.J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.

Nietfeld, J. & Anton Bosma, A. (2003). Examining the self-regulation of impulsive and reflective response styles on academic tasks. *Journal of Research in Personality*, 32, 118-140.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.

Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474.

Orton, S.T. (1925). 'Word blindness' in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 581-615.

Pedersen, P.B. (1990). The constructs of complexity and balance in multicultural counseling theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, 68, 550-554.

Pekrun, R., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals visions and challenges*. Oxford: Oxford University Press.

Perry, N.E., & Vandekamp, K.J.O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821-843.

Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.

Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational Psychological Measurement*, 53, 801-813.

Pintrich, P. R., Roeser, R., & De Groot, E. (1994a). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.

Pintrich, P. R. (1994b). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.

Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994c). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekarts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: Academic Press.

Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

Prout, H. T., Marcal, S. D., & Marcal, D. C. (1992). A meta-analysis of self-reported personality characteristics of children and adolescents with learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10(1), 59-64.

Rack, J.P., Snowling, M.J. & Olson, R.K. (1992). The nonword reading deficit in dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29-53.

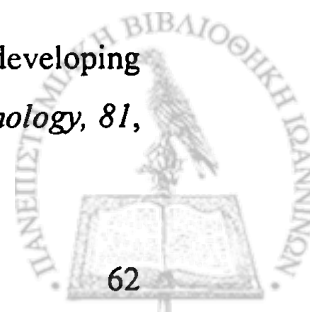
Rao, N., Moely, B.E., & Sachs, J. (2000). Motivational beliefs, study strategies, and mathematics attainment in high- and low- achieving Chinese secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 287-316.

Rawson, H.E., & Cassady, J.C. (1995). Effects of therapeutic intervention on self-concepts of children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 12(1), 19-31.

Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high ability students with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 44, 123-134.

Renick, M.J., & Harter, S. (1988). *Self-perception profile for learning disabled students*. Denver: University of Denver.

Renick, M. J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.



Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 677-688.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.

Rozendaal, J.S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13, 273-289.

Ruban, L.M., McCoach, D.B., McGuire, J.M., & Reis, S.M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 270-286.

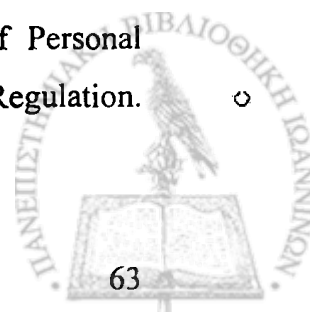
Ruble, D.N., Grosovsky, E.H., Frey, K.S., & Cohen, R. (1992). Developmental changes in competence assessment. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A social-developmental perspective* (pp. 138-166). New York: Cambridge University Press.

Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.

Schunk, D. H. (1991). Goal setting and self-evaluation: A social-cognitive perspective on self-regulation. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich, *Advances in motivation and achievement: Vol.7* (pp. 85-113). London: JAI.

Serafica, F. C., & Harway, N. I. (1979). Social relations and self-esteem of children with learning disabilities. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8, 227-233.

Shell, D. F. & Husman, J. (2001). The Multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506.



Skaalvik, E. M. (1997). Issues in research on self-concept. In: Maehr, M., & Pintrich, P. R. (eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 51-97). New York: JAI Press.

Skaalvik, S., & Skaalvik, E.M. (2005). Self-concept, motivational orientation, and help-seeking behaviour in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, 8, 285-302.

Smith, D.. & Nagle. R. J. (1995). Self-perceptions and social comparisons among children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 364-371.

Smith, M.J. & Vasquez, J.T. (1985). Cross-Cultural Counseling, Introduction. *The Counseling Psychologist*, 13, 531-536.

Snowling, M.J. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 18, 132-138.

Spafford, S., & Grosser, G. (1996). *Dyslexia: Research and Resource Guide*. Massachusetts: Allyn and Bakon.

Stanovich, K.E. & Siegel, L.S. (1994). The phenotypic performance profile of reading-disabled children: a regression based test of the phonological core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.

Sterr, A.M. (2004). Attention performance in young adults with learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 14, 125-133.

