



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ Γ.

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:**  
**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ**  
**ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ**

**ΣΟΟΥΤΛΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ**  
Α.Μ. 2150

PE8YMNO 2010

## *Χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας*

Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών τόσο στη πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτυγχάνουν καθημερινά σε ακαδημαϊκές απαιτήσεις γιατί στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών (ΜΔ) τους ή της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα, χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί συχνά διακατέχονται από πνεύμα απαισιοδοξίας, απογοητεύονται και περιθωριοποιούνται από τους υπόλοιπους μαθητές ή τα παρατούν. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό και υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη επιμόρφωση. Παρατηρείται μάλιστα πολύ συχνά, καθ' ότι αισθάνονται ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί, ορισμένοι από αυτούς να αναζητούν την επιμόρφωση με προσωπική τους πρωτοβουλία. Την εικόνα συμπληρώνουν οι γονείς, που αγχωμένοι και συχνά σε σύγχυση προσπαθούν να βρουν λύσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους σε εξωσχολικούς φορείς, με μεγάλη χρηματική αμοιβή και αβέβαια αποτελέσματα.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται (Παντελιάδου & Μπότσα 2007). Οι μαθησιακές δυσκολίες, αν και δεν προκαλούνται από το περιβάλλον, το τελευταίο μπορεί να συμβάλει στην επιδείνωση ή στην αντιμετώπισή τους. Η επιστημονική λοιπόν έρευνα μπορεί να δώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την ανίχνευση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Μάλιστα προτείνει και μεθόδους υποστήριξης των μαθητών αυτών. Μ' αυτό το τρόπο απομυθοποιούνται οι μαθησιακές δυσκολίες, γίνονται κατανοητές στους ίδιους τους μαθητές και στις οικογένειές τους και μπορούν να αντιμετωπισθούν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων παρέμβασης.

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνή και ξένη, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, έχουν διαγνωστεί μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορά δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2004· Kavale & Forness, 2000).

Κατά τις πρώιμες περιόδους της μελέτης των Μαθησιακών Δυσκολιών, η έρευνα για την αιτιολογία τους περιστράφηκε γύρω από τη νευρολογική θεωρία (Hermann, 1959. Orton, 1925. 1937. Hinshelwood, 1917). Ενοχοποιήθηκαν εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστης έκτασης, που δεν μπορούσαν να εντοπισθούν από παραδοσιακές μεθόδους απεικόνισης. Στη συνέχεια, εξετάσθηκαν ως αιτιακοί παράγοντες οπτικά και ακουστικά αντιληπτικό – κινητικά ελλείμματα, γενετικές αιτίες,

αλλά και προβλήματα σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά μέρη, όπως η παρεγκεφαλίδα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας, που μέχρι στιγμής είναι ισχυρός, είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία. Μάλιστα, το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρείται ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας του κυριότερου τύπου Μαθησιακών Δυσκολιών, των αναγνωστικών δυσκολιών (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994· Stanovich, 1988· Wagner, & Torgesen, 1987). Η υπόθεση είναι πως η ελλειμματική φωνολογική επίγνωση οδηγεί σε δυσκολίες αποθήκευσης ή / και ανάκλησης και επεξεργασίας των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Υπάρχει δυσκολία να δημιουργηθούν σύνδεσμοι γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης και επομένως έλλειψη άνεσης και ευχέρειας αποκωδικοποίησης (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004· Snowling, 2000, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

#### *Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών*

*«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθησιακής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενής στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό – ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990, σελ 77).*

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην επεξεργασία γραπτού λόγου είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (Siegel, 2003· Lyon, 1998), γεγονός που επιβεβαιώνεται από το μεγάλο αριθμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (80%) που παρουσιάζουν προβλήματα στη αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Joseph, 2002 · Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Τα προβλήματα στην ανάγνωση εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση ( Archer, Gleason & Vachon, 2003).

*Αποκωδικοποίηση* είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Από την αρχή της συμμετοχής τους στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση του προφορικού λόγου. Αυτό συμβαίνει

επειδή παρουσιάζουν αδυναμία φωνολογικής επεξεργασίας, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους κανόνες της γλώσσας και άρα να αδυνατούν στην αποκωδικοποίηση. Με την πάροδο των χρόνων και τη σχολική εξέλιξη, η ικανότητά τους αυτή παραμένει φτωχή, γεγονός που επηρεάζει την ευχέρειά τους στη ανάγνωση και στην εξαγωγή νοήματος των κειμένων. Επειδή λοιπόν, δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν, υπερφορτώνουν τη μνήμη τους με πληροφορίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ευρύτερη αναγνωστική αδυναμία και κατανόηση. Όπως αναφέρονται από τους Παντελιάδου & Μπότσας (2007), τα συχνότερα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση έχουν να κάνουν με την ελλιπή φωνολογική επεξεργασία και ιδιαίτερα με τη δυσκολία χειρισμού των φωνημάτων (όπως η ανάλυση, αφαίρεση και η παραγωγή ομοιοκαταληξίας), πολλά λάθη αντικαταστάσεων, παραλείψεων, αντιμεταθέσεων γραμμάτων, περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο (αυτόματη αναγνώριση συχνόχρηστων λέξεων, π. χ. είναι) κλπ.

*Ευχέρεια* είναι η ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων με ακρίβεια, έμφαση και προσωδία (Archer et al, 2003) αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999). Η ευχέρεια συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Spreece & Ritchey, 2005).

*Κατανόηση* είναι μία δεξιότητα με κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, γι' αυτό και έχει σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στη διάρκειά της ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μία νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας ό,τι γνωρίζει, με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005). Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι αντιμετωπίζουν κάποιους περιορισμούς, όπως είναι της συγκέντρωσης και της μνήμης. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η αδυναμία τους στην αποκωδικοποίηση και στην ευχέρεια συμβάλει στην αδυναμία των μαθητών αυτών να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν, καθότι έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, φτωχή και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου και έλλειψη γνώσεων συντακτικού ( Smith, 2004· Archer et al, 2003).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν με επιτυχία τις προηγούμενες διαδικασίες. Διαβάζουν δύσκολα, σταματούν συχνά, συλλαβίζουν τις λέξεις ή τις προφέρουν γράμμα- γράμμα και παρατηρείται πολύ συχνά να επαναλαμβάνουν την ανάγνωση ενός μέρους του κειμένου, έτσι ώστε να τους γίνει κατανοητό.

Από όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, έγιναν σαφή τα προβλήματα που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση πάντα με τους τυπικούς μαθητές. Παρόλα αυτά όμως δε πρέπει να αγνοούμε και τη συμβολή του σχολικού κλίματος για τη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών αυτών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμίες σε γνωστικά χαρακτηριστικά (όπως η ανάγνωση και η γραφή), αλλά και συναισθηματικά. Το τελευταίο μπορεί

να επηρεάσει καθοριστικά τόσο την επίδοση όσο και τη κοινωνικοποίηση του ατόμου.

### *Πως επηρεάζονται τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών από το σχολικό κλίμα*

Η ατμόσφαιρα συνεργασίας και οι κοινωνικές σχέσεις αποτελούν το κλίμα της τάξης (Somersalo, Solantaus & Almqvist, 2002). Το κλίμα της τάξης μπορεί να είναι προσανατολισμένο είτε προς τη μάθηση είτε προς την επίτευξη, για τα οποία θα γίνει εκτενής αναφορά παρακάτω (Sideridis, Ageriadis, Irakleoy, Siakali, & Georgiou, 2006). Το κλίμα της τάξης επηρεάζεται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο διαχείρισης του σχολείου. Στις τάξεις που χαρακτηρίζονται από καλό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη συνεργασία και οι μαθητές συνεργάζονται πολύ καλά μεταξύ τους. Σε έρευνες έχει βρεθεί θετική σχέση μεταξύ κλίματος και μαθητών, η οποία συμπεριλαμβάνει την αυτοεκτίμηση, το ενδιαφέρον, τα κίνητρα και τη σχολική επιτυχία (Somersalo, Solantaus & Almqvist, 2002). Υπάρχουν βέβαια έρευνες που σχετίζουν πολύ το κλίμα με την ψυχοπαθολογία που παρουσιάζουν τα παιδιά. Αυτές οι έρευνες έδειξαν ότι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να μειωθεί από μέτρα που λαμβάνονται σε επίπεδο τάξης (Somersalo, Solantaus & Almqvist, 2002).

Είναι λοιπόν πολύ συχνό το φαινόμενο, οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, στην πρωτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση, όπου αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες και το άτομο κοινωνικοποιείται, να αγνοούνται ή κρίνονται αρνητικά. Από τη δική τους πλευρά, τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να προσαρμόσουν το λόγο τους στις ανάγκες της συζήτησης και κατά συνέπεια δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Αργότερα βέβαια, κατά την εφηβεία, τα προβλήματα της κοινωνικοποίησής τους εξακολουθούν να υπάρχουν, κυρίως λόγω της χαμηλής δημοτικότητάς τους και αυτοπεποίθησής τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης επηρεάζουν το ένα το άλλο, με άλλα λόγια ένα σχολείο που λειτουργεί σωστά επηρεάζει θετικά τη λειτουργία των τάξεων του και αντίστροφα. Το κλίμα της τάξης φαίνεται να επιδρά περισσότερο στη συμπεριφορά των παιδιών απ' ό,τι το σχολικό κλίμα. Βέβαια αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει πως και το σχολικό κλίμα μπορεί να μας βοηθήσει να καταλάβουμε το κλίμα που επικρατεί στις τάξεις και τη συσχέτιση μεταξύ σχολικού κλίματος και συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές (Somersalo, Solantaus & Almqvist, 2002). Στόχος της παραπάνω έρευνας ήταν να γνωρίσουμε τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών. Επίσης, αποδείχτηκε από την ίδια προαναφερθείσα έρευνα, ότι η ύπαρξη προβλημάτων (συναισθηματικών και συμπεριφορικών) οδηγεί στην εμφάνιση περισσότερων αργότερα. Αυτό ισχύει τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια.

Επίσης παρουσιάζεται συσχέτιση μεταξύ εσωτερίκευσης των συμπτωμάτων των μαθητών και του «φτωχού» κλίματος της τάξης. Αυτό έχει αναφερθεί και από προηγούμενες έρευνες

(Russell, Russell, 1996) και συμπεριλαμβανομένου του σχολικού κλίματος ( Kuperminc και συν., 1997) και από την έρευνα των Somersalo, Solantaus & Almqvist (2002). Ένα «φτωχό» κλίμα στη τάξη, που δεν προάγει τη συνεργασία κλπ. , δε στηρίζει και τις φιλικές σχέσεις, οι οποίες μπορεί να είναι προβληματικές για εσωστρεφή παιδιά. Είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό πως τα παιδιά με εσωτερικευμένα προβλήματα (πχ. αποτραβηγμένη ή μη κοινωνική συμπεριφορά, σωματική ασθένεια, άγχος/ κατάθλιψη κλπ.) συμβάλλουν στο «φτωχό» κλίμα της τάξης και κατ' επέκταση και του σχολείου. Η ελλιπής ενέργειά τους και η αρνητική τους διάθεση αντανακλώνται πάνω στην ατμόσφαιρα του σχολείου και της τάξης και και τα δύο γίνονται πιο απόμακρα και αδιάφορα για τους μαθητές (Somersalo, Solantaus,Almqvist, 2002).

Η επίδοση λοιπόν των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται άμεσα από το κλίμα του επικρατεί μέσα στη τάξη και γνωστικά και συναισθηματικά. Αν δηλαδή οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται μειονεκτικά και αποξενωμένα από τον υπόλοιπο πληθυσμό της τάξης, βλέπουν το κλίμα εχθρικό και δεν προάγεται η γνώση. Αν από την άλλη, η ατμόσφαιρα της τάξης είναι συνεργατική, τότε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ομογενοποιούνται καλύτερα με τον «τυπικό» πληθυσμό, χωρίς διακρίσεις και στερεότυπα και η επίδοση των μαθητών είναι ανοδική. Έρευνες κατέληξαν ότι οι μαθητές με μαθηματικές δυσκολίες αντιλαμβάνονται την τάξη τους ως λιγότερο προσανατολισμένη στη μάθηση (mastery) και περισσότερο προσανατολισμένη στην επίτευξη (performance) σε σύγκριση με την αντίληψη που είχαν τυπικοί μαθητές στην ίδια τάξη (Sideridis, Ageriadis, Irakleoy, Siakali, Georgiou, 2006). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υπογραμμίζουν την διαφορετική αντίληψη που έχουν για το κλίμα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Τέλος η έρευνα αυτή καταλήγει στο γεγονός ότι αν οι μαθητές έχουν εσφαλμένη εκτίμηση για το κλίμα της τάξης τους, αποκτούν και εσφαλμένο συναίσθημα για την τάξη τους, δεν προάγεται η γνώση και τέλος όλη αυτή η εσφαλμένη αντίληψη οδηγεί σε λανθασμένη παρέμβαση (Sideridis, Ageriadis, Irakleoy, Siakali & Georgiou, 2006).

Σύμφωνα, με τη θεωρία προσανατολισμού στο στόχο, το κλίμα σχολικής τάξης που έχει προσανατολισμό στο στόχο της μάθησης ενισχύεται από την εστίαση που δείχνει ο δάσκαλος στη μάθηση, στην αυτοβελτίωση (self- improvement) και στη συμμετοχή. Ένα τέτοιο κλίμα χαρακτηρίζεται από δασκάλους που δίνουν έμφαση στον αγώνα και την πρόοδο και είναι ικανοποιημένοι, όταν οι μαθητές τους μαθαίνουν νέες δεξιότητες, όταν βελτιώνονται και συνεργάζονται για τη μάθηση. Επίσης ένα κλίμα κινήτρων δίνει δυνατότητες πολλών και διαφορετικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι πρόκληση για τους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες ( Ommundsen & Kvalø, 2007).

