

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής»  
Κατεύθυνση: Ειδική Εκπαίδευση

**Διπλωματική Διατριβή με θέμα:**

Η Επίδραση των αναγνωστικών δυσκολιών στη διαμόρφωση του  
ψυχολογικού προφίλ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:  
Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

**Επιμέλεια: Νούσιας Περικλής**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μορφίδη Ελένη**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2019**

## **Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

**Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος**

(Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

**Μορφίδη Ελένη**

(Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

**Φύκαρης Ιωάννης**

(Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και να αφιερώσω τούτο το μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Υπερένδοξη, Αειπάρθενο και Ευλογημένη Θεοτόκο που με αξίωσε με τη βοήθεια και τη Χάρη της να ολοκληρώσω με επιτυχία τον αγώνα που έδωσα με όλες μου τις δυνάμεις τα τελευταία δύο χρόνια. Χωρίς τη βοήθειά της δεν θα τα είχα καταφέρει. Μακάρι τούτο το δίπλωμα να αξιοποιηθεί προς όφελος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και με αναπηρία δίνοντάς τους μια χείρα βοήθειας που τόσο πολύ τη χρειάζονται.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για την υπομονή που έδειξε σε τούτη τη δύσκολη διαδρομή και να ζητήσω συγχώρεση για τον χρόνο που δεν μπόρεσα να αφιερώσω σε αυτή.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη τις καρδιάς μου την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Μορφίδη Ελένη για την πολύτιμη βοήθεια, ανοχή και συμπαράσταση που μου έδειξε και τον συντονιστή του Μεταπτυχιακού κ. Σούλη Σπύρο για την πολύτιμη εκπαιδευτική του γνώση και εμπειρία που μας μεταλαμπάδευσε τα δύο αυτά χρόνια των σπουδών, τον κ. Φύκαρη Ιωάννη για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις του.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7

## ΜΕΡΟΣ Α

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες στην ανάγνωση

1.1 Μαθησιακές δυσκολίες.....	8
1.2 Τι είναι ανάγνωση.....	9
1.3 Μοντέλα Ανάγνωσης.....	12
1.4 Αξιολόγηση Ανάγνωσης.....	19
2.1 Πτυχές της ανάγνωσης.....	20
2.1.1 Αποκωδικοποίηση.....	20
2.2 Κατανόηση.....	21
2.2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά κατανόησης.....	21
2.2.2 Αναγνωστική κατανόηση.....	25
2.2.3 Αξιολόγηση αναγνωστικής κατανόησης.....	25
3.1 Αναγνωστικές δυσκολίες.....	28
3.3.1 Κατηγοριοποίηση αναγνωστικών δυσκολιών.....	28

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές πτυχές της ανάγνωσης

2.1 Εισαγωγή.....	34
2.2 Θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας.....	36
2.3 Παράγοντες διαμόρφωσης αυτοαποτελεσματικότητας.....	39
2.4. Αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκία αποτελέσματος.....	41

2.5 Αυτοαποτελεσματικότητα και σχολική επίδοση.....	44
2.6 Αυτοαποτελεσματικότητα και ανάγνωση.....	50

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μαθησιακές δυσκολίες και αυτοαποτελεσματικότητα**

3.1 Μαθησιακές δυσκολίες και αυτοαποτελεσματικότητα .....	55
3.2 Τα κίνητρα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	59
3.3 Άγχος και μαθησιακές δυσκολίες .....	61
3.4 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για μαθητές μαθησιακές δυσκολίες .....	65

## **ΜΕΡΟΣ Β**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ**

4.1 Εισαγωγή- Σκοπός της έρευνας.....	70
4.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	70
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	71
4.4 Το δείγμα.....	72
4.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	73
4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	74

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ : Ερευνητικά ερωτήματα-αποτελέσματα.....**

..... 76

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

6.1 Συμπεράσματα της έρευνας.....	82
Περιορισμοί έρευνας.....	87

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## Περίληψη

Μια σημαντική ψυχολογική έννοια που έχει σχέση με την ανάγνωση, είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα του αναγνώστη. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν για να αξιολογήσει τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας, άγχους και αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών στα τέλη της σχολικής φοίτησης. Οι συμμετέχοντες ήταν 83 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βαθμοί 10 & 11) (ηλικίας 15-17 ετών), από ένα λύκειο της περιφέρειας της Ελλάδας. Δύο ερωτηματολόγια μέτρησης αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν χρησιμοποιηθεί, συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας για νέους (SEQ-C, Muris, 2001) και το ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Melnick et al., (2009), καθώς και ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης άγχους που αναπτύχθηκε από τον Friedman & Bendas-Orit (1997). Τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των καλών και αδύναμων αναγνωστών όσον αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, τη γνωστική παρεμπόδιση, την πρόοδο, τη σύγκριση σε σχέση με τους συνομηλίκους του, και την κοινωνική ανατροφοδότηση. Σε αντίθεση με τις προσδοκίες μας, δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων όσον αφορά στην κοινωνική και συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα, στην κοινωνική προσβολή, στην ψυχολογική κατάσταση και στην υπερένταση. Συνολικά, τα πορίσματα παρέχουν κάποια υποστήριξη για την εγκυρότητα της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες, η ηλικία, οι στρατηγικές αντιμετώπισης και η ανθεκτικότητα είναι παράγοντες που θα πρέπει να εξεταστούν προκειμένου να ρίξουν φως στις πτυχές που επηρεάζουν την ανάγνωση.

## **Abstract**

An important psychological concept related with the role of affect in reading, is the reader self-efficacy. The purpose of the present study was to evaluate the relationship between self-efficacy, anxiety, and reading ability of students at late stages of schooling. Participants were 83 upper secondary school students (grades 10 & 11) (ages 15-17) from a semi-urban area in Greece. Two measures of self-efficacy have been used, namely the validated version of the Reader Self-Perception Scale (RSPS, Melnick, et al.,2009), the Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C, Muris, 2001) and the measure of anxiety developed by Friedman & Bendas-Orit (1997). The results indicate significant differences between high and low achievers as regards academic self-efficacy, cognitive obstruction, progress, observational comparisons and social feedback. Contrary to expectations, social and emotional self-efficacy, social derogation, physiological state and tenseness did not yield significant differences between the groups. Overall, the findings provide some support for the validity of the original construct. Socio-cultural factors, age, coping strategies and resilience are considered in order to shed light on aspects determining affect in reading.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

#### 1.1 Μαθησιακές δυσκολίες

Η μαθησιακή δυσκολία ορίζεται από το IDEA (2004) ως μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας προφορικής ή γραπτής η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή της ατελούς ικανότητας ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή επιτέλεσης μαθηματικών υπολογισμών. Αυτός ο όρος αναφέρεται σε καταστάσεις όπως αντιληπτικές εμπειρίες, εγκεφαλική βλάβη, δυσλεξία ή αναπτυξιακή αφασία (Narkon and Wells, 2013).

Η National Committee of Learning Disabilities (2001) προσθέτει ότι πρόκειται για έναν μαθησιακό όρο που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων.

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρονται στους παράγοντες που εντοπίζονται είτε στο ίδιο το παιδί είτε μέσα στο ψυχοκοινωνικό του περιβάλλον εκτός από τις περιπτώσεις που έχουν προκληθεί εξαιτίας κάποιου ιατροβιολογικού παράγοντα (ή σε κάποιο επίκτητο τραύμα (προγεννητικό, περιγεννητικό, μεταγεννητικό), ή σε γενετικές/κληρονομικές επιδράσεις, ή σε βιοχημικές ανωμαλίες (έλλειψη ισορροπίας στους νευρικούς μεταφορείς, ανωμαλίες μεταβολισμού), ή σε περιβαλλοντικές επιδράσεις (έκθεση στο μόλυβδο, αλλεργικές αντιδράσεις σε τροφές και συντηρητικά τροφών). Δηλαδή, εν συντομία, σε φυσικούς παράγοντες (οπτικές & ακουστικές ανεπάρκειες, σύγχυση στην πλευρίωση και το χωρικό προσανατολισμό, υποσιτισμός), σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (τραυματικές εμπειρίες, οικογενειακές πιέσεις, ανεπαρκής διδασκαλία), σε παράγοντες κινήτρου και επηρεασμού (χαμηλό αυτοσυναίσθημα - επίκτητο αίσθημα ανικανότητας) και σε ψυχολογικούς παράγοντες



- αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες (διαταραχές προσοχής, οπτικής και ακουστικής μνήμης, αντίληψης, καθυστέρηση γλωσσικής ανάπτυξης).

Οι Kavale και Forness (2000), αναφέρουν ότι οι διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις ψυχολογικές διεργασίες, που περιέχονται σε χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου, έχουν ως συνέπειες ελλείψεις ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και μαθησιακής ικανότητας. Το DSM-IV προσθέτει στον ορισμό ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα αποτελούν εμπόδιο της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ή κοινωνικής εξέλιξης (Bishop and Norbury, 2002).

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες, υπάρχει μια συμφωνία για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι τελευταίες είναι το βασικό κοινό χαρακτηριστικό των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στη χρήση της προφορικής γλώσσας (Αϊδίνης, 2012; Παντελιάδου, 2001). Ο Αϊδίνης, βέβαια, το 2012 αιτιολογεί την ετερογένεια δηλώνοντας τις διαφορετικές πτυχές που λαμβάνει η γλώσσα: αντίληψη, γνωστική ικανότητα, μάθηση και κινητική ανάπτυξη. Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο εκφραστικό μέρος της γλώσσας (Swanson et. al., 2010), καθώς και στην κατανόησή της (Bishop and Laws, 2004).

Στη συνέχεια της διπλωματικής μας, θα αναλύσουμε την έννοια της ανάγνωσης, των μοντέλων εκμάθησης της ανάγνωσης που υπάρχουν, καθώς επίσης των πτυχών της και των αναγνωστικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

## **1.2 Τι είναι η ανάγνωση**

θα μπορούσαμε να πούμε ότι τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος αποτελούν τις δυο μορφές της γλώσσας. Ο προφορικός λόγος (δηλαδή η ακρόαση και η ομιλία) αποτελεί πρωτογενή γλωσσική δραστηριότητα, ενώ ο γραπτός λόγος δευτερογενή γλωσσική δραστηριότητα (δηλαδή η ανάγνωση και η γραφή). Έτσι, η κάθε έννοια

μπορεί να εκφραστεί με την κάθε μια από αυτές τις δύο μορφές της γλώσσας αλλά με διαφορετικό μέσο.

Η πρώτη προσέγγιση να δοθεί ένας ορισμός για την ανάγνωση, βασίστηκε στο γεγονός, ότι ο γραπτός λόγος αναπαριστάνει με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, που είναι ήδη γνωστή στο παιδί από τη χρήση του προφορικού λόγου. Ανάγνωση όμως, δεν σημαίνει μετατροπή του γραπτού κειμένου σε προφορικό λόγο. «Ανάγνωση σημαίνει *αναγνώριση* των γραπτών συμβόλων, τόσο οπτική όσο και σημασιολογική» (Ζάχος, 1992, σ.22). Δηλαδή, η ανάγνωση ορίζεται ως μια λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος και το μετατρέπουμε σε φωνολογικό κώδικα, με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας.

Μια άλλη διατύπωση της ανάγνωσης θεωρεί ότι πρέπει να αποσυνδεθεί η έννοια από τη διαδικασία της φωνολογικής μετάφρασης των γραπτών συμβόλων, διότι τα γραπτά σύμβολα δεν απαρτίζονται από φωνολογικές μονάδες, αλλά από οπτικά σύμβολα.

Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση ο Smith (1971) τονίζει ότι, κατά την ανάγνωση ως άμεση ανάκληση της έννοιας, δε μετατρέπονται τα γραπτά σύμβολα σε φθόγγους αλλά οι οπτικές αναπαραστάσεις σε έννοιες.

Κατά τους Baar και Sadow (1985), αλλά και τους Zigmond, Vallecorsa και Silverman (1983), για να είναι ένα παιδί σε θέση να διαβάσει πρέπει να κατέχει την τεχνική της αποκρυπτογράφησης ενός γραπτού μηνύματος, η οποία διακρίνεται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση του μηνύματος, δύο ανεξάρτητες αλλά και αλληλοσχετιζόμενες λειτουργίες. Επομένως, αν κάποια από τις παραπάνω αυτές λειτουργίες της ανάγνωσης δε λειτουργεί επαρκώς, τότε το αποτέλεσμα δεν είναι ολοκληρωμένο. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη η κατάκτηση τόσο της αποκωδικοποίησης όσο και της κατανόησης των λέξεων-παραγράφων-κειμένων που διαβάζονται, προκειμένου να πούμε ότι πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της ανάγνωσης.

Ένα σημαντικό ερώτημα που απασχόλησε τους επιστήμονες είναι πώς διαβάζει ένας κανονικός αναγνώστης και πώς μαθαίνει να διαβάζει. Απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα δόθηκαν με την ανάπτυξη κυρίως δύο μοντέλων- προτύπων μάθησης της ανάγνωσης, των εξελικτικών μοντέλων μάθησης της ανάγνωσης των Marsh et al. (1981) και της Uta Frith (1985) και εκείνο της διττής θεμελίωσης της μάθησης (Seymour, 1997). Τα συγκεκριμένα μοντέλα στηρίχτηκαν το μεν πρώτο στην ολική μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης, ενώ το δεύτερο φαίνεται ότι επηρεάστηκε από την αναλυτικοσυνθετική προσέγγιση ανάγνωσης. Σε πιο πρόσφατες μελέτες, για το πώς μαθαίνει να διαβάζει το παιδί, κυρίαρχο ρόλο φαίνεται να έχει ένα άλλο μοντέλο, το μοντέλο των συνδεδιστών (Seidenberg και McClelland, 1989). Αυτό το μοντέλο συνδέεται και απορρέει φυσικά από το δεύτερο μοντέλο της διττής θεμελίωσης. Η ανάλυση και των τριών αυτών μοντέλων καλείται κυρίως να αποκαλύψει τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα γύρω από το θέμα της μάθησης της ανάγνωσης.

Ωστόσο, όσο γίνεται λόγος για την αναγνωστική διαδικασία προκύπτουν και δύο άλλα ζητήματα, ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην λειτουργία της ανάγνωσης, αλλά και η διευκρίνιση της δομής του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Το μεν πρώτο, απορρέει από τη σχέση που αποδεδειγμένα υπάρχει μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης. Γι' αυτήν την σχέση έχουν διατυπωθεί ποικίλες ενστάσεις τόσο για την ύπαρξή της όσο και για την ποιότητά της. Κατά πόσο δηλαδή η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης (ενημερότητας) προϋποθέτει ή διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και σε τι βαθμό, είναι ένα από τα πολλά ερωτήματα, για τα οποία θα γίνει διεξοδική ανάλυση στη συνέχεια. Το δεύτερο, είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητό για την καλύτερη εμπέδωση της διαδικασίας της μάθησης της ελληνικής γλώσσας αλλά και τυχόν δυσκολιών που ενδέχεται να δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια αυτής.

### 1.3 Μοντέλα εκμάθησης ανάγνωσης

Υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη θεωρητικών θέματα σχετικά με τη σύνθετη φύση της ανάγνωσης. Μαζί με την ανάπτυξη των θεωριών αυτών προβάλλονται διάφορα συναφή μοντέλα, δηλαδή υποθετικές κατασκευές που αφορούν την αναγνωστική δραστηριότητα ατόμων. Οι διάφορες θεωρίες και μοντέλα ανάγνωσης που κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί άσκησαν περιορισμένη επίδραση στη διδασκαλία της. Τα προτεινόμενα μοντέλα ανάγνωσης, τα οποία έχουν μεταξύ τους κάποια κοινά στοιχεία αλλά και αρκετές μοναδικές όψεις, δε μετατράπηκαν σε σχήματα πρακτικών εφαρμογών ή εμπειρικού πειραματισμού (Στασινός, 2003).

Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα, τόσο για το πώς διαβάζει ο ώριμος αναγνώστης όσο και για το πώς μαθαίνει να διαβάζει ο αρχάριος αναγνώστης προέρχονται κυρίως από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη μάθηση της ανάγνωσης, οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί μπορούν κυρίως να διακριθούν σε δύο κατηγορίες θεωρητικών πλαισίων ή μοντέλων μάθησης της ανάγνωσης. Από τη μια μεριά είναι τα εξελικτικά μοντέλα της κατά στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης (developmental stage models), που προτάθηκαν από τους Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1981) και την Uta Frith (1985). Από την άλλη μεριά είναι το μοντέλο της διττής θεμελίωσης (dual foundation model), που διατυπώθηκε από τον Philip Seymour (1997, 1999) (Πόρποδας, 2002).

Στα εξελικτικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης η εκμάθηση της ανάγνωσης επιτυγχάνεται μέσα από τρία διαφορετικά αλλά διαδοχικά στάδια ανάπτυξης, το *λογογραφικό*, το *αλφαβητικό* και το *ορθογραφικό*. Το λογογραφικό στάδιο είναι το πρώτο στη σειρά στάδιο ανάπτυξης της ανάγνωσης κατά το οποίο η ανάγνωση εδώ ακολουθεί μια στρατηγική με γνώμονα την ολική αναγνώριση της λέξης. Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική, ο αναγνώστης (χωρίς ακόμα να μπορεί να αναγνωρίζει όλα τα γράμματα μιας λέξης) συνδέει την ολική οπτική εικόνα της λέξης με την προφορά της. Επομένως, το παιδί θα μπορεί να «διαβάζει» με επιτυχία μόνο ένα μικρό αριθμό - λέξεων, τις οποίες πρέπει να έχει δει αρκετές φορές προηγουμένως (και, ενδεχομένως,

τις έχει απομνημονεύσει). Αυτό συνεπάγεται ότι όσες λέξεις δεν τις έχει ξαναδεί δεν θα μπορεί να τις διαβάσει, ή θα προσπαθεί να τις διαβάσει εικάζοντας τη ταυτότητα της κάθε λέξης με βάση κάποιες πληροφορίες τις οποίες είναι πιθανόν να αξιοποιεί (π.χ. αναγνωρίζοντας το πρώτο γράμμα κ.τ.λ.). Σύμφωνα μάλιστα με τη θεωρία του περί νοητικής ανάπτυξης, ο Jean Piaget αναφέρει ότι το λογογραφικό στάδιο αναδεικνύεται σε ένα αναγκαίο πρώτο στάδιο για τη μάθηση της ανάγνωσης, το οποίο διαρκεί μέχρι την ηλικία περίπου των 7 ετών. Σε αυτή τη περίοδο, άλλωστε, επιτυγχάνεται και η μετάβαση από τη φάση της προσυλλογιστικής σκέψης σε εκείνη των συγκεκριμένων λογικών νοητικών πράξεων (Πόρποδας, 2002).

Για τη μετάβαση του παιδιού από το λογογραφικό στο αλφαβητικό στάδιο μάθησης της ανάγνωσης, εκτός από τη παραπάνω νοητική εξέλιξη του παιδιού, είναι αναγκαία και η απόκτηση της γνώσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Στο αλφαβητικό στάδιο μάθησης της ανάγνωσης ο αναγνώστης κατακτά την τεχνική για την αποκωδικοποίηση της γραπτής λέξης και τη φωνολογική ανακωδικοποίηση της, ακολουθώντας τη διαδοχική σειρά των γραμμάτων. Πιο αναλυτικά, το παιδί αποκτά την ικανότητα να αναγνωρίζει τα γράμματα (γραφήματα) της κάθε λέξης, να εφαρμόζει τους κανόνες για τη σχέση αντιστοιχίας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, εν τέλει να μετατρέπει τα γραφήματα σε φωνήματα, να οργανώνει τα γράμματα που έχει αναγνωρίσει σε δομημένα σύνολα και να σχηματίζει τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης. Αφού το παιδί κατακτήσει και το αλφαβητικό στάδιο προχωρά στο ορθογραφικό στάδιο. Σε αυτό, ο αρχάριος αναγνώστης μπορεί να διαβάζει τις λέξεις συνδυάζοντας τα επιμέρους δομημένα σύνολα των γραμμάτων με την προφορά που αντιστοιχεί σε αυτά (Πόρποδας, 2002).

Συνεπώς, κατά τα εξελικτικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν βασισμένοι στο λογογραφικό κυρίως στάδιο, αυτό σημαίνει ότι διαβάζουν ολικά τις λέξεις, χωρίς ακόμα να γνωρίζουν τα γράμματα που τις συγκροτούν. Το συμπέρασμα αυτό αν και αφορά κυρίως την ανάγνωση της αγγλικής γλώσσας, με ένα βαθύ ορθογραφικό σύστημα, ωστόσο αποτέλεσε τη βάση για την ολική μέθοδο

διδασκαλίας της ανάγνωσης, η οποία είχε αντίκτυπο και σε χώρες με ρηχά ορθογραφικά συστήματα (όπως η Ελλάδα) (Πόρποδας, 2002).

Αυτός άλλωστε ο πρωτεύον ρόλος που δόθηκε στη λογογραφική στρατηγική κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης αποτέλεσε και το σημείο έντονης κριτικής και αμφισβήτησης των νεότερων αποτελεσμάτων των ερευνών για τη μάθηση της ανάγνωσης όχι μόνο σε γλώσσες με ρηχά ορθογραφικά συστήματα γραφής (όπως είναι η γερμανική, η ελληνική κ.α.) αλλά και στην ίδια την αγγλική γλώσσα, παραδίδοντας τη σκυτάλη της αναγνωστικής διαδικασίας στην αλφαβητική στρατηγική. Αυτή η ερευνητικά αποδεδειγμένη αμφισβήτηση του ρόλου της λογογραφικής στρατηγικής για τη μάθηση της ανάγνωσης θα έχει συνέπειες και στην ολική μέθοδο διδασκαλίας για τη μάθηση της ανάγνωσης, με κατ' επέκταση και την αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς της ως μεθόδου (Πόρποδας, 2002).

Λίγα χρόνια αργότερα διατυπώθηκε το μοντέλο διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης. Σύμφωνα με το μοντέλο της διττής θεμελίωσης η μάθηση της ανάγνωσης στηρίζεται στην ανάπτυξη δύο σύνθετων γνωστικών ικανοτήτων ή συστημάτων. Το ένα σύστημα αφορά την ανάπτυξη της *γλωσσικής επίγνωσης*, δηλαδή την απόκτηση της επίγνωσης ότι ο προφορικός λόγος απαρτίζεται από φωνολογικά και μορφολογικά δομικά στοιχεία. Το άλλο σύστημα του μοντέλου διττής θεμελίωσης της ανάγνωσης αφορά την ανάπτυξη της *ορθογραφικής δομής*, δηλαδή την απόκτηση της γνώσης, ότι η ορθογραφία αναπαριστάνει τόσο τα φωνήματα όσο και τα μορφήματα. Επιπρόσθετα, το μοντέλο της διττής θεμελίωσης προβλέπει ότι η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών, μιας *λογογραφικής διαδικασίας* (για τη διεκπεραίωση της λέξης ως *συνόλου*) και μιας *αλφαβητικής διαδικασίας* (για την *αποκωδικοποίηση* και *φωνολογική μετάφραση* των γραμμάτων της λέξης)» (Πόρποδας, 2002, σ.347).

Αυτό το μοντέλο τονίζει ότι η μάθηση της ανάγνωσης ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις. Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής:

Η Προαναγνωστική (Φάση 0), η οποία αφορά την περίοδο κατά την οποία το παιδί δεν έχει μάθει ακόμα να διαβάζει. Στην περίπτωση της μάθησης της ανάγνωσης της

ελληνικής γλώσσας η προαναγνωστική φάση αντιστοιχεί στην ηλικία των 5 ετών. Το γεγονός αυτό εξηγεί γιατί τα ελληνόπουλα παιδιά παρουσιάζονται να κατέχουν καλύτερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης και κυρίως μεταγλωσσικού επιπέδου (metalinguistic awareness) σε σύγκριση με τα αγγλόφωνα παιδιά, γιατί ακριβώς είναι ένα χρόνο μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα παιδιά στη Βρετανία όταν μαθαίνουν να διαβάζουν. Βέβαια, η ελληνική γλώσσα αποτελείται από ελάχιστες μονοσύλλαβες λέξεις, ενώ οι δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις απαρτίζονται από ανοικτού τύπου συλλαβές γεγονός που επίσης τη καθιστά ευκολότερη στη μάθηση της (Πόρποδας, 2002).

Η Θεμελιακή ανάγνωση (Φάση 1), η οποία αναφέρεται στην αρχική περίοδο μάθησης της ανάγνωσης, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα και τους αντίστοιχους φθόγγους και, στη συνέχεια αναπτύσσουν τις δύο θεμελιώδεις λειτουργικές διαδικασίες για τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, δηλαδή τη λογογραφική και την αλφαβητική διαδικασία της ανάγνωσης. Κατά τον Seymour, η ανάπτυξη της λογογραφικής και αλφαβητικής διαδικασίας στηρίζεται στην προϋπάρχουσα μάθηση των γραμμάτων του αλφαβήτου και του φθόγγου που αντιστοιχεί στο καθένα. Η γνώση των γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων αφορά τη μάθηση των γραμμάτων καθώς και των φθόγγων που αντιστοιχούν σε αυτά. Η γνώση αυτή αποκτάται από όλα τα παιδιά που δεν εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου (Πόρποδας, 2002).

Για να μπορέσουν οι μαθητές να προχωρήσουν στις δύο επόμενες διαδικασίες της ανάγνωσης (δηλαδή τη λογογραφική και την αλφαβητική διαδικασία) είναι ανάγκη να έχουν μάθει περίπου το 80% των γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων τους, που συναντώνται στις λέξεις που θα κληθούν να διαβάσουν. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι οι μαθητές πριν αρχίσουν να διαβάζουν λέξεις πρέπει να γνωρίζουν όλα τα γράμματα του αλφαβήτου παρά μόνο εκείνων που συγκροτούν συγκεκριμένες λέξεις. Άλλωστε, η ανάπτυξη και των δύο διαδικασιών συμβαδίζει με την αλληλεπίδραση τους με την

γλωσσική επίγνωση, αποτέλεσμα της οποίας είναι η ανάπτυξη του μεταγλωσσικού επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Κατά τη λογογραφική διαδικασία, τα παιδιά διαβάζουν μια λέξη στηριγμένα όχι στη κατά σειρά συστηματική αναγνώριση όλων των γραμμάτων της λέξης αλλά στην αναγνώριση μόνων κάποιου ή κάποιων γραμμάτων (στην αρχή ή και στο τέλος) της λέξης, με βάση τα οποία συμπεραίνουν την ταυτότητα της λέξης. Εντούτοις, η λειτουργία αυτού του σταδίου δε φαίνεται να είναι αναγκαία για την ελληνική γλώσσα. Τα αποτελέσματα των ερευνών που προκύπτουν διάβαζαν την ελληνική γλώσσα όχι λογογραφικά αλλά αλφαβητικά (Πόρποδας, 2002).

Τέλος, κατά την αλφαβητική διαδικασία, η ανάγνωση αναπτύσσεται με τη γραφημική αποκωδικοποίηση των γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη, τον προσδιορισμό του αντίστοιχου φθόγγου ή φωνήματος και την ένωση όλων των φθόγγων της λέξης για τη δημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας της λέξης και την προφορά της. Σε ρηχά ορθογραφικά συστήματα (όπως και του ελληνικού) τα παιδιά κατακτούν το αλφαβητικό στάδιο της ανάγνωσης στη διάρκεια της φοίτησής τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου (Πόρποδας, 2002).

