



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ &
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

**Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με
μεταναστευτικό υπόβαθρο**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΑΥΡΑΚΗ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

Αθήνα, 2022

Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου



HAROKOPIO UNIVERSITY

**SCHOOL OF ENVIRONMENT, GEOGRAPHY & APPLIED
ECONOMICS**

**DEPARTMENT OF ECONOMICS & SUSTAINABLE
DEVELOPMENT**

**POSTGRADUATE PROGRAMME EDUCATION & CULTURE
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY & TEACHING PRACTICE**

Learning styles of immigrant students

Master Thesis

MAVRAKIS NIKOLAOS

Athens, 2022

Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ &
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ

Καλδή Σταυρούλα

Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ζενάκου Ελένη

Ε. Ε. Π., Διδάκτωρ

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Γκόβαρης Χρήστος

Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εγώ, ο Μαυράκης Νικόλαος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

**Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου**

1. Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
2. Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Αφιερώνω την παρούσα διπλωματική εργασία στους γονείς μου, οι οποίοι σε όλη την διάρκεια της συγγραφής της και των σπουδών μου συνολικά, με στήριξαν με κάθε δυνατό τρόπο.

Ευχαριστίες

Αρχικά, ευχαριστώ από καρδιάς την καθηγήτριά μου, κυρία Ζενάκου Ελένη, για την εξαιρετική συνεργασία μας. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής, την κυρία Καλδή και τον κύριο Γκόβαρη, για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας και στην κατάκτηση του πτυχίου.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη στα ελληνικά.....σελ.11
Περίληψη στα αγγλικά (Abstract).....σελ.12
Κατάλογος πινάκων.....σελ.13
Εισαγωγή.....σελ.14

Μέρος Α΄:

Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1

1.1 Εισαγωγή: γνωστικά μοντέλα.....σελ.17
1.2 Αισθητήριοι τρόποι μάθησης & γνωστική ανάπτυξη.....σελ.18
1.3 Το μοντέλο τρόπων μάθησης των Dunn & Dunn
Εισαγωγή.....σελ.20
1.3.1 Τα συστατικά στοιχεία των τρόπων μάθησης.....σελ.23

1.3.2 Οι περιβαλλοντικές ανάγκες των παιδιών.....	σελ.25
1.3.3 Η συγκέντρωση.....	σελ.26
1.3.4 Η υπερκινητικότητα.....	σελ.27
1.3.5 Οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.....	σελ.28
1.3.6 Δυνατότητες που παρέχει η διδασκαλία μέσω των τρόπων μάθησης.....	σελ.30

Κεφάλαιο 2: Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο

2 Εισαγωγή.....	σελ.31
2.1 Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις.....	σελ.32
2.2 Ο μεταναστευτικός πληθυσμός στην Ελλάδα.....	σελ.33
2.3 Η προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών.....	σελ.35
2.4 Έρευνες για τις επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.....	σελ.37
2.5 Μοντέλα ερμηνείας των ανισοτήτων.....	σελ.39

2.5.1 Το μοντέλο του ανθρώπινου κεφαλαίου.....σελ.39	
2.5.2 Το μοντέλο της εθνοτικής διάκρισης στο σχολείο.....σελ.41	
2.6 Έρευνες προγράμματος PISA.....σελ.43	
2.7 Διεθνείς έρευνες σύγκρισης τρόπων μάθησης γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.....σελ.45	

Μέρος Β΄: Έρευνα

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

3 Εισαγωγή.....σελ.46	
3.1 Σκοπός της έρευνας.....σελ.46	
3.2 Δείγμα.....σελ.47	
3.3 Μέθοδος και εργαλείο έρευνας.....σελ.48	
3.4 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....σελ.50	
3.5 Οι περιορισμοί της έρευνας.....σελ.51	

Κεφάλαιο 4 Αποτελέσματα

4.1 Κλίμακα 1 Περιβάλλον.....σελ.53	
-------------------------------------	--

4.2 Κλίμακα 2 Αισθητήριοι τρόποι.....σελ.55

4.3 Κλίμακα 3 Φυσικές ανάγκες.....σελ.57

Κεφάλαιο 5 Συζήτηση - Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα βάσει της Κλίμακας 1.....σελ.60

5.2 Συμπεράσματα βάσει της Κλίμακας 2.....σελ.62

5.3 Συμπεράσματα βάσει της Κλίμακας 3.....σελ.64

5.4 Συσχέτιση με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών.....σελ.65

5.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....σελ.66

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....Σελ.66

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....σελ.69

Παράρτημα.....σελ.80

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στη διερεύνηση των τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκαν οι τρόποι μάθησης μαθητών Δημοτικού με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Το μοντέλο βάσει του οποίου εξετάζονται οι ερευνώμενοι τρόποι μάθησης είναι των Dunn και Dunn. Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και υλοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου των Αντωνοπούλου και Ζενάκου (2011). Διεξήχθη σε 35 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, από δύο Δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην Αθήνα. Τους χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε τρεις κλίμακες που αφορούσαν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν, τους αισθητήριους τρόπους μάθησης και τις φυσικές ανάγκες τους.

Από την έρευνα εξήχθησαν συμπεράσματα που αφορούν κατευθύνσεις για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, βάσει του ότι τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πλειοψηφία των παιδιών βοηθιέται από ήσυχο, φωτεινό και ζεστό περιβάλλον μάθησης, η οποία γίνεται αργά το πρωί και προτιμά ως τρόπους μάθησης τους απτικούς, οπτικούς και ακουστικούς.

Λέξεις-κλειδιά: τρόποι μάθησης, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μοντέλο Dunn & Dunn

Abstract

Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου

The present study explores immigrant students' views about their learning style. In this context, the ways of learning of primary school students with an immigrant background were investigated.

This investigation uses the quantitative methodological approach and an adaptation of the questionnaire of Antonopoulou and Zenakou (2011) was made. The sample included 35 students with a migrant background, from two public primary schools in Athens. The questionnaire involved three scales, the environmental factors, the physical needs and the sensory ways of learning they have.

The study drew conclusions about directions for parents and teachers, based on the fact that the results showed that the majority of children are helped by a quiet, bright and warm learning environment, which takes place late in the morning and prefers tactile ways of learning, optical and acoustic.

Key words: learning styles, immigrant students, Dunn & Dunn model

Κατάλογος πινάκων

Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου

Πίνακας 1: ύπαρξη ήχου στο μαθησιακό περιβάλλον.....σελ.53
Πίνακας 2: ύπαρξη φωτός στο μαθησιακό περιβάλλον.....σελ.54
Πίνακας 3: θερμοκρασία στο μαθησιακό περιβάλλον.....σελ.54
Πίνακας 4: διαρρύθμιση-μορφή μαθησιακού περιβάλλοντος.....σελ.55
Πίνακας 5: ακουστικός τρόπος μάθησης.....σελ.55
Πίνακας 6: κιναισθητικός τρόπος μάθησης.....σελ.56
Πίνακας 7: οπτικός τρόπος μάθησης.....σελ.57
Πίνακας 8: απτικός τρόπος μάθησης.....σελ.57
Πίνακας 9: κινητικότητα.....σελ.58
Πίνακας 10: πρόσληψη τροφής-νερού.....σελ.59
Πίνακας 11: χρονική στιγμή βέλτιστης επίδοσης.....σελ.59

Εισαγωγή

Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου

Όταν ένα παιδί είναι άρρωστο, ένας γιατρός εξετάζει περισσότερο το μέρος του σώματος που πονάει, όπως ο λαιμός, τα μάτια ή το στήθος. Ο επαγγελματισμός απαιτεί το παιδί να εξεταστεί διεξοδικά για να καθορίσει τι μπορεί να δημιουργεί το πρόβλημα της υγείας. Έτσι, οι γιατροί διαγιγνώσκουν την αιτία, όχι μόνο τα συμπτώματα. Το ίδιο συμβαίνει και με τους τρόπους μάθησης. Αν και ορισμένοι πρωτοπόροι όρισαν τους τρόπους μάθησης ως μόνο μία ή δύο μεταβλητές (Dunn et al., 1981), το μαθησιακό στυλ είναι ένας συνδυασμός πολλών βιολογικά και επίκτητα δημιουργημένων μεταβλητών, που συμβάλλουν στη μάθηση, η κάθε μια με τον δικό της τρόπο και όλες μαζί συνεργαζόμενες σε μία ενότητα.

Επομένως, οι τρόποι μάθησης δεν συνίστανται απλώς στο αν ένα παιδί θυμάται νέες και δύσκολες πληροφορίες πιο εύκολα ακούγοντας, βλέποντας, διαβάζοντας, γράφοντας, μέσα από εικόνες, ή μέσω των εμπειριών του. Η δύναμη της αντίληψης είναι μόνο ένα μέρος των τρόπων μάθησης. Είναι, επίσης, κάτι παραπέρα από το εάν ένα άτομο επεξεργάζεται πληροφορίες διαδοχικά και αναλυτικά, αντί για ολιστικά και ταυτόχρονα. Είναι, τέλος, πάλι κάτι περισσότερο από το πώς ανταποκρίνεται κάποιος στο περιβάλλον στο οποίο πρέπει να λάβει χώρα η μάθηση, ή εάν οι πληροφορίες απορροφώνται συγκεκριμένα ή αφηρημένα.

Αυτές οι μεταβλητές συνδιαμορφώνουν τους τρόπους μάθησης μεν, αλλά και πάλι αποτελούν μέρος μόνο της συνολικής εικόνας. Πρέπει να κοιτάξουμε πέρα από μεμονωμένα χαρακτηριστικά και να εξετάσουμε ολόκληρο το πλαίσιο των κλίσεων κάθε ατόμου προς τη μάθηση. Το στυλ μάθησης, λοιπόν, είναι ο τρόπος με τον οποίο κάθε μαθητής συγκεντρώνει, επεξεργάζεται και διατηρεί νέες και δύσκολες πληροφορίες. Αυτή η αλληλεπίδραση εμφανίζεται διαφορετικά για κάθε άτομο.

Για να προσδιοριστεί το στυλ μάθησης ενός ατόμου, είναι απαραίτητο να εξεταστούν τα πολυδιάστατα χαρακτηριστικά του, για να καθοριστεί ποιο είναι το πιο πιθανό να προκαλέσει τη συγκέντρωση κάθε φοιτητή, να την διατηρήσει, να ανταποκριθεί στο στυλ επεξεργασίας πληροφοριών του και να παραμείνει στη μακροχρόνια μνήμη του. Για να αποκαλυφθεί αυτό, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο, επειδή διαφορετικοί άνθρωποι επηρεάζονται από διαφορετικά στοιχεία των τρόπων μάθησης και κάθε ένα από τα στοιχεία είναι ικανό να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση μέσα σε μια σύντομη περίοδο

του χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν σωστά όλα τα στοιχεία των τρόπων μάθησης (Beaty, 1986). Ορισμένες πτυχές του μαθησιακού στυλ δεν είναι ορατές, ακόμη και με την έμπειρη ματιά πεπειραμένων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά παρερμηνεύουν συμπεριφορές και παρεξηγούν συμπτώματα.

Ο Felder, επεσήμανε ότι οι γνωστικοί τρόποι είναι ένας μοναδικός και ιδιαίτερος τρόπος για τον καθένα να οργανώνει, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες και εμπειρίες (Felder, 1988). Παραπέρα, ο Reid ανέδειξε ότι οι τρόποι μάθησης είναι ένα σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών που συνήθως οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται και δεν χρησιμοποιούν όταν απορροφούν και κατανοούν νέες πληροφορίες (Reid, 1998). Συνεπώς, μία ανάγνωση ορισμών των τρόπων μάθησης, καθιστά σαφές πως το κοινό τους στοιχείο είναι με ποιους τρόπους τα άτομα συγκεντρώνουν, επεξεργάζονται και κατακτούν νέες πληροφορίες. Εξάλλου, η τοποθέτηση πως κάποιος μαθαίνει ενεργώντας νοητικά, για να αποκτήσει, ανακαλέσει ή χρησιμοποιήσει γνώση, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το βάρος που έχει δοθεί στους ξεχωριστούς τρόπους μάθησης. Επακόλουθα, η προσοχή εστιάζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, αντί για την ηλικία του αποκλειστικά, στροφή που συνιστά τομή στον διδακτικό χώρο τα τελευταία έτη (Lawton, 1996).

Τους τρόπους μάθησης μελέτησαν μία σειρά διακεκριμένων επιστημόνων. Υπάρχουν όμως μόνο τρία ολοκληρωμένα μοντέλα και το καθένα έχει ένα σχετικό εργαλείο, σχεδιασμένο να αναγνωρίζει τα μαθησιακά στυλ των ατόμων, με βάση τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο μοντέλο αυτό (Ζενάκου, 2011). Είναι αδύνατο να ληφθούν αξιόπιστα και έγκυρα δεδομένα από αναξιόπιστη ή μη έγκυρη αξιολόγηση και το όργανο με την υψηλότερη αξιοπιστία και την εγκυρότητα είναι Learning Style Inventory (LSI) των Dunn, Dunn, and Price (1989). Είναι χαρακτηριστικό πως βασισμένες μόνο στο μοντέλο των Dunn και Dunn, διεξήχθησαν 36 έρευνες μεταξύ 1980 και 1990, προκειμένου να αποδείξουν την αξία της διδασκαλίας μέσω των προτιμώμενων στυλ μάθησης, συγκεντρώνοντας στοιχεία από 3.181 συμμετέχοντες (Dunn, et. al., 1995). Έως το 2003, ο αριθμός των ερευνών αυτών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, αυξήθηκε σε πάνω από 120 (Lovelace 2003). Το πόρισμα τους ήταν πως οι μαθητές που διδάσκονταν με βάση τις προτιμήσεις τους για τα μαθησιακά στυλ, προσδοκώταν να επιτύχουν 75% υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, σε σύγκριση με όσους

δεν τους συνέβαινε το ίδιο. Το παραπάνω συμπέρασμα τεκμηριώνει πως όταν υπάρχει αντιστοίχιση των προτιμώμενων μαθησιακών στυλ και των διδακτικών μεθόδων που ακολουθούνται, προκύπτει ένας εξαιρετικά ωφέλιμος συνδυασμός για τις επιδόσεις των μαθητών (Ζενάκου, 2011).

Ταυτόχρονα, όσον αφορά την ελληνική κοινωνία, η μεταφορά συμπερασμάτων από τη διεθνή ερευνητική προσπάθεια, οφείλει να λάβει υπόψιν και την δραστική μεταβολή του μαθητικού πληθυσμού τα τελευταία 30 έτη, με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να αποτελούν πλέον σημαντικό τμήμα του. Ερωτήματα, λοιπόν, γεννώνται και για τις δικές τους προτιμήσεις και τους τρόπους μάθησής τους. Αποκτά, επομένως, αξία η διερεύνηση, και στην ελληνική πραγματικότητα, των τρόπων μάθησης μαθητών Δημοτικού, με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ώστε να επιδιωχθεί από εκπαιδευτικούς και γονείς η ευκαία αντιστοίχιση που αναφέρθηκε, προτιμώμενων μαθησιακών στυλ και μαθησιακών-διδακτικών μεθόδων που ακολουθούνται, ως προς τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν, τους αισθητήριους τρόπους μάθησης και τις φυσικές ανάγκες των μαθητών.

Μέρος Α

Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1

1.1 Εισαγωγή: γνωστικά μοντέλα

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στην εξέλιξη της επιστημονικής έρευνας γύρω από τις έννοιες που αφορούν τους τρόπους μάθησης. Αρχικά, χρειάζεται να τονιστεί ότι δεν θα υπήρχε τόσο μεγάλη μελετητική κι ερευνητική ενασχόληση με τους τρόπους μάθησης, δηλαδή με το πώς προσεγγίζουν τη μελέτη οι μαθητές, αν δεν ήταν πραγματικά σπουδαίας σημασίας για το σύνολο της παιδαγωγικής πράξης (Messick, 1994). Η έρευνα πάνω στο αντικείμενο αυτό, καταπιάνεται με τον τρόπο που τα άτομα καταλαβαίνουν το περιβάλλον, συνδυάζοντας στοιχεία της συμπεριφοράς τους με το επίπεδο της δραστηριότητας σε διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου τους.

Πλήθος ερευνητών έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι οι δραστηριότητες του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου μας σχετίζονται με τη σύνθεση, δηλαδή, πληροφορίες από πολλαπλές εισόδους εισάγονται ταυτόχρονα, που σχετίζονται κυρίως με τον χωρικό προσανατολισμό και τις εικόνες από το περιβάλλον. Έχουν, επίσης, στοιχεία ότι το αριστερό ημισφαίριο κάθε εγκεφάλου εμπλέκεται στην ανάλυση πληροφοριών, τη διαδοχική επεξεργασία και τις διαδικασίες που συμβαίνουν μέσω της λογικής σκέψης (όπως η γραφή και τα μαθηματικά).

Στο πέρασμα του χρόνου, πληθώρα ψυχομετρικών εργαλείων για τη διάγνωση των γνωστικών τρόπων μάθησης έχουν δημιουργηθεί και αποτιμηθεί ως λιγότερο ή περισσότερο αξιόπιστα και έγκυρα (Coffield et al., 2004). Οι βασικότερες μελέτες δύνανται να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες που αποτελούν τα βασικά θεωρητικά μοντέλα: το Ολιστικό-Αναλυτικό Γνωστικό Μοντέλο (Witkin, 1962), το Μοντέλο των Στρατηγικών Μάθησης (Marton & Säljö, 1976), και το Αισθητηριακό Γνωστικό Μοντέλο (Bartlett, 1932). Κύριο φίλτρο διάκρισης των θεωρητικών μοντέλων είναι πώς συμμετέχουν στην πρόσληψη και επεξεργασία της πληροφορίας μία σειρά συναισθηματικών, γνωστικών και φυσιολογικών λειτουργιών και

πώς -όσο εξελίσσεται η επεξεργασία και ερμηνεία της πληροφορίας- επιδρούν εσωτερικοί κι εξωτερικοί παράγοντες στα άτομα.

Βέβαια, θεμελιώδους σημασίας είναι, πέραν των μόλις αναφερθέντων γνωστικών μοντέλων για τους τρόπους μάθησης, να γίνει αναφορά στους αισθητηριακούς τρόπους μάθησης και πώς αυτοί συνδέονται με την γνωστική ανάπτυξη, προτού μεταβούμε στην παρουσίαση του μοντέλου των Dunn & Dunn, πάνω στο οποίο δομείται η παρούσα εργασία.

1.2 Αισθητηριακοί τρόποι μάθησης και γνωστική ανάπτυξη

Οι αρχικές απόπειρες έρευνας για να προσδιοριστούν οι αισθητηριακοί τρόποι μάθησης είναι αξιόλογων ψυχολόγων και εκπαιδευτικών, οι οποίοι καταπιάστηκαν με παιδιά με ειδικές δεξιότητες. Προσπάθησαν να συνδέσουν και να αναλύσουν τον οπτικό, τον απτικό, τον κιναισθητικό και τον ακουστικό τρόπο μάθησης. Από αυτούς, η Grace Fernald υπήρξε πρωτοπόρος στην έρευνα αισθητηριακής μάθησης. Μόλις το 1921 (Fernald & Keller, 1921) δημοσίευσε τα αποτελέσματα διδασκαλίας τεσσάρων αγοριών που έμαθαν ορθογραφία και ανάγνωση μέσω κιναισθητικών μεθόδων. Η έρευνα χωρίζεται σε πέντε στάδια (Fernald & Keller, 1921). Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές επιλέγουν λέξεις και οι δάσκαλοι τις γράφουν στον πίνακα. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής επανέλαβε τις λέξεις που ήταν γραμμένες στον πίνακα ενώ τον έδειχνε. Όταν ο μαθητής είναι σίγουρος ότι γνωρίζει τη λέξη, προσπαθεί να τη γράψει ενώ την ορθογραφεί. Όταν ο δάσκαλος πιστεύει ότι αυτή η προσπάθεια είναι επιτυχής, το επόμενο στάδιο είναι το δεύτερο στάδιο όπου οι μαθητές πρέπει να κάνουν προτάσεις με παρόμοιο τρόπο. Στο τρίτο στάδιο (Fernald & Keller, 1921), οι μαθητές διαλέγουν ένα βιβλίο και διαβάζουν αποσπάσματα που επιλέγονται. Στο τέταρτο, διαβάζουν φράσεις από το βιβλίο και στο τελευταίο διαβάζουν σιωπηλά μόνοι. Βάσει των αποτελεσμάτων, όλα τα αγόρια έμαθαν ανάγνωση σε ικανοποιητικό επίπεδο ώστε να επιτύχουν αξιοπρεπώς. Ύστερα από αρκετές έρευνες στα αγόρια αυτά, διαπιστώθηκαν επαρκείς επαναλήψεις των αρχικών πορισμάτων.

Ένας άλλος ερευνητής, ο νευροψυχίατρος και παθολόγος ιατρός Samuel Torrey Orton (1925) συνέβαλε καθοριστικά στο μοντέλο των αισθητήριων τρόπων μάθησης λόγω του έντονου

ενδιαφέροντός του για περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, βασικά στην ανάγνωση. Βάσει της εμπειρίας του σε ενήλικες ασθενείς που είχαν υποστεί εγκεφαλικές βλάβες, αναζήτησε μέθοδο για να διδάξει την ανάγνωση που να εμπλέκει και την αριστερή και τη δεξιά λειτουργία του εγκεφάλου. Ο Orton (1925) εξέλιξε την πολυαισθητηριακή διδασκαλία, βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμπεριλάβουν στη μέθοδό τους την κιναισθητική και την απτική μάθηση, σε συνδυασμό με την ακουστική και την οπτική. Στη δημιουργία της μεθόδου του, έλαβε επιρροή από την εργασία της συναδέλφου του, Grace Fernald. Αργότερα, συνεργάστηκε με την ψυχολόγο Anna Gillingham και δημιούργησαν μαζί μια συστηματική μέθοδο (McClelland, 1989) για να κατηγοριοποιούνται και να διδάσκονται μια ομάδα 70 φωνημάτων, απλών γραμμάτων και ζευγών γραμμάτων, που αντιστοιχούσαν σε 44 φωνήματα της αγγλικής γλώσσας. Η μέθοδος Orton-Gillingham (Ritchey & Goeke, 2006), όπως έγινε γνωστή, διαδόθηκε και απέκτησε φήμη για την αποκατάσταση και τη διδασκαλία των μαθητών με δυσλεξία, με συμπτώματα δυσλεξίας και με δυσκολίες στην ανάγνωση.

Συνολικά λοιπόν, σήμερα είναι γνωστό πως οι αισθητηριακές προτιμήσεις του ατόμου είναι συνδεδεμένες με την αναπτυσσόμενη διεργασία της σκέψης και με ισχυρό ενδιαφέρον για αφηρημένες έννοιες (Weinstein & Mayer, 1985). Στην εφηβική ηλικία αποκτιέται από το άτομο η δυνατότητα της συστηματικής σκέψης και της ενημέρωσης πάνω στους τρόπους που μπορεί να αξιοποιήσει για να επεξεργάζεται πληροφορίες και να διαμορφώνει την προσωπική του μαθησιακή στρατηγική. Επομένως, το άτομο τότε, συνειδητά αξιοποιεί στρατηγικές μάθησης που του είναι άνετες και συμβάλλουν στην καλύτερη μάθηση και την εποπτεία των διδακτικών διεργασιών (Weinstein & Mayer, 1985).

Οι Barbe & Milone (1981), μέσα από μια μελέτη που διεξήχθη σε 1.000 μαθητές και τους δασκάλους τους στην Νότια Καρολίνα των Ηνωμένων Πολιτειών, ανέδειξαν πως το 30% των μαθητών είναι οπτικοί τύποι, το 25% είναι ακουστικοί και το 15% είναι κιναισθητικοί. Το υπόλοιπο 30% των ανθρώπων δεν έχει έντονη προτίμηση για έναν από τους τρόπους αισθητηριακής μάθησης, εμφάνιζε δηλαδή μία μίξη δύο ή και τριών αισθητήριων τρόπων μάθησης. Οι ερευνητές προτείνουν μάλιστα ότι πιθανά οι μαθητές με το υψηλότερο ποσοστό αποτυχίας στα γραπτά, είχαν αυτό το αποτέλεσμα, επειδή απαιτούνταν κυρίως οπτικές ικανότητες. Αντίθετα, στα προφορικά, η επίδοσή τους βελτιωνόταν αλματωδώς.

