

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΑΡΒΟΥΔΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΒΟΛΟΣ 2010

Η τριμελής συμβουλευτική επιτροπή

- κ. Παντελιάδου Σουζάνα (επιβλέπουσα)
- κ. Παπούλια-Τζελέπη Παναγιώτα
- κ. Διδασκάλου Ελένη

Η επταμελής εξεταστική επιτροπή

- κ. Παντελιάδου Σουζάνα
- κ. Παπούλια-Τζελέπη Παναγιώτα
- κ. Ταρατόρη Ελένη
- κ. Χατζηδήμου Δημήτριος
- κ. Αγαλιώτης Ιωάννης
- κ. Διδασκάλου Ελένη
- κ. Νικολακάκη Μαρία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών τους. Εξετάζεται επίσης ο χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές στη μελέτη στο σπίτι, η έκταση και το είδος της βοήθειας που δέχονται από τους γονείς, καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες.

Στην έρευνα συμμετείχαν 108 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης και 108 συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η διερεύνηση των προβλημάτων έγινε με τη Homework Problems Checklist (HPC) η οποία συμπληρώθηκε από τους γονείς, ενώ ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Πραγματοποιήθηκαν επίσης συνεντεύξεις με επιλεγμένο αριθμό γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Αφιερώνουν τον ίδιο περίπου χρόνο για μελέτη με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δέχονται πιο άμεση και μεγαλύτερης διάρκειας βοήθεια από τους γονείς. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αν και αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στη μελέτη, δεν καταφέρνουν οι περισσότεροι να ολοκληρώσουν παρά μικρό μόνο μέρος των εργασιών τους. Επιπρόσθετα, η φοίτηση στο ολοήμερο καθώς και τα ιδιαίτερα μαθήματα δε συμβάλλουν στη μείωση των προβλημάτων ούτε στην αύξηση των εργασιών που ολοκληρώνονται από τους μαθητές. Η πολύωρη και αναποτελεσματική μελέτη συχνά οδηγεί σε εντάσεις μεταξύ του μαθητή και της μητέρας του και επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια.

Υπό τις παρούσες συνθήκες φαίνεται ότι η μελέτη στο σπίτι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ούτε αναπτύσσει τις δεξιότητες μελέτης και αυτό-ρύθμισης. Η εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών χωρίς τις αναγκαίες προσαρμογές, χωρίς το συντονισμό και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και χωρίς την υποστήριξη του μαθητή και των γονέων από το σχολείο, έχει σαν αποτέλεσμα την αναποτελεσματική χρήση τους η οποία μπορεί να οδηγεί και σε αρνητικά αποτελέσματα.

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης αναθέτουν στους περισσότερους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μικρής έκτασης εργασίες για το σπίτι. Η συχνότητα ανάθεσης εξαρτάται κυρίως από τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες. Τόσο οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής όσο και δάσκαλοι ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν ένα πολύπλευρο ρόλο για το δάσκαλο του τμήματος ένταξης σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες.

Κρίνεται αναγκαία η παραπέρα μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ήπιες διαταραχές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, καθώς και η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διατριβής, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Παντελιάδου Σουζάνα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την καθοδήγηση που μου παρείχε, την κατανόηση και τη συμπαράστασή της στις ποικίλες δυσκολίες που προέκυπταν. Θέλω επίσης να την ευχαριστήσω για την ευκαιρία που μου έδωσε να συμμετέχω σε ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία συνέβαλαν στην καλύτερη εκπαίδευσή μου στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής. Την ομότιμη καθηγήτρια κ. Παπούλια-Τζελέπη Παναγιώτα, για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που μου παρείχε τόσο στα πρώτα βήματα όσο και στο τελικό στάδιο της διατριβής. Την επίκουρη καθηγήτρια κ. Διδασκάλου Ελένη, για την υποστήριξη και τις χρήσιμες παρατηρήσεις της.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον κ. Ζαφειριάδη Κυριάκο, διδάκτορα ειδικής αγωγής και σχολικό σύμβουλο φιλολόγων, για τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου και την ανατροφοδότηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της διατριβής.

Τους συναδέλφους και φίλους κ.κ. Γουστέρη Σάββα, Νοΐτση Ιωάννη, Στεργιούλα Διονύση και Τρικκαλιώτη Ιωάννη για τη συμβολή τους στη βελτίωση των ερευνητικών εργαλείων μέσα από την ομαδική επεξεργασία των ερωτηματολογίων.

Δε μπορώ να παραλείψω να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, γιατί χωρίς τη δική τους συνδρομή δε θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της έρευνας. Ιδιαίτερα σημαντική για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η βοήθεια που προσέφεραν οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, την Κατερίνα, το Βασίλη και τη Σοφία, για τη στήριξη και την κατανόησή τους, όλα αυτά τα χρόνια, που δεν τους αφιέρωνα όσο χρόνο θα ήθελα. Σ' αυτούς αφιερώνω τη διατριβή μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1. Το αντικείμενο και οι στόχοι της έρευνας	1
1.2. Η σημασία και η συμβολή της έρευνας	3
1.3. Η δομή της έρευνας	5
2. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	7
2.1 Ορισμός – Ιστορία των κατ’ οίκον εργασιών	8
2.2. Οι κατ’ οίκον εργασίες στην εκπαίδευση	13
2.2.1 Η σημασία και η πολυπλοκότητα των κατ’ οίκον εργασιών	13
2.2.2. Οι θετικές και αρνητικές επιπτώσεις των κατ’ οίκον εργασιών	14
2.2.3. Κατ’ οίκον εργασίες και σχολική επίδοση.....	18
2.2.4. Κατ’ οίκον εργασίες και αυτο-ρύθμιση	26
2.2.5. Πολιτική του σχολείου – Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών.....	29
2.2.6. Προγράμματα μετά το σχολείο. Ολοήμερο σχολείο.....	32
2.2.7. Οι κατ’ οίκον εργασίες στον κόσμο.....	33
2.2.8. Οι κατ’ οίκον εργασίες στην Ελλάδα.....	35
2.3. Η συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των μαθητών	41
2.3.1. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους	41
2.3.2. Η συμμετοχή των γονέων στις κατ’ οίκον εργασίες.....	43
2.3.3. Η συμμετοχή των γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	54
2.4. Μαθησιακές δυσκολίες.....	60
2.4.1. Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών	61
2.4.2. Εντοπισμός και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών	66
2.4.3. Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών	70
2.4.4. Οι μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα	75
2.4.5. Τα Τμήματα Ένταξης.....	79
2.5. Κατ’ οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	84
2.5.1. Κατ’ οίκον εργασίες σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση και την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	84
2.5.2. Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κατ’ οίκον εργασίες.....	91

2.5.3. Προβλήματα του αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών	94
2.5.4. Η άποψη των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για τις κατ' οίκον εργασίες.....	101
2.5.5. Ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής.....	105
2.5.6. Προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-γονέων.....	106
2.5.7. Προγράμματα παρέμβασης.....	114
2.5.8. Η κατάσταση στην Ελλάδα.....	121
2.6. Ερευνητικά ερωτήματα.....	124
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	125
3.1 Εισαγωγή.....	125
3.2 Πληθυσμός και Δείγμα της έρευνας	126
3.3 Εργαλεία και διαδικασίες.....	132
3.4 Πιλοτική έρευνα.....	139
3.5 Διεξαγωγή της έρευνας.....	142
3.6. Συνέντευξη.....	147
3.7 Εγκυρότητα – αξιοπιστία	151
3.8. Στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων	152
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	155
4.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος	155
4.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια.....	161
4.3 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις	219
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	248
5.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων	248
5.2. Προτάσεις για αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών	271
5.3. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	284

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το αντικείμενο και οι στόχοι της έρευνας

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι μια ευρέως διαδεδομένη εκπαιδευτική πρακτική ανεξάρτητα από την κουλτούρα, την ηλικία και το επίπεδο ικανότητας των μαθητών (Patton, 1994· Rosenberg, 1989· Van Voorhis, 2004· Warton, 2001). Λίγα ζητήματα στην εκπαιδευτική έρευνα επηρεάζουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους τόσο άμεσα όσο οι κατ' οίκον εργασίες (Trautwein & Koller, 2003). Οι κατ' οίκον εργασίες έχουν προκαλέσει από παλιά πολλές συζητήσεις σχετικά με τη χρησιμότητά τους και τις συνέπειες που έχουν για τους μαθητές (Cooper, 2001a· Gill & Schlossman, 2004). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για το θέμα αυτό και έχουν αυξηθεί οι σχετικές δημοσιεύσεις (Canadian Council of Learning, 2008· Cooper, Robinson, & Patall, 2006· Sharp et al., 2001· Trautwein, Köller, Schmitz, & Baumert, 2002).

Όσον αφορά τις κατ' οίκον εργασίες και τους μαθητές με «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»¹ μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η σχετική βιβλιογραφία ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτη, ενώ τα τελευταία χρόνια υπάρχει σημαντικό ενδιαφέρον (Buck et al., 1996· Cooper και Nye, 1994· Polloway, Bursuck, & Epstein, 2001). Ένας από τους λόγους που έχει αυξηθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι η τάση της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με την αύξηση των ανατιθέμενων εργασιών (Buck et al., 1996· Polloway et al., 2001). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Epstein, Foley, και Polloway (1995), η τάση για ένταξη «έχει φέρει το θέμα αυτό στην πρώτη γραμμή του ενδιαφέροντος μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής» (σελ. 14).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην προσοχή, τη μνήμη, τον αυτοέλεγχο, τις οργανωτικές δεξιότητες καθώς και οι δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή ή και στα μαθηματικά επηρεάζουν την επίδοσή τους στις κατ' οίκον εργασίες και καθιστούν πολύ δύσκολη τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών χωρίς βοήθεια (Bryan, Burstein, & Bryan, 2001· Soderlund &

¹ Θα αναφέρονται στο εξής για συντομία «μαθησιακές δυσκολίες».

Bursuck, 1995). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν σοβαρότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και γι' αυτό χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση (Bryan & Nelson, 1994· Eilam, 2001· Gajria & Salend, 1995· Hallinan, 2004· Polloway, Foley, & Epstein, 1992).

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι ένα βασικό στοιχείο του προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης και γι' αυτό η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν σημαντικό συστατικό του εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τη σωστή χρήση των κατ' οίκον εργασιών μπορεί να είναι μεγάλα τόσο με την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων όσο και δεξιοτήτων μελέτης, οργάνωσης, αυτοελέγχου και υπευθυνότητας. Αντίθετα, η ακατάλληλη χρήση μπορεί να προκαλέσει ματαιώση, στρες και αρνητική στάση για το σχολείο (Bryan & Sullivan-Burstein, 1998· Cooper & Nye, 1994· Epstein et al., 1995· Gajria & Salend, 1995).

Η συμμετοχή των γονέων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών είναι κρίσιμη για όλους τους μαθητές αλλά ακόμα περισσότερο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επειδή έχουν λιγότερο αναπτυγμένες τις δεξιότητες μελέτης και αυτοδιαχείρισης, και αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη διεκπεραίωσή τους (Cooper, 2001a· Nicholls, McKenzie, & Shufro, 1994). Ταυτόχρονα, η μελέτη στο σπίτι μπορεί να προκαλεί εντάσεις και να έχει αρνητικές επιπτώσεις στις σχέσεις γονέων και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Baumgartner, Bryan, Donahue, & Nelson, 1993· Bryan et al., 2001· Canadian Council of Learning, 2007· Dudley-Marling, 2003· Levin et al., 1997· Μουταβελής & Μέλλον, 2007).

Η παρούσα έρευνα αφορά μαθητές δημοτικού με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών οι οποίοι φοιτούσαν ορισμένες ώρες την εβδομάδα σε τμήμα ένταξης και συμ-μαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι στόχοι της έρευνας είναι:

α) η συγκριτική μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών τους,

β) η μελέτη των στάσεων και των πρακτικών των μαθητών του δημοτικού σχολείου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, των γονέων και των δασκάλων τους σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες.

γ) η μελέτη του ρόλου των γονέων μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες και οι συνέπειες των κατ' οίκον εργασιών στις σχέσεις γονέων-μαθητών.

δ) η διερεύνηση του ρόλου του δασκάλου γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες, της μεταξύ τους συνεργασίας καθώς και της συνεργασίας με τους γονείς.

1.2. Η σημασία και η συμβολή της έρευνας

Η μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ήπιες διαταραχές² στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών έχει ξεκινήσει διεθνώς εδώ και 20 περίπου χρόνια (Cooper & Nye, 1994· Bryan et al., 2001). Έχει διαπιστωθεί η έκταση των προβλημάτων και οι συνέπειές τους για τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Πολλοί ερευνητές αναφέρονται στη σημασία του θέματος και την ανάγκη για παραπέρα έρευνα (Bryan & Sullivan-Burstein, 1998· Callahan, Rademacher, & Hildreth, 1998· Cancio, West, & Young, 2004· Cooper & Nye, 1994· Epstein et al., 1993· Gajria & Salend, 1995· Hallinan, 2004· Hughes, Ruhl, Schumaker, & Deshler, 2002· Polloway et al., 1992· Power, Werba, Watkins, Angelucci, & Eiraldi, 2006· Sharp et al., 2001· Soderlund & Bursuck, 1995). Σύμφωνα με το Buck και τους συνεργάτες του (1996) οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής έχουν στη διάθεσή τους λίγες έγκυρες οδηγίες για την εκπαιδευτική τους πρακτική σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη, εξαιτίας της έλλειψης σχετικών ερευνών.

Στην Ελλάδα δεν έχουν μελετηθεί μέχρι σήμερα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι, γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και οι γονείς για την αντιμετώπισή τους. Η παρούσα έρευνα είναι αναγκαία, γιατί θα διερευνήσει τα παραπάνω ζητήματα για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο³. Το θέμα αποκτά ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον δεδομένου ότι στη χώρα μας οι μαθητές αφιερώνουν αρκετές ώρες την ημέρα για τη μελέτη στο σπίτι από τις πρώτες ήδη τάξεις του δημοτικού σχολείου (Παπούλια-Τζελέπη κ.α., 1996· Φασατάκης, 1998· Χατζηδήμου, 1995) και περισσότερες ώρες σε σχέση με άλλες ανεπτυγμένες χώρες (Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998·

² Οι ήπιες διαταραχές (mild disabilities) περιλαμβάνουν κυρίως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ήπια νοητική υστέρηση, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και προβλήματα συμπεριφοράς (Maheady, Harper, & Mallette, 2001· Reschly & Christenson, 2006).

³ Μία έρευνα που αφορούσε μαθητές τμημάτων ένταξης δημοσιεύτηκε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής (Μουταβελής & Μέλλον, 2007)

Currie et al., 2004). Έτσι, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν να αντιμετωπίσουν από πολύ νωρίς αυξημένες απαιτήσεις σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες.

Για την αξιολόγηση των προβλημάτων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών θα χρησιμοποιηθεί η λίστα ελέγχου των προβλημάτων στις κατ' οίκον εργασίες (Homework Problems Checklist –HPC) των Anesko, Schoiock, Ramirez, και Levine (1987). Η HPC έχει χρησιμοποιηθεί στις περισσότερες έρευνες που μελέτησαν τα προβλήματα στη μελέτη στο σπίτι (Bryan & Sullivan- Burstein, 1998· Epstein et al., 1993· Gardner, 2000· Hallinan, 2004· Meyer, 2005· Polloway et al., 1992· Power et al., 2006· κ.α.). Η HPC θα χρησιμοποιηθεί για πρώτη φορά στην Ελλάδα σε δείγμα μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και μπορεί ν' αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

Οι έρευνες που έχουν συγκρίνει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τυπικοί μαθητές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών είναι περιορισμένες (Epstein et al., 1993· Gajria & Salend, 1995· Hallinan, 2004· Polloway, et al., 1992). Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές περιορίστηκαν στην επίδοση της HPC σε γονείς και εκπαιδευτικούς, χωρίς να συσχετίσουν τα αποτελέσματα με άλλες μεταβλητές. Για τους λόγους αυτούς οι ερευνητές προτείνουν έρευνες με συγκέντρωση δεδομένων από περισσότερες πηγές, με τη συμμετοχή και μαθητών καθώς και τη βαθύτερη μελέτη ορισμένων ζητημάτων με συνέντευξη ή/και με παρατήρηση του μαθητή και της αλληλεπίδρασης με τους γονείς κατά την ώρα της μελέτης, με τη συμμετοχή των ίδιων υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο (Cooper et al., 2006· Gajria & Salend, 1995· Polloway et al., 1992· Power et al., 2006· Soderlund & Bursuck, 1995· Trautwein, Ludtke, Kastens, & Koller, 2006· Wong, 2002). Η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη στην ελληνική και απ' όσο γνωρίζουμε και στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, στην οποία εκτός από την επίδοση της HPC συγκεντρώθηκαν πληροφορίες από τέσσερις διαφορετικές πηγές (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής).

Στις προηγούμενες έρευνες διαπιστώθηκε μια σειρά περιορισμών με σημαντικότερη τη μη εξασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Η συμμετοχή των υποκειμένων περιορίστηκε στις περισσότερες έρευνες σε ποσοστά από 19 έως 41% (Epstein et al, 1993· Halinnan, 2004· Polloway et al., 1992· Soderlud & Bursuck, 1995), όπως επισημαίνουν οι ίδιοι οι ερευνητές. Στην παρούσα έρευνα επι-

διώχτηκε να αντιμετωπιστούν, όσο είναι δυνατό, οι περιορισμοί των προηγούμενων ερευνών.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μελέτη στο σπίτι αξίζει να μελετηθούν για έναν επιπλέον λόγο. Υπάρχουν ήδη ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι με την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης και την καθοδηγούμενη συμμετοχή των γονέων είναι δυνατή η σημαντική βελτίωση των μαθητών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες στην εκπλήρωση των κατ' οίκον εργασιών και αυτό μπορεί να έχει θετικές συνέπειες στην επίδοσή τους και στις στάσεις τους απέναντι στη σχολική μάθηση (Bryan & Sullivan-Burstein, 1998· Callahan, et al, 1998· Gardner, 2000· Hughes, et al., 2002· Olympia, Sheridan, Jenson, & Andrews, 1994· Sheridan, 2009· Trammel, Schloss, & Alper, 1994). Συνεπώς, η μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μελέτη στο σπίτι και των στάσεων και πρακτικών των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό, τη μελέτη και την εφαρμογή προγραμμάτων αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων.

Με βάση τη σύντομη παραπάνω ανάλυση, πιστεύουμε ότι οι κατ' οίκον εργασίες για παιδιά του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα για όσα αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα θέμα που παρουσιάζει μεγάλο θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον.

1.3. Η δομή της έρευνας

Εκτός από το παρόν κεφάλαιο, η εργασία αυτή περιλαμβάνει τέσσερα ακόμη κεφάλαια. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται σε πέντε ενότητες η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα πεδία των κατ' οίκον εργασιών και των μαθησιακών δυσκολιών. Το περιεχόμενο της επισκόπησης ανά ενότητα περιγράφεται στην αρχή του κεφαλαίου, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου περιγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, αιτιολογείται η μέθοδος που επιλέχτηκε, περιγράφεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, ο τρόπος κατασκευής τους, και η διαδικασία της έρευνας. Δίνονται στοιχεία σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας και τις στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Πρώτα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν σε μαθη-

τές, γονείς και εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, οργανωμένα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, με σύνθεση των επιμέρους δεδομένων από τα ερωτηματολόγια και τη συνέντευξη, σε συνδυασμό και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στη συνέχεια γίνονται προτάσεις για την αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά και την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στα παραρτήματα της διατριβής περιλαμβάνονται η έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι επιστολές προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, και τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

2. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Το θέμα της διατριβής συνδέεται με δύο ευρύτερες ερευνητικές περιοχές: α) τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και β) τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποσκοπεί στο να καλύψει τις δύο αυτές περιοχές και είναι οργανωμένη σε πέντε μέρη. Ξεκινά με τον ορισμό και την ιστορία των κατ' οίκον εργασιών, κυρίως στις Η.Π.Α. Ακολουθεί στο δεύτερο μέρος η ανάπτυξη του ζητήματος των κατ' οίκον εργασιών στην εκπαίδευση και των θετικών και αρνητικών επιπτώσεών τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σχέση των κατ' οίκον εργασιών με τη σχολική επίδοση, η οποία αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών, αλλά και με άλλες δεξιότητες όπως η αυτορυθμιζόμενη μάθηση. Εξετάζεται επίσης η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, της πολιτικής του σχολείου καθώς και των προγραμμάτων που εφαρμόζονται μετά το πέρας του τυπικού σχολικού ωραρίου. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στη χώρα μας σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες.

Το τρίτο μέρος αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς ο ρόλος των γονέων στη μελέτη των παιδιών τους θεωρείται σημαντικός για όλους τους μαθητές, και ακόμη περισσότερο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Το τέταρτο μέρος περιλαμβάνει την επισκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από το επιστημονικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στα προβλήματα που αντιμετωπίζει αυτή η κατηγορία των μαθητών στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σε σύγκριση με τους τυπικούς μαθητές. Αρχικά γίνεται σύντομη αναφορά στην ιστορία του πεδίου, και ακολουθεί η συζήτηση για τον ορισμό, τη φύση, τη διάγνωση και τη συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών. Ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στην ιστορία των μαθησιακών δυσκολιών στη χώρα μας, καθώς και στην αντιμετώπισή τους από την ελληνική πολιτεία. Τέλος, γίνεται αναφορά στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Η αναφορά αυτή κρίθηκε αναγκαία, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζονται κυρίως στα τμήματα ένταξης, παράλληλα με τη φοίτησή τους στη γενική τάξη (Παντελιάδου, 2007) ενώ το

σύνολο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης. Επιπλέον, ο ρόλος του τμήματος ένταξης και του δασκάλου ειδικής αγωγής σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες είναι ένα από τα ζητούμενα της παρούσας έρευνας.

Το τελευταίο μέρος καλύπτει τη βιβλιογραφία σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ήπιες διαταραχές. Το σημείο αυτό συνδέεται στενά με το θέμα της διατριβής και γι' αυτό αναπτύσσεται πιο αναλυτικά. Εξετάζονται οι κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με την επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την ένταξή τους στη γενική τάξη, καθώς επίσης τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και οι επιπτώσεις τους στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι έρευνες που μελέτησαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, κυρίως με τη χρήση της HPC, αλλά και οι στάσεις και πρακτικές των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για τις κατ' οίκον εργασίες. Ακολουθεί η αναφορά στις έρευνες που μελέτησαν τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής, ειδικής αγωγής και των γονέων σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες. Τέλος, η επισκόπηση κλείνει με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων αρκετών ερευνητικών προγραμμάτων παρέμβασης που έγιναν με στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ήπιες διαταραχές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Η αναφορά στα αποτελέσματα αυτών των ερευνών κρίθηκε αναγκαία, καθώς τα πολύ θετικά κατά κανόνα αποτελέσματα των παρεμβάσεων δείχνουν ότι η μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αναγκαία, με τελικό στόχο την αποτελεσματική παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους.

2.1 Ορισμός – Ιστορία των κατ' οίκον εργασιών

Οι Olympia, Sheridan, και Jenson (1994) ορίζουν τις κατ' οίκον εργασίες ως την «ακαδημαϊκή εργασία που ανατίθεται στο σχολείο με σκοπό να παρατείνει την εξάσκηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε άλλα περιβάλλοντα κατά τις ώρες που δε λειτουργεί το σχολείο. Ο ορισμός αυτός δίνει έμφαση στη σημασία των κατ' οίκον εργασιών ως μέσου για τη γενίκευση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων» (σελ. 62).

Ο Cooper (2001a) δίνει ένα πιο σύντομο ορισμό που είναι και ο πλέον αποδεκτός και ευρύτατα χρησιμοποιούμενος. Ορίζει τις κατ' οίκον εργασίες ως «τα καθήκοντα που ανατίθενται στους μαθητές από τους δασκάλους, για να πραγματοποιηθούν εκτός του σχολικού ωραρίου» (σελ. 3). Όπως διευκρινίζει ο Cooper, οι κατ' οίκον εργασίες μπορούν να γίνονται και στο χώρο του σχολείου, αλλά εκτός του τυπικού προγράμματος, ενώ ο ορισμός αποκλείει: α) τη μελέτη που γίνεται στο σχολείο με την καθοδήγηση του δασκάλου, β) την παρακολούθηση μαθημάτων στο σπίτι ή μέσω τηλεόρασης, βίντεο ή διαδικτύου, και γ) τις εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως η συμμετοχή σε αθλητικές ομάδες κ.α.

Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής χρησιμοποιείται ο ορισμός του Cooper (2001a). Έτσι, οι κατ' οίκον εργασίες είναι όλες οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές σε όλα τα μαθήματα του σχολείου, καθώς και από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης για όσους μαθητές φοιτούν σε αυτό. Δεν περιλαμβάνονται οι εργασίες που ανατίθενται από φροντιστήρια ξένων γλωσσών ή άλλα μαθήματα εκτός σχολείου. Η διεκπεραίωση των εργασιών αυτών συνήθως γίνεται στο σπίτι, αλλά μέρος αυτών μπορεί να γίνει και στο σχολείο για όσους μαθητές φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο.

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι ένα ζήτημα που έχει προκαλέσει κατά καιρούς έντονες αντιπαραθέσεις σχετικά με τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της ανάθεσής τους (Cooper, 2001a· Gill & Schlossman, 2004· Marzano & Pickering, 2007b· Roderique, Polloway, Cumblad, Epstein, & Bursuck, 1994). Υπήρχαν αυτοί που τις υποστήριζαν, αυτοί που ήταν ενάντιοι και αυτοί που πρότειναν την ανάθεσή τους με διαφοροποιήσεις (Forster, 2000· Χατζηδήμου, 1995). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των επιστημόνων και της κοινωνίας έχουν αλλάξει αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα στις Η.Π.Α. (Cooper, Lidsay, Nye, & Greathouse, 1998) και στηρίζονται κυρίως στις προσωπικές απόψεις των επιστημόνων και του ευρύτερου κοινού (Cobb & Peach, 1990· Roderique et al., 1994) ή τις διεθνείς οικονομικές τάσεις (Cooper & Valentine, 2001) παρά σε εμπειρικές έρευνες.

Δεδομένου ότι για τη χώρα μας δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών, θα αναφερθούμε σύντομα στη ιστορία των αντιλήψεων που επικράτησαν στις Η.Π.Α. κατά τη διάρκεια του προηγούμενου κυρίως αιώνα.

Το θέμα αρχίζει να απασχολεί την κοινωνία από την περίοδο που γενικεύεται η γενική εκπαίδευση και γίνεται υποχρεωτική. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα δεν υπήρχε αντιπαράθεση για τις κατ' οίκον εργασίες, οι οποίες ανατίθονταν κυρίως στους μαθητές του λυκείου και ελάχιστα στο δημοτικό. Η αντιπαρά-

θεση ξεκίνησε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με αντιδράσεις κυρίως από εκπροσώπους της προοδευτικής παιδαγωγικής αλλά και από γιατρούς. Οι κατ' οίκον εργασίες θεωρήθηκε ότι επιβαρύνουν την υγεία των μαθητών και τις οικογενειακές σχέσεις, ενώ περιορίζουν τον ελεύθερο χρόνο και τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών. Υποστηρίχτηκε επίσης ότι μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τον ύπνο των μαθητών, τη χώνεψη και τη σωματική άσκηση. Επιπλέον, η μεταφορά της παραφορτωμένης τσάντας μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στη σπονδυλική στήλη. Οι κατ' οίκον εργασίες ενοχοποιήθηκαν ακόμα και για αυξημένη θνησιμότητα στην εφηβεία (Gill & Schlossman, 2004· Hallinan, 2004). Στη δεκαετία του 1930 πραγματοποιούνται ορισμένες έρευνες που συμπεραίνουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες δεν επηρεάζουν θετικά την επίδοση των μαθητών. Αυτό το συμπέρασμα ενσωματώθηκε και στην επίσημη εγκυκλοπαίδεια των εκπαιδευτικών ερευνών (Encyclopedia of Educational Research), μνημονεύτηκε ευρύτατα και δεν άλλαξε μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1950 (Gill & Schlossman, 2004).

Η τάση για λιγότερες κατ' οίκον εργασίες αντιστράφηκε στα τέλη της δεκαετίας του '50, όταν οι Ρώσοι εκτόξευσαν το δορυφόρο Sputnik (Cooper et al., 1998· Goldstein, 1960· Hallinan, 2004). Οι Αμερικανοί διαπίστωσαν ότι έμειναν πίσω σε σχέση με τους Ρώσους και οι κατ' οίκον εργασίες θεωρήθηκαν ένα από τα μέσα για την κατάκτηση της γνώσης. Οι κατ' οίκον εργασίες θεωρήθηκαν ως μέρος της εθνικής κρίσης (Cooper, 2001a· Gill & Schlossman, 2004). Επικράτησε η τάση για ακαδημαϊκή υπεροχή που μεταφράζονταν και σε περισσότερη μελέτη στο σπίτι. Θετικές κρίσεις άρχισαν να κυριαρχούν τόσο στα επιστημονικά περιοδικά όσο και σε περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας. Οι κατ' οίκον εργασίες θεωρήθηκαν ότι εξυπηρετούσαν τόσο τους στόχους της ακαδημαϊκής υπεροχής όσο και της προοδευτικής παιδαγωγικής, καθώς συνέβαλαν στην εξατομίκευση, στη μάθηση μέσα από την πράξη και στην παιδοκεντρική εκπαίδευση. Αρκεί να εμπλουτιζόταν το περιεχόμενό τους και να μην περιορίζονταν στην εξάσκηση και την απομνημόνευση.

Η έμφαση στις κατ' οίκον εργασίες ατόνησε τη δεκαετία του '70, αλλά το ενδιαφέρον επανήλθε τη δεκαετία του '80. Δύο κείμενα επηρέασαν σημαντικά τις εξελίξεις. Η έκθεση της εθνικής επιτροπής για την υπεροχή στην εκπαίδευση με τίτλο «A Nation at risk» έκρινε χαμηλό το επίπεδο της εκπαίδευσης καθώς οι Αμερικανοί μαθητές υστερούσαν σε σχέση με μαθητές άλλων χωρών (National Commission on Excellence in Education, 1983). Αναγνώριζε ότι «η ανεπαρκής μελέτη στο σπίτι ήταν μια σημαντική αιτία της εκπαιδευτικής μας συμφοράς» (Gill & Schlossman, 2004,

σελ. 27), καθώς οι Αμερικάνοι μαθητές ξόδευαν σημαντικά λιγότερο χρόνο για ακαδημαϊκή εργασία εκτός του σχολείου, σε σχέση με μαθητές άλλων χωρών με τις οποίες υπήρχε οικονομικός ανταγωνισμός (Epstein et al., 1993· Paschal, Weinstein, & Walberg, 1984· Zimmerman, 1994).

Η αύξηση των κατ' οίκον εργασιών θεωρήθηκε αναγκαία, ιδιαίτερα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά προγράμματα έγιναν πιο απαιτητικά. Ο λόγος τώρα ήταν όχι η απειλή από τη Σοβιετική Ένωση αλλά ο οικονομικός ανταγωνισμός, κυρίως με τις χώρες της νοτιοανατολικής Ασίας (Gill & Schlossman, 2004). Σε ένα άλλο κείμενο με τίτλο “What works”, που δημοσιεύτηκε το 1986 από το αμερικανικό Υπουργείο Παιδείας (U.S. Department of Education, 1986), οι κατ' οίκον εργασίες για όλα τα επίπεδα των μαθητών υποστηρίζονται ανεπιφύλακτα. Η έκδοση αυτή είχε σημαντική επιρροή, καθώς ήταν μια από τις πιο δημοφιλείς όλων των εποχών (Cooper, 2001a). Όμως, παρά την ομόθυμη σχεδόν υποστήριξη των κατ' οίκον εργασιών τις δύο προηγούμενες δεκαετίες, δεν παρατηρείται αύξηση του χρόνου μελέτης των μαθητών παρά μόνο στις μικρές τάξεις του δημοτικού (Gill & Schlossman, 2004). Σύμφωνα με τους Gill & Schlossman (2000) η μη αύξηση του χρόνου μελέτης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ίσως μπορεί να εξηγηθεί από την «άρνησή μας να απαντήσουμε ορισμένα βασικά ερωτήματα» (σελ. 49). Τέτοια ερωτήματα είναι: Η ανάθεση περισσότερων εργασιών παραδοσιακού τύπου (εξάσκηση, απομνημόνευση) είναι απαραίτητα θετική; Ποιοι τύποι εργασιών είναι πιο αποτελεσματικοί, για να πετύχουμε ποιους στόχους; Ποια είναι η συνολική επίπτωση της αύξησης των εργασιών στους μαθητές και την οικογένεια;

Σύμφωνα με τους Gill και Schlossman (2003) η ομοφωνία υπέρ των κατ' οίκον εργασιών που παρατηρήθηκε τις δύο προηγούμενες δεκαετίες στις Η.Π.Α. αποτελεί μια «ιστορική ανωμαλία», καθώς κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα υπήρξε μικρή συμφωνία μεταξύ ειδικών και εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό. Αυτή η ομοφωνία μπορεί να αποτελεί κατά τους ίδιους «τη γαλήνη πριν τη θύελλα» (σελ. 865).

Τα τελευταία χρόνια σε μια σειρά από δημοσιεύματα, κυρίως σε περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας, επισημαίνεται η υπερφόρτωση των μαθητών με πολλές εργασίες και οι αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές και τις οικογένειες (Begley, 1998· Kralovec & Buell, 2001, Loveless, 2003· Wallis, 2006). Σύμφωνα με τον Cooper (2001a) αυτό θα μπορούσε να είναι το προμήνυμα για νέα αλλαγή στην τάση απέναντι στις κατ' οίκον εργασίες. Αυτό συμβαίνει, ενώ τα στοιχεία δείχνουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών ακόμα και στο λύκειο αφιερώνουν λιγότερο από μία ώρα

την ημέρα για τις κατά οίκον εργασίες τους. Για το δημοτικό υπερφόρτωση φαίνεται να υπάρχει για ένα μικρό ποσοστό μαθητών, καθώς μόνο το 5% των μαθητών της 4^{ης} τάξης αφιερώνουν πάνω από δύο ώρες στη μελέτη τους (Skinner, 2004). Οι Marzano και Pickering (2007a) σχολιάζουν την ασυμφωνία που υπάρχει ανάμεσα στα αποτελέσματα των ερευνών και τα προαναφερθέντα δημοσιεύματα. Παραθέτουν τα αποτελέσματα εφτά επισκοπήσεων ερευνών για τη σχέση ανάμεσα στις κατ' οίκον εργασίες και τη σχολική επίδοση, οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική συσχέτιση. Επισημαίνουν τον κίνδυνο από την αδιαφορία για τα πορίσματα των ερευνών, καθώς μπορεί να οδηγήσει στη μη αξιοποίηση ενός ισχυρού εκπαιδευτικού εργαλείου. Το ζητούμενο κατά τους συγγραφείς είναι η αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών.

Οι Gill και Schlossman (2004) μελετώντας την ιστορία των κατ' οίκον εργασιών κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα καταλήγουν σε ορισμένα αξιοπρόσεχτα συμπεράσματα. Το πρώτο είναι ότι, παρά τις συχνά διατυπωμένες απόψεις ενάντια στην ανάθεση εργασιών στο σπίτι, η άποψη των γονέων παραμένει σταθερά υπέρ των κατ' οίκον εργασιών. Τα τελευταία 100 χρόνια οι γονείς που έχουν αρνητική στάση για τις κατ' οίκον εργασίες ή θεωρούν ότι ανατίθενται πάρα πολλές εργασίες στα παιδιά τους δεν ξεπερνούν το 10% (Gill & Schlossman, 2003· Gill & Schlossman, 2004· Hallinan, 2004· Public Agenda, 2000). Σε σχετική έρευνα βρέθηκε ότι το 64% των γονέων θεωρούν ότι ανατίθεται στους μαθητές η σωστή ποσότητα κατ' οίκον εργασιών, το 25% ότι ανατίθενται λίγες κατ' οίκον εργασίες και το 10% θεωρεί ότι ανατίθενται πολλές (Cooper, 2001b). Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι, αν και οι απόψεις των ειδικών για τις κατ' οίκον εργασίες έχουν αλλάξει αρκετές φορές, δε συμβαίνει το ίδιο με τις ακολουθούμενες πρακτικές στα σχολεία. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των ετών ο χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές στη μελέτη τους παραμένει σχεδόν σταθερός. Υπήρξαν δύο μόνο εξαιρέσεις. Τη δεκαετία που ακολούθησε την εκτόξευση του Sputnik παρατηρήθηκε μια αύξηση στο χρόνο μελέτης των μαθητών του λυκείου, για να επανέλθει στη συνέχεια στα συνήθη επίπεδα. Επίσης τα τελευταία 20 χρόνια παρατηρείται μια αύξηση στο χρόνο μελέτης μόνο των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Για τους μαθητές ηλικίας έξι με οχτώ ετών ο χρόνος μελέτης αυξήθηκε από 52 σε 128 λεπτά την εβδομάδα μεταξύ του 1981 και του 1997 (Hofferth & Sandberg, 2000).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται συζήτηση για εργασίες που ξεφεύγουν από το πλαίσιο του βιβλίου, της εξάσκησης και της απομνημόνευσης. Προτείνονται εργασίες

που προωθούν τη μάθηση μέσα από την πράξη, εθελοντικές εργασίες, ενώ αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές και δίνεται έμφαση στην εξατομίκευση των εργασιών (Gill & Schlossman, 2000). Σημαντική θεωρείται επίσης η εμπλοκή της οικογένειας. Η εκπαίδευση είναι ένα συνεχές και δε συμβαίνει μόνο στο σχολείο. Οι κατ' οίκον εργασίες είναι ουσιαστικές, για να συνδέσουν ότι μαθαίνεται στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (Forster, 2000· Solomon, Warin, & Lewis, 2002· Wiesen-thal, Cooper, Greenblatt, & Marcus, 1997).

2.2. Οι κατ' οίκον εργασίες στην εκπαίδευση

2.2.1 Η σημασία και η πολυπλοκότητα των κατ' οίκον εργασιών

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι μια εκπαιδευτική πρακτική που χρησιμοποιείται, αλλού λιγότερο και αλλού περισσότερο, σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα, όλων των βαθμίδων (Corno, 2000· Patton, 1994· Rosenberg, 1989· Van Voorhis, 2004· Warton, 2001). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Patton, «όπου υπάρχει σχολείο, θα υπάρχουν πάντα κατ' οίκον εργασίες» (σελ. 570). Είναι ένα ζήτημα τεράστιας καθημερινής σημασίας για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Harniss, Epstein, Bursuck, Nelson, & Jayanthi, 2001· Patton, Jayanthi, & Polloway, 2001· Trautwein, 2007). Σύμφωνα με τους Χατζηδήμου, Στραβάκου, και Κουγιουρούκη (2007b) η μελέτη στο σπίτι αποτελεί «ένα από τα βασικά ζητήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης» (σελ. 183).

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει τη σύνθετη αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων σε δύο διαφορετικά πλαίσια, στο σπίτι και στο σχολείο (Warton, 2001). Πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι η μελέτη στο σπίτι είναι ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο ζήτημα και αυτό καθιστά δύσκολη τη διερεύνησή του (Cooper, Jackson, Nye, & Linstay, 2001· Corno, 1996· Coutts, 2004· Hoover-Dempsey et al., 1995· Rolfe, 2004· Sawyer, Nelson, Jayanthi, Bursuck, & Epstein, 1996· Sullivan & Sequeira, 1996· Trautwein, 2007· Trautwein & Koller, 2003). Ο Corno (1996) σημειώνει ότι «το συνολικό ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών είναι εξαιρετικά περίπλοκο» (σελ. 27). Ο Cooper και οι συνεργάτες του (2001) επισημαίνουν ότι «η ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών συνεπάγεται την πολύπλοκη αλληλεπίδραση περισσότερων επιρροών από οποιοδήποτε άλλο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (σελ. 181). Όπως εξηγούν οι ίδιοι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί ανα-

θέτουν τις κατ' οίκον εργασίες στην τάξη. Οι γονείς και τα αδέρφια συχνά συμμετέχουν στις κατ' οίκον εργασίες, ενώ το περιβάλλον του σπιτιού επηρεάζει τη διαδικασία, διευκολύνοντας ή παρεμποδίζοντας τη μελέτη. Οι ατομικές διαφορές των μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο, γιατί σε σχέση με τις δραστηριότητες που γίνονται μέσα στην τάξη, οι κατ' οίκον εργασίες επιτρέπουν μεγαλύτερη διακριτική ευχέρεια στους μαθητές για το εάν, πότε και πώς θα ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες. Τέλος η ευρύτερη κοινότητα, παίζει ένα ρόλο παρέχοντας δραστηριότητες για τον ελεύθερο χρόνο, οι οποίες συναγωνίζονται το χρόνο για μελέτη.

2.2.2. Οι θετικές και αρνητικές επιπτώσεις των κατ' οίκον εργασιών

Η ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών μπορεί να εξυπηρετεί μια πληθώρα σκοπών οι οποίοι μπορεί να διαιρεθούν σε εκπαιδευτικούς και μη εκπαιδευτικούς (Brewster & Fager, 2000· Cobb & Peach, 2000· Cooper, 2001a· Forster, 2000· Olympia, Sheridan, & Jenson, 1994). Σύμφωνα με τον Cooper τέσσερις είναι οι πιο συνηθισμένοι εκπαιδευτικοί σκοποί. Ο πιο συχνός σκοπός είναι η εξάσκηση που αποσκοπεί στην εμπέδωση αυτών που έχουν ήδη διδαχτεί στην τάξη. Οι υπόλοιποι σκοποί είναι η προετοιμασία για τα μελλοντικά μαθήματα, η επέκταση με τη μεταβίβαση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν σε νέες καταστάσεις, και η ενοποίηση/ολοκλήρωση των δεξιοτήτων με την εφαρμογή τους σε μία σύνθετη εργασία όπως είναι τα σχέδια εργασίας ή η δημιουργική γραφή.

Η Epstein (2001a) στηριζόμενη στην υπάρχουσα βιβλιογραφία περιγράφει αναλυτικά 10 λόγους ανάθεσης των κατ' οίκον εργασιών, λιγότερο ή περισσότερο σημαντικούς. Μεταξύ των άλλων, και πέραν αυτών που αναφέρει ο Cooper (2001a), αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, την επικοινωνία γονέων-μαθητών και γονέων-εκπαιδευτικών, την αλληλεπίδραση των μαθητών με ομαδικές εργασίες και σχέδια εργασίας, και την τιμωρία η οποία θεωρείται ακατάλληλη ως εκπαιδευτική πρακτική. Ένας άλλος λόγος ανάθεσης που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αναφέρεται από την Epstein αλλά και άλλους ερευνητές είναι αυτός της προσωπικής ανάπτυξης (Epstein & Van Voorhis, 2001· Olympia, Sheridan, & Jenson, 1994) και της ανάπτυξης γενικών δεξιοτήτων, όπως η ανάπτυξη υπευθυνότητας για τη σχολική εργασία, η επιμονή, η αυτοπεποίθηση, ο προγραμματισμός, η αντιμετώπιση των περισπασμών, η ανάπτυξη των ταλέντων του κάθε μαθητή (Cooper, 2001a· Cooper, Linday, & Nye, 2000· Corno, 2000· Epstein & Van Voorlis, 2001· Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000· Xu & Corno, 1998).

Τα υπουργεία παιδείας στην Αυστραλία και τη Μεγάλη Βρετανία (Forster, 2000) θέτουν μερικούς επιπλέον σκοπούς για την ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών, όπως η εκπαίδευση των μαθητών στο σχεδιασμό και τη διαχείριση του χρόνου, τη συγκέντρωση, την προσωπική οργάνωση και τις δεξιότητες μελέτης που βοηθούν στη διά βίου μάθηση.

Η Villas-Boas (1998) αναφέρει ότι πολλοί μαθητές χρειάζονται μια περίοδο μετά το σχολείο για ανεξάρτητη εργασία. Οι κατ' οίκον εργασίες δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να αφιερώσει τον κατάλληλο χρόνο που χρειάζεται για την κατανόηση, επιτρέποντάς του να μάθει με το δικό του ρυθμό. Οι έρευνες δείχνουν ότι υπό κατάλληλες προϋποθέσεις οι κατ' οίκον εργασίες μπορούν να έχουν σημαντική συμβολή στη μάθηση του παιδιού. Οι Cobb και Peach (1990) τονίζουν τη σημασία των κατ' οίκον εργασιών για την εξατομίκευση της μάθησης, την ολοκλήρωση της εργασίας που δεν τελείωσε στο σχολείο, την ενημέρωση των γονέων για τις δεξιότητες και την ύλη που διδάχτηκε στο σχολείο.

Ερευνητές και εκπαιδευτικοί αναφέρουν μια σειρά από θετικές αλλά και αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι κατ' οίκον εργασίες. Οι θετικές επιπτώσεις των κατ' οίκον εργασιών που αναφέρονται πιο συχνά στη βιβλιογραφία είναι (Cobb & Peach, 1990· Cooper & Nye 1994· Cooper 2001a· Cooper et al., 2006· Epstein 2001a· Forster 2000· Solomon et al., 2002· Stern, 2006, Tonglet, 2000· U.S. Department of Education, 2002b· Warton, 2001):

- Η επανάληψη και η εξάσκηση σ' αυτό που έχουν μάθει οι μαθητές στην τάξη.
- Η ετοιμασία για την επόμενη μέρα στην τάξη.
- Η εξάσκηση των μαθητών στο να χρησιμοποιούν πηγές, όπως βιβλιοθήκες, υλικά αναφοράς και ιστοσελίδες, για να βρουν πληροφορίες για ένα θέμα.
- Η διερεύνηση ενός θέματος πληρέστερα απ' ό,τι οι χρονικοί περιορισμοί της τάξης επιτρέπουν.
- Η επέκταση και γενίκευση της μάθησης εφαρμόζοντας δεξιότητες που ήδη κατέχουν σε νέες καταστάσεις.
- Η ολοκλήρωση της μάθησης εφαρμόζοντας πολλές διαφορετικές δεξιότητες σε μια εργασία.
- Οι κατ' οίκον εργασίες εκμεταλλεύονται πηγές μάθησης και ανθρώπους πέραν του σχολείου, εμπλουτίζοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Εκτός από τη σχολική επίδοση έχει υποστηριχτεί ότι οι κατ' οίκον εργασίες συμβάλλουν (Cooper & Nye, 1994· Cooper, 2001a· Epstein & Van Voorlis, 2001· Farrow, Tymms, & Henderson, 1999· Forster, 2000· Hoover-Dempsey et al., 1995· MacBeath & Turner, 1990· Muhlenbruck et al., 2000· Power et al., 2006· Trautwein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006):

- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδίασης και οργάνωσης του χρόνου,
- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών,
- στην ανάπτυξη συνηθειών μελέτης, συγκέντρωσης και αυτοπειθαρχίας οι οποίες βοηθάνε τη διά βίου εκπαίδευση και θα τους είναι χρήσιμες για όλη τους τη ζωή,
- στην ενθάρρυνση της ανεξάρτητης μάθησης και της ανάληψης της ευθύνης για τη δουλειά τους,
- στην ενίσχυση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και την ενθάρρυνση των γονέων, ιδιαίτερα των μικρών παιδιών, να αφιερώνουν χρόνο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Είναι η «γέφυρα» ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Cobb & Peach, 1990· Forster, 2000· Foyle & Bailey, 1986· Solomon et al., 2002· Wiesenthal et al., 1997).
- στην ενημέρωση των γονέων για την εκπαίδευση του παιδιού τους, στον εντοπισμό τυχόν προβλημάτων και στη συμβολή των γονέων στην αντιμετώπισή τους (Forster, 2000)
- στην προετοιμασία των μαθητών για τις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι η μάθηση συμβαίνει παντού και όχι μόνο στο σχολείο

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, αν και γονείς, εκπαιδευτικοί και συγγραφείς θεωρούν ότι η διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών συμβάλλει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας (Epstein, 2001a· Forster, 2000· Xu, 2005· Warton, 1997), υπάρχει έλλειψη ερευνών που μελέτησαν τις επιπτώσεις των κατ' οίκον εργασιών στις δεξιότητες μελέτης, την υπευθυνότητα και στις στάσεις απέναντι στη μάθηση. Δε μελετήθηκε αρκετά επίσης ο ρόλος των κατ' οίκον εργασιών στην ανάπτυξη της αυτό-ρύθμισης (Bembenuitty, 2005· Hill, Spencer, Alston, & Jill, 1986· kohn, 2007· Warton, 2001· Zimmerman & Kitsantas, 2005). Σε πέντε έρευνες που παρουσιάζουν ο Cooper και οι συνεργάτες του (2006), βρέθηκε ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στη μελέτη έχει θετική συσχέτιση με τις στάσεις των μαθητών. Από την άλλη μεριά, όμως, οι ίδιοι συγ-

γραφείς αναφέρουν ότι η ανάθεση πολλών εργασιών οδηγεί σε αρνητικές στάσεις για τα μαθήματα και το σχολείο.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται επίσης και οι αρνητικές συνέπειες που μπορούν να έχουν οι κατ' οίκον εργασίες (Cooper & Nye, 1994· Cooper 2001a· Cooper et al., 2006· Corno, 2000· DeCarvalho, 2001· Forster, 2000· Kohn, 2006· 2007· Kralovec & Buell, 2001· Tonglet, 2000· Warton, 2001):

- Πολύωρη ενασχόληση με τις σχολικές εργασίες και περιορισμός του ελεύθερου χρόνου. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική στάση για τη σχολική εργασία και το σχολείο γενικότερα. Μπορεί επίσης να στερήσει τους μαθητές τη δυνατότητα να ασχοληθούν με πιο δημιουργικές δραστηριότητες.
- Σωματική και συναισθηματική κόπωση.
- Πρόκληση δυσλειτουργικών προσεγγίσεων, όπως αντιγραφή των εργασιών από άλλους μαθητές, υπερεμπλοκή των γονέων ή και διεκπεραίωση των εργασιών από τους ίδιους τους γονείς.
- Δημιουργία έντασης στη σχέση των παιδιών με τους γονείς, πίεση και ενοχή στους γονείς ή και διαταραχή της οικογενειακής ζωής. Δημιουργία αναστάτωσης στο σπίτι.
- Πρόκληση ψυχολογικής πίεσης σε γονείς και μαθητές και αύξηση του άγχους.
- Δημιουργία σύγχυσης στα παιδιά, εάν οι γονείς χρησιμοποιούν τεχνικές που είναι διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι.
- Αύξηση των διαφορών μεταξύ των μαθητών με υψηλή και χαμηλή επίδοση, ιδιαίτερα όταν η χαμηλή επίδοση συνυπάρχει με οικονομικά ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα, ακατάλληλες συνθήκες για μελέτη και αδυναμία των γονέων για υποστήριξη.

Οι Power, Dombrowski, Watkins, Mautone, και Eagle (2007) επισημαίνουν ότι παρόλο που η σημασία των κατ' οίκον εργασιών αμφισβητείται από ορισμένους εκπαιδευτικούς, υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών ότι οι κατ' οίκον εργασίες μπορεί να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα. Οι Hong και Milgram (2000), σημειώνουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες είναι ένα ισχυρό εργαλείο που, αν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να είναι ο πιο αποτελεσματικός και αποδοτικός οικονομικά τρόπος για την αντιμετώπιση μερικών από τα πιο σημαντικά εκπαιδευτικά προβλήματα. Ωστόσο, στη σημερινή τους μορφή είναι συχνά μέρος του προβλήματος και όχι μέρος της λύσης. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν σήμερα ότι οι κατ' οίκον εργασίες είναι

ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που ανάλογα με το πώς θα χρησιμοποιηθεί μπορεί να έχει πολύ θετικές αλλά και πολύ αρνητικές συνέπειες. Το τι αποτέλεσμα θα έχουν εξαρτάται από το πώς θα εφαρμοστούν (Cooper, 2001a· Forster, 2000· Hong & Milgram, 2000· Marzano & Pickering, 2007a). Η Villas-Boas (1998) επισημαίνει ότι από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι κατ' οίκον εργασίες δεν πρέπει να εγκαταλειφθούν, αλλά η σημερινή πρακτική θα πρέπει να αξιολογηθεί και να βελτιωθεί. Ο Zuzanek (2009) αναλύοντας τα δεδομένα για τις στάσεις των μαθητών λυκείου απέναντι στο χρόνο που αφιερώνεται στην τάξη και τις κατ' οίκον εργασίες, διαπίστωσε ότι οι μαθητές θεωρούν τη μελέτη στο σπίτι περισσότερο σημαντική και ενδιαφέρουσα, αλλά και λιγότερο ανιαρή σε σχέση με το χρόνο που μένουν στην τάξη. Έτσι το «πρόβλημα του χρόνου μέσα στην τάξη» φαίνεται περισσότερο επιτακτικό από το «πρόβλημα της μελέτης στο σπίτι» (σελ. 114). Σύμφωνα με τον Stern (2006) μετά από 80 χρόνια έρευνας οι κατ' οίκον εργασίες δεν άλλαξαν πολύ. Μια έστω και μικρή βελτίωση αξίζει τον κόπο, καθώς βελτιώνοντας τις κατ' οίκον εργασίες θα βελτιωθεί η εργασία στην τάξη και η οικογενειακή ζωή.

2.2.3. Κατ' οίκον εργασίες και σχολική επίδοση

Οι κατ' οίκον εργασίες έχει βρεθεί ότι έχουν θετική επίπτωση στη σχολική επίδοση, ιδιαίτερα στο γυμνάσιο και στο λύκειο (Bonyun, 1992· Beville, 1998· Cooper et al., 2006· Forster, 2000· Sharp et al., 2001· Trautwein & Koller, 2003· Xu & Corno, 2006). Για το δημοτικό σχολείο οι έρευνες δεν καταλήγουν σε ξεκάθαρα αποτελέσματα και δεν έχει αποδειχτεί θετική επίπτωση στην ακαδημαϊκή επίδοση (Cooper, 2001a· Cooper et al., 2006· Farrow et al., 1999· Forster, 2000). Αυτό οφείλεται αφενός στην πολυπλοκότητα του θέματος που καθιστά δύσκολη τη μελέτη του αλλά και στην ποιότητα των εμπειρικών ερευνών στην περιοχή (Cooper & Valentine, 2001). Για τους λόγους αυτούς τα ευρήματα σχετικά με το δημοτικό σχολείο έχουν αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη από πολλούς συγγραφείς. Ιδιαίτερα σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά, αν οι έρευνες επικεντρωθούν στις κατ' οίκον εργασίες που ολοκληρώνονται και όχι σε αυτές που ανατίθενται. Επίσης, συμπεραίνουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες θα πρέπει να ανατίθενται στις μικρές τάξεις κυρίως για τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματά τους, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης και υπευθυνότητας (Austin, 1988· Bempechat, 2004· Cooper et al., 1998· Cooper &

Valentine, 2001· Coutts, 2004· Forster, 2000· Sullivan & Sequeira, 1996· Tonglet, 2000).

Από την επισκόπηση των ερευνών και διατριβών που έκαναν οι Paschal και συνεργάτες (1984) προκύπτει ότι οι κατ' οίκον εργασίες συμβάλλουν θετικά στη σχολική επίδοση, ιδιαίτερα όταν βαθμολογούνται και σχολιάζονται. Διαπίστωσαν επίσης ότι παρά τον όγκο των σχετικών δημοσιεύσεων οι εμπειρικές μελέτες είναι λίγες και ακόμα λιγότερες οι μεθοδολογικά ορθές. Παλαιότερη επισκόπηση ερευνών από το Goldstein (1960) κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι οι κατ' οίκον εργασίες έχουν θετικές επιπτώσεις στην επίδοση αλλά και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μελέτης.

Ο Cooper σε μια μεγάλη επισκόπηση ερευνών για τις κατ' οίκον εργασίες που δημοσίευσε το 1989 (αναφέρεται στο Cooper, 2001a) συμπεριέλαβε 120 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μέχρι το 1987. Συμπέρανε ότι υπάρχει γενικά θετική επίδραση των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση ιδιαίτερα στο λύκειο και σε μικρότερο βαθμό στο γυμνάσιο, όχι όμως και στο δημοτικό. Επίσης διαπιστώθηκε ότι για τους μαθητές δημοτικού η μελέτη με επίβλεψη στο σχολείο είναι πιο αποτελεσματική σε σχέση με τη μελέτη στο σπίτι, ενώ η μελέτη στο σπίτι είναι πιο αποτελεσματική για τους μαθητές λυκείου (Cooper, 2001a· Cooper & Valentine, 2001). Σε μια νεότερη επισκόπηση ο Cooper και οι συνεργάτες του (2006) συμπεριέλαβαν τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το 1987 έως το 2003. Κατέληξαν και πάλι στο συμπέρασμα ότι οι κατ' οίκον εργασίες έχουν θετική επίπτωση στην επίδοση ιδιαίτερα για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επίδραση των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση βρέθηκε μεγαλύτερη στην επισκόπηση των πιο πρόσφατων ερευνών καθώς ο δείκτης μεγέθους επίδρασης (effect size) ήταν $d=.21$ στην επισκόπηση του 1989 έναντι $d=.60$ στην επισκόπηση του 2006 (Cooper et al., 2006).

Οι Sharp και συνεργάτες (2001), έκαναν για λογαριασμό του National Foundation for Educational Research (NFER) της Μεγάλης Βρετανίας μια εκτεταμένη επισκόπηση ερευνών για τις κατ' οίκον εργασίες και διαπίστωσαν ότι ο χρόνος μελέτης συσχετίζεται θετικά με την επίδοση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ στο δημοτικό οι μαθητές με χαμηλή επίδοση αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη κι αυτό πιθανόν διαφοροποιούσε το αποτέλεσμα.

Στο διαγωνισμό PISA του Ο.Ο.Σ.Α. του έτους 2006 (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007) για τη σχολική επίδοση των μαθητών σε διάφορες χώρες βρέθηκε στις περισσότερες χώρες θετική συσχέτιση του χρόνου μελέτης στο σπίτι και της επίδοσης. Η Ελλάδα είναι από τις λίγες χώρες που βρέθηκε

αρνητική συσχέτιση του χρόνου μελέτης με την επίδοση, ειδικά στις φυσικές επιστήμες. Επίσης σε άλλη έρευνα που χρησιμοποίησε τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA του έτους 2003 για τα Μαθηματικά, βρέθηκε ότι η επίδοση των Ελλήνων μαθητών ήταν κάτω του μέσου όρου 40 κρατών, ενώ ο χρόνος που αφιερώνονταν για τη μελέτη των Μαθηματικών ήταν σχετικά υψηλός (Pieper, Trautwein, & Lódtke, 2009).

Για τη μη συσχέτιση της επίδοσης με το χρόνο μελέτης στο δημοτικό σχολείο έχουν προταθεί διάφορες ερμηνείες. Μια συχνή ερμηνεία που συναντάμε στη βιβλιογραφία είναι ότι οι μικροί μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους (Epstein, 2001a· Cooper et al., 2001). Εάν ένας μαθητής χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει μία εργασία σε σχέση με τους συμμαθητές του, η αιτία μπορεί να είναι ένα έλλειμμα γνωστικό ή κινήτρων (Trautwein & Koller, 2003). Μια δεύτερη εξήγηση είναι ότι οι μικροί μαθητές έχουν μειωμένη δυνατότητα να διατηρήσουν την προσοχή τους. Έτσι οι διάφοροι περισπασμοί στο σπίτι δεν τους επιτρέπουν να συγκεντρωθούν στην εργασία τους (Cooper et al., 2001· Cooper & Valentine, 2001). Μια τρίτη εξήγηση είναι ότι οι μικροί μαθητές δεν έχουν αναπτύξει ακόμη αποτελεσματικές δεξιότητες μελέτης και γι' αυτό η μελέτη τους δεν είναι το ίδιο αποτελεσματική (Cooper et al., 2001· Cooper & Valentine, 2001). Αυτοί οι γνωστικοί περιορισμοί των μικρών μαθητών έχουν σαν αποτέλεσμα οι κατ' οίκον εργασίες να μη βελτιώνουν την ακαδημαϊκή επίδοσή τους (Cooper, 2001a). Μερικές άλλες εξηγήσεις που έχουν προταθεί είναι το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί να αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες έχοντας διαφορετικούς στόχους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό μπορεί να θέτουν πιο συχνά εργασίες με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης, διαχείρισης του χρόνου και υπευθυνότητας και λιγότερο την απόκτηση γνώσεων (Cooper & Valentine, 2001· Corno & Xu, 2004). Μια άλλη εξήγηση είναι το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί να αναθέτουν περισσότερες εργασίες στους αδύνατους μαθητές, για να καλύψουν τα κενά τους. Τέλος, η ανάθεση ελάχιστων εργασιών στο δημοτικό μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα οι επιπτώσεις στην επίδοση να μην είναι εύκολα διακριτές. Η Muhlenbruck και οι συνεργάτες της (2000) χρησιμοποιώντας τα δεδομένα μιας έρευνας που έγινε με ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, προσπάθησαν να βρουν αποδείξεις για τις παραπάνω υποθέσεις. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό αναθέτουν πιο συχνά κατ' οίκον εργασίες με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μελέτης, καθώς και ότι οι μαθητές που δυσκολεύονταν

στα μαθήματα χρειάζονταν περισσότερη ώρα για την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Με το τελευταίο συμφωνούν και τα αποτελέσματα ανάλογης έρευνας της Epstein (2001a).

Οι Trautwein και Koller (2003) υποστηρίζουν ότι το μέγεθος της σχέσης μεταξύ των κατ' οίκον εργασιών και της επίδοσης είναι ακόμα σε μεγάλο βαθμό άγνωστο, καθώς οι περισσότερες έρευνες που μελέτησαν το θέμα αυτό υπέφεραν από σοβαρά μεθοδολογικά σφάλματα. Οι παλαιότερες έρευνες επικεντρώνονταν σχεδόν αποκλειστικά στο χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές στη μελέτη και στη συσχέτισή του με την επίδοση. Η προσέγγιση αυτή αντί να δώσει εξηγήσεις για τη σχέση ανάμεσα στη μελέτη στο σπίτι και την επίδοση φαίνεται να συσκοτίζει ακόμα περισσότερο τα πράγματα (Trautwein, Ludtke, Kastens, & Koller, 2006). Η πολύωρη μελέτη εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (προσπάθεια, έλλειψη προηγούμενων γνώσεων, διάσπαση προσοχής, έλλειμμα κινήτρων). Οι καλές συνήθειες μελέτης δε συσχετίζονται απαραίτητα με το χρόνο μελέτης κι αυτό πιθανόν εξηγεί γιατί δεν υπάρχει μια καθαρή συσχέτιση ανάμεσα στο χρόνο μελέτης και την επίδοση (Trautwein & Koller, 2003· Trautwein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006). Η Trautwein και οι συνεργάτες της με μια σειρά ερευνών που πραγματοποίησαν στη Γερμανία έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση της ακαδημαϊκής επίδοσης με τις κατ' οίκον εργασίες, αλλά όχι με το χρόνο που αφιερώνεται γι' αυτές. Αυτό που έχει σημασία είναι ο χρόνος που αφιερώνεται ενεργητικά, η προσπάθεια η οποία καταβάλλεται και όχι ο συνολικός χρόνος μελέτης (Trautwein, 2007· Trautwein et al., 2002· Trautwein, Ludtke, Kastens, & Koller, 2006).

Μια σειρά από νεότερες έρευνες ξεχώρισαν τα αποτελέσματα που είχε ο χρόνος μελέτης και το ποσοστό των εργασιών που ολοκληρώνονται. Ο Cooper και οι συνεργάτες του (1998) βρήκαν ότι οι ώρες μελέτης των μαθητών του δημοτικού σχολείου δε συσχετίζονται θετικά με την επίδοση των μαθητών. Υπάρχει όμως ήδη από τις μικρές τάξεις σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ποσοστό των εργασιών που ολοκληρώνονται και την επίδοση (Cooper et al., 1998· Cooper & Valentine, 2001). Και σε άλλες νεότερες έρευνες διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο χρόνο μελέτης και την επίδοση (Farrow et al., 1999· Muhlenbruck et al., 2000· Trautwein et al., 2002).

Αρκετοί υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να αναπτυχθούν πιο περίπλοκα ερευνητικά μοντέλα που θα μελετήσουν τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των σχολικών αντικειμένων, των διδακτικών στυλ και της ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών (συχρότη-

τα, ποσότητα, συζήτηση, έλεγχος, βαθμολογία) (Epstein & Van Voorlis, 2001· Trautwein & Koller, 2003). Όπως υπογραμμίζουν οι Epstein και Van Voorlis οι έρευνες δείχνουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες μπορεί να είναι ένα σημαντικό εργαλείο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν βασικές και προχωρημένες δεξιότητες στους μαθητές τους, αλλά υπάρχουν πολλά ακόμα να μάθουμε για τις κατ' οίκον εργασίες. Οι έρευνες για τη μελέτη στο σπίτι θα πρέπει να συνδεθούν στενά με καλά θεμελιωμένες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, όπως είναι έρευνες για το χρόνο που αφιερώνεται στο έργο (time on task), την αυτορύθμιση, τη θεωρία της προσδοκίας-αξίας⁴ (expectancy-value theory) και την ποιότητα διδασκαλίας (Trautwein & Koller, 2003).

Οι Hong και Milgram (2000) αναπτύσσουν στο βιβλίο τους με τίτλο: «HOMEWORK. Motivation and Learning Preference», ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο στηρίζεται σε μια σειρά ερευνών που έχουν πραγματοποιήσει τα τελευταία χρόνια σε 4 διαφορετικές χώρες. Σύμφωνα μ' αυτό ο κάθε μαθητής έχει ένα μοναδικό προφίλ στον τρόπο που εκτελεί τις κατ' οίκον εργασίες, το οποίο διαμορφώνεται από τα ιδιαίτερα κίνητρα και τις προτιμήσεις στον τρόπο μάθησης σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες. Τα κίνητρα και οι προτιμήσεις αναλύονται σε πέντε επιμέρους κατηγορίες (περιβαλλοντική, οργανωτική, συναισθηματική, φυσιολογική-αντιληπτική και κοινωνιολογική). Για την καταγραφή των κινήτρων και των προτιμήσεων των μαθητών έχει κατασκευαστεί ειδικό ερωτηματολόγιο, το οποίο στην τελική του έκδοση αποτελείται από 63 ερωτήσεις (Homework Motivation and Preference Questionnaire, 2001). Η συμφωνία ή το χάσμα ανάμεσα στον τρόπο που οι μαθητές προτιμούν να κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες τους και στον τρόπο τελικά που τις κάνουν στο σπίτι τους επηρεάζει την επίδοσή τους στις κατ' οίκον εργασίες. Η προσέγγιση των Hong και Milgram αποτελεί το πρώτο, όπως ισχυρίζονται οι συγγραφείς, θεωρητικό μοντέλο για τις κατ' οίκον εργασίες. Στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα, ερμηνεύει ορισμένα από τα προβλήματα στις κατ' οίκον εργασίες και έχει χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση προβλημάτων στην εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών. Το μοντέλο που προτείνουν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι κατάλληλο ειδικά για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και εφαρμόζεται κατά προτεραιότητα σ' αυτά.

⁴ Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι προσδοκίες των μαθητών για επιτυχία και η αξία που αποδίδουν στην επιτυχία αποτελούν προσδιοριστικούς παράγοντες της κινητοποίησης τους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Οι Trautwein, Ludtke, Kastens, και Koller (2006) κατασκεύασαν ένα μοντέλο πρόβλεψης της προσπάθειας που καταβάλλεται για τις κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με τα κίνητρα των μαθητών και συγκεκριμένα τις προσδοκίες που έχουν και την αξία που αποδίδουν στις κατ' οίκον εργασίες, σύμφωνα με τη θεωρία της προσδοκίας-αξίας (Eccles & Wigfield, 2002). Βρήκαν ότι η προσπάθεια των μαθητών μπορεί να προβλεφθεί από τις προσδοκίες που έχουν στις τάξεις 5^η και 7^η, αλλά όχι και στην 9^η τάξη που μελετήθηκε και στην οποία ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας είναι τα εσωτερικά κίνητρα, εύρημα που ταιριάζει και με τον αυξανόμενο ρόλο της αυτό-ρύθμισης στην εφηβεία. Βρήκαν επίσης ότι η προσπάθεια που καταβάλλεται δεν έχει την παραμικρή συσχέτιση με το χρόνο που αφιερώνεται στη μελέτη. Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι και η ευσυνειδησία (conscientiousness) αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της προσπάθειας που καταβάλλεται για τις κατ' οίκον εργασίες (Trautwein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006).

Οι Zimmerman και Kitsantas (2005) βρήκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης διαδρομών (Path analysis) ότι η ποιότητα των πρακτικών που εφαρμόζαν οι μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες προέβλεπε την αντίληψή τους για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και την υπευθυνότητά τους για τη μάθηση, οι οποίες με τη σειρά τους είχαν ένα μεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στις πρακτικές μελέτης και την ακαδημαϊκή επίδοση.

Οι Ellefsen και Beran (2007) βρήκαν ότι συμπεριφορές μάθησης, όπως η ευσυνειδησία και η ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, είχαν την ισχυρότερη συσχέτιση με την επίδοση στο μοντέλο τους. Ειδικά η ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι μπορεί να βοηθάει τους μαθητές να παγιώσουν τις γνώσεις τους και να αυξήσουν την ετοιμότητά τους για νέα γνώση την επόμενη μέρα. Οι Miller και Kelley (1994) αναφέρονται στα αποτελέσματα των ερευνών της Keith και των Keith & Page που δημοσιεύτηκαν το 1982 και 1985, σύμφωνα με τα οποία ο χρόνος που αφιερώνεται στη μελέτη ήταν ο δεύτερος, μετά την ικανότητα, σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της βαθμολογίας και της επίδοσης των μαθητών.

Στις Η.Π.Α. οι περισσότεροι μαθητές του δημοτικού έχουν εργασίες που απαιτούν έως μισή ώρα με σαράντα λεπτά για την ολοκλήρωσή τους (Polloway et al., 1994). Μόνο το 5% των μαθητών του δημοτικού διαβάζουν πάνω από δύο ώρες (Van Voorhis, 2004). Για τους μαθητές γυμνασίου ο μέσος χρόνος που απαιτείται είναι περίπου διπλάσιος και για το λύκειο τριπλάσιος (Hill et al., 1986· Roderique et al., 1994). Για τις ηλικίες 11-15 ετών ο περισσότερος χρόνος αφιερώνονταν στα Μαθηματικά (Patton et al., 1983). Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ο σημαντικό-

τερος προβλεπτικός παράγοντας για το χρόνο μελέτης ήταν ο βαθμός βοήθειας από τους γονείς (Deslandes, Leclerc, Potvin, & Royer, 1999).

Τα κορίτσια αφιερώνουν γενικά περισσότερο χρόνο στη μελέτης σε σχέση με τα αγόρια (Currie et al., 2004· Patton, Stinard, & Routh, 1983· Trautwein, Ludtke, Kastens, & Koller, 2006· Xu & Corno, 2006· Wagner, Schober, & Spiel, 2008). Παλαιότερες έρευνες, από τα μέσα της δεκαετίας του '50, δείχνουν επίσης ότι τα κορίτσια μελετούσαν περισσότερο από τα αγόρια (Gill & Schlossman, 2004). Μια εξήγηση που δίνεται είναι ότι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια είναι περισσότερο ανταγωνιστικά. Είναι περισσότερο πιθανό να στραφούν προς αμυντικές στρατηγικές όπως η αναβολή, η σκόπιμη απόσυρση από την προσπάθεια και η απόκρυψη της εργασίας. Προσπαθούν έτσι να προστατέψουν την αυτοαξία τους αποφεύγοντας την προσπάθεια, δίνοντας την εντύπωση ότι είναι ικανοί να πετύχουν, αλλά απλώς επιλέγουν να μη το κάνουν (Xu & Corno, 2006).

Όσον αφορά την έκταση των κατ' οίκον εργασιών που πρέπει να ανατίθενται ο Cooper (2001a) προτείνει τον κανόνα των 10 λεπτών. Σύμφωνα με αυτόν οι μαθητές θα πρέπει να αφιερώνουν κάθε ημέρα για τη μελέτη τους 10 λεπτά επί την τάξη τους. Έτσι οι μαθητές της 2^{ης} τάξης θα πρέπει να αφιερώνουν περίπου 20 λεπτά, της 6^{ης} 60, κ.ο.κ. Αν οι εργασίες είναι πολύ ενδιαφέρουσες για τους μαθητές, μπορεί να εφαρμοστεί ο κανόνας των 15 λεπτών ανά τάξη. Ανάλογους χρόνους μελέτης προτείνουν τα υπουργεία άλλων χωρών (Department For Education and Employment, 1998), και πρόσφατα και το παιδαγωγικό ινστιτούτο στη χώρα μας (σχετική Φ.12/428/85241/Γ11/8-8-2003, εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ). Σύμφωνα με τον Cooper (2001a) οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι στις ηλικίες του γυμνασίου παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου μελέτης και της επίδοσης έως τις δύο ώρες μελέτη την ημέρα. Ημερήσια μελέτη άνω των δύο ωρών αρχίζει να έχει αρνητική συσχέτιση με την επίδοση. Αντίθετα στις ηλικίες του λυκείου η θετική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου μελέτης και της επίδοσης ισχύει και για χρόνο μελέτης μεγαλύτερο των δύο ωρών.

Η αρχή «όσο περισσότερο τόσο καλύτερα» (“more is better”) δε φαίνεται να ισχύει για τις κατ' οίκον εργασίες ούτε και για τη συμμετοχή των γονέων σ' αυτές (Cooper & Valentine, 2001· Corno, 1996· Epstein, 2001a· Farrow et al., 1999· Forster, 2000· Trautwein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006). Αυτό που έχει σημασία είναι η ποιότητα των κατ' οίκον εργασιών που εξασφαλίζεται με την καλή προετοιμασία τους, την ποικιλία και την εξατομίκευσή τους. Οι ποιοτικές εργασίες έχουν συνολικά μια θετική επίδραση στα κίνητρα και στην προσπάθεια των μαθητών (Traut-

wein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006). Ακόμη η Epstein (2001a) επισημαίνει ότι η ανάθεση ακατάλληλων εργασιών ή περισσότερων από όσες μπορούν να ολοκληρωθούν είναι αντιπαραγωγική και έχει αρνητικές συνέπειες για την επίδοση των μαθητών.

Οι Olympia, Sheridan, και Jenson (1994) υποστηρίζουν ότι για να μεγιστοποιήσουμε τη χρησιμότητα των κατ' οίκον εργασιών, μεγαλύτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην ποιότητα των ανατιθέμενων εργασιών και σε παράγοντες που έχουν σχέση με τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και τους γονείς. Στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην ποιότητα των κατ' οίκον εργασιών αναφέρονται και άλλοι συγγραφείς (Cameron & Bartel, 2008· De Carvalho, 2001· Tam, 2009· Φύκαρης, 2008), ενώ οι Xu και Corno (1998) επισημαίνουν ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να αναθέτουν πιο ελκυστικές και ενδιαφέρουσες εργασίες, γιατί η άποψη που έχουν οι μαθητές για τις κατ' οίκον εργασίες είναι αρνητική.

Η τάση σήμερα είναι για την ανάθεση πιο δημιουργικών κατ' οίκον εργασιών, όπως σχέδια εργασίας (projects), εκθέσεις και άλλες αποκαλούμενες αυθεντικές εμπειρίες (Corno, 2000). Ο στόχος θα πρέπει να είναι η κατανόηση, όχι απλά η απομνημόνευση. Σημαντικές είναι οι εργασίες επέκτασης με τις οποίες οι μαθητές μεταβιβάζουν τις δεξιότητες ή τις ιδέες τους σε νέες καταστάσεις. Παραδείγματα εξατομικευμένων, δημιουργικών εργασιών είναι οι οπτικές αναπαραστάσεις (γραμμές του χρόνου, διαγράμματα, κ.α.), η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική γραφή (άρθρα για εφημερίδα, γράμματα, ιστορίες, ποιήματα) και χειρονακτικές δραστηριότητες όπως πειράματα με νερό, τροφές, φυτά, μαγνήτες, βάρη, κ.α. (Sullivan & Sequeira, 1996).

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές προτιμούν ελκυστικές κατ' οίκον εργασίες που διεγείρουν το ενδιαφέρον τους. Επιπλέον, οι ασκήσεις εξάσκησης και εμπέδωσης δεν σχετίζονται απαραίτητα με την βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών (Forster, 2000· Villas-Boas, 1998). Όπως επισημαίνει και ο Βρεττός (2001), οι κατ' οίκον εργασίες που απαιτούν τη μηχανική αναπαραγωγή και απομνημόνευση γνώσεων έχουν αρνητικά αποτελέσματα. Σκοπός πρέπει να είναι η αυτόνομη επεξεργασία προβλημάτων, η διερευνητική μάθηση, η κριτική και δημιουργική στάση απέναντι στη γνώση, καθώς και η ανάπτυξη αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών για την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων. Ο ίδιος προτείνει την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στο πλαίσιο των κατ' οίκον εργασιών.

Όσον αφορά τους μικρούς μαθητές, πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι κατ' οίκον εργασίες πρέπει να ανατίθενται όχι απαραίτητα για τα άμεσα αποτελέσματά τους, όσο για τις δυνητικές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις, μέσω της ανάπτυξης θετικών στάσεων και κατάλληλων δεξιοτήτων μελέτης (Cooper et al., 1998· Forster, 2000· Public Agenda, 2000· Sullivan & Sequeira, 1996). Οι πρώτες τάξεις μπορεί να είναι ο κατάλληλος χρόνος, για να διδαχτεί η βελτίωση των κινήτρων, η διαχείριση του χρόνου και οι αποτελεσματικές συνήθειες εργασίας (Cooper et al., 1998· Corno, 2000).

2.2.4. Κατ' οίκον εργασίες και αυτο-ρύθμιση

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι ένα από τα κύρια μέσα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων για αυτορυθμιζόμενη μάθηση. Για να αναπτυχθεί η αυτο-ρύθμιση χρειάζονται ευκαιρίες για εξάσκηση η οποία καθοδηγείται από τον ίδιο το μαθητή. Η μελέτη στο σπίτι προσφέρει αυτή τη δυνατότητα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Στην τάξη ο εκπαιδευτικός ρυθμίζει το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μελέτη στο σπίτι είναι μια κλασική μορφή αυτορυθμιζόμενης μάθησης, καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προγραμματίσουν, να οργανώσουν και να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους με ή χωρίς υποστήριξη από τους γονείς (Corno, 1994· Eilam, 2001· Trautwein & Koller, 2003· Xu & Corno, 1998· Warton, 1997· Zimmerman, 1998b). Οι ίδιοι οι μαθητές αποφασίζουν για το εάν, τότε και πώς θα κάνουν τις εργασίες τους. Έτσι οι κατ' οίκον εργασίες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη αυτορυθμιζόμενων πρακτικών όσο και στην κατανόηση της υπευθυνότητας (Warton, 1997). Την ιδιαίτερη σημασία των κατ' οίκον εργασιών στην ανάπτυξη της αυτό-ρύθμισης επισημαίνει ο Zimmerman (1998b) τονίζοντας ότι «Οι κατ' οίκον εργασίες είναι ανεκτίμητες επειδή εξασφαλίζουν στους μαθητές την απαραίτητη εξάσκηση για να κατακτήσουν μια δεξιότητα μελέτης» (σελ. 11). Οι μαθητές που είναι λιγότερο ικανοί να χρησιμοποιούν αυτο-ρυθμιζόμενες στρατηγικές μάθησης είναι πιθανό να ωφελούνται λιγότερο από το εκπαιδευτικό σύστημα (Bembenutty, 2006)

Ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη των κατ' οίκον εργασιών είναι η δυνατότητα να βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και μελέτης και να μπορούν να μαθαίνουν αυτόνομα σε όλη τους τη ζωή, έξω από το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (Cooper et al., 2000· Corno, 2000· Power et al., 2006· Schunk & Zimmerman, 1994· Wiesenthal et al., 1997). Οι κατ' οίκον εργασίες, απαιτώντας πε-

ρισσότερη αυτονομία και ευθύνη, προσομοιάζουν περισσότερο στην πραγματική ζωή και την εργασία των ενηλίκων, όπου κάποιος εργάζεται μόνος του καθοδηγούμενος από εσωτερικά κίνητρα (Wiesenthal et al., 1997). Η αναγκαιότητα της διά βίου εκπαίδευσης στην εποχή μας, η οποία σε σημαντικό βαθμό είναι αυτο-ρυθμιζόμενη, καθιστά πιο σημαντικό το ρόλο των κατ' οίκον εργασιών (Canadian Council of Learning, 2008; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Martinez-Pons, 2002).

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι ένα ζωτικό μέσο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν στο να γίνουν ώριμοι μαθητές. Επίσης, παίζουν έναν κρίσιμο μακροπρόθεσμο ρόλο στην ανάπτυξη των κινήτρων επίτευξης των μαθητών (Bempechat, 2004). Κατά τη διάρκεια της μελέτης θα πρέπει να απαρνηθούν χρόνο από την άμεση ψυχαγωγία τους, δηλαδή να αναβάλουν την ικανοποίησή τους, προσδοκώντας μελλοντικά οφέλη, όπως είναι η καλύτερη βαθμολογία (Bempechat, 2004; Zimmerman, 1990). Έτσι οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούν ένα ανεκτίμητο εργαλείο στην ανάπτυξη συνηθειών εργασίας και δεξιοτήτων μελέτης που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στις μεγαλύτερες τάξεις και την επιτυχία στην επαγγελματική ζωή (Faulkner & Blyth, 1995).

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση περιλαμβάνει τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών όπως η αυτοδιαχείριση, η οργάνωση του χρόνου και των υλικών, για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων. Η βάση αυτών των στρατηγικών είναι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών (Grolnick et al., 1999).

Οι Winne και Hadwin (1997) προτείνουν τέσσερα στάδια αυτό-ρύθμισης στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών: α) προσδιορισμός του καθήκοντος, β) καθορισμός των στόχων και σχεδιασμός, γ) εφαρμογή της τακτικής και των στρατηγικών που επιλέχθηκαν (στρατηγικές εφαρμογής, παρακολούθησης και αξιολόγησης) και δ) με βάση τη συνολική εμπειρία της μελέτης που πραγματοποιήθηκε στα τρία προηγούμενα στάδια οι μαθητές κάνουν τροποποιήσεις στις γνωστικές τους δομές, οι οποίες θα επηρεάζουν τη μελλοντική διαδικασία μελέτης.

Ο Zimmerman (1998b) προτείνει ένα κυκλικό μοντέλο τριών φάσεων για την αυτο-ρύθμιση. Η πρώτη φάση είναι αυτή της πρόνοιας, που προηγείται του έργου και θέτει το πλαίσιο για τη μάθηση. Διεργασίες αυτο-ρύθμισης που ξεχωρίζουν σ' αυτή τη φάση είναι: η στοχοθεσία, ο στρατηγικός σχεδιασμός, οι προσωπικές πεποιθήσεις (όπως για την αυτο-αποτελεσματικότητα), ο προσανατολισμός στο στόχο και το ενδογενές ενδιαφέρον για το έργο. Στη φάση της συμπεριφοράς ή του βουλευτικού ελέγ-

χου τα είδη των διεργασιών που κυριαρχούν είναι (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Schunk, 2001· Zimmerman, 1998b): Η επικέντρωση της προσοχής στο έργο, η αυτο-διδασκαλία, η εφαρμογή στρατηγικών γνωστικών και μεταγνωστικών, οι στρατηγικές διαχείρισης πόρων και ρύθμισης κινήτρων. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διεργασία του αυτοελέγχου (Zimmerman, 1990). Η τρίτη φάση του αυτο-αναλογισμού, που ακολουθεί το έργο, χαρακτηρίζεται από τις στρατηγικές της αυτο-αξιολόγησης, των αιτιακών αποδόσεων και της προσαρμογής στα νέα δεδομένα.

Σύμφωνα με τις Trautwein και Koller (2003) η μελέτη στο σπίτι συνδέεται στενά με τα τρία συστατικά της αυτο-ρύθμισης. Τη γνώση, τη μεταγνώση και τα κίνητρα. Η ποιότητα της μελέτης και ο χρόνος που αφιερώνεται σ' αυτή εξαρτάται από τις προσδοκίες των μαθητών για επιτυχία, την αξία που αποδίδουν στη σχετική εργασία, τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν και τα στυλ μάθησης. Σύμφωνα με τις θεωρίες προσδοκίας-αξίας (expectancy-value theory) (Eccles & Wigfield, 2002) η μελέτη στο σπίτι είναι πιθανόν να εξαρτάται από τις προσδοκίες των μαθητών για επιτυχία. Μερικοί μαθητές δεν ασχολούνται με μια άσκηση, επειδή θεωρούν ότι δε μπορούν να την κάνουν. Επίσης καθοριστική είναι η σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στη μελέτη γενικά ή στη συγκεκριμένη εργασία (Trautwein & Koller, 2003). Οι μαθητές με υψηλή επίδοση έχουν πιο αναπτυγμένη αυτο-ρύθμιση, ενώ ζητούν πιο συχνά και πιο αποτελεσματικά βοήθεια από άλλους για τις εργασίες τους (Hong, Peng, & Rowell, 2009· Martinez-Pons, 2002· Zimmerman, 1994· Zimmerman, 1998a). Οι μικροί μαθητές έχουν λιγότερο αποτελεσματικές δεξιότητες μελέτης και είναι λιγότερο ικανοί να εστιάσουν την προσοχή τους και να αποφύγουν τις διασπάσεις (Bempechat, 2004· Hoover-Dempsey et al., 2001). Οι μαθητές στην ηλικία των επτά ετών θεωρούν ότι η μελέτη στο σπίτι ρυθμίζεται από άλλους, ενώ στα έντεκα θεωρούν ότι είναι δική τους ευθύνη και ρυθμίζεται από τους ίδιους (Warton, 1993). Ελάχιστοι γονείς στο δημοτικό παραχωρούν την πλήρη ευθύνη για τις κατ' οίκον εργασίες στο παιδί τους, αν και οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι η ανάπτυξη της υπευθυνότητας είναι ένας από τους στόχους των κατ' οίκον εργασιών (Warton, 1998). Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι για τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς μαθητών γυμνασίου η ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών από τους μαθητές αποτελούσε βασική τους έγνοια. Τους απασχολούσαν ιδιαίτερα οι φτωχές δεξιότητες οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου, η έλλειψη κινήτρων για τη σχολική μάθηση, καθώς και ο χαμηλός ρυθμός ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών (Fulk, 2003).

Λίγοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν άμεσα δεξιότητες μελέτης και αυτορύθμισης, όπως καθορισμό στόχων, διαχείριση του χρόνου, αυτοέλεγχο (Martinez-Pons, 2002· Zimmerman, 1998a). Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Zimmerman (1998a):

Σε ένα γόνιμο άρθρο το 1984, ο Rohwer σημείωσε ότι ένα από τα πιο παραμελημένα θέματα στην περιοχή της εκπαίδευσης ήταν η ακαδημαϊκή μελέτη. Αν και οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες για να παρακινήσουν τη μελέτη και προσδοκούν οι μαθητές τους να προετοιμαστούν έξω από την τάξη για να συμμετέχουν πλήρως μέσα σ' αυτή, έχουν αφιερώσει ιστορικά λίγη προσοχή στη διδασκαλία των αναγκαίων δεξιοτήτων μελέτης, όπως η διαχείριση του χρόνου, η λήψη σημειώσεων και η προετοιμασία για τα τεστ (σελ. 73).

2.2.5. Πολιτική του σχολείου – Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματική εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών εξαρτάται από την ύπαρξη πολιτικής για το θέμα αυτό (Baumgartner, 1993· Brewster & Fager, 2000· Hill et al., 1986). Οι Hill et al. (1986) μελέτησαν την πολιτική των εκπαιδευτικών περιφερειών στις ΗΠΑ για τις κατ' οίκον εργασίες. Βρήκαν ότι μία στις δύο περιφέρειες είχαν γραπτή πολιτική και οι μισές από αυτές αναφέρουν την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο ως σκοπό των κατ' οίκον εργασιών. Θεωρούν επίσης αναγκαία την ευελιξία στις κατ' οίκον εργασίες, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές των μαθητών. Οι περισσότερες πολιτικές δίνουν έμφαση στον τύπο και την ποιότητα των εργασιών και λιγότερο στην ποσότητα. Είναι σημαντικό να ενημερώνονται οι γονείς για την εφαρμοζόμενη πολιτική. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπήρχε σύστημα αξιολόγησης και αναπροσαρμογής της πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες, παρόλο που ένα πλεονέκτημα της πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες είναι το ότι οι τροποποιήσεις της δεν έχουν οικονομικό κόστος (Hill et al., 1986).

Οι Heller, Spooner, Anterson και Mires (1988) διαπίστωσαν ότι σε σχολεία που έχουν πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες οι εκπαιδευτικοί, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, διέφεραν σημαντικά και σε θετική κατεύθυνση σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Ήταν πιο πιθανόν να αναγνωρίσουν τη σημασία της τακτικής ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών και την αξία της ανατροφοδότησης. Ένα μεγάλο πρόβλημα που διαπιστώθηκε στην έρευνα είναι ότι στα αμερικάνικα σχολεία η πολιτική δεν είναι καλά προσδιορισμένη ούτε καθιερωμένη σε μια ευρεία βάση. Η ύπαρξη και εφαρμογή μιας πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες είναι ένα προαπαιτούμενο για τη

χρήση τους. Στη διαπίστωση της σημασίας της πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες κατέληξε και η έρευνα του Wiesenthal και των συνεργατών του (1997), ενώ οι Salend και Schliff (1989) επισημαίνουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια καλή πολιτική, οι κατ' οίκον εργασίες μπορούν να είναι ένα αποτελεσματικό και πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, ειδικά για τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. Όμως, σύμφωνα με τη Heller και τους συνεργάτες της (1988) η τρέχουσα πολιτική σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες για μαθητές με και χωρίς μειονεξίες απέχει ακόμη πολύ από το να είναι ικανοποιητική και μοιάζει περισσότερο σαν ένα «κακοφτιαγμένο πάπλωμα» (σελ. 50).

Αρκετά χρόνια αργότερα ο Simplicio (2005) διαπίστωσε ότι υπήρχαν προβλήματα στη συνέπεια εφαρμογής των κατ' οίκον εργασιών από σχολείο σε σχολείο και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό καθώς και έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Αυτό μπορεί να προκαλεί σοκ στους μαθητές, όταν αλλάζουν τάξη (Baumgartner et al., 1993).

Στη χώρα μας δεν υπάρχει ξεκάθαρη πολιτική της Πολιτείας για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών, ούτε σε επίπεδο σχολείου υπάρχει πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες. Οι αποφάσεις που παίρνονται από την Πολιτεία για το θέμα αυτό είναι πολλές φορές αντικρουόμενες. Άλλες φορές αφορούν τη μείωση των εργασιών, άλλες φορές την αύξησή τους, ενώ ορισμένες φορές αποφεύγεται οποιαδήποτε αναφορά στο θέμα αυτό (Χατζηδήμου, 1995). Έτσι το ζήτημα έχει αφεθεί στην υποκειμενική κρίση του κάθε εκπαιδευτικού με συνέπεια να υπάρχουν συχνά αντίθετες πρακτικές μέσα στο ίδιο σχολείο, γεγονός που προκαλεί σύγχυση σε γονείς και μαθητές (Rolfe, 2004). Σε άλλες χώρες μεγάλο ποσοστό των σχολείων εφαρμόζουν συγκεκριμένη πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες. Το 90% των σχολείων στη Μεγάλη Βρετανία (Felgate & Kendall, 2000) ενώ στις Η.Π.Α το 35% των εκπαιδευτικών περιφερειών έχουν πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες (Roderique et al., 1994). Στους κόμβους των υπουργείων παιδείας των Η.Π.Α. και της Μεγάλης Βρετανίας υπάρχουν πολλά κείμενα για τις κατ' οίκον εργασίες και οδηγίες για τους γονείς.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών όσο και σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο. Κοινή είναι επίσης η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής δε διδάσκονται επαρκώς σχετικά με το θέμα των κατ' οίκον εργασιών (Bryan & Burstein, 2004· Eiliam, 2001· Epstein & Van Voorhis, 2001· Gill & Schlossman, 2000· Heller et al., 1988· Jenson,

Sheridan, Olympia, & Andrews, 1994· Patton, 1994· Patton et al., 2001· Polloway et al., 1994· Solerland & Bursuck, 1995· Sullivan & Sequeira, 1996). Δεν έχουν ακόμη μελετηθεί επαρκώς τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών (Bryan & Burstein, 2004· Rosenberg, 1989).

Εκτιμάται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής ωφελούνται από την εκπαίδευσή τους στη χρήση των κατ' οίκον εργασιών ως παιδαγωγικής στρατηγικής (Cooper & Nye, 1994· Eiliam, 2001). Η Heller και οι συνεργάτες της (1988) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εκπαίδευση στις κατ' οίκον εργασίες ήταν περισσότερο πιθανό να προβλέψουν και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στη χρήση τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν εκπαίδευση για τις κατ' οίκον εργασίες συναντούσαν περισσότερα εμπόδια στην εφαρμογή τους. Για το λόγο αυτό, τονίζουν την ανάγκη για μεγαλύτερη προσοχή στις κατ' οίκον εργασίες στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Παρά τη σημασία του θέματος από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν στην ειδική αγωγή λιγότερο από το 30% αναφέρουν ότι έγιναν ουσιαστικές αναφορές στο θέμα των κατ' οίκον εργασιών στο πλαίσιο αυτής της επιμόρφωσης (Polloway et al., 1994).

Ο Patton (1994) τονίζει την ανάγκη να δοθεί η κατάλληλη προσοχή σ' αυτό το θέμα τόσο στη βασική όσο και την ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πραγματικά τις σχετιζόμενες με τη μάθηση ανάγκες των μαθητών τους, να αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα της χρήσης των κατ' οίκον εργασιών, να ξέρουν τις τεχνικές για τις κατ' οίκον εργασίες και να είναι ικανοί να τις εφαρμόσουν στην πράξη. Αν δεν είναι γνώστες αυτών των περιοχών, οι μαθητές θα μαραζώνουν σ' έναν εκπαιδευτικό κόσμο που είναι άσκοπα δυσάρεστος γι' αυτούς» (σελ. 575).

Στη χώρα μας επίσης οι κατ' οίκον εργασίες απουσιάζουν από τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βρεττός, 2001· Χατζηδήμου, 1995). Στην έρευνα του Φύκαρη (2008) η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί ούτε επιμορφωθεί σχετικά και με το σχεδιασμό και την οργάνωση των κατ' οίκον εργασιών. Οι κατ' οίκον εργασίες δε διδάσκονται ως αυτοτελές αντικείμενο διδασκαλίας στις σχολές παραγωγής εκπαιδευτικών (Χατζηδήμου, 1995) και αυτό έχει αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές, καθώς όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Βρεττός (2001): «Ο εκπαιδευτικός δεν αποκτά στο πλαίσιο της εκπαίδευσής του τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με την αντιμετώπιση

του θέματος αυτού, με αποτέλεσμα οι κατ' οίκον εργασίες να λειτουργούν απωθητικά και να προκαλούν ψυχικά προβλήματα στους μαθητές» (σελ. 78).

2.2.6. Προγράμματα μετά το σχολείο. Ολοήμερο σχολείο

Τα προγράμματα μετά το σχολείο μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι για ζητήματα που αφορούν τη μάθηση και τις κατ' οίκον εργασίες (Cosden, Morrison, Albanese, & Macias, 2001· Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green, 2004). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων στις Η.Π.Α. Η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες είναι μια από τις δραστηριότητες αυτών των προγραμμάτων (Como, 2000· Miller, 2001). Για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά ή συμπεριφορικά προβλήματα, τα προγράμματα μετά το πέρας του σχολείου μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή τους (Cosden, Morrison, Gutierrez, & Brown, 2004· Fashola, 2002). Ο Eiliam (2001) αναφέρεται σε προγράμματα υποστήριξης στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα που εφαρμόζονται με επιτυχία στο Ισραήλ. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται μετά τις ώρες του τυπικού προγράμματος του σχολείου ή και το καλοκαίρι.

Η Cosden και οι συνεργάτες της (2001) μελέτησαν τις κατ' οίκον εργασίες που δε γίνονται στο σπίτι, αλλά σε προγραμματισμένες δραστηριότητες μετά το σχολείο που βοηθούν το μαθητή να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα προγράμματα αυτά προσφέρουν μια προστατευτική λειτουργία για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο για σχολική αποτυχία, ιδιαίτερα εκείνα που δεν έχουν άλλες δομημένες δραστηριότητες μετά το σχολείο ή που οι γονείς τους δεν μιλούν τη γλώσσα του σχολείου στο σπίτι.

Οι Hock, Pulvers, Deshler και Schumaker (2001) μελέτησαν τα αποτελέσματα ενός προγράμματος διδασκαλίας στρατηγικών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή χαμηλή επίδοση. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της υποστήριξης των μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες τους, μετά το τέλος του σχολείου. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, καθώς οι περισσότεροι μαθητές μπορούσαν στο τέλος του προγράμματος να εφαρμόζουν μόνοι τους τις στρατηγικές και να μελετούν ανεξάρτητα, ενώ για εφτά στους εννέα μαθητές υπήρξε σημαντική βελτίωση στην επίδοση στα τεστ και στη βαθμολογία τριμήνου. Η βελτίωση διατηρήθηκε και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας για έξι στους εφτά μαθητές που συμμετείχαν ουσιαστικά στην πα-

ρέμβαση. Πολύ θετικά ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Rolfe (2004), όπου μαθητές δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διδάχτηκαν δεξιότητες μελέτης και αυτοελέγχου σε πρόγραμμα μετά το σχολείο. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικές είναι οι ενδείξεις ότι η διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σε προγράμματα μετά το σχολείο μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Cooper, 2001a· Cosden et al., 2004).

Το ολοήμερο σχολείο στη χώρα μας προσφέρεται για την αντιμετώπιση του προβλήματος των κατ' οίκον εργασιών. Μπορεί ιδιαίτερα να αξιοποιήσει σχετικά την εμπειρία και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της «αλληλοδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας», στο πλαίσιο των κατ' οίκον εργασιών (Βρεττός, 2001). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν πολύ σημαντική τη διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων στα προγράμματα μετά το σχολείο (Bursuck et al., 1999).

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2000) ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου πρέπει να αναπτυχθεί και να ενσωματωθούν σ' αυτό και εξατομικευμένα και εξειδικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα. Η συμμετοχή των γονέων στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους θα συνεχίσει να είναι αναγκαία, μπορεί όμως σταδιακά να μειωθεί η συχνότητα της παρουσίας τους και η έκταση των ευθυνών τους, όσο θα βελτιώνεται η αναγκαία υποδομή.

2.2.7. Οι κατ' οίκον εργασίες στον κόσμο

Στις περισσότερες χώρες του κόσμου οι μαθητές αφιερώνουν αρκετό χρόνο για τις κατ' οίκον εργασίες τους (Trautwein, Ludtke, Kastens, & Koller, 2006). Οι κατ' οίκον εργασίες ήταν πάντα ένα βασικό στοιχείο στην εκπαίδευση των Η.Π.Α., αλλά οι πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν οδηγήσει στην αύξηση της χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς (Polloway, Bursuck, Jayanthi, Epstein, & Nelson, 1996), με αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια να ανατίθενται στις ΗΠΑ περισσότερες κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες (Levin et al., 1997· Sawyer et al., 1996· Zimmerman, 1994). Όσον αφορά το λύκειο, από τη μελέτη του Zuzanek (2009) διαπιστώθηκε ότι στις Η.Π.Α. και έξι ακόμα δυτικές χώρες τα τελευταία 15 χρόνια δεν υπήρξε σημαντική μεταβολή ή υπήρξε μικρή μείωση στο χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές στη μελέτη. Μια εξήγηση για τη χαμηλή επίδοση των Αμερικάνων μαθητών ήταν ότι ξόδευαν σημαντικά λιγότερο χρόνο για ακαδημαϊκή εργασία εκτός του σχολείου, σε σχέση με μαθητές άλλων χωρών, με τις οποίες υπήρ-

χε οικονομικός ανταγωνισμός (Epstein et al., 1993· Paschal et al., 1984). Οι Ασιάτες μαθητές που ζουν στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο σε σχέση με άλλες μειονότητες. Ένας από τους λόγους στον οποίο αποδίδεται η υπεροχή αυτή είναι το γεγονός ότι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη (Dandy & Nettelbeck, 2002· Peng & Wright, 1994). Μαθητές χωρών που δίνουν μεγάλη σημασία στις κατ' οίκον εργασίες, όπως η Ιαπωνία και η Σουηδία, επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις (Faulkner & Blyth, 1995).

Υπάρχουν διαφορές από χώρα σε χώρα στο χρόνο που αφιερώνουν στην εργασία μετά το σχολείο. Οι Ellinger και Beckham (1997) αναφέρουν ότι η έμφαση που δίνει η οικογένεια στη Νότιο Κορέα στην εκπαιδευτική επιτυχία είναι τόσο ισχυρή, που έχει χαρακτηριστεί ως «εκπαιδευτική μανία». Τα παιδιά φοιτούν στο σχολείο από τις 8 π.μ. έως τις 4 μ.μ. (από Δευτέρα έως Παρασκευή και τη μισή μέρα το Σάββατο), αλλά επιστρέφουν στο χώρο μελέτης στις 6 μ.μ και συνήθως δεν φεύγουν πριν τις 10 μ.μ. Επίσης αρκετοί παρακολουθούν και ιδιωτικά μαθήματα, όπως αγγλικά και μουσική στο Δημοτικό. Υπεύθυνη για την εκπαίδευση των παιδιών είναι η μητέρα. Η μεγάλη οικονομική ανάπτυξη της χώρας στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στην έμφαση που δίνεται στην εκπαίδευση.

Στη Γερμανία ο ρόλος των κατ' οίκον εργασιών είναι όμοιος σε όλους τους τύπους σχολείων. Ομοσπονδιακές ρυθμίσεις καθορίζουν το βασικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους αυτών των εργασιών και τη μέγιστη έκτασή τους. Ο πρώτος σκοπός είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων και ο δεύτερος η ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων μελέτης και στάσεων. Αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κάνουν προσαρμογές, λίγοι τις κάνουν (Trautwein, Ludtke, Kastens, & Koller, 2006).

Στη Μεγάλη Βρετανία το υπουργείο παιδείας έχει εκδώσει έντυπο με τίτλο «Homework: guidelines for primary and secondary schools», στο οποίο δίνει αναλυτικές οδηγίες. Ο υπουργός παιδείας της Μ. Βρετανίας προλογίζοντας την έκδοση αυτή αναφέρει ότι η μάθηση στο σπίτι είναι ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης. Βασικός στόχος του προγράμματος κατ' οίκον εργασιών είναι «η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των στάσεων που είναι αναγκαίες για την ανεξάρτητη και επιτυχή διάβιου μάθηση. Δεδομένης της αυξημένης σημασίας για τον καθένα της ευελιξίας και της ικανότητας να μαθαίνει ανεξάρτητα, η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων και στάσεων θα πρέπει να είναι κεντρική για όλα τα σχολεία» (Department For Education and Employment, 1998, σελ. 2). Στο κεφάλαιο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρονται οι στόχοι που θα πρέπει να έχουν οι κατ' οίκον εργασίες. Στις μικρές τά-

ξεις θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Μετά τις δύο πρώτες τάξεις, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεξάρτητης μάθησης θα πρέπει να γίνει ο κύριος σκοπός. Η ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς είναι σημαντική. Το σχολείο θα πρέπει να έχει ενιαία πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες. Σε ένα σχολείο για παράδειγμα έχουν έτοιμη μια σειρά από κατ' οίκον εργασίες για όλη τη σχολική χρονιά. Επίσης από την τρίτη τάξη και μετά οι μαθητές παρουσιάζουν γραπτά ένα βιβλίο που έχουν διαβάσει (δύο κάθε μήνα για την Ε' και ΣΤ'). Κάνουν την παρουσίαση και προφορικά στην τάξη. Για το χρόνο που πρέπει να ασχολούνται οι μαθητές με τις κατ' οίκον εργασίες προτείνεται 1 ώρα τη βδομάδα για την Α' & Β', 1,5 ώρες για την Γ' & Δ' και 30 λεπτά την ημέρα για την Ε' και ΣΤ'. Επίσης πρέπει να διαβάζουν βιβλία για 20 λεπτά την ημέρα, μόνοι ή με άλλους.

2.2.8. Οι κατ' οίκον εργασίες στην Ελλάδα

Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών, αν και είναι μια συνηθισμένη εκπαιδευτική πρακτική που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, δεν είχε προσελκύσει μέχρι την προηγούμενη δεκαετία το ερευνητικό ενδιαφέρον στη χώρα μας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Χατζηδήμου (1995): «δεν υπάρχουν στον ελληνικό χώρο, παρά τη μεγάλη σημασία του θέματος, εργασίες θεωρητικές και εμπειρικές με επιστημονικές αξιώσεις στο θέμα αυτό. Οι κατ' οίκον εργασίες εξακολουθούν να παραμένουν ένα εντελώς ανεξερευνήτο θέμα στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία» (σελ. 16).

Τα τελευταία χρόνια άρχισε να εκδηλώνεται ερευνητικό ενδιαφέρον για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών και στη χώρα μας (Ευαγγελόπουλος, 1999· Κωσταρίδου-Ευκλείδη & Τραγούδα, 2003· Κοσσυβάκη, 2002· Παπούλια-Τζελέπη κ.α., 1996· Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Φύκαρης, 2008· Χανιωτάκης & Θωΐδης, 2007· Χατζηδήμου, 1995· Χατζηδήμου, Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2007a). Ειδικά όμως για τις κατ' οίκον εργασίες και τους μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης απ' όσο γνωρίζουμε έχει δημοσιευτεί μία μόνο σχετική έρευνα (Μουταβελής & Μέλλον, 2007).

Στη χώρα μας θετική στάση για τις κατ' οίκον εργασίες έχουν τόσο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι ίδιοι οι μαθητές, σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά (Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Παπούλια-Τζελέπη κ.α., 1996· Χατζηδήμου, 1995). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εργασία στο σπίτι ωφελεί τους μαθητές όχι μόνο σε σχέση με τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο αλλά και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Όπως σημειώνει ο Ευαγγελόπουλος (1999) τα προβλήματα της προετοιμασίας των μαθητών στο σπίτι και των κατ' οίκον εργασιών είναι υπαρκτά, πολύπλοκα και με πολλούς εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς-συγγενείς, φροντιστήρια, Πολιτεία). Η επίσημη πολιτεία δεν έδειξε ενδιαφέρον ανάλογο με τη σπουδαιότητα του θέματος. Τα τελευταία χρόνια προσδιορίστηκε από το παιδαγωγικό ινστιτούτο και το υπουργείο παιδείας ένα γενικό πλαίσιο για την εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών. Με την Φ.12 /428/85241/Γ11/8-8-2003 εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στάλθηκαν στα δημοτικά σχολεία οι οδηγίες του παιδαγωγικού ινστιτούτου για τις κατ' οίκον εργασίες και προσδιορίζονται όρια για το χρόνο μελέτης που δεν πρέπει να ξεπερνά τα 30 λεπτά στις μικρές τάξεις και τα 60 λεπτά στην Ε' και ΣΤ' τάξη. Τον ίδιο περίπου χρόνο προτείνουν άλλοι συγγραφείς (Κασσωτάκης, 1990· Χατζηδήμου, Στραβάκου, & Κουγιουρούκη, 2007a) ενώ έως μισή ώρα περισσότερη, μιάμιση ώρα το ανώτερο στην Ε' και ΣΤ' τάξη, προτείνει η Κοσσυβάκη (2003). Τα όρια αυτά είναι ανάλογα με αυτά που έχουν τεθεί σε άλλες χώρες, αλλά δε φαίνεται να τηρούνται στην πράξη, αφού οι περισσότεροι μαθητές τα υπερβαίνουν. Στην ίδια εγκύκλιο τονίζεται επίσης η ανάγκη για «συστηματική ενημέρωση των γονέων» και «συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας». Με νεότερη εγκύκλιο Φ. 12/342/35602/Γ1/9-5-2005, δίνονται σύντομες οδηγίες για την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών σε κάθε μάθημα. Επίσης ζητείται να αποτελέσει το θέμα των κατ' οίκον εργασιών «θέμα ειδικής συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων» καθώς και θέμα εισήγησης στα επιμορφωτικά σεμινάρια των σχολικών συμβούλων. Σε άλλη εγκύκλιο επισημαίνεται η ανάγκη για ενιαία έκφραση της σχολικής μονάδας για τις «κατ' οίκων εργασίες» (Φ.3 / 543 / 85333 / Γ1/31-8-2005).

Ένας από τους λόγους που προκάλεσαν το ενδιαφέρον της πολιτείας είναι η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, όπως εξηγείται και στην προαναφερθείσα από 8/8/2003 εγκύκλιο. Ένα σημαντικό μέρος του χρόνου παραμονής των μαθητών στο ολοήμερο αφιερώνεται στην προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματά τους (Βρεττός, Ταρατόρη, & Χατζηδήμου, 2001). Ο χρόνος αυτός έχει προσδιοριστεί νομοθετικά (Υπ. Απόφ. Φ. 50/76/121153/Γ1/13/13-11-2002 – ΦΕΚ 1471 τ. Β') σε 10 ώρες τη βδομάδα για τις μικρές τάξεις (Α', Β', & Γ') και επτά - οχτώ ώρες για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων.

Σε έρευνα που έγινε στην Κρήτη βρέθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε κανονικά πρωινά σχολεία χρειάζονται για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας σχεδόν τριπλάσιο χρόνο απ' ό,τι οι μαθητές που φοιτούν σε ολοήμερο scho-

λείο (Διαμαντόπουλου, 2002). Διαφορετικά είναι τα αποτελέσματα άλλης έρευνας στην οποία βρέθηκε ότι και τα παιδιά που φοιτούν στο ολοήμερο αφιερώνουν σημαντικό χρόνο για τη μελέτη στο σπίτι, αφού οι 7 στους 10 αφιερώνουν πάνω από μία ώρα. Ίσως εξαιτίας αυτού του γεγονότος το 81% των γονέων θεωρούν ότι το ολοήμερο πρέπει να δώσει έμφαση στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και μόλις το 18,8% προτιμά τις εξωσχολικές δραστηριότητες (Ρομπόλης κ.α., 2003).

Ο χρόνος που οι μαθητές μελετούν στη χώρα μας είναι πολύ περισσότερος από το χρόνο μελέτης των μαθητών σε άλλες δυτικές χώρες (Barnes, 2001· Currie et al., 2004· Polloway et al., 1994· Roderique et al., 1994· Skinner, 2004· Zuzanek, 2009). Στις Η.Π.Α., για παράδειγμα, οι περισσότεροι μαθητές μελετούν στο δημοτικό 15-30 λεπτά την ημέρα (Cooper et al., 1998· Van Voorhis, 2004), ενώ ακόμα και στο λύκειο ο μέσος χρόνος μελέτης είναι μία ώρα την ημέρα (Zuzanek, 2009). Στη χώρα μας οι περισσότεροι μαθητές του δημοτικού μελετούν πάνω από μία ώρα την ημέρα, ενώ αρκετοί χρειάζονται και πάνω από 2 ώρες (Χατζηδήμου, 1995· Φασατάκης, 1998). Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι μαθητές της Ε΄ Δημοτικού αφιερώνουν σημαντικό χρόνο για την προετοιμασία τους στο μάθημα της Γλώσσας (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Το 27% δήλωσε ότι αφιερώνει λιγότερο από 30 λεπτά, το 43% μεταξύ 30 και 60 λεπτών, ενώ το 27% πάνω από 60 λεπτά. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποεκτιμούν το χρόνο που χρειάζονται οι μαθητές για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, εκτιμώντας ότι δεν ξεπερνά τη μισή με μία ώρα (Φύκαρης, 2008).

Σε έρευνα των Πασχαλίδου και Παπασολομώντος (2002) χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε 1039 γονείς παιδιών της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης στην Κύπρο. Βρέθηκε ότι τα παιδιά μελετούσαν κατά μέσο όρο μία με δύο ώρες την ημέρα, τα περισσότερα με τη μητέρα τους. Οι γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά πρέπει να αφιερώνουν στις κατ' οίκον εργασίες από μία με μιάμιση ώρες.

