

## **Εφαρμόζοντας παρεμβάσεις εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας για την αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε εφήβους**

**Μπελογιάννη Βασιλική**

Υπ. Διδάκτωρ, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
vbelyianni@hua.gr

### **Περίληψη**

Η ακαδημαϊκή υποεπίδοση αποτελεί ένα συχνό πρόβλημα που απαντά μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων και αφορά κυρίως νεαρούς εφήβους κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ανεπαρκής μελέτη του φαινομένου και η απουσία μεθόδων εντοπισμού μαθητών με υποεπίδοση συνεπάγεται την απουσία στοχευμένων κι αποτελεσματικών μεθόδων για την αντιμετώπισή του. Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα απέβλεπε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας παρέμβασης εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας για την αντιμετώπισή της υποεπίδοσης σε δείγμα 18 μαθητών Γυμνασίου με υποεπίδοση (13 αγόρια, 6 κορίτσια) και τη σύγκρισή τους με ισοδύναμη ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι, αν και όλοι οι μαθητές τείνουν να βελτιώνουν ελαφρώς τις επιδόσεις τους συν τω χρόνω, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε μεγαλύτερη βελτίωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Τα ευρήματα να συμβάλουν στο σχεδιασμό ολιστικών παρεμβάσεων για την υποστήριξη μαθητών με υποεπίδοση και αυξημένο κίνδυνο σχολικής διαρροής.

**Λέξεις κλειδιά:** εστιασμένη στη λύση συμβουλευτική, σχολική μεντορεία, ακαδημαϊκή υποεπίδοση, νοημοσύνη, σχολική επίδοση

### **Εισαγωγή**

Τα «έξυπνα παιδιά, που όμως δεν δείχνουν τις ικανότητές τους στις μαθησιακές απαιτήσεις της σχολικής τάξης» αποτελούν ίσως την πιο κοινότοπη ομάδα μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο. Η ακαδημαϊκή υποεπίδοση αποτελεί ένα κοινό και ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο κατά το οποίο το νοητικό δυναμικό ατόμου δεν εκφράζεται επαρκώς στο σχολικό πλαίσιο και δεν αντανακλάται μέσα από αντίστοιχα και αναμενόμενα μαθησιακά επιτεύγματα (Baum, Renzulli, & Hebert, 1995; Dowdall & Colangelo, 1982; Emerick, 1992; Frick et al., 1991; Reis & McCoach, 2000). Σε ορισμένες περιπτώσεις δε ο εντοπισμός των μαθητών με υποεπίδοση αποτελεί πρόκληση, αφού οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους δεν είναι οπωσδήποτε χαμηλές, αλλά σημαντικά χαμηλότερες από εκείνες που προβλέπει η γενική γνωστική και μαθησιακή τους ικανότητα (McCall, 1994).

Μολονότι η παραπάνω κατάσταση μπορεί να αφορά μαθητές από όλο το εύρος των γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων, πλήθος ερευνών έχουν επισημάνει ότι η συχνότητα της υποεπίδοσης τείνει να διαφοροποιείται ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα και το επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων του ατόμου, με τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων και τους νεαρούς εφήβους να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευαλωτότητα, ιδιαίτερα κατά τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Galton, Gray, & Ruddock, 2003; Phillipson, 2008; Phillipson & Tse, 2007; West, Sweeting, & Young, 2010).

Τα πιθανά αίτια, τα χαρακτηριστικά και η αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης έχουν απασχολήσει επί μακρόν την ψυχοπαιδαγωγική έρευνα λόγω των βραχυπρόθεσμων επιπτώσεων στη σχολική εμπλοκή και την αυτοεικόνα του ατόμου (Grygiel, Modzelewski, & Pisarek, 2017; Jackson, Thomas, Marsh, & Smethurst, 2001; Preckel & Brunner, 2015), αλλά

και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες στις ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και το βιοτικό επίπεδό του (Mirowsky & Ross, 2003; van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, πλήθος ερευνών καταδεικνύουν πολυεπίπεδους συνδυασμούς παραγόντων που φαίνεται να συμβάλουν στην εμφάνιση της υποεπίδοσης και να διαφοροποιούνται κατά μαθητή (Brigandi, Siegle, Weiner, Gubbins, & Little, 2016; Heacox, 1991; Siegle, 2018).

Στον ελληνικό χώρο η παιδαγωγική γνώση και η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα γύρω από την υποεπίδοση παραμένουν πενιχρές. Σε πρώτο επίπεδο, τα δεδομένα γύρω από την επιδημιολογία της υποεπίδοσης και το προφίλ των μαθητών αυτών παραμένουν φτωχά, καθώς δεν υπάρχει κάποιος επίσημος φορέας ή κάποια παραδεδομένη μέθοδος για διάγνωσή της και την εφαρμογή κατάλληλων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων για την αναχαίτισή της (European Commission, 2017). Παράλληλα, καθώς οι μαθητές αυτοί παραμένουν στην αφάνεια, δεν υπάρχει ένα σαφές θεσμοθετημένο σύστημα παρέμβασης για την παροχή αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και την ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων, πέρα από τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας που απευθύνονται σε μαθητές Γυμνασίου με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις γενικά (αρ. 26, Ν.4368/2016).