Stipek, D. J. (1993). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Stone, N.J. (2000). Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 12(4), 437-475.



Stone, C.A. & May, A.L. (2002). The accuracy of academic self evaluations in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 370-383.

Sue, D.W. (1991). A model for cultural diversity training. *Journal of Counseling and Development*, 70, 99-105.

Sue, D.W., Arredondo, P. & McDavis, R.J. (1992). Multicultural Counseling Competences and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counseling and Development*, 70, 477-486.

Sundre, D. L. & Kitsantas, A. (2004). An exploration of the psychology of the examinee: Can examined self-regulation and test-taking motivation predict consequential and non-consequential test performance? *Contemporary Educational Psychology*, 29, 6-26.

Taylor, C. (1993). *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton: University Press.

Trainin, G., & Swanson, H.L. (2005). Cognition, metacognition and achievement of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 261-272.

Vanderstoep, A.W., Pintrich, P.R., & Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345-362.

Van Eekelen, I.M., Boshuizen, H.P.A., & Vermunt, J.D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471.

Vaughn, S., Elbaum, B.E., & Schumm, J.S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598-608.

Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A., & Kouzekanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: A four- to five-year perspective study. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 43-50.

Vermetten, Y.J., Lodewijks, H.G., & Vermunt, J.D. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21.

Vermunt, J.D., & Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.

Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31, 25-50.

Vogel, S. A., & Adelman, P. B. (1992). The success of college students with learning disabilities: Factors related to educational attainment. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 430-441.

Vontress, C.E. (2002). Foreword. In P.B. Pedersen, J.G. Draguns, W.J. Lonner and J.E. Trimble (Eds.), *Counseling Across Cultures* (5th edition). CA: Sage Pub.

Weiner, B. (1986). Attribution, emotion and action. In R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *Motivation and cognition: Foundations of social behaviour* (pp. 281-312). New York: Guilford.

Weinstein, C.E., Husman, J., & Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekarts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). New York: Academic Press.



Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., et al. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

Williams, P.E., & Hellman, C.M. (2004). Differences in self-regulation for online learning between first-and-second-generation college students. *Research in Higher Education*, 45(1), 71-82.

Winne, P. H. (2001). Information processing models of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 153-189). New York: Longman.

Winne, P.H. & Jamieson-Noel, D. (2003). Self-regulated studying by objectives for learning: Students' reports compared to a model. *Contemporary Educational Psychology*, (28), 259-276.

Zanobini, M. & Usai, M.C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22(2), 203-217.

Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 204-231). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (1998a). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychology*, 33, 73-86.

Zimmerman, B.J. (1998b). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman



(Eds.), *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practise* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.

Zimmerman, B.J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 545-551.

Zimmerman, B.J. (2000a). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B.J. (2000b). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekarts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). New York: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1994). Overview. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, (4), 397-417.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνεις. Σε παρακαλούμε να βάλεις σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί σε αυτό που πραγματικά εσύ νομίζεις ότι ισχύει για εσένα.

Φύλο : Α / Κ

Έτος γέννησης :

Τάξη :

Σχολείο :

Τμήμα ένταξης :

- Εξετάζεσαι προφορικά ; : ΝΑΙ ΟΧΙ

	1	2	3	4	5
	Δεν ισχύει καθόλου για εμένα	Ισχύει λίγο για εμένα	Ισχύει αρκετά για εμένα	Ισχύει πολύ για εμένα	Ισχύει πάρα πολύ για εμένα
Όταν ξεκινήσω να διαβάζω κάτι, σκέφτομαι ότι πρέπει να κάνω προκειμένου να μάθω καλύτερα	1	2	3	4	5
Όταν απαντήσω μια ερώτηση, προσπαθώ να σιγουρευτώ ότι έχω καταλάβει τι μου ζητά η ερώτηση αυτή	1	2	3	4	5
Όταν διαβάζω κάτι, σταματώ που και που και να γυρίσω πίσω σε αυτά που έχω ήδη διαβάσει, να σιγουρευτώ ότι προχωρώ σωστά	1	2	3	4	5
Όταν ολοκληρώσω μια άσκηση/εργασία, την κοιτάω από την αρχή για να αποφύγω τα λάθη	1	2	3	4	5
Όταν έχω να λύσω μια άσκηση ή να κατανοήσω ένα θέμα, προσπαθώ να θυμηθώ κάποιες παλαιότερες	1	2	3	4	5

