

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

207
ΜΠΛΕ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:

*Δυσλεξία: Επικοινωνία σε πολυγλωσσικό περιβάλλον και χρήση νέας
τεχνολογίας στην αντιμετώπισή της*

Διπλωματική Εργασία

*Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με
δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης: αιτιακές
αποδόσεις και πρακτικές υποστήριξης*

Αλεξάνδρα Π. Τουρούτογλου

Επόπτης καθηγητής: κ. Δημήτριος Στασινός

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής: κ. Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου

κ. Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2005



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000138485

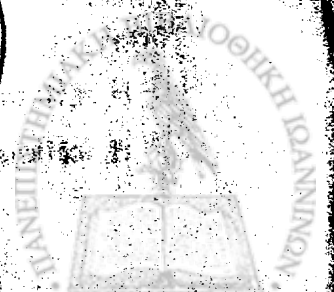
Μ Ε
371.926
704
2005



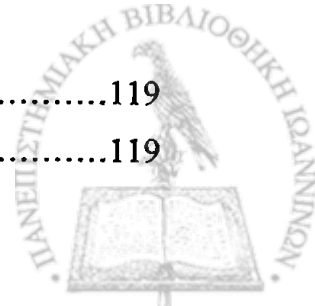
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
Οι έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: νομοθετικές ρυθμίσεις και η εκπαιδευτική κατάσταση στην Ελλάδα.....	6
Συμβολή της θεωρίας της αιτιακής απόδοσης στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης.....	11
Οι κλασικές θεωρίες της αιτιακής απόδοσης.....	11
Η θεωρία του Weiner για τις περιστάσεις επίτευξης στην εκπαίδευση.....	15
Σχέση αιτιακών αποδόσεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πρακτικών υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	19
Σχέση αιτιακών αποδόσεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πρακτικών υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	23
Συμπεράσματα.....	24
Θεωρίες για την ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	26
Παράγοντες που αφορούν στους μαθητές.....	26
Η περίπτωση του δίγλωσσου εφήβου.....	26
Η περίπτωση του εφήβου με δυσλεξία.....	28
Διαφορές μεταξύ των εφήβων με δυσκολίες στη σχολική μάθηση.....	34
Κοινωνικές διαστάσεις στην προσέγγιση των δυσκολιών μάθησης.....	35
Παράγοντες που αφορούν στο σχολείο.....	37
Συμπεράσματα.....	39
Η αντιμετώπιση της σχολική αποτυχίας των εφήβων: μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς.....	41
Τα αυξημένα προβλήματα μάθησης των εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με προβλήματα μάθησης.....	41
Η περίπτωση του δίγλωσσου εφήβου.....	42
Η περίπτωση του εφήβου με δυσλεξία.....	44





Πρακτικές υποστήριξης εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	47
Η απουσία προτεραιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	55
Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	58
Συμπεράσματα.....	63
Η παρούσα έρευνα: στόχοι και υποθέσεις.....	65
Λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών της έρευνας.....	67
ΜΕΘΟΔΟΣ.....	69
Περιγραφή Δείγματος.....	69
Μέσο συλλογής των δεδομένων.....	70
Διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	72
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	74
Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου.....	75
Έλεγχος των βασικών υποθέσεων της έρευνας.....	88
Αιτιακές αποδόσεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.....	89
Προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης για τους εφήβους με δυσλεξία και τους δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης.....	91
Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	94
Αλληλεπίδραση μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των αιτιακών αποδόσεων και των προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης.....	97
Διαφορές μεταξύ των μεταβλητών στις δύο ομάδες των εφήβων.....	101
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	102
Γενική συζήτηση.....	102
Συμπεράσματα.....	113
Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	119
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	119



Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	125
ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΕΛΛΗΝΟ-ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΟΡΩΝ.....	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	144
Περιγραφή Δείγματος σε Γραφήματα.....	145
Ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς.....	148



Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης: αιτιακές αποδόσεις και πρακτικές υποστήριξης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με κλειστού τύπου ερωτήσεις, που αφορούσαν στις αιτιακές αποδόσεις και τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική αποτυχία των δύο ομάδων των εφήβων περισσότερο σε εξωτερικές, παρά σε εσωτερικές, ως προς αυτούς, αιτίες, ενώ σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε στην εξωτερική απόδοση στους γονείς των εφήβων. Σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τις πρακτικές, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η εσωτερική αιτιακή απόδοση στον έφηβο με δυσλεξία βρέθηκε να έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τις απλουστευμένες προσαρμογές τους αναλυτικού προγράμματος. Σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της εσωτερικής αιτιακής απόδοσης στον εκπαιδευτικό και των προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος διαπιστώθηκε, μόνο, στην περίπτωση των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Τα ευρήματα συζητώνται σε σχέση με τις συνέπειές τους στην ένταξη των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: έφηβοι με δυσλεξία, δίγλωσσοι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης, σχολική αποτυχία, αιτιακές αποδόσεις εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικές πρακτικές.



Secondary teachers' perceptions regarding dyslexic students' and bilingual students' academic failure: causal attributions and teachers' practices

ABSTRACT

The study aimed to investigate secondary teachers' perceptions regarding failing students with dyslexia and bilingual students with learning difficulties. One hundred ten teachers were filled out a questionnaire comprising assessment of causal attributions and goal-directed behavior on the part of teachers, when dealing with students with dyslexia and bilingual students with learning difficulties. Overall, student-related or parent-related attributions were the most frequently adopted by teachers. Internal teacher-related attributions were also reported, although to a less extent. Attributions were substantially similar for dyslexics' academic failure and bilinguals' academic failure, with particular variations in attribution to parents. Teachers more often suggested non-curriculum-based adaptations than curriculum-based ones. Student-related attribution was found to be associated with curriculum-based adaptations to support only the learning of dyslexic students. Internal teacher-related attribution was found to be significantly correlated with curriculum-based adaptations for bilingual students with learning difficulties, but not for students with dyslexia. Results are discussed and evaluated in terms of their implications for the inclusion of adolescents with disabilities into general classrooms.

Key words: adolescents with dyslexia, bilingual adolescents with learning difficulties, academic failure, teachers' attributions, teachers' practices.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σχολικό πλαίσιο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην εκπαιδευτική πράξη (Ainscrow, 1998; Fang, 1996). Την τελευταία δεκαετία, πληθώρα ερευνών (Carpaga et al., 1997; Weiner, 1995), ιδίως στη διεθνή βιβλιογραφία, μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των μαθητών στη βάση της θεωρίας των αιτιακών αποδόσεων. Οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών σε περιστάσεις επίτευξης θεωρείται ότι λειτουργούν ως κίνητρα και μπορούν να επηρεάσουν έμμεσα τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο καθημερινό διδακτικό τους έργο. Η επίδραση των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών έχει συστηματικά μελετηθεί (Georgiou et al., 2002; Sontag, 1996) στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα ευρήματα (Bibou-Nakou et al., 2000; Podell & Soodak, 1993; Poulou & Norwich, 2002; Rutter et al., 1979; Soodak & Podell, 1994; Struthers et al., 1998) καταδεικνύουν ότι οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών έχουν προγνωστική αξία για τις γνωστικές διαδικασίες, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Maxwell, 1987; Schumaker et al., 2002; Thompson, et al., 2004) αποκαλύπτει ότι η σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών σε περιστάσεις επίτευξης έχει πολύ λιγότερο μελετηθεί στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, ελάχιστες είναι οι έρευνες, οι οποίες μελετούν τις αιτιακές αποδόσεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές απέναντι στη σχολική αποτυχία εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κόσμου εστιάζει, συχνά, στη σχολική αποτυχία των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα, η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα μάθησης και προσαρμογής στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bryant et al., 2000; Deshler, 2002; Lyon et al., 2002; Mastropieri & Scruggs, 2001; McCray, 2001; Παντελιάδου, 2004; Σούλης, 2004; Στασινός, 2003). Η εικόνα που διαγράφεται για την ποιοτική εκπαίδευση των εφήβων συμπληρώνεται από την έλλειψη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα υποστήριξης εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000; Παντελιάδου & Πατισοδήμου,

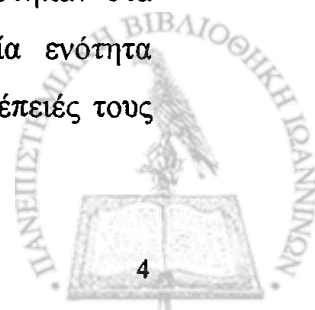
2000), αλλά και από την απουσία προτεραιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα προγράμματα παρέμβασης στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Mastropieri & Scruggs, 2001; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, αν και τα προβλήματα μάθησης και προσαρμογής των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα αυξημένα, δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για τις αιτιακές αποδόσεις και τις προτεινόμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, η πρόβλεψη του νόμου της ένταξης των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο περιβάλλον της γενικής τάξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002) και η εφαρμογή της στο άμεσο μέλλον δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, οι οποίοι καλούνται να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στα πλαίσια του ολοένα και αυξανόμενου ενδιαφέροντος για τη μελέτη της σχολικής αποτυχίας των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία, επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών και τις προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Παράλληλα, εξετάζει τη σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, ενώ συγχρόνως επιχειρεί να αναζητήσει τις ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των προτεινόμενων πρακτικών των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία των δύο διαφορετικών ομάδων των εφήβων.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αναφέρεται στους βασικούς άξονες των θεωριών της αιτιακής απόδοσης, καθώς επίσης και στα κυριότερα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία πλαισιώνουν τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης και τα οποία έχουν οδηγήσει στην προβληματική, στους στόχους και τις υποθέσεις της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Ακολουθεί η παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν στα δεδομένα για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας. Η τελευταία ενότητα αναφέρεται στα κυριότερα ευρήματα της έρευνας και τις πρακτικές συνέπειές τους στο σχολικό πλαίσιο.



Η μελέτη αυτή αποτελεί τη διπλωματική εργασία στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δυσλεξία: Επικοινωνία σε Πολυγλωσσικό Περιβάλλον και Χρήση Νέας Τεχνολογίας στην Αντιμετώπισή της» στον τομέα Ψυχολογίας, του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ευχαριστώ θερμά τον κ. Δημήτρη Στασινό για την πολύτιμη καθοδήγησή του σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής αυτής εργασίας. Παράλληλα, ευχαριστίες εκφράζονται και προς την κ. Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου και τον κ. Σπυρίδων Σούλη για τη χρήσιμη βοήθεια που μου προσέφεραν.

Κλείνοντας, ευχαριστώ, ιδιαιτέρως, τους διευθυντές των γυμνασίων και λυκείων για τη διεξαγωγή της έρευνας, την οποία με προθυμία επέτρεψαν στα σχολεία τους.



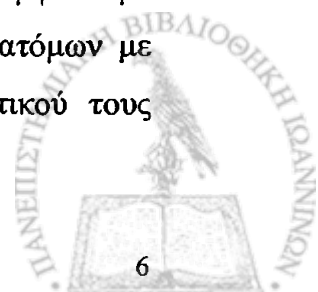
Οι έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: νομοθετικές ρυθμίσεις και η εκπαιδευτική κατάσταση στην Ελλάδα

Στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, οι έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται, συχνά, στο προσκήνιο του προβληματισμού, τόσο του επιστημονικού, όσο και του εκπαιδευτικού κόσμου. Αν και ο όρος ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ιστορικά παραπέμπει στα άτομα με αναπηρία, όπως περιγράφεται στην παράγραφο 2 του άρθρου 32 του ν. 1566/85, μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, στα πλαίσια των εργασιών της παγκόσμιας συνδιάσκεψης της UNESCO, οι ειδικές ανάγκες δεν ορίζονται μόνο σε σχέση με την αναπηρία, αλλά και με τις εξαιρετικές δεξιότητες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, 1994, σελ.20). Πιο συγκεκριμένα:

“ Η κατευθυντήρια αρχή στην οποία βασίζεται το πλαίσιο αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να υποδέχονται όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες. Αυτό συμπεριλαμβάνει τόσο τα ανάπηρα όσο και τα παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, παιδιά [...] από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες, καθώς και τα παιδιά από υποβαθμισμένες διαφορετικά περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιοχές.”

Όπως αναφέρεται στο παραπάνω απόσπασμα, η λέξη «ειδικές» δε συναρτάται πια, μόνο, από κάποιο μειονέκτημα, (Sehrbrock, 2000), αλλά από τη διαφορά των γλωσσικών, πολιτισμικών, φυλετικών και ηλικιακών χαρακτηριστικών και από τις ανάγκες που προκύπτουν από αυτά. Ο παραπάνω ορισμός υιοθετείται και στα πλαίσια της παρούσας εργασίας με τον όρο “ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες” να αναφέρεται τόσο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Ακόμη, πέρα από τον επαναπροσδιορισμό του όρου “ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”, στη συνδιάσκεψη της Σαλαμάνκα επανακυρώθηκε το δικαίωμα όλων των ατόμων στη μόρφωση, όπως αυτό προσδιορίζεται από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948. Επιπλέον, επικαλέστηκαν και οι διάφορες διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών που περιλαμβάνονται στους Βασικούς κανόνες για την Ισότητα των Ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (1993), σύμφωνα με τις οποίες, τα κράτη καλούνται να διασφαλίσουν την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού τους

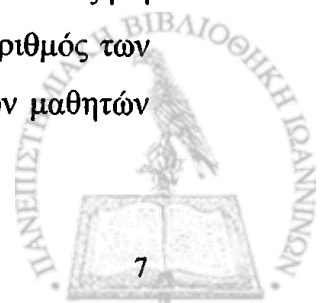


συστήματος (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, 1994, σελ.20).

Η επιλογή της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο εμφανίζεται, πλέον, ως μονόδρομος (Στασινός, 2001). Τα τελευταία είκοσι χρόνια, ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός χωρών υιοθετούν νομοθετικά την εφαρμογή της ένταξης που αντιτίθεται στον αποκλεισμό (Χαράμης, 2000). Σημαντικές νομοθεσίες όπως ο νόμος P.L. 94-142 και ο νόμος NCLB στις Η.Π.Α. ή η έκθεση της Warnock στην Αγγλία, σηματοδότησαν την ποιοτική στροφή στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ άλλες όπως αυτές της Ιταλίας, προώθησαν την πλήρη και άμεση εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000)

Σε εθνικό επίπεδο, η ένταξη αποτελεί θεσμική, τουλάχιστον, πραγματικότητα σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Φ.Ε.Κ. 1319/τ.β'/10-102002) και το Ν. 2413/96 για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τόσο για την πρωτοβάθμια, όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις νομοθετικές ρυθμίσεις για την ένταξη, η φοίτηση στα συνηθισμένα σχολεία συμβαίνει σε δύο περιπτώσεις. Η πρώτη, αφορά στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και μπορούν με βοήθεια να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών της τάξης, όπου ανήκουν. Η δεύτερη αφορά σε περιπτώσεις, στις οποίες δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο υποστήριξης στην περιοχή, όπου ζουν οι μαθητές. Η δημιουργία Τμημάτων Ένταξης για τους μαθητές, που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης και Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες προτείνεται και για τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Πέρα, όμως, από την ποιοτική μεταβολή που φαίνεται να συντελείται στο χώρο της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει κληθεί να αντιμετωπίσει μια σημαντική ποσοτική μεταβολή. Ειδικότερα, έχει καταγραφεί μια σημαντική αύξηση, τόσο στο χώρο της ειδικής αγωγής και κυρίως στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Ο αριθμός των σχολικών μονάδων ειδικής Αγωγής και ιδίως των ειδικών τάξεων εμφάνισε αύξηση της τάξης του 500% μέσα σε δέκα χρόνια και αντίστοιχα, αυξήθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κλήθηκαν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).



Παράλληλα, τα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών με γονείς μετανάστες, δείχνουν ότι η συμμετοχή των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σημείωσε σημαντική αύξηση από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και σήμερα φτάνει στο 6,4% για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας (Δρεττάκης, 2003). Υπολογίζεται ότι πάνω από 40.000 μαθητών με γονείς μετανάστες και πρόσφυγες φοιτούν στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τα 3/4 από αυτούς προέρχονται από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία και δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ελληνική καταγωγή.

Τόσο η εφαρμογή της νομοθεσίας για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και οι ποσοτικές μεταβολές στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι σίγουρο ότι δημιουργούν νέες συνθήκες, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς. Η αυξημένη ποικιλομορφία των γενικών τάξεων, όπως αυτή προβλέπεται από το νόμο της ένταξης, θέτει μια σειρά από απαιτήσεις στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να διαθέτουν ένα ευρύ ρεπερτόριο εξειδικευμένων δεξιοτήτων για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων των μελών της σχολικής τάξης.

Η κατάσταση περιπλέκεται για τους εκπαιδευτικούς, αν λάβουμε υπόψη τα αυξημένα προβλήματα μάθησης και τη συνεπακόλουθη σχολική αποτυχία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό και το διεθνή χώρο (McCray et al., 2001; Παντελιάδου, 2004; Σούλης, 2004; Στασινός, 1999; 2003; Ψάλτη, 2000), ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες μάθησης στις γενικές τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, όσον αφορά στους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι δυσκολίες μάθησης, αυτές αυξάνονται κατά τη μετάβαση από τη μία βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άλλη (Bryant et al., 2001; Mastropieri & Scruggs, 2001).

Ακόμη, παρά τα αυξημένα προβλήματα μάθησης των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σημαντικός αριθμός ερευνών έχει επισημάνει την απουσία προτεραιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο για την υποστήριξη των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και των εκπαιδευτικών τους, οι οποίοι καλούνται να τους διδάξουν. Ταυτόχρονα, η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι οι έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που μελετούν τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία των εφήβων με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι, συγκριτικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα περιορισμένες (Mastropieri & Scruggs, 2001; Shumaker et al., 2002).

Ωστόσο, η σχολική αποτυχία των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπλέκει αναπόφευκτα τους εκπαιδευτικούς της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συχνά καλούνται να υιοθετήσουν μια ποικιλία πρακτικών για την υποστήριξη των εφήβων (Σούλης, 2002). Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Bronfenbrenner (1979), οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάπτυξη των μαθητών και οι πεποιθήσεις τους συνιστούν προέχον χαρακτηριστικό του πλαισίου ανάπτυξης των παιδιών.

Προς την ίδια κατεύθυνση, πολλοί ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την πρόληψη της μαθητικής διαρροής, των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και της σχολικής αποτυχίας (Hamilton & Howes, 1992; Wheldall & Beaman, 1998). Παρόμοια είναι και η θέση άλλων ερευνητών, σύμφωνα με τους οποίους, είναι απαραίτητο η έρευνα στο χώρο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών να περιλαμβάνει αναλύσεις στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης (Sontag, 1996).

Δεδομένου, μάλιστα, ότι οι εκπαιδευτικοί, συχνά, διαφοροποιούνται μεταξύ τους, ως προς τις πρακτικές, τις οποίες εφαρμόζουν απέναντι στη σχολική αποτυχία (Brophy, 1996), θα ήταν χρήσιμο να κατανοήσουμε τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το θέμα δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς και οι έρευνες, οι οποίες εξετάζουν τους λόγους, για τους οποίους, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να διαφοροποιούνται, ως προς τις πρακτικές τους, είναι ελάχιστες. Ακόμη, πολύ λιγότερες είναι οι έρευνες που εξετάζουν τις ενδοατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα τους λόγους για τους οποίους, η συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού μπορεί να διαφοροποιείται, ανάλογα με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του εφήβου.

Έτσι, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων. Ο λόγος, για τον οποίο, ασχοληθήκαμε, ειδικά, με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, είναι το γεγονός ότι παραδοσιακά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν μια κρίσιμη παράμετρο της εκπαιδευτικής πράξης. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη των μαθητών τους,

επηρεάζονται από γνωστικούς παράγοντες, όπως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Ainscrow, 1998; Fang, 1996).

Αυτές οι αντιλήψεις συνιστούν συχνά τις "επαγγελματικές" θεωρίες των εκπαιδευτικών (Dann, 1990) και θεωρείται ότι έχουν αξία κινήτρου για τους εκπαιδευτικούς, από τη στιγμή που είναι σε θέση να επιφέρουν αλλαγές στην πορεία και τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους, ενεργοποιώντας ή και αναστέλλοντας την πρόθεση τους κατά την επιδίωξη ενός στόχου.

Μεταξύ των αντιλήψεων, οι οποίες διαμορφώνουν έμμεσα τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, σημαντική θέση κατέχουν οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Συμβολή της θεωρίας της αιτιακής απόδοσης στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης

Οι κλασικές Θεωρίες της αιτιακής απόδοσης

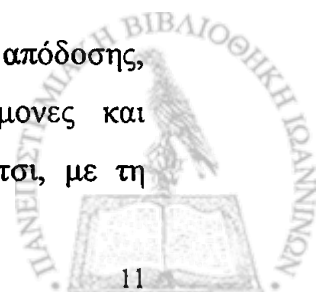
Κατά τις δεκαετίες του 1979-1980 στο χώρο της ψυχολογίας των κινήτρων εκδηλώθηκε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις θεωρίες απόδοσης αιτιών. Οι θεωρίες αυτές είναι γνωστικά προσανατολισμένες και βασίζονται στην παραδοχή ότι οι σκέψεις του ατόμου συνιστούν την κύρια πηγή της δράσης, αν και τονίζουν και το ρόλο των συναισθημάτων στην ακολουθία σκέψης και δράσης σε περιστάσεις επίτευξης.

Ειδικότερα, οι θεωρίες αιτιακής απόδοσης δεν αναφέρονται σε εσωτερικές δυνάμεις, όπως στην περίπτωση του κινήτρου για επιτυχία, αλλά στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις αιτίες της δικής του συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς των άλλων, καθώς και τα αποτελέσματά τους. Δηλαδή το πού αποδίδει το άτομο την επιτυχημένη ή την αποτυχημένη έκβαση ενός γεγονότος, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι απρόσμενη. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι οι θεωρίες αυτές δίνουν έμφαση στη γνωστική διάσταση, καθώς εισάγουν υποθετικές γνωστικές κατασκευές, οι οποίες ωθούν το άτομο σε αναλογισμό πάνω στη δράση και τα αποτελέσματά της (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Παρά την εκτεταμένη έρευνα στο χώρο των αιτιακών αποδόσεων, διευκρινίζεται ότι δεν υπάρχει μια ενιαία, συνολική θεωρία αιτιακής απόδοσης, που να έχει διατυπωθεί για την ερμηνευτική διαδικασία των ανθρώπων. Αντίθετα, υπάρχει ένα δίκτυο ιδεών και μοντέλων, τα οποία παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές για τον τρόπο, με τον οποίο, το άτομο ερμηνεύει τη συμπεριφορά.

Στο χώρο των κλασικών θεωριών αιτιακής απόδοσης, κεντρική θέση κατέχουν η θεωρία του Heider (1958) για τον απλοϊκό επιστήμονα, η θεωρία των Jones και Davis (1965) για τις αντίστοιχες επαγωγές και το μοντέλο της συμμεταβολής του Kelley (1973). Οι θεωρίες αυτές ασχολούνται, κυρίως, με τις διαδικασίες που οδηγούν στην επιλογή των αιτιών για την εξήγηση ενός γεγονότος. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι κάθε μια από αυτές συμπληρώνει, παρά ανταγωνίζεται την άλλη (Augoustinos & Walker, 2004- υπό έκδοση).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον κλασικό θεωρητικό της αιτιακής απόδοσης, Heider (1958), οι άνθρωποι λειτουργούν σαν διαισθητικοί επιστήμονες και κατασκευάζουν άρρητες θεωρίες για την καθημερινή συμπεριφορά. Έτσι, με τη



διαίσθησή τους ή με την κοινή λογική, συνάγουν τα αίτια των γεγονότων γύρω τους. Η θεώρηση αυτή προτείνει ότι οι άνθρωποι θεωρούν πως ο κόσμος αποτελείται από σύνολα σχέσεων αιτίου και αιτιατού, ακόμα και όταν δεν υπάρχει απολύτως καμία αιτιακή σχέση. Η διευθέτηση των αντικειμένων και γεγονότων σε σχέσεις αιτίου και αιτιατού συνιστά, για το γνωστικό σύστημα του ατόμου, το αιτιακό του σύστημα.

Ο Heider (1958) υποστήριξε ότι το αποτέλεσμα μιας πράξης θεωρείται ότι εξαρτάται από δύο σύνολα παραγόντων, τους ατομικούς παράγοντες ή εσωτερικούς παράγοντες και τους περιβαλλοντικούς ή εξωτερικούς παράγοντες. Σύμφωνα με το θεωρητικό του μοντέλο, οι δύο ευρείες κατηγορίες αιτίου είναι βαθμιαία αλληλοαποκλειόμενες. Έτσι, όσο κλίνουμε στην εξήγηση μιας συμπεριφοράς με τη χρήση της μιας κατηγορίας, τόσο μειώνεται η πιθανότητα χρήσης και της άλλης στην εξήγηση. Επίσης, ο Heider ήταν ο πρώτος, που παρατήρησε ότι οι δράστες τείνουν να βλέπουν τη συμπεριφορά τους να άγεται από εξωτερικά αίτια, ενώ οι παρατηρητές τείνουν να αποδίδουν τη συμπεριφορά του δράστη σε εσωτερικές σ' αυτόν αιτίες. Αν και οι ιδέες του Heider αποδείχθηκαν εξαιρετικά οξυδερκείς, το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας του είχε θεωρητικό χαρακτήρα, χωρίς εμπειρικές αποδείξεις (Augoustinos & Walker, 2004- υπό έκδοση).

Η πρώτη συστηματική προσπάθεια ελέγχου μερικών από τις αρχικές ιδέες του Heider, σηματοδοτήθηκε με τη δημοσίευση, το 1965, της *θεωρίας των αντίστοιχων επαγωγών* των Jones και Davis. Με βάση το μοντέλο των αντίστοιχων επαγωγών, οι άνθρωποι, υπό ορισμένες συνθήκες, εκδηλώνουν ισχυρή τάση να συνάγουν ότι, στις πράξεις αντιστοιχούν προθέσεις και προδιαθέσεις. Η τάση των ανθρώπων να ψάχνουν για σταθερά χαρακτηριστικά ή προδιαθέσεις πίσω από τις πράξεις των άλλων οφείλεται στην ανάγκη των ανθρώπων για πρόβλεψη και έλεγχο της συμπεριφοράς των άλλων.

Ειδικότερα, η διαδικασία των αντίστοιχων επαγωγών περιέχει δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά στην απόδοση πρόθεσης στον δράστη και το δεύτερο την αντιστοίχιση της συμπεριφοράς του δράστη με προδιαθέσεις. Η διαδικασία απόδοσης πρόθεσης στο δράστη λαμβάνει υπόψη της αν γνώριζε ο δράστης τις συνέπειες της πράξης του, αν κατείχε την ικανότητα να την διαπράξει και αν η εκτέλεση της πράξης ήταν ελεύθερη επιλογή. Έτσι, όταν τα τρία κριτήρια πληρούνται ταυτόχρονα, ο παρατηρητής κρίνει ότι ο δράστης είχε πρόθεση (Ξενικού, 2001- υπό έκδοση).



Όσον αφορά στο στάδιο της αντιστοίχισης συμπεριφοράς και προδιάθεσης, οι Jones και Davis προτείνουν ότι, εφόσον ο παρατηρητής αποδώσει πρόθεση στο δράστη, συγκρίνει τα αποτελέσματα της πράξης που εκτέλεσε ο δράστης με τα αποτελέσματα άλλων πράξεων, τις οποίες ο δράστης επέλεξε να μην εκτελέσει. Στη διάρκεια των συγκρίσεων αυτών εφαρμόζεται ο κανόνας των μη κοινών αιτιατών. Έτσι, με βάση αυτόν τον κανόνα, όταν τα μη κοινά αποτελέσματα της πράξης που εκτελέστηκε και των πράξεων, τις οποίες ο δράστης επέλεξε να μην εκτελέσει, είναι λίγα, τότε ο παρατηρητής προχωρά σε αντιστοίχιση της πράξης με την προδιάθεση του δράστη.

Επιπρόσθετα, ένας δεύτερος κανόνας, που εφαρμόζεται κατά τη διαδικασία της αντιστοίχισης συμπεριφοράς και προδιάθεσης, είναι η κοινωνική επιθυμητότητα της δράσης. Ο κανόνας αυτός προβλέπει ότι, όταν η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι σύμφωνη με τον κοινωνικό του ρόλο και αναμενόμενη, τότε ο παρατηρητής δεν παίρνει πληροφορίες, οι οποίες θα τον βοηθούσαν να συνάγει συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά του δράστη. Αντίθετα, όταν ένα άτομο δρα αντισυμβατικά, τότε ο παρατηρητής είναι σε θέση να εντοπίσει προδιαθέσεις στο δράστη (Ξενικού, 2001-υπό έκδοση).

Σε αντίθεση με τους παραπάνω θεωρητικούς Heider και Jones και Davis, οι οποίοι ασχολούνται πρωτίστως με την παραγωγή μεμονωμένων και μόνιμων αιτιακών αποδόσεων, ο Kelley (1973) απαιτεί από τα άτομα, να έχουν γνώση, η οποία εκτείνεται σε βάθος χρόνου, επί πολλών καταστάσεων και δραστην. Συγκεκριμένα, το μοντέλο της συµµεταβολής της αιτιακής απόδοσης του Kelley στηρίζεται στη αρχή της συµµεταβολής, η οποία αξιώνει ότι προκειμένου να γίνει αποδεκτή η αιτιακή σύνδεση δύο γεγονότων, το ένα θα πρέπει να συµµεταβάλλεται με το άλλο. Εάν δύο γεγονότα δε συµµεταβάλλονται, δεν είναι δυνατή η αιτιακή τους σύνδεση.

Όσον αφορά στην εκτίμηση της συµµεταβολής, ο Kelley προτείνει ότι υπάρχουν τρεις σηµαντικοί παράγοντες, ως προς τους οποίους αξιολογείται η εκάστοτε συµπεριφορά, ώστε να παραχθούν διάφορα τριµερή σύνολα συνδυασµών. Οι τρεις παράγοντες αναφέρονται στη συνέπεια, στη διακριτότητα και τη συναίνεση. Ειδικότερα, η συνέπεια αφορά στο αν ο δράστης της συµπεριφοράς αντιδρά µε τον ίδιο τρόπο στο ίδιο ή παρόµοια ερεθίσµατα σε διαφορετικές χρονικές στιγµές. Η διακριτότητα αφορά στο αν ο δράστης αντιδρά µε το ίδιο τρόπο σε άλλα, διαφορετικά ερεθίσµατα ή εάν η αντίδρασή του διακρίνει µεταξύ διαφορετικών ερεθισµάτων. Τέλος, η συναίνεση δεν αποτελεί ιδιότητα της συµπεριφοράς του δράστη, αλλά

αναφέρεται στο εάν υπάρχει συναίνεση αντίδρασης ανάμεσα σε δράστες που αντιμετωπίζουν το ίδιο ερέθισμα.

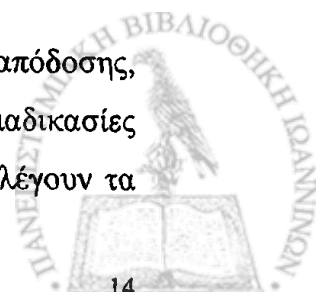
Κατά συνέπεια, διαφορετικά σύνολα αξιολογήσεων μιας συμπεριφοράς ως προς τις τρεις παραπάνω διαστάσεις, οδηγούν σε διαφορετικές αιτιακές αποδόσεις. Έτσι, είναι πάρα πολύ πιθανό να γίνει εσωτερική ή προδιαθεσιακή αιτιακή απόδοση, όταν η συνέπεια της συμπεριφοράς αξιολογείται ως υψηλή, η διακριτότητα ως χαμηλή και η συναίνεση επίσης ως χαμηλή. Από την άλλη, η πιθανότητα εξωτερικής ή περιβαλλοντικής απόδοσης είναι πολύ μεγάλη, όταν η συνέπεια και η διακριτότητα είναι υψηλές, η δε συναίνεση χαμηλή (Augoustinos & Walker, 2004- υπό έκδοση).

Το μοντέλο του Kelley, σε αντίθεση με τα μοντέλα των Heider και Jones και Davis, προβάλλει μια σημαντική απαίτηση από τα άτομα που αντιλαμβάνονται μια συμπεριφορά. Ζητά από τα άτομα να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες από τις διαφορετικές χρονικές στιγμές, ποικίλες καταστάσεις και διάφορους δράστες. Χωρίς τέτοιες πληροφορίες είναι αδύνατον να προβούν σε κρίσεις για τη συνέπεια, τη διακριτότητα και τη συναίνεση των συμπεριφορών. Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, κυρίως όταν επιχειρούμε να αξιολογήσουμε πόσο καλά σχετίζεται η θεωρία με την καθημερινή πρακτική. Οι άνθρωποι δεν αντιμετωπίζουν το κάθε συμβάν σαν να ήταν πρωτότυπο ή σαν να μην το είχαν ξαναδεί. Από την άλλη, όμως, ούτε επιδίδονται στην περίπλοκη νοητική άλγεβρα που περιγράφει το μοντέλο του Kelley.

Στο παραπάνω δίλημμα, η έννοια που προτείνει ο Kelley είναι η έννοια των *αιτιακών σχημάτων*. Τα αιτιακά σχήματα αναφέρονται στο σύνολο της αποθηκευμένης γνώσης για σχέσεις αιτίου και αιτιατού. Η άρρητη αυτή θεωρία μας διασφαλίζει μια έτοιμη αιτιακή εξήγηση για τα περισσότερα γεγονότα. Μας δίνει τη δυνατότητα να λειτουργούμε, τις πιο πολλές φορές με προεπιλογές. Έτσι, χρειάζεται να δίνουμε προσοχή μόνο στις ασυνήθιστες ή σημαντικές περιπτώσεις.

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι τα συγγράμματα του Heider, των Jones και Davis και του Kelley αποτέλεσαν τα βασικότερα θεμέλια της αιτιακής απόδοσης. Καθένας από τους τρεις θεωρητικούς υιοθετεί μια διαφορετική άποψη, ενώ από κοινού συνεισφέρουν σε μια ευρεία έποψη του πώς οι άνθρωποι επιχειρούν να καταλάβουν αιτιολογικά τον κόσμο.

Σε αντίθεση με τις κλασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της αιτιακής απόδοσης, η πιο σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση του Weiner, δεν ασχολείται με τις διαδικασίες απόδοσης αυτές καθαυτές, αλλά μελετά την επίδραση των αιτιών που επιλέγουν τα



άτομα, τόσο στη σκέψη, τα συναισθήματα όσο και στις συμπεριφορές τους (Ξενικού, 2001-υπό έκδοση).

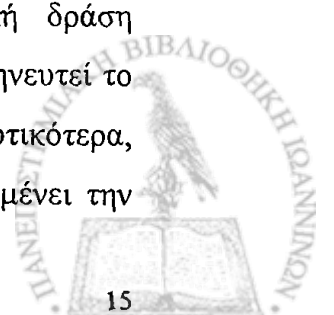
Η θεωρία του Weiner για τις περιστάσεις επίτευξης στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη θεωρία του Weiner (1993;1995), όταν τουλάχιστον μία από τις ακόλουθες προϋποθέσεις ισχύει, δηλαδή ένα αποτέλεσμα είναι απροσδόκητο, σημαντικό και αφορά στην αποτυχία επίτευξης ενός επιθυμητού στόχου, τότε είναι πολύ πιθανό ότι θα ενεργοποιηθεί η διαδικασία απόδοσης αιτίου. Ο Weiner πρότεινε ότι οι αιτιολογικές αποδόσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τις παρακάτω τρεις διαστάσεις: α) την έδρα της αιτιότητας, β) τη σταθερότητα και γ) τη δυνατότητα ελέγχου.

Η έδρα της αιτιότητας αφορά στο εάν ένα αίτιο είναι εσωτερικό ή εξωτερικό, δηλαδή αν εντοπίζεται στο άτομο ή στο περιβάλλον. Η σταθερότητα αφορά στο κατά πόσο ένα αίτιο γίνεται αντιληπτό, ως σταθερό και σχετικά αμετάβλητο στο χρόνο ή ασταθές και μεταβαλλόμενο. Τέλος, η δυνατότητα ελέγχου αναφέρεται στο αν το αίτιο υπόκειται στον έλεγχο του δράστη ή κάποιου άλλου ατόμου (Rotter, 1966). Οι διαστάσεις των αιτιακών αποδόσεων θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για τις αντιδράσεις του ατόμου σε επίπεδο συμπεριφοράς, δηλαδή την επιμονή και ένταση με την οποία τα άτομα εργάζονται σε μια περίπτωση επίτευξης, καθώς και την εκδήλωση της προτίμησής τους για ορισμένες συμπεριφορές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Στα πρώτα βήματα της έρευνας στο χώρο των κινήτρων επίτευξης, ο Weiner εντόπισε τέσσερα κυρίαρχα αίτια για την ερμηνεία της επιτυχίας και αποτυχίας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στην ικανότητα, στην προσπάθεια, στην τύχη και τη δυσκολία ενός έργου. Η κατηγοριοποίηση των αιτιών με βάση τις τρεις διαστάσεις που προτάθηκαν από τον ίδιο περιλάμβανε την ικανότητα ως εσωτερικό, σταθερό και μη ελεγχόμενο αίτιο, την προσπάθεια ως εσωτερικό, ασταθές και ελεγχόμενο αίτιο, την τύχη, ως εξωτερικό, ασταθές και μη ελεγχόμενο αίτιο και τη δυσκολία του έργου, ως εξωτερικό, σταθερό και μη ελεγχόμενο αίτιο.

Στα πλαίσια αυτής της θεωρίας, τα κίνητρα για μελλοντική δράση καθορίζονται από τη σταθερότητα των αιτιών που επιλέγονται για να ερμηνευτεί το αποτέλεσμα της πράξης (Augoustinos & Walker, 2004- υπό έκδοση). Αναλυτικότερα, όταν το άτομο πιστεύει ότι τα αίτια θα παραμείνουν σταθερά, τότε αναμένει την



επανάληψη του παρελθόντος. Όταν όμως τα αίτια γίνονται αντιληπτά, ως ασταθή στο χρόνο, τότε το άτομο δεν προσδοκεί ότι η επιτυχία θα συνοδευτεί από νέα επιτυχία ή η αποτυχία από μια νέα αποτυχία.

Παράλληλα, η διαδικασία ανάληψης δράσης και συγκεκριμένα η διαμόρφωση της πρόθεσης για δράση επηρεάζεται και από την *έδρα της αιτιότητας* και την *έδρα του ελέγχου*. Έτσι, τα άτομα που θεωρούν ότι η αιτία της αποτυχίας ή επιτυχίας εντοπίζεται στο περιβάλλον και βρίσκεται έξω από τον έλεγχό τους, διαμορφώνουν αρνητικές προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα της δράσης τους. Αντίστοιχα, όταν το αίτιο μιας πράξης, εντοπίζεται σε εσωτερικούς παράγοντες και υπόκειται στον έλεγχο των ατόμων, τα άτομα θεωρούν τη δράση τους αποτελεσματική και διαμορφώνουν θετικές προσδοκίες για το αποτέλεσμα της μελλοντικής τους δράσης.

Σχετικά με τις *αιτιακές αποδόσεις στην εκπαίδευση*, ο Weiner (1993) υποστήριξε ότι, προκειμένου να εξηγήσουμε τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε, τόσο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες της συμπεριφοράς των μαθητών, όσο και τον τρόπο με τον οποίο, οι αντιλήψεις αυτές συνδέονται με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η θέση αυτή υποστηρίζεται εμπειρικά από μια σειρά ερευνών, οι οποίες παρέχουν επαρκή στοιχεία για την σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών και των παρεμβάσεων στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Weiner, 1993; Caprara et al., 1997; Struthers et al., 1998).

Όσον αφορά στους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούμε να υποθέσουμε, με βάση τη θεωρία του Weiner, ότι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποδίδει τη σχολική αποτυχία των μαθητών σε εσωτερικούς, ασταθείς και ελεγχόμενους παράγοντες (π.χ. οι διδακτικές μέθοδοι του εκπαιδευτικού), μπορεί να θεωρεί τη δική του συνεισφορά και επιμονή, ως καθοριστικούς παράγοντες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης των εφήβων. Κατά συνέπεια, μπορεί να επιλέγει πρακτικές υποστήριξης μέσα στην κανονική τάξη, προσαρμόζοντας το διδακτικό του έργο.