Στην ορθογραφική ανάγνωση (Φάση 2), η ανάγνωση πραγματοποιείται χάρη στην κατάκτηση της ικανότητας για την αναπαράσταση και επεξεργασία μεγαλύτερων δομημένων μονάδων από ότι ένα γράμμα (τέτοιες μονάδες, στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας, μπορεί να είναι το καταληκτικό τμήμα των μονοσύλλαβων λέξεων, ενώ στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, μπορεί να είναι οι συλλαβές).

Η χρήση των συλλαβικών μονάδων κατά την ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας έχει βεβαιωθεί από τη φύση της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας (ρηχό ορθογραφικό σύστημα), από τη φύση και δομή της συλλαβής της ελληνικής γλώσσας («ανοικτού τύπου συλλαβή) και από το γεγονός ότι οι έλληνες μαθητές από πολύ νωρίς αποκτούν μεταγλωσσική επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου της ελληνικής γλώσσας (Πόρποδας & Τσιούπρας, 1996, Πόρποδας & Τσαγγάρης, 1996, Porpodas, 2001). Επομένως, οι έλληνες μαθητές φαίνεται ότι κατακτούν την ορθογραφική φάση της ανάγνωσης πολύ γρήγορα και σχεδόν ταυτόχρονα με το αλφαβητικό στάδιο της



ανάγνωσης. Εκείνο που μένει να κατακτηθεί, στην επόμενη φάση, είναι ο συνδυασμός των συλλαβών για τη προφορά της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Η Μορφογραφική ανάγνωση (Φάση 3), κατά την οποία η διεκπεραίωση της ανάγνωσης στηρίζεται στην αξιοποίηση και στον συνδυασμό μονάδων σημασιολογικού επιπέδου (όπως είναι τα μορφήματα) ή και στο συνδυασμό των συλλαβών που απαρτίζουν τη λέξη. Αποτέλεσμα του συνδυασμού των δομημένων αυτών μονάδων είναι η ανάγνωση ολόκληρης της λέξης (Πόρποδας, 2002, σ.348).

Επειδή, οι λέξεις της ελληνικής γλώσσας έχουν δύο το λιγότερο συλλαβές, η κατάκτηση αυτή της φάσης είναι πολύ σημαντική για τη μάθηση της ανάγνωσης. Οι ελληνόφωνοι μαθητές φθάνουν σε αυτή τη φάση πολύ γρήγορα. Μάλιστα σε έρευνα του Porpodas (2001) διαπιστώθηκε ότι οι έλληνες μαθητές έξι μήνες μετά την έναρξη της φοίτησής τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου είχαν φθάσει στην τελευταία φάση της αναγνωστικής ανάπτυξης, δηλαδή στη μορφογραφική ανάγνωση σύμφωνα με το μοντέλο του Seymour. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές μετά τη μάθηση λίγων γραμμάτων (αλφαβητική ανάγνωση) μπορούν αμέσως να διαβάζουν τις συλλαβές που τα γράμματα αυτά δημιουργούν (ορθογραφική ανάγνωση), ενώ συνδυάζοντας δύο συλλαβές μπορούν να διαβάσουν απλές δυσύλλαβες λέξεις (μορφογραφική ανάγνωση). Βέβαια, η πορεία προς την ολοκλήρωση όλων των τύπων (σύνθετων ορθογραφικά αλλά και εξαιρέσιμων) των λέξεων επιτυγχάνεται σε λίγους μήνες. Άρα, η πιο αξιόπιστη παράμετρος για τη μέτρηση του βαθμού δυσκολίας της ανάγνωσης των λέξεων της ελληνικής γλώσσας με διαφορετική δομή κρίνεται ο χρόνος ανάγνωσης και λιγότερο η ακρίβεια ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Στη συνέχεια, θα γίνει λόγος για ένα ακόμη μοντέλο, που αναπτύχθηκε με σκοπό να εξηγήσει την περίπλοκη διεργασία της ανάγνωσης. Το μοντέλο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην ανάγνωση αλλά και αυτό που εξηγεί με τον ορθότερο τρόπο πως διαβάζονται οι λέξεις είναι το *τριγωνικό μοντέλο για την ανάγνωση* των Seidenberg και McClelland (Φούρλας, 2007). Το συνδετικό μοντέλο ανάπτυξης των αποκωδικοποιητικών

αναγνωστικών ικανοτήτων που πρότειναν οι Seidenberg και McClelland βασίστηκε στο μοντέλο διττής θεμελίωσης.

Οι Seidenberg & McClelland (1989) πρότειναν ένα αναφορικά πιο ενιαίο, συνδεδετικό μοντέλο ανάπτυξης των αποκωδικοποιητικών αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Το μοντέλο αυτό για την ανάγνωση λέξεων χρησιμοποιεί δύο επίπεδα αναπαράστασης:

-Πρώτον, το ορθογραφικό επίπεδο, που κωδικοποιεί τα οπτικά χαρακτηριστικά των λέξεων,

-Δεύτερον, το φωνολογικό επίπεδο, που κωδικοποιεί τα φωνολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων (Αναστασίου, 1998).

Τα επίπεδα αυτά σχετίζονται μεταξύ τους. Το πιο σημαντικό σε αυτό το μοντέλο είναι ότι εστιάζει στη δημιουργία ενός οπτικού λεξικού (ή νοητικού λεξικού), καθώς μεταβάλλονται οι ενωτικές σχέσεις και το ειδικό βάρος μεταξύ των δύο επιπέδων αναπαράστασης (φωνολογικό και ορθογραφικό) (Αναστασίου, 1998).

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τρία υποσυστήματα το σημασιολογικό, το φωνολογικό και το ορθογραφικό, με αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η ανάγνωση είναι συνέπεια μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ήχων των λέξεων, της σημασίας τους και της ορθογραφίας τους. Ενώ στην αρχή της ανάπτυξης της ανάγνωσης, όπως προηγήθηκε, εδραιώνεται ένα σύστημα σχέσεων μεταξύ ήχων και γραμμάτων γνωστό σαν *φωνολογική οδός*, αργότερα η ανάγνωση στηρίζεται στη *σημασιολογική οδό*, ένα σύστημα συσχετίσεων μεταξύ ορθογραφίας και φωνολογίας μέσω των νοημάτων δηλαδή του σημασιολογικού συστήματος (Snowling, 2005). Ένα καλά αναπτυγμένο σημασιολογικό σύστημα δρα υποστηρικτικά στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου σε παιδιά με αδύνατο φωνολογικό σύστημα (Snowling, 2005). Άρα, τα παιδιά με αδυναμίες και στα δύο συστήματα θα έχουν σημαντικές δυσκολίες στο γραπτό λόγο (γραφή και ανάγνωση) (Φούρλας, 2007).

## 1.4 Αξιολόγηση της ανάγνωσης

Η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης ξεκινά όταν οι μαθητές φοιτούν στην Α' τάξη του δημοτικού. Αυτό σημαίνει ότι από τότε μπορεί να αξιολογείται η αναγνωστική επίδοσή του, η οποία μπορεί να γίνεται άτυπα και να συμπληρώνεται με τη χορήγηση ορισμένων τεστ ανάγνωσης.

Οι παράμετροι της αξιολόγησης της ανάγνωσης είναι η ακρίβεια της ανάγνωσης και η ευχέρεια (με βάση το χρόνο) διεκπεραίωσης της ανάγνωσης. Λόγω της φύσης του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος, η πλέον χρήσιμη μεταβλητή αρχικά σε ένα τεστ βασικής αναγνωστικής λειτουργίας κρίνεται ότι είναι ο χρόνος που απαιτείται για την διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. Ο χρόνος της ανάγνωσης μπορεί να υπολογιστεί με βάση το συνολικό χρόνο που απαιτείται για την ανάγνωση αρχικώς μιας σειράς γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων και τελικώς ολόκληρου του κειμένου (Πόρποδας, 2002).

Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση στα πρώτα στάδια αναγνωστικής λειτουργίας επικεντρώνεται στον έλεγχο της ανάγνωσης των γραμμάτων, των συλλαβών και των λέξεων. Η αξιολόγηση των γραμμάτων μπορεί να γίνει με την παρουσίαση μιας σειράς μεμονωμένων γραμμάτων, που έχουν ήδη διδαχθεί, οπότε ζητείται από το παιδί να αναγνωρίσει και να ονομάσει το κάθε γράμμα με το φθόγγο που αντιστοιχεί σε αυτό (π.χ. α, κ, ι, ο) και όχι με το όνομα του (π.χ. άλφα, κάπα, γιώτα, όμικρον).

Στη σειρά των γραμμάτων που θα δοθούν για αναγνώριση θα περιλαμβάνονται τόσο μικρά όσο και κεφαλαία γράμματα. Στην περίπτωση που ο χρόνος αναγνώρισης του κάθε γράμματος είναι αρκετά μεγάλος, τότε ο δάσκαλος μπορεί να παρέμβει με επιπλέον ασκήσεις αναγνώρισης του κάθε γράμματος για εξάσκηση (Πόρποδας, 2002).

Στη συνέχεια, με την αξιολόγηση της ανάγνωσης λέξεων επιδιώκεται να ελεγχθεί η γνώση και η ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί τη γραφημική παράσταση της λέξης, να τη μεταφράζει σε φωνολογική παράσταση και να κατανοεί τη σημασία της. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει διάφορες καρτέλες ανάγνωσης λέξεων, το

οποίο θα περιλαμβάνει μονοσύλλαβες λέξεις καθώς και απλές δισύλλαβες της μορφής Σ-Φ-Σ-Φ και καθώς ο μαθητής θα προχωρά στη μάθηση της ανάγνωσης θα περιλαμβάνει και πιο σύνθετες λέξεις με περισσότερες συλλαβές. Για την καλύτερη, όμως, αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να αποκωδικοποιεί προτείνεται και η εξέτασή του στη δημιουργία ψευδολέξεων, λέξεων δηλαδή χωρίς κανένα σημασιολογικό περιεχόμενο, οι οποίες θα προκύπτουν με την αντικατάσταση ενός ή δύο γραμμάτων της κάθε λέξης με άλλα (Πόρποδας, 2002).

## **2.1 ΟΙ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

### **2.1.1 Αποκωδικοποίηση**

Η ανάγνωση συνίσταται στην κατοχή μιας τεχνικής με την οποία το άτομο μπορεί να αποκρυπτογραφεί, να αρθρώνει και να αποδίδει προφορικά και συνεχώς τους χαρακτήρες της γραφής του μηνύματος. Η ικανότητα αυτή της αποκωδικοποίησης (decoding) του μηνύματος αποτελεί το πρώτο επίπεδο στη διαδικασία εκμάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Η λειτουργία της αποκωδικοποίησης αφορά *την αναγνώριση των γραπτών-οπτικών συμβόλων της γλώσσας (τόσο των λέξεων όσο και των ψευδολέξεων, λέξεων χωρίς κανένα σημασιολογικό περιεχόμενο), τη μεταβολή τους σε φωνητικό μήνυμα (δηλαδή σε ήχους ή ηχητικά σημεία), τη σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβικά σύνολα και τη φωνολογική αναγνώριση της λέξης* (όπως αναφ Δημητριάδου, 2009).

Η τεχνική της αποκωδικοποίησης κυριαρχεί στα πρώτα στάδια της μάθησης και μαθαίνεται σχετικά εύκολα. Χρειάζεται μόνο κάποιους μήνες συστηματικής διδασκαλίας και άσκησης για να κατακτηθεί. Ξεκινά με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και συνήθως ολοκληρώνεται πριν από τη λήξη του πρώτου σχολικού έτους. Σύμφωνα με την έρευνα των Hoover και Gough (1990), η διαδικασία της αποκωδικοποίησης παρουσιάζεται διαφοροποιημένη από την ανάπτυξη της κατανόησης τους στα πρώτα σχολικά χρόνια και επομένως μπορεί να διδαχθεί ανεξάρτητα από το αν το παιδί κατανοεί ή όχι τη σημασία της λέξης, για το λόγο αυτό

η ανάγνωση ψευδολέξεων ενδείκνυται ως ο καλύτερος τρόπος αξιολόγησης της. Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας της αποκωδικοποίησης όμως επιτρέπει τη πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση (και κατανόηση) της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Αναδεικνύεται, λοιπόν, η μεγάλη σπουδαιότητα της τεχνικής της αποκωδικοποίησης στην εκμάθηση της ανάγνωσης, ενώ έχει επαρκώς τεκμηριωθεί ότι τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν πιο εύκολα και αποτελεσματικά όταν μεταχειρίζονται μεθόδους που επικεντρώνονται στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου, 2000). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την εξάσκηση των αποκωδικοποιητών δεξιοτήτων χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. α) Στις φωνολογικές αποκωδικοποιητικές δεξιότητες (phonological decoding skills) ή «φωνητική» στρατηγική (phonics) και χρησιμοποιείται όταν γίνεται προσπάθεια να αποκωδικοποιηθούν, άγνωστες λέξεις ή ψευδολέξεις, όταν δηλαδή η γραφημική-φωνημική αντιστοιχία χρησιμοποιείται κατά αποκλειστικότητα προκειμένου να επιτευχθεί η ανάγνωση. β) Στην «ορθογραφική επεξεργασία» ή «άμεση αναγνώριση» η οποία τίθεται σε λειτουργία όταν γνωστές λέξεις για τον αναγνώστη αναγνωρίζονται σχεδόν αυτόματα. Η «ορθογραφική επεξεργασία» ή «άμεση αναγνώριση» είναι η δεξιότητα που χρησιμοποιεί τους οπτικούς ή «ορθογραφικούς» κώδικες για την ανάγνωση μιας γνωστής λέξης με περίπλοκη ορθογραφία (Lerner, 1993; Manis et al., 1996)

## **2.2. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ**

### **2.2.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά της κατανόησης**

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα με απώτερο στόχο την κατάκτηση του νοήματος του κειμένου. τη σύλληψη της έννοιας. την ανακάλυψη του σημασιολογικού περιεχομένου του μηνύματος. Ανάγνωση με την έννοια αυτή σημαίνει κατανόηση. Η τελευταία σημαίνει εύρεση της ουσίας του αντικειμένου. Για την ανεύρεση όμως αυτής της «ουσίας» του αντικειμένου ή φαινομένου ή απόστασης πρέπει να αναζητηθούν οι λογικές σχέσεις ομοιότητας, διαφοράς, συγγένειας,

ισότητας, ανισότητας, αντίθεσης, αιτίας και αποτελέσματος με άλλα αντικείμενα. φαινόμενα ή καταστάσεις (Βάμβουκας, 1984).

Για να επιτευχθεί η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Επομένως, όταν ένας μαθητής, που ήδη γνωρίζει από τον προφορικό λόγο τη σημασία π.χ. της λέξης θερμόμετρο, (και επομένως μπορεί και κατανοεί τη λέξη αυτή προφορικά), αποκωδικοποιήσει (δηλαδή αναγνωρίσει οπτικά και μεταφράσει φωνολογικά) τη γραπτή λέξη θερμόμετρο, τότε ο μαθητής εφαρμόζει τους ίδιους περίπου μηχανισμούς που εφαρμόζονται κατά την κατανόηση της προφορικής λέξης. Σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο μαθητής (ο οποίος διεκπεραίωσε με επιτυχία τόσο την αποκωδικοποίηση όσο και την κατανόηση της γραπτής λέξης π.χ. θερμόμετρο) διάβασε τη λέξη θερμόμετρο (Πόρποδας, 2002). Η κατανόηση αρχίζει με την μύηση στην τεχνική της αποκωδικοποίησης του μηνύματος και δεν τελειώνει, ίσως. ποτέ. Όσο το άτομο διαβάζει οφείλει να κατανοεί.

Οι μαθητές όταν διαβάζουν δεν καλούνται μόνο να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν, αλλά να διατυπώσουν υποθέσεις, να ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν τις ιδέες που αναπτύσσονται σε αυτά. Επομένως, γίνονται ενεργητικοί αναγνώστες, χρησιμοποιώντας διάφορες γνωστικές στρατηγικές. Κατά τη κατανόηση ενός κειμένου, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και παράλληλα διαμορφώνει νέα σχήματα που συνδυάζουν παλιές πληροφορίες με το νέο υλικό. Ο ικανός αναγνώστης, καθώς διαβάζει, επιβεβαιώνει ή διαψεύδει τις εικασίες του και τις προσδοκίες του σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου.

Επομένως, ο βαθμός που δείχνει πόσο ένα κείμενο είναι ή δεν είναι κατανοητό εξαρτάται από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των αναγνωστικών απαιτήσεων του κειμένου και των συναφών γνώσεων και ικανοτήτων του αναγνώστη (δηλαδή προηγούμενων συναφών γνώσεων, λεξιλογίου, γλωσσικής ικανότητας και τυχόν περιορισμών στη μνήμη του). Επομένως, αναγνωρίζεται ότι κάθε φορά που τα στοιχεία ενός κειμένου δε συνάδουν με το γνωσιακό, γλωσσικό και νοητικό υπόβαθρο

του αναγνώστη αναμένεται να υπάρχουν προβλήματα στην κατανόησή του (Στασινός, 2003, όπως αναφ Δημητριάδου, 2009).

Όταν διαβάζει, ο ικανός αναγνώστης θέτει ερωτήματα στον εαυτό του ασυναίσθητα. Πιθανές ερωτήσεις είναι: «Ξέρω αυτές τις λέξεις; Πώς συνδέεται αυτή η πρόταση με ότι διάβασα πριν;» (Παντελιάδου, 2000, σ.226). Συγκεκριμένα, η κατανόηση κειμένου στοχεύει στην επίτευξη τω παρακάτω (Mercer & Mercer, 1985· Hammil & Bartel, 1995· Idol, 1997, όπως αναφ Δημητριάδου, 2009):

Πρώτον, στην ανάπτυξη λεξιλογίου. Ο εμπλουτισμός λεξιλογίου αποτελεί ένα - πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη κατανόηση. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, για μια επιτυχημένη ανάγνωση ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να προφέρει τις λέξεις (αποκωδικοποίηση) και να κατανοεί το νόημά τους (χρήση σημασιολογικού κώδικα). Ο δυνατός αναγνώστης ελέγχει συνεχώς την κατανόησή του σε σχέση με το κείμενο που διαβάζει, προσδιορίζοντας αυτόματα το άγνωστο λεξιλόγιο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο μαθητής απευθύνει την εξής βασική ερώτηση στον εαυτό του: «Ποιες είναι οι λέξεις που (δεν) γνωρίζω;». Εάν υπάρχουν άγνωστες λέξεις ζητά από κάποιον να του εξηγήσει τη σημασία των λέξεων ή ξαναδιαβάζει την πρόταση ώστε να βρει το νόημα από τα συμφραζόμενα. Η διεύρυνση του λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί είτε με την άμεση διδασκαλία λέξεων είτε με την εξοικείωση του μαθητή με ποικίλο αναγνωστικό υλικό (Παντελιάδου, 2000, όπως αναφ Δημητριάδου, 2009).

Δεύτερον, στην κυριολεκτική κατανόηση. Ο αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει και να ανακαλέσει με ακρίβεια πληροφορίες που διατυπώνονται με σαφήνεια μέσα στην ιστορία (στο κείμενο ή στην εικόνα) προκειμένου να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης. Άρα, απαιτείται από τον μαθητή εκείνη η ικανότητα να βρίσκει μέσα στο κείμενο την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές λεπτομέρειες, να προσέχει τη σειρά των γεγονότων και να απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η συγκεκριμένη διαδικασία διευκολύνεται με ερωτήσεις, όπως: «Ποιος είναι ο βασικός ήρωας;», «Πού;», «Πότε;», «Πώς», «Τι κάνει;» (Παντελιάδου, 2000, όπως αναφ Δημητριάδου, 2009).

Τρίτον, στην ερμηνευτική κατανόηση. Αυτή η μορφή κατανόησης του κειμένου στηρίζεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο. Ο

αναγνώστης συνδέει το νέο αναγνωστικό υλικό με την προϋπάρχουσα γνώση του για παρόμοια θέματα. Ο επιτυχημένος αναγνώστης σχηματίζει πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, χρησιμοποιώντας τη διαίσθηση του, την προσωπική του εμπειρία και τις πληροφορίες του κειμένου.

Ακόμη, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να απαντά σε ερωτήσεις που εκφράζουν σχέσεις αιτίου-αιτιατού και να διατυπώνει την προσωπική του γνώμη για τις ιδέες του κειμένου (Παντελιάδου, 2000, όπως αναφ Δημητριάδου, 2009).

Τέταρτον, στη κριτική κατανόηση. Ο αναγνώστης, βασιζόμενος στις δικές του εμπειρίες, γνώσεις και αξίες, καλείται να διατυπώσει κρίσεις για το αν η ιστορία είναι πραγματική ή φανταστική, καθώς και για τις προθέσεις του συγγραφέα. Ο μαθητής κρίνει το κείμενο που διαβάζει ως προς την ακρίβειά του στην περιγραφή μιας κατάστασης και την αποδοχή αυτής της περιγραφής ως αξιόπιστης ή όχι (Παντελιάδου, 2000).

Πέμπτον, στην αντανάκλαση - αποτίμηση. Δηλαδή, μετά την ανάγνωση ο μαθητής παροτρύνεται να αποδώσει (γραπτά ή προφορικά) τα δικά του συναισθήματα, τις αντιλήψεις του και τις ερμηνείες που του δημιουργήθηκαν από την επαφή του με το κείμενο. Ακόμα, να κρίνει αν ταυτίζεται ή διαφοροποιείται με τους χαρακτήρες και τη δράση τους και να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα για την πλοκή της ιστορίας (Παντελιάδου, 2000, όπως αναφ Δημητριάδου, 2009).

Οι κυριότεροι παράγοντες που θεωρούνται ότι επηρεάζουν την κατανόηση των πληροφοριών ενός κειμένου είναι η φύση του κειμένου και η γνωστική υποδομή και ικανότητα του αναγνώστη. Ο ρόλος του κειμένου στην κατανόηση είναι δεδομένος και αναφέρεται σε στοιχεία του κειμένου, όπως το επίπεδο του λεξιλογίου, η συντακτική δομή, το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος, η παρουσία μιας εικόνας που συνοδεύει το κείμενο, καθώς και ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου του κειμένου (Πόρποδας, 2002).



### **2.2.2. Αναγνωστική κατανόηση**

Η κατανόηση του περιεχομένου μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου είναι μια διαδικασία πρόσληψης, ανάλυσης διατήρησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος. Από την άποψη αυτή, η κατανόηση θεωρείται μια ανεξάρτητη διαδικασία, η οποία δεν ταυτίζεται με τη σκέψη και το συλλογισμό. Στην περίπτωση της κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου, η δραστηριότητα αυτή εκφράζεται ως μια διαδικασία διαρκούς δόμησης των μεμονωμένων εννοιών που προσλαμβάνονται με την ανάγνωση των αντίστοιχων λέξεων και συνδέονται μεταξύ τους με βάση τη συντακτική δομή του κειμένου και το ρόλο που έχουν οι λέξεις σε αυτή (Πόρποδας, 2002).

«Η αναγνωστική κατανόηση έχει οριστεί ως μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφοριών (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985)» (Παντελιάδου, 2000, σ.226). Συνεπώς, η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται ως μια διανοητική διαδικασία που εστιάζει στην αντικατάσταση των λέξεων με τις έννοιες μιας πρότασης, την εύρεση των λογικών σχέσεων που υπάρχουν και τις συνδέουν και την αναδιάρθρωση τους σε μια νέα «μορφή». Η συνειδητοποίηση της σχέσης μεταξύ των μερών της πρότασης αποτελεί τη βάση της κατανόησης. Επομένως, πρόκειται για μια γνωστική λειτουργία της οποίας χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η ανεύρεση των λογικών σχέσεων μεταξύ των «σημαινομένων» (Βάμβουκας, 1984, όπως αναφ Δημητριάδου, 2009).

### **2.2.3. Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης**

Όταν επιχειρούμε να αξιολογήσουμε την κατανόηση ενός κειμένου, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι ουσιαστικά προσπαθούμε να αξιολογήσουμε μια εσωτερική υποκειμενική διαδικασία η οποία δεν μπορεί να εξωτερικευθεί, αλλά εκδηλώνεται μόνο μέσω της μνημονικής λειτουργίας από την οποία είναι δύσκολο να διαχωριστεί.

Ίσως και αυτός είναι ο βασικός λόγος δυσκολίας που υπάρχει για την ακριβή αξιολόγηση της κατανόησης (Πόρποδας, 2002).

Οι μέθοδοι αξιολόγησης της κατανόησης διακρίνονται σε αυτές που στηρίζονται στην αξιοποίηση της αναγνώρισης και σε εκείνες που έχουν ως βάση τους την ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου. Οι μεν πρώτες είναι οι εξής:

- η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων ή ελλιπούς πρότασης του κειμένου,
- η απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο και
- η αναγνώριση εννοιών (Πόρποδας, 2002).

Η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου είναι μια ενδιαφέρουσα μέθοδος αξιολόγησης της κατανόησης, η οποία εφαρμόζεται για την αξιολόγηση του βαθμού αναγνωστικής ευκολίας ή δυσκολίας που παρουσιάζει ένα κείμενο. Σύμφωνα με αυτή, από το κείμενο που χορηγείται για ανάγνωση και κατανόηση έχει αφαιρεθεί ένας συγκεκριμένος αριθμός λέξεων (π.χ. η κάθε 6η λέξη ή όλα τα ουσιαστικά του κειμένου κτλ.). Εκείνο που ζητείται από τον αναγνώστη είναι να διαβάσει το κείμενο και κατόπιν, με βάση την κατανόηση που έχει επιτύχει, να συμπληρώσει τις λέξεις του κειμένου που λείπουν (Πόρποδας, 2002).

Παρά το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η μέθοδος αυτή, υπάρχουν σοβαρά ερωτήματα ως προς το βαθμό εγκυρότητας της, αφού είναι πιθανό η επίδοση σε αυτό το τεστ να μην αντανακλά το επίπεδο κατανόησης του κειμένου, αλλά κυρίως την ικανότητα ανεύρεσης των παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου.

Σύμφωνα με τη δεύτερη μέθοδο αξιολόγησης, την απάντηση ερωτήσεων για το περιεχόμενο του κειμένου, ζητείται από τον αναγνώστη, μετά το πέρας της ανάγνωσης, να απαντήσει σε ερωτήσεις που αναφέρονται στο σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου που διάβασε. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ο αναγνώστης μπορεί να έχει ή να μην έχει στη διάθεσή του το κείμενο. Δεδομένου ότι η αξιολόγηση της κατανόησης θα βασιστεί στις απαντήσεις των ερωτήσεων, είναι φυσικό ότι η εγκυρότητα αυτού του τεστ βασίζεται στην επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων. Συνήθως, οι τύποι των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται είναι της

συμπλήρωσης των στοιχείων, της πολλαπλής επιλογής και της αντιστοίχισης (Πόρποδας, 2002).

Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ποιες απαντήσεις είναι σωστές, λανθασμένες ή μερικώς σωστές αλλά και αν θα υπάρξουν εναλλακτικές σωστές απαντήσεις. Οι μαθητές που εμφανίζουν λάθη σε συγκεκριμένο είδος ερωτήσεων κατανόησης θεωρείται ότι έχουν δυσκολία σε συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες κατανόησης. Αυτές οι δυσκολίες θα μπορούσαν να αναφέρονται σε κυριολεξίες ή σε κάποια συγκεκριμένη πληροφορία, στην αναγνώριση της κεντρικής ιδέας ή άλλων υποστηρικτικών ιδεών και στην αντίληψη και κατανόηση σχέσεων αιτίου-αιτιατού. Ενώ, η βαθμολογία για την κατανόηση κειμένου προκύπτει από το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθών προς το σύνολο των απαντήσεων [δηλαδή, (σωστές απαντήσεις / σύνολο) X 100] (Παντελιάδου, 2000).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η μέθοδος αξιολόγησης που ο αναγνώστης ανακαλεί στη μνήμη του τις πληροφορίες που σχετίζονται με το κείμενο. Πιο αναλυτικά, η ανεύρεση των πληροφοριών στη μνήμη κατορθώνεται με συγκεκριμένους παράγοντες ή μηχανισμούς. Μεταξύ αυτών των παραγόντων ή μηχανισμών περιλαμβάνονται: η καλή οργάνωση του κειμένου που διαβάστηκε, οι οδηγίες ή οι ερωτήσεις που απευθύνονται στον αναγνώστη για το είδος των πληροφοριών που πρέπει να ανακληθούν, οι ερωτήσεις αυτές κατευθύνουν τον αναγνώστη για την ανεύρεση των πληροφοριών που ταιριάζουν με αυτές. Τέλος, η ικανότητα για συντονισμένη ανάκληση των αλληλοσχετιζόμενων πληροφοριών (Πόρποδας, 2002).

Αυτό σημαίνει πως όταν ο αναγνώστης εντοπίσει στη μνήμη του μια πληροφορία, τότε είναι πολύ πιθανό να εντοπίσει και άλλες πληροφορίες σχετικές με αυτή. Επιπλέον, και κάποιοι μηχανισμοί επιλογής, με την βοήθεια των οποίων εντοπίζονται τα ουσιώδη και έτσι διαχωρίζονται τα επουσιώδη. Όσον αφορά τις πληροφορίες που ανακαλούνται από τη μνήμη, αυτές εξαρτώνται από την ποσότητα των κύριων πληροφοριών που υπήρχαν στο κείμενο, τη θέση που έχουν οι πληροφορίες στο

κείμενο αλλά και από τον αφαιρετικό χαρακτήρα που έχει η ελεύθερη ανάκληση (Πόρποδας, 2002).

### **3.1 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

#### **3.1.1 Κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών δυσκολιών**

Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας αναγνώστης στην πρώτη του απόπειρα του να μάθει να διαβάσει είναι δυσκολίες που αφορούν κυρίως τη γνωστική επεξεργασία της γραπτής λέξης. Η αιτιολογία αυτών των αναγνωστικών δυσκολιών ποικίλλει ανάλογα, ενδεχομένως να προέρχεται από το **περιβάλλον** του ίδιου του παιδιού (π.χ. διαταραγμένη οικογενειακή κατάσταση του παιδιού, ελλιπής φοίτηση στο σχολείο κ.τ.λ.) ή να οφείλεται σε **ενδογενείς παράγοντες** (π.χ. νοητικά προβλήματα, προβλήματα μνήμης, χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης κ.τ.λ.) ή, τέλος, σε ένα συνταίριασμα **ενδογενών και εξωγενών** παραγόντων (Πόρποδας, 2002).

Οι αναγνωστικές δυσκολίες συναντώνται σε μεγάλο αριθμό ατόμων. Ο αριθμός των ατόμων με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου φαίνεται ότι είναι ακόμη μεγαλύτερος από τον αριθμό όσων έχουν προβλήματα με την ανάγνωση. Τα προβλήματα στην ανάγνωση εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια, καθώς και σε άτομα που προέρχονται από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Fijalkow, 1999)» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008, σσ.80-81).

Αποτέλεσμα των δυσκολιών αυτών είναι η σημαντική απόκλιση - σε σύγκριση με το μέσο όρο των συνομήλικων τους- της ικανότητας να αναγνωρίζουν, να προφέρουν, να κατανοούν γραπτές λέξεις και να συλλαμβάνουν το νόημα γραπτών προτάσεων. Με άλλα λόγια, οι δυσκολίες αυτές αφορούν τα προβλήματα που σχετίζονται με τις βασικές λειτουργίες της ανάγνωσης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008). Αφού η αναγνωστική διαδικασία είναι το αποτέλεσμα της κανονικής λειτουργίας των δύο

λειτουργιών της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, η δυσλειτουργία αυτών των δύο λειτουργιών πιθανόν να δημιουργήσει αναγνωστικές δυσκολίες οι οποίες είναι δυνατόν να οφείλονται στη δυσλειτουργία της μιας ή της άλλης ή και των δύο αυτών λειτουργιών και διακρίνονται (όπως φαίνεται παρακάτω στο σχήμα 1., το οποίο έχει υποδείξει ο Aaron το 1989, όπως αναφ Δημητριάδου, 2009):

- στην γενική αναγνωστική δυσκολία. Όταν τόσο η αποκωδικοποίηση όσο και η κατανόηση δυσλειτουργούν και η οποία προέρχεται από μια γενική μαθησιακή δυσκολία (Πόρποδας, 2002).

Οι γενικές δυσκολίες μάθησης της ανάγνωσης περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις αναγνωστικές δυσκολίες που προκύπτουν ως συνέπεια ή μαζί με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των αναγνωστικών δυσκολιών είναι ότι συνοδεύονται από ένα σχετικά χαμηλότερο νοητικό επίπεδο ενώ, συνήθως, εκδηλώνουν ανάλογες δυσκολίες τόσο στη μάθηση των μαθηματικών όσο και στη εκτέλεση ανώτερου επιπέδου γνωστικών λειτουργιών, όπως για παράδειγμα της δημιουργικής σκέψης, του συλλογισμού κ.ά. (Πόρποδας, 2002).

- στην ειδική αναγνωστική δυσκολία τύπου δυσλεξίας. Όταν υπάρχει δυσλειτουργία μόνο της αποκωδικοποίησης αλλά η κατανόηση του προφορικού λόγου λειτουργεί κανονικά (Πόρποδας, 2002) και τύπου υπερλεξίας (hyperlexia). Όταν υπάρχει δυσλειτουργία μόνο της κατανόησης του προφορικού λόγου αλλά η αποκωδικοποίηση λειτουργεί κανονικά (Healy, 1982).

Η συγκεκριμένη κατηγορία των αναγνωστικών δυσκολιών αναφέρεται στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες που έχουν τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία είναι οι δυσκολίες αντίληψης, κινητικές διαταραχές, διαταραχές προσοχής και μνήμης, προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής φύσεως, κινήτρων και διαταραχές μεταγνωστικής φύσης (Παντελιάδου, 2001). Όσον αφορά αναγνωστική δυσκολία τύπου υπερλεξίας αφορά μια ομάδα ατόμων που εκδηλώνουν δυσκολίες μετατροπής του γραπτού λόγου σε προφορικό (δηλαδή σε φωναχτή-ηχηρή ανάγνωση) και το αντίθετο, πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν και μια υπο-ομάδα παιδιών που ενώ έχουν καλές επιδόσεις στη

μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε ήχο παρουσιάζουν σοβαρή αδυναμία κατανόησης αυτού που διαβάζουν.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες, ως γνωστόν, διαφέρουν και ως προς τη φύση τους αλλά και ως προς το βαθμό εκδήλωσης τους στις διάφορες γλώσσες. Έτσι, η μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας εκτιμάται ότι παρουσιάζει λιγότερες δυσκολίες από τη μάθηση της ανάγνωσης, για παράδειγμα, της αγγλικής γλώσσας. Αυτό, κυρίως, οφείλεται στη φύση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος, το οποίο ορίζεται από μια σχεδόν μια προς μια αντιστοιχία μεταξύ της γραφημικής και της φωνημικής αναπαράστασης των λέξεων. Επομένως, οι έλληνες μαθητές, ανεξάρτητα από τη δυσκολία με την οποία βρίσκονται αντιμέτωποι (εξαιρούνται, φυσικά, περιπτώσεις βαριάς μορφής νοητικής καθυστέρησης), είναι σε θέση να μάθουν να διαβάζουν την ελληνική γλώσσα, φτάνει η οποιαδήποτε δυσκολία τους να εντοπιστεί, να διαγνωστεί και να αντιμετωπιστεί έγκαιρα και με συστηματικό τρόπο (Πόρποδας, 2002, όπως αναφ. Δημητριάδου, 2009).



Σχήμα 1: Προσδιορισμός της επιτυχημένης μάθησης της ανάγνωσης και διαφόρων αναγνωστικών δυσκολιών με βάση το επίπεδο λειτουργίας (καλό-αδύνατο) των λειτουργιών της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Gough & Tunmer, 1986).

Οι Torgesen και Wagner θεωρούν ότι τα πιο σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν στο επίπεδο επεξεργασίας της λέξης (αποκωδικοποίηση) και την ανεπάρκεια χρήσης της φωνολογικής δομής της λέξης (Torgesen, 2002). Αναφορικά με την τελευταία, η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στη συνειδητή κατανόηση και γνώση ότι η γλώσσα αποτελείται από ήχους. Η πιο σημαντική πτυχή για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η φωνολογική ενημερότητα, η γνώση δηλαδή ότι οι λέξεις αποτελούνται από ξεχωριστούς ήχους ή φωνήματα. Ένας μαθητής με φωνολογική ενημερότητα είναι ικανός α) να συνδυάζει προφορικά λέξεις και να φτιάχνει ήχους, β) να απομονώνει ήχους και γ) να αναλύει μία λέξη σε ήχους (Heward, 2011). Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση (δυσλεξία).

Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν γλωσσική και φωνολογική ανεπάρκεια (Swanson et al., 2010, Narkon and Wells, 2013, Ramus et al., 2013). Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείψεις στην ευχέρεια και την ακρίβεια των λέξεων, στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης (Catts et al., 2008). Οι μαθητές της κατηγορίας αυτής αντιμετωπίζουν προβλήματα μορφολογίας και λεξιλογίου με βασικότερο πρόβλημα της ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας (Ramus et al., 2013).

Η έρευνα των Olson, Wise, Connors, Ruck και Fulker (2001), έδειξε ότι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν κοινές αναγνωστικές επιδόσεις με μικρότερους μαθητές χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες και προβλήματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό, όμως, των μαθητών ανεξαρτήτως ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες, αποδίδει τις χαμηλές επιδόσεις στη φωνολογική ενημερότητα και στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Άλλες έρευνες έδειξαν, ότι οι παραπάνω μαθητές, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση ενός κειμένου στην εξαγωγή συμπερασμάτων και περιεχομένου (Swanson et al., 2010). Ο τελευταίος στην έρευνά τους ανέφεραν ότι οι καλοί αναγνώστες έχουν καλύτερες επιδόσεις αναγνωστικής κατανόησης λόγω της εργαζόμενης μνήμης, στην οποία τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Swanson et al., 2010).

Τα σημαντικότερα, λοιπόν, προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι ελλείψεις φωνολογικής επίγνωσης οι οποίες επηρεάζουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Ειδικότερα παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάλυση συλλαβών σε φωνήματα, στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων και στη διάκριση της θέσης ενός φωνήματος και στην απαλοιφή του (Παντελιάδου, 2001). Σε μια έρευνα του Κωτούλα (2004), ελέγχθηκαν 280 μαθητές Α- Στ' Δημοτικού τυπικώς αναπτυσσόμενα και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Αναφέρθηκε ότι οι μαθητές με δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα φωνολογικής ενημερότητας τα οποία διαρκούν έως το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισημαίνεται, ακόμα, ότι όλοι οι μαθητές της Α' τάξης αντιμετωπίζουν χαμηλή ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης, καθώς επίσης οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην Δ' τάξη παρουσιάζουν κοινό αναγνωστικό επίπεδο με τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές Β' δημοτικού. Συμπεραίνει, λοιπόν η έρευνα ότι οι μαθητές με την είσοδό τους στην Α' τάξη αντιμετωπίζουν φανερές ελλείψεις.

Μία ακόμη έρευνα των Οικονομάκου και Γκλεζάκου (2014), σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, αναφέρεται ότι λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τους δημιουργείται χαμηλή αυτοαντίληψη, άγχος απογοήτευση και μειωμένες προσδοκίες για τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα υιοθετούν μια δυσλειτουργική στάση. Λόγω αυτών αδυναμιών αδυνατούν να ενταχθούν κοινωνικά και να δημιουργήσουν παρέες με συνομηλίκους τους, γεγονός που επηρεάζει τις κοινωνικές επιδόσεις τους. Επίσης, τονίζεται ότι οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν θετική και σε υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψη, ενώ αναφέρονται για τις εξωσχολικές τους επιδόσεις και τις κοινωνικές και σε μικρότερο βαθμό για τις σχολικές. Τέλος, καταλήγουν ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερο αναπτυγμένες δεξιότητες και υψηλότερη αυτοαντίληψη (Οικονομάκου και Γκλεζάκου, 2014). Αντίθετα, η Humphrey (2002) επισημαίνει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές της ίδιας ηλικίας, καθώς επίσης ότι οι μαθητές εμφανίζουν συμπτώματα που εμφανίζουν μαθητές με δυσλεξία, όπου χαρακτηριστικό



τους γνώρισμα είναι η χαμηλή αυτοαντίληψη. Τέλος, προτείνει ότι η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των μαθητών θα συμβάλλει και στην αύξηση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

#### 2.1 Εισαγωγή

Πολλές μελέτες που διερεύνησαν τα αποτελέσματα της ανάγνωσης για ευχαρίστηση στο γενικό πληθυσμό, βρήκαν μια ισχυρή σχέση της ανάγνωσης σε σχέση με την συναισθηματική και προσωπική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η ανάγνωση για ευχαρίστηση ενισχύει την ενσυναίσθηση, την κατανόηση του εαυτού και την ικανότητα κατανόησης της ταυτότητας του εαυτού μας και των άλλων. Ο Billington (2015) πραγματοποίησε μια μελέτη στο Ηνωμένο Βασίλειο που διερευνούσε τα οφέλη που αναφέρθηκαν από τους ενήλικες που διαβάζουν τακτικά για ευχαρίστηση. Η μελέτη εξέτασε 4.000 άτομα από διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία μέσω μιας ηλεκτρονικής δημοσκόπησης αποτελούμενης από δεκατέσσερις ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στο να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες τη γενική διάθεση, την ευημερία και τα επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε σχέση με την ανάγνωση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ανάγνωση για ευχαρίστηση συνδέεται θετικά με μια μεγαλύτερη αίσθηση κοινότητας, μια ισχυρότερη αίσθηση κοινωνικής ένταξης, μια ισχυρότερη ικανότητα να απολαμβάνει κοινωνικές ευκαιρίες και αυξημένη κοινωνικότητα και ομιλία. Θα πρέπει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό, ότι η ανάγνωση και η συζήτηση των βιβλίων με συναισθηματικό περιεχόμενο αυξάνει τη συναισθηματική ικανότητα των μαθητών κατά την παιδική τους ηλικία. Οι Kumschick et al., (2014) στην έρευνα που διεξήγαγαν κάνοντας παρέμβαση σε μια ομάδα μαθητών δημοτικού σχολείου διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση έδειξαν σημαντική βελτίωση στο συναισθηματικό λεξιλόγιο, σαφή συναισθηματική γνώση και αναγνώριση των κρυμμένων συναισθημάτων.

Ο Mar et al., (2006) διεξήγαγε μια μελέτη για να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ ανάγνωσης και κοινωνικών ικανοτήτων σε δείγμα 94 προπτυχιακών φοιτητών στον

Καναδά. Χρησιμοποιώντας ένα σχεδιασμό μικτών μεθόδων, οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι η ανάγνωση της φαντασίας είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της κοινωνικής ικανότητας και ιδιαίτερα ενός προγνωστικού της ενσυναίσθησης. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η κατανόηση των χαρακτήρων σε μια αφηγηματική μυθοπλασία σχετίζεται με την κατανόηση των συμμαθητών της πραγματικής ζωής, ωστόσο οι συντάκτες συνειδητοποίησαν ότι η σχέση ανάμεσα στη μυθοπλασία και την ενσυναίσθηση μπορεί να μην είναι ένας τρόπος και μια ισχυρή ικανότητα να συναισθάνονται με άλλους τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που κάνουν τους ανθρώπους να έλκονται από την ανάγνωση. Ο Moyer (2007) διερεύνησε τα αποτελέσματα που ανέφεραν οι αναγνώστες αναψυχής στις ΗΠΑ χρησιμοποιώντας μια μεικτή μέθοδο προσέγγισης που αποτελείται από μια έρευνα (συμπληρωμένη από 62 άτομα) και 8 ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν ήταν η ικανότητα να μάθουν για τον εαυτό τους και τους άλλους, να μάθουν για τους διαφορετικούς ανθρώπινους πληθυσμούς και άλλους πολιτισμούς και να μάθουν για άλλες περιόδους ιστορίας. Οι ερωτηθέντες που διαβάζουν συχνότερα έχουν επίσης αναφερθεί ότι έχουν ενισχυμένη ικανότητα να κατανοούν την τάξη, την εθνικότητα, τον πολιτισμό και τις πολιτικές προοπτικές.

Μια πιο πρόσφατη μελέτη από τους Smith et al. (2012) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των επιπέδων απόλαυσης της ανάγνωσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας ανάμεσα σε μαθητές δύο ομάδων, μιας ομάδας ηλικίας οκτώ έως εννέα ετών και μιας ομάδας ηλικίας 12 έως 13 ετών με τη χρήση μιας μεγάλης κλίμακας εγκάρσιας έρευνας σε σχολεία της Νέας Ζηλανδίας. Στην έρευνα αυτή διαπίστωσαν ότι η απόλαυση της ανάγνωσης ήταν υψηλότερη μεταξύ της νεότερης ηλικιακής ομάδας (παρά τα υψηλότερα επίπεδα ανάγνωσης μεταξύ των μεγαλύτερων παιδιών), και μεταξύ των γυναικών και των ανδρών και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Είναι σημαντικό ότι η απόλαυση της ανάγνωσης δεν συνδέθηκε με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση σε καμία από τις δύο ηλικιακές ομάδες, ενώ η απόλαυση της ανάγνωσης δεν συνδέθηκε με την αυτο-αποτελεσματικότητα της ανάγνωσης, αλλά με τα επιτεύγματα της ανάγνωσης. Το συμπέρασμα που συνάχθηκε από τους συγγραφείς είναι ότι τα παιδιά

απολαμβάνουν την ανάγνωση και την ικανοποίηση από τη διαδικασία της ανάγνωσης, ακόμα και όταν δεν πιστεύουν ότι είναι κάτι που είναι ιδιαίτερα καλοί.

Όμως δεν θα παραβλέψουμε το γεγονός ότι πολλοί μαθητές όχι μόνο με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τυπικώς αναπτυσσόμενοι είναι δυνατό να εμφανίσουν και αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την ανάγνωση, ως αποτέλεσμα των αρνητικών εμπειριών που έχουν τα άτομα αυτά σχετικά με την ικανότητα αυτή. Σύμφωνα με τον Murray και Janelle (2003), το άγχος της ανάγνωσης που κερδίζει συνεχώς έδαφος, προκαλεί την απομάκρυνση από την ανάγνωση και την αποτυχία με την πάροδο του χρόνου. Οι Mohammadpur και ο Ghafournia (2015) επεσήμαναν αυτή την κατάσταση δηλώνοντας ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ των επιπέδων ανάγνωσης και του άγχους της ανάγνωσης των μαθητών. Αυτό, με την πάροδο του χρόνου, αποδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και τη δυναμικότητα του ατόμου και καταστρέφοντας την αυτοαποτελεσματικότητα για την ανάγνωση. Οι παραπάνω έννοιες της αυτοαποτελεσματικότητας και του άγχους θα αναλυθούν περισσότερο στις ενότητες που ακολουθούν.

## **2.2 Θεωρία Αυτοαποτελεσματικότητας**

Υιοθετώντας τις θεωρητικές θέσεις της κοινωνικής θεωρίας για την κοινωνική προέλευση της συμπεριφοράς και δίνοντας έμφαση στις διεργασίες της σκέψης, δηλαδή στη γνωστική λειτουργία, ο Bandura διατύπωσε την **Κοινωνικογνωστική Θεωρία** της μάθησης (1986). Ο όρος «κοινωνικογνωστική» χρησιμοποιήθηκε από τον Bandura για να δηλώσει τόσο τους κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, όσο και τους γνωστικούς παράγοντες, δηλαδή τις διεργασίες της σκέψης που καθορίζουν τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις πράξεις (Δήμου, 2002<sup>α</sup>; Κολιάδης, 1997; Pajares, 1996; Pervin & John, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται ως ενεργητικά όντα που χρησιμοποιούν τις γνωστικές λειτουργίες για να επιλέξουν πως θα ενεργήσουν και πως θα αντιδράσουν σε ποικίλες καταστάσεις. Για τον Bandura κάθε άτομο διαθέτει ένα

εσωτερικό σύστημα, το οποίο το βοηθά να ασκήσει έλεγχο πάνω στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειές του. Αυτό το σύστημα χαρακτηρίζεται από πέντε βασικές ικανότητες, που σύμφωνα με τον Bandura είναι η **χρήση συμβόλων, η προγραμματισμένη δράση, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων, η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και η συνειδητοποίηση του συνόλου των γνωστικών λειτουργιών από το ίδιο το άτομο** (Κολιάδης, 1997; Pajares, 1996). Συχνά η απόκτηση γνώσεων, που αξιοποιείται προς αυτή την κατεύθυνση, δεν είναι αποτέλεσμα άμεσης εμπειρίας. Μπορεί να πραγματοποιηθεί με έμμεσο τρόπο και συγκεκριμένα μέσω της παρατήρησης των πράξεων των άλλων ανθρώπων και των συνεπειών αυτών των πράξεων. Οι προϊδεάζουσες μελλοντικές αναπαραστάσεις μετατρέπονται σε πράξεις και υλοποιούνται μέσω των αυτορρυθμιστικών μηχανισμών που διαθέτει το άτομο.

Οι παραπάνω πέντε ανθρώπινες ικανότητες επισημαίνουν τη δυνατότητα του ανθρώπου για γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που συλλέγει από το περιβάλλον είτε προκαταβολικά είτε ως συνέπεια των δικών του ενεργειών. Η κατάλληλη αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών τον καθιστά ικανό να αλλάξει τις συνθήκες της ζωής του προς το καλύτερο προσαρμόζοντας ανάλογα τη συμπεριφορά του. Απορρίπτοντας την άποψη ότι οι άνθρωποι άγονται και φέρονται από τις δυνάμεις του περιβάλλοντος ή από συγκαλυμμένες εσωτερικές παρορμήσεις, υποστηρίζεται ότι η πορεία της ζωής διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση ποικίλων επιρροών και τη συμβολή περισσοτέρων του ενός παραγόντων. Το περιβάλλον, στο οποίο ο άνθρωπος ζει, αποτελεί μία από τις οντότητες που καθορίζουν την πορεία του, αλλά και ο ίδιος έχει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικής του ανάπτυξης.

Για τον Bandura κεντρική θέση στις γνωστικές διαδικασίες του ανθρώπου και σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά, διαδραματίζουν οι προσδοκίες που έχουν οι άνθρωποι σχετικά με τον εαυτό τους και οι προσδοκίες που έχουν σχετικά με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Οι πρώτες αναφέρονται ως **προσδοκίες**

**αυτοαποτελεσματικότητας** και οι δεύτερες ως **προσδοκίες αποτελέσματος**. Η προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στην βεβαιότητα με την οποία το άτομο θεωρεί τον εαυτό του ικανό να εκδηλώσει μια συμπεριφορά προκειμένου να επιτύχει ένα συγκεκριμένο στόχο. Με άλλα λόγια, αφορά στους μηχανισμούς εκτίμησης και αξιολόγησης των ικανοτήτων του ατόμου σε σχέση με την αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Για παράδειγμα η πεποίθηση που έχει ένας μαθητής ότι μπορεί να αριστεύσει στο επόμενο γραπτό διαγώνισμα κάποιου μαθήματος αναφέρεται στην προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας.

Η εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε από τον Bandura ως παράγοντας πρόβλεψης του αποτελέσματος της θεραπείας (Bandura, 1977; Schunk, 1989; Zimmerman, 2000). Αν και η θεωρία επεδίωκε καταρχήν να εξηγήσει τις αλλαγές συμπεριφοράς των ασθενών, που έφταναν σε εκείνον για ψυχοθεραπεία, ο Bandura (1984, 1986, 2003) υποστήριξε ότι η θεωρία περί αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να έχει εφαρμογή σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Σε σχετικό άρθρο οι Bandura και Locke (2003) έκαναν ανασκόπηση εννέα μετα-αναλύσεων που είχαν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης δράσης, όπως είναι η ψυχοκοινωνικές λειτουργίες των παιδιών, οι αθλητικές επιδόσεις, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τα ευρήματα αυτών των μετα-αναλύσεων επιβεβαιώνουν με σταθερότητα ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συμβάλλουν σημαντικά στο επίπεδο των κινήτρων και την προσπάθεια.

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας δεν έχουν σχέση με τη γενική εκτίμηση, που έχει το άτομο για τις ικανότητές του. Σε αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται και η μεγάλη διαφορά της αυτοαποτελεσματικότητας από την **αυτοαντίληψη** και την **αυτοεκτίμηση**. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με διαφορετικούς τομείς λειτουργίας και αναφέρονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Αντίθετα η **αυτοαντίληψη** είναι μια πιο καθολική έννοια, μια σφαιρική αντίληψη που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του, πέρα από τις αυτοαξιολογήσεις στους διάφορους επιμέρους τομείς της ζωής του (Zimmerman, 2000). Αυτή η υποκειμενική

κρίση του ατόμου για τον εαυτό του είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και προκύπτει από το σύνολο των αξιολογήσεων που πραγματοποιεί για τα επιμέρους χαρακτηριστικά του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Στο μεγαλύτερο μέρος της προκύπτει από εσωτερικές και εξωτερικές συγκρίσεις τις οποίες πραγματοποιεί κάποιος είτε με πλαίσιο αναφοράς τον εαυτό του, είτε άλλα άτομα (Woolfolk, 2007,όπως αναφ. Γαλάνη, 2010).

Η **αυτοεκτίμηση**, από την άλλη, αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και έχει σχέση με την αίσθηση του ατόμου για την προσωπική του αξία (Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Zimmerman & Barry, 2006). Εκφράζεται ως μια στάση αποδοχής ή αποδοκιμασίας κάποιου για τον εαυτό του υπό μια συναισθηματική έννοια. Η στάση αυτή του ατόμου απέναντι στον εαυτό του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα που επικρατεί σε μια κοινωνία και από το αν οι επικρατούσες αντιλήψεις εκτιμούν τα χαρακτηριστικά πάνω στα οποία το άτομο βασίζει τα συναισθήματα αυτοαξίας (Pajares and Schunk, 2001). Άμεση σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμηση του ατόμου δεν υπάρχει. Ένα άτομο μπορεί να αισθάνεται ότι δε διαθέτει ικανότητες για κάποιον συγκεκριμένο τομέα, π.χ. αθλητισμός, αλλά εάν αυτός ο τομέας δεν αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής του η αυτοεκτίμησή του είναι πολύ πιθανό να μην επηρεάζεται από αυτήν την πεποίθηση.

### **2.3 Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας**

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας κατά τον (Bandura, 1986, 1997) διαμορφώνεται στη βάση τεσσάρων πηγών πληροφόρησης, αυτές των προσωπικών εμπειριών, που λαμβάνει το άτομο σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητάς του, των εμπειριών που αποκτούνται από την παρακολούθηση της απόδοσης των άλλων ατόμων, της λεκτικής πειθούς καθώς και της συναισθηματικο-σωματικής διέγερσης του ατόμου.