Η αδυναμία εντοπισμού του ικανού μαθητή με υποεπίδοση, καθώς και η απουσία αποτελεσματικών πρακτικών για την εκπαιδευτική του ένταξη, συχνά συνεπάγεται τη διαρροή μαθητών υψηλών ικανοτήτων από την τυπική, αλλά και την ανώτατη εκπαίδευση (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Πολύ περισσότερο, οι μαθητές αυτοί, παρά τις υψηλές τους ικανότητες, τείνουν να εισέρχονται στην κοινωνία των ενηλίκων με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από το δυνατό, αυξημένο κίνδυνο επαγγελματικού και κοινωνικού αποκλεισμού και περιορισμένη συμβολή στην επιστημονική και κοινωνική πρόοδο (Mandel & Marcus, 1988; van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013; Welch, 2014).

#### **Ο ρόλος της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας**

Ο σχεδιασμός και η παροχή ενός αποτελεσματικού προγράμματος υποστήριξης για τους μαθητές υψηλών και μέσω ικανοτήτων με υποεπίδοση αποτέλεσε έναν από τους κύριους στόχους της παρούσης έρευνας. Η επιλογή της σχολικής μεντορείας ως μοντέλου παρέμβασης θεωρήθηκε ως καταλληλότερη προς το σκοπό αυτό, αφού προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι μονοδιάστατες προσεγγίσεις παρέμβασης παρουσιάζουν περιορισμένη και παροδική αποτελεσματικότητα (Reis & McCoach, 2000; Shevitz et al., 2003; Siegle, 2013; Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius, & Calvert, 2020). Πράγματι, τα σχετικά εμπειρικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι αμιγώς συμβουλευτικές παρεμβάσεις συμβάλουν μεν στη διαμόρφωση θετικότερων σχολικών αντιλήψεων και αυτοαντιλήψεων, χωρίς όμως να μεταφράζονται σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς οι μαθητές με υποεπίδοση τείνουν μεταξύ άλλων να στερούνται αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (Delisle, 2000; Flint, 2002; Rimm, 2008). Αντίστοιχα, τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας έχουν βρεθεί επίσης να παρουσιάζουν φτωχή αποτελεσματικότητα, αφού εστιάζουν στην κάλυψη μαθησιακών κενών παραγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του φαινομένου της υποεπίδοσης και χωρίς να καταφέρνουν να κάμψουν τα σημαντικά αντικίνητρα σχολικής εμπλοκής των μαθητών με υποεπίδοση (Siegle, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική μεντορεία επιλέχθηκε ως ένα σύγχρονο ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο που γεφυρώνει την παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης με την εκπαίδευση των μαθητών σε καλές πρακτικές και αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης (Gordon, Iwamoto, Ward, Potts, & Boyd, 2009; Randolph & Johnson, 2008). Εξάλλου, όπως έχει καταδείξει η σχετική μετα-ανάλυση των Snyder και συν. (2019), οι συνδυαστικές και ολιστικές προσεγγίσεις συνδέονται με αυξημένα και μακροπρόθεσμα οφέλη για τους μαθητές με υποεπίδοση. Πολύ περισσότερο, η σχολική μεντορεία παρείχε τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας θετικής σχέσης συνηγορίας στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής αποκτούσε επιπλέον ένα ισχυρό πρότυπο μαθησιακής συμπεριφοράς. Τούτο διότι η σχολική μεντορεία προωθεί όχι μόνο την προσωπική, αλλά και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη μέσω τόσο της συμβουλευτικής καθοδήγησης, όσο και της ανταλλαγής γνώσεων και

δεξιοτήτων μεταξύ του μαθητή κι ενός έμπειρου ειδήμονα σε θέματα μάθησης (Corpen & Worth, 2008; Cruddas & Cruddas, 2005).

Παρά το γεγονός ότι η εστιασμένη στη λύση σχολική μεντορεία αποτελεί μια πρόσφατη εκλεκτική μέθοδο με περιορισμένη μέχρι σήμερα εφαρμογή σε εφήβους με υποεπίδοση, η επιλογή της βασίστηκε σε εμπειρικά τεκμηριωμένες τεχνικές και θεωρητικά μοντέλα. Βασική αφετηρία της μεθόδου αποτελεί η παραδοχή ότι απώτατος στόχος κάθε συμβουλευτικής παρέμβασης αποτελεί η επίτευξη μιας αλλαγής (Murphy, 2015). Ακόμη κι όταν οι μαθητές προσέρχονται αυτοβούλως στα διάφορα προγράμματα εκπαιδευτικής υποστήριξης, η απόφασή τους εκκινεί από την εκτίμηση ότι κάποιος από τους σημαντικούς «άλλους» επιθυμεί την αλλαγή της σχολικής τους συμπεριφοράς ή των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Pedrotti, Edwards, & Lopez, 2008; Sklare, 2011). Τούτου δοθέντος, οι συμβουλευτικές προσεγγίσεις έχουν φανεί να συμβάλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη της επιθυμητής αλλαγής για έναν σημαντικό αριθμό ληπτών (Weisz, Ng, Rutt, Lau, & Masland, 2013). Αρκετοί είναι, ωστόσο, οι παράγοντες που εμπλέκονται στη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων συμβουλευτικών παρεμβάσεων. Όπως επισήμαναν στη σχετική έρευνά τους οι Asay και Lambert (2010), η σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου μπορεί να εξηγήσει ένα σημαντικό ποσοστό της επιτυχίας ενός τέτοιου προγράμματος. Μάλιστα, η πεποίθηση του συμβουλευόμενου ότι εμπλέκεται σε μια σχέση αλληλοσεβασμού, αμοιβαιότητας και συμμαχίας με τον σύμβουλο αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο προβλεπτικό δείκτη των θετικών αντιλήψεων για την ποιότητα της σχέσης αυτής (Ardito & Rabellino, 2011; Asay & Lambert, 2010). Έτσι, η δημιουργία μιας θετικής σχέσης συμμαχίας μεταξύ μέντορα και μαθητή θεωρήθηκε ως κρίσιμης σημασίας.