Σε μεγάλη έρευνα της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας που πραγματοποιήθηκε σε 35 χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής (Currie et al., 2004), βρέθηκε ότι το 47,8% των εντεκάχρονων αγοριών στην Ελλάδα και το 62,1% των κοριτσιών ασχολούνται με τη μελέτη στο σπίτι πάνω από 3 ώρες τις καθημερινές. Τα ποσοστά αυτά είναι τα υψηλότερα ανάμεσα στις 35 χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Ο μέσος όρος για τις 35 χώρες ήταν 13% για τ' αγόρια και 17,2% για τα κορίτσια. Ανάλογα είναι τα ευρήματα και για τις ηλικίες των 13 και 15 ετών, με τους Έλληνες μαθητές να κατέχουν με διαφορά την πρώτη θέση στην πολύωρη μελέτη.

Ο υπερβολικός και χωρίς χειροπιαστά αποτελέσματα χρόνος μελέτης στη χώρα μας χρησιμοποιείται μερικές φορές ως παράδειγμα προς αποφυγή. Η Wallis (2006) αναφέρει ως επιχείρημα κατά της τάσης για αύξηση των κατ' οίκον εργασιών το γεγονός ότι χώρες που οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν πολύ περισσότερες κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με τις Η.Π.Α., όπως η Ελλάδα, η Ταϊλάνδη και το Ιράν, έχουν χαμηλές επιδόσεις στην εκπαίδευση.

Μια άλλη ιδιαιτερότητα της χώρας μας που αξίζει να σημειωθεί είναι η ανάθεση πολλών κατ' οίκον εργασιών ήδη από την πρώτη τάξη του δημοτικού. Ο Χατζηδήμου (1995) βρήκε ότι οι περισσότερες εργασίες στο δημοτικό ανατίθενται στην Α' και στην ΣΤ' τάξη. Έτσι όλοι οι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν πολύ νωρίς αυξημένες απαιτήσεις σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες. Στις απαιτήσεις αυτές οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι εύκολο να αντεπεξέλθουν χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη και τις αναγκαίες προσαρμογές. Σε έρευνα σχολικού συμβούλου Α'/θμιας εκπαίδευσης στη 2^η περιφέρεια Αργολίδας (Φασατάκης 1998) βρέθηκε επίσης ότι πάνω από το 80% των μαθητών της Α' τάξης αφιέρωνε περισσότερο από μία ώρα στις κατ' οίκον εργασίες, ενώ το 59% αφιέρωνε δύο ή περισσότερες ώρες. Αντίστοιχη ήταν η κατάσταση και για τις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού σχολείου, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών αφιέρωνε δύο ή περισσότερες ώρες για την εκπλήρωση των κατ' οίκον εργασιών.

Ελληνική έρευνα σε 8.158 παιδιά ηλικίας επτά ετών από την Α' Παιδιατρική Κλινική της Ιατρικής Σχολής Αθηνών (όπως αναφέρεται από Παπούλια-Τσελέπη κ.α., 1996), αποκάλυψε ότι το 22% των παιδιών εργάζονταν στο σπίτι μία ώρα ημερησίως, το 45% δύο ώρες και το 17% τρεις ώρες ημερησίως. Μόνο 4,5% από αυτά κάνουν την εργασία μόνα τους. Από τα στοιχεία αυτά διαπιστώνουμε ότι ο χρόνος που επτάχρονοι μαθητές αφιερώνουν στις κατ' οίκον εργασίες είναι ιδιαίτερα μεγάλος, συγκρίσιμος σε ορισμένες περιπτώσεις με το χρόνο διδασκαλίας στο σχολείο.

Σε έρευνα της Κοσσυβάκη (2002) η οποία έγινε με ερωτηματολόγιο σε μαθητές των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων οι μαθητές σε ποσοστό 81,3% δήλωσαν ότι έχουν κάθε μέρα σχολικές εργασίες στο σπίτι, ενώ μόνο το 42,9% θέλει να έχει κάθε μέρα σχολικές εργασίες και μάλιστα το ποσοστό αυτό μειώνεται όσο μεγαλώνει η τάξη. Το 65% όσων δηλώνουν ότι δεν είναι καλοί μαθητές δεν θέλουν να έχουν κάθε μέρα σχολικές εργασίες. Το 10,3% υπογραμμίζει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί και να ολοκληρώνει τις εργασίες σε κανένα μάθημα, ενώ στα Μαθηματικά το 32 % των μαθητών δηλώνουν ότι δεν ολοκληρώνουν μόνοι τους τις εργασίες. Σε όλες τις τάξεις υπάρχει

ένα ποσοστό 10-15% που με αγωνία καταθέτει ότι δεν ολοκληρώνει μόνο του τις εργασίες σε κανένα μάθημα, δεν περνάει ευχάριστα στο σχολείο και ολοκληρώνει τις εργασίες χωρίς καμία ευχαρίστηση. Στην έρευνα του Χατζηδήμου (1995) το 43,9% των μαθητών δηλώνει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, ποσοστό που είναι μικρότερο στο Δημοτικό (28% περίπου). Επίσης το 52,6% των γονέων απαντά ότι τα παιδιά τους έχουν δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

Ένας ακόμα παράγοντας που συμβάλλει στην αύξηση των απαιτήσεων είναι το γεγονός ότι στις μη αγγλόφωνες χώρες και ακόμα περισσότερο σε μικρές χώρες, όπως είναι και η Ελλάδα, η γνώση τουλάχιστον της αγγλικής γλώσσας έχει ιδιαίτερη σημασία (Lundberg & Hoien, 2001). Δεδομένου ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας απαιτεί σημαντική προσπάθεια, χρόνο και βέβαια μελέτη στο σπίτι, αυτή είναι μια επιπλέον επιβάρυνση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη χώρα μας.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες υπάρχει τάση αύξησης των ακαδημαϊκών απαιτήσεων και των κατ' οίκον εργασιών σε άλλες χώρες (Bryan et al., 2001· Polloway et al., 1994· Sawyer et al., 1996). Ανάλογη τάση παρατηρείται τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας προκαλώντας προβληματισμό στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι αυξημένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις προκύπτουν και από τα νέα σχολικά βιβλία τα οποία από εκπαιδευτικούς και ερευνητές κρίνονται πιο απαιτητικά (Καλημέρη, 2008· Κάτσικας, 2008· Κουμαράς, 2007· Μοσχονάς, 2006). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με τα νέα βιβλία των Μαθηματικών θα ανοίξει η ψαλίδα μεταξύ των μαθητών χαμηλής και υψηλής επίδοσης, ενώ 7 στους 10 θεωρούν ότι τα νέα βιβλία απαιτούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή των γονιών στις κατ' οίκον εργασίες (Α' Σύλλογος Αθηνών Εκπαιδευτικών Π.Ε., 2007). Για τον υψηλό βαθμό δυσκολίας των βιβλίων των Μαθηματικών και τη μεγάλη βοήθεια που απαιτείται για τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών έγιναν και ερωτήσεις στην ελληνική Βουλή (Κουτμερίδης, 2008)

Οι αυξημένες απαιτήσεις είναι ένας από τους λόγους που εξηγούν τη μεγάλη αύξηση στον αριθμό των ιδιωτικών «κέντρων μελέτης» για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, η οποία παρατηρείται τα τελευταία χρόνια. Οι μαθητές φοιτούν εκεί έως τρεις ώρες την ημέρα και ο στόχος είναι η προετοιμασία των μαθημάτων τους (Κάτσικας, 2005· Κοντορούση, 2009· Στεφανοπούλου & Σαλτού, 2009). Φοιτούν εκεί κυρίως μαθητές που οι γονείς τους δε μπορούν να αντεπεξέλθουν στην ύλη των σχολικών βιβλίων ή δεν έχουν χρόνο, επειδή εργάζονται πολλές ώρες. Τέτοια κέντρα με-

λέτης λειτουργούσαν ήδη μια δεκαετία πριν (Πουγγέρη, 2000), αυξάνονται όμως τα τελευταία χρόνια κυρίως λόγω των απαιτητικότερων βιβλίων και του φόρτου εργασίας των γονέων (Απογευματινή, 2009).

Τα παραπάνω δεδομένα έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας για ελάχιστη δουλειά στο σπίτι, αλλά και με τον θεωρούμενο διεθνώς ως κατάλληλο χρόνο για την ενασχόληση με τις κατ' οίκον εργασίες που για το δημοτικό σχολείο είναι μισή με μία ώρα την ημέρα. Μια εξήγηση που δίνεται για την πολύωρη μελέτη είναι ότι οι δάσκαλοι αναθέτουν πολλές εργασίες, επειδή οι γονείς θεωρούν καλό δάσκαλο αυτόν που «βάζει πολλή δουλειά» (Λολώνης, 1987· Φασατάκης 1998· Φύκαρης, 2008). Αυτό είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι τα σχολεία δεν έχουν μια ενιαία πολιτική για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών και η επιλογή του πόσες και τι κατ' οίκον εργασίες θα ανατεθούν ανήκει αποκλειστικά στο δάσκαλο της κάθε τάξης. Ο Φασατάκης αναφέρει ως λύση ότι «Είναι ανάγκη ο σύλλογος διδασκόντων, αφού συζητήσει το θέμα, να ακολουθήσει μια ενιαία τακτική και βέβαια, να την κάνει γνωστή στους γονείς και να τη δικαιολογήσει» (σελ. 104).

Περίληψη

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι ένα πολύπλοκο εκπαιδευτικό ζήτημα κι αυτό καθιστά δύσκολη τη μελέτη του. Κατά τη διάρκεια το περασμένου αιώνα οι απόψεις σχετικά με την ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών μεταβάλλονταν ανάλογα με τις ιδεολογικές, πολιτικές και οικονομικές τάσεις της κάθε περιόδου. Τα τελευταία χρόνια επικρατεί μια θετική στάση, η οποία ενισχύεται από τη σημασία των κατ' οίκον εργασιών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αυτορυθμιζόμενη και τη δια βίου μάθηση. Πέραν των θετικών και αρνητικών επιπτώσεων που περιγράφονται στη βιβλιογραφία, τονίζεται η σημασία της σωστής χρήσης τους και δίνεται έμφαση στην ποιότητα των εργασιών. Έχει καλά τεκμηριωθεί η θετική συσχέτιση των κατ' οίκον εργασιών με την επίδοση στη δευτεροβάθμια, όχι όμως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για τους μικρούς μαθητές προτείνεται η ανάθεση των εργασιών να γίνεται με στόχο την ανάπτυξη θετικών στάσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης και όχι τόσο για τις άμεσες συνέπειές τους στην επίδοση. Από πολλούς ερευνητές τονίζεται η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών, καθώς και η αναγκαιότητα της ύπαρξης πολιτικής του σχολείου για το θέμα αυτό. Στη χώρα μας ανατίθενται πολλές εργασίες, ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ δεν υπάρχει καθορισμένη πολιτική σε επίπεδο τόσο πολιτείας όσο και

σχολείου. Σημαντικό ποσοστό μαθητών αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, ενώ δεν έχουν μελετηθεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ήπιες διαταραχές.

2.3. Η συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των μαθητών

2.3.1. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι ένας σύνδεσμος ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι και δίνουν την ευκαιρία για συνεχή συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Austin, 1988· Forster, 2000· Levin et al., 1997· Patton, 1994· Power et al., 2007). Για μερικούς γονείς οι κατ' οίκον εργασίες μπορεί να είναι η μόνη γεύση που παίρνουν από τη σχολική ζωή των παιδιών τους (Patton, 1994) και ένας τρόπος, για να αυξήσουν την υποστήριξη που παρέχουν (Bryan & Nelson, 1994). Ιδιαίτερα οι γονείς των μαθητών του δημοτικού πιστεύουν ότι η επιτυχία στις κατ' οίκον εργασίες είναι αναγκαία για την επιτυχία στο σχολείο, ενώ αισθάνονται ως υποχρέωσή τους τη συμμετοχή τους στη μελέτη των παιδιών τους (Hoover-Dempsey et al., 1995).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους και η συνεργασία τους με το σχολείο αυξάνει την πιθανότητα ακαδημαϊκής επιτυχίας και μπορεί να έχει αντισταθμιστικά αποτελέσματα (Beville, 1998· Γεωργίου & Χρίστου, 1999· Flouri & Buchanan, 2004· Grolnick et al., 1999· Hara & Burke, 1998· Hoover-Dempsey et al., 2001· Xu & Corno, 2006· Zellman & Waterman, 1998). Μπορεί επίσης να κάνει τη διαφορά στην ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης στη μελέτη καθώς και στο χειρισμό των συναισθημάτων των μαθητών σε σχέση με τη μελέτη (Hoover-Dempsey et al., 2001· Xu & Corno, 2006). Ο Φλουρής (1989) τονίζει το σημαντικό ρόλο των γονέων στη σχολική επίδοση των μαθητών. Παραθέτει μάλιστα σχετικές έρευνες που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «το συνολικό οικογενειακό περιβάλλον συνεισφέρει πολύ περισσότερο στην επίδοση των παιδιών από όλες τις άλλες μεταβλητές του σχολείου και των εκπαιδευτικών» (σελ. 84).

Οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι του παιδιού και συνεχίζουν να έχουν σημαντική επιρροή στη ζωή του (Dowds, Hess, & Nickels, 1996· Sheridan, 2009· Stern, 2006). Το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου των παιδιών από τα 0 έως τα 18 έτη είναι στο σπίτι. Έτσι η επίπτωση του σπιτιού στη μάθηση είναι πολύ σημαντική, ενώ μόνο το 16,4% του εν' δυνάμει εκπαιδευτικού χρόνου αφιερώνεται στο σχολείο (Paschal et al., 1984). Τεράστιες δυνατότητες μπορεί να προκύψουν, όταν το σχολείο αναγνωρί-

ζει πόσο πολλά ξέρουν οι γονείς για τους τρόπους που μαθαίνουν τα παιδιά τους. Οι Stow και Selfe (1989) αναφέρονται σε έρευνα του Tizart και των συνεργατών του, σύμφωνα με την οποία η συνεργασία με τους γονείς βρέθηκε να είναι πιο αποτελεσματική για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών ακόμα και από τη διδασκαλία από πολύ καλά ειδικευμένο εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα για τις μικρές ηλικίες. Η Hoover-Dempsey και οι συνεργάτες της (2001) υποστηρίζουν ότι, ακόμα και αν οι γονείς δεν έχουν επαρκή γνώση του περιεχομένου ή των παιδαγωγικών στρατηγικών, μπορούν σε κάποιες περιπτώσεις να έχουν πλεονέκτημα έναντι των εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Μπορούν για παράδειγμα να ανταποκριθούν στις μοναδικές προτιμήσεις και στυλ μάθησης των παιδιών τους και να παρέχουν βοήθεια προσαρμοσμένη στις ικανότητες και το επίπεδο κατανόησης των παιδιών τους. Επιπλέον, μια παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρέχει στο παιδί μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου, καθώς και αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Οι Grolnick και Ryan (1989) υποστηρίζουν ότι η έρευνα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά να επεκτείνεται και στους γονείς οι οποίοι έχουν την πιο ισχυρή επιρροή στη σχολική συμπεριφορά των μαθητών. Η Φτιάκα (2004) αποδίδει επίσης ιδιαίτερη σημασία στα όσα συμβαίνουν στο σπίτι και τονίζει ότι «η έλλειψη πρόσβασης στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι είναι σοβαρή απώλεια ερευνητικών δεδομένων για όποιον και όποια ενδιαφέρεται σοβαρά να δώσει πετυχημένες λύσεις σε εκπαιδευτικά προβλήματα» (σελ. 68).

Σύμφωνα με το αμερικανικό υπουργείο παιδείας οι γονείς έχουν την πιο άμεση και συνεπή επιρροή στην ανάπτυξη και υποστήριξη της διά βίου μάθησης (Roderique et al., 1994). Η καλύτερη επίδοση εθνικών ομάδων, όπως των Κινέζων και των Ιαπώνων, σε σχέση με τους Βορειοαμερικάνους έχει αποδοθεί μερικώς και στη μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στη μελέτη (Levin et al., 1997). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών είναι ένας από τους σημαντικότερους στόχους του νόμου για την εκπαίδευση στις Η.Π.Α.: Goals 2000: Educate America act (Balli, Wedman, & Demo, 1997· Dowds et al., 1996). Έτσι σήμερα ένας σημαντικός σκοπός πολλών εκπαιδευτικών οργανισμών είναι να βοηθήσουν τους γονείς να εμπλακούν στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Arnold, Michael, Hosley, & Miller, 1994· Patall, Cooper, & Civey-Robinson, 2008· Pomerantz, Wang, & Ng, 2005).

Η Epstein (2001b) προτείνει το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Πρόκειται για ένα οικοσυστημικό μοντέλο που ενισχύει το εκπαιδευτικό σύστημα να ενθαρρύνει τη συμμετοχή της οικογένειας. Σύμφωνα με το μοντέλο η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και έχουν ως σημείο τομής τους το παιδί. Οι τρεις αυτές σφαίρες προσεγγίζουν η μία την άλλη ή απωθούνται σύμφωνα με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους και καθορίζουν τις κινήσεις τους. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις τρεις σφαίρες είναι συνεχής και δυναμική και επηρεάζει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Οι δυνάμεις που μπορεί να επηρεάζουν το βαθμό της αλληλεπίδρασης είναι η ηλικία του παιδιού, η πολιτική του σχολείου και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η στάση της κοινότητας σε θέματα συμμετοχής των γονέων, η χώρα και η ιστορική περίοδος που το παιδί φοιτά στο σχολείο. Η μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας παρατηρείται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Γεωργίου, 2000b· Epstein, 2001b). Όσο μεγαλώνουν οι τάξεις περιορίζεται η αλληλεπίδραση των δύο περιβαλλόντων, καθώς και η δυνατότητα των γονέων να βοηθήσουν το παιδί. Η μεγαλύτερη αλληλεπίδραση υπάρχει επίσης όταν το σχολείο και η οικογένεια λειτουργούν ως συνεταίροι με ξεκάθαρη επικοινωνία και συχνή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Epstein, 2001b). Η θεώρηση των γονέων ως συνεταίρων των εκπαιδευτικών στην κοινή προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών στηρίζεται στο συστημικό μοντέλο. Το μοντέλο υποστηρίζει ότι παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα και η οικογένεια πραγματοποιούν πολλές δραστηριότητες ανεξάρτητα, μπορούν να επιλέξουν την πραγματοποίηση μερικών δραστηριοτήτων από κοινού, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την περίπτωση των κατ' οίκον εργασιών (Balli et al., 1997).

2.3.2. Η συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες

Η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες είναι η πιο γνωστή μορφή γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή του παιδιού του. Αυτό ουσιαστικά εννοούν οι περισσότεροι με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 2000b· Νόβα-Καλτσούνη, 2004· Patall et al., 2008).

Η έρευνα του Cooper και συνεργατών (2001) έδειξε τον κρίσιμο ρόλο των γονέων τόσο στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, όσο και στην επιτυχία των μαθητών του δημοτικού. Η Beville (1998) βρήκε ότι ακόμα και οι μειονεκτούντες μαθητές μπορεί να βελτιώσουν την επίδοσή τους, όταν οι γονείς τους ελέγχουν τις κατ'

οίκον εργασίες τους. Η θετική εμπλοκή των γονέων είναι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της βαθμολογίας των μαθητών, ενώ βοηθά επίσης στην ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων μελέτης και αυτο-ρύθμισης (Hoover-Dempsey et al., 2001). Σημαντική για τους μαθητές είναι η ανάπτυξη προσαρμοστικών δεξιοτήτων υποκίνησης (motivational skills), όπως η υπευθυνότητα, η αυτοπεποίθηση, η επιμονή, ο καθορισμός στόχων, ο σχεδιασμός, καθώς και η ικανότητα να αναβάλλουν την ικανοποίηση. Αυτές οι δεξιότητες καλλιεργούνται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους γονείς, οι οποίοι αποτελούν το κλειδί για την ανάπτυξη αντιλήψεων και στάσεων οι οποίες βοηθούν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής επίδοσης (Bempechat, 2004).

Σε όλες τις ηλικίες υπάρχει θετική συσχέτιση των στάσεων των μαθητών για τη μελέτη στο σπίτι με τη στάση των γονέων τους κι αυτό μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις (Barnes, 2001· Bempechat, 2004· Cooper et al., 2001· Cooper et al., 2000· Faulkner & Blyth, 1995· Hoover-Dempsey et al., 2001). Οι γονείς που ζητάνε λιγότερες ή καθόλου εργασίες ή εργασίες που δεν εμπλέκουν τους ίδιους στερούν από τα παιδιά τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν χρήσιμες δεξιότητες και στάσεις, ενώ συμβάλλουν στην καλλιέργεια αρνητικών στάσεων στους μαθητές για τη μελέτη στο σπίτι (Bempechat, 2004). Οι στάσεις των γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες και η ικανότητα τους να περιορίζουν τους περισπασμούς στο σπίτι είναι κρίσιμες για την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών (Cooper et al., 2001). Όταν οι γονείς έχουν θετική στάση για τις κατ' οίκον εργασίες και τις χρησιμοποιούν ως μια ευκαιρία για να διδάξουν δεξιότητες μελέτης και διαχείρισης του χρόνου, τα παιδιά είναι περισσότερο πιθανό να πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες θα τα βοηθήσουν να μάθουν (Casper, Lopez, & Wolos, 2006). Οι αρνητικές στάσεις και οι χαμηλές προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους συνδυάζονται συχνά με τις δικές τους αμφιβολίες για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη βοήθεια των παιδιών τους. Οι γονείς, που δεν πιστεύουν ότι οι προσπάθειές τους μπορεί να βοηθήσουν, είναι αναμενόμενο να μην είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι αρνητικές αυτές αλληλεπιδράσεις γύρω από τις κατ' οίκον εργασίες μειώνουν την πιθανότητα να συμβάλουν οι κατ' οίκον εργασίες θετικά στην οικογενειακή ζωή (Bryan et al., 2001· Jayanthi, Sawyer, Nelson, Bursuck, & Epstein, 1995). Οι γονείς που δυσκολεύονται να πείσουν τα παιδιά τους να δουλέψουν και να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, μπορεί επίσης να αισθάνονται μεγάλη ματαίωση και θυμό απέναντι στο σχολείο, που δε μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών τους (Bryan et al., 2001).

Η Villas-Boas (1998) παρουσιάζει τα αποτελέσματα τριών ερευνών της για τη συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των παιδιών τους. Η πρώτη αφορά το ρόλο των κατ' οίκον εργασιών στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και έγινε στην Πορτογαλία. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι καλά σχεδιασμένες κατ' οίκον εργασίες, ιδιαίτερα αν συνδυάζονται με τη συμμετοχή των γονέων, έχουν σημαντικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών στην εκμάθηση των Αγγλικών ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Δύο ακόμα έρευνες-παρεμβάσεις αφορούσαν μαθητές του δημοτικού κι έγιναν για να βοηθήσουν τους μετανάστες γονείς να ενθαρρύνουν την εκμάθηση της γλώσσας. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά, αφού η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η συνεργασία τους με το σχολείο αυξήθηκε σημαντικά. Η επίδοση των παιδιών στις πειραματικές ομάδες βελτιώθηκε σημαντικά σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να πάρουν την πρωτοβουλία και να έρθουν σε επαφή με τους γονείς των παιδιών. Αν οι γονείς μοιραστούν την ευθύνη για τη μάθηση των παιδιών τους, αυτό μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα που ωφελούν το παιδί.

Η Solomon και οι συνεργάτες της (2002) αναφέρονται στη μεγάλη έμφαση που δίνει το υπουργείο παιδείας της Μ. Βρετανίας στις κατ' οίκον εργασίες τα τελευταία χρόνια, τόσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων όσο και σαν γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι. Από την έρευνά τους προκύπτει ότι οι γονείς θεωρούν ότι οι κατ' οίκον εργασίες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στις οικογενειακές σχέσεις. Οι περισσότεροι θεωρούν τη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες ως μέρος του γονεϊκού τους ρόλου. Οι γονείς επενδύουν αρκετό χρόνο και συναισθηματική προσπάθεια, για να υποστηρίξουν τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, διότι τους κινητοποιεί η έγνοια για το μέλλον των παιδιών τους, η οποία όμως δημιουργεί ένα κλίμα πίεσης για την επιτυχία.

Σύμφωνα με τη Forster (2000) οι κατ' οίκον εργασίες εξυπηρετούν μια σειρά από σκοπούς για τη μητέρα. Ο πιο συνηθισμένος σκοπός είναι η βελτίωση της επίδοσης του παιδιού τους. Μπορεί επίσης να εντοπίσουν μαθησιακές δυσκολίες στο παιδί τους και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπισή τους σε συνεργασία με το σχολείο. Με τις κατ' οίκον εργασίες μπορούν ακόμη να διαπιστώσουν τα κίνητρα και το ενδιαφέρον του παιδιού για τις κατ' οίκον εργασίες. Τέλος, βλέπουν τι διδάσκεται το παιδί τους στο σχολείο και αξιολογούν την ποιότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Αν και οι κατ' οίκον εργασίες θεωρείται ότι είναι η γέφυρα που συνδέει το σπίτι με το σχολείο, συχνά καταλήγει να είναι ένα φαράγγι που χωρίζει γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς (Baumgartner et al., 1993). Έτσι, μπορεί να προκαλούν διαφωνίες σε πολλές οικογένειες, αλλά και μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Cooper et al., 2006· Loveless, 2003· Power et al., 2007· Ratnesar, 1999· Trautwein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006). Η μελέτη στο σπίτι δεν είναι από τις πιο δημοφιλείς δραστηριότητες των περισσότερων παιδιών κι αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Rivalland, Rohl, & Van Kraayenoord, 2000). Ιδιαίτερα αν η ενασχόληση με τις κατ' οίκον εργασίες εκτείνεται χρονικά, μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση στο σπίτι, συγκρούσεις και μεγάλες συναισθηματικές εντάσεις στην οικογένεια (Cameron, & Bartel, 2008· Forster, 2000· Olympia, Sheridan, Jenson, & Andrews, 1994· Power et al., 2007). Μπορεί να προκαλεί ψυχολογική πίεση σε γονείς και μαθητές, οργισμένα ξεσπάσματα, φωνές και κλάματα. «Αν αυτό συμβαίνει συχνά τότε η μελέτη προκαλεί τρόμο» (Corno, 2000, σελ. 535).

Η διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών βρέθηκε ότι ήταν μια συναισθηματικά φορτισμένη διαδικασία, ακόμα και για τους μαθητές με μέση και υψηλή επίδοση (Xu & Corno, 1998). Από τις συνεντεύξεις με τους γονείς και τους μαθητές προέκυψε ότι κάποιες στιγμές αισθάνονταν αναστάτωση και ματαίωση. Σε έρευνα της Epstein (2001a) το 35% των μαθητών δημοτικού δήλωσαν ότι υπάρχει ένταση, όταν κάνουν τις εργασίες μαζί με τους γονείς τους. Σύμφωνα με τους Cooper και Mosley (1999) η συμμετοχή των γονέων μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να είναι επιζήμια για τα παιδιά. Αυξημένη επικινδυνότητα υπάρχει σε καταστάσεις όπως η φάση του διαζυγίου των γονέων λόγω της έντασης που υπάρχει στις σχέσεις, σε περίπτωση κακοποίησης ή παραμέλησης και στην περίπτωση ψυχικών διαταραχών στο παιδί ή στους γονείς καθώς και αναπτυξιακών διαταραχών στο μαθητή όπως μαθησιακών δυσκολιών, διάσπασης προσοχής και προβλημάτων συμπεριφοράς.

Σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά σχετικά με το ρόλο των γονέων στη μελέτη στο σπίτι βρέθηκε ότι, αν και οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες είναι πολύτιμο εργαλείο μάθησης, το 72% δηλώνει ότι αποτελούν συχνά πηγή έντασης στην οικογένεια. Η πίεση που αισθάνονται οι γονείς αυξάνεται, όταν πιστεύουν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ή αρκετό χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, καθώς και όταν αισθάνονται ότι δεν έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς (Canadian Council of Learning, 2008).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των φτωχών αναγνωστών και των γονέων τους χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ματαιώσης για τα παιδιά σε συνδυασμό με τις συχνές, και μερικές φορές σκληρές, επικρίσεις από τους γονείς (Tracey & Young, 2002). Η υπερβολική επίσης διόρθωση των λαθών κατά την ανάγνωση, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, μπορεί να βλάψει την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Γι' αυτό προτείνουν οι εκπαιδευτικοί να συμβουλεύουν τους γονείς να διορθώνουν τα λάθη, μόνο όταν είναι απολύτως αναγκαίο, να αναθέτουν την ανάγνωση κειμένων στο κατάλληλο επίπεδο για τους μαθητές και τα δύσκολα κείμενα να διαβάζονται από τους γονείς.

Η μελέτη στο σπίτι είναι μια σημαντική πηγή στρες για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και αυτή η ένταση συχνά διαχέεται σε όλη την οικογένεια (Canadian Council of Learning, 2007· Lardieri, Blacher, & Swanson, 2000). Όπως χαρακτηριστικά έγραψε ένας γονέας «οι κατ' οίκον εργασίες μας κυρίεψαν και κατέστρεψαν τη ζωή μας τα τελευταία οχτώ χρόνια» (Baumgartner et al., 1993, σελ. 182). Σύμφωνα με τη Bryan και τους συνεργάτες της (2001), «Όταν ένα παιδί έχει πρόβλημα στη μελέτη, η οικογένεια έχει πρόβλημα στη μελέτη» (σελ. 13).

Η Levin και οι συνεργάτες της (1997) βρήκαν ότι το κόστος της μητέρας από τη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες σχετίζεται άμεσα με τη χαμηλή επίδοση των μαθητών και την ποσότητα της βοήθειας που παρέχεται. Εάν επιπρόσθετα η βοήθεια στη μελέτη αυξάνει την ένταση ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά και προκαλεί ματαιώση και απογοήτευση, μπορεί να είναι αντιπαραγωγική για τη λειτουργία του παιδιού στο σχολείο και επιπλέον για τη γενικότερη ευημερία του. Εκτός από την ένταση στις σχέσεις γονέων-μαθητών οι κατ' οίκον εργασίες μπορεί να προκαλέσουν και ενοχή στους γονείς (Forster, 2000· Hoover-Dempsey et al., 1995). Οι γονείς μπορεί να θεωρούν ότι δεν κάνουν όσα πρέπει, για να υποστηρίξουν τα παιδιά ή ότι δεν τα κάνουν σωστά (Hoover-Dempsey et al., 1995). Η ενοχή είναι από τα βασικά και επίμονα συναισθήματα πολλών γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι γονείς που νιώθουν ενοχές είναι πιθανό να ερμηνεύσουν τη στάση του εκπαιδευτικού ως αρνητική και τα σχόλιά του ως κακή κριτική. Για παράδειγμα, η φράση «δεν κάνει τις εργασίες του» μπορεί να ερμηνευθεί από το γονέα ως «δεν τον βοηθάω αρκετά με τη μελέτη στο σπίτι» (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Σύμφωνα με την Pomerantz και τους συνεργάτες της (2005) τα αρνητικά συναισθήματα των γονέων, όταν βοηθούν τα παιδιά τους στη μελέτη αυξάνονται, όταν ο χρόνος της βοήθειας είναι μεγάλος. Οι γονείς βοηθούν περισσότερο, όταν το παιδί τους αντιμετωπίζει δυσκολίες και τα αρνητικά αισθήματα των γονέων έχουν ως βάση

τους την αδυναμία των μαθητών να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους και το αίσθημα αβοηθησίας που αυτό προκαλεί. Τα αρνητικά αισθήματα των γονέων μπορεί να είναι επιζήμια για δυο πλευρές της λειτουργικότητας των παιδιών. Μπορεί να μεταβιβάζουν τα αρνητικά αισθήματα στα παιδιά και να μειώνουν τα κίνητρά τους. Η μελέτη χωρίς την άμεση βοήθεια των γονέων μπορεί να έχει θετική επίδραση στα παιδιά με αισθήματα αβοηθησίας και η υποστήριξη της αυτονομίας από τη μητέρα φαίνεται να αυξάνει περισσότερο την επίδοση των μαθητών με δυσκολίες, σε σχέση με αυτούς που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επίσης βρέθηκε ότι όταν οι μητέρες ήταν θετικές στην αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά τις μέρες που είχαν κατ' οίκον εργασίες, ανεξάρτητα αν τους βοηθούσαν ή όχι, δε μειώνονταν το κίνητρο επίτευξης στα αδύναμα παιδιά, όπως συνέβαινε όταν οι μητέρες δεν ήταν ικανές να διατηρήσουν θετικά συναισθήματα. Συνεπώς, για τους μαθητές που δυσκολεύονται είναι σημαντικό η μητέρα να διατηρεί θετικά συναισθήματα και να υποστηρίζει την αυτονομία του παιδιού σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες.

Η συμμετοχή των γονέων παίρνει διάφορες μορφές που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών άλλοτε με θετικό και άλλοτε με αρνητικό τρόπο. Οι Epstein και Van Voorhis (2001) αναφέρονται σε τέσσερις τρόπους συμμετοχής των γονέων στη μελέτη των παιδιών τους, οι οποίοι προσδιορίστηκαν από τον Scott-Jones. Αυτοί είναι: α) η αναγνώριση από τους γονείς της αξίας των κατ' οίκον εργασιών ως σημαντικού έργου, β) ο έλεγχος των εργασιών, γ) η βοήθεια στις εργασίες, και τέλος δ) η διεκπεραίωση των εργασιών από τους ίδιους τους γονείς, κάτι που φυσικά δεν πρέπει να γίνεται, διότι οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούν ευθύνη των μαθητών. Η Hoover-Dempsey και οι συνεργάτες της (2001) αναφέρουν μια σειρά τεχνικών που χρησιμοποιούν οι γονείς, για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες. Αυτές είναι:

- η βοήθεια για την οργάνωση του χρόνου, του χώρου και των συνθηκών μελέτης
- η συνεργασία με το σχολείο για τις κατ' οίκον εργασίες
- η επίβλεψη (περιλαμβάνει την κινητοποίηση των μαθητών και τον έλεγχο των εργασιών)
- η ανταπόκριση στην προσπάθεια (π.χ. επιβράβευση ή αμοιβές)
- η ενεργή συμμετοχή στις κατ' οίκον εργασίες (παροχή βοήθειας ή διδασκαλίας)

- ο συντονισμός (χωρισμός εργασίας σε μικρότερα μέρη ή απλοποίησή της με στόχο την καλύτερη κατανόηση και το ταίριασμα με το επίπεδο του παιδιού)
- η αλληλεπίδραση με επίδειξη, εξήγηση ή ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων
- η υποστήριξη μαθητών στην εκμάθηση τεχνικών που θα βοηθήσουν στην επίδοση (όπως η οργάνωση του χρόνου, ο αυτοέλεγχος, η αντιμετώπιση των διασπάσεων)

Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων ποικίλλει. Μερικοί γονείς προσφέρουν λίγη βοήθεια, ενώ άλλοι όχι μόνο προσφέρουν βοήθεια, αλλά κάνουν οι ίδιοι τις περισσότερες από τις εργασίες των παιδιών (Corno & Xu, 2004). Γενικά, ένα μεγάλο ποσοστό γονέων αναφέρει αρνητικές ή ακατάλληλες μορφές εμπλοκής στις κατ' οίκον εργασίες (Cooper, 2001a· Cooper et al., 2000).

Οι μαθητές δημοτικού, αλλά και οι μαθητές γυμνασίου και λυκείου, ωφελούνται όταν η επίβλεψη: α) διευκρινίζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, β) υποδεικνύει και ενθαρρύνει τις αποτελεσματικές δεξιότητες μελέτης, γ) απαντά άμεσα, όταν το παιδί χρειαστεί βοήθεια (Corno & Xu, 2004). Οι Xu και Corno (2003) αναφέρονται σε δύο στρατηγικές στις οποίες οι μαθητές μικρής ηλικίας δίνουν λιγότερη προσοχή από μόνοι τους: τη διευθέτηση του περιβάλλοντος και την παρακολούθηση και τον έλεγχο των συναισθημάτων. Οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν τα κίνητρα των παιδιών για τη μελέτη επαινώντας τα για τη δουλειά τους, κάνοντας συγκεκριμένες υποδείξεις για τις εργασίες που δυσκολεύτηκαν και υπενθυμίζοντάς τους προηγούμενες πετυχημένες εμπειρίες (Walker et al., 2004).

Σύμφωνα με τη Levin και τους συνεργάτες της (1997) η βοήθεια της μητέρας στη μελέτη επηρεάζεται από τρεις εξωγενείς παράγοντες: α) Οι μαθητές χαμηλής επίδοσης δέχονται περισσότερη βοήθεια, β) Η βοήθεια που προσφέρεται είναι μεγαλύτερη όσο περισσότερο πιστεύει η μητέρα στα οφέλη της βοήθειας, γ) Όσο λιγότερο εργάζεται έξω από το σπίτι η μητέρα τόσο περισσότερο βοηθά, καθώς διαθέτει περισσότερο χρόνο και ενέργεια. Για τους Hoover-Dempsey και Sandler (1995) ιδιαίτερα σημαντική είναι και η προσωπική αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, γιατί επιτρέπει στους γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο και να επιμείνουν, όταν εμφανιστούν δυσκολίες.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει λαμβάνοντας υπόψη και τις ικανότητες του μαθητή να αποφασίσουν το ρόλο των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες (Cooper,

2001a· Patall et al., 2008). Οι στρατηγικές άμεσης διδασκαλίας από τους γονείς είναι περισσότερο κατάλληλες για μαθητές που είναι νεότεροι, αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή διασπάται εύκολα η προσοχή τους (Cooper, 2001a· Walker et al., 2004). Αντίθετα για τους μαθητές που έχουν καλή επίδοση είναι προτιμότερο οι γονείς να μην εμπλέκονται άμεσα στη μελέτη των παιδιών (Cooper et al., 2000). Η διδασκαλία των παιδιών από τους γονείς τους στο δημοτικό τα βοηθά να αναπτύξουν καλές συνήθειες μελέτης, όπως προσεκτική ακρόαση και διατήρηση στο έργο, ενώ επηρεάζει θετικά την επίδοση (Johnson & Jason, 1994). Τα οφέλη από τη συμμετοχή των γονέων στη μελέτη εξαρτώνται από τη χρήση στρατηγικών από τους γονείς που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για το παιδί τους, αλλά και από το αν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται ταιριάζουν με τις μεθόδους, τους στόχους και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Balli, 1997· Caspe et al., 2006· Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Εάν οι δραστηριότητες και στρατηγικές που επιλέγουν οι γονείς θεωρούνται ακατάλληλες από τα παιδιά, τότε μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα αντί να βοηθάνε. Η επιλογή αναπτυξιακά κατάλληλων στρατηγικών είναι ευκολότερη για τους γονείς μικρών παιδιών, παρά για τους εφήβους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Γενικά, οι γονείς δε θα πρέπει να εμπλέκονται άμεσα στη μελέτη των παιδιών τους. Αρκεί να τους εξασφαλίζουν τις κατάλληλες συνθήκες για τη μελέτη (ήσυχο μέρος με όλα τα απαιτούμενα υλικά), να τους βοηθούν στη διαχείριση του χρόνου, να τους παρέχουν καθοδήγηση, χωρίς να τους δίνουν έτοιμες απαντήσεις. Η υπερβολική συμμετοχή των γονέων μπορεί να εξαλείψει τα οφέλη των κατ' οίκον εργασιών, καθώς το να μάθουν πώς να μαθαίνουν ανεξάρτητα είναι μια σημαντική δεξιότητα για τη διά βίου μάθηση που όλοι οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν (Canadian Council of Learning, 2008). Οι γονείς θα πρέπει να εξασφαλίσουν ότι το επίπεδο συμμετοχής τους στις κατ' οίκον εργασίες είναι το κατάλληλο. Η αρχή «όσο περισσότερο τόσο καλύτερα» δε φαίνεται να ισχύει ούτε για την εμπλοκή των γονέων, όπως δεν ισχύει και για την ποσότητα των ανατιθέμενων εργασιών. Η υπερεμπλοκή των γονέων έχει αρνητικές επιπτώσεις στα κίνητρα και τις προσδοκίες των μαθητών (Pomerantz et al., 2005· Trautwein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006), ενώ αντίθετα η εμπλοκή των γονέων που υποστηρίζει την αυτονομία θεωρείται η καταλληλότερη (Cooper et al., 2000· Grolnick et al., 1999· Trautwein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006· Φλουρής, 1989). Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που έχουν πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες προτείνουν έναν υποστηρικτικό ρόλο για τους γονείς (εξασφάλιση κατάλληλου χώρου και χρόνου, έλεγχος για την ολοκλήρωση των εργασιών) και όχι την άμεση συμμετο-

χή (Roderique et al., 1994). Ο Cooper και οι συνεργάτες του (2000) βρήκαν ότι η άμεση συμμετοχή των γονέων στη μελέτη έχει στατιστικά πολύ σημαντική αρνητική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών στο δημοτικό, ενώ δεν υπάρχει συσχέτιση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι Pezdek, Berry και Renno (2002) διαπίστωσαν ότι ο χρόνος που αφιέρωναν οι μητέρες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα Μαθηματικά δε συνδέονταν με την επίδοσή τους στα Μαθηματικά, ενώ η Rosenzweig (2000) βρήκε ότι η στενή επίβλεψη της μελέτης ήταν από τις πρακτικές των γονέων που είχε αρνητική συσχέτιση με την επίδοση. Αντίθετα διαπίστωσε ότι άλλες πρακτικές όπως οι υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά, η υποστήριξη της αυτονομίας, η συναισθηματική υποστήριξη και η παροχή εκπαιδευτικών μέσων και ευκαιριών είχαν θετική συσχέτιση με την επίδοση. Σύμφωνα με το Γεωργίου (2000a) ο πιο αποτελεσματικός τρόπος χειρισμού του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι η λεγόμενη «εποπτευόμενη αυτονομία» (σελ. 62), κατά την οποία ο γονιός δηλώνει διαθέσιμος, αλλά αφήνει τον πρώτο ρόλο στο ίδιο το παιδί μαζί με την ευθύνη για βελτίωση της εργασίας του.

Η Ευαγγελοπούλου (1995) βρήκε στη διατριβή της αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή βοήθεια και την επίδοση στη Γλώσσα. Επίσης συμπεραίνει ότι η ψυχολογική εξάρτηση που δημιουργεί η γονεϊκή βοήθεια στα παιδιά δεν ωφελεί στο γενικό αυτοσυναίσθημα και την αυτοαντίληψη των σχολικών τους ικανοτήτων. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε ο Φλουρής (1989), ενώ και ο Γεωργίου (2000b) υποστηρίζει ότι η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία και η πίεση για καλύτερα αποτελέσματα έχουν αρνητική συσχέτιση με την επίδοση, ενώ «κάποιες ενέργειες, όπως είναι η πίεση του παιδιού να κάνει την εργασία του και η βοήθεια που εκλαμβάνεται ως έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνατότητες του να τα καταφέρει και μόνο του, μπορεί να έχουν τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα» (σελ. 144).

Ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη των κατ' οίκον εργασιών είναι η συμβολή τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης και διαχείρισης του χρόνου, και το να μπορούν να πετύχουν την αυτόνομη, διά βίου μάθηση, έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Schunk & Zimmerman, 1994). Η κατάλληλη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες τα πρώτα χρόνια μπορεί να διδάσκει στο παιδί στρατηγικές για αυτορυθμιζόμενη μάθηση. Κατανομή του χρόνου, έλεγχος της εργασίας και εκτίμηση των προτεραιοτήτων είναι μόνο λίγες από τις όψεις της αυτορυθμιζόμενης μάθησης που οι κατ' οίκον εργασίες μπορούν να διδάξουν. Επίσης, η αντιμετώπιση της διάσπασης της προσοχής μπορεί να είναι μία από τις πιο σημαντικές πλευρές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών στις πρώτες τάξεις. Υπάρχουν αποδείξεις από την παρατήρηση και

τις συνεντεύξεις ότι η μάθηση του χειρισμού των διασπάσεων είναι ένα δυνητικό αποτέλεσμα των κατ' οίκον εργασιών στο δημοτικό και στο οποίο τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι θα πρέπει να αποβλέπουν (Corno, 2000· Xu, 1994). Οι Xu και Corno (1998) συμπεραίνουν ότι η εγκατάσταση μιας πετυχημένης ρουτίνας για τις κατ' οίκον εργασίες, την οποία τα παιδιά θα ακολουθήσουν για χρόνια, μπορεί να είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της ανατροφής των παιδιών.

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν η δυνατότητα των γονέων να επηρεάσουν την επίδοση των παιδιών τους στις κατ' οίκον εργασίες μειώνεται. Έτσι οι γονείς περιορίζουν σημαντικά τη συμμετοχή τους στη μελέτη όσο μεγαλώνει το παιδί (Balli, Demo, & Wedman, 1998· Κοσσυβάκη, 2002). Η Levin και οι συνεργάτες της (1997) βρήκαν ότι οι περισσότερες μητέρες περιορίζουν τη βοήθεια που παρέχουν στα παιδιά τους στην Γ' τάξη σε σχέση με την πρώτη. Ένας τύπος γονεϊκής συμμετοχής που δε θα πρέπει να μειώνεται με την ηλικία είναι η ενθάρρυνση (DeCarvalho, 2001). Τα παιδιά που ενθαρρύνονται και επαινούνται για τις προσπάθειές τους θα αναπτύξουν μια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και είναι πιθανό να θέτουν υψηλότερους στόχους και να επιλέγουν πιο ενδιαφέροντα καθήκοντα (Ellefsen & Beran, 2007).

Οι γονείς των μαθητών εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες των εφήβων μόνο εάν πιστεύουν ότι μπορεί να τους βοηθήσουν να πετύχουν στο σχολείο. Είναι σημαντικό επίσης το πού αποδίδουν οι γονείς την επιτυχία στο σχολείο. Αν την αποδίδουν στην προσπάθεια και λιγότερο στην ικανότητα ή την τύχη, τότε θα εμπλακούν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000a· 2000b· Deslandes et al., 1999).

Όσον αφορά την κατάσταση στη χώρα μας, η ελληνική οικογένεια πιστεύει ότι η εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη κοινωνικής ανόδου (Φλουρής, 1989). Για το λόγο αυτό οι γονείς είναι πρόθυμοι να εμπλακούν σε οτιδήποτε θα μπορούσε να προωθήσει την εκπαίδευση των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένης και της βοήθειας στο σπίτι (Παπούλια-Τζελέπη κ.α., 1996). «Στον ελλαδικό χώρο τα μέσα και τα λιγότερο ευνοημένα στρώματα εμφανίζουν μια ασυνήθιστη δυναμικότητα εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους που σε πολύ λίγες κοινωνίες απαντάται και ερμηνεύεται από τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας και οικογένειας» (Παπούλια-Τζελέπη, 2001, σελ. 89). Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους, είτε επειδή δυσκολεύονται είτε επειδή επιθυμούν να είναι πρώτα (Χατζηδήμου, 1995).

Το 90% των γονέων πιστεύουν ότι η βοήθειά τους στην εργασία στο σπίτι είναι πολύ σημαντική, γιατί συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού και ιδιαίτε-

ρα στο γραμματισμό (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Και οι τρεις ομάδες (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) θεωρούν τις κατ' οίκον εργασίες ευεργετικές για όλα τα παιδιά και δεν τις συσχετίζουν με το στίγμα της σχολικής αποτυχίας. Έτσι οι δάσκαλοι τις αναθέτουν συχνά, οι μαθητές τις επιτελούν με επιμέλεια και οι γονείς βοηθούν σημαντικά, αφιερώνοντας πολύ χρόνο, και όχι και λίγες φορές, και χρήμα (Παπούλια-Τζελέπη, 1999). Το φύλο του παιδιού βρέθηκε ότι επηρεάζει τις πρακτικές των γονέων, καθώς τα αγόρια τείνουν να δέχονται περισσότερη βοήθεια (Ευαγγελοπούλου, 1995· Παπούλια-Τζελέπη, 2001) καθώς και οι αδύνατοι μαθητές (Ευαγγελοπούλου, 1995).

Στην έρευνα του Φασατάκη (1998) βρέθηκε ότι το 15% των μαθητών ετοιμάζουν τις κατ' οίκον εργασίες μόνοι τους χωρίς να τους ελέγχει κανείς, το 55% τις ετοιμάζουν μόνοι τους και μετά τους ελέγχουν, το 21 % τις ετοιμάζει μαζί με το βοηθό, ενώ για το 2,2% τις πιο πολλές εργασίες τις ετοιμάζουν άλλοι αντί για το μαθητή. Τα αντίστοιχα ποσοστά για την Α' τάξη είναι: 4%, 44%, 45% και 4%. Βοηθός στην εκπλήρωση των κατ' οίκον εργασιών είναι η μητέρα σε ποσοστό 70,9%, ο πατέρας σε ποσοστό 16,3%, τα αδέρφια 10,1% και άλλοι 2,7 %. Σε άλλη έρευνα το 39% των μαθητών της Ε' Δημοτικού ανέφερε ότι δε δέχεται βοήθεια στην εργασία στο σπίτι, ενώ οι περισσότεροι (59%) παραδέχονται ότι βοηθιούνται (Παπούλια-Τζελέπη κ.α., 1996).

Ο Δοδοντσάκης (2001) μελέτησε στη διατριβή του το θέμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Η υποστήριξη της μελέτης στο σπίτι είναι από τους βασικούς λόγους επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο, καθώς στο δημοτικό το 69,4% των γονέων δηλώνουν ως λόγο της επίσκεψής τους στο σχολείο την «ενημέρωση σχετικά με το πώς να βοηθούν τα παιδιά τους». Το ποσοστό αυτό μειώνεται σε 47% στο Γυμνάσιο και 23,9% στο Λύκειο. Το 46,9% των γονέων όλων των βαθμίδων δηλώνουν ότι βοηθούν σε όλα τα μαθήματα, ποσοστό που φτάνει το 76,8% στο Δημοτικό. Όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, τόσο περισσότερο βοηθούν. Το 68,2% των γονέων μαθητών δημοτικού δήλωσε ότι ενημερώθηκε από τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο βοήθειας, ενώ το 75,4% επιθυμεί να ενημερώνεται. Το 71,9% των γονέων εκτιμά ότι οι επαφές του με τους εκπαιδευτικούς είναι πάρα πολύ σημαντικές. Στην πλειοψηφία τους όμως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ευχαριστημένοι από τη συχνότητα και τον τρόπο που γίνονται οι συναντήσεις με τους γονείς. Γι' αυτό ζητούν την εκπαίδευσή τους σχετικά με το θέμα αυτό.

Σε άλλες χώρες ορισμένοι γονείς αναθέτουν πρόσθετη εργασία στα παιδιά τους, συχνά αγοράζοντας σχετικά βιβλία του εμπορίου (Forster, 2000). Στην Ελλάδα, η άνθιση αυτών των εκδόσεων είναι μια σαφής ένδειξη για το τι συμβαίνει στη χώρα μας. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα έρευνας (Παπούλια-Τζελέπη, 2001), σύμφωνα με την οποία υπάρχει ένα ποσοστό γονέων (35%) που αναθέτουν οι ίδιοι σχολική εργασία στο σπίτι στα παιδιά τους.

Άλλες ανεπτυγμένες χώρες είναι πολύ πιο προχωρημένες σε σχέση με τη χώρα μας στο θέμα της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Στην Ελλάδα η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι συχνά επιφανειακή και επικρατεί δυσπιστία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Γεωργίου, 2000b). Όλα τα δεδομένα στη χώρα μας συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό στη διαπίστωση πως, ακόμη και στις περιπτώσεις που υπάρχει επαφή εκπαιδευτικών και γονέων, αυτή απέχει πολύ από τον ιδεατό τύπο μιας απρόσκοπτης επικοινωνίας και πολυεπίπεδης συνεργασίας, με στόχο το καλό των μαθητών (Γεωργίου, 2000b· Λιοντάκη, 1999).

2.3.3. Η συμμετοχή των γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Η συμμετοχή της οικογένειας είναι πρωταρχικής σημασίας στο πλαίσιο της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Baumgartner et al., 1993· Cooper & Nye, 1994). Το γεγονός ότι οι μαθητές με ήπιες διαταραχές είναι πιθανό να έχουν περισσότερες δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών καθιστά την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων ακρογωνιαίο λίθο για θετική εμπειρία στη μελέτη (Jayanthi et al., 1995).

Η έλλειψη κατάλληλης επικοινωνίας προκαλεί στρες ιδιαίτερα όταν οι γονείς αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη συμμετοχή τους στη μελέτη (Baumgartner, 1993· Canadian Council of Learning, 2008). Ειδικά όταν τα παιδιά έχουν μαθησιακές δυσκολίες, η συμμετοχή των γονέων μπορεί να γίνει προβληματική (Bryan et al., 2001). Οι γονείς αυτών των παιδιών βρίσκουν τη βοήθεια στη μελέτη πολύ απαιτητική και πιεστική διαδικασία. Μερικές από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν είναι η αντιμετώπιση της αντίστασης των μαθητών, η διατήρηση των κινήτρων, η ενθάρρυνση της ανεξάρτητης μάθησης (Rivalland et al., 2000). Στην έρευνα των Salend και Schliff (1989) το 39% των εκπαιδευτικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν πρόβλημα με τη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες.

Η ανάγκη για περισσότερη ανάμιξη των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βασίζεται στην πιθανότητα να έχουν λιγότερο αναπτυγμένες τις δεξιότητες μελέτης και αυτοδιαχείρισης (Cooper, 2001a). Η ικανότητα τους να μελετούν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δημιουργία ενός κατάλληλου, φυσικά και συναισθηματικά, περιβάλλοντος. Έτσι είναι πιο σημαντικό για τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απ' ό,τι για τους γονείς των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να παρέχουν στα παιδιά τους ένα δομημένο πρόγραμμα για τις κατ' οίκον εργασίες (Cooper & Nye, 1994). Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να χρειάζονται περισσότερη επιβράβευση, ενώ κάνουν την εργασία τους ή αμέσως μετά την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Μπορεί επίσης να χρειάζονται περισσότερη άμεση βοήθεια, για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους (Cooper & Nye, 1994). Η ανάγκη υποστήριξης από τους γονείς δεν περιορίζεται στις μικρές ηλικίες, αφού αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται βοήθεια και στο λύκειο για να μπορέσουν να μαθαίνουν ανεξάρτητα και να ολοκληρώσουν τη μελέτη τους (Schumaker, Deshler, Bui, & Vernon, 2000). Οι μαθητές που φοιτούν σε τμήμα ένταξης θεωρούν τις κατ' οίκον εργασίες ανιαρές, σημειώνοντας επίσης ότι οι γονείς θυμώνουν μαζί τους, ενώ τους βοηθάνε λιγότερο, καθώς προχωράνε στις μεγαλύτερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bryan & Nelson, 1994). Το μοτίβο της αδυναμίας των γονέων να βοηθήσουν και της απροθυμίας του μαθητή για σοβαρή προσπάθεια για τις κατ' οίκον εργασίες εάν ξεκινήσει από το δημοτικό, συνήθως συνεχίζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hoover-Dempsey et al., 1995). Οι γονείς εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν ότι ασχολούνται λιγότερο απ' ό,τι οι γονείς των εφήβων χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με την επίβλεψη των κατ' οίκον εργασιών και συμμετέχουν λιγότερο σε συγκεντρώσεις στο σχολείο (Bryan et al., 2001). Φαίνεται ότι στα πρώτα σχολικά χρόνια οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και οι γονείς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να βοηθήσουν. Με την πάροδο των χρόνων όμως τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς είναι πιθανό να απογοητεύονται και εγκαταλείπουν την προσπάθεια (Deslandes et al., 1999).

Οι μητέρες των παιδιών με χαμηλή επίδοση εκφράζουν περισσότερη δυσαρέσκεια, ματαίωση και κόπωση από την προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, σε σχέση με τις άλλες μητέρες (Baumgartner et al., 1993· Bryan & Nelson, 1994· Bryan et al., 2001· Levin et al., 1997· Pentyliuk, 2002). Αν και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές μπορούν εύκολα να ανταποκριθούν στην ποσότητα και τη δυ-

σκολία των κατ' οίκον εργασιών, οι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξουθενώνονται στην προσπάθειά τους να τις διεκπεραιώσουν. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί υποτιμούν το χρόνο και την προσπάθεια που απαιτείται για τη διεκπεραίωση των εργασιών που αναθέτουν (Bryan & Nelson, 1994).

Οι Lyytinen, Rasku-Puttonen, Poikkeus, Laakso, και Ahonen (1994) βιντεοσκόπησαν την αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού 30 παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και 30 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 8-11 ετών, όταν τους ανατέθηκε να ασχοληθούν με διδακτικές δραστηριότητες, αντίστοιχες μ' αυτές που χρησιμοποιούνται για τις κατ' οίκον εργασίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούσαν λιγότερες υψηλού επιπέδου στρατηγικές, ενθάρρυναν λιγότερο, ήταν πιο παρεμβατικές και λιγότερο συνεργατικές. Ένα άλλο ενδιαφέρον συμπέρασμα ήταν ότι επιδέξιοι και υποστηρικτικοί γονείς μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό και ενισχυτικό περιβάλλον μάθησης, που βοηθά τα παιδιά να αντισταθμίσουν τα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν.

Η Dudley-Marling (2003) μελέτησε τις συνέπειες που έχουν οι κατ' οίκον εργασίες στις οικογένειες των μαθητών που έχουν μαθησιακά προβλήματα, σε Η.Π.Α. και Καναδά. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι κατ' οίκον εργασίες πολύ συχνά διαταράσσουν σημαντικά τη ζωή αυτών των οικογενειών. Πολύωρη, γεμάτη συγκρούσεις και συχνά μη παραγωγική ενασχόληση με τη μελέτη είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο.

Η Levin και οι συνεργάτες της (1997) βρήκαν σε μια διαχρονική έρευνα ότι η βοήθεια της μητέρας στην Α' τάξη δεν είχε ούτε θετικές ούτε αρνητικές συνέπειες στην επίδοση των μαθητών στη Γ' τάξη. Αυτή η βοήθεια μπορεί να είναι αναποτελεσματική για μια σειρά από λόγους. Οι καλοί και μέτριοι μαθητές δε χρειάζονται βοήθεια στις περισσότερες εργασίες. Οι αδύνατοι μαθητές μπορεί να χρειάζονται βοήθεια, αλλά οι γονείς τους είναι πιθανό να μην έχουν τις δεξιότητες που χρειάζονται, για να διδάξουν τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς. Η συμμετοχή των γονέων είναι πιο δύσκολη και έχει υψηλό κόστος στην περίπτωση των μαθητών με χαμηλή επίδοση, οι οποίοι όμως χρειάζονται περισσότερο τη βοήθεια των γονέων. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αυτής είναι ότι στην πρώτη δημοτικού οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα δέχονταν περισσότερη βοήθεια από τις μητέρες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ στην τρίτη δημοτικού δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στο χρόνο βοήθειας που δέχονταν οι μαθητές. Αυτό πιθανόν συνέβη, σύμφωνα με τους ερευνητές, επειδή μειώθηκε η πεποίθηση των μητέρων παιδιών με μαθησιακά προβλήματα ότι η βοήθειά τους μπορεί να βοηθήσει ή σε ορι-

σμένες περιπτώσεις από τη μείωση της ανάγκης του παιδιού για βοήθεια. Γι' αυτά τα παιδιά η βοήθεια μπορεί ακόμη να είναι αντιπαραγωγική, αυξάνοντας τη ματαίωση και την αίσθηση του αβοήθητου. Παρόλα αυτά οι ερευνητές δεν προτείνουν να μη βοηθούν οι γονείς στις κατ' οίκον εργασίες, ειδικά στις περιπτώσεις των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Εξετάζουν δύο λύσεις: είτε να παρέχεται υποστήριξη από επαγγελματίες, είτε να δουλέψουμε με τους γονείς για να βελτιώσουμε αυτή την κοινωνικο-γνωστική συναλλαγή με τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τη Levin και τους συνεργάτες της (1997) η επαγγελματική βοήθεια είναι λιγότερο προσιτή σε σχέση με τη βοήθεια από τους γονείς και πολύ δαπανηρή για να επιλύσει ένα τόσο διαδεδομένο πρόβλημα, ενώ η βοήθεια στους γονείς να ανταποκριθούν σ' αυτό το έργο φαίνεται να είναι η πιο αποδοτική. Για να στηρίζουν την άποψη αυτή, αναφέρονται στα θετικά αποτελέσματα που είχαν παλαιότερα προγράμματα παρέμβασης που εκπαίδευαν τους γονείς στο να βοηθούν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά τους. Νεότερες έρευνες επιβεβαιώνουν την άποψή τους (Callahan et al., 1998· Cancio et al., 2004· Gardner, 2000).

Από μια ενδιαφέρουσα έρευνα της Kay και των συνεργατών της (1994) με γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αναδύθηκαν πέντε ζητήματα:

- 1) Οι γονείς αισθάνονται ότι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες.
- 2) Χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και κυρίως:
 - α) τι προσδοκά να μπορεί να κάνει το παιδί μου στο τέλος της σχολικής χρονιάς,
 - β) τι ρόλο προσδοκά από μένα, ιδιαίτερα σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες,
 - γ) πώς μπορεί το παιδί μου να αποκτήσει τη συνέπεια και την οργάνωση που χρειάζεται για να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.
- 3) Θέλουν να ανατίθενται στα παιδιά τους εργασίες που είναι κατάλληλες για το επίπεδό τους.
- 4) Αποδίδουν ιδιαίτερη αξία σε πρακτικές και δημιουργικές εργασίες.
- 5) Θέλουν ένα εκτεταμένο αμφίδρομο σύστημα επικοινωνίας με το σχολείο που θα τους επιτρέψει να έχουν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους.

Από την έρευνα των σχέσεων σχολείου-σπιτιού της Φτιάκα (2004) προκύπτει ότι πολλοί γονείς στο γενικό σχολείο εκφράζουν την ανάγκη για υποστήριξη και βοήθεια ενώ «η κατ' οίκον εργασία είναι από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα ανάγκης για στήριξη» (σελ. 74). Αυτή την ανάγκη το σχολείο χρειάζεται να καταβάλει προσπάθεια για να την ακούσει, καθώς δεν εκφράζεται ανοιχτά. Πολλοί γονείς θα ωφε-

λούνταν από τη στήριξη σε τέτοια θέματα, αλλά η ανάγκη για υποστήριξη είναι αυξημένη στην περίπτωση των γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, «Η αβεβαιότητα, η ανεπάρκεια και το άγχος που αισθάνονται οι γονείς ενός «συνηθισμένου» παιδιού, ιδιαίτερα σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία, φαίνεται να αυξάνεται δραματικά εδώ, και να επεκτείνεται σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, και επίσης σε δεξιότητες εκτός σχολείου και σε ευρύτερα θέματα αγωγής» (σελ. 76).

Αν, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν μεγάλη δυσκολία να βοηθήσουν τα παιδιά τους και εκφράζουν δυσaráεσκεια, κόπωση και αίσθημα αβοήθητου, είναι άμεση η ανάγκη να υποστηριχτούν στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Οι γονείς, αν και το επιθυμούν, δεν ξέρουν πάντα πώς να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους ή δε γνωρίζουν ότι η συμμετοχή τους είναι σημαντική (Epstein & Van Voorlis, 2001· Walker et al., 2004). Πολλοί αναφέρουν ότι αισθάνονται απροετοίμαστοι, για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες και η προσπάθειά τους να βοηθήσουν συχνά προκαλεί στρες (Balli et al., 1998· Corno, 1996· Hoover-Dempsey et al., 1995· Forster, 2000· Harniss et al., 2001· Hoover-Dempsey et al., 1995· Marzano & Pickering, 2007a). Συχνά επίσης δεν καταλαβαίνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Kay et al., 1994). Επιπλέον, η υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου στην ειδική αγωγή αποθάρρυνε την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων, γιατί τοποθετούσε το πρόβλημα μέσα στο παιδί και απέδιδε πρωταρχική σημασία στους ειδικούς (Kay et al., 1994). Αντίθετα, οι σχετικές έρευνες έδειξαν ότι, όταν οι γονείς παιδιών με μαθησιακά προβλήματα υποστηριχτούν κατάλληλα, για να βοηθούν στις κατ' οίκον εργασίες, τα αποτελέσματα είναι πολύ ικανοποιητικά (Albright, 2002· Callahan et al., 1998· Cancio et al., 2004· Gardner, 2000· Trammel et al., 1994).

Για όλους τους παραπάνω λόγους οι γονείς χρειάζονται καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς (Albright, 2002· Canadian Council of Learning, 2008· Davis, 2004· Douville, 2000· Hydea, Else-Quest, Alibali, Knuth, & Romberg, 2006· Kay et al., 1994). Η Forster (2000) υποστηρίζει ότι οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ξεπεράσουν τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όπως τις αναγνωστικές δυσκολίες, αλλά χρειάζονται εκπαίδευση και υποστήριξη από το σχολείο για να το κάνουν αποτελεσματικά. Ένα από τα σημαντικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν κυρίως οι γονείς των παιδιών με χαμηλή επίδοση είναι το πότε και πώς θα πα-

ρέμβουν, όταν το παιδί δυσκολεύεται (Corno, 2000· Cuckle, 1996· Epstein & Van Voorhis, 2001· Kay et al., 1994· Rivalland et al., 2000).

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να θεωρούν ότι οι γονείς ξέρουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα. Είναι σημαντικό να τους παρέχουν καθοδήγηση, για να κερδίσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να βοηθήσουν καθώς και συγκεκριμένες οδηγίες για το τι και πόσο να διαβάζουν, πώς να απαντούν στα λάθη, τι συζήτηση να κάνουν με τα παιδιά και πώς να διατηρήσουν τη διαδικασία ευχάριστη (Baker, 2003). Μερικές εργασίες μπορεί να σχεδιάζονται έτσι ώστε οι γονείς να προσφέρουν επιπλέον βοήθεια σε μαθητές με ειδικές δυσκολίες. Η ανάθεση αυτών των εργασιών θα πρέπει να συνοδεύεται από αναλυτικές οδηγίες ή και εκπαίδευση των γονέων, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους (Epstein & Van Voorhis, 2001· Xu & Corno, 1998).

Περίληψη

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι η γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι. Η συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των μαθητών είναι χρήσιμη για τους μαθητές και ιδιαίτερα η συμμετοχή των γονέων που αναπτύσσει την αυτο-ρύθμιση συνδέεται με υψηλότερη επίδοση. Στη χώρα μας διαπιστώνεται αυξημένο ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους και μεγάλη συμμετοχή τους στη μελέτη των παιδιών. Οι γονείς των μικρών μαθητών καθώς και των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα εμπλέκονται περισσότερο άμεσα στη μελέτη των παιδιών τους. Όταν οι εργασίες είναι πολλές ή δύσκολες και δεν υπάρχει ο κατάλληλος χειρισμός από τους γονείς, μπορεί να προκαλείται αναστάτωση στο σπίτι και συναισθηματικές εντάσεις. Η επαναλαμβανόμενη αποτυχία στις κατ' οίκον εργασίες και οι εντάσεις που προκαλούνται συχνά οδηγούν σε απογοήτευση και εγκατάλειψη της προσπάθειας από μαθητές και γονείς. Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται την κατάλληλη καθοδήγηση και εκπαίδευση, ώστε να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες. Μπορεί να χρειάζεται χρόνος και πολλή προσπάθεια για να εξασφαλίσουν τα σχολεία τη γόνιμη συνεργασία και την παραγωγική συμμετοχή των γονέων, αλλά τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι αξίζει τον κόπο.

2.4. Μαθησιακές δυσκολίες

Η αναλυτική αναφορά στην ιστορία του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών ξεφεύγει από τα όρια της συγκεκριμένης διατριβής. Θα περιοριστούμε σε μια συνοπτική αναφορά των πιο σημαντικών σημείων.

Η συζήτηση για τις μαθησιακές δυσκολίες ξεκινά από το 19^ο αιώνα, λίγα χρόνια μετά την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία στη Γαλλία έγινε το 1881 (Fijalkow, 1999). Το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών έχει τις ρίζες του στις νευροψυχολογικές έρευνες του πρώτου μισού του 19^{ου} αιώνα (Neufeld & Takacs, 2006), όμως η ουσιαστική ανάπτυξη της περιοχής λαμβάνει χώρα από τη δεκαετία του '60, ως αποτέλεσμα της συμβολής ορισμένων ερευνητών (Samuel Kirk, William Cruickshank κ.α.) και τις ενέργειες των γονέων (Lloyd & Hallahan, 2005). Σύμφωνα με τους Neufeld και Takacs (2006) η καθιέρωση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» τη δεκαετία του '60 συμπίπτει με τη μεγάλη συζήτηση για τα αίτια και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Η καθιέρωση του όρου μαθησιακές δυσκολίες στις ΗΠΑ τη συγκεκριμένη περίοδο φαίνεται ότι ικανοποίησε μια εθνική ανάγκη, καθώς η άνοδος των εκπαιδευτικών απαιτήσεων που ακολούθησε την εκτόξευση του ρωσικού δορυφόρου Sputnik το 1957 είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της σχολικής αποτυχίας σε λευκούς και μεσαίας κοινωνικής τάξης μαθητές (Reid & Valle, 2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται μια δημοφιλής διαταραχή (Neufeld & Takacs, 2006). Αρκετές φορές οι εξελίξεις σηματοδοτήθηκαν από τις προσπάθειες των γονέων να υπερασπιστούν τα δικαιώματα των παιδιών τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάστηκαν δικαστικές αποφάσεις, ώστε οι μαθητές να έχουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους και γραπτές αναφορές για την πρόοδό τους (Martin, 2005).

Από το ξεκίνημά της και μέχρι σήμερα η περιοχή των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσεων (Kavale, 1993· MacMillan, Gresham, & Bocian, 1998· Lloyd & Hallahan, 2005· Reid & Lienemann, 2006· Spear-Swerling, 1999· Torgesen, 1999). Σημείο αντιπαράθεσεων αποτέλεσαν μεταξύ των άλλων η νευρολογική φύση της διαταραχής, ο ορισμός, η διάγνωση και ίσως το πιο σημαντικό ποιοι μαθητές θα δέχονταν ειδική αγωγή λόγω μαθησιακών δυσκολιών (Lloyd & Hallahan, 2005). Διαφοροποιήσεις υπάρχουν στην προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών μεταξύ διαφόρων χωρών. Σε ορισμένες χώρες όπως η Ιταλία, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία, η Ιαπωνία και οι Σκανδιναβικές χώρες οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αναγνω-

ρίζονται από τη νομοθεσία ως κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Elkins, 2007· Lundberg, & Hoiem, 2001· Stevens & Werkhoven, 2001· Vogel, 2001).

Σήμερα, μετά από πολλές δεκαετίες ερευνών και συζήτησης εξακολουθούν να ζητούν απάντηση κρίσιμα ζητήματα όπως «Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες;» «ποιος έχει και ποιος δεν έχει μαθησιακές δυσκολίες;» (Keogh, 2005). Ταυτόχρονα, όμως, μετά από 40 χρόνια έρευνας και αντιπαραθέσεων πολλοί υποστηρίζουν ότι μετά την περίοδο της αμφισβήτησης έχουμε εισέλθει στην περίοδο της ωριμότητας και της σύνθεσης που οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών και στην πιο αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Fawcett, 2001· Fletcher, Reid, Fuchs, & Barnes 2007· Kavale, 2005· Lyon et al., 2001· Siegel, 1999a· Torgesen, 1998).

2.4.1. Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών

Παραδοσιακά ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι συνώνυμος με την έννοια της μη αναμενόμενης υποεπίδοσης, η οποία αποδίδεται σε νευρολογικούς παράγοντες (Αναστασίου, 2005· Baer et al., 2006· Fletcher et al., 2007· Fuchs, Fuchs, Mathes, Lipsey, & Roberts, 2001· Lyon et al., 2001· MacMillan et al., 1998). Αυτό σημαίνει πως χωρίς αιτία νοητική, αισθητηριακής λειτουργίας, συναισθηματική, ευκαιριών μάθησης ή κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, οι μαθητές αποτυγχάνουν να μάθουν ικανοποιητικά (Scruggs & Mastropieri, 2006). Η έννοια της μη αναμενόμενης υποεπίδοσης αναφέρεται στην ιατρική και ψυχολογική βιβλιογραφία από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα με τους όρους δυσλεξία, λεξική τυφλότητα, δυσγραφία, δυσαριθμησία, κ.α. (Lyon et al., 2001).

Ο όρος «μαθησιακή δυσκολία» εμφανίζεται για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία το 1962 από τον Samuel Kirk, ο οποίος όρισε τις μαθησιακές δυσκολίες ως:

μια καθυστέρηση, διαταραχή, η επιβράδυνση στην ανάπτυξη σε μια ή περισσότερες από τις διαδικασίες λόγου, γλώσσας, ανάγνωσης, ορθογραφίας ή αριθμητικής που είναι αποτέλεσμα πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή /και διαταραχές συναισθηματικές ή συμπεριφοράς, και δεν είναι το αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακών προβλημάτων, πολιτισμικών παραγόντων και παραγόντων διδασκαλίας (Lyon, et al., 2001. σελ. 261).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες δε στιγμάτιζε τα παιδιά, ήταν πιο αποδεκτός από γονείς και εκπαιδευτικούς, ενώ αντανakλούσε μια αισιόδοξη προοπτική για την εξέλιξη των μαθητών (Lyon, et al., 2001· Zigmond, 1993).

Ο Kirk χρησιμοποίησε αυτό τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού με αναντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητές του να μάθει και την τελική του απόδοση. Ενώ και στον ορισμό αυτό η υπόθεση είναι ότι η διαταραχή είναι εγγενής και πιθανόν νευρολογικής φύσης, ο Kirk πίστευε ότι ο όρος ήταν πρώτιστα εκπαιδευτικός και τα ζητήματα της αιτιολογίας ήταν λιγότερο σημαντικά από τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Neufeld & Takacs, 2006). Από τότε έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, χωρίς να διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους. Πρόκειται για μια διαδικασία που δεν έχει περατωθεί ακόμη και η επιστημονική κοινότητα βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του ορισμού (Παντελιάδου, 2000).

Ένας από τους πιο γνωστούς και συχνά χρησιμοποιούμενους στη βιβλιογραφία ορισμούς είναι αυτός που διατυπώθηκε από το National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), μια οργάνωση που αποτελείται από αντιπροσώπους πολλών επαγγελματικών ενώσεων και επιστημονικών κλάδων που έχουν σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό που διατυπώθηκε το 1988 (NJCLD, 1988):

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων. (Spear-Swerling, 1999, σελ. 255).

Ο ορισμός αυτός, αν και χρησιμοποιείται ευρύτατα, αποτελεί αντικείμενο έντονης κριτικής. Τα κριτήρια ένταξης (όπως η απόκλιση ανάμεσα στη νοημοσύνη και την επίδοση) αλλά και αποκλεισμού δε φαίνεται να είναι έγκυρες ενδείξεις των μαθησιακών δυσκολιών (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2001· Gunderson & Siegel, 2001· Lyon et al., 2001· Sternberg, 1999· Swanson, 2000). Με το κριτήριο της

απόκλισης⁵ μειώνεται η πιθανότητα για τους μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο να διαγνωστούν ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, γιατί συχνά έχουν χαμηλότερη επίδοση στα τεστ νοημοσύνης. Έτσι, ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών αποκλείει σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Κατή, 1989· Stow & Selfe, 1989). Σύμφωνα με τους Stow & Selfe (1989) ο εξ ορισμού αποκλεισμός των κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών είναι άδικος και δίνει πλεονέκτημα σε μαθητές που πλεονεκτούν από πολλές πλευρές.

Οι περισσότεροι ορισμοί στηρίζονται επίσης σε κριτήρια αποκλεισμού κι αυτό έχει σα συνέπεια συχνά η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών να μπαίνει σε σχέση με το τι δεν είναι το παιδί και όχι με το τι είναι (Hessler, 2001· Keogh, 2005· Rohl & Rivalland, 2002· Siegel, 1999a). Επιπλέον, δεν επιβεβαιώνεται ερευνητικά το ιατρικό μοντέλο που προκύπτει από τους ορισμούς (Christensen, 1999· Wagner & Garon, 1999), ενώ έχει υποστηριχτεί ότι δεν είναι χρήσιμο για την κατανόηση, τη διάγνωση, την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Sternberg, 1999).

Ένα άλλο σημείο κριτικής είναι η προϋπόθεση της επαρκούς διδασκαλίας για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Lyon et al., 2001· Snell, 2002). Σύμφωνα με το Lyon και τους συνεργάτες του (2001) η ανεπαρκής διδασκαλία δε θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως δικαιολογία για τη μη παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, εάν ληφθεί σοβαρά υπόψη ο ρόλος της ανεπαρκούς διδασκαλίας και γίνουν πιο συστηματικές προσπάθειες να διδάξουμε όλα τα παιδιά να διαβάζουν, η έννοια της αναπηρίας θα αλλάξει στο μέλλον. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών θα αποδίδεται σε μαθητές με σοβαρές και επιμένουσες δυσκολίες στην ανάγνωση ή άλλα ακαδημαϊκά προβλήματα. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος και αναδύεται από την ασυμφωνία ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανάγκες μερικών μαθητών και τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές. Η αναγνώριση και θεραπεία των σχολείων με «αναγνωστικές δυσκολίες» πρέπει να είναι η πρώτη προτεραιότητα (Elkins, 2001· Skrtic, 1999· Wagner & Garon, 1999). Σύμφωνα με την προοπτική του κοινωνικού εποικοδομητισμού η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών δεν καθορίζεται μόνο από το μαθητή όπως ορίζει η ιδεολογία του ατομικισμού, αλλά και από το πλέγμα ανθρωπίνων σχέσεων και δραστηριοτήτων γύρω από το μαθητή (Dudley-Marling, 2004).

⁵ Περισσότερα για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών με βάση το κριτήριο της απόκλισης αναφέρονται στην επόμενη ενότητα (2.4.2)

Ιδιαίτερα το σχολείο, είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση και αυτός που επιδέχεται περισσότερο την αλλαγή (Stow & Selfe, 1989).

Όμως παρά τις αντιρρήσεις, τέσσερις δεκαετίες μετά, ο ορισμός έχει αλλάξει ελάχιστα (Neufeld & Takacs, 2006). Η τελευταία αναθεώρηση του νόμου για την ειδική αγωγή στις Η.Π.Α. (IDEIA, 2004) υιοθετεί τον παρακάτω ορισμό:

(Α) Γενικά. Ο όρος «ειδική μαθησιακή δυσκολία» σημαίνει μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, ομιλούμενη ή γραπτή, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται με ατελή ικανότητα στην ακρόαση, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, ή τους μαθηματικούς υπολογισμούς.

(Β) Διαταραχές οι οποίες περιλαμβάνονται. Αυτός ο όρος περιλαμβάνει καταστάσεις όπως αντιληπτικές διαταραχές, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία.

(Γ) Διαταραχές που δεν περιλαμβάνονται. Ο όρος δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που είναι το αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, ή νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών, ή περιβαλλοντικών, πολιτιστικών, ή οικονομικών μειονεκτημάτων [Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004 - Sec. 602(30)(Α)].

Και ο ορισμός αυτός εστιάζει στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών (Neufeld & Takacs, 2006). Γενικά στους ορισμούς που έχουν προταθεί μέχρι πρόσφατα υπάρχουν τρεις κοινές υποθέσεις: α) το πρόβλημα επικεντρώνεται στο ίδιο το άτομο και πιθανόν οφείλεται σε έλλειμμα στην εγκεφαλική λειτουργία ή στην επεξεργασία των πληροφοριών, β) η επίδοση είναι χαμηλότερη σε σχέση με την αναμενόμενη με βάση το νοητικό δυναμικό, και γ) το πρόβλημα είναι ειδικό, δηλαδή οι δυσκολίες υπάρχουν σε μία ή περισσότερες γνωστικές περιοχές, αλλά όχι σε όλες (Wagner & Garon, 1999). Οι Kavale και Forness (2000) κρίνοντας τους προηγούμενους ορισμούς αναφέρουν ότι «η αποτυχία να παρουσιάσουμε ένα ενοποιημένο ορισμό σημαίνει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στερούνται δύο κρίσιμων στοιχείων: την κατανόηση – μια καθαρή και ασκίαστη έννοια των μαθησιακών δυσκολιών και την εξήγηση – μια λογική έκθεση των λόγων που ένας μαθητής έχει μαθησιακές δυσκολίες» (σελ. 240). Ο Lyon και οι συνεργάτες του (2001) επισημαίνουν ότι «Η πραγματική τραγωδία είναι ότι η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει αλλάξει τα τελευταία 30 χρόνια, παρά την ολοκλήρωση σημαντικών ερευνών τα τελευταία 15 χρόνια. Αυτά που γνωρίζουμε από τις έρευνες θα πρέπει να υλοποιηθούν. Τα παιδιά αξίζουν το καλύτε-

ρο» (σελ. 283). Σύμφωνα με τους Kavale, Spaulding & Beam (2009) ο επίσημος ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει διαφοροποιηθεί ουσιαστικά τα τελευταία 40 χρόνια. Το μόνο που προσδιορίζεται με βεβαιότητα είναι το τι δεν είναι οι μαθησιακές δυσκολίες. Οι ίδιοι προτείνουν ένα διαφορετικό ορισμό, πιο αναλυτικό και σε συμφωνία με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα. Στον ορισμό που δίνουν προσδιορίζουν επίσης ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αφορούν το 2-3% του μαθητικού πληθυσμού. Πιστεύουν ότι, για να ξανακερδίσει την ακεραιότητά του το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει να αλλάξει ο ορισμός.

Ο Fletcher και οι συνεργάτες του (2007) αναφέρουν τον παρακάτω ορισμό της δυσλεξίας που χρησιμοποιείται από τη Διεθνή Εταιρία Δυσλεξίας ως παράδειγμα θετικού και όχι αρνητικού ορισμού:

Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή με νευρο-βιολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακρίβεια και/ ή την ευχέρεια στην αναγνώριση των λέξεων και από αδυναμίες στην αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία. Αυτές οι δυσκολίες τυπικά είναι αποτέλεσμα ενός ελλείμματος στα φωνολογικά συστατικά της γλώσσας τα οποία είναι συχνά απρόσμενα σε σχέση με τις άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να είναι τα προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και η περιορισμένη αναγνωστική εμπειρία η οποία μπορεί να αναστείλει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των γενικότερων γνώσεων". International Dyslexia Association (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003· Fletcher et al., 2007).

Σύμφωνα με το Fletcher και τους συνεργάτες του (2007) ο παραπάνω ορισμός απομακρύνεται από τα κριτήρια της απόκλισης και του αποκλεισμού και υποδηλώνει περισσότερο το τι είναι η δυσλεξία παρά το τι δεν είναι, όπως γίνεται με τους περισσότερους ορισμούς. Ενσωματώνει τα ερευνητικά δεδομένα των δύο τελευταίων δεκαετιών και προσδιορίζει τα κυριότερα αίτια και συμπτώματα. Ταυτόχρονα, τονίζει τη σημασία της παροχής αποτελεσματικής διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Αποτελεί ένα πρότυπο για τη διατύπωση ανάλογων ορισμών σε άλλα πεδία των μαθησιακών δυσκολιών (Fletcher et al., 2007). Από τη σύγκριση του προτεινόμενου ορισμού της δυσλεξίας (Lyon et al., 2003) αλλά και του ορισμού που προτείνουν οι Kavale και συνεργάτες (2009) με τους προηγούμενους ορισμούς, δεν προκύπτουν ριζικές διαφοροποιήσεις. Τα κριτήρια της απόκλισης και του αποκλεισμού ουσιαστικά παραμένουν. Αυτό το οποίο επιδιώκεται στις προσπάθειες αυτές είναι μια καλύτερη περιγραφή της

φύσης των μαθησιακών δυσκολιών, ενσωματώνοντας τα βασικά ερευνητικά αποτελέσματα των δύο τελευταίων δύο δεκαετιών. Τονίζουν επίσης τη σημασία της υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, πιθανόν υπό την επιρροή της νέας τάσης εντοπισμού των μαθησιακών δυσκολιών, που είναι η ανταπόκριση στη διδασκαλία.

2.4.2. Εντοπισμός και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Το ζήτημα του εντοπισμού και της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι σημαντικό και γι' αυτό έχουν προταθεί εναλλακτικοί τρόποι εντοπισμού και διάγνωσης τους (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002· Scruggs & Mastropieri, 2002). Θα αναπτυχθούν στη συνέχεια οι δύο προσεγγίσεις που κυριαρχούν στη σχετική συζήτηση τα τελευταία χρόνια.

Το κριτήριο της απόκλισης

Το κυριότερο κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η απόκλιση ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και τη σχολική επίδοση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007b). Η απόκλιση ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και την επίδοση ως μέσο για τον εντοπισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί τομέα αντιπαράθεσης στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών (Hallahan et al., 2007· Hale, Kaufman, Naglieri, & Kavale, 2006, Hynd, Clinton, & Hiementz, 1999· Keogh, 2005· Spear-Swerling & Sternberg, 1998· U.S. Department of Education, 2003· Vaughn et al., 2003· Zera & Lucian, 2001). Αν και η απόκλιση μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της επίδοσης καθιερώθηκε από τον Samuel Kirk, ο ίδιος ποτέ δεν ήταν ευχαριστημένος από την εφαρμογή της απόκλισης ως κριτηρίου για τον προσδιορισμό των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Vaughn & Fuchs, 2006). Τα τελευταία χρόνια ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός επιστημόνων συμφωνεί ότι το κριτήριο της απόκλισης δεν είναι έγκυρη και χρήσιμη μέθοδος για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Bradley et al., 2001· Dombrowski, Ambrose, & Clinton, 2007· Hessler, 2001· Siegel, 2003· U.S. Department of Education, 2003). Όπως αναφέρει ο Swanson (2000) δεν υπάρχουν συστηματικές αναλύσεις που να υποστηρίζουν την ιδέα ότι το μοντέλο της απόκλισης είναι χρήσιμη κατασκευή σε σχέση με την αντιμετώπιση και την πρόγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με τους Spear-Swerling και Sternberg (1998), «η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών με βάση το κριτήριο της απόκλισης ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και την επίδοση στερείται επιστημονικής εγκυρότη-

τας και συνιστά μια ανεπαρκή εκπαιδευτική πολιτική. Εκπαιδευτική βοήθεια χρειάζονται όλοι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση και όχι μόνο αυτοί που πληρούν «το αυθαίρετο και παράλογο κριτήριο της απόκλισης» (σελ. 399).

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στους ορισμούς που στηρίζονται στο μοντέλο της απόκλισης είναι ότι έχουν σαν αποτέλεσμα την καθυστέρηση στη διάγνωση και την παρέμβαση (Chamberlain, 2006· Dykeman, 2006· Fletcher et al., 2007· Lyon et al., 2001· Lyon et al., 2003· Lyon, 2005· Mcnamara, Scissons, & Dahleu, 2005· Παντελιάδου, 2000· Scruggs & Mastropieri, 2002· National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007). Όπως σημειώνει ο Lyon (2005) η χρήση του κριτηρίου της απόκλισης περισσότερο βλάπτει παρά ωφελεί τα παιδιά, όχι μόνο γιατί υπάρχει ασυνέπεια στην εφαρμογή των κριτηρίων σε κάθε πολιτεία και σχολείο, αλλά επίσης γιατί συνήθως απαιτεί την αποτυχία για να εφαρμοστεί («Wait to fail» model), αποτρέποντας τις προσπάθειες πρόληψης.

Χωρίς πρόωπη παρέμβαση οι φτωχοί αναγνώστες στην αρχή του δημοτικού θα συνεχίσουν να είναι φτωχοί αναγνώστες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στην ενήλικη ζωή, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αναγνωρίζονται μετά τη Β' δημοτικού σπάνια φτάνουν τους συμμαθητές τους (Hessler, 2001· Lyon et al., 2001· Μουζάκη, 2008). Είναι σημαντικό για ένα μαθητή να έχει μάθει να διαβάζει ικανοποιητικά έως την τρίτη δημοτικού, έτσι ώστε να έχει περάσει από το στάδιο του να μαθαίνει να διαβάζει στο να διαβάζει, για να μαθαίνει (Martin, 2005· Snell, 2002). Η πρόωπη και εντατική παρέμβαση στους μαθητές σε επικινδυνότητα για εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών είναι η καλύτερη λύση τόσο από οικονομικής όσο και από ανθρωπιστικής πλευράς. Εάν οι δυσκολίες δεν αντιμετωπιστούν νωρίς, θα χρειαστεί πολύ πιο εντατική και μεγαλύτερης διάρκειας παρέμβαση στη συνέχεια, ενώ οι αρνητικές στάσεις για την ανάγνωση και τη γραφή που θα έχουν αναπτυχθεί κάνουν πιο δύσκολη τη ριζική αντιμετώπιση των δυσκολιών (Fletcher et al., 2007· Hessler, 2001· Lyon et al., 2001). Η Stanovich (1986) αναφέρεται στο φαινόμενο “Matthew effect”, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που αποτυγχάνουν να μάθουν να διαβάζουν αποφεύγουν τις αναγνωστικές δραστηριότητες και έχουν έτσι λιγότερες ευκαιρίες για εξάσκηση των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα το πρόβλημά τους να επιδεινώνεται και να γίνεται χρόνιο και δυσεπίλυτο.

Αντίθετα, αρκετές έρευνες δείχνουν ότι αν εντοπιστούν νωρίς, στο νηπιαγωγείο ή την πρώτη δημοτικού, οι μαθητές σε επικινδυνότητα για αναγνωστικές δυσκολίες και δεχτούν αποτελεσματική διδασκαλία, μπορούν να αναπτύξουν ικανοποιητικές ανα-

γνωστικές ικανότητες, περιορίζοντας έτσι το ποσοστό των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες από 18% σε 2-6% (Arnold, 1996· Hessler, 2001· Lyon, 1997· McNamara et al., 2005· Torgesen, 2000). Η μεγάλη σημασία της πρώιμης παρέμβασης τονίζεται και σε αναφορά της National Joint Committee on Learning Disabilities (2006). Η διάγνωση με βάση το κριτήριο της απόκλισης στερεί από πολλούς μαθητές τη δυνατότητα να έχουν το κατάλληλο πρόγραμμα στον κατάλληλο χρόνο (Martin, 2005).

Η Stanovich (2005) αναφέρει ότι, για να έχει βάση η έννοια της απόκλισης μεταξύ του δυναμικού και της επίδοσης, θα πρέπει να υπάρχουν αποδείξεις για τις τέσσερις παρακάτω προτάσεις: α) οι διαδικασίες επεξεργασίας των πληροφοριών που βρίσκονται πίσω από τα ελλείμματα στην ανάγνωση πρέπει να είναι διαφορετικές στους φτωχούς αναγνώστες με χαμηλή νοημοσύνη σε σχέση με τους φτωχούς αναγνώστες με υψηλή νοημοσύνη, β) οι υποκείμενες νευροανατομικές διαφορές στα γνωστικά ελλείμματα των δύο ομάδων πρέπει να είναι διαφορετικές, γ) οι φτωχοί αναγνώστες με χαμηλή ή υψηλή νοημοσύνη χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση των αναγνωστικών τους δυσκολιών και δ) υπάρχει διαφορετική αιτιολογία για τις δύο ομάδες η οποία στηρίζεται στη διαφορετική κληρονομικότητα των ελλειμμάτων. Η Stanovich υποστηρίζει ότι καμία από τις παραπάνω προτάσεις-προϋποθέσεις δεν έχει επαρκή επιστημονική τεκμηρίωση κι αυτό κάνει το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών να φαίνεται ως «ψευδοεπιστήμη». Εκφράζει απαισιοδοξία για το μέλλον του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς θεωρεί ότι έχει μείνει πολλές δεκαετίες πίσω, επιμένοντας σε θέσεις που δεν έχουν επιβεβαιωθεί ερευνητικά και αρνούμενο να εξελιχθεί.

Η ανταπόκριση στη διδασκαλία (ΑσΔ)

Αξιοσημείωτη υποστήριξη από την επιστημονική κοινότητα έχει τα τελευταία χρόνια το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία (RTI) (Hyatt, 2007). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζονται οι μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, τα μαθηματικά ή τη γραπτή έκφραση, δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στη διδακτική παρέμβαση και η αποτυχία τους δεν οφείλεται πρωταρχικά σε νοητική καθυστέρηση, κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, διγλωσσία κ.α. (Fletcher et al., 2007· Vaughn et al., 2003). Μέχρι πρόσφατα οι ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώνονταν σχεδόν αποκλειστικά σε ενδογενείς παράγοντες, αποκλείοντας εξωγενείς παράγοντες όπως το ρόλο της διδασκαλίας (Lyon et al., 2001· Vaughn et al., 2003).

Η ΑσΔ είναι πολλά υποσχόμενη μέθοδος. Δεν είναι αναγκαίο να περιμένουμε την μακρόχρονη αποτυχία του μαθητή, η μέθοδος βοηθά όλους τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, ενώ η διαδικασία της αξιολόγησης μας δίνει πληροφορίες για την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης (Dykeman, 2006). Η βασική υπόθεση είναι ότι η πρώτη παρέμβαση βοηθά στη διάκριση ανάμεσα στα μαθησιακά προβλήματα οφειλόμενα σε «εμπειρικό/εκπαιδευτικό έλλειμμα» και σ' αυτά που οφείλονται σε «βασικό γνωστικό πρόβλημα» (Hesler, 2001). Τα παιδιά που αποτυγχάνουν να μάθουν μετά από παρέμβαση είναι πιο πιθανό να έχουν εγγενή δυσκολία στη μάθηση (Spear-Swerling, 1999).

Εξαιτίας της εκτεταμένης δυσaráσκειας με το μοντέλο της απόκλισης, στην τελευταία τροποποίηση του ομοσπονδιακού νόμου για την ειδική αγωγή στις Η.Π.Α. (IDEA, 2004) ορίζεται ότι δεν είναι πλέον απαραίτητο να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της επίδοσης για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Εναλλακτικά, μπορούν να χρησιμοποιήσουν επιστημονικές, στηριζόμενες σε έρευνες, διδακτικές παρεμβάσεις και με βάση την ανταπόκριση των μαθητών στις παρεμβάσεις αυτές να επιλέξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Hallahan et al., 2007· Hyatt, 2007· Neufeld, & Takacs, 2006). Σύμφωνα με το νέο νόμο οι μαθητές δεν πρέπει να χαρακτηρίζονται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αν δεν είχαν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Fletcher et al., 2007). Οι μαθητές που δεν επιτυγχάνουν σημαντική πρόοδο μετά από μια σειρά επιπέδων παρέμβασης είναι αυτοί που θα δεχτούν υπηρεσίες ειδικής αγωγής για μαθησιακές δυσκολίες. Ήδη στο τέλος του 2007 είχε ξεκινήσει η εφαρμογή του μοντέλου της ΑσΔ σε 15 πολιτείες, ενώ άλλες 22 ήταν στη φάση της ανάπτυξης και 10 παρείχαν οδηγίες στις εκπαιδευτικές περιφέρειες για την εφαρμογή του. Μόνο τρεις πολιτείες δεν είχαν μπει στη διαδικασία εφαρμογής (Berkeley, Bender, Peaster, & Saunders, 2009). Λίγα χρόνια πριν, 46 στις 50 πολιτείες χρησιμοποιούσαν την απόκλιση ανάμεσα στο δυναμικό και την επίδοση ως βασικό κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Zera & Lucian, 2001).

Το μοντέλο της ΑσΔ εφαρμόζεται συνήθως σε τρεις φάσεις (Bradley et al., 2001· Elkins, 2001· Fuchs, Fuchs, Compton, & Bryant, 2005· Hale et al., 2006, Marston, 2005). Ποιοτική διδασκαλία στο επίπεδο της τάξης στην πρώτη φάση, πρώιμος εντοπισμός των μαθητών που δυσκολεύονται και εντατικό υποστηρικτικό πρόγραμμα έως μισό έτος στη συνέχεια. Το reading recovery (Clay, 2001) είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου προγράμματος. Στην τρίτη φάση οι μαθητές που συνεχίζουν να

έχουν δυσκολίες δέχονται διδασκαλία σε μικρές ομάδες ή ατομικά, εκτός τάξης, για όσο διάστημα χρειαστεί. Αυτοί οι μαθητές είναι αποδεκτό να χαρακτηριστούν ως μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (learning disabled) λόγω της σοβαρότητας του προβλήματος. Υπολογίζεται ότι το 92-94% των μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες ανταποκρίνεται θετικά σε μία από τις τρεις φάσεις παρέμβασης και μόνο το 6-8% παραπέμπεται για φοίτηση σε πρόγραμμα ειδικής αγωγής (Marston, 2005).

Η ΑσΔ είναι μια αναγκαία αλλά όχι επαρκής διαδικασία για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Vaughn & Fuchs, 2006). Όταν η ΑσΔ είναι το μοναδικό κριτήριο για τον εντοπισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι δύσκολο να διαφοροποιηθούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από αυτούς με διαταραχή διάσπασης της προσοχής, οριακή νοημοσύνη ή ήπια νοητική υστέρηση, καθώς και να προσδιοριστούν οι ενδοατομικές διαφορές και οι καλύτεροι τρόποι παρέμβασης (Berkeley et al., 2009· Kavale & Spaulding, 2008· Mastropieri & Scruggs, 2005). Η εφαρμογή της ΑσΔ ως αποκλειστικής διαδικασίας για τον προσδιορισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσε να οδηγήσει σε «διαγνωστικό Χάος» (Kavale, 2005, σελ. 560). Για τους μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν στη διδασκαλία ορισμένοι συγγραφείς προτείνουν την εφαρμογή του κριτηρίου της απόκλισης (Baer et al., 2006) ή τη σταθμισμένη αξιολόγηση των βασικών ψυχολογικών διαδικασιών (Hale et al., 2006· Kavale & Spaulding, 2008). Στην πράξη αυτό που φαίνεται να επικρατεί είναι η εφαρμογή της ΑσΔ σε συνδυασμό με το κριτήριο της απόκλισης. Στις ΗΠΑ μόνο δύο πολιτείες εφαρμόζουν αποκλειστικά την ΑσΔ για τον προσδιορισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ 37 πολιτείες εφαρμόζουν την ΑσΔ σε συνδυασμό με το κριτήριο της απόκλισης (Berkeley et al., 2009).

2.4.3. Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί το ακριβές ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών λόγω των διαφορετικών διαδικασιών εντοπισμού. Οι περισσότερες εκτιμήσεις συγκλίνουν σε ένα ποσοστό γύρω στο 4-5% του γενικού πληθυσμού (Bradley et al., 2001· Hessler, 2001· Kotkin, Forness, & Kavale, 2001· Στασινός, 1999, Torgesen, 2000). Αφορούν έως και το ¼ των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες (Inserm - Collective Expert Review, 2007), καθώς τα στοιχεία και οι εκτιμήσεις για τη σχολική αποτυχία ανεβάζουν σε 20-30% το ποσοστό των μαθητών που αντιμετωπίζει ανα-

γνωστικές δυσκολίες (Bradley et al., 2001· Hessler, 2001· Pressley, 1999· Stow & Selfe, 1989).

Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν αναγνωστικά προβλήματα (Arnold, 1996· Hessler, 2001· Scruggs & Mastropieri, 2002· Παντελιάδου, 2000· Spear-Swerling & Sternberg, 1998· Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman, 2003). Υπολογίζεται ότι το 85-90% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αναγνωστικές ή γλωσσικές δυσκολίες. Οι αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να κάνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία σε άλλα γνωστικά αντικείμενα δύσκολη ή και απίθανη (Arnold, 1996). Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, γύρω στο 20-40%, έχει επίσης διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Hessler, 2001· Kotkin et al., 2001· Mayer, Calhoun, & Crowell, 2000· Maynard, Tyler, Arnold, 1999· Shimabukuro, Prater, Jenkins, & Edelen-Smith, 1999). Οι μαθησιακές δυσκολίες συσχετίζονται περισσότερο με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα (Maynard et al., 1999).

Η αναλογία αγοριών - κοριτσιών με μαθησιακές δυσκολίες που παλαιότερα εκτιμούνταν σε 3 ή 4 προς 1 μειώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες σε κάτω του 2 προς 1 ή αμφισβητείται εντελώς (Bonita, 1997· Fletcher et al., 2007· Vaughn et al., 2003). Ενώ το ποσοστό των αγοριών που αναγνωρίζονται από το σχολείο ως μαθητές με μαθητικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των κοριτσιών, δεν υπάρχουν διαφορές στα ποσοστά των μαθητών και μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες σε ερευνητικά επιλεγμένο δείγμα (Alexander, Gray, & Lyon, 1993· Department for Education and Skills, 2004· Hessler, 2001· Shaywitz, Shaywitz, Fletcher, Escobar, 1990· Wagner & Garon, 1999). Μια εξήγηση που δίνεται είναι ότι αγόρια παρουσιάσουν συχνότερα διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, γι' αυτό εντοπίζονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς (Hessler, 2001· Στασινός, 1999). Επίσης η διαφορά μπορεί να εξηγείται από πολιτισμικούς παράγοντες, όπως το μεγαλύτερο ενδιαφέρον της οικογένειας για την επίδοση των αγοριών σε πολλές κοινωνίες.

Στις Η.Π.Α. παρατηρείται τα τελευταία 20 χρόνια ραγδαία αύξηση του αριθμού των μαθητών που δέχονται υποστήριξη για μαθησιακές δυσκολίες (Scruggs & Mastropieri, 2002· Spear-Swerling & Sternberg, 1998· Vaughn et al., 2003). Το ποσοστό των μαθητών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών στα σχολεία των Η.Π.Α. υπερτριπλασιάστηκε μέσα σε μία εικοσαετία. Από 1,8% του μαθητικού πληθυσμού το 1976-7 έφτασε στο 6% το 1998-9 (Snell, 2002). Το ποσοστό κυμαίνεται από 3 έως

10%, ανάλογα με την πολιτεία (Hallahan et al., 2007· Torgensen, 1998). Την ίδια περίοδο ο αριθμός των μαθητών που δέχονταν ειδική αγωγή και είχαν διαφορετική διάγνωση, εκτός των μαθησιακών δυσκολιών, μειώθηκε από 6,5% σε 5,8% (Snell, 2002). Η μεγαλύτερη μείωση (41%) παρατηρείται στον αριθμό των μαθητών με διάγνωση νοητική υστέρηση (MacMillan et al., 1998). Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών διαφέρει επίσης από χώρα σε χώρα. Από σχετική έρευνα του ΟΟΣΑ που πραγματοποιήθηκε σε 21 χώρες και δημοσιεύτηκε το 2004, όπως αναφέρεται από τους Dombrowski, Kamphaus, Barry, και Brueggeman (2006), προκύπτει μεγάλη διακύμανση στα ποσοστά επικράτησης των μαθησιακών δυσκολιών που κυμαίνονται από 9,56% στη Φινλανδία και 7,01% στις Η.Π.Α. έως 0,53% στο Λουξεμβούργο. Ανεξάρτητα από τις διαφορές στα ποσοστά των μαθησιακών δυσκολιών, εκεί που υπάρχει συμφωνία είναι στην αύξηση του ποσοστού των μαθητών που αναγνωρίζονται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις διάφορες χώρες, αλλά και στις διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α. Το 1976-1977 οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούσαν το 22% του συνόλου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις Η.Π.Α., ενώ 20 χρόνια μετά αποτελούν το 51-52% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kavale & Forness, 2000· Lyon, et al., 2001· Swanson, 2000· Torgensen, 1998). Μόνο τη δεκαετία του 1990 οι μαθητές που διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκαν κατά 38% με τη μεγαλύτερη αύξηση (44%) να παρατηρείται στις ηλικίες 12 – 17 ετών (Lyon et al., 2001). Ο Swanson (2000) χαρακτηρίζει την αύξηση αυτή στην ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών ως επιδημία, η οποία έχει σημαντικό οικονομικό κόστος, καθώς το κόστος εκπαίδευσης ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι κατά 45% περίπου μεγαλύτερο σε σχέση με έναν τυπικό μαθητή. Σύμφωνα με τους Kavale και Forness (2000), όταν ο ορισμός δεν έχει αποκρυσταλλωθεί, οι μεταβολές στο ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν διαγνωστεί έχουν σχέση περισσότερο με την πολιτική παρά με την ίδια την κατάσταση.

Οι Struggs και Mastropieri (2002) εκτιμούν ότι το ένα τρίτο, ίσως και οι μισοί μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών δεν πληρούν τα κριτήρια, ενώ σύμφωνα με τον MacMillan και τους συνεργάτες του (1998) λιγότεροι από τους μισούς μαθητές που έχουν πιστοποιηθεί από τα σχολεία ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πληρούν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις και ιδιαίτερα την προϋπόθεση για απόκλιση ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και την επίδοση. Αυτό συμβαίνει σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, διότι τα σχολεία αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως μια

γενική κατηγορία στην οποία εντάσσουν και τους μαθητές με χαμηλή επίδοση που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις, για να ενταχθούν σε κάποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Επίσης αρκετοί μαθητές που πληρούν τα κριτήρια για τη διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης ή των συναισθηματικών διαταραχών χαρακτηρίζονται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η διάγνωση αυτή στιγματίζει λιγότερο τους μαθητές και είναι πιο αποδεκτή από τους γονείς και τα παιδιά (Dombrowski et al., 2006· Gatti, 2004· Kavale & Forness, 1998· Struggs & Mastropieri, 2002). Τα σχολεία θεωρούν ότι η ετικέτα «νοητική καθυστέρηση» δίνει μια ιδιαίτερα απαισιόδοξη προοπτική και γι' αυτό την αποφεύγουν. Παρά τις όποιες εξηγήσεις δίνονται για τη μεγάλη αύξηση στον αριθμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που αναγνωρίζονται από τα σχολεία, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ετερογένεια των μαθητών αυτών είναι μεγάλη και ότι πολλοί μαθητές πιστοποιούνται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να είναι, ενώ άλλοι, αν και είναι, δεν εντοπίζονται (Elkins, 2002· Scruggs & Mastropieri, 2002· Sternberg, 1999· Vaughn et al., 2003).

Σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ιδιαίτερα δημοφιλής, όχι γιατί προτείνεται μια ιδιαίτερη παιδαγωγική προσέγγιση, αλλά επειδή φέρνει περισσότερα χρήματα στα σχολεία (Rohl & Rivalland, 2002· Spear-Swerling & Sternberg, 1998). Οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν τους μαθητές στην ειδική αγωγή με κριτήριο την ανάγκη τους για βοήθεια, παρά με βάση κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών (Neufeld & Takacs, 2006· Spear-Swerling, 1999· Zigmond, 1993). Έτσι, τα σχολεία συχνά χαρακτηρίζουν τους μαθητές ως έχοντες μαθησιακές δυσκολίες με στόχο να δεχτούν τις υπηρεσίες που προβλέπονται για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι γιατί έχουν πραγματικά μαθησιακές δυσκολίες (Hessler, 2001· Scruggs & Mastropieri, 2002). Εξαιτίας της τάσης αυτής και δεδομένου ότι τουλάχιστον το 20 με 30% των μαθητών δε διαβάζουν αρκετά καλά, για να μπορούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη σχολική τους εργασία, είναι πιθανό ο αριθμός των μαθητών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών να συνεχίσει να αυξάνεται (Lyon, 1997).

Παρά τα υψηλά και ανερχόμενα ποσοστά τους, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μία από τις λιγότερο κατανοητές και περισσότερο αμφισβητούμενες διαταραχές (Kavale & Forness, 2000· Lyon et al., 2001· Stanovich, 2005). Ο Shalit (1997) αναφέρει ότι η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι περισσότερο υποκειμενική σε σχέση με άλλες διαταραχές, ενώ σύμφωνα με τους Spear-Swerling και Sternberg (1998) σε αντίθεση με άλλες διαταραχές οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εξαφανιστούν ή

να ξαναεμφανιστούν, απλώς με τη μετακόμιση σε άλλη πολιτεία. Η μεγάλη διακύμανση στο ποσοστό του συνόλου των μαθητών που πιστοποιούνται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α. φανερώνει έλλειψη συνέπειας στις διαδικασίες εντοπισμού και προβλήθηκε επίσης ως επιχείρημα για την αμφισβήτηση της εγκυρότητας της διαδικασίας εντοπισμού και διάγνωσης (Scruggs & Mastropieri, 2002). Η άποψη αυτή, αν και ακούγεται λογική, δεν επιβεβαιώνεται ερευνητικά, γιατί, όπως απέδειξαν ο Hallahan και οι συνεργάτες του (2007), η διακύμανση στα ποσοστά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις διάφορες πολιτείες είναι μικρότερη από τη διακύμανση στα ποσοστά των υπόλοιπων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως προκύπτει από την ανάλυση των στοιχείων της περιόδου 1984-2002, που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης των ερευνητών.

Η χρήση του όρου μαθησιακές δυσκολίες είναι χρήσιμη, αν απαιτούνται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ποιοτικά διαφορετικές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, διαφορετικής αιτιολογίας. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν επαρκείς ερευνητικές αποδείξεις για κάτι τέτοιο (Bradley et al., 2001· Christensen, 1999· Gunderson & Siegel, 2001· Keogh, 2005· Neufeld & Takacs, 2006· Norwich, 2004· Snell, 2002· Spear-Swerling & Sternberg, 1998· Stanovich, 2005· Stevens & Werkhoven, 2001· Stow & Selfe, 1989, Torgensen, 1998). Όπως επισημαίνουν ενδεικτικά οι Spear-Swerling & Sternberg (1998) οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται εκπαιδευτική βοήθεια, η οποία όμως δε διαφέρει ποιοτικά από τη βοήθεια που χρειάζονται οι υπόλοιποι φτωχοί αναγνώστες (χωρίς απόκλιση ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και την επίδοση). Οι δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία, το γνωστικό πρόβλημα που κυρίως συνδέεται με την ανάγνωση, είναι γενικό στους φτωχούς αναγνώστες και δεν περιορίζεται μόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Christensen, 1999· Siegel, 1999a· Spear-Swerling, 1999· Wagner & Garon, 1999). Ελάχιστο ποσοστό μαθητών, λιγότερο από 10%, έχει έστω και ήπια νευρολογικά σημεία εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (Christensen, 1999).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω απόψεις που υποστηρίζονται από αρκετούς συγγραφείς, από τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης των σχετικών ερευνών που έγινε από τους Fuchs και συνεργάτες (2001) προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση. Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης 86 ερευνών δείχνουν αξιοσημείωτη ετερογένεια μεταξύ των δύο ομάδων. Τρία ήταν τα βασικά συμπεράσματα: α) Οι μα-

θητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών έχουν σοβαρότερα αναγνωστικά προβλήματα, β) Η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν μεγαλύτερη, όταν υπήρχε χρονικός περιορισμός στα τεστ που χορηγήθηκαν. Φαίνεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτυγχάνουν να αυτοματοποιήσουν τις δεξιότητές τους κι αυτό μπορεί να συσχετίζεται με τη χαμηλή επίδοση στα τεστ γρήγορης κατονομασίας. Η δυσκολία να πετύχουν αυτοματισμό μπορεί να αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών, και γ) Οι διαφορές ήταν μεγαλύτερες, όταν χρησιμοποιούνταν σταθμισμένα τεστ για την αξιολόγηση της ανάγνωσης. Όταν υπεισέρχονταν η υποκειμενική κρίση, η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων γινόταν μικρότερη. Πιθανόν άλλοι παράγοντες, όπως η κοινωνική συμπεριφορά, να παίζουν τότε ρόλο στη διάγνωση.

Σημαντικός παράγοντας που καθορίζει ποιοι μαθητές θα δεχτούν ειδική αγωγή είναι οι εκπαιδευτικοί (Παντελιάδου, 1995a· Zigmond, 1993), καθώς η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που παραπέμπουν για διάγνωση κρίνονται ότι έχουν ανάγκη για ειδική αγωγή (Gatti, 2004· Papadopoulos, 1997). Τα αγόρια, μαύροι μαθητές και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς παραπέμπονται συχνότερα (Gatti, 2004). Η αποτυχία στη μάθηση δεν εξαρτάται μόνο από τις δυσκολίες του μαθητή αλλά και από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Άλλοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ανεκτικοί, ενθαρρύνουν περισσότερο, προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών και είναι πιο αισιόδοξοι για την πορεία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μαθητές με τις ίδιες δυσκολίες μπορεί να αποτύχουν σε ένα σχολικό περιβάλλον και να πετύχουν σε ένα άλλο (Zigmond, 1993).

2.4.4. Οι μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα

Στη χώρα μας ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται εδώ και τρεις δεκαετίες περίπου, ενώ τα τελευταία 20 χρόνια έχουν γραφτεί αρκετά βιβλία και άρθρα για το θέμα αυτό και έχουν οργανωθεί πολλές επιστημονικές εκδηλώσεις, επιμορφώσεις και ομιλίες. Ιδιαίτερα γνωστός και πιο κατανοητός ίσως από το ευρύ κοινό είναι ο όρος δυσλεξία που αναφέρεται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και χρησιμοποιήθηκε από Έλληνες ερευνητές πριν από 30 χρόνια (Πόρποδας, 1981· Τζουριάδου, 1979).