Αντίθετα, το κλίμα με προσανατολισμό στο στόχο της επίτευξης προωθείται να εστιάζει πάντα, σύμφωνα με το δάσκαλο, στον ανταγωνισμό, στη γενική αξιολόγηση, και στην

ανατροφοδότηση, που βασίζεται στη σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (δεοντολογική ανάδραση) (normative feedback). Σ' αυτό το κλίμα, τα λάθη τιμωρούνται, η ενίσχυση και η προσοχή προωθούνται διαφορετικά ως λειτουργικές ικανότητες και ίσως να υπάρχει αντιζηλία μεταξύ των μαθητών για διάφορους λόγους ( Ommundsen & Kvalø, 2007).

Έχουν γίνει πολλές έρευνες (Gartin και συν., 2002· Westling & Allodi, 2002· Ghaith, 2003) που ασχολούνται με τη ψυχολογική πλευρά του κλίματος σε μία ομάδα ή την τάξη και τη σύνδεση μεταξύ κλίματος από τη μία πλευρά και από την άλλη των στρατηγικών μάθησης και των οργανωτικών παραγόντων (η οργάνωση της τάξης κλπ.). Υπάρχουν και έρευνες που εξέτασαν τη σύνδεση μεταξύ κλίματος της τάξης με τις ακαδημαϊκές επιτυχίες του/ των δασκάλου/ δασκάλων (η επίδοση των μαθητών δηλαδή), τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι οι δάσκαλοι έχουν καλύτερα αποτελέσματα σε τάξεις που το περιβάλλον είναι αυτό που τους αρέσει (Schmidt & Cagran, 2006). Αυτό άλλωστε εξετάζεται και από τη συγκεκριμένη έρευνα. Βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι το πως επιδρά το κλίμα της τάξης στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο ευνοούνται τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όταν το κλίμα είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και αν ναι, σε ποιο βαθμό ευνοούνται σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό που θεωρεί ότι το κλίμα της τάξης του είναι προσανατολισμένο στην επίτευξη. Αν αντίθετα το κλίμα είναι προσανατολισμένο στο στόχο της επίτευξης, η επίδοση των μαθητών αυτών που κυμαίνεται.

Υπάρχουν και άλλες έρευνες που χαρακτήρισαν το κλίμα της τάξης ως σημαντικό παράγοντα διάδοσης αξιών, πεποιθήσεων και αρχών. Για παράδειγμα, το δημοκρατικό κλίμα σε ένα σχολείο ή μία τάξη, προωθεί δημοκρατικές αξίες και πεποιθήσεις για τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, με τους δασκάλους, τους γονείς, και αργότερα με την ίδια την κοινωνία. Η συμπεριφορά των δασκάλων έχει πολύ μεγάλη επίδραση στους μαθητές καθώς λειτουργεί ως πρότυπο (Schmidt & Čagran, 2006)

Για να επιτευχθεί όμως αυτό το θετικό κλίμα δε θα πρέπει να γίνει διαχωρισμός μέσα στη τάξη, να παραπεμφθούν δηλαδή τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε τάξεις ένταξης κλπ. Έχει προκύψει από έρευνες ότι τα ενοποιημένα περιβάλλοντα επιδρούν θετικά και για τις «δύο ομάδες μαθητών», τους μαθητές δηλαδή με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια άλλη αναπηρία (Schmidt, Cagran, 2006).

#### *Προσανατολισμός προσωπικών στόχων και επιθετική συμπεριφορά*

Η διασπαστική συμπεριφορά (disruptive behaviour) όπως είναι η αυθάδεια, η αγένεια, το να διακόπτεται κάποιος την στιγμή που μιλάει, καθώς επίσης και η βία, ο βανδαλισμός, η κλοπή κλπ. είναι γνωστά στα σχολεία ως προβλήματα συμπεριφοράς και λαμβάνουν χώρα και σε σχολικά περιβάλλοντα και ανησυχούν πολύ τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Bear, 1998; Elam, Rose,

& Gallup, 1996). Στη μελέτη τους οι Kaplan και Maehr (1999) βρήκαν ότι τάξεις με προσανατολισμό στη μάθηση δρουν ευεργετικά στους μαθητές καθώς τους αποτρέπουν από τέτοιες συμπεριφορές. Μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στους στόχους επίτευξη-προσέγγιση σχετίζονται με τέτοιες αποκλίνουσες στάσεις, μόνο όμως για τους αφροαμερικανούς μαθητές. Μεταξύ των Ευρωπαϊκών-αμερικανών μαθητών η σχέση επιθετικής συμπεριφοράς και στόχων επίτευξη-προσέγγιση είναι αρνητική.

Και όπως αναφέρει η έρευνα, είναι λογική αυτή η σύνδεση συμπεριφορών και στόχων. Οι στόχοι με προσανατολισμό τη μάθηση διευκολύνουν την εστίαση των μαθητών στους στόχους τους και τους θεωρούν μεγάλη επένδυση για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από επιθετική συμπεριφορά θέλουν απλά να περνούν το χρόνο τους να «χαζεύουν» (Cusick, Martin, & Palonsky, 1976; Doyle & Carter, 1984), ενώ η ενθάρρυνση για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία θα οδηγούσε σε μικρότερη σύγκρουση. Αντίθετα, οι στόχοι επίτευξη-αποφυγή σχετίζονται κατά πολύ με το άγχος (Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997) και μπορεί να χρησιμοποιούν συμπεριφορικές στρατηγικές, όπως είναι το να ενοχλούν τη τάξη, προκειμένου να προστατέψουν την αυτοεκτίμησή τους. Μία μελέτη των Midgley & Urdan (2001) έδειξε ότι οι στόχοι επίτευξη-αποφυγή σχετίζονταν με μαθητές που χρησιμοποιούσαν στρατηγικές για να προστατέψουν την αυτοαξία τους και να αναβάλλουν όσο μπορούσαν μέχρι τελευταία στιγμή τη μελέτη για ένα διαγώνισμα. Οι στόχοι με προσανατολισμό τη μάθηση έχουν αρνητική συσχέτιση με αυτού του είδους τις συμπεριφορές, όπως επίσης και οι στόχοι επίτευξη-αποφυγή (Midgley & Urdan, 2001).

### *Θεωρία Προσανατολισμού στο στόχο*

Είναι μία θεωρία που σχετίζεται με τις προθέσεις πίσω από τους στόχους των μαθητών για την ολοκλήρωση κάποιων υποχρεώσεών τους. Επίσης, σύμφωνα με μελέτες, έχει διατυπωθεί ότι αυτή η θεωρία δίνει έμφαση στη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών ( συμπεριφορών) του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς του μαθητή ( Ames, 1990, 1992b; Maehr & Midgley, 1991, 1996). Υπάρχουν λοιπόν δύο είδη στόχων: οι στόχοι μάθησης (learning goals ή mastery goals) και οι στόχοι επίτευξης (performance goals). Οι στόχοι με προσανατολισμό στη μάθηση αναφέρονται στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας, κατανόησης και εκτίμησης για ό,τι έχουν μάθει μέχρι στιγμής. Στοχεύουν δηλαδή ώστε το άτομο να γίνει καλύτερο από τον εαυτό του. Παρόμοια, υπάρχει μία γενική συμφωνία ότι οι στόχοι με προσανατολισμό στην επίτευξη συμβάλλουν ώστε το άτομο να γίνει καλύτερο από τους υπόλοιπους.

Έχουν οριστεί λοιπόν δύο βασικοί τρόποι σκέψης που σχετίζονται με την πραγματοποίηση (ολοκλήρωση) των στόχων αυτών και περιλαμβάνει συγκεκριμένες συμπεριφορές και αποτελέσματα (εκβάσεις) :



*Προσανατολισμένοι στόχοι στη μάθηση (Mastery goals)* : αντιστοιχούν στην επιθυμία να γίνει κατανοητός ένας στόχος, να αποκτηθεί νέα γνώση και να αποκτηθούν νέες ικανότητες και υψηλότερες επιδόσεις. Να γίνουν δηλαδή καλύτεροι από τον εαυτό τους, να βελτιωθούν.

*Προσανατολισμένοι στόχοι στην επίτευξη (Performance goals)* : είναι το αντίθετο από τους προηγούμενους στόχους. Αποδίδονται στην επιθυμία να δείχνουν ανταγωνιστικοί, προσπαθώντας να αποκομίσουν θετικές κριτικές. Να γίνουν δηλαδή καλύτεροι από τους άλλους.

Αυτά τα δύο είδη στόχων, έχει αποδειχτεί και από μελέτες, διακρίνονται και σε στόχους προσέγγισης (approach) και αποφυγής (avoidance). Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας περιγράφει τα χαρακτηριστικά αυτών των δύο στόχων και τις επιδράσεις τους στα αποτελέσματα τους στην μάθηση των μαθητών (achievement outcomes) (Harackiewicz, Barrow & Elliot, 1998; Dweck, 1986). Για παράδειγμα, οι στόχοι φαίνονται να καθορίζουν τον τρόπο ολοκλήρωσης του καθήκοντος που αναλαμβάνεται. Μέσω στόχων μάθησης, η προσοχή είναι εστιασμένη στην κατάληξη (το σκοπό). Ερευνητές απέδειξαν, ότι οι στόχοι μάθησης ευνοούν την προσήλωση στο καθήκον (σκοπό) (Nollen, 1988), ενώ στους στόχους με προσανατολισμό στην επίτευξη, η προσοχή είναι μοιρασμένη ανάμεσα στο σκοπό και στην απόδοσή τους σε σύγκριση με τους άλλους (Elliot & Dweck, 1988), με τα αποτελέσματα να δείχνουν την περισσότερη επιφανειακή προσέγγιση σκοπού (Nollen, 1988).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι στόχοι επηρεάζουν το τρόπο που μία αποστολή (καθήκον) αναλαμβάνεται. Όταν τίθενται στόχοι μάθησης, όταν οι μαθητές στοχεύουν να γίνουν δηλαδή καλύτεροι από τον εαυτό τους, η προσοχή στρέφεται γύρω από την αποφασιστικότητα. Ερευνητές απέδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης ευνοούν πολύ την επίτευξη του μαθησιακού σκοπού ( e. g. , Nollen, 1988), ενώ οι στόχοι επίτευξης στρέφουν την προσοχή τους ανάμεσα στο στόχο και στο αποτέλεσμα ( Elliot & Dweck, 1988), αποτελέσματα τα οποία είναι περισσότερο επιφανειακά για το αποστολή (Nollen, 1988).

Με βάση την παραπάνω θεωρία, η έρευνα του Covington (2000) βρήκε, ότι οι στόχοι με προσανατολισμό τη μάθηση αυξάνουν την αποδοτικότητα του σχολείου (το επίπεδο γνώσεων δηλαδή των μαθητών βρίσκεται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα) και ότι οι στόχοι με προσανατολισμό στην επίτευξη προωθούν την επιφανειακή γνώση, για την απολαβή υψηλών βαθμών και προκειμένου να γίνει ο μαθητής ο καλύτερος σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους.

Υπάρχει λοιπόν μία διπλή υπόθεση που τίθεται από τους επιστήμονες: αρχικά ότι οι στόχοι μάθησης (mastery) ευνοούν τις στρατηγικές επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες βοηθούν στη σχολική επιτυχία, δεύτερον, ότι οι στόχοι επίτευξης προκαλούν «επιφανειακή» επιτυχία και επεξεργασία πληροφοριών με αποτέλεσμα την άσχημη επίδραση στην σχολική επιτυχία. Αυτή η διπλή υπόθεση (που στην ουσία είναι μία) ερευνάται εδώ και χρόνια, δημιουργώντας την ακολουθία: Στόχοι → Γνώση → Επιτυχία (Covington, 2000) ).

Σε βιβλιογραφικές και ερευνητικές μελέτες έχει αποδειχτεί ότι οι μαθητές με στόχους προσανατολισμένους στη μάθηση και υψηλή βαθμολογία ευχαριστιούνται περισσότερο τη μάθηση απ' ό,τι μαθητές με τους ίδιους στόχους αλλά με χαμηλότερους βαθμούς. Η διαφορά αυτή προέκυψε από τη δυνατότητα και το εύρος κατανόησης των μαθητών, ανάπτυξη στρατηγικών οργάνωσης (παραγραφοποίηση, περίληψη κλπ.) και για να ασκήσουν θετική επίδραση σε όσους αποτυγχάνουν. Έτσι πιστεύουν οι μαθητές, ότι ο αγώνας είναι το κλειδί της επιτυχίας και ότι η αποτυχία, ανεξάρτητα αν έχεις προσπαθήσει σκληρά, σημαίνει ότι απλά δεν χρησιμοποίησες σωστές στρατηγικές μάθησης (Pintrich, Schunk, 1996).

Η διάκριση ανάμεσα στους στόχους με προσανατολισμό την επίτευξη και της αυτορύθμισης είναι πιο περίπλοκη σε σύγκριση με τους στόχους με προσανατολισμό τη μάθηση και την αυτορύθμιση. Αν και οι ερευνητές έχουν αναφέρει ότι οι στόχοι με προσανατολισμό στην επίτευξη είναι «επιφανειακοί» σε γενικές γραμμές και χωρίς στρατηγικές, υπάρχουν αποτελέσματα που δεν επικροτούν αυτή την άποψη. Έχει προκύψει λοιπόν ότι οι μαθητές με στόχους προσανατολισμένους στην επίτευξη που πλησιάζουν την επιτυχία, χρησιμοποιούν για τον αγώνα τους πολύπλοκες στρατηγικές μελέτης (Covington, 2000).

Υπάρχουν μελέτες που σχετίζουν τους μαθητικούς στόχους με την ακαδημαϊκή επίδοση. Έχει βρεθεί ότι οι μαθητές που εργάζονται με στόχους προσανατολισμένους στη μάθηση παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για έρευνα και επιτυχία απ' ό,τι οι μαθητές που εργάζονται με στόχους προσανατολισμένους στην επίτευξη (Covington, 2000).