Από την άλλη μεριά, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ερμηνεύει τη σχολική αποτυχία, ως αποτέλεσμα εξωτερικού, σταθερού και μη ελεγχόμενου παράγοντα (π.χ. το σύνδρομο της δυσλεξίας, ή τη διαφορετική μητρική γλώσσα του μαθητή), μπορεί να θεωρεί τη δική του συνεισφορά, ως μη καθοριστικό παράγοντα της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας των εφήβων. Με άλλα λόγια, οι προσδοκίες του για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να ελαχιστοποιούνται. Έτσι, είναι

πιθανό να δίνει προτεραιότητα σε άλλες πρακτικές υποστήριξης, χωρίς να προσαρμόζει το διδακτικό του έργο και χωρίς να επιμένει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης των εφήβων.

Συνεπώς, ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίζουν οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμος. Άλλωστε, η έρευνα των αιτιακών αποδόσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, έχει συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να οδηγούνται στην επιλογή της παραπομπής των «δύσκολων» μαθητών τους σε εξειδικευμένες δομές υποστήριξης, έξω από τα πλαίσια της συνηθισμένης τάξης (Soodak & Podell, 1994). Πέρα, όμως, από την έμμεση επίδραση των αιτιακών αποδόσεων στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους μπορεί να επηρεάζουν με τη μορφή λεκτικών νύξεων και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Όσον αφορά στην επίδραση των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών στη συμπεριφορά των μαθητών, αυτή συνίσταται κυρίως στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται από τον Graham (1990) ότι οι μαθητές διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ικανότητά τους, εν μέρει, με βάση τις λεκτικές νύξεις, τις οποίες αντιλαμβάνονται στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων με τον εκπαιδευτικό.

Με βάση τη θεωρητική προσέγγιση του Graham (1990), οι λεκτικές αυτές νύξεις αφορούν κυρίως στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στη σχολική αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού στο συναισθηματικό, αλλά και στο συμπεριφορικό επίπεδο, διαμορφώνονται με βάση τις αιτιακές αποδόσεις και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επίδοση του κάθε μαθητή. Ειδικότερα, οι συνήθεις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού σε περιστάσεις επίτευξης αφορούν, κυρίως, σε δύο αντιφατικά συναισθήματα, τη λύπη και το θυμό και σε δύο αντιφατικές συμπεριφορές, την επιβράβευση και την τιμωρία.

Έτσι, στην περίπτωση της αποτυχίας του μαθητή σε κάποιο σχολικό έργο, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αισθάνεται λύπη για το μαθητή και εν συνεχεία τον επιβραβεύει, παρέχει στο μαθητή, έμμεσα, το μήνυμα της ελλιπούς ικανότητας. Αυτό συμβαίνει, γιατί η επιβράβευση μετά από μια αποτυχία λειτουργεί, συνήθως, ως νύξη χαμηλής ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα, η λεκτική αυτή νύξη υπαινίσσεται ότι ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει χαμηλές προσδοκίες για τη βελτίωση του μαθητή,

καθώς θεωρεί ότι αυτός δε θα μπορούσε να τα πάει καλύτερα (Parsley & Corcoran, 2003).

Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αισθάνεται θυμό μετά από μια αποτυχία του μαθητή σε ένα σχολικό έργο και προβαίνει σε παροχή τιμωρίας, ενισχύει έμμεσα το μήνυμα της υψηλής ικανότητας. Ακολούθως, οι μαθητές ερμηνεύουν την τιμωρία, ως ένδειξη υψηλής ικανότητας, καθώς η τιμωρία μετά από μια αποτυχία υπαινίσσεται ότι αφενός ο μαθητής ήταν ικανός να πετύχει στο υπό εξέταση σχολικό έργο και αφετέρου ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επίδοση του μαθητή ήταν ιδιαίτερα υψηλές.

Οι μαθητές, με τη σειρά τους, αντιλαμβάνονται αυτά τα έμμεσα μηνύματα και διαμορφώνουν, σύμφωνα με αυτά, την αυτοαντίληψή τους και ειδικότερα την αυτοαποτελεσματικότητά τους για το συγκεκριμένο σχολικό έργο. Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών επηρεάζει στη συνέχεια τη μετέπειτα εμπλοκή των μαθητών σε ανάλογα σχολικά έργα. Ακόμη, θεωρείται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να επηρεάζονται περισσότερο, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, από τις λεκτικές νύξεις των εκπαιδευτικών (Clark, 1997). Συνεπώς, η διερεύνηση των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη, εφόσον με βάση τη νέα εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης, θα πρέπει να εξασφαλιστεί για όλους η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κυριότερα ερευνητικά δεδομένα των μελετών, οι οποίες διερευνούν τη σχέση μεταξύ των αιτικών αποδόσεων και των πρακτικών, τις οποίες επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι έρευνες, των οποίων, τα ευρήματα συζητούνται στην παρούσα εργασία προέρχονται από τις Η.Π.Α., τον Καναδά και τις χώρες της Ευρώπης, ενώ πολύ λιγότερες είναι οι μελέτες που προέρχονται από την Ελλάδα. Έτσι, η διερεύνηση ευρημάτων σχετικών με τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών σε περιστάσεις επίτευξης, αλλά και των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών, προβάλλει αναγκαία, ιδιαίτερα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, όπως αυτό της χώρας μας, όπου η αξία της επίδοσης είναι πολύ μεγάλη.

Σχέση αιτιακών αποδόσεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πρακτικών υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η εμπειρική έρευνα, στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υποστηρίζει ισχυρά τη σχέση ανάμεσα στις αιτιακές αποδόσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης (Podell & Soodak, 1993; Sontag, 1996). Παρόλο που σε ορισμένες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των σχολικών παραγόντων και το ρόλο των διδακτικών μεθόδων στην έκβαση των προβλημάτων μάθησης των μαθητών (Rutter et al., 1979; Roulou & Norwick, 2000), η πλειονότητα των ερευνών δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν τη σχολική αποτυχία σε εξωτερικούς, ως προς αυτούς, παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να αποδίδουν τη σχολική αποτυχία μαθητών με δυσλεξία σε σταθερούς παράγοντες εσωτερικούς στους μαθητές και συγκεκριμένα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες που αυτοί επιδεικνύουν (Clark, 1997). Παρόμοια, στο χώρο των μαθητών με διγλωσσία, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις αιτίες για τις δυσκολίες των μαθητών κυρίως στους ίδιους τους μαθητές και στις οικογένειές τους και όχι τόσο στις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Ψάλτη, 2000).

Όσον αφορά στη σχέση των αιτιακών αποδόσεων και των πρακτικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, η έρευνα υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να παραιτούνται των προσπαθειών τους, όταν αποδίδουν τη σχολική αποτυχία σε παράγοντες εξωτερικούς. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Georgiou et al. (2002) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποδίδουν τη σχολική αποτυχία σε παράγοντες, όπως η ικανότητα που επιδεικνύουν οι μαθητές, η έλλειψη ενδιαφέροντος ή και η στάση που διαμορφώνουν οι γονείς, τείνουν να παραιτούνται από την προσπάθειά τους να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί, που αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στις διδακτικές τους μεθόδους, τείνουν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν οι Soodak & Podell (1994), οι οποίοι υποστηρίζουν τη σχέση αιτιακών αποδόσεων και επιλεγμένων πρακτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών, κυρίως στους γονεϊκούς παράγοντες ή στα συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών (π.χ. χαμηλή αυτοεκτίμηση). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν την αποτυχία του μαθητή σε οικογενειακά προβλήματα,

προτείνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, ενώ αυτοί που αποδίδουν τα προβλήματα μάθησης στους σχολικούς παράγοντες, προτείνουν εκπαιδευτικού τύπου παρεμβάσεις.

Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν και οι Jordan et al. (1997), σύμφωνα με τα οποία, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είχαν άμεση επίδραση στο ύφος και τις προσαρμογές της διδασκαλίας σε ετερογενείς τάξεις. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαμορφώνουν μια ψυχογενετική οπτική, θεωρούν, δηλαδή, ότι οι δυσκολίες μάθησης οφείλονται πρωταρχικά σε εσωτερικούς γενετικούς παράγοντες, διαφοροποιούνται σημαντικά στη διδασκαλία τους από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υιοθετούν μια περισσότερο εκπαιδευτική οπτική, σύμφωνα με την οποία οι δυσκολίες μάθησης αποδίδονται πρωταρχικά στην αλληλεπίδραση των μαθητών με το σχολικό περιβάλλον.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της ψυχογενετικής οπτικής, έτειναν να υιοθετούν λιγότερο αποτελεσματικά πρότυπα αλληλεπίδρασης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με προσανατολισμό στην εκπαιδευτική οπτική βρέθηκαν να επιδεικνύουν συχνότερες αλληλεπιδράσεις, να παρέχουν επανατροφοδότηση με διορθωτικές νύξεις και να επιμένουν περισσότερο στην εγκαθίδρυση της κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται από μετέπειτα έρευνα των Stanovich & Jordan (1998). Συγκεκριμένα, μετά από παρατηρήσεις ετερογενών τάξεων, οι Stanovich & Jordan έδειξαν ότι η ψυχογενετική/εκπαιδευτική οπτική μπορεί να αποτελέσει σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των διδακτικών μεθόδων στα ετερογενή μαθητικά περιβάλλοντα.

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, ελάχιστα είναι γνωστά για τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών σε περιστάσεις επίτευξης. Αντίθετα, το ενδιαφέρον της πλειονότητας των ερευνητών, στον ελληνικό χώρο, έχει εστιάσει στις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Ωστόσο, οι έρευνες στο χώρο της διαχείρισης της τάξης επιβεβαιώνουν τη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών, που οι ίδιοι επιλέγουν για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Μια ενδιαφέρουσα μελέτη στον ελληνικό χώρο είναι αυτή των Roulou & Norwich (2002), η οποία διερεύνησε τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα, τα οποία

ανακύπτουν κάθε φορά στην εκπαιδευτική πράξη, επηρεάζουν τις αποφάσεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας, τη συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές και ειδικότερα τη συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της εμπρόθετης συμπεριφορά τους. Η τελευταία, σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, μπορεί να προβλέψει, τελικά, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη.

Ωστόσο, η έρευνα των Roulou & Norwich (2002) κατέληξε σε ένα ακόμη αξιοσημείωτο εύρημα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τείνουν να αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών σε εσωτερικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού, όπως η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών ή η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο μαθητή, έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, ως αντιμετώπισιμα προβλήματα. Έτσι, φαίνεται ότι -από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να ελέγξουν τις αιτίες ενός προβλήματος- τείνουν να θεωρούν ότι μπορεί να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται περισσότερο υπεύθυνοι για την αναζήτηση μιας αποτελεσματικής λύσης.

Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα αισιόδοξα, καθώς υπαινίσσονται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών σε εκπαιδευτικούς παράγοντες, είναι πρόθυμοι να επωμιστούν την ευθύνη για την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων αυτών. Μάλιστα, η διαχείριση αυτή μπορεί να διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το είδος των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τείνουν να αποδίδουν τα προβλήματα σε εσωτερικούς στο μαθητή παράγοντες, έχουν την τάση να βιώνουν συναισθήματα στρες, ανασφάλειας και αβοηθησίας, ενώ θεωρούν λιγότερο αποτελεσματικές τις δικές τους παρεμβάσεις.

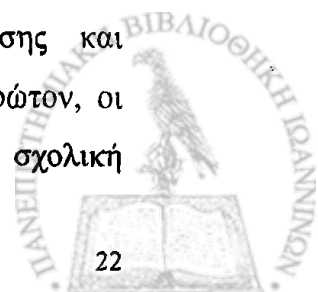
Τα αποτελέσματα της έρευνας των Roulou & Norwich (2002) επιβεβαιώνουν και οι Bibou-Nakou et al. (1999; 2000), οι οποίοι διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και της εμπρόθετης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Τα ευρήματά τους υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προβαίνουν σε μια γραμμική και άμεση απόδοση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στους προδιαθεσιακούς και

Επιπλέον, οι πρακτικές, τις οποίες επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, αφορούν, στην πλειοψηφία τους, σε ουδέτερες παρεμβάσεις, όπως η στάση αδιαφορίας για τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, οι πρακτικές αυτές φάνηκαν να διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το είδος των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

Μια άλλη ερευνητική εργασία των Μαντορουλίου & Παδελιάδου (2000), με θέμα, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για τον αυτισμό, αποκάλυψε παρόμοια ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της μελέτης αυτής, έδειξαν ότι ο ψυχογενετικός μύθος διατηρούνταν μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων. Ακόμη, οι αντιλήψεις αυτές είχαν άμεση σχέση με τις επιλογές των εκπαιδευτικών για το είδος των διδακτικών τους στόχων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, οι οποίοι διατηρούσαν περισσότερο την παραπάνω θέση, φάνηκε να προκρίνουν τους στόχους της κοινωνικής και ψυχολογικής προσαρμογής των αυτιστικών παιδιών, θεωρώντας το ρόλο του σχολείου περισσότερο, ως μηχανισμό συμμόρφωσης. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι προς την προώθηση της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας.

Σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα ευρήματα, τα οποία συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα των επιλεγμένων πρακτικών υποστήριξης, η έρευνα της Hughes και των συνεργατών της (1993) καταλήγει σε διαφορετικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών δεν αποτέλεσαν προβλεπτικό παράγοντα της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη από επαγγελματίες ψυχικής υγείας ή για παραπομπή του μαθητή έξω από τα πλαίσια της κανονικής τάξης. Αντίθετα, βρέθηκε ότι τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας επέλεξαν συχνότερα, από τους άλλους, την πρακτική της παραπομπής του μαθητή σε εξειδικευμένες δομές, έξω από τη συνηθισμένη τάξη.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών για τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών σε περιστάσεις επίτευξης και τις επιλεγμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, μπορούν να διατυπωθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να αποδίδουν τη σχολική



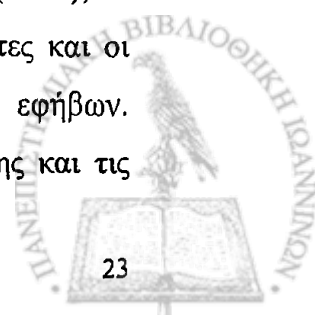
αποτυχία σε εσωτερικούς στο μαθητή και σε οικογενειακούς παράγοντες. Δεύτερον, τα ευρήματα των ερευνών για τις συνέπειες των αιτιακών αποδόσεων συγκλίνουν στην άποψη ότι οι αιτιακές αποδόσεις έχουν άμεση σχέση με τις επιλεγμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία του μαθητή σε οικογενειακά προβλήματα, προτείνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, ενώ αυτοί που αποδίδουν τα δυσκολίες μάθησης σε σχολικούς παράγοντες, προτείνουν τις εκπαιδευτικού τύπου παρεμβάσεις. Εξαίρεση αποτελεί η μελέτη των Hughes και των συνεργατών της (1993), στην οποία οι αιτιακές αποδόσεις δεν αποτέλεσαν προβλεπτικό παράγοντα των επιλεγμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Τέλος, σε ότι αφορά τα ελληνικά δεδομένα, αυτά αναφέρονται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα στις περιστάσεις διαχείρισης της τάξης.

Έτσι, ο προσδιορισμός των αιτιακών αποδόσεων και των επιλεγμένων πρακτικών των ελλήνων εκπαιδευτικών σε περιστάσεις επίτευξης και ειδικότερα στις περιστάσεις εκείνες, όπου οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τη σχολική αποτυχία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προβάλλει ως ανάγκη προκειμένου να κατανοήσουμε την κατάσταση στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη.

Σχέση αιτιακών αποδόσεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πρακτικών υποστήριξης εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Παρά τα εκτεταμένα εμπειρικά δεδομένα για τη σχέση των αιτιακών αποδόσεων της σχολικής αποτυχίας και των διδακτικών πρακτικών στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι αιτιακές αποδόσεις και οι πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι λιγότερο διερευνημένες. Ωστόσο, τα ελάχιστα διαθέσιμα στοιχεία υποδεικνύουν ότι οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δε φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά από εκείνες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, αν και στην έρευνα του Maxwell (1987) οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τον καθοριστικό ρόλο που παίζει το σχολείο για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με εκπαιδευτικές ανάγκες, σε έρευνα των Schumaker et al. (2002), οι εκπαιδευτικοί των κανονικών τάξεων θεώρησαν ότι οι σχολικοί παράγοντες και οι διδακτικές μέθοδοι συνεισφέρουν ελάχιστα στη σχολική αποτυχία των εφήβων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τη στάση, τους στόχους επίτευξης και τις



ακαδημαϊκές δεξιότητες των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως τις σημαντικότερες αιτίες της σχολικής αποτυχίας των εφήβων. Σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι παρατηρήσεις των Schumaker et al. (2002) στις τάξεις της γενικής αγωγής έδειξαν ότι οι έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διδάσκονταν τα γνωστικά αντικείμενα κυρίως από τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής και λιγότερο από τον εκπαιδευτικό της κανονικής τάξης.

Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει και ο Thompson και οι συνεργάτες του (2004) σε έρευνά τους για τους εφήβους με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Σύμφωνα με τη μελέτη τους, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούσαν να αποδίδουν την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας στους ίδιους τους εφήβους ή στους γονείς των εφήβων, ακόμη και όταν αναγνώριζαν την έλλειψη εξειδίκευσης του διδακτικού προσωπικού σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έτειναν να καταλογίζουν την υπο-επίδοση των εφήβων στους ίδιους τους εφήβους ή στους γονείς, ήταν λιγότερο πρόθυμοι να επιτρέψουν στους μαθητές τους να συνεργαστούν, ενώ δήλωσαν ότι σπάνια χρησιμοποιούσαν ποικίλους τρόπους παρουσίασης της διδακτικής ύλης.

Τέλος, όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, τόσο οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και οι πρακτικές, τις οποίες προτίθενται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί. Επιπλέον, αν και η σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των επιλεγμένων διδακτικών πρακτικών έχει διερευνηθεί στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Poulou & Norwich, 2002), ο τρόπος με τον οποίο η σχέση αυτή εδραιώνεται στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι ακόμη γνωστός.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, τα διαθέσιμα ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία αφορούν στις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιστάσεις επίτευξης καθώς και τις εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι πολύ περιορισμένα στο διεθνή χώρο, ενώ στον ελληνικό χώρο δεν έχουν μέχρι στιγμής διερευνηθεί.

Ακόμη, παρόλο που στην ελληνική πραγματικότητα, η σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών και των επιλεγμένων εκπαιδευτικών



πρακτικών έχει διερευνηθεί στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε περιστάσεις διαχείρισης της τάξης, ο τρόπος με τον οποίο η σχέση αυτή εδραιώνεται στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα σε περιστάσεις επίτευξης δεν είναι ακόμη γνωστός.

Επιπλέον, ένα σημαντικό ερώτημα είναι κατά πόσο οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών και οι προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης των εφήβων διαφοροποιούνται ανάλογα με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη των μαθητών. Αξίζει να επισημάνουμε ότι οι παραπάνω μελέτες, οι οποίες μελετούσαν τη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των επιλεγμένων πρακτικών των εκπαιδευτικών, δεν είχαν λάβει υπόψη τη διάκριση αυτή ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεδομένου ότι τα μέχρι τώρα ευρήματα στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν ότι η διάκριση αυτή είναι απαραίτητη για την καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, η μελέτη των ενδεχόμενων διαφορών μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία διαφορετικών ομάδων εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναδεικνύεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αλλά και χρήσιμη.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, η επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στην εκπαιδευτική πράξη είναι ιδιαίτερα σημαντική. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να διερευνηθεί περαιτέρω η επίδραση των μεταβλητών αυτών τόσο στις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών, όσο και στις πρακτικές, τις οποίες επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν στο πλαίσιο του σχολείου.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κυριότερα ερευνητικά δεδομένα για την αιτιολογία της σχολικής αποτυχίας των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Η μελέτη των θεωριών που ερμηνεύουν τη σχολική αποτυχία των εφήβων σημαντική, γιατί συμβάλλει στην ανάδειξη τόσο του κοινού πλαισίου μέσα στο οποίο εκπαιδεύονται οι έφηβοι, όσο και των διαφορών που παρατηρούνται ανάμεσα στις δύο ομάδες. Ταυτόχρονα, οδηγεί στην περιγραφή των συνθηκών, οι οποίες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, φαίνεται να καθορίζουν την εφαρμογή των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Θεωρίες για την ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Παράγοντες που αφορούν στους μαθητές

Η περίπτωση του δίγλωσσου εφήβου

Παλιότερα, σύμφωνα με τη θεωρία της βιολογικής ερμηνείας, η σχολική αποτυχία είχε αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες και συγκεκριμένα στην έλλειψη του γενετικού χαρίσματος. Στα πλαίσια της θεωρίας αυτής, οι μαθητές αποτύγχαναν γιατί δεν είχαν το γενετικό χάρισμα να διαθέτουν τον τύπο της ευφυΐας που απαιτείται για την επιτυχία στο σχολείο (Ogbu, 1990; 1992). Άλλοι ερευνητές, σύμφωνα με τη θεωρία της λεγόμενης πολιτισμικής στέρησης (cultural deprivation explanation), είχαν αποδώσει τα ακαδημαϊκά προβλήματα στην ανεπάρκεια του οικογενειακού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα στη χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση των μαθητών αυτών (Rong & Preissle, 1998).

Σήμερα, η διγλωσσία των μαθητών και συγκεκριμένα η διαφορά ανάμεσα στην επίσημη γλώσσα και τη γλώσσα του σπιτιού συνιστά τον κυριότερο παράγοντα στον οποίο αποδίδεται η σχολική αποτυχία από εκπαιδευτικούς και ερευνητές (Baker, 2001; Teunissen, 1992). Ωστόσο, η διγλωσσία, αυτή καθαυτή δε μπορεί να θεωρηθεί από μόνη της αιτιολογικός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας. Οι μαθητές με γονείς μετανάστες, που ξεκινούν το σχολείο έχοντας ελάχιστη ή καθόλου γνώση της προφορικής εκδοχής της επίσημης γλώσσας, συχνά μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη γλωσσική επικοινωνία. Στο σχολείο καλούνται από τη μια να μάθουν την ακαδημαϊκή εκδοχή της επίσημης γλώσσας και από την άλλη να αποκτήσουν τις γνώσεις και τον πολιτισμό έτσι όπως εκφράζεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Αυτή η διπλή υποχρέωση σε συνδυασμό με τους ακατάλληλους τρόπους διδασκαλίας, το μη προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους διδακτικό υλικό και την περιορισμένη κατοχή και χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας έχουν σαν αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Ο χρόνος παραμονής και ιδιαίτερα η διάρκεια παραμονής των μαθητών στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας ακόμη από τους παράγοντες που έχει βρεθεί υπεύθυνος για τα προβλήματα μάθησης των εφήβων. Συγκεκριμένα έχει βρεθεί ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο χρόνο παραμονής και στην ακαδημαϊκή

επίδοση (Rong & Grant, 1992). Τα προβλήματα μάθησης εμφανίζονται εντονότερα για τους μαθητές που εντάχθηκαν σύμφωνα με την ηλικία τους σε τάξεις μεγαλύτερες από την Α΄ Δημοτικού, ενώ οι σοβαρότερες δυσκολίες παρατηρούνται στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ακόμη, δύο παράγοντες στους οποίους συχνά αποδίδεται η σχολική αποτυχία των μαθητών με γονείς μετανάστες είναι η *αυτοαντίληψη* και η *εθνική ταυτότητα* των μαθητών. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι οι μαθητές αυτοί έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους ή/και αμφίθυμη αντίληψη της εθνικής ομάδας στην οποία ανήκουν (Becker, 1990). Σύμφωνα με τη *θεωρία της πολιτισμικής διαφοράς* (cultural difference theory) το σχολείο στη χώρα υποδοχής παρουσιάζει συχνά πολύ μεγάλες διαφορές, ως προς τις αξίες και τους κανόνες που προσβύει και επιβάλλει, από την οικογένεια και την εθνική ομάδα των μαθητών. Οι διαφορές αυτές μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας των παιδιών που κινούνται ανάμεσα σε δύο χώρες και σε διαφορετικά κοινωνικά συστήματα. (Ogbu, 1992). Αν και δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίζουν τη θέση αυτή, ο Teunissen (1992) υποστηρίζει ότι “ ένας σημαντικός αριθμός σχολείων έχει εγκαταλείψει τις προσπάθειες να διδάξει τα παιδιά των μεταναστών, χρησιμοποιώντας ως επιχείρημα την εξαιρετική δυσκολία αντιμετώπισης των προβλημάτων αντίληψης και σύγχυσης της εθνικής ταυτότητας” (σελ. 96).

Η *πολιτισμική και εθνική προέλευση* έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσουν τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κυρίως τις διαφορές που έχουν παρατηρηθεί ανάμεσα στις διάφορες ομάδες μεταναστών (Ogbu, 1990; Rong & Grant, 1992). Γενικά, δεν έχουν υπάρχουν αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα που να πιστοποιούν την επίδραση της εθνικής ή πολιτισμικής προέλευσης στην επίδοση, καθώς αυτή αποδεικνύεται περισσότερο περίπλοκη από ότι αναμενόταν (Teunissen, 1992).

Από την άλλη, ο ανθρωπολόγος Ogbu (1990) υποστηρίζει ότι *παράγοντες μέσα στη μειονοτική κοινότητα*, όπως η κοινωνική ταυτότητα, ο βαθμός εμπιστοσύνης στο σχολείο και οι λαϊκές θεωρίες για την επιτυχία μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επίδοση των εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Η περίπτωση του εφήβου με δυσλεξία

Τα τελευταία σαράντα χρόνια, έχει γίνει μεγάλη πρόοδος σχετικά με την εκδήλωση της δυσλεξίας και τους παράγοντες που την προκαλούν (Fletcher et al., 2002). Ειδικότερα ο όρος "δυσλεξία" ή "ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες" αναφέρεται σε μια εγγενή, ειδική γλωσσική δυσκολία, που εμφανίζεται στην αποκωδικοποίηση λέξεων και η οποία αντανακλά συνήθως ανεπαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Ακόμη, η δυσλεξία παρουσιάζεται με διαφοροποιημένη δυσκολία στους διάφορους τύπους του λόγου, και συχνά περιλαμβάνει, εκτός των προβλημάτων στην ανάγνωση, σημαντικά προβλήματα στη γραφή και την ορθογραφία (International Dyslexia Association, 1994)

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι στην παρούσα ενότητα γίνεται μια επλεκτική παρουσίαση των σχετικά πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων, τα οποία προέρχονται τόσο από ιστορικά επηρεασμένες όσο και από σύγχρονες αντιλήψεις των βασικών αιτιών της δυσλεξίας. Επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στα δεδομένα που αφορούν στα γνωστικά και βιολογικά ελλείμματα, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στη θεωρία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των βιολογικών παραγόντων και των περιβαλλοντικών παραγόντων, η οποία έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια μια σημαντική θέση.

Η παρουσίαση αυτή βασίζεται στην υπόθεση ότι οι αιτιακές σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων μπορούν να προκύψουν μόνο σε περιπτώσεις πειραματικών ή οιονεί πειραματικών ερευνητικών σχεδίων (Fletcher et al., 1999). Έτσι, παρουσιάζονται, κυρίως, τα ευρήματα των πειραματικών σχεδίων, στα οποία αποδεικνύεται η βελτίωση στις μετρήσεις της αναγνωστικής ικανότητας, ως αποτέλεσμα της βελτιωμένης επίδοσης στις μετρήσεις των δεξιοτήτων, οι οποίες εμπλέκονται στην ανάγνωση. Επισημαίνεται, επίσης, ότι στη βιβλιογραφία για τις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες τεκμηριώνονται λιγότερες αιτιακές σχέσεις, απ' ότι σχέσεις συσχέτισης (Shadish et al., 2002).

Επιπλέον, σημειώνεται ότι η παρούσα επισκόπηση δεν διαπραγματεύεται όλους τους τύπους της δυσλεξίας. Αν και υπάρχει ένας μεγάλος όγκος βιβλιογραφίας, ο οποίος ασχολείται με τους τύπους της δυσλεξίας, τα ευρήματα αυτά δίνουν ελάχιστα στοιχεία για τις σχέσεις ανάμεσα στους τύπους της δυσλεξίας και τους βιολογικούς ή γνωστικούς παράγοντες, οι οποίοι δημιουργούν τα ποικίλα αναγνωστικά προβλήματα (Lyon et al., 2002).

Σε ότι αφορά στις αιτίες τις δυσλεξίας, σύμφωνα με πολλούς μελετητές (Vellutino et al., 2004), παρόλο που η ανάγνωση εμπλέκει ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες, τα ελλείμματα στις σημασιολογικές και συντακτικές δεξιότητες δε φαίνονται να αποτελούν αιτία της δυσλεξίας. Αντίθετα, θεωρείται ότι αποτελούν συνέπειες μιας μακροχρόνιας αναγνωστικής διαταραχής ή μιας συνύπαρξης με κάποια διαταραχή του προφορικού λόγου. Ωστόσο, δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο να αποτελούν τη βασική αιτία των πρώιμων αναγνωστικών δυσκολιών σε μερικά παιδιά, ιδιαίτερα σε αυτά που προέρχονται από ένα υποβαθμισμένο περιβάλλον ή σε αυτά που είναι δίγλωσσα (Catts et al., 2003; Dickinson & Tabors, 2001; Snowling, 2000a; Tabors & Snow, 2001).

Σε αντίθεση με την ελλιπή υποστήριξη των επιχειρημάτων για τα συντακτικά και σημασιολογικά ελλείμματα, υπάρχουν επαρκή στοιχεία για την υποστήριξη της θεωρίας της ελλιπούς φωνολογικής επεξεργασίας (Ζακοπούλου, 2001; Παντελιάδου, 2004; Στασινός, 1999; 2003; Vellutino et al., 2004). Όπως επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των επιστημόνων (Fletcher et al., 2002; Snowling, 2000a), η ανεπαρκής ευχέρεια στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση συντελεί στην εκδήλωση των αναγνωστικών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία ότι τα συχνότερα αναγνωστικά προβλήματα των μαθητών με δυσλεξία σχετίζονται άμεσα με ελλείμματα φωνολογικής ενημερότητας και φωνολογικής αποκωδικοποίησης. Τα ελλείμματα αυτά φαίνεται ότι οδηγούν σε δυσκολίες στη δημιουργία αντιστοίχησης ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα μιας γλώσσας.

Ειδικότερα, τα στοιχεία, τα οποία στηρίζουν την παραπάνω αιτιακή σχέση ανάμεσα στα ελλείμματα φωνολογικών δεξιοτήτων και την ανεπαρκή αναγνωστική ευχέρεια, παρέχονται, κυρίως, μέσα από μελέτες παρέμβασης, οι οποίες αποδεικνύουν ότι η άμεση διδασκαλία, σχεδιασμένη για τη διευκόλυνση της φωνολογικής ενημερότητας και την αντιστοίχηση φωνήματος- γραφήματος, έχει θετικά αποτελέσματα στην αναγνώριση λέξεων, στο συλλαβισμό και γενικότερα στην αναγνωστική ικανότητα. Επιπλέον, είναι γνωστό από συγκριτικές μελέτες ότι οι μη ικανοί αναγνώστες παρουσιάζουν σημαντικά κατώτερα επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας και αποκωδικοποίησης, σε σχέση με τους ικανούς αναγνώστες (Porpodas, 1999; 2001).

Τέτοια ευρήματα οδήγησαν σε αυξανόμενη ομοφωνία ότι η πιο σημαντική αιτία των δυσκολιών εκμάθησης της ανάγνωσης είναι η αποτυχία στην κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας και αποκωδικοποίησης του αλφαβήτου. (Adlard &

Hasan, 1997; Bachman, 2000; Griffiths & Snowling, 2002; Κωτούλας, 2003; Πόρποδας, 1992; Snowling, 2000a; Stanovich & Siegel, 1994). Παρόλα αυτά, οι συσχετίσεις, ανάμεσα στα προβλήματα αντιστοίχισης φωνημάτων και γραφημάτων και στα ελλείμματα στις φωνολογικές δεξιότητες, μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με την υπό εκμάθηση γλώσσα (Frith et al., 1998; Goulandris, 2003).

Σε αντίθεση με την παραπάνω θέση των φωνολογικών ελλειμμάτων, βρίσκεται η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Ειδικότερα, μερικοί ερευνητές, σύμφωνα με την υπόθεση του διπλού ελλείμματος, προτείνουν ότι η αναγνωστική διαταραχή μπορεί να προκαλείται από ένα "υποθετικό χρονικό έλλειμμα" το οποίο επηρεάζει τη χρονική επεξεργασία μιας λέξης και κατ' επέκταση την ταχύτητα κατονομασίας των λέξεων (Bowers, 1995; Manis et al., 2000; Wolf et al., 2000a) Ωστόσο, τα επιχειρήματα για την υποστήριξη της υπόθεσης αυτής είναι αμφιλεγόμενα, ενώ η θέση του διπλού ελλείμματος έχει προκαλέσει πολλές αντιπαραθέσεις (Schatschneider et al., 2002; Vellutino et al., 2004).

Η έρευνα σχετικά με τη δυσλεξία έχει επίσης καταδείξει ότι οι δυσκολίες αυτές δε προκαλούνται από οπτικά ελλείμματα (Vellutino et al., 2004). Οι παραδοσιακές και ευρέως αποδεκτές θεωρίες, όπως η οπτική αναστρεψιμότητα του Orton (1925) με την αντίληψη των γραμμάτων και των λέξεων σε αντίστροφη μορφή, η θεωρία της χωροταξικής σύγχυσης του Herman's (1959), με τον εγγενή αποπροσανατολισμό στο χώρο, και μια ποικιλία άλλων θεωριών που εντοπίζουν τα βαθύτερα αίτια της δυσλεξίας σε ελλείμματα οπτικής αναπαράστασης, οπτικής ακολουθίας ή οπτικής μνήμης, έχουν αξιολογηθεί συστηματικά από συναφείς έρευνες και εδώ και δύο δεκαετίες έχουν τεθεί υπό αμφισβήτηση (Fletcher et al., 1999). Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες παρέχουν ενδείξεις ότι ίσως μερικοί μη ικανοί αναγνώστες παρουσιάζουν αισθητηριακά ελλείμματα, τα οποία αφορούν στην οπτική και ακουστική επεξεργασία, όμως, οι ενδείξεις αυτές είναι αμφιλεγόμενες (Nicolson et al., 2001; Snowling, 2000a)

Παρομοίως, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία, τα οποία μέσω πειραματικών σχεδίων να υποστηρίζουν ότι η ανεπάρκεια σε γενικές γνωστικές ικανότητες, όπως η προσοχή και η μνήμη, είναι βασικές αιτίες της δυσλεξίας. Άλλωστε, οι δυσλειτουργίες σε μια ή σε άλλη βασική ή γενικότερη γνωστική ικανότητα μπορεί να αποκλειστεί, ως σημαντική αιτία της διαταραχής, δεδομένου ότι έχουμε να κάνουμε με ένα μαθητή, ο οποίος έχει τουλάχιστον μέσο δείκτη ευφυΐας και δεν παρουσιάζει γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες. Οι αιτιολογικές θεωρίες, οι οποίες εμπλέκουν τέτοιου είδους

ελλείμματα με τις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, μπορεί να θεωρηθούν ως βάσιμες και λογικές, όμως δεν έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης και εμπειρικής έρευνας (Vellutino et al., 1996, p. 602).

Αντίθετα, σύμφωνα με τις πρόσφατες θεωρίες για τη δυσλεξία, κατά τη διάρκεια των τελευταίων 15 χρόνων, οι νευρολογικές έρευνες σχετικά με την εγκεφαλική δομή, την εγκεφαλική λειτουργία και τη γενετική, έχουν καταστήσει εφικτό τον έλεγχο της υπόθεσης ότι η δυσλεξία προκαλείται από ιδιοσυστασιακούς παράγοντες εγγενείς στα παιδιά με δυσλεξία (Αλαχιώτης, 2004).

Όσον αφορά στις νευρολογικές έρευνες σχετικά με την εγκεφαλική δομή, αυτές αξιοποιούν τις μεταθανάτιες μελέτες ή τις μαγνητικές απεικονίσεις (MRI). Αν και οι μεταθανάτιες εξετάσεις του εγκεφάλου ατόμων με δυσλεξία είναι σπάνιες -από τη στιγμή που η δυσλεξία δεν αποτελεί αιτία θανάτου- τα ευρήματα των μελετών αυτών είναι σημαντικά, γιατί υποδεικνύουν ότι η βαθύτερη νευροανατομική βάση της δυσλεξίας είναι σύνθετη και πολύπλοκη, ενώ δεν περιορίζεται σε μια περιοχή του εγκεφάλου.

Παράλληλα, οι μελέτες, οι οποίες βασίζονται στις ανατομικές μαγνητικές απεικονίσεις, έχουν επιφέρει επανάσταση στην αναζήτηση της συσχέτισης μεταξύ της δυσλεξίας και του νευρικού συστήματος. Μια ποικιλία δομών που έχουν αξιολογηθεί με τις μαγνητικές απεικονίσεις, είναι το κροταφικό επίπεδο, οι κροταφικοί λοβοί και ο υπόκαμπος. Στις περιπτώσεις αυτές, όμως, ενώ τα δεδομένα είναι εύκολο να ληφθούν, οι μετρήσεις των δομών του εγκεφάλου είναι επίπονες και συχνά απαιτούν μεγάλη προσπάθεια, η οποία δημιουργεί περιορισμούς στο μέγεθος του δείγματος. Επισημαίνεται επίσης ότι υπάρχουν αποκλείσεις στον τρόπο μέτρησης των δομών και στους ορισμούς σημαντικών σημείων. Έτσι, τα αποτελέσματα είναι διφορούμενα και συχνά τείνουν να ποικίλουν ανάλογα με το εργαστήριο.

Οι πιο πρόσφατες έρευνες για τους νευρολογικούς παράγοντες στη δυσλεξία χρησιμοποιούν τη μέθοδο της λειτουργικής νευροαπεικόνισης (*fMRI*), η οποία εκτιμά την ανταπόκριση του εγκεφάλου σε γνωστικά ερεθίσματα. (Nicolson et al., 2001; Simos et al., 2000b; Shaywitz et al., 2002). Ειδικότερα, μια σειρά δεδομένων από τις μελέτες νευροαπεικόνισης δείχνουν μεταβολικές, δομικές και ανατομικές διαφορές στην περιοχή της παρεγκεφαλίδας (Brown et al., 2001; Fawcett & Nicolson, 2001; Leonard et al., 2001). Τα στοιχεία αυτά φαίνεται να στηρίζουν τη θεωρία των Nicolson και Fawcett (1990) για τον κεντρικό ρόλο της παρεγκεφαλίδας στην εκδήλωση των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών. Ωστόσο, η υπόθεση αυτή δεν έχει

ακόμη αποδειχτεί, ενώ απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την επαλήθευση των αποτελεσμάτων (Ramus et al., 2003).

Μεταξύ των μελετών νευροαπεικόνισης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες, οι οποίες διενεργήθηκαν πριν και μετά από παρεμβάσεις σε αναγνωστικές δυσκολίες (Richards et al., 2000). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι οι *περιβαλλοντικοί παράγοντες* και ειδικότερα η εκπαίδευση μπορεί να είναι αναγκαίοι παράγοντες για την εδραίωση νευρωνικών δικτύων, τα οποία υποστηρίζουν τις ικανότητες ανάγνωσης σε όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με δυσλεξία..

Ειδικότερα, ο Richards και οι συνεργάτες του (2000) εφαρμόζοντας μια φωνολογική παρέμβαση τριών εβδομάδων (30ώρες), αποκάλυψαν ότι ενώ, πριν την παρέμβαση, η νευροαπεικόνιση έδειξε υψηλότερο μεταβολικό ρυθμό λακτόζης στο αριστερό τεταρτημόριο του αριστερού ημισφαιρίου στα παιδιά με δυσλεξία, μετά την παρέμβαση, οι μετρήσεις μεταβολισμού της λακτόζης δε διέφεραν στα παιδιά με δυσλεξία και τους ικανούς αναγνώστες.

Σε μια παρόμοια μελέτη, ο Simos και οι συνεργάτες του (2002b) εκτίμησαν τις νευρωνικές αντιδράσεις σε μια εντατική φωνολογική παρέμβαση σε 8 μαθητές με δυσλεξία, ηλικίας 7 έως 17 ετών. Μετά από περίπου 80 ώρες εκπαίδευσης, οι επιδόσεις των μαθητών στις μετρήσεις ακρίβειας στην ανάγνωση λέξεων ήταν κοντά στο μέσο όρο. Σε κάθε μαθητή υπήρχε σημαντική αύξηση στην ενεργοποίηση νευρωνικών κυκλωμάτων του αριστερού ημισφαιρίου, τα οποία συνηθίζουν να ενεργοποιούνται στους ικανούς αναγνώστες, αλλά δεν ενεργοποιούνται στους μαθητές με δυσλεξία. Επίσης, μια ομάδα σύγκρισης από καλούς αναγνώστες, μετά από 8 εβδομάδες, δεν έδειξε σημαντικές διαφορές στην ενεργοποίηση του αριστερού ημισφαιρίου. Ωστόσο, παρόλο που οι αλλαγές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές, το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό και απαιτείται επαλήθευση των αποτελεσμάτων (Torgesen et al., 2001).

Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν και οι πρόσφατες μελέτες γενετικής, οι οποίες δίνουν στοιχεία για τη σημαντική γενετική επιρροή στις δεξιότητες ανάγνωσης καθώς επίσης και το σημαντικό ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων (Grigorenko, 2001). Πιο συγκεκριμένα, οι Fisher & Defries (2002) σε ανασκόπησή τους για τις μελέτες γενετικής στη δυσλεξία, τονίζουν ότι η κληρονομικότητα τη δυσλεξίας έχει βιολογικές και περιβαλλοντικές επιρροές.

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Olson & Gayan (2001) τα μη-μονοζυγωτικά δίδυμα δέχονται διαφορετική μεταχείριση στο σχολείο και έτσι οι συγκρίσεις τους με τα μονοζυγωτικά δίδυμα βοηθούν στην εδραίωση όχι μόνο της διαφορετικής επιρροής των γενετικών παραγόντων, αλλά και της διαφορετικής επίδρασης των περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι Olson και Grayan (2001), επίσης, περιγράφουν μελέτες γενετικής, οι οποίες εμπλέκουν μια ποικιλία αναγνωστικών δεξιοτήτων και καταλήγουν ότι οι αναγνωστικές διαφορές μπορεί να οφείλονται μερικώς στις κοινές γενετικές επιρροές και μερικώς στις κοινές και ανεξάρτητες περιβαλλοντικές επιρροές.

Ακόμη, όσον αφορά στις μελέτες της γενετικής, είναι αναγκαίο να λάβουμε υπόψη ότι οι γονείς με προβλήματα ανάγνωσης διαβάζουν λιγότερο συχνά στα παιδιά τους, απ' ό,τι οι γονείς χωρίς προβλήματα ανάγνωσης και είναι πιθανότερο να έχουν λιγότερα βιβλία στο σπίτι (Wadsworth et al., 2000). Οι γενετικές μελέτες, επίσης, υποδεικνύουν, σύμφωνα με τον Gilger (2002), ότι οι γενετικές επιδράσεις φαίνεται να επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα σε όλους τους αναγνώστες. Έτσι, πολλοί άνθρωποι δε γεννιούνται με δυσλεξία, αλλά, μάλλον, παρουσιάζουν μια ευπάθεια η οποία απαιτεί πιο εντατική εκπαίδευση.

Παρόμοια είναι και η θέση του Vellutino και των συνεργατών του (2004), σύμφωνα με τους οποίους, οι ερμηνείες της δυσλεξίας, στις περισσότερες περιπτώσεις των παιδιών με δυσλεξία, θα πρέπει μάλλον να ενσωματώνουν στις πιθανές αιτίες τις φτωχές εμπειρίες και την ελλιπή διδασκαλία, παρά να επικεντρώνονται αποκλειστικά στα γνωστικά και βιολογικά ελλείμματα, τα οποία είχαν επικρατήσει στη θεωρία και την έρευνα τον περασμένο αιώνα.

Συμπερασματικά, με βάση τα παραπάνω, τόσο οι αρχικές μελέτες παρέμβασης και νευροαπεικόνισης, όσο και οι μελέτες γενετικής προτείνουν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αποτελούν σημαντικά προσδιοριστικά στοιχεία των αναγνωστικών προφίλ πολλών παιδιών με δυσλεξία. Ωστόσο, οι παραπάνω τύποι μελετών παρέχουν, επίσης, ισχυρές ενδείξεις ότι οι εγγενείς βιολογικοί παράγοντες είναι σημαντικά προσδιοριστικά στοιχεία των αναγνωστικών προφίλ. Έτσι, η σύγχρονη κατεύθυνση της έρευνας προτείνει ότι ο εγκέφαλος και το περιβάλλον, είτε μέσω εκπαίδευσης ή μέσω άλλης μορφής υποστήριξης, αλληλεπιδρούν για την παραγωγή των νευρωνικών δικτύων, τα οποία υποστηρίζουν το μηχανισμό της ανάγνωσης.

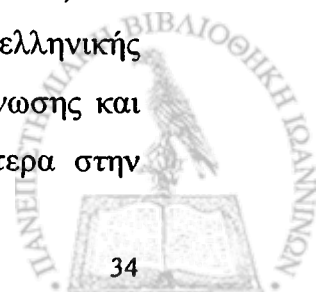
Διαφορές μεταξύ των εφήβων με δυσκολίες στη σχολική μάθηση

Οι προηγούμενες αναφορές επισημαίνουν τη σημασία της διάκρισης μεταξύ των αναγνωστικών δυσκολιών, οι οποίες μπορεί να οφείλονται πρωτίστως σε γνωστικούς και βιολογικούς παράγοντες, και των αναγνωστικών δυσκολιών, οι οποίες μπορεί να οφείλονται πρωτίστως σε περιορισμένες εμπειρίες και ελλιπή διδασκαλία. Έτσι, τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν στην ακόλουθη πολύ σημαντική διαπίστωση, η οποία έχει ήδη καταγραφεί (Ζακοπούλου, 2001; Παντελιάδου, 2004; Peer & Reid, 2000; Στασινός, 1999; 2003; Vellutino et al., 2004) και η οποία αναφέρεται στη διάκριση των όρων “ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες” και “αναγνωστικές δυσκολίες”.

Συγκεκριμένα, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, ο πρώτος όρος αφορά στους εφήβους με δυσλεξία, ενώ ο δεύτερος στους δίγλωσσους εφήβους. Έτσι, αν και οι δύο αυτές ομάδες εφήβων μπορεί να παρουσιάζουν ένα φαινομενικά κοινό μαθησιακό προφίλ, οι λόγοι που τους οδηγούν στις αναγνωστικές δυσκολίες και την επακόλουθη σχολική αποτυχία διαφέρουν σημαντικά, ενώ ταυτόχρονα υπαγορεύουν και το σχεδιασμό ενός διαφοροποιημένου για τις δύο ομάδες τρόπου διδασκαλίας.

Αναλυτικότερα, στην περίπτωση των εφήβων με *δυσλεξία*, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι ενδογενείς στον έφηβο και δεν προσδιορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες. Σήμερα, οι επιστήμονες συγκλίνουν στην άποψη ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα σοβαρής ανεπάρκειας στη γλωσσική και συγκεκριμένα στη φωνολογική επεξεργασία. Οι δυσκολίες αυτές επιμένουν και έχουν ως αποτέλεσμα τη δυσαρμονία μεταξύ της σχολική επίδοσης και της νοητικής και χρονολογικής ηλικίας του εφήβου. Αναφορικά στην ακατάλληλη ή ανεπαρκή διδασκαλία, στα οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα προβλήματα, αυτά δεν αποτελούν αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών που παρουσιάζουν οι έφηβοι με δυσλεξία. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι είναι δυνατό να συνυπάρχουν και να ασκούν σημαντική επίδραση οι αναφερόμενοι παράγοντες, χωρίς να θεωρούνται όμως υπεύθυνοι για τη δημιουργία των αναγνωστικών δυσκολιών.

Αντίθετα, οι αναγνωστικές δυσκολίες των εφήβων με *πολιτισμικές ιδιαιτερότητες* δεν είναι ενδογενείς στους μαθητές, αλλά προσδιορίζονται κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες (Cummins, 2002; Ψάλτη, 2000; Νικολάου, 2000). Οι εξωτερικοί παράγοντες αφορούν κυρίως στην περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας, στη μη συστηματική εκμάθηση του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής, στις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και ειδικότερα στην



έλλειψη μεθόδου κατάλληλης για να ανταποκριθεί στις αυξημένες γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Ακόμη, ως παράμετροι μελέτης θεωρούνται και τα ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα, η έλλειψη συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, η φύση της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς και το διδακτικό περιβάλλον του σχολείου. Τέλος, ενώ στην περίπτωση της δυσλεξίας επισημαίνεται η διαφορά μεταξύ σχολικής επίδοσης και νοητικού δυναμικού, εδώ δεν μπορούμε να αποκλείσουμε και τους παράγοντες που αφορούν στο νοητικό δυναμικό ή/και σε δυσλειτουργίες όρασης, ακοής, ή φυσικής ανικανότητας.

Ακόμη, ένα άλλο σημείο διαφοροποίησης μεταξύ των δύο ομάδων των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφορά στην εξελικτική πορεία των αναγνωστικών τους δυσκολιών. Οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες ή δυσλεξία αποτελούν μια μόνιμη και δύσκολη συνθήκη, η οποία βελτιώνεται εξαιρετικά δύσκολα. Όπως επισημαίνει η Παντελιάδου (2000), αυτή η εξαιρετική δυσκολία βελτίωσης και αντίσταση στη διδασκαλία αναδεικνύεται και ως διαγνωστικό χαρακτηριστικό. Αντίθετα, οι δίγλωσσοι έφηβοι ξεπερνούν τις αναγνωστικές τους δυσκολίες και φτάνουν στο επίπεδο των συνομηλίκων τους, μετά από συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής που λαμβάνει υπόψη τα πολιτιστικά τους στοιχεία (Gay, 2000; Ψάλτη, 2000).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι ευδιάκριτος ο σχηματισμός δύο ετερογενών ομάδων εφήβων, οι οποίες όμως συχνά, λόγω των αναγνωστικών δυσκολιών των εφήβων που έχουν καταγραφεί σ' αυτές, παραπέμπουν εσφαλμένα σε ένα κοινό μαθησιακό προφίλ. Αυτό με τη σειρά του υπαγορεύει τις περισσότερες φορές μια αδιαφοροποίητη εκπαιδευτική παρέμβαση και οδηγεί σε μια γενικότερη σύγχυση σε όλους τους εμπλεκόμενους. Η θέση αυτή ενισχύεται από την πλειοψηφία των περιπτώσεων που επισκοπούνται σε ερευνητικά κείμενα, στα οποία αναφέρεται ότι οι έφηβοι με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τυγχάνουν συχνά διδασκαλίας στα πλαίσια της ειδικής αγωγής (Hosp, 2003).

Κοινωνικές διαστάσεις στην προσέγγιση των δυσκολιών μάθησης

Η κατηγορία που αφορά στους κοινωνικούς παράγοντες αναφέρεται πρωταρχικά στους μηχανισμούς που χρησιμοποιεί η κοινωνία για να αρνηθεί τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ο βασικότερος μηχανισμός είναι η άρνηση ίσης πρόσβασης τόσο των μειονοτήτων (Ogbu, 1990) όσο και των εφήβων με δυσλεξία (Ζιώνου-

Σιδέρη, 2000) στις θέσεις εργασίας που απαιτούν καλή εκπαίδευση και έχουν καλή αμοιβή. Με τον τρόπο αυτό αποθαρρύνονται οι έφηβοι με εκπαιδευτικές ανάγκες να επενδύσουν χρόνο και ενέργεια στην επιδίωξη της εκπαίδευσης και στη μεγιστοποίηση των ακαδημαϊκών τους επιδιώξεων. Ακόμη, σημαντικό μηχανισμό συνιστά και η άρνηση ίσης πρόσβασης στην ποιοτική εκπαίδευση. Έτσι, όταν οι έφηβοι με προβλήματα μάθησης αναζητήσουν εργασία δε θα έχουν τα ίδια προσόντα με τους εφήβους χωρίς προβλήματα μάθησης.

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με πολλούς μελετητές (Καλαντζή-Αζίζι, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 1996; Φραγκουδάκη, 2001), οι χαμηλές επιδόσεις των εφήβων αποδίδονται στη ρατσιστική δομή της κοινωνίας. Η κοινωνία και κατ' επέκταση το σχολείο ως θεσμός είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκλείονται από την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών οι διάφορες ομάδες εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καλύπτονται ελάχιστα στο σχολείο που διοχετεύει τα άτομα αυτά στα κατώτερα τμήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου είναι σίγουρο ότι θα αποτύχουν. Οι μαθητές, με άλλα λόγια, φαίνονται θύματα των θεσμικών διακρίσεων και του δομικού ρατσισμού της ευρύτερης κοινωνίας. Όπως αναφέρει και ο Landson-Billings (2001) "οι μαθητές με πολιτισμικές και όσοι διαφέρουν από το μέσο όρο των μαθητών μπορεί να απομονώνονται από τη μαθησιακή διαδικασία, επειδή το σχολείο συχνά τους ζητά να είναι κάτι διαφορετικό από αυτό που πραγματικά είναι" (σελ.14).

Έτσι, αν και η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει καταστεί η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική (Χαράμης, 2000), η θεσμοθέτησή της έλαβε χώρα σε ένα κλίμα προκαταλήψεων και στερεότυπων αντιλήψεων για την αναπηρία και το διαφορετικό (Ζιώνου- Σιδέρη, 2000). Η πολιτική αυτή θεσμοθετήθηκε σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διαμορφώνει τις υπηρεσίες του σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς, που χαρακτηρίζεται από τον ατομικισμό, τον ανταγωνισμό, την πρόθεση ελέγχου και την απουσία διαφοροποιημένης αξιολόγησης και διδασκαλίας. Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στη σύνδεση οικονομίας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής, υποθάλλει αλλά και εξασφαλίζει το σχολικό αποκλεισμό, την ανισότητα και την αποτυχία όχι μόνο για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, αλλά και για όλους όσοι αποκλίνουν έστω και ελάχιστα από τους κανόνες που αυτό ορίζει (Perrenoud, 1997).

Η παραπάνω θέση υποστηρίζεται και από τον Baker (2001), ο οποίος επισημαίνει την ανικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αποτυγχάνουν επειδή τα αναλυτικά προγράμματα δεν πληρούν τις προϋποθέσεις, ώστε να τους ενσωματώσουν. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα που δε λαμβάνει υπόψη την ιδιαίτερη πολιτισμική φυσιognωμία των μαθητών, την ιδιαίτερη γλώσσα και τα λοιπά πολιτισμικά στοιχεία που απορρέουν από αυτή, καταδικάζει κάθε προσπάθεια για εκμάθηση της γραφής σε αποτυχία, όσο καλά τεκμηριωμένα και αν είναι η διδασκαλία από πλευράς ψυχολογίας, γλωσσολογίας και διδακτικής. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την Καραγιάννη (2000), σύμφωνα με την οποία, η προβολή στα σχολικά εγχειρίδια της ανωτερότητας του υγιούς σώματος και της γλωσσικής επάρκειας, η προώθηση του προτύπου "τέλειος- άριστος" και η διδασκαλία που απευθύνεται στο μέσο όρο των μαθητών αποτελούν συχνά ευνοϊκούς όρους για ανάπτυξη διακρίσεων και αποκλεισμού των μαθητών.

Παράλληλα, ο Perrenoud (1997) τονίζει πως η επιτυχία και αποτυχία αποτελούν αναπαραστάσεις κατασκευασμένες από το σχολικό σύστημα, ενώ οι "πρακτικές του σχολικού συστήματος που στηρίζονται σε αξιολογήσεις επίδοσης και σε θεσμικά καθορισμένα επίπεδα απαιτήσεων, προσανατολίζονται τελικά σε αποφάσεις διαχείρισης της τάξης, παραπομπή, ενισχυτικές διδασκαλίες και στην επιλογή της έκδοσης πιστοποιητικών". Η θέση αυτή υποστηρίζεται και από τον Γκότοβο (1994; 2002), ο οποίος επισημαίνει τον προσανατολισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τις υψηλές επιδόσεις και την απομνημόνευση που τελικά κατατάσσει τους "προβληματικούς" στους αποτυχημένους μαθητές.

Παράγοντες που αφορούν στο σχολείο

Οι σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι οφείλονται σύμφωνα με πολλούς μελετητές (Bulgren & Lenz, 1996; Mastropieri & Scruggs, 2001; Shumaker et al., 2002) και στις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τη φύση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ιδιαιτερότητες αυτές αφορούν στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η ποικιλομορφία των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι γνωστικές απαιτήσεις

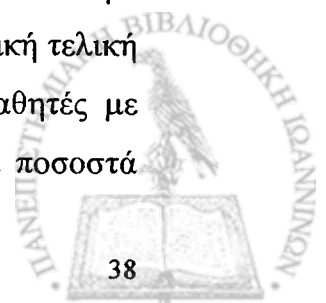
είναι συγκριτικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ιδιαίτερα αυξημένες. Το εύρος και το περιεχόμενο της ύλης είναι μεγαλύτερο, ενώ συχνά οι μαθητές διδάσκονται περισσότερα μαθήματα. Τα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν περισσότερη ύλη από αυτή που μπορεί να διδαχθεί σε ένα σχολικό έτος και συχνά μπορεί να χαρακτηριστούν ως δυσνόητα ακόμη και για τους ικανούς μαθητές.

Παράλληλα, υπάρχει μεγάλη έμφαση στην *αφομοίωση πολλών πληροφοριών* και εννοιών. Σύμφωνα, όμως, με τους McCray et al. (2001), η αφομοίωση των ποικίλων γνωστικών περιοχών συνιστά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ένα εξαιρετικά δύσκολο και απαιτητικό έργο. Ακόμη οι *οργανωτικές απαιτήσεις* στο Β' επίπεδο της εκπαίδευσης φέρνει τους μαθητές σε επαφή με ένα *μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών*, οι οποίοι συχνά δε γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητές τους (Παντελιάδου, 2004).

Επιπλέον, η *ιεραρχική φύση* των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων σε αυτό το επίπεδο καθιστά την παρακολούθηση των μαθημάτων προβληματική, χωρίς τις προαπαιτούμενες γνώσεις (Mastropieri & Scruggs, 2001). Για παράδειγμα, η επίλυση των προβλημάτων στη χημεία συχνά προϋποθέτει καλή γνώση των εννοιών της άλγεβρας. Αν και η άλγεβρα έχει διδαχθεί σε προηγούμενες τάξεις και δεν εμπίπτει στα πλαίσια της διδασκαλίας της χημείας, χωρίς την ικανοποιητική αφομοίωση της ύλης της, οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων στα πλαίσια της χημείας περιορίζονται σημαντικά.

Μια άλλη συνθήκη που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την παρακολούθηση της διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ο *ρυθμός παρουσίασης των πληροφοριών*, προκειμένου να καλυφθεί η διδακτική ύλη ενός ακαδημαϊκού έτους. Οι πιέσεις για γρήγορο ρυθμό κάλυψης της ύλης αυξάνονται ιδιαίτερα με τις υψηλές απαιτήσεις των τελικών γενικών και πανελληνίων εξετάσεων. Έτσι, ακόμη και στην περίπτωση που οι έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε δυσκολεύονται σημαντικά στην εκμάθηση μιας γνωστική περιοχής, μπορεί να αντιμετωπίσουν επίμονες δυσκολίες στην παρακολούθηση του γρήγορου ρυθμού κάλυψης αυτής της περιοχής (Frase-Blunt, 2000).

Παράλληλα, μια άλλη ιδιαιτερότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφορά στις *γενικές εξετάσεις*, οι οποίες καθορίζουν ποιοι μαθητές θα ολοκληρώσουν με επιτυχία τη φοίτησή τους. Η αξιολόγηση, όμως, των μαθητών σε μια μοναδική τελική εξέταση μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που συχνά μπορεί να αυξάνει τα ποσοστά



μαθητικής διαρροής και να υποθάλπει την παραπομπή των μαθητών στα πλαίσια της ειδικής αγωγής.

Ακόμη, καθώς οι μαθητές φτάνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει συνήθως μια αυξημένη προσδοκία ότι αυτοί κατέχουν *υψηλά επίπεδα μεταγνωστικών δεξιοτήτων* καθώς και όλες τις προαπαιτούμενες γνώσεις για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθητές θεωρείται ότι είναι σε θέση να οργανώνουν τη μελέτη τους, να ακούν και να κρατούν καλές σημειώσεις, να μελετούν για τα διαγωνίσματα και να ολοκληρώνουν αποτελεσματικά τις εργασίες τους. Ωστόσο, η πλειονότητα των εφήβων με δυσλεξία δεν έχουν κατορθώσει να αποκτήσει τις παραπάνω δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό (Butler, 1998; Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Ιδιαίτερα στα πλαίσια των ελληνικών γυμνασίων και λυκείων, με την παντελή απουσία των δομών υποστήριξης για τους εφήβους με δυσλεξία και με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι έφηβοι δυσκολεύονται περαιτέρω λόγω της *έλλειψης εξειδικευμένης υποστήριξης* από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.. Από την άλλη, ακόμη και στην περίπτωση όπου υπάρχουν οι δομές υποστήριξης, η έλλειψη εξειδίκευσης των περισσότερων εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής στην ποικιλία των γνωστικών αντικειμένων περιπλέκει ακόμη περισσότερο την κατάσταση (Bulgren & Lenz, 1996; DeBettencourt, 1999).

Ωστόσο, παρά τις αυξημένες απαιτήσεις και την έλλειψη Τ.Ε. και Φ.Τ. ή Τ.Υ., αυτό που διαφοροποιεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών είναι οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της γενικής τάξης. Άλλωστε, το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για την υποστήριξη των εφήβων εναπόκειται αναγκαστικά στους εκπαιδευτικούς των κανονικών τάξεων. Για το λόγο αυτό, η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη σχολική αποτυχία των εφήβων αποκτά εξαιρετική σημασία

Συμπεράσματα

Οι παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να ευθύνονται για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών είναι πολλαπλοί και αφορούν στους ίδιους τους μαθητές, στις ιδιαιτερότητες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες. Καμία, όμως, από αυτές τις κατηγορίες δεν μπορεί από μόνη της να ερμηνεύσει το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας των μαθητών.



Πρώτον, υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα που να καταδεικνύουν την επίδραση καθενός από τους προαναφερθέντες παράγοντες στην επίδοση των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με εξαίρεση τους παράγοντες, που αφορούν στις γνωστικές λειτουργίες των εφήβων με δυσλεξία (Στασινός, 2003) και ίσως τη διάρκεια παραμονής των εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Ψάλλη, 2000). Επιπλέον, συχνά δεν μπορεί να εξηγηθεί με τον τρόπο αυτό γιατί έχουν παρατηθεί διακυμάνσεις στις επιδόσεις των εφήβων, ούτε γιατί κάποιοι έφηβοι με δυσλεξία ή δίγλωσσοι έφηβοι τα καταφέρνουν το ίδιο καλά ή και καλύτερα στο σχολείο από τους εφήβους χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δεύτερον, με την αποκλειστική έμφαση στους παράγοντες που αφορούν στους ίδιους τους εφήβους, υπάρχει ο κίνδυνος να επιρριφθεί η ευθύνη για την αποτυχία αποκλειστικά στους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους, με αποτέλεσμα να στιγματιστούν, ως πρόβλημα. Με τον τρόπο αυτό υιοθετείται μια "μοιρολατρική" στάση απέναντι τους, ενώ προσφέρεται άλλοθι για την έλλειψη μέτρων και στρατηγικών αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας. Από την άλλη, αν το βάρος της ευθύνης πέσει αποκλειστικά σε μηχανισμούς της κοινωνίας, θα δοθούν μόνο γενικές και αόριστες εξηγήσεις. Τέλος, αν θεωρεί το σχολείο και ιδιαίτερα ο τρόπος λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως μοναδικός υπεύθυνος για τα προβλήματα μάθησης των εφήβων, δημιουργείται η πεποίθηση ότι αν τροποποιηθούν εκείνα τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν μη αποτελεσματικό, θα έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Έτσι, όμως παραμελούνται παράγοντες όπως το γενικότερο κλίμα του σχολείου, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών καθώς και οι αντιλήψεις τους για το τι συνιστά επιτυχημένη μάθηση και διδασκαλία.

Ωστόσο, ανεξάρτητα από τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί κανείς για να ερμηνεύσει τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με προβλήματα μάθησης, η πραγματικότητα των συνηθισμένων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει τους εφήβους να επιδεικνύουν χαμηλές επιδόσεις και να αντιμετωπίζουν αυξημένα προβλήματα μάθησης ή/και προσαρμογής. Οι δυσκολίες μάθησης των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις της γενικής αγωγής προδιαγράφουν ταυτόχρονα και νέες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των εφήβων: μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς

Τα αυξημένα προβλήματα μάθησης των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων

Αν και με την ολοκλήρωση της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, προσδοκείται ο ευχερής χειρισμός του γραπτού λόγου, είναι γνωστό σήμερα από τη βιβλιογραφία αλλά και από τα ερευνητικά δεδομένα, στον ελληνικό και το διεθνή χώρο (Bryant et al., 2000; Παντελιάδου, 2004; Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1995; Reid, 1998; Σούλης, 2004; Στασινός, 1999; 2003) ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες ή δυσλεξία συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες και στην εφηβική ηλικία. Πρόσφατες αναφορές δείχνουν ότι περίπου το 74% των μαθητών που εμφανίζουν ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες στο δημοτικό, συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα ανάγνωσης και στο γυμνάσιο (McCray et al., 2001), ενώ άλλες καταγράφουν ένα ποσοστό 30% του συνολικού εφηβικού πληθυσμού, ο οποίος φαίνεται να αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης (Lyon et al., 2002).

Συγχρόνως ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο μπορεί να φτάνει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς να έχει αποκτήσει επαρκώς τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και συχνά παρουσιάζοντας αυξημένα προβλήματα μάθησης και προσαρμογής (Algozzine, 2003; McCray, 2001; Keleher & Johnson, 2001). Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), ο εφηβικός μαθητικός πληθυσμός των μεταναστών στη χώρας μας εμφανίζει αυξημένα προβλήματα μάθησης κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σημειώνει υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας, ενώ συχνά μπορεί να βαίνει μειούμενος μέχρι και τις τελευταίες τάξεις της εκπαίδευσης.

Στα προβλήματα μάθησης και προσαρμογής προστίθενται και οι δυσκολίες μετάβασης στην εφηβεία, η οποία έχει επιπτώσεις στη συναισθηματική, κοινωνική, σεξουαλική, φυσική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Έτσι, συχνά, οι ακαδημαϊκοί στόχοι μπορεί να μην είναι το πρωταρχικό ενδιαφέρον των εφήβων, γεγονός που μπορεί να μειώνει περαιτέρω τη σχολική τους επίδοση.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κυριότερα προβλήματα που εμφανίζουν οι έφηβοι με δυσλεξία και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο σχολικό περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι τα δεδομένα για

τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες προέρχονται κυρίως από την πρώτη σχολική ηλικία και αφορούν στην ένταξη των παιδιών στα τμήματα υποδοχής.

Η περίπτωση του δίγλωσσου εφήβου

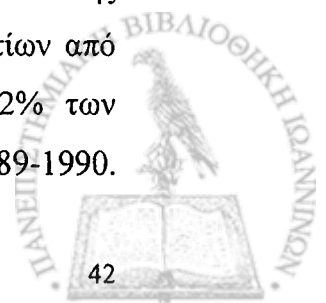
Γενικά σε όλες τις χώρες υποδοχής τα παιδιά των μεταναστών υστερούν ως προς τη σχολική τους επίδοση έναντι των ντόπιων μαθητών (Μάρκου, 1996). Επίσης εγκαταλείπουν το σχολείο νωρίτερα, αφήνουν για πάντα την εκπαίδευση συχνότερα και εισέρχονται στην αγορά εργασίας με λιγότερα και κατώτερα προσόντα, καθώς φοιτούν σε μεγάλους αριθμούς σε τάξεις της ειδικής αγωγής, σε σχολεία χαμηλού γοήτρου και στις πιο σύντομες μορφές επαγγελματικής κατάρτισης.

Ειδικότερα, όσον αφορά στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολλοί μελετητές (Καούρης, 1995; 1996; Παπαδόπουλος, 1995; Χουρσούτογλου, 1995) υποστηρίζουν ότι το κυριότερο πρόβλημα αφορά στην ελληνική γλώσσα, γεγονός που δυσκολεύει την παρακολούθηση των μαθημάτων και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές. Το πρόβλημα είναι εντονότερο για τους μαθητές που εντάχθηκαν σε τάξεις μεγαλύτερες της Α Δημοτικού, ενώ οι σοβαρότερες δυσκολίες παρατηρούνται στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω δυσκολίες επικοινωνίας σε συνδυασμό με τη μη συστηματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και ιδιαίτερα του μηχανισμού της ανάγνωσης, κατά την πρώτη σχολική περίοδο, μπορεί να φέρνει τους εφήβους συχνά αντιμέτωπους με δυσκολίες απομνημόνευσης δύσκολων κειμένων, τα οποία περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ψάλτη, 2000).

Συγκεκριμένα, η έρευνα των Κάτσικα & Πολίτου (1999) σε Ελληνοπόντιους μαθητές που φοιτούσαν στα Εσπερινά Γυμνάσια της Καλλιθέας και του Μοσχάτου έδειξε ότι οι περισσότεροι από τους 104 εφήβους που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν απορριφθεί πάνω από μια φορά στο ελληνικό σχολείο, ενώ στην συντριπτική τους πλειοψηφία (85%) δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ Φ.Τ. ή Τ.Υ., με αποτέλεσμα να δηλώνουν το 7% σοβαρά και το 69% μέτρια προβλήματα με γραπτή γλώσσα.

Παράλληλα, πρόσφατη έρευνα που ασχολήθηκε με το ζήτημα της διακοπής φοίτησης των μαθητών παλιννοστούντων από αγγλόφωνες χώρες και Ποντίων από την Πρώην Σοβιετική Ένωση (Παπαστυλιανού, 1998) έδειξε ότι το 42% των μαθητών σε σχολεία με Τ.Υ. εγκατέλειψαν το σχολείο το σχολικό έτος 1989-1990.



Επιπλέον, το 8,9% των μαθητών το 1989-1990 και 11,4% το 1991-1992 δε φοίτησε καθόλου στο γυμνάσιο, ενώ οι υπόλοιποι εγκατέλειψαν το σχολείο κατά τη φοίτησή τους σε κάποια από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Οι κυριότεροι λόγοι της διακοπής, που αναφέρθηκαν, αφορούσαν στη χαμηλή σχολική επίδοση λόγω δυσκολιών με την ελληνική γλώσσα, στα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν στο σχολείο (απουσίες, αποβολές, επανάληψη της τάξης) και στην ανάγκη αναζήτησης εργασίας για την οικονομική υποστήριξη της οικογένειάς τους.

Ακόμη, η *υπερεκπροσώπηση των παιδιών των μεταναστών σε θεσμούς της ειδικής αγωγής* και η διαρροή τους από την υποχρεωτική εκπαίδευση ή τη συνέχιση των σπουδών τους σε τύπους σχολείων ή κύκλους σπουδών με περιορισμένες απαιτήσεις και υποβαθμισμένο κύρος ήταν τα συμπεράσματα μιας συγκριτικής έρευνας του Ο.Ο.Σ.Α. σε επτά χώρες της Δ. και Β. Ευρώπης (Μάρκου, 1995). Στις Η.Π.Α., παρά τις μεγάλες και δαπανηρές αλλαγές που έχουν γίνει τα τελευταία είκοσι χρόνια στον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών με πολιτισμικές διαφορές, το 40-50% των Μεξικανών και Πορτορικανών μαθητών εγκαταλείπει το σχολείο, ενώ οι ισπανόφωνοι μαθητές κατακλύζουν τις τάξεις ειδικής αγωγής (Cummins, 2002).

Επιπρόσθετα, πολλοί μελετητές (Νικολάου, 2000; Ψάλτη, 2000) υποστηρίζουν ότι οι μετανάστες έχουν *χαμηλές επιδόσεις σε κλίμακες κοινωνικής προσαρμογής και σε συγκριτικά επίπεδα αυτοεκτίμησης*. Οι μαθητές φαίνεται να διαμορφώνουν μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους ή/και μια αμφίθυμη αντίληψη της εθνικής ομάδας στην οποία ανήκουν, γεγονός που συνδέεται με αυξημένα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο κινούνται.

Ειδικότερα, πολλοί από τους δίγλωσσους μαθητές προέρχονται από πεδία πολεμικών συγκρούσεων και κατά συνέπεια μεταφέρουν μαζί τους *τραυματικές εμπειρίες*. Σε αυτές έρχονται να προστεθούν το αίσθημα της απώλειας και του αποχωρισμού της πατρίδας, το σοκ από την αλλαγή περιβάλλοντος, η ανασφάλεια που τους δημιουργεί η άσχημη οικονομική και επαγγελματική κατάσταση των γονιών τους και η αδυναμία της οικογένειάς τους να τους συμπαρασταθεί στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο. Όλα αυτά επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική τους κατάσταση. Στο σχολείο, οι μαθητές αυτοί είναι δειλοί και φοβισμένοι στην αρχή. Αν υπάρχει η κατάλληλη φροντίδα και παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης, τότε αρχίζουν να προσαρμόζονται σταδιακά στα καινούρια δεδομένα. Όταν, όμως, δε συμβεί αυτό εκδηλώνουν τάσεις επιθετικότητας, καχυποψίας, ή απομόνωσης και

περιθωριοποίησης. Τα φαινόμενα αυτά είναι εντονότερα σε περιοχές, όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός μαθητών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία.

Παράλληλα, με τον ερχομό τους στην Ελλάδα, οι δίγλωσσοι μαθητές, έρχονται αντιμέτωποι με νέα ήθη και έθιμα, ένα διαφορετικό τρόπο ζωής και με καινούριες συνήθειες. Όλα αυτά έχουν σοβαρές συνέπειες για την πολιτισμική τους ταυτότητα, η οποία δε φαίνεται να γίνεται αποδεκτή από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, καθώς αυτή διαφέρει από τα γενικώς αποδεκτά πρότυπα.

Τα αποτελέσματα αυτής της κατάστασης είναι να σημειώνουν οι έφηβοι με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας ή σχολικής διαρροής και ταυτόχρονα να εισέρχονται σε μια τρομερά ανταγωνιστική και απαιτητική αγορά εργασίας, όπου δεν υπάρχουν θέσεις για άτομα με ελάχιστα ή καθόλου προσόντα. Έτσι, όλο και μεγαλύτερα ποσοστά αλλοδαπών νέων οδηγούνται στην ανεργία και την κοινωνική περιθωριοποίηση.

Η περίπτωση του εφήβου με δυσλεξία

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι με δυσλεξία είναι αυξημένα και αφορούν τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματικο-κοινωνική τους ανάπτυξη. Αν και τα πιο σοβαρά προβλήματα αφορούν στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, δυσκολίες εμφανίζονται επίσης στην αξιοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, στρατηγικών μελέτης και στην παρακολούθηση της διδασκαλίας. Ακόμη, τα προβλήματα των εφήβων με δυσλεξία περιλαμβάνουν το αυξημένος άγχος στις εξετάσεις, τις κοινωνικές σχέσεις, τα κίνητρα και την αυτοεκτίμησή τους.

Ειδικότερα, έχει υποστηριχθεί από πολλούς μελετητές (Ζακοπούλου, 2001; Κωτούλας, 2003; Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991; Παντελιάδου, 2000; Peer, 2001; Πόρποδας, 1992; Σούλης, 2004; Στασινός, 2003) ότι οι έφηβοι με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αντίληψη και επεξεργασία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. Οι κυριότερες περιοχές στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα οπτικής αντίληψης και επεξεργασίας είναι η αντίληψη σχέσεων χώρου και σχέσεων όλου – μέρους, η οπτική διάκριση, ολοκλήρωση, μνήμη και ακολουθία. Αντίστοιχα προβλήματα παρουσιάζονται στην ακουστική αντίληψη και επεξεργασία, με

κυριότερες τις περιοχές της φωνολογική επίγνωσης, ακουστικής διάκρισης, μνήμης, ακολουθίας και σύνθεσης.

Ακόμη, οι έφηβοι με δυσλεξία εμφανίζουν μια *πλημμελή μνημονική ικανότητα*, η οποία περιλαμβάνει δυσκολίες σε όλα τα μέρη της μνημονικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, σοβαρές δυσκολίες εμφανίζονται στη *βραχύχρονη μνήμη*, καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται στη σύγκριση των εισερχόμενων ερεθισμάτων, στην οργάνωσή τους σε δομές, στην επεξεργασία τους και την προσωρινή τους αποθήκευση. Ιδιαίτερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν και στη λεγόμενη *εργαζόμενη μνήμη* και ειδικότερα στην εμπλοκή τους με αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς όπως ο αυτο-έλεγχος, καθώς και σε έργα που απαιτούν διαδικασίες γενικότερου ελέγχου και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Αν και στην πλειοψηφία των ερευνητικών κειμένων αναφέρεται πως η *μακρόχρονη μνήμη* των μαθητών με δυσλεξία είναι άθικτη ή εμφανίζει μικρότερα προβλήματα, οι μαθητές φαίνεται πως επιστρατεύουν τις λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές ανάκλησης στη μακρόχρονη μνήμη τους (Swanson, 1999)

Όσον αφορά στα *προβλήματα προσοχής*, αυτά είναι τόσο έντονα, ώστε πολλές φορές, η δυσλεξία μπορεί να συγχέεται με το σύνδρομο της ελλειμματικής προσοχής (Στασινός, 1999; 2003). Ειδικότερα, οι έφηβοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επιλεκτική προσοχή που αναφέρεται στην παρακολούθηση των ερεθισμάτων που έχουν αξία και είναι σχετικά με το γνωστικό έργο. Το αποτέλεσμα των δυσκολιών αυτών είναι η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχή τους και η γρήγορη κόπωση.

Παράλληλα, οι έφηβοι αντιμετωπίζουν πολλά *προβλήματα μεταγνωστικού τύπου*. Έτσι, συχνά μπορεί να μην αναγνωρίζουν τις απαιτήσεις ενός έργου, να επιλέγουν και να εφαρμόζουν ακατάλληλες γνωστικές στρατηγικές, να δυσκολεύονται στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσή τους σε διάφορα έργα, καθώς και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής τους λειτουργίας (Μπότσας & Παντελιάδου, 2001; 2003; Παντελιάδου & Μπότσας, 2004; Butler, 1998).

Το ιδιαίτερο αυτό γνωστικό τους προφίλ συμπληρώνεται από τα *προβλήματα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση*, η οποία αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Τα συχνότερα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση αφορούν στην ελλιπή φωνολογική επεξεργασία, στην αποκωδικοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων και ανοίκειων ή/και πολυσύλλαβων λέξεων, σε παραλείψεις, αντιμεταθέσεις γραμμάτων καθώς και σε αντικαταστάσεις

λέξεων που μπορεί να μη σχετίζονται ούτε με το νόημα ούτε με το σχήμα της λέξης (Deshler, 2002).

Οι δυσκολίες αυτές επιμένουν και μπορεί να εμφανίζονται με διαφορετική ένταση στα διάφορες ηλικίες. Έτσι, η δυσλεξία στην πρώτη σχολική ηλικία μπορεί να εκδηλώνεται με προβλήματα φωναχτής ανάγνωσης, ενώ στη δευτεροβάθμια με *προβλήματα απομνημόνευσης*. Οι μαθητές που έχουν ήδη εκδηλώσει δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου, όταν φτάσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει να χειριστούν επιστημονικά κείμενα που απαιτούν από αυτούς να αναγνωρίσουν άμεσα μεγάλες και ανοίκειες λέξεις. Η ικανότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση των επιστημονικών κειμένων, που με τη σειρά της εξαρτάται από την ικανότητα του μαθητή να χειριστεί λέξεις που φανερώνουν έννοιες. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές, ενώ έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, καθώς και ένα λεξιλόγιο συχνόχρηστων λέξεων, συνεχίζουν να εκδηλώνουν προβλήματα στο χειρισμό του γραπτού λόγου, όταν καλούνται να διαβάσουν λέξεις που τις βλέπουν για πρώτη φορά και έχουν πολλές συλλαβές (Bryant et al., 2001; Deshler, 2002)

Ακόμη, ιδιαίτερες δυσκολίες εμφανίζονται και στην *ορθογραφία*. Δεδομένου ότι η φωνολογική επεξεργασία επηρεάζει άμεσα την ορθογραφική ικανότητα, οι προσθέσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις, μεταθέσεις, συλλαβών και γραμμάτων είναι ορθογραφικά λάθη που σχετίζονται ισχυρά με το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης και εμφανίζονται συχνά στους μαθητές με δυσλεξία (Κωτούλας, 2003) Πέρα από αυτά, όμως, οι έφηβοι μπορεί να εμφανίζουν και λάθη ιστορικής ορθογραφίας, αγνοώντας οποιαδήποτε κανόνα. Μακροχρόνιες μελέτες που ακολούθησαν μαθητές μέχρι την ύστερη εφηβεία τους έχουν δείξει ότι οι δυσκολίες αυτές είναι εξαιρετικά επίμονες, ακόμη και όταν οι μαθητές έχουν το πλεονέκτημα του υψηλού δείκτη νοημοσύνης, υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και συστηματικής εκπαίδευσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Παράλληλα, για πολλούς ερευνητές (Deshler et al., 1996; Στασινός, 1999; 2003) οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν *δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου* και συγκεκριμένα στο σχεδιασμό, την παραγωγή και τον έλεγχο των φάσεων της συγγραφικής διαδικασίας. Ειδικότερα, οι έφηβοι πριν τη συγγραφή δείχνουν να μην κατανοούν το λόγο και τις συνθήκες συγγραφής, ενώ συνήθως γνωρίζουν ελάχιστα για το αντικείμενο το οποίο γράφουν. Κατά τη συγγραφική φάση, πέρα από τα ορθογραφικά λάθη, οι έφηβοι εμφανίζουν δυσκολίες στην τήρηση των γραμμάτων

και περιθωρίων, δυσκολεύονται να αποφασίσουν το περιεχόμενο των παραγράφων, να συνδέσουν μεταξύ τους τα νοήματα, ενώ συχνά παραδίδουν τα κείμενά τους χωρίς πρόλογο και επίλογο.