Η έννοια του κοινωνικού εποικοδομισμού κατείχε κεντρικό ρόλο στη φιλοσοφία της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας. Με βάση τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού, οι αντιλήψεις και οι αυτοαντιλήψεις του ατόμου δεν προκύπτουν ανακαλυπτικά ως απόρροια ιδιοσυγκρασιακών παραγόντων, αλλά διαμορφώνονται και μεταβάλλονται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Sharigo & Trunk-Sirca, 2007). Συχνά δε, ο ορισμός μιας κατάστασης ως προβληματικής και μιας συμπεριφοράς ως επιθυμητής αποτελούν κατασκευές διαμορφωμένες κάτω από κοινωνικές επιδράσεις (Bannink, 2007). Ως εκ τούτου, εκτιμήθηκε ότι μέσω του διαλόγου και της μαιευτικής στο πλαίσιο της σχολικής μεντορείας, οι μαθητές θα ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν την προβληματική συνθήκη, να θέσουν ρεαλιστικούς και κοινωνικά συμβατούς στόχους και να επαναπροσδιορίσουν τις πιθανές λύσεις λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον στο οποίο καλούνται να δράσουν (Murphy, 2015; Sklare, 2011).

Η αναγνώριση του σχολικού πλαισίου ως κοινωνικού μικροσυστήματος αποτελεί επίσης κεντρικό πυλώνα της συγκεκριμένης στρατηγικής παρέμβασης. Όπως επισημαίνουν οι Burns, Warmbold-Brann και Zaslofsky (2015), το σχολείο αποτελεί ένα μικρότερο κοινωνικό σύστημα στο οποίο αλληλεπιδρούν διάφοροι συντελεστές της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η κοινότητα. Οι αντιλήψεις του συστήματος για την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς και η ανταπόκριση των παραπάνω συντελεστών στη δράση του μαθητή συχνά καθοδηγούν τις σχολικές του συμπεριφορές (Ziegler & Phillipson, 2012). Η εστιασμένη στη λύση συμβουλευτική δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνώριση και την αξιολόγηση της θετικής ανταπόκρισης του σχολικού κοινωνικού περιβάλλοντος στην προσπάθεια του μαθητή για αλλαγή υπό την πεποίθηση ότι μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης τους, οι αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή συνεπάγονται επίσης αλλαγές στις στάσεις του σχολικού περιβάλλοντος που ενισχύουν το όφελος της παρέμβασης (Sklare, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εξετάζει την πιθανή συμβολή ενός προγράμματος εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης νεαρών εφήβων με υποεπίδοση.

## **Μέθοδος**

### **Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 36 μαθητές Γυμνασίου με υποεπίδοση και μέση ηλικία τα 14,1 έτη, οι οποίοι αντλήθηκαν από ένα αρχικό ευκαιριακό δείγμα 519 μαθητών από δημόσια Γυμνάσια του Δήμου Αθηναίων. Σε πρώτο επίπεδο επιλέχθηκαν ευκαιριακά 18 μαθητές (13 αγόρια, 5 κορίτσια) μέσω και υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης. Ακολούθως, δημιουργήθηκε μια ισάριθμη ομάδα ελέγχου με 18 υποκείμενα με αντίστοιχη κατανομή του φύλου από το αρχικό ευκαιριακό δείγμα μαθητών με υποεπίδοση, που δεν έλαβαν καμία παρέμβαση. Η επιλογή των μαθητών της ομάδας ελέγχου έγινε με τυχαιοποιημένο τρόπο μέσω της σχετικής αυτοματοποιημένης λειτουργίας του στατιστικού λογισμικού SPSS v.26. Όλοι οι μαθητές φοιτούσαν στη Β' και τη Γ' τάξη Γυμνασίου και είχαν μέση ή υψηλή γενική γνωστική και μαθησιακή ικανότητα με  $M = 51$  ( $SD = 3,61$ ) στο RSPM και  $M = 97$  ( $SD = 9,04$ ).