Ωστόσο, όμως υπάρχουν αναπάντητα ερωτήματα, όπως αν η μάθηση είναι καλύτερη, αν οι μαθητές ακολουθούν στόχους προσανατολισμένους στη μάθηση απ' ό,τι αν ακολουθούν στόχους με προσανατολισμό στην επίτευξη. Παρ' όλη τη διαφωνία των επιστημόνων για το ποιοι στόχοι προάγουν τη γνώση, κάποιες μελέτες απέδειξαν τη θετική σχέση μεταξύ μάθησης και στόχων μάθησης (Covington & Omelich, 1984; Elliot & Mc Gregor, 1999; Grant & Dweck, 2003; Licht & Dweck, 1984). Υπήρξαν βέβαια και μελέτες που δεν κατάφεραν να αποδείξουν αυτή τη σχέση (Harackiewicz, Baron Carter, Lehto & Elliot, 1997). Τέλος, υπήρξαν και μελέτες που δεν κατάφεραν να αποδείξουν την αρνητική σχέση μεταξύ μάθησης και στόχων performance (Harackiewicz και συν., 2002).

#### *Αυτόνομο και υποστηρικτικό κλίμα μάθησης και ανταγωνιστικό και κατευθυνόμενο κλίματος*

Το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και στην ενίσχυση αυτονομίας των μαθητών εστιάζει στην πρόοδο, στον αγώνα και την πρόκληση. Ενδυναμώνει τη πίστη των μαθητών στο όφελος της προσπάθειας και στην αντίληψή τους ότι η ανάπτυξη της ικανότητας μπορεί να γίνει μέσω αγώνα (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση φαίνεται να σχετίζεται κατά πολύ με τα κίνητρα,

μέσα στο οποίο κλίμα θα μπορούσαν να ευδοκιμήσουν και να αναζητηθούν προκλήσεις και να κινητοποιήσουν τους μαθητές σε μία αληθινή όψη αυτού του σκοπού, για τη πρόοδο και τη βελτίωση των γνώσεών τους. Πραγματικά, υπάρχουν όλες οι απόψεις ενσωματωμένες στην ιδέα των κινήτρων. Εκτός από το γεγονός ότι οι στόχοι μάθησης συμβάλουν στη βελτίωση των επιμέρους δεξιοτήτων των μαθητών και στην ενίσχυση της αυτό-ρύθμισης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι προκαλούν και την ευχαρίστηση και προσωπική ικανοποίηση των μαθητών (Ommundsen & Kvalø, 2007). Οι Nicholls (1989), Ames (1992), και Deci και Ryan (2000), όλοι θεωρούν ότι η εστίαση στη μάθηση συνδέεται άρικτα με τα κίνητρα και τη θετική επίδραση.

Αντίθετα, ένα κλίμα προσανατολισμένο στην επίτευξη μπορεί να εξασθενήσει τις προσδοκίες των μαθητών για επιτυχία και να τους στερήσει τη δυνατότητα σύνδεσης αγωνα-ικανότητας, οδηγώντας σε απαισιοδοξία για τη μάθηση και τις επιτυχίες τους. Συνεπώς, ένα κλίμα προσανατολισμένο στην επίτευξη διευκολύνει λιγότερο την αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών, δημιουργεί αρνητική επιρροή και τελικά ελάχιστα κίνητρα ( amotivations), εξαιτίας της απαισιοδοξίας για τη μάθηση και ως αποτέλεσμα της έλλειψης πίστης στη σημασία της προσπάθειας ( Ommundsen & Kvalø, 2007).

Πράγματι, προηγούμενες έρευνες αποκάλυψαν ότι όταν το κλίμα της τάξης είναι προσανατολισμένο στη μάθηση σε μαθήματα, όπως η γυμναστική, οι μαθητές παρουσιάζουν σημαντική αλλαγή στην επίδοσή τους, παρά όταν το κλίμα της τάξης ήταν προσανατολισμένο στην επίτευξη ( Carpenter & Morgan, 1999, Diggelidis & Papaioannou, 1999; Ferrer-Caija & Weiss, 2000; Papaioannou, 1995; Seifriz, Duda, & Chi, 1992; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003; Theeboom, De Knop, & Weiss, 1995; Treasure, 1997; Treasure & Roberts, 2001).

Αντιτιθέμενη, σε ένα αυτόνομο και υποστηρικτικό περιβάλλον που δημιουργείται από δασκάλους, ένα ελεγχόμενο ή πιεστικό περιβάλλον, όπως είναι το προσανατολισμένο στην επίτευξη, οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα ευχαρίστησης μαθημάτων, πχ. της γυμναστικής σύμφωνα με την έρευνα ( Ommundsen & Kvalø, 2007), αρνητική επίδραση του αυτοσυντονισμού των κινήτρων των μαθητών σαν να αντιδρά σε αυτο- καθορισμένα ( self- determine) επίπεδα κινήτρων ακόμη και μη κινήτρων (amotivation) . Για να νιώσουν λοιπόν οι μαθητές αυτόνομοι ή αυτο- καθοριζόμενοι στα κίνητρά τους, θα πρέπει ο δάσκαλος να υποστηρίζει την αυτονομία, όπως επίσης να αναμειγνύεται και να παρέχει τις απαραίτητες στρατηγικές μάθησης ( Mageau & Vallerand, 2003). Έχει βρεθεί ότι ο αυτόνομος- υποστηρικτικός (autonomy supportive ) ρόλος του δασκάλου μπορεί να προβλέψει τα πραγματικά κίνητρα στη φυσική αγωγή ( Ommundsen & Kvalø, 2007).

Στόχος λοιπόν της παρούσας έρευνα είναι να εξετάσει, αν οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν αντικειμενικά το κλίμα που επικρατεί στη τάξη τους και δημιουργεί ο δάσκαλός τους. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να διερευνήσει και ποιο από τα δύο είδη κλιμάτων ( με προσανατολισμό τη μάθηση ή με προσανατολισμό την επίτευξη) συμβάλει στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών

στην ανάγνωση. Η παρούσα λοιπόν έρευνα στοχεύει να απαντήσει τους παρακάτω προς εξέταση στόχους:

1. Υπάρχει διαφορά στην αντίληψη του κλίματος της τάξης μεταξύ των τάξεων;
2. Πως επιδρά το κλίμα της τάξης στη διαμόρφωση της επίδοσης στην ανάγνωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; Κατά πόσο ευνοούνται τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όταν το κλίμα είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και αν ναι, σε ποιο βαθμό ευνοούνται σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό που θεωρεί ότι το κλίμα της τάξης είναι προσανατολισμένο στην επίτευξη. Αν αντίθετα, το κλίμα είναι προσανατολισμένο στο στόχο της επίτευξης, η επίδοση των μαθητών αυτών που κυμαίνεται;

## Μέθοδος

### *Συμμετέχοντες*

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 156 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα περισσότερα παιδιά από αυτά είχαν διάγνωση από έγκυρο κρατικό φορέα, τα Κέντρα Διάγνωσης και Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), ενώ για όσα υπήρχε η υπόνοια ζητήθηκε από δάσκαλο της τάξης να συμπληρώσει το σταθμισμένο εργαλείο Ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς ( ΑΜΔΕ) (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008), προκειμένου να διαπιστωθεί αν ο μαθητής είχε όντως μαθησιακές δυσκολίες.

Από το συνολικό δείγμα, υπήρχαν 79 μαθητές Δημοτικού (Ε' και Στ') και 77 μαθητές Γυμνασίου (Α', Β' και Γ') από τα περισσότερα δημόσια σχολεία του νομού Ρεθύμνης (45 κορίτσια και 111 αγόρια συνολικά).

Κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2009-2010, αξιολογήθηκαν συνολικά 156 μαθητές (45 κορίτσια και 111 αγόρια), οι οποίοι παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί προέρχονταν από τα Δημοτικά και Γυμνάσια σχολεία του Ρεθύμνου Κρήτης και συγκεκριμένα φοιτούσαν στις τάξεις Ε' Δημοτικού έως και Γ' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν δεκατρία (13) κορίτσια και τριάντα (30) αγόρια της Ε' Δημοτικού ηλικίας 7,9 (16,50), έντεκα (11) κορίτσια και εικοσιτέσσερα (24) αγόρια ΣΤ' Δημοτικού, ηλικίας 5,32 ( 26,06), έξι (6) κορίτσια και εικοσιέξι (26) αγόρια Α' Γυμνασίου, ηλικίας 13,02 ( , 95), εννέα κορίτσια (9) και δεκαεπτά (17) αγόρια Β' Γυμνασίου, ηλικίας 13,96 ( ,72) και έξι (6) κορίτσια και δεκατέσσερα αγόρια (14) Γ' Γυμνασίου ηλικίας 14,56 ( ,85). Οι μαθητές αυτοί έρχονταν σε επαφή με τους

ερευνητές εφόσον είχε δοθεί πρώτα άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, εφόσον τους είχαν δώσει τη συγκατάθεση οι γονείς τους και εφόσον είχε γίνει γνωστό πως η διαδικασία αυτή δεν θα επηρέαζε τη σχολική βαθμολογία τους. Όλοι οι μαθητές είχαν Δείκτη Νοημοσύνης μεγαλύτερο του 85, όπως αξιολογήθηκε μέσω της υποδοκιμασίας «Συλλογιστικές Διεργασίες» του Λογισμικού Ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών για τα παιδιά του γυμνασίου και το RAVEN για τα παιδιά του δημοτικού. Οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών από τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης, ενώ τα παιδιά που δεν είχαν διάγνωση είχαν πιθανότητα μεγαλύτερη του 90% όπως αυτό φάνηκε από τα αποτελέσματα της σταθμισμένης κλίμακας Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς. Όσοι μαθητές δεν είχαν κάποια από τις δυο προαναφερθείσες ενδείξεις για την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου τους ή είχαν υποδειχθεί ως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς τους. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται συγκεκριμένα το φύλο και η ηλικία των μαθητών ανά τάξη.

*Πίνακας 1. Το φύλο και η ηλικία των μαθητών ανά τάξη*

<i>Τάξη</i>	<i>ΦΥΛΟ</i>	<i>ΗΛΙΚΙΑ</i>
Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	13
	ΑΓΟΡΙΑ	30
ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	11
	ΑΓΟΡΙΑ	24
Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	6
	ΑΓΟΡΙΑ	26
Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	9
	ΑΓΟΡΙΑ	17
Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	6
	ΑΓΟΡΙΑ	14
ΣΥΝΟΛΟ		156

#### *Διαδικασία*

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας διήρκεσε περίπου 4 μήνες , από τον Οκτώβρη του 2009 μέχρι το Φεβρουάριο του 2010. Η έρευνα ξεκίνησε μόλις εξασφαλίστηκε η άδεια του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την αξιολόγηση μαθητών

με Μαθησιακές Δυσκολίες στην περιοχή του Ρεθύμνου. Άδεια χορηγήθηκε επίσης και από τις αρμόδιες σχολικές συμβούλους του νομού.

Πριν ξεκινήσουν οι συναντήσεις με τους μαθητές, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στα σχολεία για να εξασφαλιστεί η συνεργασία και να ενημερωθούν για το αντικείμενο της έρευνας. Πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με τους Διευθυντές, τους Ειδικούς Παιδαγωγούς και το διδακτικό προσωπικό των τάξεων που ενδιαφερόμασταν προκειμένου να ενημερωθεί το διδακτικό προσωπικό για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και να οργανωθούν οι αξιολογήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος του κάθε σχολείου.

Στη συνέχεια δίνονταν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φόρμες συγκατάθεσης, οι οποίες απευθύνονταν στους γονείς τους. Σ' αυτές υπήρχε αναλυτική περιγραφή της έρευνας. Αναφερόταν ότι η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη, δεν είναι υποχρεωτική και ότι όλη η διαδικασία θα πραγματοποιούνταν εντός του σχολικού χώρου και ωραρίου. Πριν την αξιολόγηση, αναφερόταν στους μαθητές ότι η συμμετοχή τους δεν είναι υποχρεωτική, δε σχετιζόταν με τους βαθμούς τους και ότι οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν μπορούσαν να διακόψουν τη διαδικασία.

Μόλις επιστράφηκαν οι πρώτες επιστολές ξεκινούσαμε την έρευνα. Αφού πηγαίναμε και παίρναμε το μαθητή από τη τάξη τους, τον πηγαίναμε σε μία αίθουσα που μας παραχωρούσε το σχολείο. Η αίθουσα ήταν ευάερη, ευήλια και πολύ ευχάριστη στους μαθητές. Σε γενικές γραμμές, δεν υπήρξαν παράπονα από τους μαθητές στους δασκάλους ή στο διευθυντή του σχολείου για τη συμπεριφορά μας.

### *Εργαλεία αξιολόγησης*

Αναφορικά με τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν μία κλίμακα αξιολόγησης του κλίματος της τάξης, ένα σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης, το Λογισμικό Ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ) και η κλίμακα Ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ). Για την αξιολόγηση της νοημοσύνης των μαθητών χορηγήθηκε το εργαλείο αξιολόγησης της ευφυΐας Raven και η υποκλίμακα «συλλογιστικές διεργασίες» από το ΛΑΜΔΑ . Τα δύο πρώτα, δηλαδή το τεστ αξιολόγησης του κλίματος της τάξης και το σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης, είναι τα τεστ που αποτέλεσαν τις μεταβλητές της έρευνας. Τα επόμενα είναι τα τεστ ελέγχου που χρησιμοποιήθηκαν για τη περιγραφή του δείγματος. Η σειρά με την οποία χορηγήθηκαν ήταν η παραπάνω.

### *Τεστ που αποτέλεσαν τις μεταβλητές*

#### *Κλίμα*

Το ερωτηματολόγιο λοιπόν που χορηγήθηκε πρώτο ήταν το κλίμα (Sideridis, 2006). Το

ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 ερωτήσεις. Οκτώ από αυτές τις προτάσεις είχαν προσανατολισμό στο στόχο της μάθησης και οι υπόλοιπες οκτώ προσανατολισμό με στόχο την επίτευξη. Η κλίμακα που ήταν διαβαθμισμένο το ερωτηματολόγιο ήταν τετραβάθμια και το  $\alpha$  του Cronbach ήταν . 751για τους στόχους της μάθησης και . 710 για τους στόχους της επίτευξης.