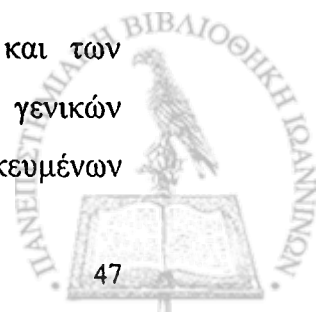
Η κατάσταση περιπλέκεται ακόμη περισσότερο για τους εφήβους με δυσλεξία, οι δυσκολίες των οποίων μπορεί να συνδέονται με *προβλήματα στα κίνητρα επίτευξης και την κοινωνικο-συναισθημαική τους ανάπτυξη* (Ottrod, 2003). Συγκεκριμένα, στη γενικότερη βιβλιογραφία (Παντελιάδου, 2000; Στασινός, 2003) αναφέρεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα, υιοθετούν παθητικές μορφές μάθησης και διακρίνονται από μια στάση μαθημένης αβοηθησίας. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη και η αυτοαποτελεσματικότητά τους βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, γεγονός που μπορεί να συνδέεται και με τα υψηλά επίπεδα άγχους που παρουσιάζουν. Τέλος, αναφορικά στα κοινωνικά προβλήματα των εφήβων με δυσλεξία, αυτά περιλαμβάνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, τις ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες, την αδυναμία τους να αντιλαμβάνονται ορθά οπτικές και ακουστικές νύξεις καθώς και την ελλιπή γνώση της κατάλληλης, κατά περίπτωσης, συμπεριφοράς (Vaughn et al., 2001).

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι οι έφηβοι με δυσλεξία εμφανίζουν αυξημένα προβλήματα στο γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα. Δεδομένου μάλιστα ότι η μάθηση δεν είναι μια αθροιστική διαδικασία πλήρως διακριτών γνώσεων, τα σοβαρότερα προβλήματα των αναγνωστικών τους δυσκολιών παίρνουν συχνά ένα πιο διευρυμένο και συνολικό χαρακτήρα (Ζακοπούλου, 2001; Παντελιάδου, 2000).

Έτσι, τα συχνά προβλήματα στην παρακολούθηση της διδασκαλίας και οι χαμηλές επιδόσεις στην πλειονότητα των γνωστικών αντικειμένων σε συνδυασμό με το αυξημένο άγχος, τα μειωμένα κίνητρα και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση διαμορφώνουν τις περισσότερες φορές ένα κοινό μαθησιακό προφίλ τόσο για τους εφήβους με δυσλεξία όσο και για τους δίγλωσσους εφήβους, ενώ επιτείνουν την ανάγκη για ανάληψη κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών υποστήριξης

Πρακτικές υποστήριξης εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα αυξημένα προβλήματα μάθησης των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων και η συνακόλουθη αυξημένη ποικιλομορφία των γενικών τάξεων καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για ανάληψη νέων εξειδικευμένων



δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Στασινός, 2003). Οι εξειδικευμένες δεξιότητες αφορούν στις εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης των εφήβων και συγκεκριμένα στις *προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών*. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αναφέρεται στο άρρητο πρόγραμμα σπουδών και συγκεκριμένα στο καθημερινό διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών (Ellis & Wortham, 1999).

Αν και το θέμα των αποτελεσματικών προσαρμογών του καθημερινού διδακτικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν έχει τεκμηριωθεί ικανοποιητικά, τα διαθέσιμα στοιχεία παρέχουν σημαντικές προτάσεις για εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών ανεξαρτήτου βαθμίδας εκπαίδευσης (Carnine, 1997; Cawley et al., 2002; Fuchs & Fuchs, 1998; Mastropieri & Scruggs, 2001; Scanlon, 1996; Vaughn et al., 2000; Vaughn & Schumm, 1994). Ταυτόχρονα, παρόλο που οι έφηβοι με δυσλεξία και οι δίγλωσσοι έφηβοι με προβλήματα μάθησης αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα μαθητών με διαφορετικές ανάγκες υποστήριξης, οι πρακτικές αυτές ενδείκνυνται στη γενική τάξη προς όφελος όλων των εφήβων, ανεξάρτητα από τις ειδικές ή μη εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Αναλυτικότερα, έχει υποστηριχθεί από πολλούς μελετητές (Mackay, 2001; Πατσιοδήμου, Παντελιάδου & Δαρβούδης, 2004; Reid, 1998) ότι οι κατάλληλες *προσαρμογές στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος* μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση για τους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με δεδομένο ότι η δυνατότητα παρέμβασης στον καθορισμό της διδακτέας ύλης είναι ελάχιστη έως ανύπαρκτη, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, οι κατάλληλες προσαρμογές μπορεί να περιλαμβάνουν την αλλαγή του ρυθμού κάλυψης της ύλης, την αναδιάρθρωση της διάταξης των διδακτικών ενοτήτων ή την απλούστευση των δύσκολων κειμένων. Σχετικά με την αλλαγή του ρυθμού και της διάταξης των διδακτικών ενοτήτων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζουν τη διδακτέα ύλη ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών τους. Έτσι, μπορούν να συμπτύξουν δύο ή περισσότερες διδακτικές ενότητες και να αφιερώσουν περισσότερες διδακτικές ώρες σε άλλες ενότητες ή μπορούν να αλλάξουν τη σειρά διαδοχής των γνωστικών περιοχών που περιλαμβάνονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά στην *πρακτική της απλούστευσης των κειμένων ή της μείωσης της διδακτέας ύλης*, αυτή συνιστά μια απλουστευμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Η συγκεκριμένη πρακτική αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο θέμα και έχει

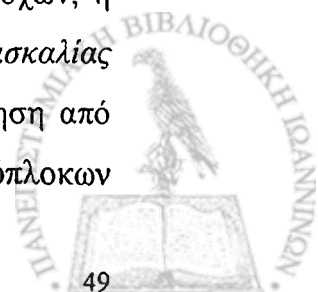


προκαλέσει συζητήσεις σχετικά με τη χρησιμότητα της. Υπάρχουν οι υποστηρικτές, οι πολέμιοι και αυτοί που δέχονται την εφαρμογή της με μεταρρυθμίσεις. Παρ'όλα αυτά, τις τελευταίες δεκαετίες, η μείωση της ποσότητας των γνώσεων έχει αποτελέσει την κυρίαρχη πρακτική υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν και η πρακτική αυτή επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και να αποφοιτήσουν από κάθε τάξη, η εφαρμογή της ενέχει πολλούς κινδύνους (Bryant et al., 2001; Πατσιοδήμου, Παντελιάδου & Δαρβούδης, 2004)

Συγκεκριμένα, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν σε πορίσματα που καταδεικνύουν ότι η απλουστευμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος που δεν οδηγεί πάντα σε θετικά αποτελέσματα (Ellis & Wortham, 1999; Shumaker et al., 2002). Τα απλουστευμένα κείμενα έχουν συχνά απλή δομή, χωρίς συνδέσεις εννοιών και ιδεών, με χαλαρή συνοχή και μοιάζουν τις περισσότερες φορές με καταλόγους παράθεσης γεγονότων. Κατά συνέπεια, είναι τόσο λιτά, που μπορεί τελικά να απαιτούν πιο αφαιρετικούς συλλογισμούς από ό,τι τα συνήθη κείμενα. Ταυτόχρονα, οι διδακτικοί στόχοι περιορίζονται στη στείρα απομνημόνευση μειωμένων πληροφοριών και αφήνουν ελάχιστα περιθώρια για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ανάπτυξη των δεξιοτήτων συλλογισμού (Παντελιάδου, 2000).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω πρακτικές, οι πρακτικές που περιορίζουν τη διδακτέα ύλη και δίνουν ταυτόχρονα έμφαση στις δεξιότητες επεξεργασίας συνιστούν τις *εμπλουτισμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος*. Οι πρακτικές αυτές περιορίζουν μια γνωστική περιοχή για να τη μελετήσουν σε βάθος και ενδείκνυται στη γενική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών. Συγκεκριμένα, αυτό που προτείνεται από πολλούς μελετητές (Shumaker et al., 2002) δεν είναι η αραίωση της ύλης από κομμάτια που αφαιρούνται, αλλά ο εμπλουτισμός μιας περιορισμένης γνωστικής ενότητας με στρατηγικές μάθησης, δραστηριότητες ενεργητικής συμμετοχής και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Στα πλαίσια αυτά εμπίπτει και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού εναρμονισμένου με τα ενδιαφέροντα, ιδιαίτερα των εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Baker, 2001).

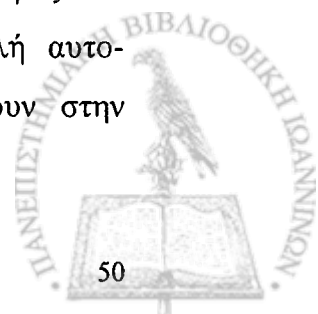
Σύμφωνα με τις εμπλουτισμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, από τη στιγμή που οι έφηβοι με δυσλεξία ή οι δίγλωσσοι έφηβοι με προβλήματα μάθησης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πλειονότητα των γνωστικών περιοχών, η έμφαση στο μέτρο του δυνατού στις *διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας* καθίσταται αναγκαία. Πρακτικά, αυτό που προτείνεται εδώ είναι η υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς μιας σειράς στρατηγικών για την παρουσίαση των πολύπλοκων



αφηρημένων εννοιών. Η παρουσίαση της επιστημονικής γνώσης με ποικίλους τρόπους, με χειροπιαστά παραδείγματα, με παρεμβολή ενεργητικών δραστηριοτήτων και με τρόπους που να ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη, ώστε οι ενταγμένοι μαθητές να επωφελούνται κατά το μέγιστο από τη διδασκαλία. (Shumaker et al., 2002)

Στην κατηγορία των διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας εμπίπτει και η *διδασκαλία των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης*. Οι στρατηγικές μάθησης μπορούν να διδαχτούν με δομημένο και συστηματικό τρόπο, ενώ αναδεικνύονται χρήσιμες για όλους τους εφήβους και όχι μόνο για τους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mastropieri & Scruggs, 2001; Πατσιοδήμου, 2004) Ιδιαίτερα, όσον αφορά στους εφήβους με δυσλεξία, η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης κρίνεται απαραίτητη προκειμένου οι έφηβοι να υπερβούν τις σοβαρές μεταγνωστικές τους δυσκολίες και να προσαρμόσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά ανάλογα με την επίδοσή τους (Anderson et al., 2004; Singleton, 2002; Παντελιάδου, 2000). Αν και οι στρατηγικές μάθησης αναφέρονται σε ένα πλήθος στρατηγικών, μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις ευρείες κατηγορίες, τις μνημονικές στρατηγικές, τις στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν, τις στρατηγικές της οργάνωσης και τις στρατηγικές του ελέγχου.

Αναλυτικότερα, οι *μνημονικές στρατηγικές* συνίστανται από τα μνημονικά βοηθήματα, τις αναλογίες, την κατηγοριοποίηση, την οπτικοποίηση των πληροφοριών και τις νοητικές εικόνες, ενώ αποβλέπουν στη σύνδεση των νέων πληροφοριών με προηγούμενες γνώσεις του μαθητή. Από την άλλη, οι στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του γνωστικού αντικείμενου. Έτσι, για να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές να προσεγγίσουν το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, μπορούν να τους διδάξουν στρατηγικές που σχετίζονται με την οργάνωση των πληροφοριών ενός κειμένου, τους γνωστικούς χάρτες, την επιλογή κατάλληλου τύπου παραγωγής σημειώσεων και το χειρισμό κριτηρίων αξιολόγησης (Guastello, 2000; Hamilton et al., 2000). Αναφορικά στις *στρατηγικές της οργάνωσης*, αυτές περιγράφουν τους τρόπους οργάνωσης του χρόνου, της μελέτης και της προετοιμασίας στο σχολείο. Τέλος, οι *στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές στο έλεγχο της επίδοσής τους*, περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την υποβολή αυτοερωτήσεων, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοδιόρθωση και στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης..



Η αναγκαιότητα των στρατηγικών μάθησης τονίζεται και από τους Bulgren, Deshler & Schumaker (1997). Στην έρευνά τους έδειξαν ότι μετά τη συστηματική διδασκαλία στρατηγικών μνήμης και οργάνωσης, στο τέλος του σχολικού έτους, οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν σημαντική βελτίωση στη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης στα γνωστικά αντικείμενα της φυσικής και των κοινωνικών επιστημών. Παράλληλα, η έρευνα των Maccini & Hughes (2000) καταλήγει σε παρόμοια αποτελέσματα και επισημαίνει την ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στο αντικείμενο των μαθηματικών. Επιπλέον, θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα καταγράφηκαν και στην έρευνά της Lang (2001), στην οποία διερευνήθηκε η επίδραση των στρατηγικών μάθησης στην επίδοση δίγλωσσων μαθητών, μαθητών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και μαθητών με γενικότερα προβλήματα μάθησης στο μάθημα της άλγεβρας. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στη χρήση στρατηγικών μάθησης και στη σχολική επίδοση, γεγονός που υποδεικνύει ότι η διδασκαλία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Προς την κατεύθυνση των εμπλουτισμένων προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος, για πολλούς ερευνητές (Anderson et al., 2004; Reid, 1998; Thompson et al, 2004;), σε συνδυασμό με τις παραπάνω πρακτικές υποστήριξης, κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητική και η εφαρμογή της *συνεργατικής μάθησης*. Στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης, οι συνομήλικοι μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμοι στην υποστήριξη των μαθητών με προβλήματα μάθησης, παρέχοντας θετική επανατροφοδότηση και διορθωτικές πληροφορίες για πληρέστερη κατανόηση. Ιδιαίτερα, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η έρευνα υποστηρίζει ότι οι συνομήλικοι μπορεί να διευκολύνουν σημαντικά τη μάθηση των μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες και μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Fuchs et al., 1997; 1999; Greenwood, 1999). Στις περισσότερες περιπτώσεις ομαδοποιούνται οι μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνεργάζεται ένας μαθητής χαμηλής επίδοσης με ένα μαθητή που δεν εμφανίζει δυσκολίες στην ανάγνωση ή στα μαθηματικά. Αν και η επέκταση του μοντέλου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς (Fuchs & Fuchs, 1998), τα διαθέσιμα στοιχεία παρέχουν αντικρουόμενα δεδομένα.

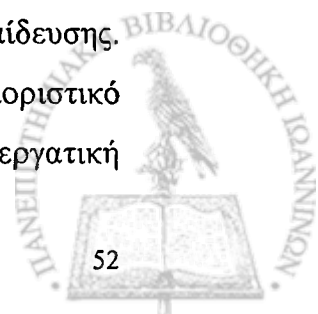
Σε συναφή έρευνα, ο Mastropieri et al. (2001) συνέκριναν τις επιδράσεις συνεργατικής μάθησης και διάλεξης με καθοδηγούμενες σημειώσεις στο γυμνάσιο

και συγκεκριμένα στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, στη συνθήκη της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές βρέθηκαν να έχουν υψηλότερη επίδοση στις δύο από τις τρεις διδακτικές ενότητες. Αντίθετα, μη σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην πρώτη διδακτική ενότητα, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι μαθητές χρειάστηκαν χρόνο για να επωφεληθούν κατά το μέγιστο από τη βοήθεια των συνομηλίκων τους. Επίσης, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές της συνεργατικής μάθησης είχαν περισσότερες ευκαιρίες για φωναχτή ανάγνωση, δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις δεξιότητες ανάγνωσης σε σχέση με τους μαθητές της διάλεξης.

Πρόσφατες έρευνες έχουν διερευνήσει τη συνεργατική μάθηση και στο γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα ευρήματα, στο μάθημα της λογοτεχνίας λυκείου, ο *Aitmani et al.* (2001) απέτυχε να εντοπίσει διαφορές στις εξαρτημένες μεταβλητές της ανάγνωσης, κατανόησης, και ανάκλησης πληροφοριών του κειμένου. Από την άλλη, ο *Mastropieri et al.* (2001) βρήκε ότι οι μαθητές γυμνασίου στη συνθήκη τη συνεργατικής μάθησης είχαν υψηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση και ανάκληση πληροφοριών του λογοτεχνικού κειμένου. Μάλιστα, η πλειονότητα των μαθητών βρέθηκε να αντλεί ευχαρίστηση από τη συνεργασία με τους συνομηλίκους, προτιμούσε να διαβάζει φωναχτά περισσότερο στο συνομήλικο-συνεργάτη, παρά σε όλη την τάξη και δήλωσε ότι η συνεργασία θα μπορούσε να τους βοηθήσει και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Αντίστοιχα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής φάνηκε να χαρακτηρίζει ως θετική την εμπειρία της συγκεκριμένης πρακτικής, παρά τις επιφυλάξεις τους για την επιτυχή εφαρμογή της στρατηγικής και το χειρισμό των ενδεχόμενων προβλημάτων που μπορεί να προκύπτουν από την πιθανή απουσία του συνεργάτη-συνομηλίκου.

Από την άλλη, η αποτελεσματικότητα της πρακτικής δε διαπιστώθηκε στο γνωστικό αντικείμενο της άλγεβρας (*Allsopp, 1997*), παρόλο που οι μαθητές βίωσαν θετικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Επίσης, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν θετικές κρίσεις, αρκετοί εξέφρασαν επιφυλάξεις και πρότειναν την περιορισμένη εφαρμογή της μεθόδου στη βάση των επαναληπτικών μαθημάτων.

Τα παραπάνω ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι επιδράσεις της συνεργατικής μάθησης μπορεί να μην είναι συνεπείς στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η φύση του γνωστικού αντικείμενου φάνηκε να αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της έκβασης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, με τη συνεργατική



μάθηση να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο αντικείμενο της ιστορίας, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στο αντικείμενο της άλγεβρας. Τέλος, η βαθμίδα εκπαίδευσης μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς η πρακτική βρέθηκε αποτελεσματική για το γυμνάσιο, αλλά όχι στο λύκειο (Mastropieri & Scuggs, 2001).

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, η συνεργατική μάθηση βρέθηκε αποτελεσματικότερη από την άμεση, μετωπική διδασκαλία. Παρόλο που οι ερμηνείες για τα ασυνεπή αποτελέσματα δεν είναι ακόμη γνωστές, αυτές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Mastropieri & Scuggs, 2001), τα ενδεχόμενα προβλήματα σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των εφήβων, ή τη μικρή αποτελεσματικότητα των συνομηλίκων στα πολύπλοκα γνωστικά αντικείμενα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

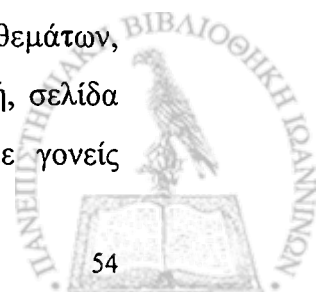
Παράλληλα, η έρευνα στο χώρο των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών έχει επισημάνει τη *δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη* (Reid, 1998). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συμβάλλουν στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Όπως επισημαίνουν οι Mastropieri και Scuggs (2001), το αρνητικό κλίμα ή η έλλειψη διδακτικής ανοχής μπορεί να υποβαθμίσει τις προσπάθειες ένταξης των εφήβων στις γενικές τάξεις και να δυσχεραίνει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία. Άλλωστε, είναι γνωστό (Hargreaves, 1997) ότι η διαμόρφωση θετικών στάσεων από όλους τους εμπλεκόμενους στην τάξη συνιστά σημαντική παράμετρο για την εφαρμογή οποιασδήποτε καινοτομίας στην εκπαιδευτική πράξη.

Ακόμη, στο σημείο αυτό τονίζεται ότι για πολλούς μελετητές (Ainscrow, 1998; Cawley et al., 2002; Σούλης, 2004; Στασινός, 2004; Shumaker et al., 2002; Vaughn et al., 1998; Zigmond, 1996; Zigmond & Baker, 1995) η στήριξη των εκπαιδευτικών γενική αγωγής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της ένταξης των εφήβων στη γενική τάξη. Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους γονείς, τους σχολικούς συμβούλους, τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και επαγγελματίες ψυχικής υγείας μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην προώθηση της υποστήριξης των εφήβων μέσα στη γενική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χρειάζεται να λαμβάνουν υποστήριξη και συμβουλευτική καθοδήγηση σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πράξης, από το σχεδιασμό της διδασκαλίας και τις κατάλληλες προσαρμογές έως τη συνδιδασκαλία και τη βοήθεια μέσα στην τάξη.

Αν και η *συνδιδασκαλία* αναφέρεται συχνά ως πρακτική υποστήριξης μαθητών με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες, εντούτοις δεν έχει μελετηθεί συστηματικά (Murawski & Swanson, 2002). Σύμφωνα με τους Weiss & Brigham (2000) από τις 700 έρευνες που περιγράφουν τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας, μόλις οι 23 παρέχουν δεδομένα από την αξιολόγηση της μεθόδου, ενώ ακόμα λιγότερες διερευνούν την εφαρμογή της στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη σχετική τους ανασκόπηση, αναφέρεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις η συνδιδασκαλία φαίνεται να οδηγεί σε ικανοποιητικά αποτελέσματα για τους μαθητές και σε θετικές εμπειρίες για τους εκπαιδευτικούς, ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα δεδομένα παρουσιάζονται λιγότερο συνεπή.

Αντίθετα, ο Hardy (2001) που παρατήρησε συστηματικά τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας σε τάξεις λυκείου και συγκεκριμένα στα πλαίσια του μαθήματος της βιολογίας κατέγραψε θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους και ιδιαίτερα για τους εφήβους με δυσκολίες στη μάθηση. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής εξακολουθούσε να ελέγχει την κάλυψη της ύλης, ενώ ο ειδικός εκπαιδευτικός ήταν υπεύθυνος για την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας με παρεμβολή εργαστηριακών δραστηριοτήτων και χρήση βοηθητικής τεχνολογίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι παρά την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φάνηκαν απρόθυμοι να συνεχίσουν την εφαρμογή τους, χωρίς την υποστήριξη των ειδικών εκπαιδευτικών.

Τέλος, όσον αφορά στην *αξιολόγηση των εφήβων*, αυτή προβλέπεται από τις νομοθετικές ρυθμίσεις για την ένταξη των εφήβων με εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις και συνίσταται σε προφορική αξιολόγηση σε όλες τις ενδοσχολικές εξετάσεις. Σήμερα, βέβαια, οι περισσότεροι ερευνητές (Παντελιάδου, 2000; Reid, 1998; Shumaker et al., 2002) θεωρούν απαραίτητο ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετούν πρακτικές υποστήριξης και σε αυτό το επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής καλούνται να εφαρμόζουν μια εναλλακτική αξιολόγηση για τους εφήβους τόσο ως προς το χρόνο και το χώρο, όσο και ως προς την παρουσίαση των θεμάτων. Σχετικά με το χρόνο και το χώρο, οι έφηβοι μπορεί να αξιολογούνται ατομικά σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο με αυξημένο ή χωρίς χρονικό όριο. Οι προσαρμογές στην παρουσίαση των θεμάτων, περιλαμβάνουν τις κατάλληλες οδηγίες, την απλή γλώσσα και τη σταδιακή, σελίδα ανά σελίδα, παρουσίαση των θεμάτων. Ιδιαίτερα για τους εφήβους με γονείς



μετανάστες, τα θέματα θα πρέπει να λαμβάνουν στο μέτρο του δυνατού και τα πολιτισμικά στοιχεία του εφήβου.

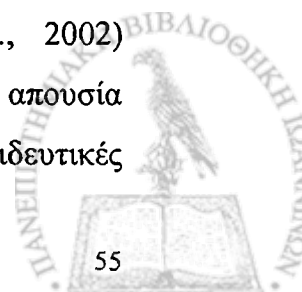
Ακόμη, επισημαίνεται ότι όλες οι παραπάνω πρακτικές θα πρέπει να συνοδεύονται από τη συνεχή αξιολόγηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών του εφήβου. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους και να ελέγχουν αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι, κάθε φορά μετά την εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών υποστήριξης, ώστε να προσαρμόζουν, στη συνέχεια, αποτελεσματικά τις παρεμβάσεις τους (Σούλης, 2004; Στασινός, 1999; 2003).

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η υποστήριξη των εφήβων είναι εφικτή και υλοποιήσιμη μέσα στην τάξη σύμφωνα πάντα με την τήρηση ορισμένων παραμέτρων όπως είναι η αποφυγή της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού των μαθητών. Το σημείο αυτό επισημαίνουν και άλλοι ερευνητές (Ainscrow, 1998; Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000; Παντελιάδου, 2000), όταν αναφέρουν ότι στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες, οι πρακτικές υποστήριξης δεν αποκλείουν τους εφήβους από τις κοινές δραστηριότητες, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι θετικά για όλους τους μαθητές. Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε και τις βασικές δυσκολίες, οι οποίες προκύπτουν από τα ασυνεπή αποτελέσματα σχετικά με την εφαρμογή των πρακτικών υποστήριξης στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δυσκολίες αυτές σε συνδυασμό με τα αυξημένα προβλήματα μάθησης των εφήβων συνιστούν δύο από τις σημαντικότερες προκλήσεις, τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρόλο που τα παραπάνω δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ελληνική, αλλά και η διεθνής, εκπαιδευτική πολιτική έχουν επικεντρωθεί στα προγράμματα υποστήριξης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η απουσία προτεραιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Shumaker et al., 2002) αποκαλύπτει σημαντικό αριθμό μελετών, οι οποίες έχουν επισημάνει την απουσία προτεραιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους εφήβους με εκπαιδευτικές



ανάγκες. Αν και η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφορά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εκπαιδευτική πολιτική στο διεθνή και ελληνικό χώρο έχει εστιάσει κυρίως στα προγράμματα παρέμβασης που αφορούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Mastropieri & Scruggs (2001), μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η σχολική ένταξη στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι τα *περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αξιοπιστία των πρακτικών υποστήριξης των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αν και η αξιοπιστία ορισμένων πρακτικών έχει ελεγχθεί στα πλαίσια του γυμνασίου, δεν έχει ελεγχθεί ικανοποιητικά στα πλαίσια του λυκείου. Και ενώ άλλες έχουν καταστεί έγκυρες σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, δεν έχουν ελεγχθεί σε άλλες περιοχές ή σε συνδυασμό με άλλες πρακτικές.

Παρόμοια είναι και η θέση των Manset & Semmel (1997), οι οποίοι, σε πρόσφατη ανασκόπηση τους για την αποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων ένταξης, απέτυχαν να εντοπίσουν συναφείς έρευνες στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι Shumaker et al. (2002) κάνουν λόγο για περιορισμένη έμφαση της πολιτείας στα προγράμματα παρέμβασης για τους μεγαλύτερους μαθητές και καταλήγουν πως, παρά την αναμφίβολη χρησιμότητα της πρωτοβάθμιας παρέμβασης, οι μακροχρόνιες συνέπειες αυτής της πολιτικής μπορεί να αποβούν καταστροφικές για χιλιάδες εφήβων με εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε εθνικό επίπεδο και όσον αφορά στην *Ειδική Αγωγή*, παρόλο που η δημιουργία Τμημάτων Ένταξης προβλέπεται και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η *ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έχει εστιάσει αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία χαρτογράφησης του μαθητικού πληθυσμού που λαμβάνει ειδική αγωγή, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουμε το 94,3 % της οργάνωσης των Μονάδων Ειδικής Εκπαίδευσης, με τα Τμήματα Ένταξης να αποτελούν το 73 % των μονάδων Ειδικής Εκπαίδευσης της χώρας. Αντίθετα, οι μονάδες ειδικής αγωγής στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχονται μόλις στο 5,7 %. Επιπλέον, σχετικά με την κατανομή των Τμημάτων Ένταξης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, τα 806 τμήματα των Δημοτικών σχολείων αντιπαραβάλλονται μόνο με τα 26 τμήματα των Γυμνασίων και τα 4 τμήματα των Λυκείων της χώρας μας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004)

Ταυτόχρονα, αν και αναγνωρίζεται ότι "η εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στη μάθηση δε θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων



εκπαιδευτικών παροχών που να οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές'' (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, σελ.7), η αναγκαιότητα αυτή δε συνοδεύεται με συγκεκριμένες προτάσεις για εφαρμογή πρακτικών στην τάξη. Κατά συνέπεια, μολονότι οι έφηβοι εντάσσονται με τον ένα ή άλλο τρόπο στις γενικές τάξεις, δεν ορίζονται με σαφήνεια οι πρακτικές που θα έπρεπε να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί για να τους υποστηρίξουν. Η έλλειψη κατευθυντήριων γραμμών, όμως, δυσχεραίνει περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα υποθάλλει μια μοιρολατρική στάση απέναντι στους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πατσιοδήμου, Παντελιάδου & Δαρβούδης, 2004).

Αντίστοιχα, στο χώρο της εκπαίδευσης εφήβων μεταναστών, η δυνατότητα του Νόμου για την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων φαίνεται να μην αξιοποιείται στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Νικολάου,2000). Οι συνθήκες εκπαίδευσης των δίγλωσσων εφήβων δυσχεραίνουν περαιτέρω από την άνιση κατανομή των πλαισίων εκπαιδευτικής στήριξης στον Ελληνικό γεωγραφικό χώρο και συγκεκριμένα από τη συγκέντρωση των τμημάτων υποστήριξης στις σχολικές μονάδες των μεγάλων αστικών κέντρων.

Ακόμη, η απουσία προτεραιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μεγαλύτερους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφαίνεται μέσα από την *περιορισμένη εξειδίκευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Ειδικής Αγωγής, αλλά και σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.* Ειδικότερα, όσον αφορά στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα, με εξαίρεση τα τμήματα των Φιλοσοφικών σχολών, της Ψυχολογίας και της Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, δεν περιλαμβάνουν συναφή μαθήματα, ούτε ως επιλεγόμενα. Επιπλέον, όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000), αλλά και σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ψάλτη, 2000), αυτή εμφανίζεται ελλιπής έως ανύπαρκτη, με τα ελάχιστα επιμορφωτικά προγράμματα να απευθύνονται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση τα παραπάνω δημιουργούνται σοβαρά ερωτηματικά για την πρόσβαση των εφήβων με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής αγωγής. Αλλά βέβαια, ακόμη σοβαρότερα είναι τα ερωτηματικά σχετικά με την ποιότητα της προετοιμασίας των εφήβων για τη μελλοντική τους ζωή. Κατά



μια έννοια, οι υποσχέσεις του νόμου της ένταξης στο διεθνή, αλλά και τον ελληνικό χώρο φαίνεται να μην αφορούν στους εφήβους που στην καλύτερη περίπτωση συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις υψηλές προδιαγραφές του σχολείου και στη χειρότερη παραιτούνται της προσπάθειας να ενταχθούν (Shumaker et al., 2002).

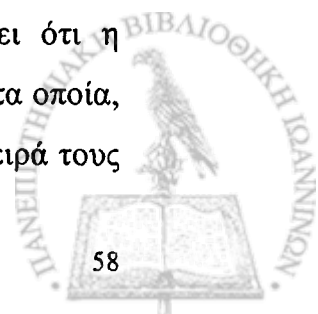
Η εικόνα που διαγράφουν οι σημερινές συνθήκες για την ποιότητα εκπαίδευσης των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπληρώνεται από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους εφήβους μέσα στις γενικές τάξεις.

Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποκαλύπτει σημαντικό αριθμό ερευνών, οι οποίες έχουν καταδείξει ότι *οι προσδοκίες και η επακόλουθη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στις διαφορετικές ομάδες μαθητών* (Ainscrou, 1998; Becker, 1990; Clark, 1997; Oswald et al. 1999; Soodak & Podell, 1993). Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές υψηλής επίδοσης και είναι πιθανότερο να δέχονται τη χαμηλή επίδοση από μαθητές, για τους οποίους έχουν χαμηλές προσδοκίες. Επιπλέον, οι προσδοκίες αυτές είναι, συχνά, συγκαλυμμένες και γίνονται έμμεσα φανερές μέσα από τον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν ερωτήσεις, παρέχουν επανατροφοδότηση και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη.

Έτσι, οι μαθητές χαμηλής επίδοσης, για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες, δεν ενθαρρύνονται για να φτάσουν τους υπόλοιπους μαθητές και να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Οι μαθητές με δυσλεξία ανήκουν στην τελευταία κατηγορία μαθητών και αναφέρεται πως υπάρχει η πιθανότητα να επηρεάζεται η σχολική τους επίδοση από τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, παρόλο που κάτι τέτοιο δεν έχει αποδειχθεί ακριβώς (Τουμακί, 2003).

Παράλληλα, στο χώρο των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, πολλοί ερευνητές (Neal et al., 2003; Terrill & Mark, 2000) έχουν υποστηρίξει ότι η εθνικότητα και η κοινωνική τάξη των μαθητών αποτελούν χαρακτηριστικά, τα οποία, συνήθως, δημιουργούν αρνητικές προσδοκίες. Οι προσδοκίες αυτές με τη σειρά τους



μεταφράζονται σε άνιση μεταχείριση. Ακόμη, αναφέρεται (Μάρκου, 1995; Νικολάου, 2000) πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζονται θετικά με τη τάση τους για παραπομπή των δίγλωσσων μαθητών στα πλαίσια της ειδικής αγωγής. Σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα ευρήματα, άλλες μελέτες που διερεύνησαν τη σχέση προκαταλήψεων και τάσης παραπομπής καταλήγουν σε αντιφατικά δεδομένα. Έτσι, ενώ οι προκαταλήψεις εντοπίζονται στην τάση των εκπαιδευτικών για παραπομπή σε έρευνες που διεξήχθησαν με ερωτηματολόγια (MacMillan & Reschly, 1998; Neal et al., 2003), αυτές δεν παρατηρούνται σε έρευνες όπου υιοθετήθηκαν μέθοδοι παρατήρησης (Glenn, 1996; Presswood, 1998).

Ακόμη, οι έρευνες, οι οποίες εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συνήθως, θεωρούν την ένταξη, ως πηγή άγχους, ενώ ταυτίζουν την ύπαρξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με επιπλέον προβλήματα και καθήκοντα γι' αυτούς (Avramidis & Norwich, 2002; Kavale & Forness, 2000; Padeliaou & Lampropoulou, 1997). Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι αυξημένες γνωστικές και οργανωτικές απαιτήσεις φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία για την προθυμία των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τους εφήβους με εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις τους.

Παρόλο που δεν έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της στάσης που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι λιγότερο συμβατή με την ιδέα της ένταξης των μαθητών με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα στο διεθνή χώρο, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι παρακινούνται να θέτουν τους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, τείνουν να διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις απέναντι στους ενταγμένους μαθητές με δυσλεξία (Scruggs & Mastropieri, 1996) και τους δίγλωσσους εφήβους με προβλήματα μάθησης (Neal et al., 2003; Patton & Townsend, 2001; Thompson et al., 2004). Οι στάσεις τους αυτές φαίνεται πως διαμορφώνονται, με βάση τις αντιλήψεις τους σχετικά με την προσπάθεια και το χρόνο που απαιτούνται για την εφαρμογή των προσαρμογών που προϋποθέτει η διδασκαλία εφήβων με εκπαιδευτικές ανάγκες (Cook et al., 2000; Vaughn & Schumm, 1994).

Όσον αφορά στους εφήβους με δυσλεξία, οι Salvia & Munson (1986) περιγράφοντας τα αποτελέσματα από την ανασκόπησή τους στο χώρο των στάσεων, τονίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών τείνουν να γίνονται λιγότερο θετικές, καθώς αυξάνει η ηλικία των μαθητών και εξηγούν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων μαθητών μπορεί να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδακτική ύλη του γνωστικού τους αντικείμενου, παρά για τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των εφήβων. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Schumaker et al. (2002) και επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκφράζουν ανησυχίες για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, αντιλαμβάνονται την παρουσία μαθητικού πληθυσμού με εκπαιδευτικές ανάγκες, ως μια ιδιαίτερα προβληματική συνθήκη. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από την έρευνα της Lang (2001), στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η διδασκαλία των μαθηματικών σε εφήβους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνιστά γι' αυτούς μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν. Σε άλλη έρευνα που έγινε από την DeBettencourt (1999) εξάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί, που προσπαθούν να καλύψουν σε γρήγορο ρυθμό την ύλη του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, τείνουν να διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χαρακτηρίζουν τους μαθητές μετανάστες ως "ακαδημαϊκά μειονεκτούσα" ομάδα, γεγονός που έχει επιπτώσεις και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την παραπομπή των δίγλωσσων μαθητών σε δομές της ειδικής αγωγής (Neal et al., 2003; Νικολάου, 2000; Keleher & Johnson, 2001; Thompson et al., 2004). Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας από την ΚΑΠΑ Research A.E. για λογαριασμό της UNICEF (2001), οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να χαρακτηρίζουν την παρουσία των μεταναστών εφήβων στα σχολεία ως πρόβλημα, όχι μόνο εξαιτίας των σημαντικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι έφηβοι, αλλά και εξαιτίας των προβλημάτων που δημιουργούν στο έργο τους.

Ακόμη, σύμφωνα με έρευνα της Ψάλτη (2000), οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται, κυρίως, ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία υπηρετούν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εκείνοι, οι οποίοι δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση για τα προβλήματα των παιδιών, είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών και πιστεύουν στις ικανότητές τους να διδάξουν αυτά τα παιδιά. Παράλληλα, πιστεύουν

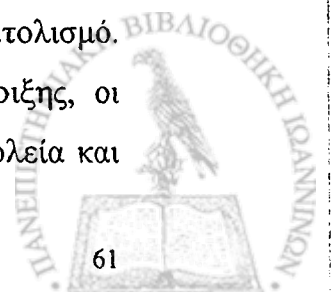


στην αξία της επιμόρφωση και της ανάπτυξης προσωπικών σχέσεων με αυτήν την ευαίσθητη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζονται περισσότερο αποστασιοποιημένοι από τα ζητήματα αυτά.

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτό που κάνει τη διαφορά στην επίδοση των μαθητών είναι *οι εκπαιδευτικές πρακτικές*, και όχι οι στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές (Fuchs & Fuchs, 1998; Greenwood, 1999; Padelia, 1996). Η έρευνα, όμως, στο χώρο της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, συχνά, διατυπώνουν ενδοιασμούς σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής των αναγκαίων διδακτικών προσαρμογών (Scanlon et al. 1996), ενώ πολλές φορές εκφράζουν ανησυχίες και για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν αυτές οι προσαρμογές για τους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Vaugh et al. 1993)

Ειδικότερα, *στο χώρο της ειδικής αγωγής*, οι έρευνες, οι οποίες διερευνούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς να δίνουν έμφαση στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και να διαθέτουν περιορισμένο χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία (Bulgren & Lenz, 1996; DeBettencourt, 1999). Όπως υποστηρίζουν οι Deshler et al. (1996), οι έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν σπάνια συστηματική και εντατική διδασκαλία, ενώ το αυστηρά δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να περιορίζει τους εκπαιδευτικούς σε *απλουστευμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος*, οι οποίες υιοθετούνται απλά και μόνο για να βοηθήσουν τους μαθητές να επιβιώσουν και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα μιας έρευνας πεδίου, την οποία διεξήγαγε ο Schumaker et al. (2002) σε εννιά αντιπροσωπευτικά σχολεία των Η.Π.Α., υποδεικνύουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εφήβους με εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι όπως θα μπορούσαν να είναι με βάση τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία για τις κατάλληλες πρακτικές υποστήριξης των εφήβων. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι κανένα από τα σχολεία που παρατηρήθηκαν δε φάνηκε να περιλαμβάνει πρακτικές, όπως συστηματική διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, υποστήριξη στις εργασίες για το σπίτι, συστηματική αξιολόγηση των διδακτικών μεθόδων και επαρκή προετοιμασία για επαγγελματικό προσανατολισμό. Αν και σε κάποια σχολεία εφαρμόζονταν ορισμένες πρακτικές υποστήριξης, οι στρατηγικές μάθησης διδάσκονταν μόνο σε ένα από τα εννιά συνολικά σχολεία και



μάλιστα χωρίς συστηματικό τρόπο. Ωστόσο, ήταν το μοναδικό σχολείο με τα υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών και το σχολείο όπου οι έφηβοι με εκπαιδευτικές ανάγκες περνούσαν τον περισσότερο χρόνο στις κανονικές τάξεις.