Το 1981 το Υπουργείο Παιδείας έκανε μια απογραφή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν στα γενικά δημοτικά σχολεία. Καταγράφηκαν συνολικά 15.412 μαθητές, ταξινομημένοι σε κατηγορίες (Στασινός, 1991). Οι μαθη-

σιακές δυσκολίες δεν συμπεριλαμβάνονταν στις κατηγορίες αυτές. Βρέθηκαν όμως μεταξύ των άλλων 3.320 παιδιά με «διαταραχές λόγου», 1291 παιδιά «επιληπτικά, υπερκινητικά, επιθετικά, κτλ.», καθώς και 8.526 παιδιά «νοητικώς υστερούντα». Πιθανόν κάποιοι μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες να κατατάχτηκαν σε κάποια από τις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίστηκαν και επίσημα με το νόμο πλαίσιο για την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση (1566/1985, ΦΕΚ 167Α'), καθώς σ' αυτόν αναφέρεται ότι μία από τις κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι: «όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα απροσάρμοστοι» (άρθρο 32, παρ. 2.ε). Στο νόμο 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ 78 Α') η κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αναφέρεται ως εξής: «έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία» (άρθρο 1, παρ. 1.ε). Στον πιο πρόσφατο νόμο 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ 192 Α'), μία από τις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι οι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία» (άρθρο 3, παρ. 1).

Με την Γ6/636/27.11.1986 εγκύκλιό του το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναφέρεται για πρώτη φορά στους μαθητές με δυσλεξία, ενώ η εγκύκλιος Γ6/106/ 3.4.1992 αναφέρεται αποκλειστικά στους μαθητές με δυσλεξία (Δροσινού, 1995). Η εγκύκλιος προσδιορίζει τον αριθμό των μαθητών με δυσλεξία σε 5% περίπου του μαθητικού πληθυσμού, αναφέρεται στην εγγενή φύση της διαταραχής και υιοθετεί το κριτήριο της απόκλισης για τη διάγνωσή τους. Δίνει επίσης μια αισιόδοξη προοπτική για την εξέλιξη των μαθητών με δυσλεξία: «Τα δυσλεξικά παιδιά μπορούν να έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, που χαρακτηρίζει όλες τις πλευρές της καθημερινής τους ζωής και με έγκαιρη διάγνωση και κατάλληλη μαθησιακή αγωγή να εξελιχθούν σε ανθρώπους των γραμμάτων και επιστημών». Η Εγκύκλιος Γ6/636 δίνει και οδηγίες για την αντιμετώπιση του προβλήματος: «Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας και των δυσλεξικών μαθητών δεν απαιτούν ειδικό σχολείο, αλλά εξατομικευμένη προσέγγιση από τον δάσκαλό τους μέσα στην κανονική ή την ειδική τάξη, όπου υπάρχει, με κατανόηση και φροντίδα πάντοτε ανάλογα με την έκταση του προβλήματος. Η συνεχής υπόδειξη της σωστής γραφής και ανάγνωσης των λέξεων και φράσεων, σε συνδυασμό με λογικές σε ποσότητα και ευχάριστες στην εκτέλεση ασκήσεις, καθώς και η καλλιέργεια της προφορι-

κής έκφρασης, αποτελούν τρόπους σωστής αντιμετώπισης του προβλήματος. Ας σημειωθεί ότι η δυσλεξία δεν είναι διαταραχή του λόγου που απαιτεί λογοθεραπεία».

Ο ορισμός που έχει γίνει αποδεκτός και στην ελληνική βιβλιογραφία είναι ο γνωστός ορισμός που διατυπώθηκε στις ΗΠΑ από το National Joint Committee on Learning Disabilities (Παντελιάδου, 2000· Τζουριάδου, 1995). Μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων συχνά διαπιστώνεται σύγχυση σχετικά με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» ή γίνεται αδόκιμη χρήση του όρου (Vlachou, Didaskalou & Argyrakoudi, 2006· Βρυγιώτη, 1999· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, Παντελιάδου, 1995b· Παπαθεμελής, 2001· Στασινός, 1991). Ο όρος συχνά συγχέεται με τη σχολική αποτυχία (Παντελιάδου, 2000), ενώ ακόμη και ορισμένοι δάσκαλοι των ειδικών τάξεων δεν κατανοούν επαρκώς τη διάκριση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της νοητικής υστέρησης (Papadopoulos, 1997).

Από το πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. «Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής» γνωρίζουμε ότι το 2003 φοιτούσαν σε Σ.Μ.Ε.Α. 15.850 μαθητές από τους οποίους οι 8.899 (ποσοστό 56,2%) είχαν δηλωθεί από τα σχολεία ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Λαμπροπούλου, 2003). Η αναλογία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σύνολο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αντίστοιχη με αυτήν στις Η.Π.Α. (Kavale & Forness, 2000· Lyon et al., 2001). Οι περισσότεροι μαθητές που δηλώθηκαν στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών δεν είχαν διάγνωση. Η σύγκριση των στοιχείων από τη χαρτογράφηση για την Κεντρική Μακεδονία με τα στοιχεία της παρούσας έρευνας δείχνει ότι από τους μαθητές που δηλώθηκαν ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ένα ποσοστό γύρω στο 30% είχε διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών ή ήταν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με την εκτίμηση των δασκάλων των τμημάτων ένταξης. Διαπιστώνουμε ότι η κατηγορία μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζεται ως μια γενική κατηγορία στην οποία οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν όχι μόνο τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και όσους άλλους μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα και δεν έχουν κάποια άλλη διάγνωση. Κάτι ανάλογο, σε μικρότερη ίσως έκταση, φαίνεται ότι συμβαίνει και στις Η.Π.Α. (MacMillan et al., 1998· Struggs & Mastropieri, 2002). Η διαφορά με τις Η.Π.Α. είναι ότι εκεί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δέχονται υπηρεσίες ειδικής αγωγής φτάνουν το 6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, ενώ στη χώρα μας το αντίστοιχο ποσοστό βρίσκεται στο 0,6% περίπου, δηλαδή είναι δέκα φορές μικρότερο. Ειδικά για τις ηλικίες του δημοτικού σχολείου, όπου κυρίως παρέχεται υποστήριξη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, το ποσοστό φτάνει το

1,2% (Λαμπροπούλου, 2003). Οι πραγματικές ανάγκες είναι πολύ μεγαλύτερες καθώς ποσοστό 3% των μαθητών του δημοτικού σχολείου όλων των τάξεων δεν έχουν κατακτήσει το βασικό μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής (Δαρβούδης, 1994), ενώ ένα ποσοστό 15% των μαθητών στο τέλος της Β΄ τάξης έχουν πολύ χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και χρειάζονται υποστήριξη (Δαρβούδης, 2000). Η Πολυχρονοπούλου (1996) υπολογίζει ότι περίπου το 6% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτά σε Σ.Μ.Ε.Α. (2,3% σε ειδικά σχολεία και 4% σε τμήμα ένταξης). Τα υπόλοιπα όπως σημειώνει είναι «κατά τύχη και κατ' ανάγκη ενταγμένα μέσα στις συνηθισμένες τάξεις» (σελ. 42). Μια δεκαετία μετά, ο Χρηστάκης (2007) υπολογίζει ότι οι μαθητές που εξυπηρετούνται στις μονάδες ειδικής αγωγής φτάνουν στο 12% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες⁶. Αυτό σημαίνει, όπως αναφέρει ο συγγραφέας, ότι «η ποσοτική κάλυψη των αναγκών είναι ακόμα πολύ μικρή» (σελ. 140).

Οι υπόλοιποι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν πλήρως στη γενική τάξη, χωρίς όμως να δέχονται υποστήριξη και χωρίς να είναι πλήρως ενταγμένοι σ' αυτήν. Βρίσκονται συνήθως στο περιθώριο της τάξης (Μπάρμπας, κ.α., 2007· Νικόδημος, 1999· Papadopoulos, 1997· Χρηστάκης, 2000· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Η διδασκαλία μέσα στην τάξη είναι συνήθως μετωπική και αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ως ενιαία ομάδα αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια για διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξατομίκευση, ελαχιστοποιώντας έτσι τις ευκαιρίες για μάθηση στους μαθητές με χαμηλή επίδοση (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000· Παντελιάδου, 2007· Papadopoulos, 1997). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Μουταβελής και Μέλλον (2007) «παιδιά με διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης έχουν λιγότες επιλογές εξέλιξης μέσα από τον ανταγωνισμό που επιβάλλει η πολιτεία» (σελ. 80), ενώ καθιστούν αναγκαία τη διαρκή παρουσία και αρωγή των γονέων κυρίως προς τα παιδιά που υστερούν στο ρυθμό μάθησης. Η αποτυχία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, οδηγώντας έτσι τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και όχι μόνο, στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό, τονίζεται από αρκετούς Έλληνες ερευνητές (Βλάχου, Διδασκάλου, & Μπέλιου, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Μπάρμπας κ.α., 2006· Νικόδημος, 1999· Παπαδόπουλος, 1998· Τρούλης & Περικλειδάκης, 1999· Χρηστάκης, 2000). Η Παντελιάδου (2000) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία χωρίς να είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία των μαθη-

⁶ Και οι δύο ερευνητές δέχονται ως βάση για τον υπολογισμό τους ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν το 10% περίπου του μαθητικού πληθυσμού.

σιακών δυσκολιών, μπορεί να δράσει πολλαπλασιαστικά, όταν βρίσκεται σε αναντιστοιχία με το επίπεδο γνωστικής εξέλιξης του παιδιού.

2.4.5. Τα Τμήματα Ένταξης

Η ίδρυση των ειδικών τάξεων προβλέπεται από το Π.Δ. 603/1982 (ΦΕΚ 117 τ. Α/21-9-1982). Σύμφωνα με αυτό «σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα μπορούν να ιδρύνονται μία ή περισσότερες ειδικές τάξεις» (άρθρο 1, παρ 3.α). Στο ίδιο διάταγμα προβλέπεται ότι ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε κάθε ειδική τάξη δε μπορεί να είναι μικρότερος από οχτώ. Οι ειδικές τάξεις μετονομάστηκαν με το Ν. 2817/2000 σε τμήματα ένταξης, χωρίς όμως να υπάρξει κάποια αλλαγή στις συνθήκες και τον τρόπο λειτουργίας τους⁷. Με την υπουργική απόφαση 102357/Γ6 (ΦΕΚ 1319 / τ. Β΄/10-10-2002) ορίζονται τα ζητήματα που αφορούν την ένταξη και φοίτηση των μαθητών στα τμήματα ένταξης. Προβλέπεται μεταξύ των άλλων ότι η φοίτηση των μαθητών στο τμήμα ένταξης προτείνεται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μετά από σχετικό αίτημα των γονέων, ενώ οι ώρες που ένας μαθητής βρίσκεται στο τμήμα ένταξης «δεν μπορεί να ξεπερνούν τις 10 εβδομαδιαίως» (παρ. 2).

Το 1983 ιδρύθηκαν οι πρώτες εφτά ειδικές τάξεις και στη συνέχεια η εξάπλωσή τους ήταν ραγδαία (Papadopoulos, 1997· Πολυχρονοπούλου, 1996). Το 1985 έφτασαν τις 105, το 1990 τις 460 (Papadopoulos, 1997). Το 2003 τα τμήματα ένταξης έφτασαν τα 806 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ ξεκίνησε η ίδρυση τμημάτων ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα οποία έφτασαν τα 32 (Λαμπροπούλου, 2003). Το 2005 ο αριθμός των τμημάτων ένταξης ήταν 78 σε νηπιαγωγεία, 1253 σε δημοτικά και 279 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2005). Η κατανομή των ειδικών τάξεων αρχικά και των τμημάτων ένταξης σήμερα είναι άνιση, με σημαντικές διαφοροποιήσεις από νομό σε νομό (Παντελιάδου, 2004· Papadopoulos, 1997).

Η σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας κυρίως με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης (Βλάχου et al., 2004· Πολυχρονοπούλου, 1996· Χρηστάκης, 1996). Τα τμήματα ένταξης αυξάνονται συνεχώς χωρίς όμως μελέτη και θεωρητική τεκμηρίωση, χωρίς σαφείς στόχους, ενώ δεν έχει ποτέ αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Papadopoulos, 1997· Πολυχρονοπούλου, 1996· Στασινός, 1991· Χαρούπιας, 2005).

⁷ Οι όροι «ειδικές τάξεις» και «τμήματα ένταξης» στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται στο κείμενο αυτό ως ταυτόσημοι.

Όπως σημειώνει ο Papadopoulos (1997) «η χρησιμότητά τους θεωρείται αυταπόδεικτη και όπως συμβαίνει και με άλλες καινοτομίες στη χώρα, δεν αξιολογούνται κατάλληλα» (σελ. 148). Την απουσία στρατηγικής, μακροπρόθεσμων στόχων και αξιολόγησης της ειδικής αγωγής στη χώρα επισημαίνουν επίσης οι Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2001).

Η φοίτηση των μαθητών σε τμήμα ένταξης συνεπάγεται την προσαρμογή της διδασκαλίας βάση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Ε.Ε.Π.) το οποίο «σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής» (Υπουργική Απόφαση 102357/Γ6/10-10-2002, ΦΕΚ 1319, τα, Β', παρ. 2' Δεληγιάννης & Κολτσιδάς, 2007). Στην πράξη γνωρίζουμε ότι οι ρυθμίσεις για το Ε.Ε.Π. που επίσημα προβλέπεται από το Ν. 2817/2000 δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Το Ε.Ε.Π., αν και ακρογωνιαίος λίθος της ειδικής αγωγής, για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν υπάρχει. Η δυσλειτουργική ομάδα που προβλέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις για τη σύνταξή του και ο κεντρικός ρόλος που ανατέθηκε στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. κατέστησαν μη εφικτή την εφαρμογή του (Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών, 2008).

Στα τμήματα ένταξης προβλέπονταν να φοιτούν κυρίως μαθητές «με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες» (εγκύκλιος Γ6/399/1984 του ΥΠ.Ε.Π.Θ' Νικόδημος & Παπαθεοφίλου, 1990' Papadopoulos, 1997' Στασινός, 1991). Στην πράξη όμως φοιτούν στα τμήματα ένταξης και πολλοί μαθητές με σοβαρότερες διαταραχές (Papadopoulos, 1997' Πολυχρονοπούλου, 1996' Στασινός, 1991). Σε ορισμένες περιοχές τείνει να γίνει κανόνας η φοίτηση κυρίως μαθητών με σοβαρές δυσκολίες, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη Θεσσαλονίκη όπου σε 70 τμήματα ένταξης βρέθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μόνο 53 μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες στις τέσσερις τελευταίες τάξεις.

Στις ειδικές τάξεις φοιτούσαν κατά μέσο όρο 17 μαθητές (Νικόδημος & Παπαθεοφίλου, 1990). Σε νεότερη έρευνα (Papadopoulos, 1997) βρέθηκε ότι ο μέσος όρος μαθητών ανά τμήμα ένταξης ήταν 16 μαθητές. Στη δική μας έρευνα βρέθηκε ότι σε κάθε τμήμα φοιτούσαν κατά μέσο όρο 10 μαθητές. Διαπιστώνουμε μια σημαντική μείωση στον αριθμό των μαθητών που φοιτούν ανά τμήμα ένταξης την τελευταία δεκαετία.

Η πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης γίνεται συνήθως από το δάσκαλο της τάξης (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004· Νικόδημος & Παπαθεοφίλου, 1990· Papadopoulos, 1997· Τζουριάδου, Κουτσού, Κυδωνιάτου, Σταγιόπουλος, Σταθοπούλου, & Τζελέπη, 1999) ή τους γονείς (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004). Οι 8 στους 10 μαθητές που προτείνονται από το δάσκαλο της τάξης για φοίτηση στο τμήμα ένταξης γίνονται τελικά δεκτοί. Μάλιστα οι 6 στους 10 δασκάλους των τμημάτων ένταξης δέχονται όλα τα παιδιά που τους προτείνουν (Papadopoulos, 1997).

Πριν από 20 χρόνια μόνο το 8% των μαθητών που φοιτούσαν σε ειδική τάξη είχαν εξεταστεί από ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία (Νικόδημος & Παπαθεοφίλου, 1990), ενώ πριν από έξι χρόνια η πρόταση για φοίτηση σε τμήμα ένταξης έγινε από διαγνωστική ομάδα για το 17% των μαθητών (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004). Σήμερα το ποσοστό αυτό αναμένεται ότι έχει αυξηθεί σημαντικά, λόγω της ανάπτυξης της λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αλλά ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών εξακολουθεί να φοιτά στα τμήματα ένταξης χωρίς επίσημη διάγνωση.

Ποσοστό 13% όσων φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης δεν είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα (Papadopoulos, 1997), ποσοστό που λίγα χρόνια αργότερα έφτασε το 25% στην περιοχή της Θεσσαλονίκης (Τζουριάδου κ.α., 1999). Λόγω της κατάστασης αυτής στο Ν. 2817/2000 που ακολούθησε ορίζεται με σαφήνεια ότι «οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δε θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (άρθρο 1, παρ., 3).

Τα τμήματα ένταξης έχουν δεχτεί κριτική, γιατί απομακρύνουν τους μαθητές από την τάξη τους, καθώς και για την έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού και κατάλληλων προγραμμάτων. Δεν έχει μελετηθεί όμως ερευνητικά η αποτελεσματικότητά τους. Τα τμήματα ένταξης στηρίζονται στο «μοντέλο της απόσυρσης» και οι μαθητές φοιτούν σ' αυτά μερικές ώρες τη βδομάδα, ανάλογα με τις δυσκολίες τους (Βραχλιώτης, Κιοσσές, & Τσιραμπίδου, 2000· Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004· Μουταβελής & Μέλλον, 2007). Οι εκπαιδευτικές πρακτικές των περισσότερων δασκάλων των τμημάτων ένταξης δεν είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες και διαφοροποιημένες, για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών (Papadopoulos, 1997). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Τζουριάδου και των συνεργατών της (1999), στις ειδικές τάξεις η διδασκαλία γίνεται με πιο αργούς ρυθμούς από την «κανονική» τάξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί «δε διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα για να αναπτύξουν εξατομικευμένα προγράμματα με βάση τις ανάγκες των μαθητών» (σελ.

22). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, όσο δεν αλλάζει η παιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών στις ειδικές τάξεις, αυτές θα παραμείνουν «ένας χώρος «κατώτερης» εκπαίδευσης για «κατώτερους» μαθητές» (σελ. 22). Η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) θεωρεί επίσης ότι η λειτουργία των ειδικών τάξεων, χωρίς να έχει προηγηθεί επιστημονική μελέτη και κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είχε ως αποτέλεσμα τον πιο έντονο αποκλεισμό και στιγματισμό των παιδιών. Ερευνητές από άλλες χώρες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η φοίτηση σε τμήμα ένταξης έχει φτωχά αποτελέσματα και ο βασικός λόγος είναι ο μη συστηματικός τρόπος διδασκαλίας (Aaron, Joshi, Gooden, & Bentum, 2008).

Από την άλλη μεριά, άλλοι συγγραφείς εκτιμούν ότι οι ειδικές τάξεις/τμήματα ένταξης παρά τις αδυναμίες τους είναι η μόνη υπηρεσία ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο και ο καλύτερος θεσμός σχολικής ένταξης (Στάθης, 1994· Χαρούπιας, 2005). Γι' αυτό ο θεσμός θα πρέπει να επεκταθεί και να ενδυναμωθεί, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πληθώρα των προβλημάτων που εμφανίζονται στη σχολική κοινότητα (Χαρούπιας, 2005).

Μεταξύ των σημαντικών προβλημάτων που αναφέρουν οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης είναι η μη ικανοποιητική συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων (Νικόδημος & Παπαθεοφίλου, 1990, Papadopoulos, 1997). Η Βλάχου και οι συνεργάτες της (2004) διαπίστωσαν επίσης ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής είτε είναι ανεπαρκής είτε δεν υπάρχει. «Η έννοια της συνεργασίας ως μορφή συνεργατικού σχεδιασμού, συνδιδασκαλίας και συναξιολόγησης στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων δεν υπάρχει» (σελ. 90-91). Από την έρευνα της Τζουριάδου και των συνεργατών της (1999) προκύπτει ότι η συνεργασία με τους γονείς δεν απασχολεί πολλούς δασκάλους των τμημάτων ένταξης, κάτι που για τους ερευνητές υποδηλώνει άγνοια των συγχρόνων προβληματισμών στο χώρο της ειδικής αγωγής. Από έρευνα των Κοντοπούλου & Τζιβινίκου (2004) προκύπτει ότι καμία από τις 47 μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνα «δεν ανέφερε το δάσκαλο ως φορέα συμβουλευτικής, στήριξης και καθοδήγησης στην αντιμετώπιση προβλημάτων του παιδιού» (σελ. 118). Οι γονείς δυσκολεύονται επίσης να συνεργαστούν και με τους δύο δασκάλους -ειδικής και γενικής αγωγής- (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004).

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σημαντικό πεδίο στην ειδική αγωγή και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, καθώς αφορούν ένα σημαντικό και αυξανόμενο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού και αντιπροσωπεύουν το μισό περίπου του συνόλου των μαθητών που δέχονται υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Οι μαθησιακές δυσκολίες υπήρξαν μέχρι σήμερα πεδίο έντονης αντιπαράθεσης. Ο ορισμός, η φύση και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών αποτέλεσαν βασικούς τομείς αυτής της αντιπαράθεσης.

Σήμερα η ανάπτυξη του πεδίου φαίνεται να περνάει σε μία νέα φάση. Από τα στάδια των δογματισμών, της έντονης κριτικής και της αμφισβήτησης περνάμε σταδιακά στο στάδιο της ωριμότητας και της σύνθεσης. Αρχίζει να γίνεται αντιληπτό ότι η περιχαράκωση σε μια συγκεκριμένη προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί δογματική στενοκεφαλιά και οδηγεί σε αναποτελεσματικές ή ακόμα και επικίνδυνες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση, τη διάγνωση και την παρέμβαση (Dombrowski et al., 2007· Siegel, 1999b).

Παρά τις αμφισβητήσεις που κατά καιρούς αναπτύσσονται, οι περισσότεροι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών είναι έγκυρη και αναφέρεται σε μια υπαρκτή διαταραχή. Αυτά που θεωρούνται μη έγκυρα είναι ο ορισμός και η διάγνωση, τα οποία πρέπει να αναθεωρηθούν (Bradley et al., 2001· Kavale, 2005· Lyon et al., 2001).

Αρκετοί ερευνητές εμφανίζονται αισιόδοξοι για τις εξελίξεις στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών και επισημαίνουν ότι είναι πλέον ορατή η σύζευξη των επικρατέστερων βιολογικών και γνωστικών προσεγγίσεων (Fawcett, 2001· Torgesen, 1998). Η Fawcett αναφέρει ότι έχουμε φτάσει σε ένα κομβικό σημείο για την κατανόηση της περιοχής. Στηρίζει την άποψή της αυτή στην ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων για την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών. Για ορισμένες από τις σύγχρονες ερμηνείες (φωνολογική διαδικασία, ταχύτητα της επεξεργασίας, θεωρίες σχετικά με την παρεγκεφαλίδα και τα μεγαλοκύτταρα) υπάρχει σημαντική συμφωνία, ενώ γίνεται προσπάθεια για ενοποίηση των βιολογικών και γνωστικών θεωριών.

Έτσι υπάρχουν βάσιμες ελπίδες ότι τα επόμενα χρόνια θα είναι πιο γόνιμα στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών και θα επιτευχθεί καλύτερη κατανόηση της διαταραχής. Ακόμη, η έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών, αμέσως μόλις αυτά εκδηλωθούν, μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη ακαδημαϊ-

κή εξέλιξη και κοινωνική προσαρμογή όλων των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, αλλά και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ειδικότερα, που λόγω του εγγενούς χαρακτήρα των δυσκολιών τους μπορεί να χρειαστούν παρέμβαση μεγαλύτερης διάρκειας και έντασης. Τέλος όπως παρατηρούν ο Fletcher και οι συνεργάτες του (2007) οι επιστημονικές αποδείξεις παίζουν πλέον ένα σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της ομοσπονδιακής νομοθεσίας στις Η.Π.Α. και αυτό δημιουργεί αισιοδοξία για το μέλλον των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Το μέλλον αυτό χρειάζεται, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, «την ενοποίηση της επιστήμης, της πρακτικής και της πολιτικής» (σελ. 274).

Το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών στη χώρα μας ακολουθεί τις εξελίξεις κυρίως στις Η.Π.Α. Στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών κατατάσσονται περίπου οι μισοί μαθητές ειδικής αγωγής ενώ τα τμήματα ένταξης αποτελούν τη βασική δομή για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, παράλληλα με τη φοίτησή τους στη γενική τάξη.

2.5. Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

2.5.1. Κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση και την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Το όλο και πιο ανταγωνιστικό και σύνθετο διεθνές περιβάλλον έχει αυξήσει το ενδιαφέρον για τις κατ' οίκον εργασίες, επειδή θεωρείται ότι συνδέονται με τη βελτίωση της επίδοσης (Olympia, 1994). Τις δύο τελευταίες δεκαετίες διαπιστώνεται επίσης μια αύξηση των απαιτήσεων του σχολείου για όλους τους μαθητές (Bryan et al., 2001· Zigmond, 1993· Polloway et al., 1994· Struyk, Cole, Bursuck, Epstein, & Polloway, 1996). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο υπάρχει στις Η.Π.Α. μια αύξηση των ανατιθέμενων εργασιών (Buck et al., 1996· Levin et al., 1997· Polloway et al., 2001· Sawyer et al., 1996) κυρίως στις ηλικίες των 6 με 8 ετών, όπου οι ανατιθέμενες εργασίες τριπλασιάστηκαν μέσα σε 20 χρόνια από 44 λεπτά την εβδομάδα σε δύο ώρες (Bryan et al., 2001). Την ίδια περίοδο παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των μαθητών που αποτυγχάνουν και εγκαταλείπουν το σχολείο ή παραπέμπονται για φοίτηση στην ειδική αγωγή (Zigmond, 1993). Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια ενισχύε-

ται η τάση για όλο και μεγαλύτερη ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι φοιτούν τις περισσότερες ώρες ή και εξ ολοκλήρου στη γενική τάξη (Margolis & McCabe, 1997· Followay et al., 1994· Bryan et al., 2001). Οι εξελίξεις αυτές δημιουργούν απαιτητικές και δυσάρεστες συνθήκες για όσους μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Jayanthi, Sawyer et al., 1995· Zigmond, 1993) και προβληματίζουν πολλούς ερευνητές για τη δυνατότητα ένταξης όλων των μαθητών στη γενική τάξη, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον αυξημένων απαιτήσεων (Sawyer et al., 1996· Struyk et al., 1996). Οι τάσεις αυτές οδήγησαν σε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη των πολιτικών, των μεθόδων και των προβλημάτων που σχετίζονται με τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στη γενική τάξη (Followay et al., 2001). Οι Bryan και Nelson (1995) επισημαίνουν ότι οι σύγχρονες προσπάθειες για μεταρρύθμιση της κανονικής και της ειδικής αγωγής κάνουν τα σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες ζητήματα ιδιαίτερα κρίσιμα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Οι έρευνες που εξετάζουν τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν γενικά θετικές επιπτώσεις (Gajria & Salend, 1995· Faulkner & Blyth, 1995). Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών έχει βρεθεί ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη σχολική επίδοση των μαθητών με χαμηλή επίδοση, ενώ η συσχέτιση ανάμεσα στις κατ' οίκον εργασίες και την επίδοση είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους κοινωνικά και εκπαιδευτικά μειονεκτούντες (Cooper & Nye, 1994· Forster, 2000). Σε έρευνα των Truesdell & Abranson, όπως παρατίθεται από τους Cooper & Nye (1994), βρέθηκε ότι η συσχέτιση ανάμεσα στις κατ' οίκον εργασίες και την τελική βαθμολογία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στις κανονικές τάξεις, ήταν +.47 για το δημοτικό και +.64 για το γυμνάσιο. Η συσχέτιση αυτή ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από αυτή που βρέθηκε για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, η μείωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών έχει θετικές επιπτώσεις στη σχολική επίδοσή τους (Callahan et al., 1998· Cancio et al., 2004· Hughes et al., 2002· Rosenberg, 1989· Trammel et al., 1994).

Ο Rosenberg (1989) έκανε δύο έρευνες, για να ελέγξει την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η πρώτη έγινε σε 6 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 8,5 – 10 ετών, που είχαν

δυσκολία στον πολλαπλασιασμό. Συνέκρινε δύο πειραματικές καταστάσεις με τα ίδια υποκείμενα: α) άμεση διδασκαλία και εξάσκηση στο σχολείο για τις μισές ασκήσεις, β) άμεση διδασκαλία, εξάσκηση στο σχολείο και ανάθεση κατ' οίκον εργασιών. Βρέθηκε ότι μόνο οι δύο στους έξι μαθητές ωφελήθηκαν σημαντικά από τις κατ' οίκον εργασίες. Συμπέρανε ότι οι κατ' οίκον εργασίες ήταν αποτελεσματικές μόνο όταν: α) ο ρυθμός της ολοκλήρωσής τους ήταν τουλάχιστον 70%, β) το ποσοστό των ορθών απαντήσεων ήταν πάνω από 70% και γ) οι μαθητές είχαν εμπεδώσει τουλάχιστον σε μέτριο βαθμό το διδασκόμενο αντικείμενο. Τα συμπεράσματα αυτά τα έλαβε υπόψη του στο σχεδιασμό της δεύτερης έρευνας. Η δεύτερη έρευνα έγινε σε τέσσερις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 10 περίπου ετών και αφορούσε την εκμάθηση της ορθογραφίας λέξεων. Εφαρμόστηκαν κι εδώ δύο ανάλογες πειραματικές καταστάσεις με τη διαφορά ότι επιδιώχτηκε η συμμετοχή των γονέων στη μελέτη στο σπίτι και δίνονταν κίνητρα – αμοιβές στους μαθητές για την εκπλήρωση των κατ' οίκον εργασιών. Οι γονείς έπρεπε να υπογράφουν τις κατ' οίκον εργασίες, αλλιώς οι μαθητές έπαιρναν μόνο το 50% των πόντων, ακόμα και αν είχαν εκπληρώσει σωστά όλες τις κατ' οίκον εργασίες. Βρήκε ότι οι κατ' οίκον εργασίες είχαν θετικά αποτελέσματα στους τρεις από τους τέσσερις μαθητές, οι οποίοι πέτυχαν πολύ μεγάλο ποσοστό ολοκλήρωσης και ορθότητας των κατ' οίκον εργασιών, καθώς και καλύτερη επίδοση στην ορθογραφία των λέξεων. Για τον τέταρτο ο ρυθμός της ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών και των ορθών απαντήσεων ήταν μικρότερος. Τα αποτελέσματα των δύο ερευνών δείχνουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες, όταν σχεδιάζονται, ανατίθενται και εφαρμόζονται με δομημένο και υπεύθυνο τρόπο, μπορούν να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, οι μαθητές θα πρέπει να κατέχουν την εκπαιδευτική ύλη που έχει σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες, τουλάχιστον σε ένα μέτριο βαθμό. Αν οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει την εκπαιδευτική ύλη στην τάξη, οι κατ' οίκον εργασίες μπορεί να είναι απειλητικές, να προκαλούν ματαιώση και να είναι αναποτελεσματική χρήση του εκπαιδευτικού χρόνου.

Η Bryan και οι συνεργάτες της (2001) αναφέρουν μια σειρά ερευνών που δείχνουν ότι η αύξηση χρόνου ακαδημαϊκής απασχόλησης έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση για τους μαθητές τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Σύμφωνα με τους O'Melia και Rosenberg (1994) ο χρόνος που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφιερώνουν ενεργητικά σε μαθησιακές δραστηριότητες μπορεί να είναι ο καλύτερος δείκτης για την επίδοσή τους. Έτσι οι μαθητές που αφιερώνουν λιγότερο

χρόνο στη μελέτη ή τον σπαταλούν μη αποδοτικά είναι πιθανό να έχουν χαμηλότερη επίδοση.

Οι Truesdell και Abramson (1992) βρήκαν ότι οι κατ' οίκον εργασίες δεν έχουν σημαντική συσχέτιση με την τελική επίδοση των μαθητών με ήπιες διαταραχές στο δημοτικό σχολείο, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Η έρευνά τους έγινε σε μικρό δείγμα 39 συνολικά μαθητών, ενώ δε διευκρινίζεται αν μετρήθηκε το ποσό των ανατιθέμενων εργασιών, ο χρόνος μελέτης ή το ποσοστό των εργασιών που ολοκλήρωσαν οι μαθητές, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί καλύτερα το αποτέλεσμα της έρευνάς τους στο σημείο που αφορά τις κατ' οίκον εργασίες.

Οι κατ' οίκον εργασίες φαίνεται να έχουν αντισταθμιστικά αποτελέσματα. Μαθητές με λιγότερες ικανότητες μπορούν να πετύχουν αποτελέσματα ανάλογα με αυτά που έχουν συμμαθητές τους με υψηλότερες ικανότητες, με τη βοήθεια περισσότερης και κατάλληλης μελέτης (Heller et al., 1988· Patton, 1994· Sullivan & Sequeira, 1996). Αποτελούν μια ιδιαίτερη πηγή γνώσεων για τους αδύνατους μαθητές, καθώς δεν υπάρχει περιορισμός χρόνου (Trautwein & Koller, 2003). Παρέχουν τη δυνατότητα για επανάληψη την οποία έχουν ανάγκη οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Warger, 2001), ενώ τους βοηθάει να γενικεύσουν τις δεξιότητες που έχουν μάθει παρήχοντας επιπλέον εξάσκηση στην ανάγνωση, τη γραφή και την εφαρμογή στρατηγικών μάθησης (Cuckle, 1996· McKenna, 2003). Σύμφωνα με το Fletcher και τους συνεργάτες του (2007) το πρώτο βήμα σε κάθε παρέμβαση για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αύξηση του χρόνου μελέτης, του χρόνου ενασχόλησης με το έργο. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι κατ' οίκον εργασίες μπορεί να έχουν μεικτά αποτελέσματα. Αν και οι κατ' οίκον εργασίες αυξάνουν το χρόνο απασχόλησης με ακαδημαϊκά ζητήματα και την εξάσκηση, τα οποία μπορεί να είναι ευεργετικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι απαραίτητες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις δεν επιτυγχάνονται πάντα (Hughes et al., 2002). Δύο συνθήκες είναι αναγκαίες για να υπάρξει προστιθέμενο όφελος: α) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναθέτουν κατάλληλες εργασίες και β) οι μαθητές θα πρέπει να τις ολοκληρώνουν. Εάν αυτά δε συμβούν, η επίδοση, η αυτο-εκτίμηση και οι βαθμοί των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά και να υπάρξει ένα διευρυνόμενο χάσμα επίδοσης ανάμεσα σ' αυτούς και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι ολοκληρώνουν τις κατ' οίκον εργασίες τους (Bryan et al., 2001· Hughes et al., 2002· Struyk et al., 1996).

Η μελέτη στο σπίτι χρησιμοποιείται σε προγράμματα αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου (Epstein & Van Voorlis, 2001· Troia, Graham, & Harris, 1999), στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας (Snow, Burns, & Griffin, 1998) αλλά και σε προγράμματα αντιμετώπισης φωνολογικών προβλημάτων από την προσχολική ακόμα ηλικία (Bowen & Cupples, 2004). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η μελέτη στο σπίτι στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση, γιατί η αυξημένη έκθεση σε αναγνωστικά ερεθίσματα και η εξάσκηση είναι αναγκαία για την ανάπτυξη αναγνωστικών ικανοτήτων στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Επιπλέον, η μελέτη στο σπίτι διαμορφώνει ένα σταθερό σύνδεσμο ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο, ο οποίος είναι άλλος σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Δίνεται το μήνυμα ότι η ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων δεν είναι μόνο ευθύνη του σχολείου, αλλά αυτό το ρόλο τον μοιράζονται οι μαθητές και η οικογένειά τους (McKenna, 2003).

Η διδασκαλία της ανάγνωσης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να είναι πιο εντατική. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με επιμήκυνση της διδασκαλίας είτε με μείωση της αναλογίας δασκάλου-μαθητών. Αν η διδασκαλία γι' αυτούς στους μαθητές δεν είναι πιο εντατική και δε διαρκεί σημαντικά περισσότερο σε σχέση με την κανονική διδασκαλία, αυτοί οι μαθητές αναπόφευκτα θα έχουν σημαντική υστέρηση στην αναγνωστική τους ανάπτυξη (Torgensen, 1998). Η μειωμένη εξάσκηση στην ανάγνωση έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένη ανάπτυξη του λεξιλογίου και δυσκολίες στη μάθηση άλλων μαθημάτων (Lyon et al., 2001). Μαθητές που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης βρέθηκε να έχουν σημαντική μείωση στο λεκτικό δείκτη νοημοσύνης και στην ορθογραφία, ως ένα παράδειγμα του Matthew Effect (Aaron et al., 2008). Για να μπορέσουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να φτάσουν στο επίπεδο της τάξης τους, μπορεί να χρειαστεί να έχουν υποστήριξη και μετά τις ώρες του σχολείου ή και κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών. Η αναγκαιότητα αυτή έχει υποστηριχτεί από γονείς και έχει γίνει δεκτή από δικαστήρια στις Η.Π.Α. (Martin, 2005). Παρόλα αυτά η ειδική εκπαίδευση είναι συχνά λιγότερη και χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση παρά περισσότερη, υπάρχει ανεπαρκής επικοινωνία και συντονισμός μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών που παρέχουν υπηρεσίες στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Pressley & Forest-Pressley, 1992), ενώ συνήθως ανατίθενται λιγότερες εργασίες στο σχολείο και στο σπίτι (Heward, 2003· Pribble, 1993). Σύμφωνα με τη Zigmond (1993) οι μαθητές που αποσύρονται από την τάξη τους δέχονται

εκπαίδευση με πιο αργούς ρυθμούς και λιγότερες γνωστικές απαιτήσεις. Το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές που δέχονται ειδική αγωγή συνήθως να μην πλησιάσουν τους συμμαθητές τους, αλλά μετά από χρόνια ειδικής αγωγής μένουν ακόμα πιο πίσω σε ακαδημαϊκές δεξιότητες από τους συμμαθητές τους, κυρίως γιατί διδάσκονται λιγότερα. Μια βασική πρακτική, που συνήθως παραβλέπεται, για να αυξηθεί ο χρόνος μάθησης και να βελτιωθούν πολλές δεξιότητες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι οι κατ' οίκον εργασίες (O'Melia & Rosenberg, 1994). Στην ίδια κατεύθυνση ο Χρηστάκης (2000) σημειώνει ότι «Είναι κοινό μυστικό, ότι ο χρόνος που διατίθεται στο σχολείο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τις περισσότερες φορές δεν είναι επαρκής για να καλύψουν πλήρως τις ανάγκες τους» (σελ. 44-45). Ο ίδιος συγγραφέας τονίζει ότι είναι ανάγκη οι γονείς να συνεχίζουν την εκπαίδευση στο σπίτι, σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου.

Η Pribble (1993) διαπίστωσε στη διατριβή της ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναθέτουν λιγότερες κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι Bryan και Sullivan-Burstein (1997) αναφέρουν επίσης ότι «οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά δε θέλουν να «φορτώνουν» τους μαθητές με κατ' οίκον εργασίες, αλλά το να μην αναθέτουν εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα να αφιερώνουν σημαντικά λιγότερο χρόνο στην ενασχόλησή τους με σχολικές εργασίες και στην απόκτηση ανεξάρτητων δεξιοτήτων μελέτης» (σελ. 34). Αυτό μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα μερικοί από αυτούς να μένουν ολοένα και πιο πίσω (Sullivan & Sequeira, 1996), γιατί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια, για να μάθουν, και περισσότερο συστηματική και εντατική διδασκαλία από το δάσκαλο, σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, για να πετύχουν το ίδιο αποτέλεσμα (Jenson et al., 1994· Norwich, 2004· Pressley, 1999· Zigmond, 1993· Χρηστάκης, 2000).

Στην άμεση διδασκαλία, η οποία είναι μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Forness, Kavale, Blum, & Lloyd, 1997), χρησιμοποιούνται συχνά οι κατ' οίκον εργασίες για εξάσκηση σε νεοαποκτηθέντες δεξιότητες/γνώσεις και δίνεται έμφαση στην αποτελεσματική χρήση του χρόνου μελέτης καθώς και στην προσεκτική επιλογή των ασκήσεων, τη συνεχή εκτίμηση της προόδου των μαθητών και την παροχή διορθωτικής διδασκαλίας, όταν χρειάζεται. Η πολιτική των εκπαιδευτικών για τις κατ' οίκον εργασίες είναι ένα σημαντικό, σε μεγάλο βαθμό παραγνωρισμένο, συστατικό της άμεσης διδασκαλίας (Trautwein & Koller, 2003).

Ένας από τους σημαντικούς λόγους που οι μαθητές αποτυγχάνουν να ενταχθούν στο πλαίσιο της γενικής τάξης είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών (Cancio et al., 2004). Γι' αυτό πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι οι κατ' οίκον εργασίες πρέπει να συνυπολογιστούν σε κάθε προσπάθεια για τη δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων ένταξης (Bryan & Sullivan-Burstein, 1998· Bryan et al., 2001· Gajria & Salend, 1995· Klingner & Vaughn, 2002· Patton, 1994· Polloway et al., 1994· Polloway, Epstein, & Bursuck, 2003· Prater, 2003· Salend & Schliff, 1989). Όπως αναφέρουν ο Polloway και οι συνεργάτες του (2003) οι κατ' οίκον εργασίες μαζί με τη βαθμολογία και τα τεστ αποτελούν την «Α-γία Τριάδα» της πρόκλησης για πετυχημένη ένταξη.

Η Bryan και οι συνεργάτες της (1995) αναφέρουν ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε αν οι μαθητές που δέχονται ειδική βοήθεια στα τμήματα ένταξης δέχονται το ίδιο ή αντίστοιχα απαιτητικές εργασίες με τους υπόλοιπους μαθητές. Αν στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ανατίθενται λιγότερες και διαφορετικού τύπου κατ' οίκον εργασίες και έχουμε από αυτά διαφορετικές προσδοκίες από πολύ μικρή ηλικία, είναι εύκολο να καταλάβουμε γιατί η ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη μπορεί να μην είναι τόσο μεγάλη, όσο των άλλων μαθητών. Μια εξήγηση για τη χαμηλή επίδοση μπορεί να είναι τα κίνητρα των μαθητών, όπως επίσης η λιγότερη έκθεση σε ενδιαφέροντα γνωστικά ερεθίσματα και οι χαμηλές προσδοκίες. Αν για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν και σε τμήματα ένταξης υπάρχουν διαφορετικές προσδοκίες για τις κατ' οίκον εργασίες στα πλαίσια αυτά, η μετάβαση στη γενική τάξη μπορεί να είναι ακόμα πιο δύσκολη για τους μαθητές αυτούς, καθώς οι κατ' οίκον εργασίες θα είναι μια ακόμα πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπίσουν.

Οι Salend και Schliff (1989) βρήκαν ότι μόνο το 8% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες με σκοπό να τους προετοιμάσουν για τη μετάβαση στην κανονική τάξη. Γι' αυτό προτείνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αναθέτουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατ' οίκον εργασίες ανάλογων απαιτήσεων με αυτές που ανατίθενται στους συμμαθητές τους, έτσι ώστε να προετοιμαστούν για την ένταξη τους στη γενική τάξη (Bryan & Nelson, 1994· Salend & Schliff, 1989).

2.5.2. Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' οίκον εργασίες

Τα μαθησιακά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των μαθητών που οδηγούν στην αναγνώρισή τους ως μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλληλεπιδρούν, συνήθως αρνητικά, με τις απαιτήσεις των κατ' οίκον εργασιών (Polloway et al., 1994). Όπως αναφέρουν η Bryan και οι συνεργάτες της (2001) οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές να έχουν προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, καθώς οι δυσκολίες στη γλώσσα, την προσοχή, τη μνήμη, τις οργανωτικές δεξιότητες καθώς και οι δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και στα μαθηματικά επηρεάζουν την επίδοση στις κατ' οίκον εργασίες. Οι Soderlund και Bursuck (1995) αναφέρουν επίσης ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να έχουν δυσκολίες να συνεχίζουν μια εργασία, να οργανώσουν τα υλικά τους και να διαχειριστούν το χρόνο τους, δεξιότητες που είναι κρίσιμες για την επιτυχία στις κατ' οίκον εργασίες. Σύμφωνα με την Epstein και τους συνεργάτες της (1993) οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία σε καθήκοντα που απαιτούν υψηλά επίπεδα επιλεκτικής προσοχής, μπορεί να χρειάζονται βοήθεια σε δραστηριότητες αυτοελέγχου, μπορεί να έχουν δυσκολία να αναλάβουν την ευθύνη για την εργασία τους, ενώ αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες τη συμπεριφορά τους. Άλλοι συγγραφείς αναφέρουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πιο συχνά προβλήματα στη συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής, στην ακρόαση, στη μνήμη, στις οργανωτικές δεξιότητες, στην εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου, στον έλεγχο των εργασιών τα οποία επηρεάζουν τη μελέτη (Cooper et al., 2001· Hughes et al., 2002· Shimabukuro et al., 1999). Οι McMullen, Shippen, και Dangel (2007) βρήκαν ότι τα σημαντικότερα οργανωτικά προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τους δασκάλους τους αφορούσαν την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών και την επιστροφή τους στην τάξη. Η έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της εργασίας, την ικανοποίηση και την αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Anday-Porter, Henne, & Horan, 2000· Feinstein, Yang, & Jones, 2007).

Ο ρόλος των δεξιοτήτων μελέτης είναι κρίσιμος για τη μάθηση και συχνά η αποτυχία των μαθητών οφείλεται περισσότερο στην έλλειψη δεξιοτήτων μελέτης και λιγότερο στην έλλειψη ικανοτήτων (Gettinger & Seibert, 2002). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι μαθητές συνήθως δε διδάσκονται προαπαιτούμενες δεξιότητες για την

ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι όπως η διαχείριση του χρόνου, η οργάνωση και οι δεξιότητες μελέτης, τις οποίες υποτίθεται ότι κατέχουν (Bryan & Nelson, 1994· Gettinger & Seibert, 2002).

Οι γονείς των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης (resource room) και ειδικές τάξεις (self-contained special education classrooms) περιγράφουν ότι τα παιδιά τους είναι πιο πιθανό, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, να έχουν οργανωτικά προβλήματα, να αποστρέφονται τις κατ' οίκον εργασίες οι οποίες τους δυσκολεύουν και τους προκαλούν ματαίωση (Bryan et al., 1995)

Επίσης, τα προβλήματα κινήτρων για τη διεκπεραίωση των εργασιών έχουν αναφερθεί ως ένα σημαντικό πρόβλημα γι' αυτούς τους μαθητές (Bryan et al., 1995· Epstein et al., 1992· Gajria & Salend, 1995· Polloway et al., 1992· Salend & Schliff, 1989). Οι Fulk, Brigham, και Lohman (1998) βρήκαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές έχουν την τάση να αποφεύγουν την εργασία περισσότερο σε σχέση με τους μαθητές μέσης επίδοσης. Πολλοί από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διατηρούν χαμηλή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας στη μάθηση (Schunk, 2001). Η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα βρέθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά και με την αναβλητικότητα των μαθητών (Van Eerde, 2003).

Οι Salend και Schliff (1989) διαπίστωσαν ότι το 43% των εκπαιδευτικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δε συζητά συχνά τις εργασίες με τους μαθητές μετά τη διεκπεραίωσή τους και το 42% δεν τις βαθμολογεί τακτικά. Συμπεραίνουν ότι τα προβλήματα στα κίνητρα των μαθητών να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες μπορεί να οφείλονται και στην αποτυχία των εκπαιδευτικών να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και να υποστηρίξουν κατάλληλα την προσπάθεια των μαθητών.

Ένα φαινόμενο που παρατηρείται σε πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η μαθημένη αβοηθησία (learned helplessness) (Fulk et al., 1998· Margolis & McCabe, 1997· Okolo, Bahr, & Garnder, 1995). Οι μαθητές με μαθημένη αβοηθησία πιστεύουν ότι, ανεξάρτητα από το πόσο θα προσπαθήσουν, δεν πρόκειται να πετύχουν. Έτσι δεν έχουν λόγο να προσπαθήσουν (Reid & Lienemann, 2006). Η συνεχής έκθεση στην ακαδημαϊκή αποτυχία συμβάλει στην εκδήλωση της μαθημένης αβοηθησίας, την απόσυρση και την έλλειψη επιμονής (Arnold, 1996). Η μαθημένη αβοηθησία οδηγεί στην απόδοση της αποτυχίας στη μειωμένη ικανότητα, ένα μόνιμο δηλαδή χαρακτηριστικό που δεν αλλάζει (Alderman, 1999). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν πολύ συχνά την αποτυχία σε διάφορα σχολικά καθήκοντα. Το αποτέλεσμα είναι να αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους, να αποδι-

δουν την αποτυχία στη χαμηλή ικανότητα και να πιστεύουν ότι δε μπορούν να κάνουν τίποτα για να πετύχουν. Αυτό μπορεί να συνοδεύεται από μειωμένη προσπάθεια με στόχο την αυτοπροστασία (Alderman, 1999). Έτσι η συνεχής αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση προβλημάτων κινήτρων και στάσεων που είναι περισσότερο επιζήμια για την ακαδημαϊκή επιτυχία απ' ό,τι είναι το επίπεδο ικανότητάς τους. Όταν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση φτάσουν στο στάδιο της μαθημένης αβοηθησίας, παγιδεύονται σε έναν κύκλο αποτυχίας που είναι δύσκολο να σπάσει (Vanauker-Ergle, 2003). Υπολογίζεται ότι 70% περίπου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εκδηλώσουν μαθημένη αβοηθησία (Reid & Lienemann, 2006).

Σύμφωνα με τους Μουταβελή και Μέλλον (2007) μια χρονοβόρα γνωστική επεξεργασία με πολλά λάθη προκαλεί νοητική κόπωση. «Η διαδικασία αυτή έχει σαν αποτέλεσμα τη μειωμένη σχολική απόδοση και προσαρμογή του παιδιού. Σε συνδυασμό με το ότι οι συμμαθητές του προχωρούν ομαλά, εισπράττοντας την ευχαρίστηση της επιτυχίας, οι συσσωρευμένες ματαιώσεις από τις αποτυχημένες προσπάθειες, καταλήγουν στην ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης» (σελ. 192). Σύμφωνα με το Βρετό και τους συνεργάτες του (2001), οι μαθητές που αντιμετωπίζουν συχνά αποτυχία στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών είναι φυσικό να παραιτούνται των προσπάθειών τους.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών μπορούν να αποδοθούν σε δύο βασικές αιτίες (Bryan & Burstein, 2004· Margolis, 2005). Η πρώτη είναι τα ίδια τα χαρακτηριστικά των μαθητών (έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων, φτωχά κίνητρα, αδυναμία διατήρησης της προσοχής, προβλήματα στην κατανόηση της ακρόασης). Η δεύτερη βασική αιτία είναι τα ελλείμματα των εκπαιδευτικών στην ανάθεση των εργασιών (ανάθεση πολύ δύσκολων ή χρονοβόρων εργασιών, μη έλεγχος για τη σωστή καταγραφή και κατανόηση των εργασιών).

Το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού είναι ένας σημαντικός παράγοντας στο θέμα των κατ' οίκον εργασιών και θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στις σχετικές μελέτες. Μερικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν σημαντικές επιπτώσεις. Για παράδειγμα, μερικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να φροντίζουν ιδιαίτερα τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, ενώ άλλοι μπορεί να επικεντρώνουν τη διδασκαλία τους στους καλύτερους μαθητές (Trautwein & Koller, 2003). Σύμφωνα με τη Heller και τους συνεργάτες της (1988) τα παρακάτω χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνε-

ται να συσχετίζονται με την επιτυχημένη χρήση των κατ' οίκον εργασιών: α) η θετική στάση για το ρόλο των κατ' οίκον εργασιών στο πρόγραμμα της ειδικής αγωγής, β) η θετική στάση για την εργασία με τους γονείς, γ) η ικανότητα στην εφαρμογή εξατομικευμένων διαδικασιών για τις κατ' οίκον εργασίες, δ) η αποτελεσματική χρήση του χρόνου για την ανάθεση και αξιολόγηση των εργασιών. Οι μαθητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες πιο δύσκολες, όταν χρησιμοποιούν ασαφή γλώσσα, δεν εξηγούν ικανοποιητικά τις εργασίες, δεν απαντούν στις ερωτήσεις των μαθητών και αναθέτουν πολλές εργασίες ταυτόχρονα (Sawyer et al., 1996).

2.5.3. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών

Οι περισσότερες έρευνες που μελέτησαν τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες υψηλής συχνότητας διαταραχές, χρησιμοποίησαν τη λίστα ελέγχου προβλημάτων στις κατ' οίκον εργασίες (Homework Problem Checklist – HPC- Anesko et al., 1987).

Ο Polloway και οι συνεργάτες του (1992) έδωσαν τη HPC σε γονείς και δασκάλους 45 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και 45 μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε αντιστοιχία ως προς το φύλο, τη φυλή και την ηλικία. Το δείγμα αποτελούνταν από 35 αγόρια και 7 κορίτσια, ενώ η ηλικία των μαθητών κυμαίνονταν από 8 έως 17 έτη. Η συνολική βαθμολογία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν από τους εκπαιδευτικούς 26,82 (SD=13,61) και από τους γονείς 26,20 (SD=15,82). Για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η βαθμολογία ήταν από τους εκπαιδευτικούς 7,96 (SD=8,18) και από τους γονείς 10,60 (SD=8,92). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα στους τομείς των κινήτρων (π.χ. Εύκολα αποθαρρύνεται από τις κατ' οίκον εργασίες), της διάσπασης της προσοχής (π.χ. Εύκολα διασπάται η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες των άλλων.), της οργάνωσης (π.χ. Δεν φέρνει στο σπίτι τις εργασίες που του ανατέθηκαν και τα απαραίτητα υλικά (τετράδια, φωτοτυπίες), της ανεξάρτητης μελέτης (π.χ. Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος τις κάνει μαζί του/της).

Σε μια παρόμοια έρευνα η Epstein και οι συνεργάτες της (1993) έδωσαν τη HPC σε γονείς και δασκάλους μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπερι-

φοράς και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα συμμετείχαν τελικά 37 τριάδες μαθητών, ηλικίας 7-17 ετών που ταιριάστηκαν με βάση την ηλικία, ενώ δε συμμετείχαν κορίτσια. Το ποσοστό συμμετοχής των υποκειμένων στην έρευνα σε σχέση με το αρχικό δείγμα ήταν κάτω του 20%. Η συνολική βαθμολογία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς ήταν 27,60 (SD=14,40), για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς 30,78 (SD=13,69), και για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 7,97 (SD=8,39). Η βαθμολογία από τους γονείς ήταν για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 27,89 (SD=16,65), με προβλήματα συμπεριφοράς 32,54 (SD=14,54), και για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 11,38 (SD=9,31). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τρεις περίπου φορές υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερα προβλήματα στη μελέτη. Δε βρέθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Η Epstein και οι συνεργάτες της (1995) συνέκριναν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τριάντα οχτώ ζευγάρια μαθητών ηλικίας 7 με 17 ετών συμμετείχαν τελικά στην έρευνα. Η συνολική βαθμολογία για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ήταν από τους εκπαιδευτικούς 30,17 (SD=13,45) και από τους γονείς 30,86 (SD=14,96). Για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η βαθμολογία ήταν από τους εκπαιδευτικούς 8,29 (SD=8,27) και από τους γονείς 11,29 (SD=9,02). Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται να έχουν τρεις φορές περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με τους συνομήλικους συμμαθητές τους.

Οι Soderlund και Bursuck (1995) χρησιμοποιούν μέρος των ερευνητικών δεδομένων που χρησιμοποίησαν η Epstein και οι συνεργάτες της (1995) περιορίζοντας την ανάλυσή τους στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 12-18 ετών. Τα ζευγάρια μαθητών που σχηματίστηκαν ήταν 20, δηλαδή τα αποτελέσματα αναφέρονται σε 20 μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και 20 χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνολική βαθμολογία για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ήταν από τους εκπαιδευτικούς 30,60 (SD=13,43) και από τους γονείς 31,50 (SD=15,14). Για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η βαθμολογία ήταν από τους εκπαιδευτικούς 9,85 (SD=9,74) και από τους γονείς 12,25 (SD=10,55). Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται κι εδώ να έχουν τρεις φορές περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με τους συνομήλικους συμμαθητές τους.

Οι προαναφερθείσες έρευνες έχουν μια σειρά περιορισμών: α) το σημαντικότερο ζήτημα είναι αυτό της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, εφόσον από το αρχικό δείγμα μόνο το 20% συμμετείχε τελικά στην έρευνα. Η χαμηλή συμμετοχή μπορεί να σημαίνει ότι αυτοί που απάντησαν έχουν πιο θετικές στάσεις και καλύτερες πρακτικές για τις κατ' οίκον εργασίες (Cooper et al., 1998), β) οι ερευνητές εκφράζουν αμφιβολία για το αν όλοι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής επέλεξαν τυχαία το μαθητή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή αν επέλεξαν με άλλο κριτήριο όπως την επίδοση ή την πιθανότητα να συμμετέχουν στην έρευνα οι γονείς. Επιπλέον, δε διευκρινίζεται αν οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες προέρχονταν από τα ίδια τμήματα με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, γ) η ακρίβεια της συμπλήρωσης της HPC από τους εκπαιδευτικούς είναι αμφίβολη, καθώς για αρκετά ερωτήματα που αφορούν το τι γίνεται στο σπίτι δε μπορούν να έχουν άμεση γνώση, δ) δεν υπάρχουν δεδομένα που αφορούν το παιδί, την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς, για να γίνουν παραπέρα συγκρίσεις, ε) εκτός της έρευνας των Soderlud και Bursuck (1995) που περιορίζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις άλλες τρεις έρευνες το εύρος της ηλικίας των μαθητών είναι πολύ μεγάλο. Ο τύπος και η έκταση των κατ' οίκον εργασιών που ανατίθενται στους μαθητές είναι διαφορετικός στην ηλικία των 8 ή των 17 ετών και κατά συνέπεια η έκταση και η ένταση των προβλημάτων μπορεί επίσης να είναι διαφορετική, ανάλογα με την ηλικία (Power et al., 2006).

Η Hallinan (2004) μελέτησε στη διδακτορική της διατριβή τα χαρακτηριστικά των παιδιών και των οικογενειών τους που συσχετίζονται με τα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Χρησιμοποίησε τη HPC καθώς και ένα ερωτηματολόγιο. Και τα δύο συμπληρώθηκαν από τους γονείς των μαθητών. Το δείγμα της αποτελούνταν από τους μαθητές της Δ' τάξης τριών δημοτικών σχολείων. Από τα 341 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν ταχυδρομικά επιστράφηκαν τα 126 (39%). Για 25 από αυτούς τους μαθητές (20%) αναφέρθηκε από τους γονείς τους ότι αντιμετώπιζαν μαθησιακά προβλήματα και δέχονταν βοήθεια στο σχολείο. Από τα δεκαοχτώ χαρακτηριστικά των μαθητών και των οικογενειών τους που αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν με τη μέση βαθμολογία στη HPC τα εννέα χαρακτηριστικά συσχετίζονταν σημαντικά με περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Από αυτά τα οχτώ έχουν σχέση με τους μαθητές. Έτσι περισσότερα προβλήματα στη μελέτη αντιμετώπιζαν τα αγόρια, όσοι μαθητές αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στη μελέτη, όσοι δέχονταν βοήθεια στο σχολείο για μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και όσοι εκδήλωναν συμπτώματα διάσπασης προσοχής,

υπερκινητικότητας ή παρορμητικότητας. Το μόνο οικογενειακό χαρακτηριστικό που έχει σημαντική συσχέτιση με την εκδήλωση περισσότερων προβλημάτων στη μελέτη είναι η ύπαρξη για λιγότερο από μισή ώρα την ημέρα ατόμου διαθέσιμου για βοήθεια.

Ειδικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρέθηκε ότι αντιμετώπιζαν σημαντικά περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Η συνολική βαθμολογία για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ήταν 19,80 (SD=11,54) και για τους μαθητές που δε δέχονταν βοήθεια για τα μαθησιακά τους προβλήματα 11,90 (SD=10,11). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα προσδιορίστηκαν απλά από την αναφορά των γονέων τους ότι δέχονται βοήθεια στο σχολείο για τα μαθησιακά τους προβλήματα. Δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι οι μαθητές αυτοί πληρούν τα κριτήρια της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών. Το ίδιο έγινε με τις υπόλοιπες διαταραχές που εξετάστηκαν. Το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα βρέθηκε να είναι 20%, ενώ των μαθητών με διάσπαση προσοχής ακόμα υψηλότερο (29%). Ο περιορισμός αυτός αναφέρεται και από την ερευνήτρια και δεν είναι κατανοητό το γεγονός ότι στηρίχτηκε απλά και μόνο στις αναφορές των γονέων και δεν αναζήτησε επίσημα στοιχεία από τα σχολεία. Ο περιορισμός αυτός μειώνει την εγκυρότητα της έρευνας χωρίς δίνονται εξηγήσεις γιατί έγινε αυτή η επιλογή. Αξίζει να αναφερθεί ότι στις προηγούμενες έρευνες (Epstein et al., 1993· Polloway et al., 1992) που χρησιμοποίησαν τη HPC σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, η επιλογή των μαθητών στηρίχτηκε σε επίσημες διαγνώσεις των μαθητών. Επίσης στην έρευνα αυτή η σύγκριση των 25 μαθητών με μαθησιακά προβλήματα δε γίνεται με ομάδα μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά σε τυχαίο δείγμα 126 μαθητών όπου υπάρχει σημαντικός αριθμός μαθητών με άλλες δυσκολίες όπως προβλήματα συμπεριφοράς (5), διάσπαση προσοχής (36), υπερκινητικότητα (18) και παρορμητικότητα (27), πάντα κατά τη δήλωση των γονέων. Είναι επίσης προφανές ότι πολλά από αυτά τα προβλήματα συνυπάρχουν στους ίδιους μαθητές. Έτσι δεν είναι σαφές ποιες ομάδες μαθητών συγκρίνονται. Στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τη δήλωση των γονέων τους και στη σύγκριση με μια μικτή ομάδα μαθητών και όχι ομάδα μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιθανόν να οφείλεται και η χαμηλότερη βαθμολογία που σημειώνουν οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα στη HPC σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες, καθώς και η σχετικά μεγαλύτερη βαθμολογία της ομάδας ελέγχου, διότι σ' αυτήν περιλαμβάνονται και μαθητές με άλλες δυσκολίες. Τέλος και στην έρευνα αυτή ένα σημαντικό ποσοστό (61%) δεν

απάντησε στα ερωτηματολόγια. Δεν είναι γνωστό αν το 39% των γονέων που απάντησαν έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με το υπόλοιπο 61% που δεν απάντησε.

Στην έρευνα των Foley και Epstein (1991) 65 γονείς και 65 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τη HPC για 65 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το συνολικό σκορ ήταν 24,57 με βάση τους γονείς και 25,66 με βάση τους εκπαιδευτικούς, το οποίο είναι σημαντικά υψηλότερο από το σκορ που έχει καταγραφεί στο γενικό πληθυσμό (Anesko et al., 1987· Power et al., 2006).

Ο Power και οι συνεργάτες του (2006) έδωσαν τη HPC σε δύο διαφορετικές έρευνες. Στην πρώτη σε 675 μαθητές (γενικός πληθυσμός, τάξεις 3 - 6) και στη δεύτερη σε 356 μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (ΔΕΠ) (τάξεις 1-8). Η μέση βαθμολογία βρέθηκε να είναι 13,19 και 31,05 αντίστοιχα. Η υψηλή βαθμολογία στη HPC συσχετίζεται κυρίως με τη διάσπαση προσοχής και σε μικρότερο βαθμό με άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠ. Ο Power και οι συνεργάτες του (2006) έκαναν ανάλυση παραγόντων στα ζητήματα της HPC από την οποία προέκυψαν δύο παράγοντες: ο πρώτος παράγοντας ήταν η διάσπαση προσοχής και η αποφυγή των κατ' οίκον εργασιών και ο δεύτερος η χαμηλή απόδοση και η μη συμμόρφωση με τους κανόνες των κατ' οίκον εργασιών. Ο παράγοντας 1 συσχετίζεται περισσότερο με το άγχος που αναφέρεται από τους γονείς. Ο παράγοντας 2 έχει ισχυρότερη σχέση με την εξωτερίκευση των προβλημάτων, τα προβλήματα στις δεξιότητες μελέτης και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Όλες οι παραπάνω έρευνες, παρά τους περιορισμούς τους, συμφωνούν στη διαπίστωση ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και με άλλες ήπιες διαταραχές αντιμετωπίζουν σημαντικά περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Σε άλλη έρευνα οι Salend και Schliff (1989) βρήκαν ότι το 85% των δασκάλων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι οι μαθητές τους δεν ολοκλήρωναν τις κατ' οίκον εργασίες τους ή τις έκαναν λάθος. Μόνο το 6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές τους δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

Ο Eilam (2001) διερεύνησε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαθητές της Α' γυμνασίου με μαθησιακά προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Η έρευνα στηρίχτηκε στην παρατήρηση 19 μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, τόσο στην τάξη όσο και στο πρόγραμμα υποστήριξης της μελέτης μετά το σχολείο, σε α-

νοιχτές συνεντεύξεις με τους μαθητές και σε αναφορές των εκπαιδευτικών. Αναδείχθηκαν τρία πεδία δυσκολιών μεταξύ των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα: α) Λιγότερο αναπτυγμένες προηγούμενες γνώσεις. Οι μαθητές είχαν δυσκολία να απαντήσουν σε ερωτήσεις που απαιτούσαν τη χρήση προηγούμενων γνώσεων. Η δυσκολία ήταν μεγαλύτερη στα αντικείμενα που είναι περισσότερο ιεραρχικά δομημένα, όπως τα Μαθηματικά. Σε ορισμένες περιπτώσεις βρέθηκε ότι οι μαθητές κατείχαν τη συγκεκριμένη γνώση, αλλά ο τρόπος που την εφάρμοζαν στο συγκεκριμένο πλαίσιο φανέρωνε την ύπαρξη προβλημάτων στην οργάνωσή της, β) Ποικίλα ελλείμματα σε γνωστικές δεξιότητες. Πολλές εργασίες απαιτούν τη χρήση ποικίλων δεξιοτήτων, όπως σύγκριση φαινομένων ή ατόμων, περίληψη, ανάλυση μιας κατάστασης, σχεδιασμό κ.α. Οι μαθητές συνήθως έγραφαν, χωρίς να χρησιμοποιούν δεξιότητες επεξεργασίας των πληροφοριών, και γ) Ελλείμματα στις οργανωτικές δεξιότητες. Παρατηρήθηκαν δυσκολίες σε στοιχειώσεις δεξιότητες, όπως λανθασμένη καταγραφή των κατ' οίκον εργασιών και δυσκολία να βρουν πού τις έχουν καταγράψει. Δυσκολίες επίσης υπήρχαν στην κατανόηση της κυριολεκτικής σημασίας των ανατιθέμενων εργασιών και των στόχων, στον προσδιορισμό του κεντρικού θέματος σε μια εργασία, στην αναζήτηση πληροφοριών που απαιτούνταν για τη διεκπεραίωση και στον προσδιορισμό του βάθους της μελέτης που απαιτούνταν. Οι μαθητές επίσης ξεκινούσαν με τις πιο εύκολες ή ευχάριστες εργασίες και άφηναν τις δύσκολες για το τέλος. Το αποτέλεσμα ήταν να κουράζονται και να μειώνεται η πιθανότητα να ολοκληρώσουν τις δύσκολες εργασίες (Eilam, 2001).

Η Bryan και οι συνεργάτες της (1995) θέτουν το ερώτημα γιατί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις κατ' οίκον εργασίες και πότε ξεκινάνε αυτά τα προβλήματα. Τα ερωτήματα αυτά είναι σημαντικά γιατί εάν θέλουμε να βοηθήσουμε στη μείωση των προβλημάτων θα πρέπει να τα προλάβουμε. Οι δυσκολίες ξεκινούν συχνά από το δημοτικό, όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίσουν να αναθέτουν εργασίες για το σπίτι (Olympia et al., 1994). Όμως, τα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να αυξάνονται στις μεγαλύτερες τάξεις, καθώς αυξάνονται οι ανατιθέμενες εργασίες, και να επηρεάζουν τη συνολική επίδοση των μαθητών (Bryan et al., 2001· Sawyer et al., 1996).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφιερώνουν στις μικρές τάξεις πολύ χρόνο, για να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους και τις βρίσκουν πολύ δύσκολες και ανιαρές. Σύμφωνα με το Jensen και τους συνεργάτες του (1994) δεν είναι ασυνή-

θιστο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αφιερώνουν διπλάσιο χρόνο για τις ίδιες εργασίες σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η Epstein (2001a) βρήκε ότι οι μαθητές του δημοτικού με χαμηλή επίδοση αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τις κατ' οίκον εργασίες τους στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και δέχονται περισσότερη βοήθεια από τους γονείς τους. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με προβλήματα μάθησης χρειάζεται να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στις κατ' οίκον εργασίες τους, για να κατανοήσουν αυτό που άλλα παιδιά κατέκτησαν στην τάξη και το ολοκλήρωσαν εύκολα στο σπίτι. Η κατάσταση αντιστρέφεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς εκεί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στις κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, έχουν χαμηλές προσδοκίες για επιτυχία και λιγότερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να πετύχουν, αν εργαστούν σκληρά (Deslandes et al., 1999· Epstein, 2001a). Έτσι, έχουν την τάση να μην εργάζονται πολλή ώρα με κάτι που δεν καταλαβαίνουν, ενώ δεν προσδοκούν ή μπορεί και να μην θέλουν τη βοήθεια των γονέων (Epstein, 2001a· Sawyer et al., 1996). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Deslandes et al. (1999) «Μπορεί να χρειάζεται ένα κατώφλι επίδοσης για να έχει κίνητρο ο έφηβος να κάνει τις εργασίες που του ανατίθενται. Ποια είναι η χρησιμότητα του να κάνεις τις κατ' οίκον εργασίες αν δεν υπάρχει ελπίδα για επιτυχία και επίτευξη των στόχων;» (σελ. 503). Οι Xu και Corno (2003) αναφέρουν ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση κάνουν ακόμα λιγότερες εργασίες στις μεγαλύτερες τάξεις, πιθανόν για να αποφύγουν τις αρνητικές εμπειρίες.

Αξίζει να αναφερθούν ορισμένες έρευνες που έγιναν σε χώρες της Νοτιοανατολικής Ασίας, καθώς οι συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα στο θέμα των κατ' οίκον εργασιών, και ιδιαίτερα στην έκτασή τους, φαίνεται να είναι πιο κοντά την κατάσταση που επικρατεί εκεί, παρά σε άλλες δυτικές χώρες (Tam, 2009). Στο Χονγκ Κονγκ οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούν μια από τις σημαντικές προκλήσεις κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Wong, 2003). Οι μαθητές παραπονιούνται για την ποσότητα των εργασιών που έχουν κάθε μέρα και στο τέλος της πρώτης τάξης πολλοί μαθητές με χαμηλή επίδοση δηλώνουν ότι δε θέλουν να μελετούν καθόλου. Οι κατ' οίκον εργασίες είναι η κύρια έγνοια των γονέων οι οποίοι ζητούν να έχουν ενημέρωση για το πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη. Σε άλλη έρευνα (Wong, 2002) διαπιστώθηκε ότι οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούσαν ένα βαρύ φορτίο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως δήλωσαν οι γονείς τα κύρια προβλήματα των μαθητών ήταν ότι χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για

το γράψιμο και το διάβασμα, καθώς και ότι δεν καταλάβαιναν τις ερωτήσεις. Σε άλλη έρευνα στην ίδια χώρα (Chun, 2003) οι μαθητές της πρώτης δημοτικού με χαμηλή επίδοση προτιμούσαν το νηπιαγωγείο, γιατί δεν είχε εργασίες για το σπίτι.

Δευτερογενές πρόβλημα των κατ' οίκον εργασιών αποτελεί η αύξηση του χρόνου που αφιερώνεται στις κατ' οίκον εργασίες, με ταυτόχρονη μείωση των εξωσχολικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων, με τα προβλήματα που αυτό συνεπάγεται. Γονείς αναφέρουν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ήπιες διαταραχές μπορεί να αφιερώνουν δύο ώρες για εργασίες που τα αδέρφια τους θα χρειάζονταν 15 λεπτά (Baumgartner et al., 1993). Επιδεινώνονται επίσης οι σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς, κυρίως τη μητέρα που έχει την ευθύνη της επίβλεψης (Levin et al., 1997· Pomerantz et al., 2005· Power et al., 2006) και αυξάνονται οι διαμάχες ανάμεσα στους γονείς σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των σχολικών απαιτήσεων και της αποτυχίας (Lam, 2001). Μπορεί ακόμα να εκδηλωθούν συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης στους μαθητές (Karustis, Power, Rescorla, Eiraldi, & Gallagher, 2000· Olympia et al., 1994· Power et al., 2006). Η ύπαρξη προβλημάτων στην επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων (Jayanthi, Sawyer, et al., 1995· Munk et al., 2001) και μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Buck et al., 1996· Struyk et al., 1996· Epstein et al., 1997) επιτείνει ακόμα περισσότερο τα προβλήματα αυτά και δυσχεραίνει την επίλυσή τους.

2.5.4. Η άποψη των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για τις κατ' οίκον εργασίες.

Οι Gajria και Salend (1995) μελέτησαν τις στάσεις και τις πρακτικές μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για τις κατ' οίκον εργασίες. Για το σκοπό αυτό κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με 27 ζητήματα που αφορούσαν αναποτελεσματικές στάσεις και πρακτικές. Τα ζητήματα έχουν την ίδια δομή με τη HPC, ενώ τα 10 είναι κοινά μ' αυτήν. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 48 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι φοιτούσαν στις τάξεις 6 έως 8, και 48 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες του ίδιου φύλου, φυλής και ηλικίας. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό με πρακτικές που παρεμποδίζουν τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Για 16 από τα 27 ζητήματα η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν στατιστικά σημαντική. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν περισσότερα προβλήμα-

τα σε ζητήματα που σχετίζονται με τη συγκέντρωση και τη διατήρηση της προσοχής όπως: «Εύκολα διασπάται η προσοχή μου» και «Χάνω το ενδιαφέρον μου μετά από 30 λεπτά». Το ίδιο και με θέματα που έχουν σχέση με τα κίνητρα όπως «Θα πρέπει να μου το θυμίσουν για να ξεκινήσω να κάνω τις εργασίες μου», «Μου παίρνει πολύ χρόνο για να ξεκινήσω να κάνω τις εργασίες μου», «Παραπονιέμαι για τις κατ' οίκον εργασίες μου». Μια άλλη περιοχή που μπορεί να επηρεάζει τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών είναι οι αποτελεσματικές δεξιότητες μελέτης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τους συμμαθητές τους ζητήματα όπως: «Δεν ελέγχω τις εργασίες μου για να δω αν τις έχω κάνει όλες σωστά», «Αν μια εργασία είναι δύσκολη σταματώ να την κάνω», «Ξεκινώ με την πιο εύκολη εργασία και μετά δεν έχω χρόνο ή αισθάνομαι πολύ κουρασμένος για να ολοκληρώσω τις εργασίες στα άλλα μαθήματα». Βρέθηκαν όμως και ορισμένες ομοιότητες. Και οι δύο κατηγορίες μαθητών ανέφεραν ότι οι κατ' οίκον εργασίες δεν είναι σημαντικές, ότι ξεχνούν μερικές φορές τι εργασίες τούς έχουν ανατεθεί ή δε φέρνουν στο σπίτι κάποια υλικά, δεν καταλαβαίνουν κάποιες εργασίες, αναβάλλουν τη μελέτη τους, ξεκινούν τη μελέτη χωρίς να κάνουν ένα πρόγραμμα.

O Sawyer και οι συνεργάτες του (1996) μελέτησαν με συνεντεύξεις τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις 10 εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες για τις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στη γενική τάξη. Οι μαθητές αναφέρουν μια σειρά από παράγοντες που κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες πιο εύκολες ή πιο δύσκολες, ενώ κάνουν προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Η ανάθεση εργασιών νωρίς στη διάρκεια της διδακτικής ώρας, ο έλεγχος της κατανόησης των εργασιών από τον εκπαιδευτικό, η δυνατότητα για ερωτήσεις, η ύπαρξη σταθερής βοήθειας από άτομο που διακρίνεται κυρίως για την υπομονή του, αλλά και η αυτοδιαχείριση της μελέτης από το μαθητή είναι μερικοί από τους παράγοντες που κάνουν πιο εύκολες τις κατ' οίκον εργασίες. Από πολλούς μαθητές θεωρείται ότι είναι πολύ χρήσιμη η ύπαρξη τετραδίου ανάθεσης των κατ' οίκον εργασιών. Επίσης το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων σε σχέση με την ικανότητα του μαθητή αλλά και τα κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Σύμφωνα με τους μαθητές οι στάσεις τους απέναντι στο μάθημα, τους δασκάλους τους και τις κατ' οίκον εργασίες γενικά επηρεάζουν τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Ορισμένοι μαθητές αναφέρουν ότι κάποιες φορές αισθάνονται απογοητευμένοι ή θυμωμένοι και γι' αυτό αποφασίζουν να μην κάνουν τις εργασίες τους. Άλλοι ότι δεν ενδιαφέρονται αρκετά για τις κατ' οίκον εργασίες τους και γι' αυτό δεν ζητάνε βοήθεια, δεν ελέγ-

χουν την ορθότητά τους και δεν αφιερώνουν το χρόνο που χρειάζεται για την ολοκλήρωσή τους. Από τα ευρήματα φαίνεται ότι η διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών μπορεί να είναι μια αργή, δύσκολη και συχνά απογοητευτική διαδικασία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αποδίδουν την επιτυχία στις κατ' οίκον εργασίες στις αναγκαίες ικανότητες, αλλά και στη θέληση να προσπαθήσουν και να πετύχουν το καλύτερο. Η άποψη που διατύπωσαν οι μαθητές δε συμφωνεί με τη θεωρία των αιτιολογικών προσδιορισμών, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν συνήθως την επιτυχία τους στην τύχη και στην έλλειψη ικανότητας.

Οι Bryan και Nelson (1994) μελέτησαν τις στάσεις και τις πρακτικές μαθητών διαφορετικών επιπέδων που φοιτούσαν στις τάξεις 4-8 (ηλικία 9-15 έτη). Ελέγχθηκε η ύπαρξη τυχόν διαφοροποιήσεων ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο φοιτούσαν (κανονική τάξη, τμήμα ένταξης (resource room) ή ειδική τάξη (Self-contained Special Education Classroom)). Οι μαθητές που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης ή σε ειδική τάξη είχαν κυρίως μαθησιακές δυσκολίες και σε μικρότερα ποσοστά προβλήματα συμπεριφοράς ή νοητική υστέρηση. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης αντιμετώπιζαν τα περισσότερα προβλήματα με τις κατ' οίκον εργασίες. Αυτοί οι μαθητές αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι κατ' οίκον εργασίες είναι ανιαρές, πολύ δύσκολες και δε μπορούν να τις τελειώσουν χωρίς προβλήματα. Έχουν την ίδια ποσότητα εργασιών και αφιερώνουν τον ίδιο χρόνο με τους άλλους μαθητές για τη μελέτη, αλλά χρειάζονται βοήθεια, για να τις τελειώσουν γρήγορα, και είναι λιγότερο πιθανό να τις ολοκληρώσουν σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Τέλος, οι μαθητές που φοιτούν σε τμήμα ένταξης θεωρούν ότι είναι χειρότεροι στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Σε μια παρόμοια έρευνα οι ίδιοι ερευνητές μελέτησαν με ένα απλοποιημένο ερωτηματολόγιο τις στάσεις και τις πρακτικές μαθητών των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια (Bryan & Nelson, 1995). Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι πρέπει να εξετάσουμε προσεκτικά τις επιπτώσεις της πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε διαφορετικά πλαίσια φοίτησης. Οι μαθητές με ήπιες διαταραχές που φοιτούν μερικές ώρες σε τμήματα ένταξης δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές και εκφράζουν τα πιο αρνητικά συναισθήματα για τις κατ' οίκον εργασίες και για τη χρησιμότητά τους. Θεωρούν τις κατ' οίκον εργασίες περισσότερο δύσκολες και ανιαρές, ενώ

εκτιμούν ότι είναι χάσιμο χρόνου. Σε μερικές οικογένειες οι κατ' οίκον εργασίες προκαλούν ένταση και συγκρούσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι τα προβλήματα στη μελέτη ξεκινούν από τα πρώτα χρόνια του δημοτικού, ακόμα και σε χώρες που οι εργασίες που ανατίθενται στους μικρούς μαθητές είναι ελάχιστες.

Ο Nicholls και οι συνεργάτες του (1994) διερεύνησαν αν οι μαθητές των πρώτων τεσσάρων τάξεων του δημοτικού σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν τη σχολική γνώση, τις κατ' οίκον εργασίες και την προσωπική γνώση με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όρισαν τέσσερις κατηγορίες, για να εντάξουν τους μαθητές. Στην πρώτη κατηγορία οι μαθητές θεωρούσαν ότι οι κατ' οίκον εργασίες επέκτειναν τις νοητικές τους εμπειρίες και ήταν ευχάριστες ή ενδιαφέρουσες, καθώς και εκπαιδευτικά χρήσιμες. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκαν οι μαθητές που αντιμετώπιζαν τη μάθηση ως καθήκον και τα κίνητρά τους ήταν εξωτερικά. Στην τρίτη κατηγορία οι μαθητές θεωρούσαν ότι οι κατ' οίκον εργασίες και η σχολική μάθηση ήταν αγγαρεία, αλλά τους άρεσε να μαθαίνουν εκτός σχολείου. Για τους μαθητές της τέταρτης κατηγορίας σχεδόν όλες οι μορφές μάθησης είναι αγγαρεία. Ό,τι είναι ευχάριστο δεν το θεωρούν μάθηση. Η κατανομή των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στις τέσσερις κατηγορίες είναι διαφορετική και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Οι μισοί από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κατατάσσονται στην πρώτη κατηγορία, ενώ οι περισσότεροι από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατατάσσονται στην τέταρτη κατηγορία, όπου κάθε μορφή μάθησης βιώνεται ως αγγαρεία. Δε θέλουν να κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες και είναι αποστασιοποιημένοι από το σχολείο και τη μάθηση γενικά.

Οι Klingner και Vaughn (1999) σε μια επισκόπηση εννέα ερευνών διαπίστωσαν ότι τόσο οι μαθητές με όσο και οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πιστεύουν ότι πρέπει να ανατίθενται οι ίδιες εργασίες σε όλους τους μαθητές. Ο κύριος λόγος για την άποψη αυτή είναι ότι θεωρούν τη διαφορετική μεταχείριση άδικη. Χαμηλή πρότιμηση έχουν οι επιλογές για ανάθεση λιγότερων ή πιο σύντομων εργασιών. Αντίθετα, οι περισσότεροι μαθητές υποστηρίζουν τις προσαρμογές στη διδασκαλία, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και πιστεύουν ότι αυτές οι προσαρμογές θα διευκολύνουν και τη δική τους μάθηση.

2.5.5. Ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει επαναπροσδιορισμός του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού με έμφαση στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και στην εξεύρεση τρόπων που θα διευκολύνουν την επιτυχία των μαθητών μέσα στην τάξη (Hoover & Patton, 2008· O'Shea & O'Shea, 1997· Polloway et al. 1996· Prater, 2003· Ripley, 1997· Zigmond & Baker, 1997). Σ' αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σε σχέση με τη μελέτη στο σπίτι μπορεί να είναι πολύπλευρος και να περιλαμβάνει:

α) την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών της γενικής τάξης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (Klingner & Vaughn, 2002· Zigmond & Baker, 1997)

β) την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στο τμήμα ένταξης (Rosenberg, 1989· Salend & Schliff, 1989)

γ) τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών (Epstein, Munk, Bursuck, Polloway, & Jayanthi, 1999· Nelson, Jayanthi, Brittain, Epstein, Michael, & Bursuck, 2002· Polloway, et al. 1994).

δ) τη διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης (Pribble, 1993)

ε) την υποστήριξη των μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες τους (Klingner & Vaughn, 2002).

Ένας από τους ρόλους του δασκάλου ειδικής αγωγής είναι η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις κατ' οίκον εργασίες (Klingner & Vaughn, 2002). Σύμφωνα με τον Aaron και τους συνεργάτες του (2008) το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού χρόνου στο τμήμα ένταξης αφιερώνονταν στην ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, γιατί πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υστερούσαν στον τομέα αυτό. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση η συνεργασία και η εξασφάλιση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους μαθητές που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών αποκτούν εξαιρετική σημασία (Hoover & Patton, 2008). Ένας άλλος ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής είναι να βοηθήσει τους γονείς να εμπλακούν πιο αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Οι γονείς εφαρμόζουν στο σπίτι το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο ειδικός παιδαγωγός με την υποστήριξη και την εκπαίδευση από τον ίδιο (Dowds et al., 1996).

Η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους ειδικής και γενικής εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική και η ένταξη εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ικανότητές τους για καλές διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία (Klingner & Vaughn, 2002). Ένας σημαντικός στόχος της συνεργασίας του εκπαιδευτικού ειδικής και γενικής αγωγής είναι η ανάθεση κατάλληλων εργασιών, για την τάξη και για το σπίτι, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τροποποίησή τους όποτε χρειάζεται (Roderique et al., 1994· Hines, 2008· Zigmond & Baker, 1997). Επιπλέον, η διαρκής συνεργασία του δασκάλου του τμήματος ένταξης και της γενικής τάξης είναι αναγκαία, για να αντιμετωπιστεί και η πιθανή αποδιοργάνωση του μαθητή από την ύπαρξη δύο διαφορετικών πλαισίων, με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, υλικό, πρόγραμμα και χώρο (Μουταβελής & Μέλλον, 2007).

Η Pribble (1993) βρήκε στη διατριβή της ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναθέτουν λιγότερες κατ' οίκον εργασίες και λιγότερες φορές τη βδομάδα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Φαίνεται ότι οι μαθητές ειδικής αγωγής προσδοκάται να αφιερώνουν μόνο 15 λεπτά την ημέρα στις κατ' οίκον εργασίες. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν την εξατομίκευση των κατ' οίκον εργασιών πολύ σημαντική. Σε ποσοστό 90% εξατομικεύουν τις κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με λιγότερο από το 50% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι πιο συχνές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής με ένα μαθητή χωρίς κίνητρα που είχε προβλήματα στην εκπλήρωση και επιστροφή των κατ' οίκον εργασιών ήταν: α) η ενημέρωση με σημείωμα ή τηλεφώνημα των γονέων, β) η παροχή κινήτρων- αμοιβών ή συνεπειών για την ολοκλήρωση, γ) η χρήση καθημερινού εντύπου ανάθεσης το οποίο υπογράφονταν από τους γονείς και δ) η ολοκλήρωση στο σχολείο όσων εργασιών δεν έγιναν στο σπίτι.

2.5.6. Προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-γονέων.

Σύμφωνα με τον Cooper (2001a) οι κατ' οίκον εργασίες προκαλούν περισσότερα παράπονα και τριβές ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι από κάθε άλλη εκπαιδευτική δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο το κλειδί για το τέλος της «μάχης» γύρω από το θέμα των κατ' οίκον εργασιών είναι η επικοινωνία. Ιδιαίτερα για την αποτελεσματική εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών και για την επιτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ήπιες διαταραχές στην γενική τάξη θεωρείται αναγκαία η

τακτική επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Baumgartner, 1993· Callahan et al., 1998· Harniss et al., 2001· Jayanthi, Nelson et al., 1995· Struyk et al., 1996). Οι γονείς αυτών των μαθητών θεωρούν ουσιαστική τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά είναι απογοητευμένοι από την έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας με το σχολείο και θεωρούν χρήσιμο να έχουν μερικές συναντήσεις όπου θα ενημερώνονται για τους σκοπούς και τις τεχνικές των κατ' οίκον εργασιών, ειδικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Baumgartner et al., 1993).

Όπως έδειξαν οι σχετικές έρευνες, τα αποτελέσματα των οποίων θα αναπτυχθούν στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς είναι ένα σημαντικό εμπόδιο για την αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Buck et al., 1996· Epstein et al., 1997· Jahanthi, Nelson et al., 1995· Polloway et al., 2001). Επίσης, σύμφωνα με τους Klingner και Vaughn (2002) η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους ειδικής και γενικής εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική και η ένταξη εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ικανότητές τους για καλές διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία.

Σύμφωνα με τη Φτιάκα (2004) οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες χρειάζονται ιδιαίτερη στήριξη, για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Παρόλα αυτά, από τα αποτελέσματα των ερευνών της στην Κύπρο προκύπτει ότι κάτι τέτοιο δε συμβαίνει. Αντίθετα, «η σχέση σχολείου-σπιτιού στην πλειοψηφία των περιπτώσεων που εξετάστηκαν χαρακτηρίζεται από έλλειψη επικοινωνίας» (σελ. 77). Επιπλέον, οι γονείς των μαθητών με εκπαιδευτικά προβλήματα δυσκολεύονται να έρθουν σε επαφή με το σχολείο, αν και είναι αυτοί που χρειάζονται την περισσότερη επαφή και υποστήριξη. Σε έρευνα της Πολυχρονοπούλου (2004) οι γονείς παιδιών με προβλήματα όρασης που φοιτούσαν σε κανονικά σχολεία ανέφεραν επίσης προβλήματα στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας που εντοπίζονται στον τρόπο επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια, τη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην έλλειψη καθοδήγησης και βοήθειας των γονέων για τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες του σπιτιού.

Τα προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ των γονέων μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας με μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών. Οι Jayanthi, Nelson και συνεργάτες (1995) μελέτησαν τα προβλήματα αυτά

αρχικά με ποιοτική μεθοδολογία (focus group interviews). Προβλήματα αναφέρθηκαν όσον αφορά τη συνέπεια και τη συχνότητα της επικοινωνίας τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όσο και ακόμα περισσότερο από τους γονείς. Από όλες τις πλευρές επισημάνθηκε ως πρόβλημα η μη έγκαιρη επικοινωνία με τα άλλα μέρη, μόλις εκδηλώνονταν προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Οι γονείς εξέφρασαν πιο έντονα από όλους τη δυσαρέσκειά τους για το φαινόμενο αυτό. Γονείς και εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για τις άλλες πλευρές ότι δεν υλοποιούν αυτά που είχαν συμφωνηθεί για την επικοινωνία σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες. Επιπλέον, όλες οι ομάδες μοιράζονταν την άποψη ότι σημαντικά προβλήματα επικοινωνίας υπήρχαν μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής κι αυτό συνέβαλε στα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Στην ίδια έρευνα αναγνωρίστηκαν από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και γονείς μια σειρά από παράγοντες που συμβάλλουν στα προβλήματα επικοινωνίας σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες: α) έλλειψη χρόνου και δυνατότητας των εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν με τους γονείς, κυρίως λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών, των άλλων υποχρεώσεων που έχουν και της δυσκολίας των εκπαιδευτικών να πάρουν τηλέφωνο στους γονείς ή να δεχτούν τηλέφωνα στο σχολείο. β) έλλειψη γνώσης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους γονείς και ανεπαρκής ενημέρωση για το ρόλο του εκπαιδευτικού γενικής ή ειδικής αγωγής, γ) ελλιπής κατανόηση των δεδομένων και των προσδοκιών του προγράμματος της γενικής τάξης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Οι γονείς επίσης δεν ήταν ενήμεροι για τις διαφορετικές απαιτήσεις και προσδοκίες σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες της γενικής και της ειδικής τάξης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την αναποτελεσματική επικοινωνία και τις παρεξηγήσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Jayanthi, Nelson, et al., 1995).

Σε μια έρευνα με μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών ο Buck και οι συνεργάτες του (1996) διερεύνησαν με ερωτηματολόγιο τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα προβλήματα στην επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν τα παρακάτω ως σημαντικά προβλήματα: α) οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους, β) οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εκδηλώνουν φτωχές επικοινωνιακές δεξιότητες με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (η επικοι-

νωνία δεν είναι έγκαιρη και συχνή), γ) οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή χρόνο για να επικοινωνούν με τους γονείς, δ) οι γονείς και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν τηρούν αυτό που έχει συμφωνηθεί να κάνουν σε σχέση με την επικοινωνία για τις κατ' οίκον εργασίες.

Σε μια παρόμοια έρευνα η Epstein και οι συνεργάτες της (1997) μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και διαπίστωσαν παρόμοια προβλήματα για τα οποία την ευθύνη όμως φέρουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Τα πιο σημαντικά προβλήματα που επισημαίνουν είναι: α) έλλειψη συνέπειας των γονέων, καθυστερημένη και μη τακτική επικοινωνία, β) οι γονείς δε δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις κατ' οίκον εργασίες, κρατούν αμυντική στάση απέναντι στο προσωπικό του σχολείου και αρνούνται τα προβλήματα του παιδιού τους, γ) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν επικοινωνούν έγκαιρα και συχνά μαζί τους, δ) έλλειψη χρόνου για να επικοινωνούν με τους γονείς εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλων εργασιών που έχουν και ε) έλλειψη γνώσεων για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και έλλειψη γνώσεων για την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών.

Αυτό που είναι χαρακτηριστικό είναι ότι όλες οι πλευρές αναγνωρίζουν την ύπαρξη παρόμοιων προβλημάτων, διαφέρουν όμως στην αντίληψή τους για το ποιος έχει την ευθύνη για τα προβλήματα αυτά, θεωρώντας τους υπόλοιπους ως υπεύθυνους (Buck et al., 1996· Epstein et al., 1997· Jayanthi, Nelson et al., 1995· Munk et al., 2001). Αυτές οι διαφορές μπορεί να οφείλονται στην έλλειψη κατανόησης ή την ασυμφωνία σχετικά με την ευθύνη του καθένα στην επικοινωνία (Munk et al., 2001).

Ο Munk και οι συνεργάτες του (2001) μελέτησαν τις αντιλήψεις των γονέων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα προβλήματα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες. Οι γονείς κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη σοβαρότητα των προβλημάτων. Για τα προβλήματα που σχετίζονται με τη συχνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς τα δύο σημαντικότερα προβλήματα και για τις δύο κατηγορίες γονέων ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνούν αρκετά συχνά μαζί τους καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν την πρωτοβουλία να ξεκινήσουν την επικοινωνία σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού τους. Για το πρώτο πρόβλημα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων, με τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να το θεωρούν περισσότερο σημαντικό. Για τα προβλήματα που σχετίζονται

με τις γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών τα δύο προβλήματα που αξιολογήθηκαν ως σοβαρά και για τις δύο κατηγορίες γονέων ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν αρκετά για τις ανάγκες του παιδιού τους, ώστε να το βοηθήσουν στις κατ' οίκον εργασίες του, καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν πώς να προσαρμόσουν τις κατ' οίκον εργασίες, ώστε να μπορεί να τις ολοκληρώσει με επιτυχία. Για το πρώτο πρόβλημα υπάρχει και εδώ στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων, με τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να το θεωρούν περισσότερο σημαντικό. Επίσης, ποσοστό 43% των γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 20,5% των υπόλοιπων δηλώνουν ότι τα μηνύματα που στέλνονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι συχνά χάνονται ή αποκρύπτονται από το μαθητή. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, το 38% των γονέων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δηλώνουν ότι δεν είναι σίγουροι αν για τις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στο παιδί τους στην τάξη τους θα πρέπει να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό γενικής ή ειδικής αγωγής. Όπως προκύπτει και από τις αναφορές άλλων ερευνητών (Jayanthi, Sawyer, et al., 1995· Struyk et al., 1996) οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής δήλωσαν επίσης ότι δεν ήταν σαφές ποια ήταν η ευθύνη του καθένα για τη μεταξύ τους επικοινωνία και για την επικοινωνία με τους γονείς για τις κατ' οίκον εργασίες της γενικής τάξης. Αυτή η έλλειψη εσωτερικής επικοινωνίας και σαφήνειας των ρόλων πιθανόν να δημιουργεί προβλήματα στο ξεκίνημα και στη συνέχεια της επικοινωνίας με τους γονείς (Struyk et al., 1996).

Όλες οι πλευρές συμφωνούν ότι τα προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, ειδικής αγωγής και γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες αυξάνονται, καθώς οι μαθητές προχωρούν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Buck et al., 1996· Jayanthi, Nelson et al., 1995· Polloway et al., 1994). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αποδίδουν την αύξηση αυτή στο μεγαλύτερο αριθμό μαθητών που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός στη μέση εκπαίδευση, καθώς και στο γεγονός ότι το τετράδιο ανάθεσης εργασιών που συχνά απαιτούνταν στο δημοτικό δε χρησιμοποιείται στις μεγαλύτερες τάξεις (Jayanthi, Nelson, et al., 1995). Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δίνουν μικρότερη σημασία στην επικοινωνία με τους γονείς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Polloway et al., 1994)

Όσον αφορά το ποιος έχει την ευθύνη για την επικοινωνία με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν ότι για την επικοινωνία με τους γονείς σχετι-

κά με τις κατ' οίκον εργασίες κυρίως υπεύθυνος είναι ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (37,1%), ο ειδικής αγωγής (20,1%), ενώ οι περισσότεροι απαντούν ότι η ευθύνη μοιράζεται και στους δύο (42%) (Buck et al., 1996). Παρόμοια ήταν η απάντηση και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε αντίστοιχο ερώτημα (Epstein et al., 1997· Struyk et al., 1996). Στην ερώτηση ποιος θα έπρεπε να αναλάβει την πρωταρχική ευθύνη στην επικοινωνία με τους γονείς η απάντηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ήταν: ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (30%), ειδικής αγωγής (28%) και από κοινού ευθύνη (42%) (Epstein et al., 1999).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι δεν έχουν την επιθυμητή μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ η έλλειψη έγκαιρης επικοινωνίας, μόλις εκδηλώνονται τα προβλήματα, είναι και για τους δύο το πιο σοβαρό πρόβλημα (Buck et al., 1996· Epstein et al., 1997· Struyk et al., 1996).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν κάποια εκπαίδευση για την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών, αλλά από αυτούς μόνο το 7% δηλώνει ότι το θέμα καλύφθηκε ικανοποιητικά (Epstein et al., 1999).

Προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην επικοινωνία

Την αρχική έρευνα (Jayanthi, Nelson, et al., 1995) για την καταγραφή των προβλημάτων στην επικοινωνία ακολούθησε η έρευνα των Jayanthi, Sawyer και συνεργατών (1995) στην οποία ζητήθηκε από γονείς μαθητών και εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής να προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων (focus group). Η έρευνα κατέγραψε προτάσεις σε πέντε περιοχές: α) χρόνος και δυνατότητα (π.χ. χρήση αυτόματων τηλεφωνητών με οδηγίες για τις κατ' οίκον εργασίες, απογευματινές συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής να έχουν μεταξύ τους συναντήσεις), β) γνώση (ποιος, πού με ποιον και πότε επικοινωνεί, γνώση από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής των αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες), γ) στάσεις και ικανότητες (εφαρμογή στρατηγικών επικοινωνίας που είναι θετικές και μη απειλητικές, μεγαλύτερη υπευθυνότητα στους μαθητές), δ) παράκαμψη του προβλήματος (π.χ. κατάργηση ή τροποποίηση των κατ' οίκον εργασιών), και ε) άλλες

στρατηγικές (π.χ. χρήση τετραδίου ανάθεσης των κατ' οίκον εργασιών, τακτική επικοινωνία και άμεση μόλις εκδηλωθεί κάποιο πρόβλημα).

Στη συνέχεια άλλες έρευνες διερεύνησαν με ερωτηματολόγιο και μεγάλο δείγμα τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Bursuck, Harniss, Epstein, Polloway, Jayanthi, & Wissinger, 1999), των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Epstein et al., 1999) και των γονέων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Harniss et al., 2001) για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στη μεταξύ τους επικοινωνία σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες. Βρέθηκε αξιοσημείωτη συμφωνία στις περισσότερες επιλογές των διαφόρων πλευρών. Η χρήση τετραδίου ανάθεσης των εργασιών αναγνωρίζεται από όλους ως το σημαντικότερο μέσο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην επικοινωνία. Το τετράδιο ανάθεσης εργασιών παρέχει σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές μια συνεπή πηγή πληροφοριών και ένα μέσο επικοινωνίας (Patton et al., 2001).

Όλοι επίσης συμφωνούν ότι οι γονείς θα πρέπει να ελέγχουν καθημερινά τις εργασίες των παιδιών τους, αλλά και να παρακολουθούν κανονικά τις συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών (Bursuck et al., 1999· Epstein et al., 1999· Harniss et al., 2001). Από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες.

Στον τομέα της χρήσης της τεχνολογίας γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το πιο αποτελεσματικό μέσο είναι η χρήση αυτόματων τηλεφωνικών γραμμών μέσω των οποίων οι γονείς θα μπορούν να ενημερώνονται για τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους. Τέτοιου είδους γραμμές υπάρχουν ήδη σε πολλά σχολεία στις Η.Π.Α. Χαμηλή είναι η προτίμηση τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών στην επικοινωνία με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι κατά τη διεξαγωγή των ερευνών αυτών, δηλαδή μια περίπου δεκαετία πριν, δεν υπήρχε μεγάλη εξοικείωση στη χρήση αυτού του μέσου (Harniss et al., 2001). Σημαντική συμφωνία υπήρχε και για την υποστήριξη που θα μπορούσε να προσφέρει το σχολείο για την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών. Η πρώτη επιλογή για γονείς και εκπαιδευτικούς ήταν η οργάνωση από το σχολείο προγραμμάτων μετά το σχολείο, στα οποία οι μαθητές θα δέχονταν βοήθεια για τις κατ' οίκον εργασίες τους. Η δεύτερη επιλογή είναι για όλους η διδασκαλία μεταξύ συμμαθητών (peer tutoring), όπου καλοί μαθητές θα βοηθούν τους πιο αδύνατους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες τους.

Όσον αφορά την αύξηση της υπευθυνότητας των μαθητών οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συμφωνούν ότι οι μαθητές θα πρέπει: α) να χρησιμοποιούν ένα τετράδιο για την ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών, β) να ζητούν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, αν δεν κατάλαβαν κάτι σε μία εργασία, γ) να διαχειρίζονται καλύτερα το χρόνο τους.

Όπως είναι φυσικό, δε λείπουν και οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιμέρους ομάδων. Ορισμένες διαφοροποιήσεις σημειώθηκαν μεταξύ των γονέων μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για παράδειγμα οι γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν ως περισσότερο χρήσιμο το να παρέχει ο εκπαιδευτικός στους γονείς στην αρχή της σχολικής χρονιάς μια λίστα με οδηγίες για το πώς θα βοηθούν τα παιδιά τους στη μελέτη. Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο να παρακολουθούν τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και το να έχει προσδιοριστεί ένας εκπαιδευτικός ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για την επικοινωνία με τους γονείς για τις κατ' οίκον εργασίες (Harniss et al., 2001). Αυτές οι διαφοροποιήσεις δείχνουν τις διαφορετικές εμπειρίες και ανάγκες των δύο κατηγοριών γονέων. Οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα στη μελέτη και γι' αυτό οι γονείς τους θέλουν γενικές οδηγίες για τη μελέτη. Από την άλλη μεριά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν πιο σοβαρές δυσκολίες στη μελέτη και γι' αυτό οι γονείς προτιμούν πιο εντατικές και εξειδικευμένες στρατηγικές, όπως παρακολούθηση των συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς καθώς και το να καθοριστεί ένας συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, υπεύθυνος για την επικοινωνία μαζί τους (Harniss et al., 2001). Μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών υπάρχουν διαφορές σε επιμέρους σημεία. Τόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής θεωρούν ότι το σχολείο πρέπει να παρέχει χρόνο, για να επικοινωνούν με τους γονείς αλλά και μεταξύ τους (Bursuck et al., 1999· Epstein et al., 1999) Αντίθετα, οι γονείς δε φαίνεται να αποδίδουν την ίδια σημασία σ' αυτή την επιλογή (Harniss et al., 2001).

Ο Nelson και οι συνεργάτες του (2002) χρησιμοποίησαν μια συνεργατική διαδικασία για τη λήψη αποφάσεων, για να καθορίσουν την αποτελεσματικότητα και την ευκολία εφαρμογής 44 τεχνικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας για τις κατ' οίκον εργασίες οι οποίες είχαν προκύψει από προηγούμενες έρευνες (Jayanthi, Sawyer, et al., 1995, Har-

niss et al., 2001). Στην ομάδα συμμετείχαν διευθυντές σχολείων, γονείς και εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Επιλέχθηκαν 14 συνολικά και από αυτές η ομάδα επέλεξε ως πιο αποτελεσματικές και εύκολα εφαρμόσιμες τη σταθερή επικοινωνία, την άμεση επικοινωνία αμέσως μετά την εκδήλωση προβλημάτων, τη χρήση ενός τετραδίου ανάθεσης εργασιών, τον προσδιορισμό του ρόλου και των προσδοκιών του καθένα. Άλλες τεχνικές που προτάθηκαν σε προηγούμενες έρευνες, όπως η διδασκαλία μεταξύ συμμαθητών, δεν θεωρήθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές από την ομάδα. Σημαντικό ρόλο μπορούν να έχουν και οι διευθυντές των σχολείων οι οποίοι λόγω της θέσης τους είναι σε θέση να προάγουν και να διατηρήσουν την αλληλεπίδραση με τη οικογένεια (Nelson et al., 2002· Patton et al., 2001).

Συνοψίζοντας, το θέμα των προβλημάτων επικοινωνίας σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα έχει μελετηθεί ικανοποιητικά με μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών. Τα ευρήματα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι τα προβλήματα επικοινωνίας γύρω από το θέμα των κατ' οίκον εργασιών είναι σύνθετα και αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής). Αν και η ύπαρξη των προβλημάτων αναγνωρίζεται από όλους, δε συμφωνούν στο ποιος έχει την ευθύνη γι' αυτά. Συμφωνία υπάρχει στις περισσότερες από τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων επικοινωνίας. Αυτό που λείπει είναι οι έρευνες που θα δοκιμάσουν την εφαρμογή των μεθόδων που προτάθηκαν και θα μετρήσουν την αποτελεσματικότητά τους (Polloway et al., 2001). Παρόλο που δεν υπάρχουν έρευνες που να μελέτησαν συγκεκριμένα την εφαρμογή μεθόδων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην επικοινωνία των ενδιαφερόμενων πλευρών σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες, υπάρχουν αρκετές έρευνες παρέμβασης που έγιναν στην περιοχή των κατ' οίκον εργασιών, και οι οποίες θα αναπτυχθούν στη συνέχεια. Ορισμένες από αυτές περιλάμβαναν και τεχνικές που συνέβαλαν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων επικοινωνίας.

2.5.7. Προγράμματα παρέμβασης

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που μελέτησαν την αποτελεσματικότητα διαφόρων παρεμβάσεων στην αντιμετώπιση των προβλημάτων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με άλλες ήπιες διαταραχές.

Οι Bryan και Sullivan-Burstein (1998) μελέτησαν τα αποτελέσματα των στρατηγικών που ανέπτυξε μια ομάδα εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων στις κατ' οίκον εργασίες για τα Μαθηματικά και την Ορθογραφία. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με και χωρίς προβλήματα στις κατ' οίκον εργασίες. Μαθητές με κανονική επίδοση, με και χωρίς προβλήματα στις κατ' οίκον εργασίες. Η επιλογή των μαθητών με προβλήματα στις κατ' οίκον εργασίες έγινε με βάση τις εκτιμήσεις των δασκάλων και τη συμπλήρωση από τους γονείς της HPC. Συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί δημοτικού (9 γενικής και 2 ειδικής) και 123 μαθητές από τους οποίους οι 43 με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Εφαρμόστηκαν τρεις στρατηγικές: α) ανάθεση κατ' οίκον εργασιών που είχαν σχέση με την καθημερινή ζωή σε συνδυασμό με ενίσχυση, β) χρήση οργάνων (Homework Planners) για τις κατ' οίκον εργασίες με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μελέτης και αυτο-οργάνωσης, καθώς και την καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς, γ) γραφική παράσταση του ποσοστού ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών. Και οι τρεις στρατηγικές αποδείχτηκαν αποτελεσματικές, ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές με μέση επίδοση και προβλήματα στις κατ' οίκον εργασίες. Η συχνότητα ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών και η επίδοση στην Ορθογραφία και τα Μαθηματικά βελτιώθηκαν σημαντικά. Το πιο ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της έρευνας αυτής ήταν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν ενεργή. Μελέτησαν τη σχετική βιβλιογραφία, πρότειναν τις παρεμβάσεις που έκριναν ότι ήταν εύκολα εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές και αξιολόγησαν τα αποτελέσματα. Δύο χρόνια μετά την έρευνα οι εκπαιδευτικοί συνέχιζαν να εφαρμόζουν τις παρεμβάσεις αυτές, ορισμένες από τις οποίες γενικεύτηκαν σε όλο το σχολείο.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Trammel και τους συνεργάτες της (1994) οχτώ μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 13-16 ετών βελτίωσαν την επίδοσή τους στην εκπλήρωση των κατ' οίκον εργασιών και τους βαθμούς τους, όταν διδάχτηκαν να θέτουν στόχους, να ελέγχουν την υλοποίησή τους και να απεικονίζουν γραφικά με διαγράμματα το βαθμό επίτευξης των στόχων. Επίσης, βελτιώθηκαν οι στάσεις των μαθητών για τις κατ' οίκον εργασίες και τη σχολική εργασία γενικότερα. Τα θετικά αποτελέσματα διατηρήθηκαν και μετά την παρέμβαση, ενώ μαθητές και γονείς δήλωσαν ικανοποιημένοι από την παρέμβαση.

Η Minzner (2003) επιχείρησε στη διδακτορική της διατριβή να επαναλάβει την έρευνα της Trammel και των συνεργατών της (1994) σε μεγαλύτερους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου. Συμμετείχαν συνολικά έξι μαθητές με μέση ηλικία 17 έτη. Η έρευνα αυτή δεν επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα της αρχικής και κρίνεται από την ερευνήτρια ως ατελέσφορη. Ούτε το ποσοστό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών ούτε η βαθμολογία των μαθητών βελτιώθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση. Η ερευνήτρια αποδίδει τα αποτελέσματα της έρευνας στην κακή επιλογή των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς οι τρεις από τους έξι, αν και προτάθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές με σημαντικές δυσκολίες, στην εκπλήρωση των κατ' οίκον εργασιών αποδείχτηκε ότι και πριν την παρέμβαση ολοκλήρωναν ικανοποιητικό ποσοστό των εργασιών τους (από 87 έως 97%). Έτσι δεν υπήρχαν σημαντικά περιθώρια παραπέρα βελτίωσης. Επιπλέον, υπήρξαν διαφοροποιήσεις στη μεθοδολογία σε σχέση με πρώτη έρευνα (Trammel et al., 1994), οι οποίες πιθανόν να επηρέασαν το αποτέλεσμα. Πέραν των παραπάνω λόγων, ίσως η μεγάλη ηλικία των μαθητών να καθιστά λιγότερο αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα παρέμβασης.

Σε έρευνα του Callahan και των συνεργατών του (1998) μαθητές με χαμηλή επίδοση, σε κίνδυνο για σχολική αποτυχία, ηλικίας 12-13 ετών, και οι γονείς τους εκπαιδεύτηκαν στην αυτοδιαχείριση, τον αυτοέλεγχο των κατ' οίκον εργασιών και τη θετική ενίσχυση. Μετά από δέκα εβδομάδες συμμετοχής στο πρόγραμμα ο βαθμός ολοκλήρωσης και η ποιότητα των κατ' οίκον εργασιών στα Μαθηματικά βελτιώθηκαν σημαντικά. Το ποσοστό των εργασιών που ολοκληρώνονταν ανέβηκε από 33% σε περίπου 70%, ενώ το ποσοστό των σωστών εργασιών έφτασε στο 62% από 26% που ήταν πριν την παρέμβαση. Σημαντική βελτίωση υπήρξε επίσης και στην επίδοση στα Μαθηματικά. Βασικός παράγοντας που επηρέαζε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ήταν η συνέπεια των γονέων στην εφαρμογή του προγράμματος.