Ενδεικτικά, αναφέρονται μερικά παραδείγματα για κάθε κατηγορία.

Προσανατολισμό με στόχο τη μάθηση:

- Ο δάσκαλος μας λέει ότι είναι πολύ σημαντικό να προσπαθούμε σκληρά στο μάθημα.
- Ο δάσκαλος μας λέει ότι το να μαθαίνουμε καινούργια πράγματα είναι πολύ σημαντικό.
- Ο δάσκαλος μας λέει ότι όλοι μπορούμε να μάθουμε να διαβάζουμε καλά.

Προσανατολισμό με στόχο την επίτευξη:

- Οι συμμαθητές μου θέλουν να δείχνουν πόσο καλοί και ικανοί είναι.
- Υπάρχει πίεση να είμαι ένας/ μία από τους καλύτερους μαθητές στη τάξη.
- Μόνο οι καλοί μαθητές ακούνε καλά λόγια για τη προσπάθειά τους.

#### *Τεστ ανάγνωσης*

Το τεστ ανάγνωσης χορηγήθηκε δεύτερο σε σχέση με τα υπόλοιπα εργαλεία. Δημιουργήθηκε από τους Παντελιάδου, Σιδερίδη και Αντωνίου (υπό έκδοση). Στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών μαθητών που φοιτούν στις τάξεις Γ' Δημοτικού μέχρι Γ' Γυμνασίου.

Το εργαλείο αυτό αποτελείται από δοκιμασίες που εξετάζουν:

1. την αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Ασκήσεις 1-3)
2. την ευχέρεια (Άσκηση 4)
3. τις μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες (Ασκήσεις 5- 8)
4. και την αναγνωστική κατανόηση (Ασκήσεις 9-11)

Προκειμένου να εξεταστεί η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ζητούνταν από τους μαθητές να διαβάσουν μια καρτέλα με λέξεις που τους παρουσιάζονταν. Στην πρώτη άσκηση τους δίνονταν να διαβάσουν ψευδολέξεις, ξεκινώντας από μονοσύλλαβες και στην πορεία η δυσκολία των λέξεων αυξανόταν. Μερικές τέτοιες λέξεις είναι : κι, τε, σάτε, ντούγκα, βήτσερη, κοιγκατωρίμω, γλαιπροντατζα κλπ. Συνολικά, στην πρώτη άσκηση οι μαθητές καλούνταν να διαβάσουν 40 λέξεις. Στις 5 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις η διαδικασία διακοπτόταν.

Στη δεύτερη άσκηση παρουσιάζονταν στους μαθητές μια καρτέλα με πραγματικές λέξεις αυτή τη φορά. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές : από, όλα, αλλάζω, χαρτζιλίκι, καθησυχαστικός, καλαθοσφαιρίστρια κλπ. Τα επίπεδα της δυσκολίας και σ' αυτή την άσκηση αυξάνονται σταδιακά. Ξεκινάει με απλές λέξεις και συνεχίζει με πιο σύνθετες. Στα 5 διαδοχικά λάθη, προχωράμε στην

επόμενη άσκηση.

Η εξέταση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ολοκληρώνεται με την 3η άσκηση, όπου παρουσιάζεται μία καρτέλα με λέξεις, μερικές από τις οποίες είναι πραγματικές και μερικές όχι. Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει μόνο τις πραγματικές λέξεις. Ενδεικτικά αναφέρεται το παράδειγμα: μάτι, στόμα, δολίκε. Ο μαθητής λοιπόν πρέπει να πει μόνο το μάτι και το στόμα, καθ' ότι έχουν νόημα. Αν ο μαθητής δεν αναγνωρίσει καμία πραγματική λέξη σε 3 διαδοχικές σειρές η άσκηση διακόπτεται.

Για να εξεταστεί, στη συνέχεια, η ευχέρεια των μαθητών, τους παρουσιάζονταν καρτέλες και ζητούνταν να διαβάσουν είτε δυνατά είτε από μέσα τους τις λέξεις κάθε σειράς και να πουν ποια λέξη κάθε φορά ταιριάζει στην εικόνα που υπάρχει πλάι στις σειρές των λέξεων. Για παράδειγμα τους δινόταν η εικόνα ενός φύλου και από πλάι υπήρχαν οι λέξεις λοφίο, φυτό, φύλλο και οι μαθητές έπρεπε να δώσουν ως απάντηση το φύλλο. Η άσκηση διακοπτόταν στις 5 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις.

Σειρά είχαν οι ασκήσεις που αξιολογούσαν τις μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες των μαθητών. Στην 5η άσκηση λοιπόν ζητούνταν από τον εξεταζόμενο να διαβάσει ένα κείμενο όσο πιο καλά και γρήγορα μπορεί. Το κείμενο αυτό έπρεπε να το διαβάσει μέσα σε ένα λεπτό και αν δυσκολευόταν σε κάποια λέξη του τη διαβάζαμε εμείς και αυτός συνέχιζε στην επόμενη. Μετά την πάροδο του ενός λεπτού, η διαδικασία διακοπτόταν και σημειωνόταν μέχρι ποια λέξη του κειμένου έχει διαβάσει. Από το σύνολο των λέξεων που είχε διαβάσει αφαιρούνταν οι λέξεις που δε διαβάστηκαν σωστά ή που διαβάστηκαν από τον εξεταστή και έβγαινε το σύνολο των σωστών. Σ' αυτή την άσκηση δεν υπάρχει κανόνας διακοπής.

Στην 6η άσκηση ζητούνταν από τον εξεταζόμενο να διαβάσει κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Για παράδειγμα, τους δινόταν η πρόταση: Τι πολύ που \_\_\_\_\_ η Μαρία! και καλούνταν να επιλέξουν μία από αυτές τις τρεις για να ολοκληρωθεί το νόημα της πρότασης (ψηλά, ψήλωσε, ψηλή). Μετά από τρία διαδοχικά λάθη, ο μαθητής προχωρούσε στην επόμενη άσκηση.

Τέλος, στις παρακάτω ασκήσεις αξιολογείται μόνο η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Έτσι στην άσκηση 10 ζητούνταν από τον εξεταζόμενο να κάνει πρόταση με τις λέξεις που δίνονται. Έπρεπε να χρησιμοποιήσει όλες τις λέξεις που του δίνονταν και μόνο αυτές. Δίνονταν δηλαδή οι λέξεις: Το/ είναι/ ρολόι/ χαλασμένο. Έπρεπε λοιπόν ο εξεταζόμενος να τις βάλει σε τέτοια σειρά ώστε να βγαίνει νόημα, δηλαδή το ρολόι είναι χαλασμένο.

Στην 11η άσκηση καλούταν ο μαθητής να διαβάσει τις προτάσεις που του δίνονταν σε μια καρτέλα και να βρει ποιες από αυτές έχουν το ίδιο νόημα. Κάθε φορά ο μαθητής έπρεπε να



αναζητήσει ίδιες νοηματικά προτάσεις από συνολικά πέντε προτάσεις στη κάθε καρτέλα και μαζί με το παράδειγμα εξέτασε 5 τέτοια σύνολα. Ενδεικτικά παρουσιάζεται ένα τέτοιο σύνολο:

1. Η δασκάλα μοίρασε τα βιβλία
2. Η δασκάλα διόρθωσε τα βιβλία
3. Τα βιβλία μοιράστηκαν από τη δασκάλα
4. Τα βιβλία είναι καινούργια
5. Η δασκάλα είναι αυστηρή

Έπρεπε λοιπόν να πει ο μαθητής ότι οι προτάσεις 1 και 3 είναι αυτές που έχουν το ίδιο νόημα. Αν ο μαθητής έδινε διαδοχικά 3 εσφαλμένες απαντήσεις σε 3 σύνολα προτάσεων διακοπτόταν η διαδικασία.

Και στο τελευταίο κομμάτι της αναγνωστικής κατανόησης, ο μαθητής έπρεπε να διαβάσει ένα κείμενο και μετά να απαντήσει προφορικά στις ερωτήσεις που ακολουθούσαν. Οι ερωτήσεις αυτές συνοδεύονταν από κάποιες πιθανές απαντήσεις και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει τη πιο κατάλληλη κάθε φορά. Τα κείμενα ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας. Αρχικά ήταν εύκολα και στη πορεία δυσκόλευαν. Τους παρουσιάζονταν συνολικά 6 κείμενα με 7 ερωτήσεις το καθένα. Αν ο μαθητής έκανε 5 λάθη σε ένα κείμενο, προχωρούσε στο επόμενο.

Στον παράγοντα της κατανόησης το  $\alpha$  του Cronbach είναι .836., και στην αποκωδικοποίηση .948.

#### *Τεστ ελέγχου*

#### *Λαμδα*

Για να εξεταστεί η αναγνώριση ερεθισμάτων, η ορθογραφία, η κατανόηση κειμένου, η μορφοσύνταξη, το λεξιλόγιο, η πρωτογενής μνήμη εργασίας και η μη λεκτική νοητική ικανότητα σε παιδιά Β' Δημοτικού έως και Β' Γυμνασίου, χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη αυτοματοποιημένη αξιολόγηση των Πρωτόπαπα και Σκαλούμπα (2008).

Ο βασικός στόχος του ΛΑΜΔΑ ήταν να εξασφαλιστεί η ολοκλήρωση του τεστ από τους μαθητές χωρίς διακοπές. Οι οδηγίες, που καλούνται να ακολουθήσουν οι μαθητές είναι απολύτως σαφείς έτσι ώστε κανένας από αυτούς να μη χρειαστεί να διακόψει την εκτέλεση των ασκήσεων για να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, σε κάθε άσκηση δίνεται στο μαθητή ένας στόχος και μια αιτιολόγηση με αποτέλεσμα, ο μαθητής να καθοδηγείται, μέσα από τις ηχογραφημένες οδηγίες, στην εκτέλεση των ενεργειών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Ταυτόχρονα, ο μαθητής έχει οπτική ένδειξη στο στόχο ώστε να κατανοεί άμεσα το νόημα της προφορικής οδηγίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι ασκήσεις, που καλείται να εκτελέσει ο μαθητής αφορούν στην αναγνώριση ερεθισμάτων και πιο συγκεκριμένα στην αναγνώριση εικόνας και λέξεων, στην

ορθογραφία, την ιστορική και τη γραμματική ορθογραφία, την κατανόηση κειμένων και πιο συγκεκριμένα την προφορική κατανόηση, τη γραπτή κατανόηση καθώς και τη μελέτη γραπτού κειμένου. Ακολουθούν ασκήσεις που αναφέρονται στην μορφοσύνταξη, με τη συμπλήρωση προτάσεων και τις αναλογίες, το λεξιλόγιο, με ασκήσεις για την αξιολόγηση της επιλογής εικόνας και τον ορισμό λέξεων, τη μνήμη εργασίας, τη μη λεκτική νοητική ικανότητα με οπτικές αλληλουχίες και τη συμπλήρωση σχημάτων και τέλος, την αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής με την αξιολόγηση της αναπαραγωγής ρυθμών.

Όσον αφορά στην αναγνώριση ερεθισμάτων, υπάρχουν τρεις προκαταρκτικές ασκήσεις. Η πρώτη είναι μια απλή αντίδραση σε ερέθισμα, η δεύτερη (αναγνώριση εικόνας) είναι μια απόκριση επιλογής σε οπτικό ερέθισμα, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να δράσει με ταχύτητα όταν παρουσιάζεται μια συγκεκριμένη εικόνα και να καταστείλει την αντίδραση σε οποιαδήποτε άλλη εικόνα και η τρίτη άσκηση (αναγνώριση λέξεων) είναι μια δοκιμασία λεξικής επιλογής, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να δράσει με ταχύτητα όταν εμφανίζεται μια πραγματική λέξη στην οθόνη και να καταστείλει την αντίδραση όταν εμφανίζεται μια ψευδολέξη.

Οι ασκήσεις στην ορθογραφία εξετάζουν τα φωνολογικά λάθη, τα μορφολογικά-γραμματικά και τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Η ταχύτητα των μαθητών δίνει σημαντικές πληροφορίες για την ορθογραφική αποδοτικότητα των μαθητών, καθώς και για τη στρατηγική προσέγγισης των δοκιμασιών. Η αξιολόγηση της μορφοσυντακτικής επεξεργασίας αποδεικνύει πως η ιδιαίτερα χαμηλή ταχύτητα μπορεί να σχετίζεται με αναγνωστικές δυσκολίες.

Οι ασκήσεις για την κατανόηση κειμένου εξετάζουν την κατανόηση του προφορικού λόγου με μορφή αφηγηματικού κειμένου. Η κατανόηση του κειμένου βασίζεται αποκλειστικά και μόνο από το ακουστικό γλωσσικό ερέθισμα. Η κατανόηση ελέγχεται με την επιλογή, ανάμεσα σε τέσσερις εικόνες, εκείνης, που ταιριάζει με το κείμενο. Επίσης, ελέγχεται με γραπτές ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, επιτρέποντας πιο ολοκληρωμένο έλεγχο της αφομοίωσης του νοήματος του κειμένου. Κάποιες ασκήσεις απαιτούν απομνημόνευση σημαντικών στοιχείων που αναφέρονται στο κείμενο, ενώ άλλες απαιτούν συνδυασμό περισσότερων στοιχείων από διαφορετικά σημεία του κειμένου. Οι πιο απαιτητικές ασκήσεις εξετάζουν πραγματολογικά στοιχεία που απαιτούν κατανόηση όχι μόνο των λέξεων και των προτάσεων του κειμένου αλλά και του ρόλου τους σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο επικοινωνίας ή αλληλεπίδρασης. Παράλληλα εξετάζεται η ικανότητα του μαθητή να συσχετίζει το περιεχόμενο του κειμένου με προηγούμενες εμπειρίες του.