Αντίθετα, στα υπόλοιπα σχολεία, οι έφηβοι διδάσκονταν τα γνωστικά αντικείμενα κυρίως από τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής και λιγότερο από τον εκπαιδευτικό της κανονικής τάξης. Από την άλλη, παρατηρήσεις των τάξεων της ειδικής αγωγής έδειξαν ότι οι μαθητές δούλευαν ανεξάρτητα στις σχολικές τους εργασίες και λάμβαναν περιορισμένη διδασκαλία μαθημάτων εξειδικευμένων γνωστικών αντικειμένων.

Με βάση τα προαναφερθέντα δεδομένα, ο Schumaker και οι συνεργάτες του (2002) συνάγουν το συμπέρασμα ότι οι έφηβοι στην πλειονότητα των σχολείων που παρατηρήθηκαν δε φάνηκαν να επωφελούνται από τα ευρήματα 25 χρόνων έρευνας στην ειδική αγωγή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επισημαίνουν πως οι αυξημένες απαιτήσεις του σχολείου μπορεί να αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, σε έρευνες που πραγματοποίησαν οι Hardi (2001), Allsop (1997) και Armani et al. (2001) και στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αιτιολογήσουν τους λόγους που τους οδηγούν να εγκαταλείπουν τις προσπάθειες εφαρμογής εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών, οι τελευταίοι προέβαλαν ως βασικότερο επιχείρημα την έλλειψη χρόνου και τις τελικές γενικές εξετάσεις. Παρόμοια στην έρευνα των Scanlon et al. (1996), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι πιέσεις για κάλυψη της εκτεταμένης ύλης τους αποτρέπουν από τη συστηματική διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ακόμη και όταν αυτές θεωρούνται απαραίτητες για τους μαθητές με προβλήματα μάθησης.

Παράλληλα, στο χώρο της έρευνας για τους εφήβους με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι έφηβοι, συχνά, τυγχάνουν διδασκαλίας, η οποία δε λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές τους διαφορές, ενώ δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να παραπέμπονται σε ακατάλληλα γι' αυτούς περιβάλλοντα ειδικής αγωγής. (Neal et al., 2003; Keleher & Johnson, 2001; Patton & Townsend, 2001). Επιπλέον, από τα αποτελέσματα μιας μετα-ανάλυσης των ερευνών σχετικά με τα ποσοστά παραπομπής δίγλωσσων παιδιών και εφήβων γνωρίζουμε ότι όταν τα πρότυπα συμπεριφοράς διαφέρουν σημαντικά από αυτά της κυρίαρχης ομάδας και



από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, τα ποσοστά παραπομπής αυξάνουν (Hosp, 2003).

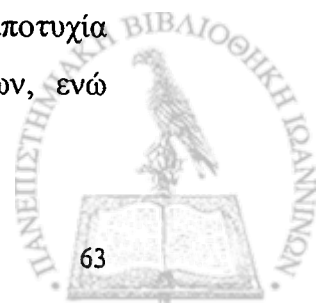
Τα παραπάνω μπορεί εν μέρει να συμβάλλουν στην άποψη ότι λίγα, αν όχι τίποτα, μπορούν να γίνουν για τους μεγαλύτερους μαθητές με προβλήματα μάθησης και να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς, από τη μια, να περιορίζονται σε απλουστευμένες διδακτικές πρακτικές και από την άλλη να παραπέμπουν για εξειδικευμένη υποστήριξη έξω από τα πλαίσια της συνηθισμένης τάξης.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι η απουσία προτεραιότητας της πολιτείας για την ένταξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία μιας σειράς προβληματικών συνθηκών. Αρχικά, ελλοχεύει ο κίνδυνος της υπερβολικής έμφασης στην πρώιμη παρέμβαση, συχνά σε βάρος των παρεμβάσεων για τους μεγαλύτερους μαθητές, και ειδικότερα αυτούς που φτάνουν μέχρι το λύκειο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στις σχολικές τάξεις και καλούνται να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του ολοένα αυξανόμενου ετερογενή εφηβικού πληθυσμού, χωρίς όμως, να υπάρχουν εξειδικευμένες δομές υποστήριξης.

Η απουσία κατάλληλων δομών υποστήριξης δυσχεραίνει περαιτέρω την εκπαιδευτική πράξη, αν λάβουμε υπόψη την έλλειψη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές, αλλά και την ελλιπή επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εξέλιξης σε θέματα υποστήριξης εφήβων με εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, η έμφαση στην πρωτοβάθμια παρέμβαση διαμορφώνει την εντύπωση ότι οι μαθητές, μέχρι να φτάσουν στην εφηβεία, έχουν ήδη αντιμετωπίσει τις περισσότερες από τις δυσκολίες τους.

Παρόλο που η τελευταία συνθήκη αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο επιθυμητό αποτέλεσμα, η έρευνα έχει δείξει ότι οι δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία, αλλά και των δίγλωσσων μαθητών με δυσκολίες μάθησης, όχι μόνο συνεχίζουν να επηρεάζουν τη μάθησή τους σε μεγαλύτερες ηλικίες, αλλά συχνά μπορεί και να αυξάνονται κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άλλη. Έτσι, τα αυξημένα προβλήματα και η επακόλουθη σχολική αποτυχία θέτουν σοβαρά ερωτηματικά για την ποιότητα εκπαίδευσης των εφήβων, ενώ επιτείνουν την ανάγκη για ανάληψη κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών.



Ωστόσο, παρά την ανάγκη για κατάλληλες προσαρμογές στο καθημερινό διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν τους τελευταίους να διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις για τους εφήβους με δυσκολίες μάθησης και να διαθέτουν περιορισμένο χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι συνήθεις εκπαιδευτικές πρακτικές, συχνά, περιορίζονται σε απλουστευμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος ή στην παραπομπή των εφήβων σε δομές υποστήριξης, έξω από τα πλαίσια της γενικής τάξης.

Αν και οι λόγοι, για τους οποίους οι μαθητές δεν υποστηρίζονται επαρκώς στα πλαίσια της γενικής τάξης, ποικίλλουν, η έρευνα στο χώρο των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των μαθητών, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συγκεκριμένες πρακτικές για να υποστηρίξουν τους εφήβους με δυσλεξία και τους δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης (Sontag, 1996).

Η παρούσα έρευνα: στόχοι και υποθέσεις

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσδιορίσει τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, καθώς και τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές για την υποστήριξη των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ελληνικά δεδομένα, τα οποία να ελέγχουν τη σχέση των παραπάνω μεταβλητών στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν υπάρχουν διαθέσιμα, ενώ ελάχιστες μέχρι τώρα έρευνες, στο διεθνή χώρο, έχουν λάβει υπόψη τη διάκριση ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στηριζόμενη στη θεωρία του Weiner για τις αιτιακές αποδόσεις, η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να επεκτείνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, εισάγοντας τη διάσταση των ατομικών χαρακτηριστικών των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η έρευνα αποσκοπεί να συγκρίνει τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών και τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές απέναντι στη σχολική αποτυχία δύο διαφορετικών ομάδων εφήβων, των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Συγκεκριμένα, οι στόχοι της παρούσας έρευνας διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: (α) τη διερεύνηση των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και τη σχολική αποτυχία των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης (β) τη διερεύνηση των πρακτικών υποστήριξης, τις οποίες προτίθενται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την υποστήριξη των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης και (γ) τη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών και των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών για την υποστήριξη των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Α) Ως προς τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, η υπόθεση της παρούσας εργασίας, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, διατυπώνεται ως εξής:

Υπόθεση 1: Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται ότι θα αποδώσουν τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης περισσότερο σε εξωτερικές παρά σε εσωτερικές, ως προς αυτούς, αιτίες.

Β) Ως προς τις προτεινόμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, σύμφωνα με τα διαθέσιμα ευρήματα αναμένεται ότι:

Υπόθεση 2: Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης αναμένεται ότι δε θα περιλαμβάνουν τις εμπλουτισμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Γ) Ως προς τη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών και των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών για την υποστήριξη των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, αναμένεται με βάση τα ερευνητικά δεδομένα ότι:

Υπόθεση 3: Οι εσωτερικές αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων θα έχουν θετική συσχέτιση με τις προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, ενώ οι εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις θα έχουν θετική συσχέτιση με τις πρακτικές, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Ένας άλλος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει αν οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών και οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές διαφοροποιούνται με βάση την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη των εφήβων. Λόγω της απουσίας σχετικών ευρημάτων, δεν έγιναν συγκεκριμένες προβλέψεις για ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών.

Τέλος, η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Οι λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών της έρευνας

Για την εμπειριστατωμένη διερεύνηση του θέματος, θεωρείται αναγκαίο να δοθούν οι λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών της έρευνας. Οι μεταβλητές που εξετάζονται είναι οι "αιτιακές αποδόσεις" των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, καθώς και οι "προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης" των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Όσον αφορά στις αιτιακές αποδόσεις, αυτές αφορούν στις γνωστικές διεργασίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα για την ερμηνεία των γεγονότων. Πρόκειται για τη διαδικασία μέσω της οποίας, το άτομο αναγνωρίζει τις πιθανές αιτίες των πραγμάτων. Ωστόσο, οι θεωρίες των αιτιακών αποδόσεων δεν αναφέρονται σε έσχατες αιτίες, αλλά στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις αιτίες της συμπεριφοράς του και της συμπεριφοράς των άλλων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Έννοιες που πλαισιώνουν τις αιτιακές αποδόσεις είναι:

(α) *οι περιστάσεις επίτευξης*, οι οποίες αναφέρονται στις συνθήκες όπου απαιτείται ποιότητα στην επίδοση και συγκεκριμένα στο σχολικό τεστ (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999),

(β) *οι εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις*, σύμφωνα με τις οποίες, οι αντιλαμβανόμενες αιτίες εντοπίζονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, έξω από το άτομο (Rotter, 1966) και

(γ) *οι εσωτερικές αιτιακές αποδόσεις*, σύμφωνα με τις οποίες, οι αντιλαμβανόμενες αιτίες εντοπίζονται μέσα στο άτομο (Rotter, 1966).

Σχετικά με το λειτουργικό ορισμό της *σχολικής αποτυχίας*, αυτή αναφέρεται στην κατάσταση, κατά την οποία, ένας έφηβος¹ επιδεικνύει σημαντικά χαμηλότερη ακαδημαϊκή πρόοδο σε σχέση με τους συνομηλίκους του (Perrenoud, 1997).

Επιπλέον, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, ο όρος *ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* αναφέρεται τόσο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, όσο και στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, 1994, σελ.20). Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των ελληνικών σχολείων, ο όρος περιλαμβάνει τις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες ή όπως αναφέρεται συχνά, τη δυσλεξία (Στασινός, 2003), καθώς τους δίγλωσσους μαθητές με προβλήματα μάθησης (Ψάλτη, 2000).

¹ Το αρσενικό γένος χρησιμοποιείται σε όποια λέξη αναφέρεται και σε άντρες και σε γυναίκες.

Βάσει εκπαιδευτικών κριτηρίων, στην ομάδα των εφήβων με δυσλεξία, ανήκουν τα άτομα, τα οποία, παρά τη φυσιολογική τους νοημοσύνη, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους παρουσιάζουν μικρότερη ακαδημαϊκή πρόοδο, σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Στην τάξη, συχνά, διαβάζουν λάθος τις γραπτές πληροφορίες, κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη στις εργασίες που τους ανατίθενται και δυσκολεύονται να καταλάβουν το γραπτό λόγο σε όλα τα μαθήματα. (Στασινός, 1999; 2003; Σούλης, 2004).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στην ομάδα των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, αυτή περιλαμβάνει τους εφήβους, μη ελληνικής καταγωγής με διαφορετική μητρική γλώσσα, οι οποίοι έχουν ενταχθεί στις τάξεις του ελληνικού σχολείου και σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, διαβάζουν, συχνά, λάθος τις γραπτές πληροφορίες και πολλές φορές μένουν πίσω στις εργασίες που τους ανατίθενται (Ψάλτη, 2000).

Τέλος, οι προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης των εφήβων αναφέρονται στις ακόλουθες πρακτικές:

(α) *Εμπλουτισμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών*: οι προσαρμογές στο καθημερινό διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίες στοχεύουν στον εμπλουτισμό μιας περιορισμένης γνωστικής ενότητας με στρατηγικές μάθησης, δραστηριότητες ενεργητικής συμμετοχής και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης μελετητές (Ellis & Wortham, 1999)

(β) *Απλουστευμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών*: η μείωση της ποσότητας των γνώσεων ή η απλούστευση του, υπό εκμάθηση, υλικού (Ellis & Wortham, 1999)

(γ) *Απουσία προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος σπουδών*: η έλλειψη προσαρμογών στο καθημερινό διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και

(δ) *Συναισθηματική υποστήριξη*: η ενίσχυση των κινήτρων μάθησης των μαθητών (Ortrod, 2003).

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, με τον όρο *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*, θεωρούμε το σύνολο των μαθησιακών εμπειριών που σχεδιάζονται και καθοδηγούνται από το σχολείο και σκοπεύουν σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Eisner, 1985).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Περιγραφή Δείγματος¹

Η έρευνα διεξήχθη στην ευρύτερη περιοχή του Νομού Θεσσαλονίκης και απευθύνθηκε σε ένα σύνολο 110 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=110). Κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, στα σχολεία δε λειτουργούσε κανένα τμήμα ένταξης ή τμήμα υποδοχής. Ωστόσο, σε όλα τα σχολεία λειτουργούσαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Ειδικότερα, το δείγμα αποτέλεσαν 73 (66.4%) γυναίκες και 37 (33.6%) άντρες. Από τους 110 εκπαιδευτικούς, οι 48 (43.6%) εργάζονταν σε Γυμνάσια και οι 62 (56,4%) σε Λύκεια. Τα έτη προϋπηρεσίας για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (56.4%) κυμαίνονται από 6 έως 20 χρόνια. Σε ό,τι αφορά στο γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας, από τους 110 εκπαιδευτικούς οι 40 ήταν Φιλολόγοι, οι 22 δίδασκαν Φυσικές Επιστήμες, οι 15 Μαθηματικά, οι 18 Κοινωνικές Επιστήμες και οι 15 ανήκαν στον κλάδο των ξένων γλωσσών.

Τέλος, σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων στο σύνολο της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (68,2%) είχε συναντήσει λίγες φορές εφήβους με δυσλεξία, Αντίστοιχα, το 69,1% των εκπαιδευτικών είχε συναντήσει λίγες φορές δίγλωσσους εφήβους (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Η κατανομή του δείγματος, ως προς τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά (N=110).

Φύλο	%	Βαθμίδα εκπαίδευσης	%	Έτη προϋπηρεσίας	%	Γνωστικό αντικείμενο	%	Συχνότητα εμφάνισης δυσλεξικών εφήβων	%	Συχνότητα εμφάνισης δίγλωσσων εφήβων	%
Αντρες	34	Γυμνάσιο	44	0-5 χρόνια	21	Φιλολογικά	36	Πολλές φορές	28.2	Πολλές φορές	16.4
Γυναίκες	66	Λύκειο	56	6-20 χρόνια	56	Φυσικές Επιστήμες	20	Λίγες φορές	68.2	Λίγες φορές	69.1
				21+ χρόνια	23	Κοινωνικές Επιστήμες	16	Καμία φορά	3.6	Καμία φορά	14.5
						Μαθηματικά	14				
						Ξένες Γλώσσες	14				

¹ Η κατανομή του δείγματος με βάση τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά παρουσιάζεται αναλυτικά σε Γραφήματα που παρατίθενται στο Παράρτημα της εργασίας.

Μέσο συλλογής των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς².

Ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς

Για την αξιολόγηση των αιτιακών αποδόσεων εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης καθώς και των πρακτικών που προτίθενται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη των εφήβων, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων με τίτλο *“Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης”*. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τέσσερα μέρη:

1) *Γενικές πληροφορίες*. Οι οκτώ ερωτήσεις αφορούσαν πληροφορίες όπως φύλο, έτη προϋπηρεσίας, γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας, βαθμίδα εκπαίδευσης όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, ύπαρξη ή μη τμήματος ένταξης/υποδοχής στο σχολείο και συχνότητα εμφάνισης εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης στο σύνολο της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

2) *Υποθετικό σενάριο*. Οι εκπαιδευτικοί διάβαζαν ένα υποθετικό σενάριο σύμφωνα με το οποίο ένας μαθητής, έφηβος με δυσλεξία ή ένας δίγλωσσος έφηβος με δυσκολίες μάθησης, μόλις είχε αποτύχει σε τεστ του γνωστικού τους αντικειμένου. Δύο σύντομες σκιαγραφήσεις (vignettes) ακολουθούσαν σχετικά με τον έφηβο με δυσλεξία και το δίγλωσσο έφηβο.

Η σκιαγράφηση του μαθητή με δυσλεξία στηρίχτηκε σε ενδεικτικά συμπτώματα εφήβων με δυσλεξία *“παρά τη φυσιολογική του νοημοσύνη, ο μαθητής συχνά διαβάζει λάθος τις γραπτές πληροφορίες, κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη στις εργασίες που του ανατίθενται και δυσκολεύεται να καταλάβει το γραπτό λόγο σε όλα τα μαθήματα”* όπως αυτά προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία (Παντελιάδου, 2004; Σούλης, 2004; Στασινός, 2003).

² Το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς παρατίθεται σε παράρτημα στο τέλος της εργασίας με τη μορφή που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες.

Όσον αφορά στο μαθητή με διγλωσσία, οι δυσκολίες μάθησης δηλώθηκαν με την επιλογή "συχνά διαβάζει λάθος τις γραπτές πληροφορίες και πολλές φορές μένει πίσω στις εργασίες που του ανατίθενται" (Cummins, 2002). Τέλος, η σχολική αποτυχία περιγράφηκε με τη δήλωση "κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ο μαθητής σημειώνει χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους συνομηλίκους του" (βλ. Παράρτημα). Για την αποφυγή τυχόν μεροληψιών, η σειρά παρουσίασης των σκιαγραφήσεων διαφοροποιούνταν σε κάθε ερωτηματολόγιο.

3) *Κλίμακα για τις Αιτιακές Αποδόσεις της Σχολικής Αποτυχίας*. Μετά από κάθε μια σκιαγράφηση (vignette), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα έως 4= Συμφωνώ απόλυτα) κάθε ένα από τους δώδεκα παράγοντες ως πιθανή αιτία της σχολικής αποτυχίας του εφήβου με δυσλεξία και του δίγλωσσου εφήβου με δυσκολίες μάθησης αντίστοιχα. Οι αιτιακές αποδόσεις αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφία (Fang, 1996; Clark, 1997; Georgίου et al., 2002; Podell & Soodak, 1993; Soodak & Podell, 1994; Weiner, 1995) και αναφέρονται τόσο σε εξωτερικές αποδόσεις (π.χ. η χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή, η έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος) όσο και σε εσωτερικές (π.χ. οι διδακτικοί στόχοι, η στάση του εκπαιδευτικού). Οι δηλώσεις αυτές υποβλήθηκαν σε έλεγχο αξιοπιστίας κατά την προκαταρκτική έρευνα. Για την αποφυγή τυχόν μεροληψιών η σειρά των δηλώσεων έγινε με τυχαίο τρόπο.

4) *Κλίμακα για τις Προτεινόμενες Πρακτικές Υποστήριξης*. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν στη συνέχεια να αξιολογήσουν από μια λίστα δεκαεφτά πρακτικών υποστήριξης, τις πρακτικές που προτίθενται να εφαρμόσουν απέναντι στη συνεχή σχολική αποτυχία των εφήβων. Η αξιολόγηση έγινε σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα έως 4= Συμφωνώ απόλυτα). Ορισμένες από τις δηλώσεις βασίστηκαν στη βιβλιογραφία που υποδεικνύει ενδεδειγμένες πρακτικές υποστήριξης (π.χ. "Να ομαδοποιήσω τους μαθητές, εφαρμόζοντας διδασκαλία σε ομάδες", "Να αφιερώσω διδακτικό χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή"), η αξιοπιστία των οποίων έχει εμπειρικά ελεγχθεί σε ετερογενείς τάξεις (Allsopp, 1997; Anderson et al., 2004; Carnine, 1997; Fuchs et al., 1997; Humphrey, 2001; Maccini & Hughes, 2000; Mastropieri & Scruggs 2001; Mastropieri et al., 2001; Palincsar et al., 2001; Scanlon et al., 1996), ενώ άλλες αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφία (DeBettencourt, 1999; Deno et al., 1996;

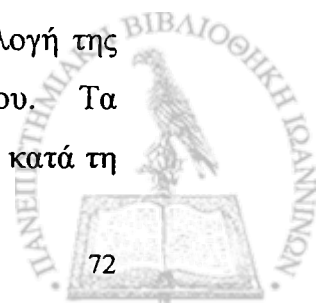
Mastropieri & Scruggs, 2001; Schumaker et al., 2002; Thompson, et al., 2004), η οποία διερευνά τις συνήθειες πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στους εφήβους με δυσκολίες μάθησης (π.χ. "Να μειώσω τη διδακτέα ύλη για το μαθητή", "Να απλουστεύσω τις εργασίες που ανατίθενται στο μαθητή, "Να παραπέμψω το μαθητή σε τμήματα ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας για εξειδικευμένη υποστήριξη"). Για την αποφυγή τυχόν μεροληψιών η σειρά των δηλώσεων έγινε με τυχαίο τρόπο.

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη το Σεπτέμβριο του 2004 μέχρι το Μάιο του 2005 σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Νομού Θεσσαλονίκης. Αρχικά, για τις επισκέψεις στα σχολεία έγινε αίτηση λήψης γραπτής άδειας για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου από τη Διεύθυνση Περιφέρειας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η αίτηση, όμως, απορρίφθηκε για να παραπεμφθεί στην αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η καθυστέρηση της χορήγησης γραπτής άδειας από το ΥΠΕΠΘ αποτέλεσε επιπρόσθετο ανασταλτικό παράγοντα της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων και για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές/τριες Γυμνασίων και Λυκείων του Νομού της Θεσσαλονίκης.

Κατά την τηλεφωνική επικοινωνία, μετά τη γνωστοποίηση διεξαγωγής της έρευνας και των σκοπών της, πολλοί διευθυντές αρνήθηκαν να συμμετάσχουν χωρίς τη χορήγηση γραπτής άδειας από το ΥΠΕΠΘ, ενώ άλλοι παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα πρόθυμοι για τη συμμετοχή στην παρούσα έρευνα. Τελικά, επελέγησαν εκείνα τα σχολεία των οποίων οι διευθυντές/ντριες είχαν συμφωνήσει να συμμετάσχει το διδακτικό προσωπικό στην παρούσα έρευνα. Έτσι, η επιλογή του ατόμων έγινε με κύριο κριτήριο την άμεση διαθεσιμότητάς τους και για το λόγο αυτό το δείγμα της έρευνας θεωρείται μεροληπτικό (Σίμος & Κομίλη, 2003).

Ειδικότερα, τα σχολεία που επελέγησαν με αυτό τον τρόπο περιλάμβαναν δύο σχολεία στην περιοχή της Καλαμαριάς, δύο σχολεία στην περιοχή της Κάτω Τούμπας, τρία σχολεία στην περιοχή της Μπότσαρη και ένα σχολείο στην περιοχή της Άνω Τούμπας. Στα συγκεκριμένα σχολεία έγιναν επιτόπιες επισκέψεις, έπειτα από δεύτερη τηλεφωνική συνεννόηση με τους διευθυντές/τριες για την επιλογή της κατάλληλης χρονικής στιγμής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς μέσα στο γραφείο τους κατά τη



διάρκεια του κεντρικού διαλείμματος, αφού ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, την εθελοντική φύση της συμμετοχής και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Τα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν εσώκλειστα σε φακέλους μετά από μια βδομάδα. Η συλλογή των συγκεντρωμένων ερωτηματολογίων έγινε μετά από τηλεφωνική συνεννόηση με το διευθυντή ή τη διευθύντρια του σχολείου. Τελικά, από το σύνολο των 157 ερωτηματολογίων επιστράφηκαν τα 110, με ποσοστό επιστροφής αρκετά υψηλό (ποσοστό επιστροφής 70%).

Προκαταρτική έρευνα

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 30 εκπαιδευτικούς που επελέγησαν τυχαία από το 8^ο Γυμνάσιο και Λύκειο στην περιοχή της Μπότσαρη του νομού Θεσσαλονίκης. Στόχος της προκαταρτικής έρευνας ήταν ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα αυτής της δοκιμής έδειξαν ότι ο συντελεστής alpha εσωτερικής συνοχής/συνέπειας του Cronbach ήταν ικανοποιητικός ($\alpha = .80$). Έτσι, κατά την κύρια έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο συλλογής δεδομένων με ορισμένες διορθωτικές βελτιώσεις. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτή τη δοκιμαστική, προκαταρτική έρευνα, αυτοί εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα της έρευνας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται πρώτα τα ευρήματα που αφορούν στα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς και στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα που αφορούν στις βασικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι αναλύσεις των δεδομένων που αφορούν:

(α) στη διερεύνηση των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία και τη σχολική αποτυχία δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης,

(β) στη διερεύνηση των πρακτικών που προτίθενται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης,

(γ) στη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης και

(δ) στη μελέτη της αλληλεπίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών (φύλου, διδακτικής εμπειρίας, ειδικότητας, βαθμίδας εκπαίδευσης, όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, και συχνότητας εμφάνισης στην τάξη εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης) με τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών καθώς και τις προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Επίσης, παρουσιάζονται μια σειρά αναλύσεων με στόχο την αναζήτηση των ενδεχόμενων διαφορών μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των πρακτικών που προτίθενται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη σχολική αποτυχία των διαφορετικών ομάδων των εφήβων.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS-version 11.0.

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου

Οι κλίμακες ελέγχθηκαν για την εννοιολογική τους εγκυρότητα στη βάση της παραγοντικής ανάλυσης (παραγοντική εγκυρότητα.¹) Επίσης, διεξήχθη ο έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε κλίμακα (Αλεξόπουλος, 1998)

Αιτιακές Αποδόσεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία

Παραγοντική εγκυρότητα

Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε στο σύνολο του δείγματος η μέθοδος της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων (ανάλυση σε κύριες συνιστώσες) με περιστροφή Varimax. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων εφαρμόστηκε το κριτήριο Kaiser, σύμφωνα με το οποίο λαμβάνονται υπόψη μόνον οι παράγοντες που έχουν ιδιοτιμή (Eigenvalue) ίση ή μεγαλύτερη της μονάδας και το κριτήριο Catell, σύμφωνα με το οποίο η παραγοντοποίηση τερματίζεται στο σημείο μετά το οποίο η καμπύλη των ιδιοτιμών αρχίζει να παραλληλίζεται με το οριζόντιο άξονα. Για τη διάκριση των παραγόντων ελήφθησαν υπόψη οι ίσες ή μεγαλύτερες του 0.40. φορτίσεις.

Η εφαρμογή της ανάλυσης έδειξε την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων σύμφωνα με το κριτήριο Kaiser, ενώ σύμφωνα με το κριτήριο του Catell οι διακριτοί παράγοντες ήταν τρεις. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο τέταρτος παράγοντας είχε ιδιοτιμή οριακά μεγαλύτερη της μονάδας (1.082) και ουσιαστικά ήταν μη ερμηνεύσιμος, καθώς καθορίστηκε από τη φόρτιση μιας μόνο ερώτησης, επιλέχτηκε η λύση των τριών παραγόντων. Για το λόγο αυτό έγινε δεύτερη παραγοντική ανάλυση στην οποία ζητήθηκαν τρεις παράγοντες.

Τα ευρήματα της ανάλυσης αυτής έδειξαν υψηλές φορτίσεις των ερωτήσεων της κλίμακας στους τρεις παράγοντες (από 0.54 έως .80) και χαμηλές διαπαραγοντικές φορτίσεις² (χαμηλότερες του .31). Μόνο μία ερώτηση (η ερώτηση "η δυσλεξία" της κλίμακας) είχε χαμηλή φόρτιση και στους τρεις παράγοντες και έτσι

¹ Η ανάλυση παραγόντων (factor analysis) αποτελεί μια από τις τεχνικές μέτρησης της εκτίμησης εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής. Αυτή η μορφή εγκυρότητας αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίον ένα ψυχομετρικό μέσο αξιολογεί πραγματικά την εννοιολογική κατασκευή για την οποία το χρησιμοποιούμε (Μέλλον, 1998).

² Είναι οι φορτίσεις των ερωτήσεων στους μη προβλεπόμενους παράγοντες σύμφωνα με την παραγοντική δομή του ψυχομετρικού μέσου (Κουλάκογλου, 1998)

παραλήφθηκε από την τελική κλίμακα. Ειδικότερα, ο πρώτος παράγοντας προσδιορίζεται από τις εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις που αναφέρονται στους γονείς των εφήβων με δυσλεξία τόσο σταθερές (όπως το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο) όσο και μεταβαλλόμενες (όπως η στάση των γονέων και το γονεϊκό ενδιαφέρον), ο δεύτερος από τις εσωτερικές αιτιακές αποδόσεις που αναφέρονται στον εκπαιδευτικό και ειδικότερα σε μεταβαλλόμενες αιτίες (όπως οι διδακτικοί στόχοι, η στάση του εκπαιδευτικού) και ο τρίτος από τις εξωτερικές αποδόσεις στους εφήβους με δυσλεξία που αφορούν τόσο σε σταθερές (η χαμηλή αυτοεκτίμηση), όσο και σε μεταβαλλόμενες αιτίες (όπως το ενδιαφέρον του μαθητή, η απουσία προσπάθειας). Το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που εξηγούν οι τρεις παράγοντες είναι 52,24% (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Ανάλυση παραγόντων της κλίμακας *Αιτιακές Αποδόσεις για τη Σχολική Αποτυχία Εφήβων με Δυσλεξία*

	Παράγ.1	Παράγ.2	Παράγ.3
Εξωτερική Απόδοση στους γονείς εφήβων με δυσλεξία (alpha = .80)			
Η έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος	.70	.11	.09
Η στάση των γονέων	.82	.02	.06
Το οικονομικό επίπεδο των γονέων	.80	.09	.05
Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	.75	.18	.10
Εσωτερική Απόδοση στον εκπαιδευτικό (alpha = .75)			
Οι διδακτικοί σας στόχοι	.03	.71	.19
Η στάση σας απέναντι στο μαθητή	.00	.58	.18
Η μέθοδος της διδασκαλίας σας	-.00	.54	.29
Ο τρόπος αξιολόγησης που εφαρμόζετε	.00	.69	.24
Εξωτερική Απόδοση στους εφήβους με δυσλεξία (alpha = .72)			
Η χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή	-.06	.08	.62
Η έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή για μάθηση	-.23	.31	.73
Η απουσία προσπάθειας του μαθητή	-.16	.08	.80
Ιδιοτιμή	2.589	1.678	1.479
% διακύμανσης	23.537	15.254	13.449

Αξιοπιστία

Στους Πίνακες 3, 4 και 5 παρουσιάζεται η εγκυρότητα των ερωτήσεων της κάθε υποκλίμακας. Συγκεκριμένα, δίνονται οι συνάφειες μεταξύ των ερωτήσεων της



κάθε υποκλίμακας και της υποκλίμακας ως σύνολο. Οι συνάφειες αυτές είναι ικανοποιητικές, καθώς κυμαίνονται από .33 έως .75. Αυτό δείχνει ότι η κάθε υποκλίμακα αξιολογεί μια συμπαγή εννοιολογική ενότητα (Nunnally, 1978).

Οι συντελεστές alpha εσωτερικής συνοχής/συνέπειας για τους τρεις παράγοντες της κλίμακας είναι ικανοποιητικοί. Ο δείκτης αξιοπιστίας alpha για την εξωτερική απόδοση στους γονείς εφήβων με δυσλεξία είναι 0.80, για την εσωτερική απόδοση στον εκπαιδευτικό είναι 0.75 και για την εξωτερική απόδοση στους εφήβους με δυσλεξία είναι 0.72.

Πίνακας 3. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Εξωτερικής Απόδοσης στους Γονείς Εφήβων με Δυσλεξία*

Ερώτηση	Συνάφεια
Εξωτερική Απόδοση στους γονείς εφήβων με δυσλεξία (alpha = .80)	
Η έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος	.58
Η στάση των γονέων	.73
Το οικονομικό επίπεδο των γονέων	.70
Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	.75

Πίνακας 4. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Εσωτερικής Απόδοσης στον Εκπαιδευτικό*

Ερώτηση	Συνάφεια
Εσωτερική Απόδοση στον εκπαιδευτικό (alpha = .75)	
Οι διδακτικοί σας στόχοι	.55
Η στάση σας απέναντι στο μαθητή	.62
Η μέθοδος της διδασκαλίας σας	.50
Ο τρόπος αξιολόγησης που εφαρμόζετε	.63

Πίνακας 5. της υποκλίμακας *Εξωτερικής Απόδοσης στους Εφήβους με Δυσλεξία*

Ερώτηση	Συνάφεια
Εξωτερική Απόδοση στους εφήβους με δυσλεξία (alpha = .72)	
Η χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή	.33
Η έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή για μάθηση	.49
Η απουσία προσπάθειας του μαθητή	.59

Προτεινόμενες Πρακτικές υποστήριξης για τους εφήβους με δυσλεξία

Παραγοντική εγκυρότητα

Η παραγοντική ανάλυση, που έγινε με τις μεθόδους που αναφέρθηκαν παραπάνω, έδειξε την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων, οι οποίοι εξηγούν το 48,1% της συνολικής διακύμανσης (βλ. Πίνακα 6). Οι παράγοντες αντιστοιχούν σε τέσσερις διαφορετικές πρακτικές υποστήριξης: τις εμπλουτισμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, τις απλουστευμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, την απουσία προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος και τη συναισθηματική υποστήριξη των εφήβων με δυσλεξία.

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν στους τέσσερις παράγοντες με υψηλές φορτίσεις που κυμαίνονται από .49 έως .80. Ωστόσο, δύο ερωτήσεις, (η ερώτηση "Να συνεχίσω να θέτω τους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος" και η ερώτηση "Να προσαρμόσω το ρυθμό κάλυψης της ύλης ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών ανεξάρτητα από το αναλυτικό πρόγραμμα" της κλίμακας), είχαν χαμηλές φορτίσεις και στους τέσσερις παράγοντες και για το λόγο αυτό παραλήφθηκαν από την τελική κλίμακα

Πίνακας 6. Ανάλυση παραγόντων της κλίμακας Προτεινόμενες Πρακτικές Υποστήριξης για τους Εφήβους με Δυσλεξία

	Παράγ.1	Παράγ.2	Παράγ.3	Παράγ.4
Εμπλουτισμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος (alpha =.72)				
Να ομαδοποιήσω τους μαθητές, εφαρμόζοντας διδασκαλία σε ομάδες	.79	-.07	.16	-.23
Να αλλάξω καθολικά τον τρόπο της διδασκαλίας μου δίνοντας έμφαση όχι τόσο στο περιεχόμενο όσο στη διδασκαλία στρατηγικών μνήμης και οργάνωσης της μελέτης όλων των μαθητών	.77	-.03	.59	.10
Να αξιολογήσω ατομικά το μαθητή χωρίς χρονικό όριο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο προσαρμόζοντας τα θέματα στις ανάγκες του	.50	.24	-.23	.13
Να αφιερώσω διδακτικό χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή	.57	.11	-.30	.39
Να δώσω στο μαθητή τη δυνατότητα να επιλέγει μεταξύ δύο ή περισσότερων ισοδύναμων εργασιών	.70	.09	.34	.43
Να αλλάξω τρόπο παρουσίασης της ύλης υποστηρίζοντας τη διδασκαλία μου με πολυμέσα	.69	.05	-.25	.12
Απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος (alpha = .70)				
Να παραπέμψω το μαθητή σε τμήματα ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας για εξειδικευμένη υποστήριξη	-.02	.62	.40	.05
Να συνεργαστώ στενά με τους γονείς του μαθητή	-.02	.80	-.06	.07
Να απευθυνθώ σε σχολικό σύμβουλο ή εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής	.03	.77	.11	-.03
Απλουστευμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος (alpha = .69)				
Να μειώσω τη διδακτέα ύλη για το μαθητή	.01	.30	.80	.24
Να απλοποιήσω τις εργασίες που ανατίθενται στο μαθητή	.06	.23	.74	.14
Να αξιολογήσω το μαθητή σε τυπικά θέματα εξετάσεων που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, μειώνοντας τις απαιτήσεις μου από το μαθητή	-.12	.17	.65	-.08
Συναισθηματική υποστήριξη εφήβων με δυσλεξία (alpha = .65)				
Να παροτρύνω το μαθητή προκειμένου αυτός να προσπαθήσει περισσότερο	-.13	.20	.13	.55
Να δώσω έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή	-.17	.30	.28	.49
Ιδιοτιμή	2.250	2.086	2.059	1.790
% διακύμανσης	13.238	12.273	12.111	10.527

Αξιοπιστία

Οι συνάφειες μεταξύ των ερωτήσεων της κάθε υποκλίμακας και της υποκλίμακας ως σύνολο παρουσιάζονται στους Πίνακες 7, 8, 9, και 10. Οι συνάφειες αυτές είναι ικανοποιητικές, καθώς κυμαίνονται από 0.35 έως 0.58. Αυτό δείχνει ότι η κάθε υποκλίμακα αξιολογεί μια συμπαγή εννοιολογική ενότητα.

Οι συντελεστές alpha εσωτερικής συνοχής/συνέπειας για τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας είναι ικανοποιητικοί: για την εμπλουτισμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος ο alpha είναι 0.72, για την απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος ο alpha είναι 0.70, για την απλουστευμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος ο alpha είναι 0.69 και για τη συναισθηματική υποστήριξη εφήβων με δυσλεξία ο alpha είναι 0.65

Πίνακας 7. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Εμπλουτισμένη Προσαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος* για την υποστήριξη εφήβων με δυσλεξία

Ερώτηση	Συνάφεια
Εμπλουτισμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος (alpha = .72)	
Να ομαδοποιήσω τους μαθητές, εφαρμόζοντας διδασκαλία σε ομάδες	.50
Να αλλάξω καθολικά τον τρόπο της διδασκαλίας μου δίνοντας έμφαση όχι τόσο στο περιεχόμενο όσο στη διδασκαλία στρατηγικών μνήμης και οργάνωσης της μελέτης όλων των μαθητών	.53
Να αξιολογήσω ατομικά το μαθητή χωρίς χρονικό όριο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο προσαρμόζοντας τα θέματα στις ανάγκες του	.40
Να αφιερώσω διδακτικό χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή	.45
Να δώσω στο μαθητή τη δυνατότητα να επιλέγει μεταξύ δύο ή περισσότερων ισοδύναμων εργασιών	.58
Να αλλάξω τρόπο παρουσίασης της ύλης υποστηρίζοντας τη διδασκαλία μου με πολυμέσα	.47

Πίνακας 8. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Απουσία Προσαρμογών Αναλυτικού προγράμματος* για την υποστήριξη εφήβων με δυσλεξία.