Οι Olympia, Sheridan, Jenson και Andrews (1994) εφάρμοσαν μια παρέμβαση που συνδύαζε τη συνεργατική μάθηση, την αυτοδιαχείριση και τον προσανατολισμό στην ομάδα. Η παρέμβαση έγινε σε 16 μαθητές της έκτης δημοτικού οι οποίοι αντιμετώπιζαν προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών στα Μαθηματικά και είχαν χαμηλή βαθμολογία στο ίδιο μάθημα. Οι μαθητές χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες. Στη μία ομάδα οι στόχοι για τις επόμενες μέρες καθορίζονταν από τους μαθητές της ομάδας, ενώ στην άλλη από τον εκπαιδευτικό. Υπήρξε σημαντική βελτί-

ωση για τους περισσότερους μαθητές στο ποσοστό των εργασιών που ολοκληρώνονταν (12 στους 16). Οι μαθητές που έθεταν μόνοι τους στόχους είχαν μια ελαφρώς μεγαλύτερη βελτίωση στο ποσοστό εκπλήρωσης των εργασιών, αλλά και μεγαλύτερη βελτίωση στη βαθμολογία τους. Λιγότερο σαφή ήταν τα αποτελέσματα σε σχέση με τη βελτίωση στην ορθότητα των εργασιών, καθώς οι μισοί μόνο μαθητές είχαν σημαντική βελτίωση, τουλάχιστον 20%, στην ορθότητα των κατ' οίκον εργασιών. Οι γονείς των μαθητών ανέφεραν σημαντικά λιγότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, ενώ μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί δήλωσαν ευχαριστημένοι από την παρέμβαση.

Οι Ο'Melia και Rosenberg (1994) μελέτησαν τα αποτελέσματα των συνεργατικών ομάδων μελέτης στη βελτίωση της ολοκλήρωσης και της ορθότητας των κατ' οίκον εργασιών στα Μαθηματικά, καθώς και στην επίδοση των μαθητών. Συμμετείχαν συνολικά 171 μαθητές που φοιτούσαν στην 6^η, 7^η και 8^η τάξη. Οι περισσότεροι μαθητές είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και λίγοι (6%) συναισθηματικών διαταραχών. Όλοι οι μαθητές φοιτούσαν και σε ειδική τάξη. Οι μαθητές μοιράστηκαν στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Η μόνη διαφοροποίηση στην πειραματική ομάδα ήταν ότι οι μαθητές σε μικρές ομάδες των 3-4 συναντιόνταν την επόμενη μέρα για 10 λεπτά περίπου και έλεγχαν μεταξύ τους τις εργασίες, συζητούσαν και διόρθωναν τα λάθη. Οι μαθητές έπαιρναν πόντους με βάση τη μέση βαθμολογία της ομάδας τους. Στο τέλος τη βδομάδα βραβεύονταν οι ομάδες που πέτυχαν τους στόχους που είχαν οριστεί. Η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική, καθώς αυξήθηκε σημαντικά το ποσοστό ολοκλήρωσης και ορθότητας των κατ' οίκον εργασιών σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Όμως, δε βρέθηκε σημαντική βελτίωση στην επίδοση στα Μαθηματικά. Η εξήγηση που δίνουν οι ερευνητές είναι ότι οχτώ βδομάδες παρέμβασης ίσως δεν είναι αρκετές, για να αποτυπωθεί σημαντική βελτίωση στην επίδοση στο συγκεκριμένο τεστ που χρησιμοποιήθηκε.

Ο Hughes και οι συνεργάτες του (2002) μελέτησαν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μιας στρατηγικής επτά βημάτων για την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών. Η έρευνα έγινε σε εννιά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας από 12 έως 15 ετών, οι οποίοι αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες στην ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών. Οι μαθητές διδάχτηκαν δεξιότητες, για να κάνουν τις εργασίες μόνοι τους. Η στρατηγική περιλάμβανε την προετοιμασία των υλικών, την καταγραφή των εργασιών, την ανάλυση των εργασιών και την εκτίμηση του χρόνου και της προσπά-

θειας που απαιτείται, την οργάνωση της μελέτης, την έναρξη της μελέτης και την ολοκλήρωση των εργασιών, τον έλεγχο των εργασιών και την επιστροφή τους στην τάξη. Η στρατηγική ενσωμάτωνε και μεταγνωστικές συμπεριφορές όπως αυτοέλεγχος, αυτό-διδασκαλία και αυτό-αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι οχτώ από τους εννέα μαθητές έμαθαν να χρησιμοποιούν τη στρατηγική για την ανεξάρτητη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Ο ένατος μαθητής δεν είχε καθόλου κίνητρα να μάθει και να εφαρμόσει τη στρατηγική. Βελτίωσαν το ποσοστό ολοκλήρωσης και την ποιότητα των κατ' οίκον εργασιών, καθώς και τους βαθμούς τους στο τέλος της χρονιάς. Οι μαθητές συνέχισαν την εφαρμογή των τμημάτων της στρατηγικής που θεωρούσαν πιο χρήσιμα και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, ενώ δήλωσαν ότι θεωρούν χρήσιμη τη στρατηγική. Η διαφορά με άλλες έρευνες είναι ότι οι μαθητές έκαναν τις εργασίες στο σπίτι μόνοι τους, χωρίς την υποστήριξη γονέων ή εκπαιδευτικών.

Ο Cancio και οι συνεργάτες του (2004) εκπαιδύσαν έξι αγόρια με προβλήματα συμπεριφοράς, ηλικίας 11-15 ετών, καθώς και τους γονείς τους για να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα για την αυτο-διαχείριση της μελέτης στο σπίτι για το μάθημα των Μαθηματικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς όλοι οι μαθητές βελτίωσαν εντυπωσιακά το ποσοστό ολοκλήρωσης και ορθότητας των κατ' οίκον εργασιών από το 2% πριν την παρέμβαση σε περίπου 90% μετά την παρέμβαση. Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά, όπως μετρήθηκε με σταθμισμένο τεστ, ξεπέρασε τις προσδοκίες της ερευνητικής ομάδας, καθώς μετά από την εφαρμογή του προγράμματος για τέσσερις μήνες η επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά ανέβηκε κατά μέσο όρο κατά ένα έτος. Επίσης, η εκδήλωση προβλημάτων σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες, όπως μετρήθηκε με τη HPC, μειώθηκε σημαντικά σύμφωνα με τους γονείς από 40 σε 16 βαθμούς. Τέλος, τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους δήλωσαν σε συνεντεύξεις που ακολούθησαν πολύ ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα καθώς και ότι θα επιθυμούσαν τη συνέχισή του.

Η Meyer (2005) μελέτησε τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης με αυτοδιαχείριση της μελέτης από μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής. Η έρευνα αυτή συνέκρινε τρεις ομάδες μαθητών, που φοιτούσαν στην 6^η, 7^η και 8^η τάξη. Στην πρώτη ομάδα η παρέμβαση στηρίχτηκε στη διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης και στον έλεγχο από τους γονείς, η δεύτερη στη διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης και στον αυτοέλεγχο

από το μαθητή και η τρίτη ήταν η ομάδα ελέγχου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδεύτηκαν σε στρατηγικές μελέτης και ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών, σε συνδυασμό με τον έλεγχο των εργασιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο παρεμβάσεις σημείωσαν παρόμοια επιτυχία, γιατί σε σχέση με την ομάδα ελέγχου μειώθηκαν σημαντικά τα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, αυξήθηκε το ποσοστό των εργασιών που ολοκληρώνονταν και βελτιώθηκε η επίδοση των μαθητών. Τα θετικά αποτελέσματα διατηρήθηκαν αμείωτα και ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Η Sterling (2005) εξέτασε τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης που στηρίζονταν στη διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης. Η παρέμβαση έγινε σε μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, ηλικίας 11 και 12 ετών. Δε βρέθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στην παρέμβαση που στηρίζονταν στις δεξιότητες μελέτης και στο ποσοστό της ολοκλήρωσης και της ορθότητας των κατ' οίκον εργασιών. Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες διατύπωσαν θετική γνώμη για την παρέμβαση, συνέχισαν να εφαρμόζουν τις δεξιότητες μελέτης και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και σημείωσαν μια αύξηση στην οργάνωση της σχολικής τους εργασίας.

Η Auld (2005) εξέτασε τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης που στηρίζονταν στον καθορισμό στόχων και την ενίσχυση. Η παρέμβαση έγινε σε οχτώ μαθητές της 5^{ης} τάξης με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής. Οι τέσσερις μαθητές συμμετείχαν ατομικά και οι τέσσερις με τη βοήθεια των γονέων. Η παρέμβαση είτε με την υποστήριξη είτε χωρίς την υποστήριξη των γονέων συνέβαλε σημαντικά στη μείωση των προβλημάτων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

Η Paasch (2007) μελέτησε δύο παρεμβάσεις που στηρίζονταν στην αυτοδιαχείριση, τον καθορισμό στόχων (goal-setting) και τον αυτοέλεγχο. Στην έρευνα συμμετείχαν μέχρι το τέλος 17 μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, ηλικίας 11-14 ετών. Και στις δύο ομάδες τα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών μειώθηκαν (το σκορ στη HPC μειώθηκε στο μισό ενώ στην ομάδα ελέγχου παρέμεινε σχεδόν σταθερή).

Η Cressman (1997) εφάρμοσε μια παρέμβαση τριών φάσεων σε τρεις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στην έκτη τάξη. Η παρέμβαση περιλάμβανε την άμεση διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης, τη χρήση τεχνικών αυτοελέγχου και την τροποποίηση συμπεριφοράς με τη χρήση αμοιβών. Και οι τρεις μέθοδοι παρέμβασης

βελτίωσαν το ποσοστό ολοκλήρωσης των εργασιών, ενώ οι τεχνικές αυτοελέγχου βρέθηκε να είναι οι πιο αποτελεσματικές.

Η Gardner (2000) στη διδακτορική της διατριβή μελέτησε τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην επίβλεψη της μελέτης των παιδιών τους. Μετά την παρέμβαση η επίβλεψη των γονέων αυξήθηκε σημαντικά όπως και η ανάπτυξη μιας ρουτίνας για την εκπλήρωση των εργασιών. Η ολοκλήρωση των εργασιών από τους μαθητές αυξήθηκε σημαντικά, ενώ μειώθηκαν οι αναφορές των γονέων για προβλήματα στις κατ' οίκον εργασίες. Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε καμία μεταβολή.

Ο Eilam (2001) περιγράφει μια ενδιαφέρουσα προσπάθεια υποστήριξης μαθητών στη μελέτη τους κατά τη φάση της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Με μια πρώτη έρευνα κατέγραψε τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών μαθητές της Α' γυμνασίου με μαθησιακά προβλήματα, τα οποία παρουσιάσαμε σε προηγούμενη ενότητα. Η δεύτερη έρευνα είχε σα στόχο την ανάπτυξη, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Αναπτύχθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ονομάστηκε «Στρατηγικές για την διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών». Το πρόγραμμα διδάσκονταν 1-2 ώρες την ημέρα στο πλαίσιο του προγράμματος του θερινού σχολείου, η διάρκεια το οποίου ήταν 2 βδομάδες επί 7 ώρες την ημέρα. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 56 συνολικά μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Η λογική του προγράμματος αντανakλούσε τέσσερις βασικές αρχές: α) τη χρήση μιας μεταγνωστικής προσέγγισης, η οποία ενημέρωσε τους μαθητές για τα στοιχεία που συνθέτουν την ανάθεση και διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και τους τρόπους να τα χειριστούν, β) την ανάπτυξη μιας αυτοματοποιημένης διαδικασίας για κάθε στάδιο της εργασίας, γ) την ανάγκη για ασκήσεις, εξετάσεις και μαθησιακές δραστηριότητες συνδεδεμένες με το πλαίσιο, πριν τη γενίκευση της διαδικασίας, και δ) την ενσωμάτωση στοιχείων αυτο-ρύθμισης. Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα ήταν σημαντική και διατηρήθηκε και 3 μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Άτυπες συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι οι μαθητές αύξησαν τα κίνητρά τους για μάθηση, τη θετική τους στάση για το σχολείο και βελτίωσαν τις γενικές συνήθειες μελέτης και τη χρήση του χρόνου.

Άλλες έρευνες που έγιναν στα πλαίσια προγραμμάτων μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου⁸ είχαν επίσης θετικά αποτελέσματα, καθώς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Hock et al., 2001· Rolfe, 2004) ή σε κίνδυνο για σχολική αποτυχία (Cosden et al., 2001) με την κατάλληλη υποστήριξη βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

2.5.8. Η κατάσταση στην Ελλάδα

Στη μοναδική σχετική ελληνική έρευνα που γνωρίζουμε οι Μουταβελής και Μέλλον (2007) μελέτησαν τις πρακτικές των γονέων σχετικές με τη μελέτη στο σπίτι μαθητών που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης ή μόνο στη γενική τάξη. Βρήκαν ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης αισθάνονται ότι δέχονται τον ίδιο βαθμό υποστήριξης από τους γονείς τους σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, αλλά και μεγαλύτερη πίεση και αδιαφορία. Η διαφαινόμενη συχνή χρήση της αρνητικής ενίσχυσης και της τιμωρίας από τους γονείς έχει αρκετές παρενέργειες τόσο στην αυτοεκτίμηση των μαθητών όσο και στην ποιότητα της σχέσης με τους γονείς η οποία υποβαθμίζεται από τη «ζεστή γονική σχέση σε δίπολο «αναποτελεσματικού δασκάλου – κακού μαθητή» (σελ. 194). Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν τη μείωση της συμμετοχής των γονέων στη μελέτη των παιδιών σε συνδυασμό με την εντατικοποίηση των προσπαθειών της πολιτείας για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών αυτών μέσα στο σχολείο. Προτείνουν επίσης τη μείωση των προσδοκιών και απαιτήσεων από αυτά.

Ορισμένες αναφορές για τους μαθητές των ειδικών τάξεων και τις κατ' οίκον εργασίες βρίσκουμε στη διδακτορική διατριβή του Παπαδόπουλου με την οποία μελέτησε τη λειτουργία των ειδικών τάξεων στην Ελλάδα (Papadopoulos, 1997 και προσωπική επικοινωνία το 2004). Στη διατριβή αυτή δεν ερευνήθηκε το θέμα των κατ' οίκον εργασιών και δεν υπάρχει κανένα σχετικό ερώτημα στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε πανελλήνιο δείγμα δασκάλων των ειδικών τάξεων. Ωστόσο υπάρχουν σχετικές αναφορές στο κεφάλαιο που παρουσιάζεται η μελέτη περιπτώσεων. Συγκεκριμένα μελετήθηκε η λειτουργία τεσσάρων ειδικών τάξεων. Έγινε επίσης συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς δύο μαθητών από την κάθε ειδική τάξη, τόσο μέσα στη γενική όσο και στην ειδική τάξη. Από τους οχτώ μαθητές που παρατηρήθηκαν οι τέσσερις δεν έκαναν σχεδόν ποτέ τις κατ' οίκον εργασίες που τους ανέθεταν στην τά-

⁸ Οι έρευνες αυτές έχουν περιγραφεί στην ενότητα 2.2.6

ξη τους, ενώ οι δύο είχαν καλή βαθμολογία στις κατ' οίκον εργασίες χάρη στη βοήθεια που προσφέρονταν από τους γονείς. Για τους άλλους δύο δε γίνεται καμιά σχετική αναφορά. Για μία ακόμα τάξη αναφέρεται ότι οι κατ' οίκον εργασίες είναι αδιαφοροποίητες, κοινές για όλους τους μαθητές.

Για τις τρεις από τις τέσσερις ειδικές τάξεις που μελετήθηκαν δεν αναφέρεται ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλό της. Στην τέταρτη ειδική τάξη η διδασκαλία ήταν πιο συστηματική, υπήρχε εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, με μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους, αξιολόγηση και συστηματική καταγραφή της πορείας των μαθητών. Ο δάσκαλος αυτής της ειδικής τάξης ανέθετε σχεδόν καθημερινά κατ' οίκον εργασίες και στους δύο μαθητές που παρατηρήθηκαν (εξάσκηση στην ανάγνωση και γραπτές εργασίες). Δίνονταν οδηγίες για τις κατ' οίκον εργασίες όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους γονείς, όταν έρχονταν να πάρουν τα παιδιά τους από το σχολείο.

Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκαν προβλήματα στη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των ειδικών τάξεων και των γενικών τάξεων όσο και μεταξύ των δασκάλων των ειδικών τάξεων και των γονέων. Η όποια συνεργασία συνήθως δεν είναι συστηματική αλλά ευκαιριακή. Η διαπίστωση αυτή ισχύει για όλες τις ειδικές τάξεις και όχι μόνο για τις τέσσερις που μελετήθηκαν συστηματικά. Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς είναι αναγκαία για την αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών. Η έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας που διαπιστώθηκε τόσο από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο, όσο και από τη μελέτη περιπτώσεων δεν αφήνει πολλά περιθώρια για την αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα στοιχεία από τη διατριβή του Παπαδόπουλου αφορούν μόνο τέσσερις ειδικές τάξεις και δεν μπορούν να γενικευτούν. Είναι όμως σημαντικά, γιατί είναι από τα ελάχιστα διαθέσιμα στην ελληνική βιβλιογραφία και παρέχουν ορισμένες πληροφορίες για την κατάσταση που επικρατεί. Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι συχνά οι μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών της τάξης τους, σε βαθμό που να μην τις κάνουν ποτέ. Σε όλους τους μαθητές ανατίθενται συνήθως οι ίδιες κατ' οίκον εργασίες και δε φαίνεται να γίνεται κάποια προσαρμογή για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Αρκετοί δάσκαλοι των ειδικών τάξεων δεν αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες σε κάποιους τουλάχιστον από τους μαθητές τους (Papadopoulos, 1997).

Περίληψη

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερο αναπτυγμένες τις προηγούμενες γνώσεις, αλλά και λιγότερο καλή οργάνωση και δυνατότητα χρησιμοποίησης των γνώσεων που κατέχουν. Εμφανίζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση και τη διατήρηση της προσοχής, στα κίνητρα, στον αυτοέλεγχο, καθώς και στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και δεξιοτήτων μελέτης. Οι δυσκολίες αυτές καθιστούν πολύ δύσκολη τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη. Οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούν συχνά πηγή έντασης στη σχέση του παιδιού με τους γονείς του και διαταράσσουν την οικογενειακή ζωή. Οι γονείς χρειάζονται καθοδήγηση και εκπαίδευση, για να υποστηρίξουν το παιδί τους στη μελέτη. Τα προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών είναι πιθανό να αυξάνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η συσσωρευμένη αποτυχία να οδηγεί συχνά σε απογοήτευση και εγκατάλειψη της προσπάθειας. Τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και των γονέων επιτείνουν ακόμα περισσότερα τα προβλήματα στη μελέτη.

Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι χρειάζεται ειδική αντιμετώπιση προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα στη μελέτη (προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών, διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης, συνεργασία δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής, στενή συνεργασία με γονείς). Τα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόστηκαν ερευνητικά έδειξαν ότι με την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών είναι δυνατή η βελτίωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ήπιες διαταραχές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και αυτό μπορεί να έχει θετικές συνέπειες στην επίδοσή τους και στις στάσεις τους απέναντι στη μάθηση και το σχολείο. Επομένως, θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια με κατάλληλα προγράμματα, αποδεδειγμένης ερευνητικά αποτελεσματικότητας, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

Τα παραπάνω δεδομένα καθιστούν αναγκαία τη μελέτη και στη χώρα μας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, καθώς και το ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Η μελέτη των προβλημάτων αυτών, που ξεκινά με την παρούσα έρευνα, θα συμβάλει στην επιστημονική διερεύνηση και την έναρξη της συζήτησης γύρω από το σημαντικό αυτό θέμα, και μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή τους.

2.6. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

1. Πόσο χρόνο αφιερώνουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, για να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους;
2. Πόσο και πώς βοηθούν οι γονείς στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
3. Ποια είναι τα προβλήματα που εκδηλώνονται κατά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών από τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
4. Πόσες από τις κατ' οίκον εργασίες της τάξης ολοκληρώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες; Ποιες μεταβλητές επηρεάζουν την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών;
5. Πώς επηρεάζουν οι κατ' οίκον εργασίες τις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους;
6. Ποιες είναι οι στάσεις και οι πρακτικές των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και των γονέων τους σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες;
7. Ποιες είναι οι στάσεις και οι πρακτικές των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες της γενικής τάξης;
8. Ποια είναι η συνεργασία των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής με τους γονείς και μεταξύ τους;
9. Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου, του δασκάλου της τάξης και του τμήματος ένταξης σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στην τάξη;
10. Αναθέτει ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης εργασίες για το σπίτι; Από ποιες μεταβλητές εξαρτάται η συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης;

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Εισαγωγή

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας βασική επιδίωξή μας ήταν να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων και να αποφευχθούν όσο ήταν δυνατό οι περιορισμοί των προηγούμενων ερευνών στην ίδια ερευνητική περιοχή. Η μέθοδος που επιλέχτηκε ήταν η συλλογή δεδομένων από πολλές πηγές με ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Εκτός από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της συνέντευξης με επιλεγμένο αριθμό γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Verma & Mallick, 2004). Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων έρευνας ακολούθησε το μοντέλο του κυρίαρχου - λιγότερου κυρίαρχου σχεδιασμού (dominant-less dominant design) (Creswell, 1994), με κυρίαρχο μοντέλο το ποσοτικό (ερωτηματολόγια). Η ποιοτική έρευνα με συνέντευξη ήταν συμπληρωματική της ποσοτικής με σκοπό να συμβάλει στην εγκυρότητα της ποσοτικής έρευνας ή στην απόδοση μιας διαφορετικής ερμηνείας του ίδιου φαινομένου, αφού πολλές φορές ενδυναμώνει την επανερμηνεία των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας και την προσέγγιση του θέματος από μια διαφορετική οπτική γωνία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002). Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων μπορεί να δώσει συμπληρωματικά δεδομένα και γι' αυτό «ο συνδυασμός τους όχι μόνο ενθαρρύνεται, αλλά συχνά απαιτείται» (Crowley, 1994, σελ. 58). Η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων για τη μελέτη κάποιων πλευρών της ανθρώπινης συμπεριφοράς ονομάζεται τριγωνισμός (triangulation) (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Ο τριγωνισμός είναι μια στρατηγική για τη βελτίωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερευνών ή της αξιολόγησης των ευρημάτων (Golafshani, 2003). Ο τριγωνισμός μπορεί να αναφέρεται και σε διαφορετικές πηγές δεδομένων (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005· Olshansky, 2005· Yin, 2003).

Ο Patton (1987) αναφέρει τέσσερις βασικούς τύπους τριγωνισμού: 1) τον τριγωνισμό των πηγών των δεδομένων (data triangulation), 2) τον τριγωνισμό μεταξύ διαφορετικών αξιολογητών ή ερευνητών (investigator triangulation), 3) την εφαρμογή

διαφορετικών οπτικών για την ερμηνεία των ίδιων δεδομένων (theory triangulation) και 4) η χρήση διαφορετικών μεθόδων για τη μελέτη του ίδιου προβλήματος, όπως συνέντευξη, ερωτηματολόγιο, παρατήρηση (methodological triangulation). Ο τέταρτος τύπος είναι αυτός που χρησιμοποιείται πιο συχνά και αυτός που πιθανόν έχει τα περισσότερα να προσφέρει (Cohen et al., 2000). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε τόσο ο πρώτος, διαφορετικές πηγές δεδομένων, όσο και ο τέταρτος τύπος τριγωνισμού, χρήση δύο διαφορετικών μεθόδων, της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου, για τη μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Η χρήση διαφορετικών πηγών πληροφοριών και διαφορετικών μεθόδων είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος, για να αυξηθεί η ακρίβεια και η εγκυρότητα των ευρημάτων (Hitchcock & Hughes, 1995· Yin, 2003).

Τόσο η τεχνική του ερωτηματολογίου, όσο και η τεχνική της συνέντευξης έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ο συνδυασμός των δύο τεχνικών καθώς και η συγκέντρωση δεδομένων από διαφορετικές πηγές αυξάνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, γιατί ο ερευνητής βασίζεται όχι μόνο σε μια πηγή δεδομένων αλλά σε πολλές. Μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να αντιμετωπιστούν ενδεχόμενα προβλήματα στην εγκυρότητα δομής του ερωτηματολογίου (Yin, 2003) και να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας (Μπάρμπας κ.α., 2006).

Σύμφωνα με τον Patton (1987) το τρίγωνο είναι το σταθερότερο από όλα τα γεωμετρικά σχήματα και η χρήση του τριγωνισμού στην έρευνα έχει σα στόχο να αυξήσει την ισχύ και την ακρίβεια μιας αξιολόγησης. Το να βασιστούμε σε μια μόνο μέθοδο ή πηγή δεδομένων μειώνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων εξαιτίας των αδύνατων σημείων κάθε μεθόδου. Ο τριγωνισμός είναι μια αποτελεσματική λύση στο πρόβλημα αυτό. Όπως επισημαίνει ο Denzin το 1978 (αναφέρεται από Patton 1987, σελ. 61): «Επειδή κάθε μέθοδος αποκαλύπτει διαφορετικές πλευρές της εμπειρικής πραγματικότητας, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πολλαπλές μέθοδοι παρατήρησης. Προτείνω ως τελικό μεθοδολογικό κανόνα την αρχή ότι πολλαπλές μέθοδοι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε κάθε έρευνα».

3.2 Πληθυσμός και Δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούσε το σύνολο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν, κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, σε τμήματα ένταξης των Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, εκτός του νο-

μού Σερρών. Η περιοχή της έρευνας περιλαμβάνει την 7^η και 10^η περιφέρεια των σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής στις οποίες ανήκουν οι νομοί Θεσσαλονίκης (Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), Ημαθίας, Κιλκίς, Πέλλας, Πιερίας και Χαλκιδικής. Στα δημόσια δημοτικά σχολεία των νομών αυτών φοιτούσαν το σχολικό έτος 2001-2002, 98122 μαθητές, ποσοστό 16,4% του συνόλου της χώρας (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, 2002). Η έρευνα περιορίστηκε στους μαθητές των τάξεων Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄. Η έρευνα δε συμπεριέλαβε τους μαθητές των Α΄ και Β΄ τάξεων, γιατί η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών συνήθως δε μπαίνει πριν την Β΄ τάξη εξαιτίας του κριτηρίου της απόκλισης για τη διάγνωση, των περιορισμών των ψυχομετρικών εργαλείων στα κριτήρια απόκλισης και της έλλειψης αξιόπιστων ανιχνευτικών εργαλείων στην Ελλάδα (Harrison, 2005· Lyon et al., 2001· McNamara et al., 2005· Μουζάκη, 2008· Παντελιάδου και Μπότσα, 2007a· Scruggs & Mastropieri, 2002· Vervaeke, McNamara, & Scissons., 2007· Vaughn et al., 2003).

Η έρευνα έγινε μόνο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε σχολεία στα οποία λειτουργούσε τμήμα ένταξης, επειδή ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν η διερεύνηση του ρόλου του δασκάλου του τμήματος ένταξης σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών. Επιπλέον, στα σχολεία με τμήμα ένταξης ήταν πιο εύκολη η αναζήτηση και ο εντοπισμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τη συνεργασία του δασκάλου του τμήματος ένταξης. Διαφορετικά, θα έπρεπε να γίνει επικοινωνία με το δάσκαλο κάθε τμήματος χωριστά, κάτι που ήταν πρακτικά αδύνατο.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που επιλέχτηκαν είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) ή άλλο αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Παιδείας φορέα (Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία, Παιδοψυχιατρικά Τμήματα Νοσοκομείων, κ.α.). Ιδιαίτερα σημαντικό μεθοδολογικό ζήτημα στις έρευνες με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η επιλογή και η περιγραφή τόσο της ομάδας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και της ομάδας ελέγχου (Mamlin, Harris, & Case, 2001). Στη χώρα μας η έλλειψη συστηματικών ατομικών διαγνωστικών διαδικασιών αυξάνει την ασάφεια και τη σύγχυση που περιβάλλουν τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» (Vlachou et al., 2006· Βλάχου κ.α., 2004). Αποτέλεσμα είναι να μην υπάρχουν πολλοί μαθητές με διάγνωση, ενώ δεν υπάρχουν ενιαία κριτήρια για τη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. την τελευταία πενταετία έχει βελτιώσει την κατάσταση ως προς την αύξηση του α-

ριθμού των μαθητών με διάγνωση. Τα διαγνωστικά κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται είναι, όπως προέκυψε από τις συζητήσεις μας με μέλη των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Κεντρικής Μακεδονίας,: α) νοημοσύνη σε φυσιολογικά επίπεδα. Χρησιμοποιείται συνήθως από τους ψυχολόγους των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. η ψυχομετρική δοκιμασία WISC – III, β) χαμηλή επίδοση στο σχολείο σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και κυρίως στη Γλώσσα ή στα Μαθηματικά, χωρίς όμως να προσδιορίζεται με σαφήνεια ο βαθμός της απόκλισης από το μέσο όρο της τάξης, γ) η χαμηλή επίδοση δεν οφείλεται πρωταρχικά σε συναισθηματική διαταραχή, ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών. Φαίνεται ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι παρόμοια με αυτά που χρησιμοποιούνται σε διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α. (Cooper & Nye, 1994· Bryan et al., 2001). Αν εξαιρέσουμε όμως τη μέτρηση της νοημοσύνης, τα υπόλοιπα κριτήρια δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια.

Ο στόχος ήταν το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να αποτελείται από 100 τουλάχιστον μαθητές. Δυστυχώς, δεν υπήρχαν διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία για τον αριθμό των μαθητών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών που φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Αναζητήθηκαν σχετικά δεδομένα στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του ΥΠ.Ε.Π.Θ., στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, στους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής και στα κατά τόπους ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Πουθενά όμως δεν υπήρχαν διαθέσιμα συγκεντρωτικά στοιχεία. Κατά συνέπεια ο πληθυσμός της έρευνας ήταν άγνωστος. Από μια αρχική διερεύνηση που κάναμε σε 10 τμήματα ένταξης βρέθηκαν 15 μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες από τις τάξεις Γ', Δ', Ε' & ΣΤ'. Έτσι αποφασίστηκε να συμμετέχουν στην έρευνα καταρχήν 100 τμήματα ένταξης με στόχο να εξασφαλιστεί ένας αριθμός 100 τουλάχιστον μαθητών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Στην πιλοτική έρευνα με 13 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 39 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκαν σε αρκετές περιπτώσεις στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Για να ανιχνευθούν όμως σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε επιμέρους ομάδες (σε σχέση με το φύλο των μαθητών, την τάξη φοίτησης, τη φοίτηση στο ολόημερο) θα χρειαζόταν ένας δεκαπλάσιος αριθμός, έτσι ώστε η κάθε επιμέρους ομάδα να έχει τουλάχιστον 20 υποκείμενα. Οι περισσότεροι στη βιβλιογραφία αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 20 - 30 υποκείμενα σε κάθε σημαντική επιμέρους ομάδα (Βάμβουκας, 1988· Cohen et al., 2000· Παρασκευόπουλος, 1993a). Κατά τους Gliner και Morgan (2000) η σύσταση για 30 τουλά-

χιστον υποκείμενα είναι υπερβολική. Με μια καλά θεμελιωμένη έρευνα ή με μικρή ενδο-ομαδική διακύμανση ομάδες των 10 ατόμων μπορούν να συγκριθούν.

Κατά την έναρξη της έρευνας δε μπορούσε να προεξοφληθεί η συγκέντρωση ικανοποιητικού αριθμού μαθητών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι αποφασίστηκε να συμμετέχουν αρχικά στην έρευνα και μαθητές που δεν είχαν διάγνωση, αλλά κατά την εκτίμηση του δασκάλου του τμήματος ένταξης είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ένας αριθμός από αυτούς τους μαθητές ήταν ήδη στις λίστες αναμονής για εξέταση από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Έτσι μέχρι το τέλος της έρευνας ήταν πιθανό ένα ποσοστό αυτών των μαθητών να έχουν διάγνωση. Στα 100 τμήματα ένταξης με τα οποία υπήρξε αρχικά επικοινωνία εντοπίστηκαν συνολικά 87 μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Ο αριθμός αυτός δεν ήταν ικανοποιητικός δεδομένου ότι θα υπήρχε και απώλεια υποκειμένων, κυρίως λόγω ενός ποσοστού γονέων που δε συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Επειδή δεν επιτεύχθηκε ο στόχος των 100 μαθητών, υπήρξε επικοινωνία με 21 επιπλέον τμήματα ένταξης μέχρι το τέλος του σχολικού έτους. Στα τμήματα αυτά εντοπίστηκαν άλλοι 26 μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, φτάνοντας έτσι τους 108 συνολικά.

Η επιλογή των τμημάτων ένταξης που θα συμμετέχουν στην έρευνα έγινε με τυχαία και στρωματοποιημένη δειγματοληψία ανά νομό. Η περιφέρεια χωρίστηκε σε νομούς – στρώματα και στη συνέχεια επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία από κάθε νομό τόσα τμήματα ένταξης όσο αντιστοιχούν αναλογικά στο μαθητικό πληθυσμό των δημοτικών σχολείων του κάθε νομού. Έτσι με βάση το μαθητικό πληθυσμό του κάθε νομού η αναλογία των τμημάτων ένταξης που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 9% από το νομό Ημαθίας, 62% από το νομό Θεσσαλονίκης, 5% από το νομό Κιλκίς, 10% από το νομό Πέλλας, 8% από το νομό Πιερίας και 6% από το νομό Χαλκιδικής. Η κατανομή ανά νομό των 21 τμημάτων ένταξης στα οποία αναζητήθηκαν συμπληρωματικά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν λίγο διαφορετική, καθώς αναζητήθηκαν μαθητές σε δύο τμήματα ένταξης από το νομό Ημαθίας, οχτώ από το νομό Θεσσαλονίκης, δύο από το νομό Κιλκίς, έξι από το νομό Πέλλας και τρία από το νομό Χαλκιδικής.

Υπήρξε επικοινωνία με 121 τμήματα ένταξης, ποσοστό 76,5% του συνόλου (Πίνακας 1). Στη συνέχεια ο ερευνητής επισκέφτηκε τα 75 τμήματα ένταξης στα οποία φοιτούσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως προέκυψε από την τηλεφωνική επικοινωνία με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης ότι είχαν. Σε οχτώ από αυτά δεν

Πίνακας 1

Ο αριθμός των τμημάτων ένταξης ανά νομό, τα σχολεία και οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΝΟΜΟΣ	ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ				Μαθητές με διάγνωση ⁵	
	ΣΥΝΟ- ΛΟ ¹	ΕΠΙΚΟΙ- ΝΩΝΙΑ ²	Με Μ.Δ. ³	Με διάγν. ⁴	N ⁵	%
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	78	70	35	30	53	49,07%
ΗΜΑΘΙΑΣ	15	11	2	2	4	3,7%
ΚΙΛΚΙΣ	10	7	5	2	2	1,85%
ΠΕΛΛΑ	33	16	14	13	18	16,67%
ΠΙΕΡΙΑΣ	8	8	5	5	13	12,04%
ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	14	9	6	5	18	16,67%
ΣΥΝΟΛΟ	158	121	67	57	108	100%

1. Το σύνολο των Τ.Ε. της περιοχής (στοιχεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, σχολικό έτος 2003-4).
2. Τα Τ.Ε. στα οποία αναζητήθηκαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
3. Αριθμός Τ.Ε. που είχαν ένα τουλάχιστον μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συμμετείχαν στην έρευνα (διάγνωση ή εκτίμηση δασκάλου Τ.Ε.).
4. Αριθμός Τ.Ε. που είχαν ένα τουλάχιστον μαθητή με διάγνωση ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
5. Αριθμός μαθητών με διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

εντοπίστηκαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα συμμετείχαν τελικά 67 τμήματα ένταξης. Στα 57 από αυτά υπήρχε τουλάχιστον ένας μαθητής με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, ενώ σε 10 από τα σχολεία αυτά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είχαν διάγνωση. Στα 67 τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα εντοπίστηκαν συνολικά 179 μαθητές, οι οποίοι κατά την άποψη των δασκάλων των τμημάτων ένταξης είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Από αυτούς οι 108 είχαν διάγνωση από αναγνωρισμένο φορέα. Επειδή ο αριθμός κρίθηκε ικανοποιητικός, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν στην τελική ανάλυση μόνο τα δεδομένα για τους μαθητές με διάγνωση. Το ποσοστό των αγοριών ήταν 75,9%, μια αναλογία 3:1 σε σχέση με τα κορίτσια.

Για κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσε σε τμήμα ένταξης επιλέχτηκε τυχαία από την τάξη του ένας μαθητής του ίδιου φύλου χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή άλλη διαγνωσμένη διαταραχή. Οι μαθητές αυτοί αποτελούσαν την ομάδα σύγκρισης. Επιλέχτηκε ο επόμενος αλφαβητικά μαθητής μετά το μαθητή με μαθησια-

κές δυσκολίες, του ίδιου φύλου και σε συμφωνία ως προς τη φοίτηση στο ολοήμερο. Εάν ο μαθητής του τμήματος ένταξης φοιτούσε και στο ολοήμερο, τότε και ο συμμαθητής του που επιλέχτηκε φοιτούσε κι αυτός στο ολοήμερο.

Δε συμμετείχαν στην έρευνα αλλοδαποί μαθητές, γιατί αφενός η κατάστασή τους διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με τους ντόπιους μαθητές και αφετέρου θα υπήρχαν σημαντικές πρακτικές δυσκολίες, όπως δυσκολία πολλών αλλοδαπών γονέων να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους γονείς. Δε συμμετείχαν επίσης στην ομάδα σύγκρισης μαθητές που είχαν οποιαδήποτε διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή μαθητές που είχαν φοιτήσει στο τμήματα ένταξης κάποια χρονική στιγμή. Στόχος ήταν η ομάδα σύγκρισης να αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της τάξης, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται όμως οι αλλοδαποί μαθητές και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες διαπιστωμένες διαταραχές. Σε άλλη πρόσφατη έρευνα εξαιρέθηκαν οι μαθητές που δεν είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική (Μπότσας, 2007). Σε προηγούμενες έρευνες για τη διαπίστωση των προβλημάτων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκρίθηκαν με συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες διαταραχές (Epstein et al., 1993· Gajria & Salend, 1995· Polloway et al., 1992).

Συμμετείχαν πλήρως στην έρευνα 57 σχολεία/τμήματα ένταξης από το σύνολο των 67 σχολείων, ενώ από τα δέκα υπόλοιπα σχολεία χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των δασκάλων της γενικής τάξης και του τμήματος ένταξης. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 108 μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, και 108 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Από τους 108 μαθητές οι 23 (21,3%) φοιτούσαν στη Γ' τάξη, οι 33 (30,6%) στη Δ', οι 24 (22,2%) στην Ε' και οι 28 (25,9%) στη ΣΤ'. Τα ίδια ακριβώς ήταν τα ποσοστά και για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συμπλήρωσαν επίσης ερωτηματολόγιο και οι 67 δάσκαλοι τμημάτων ένταξης και 133 από τους 139 δασκάλους των γενικών τάξεων (96%). Από τους 133 εκπαιδευτικούς οι 89 είχαν μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι υπόλοιποι 44 χωρίς διάγνωση. Για τους τελευταίους χρησιμοποιήθηκε μέρος μόνο των ερωτήσεων, όσες κατέγραφαν γενικές στάσεις και πρακτικές και δε σχετίζονταν με συγκεκριμένους μαθητές.

Στάλθηκαν ερωτηματολόγια σε 216 γονείς (108 σε γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και 108 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες). Επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο 93 γονείς μαθητών με Μ.Δ. (86,1%). Δύο γονείς επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο έχοντας απαντήσει σε λίγες ερωτήσεις (1,9%), τρεις το επέστρεψαν α-

συμπλήρωτο (2,8%), ενώ 10 δεν επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο (9,3%). Από τους γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο 98 γονείς (90,7%). Τρεις ακόμα γονείς επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο ασυμπλήρωτο (2,8%), ενώ επτά δεν επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο (6,5%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους γονείς.

	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ		Σύνολο
	N	%	N	%	
Συμπλήρωσε	98	90,7	93	86,1	88,4%
Ελλιπής συμπλήρωση	0	0	2	1,9	0,9%
Επέστρεψε ασυμπλήρωτο	3	2,8	3	2,8	2,8%
Δεν επέστρεψε	7	6,5	10	9,3	7,9%
Σύνολο	108	100	108	100	216

Το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων από τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα υψηλό, αφού ποσοστό επιστροφής 80% ή περισσότερο σπάνια επιτυγχάνεται στις εκπαιδευτικές έρευνες (Aiken, 1988). Στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τη μητέρα (89,7%). Ποσοστό 6,7% των ερωτηματολογίων συμπληρώθηκε από τον πατέρα, το 2,1% συμπληρώθηκε και από τους δύο γονείς και το 1,5% από άλλο πρόσωπο.

Από τους γονείς είχε ζητηθεί να δηλώσουν, εφόσον το επιθυμούν, ένα τηλέφωνο επικοινωνίας για την περίπτωση που χρειαζόνταν κάποιες διευκρινήσεις, αλλά και για να είναι δυνατή η παραπέρα διερεύνηση του θέματος με συνέντευξη (Cohen, et al. 2000). Δήλωσε το τηλέφωνό του το 76,3% των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και το 63,5% των γονέων των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

3.3 Εργαλεία και διαδικασίες

Η σύνταξη των ερωτηματολογίων στηρίχτηκε στη μελέτη της ελληνικής και κυρίως της αγγλικής βιβλιογραφίας. Έγιναν επίσης μη δομημένες συνεντεύξεις με τρεις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τρεις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, για να διε-

ρευνηθεί η στάση τους για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών καθώς και οι πρακτικές που εφαρμόζουν, ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ζητήθηκε επίσης η γνώμη τους για τη συγκεκριμένη έρευνα και πιθανές προτάσεις τους για τις πλευρές του θέματος που θα έπρεπε να διερευνηθούν. Μια τέτοια προκαταρκτική διερεύνηση κρίθηκε αναγκαία λόγω της έλλειψης σχετικής με το θέμα ελληνικής βιβλιογραφίας.

Η κατασκευή των ερωτηματολογίων για τη διερεύνηση των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους στηρίχτηκε σε ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε προγενέστερες έρευνες (Bryan et al., 1995· Gajria & Salend, 1995· Hallinan, 2004· Heller et al., 1988· Kay et al., 1994, Παπούλια-Τζελέπη κ.α., 1996· Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Pribble, 1993· Tonglet, 2000· Χατζηδήμου, 1995), στην προσωπική εμπειρία του ερευνητή, στις συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς και την υποστήριξη της συμβουλευτικής επιτροπής. Τα ερωτηματολόγια συζητήθηκαν επίσης και κρίθηκαν από ομάδα τεσσάρων εκπαιδευτικών, δύο γενικής και δύο ειδικής αγωγής. Αυτή η διαδικασία της ομαδικής επεξεργασίας των ερωτηματολογίων (Group Mind Process) προτείνεται από τους Sudman & Bradburn (1989) και χρησιμοποιήθηκε και σε άλλες έρευνες για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών (Bursuck, Polloway, Plante, Epstein, Madhavi and McConegy, 1996· Munk, et al., 2001· Epstein et al., 1999· Polloway, et al., 1994· Struyk et al., 1996). Μια παρόμοια διαδικασία για την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων προτείνεται από τη Fowler (1995) με τον όρο Focus Group Discussions. Οι συμμετέχοντες είχαν μεταπτυχιακές σπουδές, εκπαιδευτική και ερευνητική εμπειρία. Στους συμμετέχοντες είχαν σταλεί ήδη τα ερωτηματολόγια με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τα είχαν μελετήσει πριν από τις κοινές τους συνεδρίες. Τα ερωτηματολόγια συζητήθηκαν σε δύο πολύωρες συναντήσεις στις οποίες συμμετείχαν οι τέσσερις εκπαιδευτικοί και ο ερευνητής. Η πρώτη συνάντηση της ομάδας έγινε πριν την πιλοτική έρευνα και η δεύτερη μετά από αυτή. Στη δεύτερη συνάντηση ήταν διαθέσιμα και λήφθηκαν υπόψη και τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Διαβάζονταν μία - μία οι ερωτήσεις. Για όποια ερώτηση διαπιστώνονταν ότι υπήρχε κάποιο πρόβλημα αναζητούνταν λύσεις με τροποποίησή της ή και κατάργησή της, αν δεν ήταν εντελώς απαραίτητη για την έρευνα. Όπως σημειώνουν οι Sudman & Bradburn (1989), αν και αυτή η διαδικασία είναι επώδυνη για το συντάκτη των ερωτηματολογίων, είναι επίσης μια γρήγορη και αποτελεσματική μέθοδος για τη βελτίωση του ερωτηματολογίου.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων για τις κατ' οίκον εργασίες έγινε συνολικά για όλα τα μαθήματα και όχι για επιμέρους μαθήματα. Αυτό κρίθηκε προτιμότερο, επειδή οι μαθητές στο δημοτικό έχουν κατά κανόνα έναν βασικό εκπαιδευτικό και δε θα ήταν εύκολο να γίνει αξιόπιστη εκτίμηση για παράδειγμα του χρόνου που απαιτείται για κάθε μάθημα, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς. Και σε άλλες έρευνες (Cooper et al., 1998· Cooper et al., 2001) αντιμετώπισαν συνολικά τις κατ' οίκον εργασίες για τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Για τις μεγαλύτερες τάξεις ανέλυσαν αρχικά τα δεδομένα χωριστά για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, αλλά επειδή δεν υπήρχαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις παρουσίασαν τελικά και εκεί τα αποτελέσματα ενιαία (Cooper et al., 1998). Στη συνέχεια θα γίνει σύντομη παρουσίαση των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν.

Ερωτηματολόγιο για γονείς. Αποτελείται από τη λίστα ελέγχου των προβλημάτων στις κατ' οίκον εργασίες (HPC) και ερωτήσεις σχετικές με τις στάσεις και τις πρακτικές των γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες καθώς και τη συνεργασία τους με το σχολείο. Η HPC είναι ένα εργαλείο που κατασκευάστηκε για να αξιολογεί τη συχνότητα και την ένταση των προβλημάτων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών στους μαθητές ηλικίας δημοτικού σχολείου. Η κλίμακα αποτελείται από 20 ζητήματα σχετικά με πιθανά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές κατά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Οι γονείς των παιδιών καλούνται να απαντήσουν για τη συχνότητα εκδήλωσης του κάθε προβλήματος. Επιλέγουν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τύπου Likert από 0 (ποτέ) έως 3 (πολύ συχνά). Το συνολικό σκορ κυμαίνονταν από 0 έως 60. Κατά τη στάθμιση το μέσο σκορ ήταν 10,5 με μια τυπική απόκλιση 8,03. Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ανάμεσα στο σκορ των αγοριών και των κοριτσιών. Η αξιοπιστία άλφα (Cronbach alpha) βρέθηκε υψηλή 0,91 (Anesko et al., 1987). Η HPC παρουσιάζει εγκυρότητα περιεχομένου (content validity), επειδή κατασκευάστηκε με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών μαθητών του δημοτικού σχολείου, εμπειρών κλινικών και ερευνητών που δουλεύουν με παιδιά. Η λίστα έχει εγκυρότητα σύγκλισης (concurrent validity) και εγκυρότητα διαχωρισμού (discriminant validity), αφού διαφοροποιούσε καθαρά τους μαθητές ανάλογα με την επίδοσή τους ($F=36,38$, $p<,001$) (Anesko et al., 1987· Hallinan, 2004· Foley & Epstein, 1991) και μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Foley & Epstein, 1991). Επίσης έρευνα των Anesko και O' Leary (αναφέρεται από την Anesko και τους συνεργάτες της, 1987) έδειξε ότι η HPC είναι ευαίσθητη στα αποτελέ-

σηματα προγράμματος παρέμβασης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, κάτι που επιβεβαιώθηκε και σε μεταγενέστερες έρευνες (Cancio et al., 2004· Latto, 2005· Meyer, 2005· Olympia, Sheridan, Jenson, & Andrews, 1994).

Η HPC έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες μέχρι σήμερα (Bryan & Sullivan-Burstein, 1998· Epstein et al., 1993· Epstein et al., 1995· Gardner, 2000· Hallinan, 2004· Hong & Milgram, 2000· Jenson et al., 1994· karustis et al., 2000· Kay et al., 1994· Meyer, 2005· Nebel-Schwalm, 2006· Miller & Kelley, 1994· Paasch, 2007· Polloway et al., 1992· Polloway et al., 1994· Power et al., 2006· Raggi, Chronis-Tuscano, Fishbein, & Groomes, 2009, Soderlund & Bursuck, 1995· Xu & Corno, 1998). Έχει επίσης χρησιμοποιηθεί στις προκαταρκτικές έρευνες για το DSM-IV (Lahey et al., όπως αναφέρεται από τη Hallinan, 2004).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της HPC για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αξιολογήθηκε με την έρευνα των Foley και Epstein (1991) και βρέθηκε ότι είναι κατάλληλη, για να αξιολογήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Ο Polloway και οι συνεργάτες του (1992) επίσης διαπίστωσαν με την έρευνά τους ότι η HPC είναι κατάλληλο εργαλείο για την αξιολόγηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Foley και Epstein προτείνουν στους επαγγελματίες να συμπεριλαμβάνουν τη HPC στα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούν, για να αξιολογήσουν την κατάσταση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα στην περίπτωση που αυτοί φοιτούν στην κανονική τάξη.

Η HPC μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον ερευνητή, ενώ η ακρίβεια της μετάφρασης και η καλή μεταφορά του νοήματος στα ελληνικά ελέγχθηκε από καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας, από ερευνήτρια με πολύχρονες σπουδές στις Η.Π.Α. και διδακτορικό στα παιδαγωγικά, καθώς και κατά την ομαδική επεξεργασία των ερωτηματολογίων από την ομάδα των εκπαιδευτικών που προαναφέρθηκε. Πριν από τη διεξαγωγή της πιλοτικής η HPC δοκιμάστηκε με την επίδοσή της σε 22 γονείς μιας τάξης (Δ' δημοτικού). Η προσαρμογή της HPC στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν κρίθηκε απαραίτητη, επειδή όλες οι προτάσεις της ταιριάζουν με την ελληνική πραγματικότητα και είναι απλές και κατανοητές. Η επιλογή αυτή επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς αυτά είναι παρόμοια με τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. με τη χρήση της HPC.

Εκτός από τη HPC το ερωτηματολόγιο των γονέων περιλάμβανε 20 ακόμα ερωτήσεις σχετικά με το χρόνο μελέτης, το χρόνο και τον τρόπο βοήθειας από τους γονείς, τη στάση για τις κατ' οίκον εργασίες, τα ιδιαίτερα μαθήματα και τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τις στιγμές έντασης, τις ανάγκες των γονέων σε σχέση με τη μελέτη στο σπίτι, καθώς και τη συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης. Για τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες υπήρχαν έξι επιπλέον ερωτήσεις σχετικά με το αν ανατίθενται εργασίες από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης και τη στάση τους για την ανάθεση, καθώς και τη συνεργασία τους με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών.

Ερωτηματολόγιο για μαθητές. Ο κορμός του ερωτηματολογίου των μαθητών περιλαμβάνει 19 από τις 27 προτάσεις του «ερωτηματολογίου μαθητών για τις πρακτικές τους στις κατ' οίκον εργασίες» (The Student Survey of Homework Practices - SSHP) των Gajria και Salend (1995). Οχτώ από τις ερωτήσεις αφαιρέθηκαν από το ερωτηματολόγιο, επειδή είτε δεν ταίριαζαν με την ελληνική πραγματικότητα (10, 21) είτε δε γινόταν κατανοητές από τους μαθητές (4, 6, 21, 26). Οι ερωτήσεις αυτές είχαν σχέση με δεξιότητες οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου, έννοιες που όπως διαπιστώθηκε από την πιλοτική έρευνα δε γίνονταν κατανοητές από τους περισσότερους μαθητές. Στη διαπίστωση αυτή συμφώνησαν και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί κατά την ομαδική συζήτηση των ερωτηματολογίων. Δύο ακόμη ερωτήσεις αφαιρέθηκαν επειδή ήταν πολύ γενικές και με χαμηλή διακριτική ικανότητα (16, 17). Τέλος, μία ερώτηση (23 στο αρχικό και 16 στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε) απλοποιήθηκε, γιατί ήταν πολύ σύνθετη και περιλάμβανε στοιχεία που δεν ταιριάζουν με την ελληνική πραγματικότητα. Δέκα από τις 27 προτάσεις ήταν κοινές με τη HPC και διατηρήθηκαν όλες και στο τελικό ερωτηματολόγιο.

Η S.S.H.P. μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον ερευνητή, ενώ η ακρίβεια της μετάφρασης και η καλή μεταφορά του νοήματος στα ελληνικά ελέγχθηκε από καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας, καθώς και κατά την ομαδική επεξεργασία των ερωτηματολογίων από την ομάδα των εκπαιδευτικών που προαναφέρθηκε. Η ομάδα επικεντρώθηκε ιδιαίτερα στη δυνατότητα κατανόησης του νοήματος για κάθε ζήτημα της κλίμακας και αναζήτησε τις καλύτερες για τους μαθητές διατυπώσεις. Πριν από τη διεξαγωγή της πιλοτικής η SSHP ελέγχθηκε και με την επίδοσή της σε 22 μαθητές μιας τάξης (Δ' δημοτικού).

Συμπληρωματικά υπήρχαν τέσσερα ακόμα ερωτήματα σχετικά με το χρόνο μελέτης, τη συχνότητα της βοήθειας που δέχονται από τους γονείς, την εκτίμησή τους για

την επίδοσή τους στις κατ' οίκον εργασίες καθώς και τη στάση τους σχετικά με την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών για ορισμένους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο ήταν ίδιο για όλους τους μαθητές.

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών γενικής τάξης. Συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τμήμα ένταξης (τάξεις Γ', Δ', Ε' & ΣΤ'). Αποτελείται από ερωτήσεις για τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για τις κατ' οίκον εργασίες, τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη συνεργασία με τους γονείς και το δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Από τους εκπαιδευτικούς της τάξης ζητήθηκε να κατατάξουν τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα σε 5 ομάδες με βάση την επίδοσή τους. Στην 1^η ομάδα κατατάσσεται το 1/5 των μαθητών με τη χαμηλότερη επίδοση στην τάξη, στη 2^η το επόμενο 1/5 των μαθητών με την αμέσως καλύτερη επίδοση και συνεχίζοντας με τον ίδιο τρόπο φτάνουμε στην 5^η ομάδα στην οποία κατατάσσεται το 1/5 των μαθητών με την υψηλότερη επίδοση. (π.χ. αν η τάξη έχει 25 μαθητές η κάθε ομάδα θα αποτελείται από 5 μαθητές και στην 1^η ομάδα θα καταταχτούν οι 5 μαθητές με τη χαμηλότερη επίδοση). Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν πόσες από τις εργασίες που αναθέτουν αναμένουν να ολοκληρώσουν. Η βαθμολογία των μαθητών, αλλά και ο βαθμός ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών συμπληρώθηκαν συνολικά και όχι για επιμέρους μαθήματα, καθώς αυτό θεωρείται απλούστερο και προτιμότερο για τις τάξεις του δημοτικού σχολείου (Cooper et al., 1998).

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης. Επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης των σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Είχε 12 ερωτήσεις κοινές με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων και 8 διαφορετικές. Ιδιαίτερα διερευνήθηκε αν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και ο ρόλος τους σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στη γενική τάξη.

Τύπος ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων ήταν ελάχιστες τόσο για τους γονείς (μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση) όσο και για τους εκπαιδευτικούς (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές) και μπήκαν στο τέλος του ερωτηματολογίου. Γενικά ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά ή ευαίσθητα δεδομένα μπορούν να θεωρηθούν απειλητικές και γι' αυτό προτείνεται να

μπαίνουν στο τέλος του ερωτηματολογίου και όσο είναι δυνατό να αποφεύγονται (Bell, 1997· Cohen, et al. 2000· Edwards et al., 2002· Ζαφειρόπουλος, 2005· Oppenheim, 1992· Παρασκευόπουλος, 1993b· Pribble, 1993· Sudman & Bradburn, 1989).

Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, που ήταν και οι περισσότερες, όλες οι επιλογές μπήκαν σε τυχαία σειρά με κλήρωση εκτός από ερωτήσεις που ζητούσαν ποσοτική απάντηση, όπως χρόνος απασχόλησης ή συχνότητα. Σε ορισμένες ερωτήσεις υπήρχε η δυνατότητα να προσθέσουν και άλλη επιλογή ή να απαντήσουν «δε γνωρίζω» ή «δεν έχω γνώμη». Σε άλλες όμως ερωτήσεις δεν υπήρχε αυτή η επιλογή, καθώς, όταν υπάρχει μεγάλη οικειότητα με το θέμα, η ύπαρξη της απάντησης «δε γνωρίζω» στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής δεν είναι σημαντική (Fowler, 1988).

Για τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν μόνοι τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα προτείνεται να περιορίζονται σε κλειστές απαντήσεις. Όταν καλούνται να απαντήσουν σε ανοιχτές ερωτήσεις, οι απαντήσεις είναι συχνά ασαφείς, ανολοκλήρωτες και δύσκολο να κωδικοποιηθούν. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν γίνει με το πέρασμα των χρόνων περισσότερο δημοφιλείς (Krosnick, 1999). Οι μορφές των ερωτήσεων πρέπει να είναι λίγες. Έτσι η συμπλήρωση είναι ευκολότερη και είναι λιγότερο πιθανό να υπάρξει σύγχυση (Fowler, 1988· Verma & Mallick, 2004).

Επιστολή

Τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς μαζί με το ερωτηματολόγιο δόθηκε και συνοδευτική επιστολή. Η επιστολή απέβλεπε στο να δώσει ορισμένες πληροφορίες για την ταυτότητα και το σκοπό της έρευνας, να δημιουργήσει μια θετική στάση για την έρευνα και να παροτρύνει τον ερωτώμενο να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο (Aiken, 1988· Βάμβουκας, 1988· Παρασκευόπουλος, 1993b). Στην επιστολή περιγράφεται με συντομία το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, ενώ τονίζεται η σημασία της έρευνας. Αναφέρεται ότι η έρευνα γίνεται στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής και έχει την έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Περιλαμβάνονται πληροφορίες για τα στοιχεία του ερευνητή, το πανεπιστήμιο και την καθηγήτρια που εποπτεύει τη διεξαγωγή της έρευνας. Δίνεται επίσης το τηλέφωνο του ερευνητή και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν να επικοινωνήσουν για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση σχετικά με την έρευνα και το ερωτηματολόγιο. Τονίζονταν ότι όλα τα στοιχεία που θα δηλωθούν είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Κανένα πρόσωπο, τάξη ή σχολείο δεν πρόκειται να ονομα-

στούν ή να είναι αναγνωρίσιμα τόσο στο κείμενο της διατριβής όσο και σε οποιαδήποτε άλλη σχετική δημοσίευση. Από τους γονείς ζητήθηκε να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο μέσα στον κλειστό φάκελο, ακόμα και αν δεν επιθυμούν να το συμπληρώσουν. Μ' αυτό τον τρόπο δε θα διαχωρίζονταν οι μαθητές που οι γονείς τους δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και δε θα χρειάζονταν να τους υπενθυμίσει ο εκπαιδευτικός να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, θα γνωρίζουμε, έως ένα βαθμό, τους λόγους της μη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, δηλαδή αν ήταν συνειδητή επιλογή ή αμέλεια.

Και οι δυο επιστολές ήταν μικρής έκτασης, περίπου 280 λέξεις, καθώς υπάρχει συμφωνία στη βιβλιογραφία ότι δεν πρέπει να ξεπερνούν τη μία σελίδα (Cohen et al., 2000· Παρασκευόπουλος, 1993b· Sudman & Bradburn, 1989).

3.4 Πιλοτική έρευνα

Πριν την κύρια έρευνα πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με σκοπό να ελεγχθούν τα ερωτηματολόγια και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, να διαπιστωθούν κενά, ελλείψεις και ασάφειες, να εκτιμηθεί το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων και ο χρόνος συμπλήρωσής τους, να δοκιμαστεί το σύστημα κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων (Βάμβουκας, 1988· Cohen et al., 2000· Fowler, 1995· Ζαφειρόπουλος, 2005· Krosnick, 1999· Sudman & Bradburn, 1989). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Oppenheim (1992) οτιδήποτε σε σχέση με το ερωτηματολόγιο μπορεί και πρέπει να ελεγχθεί. Βασικός στόχος της πιλοτικής έρευνας είναι να αυξηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας (Cohen et al., 2000· Ζαφειρόπουλος, 2005· Μακράκης, 1997).

Για την πραγματοποίηση της πιλοτικής έρευνας επιλέχθηκαν πέντε τμήματα ένταξης του νομού Θεσσαλονίκης και ένα από το νομό Χαλκιδικής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τελικά σε τέσσερα δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης, καθώς τα άλλα δύο δεν είχαν μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες.

Στην έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές των τεσσάρων τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Γ', Δ', Ε' & ΣΤ'). Τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν το Μάιο του 2004. Στην έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης. Για κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες επιλέχθηκαν τυχαία τρεις μαθητές από το τμήμα του, σε συμφωνία ως προς το φύλο και τη φοίτηση στο Ολοήμερο. Επιλέχθηκαν οι τρεις επόμενοι αλφαβητικά μαθητές μετά το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι πληρούσαν τα κριτήρια που τέθηκαν. Το

ερωτηματολόγιο επιδόθηκε στους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων μαθητών, δηλαδή ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και οι τρεις μαθητές που επιλέχτηκαν από την τάξη του. Η συμπλήρωση γινόταν σε κάποιο διαθέσιμο χώρο του σχολείου που υποδεικνύονταν από το διευθυντή του σχολείου.

Οι μαθητές συμπλήρωναν ένα - ένα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, τα οποία διάβαζε ο ερευνητής. Ο ερευνητής παρατηρούσε τους μαθητές, για να διαπιστώσει πιθανές δυσκολίες που συναντούσαν στη συμπλήρωση. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ακολουθούσε συζήτηση σχετικά με το ερωτηματολόγιο. Επιδίωξη ήταν να διευκρινιστεί αν συνάντησαν δυσκολίες στην κατανόηση του ερωτηματολογίου.

Στο τέλος δίνονταν στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο, μια επιστολή και ένας λευκός φάκελος για τους γονείς τους. Οι γονείς, αφού συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, το έβαζαν μέσα στο φάκελο και οι μαθητές το έδιναν στο δάσκαλο της τάξης τους. Ένα ερωτηματολόγιο δίνονταν επίσης στο δάσκαλο της τάξης και ένα στο δάσκαλο του τμήματος ένταξης.

Στο τέλος των ερωτηματολογίων για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς υπήρχαν ερωτήσεις για την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων, καθώς η αξία της πιλοτικής έρευνας αυξάνεται, αν ζητήσουμε την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες (Bell, 1997· Fowler, 1988· Fowler, 1995· Harniss et al., 2001· Verma & Mallick, 2004). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν το χρόνο που χρειάστηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, αν βρήκαν μεγάλη την έκταση του ερωτηματολογίου και θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να μειωθούν οι ερωτήσεις, να υποδείξουν πιθανές ασαφείς ερωτήσεις ή ερωτήσεις που έπρεπε να απλειφθούν, γιατί δε θα έδιναν αξιόπιστα αποτελέσματα, να επισημάνουν κάποια άλλη ενδιαφέρουσα πλευρά του θέματος που θεωρούν ότι θα έπρεπε να διερευνηθεί, πιθανές αντιρρήσεις για κάποιο θέμα, να κάνουν οποιοδήποτε σχόλιο ήθελαν για την έρευνα. Επιπλέον, κατά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων γινόταν συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής για το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν και τα πιθανά προβλήματα που εντόπισαν ή οποιαδήποτε άλλη παρατήρησή τους για την έρευνα (Fowler, 1995· Sudman & Bradburn, 1989). Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στον έλεγχο της σημασίας των ερωτήσεων που είναι πιθανόν ο πιο σημαντικός σκοπός για την πιλοτική έρευνα (Converse & Presser, 1986).

Οι γονείς χρειάστηκαν κατά μέσο όρο 15 λεπτά, για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (εύρος: 5- 60 λεπτά) ενώ οι εκπαιδευτικοί 22 λεπτά (εύρος: 10- 35 λεπτά).

Κανέννας από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα δε δήλωσε ότι το ερωτηματολόγιο είναι πολύ μεγάλο και πρέπει να συντομευτεί. Ο γενικός κανόνας που υπάρχει είναι ότι η έκταση του ερωτηματολογίου πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του να μην υπερβαίνει τη μισή ώρα (Βάμβουκας, 1988· Fowler, 1988). Επιπλέον, για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σημασία δεν έχει τόσο η έκταση, όσο το ενδιαφέρον των υποκειμένων για το θέμα (Converse & Presser, 1986· Oppenheim, 1992· Sudman & Bradburn, 1989).

Συνολικά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 13 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (12 αγόρια και 1 κορίτσι) και 39 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (36 αγόρια και 3 κορίτσια). Οι τέσσερις δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης και οι εννέα δάσκαλοι των τμημάτων στα οποία φοιτούσαν οι μαθητές συμπλήρωσαν επίσης το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο. Από τα 13 ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επιστράφηκαν τα 11, ποσοστό 85,5% και από τα 39 ερωτηματολόγια των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τα 33, ποσοστό 85%.

Με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής έγιναν ορισμένες μικρές αλλαγές στα ερωτηματολόγια και στη διαδικασία, οι οποίες θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Ερωτηματολόγιο μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι μαθητές της Γ΄ τάξης αντιμετώπισαν δυσκολίες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αποφασίστηκε να μη δοθεί ερωτηματολόγιο στους μαθητές της Γ΄ τάξης, αλλά να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια των γονέων και των δασκάλων τους. Το ερωτηματολόγιο θα συμπληρώνονταν από το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ένα μαθητή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, από τρεις που ήταν στην πιλοτική, έτσι ώστε να υπάρχει αντιστοιχία ένας προς ένα. Απαλείφθηκαν οχτώ από τις είκοσι επτά προτάσεις του ερωτηματολογίου μαθητών για τις πρακτικές τους στις κατ' οίκον εργασίες (SSHP). Οι περισσότερες από αυτές τις προτάσεις αφορούσαν δεξιότητες οργάνωσης και προγραμματισμού. Διαπιστώθηκε ότι το σύνολο σχεδόν των μαθητών είχε δυσκολία στην κατανόηση των προτάσεων που είχαν σχέση με αυτές τις έννοιες. Άλλαξε επίσης η διατύπωση ορισμένων προτάσεων.

Απαλείφθηκαν επίσης τρεις από τις συμπληρωματικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με τις στάσεις και πρακτικές των μαθητών για τις κατ' οίκον εργασίες, καθώς και τον τρόπο βοήθειας από τους γονείς. Οι ερωτήσεις αυτές κρίθηκε σκόπιμο να μη συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο για να γίνει σύντομο, να μην κουράζει τους μαθητές και να μπορεί η επίδοσή του να ολοκληρωθεί με άνεση χρόνου σε μία

διδασκτική ώρα. Αντίστοιχες ερωτήσεις μ' αυτές που διαγράφηκαν περιλαμβάνονταν στη λίστα των προβληματικών πρακτικών που συμπλήρωσαν οι μαθητές ή και στο ερωτηματολόγιο των γονέων.

Ερωτηματολόγιο γονέων. Αφαιρέθηκαν τρεις ερωτήσεις που κρίθηκε ότι δεν είναι αναγκαίες ή έχουν χαμηλή διακριτική ικανότητα, ενώ προστέθηκε μια νέα ερώτηση που ζητούσε από τους γονείς που το παιδί τους έκανε ιδιαίτερα μαθήματα να προσδιορίσουν το βασικό στόχο αυτών των μαθημάτων.

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Άλλαξε η μορφή τριών ερωτήσεων. Από επιλογή συχνότητας έγινε επιλογή έως τριών ερωτήσεων ή και με σειρά προτίμησης. Άλλαξε λίγο η διατύπωση σε δύο ερωτήσεις, ενώ διαγράφηκε η ερώτηση για τις ημέρες ανάθεσης εργασιών την εβδομάδα. Η ερώτηση αυτή υπάρχει στα περισσότερα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε άλλες χώρες, αλλά στη χώρα μας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν εργασίες καθημερινά. Επιπλέον, από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι η ερώτηση αυτή προκαλούσε σύγχυση, καθώς κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που ανέφεραν ότι δεν αναθέτουν καθημερινά εργασίες, εννοούσαν ότι δεν ανάθεταν επιπλέον εργασίες, πέρα από αυτές που συμπεριλαμβάνονταν στα σχολικά βιβλία.

Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης. Προστέθηκε ένας πίνακας με πληροφορίες ανά μαθητή (ερώτηση 3). Επίσης κάποιες γενικές ερωτήσεις για πρακτικές των εκπαιδευτικών έγιναν συγκεκριμένες με αναφορά σε κάθε μαθητή, σύμφωνα και με τις υποδείξεις που έγιναν από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα (ερωτήσεις 6 και 12).

3.5 Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα στα σχολεία πραγματοποιήθηκε από το Δεκέμβριο του 2004 έως τον Ιούνιο του 2005. Πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας είχε ζητηθεί και χορηγήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η σχετική έγκριση για τη διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία (πράξη 7/11-11-2004 του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Π.Ι. - Παράρτημα Α). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής. Αρχικά έγινε τυχαία επιλογή των τμημάτων ένταξης που αντιστοιχούσαν σε κάθε νομό, αναλογικά με το μαθητικό πληθυσμό. Για κάθε σχολείο ο ερευνητής επικοινωνούσε με το διευθυντή του σχολείου και τον ενημέρωνε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Ο ερευνητής ενημέρωνε το δάσκαλο του τμήματος ένταξης για τη διεξαγωγή της έρευνας και ενημερώνονταν για το αν υπήρχαν

μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών στις τέσσερις τελευταίες τάξεις. Σε περίπτωση αρνητικής απάντησης ρωτούσε το δάσκαλο αν υπήρχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν είχαν διάγνωση, αλλά είναι κατά τη γνώμη του μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (είχαν χαμηλή επίδοση, χωρίς να υπάρχει κάποια άλλη διαταραχή, όπως χαμηλή νοημοσύνη ή σημαντικά ψυχοκοινωνικά προβλήματα στα οποία μπορούσε να αποδοθεί η χαμηλή επίδοση). Γίνονταν συζήτηση για να αποκλειστούν οι περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακά προβλήματα που οφείλονταν σε άλλα αίτια. Στην περίπτωση που υπήρχε έστω και ένας μαθητής καθορίζονταν η ημερομηνία για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Κατά την πρώτη επίσκεψή του στο σχολείο ο ερευνητής ενημέρωνε ξανά το διευθυντή του σχολείου και στη συνέχεια συζητούσε με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης για τους στόχους της έρευνας και τον τρόπο διεξαγωγής της. Μετά την οριστική επιλογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που θα συμμετείχαν στην έρευνα, ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης αναλάμβανε να συστήσει τον ερευνητή στους δασκάλους που είχαν τους μαθητές αυτούς στην τάξη τους. Ο ερευνητής ενημέρωνε σύντομα και τους δασκάλους των τάξεων για τη διεξαγωγή της έρευνας και τους έδινε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Σε συνεργασία με τους δασκάλους των τάξεων επιλέγονταν τυχαία οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που θα συμμετείχαν στην έρευνα.

Όλα τα ερωτηματολόγια των μαθητών επιδόθηκαν προσωπικά από τον ερευνητή με τον εξής τρόπο. Πήγαινε μαζί με τον δάσκαλο της τάξης στην αίθουσα και ενημέρωνε τους μαθητές ότι διεξάγει μια έρευνα για τη μελέτη των μαθητών στο σπίτι και ότι επιλέχθηκαν τυχαία δύο μαθητές (ή τέσσερις αν υπήρχαν δύο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη), για να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Ρωτούσαμε τους δύο μαθητές που είχαν προεπιλεγεί αν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Υπήρχε μεγάλη προθυμία των μαθητών να συμμετέχουν στην έρευνα. Εκδηλώνονταν συχνά ενδιαφέρον και από τους υπόλοιπους μαθητές για να συμμετέχουν κι αυτοί. Μία μόνο μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες δεν επιθυμούσε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Σ' αυτή την περίπτωση δόθηκε το ερωτηματολόγιο για τους γονείς το οποίο συμπληρώθηκε και επιστράφηκε. Δύο μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν ήθελαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Οι μαθητές αυτοί αντικαταστάθηκαν από τον επόμενο στη λίστα της τάξης μαθητή/τρια που πληρούσε τα κριτήρια που τέθηκαν.

Το ερωτηματολόγιο επιδίδονταν σε ομάδες των δύο μαθητών (ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και ο μαθητής που επιλέχτηκε από την τάξη του). Η επίδοση των ερωτηματολογίων έγινε σε κάποιο διαθέσιμο χώρο που υποδεικνύονταν από το διευθυντή του σχολείου. Στην αρχή γινόταν οι συστάσεις με τους μαθητές και τους ενημέρωνε για τους στόχους της έρευνας, τη διαδικασία και τους εξηγούσε τι σημαίνει ο όρος «κατ' οίκον εργασίες». (Όλες οι εργασίες και η μελέτη που τους αναθέτουν οι δάσκαλοι τους για το σπίτι). Τους ζητούσε να επαναλάβουν τον ορισμό των κατ' οίκον εργασιών, για να διαπιστώσει ότι πρόσεξαν και κατανόησαν αυτά που τους είπε. Τους εξηγούσε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Ο καθένας δηλώνει ό,τι ταιριάζει καλύτερα σ' αυτόν. Τους διαβεβαίωνε ότι τα ερωτηματολόγια θα τα δει μόνο αυτός. Τους ζητούσε να μην ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους και να μην κάνουν σχόλια, γιατί αυτό μπορεί να ενοχλεί το συμμαθητή τους ή να επηρεάσει τη γνώμη του. Στη συνέχεια διάβαζε μία - μία τις ερωτήσεις, συμπλήρωναν τις απαντήσεις και συνέχιζαν στην επόμενη ερώτηση (Bryan & Nelson, 1994· Gajria & Salend, 1995). Αν είχαν κάποια απορία, τους έδινε τις αναγκαίες διευκρινίσεις. Τους ζητούσε να μην προχωρούν μόνοι τους στην επόμενη ερώτηση. Αν κάποιος απαντήσει πριν από τον άλλο, μπορεί να ελέγχει τις προηγούμενες απαντήσεις του ή να διαβάσει την επόμενη ερώτηση, χωρίς όμως να σημειώσει την απάντησή του, πριν η ερώτηση διαβαστεί και από τον ερευνητή. Έτσι θα προχωρούσαν και οι δύο μαζί και θα απέφευγαν τα λάθη λόγω βιασύνης. Η επίδοση του ερωτηματολογίου απαιτούσε 20-30 λεπτά περίπου και συνολικά, μαζί με τις οδηγίες και τη συζήτηση, διαρκούσε 35-40 λεπτά. Ο ερευνητής ζητούσε από κάθε μαθητή να διαβάσει φωναχτά μία-δύο ερωτήσεις για να διαπιστώσει αν μπορούν να διαβάσουν. Ελέγχονταν συνεχώς οι αντιδράσεις των μαθητών, για να διαπιστωθεί αν κατανοούσαν τις ερωτήσεις. Ελέγχονταν επίσης κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης και στο τέλος η σωστή σειρά και η πληρότητα της συμπλήρωσης των ερωτήσεων. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ακολουθούσε μια σύντομη συζήτηση σχετική με το ερωτηματολόγιο, για να διαπιστωθεί αν συνάντησαν δυσκολίες στην κατανόηση του ερωτηματολογίου. Καταγράφονταν σημαντικές παρατηρήσεις ή αντιδράσεις των μαθητών.

Στο τέλος δίδονταν στους μαθητές ένας λευκός φάκελος που περιείχε μια επιστολή και ένα ερωτηματολόγιο για τους γονείς τους. Οι γονείς συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, το έβαζαν μέσα στο φάκελο, έκλειναν το φάκελο και οι μαθητές στη συνέχεια τον έδιναν στο δάσκαλο της τάξης τους. Η αποστολή και επιστροφή των ερωτηματολογίων για τους γονείς μέσω των μαθητών φαίνεται να επιτυγχάνει υψηλότερα

ποσοστά συμπλήρωσης. Με την ταχυδρομική αποστολή των ερωτηματολογίων συνήθως δεν επιτυγχάνεται υψηλό ποσοστό επιστροφής (Verma & Mallick, 2004). Οι περισσότερες έρευνες που χρησιμοποίησαν τη HPC έστειλαν τα ερωτηματολόγια ταχυδρομικά και εξασφάλισαν μικρά ποσοστά επιστροφής που δεν ξεπερνούσαν στην καλύτερη περίπτωση το 40% (Epstein et al., 1993· Epstein et al., 1995· Halinnan, 2004· Polloway et al., 1992· Soderlund & Bursuck, 1995). Αντίθετα στις δύο έρευνες του Power και των συνεργατών του (2006) που η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε με τους μαθητές επιστράφηκε συμπληρωμένο το 70% περίπου των ερωτηματολογίων. Στη δική μας έρευνα το γεγονός ότι οι μαθητές γνώριζαν τον ερευνητή πιθανόν να είχε επιπλέον θετική επίδραση στη συμμετοχή των γονέων.

Τα ερωτηματολόγια των μαθητών συγκεντρώνονταν την ίδια μέρα από τον ερευνητή. Οι κλειστοί φάκελοι με τα ερωτηματολόγια των γονέων συγκεντρώνονταν από τους δασκάλους των τάξεων και δίδονταν στον ερευνητή, όταν επισκέπτονταν για δεύτερη φορά το σχολείο για να συγκεντρώσει τα ερωτηματολόγια. Κατά τη δεύτερη επίσκεψη στο σχολείο γινόταν και η συλλογή των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη επίσκεψη στο σχολείο γινόταν μετά από 7-10 ημέρες, μετά και από προηγούμενη επικοινωνία με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής δεν είχε επιστρέψει το φάκελο με το ερωτηματολόγιο των γονέων ο δάσκαλος της τάξης έκανε μια τελευταία υπενθύμιση στους μαθητές για επιστροφή του ερωτηματολογίου. Δίδονταν ένα ασυμπλήρωτο ερωτηματολόγιο και φάκελος στο δάσκαλο της τάξης για την περίπτωση που το πρώτο είχε χαθεί, καθώς και ένας μεγαλύτερος φάκελος με τη διεύθυνση και τα αναγκαία γραμματόσημα, για να σταλούν στον ερευνητή όσα ερωτηματολόγια θα επιστρέφονταν στη συνέχεια. Όπου ήταν εφικτό ξαναπερνούσε ο ερευνητής από το σχολείο.

Ένα από τα μεγάλα ζητούμενα για τις έρευνες που γίνονται με ερωτηματολόγιο είναι το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων. Στην παρούσα έρευνα τέτοιο πρόβλημα δεν αντιμετωπίσαμε για τη συμμετοχή των μαθητών, καθώς οι μαθητές συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην έρευνα ήταν πολύ υψηλή (96%) και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής καθολική. Η ατομική προσωπική επίδοση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς και η σύντομη συζήτηση που προηγείται εξασφαλίζει υψηλό ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα και ακριβή δειγματοληψία, καθώς ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εξηγήσει τους σκοπούς της έρευνας και να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την συνεργασία των συμμετεχόντων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Edwards et al., 2002· Oppenheim,

1992). Επιπλέον, έχει το πλεονέκτημα ότι, αν ο ερωτώμενος δεν κατανοεί μια ερώτηση, έχει τη δυνατότητα να ζητήσει συμπληρωματικές επεξηγήσεις (Βάμβουκας, 1988).

Η συμμετοχή και συνεργασία των δασκάλων των τμημάτων ένταξης ήταν πολύ σημαντική και δεν περιορίζονταν μόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αλλά στη γενικότερη διευκόλυνση της έρευνας. Συμπλήρωσαν όλοι το ερωτηματολόγιο και συνεργάστηκαν με τον ερευνητή για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ορισμένοι με ιδιαίτερο ζήλο. Σ' αυτό πιστεύουμε ότι συνέβαλαν τα παρακάτω: α) ο ερευνητής ήταν κι αυτός δάσκαλος ειδικής αγωγής, όπως και οι ίδιοι. Επιπλέον, οι επισκέψεις του στο σχολείο και η άμεση επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς δημιουργούσε μια προσωπική σχέση και αυτό διευκόλυνε τη συνεργασία, β) το γεγονός ότι είχε σημαντική εμπειρία στη συνεργασία με τα σχολεία ως μέλος ιατροπαιδαγωγικών ομάδων διευκόλυνε ακόμα περισσότερο την συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς, γ) το θέμα των κατ' οίκον εργασιών ενδιαφέρει πολύ και απασχολεί καθημερινά τους εκπαιδευτικούς τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής (Converse & Presser, 1986), δ) η διεξαγωγή της έρευνας είχε την έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ε) δόθηκαν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί ήθελαν είχαν τη δυνατότητα να δηλώσουν την προσωπική τους ηλεκτρονική διεύθυνση ή του σχολείου για να τους σταλούν τα αποτελέσματα της έρευνας, άλλες δικές μου δημοσιεύσεις για το θέμα, σχετικά άρθρα στην ελληνική ή και την αγγλική γλώσσα σε ηλεκτρονική μορφή, καθώς και σχετικές ιστοσελίδες (Aiken, 1988). Επιπλέον στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης δόθηκε CD-ROM με επιλεγμένο εκπαιδευτικό λογισμικό (περίπου 25 προγράμματα κυρίως για Μαθηματικά ή δεξιότητες, όπως προσανατολισμός στο χώρο, διάκριση μορφής, μνήμη, κ.α.) σαν ανταπόδοση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Τα προγράμματα αυτά ήταν κατάλληλα, για να χρησιμοποιηθούν στο τμήμα ένταξης και τα χρησιμοποιούσε και ο ερευνητής, όταν εργαζόταν σε τμήμα ένταξης. Ήταν ένα χρήσιμο δώρο, με ελάχιστο κόστος. Το CD-ROM δίνονταν κατά την αρχή της πρώτης συνάντησης με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και αυτό είχε θετική επίδραση στη διάθεσή τους για συνεργασία, κυρίως όσων ήταν επιφυλακτικοί στην αρχή. Η χρήση κινήτρων έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες γενικά, αλλά και για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών ειδικότερα (Cooper et al., 1998· Cohen, et al., 2000· Cooper, et al., 2000· Hallinan, 2004· Hopkins, 1992· Papadopoulos, 1997· Pribble,

1993· Tonglet, 2000). Έχει βρεθεί ότι η επίδοση δώρων-κινήτρων αυξάνει τη συμμετοχή στην έρευνα (Gubrium & Holstein, 2002).

Όλα τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Σε κάθε ερωτηματολόγιο σημειώνονταν ένας κωδικός για να μπορεί να συσχετιστούν τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν από τα ερωτηματολόγια των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Στο δάσκαλο της τάξης και στο δάσκαλο του τμήματος ένταξης δίνονταν ένα πρόχειρο σημείωμα στο οποίο αναφέρονταν ο κωδικός και το μικρό όνομα του μαθητή στον οποίο αντιστοιχούσε ο κωδικός, για να μπορούν να απαντήσουν στα ερωτήματα που αφορούν πληροφορίες για τους συγκεκριμένους μαθητές. Σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκε η διαβεβαίωση ότι κανένα πρόσωπο, τάξη ή σχολείο δεν πρόκειται να ονομαστούν ή να είναι αναγνωρίσιμα τόσο στο κείμενο της διατριβής όσο και σε οποιαδήποτε άλλη σχετική δημοσίευση.

3.6. Συνέντευξη

Μετά την ολοκλήρωση της ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγια, στο πρώτο τρίμηνο του επόμενου σχολικού έτους έγιναν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με δέκα γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (περίπου το 10% των γονέων που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα), για να διερευνηθούν βαθύτερα ορισμένες πλευρές του θέματος, καθώς και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία στις κατ' οίκον εργασίες. Συνολικά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 93 γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Από αυτούς οι 71 (76,3% του συνόλου των γονέων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο) δήλωσαν το τηλέφωνό τους. Έγινε σύγκριση ανάμεσα στην ομάδα των γονέων που δήλωσαν το τηλέφωνο και στην ομάδα όσων δε δήλωσαν το τηλέφωνο, για να διαπιστωθεί αν διαφοροποιούνταν οι δύο ομάδες (Levin et al., 1997). Εξετάστηκαν η συνολική βαθμολογία στη HPC, ο χρόνος μελέτης, η επίδοση του μαθητή, το ποσοστό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών, το φύλο και η τάξη του μαθητή, η εκπαίδευση της μητέρας. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για καμία από τις παραπάνω μεταβλητές. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση υπήρχε στο συνολικό σκορ στη HPC. Τα παιδιά των γονέων που δήλωσαν το τηλέφωνό τους είχαν περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών (υψηλότερη βαθμολογία στη HPC) σε σχέση με όσους δε δήλωσαν το τηλέφωνό τους (Μέσος όρος: 29,13 έναντι 22,86 για όσους δεν το δήλωσαν. Η διαφορά όμως και εδώ δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($t(89)=1,79$, $p=0,077$).

Η επιλογή των μαθητών δεν ήταν τυχαία αλλά σκόπιμη (purposeful sample – Brantlinger et al., 2005· Creswell, 1994· Crowley, 1994· Gliner & Morgan, 2000· Hitchcock & Hughes, 1995· Wengraf, 2001). Καθορίστηκε με βάση τη συνολική τους βαθμολογία στην HPC σε συνδυασμό και με τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια. Επιλέχθηκαν μαθητές από τα άκρα της κλίμακας, δηλαδή μαθητές με χαμηλό και υψηλό «σκορ» στη HPC. Η επιλογή περιπτώσεων που αποκλίνουν προτείνεται από πολλούς ερευνητές, γιατί μπορεί να μας δώσουν πολλές πληροφορίες για το θέμα μελέτης, αλλά και να «φωτίσουν» τα υπόλοιπα δεδομένα, τις πιο τυπικές περιπτώσεις (Crowley, 1994· Hitchcock & Hughes, 1995). Η επικέντρωση στις αποκλίνουσες περιπτώσεις είναι ένας τρόπος να προσεγγίσουμε την αντιπροσωπευτικότητα και σε πολλές περιπτώσεις μπορούμε με αυτό τον τρόπο να μάθουμε περισσότερα σε σχέση με την στατιστική απεικόνιση του μέσου όρου (Hitchcock & Hughes, 1995· Patton, 1987).

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν πέντε μαθητές με υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα HPC και πέντε με χαμηλή. Οι πέντε πρώτοι μαθητές είχαν σκορ στη HPC από 46 έως 60, ενώ οι υπόλοιποι πέντε από 6 έως 20. Στην κατηγορία των μαθητών με χαμηλή βαθμολογία στη HPC επιλέχτηκε και ένας μαθητής με βαθμολογία 20, η οποία είναι αρκετά υψηλή. Η επιλογή έγινε, γιατί η περίπτωση αυτού του μαθητή είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς ήταν ο μόνος που είχε επίδοση πάνω από τον μέσο όρο της τάξης του και υπήρχε εξαιρετική συνεργασία μεταξύ του δασκάλου ειδικής και γενικής αγωγής και της μητέρας. Η επιλογή έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχουν μαθητές και από τα δύο φύλα, απ' όλες τις τάξεις και από κάθε περιοχή (αστική, ημιαστική, αγροτική). Για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τα ονόματα των μαθητών που χρησιμοποιούνται δεν είναι τα πραγματικά, δεν αναφέρεται το σχολείο, ούτε η περιοχή.

Όπως σε κάθε ποιοτική έρευνα ο σκοπός ήταν η βαθύτερη κατανόηση παρά η επιφανειακή εξέταση των φαινομένων (Golafshani, 2003). Οι στόχοι των συνεντεύξεων ήταν: α) Να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος κάποιες πλευρές των ζητημάτων που μελετήθηκαν με τα ερωτηματολόγια, όπως η διαχρονική σχέση του μαθητή με τη μελέτη στο σπίτι, ο χρόνος και ο τρόπος βοήθειας, τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει κατά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, το κλίμα που επικρατεί κατά τη διάρκεια της μελέτης και οι επιπτώσεις στο παιδί και την οικογένεια, η συνεργασία με το σχολείο, ο ρόλος του πατέρα, β) Να διερευνηθεί η ύπαρξη παραγόντων που διαφοροποιούν τους μαθητές με υψηλό και χαμηλό σκορ στη HPC, γ) Να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας με το ερωτηματολόγιο γενικά

και ειδικότερα σε ορισμένα αποτελέσματα που δημιουργούσαν ερωτηματικά (π.χ. το πολύ μεγάλο ποσοστό των γονέων που δήλωναν πολύ ή πάρα πολύ ευχαριστημένοι από τη συνεργασία με τους δασκάλους, το υψηλό ποσοστό των γονέων που δηλώνει ότι αναθέτει επιπλέον εργασίες)

Διαδικασία. Αρχικά έγινε ο σχεδιασμός των συνεντεύξεων. Καθορίστηκε ο αριθμός των γονέων που θα συμμετέχουν και ετοιμάστηκε ο οδηγός των συνεντεύξεων ο οποίος περιλάμβανε τους άξονες με τις βασικές ερωτήσεις και χώρο για την καταγραφή των σημειώσεων και των σχολίων του ερευνητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Creswell, 1994). Οι άξονες των συνεντεύξεων καθορίστηκαν με βάση τη βιβλιογραφία καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας με ερωτηματολόγια, η οποία προηγήθηκε. Στη συνέχεια έγινε πιλοτική δοκιμή με συνεντεύξεις δύο γονέων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Βάμβουκας, 1988· Griffiee, 2005). Στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν να ελεγχθούν όλες οι παράμετροι της έρευνας (η διάρκεια των συνεντεύξεων, η καταλληλότητα και η κατανόηση των ερωτήσεων, το φύλλο καταγραφής, η ποιότητα της ηχογράφησης) και να αποκτήσει εξοικείωση ο ερευνητής στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης συνέντευξης.

Μετά την πιλοτική έρευνα και αφού έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις, πραγματοποιήθηκε η κύρια φάση της έρευνας. Υπήρξε αρχικά τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς των 10 μαθητών που επιλέχθηκαν. Όλοι δέχτηκαν να συμμετέχουν στη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις έγιναν στο σπίτι των γονέων την ημέρα και την ώρα που βόλευε τους ίδιους. Οι οχτώ συνεντεύξεις έγιναν με τη μητέρα του μαθητή και οι δύο με τη συμμετοχή και των δύο γονέων. Οι 9 από τις 10 συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με κασετόφωνο, ενώ σε μία περίπτωση κρατήθηκαν αναλυτικές σημειώσεις, γιατί η μητέρα δεν επιθυμούσε την ηχογράφηση της συζήτησης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 50 λεπτά έως 90 λεπτά με μέσο όρο τα 67. Αρχικά ο ερευνητής παρούσαζε τον εαυτό του, έκανε τη σύνδεση με την έρευνα με ερωτηματολόγιο που προηγήθηκε και συνόψιζε το σκοπό της συνέντευξης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Διαβεβαίωνε ότι ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων θα γίνει με τρόπο που θα διασφαλίζει την ανωνυμία, καθώς δε θα αναφέρονται τα πραγματικά ονόματα ή άλλα στοιχεία, όπως η περιοχή και το σχολείο του μαθητή, που θα μπορούσαν να αποκαλύψουν την ταυτότητά τους.

Οι συνεντεύξεις περιορίστηκαν σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Στο τέλος της συνέντευξης ακολουθούσε συνήθως μια ελεύθερη συζήτηση διάρκειας από 10 έως 30 λεπτών στην οποία κυριαρχούσε η συζή-

τηση για το μέλλον του παιδιού. Οι γονείς ρωτούσαν συνήθως πώς μπορούν να βοηθήσουν καλύτερα το παιδί τους γενικά και ειδικότερα σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες.

Υπήρχε ένα πλαίσιο ερωτήσεων, ανά ενότητες. Υπήρχε όμως δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής ανάλογα με τα δεδομένα κάθε συνέντευξης. Οι βασικοί άξονες των συνεντεύξεων ήταν:

- Η σχέση του μαθητή με τις κατ' οίκον εργασίες από την Α' δημοτικού μέχρι την ημέρα της συνέντευξης.
- Ο χρόνος που αφιερώνεται στη μελέτη από μαθητές και γονείς.
- Ο τρόπος βοήθειας από τους γονείς. Ο έλεγχος-διόρθωση των εργασιών. Η μελέτη των θεωρητικών μαθημάτων.
- Ο ρόλος του πατέρα.
- Προβλήματα κατά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Αντιμετώπιση των προβλημάτων.
- Δημιουργία εντάσεων. Επιπτώσεις στις σχέσεις γονέων-μαθητή και στην οικογενειακή ζωή.
- Η συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης και του τμήματος ένταξης για τις κατ' οίκον εργασίες.
- Η ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης και ο ρόλος του σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες της κανονικής τάξης.

Μετά τις συνεντεύξεις έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη συνέχεια ανάλυση περιεχομένου, για να οργανωθούν τα δεδομένα σε συγκεκριμένες κατηγορίες που είτε είχαν καθοριστεί εκ των προτέρων ή προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Crowley, 1994· Patton, 1987). Όλες οι κατηγορίες, εκτός από μία, είχαν καθοριστεί πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, καθώς αναζητήθηκαν συγκεκριμένες πληροφορίες με βάση την ποσοτική έρευνα που προηγήθηκε και την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Grieffe, 2005). Τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε 20 βασικές κατηγορίες με επιμέρους διαβαθμίσεις (π.χ. χρόνος μελέτης και βοήθειας από τους γονείς, έλεγχος εργασιών από τους γονείς, μελέτη θεωρητικών μαθημάτων, βαθμός έντασης και πίεση, ανάγκη για υποστήριξη). Συντάχτηκαν φύλλα καταγραφής με λειτουργικούς πίνακες για κάθε κατηγορία και μαθητή. Τα φύλλα καταγραφής συμπληρώθηκαν από τον ερευνητή για όλες τις συνεντεύξεις και στη συνέχεια ένας δεύτερος βαθμολογητής διάβασε τέσσερις από τις συνεντεύξεις

και συμπλήρωσε τα φύλλα καταγραφής. Στο τέλος υπολογίστηκε ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους δύο βαθμολογητές για να διαπιστωθεί η συμφωνία του συστήματος κατηγοριοποίησης (intercoder reliability). Ο βαθμός συμφωνίας ήταν 93%, ποσοστό που θεωρείται ικανοποιητικό στο χώρο των ποιοτικών-εθνογραφικών μελετών (Βλάχου, et al., 2004). Οι περιπτώσεις στις οποίες διαπιστώθηκε ασυμφωνία ανάμεσα στους δύο βαθμολογητές αξιολογήθηκαν εκ' νέου από τον ερευνητή σε συνεργασία με το δεύτερο βαθμολογητή.

3.7 Εγκυρότητα – αξιοπιστία

Έγινε συστηματική προσπάθεια για να διασφαλιστεί όσο ήταν δυνατό η εγκυρότητα της έρευνας. Η εγκυρότητα περιεχομένου διασφαλίζεται με τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και την κατασκευή των ερωτηματολογίων έχοντας ως βάση τα ερωτηματολόγια προηγούμενων ερευνών (Ραφτόπουλος, & Θεοδοσοπούλου, 2002· Υφαντόπουλος & Σαρρής, 2001). Για την ενίσχυση της εγκυρότητας περιεχομένου έγιναν τα παραπάνω: α) διερευνητική φάση πριν την έρευνα η οποία έγινε με ελεύθερη συζήτηση για το θέμα με εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, β) δοκιμαστική επίδοση της HPC και του ερωτηματολογίου των μαθητών σε μία τάξη, γ) πιλοτική έρευνα με την επίδοση όλων των ερωτηματολογίων, δ) συζήτηση των ερωτηματολογίων με ομάδα εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και ε) η χρήση πολλών πηγών και διαφορετικών μεθόδων έρευνας (τριγωνισμός: Hitchcock & Hughes, 1995).

Για να διασφαλιστεί η εξωτερική εγκυρότητα (Gliner & Morgan, 2000) έγινε τυχαία επιλογή των τμημάτων ένταξης που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ στην έρευνα συμμετείχε πολύ μεγάλο μέρος του πληθυσμού, καθώς συμμετείχαν όλοι οι μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι φοιτούσαν στο 70% περίπου των τμημάτων ένταξης της Κεντρικής Μακεδονίας.

Σύμφωνα με τον Cohen και τους συνεργάτες του (2000) η εγκυρότητα στα ερωτηματολόγια μπορεί να ειδωθεί από δυο πλευρές. Πρώτον, εάν τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το έκαναν σωστά, με ακρίβεια και ειλικρίνεια, και δεύτερον, εάν αυτοί που δεν επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο θα έδιναν την ίδια κατανομή απαντήσεων με αυτή όσων απάντησαν. Για το ζήτημα της ακρίβειας ο Cohen και οι συνεργάτες του (2000) προτείνουν να ελέγχεται με τη μέθοδο της συνέντευξης. Επιπλέον, η ειλικρίνεια των απαντήσεων μπορούσε να ελεγχθεί έως ένα βαθμό και από τη σύγκριση των απαντήσεων που δόθηκαν από διαφορετικές

πλευρές (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί). Για το δεύτερο ζήτημα της κατανομής των απαντήσεων όσων δεν απάντησαν δεν τίθεται σημαντικό ζήτημα, αφού επιτεύχθηκε πολύ σημαντικό ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα. Το σύνολο των δασκάλων ειδικής αγωγής του δείγματος, το 96% των δασκάλων γενικής αγωγής, και όλοι, πλην ενός, οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Πολύ υψηλό ήταν και το ποσοστό των γονέων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (86,1% για τους γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και 90,7% για τους γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες). Επίσης, η συλλογή δεδομένων από πολλές πηγές στην παρούσα έρευνα μας δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζουμε πολλά στοιχεία για το ατομικό και οικογενειακό προφίλ και των μαθητών που οι γονείς τους δεν απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, ενισχύοντας έτσι την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας με συνέντευξη είναι δυσκολότερο να τεκμηριωθεί, γιατί ο ερευνητής έχει καθοριστικό ρόλο στην όλη διαδικασία διεξαγωγής και ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Επιδιώχτηκε να αυξηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία με τα παρακάτω: α) με την αναλυτική περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας (πλαίσιο, συμμετέχοντες, ανάλυση), β) με την εκτίμηση της ακρίβειας του συστήματος κατηγοριοποίησης με αξιολόγηση του βαθμού συμφωνίας δύο εκτιμητών, γ) με την παράθεση μεγάλου αριθμού αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, δ) με την ανάγνωση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων και των σχολίων του ερευνητή από άλλο έμπειρο ερευνητή και την εκτίμησή του για την συμφωνία των σχολίων και των συμπερασμάτων του ερευνητή με τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων και την πιθανή ύπαρξη προκαταλήψεων (Brantlinger et al., 2005· Cohen et al., 2000· Creswell & Miller, 2000· Olshansky, 2005).

3.8. Στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων

Όλα τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS v. 16. Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις. Οι περιγραφικές αναλύσεις περιλάμβαναν συχνότητες, μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις. Έγιναν επίσης μια σειρά από επαγωγικές αναλύσεις, οι οποίες περιγράφονται συνοπτικά στη συνέχεια, ενώ όπου χρειάζεται δίνονται πιο αναλυτικές πληροφορίες για κάθε ανάλυση χωριστά στο κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Ο δείκτης άλφα (α) του Cronbach χρησιμοποιήθηκε για να υπολογιστεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων (HPC και SSHP) καθώς και των υποκλιμάκων που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση των στοιχείων της κλίμακας HPC. Η ανάλυση αρκετών δεδομένων έγινε με τη διαδικασία Crosstabs (μη παραμετρικό κριτήριο X^2 έλεγχος ανεξαρτησίας). Για να διαπιστώσουμε σε ποια κελιά εντοπίζονται οι διαφορές, ελέγχουμε τις τιμές των υπολοίπων (residuals) που δείχνουν τη διαφορά μεταξύ των παρατηρούμενων και των αναμενόμενων τιμών (Μακράκης, 1997· Schwab, 2004a). Οι διαφορές αυτές, αν μετατραπούν σε Z-τιμές (Std. Residuals), μας επιτρέπουν να εκτιμήσουμε αν οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές. Αν η τιμή τους είναι πάνω από 1,96, τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο ,05, ενώ πάνω από 2,58 σε επίπεδο 0,01 (Γναρδέλλης, 2006· Schwab, 2004a). Το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε στο $p < ,05$, ένα όριο που είναι συνηθισμένο στην ερευνητική πρακτική και θεωρείται αποδεκτό (Field, 2005· Μακράκης, 1997). Το παραπάνω επίπεδο σημαντικότητας ενισχύεται από τις ειδικές συνθήκες της έρευνας, καθώς: α) το δείγμα της έρευνας που επιλέχτηκε τυχαία περιλαμβάνει περίπου το 70% του συνολικού πληθυσμού της έρευνας (μαθητές με διάγνωση μαθητών δυσκολιών που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης της Κεντρικής Μακεδονίας), β) το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα του δείγματος ήταν ιδιαίτερα υψηλό, της τάξης του 90%.

Για τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (r_s). Το t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε, για να ελεγχθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων δύο ομάδων, αφού πρώτα ελέγχθηκε εάν η κατανομή είναι κανονική. Ο έλεγχος της κατανομής έγινε με το μη παραμετρικό κριτήριο Kolmogorof-Smirnov (Field, 2005· Μακράκης, 1997· SPSS Inc, 2004). Το t-test είναι αρκετά ανθεκτικό σε εκτροπές από την κανονικότητα, ιδιαίτερα σε δείγματα με αριθμό παρατηρήσεων μεγαλύτερο του 30. Αυτό που ουσιαστικά απαιτείται είναι η στοιχειώδης συμμετρία των κατανομών στις δύο ομάδες και η απουσία πολύ ακραίων τιμών (Γναρδέλλης, 2006). Για να ελεγχθεί εάν οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων ήταν ίσες, χρησιμοποιήθηκε το Levene's Test, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν οι τιμές του t-test για ίσες ή άνισες διακυμάνσεις αντίστοιχα.

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων για τα στοιχεία της λίστας HPC. Η ακριβής διαδικασία βασίστηκε σε ανάλογη ερευνητική προσπάθεια του Power και των συνεργατών του (2006), ενώ με μια σειρά αναλύσεων διαπιστώθηκε ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις για την παραγοντική ανάλυση (Field, 2005· Schwab, 2006a). Η ανά-

λυση που χρησιμοποιήθηκε και οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν περιγράφονται αναλυτικά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Ο τύπος υπολογισμού του effect size για το t-test είναι (Field, 2005, σελ. 302):

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}$$

Η σύγκριση των μέσων όρων περισσότερων των δύο ομάδων έγινε με τη διαδικασία one-way ANOVA.

Έγινε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Standard Multiple Regression) για να καθοριστεί εάν μια ομάδα ανεξάρτητων μεταβλητών (κατηγορία μαθητή, επίδοση, φύλο και εκπαίδευση μητέρας μπορούν να προβλέψουν το συνολικό σκορ στη HPC (εξαρτημένη μεταβλητή).

Εφαρμόστηκε επίσης η μέθοδος της λογιστικής παλινδρόμησης (Binary Logistic Regression), για να εξεταστεί εάν τέσσερις προβλέπουσες/ανεξάρτητες μεταβλητές (η επίδοση, η τάξη φοίτησης, η στάση των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ο χρόνος μελέτης) μπορούν να προβλέψουν το βαθμό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ολοκληρώνουν μεγάλο ποσοστό των ανατιθέμενων κατ' οίκον εργασιών (εξαρτημένη μεταβλητή). Το πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι δεν απαιτούνται οι προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής, της γραμμικής σχέσης, της ισότητας της διακύμανσης σε κάθε ομάδα ούτε για την εξαρτημένη ούτε για τις προβλέπουσες μεταβλητές (Tabachnik & Fidell, 1996).

Η μέθοδος της λογιστικής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε ακόμη για να εξεταστεί εάν τρεις προβλέπουσες μεταβλητές (ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης, η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η στάση των γονέων για την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης) μπορούν να προβλέψουν σε σημαντικό βαθμό το εάν ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναθέτει συχνά κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (εξαρτημένη μεταβλητή).

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ξεκινά με τα στοιχεία που αφορούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Ακολουθεί στη συνέχεια η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια, η οποία γίνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

4.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 57 τμήματα ένταξης στα οποία φοιτούσαν συνολικά 558 μαθητές από τους οποίους οι 354 (63,4%) ήταν αγόρια. Ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης κυμαίνονταν από 3 έως 17 με μέσο όρο τους 9,8 μαθητές. Οι 108 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης από 1 έως 15 ώρες τη βδομάδα. Ο μέσος όρος φοίτησης ήταν 5,5 ώρες τη βδομάδα, δηλαδή περίπου μία ώρα τη μέρα. Το 75% των μαθητών φοιτά στο τμήμα ένταξης έως έξι ώρες τη βδομάδα και το 94,3% μέχρι 10 ώρες. Μόνο έξι μαθητές (5,7%) φοιτούσαν πάνω από 10 ώρες. Αυτοί ίσως είναι οι μαθητές με τις σοβαρότερες δυσκολίες ή οι λιγότερο ανεκτοί από την τάξη τους.

Το 45,4% των μαθητών φοιτούσε σε σχολείο αστικής περιοχής, το 40,7% σε ημιαστική και το 13,9% σε αγροτική. Στο Ολοήμερο φοιτούσαν 33 μαθητές, το 15,3% των μαθητών του δείγματος, από τους οποίους οι 17 ήταν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 16 χωρίς. Για ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες δεν υπήρχε στην τάξη του μαθητής του ίδιου φύλου που να φοιτά σε ολοήμερο. Δεκατέσσερις μαθητές (6,5%) φοιτούσαν σε σχολεία με βάρδια (εφτά με και εφτά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες). Όλα τα σχολεία που λειτουργούσαν σε βάρδια ήταν στο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης.

4.1.1. Δημογραφικά στοιχεία των οικογενειών

Το 94,7% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ζουν και με τους δύο γονείς. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι μικρότερο (88,9%). Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 3). Οι υπόλοιποι μαθη-

τές ζούνε με τη μητέρα. Δεν υπήρχαν μαθητές που ζούσαν μόνο με τον πατέρα ή με κηδεμόνα.

Πίνακας 3

Η δομή της οικογένειας

Δομή οικογένειας	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Δύο γονείς	88	88,9	90	94,7
Μόνο μητέρα	11	11,1	5	5,3
Σύνολο	99	100	95	100
$\chi^2 = 2,191, df=1 \quad p=0,139$				

Οι οικογένειες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερα παιδιά σε σχέση με τις οικογένειες των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 4). Η σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες έγινε με τη διαδικασία Crosstabs [χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας, $\chi^2 (3 N= 193) = 8,031, p=0,045$]. Από τον έλεγχο των υπολοίπων προκύπτει ότι σε κανένα από τα επιμέρους κελιά η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 4

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια.

Αριθμός παιδιών	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Ένα	11	11,1	3	3,2
Δύο	69	69,7	60	63,8
Τρία	13	13,1	20	21,3
Πάνω από 3	6	6,1	11	11,7
Σύνολο	99		94	
$\chi^2 = 8,031, df=3 \quad p=0,045$				

Οι μητέρες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης σε σχέση με τις μητέρες των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες [χ^2 (3, N=193) = 17,81, $p < 0,001$] (Πίνακας 5). Η μεγαλύτερη διαφορά υπάρχει στις απόφοιτες δημοτικού (Std. Residual 2,3, $p < ,05$). Από τον έλεγχο των υπολοίπων προκύπτει ότι σημαντικές αποκλίσεις από την υπόθεση ανεξαρτησίας εμφανίζουν τα προσαρμοσμένα υπόλοιπα στο κελί «Δημοτικό». Το 22,1% των μητέρων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι απόφοιτες δημοτικού, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες των υπόλοιπων μαθητών είναι 5,1% (Std. Residual = 2,3, $p < ,05$) με απόλυτη τιμή 2,4. Η τιμή αυτή είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή 1,96 της τυπικής κανονικής κατανομής που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (Γναρδέλλης, 2006).

Πίνακας 5

Το μορφωτικό επίπεδο μητέρας.

Μόρφωση μητέρας	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Δημοτικό	5	5,1*	21	22,1*
Γυμνάσιο	28	28,3	33	34,7
Λύκειο	45	45,5	31	32,6
ΤΕΙ	8	8,1	6	6,3
ΑΕΙ	13	13,1	4	4,2
Σύνολο	99	100	95	100
$\chi^2 = 17,81$, $df=4$ $p < 0,001$		* Std. Residual = 2,3, $p < ,05$		

Χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης έχουν και οι πατεράδες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (χ^2 (4) = 11,68, $p = 0,02$). Το 40,8% των πατεράδων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι απόφοιτοι δημοτικού έναντι 20% των πατεράδων των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μητέρες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εργάζονται έξω από το σπίτι σε μικρότερο βαθμό (39,6%) σε σχέση με τις μητέρες των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (63,2%) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Εργασία της μητέρας

Εργασία μητέρας	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Οικιακά	35	36,8	58	60,4
Εξωτερική Εργασία	60	63,2	38	39,6
Σύνολο	95	100	96	100
$\chi^2 = 10,62, df=1 \quad p < 0,001$				

Η συλλογή δεδομένων από πολλές πηγές (μαθητές, δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής) μας δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζουμε τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που οι γονείς τους δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Έτσι, δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι γονείς των μαθητών που:

- φοιτούν σε μεγαλύτερη τάξη (ποσοστό των ερωτηματολογίων που δεν επιστράφησαν: Γ': 0 % , Δ': 12,1 % , Ε: 16,7 % , ΣΤ': 25 %).
- είναι κορίτσια (19,2% έναντι 12,2% των αγοριών).
- φοιτούν σε ολοήμερο (29,4 %) έναντι όσων δε φοιτούν σε ολοήμερο (11%),
- αξιολογούν χαμηλά την επίδοσή τους στις κατ' οίκον εργασίες (καθόλου καλά: 67%, όχι τόσο καλά: 21 %, καλά: 12 %, πολύ καλά: 8 %). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.
- έχουν μεγαλύτερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών (βαθμολογία στο σχετικό ερωτηματολόγιο S.S.H.P.: 22,5 έναντι 19,1 όσων επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο).
- η επίδοση κατατάσσεται από το δάσκαλο στο κατώτερο 20% της τάξης (17 %) έναντι όσων κατατάσσονται σε υψηλότερη επίδοση (7,5 %).
- Όσοι δεν έχουν γνώμη για το αν θα πρέπει να δίνονται διαφορετικές εργασίες σε μερικούς μαθητές (δεν έχω γνώμη: 38 %, Όχι: 17 %, Ναι: 12 %).

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι η ομάδα των μαθητών που οι γονείς στους δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχει χαμηλότερη επίδοση και περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

Για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν υπήρχαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών που οι γονείς τους συμπλήρωσαν ή δε συμπλήρωσαν

το ερωτηματολόγιο. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, όπως προκύπτουν από το σκορ στο σχετικό ερωτηματολόγιο S.S.H.P., ήταν 11,71 για τους μαθητές που οι γονείς τους συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έναντι 10,14 για όσους δεν το συμπλήρωσαν.

4.1.2. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αυτοί περιγράφονται στη συνέχεια ως προς το φύλο, την προϋπηρεσία και την εκπαίδευση στην ειδική αγωγή.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τόσο στη γενική τάξη (62,7%) όσο και στα τμήματα ένταξης (53,7%) ήταν οι γυναίκες (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Φύλο	Γενική τάξη		T.E.	
	N	%	N	%
Άνδρες	50	37,6	36	53,7
Γυναίκες	83	62,4	31	46,3
Σύνολο	133	100,0	67	100,0

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (52,6%) είχαν έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι 35,8% (Πίνακας 8). Έξι από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων (4,5%) έχουν προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή από ένα έως πέντε έτη.

Πίνακας 8

Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Έτη	Γενικής Αγωγής		Ειδικής Αγωγής	
	N	%	N	%
1 - 5	17	12,8	8	11,9
6 - 10	32	24,1	4	6,0
11 - 15	21	15,8	12	17,9
16 - 20	32	24,1	22	32,8
Πάνω από 21	31	23,3	21	31,3
Σύνολο	133	100,0	67	100,0

Έξι στους δέκα δασκάλους των τμημάτων ένταξης έχουν προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή μικρότερη από πέντε έτη (Πίνακας 9).

Πίνακας 9

Χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή

Έτη	N	%
1 - 5	40	59,7
6 - 10	16	23,9
Πάνω από 10	11	16,4
Σύνολο	67	100,0

Το 82% των δασκάλων γενικής αγωγής έχει βασικές σπουδές στα παιδαγωγικά, ενώ το 18% έχει και επιπλέον σπουδές (διετή μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές, δεύτερο πτυχίο).