Οι ακουστικοί τύποι είναι σε θέση να ανακαλέσουν περίπου το 75% αυτών που ακούν στην τάξη, αλλά αντιπροσωπεύουν λιγότερο από το 30% του συνολικού αριθμού των Αμερικανών μαθητών. Το ίδιο ποσοστό ισχύει και για τους ενήλικες στη Νέα Ζηλανδία. Ομοίως, μόνο 40% των μαθητών των Ηνωμένων Πολιτειών είναι οπτικοί τύποι, που σημαίνει ότι δύνανται να ανασύρουν από τη μνήμη τους το 40 τοις εκατό όσων διάβασαν (Prashnig, 1996). Μαθητές και ενήλικες που δεν ταξινομούνται στους ακουστικούς τύπους, συχνά δεν συμμορφώνονται στις δοσμένες οδηγίες ή δυσκολεύονται να ανακαλέσουν όσα ειπώθηκαν. Συχνά, δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να ανασύρουν προφορικές εντολές και διασαφηνίσεις, ειδικά όταν πρόκειται για πολλές διαδοχικές λεπτομερείς οδηγίες.

Όλα τα παραπάνω, τα γνωστικά μοντέλα και οι αισθητηριακοί τρόποι μάθησης, είναι και η γνώση που αξιοποιήθηκε για να δομήσουν οι Dunn & Dunn το μοντέλο που δημιούργησαν -το οποίο είναι η βάση της παρούσας εργασίας- φέρνοντας μία νέα οπτική πάνω στο ζήτημα, η οποία αποδείχθηκε στο πέρασμα του χρόνου πως ήταν εξαιρετικά πλήρης και η πλέον αξιοποιημένη.

1.3. Το μοντέλο τρόπων μάθησης των Dunn & Dunn

Εισαγωγή

Τους τρόπους μάθησης μελέτησαν μία σειρά διακεκριμένων επιστημόνων, όπως καταγράφηκε και παραπάνω. Ξεχωριστή θέση ανάμεσα σε αυτούς, κατέχουν οι Dunn και Dunn. Το μοντέλο τους, το οποίο χαρακτηρίζεται ως πολυδιάστατο μοντέλο τρόπων μάθησης, αναφέρεται στις περιβαλλοντικές, συναισθηματικές, κοινωνιολογικές, φυσιολογικές και τις ψυχολογικές περιοχές (Ζενάκου, 2011). Είναι χαρακτηριστικό πως βασισμένες στο μοντέλο αυτό, διεξήχθησαν 36 έρευνες μεταξύ 1980 και 1990, προκειμένου να αποδείξουν την αξία της διδασκαλίας μέσω των προτιμώμενων στυλ μάθησης, συγκεντρώνοντας στοιχεία από 3.181 συμμετέχοντες (Boyle, 2005). Έως το 2003, ο αριθμός των ερευνών αυτών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, αυξήθηκε σε πάνω από 120 (Lovelace 2003).

Το πόρισμα τους ήταν πως οι μαθητές που διδάσκονταν με βάση τις προτιμήσεις τους για τα μαθησιακά στυλ, προσδοκώταν να επιτύχουν 75% υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, σε σύγκριση με όσους δεν τους συνέβαινε το ίδιο. Το παραπάνω συμπέρασμα τεκμηριώνει πως όταν υπάρχει αντιστοίχιση των προτιμώμενων τρόπων μάθησης και των διδακτικών μεθόδων που ακολουθούνται, προκύπτει ένας εξαιρετικά ωφέλιμος συνδυασμός για τις επιδόσεις των μαθητών (Dunn, et. al., 1995). Τα παραπάνω στοιχεία, του όγκου των ερευνών που αναπτύχθηκαν, καθώς και των σημαντικότερων αποτελεσμάτων, αποδεικνύουν την ιδιαίτερη σημασία του εν λόγω μοντέλου. Για αυτό εξάλλου και η εν λόγω διπλωματική εργασία εστιάζει τόσο σε αυτό.

Αυτή η πορεία καταξίωσης εκκίνησε το 1978, όταν εκδόθηκε το βιβλίο των Dunn και Dunn «Teaching Students Through Their Personal Learning Style: Practical Methods». Σε αυτό, εισήγαγαν το μοντέλο VAK (οπτική, ακουστική, κιναισθητική μάθηση) στα μαθησιακά στυλ, εστιάζοντας στα οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά στυλ μάθησης των μαθητών. Το βιβλίο τους ήταν το αποτέλεσμα πολυετούς έρευνας σε αμερικανικά σχολεία, με στόχο να βρουν τρόπους με τους οποίους η θεωρία των στυλ μάθησης μπορεί να προσφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Αρχικά, αναφέρθηκαν στην επιρροή του φυσικού και ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης στους μαθητές (Ζενάκου, 2011).

Τα πορίσματα των ερευνών που διεξήγαγαν ανέδειξαν πως τέσσερα γνωρίσματα ασκούσαν επιρροή στους μαθητές. Αυτά ήταν το περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά του (φως, ήχος, θερμοκρασία, σχεδιασμός), τα συναισθήματά τους, οι κοινωνιολογικές τους ανάγκες και οι φυσικές τους ανάγκες (Childress, 2003). Οι Dunn και Dunn (1978) πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι πρέπει να αποπειραθούν κάποιες αλλαγές στην τάξη που είναι ευεργετικές για όλα τα μαθησιακά στυλ. Αυτές είναι η τροποποίηση της αίθουσας, η ομαδική εργασία και η ανάπτυξη δράσεων στις οποίες οι μαθητές αυτενεργούν (Childress, 2003). Το μοντέλο VAK (Visual, Auditory, Kinesthetic) εδράζεται στις αισθήσεις που αξιοποιούνται για να επιτευχθεί η μάθηση, δηλαδή την ακοή, την αφή και την όραση. Από αυτές προκύπτουν εύκολα και οι τρεις διαφορετικοί τρόποι μάθησης, ακουστικός, κιναισθητικός και οπτικός.

Οι οπτικοί τύποι βοηθούνται στη μάθηση μέσω οπτικών μεθόδων, επειδή μπορούν να διατηρήσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τη νέα γνώση. Για την αρτιότερη ενεργοποίησή τους, συνιστάται η χρήση διαφορετικών χρωμάτων για εργαλεία διαχωρισμού και επισήμανσης. Οι εικόνες είναι επίσης πολύ σημαντικά υποστηρικτικά υλικά, καθώς και όλα τα σχετικά υλικά όπως χάρτες, γραφήματα, πίνακες, σημειώσεις και μορφές. Προτιμώνται εικονογραφημένα βιβλία, κρατούν σημειώσεις στην τάξη και συνήθως οπτικοποιούν πληροφορίες για να τις θυμούνται. Όσον αφορά τον ακουστικό τύπο, όταν λαμβάνει μια έννοια μέσω της ακοής, μπορεί καλύτερα να την διατηρήσει και προσεγγίσει. Συνιστάται, λοιπόν, κατά το μάθημα, η χρήση μουσικής, ήχου ή μελωδίας. Παραπέρα, η ακρόαση και η συμμετοχή σε συζητήσεις είναι αμφότερες αποτελεσματικές. Εκφράζονται προφορικά ευκολότερα, γι' αυτό οι άνθρωποι παρατηρείται ότι μιλούν και στον εαυτό τους. Τέλος, το διάβασμα και η συζήτηση με άλλους επιφέρουν επίσης υψηλά αποτελέσματα (Dunn & Dunn, 1978).

Για να κατανοήσουν και να αποκτήσουν μια νέα ιδέα, ο κιναισθητικός τύπος πρέπει να συμμετέχει ενεργά σε αυτήν με ολόκληρο το σώμα ή τουλάχιστον με την αίσθηση της αφής. Συνήθως, οι καλύτερες και πιο αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι οι πειραματικές ή το παιχνίδι ρόλων και μίμησης. Επιπλέον, οι δάσκαλοι μπορούν να οργανώνουν διαλείμματα ή κινήσεις, με αποτέλεσμα οι εν λόγω μαθητές να μην αισθάνονται κουρασμένοι ή πιεσμένοι σε ακίνητη θέση. Τα υλικά των οποίων γίνεται χειρωνακτική χρήση, είναι αποτελεσματικά, γιατί το άτομο ενεργοποιείται και συμμετέχει στη διαδικασία. Η γυμναστική και ο χορός είναι δύο ακόμα μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητες και τις κλίσεις των μαθητών (Ζενάκου, 2011).

Το προσωπικό στυλ μάθησης κάθε μαθητή είναι μία μίξη των προαναφερθέντων τύπων. Το τυπικό στυλ μάθησης είναι 30% οπτικό, 34% ακουστικό και 36% κιναισθητικό. Πολλοί μαθητές διαγιγνώσκουν λάθος το προσωπικό τους στυλ μάθησης, επειδή δεν χρησιμοποιούν διάφορες επιλογές μάθησης, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να βρουν το σωστό στυλ μάθησης που τους αντιπροσωπεύει. Μερικοί μαθητές επικεντρώνονται σε οπτικά στυλ μάθησης, κάποιοι μαθητές είναι πιο ακουστικοί μαθητές και άλλοι πιο κιναισθητικοί μαθητές. Βάσει των στατιστικών στοιχείων, το 40% των μαθητών προτιμούν μεθόδους οπτικής

μάθησης. Οι μαθητές του ακουστικού τύπου αντιπροσωπεύουν το 35% του συνολικού αριθμού των μαθητών και οι μαθητές του κιναισθητικού τύπου το 25% του συνολικού αριθμού (Dunn, et. al., 1995).

Οι τρόποι μάθησης, φυσικά, δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν μόνο ενιαία, με τις κατηγορίες στις οποίες ανήκει κάθε μαθητής, αλλά χρειάζεται και να αναζητηθούν τα επιμέρους συστατικά που τους συνθέτουν, μιας και δίχως συγκεκριμένο εντοπισμό τους, δεν θα έχει σκιαγραφηθεί πλήρως το μαθησιακό στυλ. Συνοπτικά, αυτή η περιγραφή των συστατικών στοιχείων θα γίνει παρακάτω.

1.3.1 Τα συστατικά στοιχεία των τρόπων μάθησης

Οι τρόποι μάθησης εύλογα συντίθενται από ένα πλήθος επιμέρους στοιχείων που τους συναποτελούν, καταλήγοντας στις ευρείες κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τόσο οι περιβαλλοντικές και φυσιολογικές συνθήκες, όσο και οι αισθητήριοι τρόποι μάθησης και οι στρατηγικές επεξεργασίας των πληροφοριών, συμβάλλοντας εξίσου. Έτσι, κάποια άτομα μαθαίνουν πιο εύκολα όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται βήμα-βήμα σε ένα σωρευτικό διαδοχικό μοτίβο που οδηγεί σε μια εννοιολογική κατανόηση. Άλλα μαθαίνουν πιο εύκολα είτε όταν καταλαβαίνουν πρώτα την έννοια και μετά μπορούν να επικεντρωθούν στις λεπτομέρειες, είτε όταν μυσούνται στις πληροφορίες με, κατά προτίμηση, μια χιουμοριστική διήγηση γεμάτη παραδείγματα και γραφικά (Dunn et al., 1989).

Για τα παραπάνω, στη βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί οι όροι αναλυτικός/σφαιρικός, δεξιός/αριστερός, διαδοχικός/ταυτόχρονος και επαγωγικός/απαγωγικός. Ωστόσο, αυτό που είναι κρίσιμο για την κατανόηση της λειτουργίας του εγκεφάλου είναι ότι και οι δύο τύποι συλλογίζονται, αλλά με διαφορετικές στρατηγικές. Κάθε στρατηγική «είναι μια αντανάκλαση μιας τάσης προς τη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικής χρήσης του νευρικού χώρου» (Levy, 1982). Έτσι, είτε οι μαθητές είναι διαδοχικοί ή ταυτόχρονοι, επαγωγικοί ή απαγωγικοί επεξεργαστές, είναι ικανοί να κατακτήσουν τις ίδιες πληροφορίες ή δεξιότητες, εάν διδάσκονται μέσω εκπαιδευτικών μεθόδων ή πόρων που συμπληρώνουν το στυλ τους.

Αυτό το συμπέρασμα τεκμηριώθηκε στα μαθηματικά στο δημοτικό (Jarsonbeck, 1984) και στο γυμνάσιο (Brennan, 1984). Το στυλ επεξεργασίας φαίνεται να αλλάζει. Η πλειοψηφία των παιδιών του δημοτικού σχολείου είναι αναλυτικά. Ωστόσο, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και όσο περισσότερο παραμένουν στο σχολείο, τόσο πιο σφαιρικά γίνονται ορισμένα.

Είναι συναρπαστικό ότι οι αναλυτικοί νέοι φαίνεται να έχουν διαφορετικές περιβαλλοντικές και φυσιολογικές ανάγκες (Cody, 1983). Πολλοί αναλυτικοί τείνουν να προτιμούν τη μάθηση σε ένα ήσυχο, καλά φωτισμένο, οικείο περιβάλλον. Έχουν συχνά έντονη συναισθηματική ανάγκη να ολοκληρώσουν τις εργασίες στις οποίες εργάζονται και σπάνια τρώνε, πίνουν, καπνίζουν, μασούν ή δαγκώνουν αντικείμενα ενώ μαθαίνουν. Αντίθετα, οι σφαιρικοί φαίνεται να εργάζονται αποτελεσματικότερα με αυτά που οι δάσκαλοι περιγράφουν ως περισπασμούς της προσοχής. Συγκεντρώνονται καλύτερα με ήχο (μουσική ή ομιλία στο παρασκήνιο), απαλό φωτισμό και άτυπη διάταξη καθισμάτων. Επιπλέον, οι σφαιρικοί κάνουν συχνά διαλείμματα ενώ μελετούν και συχνά προτιμούν να εργάζονται σε πολλές εργασίες ταυτόχρονα. Ξεκινούν μια εργασία, μένουν σε αυτή για μικρό χρονικό διάστημα, σταματούν, κάνουν κάτι άλλο και τελικά επιστρέφουν στην αρχική τους εργασία.

Κανένα σύνολο διαδικασιών δεν είναι ούτε καλύτερο ούτε χειρότερο από το άλλο. Είναι απλά διαφορετικό. Πολλοί σφαιρικοί προτιμούν συχνά να μαθαίνουν με τους συμμαθητές τους παρά μόνοι τους ή με τον δάσκαλό τους, και επίσης συχνά προτιμούν να δομούν τις εργασίες με τον δικό τους τρόπο, επιδεικνύοντας τάση να αντιπαθούν τις επιβαλλόμενες οδηγίες. Η διαφορά μεταξύ των σφαιρικών μαθητών με υψηλή και χαμηλή επίδοση δείχνει να είναι τα κίνητρα και η βιολογική ανάπτυξη των αντιληπτικών τους ικανοτήτων (Carbo, 1980).

Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τους Dunn & Dunn, δεν γίνεται να καταγραφούν μόνο οι διαφορετικοί τύποι μαθητών όσον αφορά τις στρατηγικές επεξεργασίας των πληροφοριών, αλλά είναι βασικό και να σκιαγραφηθούν και οι υπόλοιποι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των τρόπων μάθησης, όπως οι περιβαλλοντικές ανάγκες των μαθητών, που δείχνουν ιδιαίτερα καθοριστικές.

1.3.2 Οι περιβαλλοντικές ανάγκες των παιδιών

Εκ των συστατικών των τρόπων μάθησης, βασικό στοιχείο είναι οι περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν κατά τη διάρκεια της μάθησης. Παράγοντες που επιδρούν είναι ο ήχος, η θερμοκρασία, ο χώρος και το φως. Αν και πολλά παιδιά απαιτούν ησυχία ενώ συγκεντρώνονται σε δύσκολες πληροφορίες, άλλα πραγματικά μαθαίνουν καλύτερα με τον ήχο (Pizzo, 1981). Για την τελευταία κατηγορία η μουσική χωρίς στίχους παρέχει μια ατμόσφαιρα που ευνοεί περισσότερο τη συγκέντρωση από τις μελωδίες με λέξεις, και η κλασική μουσική φαίνεται να αποδίδει (DeGregoris, 1986). Παρόμοια, αν και πολλοί άνθρωποι συγκεντρώνονται καλύτερα σε δωμάτια με έντονο φωτισμό, άλλοι —ιδιαίτερα μικρά παιδιά— σκέφτονται καλύτερα σε απαλό φως παρά σε έντονο φως. Πράγματι, ο φωτισμός φθορισμού συχνά υπερδιεγείρει ορισμένους μαθητές και προκαλεί υπερκινητικότητα και ανησυχία (Krimsky, 1982). Οι διακυμάνσεις της θερμοκρασίας επηρεάζουν διαφορετικά τους μεμονωμένους μαθητές. Μερικοί επιτυγχάνουν καλύτερα στη ζεστασιά και άλλοι έχουν καλύτερα αποτελέσματα σε ένα δροσερό περιβάλλον (Murrain, 1983).

Παρόμοιες διαφορές αποδεικνύονται με διαφορετικά ρυθμισμένα καθίσματα. Μερικοί προτιμούν να μελετούν σε ξύλινη, πλαστική ή σιδερένια καρέκλα, αλλά πολλοί άλλοι αισθάνονται τόσο άβολα στα συμβατικά καθίσματα της τάξης που τους εμποδίζουν να μάθουν. Λίγοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι, όταν ένα άτομο κάθεται σε μια σκληρή καρέκλα, το 75% του συνολικού σωματικού βάρους υποστηρίζεται από 4 τετραγωνικές ίντσες οστού (Branton, 1966). Η προκύπτουσα πίεση στους ιστούς των γλουτών προκαλεί κόπωση, δυσφορία και συχνή αλλαγή στάσης, για την οποία πολλά παιδιά επιπλήττονται σε καθημερινή βάση. Μόνο άτομα που, από τη φύση τους, τυχαίνει να είναι επαρκώς ενδυναμωμένα ακριβώς εκεί που πρέπει να είναι, μπορούν να ανεχθούν συμβατικά καθίσματα για μεγάλα χρονικά διαστήματα.

Παντού όπου διδάσκουν οι δάσκαλοι, ομονοούν στο γεγονός ότι τα αγόρια τείνουν να είναι πιο υπερκινητικά και ανήσυχά από τα κορίτσια, και η διάταξη των καθισμάτων συμβάλλει σε αυτό το φαινόμενο. Ωστόσο, όταν επιτράπη στους μαθητές να μάθουν ή να δώσουν τεστ σε καθίσματα που ανταποκρίνονταν στις προτιμήσεις του μαθησιακού τους στυλ, είτε για

επίσημο είτε για ανεπίσημο λόγο, πέτυχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες, όταν αντιστοιχούσαν με τις προτιμήσεις τους. Αυτό το αποτέλεσμα προέκυψε στην αναγνώριση λέξεων, στα μαθηματικά (Hodges, 1985) και στην ανάγνωση (Lemmon, 1985).

1.3.3 Η προτίμηση σε κάποιο χρονικό διάστημα της ημέρας

Αναμφίβολα, ένα στοιχείο που αφορά τους τρόπους μάθησης και είναι ιδιαίτερα επιδραστικό στην επίδοσή του μαθητή, είναι η χρονική στιγμή της ημέρας στην οποία συντελείται η μαθησιακή διαδικασία. Η αποτελεσματικότητα της προσπάθειας για μάθηση, σχετίζεται με τον κύκλο θερμοκρασίας κάθε ατόμου (Biggers, 1980), ο οποίος εν μέρει καθορίζει το πότε είναι πιθανό ο κάθε μαθητής να μάθει καλύτερα. Οι περισσότεροι μαθητές δεν είναι σε εγρήγορση νωρίς το πρωί. Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου βιώνουν τα πιο δυνατά ενεργειακά ύψη τους μεταξύ 10 π.μ. και 2 μ.μ. Μόνο περίπου το 28% είναι «πρωινοί» τύποι (Price, 1980). Περίπου το ένα τρίτο των μαθητών γυμνασίου είναι σε εγρήγορση νωρίς το πρωί, όταν είναι και οι καθηγητές, αλλά και πάλι η πλειοψηφία έρχεται σε εγρήγορση μετά τις 10 π.μ. Στο γυμνάσιο, σχεδόν το 40% είναι πρωινοί τύποι. Η πλειονότητα, ωστόσο, συνεχίζει να προτιμά να μαθαίνει αργά το πρωί και το απόγευμα και, για πρώτη φορά από τη βρεφική ηλικία, το 13% είναι νυχτερινοί τύποι (Price, 1980).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι μαθητές που δεν έχουν καλές επιδόσεις στα μαθηματικά, οι οποίοι αποκτούν περισσότερα κίνητρα, είναι πιο πειθαρχημένοι και εμφανίζουν μια τάση για στατιστικά αυξημένες επιδόσεις, όταν έχουν απογευματινά μαθήματα μαθηματικών που ταιριάζουν με τις βιολογικές προτιμήσεις τους στον χρόνο (Carruthers & Young, 1979).

1.3.4 Η υπερκινητικότητα

Μία ακόμα πλευρά του ζητήματος είναι η δυνατότητα κίνησης των παιδιών κατά τη διδασκαλία, μιας και η κινητικότητα είναι μόνιμο θέμα συζήτησης ανάμεσα στους δασκάλους, ολοένα και περισσότερο τα τελευταία έτη, αφού δείχνει να είναι βασικό συστατικό του τρόπου μάθησης πολλών παιδιών. Ενδιαφέρον και καθοριστικό εύρημα είναι πως τα

περισσότερα παιδιά που παραπέμπονται σε ψυχολόγους, δεν είναι κλινικά υπερκινητικά, αλλά φυσιολογικά παιδιά που έχουν ανάγκη από κινητικότητα (Fadler & Hosier, 1979). Επιπλέον, όσο λιγότερο ενδιαφέρονται τα παιδιά για όσα διδάσκονται, τόσο περισσότερη κινητικότητα χρειάζονται. Ένα ανησυχητικό στοιχείο είναι ότι τέτοια παιδιά είναι σχεδόν πάντα αγόρια.

Ο Restak (1979) τεκμηρίωσε ότι «πάνω από το 95 % των υπερκινητικών είναι αγόρια» και ότι το ίδιο χαρακτηριστικό, όταν παρατηρήθηκε, στα κορίτσια, συσχετίστηκε με τις επιδόσεις τους. Εξέφρασε τη λύπη του για το γεγονός ότι τα αγόρια πρέπει να είναι παθητικά στο σχολείο και απορρίπτονται για επιθετικές συμπεριφορές εκεί, αλλά ενθαρρύνονται να εμπλέκονται σε τυπικές ανδρικές επιθέσεις γενικά στην κοινωνία, μια κατάσταση που θεωρούσε ότι μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση ρόλων.

Πρόσθεσε ότι τα συμβατικά περιβάλλοντα της τάξης δεν παρέχουν στα αγόρια επαρκή διέξοδο για τις συνήθειες κινητικές τους ανάγκες και προειδοποίησε ότι τα σχολεία στην πραγματικότητα προκαλούν σύγκρουση με τις κοινωνικές προσδοκίες, σύμφωνα με τις οποίες τα αγόρια δεν είναι δειλά και παθητικά. Τα αγόρια που χαρακτηρίζονται ως υπερκινητικά στο σχολείο συχνά ήταν αγχωτικά, επειδή οι δάσκαλοί τους τους προέτρεπαν «να σκεφτούν κάτι», ενώ, αντίθετα, αυτά τα παιδιά χρειάζονταν «να κάνουν κάτι».

Όταν οι ερευνητές άρχισαν να κατανοούν την υπερκινητικότητα ως μία κατανοητή ανάγκη των μαθητών για κινητικότητα, πειραματίστηκαν παρέχοντας πολλές ευκαιρίες για μάθηση στα παιδιά, ενώ κινούνταν. Στη συνέχεια, άρχισαν να τεκμηριώνουν ότι όταν παλαιότερα ανήσυχοι νέοι επανατοποθετήθηκαν σε τάξεις που δεν απαιτούσαν παθητικότητα, οι αρνητικές τους συμπεριφορές τους παρατηρούνταν σπάνια (Fadley & Hosier, 1979). Συμπληρωματική σε όλα αυτά, είναι η γνώση ότι σχεδόν το 40% των παιδιών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζονται μη τυπικά καθίσματα ενώ συγκεντρώνονται, και έτσι δεν είναι δύσκολο να καταλάβουμε γιατί τόσοι πολλοί μαθητές, ιδιαίτερα αγόρια, στριμώχνονται, κάθονται στους αστραγάλους και τις γάμπες τους, απλώνουν τα πόδια τους σε διαδρόμους και περιστασιακά κουνιούνται ή πέφτουν από τις καρέκλες τους.

Τέλος, η έρευνα της Delia Valle (1984) τεκμηρίωσε ότι σχεδόν το 50% των μαθητών στο γυμνάσιο δεν μπορούσαν να καθίσουν ακίνητοι για σημαντικό χρονικό διάστημα. Το 25% θα μπορούσε να παραμείνει ακίνητο αν ενδιαφέρεται για το μάθημα και το υπόλοιπο 25% προτιμούσε την παθητικότητα. Έδειξε, λοιπόν, τη σημασία της διάστασης της κινητικότητας των τρόπων μάθησης. Όταν οι προτιμήσεις των μαθητών και το περιβάλλον τους αντιστοιχήθηκαν, πέτυχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ, από ότι όταν ήταν αναντίστοιχα. Μαθητές που απαιτούσαν κινητικότητα μετακινούνταν από το ένα μέρος της αίθουσας στο άλλο για να κατακτήσουν όλες τις πληροφορίες στο μάθημα και είχαν καλύτερη επίδοση από ότι όταν κάθονταν. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που αντιπαθούσαν την κίνηση, είχαν χειρότερες επιδόσεις όταν τους ζητήθηκε να μάθουν ενώ περπατούσαν και είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση, όταν τους επιτρεπόταν να κάθονται ήσυχα και να διαβάζουν.