ηροφορίες, επειδή αυτό με βοηθά

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει πάρα πολύ
ταν η εργασία του σχολείου είναι δύσκολη, είτε την ρατώ είτε μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη της	1	2	3	4	5
ριν από ένα διαγώνισμα, οργανώνω τον χρόνο μου σχέση με την ύλη που έχω να διαβάσω, προκειμένου τα πάω καλά	1	2	3	4	5
ταν έχω να λύσω μια άσκηση, το πρώτο πράγμα που οσπαθώ να κάνω είναι να καταλάβω καλά τι υ ζητά αυτή η άσκηση	1	2	3	4	5
άνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να σιγουρευτώ ξέρω την ύλη που έχω διαβάσει	1	2	3	4	5
Κάθε φορά που απαντώ μια ερώτηση σε ένα γώνισμα, στο τέλος την ξαναδιαβάζω, για να βαιωθώ ότι έδωσα την απάντηση που ζητούσε ρώτηση	1	2	3	4	5
Συχνά διαπιστώνω ότι ενώ έχω διαβάσει για μάθημα, τελικά δεν ξέρω περί τίνος πρόκειται	1	2	3	4	5
Εκτός από τις ασκήσεις που μας βάζει ο δάσκαλος/ θηγητής, ασχολούμαι και με άλλες ασκήσεις είτε ό το βιβλίο του μαθήματος είτε από άλλα βιβλία	1	2	3	4	5
Προσπαθώ να πάρω έναν καλό βαθμό ακόμα και ο μάθημα που δεν μου αρέσει	1	2	3	4	5
Όταν διαβάζω το μάθημά μου, γράφω και ναγράφω τα πιο σημαντικά στοιχεία, έτσι ώστε τα θυμάμαι καλύτερα	1	2	3	4	5
Ακόμα και όταν η ύλη που διαβάζω είναι βαρετή και ν με ενδιαφέρει, συνεχίζω να την διαβάζω μέχρι την τελειώσω	1	2	3	4	5
Διαπιστώνω ότι όσο μιλάει ο δάσκαλος/καθηγητής, ώ σκέφτομαι άλλα πράγματα και δεν παρακολουθώ τά που λέγονται	1	2	3	4	5
Όταν διαβάζω για ένα διαγώνισμα, προσπαθώ να έφτομαι τις πληροφορίες που μας έδωσε ο δάσκαλος/					

θηγητής στην τάξη και τις πληροφορίες που υπάρχουν ο βιβλίο	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Αν έχω πρόβλημα σε κάποια άσκηση/εργασία ή αν καταλαβαίνω κάτι, ζητάω από τον φίλο/η μου με βοηθήσει	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Τώρα θέλουμε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις κυκλώνοντας είτε το **ΝΑΙ** είτε το **ΟΧΙ**

1.Έχω ένα ωραίο πρόσωπο	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2. Δεν μου αρέσει η εξωτερική μου εμφάνιση	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3.Είμαι όμορφος/η	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4.Είμαι έξυπνος/η	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5.Νιώθω ότι είμαι ένα σημαντικό μέλος της τάξης μου	ΝΑΙ	ΟΧΙ
6.Νιώθω ότι δεν συμμετέχω σε τόσες πολλές δραστηριότητες στο σχολείο	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7.Συχνά αισθάνομαι φοβισμένος/η	ΝΑΙ	ΟΧΙ
8.Συχνά ανησυχώ για διάφορα πράγματα	ΝΑΙ	ΟΧΙ
9.Συχνά είμαι λυπημένος/η	ΝΑΙ	ΟΧΙ
10.Έχω μια καλή συμπεριφορά στο σχολείο(απέναντι στους καθηγητές μου και τους συμμαθητές μου)	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11.Στο σπίτι μου, είμαι υπάκουος/η απέναντι στην οικογένειά μου	ΝΑΙ	ΟΧΙ
12.Συχνά μπλέκω σε καβγάδες	ΝΑΙ	ΟΧΙ
13.Είμαι χαρούμενος/η	ΝΑΙ	ΟΧΙ
14.Νιώθω ότι είμαι ένα καλό άτομο	ΝΑΙ	ΟΧΙ