Ερώτηση	Συνάφεια
Απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος (alpha = .70)	
Να παραπέμψω το μαθητή σε τμήματα ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας για εξειδικευμένη υποστήριξη	.37
Να συνεργαστώ στενά με τους γονείς του μαθητή	.47
Να απευθυνθώ σε σχολικό σύμβουλο ή εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής	.61

Πίνακας 9. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Απλουστευμένη Προσαρμογή Αναλυτικού προγράμματος για την υποστήριξη εφήβων με δυσλεξία.*

Ερώτηση	Συνάφεια
Απλουστευμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος (α = .69)	
Να μειώσω τη διδακτέα ύλη για το μαθητή	.35
Να απλουστεύσω τις εργασίες που ανατίθενται στο μαθητή	.50
Να αξιολογήσω το μαθητή σε τυπικά θέματα εξετάσεων που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, μειώνοντας τις απαιτήσεις μου από το μαθητή	.53

Πίνακας 10. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Συναισθηματική Υποστήριξη Εφήβων με Δυσλεξία*

Ερώτηση	Συνάφεια
Συναισθηματική υποστήριξη εφήβων με δυσλεξία (α = .65)	
Να παροτρύνω το μαθητή προκειμένου αυτός να προσπαθήσει περισσότερο	.39
Να δώσω έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή	.39

• Αιτιακές Αποδόσεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης

Παραγοντική εγκυρότητα

Η ανάλυση των παραγόντων έγινε με τις μεθόδους που έχουν ήδη αναφερθεί και έδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 11. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στις εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις που αναφέρονται στους γονείς των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης και περιλαμβάνει τόσο σταθερές (όπως το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο) όσο και μεταβαλλόμενες αιτίες (όπως η στάση των γονέων και το γονεϊκό ενδιαφέρον). Ο δεύτερος παράγοντας προσδιορίζεται από τις εσωτερικές αποδόσεις που αφορούν στον εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα σε μεταβαλλόμενες αιτίες (όπως οι διδακτικοί στόχοι, η στάση του εκπαιδευτικού) και ο τρίτος από εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις που αφορούν στους ίδιους τους δίγλωσσους έφηβους με δυσκολίες μάθησης, που αναφέρονται τόσο σε

σταθερές (η χαμηλή αυτοεκτίμηση), όσο και σε μεταβαλλόμενες αιτίες (όπως το ενδιαφέρον του μαθητή, η απουσία προσπάθειας).

Στο σύνολό τους, οι τρεις παράγοντες εξηγούν το 51,71% της συνολικής διακύμανσης. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν στους τρεις παράγοντες με υψηλές φορτίσεις που κυμαίνονται από .51 έως .81. Επιπλέον, οι διαπαραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν χαμηλές και συγκεκριμένα μικρότερες του .22. Τέλος, μόνο μια ερώτηση, (η ερώτηση "διγλωσσία" του ερωτηματολογίου), φόρτισε χαμηλά και στους τρεις παράγοντες και για το λόγο αυτό παραλήφθηκε από την τελική κλίμακα.

Πίνακας 11. Ανάλυση παραγόντων της κλίμακας *Αιτιακές Αποδόσεις για τη Σχολική Αποτυχία Δίγλωσσων Εφήβων με Δυσκολίες μάθησης*

	Παράγ.1	Παράγ.2	Παράγ.3
Εσωτερική απόδοση στον εκπαιδευτικό (alpha = .76)			
Οι διδακτικοί σας στόχοι	.81	.07	.02
Η στάση σας απέναντι στο μαθητή	.72	-.03	.05
Η μέθοδος της διδασκαλία σας	.78	-.11	.00
Ο τρόπος αξιολόγησης που εφαρμόζετε	.76	-.02	.13
Εξωτερική απόδοση στους γονείς δίγλωσσων εφήβων (alpha = .73)			
Η έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος	.17	.69	.08
Η στάση των γονέων	-.01	.63	.11
Το οικονομικό επίπεδο των γονέων	.09	.70	.12
Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	.11	.68	.01
Εξωτερική απόδοση στους δίγλωσσους εφήβους (alpha = .70)			
Η χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή	.04	.11	.51
Η έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή για μάθηση	-.19	.06	.62
Η απουσία προσπάθειας του μαθητή	.21	.08	.75
Ιδιαιτιμή	4.847	3.043	1.417
% διακύμανσης	29.93	16.91	7.87

Αξιοπιστία

Στους Πίνακες 12, 13 και 14 παρουσιάζονται οι συνάφειες μεταξύ των ερωτήσεων της κάθε υποκλίμακας και της υποκλίμακας ως σύνολο. Οι συνάφειες αυτές είναι ικανοποιητικές, καθώς κυμαίνονται από 0.31 έως 0.64. Αυτό δείχνει ότι η κάθε υποκλίμακα αξιολογεί μια συμπαγή εννοιολογική ενότητα.

Οι συντελεστές alpha εσωτερικής συνοχής/συνέπειας για τους τρεις παράγοντες της κλίμακας είναι ικανοποιητικοί: για την εσωτερική απόδοση αιτίου στον εκπαιδευτικό ο alpha είναι 0.76, για την εξωτερική απόδοση στους γονείς δίγλωσσων εφήβων ο alpha είναι 0.73 και για την εξωτερική απόδοση στους δίγλωσσους εφήβους ο alpha είναι 0.70.

Πίνακας 12. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Εσωτερική Απόδοση στον Εκπαιδευτικό.*

Ερώτηση	Συνάφεια
Εσωτερική απόδοση στον εκπαιδευτικό (alpha = .76)	
Οι διδακτικοί σας στόχοι	.59
Η στάση σας απέναντι στο μαθητή	.51
Η μέθοδος της διδασκαλίας σας	.64
Ο τρόπος αξιολόγησης που εφαρμόζετε	.60

Πίνακας 13. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Εξωτερική Απόδοση στους Γονείς Δίγλωσσων Εφήβων.*

Ερώτηση	Συνάφεια
Εξωτερική απόδοσης στους γονείς δίγλωσσων εφήβων (alpha = .73)	
Η έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος	.45
Η στάση των γονέων	.54
Το οικονομικό επίπεδο των γονέων	.49
Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	.39

Πίνακας 14. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Εξωτερική Απόδοση στους Δίγλωσσους Εφήβους*.

Ερώτηση	Συνάφεια
Εξωτερική απόδοση στους δίγλωσσους εφήβους (alpha = .70)	
Η χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή	.31
Η έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή για μάθηση	.43
Η απουσία προσπάθειας του μαθητή	.53

Προτεινόμενες Πρακτικές υποστήριξης για τους δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης

Παραγοντική εγκυρότητα

Η παραγοντική ανάλυση, που έγινε με τις μεθόδους που αναφέρθηκαν, έδειξε την ύπαρξη πέντε παραγόντων σύμφωνα με το κριτήριο του Kaiser, ενώ σύμφωνα με το κριτήριο του Catell οι διακριτοί παράγοντες ήταν τέσσερις. Τελικά επιλέχθηκε η λύση των τεσσάρων παραγόντων, καθώς μόνο δύο ερωτήσεις είχαν φορτίσεις στον πέμπτο παράγοντα. Έτσι, έγινε δεύτερη παραγοντική ανάλυση, στην οποία ζητήθηκε η οργάνωση των ερωτήσεων σε τέσσερις παράγοντες (βλ. Πίνακα 15).

Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν υψηλές φορτίσεις των ερωτήσεων στους τέσσερις παράγοντες (από .50 έως .82) και χαμηλές διαπαραγοντικές φορτίσεις. Μόνο δύο ερωτήσεις από το σύνολο των 17 ερωτήσεων της κλίμακας (η ερώτηση "Να συνεχίσω να θέτω τους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος" και η ερώτηση "Να προσαρμόσω το ρυθμό κάλυψης της ύλης ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών ανεξάρτητα από το αναλυτικό πρόγραμμα") είχαν χαμηλές φορτίσεις και στους τέσσερις παράγοντες και για το λόγο αυτό παραλήφθηκαν από την τελική κλίμακα. Οι τέσσερις παράγοντες εξηγούν στο σύνολό τους το 50,56% της συνολικής διακύμανσης και αντιστοιχούν σε τέσσερις διαφορετικές πρακτικές υποστήριξης: τις εμπλουτισμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, τις απλουστευμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, την απουσία προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος και τη συναισθηματική υποστήριξη των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Πίνακας 15. Ανάλυση παραγόντων της κλίμακας *Προτεινόμενες Πρακτικές Υποστήριξης για τους Δίγλωσσους Εφήβους με Δυσκολίες μάθησης.*

	Παράγ.1	Παράγ.2	Παράγ.3	Παράγ.4
Εμπλουτισμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος (alpha =.80)				
Να ομαδοποιήσω τους μαθητές, εφαρμόζοντας διδασκαλία σε ομάδες	.79	-.01	.09	.30
Να αλλάξω καθολικά τον τρόπο της διδασκαλίας μου δίνοντας έμφαση όχι τόσο στο περιεχόμενο όσο στη διδασκαλία στρατηγικών μνήμης και οργάνωσης της μελέτης όλων των μαθητών	.75	.00	.21	.19
Να αξιολογήσω ατομικά το μαθητή χωρίς χρονικό όριο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο προσαρμόζοντας τα θέματα στις ανάγκες του	.65	.11	.30	-.21
Να αφιερώσω διδακτικό χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή	.73	-.08	.24	.30
Να δώσω στο μαθητή τη δυνατότητα να επιλέγει μεταξύ δύο ή περισσότερων ισόδυναμων εργασιών	.50	-.21	.29	.19
Να αλλάξω τρόπο παρουσίασης της ύλης υποστηρίζοντας τη διδασκαλία μου με πολυμέσα	.82	.09	.12	-.11
Απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος (alpha = .73)				
Να παραπέμψω το μαθητή σε τμήματα ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας για εξειδικευμένη υποστήριξη	.03	.55	.29	.00
Να συνεργαστώ στενά με τους γονείς του μαθητή	.03	.78	.09	.02
Να απευθυνθώ σε σχολικό σύμβουλο ή εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής	.01	.75	-.07	-.02
Απλουστευμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος (alpha = .71)				
Να μειώσω τη διδακτέα ύλη για το μαθητή	-.04	.19	.74	.20
Να απλουστεύσω τις εργασίες που ανατίθενται στο μαθητή	.02	.29	.80	.23
Να αξιολογήσω το μαθητή σε τυπικά θέματα εξετάσεων που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, μειώνοντας τις απαιτήσεις μου από το μαθητή	.11	.23	.75	.11
Συναισθηματική υποστήριξη δίγλωσσων εφήβων (alpha = .64)				
Να παροτρύνω το μαθητή προκειμένου αυτός να προσπαθήσει περισσότερο	.30	-.12	.09	.69
Να δώσω έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή	.11	-.13	.30	.62
Ιδιοτιμή	3.060	2.106	1.888	1.542
% διακύμανσης	17.998	12.387	11.107	9.071

Αξιοπιστία

Οι συνάφειες των ερωτήσεων μεταξύ των ερωτήσεων της κάθε υποκλίμακας και της υποκλίμακας ως σύνολο παρουσιάζονται στους Πίνακες 16, 17, 18, και 19. Οι συνάφειες αυτές είναι ικανοποιητικές, καθώς κυμαίνονται από 0.34 έως 0.60. Αυτό σημαίνει ότι η κάθε υποκλίμακα αξιολογεί μια συμπαγή εννοιολογική ενότητα.

Οι συντελεστές alpha εσωτερικής συνοχής/συνέπειας για τους δύο παράγοντες της κλίμακας είναι ικανοποιητικοί: για την εμπλουτισμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος ο alpha είναι 0.80, για την απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος ο alpha είναι 0.73, για την απλουστευμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος ο alpha είναι 0.71 και για τη συναισθηματική υποστήριξη των δίγλωσσων εφήβων ο alpha είναι 0.64.

Πίνακας 16. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Εμπλουτισμένη Προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος* για την υποστήριξη δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Ερώτηση	Συνάφεια
Εμπλουτισμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος (alpha =.80)	
Να ομαδοποιήσω τους μαθητές, εφαρμόζοντας διδασκαλία σε ομάδες	.60
Να αλλάξω καθολικά τον τρόπο της διδασκαλίας μου δίνοντας έμφαση όχι τόσο στο περιεχόμενο όσο στη διδασκαλία στρατηγικών μνήμης και οργάνωσης της μελέτης όλων των μαθητών	.57
Να αξιολογήσω ατομικά το μαθητή χωρίς χρονικό όριο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο προσαρμόζοντας τα θέματα στις ανάγκες του	.41
Να αφιερώσω διδακτικό χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή	.57
Να δώσω στο μαθητή τη δυνατότητα να επιλέγει μεταξύ δύο ή περισσότερων ισοδύναμων εργασιών	.45
Να αλλάξω τρόπο παρουσίασης της ύλης υποστηρίζοντας τη διδασκαλία μου με πολυμέσα	.57

Πίνακας 17. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Απουσία Προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος για την υποστήριξη δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης*

Ερώτηση	Συνάφεια
Απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος ($\alpha = .73$)	
Να παραπέμψω το μαθητή σε τμήματα ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας για εξειδικευμένη υποστήριξη	.41
Να συνεργαστώ στενά με τους γονείς του μαθητή	.50
Να απευθυνθώ σε σχολικό σύμβουλο ή εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής	.45

Πίνακας 18. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της υποκλίμακας *Απλουστευμένη Προσαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος για την υποστήριξη δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.*

Ερώτηση	Συνάφεια
Απλουστευμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος ($\alpha = .71$)	
Να μειώσω τη διδακτέα ύλη για το μαθητή	.54
Να απλουστεύσω τις εργασίες που ανατίθενται στο μαθητή	.59
Να αξιολογήσω το μαθητή σε τυπικά θέματα εξετάσεων που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, μειώνοντας τις απαιτήσεις μου από το μαθητή	.40

Πίνακας 19. Δείκτες συνάφειας που αναφέρονται στις ερωτήσεις της κλίμακας *Συναισθηματική Υποστήριξη Δίγλωσσων Εφήβων .*

Ερώτηση	Συνάφεια
Συναισθηματική υποστήριξη δίγλωσσων εφήβων ($\alpha = .64$)	
Να παροτρύνω το μαθητή προκειμένου αυτός να προσπαθήσει περισσότερο	.34
Να δώσω έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του μαθητή	.34

Έλεγχος των βασικών υποθέσεων της έρευνας

Για τη διερεύνηση των βασικών υποθέσεων της έρευνας εφαρμόστηκαν στα δεδομένα μια σειρά αναλύσεων, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται τμηματικά σε πέντε ενότητες.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων που εφαρμόστηκαν για τη διερεύνηση των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι αναλύσεις οι οποίες ανέδειξαν τις προτεινόμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η ανάλυση, μέσω της οποίας διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ αιτιακών αποδόσεων και προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Στην τέταρτη ενότητα περιγράφονται οι αναλύσεις, μέσω των οποίων διερευνήθηκε η αλληλεπίδραση των δημογραφικών μεταβλητών (φύλου, διδακτικής εμπειρίας, βαθμίδας εκπαίδευσης όπου διδάσκουν, συχνότητα εμφάνισης στην τάξη εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης) με τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών και τις προτεινόμενες πρακτικές για την υποστήριξη των εφήβων.

Τέλος, στην πέμπτη ενότητα, παρουσιάζονται οι αναλύσεις, με τις οποίες αναζητήθηκαν οι ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των πρακτικών που προτίθενται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη των διαφορετικών ομάδων των εφήβων.

Αιτιακές αποδόσεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης

Σύμφωνα με τη *Υπόθεση 1* της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται ότι θα αποδώσουν τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης περισσότερο σε εξωτερικές παρά σε εσωτερικές, ως προς αυτούς, αιτίες. Για τη διερεύνηση της παραπάνω υπόθεσης εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα για κάθε μια ομάδα εφήβων ξεχωριστά.

Τα ευρήματα της παρούσας ανάλυσης επιβεβαιώνουν την αρχική *Υπόθεση 1*, καθώς υποστηρίζουν ότι *οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τις εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις για τη σχολική αποτυχία των εφήβων, χωρίς, όμως, να απορρίπτουν τις εσωτερικές αιτιακές αποδόσεις.*

Ειδικότερα, όσον αφορά στους εφήβους με δυσλεξία, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα με τρεις στάθμες, οι οποίες αντιστοιχούν στις τρεις σύνθετες μεταβλητές των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία. Συγκεκριμένα, οι τρεις σύνθετες μεταβλητές, όπως αυτές προέκυψαν με βάση την παραγοντική ανάλυση της κλίμακας *“Αιτιακές αποδόσεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία”*, δημιουργήθηκαν με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν στην κάθε υποκλίμακα. Ειδικότερα, οι τρεις σύνθετες μεταβλητές περιλάμβαναν την εξωτερική απόδοση στους εφήβους με δυσλεξία, την εξωτερική απόδοση στους γονείς εφήβων με δυσλεξία και την εσωτερική απόδοση στον εκπαιδευτικό. Από την ανάλυση αυτή προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των τριών μεταβλητών [$F(2,218) = 19.184, p = .000$].

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων ανά ζεύγη με τη μέθοδο Bonferroni, οι τρεις μεταβλητές της αιτιακής απόδοσης διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους ($p < .05$). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον παράγοντα που αφορά στους εφήβους με δυσλεξία ως την πιθανότερη αιτία της σχολικής αποτυχίας των εφήβων με δυσλεξία. Στη συνέχεια, ακολουθεί ο παράγοντας που σχετίζεται με τους γονείς των εφήβων με δυσλεξία, ενώ ο παράγοντας που σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό αποτελεί τη λιγότερο πιθανή αιτία μεταξύ των τριών πιθανών αιτιών της σχολικής αποτυχίας (βλ. Πίνακα 20).

Πίνακας 20. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία

<u>Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Αποτυχίας Εφήβων με Δυσλεξία</u>			
Μεταβλητή	M	SD	N
Εξωτερική απόδοση στους εφήβους	2.81	0.59	110
Εξωτερική απόδοση στους γονείς εφήβων με δυσλεξία	2.58	0.74	110
Εσωτερική απόδοση στον εκπαιδευτικό	2.36	0.56	110

Σημείωση: Κλίμακα 1-4, 1= Διαφωνώ απόλυτα, 4= Συμφωνώ απόλυτα

Άναφορικά στους *δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης*, η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα με τρεις στάθμες, οι οποίες αντιστοιχούν στις τρεις σύνθετες μεταβλητές των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, έδειξε μια σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των σύνθετων μεταβλητών της αιτιακής απόδοσης [$F(2,218) = 22.187, p = .000$]. Σύμφωνα με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων ανά ζεύγη με τη μέθοδο Bonferroni, προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ της εξωτερικής απόδοσης στους δίγλωσσους εφήβους και της εσωτερικής απόδοσης στον εκπαιδευτικό ($p < .05$), όπως επίσης και μεταξύ της εξωτερικής απόδοσης στους γονείς των δίγλωσσων εφήβων και της εσωτερικής απόδοσης στον εκπαιδευτικό ($p < .05$). Ωστόσο, οι εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα, αν και δεν προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου της εξωτερικής απόδοσης στους δίγλωσσους εφήβους και της εξωτερικής απόδοσης στους γονείς των δίγλωσσων εφήβων, ο μέσος όρος της εσωτερικής απόδοσης στον εκπαιδευτικό ήταν σημαντικά χαμηλότερος από τους μέσους των εξωτερικών αιτιακών αποδόσεων (βλ. Πίνακα 21).

Πίνακας 21. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης

<u>Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Αποτυχίας Δίγλωσσων Εφήβων</u>			
Μεταβλητή	M	SD	N
Εξωτερική απόδοση στους δίγλωσσους εφήβους	2.73	0.62	110
Εξωτερική απόδοση στους γονείς δίγλωσσων εφήβων	2.78	0.65	110
Εσωτερική απόδοση σε σχολικούς παράγοντες	2.34	0.61	110

Σημείωση: Κλίμακα 1-4, 1= Διαφωνώ απόλυτα, 4= Συμφωνώ απόλυτα



Προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης για τους εφήβους με δυσλεξία και τους δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης

Σύμφωνα με την *Υπόθεση 2*, οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης αναμένεται ότι δε θα περιλαμβάνουν τις εμπλουτισμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Για τον έλεγχο της παραπάνω υπόθεσης εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα για κάθε μια ομάδα εφήβων ξεχωριστά.

Τα ευρήματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν μερικώς την αρχική *Υπόθεση 2*, καθώς δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μια ποικιλία πρακτικών για την υποστήριξη των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Αν και οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τις πρακτικές υποστήριξης, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν απορρίπτουν τις απλουστευμένες ή τις εμπλουτισμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για την υποστήριξη τόσο των εφήβων με δυσλεξία όσο και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Όσον αφορά στις προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών για τους εφήβους με δυσλεξία, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα με τέσσερις στάθμες, οι οποίες αντιστοιχούν στις τέσσερις σύνθετες μεταβλητές των προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης εφήβων με δυσλεξία. Συγκεκριμένα, οι τέσσερις σύνθετες μεταβλητές, όπως αυτές προέκυψαν με βάση την παραγοντική ανάλυση της κλίμακας "*Προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης εφήβων με δυσλεξία*", δημιουργήθηκαν με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν στην κάθε υποκλίμακα. Ειδικότερα, οι τέσσερις σύνθετες μεταβλητές περιλάμβαναν την εμπλουτισμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την απλουστευμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος και τη συναισθηματική υποστήριξη.

Ειδικότερα, επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly ήταν στατιστικά σημαντικός ($p = .015$), χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση του Huynh-Feldt για τον έλεγχο του ενδοϋποκειμενικού παράγοντα. Από την ανάλυση αυτή προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των τεσσάρων μεταβλητών [$F(2.816, 304.134) = 67.096, p = .000$].

Σύμφωνα με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων ανά ζεύγη με τη μέθοδο Bonferroni, οι τέσσερις μεταβλητές της πρακτικής υποστήριξης διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους ($p < .05$). Μεταξύ των τεσσάρων προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία, η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο. Στη συνέχεια ακολουθεί η απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος, ενώ τρίτη πιθανή πρακτική εμφανίζεται η απλουστευμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Τέλος, η εμπλουτισμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος εμφανίζεται ως η λιγότερο πιθανή πρακτική υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία ($M.O. = 2.71$) (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 22. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τεσσάρων προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία.

<u>Πρακτικές Υποστήριξης Εφήβων με Δυσλεξία</u>			
Μεταβλητή	M	SD	N
Εμπλουτισμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος	2.71	0.61	110
Απλουστευμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος	2.87	0.73	110
Απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος	3.30	0.62	110
Συναισθηματική υποστήριξη	3.67	0.49	110

Σημείωση: Κλίμακα 1-4, 1= Διαφωνώ απόλυτα, 4= Συμφωνώ απόλυτα

Σχετικά με τους δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης, η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα με τέσσερις στάθμες, οι οποίες αντιστοιχούν στις τέσσερις σύνθετες μεταβλητές των προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, έδειξε ότι ο έλεγχος σφαιρικότητας Mauchly του ήταν στατιστικά σημαντικός ($p = .027$). Για το λόγο αυτό ο έλεγχος του ενδοϋποκειμενικού παράγοντα έγινε με βάση τη διόρθωση του Huynh-Feldt. Η ανάλυση αυτή έδειξε μια σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των τεσσάρων μεταβλητών της πρακτικής υποστήριξης [$F(2.849, 310.504) = 61.988, p = .000$].

Επιπλέον, σύμφωνα με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων ανά ζεύγη με τη μέθοδο Bonferroni, προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών της πρακτικής υποστήριξης των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης ($p < .05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τη συναισθηματική υποστήριξη των

δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Η απουσία προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος ακολουθεί ως δεύτερη πιθανή πρακτική, ενώ η απλουστευμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος εμφανίζεται ως τρίτη πιθανή πρακτική υποστήριξης. Τέλος, η εμπλουτισμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος συγκεντρώνει το χαμηλότερο μέσο όρο μεταξύ των τεσσάρων πιθανών πρακτικών υποστήριξης των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης (βλ. Πίνακα 23).

Πίνακας 23. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τεσσάρων προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

<u>Πρακτικές Υποστήριξης Δίγλωσσων Εφήβων</u>			
Μεταβλητή	M	SD	N
Εμπλουτισμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος	2.68	0.64	110
Απλουστευμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος	2.87	0.72	110
Απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος	3.26	0.62	110
Συναισθηματική υποστήριξη	3.65	0.52	110

Σημείωση: Κλίμακα 1-4, 1= Διαφωνώ απόλυτα, 4= Συμφωνώ απόλυτα

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Με βάση την *Υπόθεση 3*, οι εσωτερικές αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων αναμένεται να έχουν θετική συσχέτιση με τις προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, ενώ οι εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις αναμένεται να έχουν θετική συσχέτιση με τις πρακτικές, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η διερεύνηση της *Υπόθεσης 3* έγινε με το δείκτη συνάφειας (*Pearson r*) και για τις δύο ομάδες των εφήβων.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν μερικώς την αρχική *Υπόθεση 3*, καθώς διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της εξωτερικής απόδοσης στους εφήβους με δυσλεξία και της απλουστευμένης προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, αν και διαπιστώθηκε η αναμενόμενη θετική συσχέτιση μεταξύ της εσωτερικής απόδοσης στον εκπαιδευτικό και των προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος στην περίπτωση των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, αυτή δε διαπιστώθηκε στην περίπτωση των εφήβων με δυσλεξία.

Ειδικότερα, σχετικά με τους εφήβους με δυσλεξία, οι αναλύσεις συσχετίσεων έδειξαν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 24, ότι η εξωτερική απόδοση στους εφήβους με δυσλεξία είχε σημαντική θετική συσχέτιση με τις πρακτικές υποστήριξης της συναισθηματικής υποστήριξης, της απουσίας προσαρμογών και της απλούστευσης του αναλυτικού προγράμματος, με εμφανώς μεγαλύτερη τη συνάφεια με την απλούστευση του αναλυτικού προγράμματος ($r = .429, p < .05$). Η εξωτερική απόδοση στους γονείς των εφήβων με δυσλεξία είχε σημαντική θετική συσχέτιση μόνο με τη συναισθηματική υποστήριξη των εφήβων. Αντίθετα, η εσωτερική απόδοση στον εκπαιδευτικό δε βρέθηκε να έχει σημαντική συσχέτιση με κάποια πρακτική υποστήριξης.

Σε ό,τι αφορά στους δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 25, η εξωτερική απόδοση στους δίγλωσσους εφήβους είχε σημαντική θετική συσχέτιση μόνο με τη συναισθηματική υποστήριξη. Η εξωτερική απόδοση στους γονείς των δίγλωσσων εφήβων είχε θετική συσχέτιση μόνο με την πρακτική της συναισθηματικής υποστήριξης. Τέλος, η εσωτερική απόδοση στον εκπαιδευτικό βρέθηκε να έχει θετική συσχέτιση με τις πρακτικές της εμπλουτισμένης προσαρμογής και της απλουστευμένης προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος.



Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις συσχετίσεων μπορούμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:

(α) από τις πρακτικές υποστήριξης, η απλούστευση του αναλυτικού προγράμματος είχε τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με την εξωτερική απόδοση στους εφήβους με δυσλεξία. Αντίθετα, η εξωτερική απόδοση στους δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης είχε τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με την πρακτική της συναισθηματικής υποστήριξης

(β) η εξωτερική απόδοση στους γονείς των εφήβων με δυσλεξία, καθώς και στους γονείς των δίγλωσσων εφήβων, βρέθηκε να έχει σημαντική θετική συσχέτιση μόνο με την πρακτική της συναισθηματικής υποστήριξης

(γ) η εσωτερική απόδοση της σχολικής αποτυχίας των δίγλωσσων εφήβων στον εκπαιδευτικό βρέθηκε να έχει θετική συσχέτιση με τις πρακτικές της εμπλουτισμένης και της απλουστευμένης προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Αντίθετα, η εσωτερική απόδοση της σχολικής αποτυχίας των εφήβων με δυσλεξία στον εκπαιδευτικό δε βρέθηκε να έχει σημαντική συσχέτιση με κάποια πρακτική υποστήριξης.

Πίνακας 24. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των πρακτικών υποστήριξης εφήβων με δυσλεξία

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7
1. Εξωτερική απόδοση στους εφήβους με δυσλεξία	-						
2. Εξωτερική απόδοση στους γονείς εφήβων με δυσλεξία	.629**	-					
3. Εσωτερική απόδοση στον εκπαιδευτικό	-.651**	-.427**	-				
4. Εμπλουτισμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος	.150	-.020	-.047	-			
5. Απλουστευμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος	.429*	.011	.150	.317*	-		
6. Απουσία αναλυτικού προγράμματος	.386*	.050	.140	-.286**	.675**	-	
7. Συναισθηματική υποστήριξη	.320**	.349*	.115	.215*	.373*	.697*	-

Σημείωση: Το σύμβολο (*) αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05, ενώ το σύμβολο (**) σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01.

Πίνακας 25. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των πρακτικών υποστήριξης δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7
1. Εξωτερική απόδοση στους δίγλωσσους εφήβους	-						
2. Εξωτερική απόδοση στους γονείς δίγλωσσους εφήβων	.745*	-					
3. Εσωτερική απόδοση στον εκπαιδευτικό	-.530**	-.356*	-				
4. Εμπλουτισμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος	.129	.130	.477**	-			
5. Απλουστευμένη προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος	.091	.092	.332**	.274*	-		
6. Απουσία αναλυτικού προγράμματος	.205*	.182	.105	-.244**	.476**	-	
7. Συναισθηματική υποστήριξη	.345*	.419**	.111	.369*	.231*	.482**	-

Σημείωση: Το σύμβολο (*) αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05, ενώ το σύμβολο (**) σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01.



Αλληλεπίδραση των δημογραφικών μεταβλητών με τις αιτιακές αποδόσεις και τις προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης των εφήβων

Για τη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών (φύλου, διδακτικής εμπειρίας, ειδικότητας, βαθμίδας εκπαίδευσης όπου διδάσκουν και συχνότητα εμφάνισης στην τάξη εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης) και των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών καθώς και των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα και ένα διϋποκειμενικό παράγοντα για κάθε δημογραφική μεταβλητή και για κάθε μια ομάδα εφήβων.

Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν ότι *δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Αντίθετα, βρέθηκε μια σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των πρακτικών υποστήριξης και των δύο ομάδων των εφήβων. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα και στις δύο ομάδες των εφήβων έδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική διαφορά στην απλουστευμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος υπέρ των γυναικών. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στις υπόλοιπες μεταβλητές των πρακτικών υποστήριξης των εφήβων.*

Ειδικότερα, σχετικά με τους εφήβους με δυσλεξία, η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα με τρεις στάθμες, οι οποίες αντιστοιχούν στις τρεις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών και με διϋποκειμενικό παράγοντα το φύλο των εκπαιδευτικών, έδειξε ότι η αλληλεπίδραση των μεταβλητών δεν είναι σημαντική ($p > .05$). Αντίθετα, όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα με τέσσερις στάθμες, που αντιστοιχούν στις τέσσερις μεταβλητές των πρακτικών υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία και με διϋποκειμενικό παράγοντα το φύλο των εκπαιδευτικών, έδειξε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών είναι στατιστικώς σημαντική [$F(3,321) = 2.905, p = .035$]

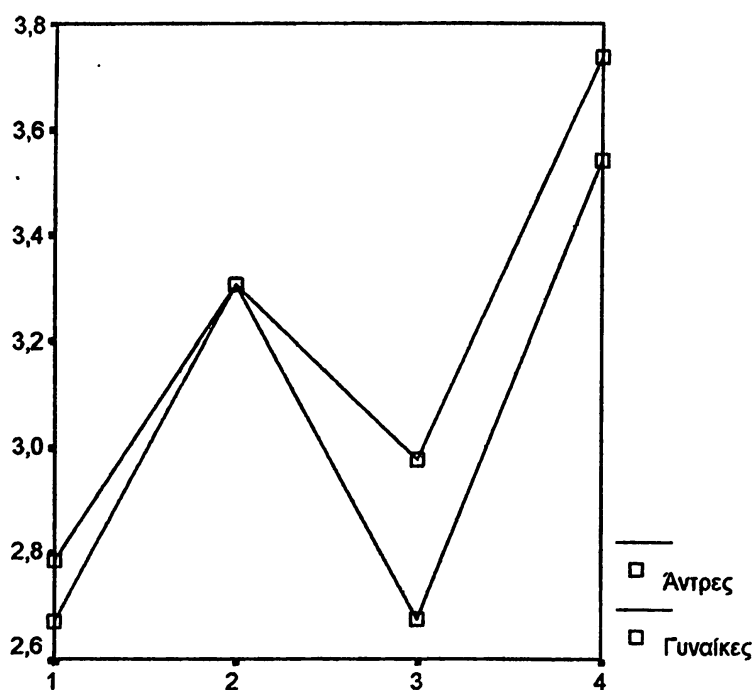
Ειδικότερα, για τη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ του φύλου και των προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης, υπολογίστηκε η σημαντικότητα του φύλου για κάθε μια μεταβλητή (βλ. Πίνακα 26). Η απλή ανάλυση διακύμανσης έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην απλουστευμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος υπέρ των γυναικών [$F(1,108) = 4.204, p = .043$]. Αντίθετα, δεν



εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στις άλλες μεταβλητές της προτεινόμενης πρακτικής υποστήριξης.

Επιπλέον, η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα και με διϋποκειμενικό παράγοντα κάθε μια από τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές, έδειξε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων καθώς και των προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης και των δημογραφικών μεταβλητών, της διδακτικής εμπειρίας, της ειδικότητας, της βαθμίδας εκπαίδευσης όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και της συχνότητας εμφάνισης στην τάξη εφήβων με δυσλεξία, δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > .05$).

Γράφημα 1. Η αλληλεπίδραση του φύλου και των προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης εφήβων με δυσλεξία.



Πρακτικές Υποστήριξης

Σημείωση: 1.Εμπλουτισμένες προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος, 2.Απουσία προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος, 3.Απλουστευμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος 4. Συναισθηματική Υποστήριξη

Πίνακας 26. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης εφήβων με δυσλεξία ανά φύλο.

Μεταβλητή	ΦΥΛΟ			
	Άντρες		Γυναίκες	
	M	SD	M	SD
Εμπλουτισμένες προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος	2.79	0.57	2.67	0.63
Απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος	3.30	0.68	3.31	0.60
Απλουστευμένες προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος	2.68	0.74	2.98	0.70
Συναισθηματική υποστήριξη	3.54	0.54	3.74	0.45

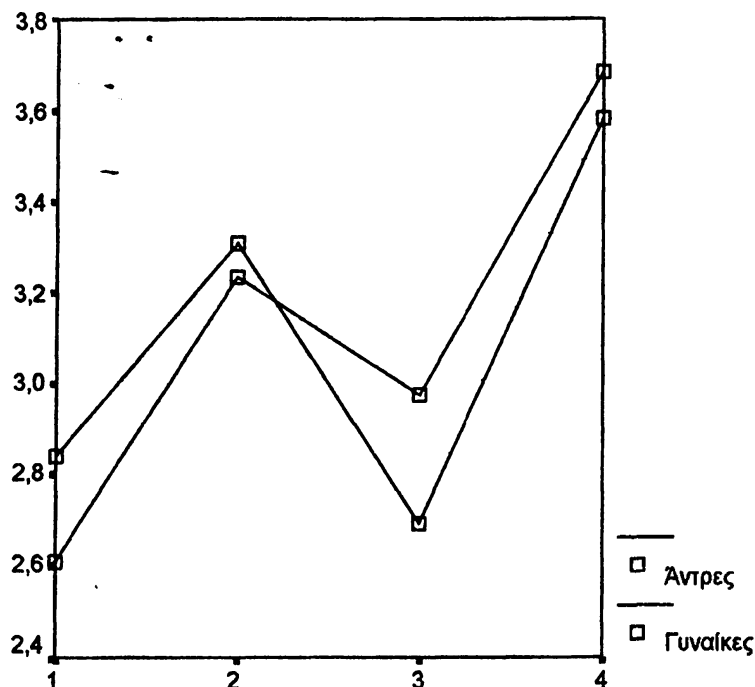
Αναφορικά στους δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης, η ανάλυση διακύμανσης με ενδοϋποκειμενικό παράγοντα τις τρεις αιτιακές αποδόσεις και διϋποκειμενικό παράγοντα το φύλο των εκπαιδευτικών, έδειξε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών δεν είναι σημαντική ($p > .05$). Αντίθετα, η ανάλυση διακύμανσης με ενδοϋποκειμενικό παράγοντα τις προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης και διϋποκειμενικό παράγοντα το φύλο των εκπαιδευτικών, έδειξε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών είναι στατιστικώς σημαντική [$(F(3,321) = 2.905, p = .035)$] (βλ. Γράφημα 2).

Συγκεκριμένα, για τη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ του φύλου και των μεταβλητών της εμπλουτισμένης προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, της απουσίας προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος, της απλουστευμένης προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και της συναισθηματικής υποστήριξης, υπολογίστηκε η σημαντικότητα του φύλου για κάθε μια μεταβλητή. Η απλή ανάλυση διακύμανσης έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην απλουστευμένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος υπέρ των γυναικών [$(F(1,108) = 3.697, p = .043)$], ενώ δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στις άλλες μεταβλητές της πρακτικής υποστήριξης (βλ. Πίνακα 27).

Τέλος, η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα και με διϋποκειμενικό παράγοντα κάθε μια από τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές, έδειξε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας, της ειδικότητας, της βαθμίδας εκπαίδευσης, όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και της συχνότητας

εμφάνιση στην τάξη δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης και των αιτιακών αποδόσεων καθώς και των προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης, δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > .05$).

Γράφημα 2: Η αλληλεπίδραση του φύλου και των πρακτικών υποστήριξης δίγλωσσων εφήβων με προβλήματα μάθησης.



Πρακτικές υποστήριξης

Σημείωση: 1. Εμπλουτισμένες προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος, 2. Απουσία προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος, 3. Απλουστευμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος 4. Συναισθηματική Υποστήριξη

Πίνακας 27. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτεινόμενων πρακτικών υποστήριξης δίγλωσσων εφήβων με προβλήματα μάθησης

Μεταβλητή	ΦΥΛΟ			
	Αντρες		Γυναίκες	
	M	SD	M	SD
Εμπλουτισμένες προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος	2.84	0.65	2.61	0.63
Απουσία προσαρμογών αναλυτικού προγράμματος	3.30	0.60	3.23	0.62
Απλουστευμένες προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος	2.69	0.70	2.97	0.72
Συναισθηματική υποστήριξη	3.58	0.46	3.69	0.55

Διαφορές μεταξύ των μεταβλητών στις δύο ομάδες των εφήβων

Για την αναζήτηση ενδεχόμενων διαφορών μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων και των προτεινόμενων πρακτικών των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, εφαρμόστηκε ο συσχετισμένος έλεγχος t (*paired samples test*) για κάθε ζεύγος μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα του συσχετισμένου ελέγχου t για κάθε ζεύγος μεταβλητών, έδειξαν ότι μόνο οι μέσοι όροι της εξωτερικής αιτιακής απόδοσης στους γονείς των εφήβων διαφέρουν σημαντικά. Ωστόσο η διαφορά των μέσων όρων των δύο μεταβλητών είναι εξαιρετικά μικρή. Ειδικότερα, ο μέσος όρος της εξωτερικής απόδοσης στους γονείς των δίγλωσσων εφήβων είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν της εξωτερικής απόδοσης στους γονείς των εφήβων με δυσλεξία.

Συγκεκριμένα, ο συσχετισμένος έλεγχος t για κάθε ζεύγος αιτιακών αποδόσεων έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της εξωτερικής απόδοσης στους εφήβους με δυσλεξία και της εξωτερικής απόδοσης στους δίγλωσσους εφήβους ($p > .05$), όπως επίσης και στις μέσες τιμές της εσωτερικής απόδοσης στον εκπαιδευτικό ($p > .05$).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα του συσχετισμένου ελέγχου t έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της εξωτερικής απόδοσης στους γονείς των εφήβων με δυσλεξία και στους γονείς των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης ($t = -3.26$, $df = 109$, $p < .05$). Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της διαφοράς των τιμών είναι -0.21 , με τυπική απόκλιση 0.67 και με τη διαφορά να είναι υπέρ της εξωτερικής απόδοσης στους γονείς των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Όσον αφορά στις προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, ο συσχετισμένος έλεγχος t έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των μεταβλητών της εμπλουτισμένης προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, της απλουστευμένης προσαρμογής, της απουσίας προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος και της συναισθηματικής υποστήριξης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Γενική συζήτηση

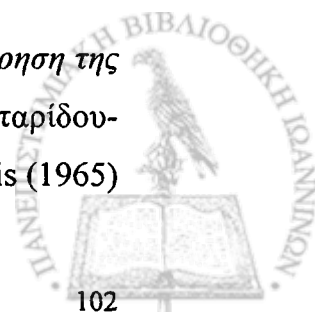
Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης διερευνήθηκαν (α) οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, (β) οι προτεινόμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, (γ) η συσχέτιση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών και (δ) η αλληλεπίδραση μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Επιπλέον, αναζητήθηκαν οι ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των διαφορετικών ομάδων των εφήβων.

Αιτιακές αποδόσεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι *οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τις εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις για τη σχολική αποτυχία και των δύο ομάδων των εφήβων.*

Οι εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τα οποίες, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (Georgiou et al., 2002; Jordan et al., 1997; Soodak & Podell, 1994) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Schumaker et al., 2002; Thompson et al., 2004) τείνουν να αποδίδουν τη σχολική αποτυχία σε παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών. Ακόμη, σε έρευνες, οι οποίες διερευνούν τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς στην προδιάθεση των μαθητών και σε οικογενειακούς παράγοντες (Bibou-Nakou et al., 2002; Μαντορουλίου & Padeliaδου, 2000).

Το εύρημα αυτό ενισχύει τις θεωρίες κινήτρων που αφορούν στη *διατήρηση της υψηλής αυτοεκτίμησης* (Augoustinos & Walker, 2004-υπό έκδοση; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999; Ξενικού, 2002-υπό έκδοση). Σύμφωνα με τους Jones & Davis (1965)



η μεροληψία υπέρ των προδιαθέσεων φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα ισχυρή, όταν οι πράξεις έχουν ηδονική σημασία για τον παρατηρητή. Πιο συγκεκριμένα, όταν ένα γεγονός αφορά σε καταστάσεις που απειλούν ή σχετίζονται με την αυτο-εικόνα μας, έχουμε την τάση να προβαίνουμε σε εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις. Οι άνθρωποι, λοιπόν, δέχονται τα εύσημα της επιτυχίας και αποποιούνται την ευθύνη για την αποτυχία. Με βάση το κίνητρο της αυτοενίσχυσης, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να νοιώθουν ότι απειλείται η αυτο-αξία τους και σε μια προσπάθειά να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους, τελικά να αποδίδουν τη σχολική αποτυχία, κυρίως, στους μαθητές.

Οι εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις έρχονται, επίσης, να συμβάλουν στις θεωρίες που ανάγουν τις διαδικασίες αιτιακής απόδοσης σε *ευρείες, κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διεργασίες*. (Clark & Artiles, 2000; Chandler & Spicies, 1996) Υποστηρίζεται ότι οι συγκεκριμένες αιτιακές αποδόσεις αποτελούν προϊόν των σύγχρονων, δυτικών, βιομηχανικών εννοιολογικών κατασκευών, οι οποίες θεωρούν πηγή συμπεριφοράς το «άτομο». Όσον αφορά στην ελληνική κοινωνία, αυτή δε διαφοροποιείται από τις χώρες τους δυτικού πολιτισμού, ως προς τις διαδικασίες της απόδοσης αιτίου (Georgiou et al., 2002). Ειδικότερα, στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πολλοί μελετητές-όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή-υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνει την πολιτική του σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς, η οποία χαρακτηρίζεται από ατομικισμό και ανταγωνιστικές τάσεις. (Γκότοβος, 1994; Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί, ως εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, να θεωρούν, ως κύριες αιτίες της σχολικής αποτυχίας τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι, σε αντίθεση με άλλους μαθητές, έρχονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να κατέχουν επαρκώς τις δεξιότητες ανάγνωσης. Ωστόσο, προκειμένου να ερμηνευτούν πληρέστερα οι εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις, είναι σημαντικό να εξεταστεί η επίδραση της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης στις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στους *εφήβους με δυσλεξία*, τα αποτελέσματα των αναλύσεων αποκάλυψαν ότι *οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν τη σχολική αποτυχία κυρίως στους ίδιους τους εφήβους με δυσλεξία*.

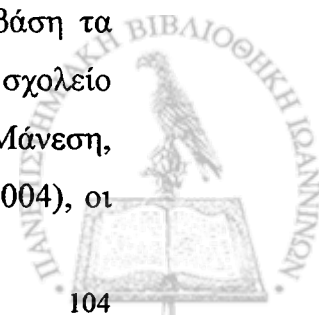
Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων μελετών, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η δυσλεξία αποτελεί μια μόνιμη συνθήκη, η οποία ευθύνεται για τα επίμονα προβλήματα στη σχολική



μάθηση (Soodak & Podell, 1994; Clark, 1997). Για παράδειγμα στην έρευνα της Clark (1997), οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ταύτιζαν τη δυσλεξία με την ελλιπή ικανότητα, έτειναν να διαμορφώνουν χαμηλές προσδοκίες για τη βελτίωση των μαθητών, ενώ απέδιδαν τη σχολική αποτυχία περισσότερο στην ικανότητα των παιδιών, παρά στην απουσία της προσπάθειας. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διατηρούν στις "επαγγελματικές τους θεωρίες" (Dann, 1990) 'ή στα αιτιακά τους σχήματα (Kelley, 1973) ένα ιατρικό μοντέλο για τη δυσλεξία. Οι έρευνες στο χώρο της ειδικής αγωγής εμφανίζουν το ιατρικό μοντέλο να επικρατεί, συχνά, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Μαντοπούλου & Παδελιάδου, 2000; Stanovich & Jordan, 1998). Έτσι, σε συμφωνία με το ιατρικό μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιλαμβάνονται τη δυσλεξία, ως σύνδρομο οργανικής αιτιολογίας, στο οποίο επιρρίπτουν πρωταρχικά την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας.

Ενώ στην περίπτωση της δυσλεξίας, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική αποτυχία, κυρίως, στους ίδιους τους εφήβους με δυσλεξία, στην περίπτωση των δίγλωσσων εφήβων, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική αποτυχία τόσο στους ίδιους τους εφήβους, όσο και στους γονείς των εφήβων. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν την ίδια οπτική για όλους τους μαθητές με προβλήματα στη σχολική μάθηση και διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους ανάλογα με την ειδική ανάγκη κάθε μαθητή.

Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα αιτιακά σχήματα των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των δίγλωσσων εφήβων περιλαμβάνουν τόσο τον παράγοντα της διγλωσσίας όσο και τις θεωρίες της πολιτισμική στέρσης (*cultural difference theory*) και της πολιτισμικής διαφοράς (*cultural deprivation explanation*). Ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι έφηβοι αποτυγχάνουν, όχι, μόνο, λόγω της περιορισμένης κατοχής και χρήσης της ακαδημαϊκής ελληνικής γλώσσας, αλλά και λόγω της χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής θέσης των γονέων τους και των διαφορών μεταξύ των αξιών του ελληνικού σχολείου και της οικογένειας στην οποία ανήκουν. Κατά μια άλλη εκδοχή, το εύρημα αυτό μπορεί να σχετίζεται με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, τις οποίες διαμορφώνουν, συχνά, οι εκπαιδευτικοί για τους γονείς των δίγλωσσων εφήβων (Baker, 2001; Ψάλτη 2000). Με βάση τα συναφή ερευνητικά δεδομένα, η ποιότητα της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο φαίνεται να διαφοροποιείται, ανάλογα με την κοινωνική τάξη των γονέων (Μάνεση, 2005). Παράλληλα, στην έρευνα του Thompson και των συνεργατών του (2004), οι



εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις για τους γονείς των δίγλωσσων εφήβων.

Από την άλλη μεριά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι *οι εκπαιδευτικοί δεν απορρίπτουν τους σχολικούς παράγοντες*. Υπάρχει μια περιορισμένη αισιοδοξία, καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υποψιασμένοι για το ρόλο του σχολείου στη σχολική αποτυχία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αυτό, πιθανώς, ενισχύει την έρευνα του Maxwell (1987), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκρίνουν το ρόλο του σχολείου στην πρόοδο των εφήβων, αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα των Poulou & Norwich (2000) και Rutter et al., (1979), τα οποία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο του σχολείου στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές. Επιπλέον, το εύρημα αυτό συγκλίνει με αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με τις οποίες καταγράφεται η ανάγκη ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας των εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Ogbu, 1990; Cummins, 2002; Teunissen, 1992) και των εφήβων με δυσλεξία (Sontag, 1996) με βάση την οικολογία των μαθητών (Bronfenbrenner, 1979). Παράλληλα, σε συμφωνία με τις σύγχρονες θεωρίες για τη δυσλεξία, με βάση τις οποίες επισημαίνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των γενετικών παραγόντων και της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναγνωρίζουν το ρόλο τους στην ακαδημαϊκή πρόοδο των εφήβων με δυσλεξία (Vellutino et al., 2004).

Από την άλλη, το εύρημα αυτό μπορεί να σχετίζεται και με τις *μεροληψίες αυτό-εξυπηρέτησης στις διαδικασίες της αιτιακής απόδοσης (self-serving attributional bias)*. Οι θεωρητικοί της αιτιακής απόδοσης επισημαίνουν ότι η τάση των ανθρώπων να αποποιούνται την ευθύνη της αποτυχίας, μπορεί να αλλάξει, αν η κατάσταση είναι τέτοια, όπου οι άνθρωποι αισθάνονται υπόλογοι για αυτά που λένε. Στη βάση των ευρημάτων τους, οι Poulou & Norwich (2002) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να οδηγούνται σε αυτοκριτική και ανάληψη ευθυνών, όταν γνωρίζουν ότι η συμπεριφορά τους κρίνεται από τρίτους. Θα μπορούσε, λοιπόν, να ισχυριστεί κανείς ότι και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει μια προσπάθεια αυτοεξυπηρέτησης, διότι η παρουσίαση υψηλής αυτό-εικόνας και μη αναγνώρισης προσωπικού σφάλματος έρχεται σε αντίθεση προς την αποτυχία των εφήβων και άρα θα μπορούσε να προκαλέσει αρνητικά σχόλια ή δε θα γινόταν πιστευτή.

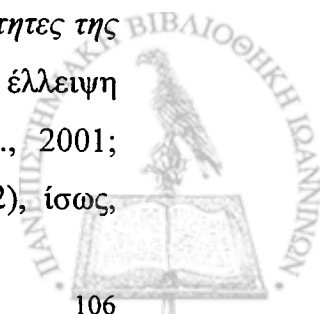
Προτεινόμενες πρακτικές υποστήριξης εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές για την υποστήριξη των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν ότι *οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τις πρακτικές υποστήριξης, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.*

Τα αποτελέσματα ακολουθούν τα ευρήματα άλλων ερευνών (Bulgren & Lenz, 1996; DeBettencourt, 1999; Deshler et al., 1996; Neal et al., 2003; Keleher & Johnson, 2001; Schumaker et al., 2002), σύμφωνα με τα οποία, οι εκπαιδευτικοί, συχνά, περιορίζονται σε ελάχιστες προσαρμογές ή στην παραπομπή των μαθητών για εξειδικευμένη υποστήριξη, έξω, από τα πλαίσια της γενικής τάξης. Ωστόσο, η πρόκριση της απουσίας προσαρμογών στο αναλυτικό πρόγραμμα και ιδιαίτερα της πρακτικής της παραπομπής των εφήβων για υποστήριξη έξω από την κανονική τάξη δεν οδηγεί, πάντα, σε θετικά αποτελέσματα για τους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ιδιαίτερα, όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, η πρακτική αυτή- όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή- μπορεί να οδηγήσει σε μη ευνοϊκές συνθήκες μάθησης, δεδομένου ότι η ίδρυση κατάλληλων δομών υποστήριξης για τους εφήβους βρίσκεται σε πολύ αρχικό στάδιο. Επιπλέον, στις μοναδικές δομές υποστήριξης, τα τμήματα της ενισχυτικής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε μια ανομοιογενή ομάδα μαθητών, χωρίς, όμως, να κατέχουν την αναγκαία εξειδίκευση. Ταυτόχρονα, τα τμήματα αυτά λειτουργούν μετά το πέρας του ημερήσιου σχολικού ωραρίου και θα πρέπει να συνυπολογίσουμε και την κόπωση των μαθητών που φτάνουν σε αυτά.

Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τις πρακτικές εκείνες, οι οποίες δεν απαιτούν εξειδικευμένες δεξιότητες. Είναι πολύ πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να *προτείνουν λιγότερο τις προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, λόγω της έλλειψης εξειδίκευσης κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές, αλλά και της ελλιπούς επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εξέλιξής* (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Επιπλέον, το εύρημα αυτό ενδέχεται να σχετίζεται και με τις *ιδιαιτερότητες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Οι πιέσεις για κάλυψη της εκτεταμένης ύλης, η έλλειψη χρόνου και οι τελικές γενικές εξετάσεις (Allsop, 1997; Armani et al., 2001; Mastropieri & Scruggs, 2001; Neal et al., 2003; Schumaker et al., 2002), ίσως,



αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών, ακόμη και όταν αυτές είναι απαραίτητες για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, οι προθέσεις των εκπαιδευτικών, ενδεχομένως, να διαμορφώνονται και από τις αντιλήψεις τους για τη διαθεσιμότητα και την ποιότητα των υποστηρικτικών δομών. Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί, λόγω της απουσίας προτεραιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους εφήβους με ειδικές ανάγκες (Mastropieri & Scruggs, 1996; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004) να διατηρούν επιφυλάξεις για τη δυνατότητα εφαρμογής εμπλουτισμένων προσαρμογών, χωρίς την υποστήριξη των ειδικών εκπαιδευτικών.

Ακόμη, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι αντιλήψεις τους για τις συνέπειες που μπορεί να έχουν οι αναγκαίες προσαρμογές για τους εφήβους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενδεχομένως, να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και να τους οδηγούν να επιλέγουν, ως πιθανότερες, τις πρακτικές που δεν περιλαμβάνουν τροποποιήσεις στο καθημερινό διδακτικό τους έργο. Πιθανώς, η έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να είναι λιγότερο συμβατή με την ιδέα της ένταξης των μαθητών με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε έρευνες, στις οποίες διερευνώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis & Norwich, 2002; Kavale & Forness, 2000; Padelidiu & Lampropoulou, 1997; UNICEF, 2001; Vaughn et al., 1993), οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ταυτίζουν την ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με επιπλέον προβλήματα και καθήκοντα γι' αυτούς, ενώ, πολλές φορές εκφράζουν ανησυχίες για τις επιπτώσεις των προσαρμογών στην επίδοση των μαθητών χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί, περαιτέρω, μέσα από τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες, στην πλειονότητά τους, ήταν εξωτερικές. Ειδικότερα, συνηγορεί υπέρ της θεωρίας του Weiner (1995), αλλά και των συναφών ερευνητικών δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προβαίνουν σε εξωτερικές, ως προς αυτούς, αιτιακές αποδόσεις, τείνουν να μην προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στη στάση τους ή τις διδακτικές τους μεθόδους έχουν την τάση να τροποποιούν το καθημερινό διδακτικό τους έργο (Georgiou et al., 2002; Jordan et al., 1997; Soodak & Podell, 1994).



Έτσι, φαίνεται ότι, από τη στιγμή που, οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας εντοπίζονται στο περιβάλλον και βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να διαμορφώνουν *αρνητικές προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα της δράσης τους διατηρώντας μια χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα* (Bandura, 1997; Weiner, 1995). Με άλλα λόγια, μπορεί να έχουν σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με την ικανότητά τους να φέρουν εις πέρας τις κατάλληλες προσαρμογές και για το λόγο αυτό να προκρίνουν τις πρακτικές, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Από την άλλη μεριά, ενδιαφέρον παρουσιάζει και *η ποικιλία των εκπαιδευτικών πρακτικών υποστήριξης των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης.*

Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη ή να υιοθετούν γενικότερα πρακτικές, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν απορρίπτουν τις απλουστευμένες ή τις εμπλουτισμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος. Το εύρημα αυτό παρέχει στήριξη στην έρευνα των Bibou et al., (2000), στην οποία οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να υιοθετούν ποικίλες πρακτικές για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους. Όσον αφορά στην ποικιλία των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών, μπορούν να αναζητηθούν δύο πιθανές ερμηνείες.

Αρχικά είναι πιθανόν *οι πρακτικές υποστήριξης των εφήβων μην είναι διαζευκτικές, αλλά να συνυπάρχουν.* Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν ως αρχικό στόχο τις πρακτικές που δεν περιλαμβάνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα - όπως η παραπομπή των μαθητών σε δομές υποστήριξης έξω από τη γενική τάξη ή η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών- και συγχρόνως να επιδιώκουν και τις προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, μπορεί να συνδυάζουν τις απλουστευμένες προσαρμογές, δηλαδή, να μειώνουν τη διδακτέα ύλη για τους εφήβους, με τις εμπλουτισμένες προσαρμογές, οι οποίες συνίστανται κυρίως στις προσαρμογές στις μεθόδους διδασκαλίας.

Είναι, επίσης, όμως, πιθανό να *σχετίζεται με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αυτο-παρουσιαστούν με έναν τρόπο κοινωνικά επιθυμητό.* Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αποκλεισμένοι από το κοινωνικό περιβάλλον, ούτε παρωθούνται μόνο από τα κίνητρά τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις, περιορίζονται από τις κοινωνικές νόρμες και συγκεκριμένα από τις προσδοκίες και

απαιτήσεις των γονέων ή/και των διευθυντών. Όσον αφορά στις προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς, η κοινωνία αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ένα ρόλο δυναμικό, να είναι γενικότερα ικανοί να επηρεάζουν τη ζωή των παιδιών και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που ανακύπτουν στην εκπαιδευτική πράξη. Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί περνούν πολλές ώρες με τους μαθητές και είναι αναμενόμενο για τους γονείς ή τους διευθυντές να διαμορφώνουν τέτοιου είδους προσδοκίες. Ενδεχομένως, οι έλληνες εκπαιδευτικοί να έχουν επίγνωση αυτών των προσδοκιών και να προτείνουν μια ποικιλία πρακτικών για την υποστήριξη των εφήβων που επιδεικνύουν χαμηλές επιδόσεις.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Kauffman (1999), οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, ακόμη και όταν επιδιώκουν να προσαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν το κάνουν με τρόπο, τέτοιο, που να επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση με αυτή την εκδοχή, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εφαρμόζουν, γενικά, τις τυπικές μεθόδους άμεσης διδασκαλίας και όταν ενσωματώνουν τροποποιήσεις στο διδακτικό τους έργο, να τις ενσωματώνουν σε βραχυπρόθεσμη βάση και με μη συστηματικό τρόπο (Kauffman et al., 2002).

Αυτό που αξίζει, επίσης, να συζητηθεί είναι η *αλληλεπίδραση μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των πρακτικών υποστήριξης των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων*. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαίωσε τα ευρήματα της Hughes et al. (1993), σύμφωνα με τα οποία, οι δημογραφικές μεταβλητές αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Εμφανίζεται, όμως, μια ενδιαφέρουσα τάση, όσον αφορά στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αν και οι αντιλήψεις των ανδρών και γυναικών αναπτύσσονται με τον ίδιο τρόπο, οι γυναίκες τείνουν να απλουστεύουν το αναλυτικό πρόγραμμα σε μεγαλύτερο βαθμό. Η απλούστευση του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί μια συνήθη πρακτική των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει τη μείωση της διδακτέας ύλης, την απλούστευση των κειμένων και την ελαστική αξιολόγηση των μαθητών, ενώ στοχεύει, κυρίως, στο να βοηθήσει τους μαθητές να επιβιώσουν και να προαχθούν στην επόμενη τάξη.

Ενδεχομένως, η κοινωνικοποίηση των δύο φύλων, η οποία συμπεριλαμβάνει και την εκμάθηση συμπεριφορών και κυρίως κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών,



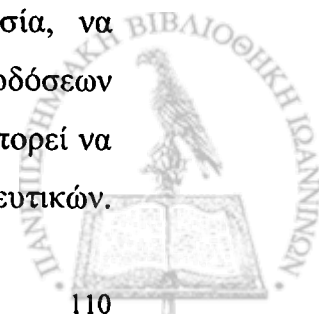
δίνει στις γυναίκες τη δυνατότητα να εκφράζονται περισσότερο συναισθηματικά. Αποτέλεσμα αυτής της ψυχοκοινωνικής διεργασίας είναι η τάση των γυναικών να επιδεικνύουν εντονότερα φορτισμένες συναισθηματικά συμπεριφορές. Αντίστοιχα, για τους άνδρες, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους θέτει μη θεσμοποιημένους κανόνες αποφυγής συναισθηματικών εκδηλώσεων. Ωστόσο, αν και οι αντιλήψεις των γυναικών είναι συναισθηματικά θετικές, μπορεί να είναι λιγότερο αποτελεσματικές για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Δαρβούδης, 2004), ενώ, ταυτόχρονα, μπορεί να υποτιμούν και την ικανότητα βελτίωσης των μαθητών αυτών.

• Σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών για την υποστήριξη των εφήβων

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα ευρήματα δείχνουν τη σημαντικότητα της διάκρισης των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε εφήβους με δυσλεξία και σε δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης, προκειμένου να ερμηνευτεί η σχέση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.

• Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν μερικώς τη θεωρία του Weiner (1995) για τη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Σε γενικές γραμμές, διαπιστώθηκαν οι αναμενόμενες συσχετίσεις μεταξύ των εξωτερικών αποδόσεων και των πρακτικών που δεν περιλαμβάνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς επίσης και οι αναμενόμενες συσχετίσεις μεταξύ των εσωτερικών αποδόσεων και των προσαρμογών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν τη σχολική αποτυχία σε εξωτερικές, ως προς αυτούς, αιτίες, τείνουν να μην προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στις διδακτικές τους μεθόδους τείνουν να εμπλέκονται σε εκπαιδευτικού τύπου παρεμβάσεις (Georgiou et al., 2002; Jordan et al., 1997; Soodak & Podell, 1994).

Ωστόσο, οι αναμενόμενες συσχετίσεις ήταν σχετικά χαμηλές. Ενδεχομένως, πέρα από τις μεταβλητές που συμπεριλήφθησαν στην παρούσα εργασία, να διαμεσολαβούν και άλλες μεταβλητές στη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Από την άλλη, οι χαμηλές συσχετίσεις μπορεί να σχετίζονται και με τον τρόπο μέτρησης των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών.

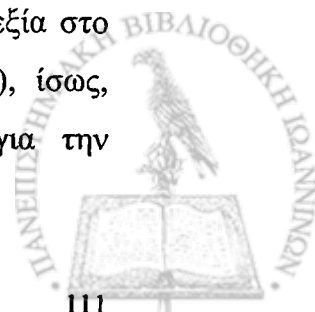


Σε συμφωνία με τις περισσότερες έρευνες που ελέγχουν τη θεωρία του Weiner (1995), η παρούσα έρευνα βασίστηκε στη χρήση κλιμάκων μέτρησης. Αν και οι ψυχομετρικοί δείκτες έχουν δείξει την ανωτερότητα της μέτρησης κλειστού τύπου (Ξενικού, 2001-υπό έκδοση), οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου μπορεί να είναι χρήσιμες για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο σημείο αυτό αξίζει, επίσης, να συζητηθεί ότι η παρούσα μελέτη έδειξε και μη αναμενόμενα αποτελέσματα.

Ειδικότερα, η αναμενόμενη θετική συσχέτιση μεταξύ της εσωτερικής απόδοσης στον εκπαιδευτικό και των προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος δε διαπιστώθηκε στην περίπτωση των εφήβων με δυσλεξία. Αν και οι πρακτικές υποστήριξης των δύο ομάδων των εφήβων δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι ευθύνονται οι ίδιοι για τη σχολική αποτυχία, τείνουν να προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, μόνο, για την υποστήριξη των δίγλωσσων εφήβων. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι στην περίπτωση της δυσλεξίας, είναι πιθανό να διαμεσολαβούν άλλοι παράγοντες στη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Πιθανώς, σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση του Gerber (1988), οι εκπαιδευτικοί με βάση τα διαθέσιμα μέσα, αλλά και την εξειδίκευσή τους ορίζουν ένα περιορισμένο εύρος ειδικών αναγκών, το οποίο μπορούν να χειριστούν ταυτόχρονα και αποτελεσματικά. Έτσι, συχνά, οι μαθητές, οι οποίοι ανήκουν μέσα στα όρια των εκπαιδευτικών, λαμβάνουν διδασκαλία, καθοδηγούμενη από τις ειδικές τους ανάγκες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι, σε αντίθεση με τις ανάγκες των δίγλωσσων εφήβων, οι ανάγκες των εφήβων με δυσλεξία δεν βρίσκονται μέσα στο οροθετημένο εύρος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των εμπλουτισμένων προσαρμογών είναι πιθανό να διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των πρακτικών υποστήριξης εφήβων με δυσλεξία. Στην έρευνα των Roulou & Norwich (2002) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών αντιμετώπισης προέβλεψαν, τελικά, την συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι τα ασυνεπή αποτελέσματα των πρακτικών υποστήριξης των μαθητών με δυσλεξία στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Mastropieri & Scruggs, 2001), ίσως, τελικά, να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να διατηρούν επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων παρεμβάσεων.



Παράλληλα, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι τα προβλήματα μάθησης είναι αντιμετωπίσιμα και μπορούν να επιλυθούν μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στη βάση των ευρημάτων τους, η Βίβου και οι συνεργάτες της (2000) διατείνονται ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις στηριζόμενοι, συχνά, σε αντικρουόμενα στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία διαφοροποιούν τις πρακτικές τους απέναντι στους μαθητές. Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Ainscow (1998) υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση των προβλημάτων μάθησης, τους οδηγούν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων παρεμβάσεων.

Ενδεχομένως, παρά το κοινό μαθησιακό προφίλ, το οποίο συχνά παρουσιάζουν οι έφηβοι με δυσλεξία και οι δίγλωσσοι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης, (Vellutino et al., 2004), οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους τις διαφορές μεταξύ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των γενικότερων δυσκολιών μάθησης (Παντελιάδου, 2004; Σούλης, 2004; Στασινός, 2003). Οι εκπαιδευτικοί κατά μια άλλη εκδοχή μπορεί να αξιολογούν τα προβλήματα μάθησης των δίγλωσσων εφήβων, ως αντιμετωπίσιμα, ενώ τα προβλήματα των εφήβων με δυσλεξία, ως μη αντιμετωπίσιμα. Για το λόγο αυτό, ακόμη και όταν ευθύνονται οι ίδιοι για τη σχολική αποτυχία και των δύο ομάδων, να τείνουν να υιοθετούν εμπλουτισμένες προσαρμογές για την υποστήριξη, μόνο, της ομάδας των δίγλωσσων εφήβων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μη αναμενόμενη θετική συσχέτιση μεταξύ της εξωτερικής απόδοσης στους εφήβους με δυσλεξία και της απλουστευμένης προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Ενδεχομένως, με βάση τη θέση του Weiner (1995) για τη σχέση μεταξύ της έδρας της σταθερότητας αιτιών και των συναισθημάτων, να εγείρεται το συναίσθημα της λύπης. Οι εκπαιδευτικοί, ίσως, να αναγνωρίζουν την οργανική αιτιολογία του συνδρόμου της δυσλεξίας και επειδή αυτή εμπεριέχει μια διάσταση σταθερότητας και έλλειψης ελέγχου (Clark & Artiles, 2000), να προβαίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε απλουστευμένες προσαρμογές, μειώνοντας την ύλη ή αξιολογώντας ελαστικότερα, προκειμένου να βοηθήσουν τους εφήβους με δυσλεξία να επιβιώσουν στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

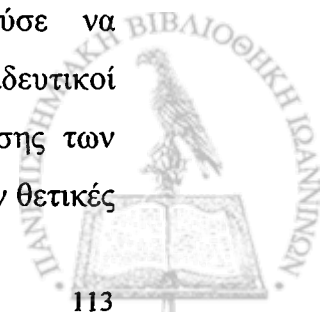
Τα βασικά συμπεράσματα που απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

(α) οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τις εξωτερικές, ως προς αυτούς, αιτιακές αποδόσεις για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διατηρούν στα αιτιακά τους σχήματα ένα ιατρικό μοντέλο για τη δυσλεξία και ένα μοντέλο πολιτισμικής στέρησης ή/και διαφοράς για τους δίγλωσσους εφήβους

(β) οι προτεινόμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των εφήβων συνίστανται, κυρίως, σε αυτές, που δεν περιλαμβάνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η διαπίστωση αυτή, όμως, δυστυχώς, είναι πιθανό, να οδηγήσει σε σημαντικά προβλήματα ποιοτικής εφαρμογής της ένταξης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η απαραίτητη προτεραιότητα θα πρέπει να προβλεφθεί

(γ) η συσχέτιση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών διαφοροποιείται ανάλογα με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη των εφήβων. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν την ίδια οπτική για όλους τους μαθητές με προβλήματα στη σχολική μάθηση και διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους, ανάλογα με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη κάθε μαθητή. Συνολικά, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αντανακλούν την περιορισμένη παρουσία της Εδικής Αγωγής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά συγχρόνως και τις σημαντικές αναγκαιότητες που αναδύονται για το άμεσο μέλλον.

Αν και η έλλειψη αιτιακών σχέσεων μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών δεν επιτρέπει τη διατύπωση δεοντολογικού τύπου προτάσεων, ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλλουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων προώθησης της ένταξης στο δεύτερο επίπεδο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών προέβλεψαν την τάση τους να παρέχουν υποστήριξη στους εφήβους. Έτσι, η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αλλά και η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να επικεντρωθεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αυτές καθαυτές. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να ενθαρρύνονται να πιστέψουν ότι τα προβλήματα μάθησης των εφήβων μπορούν να βελτιωθούν και ότι οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι να επιφέρουν θετικές



αλλαγές στην πορεία των μαθητών τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν χρήσιμο να έχουν επίγνωση των αιτιακών τους αποδόσεων και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους εφήβους με δυσλεξία και τους δίγλωσσους εφήβους με δυσκολίες μάθησης.

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι ανάγκη να συνοδεύεται από τον εμπλουτισμό των πρακτικών τους, αλλά και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, κατάλληλων για την αποτελεσματική διαχείριση των ετερογενών τάξεων. Η απόκτηση και στη συνέχεια, η εξάσκηση των νέων δεξιοτήτων, μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας, αναγκαίας για την υποστήριξη της ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αντίστοιχα προγράμματα, τα οποία επιχείρησαν να τροποποιήσουν τις αντιλήψεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών έχουν, ήδη, εκπονηθεί σε άλλες χώρες και δείχνουν ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις έχουν θετικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Villa et al., 1996)

Πέρα από τις πρακτικές εφαρμογές για την ένταξη των εφήβων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έρευνα αυτή έχει εξίσου *σημαντικές θεωρητικές εφαρμογές*. Χρησιμοποιώντας την εννοιολογική κατασκευή των αιτιακών αποδόσεων, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει τις πρακτικές, τις οποίες προτίθενται να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Στηριζόμενη στη θεωρητική προσέγγιση του Weiner, έγινε, ταυτόχρονα, μια προσπάθεια να διερευνηθούν παράγοντες που αφορούν, όχι μόνο στο μαθητή, αλλά και στο άμεσό του περιβάλλον. Τελικά, η παρούσα μελέτη διαφοροποιήθηκε από το πλαίσιο άλλων ερευνών, καθώς διερεύνησε και την επίδραση των διαφορετικών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη συνηγορεί υπέρ της θέσης ότι οι έρευνες στο χώρο της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ανάγκη να στραφούν στο δεύτερο επίπεδο της εκπαίδευσης και να συμπεριλάβουν στη μεθοδολογία τους θεωρίες της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Τέλος, η έρευνα υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική ψυχολογία μπορεί να επωφεληθεί από τη μεταφορά της θεωρίας της αιτιακής απόδοσης, όπως και άλλων, ενδεχομένως, εννοιολογικών κατασκευών κοινωνικής και γνωστικής ψυχολογίας, στην εκπαιδευτική πράξη. Με αντίστοιχο τρόπο, οι περιοχές αυτές θα μπορούσαν να επωφεληθούν από το χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας.



Περιορισμοί της παρούσας εργασίας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

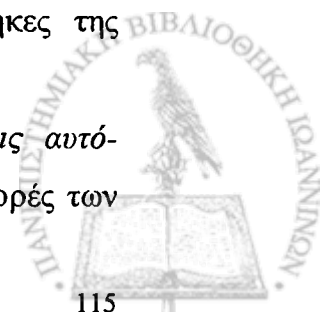
Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια σκιαγράφιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης. Η διαπίστωση αυτή έγκειται στους περιορισμούς της, εν λόγω, έρευνας, οι οποίοι άπτονται της γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο γενικό πληθυσμό και της μη αποκάλυψης της ψυχολογικής διεργασίας στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, ο κυριότερος περιορισμός αφορά στο μέγεθος του δείγματος και στον ευκαιριακό χαρακτήρα της επιλογής τους. Η ύπαρξη ενός μεγαλύτερου, αντιπροσωπευτικού δείγματος, θα οδηγούσε στην παραγωγή περισσότερο έγκυρων αποτελεσμάτων σε σχέση με το προφίλ της αιτιακής απόδοσης, αλλά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Ως προς τις ελλείψεις και τα αδύναμα σημεία της μεθοδολογίας της έρευνας, αυτή χαρακτηρίζεται από τους περιορισμούς όλων των ερευνών που περιλαμβάνουν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν υποθετικά σενάρια -βινιέτες- στα οποία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προβλέψουν τη μελλοντική τους συμπεριφορά και να απαντήσουν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όμως, μπορεί να μην αποκαλύπτουν το πώς πραγματικά σκέφτονται και μπορεί να μην αντιπροσωπεύουν την συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Αν και οι εναλλακτικές δηλώσεις και οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν παρέχουν το πλεονέκτημα του περιορισμού της ποικιλίας των απαντήσεων, η μεσολάβηση νοητικών διεργασιών, ενδεχομένως, να περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκαν με βάση αφαιρετικές και συμπερασματικές διεργασίες ταυτοχρόνως, καθώς οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν από τη μνήμη τους πληροφορίες για τη συμπεριφορά τους σε αντίστοιχες καταστάσεις του παρελθόντος, να αφαιρέσουν τα κοινά στοιχεία των αντιδράσεών τους και να συναγάγουν την πιθανή μελλοντική τους συμπεριφορά. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, η πιθανότητα τα αποτελέσματα να βασίζονται σε μια πραγματικότητα γνωστικά κατασκευασμένη από τους συμμετέχοντες και όχι στο πώς θα αντιδρούσαν, εάν πραγματικά βρισκόντουσαν κάτω από τις συνθήκες της σχολικής αποτυχίας. Έτσι:

- Περαιτέρω ερευνητικές εργασίες θα ήταν δυνατό να συνδυάσουν τις αυτό-αναφορές των εκπαιδευτικών με άλλες πηγές πληροφόρησης, όπως αναφορές των



μαθητών και των γονέων και να χρησιμοποιήσουν και άλλα μέσα συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση μέσα στην τάξη.

Παράλληλα, ένας σημαντικός περιορισμός στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αφορά στο *φύλο των εφήβων*. Στην παρούσα έρευνα, οι σκιαγραφήσεις περιελάμβαναν, αποκλειστικά, αγόρια με δυσλεξία και δίγλωσσα αγόρια με δυσκολίες μάθησης. Τελικά, δεν υπήρχε διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι οι απαντήσεις μπορεί να διαφοροποιούνταν, εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν απαντήσει σε περισσότερες βινιέτες με ποικίλες διαφοροποιήσεις. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο:

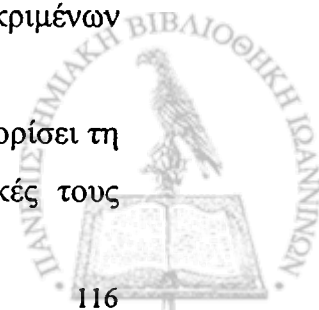
- Περαιτέρω έρευνες να συμπεριλάβουν στη μεθοδολογία τους τα κορίτσια με δυσλεξία, όπως και τα δίγλωσσα κορίτσια με δυσκολίες μάθησης, προκειμένου να μελετηθεί η επίδραση του φύλου των εφήβων στις αιτιακές αποδόσεις και τις προτεινόμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών.
- Οι ακόλουθες έρευνες να διερευνήσουν, διεξάγοντας σε βάθος συνεντεύξεις, τις ψυχολογικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλα προβλήματα μάθησης.

Επιπλέον, αν και η έρευνα αυτή μελέτησε τη *σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών*, περιορίστηκε σε σχέσεις συσχέτισης.

- Για το λόγο αυτό δεν ήταν δυνατόν να αναδειχθούν αιτιακές σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εσωτερική απόδοση στους εκπαιδευτικούς δεν μπόρεσε από μόνη της να προβλέψει την τάση των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τους εφήβους με δυσλεξία. Προφανώς, άλλοι παράγοντες, πέρα από αυτούς που περιελάμβανε η παρούσα έρευνα, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, είτε άμεσα, είτε μέσω διαμεσολαβουσών μεταβλητών, όπως η αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας, ή τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους.

Προς αυτή την κατεύθυνση, οι παρακάτω προτάσεις διερεύνησης, ίσως, συντελούσαν στη διασαφήνιση της σχέσης μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών πρακτικών:

- Η διερεύνηση της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να προσδιορίσει την επίδραση της στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για τους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η διερεύνηση ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων θα μπορούσε να καθορίσει τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές τους



παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, η μελέτη των περιορισμών του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως οι προσδοκίες των γονέων ή οι απαιτήσεις των διευθυντών, ή ακόμη και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση αυτών των παραγόντων, θα συνέβαλε στη διασαφήνιση των κινήτρων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πράξη.

- Η ανάδειξη των επαγγελματικών αξιών των εκπαιδευτικών, όπως η θέση τους απέναντι στις αποδοχές, στην αίγλη του επαγγέλματος, στην προσφορά στο κοινωνικό σύνολο ή στη φιλοπονία, ενδεχομένως, να προσδιόριζε την επίδραση των αξιών αυτών στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις.
- Η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική υποστήριξη και την ικανοποίηση από την προσφερόμενη κοινωνική υποστήριξη, όπως τα άτομα που θεωρούν ότι είναι διαθέσιμα ή ο βαθμός ικανοποίησης από την υποστήριξη που θεωρούν ότι τους διατίθεται, θα μπορούσε να διασαφηνίσει την επίδραση των αντιλήψεων αυτών στις πρακτικές υποστήριξης των εφήβων. Για παράδειγμα, η ύπαρξη τμημάτων ένταξης στο σχολείο και η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, ενδεχομένως να λαμβάνονται υπόψη πριν τη λήψη των σχετικών αποφάσεων και να αποτελούν πιθανές διαμεσολαβούσες μεταβλητές στη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Επιπλέον, μια σειρά ερωτημάτων που γεννιούνται, καθιστούν την περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων με δυσκολίες μάθησης, ως αναγκαιότητα. Ειδικότερα:

- Υπάρχει σύνδεση της θέσης ελέγχου των εκπαιδευτικών για τα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα, την προσωπική ή διαπροσωπική τους ζωή, με τις αιτιακές τους αποδόσεις για τη σχολική αποτυχία των εφήβων;
- Διαφοροποιούνται οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών, με βάση τις στάσεις τους απέναντι στους εφήβους με δυσλεξία και τους δίγλωσσους εφήβους, όπως και τη σχολική αποτυχία γενικότερα;
- Επιδρούν τα προσωπικά ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, όπως το άγχος των εκπαιδευτικών, στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τη σχολική αποτυχία των εφήβων;

- Ποια είναι η σχέση μεταξύ των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών και του τρόπου, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν γενικότερες στρεσογόνες καταστάσεις;
- Πώς επιδρούν οι ειδικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες -π.χ. η θέσπιση του νόμου της ένταξης- στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Μπορεί, ενδεχομένως, η γενικότερη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτική της ένταξης να κάνει τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων διαφορετικά;
- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία των εφήβων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Πώς επιδρά το ακαδημαϊκό επίπεδο της τάξης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα η σχολική επίδοση των υπολοίπων μαθητών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Η διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων θα μπορούσε να συμβάλει στον προσδιορισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των εφήβων με δυσλεξία και των δίγλωσσων εφήβων και κυρίως να επιτρέψει τη γενίκευση συμπερασμάτων στο γενικό πληθυσμό. Βεβαίως, εκτός από την επιστημονική αναγκαιότητα της διερεύνησης των παραπάνω, προκύπτει η ανάγκη ύπαρξης μιας ολοκληρωμένης θεωρίας για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην εκπαιδευτική πράξη.