1.3.5 Οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης

Μία από τις πλέον συνηθισμένες ερωτήσεις που αφορούν τους τρόπους μάθησης, είναι αν μπορούν οι μαθητές πραγματικά να γνωρίζουν ποιοι τους ταιριάζουν. Έχοντας πραγματοποιήσει ελέγχους σε περισσότερα από 350 χιλιάδες παιδιά, έχει πια επιβεβαιωθεί ότι οι περισσότεροι όντως μπορούν, μερικοί δεν διαθέτουν αυτή την δυνατότητα, ενώ κάποιοι άλλοι δύνανται να αντιληφθούν μόνο κατά ένα μέρος το μαθησιακό τους στυλ (Dunn et al., 1981).

Όταν οι μαθητές εισάγονται σε νέο υλικό μέσω των αντιληπτικών τους προτιμήσεων, θυμούνται πολύ περισσότερα από ό,τι όταν το νέο υλικό εισάγεται μέσω της λιγότερο προτιμώμενης μεθόδου τους. Αυτό ισχύει για μαθητές δημοτικού (Carbo, 1980), δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kroon, 1985), αλλά και για ενήλικες (Ingham, 1989). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μελέτες (Carbo, 1980) απέδειξαν τις στατιστικά υψηλότερες βαθμολογίες εξετάσεων που σημειώθηκαν όταν οι μαθητές αρχικά εισήχθησαν σε νέες και δύσκολες πληροφορίες μέσω των αντιληπτικών τους προτιμήσεων, παρά μέσω των λιγότερο προτιμώμενων τρόπων μάθησής τους.

Η έρευνα των Dunn, Beaudry και Klavas (1989) δείχνει ότι όταν εντοπίστηκαν οι προτιμήσεις των μαθητών και στη συνέχεια εκτέθηκαν σε πολλαπλές παρεμβάσεις - τόσο σύμφωνες όσο και ασυμβίβαστες με τους καθορισμένους τρόπους μάθησής τους - τα παιδιά πέτυχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε τεστ, από ό,τι όταν διδάσκονταν με εναλλακτικά πρότυπα. Άλλες μελέτες εξέτασαν επίσης τις επιδράσεις των κοινωνιολογικών προτιμήσεων στις στάσεις απέναντι στη μάθηση και βρήκαν στατιστικά υψηλότερες βαθμολογίες όταν οι μαθητές διδάσκονταν σε αντίστοιχες καταστάσεις (De Bello, 1985).

Αντιθέτως, όπου, οι μαθητές δεν ακολουθούν μεθόδους, πόρους ή περιβάλλοντα που συμπίπτουν με τις προτιμήσεις τους, τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά λιγότερο υψηλά. Επειδή, τόσο στα πειράματα, όσο και στα ευρήματα εντός της τάξης, οι έρευνες έχουν αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα, είναι λογικό να συμπεράνουμε ότι, δεδομένου ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερα όταν διδάσκονται μέσω των προτιμήσεών τους, οι προτιμήσεις τους πρέπει να είναι το δυνατό τους σημείο (Dunn et al., 1979).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα περισσότερα παιδιά δεν είναι ακουστικοί τύποι (σπάνια θυμούνται τουλάχιστον τα τρία τέταρτα από αυτά που ακούνε σε μία διδασκαλία 40 έως 50 λεπτών), οι διαλέξεις, οι συζητήσεις και η αφήγηση είναι ο λιγότερο αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας. Λίγοι δάσκαλοι, ωστόσο, ξέρουν πώς να εισαγάγουν νέο υλικό κιναισθητικά – δηλαδή με τον προτιμώμενο τρόπο των περισσότερων μαθητών και των μαθητών με χαμηλή επίδοση.

Τα μικρά παιδιά και τα άτομα με χαμηλή επίδοση είναι σχεδόν αποκλειστικά κιναισθητικοί τύποι (Crino, 1984). Το να διδαχθούν νέες και δύσκολες πληροφορίες ακουστικά στην αρχή σχεδόν εγγυάται σύγχυση και δυσκολία. Εάν πρόκειται να αναπτυχθούν οι ακουστικές τους δεξιότητες, πρέπει να ενισχυθούν ακουστικά και να περιμένουμε υπομονετικά τη μέρα που, όπως συμβαίνει συνήθως, θα ωριμάσουν και θα είναι έτοιμοι να μάθουν με τον τρόπο αυτό. Στο μεταξύ, μόνο ένα μικρό ποσοστό από όσα λέγονται, απορροφάται και κατανοείται. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση και οι μαθητές που εγκαταλείπουν σχεδόν αποκλειστικά είναι κιναισθητικοί τύποι. Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως κιναισθητικοί ή ακουστικοί τύποι.

Εξάλλου, οι αναλυτικοί και κάποιοι σφαιρικοί προικισμένοι μαθητές προτιμούν έντονα να μαθαίνουν μόνοι τους παρά με άλλους (Cross, 1982). Αυτά τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίχθηκαν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες, όταν οι επισκέψεις, οι παρατηρήσεις και η αξιολόγηση τεκμηρίωσαν ότι οι έφηβοι πέτυχαν περισσότερα και συμπεριφέρθηκαν καλύτερα (Dunn & Griggs, 1988).

1.3.6 Δυνατότητες που παρέχει η διδασκαλία μέσω των τρόπων μάθησης

Παρά την προαναφερθείσα αξία της γνώσης για τους τρόπους μάθησης, πολλοί εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να παραμένουν χωρίς ενημέρωση σχετικά με το εύρος της επιρροής τους, στην ικανότητα των ατόμων να απορροφούν και να διατηρούν νέες ή δύσκολες πληροφορίες και δεξιότητες. Τα δεδομένα των μελετών των Carbo (1980) και Wheeler (1983), κατέδειξαν με σαφήνεια τα σημαντικά οφέλη, αλλά και τις αδυναμίες που αναδείχθηκαν ως συνέπειες, όταν οι μαθητές διδάσκονται μέσω της προτίμησης που αντιλαμβάνονται ως ισχυρότερη, αλλά πιθανότατα είναι η μόνη που έχουν βιώσει. Παρά το γεγονός αυτό, και παρά την ευρεία υποστηρικτική τεκμηρίωση πολλών ατόμων, που πραγματοποιούσαν την πρακτική τους άσκηση, με βάση την τάξη ή τις σχολικές εμπειρίες (Dunn, 1981, Lemmon, 1982), λίγοι ειδικοί έχουν αρχίσει να επανεξετάζουν σοβαρά την διδασκαλία μέσω των ισχυρών προτιμήσεων των μαθητών.

Οι μοναδικές εξαιρέσεις σε αυτόν τον κανόνα, ήταν οι πρωτοπόροι Barbe και Swassing (1979) και Carbo (1980). Επιπρόσθετα, στην απροσεξία μας στις ισχυρές προτιμήσεις των μαθητών και την αντιληπτική τους ικανότητα, ως προς τον ήχο, το φως και το περιβάλλον, συχνά λειτουργούμε βάσει της εσφαλμένης υπόθεσης ότι η ανάγνωση πρέπει να διδάσκεται το πρωί όταν, θεωρητικά τα περισσότερα παιδιά είναι σε εγρήγορση. Έρευνες καταδεικνύουν το σφάλμα αυτής της πεποίθησης. Το συνηθισμένο σχολικό πρόγραμμα δεν επιτρέπει την επίτευξη του στόχου αυτού σε περίπου 25-30% των μαθητών. Ασχέτως του πότε προσφέρονται οι οδηγίες, είναι το λανθασμένο χρονικό διάστημα της ημέρας, για σχεδόν έναν στους τρεις μαθητές.

Συνοψίζοντας όσον αφορά τα έως τώρα παρουσιασμένα στοιχεία στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, προτού μεταβούμε στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, είναι αναγκαίο να τονιστεί πως το μοντέλο Dunn & Dunn που παραπάνω περιγράφηκε, με αναφορά στα συστατικά στοιχεία των τρόπων μάθησης βάσει αυτού, είναι ο άξονας πάνω στον οποίο δομείται η έρευνα που έπεται, και η συζήτηση για τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων της. Φυσικά, μιας και εξετάζεται ένα συγκεκριμένο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, αυτοί με μεταναστευτικό υπόβαθρο, παρακάτω ακολουθεί μία ευσύνοπτη παρουσίαση στοιχείων που τους αφορούν και τους διαφοροποιούν από τους γηγενείς μαθητές.

Κεφάλαιο 2

Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο

2 Εισαγωγή

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τη σχολική τους ζωή και την ελληνική πραγματικότητα. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη νέα κατάσταση στην ελληνική κοινωνία τις τελευταίες δεκαετίες, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη μάθηση, τις συνήθειες παρανοήσεις ακόμα και στους χρησιμοποιούμενους όρους και τις διαφορές στις επιδόσεις σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Ως εκ τούτου, απορρέει και το ερευνητικό ενδιαφέρον για τους τρόπους μάθησης αυτής της κατηγορίας παιδιών.

Αρχικά, διασαφηνίζονται έννοιες που αφορούν τα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με τις οποίες μεγάλο τμήμα ακόμη και του εκπαιδευτικού κόσμου δεν είναι επαρκώς εξοικειωμένο και δεν κάνει ορθή χρήση τους. Κατόπιν, δίνονται κάποια βασικά στοιχεία για τους μετανάστες στον ελληνικό χώρο, μιας και με τα παιδιά αυτών καταπιάνεται κι η παρούσα έρευνα. Τότε, γίνεται μία αναφορά στις δυσκολίες που αυτά συναντούν στη σχολική τους ζωή, δυσκολίες άρρηκτα συνδεδεμένες με τη μάθηση και τους τρόπους που προτιμούν σε αυτήν. Δεν θα μπορούσε να λείπει και μία αναφορά στις επιδόσεις που απορρέουν και από

αυτές τις δυσκολίες, καθώς και μία καταγραφή της ανισότητας σε σύγκριση με τα γηγενή παιδιά. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ευσύνοπτη παρουσίαση ερευνών του προγράμματος PISA που αφορούν τα προαναφερθέντα.

2.1 Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις

Στην καθημερινή χρήση όρων σχετικών με την εκπαίδευση των μεταναστών, όροι όπως μετανάστες και αλλοδαποί χρησιμοποιούνται, δίχως να υπάρχει φροντίδα στη διαφορά της σημασίας τους και προσοχή να εκφραστεί ο ομιλών με ακρίβεια. Ως εκ τούτου, παραδείγματος χάριν, χρησιμοποιώντας τη λέξη αλλοδαπός, κάποιος πιθανά αναφέρεται και σε άτομη εθνοτικά μη Έλληνες, και σε άτομα που δεν έχουν ελληνική ιθαγένεια. Οι νόμοι του ελληνικού κράτους προβλέπουν δύο ταξινομήσεις. Η μία αφορά το κράτος, του οποίου ένα άτομο είναι ή δεν είναι πολίτης, και η άλλη το έθνος, για το οποίο το άτομο είναι ομογενής ή αλλογενής (Γκότοβος, 2005).

Ωστόσο, από τη σκοπιά της παιδαγωγικής θεωρίας, το ενδιαφέρον με τη μελέτη της κοινωνικοποίησης των παιδιών δεν είναι αν ανήκει στην κατηγορία των αλλοδαπών ή ντόπιων νομικά, αλλά η βιογραφία τους, δηλαδή η εμπειρία τους εντός και εκτός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Πιθανότατα, αυτή η εμπειρία διαφέρει όταν το παιδί είναι οικογένειας μεταναστών. Υπό αυτή την έννοια, σε σύγκριση με τους όρους 'αλλοδαπός' ή 'ξένος' μαθητής, ο ευρύτερα χρησιμοποιούμενος όρος «μαθητές με υπόβαθρο μεταναστών» συνάδει περισσότερο με τη θεωρία σχολικής κοινωνικοποίησης των απογόνων οικογενειών μεταναστών. Ταυτόχρονα, είναι πιο ακριβής, γιατί οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν είναι απαραίτητα αλλοδαποί, ξένοι ή μετανάστες (δηλαδή διαμένουν προσωρινά στη χώρα με προοπτική επιστροφής στην πατρίδα) (Γκόβαρης, 2001). Ειδικά, στις ευρωπαϊκές χώρες με μακρά παράδοση στη μετανάστευση, η τρίτη γενιά έχει μπει στο επίκεντρο της προσοχής, καθώς πιθανά -ανάλογα με τις πολιτικές πολιτογράφησης που ακολουθεί η χώρα υποδοχής- λογίζονται ως ήδη γηγενείς, μιας και η γέννησή τους έλαβε χώρα εκεί που συνέβη και αυτή των γονέων τους. Δεν είναι απίθανο, δε, να «καλωσορίζουν» νέους μετανάστες από την προγονική τους ή άλλες χώρες.

2.2 Ο μεταναστευτικός πληθυσμός στην Ελλάδα

Η χώρα μας τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχει μεταβληθεί σε χώρα που υποδέχεται μετανάστες, ενώ παλαιότερα ίσχυε το αντίθετο, ήταν δηλαδή χώρα εκροής μεταναστών. Φυσικά, η αλλαγή αυτή επέφερε μεταβολές και στον πληθυσμό και στην κοινωνική δομή. Χρησιμοποιώντας τον όρο μετανάστευση, δεν αναφερόμαστε μονάχα στη μεταβολή τόπου διαμονής, αλλά σε μία πολυεπίπεδη διεργασία (Κοίλιαρη, 1997).

Η μετανάστευση αφορά δύο διαδικασίες. Τόσο την εκροή μεταναστών (emigration), κατά την οποία άτομα και ομάδες ατόμων μετακινούνται από τον τόπο προέλευσης στη χώρα υποδοχής. Όσο και την εισροή μεταναστών (immigration), κατά την οποία άτομα και ομάδες ατόμων εγκαθίστανται στη χώρα υποδοχής που αφίχθηκαν. Η εισροή με τη σειρά της αφορά τόσο την είσοδο αλλοδαπών μεταναστών, όσο και τον επαναπατρισμό, στον οποίο τα άτομα μετακινούνται κατ' εντολήν της δημόσιας αρχής, και την παλιννόστηση, στην οποία ομογενείς επιστρέφουν στη χώρα από την οποία κατάγονται (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007).

Σε πολλές περιπτώσεις, οι διαφορές μεταξύ της έννοιας του αλλοδαπού-ημεδαπού και αλλογενή-ομογενή δεν γίνονται διακριτές με αποτέλεσμα, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, αλλοδαπός να θεωρείται ο μη κατέχων την ελληνική ιθαγένεια και ημεδαπός ή ημεδαπός ο έχων την ιθαγένεια που δεν έχει μεταναστεύσει. Πρέπει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχει πλήρης ευθυγράμμιση των εννοιών αλλοδαπός και μετανάστης. Επομένως, ενώ από τη μία, τα παιδιά μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα δεν θεωρούνται μετανάστες, αλλά αλλοδαποί, αντιθέτως, οι ίδιοι οι μετανάστες και πρόσφυγες λογίζονται ως αλλογενείς λόγω της διαφορετικής τους καταγωγής, των φυλετικών και άλλων διαφορών τους (Γκόβαρης, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, ως ομογενείς ορίζονται οι έχοντες κοινή εθνική και φυλετική καταγωγή. Όσοι μιλούν την ίδια γλώσσα, πιστεύουν στον ίδιο θεό και έχουν διαμορφωμένη την ίδια εθνική συνείδηση. Δεν είναι λίγες οι φορές, που με βάση τη νομοθεσία στην Ελλάδα, η νομική υπόσταση του ομογενούς ταυτίζεται με την αντίστοιχη του ημεδαπού. (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007). Άλλος ένας νομικός όρος είναι αυτός του «ανιθαγενούς»,

δηλαδή του ανθρώπου που ελλείπει οποιασδήποτε ιθαγένειας δεν θεωρείται πολίτης κάποιου κράτους. (Καλαντζή, 2007).

Επιπλέον, υπάρχει εμφανής διαφοροποίηση μεταξύ του μετανάστη και του πρόσφυγα, καθώς ο πρώτος είναι αυτός που φεύγει από τη χώρα του χωρίς να έχει εξαναγκαστεί σε αυτή την επιλογή. Πρόσφυγας από την άλλη, με βάση και την σύμβαση της Γενεύης του 1951, είναι αυτός που εγκαταλείπει τη χώρα προέλευσής του και απεμπολείται την προστασία αυτής, επειδή έχει θεμιτό φόβο να διωχθεί εξαιτίας είτε θρησκευτικών ή πολιτικών διαφορών, είτε λόγω της πολιτικής και κοινωνικής του ένταξης. Υπάρχει επίσης, διαχωρισμός και ως προς τους μετανάστες που φεύγουν από την χώρα καταγωγής τους με μοναδικό στόχο να καλυτερέψουν την οικονομική τους κατάσταση. Οι συγκεκριμένοι ονομάζονται οικονομικοί μετανάστες. Το σύνολο των ανθρώπων που πιστεύει ότι έχει την ίδια καταγωγή και μοιράζεται ομοιότητες στην ηθική και βιογραφική ανάπτυξη του, όπως για παράδειγμα την αποικιοκρατική ή την μεταναστευτική ιστορία του, ορίζεται ως εθνότητα (Γκόβαρης, 2001). Ημεδαποί λογίζονται τόσο οι Έλληνες όσο και όποιος άλλος που έχει λάβει την ελληνική ιθαγένεια. Ο οποιοσδήποτε Έλληνας, εντός ή εκτός συνόρων, θεωρείται ομογενής.

Η ιθαγένεια είναι ο νομικός δεσμός που συνδέει μια χώρα και τη νομοθεσία της με τους πολίτες της. Συνεπάγεται πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και άλλα δικαιώματα και υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν οι κυβερνήσεις και οι πολίτες (Καζαντζή, 2007). Ο υπήκοος κάποιας χώρας, που εάν επιστρέψει στη πατρίδα του θα έρθει αντιμέτωπος με διώξεις και βασανιστήρια λόγω των αντιτιθέμενων, προς το ολοκληρωτικό καθεστώς της χώρας του, πολιτικών ή θρησκευτικών πεποιθήσεών του, ονομάζεται πρόσφυγας. Ολοκληρώνοντας, οι ομάδες εκείνες, που εντός της δοθείσας κοινωνικής δομής, έχουν δημιουργήσει μία άλλη οργανωμένη μειοψηφία με ιδιαίτερα θρησκευτικά, γλωσσικά, εθνικά ή άλλα χαρακτηριστικά, αποκαλείται μειονότητα και χαίρει αναγνώρισης από την επίσημη πολιτεία, ενώ παράλληλα μπορεί να αποτελεί μέρος διεθνών συμφωνιών (Γκότοβος, 2002).

2.3 Η προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών

Όσα παιδιά προέρχονται από διαφορετικές γλωσσικές και πολιτιστικές καταβολές συχνά δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στο νέο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, κυρίως λόγω ζητημάτων που μπορούν να εντοπιστούν και στην διαδικασία κοινωνικοποίησής τους στη χώρα καταγωγής, αλλά και στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα του κράτους που πλέον είναι πολίτες (Γκόβαρης, 2001).

Όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα με τις προσλαμβάνουσες εμπειρίες και την προσωπικότητά τους, πιθανόν να αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την προσαρμογή σε ορισμένα στάδια της ζωής τους (Μάρκου 1995). Όπως είναι φυσιολογικό ένα άτομο, ιδιαίτερα κατά την παιδική του ηλικία, δυσκολεύεται ακόμη περισσότερο να εναρμονιστεί με μία εξ ολοκλήρου καινούργια πραγματικότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Για ένα παιδί η νέα προσπάθεια να εγκλιματιστεί στη σχολική πραγματικότητα ενέχει δυσκολίες όπως και η ίδια η μαθησιακή διαδικασία, οι επιδόσεις του παιδιού και άλλες. Τα προαναφερθέντα προβλήματα προσαρμογής βρίσκουν έκφραση ποικιλοτρόπως, κυρίως στην περίπτωση των παιδιών των μεταναστών. Συγκεκριμένα, κυριεύονται από έλλειμμα προσοχής, αδυναμία ολοκλήρωσης εργασιών, δεν πιστεύουν στον εαυτό τους, εκδηλώνουν νευρικότητα και στρες, κάτι που συνήθως τους αποθαρρύνει από το να ανοιχτούν, να πάρουν τον λόγο, τόσο εντός της τάξης, όσο και εκτός (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Η αδυναμία αυτή έχει σαν αφετηρία έναν συνδυασμό του οικογενειακού περιβάλλοντος, των πολιτισμικών καταβολών των μαθητών, αλλά και της παιδαγωγικής διαδικασίας που ακολουθείται από το κράτος υποδοχής. Ειδικά για έναν μαθητή, του οποίου οι πολιτισμικές καταβολές και φυσικά η μητρική του γλώσσα διαφέρουν από το σύνολο της τάξης, οι επικοινωνιακές του δεξιότητες μπορεί να υστερούν λόγω του γλωσσικού του ελλείμματος (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι η κοινωνία δεν διαθέτει ιδιαίτερο σεβασμό για τις χώρες προέλευσης της πλειονότητας των μεταναστών, θα οδηγήσει σε εχθρική αντιμετώπιση των παιδιών των μεταναστών στη νέα σχολική τους εμπειρία. Αυτή η πραγματικότητα, αποτελεί όχι σπάνια την αιτία πίσω από την απαξίωση που θα επιδείξει αργότερα ο μαθητής απέναντι

σε ο,τιδήποτε σχετίζεται με τη κοινωνία στην οποία πλέον εντάσσεται. Κάτι που έρχεται να επιδεινώσει τη συγκεκριμένη κατάσταση είναι η αδυναμία του παιδιού να χρησιμοποιήσει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές δεξιότητες, που όμως προέρχονται από ένα άκρως διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο (Νικολάου, 2000).

Ακόμα μία σημαντική αδυναμία που δυσχεραίνει τη προσπάθεια προσαρμογής των μαθητών, εντοπίζεται στο γεγονός ότι χωρίς συγκεκριμένη προετοιμασία εγκαταλείπεται μια ολόκληρη διαδικασία εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Αντί αυτού το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να διδαχθεί μια καινούργια γλώσσα, ουσιαστικά χρησιμοποιώντας ως μοναδικό μεθοδολογικό εργαλείο του, την μεταφορά από τη μια γλώσσα στην άλλη. Έτσι, δημιουργείται αδυναμία στην εκμάθηση της νέας γλώσσας (Λάγιος et al, 2007).

Επιπλέον, οι ίδιοι οι δάσκαλοι δεν είναι λίγες οι φορές που αγνοούν την ιστορία που ακολουθεί το κάθε παιδί, τις ιδιαιτερότητες της κοινωνικής τους καταγωγής, με συνέπεια να μην χαίρουν της εμπιστοσύνης των μαθητών τους ή ακόμα χειρότερα να είναι οι ίδιοι αυτοί που εγκλωβίζονται στις προκαταλήψεις τους (Κοτσιώνης, 1993). Έτσι δημιουργείται ένα έλλειμμα πίστης των παιδιών στις δυνατότητές τους, καθώς παρακολουθούν τους κόπους και τα όνειρα τους να μην έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Το περιβάλλον γίνεται πιο αποπνικτικό για τον μαθητή, αν σκεφτεί κάποιος, ότι και ο σχολικός εξοπλισμός όπως για παράδειγμα τα βιβλία πολλές φορές αντί να βοηθούν, διογκώνουν το πρόβλημα με τον χαρακτήρα τους να είναι εν πολλοίς προσανατολισμένος στον πολιτισμό και την ιστορία της συγκεκριμένης χώρας (Λάγιος et al., 2007).

Τέλος, οι δυσκολίες ενσωμάτωσης ενός παιδιού που προέρχεται από άλλη χώρα, έχουν τη βάση τους και εντός της οικογενειακής μονάδας, αφού συχνά η ίδια η οικογένεια δεν ασχολείται με τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού. Η συγκεκριμένη στάση εδράζεται τόσο στις καθημερινές κακουχίες που πιθανότατα βιώνει μια οικογένεια μεταναστών, όσο και στην αντίληψη ότι το μέλλον αυτών των παιδιών είναι τα επαγγέλματα που δεν επιζητούν ακαδημαϊκή μόρφωση και ως εκ τούτου δεν χρειάζεται να έχουν ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις (Γκόβαρης, 2001). Με βάση όσα ανωτέρω έχουν ειπωθεί, βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι αδυναμίες προσαρμογής κατά την μαθητική ηλικία των παιδιών των μεταναστών, θα

οδηγήσουν μεταγενέστερα και σε γενικευμένη έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων με το πέρας των σχολικών χρόνων.