### **Εργαλεία**

Για τη μέτρηση της νοητικής ικανότητας του δείγματος, χορηγήθηκαν οι Προοδευτικές Μήτρες του Raven (Standard Raven's Progressive Matrices -RSPM). Πρόκειται για ένα δημοφιλές εργαλείο με μακρά χρήση στην ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση, που περιλαμβάνει 60 μη λεκτικές δοκιμασίες κατά τις οποίες ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει ένα ημιτελές οπτικό μοτίβο επιλέγοντας την κατάλληλη από μια έξι πιθανές απαντήσεις (Raven, 2003). Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με μία μονάδα. Παρά την ευχρηστία του, όμως, το εργαλείο δεν έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα κι ως εκ τούτου κρίθηκε απαραίτητη η περαιτέρω επιβεβαίωση των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών που απαρτίζουν την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης. Σύμφωνα με τις νόρμες διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών, ο δείκτης άνω του 50 υποδηλώνει φυσιολογικές ή ανώτερες φυσιολογικές γνωστικές ικανότητες (Raven, Raven & Court, 2000).

Για την επιβεβαίωση των τυπικών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών του δείγματος αξιοποιήθηκε το Κριτήριο Μαθησιακής Επάρκειας του Detroit (Detroit Test of Learning Aptitude -DTLA 4), το οποίο είναι σταθμισμένο σε ελληνικό πληθυσμό (Τζουριάδου, Αναγνωστοπούλου, Τουτουζή & Ψωινού, 2008). Το DTLA-4 αποτελεί μια συστοιχία πολυεπίδεδων μαθησιακών έργων που χορηγούνται σε ατομικές συνεδρίες διάρκειας 70-90 λεπτών σε μαθητές σχολικής ηλικίας 8.00 έως 15.11 ετών. Από την αξιολόγηση προκύπτει ένα γενικό ηλικιακό μαθησιακής επάρκειας, που θεωρείται ως ισοδύναμο δείκτη γενικής γνωστικής επάρκειας (Μπάρμπας & Τουτουζή, 2006; McNulty & Floyd, 2021). Το ηλικιακό μαθησιακής επάρκειας άνω του 85 θεωρείται ως ένδειξη τυπικών γενικών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων (Τζουριάδου και συν., 2008).

Για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης αξιοποιήθηκαν οι γενικοί μέσοι όροι της σχολικής βαθμολογίας των μαθητών κατά το σχολικό τετράμηνο πριν και μετά την υλοποίηση της παρέμβασης σχολικής μεντορείας.

### **Περιγραφή παρέμβασης**

Το πρόγραμμα σχολικής μεντορείας πραγματοποιήθηκε σε 7 διαδοχικές ωριαίες συνεδρίες που εκδιπλώνονταν εβδομαδιαία και κάλυψαν μια περίοδο 7 εβδομάδων. Όλες οι συνεδρίες ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν εντός του σχολικού χώρου και ωραρίου σε χώρο που διαμορφώθηκε ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη των μαθητών στο πρόγραμμα παρέμβασης ήταν η τεκμηριωμένη τυπική γενική γνωστική και μαθησιακή τους ικανότητα, η στατιστική τεκμηρίωση της ακαδημαϊκής τους υποεπίδοσης και η εξασφάλιση έγγραφης γονεϊκής συγκατάθεσης. Τα ίδια κριτήρια τηρήθηκαν και για τους μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, μολονότι δεν έλαβαν καμία παρέμβαση.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές δεν θα απουσίαζαν επανειλημμένως από το ίδιο σχολικό μάθημα για τις ανάγκες του προγράμματος, κάθε συνεδρία πραγματοποιήθηκε σε διαφορετική σχολική ώρα, αλλά την ίδια ημέρα της εβδομάδας για κάθε μαθητή. Τόσο οι συμμετέχοντες, όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό γνώριζαν εκ των προτέρων τις ακριβείς ημέρες και ώρες υλοποίησης των ατομικών συνεδρίων.

Η εστιασμένη στη λύση σχολική μεντορεία υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια σε ρόλο σχολικής μέντορα, κατόπιν σχετικής επιμόρφωσης και εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα παρέμβασης εκδιπλώθηκε σε τέσσερις ευρείς κύκλους που αφορούσαν α) την αποσαφήνιση της κατάστασης, β) την ανάληψη δράσης για την αλλαγή, γ) την αναδιαπραγμάτευση της ακαδημαϊκής ταυτότητας των συμμετεχόντων και δ) την αποτίμηση της προσπάθειας για αλλαγή. Στη διάρκεια του προγράμματος τηρήθηκαν ατομικά portfolio που επέτρεπαν στους μαθητές να παρακολουθούν την πρόοδό τους, ενώ δημιουργήθηκαν φυλλάδια για την καταγραφή της εβδομαδιαίας στοχοθεσίας, την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, το σχεδιασμό νοητικών χαρτών με πιθανά εμπόδια και διευκολυντές.