Οι προσωπικές εμπειρίες και οι επιδόσεις του ατόμου αποτελούν την πιο σημαντική και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για την αποτελεσματικότητα, καθώς η

πληροφόρηση αυτή βασίζεται σε αυθεντικές προσωπικές εμπειρίες (Bandura, 1986). Τα βιώματα επιτυχίας, κυρίως τα επαναλαμβανόμενα, αυξάνουν το αίσθημα της επιτυχίας του μαθητή, ενώ τα βιώματα αποτυχίας το μειώνουν ιδίως στην περίπτωση που δεν έχει εδραιωθεί το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στο άτομο (Bandura, 1986). Με άλλα λόγια, οι επαναλαμβανόμενες επιτυχίες αυξάνουν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, και στην περίπτωση που το άτομο έχει αναπτύξει ένα υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, μια πιθανή αποτυχία έχει μικρή επίδραση στο άτομο και αποδίδεται ως συνέπεια άλλων παραγόντων όπως για παράδειγμα στον βαθμό δυσκολίας του έργου, στην ελλιπή προετοιμασία και την κακή οργάνωση κ.ά.

Οι εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο όταν παρατηρεί άλλα άτομα να εκτελούν μια εργασία είναι μια δεύτερη πηγή διαμόρφωσης πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον Schunk (2003), η μίμηση προτύπου αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο μετάδοσης νέων ικανοτήτων και συμπεριφορών. Σημαντικό ρόλο στην επιρροή που έχει το πρότυπο του παρατηρητή έχει η μεταξύ τους ομοιότητα (φύλο, εμπειρίες, ηλικία) (Bandura, 1997). Κατά ανάλογο τρόπο οι Schunk και Pajares (2002) παρατήρησαν ότι το πρότυπο του συμμαθητή επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την αυτοαποτελεσματικότητα ενός μαθητή σε σύγκριση με το πρότυπο του δασκάλου στην κατάκτηση δεξιοτήτων στα μαθηματικά. Είναι περισσότερο πιθανό να αναπαραχθούν συμπεριφορές που τυγχάνουν επιβράβευσης παρά εκείνες που τιμωρούνται Schunk (2003).

Η λεκτική πειθώ συνιστά έναν τρόπο ενθάρρυνσης των πεποιθήσεων του ατόμου (Bandura, 1994). Ειδικότερα, οι υποδείξεις οι παροτρύνσεις, οι ιστορίες που κουβαλούν οι άλλοι μετατρέπονται σε μηχανισμούς διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Τα άτομα που έχουν πεισθεί λεκτικά ότι κατέχουν τις ικανότητες να ασκούν τον πλήρη έλεγχο στις δραστηριότητες που έχουν επωμιστεί, είναι πιο πιθανό να κινητοποιηθούν και να επιμείνουν περισσότερο στην επίτευξη ενός στόχου παρά να καλλιεργήσουν αισθήματα αμφιβολίας και μειονεξίας όταν έρχονται αντιμέτωποι με προβληματικές καταστάσεις (Bandura, 1994).



Ωστόσο η θετική αναφορά στις δυνατότητες κάποιου πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα σε ρεαλιστικά όρια, καθώς η δημιουργία στο άτομο ουτοπικών πεποιθήσεων για τις ικανότητές του μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την αυτοαντίληψή του όταν αποτύχει η προσπάθειά του. Είναι ευκολότερο να υπονομεύσεις την αυτοαποτελεσματικότητα κάποιου παρά να την βελτιώσεις ειδικότερα αν το άτομο έχει μικρή συνάφεια με τη δραστηριότητα ή την εργασία (Bandura, 1997).

Τέλος, οι άνθρωποι στηρίζονται στη συναισθηματική και σωματική τους διέγερση για να κρίνουν τις ικανότητές τους (Bandura, 1994). Η διάθεση η συναισθηματική κατάσταση, η σωματική αντίδραση ή τα επίπεδα άγχους και ανησυχίας που διακατέχουν το άτομο όταν καταπιάνεται με ένα στόχο, αποτελούν γι' αυτό σημαντικούς δείκτες της αυτοπεποίθησής του να εκπληρώσει το στόχο. Για παράδειγμα οι έντονες ταχυκαρδίες που μπορεί να εμφανίσει κάποιος πριν εκφωνήσει δημόσια έναν λόγο, μπορεί να εκληφθούν ως σημάδια ανικανότητας να εκπληρώσει το στόχο του, με αποτέλεσμα να αναπτύξει ένα χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στην εν λόγω δραστηριότητα.

Ωστόσο ο Bandura (1994) επισημαίνει ότι δεν είναι τόσο σημαντικές οι καθεαυτές συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις που εγείρονται, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τις εκλαμβάνει και τις ερμηνεύει το άτομο. Τα άτομα με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική τους εγρήγορση ως ένα στοιχείο κινητοποίησης προς την εκπλήρωση του καθήκοντος που τους έχει ανατεθεί, ενώ την ίδια στιγμή τα άτομα που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους κατανοούν την ίδια εγρήγορση ως αποτρεπτικό παράγοντα στην επίτευξη του στόχου τους (όπως αναφ. στον Νικολακόπουλο Α., 2013).

## **2.4 Αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκία αποτελέσματος**

Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις προσδοκίες του αποτελέσματος οι οποίες χωρίζονται σε δύο διαφορετικές έννοιες (Bandura, 1986). Αυτές είναι η προσδοκία για το αποτέλεσμα που εκφράζει την πεποίθηση του ατόμου

ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα αποφέρει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Bandura, 1997), ενώ αντίθετα η άλλη έννοια εκφράζει τις πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας που αντιπροσωπεύουν την βεβαιότητα και την πίστη του ατόμου πως μπορεί να εκδηλώσει επιτυχώς τη συμπεριφορά που απαιτείται για την επίτευξη ενός επιδιωκόμενου αποτελέσματος (Bandura, 1997).

Η προσδοκία του αποτελέσματος αποτελεί μια πεποίθηση σχετικά με τα αποτελέσματα μιας συμπεριφοράς, ενώ η προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας έχει σχέση με μια πεποίθηση σχετικά με την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς (Hackett and Betz, 1981). Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη διάκριση αυτών των δύο εννοιών είναι αυτό που αναφέρει ο (Bandura, 1986) «...*Η πεποίθηση πως ένας αθλητής μπορεί να καταφέρει άλμα πάνω από έξι μέτρα αποτελεί την προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ η κοινωνική αποδοχή, το χειροκρότημα, το μετάλλιο και εν γένει η προσωπική ικανοποίηση που προσδοκά ο αθλητής αποτελεί την προσδοκία του αποτελέσματος*»

Η σημαντική διαφορά ανάμεσα στην προσδοκία του αποτελέσματος και την προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας συνίσταται στο γεγονός ότι η δεύτερη είναι απαραίτητη προϋπόθεση της πρώτης, κάτι που δεν ισχύει και αντίστροφα (Bandura, 1997, 2004, 2007), με άλλα λόγια η ύπαρξη της προσδοκίας της αυτοαποτελεσματικότητας δε συνεπάγεται και την ύπαρξη προσδοκίας αποτελέσματος. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί το άτομο να πιστεύει ότι μια ορισμένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ενδέχεται όμως να μην θεωρεί τον εαυτό του ικανό για την εκτέλεση αυτής της συμπεριφοράς (Elliot et al., 2008).

Ο Bandura (1977) θεωρεί ότι οι προσδοκίες αποτελέσματος δεν είναι τόσο σημαντικές όσο εκείνες της αυτοαποτελεσματικότητας, διότι δεν σχετίζονται με την πεποίθηση του ατόμου ότι αυτές συντελούν στην εκτέλεση της απαιτούμενης συμπεριφοράς. Αναγνωρίζει τη σπουδαιότητά τους σε περιπτώσεις που το αποτέλεσμα δεν εξαρτάται από τις ικανότητες του ατόμου.

Στο παρακάτω σχήμα 1 φαίνεται η διαφορά μεταξύ των προσδοκιών του αποτελέσματος και των προσδοκιών της αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την θεωρία του Bandura για την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1977).



**Σχήμα 1 Προσδοκίες αποτελέσματος και αυτοαποτελεσματικότητας**

Παρά το γεγονός ότι οι προσδοκίες για την αυτοαποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα έχουν μια συνέχεια, ο Bandura υποστηρίζει ότι οι δύο αυτές έννοιες μπορεί να αναπτύσσονται σε υψηλό και χαμηλό επίπεδο.

Οι μαθητές που διακατέχονται από υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκούν να έχουν υψηλή επίδοση στη δραστηριότητα που ασχολούνται εμφανίζουν ένα προσαρμοστικό και αποτελεσματικό προφίλ. Εμφανίζονται αισιόδοξοι και με αυτοπεποίθηση για την επίδοσή τους, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και δείχνουν ιδιαίτερη επιμονή και εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό σε ακαδημαϊκά έργα (Pintrich, P. and Schunk, D. 1996).

Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι ενώ εμφανίζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα δεν αναμένουν να έχουν υψηλή απόδοση. Οι μαθητές αυτοί συχνά ενοχοποιούν το περιβάλλον για την αναποτελεσματικότητά τους (εκπαιδευτικός, μάθημα, υλικοτεχνικές υποδομές) (Schunk and Pajares, 2002). Ορισμένες φορές εγκαταλείπουν ένα ακαδημαϊκό έργο, όχι διότι θεωρούν πως δεν έχουν τις ικανότητες να το κάνουν, αλλά διότι παρατηρούν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ εκείνου που

γνωρίζουν, και του αποτελέσματος, δηλαδή της βαθμολογίας τους (Pintrich, P. and Schunk, D. 1996).

Υπάρχουν, όμως, και μαθητές που ενώ έχουν χαμηλή την προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητάς τους εμφανίζουν υψηλή την προσδοκία του αποτελέσματος. Για παράδειγμα μπορεί οι μαθητές να θεωρούν ότι θα αποφοιτήσουν από το σχολείο και θα εισαχθούν σε μια καλή σχολή αν μελετήσουν σκληρά (υψηλή προσδοκία αποτελέσματος), ωστόσο έχουν αμφιβολίες για τις ικανότητες να μελετήσουν την εξεταστέα ύλη και να γράψουν καλά (χαμηλή προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας). Γνωρίζουν πως αν ακολουθήσουν το παράδειγμα των συμμαθητών τους που επιβραβεύτηκαν, η ανταμοιβή τους θα είναι υψηλή. Σε αντίθεση με τους μαθητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλή προσδοκία για το αποτέλεσμα και οι οποίοι ενοχοποιούν το περιβάλλον (μάθημα, εκπαιδευτικοί, υλικοτεχνικές υποδομές) για τη χαμηλή τους επίδοση, οι μαθητές αυτοί αυτοαξιολογούνται αρνητικά και κατηγορούν τον εαυτό τους για την αποτυχία τους (Pintrich, P. and Schunk, D. 1996).

Τέλος, υπάρχει και η κατηγορία των μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν χαρακτηριστικά αναποτελεσματικότητας και αρνητισμού, οι οποίοι έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλές προσδοκίες επίδοσης. Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν χαλαρή διάθεση σχετικά με τα ακαδημαϊκά έργα, δείχνουν απάθεια και απροθυμία να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και παραιτούνται εύκολα των προσπαθειών τους (όπως αναφ. στον Νικολακόπουλο Α., 2013).

## **2.5 Αυτοαποτελεσματικότητα και σχολική επίδοση**

Η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μελετήθηκε από τον Bandura (1997) και τους Pintrich and Schunk (2002). Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα βρέθηκε ότι επηρεάζει θετικά την επιλογή δραστηριοτήτων από τους μαθητές, τη θέσπιση ακαδημαϊκών στόχων, τη γνωστική εμπλοκή και την

επίδοση των μαθητών σε έργα και δραστηριότητες (Jacobson, 1998), την προσπάθεια και επιμονή σε απαιτητικές δραστηριότητες, την καλύτερη σχολική επίδοση (Bong and Hocevar, 2002), την κινητοποίηση των μαθητών και τη μαθησιακή διαδικασία (Margolis and McCabe, 2006) ακόμη και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Ο όρος ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι διαθέτει τις κατάλληλες ικανότητες ώστε να έχει επιτυχημένη επίδοση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή σε κάποιους τομείς της μάθησης (Bandura, 1997; Eccles and Wigfield, 2002). Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στο σχολικό πλαίσιο, είναι το ίδιο σημαντική για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποτελούν το αντικείμενο μελέτης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται περισσότερο με τις προσωπικές κρίσεις του μαθητή για τις ικανότητές του να πετύχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και ακαδημαϊκά έργα παρά σε ικανότητες που αντικατοπτρίζουν προσωπικά χαρακτηριστικά ή γνωρίσματα της προσωπικότητάς του.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονίσουμε όπως αναφέραμε και παραπάνω πως η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν πρέπει να συγχέεται με αυτή της αυτοαντίληψης ή της αυτοεκτίμησης. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δεν αντανακλούν τόσο τα προσόντα και τις ικανότητες που πιστεύει το άτομο ότι κατέχει, όσο τι είναι ικανό να καταφέρει με τα όποια προσόντα και ικανότητες μπορεί να έχει (Bong and Sklaavik, 2003). Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται ότι είναι εγκαθιδρυμένη και άμεσα συνδεδεμένη του πλαισίου που αναπτύσσεται. Για παράδειγμα ένας μαθητής μπορεί να έχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στο να επιλύει προβλήματα στην άλγεβρα, αλλά συγχρόνως να εμφανίζει χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στο να επιλύει προβλήματα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Αυτές οι κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι ξεχωριστές από εκείνες της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του μαθητή (Linnenbrink and Pintrich, 2002).

Σχετικά με τις προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών για τις ικανότητές τους στην επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων βρέθηκε ότι αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν άμεσα τη σχολική συμπεριφορά και επίδοση (Mills, Pajares and Herron,

2006). Σε αντίθεση με τους μαθητές που αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους, οι μαθητές που θεωρούν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός γνωστικού έργου, αντιλαμβάνονται τα δύσκολα ακαδημαϊκά έργα ως προκλήσεις, εργάζονται σκληρότερα και δείχνουν μεγαλύτερη επιμονή, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν υψηλότερη απόδοση (Pajares 1996; Schunk 1996; Pintrich 2000b). Κατά τη διαδικασία της μάθησης εκφράζουν θετικά συναισθήματα και εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα άγχους και ανησυχίας. Επίσης, επιδεικνύουν μεγαλύτερο κίνητρο στο να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που τυχόν προκύπτουν, ενώ δείχνουν αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση στην ολοκλήρωση απαιτητικών δραστηριοτήτων (Bandura, 1994; Zimmermann and Schunk 2008).

Παράλληλα οι μαθητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πρόθυμοι να επιλέγουν πιο δύσκολες και απαιτητικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, είναι πιο πιθανό να ασχοληθούν με ακόμη πιο δύσκολα μαθήματα σε σχέση με αυτά που μελετάνε στο σχολείο (Eccles et al., 1998), ενώ χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά περισσότερες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (ελέγχου, επεξεργασίας, οργάνωσης και αφήγησης, έναντι εκείνων με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Chapman and Tunmer 2003, όπως αναφ. στο Μπότσαζ, 2007).

Οι μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνήθως αποφεύγουν να αναλάβουν ή να ολοκληρώσουν ακαδημαϊκά έργα που θεωρούν ότι υπερβαίνουν τις ικανότητές τους ή στα οποία απέτυχαν στο παρελθόν (Pintrich and Schunk, 2002). Οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται τις απαιτητικές ακαδημαϊκές δραστηριότητες ως απειλές, τις οποίες πρέπει να αποφύγουν, είναι αγχώδεις (Seifert, 2004), νιώθουν πως δεν έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους και θεωρούν ότι θα αποτύχουν, ενώ επιδεικνύουν μικρή προσπάθεια και γνωστική εμπλοκή με το ακαδημαϊκό έργο. Έχουν χαμηλές προσδοκίες οι οποίες είναι πιθανό να οδηγήσουν σε κακές σχολικές επιδόσεις ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη θεώρηση του Bandura (1994), ότι σημασία δεν έχει πόσο ικανός είσαι αλλά πόσο ικανός αισθάνεσαι ότι είσαι. Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών μπορεί, να εξαρτάται από την αντίληψή τους

σχετικά με την ικανότητά τους. Ο Dweck (1991, 1999) πρότεινε να θεωρηθούν οι άνθρωποι ως μια οντότητα ή να ακολουθούν την αυξητική θεωρία της ικανότητας. Οι μαθητές, σύμφωνα με τη θεωρία των οντοτήτων, πιστεύουν ότι η ικανότητα είναι σχετικά σταθερή και αμετάβλητη με την πάροδο του χρόνου, ενώ εκείνοι που κατέχουν μια άλλη πιο διαφορετική άποψη θεωρούν ότι η ικανότητα μπορεί να βελτιωθεί με προσπάθεια και μάθηση. Με κάποιες εξαιρέσεις, οι μαθητές που κατέχουν μια βαθμιαία θεωρία είναι πιθανό να υιοθετήσουν το μοντέλο της μάθησης των Schunk και Zimmerman σχετικά με τους στόχους, οι οποίοι μπορούν να αυξήσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και να τους παρακινήσουν να συμμετάσχουν στην αυτορρύθμιση για να μάθουν. Όσοι ακολουθήσουν τη θεωρία της οντότητας είναι λιγότερο πιθανό να υιοθετήσουν μαθησιακούς στόχους επειδή θεωρούν ότι η μάθηση δεν θα αυξήσει την ικανότητά τους. Η αυτο-αποτελεσματικότητά τους μπορεί να είναι χαμηλότερη επειδή πιστεύουν ότι η απόδοσή τους περιορίζεται από την ικανότητά τους. Έτσι, η αποτελεσματικότητα μπορεί να ασκήσει ισχυρή επίδραση στη μάθηση και την αυτορρύθμιση μεταξύ των μαθητών που υιοθετούν μια βαθμιαία θεωρία της ικανότητας (Schunk and Zimmerman, 2007).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε κάποιες παραμέτρους που σχετίζονται με την ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Πολλές έρευνες συνδέουν την αυτοαποτελεσματικότητα με την επίδοση και τον καθορισμό στόχων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα σε αντίθεση με έρευνες οι οποίες έδειξαν μέτρια ή μικρή συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με συγκεκριμένους τομείς δραστηριότητας (Pajares and Schunk, 2001; Sommerfeld and Watson, 2000, όπου αναφ. στον Paraskeva, Bouta and Papagianni, 2008). Επίσης, είναι σημαντικό να μην αναπτύσσονται στο μαθητή πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που απέχουν των πραγματικών ικανοτήτων του. Μπορεί το γενικό πλαίσιο που συνδέει την επίδοση με την υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα να δείχνει ότι οι προσδοκίες του μαθητή για την αυτοαποτελεσματικότητα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν υψηλότερες, ωστόσο φαίνεται ότι είναι πιο αποτελεσματικό οι πεποιθήσεις του μαθητή για την

αυτοαποτελεσματικότητά του να είναι σχετικά ακριβείς ή προσαρμοσμένες στα πραγματικά επιτεύγματά του (Bandura 1997).

Οι μαθητές δεν πρέπει ούτε να υπερεκτιμούν ούτε να υποτιμούν τις ικανότητές τους όσον αφορά στις σχολικές δραστηριότητες που τους ανατίθενται, αλλά να έχουν αντικειμενική επίγνωση της αποτελεσματικότητάς τους να ολοκληρώσουν με επιτυχία ένα σχολικό έργο. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να ενθαρρύνουν αισιόδοξες αλλά ακριβείς πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στους μαθητές τους (Linnenbrink and Pintrich, 2002).

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσον αφορά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του διδάσκοντα, η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να αναπτυχθεί καλύτερα με την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να επιτύχουν σε δραστηριότητες εντός των γνωστικών ικανοτήτων τους. Μέσω αυτών των εμπειριών που θα αποκομίσουν οι μαθητές θα μπορέσουν να αναπτύξουν καινούργιες ικανότητες και προσόντα. Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναθέτουν στους μαθητές και τις μορφές αξιολόγησης με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εφικτή για όλους. Με την παροχή στους μαθητές μιας ποικιλίας από εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως συνεργατικά projects, φύλλων αυτοαξιολόγησης κ.ά., ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για υψηλή απόδοση σε όλους τους μαθητές ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Linnenbrink and Pintrich, 2002).

Επιπρόσθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών επηρεάζεται από τις πράξεις και τα λεγόμενα των δασκάλων τα οποία όταν είναι αισιόδοξα, ενθαρρύνουν τους μαθητές να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια να δείχνουν επιμονή και να επιθυμούν να πετύχουν (Pajares, 2008). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προσφέροντας θετική ενίσχυση στους μαθητές αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητά τους και ταυτόχρονα αυξάνουν το κίνητρο των μαθητών για μάθηση (Schunk, 2003). Σημαντική είναι η άποψη των Pajares and Schunk, (2001), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι μόνο έργο τους είναι η ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους μαθητές χωρίς παράλληλα να υποστηρίζουν και να



ενθαρρύνουν την αυτοαντίληψή τους θα πρέπει να αναθεωρήσουν την αντίληψή τους αυτή.

Αν και τα μοντέλα των ενηλίκων μπορούν διδάσκουν τις δεξιότητες των παιδιών και να ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τα παιδιά, όμως, αντλούν τις καλύτερες πληροφορίες αυτοαποτελεσματικότητας από μοντέλα που είναι παρόμοια με αυτά όπως για παράδειγμα οι συνομήλικοι (Schunk, 1987). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρώντας κάποιες επιτυχίες συμμαθητών τους σε μια εργασία, όπως είναι η δυνατή ανάγνωση μπροστά σε όλους τους μαθητές της τάξης, μπορεί να αυξήσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των παρατηρητών. Οι μαθητές είναι ικανοί να πιστεύουν ότι εάν οι συμμαθητές μπορούν να πετύχουν, μπορούν και αυτοί το ίδιο, ενώ μπορεί να μην έχουν την ίδια αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας παρατηρώντας έναν ικανό ενήλικα να διαβάζει στην τάξη. Επίσης, παρατηρώντας τους συνομηλίκους που έχουν δυσκολία σε μια εργασία, μπορεί να οδηγήσουν τους παρατηρητές να πιστεύουν ότι μπορεί επίσης να έχουν πρόβλημα, γεγονός που μπορεί να μειώσει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Οι μαθητές λαμβάνουν επίσης πειστικές πληροφορίες από άλλους που μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμησή τους για να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες.

Δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας διαδραματίζει η ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο μαθητής από τον εκπαιδευτικό και το πόσο γρήγορα λαμβάνει την ανατροφοδότηση (Pajares, 2002). Μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης ο μαθητής επιχειρεί να διορθώσει τα κενά και τις αδυναμίες του ώστε σε περίπτωση κάποιας αποτυχίας να τονωθεί το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Μια ακόμη παράμετρος που συνδέεται με την ανάπτυξη υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας είναι ότι πρέπει να είναι ξεκάθαροι και διακριτοί οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα έργα που πρέπει να υλοποιήσει ο μαθητής. Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει δείξει στο μαθητή τι ακριβώς πρέπει να κάνει σε ένα έργο, ώστε να είναι σε θέση να κρίνει εάν είναι ικανός να το πετύχει. Τα έργα όμως θα πρέπει να είναι υλοποιήσιμα σε ένα εύλογο σύντομο χρονικό διάστημα σε συνάρτηση των απαιτήσεων κάθε έργου.

Τέλος, η θέσπιση κοντινών στόχων έχει θετική επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων καθώς όταν το άτομο επιτυγχάνει σε βραχυπρόθεσμους στόχους έχει μια άμεση απόδειξη ότι οι ικανότητές του βελτιώνονται «...Έργα τα οποία απαιτούν πολύ χρόνο και εκτυλίσσονται σε βάθος χρόνου δεν μπορούν να αποτελέσουν πηγές ανάπτυξης τέτοιων θετικών πεποιθήσεων ...» (Meece, 1994 όπου αναφ, στο Μπότσας, 2007).

## **2.6 Αυτοαποτελεσματικότητα και ανάγνωση**

Η ανάγνωση είναι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες στη ζωή του ανθρώπου και για το λόγο αυτό έχει σημαντική θέση στα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης των περισσότερων χωρών. Η κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης από το μαθητή αποτελεί βασική προϋπόθεση για όλες τις άλλες στον ακαδημαϊκό τομέα. Είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές να έχουν εμπιστοσύνη στις αναγνωστικές τους ικανότητες και να βιώνουν αισθήματα επιτυχίας ως αναγνώστες. Η αυτοαποτελεσματικότητα μαζί με τη γνώση, την ικανότητα και την προσδοκία αποτελούν βασικές συνιστώσες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Schunk, 2003). Κατά τη γνωστική διαδικασία της ανάγνωσης η αυτοαποτελεσματικότητα τοποθετείται ως η αντίληψη του αναγνώστη ότι έχει την ικανότητα να διαβάσει αποτελεσματικά (Guthrie and Wigfield, 1999 όπου αναφ. στο Sani and Zain, 2011). Οι μαθητές που έχουν εμπιστοσύνη στις αναγνωστικές τους ικανότητες τείνουν να είναι ενθουσιώδεις αναγνώστες με υψηλό κίνητρο για την ανάγνωση, ενώ αναμένεται όχι μόνο να έχουν καλύτερη επίδοση, αλλά να επιδείξουν επίσης μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή όταν προσεγγίζουν πιο απαιτητικά αναγνωστικά έργα (Wigfield, Guthrie, Tonks and Perencevich, 2004, όπ. αναφ. στο Sani and Zain, 2011). Με άλλα λόγια, όταν ο μαθητής καταφέρνει να διαβάσει ένα μέτρια δύσκολο βιβλίο τότε βιώνει υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και κίνητρο για να δοκιμάσει την ανάγνωση ενός άλλου βιβλίου παρόμοιας δυσκολίας.

Από την άλλη, οι μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στην ανάγνωση είναι λιγότερο κινητοποιημένοι σε αναγνωστικά έργα ενώ προσεγγίζουν ένα κείμενο με διστακτικότητα και έντονη αμφιβολία ότι μπορούν να τα καταφέρουν να το διαβάσουν επιτυχώς. Μένουν περισσότερο στην επιφανειακή ανάγνωση του κειμένου παρά στην ουσιαστική κατανόηση του κειμένου. Ταυτόχρονα λόγω του μικρού τους κινήτρου που προκαλείται από τη χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιθανό να εκτίθενται λιγότερο σε αναγνωστικά έργα σε σχέση με τους συμμαθητές τους με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, με αποτέλεσμα η έλλειψη εξάσκησης να υπονομεύει περαιτέρω την πρόοδο και την αναγνωστική τους απόλαυση (Margolis and McCabe , 2006). Επιπλέον, προσπαθούν να αποφεύγουν απαιτητικές αναγνωστικές δραστηριότητες. ενώ έχουν την τάση να παραιτούνται από έργα που θεωρούν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους (Guthrie and Davis, 2003 όπ. αναφ. στον Νικολακόπουλο Α., 2013). Οι μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα δεν θα πρέπει να κατακρίνονται και να καταδικάζονται, αλλά να βελτιώνονται μέσω μιας κατευθυνόμενης και στοχευμένης διδασκαλίας ικανής να δημιουργήσει ένα πρόσφορο έδαφος μέσω του οποίου οι χαμηλές αντιλήψεις τους σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους να βελτιωθούν (Schunk, 2003).