Το 40,3% των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης έχουν μετεκπαιδευτεί σε διδασκαλείο ειδικής αγωγής, το 6% διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή, το 11,9% είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής (3) ή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (5) και δούλευαν ως αναπληρωτές. Τέλος, το 41,8% των εκπαιδευτικών δεν είχαν ειδίκευση στην ειδική αγωγή (Πίνακας 10). Από τους εκπαιδευτικούς χωρίς ειδίκευση το 60,7% είχαν πάνω από πέντε έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή και το 39,3% είχαν λιγότερα από πέντε χρόνια.

Πίνακας 10

Σπουδές στην ειδική αγωγή των δασκάλων των Τ.Ε.

Ειδίκευση στην Ε.Α.	N	%
Διδασκαλείο Ε.Α.	27	40,3
Μεταπτυχιακό	4	6,0
Βασικό πτυχίο	8	11,9
Χωρίς ειδίκευση	28	41,8
Σύνολο	67	100

4.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια

Ερώτημα 1ο : Πόσο χρόνο αφιερώνουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους; (Σύμφωνα με τους ίδιους και τους γονείς τους).

Η εκτίμηση του χρόνου μελέτης έγινε τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους γονείς. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν ότι ασχολούνται λιγότερο χρόνο με τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, αλλά η διαφορά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 11).

Πίνακας 11

Χρόνος μελέτης την ημέρα (σύμφωνα με τους μαθητές)

Χρόνος μελέτης	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Έως μία ώρα	23	27,4	35	41,7
Μία με δύο ώρες	40	47,6	36	42,8
Πάνω από 2 ώρες	21	25	13	15,5
Σύνολο	84	100	84	100
$\chi^2=4575$, $df=2$, $p = ,101$				

Σύμφωνα με τους γονείς δεν υπάρχουν διαφορές στο χρόνο μελέτης μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 12). Επίσης, καμία διαφοροποίηση δεν υπάρχει στο χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές στη μελέτη τους, σε σχέση με την εργασία της μητέρας έξω από το σπίτι ($\chi^2 (2) = 0,251$, $p=0,882$).

Πίνακας 12

Χρόνος μελέτης την ημέρα (σύμφωνα με τους γονείς)

Χρόνος μελέτης	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Έως μία ώρα	29	29,3	21	22,1
Μία με δύο ώρες	45	45,5	45	47,4
Πάνω από 2 ώρες	25	25,3	29	30,5
	99	100	95	100
$\chi^2 (2, N=168) = 1,49$, $df=2$, $p=0,474$				

Από τη σύγκριση του χρόνου μελέτης που δήλωσαν οι μαθητές (Πίνακας 11) και οι γονείς (Πίνακας 12) διαπιστώνουμε ότι στην περίπτωση των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει σημαντική ταύτιση του χρόνου που δηλώθηκε από μαθητές και γονείς, ενώ στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται αξιοσημείωστη απόκλιση, με τους μαθητές να δηλώνουν λιγότερο χρόνο μελέτης. Διερευνήθηκε στη συνέχεια η συσχέτιση μεταξύ του χρόνου μελέτης που δηλώθηκε από μαθητές και γονείς. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου που δήλωσαν οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και οι γονείς τους ($r_s = ,412$, $p < ,001$), ενώ δεν υπάρχει αντίστοιχα σημαντική συσχέτιση στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. ($r_s = ,083$, $p = ,490$). Μια εξήγηση που μπορεί να δοθεί για την απόκλιση στην εκτίμηση του χρόνου μελέτης μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των γονέων τους είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην αντίληψη του χρόνου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στις παραπέρα αναλύσεις θα χρησιμοποιείται ο χρόνος που δηλώθηκε από τους γονείς, τόσο επειδή υπάρχουν αμφιβολίες για την εκτίμηση του χρόνου από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και γιατί στην εκτίμηση των γονέων υπάρχουν δεδομένα και για την τρίτη τάξη, ενώ οι μαθητές της τρίτης τάξης δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των μαθητών.

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο χρόνο μελέτης μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες [χ^2 (2, $N=99$) = 1,749, $p=0,417$]. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται μεγαλύτερη διαφοροποίηση, καθώς ένα στα δύο κορίτσια αφιερώνει πάνω από δύο ώρες στις κατ' οίκον εργασίες έναντι ενός στα τέσσερα αγόρια, αλλά η διαφορά και εδώ δεν είναι στατιστικά σημαντική [χ^2 (2, $N=95$) = 4,814, $p=0,090$] (Πίνακας 13).

Πίνακας 13

Χρόνος μελέτης την ημέρα και φύλο (σύμφωνα με τους γονείς)

Χρόνος μελέτης	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Έως μία ώρα	26,3%	39,1%	22,2%	21,7%
Μία με δύο ώρες	46,1%	43,5%	52,8%	30,4%
Πάνω από 2 ώρες	27,6%	17,4%	25,0%	47,8%
N	76	23	72	23

Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ασχολούνται με τη μελέτη τους στη Γ' τάξη μία με δύο ώρες την ημέρα (73,9%), σύμφωνα με τους γονείς τους. Το ποσοστό αυτό περιορίζεται στις μεγαλύτερες τάξεις και φτάνει στο 27,3% στην ΣΤ' τάξη. Αντίθετα, αυξάνεται σημαντικά το ποσοστό των μαθητών που μελετούν λιγότερο από μία ώρα από 13% στη Γ' τάξη σε 45,5% στην ΣΤ' τάξη. Αύξηση παρατηρείται και στο ποσοστό των μαθητών που μελετούν πάνω από δύο ώρες (από 13% στη Γ' τάξη αυξάνεται σε 43,3% στη Δ' τάξη και πέφτει στο 27,3% στην ΣΤ' τάξη (Πίνακας 14, Γράφημα 1).

Πίνακας 14

Χρόνος μελέτης μαθητών με Μ.Δ., ανά τάξη.

Χρόνος μελέτης	Τάξη φοίτησης			
	Γ	Δ'	Ε'	ΣΤ'
Έως μία ώρα	13,0%	13,3%	20,0%	45,5%
Μία με δύο ώρες	73,9%	43,3%	45,0%	27,3%
Πάνω από 2 ώρες	13,0%	43,3%	35,0%	27,3%
ΣΥΝΟΛΟ	23	30	20	22
(N/%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2 (2, N=95) = 16,911, p=0,01$				

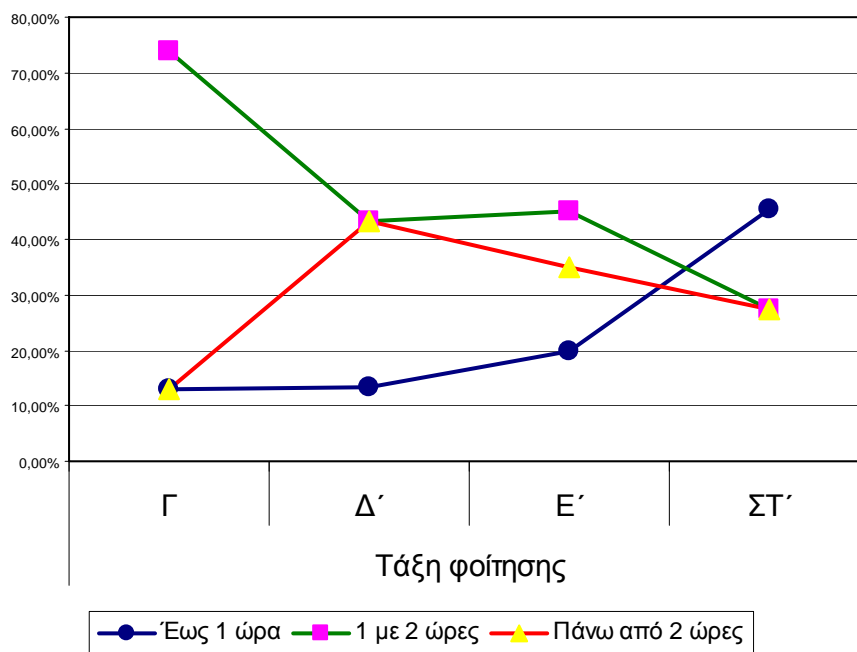
Αντίθετα, στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις από τάξη σε τάξη (Πίνακας 15, Γράφημα 2).

Πίνακας 15

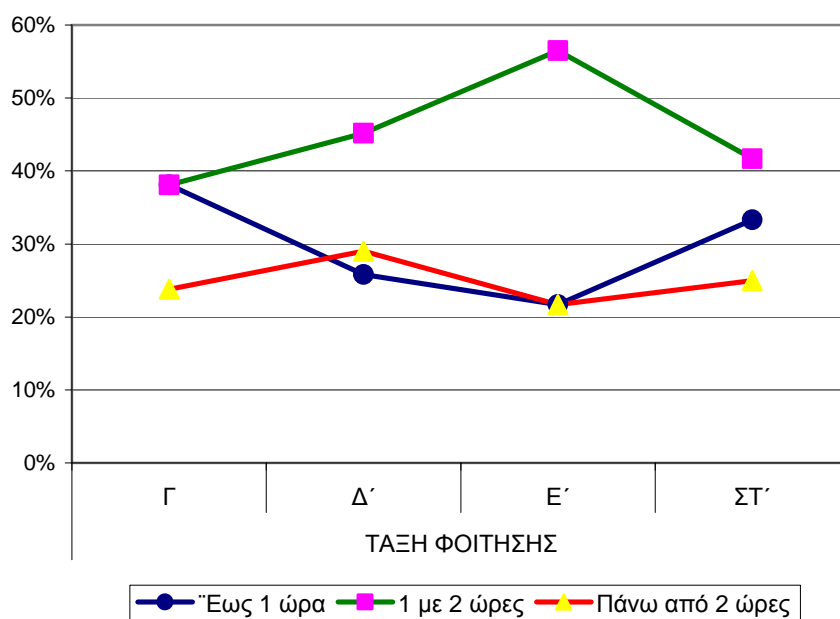
Χρόνος μελέτης μαθητών χωρίς Μ.Δ., ανά τάξη.

Χρόνος Μελέτης	ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ			
	Γ	Δ'	Ε'	ΣΤ'
Έως μία ώρα	38,1%	25,8%	21,7%	33,3%
Μία με δύο ώρες	38,1%	45,2%	56,5%	41,7%
Πάνω από 2 ώρες	23,8%	29%	21,7%	25,0%
ΣΥΝΟΛΟ	21	31	23	24
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2 = 2,518, p=0,87$				

Γράφημα 1: Χρόνος μελέτης μαθητών με Μ.Δ., ανά τάξη.



Γράφημα 2: Χρόνος μελέτης μαθητών χωρίς Μ.Δ., ανά τάξη.



Ερώτημα 2ο : Πόσο και πώς βοηθούν οι γονείς στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;

Η εκτίμηση της συχνότητας της βοήθειας έγινε από τους μαθητές ενώ ο χρόνος και ο τρόπος βοήθειας προσδιορίστηκε από τους γονείς.

Πόσο συχνά βοηθούν οι γονείς στις κατ' οίκον εργασίες;

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν ότι δέχονται πιο συχνά βοήθεια από τη μητέρα τους σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 16). Για να διαπιστώσουμε σε ποια κελιά εντοπίζονται οι διαφορές, ελέγχουμε τις τιμές των υπολοίπων (residuals) που δείχνουν τη διαφορά μεταξύ των παρατηρούμενων και των αναμενόμενων τιμών. Οι διαφορές αυτές, αν μετατραπούν σε Z-τιμές (Std. Residuals), μας επιτρέπουν να εκτιμήσουμε αν οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές. Αν η τιμή τους είναι πάνω από 1,96, τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο ,05 (πάνω από 2,58 σε επίπεδο 0,01) (Schwab, 2004a). Από τον έλεγχο των υπολοίπων προκύπτει ότι σημαντικές αποκλίσεις από την υπόθεση ανεξαρτησίας εμφανίζουν τα προσαρμοσμένα υπόλοιπα στα κελιά «Πολύ συχνά» (35,7% έναντι 10,7%, Std. Residual = 2,4, $p < ,05$) με απόλυτη τιμή 2,4. Η τιμή αυτή είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή 1,96 της τυπικής κανονικής κατανομής που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (Γναρδέλλης, 2006).

Πίνακας 16

Συχνότητα βοήθειας από τη μητέρα.

Συχνότητα βοήθειας	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ	
	N	%	N	%
Ποτέ	9	10,7	7	8,3
Μερικές φορές	45	53,6	30	35,7
Συχνά	21	25,0	17	20,2
Πολύ συχνά	9	10,7 *	30	35,7 *
Σύνολο	84	100	84	100
$X^2=14,979$, $df=3$, $p=0,002$ * Std. Residual = 2,4, $p < ,05$				

Αντίθετα, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στη βοήθεια που δέχονται από τον πατέρα τους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθη-

τές. Η συχνότητα βοήθειας από τον πατέρα είναι συνήθως μικρή και για τις δύο κατηγορίες μαθητών. Το 46,4% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και το 40,5% των υπόλοιπων μαθητών δηλώνει ότι δε δέχεται ποτέ βοήθεια από τον πατέρα του, ενώ το 19% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και το 13,1% των υπόλοιπων μαθητών δηλώνουν ότι δέχονται βοήθεια συχνά ή πολύ συχνά (Πίνακας 17).

Πίνακας 17

Συχνότητα βοήθειας από τον πατέρα.

Συχνότητα βοήθειας	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ	
	N	%	N	%
Ποτέ	34	40,5	39	46,4
Μερικές φορές	39	46,4	29	34,5
Συχνά	8	9,5	10	11,9
Πολύ συχνά	3	3,6	6	7,1
Σύνολο	84	100	84	100
$\chi^2=3,04, df=3, p=,386$				

Πόσο χρόνο αφιερώνουν οι γονείς των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη;

Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη τους (Πίνακας 18). Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν στο ποσοστό των γονέων που αφιερώνουν έως μισή ώρα για τη βοήθεια του παιδιού τους (36,4% των γονέων των μαθητών χωρίς μαθησιακές σε σχέση με το 11,6% των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, Std. Residual = 2,5, $p < ,05$) και στο ποσοστό των γονέων που αφιερώνουν μιάμιση με δύο ώρες (Std. Residual = 2,4, $p < ,05$). Διπλάσιο είναι και το ποσοστό των γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που αφιερώνουν περισσότερο από δύο ώρες, αλλά η διαφορά δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική.

Δεν υπάρχει καμία διαφορά μεταξύ των μητέρων που εργάζονται ή δεν εργάζονται έξω από το σπίτι σε σχέση με το χρόνο που αφιερώνουν για τη μελέτη του παιδιού τους ($\chi^2 = 0,38, df=4, p=0,984$). Αυτό ισχύει τόσο για όλο το δείγμα όσο και για τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες χωριστά. Δεν υπάρχουν επίσης διαφορές στο χρόνο βοήθειας που παρέχουν οι γονείς στα αγόρια και στα κορίτσια,

τόσο στην περίπτωση των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες [χ^2 (4, N=99) = 3,93, $p=0,416$] όσο και στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες [χ^2 (4, N=95) = 2,71, $p=0,607$].

Πίνακας 18

Χρόνος ενασχόλησης των γονέων με τη μελέτη του παιδιού τους.

Ενασχόληση των γονέων με τη μελέτη	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Έως μισή ώρα	36	36,4*	11	11,6*
Μισή - μία ώρα	32	32,3	26	27,4
Μία - μιάμιση ώρα	14	14,1	14	14,7
Μιάμιση με δύο ώρες	8	8,1**	27	28,4**
Πάνω από δύο ώρες	9	9,1	17	17,9
Σύνολο	99	100	95	100

$\chi^2 = 26,62$, $df=4$ $p<,001$

* Std. Residual = 2,5, $p < 0,05$ ** Std. Residual = 2,3, $p < 0,05$

Όσον αφορά στην τάξη φοίτησης, υπάρχει αρνητική συσχέτιση της τάξης φοίτησης και του χρόνου βοήθειας από τους γονείς. Στις μεγαλύτερες τάξεις οι γονείς βοηθούν λιγότερο τόσο τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($r_s = - ,222$ $p = ,031$) όσο και τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($r_s = - ,211$ $p = ,036$).

Υπάρχει ακόμη αρνητική συσχέτιση του χρόνου φοίτησης στο τμήμα ένταξης με το χρόνο μελέτης και βοήθειας από τους γονείς (Πίνακας 19). Οι μαθητές που φοιτούν πολλές ώρες στο τμήμα ένταξης ασχολούνται λιγότερη ώρα με τη μελέτη στο σπίτι ($r_s = - ,431$ $p < ,001$) και δέχονται λιγότερη βοήθεια από τους γονείς τους ($r_s = - ,352$ $p = ,001$). Επίσης οι μαθητές που φοιτούν περισσότερες ώρες στο τμήμα ένταξης ολοκληρώνουν λιγότερες από τις κατ' οίκον εργασίες της τάξης τους ($r_s = - ,272$ $p = ,007$), τους ανατίθενται πιο συχνά κατ' οίκον εργασίες από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης ($r_s = - ,601$ $p < ,001$), ενώ κάνουν λιγότερα ιδιαίτερα μαθήματα ($r_s = - ,260$ $p = ,012$). Αντίθετα, δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση του χρόνου μελέτης σε σχέση με τη βαθμολογία στη HPC, τις στιγμές έντασης και την εκπαίδευση της μητέρας.

Πίνακας 19

Φοίτηση στο Τ.Ε. και χρόνος μελέτης και βοήθειας

	Χρόνος μελέτης	Χρόνος βοήθειας	Ωρες φοίτησης στο Τ.Ε.
Χρόνος μελέτης	1,000	,618(**)	-,431(**)
Χρόνος βοήθειας	,618(**)	1,000	-,352(**)
Ωρες φοίτησης στο Τ.Ε.	-,431(**)	-,352(**)	1,000

** $p < ,01$

Διαφορές βρέθηκαν στον τρόπο που οι γονείς των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες βοηθάνε τα παιδιά τους (Πίνακας 20). Οι γονείς καλούνταν να επιλέξουν έως τρεις από έξι επιλογές που δίνονταν. Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κάθονται συνήθως δίπλα στο παιδί και διαβάζουν μαζί (76,6% έναντι 42,9% των γονέων των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, $X^2 (1, N=193)=22,6, p<.001$). Σε αρκετές περιπτώσεις δήλωσαν ότι κάνουν οι ίδιοι τις εργασίες του παιδιού τους (17% έναντι 1%, $X^2 (1, N=193)= 15,2, p< ,001$). Το ποσοστό των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που κάνουν οι ίδιοι τις εργασίες του παιδιού τους φαίνεται να είναι ακόμα μεγαλύτερο, όπως προέκυψε από τη συνέντευξη με επιλεγμένο αριθμό γονέων και θα αναπτυχθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

Οι γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν σε μεγαλύτερα ποσοστά τρόπους βοήθειας που ενισχύουν την αυτο-ρύθμιση. Δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι του εξασφαλίζουν κατάλληλες συνθήκες και το βοηθάνε να κάνει ένα πρόγραμμα για τη μελέτη του (29,6% έναντι 16%, $X^2 (1, N=193)= 5 p= ,025$). Ελέγχουν στο τέλος τις εργασίες που κάνει μόνο του (64,3% έναντι 45,7%, $X^2 (1, N=193)= 6,7, p< ,01$). Τέλος, το ενθαρρύνουν όταν δυσκολεύεται και το βοηθάνε να σκεφτεί (77,6% έναντι 61,7%, $X^2 (1, N=193)= 5,7, p= ,017$). Του ζητάνε να ελέγχει αν ολοκλήρωσε σωστά όλες τις εργασίες του (32,7% έναντι 22,3%, η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική).

Πίνακας 20

Με ποιους τρόπους βοηθάνε το παιδί τους οι γονείς των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Τρόπος βοήθειας	Χωρίς Μ.Δ.	Με Μ.Δ.	Chi-Square
Του εξασφαλίζετε κατάλληλες συνθήκες και το βοηθάτε να κάνει ένα πρόγραμμα για τη μελέτη του.	29,6%	16%	$X^2 = 5, p = ,025$,
Κάθεστε δίπλα του και το βοηθάτε όποτε χρειάζεται («διαβάζετε μαζί»).	42,9%	76,6%	$X^2 = 22,6, p < ,001$
Του ζητάτε να ελέγχει αν ολοκλήρωσε σωστά όλες τις εργασίες του.	32,7%	22,3%	$X^2 = 2,65, p = ,11$
Ελέγχετε στο τέλος τις εργασίες που κάνει μόνο του.	64,3%	45,7%	$X^2 = 6,7, p < ,01$
Κάνετε εσείς τις εργασίες του, όταν δε μπορεί ή δε θέλει να τις κάνει.	1%	17%	$X^2 = 15,2, p < ,001$
Το ενθαρρύνετε, όταν δυσκολεύεται, και το βοηθάτε να σκεφτεί.	77,6%	61,7%	$X^2 = 5,7, p = ,017$

Από τις συσχετίσεις του τρόπου βοήθειας με τη HPC και την επίδοση προκύπτει ότι η άμεση βοήθεια από τους γονείς συσχετίζεται με τα αυξημένα προβλήματα στη μελέτη και τη χαμηλή επίδοση. Αντίθετα τρόποι βοήθειας που ενισχύουν την αυτορύθμιση συσχετίζονται με λιγότερα προβλήματα στη μελέτη και υψηλότερη επίδοση (Πίνακας 21).

Πίνακας 21

Συσχέτιση του τρόπου βοήθειας με το συνολικό σκορ στη HPC και την επίδοση.

Τρόπος βοήθειας	H.P.C.	Επίδοση
Του εξασφαλίζετε κατάλληλες συνθήκες και το βοηθάτε να κάνει ένα πρόγραμμα για τη μελέτη	-,168(*)	,179(*)
Κάθεστε δίπλα του και το βοηθάτε όποτε χρειάζεται ("διαβάζετε μαζί").	,378(**)	-,335 (**)
Του ζητάτε να ελέγχει αν ολοκλήρωσε σωστά όλες τις εργασίες του.	-,097	,103
Ελέγχετε στο τέλος τις εργασίες που κάνει μόνο του.	-,112	,167(*)
Κάνετε εσείς τις εργασίες του όταν δε μπορεί ή δε θέλει να τις κάνει.	,309(**)	-,140
Το ενθαρρύνετε όταν δυσκολεύεται και το βοηθάτε να σκεφτεί.	-,355(**)	,197(**)
* $p < ,05$ ** $p < ,01$		

Ερώτημα 3ο : Ποια είναι τα προβλήματα που εκδηλώνονται κατά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών από τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;

Η μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη μελέτη στο σπίτι στηρίχθηκε σε μια σειρά δεδομένων που προέρχονται από τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση της επίδοσής τους και συμπλήρωση λίστας με προβληματικές στάσεις και πρακτικές), από τους γονείς, με τη συμπλήρωση της HPC, ενώ συμπληρώνεται στο επόμενο ερώτημα με την εκτίμηση, από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, του βαθμού ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πώς αξιολογούν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες την επίδοσή τους στις κατ' οίκον εργασίες; Υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους;

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αξιολογούν πιο χαμηλά την επίδοσή τους στις κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($X^2=38,97$, $df=3$, $p<0,001$) (Πίνακας 22). Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν στα κελιά «Όχι τόσο καλά» (Std. Residual = 3,3, $p<,01$) και στα κελιά «Πολύ καλά» (Std. Residual = 2,4, $p<,05$).

Πίνακας 22

Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών για την επίδοσή τους στις κατ' οίκον εργασίες

Αυτοαξιολόγηση μαθητών	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ	
	N	%	N	%
Καθόλου καλά	0	0	6	7,1
Όχι τόσο καλά	1	1,2**	24	28,6**
Καλά	46	54,8	41	48,8
Πολύ καλά	37	44,0*	13	15,5*
Σύνολο	84	100	84	100
$X^2=38,97$, $df=3$, $p<0,001$				
* Std. Residual = 2,4, $p<0,05$			** Std. Residual = -3,3, $p<0,01$	

Η αυτοαξιολόγηση έχει θετική συσχέτιση με την επίδοση ($r_s = ,554$ $p < ,001$) και το ποσοστό των εργασιών που αναμένει ο δάσκαλος της τάξης να ολοκληρώσουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($r_s = ,251$ $p = ,033$) και αρνητική με το συνολικό σκορ στην S.S.H.P. ($r_s = -,451$ $p < ,001$), το συνολικό σκορ στη HPC ($r_s = -,328$ $p < ,001$) και τις στιγμές έντασης μεταξύ γονέων και μαθητή κατά τη διάρκεια της μελέτης ($r_s = -,248$ $p = ,002$). Έτσι η υψηλή αυτό-αξιολόγηση συνδέεται με μεγάλο ποσοστό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών, υψηλή επίδοση, μειωμένα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και περιορισμένη ένταση στις σχέσεις γονέων-μαθητών. Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο του μαθητή και στην αυτοαξιολόγηση της επίδοσης στις κατ' οίκον εργασίες στην περίπτωση των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($r_s = -,239$ $p = ,029$) με τα κορίτσια να δηλώνουν υψηλότερη επίδοση, όχι όμως και στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ($r_s = -,070$ $p = ,525$).

Πρακτικές των μαθητών σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες.

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «The Student Survey of Homework Practices» (S.S.H.P.) των Gajria & Salend (1995) προσαρμοσμένο, όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Για να εξεταστεί η εσωτερική συνέπεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας α (alpha) του Cronbach. Η αξιοπιστία Cronbach's Alpha των 19 στοιχείων της κλίμακας είναι ,87 πράγμα που υποδηλώνει ότι η κλίμακα διαθέτει πολύ καλή αξιοπιστία (συντελεστής α ,70 ή μεγαλύτερος θεωρείται ικανοποιητικός (Howitt & Cramer, 2003)).

Για να ελεγχθεί αν η κατανομή της μεταβλητής «συνολικό σκορ στο S.S.H.P.» είναι κανονική, έγινε ο έλεγχος με το μη παραμετρικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Ο έλεγχος έγινε χωριστά για τα δείγματα των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Field, 2005· Μαρκάκης, 1997· SPSS Inc, 2004). Τα αποτελέσματα του τεστ φαίνονται στον πίνακα 23. Και για τις δύο ομάδες δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση για κανονική κατανομή (έχουμε $p > 0,05$ και για τις δύο ομάδες). Κατά συνέπεια μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό κριτήριο t-test για τη σύγκριση των μέσων όρων.

Πίνακας 23

Αποτελέσματα μη παραμετρικού κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής της κλίμακας S.S.H.P. (συνολικό σκορ).

Κατηγορία μαθητών	N	Τιμή Z	p
Μαθητές χωρίς Μ.Δ.	84	0,933	,349
Μαθητές με Μ.Δ.	84	1,084	,190

Επειδή οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων ήταν άνισες (Levene's Test, $F=11,747$, $p=0,001$), χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για άνισες διακυμάνσεις. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($M=19,71$, $SD=9,15$) σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. ($M=11,58$, $SD=6,62$) δήλωσαν σημαντικά περισσότερες στάσεις και πρακτικές που δυσχεραίνουν τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών ($t=6,598$, $df=168$, 2-tailed $p<,001$, $r=0,454$). Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις (σε επίπεδο τουλάχιστον $p<0,05$) υπάρχουν για τα 16 από 19 ερωτήματα του ερωτηματολογίου που αφορούν αρνητικές στάσεις και πρακτικές των μαθητών σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες. Τα ζητήματα για τα οποία δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι: α) «Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι/ες είναι άδικοι, όταν δίνουν πολλές εργασίες για το σπίτι», β) «Ξεχνώ να πάρω στο σπίτι υλικά τα οποία χρειάζομαι για τις εργασίες μου» και γ) «Παραπονιέμαι για τις εργασίες που έχω να κάνω» (Πίνακας 24).

Τα τέσσερα ζητήματα για τα οποία βρέθηκε η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών ήταν: α) «Μου παίρνει πολύ χρόνο να κάνω τις εργασίες μου, με αποτέλεσμα να κουράζομαι και να μην τις τελειώνω» β) «Δυσκολεύομαι να τελειώσω τις μεγάλες εργασίες», γ) «Χρειάζομαι κάποιον, για να κάνουμε μαζί τις εργασίες μου», δ) «Πηγαίνω στο σχολείο, χωρίς να έχω κάνει όλες τις εργασίες μου». Διαπιστώνουμε ότι και τα τέσσερα ζητήματα αναφέρονται στην αδυναμία ολοκλήρωσης των εργασιών.

Σημαντικά μεγαλύτερα προβλήματα διαπιστώθηκαν σε επιμέρους τομείς (Polloway et al., 1992), όπως στην ικανότητα συγκέντρωσης («Δε μπορώ να συγκεντρωθώ, όταν κάνω τις εργασίες μου»), στα κίνητρα («Δε μου αρέσει να κάνω τις εργασίες μου και τις αφήνω για την τελευταία στιγμή», «Πρέπει να μου το θυμίσουν, για να ξεκινήσω να κάνω τις εργασίες μου») και στις δεξιότητες μελέτης («Ξεκινώ με το πιο εύκολο μάθημα και μετά δυσκολεύομαι να τελειώσω τις εργασίες στα υπό-

λοιπα μαθήματα», «Αφού τελειώσω τις εργασίες μου, δεν ελέγχω να δω εάν τις έχω κάνει όλες σωστά»).

Πίνακας 24

Αποτελέσματα για μαθητές με και χωρίς Μ.Δ. στην S.S.H.P.

Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω;	Κατηγορία μαθητή	Μ.Ο.	Διαφορά Μ.Ο.	SD	t	p
Αφού ασχοληθώ λίγη ώρα με τις κατ' οίκον εργασίες μου, χάνω το ενδιαφέρον μου και σταματώ να τις κάνω.	Μ.Δ	,79	0,571	,893	5,325	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,21		,413		
Δε μπορώ να συγκεντρωθώ, όταν κάνω τις εργασίες μου.	Μ.Δ	1,17	0,274	,834	2,183	,030
	Χωρίς Μ.Δ.	,89		,792		
Καθυστερώ πολύ να ξεκινήσω να κάνω τις εργασίες μου.	Μ.Δ	1,26	0,440	,983	3,194	,002
	Χωρίς Μ.Δ.	,82		,794		
Μου παίρνει πολύ χρόνο να κάνω τις εργασίες μου, με αποτέλεσμα να κουράζομαι και να μην τις τελειώνω.	Μ.Δ	1,20	0,738	1,073	5,238	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,46		,719		
Πρέπει να μου το θυμίσουν, για να ξεκινήσω να κάνω τις εργασίες μου.	Μ.Δ	,88	,0464	,987	3,437	,001
	Χωρίς Μ.Δ.	,42		,748		
Χρειάζομαι κάποιον, για να κάνουμε μαζί τις εργασίες μου	Μ.Δ	1,51	0,655	1,000	5,137	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,86		,604		
Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι/ες είναι άδικοι, όταν δίνουν πολλές εργασίες για το σπίτι	Μ.Δ	1,17	0,143	1,039	0,905	,367
	Χωρίς Μ.Δ.	1,02		1,006		
Δε μου αρέσει να κάνω τις εργασίες μου και τις αφήνω για την τελευταία στιγμή	Μ.Δ	,81	0,405	1,012	3,045	,003
	Χωρίς Μ.Δ.	,40		,679		
Πηγαίνω στο σχολείο χωρίς να έχω κάνει όλες τις εργασίες μου	Μ.Δ	,90	0,583	,830	5,393	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,32		,541		
Παραπονιέμαι για τις εργασίες που έχω να κάνω	Μ.Δ	1,08	0,214	,908	1,607	,110
	Χωρίς Μ.Δ.	,87		,818		
Ξεχνώ ποιες εργασίες μας έβαλαν	Μ.Δ	,86	0,369	,852	3,299	,001
	Χωρίς Μ.Δ.	,49		,570		
Βρίσκω δικαιολογίες, για να μην κάνω τις εργασίες μου	Μ.Δ	,57	0,310	,882	2,742	,007
	Χωρίς Μ.Δ.	,26		,540		
Ξεχνώ να πάρω στο σπίτι υλικά τα οποία χρειάζομαι για τις εργασίες μου	Μ.Δ	,65	0,119	,685	1,141	,255
	Χωρίς Μ.Δ.	,54		,667		
Ξεχνώ να φέρω τις εργασίες μου στο σχολείο	Μ.Δ	,92	0,369	,839	3,299	,001
	Χωρίς Μ.Δ.	,55		,589		
Ξεκινώ να κάνω τις εργασίες μου χωρίς να έχω κάνει ένα πρόγραμμα για τη μελέτη μου	Μ.Δ	1,20	0,357	,991	2,27	,024
	Χωρίς Μ.Δ.	,85		1,047		
Δυσκολεύομαι να τελειώσω τις μεγάλες εργασίες	Μ.Δ	1,51	0,667	,784	6,003	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,85		,649		
Όταν μια εργασία είναι πολύ δύσκολη ή δεν την καταλαβαίνω, σταματώ να την κάνω	Μ.Δ	,85	0,417	,898	3,265	,001
	Χωρίς Μ.Δ.	,43		,749		
Ξεκινώ με το πιο εύκολο μάθημα και μετά δυσκολεύομαι να τελειώσω τις εργασίες στα υπόλοιπα μαθήματα	Μ.Δ	1,10	0,488	,965	3,53	,001
	Χωρίς Μ.Δ.	,61		,822		
Αφού τελειώσω τις εργασίες μου, δεν ελέγχω να δω εάν τις έχω κάνει όλες σωστά	Μ.Δ	1,29	0,548	,964	3,741	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,74		,933		
ΣΥΝΟΛΟ	Μ.Δ	19,71	8,131	9,150	6,598	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	11,58		6,621		

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις (συντελεστής ρ του Spearman) του συνολικού σκορ στην S.S.H.P. με άλλες μεταβλητές. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στις κατ' οίκον εργασίες ($\rho = -,409$), την επίδοση ($\rho = -,303$), το ποσοστό των εργασιών που αναμένει ο δάσκαλος να ολοκληρώσουν οι μαθητές ($\rho = -,296$) και το χρόνο μελέτης που δήλωσαν οι γονείς ($\rho = -,237$). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν υψηλότερο σκορ στη λίστα των προβλημάτων, όταν αξιολογούν χαμηλά την επίδοσή τους στις κατ' οίκον εργασίες, έχουν χαμηλή επίδοση, ολοκληρώνουν λίγες από τις κατ' οίκον εργασίες τους και αφιερώνουν λίγο χρόνο στη μελέτη τους. Για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με το χρόνο που δήλωσαν οι μαθητές ότι αφιερώνουν για τη μελέτη τους ($\rho = -,276$) και με την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στις κατ' οίκον εργασίες ($\rho = -,217$). Δηλαδή οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που δήλωσαν ότι αφιερώνουν λίγη ώρα για τη μελέτη τους και αξιολογούν χαμηλά την επίδοσή τους στις κατ' οίκον εργασίες έχουν υψηλότερο σκορ στη λίστα των προβλημάτων.

Πίνακας 25

Συσχετίσεις του συνολικού σκορ στην S.S.H.P. με άλλες μεταβλητές

Συσχετίσεις με το συνολικό σκορ στη S.S.H.P	Χωρίς Μ.Δ	Με Μ.Δ.
Επίδοση	-,165	-,303(**)
Φύλο	,201	,151
Πόση ώρα την ημέρα ασχολείσαι, συνήθως, με τη μελέτη στο σπίτι;	-,276(*)	-,214
Βοήθεια από μητέρα	,080	,063
Βοήθεια από πατέρα	,134	-,104
Αυτοαξιολόγηση	-,217(*)	-,409(**)
Πόση ώρα την ημέρα ασχολείται το παιδί σας στο σπίτι, κατά μέσο όρο, με την διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών;	-,166	-,237(*)
Πόσες από τις κατ' οίκον εργασίες αναμένετε να ολοκληρωθούν από τους μαθητές με Μ.Δ.;	-	-,296(*)

* $p < ,05$

** $p < ,01$ (2-tailed)

Στη συνέχεια έγινε σύγκριση του τελικού σκορ στη S.S.H.P. για τα αγόρια και τα κορίτσια. Για να ελεγχθεί αν η κατανομή είναι κανονική, έγινε ο έλεγχος με το μη παραμετρικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov της κατανομής της μεταβλητής «συνολικό σκορ στο S.S.H.P.». Τόσο για την ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ελέγχθηκε η υπόθεση της κανονικής κατανομής χωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια (Field, 2005· Μαρκάκης, 1997· SPSS Inc, 2004). Και για τις δύο ομάδες δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση για κανονική κατανομή (έχουμε $p>0,05$ και για τις δύο ομάδες). Κατά συνέπεια μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό T-test για τη σύγκριση των δύο ομάδων.

Για την κατηγορία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τα αγόρια ($M=20,61$, $SE=1,205$) δήλωσαν περισσότερες στάσεις και πρακτικές που δυσχεραίνουν τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σε σχέση με τα κορίτσια ($M=16,85$, $SE=1,521$), αλλά η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 26). Για την κατηγορία των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τα αγόρια ($M=12,38$, $SE=0,87$) έχουν περισσότερες στάσεις και πρακτικές που δυσχεραίνουν τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σε σχέση με τα κορίτσια ($M=9,05$, $SE=1,05$) και η διαφορά είναι οριακά στατιστικά σημαντική ($t(82)=1,995$, 2-tailed, $p=,049$, Effect Size (r) =0,215).

Πίνακας 26

Σύγκριση του τελικού σκορ στη S.S.H.P. ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια

Κατηγορία μαθητών	Φύλο	N	Mean	Mean Difference	Std. Error Mean	T	P
Χωρίς Μ.Δ.	Αγόρια	64	12,38	3,759	0,870	1,995	,049
	Κορίτσια	20	9,05		1,045		
Με Μ.Δ.	Αγόρια	64	20,61	3,325	1,205	1,619	,109
	Κορίτσια	20	16,85		1,521		

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σύμφωνα με τους γονείς (Homework Problems Checklist – HPC)

Η αξιοπιστία Cronbach's Alpha των 20 στοιχείων της κλίμακας HPC ήταν ,95 κάτι που υποδηλώνει ότι η κλίμακα διαθέτει πολύ καλή αξιοπιστία. Για τη σύγκριση του σκορ στη HPC μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκαν μόνο όσα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν τόσο από τους γονείς του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες όσο και από τους γονείς του συμμαθητή του από το ίδιο τμήμα. Έτσι, ενώ συμπληρώθηκε η HPC από 93 γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και από 99 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, για τη συγκεκριμένη ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν 85 ερωτηματολόγια από την κάθε κατηγορία. Η πρακτική αυτή ακολουθήθηκε σε άλλες έρευνες, παρά τη σημαντική μείωση του δείγματος που επέφερε (Epstein et al., 1993· Epstein et al., 1995· Polloway et al., 1992· Soderlund & Bursuck, 1995). Με τον τρόπο αυτό υπήρχε πλήρης αντιστοιχία ως προς την τάξη φοίτησης, το φύλο και τη φοίτηση στο ολόημερο.

Για να ελεγχθεί αν η κατανομή είναι κανονική, έγινε ο έλεγχος με το μη παραμετρικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov της κατανομής της μεταβλητής «συνολικό σκορ στη HPC». Ο έλεγχος έγινε χωριστά για τα δείγματα των γονέων μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Field, 2005· Μαρκάκης, 1997· SPSS Inc, 2004· Τσάντας, Μουσιάδης, Μπαγιάτης, & Χατζηπαντελής, 1999). Για την ομάδα των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση για κανονική κατανομή (έχουμε $p=.221$ μεγαλύτερο από $p>0,05$). Για την ομάδα των γονέων των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες απορρίπτεται η υπόθεση για κανονική κατανομή ($p=0,017$). Στην περίπτωση αυτή η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής εξασφαλίζεται με το κεντρικό οριακό θεώρημα της Θεωρίας Πιθανοτήτων. Όταν τα μεγέθη των δειγμάτων είναι αρκετά μεγάλα (πάνω από 30 ή πάνω από 50 κατά άλλους), τότε το κεντρικό θεώρημα της Θεωρίας Πιθανοτήτων εξασφαλίζει την ικανοποίηση των προϋποθέσεων για κανονική κατανομή (Dancey & Reidy, 1999· Μαρκάκης, 1997· Μπαγιάτης, 1990· Schwab, 2004· Τσάντας κ.α., 1999). Στη συγκεκριμένη περίπτωση και τα δύο δείγματα έχουν 85 υποκείμενα, και μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε παραμετρικό τεστ. Τα αποτελέσματα του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov φαίνονται στον πίνακα 27.

Πίνακας 27

Αποτελέσματα μη παραμετρικού κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής της κλίμακας Homework Problems Checklist

Ομάδα	N	Τιμή Z	p
Γονείς μαθητών με Μ.Δ.	85	1,049	,221
Γονείς μαθητών χωρίς Μ.Δ.	85	1,549	,017

Επειδή οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων ήταν άνισες (Levene's Test, $F=24,069$, $p<0,001$), χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για άνισες διακυμάνσεις. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($M=27,22$, $SE=9,15$) σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. ($M=12,56$, $SE=0,951$) αντιμετωπίζουν σημαντικά περισσότερα προβλήματα ($t(170)=7,99$, $df=138,4$, 2-tailed, $p<,001$, $ES(r)=,56$) στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, σύμφωνα με τους γονείς τους (Πίνακας 28). Στατιστικά σημαντικές, σε επίπεδο τουλάχιστον $p<0,01$, είναι οι διαφορές και για τα 20 ζητήματα του ερωτηματολογίου. Τα πέντε ζητήματα στα οποία βρέθηκε η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών είναι: α) «Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος τις κάνει μαζί του/της», β) «Χρειάζεται ασυνήθιστα πολύ χρόνο, για να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του, γ) «Εύκολα αποθαρρύνεται από τις κατ' οίκον εργασίες», δ) «Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος είναι στο δωμάτιο» και ε) «Δεν ξέρει ποιες ακριβώς εργασίες του έχουν ανατεθεί». Συμπεραίνουμε ότι τα περισσότερα ζητήματα έχουν σχέση με την αδυναμία ολοκλήρωσης των εργασιών χωρίς βοήθεια, κάτι το οποίο είχε διαπιστωθεί και από την αντίστοιχη κλίμακα των μαθητών (πίνακας 24).

Πίνακας 28

Homework Problems Checklist. Σύγκριση μαθητών με και χωρίς Μ.Δ.

Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω	Κατηγορία μαθητή	M.O.	Διαφο- ρά	S.D.	t	p
Δε φέρνει στο σπίτι τις εργασίες που του ανατέθηκαν και τα απαραίτητα υλικά (τετράδια, φωτοτυπίες κ.α.).	M.Δ	,94	0,69	,878	6,234	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,25		,532		
Δεν ξέρει ποιες ακριβώς εργασίες του έχουν ανατεθεί.	M.Δ	1,29	0,89	1,010	7,013	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,40		,602		
Αρνείται ότι έχει να κάνει κατ' οίκον εργασίες.	M.Δ	1,06	0,84	1,073	6,626	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,22		,447		
Αρνείται να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.	M.Δ	1,01	0,77	,982	6,425	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,24		,527		
Παραπονιέται για τις κατ' οίκον εργασίες.	M.Δ	1,27	0,47	,968	3,624	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,80		,704		
Θα πρέπει να του το θυμίσεις, για να καθίσει και να ξεκινήσει να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες.	M.Δ	1,67	0,75	1,159	4,577	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,92		,978		
Αναβάλλει να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.	M.Δ	1,34	0,53	1,171	3,371	,001
	Χωρίς Μ.Δ.	,81		,852		
Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος είναι στο δωμάτιο.	M.Δ	1,73	0,92	1,073	5,849	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,81		,970		
Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος τις κάνει μαζί του/της.	M.Δ	1,65	1,1	1,055	7,693	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,55		,779		
Ονειροπολεί ή παίζει με αντικείμενα κατά τη διάρκεια των κατ' οίκον εργασιών.	M.Δ	1,68	0,7	1,177	4,466	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,98		,859		
Εύκολα διασπάται η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες των άλλων.	M.Δ	2,15	0,81	,919	5,795	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	1,34		,907		
Εύκολα αποθαρρύνεται από τις κατ' οίκον εργασίες.	M.Δ	1,62	0,94	1,023	6,810	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,68		,759		
Αποτυγχάνει να τελειώσει τις κατ' οίκον εργασίες.	M.Δ	1,20	0,93	,936	7,918	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,27		,543		
Χρειάζεται ασυνήθιστα πολύ χρόνο, για να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.	M.Δ	1,68	1,04	1,082	7,173	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,64		,800		
Αντιδρά άσχημα, όταν οι γονείς του λένε να διορθώσει τις κατ' οίκον εργασίες.	M.Δ	1,40	0,78	1,136	5,316	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,62		,723		
Κάνει ακατάστατες ή πρόχειρες κατ' οίκον εργασίες.	M.Δ	1,49	0,62	1,130	4,129	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,87		,813		
Βιάζεται όταν κάνει τις κατ' οίκον εργασίες και κάνει λάθη απροσεξίας.	M.Δ	1,88	0,67	,944	4,705	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	1,21		,914		
Δείχνει δυσαρέσκεια με την εργασία, ακόμα κι όταν κάνει καλή δουλειά.	M.Δ	,96	0,35	,981	2,667	,008
	Χωρίς Μ.Δ.	,61		,725		
Ξεχνά να φέρει τις εργασίες του πίσω στην τάξη.	M.Δ	,73	0,47	,944	3,995	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,26		,538		
Σκόπιμα δεν επιστρέφει τις εργασίες του στην τάξη.	M.Δ	,45	0,37	,824	3,698	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	,08		,385		
Σύνολο	M.Δ	27,22	14,66	14,465	7,989	,000
	Χωρίς Μ.Δ.	12,56		8,770		

Υπάρχουν διαφορές στο σκορ στη HPC ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια;

Για να ελεγχθεί αν η κατανομή είναι κανονική έγινε, ο έλεγχος με το μη παραμετρικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov της κατανομής της μεταβλητής «συνολικό σκορ στη HPC». Τόσο για την ομάδα των μαθητών με όσο και χωρίς Μ.Δ. ελέγχθηκε η υπόθεση της κανονικής κατανομής χωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια (Field, 2005, Μαρκάκης, 1997, SPSS Inc, 2004). Και για τις δύο ομάδες δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση για κανονική κατανομή (έχουμε $p > 0,05$ και για τις δύο ομάδες). Κατά συνέπεια μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό T-test για τη σύγκριση των δύο ομάδων.

Τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες ($M=30,03$) έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στη HPC σε σχέση με τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες ($M=18,76$) ($t=-4,356$, $p < ,001$, $ES = ,42$). Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις υπάρχουν για τα 15 από τα 20 επιμέρους ζητήματα της HPC (Πίνακας 29).

Τα αγόρια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($M=13,54$) έχουν υψηλότερο σκορ στη HPC σε σχέση με τα κορίτσια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($M=10,13$), χωρίς η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις υπάρχουν (όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα) για 3 από τα 20 επιμέρους ζητήματα της HPC. Δύο από τα ερωτήματα αυτά έχουν σχέση με διάσπαση προσοχής και ένα με ακατάστατες/πρόχειρες εργασίες.

Πίνακας 29

Homework Problems Checklist. Σύγκριση αγοριών-κοριτσιών μαθητών με και χωρίς Μ.Δ.

Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω;	Φύλο	Με Μ.Δ.		Χωρίς Μ.Δ.	
		Μ.Ο.	p	Μ.Ο.	p
Δε φέρνει στο σπίτι τις εργασίες που του ανατέθηκαν και τα απαραίτητα υλικά (τετράδια, φωτοτυπίες κ.α.).	Κορίτσια	,71	,128	,26	,931
	Αγόρια	1,04		,25	
Δεν ξέρει ποιες ακριβώς εργασίες του έχουν ανατεθεί.	Κορίτσια	,90	,009	,30	,356
	Αγόρια	1,47		,43	
Αρνείται ότι έχει να κάνει κατ' οίκον εργασίες.	Κορίτσια	,43	,000	,26	,846
	Αγόρια	1,26		,24	
Αρνείται να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.	Κορίτσια	,43	,000	,30	,557
	Αγόρια	1,19		,22	
Παραπονιέται για τις κατ' οίκον εργασίες.	Κορίτσια	,90	,028	,61	,214
	Αγόρια	1,38		,82	
Θα πρέπει να του το θυμίσεις, για να καθίσει και να ξεκινήσει να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες.	Κορίτσια	1,10	,008	,61	,117
	Αγόρια	1,85		,97	
Αναβάλλει να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.	Κορίτσια	,67	,000	,65	,263
	Αγόρια	1,61		,88	
Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος είναι στο δωμάτιο.	Κορίτσια	1,10	,003	,74	,704
	Αγόρια	1,89		,83	
Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος τις κάνει μαζί του/της.	Κορίτσια	1,14	,025	,39	,293
	Αγόρια	1,74		,59	
Ονειροπολεί ή παίζει με αντικείμενα κατά τη διάρκεια των κατ' οίκον εργασιών.	Κορίτσια	1,29	,045	,74	,141
	Αγόρια	1,81		1,05	
Εύκολα διασπάται η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες των άλλων.	Κορίτσια	1,76	,022	,96	,034
	Αγόρια	2,28		1,42	
Εύκολα αποθαρρύνεται από τις κατ' οίκον εργασίες.	Κορίτσια	,90	,000	,61	,555
	Αγόρια	1,82		,72	
Αποτυγχάνει να τελειώσει τις κατ' οίκον εργασίες.	Κορίτσια	,95	,060	,35	,838
	Αγόρια	1,29		,32	
Χρειάζεται ασυνήθιστα πολύ χρόνο, για να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.	Κορίτσια	1,76	,804	,52	,530
	Αγόρια	1,69		,64	
Αντιδρά άσχημα, όταν οι γονείς του λένε να διορθώσει τις κατ' οίκον εργασίες.	Κορίτσια	,76	,001	,65	,676
	Αγόρια	1,64		,74	
Κάνει ακατάστατες ή πρόχειρες κατ' οίκον εργασίες.	Κορίτσια	1,10	,035	,26	,000
	Αγόρια	1,67		1,05	
Βιάζεται όταν κάνει τις κατ' οίκον εργασίες και κάνει λάθη απροσεξίας.	Κορίτσια	1,57	,064	,91	,044
	Αγόρια	2,00		1,37	
Δείχνει δυσανεμία με την εργασία, ακόμα κι όταν κάνει καλή δουλειά.	Κορίτσια	,76	,379	,57	,811
	Αγόρια	,97		,61	
Ξεχνά να φέρει τις εργασίες του πίσω στην τάξη.	Κορίτσια	,38	,024	,35	,604
	Αγόρια	,85		,28	
Σκόπιμα δεν επιστρέφει τις εργασίες του στην τάξη.	Κορίτσια	,14	,002	,09	,855
	Αγόρια	,58		,11	
HPC Σύνολο	Κορίτσια	18,76	,000	10,13	,130
	Αγόρια	30,03		13,54	

Από την ανάλυση της διακύμανσης διαπιστώθηκε ελάχιστη διακύμανση στο σκορ της HPC από τάξη σε τάξη τόσο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ανάλυση One-way ANOVA, $F_{(3, 89)} = 0,05$, $p = ,986$), όσο και για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($F_{(3, 95)} = 1,24$, $p = ,301$).

Η βαθμολογία στη HPC έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τις στιγμές έντασης και την αρνητική επιρροή στις σχέσεις με τους γονείς. Για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει με τη χαμηλή επίδοση, τις στιγμές έντασης και την αρνητική επιρροή στις σχέσεις με τους γονείς, τη φοίτηση στο ολοήμερο, τη χαμηλή αυτοαξιολόγηση, τις αυξημένες ώρες βοήθειας, τα ιδιαίτερα μαθήματα και τον περιορισμό των εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Πίνακας 30).

Πίνακας 30

Συσχέτιση της HPC με άλλες μεταβλητές

	Χωρίς Μ.Δ.	Με Μ.Δ.
Επίδοση	-,394(**)	-,187
Φοίτηση στο Ολοήμερο	,203(*)	-,046
Αυτοαξιολόγηση	-,224(*)	-,122
Εκπαίδευση μητέρας	-,079	,038
Χρόνος μελέτης	,088	-,155
Χρόνος βοήθειας από γονείς	,321(**)	,052
Στιγμές έντασης	,395(**)	,603(**)
Επιρροή στις σχέσεις γονέων - μαθητών	-,429(**)	-,649(**)
Ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών	-	-,116
Ιδιαίτερα μαθήματα	,231 (*)	,103
Ωρες εξωσχολικών δραστηριοτήτων	-,298 (**)	-,006

* $p < ,05$

** $p < ,01$ (2-tailed)

Δεδομένου ότι ένας από τους βασικούς στόχους του ολοήμερου σχολείου είναι η υποστήριξη των μαθητών στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών τους, ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται είναι εάν η φοίτηση στο ολοήμερο συμβάλλει στη μείωση του χρόνου μελέτης στο σπίτι και βοήθειας από τους γονείς, στον περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη μελέτη τους, εάν αυξάνει το βαθμό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εάν μειώνει τις εντάσεις μεταξύ μαθη-

τών και γονέων. Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι η φοίτηση των μαθητών στο ολοήμερο δε συσχετίζεται με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, ενώ οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο ολοήμερο εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα στη μελέτη στο σπίτι. Οι στιγμές έντασης με τους γονείς είναι περισσότερες για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο ολοήμερο ($r_s = - ,230$ $p = ,022$), ενώ για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση. Η φοίτηση στο ολοήμερο δεν επηρεάζει το ποσοστό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ δεν έχει σημαντική συσχέτιση με το χρόνο μελέτης και το χρόνο βοήθειας από τους γονείς για τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ανάλυση παραγόντων στη HPC

Έγινε ανάλυση παραγόντων βασικών συστατικών για τις συσχετίσεις των 20 μεταβλητών. Συνολικά η HPC συμπληρώθηκε από 192 γονείς μαθητών. Το μέγεθος του δείγματος κρίνεται επαρκές, καθώς υπερβαίνει τον απαιτούμενο αριθμό των 100 υποκειμένων και η αναλογία των υποκειμένων προς τις μεταβλητές είναι πάνω από πέντε (Schwab, 2006a). Τα αποτελέσματα του Bartlett's Test of Sphericity έδειξαν ότι η μήτρα συσχετίσεων για τις προτάσεις της HPC δεν είναι τυχαία ($\chi^2 = 2689$, $df=190$, $p<,001$). Η τιμή του Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy είναι ,928 και θεωρείται εξαιρετική (απαιτείται τιμή πάνω από ,50) (Field, 2005· Schwab, 2006). Από τις διαγώνιες τιμές στη μήτρα anti-image correlation matrix διαπιστώνεται ότι για όλες τις μεταβλητές είναι πάνω από 0,868 (απαιτούνται τιμές πάνω από 0,50 - Field, 2005). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι το δείγμα είναι επαρκές και πληρούνται οι προϋποθέσεις για την παραγοντική ανάλυση.

Για θεωρητικούς και εμπειρικούς λόγους αναμένονταν μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων (Power et al., 2006). Έτσι επιλέχτηκε η περιστροφή Promax με μια K τιμή τέσσερα, η οποία έδειξε τη δομή που φαίνεται στον πίνακα 31.

Πίνακας 31

Ανάλυση παραγόντων στη HPC

Α/Α	Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω;	Παράγοντες		
		1	2	3
11	Εύκολα διασπάται η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες των άλλων.	,945		
10	Ονειροπολεί ή παίζει με αντικείμενα κατά τη διάρκεια των κατ' οίκον εργασιών.	,770		
9	Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος τις κάνει μαζί του/της.	,692		
6	Θα πρέπει να του το θυμίσεις, για να καθίσει και να ξεκινήσει να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες.	,640		
17	Βιάζεται όταν κάνει τις κατ' οίκον εργασίες και κάνει λάθη απροσεξίας.	,619		
8	Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος είναι στο δωμάτιο.	,569		
12	Εύκολα αποθαρρύνεται από τις κατ' οίκον εργασίες.	,498		,306
7	Αναβάλλει να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.	,350		
1	Δε φέρνει στο σπίτι τις εργασίες που του ανατέθηκαν και τα απαραίτητα υλικά (τετράδια, φωτοτυπίες κ.α.).		,884	-,490
3	Αρνείται ότι έχει να κάνει κατ' οίκον εργασίες.		,763	
19	Ξεχνά να φέρει τις εργασίες του πίσω στην τάξη.		,752	
2	Δεν ξέρει ποιες ακριβώς εργασίες του έχουν ανατεθεί.		,698	
20	Σκόπιμα δεν επιστρέφει τις εργασίες του στην τάξη.		,654	
4	Αρνείται να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.		,587	
5	Παραπονιέται για τις κατ' οίκον εργασίες.		,311	
18	Δείχνει δυσαρέσκεια με την εργασία, ακόμα κι όταν κάνει καλή δουλειά.			,687
15	Αντιδρά άσχημα, όταν οι γονείς του λένε να διορθώσει τις κατ' οίκον εργασίες.			,588
14	Χρειάζεται ασυνήθιστα πολύ χρόνο, για να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.			,509
13	Αποτυγχάνει να τελειώσει τις κατ' οίκον εργασίες.			,464
16	Κάνει ακατάστατες ή πρόχειρες κατ' οίκον εργασίες.	,341		,347

Κατ' αρχάς έγινε εξαγωγή τριών παραγόντων με ρίζες ίσες ή μεγαλύτερες από 1.00. Ο πρώτος παράγοντας φαίνεται να είναι η «διάσπαση προσοχής – μειωμένα κίνητρα» στον οποίο συμμετέχουν επτά ζητήματα και άλλο ένα οριακά (Cronbach's Alpha (α) = ,92). Ο δεύτερος παράγοντας είναι η «αδιαφορία για τις κατ' οίκον εργασίες – εγκατάλειψη της προσπάθειας» στον οποίο συμμετέχουν έξι ζητήματα και άλλο ένα οριακά (Cronbach's Alpha = ,89). Ο τρίτος παράγοντας είναι η «αδυναμία διεκπεραίωσης – αντίδραση στον οποίο συμμετέχουν τέσσερα ζητήματα και άλλο ένα οριακά (Cronbach's Alpha = ,80). Ο πρώτος παράγοντας είναι υπεύθυνος για το 50,6 % της διακύμανσης, ο δεύτερος για το 5% και ο τρίτος για το 2,8%. Συνολικά και οι 3 παράγοντες ερμηνεύουν το 58,4% της διακύμανσης.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συσχετίσεις σημαντικών μεταβλητών με τους τρεις παράγοντες, χωριστά για τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι συσχετίσεις παρουσιάζονται στον πίνακα 32. Παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ο δεύτερος παράγοντας είναι αυτός που έχει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με περισσότερες μεταβλητές. Είναι ο μόνος που έχει σημαντική αρνητική συσχέτιση με την επίδοση (όσο υψηλότερο είναι το σκορ στον παράγοντα τόσο χαμηλότερη είναι η επίδοση), το χρόνο μελέτης (οι μαθητές με υψηλό σκορ στον παράγοντα αυτό αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη μελέτη) και το ποσοστό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών (όσο υψηλότερο είναι το σκορ στον παράγοντα αυτό τόσο μικρότερο είναι το ποσοστό ολοκλήρωσης των εργασιών). Και για τις δύο κατηγορίες μαθητών το υψηλό σκορ και στους τρεις παράγοντες συνδέεται με περισσότερες στιγμές έντασης μεταξύ γονέων-μαθητή κατά τη διάρκεια της μελέτης. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τα αγόρια έχουν υψηλότερο σκορ σε σχέση με τα κορίτσια στον πρώτο και δεύτερο παράγοντα. Στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τα αγόρια έχουν υψηλότερο σκορ στον πρώτο παράγοντα.

Πίνακας 32

Συσχέτιση των τριών παραγόντων με άλλες μεταβλητές

Μεταβλητές	Χωρίς Μ.Δ.			Με Μ.Δ.		
	Factor1	Factor2	Factor3	Factor1	Factor2	Factor3
Επίδοση	-,381(**)	-,392(**)	,003	-,144	-,267(*)	-,004
Φύλο μαθητή	,244(*)	-,024	,073	,324(**)	,322(**)	,132
Εκπαίδευση μητέρας	-,107	-,162	,201(*)	,146	-,143	,089
Χρόνος Μελέτης	,172	-,104	,009	-,139	-,248(*)	,033
Στιγμές έντασης	,338(**)	,337(**)	,252(*)	,532(**)	,553(**)	,452(**)
Ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών	-	-	-	-,075	-,247(*)	,097
Spearman (r_s)	* $p < ,05$		** $p < ,01$ (2-tailed)			

Πρόβλεψη της βαθμολογίας στη HPC

Έγινε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Standard Multiple Regression) για να καθοριστεί εάν οι μεταβλητές κατηγορία μαθητή (με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες), επίδοση μαθητή, φύλο μαθητή και εκπαίδευση μητέρας μπορούν να προβλέψουν το συνολικό σκορ στη HPC. Για τις τρεις πρώτες μεταβλητές έχει βρεθεί σε άλλες έρευνες ότι συνδέονται με τα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, ενώ η εκπαίδευση της μητέρας είναι ένας παράγοντας που θεωρείται ότι επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή (Anesko et al., 1987· Hallinan, 2004· Polloway et al., 1992). Όταν δεν υπάρχει προηγούμενη βιβλιογραφία για να γνωρίζουμε ποιες μεταβλητές θα δημιουργήσουν το καταλληλότερο μοντέλο πρόβλεψης και υπάρχει ένας μικρός αριθμός προβλεπουσών μεταβλητών η ταυτόχρονη πολλαπλή παλινδρόμηση είναι η καλύτερη μέθοδος (Leech, Barrett, & Morgan, 2005). Από την ανάλυση διασποράς της παλινδρόμησης γίνεται η συνολική αξιολόγηση του υποδείγματος. Βρέθηκε ότι ο συνδυασμός των τεσσάρων μεταβλητών συμβάλλει σημαντικά στην ερμηνεία της βαθμολογίας στη HPC ($F(4, 170) = 23.191$, $p < .001$). Στον πίνακα 33 περιλαμβάνονται οι συντελεστές της παλινδρόμησης και οι έλεγχοι επί αυτών. Τρεις από τις τέσσερις προβλέπουσες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη. Όπως προκύπτει από τους συντελεστές beta, η επίδοση του μαθητή έχει τη μεγαλύτερη συμβολή στην πρόβλεψη του σκορ στη HPC ($\beta = -.340$, $p < ,001$, όσο χαμηλότερη είναι η επίδοση τόσο υψηλότερο είναι το σκορ στη HPC, δηλαδή τόσο περισσότερα είναι τα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών). Η κατηγορία μαθητή συμβάλλει επίσης σημαντικά στην πρόβλεψη του σκορ στη HPC ($\beta = 0,269$,

$p = ,003$, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν υψηλότερο σκορ στη HPC). Η συμβολή του φύλου είναι επίσης σημαντική στην πρόβλεψη του σκορ στη HPC ($\beta = 0,188$, $p = ,003$, τα αγόρια έχουν υψηλότερο σκορ στη HPC). Από τον έλεγχο σημαντικότητας των συντελεστών του υποδείγματος με τη βοήθεια των αντίστοιχων t -tests προκύπτει ότι και οι τρεις προαναφερθείσες ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλουν σημαντικά στην ερμηνεία του σκορ της HPC. Αντίθετα η συμβολή της μεταβλητής «εκπαίδευση μητέρας» δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\beta = 0,038$, $p = ,569$). Ο συντελεστής πολλαπλού προσδιορισμού ($R^2 = ,353$, Std Error of the Estimate = 11,5) μας δείχνει ότι το 35,3% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Γναρδέλης, 2006).

Πίνακας 33

Πολλαπλή παλινδρόμηση για την πρόβλεψη του σκορ στη HPC

Μεταβλητή	B	SE B	Beta (b)	t	p
Constant	18,929	4,221		4,484	,000
Επίδοση	-3,366	,919	-,340	-3,662	,000
Κατηγορία μαθητή	7,535	2,532	,269	2,976	,003
Φύλο	6,217	2,064	,188	3,013	,003
Εκπαίδευση μητέρας	,477	,088	,038	,569	,570

$R^2 = ,353$, Durbin-Watson = 1,757 (Αποδεκτές τιμές 1-3, Field, 2005; Schwab, 2006c). Average VIF = 1,642. (Αποδεκτές τιμές κοντά στο 1, Field, 2005).

Η κωδικοποίηση για την κατηγορία μαθητή είναι: χωρίς μαθησιακές δυσκολίες: 0, με μαθησιακές δυσκολίες: 1. Για το φύλο: κορίτσι: 0, αγόρι: 1.

Ερώτημα 4ο : Πόσες από τις κατ' οίκον εργασίες της τάξης ολοκληρώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες; Ποιες μεταβλητές επηρεάζουν την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών;

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής το 11,5% των μαθητών τους με μαθησιακές δυσκολίες δεν ολοκληρώνει καμία από τις κατ' οίκον εργασίες της τάξης, το 55,2% ολοκληρώνουν λίγες, το 26% αρκετές (πάνω από το 60%) και μόλις το 7,3% των μαθητών ολοκληρώνει όλες τις εργασίες της τάξης (Πίνακας 34). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκτιμούν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να διεκπεραιώσουν μεγαλύτερο ποσοστό εργασιών. Για το 34% των μαθητών εκτιμούν ότι μπορούν να ολοκληρώσουν αρκετές από τις κατ' οίκον εργασίες της τάξης

τους, ενώ το 18,4% μπορεί να ολοκληρώσει όλες τις εργασίες. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η δήλωση του δασκάλου του τμήματος ένταξης αποτελεί μια γενική εκτίμηση, ενώ ο δάσκαλος της τάξης έχει άμεση εικόνα των εργασιών που ολοκληρώνονται. Για το λόγο αυτό η παραπέρα ανάλυση στηρίζεται στην εκτίμηση των δασκάλων γενικής αγωγής.

Πίνακας 34

Ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών από τους μαθητές με Μ.Δ. σύμφωνα με τους δασκάλους της γενικής τάξης και του Τ.Ε.

Ολοκλήρωση εργασιών	Δασκ. Γενικής Τάξης		Δάσκαλος Τ.Ε.	
	Μαθητές	%	Μαθητές	%
Καμία	11	11,5	8	7,8
Λίγες	53	55,2	40	38,8
Αρκετές	25	26,0	35	34,0
Όλες	7	7,3	19	18,4
Δεν ξέρω	0	0	1	1,0
Σύνολο	96	100,0	103	100,0

Επιδιώχτηκε η δημιουργία ενός μοντέλου πρόβλεψης του ποσοστού των κατ' οίκον εργασιών που ολοκληρώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τους δασκάλους της γενικής τάξης. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της λογιστικής παλινδρόμησης (Binary Logistic Regression) για να εξεταστεί εάν τέσσερις προβλέπουσες μεταβλητές (η επίδοση, η τάξη φοίτησης, η στάση των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ο χρόνος μελέτης) συνδυαζόμενες μεταξύ τους με τη μορφή του λογαριθμικού παραδείγματος συμβάλλουν σημαντικά στην πρόγνωση του ποσοστού ολοκλήρωσης των ανατιθέμενων κατ' οίκον εργασιών (Γναρδέλης, 2006).

Η ελάχιστη αναλογία του αριθμού των υποκειμένων που απαιτούνται είναι 10 για κάθε προβλέπουσα μεταβλητή με ένα ελάχιστο 50-60 υποκειμένων (Peng, 2002· Schwab, 2006d). Στη συγκεκριμένη ανάλυση μετέχουν 70 υποκείμενα και οι προβλέπουσες μεταβλητές είναι 4. Συνεπώς η αναλογία διαμορφώνεται στο 1:17,5.

Η εξαρτημένη μεταβλητή θα πρέπει να είναι διχοτομική. Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε ποσοστό των κατ' οίκον εργασιών που αναμένει ο εκπαιδευτικός να ολοκληρωθεί από τον/τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη του.

Η κλίμακα στην οποία απάντησε ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής ήταν Καμία, Λίγες, Αρκετές (πάνω από 60%) και Όλες. Η μεταβλητή μετατράπηκε σε διχοτομική. Την πρώτη κατηγορία αποτέλεσαν οι μαθητές που ολοκληρώνουν λίγες ή καθόλου εργασίες και τη δεύτερη όσοι ολοκληρώνουν αρκετές ή πολλές.

Δεν έχουμε βρει προηγούμενη έρευνα που να έχει μελετήσει τους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν το ποσοστό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο Cooper και οι συνεργάτες του (1998) βρήκαν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση και στο βαθμό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών, αλλά η έρευνα αναφέρονταν στο γενικό μαθητικό πληθυσμό. Δεδομένης της έλλειψης ανάλογων ερευνητικών δεδομένων για να καθοριστεί ποιες μεταβλητές θα εισαχθούν στο μοντέλο πρόβλεψης, ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις της εξαρτημένης μεταβλητής με όλες τις μεταβλητές που ήταν πιθανόν να συσχετίζονται με το ποσοστό ολοκλήρωσης των εργασιών. Έτσι, ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις για τις μεταβλητές επίδοση, τάξη, η στάση των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ο χρόνος μελέτης, ο χρόνος βοήθειας από τη μητέρα, το φύλο των μαθητών, το σκορ στη HPC, η εκπαίδευση και η απασχόληση της μητέρας, η φοίτηση σε ολοήμερο. Αποφασίστηκε να εισαχθούν στο μοντέλο πρόβλεψης οι τέσσερις μεταβλητές οι οποίες είχαν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με το ποσοστό ολοκλήρωσης των εργασιών (εξαρτημένη μεταβλητή) και ήταν στατιστικά σημαντικές. Η μέθοδος της λογιστικής παλινδρόμησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της ταυτόχρονης εισαγωγής όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών (simultaneously entry).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το μοντέλο συνολικά (και οι τέσσερις προβλέπουσες μεταβλητές) μπορεί να προβλέψει το εάν ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ολοκληρώνει μεγάλο ποσοστό των ανατιθέμενων κατ' οίκον εργασιών [$\text{Model } X^2 (4, N=70) = 25,751, p < ,001$]. Η ισχύς της πρόβλεψης σύμφωνα με το συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke's R^2 είναι 0,43. Αυτό σημαίνει ότι το 43% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τέσσερις μεταβλητές του υποδείγματος (Γναρδέλης, 2006· Leech et al., 2005). Η αξιολόγηση της καλής προσαρμογής του μοντέλου (Goodness-of-fit statistics) γίνεται με το τεστ των Hosmer-Lemeshow (H-L). Η τιμή του τεστ ($X^2 (8) = 3,011, p = ,934$) δεν είναι στατιστικά σημαντική κι αυτό υποδηλώνει ότι το μοντέλο ταιριάζει καλά με τα δεδομένα (Field, 2005· Peng, 2002).

Το ποσοστό της σωστής ταξινόμησης των μαθητών του δείγματος με βάση τις προβλέπουσες μεταβλητές έφτασε στο 77,1% (Γναρδέλης, 2006· Schwab, 2006d). Το μοντέλο πρόβλεψε σωστά το 91,5% των μαθητών που ολοκλήρωναν λίγες από τις κατ' οίκον εργασίες τους και το 47,8% αυτών που ολοκλήρωναν τις περισσότερες από τις κατ' οίκον εργασίες τους. Η βελτίωση του ποσοστού της σωστής πρόβλεψης είναι 38% σε σχέση με τη σωστή πρόβλεψη που θα επιτυγχάνονταν τυχαία. Η βελτίωση είναι μεγαλύτερη από 25%, που είναι το κριτήριο, για να θεωρηθεί το μοντέλο χρήσιμο (Schwab, 2006d).

Με βάση το κριτήριο του Wald, σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής έχουν οι μεταβλητές (Πίνακας 35):

- **Επίδοση** ($B=2,328$, Wald test=10,955, $p=0,001$). Η τιμή του συντελεστή $\text{Exp}(b)$ ⁹ είναι 10,254 (95%, CI =2,58-40,7). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν υψηλότερη επίδοση έχουν σχεδόν δέκα φορές ($10,254-1=9,254$ ή 925%) μεγαλύτερη πιθανότητα να ολοκληρώνουν περισσότερες εργασίες (Γναρδέλης, 2006).
- **Η στάση των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες** ($B=1,093$, Wald test=4,044, $p=0,044$). $\text{Exp}(b) = 2,982$ (95% CI =1,03-8,66). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες των οποίων οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες συμβάλλουν θετικά στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν 198% ($2,982-1=1,982$) περισσότερες πιθανότητες να ολοκληρώνουν περισσότερες εργασίες.
- **Η τάξη** ($B=-0,681$, Wald test=4,147, $p=0,042$). $\text{Exp}(b) = 0,506$ (95% CI =0,26-0,98). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις έχουν 49,4% ($0,506-1=-0,494$) λιγότερες πιθανότητες να ολοκληρώνουν περισσότερες εργασίες.

Ο χρόνος μελέτης δεν έχει σημαντική συσχέτιση με το ποσοστό ολοκλήρωσης των εργασιών ($B=0,199$, Wald test=0,173, $p=0,678$).

Στις τρεις προβλέπουσες μεταβλητές (επίδοση, στάση εκπαιδευτικών, τάξη) το διάστημα εμπιστοσύνης (CI) είναι τόσο για την κατώτερη όσο και την ανώτερη τιμή πάνω από ένα (επίδοση, στάση εκπαιδευτικών) και κάτω από ένα (τάξη). Αν και οι

⁹ Η τιμή της $\text{Exp}(b)$ μας δίνει την odds ratio για κάθε μεταβλητή

δύο τιμές είναι πάνω από ένα ή κάτω από ένα, τότε η σχέση μπορεί να γενικευτεί σε όλο τον πληθυσμό (Field, 2005).

Πίνακας 35

Λογιστική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη του ποσοστού ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Μεταβλητή	B	S.E. (Τυπικό σφάλμα β)	Exp b	95% CI for exp b	
				Lower	Upper
Constant	-3,634	2,183	0,026		
Επίδοση	2,328 **	0,703	10,254	2,584	40,691
Τάξη	-0,681 *	0,334	0,506	0,263	0,975
Στάση εκπαιδευτικών	1,093 *	0,478	2,982	1,028	8,650
Χρόνος μελέτης	0,199	,173	1,220	,478	3,113

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Ερώτημα 5ο: Πως επηρεάζουν οι κατ' οίκον εργασίες τις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους;

Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι δημιουργείται πιο συχνά ένταση στις σχέσεις τους με το παιδί, εξαιτίας των κατ' οίκον εργασιών [X^2 (3, $N=193$) = 8,5, $p = ,037$]. Η διαφορά είναι οριακά στατιστικά σημαντική, ενώ από τον έλεγχο των τιμών των υπολοίπων δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επιμέρους κελιά. Στιγμές έντασης όμως δε λείπουν και από τις σχέσεις των γονέων με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 36). Οι κατ' οίκον εργασίες φαίνεται να αποτελούν πηγή έντασης για αρκετές οικογένειες.

Πίνακας 36

Στιγμές έντασης στις σχέσεις με το παιδί, εξαιτίας των κατ' οίκον εργασιών.

Στιγμές Έντασης	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Ποτέ	12	12,1	5	5,3
Μερικές φορές	63	63,6	49	52,1
Συχνά	14	14,1	23	24,5
Πολύ συχνά	10	10,1	17	18,1
Σύνολο	99	100	94	100
$X^2 = 8,5$, $df=3$ $p = ,037$				

Οι κατ' οίκον εργασίες επηρεάζουν περισσότερο αρνητικά τις σχέσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τους γονείς τους [χ^2 (4, N=192)= 14,47, p=,006] (Πίνακας 37). Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση παρατηρείται στο κελί αρνητικά (Std. Residual = 2, p<0,05).

Πίνακας 37

Επίπτωση των κατ' οίκον εργασιών στη σχέση γονέων-μαθητή

Επίπτωση στις σχέσεις	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Πολύ αρνητικά	1	1,0	6	6,5
Αρνητικά	10	10,1*	25	26,9*
Ουδέτερα	41	41,4	27	29,0
Θετικά	40	40,4	30	32,3
Πολύ θετικά	7	7,1	5	5,4
Σύνολο	99	100	93	100
$\chi^2 = 14,47$, df=4 p=,006		* Std. Residual = 2, p<0,05		

Ερώτημα 6ο : Ποιες είναι οι στάσεις και οι πρακτικές των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και των γονέων τους σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες;

Ποια είναι η στάση των γονέων για την ανάθεση εργασιών στο σπίτι;

Τόσο οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (92,4%) όσο και οι γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (89,4%) συμφωνούν σε πολύ σημαντικά ποσοστά στην ανάθεση των εργασιών για το σπίτι (Πίνακας 38). Για τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο σκορ στη HPC και στην αρνητική στάση απέναντι στην ανάθεση κατ' οίκον εργασιών ($r_s = - ,280$, p= ,007), ενώ για τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Φαίνεται ότι οι γονείς που το παιδί τους αντιμετωπίζει περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών έχουν την τάση να είναι πιο αρνητικοί στην ανάθεση κατ' οίκον εργασιών.

Πίνακας 38

Στάση των γονέων για την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών;

Ανάθεση εργασιών	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ		Σύνολο
	N	%	N	%	
Όχι	10	10,6	7	7,6	9,1%
Ναι	84	89,4	85	92,4	90,9%
$X^2 = 0,48, df=1 \quad p=,488$					

Συμφωνούν οι μαθητές να δίνονται διαφορετικές εργασίες σε μερικούς μαθητές (για παράδειγμα, πιο εύκολες ή λιγότερες εργασίες σε όσους μαθητές δυσκολεύονται);

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμφωνούν στην ανάθεση διαφορετικών κατ' οίκον εργασιών σε μερικούς μαθητές σε ποσοστό 48,8% έναντι 44% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 39). Αντίθετα ένα ποσοστό 34,5% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες διαφωνεί με την ανάθεση διαφορετικών κατ' οίκον εργασιών σε μερικούς μαθητές έναντι 33,3% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Παρατηρείται αξιοσημείωτη συμφωνία στις απόψεις των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η συμφωνία τους για την ανάθεση διαφορετικών εργασιών σε μερικούς μαθητές δε διαφοροποιείται από το φύλο και την τάξη του/της μαθητή/τριας.

Πίνακας 39

Ανάθεση διαφορετικών εργασιών σε ορισμένους μαθητές (Άποψη μαθητών)

Ανάθεση διαφορετικών εργασιών	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ	
	N	%	N	%
Ναι	37	44	41	48,8
Όχι	28	33,3	29	34,5
Δεν έχω γνώμη	19	22,6	14	16,7
$X^2=0,98, df=2, \quad p=0,613$				

Στο αντίστοιχο ερώτημα οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συμφωνούν σε ποσοστό 70,5% στην ανάθεση διαφορετικών εργασιών σε ορισμένους μαθητές, ενώ το 23% διαφωνεί (Πίνακας 40). Αντίθετα οι περισσότεροι γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαφωνούν στην ανάθεση διαφορετικών εργασιών (48%), ενώ συμφωνούν σε ποσοστό 41,8%. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($X^2 [2, N=193] = 16,28, p < ,001$).

Πίνακας 40

Ανάθεση διαφορετικών εργασιών σε ορισμένους μαθητές (Άποψη γονέων)

Ανάθεση διαφορετικών εργασιών	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ	
	N	%	N	%
Συμφωνώ	41	41,8	67	70,5
Διαφωνώ	47	48,0	22	23,2
Δεν έχω γνώμη	10	10,2	6	6,3
$X^2 (2, N=193) = 16,28, df=2, p < ,001$				

Αναθέτουν οι γονείς επιπλέον εργασίες στα παιδιά τους;

Περίπου 6 στους 10 γονείς τόσο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και αυτών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι αναθέτουν επιπλέον εργασίες στο παιδί τους (Πίνακας 41). Η συχνότητα ανάθεσης επιπλέον εργασιών είναι συνήθως μικρή (μερικές φορές), ενώ ένα ποσοστό 11,8% των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αναθέτουν εργασίες συχνά ή πολύ συχνά. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι 14,2%.

Πίνακας 41

Ανάθεση επιπλέον εργασιών από τους γονείς

Επιπλέον εργασίες	Χωρίς Μ.Δ		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Ποτέ	43	43,4	38	40,4
Μερικές φορές	42	42,4	45	47,9
Συχνά	9	9,1	6	6,4
Πολύ συχνά	5	5,1	5	5,3
Σύνολο	99		94	
$\chi^2 = 0,883, df=3 \quad p=,829$				

Σε τι ποσοστό οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα;

Ένα σημαντικό ποσοστό (40,4%) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι 7,1%. Ο μέσος όρος των ωρών ανά βδομάδα είναι 5,2 (διακύμανση 1-14 ώρες) και 3,8 (διακύμανση 2-8 ώρες) αντίστοιχα (Πίνακας 42). Από τους 38 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα οι 12 κάνουν μόνο για τη Γλώσσα, οι 3 μόνο για τα Μαθηματικά και οι 23 και για τα δύο. Από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες οι έξι στους εφτά κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα τόσο στη Γλώσσα όσο και στα Μαθηματικά, ενώ για τον έβδομο δεν απαντήθηκε η σχετική ερώτηση.

Πίνακας 42

Μαθητές που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα

Ιδιαίτερα μαθήματα	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ	
	N	%	N	%
Όχι	91	92,9	56	59,6
Ναι	7	7,1	38	40,4
$\chi^2 (N=193) = 30, df=1 \quad p<,001$				

Ποιος είναι ο κύριος στόχος αυτών των μαθημάτων;

Ο κύριος στόχος των ιδιαίτερων μαθημάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών με ειδικά προγράμματα (81,8%). Ένα μικρό ποσοστό έχει ως κύριο στόχο τη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες (6,1%). Από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μόνο 7 (7,1%) κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα και οι στόχοι τους φαίνεται να είναι διαφορετικοί. Ο κύριος στόχος για τους τρεις από τους έξι είναι η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες (Πίνακας 43). Για πέντε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ένα μαθητή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν απαντήθηκε αυτό το ερώτημα.

Πίνακας 43

Ο κύριος στόχος των ιδιαίτερων μαθημάτων

Στόχος ιδιαίτερων μαθημάτων	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες.	3	50*	2	6,1
Η προετοιμασία για το επόμενο μάθημα.	1	16,7	1	3
Η αντιμετώπιση των κενών στην ύλη ή των δυσκολιών του στα μαθήματα με ειδικά προγράμματα	1	16,7	27	81,8
Άλλος	1	16,7	3	9,1
Σύνολο	6		33	

$X^2 = 12,78$ df=3 $p=,005$ * Std. Residual = 2, $p<0,05$

Η διαπίστωση ότι η βοήθεια στη μελέτη δεν είναι ο κύριος στόχος των ιδιαίτερων μαθημάτων επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα βοηθούν περισσότερη ώρα τα παιδιά τους στη μελέτη τους ($X^2 [4, N=94] = 10,6, p=,031$). Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας τους τέσσερις γονείς (24%) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα αφιερώνουν πάνω από δύο ώρες την ημέρα, πέραν των ιδιαίτερων μαθημάτων, για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για όσους δεν κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα είναι 14%. Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση των ιδιαίτερων μαθημάτων με την τάξη φοίτησης ($r_s = ,166$, την επίδοση ($r_s = -,088$), το χρόνο μελέτης ($r_s = ,110$), τα προβλήματα στη μελέτη ($r_s = ,103$) καθώς και το βαθμό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών ($r_s = -,163$). Θετική συσχέτιση υπάρχει μόνο ανάμεσα στις συνολικές ώρες των ιδιαίτερων μαθημάτων και τη HPC ($r_s = ,401$). Από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα

μόνο το 27% ολοκληρώνει όλες ή αρκετές από τις κατ' οίκον εργασίες. Το αντίστοιχο ποσοστό για όσους δεν κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα είναι 43%, χωρίς όμως η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική.

Με ποιες οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες ασχολούνται οι μαθητές;

Το 70,7% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τουλάχιστον μία οργανωμένη εξωσχολική δραστηριότητα (το 29,3% δεν έχει καμία εξωσχολική δραστηριότητα, το 37% έχει μία, το 28,3% δύο και το 5,3% τρεις δραστηριότητες) (Πίνακας 44). Αντίστοιχα το 94,9% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν μία τουλάχιστον οργανωμένη εξωσχολική δραστηριότητα (το 5,1% δεν έχει καμία εξωσχολική δραστηριότητα, το 39,4% έχει μία, το 39,4% δύο και το 16,2% τρεις δραστηριότητες). Το ποσοστό των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν μαθήματα ξένης γλώσσας είναι διπλάσιο σε σχέση με το ποσοστό των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (88% έναντι 44%) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($X^2 = 42,19$, $p < ,001$). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ασχολούνται λιγότερες ώρες τη βδομάδα με εξωσχολικές δραστηριότητες ($M = 4,89$, $SD = 2,73$, εύρος: 1-14) σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($M = 6,27$, $SD = 2,74$, εύρος 1-19). Η σύγκριση του χρόνου που αφιερώνουν στις εξωσχολικές δραστηριότητες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έγινε με το T-test¹⁰ και η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική [$t(157) = 3,08$, $p = ,002$, 2-tailed]. Ο χρόνος που αφιερώνουν στις εξωσχολικές δραστηριότητες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχε σημαντική συσχέτιση με την επίδοση ($r_s = ,401$), δηλαδή όσοι είχαν υψηλότερη επίδοση αφιέρωναν περισσότερες ώρες σε εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ δεν υπήρχε διαφοροποίηση σε σχέση με το χρόνο μελέτης και βοήθειας, τα προβλήματα στη μελέτη καθώς και τα ιδιαίτερα μαθήματα.

¹⁰ Ο χρόνος που αφιερώνουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες οι δύο κατηγορίες μαθητών ακολουθεί την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov $Z = 1,346$, $p = ,053$ για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και $Z = 0,929$, $p = ,354$ για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες)

Πίνακας 44

Εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών

Εξωσχολικές δραστηριότητες	Χωρίς Μ.Δ. (N=99)	Μ.Δ. (N=92)	Chi-Square
Ξένες γλώσσες	87,9%	43,5%	$X^2 = 42,19, p < ,001,$
Καλλιτεχνικές δραστηριότητες	29,3	21,7	$X^2 = 1,43, p = ,232$
Αθλητικές δραστηριότητες	46,5%	39,1%	$X^2 = 1,05, p = ,306$
Άλλη	3%	5,4%	$X^2 = 0,687, p = ,407$
Μέσος όρος ώρες/βδομάδα	6,27	4,89	$t = -3,084, df = 157, p = ,002$

Τι χρειάζονται περισσότερο οι γονείς, για να βοηθήσουν καλύτερα τα παιδιά τους;

Το 53,8% των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερη ενημέρωση σχετικά με τους τρόπους βοήθειας έναντι 38,8% των γονέων των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ($X^2 (1, N=191) = 4,31, p = ,038$) και περισσότερες γνώσεις [31,2% έναντι 15,2% ($X^2 (1, N=192) = 98,31, p = ,008$]. Οι γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο [46,5% έναντι 23,7%, $X^2 (1, N=192) = 10,91, p < ,001$]. Τέλος ένας στους δύο γονείς τόσο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερη υπομονή και δύο στους δέκα ζητάνε περισσότερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 45).

Πίνακας 45

Πώς θα βοηθήσουν καλύτερα οι γονείς.

	Χωρίς Μ.Δ. (N=99)	Μ.Δ. (N=93)	Chi-Square
Ενημέρωση σχετικά με τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας στις κατ' οίκον εργασίες.	38,8%	53,8%	$X^2 = 4,3, p = ,038,$
Περισσότερο χρόνο.	46,5%	23,7%	$X^2 = 10,9, p = ,001$
Πιο τακτική συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α της τάξης	18,2%	21,5%	$X^2 = 0,334, p = ,564$
Περισσότερη υπομονή.	49,5%	51,5%	$X^2 = 0,081, p = ,776$
Περισσότερες γνώσεις	15,2%	31,2%	$X^2 = 6,98, p = ,008$
Άλλο	8,2%	5,3%	

Ερώτημα 7: Ποιες είναι οι στάσεις και οι πρακτικές των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες της γενικής τάξης;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πιστεύουν ότι η συμβολή των κατ' οίκον εργασιών στη μάθηση είναι θετική (75%) ή πολύ θετική (21,2%). Το 3,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι κατ' οίκον εργασίες έχουν ουδέτερη ή αρνητική συμβολή στη μάθηση (Πίνακας 46).

Πίνακας 46

Συμβολή των κατ' οίκον εργασιών στη μάθηση. Η άποψη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

	N	%
Πολύ αρνητική	1	,8
Αρνητική	0	0
Ουδέτερη	4	3,0
Θετική	99	75,0
Πολύ θετική	28	21,2
Σύνολο	132	100,0

Ειδικότερα, όσον αφορά τη συμβολή των κατ' οίκον εργασιών στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (6 στους 10 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και περισσότεροι από 7 στους 10 ειδικής), πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες συμβάλλουν αρκετά ή πολύ στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 47).

Πίνακας 47

Συμβολή των κατ' οίκον εργασιών στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Συμβολή στην επίδοση	Δασκ. Γενικής Τάξης		Δάσκαλος Τ.Ε.	
	N	%	N	%
Καθόλου	5	3,9	2	3
Λίγο	45	34,9	15	22,4
Αρκετά	70	54,2	32	47,7
Πολύ	9	7	18	26,9
Σύνολο	129	100	67	100

Πού οφείλονται, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην εκπλήρωση των κατ' οίκον εργασιών;

Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής τα τρία κυριότερα αίτια προβλημάτων είναι: η ύπαρξη σημαντικών γνωστικών κενών από το επίπεδο της τάξης τους (82%), η ανεπάρκεια των δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης (51,9%) και η αδυναμία συγκέντρωσης (50,4%) (Πίνακας 48). Για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής τα τρία κυριότερα αίτια προβλημάτων είναι: η ανεπάρκεια των δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης (62,7%), η αδυναμία συγκέντρωσης (50,1%) και η αδυναμία ή η απροθυμία των γονέων τους να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη (46,3%). Η ανεπαρκής διδασκαλία των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση των ανατιθέμενων κατ' οίκον εργασιών, παράγοντας που σχετίζεται με το σχολείο, συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό τόσο για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (14,3 %) όσο και της ειδικής (20,1%).

Πίνακας 48

Αίτια των προβλημάτων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών

Αίτια προβλημάτων (έως 3 επιλογές)	Δάσκαλος	
	Γενικής Τάξης	Τ.Ε.
Στην ύπαρξη σημαντικών γνωστικών κενών (υστέρησης) από το επίπεδο της τάξης τους.	82%	41,8%
Στην ανεπάρκεια των δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης.	51,9%	62,7%
Στην αδυναμία συγκέντρωσης	50,4%	50,1%
Στην αδυναμία ή στην απροθυμία των γονέων τους να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη.	36,8%	46,3%
Στην έλλειψη κατάλληλων προσαρμογών στις κατ' οίκον εργασίες	21,1%	29,9%
Στην έλλειψη κινήτρων για μάθηση	21,1%	28,4%
Στην ανεπαρκή διδασκαλία των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση των ανατιθέμενων κατ' οίκον εργασιών	14,3%	20,1%
Άλλο	3,8%	6%
N	133	67

Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες;

Από τον πίνακα 49 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν ότι εφαρμόζουν μια σειρά πρακτικών σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες. Πρακτικές που χρησιμοποιούνται περισσότερο συχνά από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών είναι

η επεξήγηση των στόχων που επιδιώκονται με την ανάθεση μιας εργασίας, η διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης καθώς και η χρήση των γραπτών σχολίων και της αυτοδιόρθωσης. Αντίθετα, η συνεργασία με το δάσκαλο του ολοήμερου είναι μια πρακτική που δε χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως και η ανάθεση διαφορετικών εργασιών σε ορισμένους μαθητές. Για τη συνεργασία με το δάσκαλο του ολοήμερου ρωτήθηκαν και οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης. Από αυτούς το 16,7% δήλωσαν ότι συνεργάζονται με το δάσκαλο του ολοήμερου, το 30,3% ότι δε συνεργάζονται, ενώ το 53% δεν είχε κανένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσε στο ολοήμερο.

Πίνακας 49

Πρακτικές των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης (N = 131)

Πόσο συχνά εφαρμόζετε τα παρακάτω:	Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Βαθμολογείτε τις κατ' οίκον εργασίες	33,8%	25,4%	13,8%	26,9%
Κάνετε γραπτά σχόλια.	14,5%	38,2%	31,3%	16%
Χρησιμοποιείτε την αυτοδιόρθωση	14,5%	45,8%	24,4%	15,3%
Διδάσκετε δεξιότητες οργάνωσης και μελέτης	5,3%	32,8%	42%	19,8%
Εξηγείτε τους στόχους που επιδιώκετε με την ανάθεση της εργασίας.	3,1%	20,6%	38,2%	38,2%
Δίνετε διαφορετικές εργασίες σε ορισμένους μαθητές	32,15	50,4%	13%	4,6%
Συνεργάζεστε με το δάσκαλο του Ολοήμερου για τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών.	55,3%	22%	13,8%	8,9%

Κάνουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής κάποιες προσαρμογές στις κατ' οίκον εργασίες που αναθέτουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

Όπως φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα 50 οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πιο συχνές προσαρμογές την ανάθεση λιγότερων κατ' οίκον εργασιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (71,2%) και την ανάθεση πιο εύκολων εργασιών (68,2%), ενώ ένας στους δύο δηλώνει ότι δίνει τη δυνατότητα για διαφορετικό τρόπο παρουσίασης των εργασιών.

Πίνακας 50

Προσαρμογές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί

Προσαρμογές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Έως 3 επιλογές)	%
Αναθέτετε λιγότερες κατ' οίκον εργασίες	71,2%
Αναθέτετε πιο εύκολες κατ' οίκον εργασίες	68,2%
Δίνετε τη δυνατότητα για διαφορετικό τύπο παρουσίασης (π.χ. προφορικά αντί για γραπτά)	53%
Προσαρμόζετε τα κριτήρια αξιολόγησης	33,3%
Αναθέτετε ομαδικές εργασίες	19,6%
Ελέγχετε πιο συχνά τις εργασίες των μαθητών με Μ.Δ.	12,8%

Από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης 4 στους 10 δηλώνουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν στην τάξη τους τις ίδιες εργασίες με τους υπόλοιπους μαθητές, χωρίς προσαρμογές, ενώ για τους υπόλοιπους οι πιο συχνές διαφοροποιήσεις είναι η αξιολόγησή τους με διαφορετικά κριτήρια (53,7%) και η ανάθεση λιγότερων εργασιών (41, 8%) (Πίνακας 51).

Πίνακας 51

Διαφοροποίηση πρακτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με Μ.Δ. σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη τους (Έως 2 επιλογές) (N = 67)	%
Αξιολογούνται με διαφορετικά κριτήρια στις κατ' οίκον εργασίες τους.	53,7%
Έχουν πιο εύκολες κατ' οίκον εργασίες.	43,3%
Έχουν τις ίδιες κατ' οίκον εργασίες.	41,8%
Έχουν λιγότερες κατ' οίκον εργασίες.	35,8%
Δεν έχουν καθόλου κατ' οίκον εργασίες	0%
Δε γνωρίζω τι κάνουν στην τάξη τους.	4,7%

Ποιες παρεμβάσεις θεωρούν αποτελεσματικές οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών τους;

Οι παρεμβάσεις που προτείνουν ως πιο αποτελεσματικές οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι η συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α του τμήματος ένταξης (80,5%), η

συνεργασία με τους γονείς (63,9%), η προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών (51,1%), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών (40,6%) (Πίνακας 52). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής προτείνουν ως πιο σημαντικές τη συνεργασία με τους γονείς (64,2%), την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών (59,7%), την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών (58,2%), την εκπαίδευση των γονέων στην υποστήριξη του παιδιού (56,7%). Αντίθετα μόλις ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς γενικής και ένας στους είκοσι ειδικής αγωγής θεωρούν τη βοήθεια στο πλαίσιο του ολοήμερου ως αποτελεσματική πρακτική. Ακόμα και η πρόταση για οργανωμένα προγράμματα υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του ολοήμερου προτείνεται από έναν στους τέσσερις εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 52

Αποτελεσματικές παρεμβάσεις σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Εως 4 επιλογές)	Δάσκαλοι	
	Γ.Τ.	Τ.Ε.
Συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α του Τμήματος Ένταξης (Τ.Ε.).	80,5%	40,3%
Συνεργασία με τους γονείς.	63,9%	64,2%
Προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών.	51,1%	58,2%
Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών.	40,6%	20,9%
Εκπαίδευση των γονέων στην υποστήριξη του παιδιού.	37,6%	56,7%
Ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών.	36,8%	59,7%
Διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης.	29,3%	47,8%
Προγράμματα υποστήριξης ειδικών κατηγοριών μαθητών στο πλαίσιο του Ολοήμερου από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς.	24,1%	23,9%
Βοήθεια στο πλαίσιο του Ολοήμερου σχολείου.	9,8%	4,5%
N	133	67

Ερώτημα 8: Ποια είναι η συνεργασία των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής με τους γονείς και μεταξύ τους;

Πόσο συχνά συζητάνε οι γονείς με το/τη δάσκαλο/α της τάξης;

Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συζητούν πιο συχνά με το δάσκαλο της τάξης (Πίνακας 53). Συγκεκριμένα το 71,6% συζητά τουλάχιστον μια φορά το μήνα έναντι 44,5% των γονέων των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες [χ^2 (3

$N=194) = 7,243, p = ,027]$. Από τον έλεγχο των υπολοίπων προκύπτει ότι σε κανένα από τα επιμέρους κελιά η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 53

Συχνότητα συνεργασίας με το δάσκαλο της τάξης.

Συχνότητα συνεργασίας	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Ανά τρίμηνο	45	45,5	27	28,4
Ανά μήνα	40	40,4	44	46,3
Δύο φορές το μήνα ή συχνότερα	14	14,1	24	25,3
$X^2 = 7,24, df=2 p < ,027$				

Κατά τις συναντήσεις με το δάσκαλο της τάξης πόσο συχνά συζητούν οι γονείς για τις κατ' οίκον εργασίες;

Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πιο συχνές συζητήσεις για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών κατά τις συναντήσεις τους με το δάσκαλο της τάξης, χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 54).

Πίνακας 54

Συχνότητα συνεργασίας για τις κατ' οίκον εργασίες.

Συχνότητα	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Ποτέ	9	9,1	8	8,4
Μερικές φορές	56	56,6	39	41,1
Συχνά	24	24,2	31	32,6
Πολύ συχνά	10	10,1	17	17,9
Σύνολο	99	100	95	100
$X^2 = 5,727, df=3 p = ,126$				

Στο αντίστοιχο ερώτημα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συζητούν συχνά (47,7%) ή πολύ συχνά (37,9%) το θέμα των κατ' οίκον εργασιών κατά τις συναντήσεις τους με τους γονείς (Πίνακας 55). Η συχνότητα συζήτησης εμφανίζεται αυξημένη σε σχέση με ότι δήλωσαν οι γονείς.

Πίνακας 55

Συχνότητα συζήτησης για τις κατ' οίκον εργασίες (σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς)

Συχνότητα συζήτησης	N	%
Ποτέ	1	,8
Μερικές φορές	18	13,6
Συχνά	63	47,7
Πολύ συχνά	50	37,9
Σύνολο	132	100,0

Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι γονείς από τη συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α της τάξης για τις κατ' οίκον εργασίες;

Οχτώ στους δέκα γονείς τόσο των μαθητών με όσο και των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν πολύ ή πάρα πολύ ευχαριστημένοι από τη συνεργασία που έχουν με το δάσκαλο της τάξης σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες (Πίνακας 56).

Πίνακας 56

Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

Ικανοποίηση	Γονείς			
	Χωρίς Μ.Δ.		Με Μ.Δ.	
	N	%	N	%
Καθόλου	3	3,1	3	3,3
Λίγο	14	14,4	16	17,6
Πολύ	56	57,7	43	47,3
Πάρα πολύ	24	24,7	29	31,9
	97		91	
$X^2 = 2,123, df=3 \quad p=,547$				

Ποια είναι η συχνότητα συνεργασίας των γονέων με το/τη δάσκαλο/α του Τμήματος Ένταξης;

Το 66,7% των γονέων δήλωσε ότι συζητά με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης τουλάχιστον μια φορά το μήνα (Πίνακας 57).

Πίνακας 57

Συχνότητα συνεργασίας με το δάσκαλο του Τ.Ε.

Συχνότητα συνεργασίας	N	%
Καθόλου	4	4,6
Μια φορά το τρίμηνο	25	28,7
Μια φορά το μήνα	40	46,0
Δύο φορές το μήνα ή συχνότερα	18	20,7
Σύνολο	87	100,0

Στο αντίστοιχο ερώτημα οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης δήλωσαν ότι έχουν τακτική συνεργασία (δύο φορές το μήνα ή συχνότερα) με ένα μικρό ποσοστό (17,1%) των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 58). Με τους περισσότερους γονείς υπάρχει συνεργασία μια φορά το τρίμηνο (37,1%) ή μια φορά το μήνα (34,3%). Τέλος με το 11,4% των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης δεν είχε καμία συνεργασία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η συχνότητα συνεργασίας που δήλωσαν οι γονείς είναι ελαφρώς μεγαλύτερη από αυτή που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, αλλά αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι απάντησαν στο ερώτημα 87 γονείς, ενώ οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορούν 105 μαθητές. Από την ανάλυση των στοιχείων προκύπτει ότι οι γονείς που δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είχαν τη μικρότερη συχνότητα συνεργασίας με τους δασκάλους.

Πίνακας 58

Συχνότητα συνεργασίας με τους γονείς (σύμφωνα με τους δασκάλους των Τ.Ε.)

Συχνότητα συνεργασίας	N	%
Ποτέ	12	11,4
Ανά τρίμηνο	39	37,1
Ανά μήνα	36	34,3
Δύο φορές το μήνα ή συχνότερα	18	17,1
Σύνολο	105	100,0

Πόσο συχνά συζητούν για τις κατ' οίκον εργασίες με το δάσκαλο του Τ.Ε.;

Το 20,2% των γονέων δε συζητά ποτέ για τις κατ' οίκον εργασίες με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, το 36,9% συζητά μερικές φορές, ενώ το 42,8% συζητά συχνά ή πολύ συχνά (Πίνακας 59).

Πίνακας 59

Συχνότητα συζήτησης για τις κατ' οίκον εργασίες στις συναντήσεις με το δάσκαλο του Τ.Ε.

Συζήτηση	N	%
Ποτέ	17	20,2
Μερικές φορές	31	36,9
Συχνά	20	23,8
Πολύ συχνά	16	19,0
Σύνολο	84	100,0

Στο αντίστοιχο ερώτημα περίπου 6 στους 10 δασκάλους των τμημάτων ένταξης δήλωσαν ότι συζητούν συχνά ή πολύ συχνά με τους γονείς για τις κατ' οίκον εργασίες (Πίνακας 60). Αξίζει να σημειωθεί ότι 24 γονείς (26%) δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό. Μέσα σ' αυτό το ποσοστό περιλαμβάνεται και ένα 10% περίπου που δεν είχε καμιά συνεργασία με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης και κατά συνέπεια η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είχε νόημα. Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό δεν είναι συγκρίσιμες, καθώς οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό για κάθε μαθητή χωριστά αλλά γενικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 60

Συχνότητα συζήτησης για τις κατ' οίκον εργασίες (σύμφωνα με τους δασκάλους των Τ.Ε.)

Συχνότητα συζήτησης	N	%
Ποτέ	6	10
Μερικές φορές	16	26,7
Συχνά	26	43,3
Πολύ συχνά	12	20
Σύνολο	60	100

Είναι ευχαριστημένοι οι γονείς με τη συνεργασία που έχουν με το/τη δάσκαλο/α του τμήματος ένταξης για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών;

Οι γονείς σε μεγάλο ποσοστό (82%) δηλώνουν ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ ευχαριστημένοι από με τη συνεργασία που έχουν με το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών (Πίνακας 61). Λίγο ευχαριστημένοι δηλώνουν το 16,7% και καθόλου το 1,3%. Δεκαπέντε από τους γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή (16,13%), ποσοστό που είναι από τα μεγαλύτερα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες ερωτήσεις απαντήθηκαν από το 100% των ερωτηθέντων.

Πίνακας 61

Ικανοποίηση από τη συνεργασία με το δάσκαλο του Τ.Ε. για τις κατ' οίκον εργασίες.

Ικανοποίηση	N	%
Καθόλου	1	1,3%
Λίγο	13	16,7%
Πολύ	33	42,3%
Πάρα πολύ	31	39,7%
Σύνολο	78	100,0

Τι μεθόδους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την καλύτερη επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών;

Στο πλαίσιο της συνεργασίας οι πρακτικές που εφαρμόζουν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί τόσο της τάξης όσο και του τμήματος ένταξης είναι να προτείνουν στους γονείς τρόπους βοήθειας και αντιμετώπισης προβλημάτων (81,7% και 80,6% αντίστοιχα) καθώς και στρατηγικές σχετικά με τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών (63,4% και 73,1%). Σε ποσοστό 31,3% και 40,3% αντίστοιχα δήλωσαν ότι ζητούν τη γνώμη των γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες (Πίνακας 62). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν γενικά ότι προτείνουν στους γονείς στρατηγικές σχετικά με την διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και την αντιμετώπιση προβλημάτων, ενώ επιλέγουν σε πολύ μικρότερα ποσοστά συγκεκριμένες μεθόδους, όπως η υπογραφή των εργασιών από τους

γονείς (21,4% και 7,5%) και η χρήση εντύπου ανάθεσης και επικοινωνίας με τους γονείς (4,6% και 20,9%).

Πίνακας 62

Τρόπος συνεργασίας με γονείς

Τρόποι συνεργασίας (Επιλογή έως 3)	Δάσκαλοι	
	Γ.Τ (131)	Τ.Ε. (67)
Προτείνετε στους γονείς τρόπους βοήθειας και αντιμετώπισης προβλημάτων στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους.	81,7 %	80,6%
Προτείνετε στους γονείς στρατηγικές σχετικά με την διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.	63,4 %	73,1%
Ζητάτε τη γνώμη τους για τις κατ' οίκον εργασίες	31,3%	40,3%
Καλείτε τους γονείς, αν δεν ολοκληρώνονται οι κατ' οίκον εργασίες.	21,4 %	11,9%
Ζητάτε να υπογράφουν τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους.	21,4 %	7,5%
Στέλνετε στο σπίτι ένα τετράδιο ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών και σημειώσεων	4,6 %	20,9%
Άλλο.	10,9%	6%

Ερώτημα 9: Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου, του δασκάλου της τάξης και του τμήματος ένταξης σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στην τάξη;

Συζητούν οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο σχολείου την πολιτική που θα ακολουθήσουν στο θέμα των κατ' οίκον εργασιών; Υπάρχει ενιαία τακτική απ' όλο το σχολείο;

Δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς (68,7%) αναφέρουν ότι το θέμα των κατ' οίκον εργασιών δεν απασχολεί το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους. Το 28,4% αναφέρει ότι γίνεται γενική συζήτηση που δεν καταλήγει σε συγκεκριμένες αποφάσεις. Μόνο το 3% αναφέρει ότι γίνεται συζήτηση με στόχο τη διαμόρφωση ενιαίας πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες (Πίνακας 63).

Πίνακας 63

Συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων για τις κατ'οίκον εργασίες.

Συζήτηση για τις κατ'οίκον εργασίες	Γενική τάξη		T.E.	
	N	%	N	%
Ναι	5	3,8	2	3%
Όχι	73	55,3	46	68,7%
Γενική συζήτηση που δεν καταλήγει σε συγκεκριμένες αποφάσεις	54	40,9	19	28,4%
Σύνολο	132	100%	67	100%

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι κατ'οίκον εργασίες είναι συλλογικό θέμα του σχολείου ή μόνο του δασκάλου της τάξης;

Το 83,3% των δασκάλων της γενικής αγωγής και το 66,2% της ειδικής θεωρούν ότι την ευθύνη για τις κατ'οίκον εργασίες πρέπει να την έχει μόνο ο δάσκαλος της τάξης και σε μικρότερα ποσοστά δέχονται να καθορίζει ο σύλλογος διδασκόντων τις γενικές κατευθύνσεις (Πίνακας 64).

Πίνακας 64

Ευθύνη για τις κατ'οίκον εργασίες

Ποιος πρέπει να έχει την ευθύνη για τις κατ'οίκον εργασίες;	Γ.Τ.		T.E.	
	N	%	N	%
Μόνο ο δάσκαλος της τάξης	110	83,3	43	66,2
Ο σύλλογος διδασκόντων καθορίζει τις γενικές κατευθύνσεις	22	16,7	22	33,8
Σύνολο	132	100	65	100

Ποια είναι η συχνότητα συνεργασίας ανάμεσα στο δάσκαλο ειδικής και γενικής αγωγής για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

Οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων δηλώνουν ότι η μεταξύ τους συνεργασία είναι τακτική (τουλάχιστον μια φορά το μήνα ή συχνότερα για 8 στους 10 εκπαιδευτι-

κούς). Σχεδόν 1 στους 10 εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής δηλώνει ότι δε συνεργάζεται ποτέ με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης (Πίνακας 65).

Πίνακας 65

Συχνότητα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

Συχνότητα	N	%
Ποτέ	11	8,4
Ανά τρίμηνο	15	11,4
Ανά μήνα	30	22,9
Τουλάχιστον 2 φορές το μήνα	75	57,3
Σύνολο	131	100,0

Το 50% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούν συχνά ή πολύ συχνά αντικείμενο αυτής της συνεργασίας ενώ το υπόλοιπο 50% μερικές φορές ή ποτέ (Πίνακας 66).

Πίνακας 66

Συζήτηση για τις κατ' οίκον εργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

Συχνότητα	N	%
Ποτέ	13	10,0
Μερικές φορές	52	40,0
Συχνά	49	37,7
Πολύ συχνά	16	12,3
Σύνολο	130	100,0

Ποιος πρέπει να έχει την πρωταρχική ευθύνη για την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ;

Η πλειοψηφία των δασκάλων τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι την ευθύνη για την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών θα πρέπει να την έχουν εξίσου και οι δύο (62,9% και 71,6% αντίστοιχα). Το 28% των δασκάλων γενικής αγωγής και το 22,4% των δασκάλων ειδικής αγωγής θεωρούν ότι

την κύρια ευθύνη πρέπει να την έχει ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης και σε ένα μικρότερο ποσοστό (9,1% και 6% αντίστοιχα) πιστεύουν ότι την κύρια ευθύνη για τις προσαρμογές πρέπει να την έχει ο δάσκαλος της τάξης (Πίνακας 67).

Πίνακας 67

Ευθύνη για την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών

Κύρια ευθύνη για την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών	Δάσκαλος	
	Γ.Τ.	T.E.
Ο/Η δάσκαλος/α της τάξης	9,1%	6%
Ο/Η δάσκαλος/α του T.E	28%	22,4%
Εξίσου και οι δύο	62,9%	71,6%
Σύνολο	132	67

Ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος του δασκάλου του Τμήματος Ένταξης σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στην τάξη; (Αποψη των δασκάλων της γενικής τάξης και του T.E.).

Συμφωνία φαίνεται να υπάρχει και για τον επιθυμητό ρόλο του δασκάλου του τμήματος ένταξης σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες. Οι τρεις πρώτες επιλογές τόσο των δασκάλων της γενικής όσο και των δασκάλων της ειδικής αγωγής για το ρόλο του δασκάλου του T.E. για τις κατ' οίκον εργασίες είναι (Πίνακας 68):

- Να διδάξει δεξιότητες οργάνωσης και μελέτης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (66,4% και 67,2% από τους δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής αντίστοιχα).
- Να αναθέτει σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης κατ' οίκον εργασίες που να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (64,9% και 64,2%).
- Να καλύψει τα γνωστικά κενά που έχουν οι μαθητές, για να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις κατ' οίκον εργασίες της τάξης τους (62,6% και 58,2%).

Πίνακας 68

Ο ρόλος του δασκάλου του Τ.Ε.

Ο ρόλος του δασκάλου του Τ.Ε. (Επιλογή έως 3)	Δάσκαλοι	
	Γ.Τ.	Τ.Ε.
Να διδάξει δεξιότητες οργάνωσης και μελέτης στους μαθητές με Μ.Δ.	66,4%	67,2%
Να αναθέτει, σε συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α της τάξης, κατ' οίκον εργασίες που να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών με Μ.Δ.	64,9%	64,2%
Να καλύψει τα γνωστικά κενά που έχουν οι μαθητές, για να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις κατ' οίκον εργασίες της τάξης τους.	62,6%	58,2%
Να πάρει την πρωτοβουλία και να επιδιώκει την τακτική συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α της τάξης και τους γονείς.	41,2%	37,9%
Να βοηθά το/τη δάσκαλο/α της κανονικής τάξης να προσαρμόσει τις κατ' οίκον εργασίες για τους μαθητές με Μ.Δ.	37,4%	43,3%
Να βοηθά τους μαθητές με Μ.Δ. στις κατ' οίκον εργασίες της τάξης τους.	9,2%	10,4%
N	131	67

Ερώτημα 10: Αναθέτει ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης εργασίες για το σπίτι; Από ποιες μεταβλητές εξαρτάται η συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης;

Το 58,9% των γονέων δηλώνουν ότι ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης αναθέτει κατ' οίκον εργασίες στο παιδί τους, ενώ το 41,1% ότι δεν αναθέτει (N=90).