Η γραπτή κατανόηση εξετάζεται στο ΛΑΜΔΑ με παρουσίαση γραπτού κειμένου προς ανάγνωση από το μαθητή, την απόσυρση του ακολούθως και την επιλογή εικόνων ή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις μνήμης απαιτούν την ανάκληση της απάντησης όπως αναφέρεται σε ένα σημείο του κειμένου. Κάποιες ερωτήσεις απαιτούν ευρύτερη κατανόηση όλων όσων συμβαίνουν μέσα στο κείμενο, καθώς οι απαντήσεις τους δεν περιέχονται πουθενά μέσα στο

κείμενο.

Η αξιολόγηση της μνήμης εργασίας παρέχεται με την αναπαραγωγή αλληλουχιών και το λεξιλόγιο με δυο ασκήσεις. Η πρώτη που αφορά στην επιλογή εικόνας χορηγείται σε όλες τις ηλικίες και περιλαμβάνει έναν εικονικό εκφωνητή, ο οποίος εκφωνεί μια λέξη. Παράλληλα εμφανίζονται 4 εικόνες, από τις οποίες μόνο η μια αναπαριστά επιτυχώς την εκφωνούμενη λέξη και την οποία ο μαθητής καλείται να την επιλέξει. Στη δεύτερη άσκηση (ορισμοί λέξεων), ο εκφωνητής εκφωνεί ένα σύντομο ορισμό. Παράλληλα εμφανίζονται 4 γραπτές λέξεις, από τις οποίες μόνο η μια αντιστοιχεί ακριβώς στον ορισμό, ενώ οι άλλες είναι φωνολογικά, μορφολογικά ή νοηματικά συγγενείς.

Για τη μη λεκτική νοητική ικανότητα, η οποία σχετίζεται με τη γενική νοημοσύνη και ειδικότερα με την πρακτική νοημοσύνη. Αξιολογείται με δοκιμασίες που απαιτούν συνδυαστική σκέψη ή συλλογισμούς χωρίς μεσολάβηση της γλώσσας. Η πρώτη άσκηση που αφορά στις οπτικές αλληλουχίες και παρέχεται μόνο στα μικρότερα παιδιά, παρουσιάζει εικόνες που σχηματίζουν μια λογική ακολουθία ενώ η δεύτερη άσκηση για τη συμπλήρωση σχημάτων ακολουθεί το σύνηθες πρότυπο που βρίσκουμε στις προοδευτικές μήτρες. Τέλος, για την αντίληψη των χαρακτηριστικών μουσικής εξετάζεται ο βαθμός συγχρονισμού ακουστικών, σωματισταθικών και κινητικών λειτουργιών, σε συνδυασμό με τη μνήμη εργασίας και εκτιμάται η αποτελεσματικότητα με την οποία το άτομο επεξεργάζεται ταχείες ακολουθίες και συγχρονίζεται κινητικά με αυτές. Αξίζει βεβαίως να αναφερθεί πως στη συγκεκριμένη έρευνα δεν εξετάστηκε η συγκεκριμένη κλίμακα.

Παρακάτω παρέχεται ένα παράδειγμα αποτελεσμάτων του ΛΑΜΔΑ ενός μαθητή Α' Γυμνασίου:



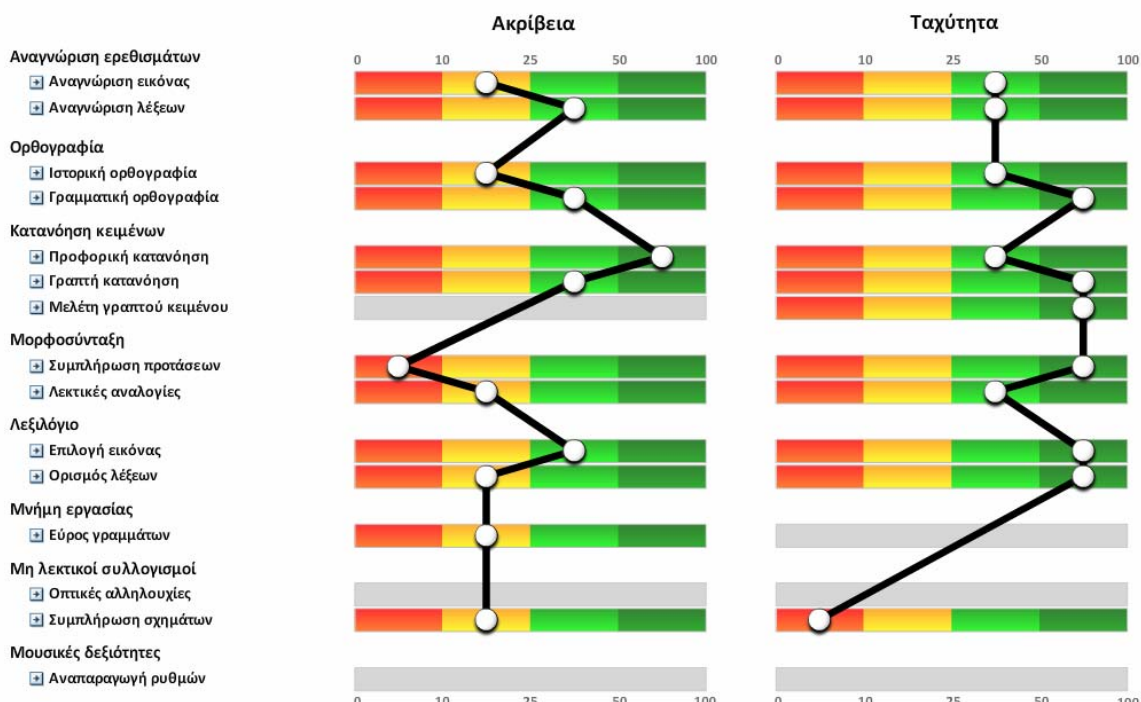
## Αποτελέσματα ΛΑΜΔΑ



ΣΤΕΙ ΑΤΣΙΠΟΠΟΥΛΟ

Α' Γυμνασίου

16/2/2010



### *ΑΜΔΕ- Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς*

Στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πράξης, έγκαιρα και έγκυρα, συμπληρώνεται το συγκεκριμένο εργαλείο των Παντελιάδου και Σιδερίδη (2008) από τους εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τη γνώση και την παρατήρηση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς των μαθητών τους. Οι ηλικίες τις οποίες αξιολογεί είναι για παιδιών Δημοτικού και Γυμνασίου (από 6- 15) και το  $\alpha$  του Cronbach είναι .897. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν κάποιες κλίμακες που τους δίνονται κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 έως και το 9 ανάλογα με το ποιος αριθμός αντιπροσωπεύει κάθε φορά τον εκάστοτε μαθητή, με τους αριθμούς να δηλώνουν αυξανόμενη συχνότητα ξεκινώντας από το 1 και απουσία του εκάστοτε χαρακτηριστικού στο 9. Από το άθροισμα όλων των αξιολογήσεων προκύπτει τόσο ένα σύνολο ανά κλίμακα, όσο και ένα συνολικό αποτέλεσμα για το εργαλείο. Το συγκεκριμένο εργαλείο εστιάζει σε συμπεριφορές που παρατηρούνται ειδικά στον πληθυσμό των Μαθησιακών Δυσκολιών βοηθώντας στη διαφορική διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να γνωρίζει την επίδοση και τις δεξιότητες κάθε μαθητή καθώς και την πρόοδο που κάνει ο μαθητής στο πλαίσιο της διδασκαλίας στην τάξη. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να βλέπει τη συμπεριφορά του μαθητή σε σύγκριση με τους συμμαθητές του. Στην ειδική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσφέρουν τις εκτιμήσεις τους σε κάθε επίπεδο εκπαιδευτικής αξιολόγησης: ανίχνευση, διάγνωση και ένταξη στην ειδική αγωγή, σχεδιασμό διδασκαλίας, αξιολόγηση ατομικής προόδου και αξιολόγηση αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος.

Το συγκεκριμένο εργαλείο απαρτίζεται από έξι κλίμακες. Η πρώτη είναι η Πρόσληψη Προφορικού Λόγου, η οποία κινείται στην ίδια δομική βάση με τη δεύτερη κλίμακα, την Παραγωγή Προφορικού Λόγου. Τα προβλήματα στον προφορικό λόγο αποτελούν σημαντικό προγνωστικό δείκτη για την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να συμπληρώσει τη συγκεκριμένη κλίμακα, της οποίας κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής :

Όσον αφορά την πρόσληψη προφορικού λόγου:

1. Δυσκολεύεται να κατανοήσει το νόημα πολυσύλλαβων λέξεων.
2. Μπερδεύει ουσιαστικά της ίδιας κατηγορίας ( π. χ. Φως/ ήλιος).
3. Παρερμηνεύει τις προφορικές οδηγίες.

Όσον αφορά αντίστοιχα την παραγωγή προφορικού λόγου:

1. Αργεί να βρει τις λέξεις που χρειάζεται για να εκφραστεί.
2. Απαντά μονολεκτικά σε απλές ερωτήσεις.
3. Δυσκολεύεται να παραθέσει στη σωστή σειρά πληροφορίες και δεδομένα.

Η τρίτη κλίμακα αφορά στις δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα προβλήματα στην ανάγνωση εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια στην ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της κλίμακας είναι τα εξής :

1. Αντιμεταθέτει, αντικαθιστά, παραλείπει ή προσθέτει συλλαβές.
2. Αντικαθιστά παρόμοιες φωνητικά λέξεις ( «δένω» αντί για «μένω» ).
3. Δυσκολεύεται να απομνημονεύσει επιμέρους πληροφορίες του κειμένου.

Ακολουθεί η κλίμακα για τις δυσκολίες στην γραφή. Τα προβλήματα εκεί εντοπίζονται στην ορθογραφία, στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες και στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Παραδείγματα χαρακτηριστικά για την κλίμακα αυτή :

1. Κάνει πολλά λάθη ιστορικής ορθογραφίας (αποδίδει τις λέξεις φωνητικά ).
2. Παράγει κείμενα μικρής έκτασης.
3. Έχει αρνητική στάση απέναντι στη γραφή.

Η πέμπτη κλίμακα είναι του συλλογισμού. Γενικά, ο συλλογισμός θεωρείται ως μια σύνθετη δεξιότητα που περιλαμβάνει γνωστικές, μεταγνωστικές και αυτορυθμιστικές διεργασίες που αποβλέπουν στη λύση προβλημάτων. Οι δυσκολίες, λοιπόν, στο συλλογισμό εντοπίζονται στις μεταγνωστικές και τις εκτελεστικές διεργασίες, στη γνώση και εφαρμογή στρατηγικών, την επίλυση προβλημάτων και τέλος στα κίνητρα. Παραδείγματα είναι τα εξής :

1. Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ομαδοποιήσει έννοιες.
2. Σπεύδει σε πρόωρα συμπεράσματα.
3. Δυσκολεύεται να υπολογίσει το χρόνο εμπλοκής του σε ένα έργο, ώστε να το ολοκληρώσει έγκαιρα.

Η έκτη και τελευταία κλίμακα είναι των μαθηματικών, τα προβλήματα των οποίων εμφανίζονται στην αριθμητική και στην έννοια του αριθμού, στην επίλυση προβλημάτων, στη χρήση στρατηγικών και στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων. Τέτοια παραδείγματα της κλίμακας των μαθηματικών είναι τα :

1. Κάνει λάθη υπερπήδησης, μεταπήδησης ή επανάληψης κατά την ανάκληση της προπαίδειας.
2. Αδυνατεί να κάνει χωροχρονική οργάνωση ( π. χ. σειροθέτηση, κατανόηση της σημασίας της θεσιακής αξίας).
3. Χρησιμοποιεί ακατάλληλα κριτήρια για την εκτίμηση της ορθότητας μιας απάντησης.

## *RAVEN*

Το συγκεκριμένο εργαλείο χορηγήθηκε τελευταίο. Βρίσκεται υπό έκδοση από τους Σιδερίδη, Σίμο, Μουζάκη και Αντωνίου (υπό εξέλιξη). Αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου κατά τη χρονική στιγμή του τεστ να κατανοεί σχέδια χωρίς νόημα, να βλέπει τις σχέσεις ανάμεσά τους, να συλλαμβάνει το νόημα κάθε αλληλουχίας και του σχεδίου που συμπληρώνει το κενό και με όλα αυτά να εξετάζει τη συστημική μέθοδο της λογικής σκέψης. Επίσης, αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να επεξηγεί λέξεις, δημιουργώντας πολλές φορές και ορισμούς, με στόχο να εξεταστεί το επίπεδο των λεξιλογικών γνώσεών του. Το ηλικιακό φάσμα που εξετάζει είναι από 5 ως 15 χρονών.

Αποτελείται από δύο είδη δοκιμασιών: από το μη- λεκτικό κομμάτι και από το λεκτικό κομμάτι. Στο πρώτο παρουσιάζονται τρεις ομάδες εικόνων ( Set A, B, AB), οι οποίες αποτελούνται από δοκιμασίες συμπλήρωσης σχεδίων. Οι δοκιμασίες αυτές είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Όσο προχωρά ο μαθητής τόσο και δυσκολεύουν και τα σχέδια. Κάθε ομάδα αποτελείται από 12 σχέδια. Από τα σχέδια αυτά όμως λείπει ένα κομμάτι και καλείται κάθε φορά ο μαθητής να επιλέξει ανάμεσα σε έξι πιθανά κομμάτια, που βρίσκονται κάτω από το σχέδιο, ποιο το συμπληρώνει σωστά. Για να γίνει κατανοητή στους μαθητές αυτή η διαδικασία, αρχικά τους παρουσιάζεται ένα παράδειγμα, ώστε να καταλάβουν το τρόπο σκέψης του εργαλείου. Όπως έχει φανεί, η δοκιμασία αυτή είναι αρκετά ευχάριστη στους συμμετέχοντες καθώς τα σχέδια έχουν έντονα χρώματα κάτι που τους ενθουσίαζε και ο χρόνος που διαρκούσε ήταν πολύ μικρός, περίπου 10- 15 λεπτά.