Στο παρελθόν διεξήχθησαν έρευνες που μελέτησαν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της ανάγνωσης. Σε μία απ' αυτές των Mucherach και Yoder (2008), βρέθηκε μια σύνδεση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και επίδοσης σε σταθμισμένα αναγνωστικά τεστ σε μαθητές γυμνασίου. Επίσης, ο Barkley (2006), διεξήγαγε μια έρευνα σε 400 μαθητές γυμνασίου για να εξετάσει αν οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών αποτελούν έγκυρους δείκτες της επίδοσής τους σε σταθμισμένα τεστ αναγνωστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρή σύνδεση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Οι παραπάνω έρευνες που αναφέραμε συμφωνούν με την άποψη του Bandura (1997) ότι οι κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου αποτελούν ισχυρούς δείκτες της απόδοσής του,

η οποία έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των Schunk και Pajares, (2002), που υποστηρίζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν μπορεί από μόνη της να παράγει υψηλή απόδοση όταν λείπουν οι απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις.

Τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ανάγνωσης μελέτησαν οι Vacca και Vacca (2008). Στην έρευνά τους παρατήρησαν ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ικανούς και αυτοαποτελεσματικούς αναγνώστες είναι πιο πιθανό να έχουν μεγαλύτερο κίνητρο να εμπλακούν στην αναγνωστική διαδικασία. Ένας κινητοποιημένος αναγνώστης είναι πιθανό να αναπτύξει μια ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλές προσδοκίες για επιτυχία στο αναγνωστικό έργο (Moskal, 2006). Α (Quirk, Schwanenflugel and Webb, 2009).

Στην έρευνά τους οι McCrudden, Perkins and Putney (2005), μελέτησαν εάν η διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών θα μπορούσε να οδηγήσει στην αύξηση του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών καθώς και του ενδιαφέροντός τους να χρησιμοποιήσουν αυτές τις στρατηγικές. Τα πορίσματά τους ανέφεραν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα και ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών, γεγονός το οποίο εξέλαβαν ως απόδειξη ότι η μεθοδευμένη διδασκαλία στρατηγικών μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα των μαθητών μέσα σε ένα μικρό χρονικό διάστημα. Ταυτόχρονα, σε παρόμοια έρευνα που διήρκεσε ένα χρόνο και περιελάμβανε τη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών τόσο από τον ίδιο τον διδάσκοντα όσο και από τους μαθητές αναμεταξύ τους ανακαλύφθηκαν σημαντικές επιδράσεις στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών δευτέρας και πέμπτης δημοτικού καθώς και στην αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών της πέμπτης (Van Keer and Verhaeghe, 2005 όπως αναφ. στον Νικολακόπουλο Α., 2013).

Δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι στον αντίποδα των προηγούμενων συμπερασμάτων σε έρευνα των Nelson και Manset-Williamson (2006), φάνηκε μια διαφοροποίηση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και των επιδόσεών τους στην αναγνωστική κατανόηση ύστερα από τη συμμετοχή τους σε

εκπαιδευτική παρέμβαση που περιελάμβανε τη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών. Οι μαθητές που παρακολούθησαν μικρότερο μέρος της παρέμβασης εμφάνισε ότι έχει υψηλότερη αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τους μαθητές που έλαβαν μέρος σε όλο το σύνολο της παρέμβασης και εμφάνισε καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Η προαναφερθείσα έρευνα που διέγινε την απόκλιση μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και αυτοαποτελεσματικότητας είχε ως συμπέρασμα ότι οι αναγνώστες συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο την πολυπλοκότητα της αναγνωστικής διαδικασίας.

Παράλληλα, οι Martinez (2006) και Klassen (2010), διερεύνησαν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών. Σε μια αναφορά του για την αυτοαποτελεσματικότητα ο Bandura (2007) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική απόδοση καθοδηγείται κάποιες φορές από ανώτερες αυτορυθμιστικές δεξιότητες. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, οι αυτορυθμιστικές αυτές δεξιότητες σχετίζονται με στρατηγικές μεταγνώσης και μετακατανόησης. Η μετακατανόηση αναφέρεται στην κατανόηση από το άτομο των διεργασιών που χρησιμοποιεί για να ελέγξει την κατανόησή του. Η μεταγνώση δείχνει τη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του δυνατότητες και αδυναμίες κατά τη γνωστική του εξέλιξη.

Στην ανάγνωση, η μεταγνώση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόσει στρατηγικές που τον βοηθούν να παρακολουθεί και να ρυθμίζει την επίδοσή του κατά την επεξεργασία του κειμένου. Εάν ο αναγνώστης θεωρεί ότι μπορεί να προβεί σε μια πιο βαθειά επεξεργασία του κειμένου, τότε θα μπορεί πιο εύκολα να χρησιμοποιήσει τις μεταγνωστικές στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του νοήματος και η οποία θα με τη σειρά της θα βελτιώσει την αναγνωστική του εμπειρία ( Samuels, Ediger, Willcut and Palumbo, 2005). Οι ικανοί αναγνώστες έχουν μια δυναμική προσέγγιση στην κατανόηση του κειμένου μέσα από την ικανότητά τους να διαχειρίζονται ευέλικτα στρατηγικές που τους επιτρέπουν τόσο να παρακολουθούν όσο και να ρυθμίζουν ανάλογα την κατανόησή τους (Van Keer and Verhaeghe, 2005).

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι βελτιώνοντας τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών και κατ'επέκταση τις αυτορυθμιστικές τους δεξιότητες, μπορεί να έχει μια θετική επίδραση στην αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών. Ο Klassen (2010), τόνισε το δεσμό μεταξύ της συνειδητής διαχείρισης του ατόμου και της αυτοαποτελεσματικότητας υποστηρίζοντας ότι μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ενισχύει τόσο τις μεταγνωστικές στρατηγικές των μαθητών, όσο και την αυτοπεποίθησή τους για να χρησιμοποιήσουν τέτοιες στρατηγικές. Σε μια άλλη έρευνα του Martinez (2006) φαίνεται ότι η συγκέντρωση και η επιμονή των μαθητών μπορεί να βελτιωθεί αν μάθουν πώς να ελέγχουν και να καθοδηγούν τον εαυτό τους, ενώ οι Knight και Galletly (2005), κάνουν λόγο για τη δυναμική της μεταγνώσης στην ενίσχυση των κινήτρων. Η μεταγνωστική συνείδηση των μαθητών μπορεί να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν σε ποια σημεία υπερτερούν και σε ποια υστερούν καθώς και τον ενεργό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν με την εφαρμογή των ακαδημαϊκών ή αυτορυθμιστικών ικανοτήτων τους να υποστηρίξουν τυχόν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση των κειμένων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

#### 3.1 Μαθησιακές Δυσκολίες και Αυτοαποτελεσματικότητα

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένων των ανεπαρκειών στην ανάγνωση, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών που βρίσκονται στην παιδική και εφηβική ηλικία, (Alexander-Passe, 2006, Burden, 2008, Burden & Snowing, 2005; Cosden, Elliot, Noble, & Kelemen, 1999; Glazzard, 2010; Guillon, Croq & Bailey, 2003. Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000; Humphrey, 2002; McNulty, 2003; Nalavany & Carawan, 2012; Nalavany, Carawan & Rennick, 2011; Riddick, Sterling, Farmer, & Morgan, 1999; Zeleke, 2004). Οι Klassen και Lynch (2007) διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αξιολόγησαν την αυτοπεποίθησή τους μάλλον χαμηλή, η οποία ήταν σύμφωνη με την δυσκολία που παρουσιάζουν. Μια ανάλογη προσέγγιση των Lent και Hackett (1987) εφαρμόστηκε σε μαθητές λυκείου και έδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, τουλάχιστον εν μέρει, λόγω λιγότερων εμπειριών σε τομείς όπως της κοινωνικής επάρκειας και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως φαίνεται σε αρκετές έρευνες, μπορεί να αναπτύξουν δευτερεύοντα προβλήματα αυτοαντίληψης, όπως χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Clever, Bear, & Juvomen, 1992 ; Kurtz & Hicks-Coolick, 1997; Schunk, 1989), ενώ σε άλλες φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές όταν ενσωματώνουν τεχνικές συμβουλευτικών και κοινωνικών παρεμβάσεων, όπως για παράδειγμα την ενίσχυση των πεποιθήσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας (Butler, 1998 ; Zimmerman, 1996). Οι μαθητές γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες, τείνουν να έχουν χαμηλότερη πεποίθηση σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας από μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Clever et al., 1992) και από εκείνους με υψηλή νοημοσύνη ( $IQ > 119$ ). Επίσης, οι

μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τη χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα θεωρώντας τον εαυτό τους ως αποτυχημένο συχνότερα σε σχέση με τους μαθητές με υψηλή νοημοσύνη και με αυτούς με μέση ικανότητα και μαθησιακές δυσκολίες μαζί (Baum and Owen, 1988).

Οι Hackett και Betz (1981) στην έρευνα που διεξήγαγαν, διαπίστωσαν ότι οι προσδοκίες προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να εξελιχθούν διαφορετικά στα κορίτσια και τα αγόρια λόγω της διαφοράς στην κοινωνικοποίηση των ρόλων φύλου και την διαφορετική πρόσβαση στις τέσσερις πηγές πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα των μελετών που εξέτασαν την υπόθεση των Hackett και Betz έχουν δείξει ότι οι διαφορές μεταξύ των φύλων μπορεί να αποδοθούν στις γυναίκες που έχουν σχετικά λιγότερη πρόσβαση στις πηγές αυτοαποτελεσματικότητας (Lent, Lopez, & Bieschke, 1991, Lopez & Lent, 1992; Matsui, Matsui & Ohnishi, 1990). Οι Lent και Hackett (1987) πρότειναν επίσης ότι τα άτομα με αναπηρίες μπορεί να έχουν λιγότερη πρόσβαση σε πηγές αυτοαποτελεσματικότητας και ότι αυτή η μειωμένη πρόσβαση μπορεί να επηρεάζει επίσης τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αυτών των ατόμων. Αν και η μελέτη Lent και Hackett (1987) επικεντρώθηκε στην αυτοαποτελεσματικότητα της σταδιοδρομίας τους, η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στις ακαδημαϊκές πεποιθήσεις αυτοπεποίθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται, ως ομάδα, να έχουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, τουλάχιστον εν μέρει λόγω της μικρότερης πρόσβασης σε πηγές αποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα, σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερες επιτυχημένες εμπειρίες σε διάφορους τομείς (κοινωνική επάρκεια, ακαδημαϊκά επιτεύγματα κ.λπ.).

Σε μια έρευνα που έγινε σχετικά με τις αυτο-αντιλήψεις της ανάγνωσης των μικρών παιδιών (Chapman & Tunmer, 1995), διαπιστώθηκε ότι από την ηλικία των 5 ετών οι αναγνώστες γνωρίζουν ότι κάποιες εργασίες ανάγνωσης είναι δύσκολες, αλλά η διαφορά στην απόδοση ανάγνωσης δεν συσχετίστηκε σημαντικά με τις αντιλήψεις της



ικανότητας στην ανάγνωση και της στάσης απέναντι στην ανάγνωση μέχρι το τέταρτο έτος των παιδιών στο σχολείο. Με άλλα λόγια, οι αρχικές εμπειρίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης επηρεάζουν τόσο τη μετέπειτα επιτυχία, όσον και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης σχετικά με την ανάγνωση. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με την επικρατούσα άποψη ότι χρειάζονται λίγα χρόνια για τα παιδιά να κατακτήσουν την ανάγνωση και τα συναισθηματικά επιτεύγματα που τη συνοδεύουν, καθώς και την ανάπτυξη σημαντικών σχέσεων τους με πραγματικές ακαδημαϊκές επιδόσεις (π.χ., Entwistle & Hayduk, 1978; Nicholls, 1978; Stipek, 1984). Οι δυσκολίες που συνδέονται με τα προβλήματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης δεν πρέπει να προκαλούν έκπληξη. Η ικανότητα ανάγνωσης είναι το παραδοσιακό κριτήριο στο ξεκίνημα της σχολικής επίδοσης και είναι βασικό για την επιτυχία στο σχολείο (Perfetti & Curtis, 1986). Οι αρχάριοι αναγνώστες που βιώνουν αρχική επιτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης μπορεί να εμπλακούν στην ανάγνωση τόσο για πληροφορίες όσο και για ευχαρίστηση, ενώ εκείνοι που αντιμετωπίζουν δυσκολίες συνήθως αποθαρρύνονται από τη λιγότερο αποδοτική διαδικασία ανάπτυξης βασικών λεξιλογικών δεξιοτήτων.

Τα παιδιά που δεν εμπεδώνουν το αλφάβητο σχεδόν πάντα αναπτύσσουν προβλήματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Adams & Bruck, 1993 ; Ehri, 1991,1992 ; Perfetti, 1992; Stanovich, 1991). Για μερικούς, οι συνέπειες επηρεάζουν τόσο την επακόλουθη επιτυχία στο σχολείο όσο και τις κοινωνικές-συναισθηματικές πτυχές της ζωής τους. Όσον αφορά τις τελευταίες θα μπορούσαμε να πούμε, ότι από την έρευνα των James W. Chapman J.,and Tunmer W., (2003), προέκυψε ότι ενισχύθηκαν η αυτοαντίληψη της ανάγνωσης, η αυτοαντίληψη των ακαδημαϊκών επιδόσεων, καθώς και η αυτοαποτελεσματικότητα της ανάγνωσης ως αποτέλεσμα των αρχικών εμπειριών των παιδιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Για παιδιά που έχουν θετική αρχική εμπειρία ή δυσκολία στην ανάγνωση, οι σχέσεις μεταξύ της απόδοσης ανάγνωσης και των συναισθηματικών πτυχών της συνδέονται από το πρώτο κιόλας έτος της σχολικής φοίτησης. Οι μελέτες μας δείχνουν, επίσης, ότι η εξέλιξη της φωνολογικής επεξεργασίας, και της κατονομασίας των γραμμάτων από τα πρώτα χρόνια της

φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης όχι μόνο της μεταγενέστερης ακαδημαϊκής τους απόδοσης στην ανάγνωση, αλλά και της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση. Τα παιδιά που έχουν φωνολογικό έλλειμμα στην επεξεργασία καθώς και πολλές άγνωστες λέξεις σε επίπεδο κειμένου, παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση καθώς και αρνητική αυτο-αντίληψη σχετική με την ανάγνωση. Για να ξεπεραστούν οι παραπάνω δύο ελλείψεις δεξιοτήτων στην ανάγνωση και της έλλειψης αυτοπεποίθησης που σχετίζεται με την ανάγνωση, είναι απαραίτητη η προσοχή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών σε επίπεδο λέξεων καθώς και η χρήση μεθόδων επανεκπαίδευσης της απόδοσης, συνδυασμένες με την κατάλληλη κατάρτιση δεξιοτήτων, για να ξεπεραστεί η έλλειψη αυτοπεποίθησης των μαθητών. Δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας, ότι οι μαθητές που αγωνίζονται για την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης συνήθως συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ανάγνωσης μέχρι την ενηλικίωση (Lefly & Pennington, 1991). Μερικά από αυτά τα άτομα μαθαίνουν να αντισταθμίζουν τις δυσκολίες ανάγνωσής τους μέχρι να ξεκινήσουν την φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο (Parrila, Georgiou & Corkett, 2007).

Η στρατηγική της διδασκαλίας μπορεί επίσης να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα. Η πεποίθηση ότι κάποιος κατανοεί καλύτερα και μπορεί να εφαρμόσει αποτελεσματικά μια στρατηγική που θα ενισχύσει την επίτευξή του μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία θα πρέπει να προάγουν την αποτελεσματικότητα (Licht & Kistner, 1986). Αντίθετα, οι φτωχοί αναγνώστες, συχνά δεν έχουν γνώση σχετικά με το πότε και γιατί πρέπει να εφαρμόσουν στρατηγικές (Myers & Paris, 1978). Παροχή διορθωτικών αναγνωστών με στρατηγική κατάρτιση και πληροφορίες στρατηγικής αξίας ή πληροφορίες που η στρατηγική χρήση μπορεί να βελτιώσει την απόδοση, ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητα και καλύτερα από την κατάρτιση στρατηγικής χωρίς πληροφορίες αξίας (Schunk & Rice, 1987).

### 3.2 Τα κίνητρα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιών και εφήβων και μπορεί να διαμορφώσει ακαδημαϊκά κίνητρα με ποικίλους τρόπους (Cohen, 1986, Σιδερίδης, 2009, Wigfield & Eccles, 2000). Ορισμένα άτομα μπορεί να έχουν ισχυρά κίνητρα για να επιτύχουν μπροστά στις μοναδικές μαθησιακές δυσκολίες τους, ειδικά όταν πλαισιώνουν τις δικές τους δυσκολίες ως προσωπική πρόκληση και να λάβουν υποστήριξη από άλλους (Cohen, 1986). Ένα άτομο με δυσκολίες ανάγνωσης, για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιήσει το προσωπικό του κίνητρο για να επιτύχει την υπέρβαση των γνωστικών αδυναμιών του (Corkett, Hein, & Parrila, 2008; Łockiewicz, Bogdanowicz, & Bogdanowicz, 2014). Ωστόσο, για άλλους μαθητές, οι επίμονες μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να οδηγήσουν σε αυτοπεποίθηση και αντιλήψεις με χαμηλότερα ακαδημαϊκά κίνητρα, συνδέοντας τη μικρότερη απόλαυση του διαβάσματος με μειωμένα ακαδημαϊκά καθήκοντα και αμφιβολία για την ικανότητά του να πετύχει. Για παράδειγμα, Ο Baird, ο Scott, ο Dearing και ο Hamill (2009) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να αναφέρουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Ομοίως, οι Klassen, Krawchuk, και Rajani (2008) διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν μεγαλύτερη αναβλητικότητα και λιγότερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να αυτο-ρυθμίζουν τις συμπεριφορές τους στη μελέτη. Ταυτόχρονα, τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών μειώνονται κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο, οι μαθητές είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε βαθμούς, τον ανταγωνισμό και από τους μαθητές του δημοτικού. Οι μαθητές που δυσκολεύονται στην ανάγνωση χάνουν τα κίνητρά τους πιο εύκολα από τους μαθητές που θεωρούν τον εαυτό τους ως καλό αναγνώστη (Harter, Whitesell & Kowalski, 1992).

Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα κίνητρα σε μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, ο Sideridis (2009) τόνισε τη δυνατότητα χρήσης ενός

πλαίσιου προσδοκώμενης αξίας για την καθοδήγηση της έρευνας σχετικά με τα κίνητρα. Το μοντέλο του (Wigfield & Eccles, 2000) ότι οι προσδοκίες και οι αξίες για τα ακαδημαϊκά καθήκοντα επηρεάζονται από μια σειρά κοινωνικο-γνωστικών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων του ατόμου ικανότητες, εμπειρίες προηγούμενης επίτευξης και κοινωνικές επιρροές. Από αυτή την προοπτική, ένας μαθητής με χαμηλές ικανότητες ανάγνωσης που τακτικά δοκιμάζει ακαδημαϊκά καθήκοντα ως επαχθής και απογοητευτική μπορεί να έρθει να αντιληφθεί τον εαυτό του ως λιγότερο ακαδημαϊκά ικανό, μπορεί να αντιληφθεί ακαδημαϊκά προσπάθειες ως λιγότερο ευχάριστη, ή μπορεί να αμφισβητήσει αν η προσπάθεια απαραίτητα για την επίτευξη σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα αξίζει τον κόπο.

Σε μια έρευνα των Corkett et al. (2008), πραγματοποιήθηκε συνέντευξη σε 10 φοιτητές του πανεπιστημίου οι οποίοι είχαν ιστορικό δυσκολιών στην ανάγνωση και ανέφεραν ότι αυτό που συνέβαλε στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία ήταν τα υψηλά κίνητρα και η πίστη στις ικανότητές τους. Επίσης, οι Bergey et al. (2017) συνέκριναν το ακαδημαϊκό κίνητρο και την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών του πρώτου έτους με και χωρίς ιστορικό δυσκολίας ανάγνωσης. Οι μαθητές που ανέφεραν ιστορικό δυσκολίας ανάγνωσης περιέγραψαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού κινήτρου σε σύγκριση με τους σπουδαστές που δεν έχουν τέτοιο ιστορικό. Συγκεκριμένα, τα κίνητρα δεν συσχετίστηκαν σημαντικά με την πρώτη χρονιά στο πανεπιστήμιο μεταξύ των φοιτητών με ιστορικό δυσκολιών ανάγνωσης, αλλά με τους σπουδαστές χωρίς ιστορικό δυσκολιών ανάγνωσης. Αυτό το πρότυπο υποδηλώνει ότι οι μεταβλητές των κινήτρων μπορεί να σχετίζονται με ακαδημαϊκά αποτελέσματα διαφορετικά για τους μαθητές με ιστορικό δυσκολίας ανάγνωσης και διαφορετικά για τους μαθητές χωρίς ιστορικό δυσκολίας ανάγνωσης. Συνολικά, τα αποτελέσματα των δύο παραπάνω μελετών εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το ιστορικό στη δυσκολία της ανάγνωσης μπορεί να επηρεάσει συγκεκριμένες παρακινητικές αντιλήψεις, όπως η εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις αντιλήψεις για τις αξίες των ακαδημαϊκών καθηκόντων και περαιτέρω, εάν και πώς οι

παρακινητικές αντιλήψεις υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή επίτευξη και την ευημερία των μαθητών με ιστορικό δυσκολίας στην ανάγνωση.

Στην έρευνά τους οι Bergey et al. (2018), διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών σε σύγκριση με τους τυπικούς μαθητές ανάγνωσης, έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά παρόμοιες τις υποκειμενικές αξίες των καθηκόντων και την ακαδημαϊκή ικανοποίηση, παρά τη χαμηλότερη ακαδημαϊκή απόδοσή τους. Σε αυτό το πλαίσιο των διαπιστώσεων αποσαφηνίζονται τα συμπεράσματα της προηγούμενης έρευνας των Bergey et al. (2017) η οποία διαπίστωσε ότι οι φοιτητές με αναφερόμενο ιστορικό δυσκολίας στην ανάγνωση σημείωσαν ότι είχαν επίπεδα κινήτρων χαμηλότερα του μέσου όρου, λιγότερες θετικές στάσεις και μεγαλύτερο άγχος. Τα χαμηλά επίπεδα κινήτρων μπορεί να οφείλονται σε χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα. Δεδομένου ότι οι μαθητές με ιστορικό δυσκολιών στην ανάγνωση έχουν βρεθεί ότι έχουν χαμηλότερες δεξιότητες ανάγνωσης και έχουν μεγαλύτερες ακαδημαϊκές δυσκολίες (Chevalier et al., 2017, Deacon et al., 2012), είναι κατανοητό ότι οι μαθητές που αναφέρουν ιστορικό δυσκολίας στην ανάγνωση μπορεί να έχουν λιγότερη εμπιστοσύνη στις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τις ικανότητες κάποιου, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντική πηγή κινήτρων (Bandura, 1997).

### **3.3 Άγχος και Μαθησιακές Δυσκολίες**

Το άγχος ορίζεται ως "μια ανώμαλη και συντριπτική αίσθηση ανησυχίας και φόβου που συχνά χαρακτηρίζεται από φυσιολογικές ενδείξεις (όπως εφίδρωση, ένταση και αυξημένο παλμό), από αμφιβολία σχετικά με την πραγματικότητα και τη φύση της απειλής και με αυτοπεποίθηση για την ικανότητα του ατόμου να το αντιμετωπίσουμε (ιατρικό λεξικό Merriam-Webster, 2002). Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί για να εξηγήσουν την πιθανή σχέση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και άγχους, συμπεριλαμβανομένων και των δευτερογενών αντιδράσεων, των πρωτογενών διαταραχών και των θεωριών εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (Spreen, 1989). Αυτοί που

ασπάζονται τη θεωρία των δευτερογενών αντιδράσεων θεωρούν ότι το άγχος αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα μαθησιακών δυσκολιών, ενώ αυτοί που ακολουθούν τη θεωρία των πρωτογενών διαταραχών υποστηρίζουν ότι τα μαθησιακά προβλήματα προκαλούνται από υψηλά επίπεδα άγχους. Από την άλλη πλευρά, αυτοί που ακολουθούν την θεωρία της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας έχουν προτείνει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και το άγχος έχουν κοινή αιτιολογία και συχνά συνυπάρχουν. Σύμφωνα με τον Spreen (1989), λίγα στοιχεία είναι διαθέσιμα είτε για να υποστηρίξουν είτε για να διαψεύσουν οποιαδήποτε από αυτές τις θεωρίες, αν και η θεωρία δευτερογενούς αντίδρασης θεωρείται συνήθως ότι εξηγεί τη σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών. Τα αποτελέσματα της θεωρίας της δευτερογενούς αντίδρασης είναι εμφανή. Το ακαδημαϊκό επίτευγμα είναι μια κεντρική δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας το οποίο περιλαμβάνει επαρκή πρόοδο στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά τα οποία αποτελεί ένα από τα κύρια αναπτυξιακά καθήκοντα που πρέπει να εκπληρωθούν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών (Walzer & Richmond, 1973).

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκό άγχος αισθάνονται ανήσυχοι για τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, και με κάθε ακαδημαϊκό έργο. Κάποιοι μπορεί μόνο να αισθάνονται άγχος που σχετίζεται με συγκεκριμένες εργασίες. Το άγχος δεν είναι πάντα αρνητικό, αλλά κάποιοι μαθητές μπορούν να κινητοποιηθούν από το άγχος.

Το άγχος επηρεάζει τόσο τους μαθητές χωρίς μαθησιακές όσο και αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το άγχος είναι ένα μεγάλο πρόβλημα για τους τελευταίους. Οι μαθητές που περνούν περισσότερο χρόνο για να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις τείνουν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Βοηθώντας οι δάσκαλοι τους μαθητές στην προετοιμασία τους για τις εξετάσεις βελτιώνουν τα επίπεδα άγχους. Οι χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση αυξάνει το άγχος των μαθητών της πρώτης τάξης, οι οποίοι αναφέρουν ότι νιώθουν νευρικοί για την ανάγνωση και δεν θέλουν να πάνε στο σχολείο. Το άγχος τους κάνει να θέλουν να αποφύγουν να βρεθούν σε μια κατάσταση που απαιτεί ανάγνωση. Οι μαθητές με χαμηλή αναγνωστική επίδοση δεν προσπαθούν να τα καταφέρουν καλύτερα στο

σχολείο, αλλά θέλουν να αποφύγουν την κατάσταση. Το άγχος δεν περιορίζεται στο χαμηλό επίπεδο της ανάγνωσης. Τα χαμηλά ποσοστά μαθηματικών επιτευγμάτων συνδέονται επίσης με το υψηλό άγχος (Bensoussan, 2012 ; Grills-Taquechel et al., 2012 ; Swanson & Howell, 1996). Μερικές μελέτες διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιο πιθανό να υποφέρουν περισσότερο από ακαδημαϊκό άγχος από ό,τι οι μαθητές χωρίς αναπηρία (Grills-Traquechel et al., 2012 ; Nelson & Harwood, 2011; Swanson & Howell, 1996). Το παραπάνω συμβαίνει, πολλές φορές, λόγω των συσσωρευμένων επιπτώσεων της ακαδημαϊκής αποτυχίας καθώς και της μεγαλύτερης ευαισθησίας τους και αποδοχής τους από τους συνομηλίκους τους.