2.4 Έρευνες για τις επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Από το 1990 και ύστερα, ήρθε στο προσκήνιο ένα νέο μεταναστευτικό ρεύμα, που κατέκλυσε μια σειρά από χώρες της Ευρωπαϊκής Χερσονήσου, οι οποίες μπορεί παλαιότερα να αποτελούσαν οι ίδιες κοιτίδες μεταναστευτικών ρευμάτων (Castles & Miller, 1988). Οι συγκεκριμένες αλλαγές έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική σύνθεση των κρατών της Ευρώπης, διαπλάθοντας μια πρωτόγνωρη μίξη πλήθους πολιτισμών και θέτοντας μετ' επιτάσεως την αναγκαιότητα να ενταχθούν τα μεταναστευτικά αυτά ρεύματα στους κόλπους του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Με βάση μελέτες ανά τον κόσμο έχει αποδειχθεί ότι η αποδοχή των μεταναστών από την κοινωνία μιας άλλης χώρας εξαρτάται τόσο από τα επιμέρους χαρακτηριστικά των μεταναστών, όσο και από την κατάσταση που επικρατεί στη χώρα υποδοχής (Tubergen et al., 2004).

Όπως αναφέρουν οι Καλδή και Γκόβαρης (2009), δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που να μπορεί εξ ολοκλήρου να εξηγήσει την οικονομική και κοινωνική ένταξη μιας ομάδας μεταναστών. Πρωταρχικός παράγοντας που μπορεί να δώσει ώθηση στην ενσωμάτωση των μεταναστών και στη διαμόρφωση προσδοκιών για το μέλλον τους, δεν είναι άλλος από το εκπαιδευτικό σύστημα. Μεγάλη μερίδα της επιστημονικής κοινότητας έχει καταπιαστεί με το αν και κατά πόσο έχει συντελεστεί αυτή η ενσωμάτωση εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Φυσικά, στις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στο ζήτημα βλέπουμε δύο μεγάλες κατηγορίες. Από τη μία η πλευρά, που χρεώνει την ευθύνη για την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, κατά κύριο λόγο στις αδυναμίες των μαθητών και από την άλλη όσοι βλέπουν ως υπαίτιους τους δασκάλους και τις σχολικές μονάδες σαν σύνολο.

Η πρώτη κατηγορία αναζητά τις εξηγήσεις του φαινομένου στο μικρο-επίπεδο, δηλαδή στο όχι και τόσο ανεπτυγμένο μορφωτικό και πολιτισμικό επίπεδο των οικογενειών αυτών των

μαθητών, π.χ. θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου (Becker, 1993). Στον αντίποδα, βρίσκονται οι υποστηρικτές της άποψης ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται κατά κύριο λόγο από παράγοντες σχετικούς με τη διάρθρωση του σχολικού περιβάλλοντος, δηλαδή με το πόσα παιδιά μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη, τις καταβολές και το υπόβαθρο της τάξης και ούτω καθεξής. Αυτή η προσέγγιση μελετά το μέσο-επίπεδο.

Ενώ όμως, οι επιστημονικές αναλύσεις που υπερασπίζονται την θεωρία περί «ελλείμματος πολιτισμικού κεφαλαίου» (μικρο-επίπεδο) δεν βρίσκουν επιβεβαίωση από την πρακτική ζωή, εντούτοις, η προσέγγιση του μέσου επιπέδου τεκμηριώνεται μέσα από επιστημονική έρευνα 168 περιπτώσεων, όχι μόνο σε παιδιά μεταναστών, που καταδεικνύουν ότι υπάρχει πληθώρα κοινωνικών φαινομένων (13 στον αριθμό) που επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών. Ενδεικτικά, εντοπίζεται συνάρτηση της αποδοτικότητας των μαθητών με το εύρος των προσδοκιών που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι, με την αλληλεπίδρασή τους με το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον, τις μεθόδους διδασκαλίας, την επικοινωνία που υπάρχει ανάμεσα σε γονείς – εκπαιδευτικούς – μαθητές, και άλλα. Το κατά πόσο ισχύει η συγκεκριμένη προσέγγιση επιβεβαιώνεται από μελέτες του PISA.

Οι διαφορές που εμφανίζονται στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε διεθνείς έρευνες θα μπορούσαν να ερμηνευτούν με βάση τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών και τη νομοθεσία για την υποδοχή και αποδοχή μεταναστών (μακρο-επίπεδο). Για παράδειγμα, σε μερικές χώρες του δυτικού κόσμου η μεταναστευτική πολιτική θεωρείται πολύ αυστηρή (επιλεκτική) και ταυτόχρονα αρκετά φιλελεύθερη: χώρες όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία, υποδέχονται μόνο υψηλά εξειδικευμένο και εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, και στηρίζουν με συγκεκριμένες πολιτικές τη γρήγορη κοινωνική ένταξη αυτού. Εκεί που κυριαρχούσαν κεντρο-αριστερές κυβερνήσεις, η νομοθεσία σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια και την αποδοχή των ομάδων με μεταναστευτικό υπόβαθρο κινήθηκε σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ενσωμάτωσης και όχι αφομοίωσης, με αποτέλεσμα να μην ασκηθούν πιέσεις στις ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο να επιδιώξουν υψηλές επιδόσεις στο εθνικό σχολικό σύστημα (Tubergen & Kalmijn, 2005).

Τα παραπάνω στοιχεία που αφορούν τις διαφορές στις επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, δεν έχει ερευνηθεί και κατά πόσο ισχύουν και για την χώρα μας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό και ερευνητικά ενδιαφέρον επομένως, να μελετηθούν οι τρόποι μάθησης των μεταναστών μαθητών στη χώρα μας, καθώς αυτοί είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με τις επακόλουθες επιδόσεις. Μία τέτοια αναγκαία προσπάθεια είναι και η παρούσα έρευνα.

2.5 Μοντέλα ερμηνείας των ανισοτήτων

Ακριβώς επειδή ο καθοριστικός παράγοντας για την ενσωμάτωση είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, όμως ταυτόχρονα δεν έχει γίνει πλήρης ενσωμάτωση με άρτιο τρόπο των μεταναστών σε αυτό, προκύπτουν ανισότητες, τις οποίες έρχονται να ερμηνεύσουν μοντέλα.

2.5.1. Το μοντέλο του ανθρώπινου κεφαλαίου

Σύμφωνα με τα επιχειρήματα του μοντέλου αυτού, οι διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών προκύπτουν σχεδόν εξ ολοκλήρου από διαφορές στο εύρος και την ποιότητα των επενδύσεων που αφορούν τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές των σχολείων. Αυτές οι ελλείψεις δυσχεραίνουν το να συμμετέχουν ισότιμα κάποιες μαθητικές ομάδες στη σχολική ζωή (Gomolla, 2006).

Ουσιαστικά, καταρρίπτονται μύθοι για δίκαια εκπαιδευτικά συστήματα που αξιολογούν ισότιμα την ατομική απόδοση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δηλαδή σε κεφάλαια και υλικά και τις δυνατότητες να μετασχηματιστούν αυτά σε ανθρώπινο κεφάλαιο που θα είναι σε θέση να παρέχει στήριξη για αποδοτική συμμετοχή στην εκπαίδευση (Radtke, 2004). Από αυτή την άποψη, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μεταναστών φοιτητών μπορεί να εξηγηθεί μόνο από τα αρχικά «ελλειμματικά» και «περιορισμένα» κεφάλαιά τους, τα οποία μπορούν να επενδύσουν οι οικογένειες αυτών των μαθητών (Diefenbach 2008). Με βάση αυτό το μοντέλο, η αδυναμία των μεταναστών γονέων να επενδύσουν άρτια στην εκπαίδευση των παιδιών τους εξηγείται από τις περιβαλλοντικές αλλαγές που επιφέρει μια μετανάστευση, με επακόλουθη αλλαγή όρων, δυνατοτήτων και ευκαιριών εκμετάλλευσης κεφαλαίων (Kristen & Granato, 2007).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η μετανάστευση μπορεί να οδηγήσει σε υποτίμηση της αξίας ή ακόμα και γενική απενεργοποίηση όλων των συμβολικών κεφαλαίων που αποκτήθηκαν στη χώρα προέλευσης. Οι Kristen & Granato (2007) αναδεικνύουν τη διαφορά μεταξύ κεφαλαίων γενικού σκοπού, αυτών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα από το πλαίσιο, και κεφαλαίων που ταξινομούνται ως ειδικά κεφάλαια, καθώς η χρησιμότητά τους περιορίζεται μόνο από τον βαθμό στον οποίο αποκτώνται στο πλαίσιο. Παραδείγματος χάριν, η γλώσσα. Εάν η χώρα υποδοχής χρησιμοποιεί την πρώτη γλώσσα, το γλωσσικό κεφάλαιο θεωρείται διαθέσιμο. Εάν όχι, χαρακτηρίζεται ως μη λειτουργικό και δύσκολα μπορεί θεωρητικά να μετατραπεί σε ανθρώπινο κεφάλαιο ικανό να υποστηρίξει την εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής.

Για όλες τις μελέτες, είναι γεγονός ότι δεν είναι ικανές να εξηγήσουν ακριβώς πώς τα υψηλότερα εισοδήματα επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία. Το «πώς» επιδρά και ο χρόνος που δίνουν οι γονείς για τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, είναι επίσης σχετικά ασαφές. Επιπλέον, οι υποθέσεις ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μεταναστών μαθητών συνδέεται με τα σχέδια των οικογένειών τους να επιστρέψουν γρήγορα στις χώρες καταγωγής τους, δεν έχουν επίσης τεκμηριωθεί. Στην περίπτωση αυτή, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι οικογένειες μεταναστών δεν ενδιαφέρονται να επενδύσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους στη χώρα υποδοχής. Ωστόσο, η μελέτη της Diefenbach (2002) δεν επιβεβαίωσε αυτή την άποψη.

Συνολικά, όπως επισημαίνεται από την Diefenbach (2007), τα στατιστικά μοντέλα που βασίζονται σε συγκεκριμένους ποσοτικούς και θεωρητικούς δείκτες ανθρώπινου κεφαλαίου (εισόδημα, διαθέσιμος χρόνος, αριθμός αδελφών) έχουν περιορισμένη ερμηνευτική ισχύ για να αιτιολογήσουν τη σχολική επιτυχία για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με αυτήν, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι πολύ κοντά στην υπόθεση του πολιτισμικού ελλείμματος.

Εάν, από την σκοπιά αυτής της προσέγγισης, το κύριο ζήτημα είναι η μετατροπή του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μεταναστών σε χρήσιμο κεφάλαιο για την ένταξη

τους στη χώρα υποδοχής, τότε δημιουργεί ερωτηματικά η αιτία του εξοβελισμού από τον προβληματισμό της δυνατότητας/περιορισμού στον μετασχηματισμό και την αξιοποίηση αυτών των κεφαλαίων. Αυτό το ζήτημα ενισχύεται από εμπειρικά ευρήματα που δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ των χωρών για μετανάστες μαθητές της ίδιας εθνικότητας (Wilmes et al., 2011).

Υπάρχει ανισότητα στις σχέσεις αναγνώρισης, η οποία εμποδίζει ορισμένες ομάδες μαθητών, όπως παιδιά μεταναστών, να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανεπαρκής αναγνώριση εκδηλώνεται κυρίως στην έλλειψη ευκαιριών και δυνατοτήτων διαπραγμάτευσης και αξιοποίησης του πολιτισμικού και γλωσσικού τους κεφαλαίου (Σκούρτου, 2011).

2.5.2. Το μοντέλο της εθνοτικής διάκρισης στο σχολείο

Σε αντίθεση με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, βρίσκεται το μοντέλο των εθνοτικών διακρίσεων στα σχολεία, το οποίο συναντιέται σε δύο διαφορετικές εκδοχές (Diehl & Fick, 2016). Στην πρώτη έκδοση της ατομικής διάκρισης, με την έννοια των διακρίσεων που εφαρμόζουν άτομα, όπως οι δάσκαλοι και στη δεύτερη εκδοχή της θεσμικής διάκρισης, που εστιάζει μόνο σε άμεσες ή έμμεσες διακρίσεις με βάση τα δομικά χαρακτηριστικά του σχολείου και τις διδακτικές πρακτικές. Εφόσον αναφερόμαστε σε ανισότητες στη σχολική επίδοση, που επιτυγχάνεται και αξιολογείται σε συγκεκριμένα πλαίσια διδασκαλίας και μάθησης, από τη σκοπιά αυτού του μοντέλου, είναι επιτακτική η αναζήτηση παραγόντων με θετική ή αρνητική επιρροή στη μάθηση.

Στην εκδοχή της ατομικής διάκρισης στα σχολεία, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με μεταναστευτική καταγωγή. Η έρευνα έχει βρει ότι πολλοί δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους μετανάστες μαθητές με στερεότυπους και αρνητικούς τρόπους, ειδικά όσον αφορά τη διγλωσσία τους, και ότι συχνά υποτιμούν την ικανότητά τους να μάθουν. Πολλοί δάσκαλοι φέρεται να έχουν διαφορετικές προσδοκίες για μαθητές συγκρίσιμου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, ανάλογα με την εθνικότητα τους. Αυτό σημαίνει ότι εκφράζουν υψηλότερες προσδοκίες για τους ντόπιους μαθητές, κάτι που σίγουρα δεν κάνουν με τους μετανάστες φοιτητές. Φυσικά, πρέπει να

επισημάνουμε ότι οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η πιθανή αρνητική τους επίδραση στην επίδοση των μαθητών, δεν πρέπει να ερμηνεύονται ως συνειδητή πρακτική.

Μπορεί επίσης να υπάρχουν εμπόδια στη σχολική επίδοση λόγω της «απειλής του στερεότυπου». Η «απειλή του στερεότυπου» αναφέρεται στον φόβο ενός ατόμου να επιβεβαιώσει τα κοινά στερεότυπα για την εθνότητα του ομάδα. Αυτή η απειλή εμφανίζεται όταν ζητείται από το άτομο να επιδείξει τις γνώσεις/δεξιότητές του, στον τομέα στον οποίο αναφέρεται το στερεότυπο (Schofield & Alexander, 2012). Για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αυτή η αυξημένη κατάσταση άγχους και φόβου μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Schofield, 2006). Οι Aronson & Good (2002) εντόπισαν ορισμένες μεσοπρόθεσμες έως μακροπρόθεσμες επιπτώσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν κυρίως συμπεριφορές αποφυγής σε μέρη και δραστηριότητες όπου τα άτομα αισθάνονται ιδιαίτερα ευάλωτα στην απειλή του στερεοτύπου.

Μια δεύτερη εκδοχή των φυλετικών διακρίσεων, το θεσμικό στίγμα, βασίζεται στις προϋπάρχουσες σχολικές ανισότητες και δίνει έμφαση στη βαρύτητα των σχολικών πρακτικών στην αναπαραγωγή αυτών των ανισοτήτων. Αυτή η έννοια είναι σύμφωνη με την κατεύθυνση του θεσμικού ρατσισμού, αλλά είναι περισσότερο συνυφασμένη με θεωρητικές προσπάθειες ανάλυσης της θεσμικής φύσης της σχολικής ανισότητας, με στόχο να ξεπεραστεί το πρόβλημα του θεσμικού ρατσισμού (Gomolla, 2011). Σχετίζεται κυρίως με την αδιαφοροποίητη χρήση της ρατσιστικής έννοιας, η οποία περιλαμβάνει τον βασικό περιορισμό της απλοϊκής διάκρισης «θύτη» και «θύματος». Η αναλυτική χρήση του όρου «θεσμικές διακρίσεις» δεν ορίζει κατ' αρχήν ποιες διαφοροποιήσεις παίζουν ρόλο στην παγίωση των διακρίσεων.

Σύμφωνα με την Gomolla (2011), ο όρος «θεσμικός» προσδιορίζει τα αίτια του στίγματος στην οργανωτική δομή των κεντρικών κοινωνικών θεσμών, και πιο συγκεκριμένα σε καθιερωμένες οργανωτικές πρακτικές, οι οποίες μπορεί συχνά να είναι άτυπες. Αναφέρει ότι τα κύρια ενδιαφέροντα της θεσμικής θεωρίας του στίγματος είναι: α) να ανιχνεύσει και να τεκμηριώσει το στίγμα στη θεσμική πρακτική & β) να τεκμηριώσει και να εξηγήσει πώς οικοδομούνται και ανακατασκευάζονται οι κοινωνικές διαφορές στη θεσμική πρακτική, οι

οποίες τελικά γίνονται διακρίσεις. Ένα σημαντικό εύρημα της θεσμικής θεωρίας του στίγματος είναι ότι στα σημερινά σχολεία, η απόφαση εισαγωγής μαθητών δεν βασίζεται στην εθνική προέλευση, αλλά στα κριτήρια κανονικότητας που τα ίδια έχουν εισαγάγει.

Σε πολλές περιπτώσεις, οι νέοι μαθητές σε ένα σχολείο μπορεί αρχικά να μην ανταποκρίνονται στις προσδοκίες ενός μαθητικού προτύπου. Οποιοσδήποτε «αποκλίσεις» από τις κανονικότητες αξιολογούνται από τον οργανισμό «σχολείο», συνήθως ως επιβάρυνση στις καθημερινές λειτουργίες, δηλαδή η αντιμετώπιση σε οργανωτικό επίπεδο επιφέρει πρακτικές που εισάγουν διακρίσεις. Παραδείγματος χάριν, η έλλειψη γνώσης της ελληνικής ερμηνεύτηκε ως παρέκκλιση από τον κανόνα του ρόλου του μαθητή και αντιμετωπίστηκε μέσα από μία διάκριση. Η ένταξη «διαφορετικών» μαθητών στις χαμηλότερες τάξεις και η χρήση της ελληνικής γλώσσας ως μοναδικό κριτήριο, αποτελεί μια διαδικασία στιγματισμού αυτών των μαθητών καθώς τους αξιολογεί ως «αγράμματους», επιδεικνύοντας αδιαφορία για τις γνώσεις και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτήσει πριν μεταναστεύσουν.

2.6 Έρευνες προγράμματος PISA

Οι έρευνες του PISA (PISA, 2006) επικεντρώνονται στην εξαγωγή συμπερασμάτων και την ενημέρωση των συμμετεχόντων κρατών αναφορικά με την επιρροή που ασκούν κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες στα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα βασικότερα αποτελέσματα είναι πως η πλειοψηφία των χωρών ερχόταν αντιμέτωπη με εμφανείς διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών/τριών που προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών και όσων δεν είχαν τέτοιου είδους καταβολές. Προφανώς όμως, η διαφοροποίηση αυτή δεν άφηνε παντού το ίδιο αποτύπωμα. Οι χώρες που προσελκύουν τον μεγαλύτερο όγκο μεταναστών είχαν εμφανώς πιο περιορισμένη διαφοροποίηση από τα περισσότερα κράτη της Ευρώπης. Μάλιστα, στην πρώτη κατηγορία χωρών, εντοπίζεται διαφοροποίηση και ανάλογα με τις γενιές των μεταναστών που βρίσκονται εκεί. Τα αίτια του φαινομένου αυτού ίσως θα πρέπει να αναζητηθούν στον εγκιβωτισμό των αντιλήψεων και των πράξεων των μεταναστών στο νέο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον.

Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, ότι πρώτη και δεύτερη γενιά μεταναστών διαφέρουν ελάχιστα ως προς τον βαθμό αποδοτικότητας εντός της σχολικής τάξης. Η Γερμανία μάλιστα, αποτελεί κλασικό παράδειγμα, όπου όχι μόνο οι μετανάστες μαθητές πρώτης γενιάς δεν υπολείπονται σε επιδόσεις, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες ενδέχεται να υπερτερούν. Στον αντίποδα, χώρες όπως η Γαλλία, η Σουηδία και η Ελβετία, οι μαθητές δεύτερης γενιάς ανταποκρίνονταν αρτιότερα στις σχολικές τους υποχρεώσεις σε σχέση με τους μαθητές πρώτης γενιάς.

Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει μία σαφής αναλογία ανάμεσα στις αποδόσεις ενός μαθητή και στο πόσο καιρό βρίσκεται, αυτός και η οικογένειά του, σε μία χώρα. Μοναδικός παράγοντας που μπορεί να καθορίσει αυτή την αναλογία, είναι η αποδοτικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, ως προς την ικανότητά του να απορροφά και να αναμειγνύει υγιώς, μαθητές με ετερόκλητο κοινωνικό υπόβαθρο και καταγωγή.

Εξάλλου, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μη γηγενών, συνηθίζουν να μιλούν στο σπίτι την μητρική τους γλώσσα, κάτι που έρχεται σε αντιδιαστολή με την γλώσσα του σχολείου, για τη γνώση της οποίας αξιολογούνται. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να περιορίζονται οι σχολικές τους επιδόσεις. Η αφετηρία ωστόσο, αυτού του φαινομένου, θα πρέπει να αναζητηθεί στην γλωσσική ανεπάρκεια του οικογενειακού περιγύρου, ως αποτέλεσμα μιας ανεπιτυχούς προσπάθειας προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα. Η έλλειψη γονικής βοήθειας προς τα παιδιά καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την εκμάθηση και χρήση της νέας γλώσσας. Από αυτά λοιπόν, προκύπτει μία μορφή κοινωνικής αδικίας προς τους μαθητές αυτούς, οι οποίοι λόγω καταγωγής μειονεκτούν σε σχέση με τους περισσότερους συνομηλίκους τους.

Η εκμάθηση, επομένως, της ομιλούμενης στην εκάστοτε χώρα γλώσσας, αποτελεί κομβικό πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών, αφού με τον τρόπο αυτό τους παρέχονται τα κατάλληλα εφόδια για την επιτυχία τους σε μια σειρά από νευραλγικούς τομείς, όπως η ανάγνωση, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες (ΟΟΣΑ, 2001). Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να παράσχει βοήθεια στις περιπτώσεις αυτές, κάτι που

αποδεικνύεται από την ύπαρξη χωρών που έχουν γεφυρώσει αυτό το χάσμα ανάμεσα σε μετανάστες μαθητές και γηγενείς.

Η μελέτη, παραπέρα, ήρθε αντιμέτωπη και με ένα ακόμα εύρημα που συνδέει τις επιδόσεις των μαθητών με την κοινωνική σύνθεση του σχολικού συγκροτήματος. Συχνά, παιδιά μεταναστών βρίσκονται στα ίδια σχολεία μεταξύ τους, αλλά και με μαθητές από οικογένειες που ανήκουν σε ευάλωτα κοινωνικά στρώματα. Σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Πορτογαλία, η Ολλανδία και η Δανία, είναι οι διευθυντές των σχολείων αυτών που προβαίνουν σε αναφορές σχετικά με την ανεπάρκεια των πόρων για την ομαλή λειτουργία της σχολικής διαδικασίας (ΟΟΣΑ, 2007). Συνολικά, βγαίνει το συμπέρασμα, ότι σε ορισμένα κράτη, οι μετανάστες μαθητές χρήζουν εξειδικευμένων βοηθητικών μέτρων από την πολιτεία (ΟΟΣΑ, 2006).

Παρόλα αυτά, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη θέρμη έναν πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, και ως αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος, παρακολουθούν και με τον αντίστοιχο ζήλο το σχολικό μάθημα, περισσότερο από μαθητές που εντάσσονται σε άλλες κοινωνικές ομάδες. Τέλος, εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το γερμανικό, με ιδιαίτερως απαιτητική κατηγοριοποίηση των μαθητών, έχουν και το αντίστοιχο αρνητικό αποτύπωμα στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών που ανήκουν στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, είτε είναι μετανάστες είτε όχι (Entorf & Lauk, 2008).

Από τα ανωτέρω, γίνεται σαφές πως έχουν ερευνηθεί οι επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε άλλες χώρες, σε σύνδεση με το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Στον αντίποδα, κάτι παρεμφερές δεν ισχύει πλήρως και για την χώρα μας, για την οποία αποκτά λοιπόν ενδιαφέρον μία έρευνα για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τμήμα αυτής της προσπάθειας, είναι και η μελέτη των τρόπων μάθησης των μεταναστών, που αποπειράται η παρούσα έρευνα.

Αξίζει δε να σημειωθεί πως, παρά την έλλειψη αξιολογών μελετών -τόσο σε έκταση όσο και βάθος- για την περίπτωση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, θα ήταν καλό να επισημανθεί -ήδη από εδώ- μια σημαντική διάκριση που κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να

ληφθεί υπόψιν για τον καλύτερο σχεδιασμό και καθοδήγηση της έρευνας μελλοντικά. Ενώ η επίδοση αποτελεί βασικό δείκτη, θα πρέπει να εξετασθούν και οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης, άρα και διδασκαλίας, για τους μαθητές αυτούς -αντικείμενο της παρούσας εργασίας- αλλά και σε μια ακόμη κατεύθυνση να δοθεί σημασία και στην συγκριτική μελέτη των τρόπων μάθησης μεταξύ γηγενών και μεταναστών.

Η διάκριση αυτή καθίσταται σημαντική από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και θα αναλυθεί περαιτέρω και στο τέλος της εργασίας, μιας κι αποτελεί σημαντική διαπίστωση που προέκυψε από την εκπόνηση της εργασίας αυτής. Με αυτή τη διάκριση κατά νου, αποκτά και ένα ειδικό ενδιαφέρον η παρούσα εργασία, καθώς βρίσκει τη θέση της σαν ένα αρχικό στάδιο σε μια βασική διακλάδωση της συνολικότερης έρευνας, που αφορά στη μελέτη των τρόπων μάθησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται η έρευνα που ακολουθεί, μπορεί έτσι να θεωρηθεί ως ένα προπαρασκευαστικό στάδιο και για τις δυο κατευθύνσεις, πράγμα που εκπληρώνει έναν πολύ σημαντικό στόχο, αυτό της πρώτης επαφής με ένα ερευνητικό πεδίο, ταυτόχρονα ανοιχτό, αλλά και κρίσιμο για τα αποτελέσματα που μπορεί να παράξει.

2.7 Διεθνείς έρευνες σύγκρισης τρόπων μάθησης γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Διεθνώς για το προαναφερθέν θέμα δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, οι οποίες αναδείκνυαν τις ιδιαιτερότητες των προτιμήσεων των γηγενών σε σύγκριση με τους μη γηγενείς. Ενδιαφέρον είναι ότι μία έρευνα όμοιας θεματολογίας έχει πραγματοποιηθεί και στον ελληνικό χώρο. Συγκεκριμένα, η Τσαγγοπούλου (2018) διεξήγαγε έρευνα με δείγμα μαθητών ελληνικής και αλβανικής καταγωγής στον νομό Καστοριάς. Μέσα από αυτήν, διαπίστωσε ότι και οι δύο ομάδες μαθητών είχαν φυσιολογικές ανάγκες κινητικότητας κατά την μάθηση. Ωστόσο, ενδιαφέρον είναι ότι οι μαθητές αλβανικής καταγωγής είχαν υψηλότερο μέσο όρο στην κατηγορία που αφορούσε τις ανάγκες κινητικότητας που θεωρούνταν προβληματικά υψηλές, σε σύγκριση με τους Έλληνες συμμαθητές τους.

Μεταβαίνοντας στον διεθνή χώρο, οι Dunn et al. (1990) σε έρευνα τους για το θέμα, αξιοποίησαν δείγμα γηγενών Αμερικάνων, Κινέζων, Εβραίων, Αφροαμερικανών και Πορτορικανών. Οι προτιμώμενοι αισθητηριακοί τρόποι μάθησης διέφεραν σημαντικά μεταξύ των γηγενών Αμερικάνων και Κινέζων, Εβραίων, Αφροαμερικανών και Πορτορικανών μαθητών. Επίσης, οι περιβαλλοντικές συνθήκες που προτιμούσαν οι μαθητές, διαπιστώθηκε ότι είναι διαφορετικές μεταξύ των γηγενών Αμερικανών και Μεξικανοαμερικανών. Άλλωστε, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε η Lam-Phoon (1986), με δείγμα μαθητές γηγενείς και Ασιάτες, οι γηγενείς μαθητές όσον αφορά τις περιβαλλοντικές συνθήκες, εμφανίζουν μεγαλύτερη προτίμηση σε έναν ζεστό χώρο, σε σύγκριση με τους Ασιάτες. Επίσης, προτιμούν να μαθαίνουν το πρωί και έχουν μεγάλες ανάγκες κινητικότητας κατά τη μάθηση, σε σύγκριση με τους Ασιάτες. Βέβαια, προτιμούν λιγότερο από αυτούς, ακουστικούς και οπτικούς τρόπους μάθησης. Εξάλλου, με βάση την έρευνα των Dunn et al. (1993), με δείγμα φοιτητών στις Η.Π.Α., τόσο γηγενών, όσο και μεταναστευτικής καταγωγής, διερευνώντας τις περιβαλλοντικές προτιμήσεις, αναδείχθηκε πως οι Μεξικανοαμερικανοί προτιμούν περισσότερο τους σαφώς διαρρυθμισμένους μαθησιακούς χώρους, εν συγκρίσει με τους γηγενείς φοιτητές. Επιπλέον, οι φοιτητές ίδιας καταγωγής, προτιμούσαν περισσότερο τους δροσερούς χώρους μάθησης, στους οποίους υπάρχει ήχος, απ' ότι τους ζεστούς, συγκριτικά με τους γηγενείς. Παραπέρα, ενώ οι γηγενείς προτιμούσαν να μαθαίνουν αργά το πρωί και λιγότερο το απόγευμα, οι Μεξικανοαμερικανοί αρέσκονταν στη μάθηση το απόγευμα. Απ' την άλλη, οι Μεξικανοαμερικανοί προτιμούν λιγότερο τον ακουστικό τρόπο μάθησης σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Τέλος, μία ακόμα έρευνα ίδιας θεματολογίας, του Reid το 1987, για τους προτιμώμενους αισθητηριακούς τρόπους μάθησης, διαπίστωσε πως σε σύγκριση με τους γηγενείς Αμερικάνους, οι μαθητές με κορεάτικη καταγωγή προτιμούν τον οπτικό τρόπο μάθησης περισσότερο. Επίσης, οι γηγενείς μαθητές είναι σημαντικά λιγότερο απτικοί σε σύγκριση με τους μαθητές αραβικής, κινεζικής και κορεατικής καταγωγής. Τέλος, οι περισσότεροι μη γηγενείς μαθητές είναι σημαντικά περισσότερο απτικοί σε σύγκριση με τους γηγενείς. Είναι σαφές πως το σύνολο των προαναφερθέντων αναδεικνύει σαφώς πως υφίστανται διαφορές στους τρόπους μάθησης των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Μέρος Β

Έρευνα

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής παρουσίαση του σκοπού διεξαγωγής της έρευνας, των στόχων που τέθηκαν και των ερευνητικών ερωτημάτων αυτής. Εξηγείται με σαφήνεια η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και οι περιορισμοί στην έρευνα. Καταγράφονται οι συμμετέχοντες και εκθέτονται στοιχεία που αφορούν το ερευνητικό εργαλείο όπως και τον τρόπο ανάλυσης των ευρημάτων του. Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση μέσα από πίνακες των ευρημάτων που συγκεντρώθηκαν και φυσικά πραγματοποιείται μία πρωτόλεια απόπειρα σύγκρισης αυτών με άλλων παρόμοιων θεματολογικά ερευνών στον ελληνικό και διεθνή χώρο, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συγκλίσεις, αλλά και αποκλίσεις.

3.1 Σκοπός της έρευνας

Παγκοσμίως οι τρόποι μάθησης έχουν μελετηθεί επί σειρά ετών. Ωστόσο, αυτοί μεταναστών μαθητών δεν είναι αντιστοίχως μελετημένοι. Στην Ελλάδα, μέσα από την αναζήτηση ερευνών για τους τρόπους μάθησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, διαπιστώθηκε πως δεν έχει διεξαχθεί κάποια με παρόμοιο σκοπό. Επομένως, αναδύεται η ανάγκη πραγματοποίησης της εν λόγω έρευνας, η οποία καλείται να εξετάσει μέσα από τρεις κλίμακες τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Μέσα από αυτές τις κλίμακες διερευνώνται οι προτιμήσεις των μαθητών με ενδεδεγμένα στοιχεία για αυτές. Σκοπός είναι να αποσαφηνιστούν και φυσικά να συγκριθούν τα αποτελέσματα αυτά με τα αντίστοιχα άλλων ερευνητικών προσπαθειών αντίστοιχης θεματολογίας, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψιν τους περιορισμούς της έρευνας. Όλα τα ανωτέρω εύλογα συντελούνται υπό το πρίσμα του μοντέλου Dunn & Dunn για το οποίο έγινε λόγος στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι προτιμήσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο για τους αισθητήριους τρόπους μάθησης;
2. Ποιες είναι οι περιβαλλοντικές και φυσικές ανάγκες μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφορικά με τη μάθησή τους;

3.2 Δείγμα

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΜΑΘΗΤΕΣ	15	20

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 35 μαθητές των δύο αυτών σχολείων. Τα αγόρια είναι 15 και τα κορίτσια 20. Καταγράφηκαν μερικά δημογραφικά στοιχεία, όπως η ηλικία τους, με την ελάχιστη να είναι επτά έτη και τη μέγιστη 13. Οι μαθητές φοιτούσαν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, συγκεκριμένα 2 στην Α, 3 στην Β, 7 στην Γ, 6 στην Δ, 8 στην Ε και 9 στην ΣΤ. 10 μαθητές ήταν από το Δημοτικό Σχολείο του Ζωγράφου και 25 από αυτό του Νέου Κόσμου. Όλοι οι μαθητές είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο, είτε πρόσφυγες, είτε μετανάστες 2ης και 3ης γενιάς.

ΤΑΞΗ	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
ΜΑΘΗΤΕΣ	2	3	7	6	8	9

Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου

Τα εν λόγω δημόσια δημοτικά σχολεία βρίσκονται σε γειτονιές της Αθήνας, είτε ανήκουν στο Δήμο Αθηναίων, είτε σε συνοικιακό Δήμο. Ο πληθυσμός παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι ιδιαίτερα ευρύς στην Αθήνα. Ιδιαίτερα στον Νέο Κόσμο, προσεγγίζει το μισό του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Εμφανώς, η σύνθεση αυτή των μαθητών, δημιουργεί μία νέα πραγματικότητα. Η καταγωγή των μαθητών είναι κυρίως αλβανική ή φιλιπινέζικη, με άλλες εθνικότητες (Γεωργιανοί, Ιρανοί) να είναι υπαρκτές, σε περιορισμένο όμως βαθμό.

Ιδιαίτερα σπουδαίο είναι πως το σχολείο του Ζωγράφου δεν διαθέτει Τμήμα Ένταξης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, παρά τα παραπάνω στοιχεία. Αντιθέτως, στον Νέο Κόσμο υπάρχουν δύο τέτοια τμήματα. Βέβαια, στελεχώνονται κάθε χρόνο με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια σταθερότητα στην παρέμβαση στις δυσκολίες των μαθητών. Άξιο αναφοράς κι ενδεικτικό της υλικοτεχνικής υποδομής, είναι πως αμφότερα τα σχολεία δεν έχουν διαδραστικό πίνακα σε κάθε τάξη, προαύλια με επαρκή χώρο και ολιγομελή τμήματα των 15 ατόμων, παράγοντες που θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικοί για την ομαλή συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

3.3 Μέθοδος και εργαλείο έρευνας

Για τη μελέτη του εν λόγω θέματος επιλέχθηκε να χορηγηθεί ερωτηματολόγιο σε μαθητές δύο δημόσιων σχολείων. Πρόκειται, λοιπόν, για μια ποσοτική έρευνα. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο που απαρτίζεται από ερωτήσεις με δομή, τις οποίες ο ερωτώμενος απαντά διαδοχικά. Είναι μία τεχνική συλλογής δεδομένων, στις οποίες όλοι οι συμμετέχοντες απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις. Βασικό της πλεονέκτημα είναι πως μπορεί να γίνει χρήση από μεγάλο πλήθος ατόμων, τα οποία θα τοποθετηθούν ελεύθερα, χωρίς να επηρεαστούν από αυτόν που διεξάγει την έρευνα, και χωρίς μία χρονοβόρα διαδικασία. Μέσω αυτής ερευνητής και συμμετέχων επικοινωνούν άμεσα. Βέβαια, μειονέκτημα στη διεξαγωγή μίας έρευνας μέσω ερωτηματολογίου είναι πως ο ερωτώμενος είναι δεσμευμένος να απαντήσει με συγκεκριμένο τρόπο. Εξάλλου, οι κλειστές απαντήσεις του δεν περιέχουν σε βάθος πληροφορίες, όντας συχνά μη επεξηγηματικές. Δεν είναι επίσης αδιάφορο πως είναι πιθανή

η ανεπαρκής απόδοση ή ακόμα και η μη ολοκλήρωση της συμπλήρωσης των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, αν η έρευνα δεν λάβει χώρα πρόσωπο με πρόσωπο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα κατασκευάστηκε από τις Ζενάκου και Αντωνοπούλου το 2011 και καλείται Κλίμακα Αξιολόγησης των Τρόπων Μάθησης. Αποπειράται να αξιολογήσει με ποιον τρόπο ο μαθητής προσλαμβάνει τις νέες πληροφορίες. Η σχεδίασή του απορρέει από διεθνή βιβλιογραφία.

Η πρώτη κλίμακα που αφορά το περιβάλλον αποτελείται από υποκλίμακες που μελετούν τον ήχο, το φως, την θερμοκρασία και τον χώρο μελέτης. Στις τέσσερις αυτές υποκλίμακες διερευνόταν κατά πόσο ο μαθητής προτιμά να εργάζεται σε ένα περιβάλλον με ή χωρίς ήχο και φως, υψηλής ή χαμηλής σχετικά θερμοκρασίας και με σαφώς δομημένη ή όχι διαρρύθμιση. Φυσικά, υπήρχε πάντοτε η πιθανότητα το παιδί μέσα από τις απαντήσεις του να αποδειχθεί ευέλικτο όσον αφορά τα παραπάνω. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως <<Τα μαθήματα μου στο σπίτι προτιμώ να τα κάνω στο γραφείο μου ή σ' ένα τραπέζι>> ή <<Όταν ο φωτισμός είναι χαμηλός δε μπορώ να συγκεντρωθώ και νυστάζω>>, μέσα από τις οποίες ελέγχονται οι προτιμήσεις των μαθητών.

Η δεύτερη κλίμακα των αισθητήριων τρόπων μάθησης συντίθεται από τις υποκλίμακες που διερευνούν τους οπτικούς, κιναισθητικούς, ακουστικούς και κινητικούς τρόπους μάθησης. Η σχετική υποκλίμακα του ακουστικού τρόπου μάθησης, μέσω των αντίστοιχων ερωτήσεων, διερευνά αν ο συμμετέχων στην έρευνα προτιμά να μαθαίνει αμιγώς ακουστικά ή μέσω συζήτησης ή με συνδυασμό εσωτερικού διαλόγου και συζήτησης. Ομοίως, η υποκλίμακα που αφορά τον κιναισθητικό τρόπο μάθησης, κατατάσσει τον ερωτηθέντα στο αν προτιμά να μαθαίνει βιωματικά ή όχι και η υποκλίμακα του οπτικού τρόπου μάθησης κατηγοριοποιεί τους μετέχοντες σε αναγνώστες, παρατηρητές ή μαθητευόμενους που αρέσκονται σε εσωτερικές διεργασίες κατόπιν της λήψης των οπτικών ερεθισμάτων. Τέλος, η τελευταία υποκλίμακα της κλίμακας αυτής αφορά τον απτικό τρόπο μάθησης και εξετάζει αν οι μαθητές είναι απτικοί τύποι ή όχι.

Η τρίτη και τελευταία κλίμακα αφορά τις φυσικές ανάγκες του μαθητή και απαρτίζεται από τις υποκλίμακες της πρόσληψης τροφής και νερού, της προτιμώμενης για μάθηση ώρας της

ημέρας και της κινητικότητας (π.χ. <<Δεν είμαι ανήσυχος και δεν κινούμαι όταν μελετώ>> και <<Αισθάνομαι την ανάγκη να τρώω, να μασουλάω ή να πίνω κάτι όταν διαβάζω>>). Στις σχετικές υποκλίμακες διευκρινίζεται αν οι μαθητές προτιμούν να προσλαμβάνουν τροφή και νερό κατά την μάθηση, αν είναι αναγκαίο να είναι κινητικοί όσο διαρκεί αυτή και ποια χρονική στιγμή της μέρας (νωρίς ή αργά το πρωί, απόγευμα ή βράδυ) εκτιμούν πως αποδίδουν σε αυτή στον βέλτιστο βαθμό.

Η κλίμακα εκκινούσε φυσικά με ερωτήσεις που αφορούσαν τα στοιχεία της ταυτότητας του ερωτώμενου, για να του δημιουργηθεί μία αρχικά θετική εντύπωση για τη διαδικασία. Όσες ερωτήσεις κατηγοριοποιούνταν στην ίδια θεματολογία, ήταν ουσιαστικά συγκεντρωμένες σε ενότητες, με αποτέλεσμα να τηρείται μία λογική συνεκτικότητα για τον ερωτώμενο, χωρίς να εκτροχιάζεται η σκέψη του. Οι συντάκτες της κλίμακας φρόντισαν η φρασεολογία και το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο να είναι γραμματικά ορθά. Διατύπωσαν με σαφή τρόπο τις ερωτήσεις για να γίνονται κατανοητές από άτομα της ηλικίας στην οποία απευθύνονταν. Αποφεύχθηκαν ιδιωματισμοί, δυσνόητες λέξεις και λέξεις που δεν χρησιμοποιούνται συχνά. Για όσες – λίγες – λέξεις υπήρξαν ερωτήσεις των μαθητών πάνω στη σημασία τους, δόθηκαν επεξηγήσεις, ώστε να είναι πλήρως κατανοητή η σημασία τους προτού κληθούν να απαντήσουν (Ζενάκου, 2011).

Αναφορικά με το μέγεθος του ερωτηματολογίου, είναι γεγονός πως ένα μακροσκελές ερωτηματολόγιο πιθανά είναι αποθαρρυντικό, ειδικά για άτομα μικρής ηλικίας, και δη μαθητές δημοτικού. Το μέγεθος της εν λόγω κλίμακας διασαφηνίστηκε στους συμμετέχοντες, καταδεικνύοντας τον όγκο των σελίδων και το πλήθος των ερωτήσεων που περιέχουν. Τους κατέστη σαφές πως καμία ερώτηση δεν είναι άσκοπη ή περιττή στην προσπάθεια να εξαχθούν συμπεράσματα. Τέλος, όλες διατυπώθηκαν με τρόπο συνοπτικό και περιεκτικό, και φυσικά με αρμοστή γραμματοσειρά, για να είναι ευανάγνωστη.

3.4 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2021. Ευνόητα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το αν επιθυμούν να λάβουν μέρος και

συναίνεσαν (Verma & Mallick, 2004). Τους έγινε σαφής ενημέρωση για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί και την εκτιμώμενη διάρκειά της. Καμία συνέντευξη δεν ξέφυγε του χρονικού ορίου και υλοποιήθηκαν όλες στον χώρο του σχολείου των μαθητών. Δόθηκε έμφαση στο να δημιουργηθεί, τέλος, κλίμα συνεργασίας, ευχάριστη διάθεση και εμπιστοσύνη (Cohen et al., 2007).

Η επιλογή της *μεθόδου συλλογής* ήταν συγκεκριμένη, καθώς η κλίμακα θα χορηγούταν από τον ερευνητή και θα συμπληρωνόταν από τον ίδιο με τις απαντήσεις του ερωτώμενου. Είναι ιδιαίτερα αναγκαίο προκειμένου να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, να δίνεται έμφαση σε ορισμένα στοιχεία. Κατ' αρχάς, όσοι συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν άμεση σχέση με τον ερευνητή. Επιπλέον, τους δόθηκε διαβεβαίωση πως τα πορίσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο από τον ερευνητή και τους έγιναν σαφείς οι σκοποί της έρευνας.

Σε καμία στιγμή όσο διαρκούσαν οι συνεντεύξεις ο ερευνητής δεν πήρε θέση, μονάχα εξηγούσε απαντώντας τυχόν ερωτήσεις, τηρώντας ουδετερότητα. Οι ερωτώμενοι είχαν χρόνο στη διάθεσή τους να απαντήσουν αφότου σκεφτούν, χωρίς βιασύνη. Παραπέρα, δεν υπήρχε χρωματισμός της φωνής απευθύνοντας τις πιθανές απαντήσεις, ώστε να μην προϋδεάζονται οι μαθητές για κάποια απάντηση ως επιθυμητή (Βάμβουκας, 2006). Τέλος, δεν έγινε καμία χρήση κατευθυντήριων ερωτήσεων, οι οποίες πιθανά να είχαν την ίδια επίδραση που προαναφέρθηκε (Cohen et al., 2007).

Όσον αφορά *την ανάλυση των δεδομένων*, αυτή έγινε με χρήση του προγράμματος SPSS, στο οποίο καταχωρήθηκαν όλες οι απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ανά ερώτηση και ανά ομάδα ερωτήσεων (κλίμακα), αφότου βεβαίως πρώτα τα έντυπα που τις περιλάμβαναν συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν από αυτά τα αναγκαία στοιχεία. Με βάση την ανάλυση του SPSS, εξάχθηκαν και οι αντίστοιχες ταξινομήσεις των μαθητών σε κατηγορίες, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους. Αξιοσημείωτο στοιχείο για την ανάλυση των δεδομένων είναι πως η ένδειξη ευέλικτος ισοδυναμεί με απουσία σαφούς προτίμησης. Δηλαδή, ο μαθητής, όσον αφορά το εκάστοτε θέμα, έδωσε απαντήσεις ασαφείς ή αντικρουόμενες, με αποτέλεσμα να μην δύναται να ταξινομηθεί σε κάποια από τις

προϋπάρχουσες πιθανές κατηγορίες. Η απουσία σαφήνειας και οι φαινομενικά αντίθετες απαντήσεις είναι βιβλιογραφικά αποδεκτές, μιας και είναι εύλογο κάποιοι μαθητές να μην έχουν διακριτή προτίμηση σε ένα ζήτημα. Βέβαια, επιπροσθέτως στο παραπάνω, άλλοι παράγοντες που ενδεχομένως επιδρούν και προκύπτει αυτό το φαινόμενο, είναι πως οι συμμετέχοντες δεν έχουν εξοικειωθεί με τα ερωτηματολόγια, κι ως εκ τούτου δεν καταλαβαίνουν με ποιον τρόπο οφείλουν να απαντούν, είτε απαντούν απερίσκεπτα, είτε τέλος επιλέγουν κάποια απάντηση που εκτιμούν πως είναι σωστή.

Ένα ακόμα βασικό στοιχείο για να αναλυθούν τα δεδομένα ορθά, είναι οι λόγοι για τους οποίους οδηγούνται οι μαθητές να διαλέγουν πάνω από μία απάντηση. Οι αιτίες αυτές είναι η απουσία εξοικείωσης με τα ερωτηματολόγια σε αυτήν την ηλικία, η ελλιπής κατανόησή τους, οι βιαστικές απαντήσεις, το πιθανά χαμηλό επίπεδο επιδόσεών τους και η επιλογή μίας απάντησης στη βάση του ότι κρίνεται σωστή (Ζενάκου, 2011).

3.5 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας έγκεινται αρχικά στο ότι πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο αριθμό μαθητών, παρότι στο πεδίο που αποπειράται να εξετάσει, τα αποτελέσματα παραμένουν αξιόπιστα. Επιπρόσθετα, το δείγμα ελήφθη από δύο μόνο σχολεία της χώρας, τα οποία βρίσκονται αμφότερα στην ίδια πόλη, χωρίς να αντιπροσωπεύονται μαθητές άλλων πόλεων της χώρας. Σε αυτό, συμπληρωματικά, δεν υπήρξε μέριμνα να αντιπροσωπευθούν άτομα διαφόρων κοινωνικοοικονομικών και μορφωτικών υπόβαθρων, αλλά όλοι οι μαθητές ήταν σχετικά παρεμφερών τέτοιων υπόβαθρων, μιας και μιλάμε για κατοίκους της ίδιας γειτονιάς, με όμοιες αφετηρίες και διαδρομές ζωής.

Δεν είναι αμελητέο, πως δεν υπάρχει και μη αστικός πληθυσμός που ερευνηθήκε, καθώς είναι πιθανό σε αγροτικούς ή επαρχιακούς πληθυσμούς τα αποτελέσματα να διαφοροποιούνταν. Ούτε επίσης εύλογα μπορεί να υποτιμηθεί η χρονική διάρκεια της έρευνας, που αποτύπωνε την κατάσταση για εκείνο το δίμηνο διεξαγωγής της, και όχι διαχρονικά, παρότι είναι σαφές ότι οι τρόποι μάθησης μαθητών Δημοτικού μεταβάλλονται

ραγδαία, από σχολική χρονιά σε σχολική χρονιά, και δραστικά. Τέλος, αφορούσε μόνο παιδιά Δημοτικού, με αποτέλεσμα να μην ερευνάται το υπόλοιπο ηλικιακό φάσμα, το οποίο δεδομένα θα είχε κατακτήσει και παγιώσει συνήθειες και προτιμήσεις, πιθανά διαφορετικές από της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επομένως θα ήταν ενδιαφέρουσα η αποτύπωσή του.