Στο δεύτερο κομμάτι, στη λεκτική δοκιμασία δηλαδή, ο μαθητής καλούταν να δώσει των ορισμό λέξεων που του ζητούνταν σε ορισμένο χρόνο, χωρίς να χρησιμοποιεί τη προς αναζήτηση λέξη. Αν και η δοκιμασία ολοκληρώθηκε με επιτυχία, όπως φάνηκε, δεν ήταν αρκετά αγαπητή στους μαθητές. Ζητούσαμε λοιπόν από το συμμετέχοντα να μας πει τι σημαίνει η λέξη πχ. ντομάτα και έβαζε τα δυνατά του για να δώσει όσο γίνετε πιο ολοκληρωμένη περιγραφή της λέξης ντομάτας ή οποιασδήποτε του ζητούνταν κάθε φορά. Σ' αυτή τη δοκιμασία ζητούσαμε τον ορισμό 80 λέξεων και σε περίπτωση 4 διαδοχικών λανθασμένων απαντήσεων διακοπτόταν η δοκιμασία.

## Αποτελέσματα

Ο παρακάτω πίνακας ( Πίνακας 2) περιγράφει τις τέσσερις μεταβλητές της ανάγνωσης και τις δύο του κλίματος σε σχέση με τις τάξεις. Παρουσιάζονται αναλυτικά οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές τους αποκλίσεις.

*Πίνακας 2. Μεταβλητές της ανάγνωσης και τα δύο είδη κλίματος*

		ΚΛΙΜΑ		Ανάγνωση λέξεων	Ανάγνωση ψευδολέξεων	Ευχέρεια	Κατανόηση κειμένων
		Μάθησης	Επίτευξης				
Ε' Δημοτικού	ΜΟ	3,57	2,75	24,51	40,49	79,65	28,30
	(ΤΑ)	(,33)	(,68)	(6,96)	(10,29)	(23,82)	(7,25)
Στ' Δημοτικού	ΜΟ	3,39	2,68	23,03	43,06	87,00	29,97
	(ΤΑ)	(,44)	(,59)	(6,14)	(9,95)	(28,84)	(4,53)
Α' Γυμνασίου	ΜΟ	3,32	2,66	24,47	42,94	85,62	27,72
	(ΤΑ)	(,48)	(,56)	(7,96)	(8,74)	(33,95)	(7,01)
Β' Γυμνασίου	ΜΟ	3,17	2,35	26,68	48,04	120,28	30,96
	(ΤΑ)	(,49)	(,49)	(8,64)	(7,39)	(29,11)	(4,87)
Γ' Γυμνασίου	ΜΟ	3,18	2,51	28,45	49,00	114,95	32,65
	(ΤΑ)	(,40)	(,58)	(7,61)	(6,86)	(20,37)	(4,44)

Για το κατά πόσο διαφέρει η αντίληψη των μαθητών των τάξεων Ε' Δημοτικού μέχρι Γ' Γυμνασίου για το κλίμα (μάθησης ή επίτευξης) που επικρατεί μέσα στη τάξη τους έγιναν *Paired Samples* αναλύσεις, όπως φαίνεται από το παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3). Η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των κλιμάτων ήταν στατιστικώς σημαντική ( $p < ,001$ ) με το μέσο όρο του κλίματος μάθησης να υπερτερεί του κλίματος της επίτευξης σε όλες τις τάξεις που εξετάζουμε. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε για την Ε' Δημοτικού  $t(43) = 7,793; p < ,001$ , Στ' Δημοτικού  $t(34) = 6,180; p < ,001$ , Α' Γυμνασίου  $t(31) = 5,072; p < ,001$ , Β' Γυμνασίου  $t(24) = 5,870; p < ,001$ , Γ' Γυμνασίου  $t(19) = 5,095; p < ,001$ .

Σύμφωνα με *t-test* αναλύσεις, η επίδοση των μαθητών στην ακριβή αποκωδικοποίηση λέξεων ήταν στατιστικώς καλύτερη αυτής των ψευδολέξεων [ $t(154) = 2,05, p < .05$ ], καθώς και η επίδοση των μαθητών στην ευχέρεια ήταν καλύτερη στην γρήγορη αποκωδικοποίηση κειμένου από ότι στην ευχερή αποκωδικοποίηση λέξεων ή ψευδολέξεων [ $t(86) = 10,256, p < .001$ ]. Αντίθετα, καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν φάνηκε μεταξύ της ευχέρειας των λέξεων και ψευδολέξεων.

Πίνακας 3. Διαφορά αντίληψης των μαθητών για το κλίμα της τάξης τους

		ΚΛΙΜΑ		t	df	p
		Μάθησης	Επίτευξης			
Ε' Δημοτικού	ΜΟ	3,57	2,75	7,79	43	,000
	(ΤΑ)	(,328)	(,68)			
Στ' Δημοτικού	ΜΟ	3,39	2,68	6,18	34	,000
	(ΤΑ)	(,436)	(,59)			
Α' Γυμνασίου	ΜΟ	3,32	2,66	5,07	31	,000
	(ΤΑ)	(,48)	(,56)			
Β' Γυμνασίου	ΜΟ	3,17	2,35	5,87	24	,000
	(ΤΑ)	(,49)	(,49)			
Γ' Γυμνασίου	ΜΟ	3,18	2,51	5,09	19	,000
	(ΤΑ)	(,40)	(,58)			

Συσχετίσεις μεταξύ της ανάγνωσης και του κλίματος.

Για να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις (Πίνακας 4). Τα αποτελέσματα φανέρωσαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, για την ευχέρεια φάνηκε πως όσο πιο προσανατολισμένο είναι το κλίμα της τάξης στην επίτευξη τόσο η ευχέρεια μειώνεται ( $r = -0,212$ ;  $p < 0,001$ ).

Το ίδιο ισχύει και για την κατανόηση κειμένων. Πιο αναλυτικά, φάνηκε πως η αναγνωστική κατανόηση είναι μειωμένη σε τάξεις που το κλίμα που κυριαρχεί είναι προσανατολισμένο στην επίτευξη ( $r = -0,248$ ;  $p < 0,001$ ).

Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών είναι υψηλή αλλά δεν ταυτίζονται.



Πίνακας 4. Συσχέτιση μεταξύ ανάγνωσης και κλίματος

	Κλίμα μάθησης	Κλίμα επίτευξης	Ανάγνωση λέξεων	Ανάγνωση ψευδολέξεων	Ευχέρεια
Κλίμα επίτευξης	,192*				
Ανάγνωση λέξεων	-,013	-,097			
Ανάγνωση ψευδολέξεων	-,049	-,152	,578**		
Ευχέρεια	-,123	-,212**	,504**	,576**	
Κατανόηση κειμένων	,011	-,248**	,187*	,309**	,306**

Για την πρόβλεψη του κατά πόσο η ανάγνωση λέξεων ψευδολέξεων, η ευχέρεια και η κατανόηση κειμένων προβλέπεται από το κλίμα της τάξης χρησιμοποιήθηκε η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης, όπως φαίνεται από το Πίνακα 5. Πιο αναλυτικά για την ανάγνωση λέξεων, ο γραμμικός συνδυασμός της ανάγνωσης λέξεων δε βρέθηκε να προβλέπεται σημαντικά από το κλίμα της τάξης ( $R^2 = 0,10$ ) [ $F(154) = ,732, p >,10$ ]. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από το πίνακα παρακάτω, το κλίμα δε βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την ανάγνωση λέξεων. Προβλέπει το 10%. Από την επισκόπηση των  $b$  τιμών διαπιστώθηκε ότι το κλίμα είτε με προσανατολισμό τη μάθηση είτε την επίτευξη δε προβλέπει την ανάγνωση λέξεων.

Ο γραμμικός συνδυασμός της ανάγνωσης ψευδολέξεων δε βρέθηκε να προβλέπεται σημαντικά από το κλίμα της τάξης ( $R^2 = 0,24$ ) [ $F(154) = 1,839, p >,10$ ]. Συγκεκριμένα, το κλίμα δε βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την ανάγνωση ψευδολέξεων. Προβλέπει το 24%. Από την επισκόπηση των  $b$  τιμών διαπιστώθηκε ότι το κλίμα με οποιοδήποτε από τους δύο προσανατολισμούς δε προβλέπει την ανάγνωση ψευδολέξεων.

Επίσης δε βρέθηκε να προβλέπεται σημαντικά και η ευχέρεια από το κλίμα της τάξης ( $R^2 = ,052$ ) [ $F(154) = 4,167, p >,10$ ]. Συγκεκριμένα, το κλίμα δε βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την αναγνωστική ευχέρεια. Το προβλέπει κατά 5%. Από την επισκόπηση των  $b$  τιμών διαπιστώθηκε ότι το κλίμα δε προβλέπει την ευχέρεια.

Τέλος, η κατανόηση κειμένων δε βρέθηκε να προβλέπεται σημαντικά από το κλίμα της τάξης είτε αυτό έχει προσανατολισμό στη μάθηση είτε στην επίτευξη ( $R^2 = 0,65$ ) [ $F(154) = 5,289, p >,10$ ]. Συγκεκριμένα, το κλίμα δε βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση. Προβλέπεται κατά 6,5%. Από την επισκόπηση των  $b$  τιμών διαπιστώθηκε ότι το κλίμα δε προβλέπει την αναγνωστική κατανόηση.

Πίνακας 5. Πρόβλεψη ανάγνωσης σύμφωνα με το κλίμα της τάξης

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	df	F	p	b	SE	t	p
Ανάγνωση λέξεων	,010	154	,732	,483 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					,107	1,382	,078	,938
Κλίμα επίτευξης					-1,218	1,015	-1,200	,232
Ανάγνωση ψευδολέξεων	,024	154	1,839	,163 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					-,423	1,739	-,243	,808
Κλίμα επίτευξης					-2,325	1,278	-1,820	,071
Ευχέρεια	,052	154	4,167	,017 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					-6,076	5,722	-1,062	,290
Κλίμα επίτευξης					-	4,204	-2,429	,016
					10,213			
Κατανόηση κειμένων	,065	154	5,289	,006 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					,840	1,099	,764	,446
Κλίμα επίτευξης					-2,624	,808	-3,250	,001

Για την πρόβλεψη του κατά πόσο η ανάγνωση προβλέπεται από το κλίμα της τάξης ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα χρησιμοποιήθηκε γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης. Στους Πίνακες 6α και 6β παρουσιάζονται αναλυτικά αντίστοιχα τα αποτελέσματα των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων ( A' και B' ) σε σχέση πάντα με τα είδη κλίματος (με προσανατολισμό στη μάθηση ή την επίτευξη).

Στον Πίνακα 6α, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων, την ευχέρεια και τη κατανόηση κειμένων. Μόνο η ευχέρεια από τις τέσσερις μεταβλητές της ανάγνωσης βρέθηκε να προβλέπεται από το κλίμα με προσανατολισμό την επίτευξη στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο γραμμικός συνδυασμός του κλίματος γενικά δε βρέθηκε να προβλέπετε σημαντικά με στόχο τη μάθηση ή την επίτευξη. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα για την ανάγνωση λέξεων ήταν ( $R^2 = ,017$ ) [ $F(77) = ,631, p >,001$ ], για την ανάγνωση ψευδολέξεων ( $R^2 = ,008$ ) [ $F(77) = ,319, p >,001$ ] και για τη κατανόηση κειμένων ήταν ( $R^2 = ,075$ ) [ $F(77) = ,3,041, p >,001$ ]. Η ευχέρεια βρέθηκε να προβλέπεται σημαντικά από το κλίμα στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ( $R^2 = ,014$ ) [ $F(77) = ,008, p <,001$ ]. Από την επισκόπηση των b τιμών διαπιστώθηκε ότι από τα δύο είδη των σχολικών κλιμάτων, η ανάγνωση λέξεων βρέθηκε να προβλέπεται από κλίμα με προσανατολισμό την επίτευξη, η ανάγνωση ψευδολέξεων βρέθηκε να προβλέπεται από κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση, ενώ η ευχέρεια βρέθηκε να προβλέπεται από το κλίμα με προσανατολισμό την επίτευξη.

Στον Πίνακα 6β, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα επίσης για τις τέσσερις μεταβλητές (ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων, ευχέρεια και κατανόηση) αλλά πλέον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο γραμμικός συνδυασμός του κλίματος δε βρέθηκε να προβλέπεται σημαντικά με στόχο τη μάθηση ή την επίτευξη. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα για την ανάγνωση λέξεων ήταν ( $R^2 = ,072$ ) [ $F(76) = 2,863, p >,001$ ], για την ανάγνωση ψευδολέξεων ήταν ( $R^2 = ,056$ ) [ $F(76) = 2,185, p >,001$ ], για την ευχέρεια ήταν ( $R^2 = ,106$ ) [ $F(76) = 4,387, p <,001$ ] και για την κατανόηση κειμένων ήταν ( $R^2 = ,056$ ) [ $F(76) = 2,202, p >,001$ ]. Από την επισκόπηση των b τιμών διαπιστώθηκε ότι μόνο η ευχέρεια βρέθηκε να προβλέπεται από το σχολικό κλίμα με προσανατολισμό την επίτευξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

*Πίνακας 6α . Πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*

Μεταβλητές	$R^2$	df	F	p	b	Std. error	t	p
Ανάγνωση λέξεων	,017	77	,631	,535 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					,567	1,975	,287	,775
Κλίμα επίτευξης					1,210	1,197	1,011	,315
Ανάγνωση ψευδολέξεων	,008	77	,319	,728 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					2,243	3,048	,736	,464
Κλίμα επίτευξης					-,822	1,848	-,445	,658
Ευχέρεια	,000	77	,008	,992 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					-,947	7,920	-,120	,905
Κλίμα επίτευξης					-,026	4,802	-,005	,996
Κατανόηση κειμένων	,075	77	3,041	,054 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					2,088	1,798	1,162	,249
Κλίμα επίτευξης					-2,570	1,090	-2,358	,021

Πίνακας 6β. Πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	df	F	p	b	Std. error	t	p
Ανάγνωση λέξεων	,072	76	2,863	,063 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					,919	1,982	,464	,644
Κλίμα επίτευξης					-3,971	1,664	-2,386	,020
Ανάγνωση ψευδολέξεων	,056	76	2,185	,120 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					-,128	2,017	-,063	,950
Κλίμα επίτευξης					-3,501	1,694	-2,067	,042
Ευχέρεια	,106	76	4,387	,016 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					,059	7,910	,008	,994
Κλίμα επίτευξης					-19,537	6,642	-2,942	,004
Κατανόηση κειμένων	,056	76	2,202	,118 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					,343	1,485	,231	,818
Κλίμα επίτευξης					-2,616	1,247	-2,098	,039

Για την πρόβλεψη του κατά πόσο η ανάγνωση προβλέπεται από τη το κλίμα της τάξης ανάλογα με τη τάξη (Ε' Δημοτικού- Γ' Γυμνασίου) χρησιμοποιήθηκε γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης. Στους Πίνακες 7α ως 7ε παρουσιάζονται αναλυτικά αντίστοιχα τα αποτελέσματα των πέντε τάξεων σε σχέση πάντα με τα είδη κλίματος (με προσανατολισμό στη μάθηση ή την επίτευξη).