15.Μου αρέσει ο εαυτός μου έτσι όπως είναι	ΝΑΙ	ΟΧΙ
16.Έχω πολλούς φίλους	ΝΑΙ	ΟΧΙ
17.Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους	ΝΑΙ	ΟΧΙ
18.Συχνά οι συμμαθητές μου με πειράζουν	ΝΑΙ	ΟΧΙ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		
	1	2	3
1. Πριν ξεκινήσω να διαβάζω κάτι, σκέφτομαι τι θα πρέπει να κάνω προκειμένου να το μάθω καλύτερα.	.621		
2. Πριν απαντήσω μια ερώτηση, προσπαθώ να σιγουρευτώ ότι έχω καταλάβει τι μου ζητά η ερώτηση αυτή.		.713	
3. Όταν διαβάζω κάτι, σταματώ που και που και ξαναγυρίζω πίσω σε αυτά που έχω ήδη διαβάσει για να σιγουρευτώ ότι προχωρώ σωστά.	.722		
4. Όταν ολοκληρώσω μια άσκηση/εργασία, την ξανακοιτάω από την αρχή για να αποφύγω τα λάθη.		.605	
5. Όταν έχω να λύσω μια άσκηση ή να κατανοήσω ένα κείμενο, προσπαθώ να θυμηθώ κάποιες παλαιότερες πληροφορίες, επειδή αυτό με βοηθά.			.476
6. Πριν από ένα διαγώνισμα, οργανώνω τον χρόνο μου σε σχέση με την ύλη που έχω να διαβάσω, προκειμένου να τα πάω καλά.	.755		
7. Όταν έχω να λύσω μια άσκηση, το πρώτο πράγμα που προσπαθώ να κάνω είναι να καταλάβω καλά τι μου ζητά αυτή η άσκηση.		.668	
8. Κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να σιγουρευτώ ότι ξέρω την ύλη που έχω διαβάσει	.695		
9. Κάθε φορά που απαντώ μια ερώτηση σε ένα διαγώνισμα, στο τέλος την ξαναδιαβάζω, για να βεβαιωθώ ότι έδωσα την απάντηση που ζητούσε η ερώτηση.	.702		
10. Εκτός από τις ασκήσεις που μας βάζει ο δάσκαλος/καθηγητής, ασχολούμαι και με άλλες ασκήσεις είτε από το βιβλίο του μαθήματος είτε από άλλα βιβλία.			.842



11. Προσπαθώ να πάρω έναν καλό βαθμό ακόμα και στο μάθημα που δεν μου αρέσει.	.483		
12. Όταν διαβάζω το μάθημά μου, γράφω και ξαναγράφω τα πιο σημαντικά στοιχεία, έτσι ώστε να τα θυμάμαι καλύτερα.		.535	
13. Ακόμα και όταν η ύλη που διαβάζω είναι βαρετή και δεν με ενδιαφέρει, συνεχίζω να την διαβάζω μέχρι να την τελειώσω.	.580		
14. Όταν διαβάζω για ένα διαγώνισμα, προσπαθώ να σκέφτομαι τις πληροφορίες που μας έδωσε ο δάσκαλος/καθηγητής στην τάξη και τις πληροφορίες που υπάρχουν στο βιβλίο.	.692		
15. Αν έχω πρόβλημα σε κάποια άσκηση/εργασία ή αν δεν καταλαβαίνω κάτι, ζητάω από τον φίλο/η μου να με βοηθήσει.			
ΙΔΙΟΤΙΜΗ:	3.032	2.980	1.794
% Εξηγούμενης διακύμανσης	20,213	19.866	11.959

Υποσημείωση: Η ερώτηση 15 φορτίζει μόνη της έναν παράγοντα οπότε και παραβλέπεται