Οι περισσότεροι από τους 53 μαθητές, στους οποίους ανατίθενται κατ' οίκον εργασίες από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, αφιερώνουν 16- 30 λεπτά για τις εργασίες αυτές. Ένα ποσοστό 30,2% αφιερώνει πάνω από 30 λεπτά (Πίνακας 69)

Πίνακας 69

Ο χρόνος που αφιερώνεται στις εργασίες του Τ.Ε. (Εκτίμηση γονέα)

Χρόνος μελέτης	N	%
Καθόλου	2	3,8
Έως 15'	7	13,2
16' - 30'	28	52,8
Πάνω από 30'	16	30,2
ΣΥΝΟΛΟ	53	100,0

Οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης αναφέρουν ότι αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες στους περισσότερους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από μία έως πέντε φορές την εβδομάδα. Σε ένα ποσοστό 26,4% των μαθητών δεν ανατίθενται ποτέ εργασίες (Πίνακας 70).

Πίνακας 70

Ημέρες ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών στο Τ.Ε.

Ημέρες ανάθεσης	Μαθητές	
	N	%
Καμία	28	26,4%
Μία	15	14,2%
Δύο	20	18,9%
Τρεις	7	6,6%
Τέσσερις	15	14,2%
Πέντε	21	19,8%
Σύνολο	106	100%

Οι εργασίες που ανατίθενται είναι συνήθως μικρής έκτασης και ο χρόνος που απαιτείται κατά την εκτίμηση των δασκάλων των τμημάτων ένταξης για την ολοκλήρωσή τους δεν ξεπερνά τα 30 λεπτά για 9 στους 10 μαθητές (Πίνακας 71).

Πίνακας 71

Χρόνος μελέτης για τις εργασίες του Τ.Ε. (εκτίμηση του δασκάλου)

Χρόνος μελέτης	N	%
Έως 15 λεπτά	35	44,9
16 – 30 λεπτά	36	46,1
Πάνω από 30 λεπτά	7	9
Σύνολο	78	100,0

Η στάση των γονέων για την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το/τη δάσκαλο/α του Τμήματος Ένταξης.

Περίπου 2 στους 3 γονείς (67,8%) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πιστεύουν ότι πρέπει να ανατίθενται κατ' οίκον εργασίες από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, 19,5% πιστεύουν ότι δεν πρέπει να ανατίθενται και 12,6% δεν έχουν γνώμη (Πίνακας 72).

Πίνακας 72

Συμφωνία των γονέων για ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το Τ.Ε.

Ανάθεση εργασιών από το Τ.Ε.	N	%
Ναι	59	67,8%
Όχι	17	19,5%
Δεν έχω γνώμη	11	12,6%
Σύνολο	87	100,0

Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάθεση εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης

Εφαρμόστηκε η μέθοδος της λογιστικής παλινδρόμησης (Binary Logistic Regression), για να εξεταστεί εάν τρεις προβλέπουσες μεταβλητές: α) οι ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης, β) η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και γ) η στάση των γονέων για την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης μπορούν να προβλέψουν σε σημαντικό βαθμό το εάν ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης αναθέτει συχνά κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (εξαρτημένη μεταβλητή).

Η ελάχιστη αναλογία του αριθμού των υποκειμένων που απαιτούνται είναι 10 για κάθε προβλέπουσα μεταβλητή με ένα ελάχιστο 50-60 υποκειμένων (Peng, 2002· Schwab, 2006d). Στη συγκεκριμένη ανάλυση μετέχουν 86 υποκείμενα και οι προβλέπουσες μεταβλητές είναι τρεις. Συνεπώς η αναλογία διαμορφώνεται στο 1:29 (Αναλογία μεγαλύτερη από 1:20 θεωρείται πολύ ικανοποιητική).

Η εξαρτημένη μεταβλητή έχει επανακωδικοποιηθεί, για να μετατραπεί σε διχοτομική. Από τους εκπαιδευτικούς των τμήματος ένταξης ζητήθηκε να αναφέρουν τη

συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών σε κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (ποτέ, μία, δύο ... έως πέντε φορές τη βδομάδα). Όσοι επέλεξαν ποτέ ή μία φορά αποτέλεσαν την ομάδα αυτών που αναθέτουν εργασίες σπάνια ή ποτέ, ενώ όσοι επέλεξαν δύο ή περισσότερες φορές ήταν αυτοί που αναθέτουν εργασίες σε τακτική βάση. Οι υπόλοιπες μεταβλητές είναι αναλογικές (ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης) ή τακτικές (στάσεις των εκπαιδευτικών και γονέων). Κατά συνέπεια μπορεί να εφαρμοστεί η λογιστική παλινδρόμηση με μια επιφύλαξη λόγω της ύπαρξης τακτικών μεταβλητών (Schwab, 2006d).

Δε γνωρίζουμε προηγούμενες έρευνες που να μελέτησαν τους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν τη συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Δεδομένης της έλλειψης ανάλογων ερευνητικών δεδομένων για να καθοριστεί ποιες μεταβλητές θα εισαχθούν στο μοντέλο πρόβλεψης ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις της εξαρτημένης μεταβλητής με τις μεταβλητές που ήταν πιθανόν να συσχετίζονται με το ποσοστό ολοκλήρωσης των εργασιών. Έτσι ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις για τις μεταβλητές: ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης, η στάση των εκπαιδευτικών του τμήματος ένταξης για τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η στάση των γονέων για την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, η επίδοση των μαθητών, η τάξη φοίτησης, το φύλο μαθητών, ο χρόνος μελέτης, ο χρόνος βοήθειας από τους γονείς, το σκορ στη HPC, η εκπαίδευση και η απασχόληση της μητέρας, η φοίτηση σε ολοήμερο. Αποφασίστηκε να εισαχθούν στο μοντέλο πρόβλεψης οι τρεις πρώτες μεταβλητές οι οποίες είχαν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την ανάθεση εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης (εξαρτημένη μεταβλητή). Η μέθοδος λογιστικής παλινδρόμησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της ταυτόχρονης εισαγωγής όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών (simultaneously entry).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το μοντέλο συνολικά (και οι τρεις προβλέπουσες μεταβλητές μαζί) μπορεί να προβλέπει ικανοποιητικά το εάν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης αναθέτουν συχνά κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Model X^2 (3, N=86) = 44,45, $p < ,001$). Η ισχύς της πρόβλεψης σύμφωνα με το Nagelkerke's R^2 είναι 0,55. Η αξιολόγηση της καλής προσαρμογής του μοντέλου (Goodness-of-fit statistics) έγινε με το τεστ των Hosmer-Lemeshow (H-L). Η τιμή του τεστ [X^2 (8) = 9,129, $p = ,332$] δεν είναι στατιστικά ση-

μαντική κι αυτό υποδηλώνει ότι το μοντέλο ταιριάζει καλά με τα δεδομένα (Field, 2005· Peng, 2002).

Το ποσοστό της σωστής πρόβλεψης της ανάθεσης εργασιών με βάση τις προβλέπουσες μεταβλητές έφτασε στο 79,1%. Το μοντέλο πρόβλεψε σωστά το 89,1% των εκπαιδευτικών που ανέθεταν συχνά κατ' οίκον εργασίες και το 61,3% αυτών που ανέθεταν σπάνια ή και καθόλου κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η βελτίωση του ποσοστού της σωστής πρόβλεψης είναι 47% σε σχέση με τη σωστή πρόβλεψη που θα επιτυγχάνονταν τυχαία. Η βελτίωση είναι μεγαλύτερη από 25%, που είναι το κριτήριο για να θεωρηθεί το μοντέλο χρήσιμο (Schwab, 2006d).

Πίνακας 73

Λογιστική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του T.E.

Μεταβλητή	B	S.E. (Τυπικό σφάλμα β)	Exp b	95% CI for exp b	
				Lower	Upper
Constant	-7,594	1,82	0,001		
Ώρες φοίτησης στο T.E.	0,416	0,539	1,516	1,104	2,082
Στάση εκπαιδευτικών	1,570	0,539	4,808	1,673	13,822
Στάση γονέων	1,233	0,412	3,431	1,530	7,696

Διαπιστώθηκε ότι οι παρακάτω προβλέπουσες μεταβλητές έχουν σημαντική συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή (Πίνακας 73):

- Η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ($B=1,570$, $Walt\ test=8,497$, $p=0,004$). $Exp\ (b) = 4,808$ (95% $CI = 1,673-13,822$). Οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης είναι 380% περισσότερο πιθανό να αναθέτουν συχνότερα κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όταν πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες συμβάλλουν θετικά στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Η στάση των γονέων για την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης ($B=1,233$, $Walt\ test=8,947$, $p=0,003$). $Exp\ (b) = 3,431$ (95% $CI = 1,530-7,696$). Οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης είναι 243% περισσότερο

πιθανό να αναθέτουν συχνότερα κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όταν οι γονείς τους πιστεύουν ότι πρέπει να ανατίθενται εργασίες από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης.

- Οι ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης ($B=0,416$, Walt test= $6,605$, $p=0,01$). $\text{Exp (b)}^{11} = 1,516$ (95% CI = $1,104 - 2,082$). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης είναι 51,6% ($1,516-1=0,516$) περισσότερο πιθανό να αναθέτουν συχνότερα κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όταν αυτοί φοιτούν περισσότερες ώρες στο τμήμα ένταξης.

Στις τρεις προβλέπουσες μεταβλητές το διάστημα εμπιστοσύνης (CI) είναι τόσο για την κατώτερη όσο και την ανώτερη τιμή πάνω από ένα. Το στοιχείο αυτό επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλο τον πληθυσμό (Field, 2005).

Περίληψη των αποτελεσμάτων

Ο χρόνος μελέτης δεν διαφοροποιείται μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στην έκτη τάξη παρατηρείται αξιοσημείωστη μείωση στο χρόνο μελέτης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ανάλογη μείωση δεν παρατηρείται στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δέχονται πιο συχνά και περισσότερη βοήθεια από την μητέρα. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη βοήθεια που δέχονται από τον πατέρα, η οποία είναι σπάνια και για τις δύο κατηγορίες μαθητών. Δεν υπάρχει διαφορά στη βοήθεια που δέχονται οι μαθητές σε σχέση με το φύλο του μαθητή και την εργασία της μητέρας έξω από το σπίτι.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, με αποτέλεσμα λίγοι απ' αυτούς να ολοκληρώνουν τις περισσότερες από τις εργασίες τους. Εκτός των μαθησιακών δυσκολιών, άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στα αυξημένα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών είναι η χαμηλή επίδοση των μαθητών γενικότερα, καθώς και το φύλο των μαθητών, με τα αγόρια να εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα. Τα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών δεν διαφοροποιούνται από τάξη σε τάξη. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ολοκληρώνουν περισσότερες εργασίες όταν έχουν υψηλότερη επίδοση, οι εκπαιδευτικοί έ-

¹¹ Η τιμή της Exp (b) μας δίνει την odds ratio για κάθε μεταβλητή

χουν θετική στάση για τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση, και όταν φοιτούν σε μικρές τάξεις. Η φοίτηση στο ολοήμερο δε συμβάλλει στη μείωση των προβλημάτων ούτε στην αύξηση των εργασιών που ολοκληρώνονται από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι ίδιοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυτοαξιολογούν πιο χαμηλά την επίδοσή τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες βοηθούν παρέχοντας άμεση βοήθεια στα παιδιά τους, ενώ γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν σε μεγαλύτερα ποσοστά τρόπους βοήθειας που ενισχύουν την αυτο-ρύθμιση. Οι κατ' οίκον εργασίες προκαλούν αρκετές εντάσεις στις οικογένειες και μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στις σχέσεις γονέων μαθητών, ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι περισσότεροι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες καθώς και οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συμφωνούν στην ανάθεση διαφορετικών εργασιών σε ορισμένους μαθητές. Αντίθετα, οι περισσότεροι γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαφωνούν με την προοπτική αυτή.

Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πιο τακτική συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης, ενώ δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό ευχαριστημένοι από τη συνεργασία που έχουν για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών.

Τα σχολεία δεν έχουν πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής θεωρούν ότι την ευθύνη για τις κατ' οίκον εργασίες έχει μόνο ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης. Δεν ισχύει όμως το ίδιο και με τις προσαρμογές των κατ' οίκον εργασιών, για τις οποίες θεωρείται ότι η ευθύνη μοιράζεται μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής ή και σε αρκετές περιπτώσεις ότι η ευθύνη για τις προσαρμογές ανήκει κυρίως στον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής.

Οι δάσκαλοι, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, αναγνωρίζουν ένα σημαντικό ρόλο στο δάσκαλο του τμήματος ένταξης σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στη γενική τάξη. Οι περισσότεροι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης αναθέτουν μικρής έκτασης εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, πρακτική που βρίσκει σύμφωνους τους περισσότερους γονείς. Η συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών στο τμήμα ένταξης εξαρτάται από τη στάση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών, τη συμφωνία των γονέων για ανάθεση εργασιών καθώς και τις ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης.

4.3 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις

Στη συνέντευξη συμμετείχαν 10 γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι 8 στους 10 μαθητές είναι αγόρια. Πέντε μαθητές κατοικούσαν σε αστικές περιοχές, τρεις σε ημιαστικές και δύο σε αγροτικές. Πέντε μαθητές φοιτούν στη Δ' τάξη, τρεις στην Ε' και από ένας στη Γ' και ΣΤ'. Κανένας από τους μαθητές δε φοιτούσε στο ολοήμερο. Όλοι οι μαθητές ζουν και με τους δύο γονείς, ενώ οι οικογένειες έχουν δύο παιδιά, εκτός από μία που έχει τρία (Μαθ. 4).

Οι συνεντεύξεις έγιναν το σχολικό έτος 2005-2006. Η τάξη φοίτησης αναφέρεται στην προηγούμενη χρονιά, όταν δηλαδή επιδόθηκαν τα ερωτηματολόγια. Επίσης όλη η συζήτηση για τη μελέτη στο σπίτι επικεντρώνεται στο προηγούμενο σχολικό έτος, εκτός κι αν αναφέρεται διαφορετικά.

Στον πίνακα 74 παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες πληροφορίες για κάθε μαθητή. Οι μαθητές έχουν καταταχθεί με βάση το σκορ τους στη HPC από υψηλότερη προς χαμηλότερη βαθμολογία. Έτσι ο Μαθητής 1 έχει το υψηλότερο σκορ (δηλαδή τα περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών) και ο Μαθητής 10 το χαμηλότερο. Οι μαθητές 1-5 έχουν υψηλό σκορ (μέσος όρος: 52), ενώ οι μαθητές 6-10 χαμηλό (μέσος όρος: 11,6). Για την επίδοση του κάθε μαθητή ζητήθηκε από το δάσκαλο της τάξης να κατατάξει τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα σε ομάδες επίδοσης, όπως περιγράφεται στη σελ. 137.

Ακολουθεί παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων, οργανωμένη σε ενότητες/θεματικούς άξονες. Σε κάθε ενότητα γίνεται συγκεντρωτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και αναφέρονται ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Γίνεται επίσης σύγκριση των αποτελεσμάτων για τους μαθητές με χαμηλό και υψηλό σκορ στη HPC.

Πίνακας 74

Περιγραφή των συμμετεχόντων στη συνέντευξη

	Όνομα	Τάξη	Επίδοση	HPC	Ολοκληρ. Εργασιών	Χρόνος Μελέτης	Χρόνος (Α΄ταξη)	Στιγμές Έντασης	Ιδιαίτερα Μαθήματα	Ιστορικό Μ.Δ.	Εκπαίδευση & Επάγγελμα μητέρας
1	Σωκράτης	Δ	1	60	Καμία	1,5 - 2	3 ώρες	Πολύ συχνά	NAI		ΑΕΙ (Εκπαιδευτικός)
2	Λεωνίδα	Ε	1	57	Αρκετές	1 - 1,5	1 ώρα	Πολύ συχνά	ΌΧΙ	Αδερφή	Γυμνάσιο (Οικιακά)
3	Σόλωνας	ΣΤ	2	49	Λίγες	1,5 - 2	>3 ώρες	Πολύ συχνά	NAI	Πατέρας	Λύκειο (Ιδιωτ. Υπάλληλος)
4	Σοφοκλής	Δ	1	48	Καμία	>2	5-6 ώρες	Συχνά	NAI		Λύκειο (Οικιακά)
5	Αλέξανδρος	Ε	1	46	Λίγες	1-1,5	Όλη μέρα	Συχνά	OXI	Πατέρας	Λύκειο (Οικιακά)
6	Πλάτωνας	Δ	4	20	Όλες	3	1 ώρα	Μερ. φορές	ΌΧΙ	Πατέρας	Λύκειο (Οικιακά)
7	Άρτεμη	Δ	1	15	Λίγες	1,5 - 2	3 ώρες	Μερ. φορές	NAI	Αδερφός	Λύκειο (Νοσηλευτ.)
8	Αθηνά	Δ	1	11	Λίγες	2	5 ώρες	Μερ. φορές	NAI		Γυμνάσιο (Οικιακά)
9	Άρης	Γ	2	6	Όλες	>2	1 -1,5 ώρες	Μερ. φορές	OXI	Πατέρας?	Δημοτικό (Οικιακά)
10	Περικλής	Ε	2	6	Αρκετές	>2	>3 ώρες	Ποτέ	ΌΧΙ	Αδερφός	Λύκειο (Ελευθ. Επαγ.)

4.3.1. Ώρες μελέτης και βοήθειας

Έξι μαθητές ασχολούνταν με τη μελέτη τους μία με δύο ώρες και τέσσερις πάνω από δύο ώρες. Ο χρόνος που αφιερώνουν στη μελέτη δε διαφέρει σημαντικά από τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά οι περισσότεροι από τους δέκα μαθητές δεν ολοκληρώνουν όλες τις εργασίες τους σύμφωνα με τους δασκάλους τους. Οι μαθητές με υψηλό σκορ στη HPC φαίνεται ότι μελετούν λιγότερο. Δύο μελετούν μία - μιάμιση ώρα, δύο μιάμιση - δύο ώρες και ένας πάνω από δύο ώρες. Οι μαθητές με χαμηλό σκορ στη HPC αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη. Οι δύο μιάμιση - δύο ώρες και τρεις πάνω από δύο ώρες.

Οι πιο πολλοί μαθητές μελετούσαν περισσότερο στις πρώτες τάξεις. Από τους δέκα μαθητές οι επτά μελετούσαν τρεις ή περισσότερες ώρες στην Α' τάξη, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις ασχολούνταν όλη τη μέρα. Σε αρκετές περιπτώσεις αυτό συνεχίστηκε στη Β' ή και στη Γ' τάξη. Ο υπερβολικός χρόνος ενασχόλησης με τη μελέτη στις πρώτες τάξεις μπορεί να οφείλονταν στις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, στη μη αποτελεσματική τακτική από τους γονείς, στην έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς ή και σε συνδυασμό των παραπάνω. Παρά την πολύωρη απασχόληση τα αποτελέσματα ήταν πενιχρά, αφού δεν ολοκληρώνονταν όλες οι εργασίες.

«Στην Α' τάξη διαβάζαμε αρκετές ώρες. Από το τέλος της Α' τάξης άρχισε να έχει άρνηση που αυξήθηκε στη συνέχεια». (Μαθ. 1)

«Ήταν πάρα πολλές ώρες. Σίγουρα ήταν τρεις και ποτέ, ας πούμε, δεν τελειώναμε ικανοποιημένοι, ότι τα έχει μάθει κι είναι εντάξει για να πάει αύριο στο σχολείο. Μεγαλώνοντας, όταν μπήκαν κι άλλα μαθήματα, δηλαδή αυτά τα μαθήματα που είχε να μάθει απ' έξω, στην τρίτη ας πούμε που μπήκαν τα θρησκευτικά και η ιστορία, οι ώρες ήταν περισσότερες. Κάναμε γύρω στις τέσσερις, μπορεί και πέντε. Όμως κάποια στιγμή ανακαλύψαμε ότι όσες ώρες και να καθόμαστε να διαβάσουμε, αυτά τα μαθήματα που ήταν για να θυμάται απ' έξω δεν τα θυμόταν. Και προσπαθούσα να του βγάλω μια πολύ λεπτομερή περίληψη. Δε θυμόταν ποτέ ονόματα και ημερομηνίες. Τέτοια πράγματα δε θυμότανε ποτέ». (Μαθ. 3)

«Στην αρχή, πριν μάθουμε ότι έχει δυσλεξία, 5-6 ώρες. Ήταν τραγικό... Άστο δεν το συζητώ. Ήταν και λάθος εντελώς, να έχεις τόσες ώρες ένα παιδί...». (Μαθ. 4)

«Ασχολούμασταν όλη τη μέρα στην Α΄ και τη Β΄ τάξη. Η αντιγραφή κρατούσε όλη τη μέρα. Ο Αλέξανδρος αντιδρούσε στο γράψιμο. Έφευγε από το σχολείο όταν ξεκίνησαν το γράψιμο». (Μαθ. 5)

«Στην Α΄ τάξη σχεδόν 5 ώρες. Πολλές ώρες για ένα παιδί. Πολλές ώρες. Το έλεγα και στη δασκάλα και μου έλεγε είναι πάρα πολλές. Μα έλεγα θα πρέπει να το δώσω να καταλάβει. Τι να κάνω; Να έρθει άγραφο;» (Μαθ. 8)

«Στην πρώτη τάξη ήταν αρκετές οι ώρες... Δε θυμάμαι ακριβώς. Πάντως ήταν αρκετές». (Μαθ. 10)

Στις τρεις περιπτώσεις που το παιδί διάβαζε λίγες ώρες αυτό γινόταν είτε επειδή δεν ήθελε το παιδί:

«Μελετούσε μία ώρα περίπου. Δεν ήθελε περισσότερο. Δεν ολοκλήρωνε ποτέ τις εργασίες». (Μαθ. 2)

Είτε επειδή δεν είχε απαιτήσεις η δασκάλα:

«Στην πρώτη τάξη μελετούσε λιγότερες ώρες απ΄ ότι τώρα. Δεν είχε πολλές απαιτήσεις η δασκάλα». (Μαθ. 9)

Είτε τέλος επειδή η μητέρα δεν είχε αρκετό χρόνο και δεν της επισήμαναν τις δυσκολίες από το σχολείο:

«Στην Α΄ και Β΄ τάξη ασχολούνταν με τη μελέτη μία ώρα περίπου. Η αλήθεια είναι ότι δεν του αφιέρωσα κι εγώ πολύ χρόνο, γιατί πήγαινα στη σχολή. Στο σχολείο μου έλεγαν ότι η επίδοσή του ήταν καλή». (Μαθ. 6)

Η Dudley-Marling (2003) διαπίστωσε επίσης ότι η πολύωρη, γεμάτη συγκρούσεις και συχνά μη παραγωγική ενασχόληση με τις κατ΄ οίκον εργασίες είναι ένα πολύ συνηθισμένο φαινόμενο στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές με υψηλό σκορ στη HPC μελετούσαν πολλές ώρες στις πρώτες τάξεις, αλλά ο χρόνος μελέτης μειώθηκε στις μεγαλύτερες τάξεις. Φαίνεται ότι με το πέρασμα των χρόνων απογοητεύονται και εγκαταλείπουν την προσπάθεια (Deslandes et al., 1999· Epstein, 2001a· Sawyer et al., 1996).

4.3.2. Βοήθεια από τους γονείς

Για τους εννιά από τους δέκα μαθητές η βοήθεια παρέχονταν αποκλειστικά από τη μητέρα. Σε μία μόνο περίπτωση (Μαθ. 10) βοηθούσε μερικές φορές και ο πατέρας, αλλά και πάλι ο κύριος ρόλος ανήκε στη μητέρα. Σε πολλές άλλες έρευνες έχει βρεθεί ότι κατά κανόνα η μητέρα αναλαμβάνει τη βοήθεια του παιδιού στη μελέτη του (Bar-

nes, 2001· Cooper et al., 2000· Dudley-Marling, 2001· Levin et al., 1997). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μητέρες αφιέρωναν κι αυτές τον ίδιο χρόνο που αφιέρωνε το παιδί για τη μελέτη του. Ακόμα κι αν δεν ήταν όλη την ώρα δίπλα του, ήταν όμως στον ίδιο χώρο και πάντα διαθέσιμες να προσφέρουν βοήθεια. Σε τρεις περιπτώσεις η μητέρα αφιέρωνε μισή με μία ώρα λιγότερο χρόνο απ' ό,τι το παιδί (Μαθ. 7, 9 & 10).

«Είμαι συνέχεια δίπλα του. Το θέλει για να τελειώνουμε εύκολα [...] Αισθάνεται ανασφάλεια». (Μαθ. 1)

«Κάθομαι δίπλα του και τον βοηθώ. Το απαιτεί ο ίδιος να είμαι δίπλα του». (Μαθ. 2)

«Εγώ όλο το απόγευμά μου το είχα αφιερωμένο στο Σόλωνα. Εκτός αν έλειπε ή έβγαινε να παίζει. Εγώ συνήθως, όταν έχει να μάθει απ' έξω, του βγάζω περιλήψεις. Όταν γράφει κι είναι κάτι που το βλέπει και το αντιγράφει, δεν είμαι κοντά του. Φεύγω, τον αφήνω και το ελέγχω μετά. Όταν είμαι δίπλα του και κάθομαι δίπλα του, είναι πιο ήσυχος. Δεν ξέρω, συγκεντρώνεται πιο πολύ...» (Μαθ. 3)

«Πέρυσι ήμουν σχεδόν συνέχεια δίπλα του. Ήθελε κάποιον δίπλα του. Φέτος ξεκινήσαμε να το σταματάμε αυτό το δίπλα». (Μαθ. 4)

«Κάθομαι δίπλα του καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης. Του διαβάζω τα θεωρητικά μαθήματα. Στα γραπτά είμαι απλώς κοντά του για να νοιώθει σιγουριά. Τον βοηθάω, μόνο όταν δυσκολευτεί και ζητήσει βοήθεια». (Μαθ. 6)

«Που, να ασχοληθεί μόνη της; Τέτοια χαρά αν την έβλεπα εγώ. Για μένα θα ήταν λύτρωση. Μαζί τα κάνουμε όλα [...] Της διαβάζω την ερώτηση, εξηγώ τι πρέπει να κάνει και την αφήνω να δω τι θα κάνει μόνη της. Μόλις όμως δω ότι ζορίζεται, αναγκαστικά τη βοηθάω. Γιατί το καταλαβαίνω ότι πιέζεται και αρχίζει να κάνει χίλια δυο πράγματα. Θα σηκωθεί για νερό. Θα σηκωθεί να φάει...». (Μαθ. 8)

Ορισμένα παιδιά κάνουν μόνα τους ένα μέρος των εργασιών τους, χωρίς να είναι η μητέρα δίπλα τους. Συνήθως βρίσκονται στον ίδιο χώρο και είναι διαθέσιμοι να προσφέρουν βοήθεια όποτε χρειαστεί.

«Τη βοηθάω να βάλει ένα πρόγραμμα. Της λέω: πρώτα θα διαβάσεις το μάθημα, μετά θα γράψεις την αντιγραφή, θα μάθεις την ορθογραφία [...] Τη λέω εγώ τι πρέπει να κάνει. Κι έχει μάθει κι αυτή να λειτουργεί έτσι. Δηλαδή δεν τη φοβάμαι. Έχει οργάνωση [...] Για πέρυσι και για φέτος δεν ήμουνά τόσο πολύ δίπλα της, εγώ. Την ανέθετα να κάνει ... Μου έλεγε μαμά έχουμε αυτό, εκείνο και το άλλο. Έχουμε Μαθηματικά. Αυτά δεν μπορώ δυσκολεύομαι. Σε όσα δυσκολευόταν τη βοηθούσα. Π.χ. προσπαθούσε να διαβάσει μόνη της το μάθημα, μετά μά-

θαινε μόνη της ορθογραφία, έγραφε αντιγραφή κι από εκεί και πέρα... Ένα 40% θα έλεγα ότι μπορεί να τις κάνει μόνη. Χαίρεται πολύ όταν κάνει πράγματα μόνη της. (Μαθ. 7):

«Είμαι στον ίδιο χώρο. Δεν κάθομαι όμως δίπλα του παρά μόνο όταν χρειαστεί βοήθεια [...] Θα μαγειρέψω, έχω και την κόρη μου». (Μαθ. 9)

«Όση ώρα διαβάζει, διαβάζουμε μαζί [...] Κοιτάζτε. Άλλες φορές είμαι δίπλα, άλλες φορές κάθομαι αλλού, αλλά είμαστε μαζί σχεδόν. Όταν είναι γράψιμο, κάθομαι δίπλα του και διορθώνουμε. Γράμματα, ορθογραφικά, έτσι [...] Τα θεωρητικά τα διαβάζει μόνος του. Του κάνω ερωτήσεις στο τέλος». (Μαθ. 10)

Γενικά οι μαθητές που έχουν προβλήματα μάθησης αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη τους και δέχονται περισσότερη βοήθεια από τους γονείς (Cooper et al., 2000· Epstein, 2001), ιδιαίτερα στην Α' τάξη (Levin et al., 1997). Σε άλλη έρευνα τα 2/3 των γονέων αναφέρουν κάποια αρνητική ή ακατάλληλη εμπλοκή, όπως το να βοηθούν τα παιδιά τους ακόμα κι όταν δε χρειάζεται (Cooper et al., 2000).

4.3.3. Έλεγχος και διόρθωση των εργασιών

Για εννιά από τους δέκα μαθητές ο έλεγχος των γραπτών εργασιών γίνονταν από τους γονείς. Μόνο ένας (Μαθ. 6) τα έλεγε πρώτα ο ίδιος. Άλλος ένας μαθητής (Μαθ. 4) άρχισε φέτος να τα ελέγχει μόνος του. Γενικά αντιδρούν στην ιδέα να ελέγξουν τις εργασίες τους. Θέλουν να τελειώνουν.

«Δε θέλει διόρθωση. Δεν την κάνει ο ίδιος ούτε θέλει να την κάνω εγώ. Νευριάζει. Θέλει να τελειώνει» (Μαθ. 1)

«Δεν ελέγχει. Αντιδρά άσχημα, αν του ζητήσεις να κάνει διορθώσεις ή αν τα διορθώσω εγώ. Ό,τι έκανε, έκανε!» (Μαθ. 2)

«Ποτέ. Το παιδί δε θέλει ούτε να το δει. Όταν τελειώσει κάτι, θεωρεί ότι εντάξει, δηλαδή, όλο του το... Σε σχέση με τα μαθήματα ό,τι κάνει το κάνει..., ας πούμε έχει να γράψει μια πρόταση, θα τη γράψει πάρα πολύ γρήγορα, δε θα την ελέγξει καθόλου και το κάνει πάρα πολύ βιαστικά για να τελειώσει» (Μαθ. 3)

«Την προηγούμενη χρονιά δεν ήθελε να τα διορθώσει. Φέτος δε θέλει να του βρίσκω λάθη εγώ. Τα διορθώνει μόνος του [...] Φέτος έχει περισσότερα κίνητρα και στόχους» (Μαθ. 4)

«Ελέγχει πρώτα το παιδί και στη συνέχεια τα ελέγχουμε μαζί. Ανοίγουμε το βιβλίο, τον βάζω να κάνει αυτός πρώτα έναν έλεγχο και μετά το κάνουμε μαζί» (Μαθ. 6)

«Μα είμαι δίπλα της. Δε σηκώνομαι. Έτσι και σηκωθώ χαθήκαμε!» (Μαθ. 8)

«Τις βλέπω εγώ. Μου τις φέρνει να τις δω εγώ» (Μαθ. 10)

4.3.4. Διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών από τους γονείς

Από τους δέκα γονείς οι πέντε έκαναν συχνά ή πολύ συχνά οι ίδιοι τις εργασίες των παιδιών τους, δύο τις έκαναν μερικές φορές (Μαθ. 3 & 4), ενώ τρεις στους δέκα δεν τις κάνουν ποτέ (Μαθ. 6, 9 & 10). Μόνο δύο από τους δέκα γονείς επέλεξαν τη σχετική πρόταση-επιλογή στο ερωτηματολόγιο. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι στο σχετικό ερώτημα «με ποιους τρόπους βοηθάτε το παιδί σας» οι γονείς είχαν να διαλέξουν έως 3 από 6 προτεινόμενους τρόπους ή να προσθέσουν και άλλο. Έτσι για πέντε γονείς υπερίσχυσαν άλλες επιλογές ή δεν ήθελαν να το δηλώσουν, παρόλο που μερικές φορές ή και συχνά έκαναν αυτοί τις εργασίες για τα παιδιά τους. Και οι πέντε γονείς των μαθητών με υψηλό σκορ στη HPC κάνουν συχνά ή μερικές φορές τις εργασίες του παιδιού τους, ενώ και δύο από τους πέντε γονείς μαθητών με χαμηλό σκορ στη HPC κάνουν τις εργασίες του παιδιού τους.

«Συχνά κάνω εγώ τα μισά για να μειωθεί ο φόρτος για το παιδί [...] Για να μην εκνευρίζεται, για να μην τον επιβαρύνω περισσότερο...» (Μαθ. 1)

«Πολλές φορές το έχω κάνει τις προηγούμενες χρονιές (Σημ.: το έγραφε η ίδια στο τετράδιο). Φέτος δεν το θέλει ο ίδιος. Το καταλαβαίνει ο δάσκαλος και τον τιμωρεί». (Μαθ. 2)

«Ναι, αλλά όχι να πάρω, ας πούμε, να γράψω τις εργασίες του στο τετράδιο. Θα του υπαγόρευα εγώ και θα έγραφε αυτός. Κάπως έτσι» (Μαθ. 3)

«Το έκανα αυτό. Άλλες χρονιές το έκανα. Τώρα αν δε θέλει να κάνει κάτι κι αντιδράει το αφήνουμε. Για παράδειγμα, η Γλώσσα έχει πέντε ερωτήσεις. Από αυτές αυτός μπορεί να κάνει τις δύο. Τις υπόλοιπες τις αφήνω. Δεν τις κάνει καθόλου. Πριν τις κάναμε όλες κι αυτός κουραζότανε πάρα πολύ και δεν του έμενε τίποτα στο μυαλό του. Τώρα όπως είπε κι η κυρία του μας ενδιαφέρει αυτές τις δύο που θα κάνει να τις έχει καταλάβει» (Μαθ. 4)

«Του τα κάνω μερικές φορές. Το έκανα πιο συχνά στις μικρότερες τάξεις» (Μαθ. 5)

«Έχει τύχει μερικές φορές» (Μαθ. 7)

«Όχι. Τον στέλνω χωρίς να τις έχει κάνει. Το προτιμώ παρά να...» (Μαθ. 6)

«Όχι. Εγώ είμαι υπέρ της άποψης καλύτερα να τα κάνει μόνος του μέχρι εκεί που ξέρει, παρά να κάτσω να τα λύσω εγώ» (Μαθ. 10)

Οι μητέρες έκαναν τις εργασίες του παιδιού τους, για να μη πάει άγραφο και αισθάνεται άσχημα, για να μειωθεί ο φόρτος για το παιδί, για να ξεμπερδεύουν ή γιατί και με την αντιγραφή κάτι μπορεί να μείνει.

«Το έκανα για να μην πάει άγραφος και αισθάνεται άσχημα» (Μαθ. 2).

«Γιατί πάντα ήταν απογοητευμένος, δηλ. όταν το έκανα, το έκανα πια όταν είχε απογοητευτεί. Έλεγε ότι δεν μπορώ άλλο. Δάκρυζε ή έκλαιγε ή εκνευριζόταν [...] Το έκανα για να τελειώσουμε γρήγορα, γιατί κι εγώ κουραζόμουν, για να σας πω την αλήθεια» (Μαθ. 3).

«Έστω και με την αντιγραφή μπορεί να του μείνει κάτι» (Το έγραφε πρώτα η μητέρα και μετά το παιδί το αντέγραφε) (Μαθ. 5)

«Γιατί το έκανα; Γιατί δε με βοηθούσε κι η δασκάλα. Με τίποτα. Το έκανα για να μη αισθανθεί άσχημα με τα άλλα παιδιά. Γιατί ερχότανε κι έκλαιγε. Δηλαδή ήρθε μια μέρα και κόντεψα... Δηλαδή έκλαιγα κι εγώ μαζί του. Λέω προς θεού. Αν είναι δυνατόν. Τι γίνεται λέω σ' αυτό το σχολείο». (Μαθ. 8)

4.3.5. Μελέτη των θεωρητικών μαθημάτων

Η μητέρα διαβάζει τα θεωρητικά μαθήματα σε 8 από τους 10 μαθητές. Μία μαθήτριά τα μαθαίνει ακούγοντάς τα είτε απευθείας από τη μητέρα είτε μαγνητοφωνημένα (Μαθ. 7). Ένας μαθητής τα μαθαίνει μόνος του (Μαθ. 10).

«Του τα λέω εγώ και τα μαθαίνει έτσι». (Μαθ. 1)

«Του τα διαβάζω. Δεν μπορεί να κατανοήσει μόνος του αυτό που διαβάζει». (Μαθ. 3)

«Δεν τα διαβάζει μόνος του. Του τα διαβάζω εγώ. Το διαβάζω μία-δύο φορές εγώ και το μαθαίνει. Του κάνω ερωτήσεις στη συνέχεια. Εάν το διαβάσει μόνος του, θα δυσκολευτεί πάρα πολύ και δε θα του μείνει τίποτα. Μαθαίνει εύκολα, όταν τα ακούει. Τον διάβαζα από μικρό βιβλίο και αυτό ίσως τον βοήθησε να μαθαίνει εύκολα και να αποδίδει πολύ καλά ένα κείμενο». (Μαθ. 4)

«Τα θεωρητικά μαθήματα του τα διαβάζω πάντα εγώ [...] Διαβάζοντας ο Πλάτωνας δε μπορούσε να βγάλει νόημα. Διάβαζε άλλα, συμπλήρωνε άλλα, άλλα δεν τα

διάβαζε καθόλου και δεν έβγαινε νόημα. Διαβάζοντάς τα όμως εγώ άκουγε, βγά-
ζαμε κάποιες ερωτήσεις. Διαβάζαμε παράγραφο, παράγραφο. Από κάθε παρά-
γραφο βγάzaμε ερώτηση και μετά... Νόημα για να πει δε μπορεί να πει. Μόνο με
ερωτήσεις. Γιατί από την αρχή του μαθήματος μπορεί να πάει στο τέλος και κά-
ποια πράγματα να ξεχάσει. (Μαθ. 6)

«Της τα διαβάζω εγώ. Δε μπορεί να τα μάθει μόνη της». (Μαθ. 8)

«Τα διαβάζω πρώτα μερικές φορές εγώ. Μετά τα διαβάζει μόνος του και στο τέ-
λος του κάνω ερωτήσεις» (Μαθ. 9).

«Διαβάζω εγώ, διαβάζει ο Άρης. Δηλαδή, το παίρνω εγώ και μετά... Θα το πούμε
3-4 φορές και μετά με τις ερωτήσεις που θα τον κάνεις κατευθείαν σου απαντάει
το μάθημα» (Μαθ. 9).

«Τα μαθαίνει με δημοσιογραφικό κασετοφονάκι. Χρησιμοποιούμε αυτή τη μέθο-
δο από πέρυσι. Από το τέλος της περυσινής χρονιάς. Αλλά νομίζω ότι όταν το α-
κούει από εμένα αντιλαμβάνεται καλύτερα. Γιατί χτες την έβαλα ιστορία. Το διά-
βασε. Το έχω μαγνητοφωνήσει, το άκουσε. Το άκουσε, το άκουσε αλλά δε νομί-
ζω... δεν ξέρω ίσως δεν ήταν και συγκεντρωμένη» (Μαθ. 7).

4.3.6. Ανάθεση επιπλέον εργασιών από τους γονείς

Δύο στις δέκα μητέρες (Μαθ. 5 & 9) αναθέτουν επιπλέον εργασίες στα παιδιά τους.
Στο ερωτηματολόγιο τρεις ακόμη γονείς (Μαθ. 1, 6 & 10) είχαν δηλώσει ότι αναθέ-
τουν «μερικές φορές» επιπλέον εργασίες. Αυτό δεν επιβεβαιώθηκε από τη συνέντευ-
ξη. Σε άλλη έρευνα που αφορούσε το γενικό μαθητικό πληθυσμό βρέθηκε ότι το 36%
των γονέων αναθέτουν και δικές τους εργασίες στα παιδιά τους (Παπούλια-Τζελέπη,
2001).

«Δε μπορεί. Εδώ δεν μπορούμε να κάνουμε αυτές...» (Μαθ. 1)

«Έχω πολλά βοηθήματα, απ' όλες τις τάξεις. Δε γινόταν όμως να του βάλω κάτι
επιπλέον, αφού ποτέ δεν τελείωνε του σχολείου» (Μαθ. 2)

«Δεν του έβαζα γιατί δεν νομίζω ότι είχε ποτέ το χρόνο. Δηλαδή, αν έκανε τα
μαθήματά του και αν έκανε κι αυτά που μου ζητούσαν να κάνουμε από εκεί
(σημ.: από τα ιδιαίτερα μαθήματα που έκανε), ήδη αυτά τα έκανε με πολύ βαριά
καρδιά, οπότε δεν έπαιρνε να του βάλω παραπάνω» (Μαθ. 3).

«Οχι. Προσπαθούμε να κάνουμε τα μαθήματα του σχολείου» (Μαθ. 4).

«Δεν κάθεται. Με τίποτα» (Μαθ. 8)

«Μερικές φορές από βιβλία του εμπορίου για περισσότερη εξάσκηση. Να τα καταλάβει καλύτερα» (Μαθ. 5)

«Όταν υπάρχει περιθώριο από τις εργασίες της ημέρας, του βάζω ασκήσεις Μαθηματικών. Κυρίως πράξεις στα Μαθηματικά. Για να εξοικειωθεί πιο πολύ». (Μαθ. 9)

4.3.7. Ο ρόλος του πατέρα

Οι 9 στους 10 πατεράδες δε βοηθάνε τα παιδιά στα μαθήματά τους. Μόνο ένας (Μαθ. 10) βοηθά κι αυτός στη μελέτη των παιδιών, όποτε μπορεί. Οι περισσότεροι απλά δείχνουν ενδιαφέρον και ρωτάνε για το πώς τα πάνε στο σχολείο. Ορισμένοι πατεράδες δε βοηθούν, επειδή δουλεύουν πολλές ώρες και δεν έχουν χρόνο.

«Δεν ασχολείται. Δεν προλαβαίνει. Ενδιαφέρεται όμως και ανησυχεί πολύ. Είναι πολύ απογοητευμένος» (Μαθ. 1). «Έχει μαλλιάσει η γλώσσα μας να τον λέμε. Η άρνησή του είναι επίμονη. Προσπαθούμε να βρούμε ένα τρόπο να τον κάνουμε να ενδιαφερθεί κάπως, αλλά τόσα χρόνια είμαστε στο ψάξιμο». (Μαθ. 1, απάντηση πατέρα)

«Δε βοηθάει άμεσα. Δεν έχει χρόνο. Μερικές φορές το μαλώνει έντονα, όταν με δει σε άσχημη κατάσταση. Ο Λεωνίδας αγχώνεται τότε πολύ. Πέφτει ακόμα περισσότερο η επίδοσή του. Θεωρεί ότι είμαι ελαστική. Θα έπρεπε, κατά τη γνώμη του, να πιέζω περισσότερο τα παιδιά». (Μαθ. 2)

«Τίποτα. Δουλεύει τόσο πολλές ώρες...» (Μαθ. 4)

«Όχι, όχι. Καθόλου. Όσον αφορά τα παιδιά στο διάβασμα όχι». (Μαθ. 7)

Σε πέντε περιπτώσεις ο πατέρας δε βοηθάει, επειδή δεν μπορεί να βοηθήσει ή δεν αισθάνεται σίγουρος να το κάνει. Για τρεις από αυτές τις περιπτώσεις αναφέρεται ότι πιθανόν και ο πατέρας να είχε ανάλογα προβλήματα μάθησης. Όπως ήταν αναμενόμενο δεν έχουν διάγνωση, αλλά υπάρχει η υποψία ότι υπήρχαν μαθησιακές δυσκολίες. Σε μια περίπτωση αυτή η πληροφορία αναφέρεται από τον πατέρα (Μαθ. 5) ο οποίος συμμετείχε στη συνέντευξη. Στις άλλες δύο περιπτώσεις η πληροφορία αυτή αναφέρεται από τις μητέρες με βάση τις συζητήσεις που είχαν με τους συζύγους τους, ενώ στη μία περίπτωση (Μαθ. 3) και η πεθερά ανέφερε στη μητέρα ότι ο γιος της είχε αντίστοιχα προβλήματα με τον εγγονό της. Σε δύο άλλες περιπτώσεις (Μαθ. 8 & 9) δεν αναφέρθηκε υποψία για μαθησιακές δυσκολίες, αλλά χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (απόφοιτος δημοτικού) (Μαθ. 8) ή μέχρι τη Β' δημοτικού, αναφέ-

ρεται από τη μητέρα ως αγράμματος (Μαθ. 9). Συχνά αναφέρονται αντίστοιχα προβλήματα γονέων ή άλλων μελών της οικογένειας (Bowen & Cupples, 2004).

«Όχι. Ο μπαμπάς δε βοηθάει. Ο μπαμπάς είχε ένα παρόμοιο πρόβλημα με το Σόλωνα, μάλλον, απ' ό,τι έχω συζητήσει και με την πεθερά μου. Δε μπορούσε να βοηθήσει. Βοηθούσε, να, να μας πηγαινοφέρνει στη Θεσ/κη... Κατανοεί το πρόβλημα. Όλα αυτά που έχουμε κάνει τα κάναμε μαζί. Τα έχουμε συζητήσει. Τα έχουμε κάνει μαζί, απλά δεν μπορεί ν' ασχοληθεί, όπως ασχολούμαι εγώ» (Σημ.: Είναι απόφοιτος δημοτικού). (Μαθ. 3)

«Τον καταλαβαίνω γιατί κι εγώ είχα τα ίδια προβλήματα, όταν ήμουν μαθητής [...] Δεν τα παίρνει. Θέλει, αλλά δεν μπορεί. Ας κάνει ό,τι μπορεί. Δεν τον ωφέλησε μέχρι σήμερα η πίεση και η πολύωρη μελέτη». (Μαθ. 5, απάντηση πατέρα)

«Δε βοηθάει. Συζήτηση κάνουν για τα μαθήματα, απλώς δε νοιώθει σίγουρος για να βοηθήσει για το παιδί [...] Πιθανόν να είχε κι εκείνος παρόμοιες δυσκολίες. Κάνει και τώρα πολλά ορθογραφικά λάθη». (Μαθ. 6)

«Ο μπαμπάς δεν ξέρει. Είναι του δημοτικού. Μερικές φορές βοηθάει στα Μαθηματικά, που τα καταλαβαίνει καλύτερα». (Μαθ. 8)

«Καθόλου. Πήγε μέχρι τη Β' τάξη. Τον έστελναν στα πρόβατα». (Μαθ. 9)

Η έλλειψη υποστήριξης από τον πατέρα εναποθέτει όλο το βάρος της υποστήριξης των παιδιών κι είναι επόμενο να αυξάνεται την πίεση που αισθάνεται.

4.3.8. Ιδιαίτερα μαθήματα

Από τους πέντε μαθητές με υψηλό σκορ στη HPC οι τρεις έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα (Μαθ. 1, 3, & 4). Ένας ακόμη (Μαθ. 2) έκανε μαθήματα παλαιότερα, αλλά σταμάτησε, γιατί δεν ήθελε ο ίδιος να συνεχίσει. Από τους μαθητές με χαμηλό σκορ στη HPC οι δύο (Μαθ. 7 & 8) έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα. Η Μαθ. 7, έκανε μέχρι πέρυσι λογοθεραπεία και φέτος ξεκίνησε ιδιαίτερα μαθήματα. Οι άλλοι τρεις δεν έκαναν ποτέ ιδιαίτερα μαθήματα, ούτε παρακολούθησαν κάποιο άλλο πρόγραμμα παρέμβασης. Ο κύριος στόχος των ιδιαίτερων μαθημάτων ήταν για δύο μαθητές η αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών με ειδικά προγράμματα (Μαθ. 1 & 3) και στις υπόλοιπες περιπτώσεις η βοήθεια στα μαθήματα του σχολείου (Μαθ. 4, 7 & 8).

«Κάνει μία ώρα την ημέρα. Προσπαθούμε εκεί να παλέψουμε τα κενά. Γιατί δε μπορεί να συμβαδίσει και με το τμήμα, το υπόλοιπο. Εντάξει έμαθε κάποια πράγματα...». (Μαθ. 1).

«Έκανε μαθήματα σε διάφορα κέντρα τα τελευταία τέσσερα χρόνια» (Μαθ. 3)

4.3.9. Προβλήματα στη μελέτη

Οι οχτώ στους δέκα μαθητές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας και οι δύο στα Μαθηματικά (Μαθ. 7 & 8).

«Είχαμε προβλήματα πέρυσι. Δε μπορούσε να γράψει τις εργασίες από τον πίνακα, δεν έφερνε τις ασκήσεις του, δεν ήξερε τι μάθημα είχανε πολλές φορές. Πέρυσι ήτανε αλλού... Εντελώς. Φέτος που αρχίσανε γραμματική και κάνουμε, με φέρνει... ξέρει τι έχει. Πέρσι δεν ήξερε. Αυτό εμένα με... Πήγαινε πολλές φορές ξεχνούσε και την τσάντα του να πάρει ή να τη φέρει. Είχαμε μια τέτοια αναστάτωση που μαλώναμε συνέχεια. Δε μπορούσαμε να βρούμε άκρη. Αισθανόταν απέχθεια και για τις εργασίες και για το σχολείο. Η περσινή χρονιά ήταν χάλια. Μαύρη. Δε μπορούσε να βρει μια σειρά στη Γλώσσα. Όλα ήταν μπερδεμένα. Φέτος αρχίζει να κάνει οικογένειες. Δηλαδή βλέπει πρόταση κι αρχίζει να τα ξεχωρίζει αυτά τα πράγματα τι είναι. Και δε λείπουν γράμματα φέτος από τις λέξεις του». (Μαθ. 4)

«Δε μπορώ να καταλάβω. Και αρνείται και θέλει να τα τελειώσει. Απλώς θέλει να ξεμπερδέψει. Αυτό». (Μαθ. 1)

Για έξι στους δέκα μαθητές αναφέρεται ότι εμφανίζουν διάσπαση προσοχής. Αυτοί είναι οι έξι μαθητές (Μαθ. 1-6) με το μεγαλύτερο σκορ στη HPC, δηλαδή τα περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Τέλος αναφέρονται μειωμένα κίνητρα για όλους τους μαθητές με υψηλό σκορ στη HPC και για μία μαθήτριά (Μαθ. 8) με χαμηλό σκορ. Φαίνεται ότι η αδυναμία να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε μία εργασία για αρκετή ώρα καθώς και τα μειωμένα κίνητρα είναι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών (Gajria & Salend, 1995· Polloway et al., 1992). Προβλήματα στην περιοχή των κινήτρων και της διάσπασης της προσοχής μπορεί να έχουν αρνητική επιρροή στο χρόνο μελέτης και στη σχέση με τους γονείς (Kay et al., 2004).

«Νομίζω ότι είναι η συγκέντρωση. Όχι η όρεξη. Όλα αυτά είναι επακόλουθα. Νομίζω ότι αυτό είναι το πρόβλημα. Έχει φοβερή διάσπαση προσοχής». (Μαθ. 3)

«Εδώ, εκεί... Σηκώνόταν. Να πάει 100 φορές στην τουαλέτα, 200 φορές να πιει νερό... Έτσι... Δεν είχαμε καμία συγκέντρωση. Δεν είχε ενδιαφέρον. Δεν το κα-

ταλάβαινε, έφευγε. Μαλώναμε γι' αυτό πάρα πολλές φορές. Δεν μπορούσε. Πέρυσι ήμασταν άλλο πράγμα». (Μαθ. 4)

«Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η άρνηση και η έλλειψη κινήτρων. Από κει ξεκινάει όλο το πρόβλημα. Διάσπαση προσοχής. Άσχημη εμφάνιση γραπτού. Πολλά λάθη. Παραλείπει γράμματα. Κρύβει εργασίες. Πετάει τις φωτοτυπίες από το μπαλκόνι. Αντιδρά άσχημα όταν τον πιέσεις. Φωνάζει. Πετάει τα βιβλία [...] Δεν έχει κίνητρα. Δεν έχει κίνητρα». (Μαθ. 1)

Ενδεικτικό των μεγάλων δυσκολιών που αντιμετώπιζαν πολλοί από τους μαθητές να διεκπεραιώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους και να παρακολουθήσουν γενικότερα τα μαθήματα της τάξης τους είναι το γεγονός ότι τέσσερις στους δέκα γονείς (οι 4 στους 5 με υψηλή βαθμολογία στη HPC, εκτός του Μαθ. 4, ο οποίος όμως εμφανίζει εντυπωσιακή βελτίωση το επόμενο σχολικό έτος, κατά το οποίο διεξήχθη η συνέντευξη) εξέφρασαν αυθόρμητα την άποψη ότι η διδασκαλία σε διαφορετικές τάξεις - επίπεδα θα συνέβαλε στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

«Θα ήθελα να υπάρχει διαφορετικό σχολείο γι' αυτά τα παιδιά ή τάξεις με βάση το επίπεδο των μαθητών, ιδιαίτερα για το γυμνάσιο. Κάτι για να τελειώσουν πιο ανώδυνα το γυμνάσιο» (Μαθ. 2)

«Θα ήθελα βασικά να υπάρχει ένα σύστημα, ώστε τα παιδιά πριν ακολουθήσουν την εκπαίδευση στο δημοτικό να μπορούν να κατανεμηθούν κάπου. Δηλαδή, ο Σόλωνας έχει τις δυσκολίες του, πρέπει να υπάρχει ένα τμήμα με παιδιά ανάλογα, ώστε και τα παιδιά ψυχολογικά να είναι καλύτερα, γιατί θα είναι με όμοια, όμοιου επιπέδου παιδιά και νομίζω ότι αυτό που θα τους διδάσκεται εκεί πέρα έστω λιγότερο ή πιο περιληπτικό, δεν ξέρω πώς να το πω, να το κατανοούν, να μπορούν να το μάθουν». (Μαθ. 3)

«Θα ήταν προτιμότερο οι μαθητές να χωρίζονται σε τμήματα με βάση την επίδοσή τους. Έτσι θα βοηθούνται περισσότερο». Στην ερώτηση του ερευνητή μήπως ο μαθητής αισθάνεται άσχημα επειδή θα ήταν στο χαμηλού επιπέδου τμήμα, απάντησε: «Τώρα, που μόνο αυτός από το τμήμα του πάει στο τμήμα ένταξης, δεν αισθάνεται άσχημα;» (Μαθ. 5)

«Αναρωτιέμαι αν θα διευκόλυνε να μουν σε ξεχωριστή διδασκαλία κάπου». Ερώτηση: «Τι εννοείτε ξεχωριστή διδασκαλία;» - «Να γίνεται διδασκαλία σε διαφορετικό επίπεδο. Στο επίπεδό του». (Μαθ. 1)

Ορισμένες μητέρες εξέφρασαν την ανησυχία τους για την πορεία του παιδιού τους στο γυμνάσιο (Μαθ. 2, 3, 6, 7 & 8). Γνωρίζουν τις διαφορετικές συνθήκες και απαιτήσεις που υπάρχουν εκεί κι αυτό τις τρομάζει.

«Φοβάμαι για την επόμενη χρονιά που θα πάει στο γυμνάσιο. Του χρόνου θα τρελαθώ εντελώς». (Μαθ. 2)

«Είχα και έχω πολύ μεγάλο άγχος για το γυμνάσιο» (Μαθ. 3, φοιτά ήδη στο γυμνάσιο).

«Το δύσκολο είναι ότι τα γυμνάσια εδώ δε δέχονται εύκολα αυτά τα παιδιά. Τα αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία πάρα πολύ αρνητικά, ως τεμπέληδες. (Σημείωση: Το άκουσε από κάποιο γονέα που έχει παιδί με δυσλεξία στο γυμνάσιο). Εξαιτίας αυτού του πράγματος, τα παιδιά με τη δυσλεξία πέφτουν ακόμα περισσότερο ψυχολογικά και δε μπορούν να αντεπεξέλθουν». (Μαθ. 6)

«Αυτό που με στεναχωρεί και με φοβίζει είναι όταν θα πάει στο γυμνάσιο πώς θα την αντιμετωπίζουν τα άλλα παιδάκια. Και δεν ξέρω αν θα έχω καλή συνεργασία με τους καθηγητές». (Μαθ. 7)

«Να σας πω την αλήθεια, δεν πιστεύω ότι στην πρώτη γυμνασίου θα τα καταφέρει. Δηλαδή θα μείνει κάπου». (Μαθ. 8)

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 76, οι μαθητές που εκδηλώνουν λιγότερα προβλήματα κατά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών ολοκληρώνουν περισσότερες εργασίες και έχουν υψηλότερη επίδοση. Από την έρευνα αυτή δεν είναι δυνατό να διαπιστωθεί αν τα λιγότερα προβλήματα στη μελέτη έχουν σαν αποτέλεσμα την υψηλότερη επίδοση ή εάν η καλύτερη επίδοση (πιο ελαφριές μαθησιακές δυσκολίες) έχει σαν αποτέλεσμα λιγότερα προβλήματα στη μελέτη. Για τη διερεύνηση αυτής της σχέσης χρειάζονται συστηματικές διαχρονικές έρευνες, με ταυτόχρονη μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Όταν οι μαθητές εκδηλώνουν αρνητική διάθεση ή αρνούνται να κάνουν τις εργασίες τους οι μητέρες συνήθως κάνουν ένα διάλειμμα ή τους τάζουν κάτι ως κίνητρο (μικροδωράκια, επιθυμητή δραστηριότητα). Δε χρησιμοποιούν ποινές. Το ξέρουν ότι δεν ωφελεί.

«Μπορεί να του τάζω κάτι. Μερικές φορές πιάνει αυτό». (Μαθ. 1)

«Συνήθως έχουμε τα μικροδωράκια, ας πούμε. Αν τα πας καλά, ξέρω γω, θα πάρουμε αυτό ή κάτι που ήθελε θα το πάρουμε, αφού κάνουμε κάτι ή αφού διαβάσουμε σήμερα... Τιμωρία δεν τον έχω βάλει ποτέ σε σχέση με το σχολείο και τα μαθήματα. Για κάτι άλλο ναι. Τον έχω τιμωρήσει, τον βάζω στο δωμάτιο του.

Θεωρώ ότι επειδή είναι ήδη βεβαρημένος, αν του έκανα κι εγώ κάτι τέτοιο θα...» (Μαθ. 3)

«Δεν τον βάζω κάποια τιμωρία. Προσπαθώ να τον πάρω με το καλό. Παλιότερα τον πίεζα. Όταν έμαθα πώς είναι τα πράγματα (Σημείωση: μετά τη διάγνωση), δεν τον πίεζα. Προσπαθώ απλώς να ηρεμήσει, να περάσει ο θυμός ή η αδιαφορία του και να τον βάλω κάποιο έργο, ώστε να το κάνει ή έστω να το ξεκινήσει». (Μαθ. 4)

«Προσπαθώ να του δώσω να καταλάβει ότι μπορεί με κάποιο ευκολότερο τρόπο ή αν δω πως δεν μπορεί να τα καταφέρει το σταματάω για λίγο και ξαναπροσπαθούμε μαζί αργότερα ή ακόμη και την επόμενη μέρα» (Μαθ. 5)

«Τον ενθαρρύνω. Του δίνω κίνητρα. Π.χ. θα πάμε σε κάποιο σκυλί ή στο άλογο όταν τελειώσεις (έχει αδυναμία στα ζώα) [...] Δεν του βάζω ποινές. Μου είπαν ότι βλάπτουν την αυτοεκτίμησή του». (Μαθ. 6)

«Της λέω δεν πειράζει, ας αφήσουμε αυτή την άσκηση. Ας κάνουμε κάτι άλλο που σ' αρέσει πιο πολύ. [...] Μπορεί να σταματήσουμε να μιλήσουμε για κάτι που θέλει ή για κάτι άλλο. Συζητάμε έτσι και για τα παιχνίδια της, λίγο. Μετά της λέω: τώρα είσαι καλά; Θέλεις να συνεχίσουμε;. Είσαι ευχαριστημένη; Ναι, μου λέει. Δηλαδή, μπορεί να κάνουμε έτσι έναν πρόλογο, να αναφέρουμε μερικά πράγματα. Σπάνια χρησιμοποιώ κίνητρα. Δε χρειάζεται. Μπορεί να της υποσχεθώ να πάμε να αγοράσουμε κάτι που θέλει». (Μαθ. 7)

«Προσπαθώ να την πάρω με το καλό. Να την ξεγελάσω με κάτι. Ας πούμε, αν το τελειώσεις, θα σου δώσω μια σοκολάτα. Πολλές φορές βοηθάει αυτό [...] Δε χρησιμοποιώ τιμωρίες. Το ξέρω ότι δεν πιάνει. Το πολύ να μου κάνει το δωμάτιο χάλια» (Σημείωση: πετάει αντικείμενα). (Μαθ. 8)

4.3.10. Επιπτώσεις στις σχέσεις γονέων–μαθητή και στην οικογενειακή ζωή

Και οι πέντε γονείς των μαθητών με υψηλό σκορ στη HPC αναφέρουν ότι οι στιγμές έντασης κατά τη διάρκεια της μελέτης είναι συχνές ή πολύ συχνές. Από τους γονείς των μαθητών με χαμηλό σκορ στη HPC οι τέσσερις αναφέρουν ότι υπάρχουν στιγμές έντασης μερικές φορές κι ένας ότι δεν υπάρχουν ποτέ στιγμές έντασης.

Για τους μαθητές με υψηλό σκορ στη HPC η επίπτωση της μελέτης στο σπίτι στις σχέσεις μητέρας - παιδιού είναι πολύ αρνητική για μία περίπτωση (Μαθ. 1) και αρνητική για τους υπόλοιπους. Για τους μαθητές με χαμηλό σκορ στη HPC η επίπτωση

της μελέτης στο σπίτι στις σχέσεις μητέρας -παιδιού είναι ουδέτερη (Μαθ. 6), θετική (Μαθ. 7, 8 & 9) και πολύ θετική (Μαθ. 10).

Συχνά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μελέτη στο σπίτι έχουν αρνητικές συνέπειες στη σχέση της μητέρας με το παιδί, αλλά και γενικότερα στις σχέσεις και το κλίμα μέσα στην οικογένεια. Μεγάλη πίεση, συγκρούσεις και ενοχές μπορεί να δημιουργούνται ιδιαίτερα στη μητέρα που αναλαμβάνει συνήθως τον κύριο ή και αποκλειστικό ρόλο για την υποστήριξη των παιδιών στις κατ' οίκον εργασίες τους. Δύο μητέρες σταμάτησαν τη δουλειά τους, για να βοηθήσουν περισσότερο στη μελέτη των παιδιών τους (Μαθ. 2 & 8)

«Είναι πολύ σημαντικό πρόβλημα. Βλάπτει τις σχέσεις μας. Αισθάνομαι ότι εξαιτίας των προβλημάτων στη μελέτη έχω 10 χρόνια επιπλέον στην πλάτη. Πιστεύω ότι δεν τα κατάφερα καλά. Ότι πρέπει να απολογηθώ [...] Σταμάτησα τη δουλειά για να βοηθήσω τα παιδιά. Έχω όμως πελαγώσει Με στενοχωρεί το γεγονός ό,τι αν και έχω όλη τη διάθεση να βοηθήσω, δε βρίσκω ανταπόκριση». (Μαθ. 2)

«Δούλευα κιόλας κι εκεί ήταν το δύσκολο (Σημ.: Αναφέρεται στις δύο πρώτες τάξεις). Από την ώρα που σχολνούσα μέχρι στις 10 εγώ ήμουν πάνω στην Αθηνά. Για να μπορέσει να φτάσει σ' ένα στάδιο. Μετά τις 10 το βράδυ ασχολιόμουν με το νοικοκυριό. Τελείωνα και κοιμόμουν 1-2 το βράδυ [...] Αν ξαναπιάσω δουλειά, και πρέπει κάποια στιγμή, είμαι αναγκασμένη να πιάσω δουλειά, δεν ξέρω τι θα γίνει. Ποιος θα τη διαβάσει; Θα γυρνάω στις 5». (Μαθ. 8)

Μεγάλη πίεση, αρνητική επιρροή στις σχέσεις, αβεβαιότητα και αισθήματα ενοχής υπήρχαν και σε άλλες μητέρες.

«Όλο το απόγευμα το αφιέρωνα στον Σόλωνα. Ήταν πολύ κουραστικά. Δεν ήξερα αν τον βοηθούσα με τον κατάλληλο τρόπο. Από το σχολείο δεν είχα κάποια βοήθεια. Υπήρχε μεγάλος εκνευρισμός. Εγώ φώναζα και ο Σόλωνας έκλαιγε [...] Δημιουργούνταν ένταση στις σχέσεις, στην οικογένεια. Τον έβλεπα να παιδεύεται και στενοχωριόμουν [...] Φέτος (Α' γυμνασίου) διαβάζουμε έξι με επτά ώρες, μέχρι δέκα το βράδυ. Έχει αγχωθεί, γιατί φοβάται μήπως μείνει στην ίδια τάξη». (Μαθ. 3)

«Είχαμε μια τέτοια αναστάτωση που μαλώναμε συνέχεια. Δε μπορούσαμε να βρούμε άκρη.... Για μένα ήταν τυραννία. Είναι καλό φυσικά να έχουν εργασίες, όχι όμως πάρα πολλές. Να έχουν λίγες και ουσιαστικές [...] Με κούραζε! Μπορείτε να φανταστείτε ότι έφευγα από το σπίτι, για μη με βλέπει πώς είμαι, κι έκλαιγα; Έκανα το γύρο του σχολείου κι έκλαιγα. Δε μπορούσα να τον βοηθήσω.

Είχα φτάσει σε τέτοιο σημείο» (Σημείωση: αναφέρεται κυρίως στις πρώτες τάξεις). (Μαθ. 4)

Στην περίπτωση του Μαθ. 5, η μελέτη στο σπίτι δημιουργεί μεγάλη πίεση και ένταση στις σχέσεις μητέρας-παιδιού αλλά και στην οικογένεια. Ο πατέρας προσπαθεί να ξεμπλοκάρει τα πράγματα. Παλιότερα η εμπλοκή με τη μελέτη ήταν συνεχής διαδικασία. «Δεν τελειώναμε ποτέ. Στις δύο πρώτες τάξεις δε δεχόμασταν επισκέψεις. Μας έλεγαν: Καλά, πάντα κάτι έχετε να κάνετε εσείς!». Η μητέρα πιέζονταν πολύ συναισθηματικά: «Πήγαίνα στο σχολείο και ξεσπούσα σε κλάματα». (Μαθ. 5)

«Μερικές φορές δημιουργείται ένταση. Φωνάζει. Ότι κουράστηκε. Και τη στιγμή εκείνη κάνουμε διάλειμμα, έστω κι αν έχουμε κάνει». (Μαθ. 6)

«Όχι, όχι, όχι. Καθόλου. Δεν αποτελούν πηγή έντασης οι εργασίες [...] Σπάνια θα διαμαρτυρηθεί. Τις πιο πολλές φορές έχει διάθεση. Αυτό το παιδί έχει γενικά διάθεση. Παρόλα αυτά κι εγώ δυσκολεύομαι. Λόγω και διαφόρων άλλων προβλημάτων, κουράζομαι [...] Προσπαθώ όμως όσο μπορώ. Μερικές φορές απογοητεύομαι. Αλλά σε γενικές γραμμές δεν το βάζω κάτω». (Μαθ. 7)

Αν η ενασχόληση με τις κατ' οίκον εργασίες εκτείνεται χρονικά, μπορεί να προκαλέσει μεγάλες συναισθηματικές εντάσεις στην οικογένεια (Corno, 2000). Στην έρευνα της Dudley-Marling (2003) βρέθηκε ότι οι κατ' οίκον εργασίες πολύ συχνά διαταράσσουν σημαντικά τη ζωή των οικογενειών παιδιών με μαθησιακά προβλήματα με πιο σοβαρή συνέπεια την αρνητική επιρροή στη σχέση της μητέρας με το παιδί. Επίσης, από τις 23 μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνα, δύο σταμάτησαν την εργασία τους για να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους στο σπίτι (home schooling), ενώ μία ακόμη ανέβαλε την είσοδό της στην εργασία, για να μπορέσει να αφιερωθεί στην υποστήριξη του γιου της (Dudley-Marling, 2001). Το συναισθηματικό κόστος για τη μητέρα και η ένταση στις σχέσεις της με το παιδί είναι μεγαλύτερη, όταν το παιδί έχει μαθησιακά προβλήματα (Kay et al., 1994· Levin et al., 1997). Γενικότερα οι μητέρες των παιδιών με χαμηλή επίδοση εκφράζουν περισσότερη δυσαρέσκεια, ματαίωση και κόπωση από την προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, σε σχέση με τις άλλες μητέρες (Baumgartner et al., 1993· Bryan & Nelson, 1994· Bryan et al., 2001· Levin et al., 1997· Pentyliuk, 2002). Οι Μουταβελής και Μέλλον (2007) αναφέρονται στα προβλήματα που δημιουργεί η μελέτη στο σπίτι στις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους κι έχουν ως αποτέλεσμα να διαβρώνεται η ποιότητα της γονικής σχέσης εξαιτίας του αρνητικού τύπου γονικού στυλ που μπορεί να χρησιμοποιείται, όπως με τη χρήση της αρνητικής ενίσχυσης και της τιμωρίας.

Τρεις από τους δέκα μαθητές (Μαθ. 2, 7 & 10) έχουν μεγαλύτερο αδερφό ή αδερφή με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλο που αυτοί φοιτούν στο γυμνάσιο ή και στο λύκειο (Μαθ. 10), διαβάζουν ακόμα μαζί με τη μητέρα. Η υποστήριξη για πολλά χρόνια δύο παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να αποτελεί παράγοντα πρόσθετης πίεσης για τη μητέρα.

«Ο αδερφός της είναι στη Β΄ Γυμνασίου και αντιμετωπίζει επίσης Μ.Δ.. Δίνει προφορικά εξετάσεις και διαβάζει μαζί μου [...] Ο γιος μου επειδή ήταν υπερκινητικός, δεν μπορούσα να τον καθλώσω, να τον βάλω κάτω να διαβάσει και δυσκολεύτηκα υπερβολικά. Αυτός δε συγκεντρώνεται. Το αντίθετο από την Άρτεμη [...] Βοηθάω και τα δύο παιδιά, γι' αυτό δυσκολεύομαι». (Μαθ. 7)

«Έχει ένα μεγαλύτερο αδερφό στη Β΄ Λυκείου. Έχει κι αυτός δυσλεξία. Εξετάστηκε κι αυτός τώρα που πήγαμε το μικρό για εξετάσεις. Δεν τα πάει καλά στο σχολείο. Απλά περνάει τις τάξεις. Διαβάζει μαζί μου μέχρι και σήμερα». (Μαθ. 10)

Παρά τις μεγάλες θυσίες που κάνουν οι μητέρες, για να βοηθήσουν το παιδί τους στη μελέτη του, αρκετές δεν είναι ευχαριστημένες από τον εαυτό τους και εκφράζουν αισθήματα ενοχής.

Σύμφωνα με τη μητέρα, μερικά λάθη που έκανε και μπορεί να επιδείνωσαν την κατάσταση είναι ότι στην πρώτη τάξη ασχολούνταν πολλές ώρες με τη μελέτη και τον πίεζε αρκετά. Προς το τέλος της Α΄ τάξης άρχισε να εκδηλώνει άρνηση, η οποία σταδιακά επιδεινώνονταν. Επίσης τον συνέκρινε με τη μεγαλύτερη αδερφή του που είναι καλή μαθήτρια:

«Εγώ είχα κι ένα παιδί κι έβλεπα την εξέλιξη του ενός παιδιού και του άλλου. Και έκανα και τη σύγκριση, ας πούμε. Και δεν πρέπει να την κάνουμε». (σημ.: Αναφέρθηκε τρεις φορές σ' αυτή τη σύγκριση, καθώς και στο ότι δεν έπρεπε να το κάνει). (Μαθ. 1)

«Πιστεύω ότι δεν τα κατάφερα καλά. Ότι πρέπει να απολογηθώ». (Μαθ. 2)

Η μητέρα εκφράζει ενοχές, επειδή δε μπόρεσε να τον βοηθήσει. Αναρωτιέται:

«Μήπως κάτι δεν έκανα σωστά; Μήπως τον πίεσα πολύ; Δεν ήξερα τι να κάνω. Θα ήθελα καθοδήγηση». (Μαθ. 5)

«Εγώ ίσως τώρα αφιερώνω τόσο χρόνο, επειδή κατηγορώ τον εαυτό μου που δεν το κατάλαβα από τις πρώτες χρονιές. Έτσι, για να ισορροπήσω αυτά που δεν έκανα τότε [...] Είναι κάτι που με βασανίζει, γιατί πιστεύω ότι, άμα το αντιμετωπίζα τότε, ο Πλάτωνας θα ήταν σε κάποιο καλύτερο επίπεδο. Την πρώ-

τη χρονιά ένοιωθα πάρα πολύ χάλια, γιατί έλεγα ότι, για να κάνω κάτι για μένα, άφησα το παιδί». (Μαθ. 6)

«Μερικές φορές έχω ενοχές και λέω (παύση) Δηλαδή, ρίχνω το σφάλμα στον εαυτό μου μερικές φορές και λέω (παύση) Παράδειγμα, αυτόν το μήνα δεν προσπάθησα όσο θα έπρεπε να προσπαθήσω. Έχω, έχω πολλές φορές ενοχές. Ναι. (Μαθ. 7)

Η Dudley-Marling (2001) βρήκε ότι τα αισθήματα ενοχής ήταν μια συνηθισμένη κατάσταση για τους γονείς των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Αν και οι μητέρες είχαν κάνει πολλές θυσίες για τα παιδιά τους, θεωρούσαν ότι δεν έχουν κάνει αρκετά ή ότι έχουν κάνει λανθασμένα πράγματα. Η εξήγηση που δίνει είναι ότι ίσως συγκρίνουν τον εαυτό τους με την ιδανική μητέρα που δεν τσιρίζει και κάνει πάντα το σωστό πράγμα στο σωστό χρόνο. (μεταφέρθηκε στη συζήτηση). Αισθήματα ενοχής για το εάν προσφέρουν τη βοήθεια που πρέπει εκφράζουν και γονείς μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Hoover-Dempsey et al., 1995)

4.3.11. Προσαρμογές στην τάξη

Συνήθως δε γίνονταν καθόλου ή γίνονταν μικρές προσαρμογές κυρίως σε ανάγνωση και αριθμό εργασιών (Μαθ. 5 & 7). Έχει βρεθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναθέτουν συνήθως τις ίδιες κατ' οίκον εργασίες για όλους τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Barnes, 2001) Σύμφωνα και με άλλη έρευνα στη χώρα μας «οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες, χωρίς να πάρουν υπόψη τις ατομικές ικανότητες των μαθητών τους» (Χατζηδήμου, 1995, σελ. 254). Οι μητέρες συχνά αναφέρουν τη σημαντική διαφοροποίηση στην τακτική των δασκάλων από τάξη σε τάξη.

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αρνούνταν να κάνουν προσαρμογές, παρόλο που το επιθυμούσαν ή και το επιδίωκαν οι γονείς.

«Όχι, όχι, όχι! Παρόλο που το προσπάθησα αυτό, πάντα δεν το κατάφερα [...] Πάντα θέλησα να είναι... Μόνο η κυρία αυτή που τον είχε από τη Β' έως τη Δ' μου είχε πει τότε, το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να διαβάζει την πρώτη παράγραφο στο μάθημα. Δηλ., να διαβάζει πρώτος αυτός μέσα στην τάξη, οπότε μαθαίναμε καλύτερα την πρώτη παράγραφο. Κατά τα άλλα δεν είχα κανένα άλλο. Θα ήθελα να κάνει λιγότερα, να υπάρχει μια επιλογή, ώστε αυτά που κάνει να τα κάνει σωστά και να τα κατανοεί. Να έχω να τον διαβάζω 10 μαθήματα και από τα 10 να κρατήσει δύο πράγματα... Τουλάχιστον να είναι λιγότερη η ύλη, για να

μπορεί πέντε πράγματα να τα μάθει και να τα συγκρατήσει. Όχι το ένα, και αν...» (Μαθ. 3)

«Σας λέω ήταν ένα παιδί παρατημένο. Πιστεύετε ότι κοιμήθηκε μέσα στην τάξη; Κοιμήθηκε, τόσο πολύ ήτανε...» (Μαθ. 4)

«Έβαζε σε όλους τα ίδια. Εγώ της ζήτησα, όταν είχαν να γράψουνε τεστ, αν σας ρωτήσει ότι δεν κατάλαβε κάτι σε μια ερώτηση, δώστε της να το καταλάβει με διανοητικό τρόπο, χωρίς να της δώσετε την απάντηση. Έτσι θα διαπιστώσετε ότι το παιδί διαβάζει, αλλά ίσως το παιδί δεν μπορεί να καταλάβει την ερώτηση με τον τρόπο που τη δίνετε». (Μαθ. 8)

Σε άλλη περίπτωση, μετά από παρέμβαση της μητέρας, αποφασίστηκε να ανατίθενται στο μαθητή εργασίες στο μάθημα της Γλώσσας μόνο από το τμήμα ένταξης.

«Κάποια στιγμή το παιδί έφτανε να κάνει δύο γλώσσες. Κομμάτι της κυρίας (δασκάλα του Τ.Ε.), κομμάτι της κανονικής [...] Όταν έχει να διαβάσει δυο κομμάτια και δύο ορθογραφίες στο τέλος μπερδεύει και τις ορθογραφίες. Και το συζητήσαμε πάνω. Τους είπα δεν είναι δυνατόν. Έτσι μπερδεύεται παραπάνω. Και αφήσαμε τη μία γλώσσα στην κανονική, και κάναμε στην ενισχυτική» (στο Τ.Ε.) (Μαθ. 9)

Σε λίγες περιπτώσεις ο μαθητής έχει να διαβάσει ένα μικρότερο κείμενο για ανάγνωση, γίνεται επιλογή ασκήσεων ή σε ορισμένα μαθήματα ανατίθενται κατ' οίκον εργασίες μόνο από το τμήμα ένταξης.

«Υπήρχε κάποια ελαστικότητα. Κάναμε (Σημ.: η μητέρα) επιλογή ασκήσεων από Γλώσσα και Μαθηματικά». (Μαθ. 2)

«Πέρυσι γινόταν αυτό. Νομίζω ότι υπήρχε συνεργασία και με τη δασκάλα του Τ.Ε.. Πήγαινα συχνά στο σχολείο, μιλούσα με το δάσκαλό της και μου έλεγε η Άρτεμη προσπαθεί πάρα πολύ. Δε χρειάζεται να κάνει όλες αυτές τις ασκήσεις που κάνουμε, γιατί γι' αυτήν είναι δύσκολες και δε νομίζω ότι θα τα καταφέρει. Μας έβαζε να διαβάζουμε μερικά πράγματα, για παράδειγμα όχι όλο το μάθημα στη Γλώσσα. Να διαβάσουμε ένα τμήμα του μαθήματος για να μπορέσει να τα καταφέρει. Κι όταν τη σήκωνε της έβαζε αυτό. Υπήρχαν μερικές φωτοτυπίες, πέρυσι συγκεκριμένα, που δεν τις έδινε στη Άρτεμη, γιατί μου είπε ότι δε θα μπορέσει να τα κάνει. Καλύτερα να κάνει αυτά που θα της δώσω εγώ. Από κει και πέρα δεν πειράζει που δε θα κάνει τα υπόλοιπα». (Μαθ. 7)

«Στην Ε' τάξη είχε μικρότερο κείμενο για ανάγνωση [...] Για Γλώσσα και Μαθηματικά ανέθετε εργασίες μόνο η δασκάλα του τμήματος ένταξης». (Μαθ. 5).

Σε άλλες περιπτώσεις δε γινόταν προσαρμογές, γιατί οι μαθητές έκαναν όλες τις ασκήσεις της τάξης τους (Μαθ. 6 & 10).

«Υπήρχε προσαρμογή μόνο στην έκταση του κειμένου που θα μάθαινε για ανάγνωση. Έκανε όλες τις υπόλοιπες ασκήσεις». (Μαθ. 6)

«Όχι. Είχε πάντα ό,τι κάνανε οι άλλοι». (Μαθ. 10)

4.3.12. Συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης

Στις τρεις από τις πέντε περιπτώσεις που το σκορ στη HPC είναι χαμηλό αναφέρεται πολύ καλή συνεργασία τόσο με το δάσκαλο της τάξης, σε μία μέτρια και σε μία περίπτωση πολύ κακή (Μαθ. 8). Στις υπόλοιπες πέντε περιπτώσεις που το σκορ στη HPC είναι μεγάλο, αναφέρεται πολύ καλή συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης σε μία περίπτωση (Μαθ. 3), καλή σε μία άλλη (Μαθ. 1) και μέτρια ή κακή στις υπόλοιπες. Όπως επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται περισσότερη στενή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια για τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σπίτι (Polloway et al., 1994).

«Ναι. Στην Α' & Β' είχαμε με τη δασκάλα μια συνεργασία. Είχε λιγότερες απαιτήσεις. Και πέρσι (Δ'). Το πρόβλημα το είχαμε στην τρίτη δημοτικού που η δασκάλα μου είπε εξ αρχής «εγώ δεν πρόκειται ν' ασχοληθώ καθόλου με το Σωκράτη. Απαιτούσε απ' αυτόν τα ίδια με την υπόλοιπη τάξη. Κι εκεί δεν είχαμε και καλές σχέσεις. Από τους υπόλοιπους δασκάλους είμαι γενικά ευχαριστημένη [...] Υπήρχε μια προσαρμογή στις απαιτήσεις (λιγότερη ανάγνωση). Δε μου έδωσαν όμως οδηγίες για τη μελέτη. Θα ήθελα οδηγίες». (Μαθ. 1)

«Ο μόνος δάσκαλος που βοήθησε ήταν αυτός της ΣΤ' και η δασκάλα του τμήματος ένταξης. Τον αντιμετώπιζε καλύτερα και ήταν η πρώτη χρονιά που δεν έκανε πολλές απουσίες (τις προηγούμενες χρονιές έλειπε περίπου μία μέρα κάθε βδομάδα). Είχαν τακτική συνεργασία. Τον βοηθούσε στα τεστ, εξηγώντας του τις ερωτήσεις. Τα προηγούμενα χρόνια δεν έγραφε τίποτα. Είμαι ευχαριστημένη [...] Εντάξει για τη μελέτη στο σπίτι δεν του έβαζε κάτι λιγότερο... Είμαι ευχαριστημένη από την άποψη ότι μέσα στην τάξη αισθανόταν καλύτερα. Οι δάσκαλοι δε δεχόταν ότι έχει δυσλεξία, θεωρούσαν ότι δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, αλλά υποστήριζαν ότι είναι πολύ έξυπνος, αλλά βαριέται και δε διαβάζει. Γι' αυτό δεν κάνανε διαφοροποιήσεις. Πρόβλημα είχαμε με το δάσκαλο που έκανε θρησκευτικά ο οποίος τον φώναζε και τον έκανε ρεζίλι στην τάξη. Ερχόταν κλαμένος στο σπίτι». (Μαθ. 3)

«Στην τετάρτη τάξη η δασκάλα δεν καταλάβαινε τις ανάγκες του παιδιού και δεν έκανε καμιά προσαρμογή. Ζητούσε και απ' αυτόν να κάνει τις ίδιες εργασίες. Ήταν ένα παιδί παρατημένο στη γωνία της τάξης. Δεν ήθελε να κάνει τα μαθήματά του ούτε να πάει σχολείο. Μια μέρα τον πήρε ο ύπνος μέσα στην τάξη [...] Η περσινή χρονιά ήταν χάλια. Μαύρη. Πήγαινα στο σχολείο, αλλά δε μπορούσε ούτε εμένα να με βοηθήσει, να με πει τι να κάνω για τις εργασίες, στο σπίτι ειδικά. Είχαμε κάποια συνεργασία, αλλά όχι όπως έχω φέτος με τη δασκάλα. Φέτος είναι καλύτερα τα πράγματα. Η νέα δασκάλα του τον αντιμετωπίζει σαν ίσο με τους άλλους. Δουλεύουν ομαδικά στην τάξη. Γράφουν ομαδικά «σκέφτομαι και γράφω». Δεν του ζητάει να κάνει όλες τις κατ' οίκον εργασίες, αλλά επιλέγει ένα μέρος. Έχουμε σοβαρό πρόβλημα με τα Αγγλικά. Απλά παραβρίσκεται στην τάξη. Η δασκάλα των Αγγλικών δεν κατανοεί το πρόβλημα και τις ανάγκες του, αν και της έχει μιλήσει και η δασκάλα της τάξης. Έχει τις ίδιες απαιτήσεις απ' αυτόν. Λέει ότι είναι πολύ εύκολα αυτά που κάνουν. «Πώς μπορεί να μην τα καταφέρνει;» (Μαθ. 4)

«Είχαμε συχνή επαφή. Συναντιόμασταν τουλάχιστον μια φορά τη βδομάδα, για να βλέπουμε πώς προχωράει. Αντιμετωπίζαμε κι εγώ και η δασκάλα και ο δάσκαλός του τμήματος ένταξης από κοινού, με τον ίδιο τρόπο, τα προβλήματα. Όποτε και να πήγαινα στη δασκάλα, δεν ήταν αρνητική. Είχε τη διάθεση να συζητήσουμε. Είχε καλή σχέση με τον Πλάτωνα. Αν παρατηρούσε κάποιο πρόβλημα, κάποια κάμψη, μου έπαιρνε τηλέφωνο και μου έλεγε αυτό κι αυτό συμβαίνει. Ή αν έβλεπα εγώ ότι ερχόταν ο Πλάτωνας και δυσανασχετούσε, δεν είχε όρεξη για μάθημα, έπαιρνα τηλέφωνο, συζητούσαμε και βρίσκαμε έναν τρόπο για να τον επαναφέρουμε. Εγώ πιστεύω ότι αυτό βοήθησε πάρα πολύ τον Πλάτωνα στο γιατί και οι τρεις είχαμε καλή συνεργασία, συναντιόμασταν και οι τρεις όποτε χρειαζόταν λέγαμε ότι αυτό κι αυτό συμβαίνει και βρίσκαμε έναν τρόπο για να το αντιμετωπίσουμε. Και δεν το έβλεπαν ποτέ αρνητικά». (Μαθ. 6)

«Στην Γ' & Δ' τάξη η δασκάλα δεν καταλάβαινε τις ανάγκες του παιδιού και δεν έκανε καμιά προσαρμογή. Ζητούσε και απ' αυτήν να κάνει τις ίδιες εργασίες. Ήταν ένα παιδί παρατημένο στο βάθος της τάξης, στην τελευταία θέση. Θεωρούσε ότι οι δυσκολίες της οφείλονταν στο ότι δε διαβάζει [...] Τίποτα απολύτως. Στην πρώτη συνάντηση της ζήτησα να με ενημερώνει για οποιαδήποτε πρόβλημα υπάρξει. Καταλάβαινα ότι κάτι δεν πάει καλά. Σταμάτησα τη δουλειά μου για να τη βοηθήσω, αλλά δεν ήξερα από πού ν' αρχίσω. Αδιαφορία πλήρης. Ούτε τηλέ-

φωνο σήκωσε να με πάρει, ούτε τίποτα. Έβλεπα εγώ τα τεστ του παιδιού, καταλάβαινα ότι κάτι δεν πάει καλά, ξαναπήγαινα στο σχολείο. Μου έλεγε: ξέρετε έχουμε ένα πρόβλημα. Το μόνο που μου έλεγε. Θεωρούσε ότι δεν τα καταφέρνει, επειδή δε διαβάζει. Πήγα συνολικά 4-5 φορές, αλλά επειδή αγανάκτησα μ' αυτά που μου έλεγε, σταμάτησα. Η δασκάλα τον Αγγλικών δείχνει περισσότερη κατανόηση. Τα πάνε καλύτερα». (Μαθ. 8)

Ο ρόλος του δασκάλου, τόσο της τάξης όσο και του τμήματος ένταξης φαίνεται να είναι πολύ σημαντικός. Οι γονείς συχνά επισημαίνουν τις μεγάλες διαφοροποιήσεις που υπήρχαν στις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών από χρονιά σε χρονιά και τις συνέπειες που είχαν για το μαθητή. Ενδεικτική του σημαντικού ρόλου που μπορεί να παίζει ο δάσκαλος είναι η περίπτωση ενός μαθητή (Μαθ. 4) η στάση του οποίου απέναντι στο σχολείο και στη μελέτη στο σπίτι άλλαξε σημαντικά προς το καλύτερο εξαιτίας της καλύτερης αντιμετώπισης που είχε από τη νέα δασκάλα του. Ο Σοφοκλής κάθεται τώρα στο πρώτο θρανίο, αρκετές εργασίες γίνονται στην τάξη ομαδικά, η δασκάλα επιλέγει και του αναθέτει μερικές από τις κατ' οίκον εργασίες, ενώ υπάρχει στενή συνεργασία με τη μητέρα και τη δασκάλα που του κάνει ιδιαίτερα μαθήματα. Το αποτέλεσμα είναι να αυξηθούν τα κίνητρά του για το σχολείο και τη μελέτη και να περιοριστούν σημαντικά τα προβλήματα που εκδήλωνε κατά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, ενώ ταυτόχρονα μειώθηκε το άγχος της μητέρας και οι συγκρούσεις με το παιδί.

4.3.13 Ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης

Από τους γονείς των μαθητών με υψηλό σκορ στη HPC ένας αναφέρει ότι ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης ανέθετε κατ' οίκον εργασίες στο παιδί του (Μαθ. 5). Στις άλλες τέσσερις περιπτώσεις δεν ανατίθενταν κατ' οίκον εργασίες. Από τους γονείς των μαθητών με χαμηλό σκορ στη HPC ένας αναφέρει ότι ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης δεν ανέθετε εργασίες (Μαθ. 8), ένας ότι ανέθετε σπάνια (Μαθ. 10) και τρεις ότι ανέθετε σε τακτική βάση. Οι περισσότεροι γονείς συμφωνούν να ανατίθενται κατ' οίκον εργασίες από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, ενώ τρεις διαφωνούν (Μαθ. 1, 4, & 8).

«Όχι, όχι. Ευτυχώς. Δε θα το αντέχαμε». (Μαθ. 4)

«Όχι. Αυτό το είχαμε πει να μην το κάνει. Της είπα αν βάζεις κι εσύ, τότε η Αθηνά θα φεύγει από το παράθυρο. Δεν υπάρχει περίπτωση». (Μαθ. 8)

«Η δασκάλα του Τ.Ε. ανέθετε εργασίες για το σπίτι σχεδόν καθημερινά. Χρειάζονταν 30' περίπου για να τις κάνει [...] Τις έκανε, γιατί ήθελε να ευχαριστήσει τη δασκάλα». (Μαθ. 5)

«Της βάζει κάτι εργασιούλες τις οποίες τις κάνει με πολλή ευχαρίστηση. Δηλαδή με το που έρχεται κάνει πρώτα τις εργασίες του τμήματος ένταξης. Είναι εργασίες που μπορεί να τα βγάλει πέρα μόνη της. Εγώ δεν την έχω βοηθήσει ποτέ. Τα φτιάχνει όλα μόνη της, τα ταχτοποιεί και μετά κάνουμε όλα τα υπόλοιπα [...] Της βάζει ασκήσεις για αναγνωστική ταχύτητα ή να γράψει κάτι». (Μαθ. 7)

«Ανέθετε σχεδόν καθημερινά. Τους έδωσε οδηγίες για μελέτη στην αρχή. Επιπλέον είχε ένα τετράδιο καθηκόντων με οδηγίες και για τη μελέτη. Αλλά μιλάμε πάντα με συνεννόηση και πάντα δηλαδή το πώς θα ήθελε εκείνη [...] Γιατί υπήρχε καθημερινό τετραδιάκι που έγραφε πώς να διαβαστεί το κάθε κομμάτι». (Μαθ. 9).

Η Pribble (2003) βρήκε στη διατριβή της ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναθέτουν λιγότερες κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι Bryan & Sullivan-Burstein (1997) αναφέρουν επίσης ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δε θέλουν να «φορτώνουν» τους μαθητές με κατ' οίκον εργασίες, αλλά αυτό μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην ενασχόλησή τους με σχολικές εργασίες και στην απόκτηση δεξιοτήτων μελέτης.

4.3.14. Συνεργασία με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης

Η συνεργασία με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης αναφέρεται από τους γονείς των μαθητών με υψηλό σκορ στη HPC ως πολύ καλή σε μία περίπτωση (5) και καλή ή μέτρια στις υπόλοιπες τέσσερις. Οι 4 στους 5 γονείς (εκτός της περίπτωσης 5) αναφέρουν ότι δεν είχαν ποτέ συζητήσει με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης για τη μελέτη στο σπίτι. Η συνεργασία με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης αναφέρεται από τους γονείς των μαθητών με χαμηλό σκορ στη HPC αναφέρεται ως πολύ καλή σε δύο περιπτώσεις (7, 8) και ως εξαιρετική στις υπόλοιπες τρεις.

«Δε συζητήσαμε ποτέ για τη μελέτη στο σπίτι». (Μαθ. 1)

«Δεν είχαμε καμιά συζήτηση για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών». (Μαθ. 2)

«Δε συζητήσαμε καθόλου για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών. Συζητήσαμε μόνο για το τι θα γίνεται στο τμήμα ένταξης» (Μαθ. 3)

«Όχι δε μου είπε κάτι συγκεκριμένο. Συζητήσαμε μερικές φορές για τον τρόπο που θα διαβάζει. Όλοι λένε αυτό το πράγμα. Μη τον πιέζεις. Αυτά που μπορεί. Αλλά όχι, δε συζητήσαμε έτσι κάτι πιο ουσιαστικό. Να καταλάβω κι εγώ τι να κάνω». (Μαθ. 4)

«Ναι είμαι πολύ ευχαριστημένη και χαίρομαι επειδή υπάρχει κι αυτή η τάξη ένταξης και με βοηθάει κι εμένα αυτό. Πιστεύω ότι από πέρυσι που πάει η Άρτεμη εκεί, βοηθήθηκε. Συνεργαζόμαστε καλά. Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, με φωνάζει και το συζητάμε. Μου δίνει οδηγίες για τη μελέτη στο σπίτι. Κάθε φορά που πάω συζητάμε έτσι γι' αυτό το θέμα και μου λέει τι να κάνω, πώς να προσπαθήσω. Να της βάζω να διαβάζει, ας πούμε, πιο πολλές φορές το μάθημα, γιατί θέλει να μάθει να μπορέσει να διαβάζει λίγο καλύτερα. Πιο γρήγορα. Να παράδειγμα τότε τελευταία που είχα πάει, πριν 2 βδομάδες, και την Παρασκευή την είδα την κ. Ε., μου είπε για δημοσιογραφικό κασετοφωνάκι. Να εφαρμόσουμε αυτό τον τρόπο. Μήπως μπορέσει καλύτερα. Μου είπε ότι ίσως αυτός ο τρόπος να είναι ένας τρόπος διαβάσματος και αργότερα, όταν θα είναι μεγαλύτερη, θα δούμε. Αν μπορέσει να τα καταφέρει μ' αυτό...» (Μαθ. 7)

«Η μόνη που ενδιαφέρθηκε ήταν η περυσινή δασκάλα του τμήματος ένταξης. Με φώναζε εκεί, αν ήθελε κάτι. Μου είπε να την αφήσω για λίγο μόνη χωρίς να τη βοηθάω. Τη βλέπω όμως να δυσκολεύεται και δε μπορώ να μη τη βοηθήσω. Τέσσερα χρόνια συμβαίνει αυτό. Θα πρέπει να μου το λέγανε πιο παλιά». (Μαθ. 8)

«Είχα συχνή επικοινωνία με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης. Μας έδωσε οδηγίες για τη μελέτη στην αρχή. Είχε και ένα τετράδιο καθηκόντων με οδηγίες για τη μελέτη. Ο Άρης τη συμπαθούσε πολύ». (Μαθ. 9)

«Είμαι εξαιρετικά ευχαριστημένη. Σε βαθμό που δε μπορώ να εκφράσω την ευχαρίστησή μου. Έχουμε πολύ καλές σχέσεις. Η θετική στάση του Περικλή οφείλεται στο δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Είναι Θεός για μένα. Του ανέβασε το ηθικό πάρα πολύ. Αν δεν ήταν αυτός, θα χανόταν. Τον έχει κάνει να πιστεύει στον εαυτό του [...] Το δικό μου το παιδί το είδε σα δικό του. Θέλει να πηγαίνει στο τμήματος ένταξης. Στην αρχή ήταν μια άλλη κυρία. Δεν ήθελε να πηγαίνει σ' αυτή». (Μαθ. 10)

4.3.15. Ανάγκη για υποστήριξη των γονέων

Οι οχτώ στους δέκα γονείς επισημαίνουν την ανάγκη να έχουν οδηγίες και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη τους.

«Είχαμε επικοινωνία τουλάχιστον μια φορά το μήνα και ήμουν αρκετά ευχαριστημένη. Θα ήθελα όμως κατευθύνσεις. Να μου πουν τι να κάνω στο σπίτι. Δεν υπήρχε κάτι τέτοιο». (Μαθ. 2)

«Θα ήθελα οδηγίες, γιατί κι εγώ δεν ξέρω. Θα ήθελα κάτι. Να ξέρω πώς θα τον καθοδηγήσω κι εγώ. Γιατί και όλα αυτά που κάνω, τα κάνω μόνη μου και δεν ξέρω κι αν είναι σωστό αυτό που κάνω. Έχω κι αυτές τις αμφιβολίες... Πιστεύω ότι οπωσδήποτε πρέπει να ασχοληθούν μ' αυτό το θέμα. Έχω καταλάβει ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν για να δώσουν οδηγίες για τη μελέτη στο σπίτι, ειδικά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες». (Μαθ. 3)

«Θα ήθελα να μπορούν να σε βοηθήσουν. Να σε συμβουλευσουν υπεύθυνα. Όλοι λένε να μην το κουράζεις πολύ το παιδί, αλλά τίποτα συγκεκριμένο. Θα ήθελα συγκεκριμένες οδηγίες για το τι πρέπει να κάνω. Κανείς δεν ξέρει γι' αυτό το θέμα». (Μαθ. 4)

Η μητέρα εκφράζει αμφιβολίες για την τακτική που ακολούθησε. «Μήπως κάτι δεν έκανα σωστά; Μήπως τον πίεσα πολύ; Δεν ήξερα τι να κάνω. Θα ήθελα καθοδήγηση». (Μαθ. 5)

«Εγώ το μόνο που ψάχνω είναι πώς θα τον βοηθήσω. Δηλαδή αν είναι σωστό αυτό που κάνω. Μήπως τον αποθαρρύνω ή μήπως είμαι μερικές φορές πολύ απαιτητική;» (Μαθ. 6)

«Θα ήθελα περισσότερη ενημέρωση και οδηγίες από τους δασκάλους γι' αυτό το θέμα [...] Ακόμα να υπάρχει καλύτερη συνεργασία και ενημέρωση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς». (Μαθ. 9)

«Οι δάσκαλοι, γενικώς, είναι τελείως ανενημέρωτοι. Δηλαδή, για μένα, έχουν πλήρη άγνοια. Θα ήθελα περισσότερη ενημέρωση και καθοδήγηση από τους δασκάλους γι' αυτό το θέμα» (Σημ.: αναφέρεται στο θέμα της μελέτης στο σπίτι, αλλά και των μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα). (Μαθ. 10)

Οι γονείς δέχονται γενικά λίγη ή και καθόλου καθοδήγηση στο πως θα επιβλέψουν αποτελεσματικά τη μελέτη (Corno & Xu, 2004, Cuckle, 1996). Έτσι οι γονείς είναι συχνά αβέβαιοι για το πώς θα εκπληρώσουν τον υποστηρικτικό τους ρόλο σε σχέση

με τις κατ' οίκον εργασίες και επιθυμούν περισσότερη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς (Canadian Council of Learning, 2008· Corno & Xu, 2004· Cuckle, 1996· Hoover-Dempsey et al., 1995· MacBeath & Turne, 1990), ενώ οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη και επιθυμούν καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς (Bryan et al., 2001· Cooper et al., 2000· Kay, et al., 1994· Φτιάκα, 2004). Σύμφωνα με τη Φτιάκα, οι γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αισθάνονται πολύ μεγαλύτερο άγχος και ανεπάρκεια σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες. Ο Χρηστάκης (2000) τονίζει ότι θα πρέπει «να δίνονται ειδικές, ακριβείς και όχι γενικές οδηγίες στους γονείς για το πώς θα βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι» (σελ. 164).

Περίληψη των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις των γονέων προκύπτουν σημαντικά στοιχεία για την έκταση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μελέτη στο σπίτι και τις συνέπειες που έχουν στη ζωή τους και τη ζωή των οικογενειών τους.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ξεκινούν συνήθως τη σχολική τους καριέρα ασχολούμενοι πολλές ώρες με τις κατ' οίκον εργασίες τους, αλλά τα αποτελέσματα είναι συνήθως πενιχρά. Οι μητέρες τους είναι κατά κανόνα συνεχώς δίπλα τους κατά τη διάρκεια της μελέτης, πρακτική που συνεχίζεται σε σημαντικό βαθμό και τα επόμενα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Ιδιαίτερα οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία στη HPC μελετούν περισσότερες ώρες στις μικρές τάξεις, αλλά ο χρόνος μελέτης μειώνεται τα επόμενα χρόνια. Ακόμα κι όταν μελετούν πολλές ώρες, δεν υπάρχουν σημαντικά αποτελέσματα, αφού συνήθως δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Η ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων και αυτοελέγχου μέσω της διεκπεραίωσης των κατ' οίκον εργασιών δεν επιτυγχάνεται, γιατί η συμμετοχή της μητέρας είναι άμεση και συνεχής. Η μητέρα παρακολουθεί, συνήθως αδιάλειπτα τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, ελέγχει τις εργασίες στο τέλος και ορισμένες φορές τις κάνει η ίδια, αντί για το μαθητή.

Η άμεση συμμετοχή της μητέρας στις κατ' οίκον εργασίες πιθανόν να απορρέει από την αδυναμία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να διεκπεραιώσουν μόνοι τους τις εργασίες τους, αλλά συχνά συνεχίζεται και στις περιπτώσεις που δεν είναι

αναγκαία. Η έλλειψη αφενός προσαρμογών στις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αφετέρου καθοδήγησης των γονέων από τους εκπαιδευτικούς καθιστά ατελέσφορες τις κατ' οίκον εργασίες και δε βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης. Η μελέτη στο σπίτι γίνεται μια αντιπαραγωγική διαδικασία, καθώς αφιερώνεται σ' αυτή πολύς χρόνος χωρίς να υπάρχουν αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα. Αντίθετα, συχνά έχει αρνητικά αποτελέσματα αυξάνοντας τη ματαίωση και την αίσθηση του αβοήθητου των μαθητών και των γονέων. Οι εντάσεις κατά τη διάρκεια της μελέτης είναι συχνό φαινόμενο με αρνητικές συνέπειες στη σχέση της μητέρας με το παιδί.

Για τις μητέρες η πολύωρη υποστήριξη που παρέχουν στα παιδιά τους είναι συχνά ένα δυσβάσταχτο φορτίο κι έχει συνέπειες στην επαγγελματική και στην προσωπική τους ζωή. Υπάρχουν περιπτώσεις που η μητέρα φτάνει στο σημείο να διακόψει την εργασία της ή να απομονωθεί κοινωνικά. Παρ' όλες τις θυσίες που κάνουν, τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους συχνά δεν τις ικανοποιούν και αρκετές εκφράζουν αισθήματα ενοχής. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα ερευνών σε άλλες χώρες (Dudley-Marling, 2003· Levin et al., 1997· Lyytinen et al. 1994) όπου παρατηρήθηκαν αντίστοιχα προβλήματα, παρόλο που η έκταση της δουλειάς στο σπίτι είναι εκεί σημαντικά μικρότερη (Rasmussen, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν υποστηρίζουν τους γονείς, για να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους, γιατί, όπως επισημαίνουν πολλοί γονείς, δεν έχουν επαρκή γνώση για το θέμα αυτό. Οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση χρειάζονται καθοδήγηση για το πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους, διαφορετικά τα σχολικά προβλήματα θα επιδεινώνονται από την αναποτελεσματική διδασκαλία στο σπίτι (Epstein, 2001a).

Διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με χαμηλό και υψηλό σκορ στη HPC. Οι μαθητές με υψηλό σκορ βρέθηκε ότι μελετούν λιγότερες ώρες στις μεγαλύτερες τάξεις, ολοκληρώνουν λιγότερες εργασίες της κανονικής τους τάξης, ενώ συνήθως τους ανατίθενται λιγότερο συχνά κατ' οίκον εργασίες από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλότερο σκορ στη HPC. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες τους στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών έχουν σαν αποτέλεσμα να υπάρχουν περισσότερες στιγμές έντασης κατά τη διάρκεια της μελέτης και αρνητική επίπτωση στις σχέσεις με τους γονείς. Τέλος οι γονείς των μαθητών με υψηλό σκορ στη HPC αναφέρουν ότι έχουν λιγότερο καλές σχέσεις τόσο με το δάσκαλο της τάξης όσο και με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης.

Αξιοπιστία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου. Η συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές μας δίνει τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε τη συμφωνία και την αξιοπιστία των δεδομένων. Η περιγραφή των προβλημάτων από τους γονείς στη συνέντευξη είναι γενικά σύμφωνη με την καταγραφή τους στη HPC. Σε μία μόνο περίπτωση (Μαθ. 8) το σκορ στη HPC (11) είναι χαμηλό σε σχέση με τα προβλήματα που περιγράφει η μητέρα. Ένα σκορ μεταξύ 20 και 30 μάλλον θα ταίριαζε καλύτερα. Για ορισμένα προβλήματα, που η μητέρα επέλεξε ότι συμβαίνουν μερικές φορές, φαίνεται από τη συνέντευξη ότι συμβαίνουν συχνά ή και πολύ συχνά.

Σημαντική συμφωνία υπάρχει επίσης ανάμεσα στις απαντήσεις στα περισσότερα ερωτήματα του ερωτηματολογίου των γονέων και των απαντήσεων που δόθηκαν στη συνέντευξη. Υπήρξαν όμως τρία ερωτήματα για τα οποία υπήρξε μερική ασυμφωνία στις απαντήσεις που έδωσαν ορισμένοι γονείς στο ερωτηματολόγιο και στη συνέντευξη. Στην ερώτηση για επιπλέον ανάθεση εργασιών από τους γονείς μεγάλο ποσοστό γονέων απάντησε «μερικές φορές». Για 3 μητέρες στις 10 που δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο ότι αναθέτουν επιπλέον εργασίες μερικές φορές, προέκυψε από τη συνέντευξη ότι σχεδόν ποτέ δεν ανέθεταν. Επίσης στην ερώτηση για τον τρόπο βοήθειας οι γονείς που δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο ότι κάνουν οι ίδιοι τις εργασίες των παιδιών τους είναι λίγοι σε σχέση με αυτούς που καταφεύγουν σ' αυτή τη λύση, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις στη συνέντευξη. Η ασυμφωνία αυτή δικαιολογείται, σε σημαντικό βαθμό, από τον τρόπο που τέθηκε το ερώτημα στο ερωτηματολόγιο, όπως εξηγήσαμε και παραπάνω (σελ. 226). Τέλος στην ερώτηση για το βαθμό ικανοποίησης από τη συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών δύο μητέρες (Μαθ. 4 & 8) που δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο ότι είναι λίγο και πολύ ευχαριστημένες αντίστοιχα, προέκυψε ότι δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένες. Γενικά οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν σε πολύ μεγάλα ποσοστά ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ ευχαριστημένοι από τη συνεργασία που έχουν με το δάσκαλο της τάξης για τις κατ' οίκον εργασίες. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι ίσως ορισμένες απαντήσεις στην ερώτηση αυτή δεν ήταν ειλικρινείς, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπήρχε ουσιαστική συνεργασία ή η σχέση ήταν πολύ κακή.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το ζήτημα αυτό διερευνήθηκε με τη μελέτη δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από πολλές πηγές (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής) τόσο με ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε σε όλους όσο και με συνέντευξη με επιλεγμένο αριθμό γονέων. Όλα τα ευρήματα αυτής της έρευνας συγκλίνουν προς το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πολύ σημαντικές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και αυτό δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στους ίδιους και στις οικογένειές τους.

Στο ερωτηματολόγιο στάσεων και πρακτικών για τις κατ' οίκον εργασίες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν σημαντικά περισσότερες στάσεις και πρακτικές που δυσχεραίνουν τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν εκτός από το σύνολο και σε 16 από τα 19 ζητήματα. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα ανάλογης έρευνας των Gajria & Salend (1995), ενώ και σε άλλες έρευνες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ήπιες διαταραχές δήλωσαν αυξημένα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών (Bryan & Nelson, 1994· Bryan et al., 1995· Nicholls et al., 1994). Μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών βρέθηκε σε ζητήματα που αφορούσαν την αδυναμία ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών, όπως: «Μου παίρνει πολύ χρόνο να κάνω τις εργασίες μου, με αποτέλεσμα να κουράζομαι και να μην τις τελειώνω», «Δυσκολεύομαι να τελειώσω τις μεγάλες εργασίες». Σε άλλο ερώτημα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυτοαξιολογούν χαμηλότερα την επίδοσή τους στις κατ' οίκον εργασίες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης τους, εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα αντίστοιχου ερωτήματος σε άλλη έρευνα (Bryan & Nelson, 1994).

Η αδυναμία ολοκλήρωσης των εργασιών επιβεβαιώνεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όσο και από τους γονείς. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τόσο της γενικής όσο και ειδικής αγωγής σημαντικό ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ολοκληρώνει λίγες ή και καμία από τις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στην τάξη τους. Σε άλλη έρευνα στις Η.Π.Α. (Trissler, 2004) με δείγμα 15 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι έξι από αυτούς ολοκλήρωναν πάντα τις κατ' οίκον εργασίες τους, οι οχτώ τις μισές φορές και ένας ποτέ. Στις περισσότερες όμως έρευνες βρέθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης ή είχαν χαμηλή επίδοση ολοκλήρωναν μικρό ποσοστό (συνήθως το ένα τρίτο) των κατ' οίκον εργασιών τους (Bryan & Nelson, 1994· Callahan et al., 1998· Cooper et al., 2001· Olympia, Sheridan, Jenson, & Andrews, 1994· Salend & Schliff, 1989), ενώ στην περίπτωση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς το ποσοστό ολοκλήρωσης μπορεί να πέφτει και στο 2% (Cancio et al., 2004). Αντίθετα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κεντρική Μακεδονία οι δάσκαλοι των γενικών τάξεων εκτιμούν ότι οι μαθητές τους σε πολύ μεγάλο ποσοστό (95%) «ανταποκρίνονται σχεδόν πάντα στην ολοκλήρωση των εργασιών τους» (Φύκαρης, 2008, σελ. 142). Με τη μέθοδο της λογιστικής παλινδρόμησης που εφαρμόσαμε προέκυψε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά και σημαντικά το βαθμό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η υψηλότερη επίδοση στα μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η φοίτηση σε μικρή τάξη. Ο Cooper και οι συνεργάτες του (1998) δε βρήκαν στην έρευνά τους σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την ποσότητα των εργασιών που ολοκληρώνονται. Η έρευνά τους όμως αφορούσε το γενικό μαθητικό πληθυσμό και όχι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η Heller και οι συνεργάτες της (1988) διαπίστωσαν, ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών για το ρόλο των κατ' οίκον εργασιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή τους.

Στην έρευνά μας βρέθηκε ότι ο χρόνος μελέτης δεν έχει σημαντική συσχέτιση με την επίδοση ούτε με το ποσοστό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών. Βρέθηκε όμως συσχέτιση ανάμεσα στο ποσοστό ολοκλήρωσης των εργασιών και την επίδοση. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα στην έρευνα του Cooper και των συνεργατών του (1998), όπου η βαθμολογία των μαθητών είχε σημαντική θετική συσχέτιση με το πο-

σό των εργασιών που ολοκληρώνονταν, όχι όμως και με το ποσό των εργασιών που ανέθετε ο εκπαιδευτικός. Επίσης, σε άλλη έρευνα ο Cooper και οι συνεργάτες του (2001) βρήκαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών και τη βαθμολογία των μαθητών. Στην ίδια κατεύθυνση, η Trautwein και οι συνεργάτες της με μια σειρά ερευνών έδειξαν ότι αυτό που έχει σημασία δεν είναι ο συνολικός χρόνος μελέτης, αλλά ο χρόνος που αφιερώνεται ενεργητικά, η προσπάθεια η οποία καταβάλλεται (Trautwein, 2007· Trautwein et al., 2002· Trautwein, Ludtke, Kastens, & Koller, 2006).

Τα πολύ σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών επιβεβαιώνονται τόσο από τη λίστα ελέγχου προβλημάτων στις κατ' οίκον εργασίες (HPC) που συμπλήρωσαν όλοι οι γονείς όσο και από τις συνεντεύξεις με επιλεγμένο αριθμό γονέων. Το συνολικό σκορ στη HPC δείχνει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Epstein et al., 1993· Hallinan, 2004· Polloway et al., 1992· Power et al., 2006· Soderlund & Bursuck, 1995). Σε όλες τις έρευνες βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ήπιες διαταραχές έχουν διπλάσια ή και τριπλάσια βαθμολογία στη HPC σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, δηλαδή πολύ περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

Τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη HPC, δηλαδή αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Υψηλότερη βαθμολογία σημείωσαν τα αγόρια και στη λίστα προβλημάτων που συμπλήρωσαν οι μαθητές. Εκεί όμως η διαφορά είναι μικρότερη στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ είναι στατιστικά σημαντική σε οριακό επίπεδο για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σε αρκετές άλλες έρευνες βρέθηκε ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στη μελέτη (Anesko et al., 1987· Ezpeleta, Keeler, Erkanli, Costello, & Angold, 2001· Hallinan, 2004· Power et al., 2006).

Ελάχιστη διακύμανση βρέθηκε στη βαθμολογία της HPC από τάξη σε τάξη τόσο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ελάχιστη διακύμανση από τάξη σε τάξη στις ηλικίες του δημοτικού σχολείου βρέθηκε και σε άλλες έρευνες (Anesko et al., 1987· Power et al., 2006).

Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι γιατί, ενώ υπάρχει μείωση της μελέτης ή και εγκατάλειψη της προσπάθειας στις μεγαλύτερες τάξεις, δεν αυξάνεται η βαθμολογία στη HPC; Μια εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι στις μεγάλες τάξεις οι γονείς έχουν πλέον συνηθίσει τα προβλήματα στη μελέτη, ενώ μειώνεται και η συμμετοχή τους, με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται την ίδια πίεση από τα προβλήματα. Μία άλλη πιθανή αιτία είναι η πολλαπλή παλινδρόμηση που έγινε προσδιορίστηκαν οι μεταβλητές που μπορούν να προβλέψουν τη βαθμολογία στη HPC. Σύμφωνα με το μοντέλο πρόβλεψης που προέκυψε από την ανάλυση η χαμηλή επίδοση, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και το φύλο (αγόρι) είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην υψηλή βαθμολογία στη HPC, δηλαδή στην εκδήλωση προβλημάτων κατά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Αντίθετα η εκπαίδευση της μητέρας δεν επηρεάζει τη βαθμολογία στη HPC.

Τόσο η Anesko και οι συνεργάτες της (1987) που κατασκεύασαν τη HPC όσο και οι επόμενοι ερευνητές σε έρευνες που χρησιμοποίησαν τη HPC μελέτησαν τα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών ως ένα ενιαίο συνολικό μέγεθος. Η Anesko και οι συνεργάτες της αναφέρουν ότι η υψηλή εσωτερική συνοχή της κλίμακας δείχνει ότι «όλα τα ζητήματα αντλούνται από ένα παράγοντα ή συνδυασμό παραγόντων που συνδέονται με τα προβλήματα στις κατ' οίκον εργασίες» (σελ. 184). Ορισμένοι προχώρησαν λίγο παραπέρα αναφέροντας ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα στους τομείς των κινήτρων, της συγκέντρωσης και της οργάνωσης, αναφέροντας ενδεικτικά ζητήματα της HPC για κάθε τομέα (Polloway et al., 1992). Η Epstein και οι συνεργάτες της (1993) εκτιμούν ότι η ανάλυση παραγόντων μπορεί να επιβεβαιώσει ότι τα ζητήματα της HPC φορτώνουν σε παράγοντες όπως ανεξαρτησία, αυτοπεποίθηση, ελλείμματα προσοχής. Σε καμία όμως έρευνα δεν είχε γίνει ανάλυση παραγόντων, για να βρεθεί αν τα 20 ζητήματα της HPC μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε επιμέρους ομάδες προβλημάτων. Αποφασίσαμε να προχωρήσουμε σε παραγοντική ανάλυση από την οποία προέκυψαν τρεις παράγοντες. Την ίδια περίοδο δημοσιεύτηκε η έρευνα του Power και των συνεργατών του (2006), οι οποίοι είχαν τον ίδιο προβληματισμό και αναζήτησαν την ύπαρξη παραγόντων στη HPC, με δύο έρευνες, μία σε γενικό πληθυσμό και μία σε μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής. Στην έρευνά τους έγινε αρχικά εξαγωγή τριών παραγόντων, αλλά επειδή ο τρίτος παράγοντας είχε δύο μόνο ζητήματα, περιορίστηκαν στην εξαγωγή δύο παραγόντων. Στη δική μας έρευνα στον τρίτο παράγοντα συμμετείχαν τέσσερα ζητήματα σύμφωνα με το κριτήριο (τουλάχιστον .400)

που έθεσαν ο Power και οι συνεργάτες του, ενώ ένα ακόμα ζήτημα φόρτωνε οριακά (.347). Στον πρώτο παράγοντα της έρευνάς μας συμμετείχαν οχτώ ζητήματα τα οποία συμμετείχαν όλα και στον πρώτο παράγοντα που βρήκαν ο Power και οι συνεργάτες του. Στο δεύτερο παράγοντα συμμετείχαν επτά ζητήματα, από τα οποία τα έξι συμμετείχαν και στο δεύτερο παράγοντα της έρευνας των Power και συνεργατών. Τέλος, στον τρίτο παράγοντα συμμετείχαν πέντε ζητήματα, ένα από τα οποία δε φόρτωνε σε κανένα από τους δύο παράγοντες που εξήγαγαν οι Power και συνεργάτες, και από δύο φόρτωναν στον παράγοντα 1 και 2. Παρόμοια με ελάχιστες αποκλίσεις ήταν και η εξαγωγή παραγόντων στη δεύτερη έρευνα των Power και συνεργατών σε δείγμα μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής.

Στον πίνακα 75 φαίνεται η σύγκριση των παραγόντων της έρευνας με τους αντίστοιχους στις δύο έρευνες των Power και συνεργατών (2006). Όπως διαπιστώνουμε υπάρχει πολύ μεγάλη συμφωνία στους παράγοντες που εξάγονται και μάλιστα σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά δείγματα και διαφορετικές χώρες. Η ύπαρξη διακριτών παραγόντων στη HPC μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη αξιολόγηση των προβλημάτων που εκδηλώνουν οι μαθητές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών καθώς και στο σχεδιασμό των προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων (Olympia, Sheridan, & Jenson, 1994· Power et al., 2006). Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής έχει υψηλό σκορ στον παράγοντα 1 (διάσπαση προσοχής – μειωμένα κίνητρα), τότε η παρέμβαση θα πρέπει να επικεντρωθεί στην οικογένεια και να έχει σα στόχο τη βελτίωση της προσοχής και τον κινήτρων, καθώς και την πιο αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων. Αντίθετα, αν τα προβλήματα επικεντρώνονται στους παράγοντες 2 («άρνηση – εγκατάλειψη της προσπάθειας») και 3 («αδυναμία διεκπεραίωσης – αντίδραση»), τότε είναι απαραίτητο να γίνουν προσαρμογές στις κατ' οίκον εργασίες και να βελτιωθεί ο τρόπος ανάθεσης των εργασιών, αλλά και η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ο 2^{ος} παράγοντας, «άρνηση – εγκατάλειψη της προσπάθειας» είναι αυτός που έχει σημαντική αρνητική συσχέτιση με την επίδοση, το χρόνο μελέτης και το ποσοστό ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών.

Πίνακας 75

Σύγκριση παραγοντικής ανάλυσης (Παρούσα έρευνα – Power et al., 2006)

HPC	Παράγοντες				
	Παρούσα έρευνα			Power et al., 2006	
	1	2	3	Γενική τάξη	ΔΕΠ
Εύκολα διασπάται η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες των άλλων.	0,945			1	1
Ονειροπολεί ή παίζει με αντικείμενα κατά τη διάρκεια των κατ' οίκον εργασιών.	0,77			1	1
Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος τις κάνει μαζί του/της.	0,692			1	1
Θα πρέπει να του το θυμίσεις, για να καθίσει και να ξεκινήσει να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες.	0,64			1	1
Βιάζεται όταν κάνει τις κατ' οίκον εργασίες και κάνει λάθη απροσεξίας.	0,619			1	2
Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος είναι στο δωμάτιο.	0,569			1	1
Εύκολα αποθαρρύνεται από τις κατ' οίκον εργασίες.	0,498		0,306	1	1
Αναβάλλει να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.	0,35			1	1
Δε φέρνει στο σπίτι τις εργασίες που του ανατέθηκαν και τα απαραίτητα υλικά (τετράδια, φωτοτυπίες κ.α.).		0,884	-0,49	2	2
Αρνείται ότι έχει να κάνει κατ' οίκον εργασίες.		0,763		2	2
Ξεχνά να φέρει τις εργασίες του πίσω στην τάξη.		0,752		2	2
Δεν ξέρει ποιες ακριβώς εργασίες του έχουν ανατεθεί.		0,698		2	2
Σκόπιμα δεν επιστρέφει τις εργασίες του στην τάξη.		0,654		2	2
Αρνείται να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.		0,587		2	-
Παραπονιέται για τις κατ' οίκον εργασίες.		0,311		1	1
Δείχνει δυσαρέσκεια με την εργασία, ακόμα κι όταν κάνει καλή δουλειά.			0,687	-	-
Αντιδρά άσχημα, όταν οι γονείς του λένε να διορθώσει τις κατ' οίκον εργασίες.			0,588	1	1
Χρειάζεται ασυνήθιστα πολύ χρόνο, για να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.			0,509	1	1
Αποτυγχάνει να τελειώσει τις κατ' οίκον εργασίες.			0,464	2	2
Κάνει ακατάστατες ή πρόχειρες κατ' οίκον εργασίες.	0,341		0,347	1	2

Χρόνος μελέτης

Δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στο χρόνο μελέτης μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ο χρόνος που δήλωσαν οι γονείς για τη μελέτη των παιδιών τους είναι ο ίδιος και για τις δύο κατηγορίες μαθητών, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν λιγότερο χρόνο μελέτης σε σχέση με τους συμμαθητές τους, χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Bryan και Nelson (1994), ενώ σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μελετούσαν περισσότερες ώρες, χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (Harniss et al., 2001). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη την ίδια περίοδο, με μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, προέκυψε η ίδια περίπου κατανομή για το χρόνο μελέτης, με περισσότερους από έναν στους τέσσερις μαθητές να δηλώνουν ότι διαβάζουν πάνω από δύο ώρες (Χατζηδήμου, Στραβάκη, & Κουγιουρούκη, 2007a) ενώ ανάλογα είναι και τα ευρήματα μιας ακόμα έρευνας στην ίδια περιοχή (Ρομπόλης κ.α., 2003).

Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στο χρόνο μελέτης μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών, τόσο για τους μαθητές με όσο και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η αντίληψη που επικρατεί ότι τα κορίτσια μελετούν περισσότερη ώρα δεν επιβεβαιώνεται από την έρευνα αυτή. Ωστόσο, στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση, καθώς τα κορίτσια μελετούν περισσότερο και η διαφορά αυτή τείνει να είναι και στατιστικά σημαντική. Ο χρόνος που αφιερώνουν στη μελέτη οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τους γονείς τους, δεν παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές από τάξη σε τάξη. Αντίθετα, σημαντικές διαφοροποιήσεις από τάξη σε τάξη παρατηρούνται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η αλλαγή είναι χαρακτηριστική στην ΣΤ΄ τάξη καθώς ο αριθμός των μαθητών που μελετούν έως μία ώρα αυξάνεται σε 45,5%, από 13% που ήταν στη Γ΄ & Δ΄ τάξη και 20% στην Ε΄ τάξη. Ο αριθμός των μαθητών που μελέτα μία με δύο ώρες μειώνεται σταδιακά από 74% στη Γ΄ τάξη σε 27,3% στη ΣΤ΄. Τέλος και το ποσοστό των μαθητών που μελετά πάνω από δύο ώρες μειώνεται στην ΣΤ΄ τάξη μετά από μια αύξηση υπήρξε στις Δ΄ και Ε΄ τάξεις. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και ενισχύονται από τις συνεντεύξεις με γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στις συνεντεύξεις ρωτήθηκαν οι γονείς για το χρόνο που μελετούσαν τα παιδιά τους στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού και προέκυψε ότι επτά στους δέκα μαθητές μελετούσαν

περισσότερες ώρες στις δύο πρώτες τάξεις σε σχέση με τις ώρες που αφιέρωναν στη μεγαλύτερη τάξη (Γ' - ΣΤ') στην οποία φοιτούσαν κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Το φαινόμενο της πολύωρης μελέτης ήταν πιο έντονο στους μαθητές με υψηλό σκορ στη HPC, καθώς τέσσερις στους πέντε μαθητές μελετούσαν πάνω από τρεις ώρες στην πρώτη τάξη. Ο υπερβολικός χρόνος ενασχόλησης με τη μελέτη στις πρώτες τάξεις μπορεί να οφείλονται στις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, στη μη αποτελεσματική τακτική από τους γονείς, στην έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς ή και σε συνδυασμό των παραπάνω.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι με το πέρασμα των χρόνων και μετά από επανειλημμένες αποτυχίες και ματαιώσεις σημαντικό ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εγκαταλείπει την προσπάθεια. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία, καθώς σε μεγαλύτερες τάξεις οι αδύνατοι μαθητές έχουν την τάση να μελετούν λιγότερο ή και καθόλου (Deslandes, et al., 1999· Epstein, 2001b) και τα προβλήματα στη μελέτη να αυξάνονται (Sawyer et al., 1996). Οι μαθητές στο γυμνάσιο θεωρούν ότι οι κατ' οίκον εργασίες έχουν λιγότερο ενδιαφέρον και είναι περισσότερο βαρετές, σε σχέση με τους μαθητές του δημοτικού (Bryan & Nelson, 1994), ενώ έχουν χαμηλές προσδοκίες και δεν πιστεύουν ότι μπορεί να πετύχουν, αν προσπαθήσουν (Deslandes, et al., 1999). Η εξήγηση που δίνει η Epstein είναι ότι στο επίπεδο του δημοτικού ανατίθενται λίγες εργασίες για το σπίτι και οι μαθητές με δυσκολίες προσπαθούν να τις ολοκληρώσουν εργαζόμενοι λίγο περισσότερο. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εργασίες είναι περισσότερες και οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο, γιατί τις βρίσκουν πολύ δύσκολες, καθώς δεν πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, ενώ δεν προσδοκούν ή δεν θέλουν τη βοήθεια των γονέων τους. Στη χώρα μας ανατίθενται πολλές εργασίες από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και αυτό ίσως να εντείνει την απογοήτευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και να οδηγεί πολλούς από αυτούς στο να εγκαταλείψουν νωρίτερα την προσπάθεια, καθώς από την πρώτη δημοτικού αναγκάζονται να μελετούν πολλές ώρες, συχνά χωρίς αποτέλεσμα. Το ποσοστό των εργασιών που ολοκληρώνονται μειώνεται επίσης στις μεγάλες τάξεις. Το ζήτημα είναι πολύ σημαντικό και απαιτεί την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Οι μαθητές που φοιτούν πολλές ώρες στο τμήμα ένταξης βρέθηκε ότι ασχολούνται λιγότερη ώρα με τη μελέτη στο σπίτι και δέχονται λιγότερη βοήθεια από τους γονείς τους. Σε άλλες έρευνες βρέθηκε επίσης ότι οι μαθητές που φοιτούν σε τμήμα ένταξης έχουν λιγότερες εργασίες και ασχολούνται λιγότερο χρόνο με αυτές (Bryan

& Nelson, 1994· Pribble, 1993). Σύμφωνα με τους Bryan και Nelson (1994) οι εκπαιδευτικοί των μικρών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να θεωρούν ότι δεν είναι έτοιμοι αυτοί οι μαθητές για να κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες τους. Όπως αναφέρει η Zigmond (1993), οι μαθητές που αποσύρονται από την τάξη τους δέχονται εκπαίδευση με πιο αργούς ρυθμούς, με αποτέλεσμα μετά από χρόνια ειδικής αγωγής να αυξάνεται η απόσταση που τους χωρίζει από τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τους Bryan και Sullivan-Burstein (1997) συχνά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δε θέλουν να επιβαρύνουν τους μαθητές τους με κατ' οίκον εργασίες, αλλά αυτό έχει σα συνέπεια να μην αποκτούν δεξιότητες ανεξάρτητης μελέτης. Η ύπαρξη χαμηλότερων προσδοκιών για τις κατ' οίκον εργασίες από τους μαθητές που φοιτούν σε τμήμα ένταξης και λιγότερης έκθεσης σε ενδιαφέροντα γνωστικά ερεθίσματα καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την ένταξή τους στην κανονική τάξη (Bryan et al., 1995). Τον κίνδυνο της εύκολης δουλειάς στα τμήματα ένταξης επισημαίνουν επίσης η Vlachou και οι συνεργάτες της (2006).

Ο ρόλος των γονέων στη μελέτη των μαθητών

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι δέχονται πιο συχνά βοήθεια από τη μητέρα τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Και σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι μαθητές, που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης (Bryan & Nelson, 1994) ή είχαν χαμηλή επίδοση (Dudley-Marling, 2001· Epstein, 2001a· Levin et al., 1997), δέχονται στο δημοτικό περισσότερη βοήθεια από τους γονείς τους. Αντίθετα δεν υπάρχουν διαφορές στη συχνότητα βοήθειας από τον πατέρα, καθώς και οι δύο ομάδες μαθητών δηλώνουν ότι 8 στους 10 περίπου πατεράδες τους βοηθάνε ελάχιστα ή και καθόλου. Σχεδόν οι μισοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν ότι δε δέχονται ποτέ βοήθεια από τον πατέρα, με αποτέλεσμα το βάρος να πέφτει στη μητέρα. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τις συνεντεύξεις, καθώς και από εκεί προκύπτει ότι μόνο ένας στους δέκα πατεράδες βοηθούσε στη μελέτη των παιδιών. Είναι χαρακτηριστικό επίσης ότι τα 9 στα 10 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τη μητέρα. Παρόμοιο είναι το ποσοστό και σε άλλες έρευνες (Cooper et al., 1998· Hoover-Dempsey et al., 1995), καθώς οι μητέρες ασχολούνται συνήθως με την υποστήριξη των μαθητών στη μελέτη τους. Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα από την ελληνική βιβλιογραφία, γιατί οι μητέρες είναι εκείνες που αναλαμβάνουν κατά κανόνα τη φροντίδα για

τη μελέτη του παιδιού (Γεωργίου, 2000a· Λιοντάκη, 1999), αλλά και την επικοινωνία με το σχολείο (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερουλή, 1991).

Οι μητέρες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αφιερώνουν σημαντικά περισσότερο χρόνο, για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη σε σχέση με τους γονείς των υπόλοιπων μαθητών, γεγονός που έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Harniss et al., 2001· Levin et al., 1997). Σε πολλές περιπτώσεις ο χρόνος που αφιερώνουν οι ίδιες είναι ίσος με το χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές και σε ορισμένες περιπτώσεις περισσότερος. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι μερικές φορές κάνουν οι ίδιες τις εργασίες των παιδιών τους ή ετοιμάζουν βοηθητικό υλικό, κυρίως περιλήψεις των θεωρητικών μαθημάτων, όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις με γονείς. Οι μητέρες που εργάζονται έξω από το σπίτι αφιέρωναν τον ίδιο χρόνο για τη βοήθεια των παιδιών τους σε σχέση με όσες δεν εργάζονται. Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι η εργασιακή κατάσταση της μητέρας δε συσχετίζεται με τη συμμετοχή της μητέρας (Grolnick & Ryan, 1989) και την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών ή την επίδοση (Epstein, 2001a), ενώ αντίθετα στην έρευνα της Levin και των συνεργατών της (1997), η οποία πραγματοποιήθηκε στο Ισραήλ, βρέθηκε ότι όσο περισσότερες ώρες εργάζεται η μητέρα τόσο λιγότερη είναι η συμμετοχή της στη μελέτη.

Διαφορές υπάρχουν και στον τρόπο που οι γονείς βοηθάνε τα παιδιά τους. Οι γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν σε μεγαλύτερα ποσοστά τρόπους βοήθειας που προάγουν την αυτονομία και την αυτορύθμιση, όπως να βοηθήσουν το παιδί να κάνει πρόγραμμα για τη μελέτη του ή να το ενθαρρύνουν όταν δυσκολεύεται, και να το βοηθήσουν να σκεφτεί. Αντίθετα, η βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο άμεση. Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι η άμεση εμπλοκή των γονέων έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών στο δημοτικό (Cooper et al., 2000). Τρεις στους τέσσερις γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν ότι κάθονται δίπλα στο παιδί και διαβάζουν μαζί, ενώ το 16% κάνουν οι ίδιοι τις εργασίες των παιδιών τους έναντι μόλις 1% για τους γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Από τις συνεντεύξεις των γονέων προέκυψε ότι το ποσοστό των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που κάνει λιγότερο ή περισσότερο συχνά τις εργασίες του παιδιού του είναι μεγαλύτερος. Ενώ δύο στους δέκα γονείς που συμμετείχαν στη συνέντευξη δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο ότι κάνουν τις εργασίες του παιδιού τους (μπορούσαν να επιλέξουν έως τρεις από τις έξι επιλογές), από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι οι επτά στους δέκα γονείς έκαναν τις εργασίες των παιδιών τους (οι πέ-

ντε συχνά ή πολύ συχνά και οι δύο μερικές φορές). Οι γονείς έκαναν τις εργασίες, κυρίως για να μην αισθανθεί άσχημα το παιδί στο σχολείο, αν πάει άγραφο, ή γιατί θεωρούσαν ότι με την αντιγραφή της εργασίας που έκανε η μητέρα κάτι θα μάθει το παιδί. Το γεγονός ότι πολύ σημαντικό ποσοστό των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούσε, μερικές έστω φορές, μια τόσο αντιπαραγωγική «βοήθεια» για τις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού του είναι ανησυχητικό. Αποκαλύπτει από μόνο του ότι μάλλον δεν υπήρχε η κατάλληλη συνεργασία και καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Είναι χαρακτηριστικό ότι και οι τρεις γονείς που δεν έκαναν ποτέ οι ίδιοι τις εργασίες του παιδιού τους δηλώνουν εξαιρετική συνεργασία με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης και στη μία περίπτωση και με τη δασκάλα της τάξης. Η διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών από τους γονείς δε θεωρείται ασυνήθιστη πρακτική στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Βρεττός (2001): «είναι κρυφό μυστικό ότι οι γονείς όχι μόνο βοηθούν, όταν μπορούν, αλλά και διεκπεραιώνουν οι ίδιοι τουλάχιστον ένα τμήμα των εργασιών» (σελ. 78), γεγονός που επισημαίνεται και από άλλους συγγραφείς (Φύκαρης, 2008· Χατζηδήμου κ.α., 2007b).

Ο τρόπος βοήθειας έχει συσχέτιση με το σκορ στη HPC και την επίδοση. Η άμεση συμμετοχή των γονέων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών («διαβάζουν μαζί» ή κάνει η μητέρα τις εργασίες) έχει σημαντική συσχέτιση με το υψηλό σκορ στη HPC. Αντίθετα η έμμεση υποστήριξη συσχετίζεται με το χαμηλό σκορ στη HPC και την καλύτερη επίδοση. Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι η θετική συμμετοχή των γονέων στη μελέτη ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας που προβλέπει την επίδοση των μαθητών (Cooper et al., 2001). Η Patall και οι συνεργάτες της (2008) διαπίστωσαν από επισκόπηση ερευνών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων, ότι ο καθορισμός κανόνων σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες, π.χ. σε σχέση με το πότε και πού θα γίνονται οι εργασίες, είναι ο τρόπος συμμετοχής που έχει τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με την επίδοση. Η υποστήριξη της αυτονομίας έχει γενικά θετική συσχέτιση με την επίδοση, ενώ η άμεση συμμετοχή αρνητική (Cooper et al., 2001· Epstein, 2001a· Grolnick & Ryan, 1989).

Οι γονείς φαίνεται ότι επιλέγουν τον τρόπο συμμετοχής τους ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών (Cooper, 2001a). Οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση εμπλέκονται άμεσα στη μελέτη των μαθητών, συχνά και με παρότρυνση των δασκάλων, ενώ οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών (Cooper et al., 2001· Grolnick et al., 1999). Ορισμένοι γονείς, για να απο-

φύγουν εντάσεις και παράπονα των παιδιών τους ή με στόχο να αυξήσουν την κατανόησή τους, παρέχουν περισσότερη βοήθεια από αυτή που πραγματικά χρειάζονται (Cooper et al., 2000· Hoover-Dempsey et al., 1995).

Από τη συνέντευξη με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προέκυψαν ορισμένα ακόμα στοιχεία για τον τρόπο μελέτης και βοήθειας. Ο έλεγχος και η διόρθωση των εργασιών γίνεται από τη μητέρα για 9 στους 10 μαθητές, καθώς οι μαθητές αντιδρούν στην ιδέα να ελέγξουν τις εργασίες τους. Έχουν ταλαιπωρηθεί ήδη αρκετά και θέλουν να τελειώνουν. Επίσης οι εννιά στους δέκα μαθητές δε διαβάζουν μόνοι τους τα θεωρητικά μαθήματα. Τους τα διαβάζει η μητέρα. Η κατάσταση αυτή φαίνεται ότι συνεχίζεται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι τρεις στις δέκα μητέρες που είχαν και δεύτερο μεγαλύτερο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν ότι εξακολουθούν να διαβάζουν μαζί με το παιδί τους στο γυμνάσιο ή και το λύκειο.

Η μελέτη στο σπίτι αποτελεί πηγή έντασης στις σχέσεις γονέων-μαθητών για εννιά στους δέκα μαθητές. Περισσότεροι γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι υπάρχουν στιγμές έντασης συχνά ή πολύ συχνά (42,6% έναντι 24,2%). Παρόλα αυτά οι περισσότεροι γονείς, και των δύο κατηγοριών, δηλώνουν ότι η μελέτη στο σπίτι επηρεάζει ουδέτερα, θετικά ή πολύ θετικά τις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους. Ένας στους τρεις όμως γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρει αρνητική ή και πολύ αρνητική επίπτωση στις σχέσεις με το παιδί τους, ενώ το ίδιο δηλώνει μόνο ένας στους δέκα γονείς μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη προκύπτει σημαντική συσχέτιση του υψηλού σκορ στη HPC και την αυξημένη συχνότητα στιγμών έντασης και αρνητικών επιπτώσεων στις σχέσεις γονέων-μαθητών. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν περισσότερη ένταση και προβλήματα στη σχέση της μητέρας και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Baumgartner et al., 1993· Bryan & Nelson, 1994· Bryan et al., 1995· Bryan et al., 2001· Canadian Council of Learning, 2007· Lardieri et al., 2000· Levin et al., 1997· Μουταβελής & Μέλλον, 2007). Αυτές οι καταστάσεις έχουν αρνητικές επιπτώσεις, γιατί, όπως υποστηρίζουν η Levin και οι συνεργάτες της (1997), εάν η βοήθεια στη μελέτη αυξάνει την ένταση ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά και προκαλεί ματαίωση και απογοήτευση, μπορεί να είναι αντιπαραγωγική και να επηρεάζει αρνητικά το παιδί και την οικογένειά του.

Από τις απαντήσεις των μητέρων στη συνέντευξη προέκυψε ότι η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη μελέτη τους έχει συχνά αρνητικές επιπτώσεις για τη μητέρα, τις σχέσεις της με το παιδί και την οικογενειακή ζωή γενικότερα. Τα προβλήματα είναι αυξημένα στην περίπτωση των μαθητών με υψηλό σκορ στη HPC. Οι μητέρες ασχολούνται πολλές ώρες με την υποστήριξη του παιδιού τους κι αυτό μπορεί να έχει επιπτώσεις στην επαγγελματική και την κοινωνική τους ζωή. Οι δύο στις δέκα μητέρες δήλωσαν ότι σταμάτησαν την εργασία τους, για να μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους στη μελέτη τους. Όλη αυτή η προσπάθεια των μαθητών και των μητέρων συχνά δεν έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρά τη μεγάλη υποστήριξη από τη μητέρα ολοκληρώνουν μικρό μέρος των εργασιών τους, χωρίς να έχουν θετικά αποτελέσματα ούτε στην επίδοση ούτε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη μεγάλη απογοήτευση και τα αρνητικά συναισθήματα. Είναι χαρακτηριστικό ότι, παρά τις μεγάλες προσπάθειες και θυσίες που κατέβαλαν οι μητέρες, οι μισές από αυτές εκφράζουν συναισθήματα ενοχής στη συνέντευξη, θεωρώντας ότι δεν ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στο ρόλο τους. Η Dudley-Marling (2001) βρήκε ότι τα αισθήματα ενοχής ήταν μια συνηθισμένη κατάσταση για τους γονείς των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, κι αυτό γιατί αν και οι μητέρες είχαν κάνει πολλές θυσίες για τα παιδιά τους, θεωρούσαν ότι δεν έχουν κάνει αρκετά ή ότι έχουν κάνει λανθασμένα πράγματα.

Προσαρμογές από τους εκπαιδευτικούς

Λιγότεροι από δύο στους δέκα εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής δήλωσαν ότι διαφοροποιούν συχνά ή πολύ συχνά τις κατ' οίκον εργασίες που αναθέτουν για ορισμένους μαθητές. Τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης εκτιμούν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τις ίδιες εργασίες με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης τους, ενώ άλλοι τόσοι περίπου εκτιμούν ότι έχουν πιο εύκολες ή πιο λίγες εργασίες. Πέντε στους εκατό εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν τι κάνουν οι μαθητές στην τάξη τους. Οι Trautwein, Ludtke, Schnyder, και Niggli (2006) βρήκαν ότι, αν και οι κατ' οίκον εργασίες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές, όταν προσαρμόζονται στο επίπεδο του μαθητή, οι προσαρμογές που γίνονται σ' αυτές είναι λιγότερες ακόμα και από τις προσαρμογές που γίνονται στη διδασκαλία στην τάξη. Σε άλλη έρευνα και χώρα όμως, 9 στους 10 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων στη Βόρεια Ιρλανδία δηλώνουν ότι διαφοροποιούν

τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών, ιδιαίτερα για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση (McGarvey, Marriott, Morgan, & Abbott, 1997).

Αν και το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έχει συζητηθεί πολύ τα τελευταία 15 χρόνια στη χώρα μας, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που φαίνεται ότι δεν κατανοούν και δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξή τους. «Το παιδί φαίνεται έξυπνο, άρα η αποτυχία του οφείλεται στο ότι δε διαβάζει» λένε ορισμένοι εκπαιδευτικοί, όπως αναφέρουν γονείς στις συνεντεύξεις. Για το λόγο αυτό μερικοί αρνούνται να κάνουν προσαρμογές στις κατ' οίκον εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η στάση έχει αρνητικές επιπτώσεις, γιατί όπως αναφέρει η Zigmond (1993), εάν ο εκπαιδευτικός εγκαταλείψει την προσπάθεια και δεν κάνει τις αναγκαίες διδακτικές προσαρμογές για ένα μαθητή, αυτό μπορεί να έχει καταστρεπτικά αποτελέσματα, καθώς οι προσαρμογές στις κατ' οίκον εργασίες για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναγκαίες (Warger, 2001).

Οι πιο συχνές προσαρμογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είναι η ανάθεση λιγότερων ή πιο εύκολων εργασιών που επιλέγονται από 7 στους 10 εκπαιδευτικούς, ενώ ένας στους τρεις δηλώνει ότι προσαρμόζει τα κριτήρια αξιολόγησης. Παρόμοιες προσαρμογές βρέθηκε να επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και σε άλλη έρευνα (Polloway et al., 1994). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε άλλα ερωτήματα και τις συνεντεύξεις με γονείς συμπεραίνουμε όμως ότι συνήθως δε γίνονταν προσαρμογές στις κατ' οίκον εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις ο μαθητής έχει να διαβάσει ένα μικρότερο κείμενο για ανάγνωση, γίνεται επιλογή ασκήσεων ή σε ορισμένα μαθήματα ανατίθενται κατ' οίκον εργασίες μόνο από το τμήμα ένταξης. Ο Barnes (2001) βρήκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναθέτουν συνήθως τις ίδιες κατ' οίκον εργασίες για όλους τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις ατομικές διαφορές των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας «οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες, χωρίς να πάρουν υπόψη τις ατομικές ικανότητες των μαθητών τους» (Χατζηδήμου, 1995, σελ. 254). Από την έρευνα του Φύκαρη (2008) προκύπτει επίσης ότι το 78,5% των δασκάλων δηλώνουν ότι δε διαφοροποιούν την ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και αναθέτουν σε όλους τις ίδιες εργασίες, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το βαθμό δυσκολίας. Η έλλειψη προσαρμογών και διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο επισημαίνεται από αρκετούς ερευνητές (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000· Μπάρμπας, κ.α., 2007· Νικόδημος, 1999· Papadopoulos, 1997· Χρη-

στάκης, 2000) κι αυτό όπως φαίνεται δε διαφοροποιείται στην περίπτωση των κατ' οίκον εργασιών.

Σχεδόν οι μισοί μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες συμφωνούν με την ανάθεση διαφορετικών εργασιών σε ορισμένους μαθητές, ενώ ένας στους τρεις διαφωνεί και οι υπόλοιποι δεν έχουν γνώμη. Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης και ακόμα περισσότερο οι τυπικοί μαθητές στο δημοτικό συμφωνούσαν με την ανάθεση διαφορετικών κατ' οίκον εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές (Bryan & Nelson, 1994). Διαφορετική άποψη είχαν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διαφωνούν με τη διαφοροποίηση των εργασιών, γιατί θεωρούν ότι μπορεί να προκαλέσει αδικίες στη βαθμολογία αλλά και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Nelson, Epstein, Bursuck, Jayanthi, & Sawyer, 1998· Jakulski & Mastropieri, 2004· Polloway et al., 1996). Αντίθετα, οι μαθητές συμφωνούν με τις διδακτικές προσαρμογές και διαφοροποιήσεις μέσα στην τάξη (Nelson et al., 1998). Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συμφωνούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (7 στους 10) με την ανάθεση διαφορετικών εργασιών και το ποσοστό αυτό αυξάνεται όσο αυξάνεται το σκορ στη HPC. Δε συμβαίνει το ίδιο με τους γονείς των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, από τους οποίους οι μισοί διαφωνούν με αυτή την προοπτική. Σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ των απόψεων των μαθητών και των γονέων για το θέμα αυτό, επιβεβαιώνοντας αποτελέσματα άλλων ερευνών που βρήκαν ότι οι στάσεις των γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες επηρεάζουν σημαντικά τη στάση των παιδιών τους (Casper et al., 2006· Cooper et al., 1998· Epstein & Van Voorlis, 2001). Επιπλέον, οι στάσεις των γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες στις μεγάλες τάξεις σχετίζονται άμεσα και με την επίδοση των παιδιών τους (Bempechat, 2004).

Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-γονέων

Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συζητούν πιο συχνά με το δάσκαλο της τάξης. Σε ποσοστό 71,6% δηλώνουν ότι συζητούν τουλάχιστον μία φορά το μήνα, έναντι 54,5% των γονέων των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούν αντικείμενο συζήτησης με τον εκπαιδευτικό για 9 στους 10 γονείς μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συχνά συζητούν για το θέμα αυτό οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Περίπου 8 στους 10 γονείς και των δύο κατηγοριών δηλώνουν πολύ ή πάρα πολύ ευχαριστημένοι από τη συνεργασία που έχουν με τον εκπαιδευτικό για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλης ελληνικής έρευνας στην οποία βρέθηκε ότι οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι η καθοδήγηση που λαμβάνουν από τους δασκάλους σχετικά με τη βοήθειά τους στην κατ' οίκον εργασία είναι ικανοποιητική (66%), ένας μικρότερος αριθμός τη βρίσκει ελλιπή (20%), ενώ κάποιοι σημειώνουν ότι δεν έχουν καμιά καθοδήγηση (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δηλώνουν ανάλογο επίπεδο συνεργασίας και ικανοποίησης και με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Σε έρευνα που έγινε στο Χονγκ Κονγκ (Wong, 2002) μόνο το 5% των γονέων δήλωσε κακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, αν και από άλλες ερωτήσεις προέκυψε ότι υπήρχαν σοβαρά παράπονα σε επιμέρους τομείς (ένας στους τέσσερις γονείς θεωρούσε ότι οι εκπαιδευτικοί παραμελούν το παιδί τους).

Οι περισσότεροι δάσκαλοι των γενικών τάξεων αναφέρουν τακτική συνεργασία με τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης, ενώ οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούν συχνά αντικείμενο αυτής της συνεργασίας. Τα ευρήματα αυτά δε συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που μελέτησαν διεξοδικά το θέμα της συνεργασίας και επικοινωνίας και για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών, και διαπίστωσαν την ύπαρξη σημαντικών προβλημάτων (Jayanthi, Nelson et al., 1995· Epstein et al., 1997· Buck et al., 1996· Munk et al., 2001). Ελληνικές έρευνες διαπίστωσαν επίσης την ύπαρξη προβλημάτων στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004· Νικόδημος & Παπαθεοφίλου, 1990· Papadopoulos, 1997). Από τις συνεντεύξεις των γονέων αλλά και τις συζητήσεις του ερευνητή με δασκάλους των τμημάτων ένταξης προέκυψε ακόμη ότι συχνά δεν υπάρχει τακτική συνεργασία μεταξύ των δασκάλων των τμημάτων ένταξης και των γενικών τάξεων, τόσο γενικά όσο και ακόμα περισσότερο για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών.

Στην έρευνα της Βλάχου και των συνεργατών της (2004) το 24% των ειδικών παιδαγωγών ανέφερε ότι δεν έχει κανένα είδος συνεργασίας με τους δασκάλους γενικής αγωγής, ενώ το 62% δήλωσε ότι υπάρχουν κάποιες μορφές συνεργασίας οι οποίες όμως δε φτάνουν συνήθως στη μορφή του «συνεργατικού σχεδιασμού, της συνδιδασκαλίας και συναξιολόγησης» (σελ. 91). Στην έρευνα του Παπαδόπουλου οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης δήλωσαν στα ερωτηματολόγια καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων, αλλά από την παρατήρηση της λειτουργίας τμημάτων ένταξης διαπιστώθηκαν σημαντικά προβλήματα στη συνεργασία με γονείς και δασκάλους γενικής αγωγής (Papadopoulos, 1997).

Στην παρούσα έρευνα τα όσα δήλωσαν οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών βρίσκονται σε ορισμένες περιπτώσεις σε ασυμφωνία με όσα δηλώθηκαν στις συνεντεύξεις. Για παράδειγμα από τους δέκα γονείς που συμμετείχαν στη συνέντευξη οι δύο είχαν δηλώσει στο ερωτηματολόγιο ότι είναι λίγο ευχαριστημένοι από το δάσκαλο της τάξης, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν πολύ ή πάρα πολύ ευχαριστημένοι. Στη συνέντευξη οι 5 στους 10 γονείς δήλωσαν ότι δεν είχαν καλή συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης ή είχαν κακή συνεργασία. Είναι χαρακτηριστικό ότι 4 στους 10 γονείς δεν είχαν συζητήσει ποτέ με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης για τη μελέτη στο σπίτι. Επίσης 8 στους 10 γονείς τόνισαν την ανάγκη τους για υποστήριξη στο θέμα της μελέτης στο σπίτι, την οποία δεν είχαν. Όλα τα παραπάνω δεδομένα φανερώνουν ότι γονείς και εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανό να παρουσίασαν στα ερωτηματολόγια τη μεταξύ τους συνεργασία καλύτερη απ' όσο ήταν πραγματικά. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι που μπορούν να εξηγήσουν το φαινόμενο αυτό, με πρώτο την τάση όσων συμμετέχουν στην έρευνα να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (Orpenheim, 1992) ή η ανησυχία από την πλευρά των γονέων ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να λάβουν γνώση του περιεχομένου των ερωτηματολογίων. Ακόμη, η διαπίστωση από αρκετούς γονείς ότι η ανεπαρκής συνεργασία και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς οφείλονταν όχι σε έλλειψη πρόθεσης, αλλά στο γεγονός ότι και αυτοί δε γνώριζαν για το συγκεκριμένο θέμα, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τους γονείς, ίσως τους οδήγησε σε πιο θετική αξιολόγηση. Επιπλέον, το θέμα της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών διερευνήθηκε με λίγες γενικές ερωτήσεις κι απ' ότι φαίνεται αυτό δεν είναι αρκετό. Χρειάζονται περισσότερες και εξειδικευμένες ερωτήσεις, για να έχουμε πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Η αίσθηση που είχαν αρκετοί γονείς ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών και κατά συνέπεια δε μπορούσαν να τους υποστηρίξουν στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους είναι πιθανό να δημιουργεί άγχος, αίσθημα ανασφάλειας και να οδηγεί σε λανθασμένες πρακτικές τους γονείς. Πολλοί γονείς επισημαίνουν στις συνεντεύξεις ότι δεν είχαν κατάλληλη υποστήριξη από το σχολείο. Την απουσία ουσιαστικής παρέμβασης από το σχολείο για τη μελέτη στο σπίτι των μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης σημειώσουν οι Μουταβελής και Μέλλον (2007) με αποτέλεσμα την αναποτελεσματική βοήθεια από τους γονείς και την παγίωση ενός «φαύλου κύκλου μιας ανακυκλωτικής, αυτοτροφοδοτούμενης αλυσίδας, αλληλεπιδράσεων άγχους» (σελ. 193), με αρνητικές συνέπειες στην πρόο-

δο των μαθητών και στη σχέση γονέων-μαθητών. Στην έρευνα της Kay και των συνεργατών της (1994) οι γονείς ζητούν περισσότερες οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μειωθεί το αίσθημα της ανετοιμότητας που αισθάνονται στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Επίσης, θεωρούν ουσιαστική μια συνάντηση στην οποία θα συμμετέχουν εκτός από τους γονείς τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης δήλωσαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό (37,1%) των γονέων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συνεργάζονται μαζί τους μόνο μία φορά το τρίμηνο, ενώ δεν υπήρχε καμία συνεργασία με το 11,4%. Η συχνότητα συνεργασίας φαίνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις είναι ανεπαρκής με δεδομένο ότι οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται πιο συστηματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σπίτι (Epstein et al., 1999· Polloway et al., 1994). Σε παλαιότερη έρευνα του Χρηστάκη, η οποία αναφέρεται από τον Papadopoulos (1997), βρέθηκε ότι στην περιοχή της Αθήνας το 17% των γονέων των μαθητών που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις δεν είχε καμία επαφή με τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης. Οι γονείς που έχουν ελλιπή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συνήθως έχουν παραιτηθεί από την προσπάθεια να αλλάξει προς το καλύτερο η επίδοση των παιδιών τους (Λιοντάκη, 1999) και είναι αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη από το σχολείο.

Όσον αφορά στους τρόπους συνεργασίας με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί τόσο της τάξης όσο και του τμήματος ένταξης αναφέρουν ότι προτείνουν στους γονείς στρατηγικές σχετικά με την διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και την αντιμετώπιση προβλημάτων, ενώ επιλέγουν σε μικρότερα ποσοστά συγκεκριμένες πρακτικές μεθόδους, όπως η υπογραφή των εργασιών από τους γονείς και η χρήση εντύπου ανάθεσης εργασιών και επικοινωνίας με τους γονείς οι οποίες έχει βρεθεί ότι είναι αποτελεσματικές και προτείνονται από τη βιβλιογραφία (Callahan et al., 1998· Epstein et al., 1993· Epstein et al., 1999· Patton et al., 2001· Polloway et al., 1994· Rosenberg, 1989).

Η πολιτική του σχολείου

Δεν υπάρχει πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες σε επίπεδο σχολείου καθώς μόνο το 3% των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δήλωσε ότι γίνεται συζήτηση με στόχο τη διαμόρφωση μιας ενιαίας πολιτικής, ενώ περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι το θέμα δεν απασχολεί το σύλλογο διδασκόντων. Σε σχετική έρευ-

να στις ΗΠΑ ένα στα τρία σχολεία δήλωσε ότι η εκπαιδευτική περιφέρεια της περιοχής τους έχει συγκεκριμένη πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες. Δύο στις τρεις από τις περιφέρειες που έχουν πολιτική προβλέπουν προσαρμογές για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Roderique et al., 1994). Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι σε άλλες περιφέρειες η πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες καθορίζεται σε επίπεδο σχολείου ή το πιο πιθανόν είναι να αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού. Στην έρευνα του Hill και των συνεργατών του (1986) βρέθηκε ότι τα μισά σχολεία είχαν γραπτή πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες που στις περισσότερες περιπτώσεις προέβλεπε τη δυνατότητα προσαρμογών. Σε άλλες έρευνες περίπου δύο στους δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι η πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες καθορίζεται από το σχολείο (Heller et al., 1988· Wiesenthal et al., 1997). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές οι κατ' οίκον εργασίες παραμένουν σε σημαντικό βαθμό ένα ζήτημα που καθορίζεται από τον κάθε εκπαιδευτικό.

Από άλλο ερώτημα προκύπτει ότι το 83% των δασκάλων γενικής αγωγής και το 66% των δασκάλων ειδικής αγωγής θεωρούν ότι ο δάσκαλος της τάξης πρέπει να έχει την πρωταρχική ευθύνη για τις κατ' οίκον εργασίες. Δεν ισχύει όμως το ίδιο για τις προσαρμογές των κατ' οίκον εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Λιγότεροι από ένας στους δέκα δασκάλους τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι την κύρια ευθύνη για τις προσαρμογές πρέπει να την έχει ο δάσκαλος της τάξης, περίπου ένας στους τέσσερις πιστεύει ότι την κύρια ευθύνη πρέπει να την έχει ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης, ενώ δύο στους τρεις θεωρούν ότι η ευθύνη πρέπει να μοιράζεται εξίσου και στους δύο. Διαφορετικά ήταν τα αποτελέσματα σε ανάλογη έρευνα στις ΗΠΑ (Polloway et al., 1994). Εκεί το 61% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πιστεύει ότι ο δάσκαλος της τάξης πρέπει να είναι πρωταρχικά υπεύθυνος για την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών, το 27% θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πρέπει να έχει την κύρια ευθύνη, ενώ το 12% θεωρεί ότι η ευθύνη πρέπει να μοιράζεται εξίσου. Η σημαντική αυτή διαφοροποίηση στα αποτελέσματα ίσως φανερώνει ότι στη χώρα μας δεν έχει γίνει αποδεκτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης είναι να κάνει και προσαρμογές για τους μαθητές που αποκλίνουν. Ο εκπαιδευτικός της τάξης αναθέτει τις εργασίες, αλλά ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θεωρείται ότι πρέπει να έχει την κύρια ευθύνη για τις προσαρμογές. Σε άλλη έρευνα στην Ελλάδα (Βλάχου, κ.α., 2004) οι ειδικοί παιδαγωγοί εξέφρασαν την άποψη ότι είναι:

παγιωμένη η αντίληψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα και ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών και επομένως η συμμετοχή των συναδέλφων της γενικής εκπαίδευσης στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων γι' αυτούς στους μαθητές δεν αποτελεί μέρος των υποχρεώσεων τους (παρόλο που τις περισσότερες ώρες οι εν λόγω μαθητές βρίσκονται μέσα στη γενική τάξη) (σελ. 91).

Ανάλογη εικόνα παρουσιάζει και ο Χρηστάκης (2000) αναφέροντας ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής θεωρούν συνήθως ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι δική τους υποχρέωση καθώς δεν έχουν την εκπαίδευση και τα μέσα που απαιτούνται. Παρόλα αυτά, το δεδομένο ότι δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής θεωρούν ότι η ευθύνη για την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών πρέπει να μοιράζεται μεταξύ του δασκάλου της τάξης και του τμήματος ένταξης είναι ένα ενθαρρυντικό στοιχείο που θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για μια πιο συστηματική και παραγωγική συνεργασία.

Ο ρόλος του δασκάλου του Τμήματος Ένταξης

Τόσο οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής όσο και οι ίδιοι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν έναν πολύπλευρο ρόλο για το δάσκαλο του τμήματος ένταξης σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες. Οι τρεις πρώτες επιλογές τόσο των δασκάλων της γενικής όσο και των δασκάλων της ειδικής αγωγής για τον επιθυμητό ρόλο του δασκάλου του τμήματος ένταξης για τις κατ' οίκον εργασίες είναι: η διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης (66,4% & 67,2% αντίστοιχα), η ανάθεση προσαρμοσμένων εργασιών σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης (64,9% & 64,2%) και η κάλυψη των γνωστικών κενών των μαθητών ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις κατ' οίκον εργασίες της τάξης τους (62,6% & 58,2%). Είναι αξιοσημείωτο ότι ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης θεωρείται από 9 στους 10 δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής, εξίσου ή περισσότερο υπεύθυνος από το δάσκαλο της τάξης για την προσαρμογή των εργασιών που ανατίθενται στη γενική τάξη.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης και οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν θετική στάση για την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών στο τμήμα ένταξης. Οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης αναθέτουν μικρής έκτασης εργασίες στους τρεις στους τέσσερις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στους περισσότερους μαθητές ανατίθενται εργασίες σε τακτική βάση (δύο με πέντε φορές την

εβδομάδα). Παρόμοια συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών βρέθηκε και στην έρευνα των Salend και Schliff (1989). Δύο στους τρεις γονείς συμφωνούν με την ανάθεση εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, ενώ δύο στους δέκα διαφωνούν. Η συχνότητα ανάθεσης των κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης εξαρτάται κυρίως από τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες και σε μικρότερο βαθμό από τις ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης. Και σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι η στάση των δασκάλων ήταν ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας για την ποσότητα των κατ' οίκον εργασιών που αναθέτονταν (Cooper et al., 1998) αλλά και για την αποτελεσματική εφαρμογή τους (Heller et al., 1988). Από τις συνεντεύξεις με τους γονείς προέκυψε ότι ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης δεν ανέθετε κατ' οίκον εργασίες στους τέσσερις από τους πέντε μαθητές με υψηλή βαθμολογία στη HPC, ενώ αντίθετα γινόταν ανάθεση εργασιών στους τέσσερις από τους πέντε μαθητές με χαμηλή βαθμολογία στη HPC. Πιθανόν η θετική στάση των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης για τις κατ' οίκον εργασίες να συμβάλλει και στη μείωση των προβλημάτων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Οι γονείς των μαθητών με χαμηλό σκορ στη HPC έχουν επίσης θετικότερη στάση σχετικά με την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Δεν μπορούμε να συμπεράνουμε με ασφάλεια αν η θετική στάση των γονέων συμβάλλει στη μείωση των προβλημάτων ή το αντίστροφο.

Γίνεται συχνά συζήτηση τα τελευταία χρόνια για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού με έμφαση στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και στην εξεύρεση τρόπων που θα διευκολύνουν την επιτυχία των μαθητών μέσα στην τάξη (Hoover & Patton, 2008· Polloway et al., 2006· Ripley, 1997). Στο πλαίσιο αυτό είναι κρίσιμος ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού στο σχεδιασμό προσαρμοσμένων και κατάλληλων υλικών και εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Roderique et al., 1994· Zigmond & Baker, 1997). Η ανάγκη των δασκάλων της γενικής αγωγής για συνεργασία και υποστήριξη από ειδικό στην ειδική αγωγή προκύπτει τόσο από την παρούσα έρευνα όσο και από παλαιότερη έρευνα της Παντελιάδου (1995a). Είναι χαρακτηριστικό ότι στην έρευνα της Παντελιάδου η συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικό είναι η πρώτη επιλογή των δασκάλων (93%) για τη βοήθεια των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη, ενώ και στην παρούσα έρευνα η συνεργασία με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης είναι η πρώτη επιλογή των δασκάλων της γενικής τάξης (81%) για την αντιμετώπιση των προβλη-

μάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

Φοίτηση σε ολοήμερο και ιδιαίτερα μαθήματα

Στο ολοήμερο φοιτούσε το 16% περίπου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Το ποσοστό είναι χαμηλό, αλλά εξηγείται ως ένα βαθμό από το γεγονός ότι στο ολοήμερο φοιτούν περισσότερο οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων (Ρομπόλης κ.α., 2003).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης δήλωσαν ότι δε συνεργάζονται ποτέ με το δάσκαλο του ολοήμερου για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών, ενώ λιγότεροι από 2 στους 10 συνεργάζονται συχνά. Από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που είχαν μαθητές που φοιτούσαν στο ολοήμερο ένας στους τρεις δήλωσε ότι έχει συνεργασία με το δάσκαλο του ολοήμερου. Στην εγκύκλιο Φ. 50./ 343 / 85329 / Γ1/31-8-2005 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. επισημαίνεται η ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωινής και απογευματινής ζώνης, κάτι το οποίο δε φαίνεται να συμβαίνει στην πράξη. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «Για να γίνουν τα παραπάνω, ο δάσκαλος του ολοήμερου θα πρέπει να συνεργάζεται καθημερινά με τους δασκάλους των τάξεων, ώστε από κοινού να σχεδιάζονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ιδιαίτερα όταν αυτές αναφέρονται σε συγκεκριμένους μαθητές που παρουσιάζουν κενά». Η αναγκαιότητα της συνεργασίας τονίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Βρεττός κ.α., 2001· Γκονέλα, 2006).

Λιγότεροι από ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και ακόμη λιγότεροι της ειδικής θεωρούν ότι η βοήθεια στο ολοήμερο σχολείο μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Από άλλες ερωτήσεις προκύπτει ότι η φοίτηση των μαθητών στο ολοήμερο δεν αυξάνει το ποσοστό των κατ' οίκον εργασιών που ολοκληρώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ούτε μειώνει σημαντικά το χρόνο μελέτης στο σπίτι και το χρόνο βοήθειας από τους γονείς. Είναι χαρακτηριστικό ότι και σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη προέκυψε ότι το 70% των μαθητών που φοιτούν στο ολοήμερο μελετούν στο σπίτι πάνω από μία ώρα, ενώ το 8% μελετά πάνω από 3 ώρες. Ίσως γι' αυτό το 81,3% των γονέων των μαθητών στην ίδια έρευνα ζητούν να δοθεί περισσότερη έμφαση στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας στο πρόγραμμα του ολοήμερου (Ρομπόλης κ.α., 2003). Ανάλογα είναι και τα ευρήματα του Χανιωτάκη (2005),

σύμφωνα με τα οποία ποσοστό 81% των μαθητών δηλώνει ότι δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του στο ολοήμερο, ενώ ποσοστό 56% μελετά πάνω από μία ώρα στο σπίτι.

Τέλος, η φοίτηση στο ολοήμερο δε μειώνει τη βαθμολογία στη HPC για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο ολοήμερο έχουν υψηλότερη βαθμολογία στη HPC. Τα δεδομένα από όλες τις πλευρές δείχνουν ότι η φοίτηση στο ολοήμερο δε συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Οι 7-10 ώρες τη βδομάδα που προβλέπονται στο πρόγραμμα του ολοήμερου (Βρεττός, 2001· ΥΠ.Ε.Π.Θ.: εγκύκλιος Φ. 50 /162 / 88353 / Γ1/5-9 -2006) για την προετοιμασία των μαθημάτων φαίνεται ότι δεν αξιοποιούνται αποτελεσματικά. Η έρευνα των Χανιωτάκη και Θωίδη (2007) καταλήγει στο συμπέρασμα «ότι το ολοήμερο σχολείο δεν έχει μέχρι σήμερα απαντήσει ικανοποιητικά στο μείζον ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών» (σελ. 62). Από την άλλη πλευρά, ένας στους τέσσερις δασκάλους τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής πιστεύει ότι προγράμματα υποστήριξης στις κατ' οίκον εργασίες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που θα γίνονταν στο πλαίσιο του ολοήμερου, αλλά με ειδικευμένο εκπαιδευτικό, θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Τα ιδιαίτερα μαθήματα που κάνουν 4 στους 10 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις κατ' οίκον εργασίες. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στις σημαντικότερες δυσκολίες που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα καθώς και στο ότι ο πρωταρχικός στόχος των μαθημάτων αυτών δεν είναι η βοήθεια στη μελέτη, αλλά η αντιμετώπιση των κενών στην ύλη ή των δυσκολιών τους στα μαθήματα με ειδικά προγράμματα. Οι γονείς αυτών των μαθητών εξακολουθούν να τους βοηθούν στις κατ' οίκον εργασίες τους και μάλιστα αφιερώνουν τον ίδιο ή και περισσότερο χρόνο για το σκοπό αυτό. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά και χρήζουν παραπέρα διερεύνησης, διότι θέτουν ερωτηματικά για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών. Οι Μουταβελής και Μέλλον (2007) εκτιμούν ότι η έλλειψη χρόνου των γονέων και η προσπάθειά τους να αποφύγουν την ψυχοβόρα εμπλοκή τους στη μελέτη των παιδιών τους είναι βασικοί λόγοι της ύπαρξης του φροντιστηρίου. Η υπόθεση αυτή, αν και ακούγεται λογική, δεν επιβεβαιώνεται στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αντίθετα απορρίπτεται από τα προαναφερθέντα δικά μας ευρήματα.

Συνοψίζοντας, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αν και αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στη μελέτη, δεν καταφέρνουν οι περισσότεροι να ολοκληρώσουν παρά μικρό μέρος των εργασιών τους. Η πολύωρη και αναποτελεσματική μελέτη οδηγεί σε εντάσεις μεταξύ του μαθητή και της μητέρας του και μπορεί να επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις με υψηλή βαθμολογία στη HPC η επιβάρυνση για το παιδί και τη μητέρα είναι πολύ μεγάλη. Υπό τις παρούσες συνθήκες φαίνεται ότι η μελέτη στο σπίτι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ούτε αναπτύσσει τις δεξιότητες μελέτης και αυτο-ρύθμισης που θεωρούνται βασικοί στόχοι των κατ' οίκον εργασιών στο δημοτικό σχολείο. Οι κατ' οίκον εργασίες αναγνωρίζονται σήμερα ως ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να συμβάλει στην επίδοση, στην ανάπτυξη χρήσιμων δεξιοτήτων και την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη. Παρόλα αυτά, ο τρόπος εφαρμογής τους, χωρίς τις αναγκαίες προσαρμογές, χωρίς το συντονισμό και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (γενικής, ειδικής αγωγής και ολοήμερου) και χωρίς την υποστήριξη του μαθητή και των γονέων από το σχολείο, έχει σαν αποτέλεσμα την αναποτελεσματική χρήση τους η οποία μπορεί να οδηγεί και σε αρνητικά αποτελέσματα. Αυτό επιφέρει πρόσθετη επιβάρυνση του μαθητή και της οικογένειάς του, χωρίς να επιτυγχάνονται τα δυνητικά οφέλη. Πολλοί μαθητές δαπανούν αρκετές ώρες επιπλέον τη βδομάδα σε ιδιαίτερα μαθήματα, περιορίζοντας ακόμα περισσότερο τον ελεύθερο χρόνο τους, χωρίς όμως να καταφέρνουν να βελτιώσουν σημαντικά την επίδοσή τους.

5.2. Προτάσεις για αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών

Προσαρμογές των κατ' οίκον εργασιών

Όταν οι μαθητές έχουν δυσκολίες να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις κατ' οίκον εργασίες τους, με μέτρια προσπάθεια και σε λογικό χρόνο, θα πρέπει να υπάρξει παρέμβαση από το σχολείο. Διαφορετικά τα προβλήματα θα επιδεινωθούν και θα υπάρχουν αρνητικές συνέπειες στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Γι' αυτό η επίλυση των προβλημάτων στη μελέτη θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα (Margolis, 2005). Ένα ζήτημα που αποτελεί αντικείμενο συζήτησης είναι το εάν θα πρέπει οι

κατ' οίκον εργασίες να είναι κοινές για όλους τους μαθητές ή να εξατομικεύονται προσαρμοζόμενες στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Kay et al., 1994). Η επικρατέστερη απάντηση που δίνεται στο ερώτημα αυτό είναι ότι πρέπει να γίνεται προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών, ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η επιτυχία (Barnes, 2001· Bryan & Nelson, 1994· Cooper et al., 1998· Hallinan 2004· Howard-Rose & Rose, 1994· Jenson et al., 1994· Κοσσυβάκη, 2003· MacBeath, 1998· Montague, 2001· Patton, 1994· Polloway et al., 1992· Rock & Thead, 2009· Rosenberg, 1989· Salend & Gajria, 1995· Trautwein, Ludtke, Kastens, & Koller, 2006). Συνήθως, δεν έχει νόημα να ανατίθενται οι ίδιες εργασίες σε όλους τους μαθητές μιας τάξης, γιατί είναι απίθανο να είναι χρήσιμες για όλους (Kohn, 2007). Εργασίες που είναι πολύ δύσκολες ή απαιτούν πολύ χρόνο μπορεί να προκαλούν ματαίωση και απογοήτευση στους μαθητές (Corno, 2000· Power et al., 2007). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά η Kay και οι συνεργάτες της (1994) ποιος ο λόγος να αναθέσεις σε κάποιον μια εργασία που δε μπορεί να κάνει;

Η αναγκαιότητα για προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών ενισχύεται από τη σύγχρονη τάση για διαφοροποιημένη διδασκαλία (Dargie, 2001· Παντελιάδου, 2008· Tomlinson, 2004). Είναι γνωστό ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν αντιμετωπίζουν μέτρια πρόκληση (Tomlinson, 2004). Αυτό σημαίνει ότι οι κατ' οίκον εργασίες δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες. Το επίπεδο θα πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε οι μαθητές εργαζόμενοι ανεξάρτητα να μπορούν να ολοκληρώσουν σωστά το 70-80% των ανατιθέμενων κατ' οίκον εργασιών (Epstein et al., 1993· Margolis & McCabe, 2004· Patton, 1994· Polloway et al., 1992· Rosenberg, 1989). Σε διαφορετική περίπτωση είναι αμφίβολο αν οι κατ' οίκον εργασίες μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα (Cooper & Nye, 1994· Killoran, 2003· Polloway et al., 1992), ενώ οδηγούν σε ματαίωση, αισθήματα αναποτελεσματικότητας και αποφυγής (Corno, 2000· Hoover-Dempsey & Sandler, 1995· Margolis & McCabe, 1997). Αντίθετα, η διαφοροποίηση και εξατομίκευση των εργασιών βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν υψηλότερες αντιλήψεις προσδοκίας-αξίας για τις κατ' οίκον εργασίες (Trautwein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006). Ειδικά στην περίπτωση της Γλώσσας το επίπεδο των κειμένων προτείνεται να είναι κοντά στο επίπεδο ανεξαρτησίας, δηλαδή οι μαθητές θα πρέπει να διαβάζουν σωστά το 99% των λέξεων και να απαντούν σωστά στο 90% των ερωτήσεων (Margolis & McCabe, 1997).

Οι προσαρμογές και οι διαφοροποιήσεις θα πρέπει να γίνονται με περίσκεψη και διακριτικότητα, γιατί, όπως βρέθηκε στην παρούσα αλλά και σε άλλες έρευνες, ένα

ποσοστό μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και οι γονείς τους δε συμφωνούν με τη διαφοροποίηση των κατ' οίκον εργασιών θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο θα προκαλούσε αδικίες αλλά και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Gajria & Salend, 1995· Klingner & Vaughn, 1999· Nelson et al., 1998· Polloway et al., 1996).

Είναι απαραίτητο οι υπηρεσίες αξιολόγησης και υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αξιολογούν τα προβλήματα στη μελέτη και το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών να προβλέπει στόχους και προσαρμογές για τις κατ' οίκον εργασίες καθώς και τη διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης, όταν απαιτείται (Αγαλιώτης, 2006· Bryan et al., 2001· Bryan & Sullivan-Burstein, 1998· Faulkner & Blyth, 1995· Finstein et al., 2007· Margolis & McCabe, 1997· Prater, 2003).

Η HPC είναι ένα εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί και αξιολογηθεί σε πολλές έρευνες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαγνωστικά, για να αξιολογήσουμε την έκταση και την ένταση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών. Οι πληροφορίες αυτές είναι χρήσιμες για να οικοδομήσουμε το εκπαιδευτικό προφίλ του μαθητή και να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις (Epstein et al., 1993· Faulkner & Blyth, 1995). Η HPC είναι επίσης κατάλληλη για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Cancio et al., 2004· Epstein et al., 1993· Latta, 2005· Meyer, 2005). Η λίστα επιδόθηκε για πρώτη φορά στη χώρα μας σε γονείς μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η HPC έχει σημαντική συσχέτιση με μια σειρά από μεταβλητές (μικρό ποσοστό ολοκλήρωσης των εργασιών, χαμηλή επίδοση, αυξημένη συχνότητα εντάσεων και προβλημάτων στις σχέσεις με τους γονείς, τρόποι βοήθειας από γονείς, κ.α.). Επιπλέον, η εξαγωγή τριών διακριτών παραγόντων στη HPC που προέκυψε από την παρούσα έρευνα μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη αξιολόγηση των προβλημάτων στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών καθώς και στο σχεδιασμό των προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπισή τους (Olympia, Sheridan, & Jenson, 1994). Συμπληρωματικά με τη HPC μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το «ερωτηματολόγιο μαθητών για τις πρακτικές τους στις κατ' οίκον εργασίες» των Gajria και Salend (1995), όπως τροποποιήθηκε και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και μελέτης

Είναι σημαντικό να διδάξουμε στους μαθητές δεξιότητες μελέτης, καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων, οργάνωσης, διαχείρισης του χρόνου και αυτο-ρύθμισης

(Anday-Porter et al., 2000· Bryan & Sullivan-Berstein, 1998· Δαρβούδης & Βεκύρη, 2004· Epstein et al., 1993· Gajria & Salend, 1995· Margolis & McCabe, 2004· 2005, Patton, 1994· Rock, 2004· Rock & Thead, 2009· Soderlund & Bursuck, 1995· Tam, 2009· Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996). Θα πρέπει να δοθεί προσοχή στην ανάπτυξη και των τριών διαστάσεων της αυτο-ρύθμισης στους μαθητές: μεταγνωστικών, κινήτρων και συμπεριφορικών (Zimmerman, 1990). Χρειάζεται επίσης σαφής διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης (Cooper et al., 1998· Epstein et al., 1993· Hoover & Patton 1995) αλλά και προσδιορισμός των προσδοκιών που έχει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές (McMullen et al., 2007). Η χρήση συμμαθητών ως μοντέλων, για να δείξουν πώς κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες καθώς και τρόπους οργάνωσης, μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική (Finstain et al., 2007· Margolis & McCabe, 2004), ενώ χρήσιμη είναι και η χρήση εντύπων που βοηθούν στην οργάνωση της μελέτης (Bryan et al., 2001· Margolis, 2005). Ο Κασσωτάκης (1990) θεωρεί αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να μάθει τους μαθητές πώς να δουλεύουν στο σπίτι και να τους δίνει τις απαραίτητες οδηγίες για τις ανατιθέμενες εργασίες. Διαφορετικά, είναι προτιμότερο να μην ανατίθενται εργασίες για το σπίτι.

Στο δημοτικό σχολείο ο κύριος στόχος των κατ' οίκον εργασιών βρίσκεται στην περιοχή της «ανάπτυξης συνηθειών» και δεξιοτήτων μελέτης, της διαχείρισης του χρόνου, τις θετικές στάσεις για τη σχολική εργασία, την υπευθυνότητα των μαθητών και τη διδασκαλία των μαθητών ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα στο σπίτι όπως και στο σχολείο (Bempechat, 2004· Cooper & Valentine, 2001· Epstein et al., 1993· Sullivan & Sequeira, 1996· Warton, 2001). Σημαντική είναι επίσης η εκπαίδευση των μαθητών, έτσι ώστε να αλλάξουν οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί και να αποδίδουν την επιτυχία σε παράγοντες που ελέγχονται από τους ίδιους, όπως η προσπάθεια, η επιμονή και η σωστή χρήση στρατηγικών (Margolis & McCabe, 2004· Prater, 2003· Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Αυτό μπορεί να γίνει με την εφαρμογή προγραμμάτων που σχεδιάστηκαν, για να σπάσουν τον κύκλο των χαμηλών προσδοκιών και της μαθημένης αβοηθησίας. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το μοντέλο LINKS που συνδυάζει τον καθορισμό στόχων, την επανεκπαίδευση των αιτιολογικών προσδιορισμών, την αυτο-αποτελεσματικότητα, τις στρατηγικές μάθησης και τις μεταγνωστικές στρατηγικές (Alderman, 1999). Όταν οι μαθητές διδάχονται ότι τα λάθη είναι αποτέλεσμα μειωμένης προσπάθειας, υιοθετούν πιο θετικούς τρόπους για την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών δυσκολιών, όπως να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο

στον έλεγχο της εργασίας τους και να ζητούν τη βοήθεια του δασκάλου (Bempechat, 2004).

Η διδασκαλία τεχνικών αυτοδιαχείρισης βρέθηκε ότι βελτιώνει τη συχνότητα ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών (Axelrod, Zhe, Haugen, & Klein, 2009), την επίδοση των μαθητών (McDougall, 1998), ενώ ειδικότερα η διαχείριση του χρόνου συμβάλλει και στην αντιμετώπιση της αναβλητικότητας των μαθητών (Van Eerde, 2003). Ο αυτοέλεγχος και η καταγραφή της επίδοσης των μαθητών στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών (ποσοστό ολοκλήρωσης και ακρίβειας) έχει βρεθεί ότι κινητοποιούν τους μαθητές και έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα (Bryan & Sullivan-Berstein, 1998· Bryan et al., 2001· Margolis & McCabe, 2004· Shimabukuro et al., 1999· Trammel et al., 1994). Ιδιαίτερα δε, όταν συνοδεύεται με κατάλληλους αιτιολογικούς προσδιορισμούς προσφέρει ένα ισχυρό μέσο για να χτιστεί μια θετική, αισιόδοξη στάση που συνοψίζεται στο «μπορώ να το κάνω» (Margolis, 2005, σελ. 7).

Χρήσιμες διδακτικές πρακτικές

Ορισμένες διδακτικές που έχει βρεθεί ότι είναι χρήσιμες ή προτείνονται από τη βιβλιογραφία είναι:

α) Η ανάθεση εργασιών προς την αρχή ή τη μέση της διδακτικής ώρας και όχι στο τέλος (Brewster & Fager, 2000· Patton, 1994· Rolfe, 2004· Sawyer et al., 1996· Stern, 2006). Τότε οι μαθητές είναι πιο ξεκούραστοι και συγκεντρωμένοι, ενώ γνωρίζοντας τις εργασίες που έχουν να κάνουν θα επικεντρώσουν την προσοχή τους στα σημεία αυτά, έχοντας επιπλέον και τη δυνατότητα για διευκρινιστικές ερωτήσεις.

β) Ανάθεση εργασιών που έχουν σχέση με τη ζωή των μαθητών, έχουν νόημα γι' αυτούς και είναι ευχάριστες (Bryan & Nelson, 1994· Epstein et al., 1993· Gajria & Salend, 1995· MacBeath, 1998· Margolis & McCabe, 1997· Stern, 2006). Να ανατίθενται όχι μόνο κλασικές εργασίες σε τετράδια, αλλά κυρίως δημιουργικές εργασίες με σχέδια εργασίας, επισκέψεις, εκθέσεις, συζητήσεις, κ.α. (Βρεττός κ.α., 2001· Corno, 2000· Κασσωτάκης, 1990· Rademacher, 2000). Οι κατ' εργασίες μπορεί να περιλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση των εργασιών των μαθητών, τη συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών για ένα θέμα από πολλές πηγές (βιβλιοθήκες, διαδίκτυο, συνεντεύξεις, κ.α.), ζητήματα που έχουν σχέση με την αγορά προϊόντων, διδασκαλία σε άλλα πρόσωπα σχετικά με ζητήματα που γνωρίζουν οι μαθητές (π.χ. η λειτουργία ηλεκτρονικών συσκευών) και αξιολόγηση της διδασκαλίας, την περιγραφή ιστοριών,

διαλόγων, πειραμάτων, την κριτική παρακολούθηση τηλεόρασης, τη δημιουργία ενός οδηγού μελέτης για ένα θέμα που ολοκλήρωσαν οι μαθητές (Stern, 2006). Οι στόχοι των εργασιών θα πρέπει να εξηγούνται στους μαθητές (Jenson et al., 1994· Sullivan & Sequeira, 1996· Χατζηδήμου κ.α., 2007). Εξηγούμε το σκοπό και τη σημασία της εργασιών που αναθέτουμε (σε σχέση με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και τη χρησιμότητα για τη ζωή μας).

γ) Τακτική ανατροφοδότηση, αξιολόγηση και σχόλια στις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών (Cooper & Nye, 1994· Forster, 2000· Jenson et al., 1994· Pascal et al., 1984· Polloway, Patton, & Serna, 2001· Salend & Schliff, 1989· Sawyer et al., 1996). Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι άμεση και να συνδέει την προσπάθεια του μαθητή με την επιτυχία (Margolis & McCabe, 1997). Η τακτική αξιολόγηση και τα γραπτά σχόλια βρέθηκε ότι έχουν θετικά αποτελέσματα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης η αξιολόγηση από κάποιο συμμαθητή ή η αυτο-αξιολόγηση (Cooper & Nye 1994· Faulkner & Blyth, 1995· Paschal et al., 1984).

δ) Η συνεργατική διεκπεραίωση των εργασιών (Bryan et al., 2001· Gajria & Salend, 1995· Jenson et al., 1994· O'Melia & Rosenberg, 1994· Paik, 2003· Truscott, 1998). Η συνεργατική διεκπεραίωση των εργασιών παρέχει τη δυνατότητα για υποστήριξη από συμμαθητές, εκμάθηση ρόλων και δεξιοτήτων καθώς οι μαθητές λειτουργούν ως πρότυπο ο ένας για τον άλλο, άμεση διόρθωση και ανατροφοδότηση για τις εργασίες, συζήτηση για τις λανθασμένες ασκήσεις, ενίσχυση από τους συμμαθητές (Olympia, Sheridan, & Jenson, 1994· Truscott, 1998).

ε) Αναλυτική εξήγηση των κατ' οίκον εργασιών. Δίνουμε παραδείγματα και γραπτές οδηγίες αν χρειάζεται. Ελέγχουμε αν οι μαθητές κατάλαβαν τι πρέπει να κάνουν, συζητάμε ερωτήσεις του τύπου τι / πώς / γιατί που σχετίζονται με τις κατ' οίκον εργασίες, ζητάμε από κάποιο μαθητή να επαναλάβει τις οδηγίες, ελέγχουμε τις σημειώσεις τους, τους επιτρέπουμε να ξεκινήσουν τις εργασίες στην τάξη με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή κάποιου συμμαθητή (Cooper & Nye, 1994· Jenson et al., 1994).

στ) Εξάσκηση στη διαδικασία της ανάθεσης και συλλογής των κατ' οίκον εργασιών. Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει την προσδοκώμενη συμπεριφορά και παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να κάνουν εξάσκηση υπό επίβλεψη, πριν τους αναθέσει ανεξάρτητη εργασία (Epstein et al., 1993).

ζ) Η παροχή κινήτρων και οι αμοιβές για την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών αποδείχτηκε χρήσιμη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Cooper, 2001a). Επιπλέον, για να αυξήσουμε το χρόνο που οι μαθητές ασχολούνται ενεργητι-

κά με τις εργασίες τους, τα διαλείμματα των μαθητών από τη μελέτη είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος (Renee & Axelrod, 2008).

η) Η ανάθεση εργασιών τις οποίες μπορούν να κάνουν μόνοι τους οι μαθητές ή οι γονείς μπορούν να προσφέρουν εύκολα βοήθεια. Να υπάρχει ευελιξία στην ανάθεση των εργασιών με ποικιλία εργασιών, άλλων υποχρεωτικών και άλλων εθελοντικών (Forster, 2000· Κασσωτάκης, 1990).

θ) Συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην τάξη για να αποφευχθεί το «παραφόρτωμα» (Brewster & Fager, 2000· Simplicio, 2005). Είναι χρήσιμη η καταγραφή στο βιβλίο της τάξης των εργασιών που ανατέθηκαν και του απαιτούμενου χρόνου για την εκπλήρωσή τους. Έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίζει πόσες εργασίες ανατέθηκαν από τους συναδέλφους του (Δαρβούδης, 2004· Κασσωτάκης, 1990).

Οι κατ' οίκον εργασίες πρέπει να ανατίθενται, μόνο όταν εξυπηρετούν συγκεκριμένους στόχους και όχι γιατί έτσι πρέπει ή γιατί το θέλουν οι γονείς (Βρεττός et al., 2001· Sullivan & Sequeira, 1996· Truscott, 1998). Να δίνεται έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα των εργασιών (Hill et al., 1986· Olympia, Sheridan, & Jenson, 1994· Tam, 2009· Vatterott, 2003· Χατζηδήμου, κ.α., 2007b). Οι κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στο ελληνικό σχολείο υπηρετούν κατά κανόνα την παθητική απομνημόνευση εγκυκλοπαιδικής γνώσης, ενώ παραμελούνται οι δεξιότητες επεξεργασίας δεδομένων και οι μεταγνωστικές δεξιότητες (Δημητρακάκης & Κατσαρός, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μελετούν και να εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που έχει βρεθεί ερευνητικά ότι είναι αποτελεσματικές (Bryan & Sullivan-Burstein 1998· Lyon et al., 2001). Οι καλά τεκμηριωμένες πρακτικές και πολιτικές που στηρίζονται στη σύνθεση των ερευνητικών αποτελεσμάτων θα βοηθήσουν όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να αποκτήσουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη από τις κατ' οίκον εργασίες και τους γονείς να εντάξουν τις κατ' οίκον εργασίες σε μια υγιή οικογενειακή ζωή (Cooper et al., 2006).

Η συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των μαθητών

Οι παρεμβάσεις που απευθύνονται στους μαθητές δεν αρκούν από μόνες τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η συμμετοχή των γονέων είναι συχνά το κλειδί της επιτυχίας (Margolis, 2005· Margolis & McCabe, 2004). Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας ήταν η διαπίστωση ότι οι γονείς

των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ασχολούνται πολλές ώρες με τη μελέτη των παιδιών τους, αλλά χωρίς να επιτυγχάνονται συνήθως θετικά αποτελέσματα. Οι γονείς των μαθητών που δυσκολεύονται στο σχολείο χρειάζονται πιο συχνή και αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Kay et al., 1994· Polloway et al., 1994), αλλά και καθοδήγηση για τον τρόπο υποστήριξης των παιδιών τους στο σπίτι, καθώς η αναποτελεσματική βοήθεια στο σπίτι μπορεί να αυξήσει τα προβλήματα (Epstein, 2001a· Van Voorhis, 2004· Xu & Corno, 2006). Η έλλειψη τακτικής συνεργασίας και κατάλληλης υποστήριξης από το σχολείο είναι ίσως η βασικότερη αιτία για το φαινόμενο αυτό.

Ο εκπαιδευτικός από την αρχή του σχολικού έτους είναι χρήσιμο να ενημερώνει τους γονείς σχετικά με την ακολουθούμενη πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες, τους στόχους των κατ' οίκον εργασιών, τις δικές του προσδοκίες, τον τύπο και την έκταση των εργασιών, τον τρόπο αξιολόγησης, τη συμμετοχή των γονέων. Ζητά επίσης τη γνώμη τους και τις δικές τους προσδοκίες (Kay et al., 1994· Salend & Schliff, 1989· Salend & Gajria, 1995· Soderlund & Bursuck, 1995). Ενθαρρύνει τους γονείς να κάνουν σχόλια για τις ανατιθέμενες εργασίες και να αναφέρουν τις δυσκολίες που συνάντησαν τα παιδιά τους (Walker et al., 2004). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας θα είναι περισσότερο αποδοτική, αν αναπτυχθεί σε επίπεδο σχολείου και όχι μόνο από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρχει συνέχεια από τη μια χρονιά στην άλλη (Λιοντάκη, 1999).

Οι γονείς θα πρέπει να δέχονται καθοδήγηση ή και εκπαίδευση από το σχολείο για το πως θα παρέχουν καλύτερη υποστήριξη και επίβλεψη κατά τη διάρκεια της μελέτης (Battle-Bailey, 2006· Corno & Xu, 2004· Cuckle, 1996· Faulkner & Blyth, 1995· Forster, 2000, Johnson, Jiang, & Yoon, 2000· Margolis & McCabe, 1997, Patall et al., 2008· Χατζηδήμου, κ.α., 2007b). Είναι χρήσιμο να τους εξηγηθεί ότι η συμμετοχή τους στη μελέτη των παιδιών τους είναι σημαντική και μπορεί να κάνει τη διαφορά στην εκπαίδευσή τους, αν γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο (Hoover-Dempsey et al., 2001) Οι γονείς μπορούν να διδαχτούν για το πως να δίνουν θετική ανατροφοδότηση και να ενισχύουν τα κίνητρα των παιδιών τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητες οργάνωσης και αυτο-ρύθμισης, να χειρίζονται τους περισπασμούς, να αντιμετωπίζουν τη ματαίωση και την άρνηση. Να μπορούν επίσης να βοηθήσουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν και να ελέγχουν τα αρνητικά συναισθήματά τους για τις κατ' οίκον εργασίες (Corno, 1994· Xu & Corno, 1998· 2006). Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να βοηθούν άμεσα τα παιδιά τους, μόνο όταν είναι απαραίτητο και σε

καμία περίπτωση να μην κάνουν οι ίδιοι τις εργασίες των παιδιών τους (Ευαγγελόπουλος, 1999· Κασσωτάκης, 1990· Salend & Gajria, 1995· Φλουρή, 1989). Στην τελευταία περίπτωση οι εργασίες χάνουν το νόημά τους. Αν κάτι τέτοιο συμβεί θα πρέπει να υπάρξει άμεση παρέμβαση του δασκάλου (Κασσωτάκης, 1990).

Η κατάλληλη βοήθεια από τους γονείς στις μικρές τάξεις μπορεί να αναπτύξει τις δεξιότητες αυτορύθμισης (Corno, 2000· Grolnick & Ryan, 1989). Είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές αξιοποιούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο το χρόνο που αφιερώνουν για τη μελέτη (Faulkner & Blyth, 1995). Όπως αναφέρει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) «οι γονείς αναπτύσσουν την αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση των παιδιών τους όταν τα καθοδηγούν με μέτρο και θετικό τρόπο, διευκολύνοντας τα παιδιά να ανταποκριθούν στις γνωστικές απαιτήσεις των εργασιών χωρίς να τις εκτελούν οι ίδιοι και χωρίς να υποκαθιστούν τα παιδιά» (σελ. 322). Στην ίδια κατεύθυνση η Trautwein και οι συνεργάτες της (2006) επισημαίνουν ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών η βοήθεια των γονέων είναι αποτελεσματική, όταν ζητείται από τους μαθητές και δεν επιβάλλεται.

Για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της πολύωρης και συνήθως αναποτελεσματικής μελέτης, ειδικά στις πρώτες τάξεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους γονείς να θέτουν ένα χρονικό όριο στη μελέτη (Baumgartner et al., 1993· Hallinan, 2004· Margolis, 2004· Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Το όριο αυτό θα μπορούσε να είναι μία ή δύο ώρες ανάλογα με την τάξη ή να εξαρτάται από τον τύπο των εργασιών και τη διάθεση του μαθητή. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να γίνει κατανοητό από τους γονείς ότι η εξαντλητική μελέτη, πέραν των άμεσων προβλημάτων που δημιουργεί, έχει και πολύ αρνητικές μακροπρόθεσμες συνέπειες στα κίνητρα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θα πρέπει να μειώσουν το δικαιολογημένο άγχος των γονέων και να τους δείξουν τους τρόπους για να βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά τους. Σύμφωνα με την Gardner (2000) «Η εκπαίδευση στις κατ' οίκον εργασίες θα βοηθήσει τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επικοινωνούν με τα παιδιά τους, θα μειώσει το στρες της μελέτης για τους γονείς, και θα βελτιώσει την οικογενειακή αρμονία» (σελ. 5). Η επικοινωνία πρέπει να είναι άμεση, μόλις εκδηλωθούν προβλήματα, ώστε να αποφευχθεί η επιδείνωσή τους (Bryan et al., 2001· Corno, 1996· Jayanthi, Nelson et al., 1995).

Το τετράδιο ανάθεσης εργασιών βρέθηκε ότι είναι ένα αποτελεσματικό μέσο ενημέρωσης, επικοινωνίας και οργάνωσης και προτείνεται από πολλούς ερευνητές (Barnes, 2001· Baumgartner et al., 1993· Βρεττός et al., 2001· Bursuck et al., 1999· Eps-

tein et al., 1993· Harniss et al., 2001· 1993· Jayanthi, Sawyer et al., 1995· Margolis, 2005· Nelson et al., 2002· Olympia, Sheridan, & Jenson, 1994· Patton, 1994· Patton et al., 2001· Polloway et al., 1994· Polloway et al., 1996· Polloway et al., 2001· Salend & Gajria, 1995· Sawyer et al., 1996· Stormont-Spurgin, 1997· Warger, 2001). Το τετράδιο ανάθεσης παρέχει μια πηγή συνεπούς ενημέρωσης και επικοινωνίας για γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς (Patton et al., 2001· Stern, 2006). Η υπογραφή των γονέων στο τετράδιο ανάθεσης ως επιβεβαίωση ότι έχουν λάβει γνώση είναι επίσης μια αποτελεσματική πρακτική και προτείνεται από αρκετούς συγγραφείς (Bryan & Sullivan-Burstein, 1997· Epstein et al., 1993· Holmes & Croll, 1989· Patton, 1994· Roderique et al., 1994· Salend & Schliff, 1989), καθώς βρέθηκε ότι αυξάνει το χρόνο μελέτης (Holmes & Croll, 1989) και βελτιώνει το ποσοστό ολοκλήρωσης και ορθότητας των κατ' οίκον εργασιών (Rosenberg, 1989).

Οι Hong και Milgram (2000) αναφέρονται στην πρόκληση των νέων τεχνολογιών, οι οποίες θα δώσουν συναρπαστικές δυνατότητες για τις κατ' οίκον εργασίες, ειδικά σε σχέση με τη δυνατότητα εξατομίκευσής τους. Το διαδίκτυο αποτελεί μια πλούσια πηγή πληροφοριών για τους μαθητές, ενώ μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα εργαλείο για την εξατομίκευση των κατ' οίκον εργασιών, αλλά και να υποστηρίξει τη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες (Cranmer, 2006· Pitler, Hubbell, Kuhn, & Malenoski, 2007· Stern, 2006). Οι Mendicino, Razzaq, και Heffernan (2009) βρήκαν ότι μαθητές της πέμπτης δημοτικού μάθαιναν περισσότερα από τις κατ' οίκον εργασίες στα Μαθηματικά, όταν αυτές γινόταν μέσω διαδικτύου με ειδικό βοηθητικό πρόγραμμα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διεκπεραίωσης. Η άμεση ανατροφοδότηση, η αυτόματη βαθμολόγηση και η καταγραφή της βαθμολογίας ήταν τα βασικά πλεονεκτήματα της μεθόδου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαπιστώσουν εύκολα πού ακριβώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές και να παρέχουν υποστήριξη. Το σχολείο μπορεί να έχει ιστοσελίδα για τις κατ' οίκον εργασίες στην οποία θα αναφέρονται οι στόχοι των κατ' οίκον εργασιών, ο τύπος και η έκτασή τους, ο τρόπος αξιολόγησής τους, ο ρόλος των γονέων, η αντιμετώπιση προβλημάτων, η καθημερινή ανάθεση εργασιών ανά τάξη και οι απαραίτητες οδηγίες για μαθητές και γονείς. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερο χρήσιμο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που εκδηλώνουν μερικοί μαθητές στην καταγραφή των κατ' οίκον εργασιών, στο να θυμούνται ποιες εργασίες έχουν και στο να τις φέρουν στο σπίτι, καθώς και στην περίπτωση που απουσιάζουν από το σχολείο. Το διαδίκτυο μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την ανάθεση ομαδικών εργασιών και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Barnes, 2001·

Corno, 2000· Forster, 2000· Lewis, 2003· Margolis & McCabe, 2004· Salend, Anderson, Duhaney, & Gottschalk, 2004· Patton et al., 2001, Pitler et al., 2007). Οι εκφωνητές κειμένων οι οποίοι διαβάζουν δυνατά ηλεκτρονικά κείμενα μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες να μελετήσουν τα μαθήματά τους με το ρυθμό που θέλουν και χωρίς τη συνεχή παρουσία των γονέων (Margolis, 2005). Τα περισσότερα από τα νέα βιβλία του δημοτικού είναι διαθέσιμα και σε ηλεκτρονική μορφή και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό. Οι επεξεργαστές κειμένου, τα φύλλα εργασίας και άλλα προγράμματα μπορούν επίσης να διευκολύνουν και να κάνουν πιο ευχάριστη τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών (Pitler et al., 2007). Οι μαθητές μπορούν ακόμα να εξασκηθούν στο σπίτι και με ελκυστικά εκπαιδευτικά προγράμματα πολυμέσων από CD και DVD ή και απευθείας από το διαδίκτυο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ήπιες διαταραχές βρίσκουν πολύ πιο ελκυστικές τις εργασίες που περιέχονται στα εκπαιδευτικά λογισμικά. Σε σημαντικό ποσοστό μαθητές και γονείς δηλώνουν ενθουσιασμένοι από την αύξηση του ενδιαφέροντος για μάθηση που εκδηλώνουν οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών λογισμικών (Pitler et al., 2007).

Ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής

Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών με την υποστήριξη των δασκάλων γενικής αγωγής στην προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών, τη στενή συνεργασία με τους γονείς και τους δασκάλους γενικής αγωγής, τη διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης, τη συμβολή του στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου. Η ανάληψη ενός περισσότερο υποστηρικτικού και συμβουλευτικού ρόλου από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης είναι κάτι που συζητιέται και προτείνεται πολύ τα τελευταία χρόνια (Bradley et al., 2001· Fuchs et al., 2001· Hoover & Patton, 2008· Papadopoulos, 1997· Polloway et al., 2006· Roderique et al., 1994· Χαρούπιας, 2005· Zigmond & Baker, 1997). Με τη συστηματική συνεργασία θα αντιμετωπιστούν και τα γενικότερα προβλήματα συντονισμού και ασυνέχειας που παρατηρούνται μεταξύ των μαθημάτων στο τμήμα ένταξης και τη γενική τάξη (Μουταβελής & Μέλλον, 2007· Papadopoulos, 1997· Zigmond & Baker, 1997). Ένας σημαντικός στόχος της συνεργασίας του εκπαιδευτικού ειδικής και γενικής αγωγής είναι η ανάθεση κατάλληλων εργασιών, τόσο στην τάξη όσο και για το σπίτι, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τροποποίησή τους όποτε χρειάζεται (Baumgartner, Donahue,

& Bryan, 1998· Hines, 2008· Roderique et al., 1994). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής θα πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους για να καθορίσουν το ρόλο του καθένα στη διαδικασία των κατ' οίκον εργασιών (Department For Education and Employment, 1998· Soderlund & Bursuck, 1995). Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης είναι σημαντικό να αφιερώνει χρόνο για συνεργασία με τους γονείς και τους δασκάλους γενικής αγωγής, ο οποίος δεν πρέπει να θεωρείται χαμένος χρόνος, αλλά απαραίτητος και πολύτιμος (Papadopoulos, 1997· Χαρούπιας, 2005).

Ένα άλλο ζήτημα που προβληματίζει τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης είναι το κατά πόσο θα πρέπει να αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες. Για το θέμα αυτό δεν είχαν μια αξιόπιστη απάντηση και ο καθένας στηρίζει τελικά την πρακτική του στις προσωπικές του αντιλήψεις. Όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης και οι γονείς συμφωνούν με την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από το τμήμα ένταξης. Η άποψη αυτή είναι σύμφωνη και με τη βιβλιογραφία (Bryan & Nelson, 1994· Pribble, 1993). Η αντίληψη και πρακτική να μην ανατίθενται κατ' οίκον εργασίες από το τμήμα ένταξης, για να μην κουραστούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που ήδη είναι ταλαιπωρημένοι, επιφυλάσσει μια εκπαίδευση χαμηλών προσδοκιών για τους μαθητές αυτούς, με φυσικό επακόλουθο να μένουν όλο και πιο πίσω σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Bryan et al., 1995· Bryan & Sullivan-Burstein, 1997· Heward, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης θα πρέπει να αναθέτουν και εργασίες που διευκολύνουν την ένταξη και προσαρμογή των μαθητών στη γενική τάξη (Eps-tein et al., 1993· Roderique et al., 1994· Salend & Gajria, 1995· Salend & Schliff, 1989). Οι Salend και Schliff (1989) προτείνουν ως μια εξαιρετικά καλή πρακτική, η οποία θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους δασκάλους των μαθητών μαθησιακές δυσκολίες, την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών που θα διευκολύνουν τη μετάβασή τους στη γενική τάξη. Στην κατεύθυνση αυτή οι κατ' οίκον εργασίες θα πρέπει σταδιακά να προσεγγίζουν τις απαιτήσεις και τις συνθήκες των εργασιών της γενικής τάξης. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής μπορούν επίσης να προσφέρουν προγράμματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης ή και να υποστηρίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις κατ' οίκον εργασίες τους σε ειδικά προγράμματα στο πλαίσιο του ολοήμερου (Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello, & Spagna, 2004).

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών - Πολιτική του σχολείου

Από τις συνεντεύξεις με τους γονείς προέκυψε ότι αρκετοί γονείς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν αρκετά, για να τους υποστηρίξουν στο θέμα των κατ' οίκον εργασιών. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής δε διδάσκονται επαρκώς σχετικά με το θέμα των κατ' οίκον εργασιών και τονίζεται η ανάγκη της εκπαίδευσής τους στην αποτελεσματική χρήση των κατ' οίκον εργασιών τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών όσο και σε μεταπτυχιακό και ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο (Bryan & Burstein, 2004· Cooper & Nye, 1994· Eiliam, 2001· Epstein & Van Voorhis, 2001· Gill & Schlossman, 2000· Heller et al., 1998· Jenson et al., 1994· Patton, 1994· Patton et al., 2001· Polloway et al., 1994· Solerland & Bursuck, 1995). Στη χώρα μας οι κατ' οίκον εργασίες απουσιάζουν από τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βρεττός, 2001· Φύκαρης, 2008· Χατζηδήμου, 1995).

Οι Cooper και Nye (1994) αναφέρουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται από την εκπαίδευσή τους στην κατάλληλη χρήση των κατ' οίκον εργασιών αλλά αυτή μπορεί να είναι ακόμα πιο σημαντική για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, δεδομένης της αυξημένης πολυπλοκότητας της διδασκαλίας όταν εμπλέκονται μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να εκπαιδευτούν στη συνεργασία με τους γονείς (Bursuck, Polloway, Plante, Madhavi, & McConegy, 1996· Δοδοντσάκης, 2001· Λιοντάκη, 1999· Papadopoulos, 1997· Patton et al., 2001· Struyk et al., 1996), αλλά και στην υποστήριξη των γονέων ώστε να μπορούν να εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Dowds et al., 1996).

Η οργάνωση του σχολείου, η ύπαρξη πολιτικής για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών και η συνεργασία του προσωπικού είναι σημαντική προϋπόθεση, για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των μαθητών (Τρούλης & Περικλειδάκης, 1999· Χρηστάκης, 2000) και αυτό ισχύει βέβαια και στην περίπτωση των κατ' οίκον εργασιών (Βρεττός et al., 2001), όπου ο ενδοσχολικός διάλογος έχει θετικές επιδράσεις. Αναγκαία είναι η ανάπτυξη πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και τα σχολεία τόσο για το σύνολο των μαθητών όσο και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ειδικότερα (Polloway et al., 1994· Roderique et al., 1994· Wiesenthal et al., 1997).

Στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ειδικά προγράμματα για την υποστήριξη των μαθητών στη μελέτη τους (Barnes, 2001·

Faulkner & Blyth, 1995· Hallinan, 2004· Harniss et al., 2001· Hock et al., 2001· Margolis & McCabe, 2004· 2005· Papadopoulos, 1997· Χρηστάκης, 2000). Την ανάγκη να μειωθεί η συμμετοχή των γονέων στην καθημερινή μελέτη των παιδιών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης σε συνδυασμό με την πιο εντατική προσπάθεια της πολιτείας για την εκπαίδευσή τους επισημαίνουν και οι Μουταβελής & Μέλλον (2007). Στα τμήματα αυτά θα αξιολογούνται τα προβλήματα των μαθητών στη μελέτη με τη HPC και στη συνέχεια θα παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη για την αντιμετώπισή τους. Οι γονείς μπορούν επίσης να εκπαιδευτούν σε τρόπους αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων, τη διασφάλιση κατάλληλων συνθηκών για τη μελέτη, ενώ αποθαρρύνεται η υπερβολική συμμετοχή τους στη μελέτη των παιδιών τους (Faulkner & Blyth, 1995).

Η προσπάθεια που απαιτείται για την καλύτερη οργάνωση και χρήση των κατ' οίκον εργασιών αξίζει τον κόπο καθώς, όπως τονίζουν οι Cooper & Nye (1994), η σωστή τους μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη, χωρίς μεγάλο κόστος. Η μελέτη στο σπίτι, αν και θέμα με βαρύνουσα θέση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρόλα αυτά δεν έχει απασχολήσει αντίστοιχα ούτε την επίσημη πολιτεία ούτε την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα.

5.3. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το δείγμα προέρχεται από μία από τις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας και αυτό θέτει ενδεχόμενα περιορισμούς στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η επίδραση των περιορισμών αυτών στην αντιπροσωπευτικότητα και στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε όλη τη χώρα μειώνεται λόγω της ισχυρής ομοιομορφίας των σχολικών δομών και πρακτικών σε όλη τη χώρα (Papadopoulos, 1997· Βλάχου, et al., 2004). Επιπλέον, η περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας είναι μια μεγάλη περιφέρεια και από τις πλέον αντιπροσωπευτικές της χώρας, καθώς έχει μεγάλο αστικό κέντρο και νομούς με μικρότερες πόλεις. Η δυνατότητα γενίκευσης αυξάνεται από το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλη συνέπεια στα αποτελέσματα ερευνών που μελέτησαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη μελέτη οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ήπιες διαταραχές (Bryan et al., 2001), τα οποία είναι παρόμοια και με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας.

Η έρευνα περιορίστηκε σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν κάποιες ώρες την εβδομάδα σε τμήμα ένταξης. Γι' αυτό τον πληθυσμό τα αποτελέσματα

της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικά, τουλάχιστον για την περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Τι γίνεται όμως με τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά φοιτούν όλες τις ώρες στην τάξη τους¹²; Αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών ή υπάρχουν διαφοροποιήσεις; Η έρευνά μας δε μπορεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα αυτό. Υπάρχουν παράγοντες οι οποίοι ενδεχόμενα θα διαφοροποιούσαν τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, όσοι μαθητές φοιτούν στο τμήμα ένταξης απουσιάζουν κάποιες ώρες από την τάξη τους. Αυτό μπορεί να δυσχεραίνει τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών που ανατίθενται στην τάξη τους. Επίσης, στην περίπτωση που η μη φοίτηση στο τμήμα ένταξης είναι επιλογή των γονέων, αυτό θα μπορούσε να διαφοροποιεί τους δύο πληθυσμούς (ένταξη των δυσκολιών, ποσότητα και ποιότητα της βοήθειας από τους γονείς, βοήθεια σε ιδιωτική βάση, υψηλότερες προσδοκίες, αλλά και ενδεχόμενη μη αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς). Χρήσιμη θα ήταν μια έρευνα που θα διερευνήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών σε σχέση και με το πλαίσιο φοίτησης.

Η επιλογή μόνο μαθητών με διάγνωση μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού πληθυσμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αφού είναι γνωστό ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τμήμα ένταξης ή μόνο στην τάξη τους δεν έχουν διάγνωση. Το ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν διάγνωση δεν είναι δεδομένο ότι είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η απόφαση της οικογένειας για αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή είναι πιθανόν να εξαρτάται από την ενημέρωση της οικογένειας, το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, την αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς. Εξαρτάται επίσης από τη σχέση του δασκάλου του τμήματος ένταξης με τους γονείς, την προτροπή προς τους γονείς να επιδιώξουν την αξιολόγηση-διάγνωση και την πολιτική του σχολείου για την επιλογή των μαθητών που θα φοιτήσουν στο τμήμα ένταξης.

¹² Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας που δέχονταν υπηρεσίες ειδικής αγωγής, κυρίως με φοίτηση σε τμήμα ένταξης, και δηλώθηκαν στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών ήταν 8.889 (Λαμπροπούλου, 2003). Αν συγκρίνουμε τον αριθμό αυτό με το συνολικό μαθητικό πληθυσμό προκύπτει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τμήμα ένταξης δεν ξεπερνούν το 1% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, 2002). Δεδομένου ότι το ποσοστό των μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκτιμάται γύρω στο 4-5% (Bradley et al., 2001· Hessler, 2001· Torgesen, 2000), καταλαβαίνουμε ότι περίπου το 80% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες φοιτά μόνο στη γενική τάξη. Επιπλέον ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών αντιμετωπίζει άλλες ήπιες διαταραχές, όπως ΔΕΠ, προβλήματα συμπεριφοράς, οριακή νοημοσύνη, ή σχολική αποτυχία και μπορεί να αντιμετωπίζει παρόμοιες δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

Είναι επίσης πιθανόν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που παραπέμπονται για διάγνωση να έχουν ταυτόχρονα και προβλήματα συμπεριφοράς (Bryan et al., 2001). Παρόλα αυτά, η σταθερότητα των αποτελεσμάτων στις έρευνες που έγιναν με τη HPC σε πληθυσμούς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ήπιες διαταραχές αποτελεί ένδειξη ότι τα αποτελέσματα δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από επιμέρους παράγοντες.

Στα ερωτηματολόγια της έρευνας δεν αναγράφονταν το όνομα των υποκειμένων της έρευνας ή κάποιο άλλο διακριτικό στοιχείο, όμως στην πραγματικότητα οι συνθήκες της έρευνας δεν εξασφάλιζαν πραγματική ανωνυμία, λόγω της φυσικής παρουσίας του ερευνητή στο σχολείο και της επικοινωνίας του με εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αυτό πιστεύουμε ότι συνέβαλε θετικά στο πολύ υψηλό ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα, αλλά μπορεί να περιόρισε σε κάποιο βαθμό την ελευθερία των απαντήσεων που παρέχει ένα πραγματικά ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Ο κίνδυνος να δίνουν οι ερωτώμενοι «κοινωνικά επιθυμητές» απαντήσεις είναι ένα υπαρκτό και σημαντικό πρόβλημα στις έρευνες με ερωτηματολόγιο ή συνέντευξη και δεν είναι εύκολο να αντιμετωπιστεί (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Krosnick, 1999· Oppenheim, 1992). Οι πολλαπλές πηγές πληροφοριών στην παρούσα έρευνα καθώς και η συνέντευξη με επιλεγμένους γονείς βοήθησαν στη διασταύρωση των πληροφοριών και στον έλεγχο της αξιοπιστίας.

Για ορισμένα ζητήματα, όπως αυτά της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και τους γονείς και τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τις κατ' οίκον εργασίες, υπήρχαν μόνο ένα-δύο διερευνητικά ερωτήματα. Χρειάζονται επιπλέον έρευνες που θα μελετήσουν σε βάθος με ερωτηματολόγιο, συνέντευξη και παρατήρηση, τα ζητήματα αυτά καθώς και μεθόδους αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Η HPC είναι ένα εργαλείο η εγκυρότητα και αξιοπιστία του οποίου επιβεβαιώθηκε σε πολλές έρευνες τα τελευταία 20 χρόνια. Ίσως όμως είναι καιρός να κατασκευαστεί μια νέα κλίμακα η οποία λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της δικής μας έρευνας και των δύο ερευνών του Power και των συνεργατών του (2006) θα περιλαμβάνει ζητήματα σε επιμέρους ομάδες προβλημάτων (κίνητρα, συγκέντρωση, δεξιότητες μελέτης κ.α.). Επίσης, θα πρέπει να εμπλουτιστεί και με νέα ζητήματα που είναι σημαντικά, όπως η αποδοτικότητα της εργασίας (π.χ. τι μέρος των εργασιών ολοκληρώνει ο μαθητής). Χρήσιμο θα ήταν να κατασκευαστεί μια κλίμακα προσαρμοσμένη για

εκπαιδευτικούς. Κατά τη γνώμη μας η HPC δε μπορεί να συμπληρωθεί αξιόπιστα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς για πολλά από τα ζητήματά της δεν έχουν άμεση γνώση.

Τα αποτελέσματα των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση, τις στάσεις και άλλες δεξιότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ήπιες διαταραχές δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς και πρέπει να μελετηθούν. Επίσης, η άμεση παρατήρηση των μαθητών και της αλληλεπίδρασης τους με τους γονείς μπορεί να εμπλουτίσει τη γνώση μας για τον τρόπο μελέτης, τα προβλήματα και την υποστήριξη από τους γονείς.

Η εξέταση της εξέλιξης του χρόνου μελέτης και των προβλημάτων από τάξη σε τάξη έδωσε ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία, αλλά δε μπορεί να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα καθώς οι μαθητές είναι διαφορετικοί, ενώ το δείγμα για κάθε τάξη δεν ήταν αρκετά μεγάλο. Μια διαχρονική μελέτη που θα μελετούσε την εξέλιξη των μαθητών από την Α' δημοτικού μέχρι το γυμνάσιο θα παρείχε πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Αυτό που είναι το πιο σημαντικό και παραμένει ζητούμενο είναι με ποιους τρόπους και υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί να μειωθεί η πολύωρη και ατελέσφορη μελέτη και πώς αυτή θα καταστεί αποτελεσματική και πιο ελκυστική για το μαθητή; Στην κατεύθυνση αυτή αποτελεί άμεση αναγκαιότητα η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ήπιες διαταραχές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και η μελέτη της αποτελεσματικότητάς τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

(Η απόφαση έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας)



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε. & Δ.Ε.
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ Γ'

Βαθμός ασφαλείας
Να διατηρηθεί μέχρι

Αθήνα 25-1-2005

Αρ. Πρωτ. Βαθμός Προτερ

2262 /Γ6

Μητροπόλεως 15
10185 ΑΘΗΝΑ
Πληροφορίες: Ι. Πατούλα
Τηλέφωνο : 2103247761
FAX : 2103235876

ΠΡΟΣ: Δαρβούδη Αθανάσιο
Καβείρων 3 Α.Τούμπα
543 52 ΘΕΣ/ΝΙΚΗ

ΚΟΙΝ.: 1. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Τμήμα Ε.Τ.Ε.Τ.
Μεσογείων 396
153 41 Αγ. Παρασκευή
2 Δ/νσεις Π.Ε. Ημαθίας, Ανατ. Θεσ/νίκης,
Δυτ. Θεσ/νίκης, Κιλκίς, Πέλλας,
Πιερίας, Χλκιδικής
3. Στα Τμήματα Ενταξης των Σχολείων
(Διά των Δ/σεων Π.Ε. ως ο
επισυναπτόμενος πίνακας)

ΘΕΜΑ: « Χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας »

Έχοντας υπόψη την αριθμ. 7/11-11-2004 Πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ του Π.Ι. σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε της διεξαγωγή έρευνας με θέμα «Κατ'οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» στις Σχολικές Μονάδες, όπως αυτές αναφέρονται στην αίτησή σας.
Παρακαλούμε να έρθετε προηγουμένως σε επικοινωνία και συνεννόηση με τις Δ/νσεις των σχολείων, ώστε να μην διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία τους.
Τα αποτελέσματα της έρευνας να κοινοποιηθούν στο Π.Ι. και στη Δ.Ε.Α.
Της Κ.Υ του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΑΛΟΣ

Εσωτερική Διανομή:

1. Γραφείο κ. Υπουργού
2. Γραφείο κ.κ. Υφυπουργών
3. Γραφείο Γενικής Δ/σης
Σπουδών Π.Ε. και Δ.Ε.
4. Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
5. Δ/ση Ειδικής Αγωγής



Πιστό Αντίγραφο
ο προϊστάμενος Τμήματος
Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΜΥΛΩΝΑΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

(Οι επιστολές προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αργοναυτών & Φιλέλληνων, 382 21 Βόλος - τηλ. 24210 - 74.800, 74.798, 74.787, 74.789 Fax: 24210 - 74.799

Αγαπητοί γονείς,

Διεξάγω μια έρευνα με θέμα τις «κατ' οίκον εργασίες» των μαθητών και τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη διεκπεραίωσή τους. Με τον όρο «κατ' οίκον εργασίες» εννοούμε οποιαδήποτε εργασία ή μελέτη αναθέτουν οι δάσκαλοι στο παιδί σας, για να γίνει μετά το τέλος των μαθημάτων, στο σπίτι ή και στο Ολοήμερο Σχολείο.

Το θέμα των «κατ' οίκον εργασιών», της μελέτης δηλαδή στο σπίτι, απασχολεί άμεσα και σχεδόν καθημερινά τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Πιστεύω ότι αξίζει να μελετηθεί σε βάθος, έτσι ώστε οι κατ' οίκον εργασίες να είναι περισσότερο αποδοτικές και λιγότερο κουραστικές για τους μαθητές και τους γονείς.

Παρακαλώ να με βοηθήσετε συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που υπάρχουν σε πολλές ερωτήσεις. Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο βάλτε το μέσα στο φάκελο, κλείστε τον φάκελο και δώστε τον στο παιδί σας, για να τον επιστρέψει στο σχολείο το συντομότερο δυνατό. Τα στοιχεία που θα δηλώσετε στο ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικά, θα διαβαστούν μόνο από μένα και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Τα στοιχεία του παιδιού σας και τα δικά σας δε θα αναγραφούν σε κανένα έντυπο και η επεξεργασία των ερωτηματολογίων θα είναι ανώνυμη. Αν δεν επιθυμείτε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, σας παρακαλώ να το επιστρέψετε μέσα στον κλειστό φάκελο.

Η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Παντελιάδου Σουζάνα και έχει την έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Παιδείας.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία για το ερωτηματολόγιο, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο: 2310-918916.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

Δαρβούδης Αθανάσιος
Ειδικός Παιδαγωγός
υποψήφιος διδάκτορας του πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος - τηλ. 24210 - 74.800, 74.798, 74.787, 74.789 Fax: 24210 - 74.799

Αγαπητέ συνάδελφε,

διεξάγω μια έρευνα με θέμα: «Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι φοιτούν σε τμήματα ένταξης». Με τον όρο «κατ' οίκον εργασίες» εννοούμε οποιαδήποτε εργασία ή μελέτη αναθέτετε στους μαθητές σας, για να γίνει μετά το τέλος των μαθημάτων στο σπίτι ή και στο Ολοήμερο Σχολείο. Στόχος της έρευνας είναι η μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών καθώς και ο ρόλος του δασκάλου της τάξης, του δασκάλου του τμήματος ένταξης και των γονέων στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

Το θέμα των «κατ' οίκον εργασιών», της μελέτης δηλαδή στο σπίτι, απασχολεί σχεδόν καθημερινά τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Πιστεύω ότι αξίζει να μελετηθεί σε βάθος, έτσι ώστε οι κατ' οίκον εργασίες να είναι περισσότερο αποδοτικές και λιγότερο κουραστικές για τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους μαθητές με Μ.Δ., οι οποίοι αναμένεται να έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

Παρακαλώ να με βοηθήσετε συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που υπάρχουν σε πολλές ερωτήσεις. Θα περάσω μετά από μία εβδομάδα από το σχολείο σας, για να συγκεντρώσω τα ερωτηματολόγια. Τα στοιχεία που θα δηλώσετε στο ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Κανένα πρόσωπο, τάξη ή σχολείο δεν πρόκειται να ονομαστούν ή να είναι αναγνωρίσιμα τόσο στο κείμενο της διατριβής όσο και σε οποιαδήποτε άλλη σχετική δημοσίευση.

Η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Παντελιάδου Σουζάνα και έχει την έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Παιδείας.

Αν χρειαστείτε οποιαδήποτε διευκρίνιση για το ερωτηματολόγιο μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο: 2310-918916.