Στον Πίνακα 7α, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα επίσης για τις τέσσερις μεταβλητές (ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων, ευχέρεια και κατανόηση) αλλά πλέον στη Ε' Δημοτικού. Η αναγνωστική ικανότητα δε βρέθηκε να προβλέπεται σημαντικά από το κλίμα είτε της μάθησης είτε της επίτευξης, εκτός όμως από τη περίπτωση της κατανόησης κειμένων όπου φαίνεται ότι το κλίμα με προσανατολισμό την επίτευξη στη συγκεκριμένη σχολική τάξη προβλέπει την κατανόηση κειμένων κατά 21,5 % [  $F(42)= 5,493, p < ,001$  ]. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα για την ανάγνωση λέξεων έδειξαν ότι προβλέπεται από το γραμμικό συνδυασμό των μεταβλητών του κλίματος κατά 1,7% [  $F(42)= ,353, p >,001$  ], την ανάγνωση ψευδολέξεων κατά 15,1 % [  $F(42)=3,567, p >,001$  ], την ευχέρεια κατά 8,4% [  $F(42)= 1,833, p >,001$  ] και την κατανόηση κειμένων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, κατά 21,5% [  $F(42)= 5,493, p <,001$  ]. Από την επισκόπηση των b τιμών διαπιστώθηκε ότι στην Ε' Δημοτικού, η ευχέρεια προβλέπεται σε κλίμα με προσανατολισμό την επίτευξη.

7α. Πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας από το κλίμα της τάξης στη Ε' Δημοτικού

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	df	F	p	b	Std. error	t	p
Ανάγνωση λέξεων	,017	42	,353	,705 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					-,731	3,361	-,217	,829
Κλίμα επίτευξης					1,362	1,624	,839	,407
Ανάγνωση ψευδολέξεων	,151	42	3,567	,038 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					8,317	4,616	1,802	,079
Κλίμα επίτευξης					-5,152	2,230	-2,310	,026
Ευχέρεια	,084	42	1,833	,173 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					15,158	11,103	1,365	,180
Κλίμα επίτευξης					-8,596	5,364	-1,603	,117
Κατανόηση κειμένων	,215	42	5,493	,008 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					7,007	3,129	2,239	,031
Κλίμα επίτευξης					-4,329	1,511	-2,864	,007

Στον Πίνακα 7β, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα επίσης για τις τέσσερις μεταβλητές (ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων, ευχέρεια και κατανόηση) για τη Στ' Δημοτικού. Η αναγνωστική ικανότητα δε βρέθηκε να προβλέπεται σημαντικά από το κλίμα είτε της μάθησης είτε της επίτευξης. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα για την ανάγνωση λέξεων έδειξαν ότι προβλέπεται από το γραμμικό συνδυασμό των μεταβλητών του κλίματος κατά 1,4% [ $F(34)=,226, p >,10$ ], για την ανάγνωση ψευδολέξεων ήταν ( $R^2 = ,129$ ) [ $F(34)= 2,361, p >,001$ ], για την ευχέρεια/αποκωδικοποίηση ήταν ( $R^2 = ,082$ ) [ $F(34)= 1,423, p >,001$ ] και για την κατανόηση κειμένων ήταν ( $R^2 = ,002$ ) [ $F(34)= ,031, p >,001$ ]. Από την επισκόπηση των b τιμών διαπιστώθηκε ότι στη Στ' Δημοτικού η ανάγνωση δε προβλέπεται από το κλίμα της τάξης, ανεξαρτήτως κατεύθυνσης.

7β. Πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας από το κλίμα της τάξης στη Στ' Δημοτικού

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	df	F	p	b	Std. error	t	p
Ανάγνωση λέξεων	,014	34	,226	,799 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					,815	2,502	,326	,747
Κλίμα επίτευξης					,979	1,846	,531	,599
Ανάγνωση ψευδολέξεων	,129	34	2,361	,111 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					-,656	3,810	-,172	,864
Κλίμα επίτευξης					6,089	2,810	2,167	,038
Ευχέρεια	,082	34	1,423	,256 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					-8,787	11,337	-,775	,444
Κλίμα επίτευξης					13,386	8,362	1,601	,119
Κατανόηση κειμένων	,002	34	,031	,970 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					-,461	1,855	-,249	,805
Κλίμα επίτευξης					,063	1,369	,046	,963

Στον Πίνακα 7γ, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων, την ευχέρεια/ αποκωδικοποίηση και τη κατανόηση κειμένων. Καμία από τις τέσσερις μεταβλητές της ανάγνωσης δε βρέθηκε να προβλέπεται από το κλίμα είτε της μάθησης είτε της επίτευξης στην Α' Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα για την ανάγνωση λέξεων έδειξαν ότι προβλέπεται από το γραμμικό συνδυασμό των μεταβλητών του κλίματος κατά 9,8% [ $F(31)= 1,573$ ,  $p >,001$ ], η ανάγνωση ψευδολέξεων κατά 9,2% [ $F(31)=,092$ ,  $p >,001$ ], η ευχέρεια κατά 11,9% [ $F(31)=1,962$ ,  $p >,001$ ] και η κατανόηση κειμένων κατά 4,4% [ $F(31)=,044$ ,  $p >,001$ ]. Από την επισκόπηση των b τιμών διαπιστώθηκε ότι στην Α' Γυμνασίου η ανάγνωση δε προβλέπεται από το κλίμα της τάξης, ανεξαρτήτως κατεύθυνσης.

Πίνακας 7γ. Πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας από το κλίμα της τάξης στην Α' Γυμνασίου

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	df	F	p	b	Std. error	t	p
Ανάγνωση λέξεων	,098	31	1,573	,225 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					-,658	2,912	-,226	,823
Κλίμα επίτευξης					-4,431	2,525	-1,755	,090
Ανάγνωση ψευδολέξεων	,092	31	1,470	,247 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					-1,453	3,208	-,453	,654
Κλίμα επίτευξης					-4,575	2,782	-1,645	,111
Ευχέρεια	,119	31	1,962	,159 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					,645	12,268	,053	,958
Κλίμα επίτευξης					-21,074	10,638	-1,981	,057
Κατανόηση κειμένων	,044	31	,667	,521 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					,553	2,638	,210	,835
Κλίμα επίτευξης					-2,607	2,288	-1,140	,264

Στον Πίνακα 7δ, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα επίσης για τις τέσσερις μεταβλητές (ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων, ευχέρεια και κατανόηση) αλλά πλέον στη Β' Γυμνασίου. Η αναγνωστική ικανότητα δε βρέθηκε να προβλέπεται σημαντικά από το κλίμα είτε της μάθησης είτε της επίτευξης. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα για την ανάγνωση λέξεων έδειξαν ότι προβλέπεται από το γραμμικό συνδυασμό των μεταβλητών του κλίματος κατά 4% [ $F(24) = ,456, p >,001$ ], η ανάγνωση ψευδολέξεων κατά 1,9% [ $F(24) = ,209, p >,001$ ], η ευχέρεια κατά 4,8% [ $F(24) = ,553, p >,001$ ] και η κατανόηση κειμένων κατά 1,7% [ $F(24) = ,187, p >,001$ ]. Από την επισκόπηση των b τιμών διαπιστώθηκε ότι στη Β' Γυμνασίου η ανάγνωση δεν προβλέπεται από το κλίμα είτε με προσανατολισμό τη μάθηση είτε την επίτευξη.

7δ. Πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας από το κλίμα της τάξης στην Β' Γυμνασίου

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	df	F	p	b	Std. error	t	p
Ανάγνωση λέξεων	,040	24	,456	,640 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					3,211	3,679	,873	,392
Κλίμα επίτευξης					-1,455	3,660	-,397	,695
Ανάγνωση ψευδολέξεων	,019	24	,209	,813 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					1,348	3,183	,424	,676
Κλίμα επίτευξης					-1,559	3,166	-,492	,627
Ευχέρεια	,048	24	,553	,583 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					6,650	12,337	,539	,595
Κλίμα επίτευξης					-11,155	12,272	-,909	,373
Κατανόηση κειμένων	,017	24	,187	,831 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					1,171	2,097	,559	,582
Κλίμα επίτευξης					-,533	2,086	-,255	,801

Τέλος, στον Πίνακα 7ε παρουσιάζονται τα αποτελέσματα επίσης για τις τέσσερις μεταβλητές (ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων, ευχέρεια και κατανόηση) αλλά πλέον στη Γ' Γυμνασίου. Η αναγνωστική ικανότητα δε βρέθηκε να προβλέπεται σημαντικά από το κλίμα, ανεξαρτήτως προσανατολισμού. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα για την ανάγνωση λέξεων έδειξαν ότι προβλέπεται από το γραμμικό συνδυασμό των μεταβλητών του κλίματος κατά 13,3% [ $F(19)=1,301, p >,001$ ], η ανάγνωση ψευδολέξεων κατά 4,1% [ $F(19)=,359, p >,001$ ], η ευχέρεια κατά 2,8% [ $F(19)=,241, p >,001$ ] και η κατανόηση κειμένων κατά 1,3% [ $F(19)=1,273, p >,001$ ]. Από την επισκόπηση των b τιμών διαπιστώθηκε ότι στη Γ' Γυμνασίου η ανάγνωση δεν προβλέπεται από το κλίμα της τάξης, ανεξαρτήτως κατεύθυνσης.



7ε. Πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας από το κλίμα της τάξης στη Γ' Γυμνασίου

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	df	F	p	b	Std. error	t	p
Ανάγνωση λέξεων	,133	19	1,301	,298 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					2,608	4,562	,572	,575
Κλίμα επίτευξης					-5,016	3,112	-1,612	,125
Ανάγνωση ψευδολέξεων	,041	19	,359	,703 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					3,445	4,324	,797	,437
Κλίμα επίτευξης					-1,567	2,949	-,531	,602
Ευχέρεια	,028	19	,241	,789 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					4,475	12,925	,346	,733
Κλίμα επίτευξης					-6,003	8,816	-,681	,505
Κατανόηση κειμένων	,130	19	1,273	,305 <sup>a</sup>				
Κλίμα μάθησης					1,319	2,665	,495	,627
Κλίμα επίτευξης					-2,900	1,818	-1,595	,129

### Συζήτηση

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία κλήθηκε να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1. Υπάρχει διαφορά στην αντίληψη του κλίματος της τάξης μεταξύ των τάξεων;
2. Πως επιδρά το κλίμα της τάξης στη διαμόρφωση της επίδοσης στην ανάγνωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; Κατά πόσο ευνοούνται τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όταν το κλίμα είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και αν ναι, σε ποιο βαθμό ευνοούνται σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό που θεωρεί ότι το κλίμα της τάξης είναι προσανατολισμένο στην επίτευξη. Αν αντίθετα, το κλίμα είναι προσανατολισμένο στο στόχο της επίτευξης, η επίδοση των μαθητών αυτών που κυμαίνεται;

Αρχικά, ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να συγκριθεί η αντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για τις δύο κατευθύνσεις του κλίματος της τάξης (Ε' Δημοτικού μέχρι Γ' Γυμνασίου). Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικώς σημαντικά, με το μέσο όρο του κλίματος με προσανατολισμό τη μάθηση να υπερέρχει του κλίματος με προσανατολισμό την επίτευξη, σε όλες

τις τάξεις που εξετάστηκαν. Τα ευρήματα λοιπόν έδειξαν πως, όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μέχρι τη Γ' Γυμνασίου ) αντιλαμβάνονται το κλίμα της τάξης του να έχει προσανατολισμό στην επίτευξη, η αναγνωστική τους ικανότητα είναι χαμηλή. Αυτό το συμπέρασμα φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, όπως είναι των Elliot και Mc Gregor (1999) και Grant και Dweck (2003), που ισχυρίστηκαν ότι οι στόχοι μάθησης εμπλουτίζουν τις γνώσεις του ατόμου, όταν στόχος είναι η υψηλή προσοχή και η λεπτομερής εξέταση του περιεχομένου του. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως όσο πιο προσανατολισμένο είναι το κλίμα της τάξης στην επίτευξη, τόσο η αναγνωστική ευχέρεια μειώνεται. Αντίστοιχα το ίδιο ισχύει και για την κειμενική κατανόηση.

Βέβαια, αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα, ο Σιδερίδης και συν. (2006) καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι το κλίμα των τάξεων των μαθητών που εξετάστηκαν (μαθητές με διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών και τυπικοί μαθητές) ήταν επίσης προσανατολισμένο στη μάθηση (Σιδερίδης και συν, 2006).