Την διεξαγωγή της έρευνας περιόριζε αναντίρρητα η γλωσσική δυσκολία των συμμετεχόντων. Δεν ήταν λίγες οι διακοπές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ώστε ο μαθητής να απευθύνει την απορία του για το νόημα της ερώτησης, ούτε φυσικά ήταν σίγουρο πως έπειτα από την επίλυσή της, την είχε αντιληφθεί πλήρως. Εξάλλου, το γνωστικό επίπεδο των παιδιών αυτών, ανεξαρτήτως της γλωσσικής δυσχέρειας, σε αρκετές περιπτώσεις ήταν ιδιαίτερα χαμηλό, συνεπώς ακόμη και μία κατανοητή λεκτικά ερώτηση, απαντιόταν χωρίς να έχει κατανοηθεί εις βάθος, όχι μόνο εξαιτίας μεταφραστικών αδυναμιών, αλλά και αντιληπτικών. Άλλωστε, επερχόταν κόπωση σε κάποιους συμμετέχοντες οδεύοντας προς τη λήξη της διαδικασίας, με αποτέλεσμα ορισμένες απαντήσεις να δίνονται βιαστικά, άρα και περιορίζεται η φερεγγυότητά τους. Παραπέρα, αποτέλεσε βάσιμο περιορισμό για την αξιοπιστία των απαντήσεων, η αίσθηση αρκετών συμμετεχόντων πως διεξάγεται κάποιου είδους εξέταση, με αποτέλεσμα προτεραιότητά τους να μην είναι η ειλικρίνεια, αλλά η εύρεση της σωστής απάντησης. Τέλος, αξίζει να καταγραφεί στους περιορισμούς, πως φαινομενικά αντίθετες και αντιφατικές για εμάς απαντήσεις, δεν νοούνταν ως τέτοιες από τους μαθητές, ξανά εξαιτίας ελλιπούς κατανόησης για τη μαθησιακή διαδικασία, που απορρέει εν πολλοίς πιθανά από την επίδραση του συνόλου των παραπάνω περιορισμών.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τα αποτελέσματα ταξινομούνται σε τρεις κλίμακες και ακολούθως στις υποκλίμακες με βάση το περιεχόμενό τους. Παρουσιάζονται, δε, μέσω των Πινάκων 1-11.

4.1 Κλίμακα 1 Περιβάλλον

Όσον αφορά τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, η πρώτη ερώτηση που απευθύνθηκε στους μαθητές, αφορούσε τον ήχο και την ύπαρξή του ή όχι στο περιβάλλον όπου διεξάγεται η μελέτη τους. Οι απαντήσεις τους, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, πλειοψηφικά (54,3%) ανέδειξαν πως οι μαθητές προτιμούν να μελετούν & να μαθαίνουν σε χώρο όπου επικρατεί ησυχία, με το ποσοστό αυτών που δεν έχουν σαφή προτίμηση (28,6%), αλλά αισθάνονται ικανοί να αποδίδουν είτε χωρίς ήχο, είτε με αυτόν, να είναι διόλου ευκαταφρόνητο, λίγο παραπάνω από ένας στους τέσσερις. Ελάχιστοι μαθητές (17,1%) δήλωσαν πως ρητά προτιμούν να υπάρχει ήχος στον τόπο όπου διεξάγεται η μάθηση.

Πίνακας 1: ύπαρξη ήχου στο μαθησιακό περιβάλλον

ΗΧΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΥΠΑΡΞΗ ΗΧΟΥ	6	17,1
ΗΣΥΧΙΑ	19	54,3
ΕΥΕΛΙΞΙΑ	10	28,6
ΣΥΝΟΛΟ	35	100

Περνώντας στην ερώτηση που αφορούσε την ύπαρξη φωτός στον χώρο όπου διεξάγεται η μάθηση, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, η συντριπτική πλειοψηφία (71,4%) τοποθετήθηκε πως προτιμά να είναι φωτεινός, με έναν στους πέντε να διαφωνεί και περίπου ένας στους δέκα (8,6%) να μην τοποθετείται με σαφήνεια.

Πίνακας 2: ύπαρξη φωτός στο μαθησιακό περιβάλλον

ΦΩΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΦΩΤΕΙΝΟ	25	71,4
ΣΚΟΤΕΙΝΟ	7	20
ΕΥΕΛΙΞΙΑ	3	8,6
ΣΥΝΟΛΟ	35	100

Η επόμενη ερώτηση που απευθύνθηκε στους μαθητές αφορούσε τη θερμοκρασία στον χώρο όπου μελετούν. Η πλειοψηφία (54,3%) αυτών -όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 3- δήλωσε πως προτιμά ο χώρος να είναι θερμός, μιας και αρέσκονται στη ζέστη και νιώθουν αδυναμία συγκέντρωσης όταν η θερμοκρασία είναι χαμηλή. Μεγάλο ποσοστό των μαθητών βέβαια, περίπου ένας στους τέσσερις (28,6%) δήλωσε πως είναι ευέλικτο στις προτιμήσεις του. Τέλος, μικρή (17,1%), αλλά όχι αμελητέα μερίδα των μαθητών προτιμά έναν κρύο χώρο μάθησης.

Πίνακας 3: θερμοκρασία στο μαθησιακό περιβάλλον

ΘΕΡΜΟΚΡΑΣΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΖΕΣΤΟ	19	54,3
ΚΡΥΟ	6	17,1
ΕΥΕΛΙΞΙΑ	10	28,6
ΣΥΝΟΛΟ	35	100

Προχωρώντας με το ερωτηματολόγιο, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι μαθητές αποκρίνονταν σε ερωτήσεις σχετικές με τη διαρρύθμιση του χώρου μελέτης. Η πλειοψηφία τους (57,1%) δήλωσε -σύμφωνα με τον Πίνακα 4- πως προτιμά αυτός να είναι άνετος και όχι αυστηρά δομημένος. Οι μαθητές αυτοί έχουν υψηλότερο επίπεδο συγκέντρωσης σε άτυπα περιβάλλοντα. Στον αντίποδα, μία σημαντική μερίδα, περίπου της τάξεως του 25 τοις εκατό, είναι ευέλικτοι στις προτιμήσεις τους, οι οποίοι προσαρμόζονται αναλόγως των απαιτήσεων. Τέλος, μια μειοψηφία (17,1%) αρέσκεται ο χώρος να έχει ίσιες καρέκλες, γραφείο και γενικά να μην διέπεται από έλλειψη οργάνωσης, αφού τους οδηγεί σε αποσυγκέντρωση.

Πίνακας 4: διαρρύθμιση-μορφή μαθησιακού περιβάλλοντος

ΧΩΡΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΕΠΙΣΗΜΟΣ	6	17,1
ΑΝΕΠΙΣΗΜΟΣ	20	57,1
ΕΥΕΛΙΞΙΑ	9	25,7

ΣΥΝΟΛΟ	35	100
---------------	----	-----

4.2. Κλίμακα 2: Αισθητήριοι τρόποι

Μεταβαίνοντας στους αισθητήριους τρόπους μάθησης, η πρώτη αναζήτηση του ερωτηματολογίου της συνέντευξης έχει να κάνει με τον ακουστικό τύπο. Πάνω στο ζήτημα οι μαθητές τοποθετήθηκαν πλειοψηφικά (51,4%) -με τα στοιχεία να αποτυπώνονται στον Πίνακα 5- πως προτιμούν την συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία, μιας και μέσα από αυτήν μαθαίνουν καλύτερα.

Εξάλλου, δεν ήταν λίγοι, αντιθέτως αποτελούν μαζί το ήμισυ των μαθητών, και οι μαθητές που είναι ακουστικοί αμιγώς ή δείχνουν προτίμηση στον εσωτερικό διάλογο. Η πρώτη κατηγορία (25,7%) είναι σε θέση να θυμάται εξαιρετικά ό,τι ακούει στην τάξη, όντας φανταστικοί ακροατές, ρέποντας προς τις διαλέξεις ως προτιμώμενο διδασκαλικό μοτίβο. Η δεύτερη (22,9%) συνδιαλέγεται περισσότερο με τον εαυτό της, ειδικά όταν πραγματεύεται κάτι δύσκολο, αφού αυτή η διαδικασία την βοηθά να απομνημονεύει και να κατανοεί.

Πίνακας 5: ακουστικός τρόπος μάθησης

ΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ	8	22,9
ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	18	51,4
ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ – ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ	9	25,7
ΣΥΝΟΛΟ	35	100

Προχωρώντας στον κιναισθητικό τρόπο μάθησης, η κατάσταση είναι ισορροπημένη ανάμεσα στους διαισθητικούς που βασίζονται στα συναισθήματά τους (60%) και τους βιωματικούς που επιθυμούν την ενεργό συμμετοχή (40%), όπως αποκρυσταλλώνεται στον

Πίνακα 6. Η πρώτη κατηγορία, που πλειοψηφεί, χρειάζεται πολύ να φέρει θετικά συναισθήματα για το διδακτέο αντικείμενο, προκειμένου να το καταλάβει και απομνημονεύει περισσότερο όταν οι νέες πληροφορίες αποτιμώνται ως λογικές κι επακόλουθες των υπάρχουσών γνώσεων. Η μειοψηφούσα κατηγορία, στην αντίπερα όχθη, έχει πολλή ενέργεια και τείνει να λύνει προβλήματα με πρακτικό τρόπο. Παραπέρα, οι ίδιες της οι εμπειρίες είναι ο πραγματικά αποδοτικός τρόπος να μαθαίνει.

Πίνακας 6: κιναισθητικός τρόπος μάθησης

ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΒΙΩΜΑΤΙΚΟΣ	14	40
ΔΙΑΙΣΘΗΣΗ	21	60
ΣΥΝΟΛΟ	35	100

Στον Πίνακα 7 αναδεικνύεται πως, όσον αφορά τον οπτικό αισθητήριο τρόπο μάθησης, εδώ πλειοψήφησε (54,3%) ο τύπος μαθητή (οπτικός-εξωτερικός παρατηρητής) που θυμάται και κατανοεί καλύτερα όταν παρατηρεί. Σημαντικό τμήμα των μαθητών (περίπου 30%) δήλωσαν πως αρέσκονται σε γραπτή επικοινωνία και πληροφορίες (οπτικός-αναγνώστης). Αναγιγνώσκοντας, θυμούνται την πλειοψηφία των πληροφοριών, και ακριβώς για αυτό κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να δίνει το περιθώριο να διαβάσει μόνος του τις πληροφορίες. Τέλος, μία μικρή μερίδα μαθητών (17,1%) προτίμησαν στην κατηγορία των μαθητών που χαρακτηρίζονται ονειροπόλοι και έχουν έντονη φαντασία. Η εν λόγω ομάδα κατ' αρχήν καταγράφει στη μνήμη της πληροφορίες μέσω της οπτικοποίησής τους.

Πίνακας 7: οπτικός τρόπος μάθησης

ΟΠΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΟΠΤΙΚΟΣ - ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ	10	28,6
ΟΠΤΙΚΟΣ-ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ (ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ)	19	54,3
ΟΠΤΙΚΟΣ – ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ (ΦΑΝΤΑΣΙΑ)	6	17,1
ΣΥΝΟΛΟ	35	100

Ολοκληρώνοντας με τους αισθητήριους τρόπους μάθησης, κι εξετάζοντας μέσα από σχετικές ερωτήσεις αν οι μαθητές είναι απτικοί, η συντριπτική πλειονότητά τους (82,9%) δήλωσε (βλ. Πίνακας 8) πως νιώθει πολύ έντονη ανάγκη να αξιοποιεί τα χέρια της για να ακούσει και να συγκεντρωθεί. Επιθυμεί σφοδρά να χρησιμοποιεί αντικείμενα κατά την μάθηση και εμφανώς αρέσκεται πιο πολύ στην πρακτική εξάσκηση ως διδακτική προσέγγιση. Μόνο το 17,1% των μαθητών δεν συμφωνεί με τα παραπάνω.

Πίνακας 8: απτικός τρόπος μάθησης

ΑΠΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΑΠΤΙΚΟΣ	29	82,9
ΜΗ ΑΠΤΙΚΟΣ	6	17,1
ΣΥΝΟΛΟ	35	100

4.3. Κλίμακα 3: Φυσικές ανάγκες

Μία άκρως ενδιαφέρουσα ερώτηση που ακολουθούσε στο ερωτηματολόγιο, ήταν με θέμα την κινητικότητα των παιδιών. Η πλειοψηφία τους (57,1%) θεωρεί πως της είναι ιδιαίτερα δύσκολο να κάθεται για πολλή ώρα, επιθυμώντας να βαδίζει ή να κινηθεί, προκειμένου να συγκεντρωθεί, με την επιθυμία αυτή να διογκώνεται σε στιγμές άγχους. Η δυνατότητα κίνησης, φυσικά εξυπηρετεί και τους ευέλικτους μαθητές, οι οποίοι αποτελούν σημαντικό

ποσοστό του συνόλου (29%). Ακόμα περισσότερο, σπουδαίο για αυτήν την κατηγορία μαθητών, είναι πως η ανάγκη κίνησης είναι ευθέως συνδεδεμένη με το ενδιαφέρον του μελετώμενου αντικειμένου. Σίγουρα, πάντως, βοηθιέται όταν δεν συνεργάζεται με παιδιά του ίδιου τύπου. Όπως δηλαδή και τα λίγα παιδιά (14,3%) που προτιμούν την στατική θέση, τα οποία καλό θα ήταν να μην συνεργάζονται με συμμαθητές τους που έχουν αυξημένη κινητική ανάγκη.

Πίνακας 9: κινητικότητα

ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΚΙΝΗΣΗ	20	57,1
ΣΤΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ	5	14,3
ΕΥΕΛΙΞΙΑ	10	28,6
ΣΥΝΟΛΟ	35	100

Οδεύοντας προς το κλείσιμο του ερωτηματολογίου, η επόμενη ερώτηση είχε να κάνει με το αν επιθυμεί ο μαθητής ταυτόχρονα με τη διδασκαλία να τρώει ή να πίνει νερό. Η συντριπτική πλειοψηφία (85,7%) απεφάνθη πως είναι ευέλικτη ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, με μία τάση να μην προτιμά την πρόσληψη νερού ή τροφής, χωρίς όμως να την αποκλείει, παρότι τις θεωρεί διασπαστικές ως προς την προσοχή του. Πρέπει να αναφερθεί, παρά τον μικρό τους αριθμό (14,3%), και η ύπαρξη παιδιών που δήλωσαν ότι δεν είναι ευέλικτα και χρειάζονται τροφή και νερό πάντοτε για να συγκεντρωθούν, καταφεύγοντας ακόμα και σε μάσηση μολυβιών, νυχιών ή ρούχων.

Πίνακας 10: πρόσληψη τροφής-νερού

ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΡΟΦΗΣ-ΝΕΡΟΥ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΝΑΓΚΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΤΡΟΦΗΣ-ΝΕΡΟΥ	5	14,3

ΕΥΕΛΙΞΙΑ	30	85,7
ΣΥΝΟΛΟ	35	100

Βάσει του Πίνακα 11, σχεδόν η πλειοψηφία των μαθητών (43%), ερωτώμενη για τη χρονική στιγμή της μέρας που εκτιμά πως αποδίδει καλύτερα στη μάθηση, τοποθετήθηκε πως αυτή είναι αργά το πρωί. Πληθώρα μαθητών, βέβαια, εκτιμά πως η αποτελεσματική στιγμή της μέρας για μάθηση είναι το απόγευμα, με την προτίμηση αυτή να συγκεντρώνει το 31% των προτιμήσεων. Άλλωστε, λίγοι μαθητές (17%) επέλεξαν πως νωρίς το πρωί ή το βράδυ (9%) είναι η βέλτιστή τους στιγμή.

Πίνακας 11: χρονική στιγμή βέλτιστης επίδοσης

ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΤΙΓΜΗ ΒΕΛΤΙΣΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΩΙ	6	17,1
ΑΡΓΑ ΤΟ ΠΡΩΙ	15	42,9
ΑΠΟΓΕΥΜΑ	11	31,4
ΒΡΑΔΥ	3	8,6
ΣΥΝΟΛΟ	35	100

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αφορά τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ακολουθώντας την ποσοτική προσέγγιση της έρευνας, μέσα από το ερωτηματολόγιο των Ζενάκου και Αντωνοπούλου επιχειρήθηκε η διερεύνηση του εν λόγω θέματος. Για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών, οι οποίοι φοιτούν σε δημόσια δημοτικά

σχολεία στην Αθήνα, συμπερασματικά φαίνεται ότι γίνεται να εξαχθούν μερικές κατευθύνσεις προς χρήση από μαθητές και γονείς, ώστε να ενισχύεται η μαθησιακή προσπάθεια των μαθητών.

5.1 Συμπεράσματα βάσει της Κλίμακας 1

Εκκινώντας λοιπόν με την πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου, τα πορίσματα της έρευνας όσον αφορά την *ύπαρξη ήχου στο μαθησιακό περιβάλλον*, όπως φαίνεται και στον σχετικό πίνακα, τονίζουν πως οι περισσότεροι μαθητές χρειάζονται ήσυχο περιβάλλον για να μπορέσουν να συγκεντρωθούν και διασπώνται όταν προξενείται θόρυβος ή γενικά κάποιος ήχος. Συνεπώς, ενδείκνυται οι εκπαιδευτικοί να μετέρχονται κι ακουστικά μέσα, ειδικά όταν διδάσκουν κάτι νέο. Ταυτόχρονα, όπως και οι γονείς, είναι θεμελιώδες να διασφαλίζουν πως θα υπάρχει ήσυχο μέρος στο οποίο μπορεί να καταφύγει όποιος μαθητής το επιθυμεί, επιτρέποντάς του συνάμα να φέρει ωτοασπίδες αν το αιτηθεί. Παραπέρα, σε ό,τι αφορά την μερίδα των μαθητών που ταξινομήθηκαν ως ευέλικτοι, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να τους είναι επιτρεπτό να ακούνε κλασσική μουσική καθώς μελετούν, μόνο με σωστή χρήση βέβαια, μιας και σε αντίθετη περίπτωση πιθανά θα έχει βλαπτικό αντίκτυπο. Ωστόσο, συνάμα δεν είναι προωθητική πρακτική να χρησιμοποιείται μουσική από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, χωρίς την πρέπουσα εκπαίδευση. Κάποια είδη της δεν είναι βοηθητικά στη μάθηση, ενώ άλλα, σε χαμηλή βέβαια ένταση, συμβάλλουν στη δημιουργικότητα και την απομνημόνευση, όπως η κλασσική μουσική. Τέλος, όσον αφορά τους ελάχιστους μαθητές που συγκεντρώνονται πιο πολύ σε περίπτωση που στον χώρο υπάρχει ήχος, είτε μουσική, είτε θόρυβοι, οι οποίοι τακτικά διακόπτουν τη ροή του μαθήματος ή προξενούν οι ίδιοι έναν θόρυβο, τους ταιριάζουν οι προτροπές που παραπάνω διατυπώθηκαν και αφορούν τους ευέλικτους μαθητές, μιας και ένα μουσικό χαλί πιθανά τους βοηθά.

Μεταβαίνοντας στο ερώτημα για την *ύπαρξη φωτός στον μαθησιακό χώρο* και τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων, όπως αυτά καταγράφηκαν παραπάνω, οι μαθητές φαίνεται πως επιλέγουν τα φώτα να είναι αναμμένα και οι τάξεις φωτεινές από τον ήλιο, μιας και συγκεντρώνονται σε υψηλότερο επίπεδο με φως. Θα ήταν σημαντικό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί κι οι γονείς να μεριμνούν ώστε οι αίθουσες να είναι φωτεινές και οι γονείς ώστε

ο χώρος μελέτης το ίδιο. Ένα ιδιαίτερα σπουδαίο στοιχείο που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη είναι πως οι λάμπες φθορισμού, ως απόρροια των παραπάνω, είναι σε θέση να ενισχύσουν την μάθηση. Το αντίθετο, βέβαια, ισχύει, για τους μαθητές που προτιμούν τον χώρο σκοτεινό ή είναι ευέλικτοι στις προτιμήσεις τους, καθώς για αυτούς το φως μιας τέτοιας λάμπας τους υπερδιεγείρει. Επιπρόσθετα, αναγκαίο είναι ο χώρος να είναι λιγότερο φωτισμένος.

Παραπέρα, αναφορικά με τη *θερμοκρασία του χώρου*, και τα αποτελέσματα για αυτήν, όπως καταγράφηκαν στον σχετικό πίνακα, μιας και η πλειοψηφία των μαθητών προτιμά ο χώρος μάθησης να είναι θερμός, αρμοστή πρακτική είναι να τους επιτρέπεται στο σπίτι ή στο σχολείο να φορούν ζεστά ρούχα, για τα οποία ιδανικά δεν παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός στην ποσότητα και στο είδος που επιλέγεται. Για το 25% των μαθητών που τοποθετήθηκε πως είναι ευέλικτο, το ενδεδωγμένο είναι σε περίπτωση σχετικών παραπόνων ο εκπαιδευτικός κι ο γονέας να χαμηλώνουν τη θερμοκρασία του χώρου, ή να ανοίγουν τα παράθυρα, ή φυσικά να μπορούν να αφαιρέσουν όποιον ρουχισμό θεωρούν μη επιβεβλημένο.

5.2 Συμπεράσματα βάσει της Κλίμακας 2

Συνεχίζοντας με ευρήματα που αφορούν την δεύτερη κλίμακα, και συγκεκριμένα τον *ακουστικό τρόπο μάθησης*, όπως αναφέρθηκε στα αποτελέσματα, πάνω στο ζήτημα αυτό, οι μαθητές τοποθετήθηκαν πλειοψηφικά πως αλληλεπιδρώντας προφορικά μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό για όσα βλέπουν, ακούνε και διαβάζουν, αποδίδουν σε υψηλότερο επίπεδο. Συνεπώς, είναι πρωταρχικής αξίας οι εκπαιδευτικοί να προτρέπουμε τα παιδιά να διηγηθούν ό,τι τους ενδιαφέρει και να συζητούν με τα υπόλοιπα παιδιά για αυτό. Εξίσου βασικό είναι να λαμβάνουν με προφορικό τρόπο από εμάς σαφείς και αναλυτικές οδηγίες. Συμπληρωματικά, είναι χρήσιμο να τους είναι επιτρεπτό να ηχογραφεί διηγήσεις του, ή ένα τραγούδι ή ποίημα. Εύλογα, δεν αρμόζει ο ίδιος χειρισμός από πλευράς του δασκάλου και για τις κατηγορίες των μαθητών που μειοψήφησαν, αυτών που είναι ακουστικοί αμιγώς ή δείχνουν προτίμηση στον εσωτερικό διάλογο. Για τα ακουστικά άτομα είναι καθοριστικό να μπορούν να μαγνητοφωνούν, ώστε να ξανακούσουν ύστερα τη διάλεξη, καθώς και να διαβάζουν δυνατά. Στον αντίποδα, για τους εσωστρεφείς μαθητές, οφείλουμε να

διασφαλίζουμε τη μοναχικότητά τους κατά την πρόσληψη νέων πληροφοριών. Επιπλέον, πρέπει να λάβουμε υπόψιν πως είναι σύνηθες όταν δεν έχουν ψηλές επιδόσεις, να μονολογούν και να προβαίνουν σε αρνητικά φορτισμένες σκέψεις.

Εξάλλου, όσον αφορά τον *κιναισθητικό τρόπο μάθησης* και τους διαισθητικούς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρουσιάζουν με θετική ατμόσφαιρα τα νέα μαθήματα, πολλώ δε μάλλον όταν αυτά είναι εκ φύσεως θλιβερά και αρνητικά φορτισμένα. Συνάμα, είναι ανάγκη να εμποττεύουν διαρκώς τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, σιγουρεύοντας πως νιώθει εντάξει με τις καινούργιες διδακτικές καταστάσεις. Αντίθετα, για τους βιωματικούς μαθητές, απαιτείται οι δάσκαλοι να προσανατολιστούν σε βιωματικές δράσεις μέσα από τις οποίες θα έρχεται η διδασκαλία ως φυσική κι επόμενη. Παραδείγματος χάριν, έρευνες, κατασκευές, ερωτηματολόγια, παιχνίδια ρόλων, όλα είναι σε θέση να συνεισφέρουν.