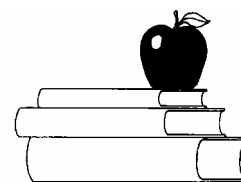
Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

Δαρβούδης Θάνος
δάσκαλος ειδικής αγωγής
υποψήφιος διδάκτορας του πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

(Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ



Κωδικός:

Σχολείο:

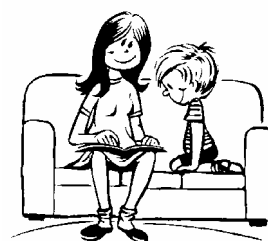
Τάξη: _____

Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

1. Παρακολουθείς το πρόγραμμα του Ολοήμερου; ☐ Ναι ☐ Όχι

2. Πόση ώρα την ημέρα ασχολείσαι, συνήθως, με όλες τις εργασίες και το διάβασμα που σου αναθέτει ο δάσκαλός σου για το σπίτι;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Έως μισή ώρα
- ☐ Μία ώρα
- ☐ Μιάμιση ώρα.
- ☐ Δύο ώρες.
- ☐ Περισσότερο από δύο ώρες



3. Ποιος σε βοηθάει στη μελέτη σου;

Με βοηθά:	Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Η μαμά				
Ο μπαμπάς				
Άλλος.				
.....				

4. Πόσο καλά τα πας στις εργασίες που έχεις να κάνεις στο σπίτι;

☐ Πολύ καλά ☐ Καλά ☐ Όχι τόσο καλά ☐ Καθόλου καλά

5. Συμφωνείς να δίνονται διαφορετικές εργασίες σε μερικούς μαθητές (για παράδειγμα, πιο εύκολες ή λιγότερες εργασίες σε όσους μαθητές δυσκολεύονται);

☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν έχω γνώμη



6. Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω;

Για κάθε πρόταση επίλεξε ένα	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Αφού ασχοληθώ λίγη ώρα με τις κατ' οίκον εργασίες μου, χάνω το ενδιαφέρον μου και σταματώ να τις κάνω.				
2. Δε μπορώ να συγκεντρωθώ, όταν κάνω τις εργασίες μου.				
3. Καθυστερώ πολύ να ξεκινήσω να κάνω τις εργασίες μου.				
4. Μου παίρνει πολύ χρόνο να κάνω τις εργασίες μου, με αποτέλεσμα να κουράζομαι και να μην τις τελειώνω.				
5. Πρέπει να μου το θυμίσουν, για να ξεκινήσω να κάνω τις εργασίες μου.				
6. Χρειάζομαι κάποιον, για να κάνουμε μαζί τις εργασίες μου.				
7. Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι/ες είναι άδικοι, όταν δίνουν πολλές εργασίες για το σπίτι.				
8. Δε μου αρέσει να κάνω τις εργασίες μου και τις αφήνω για την τελευταία στιγμή.				
9. Πηγαίνω στο σχολείο, χωρίς να έχω κάνει όλες τις εργασίες μου.				
10. Παραπονιέμαι για τις εργασίες που έχω να κάνω.				
11. Ξεχνώ ποιες εργασίες μας έβαλαν.				
12. Βρίσκω δικαιολογίες, για να μην κάνω τις εργασίες μου.				

Για κάθε πρόταση επίλεξε ένα	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
13. Ξεχνώ να πάρω στο σπίτι υλικά τα οποία χρειάζομαι για τις εργασίες μου (τετράδια, φωτοτυπίες κ.α.).				
14. Ξεχνώ να φέρω τις εργασίες μου στο σχολείο.				
15. Ξεκινώ να κάνω τις εργασίες μου χωρίς να έχω κάνει ένα πρόγραμμα για τη μελέτη μου.				
16. Δυσκολεύομαι να τελειώσω τις μεγάλες εργασίες.				
17. Όταν μια εργασία είναι πολύ δύσκολη ή δεν την καταλαβαίνω, σταματώ να την κάνω.				
18. Ξεκινώ με το πιο εύκολο μάθημα και μετά δυσκολεύομαι να τελειώσω τις εργασίες στα υπόλοιπα μαθήματα.				
19. Αφού τελειώσω τις εργασίες μου, δεν ελέγχω να δω εάν τις έχω κάνει όλες σωστά.				



➤ Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σου.



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

(Να συμπληρωθεί από το γονέα ή το πρόσωπο που ασχολείται πιο συχνά με τις κατ' οίκον εργασίες).

Κωδικός:

1. Τάξη: _____

2. Φύλο του παιδιού: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

3. Πόση ώρα την ημέρα ασχολείται το παιδί σας στο σπίτι, κατά μέσο όρο, με την διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών; (Οποιαδήποτε εργασία ή μελέτη του έχει ανατεθεί από τους/τις δασκάλους/ες του στο σχολείο).

- ☐ Καθόλου
- ☐ Έως 30 λεπτά
- ☐ Μισή έως μία ώρα
- ☐ Μία έως μιάμιση ώρα.
- ☐ Μιάμιση έως δύο ώρες.
- ☐ Περισσότερο από 2 ώρες

4. Πόση ώρα την ημέρα ασχολείστε, συνήθως, με τις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού σας;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Έως 30 λεπτά
- ☐ Μισή έως μία ώρα
- ☐ Μία έως μιάμιση ώρα.
- ☐ Μιάμιση έως δύο ώρες.
- ☐ Περισσότερο από 2 ώρες

5. Με ποιους τρόπους βοηθάτε το παιδί σας; Επιλέξτε έως 3 τρόπους.

- ☐ Του εξασφαλίζετε κατάλληλες συνθήκες και το βοηθάτε να κάνει ένα πρόγραμμα για τη μελέτη του.
- ☐ Κάθεστε δίπλα του και το βοηθάτε όποτε χρειάζεται («διαβάζετε μαζί»).
- ☐ Του ζητάτε να ελέγχει αν ολοκλήρωσε σωστά όλες τις εργασίες του.
- ☐ Ελέγχετε στο τέλος τις εργασίες που κάνει μόνο του.
- ☐ Κάνετε εσείς τις εργασίες του όταν, δε μπορεί ή δε θέλει να τις κάνει.

☐ Το ενθαρρύνετε, όταν δυσκολεύεται, και το βοηθάτε να σκεφτεί.

☐ Άλλο. Διευκρινίστε:

6. Υπάρχουν στιγμές που δημιουργείται ένταση στις σχέσεις σας με το παιδί, εξαιτίας των κατ' οίκον εργασιών;

☐ Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά

7. Πιστεύετε ότι πρέπει να ανατίθενται εργασίες-μελέτη για το σπίτι; ☐ Ναι ☐ Όχι

8. Φοιτά το παιδί σας στο Ολοήμερο; ☐ Ναι ☐ Όχι

9. Κάνει το παιδί σας ιδιαίτερα μαθήματα:

Στη Γλώσσα ☐ Ναι ☐ Όχι Πόσες ώρες τη βδομάδα; _____

Στα Μαθηματικά ☐ Ναι ☐ Όχι Πόσες ώρες τη βδομάδα; _____

10. Αν κάνει ιδιαίτερα μαθήματα, ποιος είναι ο κύριος στόχος αυτών των μαθημάτων; Μία επιλογή. Μπορείτε να προσθέσετε και άλλο στόχο.

☐ Η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες του.

☐ Η προετοιμασία για το επόμενο μάθημα.

☐ Η αντιμετώπιση των κενών στην ύλη ή των δυσκολιών του στα μαθήματα με ειδικά προγράμματα.

☐ Άλλος. Διευκρινίστε:

11. Δίνετε επιπλέον εργασίες για εξάσκηση (από βοηθήματα ή δικές σας) ;

☐ Ποτέ

☐ Μερικές φορές (έως 5 φορές το μήνα)

☐ Συχνά (6 – 10 φορές το μήνα)

☐ Πολύ συχνά (πάνω από 10 φορές το μήνα)

12. Ασχολείται το παιδί σας με κάποια/κάποιες οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες; (Π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, ζωγραφική, χορός, αθλητικές δραστηριότητες κτλ.). Σημειώστε ποιες.

1) 2) 3)

13. Πόσες ώρες την εβδομάδα ασχολείται συνολικά με τις οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες; _____

14. Πως επηρεάζουν οι κατ' οίκον εργασίες τη σχέση με το παιδί σας;

- ☐ Πολύ αρνητικά ☐ Αρνητικά ☐ Ουδέτερα ☐ Θετικά ☐ Πολύ θετικά

15. Τι χρειάζεστε περισσότερο για να βοηθάτε πιο αποτελεσματικά το παιδί σας στη μελέτη του;
(Μέχρι 2 επιλογές).

- ☐ Ενημέρωση σχετικά με τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας στις κατ' οίκον εργασίες.
☐ Περισσότερο χρόνο.
☐ Πιο τακτική συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α της τάξης.
☐ Περισσότερη υπομονή.
☐ Περισσότερες γνώσεις.
☐ Άλλο. Διευκρινίστε.

16. Πόσο συχνά συζητάτε με το/τη δάσκαλο/α της τάξης;

- ☐ Καθόλου ☐ Μια φορά το τρίμηνο ☐ Μια φορά το μήνα
☐ Δύο φορές το μήνα ή συχνότερα

17. Στις ομαδικές ή ατομικές συναντήσεις σας με το/τη δάσκαλο/α συζητάτε για τις κατ' οίκον εργασίες;

- ☐ Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά

18. Πόσο ευχαριστημένος/η είστε από τη συνεργασία που έχετε με το/τη δάσκαλο/α της τάξης για τις κατ' οίκον εργασίες;

- ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

19. Συμφωνείτε να δίνονται διαφορετικές εργασίες σε μερικούς μαθητές; (Για παράδειγμα πιο εύκολες ή λιγότερες εργασίες σε όσους μαθητές δυσκολεύονται).

- ☐ Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐ Δεν έχω γνώμη

Κατ' οίκον εργασίες στο Τμήμα Ένταξης

- 20. Αναθέτει ο δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης κατ' οίκον εργασίες στο παιδί σας;** ☐ Ναι ☐ Όχι
- 21. Αν Ναι, πόση ώρα την ημέρα ασχολείται μ' αυτές;**
☐ Καθόλου ☐ 15 λεπτά ☐ Μισή ώρα ☐ Πάνω από μισή ώρα
- 22. Πόσο συχνά συζητάτε με το/τη δάσκαλο/α του Τμήματος Ένταξης;**
☐ Ποτέ ☐ Μια φορά το τρίμηνο ☐ Μια φορά το μήνα
☐ Δύο φορές το μήνα ή συχνότερα
- 23. Στις συναντήσεις σας με το/τη δάσκαλο/α του Τμήματος Ένταξης συζητάτε για τις κατ' οίκον εργασίες;**
☐ Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
- 24. Είστε ευχαριστημένος/η με τη συνεργασία που έχετε με το/τη δάσκαλο/α του Τμήματος Ένταξης για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών;**
☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ
- 25. Πιστεύετε ότι πρέπει να ανατίθενται κατ' οίκον εργασίες από το/τη δάσκαλο/α του Τμήματος Ένταξης;**
☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν έχω γνώμη

Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω; Συμπληρώστε ολόκληρο τον πίνακα.

<i>Για κάθε πρόταση επιλέξτε ένα</i>	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Δε φέρνει στο σπίτι τις εργασίες που του ανατέθηκαν και τα απαραίτητα υλικά (τετράδια, φωτοτυπίες κ.α.).				
2. Δεν ξέρει ποιες ακριβώς εργασίες του έχουν ανατεθεί.				
3. Αρνείται ότι έχει να κάνει κατ' οίκον εργασίες.				
4. Αρνείται να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.				
5. Παραπονιέται για τις κατ' οίκον εργασίες.				
6. Θα πρέπει να του το θυμίσεις, για να καθίσει και να ξεκινήσει να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες.				
7. Αναβάλλει να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.				
8. Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος είναι στο δωμάτιο.				
9. Δεν κάνει ικανοποιητικά τις κατ' οίκον εργασίες, εκτός κι αν κάποιος τις κάνει μαζί του/της.				
10. Ονειροπολεί ή παίζει με αντικείμενα κατά τη διάρκεια των κατ' οίκον εργασιών.				
11. Εύκολα διασπάται η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες των άλλων.				
12. Εύκολα αποθαρρύνεται από τις κατ' οίκον εργασίες.				
13. Αποτυγχάνει να τελειώσει τις κατ' οίκον εργασίες.				
14. Χρειάζεται ασυνήθιστα πολύ χρόνο, για να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του.				
15. Αντιδρά άσχημα, όταν οι γονείς του λένε να διορθώσει τις κατ' οίκον εργασίες.				
16. Κάνει ακατάστατες ή πρόχειρες κατ' οίκον εργασίες.				
17. Βιάζεται όταν κάνει τις κατ' οίκον εργασίες και κάνει λάθη απροσεξίας.				
18. Δείχνει δυσαρέσκεια με την εργασία, ακόμα κι όταν κάνει καλή δουλειά.				
19. Ξεχνά να φέρει τις εργασίες του πίσω στην τάξη.				
20. Σκόπιμα δεν επιστρέφει τις εργασίες του στην τάξη.				

Η επίδοση του παιδιού σας είναι (κατά την εκτίμησή σας):

- ☐ Κάτω από το μέσο όρο της τάξης στα περισσότερα μαθήματα.
- ☐ Στο μέσο όρο της τάξης στα περισσότερα μαθήματα.
- ☐ Πάνω από το μέσο όρο της τάξης στα περισσότερα μαθήματα.

Εδώ μπορείτε να προσθέσετε οποιοδήποτε σχόλιο θέλετε για το θέμα της έρευνας.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Το ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσε: ☐ Η μητέρα ☐ Ο πατέρας ☐ Άλλος _____

Γραμματικές γνώσεις της μητέρας (απόφοιτη):

☐ Δημοτικού ☐ Γυμνασίου ☐ Λυκείου ☐ Τ.Ε.Ι. ☐ Α.Ε.Ι.

Γραμματικές γνώσεις του πατέρα (απόφοιτος):

☐ Δημοτικού ☐ Γυμνασίου ☐ Λυκείου ☐ Τ.Ε.Ι. ☐ Α.Ε.Ι.

Επάγγελμα μητέρας:

Επάγγελμα πατέρα:

Το παιδί μένει: ☐ Και με τους δύο γονείς ☐ Με τη μητέρα ☐ Με τον πατέρα
☐ Με τον κηδεμόνα

Πόσα παιδιά έχετε; _____

➤ Παρακαλώ να ξαναδιαβάσετε το ερωτηματολόγιο και να ελέγξετε αν έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σημειώστε, εφόσον το επιθυμείτε, το τηλέφωνό σας για να επικοινωνήσω μαζί σας σε περίπτωση που χρειαστώ κάποιες διευκρινήσεις

Τηλέφωνο :

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Κωδικός:

1. Πόσοι μαθητές φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.); _____ 2. Πόσα αγόρια; _____
3. Πόσες μέρες την εβδομάδα αναθέτετε κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) και πόσο χρόνο εκτιμάτε ότι ασχολούνται μ' αυτές; (Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα).

Κωδικός μαθητή	Ώρες φοίτησης στο Τ.Ε./ εβδομάδα	Ημέρες ανάθεσης εργασιών /εβδομάδα	Χρόνος ενασχόλησης με τις εργασίες /ημέρα		
			Έως 15΄	16–30΄	Πάνω από 30΄

4. Πιστεύετε ότι οι κατ' οίκον εργασίες συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.);

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ

5. Συνεργάζεστε με το/τη δάσκαλο/α του Ολοήμερου Σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;

☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν έχω μαθητές με Μ.Δ. που φοιτούν στο Ολοήμερο.

6. Πόσο συχνά έχετε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με Μ.Δ.;

Κωδικός μαθητή	Ποτέ	Μια φορά το τρίμηνο	Μια φορά το μήνα	2 φορές το μήνα ή συχνότερα

7. Στις συναντήσεις σας με τους γονείς συζητάτε για τις κατ' οίκον εργασίες;

- ☐ Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά

8. Ποιους από τους παρακάτω τρόπους συνεργασίας με τους γονείς εφαρμόζετε; Επιλέξτε έως 3 τρόπους.

- ☐ Ζητάτε να υπογράφουν τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους.
- ☐ Ζητάτε τη γνώμη τους για τις κατ' οίκον εργασίες
- ☐ Προτείνετε στους γονείς στρατηγικές σχετικά με την διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.
- ☐ Καλείτε τους γονείς, αν δεν ολοκληρώνονται οι κατ' οίκον εργασίες.
- ☐ Προτείνετε στους γονείς τρόπους βοήθειας και αντιμετώπισης προβλημάτων στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους.
- ☐ Στέλνετε στο σπίτι ένα τετράδιο ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών και σημειώσεων.
- ☐ Άλλος,

9. Κατά τη γνώμη σας, πού οφείλονται τα προβλήματα των μαθητών με Μ.Δ. στην διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών; Επιλέξτε έως 3.

- ☐ Στην έλλειψη κινήτρων για μάθηση.
- ☐ Στην αδυναμία ή στην απροθυμία των γονέων τους να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη.
- ☐ Στην ανεπαρκή διδασκαλία των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση των ανατιθέμενων κατ' οίκον εργασιών.
- ☐ Στην ύπαρξη σημαντικών γνωστικών κενών (υστέρησης) από το επίπεδο της τάξης τους.
- ☐ Στην έλλειψη κατάλληλων προσαρμογών στις κατ' οίκον εργασίες.
- ☐ Στην αδυναμία συγκέντρωσης.
- ☐ Στην ανεπάρκεια των δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης.
- ☐ Άλλο

10. Επιλέξτε μέχρι 4 από τις παρακάτω παρεμβάσεις που πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να συμβάλλουν περισσότερο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών της τάξης τους;

- ☐ Προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών.
- ☐ Συνεργασία με τους γονείς.
- ☐ Ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών.
- ☐ Συνεργασία του/της δασκάλου/ας της τάξης με το/τη δάσκαλο/α του Τ.Ε.
- ☐ Εκπαίδευση των γονέων στην υποστήριξη του παιδιού.
- ☐ Βοήθεια στο πλαίσιο του Ολοήμερου σχολείου.

- ☐ Προγράμματα υποστήριξης ειδικών κατηγοριών μαθητών στο πλαίσιο του Ολοήμερου από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς.
- ☐ Διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης.
- ☐ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών.

11. Οι μαθητές με Μ.Δ. σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη τους (Επιλέξτε έως 2 από τα παρακάτω):

- ☐ Έχουν τις ίδιες κατ' οίκον εργασίες.
- ☐ Έχουν λιγότερες κατ' οίκον εργασίες.
- ☐ Έχουν πιο εύκολες κατ' οίκον εργασίες.
- ☐ Δεν έχουν καθόλου κατ' οίκον εργασίες
- ☐ Αξιολογούνται με διαφορετικά κριτήρια στις κατ' οίκον εργασίες τους.
- ☐ Δε γνωρίζω τι κάνουν στην τάξη τους.

12. Πόσες από τις κατ' οίκον εργασίες της τάξης τους αναμένετε να ολοκληρώσουν οι μαθητές με Μ.Δ.;

Κωδικός μαθητή	Καμία	Λίγες	Αρκετές (πάνω από 60%)	Όλες

13. Ο Σύλλογος διδασκόντων του σχολείου σας συζητά το θέμα των κατ' οίκον εργασιών με στόχο να διαμορφώσει μια ενιαία πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες;

- ☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Γίνεται γενική συζήτηση, αλλά δεν καταλήγει σε ενιαία πολιτική.

14. Πιστεύετε ότι για τις κατ' οίκον εργασίες:

- ☐ Ο/Η δάσκαλος/α της τάξης πρέπει να έχει την αποκλειστική ευθύνη για την εφαρμογή τους.
- ☐ Ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να καθορίζει τις γενικές κατευθύνσεις της πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες (έκταση ανατιθέμενων εργασιών για κάθε τάξη, ανάθεση εργασιών το Σαββατοκύριακο, πιθανές προσαρμογές για ειδικές κατηγορίες μαθητών κ.α.).

15. Πόσο συχνά συνεργάζεστε, κατά μέσο όρο, με τους/τις δασκάλους/ες των μαθητών με Μ.Δ. ;

- ☐ Ποτέ ☐ Μια φορά το τρίμηνο ☐ Μια φορά το μήνα
- ☐ Δυο φορές το μήνα ή συχνότερα

16. Στις συναντήσεις σας με τους/τις δασκάλους/ες των τάξεων πόσο συχνά συζητάτε για τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών με Μ.Δ.;

- ☐ Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά

17. Κατά τη γνώμη σας, ποιος πρέπει να έχει την πρωταρχική ευθύνη για την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών για τους μαθητές με Μ.Δ.;

- ☐ Ο/Η δάσκαλος/α της τάξης ☐ Ο/Η δάσκαλος/α του Τ.Ε ☐ Εξίσου και οι δύο

18. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του/της δασκάλου/ας του Τ.Ε. σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών με Μ.Α. στην κανονική τάξη. ΕΠΙΛΕΞΤΕ ΜΕΧΡΙ 3 ΚΑΤΑ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ (1,2,3).

- ☐ Να καλύψει τα γνωστικά κενά που έχουν οι μαθητές, για να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις κατ' οίκον εργασίες της τάξης τους.
- ☐ Να βοηθά το/τη δάσκαλο/α της κανονικής τάξης να προσαρμόσει τις κατ' οίκον εργασίες για τους μαθητές με Μ.Δ.
- ☐ Να αναθέτει, σε συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α της τάξης, κατ' οίκον εργασίες που να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών με Μ.Δ.
- ☐ Να πάρει την πρωτοβουλία και να επιδιώκει την τακτική συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α της τάξης και τους γονείς.
- ☐ Να διδάξει δεξιότητες οργάνωσης και μελέτης στους μαθητές με Μ.Δ.
- ☐ Να βοηθά τους μαθητές με Μ.Δ. στις κατ' οίκον εργασίες της τάξης τους.
- ☐ Άλλο.

Μπορείτε να προσθέσετε εδώ οποιοδήποτε σχόλιο θέλετε για το θέμα της έρευνας.

[illegible]

Στοιχεία του/της εκπαιδευτικού

1. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2. Συνολικά έτη υπηρεσίας:

☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21 και πάνω

3. Υπηρεσία στην ειδική αγωγή:

☐ 1-2 χρόνια ☐ 3-5 χρόνια ☐ 5-10 χρόνια ☐ πάνω από 10 χρόνια

4. Σπουδές:

☐ Πτυχίο Π.Α. ☐ Πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε. ☐ Βασικό πτυχίο Ειδικής Αγωγής

☐ Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής ☐ Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής ☐ Εξομοίωση

☐ ΣΕΛΔΕ ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐ Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή Τ.Ε.Ι.

Άλλες σπουδές:

➤ Παρακαλώ να ξαναδιαβάσετε το ερωτηματολόγιο και να ελέγξετε αν έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

Εάν επιθυμείτε να σας στείλω τα αποτελέσματα της έρευνας, ενδιαμέσες δημοσιεύσεις καθώς και άλλα άρθρα ή ιστοσελίδες σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες, παρακαλώ να δηλώσετε την προσωπική σας ηλεκτρονική διεύθυνση ή του σχολείου σας.

e-mail:

Επιθυμώ να λάβω κείμενα:

☐ ελληνικά

☐ ελληνικά & αγγλικά

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κωδικός:

1. Πόσες μέρες την εβδομάδα αναθέτετε κατ' οίκον εργασίες;

☐ Καμία ☐ 1-2 μέρες ☐ 3-4 μέρες ☐ 5 μέρες

2. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τα παρακάτω;

Πόσο συχνά εφαρμόζετε τα παρακάτω:	Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Βαθμολογείτε τις κατ' οίκον εργασίες.				
2. Κάνετε γραπτά σχόλια.				
3. Χρησιμοποιείτε την αυτοδιόρθωση.				
4. Διδάσκετε δεξιότητες οργάνωσης και μελέτης				
5. Εξηγείτε τους στόχους που επιδιώκετε με την ανάθεση της εργασίας.				
6. Δίνετε διαφορετικές εργασίες σε ορισμένους μαθητές.				
7. Συνεργάζεστε με το/τη δάσκαλο/α του Ολοήμερου για τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών σας.				

3. Πιστεύετε ότι η συμβολή των κατ' οίκον εργασιών στη μάθηση είναι:

☐ Πολύ αρνητική ☐ Αρνητική ☐ Ουδέτερη ☐ Θετική ☐ Πολύ θετική

4. Ο Σύλλογος διδασκόντων του σχολείου σας συζητά το θέμα των κατ' οίκον εργασιών με στόχο να διαμορφώσει μια ενιαία πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες;

☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Γίνεται γενική συζήτηση, αλλά δεν καταλήγει σε ενιαία πολιτική.

5. Πιστεύετε ότι για τις κατ' οίκον εργασίες:

☐ Ο/Η δάσκαλος/α της τάξης πρέπει να έχει την αποκλειστική ευθύνη για την εφαρμογή τους.

☐ Ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να καθορίζει τις γενικές κατευθύνσεις της πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες (έκταση ανατιθέμενων εργασιών για κάθε τάξη, ανάθεση εργασιών το Σαββατοκύριακο, πιθανές προσαρμογές για ειδικές κατηγορίες μαθητών κ.α.).

6. Στις ομαδικές ή ατομικές συναντήσεις σας με τους γονείς συζητάτε για τις κατ' οίκον εργασίες;

☐ Ποτέ

☐ Μερικές φορές

☐ Συχνά

☐ Πολύ συχνά

7. Ποιους από τους παρακάτω τρόπους συνεργασίας με τους γονείς εφαρμόζετε; Επιλέξτε έως 3 τρόπους.

☐ Ζητάτε να υπογράφουν τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους.

☐ Ζητάτε τη γνώμη τους για τις κατ' οίκον εργασίες

☐ Προτείνετε στους γονείς στρατηγικές σχετικά με την διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.

☐ Καλείτε τους γονείς, αν δεν ολοκληρώνονται οι κατ' οίκον εργασίες.

☐ Προτείνετε στους γονείς τρόπους βοήθειας και αντιμετώπισης προβλημάτων στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους.

☐ Στέλνετε στο σπίτι ένα τετράδιο ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών και σημειώσεων.

☐ Άλλο.

8. Πιστεύετε ότι οι κατ' οίκον εργασίες μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.):

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

9. Πόσες από τις κατ' οίκον εργασίες αναμένετε να ολοκληρωθούν από τους μαθητές με Μ.Δ.;

Κωδικός μαθητή	Καμία	Λίγες	Αρκετές (πάνω από 60%)	Όλες

10. Κατά τη γνώμη σας, πού οφείλονται, συνήθως, τα προβλήματα των μαθητών με Μ.Δ. στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών; Επιλέξτε έως 3.

- ☐ Στην έλλειψη κινήτρων για μάθηση.
- ☐ Στην αδυναμία ή στην απροθυμία των γονέων τους να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη.
- ☐ Στην ανεπαρκή διδασκαλία των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση των ανατιθέμενων κατ' οίκον εργασιών.
- ☐ Στην ύπαρξη σημαντικών γνωστικών κενών (υστέρησης) από το επίπεδο της τάξης τους.
- ☐ Στην έλλειψη κατάλληλων προσαρμογών στις κατ' οίκον εργασίες.
- ☐ Στην αδυναμία συγκέντρωσης.
- ☐ Στην ανεπάρκεια των δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης.
- ☐ Άλλο

11. Κάνετε κάποιες από τις παρακάτω προσαρμογές στις κατ' οίκον εργασίες για τους μαθητές με Μ.Δ.; ΕΠΙΛΕΞΤΕ ΕΩΣ 3 ΚΑΤΑ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ (1 για την προσαρμογή που εφαρμόζετε πιο συχνά, 2 & 3 για τις επόμενες).

- ☐ Προσαρμόζετε τα κριτήρια αξιολόγησης.
- ☐ Αναθέτετε πιο εύκολες κατ' οίκον εργασίες.
- ☐ Ελέγχετε πιο συχνά τις εργασίες των μαθητών με Μ.Δ.
- ☐ Αναθέτετε λιγότερες κατ' οίκον εργασίες.
- ☐ Αναθέτετε ομαδικές εργασίες.
- ☐ Δίνετε τη δυνατότητα για διαφορετικό τρόπο παρουσίασης (π.χ. προφορικά αντί για γραπτά).
- ☐ Άλλο

12. Επιλέξτε μέχρι 4 από τις παρακάτω παρεμβάσεις που πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να συμβάλλουν περισσότερο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών τους;

- ☐ Προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών.
- ☐ Συνεργασία με τους γονείς.
- ☐ Ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών.
- ☐ Συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α του Τμήματος Ένταξης (Τ.Ε.).
- ☐ Εκπαίδευση των γονέων στην υποστήριξη του παιδιού.
- ☐ Βοήθεια στο πλαίσιο του Ολοήμερου σχολείου.

- ☐ Προγράμματα υποστήριξης ειδικών κατηγοριών μαθητών στο πλαίσιο του Ολοήμερου από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς.
- ☐ Διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης.
- ☐ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών.

13. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το/τη δάσκαλο/α του Τμήματος Ένταξης (Τ.Ε.) για τους μαθητές με Μ.Δ. που φοιτούν στο Τ.Ε.;

- ☐ Ποτέ
- ☐ Μια φορά το τρίμηνο
- ☐ Μια φορά το μήνα
- ☐ Δυο φορές το μήνα ή συχνότερα

14. Στις συναντήσεις σας με το/τη δάσκαλο/α του Τ.Ε. πόσο συχνά συζητάτε για τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών με Μ.Δ.;

- ☐ Ποτέ
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Συχνά
- ☐ Πολύ συχνά

15. Κατά τη γνώμη σας, ποιος πρέπει να έχει την πρωταρχική ευθύνη για την προσαρμογή των κατ' οίκον εργασιών για μαθητές με Μ.Δ.;

- ☐ Ο/Η δάσκαλος/α της τάξης
- ☐ Ο/Η δάσκαλος/α του Τ.Ε
- ☐ Εξίσου και οι δύο

16. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του/της δασκάλου/ας του Τ.Ε. σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών με Μ.Δ. στην κανονική τάξη. ΕΠΙΛΕΞΤΕ ΜΕΧΡΙ 3 ΚΑΤΑ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ (1,2,3).

- ☐ Να καλύψει τα γνωστικά κενά που έχουν οι μαθητές, για να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις κατ' οίκον εργασίες της τάξης τους.
- ☐ Να βοηθά το/τη δάσκαλο/α της κανονικής τάξης να προσαρμόσει τις κατ' οίκον εργασίες για τους μαθητές με Μ.Δ.
- ☐ Να αναθέτει, σε συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α της τάξης, κατ' οίκον εργασίες που να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών με Μ.Δ.
- ☐ Να πάρει την πρωτοβουλία και να επιδιώκει την τακτική συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α της τάξης και τους γονείς.
- ☐ Να διδάξει δεξιότητες οργάνωσης και μελέτης στους μαθητές με Μ.Δ.
- ☐ Να βοηθά τους μαθητές με Μ.Δ. στις κατ' οίκον εργασίες της τάξης τους.
- ☐ Άλλο.

Κατάταξη των μαθητών με βάση την επίδοσή τους

Παρακαλούμε να κατατάξετε στον παρακάτω πίνακα τους μαθητές που μετέχουν στην έρευνα, με βάση τη μέση επίδοσή τους στα μαθήματα. Στην 1^η ομάδα κατατάσσεται το 1/5 των μαθητών με τη χαμηλότερη επίδοση στην τάξη, στη 2^η το επόμενο 1/5 των μαθητών με την αμέσως καλύτερη επίδοση, και συνεχίζοντας με τον ίδιο τρόπο φτάνουμε στην 5^η ομάδα στην οποία κατατάσσεται το 1/5 των μαθητών με την υψηλότερη επίδοση. (π.χ. αν έχετε 25 μαθητές η κάθε ομάδα θα αποτελείται από 5 μαθητές και στην 1^η ομάδα θα καταταχθούν οι 5 μαθητές με τη χαμηλότερη επίδοση).

	Ομάδα Επίδοσης				
	← χαμηλή επίδοση				υψηλή επιδ. →
Κωδικός μαθητή	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η

Στοιχεία του/της εκπαιδευτικού

1. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2. Σε ποια τάξη διδάσκετε; _____

3. Συνολικά έτη υπηρεσίας:

☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21 και πάνω

4. Υπηρεσία στην ειδική αγωγή:

☐ Καθόλου ☐ 1-2 χρόνια ☐ 3-5 χρόνια ☐ Πάνω από 5 χρόνια

5. Σπουδές:

- ☐ Πτυχίο Π.Α. ☐ Πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε. ☐ Εξομοίωση
☐ Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής ☐ Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής ☐ ΣΕΛΔΕ
☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐ Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή Τ.Ε.Ι.

Άλλες σπουδές:

Μπορείτε να προσθέσετε εδώ οποιοδήποτε σχόλιο θέλετε για το θέμα της έρευνας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Παρακαλώ να ξαναδιαβάσετε το ερωτηματολόγιο και να ελέγξετε αν έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Εάν επιθυμείτε να σας στείλω τα αποτελέσματα της έρευνας, ενδιάμεσες δημοσιεύσεις καθώς και άλλα άρθρα ή ιστοσελίδες σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες, παρακαλώ να δηλώσετε την προσωπική σας ηλεκτρονική διεύθυνση ή του σχολείου σας.

e-mail:

Επιθυμώ να λάβω κείμενα: ☐ ελληνικά ☐ ελληνικά & αγγλικά

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναστασίου, Δ. (2005). Σκέψεις για την ιστορία του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 140, 155-172.
- Απογευματινή (5/2/2009). *Παιδιά του δημοτικού στρέφονται στα φροντιστήρια*. Ανακτήθηκε στις 28/2/2009 από: <http://www.apogevmatini.gr/?p=9508>
- Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*. (σελ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βραχλιώτης, Δ. Κιοσσές, Κ. & Τσιραμπίδου, Μ. (2000). Μελέτη της κοινωνικής θέσης των μαθητών (με μαθησιακές δυσκολίες) που φοιτούν σε ειδικές τάξεις του Ν. Σερρών, σε σχέση με το φύλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 115, 108-112.
- Βρεττός, Ι. (2001). Το ολοήμερο σχολείο ως πρόταση για εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες. *Μακεδόν*, 8, 71-86.
- Βρεττός, Γ., Ταρατόρη Ε., & Χατζηδήμου, Δ. (2001). Το πρόβλημα των εργασιών των μαθητών και η αντιμετώπιση του – Πρακτικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό του Ολοήμερου Σχολείου. Στο Πυργιωτάκης Ι. (Επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακλήθηκε στις 10/3/2005 από: <http://11dim-evosm.thess.sch.gr/downloads/oloimero/OloBook.pdf>

- Βρυνιώτη, Π. (1999). Η συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων/σσών ως παράγων διαμόρφωσης ισότητας ευκαιριών κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. (σελ. 467-475). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2000a). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 56-64.
- Γεωργίου, Σ. (2000b). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ., & Χρίστου, Κ. (1999). Δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας ως παράμετροι της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Στο Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν. & Νικόδημος, Σ. (Επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου* (Ναύπακτος 1998). (σελ. 511-17). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκονέλα, Ε. (2006). Οι «κατ' οίκον» εργασίες στο Δημοτικό Σχολείο και στην προετοιμασία-μελέτη του Ολοήμερου Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 181-190.
- Γναρδέλης, Χ. (2006). *Ανάλυση δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δαρβούδης, Α. (1994) Τα προβλήματα μάθησης στα Δημοτικά Σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας. Η έκταση του προβλήματος και οι αντιλήψεις των δασκάλων για τα αίτια των μαθησιακών προβλημάτων, την αντιμετώπιση τους και τη συνεργασία τους με τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 78, 49 – 60.
- Δαρβούδης, Α. (2000). Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Β΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 111, 74-85.
- Δαρβούδης, Α. (2004). Οι εργασίες στο σπίτι και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Παντελιάδου, Σ. Βεκύρη, Ι., & Πατσιοδήμου, Α. *Πρόγραμμα Εξειδίκευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης*. (σελ. Γ72 – Γ82). Βόλος.
- Δαρβούδης, Α., & Βεκύρη, Ι. (2004). Στρατηγικές Μελέτης. Στο Παντελιάδου, Σ. Βεκύρη, Ι., & Πατσιοδήμου, Α. *Πρόγραμμα Εξειδίκευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης*(σελ. Γ83 – Γ89). Βόλος.

- Δεληγιάννης, Ν., & Κολτσίδα, Π. (2007). Η παιδαγωγική αξία του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*. (Τόμος Α, σελ. 108-119). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρακάκης, Κ., & Κατσαρός, Μ. (2000). Μικροαξιολόγηση των κατ' οίκον γραπτών σχολικών εργασιών από διδακτικής σκοπιάς. 2^ο Διεθνές Συνέδριο: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων & σχολείου. Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Ν. Πάτρα 19 –21 /05/2000. Ανάκληση στις 11/9/2007 από: <http://users.sch.gr/kdimitrakakis/Mikroaksiologisi.htm>
- Διαμαντόπουλου, Π. (2002). Η επίδραση των διάφορων μορφών εκπαίδευσης του Δημοτικού Σχολείου στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Μια εμπειρική έρευνα σε 360 μαθητές της Κρήτης. Στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002. Ανακτήθηκε στις 15/5/2004 από http://www.pee.gr/enallagiparathirou_athena/sin_ath.htm
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη Στρατηγική. Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Χ. Δαρδάνος.
- Δροσινού, Μ. (1995). Ειδική τάξη. Θεσμός ή εναλλακτικό υποστηρικτικό πρόγραμμα; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 34, 37-39.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (Ε.Σ.Υ.Ε.) (2002). Μαθητές (Δημοτικά) Κατά Ετος Γεννήσεως, Φύλο, ΥΠΑ, Νομό Και Φορέα (Δημόσια) (2001/2002). Ανακτήθηκε στις 17/9/2004 από: http://www.statistics.gr/gr_tables/S806_SED_1B_TB_02_2ID_Y.pdf
- Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, Ε. (1995). *Οικογενειακό περιβάλλον και επίδοση στη Γλώσσα. Μια εμπειρική προσέγγιση της «γονεϊκής επίδρασης» στη σχολική επίδοση των παιδιών του Δημοτικού*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευαγγελλόπουλος, Σ. (1999): «Η προετοιμασία των μαθητών στα μαθήματα τους και η υποβοήθηση από γονείς ή από άλλα πρόσωπα. *Κίνητρο*, 1, 37-48.
- Fijalkow, J. (1999). *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη. *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ημέλλου, Ο. (2007). Πρακτικές σχεδιασμού και υλοποίησης ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Η υπάρχουσα κατάσταση, κριτική και προτάσεις βελτίωσης. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*. (Τόμος Α', σελ. 152-162). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2003). *Στατιστική με το SPSS 11 για Windows*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καλημέρη, Χ. (2008). Μόνο για την ελίτ των μαθητών τα νέα σχολικά βιβλία. *Εφημερίδα Ημερησία*, 19/1/2008.
- Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, Μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, Σελ. 264-267.
- Κατή, Δ. (1989). Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής: προβλήματα θεωρίας και πρακτικής. *Ψυχολογικά Θέματα*, 2 (2), 69-82.
- Κάτσικας, Χ. (2005, 8 Σεπτεμβρίου). Ακριβή μου δωρεάν... παιδεία. *Τα Νέα*, σελ. 15.
- Κάτσικας, Χ. (2008). *Οι δάσκαλοι κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου*. Ανακτήθηκε στις 30/7/2008, από: <http://www.alfavita.gr/typos/typos8727g.php>
- Κοντοπούλου, Μ., & Τζιβινίκου, Σ. (2004). *Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 110 -126.
- Κοντορούση, Μ. (2009, 21 Φεβρουαρίου). Από την κούνια... στο φροντιστήριο. *Ελεύθερος Τύπος*, Ανακλήθηκε στις 10/3/2009 από: <http://www.e-tipos.com/newsitem?id=76890>
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η κρίση του σχολείου στην κρίση των μαθητών και ο ρόλος των σχολικών εργασιών. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.Ε. Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002. Ανακτήθηκε στις 15/5/2004 από: http://www.pee.gr/enallagiparathirou_athena/sin_ath.htm
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουμαράς, Π. (2007). Μια κριτική θεώρηση. Τα νέα βιβλία Φυσικών Επιστημών Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και πράξη*, 20 -21, 18-33.
- Κουτμερίδης, Σ. (2008). Υψηλός βαθμός δυσκολίας των νέων βιβλίων των Μαθηματικών για τα παιδιά του Δημοτικού. Ερώτηση προς τον προς τον

- Υπουργό Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Ανακτήθηκε στις 18/3/2008 από:
<http://www.koutmeridis.gr/content/view/605/>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου -Ευκλείδη, Α., & Τραγούδα Χ. (2003, Νοέμβριος). Συνθήκες και τρόποι με τους οποίους οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στη μελέτη τους στο σπίτι. Στο Ε. Δερμιτζάκη & Π. Μεταλλίδου (Οργανωτές/Πρόεδροι), *Στρατηγικές μάθησης, αυτό-ρύθμιση της μάθησης, και ακαδημαϊκή επίδοση*. Προσκεκλημένο συμπόσιο στο 1^ο Συνέδριο της Ψ.Ε.Β.Ε. με θέμα: «Ανθρώπινη Συμπεριφορά: Έρευνα και Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαιδευτική Πράξη». Βόλος.
- Λαμπροπούλου, Β. (2003). *Εκθεση για τη δράση "Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής"*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 10/4/2007 από http://www.pi-schools.gr/special_education/index.php
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική θεώρηση. Στο Κυπριωτάκης, Α. (Επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Αφοί Καββαδία.
- Λιοντάκη, Α. (1999). Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας (Σχολείο και Οικογένεια: δυο συμβατοί χώροι;). Μεταπτυχιακή Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 1999
- Λολώνης, Δ. (1987). Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών. *Σχολείο και Ζωή*, 2, 70-71.
- Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μοσχονάς, Σ. (2006). Τα νέα βιβλία της γλώσσας για το δημοτικό. Το φάντασμα της ύλης. *Γονικά Νέα*, 56, 13-14.
- Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: σύγχρονες προσεγγίσεις πρόληψης και παρέμβασης. Στο Η. Κ. Κουρκούτας & Chartier, J. (Επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σελ. 407-422) Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Μουζάκη, Α., Σπαντιδάκης, Ι., & Βάμβουκας, Μ. (2007). Γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού

- σχολείου. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*. Τόμος Α' (σελ. 224-237). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μουταβελής, Α. & Μέλλον, Ρ. (2007). Πίεση, Υποστήριξη, Αδιαφορία ως γονικές πρακτικές σχετικές με τη μελέτη στο σπίτι. Τα παιδιά που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης. Τόμος Β'* (σελ. 180-195). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαγιάτης, Κ. (1990). *Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Μπάρμπας, Γ. Ψαθάς, Σ., Λαζοπούλου, Ε., & Τζουριάδου, Μ. (2006). Παιδαγωγική και κοινωνική ένταξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Στο Χατζηδήμου, Δ., Μίκος, Κ., Στραβάκου, Π., & Χατζηδήμου, Κ. (Επιμ.). *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Τόμος Β*. (σελ. 145-152).
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νικόδημος, Σ. (1999). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. (σελ. 467-475). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικόδημος, Σ., & Παπαθεοφίλου, Ρ. (1990). Η λειτουργία των ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία. Διαπιστώσεις από μια έρευνα. Στα πρακτικά του σεμιναρίου της Ελληνικής Εταιρείας Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του Παιδιού: *Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις* (σελ. 105-119). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας: Δυνατότητες και Περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.
- Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών (2008). *Προτάσεις σχετικά με το νέο νομοσχέδιο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 14/4/2008 από: <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=656&mode=thread&order=0&thold=0>
- Παντελιάδου, Σ. (1995α). Η θέση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.

- Παντελιάδου, Σ. (1995b). Σχολική Αποτυχία και Μαθησιακές Δυσκολίες. *Τα Εκπαιδευτικά*. 39-40, 144- 154.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Στοιχεία αποτελεσματικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*. (Τόμος Α, σελ. 119-132). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου, *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007a). Μαθησιακές Δυσκολίες: Η ελληνική Πραγματικότητα. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας, *Μαθησιακές δυσκολίες, Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007b). Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας, *Μαθησιακές δυσκολίες . Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1998). Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος: Επιστημάνσεις, κίνητρα και δυνατότητες βελτίωσης. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (Επιμ.). *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια-Τζελέπη Π., Θηβαίος, Κ., Σακοβέλη, Π., Νικολάου, Ο, Καλλιβώκα, Γ., Μπουντάς, Ε., κ.α. (1996). Η εργασία στο σπίτι για το γλωσσικό μάθημα: Η άποψη των μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 35-46.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1999). Κατ' οίκον εργασία στα γλωσσικά μαθήματα και κοινωνική δυναμική: Ένα ελληνικό παράδειγμα στο Ανάγνωση και Σχολείο. Στο *Ανάγνωση και Σχολείο* (Πρακτικά διημερίδας 21-22 Φεβρουαρίου 1997) (σελ. 33-48) Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

- Παπούλια-Τζελέπη Π. (2001). Γραμματισμός, Οικογένεια και Σχολείο: Η εμπλοκή των γονέων και των δασκάλων στην εργασία στο σπίτι για το γλωσσικό μάθημα. *Γλώσσα*, 53, 71-91.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993a). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος 1*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993b). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος 2*. Αθήνα.
- Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας (2004). *Η Περιφερειακή Διεύθυνση Κεντρικής Μακεδονίας σε αριθμούς. Ειδική Αγωγή*. Ανακτήθηκε στις 10/5/2004 από: <http://users.thess.sch.gr/trapxrist/statistics.html>
- Πασχαλίδου, Α. & Παπασολομώντος, Χ. (2002). Κατ' οίκον εργασία και ελεύθερος χρόνος των μαθητών. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.Ε. Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002. http://www.pee.gr/enallagiparathirou_athena/sin_ath.htm
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1996). Νομοθετικές τάσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: τάσεις και αλλαγές. Legislation on educational integration in Europe : trends and changes*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49.
- Ραφτόπουλος, Β., & Θεοδοσοπούλου, Θ. (2002). Μεθοδολογία στάθμισης μιας κλίμακας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 19 (5), 577-589.
- Ρομπόλης, Σ., Δημουλάς, Κ., Μπουκουβάλας, Κ., Πρώιας, Σ., Στρίγκου, Σ., & Φωτόπουλος, Ν. (2003). *Ολοήμερο σχολείο: Η κοινωνική σημασία και η προοπτικές του*. Ινστιτούτο Εργασίας της Γ.Σ.Ε.Ε. Ανακτήθηκε στις 4/11/2005 από <http://www.inegsee.gr/enimerwsi-95-doc3.htm>
- Ρουγγέρη, Ν. (2000, 6 Φεβρουαρίου). Το οκτάωρο εργασίας ενός 6χρονου μαθητή. Ένα στα τέσσερα παιδιά της Α΄ Δημοτικού διαβάζει τρεις ή και περισσότερες ώρες την ημέρα για τα μαθήματα της επομένης. *Εφημερίδα «Το Βήμα»*. Ανακτήθηκε στις 30/11/2008 από: <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&ct=75&artid=118929>
- Στάθης, Φ. (1994). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

- Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία*. Αθήνα: Gutenberg
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στεφανοπούλου, Φ. & Σαλτού, Ε. (2009, 23 Φεβρουαρίου). Πληρώνω 6.000€ το χρόνο για δωρεάν παιδεία. Εφημερίδα «Τα Νέα». Ανακτήθηκε στις 4/3/2009 από: <http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&artid=4503563&ct=1>
- Σύλλογος (Α΄) Αθηνών Εκπαιδευτικών Π. Ε. (2007). Τα αποτελέσματα μεγάλης έρευνας για τα νέα βιβλία των μαθηματικών του Δημοτικού, Α Σύλλογος Αθηνών Π.Ε. Ανακτήθηκε στις 4/12/2007 από <http://www.alfavita.gr/anakoinoseis/anak20071204h.php>
- Τζουριάδου, Μ. (1979). *Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., Κουτσού, Σ, Κυδωνιάτου, Ε, Σταγιάπουλος, Π, Σταθοπούλου, Ρ., & Τζελέπη, Θ. (1999). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Στο Ομάδα Εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ. *Εκπαιδευτικό Υλικό για το Β΄ κύκλο ημερίδων με θέμα: Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης* (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 1.1.Ζ.2.). Θεσσαλονίκη.
- Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Τρούλης, Γ., & Περικλειδάκης, Γ. (1999). Τα μαθηματικά ως παράγων σχολικής αποτυχίας και οι συνέπειες της. Το φαινόμενο της αναπτυξιακής δυσαριθμησίας. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. (σελ. 467-475). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων. SPSS, Excel, S-Plus*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2005). ΣΜΕΑ, μαθητές, εκπαιδευτικοί. Ανακτήθηκε στις 2/10/2007 από: www.ypepth.gr/ktp/download/amea/amea_students_teachers_1_5_2005.xls.pdf

- Υφαντόπουλος, Γ., & Σαρρής, Μ. (2001). Σχετιζόμενη με την υγεία ποιότητα ζωής. Μεθοδολογία μέτρησης. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 18 (3), 218-229.
- Φασατάκης, Ν. (1998). Η προετοιμασία των παιδιών του Δημοτικού σχολείου. *Σχολείο και Ζωή*, 46 (3) , 101-109.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδραση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φρειδερίκου Α., & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Εκδ. Ύψιλον.
- Φτιάκα, Ε. (2004). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο Γενικό και στο Ειδικό Σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 37, 67-85.
- Φύκαρης, Ι. (2008). *Οι κατ' οίκον εργασίες ως διδακτική στρατηγική. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χανιωτάκης, Ν. (2005, 3 Νοεμβρίου). Ολοήμερο σχολείο και κατ' οίκον εργασίες: δύο έννοιες ασύμβατες;». Εισήγηση στο Παιδαγωγικό Συμπόσιο: *Προεκτάσεις της κλασικής μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Βόλος,
- Χανιωτάκης, Ν.Ι., & Θωΐδης, Ι.Δ. (2007). Οι κατ' οίκον εργασίες στο ολοήμερο σχολείο: αντιλήψεις μαθητών. Στο Χατζηδήμου, Δ., Μπίκος, Κ., Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου, Κ. (επιμ.) *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη 24-26 Νοεμβρίου 2006. (Τόμος Β', σελ. 57-64. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χαρούπιας, Α. (2005). Διαδικασίες ίδρυσης και πρώτης λειτουργίας Τμήματος Ένταξης. Ανακτήθηκε στις 25/6/2005 από: http://www.pess.gr/docs/Charoupias_Protasi_TE.pdf
- Χατζηδήμου Δ. (1995). *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- Χατζηδήμου, Δ., Στραβάκου, Π., & Κουγιουρούκη, Μ. (2007a). Οι κατ' οίκον εργασίες από την πλευρά των μαθητών του δημοτικού σχολείου: μια εμπειρική προσέγγιση. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Τόμος Β' (σελ. 227-235). Θεσσαλονίκη 24-26 Νοεμβρίου 2006. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

- Χατζηδήμου, Δ., Στραβάκου, Π., & Κουγιουρούκη, Μ. (2007b). *Οι κατ' οίκον εργασίες μέσα από την ανίχνευση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χρηστάκης, Κ. (1996). Η ενσωμάτωση στην εκπαίδευση – HELIOS II, αποτελέσματα στην Ελλάδα. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη : τάσεις και αλλαγές. Legislation on educational integration in Europe : trends and changes*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2007). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον.. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*. Τόμος Α' (σελ. 137-143). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aaron P.G., Joshi, M., Gooden, R., & Bentum, K (2008). Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based on the Component Model of Reading: An Alternative to the Discrepancy Model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (1), 67 - 84.
- Aiken, L. R. (1988). The Problem of Nonresponse in Survey-Research. *Journal of Experimental Education*, 56 (3), 116-119.
- Albright, M. I. (2002). *Enhancing parent-teacher communication and parent involvement in children's spelling homework*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Illinois.
- Alderman, M. K. (1999). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alexander, D., Gray, B. D., & Lyon, G. R. (1993). Conclusions and Future Directions. In Lyon G. R., Gray, D., Kavanagh, J. & Krasnegor, N. (Eds). *Better Understanding Learning Disabilities. New views from Research and Their Implications for Education and Public Policies*. Baltimore, Maryland: Brooks Publishing Co.

- Anday-Porter, S., Henne, K., & Horan, S. (2000). *Improving student organizational skills through the use of organizational skills in the curriculum*. Retrieved February 9, 2005, from ERIC Document Reproduction Service No. ED355616
- Anesko, K. M., Schoiock, G., Ramirez, R., & Levine, F. M. (1987). The Homework Problem Checklist: Assessing children's homework difficulties. *Behavioral Assessment*, 9, 179-185
- Arnold, K. D., Michael, M. G., Hosley, C. A., & Miller, S. (1994). Factors Influencing Attitudes About Family-School Communication for Parents of Children With Mild Learning Problems: Preliminary Findings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5 (3), 257-267.
- Arnold, N. G. (1996). *Learned Helplessness and Attribution for Success and Failure in LD Students*. Retrieved on 3/11/2007, from: <http://www.ldonline.org/article/6154>
- Auld, L. I. (2005). *The Use of a Student-Implemented Intervention to Decrease Homework Problems in Elementary School Students*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University. (UMI No. 3172953).
- Austin, C. A. (1988). *Homework as a parental involvement strategy to improve achievement of first grade children*. Unpublished doctoral dissertation, Memphis State University (UMI No. 8911432).
- Axelrod, M. I., Zhe, E. J., Haugen, K. A., & Klein, J. A. (2009). Self-management of on-task homework behavior: A promising strategy for adolescents with attention and behavior problems. *School Psychology Review*, 38 (3), 325–333.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 87-106.
- Balli, S. J. (1997). When Mom and Dad help: Student reflections on parent involvement with homework. *Journal of Research and Development in Education*, 31, 142-146.
- Balli, S., Demo, D., & Wedman, J. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47 (2), 149-157.
- Balli, S., Wedman, J., & Demo, D. (1997). Family Involvement with Middle-Grades Homework: Effects of Differential Prompting. *Journal of Experimental Education*, 66 (1), 31-48.

- Barnes, S. (2001). *Ladder to Learning or Stairway to Stress: A study of Grade 4 homework practices*. Master Thesis, University of Prince Edward Island (Canada). Retrieved August 2007, from <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/mq64757.pdf>
- Battle-Bailey, L. (2006). Interactive Homework: A Tool for Fostering Parent–Child Interactions and Improving Learning Outcomes for At-risk Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 34 (2), 155-167.
- Baumgartner, D. (1993). Reflections on “Thanks for Asking: Parent Comments About Homework, Tests, and Grades. *Exceptionality*, 4 (3), 199-203.
- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M. & Nelson, C. (1993). Thanks for Asking: Parent Comments About Homework, Tests, and Grades. *Exceptionality*, 4 (3), 177-185.
- Baumgartner, D., Donahue, M. & Bryan, T. (1998). Homework: Planning for Success. *Teaching PreK-8*, 29 (3), 52-54.
- Bazely, P. (2004). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. Στο B. R. Gadner, J., & L. Richards (eds) (2004), *Applying qualitative methods to marketing management research*. (σελ. 141-156). UK: Palgrave Macmillan.
- Begley, S. (1998, March 30). Homework Doesn't Help. *Newsweek*, 50.
- Bembenutty, H. (2005). *Predicting homework completion and academic achievement The role of motivation beliefs and self-regulatory processes*. Unpublished doctoral Dissertation. The City University of New York.
- Bembenutty, H. (2006). Parental Involvement, Homework, and Self-regulation. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (4).
- Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework Perspective: A Social-Cognitive Perspective. *Theory Into Practice*, 43 (3), 189-196.
- Berkeley, S., Bender, W., Peaster, L., & Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention. *Journal of Learning disabilities*, 42 (1), 85-95.
- Beville, B. (1998). *Effects of Home-School collaboration and different forms of parent involvement on reading achievement*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University. ERIC No: ED432744. Retrieved on 12/5/2005 from: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-42498-162857>

- Bonita, G. (1997). 30 years of research: What we know about how children learn to read. Santa Cruz, CA: Center for the Future of Teaching and Learning. Eric Document: ED 415492
- Bonyun, R. (1992). *Homework: a Review of Reviews of the Literature*. Ottawa: Ottawa Board of Education, Centre for Research, Professional Development, and Evaluation. (Section 2).
- Bowen, C., & Cupples, L. (2004). The role of families in optimizing phonological therapy outcomes. *Child Language Teaching and Therapy*, 20, 245-260.
- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, P. (2001). Specific Learning Disabilities: Building Consensus for Identification and Classification. Conclusion and summary of lessons learned during the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future. Retrieved on 3/9/2007 from: <http://www.nrcld.org/resources/ldsummit/conclusion.pdf>
- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, P. D. (Eds) (2002). *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Brewster, C. & Fager, J. (2000). Increasing Student Engagement and Motivation: From Time-on-Task to Homework. *Northwest Regional Educational Laboratory*. Retrieved on 5/8/2007 from: <http://www.nwrel.org/request/oct00/textonly.html#engage>
- Bryan, T., & Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory Into Practice*, 43(3), 213-219.
- Bryan, T., Burstein, K., & Bryan, J. (2001). Students With Learning Disabilities: Homework Problems and Promising Practices. *Educational Psychologist*, 36 (3), 167-180.
- Bryan, T., & Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of learning disabilities*, 27 (8), 488-499.
- Bryan, T., Nelson, C., & Mathur, S. (1995). Homework: A Survey of primary students in Regular, Resource, and Self-Contained Special Education Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10 (2), 85-90.

- Bryan, T. & Sullivan-Burstein, K. (1997). Homework. How – To’ s. *Teaching Exceptional Children*, 29 (6), 32-37.
- Bryan, T. & Sullivan- Burstein, K. (1998). Teacher-Selected Strategies for Improving Homework Completion. *Remedial & Special Education*, 19 (5), 263-275.
- Buck, G., Bursuck, W., Polloway, E., Nelson, J., Jayanthi, M., & Whitehouse, F. (1996). Homework-related communication problems: Perspectives of special educators. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 4 (2), 105-113.
- Burstein, N., Sears, S. , Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving Toward Inclusive Practices. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 104-116.
- Bursuck, W. D., Harniss, M. K., Epstein, M. H., Polloway, E. A., Jayanthi, M., & Wissinger, L. M. (1999). Solving communication problems about homework: Recommendations of special education teachers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14 (3), 149–158.
- Bursuck W.D., Polloway E. A., Plante, L. Madhavi, J., & McConegy, J. (1996). Report card grading and adaptations: a national survey of classroom practices. *Exceptional Childre*, 62 (4), 301-308.
- Callahan K., Rademacher, J. & Hildreth, B. (1998). The Effect of Parent Participation in Strategies to Improve the Homework Performance of Students Who Are At Risk. *Remedial and Special Education*, 19 (3), 131-141.
- Cameron, L., & Bartel, L. (2008). Homework realities: A Canadian study of parental opinions and attitudes. Retrieved on 8/12/2008, from http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/cameron_bartel_report.pdf
- Canadian Council of Learning (2007). *2007 Survey of Canadian Attitudes toward Learning:Results for elementary and secondary school learning*. Ottawa. Retrieved on 4/9/2008, from: http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/E0F4A3A4-9619-4C41-AE22-38C1D9ADFDFC/0/SCAL_Report_English_final.pdf
- Canadian Council of Learning (2008). Lessons in Learning: Parents’ Role in their Children’s Homework. Retrieved on 23/2/2008, from: http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20080206_Homework.htm
- Cancio, E. J., West, R. P., Young, R. K. (2004). Improving mathematics homework completion and accuracy of students with EBD through self-management and parent participation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 (1), 9-22.
- Caspe, M., Lopez, E. , & Wolos, C. (2006). Family Involvement in Elementary School Children's Education. Harvard Family Research Project, No 2 in a series.

Retrieved on 12/3/2007, from: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-involvement-in-elementary-school-children-s-education>

- Chamberlain, S. P. (2006). Sharon Vaughn: The State of Reading Research and Instruction for Struggling Readers. *Intervention in School & Clinic*, 41 (3), 169-174.
- Christensen, C. A. (1999). Learning disability: Issues of representation, power, and the medicalization of school failure. Στο J. R. Sternberg, & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (σελ. 159-175). Boulder, CO: Westview Press.
- Chun, W. N. (2003). A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173 (1), 83-96.
- Clay, M. M. (2001). Reading Recovery. *A Guidebook for Teachers in Training*. Auckland (New Zealand): Heinemann.
- Cobb, S., & Peach, W. (1990). The effects of *homework* on academic performance of learning disabled and non-handicapped math students. *Journal of Instructional Psychology*, 17 (3), 168-171.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London & New York: Routledge Falmer.
- Converse, J., & Presser, S. (1986). *Survey Questions. Handcrafting the Standardised Questionnaire*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Cooper, H. (2001a). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Cooper, H. (2001b). Homework for All - in Moderation. *Educational Leadership*, 58, 34-38.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Linstay, J. (2001). A Model of Homework's Influence on the performance Evaluations of Elementary School Students. *The Journal of Experimental Education*, 69 (2), 181-199.
- Cooper, H., Lindsay J., Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, Family and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (4), 464-87.
- Cooper H., Lindsay J., Nye B., & Greathouse S. (1998). Relationship among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.

- Cooper, M. J., & Mosley, M. H. (1999). Warning: Parental involvement may be hazardous. *Principal*, 78 (4), 73-74.
- Cooper, H., & Nye, B. (1994). Homework for students with learning disabilities: The implications of research for policy and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (8), 470-479.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 76 (1), 1-62.
- Cooper, H., & Valentine, J. (2001). Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 143-153).
- Corno, L. (1994). Student volition and education: outcomes, influences, and practices. Στο D. Schunk & B. Zimmerman (Eds). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25 (8), 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at Homework Differently. *The Elementary School Journal*, 100 (5), 529-547.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Doing homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43 (3), 227-233.
- Cosden, M., Morrison G., Albanese A. & Macias S. (2001). When Homework is not Home Work: After School Programs for Homework Assistance, *Educational Psychologist*, 36 (3), 211-221.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. & Brown, M. (2004) "The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success". *Theory Into Practice*, 43 (3), 220-226.
- Coutts, P. M. (2004). Meaning of Homework and Implications for Practice. *Theory Into Practice*, 53 (3), 183-188.
- Cranmer, S. (2006). Children and young people's uses of the Internet for homework. *Learning, Media and Technology*, 31 (3), 301-315.
- Cressman, N. (1997). *Homework behavior interventions used with learning disabled junior high school students: a comparative study*. Master Thesis, Rowan University. Retrieved on 12/5/2005, from: http://www.rowan.edu/library/rowan_theses/RU1997/0034home.pdf

- Creswell, W. J. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, W. J., & Miller, L. D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39 (3), 124-130.
- Crowley, E. P. (1994). Using Qualitative Methods in Special Education Research. *Exceptionality*, 5 (2), 55-70.
- Cuckle, P. (1996). Children Learning to Read – Exploring home and school relationships. *British Educational Research Journal*, 22 (1), 17-32.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal O., & Rasmussen, V. (Eds.) (2004) *World Health Organization. Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey*. WHO Policy Series: Health Policy for Children and Adolescents: WHO Regional Office for Europe: Copenhagen. Retrieved on 10/8/2004, from: http://www.euro.who.int/eprise/main/who/informationresources/publications/catalogue/20040518_1
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (1999). *Statistics Without Maths for Psychology. Using SPSS for Windows*. London: Prentice Hall.
- Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2002). The Relationship Between IQ, Homework, Aspirations and Academic Achievement for Chinese, Vietnamese and Anglo-Celtic Australian School Children. *Educational Psychology*, 22 (3), 267-275.
- Dargie, R. (2001). Dyslexia and History. Στο L. Peer & G. Reid (Eds), *Dyslexia-Successful Inclusion in the School* (72-80). London: David Fulton Publishers.
- Davis, M. J. (2004). *The impact of parental involvement: a study of the relationship between homework and kindergarten Texas primary reading inventory scores*. Unpublished doctoral dissertation. Texas A & M University
- DeCarvalho, M. E. P. (2001). *Rethinking Family-School Relations. A critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Department For Education and Employment (DfEE). (1998). *Homework: guidelines for primary and secondary schools*. London: HMSO.
- Department for Education and Skills (2004). A Framework for Understanding Dyslexia. Retrieved 8/10/2007 from <http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/bank/dyslexiaframework.pdf>

- Deslandes, R., Leclerc, D., Potvin, P., & Royer, E. (1999). Patterns of Home and School Partnership for General and Special Education Students at the Secondary Level. *Exceptional Children*, 65 (4), 496-506.
- Dombrowski, C. S., Kamphaus, W. R., Barry, M., & Brueggeman, A. (2006). The Solomon Effect in Learning Disabilities Diagnosis: Can you Learn from History? *School Psychology Quarterly*, 21 (4), 359-374.
- Dombrowski, C. S., Ambrose, D., & Clinton, A. (2007). Dogmatic insularity in learning disabilities classification and the critical need for a philosophical analysis international. *Journal of Special Education*, 22 (1). Retrieved on 30/3/2008 from: <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2007&v=22&n=1>
- Douville, P. (2000). Tips for teaching: Helping parents develop literacy at home. *Preventing School Failure*, 44 (4), 179-180.
- Dowds, B. N., Hess, D., & Nickels, P. (1996). Families of children with learning disabilities: A potential teaching resource. *Intervention in School & Clinic*, 32 (1), 17-21.
- Dudley-Marling, C. (2001). School Trouble: a mother's burden. *Gender and Education*, 13 (2), 183-197.
- Dudley-Marling, C. (2003, March 7). How school troubles come home: The impact of homework on families of struggling learners. *Current Issues in Education*, 6, (4), 2003. Retrieved on 23/3/2003, from : <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number4/>
- Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 482-489.
- Dykeman, B. F. (2006). Alternative Strategies in Assessing Special Education Needs. *Education*, 127 (2), 265-273.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Edwards, P., Roberts, I., Clarke, M., DiGuseppi, C., Prata, S., Wentz, R., & Kwan, I. (2002). Increasing response rates to postal questionnaires: systematic review. *BMJ*, 324, 1183-91. Retrieved on 10/6/2006, from: <http://www.bmj.com/cgi/content/full/324/7347/1183>.
- Eilam, B. (2001). Primary strategies for promoting homework performance. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 691-725.

- Elkins, J. (2001). Learning Disabilities in Australia. In Hallahan, D. P., Keogh, B. K. *Research and Global Perspectives in Learning Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elkins, J. (2002). Learning difficulties/disabilities in literacy, *Australian Journal of Language and Literacy*, 25 (3), 11-18.
- Elkins, J. (2007). Learning disabilities: Bringing fields and nations together. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (5), 392-399.
- Ellefsen, G. & Beran, N. T. (2007). Individuals, Families, and Achievement: A Comprehensive Model in a Canadian Context. *Canadian Journal of School Psychology*, 22 (2), 167-181.
- Ellinger, T. & Beckham, G. (1997). South Korea: Placing Education on top of family agenda. *Phi Delta kappa*, 78 (8), 624-625.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, 76 (9), 701-710.
- Epstein, J. L. (2001a). Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students. Στο Epstein L. Joyce. (2001). *School, Family, and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools* (σελ. 236-252). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2001b). *School, Family, and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Epstein, M.H., Foley, R.M., & Polloway, E.A. (1995). Homework problems: A comparison of students identified as behaviorally disordered with nonhandicapped students. *Preventing School Failure*, 40 (1), 14-18 .
- Epstein, M., Munk, D., Bursuck, W., Polloway, E., & Jayanthi, M. (1999). Strategies for improving home-school communication about homework for students with disabilities: Perceptions of general educators. *The Journal of Special Education*, 33 (3), 166-176.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Buck, G. H., Bursuck, W. D., Wissinger, L. M., Whitehouse, F., & Jayanthi, M. (1997) . Homework-related communication problems: Perspectives of general education teachers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12 (4), 221–227.
- Epstein M H., Polloway A., Foley M., & Patton, R. (1993). Homework: A comparison of teachers and parents perceptions of the problems experienced by

- students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial and Special Education*, 14 (5), 40-49
- Epstein J. & Van Voorhis, F. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 181-193.
- Ezpeleta, L., Keeler, G., Erkanli A., Costello E.J., & Angold A. (2001). Epidemiology of psychiatric disability in childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (7), 901-914.
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999). Homework and attainment in Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 25 (3), 323-341.
- Fashola, O. S. (2002). *Building Effective Afterschool Programs*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Faulkner, J., & Blyth, C. (1995). Homework: is it really worth all the bother? *Educational Studies*, 21 (3), 447-454.
- Fawcett, A. (2001). Recent research and development¹ in dyslexia in relation to children of school age: a quarterly review for the Department for Education and Skills, the British Dyslexia Association and the Dyslexia Institute. Retrieved on 8/10/2007 from: www.teachernet.gov.uk/_doc/6023/Dyslexia%20%20Recent%20research%20development%201.doc
- Felgate, R., & Kendall, L. (2000). *Headteachers' Main Concerns* (Annual Survey of Trends in Education, Digest No. 8). Slough: NFER. (Section 1).
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS* (Second Edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Finstein, R., Yang, F. Y., & Jones, R. (2007). Build Organizational Skills in Students With Learning Disabilities. *Intervention in School & Clinic*, 42 (3), 174-178.
- Fletcher, J. M., Reid, L. G., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: The Guilford Press.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141-153.
- Foley, R. M., & Epstein, M.H. (1991). Evaluation of the homework problem checklist with students with learning disabilities. *Diagnostic*, 16 (4), 203-209.

- Forness, S. R., Kavale, K. A., Blum, I. M., & Lloyd, J. W. (1997). Mega-analysis of meta-analyses: What works in special education. *Teaching Exceptional Children*, 29 (6), 4-9.
- Forster, K. (2000). Homework: A bridge too far? *Issues In Educational Research*, 10 (1), 21-37. Retrieved on 18/9/2003 from: <http://education.curtin.edu.au/iier/iier10/forster.html>
- Fowler, F. (1988). *Survey Research Methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Fowler, F. (1995). *Improving Survey Questions. Design and Evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Foyle, H., & Bailey, G. (1986). *Homework: The Human Relations Bridge between School and Home*. 41st Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), San Francisco, CA, March 2, 1986. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 268106)
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P., Lipsey, M., & Roberts, H. (2001). Is "learning disabilities" just a fancy term for low achievement: A meta-analysis of reading differences between students with and without the label. In Fuchs, D. (Chair), *Rethinking learning disabilities: A special education perspective*. Symposium, 2001 OSEP Research Project Directors' Conference, Washington, D.C.
- Fuchs, D, Fuchs, L, Compton, D., Bryant J. (2005). *Responsiveness-To-Intervention: A New Method of Identifying Students with Disabilities*. Paper presented at the annual convention of Council for Exceptional Children in Baltimore, MD. Retrieved on 2/11/2007, from: <http://www.nrcld.org/about/presentations/>
- Fulk, B. (2003). Concerns About Ninth-Grade Students' Poor Academic Performance: One School's Action Plan. *American Secondary Education*, 31 (2), 8-26.
- Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D.A. (1998). Motivation and self regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19 (5), 300-309.
- Gajria, M. & Salend, S. (1995). Homework practices of students with and without learning disabilities: A comparison. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (5), 291-296.
- Gardner, T. J. (2000). *Training Parents of students with disabilities to help children with homework*. Unpublished doctoral dissertation. University of Alabama. DAI-A 61/03, 944. (UMI No 9966691).

- Gatti, S. L. (2004). *Identifying Students at Risk for Academic Failure: The Application of a Prereferral Screening Model Including Responsiveness to Intervention*. Doctoral Dissertation, Retrieved on 27/6/2006 from: http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04082004-124842/unrestricted/Gatti_dis.pdf
- Gettinger, M., & Seibert, K. J. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31 (3), 350-365.
- Gill, B. P., & Schlossman, S.L. (2000). The lost cause of homework reform. *American Journal of Education*, 109, 27-62.
- Gill, B. P., & Schlossman, S. (2003). Parents and the Politics of Homework: Some Historical Perspectives. *Teachers College Record*, 105 (5), 846-871
- Gill, B. P., & Schlossman, L. S. (2004) Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850-2003. *Theory Into Practice*, 43 (3), 174-181.
- Gliner, J. A. & Morgan, G. A. (2000) *Research Methods in Applied Settings: An Integrated Approach to Design and Analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8 (4), 597-606. Retrieved 26/8/2005, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>
- Goldstein, A. (1960). Does homework help? A review of research. *Elementary School Journal*, 60, 212-224.
- Grolnick, W., Kurowski, C & Gurland, S. (1999). Family Processes and the Development of Children's Self-Regulation. *Educational Psychologist*, 34 (1), 3-14.
- Grolnick, W. S, & Ryan, R. M.(1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154.
- Gubrium, J., & Holstein, J. (Eds) (2002). *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Gunderson, L., & Siegel, L. S. (2001). The Evils of the Use of IQ Tests to Define Learning Disabilities in First- and Second-Language Learners. *The Reading Teacher*, 55 (1), 48-55.
- Gunther, O. (2001). Learning Disabilities in Germany: A Retrospective Analysis, Current Status and Future Trends. Στο D. P. Hallahan, & B. K. Keogh, *Research*

- and *Global Perspectives in Learning Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hale, J. B., Kaufman, A., Naglieri, J. A., & Kavale, K. A. (2006). Implementation of IDEA: Integrating response to intervention and cognitive assessment methods. *Psychology in the Schools*, 43, 753-770.
- Hallahan, D. P., Keller, C. E., Martinez, E. A., Byrd, E. S., Gelman, J. A., & Fan, X. (2007). How Variable Are Interstate Prevalence Rates of Learning Disabilities and Other Special Education Categories? A Longitudinal Comparison. *Exceptional Children*, 73(2), 136-146.
- Hallinan, T. W. (2004). *The Characteristics of children and families associated with homework problems*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University. (UMI No 3117413).
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8 (2), 9-19.
- Harniss, K. M., Epstein, H. M., Bursuck, D. W., Nelson, J. & Jayanthi, M. (2001). Resolving homework-related communication problems: recommendations of parents of children with and without disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 205–225.
- Harrison, G. A. (2005). Recommended Best Practices for the Early Identification and Diagnosis of Children with Specific Learning Disabilities in Ontario. *Canadian Journal of School Psychology*, 20, 21-43. The online version of this article can be found at: <http://cjs.sagepub.com/cgi/reprint/20/1-2/21>
- Heller, H. W., Spooner F., Anterson D., & Mires A. (1988). Homework: A review of special education practices in the southwest. *Teacher Education and Special Education*, 11 (2), 43-51.
- Hessler, G. L. (2001). Who is Really Learning Disabled? In B. Sornson (ed.) *Preventing Early Learning Failure*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *Journal of Special Education*, 36 (4), 186-205.
- Hill, S., Spencer S., Alston R., & Jill, F. (1986). Homework Policies in the Schools. *Education*, 107 (1), 58-70.

- Hines, J. T. (2008). Making Collaboration Work in Inclusive High School Classrooms: Recommendations for Principals. *Intervention in School and Clinic*, 43 (5) 277-282.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-Based Research*. New York: Routledge.
- Hock, M., Pulvers, K., Deshler, D., & Schumaker, J. (2001). The Effects of an After-School Tutoring Program on the Academic Performance of At-Risk Students and Students with LD. *Remedial and Special Education*, 22 (3), 172-186.
- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2000). *Changes in American children's time, 1981–1997* (00-456). Ann Arbor, MI: University of Michigan Population Studies Center.
- Holmes, M., & Croll, P. (1989). Time spent on homework and academic achievement. *Educational Research*, 31 (1), 36–45.
- Hong, E., & Milgram, R. (2000). *Homework: Motivation and Learning Preference*. Westport, CT (USA): Bergin & Garvey.
- Hong, E. & Milgram, R. (2001b). *Homework Motivation and Preference Questionnaire*. Έκδοση των συγγραφέων. Στάλθηκε με e-mail μετά από επικοινωνία.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19 (2), 269-276.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices, *The Elementary School Journal*, 95 (5), 435–50.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331.
- Hoover, J. J., & Patton, J. R. (1995). *Teaching Students with Learning Problems to use Study Skills. A Teacher's Guide*. Austin, Texas: PRO-ED.
- Hoover, J. J. & Patton, J. R. (2008) The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System. *Intervention in School and Clinic*, 43 (4), 195-202.

- Hopkins, K. D. (1992). Response Rates in Survey Research: a Meta-Analysis of the Effects of Monetary Gratuities. *Journal of Experimental Education*, 61 (1), 52-62.
- Howard-Rose, D., & Rose, C. (1994) Students' adaptation to task environments in resource room and regular class settings. *Journal of Special Education*, 28 (1), 3–26.
- Hughes, A., Ruhl, L., Schumaker, B., & Deshler, D. (2002) Effects of instruction in an Assignment Completion Strategy on the Homework Performance of Students with Learning Disabilities in General Education Classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (1), 1-18.
- Hyatt, K. J. (2007). The New Idea: Changes, Concerns, and Questions. *Intervention in School & Clinic*, 42 (3), 131-136.
- Hydea, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother–child interactions doing mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 136–152
- Hynd , W. G, Clinton, B. A., & Hiementz, R. J. (1999). The Neuropsychological Basis of Learning Disabilities. Στο J. R. Sternberg & L. Spear-Swerling, (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (σελ. 159-175). Boulder, CO: Westview Press.
- Inserm - Collective Expert Review (2007). Dyslexia Dysorthography Dyscalculia. Review of the scientific data. Retrieved on 18/11/2007 from: <http://ist.inserm.fr/basisrapports/dyslexie/dyslexie-synthese-anglais.pdf>
- Jakulski, J., & Mastropieri, M. (2004). Homework for Students with Disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 17, 77-122.
- Jayanthi, M., Nelson, J. S., Sawyer, V., Bursuck, W. D. & Epstein, M. H. (1995). Homework communication problems among parents classroom teachers, and special education teachers. *Remedial and Special Education*, 16 (2), 102-116.
- Jayanthi, M., Sawyer, V., Nelson, J., Bursuck, W., & Epstein, M. (1995). Recommendations for homework-communication problems: From parents, classroom teachers, and special education teachers. *Remedial and Special Education*, 16 (4), 212-225.
- Jenson, W. R., Sheridan, S. M., Olympia, D. and Andrews, D. (1994). Homework and students with learning disabilities and behavior disorders: A practical *parent-based approach*. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (9), 538-549.

- Johnson, J. H., & Jason, L. A. (1994). The development of a parent-tutor assessment scale. *Urban Education*, 29, 22-33.
- Johnson, D. L., Jiang, Y. H., Yoon, R. M. (2000). *Families in schools: How did a parent education program change parent behaviors related to student achievement?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 28, 2000. (ERIC Document Reproduction Service No. ED441012)
- Karustis, J. L., Power, T. J., Rescorla, L. A., Eiraldi, R. B., & Gallagher, P. R. (2000). Anxiety and depression in children with ADHD: Unique associations with academic and social functioning. *Journal of Attention Disorders*, 4, 133-149.
- Kavale, K. A. (1993). A Science and Theory of Learning Disabilities. Στο G. R. Lyon, D. Gray, J. Kavanagh & N. Krasnegor, (Eds.), *Better Understanding Learning Disabilities. New views from Research and Their Implications for Education and Public Policies*. Baltimore, Maryland: Pau Brookes Publishing Co.
- Kavale, K. A. (2005). Identifying specific learning disability: Is responsiveness to intervention the answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38 (6), 553-562.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1998). The politics of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 21, 245-273.
- 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.
- Kavale, K. A., & Spaulding, L. S. (2008). Is Response to Intervention Good Policy for Specific Learning Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23 (4), 169-179.
- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 32 (1), 39-48.
- Kay, P. J., Fitzgerald, M. Paradee, C., & Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (9), 550-561.
- Keogh, B. K. (2005). Revisiting classification and identification. *Learning Disability Quarterly*, 28, 100–102
- Killoran, I. (2003). Why Is Your Homework Not Done? How Theories of Development Affect Your Approach in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 30 (4), 309-315.

- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66 (1), 23-37.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25 (1), 19-31.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth. Why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge: Da Capo Press.
- Kohn, A. (2007). Rethinking homework, *Principal*, 86 (3), 35-38.
- Kotkin, A. R., Forness, R. S., & Kavale, A. K. (2001). Comorbid ADHD and Learning Disabilities: Diagnosis, Special Education, and Intervention. Στο D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds) *Research and Global Perspectives in Learning Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kralovec, E. & Buell, J. (2001). End Homework Now. *Educational Leadership*, 58, 39-42.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537-567.
- Lacasa, P., Reina, A., & Albuquerque, M. (2002). Adults and children share literacy practices the case of homeworks. *Linguistics and Education*, 13 (1), 39-64.
- Lam, C. (2001). Dyslexia and other Specific Learning Disabilities. *The Hong Kong Medical Diary* 6 (3). Retrieved on 10/1/2007 from: <http://www.fmshk.org/database/articles/910.pdf>
- Lamminmaki, T., Ahonen, T., Todd de H. Barra, Tolvanen, A., Michelsson, K., & Lyytinen, H. (1997). Comparing efficacies of neurocognitive treatment and homework assistance programs for children with learning difficulties, *Journal of Learning Disabilities*, 30 (3), 333-345.
- Lardieri, L.A., Blacher, J., & Swanson, L. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 105-116.
- Latto, I. (2005). *The Use of a Student-Implemented Intervention to Decrease Homework Problems in Elementary School Students*. Unpublished doctoral dissertation. Pennsylvania State University.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz I., Komar M., & Meiran N. (1997). Antecedents and Consequences of Maternal Involvement in Children's

- Homework: A Longitudinal Analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-227.
- Lewis, A. (2003). Using Communications Technology and Parental Involvement to Improve Homework Completion and Quality. *Action Research Exchange*, 2 (1). Retrieved on 15/12/2007 from: <http://chiron.valdosta.edu/are/vol2no1/pdf%20articles/annittalewis.pdf>
- Lloyd, J. W., & Hallahan, D. P. (2005). Going forward: How the field of learning disabilities has and will contribute to education. *Learning Disability Quarterly*, 28, 133-136.
- Loveless, T. (2003). *The 2003 Brown Center Report on American Education: How well are American students learning? With special sections on homework, charter schools, and rural school achievement*. Washington: The Brookings Institution.
- Lundberg, I., & Høien, T. (2001). Reading Disabilities in Scandinavia. In Hallahan, D. P., Keogh, B. K. *Research and Global Perspectives in Learning Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyon, G. R. (1997). Report on learning disabilities research. Testimony given before the Committee on Education and the Workforce in the U.S. House of Representatives, July 10, 1997. Retrieved on 21/3/2007 from <http://www.ldonline.org/article/6339>
- Lyon, G. R. (2005). Why Scientific Research Must Guide Educational Policy and Instructional Practices in Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28 (2), 140-144.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, et al. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, A. J. Rotherham & C. R. Hokanson, Jr. (Eds.). *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute. Retrieved on 15/2/2008 from: http://www.ndol.org/documents/SpecialEd_ch12.pdf
- Lyon, G. R., Shaywitz, E. S., & Shaywitz, A. B. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. A Definition of Dyslexia *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Lyytinen, P., Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A.M., Laakso, M.L., & Ahonen, T. (1994). Mother-child teaching strategies and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (3), 186-192.

- MacBeath, J. (1998). The Development of Student Study Centers To Improve Homework and Learning in Scotland. *Childhood Education*, 6, 383-6.
- MacBeath, J., & Turner, M. (1990) *Learning out of school: Homework, policy and practice*. Glasgow: Jordanhill College. ED361089
- MacMillan, D. L., Gresham, F. L., & Bocian, K. M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 314-326.
- Maheady, L., Harper, G. F., & Mallette, B. (2001). Peer-Mediated Instruction and Interventions and Students with Mild Disabilities. *Remedial and Special Education*, 22 (1), 4-14.
- Mamlin, N., Harris, K., & Case, L. (2001). A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities: : Rethinking a Common Assumption. *Journal of Special Education*, 34 (4), 214-225.
- Margolis, H. (2005). Resolving struggling learners' homework difficulties: Working with elementary school learners and parents. *Preventing School Failure*, 50 (1), 5-12.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (1997) Homework Challenges for Students With Reading and Writing Problems: Suggestions for Effective Practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (1), 41-74.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Resolving struggling readers' homework difficulties: a social cognitive perspective. *Reading Psychology*, 25, 225–260.
- Marston, D. (2005). Tiers of intervention in responsiveness to intervention: Prevention outcomes and learning disabilities identification patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (6), 539-544.
- Martin, R. (2005). The Future of Learning Disabilities as Federal Laws Change Again. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 144-146. Retrieved March 25, 2008, from Questia database: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5009482677>
- Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory into Practice*, 41 (2), 126-131.
- Marzano, R., & Pickering, D. (2007a). Errors and allegations: about research on homework. *Phi Delta Kappan*, 88 (7), 507-513.
- Marzano, R., & Pickering, D. (2007b). The Case For and Against Homework. *Educational Leadership*, 64 (6), 74-79.

- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 525-531.
- Mayer, S., Calhoun, S., & Crowell, E. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 417-424.
- Maynard, J., Tyler, L., & Arnold, M. (1999). Co-Occurrence of Attention-Deficit Disorder and Learning Disability: An Overview of Research. *Journal of Instructional Psychology*, 26 (3), 183-187.
- McDougall, D. (1998). Research on Self-Management Techniques Used by Students with Disabilities in General Education Settings: A Descriptive Review. *Remedial & Special Education*, 19 (1), 310-320.
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott L. (1997). Planning for differentiation: the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *J. Curriculum Studies*, 29 (3), 351-363.
- McKenna, G. S. (2003). Working with reading disabled students: understanding the components of a quality reading intervention. *Guidance and Counseling*, 18 (2) 59-66.
- McMullen, R., C., Shippen, M. E., & Dangel, H. L. (2007). Middle school teachers' expectations of organizational behaviors of students with learning disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (2), 75-80.
- Mcnamara, J. K., Scissons, M., & Dahleu, J. (2005). A Longitudinal Study of Early Identification Markers for Children At-Risk for Reading Disabilities: The Matthew Effect and the Challenge of Over-Identification. *Reading Improvement*, 42 (2), 80-96.
- Mendicino, M., Razzaq, L., & Heffernan, N. (2009). A Comparison of Traditional Homework to Computer-Supported Homework. *Journal of Research on Technology in Education*, 41 (3), 331-359.
- Meyer, K. (2005). Improving homework in adolescents with ADHD: Comparing training in self- vs. parent-monitoring of homework and study skills completion. Unpublished master's thesis. Louisiana State University. Retrieved on 10/2/2007

- from: http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-11082005-201642/unrestricted/Meyer_thesis.pdf
- Miller, B. M. (2001). The promise of After-school Programs. *Educational Leadership*, 58 (7), 6-12.
- Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 73-84.
- Minzner, K. E. (2003). *Using Self-Management to Improve Homework Completion and Grades of Students with Learning Disabilities*. Unpublished doctoral dissertation. University of Cincinnati, Ohio. Retrieved on 20/2/2007 from: <http://www.ohiolink.edu/etd/send-pdf.cgi?ucin1069700805>.
- Montague, M. (2001). Homework Practices that Support Students with Disabilities. *Research Connections in Special Education*, Number 8.
- Morgan, G., Griego, O., & Gloeckner, G. (2000). *SPSS for Windows: An Introduction to Use and Interpretation in Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3 (4), 295-317.
- Munk, D. D., Bursuck, W. D., Epstein, M. H., Jayanthi, M., Nelson, J., & Polloway, E. A. (2001). Homework communication problems: Perspectives of special and general education parents. *Reading & Writing Quarterly*, 17 (3), 189-204.
- Nardo, A. (2005). *Intervention package to increase homework in sixth graders with organizational difficulties*. Unpublished doctoral dissertation, University of Indiana. UMI Number: 3183468
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Author.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1988). Letter to NJCLD Member Organizations.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2006). Learning disabilities and young children: Identification and Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30, 63-72.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2007). Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention A Report from the from the

- National Joint Committee on Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30 (1), 63-72.
- Nebel-Schwalm, N. (2006). The relationship between parent-adolescent conflict and academic achievement. Master Thesis, Louisiana State University. Retrieved 9/12/2007, from: http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04062006-073354/unrestricted/Nebel-Schwalm_thesis.pdf
- Nelson, J., Epstein, M., Bursuck, W., Jayanthi, M., & Sawyer, V. (1998). The preferences of middle school students for homework adaptations made by general education teachers. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 13 (2), 109-117.
- Nelson, J. S., Jayanthi, M., Brittain, C. S., Epstein, M. H., & Bursuck, W. D. (2002). Using the Nominal Group Technique for homework communication decisions. *Remedial & Special Education*, 23 (6), 379-387.
- Neufeld, P., & Takacs, S. (2006). Learning disabilities, schools, and neurological dysfunction. *The Journal of Thought*, 41 (4) 103-115.
- Nicholls, J., McKenzie, M., & Shufro, J. (1994). Schoolwork, homework, life's work: The experience of students with and without learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (9) , 562-569.
- Norwich, B. (2004) Is there a distinctive pedagogy for learning difficulties? In Mitchell, D. (Ed) *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education Vol. IV Effective Practices* (σελ. 317-336). London: Routledge Falmer.
- Okolo, C. M., Bahr, C. M., & Garnder, J. E. (1995), Increasing achievement motivation of elementary school students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 30 (5), 279-312.
- Olshansky, E. (2005, October). *Reliability and validity in qualitative research*. PowerPoint presentation in Research Methodology Series at The University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA. Retrieved on 10/5/2007, from: http://cnr.nursing.pitt.edu/news_events.html
- Olympia, D., Sheridan, S. M., & Jenson, W. R. (1994). Homework: A natural means of home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9 (1), 60-80.
- Olympia, D.E., Sheridan, S. M., Jenson, W.R., & Andrews, D. (1994). Using student managed interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 85-99.

- O'Melia, M. C., & Rosenberg, M. S. (1994). Effects of cooperative homework teams on the acquisition of mathematics skills by secondary students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 60, 538–548.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD Publications. Retrieved on 14/4/2007 from: www.sourceoecd.org/education/9789264040007.
- O'Shea, D. J. & O'Shea, L. J. (1997). Collaboration and school reform: A twenty-first century perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 449-462.
- Paasch, V. (2007). *Reducing homework problems in ADHD adolescents: a comparison of two self-management interventions*. Unpublished master's thesis. Louisiana State University. Retrieved on 10/1/2008 from: <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04122007-183353/unrestricted/FinalThesisDrafttoSubmitETD.pdf>
- Paik, J. S. (2003). Ten Strategies That Improve Learning. *Educational Horizons*, 81, 2, 83-85.
- Papadopoulos, A. (1997). *An Analysis of Support Room Provision in Greek Primary Schools*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. University of Manchester
- Paschal, R. A., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Patall, E., Cooper, H., & Robinson, J. (2008) Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1039 -1101.
- Patton, M. (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Patton, J. (1994). Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (7), 570-578.
- Patton, J. R., Jayanthi, M., & Polloway, E. A. (2001). Home-school collaboration about homework: What do we do know and what should we do? *Reading and Writing Quarterly*, 17 (3), 227-242.
- Patton, J. E., Stinard, T.A., & Routh D.K. (1983). Where do Children Study? *Journal of Educational Research*. 76 (5), 280-286.

- Peers, I. (1996). *Statistical Analysis for Education & Psychology Researchers*. London: Falmer Press.
- Peng, C. J., Lee, K. L., & Ingersoll, G. M. (2002). An Introduction to Logistic Regression Analysis and Reporting. *The Journal of Educational Research*, 96 (1), 3-14. Retrieved on 4/5/2006, from Questia database: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5000642160>
- Peng, S. S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *Journal of Educational Research*, 87, 346-352.
- Pentyliuk, M. A. (2002). Parental Perceptions of the Affects of Learning Disabilities Assessment on Family Adaptation. *Canadian Journal of School Psychology*, 17 (2), 15-29.
- Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας (2004). Η περιφέρεια σε αριθμούς. Ανακτήθηκε στις 20/9/2004 από: <http://users.thess.sch.gr/trapxrist/statistics.html>
- Pezdek, K. Berry, T., & Renno, P. (2002). Children's Mathematics Achievement: The Role of Parents' Perceptions and Their Involvement in Homework. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 771-777.
- Pieper, S., Trautwein, U., & Lódtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1), 1-31.
- Pitler, H., Hubbell, E. R., Kuhn, M., & Malenoski, K. (2007). *Using technology with classroom instruction that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Polloway, E.A, Bursuck, W., Epstein, M. (2001). Homework for Students with Learning Disabilities: the challenge of Home-School communication. *Reading & Writing Quarterly*, 17 (3), 181-187.
- Polloway, E. A., Bursuck, W. D., Jayanthi, M., Epstein, M. H., & Nelson, J. S. (1996). Treatment acceptability: Determining appropriate interventions within inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 31 (3), 133-144.
- Polloway, E. A., Epstein, M. H., & Bursuck, W. D. (2003). Testing adaptations in the general education classroom: Challenges and directions. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 189-192.

- Polloway, E. A., Epstein, M. H., Bursuck, W. D., Jayanthi, M., & Cumblad, X. (1994). Homework practices of general education teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (8), 500-509.
- Polloway, E.A., Foley R. M., & Epstein M. H. (1992). A Comparison of the Homework Problems of Students with Learning Disabilities and Nonhandicapped students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 7 (4), 203-209.
- Polloway, E.A., Patton, J. R., & Serna, L. (2001). *Strategies for Teaching Learners with Special Needs*. (7nd edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pomerantz, E.M., Wang, Q., & Ng, F.F. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41 (2), 414-417.
- Power, T., Dombrowski, S. Watkins, M., Mautone, J., & Eagle, J. (2007). Assessing children's homework performance: Development of multi-dimensional, multi-informant rating scales. *Journal of School Psychology*, 45, 333-348.
- Power, T. J., Werba, B. E., Watkins, M. W., Angelucci, J. G., & Eiraldi, R. B. (2006). Patterns of parent-reported homework problems among ADHD-referred and non-referred children. *School Psychology Quarterly*, 21, 13-33.
- Prater, M. A. (2003). She Will Succeed! Strategies for Success in Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 35 (5), 58-64.
- Pressley, M., G. (1999). Reading Disabilities and the Interventionist. In Sternberg, J. R. & Spear—Swerling, L. (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (σελ. 159-175). Boulder, CO: Westview Press.
- Pressley, M., & Forest-Pressley, D. (1992). Learning Disabilities in the 1990s; The state of the Field and How it Got There. Στο B. Wong (Ed.). *Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities. An International Perspective*. New York: Springel-Verlag.
- Pribble, C. J. (1993). *A homework survey of regular education and special education teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Utah, Salt Lake City.
- Public Agenda (2000). *Education: Peoples chief concerns*. Retrieved on 19/1/2007, from: http://www.publicagenda.org/issues/pcc.cfm?issue_type=education&concerngraphic=pcceduhomework.jpg
- Raggi, L. V., Chronis-Tuscano, A. Fishbein, H., & Groomes, A. (2009). Development of a Brief, Behavioral Homework Intervention for Middle School

- Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Mental Health*, 1, 61–77
- Ratnesar, R. (1999, January 25). The homework ate my family. *Time*, 153, 54–63.
- Reid, K. & Valle, W. (2004). The Discursive Practice of Learning Disability: Implications for Instruction and Parent-School Relations. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 466-481.
- Reid, R., & Lienemann, O. T. (2006). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York: The Guildford Press.
- Renee, H. O., & Axelrod, M. I. (2008). Increasing the On-Task Homework Behavior of Youth With Behavior Disorders Using Functional Behavioral Assessment. *Behavior Modification*, 20 (5), 840-858.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of Dropout among Students with Mild Disabilities: A Case for the Inclusion of Student Engagement Variables. *Remedial and Special Education*, 27 (5), 276-292.
- Riddell, S., Tisdall, K., Kane, J. and Mulderrig, J. (2006) *Literature Review of Educational Provision for Pupils with Additional Support Needs* Edinburgh, Scottish Executive Social Research. Retrieved on 12/7/2007 from: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/10/19104601/0>
- Ripley, S. (1997). *Collaboration between General and Special Education Teachers*. (ERIC document Reproductive Service No. ED 409317).
- Rivalland, J., Rohl, M., & Van Kraayenoord, C. (2000). Mapping the Territory. Primary Students with Learning Difficulties: *Literacy and Numeracy*, Vols 1, 2 & 3, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra, ACT. Retrieved on 18/3/2007 from: <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/751D5632-95AF-422C-A22B-C024D2B5A140/4101/v1.PDF>
- Rock, M. L. (2004). Transfiguring it out: Converting disengaged learners to active participants. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 64-72.
- Rock, M. L., & Thead, B. K. (2009). 20 Ways to Promote Student Success During Independent Seatwork. *Intervention in School and Clinic*, 44 (3), 179–184.
- Roderique, T. W., Polloway, E. A., Cumblad, C., Epstein, M.H., & Bursuck, W.H. (1994). Homework: A survey of policies in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (8), 481–487.

- Rohl, M. & Rivalland, J. (2002). Literacy learning difficulties in Australian primary schools: who are the children identified and how do their schools and teachers support them? *Australian Journal of Language and Literacy*, 25 (3), 19-40.
- Rolfe, C. M. (2004). *A study of the effect of a homework club on the completion of homework by students with and without learning disabilities*. Unpublished Master Thesis. Rowan University.
- Rosenberg S. M. (1989). The effects of daily homework assignments on the acquisition of the basic skills by students with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 22 (5), 314-323.
- Rosenzweig, C. J. (2000). *A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance*. Unpublished doctoral dissertation. University of Hofstra.
- Salend, S., Anderson, D., Duhaney, D., & Gottschalk, C. (2004). Using the Internet to Improve Homework Communication and Completion. *Teaching Exceptional Children*, 36 (3), 64-73.
- Salend, S. J. & - Gajria, M. (1995). Increasing the homework completion rates of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 16, 271-278
- Salend, S. J., & Schliff, J. (1989). An examination of the homework practices of teachers of students with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 22 (10), 621-623.
- Sawyer, V., Nelson, J., Jayanthi, M., Bursuck, W., & Epstein, M. (1996). Views of students with learning disabilities of their homework in general education classes: student interviews. *Learning Disability Quarterly*, 19 (2), 70-85.
- Scarborough, S. H., & Parker, D. J. (2003). Matthew Effects in Children with Learning Disabilities: Development of Reading, IQ, and Psychosocial Problems From Grade 2 to Grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53, 47-71.
- Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Bui, Y., & Vernon, D. S. (2000). *Promoting success in general education curriculum for high school students with disabilities: The context as a whole*. Lawrence, KS: University of Kansas Center for Research on Learning.
- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. Στο Zimmerman, B. & Schunk, D. (Eds). *Self-Regulated Learning and academic Achievement. Theoretical Perspectives*. (σελ. 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds) (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwab, J. (2004). Class 24: *Chi-square Test of Independence Post Hoc Test*. Retrieved on 23/3/2006, from: The University of Texas at Austin, School of Social Work, Web Site: http://www.utexas.edu/courses/schwab/sw318_spring_2004/SolvingProblems/SolvingHomeworkProblems_SW318_spring_2004.htm
- Schwab, J. (2006a). *Principal Component Analysis - Basic Relationships*. Retrieved 23/3/2006, from The University of Texas at Austin, School of Social Work, Web Site: http://www.utexas.edu/courses/schwab/sw388r7_spring_2006/SolvingProblems/0_SolvingHomeworkProblems_spring2006.htm
- Schwab, J. (2006b). *Multiple Regression - Basic Relationships*. Retrieved 23/3/2006, from The University of Texas at Austin, School of Social Work, Web Site: http://www.utexas.edu/courses/schwab/sw388r7_spring_2006/SolvingProblems/0_SolvingHomeworkProblems_spring2006.htm
- Schwab, J. (2006c). *Multiple Regression - Complete Problems*. Retrieved 23/3/2006, from The University of Texas at Austin, School of Social Work, Web Site: http://www.utexas.edu/courses/schwab/sw388r7_spring_2006/SolvingProblems/0_SolvingHomeworkProblems_spring2006.htm
- Schwab, J. (2006d). *Binary Logistic Regression - Simultaneous Entry of Variables*. Retrieved 23/3/2006, from: The University of Texas at Austin, School of Social Work, Web Site: http://www.utexas.edu/courses/schwab/sw388r7_spring_2006/SolvingProblems/0_SolvingHomeworkProblems_spring2006.htm
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On Babies and Bathwater: Addressing the Problems of Identification of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25 (3), 155-168.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2006). Response to "Competing Views: A Dialogue on Response to Intervention". *Assessment for Effective Intervention*, 32 (1), 62 - 64.
- Shalit, R. (1997). Defining disability down. *New Republic*, 217, 16-22
- Sharp, C., Keys, W., Benefield, P. Flannagan, N., Sukhnandan, L., Mason, K., et al. (2001). *Homework: a Review of Recent Research*. Slough (England): National Foundation for Educational Research (NFER).

- Shaywitz, E. S., Shaywitz, A. B., Fletcher, J. M., Escobar, M. D. (1990). "Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut Longitudinal Study." *Journal of the American Medical Association*, 264 (8), 998-1002.
- Sheridan, S. M. (2009). Homework Interventions for Children With Attention and Learning Problems: Where is the "Home" in "Homework?". *School Psychology Review*, 38 (3), 334-337.
- Shimabukuro, S. M., Prater, M. A., Jenkins, A., & Edelen-Smith, P. (1999). The Effects of Self-Monitoring of Academic Performance on Students with Learning Disabilities and ADD/ADHD. *Education & Treatment of Children*, 22 (4), 397-414.
- Siegel, L. S. (1999a). Issues in the Definition and Diagnosis of Learning Disabilities: A Perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (4), 304 – 319.
- Siegel, L. S. (1999b). Learning Disabilities: The Roads We Have Traveled and the Path to the Future. Στο Sternberg, J. R. & Spear—Swerling, L. (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (σελ. 159-175). Boulder, CO: Westview Press.
- Siegel, L. S. (2003). IQ discrepancy definitions and the diagnosis of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (2), 2-3.
- Simplicio, J. S. (2005). Homework in the 21st Century: The Antiquated and Ineffectual Implementation of a Time Honored Educational Strategy. *Education*, 126 (1), 138-142.
- Skinner, D. (2004). The homework wars. *The Public Interest*, 154, 49-60.
- Skrtic, M. T. (1999). Learning Disabilities as Organizational Pathologies. Στο Sternberg, J. R. & Spear—Swerling, L. (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (σελ. 159-175). Boulder, CO: Westview Press.
- Snell, L. (2002). Special education confidential: How schools use the "learning disability" label to cover up their failures. *Reason*, 34 (7), 41-44, Retrieved on 10/9/2007 from: <http://www.reason.com/news/show/28614.html%20-%2026k>
- Snow, C. E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Soderlund, J., & Bursuck, B. (1995). A comparison of the homework problems of secondary school students with behavior disorders and Nondisabled Peers. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 3 (3), 150-155.
- Solomon, Y., Warin, J., & Lewis, C. (2002). Helping with Homework? Homework as a Site of Tension for Parents and Teenagers. *British Educational Research Journal*, 28 (4), 603-622.
- Spear-Swerling, L. (1999). Can We Get There from Here? Learning Disabilities and Future Education Policy. Στο J. R. Sternberg & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (σελ. 159-175). Boulder, CO: Westview Press.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1998). Curing Our 'Epidemic' of Learning Disabilities. *Phi Delta Kappan*, 79 (5), 397-401.
- SPSS Inc. (2004). *SPSS 13.0 Base User's Guide*. New Jersey: Prentice Hall
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407.
- Stanovich, K. E. (2005). The Future of a Mistake: Will Discrepancy Measurement Continue to Make the Learning Disabilities Field a Pseudoscience?. *Learning Disability Quarterly*, 28 (2), 103-106.
- Sterling, L. A. (2005). *An investigation of the effectiveness of an assessment-linked study skills intervention on homework completion and accuracy*. Unpublished doctoral dissertation. University of Oregon. UMI No 3181132
- Stern, J. (2006). *Getting the buggers to do their homework*. London: Continuum.
- Sternberg, J. R. (1999). Epilogue: Toward an Emerging Consensus About Learning Disabilities. Στο J. R. Sternberg & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (σελ. 159-175). Boulder, CO: Westview Press.
- Sternberg J. R, & Spear-Swerling, L. (Eds). (1999). *Perspectives on Learning Disabilities. Biological, Cognitive, Contextual*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Stevens, L.M. & Werkhoven W. (2001). Learning Disabilities in Netherlands. Στο D. P. Hallahan & B. K. Keogh, *Research and Global Perspectives in Learning Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Stormont-Spurgin, M. (1997). I lost My Homework: Strategies for Improving Organization in Students with ADHD. *Intervention in School & Clinic*, 32 (5), 270-274.
- Stow, L., & Selfe, L. (1989). *Understanding children with special needs*. London: Unwin Hyman.
- Struyk, R., Cole, K., Bursuck, W., Epstein, M., & Polloway, E. (1996). Homework Communication: Problems Involving High School Teachers and Parents of Students with Disabilities. *American Secondary Education*, 25, 9-16.
- Sudman, S., & Bradburn, N. (1989). *Asking Questions. A Practical Guide to Questionnaire Design*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sullivan, M. H., & Sequeira, P. V. (1996). The Impact of Purposeful Homework on Learning. *The Clearing House*, 69 (6), 346-8.
- Swanson, H. L. (2000). Issues Facing the Field of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23 (1), 37-50.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: HarperCollins College Publishers.
- Tam, V. C. (2009). Homework involvement among Hong Kong primary school students. *Asia Pacific Journal of Education*, 29 (2), 213-227.
- Tonglet, J. P. (2000). *Influences oh math homework completion and achievement: Students' attitudes toward teacher-related factors, student motivational factors, and environment-related factors in fifth and eighth graders*. Unpublished Doctoral Dissertation., Tulane University.
- Torgesen, J. (1998). Learning Disabilities : An Historical and Conceptual Overview. Στο Wong, B. (Ed.). *Learning about Learning Disabilities* (Second Edition) (σελ. 3-34). San Diego, California: Academic press.
- Torgesen, J. (1999). Phonological Based Reading Disabilities: Toward a Coherent Theory of One Kind of Learning Disability. In Sternberg, J. R. & Spear—Swerling, L. (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (σελ. 159-175). Boulder, CO: Westview Press.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15 (1), 55–64.
- Tracey, D. H., & Young, J. W. (2002). Mothers' Helping Behaviors During Children's At-Home Oral-Reading Practice: Effects of Children's Reading

- Ability, Children's Gender, and Mothers' Educational Level. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 729-737.
- Trammel, D., Schloss, P., & Alper, S. (1994). Using self-recording, evaluation, and graphing to increase completion of homework assignments. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (2), 75-81.
- Trautwein, U. (2007). The homework achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.
- Trautwein, U. & Koller, O. (2003). The Relationship between Homework and Achievement – Still Mush of a Mystery. *Educational Psychology Review*, 15 (2), 115-145.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis of 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Kastens, C. & Koller, O. (2006a). Effort on Homework in Grades 5-9: Development, Motivational Antecedents, and the Association with Effort on Classwork. *Child Development*, 77 (4), 1094-1111.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006b). Predicting Homework Effort: Support for Domain-Specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 58 (2), 438-456.
- Trissler, T. (2004). *Attitudes towards homework of intermediate grade children with learning disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University. UMI No: 3167349
- Troia, G., Graham, S., & Harris, K. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children*, 65 (2), 235-52.
- Truesdell, L. A., & Abramson, T. (1992). Academic behavior and grades of mainstreamed students with mild disabilities, *Exceptional Children*, 58, 392-398.
- Truscott, D. M. (1998). Can we Make a homework Motivating? *The New England Reading Association Journal*, 34, (3), 13-16.
- U.S. Department of Education. (1986). *What works: Research about teaching and learning*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education (2002b). *Helping your child with homework*, [Online]. Available: <http://www.ed.gov/pubs/parents/Homework/index.html>

- U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs (2003). Specific Learning Disabilities: Finding Common Ground. Retrieved 18/12/2007 from: <http://www.ldonline.org/article/5720>.
- U.S. Department of Education (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108-446 § 1400 *et seq.* Retrieved 5/2/2008, from: <http://www.copyright.gov/legislation/pl108-446.pdf>
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the Homework Ritual : Assignments and Designs. *Theory Into Practice*, 43 (3), 205-212.
- Vanauker-Ergle, K. (2003). *Barriers to low achievers' success in the elementary classroom as perceived by teachers: a qualitative study*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Florida.
- Vatterott, C. (2003). There's Something Wrong with Homework. *Principal*, 82 (3), 64.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. (2006). Response to "Competing Views: A Dialogue on Response to Intervention". Why Response to Intervention Is Necessary but Not Sufficient for Identifying Students With Learning Disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 32 (1), 58 - 61.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to Instruction as a Means of Identifying Students with Reading/learning Disabilities. *Exceptional Children*, 69 (4), 391-409.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα - Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vervaeke, S.-L., McNamara, J. K., & Scissons, M. (2007). Kindergarten screening for reading disabilities. *Journal of Applied Research on Learning*, 1 (1), 1-19.
- Villas-Boas, A. (1998). The Effects of Parental Involvement in Homework on Students Achievement in Portugal and Luxemburg. *Childhood Education*, 74, (6), International focus issue, 367-71.
- Vlachou, A, Didaskalou, E. & Argyrakouli, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 201-216.
- Vogel, S.A. (2001). The Challenge of International Research in Learning Disabilities. Στο D. P. Hallahan & B. K. Keogh, *Research and Global Perspectives in*

- Learning Disabilities* (σελ. 329-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Xu, J. (1994). *Doing homework: a study of possibilities*. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University.
- Xu, J. (2005). Purposes for Doing Homework Reported by Middle and High School Students. *The Journal of Educational Research*, 99 (1), 46-55.
- Xu, J. & Corno, L. (1998) Case Studies of Families Doing Third-grade Homework. *Teacher College Record*, 100 (2), 402-436.
- Xu, J. & Corno, L. (2003). Family Help and Homework Management Reported by Middle School Students. *The Elementary School Journal*, 103 (5), 503-517.
- Xu, J., & Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21 (2), 1-13.
- Wagner, K. R & Garon, T. (1999). Learning disabilities in Perspective. In R. J. Sternberg & L. Spear--Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (σελ. 83-105). Boulder, CO: Westview Press.
- Wagner, P., Schober, B., & Spiel, C. (2008). Time students spend working at home for school. *Learning and Instruction*, 18 , 309–320.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers after school program staff, and parent leaders*. Harvard Family Research Project. Retrieved on 15/4/2006 from: www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/homework.html
- Wallis, C. (2006). Viewpoint: The myth about homework. *Time*, 168 (10), 57. Retrieved on 12/2/2007 from: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1376208,00.html>
- Warger, C. (2001). Five Homework Strategies for Teaching Students with Disabilities. ERIC/OSEP Digest #E608 (ED452628).
- Warton, P. M. (1993, March). *Responsibility for homework: Children's ideas about self-regulation*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans, LA. Eric Document Reproduction Service No: ED 361101
- Warton P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 213-221.

- Warton, P. M. (1998). Australian mothers' views about responsibility for homework in primary schools. *Research in Education*, 59, 50-58. Retrieved 12/4/2006 from: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3765/is_199805/ai_n8806164/prin
- Warton, P. M. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Student. *Educational Psychologis*, 36 (3), 155-165.
- Wedell, K. (2001). British Orientations to Specific Learning Difficulties. Στο D. P. Hallahan & B. K. Keogh, *Research and Global Perspectives in Learning Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Semi-Structured, Biographical and Narrative Methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Wiesenthal, R., Cooper, B., Greenblatt, R. & Marcus, S. (1997). Relating school policies and staff attitudes to the homework behaviours of teachers. *Journal of Educational Administration*, 35 (4), 348-370.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. Στο Damon, W. & Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). (σελ. 57-88). New York: John Wiley & Sons.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1997). Studying as self-regulated learning. Στο D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (σελ. 279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wong, B. (Ed.). (1998). *Learning about Learning Disabilities*. Second Edition. San Diego, California: Academic press.
- Wong, D. (2002). Struggling in the mainstream: the case of Hong Kong. *International Journal of Disability, Development and Education*. 49 (1), 79-94.
- Wong, N. C. (2003). A Study of Children's Difficulties in Transition to School in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 83-96.
- Yin, R. (2003). *Case study Research: Design and Methods* (3rd Edition) Beverly Hills, CA: Sage Publishing
- Zellman B. J., & Waterman J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes, *Journal of Educational Research*, 91 (6), 370-380.

- Zera, D. A., & Lucian, G., D. (2001). Self-Organization and Learning Disabilities: A Theoretical Perspective for the Interpretation and Understanding of Dysfunction. *Learning Disability Quarterly*, 24 (2), 107-118.
- Zigmond, N. (1993). Learning Disabilities from an Educational Perspective. Στο G. R., Lyon, D. Gray, J. Kavanagh, & N. Krasnegor (Eds). *Better Understanding Learning Disabilities. New views from Research and Their Implications for Education and Public Policies*. Baltimore Maryland: Pau Brookes Publishing Co.
- Zigmond, N., & Baker, J. (1997). Inclusion of pupils with learning disabilities in general education settings. Στο S. J. Pijl, C. J. W. Meijer, & S. Hegarty, (Eds). *Inclusive Education. A Global Agenda* (σελ. 98-114). London: Routledge,
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. Στο B. Zimmerman & D. Schunk (Eds), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1998a). Academic Studying and the Development of Personal Skill: a Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 33 (2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (1998b). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of Exemplary Instructional Models. Στο D. Schunk & B. Zimmerman (Eds). *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice* (σελ. 1-19). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners; Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.
- Zuzanek, J. (2009). Students' Study Time and Their "Homework Problem". *Social Indicators Research*, 93 (1), 111-115.