### **Διαδικασία της έρευνας**

Σε πρώτο επίπεδο, η εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας σε μαθητικό πληθυσμό ανηλίκων από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (96199/Δ2/12-6-2018) κατόπιν θετικής γνωμοδότησης από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρ. 20/2018), καθώς από και από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου (αιτ.77988/18-2-2019).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η προσέγγιση ευκαιριακού δείγματος σε σχολεία του Δ. Αθηναίων, όπου έγινε η έγγραφη ενημέρωση των γονέων για τους σκοπούς, τις διαδικασίες καθώς και τον ανώνυμο και εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής στην έρευνα και συλλέχθηκαν τα έντυπα γονεϊκής συγκατάθεσης.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η χορήγηση του RSPM σε δείγμα 519 μαθητών της Β' και Γ' τάξης Γυμνασίου για μια πρώτη αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων τους. Επιπλέον, συλλέχθηκαν δεδομένα αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων από τις καρτέλες της σχολικής τους βαθμολογίας για το Α' σχολικό τετράμηνο. Από την ανάλυση των δεδομένων μέσω γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε ο αναμενόμενος σχολικός βαθμός των μαθητών με βάση το νοητικό τους δυναμικό. Τόσο η αναμενόμενη και η πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση, όσο και το νοητικό δυναμικό των μαθητών μετατράπηκαν σε τιμές  $z$  με μέση τιμή το 100 και τυπική απόκλιση 15 (δηλ.  $z \text{ score} * 15 + 100$ ) στο πρότυπο των κλιμάκων που χρησιμοποιούνται στα διάφορα ψυχομετρικά κριτήρια. Τυχόν αποκλίσεις μεγαλύτερες των 15 μονάδων μεταξύ της πραγματικής και της αναμενόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης θεωρήθηκαν ως τεκμήριο υποεπίδοσης, υπό την προϋπόθεση η αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση να υπερέχει της πραγματικής. Επιπλέον, οι μαθητές με έπρεπε να παρουσιάζουν επαρκή γενική γνωστική ικανότητα κατά το πρώτο στάδιο αξιολόγησης, με επιδόσεις άνω του 50 στο RSPM. Με βάση τα παραπάνω, εντοπίστηκαν 78 μαθητές με υποεπίδοση εκ των οποίων οι 18 δέχθηκαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα παρέμβασης, ενώ ακόμη 18 μαθητές επιλέχθηκαν τυχαία για τη σύσταση της ομάδας ελέγχου. Στη συνέχεια, χορηγήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο DTLA-4 αποκλειστικά στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου για την επιβεβαίωση του επιπέδου της γενικής γνωστικής και μαθησιακής τους ικανότητας. Από την αξιολόγηση προέκυψε ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν ηλιόκο μαθησιακής επάρκειας άνω του 85 στο DTLA-4 κι ως εκ τούτου έφεραν φυσιολογικές ή ανώτερες μαθησιακές και γνωστικές ικανότητες.

Ακολούθησε η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης για μια περίοδο 7 εβδομάδων. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές έλαβαν έπαινο συμμετοχής, ενώ συλλέχθηκαν εκ νέου δεδομένα για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις κατά το β' σχολικό τετράμηνο, η ολοκλήρωση του οποίου έπονταν της ολοκλήρωσης του προγράμματος.

### Αποτελέσματα

Προκειμένου να εξεταστεί αν τυχόν διαφορές στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των συμμετεχόντων μετά την παρέμβαση οφείλονταν μάλλον στην εφαρμογή της παρέμβασης, παρά σε μια γενικότερη τάση των μαθητών να πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις στις τελικές σχολικές τους αξιολογήσεις, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και μιας ομάδας ελέγχου.

Έτσι, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) για τη διερεύνηση τυχόν διαφορών στη διακύμανση των μέσων όρων μεταξύ των δύο ομάδων, τόσο στην αρχική όσο και στην τελική ακαδημαϊκή επίδοση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι δύο ομάδες δεν διέφεραν σημαντικά στους μέσους όρους της αρχικής ακαδημαϊκής τους επίδοσης με  $F(1,34) = 3,70$ ,  $p > 0,05$ ,  $d = 0,63$ . Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στην τελική ακαδημαϊκή επίδοση ανάμεσα στις δύο ομάδες με  $F(1,34) = 8,61$ ,  $p < 0,01$ ,  $d = 0,98$  (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 1. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στην αρχική και την τελική ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδα ελέγχου**

	N	Ακαδημαϊκή επίδοση Προμέτρηση	Ακαδημαϊκή επίδοση Μεταμέτρηση
		M(SD)	M(SD)
Ομάδα παρέμβασης	18	13,11(1,47)	13,84 <sup>a</sup> (1,47)
Ομάδα ελέγχου	18	12,29(1,11)	12,61 <sup>a</sup> (0,98)

*Σημείωση:* Οι κοινοί δείκτες υποδηλώνουν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών στη διακύμανση των μέσων όρων.

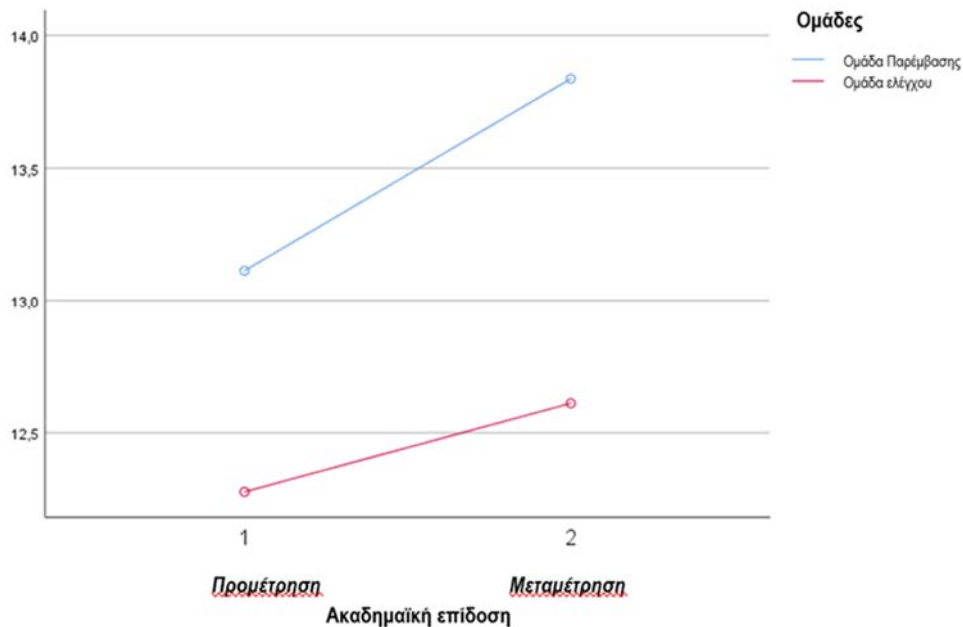
Μολονότι οι διαφορές στην αρχική ακαδημαϊκή επίδοση των δύο ομάδων δεν φάνηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές, η ομάδα ελέγχου φάνηκε να παρουσιάζει χαμηλότερη μέση ακαδημαϊκή επίδοση πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Προκειμένου να ελεγχθεί η πιθανή επίδραση της αρχικής ακαδημαϊκής επίδοσης στις τελικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο ομάδων, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση συνδιακύμανσης (One-way ANCOVA). Ειδικότερα, ως εξαρτημένη μεταβλητή τέθηκε η τελική ακαδημαϊκή επίδοση, ως ανεξάρτητο παράγοντα ορίστηκαν οι δύο ομάδες και ως συμμεταβλητή η αρχική ακαδημαϊκή επίδοση. Οι προκαταρκτικοί έλεγχοι Levene ( $F(1,34) = 0,49$ ,  $p > 0,05$ ) κατέδειξαν ότι δεν παραβιάζονταν οι βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ANCOVA με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης παρουσίαζαν σημαντικά υψηλότερη τελική ακαδημαϊκή επίδοση ( $M = 13,84$ ) από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ( $M = 12,61$ ), με  $F(1,34) = 8,10$ ,  $p < 0,05$  ακόμη και μετά την προσαρμογή της αρχικής ακαδημαϊκής επίδοσης.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν αναλύσεις για τη διερεύνηση της σημαντικότητας και του μεγέθους της βελτίωσης για κάθε ομάδα, καθώς και της επίδρασης της παρέμβασης στην βελτίωση αυτή. Προς το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures ANOVA) με την αρχική και την τελική ακαδημαϊκή επίδοση ως παράγοντα εντός των υποκειμένων (within-subjects factor) και τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου) ως παράγοντα μεταξύ των υποκειμένων (between-subjects factor).

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης μεταξύ των δύο μετρήσεων για το σύνολο του δείγματος με  $F(1,34) = 40,81$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,39$ . Επιπλέον, διαπιστώθηκε η ύπαρξη σημαντικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ των δύο μετρήσεων και τη συμμετοχή στην παρέμβαση, με  $F(1,34) = 5,58$ ,  $p < 0,05$ ,  $d = 0,28$ .

Περαιτέρω αναλύσεις για καθεμιά από τις ομάδες χωριστά κατέδειξαν ότι τόσο η ομάδα παρέμβασης, όσο και η ομάδα ελέγχου παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση. Ωστόσο τόσο το μέγεθος βελτίωσης, όσο και το μέγεθος της επίδρασης φάνηκε να είναι μεγαλύτερο για την ομάδα παρέμβασης, με  $F(1,17) = 32,25$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,50$  σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, με  $F(1,17) = 9,97$ ,  $p < 0,01$ ,  $d = 0,31$ . Στατιστικά σημαντική φάνηκε να είναι και η μέση διαφορά μεταξύ των ομάδων = 1,03 ( $p < 0,01$ ) (Βλ. Γράφημα 1).



**Γράφημα 1. Διαφορές στην αρχική και την τελική ακαδημαϊκή επίδοση της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου**

### Συζήτηση

Η ποσοτική διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος στην ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων επιβεβαίωσε το όφελος της εφαρμογής παρεμβάσεων εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης. Αν και διαπιστώθηκε μια τάση των μαθητών να βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις στη διάρκεια της χρονιάς, η οποία έχει παρατηρηθεί σε διάφορες προηγούμενες έρευνες (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001), εν προκειμένω το μέγεθος της βελτίωσης φάνηκε να είναι μεγαλύτερο και στατιστικά σημαντικότερο για την ομάδα παρέμβασης. Ως εκ τούτου, η παρέμβαση σχολικής μεντορείας φάνηκε να συμβάλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των συμμετεχόντων μαθητών με υποεπίδοση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τη σημασία της ύπαρξης ενός προσώπου αναφοράς εντός του σχολικού πλαισίου, το οποίο μπορεί να παρέχει υποστήριξη σε μαθητές με υψηλό κίνδυνο σχολικής αποτυχίας μέσω συνηγορίας και συμβουλευτικής καθοδήγησης. Η ίδρυση του θεσμού του συμβούλου σχολικής ζωής (ΥΑ 129431/ΓΔ4, ΦΕΚ 4183Β' / 28-09-2020) αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Εντούτοις, όπως επισημαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία, η προηγούμενη εκπαίδευση του παιδαγωγού στις βασικές αρχές, τις τεχνικές και τους περιορισμούς της μεντορείας είναι απαραίτητη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων, εμπειρικά τεκμηριωμένων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Έτσι, συστήνεται η στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συμβούλων σχολικής ζωής και των επίδοξων μεντόρων σε ανάλογες προσεγγίσεις.

### **Περιορισμοί**

Επιπρόσθετα, η ευκαιριακή δειγματοληψία και περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παρέμβασης καθιστούν με τη σειρά του ανέφικτη την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό συνίσταται η περαιτέρω διερεύνηση της υποεπίδοσης, της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας της και συμβολής της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας στην αντιμετώπιση της σε μεγαλύτερα δείγματα από διαφορετικές περιοχές και σχολικές τάξεις τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του δείγματος που αποτέλεσε την ομάδα παρέμβασης, δεν κατέστη εφικτή η δημιουργία αντιστοιχιζόμενου δείγματος για τη διαμόρφωση μιας ισοδύναμης ομάδας ελέγχου. Αν και η τυχαιοποιημένη επιλογή υποκειμένων από το αρχικό ευκαιριακό δείγμα αποτελούσε την πλέον αντικειμενική μέθοδο για την δημιουργία μιας ομάδας παρέμβασης με παρόμοια χαρακτηριστικά τηρουμένων των αναλογιών, η σύγκριση αντιστοιχισμένων ή πολυπληθέστερων δειγμάτων ενδεχομένως να συμβάλει στην καλύτερη και πιο αξιόπιστη εξαγωγή συγκρίσεων και συμπερασμάτων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σχολικής μεντορείας.

Στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης η μεντορεία ασκήθηκε αποκλειστικά από την ερευνήτρια, χωρίς οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με μέντορες του ίδιου φύλου ή διαφορετικής προσωπικότητας. Αν και ο περιορισμός αυτός δεν φάνηκε να επηρεάζει την επιθυμία των συμμετεχόντων για την εμπλοκή και την παραμονή τους στο πρόγραμμα, η επανάληψη της έρευνας με τη συμμετοχή μεντόρων διαφορετικού φύλου, ηλικίας, ειδικότητας και ιδιοσυγκρασίας ενδεχομένως να αποκαλύψει μια σειρά από παράγοντες που βελτιώνουν την αντιστοίχιση μέντορα-μεντορευόμενου και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

### **Χρηματοδότηση**

Η έρευνα συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» (MIS-5000432), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

### **Αναφορές**

Allen, K., Sheve, J., Nieter, V., & Kaiser, G. J. (2011). *Understanding Learning Styles: Making a Difference for Diverse Learners*. Huntington Beach, CA: Shell Education.

Ardito, R. B., & Rabellino, D. (2011). Therapeutic alliance and outcome of psychotherapy: historical excursus, measurements, and prospects for research. *Front Psychol*, 2, 270-270. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00270

Asay, T. P., & Lambert, J. (2010). The empirical case for the common factors in therapy: Quantitative findings. In M. A. Hubble, B. L. Duncan & S. D. Miller (Eds.), *The Heart and Soul of Change: What works in Therapy* (pp. pp. 23-55). Washington DC: American Psychological Association.

Bannink, F. P. (2007). Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(2), 87-94. doi: 10.1007/s10879-006-9040-y

Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, T. P. (1995). Reversing Underachievement: Creative Productivity as a Systematic Intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235. doi: 10.1177/001698629503900406

Burns, M. K., Warmbold-Brann, K., & Zaslofsky, A. F. (2015). Ecological Systems Theory in School Psychology Review. *School Psychology Review*, 44(3), 249-261. doi: 10.17105/spr-15-0092.1

Coppen, J., & Worth, M. (2008). *Learning Mentor Guidance*. Haringey: Haringey Council.



- Cruddas, L., & Cruddas, L. (2005). *Learning Mentors in Schools: Policy and Practice*. Oakhill: Trentham Books.
- Delisle, J. (2000). *Once upon a mind: The stories and scholars of gifted education*. New York: Harcourt Brace.
- Dowdall, C., & Colangelo, N. (1982). Underachieving Gifted Students: Review and Implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 179-184.
- Emerick, L. J. (1992). Academic Underachievement Among the Gifted: Students' Perceptions of Factors that Reverse the Pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146. doi: 10.1177/001698629203600304
- European-Commission. (2017). *Education and Training Monitor 2017: Greece*. Luxembourg: Publication Office of European Union.
- Flint, L. (2002). *Self-interventions of gifted underachievers: Stories of Success*. (Doctoral Dissertation), University of Georgia, Athens, Atlanta.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59(2), 289-294.
- Galton, M., Gray, J., & Ruddock, J. (2003). *Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*. Cambridge: Department for Education and Skills.
- Gordon, D. M., Iwamoto, D., Ward, N., Potts, R., & Boyd, E. (2009). Mentoring urban Black Middle-School Male Students: Implications for Academic Achievement. *The Journal of Negro education*, 78(3), 277-289.
- Grygiel, P., Modzelewski, M., & Pisarek, J. (2017). Academic self-concept and achievement in Polish primary schools: cross-lagged modelling and gender-specific effects. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 407-429. doi: 10.1007/s10212-016-0300-2
- Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 129-153. doi: 10.1080/104132001753149865
- Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement*. New York: John Wiley and Sons.
- McCall, R. B. (1994). Academic Underachievers. *Current Directions in Psychological Science*, 3(1), 15-19. doi: 10.1111/1467-8721.ep10769838
- McNulty, R. J., & Floyd, R. G. (2021). What does the Detroit tests of learning abilities, fifth edition measure? Revelations from a hierarchical exploratory factor analysis. *Psychology in the Schools*, 59((1)), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.22519>
- Mirowsky, J., & Ross, C. E. (2003). *Education, social status, and health*. New York: A. de Gruyter.
- Murphy, J. J. (2015). *Solution-Focused Counseling in Schools (3rd Edition ed.)*. Arkansas: Wiley & Sons.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S.-Y. (2011). Gender and Other Group Differences in Performance on Off-Level Tests: Changes in the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 54-73. doi: 10.1177/0016986210382574
- Pedrotti, J. T., Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling*, 12(2), 100-107. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.100
- Phillipson, S. N. (2008). The optimal achievement model and underachievement in Hong Kong: an application of the Rasch model. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 147-172.
- Phillipson, S. N., & Tse, A. K. (2007). Discovering patterns of achievement in Hong Kong students: An application of the Rasch measurement model. *High Ability Studies*, 18(2), 173-190. doi: 10.1080/13598130701709640

Preckel, F., & Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: Is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 68-84. doi: 10.1080/15332276.2015.1137458

Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-Based Mentoring Programs: A Review of the Research. *Children & Schools*, 30(3), 176-185.

Raven, J. (2003). Raven Progressive Matrices. In R. S. McCallum (Ed.), *Handbook of Nonverbal Assessment* (pp. 223-237). Boston, MA: Springer US.

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2000). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 3: The standard progressive matrices.* . Oxford, UK: Oxford Psychologists Press.

Reis, S., & McCoach, B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. doi: 10.1177/001698620004400302

Rimm, S. (2008). Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 139-160). Tallahassee, FL: Springer.

Shapiro, A., & Trunk-Sirca, N. (2007). Action research and constructivism: two sides of the same coin? Or, one side? *International Journal of Management in Education*, 1(1). doi: 10.1504/IJMIE.2007.014380

Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., & Barnes-Robinson, L. (2003). Mentoring empowers gifted/Learning disabled students to soar! *Roeper Review*, 26(1), 37-40. doi: 10.1080/02783190309554237

Siegle, D. (2013). *The Underachieving Gifted Child: Recognizing, Understanding, and Reversing Underachievement.* Waco-Texas: Prufrock Press.

Sklare, G. B. (2011). Βραχεία συμβουλευτική στην εκπαίδευση που φέρνει αποτελέσματα. Προσέγγιση εστιασμένη σε λύσεις (Σ. Βασιλόπουλος, Ι. Κουτσοπούλου & Δ. Ρέγκλη, Trans.). Αθήνα: Κοντύλι.

Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100294. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>

Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. doi: 10.1177/0016986220908601

van Batenburg-Eddes, T., & Jolles, J. (2013). How does emotional wellbeing relate to underachievement in a general population sample of young adolescents: a neurocognitive perspective. *Front Psychol*, 4, 673. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00673

Weisz, J. R., Ng, M. Y., Rutt, C., Lau, N., & Masland, S. (2013). Psychotherapy for children and adolescents. In J. Lambert (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 541-586). Hoboken, NJ: Wiley.

Welch, A. L. (2014). The effect of poverty on the achievement of urban African American male students successfully completing high school. *ProQuest Information & Learning*, 74.

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.

Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30. doi: 10.1080/13598139.2012.679085

Μπάρμπας, Γ., & Τουτουνζή, Ε. Π., Μ. (2006). Κριτήρια αξιολόγησης των προβλημάτων μάθησης στο δημοτικό σχολείο. *Μέντορας*, 9, 60-77.

Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Τουτουνζή, Ε., & Ψωινού, Μ. (2008). Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας (DTLA-P:3, DTLA-4): Οδηγός εξεταστή - τεύχος οδηγίων. Θεσσαλονίκη.