Η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτο-ιδέα είναι πολύ σημαντικές έννοιες στη μελέτη του ακαδημαϊκού άγχους. Οι μαθητές με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και αυτο-ιδέας τείνουν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους. Οι μαθητές που έχουν υψηλότερη επίδοση τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτο-ιδέα. Όταν οι μαθητές τα καταφέρνουν καλά ακαδημαϊκά, τείνουν να αισθάνονται καλύτερα για τον εαυτό τους (Ahmed et al., 2012; Kim et al., 2012). Οι έφηβοι μαθητές, όμως, με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα άγχους και χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τους νεότερους σε ηλικία μαθητές. Ενώ το άγχος μπορεί να παρακινήσει μερικούς μαθητές, είναι επιβλαβές για τους περισσότερους. Η μείωση των επιπέδων άγχους όχι μόνο βοηθά στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτο-ιδέας των μαθητών, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με τις σχολικές τους επιδόσεις. Οι δάσκαλοι και οι γονείς βοηθούν τους μαθητές με υψηλά επίπεδα ανησυχίας. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν μηχανισμούς αντιμετώπισης για να βοηθήσουν στη μείωση των επιπέδων άγχους και στην αύξηση της απόδοσής τους.

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του άγχους όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα ελλείμματα που εμφανίζονται σε συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες του μαθητή όπως είναι η μνήμη εργασίας (Swanson & Sachse-Lee, 2001) και τη μεταγνώση (Wong, 1991). Τα υψηλά επίπεδα άγχους έχουν πιθανώς

επιφανειακό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσω διαταραχής του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών. Για παράδειγμα, το αυξημένο άγχος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης επηρεάζει την ικανότητα μνήμης εργασίας (Calvo & Eysenck, 1996). Επειδή η ανάγνωση συνεπάγεται τη διατήρηση πληροφοριών από τη μια φράση στην άλλη, μπορεί να προκύψει κακή κατανόηση της ανάγνωσης όταν η μνήμη εργασίας διακόπτεται από το άγχος (Eysenck et al., 2007).

Τόσο η ευχέρεια ανάγνωσης όσο και η κατανόηση της ανάγνωσης είναι δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα, παρ' όλα αυτά μπορεί να υπάρξει διαφορετική επίδραση του άγχους σε κάθε μία από τις δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα από τους Markham και Darke (1991) έδειξε ότι το άγχος παρεμποδίζει τα λεκτικά καθήκοντα (π.χ. ανάγνωση κατανόησης) που δημιουργούν μεγάλες απαιτήσεις στη μνήμη εργασίας. Ο Eysenck (1982) ανέφερε επίσης ότι τα προβλήματα απόδοσης λόγω άγχους συσχετίζονται συχνότερα με δύσκολες γνωστικές λειτουργίες. Επιπλέον, ο Sellers (2000) στην έρευνά του διαπίστωσε, ότι οι συμμετέχοντες που ανέφεραν υψηλά επίπεδα άγχους στα όργανα αυτοελέγχου, εμφάνισαν σημαντικά μικρότερες επιδόσεις σε ένα τεστ αξιολόγησης της κατανόησης της ξένης γλώσσας, από ό, τι οι συμμετέχοντες που βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι ανήσυχτοι συμμετέχοντες τείνουν επίσης να βιώνουν περισσότερες εκτός λειτουργίας, παρεμβαλλόμενες σκέψεις που πιθανόν να διαταράξουν περαιτέρω τη διαδικασία ανάγνωσης της κατανόησης. Έτσι, πολλές μελέτες έχουν εντοπίσει την αρνητική επίδραση του άγχους στα μαθησιακά καθήκοντα, ειδικά την κατανόηση της ανάγνωσης. Η ευχέρεια ανάγνωσης, τουλάχιστον μεταξύ των ηλικιωμένων, θεωρείται πιο αυτόματη διαδικασία από την κατανόηση ανάγνωσης, η οποία απαιτεί επαναλαμβανόμενη ανάκτηση από μακροχρόνια μνήμη και συνεχή επεξεργασία στη μνήμη εργασίας. Και τούτο διότι στην ευελιξία της ανάγνωσης οι λειτουργίες δεν απαιτούν το ίδιο επίπεδο πρόσβασης στη μνήμη εργασίας με την κατανόηση της ανάγνωσης, ενδέχεται να υπάρξει μικρότερη επίδραση στην απόδοση αυτής της ικανότητας. Σύμφωνα με τους MacLeod και Donnellan (1993), οι αυτόματες διαδικασίες δεν απαιτούν το ίδιο επίπεδο πρόσβαση στην μνήμη εργασίας και



επηρεάζονται λιγότερο από το άγχος από τις διαδικασίες με μεγάλη αξιοπιστία στη μνήμη εργασίας.

### **3.4 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες: ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας.**

Αναμφίβολα, ύστερα από την ολοκλήρωση της σωστής διάγνωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η αντιμετώπιση τους αποτελεί κύριο στόχο όλων των προσπαθειών κάθε εκπαιδευτικού. Όμως, η επιτυχής αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, καθότι εξαρτάται από την αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά και την ένταση των δυσκολιών, από τον έγκαιρο προσδιορισμό και την επιτυχή και αναλυτική διάγνωση τους, από την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, καθώς και από τη στάση και τη συνεργασία των γονέων μαζί του (Πόρποδας, 2003). Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται η στενή συνεργασία και η αλληλοενημέρωση ανάμεσα στους γονείς του παιδιού που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και στον εκπαιδευτικό, πριν από την υλοποίηση της αντιμετώπισης του μαθησιακού προβλήματος. Αυτό είναι αναγκαίο, διότι οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών για να είναι επιτυχημένες θα πρέπει να γίνονται εκτός από το σχολικό χώρο και στο χώρο της οικογένειας.

Η βασική αρχή που πρέπει να διέπει την υλοποίηση κάθε προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ψυχολογική στήριξη του κάθε μαθητή που αντιμετωπίζει ανάλογες δυσκολίες (Πόρποδας, 2003). Η προαγωγή και η ενδυνάμωση του επιπέδου αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες κρίνεται απαραίτητη (Στασινός, 1999). Συνήθως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν έντονα τη σχολική αποτυχία και έχουν αρνητική αντίληψη για τις ικανότητες τους,

χρειάζονται, λοιπόν, την ενθάρρυνση και την τόνωση της αυτοπεποίθησης τους τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από γονείς τους.

Επίσης, η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών εξαρτάται κυρίως από το βαθμό που το πρόγραμμα αυτό είναι εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή (Πόρποδας, 2003). Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης για να είναι επιτυχημένο χρειάζεται αρχικά τη σωστή διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι επιστημονικά καταρτισμένος τόσο σε θέματα μάθησης και μαθησιακών δυσκολιών όσο και σε θέματα ψυχολογίας του παιδιού. Αυτό κρίνεται απαραίτητο διότι ο εκπαιδευτικός βασισμένος στην επιτυχημένη διάγνωση θα πρέπει να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό υλικό στις γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε, ότι το περιβάλλον της μάθησης και η μέθοδο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μπορούν να βελτιώσουν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών μέσα στην τάξη (Bandura ,1994). Πιο συγκεκριμένα, οι ομαδικές εργασίες και η χρήση ηλεκτρονικών εφαρμογών μέσω υπολογιστών από τους μαθητές μπορεί να βοηθήσει θετικά στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ο Bandura (1994), επίσης, συμπέρανε ότι οι συνεργατικές στρατηγικές μάθησης αυξάνουν τόσο την αυτοαποτελεσματικότητα όσο και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών.

Άλλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις που μπορούν να προάγουν την αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών, είναι να θέτει ο εκπαιδευτικός μικρούς αλλά εφικτούς στόχους που αποτελούν πρόκληση για τους μαθητές (Pajares και Schunk 2002). Να βοηθά τους τελευταίους να σχεδιάζουν μια στρατηγική μάθησης και να τους θέτουν τα όρια. Καθώς οι μαθητές προχωρούν στη μάθηση να τους ζητά να σημειώνουν την πρόοδό τους και να προετοιμάζουν μόνοι τους τα επόμενα βήματα (Pajares και Schunk 2002). Τέλος, να αξιολογεί την πρόοδο του κάθε μαθητή και όχι να συγκρίνει τους μαθητές μεταξύ τους Bandura (1994).

Οι Margolis and Mc Cabe, 2006 πρότειναν μια σειρά από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προάγουν την αυτοαποτελεσματικότητα των αδύναμων μαθητών.

Μερικές από αυτές είναι οι εξής:

1. Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν εργασίες μέτριας δυσκολίας, διότι όταν μια εργασία είναι πολύ εύκολη είναι βαρετή, ενώ μια πολύ δύσκολη ενισχύει τη χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Η επιθυμητή δυσκολία θα πρέπει να είναι ελαφρώς πάνω από τις ικανότητες των μαθητών.
2. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τους συνομήλικούς τους ως πρότυπα. Οι αδύναμοι μαθητές μπορούν να μάθουν παρακολουθώντας έναν συνομήλικό τους να λύνει μια άσκηση. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνομήλικοι από διάφορες ομάδες με βάση το φύλο, την εθνικότητα τον κοινωνικό κύκλο, τα ενδιαφέροντα, την απόδοση, τα ρούχα ή την ηλικία.
3. Οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης. Να δίνουν στους μαθητές ένα συγκεκριμένο πλάνο εργασίας για τις ασκήσεις στο σπίτι, χωρίς να τους αφήνουν να δουλεύουν ελεύθερα. Αυτό μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες στρατηγικές μελέτης όπως στην προετοιμασία για εξετάσεις ή σε μια συγκεκριμένη εργασία.
4. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνδέουν την ύλη ή τις έννοιες του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών όπως σπορ, κουλτούρα, ταινίες ή τεχνολογία. Να καθορίζουν κάποια μέρη του μαθήματος που θα επιτρέπουν στους μαθητές να έχουν τις δικές τους επιλογές στις εργασίες ή προθεσμίες που καθορίζουν οι ίδιοι.
5. Να δίνουν στους μαθητές συγκεκριμένη ενθάρρυνση, όπως “Μπορείς να το κάνεις αυτό; Έχουμε φτιάξει ένα διάγραμμα πώς να γράψεις μια αναφορά και ένα πρόγραμμα για το τι να κάνεις κάθε βδομάδα-τώρα ακολούθησε το πρόγραμμα και θα πετύχεις”. Να βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν ότι δεν αποτυγχάνουν γιατί είναι ανόητοι, αλλά διότι δεν ακολούθησαν τις οδηγίες, δεν αφιέρωσαν αρκετό χρόνο για την εργασία.

6. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν εστιασμένη ανατροφοδότηση. Ο έπαινος και η ενθάρρυνση είναι πολύ σημαντικά, ωστόσο πρέπει να είναι αξιόπιστα. Θα πρέπει να επαινούν τους μαθητές όταν το αξίζουν και να αποφεύγουν τις υπερβολές. Όταν δίνουν ανατροφοδότηση για την επίδοσή τους, να κάνουν συγκρίσεις με προηγούμενες επιδόσεις των μαθητών, όχι όμως συγκρίσεις ανάμεσα στους μαθητές.

## ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **4.1 Εισαγωγή - Σκοπός της έρευνας**

Η αυτοαποτελεσματικότητα όπως αναφέρθηκε και παραπάνω είναι μία έννοια, η οποία έχει μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, καθώς θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ψυχοκοινωνική εξέλιξη του ατόμου, διότι αντιμετωπίζεται από τους ερευνητές ως συστατικό στοιχείο της θεωρίας των κινήτρων και κατά κύριο λόγο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Albert Bandura (1986). Η αυτοαποτελεσματικότητα, με βάση την παραπάνω θεωρία, αντιμετωπίζεται ως θεμέλιος μηχανισμός της δράσης ενός ατόμου, τον οποίο κινητοποιεί στις περιπτώσεις εκείνες που επιχειρεί να ασκήσει έλεγχο σε διάφορα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στη ζωή του. Επίσης, οι αναγνωστικές δυσκολίες και η επίδρασή τους στην ψυχολογική κατάσταση των μαθητών, καθώς και το άγχος που αυτές τους προκαλούν, έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών στη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, η αναγνωστική κατανόηση και η σχέση της με τις αναγνωστικές δυσκολίες και την ψυχολογική διάσταση του διαβάσματος είναι μια παράμετρος που αξίζει να διερευνηθεί. Στην παρούσα έρευνα ο βασικός σκοπός ήταν να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, του άγχους και της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών στις τελευταίες τάξεις του σχολείου (πρώτης και δευτέρας λυκείου).

#### **4.2 Μεθοδολογία της έρευνας**

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνάς μας έγινε με την ποσοτική μέθοδο, ενώ ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, μια απλή και διαδομένη τεχνική λήψης πληροφοριών που συμβάλλει σημαντικά στην επεξεργασία των απαντήσεων, χάρη στην εύκολη κωδικοποίησή τους. Τρία

κατάλληλα δομημένα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές πρώτης και δευτέρας λυκείου του νομού Θεσπρωτίας με σκοπό να διερευνήσουμε τις απόψεις τους σχετικά με τις αναγνωστικές δυσκολίες ( ανάγνωσης και κατανόησης) που αντιμετωπίζουν και της ψυχολογικής κατάστασης που βιώνουν (άγχος και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας).

Η ανάλυση των πρωτογενών αυτών στοιχείων της ποσοτικής μας έρευνας έγινε με την εισαγωγή τους σε H/Y, με χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS για στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στατιστικές μεθόδους ποσοτικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματά μας εξάγονται με τη μορφή πινάκων.

### **4.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την έρευνα που διεξαγάγαμε είναι τα εξής τρία:

- 1.** Αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε καλούς και αδύναμους αναγνώστες, όσον αφορά την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και το άγχος που βιώνουν.
- 2.** Ποια είναι η σχέση μεταξύ των κλιμάκων αυτοαποτελεσματικότητας και άγχους ανάμεσα στις δύο ομάδες αναγνωστών ( καλούς και αδύναμους).
- 3.** Κατά πόσο το άγχος και η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών επηρεάζουν την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

### 4.3 Το Δείγμα

Η έρευνα διενεργήθηκε από το Νοέμβριο του 2018 ως τον Μάρτιο του 2019 σε ένα λύκειο του νομού Θεσπρωτίας. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι μαθητές πρώτης και δευτέρας λυκείου (83), ηλικίας 15-17 ετών. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion, (1994), το δείγμα αναμένεται να περιλαμβάνει υποκείμενα με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του πληθυσμού στο σύνολό του. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν μόνο στο συγκεκριμένο νομό.

Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν πολύ καλή. Το δείγμα των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, «εκπροσωπούν» διάφοροι τύποι μαθητών με καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και άλλοι χωρίς καλές επιδόσεις, μαθητές με πολύ καλή αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση και μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες που τους συνοδεύουν ως το λύκειο, μαθητές με αγχώδη χαρακτήρα με μικρή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά και μαθητές με αυτοπεποίθηση ότι θα καταφέρουν σε όλες τις δοκιμασίες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε, ότι η επιλογή των μαθητών σε καλούς και κακούς αναγνώστες, με υψηλές δηλαδή και χαμηλές αναγνωστικές επιδόσεις αντίστοιχα, έγινε μετά από αξιολόγησή τους με σταθμισμένο εργαλείο, τεστ αναγνωστικής κατανόησης, όπως θα δούμε παρακάτω, σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του κάθε μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Με τον τρόπο αυτό καταλήξαμε να πάρουμε ως δείγμα τους 70 μαθητές. **Από αυτούς, οι καλοί αναγνώστες είναι 41 μαθητές.** Τα 15 είναι αγόρια και τα 26 είναι κορίτσια, ενώ οι 13 μαθητές από αυτούς είναι 16 ετών και οι 28 μαθητές 17 ετών. **Οι αδύναμοι αναγνώστες είναι 29 μαθητές.** Τα 11 από αυτούς είναι αγόρια και τα 18 είναι κορίτσια, ενώ οι 15 μαθητές έχουν ηλικία 15 ετών και οι 14 μαθητές είναι 17 ετών.



#### 4.4 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία (3) σταθμισμένα

ερωτηματολόγια – κλίμακες και ένα τεστ ανάγνωσης όπως αναφέρουμε παρακάτω:

- Ένα γενικό ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας σε νέους του Muris, (2001), 24 ερωτήσεων, που μετρά την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η σύνθεση των επιμέρους παραμέτρων του ερωτηματολογίου εκφράζεται ως **αυτοαποτελεσματικότητα 1**. Σε όλες τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με διαβάθμιση από (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ) που αντιπροσωπεύει το βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων που αποδίδεται σε κάθε απάντηση. Ο δείκτης αξιοπιστίας αυτού του ερωτηματολογίου, Cronbach  $\alpha$ , υπολογίστηκε είναι 0,78 και μπορεί να ερμηνευτεί ως ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ μιας κλίμακας και όλων των πιθανών κλιμάκων που περιλαμβάνουν τον ίδιο αριθμό θεμάτων και οι οποίες θα μπορούσε να δημιουργηθούν, από ένα υποθετικό σύνολο θεμάτων τα οποία μετρούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.
- Ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης του άγχους των εφήβων των Friedman & Bendas-Orit (1997), 23 ερωτήσεων, σχετικά με τη γνωστική διαδικασία την ψυχολογική τους κατάσταση που βιώνουν στο σχολείο, καθώς και τις κοινωνικές τους συναναστροφές. Πιο συγκεκριμένα, μετρά την κοινωνική προσβολή που νιώθουν οι μαθητές από το οικογενειακό, φιλικό και σχολικό περιβάλλον, την γνωστική παρεμπόδιση κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τέλος την υπερένταση που έχουν πριν και κατά τη διάρκεια των εξετάσεων. Σε όλες τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με διαβάθμιση από (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ) που αντιπροσωπεύει το βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων που αποδίδεται σε κάθε απάντηση. Ο δείκτης αξιοπιστίας αυτού του ερωτηματολογίου, Cronbach  $\alpha$ , υπολογίστηκε και είναι 0,85.

- Ένα ερωτηματολόγιο των Melnick, et al., (2009), 46 ερωτήσεων, που μετρά την αναγνωστική πρόοδο των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης, την κοινωνική ανατροφοδότησή τους από τα καλά σχόλια του κοινωνικού τους περιγύρου ,λόγω της ανάγνωσής τους. Επίσης, περιλαμβάνει ερωτήσεις με τις οποίες, οι μαθητές συγκρίνουν τον εαυτό τους όσον αφορά το αναγνωστικό τους επίπεδο με τους συμμαθητές τους και τέλος ερωτήσεις που δείχνουν την ψυχολογική τους κατάσταση που απορρέει από την διαδικασία του διαβάσματος (ανάγνωσης). Η σύνθεση των παραπάνω επιμέρους παραμέτρων του ερωτηματολογίου εκφράζεται ως **αυτοαποτελεσματικότητα 2**. Ο δείκτης αξιοπιστίας αυτού του ερωτηματολογίου, Cronbach a, υπολογίστηκε και είναι 0,88.
- Για να μετρήσουμε το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών του Λυκείου χρησιμοποιήσαμε το Τεστ ανάγνωσης Α της Παντελιάδου & Αντωνίου (2000). Το τεστ ανάγνωσης είναι ένα σύνολο από δοκιμασίες που εξετάζουν την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια ανάγνωσης και την αναγνωστική τους κατανόηση. Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης περιλαμβάνει ένα κείμενο το οποίο συνοδεύεται από επτά ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Οι ερωτήσεις εξετάζουν την κυριολεκτική και συμπερασματική κατανόηση των μαθητών, τη λεξιλογική τους κατανόηση, την ικανότητά τους να βρίσκουν άλλο τίτλο γι'αυτό, καθώς και τη δεξιότητά τους να εξάγουν άποψη και εκτίμηση με βάση τις πληροφορίες του κειμένου.

#### 4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την έρευνα αυτή ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης. Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή είναι ότι το ερωτηματολόγιο α) μπορεί να δοθεί σε μεγάλο δείγμα, β) απαιτεί μικρότερο χρονικό διάστημα η διανομή και η συλλογή του, γ) δίνει τη δυνατότητα για άμεση επεξεργασία των απαντήσεων, δ) επιτρέπει την ανωνυμία των

ερωτώμενων και εξασφαλίζει την πιθανότητα ότι οι απαντήσεις ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους πεποιθήσεις και ε) δίνει χρόνο στους ερωτώμενους να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε από τον ερευνητή «επί τόπου» ατομικά σε φακέλους για να διασφαλιστεί η σωστή ενημέρωση και οργάνωση της συλλογής των δεδομένων καθώς και υψηλό ποσοστό συμμετοχής. Αυτή η μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αλληλεπιδράσει με τους ερωτώμενους και να διευκρινίσει τυχόν ερωτήσεις.

Η σύνταξη των ερωτηματολογίων έγινε μετά τη μελέτη της βιβλιογραφίας και με βάση όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος αναφορικά με τις αναγνωστικές δυσκολίες, την αίσθηση της αυτοποτελεσματικότητας και του άγχους που μπορεί να δημιουργηθεί στους μαθητές. Για το λόγο αυτό, όλες οι ερωτήσεις παρατίθενται με μορφή κλειστού τύπου απαντήσεων. Στις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με διαβάθμιση από (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ) που αντιπροσωπεύει το βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων που αποδίδεται σε κάθε απάντηση. Οι ερωτώμενοι σημειώνουν στο τετραγωνάκι κάθε ερώτησης το βαθμό συμφωνίας που τους αντιπροσωπεύει.

Το συνολικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη, τρία ερωτηματολόγια όπως αναφέραμε παραπάνω και ένα κείμενο με επτά ερωτήσεις κατανόησης (παρατίθεται ολόκληρο στο παράρτημα) και η συμπλήρωσή τους απαιτεί περίπου 30 λεπτά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

**5.1 Αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε καλούς και αδύναμους αναγνώστες (πρώτης και δευτέρας λυκείου), όσον αφορά την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας που έχουν και το άγχος που βιώνουν.**

Επειδή στο ερώτημα αυτό θα πρέπει να γίνει ανάλυση διακύμανσης για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων περισσότερων από δύο ομάδων-δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση ANOVA. Βασική αρχή της ανάλυσης διακύμανσης είναι ότι η συνολική διασπορά που παρατηρείται σε μία μέτρηση, προέρχεται από δύο πηγές:

□ Η *διακύμανση μεταξύ των ομάδων (M.O.)*. Για κάθε ομάδα-δείγμα της έρευνας προκύπτει διαφορετικός μέσος όρος. Όσο *περισσότερο* διαφέρουν, μεταβάλλονται οι μετρήσεις μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, τόσο *πιθανότερο* είναι να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.

□ Η *διακύμανση εντός των ομάδων (E.O.)*. Από όλα τα υποκείμενα της ίδιας ομάδας δεν λαμβάνουμε την ίδια τιμή. Υπάρχουν ατομικές διαφορές. Αυτή η πηγή διαφοροποίησης των μετρήσεων αναφέρεται και ως σφάλμα. Όσο *μικρότερο* είναι το σφάλμα της μέτρησης, τόσο *πιθανότερο* είναι να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν στατιστικά και παρατίθενται στον πίνακα 1 όπως φαίνεται παρακάτω. Ως αυτο-αποτελεσματικότητα 1 ονομάσαμε τη σύνθεση των παραμέτρων της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής αυτο-αποτελεσματικότητας (μπλε χρώμα) , ενώ ως αυτοαποτελεσματικότητα 2 τη σύνθεση των παραμέτρων της ψυχολογικής κατάστασης που δημιουργεί η ανάγνωση, της κοινωνικής ανατροφοδότησης και της προόδου. Το άγχος είναι η σύνθεση των παραμέτρων της γνωστικής παρεμπόδισης, της κοινωνικής προσβολής και της υπερέντασης (κόκκινο χρώμα). Όπως, λοιπόν, φαίνεται στον πίνακα 1 με έντονα γράμματα φαίνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες

αναγνωστών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι δύο ομάδες αναγνωστών διαφέρουν σημαντικά στην **ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα**, την **γνωστική παρεμπόδιση** λόγω του άγχους, την **πρόοδο** στην ανάγνωση, την **σύγκριση** με τους συμμαθητές τους ως προς το επίπεδο ανάγνωσης και την **κοινωνική ανατροφοδότηση** που δέχονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο.

**Πίνακας 1 Ανάλυση ANOVA ανάμεσα στους αδύναμους και καλούς αναγνώστες**

		ΜΟ	ΤΑ	F	Sig.
<b>ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 1</b>	Αδύναμοι αναγνώστες	68,44	17,00963	,773	,382
	Καλοί αναγνώστες	71,37	10,73954		
	Σύνολο	70,16	13,65160		
<b>ΑΚΑΔ.ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	Αδύναμοι αναγνώστες	22,10	6,58106	12,291	<b>,001</b>
	Καλοί αναγνώστες	26,78	4,59082		
	Σύνολο	24,84	5,93109		
<b>ΚΟΙΝ.ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	Αδύναμοι αναγνώστες	25,97	6,58181	,001	,980
	Καλοί αναγνώστες	26,00	5,07937		
	Σύνολο	25,99	5,70404		
<b>ΣΥΝΑΙΣΘ.ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	Αδύναμοι αναγνώστες	20,38	7,10841	1,354	,249
	Καλοί αναγνώστες	18,59	5,76618		
	Σύνολο	19,32	6,36959		
<b>ΑΓΧΟΣ</b>	Αδύναμοι αναγνώστες	81,59	13,60545	3,045	,086
	Καλοί αναγνώστες	87,07	12,48677		
	Σύνολο	84,80	13,14975		

ΓΝΩΣΤ.ΠΑΡΕ- ΜΠΟΔΙΣΗ	Αδύναμοι αναγνώστες	29,17	4,58311	9,256	<b>,003</b>
	Καλοί αναγνώστες	32,93	5,41013		
	Σύνολο	31,37	5,38159		
ΥΠΕΡΕΝΤΑΣΗ	Αδύναμοι αναγνώστες	20,76	5,64203	,327	,569
	Καλοί αναγνώστες	21,49	4,97052		
	Σύνολο	21,19	5,23171		
ΚΟΙΝ.ΠΡΟΣΒΟΛΗ	Αδύναμοι αναγνώστες	31,66	8,03686	,361	,550
	Καλοί αναγνώστες	32,66	5,93553		
	Σύνολο	32,24	6,84706		
ΠΡΟΟΔΟΣ	Αδύναμοι αναγνώστες	55,48	13,28162	7,562	<b>,008</b>
	Καλοί αναγνώστες	62,71	8,70702		
	Σύνολο	59,71	11,33053		
ΣΥΓΚΡΙΣΗ	Αδύναμοι αναγνώστες	22,21	5,52513	10,153	<b>,002</b>
	Καλοί αναγνώστες	26,22	4,94223		
	Σύνολο	24,56	5,52369		
ΚΟΙΝ.ΑΝΑΤΡΟΦ.	Αδύναμοι αναγνώστες	27,03	6,87897	4,776	<b>,032</b>
	Καλοί αναγνώστες	30,02	4,57432		
	Σύνολο	28,79	5,79078		
ΨΥΧΟΛ.ΚΑΤ	Αδύναμοι αναγνώστες	31,83	10,39598	2,629	,110
	Καλοί αναγνώστες	35,51	8,57065		
	Σύνολο	33,9857	9,47536		

<b>ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 2</b>	Αδύναμοι αναγνώστες	136,5517	31,28	8,335	<b>,005</b>
	Καλοί αναγνώστες	154,4634	20,64		
	Σύνολο	147,0429	26,89		

## 5.2 Ποια είναι η σχέση μεταξύ των κλιμάκων αυτο-αποτελεσματικότητας και άγχους ανάμεσα στις δύο ομάδες αναγνωστών (καλούς και αδύναμους).

Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των κλιμάκων αυτοαποτελεσματικότητας και άγχους έγινε ανάλυση της γραμμικής συσχέτισης μέσω του συντελεστή Pearson ( $r$ ).

Η ανάλυση συσχέτισης αφορά δύο αριθμητικές μεταβλητές που αποτελούνται από συνεχή δεδομένα και προσπαθεί να εξετάσει κατά πόσο οι μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους και ποια είναι η ένταση της σχέσης τους (εφόσον διαπιστωθεί). Παίρνει τιμές στο κλειστό διάστημα  $[-1, 1]$ , ενώ αν  $0,7 \leq r < 0,8$  υπάρχει **ισχυρή γραμμική** συσχέτιση και αν  $0,8 \leq r < 1$  υπάρχει **πολύ ισχυρή γραμμική** συσχέτιση. Στη συνέχεια παραθέτουμε τον πίνακα 2 (παράρτημα σελ.111) που φαίνεται ο αριθμός των συναφειών (γραμμικών συσχετίσεων) που υπάρχουν σε κάθε ομάδα αναγνωστών.

Παρατηρώντας, λοιπόν, τον πίνακα 2 και μετρώντας τις στατιστικά σημαντικές γραμμικές συσχετίσεις που υπάρχουν σε κάθε ομάδα παρατηρούμε ότι η ομάδα των αδύναμων μαθητών συγκεντρώνει συνολικά 49 μέτριες και ισχυρές γραμμικές συσχετίσεις, ενώ η ομάδα των καλών αναγνωστών συγκεντρώνει συνολικά 22. Η παραπάνω διαπίστωση δείχνει ότι όλες οι παράμετροι της αυτοαποτελεσματικότητας 1 και 2 καθώς και του άγχους παρουσιάζουν μεγαλύτερη σύνδεση στους αδύναμους παρά στους καλούς αναγνώστες.

### 5.3 Κατά πόσο το άγχος και η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της πρώτης και δευτέρας λυκείου, επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Για την απάντηση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε μια πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA). Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται περισσότερες από μία εξαρτημένες μεταβλητές. Η επίδραση της αναγνωστικής ικανότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα 1 βρέθηκε στατιστικά σημαντική ( $F(2,66)=9,24, p<0,001$ ), όπως και στην αυτοαποτελεσματικότητα 2, ( $F(2,66)=16,60, p<0,001$ ). Η επίδραση του άγχους βρέθηκε στατιστικά σημαντική για την αυτοαποτελεσματικότητα 1 ( $F(1,66)=8,77, p<0,01$ ) και την αυτοαποτελεσματικότητα 2 ( $F(1,66)=4,21, p<0,05$ ). Η αλληλεπίδραση του άγχους και της αναγνωστικής ικανότητας δεν είναι στατιστικά σημαντική για τις κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας 1 ( $F(1,66)=3,33, p=0,073>0,05$ ) και 2 ( $F(1,66)=3,27, p=0,075>0,05$ ).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρουσιάστηκε ασυμβατότητα ανάμεσα στα αποτελέσματα ANOVA και MANOVA, ως προς τη σύγκριση των ομάδων στην αυτοαποτελεσματικότητας 1 και προτείνεται τα αποτελέσματα ANOVA να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

**Πίνακας 3 Οι επιδράσεις της αναγνωστικής ικανότητας και του άγχους στην αυτοαποτελεσματικότητα**

Source	Dependent Variable	Type II Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Model	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 2	1523489,379 <sup>a</sup>	4	380872,345	629,516	,000	,974
	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 1	346656,264 <sup>b</sup>	4	86664,066	532,338	,000	,970
ΑΝΑΓΝ	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 2	20082,398	2	10041,199	16,596	,000	,335
	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 1	3006,775	2	1503,387	9,235	,000	,219



ΑΓΧΟΣ	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	2547,058	1	2547,058	4,210	,044	,060
	2						
	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	1428,020	1	1428,020	8,772	,004	,117
	1						
ΑΝΑΓΝ *	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	1980,688	1	1980,688	3,274	,075	,047
ΑΓΧΟΣ	2						
	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	541,929	1	541,929	3,329	,073	,048
	1						
Error	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	39931,621	66	605,025			
	2						
	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	10744,736	66	162,799			
	1						
Total	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	1563421,000	70				
	2						
	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	357401,000	70				
	1						

a. R Squared = ,974 (Adjusted R Squared = ,973)

b. R Squared = ,970 (Adjusted R Squared = ,968)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την προσεκτική εξέταση των αποτελεσμάτων που παραθέσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μπορούμε να προβούμε στην διατύπωση σχετικών ερμηνειών. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε καλούς και αδύναμους αναγνώστες (πρώτης και δευτέρας λυκείου), όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα και το άγχος που βιώνουν, τα αποτελέσματά μας, δείχνουν να επηρεάζεται περισσότερο η **ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα**, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό από τα ευρήματα άλλων ερευνών στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που βρέθηκε ότι προσωπικές αντιλήψεις για τις ικανότητές τους στην επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων, επηρεάζουν άμεσα τη σχολική συμπεριφορά και επίδοση (Mills, Pajares and Herron, 2006). Οι μαθητές αυτοί, αντιλαμβάνονται τις απαιτητικές ακαδημαϊκές δραστηριότητες ως απειλές, τις οποίες πρέπει να αποφύγουν, είναι αγχώδεις (Seifert, 2004), νιώθουν πως δεν έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους και θεωρούν ότι θα αποτύχουν, ενώ επιδεικνύουν μικρή προσπάθεια και γνωστική εμπλοκή με το ακαδημαϊκό έργο. Το άγχος, λοιπόν, τους επηρεάζει περισσότερο όσον αφορά **την γνωστική παρεμπόδιση**, όπως είδαμε και στα αποτελέσματα, αφού συνήθως αποφεύγουν να αναλάβουν ή να ολοκληρώσουν ακαδημαϊκά έργα που θεωρούν ότι υπερβαίνουν τις ικανότητές τους ή στα οποία απέτυχαν στο παρελθόν γεγονός το οποίο είναι σύμφωνο με τα ευρήματα της έρευνας των (Pintrich and Schunk, 2002).

Επίσης, όπως αναφέραμε στα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, οι δύο ομάδες αναγνωστών διαφέρουν και όσον αφορά την **αυτοαποτελεσματικότητα 2**, δηλαδή την **πρόοδο** στην ανάγνωση, **την σύγκριση** με τους συμμαθητές τους ως προς το επίπεδο ανάγνωσης και **την κοινωνική ανατροφοδότηση** που δέχονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τη

βιβλιογραφία αφού οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση έχουν μικρότερη εμπιστοσύνη στις αναγνωστικές τους ικανότητες με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν μικρότερη προσπάθεια και επιμονή όταν προσεγγίζουν πιο απαιτητικά αναγνωστικά έργα (Wigfield, Guthrie, Tonks and Perencevich, 2004). Επομένως, επηρεάζεται περισσότερο η αναγνωστική τους πρόοδος, δεδομένων των δυσκολιών στην ανάγνωση και επομένως οι μαθητές αυτοί έχουν μικρότερη εμπιστοσύνη στις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Σύμφωνα με την έρευνα των Bergey et al. (2017) η οποία διαπίστωσε ότι οι μαθητές με αναφερόμενο ιστορικό δυσκολίας στην ανάγνωση σημείωσαν ότι είχαν επίπεδα κινήτρων χαμηλότερα του μέσου όρου, λιγότερες θετικές στάσεις και μεγαλύτερο άγχος, μπορούμε να πούμε ότι οι αδύναμοι αναγνώστες έχουν λιγότερα κίνητρα για πρόοδο στην ανάγνωση.

Όσον αφορά τη σύγκριση με τους συμμαθητές τους και την κοινωνική ανατροφοδότηση που δέχονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο, παρατηρούμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζεται περισσότερο από τους καλούς αναγνώστες. Επειδή σύμφωνα με τον Schunk (2003), οι εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο όταν παρατηρεί άλλα άτομα να εκτελούν μια εργασία αποτελεί πηγή διαμόρφωσης πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, το πρότυπο του συμμαθητή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου και επομένως οι αδύναμοι μαθητές επηρεάζονται περισσότερο όταν συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους καλούς αναγνώστες. Τέλος, οι παροτρύνσεις, οι πεποιθήσεις που εκφράζουν τα άτομα του κοινωνικού περιγύρου μετατρέπονται σε μηχανισμούς διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου σύμφωνα με τον (Bandura, 1994). Αυτές οι καταστάσεις, λοιπόν, επηρεάζουν περισσότερο τους αδύναμους αναγνώστες και την αυτοαποτελεσματικότητά που διαμορφώνουν σε σύγκριση με τους καλούς αναγνώστες.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των κλιμάκων αυτοαποτελεσματικότητας και άγχους ανάμεσα στις δύο ομάδες αναγνωστών (καλούς και αδύναμους) παρατηρήσαμε, ότι όλες οι παράμετροι της

αυτοαποτελεσματικότητας 1 και 2 και του άγχους παρουσιάζουν μεγαλύτερη σύνδεση στους αδύναμους αναγνώστες από ότι παρουσιάζουν στους καλούς αναγνώστες. Τούτο σημαίνει ότι οι αδύναμοι αναγνώστες επηρεάζεται περισσότερο από στην ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική τους αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς επίσης και στην αναγνωστική πρόοδο, στην κοινωνική ανατροφοδότηση, στην σύγκριση και στην ψυχολογική κατάσταση, καθώς και στο άγχος έκδηλο στην γνωστική παρεμπόδιση, στην κοινωνική προσβολή και στην υπερένταση. Με άλλα λόγια, συμπεραίνουμε ότι οι αδύναμοι αναγνώστες λόγω των λιγότερο αναγνωστικών βιωμάτων επιτυχίας που σημειώνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας, αναπτύσσουν χαμηλότερο το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ στην περίπτωση των καλών αναγνωστών, οι επαναλαμβανόμενες επιτυχίες αυξάνουν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, και στην περίπτωση που το άτομο έχει αναπτύξει ένα υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, μια πιθανή αποτυχία έχει μικρή επίδραση στο άτομο και αποδίδεται ως συνέπεια άλλων παραγόντων όπως για παράδειγμα στον βαθμό δυσκολίας του έργου, στην ελλιπή προετοιμασία και την κακή οργάνωση κ.ά. γεγονός που συμφωνεί με τη θεωρία του Bandura, (1986). Επίσης, υπάρχει και η κατηγορία των αδύναμων αναγνωστών, οι οποίοι εμφανίζουν χαρακτηριστικά αναποτελεσματικότητας και αρνητισμού, οι οποίοι έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλές προσδοκίες επίδοσης. Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν χαλαρή διάθεση σχετικά με τα ακαδημαϊκά έργα, δείχνουν απάθεια και απροθυμία να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και παραιτούνται εύκολα των προσπαθειών τους. Οι αδύναμοι μαθητές, επίσης, λόγω των συσσωρευμένων επιπτώσεων της ακαδημαϊκής αποτυχίας χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα άγχους και χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Grills-Traquechel et al., 2012 ; Nelson & Harwood, 2011; Swanson & Howell, 1996). Το αυξημένο άγχος επηρεάζει την ανάγνωση, ωστόσο υπάρχει διαφορετική επίδραση του άγχους σε διαφορετικές πτυχές της ανάγνωσης. Για παράδειγμα, φαίνεται να παρεμποδίζει τα λεκτικά καθήκοντα που δημιουργούν μεγάλες απαιτήσεις στη μνήμη εργασίας κατά τη διάρκεια της

ανάγνωσης (π.χ. αναγνωστική κατανόηση) και επομένως αναστέλλεται σε μεγάλο βαθμό η αναγνωστική πρόοδος των αδύναμων αναγνωστών (Calvo & Eysenck, 1996). Επίσης, όπως αναφέραμε παραπάνω, οι αδύναμοι αναγνώστες επηρεάζονται περισσότερο από τα σχόλια του κοινωνικού περίγυρου τα οποία μπορούν να τους μειώσουν την αυτοπεποίθηση η οποία σύμφωνα με την έρευνα των Klassen και Lynch (2007) είναι σύμφωνη με την δυσκολία που παρουσιάζουν. Έτσι μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους περισσότερο από τους καλούς αναγνώστες λόγω λιγότερων εμπειριών σε τομείς όπως της κοινωνικής επάρκειας και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας γεγονός που συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας των Lent και Hackett (1987) που έγινε σε μαθητές λυκείου.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο το άγχος και η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της πρώτης και δευτέρας λυκείου, επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους συμπεραίνουμε ότι τόσο το άγχος όσο και η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους 1 και 2, αφού οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και αρνητική αυτο-αντίληψη και αυτοαποτελεσματικότητα, όπως αναφέραμε και παραπάνω, ενώ η αλληλεπίδραση του άγχους και της αναγνωστικής ικανότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα 1 και 2 δεν τις επηρεάζει. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές που προσπαθούν να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης από μικρή ηλικία, συνήθως συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ανάγνωσης μέχρι την ενηλικίωση (Lefly & Pennington, 1991). Παρ' όλα αυτά, οι αδύναμοι αναγνώστες μαθαίνουν να αναπτύσσουν μηχανισμούς αντιστάθμισης του άγχους που βιώνουν. Κατά τη γνωστική διαδικασία, αντί να βρουν τρόπους επίλυσης τους άγχους που προκαλείται λόγω της χαμηλής αναγνωστικής τους ικανότητας, αυτοί καταφεύγουν σε βραχυπρόθεσμες στρατηγικές ελέγχου του συναισθήματος που τους απαλλάσσει από το άγχος προσωρινά. Η προσωρινή επιτυχία τους αναγκάζει να επαναλάβουν αυτό το είδος αντιμετώπισης σε αρκετές καταστάσεις άγχους αγνοώντας ότι αυτή η στρατηγική μακροπρόθεσμα χάνει την αποτελεσματικότητά της (Folkman and Lazarus, 1986).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, ότι ενώ οι αδύναμοι μαθητές επηρεάζονται περισσότερο στην ακαδημαϊκή τους αυτοαποτελεσματικότητα, αυτό δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό με τη συναισθηματική και κοινωνική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Με άλλα λόγια, οι αδύναμοι αναγνώστες παρά το γεγονός ότι παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις ανάγνωσης, οι οποίες όπως είπαμε μπορούν να οδηγήσουν σε καταστάσεις άγχους, η κοινωνική/συναισθηματική τους αυτοαποτελεσματικότητα δεν επηρεάζεται στον ίδιο βαθμό, δεν νιώθουν μειονεκτικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους, για παράδειγμα στις παρέες που κάνουν. Οι μαθητές αυτοί ενδέχεται να έχουν αναπτύξει ψυχική ανθεκτικότητα. Οι πτυχές της ανθεκτικότητας ασκούν διαφορετικές επιρροές στη ζωή ενός παιδιού ανάλογα με την ιδιαίτερη κουλτούρα και το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται (Arrington και Wilson, 2000; McCubbin, Fleming, Thompson, Neitman, Elver και Savas, 1998).

Όπως έχει φανεί και σε σχετικές έρευνες, η ψυχική ανθεκτικότητα έχει ένα ευρύ χαρακτήρα, αλλά επηρεάζεται από συνιστώσες της κουλτούρας και του περιβάλλοντος. Επίσης, η καθημερινότητα των παιδιών που συνεισφέρει στην ψυχική ανθεκτικότητα (π.χ. οι σχέσεις) αντανακλούν την κουλτούρα και το περιβάλλον τους (Ungar, 2008; Arrington και Wilson, 2000). Η ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται ως ένα οικολογικό φαινόμενο. Αφορά ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων που διέπει την “οικολογία” της ανθρώπινης ανάπτυξης (Bronfenbrenner, 1979).

## **Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αφορά μια μελέτη περίπτωσης, ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια της Ελλάδας και τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνεύονται μέσα σε αυτό το πλαίσιο.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, M. J., & Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 113-139.

Ahmed, W., Minnaert, A., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2011). Reciprocal relationships between math self-concept and math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 22, 385-389. Retrieved from <http://www.journals.elsevier.com/learning-and-individual-differences/>

Arrington, E. G. and Wilson, M. N. (2000) A re-examination of risk and resilience during adolescence: Incorporating culture and diversity. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 221–230.

Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia; An International Journal of Research and Practice*, 12, 256–275.

Baar, R., & Sadow, M. (1985). *Reading diagnosis for teachers*. New York: Logman.

Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881–908. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.881>.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.

Bandura, A (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice –Hall.

Bandura, A (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44, 1175-1184.



Bandura, A (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52,1-26.

Bandura, A (2004). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. Στο A, Singhal, M.J. Cody, E.M. Rogersand M.Sabido (Eds.),*Entertainment-education and social change:History, research and practise* (pp 75-96). Mahwah. NJ:Lawrence Erlbaum.

Bandura, A (2006). Guide for constructing self efficacy scales. Στο F.Pajares and T. Urdan. *Self efficacy beliefs of adolescents* Vol. 5, 307-337. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A (2007). Much ado over faulty conception of perceived self efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of social and clinical Psychology*,26(6), 641-758.

Barkley, J. M (2006). Reading education: Is self efficacy important? *Reading improvement*, 43(4), 194-210.

Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: how are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321–326.

Bensoussan, M. (2012). Alleviating Test Anxiety for Students of Advanced Reading Comprehension. *RELC Journal*, 43(2), 203–216. doi:10.1177/0033688212449511

Bergey, B. W., Deacon, S. H., & Parrila, R. K. (2018). Understanding the academic motivations of students with a history of reading difficulty: An expectancy-value-cost approach. *Learning and Individual Differences* 67, 41–52.

Bergey, B. W., Deacon, S. H., & Parrila, R. K. (2017). Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 81–94. <https://doi.org/10.1177/0022219415597020>.

Billington, J, (2015). *Reading between the Lines: the Benefits of Reading for Pleasure*, Quick Reads, University of Liverpool.

Bishop, D.V.M and Laws G., (2004).Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: a comparison with Down’s syndrome and specific language impairment, *International Journal of Language and Communication Disorders* 39(1), 45-64.

- Bong, M. and Hocevar D. (2002). Measuring self efficacy. Multitrait-multimethod comparison of scaling procedures. *Applied Measurement in Education*. 15(2), 143-71.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of selfworth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14, 188–196.
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682– 697.
- Calvo, M. G., & Eysenck, M. W. (1996). Phonological working memory and reading in test anxiety. *Memory*, 4, 289–305.
- Catts H.W., Bridges M.S., Little T.D., and Tomblin, J.B.,(2008). Reading achievement growth in children with language impairments, *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 51(6), 1569-1579.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003) Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self- beliefs, *Reading & Writing Quarterly*, 19:1, 5-24,
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children’s reading selfconcepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 1547167.
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C., & Deacon, S. H. (2017). The role of metacognitive reading strategies, metacognitive study and learning strategies, and behavioral study and learning strategies in predicting academic success in students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 34–48. <https://doi.org/10.1177/0022219415588850>.
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 287–300.

Clever, A., Bear, G., & Juvonen, J. (1992). Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26, 125–138.

Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.

Corkett, J. K., Hein, S. F., & Parrila, R. (2008). Compensating for reading difficulties: A qualitative investigation of university students' experiences of influential personal characteristics. *Exceptionality Education International*, 18(2), 51–68.

Cosden, M. K., Elliot, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 22, 279–290.

Deacon, S. H., Cook, K., & Parrila, R. (2012). Identifying high-functioning dyslexics: Is self-report of early reading problems enough? *Annals of Dyslexia*, 62(2), 120–134.

Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 1990 (Vol. 38, pp. 199–235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.

Eccles, J.S. and Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Ehri, L. (1991). Learning to read and spell words. In L. Reiben & C. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 577-73). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Entwistle, D. R., & Hayduk, L. A. (1978). *Too great expectations: The academic outlook of young children*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336–353.
- Eysenck, M.W. (1982). Attention and arousal. *Cognition and performance*. Berlin: Springer.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 107-113.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal,
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds). *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum.
- Friedman, I. and Bendas J.O. (1997). Measuring Perceived test anxiety in adolescents: A self report scale. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.56, No 6, 1035-1046.
- Fijalkow, J. (1999). Κακοί αναγνώστες. Γιατί; επιμ. Σπ. Τάνταρος. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem, *Support for Learning*, 25, 63–69. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., & Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: Evidence for unidirectional- or bi-directional relations? *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 35–47. doi:10.1007/s10578-011-0246-1
- Guillon, M. S., Crocq, M. -A., & Bailey, P. E. (2003). The relationship between self-esteem and psychiatric disorders in adolescents. *European Psychiatry*, 18, 59–62. doi:10.1016/S0924-93338(03)00002-6.
- Guthrie, J. T. and Wigfield, A.(1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 119-205.

- Guthrie, J. T. and Davis, M.H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326–339.
- Hackett, G. and Betz, N. (1981). A self efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behavior*, 18, 326-339.
- Hammil, D., & Bartel, N.R. (1995). *Teaching students with learning and behaviour problems* (6th ed). Austin: Texas
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-807.
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227-239.
- Humphrey N. (2002). Teacher and pupil rating of self esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(11), 29-36.
- Idol, L. (1997). *Reading Success. A specialized literacy program for learners with challenging reading needs*. Pro-ed: Texas.
- Jacobson, R.(1998). Teacher's improving learning using metacognition with self monitoring learning strategies. *Education (Chula Vista, California)*, 118 (4), 579-589.
- Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 418-745). New York: Longman.
- Kavale, K.A. and Forness S.R., (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis, *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.
- Kim, K., Oh, I.-S., Chiaburu, D. S., & Brown, K. G. (2012). Does Positive Perception of Oneself Boost Learning Motivation and Performance? *International Journal of Selection and Assessment*, 20, 257–271. doi:10.1111/j.1468-2389.2012.00598.x
- Klassen, R.M.(2010). Teacher's stress: The Mediating Role of collective efficacy beliefs. *Journal of Educational Research*, 103, 342-350.

Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494–507.

Kumschick I.R., Beck L., Eid M., Witte G., Delius G., Heuser I., Rüdiger Steinlein R., and Menninghaus W. (2014). Reading and feeling: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Front Psychol.* 2014; 5: 1448.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>.

Kurtz, P., & Hicks-Coolick, A. (1997). Preparing students with learning disabilities for success in postsecondary education: needs and services. *Social Work in Education*, 19, 31–42.

Lemer, J. (1993). *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis & Teaching Strategies (6th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347–382.

Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: sources and relation to sciencebased career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424–430.

Licht, B.G., & Kistner, J.A. (1986). Motivational problems of learning-disabled children: Individual differences and their implications for treatment. In J.K. Torgesen & B. W.L. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 225-255). Orlando: Academic Press.

Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P.R.(2002a). Motivation as an enabler for academic access. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.

- Łockiewicz, M., Bogdanowicz, K. M., & Bogdanowicz, M. (2014). Psychological resources of adults with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6), 543–555. <https://doi.org/10.1177/0022219413478663>.
- Lopez, F. G., & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly*, 41, 3– 12.
- MacLeod, C., & Donnellan, A.M. (1993). Individual differences in anxiety and the restriction of working memory capacity. *Personality and Individual Differences*, 15(2), 163-173.
- McCubbin, H. I., Fleming, W. M., Thompson, A. I., Neitman, P., Elver, K. M. and Savas, S. A. (1998) Resiliency and coping in “at risk” African-American youth and their families. In H. I. McCubbin, E. A. Thompson, A. I. Thompson and J. A. Futrell (Eds.), *Resiliency in African-American families* (pp.287–328). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mannis, F.R., Seidenberg, M.S., Doi, L., McBride-Chang, C. & Petersen, A. (1996). On the basis of two subtypes of developmental dyslexia. *Cognition*, 58, 157-195.
- Markham, R., & Darke, S. (1991). The effects of anxiety on verbal and spatial task performance. *Australian Journal of Psychology*, 43, 107-111.
- Mar, R. A., DeYoung, C. G., Higgins, D. M., & Peterson, J. B. (2006). Self-Liking and Self-Competence Separate Self-Evaluation From Self-Deception: Associations With Personality, Ability, and Achievement. *Journal of Personality*, 74(4), 1047-1078.
- Margolis and McCabe, P.(2006). Improving Self Efficacy and Motivation: What to do what to say. *Intervention in school and clinic* vol. 41 issue 4, p.218-227.
- Martinez, M.E.,(2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappam*,696-699.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, U., & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, Vol. 3. N. York: Academic Press.

- Matsui, T., Matsui, K., & Ohnishi, R. (1990). Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 225–238.
- Myers, M., & Paris, S.G. (1978). *Children's metacognitive knowledge about reading. Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.
- McCrudden, M.T., Perkins, P.G., and Putney, L.G., (2005). Self Efficacy and interest in the use of reading strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2),119-132
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 363–381. doi:10.1177/00222194030360040701.
- Merriam-Webster online dictionary. Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/anxiety>.
- Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self –regulated learning. Στο D.H. Shunk and B.J.Zimmerman (eds). *Self –regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (σελ. 25-44).
- Melnick, S.A., Henk, W. A. and Marinak, B.A.(2009). Validation of a Reader Self Perception Scale (RSPS2) for Use in Grades 7 and Above. *NERA Conference Proceedings 2009*. Paper 11.
- Mercer, C.D., & Mercer, A.R. (1985). *Teaching students with learning problems* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Mills, N.A., Pajares M.P., and Herron, C.A.,(2006). A re evaluation of the role of anxiety: Self efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language Annals*, 39(2), 276-293. Hillsdale, NJ:LEA.
- Mohammadpur, B. ve Ghafournia, N. (2015). An elaboration on the effect-of reading anxiety on reading achievement. *English Language Teaching*, 8(7), 206-215.
- Moscal, M. (2006). Student self managed repeated reading: Successful fluency development for disfluent readers, 34(1), 3-11.



- Moyer, J. E. (2007). Learning from leisure reading. *Reference & User Services Quarterly*, 46(4), 66-79.
- Mucherach,W., και Yoder A. (2008). Motivation for reading and middle school students, performance on standardised testing in reading. *Reading psychology*, 29(3),214-235.
- Murray, N. P. ve Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 171-187.
- Muris, P. (2001). A Brief questionnaire for measuring self-Efficacy in Youths. *Journal of Phychopathology and Behavioral Assessment*, vol.23, No3.
- Nalavany, B. A., & Carawan, L. W. (2012). Perceived family support and self-esteem: The mediational role of emotional experience in adults with dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 18, 58–74. doi:10.1002/dys.1433
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Rennick, R. A. (2011). Psychosocial experiences associated with confirmed and self-identified dyslexia: A participant- driven concept map of adult perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 63–79.
- Narkon, D.E and Wells J.C., (2013). Improving Reading Comprehension for Elementary Students with Learning Disabilities: UDL Enhanced Story Mapping, *Preventing School Failure*, 57(4), 231-239.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17.
- Nelson, J., Manset-Williamson,G (2006). The impact of explicit, Self Regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on the Reading Specific Self-Efficacy. Attributions and Affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*,Vol.29, No 3.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concept of effort and ability perceptions of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 8007814.
- Pajares, F.(2002). Overview of social cognitive theory and of self efficacy.

Pajares, F. and Shunk, D.(2001).Self beliefs and school success: Self efficacy, self concept and school achievement. Στο R. Riding and S.Rayner (Eds).Perception pp. 239-266. London JAI press.

Paraskeva, F., Bouta, H., and Papagianni Aik.(2008). Individual characteristics and computer self efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. Computers and education 50 (2008) 1084-1091.

Perfetti, C. A., & Curtis, M. E. (1986). Reading. In R. F. Dillon & R. J. Sternberg (Eds.), *Cognition and instruction* (pp. 13757). Orlando, FL: Academic Press.

Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. Grough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 1457174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pintrich, P. and Shunk, D. (1996). Motivation in education: Theory, *Research and Applications*.Ch. 3. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

Porpodas, C. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology (The Journal of the Hellenic Psychological Society) - A special issue devoted to "Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe"*, 8, 3, 384-400.

Quirk, M., Schwanenflugel P.J, and Webb, M., (2009). A short term longitudinal study of the relationship between motivation to read and reading fluency skill in second grade. *Journal of Literacy Research*, 41(2), 196-227.

Ramus F., Marshall C.R., Rosen S., and Heather K.J (2013).Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: a multimentional model, *Brain*, 136, 630-645.

Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5, 227–248.

Samuels, S.J, Ediger, K.A., Willcut, J.R., and Palumbo, T., (2005).Role of automaticity in metacognition and literacy instruction. Στο S. E. Israel, K.L. Bauserman, C.C., Block and K.Kinnucan-Welsch(Eds). *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development* (pp.42-59). Abingdon: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sani, A.Z., and Zein Z., (2011). Relating adolescent's Second Language Reading Attitudes, Self Efficacy for Reading, and Reading Ability in an Non supportive ESL setting. *The Reading matrix vol.11, Number 3*.243-254.
- Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. In C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds). *Learning to Spell*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Seidenberg, M. & McClelland, J. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Seymour, P. H. K. (1999). Cognitive architecture of early reading. In I. Lundberg, F.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 14– 22.
- Schunk, D.H, & Rice, J.M. (1987). *Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information*. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285-302.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174.
- Schunk D. H & Zimmerman B. J. (2007) *Influencing Children's Self- Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling*, *Reading & Writing Quarterly*, 23:1, 7-25, DOI: 10.1080/10573560600837578
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 125–151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Swanson, S., & Howell, C. (1996). Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavior disorders. *Exceptional Children*, 62(5), 389-389. Retrieved from <http://journals.cec.sped.org/ec/>
- Schunk, D.H. and Pajares, F.(2002). The development of academic self efficacy.In A.
- Schunk, D.H.(2003). Self efficacy and writing: Influence of modeling , goal setting and self evaluation. *Reading and writing Quarterly*, 19,159-172.
- Sellers, V.D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome

expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91–100.

Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: Past, present, and future. In K. R. Wenzel, A. Wigfield, K. R. Wenzel, & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school* (pp. 605–625). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Spreen, O. (1989). The relationship between learning disability, emotional disorders, and neuropsychology: Some results and observations. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 11, 117–140.

Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Stipek, D. (1984). Young children's performance expectations: Logical analysis or wishful thinking? In J. G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp.33756). Greenwich CT: JAI Press.

Skaalvik, E., and Bong, M. (2003). Self concept and self efficacy: How Different are They Really? *Educational Psychology Review*. Vol. 15, No 1, pp. 1-10

Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206.

Sommerfeld, M. and Watson, C. (2000). Academic self efficacy and self concept: Differential impact on performance expectations.

Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguists analysis of reading and learning to read*. N. York: Holt.

Snowling, M.J. (2005). Literacy Outcomes for Children with Oral Language Impairments Developmental Interactions between Language Skills and Learning to Read. In Catts, W.H., Kamhi, G.A. (Eds) *The connections between language and reading disabilities*: London: LEA

Swanson, H. L., & Sachse-Lee, C. (2001). A subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities: Domain-general or domain-specific deficiency? *Journal of Learning Disabilities*, 34, 249–263

- Swanson H.L., Kehler P. and Jerman O. (2010). Working memory, strategy knowledge and strategy instruction in children with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24-47.
- Torgesen J.K., (2002). The Prevention of Reading Difficulties, *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Tonnessen, E. & I. Austad (Eds). *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer.
- Ungar M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work* 38, 218–235 doi:10.1093/bjsw/bcl343
- Vacca, R.T, and Vacca, J.L (2008). Content area reding: Literacy and learning across the curriculum. Boston, MA: Pearson Education Group.
- Van Keer, H.,and Verhaeghe, J., (2005). Effects of explicit of reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth reader’s reading comprehension and self efficacy perceptions. *Journal of Experimental Education*, 73(4), 291.
- Wigfield, A., Guthrie J.T. Tonks S., and Perencevich K.C.(2004). Children’s motivations for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Wong, B. Y. L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 231–258). San Diego, CA: Academic Press.
- Walzer, S., & Richmond, J. B. (1973). The epidemiology of learning disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 20, 549–565.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91–120). San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145–170. doi:0.1080/08856250410001678469

Zimmerman, B. (1996). Enhancing student academic and health functioning: a self-regulatory perspective. *School Psychology Quarterly*, 11, 47– 66.

Zigmond, N., Vallecorsa, A., & Silverman, R. (1983). Opportunity to respond and student academic performance. Στο W. L. Heward, T. E. Heron, J. Trap Porter, & D.S. Hill (Eds.), *Focus on behavior analysis in education*, 58-88. Columbus, OH: Charles Merrill.

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αϊδίνης Α., (2012). Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μία Ψυχογλωσσική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, Γ. Σακελλαρίου (επιμ), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*, σσ. 180-201. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γαλάνη Β., 2010. Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή.

Δημητριάδου, Ε. (2009). Μεταγλωσσικές δεξιότητες παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες. Παιδαγωγικό τμήμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μεταπτυχιακή εργασία.

Κωτούλας, Β. (2004). Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες. Στο: Τζελέπη Π. & Τάφα Ε., (επιμ) *Γλώσσα και Γραμματισμός* (σσ. 143-178). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπότσας, Γ., (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και

συναισθήματα που εμπλέκονται. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Διδακτορική Διατριβή.

Νικολακόπουλος, Α., (2013). Μελέτη περίπτωσης. Η Αναγνωστική συμπεριφορά Εκπαιδευομένων σε ψηφιακό περιβάλλον (e-reader). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων. Μεταπτυχιακή εργασία

Οικονομάκου, Κ. και Γκλεζάκου Μ. (2014). Δεύτερη ανάγνωση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 376-387.

Παντελιάδου, Σ., (2001). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας. Κ. & Τσαγγάρης. Γ. (1996). Πειραματική μελέτη για τον προσδιορισμό της γλωσσική ενότητας που χρησιμοποιείται ως μονάδα γνωστικής επεξεργασίας της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης. Ανακοίνωση στο Συμπόσιο με θέμα «Γνωστικές πειραματικές προσεγγίσεις για τη διερεύνηση των διαδικασιών επεξεργασίας και μάθησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας». 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26/5/1996.

Πόρποδας. Κ. & Τσούπρας. Δ. (1996). Ο ρόλος της συχνότητας των λέξεων και της συλλαβικής δομής στην ανάγνωση των αρχαρίων αναγνωστών. Ανακοίνωση στο Συμπόσιο με θέμα «Γνωστικές πειραματικές προσεγγίσεις για τη διερεύνηση των διαδικασιών επεξεργασίας και μάθησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας». 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών. 23-26/5/1996.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας.

Στασινός, Δ. Π. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Φούρλας, Γ. (2007). Αξιολόγηση των διαταραχών του γραπτού λόγου. Κλινικά Θέματα και Πρακτικές Ανάλυσης και Ερμηνείας Γλωσσικών Ικανοτήτων και Δυσκολιών. Στο: Βλασσοπούλου,Μ., Γιαννετοπούλου,Α., Διαμαντή,Μ., et al, (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στα πλαίσια της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

<b>Μικρό Όνομα</b>					
<b>Ημερομηνία Γέννησης</b>					
	<b>Καθόλου εύκολα</b>	<b>Λίγο εύκολα</b>	<b>Αρκετά εύκολα</b>	<b>Πολύ εύκολα</b>	<b>Πάρα Πολύ εύκολα</b>
<b>1.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να ζητήσεις βοήθεια από τους δασκάλους σου, όταν δυσκολεύεσαι στα μαθήματα;					
<b>2.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να διαβάσεις όταν υπάρχουν και άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνεις;					
<b>3.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να διαβάσεις ένα κεφάλαιο για το διαγώνισμα/εξετάσεις;					
<b>4.</b> Πόσο εύκολα καταφέρνεις να τελειώσεις τις εργασίες σου στο σπίτι κάθε μέρα;					
<b>5.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να παρακολουθήσεις κάθε μάθημα του σχολείου;					
<b>6.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να περάσεις τα μαθήματα της τάξης;					
<b>7.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να ικανοποιήσεις τους γονείς σου με τις επιδόσεις σου στο σχολείο;					
<b>8.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να περάσεις σε ένα διαγώνισμα ή εξετάσεις ενός μαθήματος;					
<b>9.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να εκφέρεις τις απόψεις σου, όταν οι υπόλοιποι συμμαθητές σου διαφωνούν μαζί σου;					
<b>10.</b> Πόσο εύκολα κάνεις φιλίες με άλλα παιδιά;					
<b>11.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να συζητήσεις με έναν άγνωστο άνθρωπο;					
<b>12.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να δουλέψεις αρμονικά με τους συμμαθητές σου;					
<b>13.</b> Πόσο εύκολα λες στα άλλα παιδιά ότι δεν σου αρέσουν αυτά που κάνουν;					
<b>14.</b> Πόσο εύκολα διηγείσαι ένα αστείο περιστατικό στους άλλους συμμαθητές σου;					
<b>15.</b> Πόσο εύκολα κρατάς φιλίες με τους άλλους συμμαθητές σου;					
<b>16.</b> Πόσο εύκολα αποφεύγεις τις διαμάχες με τους συμμαθητές σου;					
<b>17.</b> Πόσο εύκολα μπορείς να ξεπεράσεις ένα δυσάρεστο					



γεγονός που θα σου συμβεί;					
----------------------------	--	--	--	--	--

	Καθόλου εύκολα	Λίγο εύκολα	Αρκετά εύκολα	Πολύ εύκολα	Πάρα Πολύ εύκολα
18. Πόσο εύκολα μπορείς να ηρεμήσεις όταν σου έχει τύχει κάτι που σε φόβισε πολύ;					
19. Πόσο εύκολα μπορείς να αποφύγεις να νευριάσεις;					
20. Πόσο εύκολα μπορείς να ελέγξεις τα συναισθήματά σου;					
21. Πόσο εύκολα μπορείς να νιώσεις καλά ψυχολογικά όταν είσαι πεσμένος;					
22. Πόσο εύκολα λες στο/στη φίλο/φίλη σου ότι δεν είσαι καλά ψυχολογικά;					
23. Πόσο εύκολα μπορείς να αποφύγεις τις δυσάρεστες σκέψεις;					
24. Πόσο εύκολα μπορείς να αποφύγεις να ανησυχείς για πράγματα που μπορούν να συμβούν;					

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
25. Όταν αποτυγχάνω σε ένα διαγώνισμα ή εξετάσεις φοβάμαι μήπως χαρακτηριστώ ως «χαζός» από τους συμμαθητές μου.					
26. Όταν αποτυγχάνω φοβάμαι μήπως χαρακτηριστώ από τους άλλους ως «αποτυχημένος».					
27. Όταν αποτυγχάνω σε ένα διαγώνισμα ή εξετάσεις φοβάμαι ότι οι καθηγητές μου θα με υποτιμήσουν.					

<b>28.</b> Όταν αποτυγχάνω σε ένα διαγώνισμα ή εξετάσεις φοβάμαι ότι οι καθηγητές μου θα με χαρακτηρίσουν ως «χαζό».					
<b>29.</b> Ανησυχώ σε μεγάλο βαθμό για το τι σκέφτονται οι καθηγητές μου όταν αποτυγχάνω σε ένα διαγώνισμά τους ή εξετάσεις.					
<b>30.</b> Ανησυχώ σε μεγάλο βαθμό ότι όλοι οι φίλοι μου θα πάρουν υψηλούς βαθμούς, ενώ εγώ όχι.					
<b>31.</b> Ανησυχώ σε μεγάλο βαθμό ότι η αποτυχία μου σε ένα διαγώνισμα ή εξετάσεις θα με προσβάλλει κοινωνικά.					

	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα Πολύ</b>
<b>32.</b> Ανησυχώ σε μεγάλο βαθμό ότι αν αποτύχω σε ένα διαγώνισμα ή εξετάσεις, αυτό δεν θα αρέσει καθόλου στους γονείς μου.					
<b>33.</b> Κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων ή εξετάσεων, οι σκέψεις μου είναι καθαρές και μπορώ να απαντήσω σε όλες τις ερωτήσεις.					
<b>34.</b> Κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων ή εξετάσεων νιώθω ότι είμαι σε καλή νοητική κατάσταση και ότι είμαι οργανωμένος.					
<b>35.</b> Θεωρώ ότι η πιθανότητα να τα πάω καλά στα διαγωνίσματα ή εξετάσεις είναι μεγάλη.					
<b>36.</b> Συνήθως λειτουργώ καλά στα διαγωνίσματα ή εξετάσεις.					
<b>37.</b> Πιστεύω ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω να πετύχω στα διαγωνίσματα ή εξετάσεις.					
<b>38.</b> Στα διαγωνίσματα ή εξετάσεις, θεωρώ ότι το κεφάλι μου είναι άδειο και ότι έχω ξεχάσει όλα όσα έχω διαβάσει.					
<b>39.</b> Κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων ή εξετάσεων είναι δύσκολο για μένα να οργανώσω τις γνώσεις μου με τακτοποιημένο τρόπο.					
<b>40.</b> Θεωρώ ότι είναι ανώφελο για μένα να γράψω εξετάσεις, διότι πιστεύω ότι θα αποτύχω.					
<b>41.</b> Πιστεύω ότι τα αποτύχω στο διαγώνισμα ή εξετάσεις ακόμα και αν είμαι διαβασμένος.					
<b>42.</b> Νιώθω ότι είμαι σε υπερένταση πριν από ένα διαγώνισμα ή εξετάσεις, ακόμα και αν είμαι καλά προετοιμασμένος.					

43. Όταν καθίσω να γράψω ένα σημαντικό διαγώνισμα ή εξετάσεις μαθήματος η καρδιά μου χτυπά πολύ δυνατά.					
44. Κατά τη διάρκεια του διαγωνίσματος ή εξετάσεων νιώθω ότι όλο το σώμα μου είναι σε υπερένταση.					
45. Φοβάμαι πάρα πολύ τα διαγωνίσματα ή εξετάσεις.					
46. Κατά τη διάρκεια του διαγωνίσματος ή εξετάσεων κουνιέμαι ανήσυχα στην καρέκλα μου.					
47. Πριν ακόμα γράψω το διαγώνισμα ή εξετάσεις ενός μαθήματος, δεν έχω καμία σοβαρή υπερένταση ή ανασφάλεια.					

<b>Μικρό Όνομα</b>	
<b>Ημερομηνία Γέννησης</b>	

	Διαφωνό απόλυτα	Διαφωνό	Ούτε συμφωνό Ούτε διαφωνό Συμφωνό	Συμφωνό απόλυτα
1. Το διάβασμα είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα για μένα.				
2. Διαβάζω καλύτερα τώρα απ'ότι παλαιότερα.				
3. Μπορώ να αντιμετωπίσω δυσκολότερα κείμενα για ανάγνωση, απ'ότι παλαιότερα.				
4. Οι συμμαθητές μου θεωρούν ότι είμαι καλός αναγνώστης.				
5. Χρειάζομαι λιγότερη βοήθεια από τους άλλους μαθητές στο διάβασμα (ανάγνωση).				
6. Νιώθω ευχάριστα όταν διαβάζω.				
7. Όταν διαβάζω, δεν χρειάζεται να προσπαθώ πολύ για να καταλάβω, όσο παλαιότερα.				
8. Στους συμμαθητές μου αρέσει να με ακούν να διαβάζω.				
9. Γίνομαι συνεχώς καλύτερος στην ανάγνωση.				
10. Όταν διαβάζω, μπορώ να κατανοώ λέξεις καλύτερα από άλλους μαθητές.				
11. Οι καθηγητές μου θεωρούν ότι είμαι καλός αναγνώστης.				
12. Διαβάζω καλύτερα από τους συμμαθητές μου.				

13. Το επίπεδό μου, όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση είναι υψηλότερο από των συμμαθητών μου.					
14. Όταν διαβάζω νιώθω ήρεμος.					
15. Διαβάζω γρηγορότερα από τους συμμαθητές μου.					
16. Οι καθηγητές μου θεωρούν ότι προσπαθώ για το καλύτερο όταν διαβάζω.					
17. Το διάβασμα με χαλαρώνει.					
18. Μπορώ να καταλαβαίνω αυτά που διαβάζω καλύτερα απ'ότι μπορούσα παλαιότερα.					
19. Μπορώ να καταλάβω δύσκολα κείμενα καλύτερα απ'ότι μπορούσα παλαιότερα.					

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
20. Όταν διαβάζω μπορώ να χειριστώ δύσκολες έννοιες καλύτερα από τους συμμαθητές μου.					
21. Όταν διαβάζω αναγνωρίζω περισσότερες λέξεις απ'ότι μπορούσα παλαιότερα.					
22. Μου αρέσει έτσι όπως νιώθω όταν διαβάζω.					
23. Νιώθω υπερήφανος όταν σκέφτομαι πόσο ωραία διαβάζω.					
24. Έχω βελτιωθεί σε εξετάσεις και εργασίες που περιλαμβάνουν διάβασμα.					
25. Νιώθω ωραία μέσα μου όταν διαβάζω.					
26. Όταν διαβάζω, κατανοώ λεξιλόγιο καλύτερα από τους συμμαθητές μου.					
27. Στα μέλη της οικογένειάς μου, αρέσει να τους διαβάζω.					
28. Οι συμμαθητές μου θεωρούν ότι διαβάζω πολύ ωραία.					
29. Το διάβασμα με κάνει να νιώθω ωραία.					
30. Μπορώ να καταλάβω καλύτερα τις δύσκολες λέξεις απ'ότι μπορούσα παλαιότερα.					
31. Πιστεύω ότι το διάβασμα είναι χαλαρωτικό.					

32. Μπορώ να συγκεντρωθώ περισσότερο στην ανάγνωση απ'ότι συνήθιζα παλαιότερα.					
33. Το διάβασμα με κάνει να νιώθω ευτυχία.					
34. Όταν διαβάζω, χρειάζομαι λιγότερη βοήθεια απ'ότι παλαιότερα.					
35. Μπορώ να πω ότι αρέσει στους καθηγητές μου να με ακούν να διαβάζω.					
36. Φαίνεται να γνωρίζω τη σημασία περισσότερων λέξεων από άλλους συμμαθητές μου.					
37. Μπορώ να διαβάζω γρηγορότερα απ'ότι συνήθιζα παλαιότερα.					

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
38. Το διάβασμα είναι ευκολότερο για μένα απ'ότι παλαιότερα.					
39. Οι καθηγητές μου θεωρούν ότι ερμηνεύω με σωστό τρόπο αυτά που διαβάζω.					
40. Η κατανόησή μου όσον αφορά δύσκολα αναγνωστικά κείμενα έχει βελτιωθεί.					
41. Νιώθω ωραία σχετικά με την ικανότητά μου στο διάβασμα.					
42. Έχω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο διάβασμα από άλλους συμμαθητές μου.					
43. Μου αρέσει το διάβασμα.					
44. Μπορώ να καταλάβω καλύτερα αυτά που διαβάζω απ'ότι παλαιότερα.					
45. Οι καθηγητές μου θεωρούν ότι το διάβασμά μου είναι καλό.					
46. Μπορώ να κατανοήσω ευκολότερα τώρα το λεξιλόγιο που διαβάζω.					

**Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο και κυκλώστε τις σωστές απαντήσεις.**

### **Ο πολιτισμός των Μάγια**

Ο πολιτισμός των Μάγια αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες εστίες πολιτισμού της Κεντρικής Αμερικής και άκμασε ανάμεσα στο 300 και το 900 μ.Χ. Οι Μάγια, ενώ θεωρούνταν ότι είχαν αγροτική οικονομία, καθώς δεν επεξεργάστηκαν το σίδηρο ούτε κάποιο άλλο μέταλλο, θεμελίωσαν τον πολιτισμό τους πάνω σε μαθηματικές και αστρονομικές θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές έγιναν πραγματικότητα με τα αρχιτεκτονικά τους επιτεύγματα. Κάθε ναός τους αντιπροσωπεύει ένα ημερολόγιο. Οι ειδικοί επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με τον πολιτισμό των Μάγια, όπως αρχιτέκτονες, ιστορικοί και αρχαιολόγοι, διαπίστωσαν πως η συνεχής επανάληψη κατασκευών ή γλυπτών σε ένα τμήμα δήλωνε έναν αριθμό ή ένα ιδιαίτερο μέρος του ημερολογίου. Το ημερολογιακό σύστημα των Μάγια θεωρείται το ακριβέστερο στον κόσμο..

#### **A. Ποιοί ειδικοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια;**

1. Φυσικοί, αρχιτέκτονες και αρχαιολόγοι
2. Θεολόγοι, αστρολόγοι και αρχαιολόγοι
3. Μαθηματικοί, φιλόλογοι και ιστορικοί
4. Αρχιτέκτονες, ιστορικοί και αρχαιολόγοι

#### **B. Τι σημαίνει «άκμασε»;**

1. Παράκμασε
2. Ευδοκίμησε
3. Κατηφόρισε
4. Φτιάχτηκε

#### **Γ. Από τι αποτελείται ένα μέρος του**

##### **ημερολογίου των Μάγια;**

1. Από χάρτινες κατασκευές
2. Από σίδηρο και άλλα μέταλλα
3. Από σελίδες ημερολογίου
4. Από γλυπτά και ειδικές κατασκευές

#### **Δ. Από πού συμπεραίνεις ότι οι Μάγια γνώριζαν καλά μαθηματικά και αστρονομία;**

1. Από τα αρχιτεκτονικά τους επιτεύγματα
2. Από το ρολόι που έφτιαξαν
3. Από τις αγροτικές εγκαταστάσεις τους
4. Από το ότι ήταν αγροτικός πληθυσμός.

#### **Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.**

1. Τα αγροτικά επιτεύγματα των Μάγια
2. Τα σπίτια των Μάγια
3. Το ημερολόγιο των Μάγια
4. Οι αριθμοί των Μάγια

#### **Στ. Πώς χαρακτηρίζεις τους Μάγια; Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;**

1. Εφευρετικούς
2. Απολίτιστους
3. Υπανάπτυκτους
4. Πολεμοχαρείς

1. Ο ναός αποτελούσε το ημερολόγιο των Μάγια
2. Πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια
3. Οι Μάγια ασχολούνταν μόνο με τη γεωργία
4. Ο πολιτισμός των Μάγια άκμασε στην Αμερική

**Πίνακας 2 :Συνάφειες των 2 ομάδων στις εξαρτημένες μεταβλητές**

	ΑΚΑΔ. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΚΟΙΝ.ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΑΙΣΘ.ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΚΟΙΝ.ΠΡΟΣΒΟΛΗ	ΓΝΩΣΤ.ΠΑΡΕΝΤΕΣΗ	ΥΠΕΡΨΥΧΚΑΤΑ	ΠΡΟΟΣΥΓΚΡΙΣΗ	ΚΟΙΝ.ΑΝΑ	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ2	ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ1	ΑΓΧΟΣ		
ΑΚΑΔ.ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 29	,581** 29	,383* 29	,473** 29	,494** 29	,272 29	,387* 29	,741** 29	,503** 29	,638** 29	,673** 29	,772** 29	,559** 29
ΚΟΙΝ.ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,281 41	1 41	,706** 29	,237 29	,251 29	,388* 29	,079 29	,432* 29	,396* 29	,394* 29	,366 29	,906** 29	,386* 29
ΣΥΝΑΙΣΘ.ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,042 41	,340* 41	1 29	,004 29	,262 29	,408* 29	,113 29	,156 29	,119 29	,143 29	,156 29	,839** 29	,259 29

	Sig. (2-tailed)	,795	,030		,985	,170	,028	,559	,419	,539	,460	,418	,000	,174
	N	41	41	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
ΚΟΙΝ.ΠΡΟΣΒΟΛΗ	Pearson Correlation	-,017	,051	,010	1	,152	,545**	,218	,485**	,356	,411*	,432*	,277	,868**
	Sig. (2-tailed)	,914	,750	,949		,431	,002	,256	,008	,058	,027	,019	,146	,000
	N	41	41	41	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
ΓΝΩΣΤ.ΠΑΡΕ	Pearson Correlation	,528**	,165	,292	,223	1	,136	,221	,351	,014	,299	,290	,398*	,483**
	Sig. (2-tailed)	,000	,304	,064	,162		,483	,249	,062	,942	,115	,126	,032	,008
	N	41	41	41	41	29	29	29	29	29	29	29	29	29
ΥΠΕΡΕΝΤΑΣΗ	Pearson Correlation	-,016	-,204	,053	,541**	,381*	1	,032	,141	,201	,080	,123	,426*	,783**



	Sig. (2-tailed)	,921	,201	,740	,000	,014		,871	,466	,296	,679	,524	,021	,000
	N	41	41	41	41	41	29	29	29	29	29	29	29	29
ΨΥΧΚΑΤΑ	Pearson Correlation	,172	,021	-,169	-,020	,179	-,058	1	,592**	,598**	,563**	,813**	,227	,216
	Sig. (2-tailed)	,282	,898	,292	,903	,263	,718		,001	,001	,001	,000	,235	,260
	N	41	41	41	41	41	41	29	29	29	29	29	29	29
ΠΡΟΟΔΟΣ	Pearson Correlation	,287	,298	,029	,001	,271	-,061	,247	1	,646**	,820**	,916**	,519**	,463*
	Sig. (2-tailed)	,069	,058	,855	,993	,087	,703	,120		,000	,000	,000	,004	,011
	N	41	41	41	41	41	41	41	29	29	29	29	29	29
ΣΥΓΚΡΙΣΗ	Pearson Correlation	,251	,247	,054	-,059	,326*	-,120	,307	,702**	1	,779**	,821**	,398*	,299

	Sig. (2-tailed)	,113	,120	,737	,715	,038	,453	,051	,000	,000	,000	,033	,116	
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	29	29	29	29	
ΚΟΙΝΑΝΑ	Pearson Correlation	,250	,087	-,109	-,159	,117	-,139	,496**	,510**	,638**	1	,893**	,459*	,377*
	Sig. (2-tailed)	,115	,588	,499	,321	,465	,386	,001	,001	,000	,000	,012	,044	
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	29	29	29	29
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ2	Pearson Correlation	,308*	,213	-,069	-,057	,292	-,110	,703**	,805**	,804**	,796**	1	,467*	,404*
	Sig. (2-tailed)	,050	,181	,670	,724	,064	,495	,000	,000	,000	,000	,011	,030	
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	29	29	29
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ1	Pearson Correlation	,583**	,775**	,715**	,022	,460**	-,075	-,007	,280	,253	,090	,196	1	,474**

	Sig. (2- tail ed)	,000	,000	,000	,889	,002	,643	,964	,076	,110	,576	,221	,009	
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	29	29
ΑΓΧΟΣ	Pea rso n Cor rela tio n	,214	,015	,153	,787**	,691**	,820**	,045	,094	,065	-,080	,056	,180	1
	Sig. (2- tail ed)	,179	,928	,341	,000	,000	,000	,780	,561	,685	,618	,728	,259	
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	29

Σημείωση- Αδύναμοι αναγνώστες N=29 επάνω

Καλοί αναγνώστες N=41 κάτω