Με την αναγνώριση των θεωρητικών και μεθοδολογικών περιορισμών, αλλά και με τη δημιουργία νέων ερωτημάτων προς διερεύνηση, επισημαίνεται η σημαντικότητα μιας ερευνητικής προσπάθειας. Η προσπάθεια της υπέρβασης των περιορισμών και το εγγενές ενδιαφέρον για τη διερεύνηση νέων ερωτημάτων θέτουν τις βάσεις για μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα, των οποίων βεβαίως, ο στόχος θα είναι ο σχεδιασμός προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης με στόχο την προαγωγή της εκπαίδευσης των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, ΣΤ. Ν. (2004, 1 Φεβρουαρίου). Όταν τα γονίδια λένε... μάθημα..
Εφημερίδα Το Βήμα, σελ. 17.
- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός Τεστ και Ανάλυση Ερωτήσεων*.
(3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Augoustinou, M., & Walker, I. (2004- υπό έκδοση). Οι αποδόσεις αιτίου. Στο Μ.
Augoustinou, & I. Walker (Επιμ. Π. Κορδούτης), *Γνωστική Κοινωνική
Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2000). Εκπαιδευτικές πρακτικές- Ανάλυση έργου. Στο Α.
Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους* (σελ. 177-
187). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ.
Δαμανάκης) Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1994). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής
παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την
Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997α). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και αλλοδαπών
Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. *Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου 1994, έκδ. της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.

Δρεττάκης, Μ. (2003, 23 Ιανουαρίου). Στο 6,4% των μαθητών έφτασαν τα παιδιά των μεταναστών. Μερικές προτάσεις για το πρόβλημα. *Εφημερίδα Ελευθεροτυπία*, σελ.9.

Ζακοπούλου, Β. (2001). *Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

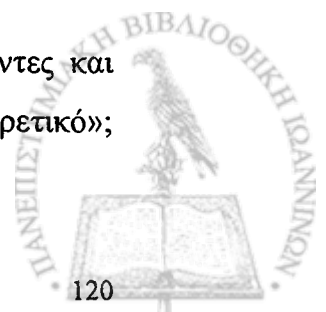
Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Καούρης, Γ. (1995). Σχολική ένταξη των Ελληνοποντίων μαθητών. Διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στους Ελληνοποντίους Μαθητές. Στο Κ. Φωτιάδης (Επιμ.), *Οι Έλληνες στις Χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Ιστορία-Παιδεία* (σελ. 111-120). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καούρης, Γ. (1996). Η ομαλή ένταξη (ενσωμάτωση) των Ελληνοποντίων και αλλοδαπών μαθητών. *Ανοιχτό Σχολείο*, 60, 28-30.

Καραγιάννη, Π. (2000). Εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους* (σελ. 163-175). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). Τσιγγάνοι, μειονοτικοί Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Αθήνα: Gutenberg.



- Κουλάκογλου, Κ. (1998). *Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. (6^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτούλας, Β. (2003). Φωνημική επίγνωση και εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα*, 56, 29-50.
- Μάνεσης, Ν. (2005). Ποιοτικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία γονέων και δασκάλων. Περίληψη στο *Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Σχολείο και Οικογένεια»*. Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μάρκου, Γ. Π. (1995). Η πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον απόδημο Ελληνισμό. Στο Κ. Π. Χάρης & Ν. Β. Πετρουλάκης (Επιμ.), *Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία*. Πρακτικά του Στ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου Της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (σελ. 136-149). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. Π. (1996). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μέλλον, Ρ. (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές Μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ. Βάμβουκας, & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου (σελ. 128-141). Αθήνα: Ατραπός. ✓
- Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και

καλούς αναγνώστες. Στο A. Mela – Athanasopoulou (Επιμ.), *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers* (σελ. 491-509). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενικού, Α. (2001-υπό έκδοση). Η κοινωνική Απόδοση. Στο Στ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α΄. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2004). Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου, & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (19-29)*. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Ε.Α.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου, & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (19-29)*. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Ε.Α.



- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ενέργεια 3.2.β, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.- ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1995). Προβλήματα εκπαίδευσης παλιννοστούντων μαθητών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Κ. Φωτιάδης (Επιμ.), *Οι Έλληνες στις Χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Ιστορία-Παιδεία* (σελ. 111-120). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαστυλιανού, Α. (1998). Η διακοπή της φοίτησης στους μαθητές- παιδιά ομογενών παλιννοστούντων στην Ελλάδα: Στοιχεία και διαστάσεις του προβλήματος. Στο Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Η εγκατάλειψη του Σχολείου: Αιτία, Επιπτώσεις, Προτάσεις* (σελ. 207-232). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Πατσιοδήμου, Α., Παντελιάδου, Σ., & Δαρβούδης, Θ. (2004). Αναλυτικά Προγράμματα και Κατάλληλες Προσαρμογές. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου, & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (19-29)*. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Ε.Α.
- Πατσιοδήμου, Α. (2004). Στρατηγικές Μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου, & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (19-29)*. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Ε.Α.
- Perrenoud, P. (1997). Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας. (Χ. Παπαδόπουλος, μετάφραση). *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, σελ. 33-38.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Χ.Ε.
- Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1, 30-43. ✓

- Sehrbrock, P. M. (2000). Ένταξη και inclusion: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;* (σελ. 89-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε. Αντλήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2004 από <http://ipeir.pde.sch.gr/soulis.pdf>
- Στασινός, Δ. (1999). Ειδική εξελικτική δυσλεξία: θεωρία, έρευνα και σχολείο. Στο Σ. Στασινός (Επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης* (σελ. 113-163). Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία. (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNICEF. (2001). *Διακρίσεις- Ρατσισμός-Ξενοφοβία και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Έρευνα. Αντλήθηκε 1 Αυγούστου, 2004 από <http://www.unicef.gr/reports/racism.php#3>.
- Υπουργική Απόφαση με Αριθμό 102357/Γ6. *Ένταξη, Φοίτηση και Αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα τμήματα Ένταξης*. Φ.Ε.Κ. 1319 / 10-10-2002.

- Φραγκουδάκη, Α., (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τ.Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χαράμης, Π. (2000). Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους* (σελ. 145-162). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Χουρσούτογλου, Θ. (1995). *Στοιχεία για Παλιννοστούντες μαθητές*. Έκθεση προς το Υπουργείο Μακεδονίας-Θράκης, Γενική Γραμματεία Ομογενών.
- Ψάλτη, Α. (2000). *Μαθητές και Μαθήτριες από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία: Στάσεις, Ανάγκες, Προσδοκίες*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Adlard, A., & Hazan, V. (1997). Speech perception in children with specific reading difficulties (dyslexia). *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *51*, 152–177.
- Algozzine, B. (2003). *Effects of Read Now on adolescents with reading difficulties*. Charlotte, NC: University of North Carolina at Charlotte. Retrieved August 1, 2004 from <http://education.uncc.edu/rfalgozz/rnfinal.pdf>
- Allsopp, D. H. (1997). Using classwide peer tutoring to teach beginning algebra problem-solving skills in heterogeneous classrooms. *Remedial and Special Education*, *18*, 367-379.
- Anderson, S., Yilmaz, O., & Washburn- Moses, L. (2004). Middle and high school students with learning disabilities: Practical academic interventions for general education teachers-A review of the literature. *American Secondary Education*, *32* (2), 19-38.
- Ainscrow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorizing in the special needs field. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Theorizing special education*. London, UK: Routledge.
- Armani, L., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T E. (2001). *Peer tutoring as an inclusion strategy in secondary English Classes*. Unpublished manuscript, Graduate School of Education, George Mason University.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17* (2), 129-147.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*, 122-147.

Becker, A. (1990). The role of the school in the maintenance and change of ethnic group affiliation. *Human Organization*, 49 (1), 48-55.

Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the schools*, 37 (2), 123-134.

Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The Relation between Teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. *School Psychology International*, 20 (2), 209-217.

Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 483–502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bowers, P. G. (1995). Tracing symbol naming speed's unique contributions to reading disabilities over time. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 189–216.

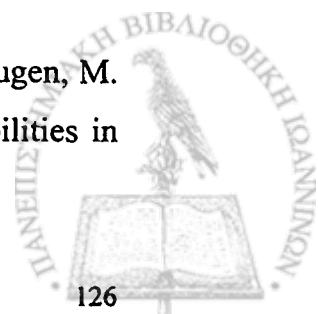
Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.

Brown, W. E., Eliez, S., Menon, V., Rumsey, J. M., White, C. D., & Reiss, A. L. (2001). Preliminary evidence of widespread morphological variations of the brain in dyslexia. *Neurology*, 56, 781-783.

Bryant, D. P., Dickson, S., & Young, C. (2001). Secondary level students with reading disabilities: No time to waste. *LDA Newsbriefs*, 36 (1), 12-13, 20.

Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in



general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23 (4), 238-252.

Bryant, D. P., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2001). The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 24 (4), 251-264.

Bulgren, J., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1997). Use of a recall enhancement routing and strategies in inclusive secondary classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12, 198-208.

Bulgren, J. A., & Lenz, B. K. (1996). *Strategic instruction for handicapped children and youth*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Butler, D. L. (1998). Metacognition and learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp.277-307). New York, NJ: Academic Press.

Carnine, D. (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children*, 63, 513-521.

Carpara, G., Pastorelly, C., & Weiner, B. (1997). Linkages between causal ascriptions emotion and behaviour. *International Journal of Behavioural Development*, 20, 153-162.

Catts, H. F., Hogan, T. P., & Fey, M. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 151-164.

Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including Students With Disabilities Into General Education Science Classroom. *Exceptional Children*, 68 (4), 423-435.



- Clark, M. D. (1997). Teacher Response to Learning Disability: A Test of Attributional Principles. *The Journal of Learning Disabilities*, 30 (1), 69-79.
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-National Study of Teachers' Attributional Patterns. *The Journal of Special Education*, 34 (2), 77-89.
- Chandler, T. A., & Spies, C. J. (1996). Semantic differential comparisons of attributions and dimensions among respondents from seven nations. *Psychological Reports*, 79, 747-758.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 6 (1), 115-135.
- Dann, H. D. (1990). Subjective theories: A new approach to psychological research and educational practice. In G. R. Semin, & K. J. Gergen (Eds.), *Every day understanding* (227-243). London, Sage.
- DeBettencourt, L. U. (1999). General Educators' Attitude Toward Students with Mild Disabilities and Their Use of Instructional Strategies: Implications for Training. *Remedial and Special Education*, 20 (1), 27-35.
- Deno, S. L., Foegen, A., Robinson, S., & Espin, C. (1996). Commentary: Facing the realities of inclusion for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 345-357.
- Deshler, D. D. (2002). Response to "Is learning disabilities just a fancy term for low achievement? A meta-analysis of reading differences between low achievers with and without the label" In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities* (pp. 763-771). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deshler, D. D., Ellis, E., & Lenz, K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver: Love.



- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Building literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes.
- Ellis, E., & Wortham, J. (1999). "Watering up" Content Instruction". In W. N. Bender (Ed.), *Professional Issues in Learning Disabilities, Practical Strategies and Relevant Research Findings*, (pp. 141-186). Proed, Austin, Texas.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*. New York: MacMillan.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (2001). *The Dyslexia Screening Test*. London: The Psychological Corporation.
- Fisher, S. E., & DeFries, J. C. (2002). Developmental dyslexia: Genetic dissection of a complex cognitive trait. *Neuroscience*, 3, 767-780.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B.A. (2002). Classification of learning disabilities: An evidenced-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fletcher J. M., Foorman, B. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (1999). Conceptual and methodological issues in dyslexia research: A lesson for developmental disorders. In T. Tager-Flugsberg (Ed.), *Neurodevelopmental disorders* (pp. 271-306). Cambridge, MA: MIT Press.
- Frase-Blunt, M. (2000). High stakes testing-A mixed blessing for special students. *CEC Today*, 7 (2), 1-15.



Frith, U., Wimmer, H., & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German and English speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2, 31–54.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 126-137.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20, 309-318.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.

Georgiou, S. N., Christou, C., Stravrides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39 (5), 583-595.

Gerber, M. M. (1988). Tolerance and technology of instruction: Implications for special education reform. *Exceptional Children*, 54, 309-314.

Gilger, J. W. (2002). Current issues in the neurology and genetics of learning-related traits and disorders: Introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 490–491.

Glenn, N. A. (1996). Disproportionate representation of African American students in special education programs: Referral and skin graduation (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 1996). *Dissertation Abstracts International*, 5709A, 9705844.



- Goulandris, N. (2003). *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons*. London: Whurr Publishers.
- Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad thing good teachers sometimes do. In S. Graham, & V. Folkes (Eds.), *Attribution Theory: Applications to achievement, mental health and interpersonal conflict*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Greenwood, C. R. (1999). Reflections on a research career: Perspective on 35 years of research at the Juniper Gardens Children's Project. *Exceptional Children*, 66, 7-22.
- Griffiths, Y. M., & Snowling, M. J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 94, 34-43.
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91-125.
- Guastello, E. F. (2000). Concept mapping effects on science content comprehension of low-achieving inner-city seventh graders. *Remedial and Special Education*, 21, 356-365.
- Hamilton, C., & Howes, C. E. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. In R. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. *New Directions in Child Development* (pp. 41-60). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hamilton, S. L., Seibert, M. A., Gardner, R., & Talbert-Johnson, C. (2000). Using guided notes to improve the academic achievement of incarcerated adolescents with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 21, 133-140.



Hardy, S. D. (2001). *A qualitative study of the instructional behaviors and practices of a dyad of educators in self-contained and inclusive co-taught secondary biology classrooms during a nine-week science instruction grading period*. Unpublished manuscript, George Mason University.

Hargreaves, A. (1997). From reform to renewal: A new deal for a new age. In A. Hargreaves & R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform: Bringing teachers back in* (pp. 105-125). Philadelphia: Open University Press.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

• Herman, K. (1959). *Reading disability*. Copenhagen: Munksgaard.

Hosp, J. L. (2003). Referral for Intervention or Assessment: A Meta-Analysis of Racial Differences. *The Journal of Special Education*, 37 (2), 67-80.

Hughes, J., Barker, D., Kemenoff, S., & Hart, M. (1993). Problem ownership, causal attributions and self-efficacy as predictors of teachers; referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4 (4), 369-384.

Humphrey, K. (2001). Serving all students. *Leadership*, 30 (4), 8-11.

International Dyslexia Association (1994). Operational definition of dyslexia. In Scruggs (Ed.), *Perspectives*, 20 (5), 4.

Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 219-266). New York: Academic Press.

Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, At Risk, and Typically Achieving. *Remedial and Special Education*, 18, 82-93.



- Kauffman, J. M. (1999). How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 65, 338-468.
- Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCoullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 10, 149-170.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). History, Rhetoric, and Reality: Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education*, 21 (5), 279-296
- Keleher, T., & Johnson, T. (2001). Confronting institutional racism. *Leadership*, 30 (4), 24-26, 38.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lang, C. (2001). *The effects of self-instructional strategies on problem solving in algebra for students with special needs*. Unpublished doctoral Dissertation, George Mason University.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., & Barnes, M. (2002). Learning disabilities. In E. J. Marsh & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd edn, pp. 520– 588). New York: Guilford.
- Maccini, L., & Hughes, C. (2000). Effects of a problem-solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15 (1), 10-21.
- Mackay, N. (2001). Dyslexia Friendly Schools. In L. Peer, & G. Reid (Eds.), *Dyslexia-successful Inclusion in the Secondary School* (pp. 166-173). London: David Fulton Publishers.

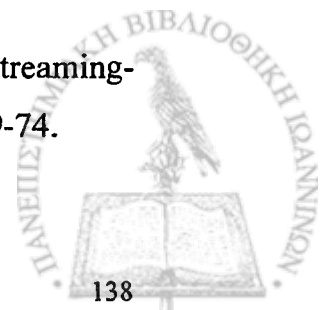
- MacMillan, D., & Reschly, D. J. (1998). Overrepresentation of minority students: The case for greater specificity or reconsideration of the variables examined. *The Journal of Special Education, 32*, 15-24.
- Manis, F. R., Doi, L. M., & Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 325-333.
- Manset, G., & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? *Journal of Special Education, 31*, 155-180.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly, 24* (4), 256-74.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Mohler, L., Beranek, M., Boon, R., Spencer, V., & Talbott, E. (2001). Can middle school students with serious reading difficulties help each other and learn anything? *Learning Disabilities Research & Practice, 16*, 18-27.
- Mavropoulou, S., Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice. A preliminary analysis. *Autism, 4* (2), 173-183.
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to Perceptions of Control. *Educational Psychology, 22* (2), 191-202.
- Maxwell, W. (1987). Teachers' attitudes towards disruptive behaviour in secondary schools. *Educational Review, 39* (3), 203-216.
- McCray, A. D. (2001). Middle school students with reading disabilities. *Reading Teacher, 55*, 298-300.

- McCray, A. B., Vaughn, S., & Neal, L. V. I. (2001). Not all students learn to read by third grade: Middle school students speak out about their reading disabilities. *The Journal of Special Education, 35*, 17-20.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2002). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and special education, 22*, 258-267.
- Neal, V. I., McCray, A. D., Webb-Johnson, G., & Bridgest, S. T. (2003). The effects of American Movement Styles on Teachers? Perceptions and Reactions. *The Journal of Special Education, 37* (1), 49-57.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (1990). Automaticity: a new framework for dyslexia research? *Cognition, 353*, 1662-1667.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001). Dyslexia, development and the cerebellum. *Trends Neurosci, 24*, 515-516.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ogbu, J. U. (1990). Minority education in comparative perspective. *Journal of Negro Education, 59* (1), 47-57.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher, 21* (8), 5-14.
- Olson, R. K., & Gayan, J. (2001). Brains, genes, and environment in reading development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 81–94). New York, NY: Guilford Press.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology. Developing Learners*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Orton, S. T. (1925). 'Word-blindness' in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry, 14*, 581– 615.

- Oswald, D. P., Countinho, M. J., Best, A. M., & Singh, N. N. (1999). Ethnic representation in special education: The influence of school-related economic and demographic variables. *The Journal of Special Education, 32*, 194-206.
- Palincsar, A. S., Magnusson, S., Collins, K. M., & Cutter, J. (2001). Making science accessible to all: results of a design experiment in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly, 24* (1), 15-32.
- Padeliadu, S. (1996). What can student preferences tell us about educational programming? A response to Kusuma-Powell. *European Journal of Special Needs Education, 11* (2), 217-219.
- Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education, 9*, 91-106.
- Parsley, K., & Corcoran, C. (2003). The classroom teacher role in preventing school failure. *Kappa Delta Phi, 39* (2), 84-87.
- Patton, J. M., & Townsend, B. L. (2001). Teacher education leadership, and disciplinary practices: Exploring ethic, power, and privilege in the education of exceptional African American learners. *Teacher Education and Special Education, 2* (4), 1-2.
- Peer, L. & Reid, G. (2000). *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators*. London: David Fulton Publishers.
- Peer, L. (2001). Dyslexia and its manifestations in the secondary school. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia – Successful Inclusion in Secondary School*, (pp. 1–9). London: David Fulton.
- Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research, 86* (4), 247-253.

- Porpodas, C. D. (1999). Patterns of Phonological and memory Processing in Beginning Readers and Spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5), 406-416.
- Porpodas, C. D. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology*, 8 (3), 384-400.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural response to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559-581.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, Emotional and Behavioural Responses to Students with Emotional and Behavioural Difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28 (1), 111-138.
- Presswood, D. (1998). The influence of African American males' behavioral styles on teachers' referrals to classes for students with emotional disturbance (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 1998). *Dissertation Abstracts International*, 6007A, 9937122.
- Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (5), 712-722.
- Reid, G. (1998). *Dyslexia. A practitioner's Handbook*. London: Wiley
- Richards, T. L., Cornia, D., Serafini, S., Steury, K., Echelard, D. R., Dager, S. R., Marro, K., Abbott, R. D., Maravilla, K. R., & Berninger, V. W. (2000). The effects of a phonologically driven treatment for dyslexia on lactate levels as measures by proton MRSI. *American Journal of Neuroradiology*, 21, 916-922.

- Rong, X. L. & Grant, L. (1992). Ethnicity, generations, and school attainment of Asians, Hispanics, and non-Hispanic Whites. *The Sociological Quarterly*, 33 (4), 625-636.
- Rong, X. L. & Preissle, J. (1998). *Educating Immigrant Students: What We Need to Know to Meet the Challenges*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousands hours*. London: Open Books.
- Salvia, J. & Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teachers towards mainstreaming mildly handicapped students. In C. J. Meisel (Ed.), *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions*, (pp. 111-128). London: Lawrence Erlbaum,
- Scanlon, D., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1996). Can a strategy be taught and learning in secondary inclusive classrooms? *Learning Disabilities Research & Practice*, 11, 45-57.
- Schatschneider, C., Carlson, C. D., Francis, D. J., Foorman, B. R., & Fletcher, J. M. (2002). Relationships of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 245-256.
- Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Bulgren, J. A., Davis, B., Lenz, K., & Grossen, B. (2002). Access of Adolescents with Disabilities to General Education Curriculum: Myth or Reality? *Focus on Exceptional Children*, 35 (3), 1-16.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.



- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for general causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Constable, R. T., Skudlarski, P., Jenner, A., Fletcher, J. M., Marchione, K. E., Shankweiler, D., Katz, L., Lacadie, C., Lyon, G. R., & Gore, J. C. (2002). Disruption of the neural circuitry for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52, 101–110.
- Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Bergman, E., Fishbeck, K., & Papanicolaou, A. C. (2000b). Brain activation profiles in dyslexic children during nonword reading: A magnetic source imaging study. *Neuroscience Reports*, 290, 61–65.
- Simos, P. G., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D. J., Castillo, E. M., Davis, M. F., Mathes, P. G., Denton, C.A., & Papanicolaou, A. C. (2002b). Brain activation profiles during the early stages of reading acquisition. *Journal of Child Neurology*, 17, 159–163.
- Singleton, C. H. (2002). Dyslexia: Cognitive factors and implications for literacy. In G. Reed, & J. Wearmouth (Eds.), *Dyslexia and Literacy: Research and Practice*. London: Wiley.
- Snowling, M. J. (2000a). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Sontag, J. C. (1996). Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited. *The Journal of Special Education*, 30, 319–344.
- Soodak, L., & Podell, D. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88 (1), 44–51.



- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98, 221-238.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Struthers, C., Weiner, B., & Allred, K. (1998). Effects of causal attribution on personal decisions: a social motivation perspective. *Basic and Applied Social Psychology*, 20, 155-166.
- Swanson, H. L. (1999). Cognition and learning disabilities. In W. N. Bender (Ed.), *Professional issues in learning disabilities* (pp. 415-460). Austin, TX: Pro-Ed.
- Tabors, P. O., & Snow, C. E. (2001). Young bilingual children and early literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 159-178). New York, NY: The Guilford Press.
- Terrill, M., & Mark, D. (2000). Preserve teacher expectations for schools with children of color and second-language learners. *Journal of Teacher Education*, 57 (2), 149-155.
- Teunissen, F. (1992). Equality of educational opportunity for children from ethnic minority communities. In E. Reid & H. Reich (Eds.), *Breaking the Boundaries: Migrant Workers' Children in the EC* (pp. 88-111). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Thompson, G. L., Warren, S., & Carter, L. (2004). It's Not My Fault: Predicting High School Teachers Who Blame Parents and Students for Students' Low Achievement. *The High School Journal*, 87 (3), 5-14.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe

reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33–58.

Tournaki, N. (2003). Effects of student Characteristics on Teachers' Predictions of Students Success. *The Journal of Educational Research*, 96 (5), 310-319.

Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Boardman, A. G. (2001). The social functioning of student with Learning Disabilities: Implications for inclusion. *Exceptionality*, 9, 47-65.

Vaugh, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Klingner, J. (1998). A collaborate effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21, 57-74.

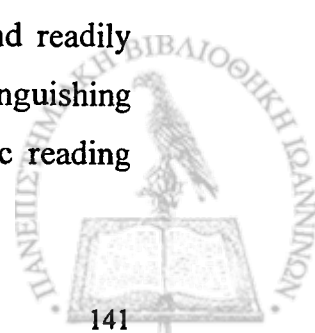
Vaughn, S., Russell, G., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Finding from research syntheses. *Exceptional Children*, 67, 99-114.

Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and special Education*, 15, 152-161.

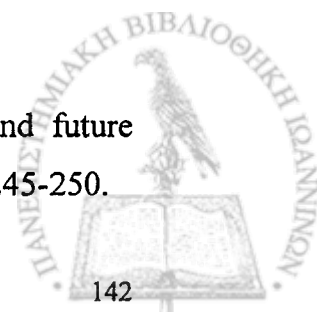
Vaughn, S., Schumm, J. S., & Kouzekanani, K. (1993). What do students with learning disabilities think when their general education teachers make adaptations? *Journal of Learning Disabilities*, 26, 545-555.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scalon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2-40.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R. S., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601–638.



- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Wadsworth, S. J., Olson, R. K., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (2000). Differential genetic etiology of reading disability as a function of IQ. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 192-199.
- Weiner, B. (1993). On sin versus sickness: a theory of perceived responsibility and social motivation. *American Psychologist*, 48, 957-965.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of Responsibility: a foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford Press.
- Weiss, M. P., & Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? In T. E. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 217-245). Stamford, CT: JAI Press.
- Wheldall, K., & Beaman, R. (1998). Disruptive classroom behavior: separating fact from fantasy. In D. Shorrocks-Taylor (Ed.), *Directions in Educational Psychology* (pp. 230-243). London: Whurr Publishers Ltd.
- Wolf, M., Bowers, P. G., & Biddle, K. (2000a). Naming-speed processes, timing, and reading: a conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.
- Zigmond, N. (1996). Organization and management of general education classrooms. In D. Speece & B. Keogh (Eds.), *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities* (pp. 163-190). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zigmond, N., & Baker, J. M. (1995). Concluding comments: Current and future practices in inclusive schooling. *The Journal of Special Education*, 29, 245-250.



ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΕΛΛΗΝΟ-ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

αιτιακές αποδόσεις: attributions

αυτο-εξυπηρετική μονομέρεια στις διαδικασίες αιτιακής απόδοσης: self-serving
attributional bias

έδρα ελέγχου: locus of control

εξωτερική αιτιακή απόδοση: external attribution

εσωτερική αιτιακή απόδοση: internal attribution

επαγγελματικές θεωρίες: subjective theories

θεωρία της πολιτισμικής διαφοράς: cultural difference theory

θεωρία της πολιτισμική στέρησης: cultural deprivation explanation

ιδιοτιμή: eigenvalue

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Περιγραφή Δείγματος

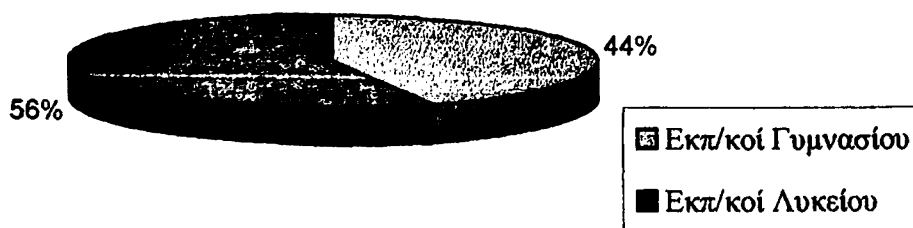
Η έρευνα απευθύνθηκε σε ένα σύνολο 110 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=110), οι οποίοι δίδασκαν σε δημόσια σχολεία στην ευρύτερη περιοχή του Νομού Θεσσαλονίκης. Κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, στα παραπάνω σχολεία δε λειτουργούσε κανένα τμήμα ένταξης ή τμήμα υποδοχής. Ωστόσο, σε όλα τα σχολεία λειτουργούσαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Ειδικότερα, το δείγμα αποτέλεσαν 73 (66.4%) γυναίκες και 37 (33.6%) άντρες. Η κατανομή του δείγματος ανά φύλο παρουσιάζεται σε ποσοστά στο Γράφημα 1.

Γράφημα 1. Η κατανομή του φύλου των εκπαιδευτικών



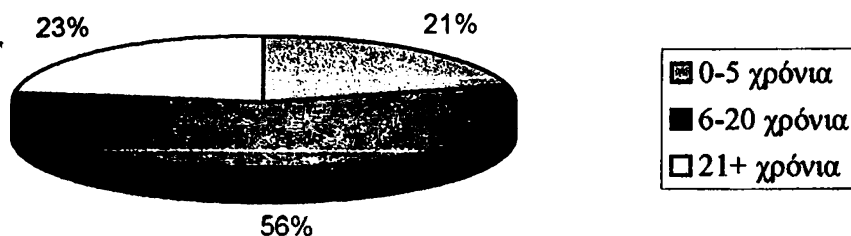
Από τους 110 εκπαιδευτικούς, οι 48 (43.6%) εργάζονταν σε Γυμνάσια και οι 62 (56,4%) σε Λύκεια, όπως παρουσιάζεται και στο γράφημα 2.

Γράφημα 2. Η κατανομή του δείγματος σε εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και Λυκείου



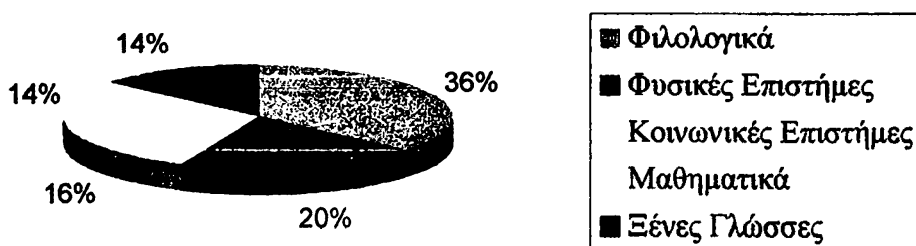
Στο Γράφημα 3, παρουσιάζεται αναλυτικά η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 3. Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών



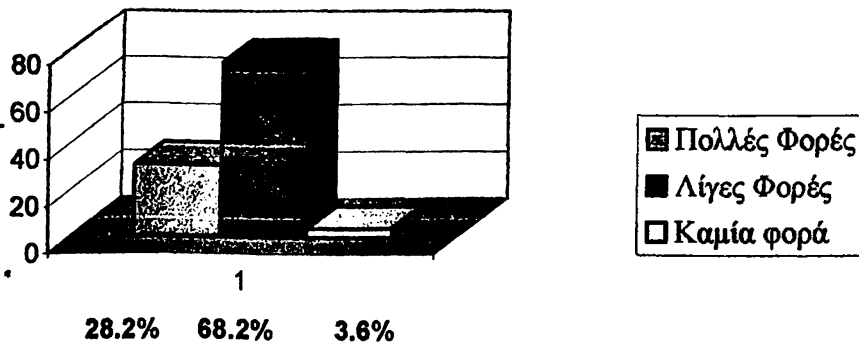
Σε ό,τι αφορά στο γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας, η κατανομή των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στο παρακάτω Γράφημα.

Γράφημα 4. Η κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας

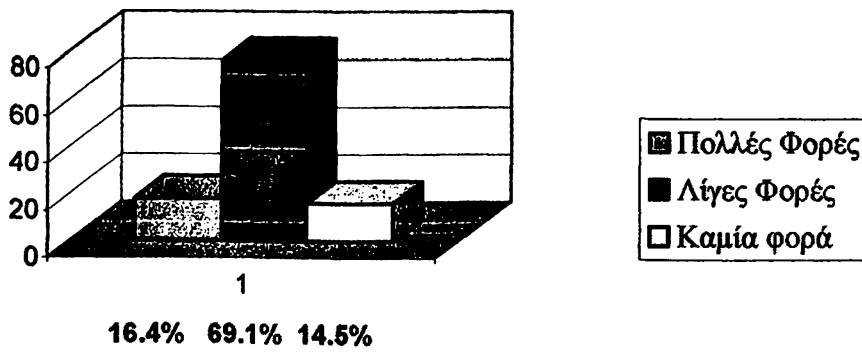


Τέλος, σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης εφήβων με δυσλεξία και δίγλωσσων εφήβων στο σύνολο της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά στο Γράφημα 5 και στο Γράφημα 6 αντίστοιχα..

Γράφημα 5. Η συχνότητα εμφάνισης εφήβων με δυσλεξία στο σύνολο διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών



Γράφημα 5. Η συχνότητα εμφάνισης δίγλωσσων εφήβων στο σύνολο διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών



ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών: «Δυσλεξία: επικοινωνία σε πολυγλωσσικό περιβάλλον και χρήση νέας τεχνολογίας στην αντιμετώπισή της.»

Οι απαντήσεις σας θα είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 15 λεπτά.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο και τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω δημογραφικά στοιχεία

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας _____ Γυναίκα _____

Διδακτική εμπειρία (σε χρόνια): _____

Γνωστικό αντικείμενο _____

Π.Ε : _____

Σχολείο: Γυμνάσιο _____ Λύκειο _____

Σημειώστε εάν στο σχολείο σας υπάρχει τμήμα ένταξης για μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες : Ναι _____ Όχι _____

Σημειώστε εάν στο σχολείο σας υπάρχει τμήμα υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα για μαθητές/τριες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες: Ναι _____ Όχι _____

Σημειώστε εάν στο σχολείο σας λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας:
Ναι _____ Όχι _____



Ο παρακάτω μαθητής μόλις έχει αποτύχει σε τεστ του γνωστικού σας αντικειμένου.

Γνωρίζετε ότι:

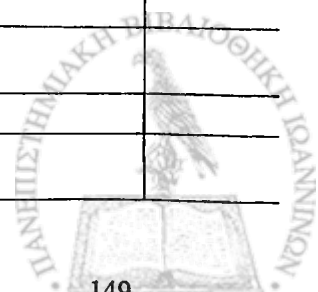
‘Ο Αλέξανδρος είναι μαθητής με δυσλεξία. Παρά τη φυσιολογική του νοημοσύνη, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους παρουσιάζει μικρότερη ακαδημαϊκή πρόοδο σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Στην τάξη συχνά διαβάζει λάθος τις γραπτές πληροφορίες, κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη στις εργασίες που του ανατίθενται και δυσκολεύεται να καταλάβει το γραπτό λόγο σε όλα τα μαθήματα.’

Αξιολογήστε κάθε ένα από τους παρακάτω παράγοντες ως πιθανή αιτία της αποτυχίας του μαθητή

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Η δυσλεξία				
Η χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή				
Η έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος				
Η έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή για μάθηση				
Ο τρόπος αξιολόγησης που εφαρμόζετε				
Η στάση των γονέων				
Η απουσία προσπάθειας του μαθητή				
Η στάση σας απέναντι στο μαθητή				
Η μέθοδος της διδασκαλίας σας				
Το οικονομικό επίπεδο των γονέων				
Οι διδακτικοί σας στόχοι				
Το μορφωτικό επίπεδο γονέων				

Αξιολογήστε τις πρακτικές που προτιμάτε να εφαρμόσετε απέναντι στη συνεχή αποτυχία του μαθητή

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Να μειώσω τη διδακτέα ύλη για το μαθητή				
Να απλουστεύσω τις εργασίες που ανατίθενται στο μαθητή				
Να ομαδοποιήσω τους μαθητές, εφαρμόζοντας διδασκαλία σε ομάδες				
Να παροτρύνω το μαθητή προκειμένου αυτός να προσπαθήσει περισσότερο				
Να παραπέμψω το μαθητή σε τμήματα ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας για εξειδικευμένη υποστήριξη				
Να αξιολογήσω το μαθητή σε τυπικά θέματα εξετάσεων που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, μειώνοντας τις απαιτήσεις μου από το μαθητή				
Να αξιολογήσω ατομικά το μαθητή χωρίς χρονικό όριο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο προσαρμόζοντας τα θέματα στις ανάγκες του				
Να συνεργαστώ στενά με τους γονείς του μαθητή				
Να αλλάξω καθολικά τον τρόπο της διδασκαλίας μου δίνοντας έμφαση όχι τόσο στο περιεχόμενο, όσο στη διδασκαλία στρατηγικών μνήμης και οργάνωσης της μελέτης όλων των μαθητών				
Να απευθυνθώ σε σχολικό σύμβουλο ή εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής				
Να αφιερώσω διδακτικό χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή				
Να προσαρμόσω το ρυθμό κάλυψης της ύλης ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών ανεξάρτητα από το αναλυτικό πρόγραμμα				
Να δώσω στο μαθητή τη δυνατότητα να επιλέγει μεταξύ δύο ή περισσότερων ισοδύναμων εργασιών				
Να αλλάξω τρόπο παρουσίασης της ύλης υποστηρίζοντας τη διδασκαλία μου με πολυμέσα				
Να δώσω έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή				
Να συνεχίσω να θέτω τους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος				



Ο παρακάτω μαθητής μόλις έχει αποτύχει σε τεστ του γνωστικού σας αντικειμένου.

Γνωρίζετε ότι:

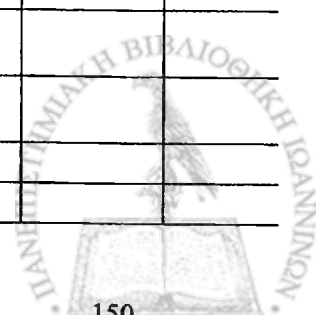
‘Ο Στέφανος είναι δίγλωσσος μαθητής, μη ελληνικής καταγωγής με διαφορετική μητρική γλώσσα, που έχει ενταχθεί στις τάξεις του ελληνικού σχολείου. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σημειώνει χαμηλότερη επίδοση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του. Στην τάξη συχνά διαβάζει λάθος τις γραπτές πληροφορίες και πολλές φορές μένει πίσω στις εργασίες που του ανατίθενται.’

Αξιολογήστε κάθε ένα από τους παρακάτω παράγοντες ως πιθανή αιτία της αποτυχίας του μαθητή

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Η πολιτισμική διαφοροποίηση του μαθητή				
Η χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή				
Η έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος				
Η έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή για μάθηση				
Ο τρόπος αξιολόγησης που εφαρμόζετε				
Η στάση των γονέων				
Η απουσία προσπάθειας του μαθητή				
Η στάση σας απέναντι στο μαθητή				
Η μέθοδος της διδασκαλίας σας				
Το οικονομικό επίπεδο των γονέων				
Οι διδακτικοί σας στόχοι				
Το μορφωτικό επίπεδο γονέων				

Αξιολογήστε τις πρακτικές που προτιμάτε να εφαρμόσετε απέναντι στη συνεχή αποτυχία του μαθητή

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Να μειώσω τη διδακτέα ύλη για το μαθητή				
Να απλουστεύσω τις εργασίες που ανατίθενται στο μαθητή				
Να ομαδοποιήσω τους μαθητές, εφαρμόζοντας διδασκαλία σε ομάδες				
Να παροτρύνω το μαθητή προκειμένου αυτός να προσπαθήσει περισσότερο				
Να παραπέμψω το μαθητή σε τμήματα ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας για εξειδικευμένη υποστήριξη				
Να σχεδιάσω τη διδασκαλία μου σε συνεργασία με εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής				
Να αξιολογήσω το μαθητή σε τυπικά θέματα εξετάσεων που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, μειώνοντας τις απαιτήσεις μου από το μαθητή				
Να αξιολογήσω ατομικά το μαθητή χωρίς χρονικό όριο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο προσαρμόζοντας τα θέματα στις ανάγκες του				
Να συνεργαστώ στενά με τους γονείς του μαθητή				
Να αλλάξω καθολικά τον τρόπο της διδασκαλίας μου δίνοντας έμφαση όχι τόσο στο περιεχόμενο όσο στη διδασκαλία στρατηγικών μνήμης και οργάνωσης της μελέτης όλων των μαθητών				
Να απευθυνθώ σε σχολικό σύμβουλο ή εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής				
Να αφιερώσω διδακτικό χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή				
Να προσαρμόσω το ρυθμό κάλυψης της ύλης ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών ανεξάρτητα από το αναλυτικό πρόγραμμα				
Να δώσω στο μαθητή τη δυνατότητα να επιλέγει μεταξύ δύο ή περισσότερων ισοδύναμων εργασιών				
Να αλλάξω τρόπο παρουσίασης της ύλης υποστηρίζοντας τη διδασκαλία μου με πολυμέσα				
Να δώσω έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή				
Να συνεχίσω να θέτω τους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος				



Σημειώστε πόσο συχνά κατά μέσο όρο στο σύνολο της εκπαιδευτικής σας εμπειρίας έχετε συναντήσει στην τάξη τους παρακάτω μαθητές

Μαθητή με δυσλεξία:

Πολλές φορές _____ Λίγες φορές _____ Καμία φορά _____

Δίγλωσσο μαθητή:

Πολλές φορές _____ Λίγες φορές _____ Καμία φορά _____