Άλλωστε, σε ό,τι αφορά τον *οπτικό τρόπο μάθησης*, η πλειοψηφούσα κατηγορία των μαθητών, εύλογα τείνει να βλέπει βίντεο και να προτιμά περιοδικά, που έχουν πολλές εικόνες, καθώς όταν η πληροφορία προσομοιάζεται οπτικά, βοηθιέται. Το ίδιο συμβαίνει και με τα χρώματα, τους χάρτες, τις γραφικές παραστάσεις, τις ταινίες και τα διαγράμματα. Με αυτούς τους τρόπους, συμπερασματικά, είναι αποδοτικότερο να αποδίδουν την πληροφορία οι εκπαιδευτικοί. Άλλη μέθοδος που μπορούν να αξιοποιούν είναι ο χρωματισμός των σημειώσεων με ποικιλία χρωμάτων. Οι αναγνώστες μαθητές, σίγουρα θα βοηθούνταν αν η πλειοψηφία των εργασιών να γίνεται με γραπτό αντί για προφορικό τρόπο, γράφοντας εκθέσεις και περιλήψεις. Άλλες βοηθητικές δράσεις θα μπορούσαν να είναι η διατήρηση ημερολογίου, η συγγραφή βιογραφίας και η σύνταξη επιστολών. Για την ολιγομελή κατηγορία των μαθητών που προτιμούν τη φαντασία τους, η ενθάρρυνση να φαντάζονται τα αποτελέσματα των υλοποιούμενων εργασιών και η διαρκής οπτικοποίησή τους κατά την εκτέλεση, τους παρέχει ιδιαίτερη στήριξη. Βεβαίως, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψιν πως είναι ιδιαίτερα πιθανό να ονειροπολεί όταν δεν βρίσκει ενδιαφέρον στη διδασκαλία.

Περνώντας στον *απτικό τρόπο μάθησης*, όταν οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με παιδιά που νιώθουν πολύ έντονη ανάγκη να αξιοποιούν τα χέρια τους για να

συγκεντρωθούν και να μάθουν, είναι απόλυτα αναγκαίο να τους επιτρέπουν να δημιουργούν τα ίδια βοηθήματα που θα ενισχύσουν τη μνήμη τους. Υπάρχει βέβαια και το σενάριο να είναι και κιναισθητικός, οπότε και πιθανά να μην επιθυμεί να παίξει με τα κατασκευασμένα από τον ίδιο παιχνίδια. Παραπέρα, σίγουρα τα παιδιά αυτά θα ωφελούνταν από εργασίες όπως η ζωγραφική, η σχεδίαση σκηνικού και η γραφή άλλων ερμηνειών του διδακτέου αντικειμένου.

Ολοκληρώνοντας με την δεύτερη κλίμακα, βάσει του σχετικού πίνακα και αναφερόμενοι στην *κινητικότητα*, καθίσταται σαφές το συμπέρασμα πως το ευκαίο για τα παιδιά με μεγάλες ανάγκες κίνησης, που είναι και τα περισσότερα, είναι ένας χώρος καταλλήλως διαμορφωμένος για να κινούνται δίχως να προξενούν ενόχληση στους υπόλοιπους, με παράλληλη έμφαση στους κανόνες και τα όρια, ώστε να μην προκύπτει απειθαρχία στην ομάδα. Είναι πρόκληση να αποδεχτούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πως αυτός ο τύπος παιδιού αδυνατεί να καθίσει μακροχρόνια και βρίσκεται σε διαρκή κινητικότητα.

Όσον αφορά άλλες έρευνες βάσει του μοντέλου Dunn & Dunn, οι Dunn και Sanders (1980) διαπίστωσαν ότι τα μικρά ηλικιακά παιδιά είναι πιο απτικά / κιναισθητικά, ενώ μόνο φτάνοντας στην πέμπτη ή την έκτη τάξη του δημοτικού μπορούν οι περισσότεροι νέοι να μάθουν και να διατηρούν πληροφορίες μέσω της ακουστικής αίσθησης. Αυτό το πόρισμα έρχεται σε μερική αντίφαση με την παρούσα έρευνα όσον αφορά τον κιναισθητικό τρόπο μάθησης, στοιχείο που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση και άρση των περιορισμών.

Εξάλλου, η Carbo (1983), διερευνώντας το στυλ ανάγνωσης, διαπίστωσε ότι οι καλοί αναγνώστες προτιμούν να μαθαίνουν μέσω των οπτικών και ακουστικών αισθήσεων τους, προτίμηση που εμφανίζεται ισχυρά και στην παρούσα έρευνα, παρότι αφορά μετανάστες μαθητές και εξετάζει τους τρόπους μάθησής τους στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας. Μία άλλη μελέτη, που αφορούσε την εκμάθηση των αγγλικών ως ξένη γλώσσα (Gilakjani, 2012) ανέδειξε πως η μάθηση με οπτικό τρόπο επιφέρει ανώτερα αποτελέσματα σε σύγκριση με εκείνη που γίνεται με ακουστικό τρόπο, όσον αφορά την κατάκτηση λεξιλογίου. Από αυτό, απορρέει και η σχετική προτίμηση στον οπτικό τρόπο μάθησης, προτίμηση που στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται.

5.3 Συμπεράσματα βάσει της Κλίμακας 3

Στην τρίτη και τελευταία κλίμακα, η οποία άρχιζε με ερωτήματα που αφορούσαν την *πρόσληψη νερού και τροφής*, από τα αποτελέσματα, το συμπέρασμα που εξήχθη είναι πως η ευέλικτη συντριπτική πλειοψηφία δεδομένα θα υποβοηθούταν αν λάμβανε σταθερά από γονείς και δασκάλους παρότρυνση να πίνει νερό πριν ή μετά το μάθημα και να φέρνει ένα μπουκάλι νερού στην τάξη. Βέβαια, αν αισθανόμενα πίεση, αποζητούν την πρόσληψη τροφής, ιδανικό θα ήταν να τους είναι επιτρεπτή. Στην αντίπερα όχθη, των παιδιών που δήλωσαν ότι δεν είναι ευέλικτα και επιθυμούν οπωσδήποτε την πρόσληψη τροφής και νερού, είναι κομβικής σημασίας να υπάρξει οριοθέτηση στο είδος της τροφής και εξήγηση πως δεν πρόκειται για προνομιακή συμπεριφορά.

Εξάλλου, τα πορίσματα της έρευνας για την προτιμώμενη *χρονική στιγμή της μέρας* για μάθηση, αναδεικνύουν πως σχεδόν η πλειοψηφία των μαθητών αποδίδει στον βέλτιστο βαθμό αργά το πρωί, οπότε και μπορεί να συγκεντρωθεί αποτελεσματικά, μόνο φυσικά αν το μάθημα τους ελκύει το ενδιαφέρον και έχουν άρτιους συνεργάτες συμμαθητές τους. Τέλος, για την πληθώρα μαθητών που εκτιμά πως η αποτελεσματική στιγμή της μέρας για μάθηση είναι το απόγευμα, το ιδεατό θα ήταν να προγραμματίζεται για εκείνη την ώρα η διδασκαλία νέων αντικειμένων μέσω ηχογράφησης της διδασκαλίας, με τους υπόλοιπους μαθητές να προβαίνουν σε επαναλήψεις το εν λόγω χρονικό διάστημα.

5.4 Συσχέτιση με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με ευρήματα προηγούμενων συναφών ερευνών έδειξε τα εξής: αναφορικά με τους τρόπους μάθησης, πρέπει να τονιστεί πως στον ελληνικό χώρο, παρεμφερής θεματικά έρευνα διεξήχθη από την Θεοχάρη Αναστασία (2017), που μελέτησε στο παρελθόν τις στρατηγικές μάθησης μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, είτε με, είτε χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μέσα από την “κλίμακα καταγραφής στρατηγικών μάθησης” κατέγραψε τη συχνότητα επιλογής κάθε

στρατηγικής και το βαθμό χρήσης τους. Διαπιστώθηκε μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα πως οι δίγλωσσοι μαθητές προτιμούν τις κοινωνικές στρατηγικές μάθησης περισσότερο, και ακολούθως τις μεταγνωστικές και αντισταθμιστικές. Τις τελευταίες, εν συγκρίσει με τους υπόλοιπους μαθητές, τις προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Όσον αφορά τους δίγλωσσους μαθητές ειδικής αγωγής, πλειοψηφικά επιλέγουν πρώτα τις μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές, και ύστερα τις γνωστικές, μνημονικές και αντισταθμιστικές στρατηγικές μάθησης. Τα πορίσματα αυτά δεν δείχνουν αντιφατικά με αυτά της παρούσας έρευνας, μιας και οι μαθητές που συμμετείχαν έδειξαν προτίμηση στις κοινωνικές στρατηγικές μάθησης.

Άλλωστε, στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, είναι χρήσιμο συμπληρωματικά να συνεκτιμηθεί η έρευνα της Oxford (1995) που ανέδειξε πως ενώ στη διδασκαλία της γραφής, της ανάγνωσης και της γραμματικής, οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης του δασκάλου σε σύγκριση με τους προτιμώμενους των μαθητών, επηρεάζει ιδιαίτερα αρνητικά τους τελευταίους, δεν ισχύει το ίδιο και στην διδασκαλία της προφορικής γλώσσας, όπου οι μαθητές μένουν ανεπηρέαστοι από την αναντιστοιχία αυτή. Επομένως, το παραπάνω είναι ωφέλιμο να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους εξάλλου απευθύνονται κατά το ήμισυ –μαζί με τους γονείς- τα συμπεράσματα της έρευνας, αφού δείχνει να μην επιδρά η γνώση του προτιμώμενου μαθησιακού στυλ των μαθητών, όταν διδάσκεται η γλώσσα προφορικά.

Επιπρόσθετα, ο Peacock (2001) σε μελέτη που διεξήγαγε σε Κινέζους φοιτητές στην Ευρώπη, διαπίστωσε πως 72% των φοιτητών αισθάνονταν δυσαρεστημένοι ή απογοητευμένοι όταν το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου διέφερε από τους τρόπους μάθησής τους και το 76% δήλωσε ότι οι διαφορές επηρέασαν την προσπάθειά τους να μάθουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Αναδύεται, λοιπόν, η αξία της παρούσας έρευνας και της διάχυσης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς η άγνοια πάνω στο ζήτημα έχει ιδιαίτερα βλαπτικές επιπτώσεις στη μάθηση. Ενδιαφέρουσες συσχετίσεις δύνανται να πραγματοποιηθούν και με την έρευνα των Figueiredo et al. (2019), που απέδειξαν πως κατά τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένη γλώσσα σε φοιτητές πλήθους εθνικοτήτων, τα άτομα από την Ασία είχαν την πιο χαμηλή επίδοση όταν απαιτούνταν η

κατανόηση της ακρόασης, ενώ όσον αφορά την οπτική αποκωδικοποίηση, τα άτομα από την Ανατολική Ευρώπη είχαν τις υψηλότερες επιδόσεις. Τα στοιχεία αυτά ερμηνεύουν και τις προτιμήσεις τους στους τρόπους μάθησης και αναδεικνύουν πως υπάρχει διαφοροποίηση και εντός του μεταναστευτικού πληθυσμού.

5.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σύμφωνα με όσα προηγούνται, φαίνεται πως τουλάχιστον για το πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας, η παρούσα έρευνα συνιστά μία πρωτόλεια απόπειρα να εξεταστούν οι απόψεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο για το μαθησιακό περιβάλλον και τους τρόπους μάθησης που προτιμούν. Όπως φαίνεται ήδη από την παραπάνω παρουσίαση της μεθοδολογίας, αλλά και των αποτελεσμάτων της έρευνας πάνω στους τρόπους μάθησης και ειδικότερα σε ό,τι αφορά τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν ζητήματα των μέσων που καθιστούν μια τέτοια έρευνα αξιόπιστη, αλλά και γόνιμη. Τέτοια ζητήματα αφορούν αφενός πρακτικά ζητήματα μεγέθους δείγματος, όσο και ειδικότερα ζητήματα που αφορούν την καθ' αυτό προσέγγιση της έρευνας για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Η ίδια η γλώσσα της έρευνας, η σαφήνεια των ερωτήσεων, η προσέγγιση του δείγματος, αλλά και η προσαρμογή ακόμα των ερωτήσεων σε διαφορετικές ομάδες, αποκτούν εδώ ιδιαίτερη σημασία, λόγω της ιδιαιτερότητας των μαθητών που συμμετέχουν. Φυσικά, για να είναι σε θέση να έχουν ισχύ και να γενικευτούν τα συμπεράσματα, είναι ανάγκη να υπάρξει περαιτέρω έρευνα, μεγαλύτερης κλίμακας, που θα διεξαχθεί με λιγότερους περιορισμούς από τους προαναφερθέντες της τωρινής.

Οι τρόποι μάθησης μεταβάλλονται εξάλλου όσο περνά ο χρόνος, για αυτό κρίνεται αναγκαίο να συμπληρωθεί η έρευνα σύντομα, προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή η απουσία σταθερότητας στις απαντήσεις των μαθητών. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να προσθέσουμε ακόμα και τον γενικότερο χαρακτήρα μιας τέτοιας έρευνας, που θα αποσκοπεί στην δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών διδασκαλίας για τα άτομα αυτά, που θα προσαρμόζεται στην ελληνική πραγματικότητα. Θα αποσκοπεί δηλαδή, όπως και σε άλλες

χώρες, τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναγνωρίζουν και να ενισχύουν το διαφορετικό, έτσι ώστε να εδραιωθεί μία τέτοια αντίληψη και στην ελληνική πραγματικότητα.

Παραπέρα, για τη μελέτη του εν λόγω θέματος επιλέχθηκε να χορηγηθεί ερωτηματολόγιο σε μαθητές δύο δημόσιων σχολείων, της ίδιας πόλης, μόνο αστικής προέλευσης, παρόμοιων κοινωνικοοικονομικών και μορφωτικών υποβάθρων. Προκειμένου να αρθούν οι εν λόγω περιορισμοί, είναι σημαντικό μελλοντικά να γίνει ερευνητική προσπάθεια που θα επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων σε μαθητές πολυάριθμων σχολείων από διαφορετικές πόλεις της χώρας, και από ημιαστικές και μη αστικές περιοχές της και με πλήρως διαφορετικό υπόβαθρο κοινωνικά. Συνεχίζοντας, μία ακόμα ενδιαφέρουσα πρόταση για έρευνα, θα ήταν η διεξαγωγή της και σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να ελεγχθεί αν έχουν ισχύ και σε αυτές τις ηλικίες τα πορίσματά της. Το βασικότερο, τέλος, που εκτιμώ ότι είναι ανάγκη να προταθεί, καθώς θα ήρε έναν εξαιρετικά σημαντικό περιορισμό, αυτόν της γλώσσας, είναι η μελλοντική μετάφραση των ερωτηματολογίων στη γλώσσα του εκάστοτε συμμετέχοντα, προκειμένου να έχουν μεγαλύτερη αξιοπιστία οι απαντήσεις του.

Όσον αφορά τώρα τη μεθοδολογική προσέγγιση, θα πρέπει να διευκρινιστεί περαιτέρω αυτό που έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος, όσον αφορά τη διάκριση ανάμεσα στην έρευνα για τους τρόπους μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και την συγκριτική έρευνα μεταξύ γηγενών και μη μαθητών πάνω στους τρόπους μάθησης. Ενώ η μελέτη των τρόπων μάθησης για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα μπορούσε να αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο έρευνας, ταυτόχρονα και η συγκριτική έρευνα των τρόπων διδασκαλίας μεταξύ γηγενών και μη, θα επρεπε να αποτελεί μια ακόμα κατεύθυνση στην γενικότερη έρευνα. Αυτή η παρατήρηση αποκτά ακόμη μεγαλύτερο βάρος, αν κανείς αναλογιστεί την ανατροφοδότηση που μπορεί να επιφέρει αυτή η συγκριτική αναζήτηση. Με άλλα λόγια, στοιχεία που εμφανίζονται ως κοινά, μπορούν να απλοποιήσουν το περιεχόμενο της αναζήτησης και αντίστροφα, στοιχεία που δεν συνεπάγονται σύγκλιση, μπορούν να δημιουργήσουν νέα πεδία ενδιαφέροντος.

Καθώς λοιπόν το πεδίο αναζήτησης τρόπων μάθησης για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζει μια σημαντική αυτοτέλεια ως ερευνητική περιοχή -η οποία μάλιστα

εσωτερικά θα μπορούσε να αφορά και την ανάπτυξη της τόσο μέσα στο χρόνο όσο και σε διαφορετικές περιοχές- θα πρέπει ίσως να συγκροτηθεί ένα πεδίο συγκριτικής μελέτης των τρόπων μάθησης, που θα επέτρεπε ταυτόχρονα την υποβοήθηση του πρώτου πεδίου, αλλά και την πιο ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων πέρα από την μέτρηση επιδόσεων, στην αναζήτησή τρόπων αναπροσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Η διπλή αυτή διάκριση στις μεθοδολογικές κατευθύνσεις, σκιαγραφεί περαιτέρω και τη θέση αυτής της έρευνας σε ένα σημείο διακλάδωσης και ταυτόχρονα σε ένα πρώτο στάδιο, απαραίτητο -κατά τη γνώμη μου- για την περαιτέρω ανάπτυξη ερευνητικών ενδιαφερόντων γύρω από το θέμα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου

Έμκε-Πουλοπούλου, Ή. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ζενάκου, Ε. (2011). *Τρόποι μάθησης και προσωπικότητα: διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Καλαντζή, Ε. (2007). *Προσδιοριστικοί παράγοντες και επιπτώσεις του μεταναστευτικού φαινομένου*. Αθήνα: Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Καλδή, Στ. & Γκόβαρης, Χρ. (2009). *Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA: Ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις*. Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση, 11-12.

Κοίλιαρη, Αγ. (1997). *Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Κοτσιώνης, Π. (1993). *Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Πόντιοι μαθητές στην κοινωνική και σχολική ένταξή τους*. Ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα. Ελληνική εταιρία ψυχικής υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάγιος, Β., Μανίκα, Δ., Μπομπαρίδου, Χ. (2007). *Προβλήματα εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*.

Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα.

Παλαιολόγου, Ν. και Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπανακά, Α. Κ. (2010). *Τα Μαθησιακά Στυλ ως Κυρίαρχος Παράγοντας*

Σχεδιασμού εξ Αποστάσεως Εκπαιδευτικού Υλικού. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 3(1).

Τσαγγοπούλου, Μ. (2018). *Σχολική γλωσσική επίδοση και ψυχοκοινωνική*

προσαρμογή: Μία συγκριτική μελέτη μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Καστοριάς. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Allinson, C.W., and Hayes, J. (1996). *The cognitive style index: a measure of Intuition- analysis for organizational research*. Journal of Management Studies, 33, 1, 119– 135.

Aronson, J. & Good, C. (2002). *The development and consequences of stereotype vulnerability in adolescents*. In Pajares F, & Urdan, T (Eds.). Academic motivation of adolescents (229-330). Greenwich: Information Age Publishing.

Bandler, R. (1985). *Using your brain-For a change: Neurolinguistic programming*. Moab, UT: Real

People Press.

Barbe, W.B. & Milone, M.N. Jr. (1981). *What we know about modality strengths*. Educational Leadership, 38, 378-380.

Bartlett, F. G. (1932). *Remembering*. London: Cambridge University Press.

Boekaerts, M. (1996). *Personality and the psychology of learning*. European Journal of Personality, 10, 377-404.

Boyle, G. J. (1995). *Myers-Briggs Type Indicator (MBTI): Some psychometric limitations*. Australian Psychologist, 30, 71-74.

Boyle, R. (2005). *Applying learning-styles theory in the workplace: How to maximize learning-styles strengths to improve work performance in law practice*. St. John's Review, 79(1), 97-125.

Branton, P. (1966). *The comfort of easy chairs (FIRA Technical Report No. 22)*. Hertfordshire, England: Furniture Industry Research Association.

Brennan, P. K. (1984). *An analysis of the relationships among hemispheric preference and analytic/global cognitive style, two elements of learning style, method of instruction, gender, and mathematics achievement of tenth-grade geometry students* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1984). Dissertation Abstracts International, 45, 3271A.

Carbo, M. (1980). *Reading Style: Diagnosis, Evaluation, Prescription*. Academic Therapy. 1980,16, 45-52.

Carruthers, S. A., & Young, A. L. (1979). *Preference of condition concerning time in learning environments of rural versus city eighth grade students*. Paper presented at the First Annual Conference on Teaching Students Through Their Individual Learning Styles, New York.

- Cody, C. (1983). *Learning styles, including hemispheric dominance: A comparative study of average, gifted, and highly gifted students in grades five through twelve* (Doctoral dissertation, Temple University, 1983). Dissertation Abstracts International, 1631A.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. Learning and Skills Learning Centre. 244
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Crino, E. M. (1984). *An analysis of the preferred learning styles of kindergarten children and the relationship of these preferred learning styles to curriculum planning for kindergarten children* (Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo, 1984). Dissertation Abstracts International, 45, 1282A.
- Cross, J. A., Jr. (1982). *Internal locus of control governs talented students (9-12)*. Learning Styles Network Newsletter, 3(3), 3.
- Crozier, W.R. (1997). *Individual Learners. Personality differences in education*. London: Routledge.
- De Bello, T. (1985). *A critical analysis of the achievement and attitude effects of administrative assignments to social studies writing instruction based on identified, eighth grade students' learning style preferences for learning alone, with peers, or with teachers* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1985). Dissertation Abstracts International, 47, 68A.
- DeGregoris, C. N. (1986). *Reading comprehension and the interaction of individual sound preferences and varied auditory distractions* (Doctoral dissertation, Hofstra University, 1986). Dissertation Abstracts International, 47, 3380A.
- Delia Valle, J. (1984). *An experimental investigation of the word recognition scores of seventh grade*

students to provide supervisory and administrative guidelines for the organization of effective instructional environments (Doctoral dissertation, St. John's University, 1984).
Dissertation Abstracts International, 45, 359A.

Diefenbach, H. (2008). *Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung*. In Becker, R. & Lauterbach (Hrsg.). *Bildung als Privileg*, s. 221-246, 3. Auflage. VS Verlag.

Diehl, C. & Fick, P. (2016). *Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem*. In Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.) *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (243-286). Wiesbaden: Springer VS.

Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (1984). *Learning style inventory*. Lawrence, KS, USA: Price Systems.

Dunn, R. (1988). *Capitalizing on students' perceptual strengths to ensure literacy while engaging in conventional lecture/discussion*. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 9, 431-453.

Dunn, R., Beaudry, J., & Klavas, A. (1989). *Survey of research on learning styles*. *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.

Dunn, R., Bruno, J., Sklar, R., & Beaudry, J. (in press). *The effects of matching and mismatching minority developmental college students' hemispheric preferences on mathematics test scores*. *Journal of Educational Research*.

Dunn, R., & Griggs, S. A. (1988). *Learning styles: Quiet revolution in American secondary schools*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Dunn, R., Griggs, S. A., Olson, J., Beasley, M. and Gorman, B. S. (1995). *A Meta-Analytic Validation*

of the Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences. The Journal of Educational Research, 88:6, 353-362.

Dunn, R., Gemake, J., Jalali, F. and Zenhausern, R. (1990). *Cross-Cultural Differences in Learning Styles of Elementary-Age Students From Four Ethnic Backgrounds.* JOURNAL OF MULTICULTURAL COUNSELING AND DEVELOPMENT, 1, 18.

Dunn, R., Griggs, S. A. and Price, G. E. (1993). *Learning Styles of Mexican American and Anglo-American Elementary School Students.* Journal of Multicultural Counseling and Development, 21, 237-247.

Entorf, H. & Lauk, M. (2008). *Peer Effects, Social Multipliers and Migrants at School: An International Comparison.* Journal of Ethnic and Migration Studies, 34.

Entwistle, N. J. & Wilson, J. D. (1977). *Degrees of Excellence: The academic Achievement Game.* London: Hodder & Stoughton.

Fadley, J. L., & Hosier, V. N. (1979). *Understanding the alpha child at home and at school.* Springfield, IL: Charles C Thomas.

Felder, R.M., & Silverman, L.K. (1988). *Learning and Teaching Styles in Engineering Education.* Engr. Education, 78(7), 674-681.

Fernald, G. & Keller, E. (1921). *The Effect of Kinaesthetic Factors in the Development of Word Recognition in the Case of Non-Readers.* Journal of Educational Research, 4, 355-377.

Figueiredo, Sandra, Brandão, Tânia & Odete Nunes (2019). *Learning Styles Determine Different Immigrant Students' Results in Testing Settings: Relationship Between Nationality of Children and the Stimuli of Tasks.* Department of Psychology and Sociology Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões.

- Fitt, S. (1975). *The individual and his environment*. In T. G. David & B. D. Wright (Eds.), *Learning environments*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fleming, V. J. (1989). *Vocational classrooms with style*. *Vocational Education Journal*, 10(1), 90-92.
- Fleming, N.D., & Mills, C. (1992). *Helping Students Understand How They Learn*. The Teaching Professor, 7 (4), Magma Publications, Madison, Wisconsin, USA.
- Freeley, M. E. (1984). *An experimental investigation of the relationships among teachers' individual time preferences, inservice workshop schedules, and instructional techniques and the subsequent implementation of learning style strategies in participants' classrooms* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 46, 403A.
- Garity, J. (1985). *Learning styles: basis for creative teaching and learning*. *Nurse Educator*, 12-16.
- Gilakjani, Abbas Pourhossein (2012). *Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching*. *Journal of Studies in Education* Vol. 2, No.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gomolla, M. (2011). *Institutionelle Diskriminierung: Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule*. In Neumann, U. (Hrsg.). *Schule mit Migrationshintergrund*, 181-195. Waxmann Verlag.
- Granato, M. & Kristen C. (2004). *Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien*. *IMIS-Beiträge*, 23, 123-141.
- Griggs, S. A., & Price, G. E. (1980). *Learning styles of the gifted versus average junior high school students*. *Phi Delta Kappan*, 62, 604.

- Hodges, H. (1985). *An analysis of the relationships among preferences for a formal/informal design, one element of learning style, academic achievement, and attitudes of seventh and eighth grade students in remedial mathematics classes in a New York City junior high school* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1985). Dissertation Abstracts International, 45, 2791 A.
- Keefe, J.W. (1985). *Assessment of learning styles variables: The NASSP task Force model*. Theory into Practice, 24, 2, 138-144.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kreitner, K. R. (1981). *Modality strengths and learning styles of musically talented high school students*. Unpublished master's thesis, The Ohio State University, Columbus, OH.
- Krimsky, J. (1982). *A comparative analysis of the effects of matching and mismatching fourth grade students with their learning style preference for the environmental element of light and their subsequent reading speed and accuracy scores* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1982). Dissertation Abstracts International, 43, 66A.
- Kroon, D. (1985). *An experimental investigation of the effects on academic achievement and the resultant administrative implications of instruction congruent and incongruent with secondary industrial arts students' learning style perceptual preference* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1985). Dissertation Abstracts International, 46, 11 A.
- Lam-Phoon, S. (1986). *A Comparative Study of the Learning Styles of Southeast Asian and American Caucasian College Students on Two Seventh-day Adventist Campuses*. Dissertations, 508.

- Lawton, D. (1996). *Teaching and Learning for school success*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο του Ο.Ο.Σ.Α., Αλεξανδρούπολη, Σεπτέμβριος, 12-14.
- Leaver, B.L. (1997). *Teaching the whole class*. California: Corwin Press, Inc.
- LeClair, T. J. (1986). *The preferred perceptual modality of kindergarten aged children* (California State University, 1986). Master's Abstracts, 24, 324.
- Lemmon, P. (1985). *A school where learning styles make a difference*. Principal, 64(4), 26-29.
- Levy, J. (1979). *Human cognition and lateralization of cerebral functions*. Trends in Neurosciences, 220-224.
- Levy, J. (1982). *What do brain scientists know about education?* Learning Styles Network Newsletter, 3(3), 4.
- Lovelace, M.K. (2003). *A meta-analysis of experimental research studies based on the Dunn and Dunn learning styles model*. In R Dunn and S Griggs (eds) Synthesis of the Dunn and Dunn learning styles model research: who, what, when, where and so what – the Dunn and Dunn learning styles model and its theoretical cornerstone, 217–224. New York: St John's University.
- Lynch, P. K. (1981). *An analysis of the relationships among academic achievement, attendance, and the learning style time preferences of eleventh and twelfth grade students identified as initial or chronic truants in a suburban New York school district* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1981). Dissertation Abstracts International, 42, 1880A.
- Marton, F. (1988). *Describing and improving learning*. In R. R. Schmeck (Ed.). Learning Strategies and Learning Styles, (pp. 53-81). New York: Plenum.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). *On qualitative differences in learning: 1-Outcome and process*. British

Journal of Educational Psychology, 46, 4, 4-11.

McClelland, Jane (1989). "*Gillingham: Contemporary After 76 Years.*" *Annals of Dyslexia*, 49, 3-49.

Messick, S. (1994). *The matter of style: Manifestations of personality in Cognition, learning and teaching.* *Educational Psychologist*, 29, 3, 121-136.

Murray, P. G. (1983). *Administrative determinations concerning facilities utilization and instructional grouping: An analysis of the relationships between selected thermal environments and preferences for temperature, an element of learning style, as they affect word recognition scores of secondary students* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1983). *Dissertation Abstracts International*, 44, 1749A.

OECD, (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000.* OECD: Paris.

OECD, (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003.* OECD: Paris.

OECD, (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow 's World.* OECD: Paris.

Orton, S. (1925). *Word-blindness' in school children.* *Archives of Neurology and Psychiatry* 14: 285–516.

Oxford, Rebecca L. & Anderson, Neil J. (1995). *A crosscultural view of learning styles.* *Language Teaching*, 28, pp 201-215.

Peacock, Matthew (2001). *Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL.* *International journal of learning and teaching styles in applied linguistics*. Vol. 11, No. 1.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children.* New York: International University Press.

Piaget & Inhelder (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Pizzo, J. (1981). *An investigation of the relationships between selected acoustic environments and sound, an element of learning style, as they affect sixth grade students' reading achievement and attitudes* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1981). Dissertation Abstracts International, 42, 2475A.

Prashnig, B. (1996). *Diversity is our strength. The learning revolution in action*. Auckland: Profile books.

Price, G. E. (1980). *Which learning style elements are stable and which tend to change over time?* Learning Styles Network Newsletter, 1(3), 1.

Price, G., Dunn, K., Dunn, R., & Griggs, S. A. (1981). *Studies in students' learning styles*. Roeper Review, 4(2), 223-226.

Radtke, F. (2004). *Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem*. In Bade, K., Bommers, M. (Hrsg.). Migration, Integration, Bildung. Grundfragen und Problembereiche (143-178). IMIS-Beiträge 23.

Restak, R. (1979). *The brain: The last frontier*. New York: Doubleday.

Riding, J.R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers.

Ritchey, K.D.; Goeke, J.L. (2006). *Orton-Gillingham and Orton-Gillingham Based Reading Instruction: A Review of the Literature*. The Journal of Special Education, 40, 3, 171–183.

Schofield, J.W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg*.

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration.
Wissenschaftszentrum Berlin.

Schofield, J.W. & Alexander, K.M (2012). *Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung*. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (65-89). Springer VS.

Shea, T. C. (1983). *An investigation of the relationship among preferences for the learning style element of design, selected instructional environments, and reading achievement with ninth grade students to improve administrative determinations concerning effective educational facilities* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1983), Dissertation Abstracts International, 44, 2004A.

Tanenbaum, R. (1982). *An investigation of the relationships between selected instructional techniques and identified field dependent and field independent cognitive styles as evidenced among high school students enrolled in studies of nutrition* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1982). Dissertation Abstracts International, 43, 68A.

Tennant, M. (1988). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.

Tingley-Michaelis, C. (1983). *Make room for movement*. *Early Years*, 23(6), 26-29.

Trautman, P. (1979). *An investigation of the relationship between selected instructional techniques and identified cognitive style* (Doctoral dissertation, St. John's University, 1979). Dissertation Abstracts International, 40, 1428A.

Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Wilmes, M., Schneider, J. & Crul, M. (2011) *Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen*

Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.) Schule mit Migrationshintergrund, 30-46. Waxmann Verlag.

Witkin, A. (1976). *Cognitive style in academic performance and in teacher-student relations.* In S. Messick & Associates (Eds.). Individualism in learning (pp. 38-72). San Francisco: Jossey-bass.

Παράρτημα

LSA Κλίμακα Αξιολόγησης των Τρόπων Μάθησης

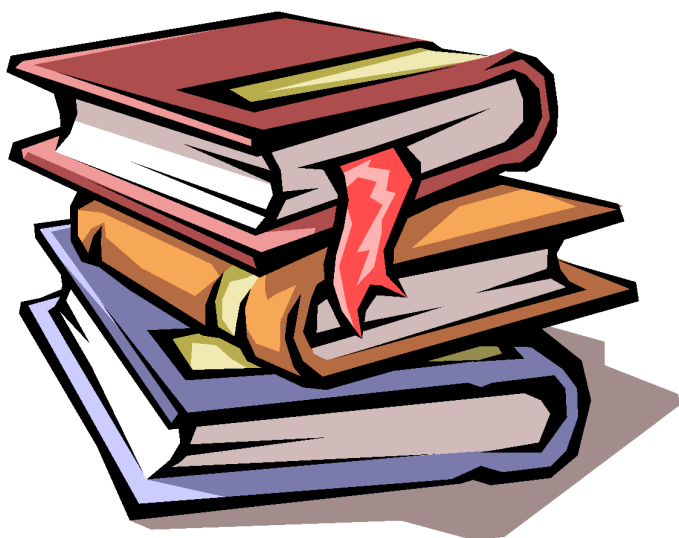
Learning Style Analysis™

Για μαθητές Δημοτικού

(7 έως 12 ετών)

(Αντωνοπούλου & Ζενάκου, 2011)

Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου



Οι δηλώσεις οι οποίες περιέχονται στις σελίδες που ακολουθούν θα σε βοηθήσουν να προσδιορίσεις τον τρόπο που μαθαίνεις. Απάντησε στις δηλώσεις με όση μεγαλύτερη ακρίβεια μπορείς, ώστε να κατανοήσεις πως μαθαίνεις καλύτερα.

Ακολούθησε τις παρακάτω οδηγίες με προσοχή:

Διάβασε με προσοχή κάθε μία από τις δηλώσεις και φαντάσου τον εαυτό σου όταν μαθαίνεις κάτι καινούργιο, όταν πρέπει να συγκεντρωθείς ή όταν έχεις να κάνεις **1** δύσκολη εργασία.

Οι απαντήσεις σου να δείχνουν τον τρόπο που προτιμάς να μαθαίνεις και όχι τον τρόπο που οι άλλοι (γονείς, δάσκαλος) σου υποδεικνύουν. **2**

Να διαλέγεις απαντήσεις που είναι αληθινές για τον εαυτό σου. Κάθε φορά που διαβάζοντας μία δήλωση πιστεύεις ότι μιλάει για σένα σημείωσε ✓ δίπλα σ' αυτήν. Μη σημειώνεις άλλες δηλώσεις. **3**

Πρόσθεσε όλα τα σημείωσες (0, 1, 2 ή 3) σε κάθε ενότητα (1Α έως 15Β) και γράψε τα αποτελέσματά σου στα αντίστοιχα κουτιά **4** σελίδα.

Να μεταγράψεις τα αποτελέσματά σου στο Φύλλο Απαντήσεων και να το δώσεις στον δάσκαλο ή την δασκάλα σου
ΟΝΟΜΑ **5** ΤΑΞΗ _____

Προσοχή: Το παρόν δεν είναι τεστ. Δεν υπάρχουν ερωτήσεις «παγίδες», ούτε σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σημείωσε ✓ μόνο στις δηλώσεις που είναι αληθινές για τον εαυτό σου.

1 Α ~~Δομώ~~ μπορώ να συγκεντρωθώ όταν υπάρχει θόρυβος από τα αυτοκίνητα, την τηλεόραση, τη μουσική ή όταν μιλούν άνθρωποι γύρω μου.
☐ Όταν μελετώ ή διαβάζω χρειάζομαι ησυχία.

1 Β ~~Μπορώ~~ αρέσει να ακούω μουσική όταν διαβάζω.
☐ Η τάξη είναι πολύ ήσυχη δε μπορώ να συγκεντρωθώ.

2 Α ~~Όταν~~ διαβάζω μου αρέσει να κάθομαι κοντά στο παράθυρο ή να έχω αναμμένα όλα τα φώτα.
☐ Όταν ο φωτισμός είναι χαμηλός δε μπορώ να συγκεντρωθώ και νυστάζω.

2 Β ~~Μπορώ~~ να διαβάζω σε ήσυχες γωνιές του σπιτιού με χαμηλό φωτισμό.

Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου

☐ Μου αρέσουν οι αίθουσες διδασκαλίας ή οι χώροι μελέτης όπου τα περισσότερα φώτα είναι
πράσινα.

3 Α Μου αρέσει καλύτερα όταν διαβάζω σε ζεστό δωμάτιο.

☐ Δεν μπορώ να μελετήσω όταν κρυώνω.

3 Β Μου αρέσει η χαμηλή θερμοκρασία στις τάξεις ή στους χώρους μελέτης.

☐ Όταν έχει πολλή ζέστη δε μπορώ να συγκεντρωθώ.

4 Α Όταν διαβάζω ή γράφω μου αρέσει να κάθομαι με ίσια πλάτη.

☐ Τα μαθήματα μου στο σπίτι προτιμώ να τα κάνω στο γραφείο μου ή σ' ένα τραπέζι.

4 Β Προτιμώ να κάθομαι σε μαλακή καρέκλα, σε μαξιλάρι ή σε καναπέ όταν διαβάζω.

☐ Δεν μπορώ να συγκεντρωθώ όταν κάθομαι σε θρανίο ή σε τραπέζι.

5 Α Αισθάνομαι ωραία όταν παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθήματά μου.

☐ Θέλω πάντα να μαθαίνω περισσότερα.

5 Β Βρίσκω το σχολείο πολύ βαρετό.

☐ Κανείς δεν ενδιαφέρεται αν τα πάω καλά στο σχολείο.

6 Α Δεν χρειάζεται κάποιος να μου υπενθυμίζει να κάνω τα μαθήματα μου.

☐ Μου αρέσει να τελειώνω αυτό που έχω ξεκινήσει.

6 Β Πρέπει κάποιος να μου υπενθυμίζει να τελειώνω τα μαθήματά μου.

☐ Όταν διαβάζω μου αρέσει να κάνω συχνά διαλείμματα και να ασχολούμαι με κάτι άλλο.

6 Γ Πάντα δυσκολεύομαι να τελειώσω τα μαθήματά μου στο σπίτι.

☐ Όταν διαβάζω μου αρέσει να κάνω διαλείμματα και συχνά ξεχνώ να συνεχίσω τα μαθήματά μου.

7 Α Μου αρέσουν οι κανόνες, έτσι ξέρω τι πρέπει να κάνω .

☐ Σέβομαι τους δασκάλους μου και ακολουθώ τις οδηγίες τους.

7 Β Μου αρέσει πάντα να κάνω τα μαθήματά μου με τον δικό μου τρόπο.

☐ Υπάρχουν πάρα πολλοί κανόνες στο σχολείο μου.

7 Γ Μου αρέσει να κάνω το σωστό και συχνά τηρώ τις υποσχέσεις μου.

☐ Το σχολείο είναι σημαντικό για μένα και παίρνω στα σοβαρά τη μάθηση.

7 Δ ☐ ~~Το να~~ περνάω ευχάριστα εκτός σχολείου είναι πολύ πιο σημαντικό από τα μαθήματά μου.
☐ ~~Τις περισσότερες φορές~~ δεν τηρώ τις υποσχέσεις μου ή δεν κάνω αυτό που περιμένουν οι
ασκαστοί μου.

8 Α ☐ ~~Μου~~ αρέσει να μου λένε με ακρίβεια πως να κάνω κάτι.
☐ ~~Μαθαίνω~~ καλύτερα όταν ακολουθώ οδηγίες.

8 Β ☐ ~~Δε μου~~ αρέσει να μου λένε πως να κάνω κάτι.
☐ ~~Προτιμώ~~ να βρίσκω μόνος / μόνη μου πως να κάνω κάτι, χωρίς οδηγίες από το δάσκαλο.

8 Γ ☐ ~~Όταν~~ ασχολούμαι με κάτι δύσκολο ακολουθώ την ίδια μέθοδο.
☐ ~~Δεν μου~~ αρέσει να αλλάζω τις συνήθειες που έχω στο διάβασμα.

8 Δ ☐ ~~Μου~~ αρέσει πάντα να βρίσκω καινούργιους τρόπους να κάνω τις εργασίες μου.
☐ ~~Το βρίσκω~~ βαρετό να κάνω κάτι πάντα με τον ίδιο τρόπο.

9 Α ☐ ~~Μου~~ αρέσει να μελετώ μόνος μου.
☐ ~~Όταν~~ μελετώ δε θέλω οι άλλοι να με βοηθούν.

9 Β ☐ Προτιμώ να διαβάζω με κάποιον άλλο.
☐ ~~Αποδίδω~~ καλύτερα στα μαθήματα μου όταν διαβάζω με κάποιον φίλο μου.

9 Γ ☐ Είναι ευχάριστο να κάνω τα μαθήματά μου με τρεις ή τέσσερις φίλους.
☐ ~~Μου~~ αρέσει να μελετώ σε μία ομάδα με αρχηγό.

9 Δ ☐ ~~Όταν~~ μελετούμε ως ομάδα βοηθάμε ο ένας τον άλλον.
☐ ~~Μου~~ αρέσει να μελετώ με μία ομάδα φίλων όπου κανείς δεν είναι ο αρχηγός.

9 Ε ☐ Χρειάζομαι τον δάσκαλο να μου εξηγήσει το πως να κάνω τις εργασίες μου.
☐ ~~Μου~~ αρέσει όταν ο δάσκαλος ελέγχει τακτικά όλες τις εργασίες.

9 ΣΤ ☐ ~~Μου~~ αρέσει όταν κάποιος μεγάλος από την οικογένειά μου με βοηθάει να κάνω τα
☐ ~~μαθήματά~~ μου.
☐ ~~Νιώθω~~ καλά όταν η οικογένειά μου είναι περήφανη για τις επιτυχίες μου στο σχολείο.

10 Α ☐ ~~Μαθαίνω~~ καλύτερα όταν ακούω το δάσκαλο να εξηγεί κάτι.
☐ ~~Μου~~ αρέσει να ακούω κασέτες, ραδιόφωνο ή κάποιον να μου διαβάζει.
☐ ~~Θυμάμαι~~ εύκολα αυτά που ακούω.

10 Β ☐ ~~Για να~~ μάθω καλύτερα τα μαθήματά μου, χρειάζεται να τα λέω σε κάποιον .

☐ Όταν μιλώ δυνατά με βοηθάει να σκέφτομαι πιο καθαρά.
Θυμάμαι καλύτερα όταν έχω την ευκαιρία να εξηγήσω αυτό που είδα, άκουσα ή διάβασα.

10 Γ Συνηθώς λέω τα λόγια από μέσα μου όταν διαβάζω.
☐ Το να μιλώ με τον εαυτό μου με βοηθάει να λύνω προβλήματα.
Όταν με απασχολεί κάτι, πάντοτε συζητώ με τον εαυτό μου.

10 Δ Στον ηλεκτρονικό υπολογιστή μου αρέσουν τα προγράμματα που έχουν πολλές λέξεις.
☐ Θυμάμαι καλύτερα αυτά που διαβάζω.
Προτιμώ βιβλία και ασκήσεις με ξεκάθαρες γραπτές οδηγίες.

10 Ε Στον ηλεκτρονικό υπολογιστή μου αρέσουν τα προγράμματα που έχουν πολλές έγχρωμες
☐ εικόνες.
Όταν κάνω μπουζούρες στο χαρτί την ώρα που μιλάει ο δάσκαλος, με βοηθάει να θυμάμαι αυτά που λέει.
Θυμάμαι καλά αυτά που βλέπω στην τηλεόραση, στο σινεμά, στο βίντεο ή σε περιοδικά.

10 ΣΤ Συχνά ονειροπολώ στην τάξη.
☐ Όταν με απασχολεί κάτι, φτιάχνω εικόνες στο μυαλό μου.
Θυμάμαι καλύτερα όταν μπορώ να φανταστώ κάτι που είδα, άκουσα ή διάβασα.

10 Ζ Μαθαίνω καλύτερα όταν συμμετέχω ενεργά σε δραστηριότητες, γρίφους και παιχνίδια.
☐ Προτιμώ να μαθαίνω με αντικείμενα τα οποία μπορώ να αγγίξω, να μετακινήσω και να χειριστώ.
_____ Όταν βαρεθώ να ακούω το δάσκαλό μου, παίζω με τα δάχτυλά μου και δε θυμάμαι πολλά.

10 Η Μου αρέσουν οι σχολικές δραστηριότητες που γίνονται έξω από το σχολείο.
☐ Προτιμώ να μαθαίνω κάτι στο οποίο συμμετέχω ενεργά.
Ο εκπαιδευτικές εκδρομές με βοηθούν να καταλάβω αυτά που μαθαίνω στο σχολείο.

10 Θ Μαθαίνω καλύτερα όταν μου αρέσει το μάθημα και ο δάσκαλος.
☐ Είναι πολύ σημαντικό για μένα να μου αρέσει αυτό που έχω να μάθω.
Συνηθώς καταλαβαίνω την καινούργια ύλη όταν αισθάνομαι ικανός ότι μπορώ να τη μάθω.

11 Α Αποσπάζομαι την ανάγκη να τρώω, να μασουλάω ή να πίνω κάτι όταν διαβάζω.
☐ Όταν βαριέμαι ή πρέπει να συγκεντρωθώ για πολύ ώρα, συχνά μασάω τσίχλα, δαγκώνω το μολύβι μου, τα νύχια μου ακόμα και τα δάχτυλά μου.

11 Β Συνηθίζω να τρώω πριν ή μετά τη μελέτη μου.
☐ Σπάνια σκέφτομαι να φάω ή να πω όταν μελετώ.

12 Α Συγκεντρώνομαι καλύτερα τις πρωινές ώρες.
☐ Μου αρέσει να ξυπνάω νωρίς μεταξύ 6.00 και 8.00 το πρωί ή νωρίτερα, ακόμα και όταν δεν έχω σχολείο.

12 Β ☐ Θα ~~επι~~θυμούσα να έχω τα πιο δύσκολα μαθήματα λίγο πριν το μεσημεριανό φαγητό.
☐ Συγκεντρώνομαι καλύτερα στα μαθήματά μου ακριβώς πριν το μεσημέρι.

12 Γ ☐ Θα ~~επι~~θυμούσα το σχολείο να άρχιζε μετά το μεσημεριανό φαγητό.
☐ Μου ~~αρέσει~~ να κάνω τα μαθήματά μου αμέσως μόλις γυρίζω στο σπίτι από το σχολείο.

12 Δ ☐ Συνήθως δε νοιώθω νύστα την ώρα του βραδινού ύπνου.
☐ Θα ~~επι~~θυμούσα το σχολείο να άρχιζε το βράδυ.

13 Α ☐ Μου ~~είναι~~ πολύ δύσκολο να κάθομαι ακίνητος για πολύ ώρα.
☐ Θα ~~επι~~θυμούσα οι δάσκαλοί μου να με άφηναν να στέκομαι όρθιος ή να περιφέρομαι στην τάξη κατά την διάρκεια του μαθήματος.

13 Β ☐ Δεν ~~είμαι~~ ανήσυχος και δεν κινούμαι όταν μελετώ.
☐ Πάντοτε κάθομαι ήσυχα όταν συγκεντρώνομαι, διαβάζω ή μελετώ.

14 Α ☐ Προτιμώ τους δασκάλους που είναι ευχάριστοι και σκέφτονται θετικά.
☐ Μου ~~αρέσει~~ να ξέρω το στόχο της μελέτης από την αρχή.

14 Β ☐ Προτιμώ τους δασκάλους που είναι σοβαροί και περιορίζονται στο θέμα του μαθήματός
☐ . Οι ~~πολλές~~ λεπτομέρειες με βοηθούν να κατανοήσω τις δύσκολες ασκήσεις.

15 Α ☐ Βοητέμαι όταν πρέπει να σκεφτώ κάτι για πολλή ώρα.
☐ Τις ~~περισσότερες~~ φορές δεν σκέφτομαι προτού μιλήσω ή κάνω κάτι.

15 Β ☐ Πάντα σκέφτομαι τι μπορεί να συμβεί προτού κάνω κάτι.
☐ Πρ~~ο~~έπει να σκεφτώ προτού απαντήσω.

Κλίμακα Αξιολόγησης των Τρόπων Μάθησης

Για μαθητές Δημοτικού (7 έως 12 ετών)

ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΜΕ ΚΕΦΑΛΑΙΑ
ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Όνοματεπώνυμο: _____

Φύλο: _____

Σχολείο: _____

Τάξη: _____

Ημερομηνία γέννησης: _____

Ημερομηνία εξέτασης: _____

ΣΥΝΟΛΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ 0 - 3

1 Α		1 Β		9 Δ		9 Ε	
2 Α							2 Β
						9	
			10 Α				
3 Α		3 Β		10 Β		10 Γ	
4 Α		4 Β		10 Δ		10 Ε	
5 Α		5 Β		10 ΣΤ		10 Ζ	

Αξιολόγηση τρόπων μάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
του Μαυράκη Νικόλαου

6 Α**6 Β****10 Η****10 Θ****6 Γ** ☐**7 Α** ☐**11 Α** ☐**11 Β** ☐**7 Β** ☐**7 Γ** ☐**12 Α** ☐**12 Β** ☐**7 Δ** ☐**8 Α** ☐**12 Γ** ☐**12 Δ** ☐**8 Β** ☐**8 Γ** ☐**13 Α** ☐**13 Β** ☐**8 Δ** ☐**9 Α** ☐**14 Α** ☐**14 Β** ☐**9 Β** ☐**9 Γ** ☐**15 Α** ☐**15 Β** ☐**Αποτέλεσμα:****Κωδικός:**