Επίσης, στην έρευνα των Ommudsen και Kvalø (2007) βρέθηκε ότι οι αναφορές των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής στήριζαν το κλίμα με προσανατολισμό τη μάθηση, τον αγώνα και την εξέλιξη και αυτά σχετίζονταν με τα υψηλά επίπεδα κινήτρων των μαθητών. Αντίστοιχα βρέθηκε, ότι οι δάσκαλοι της φυσικής αγωγής είναι σε θέση να ενισχύσουν τα κίνητρα των μαθητών και να αναστείλουν την έλλειψη κινήτρων, δίνοντας έμφαση στο προσανατολισμό στη μάθηση, στον αγώνα και στην εξέλιξη, αλλά και στηρίζοντας την επιθυμία των μαθητών για ελευθερία, στηρίζοντας τις επιλογές και τις πρωτοβουλίες τους και με το να μοιράζονται οι μαθητές μαζί τους τη προοπτική για επίλυση των προβλημάτων ή να καταθέτουν την άποψή τους για το μάθημα της φυσικής αγωγής (Reeve, 1998).

Ένας επόμενος στόχος της έρευνας ήταν να διευκρινιστεί κατά πόσο η ανάγνωση προβλέπεται από το κλίμα ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα. Βρέθηκε λοιπόν στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ότι η ανάγνωση λέξεων και η ευχέρεια προβλέπονται από κλίμα προσανατολισμένο στην επίτευξη, ενώ οι ανάγνωση λέξεων προβλέπονται από κλίμα με προσανατολισμό στην μάθηση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι η ευχέρεια προβλέπεται επίσης από κλίμα προσανατολισμένο στην επίτευξη. Αρχικά, για τη πρωτοβάθμια είναι η βαθμίδα, στην οποία οι μαθητές εκπαιδεύονται και εξασκούν τις ακαδημαϊκές δυνατότητες τους. Σαφέστατα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση όλων των μαθητών με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Για τη δευτεροβάθμια, αυτό είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές έχουν ήδη εξασκήσει και “ εκπαιδεύσει” την αναγνωστική τους ικανότητα, στην οποία η συμβολή της δευτεροβάθμια είναι μηδαμινή. Είναι βοηθητική αλλά όχι και καθοριστική. Παρόλα αυτά όμως δεν μπορεί η βαθμίδα από μόνη της να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Σαφώς είναι ένα θέμα που δεν υποστηρίζεται από τη διεθνή και ελληνική

βιβλιογραφία, γι' αυτό και χρήζει περαιτέρω εξέτασης.

Η διερεύνηση της υπόθεσης κατά πόσο η ανάγνωση προβλέπεται από το κλίμα της τάξης ανάλογα με τη τάξη, γενικά δε βρέθηκε να επιβεβαιώνεται. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των τάξεων Α', Β', Γ' Γυμνασίου και Στ' Δημοτικού έδειξαν ότι η ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων, η ευχέρεια και η κατανόηση κειμένων δεν προβλέπονται από το κλίμα είτε της μάθησης είτε της επίτευξης. Τα αποτελέσματα όμως της Ε' Δημοτικού έδειξαν ότι η αναγνωστική ικανότητα της κατανόησης κειμένων φάνηκε να προβλέπεται από το κλίμα της τάξης με προσανατολισμό την επίτευξη. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα κλίμα επίτευξης κατανοούν καλύτερα τα κείμενα, απ' ό,τι σε ένα κλίμα που στόχος του είναι η μάθηση.

Προηγούμενη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι ακριβείς κριτές των κλιμάτων που επικρατούν στις τάξεις του (Σιδερίδης και συν, 2006). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο περισσότερο προσανατολισμένο είναι το κλίμα της τάξης στη μάθηση τόσο λιγότερο το αντιλαμβάνονται. Πιστεύουν λοιπόν, ότι το κλίμα των τάξεων τους έχει προσανατολισμό λιγότερο προς τη μάθηση και περισσότερο προς την επίτευξη, σε σύγκριση με τυπικούς μαθητές (Σιδερίδης και συν, 2006). Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, μπορούμε να κατανοήσουμε αυτή την απόκλιση απόψεων ανάμεσα στους μαθητές των τάξεων Α', Β', Γ' Γυμνασίου και Στ' Δημοτικού και στους μαθητές της Ε' Δημοτικού. Η μόνη πιθανή εξήγηση για την αντίληψή τους, ότι η ανάγνωση προάγεται σε κλίμα με προσανατολισμό την επίτευξη, είναι επειδή μπορούν να αποδώσουν περισσότερο και καλύτερα σ' αυτό το κλίμα. Παρόλα αυτά, διατρέχουν το κίνδυνο να θέσουν τον εαυτό τους σε ένα μη υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο δεν προάγει τη συνεργασία, ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, δεν παρέχει βοήθεια κλπ. (Σιδερίδης και συν, 2006). Λαμβάνοντας υπόψιν όμως, τα παραπάνω, αυτό είναι ένα θέμα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, όπως και του ρόλου του δασκάλου και τη συμβολή του στη διαμόρφωση του κλίματος.

Τέλος, αναφορικά με το ερώτημα πως επιδρά το κλίμα της τάξης στη διαμόρφωση της επίδοσης στην ανάγνωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τα αποτελέσματα έδειξαν πως καμία από τις μεταβλητές της αναγνωστικής ικανότητας δε προβλέπεται από το κλίμα της τάξης, ανεξαρτήτως κατεύθυνσης, εκτός από τη Ε' Δημοτικού όπου βρέθηκε η ευχέρεια να προβλέπεται από κλίμα με προσανατολισμό την επίτευξη. Με άλλα λόγια, είτε το κλίμα είναι προσανατολισμένο στη μάθηση είτε στην επίτευξη, δε φάνηκε να επιδρά στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών. Αυτό βέβαια είναι άλλο ένα θέμα που δεν έχει ερευνηθεί από την επιστημονική κοινότητα και χρήζει περαιτέρω εξέτασης.

#### *Η συμβολή του δασκάλου για τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη*

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το κλίμα που κυριαρχεί μέσα στη σχολική τάξη είναι πολύ σημαντικό για την επίδοση που παρουσιάζουν οι μαθητές, καθώς και για τη συναισθηματική

τους διάθεση απέναντι στο σχολείο (αν είναι δηλαδή θετικά ή αρνητικά διακείμενοι απέναντι στο σχολείο). Σημαντικό λοιπόν ρόλο για τη διαμόρφωση της σχέσης μαθητή- σχολείου διαδραματίζει ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος είναι αυτός που θα παροτρύνει τους μαθητές του να ψάξουν πάνω σε ένα θέμα ή να τους ευαισθητοποιήσει για κάποιο ζήτημα. Αυτός είναι που μπορεί να προάγει τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους ή ακόμη και των γονέων με το σχολείο. Από την άλλη πλευρά βέβαια, αν δεν τον απασχολεί τίποτα άλλο παρά μόνο η παράδοση της δοθείσας ύλης από το υπουργείο, τότε αμβλύνεται περισσότερο η απόστασή από τους μαθητές. Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο ότι σε γενικές γραμμές η τακτική που ακολουθεί κάθε δάσκαλος υπάγεται στην τακτική που δίνεται από το διευθυντή για όλο το σχολείο (Vacha, 1977). Για να προαχθεί λοιπόν η μάθηση μέσα στη τάξη πρέπει να ακολουθήσει ο δάσκαλος κάποιες στρατηγικές.

Αρχικά, θα πρέπει να δημιουργήσει θετικό κλίμα μέσα στη τάξη. Έρευνες, έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές στηρίζοντας ο ένας τον άλλον σε συναισθηματικά δύσκολες καταστάσεις, περιμένουν ανάλογη στήριξη και για τον εαυτό τους σε αντίστοιχες περιπτώσεις. Μοιράζονται δηλαδή αυτά που τους απασχολούν με τους συμμαθητές και με το δάσκαλό τους και διασφαλίζεται η εχεμύθεια και η εμπιστοσύνη ( Schmuck & Schmuck, 1975).

Βάζοντας τους μαθητές σε ανομοιογενείς ομάδες θα αναδειχτούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες όλων. Έτσι οι μαθητές π. χ. με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία που αδυνατούν να τα καταφέρουν πολύ καλά στη γλώσσα και στα μαθηματικά, δε θα στιγματιστούν ότι είναι άχρηστα ή «χαζά», αφού θα αναδειχτούν οι ικανότητές τους σε άλλα πράγματα όπως η μουσική, η γυμναστική, τα καλλιτεχνικά κλπ. Γίνονται λοιπόν κομμάτι του συνόλου όλοι οι μαθητές, αποδέχονται ο ένας τον άλλο και συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου ( Kohn, 1992· Rosenthal, 1968· Giles, 1959 ).

Από όλα όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, καταδεικνύεται πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου για την προαγωγή της μάθησης και την εγκαθίδρυση ενός θετικού κλίματος μέσα στη τάξη. Είναι μία αρκετά δύσκολη υπόθεση που απαιτεί χρόνο και πολύ προσπάθεια. Αν επιτευχθεί όμως η ηθική ικανοποίηση που ακολουθεί είναι τεράστια. Τα παιδιά με μαθηματικές δυσκολίες ή δυσλεξία είναι πολύ εύκολο να στιγματιστούν και να χαρακτηριστούν με κάποιο αρνητικό τρόπο. Δεν συνηθίζεται να τους ανατίθεται κάποιος ρόλος στη τάξη, και έτσι περιθωριοποιούνται. Βάζοντάς τους όμως μέσα στην ομάδα και ζητώντας τους να εργαστούν, πετυχαίνουμε να ενισχύσουμε την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους.

## ΞΕΝΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ames, C. (1990). *The relationship of achievement goals to student motivation in classroom settings*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston. Όπως αναφέρεται στο άρθρο των Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002) Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191- 211.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. Στο D. Schunk & J. Meece (Εκδ), *Student perceptions in the classroom* (σελ. 327–348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, όπως αναφέρεται στο άρθρο των Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002) Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191- 211.
- Archer, A.L., Gleason, M.M., & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27, 14–32.
- Carpenter, P. J., & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31–44.
- Covington, M. V, & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: motivational and performance consequences. *J. Educ. Psychol.* 76:1038–50
- Covington, V. M. (2000) Goal theory, Motivational and School Achievement: An integration review. *Annu. Rev. Psychol*, 51, 171- 200.
- Cusick, P. A., Martin, W., & Palonsky, S. (1976). Organizational structure and student behaviour in secondary school. *Journal of Curriculum Studies*, 8, 3–14.
- Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, M. J. (2007) Achievement goals in social interactions: Learning with Mastery vs. Performance goals. *Motiv Emot*, 31, 61- 70.
- Diggelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375–380.
- Doyle, W., & Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14, 129–149.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.

- Elam, S. M., Rose, L. C., & Gallup, A. M. (1996, September). The 28th annual Phi Delta Kappa/ Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 41–58.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.
- Elliot AJ, McGregor HA, Gable SL. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *J. Educ. Psychol.*, 91:In press
- Ferrer-Caija, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267–279.
- Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Giles, H. H. (1959) *The integrated classroom*. New York : Basic Books. Strategies that create a positive classroom climate.
- Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 – 84.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284–1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.
- Hermann, K. (1959). *Reading Disability*. Copenhagen: Munksgaard. Στο βιβλίο των Παντελιάδου Σ., & Μπότσας Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital Word-Blindness*. London: H. K. Lewis. Στο βιβλίο των Παντελιάδου Σ., & Μπότσας Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος
- Joseph, L.M. (2002). Best practices in planning interventions for students with reading problems.

*Best practices in school psychology IV*, 803-816. Στο βιβλίο των Παντελιάδου Σ., & Μπότσαζ Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*.

Βόλος

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239 – 256.

Kohn, A. (1992) *No contest- The cause against competition*. Boston, Mass: Houghton Mifflin. Στο άρθρο Strategies that create a positive classroom climate

Kupermine, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997) Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Appl. Dev. Sci.* 1, 76-88.

Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628–636.

Lyon, G.R. (1998). Why learning to read is not a natural process. *Educational Leadership*, 55, 14-19.

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399–427.

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press. Στο άρθρο των Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002) Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191- 211.

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences*, 21, 883–904.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61–75.

Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269–287.

Ommundsen, Y., & Kvalø, S. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 385- 413.

Orton, S. T. (1925). "Word-Blindness" in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 5, 581-615.

Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goal are

- adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18–34.
- Pintrich PR, Schunk DH. 1996. *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill. Στο άρθρο του Covington, V. M. (2000) Goal theory, Motivational and School Achievement: An integration review. *Annu. Rev. Psychol*, 51, 171- 200.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312–330.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinerhart, Winston. Στο άρθρο Strategies that create a possitive classroom climate
- Russell, T. T., & Russell, D.K. (1996) The relationship between childhood depression, perceptions of family functioning and perceptions of classroom social climate: Implications of school counselors ERIC Document. Στο άρθρο των Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002) Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nord J Psychiatry*, 56, 285- 290.
- Schmidt, M., & Čagran, B. (2006) Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Stydies*, 32, 361- 372.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375–391.
- Sideridis, D. G., Ageriadis, Th., Irakleous, I., Siakali, M., & Georgiou, M. (2006) Do students with and without learning difficulties have accurate perceptions of their classroom's motivational climate? *Insights on Learning Disabilities*, 3, 9- 23.
- Siegel, L.S. (2003). Learning disabilities. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 455-486). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. Στο βιβλίο των Παντελιάδου Σ., & Μπότσας Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Snowling, M. J. (2000). Language and literacy skills: Who is at risk and why. Στο D. Bishop & L. B. Leonard (eds.) *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. (σελ. 245 – 250). Philadelphia, PA: Psychology Press. Στο βιβλίο των Παντελιάδου Σ., & Μπότσας Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002) Classroom climate and the mental health of



- primary school children. *Nord J Psychiatry*, 56, 285- 290.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97–110.
- Stanovich, K. (1988). The dyslexic and garden-variety poor readers. The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
- Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294–311.
- Treasure, D. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective responses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278–290.
- Treasure, D., & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165–175.
- Vacha, L. (1977) *Improving the classroom social climate*. Orcutt, Calif.: Holt, Rinerhart, Winston.
- Στο άρθρο Strategies that create a possitive classroom climate
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2 – 40.
- Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1994). The development of reading related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

## ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Παντελιάδου, Σ. (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου Σ., & Μπότσας Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος